

BACHELORARBEIT

Pädagogische Hochschule Karlsruhe

Reflexive Fallarbeit –

Impulse für eine personenbezogene pädagogische Professionalisierung?

Nina Köppel

nina.koeppel@stud.ph-karlsruhe.de

Studiengang/ Fach: Bachelor Education Primarstufe/ Bildungswissenschaften

Erstgutachterin
Zweitgutachter
eingereicht am

Frau apl. Prof.‘in Dr. Liselotte Denner
Herr Prof. Dr. Ulrich Wehner
19.02.2019

Die Welt ist alles, was der Fall ist.
Die Welt ist die Gesamtheit der Tatsachen, nicht der Dinge.
Die Welt ist durch die Tatsachen bestimmt
und dadurch, dass es alle Tatsachen sind.
Denn, die Gesamtheit der Tatsachen bestimmt,
was der Fall ist
und auch, was alles nicht der Fall ist.

Ludwig Wittgenstein

Denn unser Lebenslauf ist keineswegs schlechthin unser eigenes Werk,
sondern das Produkt zweier Faktoren,
nämlich der Reihe der Begebenheiten und der Reihe unserer Entschlüsse,
welche stets ineinandergreifen und sich gegenseitig modifizieren.

Arthur Schopenhauer

Dankende Worte

Danken möchte ich der Forschungsgruppe des Projekts ppProfess, namentlich apl. Prof. 'in Dr. Liselotte Denner, Prof. Dr. Ulrich Wehner, Dr. Brigitte Seiler und Dr. Annette Scheible für die Möglichkeit, durch die vorliegende Arbeit meinen Beitrag zum Forschungsprojekt ppProfess und damit zur Entwicklung von Hochschuldidaktik zu leisten.

Frau Liselotte Denner gilt mein größter Dank. Für die Erstbetreuung meiner Arbeit, auf die ich mich stets und zu fast jeder Tages- und Nachtzeit verlassen konnte und dass sie in jeder Situation die richtigen Worte und Ratschläge fand, die für mein persönliches, aber auch für das Fortkommen dieser Arbeit von höchster Bedeutsamkeit waren und wohl immer noch sind.

Herzlich danke ich auch Herrn Ulrich Wehner, der sich der Zweitbetreuung dieser Arbeit annimmt und durch seine unvergleichliche Expertise im Bereich der Pädagogik der Kindheit an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe wirkt.

Frau Brigitte Seiler als Entwicklerin des ModiV danke ich für ihre fachliche Meinung, für ihre wertvollen Anregungen und konstruktive Kritik, den zweiten Kodierdurchlauf des Materials sowie für die Möglichkeit in den Seminarsitzungen beobachten zu dürfen.

Frau Annette Scheible als zweite Leiterin des Seminars danke ich ebenfalls für die Möglichkeit im Seminar mitzuarbeiten und für ihr Erfahrungswissen sowie ihre fachliche Kompetenz nicht nur das Anforderungsprofil PdK betreffend.

Den Studierenden des Seminars M4D im Wintersemester 2018/2019 danke ich für die Bereitschaft an hochschuldidaktischer Forschung mitzuwirken und das entgegengebrachte Vertrauen der Forschungsgruppe gegenüber.

Von ganzem Herzen danken möchte ich schließlich meiner Familie Reinhold, Petra und Martin und meinem Freund Julien; für das Korrekturlesen, aber vor allem für die mentale Unterstützung und die ermutigenden Worte, die mich durch den ganzen Entstehungsprozess dieser Arbeit trugen.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	II
Tabellenverzeichnis	II
Abkürzungsverzeichnis	II
1. Einleitung und Grundgedanken zur Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte.....	1
2. Das Forschungsprojekt ppProfess.....	4
2.1 Bezugsrahmen des Forschungsprojekts ppProfess	4
2.2 Stichprobe	5
2.3 Multiperspektivische Herangehensweise und Zielsetzung dieser Arbeit	5
2.4 Vermittlungsprozesse zwischen Person, Praxis, Theorie	8
3. Die Arbeit an Fällen als Methode der Vermittlung	11
3.1 Systematisierung der Arbeit an und mit Fällen	15
3.2 Die studentische Person im Fokus	16
3.3 Das ModiV oder: Wie verändern sich Menschen?	18
3.4 Fallbezogene Didaktik des Seminars ppProfess	20
3.4.1 Der Reflexionszyklus nach Denner und Gesenhues (2013)	20
3.4.2 Sieben Schritte Reflexiver Fallarbeit nach Denner (2013).....	22
3.4.3 Fallbezogene ppProfess-Didaktik.....	24
4. Datenerhebung	33
4.1 Weiterführende teilnehmende Beobachtungen	33
4.2 „Elmar“: Fallvignette und refdoc.....	34
4.3 „Simone“ und „Anton“: Fallvignetten und refdoc.....	35
4.4 Seminarevaluation	37
5. Ergebnisse.....	37
5.1 Weiterführende teilnehmende Beobachtung.....	37
5.2 Auswertung der refdocs	40
5.2.1 Auswertungsmethode und Kodierregeln	40
5.2.2 Ergebnisse der Auswertung der refdocs	41
5.2.3 Reflexion der eingesetzten Methode	51
5.3 Seminarevaluation	52
6. Impulse für eine personbezogene Professionalisierung? – Diskussion der Ergebnisse.....	56
7. Fazit.....	65
8. Literaturverzeichnis	67
9. Anlagen	72

Fallvignetten Elmar, Simone und Anton
Kodierregeln und Ankerbeispiele
Eidesstattliche Erklärung

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Mehrperspektivische Herangehensweise im ppProfess-Projekt nach Denner et al. (2020), S.193	7
Abbildung 2: Vermittlungsprozesse zwischen Person, Praxis, Theorie nach Denner (2016).....	8
Abbildung 3: Fallarbeit als Methode der Vermittlung, verändert nach Denner (2016).....	11
Abbildung 4: Modell interaktionaler Veränderungsprozesse (ModiV), Übersichtsdarstellung nach Seiler (2018).....	19
Abbildung 5: Reflexionszyklus nach Denner und Gesenhues (2013), S.77	21
Abbildung 6: Phasen fallbezogener ppProfess-Didaktik, eigene Darstellung	26
Abbildung 7: Der Fall als Medium und Brücke zur Theorievermittlung, verändert nach Denner (2016).....	60
Abbildung 8: Impulse für eine personbezogene Professionalisierung durch Reflexive Arbeit an Fällen, verändert nach Denner (2016).....	66

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Untersuchungsdesign mit Erhebungsinstrumenten; Denner et. al (2020), S.193	6
Tabelle 2: Neun Dimensionen des Anforderungsprofils PdK; eigene Darstellung	6
Tabelle 3: Systematisierung der Arbeit mit Fällen nach Goeze (2010), S. 130.....	16
Tabelle 4: Sieben Schritte Reflexiver Fallarbeit nach Denner (2013), eigene Darstellung	22
Tabelle 5: Auswertung der refdocs: Seminarleitung	41
Tabelle 6: Auswertung der refdocs: Umgang in der Seminargruppe.....	42
Tabelle 7: Auswertung der refdocs: Arbeiten in der Kleingruppe.....	43
Tabelle 8: Auswertung der refdocs: Arbeiten im Plenum	44
Tabelle 9: Auswertung der refdocs: Anregungsgehalt der Aufgaben.....	44
Tabelle 10: Auswertung der refdocs: Aktivierung der Studierenden	45
Tabelle 11: Auswertung der refdocs: Hineinversetzen in die Akteure des Falls	45
Tabelle 12: Auswertung der refdocs: Selbstwirksamkeitserfahrung	46
Tabelle 13: Auswertung der refdocs: Beanspruchungserleben.....	47
Tabelle 14: Auswertung der refdocs: Kritik an der Methode	47
Tabelle 15: Gegenüberstellung refdocs und Seminarevaluation, codebezogen t21121	48
Tabelle 16: Auswertung der refdocs: Sich selbst in Beziehung zum Fall setzen.....	50
Tabelle 17: Auswertung der refdocs: Fälle als Medium zur Theorieerschließung	51
Tabelle 18: Bewertung der bedeutsamen Seminarelemente	52
Tabelle 19: Begründungen Seminarevaluation, qualitativ: fallbezogene Aufgaben, am bedeutsamsten.....	53
Tabelle 20: Begründungen Seminarevaluation qualitativ: fallbezogene Aufgaben, am wenigsten bedeutsam	54
Tabelle 21: Gegenüberstellung: am wenigsten bedeutsam gewichtete fallbezogene Übungen, codebezogen	55
Tabelle 22: Bewertung der didaktischen Mittel und Methoden (Mittelwert absteigend)	56

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
DBR	Design-Based Research
ebd.	ebenda
ModiV	Modell interaktionaler Veränderungsprozesse
PdK	Pädagogik der Kindheit
ppProfess	personbezogene pädagogische Professionalisierung
S.	Seite
Tab.	Tabelle
vgl.	vergleiche

1. Einleitung und Grundgedanken zur Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte

Die vorliegende Arbeit vermag es, aus professionstheoretischer Sicht, einen Beitrag zur Entwicklung eines hochschuldidaktisch innovativen Lehr-Lernformats zur Professionalisierung von Studierenden der (Früh-)Pädagogik zu leisten.

Professionalisierung ist berufsbiografisch ein lebenslanger, zirkulärer, de facto nicht abschließbarer Lernprozess, der von Individuen eine stetige fachlich fundierte Qualifizierung für bestimmte Berufsfelder verlangt (vgl. Bauer 1998). In der strukturellen und inhaltlichen Reform der frühpädagogischen Aus- und Weiterbildung war es ein zentraler Gedanke, dass Fachkräfte zu einer „forschenden Haltung“ beziehungsweise zu einem „forschenden Habitus“ (vgl. Robert-Bosch-Stiftung 2008; Nentwig-Gesemann 2007a; 2007b) ausgebildet werden. Im kompetenztheoretischen Kontext bedeutet der

„forschende Habitus als professionelle Schlüsselkompetenz (...), sich offen und neugierig dem ‚Fremden‘ und auch dem fraglos Funktionierenden zu nähern, die Realität als perspektivische Konstruktion erfassen und Perspektivenwechsel vornehmen zu können, den forschenden Blick von theoretischem Wissen inspirieren zu lassen, das Erfahrene mit bereits gemachten Erfahrungen zugleich systematisch wie auch kreativ zu vergleichen, sich in ein kritisches und reflexives Verhältnis zu sich selbst und der sozialen Situation setzen zu können und damit Prozesse des Verstehens und Erklärens zu vollziehen, die sich von denjenigen des Alltagshandelns und -denkens unterscheiden“ (Nentwig-Gesemann 2007a, S. 94).

Diese forschende Haltung im pädagogischen Alltag zu realisieren, die das Fundament, ja den wesentlichen „Motor für eine professionelle Handlungskompetenz“ (Nentwig-Gesemann 2007b, S. 20) darstellt, impliziert eine professionelle Reflexivität und gilt unter anderem als Professionalisierungsziel des hochschuldidaktischen Konzepts des Forschenden Lernens.

Professionalität im Sinne der (Früh-)Pädagogik meint eine „fall- und situationssensible Passung zwischen Theorie und Praxis, zwischen theoretischem und didaktischem Wissen und Können einerseits, Handlungs- und Erfahrungswissen andererseits auch in ungewohnten Kontexten herzustellen“ (vgl. Stichweh 1994, zitiert n. Nentwig-Gesemann 2007b, S. 20). Dazu wird neben differenziertem theoretischen sowie elementar- und fachdidaktischem Wissen, ein implizit bleibendes Erfahrungswissen (tacit knowledge) sowie ein kind- und situationsbezogenes Wissen benötigt (vgl. Nentwig-Gesemann 2007b, S. 21). Um dementsprechende Professionalität zu entwickeln, ist folgerichtig die Verflechtung von Theorie und Praxis in durchgehender und enger Form unabdingbar. Für eine kontinuierliche passgenaue Abstimmung dieser Wissenssysteme, wird sogenanntes „reflexives Orientierungswissen“ (Nentwig-Gesemann 2007a, S. 95) erforderlich, für dessen Entwicklung „die

Auseinandersetzung mit der eigenen Herkunft und Biografie“ (Nentwig-Gesemann 2007a, S. 95) eine zentrale Rolle spielt. Professionalisierung in ihrer individuellen Dimension hat deshalb den „berufsbiografischen Werdegang einer Person zum Gegenstand“ (Denner et al. 2020, S. 186)¹ und bedeutet in diesem Sinne auch eine „kritische Betrachtung der wahrgenommenen pädagogischen Wirklichkeit und der eigenen Handlungsmuster vor dem Hintergrund der eigenen Biografie“ (Neuss und Zeiss 2013, S. 25). Im Fachdiskurs herrscht Konsens darüber, dass die biografische Erfahrung, also die eigene Person, für professionelles Handeln und Denken bedeutsam ist und dass somit der Aspekt der Biografie und deren Reflexion untrennbar ist vom Professionalisierungsprozess frühpädagogischer Fachpersonen. Empirische Befunde hierüber liegen jedoch nur überschaubar vor (vgl. Rothe und Betz 2018).

Die *Professionsforschung* der Kindheitspädagogik versteht es, auf Basis eines Modells, das Professionalisierung als langfristigen und unabschließbaren Prozess ansieht, Zusammenhänge herzustellen, zwischen der „Fähigkeit und Bereitschaft einer Person oder einer Gruppe, pädagogische Situationen im professionellen Kontext mehrperspektivisch zu erfassen, sie auf theoretisch-wissenschaftlicher Grundlage einzuschätzen und in Bezug zum eigenen Handeln zu setzen und fragt nach Wirkungen dieses (selbst-)reflexiven Auseinandersetzungsprozesses“ (Weltzien 2014, S. 218). Das Forschungsprojekt „Personbezogene pädagogische Professionalisierung (ppProfess)“ unter Leitung von apl. Prof. Dr. Liselotte Denner und Prof. Dr. Ulrich Wehner und Mitarbeit von Dr. Annette Scheible und Dr. Brigitte Seiler an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe beansprucht einen solchen Charakter für sich.

Das Projekt unterliegt dem Forschungsansatz Design-Based Research (DBR). Dabei werden, ausgehend von einem Praxisproblem, Innovationen in der Praxis, unter Berücksichtigung des aktuellen Theorie- und Forschungswissens, zum Gegenstand der Forschung gemacht und um das Wissen der erfahrenen Projektbeteiligten ergänzt, welche in Summe die Gestaltung von Lehr-Lernsettings ausmachen (vgl. Denner et al. 2020, S. 191). Die dem Forschungsansatz inhärenten Phasen „Durchführung“, „Evaluation“, „Auswertung“ und „Interpretation“ beschreiben den Gesamtprozess des Lehr-Lernsettings sowie die Miniprozesse von Einheit zu Einheit mit den jeweils erforderlichen Anpassungen (vgl. ebd.). Vorliegende Arbeit siedelt sich in den Phasen der Auswertung und Interpretation der durchgeführten Methode der Fallarbeit in den forschungsbegleitenden Seminaren in Design 2 an.

¹ Anmerkung d. Verf.: nachträglich aktualisiert; Aufsatz während Bearbeitungszeit im Druck

Ausgegangen wird von der These, dass eine methodisch entsprechend angelegte Arbeit mit Fällen, Impulse für einen personbezogenen Professionalisierungsprozess auslöse, zwischen Theorie, Praxis und der studentischen Person vermittele und folglich dazu beitragen könne, professionelle Handlungskompetenz im obigen Sinne aufzubauen. Um dies zu prüfen, werden die der Fallarbeit anschließenden schriftlichen Reflexionsdokumente (refdocs) der teilnehmenden Studierenden sowie die, durch teilnehmende Beobachtung der Verfasserin an den Entstehungstagen ergänzend generierten Daten, ausgewertet und interpretiert.

Im folgenden Kapitel soll zunächst das dem Forschungsprojekt vorausgehende, bereits angedeutete Praxisproblem in Form des Bezugsrahmens des Projekts konkretisiert sowie das Studiendesign vorgestellt werden. Kapitel 3 nimmt die Arbeit an Fällen als Methode der Vermittlung und die studentische Person in den Fokus des Professionalisierungsprozesses und rekonstruiert die fallbezogene ppProfess-Didaktik aus den Daten teilnehmender Beobachtung und einschlägiger Fachliteratur. Dem anschließend folgt die Vorstellung der Daten in Kapitel 4 sowie die Auswertung der refdocs und der Seminarevaluation in Kapitel 5. Die Ergebnisse sollen in Kapitel 6 im Sinne der Projektziele diskutiert und interpretiert werden und hierbei Impulse für eine personbezogene Professionalisierung in Gestalt von Gelingensbedingungen und Momenten der Wirksamkeit der Intervention und deren Grenzen herausgearbeitet werden, welche im Fazit (Kapitel 7) noch einmal Fokussierung erfahren.

2. Das Forschungsprojekt ppProfess

Vor dem Hintergrund der einleitenden Ausführungen wird in den Kapiteln 2.1 bis 2.3 der Bezugsrahmen, das Studiendesign des Projekts und das methodische multiperspektivische Vorgehen sowie die Zielsetzung vorliegender Arbeit erläutert. Kapitel 2.4 widmet sich zur Präzisierung des Forschungsansatzes einer zentralen Konzeption nach Denner (2016), die den Professionalisierungsprozess in Beziehung setzt mit den drei Bezugssystemen „Person, Praxis und Theorie“, welche durch drei sogenannte Vermittlungsachsen verbunden sind.

2.1 Bezugsrahmen des Forschungsprojekts ppProfess

Professionalisierungsprozesse sind nun gleichermaßen biografische und reflexive Prozesse. Reflektieren ist ein, im informellen Lernen angebahntes Können, das jedoch ohne die institutionelle systematische Anregung und Einübung kaum auf ein professionsbezogenes Reflexionsniveau erhoben werden kann (vgl. Denner 2013, S. 81). Konsequenterweise erfordert ein entsprechendes didaktisches Vorgehen in „disziplinär fundierten Studiengängen eine spezifische Auseinandersetzung mit der eigenen personalen Lebensgeschichte und Identitätsentwicklung“ (Denner et al. 2020, S. 185). Eine dafür notwendige personale Ausrichtung von pädagogischer Professionalisierung findet sich in derzeit favorisierten kompetenzorientierten Ansätzen zu Professionalisierung jedoch nur vereinzelt. Beispielsweise wird die programmatische Bedeutung von Biografiearbeit in der Literatur von Fröhlich-Gildhoff et al. (2014) aufgeführt. Eine Ausführung, auf welche didaktische Art und Weise solche „individuell-eigentümliche[n], personbezogene[n] pädagogische[n] Bildungsprozesse“ (Denner et al. 2020, S. 185) initiiert werden können, bleibt jedoch größtenteils offen (vgl. ebd.).

Diese Forschungslücke greift ppProfess auf, indem im Sinne des Design-Based Research Ansatzes (vgl. McKenney und Reeves 2012; Reinmann 2005) didaktische Interventionen entwickelt, erprobt, evaluiert und optimiert werden, die in Prozessen der Professionalisierung „das Wechselspiel von fachlichen und personalen Belangen berücksichtigen“ (vgl. Denner et al. 2020, S. 185). Zur Akzentuierung verschiedener Aspekte personalen Lernens dienen im Projekt ppProfess neben der in dieser Arbeit gegenständlichen Arbeit an Fällen auch erfahrungs- und kunstbezogene Übungen, die es ermöglichen, dynamischen Veränderungs- und Professionalisierungsprozessen nachzuspüren. Für die Entwicklungs- und Gestaltungsprozesse leitend sind die folgenden zentralen Forschungsfragen (Denner et al. 2020, S. 192):

1. Mittels welcher Methoden können Studierende in Professionalisierungsprozessen wirksame, biografisch erworbene Muster des Denkens, Fühlens und Handelns erkennen und verstehen?
2. Wie können Studierende eigene Muster gleichermaßen wie Anforderungen des Berufs in ihren Professionalisierungsprozessen berücksichtigen?
3. Mit welchen personbezogenen Fragestellungen, Inhalten und Methoden können Studierende bei der Bestimmung ihres Professionalisierungsstands und ihres Professionalisierungsbedarfs unterstützt werden?
4. Wie können Studierende Vorstellungen davon gewinnen, welche Entwicklungsschritte einzuleiten sind, um ihre eigene Professionalisierung zu befördern?

2.2 Stichprobe

Als Stichprobe wurde ein Jahrgang des Bachelor-Studiengangs „Pädagogik der Kindheit“ gewählt. Dessen Modulhandbuch sieht ein Teilmodul „Biografiearbeit und pädagogische Haltung“ (Semester 3, 14 mal 90 Minuten) vor. Über ein kriteriengeleitetes Matchingverfahren (Art der Hochschulzulassung, Datum des Erwerbs, Alter, Leistung) werden zwei Gruppen (à 20 Studierende und fünf Nachrückende) generiert. Gruppe 1 ($N_1=19$) stellt Design 1 dar, deren Seminar an zwei Wochenenden stattfand. Gruppe 2 ($N_2=20$) nutzt 7 vierstündige Semesterveranstaltungen (Design 2). Die Kontrollgruppe bildet ein tradiert konzipiertes Seminar mit $N_3=37$ Studierenden (vgl. Denner et al. 2020, S. 195).

2.3 Multiperspektivische Herangehensweise und Zielsetzung dieser Arbeit

Das Projekt ppProfess zeichnet eine multiperspektivische Herangehensweise im Forschungsprozess aus (Tab.1, Abb.1). Im Vorfeld der forschungsbegleitenden Seminare, die immer im Tandem gehalten werden, findet eine qualitative Eingangserhebung statt, die die Erwartungen, Bedenken, Ziele und gewünschte Unterstützung der teilnehmenden Studierenden abfragt und an die sich ein onlinegestützter Persönlichkeits- und Motivationstest (permOt, Seiler und Seiler 2018) anschließt. Über einen Fragebogen (AnProf) mit fünfstufiger Likert-Skala wird die Selbsteinschätzung der Studierenden bezüglich der gegenwärtigen und zukünftigen Anforderungen im Berufsfeld „Kindheitspädagogik“ (Robert-Bosch-Stiftung 2008; BAG-BEK 2009; Kultusministerkonferenz/ Jugend- und Familienministerkonferenz 2010) abgefragt, die sich auf ein neun Dimensionen umfassendes vorläufiges Anforderungsprofil beziehen (Tab. 2). Der AnProf wird zu Beginn (t_1) sowie zum Ende der Seminarzeit (t_2) durchgeführt und erlaubt so, Veränderungen der Selbsteinschätzung zu identifizieren.

Die kunst- und erfahrungsbezogenen Übungen als selbsterfahrungsbezogene Bildungsprozesse mit Theoriebezug werden in Reflexionsdokumenten, den sogenannten „refdocs“ von den Studierenden jeweils direkt im Anschluss schriftlich reflektiert und fließen in den Forschungsprozess ein.

Tabelle 1: Untersuchungsdesign mit Erhebungsinstrumenten; Denner et. al (2020), S.193²

Vorab	Start	Reflexionsdokumente der Seminararbeit		Abschluss
Eingangserhebung permOt	An-Prof t1	refdoc „Tier“ refdoc „Stifte“ refdocs „Fallarbeit“	refdoc „soziale Interaktion“ refdoc „Ausgangspunkt“ refdoc „Entwicklungsziel“ refdoc „Veränderungsstrategie“	An-Prof t2 Seminarevaluation

Tabelle 2: Neun Dimensionen des Anforderungsprofils PdK; eigene Darstellung

Neun Dimensionen des Anforderungsprofils für KindheitspädagogInnen (erarbeitet für ppProfess)
Reflexionsfähigkeit
Werteorientierung
Professionelle Grundhaltung mit Beziehungsgestaltung
Kommunikationsfähigkeit
Konfliktfähigkeit
Kooperationsfähigkeit
Pädagogische Alltagsgestaltung
Fachliches Wissen (handlungsleitende Aneignung von fachlichem Wissen)
Auseinandersetzung mit der eigenen Profession und Professionalisierung

Die Arbeit an Fällen wirkt im Veränderungsprozess der Studierenden an mehreren Stellen (in Abb. 1 rot umrandet). Die Fallarbeit findet in Gruppen statt und wird ebenfalls direkt im Anschluss in Einzelarbeit schriftlich reflektiert (refdoc 7 und refdoc 31). Gemeinsam mit der qualitativen und quantitativen Auswertung der Seminarevaluation bietet eine qualitative Auswertung der refdocs zur Fallarbeit dann Hinweise darauf, inwiefern eine „professionalisierungsbezogene Auseinandersetzung mit der eigenen Person, Biografie und Persönlichkeit“ (Denner et al. 2020, S. 194) angeregt haben, welche Aspekte zentral zum Gelingen der Intervention beitragen und welche dieses einschränken. Die Identifizierung solcher Impulse soll Ziel dieser Arbeit sein und durch die Mithilfe bei der Beantwortung der projekteigenen Forschungsfragen (Kapitel 2.1) im Entwicklungs- und Forschungsprozess erkenntnisgenerierend wirken. Die Datengrundlage hierfür stellen die von Gruppe zwei produzierten Reflexionsdokumente, die teilnehmende Beobachtung der Verfasserin an deren Entstehungstagen (18.10.2018 und 15.11.2018) sowie die Auswertung der, für die Arbeit an Fällen, relevanten Items des Abschlussfragebogens (Seminarevaluation) dar.

² Nachträgliche Anmerkung der Verfasserin: Diese Tabelle findet sich in optimierter Version im zwischenzeitlich veröffentlichten Artikel von Denner et al (2020).

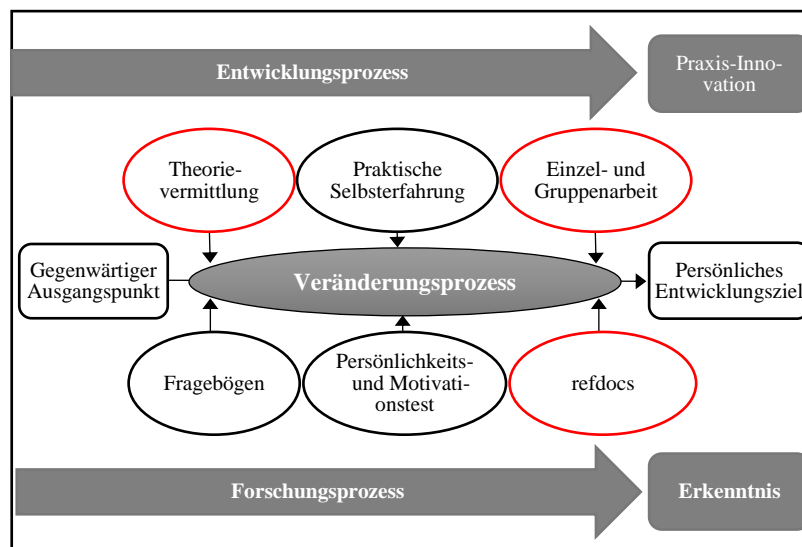


Abbildung 1: Mehrperspektivische Herangehensweise im ppProfess-Projekt nach Denner et al. (2020), S.193³

Die Forschungsfragen im Auswertungsprozess vorliegender Arbeit waren die Folgenden:

1. Welche Aspekte waren in der methodischen Umsetzung für die Wirksamkeit der reflexiven Arbeit an den Fällen „Elmar“, „Simone“ und „Anton“ relevant?
2. Wo lassen sich Hinweise auf eine Vermittlung zwischen Person, Praxis und Theorie im Rückbezug auf das Modell nach Denner (2016) feststellen und, ergänzend mit Blick auf die neun Dimensionen des Anforderungsprofils PdK, Impulse für einen fortschreitenden Professionalisierungsprozess identifizieren?

Frage Nummer eins befasst sich somit mit *Gelingensbedingungen* und Konditionen, die es ermöglichen beziehungsweise dazu beitragen, dass sich Studierende auf ein reflexives Arbeiten an Fällen einlassen. Frage zwei bemüht durch das Identifizieren von entsprechenden Impulsen die *Wirksamkeit* der Intervention und somit Fortschritte im Professionalisierungsprozess der Studierenden.

An dieser Stelle sei deklariert, dass das Datenmaterial, dessen Auswertung und Diskussion aus einem professionstheoretischen Blickwinkel betrachtet wurde. Psychologische Ansätze, wie zum Beispiel mit dem ModiV (Kapitel 3.3) können nur marginal einfließen und bedürfen umfanglicherer fachbezogener Expertise und weitere Auswertungszyklen. Als professionstheoretische Basis für die vorliegende Arbeit im Speziellen sowie zur Konkretisierung des Forschungsansatzes im Allgemeinen soll stattdessen das Konzept für professionalisierungsbezogene Transferprozesse nach Denner (2013) Modell stehen, das unter anderem einen

³ Nachträgliche Anmerkung der Verfasserin: Diese Abbildung findet sich in optimierter Version im zwischenzeitlich veröffentlichten Artikel von Denner et al (2020).

zentralen Beitrag zur Legitimierung der Fallarbeit im hochschuldidaktischen Kontext leistet und im Folgenden erläutert wird.

2.4 Vermittlungsprozesse zwischen Person, Praxis, Theorie

Person, Praxis und *Theorie* stellen die drei Bezugssysteme des Modells (Abb.2) dar, zwischen denen sich drei Vermittlungsachsen aufspannen. Das ursprünglich für den Kontext schulpraktischer Studien ausgearbeitete Konzept (Denner 2013) ist im Zuge von ppProfess sowohl theoretisch als auch empirisch zu erweitern und zu fundieren. Das Modell zielt darauf ab, Transformationsprozesse zu initiieren, die sich „sowohl auf die einzelnen Bezugssysteme (Person, Theorie, Praxis), als auch auf die Vermittlungsachsen zwischen jeweils zwei Bezugssystemen (Person und Theorie, Person und Praxis, Theorie und Praxis)“ (Denner 2016, S. 18) beziehen. Transformation (lat. von transformare: Umwandlung, Umformung, Umgestaltung) impliziert mehr als einen Transferprozess, der einen Übertrag von Theorie in Praxis meint, welcher niemals linear und problemlos erwartet werden kann. Transformation findet folgerichtig immer dialogisch im Sinne der drei Vermittlungsachsen des Modells nach Denner (2016) statt und schließt eine ‚Umwandlung‘, eine Veränderung, der studentischen Person mit ein. Rekurs genommen werden kann an dieser Stelle auf den in den einleitenden Überlegungen dargelegten, forschenden Habitus und auch auf die Definition professionellen Handelns im frühpädagogischen Kontext sowie auf die Ziele des hochschuldidaktischen Konzepts des Forschenden Lernens, die allesamt ein reflektiertes und souveränes Bewegen der professionellen Fachkraft innerhalb der Dimensionen dieses Dreiecks fordern.

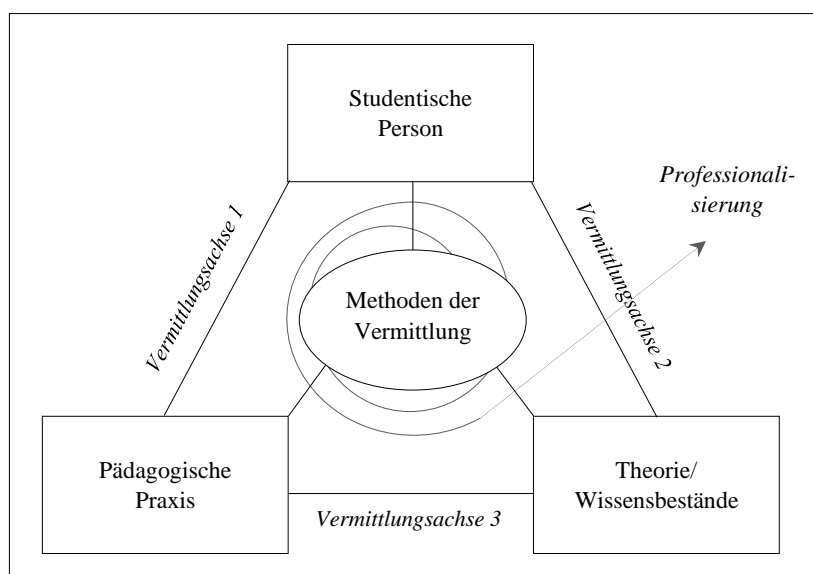


Abbildung 2: Vermittlungsprozesse zwischen Person, Praxis, Theorie nach Denner (2016)

Erstes Bezugssystem bildet die *Person* als Student beziehungsweise als Studentin, die sich als lernend und sich bildend ausweist und bereit ist, ihren eigenen Professionalisierungsprozess zu forcieren (vgl. Denner 2016, S. 18). Professionalisierungsprozesse werden deshalb als personale Bildungsprozesse verstanden, was konsequenterweise „alle Dimensionen menschlichen Lernens, also psychologisch gesprochen, neben Kognitionen auch Emotionen und Motivationen“ (Denner et al. 2020, S. 187) einbezieht. Voraus geht dem ein anthropologisches Verständnis von Menschen als Personen, das hier als Basis pädagogischer Professionalisierung (und der Arbeit an Fällen) gelten soll. Ein personales Dasein beinhaltet nach Weigand (2013), dass „Aufgaben und Prozesse der Personwerdung nur kontextgebunden im reflexiven Verhältnis zu sich selbst, zu Mitmenschen und Sachen realisiert werden können“ (Weigand 2013, 130ff). Vor diesem Hintergrund wird im Projekt und in dieser Arbeit, ausgenommen den bereits früher formulierten Titel, fortan konsequenterweise von personbezogener (anstatt personenbezogener) Professionalisierung gesprochen.

Das zweite Bezugssystem der *Theorie*, ist in einer akademisch organisierten Professionalisierung hochrelevant, definiert es doch Inhalte der Vermittlung und zudem das jeweils zugrundeliegende Verständnis von Professionalisierung als Vermittlung (vgl. Denner et al. 2020, S. 188). Theorie meint „das Zuschauen, die Betrachtung, die Untersuchung, die wissenschaftliche Erkenntnis, welche allesamt gedanklich und vorstellungsmäßig erfolgen“ (Denner 2016, S. 24). Einen automatischen direkten Transfer von Theorie in die Praxis zu erwarten, ist obsolet. Im Projekt ppProfess werden ausgewählte Modelle zur Kompetenzentwicklung (Fröhlich-Gildhoff et al. 2014) genutzt, um ausgehend von pädagogisch orientierten Kompetenzen, Wege pädagogisch ausgewiesener Professionalisierung eröffnen zu können (Wehner und Staiger-Engel 2018, S. 17) und den Studierenden die Anforderungen an ihre Professionalität gegenüberzustellen. Als Bezugstheorie hinzu kommt das Modell interaktionaler Veränderungsprozesse nach Seiler (2018) (ModiV, Kapitel 3.3), welches Wirkfaktoren menschlicher Veränderungsprozesse auf abstrakter Ebene und in verschiedenen Kontexten erfasst und diese begleitet.

Die *Praxis* als drittes Bezugssystem impliziert „Wünsche von Studierenden, die sich aktiv handelnd und als selbstwirksam erfahren wollen“ (Denner 2016, S. 21). Zum einen beinhaltet pädagogische Praxis die explizit selbst erlebte und gestaltete Wirklichkeit im Praktikum oder Beruf, zum anderen auch eine in Kontexten von Lehrveranstaltungen vermittelte Praxis mithilfe von schriftlich festgehaltenen Beobachtungsszenen sowie Videosequenzen, welche Anlass zur reflexiven Auseinandersetzung bieten (vgl. ebd.). Im Projekt ppProfess steht an

dieser Stelle neben eigenen praktischen Erfahrungen vor allem eine antizipierte Berufspraxis durch die Fallbeispiele.

Zwischen den drei erläuterten Bezugssystemen spannen sich drei Achsen auf, die im Hinblick auf eine personbezogene Professionalisierung wichtige Transformationsprozesse anstoßen (vgl. Denner 2016; Denner et al. 2020; Abb. 1):

Vermittlungsachse 1 (Studentische Person – Praxis): Maßgebend sind hier Gedanken, Gefühle und Assoziationen der studentischen Person, die mit Phänomenen aus der selbsterlebten Praxis gekoppelt sind. Mittels fachlicher Analyse und Interpretationen von Praxissituationen wird individuelle Selbstthematisierung zum Gegenstand (vgl. Denner 2018, S. 12).

Vermittlungsachse 2 (Person – Theorie): Ziel ist die Vermittlung wissenschaftlicher Theorien, sodass in der Konfrontation eine Verbindung derer mit dem eigenen Vorwissen, der eigenen Haltung und dem eigenen Habitus entsteht (vgl. Denner et al. 2020, S. 189).

Vermittlungsachse 3 (Praxis – Theorie): Theorien dienen für Praxissituationen, die als problematisch und/oder auf die eigenen Erfahrungen rekurrierend wahrgenommen werden, als Bezugsquelle, die situativ und persönlich herangezogen wird und neues und überzeugendes Erklärungswissen bietet, woraus konsequenterweise begründete Handlungsoptionen abgeleitet werden können (vgl. Denner 2018, S. 13).

Eine Abneigung gegenüber ‚trockener Theorie‘ und ein Verlangen nach ‚mehr Praxisbezug‘ scheint Studierenden pädagogischer Felder ein wichtiges und beklagtes Anliegen (vgl. Thon 2016, S. 82; Ladenthin 2018, S. 673) zu sein. Mit möglichst prägnanten und plausiblen Ausführungen, die mit reflexiven Arbeitsaufträgen verbunden sind, kann dieser möglichen Unversöhnlichkeit zwischen Studierenden und Theorie begegnet werden (vgl. Denner 2016, S. 24). Hierbei genügen jedoch nicht verbale Vermittlungsversuche in Form von Vorlesungen oder Lektüreaufträgen zur Fachliteratur, sondern es muss überlegt werden, welche Methoden die notwendigen Vermittlungsprozesse anstoßen können (ebd.). Im Modell werden für das Auslösen von Transferprozessen geeignete Lehr-Lern-Formate als ‚Methoden der Vermittlung‘ bezeichnet. Das Projekt ppProfess bedient sich hierbei verschiedenen kunst- und erfahrungsbezogenen Übungen, die auf Vermittlungsachse 1 selbsterfahrungsbezogene Erfahrungen initiieren und mit Theorieangeboten verknüpft werden (Vermittlungsachse 2) (vgl. Denner et al. 2020, S. 194). Der AnProf-Fragebogen vermittelt zwischen Person und Theorie (Kompetenz- und Anforderungsmodelle) und siedelt sich auf Vermittlungsachse 2 an (vgl. ebd.). Für die Arbeit am Fall gilt die Annahme, dass sie als Methode der Vermittlung zwischen Theorie und Praxis sowie Fremd- und Selbstwahrnehmung fungieren kann und somit auf den Vermittlungsachsen 1 und 3 zu wirken versucht (vgl. ebd.).

3. Die Arbeit an Fällen als Methode der Vermittlung

Dieses Kapitel konkretisiert die Arbeit an Fällen als Vermittlerin im vorgestellten Bezugsdreieck (Abb.3), wobei zunächst einige grundlegende Überlegungen angestellt werden müssen. Nachfolgend soll ‚der Fall‘ definiert und die Arbeit an Fällen systematisiert (Kapitel 3.1) werden. In den Fokus von Professionalisierungsprozessen gerät, charakteristisch für das Projekt, die studentische Person, worauf in Kapitel 3.2 eingegangen wird. Ferner wird auch das, im Projekt in vielfacher Hinsicht bereichernde, Modell der Wirkfaktoren menschlicher Veränderungsprozesse (ModiV, Seiler 2018) erläutert. Zum Ende dieses Abschnitts (Kapitel 3.4) wird die fallbezogene Didaktik in den Seminarsitzungen rekonstruiert, die unter anderem auf den Sieben Schritten der Reflexiven Fallarbeit nach Denner (2013) und dem Reflexionszyklus nach Denner und Gesenhues (2013) fußt.

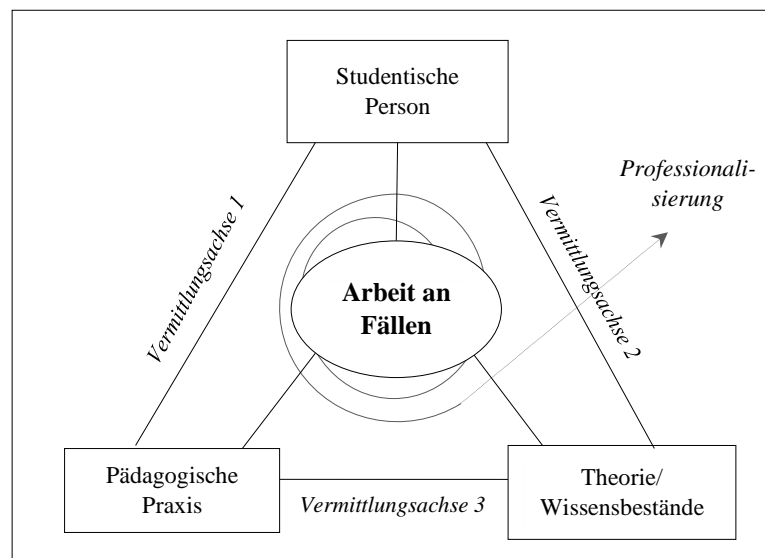


Abbildung 3: Fallarbeit als Methode der Vermittlung, verändert nach Denner (2016)

Das Lernen an und mit Fällen ist in professionsbezogenen Berufsfeldern eine Methode mit langer Tradition. Beispielhaft zu nennen, ist die Profession der Juristen (seit Ende des 19. Jahrhunderts) und der Ärzte. Im pädagogischen Feld reicht der literarische Diskurs über ein lohnendes Arbeiten mit und an Fällen (Kasuistik) bis in die 60er Jahre des 20. Jahrhunderts zurück. Seitdem dient sie in der universitären Ausbildung unter anderem als ein Mittel zur Thematisierung des Theorie-Praxis-Problems, wobei sich in der Erziehungswissenschaft unterschiedliche methodische Zugriffe herausbildeten (vgl. Hummrich et al. 2016, S. 3). Im spezifischen Kontext der Ausbildung von FrühpädagogInnen findet sich nur vereinzelt explizite Literatur bezüglich einer Arbeit an Fällen, weshalb meist auf Literatur in Bezug auf die LehrerInnenausbildung und im allgemeinen pädagogischen Feld zurückgegriffen wird. In der Recherche und Durchsicht einschlägiger Fachliteratur fällt auf, dass zahlreiche

Variationen unterschiedlicher Benennungen, Nutzungsformen und Facetten in der Arbeit mit und an Fällen existieren, die von der „methodologischen und methodischen Fokussierung“ abhängen (Hummrich et al. 2016, S. 3). Es scheint uneinig und unzureichend geklärt zu sein, „was der Fall ist, wie er dokumentiert ist, welchen Status welche Texte als Fälle haben“ (Schelle et al. 2010, S. 17). Goeze fasst diesen Umstand treffend zusammen: „Zu viel systematisch Unterschiedliches wird unter einen Begriff gefasst, zu viel systematisch Gleiches wird unter unterschiedlichen Begriffen eingeführt“ (Goeze 2010, S. 125). Genannt werden dann zum Beispiel Fallbasiertes Lernen, Fallorientiertes Lernen, Fallgeschichten, Fallvignetten, Fallstudien, Fallmethode, Fallarbeit, Fallanalyse oder im anglo-amerikanischen Diskurs das case-based learning oder das problem-based-learning sowie die case studies. Unterschiedliche Übersetzungen aus dem Englischen in die deutsche Sprache führen zusätzlich zum Verschwimmen der Grenzen. Der Versuch, die zahlreichen Variationen zu klassifizieren oder einen angemessenen Überblick zu schaffen, erhält eine schier unerschöpfliche Dimension (vgl. ausführlich Steiner 2004) und würde erstens im Kontext dieser Arbeit zu weit führen und zweitens nicht zielführend sein. Eine nicht allumfassende, jedoch für die vorliegende Arbeit zweckdienliche Einteilung und Definition soll dennoch angeführt werden.

Die Fallarbeit hat ihren theoretischen Ursprung in der Kasuistik und wird auch im Konzept des Forschenden Lernens verortet. Letzteres soll im Rahmen dieser Arbeit aufgrund der bisherigen Überlegungen das gewichtigere Konzept sein.

Definitionen, was der Fall nun ist, finden sich wie oben ausgeführt, zu genüge. Orientierung für vorliegende Arbeit soll eine englischsprachige Definition von „cases“ und der „case method“ nach Levin (1995) sein, da diese, unabhängig von der konkreten Bezeichnung, Wesentliches der Arbeit mit und an Fällen beinhaltet:

„Cases are richly detailed, contextualised, narrative accounts of teaching and learning. Cases should be sufficiently substantive and complex to allow for multiple levels of analysis and interpretation. (...) Case method is the practice of using cases as a pedagogical tool in fields such as law, business, medicine, and education. Case-based teaching is a method of instruction that focuses on the use of cases as either a part of or the central focus of the curriculum.“ (Levin 1995, S. 63).

Ein Fall ist also eine berichtete Szene, eine Situation oder ein verdichteter Ausschnitt aus dem (pädagogischen) Alltag, der multiperspektivisch analysiert und interpretiert werden kann. Ein Fall tritt demnach „immer unter einem bestimmten Gesichtspunkt *für etwas* [Hervorhebung im Original]“ auf (Goeze 2010, S. 127), also im Kontext einer bestimmten „herausfordernden, komplexen und häufig variierenden Handlungssituation“ (ebd.), die, didaktisch aufbereitet und durch die Bewältigung mithilfe von (berufs-)spezifischem Wissen, zu einer Schlüsselsituation in Aus- und Weiterbildung werden kann. In puncto

Kontextualisierung und Situationsbezug ergeben sich damit erneut Parallelen zu oben aufgeführten Überlegungen zum forschenden Habitus sowie zur genannten Definition von Professionalität nach Stichweh (1994). Voraussetzung für das Entstehen eines Falls ist immer, dass mindestens ein Subjekt sich dieser Situation bewusst ist: Ein Fall wird erst dann zum Fall, wenn sich ihm jemand bewusst annimmt. Die Analyse von Fällen kann durch verschiedene Medien erfolgen. Hierzu dienen Texte (in ppProfess als Fallvignetten), Bilder, Audio-dateien sowie, immer häufiger eingesetzt, Videosequenzen (vgl. Goeze 2010, S. 128).

Aus Platzgründen wird in dieser Arbeit bewusst auf Definitionen diverser Analysemethoden und inhaltlicher Ausgestaltungen verzichtet. Auf eine Unterscheidung soll jedoch hingewiesen werden, um Klarheit – auch bezüglich des Titels vorliegender Arbeit – zu schaffen: „Fallarbeit“ wird in unterschiedlichen Veröffentlichungen als Methode definiert, die authentische Fälle (Realfälle) aus der Lebenspraxis der Lernenden bearbeitet und fordert somit eine selbsterlebte Situation ein, die im Nachhinein analysiert (und reflektiert) wird (Schneider 2016; Ludwig und Müller 2004; Steiner 2004). Dagegen steht die „Fallmethode“, die „nach didaktischen Gesichtspunkten eigens konstruier[te] bzw. ausgewählt[e] Praxissituationen ‚Fälle‘ meint, an denen die Kursinhalte exemplarisch und praxisnah entwickelt, veranschaulicht oder im Sinne von Lerntransfer auch angewendet werden“ (Ludwig und Müller 2004, S. 293). Es herrscht also eine grundlegende Differenz darin, woher die Fälle kommen und in welcher Beziehung die Lernenden zum Fall stehen. Es ist umstritten, ob die Distanz zu den Fällen für die Ergebnisse entscheidend ist. Fremde Fälle bieten den Vorteil eines geringeren Rechtfertigungsdrucks, eigene Fälle versprechen durch die Einbettung in eine selbsterlebte Praxis und der Situiertheit eine höhere Authentizität (vgl. Heinzel 2007, S. 149).

Die Arbeit an Fällen im Projekt ppProfess passt auf den ersten Blick zu jener, wie sie hier unter der „Fallmethode“ (Arbeit mit fremden Fällen, „Papierfälle“) definiert ist. Hinzu kommt bei der Bearbeitung der Fälle im Projekt jedoch das entscheidende und charakteristische Moment der Reflexion (didaktisch als „Reflexive Phase“ festgehalten, siehe Kapitel 3.4.3). „Die einzuübende Reflexion bezieht sich sowohl auf die *Selbstreflexion* [Hervorhebung im Original] als auf die *sach- und fachbezogene Reflexion* [Hervorhebung im Original]“ (Denner 2013, S. 90) und löst im Sinne einer professionstheoretisch fundierten Ausbildung das Gebot ein, „Studierende bei der Entwicklung ihrer reflexiven Kompetenzen zu unterstützen“ (ebd., S. 89). Die Arbeit an Fällen im Projekt ppProfess verbindet des Weiteren zwei Wissenstypen, deren Stärkung nach Bastian und Helsper maßgeblich zur Ausbildung eines professionellen Habitus beitragen: „kasuistisches, reflexives Fallwissen, das mit Theoriewissen vermittelt ist, sowie [ein] (berufs)biographisch, selbstreflexive[s],

selbstbezügliche[s] Wissen“ (Bastian und Helsper 2000, S. 182). Die Arbeit an Fällen wird also reflexiv, wenn sie sich auf eine bestimmte Praxis bezieht, systematisch durch eine Theorie gestützt ist und einen Rückbezug auf die lernende Person selbst beinhaltet. Hinzu tritt außerdem – und das sei zu betonen – dass sich die Arbeit an und mit Fällen im Projekt ppProfess entscheidend dem Ziel der Professionalisierung verschrieben hat und somit ein umfänglicheres Ziel verfolgt, als das der ‚Fallarbeit als Vermittlerin zwischen den beiden Entitäten Theorie und Praxis. In der Konsequenz ist ‚Fallarbeit‘ in ppProfess nicht gleichzusetzen mit der ‚Fallarbeit‘ wie sie mehrheitlich in der Literatur erfasst ist. Für den Titel der Arbeit wurde im Vorfeld dieser intensiven Literaturrecherche die Bezeichnung ‚Reflexive Fallarbeit‘ aufgenommen, da die didaktische Umsetzung Elemente der Sieben Schritte Reflexiver Fallarbeit nach Denner (2013) und des Reflexionszyklus nach Denner und Gesenhues (2013) beinhaltet (siehe hierzu Kapitel 3.4) und dies somit naheliegend war. Nach diesen Ausführungen sei nun als ein erstes Ergebnis dieser Arbeit festzuhalten, dass die „Reflexive Fallarbeit“ wie sie im Titel artikuliert ist, klarer und unmissverständlicher einer „Reflexiven Arbeit an Fällen“ entspricht. Seit Beginn des Projekts steht die Arbeit an Fällen unter der kürzeren Bezeichnung der ‚Fallarbeit‘, weshalb hiermit gesetzt sei, dass bei jeglicher Thematisierung einer ‚Fallarbeit im Projekt‘ in vorliegender Arbeit eine wie oben dargelegte, „Reflexive Arbeit an Fällen mit dem Ziel der personbezogenen Professionalisierung“ gemeint ist.

Professionalisierung als ein institutionell begleitetes Hineinfinden in den Beruf, muss „Gelegenheit für eine auf die Person bezogene Auseinandersetzung mit den Gegenständen des Studiums in drei Perspektiven von Eigenem (studentische Person), situativ Konkretem (pädagogische Praxis) und Abstrakt-Verallgemeinerbarem (Theorie/ Wissensbestände)“ (Denner 2016, S. 17) bieten. „Eine unter professionstheoretischen Gesichtspunkten anspruchsvolle Vermittlung von Person, Praxis und Theorie kann [jedoch] erst in und mit der eigenen pädagogischen Praxis eingelöst werden. Die hierzu notwendigen Grundlagen zu legen, obliegt deshalb der Ausbildung“ (Denner 2016, S. 24). Es gilt demzufolge, als Ursprung jeglichen didaktischen Vorgehens, spezifische Konzepte ausdifferenzieren, die methodisch kontrolliert eine „durchgehende und enge Verzahnung von Theorie und Praxis, von Aktion und Reflexion“ (Nentwig-Gesemann 2007a, S. 93) abdecken. Eine didaktisch und methodisch gestützte Arbeit an Fremd- oder Realfällen vermag die Vermittlung zwischen Theorie und Praxis anzunehmen: das „Konkrete des Einzelfalles [wird] mit dem Allgemeinen bereits bestehender theoretischer Modelle vermittelbar“ (Dirks und Feindt 2002, S. 40). Voraussetzung ist hierbei, dass „ausgehend vom Fall (...) gezielt auf theoretische Wissensbestände

rekurriert [wird] bzw. (...) diese bedarfsgerecht erweitert werden“ (Fröhlich-Gildhoff et al. 2014, S. 43). Diese Gelingensbedingung impliziert ein wechselwirkendes Sich-Bewegen innerhalb des Dreiecks zwischen Bezugstheorie, pädagogischer Praxis sowie eigener Person und verlangt stets Rückbezug auf das Fallbeispiel. Der Fall fungiert als Vermittler, als Schnittmenge oder Konvergenzpunkt in diesem dreidimensionalen Wirkungsgefüge.

3.1 Systematisierung der Arbeit an und mit Fällen

Fälle sind in ihrer Bearbeitung immer mit einer bestimmten Didaktik verbunden und stehen nie isoliert. Jede Art und Weise von Fallarbeit kennzeichnet sich, um es mit Steiner auszudrücken, durch ein „Oszillieren“ (Steiner 2004, S. 43) und einen wechselseitigen Bezug zwischen besonderen Sachverhalten eines Einzelfalls zum einen und etwas Allgemeinem zum anderen. Grundlegend ist der professionelle Kern einer Bearbeitung, also *wie* auf etwas Allgemeines Rekurs genommen wird, damit dieses besser verständlich und anwendbar wird. Fallverstehen heißt deshalb immer, den Fall ‚als etwas‘ zu sehen, wobei die daraus neu entstandene Erkenntnis umgekehrt die prinzipielle Eigenschaft beinhaltet, diese auf ähnliche Situationen zu übertragen (vgl. Steiner 2004, S. 43–48). Das Allgemeine ragt somit über den Einzelfall hinaus, weshalb eine dementsprechende Arbeit an Fällen stets eine Phase des Fallverstehens (pädagogisch-inhaltlich) und eine Phase der Reflexion (analytisch-reflektierend) beinhaltet (vgl. Schneider 2016, S. 29). Von den Fallrezipienten erfordert diese Umfänglichkeit eine hohe kognitive Aktivierung (vgl. ebd.).

Der Fokus soll nun auf eine Systematisierung einer Arbeit an Fällen gelegt werden, die unabhängig von der Bezeichnung, Ausgestaltungsmöglichkeiten der Arbeit an Fällen als Unterscheidungsmerkmale heranzieht. Dieser Systematisierungsversuch ist in Anbetracht der zwei vorherrschenden Fallarten dem Projekt ppProfess dienlich und in Anlehnung an Goeze (2010) und Schneider (2016) mit eigenen Ergänzungen versehen. Goeze unterscheidet hauptsächlich nach den Kategorien *Fallmaterial*, *Fallmedium* und *Fallsetting*, während Schneider mit Rückgriff auf Krammer und Reusser (2005) mehrere didaktische Dimensionen des Falles differenziert. Des Weiteren wird ein Kategorisierungsversuch von Dirks und Feindt (2002) herangezogen. Eine Kombination dieser Klassifizierungen mit projektspezifischen Ergänzungen (kursiv gedruckt) erscheint mit Blick auf das Fallmaterial in ppProfess als geeignet. Die nachfolgende Tabellenform wird der Übersicht halber gewählt und soll ausgewählte, wesentliche Merkmale zusammenfassen (Tab. 3). Eine Ausführung derjenigen Merkmale, die den Fällen im Projekt adäquat sind, erfolgt in den Kapiteln 3.4.3 sowie 4.2 und 4.3. Die aufgeführten Kategorien sind nicht erschöpfend und mögliche Mischformen sind mitzudenken. Die Tabelle ist horizontal zeilenweise zu lesen.

Tabelle 3: Systematisierung der Arbeit mit Fällen nach Goeze (2010), S. 130
erweitert durch Schneider (2016) sowie Dirks und Feindt (2002) und *eigenen Ergänzungen*

Kategorie	Ausgestaltungsmöglichkeiten/ didaktische Dimension	
Fallmaterial (Form)		
	authentisch Authentisches nacherzählt authentisch, aber modifiziert fiktiv konstruiert	
	mit vorläufigem Ende, abgeschlossener Fall aus der Vergangenheit	offener, aktueller Fall aus der Gegenwart
	Fall ohne didaktische Aufbereitung	Fall mit didaktischer Anreicherung (Kontextinformationen, Kommentare von Experten, ...)
	Normalfall/ Regelfall: alltäglich-typisch	Ausnahmefall („best practice“ / „how to“ Fälle)
	Umfang: Sequenz, Ausschnitt (kurz)	Umfang: ganze Einheit (lang)
Fallmedium (Repräsentation)		
	mündliche (Nach-)Erzählung schriftlicher Bericht/ <i>Textvignette</i> Ton-/Videoaufnahme	
	„stand-alone“-Speichermedium	Medium eingebettet in computerunterstützte Lernumgebung
Fallsetting (Rahmenentscheidungen in einem bestimmten Kontext)		
	<i>Art des Lernziels und didaktische Absicht:</i>	
	a) Vermittlung von Theoriewissen: Erkennen des Allgemeinen im Konkreten	
	b) Anbahnung professionellen Denkens und Einüben einer (selbst-)reflexiven Haltung (Identifikation, Individuation oder Abgrenzung)	
	c) akribische Analyse eines einzelnen Falles oder Kontrastierung mehrerer unterschiedlicher Fälle	
	d) inhaltliche Evaluierung der Lehre durch Fallarbeit (nach Thonhauser, 1996)	
	Lehr-Lern-Modell (<i>instruktional oder kooperativ</i>)	
	Kleingruppenarbeit am Fall	individuelle Arbeit am Fall
	präsenste Kommunikation unter Anwesenden („face to face“)	Kommunikation unter Abwesenden online
	Anfänger/ Novizen	Erfahrene/ Experten
	ursprünglich involvierte Fallrezipienten = eigener Fall (Realfall)	nicht ursprünglich involvierte Fallrezipienten = fremder Fall (Papierfall)
	thematische Fokussierung	thematische Freiheit
	Fallarbeit als Einzelfall Fallarbeit eingebettet in Veranstaltung Fallarbeit eingebettet in das Curriculum	

3.2 Die studentische Person im Fokus

Damit die Fach- und Hochschulausbildung der Frühpädagogik dem Ziel der Professionalisierung gerecht wird, muss neben inhaltlicher Gestaltung ebenso der Fokus auf didaktischem Vorgehen liegen, welches die biografischen Erfahrungen der Lernenden mit fachlichen Inhalten verknüpft (vgl. Neuss und Zeiss 2013, S. 23). Stattdessen werden, wie auch bereits im Bezugsrahmen des Forschungsprojekts angedeutet, so Schlüter (2008), „die handelnden

Individuen mit ihrem jeweiligen Eigen-Sinn durchrationalisiert und emotional verfügbar gemacht, sie aber nicht in ihren eigenen Interessen wahrgenommen“ (Schlüter 2008, S. 36). „Für das Subjekt ist [jedoch] der innere Ort des Erkennens und Veränderns zentral“ (ebd., S. 34). Aus diesem Konflikt heraus, stellt die reflexive Arbeit an Fällen in ppProfess die studentische Person und deren Biografie in den Mittelpunkt und begreift ihren Professionalisierungsprozess als zielgerichteten, individuellen und berufsbiografischen Vermittlungsprozess (vgl. Denner 2016, S. 16–26, Abb.1). Das Projekt, im Speziellen die vorliegende Arbeit, stützt sich auf den Grundgedanken personbezogener Professionalisierung, der einen Konflikt zwischen unzureichend entwickelten personalen Voraussetzungen und einem erfolgreichen Professionalisierungsprozess sieht, sowohl in universitärem als auch in beruflichem Kontext (vgl. Denner et al. 2020, S. 202). Effektive Bildungs- und Professionalisierungsprozesse finden darum immer nur „im Horizont der virtuellen Gesamtheit biographischer Erfahrungen und Erwartungen der Lernenden statt“ (Dausien und Alheit 2005, S. 30). Voraussetzung ist es, dass die Lernenden neues Wissen und Erkenntnispotenziale in ihren aktuellen biographischen Horizont einfügen und diesen erweitern (vgl. ebd.). Ihre bis dahin bestehenden Erfahrungs- und Deutungsstrukturen werden überprüft und überschritten, wenn diese für die Gestaltung des weiteren Lebenslaufs als nicht mehr einsetzbar und kongruent wahrgenommen werden (vgl. Schlüter 2008, S. 34). Subjekte, die ihre eigene Biografie und erworbenen Denk- und Handlungsmuster nicht erkennen, können in der Konsequenz hinter ihren Lebensgestaltungsmöglichkeiten zurückbleiben (vgl. ebd.). Dem positiv entgegenwirkend, können Angebote zur biografischen, theoriegeleiteten Selbstreflexion, eine Neu- und Uminterpretation von biografisch erworbenen Deutungsmustern zur Folge haben. Ähnlich funktioniert dies auch in der reflexiven Auseinandersetzung mit fremden Biografien (vgl. Schlüter 2008, S. 37). Dies kann, didaktisch entsprechend aufbereitet, durch die Arbeit an Fällen realisiert werden. Für eine Initiierung von Transferprozessen im Hinblick auf fallbasierte Arbeit und im Sinne der Vermittlungsachsen ergibt sich dadurch die Chance, „verschiedene Wissens- bzw. Kompetenzfacetten zueinander in Beziehung [zu setzen]: die (implizite) Handlungskompetenz des/der beobachteten Akteurs/ Akteure, fachlich-theoretisches, zum Verstehen des Fall ‚passendes‘ Wissen sowie das eigene biografische, selbst-reflexive Wissen“ (Fröhlich-Gildhoff et al. 2014, S. 37), um so die eigenen Erfahrungsmuster aufzuspüren, zu lockern und alternative Handlungsentwürfe zu betrachten.

Berufliches Denken und Handeln wird deutlich durch das subjektive Profil der Persönlichkeit beeinflusst (vgl. Neuss und Zeiss 2013; Schütze 2016; Oevermann 1996). Befürworter fallbezogener Didaktik in der universitären pädagogischen Ausbildung sehen die Arbeit an

Fällen folgerichtig als notwendig für die „theoretisch-reflexive Vorbereitung eines professionellen Habitus und Selbst“ (Beck et al. 2000, S. 44). Dass die Arbeit an Fällen als „handlungsentlastete Settings“ (Dirks und Feindt 2002, S. 39) „vom unmittelbaren Handlungsdruck und der Selbst-Verstrickung in Situationen [befreit] und (...) Denk-Zeit“ (Fröhlich-Gildhoff et al. 2014, S. 43) und Raum schafft für ein systematisches Üben von Transferprozessen zwischen den genannten Wissenssystemen, spricht abermals für eine konsequente Implementierung derselben in die Hochschulausbildung pädagogischer Felder.

Um die Spezifika personbezogener Professionalisierung vollends abzudecken und entsprechend didaktische Angebote in die Hochschullehre zu transferieren, gilt es also diesen Ausführungen zur Folge, „zu ergründen und zu berücksichtigen, was Studierende als Person in ihre Professionalisierungsprozesse schon immer an vielfältigen förderlichen und hinderlichen persönlichen Lebensformen, an Leidenschaften, Überzeugungen, Wünschen und Geschicken, auch inneren Widersprüchlichkeiten etc. einbringen“ (Denner et al. 2020, S. 189). Hierzu werden im Projekt ppProfess neben dem Persönlichkeitstest permOt (Seiler und Seiler 2018) mithilfe eines anthropologisch fundierten Persönlichkeitsmodells, die Wirkfaktoren menschlicher Veränderungsprozesse erfasst (ModiV, Seiler 2018).

3.3 Das ModiV oder: Wie verändern sich Menschen?

Das Modell interaktionaler Veränderungsprozesse (Abb. 4) als pluridisziplinäres Modell wurde als Dissertation von Brigitte Seiler (2018) erarbeitet und ermöglicht es durch seine 16 Wirkfaktoren, menschliche Veränderungsprozesse auf abstrakter Ebene und in verschiedenen Kontexten zu erfassen und professionell zu begleiten (vgl. Denner et al. 2020, S. 190; Seiler 2018, S. 2). „Menschen, die sich verändern, können auch leichter verändernd wirken und Veränderungen wahrnehmen bzw. daran teilhaben“ (Fenkart und Krainz-Dürr 1996, S. 197). Versteht man diese These als wechselwirkende Bedingung, könnte man auch andersherum sagen: Menschen, die Veränderungen wahrnehmen und verstehen, wie sie verändernd wirken können, können sich auch selbst leichter verändern. Die reflexive Arbeit an Fällen mit ModiV dient diesem Wechselwirkungsgefüge vor dem Hintergrund, dass Professionalisierungsprozesse immer Veränderungsprozesse sind. Aus didaktischer Sicht wertvoll ist es, dass das ModiV zum einen Aussagekraft von diagnostischem Wert hat, indem „es erklärt, wie biografisch erworbene Muster im Denken, Fühlen und Handeln personale Wirklichkeitskonstruktionen konstituieren“ (Denner et al. 2020, S. 190). Zum anderen erlaubt das ModiV, im Kontext von personbezogener Professionalisierung hoch interessante, prospektive

Seminarteilnehmer umfassen (vgl. Seiler 2018, S. 127). Die ‚Attraktoren‘ beeinflussen die Aktivität der Studierenden und somit unter anderem deren extrinsische und intrinsische Motivation (vgl. Seiler 2018, S. 133).

Durch die Arbeit am ModiV lernen die teilnehmenden Studierenden den personalen Wissens- und Kompetenzerwerb auf ganzheitliche Weise (kognitiv, emotional und motivational) zu begreifen und spüren in ihren Professionalisierungsprozessen gezielt biografisch erworbene Muster im Denken, Fühlen und Handeln auf (vgl. Denner und Wehner 2018). Das ModiV fungiert 1. als Bezug für eine Gestaltung veränderungswirksamer Settings in ppProfess, 2. als Grundlage für eine psychologisch angelegte Auswertung der qualitativen Daten und wirkt 3. als theoretische Stütze, wenn die Fallbeispiele in den Sitzungen bearbeitet werden.

3.4 Fallbezogene Didaktik des Seminars ppProfess

Ein Ziel von ppProfess ist es, im Sinne des DBR- Ansatzes neben grundlagentheoretischen Beiträgen zur Theoriebildung auch didaktische Neuerungen im Sinne eines Lehr-Lernformates zu entwickeln und zu erproben. Um die Didaktik der fallbezogenen Seminare zu rekonstruieren, wurde neben Erkenntnissen aus teilnehmender Beobachtung an den Seminartagen (18.10.2018 und 15.11.2018), Fachliteratur nach Denner (2013) sowie Denner und Gesenhues (2013) und Roos und Leutwyler (2011) herangezogen. So konnten Phasen der reflexiven Arbeit an Fällen in ppProfess rekonstruiert, abstrahiert und in das Modell „Fallbezogene ppProfess-Didaktik“ überführt werden, welches in Kapitel 3.4.3 vorgestellt wird.

3.4.1 Der Reflexionszyklus nach Denner und Gesenhues (2013)

Denner und Gesenhues vereinen in ihrem Reflexionszyklus (Abb. 5) die Wahrnehmung, Analyse und Interpretation von unterrichtlichen Situationen (vgl. Denner und Gesenhues 2013, S. 77) und schließen Phasen der Herstellung von Theoriebezügen und des Entwickelns von Handlungsbezügen an. Aus der Schulpraxis kommend, lässt sich der Reflexionszyklus ebenso gut auf Seminare münzen, die mit Fallbeispielen arbeiten (vgl. ebd.). Entscheidend ist die *„Reflexion nach und über eine Handlung oder Situation [Hervorhebung im Original]“* (Denner 2013, S. 84).

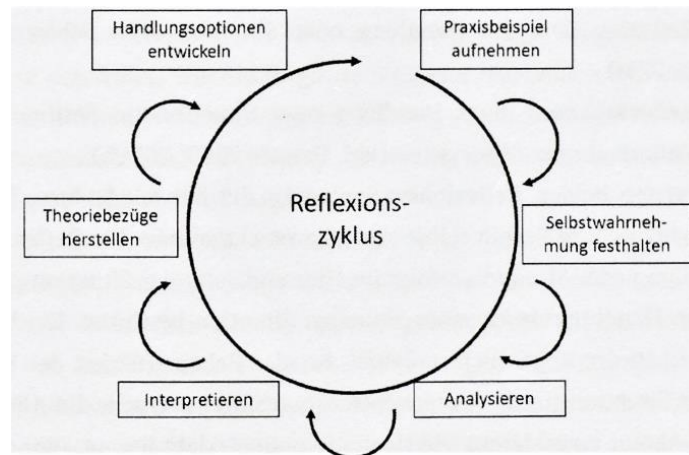


Abbildung 5: Reflexionszyklus nach Denner und Gesenhues (2013), S.77

Nachdem im ersten Schritt das (Praxis-)Beispiel aufgenommen wurde, folgt eine Phase der Selbstwahrnehmung, die auch einen Perspektivenwechsel beinhalten kann. Hier sei ein Rückbezug auf die Definition des forschenden Habitus genommen, der ebenso das Einnehmen verschiedener Perspektiven fordert (vgl. Nentwig-Gesemann 2007a, S. 97). An diese Phase anschließend beginnt die Analyse, eine „systematische Untersuchung eines Sachverhalts oder einer Situation, eines Objekts oder Subjekts“ (Denner und Gesenhues 2013, S. 78), die eine akribische Zergliederung des Beispiels in seine Bestandteile beinhaltet und das Ziel hat, zu neuen Einsichten zu gelangen. Die vierte Phase, das Interpretieren, zielt über das „plausible oder theoriegestützte Erklären und Deuten einer Aussage oder sozialen Situation“ (ebd.) auf ein tieferes pädagogisches Verstehen ab, welches mit einer Reflexion der Situation einhergeht. Reflexion ist ein kognitiver Prozess, der ausgelöst wird, wenn „wir eine Situation oder ein Problem, eine Erfahrung oder Handlung, Wissen oder Einsichten zu strukturieren, zu rekonstruieren, teilweise auch umzustrukturieren“ (Denner 2013, S. 81) versuchen. Pädagogische Arbeit geschieht immer in sozialer Interaktion, also in dialogischer Verbindung mit weiteren Akteuren, weshalb es neben den genannten mentalen Reflexionsschritten speziell auch um ein Einbeziehen von Emotion, Assoziation und Intuition geht (vgl. ebd.). Reflektieren-Können meint immer einen Rückbezug auf „die eigene Lernbiografie und Professionalisierung sowie das Vermitteln zwischen der eigenen Person, der pädagogischen Praxis und den Ergebnissen von Forschung und Theoriebildung“ (Denner 2013, S. 81) und wird dadurch zum Fundament für berufliches Handeln (vgl. Nentwig-Gesemann 2007a, S. 97) sowie zur zentralen Gelingensbedingung in einer personbezogenen Professionalisierung. Durch die Abwägung verschiedener Handlungsmodelle (Phase 6), welche sich auf eine Auseinandersetzung mit Fachliteratur stützen, kann sich im Kontext eines argumentativen und hermeneutisch begründenden Zirkels „praxisbezogenes und theoretisch begründetes Reflexions- und Handlungswissen aufbauen“ (Denner und Gesenhues 2013, S. 79).

3.4.2 Sieben Schritte Reflexiver Fallarbeit nach Denner (2013)

Ausgehend von schulischen Fallbeispielen in mündlicher oder schriftlicher Form unterstützt die reflexive Fallarbeit, welche als Teil eines Portfolios sieben Schritten (Tab. 4) folgt, Studierende nachhaltig dabei, schulische Basiskompetenzen zu entwickeln (vgl. Denner 2013, S. 90).

Tabelle 4: Sieben Schritte Reflexiver Fallarbeit nach Denner (2013), eigene Darstellung

- | |
|---|
| (1) Präsentation und Aufnahme des Fallbeispiels |
| (2) Selbstwahrnehmung |
| (3) Perspektivenwechsel: Fremdwahrnehmung |
| (4) Formulierung des Klärungsbedarfs + Bildung von Hypothesen |
| (5) Einbezug von Theorieangeboten |
| (6) Erarbeitung von Lösungs- und Handlungsoptionen |
| (7) Einsichten und Erkenntnisse festhalten |

(1) Präsentation und Aufnahme des Fallbeispiels und (2) Selbstwahrnehmung

Ähnlich wie in den Phasen „Praxisbeispiel aufnehmen“ und „Selbstwahrnehmung festhalten“ des Reflexionszyklus beinhalten die ersten beiden Schritte das Bewusstmachen und Festhalten der ersten Gefühle, Gedanken und Assoziationen, die sich einerseits auf die Wahrnehmungen mit der vorliegenden Praxissituation, aber auch auf bereits Erfahrenes in der eigenen Schulerfahrung beziehen können. Die Selbstwahrnehmung kann schriftlich festgehalten werden und auch mit der Gruppe ausgetauscht werden, wobei darauf geachtet werden soll, dass der individuellen Sicht des Einzelnen ein vertraulicher Raum ohne die direkte Kommentierung der anderen Seminarteilnehmenden bleibt (vgl. ebd., S.91). Die Beteiligten sind hörend über einen Bericht eines Protagonisten oder lesend über ein schriftlich dokumentiertes Fallbeispiel innerlich beteiligt, was zum nächsten Schritt führt: Sie schulen den Perspektivenwechsel (vgl. ebd. S. 84).

(3) Perspektivenwechsel: Fremdwahrnehmung

Der Fremdwahrnehmung widmet sich ein separater Schritt (im Reflexionszyklus geht dieser optional mit Schritt 2 einher), der zunächst zur Übernahme verschiedener Perspektiven, die sich im antizipierten Fallbeispiel auftun, anregt (vgl. Denner 2013, S. 92). Je nach Gruppengröße und Perspektivenanzahl können alle Gruppenmitglieder nacheinander alle Perspektiven einnehmen oder es erfolgt eine Aufteilung (vgl. ebd.). Über die Einnahme verschiedener Perspektiven können weitere Anlässe zur Reflexion der eigenen Wahrnehmung entstehen. Die Selbstreflexion wird verstärkt, wenn im Anschluss ein Austausch der verschiedenen Perspektiven stattfindet, welche womöglich Aspekte offenlegen, die sich weit über die eigene Warte hinaus erstrecken (vgl. ebd.). Die Reflexion kann sich zum einen darauf beziehen, welche Bedeutung die einzelnen Perspektiven für das Fallbeispiel haben. Zum anderen können neue Sichtweisen und Felder der Reflexion entstehen, wenn ein Rückbezug auf die

(eigene) studentische Person geschieht (vgl. ebd.). Wichtig für die Weiterarbeit im nächsten Schritt ist eine „Verabschiedung aus den eingenommenen Rollen (...), um den Übergang in die sach- und fachbezogene Reflexion zu ermöglichen“ (ebd.). Das durch den Austausch entstandene, möglicherweise von Widersprüchen durchzogene und mehrschichtige Bild der Situation wird nun im vierten Schritt konkretisiert.

(4) Formulierung des Klärungsbedarfs – Bildung von Hypothesen

Zur zielgerichteten und theorie- bzw. literaturgestützten Weiterarbeit gilt es nun, zum einen den jeweiligen Klärungsbedarf herauszuarbeiten und zum anderen Hypothesen aufzustellen (vgl. ebd.). Ziel ist es, zu entscheiden, bezüglich welchen Abschnitts vertieft durch den Aufbau von Erklärungswissen, Handlungsoptionen erarbeitet werden soll (vgl. Denner 2013, 94f.).

(5) Einbezug von Theorieangeboten zur Stützung oder Korrektur von Hypothesen bzw. zur Klärung von Fragen

Gezielt, auf Basis eigener und gemeinsam gefundener Fragen, erworbenes Wissen der Allgemeinen Pädagogik, der Schulpädagogik, der Pädagogischen Psychologie und der Soziologie sowie der jeweiligen Fachwissenschaft verhilft dazu, das Wissen nicht ‚auf Vorrat‘ anzuhäufen, sondern es konkret mit einer Situation zu verknüpfen. Auf situativ aufgebautes Wissen kann leichter zurückgegriffen werden, wobei ein Wissensaufbau, der keine Verbindung zu biografischen oder schulpraktischen Kontexten herstellt, als isoliert und schwer zugänglich gilt (vgl. Denner 2013, S. 95).

(6) Erarbeitung von Lösungs- und Handlungsoptionen

Die Erarbeitung und Planung kreativer Handlungsmöglichkeiten und konkreter Umsetzungsmöglichkeiten steht bei der reflexiven Fallarbeit bewusst am Ende. Diese werden mittels Gesprächen im Seminar allmählich abgeleitet oder durch kreative Methoden (zum Beispiel Rollenspielen) handlungsorientiert erprobt (vgl. Denner 2013, S. 96). Zentral ist hier „eine Vermittlung zwischen Praxisfrage und Theorie- bzw. Wissensbeständen“ (Denner 2013, S. 96). Fatal wäre das Ableiten von vorschnellen und allgemeingültigen ‚Patentrezepten‘, die von Studierenden oftmals gefordert werden, wenn sie, im Sinne der „what-works“-Hypothese (Goodlad 1990), wissen möchten, wie es denn nun ‚richtig‘ gehe, das Unterrichten oder das Interagieren mit Kindern in bestimmten Situationen. Demzufolge werde Ausbildungswissen danach sortiert, welche Erkenntnisse den Studierenden den höchsten Mehrwert für den Unterricht bieten könnten und als persönlich am besten verwertbar bewertet werden (vgl. Oelkers 2009).

(7) Einsichten und Erkenntnisse – Ergebnisse festhalten

Den Abschluss kann die Verbindung von Selbstreflexion und fachbezogener Reflexion darstellen, indem neue Erkenntnisse und offen Gebliebenes formuliert sowie in Formen von innerer Selbstverpflichtung das persönliche Entwicklungspotential für die Weiterarbeit am Professionalisierungsprozess (schriftlich) festgehalten werden.

3.4.3 Fallbezogene ppProfess-Didaktik

Die *initiierte* Didaktik der Seminarleitung geht, bezugnehmend auf die situative Achse des Modells interaktionaler Veränderungsprozesse, von einer multimodalen Herangehensweise aus, welche nun kurz ausgeführt werden soll. Die situative Achse des ModiV umfasst das aktuelle Denken, Fühlen und Handeln einer Person, welches kognitiv, wahrnehmend-emotional oder motorisch-aktiv verarbeitet wird (vgl. Seiler 2018, S. 118). Über einen Rückgriff auf die bereits erlebten Erfahrungen auf der Musterachse, wird meist über Automatismen auf die gegenwärtige Situation reagiert (vgl. ebd.). Gegenteilig können neue Lernerfahrungen, besonders solche, die stabil emotional verknüpft werden, zu neuen oder veränderten Mustern verhelfen (vgl. ebd.). Die kognitive Verarbeitung (Denken) erfolgt in drei Kategorien: realitätsnahes Denken, Imagination und Transfer. Beim realitätsnahen Denken kann es durch Nachdenken zu neuen Erkenntnissen kommen. In Verbindung mit dem Wirkfaktor ‚Zeit‘ kann hierbei „die Vergangenheit erinnert, die Gegenwart überdacht und die Zukunft geplant werden“ (Seiler 2018, S. 124), was somit der biografischen Reflexion der Arbeit mit Fällen nahekommt. Das imaginative Denken fördert das hypothetische Durchspielen von Möglichkeiten im Konjunktiv (vgl. Seiler 2018, S. 124) und zielt somit auf die Entwicklung alternativer Handlungsoptionen ab. Der Transfer „meint die Übertragung von Wissens- und Handlungskonzepten auf (andere) Gegenstands- und Anwendungsbereiche“ (vgl. Edelmann und Wittmann 2012, S. 234; zitiert n. Seiler 2018, S. 124), hier auf den beruflichen Kontext der PdK. Im rezeptiven Feld ‚Fühlen‘ spielen die auditive und visuelle Wahrnehmung des Fallbeispiels sowie das Bewusstmachen emotionaler Reaktionen, zum Beispiel auf den Vortrag im Plenum, die zentrale Rolle, „wobei frühere Erfahrungen aktualisiert, stabilisiert, verändert oder neu angelegt“ werden (Seiler 2018, S. 130). Hierbei spielt das Aktivitäts- oder Passivitätsniveau in der Gruppenarbeit (aktives Feld) eine Rolle, woraufhin im Plenum dann Resonanzerfahrungen der Selbstwirksamkeit durch intrinsisches oder extrinsisches Feedback gemacht werden können (vgl. Seiler 2018, S. 134). Somit kann die Arbeit an Fällen aus Sicht des ModiV als *multimodal* angesehen werden.

Die anschließenden Ausführungen fokussieren die professionstheoretische Perspektive und basieren auf der teilnehmenden Beobachtung der Verfasserin. Die Beobachtungen wurden

abstrahiert und mit einschlägiger Fachliteratur untermauert. Somit ist das in dieser Arbeit vorliegende Modell *rekonstruktiver* Art. Im Folgenden werden die Phasen der fallbezogenen ppProfess-Didaktik ausgeführt und anhand dessen unter anderem die Merkmale wissenschaftlichen Arbeitens und Denkens (in der Lehrerbildung) nach Roos und Leutwyler (2011) zugeordnet. Dadurch kann aufgezeigt werden, wie wissenschaftliches Arbeiten an reflexiver Arbeit mit Fällen geübt und somit einen Beitrag zur Professionalisierung der Fallrezipienten geleistet werden kann. Diese Herangehensweise unterliegt der Forderung Nentwig-Gesemanns, die für die ganzheitliche Professionalisierung von frühpädagogischen Fachkräften im Rahmen des Forschenden Lernens in der hochschulischen Ausbildung eine „Einübung in analytisch-methodische Verfahrensweisen der Forschung und Evaluation“ (Nentwig-Gesemann 2007a, S. 95) fordert, welche durch einen „Synergieeffekt einer engen Verzahnung von akademisch-wissenschaftsbasierter und praxisnaher Ausbildung“ (ebd.) realisiert wird und eine Vertrautheit grundlegender Anforderungen von Wissenschaftlichkeit und deren Basistechniken impliziert. Bei den folgenden Ausführungen sind der Reflexionszyklus nach Denner und Gesenhues 2013 sowie die Sieben Schritten Reflexiver Fallarbeit nach Denner 2013 immer mitzudenken.

Die fallbezogene ppProfess-Didaktik umfasst acht Phasen (Abb.6), wobei die Phasen drei und vier in die sogenannte „Deklarative Phase“ zusammengefasst werden können, da hier zunächst eine diagnostische Ist-Analyse der Situation im Vordergrund steht. Die Phasen fünf und sechs stellen vereint die „Prospektive Phase“ dar und haben, durch die Entwicklung von Handlungs- und Veränderungsoptionen, Zukunftswirkung. Phase sieben kann auch als „Reflektive Phase“ bezeichnet werden und bezieht das Gelernte zurück auf die Fallrezipienten. Übergeordnetes Ziel ist der Anstoß von Transformationsprozessen. Der Individualität der studentischen Person verdankt, fungiert der Anstoß von Transformationsprozessen als phasenübergreifendes Element, denn in jeder der Phasen eins bis sieben können selbige aktiviert werden. Nach Helsper (2002) „entsteht Transformationswissen (...) u. a. durch kasuistisches, fallrekonstruktives Wissen [und] durch selbstreflexives berufsbiografisches Wissen“ (Helsper 2002, zitiert n. Heinzel 2007, S. 148). Eine hohe Aktivität der Studierenden, die Einbindung ihrer Biografie und die solide theoretische Grundlage des ModiV erhöhen also die Chancen, solche Transformationen zu begünstigen. Ob und wann diese Aktivierung glückt, hängt nebst der studentischen Person selbst, maßgeblich von der didaktischen Gestaltung der Seminarsitzungen ab, welche nun rekonstruiert werden soll.

0. Vorbereitung durch Dozentin: Generieren der professionsbezogenen Fallbeispiele je nach didaktischer Absicht und Seminargruppe (ausgehend von der Eingangserhebung und AnProf, t1)		Anstoß von Transformationsprozessen
1. Vermittlungsphase der theoretischen Grundlagen (Instruktion durch Dozentin)		
2. Selbstwahrnehmung beim Lesen der Fallvignette		
3. Ermittlung des Klärungsbedarfs durch diskursive Bearbeitung in Kleingruppen (impliziert Bildung von Hypothesen sowie Einbezug subjektiver Theorien und Vorwissen)	Deklarative Phase	
4. Analyse des Ist-Zustandes durch Einbezug von Theorie		
a) Erstellen einer Problemskizze mithilfe des ModiV b) Austausch und Diskussion der Ergebnisse im Plenum		
5. Erarbeitung in der Kleingruppe von	Prospektive Phase	
a) Entwicklungszielen unter Einbezug der neun Dimensionen des Anforderungsprofils PdK		
b) Handlungs-/Veränderungsoptionen anhand der Wirkfaktoren des ModiV c) Diskussion der Erkenntnisse im Plenum		
6. Komparation der Fallbeispiele für eine Subsumtion berufs- und professionalisierungstypischen herausfordernden Schlüsselsituationen sowie Formulierung weiterführender Fragen möglich	Reflektive Phase	
7. individuelle schriftliche (biografische) Reflexion der Fallarbeit mithilfe von offenen Leitfragen in den reldocs		

Abbildung 6: Phasen fallbezogener ppProfess-Didaktik, eigene Darstellung

Phase 0: Generieren der professionsbezogenen Fallbeispiele

Die Gestaltung des Fallbeispiels richtet sich nach dem Zeitpunkt der Verwendung im Seminarcurriculum, was im Seminarcurriculum in ppProfess einer Ausrichtung nach der didaktischen Absicht gleichkommt. Das Fallbeispiel dient entweder 1) als didaktisches Mittel zur Theorievermittlung oder eröffnet 2) die Möglichkeit zur Identifikation, Abgrenzung und Einüben einer selbstreflexiven, professionellen Haltung. Beide Varianten verfolgen stets das Ziel einer personbezogenen Professionalisierung.

Fungiert das Fallbeispiel nun im ersten Kontakt mit dem ModiV zur begrifflichen Klärung und der Verlebendigung des Theoretischen, somit auf Vermittlungsachse 3 (Praxis – Theorie), muss zunächst ein Verständnis über die Strukturen des Modells erlangt werden und folglich wird mithilfe des Fallbeispiels eine überblickshafte, aber umfängliche Darbietung des Modells mit Einbezug möglichst vieler Achsen oder Felder angestrebt. Der Fall dient als Prototyp, an dessen Analyse zentrale Merkmale, Theoreme und Begriffe der Bezugstheorie erarbeitet werden. Entsprechend verdichtet soll er gestaltet sein.

Darüber hinaus ergibt sich didaktisch die Möglichkeit Fallbeispiele stärker professionalisierend zur Identifikation mit oder Abgrenzung von den Fallakteuren, als Anregung zur Selbstreflexion, aber auch zur beruflichen Reflexion in Verbindung mit den neun Dimensionen des Anforderungsprofils PdK zu nutzen. Auskunft über die zukünftigen beruflichen Vorstellungen der Teilnehmenden sowie eine Selbsteinschätzung bezüglich der berufsbezogenen Anforderungen gibt der Fragebogen zum Anforderungsprofil (AnProf, t1). Hieraus ergibt sich die Chance, verschiedene Dilemmata und Entwicklungsfelder ‚zum Fall‘ zu machen. Durch diese „biografische Passung (...), die es erlaub[t], das Verhältnis von Biografie und Professionalität zu modifizieren“ (Rothe und Betz 2018, S. 295), kann folglich eine, für die Gruppe individuell ansprechende fallbezogene Berufspraxis konstruiert werden, was den beruflichen Rückbezug erleichtern könnte. Relevant ist dieser vor allem vor dem Hintergrund, dass Schütze (2016) wie auch Oevermann (1996) und weitere frühpädagogische Studien belegen, dass sich durch biografische Erfahrungen systematische und biografisch erklärbare Verhaltens- und Fehlermuster im beruflichen Tun manifestieren können, wenn sie von den professionell Handelnden nicht bemerkt würden und unreflektiert blieben (vgl. Rothe und Betz 2018, S. 289). Eine akribische und systematische Bearbeitung von Fällen ermöglicht in dieser Hinsicht „berufsspezifische Problemlagen (Dilemmata, Paradoxien, Antinomien), biografische Ressourcen (Handlungsweisen, Dispositionen) oder Bearbeitungsstrategien und deren Genese zu entdecken“ (Dirks und Feindt 2002, S. 40) und diese anhand wissenschaftlicher Theorien zu analysieren. Der Einbezug bereits erhobener studentischer Daten ist für das Erstellen des Fallmaterials sehr bedeutsam, denn das Zustandekommen von Transformationsprozessen ist höchstabhängig von der Akzeptanz des Fallbeispiels und der Identifikation mit dessen Akteuren; tritt der Fall ja zunächst als etwas Fremdes und Komplexes an die Fallrezipienten heran. Die Passung der Aufgaben im Bereich der optimalen Inkongruenz (Edelmann und Wittmann 2012) ist folglich ausschlaggebend für die Wirkung der reflexiven Arbeit und das Auslösen möglicher Transformationsprozesse am Fall. Deshalb wird zusätzlich die Eingangserhebung herangezogen, die unter anderem die Erwartungen an, Bedenken über und die gewünschte Unterstützung durch die Teilnahme am Projekt abfragt. Darüber hinaus kann das permOt-Testergebnis (Seiler und Seiler 2018) der Seminarteilnehmer bei der Generierung passgenauer Fallbeispiele bedeutsam sein. Ein Rückgriff auf bereits erhobenen Daten verspricht es in Konsequenz, der projektspezifischen Maxime, die studentische Person in den Mittelpunkt ihres Professionalisierungsprozesses zu nehmen, näher zu kommen.

In den nachfolgenden Phasen steht die „eigenständige Gedankenarbeit“ (Roos und Leutwyler 2011, S. 16) der Studierenden im Vordergrund. Diese leisten sie während des ganzen Prozesses in Form von Weiterdenken der wissenschaftlichen Erkenntnisse und Herstellen von Zusammenhängen und Argumentation anhand der Theorie (vgl. Roos und Leutwyler 2011, S. 17). Die Anleitung der Seminarleitung führt die Teilnehmenden durch die in sich logische Abfolge der einzelnen Phasen und verhilft zu einem „systematisch und methodisch kontrollierte[n] Vorgehen“ (ebd.).

Phase 1: Vermittlung der theoretischen Grundlagen

„Ohne Theorie erkennt der Student oder die Studentin wenig an den Fällen“ (Heinzel 2007, S. 149). Dem geschuldet geht der reflexiven Arbeit an Fällen eine Phase der instruktionalen Vermittlung der theoretischen Grundlagen vorweg. Durch die Dozentin detailliert erläutert und mit illustrativen Beispielen versehen, werden Grundlagen in Theorien der Persönlichkeitsbildung, Professionalisierung, Biografiearbeit und nicht zuletzt im Modell der Wirkfaktoren menschlicher Veränderungsprozesse (bedeutsam in Phase 4) geschaffen. Konfrontiert werden die Studierenden auch mit den neun Anforderungsdimensionen der Kindheitspädagogik, die fallbezogen vor allem für Phase 5 relevant werden.

Phase 2: Selbstwahrnehmung beim Lesen der Fallvignette

Zur ersten Erfassung des Falls werden die Studierenden gebeten, den Fall für sich selbst zu lesen. Um sich über die ersten Gefühle, Gedanken und Assoziationen beim Lesen des Falls bewusst zu werden, ist es möglich, den Studierenden offene Fragen zu stellen. Diese lauten zum Beispiel „Was spüren Sie, wenn Sie den Fall lesen?“, „Was kommt Ihnen bekannt vor?“, „Was irritiert Sie?“. Sofern sich Studierende dazu verbal äußern möchten, muss auf eine Kommentierung seitens der Dozentin oder der anderen Teilnehmenden verzichtet werden, stattdessen der gezeigten Offenheit wertschätzend begegnet werden.

Phase 3: Ermittlung des Klärungsbedarfs

Die diskursive Bearbeitung in der Kleingruppe leitet die deklarative Phase ein. Je nach Seminargröße bieten sich zufällig zusammengestellte Gruppengrößen von drei bis vier Studierenden an. Die Gruppenmitglieder formulieren zunächst ohne konkreten Einbezug des Modivs den Klärungsbedarf, den sie für dieses Fallbeispiel einschätzen, was mit einer ersten Bildung von Hypothesen einhergehen kann. Diese Phase der inhaltlichen Annäherung mithilfe der eigenen subjektiven Theorien und persönlichem Vorwissen ist wichtig. Zum einen werden dadurch die eigene „standortverbundene Perspektive realisiert und andere Perspektiven einbezogen (...), [wobei] sich der forschende und selbst-reflektive Blick“ (Fröhlich-Gildhoff et al. 2011, S. 41) schärfen kann. Zum anderen kann dadurch auf einen persönlichen

Lernzuwachs zurückgeblickt werden, der zum Beispiel in den refdocs rekapituliert werden kann. Ein Austausch in der Kleingruppe möchte hier erste Perspektivwechsel oder die Konfrontation mit fremden Ansichten erzeugen.

Phase 4: Analyse des Ist-Zustandes durch Einbezug von Theorie

Der erste theoriebezogene Arbeitsauftrag an die Gruppe beinhaltet das Erstellen einer Problemskizze (Phase 4a), welche als Konkretisierung von Phase 3 durch den Einbezug des ModiV und somit als detaillierte Analyse des Ist-Zustandes gesehen werden kann. Durch Verweise auf die wissenschaftliche Theorie in einer nicht-wertenden Sprache und vor allem ohne damit bereits Interpretationsanspruch anzuführen, ist hier der Ort für ein Einüben fundierter Aussagen (vgl. Roos und Leutwyler 2011, S. 17). Eine strikte Trennung zwischen einem Beschreiben dessen, was der Fall ist und einer Interpretation, ist methodisch von zentraler Bedeutung und muss unbedingt eingehalten werden (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2011, S. 41).

Ausgehend von den anfänglich aufgestellten Hypothesen ist es möglich, detailliert zu skizzieren, welche biografisch erworbenen Persönlichkeitsstrukturen im Fallbeispiel erkennbar sind. Das genaue Vorgehen hierbei ist von der didaktischen Absicht abhängig, die bereits in Phase 0 und in der Planung des Seminarcurriculums festgelegt werden sollte. Je nach didaktischer Ausgestaltung der Fälle nimmt die Seminarleitung eine veränderte Rolle ein. Wird die Erarbeitung eines theoretischen Modells priorisiert, nimmt die Lehrende durch ihren Wissens- und Erfahrungsvorsprung die Expertenrolle ein und verfolgt das Ziel der begrifflichen Klarheit und der Veranschaulichung der Struktur des Modells (vgl. Digel und Goeze 2010, S. 150). In diesem Fall gibt die Dozentin konkrete Anleitung beim Erkennen der Wirkfaktoren im Fall und erläutert diese ausführlich und systematisch. Durch die dozentzentrierte Anleitung bezeichnet Wellenreuther (2014) dieses Vorgehen als „direkte Instruktion“ (Wellenreuther 2014, S. 8), wobei das Hauptaugenmerk auf einem individuellen Erwerb von Wissen liegt und weniger auf kooperativem Lernen (vgl. Wellenreuther 2014; Schneider 2016, S. 39), welches erst wieder in der nächsten Phase vorherrschend sein wird. Somit wird der Beispielfall in diesem Setting nicht als primärer Ursprung des Lernprozesses verstanden, sondern er wird verwendet, um Theorie zu exemplifizieren (vgl. ebd.).

Sofern die Begrifflichkeiten des ModiV bereits greifbar sind und es mehr um ein Fremd- und Selbstverstehen, speziell um die Identifikation von eigenen und fremden bestehenden Mustern geht, kann der Primat alternativ hauptsächlich auf der Musterachse des ModiV liegen, denn auf gegenwärtige Situationen (situative Achse) wird meist automatisiert im Rückgriff auf bisherige Erfahrungen der Musterachse reagiert (vgl. Seiler 2018, S. 118).

Zielgerichtet ermöglicht die Seminarleitung „möglichst viele unterschiedliche Lesarten aus den Falldeutungen“ (Digel und Goeze 2010, S. 151) und stellt gegeben Falls Rückfragen oder gibt Anregungen, die zu einem vertieften Verständnis führen können. Dirks und Feindt (2002) erachten die „Pluralisierung der Lesarten und damit eine Triangulation von Perspektiven, welche die Standortgebundenheit von Interpretationen ggf. relativieren und korrigieren“ (Dirks und Feindt 2002, S. 41) als charakteristisches Erkennungszeichen in der Arbeit mit Fällen. Während aller Phasen ist die Rolle der Dozentin als eine strukturierende und prozessbegleitende zu sehen, die die reflexive Arbeit am Fall ermöglicht und ins Denken führt (vgl. Digel und Goeze 2010, S. 151).

Für das Zusammentragen und die Diskussion der Gruppenergebnisse im Plenum (Phase 4b) kann eine Methode sein, die Ergebnisse auf Karten schriftlich zu fixieren, die vorgestellt und begründet in ein vergrößertes Blanko-Schema des Modells den Feldern des ModiV zugeordnet werden. Hierbei ist eine erste kohärente und explizierte Darbietung des Erarbeiteten im Rahmen der Aufgabenstellung und des Theorieansatzes einzuüben, die über die Verwendung von klaren Begriffen, ein „überprüfbares und reflektiertes“ sowie ein „präzises, eindeutiges und logisches Argumentieren“ (Roos und Leutwyler 2011, S. 17) in Fachsprache erfordert.

Phase 5: Erarbeitung in der Kleingruppe von a) Entwicklungszielen unter Einbezug der neun Dimensionen des Anforderungsprofils PdK

Da sich die Reflexive Arbeit an Fällen in ppProfess immer dem Professionalisierungsziel verschreibt, ist ein Rückbezug auf die professionsspezifische Charakteristik nur konsequent. Zurück in der Kleingruppe gilt es deshalb, berufsbezogen auf die Problemskizze zu schauen. Mithilfe der neun Dimensionen des Anforderungsprofils PdK können berufliche Entwicklungsfelder für die Akteure im Fallbeispiel gefunden werden, von denen im nächsten Teilschritt gezielte Handlungs- und Veränderungsoptionen abgeleitet werden. Somit tritt zusätzlich zum ModiV ein zweiter Theoriebezug hinzu. Dieser Schritt ist jedoch zeitlich erst dann im Curriculum zu verorten, wenn die Wirkfaktoren des ModiV bereits Form angenommen haben und somit das Anwendungspotenzial des Modells ausgeschöpft werden kann. Ansonsten entfällt dieser berufsbezogene Schritt zunächst und es kann von Phase 4 direkt zum nächsten Schritt übergegangen werden: **b) Erarbeitung von Handlungs-/Veränderungsoptionen anhand der Wirkfaktoren des ModiV**. Das ModiV leistet zunächst eine sublimale Darstellung der Persönlichkeit von Individuen und deren Ist-Situation und Entwicklungsstand sowie ferner eine Möglichkeit, Veränderungs- und Entwicklungsziele mit Ausrichtung an der optimalen Inkongruenz herauszukristallisieren (vgl. Seiler 2018, S. 219). „Da bestehende Muster weder überschrieben noch gelöscht werden können, sind in Fällen

angestrebter Änderung systematisch neue, funktionale Muster aufzubauen und diese langfristig und verlässlich einzuüben. Nur so kann ihre Verbindungsstärke dauerhaft die bisheriger Muster übersteigen“ (ebd., S.118). Insofern sind Handlungsoptionen für die Akteure im Sinne des ModiV immer Veränderungsoptionen, die als Veränderungskonzepte in kreativen Gruppenprozessen erarbeitet werden. In ein „nachdenkliches, reflektierendes Zwiegespräch mit der Situation“ (Nentwig-Gesemann 2007b, S. 22) zu treten, ohne direkt in habitualisierte und automatisierte Handlungs- und Deutungsmuster zu verfallen und ein „gedankliches Probehandeln“ (Dirks und Feindt 2002, S. 40) alternativer Handlungsoptionen durchzuspielen, stellt eine Grundvoraussetzung für kompetentes, selbstkritisches und reflexives, ja professionelles Handeln dar. Für die **c) Diskussion der Erkenntnisse im Plenum** gelten die Ausführungen für Phase 4b ebenso.

Hingewiesen sei noch darauf, dass die reflexive Arbeit an Fällen verschiedene Lesarten und Situationsinterpretationen mit sich bringt und eine Korrektheit an Lösungsmöglichkeiten nicht immer angestrebt wird. Von den Studierenden wird deshalb eine gewisse Ambiguitätstoleranz verlangt, die von einer Unabschließbarkeit der (Fall-)Situation, die von möglicherweise fehlenden Informationen zur vollständigen Erfassung sowie berufsspezifischen Antinomien herrühren kann. Diese auszuhalten ist ebenfalls ein wichtiger professionalisierender Prozess. An die Besprechung und Diskussion im Plenum anschließen kann sich übergangslos die nächste Phase.

Phase 6: Komparation der Fallbeispiele

Sofern die Gruppen unterschiedliche Fälle bearbeitet haben, lohnt sich für eine Subsumtion berufs- und professionalisierungstypischen herausfordernden Schlüsselsituationen ein Vergleich oder gegenseitiger Bezug der Fallbeispiele. Leitfragen könnten hier zum Beispiel sein: „Stellen Sie sich vor, die beiden Fallakteure treffen sich. Wo kann X von Y lernen?“, „X und Y arbeiten gemeinsam in der Kindertagesstätte. Welche Konflikte könnten auftreten? Wie könnten die beiden ihre Stärken einsetzen, um im Team gut voran zu kommen?“ oder „Wie könnten sich X und Y gegenseitig dabei helfen, um ihre Entwicklungsziele und Veränderungsstrategien zu erreichen?“. Außerdem können weiterführende Fragen formuliert werden, die zur Bearbeitung in einem Portfolio beitragen und die Inhalte der Seminarsitzung vertiefen. Der Austausch in Phase 6 kann auch Anstöße für Phase 7 beinhalten.

Phase 7: individuelle schriftliche (biografische) Reflexion

Die schriftliche Reflexion der Übungen in den Seminarsitzungen in den refdocs ist charakteristisch für ppProfess. Diese Phase zielt nicht unbedingt auf das Festhalten inhaltlicher Ergebnisse, sondern die Fallrezipienten beschreiben mithilfe von offenen Leitfragen ihre Erfahrungen in der Fallarbeit. Katharina Rosenberger (2017), die institutionalisierte Reflexionstexte in der Lehramtsausbildung untersuchte, kommt zu dem Schluss, dass das Verfassen von Reflexionstexten „Teil eines Professionalisierungskontinuums“ sei, jedoch keinesfalls einen Selbstzweck erfüllt. Sinnvoll sei es, „wenn solche Reflexionen möglichst präzise Beschreibungen von Situationen zum Ausgangspunkt haben, in denen etwas (...) problematisch ist“ (Rosenberger 2017, S. 199). Ausgangspunkt und Impuls zur Reflexion stellt an dieser Stelle die Fallbearbeitung und ein Sich-selbst-in-Beziehung-setzen zum Fall dar. Ob die Reflexion eine biografische Selbstreflexion beinhaltet, hängt von der studentischen Person selbst ab. Reflexion ist laut Bolle und Leonhard (2015) „kein genuin studentisches Bedürfnis“ (Bolle und Leonhard 2015, S. 37) und folglich kann die „Bereitschaft der Studierenden zu kritischer, eben auch theoriebezogener (Selbst-)Reflexion (...) nicht als gegeben vorausgesetzt werden“ (ebd.). Die Leitfragen in den refdocs (Kapitel 4.2 und 4.3) zielen bewusst nicht auf eine Reflexion in eine biografische Richtung, denn der Anstoß einer Selbstreflexion und deren Offenlegung erscheint wertvoller und von anderer Qualität, wenn die Teilnehmenden selbst und aus eigenem Antrieb Parallelen, Analogien oder Muster ihrer eigenen Biografie (wieder-)erkennen und diese reflektieren, als wenn sie direkt aufgefordert werden, dies zu tun. Die Leitfragen folgen eher einem Verständnis, das Idel und Schütz (2017) treffend wie folgt ausführen:

„Wer Reflexion betreibt, führt sich etwas vor Augen und behält etwas im Blick, bringt etwas in Gang, sensibilisiert sich für und vergegenwärtigt sich etwas, sie/er lässt etwas Revue passieren, prüft, befragt sich und wird sich über etwas klar – kurz gesagt: macht etwas Implizites explizit und verfolgt damit ein konkretes Ziel“ (Idel und Schütz 2017, S. 207).

Ziel am Ende der reflexiven Arbeit am Fall kann also sein, über eine Erweiterung des fachlichen Wissens hinausgehend, Impulse und Anstöße herauszulösen für den eigenen weiteren Professionalisierungsprozess, indem das Besondere des Allgemeinen zurück auf sich bezogen und individuell eine Art abstrakter Quintessenz gezogen wird. Dies fordert von den Studierenden eine Fähigkeit zur Generalisierung des Besonderen des Falls.

Bolle und Leonhard (2015) führen an, dass die Bildung einer Reflexionsbereitschaft von der Überzeugung abhängt, dass eine Reflexion „gewinnbringend für die Qualität [des] Handelns und die zukünftig eigene Berufszufriedenheit ist.“ Sich zu fragen, was das Gelernte mit dem eigenen (beruflichen) Selbst zu tun hat, dafür sollen die refdocs und die Seminarsitzungen

konkreten und vertraulichen Raum geben. Dass dabei neue Fragen entstehen können, die zur weiteren Auseinandersetzung mit beruflichen oder biografischen Themen führen können, liegt in der Natur der Selbstreflexion und ist durchaus wünschenswert.

Für die Lehrenden ist das Untersuchen der refdocs besonders wertvoll, wenn sie aus den Texten Initiativen für die personbezogene Professionalisierung bei den Studierenden erkennen, eine Anbahnung von Transformationsprozessen vermuten oder Gelingensbedingungen sowie Entwicklungspotential für weitere Arbeiten mit Fällen ableiten können.

Hingewiesen sei noch darauf, dass die Studierenden ihre refdocs zum Forschungsgegenstand machen und sich somit als damit einverstanden erklärt haben, ihre Reflexionstexte Dritten zugänglich zu machen. Die Anonymisierung durch verschlüsselte Codes kann diesem Umstand relativierend entgegenreten. Dennoch kann dies zu einem Hemmnis werden, was sich gegebenenfalls in der Länge und Ausführlichkeit sowie im Umfang der biografischen Reflexionsanteile in den refdocs widerspiegeln kann.

Das nachfolgende Kapitel widmet sich der Datenerhebung für diese Arbeit und beschreibt die eingesetzten Instrumente während der reflexiven Arbeit an den Fällen.

4. Datenerhebung

Die Datenerhebung erfolgte hauptsächlich an zwei Tagen des Seminarcurriculums und besteht zum ersten aus jeweils zwei von den Studierenden verfassten Reflexionsdokumenten (N=39), die sich auf das reflexive Arbeiten an den Fällen „Elmar“ (18.10.2018) sowie „Simone“ und „Anton“ (15.11.2018) beziehen. An diesen Tagen wurde zum zweiten eine teilnehmende Beobachtung durch die Verfasserin ermöglicht (Kapitel 4.1). Die Fallbeispiele werden in Kapitel 4.2 und 4.3 kurz in ihrer Charakteristik beleuchtet, wobei sich Elemente der Klassifizierungstabelle aus Kapitel 3.1 zur Systematisierung der Fallbeispiele wiederfinden. Die Seminarevaluation, die das dritte Erhebungsinstrument darstellt, wurde am 29.11.2018 durchgeführt (Kapitel 4.4).

4.1 Weiterführende teilnehmende Beobachtungen

Die teilnehmende Beobachtung verfolgte mehrere Ziele. Zunächst kann als Beitrag zur Theoriebildung die didaktische Struktur der fallbezogenen Sitzung rekonstruiert werden (Kapitel 3.4.3). Des Weiteren beabsichtigte die Beobachtung, Einblicke hinsichtlich der Fallbearbeitung in Gruppen sowie während der Entstehung der refdocs zu schaffen. Erhebungsinstrument stellte hierfür ein offener Beobachtungsbogen dar. Beobachtet wurden nur die Phasen der Fallbearbeitung („Elmar“: 18.10.2018, 14.15-15.45 Uhr; „Simone“ und „Anton“:

15.11.2018, 12.15-15.10 Uhr). Die handschriftlichen Notizen (digitalisiert am 02.12.2018) folgten keinem bestimmten zeitlichen Takt, sondern wurden immer dann gemacht, wenn der Beobachterin etwas als relevant Erachtetes auffiel. Um die Eindrücke zielgerichteter zu fassen, wurden im Vorhinein folgende Leitfragen gestellt:

1. Wie verhalten sich die Studierenden während der Einführung der Wirkfaktoren?
2. Wie nehmen die Studierenden das Fallbeispiel Elmar auf?
3. Wie lässt sich Lernatmosphäre erfassen? (auch in der Kleingruppenarbeit)
4. Wie lassen sich die Lehr-/Lernsettings erfassen?
5. Wie entstehen die reldocs?
6. An welchen Stellen treten Besonderheiten auf?
7. Weicht etwas von einer Normvorstellung/ erwarteten Reaktion ab?

Folgende Kriterien dienten der Beobachterin als Anhaltspunkte für die Operationalisierung der obigen Leitfragen:

- Teilnahme der Studierenden (aktiv oder passiv)
- Interesse vs. Desinteresse (wann und in welcher Form gezeigt?)
- gezeigte Emotionen (besonders auffallende)
- Kritik / Ablehnung (wann und in welcher Form gezeigt?)
- Zustimmung (wann und in welcher Form gezeigt?)
- nonverbale Reaktionen
- verbale Reaktionen
- besondere Reaktionen (nonverbal oder verbal)

4.2 „Elmar“: Fallvignette und reldoc

Fallvignette „Elmar“ (siehe Anlage 1) entstand als Optimierung im Re-Design. Diese Fallvignette wurde in das Seminarcurriculum eingebettet, vornehmlich als didaktisches Mittel zur Vermittlung von Theorie fiktiv als Fremd- oder Papierfall konstruiert. Sie siedelt sich somit auf Vermittlungsachse 3 zwischen Praxis und Theorie an. Bestimmt ist „Elmar“ dafür, sich mit ModiV im ersten Kontakt auseinanderzusetzen und dient, nach einer Phase der ausführlichen Erklärung durch die Entwicklerin des Modells, zur Veranschaulichung der Struktur des Modells sowie zur begrifflichen Klärung. Sehr verdichtet deckt „Elmar“ viele Felder des ModiV ab und zeigt somit das umfangreiche Anwendungspotential des Modells auf. Die detaillierte Ist-Analyse und auch die Ableitung von Handlungs- und Veränderungsoptionen soll deshalb monokausal auf das ModiV bezogen sein. Wichtig war es, „Elmar“ als Person im beruflichen Kontext darzustellen und den Fallrezipienten die Gelegenheit zu geben, sich selbst zu spiegeln, ohne eine therapeutische Wirkung erzielen zu wollen. „Elmars“ Situation stellt, mit Fokus auf der Elternarbeit in der Kindertagesstätte, einen Ausschnitt aus dem typischen Arbeitsalltag eines Kindheitspädagogen dar und ist somit weder ein Ausnahmefall noch best-practice-Fall. Die thematische Fokussierung möchte darauf liegen, dass die Fallrezipienten erkennen, dass sich individuelle Persönlichkeitseigenschaften, also ‚so, wie ich

bin', auf das berufliche Auftreten auswirken können. Um „Elmar“ hierfür ein höheres Identifikationspotenzial zu erteilen, erhielt er seine Charaktereigenschaften vornehmlich durch die Auswertung der Eingangserhebung sowie der Analyse der permOt-Daten von Gruppe 1. „Elmar“, der in seinem Wunschberuf in einer Kindertagesstätte arbeitet, fühlt sich im Kontakt mit Kindern sehr wohl und wertgeschätzt. Wenn es jedoch um die Begegnung mit Eltern der Kinder und anderen Erwachsenen geht, zeigt er hohes Vermeidungsverhalten. Seine Schüchternheit und Verschlossenheit sind der Grund, warum er sich an Tagen mit Elterngesprächen krankmeldet. Insgesamt überzeugt ihn das noch mehr davon, dass er es einfach nicht kann, sich vor anderen zu äußern.

Das reldoc 31 zu „Elmar“ enthält keine spezielle Leitfrage, sondern lädt die Studierenden ein, ihre persönliche Reflexion in der Erfahrung mit der Fallbearbeitung frei zu verschriftlichen.

4.3 „Simone“ und „Anton“: Fallvignetten und reldoc

„Simone“ und „Anton“ (siehe Anlagen 2 und 3) entstanden ebenfalls als fiktive Fälle aus einer Optimierung des Seminarcurriculums. Während im ersten Durchlauf noch sechs Fallbeispiele Gegenstand waren, deren Bearbeitung je eine Gruppe übernahm und vorstellte, beinhaltete die Sitzung mit Gruppe zwei nur noch zwei Fallbeispiele, wobei mehrere Gruppen dasselbe Fallbeispiel bearbeiteten. Durch die Evaluierung der Sitzung mit Gruppe eins (Design 1) erlangte die Forschungsgruppe die Erkenntnis, dass die Seminarzeit zu kurz für die Vielzahl an Fallbeispielen ist und somit kognitive Überanstrengung der SeminarteilnehmerInnen droht. Die hypothetische Schlussfolgerung wurde aufgestellt, dass der Lernzuwachs höher sei, wenn der Fokus auf einer intensiveren Auseinandersetzung an weniger Fällen liegt. So vertritt auch Digel (2010), dass „eine Passung der Menge und Inhalte der didaktischen Materialien wichtig für den individuellen Lernerfolg ist“ (Digel 2010, S. 280) und „die Zahl und der Inhalt der didaktischen Materialien variiert werden [können], sodass die Komplexität bei Bedarf reduziert werden kann“ (ebd., S. 281). Von höchster Bedeutung sei auch, dass der „Angebotscharakter“ (ebd.) der Fallmaterialien nicht zu einer linearen und mechanischen Abarbeitung anhand eines theoretischen Modells führt, sondern die Beispiele eine „selbstgesteuerte Erarbeitung (...) [im Sinne einer] vernetzten Wissenskonstruktion ermöglichen“ (ebd.). Deshalb wurden zwei Fallbeispiele generiert, die „Simone“ und „Anton“ als Studierende des Studiengangs Pädagogik der Kindheit aufnehmen, die mit – ebenfalls abgeleitet aus den Daten von Gruppe eins – kennzeichnenden Konflikten innerhalb des Studiums konfrontiert werden. So kämpft „Simone“ als Beziehungsmensch mit der Abhängigkeit von Anderen, speziell ihrer Familie und guter Freundinnen, die sie zu jeder Zeit

unterstützen. In der Situation kurz vor den Abschlussprüfungen steht sie vor einer extremen Herausforderung, da sie diese allein meistern muss, was sie stark an sich zweifeln lässt. „Simones“ thematische Fokussierungen sind die starke Abhängigkeit von und Konformität mit der Gruppe (Freunde, Familie, Lerngruppe), welche sie positiv konnotiert, bei gleichzeitig fehlendem Selbstvertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten, was zu einer negativen Verknüpfung mit der allein zu bewältigenden Prüfungssituation führt.

Auch „Anton“ zweifelt, denn er hat das Studium als einziger seiner KommilitonInnen noch nicht abgeschlossen. Statt sich jedoch dem Lernen für die nachzuholenden Studienleistungen zu widmen, findet er immer eine Ausrede, muss durch die eingestellten Unterhaltszahlungen seiner Eltern am Wochenende arbeiten, geht regelmäßig zum Fußball und verschiebt das Lernen von Tag zu Tag. „Antons“ Themen sind Selbstdisziplin und Selbstorganisation. Im Gegensatz zu „Simone“ ist er sich sicher, dass er das Studium schaffen könnte, jedoch fehlt ihm eine feste Struktur, die ihn zwingt, sich mit den Studieninhalten zu beschäftigen, ohne sich durch äußere Umstände ablenken zu lassen.

Beide Fallbeispiele zielen stärker auf eine Identifikation oder Abgrenzung der eigenen studentischen Person ab und unterstützen beim Einüben einer (selbst-)reflexiven Haltung. Zusätzlich zum ModiV soll durch die Verknüpfung mit dem Anforderungsprofil PdK oder anderen Kompetenzmodellen eine zukunftsweisende Auseinandersetzung geschaffen werden, die die Gelegenheit eröffnet, Gewohnheiten im Studium mit den beruflichen Anforderungen abzugleichen und bereits jetzt mögliche Problemfelder und Handlungsoptionen ableiten zu können. So kann mithilfe dieser Fallbeispiele professionelles Denken angebahnt werden. Arbeitsteiliges Vorgehen gestattet, dass nicht jede Gruppe beide Fälle bearbeitet und nach der ausführlichen Vorstellung beider Beispiele im Plenum trotzdem die Möglichkeit zur Komparation und Kontrastierung offengehalten wird.

Das refdoc 7 zur Arbeit mit „Anton“ und „Simone“ beinhaltet folgende Leitfragen:

Bitte beschreiben Sie Ihre Erfahrungen bei der Fallarbeit.

1. Welche Erfahrungen haben Sie während der Fallarbeit (Gruppe und Plenum) gemacht?
2. War etwas für Sie besonders bedeutsam?
3. Was haben Sie eher positiv erlebt, was eher negativ?

Die Leitfragen changieren zwischen einerseits einer Schließung der freien (Selbst-)Reflexion, weil sie in eine bestimmte Richtung (positive oder negative Bewertung einzelner Elemente) lenken, Anhaltspunkte geben sowie sich auf bestimmte Aspekte beziehen und andererseits einer Öffnung, weil sie sich nicht direkt auf die Wirksamkeit bestimmter didaktischer Elemente oder Konditionen beziehen, sondern nach subjektiven Erfahrungen und

persönlichem Empfinden fragen. Dieser Mittelweg kann Studierenden vor allem dann helfen, wenn sie es nicht gewohnt sind, Reflexionstexte zu verfassen.

4.4 Seminarevaluation

Die Seminarevaluation wurde am 29.11.2018 durchgeführt und enthält in einem ersten Teil quantitative Ergebnisse, die mit der Statistiksoftware SPSS 25 ermittelt wurden. Zum einen werden Seminarelemente (Items 1-30) und zum anderen didaktische Mittel und Methoden (Items 31-38) auf einer Likert-Skala von 1-5 ((1) gar nicht / (2) kaum / (3) teilweise / (4) ziemlich / (5) sehr hilfreich) nach ihrer Bedeutsamkeit für die berufliche Weiterentwicklung bzw. Professionalisierung bewertet. Nach einer Gesamteinschätzung des Seminars haben die Studierenden in einem zweiten Teil die Möglichkeit freier zu antworten, indem sie die drei bedeutsamsten (A= am hilfreichsten, gefolgt von B und C) und die drei am wenigsten bedeutsamsten Elemente des Seminars (Z= am wenigsten hilfreich, gefolgt von Y und Z) wählen und diese jeweils begründen (Top 3). Gegenstand der Auswertung dieser Arbeit sind die Seminarevaluationen und Begründungen der Studierenden, die die Arbeit an Fällen in ihre Bewertung aufgenommen haben, welche kategorisch aufgeführt werden. Die Ergebnisse der Auswertung werden in Kapitel 5.3 vorgestellt.

5. Ergebnisse

Nachdem nun die Erhebungsinstrumente erläutert sind, widmet sich dieses Kapitel den Ergebnissen der Auswertung anhand der Forschungsfragen. Zunächst sollen weiterführende Ergebnisse aus der teilnehmenden Beobachtung dargelegt werden, bevor zur Auswertung der refdocs „Elmar“ sowie „Simone“ und „Anton“ sowie einer Reflexion der eingesetzten Methode übergegangen wird. Schließen wird dieses Kapitel mit der Auswertung der fallbezogenen Elemente hinsichtlich der Seminarevaluation. Die Ergebnisse werden in Kapitel 6 diskutiert.

5.1 Weiterführende teilnehmende Beobachtung

Teilziel der teilnehmenden Beobachtung war es, die Bearbeitung der Fälle in Kleingruppen und die Entstehungssituation der refdocs zu beobachten. Hierbei konnte die Verfasserin keine Rückschlüsse von den anwesenden Personen auf die anonymisierten Codes und somit auf deren refdocs ziehen. Für einen personbezogenen Vergleich der beobachteten Außenperspektive mit der Beschreibung der Fallarbeit aus der Innenperspektive und Wahrnehmung der Studierenden, wäre eine Zuordnung der refdocs zu den beobachteten Personen

aufschlussreicher gewesen. Dies widerspräche jedoch dem forschungsethischen Anspruch der Anonymität und Vertraulichkeit.

Die folgenden Ausführungen beziehen sich ausschließlich auf die Wahrnehmung und Beobachtung der Verfasserin und dienen als Ergänzung zu den ausgewerteten reldocs.

In der Sitzung vom 15.11.2018 kündigte die Dozentin die Arbeit an den zwei Fällen an und schloss die Frage „Was löst das in Ihnen aus?“ an. Die Antworten spiegelten zum einen Erwartungsdruck („Wir müssen etwas machen.“) und zum anderen Vorfreude aus („Das klingt nach mehr Praxis.“). Es ist festzuhalten, dass alle Gruppen sowohl in der Bearbeitung von „Elmar“, also auch „Anton“ und „Simone“ ins Arbeiten fanden und sich während eines großen Teils der Bearbeitungszeit sachorientiert verhielten. Lediglich eine Gruppe unterhielt sich während der Bearbeitung des Fallbeispiels „Elmar“ nach circa 10 Minuten über andere Themen, nachdem zuvor Ratlosigkeit und Verständnisprobleme geäußert wurden („Ich verstehe gar nicht, wie das zusammenhängt.“, „Echt anstrengend zum Mitdenken“. „Wir haben es bald geschafft.“ „Zum Glück!“) Während der Ist-Analyse traten an beiden Tagen in den beobachteten Gruppen Unsicherheiten zu Beginn der Kleingruppenarbeit auf, die sich vor allem auf die Herangehensweise an den Fall bezogen. Zur exemplarischen Verdeutlichung dient der folgende Dialog der Gruppe 3, die den Fall „Simone“ vorliegen hat:

P1: „Wie sollen wir das jetzt angehen?“

P2: „Satz für Satz, wir fangen oben an“

P3: „Ja, das habe ich mich auch gefragt.“

P1: „Mir fällt es bedeutend einfacher, nicht Satz für Satz durchzugehen, sondern zu schauen, was lässt sich dort rausziehen“

P2: „Ihr macht auch nur stichwortartig, oder?“

Die Gruppenmitglieder diskutieren zwei unterschiedliche Herangehensweisen. Zum einen wird vorgeschlagen, chronologisch „Satz für Satz“ vorzugehen und nach jedem Satz abzugleichen, ob und wenn ja welche Elemente zu identifizieren sind, die sich im ModiV verorten lassen. Person 1 schlägt im Kontrast dazu vor, vom ModiV auszugehen und zu untersuchen „was sich dort rausziehen lässt“ und auf den Fall übertragen werden kann. Somit wird zum einen das ModiV als Ausgangspunkt der Bearbeitung und zum anderen das Fallbeispiel als leitender Ansatz vorgeschlagen. Letztendlich arbeitet die Gruppe in einer Mischform, während die Gruppen 4 und 5 sich Satz für Satz vorarbeiten. Die chronologische Erarbeitungsweise kommt der Arbeitsweise der ersten Fallarbeit mit „Elmar“ zur gemeinsamen Klärung der Wirkfaktoren mit der Dozentin am nächsten.

Die Ergebnisvorstellung, die bei „Elmar“ eher eine Ergebnisbesprechung im Plenum war, verlief unter Moderation der Dozentin. Die Karten mit den Begriffen aus dem ModiV

wurden stets mit Textpassagen aus dem Fallbeispiel verknüpft, wobei eine stetige Verzahnung von Fallbeispiel und Bezugstheorie (Vermittlungsachse 3) angestrebt war.

Auffallend war, dass in den Kleingruppen vor allem in der Findung der Veränderungsmöglichkeiten für die Fallakteure viel und angeregt diskutiert wurde. Festzustellen war, dass die Redeanteile quantitativ nicht gleich auf alle Gruppenmitglieder verteilt waren. Oft verbalisierten nur zwei oder drei von vier Personen ihre Gedanken. Die Vorschläge von anderen Gruppenmitgliedern wurden hierbei aufgenommen, weitergeführt oder sich kritisch damit auseinandergesetzt. Nichtsdestotrotz entstand der Eindruck einer hohen kognitiven Aktivierung bei allen Gruppenmitgliedern, denn die meisten der Fallrezipienten hielten Notizen fest und markierten sich Stichwörter im Text oder ließen durch ein zustimmendes Nicken oder Blickkontakt mit anderen Mitgliedern der Gruppe darauf schließen, an den Ergebnisfindungsprozessen mental teilzuhaben. In den Plenumsphasen der Ergebnispräsentation wurde jedoch meist (anfängliche) Zurückhaltung und Verunsicherung wahrgenommen. Exemplarisch dienen hierfür zwei Situationen, die nach der Kleingruppenarbeit zu „Elmars“ Veränderungsmöglichkeiten beobachtet wurden:

Situation 1:

Diskussion Tisch 1: nur Person 1 und 2 tauschen sich aus

→ Lösungsvorschläge werden erarbeitet und direkt aufgeschrieben

→ Person 1 sagt: „Nein, da gehe ich nicht vor, das ist eine Angstsituation (lacht), das möchte ich nicht.“ ↔ in der Kleingruppe jedoch spricht sie viel, flüssig und sicher

→ eine andere Person der Gruppe geht deshalb vor („Ich gehe jetzt einfach, kommt ja sonst eh keiner.“)

Situation 2:

Dozentin zu Gruppe 3: „Kommen Sie raus?“ – Schulterzucken, Kopfschütteln

„Sie möchten nicht vorkommen?!“

- Gruppe 3 stellt ihre Ergebnisse vom Platz aus vor: Vom Platz aus sprechen 2 von 4 Personen der Gruppe flüssig und sicher über ihre Ergebnisse.

In der Diskussion der Ergebnisse stellte die Dozentin impulsgebende Fragen, die zum Weiterdenken oder zur Anregung alternativer Lesarten anregten. Auffallend erscheint, dass nur eine Person sich kritisch gegenüber den Fallbeispielen zeigte. Diese Person merkte zum Fallbeispiel „Simone“ an, dass es ihrer Ansicht nach zu wenig Indikatoren für den in der Ist-Analyse mit dem ModiV gezogenen Transfer gäbe (O-Ton Simone: „Immer dann, wenn ich etwas allein machen muss, klappt es nicht“). Die Person konzentrierte sich nicht auf solche Regeln, sondern suche lieber die Ausnahmen. Mit dieser Äußerung nimmt die Person schon den nächsten Schritt vorweg, denn das Suchen von Ausnahmen der „wenn, dann“-Regel dient zur Veranschaulichung von Erfolgen und somit als Handlungs- oder Veränderungsoption für „Simone“.

Im Austausch mit der Seminarleitung jeweils nach der Sitzung herrschte Einigkeit, dass die Studierenden vor allem im Finden von Handlungsoptionen ein hohes Maß an Kreativität bewiesen hatten und ihre Vorschläge immer mit dem ModiV begründen konnten sowie auch die fachlichen Begrifflichkeiten des ModiV meist in ihre Argumentationen einfließen ließen.

5.2 Auswertung der refdocs

Nachdem zunächst die Auswertungsmethode und die Kodierregeln erläutert werden, stellt der zweite Teil dieses Kapitels die Ergebnisse der Auswertung der refdocs vor.

5.2.1 Auswertungsmethode und Kodierregeln

Die Auswertung erfolgte mittels Qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Die handschriftlichen Rohdaten der Studierenden wurden zunächst digitalisiert. Für einen ersten Überblick wurden zunächst handschriftlich am ausgedruckten Dokument erste Kodierungen von als relevant erachteten Begriffen vorgenommen. Das Dokument wurde anschließend in die Software für Qualitative Forschung MAXQDA (VERBI Software 2014) überspielt. Die vorläufigen Kategorien wurden in MAXQDA in ein sich aufbauendes Kategoriensystem überführt, welches in einem zweiten Kodierdurchlauf induktiv erweitert wurde. Gleichzeitig wurden deduktiv Kategorien aus einschlägiger Fachliteratur herausgelöst, die am Dokument überprüft und wenn zutreffend aufgenommen wurden. Die oberste Kategorie bildet jeweils die Überschrift der Kategorie ab, die sich in weitere Subkategorien gliedert und enthält somit keine Kodierungen. Für beide refdocs wird ein einheitliches Kategoriensystem verwendet (Anlage 4).

Als Kodiereinheit wurden meist Wortgruppen kodiert, z. B. „das ModiV hat heute noch mehr Struktur angenommen“. Einzelbegriffe wurden dann kodiert, wenn ihre Relevanz über eine einzige Subkategorie hinaus ging: Tiefergreifendes Verständnis der Anwendung des ModiV auf Fallbeispiele. Neben „tiefergreifendes Verständnis“ wurde „Anwendung des ModiV“ sowie „Fallbeispiele“ kodiert. Die Arbeit an den Fällen umfasste nicht die gesamte Seminarsitzungszeit. Aussagen, die sich auf andere Übungen im Seminar beziehen, sind bei der Auswertung nicht relevant und werden nicht kodiert.

Nach einer zweiten Kodierung des Materials durch eine Mitarbeiterin im Projekt, folgte eine Absprache, wodurch Abweichungen validiert werden konnten. Die Optimierung der Kodierregeln und des Kategoriensystems erforderte einen erneuten Materialdurchlauf zur Rücküberprüfung des Kategoriensystems an Material und Theorie. Nach der Auswertung wurden einige Subkategorien des Kodiersystems zur Steigerung deren Aussagekraft erneut thematisch subsumiert und den beiden Forschungsfragen zugeordnet. Für eine übersichtlichere

Darstellung wurde die Tabellenform gewählt, wobei eine Rangfolge nach dem Gesamtwert der Nennungen in beiden refdocs absteigend abgebildet wird. Auswertung und Ableitung von Schlussfolgerungen orientieren sich an dieser Rangfolge. Betont sei, dass auch innerhalb eines refdocs Mehrfachnennungen zur gleichen Kategorie entsprechend mehrfach kodiert wurden und es sich folglich um die Anzahl der Nennungen (nicht der Personen) handelt. Zur Illustration einer Kategorie wurden als repräsentativ erachtete Textpassagen herausgearbeitet, die als direkte Zitate in die Arbeit einfließen.

5.2.2 Ergebnisse der Auswertung der refdocs

Bei der Frage nach den *Gelingensbedingungen* im Sinne eines Einlassens auf das Reflexive Arbeiten an den Fällen (Forschungsfrage 1) in Gruppe zwei werden Aussagen über die Seminarleitung (Dozentin), die Arbeit in der Kleingruppe und im Plenum, über den Umgang in der Seminargruppe sowie das Anregungspotential des Fallbeispiels getroffen. Eingefügte Zitate aus einzelnen refdocs dienen zur Illustration und Konkretisierung der Kategorien und zur Exemplifizierung der Aussagen der Studierenden.

Seminarleitung

Die Seminarleitung übernahm in der Sitzung vom 18.10.2018, in der die erste Arbeit am Fall „Elmar“ durchgeführt wurde, eine verstärkte Anleitung. Dies spiegelt sich in der Auswertung (Tab. 5) bezüglich der Kategorien ‚Konkrete Anleitung im Erkennen der Wirkfaktoren‘ des ModiV sowie ‚Verständliche Instruktion der theoretischen Grundlagen‘ wider. Diesen Daten entnommen wird, dass mit insgesamt neun Nennungen in refdocs 31 eine Wertschätzung dieser detaillierten Instruktion stattgefunden hat und als besondere Hilfe wahrgenommen wurde; auch als Vorbereitung der anschließenden Suche nach Handlungsoptionen für „Elmar“ in Kleingruppen:

„Die ausführliche Erklärung des Modells interaktionaler Veränderungsprozesse hat mir nochmal viel Klarheit gebracht, an welchen Punkten ich welche Wirkfaktoren im Veränderungsprozess einfließen lassen kann. (...) Durch die Fülle an Informationen, die wir bei der ersten Bearbeitung des Textes gefunden haben, fand ich dem zweiten Teil „Suche nach Hilfevorschlägen für Elmar“ sehr produktiv und es kamen uns in der Gruppe viele Ideen.“ (k16n03, refdoc 31)

Tabelle 5: Auswertung der refdocs: Seminarleitung

Seminarleitung	Anzahl der Nennungen (11)		
	refdoc 31	refdoc 7	gesamt
Konkrete Anleitung im Erkennen von Wirkfaktoren	5	0	5
Verständliche Instruktion der theoretischen Grundlagen	4	0	4
Wertschätzung des Gesagten	0	2	2

Positiv hervorzuheben sei die wertschätzende Begegnung der Seminarleitung gegenüber den verbalen Äußerungen der Studierenden.

Umgang in der Seminargruppe

Über den Umgang in der Seminargruppe im Allgemeinen finden sich in den refdocs nur wenige Anhaltspunkte (Tab. 6). Für eine reflexive Arbeit an Fällen ist die Atmosphäre und deren Wahrnehmung des Individuums von höchster Bedeutung, vor allem dann, wenn vertraulich biografische Inhalte thematisiert werden und eine Konfrontation mit eigenen dysfunktionalen Mustern ausgelöst wird, was nicht selten zu Verunsicherung führt.

Tabelle 6: Auswertung der refdocs: Umgang in der Seminargruppe

Umgang in der Seminargruppe	Anzahl der Nennungen (4)		
	refdoc 31	refdoc 7	gesamt
angenehme Atmosphäre	2	1	3
Offenheit	0	1	1

Gemäß des Grundsatzes, dass nur dann (in Kleingruppen) effektiv gelernt und gearbeitet werden kann, wenn eine ‚angenehme‘ Atmosphäre mit einer positiv wahrgenommenen Gruppendynamik verbunden ist, werden durch die folgenden Kategorien, die das Arbeiten in der Kleingruppe und im Plenum näher beleuchten, konkretere Hinweise auf ein lernförderliches Klima offengelegt.

Arbeit in der Kleingruppe

Das Arbeiten in der Kleingruppe erfährt, vor allem im Hinblick auf die mehrheitlich als hilfreich wahrgenommene Mischung der Zusammensetzung, eine hohe Wertschätzung (Tab.7). Lediglich eine Nennung lässt auf eine hemmende Wirkung der neuen zufällig zugeordneten Gruppenkonstellationen schließen. Die neue Begegnung wird mehrheitlich als förderlich eingeschätzt und scheint einem zielgerichteten Arbeiten keinen Abbruch getan zu haben (acht Nennungen in der Kategorie ‚Produktivität, Ideenentwicklung und Effizienz‘). Beispielhaft gibt die Person r02108 in refdoc 7 die „Feststellung aus der Gruppe [an,] es geht auch mit anderen, die man noch nicht kennt.“ Als Gelingensbedingung für effektive Arbeit am Fall kann auch mit sechs Anführungen der Raum für ein Austauschen und eine Diskussion beziehungsweise das Aufzeigen neuer Perspektiven hervorgehoben werden.

Die geringen Nennungen in refdoc 31 bezüglich der Arbeit in der Kleingruppe begründen sich in der unterschiedlichen Vorgehensweise der Fallbearbeitung an den beiden Tagen. Wie bereits ausgeführt, übernahm die Seminarleiterin am 18.10.2018 eine zentralere Rolle und die Eigenaktivität der Studierenden in den Kleingruppen war zunächst geringer als es bei der Bearbeitung von „Anton“ und „Simone“ von Beginn an der Fall war.

Tabelle 7: Auswertung der refdocs: Arbeiten in der Kleingruppe

Arbeiten in der Kleingruppe	Anzahl der Nennungen (30)		
	refdoc 31	refdoc 7	gesamt
neue Begegnung hilfreich	2	9	11
Produktivität, Ideenentwicklung und Effizienz	2	7	8
Plattform für Austausch und Diskussion	1	5	6
Aufzeigen neuer Perspektiven	1	3	4
neue Begegnung hemmend	0	1	1

Arbeit im Plenum

Im Plenum erfahren die Studierenden vorrangig ein ‚Aufzeigen neuer Perspektiven‘ mit insgesamt neun Nennungen (Tab. 8), vor allem bei der Bearbeitung der Fallbeispiele „Simone“ und „Anton“. Der auffallende quantitative Unterschied hier kann wieder durch die methodisch differente Vorgehensweise herrühren, denn die Arbeit mit „Elmar“ fand hauptsächlich im Plenumsgespräch statt, wobei der Plenumsphase zu „Simone“ und „Anton“ dagegen eine intensive Kleingruppenphase voranging. Positiv zu bewerten sind auch fünf Nennungen in der Kategorie ‚Ergänzen und Bestätigen der gruppeneigenen Lösungen‘ durch die Arbeit im Plenum:

„Da es mehrere Gruppen gab war es auch gut die Gedanken von den anderen zu hören. (...) Das Plenum war sehr positiv, da man auch das von anderen mitbekommt.“ (f28a10, refdoc 7)

Auffallend ist hier die gleichzeitig ebenso häufige Nennung einer Wiederholung von Inhalten in der Besprechung der Fälle „Simone“ und „Anton“ durch die eine Art ‚geistige Sättigung‘ bei manchen Teilnehmenden entstanden sei:

„Vor allem bei den vielen Antongruppen und der mehrfachen Wiederholung der Inhalte fiel es mir schwer noch aufmerksam zu sein.“ (p23i08, refdoc 7)

„-die Erfahrung im Plenum war zunächst spannend, aber gegen Ende sehr mühsam, da sich vieles wiederholt hat.“ (w07a04, refdoc 7)

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass die Verteilung der Gruppen ursprünglich so geplant war, dass jeweils die gleiche Anzahl an Gruppen jeweils Fallbeispiel „Simone“ und „Anton“ bearbeiten. Nachdem die Gruppen bereits mit der Bearbeitung begonnen hatten, wurde ein Fehler in der Materialverteilung festgestellt. Eine Umverteilung hätte der Produktivität und effizienten Zeitnutzung sowie der Wertschätzung des bisher Erarbeiteten an dieser Stelle Abbruch getan, weshalb es die Seminarleitung bei der versehentlich ungleichen Verteilung der Fallbeispiele beließ.

Tabelle 8: Auswertung der reldocs: Arbeiten im Plenum

Arbeiten im Plenum	Anzahl der Nennungen (23)		
	reldoc 31	reldoc 7	gesamt
Aufzeigen neuer Perspektiven	1	7	8
Ergänzen und Bestätigen der gruppeneigenen Lösungsvorschläge	0	5	5
„geistige Sättigung“ durch Wiederholung	0	5	5
Austausch und Diskussion verschiedener Zugänge	0	3	3
Schaffen eines Überblicks	1	1	2

Anregungsgehalt der Fälle

Die reflexive Arbeit an den Fällen wird in der Retrospektive auffallend oft als interessant und abwechslungsreich bezeichnet. Einige der Studierenden teilen auch ihre Freude an der Bearbeitung mit, indem sie schreiben, dass die Sitzungen ‚Spaß‘ gemacht hätten. Fünf Nennungen bezeichnen die Aufgaben am Fallbeispiel „Elmar“ als nachvollziehbar, wobei hingegen zwei Nennungen auf eine unklare Aufgabenstellung verweisen. Insgesamt sieben Mal werden die Arbeiten an den drei Fällen als ‚(sehr) spannend‘ bezeichnet. Unter anderem der Anregungsgehalt der Aufgaben lässt Hinweise auf die optimale Inkongruenz nach Edelmann und Wittmann (2012) vermuten, auf die in der Diskussion der Ergebnisse noch näher eingegangen wird.

Tabelle 9: Auswertung der reldocs: Anregungsgehalt der Aufgaben

Anregungsgehalt	Anzahl der Nennungen (41)		
	reldoc 31	reldoc 7	gesamt
interessant, abwechslungsreich	10	5	15
Spaß	2	7	9
nachvollziehbar	5	2	7
spannend	1	6	7
unklare Aufgabenstellung	2	0	2
klare Aufgabenstellung	0	1	1

Zusammenfassend kristallisieren sich als *Gelingensbedingungen* für ein studentisches Einlassen auf die reflexive Arbeit an Fällen interessant und abwechslungsreich gestaltete Fallbeispiele heraus, die in einem institutionell geschaffenen Raum für Diskussion und Austausch in gemischten Kleingruppen und im Plenum, neue Perspektiven aufzeigen und Lernprozesse anstoßen können, welche von einer, sowohl bezüglich der theoretischen Grundlagen als auch im Anleiten von Gruppen und in der didaktischen Aufbereitung des Materials, kompetenten Seminarleitung begleitet werden. Insgesamt sollte auf eine klare Aufgabenstellung geachtet werden und die Organisation der Präsentation der Gruppenergebnisse effizient gestaltet werden, indem auf eine gleichmäßige Verteilung der Fallbeispiele geachtet wird.

Ferner liefert die Auswertung Hinweise in Bezug auf Forschungsfrage zwei, die nach der *Wirksamkeit der Intervention* fragt und gibt somit Hinweise, auf einen durch die Arbeit an den Fällen angeregten Fortschritt im Professionalisierungsprozess der Fallrezipienten.

Aktivierung der Studierenden

Es finden sich Aussagen, die durch eine ‚hohe Aktivität‘ (acht Nennungen) und eine Wert-schätzung der ‚hohen Intensität in der Bearbeitung‘ (6 Nennungen) auf eine Erweiterung der Wissensstrukturen der Studierenden schließen lassen könnten (Tab. 10).

Der Wunsch nach mehr Fallarbeit oder das Gelernte auch im privaten Umfeld anzuwenden, wird unter der Kategorie ‚Bereitschaft zur Weiterarbeit‘ zusammengefasst, was insgesamt sieben Mal kodiert werden kann. Zusammengefasst legt diese Kategorie erste allgemeine Andeutungen auf eine Wirksamkeit der Bearbeitung offen.

Tabelle 10: Auswertung der refdocs: Aktivierung der Studierenden

Aktivierung der Studierenden	Anzahl der Nennungen (21)		
	refdoc 31	refdoc 7	gesamt
hohes Aktivitätsniveau	2	6	8
Bereitschaft zur Weiterarbeit	4	3	7
hohe Intensität der Bearbeitung	0	6	6

Perspektivenwechsel: Hineinversetzen in die Akteure des Falls

Die Arbeit an Fällen möchte einen Perspektivenwechsel der Studierenden auslösen, indem angeregt wird, sich in die Akteure des Falles hineinzusetzen (Tab.11). Hinweise hierauf können neun Mal kodiert werden (sechs in refdoc 31, drei in refdoc 7). Sechs Codes lassen in refdoc 31 auf eine ‚Identifikation mit dem Fallakteur oder der Fallakteurin‘ schließen, also ein durch den Perspektivenwechsel ausgelöstes Sich-selbst-Wiedererkennen im Verhalten der fremden Person. Auf ein Generieren von ‚Handlungsoptionen für die Akteure des Falls‘, wird sechs Mal Rückbezug genommen, hier in refdoc 7 doppelt so oft wie in refdoc 31.

Tabelle 11: Auswertung der refdocs: Hineinversetzen in die Akteure des Falls

Perspektivenwechsel: Hineinversetzen in die Akteure des Falls	Anzahl der Nennungen (23)		
	refdoc 31	refdoc 7	gesamt
Hineinversetzen in die Akteure	6	3	9
Identifikation mit Fallakteur/in	6	2	8
Entwicklung von Handlungsoptionen für die Akteure des Falls	2	4	6

Selbstwirksamkeitserfahrung

Merklich einen persönlichen Beitrag zur Lösung wahrzunehmen, nach oder während der Bearbeitung einen Lernzuwachs festzustellen oder seine Ängste zu überwinden, subsumiert sich unter einer Erfahrung der eigenen Selbstwirksamkeit, welche höchst aufschlussreich sind für die Wirksamkeit einer Aufgabe. Deren Codes verteilen sich unterschiedlich auf die refdocs (Tab.12). So lassen sechs Textstellen auf die Erkenntnis schließen, einen persönlichen Beitrag zur Fallbearbeitung geleistet zu haben, wobei sich fünf davon im refdoc 7 abbilden. In Verbindung mit den Ergebnissen der vorangegangenen Kategorie erachtete die Person p09h19 in der Reflexion in refdoc 7 als bedeutsam, dass sie „bei der Aufgabe Simone zu stützen, eine gute Idee hatte“.

Sehr positiv auf die Selbstwirksamkeit wirken sich Resonanzerfahrungen in Bezug auf überwundene Ängste aus. Exemplarisch verdeutlicht die folgende Aussage, dass es sich hier vornehmlich um eine Redeangst handelt, die sich auf die Vortragssituation im Plenum bezieht:

„Besonders bedeutsam war für mich, dass ich während der Vortragssituation nicht mehr so aufgeregt war wie sonst. Was vor allem daran lag, dass ich das Gefühl hatte die Aufgabe gut bewältigt zu haben.“ (p23i08, refdoc 7)

Tabelle 12: Auswertung der refdocs: Selbstwirksamkeitserfahrung

Selbstwirksamkeitserfahrung	Anzahl der Nennungen (16)		
	refdoc 31	refdoc 7	gesamt
persönlicher Beitrag zur Lösung	1	5	6
Lernzuwachs festgestellt	5	0	5
sich überwinden	1	2	3
Nervosität gesunken	0	2	2

Beanspruchungserleben während der Arbeit am Fall

Die Kategorie ‚Beanspruchungserleben‘ fällt sehr differenziert aus und bezieht sich auf die negativ wahrgenommenen Gefühle der Studierenden während der Arbeit mit Fällen.

Die Ausführungen reichen von einem allgemeinen, aber noch angemessenen Gefühl des Gefordertwerdens über Konzentrationsschwierigkeiten bis hin zu einem Überforderungsgefühl (Tab. 13). Sieben Codes deuten auf eine kognitive Forderung ihrerseits durch die Aufgaben hin. Jeweils fünf Mal wird eine Anstrengung oder Anspannung sowie ein Verlust der Konzentration wahrgenommen, wobei zusätzlich dem ähnlich, drei Mal in refdoc 31 ein Erreichen von kognitiven Grenzen geäußert wird. Beispielhaft dient folgende Aussage:

„Mein Kopf brummt gerade. Viele Gedanken, Eindrücke schwirren in meinem Kopf herum. Ich muss mich ersteinmal sammeln, sortieren. → um alles klarer im Kopf zu haben.“ (p09h19, refdoc 31)

Zwei Äußerungen deuten auf eine Regressionserfahrung, also auf ein Zurückfallen in frühere Muster, die bereits erkannt wurden, hin; hierbei wird erneut die Redeangst thematisiert:

„Konnte mich nicht überwinden nach vorne zu gehen um Ergebnisse vorzustellen, wäre eine Angstsituation gewesen → Vermeidungsverhalten.“ (p23i08, refdoc 31)

Tabelle 13: Auswertung der refdocs: Beanspruchungserleben

Beanspruchungserleben	Anzahl der Nennungen (27)		
	refdoc 31	refdoc 7	gesamt
Gefordert werden	5	2	7
Wahrnehmen von Anstrengung und Anspannung	1	4	5
Konzentrationsschwierigkeiten	2	3	5
Erreichen von kognitiven Grenzen	3	0	3
Regressionserfahrung	2	0	2
Redeangst	2	0	2
keine Lust	0	2	2
Überforderung	1	0	1

Kritik an der Methode der Arbeit an Fällen

Kritische Aussagen finden sich neben denen, die eigene Person betreffend auch solche, die die Arbeit an den Fällen selbst und deren methodische Umsetzung anbelangen (Tab. 14).

Als störend betrachtet, wurde die sehr ausführliche Bearbeitung der Fälle, die als „extreme[s] auseinandernehmen“ (w07a04, refdoc 7) und „übertrieben“ (r27u25, refdoc 31) empfunden wurde und deren Lösungen unter anderem als impraktikabel galten. Vereinzelt findet sich Kritik bezüglich der Beurteilung der beruflichen Eignung der Fallakteure trotz des Mangels an zusätzlichen Informationen sowie die Förderung eines „schwarz-weiß denken[s], was eben bei Fallarbeit so ist“ (r27u25, refdoc 7).

Tabelle 14: Auswertung der refdocs: Kritik an der Methode

Kritik an der Methode	Anzahl der Nennungen (14)		
	refdoc 31	refdoc 7	gesamt
Bearbeitung: zu akribisch	1	2	3
Gruppen: Anzahl und Größe	0	3	3
Äußerung von Mangel an Sinn und Lernzuwachs	2	0	2
Beobachtung einer außenstehenden Person	1	0	1
Unpraktikable Ergebnisse bei der Fallarbeit	1	0	1
Berufliche Eignung absprechen	0	1	1
Hindernis: fehlende Informationen	0	1	1
Förderung: ‚schwarz-weiß-Denken‘	0	1	1
Pausenzeit: zu lang	0	1	1

Eine sehr kritische Aussage bewegte zur näheren Betrachtung. In refdoc 31 nennt Person t21i21, dass hinter der Aufgabe kein Sinn gesehen wurde und kein Lernzuwachs erfolgt ist („Mir ist es bei der Textaufgabe schwergefallen den konkreten Sinn & Lerneffekt zu verstehen.“). In der Fallarbeit zu „Elmar“ äußert sie auch Probleme im Verständnis des ModiV („Trotz ausführlicher Erklärungen ist mir das verstehen des ModiV noch sehr schwer

gefallen“). Als unangenehmes Hemmnis beschreibt die Person die Anwesenheit der Verfasserin als Außenstehende, welche die Gruppengespräche dokumentiere.

Aufschlussreich ist eine direkte Gegenüberstellung der beiden refdoc-Einträge zur Fallarbeit und die Bewertung in der Seminarevaluation (Tab. 15). In refdoc 7 finden sich im Gegensatz zu refdoc 31 weder negative Aussagen bezüglich einer wenig zielgerichteten Gruppenarbeit, eines fehlenden Verständnisses oder eines fehlenden Lerneffekts. Stattdessen lassen die Aussagen einen hohen Wissenszuwachs durch die Gruppenarbeit und die Plenumsdiskussion sowie durch die „sehr intensive Beschäftigung mit dem Fall“ ein produktives Arbeiten vermuten. In refdoc 31 zu „Elmar“ werden hingegen noch Schwierigkeiten beim Verstehen des ModiV geäußert. In der Seminarevaluation bewertet t21121 diese Fallarbeit als (4) ziemlich hilfreich. Durch die Fallarbeit zu „Simone“ und „Anton“ sei das „ModiV deutlicher geworden“, weshalb die Person diese auf Platz zwei der hilfreichen Seminarelemente wählt.

Tabelle 15: Gegenüberstellung refdocs und Seminarevaluation, codebezogen t21121

refdoc 31 Elmar (t21121, 18.10.2018)	refdoc 7 Simone und Anton (t21121, 15.11.2018)	Seminarevaluation (t21121, 29.11.2018)
Trotz ausführlicher Erklärungen ist mir das verstehen des ModiV noch sehr schwer gefallen. Die Aufgabenbeschreibung zum Elmar Text war leider nicht ausführlich genug. Meine Gruppe war sich bei der Bearbeitung wie bei der Besprechung sehr unsicher. Unangenehm war die Dokumentation unserer Gespräche einer außenstehenden Person. Mir ist es bei der Textaufgabe schwergefallen den konkreten Sinn & Lerneffekt zu verstehen.	1. – Neue Erkenntnisse die eigene Gruppe nicht hatte durch das Plenum - Gegenseitiges ergänzen (Plenum + Gruppe) 2. – konnte sich gegenseitig das ModiV nocheinmal erklären wenn Probleme aufgetreten sind - hat sich gegenseitig ergänzt zu merken (in den Fallbeispielen) dass jeder Schwächen hat, das man sie erkennen muss und dann daran Arbeiten kann. 3. – positiv: das man bei einem Fall geblieben ist und nicht beide bearbeitet hat, oder durcheinander - Aber trotzdem das Wissen von 2 Beispielen vermittelt bekommen hat - konnte die Beispielperson mit jeder Aufgabe noch besser kennen lernen →sehr intensive Beschäftigung mit dem Fall	Likert-Skala: <u>Kleingruppenarbeit mit Fallbeispiel Elmar:</u> (4) ziemlich hilfreich <u>Fallarbeit in Gruppen (Anton und Simone):</u> (4) ziemlich hilfreich <u>Besprechung der Gruppenergebnisse zur Fallarbeit:</u> (3) teilweise hilfreich <u>Fallarbeit in Gruppen und Plenum (didaktische Mittel):</u> (3) teilweise hilfreich Top 3 (A,B,C \triangleq hilfreichsten/ Z,Y,X \triangleq wenig hilfreich): C21 \triangleq Position 3 hilfreich: <u>Fallarbeit in Gruppen (Anton und Simone)</u> Begründung: ModiV deutlicher geworden

Die Suche nach Ursachen des positiven Wandels die Wahrnehmung der Fallarbeit betreffend, lässt Vermutungen anstellen. Ausschlaggebend könnten eine effektive Vermittlung der Theorie durch die Fallbeispiele in der Sitzung am 15.11.2018 oder eine Nachbereitung der Sitzung am 18.10.2018 gewesen sein. Eine veränderte Konstellation bei der Gruppenarbeit bei „Anton“ und „Simone“ sowie die sich methodisch wiederholende Auseinandersetzung mit Fällen könnte Sicherheit in der Herangehensweise in der Kleingruppe bewirkt haben. Dem vertieften Verständnis gedient haben, könnte die Wiederholung der Wirkfaktoren des

ModiV. Einem möglichen Misstrauen positiv begegnet sein, könnte der erneute Hinweis durch die Seminarleitung, der die Anonymität der Daten trotz der Anwesenheit der Verfasserin als außenstehende beobachtende (ebenfalls studentische) Person garantierte sowie der Verweis auf die Einverständniserklärung der Teilnehmenden, Daten für ein Forschungsprojekt zur Verfügung zu stellen. Hingewiesen wurde auch auf den Zweck einer zusätzlichen Evaluation in Form der Beobachtung der didaktischen Struktur des Seminars und dessen Logik im Aufbau. Durch die regelmäßige Teilnahme der Verfasserin an den Seminarsitzungen könnte zusätzlich ein Gewöhnungseffekt der Teilnehmenden hinzugekommen sein.

Sich selbst in Beziehung zum Fall setzen

Die personbezogene Professionalisierung sieht vor, die eigene Person mit den zu vermittelnden Inhalten in Verbindung zu bringen. Die reflexive Arbeit an Fällen als Methode der Vermittlung kann es auslösen, sich selbst in Beziehung zum Fall und zu den theoretischen Vermittlungsinhalten zu setzen. Ein Rückbezug auf die eigene Person kann auf unterschiedliche Art und Weise geschehen, wie die Subkategorien in Tabelle 16 aufzeigen.

Von hoher Relevanz ist hier das Erkennen eigener Verhaltensmuster im Fallbeispiel (13 Nennungen). Besonders wertvoll erscheint auch, dass 10 Ausführungen auf eine Entwicklung von Handlungs- und Veränderungsoptionen für sich selbst aus der Arbeit am Fall schließen lassen und somit eine Alternative zu den erkannten Mustern finden. Exemplarisch hierfür Folgendes:

„- ich habe das Besprochene auf eigene Situationen übertragen, die mir unangenehm sind und bei denen ich Vermeidungsverhalten zeige (...) Wenn jemand etwas von mir fordert, erkenne ich manchmal nicht den positiven Effekt, der für mich dabei entsteht.“ (k10n26, refdoc 31)

„Mir geht es auch oft so das ich mich zu sehr ablenken lasse wenn ich lernen muss oder das ich lernen bis zur letzten Minute aufschiebe. Daher kann ich mir auch die Vorschläge auch zu Herzen nehmen und versuche diese umzusetzen.“ (a05a07, refdoc 7)

„Es hat angerengt über die eigenen Ängste nachzudenken. Auch zu überlegen wie kann ich daran arbeiten selber sich zu überwinden (...).“ (r02108, refdoc 31)

Die fallbezogene ppProfess-Didaktik sieht in Phase 7 mit dem Schreiben der refdocs eine Phase der Selbstreflexion vor, welche besonders wertvoll im Hinblick auf eine biografische Reflexion sein kann. Hierzu lassen sich acht allgemeine Aussagen zur Selbstreflexion finden und darüber hinaus insgesamt 11 Nennungen zusammenfassen, die sich reflexiv mit der eigenen Biografie befassen. Auf eine berufsbezogene Reflexion deutet nur eine Aussage hin.

Eindrucksvoll zeigen folgende Aussagen, was die Arbeit an den Fällen in der Hinsicht auf die Reflexion ihrer eigenen Biografie ausgelöst hat:

„Was für mich persönlich etwas negative Gefühle ausgelöst hat war der Fall mit Anton, weil ich oft daran zurückdenken musste wie ich mein voriges Studium abgebrochen habe und welche Muster + Handlungsweisen von mir selbst vielleicht dazu geführt habe, dass ich nicht weiter wusste.“ (e08a38, refdoc 7)

„Vor allem in neuen Situationen konnte ich meine eigenen Erfahrungen mit dem Thema gut nutzen, um mich besser in Elmar hineinzusetzen. Ihn zu verstehen. Konnte Erfahrungen aus meiner Therapie darauf verwenden Therapiemögl. für Elmar zu entwickeln.“ (p23i08, refdoc 31)

Tabelle 16: Auswertung der refdocs: Sich selbst in Beziehung zum Fall setzen

Sich selbst in Beziehung zum Fall setzen	Anzahl der Nennungen (43)		
	refdoc 31	refdoc 7	gesamt
Erkennen eigener Muster	7	6	13
Entwicklung von Handlungsoptionen für sich	6	4	10
Anregung zur Selbstreflexion	5	3	8
Einordnung von biografischen Erfahrungen	3	1	4
Anknüpfen an/ Einbringen von Vorwissen	4	0	4
Integrieren/ Nutzen biografischer Erfahrungen	2	1	3
berufsbezogene Reflexion	0	1	1

Fälle als Medium zur Theorieerschließung

Tabelle 17 macht deutlich, in welcher Hinsicht die Fallbeispiele, die meiste Wertschätzung genießen. Angeführt mit 28 Codes hat die detaillierte Arbeit an den Fällen offensichtlich ein vertieftes Verständnis des ModiV erwirkt. Dies wird noch näher konkretisiert und verstärkt mit sechs Nennungen in der Kategorie ‚Besseres Nachvollziehen der Struktur des ModiV‘ sowie fünf Äußerungen, die eine zunehmende begriffliche Klarheit durch die Fallbearbeitung in Verbindung des ModiV feststellen.

Deutlich in den Vordergrund treten 17 Angaben zum Erkennen einer Multiperspektivität im Sinne einer Öffnung des Blicks, die sich sowohl auf die Vielzahl an Hilfe- und Veränderungsoptionen für die Fallakteure in Phase 5 bezieht, als auch auf die umfangreiche Ist-Analyse, auf die in Phase 4 großen Wert gelegt wurde:

„Die Fallarbeit zeigte eindrucklich wie viele Wirkfaktoren unser Handeln beeinflussen. (...) Es gibt aber immer zahlreiche Möglichkeiten einer Person zu helfen, Verhalten zu verändern.“ (p02a32, refdoc 31)

„Ich war erstaunt, wie viel Information sich in dem Text versteckt: Durch die Fülle an Informationen, die wir bei der ersten Bearbeitung des Textes gefunden haben, fand ich dem zweiten Teil ‚Suche nach Hilfevorschlägen für Elmar‘ sehr produktiv (...).“ (k16n03, refdoc 31)

Das Anwendungspotential des ModiV wurde laut 15 Kodierungen erfasst. Die Studierenden betonen vermehrt, dass sie durch die Fälle das ModiV angewandt hätten, es „als Vorlage

verwenden“ (a05a07, refdoc 7) könnten sowie „die etwas ‚trockene‘ Theorie sofort anschließend am Fallbeispiel ausprobiert“ (s08113, refdoc 31) hätten. Das ModiV wird insgesamt acht Mal als ‚die‘ Theorie bezeichnet, ebenso oft das Fallbeispiel als ‚die‘ Praxis.

Rekurs auf das Anforderungsprofil wird lediglich drei Mal genommen, was äquivalent zu den geringen Hinweisen auf eine berufsbezogene Reflexion in den refdocs ist.

Tabelle 17: Auswertung der refdocs: Fälle als Medium zur Theorieerschließung

Fall als Medium zur Theorieerschließung	Anzahl der Nennungen (84)		
	refdoc 31	refdoc 7	gesamt
Vertiefendes/ Umfangreicheres Verstehen des ModiV	12	16	28
Erkennen der Multiperspektivität	10	7	17
ModiV Anwendungspotential	6	9	15
Schwierigkeiten in der Zuordnung der Wirkfaktoren	7	3	10
Besseres Nachvollziehen der Struktur des ModiV	3	3	6
Zunehmende begriffliche Klarheit	2	3	5
Rekurs auf Anforderungsprofil	0	3	3

5.2.3 Reflexion der eingesetzten Methode

Ein Nachteil bei der Auswertung der refdocs ist es, dass keine Aussagen über die Qualität und Tiefe der Vermittlung der Theorie getroffen werden können, also ob die vermittelten Inhalte fachlich korrekt sind und das ModiV seiner fachlichen Intention nach erfasst wurde. Dies könnten nur die schriftliche Erfassung und Auswertung der Gruppenergebnisse nachweisen. Ziel der Auswertung soll jedoch nicht die fachliche, sondern die personbezogene Ebene sein. Der Auswertungsprozess der refdocs nach der qualitativen Methode unterlag ständiger Optimierung. Das Kategoriensystem wurde während der Bearbeitung mehrmals konkretisiert; es wurden neue Kategorien geschaffen und andere zusammengeführt. Aufgrund der Kodierung mancher Einzelbegriffe in MAXQDA konnte der Kontext an mancher Stelle in der Ausführung nicht mehr rekonstruiert werden. Deshalb unterlag das Material stets der parallelen wiederholten Lektüre. Gleichzeitig wurde Fachliteratur zu Rate gezogen, wodurch dank des stetigen Wissenszuwachses die in MAXQDA gebildeten Subkategorien teilweise in der tabellarischen Darstellung verändert und im Hinblick auf die Forschungsfragen erneut subsumiert werden konnten. Das Zuordnen einzelner Aussagen zu den Kategorien gestaltete sich an mancher Stelle als uneindeutig. Deshalb wurde eine Kategorie mit unklaren Textpassagen erfasst, die nach und nach bis auf zwei Passagen abgearbeitet werden konnte. Erschwert wurde die Zuordnung zeitweilig durch die drei Leitfragen des refdocs 7, die chronologisch und teilweise nur in Stichworten beantwortet wurden, während manch andere Studierende ausführlich und im Fließtext schrieben. Die offenen Leitfragen boten Raum für eine sehr freie Beantwortung. Dies ist einerseits von Vorteil, da die Gedanken der

Studierenden nicht gelenkt werden, andererseits auch aus demselben Grund nachteilig, da sehr differenzierte Subkategorien entstehen, die teilweise nur eine Nennung enthalten. Die Zuordnung zu Kategorien wurde nach verbaler Abstimmung mit einer Mitarbeiterin, die das Material ebenfalls unabhängig kodierte, verglichen. Jedoch erfolgte keine Analyse in Form einer Intercoder-Reliabilität im Programm MAXQDA.

Dieser Subjektivität relativierend begegnen, soll der Einbezug der durch standardisierte Fragebögen erhobenen quantitativen und qualitativen Bewertung der Seminarevaluation im folgenden Kapitel dienen.

5.3 Seminarevaluation

Die vorangegangenen Ausführungen, die durchaus auf eine mögliche Wirksamkeit der reflexiven Arbeit an den Fällen schließen lassen, mögen nun mithilfe der Seminarevaluation gestützt werden. Erstellt man mit den berechneten Mittelwerten eine Rangordnung der Elemente, die in der Seminarevaluation nach ihrer als hilfreich empfundenen Wirkung bezüglich beruflicher Weiterentwicklung beziehungsweise Professionalisierung, abgefragt wurden, erhält man das in Tabelle 18 aufgenommene Ergebnis.

Tabelle 18: Bewertung der bedeutsamen Seminarelemente
Mittelwerte absteigend, (1) gar nicht / (2) kaum / (3) teilweise / (4) ziemlich / (5) sehr hilfreich

Seminarevaluation Gruppe 2	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Std.-Abweichung
23_21 Fallarbeit in Gruppen	20	3	5	4,40	,681
100 Fallbeispiel Elmar	19	3	5	4,37	,684
13_20 Anforderungsprofil	20	3	5	4,25	,716
10_18 PPP: Kompetenzen im Umgang mit Kindern	20	2	5	4,20	,768
21_8 PPP: Wirkfaktoren menschlicher Veränderungsprozesse	19	3	5	4,16	,602
19_6 PPP: Einführung ModiV, mit Einführung ppProfess, D1b	20	3	5	4,15	,671
29_24 Wiederholung Kompetenzmodelle	17	3	5	4,12	,697
24_22 Besprechung der Gruppenergebnisse zur Fallarbeit	20	2	5	4,10	,852
28 Selbsterfahrung: soziale Interaktion, Besprechung, Reflexion	18	3	5	4,06	,639
27_12 Vergleich permOt-Testergebnis und Selbsteinschätzung	20	2	5	4,05	,826
....					
101 Bezüge herstellen: Anforderungsprofil, permOt	17	3	5	3,59	,618

Item 21 „Fallarbeit in Gruppen (Anton und Simone)“, „Kleingruppenarbeit mit Fallbeispiel Elmar (Item 9) sowie Item 22 „Besprechung der Gruppenergebnisse zur Fallarbeit“ sind in den Top 10 von 30 gelisteten Elementen platziert (Tab. 18). Die Fallarbeit in Gruppen zu „Simone“ und „Anton“ führt die Liste auf Platz 1 an (MW 4,40) und Fallbeispiel „Elmar“ belegt mit einem Mittelwert von 4,37 Platz 2. Die Besprechung der Gruppenergebnisse im

Plenum (Item 22), welche sich auf die Arbeit mit „Simone“ und „Anton“ beziehen, besetzt Rang 8. Die PowerPoint-Präsentation zu den Wirkfaktoren menschlicher Veränderungsprozesse, welche als theoretisches Fundament zur Arbeit an den Fällen diene und damit ebenfalls Bedeutung für die fallbezogene Auswertung hat, belegt mit einem Mittelwert von 4,16 Platz 5. Einen, vergleichsweise geringen, Mittelwert (3,59) erzielt das Item 25 „Bezüge herstellen: Anforderungsprofil, permOt“ und findet sich auf Platz 24. Als zweite Bezugstheorie im Kontext PdK spielt das Anforderungsprofil mit seinen neun Dimensionen vor allem in der Arbeit mit „Anton“ und „Simone“ eine wichtige Rolle. Diese Nachrangigkeit korreliert auch mit der Auswertung der reldocs, da auch hier nur wenige Rückbezüge auf das Anforderungsprofil notiert sind.

Bezüglich der **drei bedeutsamsten Seminarelemente** listen 15 von 20 Personen die reflexive Arbeit an den Fällen (Item 9, 21, 22 und 36 im Fragebogen, t2) in ihre Top 3. Eine Person belegt zwei von drei Plätzen mit je einer Variante der Fallarbeit. Die jeweiligen Begründungen finden sich in Kategorien zusammengefasst in Tabelle 19.

Tabelle 19: Begründungen Seminarevaluation, qualitativ: fallbezogene Aufgaben, am bedeutsamsten

Begründungen: fallbezogene Aufgaben (am bedeutsamsten)	Anzahl der Nennungen (25)
konkretes Anwenden des ModiV	6
Förderung: vertieftes Verstehen des ModiV	5
Aufzeigen von Veränderungsstrategien	3
Hilfe/ Übung für späteren Arbeitsalltag	3
Vorteil: Arbeit in der Gruppe	3
Förderung: Sicherheit im Umgang mit ModiV	2
Identifikation mit den Fallakteuren	2
Interesse an der Bearbeitung	1

Mit sechs Nennungen wird die Konkretisierung des ModiV durch die Anwendung auf einen Fall als bedeutsamste Wirkung benannt, was noch einmal verstärkt wird, durch die Förderung eines vertieften Verstehens des Modells nach oder während der Bearbeitung mit fünf Nennungen. Drei Mal wurde das Aufzeigen von Veränderungs- und Handlungsstrategien für sich oder die Fallakteure benannt. Ebenfalls drei Personen bezogen die Arbeit an den Fällen auf ihren späteren Arbeitsalltag. Sie sprachen ihr Praxisnähe zu (h02h21), sahen sie als „Übung“ bei „Diskussionen mit Kollegen, Kindern und Eltern“ (r02i08) an oder übertrugen die Arbeit an Fällen darauf, dass man „später besser reale Fälle bearbeite[n]“ könne (s08i14). Ebenfalls drei Mal wurde ein Vorteil in der Gruppenarbeit gesehen, was durch eine generelle Hilfe der Gruppe für das Verstehen der Fälle (n9y24), ein „Bestätigen von Richtigem“ sowie einen „Vergleich von Gedanken“ (beides i05e36) konkretisiert sei. Zwei Teilnehmende

geben eine Identifikation mit dem Fall an, indem sie sich „in den Fallbeispielen wieder gefunden“ (k10n26) haben oder „sich hineinversetzen“ konnten (b14a10). Letztere Person beschreibt die Fallarbeit als „sehr interessant“ (b14a10).

Zwei von 20 Personen bewerten die Fallarbeit als wenig hilfreich (h02h21 und w07u04). Die Begründungen finden sich in Tabelle 20.

Tabelle 20: Begründungen Seminarevaluation qualitativ: fallbezogene Aufgaben, am wenigsten bedeutsam

Begründungen: fallbezogene Aufgaben (am wenigsten bedeutsam)	Anzahl der Nennungen (3)
Wiederholungen	2
zu lange Bearbeitungszeit	1

Um die negativen Bewertungen genauer nachvollziehen zu können, werden die Bewertungen der beiden Personen aus der Seminarevaluation sowohl aus dem quantitativen Teil, also auch aus dem qualitativen Teil sowie die Einträge aus dem refdoc 7 zu „Anton“ und „Simone“ auf die sich deren Seminarevaluation bezieht, gegenübergestellt. Die negativ wertenden Aussagen werden in Tabelle 21 zum besseren Überblick grau hinterlegt dargestellt.

Die beiden Seminarteilnehmenden beziehen die negative Bewertung vor allem auf die Organisation der Präsentation der Ergebnisse, wenn sie begründen, dass sich das Vortragen der Ergebnisse oft wiederholt hat, weil zu viele Gruppen denselben Fall bearbeiteten (Begründung w07u04) was „gegen Ende sehr mühsam“ (refdoc w07u04) erschien und der Eindruck entstand, dass „nicht alle gleich viel beteiligt“ (refdoc h02h21) gewesen seien. An dieser Stelle wird auf die Ausführungen zur Kategorie „geistige Sättigung“ durch Wiederholung“ in der Auswertung zu den refdocs verwiesen. Die Aussage: „negativ empfand ich auch dass extreme auseinandernehmen der Fälle, da ich es persönlich als nicht so kritisch angesehen hätte in der Realität“ im refdoc w07u04 lässt auf einen persönlichen Konflikt und eine Irritation bei der Fallbearbeitung schließen. Zu bemerken ist hier der zeitliche Aspekt. Während die refdocs unmittelbar im Anschluss an die Erfahrung mit den Fallbeispielen verfasst wurden, bewerten die Studierenden die reflexive Arbeit an den Fällen in der Seminarevaluation mit einem zeitlichen Abstand zu den jeweiligen Sitzungen von sechs (refdoc 31 zu „Elmar“) beziehungsweise zwei Wochen (refdoc 7 zu „Simone“ und „Anton“, an dieser Stelle von Belang). So schlägt sich der Konflikt mit der intensiven Bearbeitung der Fälle in der Seminarevaluation zwei Wochen später nicht mehr nieder. Die ansonsten überwiegend positiven Erfahrungen, die die beiden Studierenden äußern, lassen auf eine inhaltlich intensive Auseinandersetzung mit ihrem Fall schließen, was die in der Seminarevaluation, vor allem auf methodische Elemente bezogenen Negativbewertungen, relativieren könnte. Diese These wird auch durch die Begründung von h02h21: „an sich super, war aber zu lang“ gestützt.

Tabelle 21: Gegenüberstellung: am wenigsten bedeutsam gewichtete fallbezogene Übungen, codebezogen

Code	Likert-Skala	„Top 3“	refdoc 7
h02h21	<p>Item 21 (Fallarbeit in Gruppen (Anton und Simone)): (5) sehr hilfreich</p> <p>Item 22 (Besprechung der Gruppenergebnisse zur Fallarbeit): (4) ziemlich hilfreich</p> <p>Item 36 (Fallarbeit in Gruppen und im Plenum (als did. Mittel)): (5) sehr hilfreich</p>	<p>B36 \triangleq Fallarbeit in Gruppen und im Plenum (als did. Mittel) auf Position 2 hilfreich</p> <p><u>Begründung:</u> -praxisnah -hilft für Verständnis</p> <p>Y22 \triangleq Besprechung der Gruppenergebnisse zur Fallarbeit auf Position 2 wenig hilfreich</p> <p><u>Begründung:</u> -an sich super, war aber zu lang -hat sich wiederholt</p>	<p>1. – viele verschiedene Eindrücke - viele Möglichkeiten, Ansätze - gute Zusammenarbeit - Offenheit von allen → gute Diskussionsgrundlage</p> <p>2. – die Einsicht was bei mir Probleme sind - die Erfahrung, dass Simone einer Person in meinem Umfeld ähnelt. - die Praxisnahe Diskussion.</p> <p>3. positiv: tolle Gruppe, gute Diskussion neg.: nicht alle gleich viel beteiligt (bei Präsentation)</p> <p>pos.: die geringe Teilnahme d. Dozenten → ermöglicht viele Eipputs (Anmerkung: Inputs?) von Studierende aber trotzdem Lenkung d. Gesprächs pos.: durch Praxis ist das Verstehen von dem ModiV gewachsen pos.: die aktive Mitarbeit d. Studierenden</p>
w07u04	<p>Item 21 (Fallarbeit in Gruppen (Anton und Simone)): (5) sehr hilfreich</p> <p>Item 22 (Besprechung der Gruppenergebnisse zur Fallarbeit): (2) kaum hilfreich</p> <p>Item 36: (Fallarbeit in Gruppen und im Plenum (als did. Mittel)): (4) ziemlich hilfreich</p>	<p>Z22 \triangleq Besprechung der Gruppenergebnisse zur Fallarbeit auf Position 1 am wenigsten hilfreich</p> <p><u>Begründung:</u> - weil sich die Ergebnisse nur wiederholt haben, weil wir das gleiche Fallbeispiel + Aufgaben hatten</p>	<p>1. – gute Erfahrung - der Austausch in der Gruppe hat die Arbeit erleichtert - es hat Spaß gemacht - die Erfahrung im Plenum war zunächst spannend, aber gegen Ende sehr mühsam, da sich vieles wiederholt hat - jeder in der Gruppe hat mitgearbeitet und war konzentriert.</p> <p>2. – das ModiV hat heute noch mehr Struktur angenommen (durch Fallbeispiele)</p> <p>3. – positiv empfand ich die gemischten Gruppen, da ich mit Studenten gearbeitet habe, die ich kaum kannte → es hat Spaß gemacht und war zielführend - negativ empfand ich, dass es sich oft wiederholt hat und trotzdem jede Gruppe ihre Ergebnisse vorstellen sollte - negativ empfand ich auch dass extreme auseinandernehmen der Fälle, da ich es persönlich als nicht so kritisch angesehen hätte in der Realität.</p>

Die bisher mehrheitlich hohe Wertschätzung der reflexiven Arbeit an den Fällen verstärkt sich durch den Vergleich der Gesamtheit der didaktischen Mittel und Methoden im Seminar (Tab. 22). Erfragt wurde, welche der eingesetzten Methoden und Mittel welche Bedeutung für die eigene berufsbezogene Entwicklung der Seminarteilnehmer hatten. Die ‚Fallarbeit in Gruppen und im Plenum‘ wird hierbei als am hilfreichsten gemeinsam mit den Möglichkeiten der Selbsterfahrung genannt (AM 4,45), wobei die Standardabweichung bei ersterer etwas geringer ausfällt.

Tabelle 22: Bewertung der didaktischen Mittel und Methoden (Mittelwert absteigend)

Didaktische Mittel und Methoden	N	Min.	Max.	AM	Std.-Abw.
40_36 Hilfreich: Fallarbeit in Gruppen und Plenum	20	3	5	4,45	,759
38_34 Hilfreich: Möglichkeiten der Selbsterfahrung	20	2	5	4,45	,887
39_35 Hilfreich: Durchführung des Persönlichkeitstests	20	1	5	4,25	1,020
37_33 Hilfreich: Diskussion der theoretischen Inhalte	20	3	5	4,25	,550
35_31 Hilfreich: theoretischer Input der Präsentationen	20	3	5	4,05	,686
42_38 Hilfreich: Nachdenken durch Fragebögen	20	2	5	4,00	,858
41_37 Hilfreich: Nachspüren eigener Erfahrungen, refdoc	20	2	5	3,95	,945
36_32 Hilfreich: Lesen der Fachliteratur	20	1	4	3,20	,768

Die Auswertung der qualitativen Daten der refdocs sowie die quantitativen und qualitativen Daten der Seminarevaluation lassen Anstöße, aber auch Grenzen im Professionalisierungsprozess erkennen. Diese Impulse zu diskutieren vermag das folgende Kapitel, wobei die Ergebnisse der Auswertung in Beziehung zu entsprechender Fachliteratur gesetzt werden.

6. Impulse für eine personbezogene Professionalisierung? – Diskussion der Ergebnisse

Zunächst soll auf die Arbeit in Gruppen und im Plenum sowie die Rolle der Dozentin in beiden Phasen eingegangen werden. Im methodisch-didaktischen Vorgehen der Arbeit mit Fällen stellt die Kleingruppenarbeit einen festen Bestandteil dar. Sabine Digel untersuchte im Jahr 2010 Interaktionsprozesse fallbasierten Lernens in Gruppen. Sie vertritt die Ansicht, die Arbeit in Kleingruppen sei zentral für die reflexive Arbeit an Fällen, da sie kognitive Lernprozesse fördert, „einerseits durch gezielte Instruktion, andererseits durch soziale Interaktion, die angeregt, aber nicht reglementiert werden soll“ (Digel 2010, S. 263f.). Die refdocs enthalten Sequenzen, in denen deutlich wird, dass durch den Austausch und die Diskussion der Inhalte, neue interessante Perspektiven und Denkweisen eröffnet wurden. Auch die Ergebnisse teilnehmender Beobachtung bestätigen, dass alle Gruppen ins Arbeiten fanden. Die Gefahr der „Zerfaserung“, die Digel sowie auch Beck et al. (2000) durch eine nicht zielgerichtete Bearbeitung der gemischten Gruppenkonstellation sehen, bestätigt sich, bis auf eine anfängliche Zurückhaltung bei der Aufgabebearbeitung, nicht. Die vorliegenden studentischen Daten ergeben stattdessen, dass die neue Begegnung mit bis dato sich unbekannten Studierenden, vor allem in der Bearbeitung von „Simone“ und „Anton“ als mehrheitlich hilfreich empfunden wurde, da zielstrebig gearbeitet und Ideen entwickelt werden

konnten. Stephanie Teasley (1997) konnte äquivalent hierzu empirisch nachweisen, dass „Studierende, die gemeinsam Problemstellungen bearbeiteten und sich verbal über Betrachtungsweisen und Lösungsmöglichkeiten austauschen (interpretive talk), zu weitreichenderen Lösungsansätzen kamen, als Individuen, die kognitive Prozesse allein zu lösen versuchten“ (vgl. Teasley 1997, zitiert n. Digel 2010, S. 266). Zunehmend effektiv auf den Lernzuwachs seien sogenannte transaktive Diskussionsbeiträge, welche sich „auf die Gedankengänge anderer Gesprächspartner beziehen, diese weiterverarbeiten oder sich davon abgrenzen“ (vgl. Teasley 1997, zitiert n. Digel 2010, S. 266). Der transaktive Austausch über einen Fall ermöglicht es, „(theoretische) Inhalte zu verinnerlichen und in realen Handlungssituationen anwendbar zu machen“ (vgl. Shulman 2000, zitiert n. Digel 2010, S. 267) und folglich in der Diskussion Wissen situiert und sozial eingebettet konstruiert wird. Inwiefern die Redebeiträge in der Kleingruppenarbeit in diesem Sinne als transaktiv galten, kann aus den ref-docs nur teilweise herausgelesen werden, wenn Studierende schreiben, dass sie Ideen von anderen weiterentwickeln oder die Ergebnisse in der Gruppe (und im Plenum) diskutiert und ergänzt werden konnten. In der teilnehmenden Beobachtung einzelner Gruppen konnten transaktive Beiträge durchaus wahrgenommen werden. Eine Tonaufnahme der Gruppendiskussionen und Auswertung der Audiodateien könnte eine Möglichkeit zur Untersuchung transaktiver Beiträge darstellen und hier in Zukunft deutlichere Hinweise ergeben. Digel (2010) sieht durch die Situiertheit, die Authentizität sowie die soziale Interaktion einen Zusammenhang mit der Überwindung ‚trägen‘ Wissens durch eine Fallbearbeitung in den Kleingruppen. ‚Träges‘ Wissen kann entstehen, wenn die zu Beginn der Arbeit erläuterten Wissenssysteme isoliert voneinander bleiben (vgl. Neuss und Zeiss 2013, S. 24). Das Überwinden ‚trägen‘ Wissens kann als zentral zum Aufbau professioneller Handlungskompetenz angesehen werden (vgl. Digel 2010, S. 267).

Die Kooperation und Interaktion in den Gruppen ist jedoch kein Selbstläufer. So nimmt unter anderem Digel (2010) an, dass beim Lernen mit authentischen Fällen in einer Kleingruppe, das „konkrete Ausmaß der Unterstützung durch den Lehrenden bzw. durch Instruktionen zur Bearbeitung von Aufgaben“ (Digel 2010, S. 264) eine zentrale Einflussgröße darstellt, wodurch eine „sachbezogene und zielorientierte Auseinandersetzung mit den Fällen wahrscheinlich wird“ (ebd., S. 265). Reh und Rabenstein (2005) sprechen sich außerdem gegen die reine Moderation der Studierendenbeiträge während der Fallbearbeitung aus. Sie fordern von der Seminarleitung, anfangs die Interpretation des Falls an der Theorie „auch vorzuführen und damit am Material zu explizieren, ‚wie es geht‘“ (Reh und Rabenstein 2005, S. 53). Eine verständliche Instruktion der theoretischen Grundlagen und die konkrete Anleitung im

Erkennen der Wirkfaktoren am ModiV ist in der fallbezogenen ppProfess-Didaktik unter anderem in Phase 1 verankert. In den refdocs werden beide Elemente als förderlich beziehungsweise verständlich gewürdigt und bildeten vor allem in der Bearbeitung mit „Elmar“ einen bedeutenden Mehrwert. Eine kleinschrittige sequenzielle Analyse des Falls kann folglich vor allem für den Einsatz des Falls als didaktisches Instrument zur Theorievermittlung als gewinnbringend angesehen werden. Ferner werden zentrale Gelingensbedingungen in der Fundierung des Theoriewissens der Seminarleitung und in deren Erfahrung in der „Bildung von Lesarten und Hypothesen [gesehen], um die Interpretationsideen der Studierenden ad hoc aufgreifen und weiterführen zu können“ (Reh und Rabenstein 2005, S. 53). Das leitende Tandem des ppProfess-Seminars ist zum einen mit einer Beratungspsychologin, Supervisorin und der Entwicklerin des ModiV und zum anderen mit einer Diplompädagogin und nicht nur im Studiengang PdK erfahrenen Dozentin, hervorragend aufgestellt. Die Auswertung der Plenumsphase lässt annehmen, dass neue Perspektiven aufgezeigt wurden, was voraussetzt, dass unterschiedliche Lesarten und Interpretationen Raum zur Diskussion fanden. Das hohe Aktivitätsniveau der Gruppe sowie die Bereitschaft zur Weiterarbeit, die einerseits den Wunsch nach mehr Fallarbeit und andererseits ein Ausprobieren des Gelernten im privaten Bereich impliziert, spricht ebenfalls für eine produktive Arbeit im Sinne obiger Ausführungen und für ein Einlassen auf die Anforderung. Hinzukommen vor allem in refdoc 7 wertschätzende Anmerkungen bezüglich einer hohen Intensität der Fallbearbeitung.

Bei der Bearbeitung dienen die Fallmaterialien zunächst als Ausgangspunkt und Projektionsfläche für die Interpretation, denn sie unterstützen die Fallrezipienten, indem sie komplexe Handlungssituationen aufzeigen und multiperspektivische Ausgangspunkte zur Analyse und Sinnrekonstruktion bieten (vgl. Dirks und Feindt 2002, S.40f). Daneben handelt es sich vorliegend um didaktisch konstruierte Fälle, die die Aufmerksamkeit der Fallrezipienten lenken und die Theorie vorstrukturieren. Durch die Anpassung auf die Seminargruppe kann dies für den Anregungsgehalt des Falls ein entscheidender Vorteil sein, jedoch ist auch zu beachten, dass bei gleichzeitiger Sensibilisierung für bestimmte Themen, auch bei anderen Themen ‚blinde Flecken‘ bleiben können (vgl. Rothe und Betz 2018, S. 295). Dies erklärt sich dadurch, dass biografische Erfahrungen und deren gegenwärtige Relevanz, einschließlich des professionellen Denkens und Handelns, jeweils nur einer Betrachtung und Beurteilung vom jetzigen „biografischen Standort“ (Rothe und Betz 2018, S. 294) aus unterliegen. Dies birgt zum einen für die studentische Person selbst, wie auch für externe Professionalisierungsbestrebungen, ein gewisses Maß an unergründlicher Ungewissheit, welcher von beiden Seiten mit Toleranz begegnet werden muss (vgl. ebd.). In der Folge ist die

Professionalisierung und Selbstklärung der angehenden Fachkräfte „nicht per se als Prozess der Steigerung der Selbsterkenntnis und der zunehmenden reflexiven Durchdringung und Transparenz eigener biografischer Erfahrungen zu verstehen“ (ebd.). Dieser Ungewissheitsbegriff sollte „jeglichen Professionalisierungsbestrebungen als unhintergehbare Prämisse“ (ebd., S. 296) vorangestellt werden. Dennoch reduziert sich der Fall in seiner Bearbeitung nicht einfach auf die „Veranschaulichung von Kategorien oder Theoriebestandteilen (...), sondern Fallanalysen [sollen] als Erkenntnisform verstanden werden“ (vgl. Combe 2001, zitiert n. Heinzl 2007, S. 149). Um das hierdurch neu gewonnene Theoriewissen als Erkenntnis für sich nutzen zu können, ist es erforderlich, dieses gezielt auf sich selbst zu beziehen; sich als Subjekt in Beziehung zum Gelernten zu setzen und sich somit auf Vermittlungsachse 2 zu bewegen. Die Einlassung auf solche Prozesse hängt stark vom „Verhältnis subjektiv erlebter Bedingungen und eigenem Bewältigungsvermögen“ (Seiler 2018, S. 143) ab. Die reflexive Arbeit an Fällen hat das Ziel des Generierens alternativer und mehrperspektivischer Sichtweisen. Die intensive fallbasierte Auseinandersetzung kann hierbei durchaus zur Beanspruchung führen, die als Inkongruenz erlebt werden kann (vgl. ebd.), wenn gewohnte Muster unterbrochen werden und neue Lösungsansätze entwickelt werden müssen. Eine Einlassung zu einem entsprechenden „Übergang von einer (übernommenen oder erfolgreich tradierten), jedoch nicht mehr tragfähigen Sicht eines (...) Sachverhalts in eine reflektierte und (...) theoretisch (...) stimmigere Sicht“ (Denner 2018, S. 14) findet laut Kosinar und Laros nur statt, „wenn diese als relevant und bewältigbar eingeschätzt wird“ (Kosinar und Laros 2018, S. 162). Gegensätzlich dazu kommt es zur Vermeidung oder Stagnation, wenn die Anforderung als „nicht bewältigbar im Rahmen [der eigenen] Möglichkeiten (...) [oder] als irrelevant erachtet wird“ (ebd.), was dann zu einer Priorisierung der Verringerung der Beanspruchung und zu Widerstand oder Nicht-Bearbeitung der Aufgabe führen kann (vgl. ebd.). Das Beanspruchungserleben der Studierenden während der Fallbearbeitung im Projekt war sehr differenziert und häuft sich vor allem in refdoc 31 bei der Bearbeitung von „Elmar“. Offenbart wurde ein Gefühl der kognitiven Forderung sowie allgemein ein Wahrnehmen von Anstrengung und Anspannung. Individuelle Grenzen wurden bei der Arbeit am Fall mit ModiV geäußert, wenn einige Studierende häufig beim Fall „Elmar“ noch große Schwierigkeiten in der Zuordnung der Wirkfaktoren feststellten. Im Vergleich zur Arbeit mit „Simone“ und „Anton“ jedoch verspricht die dort geringere Anzahl an Codes hier Besserung. In der Gesamtschau wird relativ wenig und nur vereinzelt Kritik an der Methode artikuliert. Auch in der teilnehmenden Beobachtung kann nur einmal Kritik am Fallbeispiel selbst vernommen werden. Stimmig hierzu bestätigen die vorliegenden Daten einen hohen

Anregungsgehalt der Fälle, denn die Studierenden bezeichnen die Fälle mehrheitlich als interessant und abwechslungsreich und äußern darüber hinaus „Spaß“ bei der Bearbeitung. Die erhobenen Daten ergeben, dass die Studierenden ein vertiefendes und umfangreicheres Verstehen der Bezugstheorie des ModiV vor allem der Bearbeitung des Fallbeispiels verdanken. Die zugehörige Kategorie erhält vergleichsweise mit Abstand die meisten Zuordnungen. Durch die Bearbeitung des Falls anhand von ModiV, was mit einem Üben im Erkennen der 16 Wirkfaktoren des ModiV einherging, entstand zusätzlich eine zunehmende begriffliche Klarheit sowie ein besseres Nachvollziehen der Struktur des ModiV. Vor allem Fall „Elmar“ wirkte hier, trotz einiger Schwierigkeiten in der Zuordnung der Wirkfaktoren, stark auf der Verstehensebene. Die Identifikation der Studierenden mit den Fallakteuren beziehungsweise ein Hineinversetzen in deren Situation und eine entsprechende Entwicklung von Handlungsoptionen mithilfe des ModiV spricht ergänzend dafür, dass die Vermittlung zwischen Theorie und eigener Person folglich nicht linear und direkt über Vermittlungsachse 2, sondern über den Fall als Medium geschah. Es entstehen infolgedessen neue Vermittlungsachsen zwischen studentischer Person und dem Fall sowie dem Fall und der Bezugstheorie (grün markiert in Abb. 7).

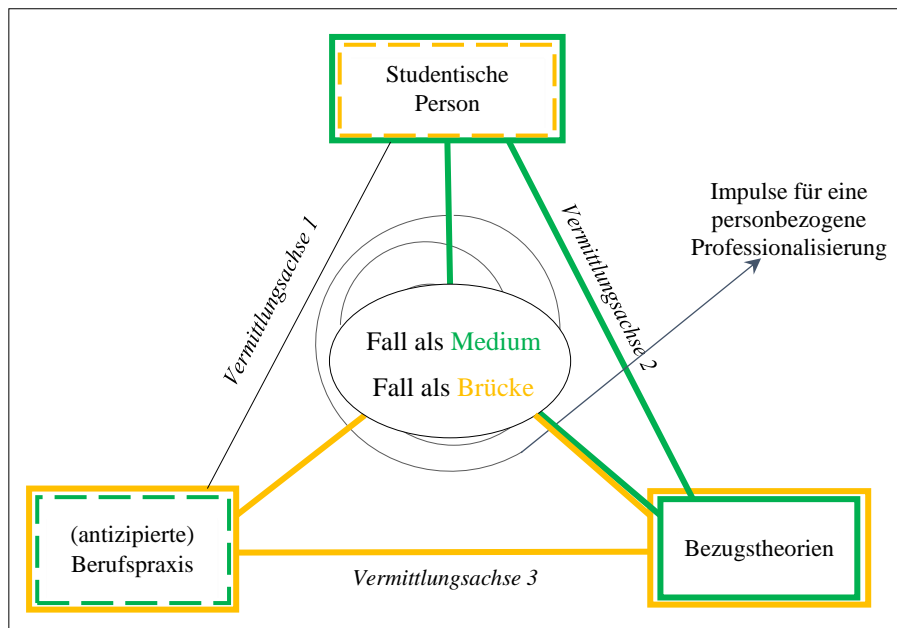


Abbildung 7: Der Fall als Medium und Brücke zur Theorievermittlung, verändert nach Denner (2016)

Den Prozessen auf Vermittlungsachse 2 entsprechend, kann aus den studentischen Daten eine Konfrontation und eine Verbindung der Bezugstheorie mit dem eigenen Vorwissen, den subjektiven Alltagstheorien, der eigenen Haltung und dem eigenen Habitus der Studierenden herausgearbeitet werden. Erfasst werden konnten in dieser Hinsicht verschiedene Facetten: Die Studierenden geben in den reldocs an, teilweise biografische Ereignisse und Erfahrungen retrospektive einordnen oder diese für die Fallbearbeitung mit ModiV vorteilhaft nutzen

zu können. Hauptsächlich scheinen sie jedoch in den Fallbeispielen eigene Muster wiedererkannt zu haben. Bei der reflexiven Arbeit am Fall treten die Fallrezipienten in ein Zwiegespräch mit dem Fall, welcher „für sich spricht“ und Anlässe für die Reflexion alltagstheoretischer (häufig ‚kurzschlüssiger‘) Handlungs- und Deutungsmuster bietet“ (Dirks und Feindt 2002, S. 41). Sich selbst und die eigene Subjektivität begreifen, die erlernten automatisierten Gefühlsmuster zu entlarven, routinierte Reaktionen aufzudecken und den Eigensinn seiner Biografie kennen zu lernen, vermag es, handlungsleitende Orientierungen zu verändern. Voraussetzung für eine Veränderung von Handlungsmustern ist ein systematisches Sich-Fremd-Machen, das durch einen weiten, entdeckenden und fragenden Blick (vgl. Nentwig-Gesemann 2007b, S. 22), das eigene Tun vergewissert und bewusst macht. Günstig hierbei ist es, dass bei der Arbeit am Fall über die Identifikation oder Abgrenzung der eigenen Person zum Akteur im Fall oder einer kritischen Kontrastierung der eigenen Handlungs- und Deutungsmuster mit denen anderer (Akteure im Fallbeispiel oder Studierenden der Gruppe), eine Vermittlung zwischen Eigenem und Fremden erwirken kann (vgl. Denner et al. 2020, S. 194) und so dabei hilft, das eigene Selbst zu erkennen (Dirks und Feindt 2002, S. 41). Dies erfordert ein hohes Maß an Reflexivität der Fallrezipienten, welche wie bereits nach Bolle und Leonhard (2015) ausgeführt, kein voraussetzbares studentisches Bedürfnis sei. Umso wichtiger ist es, Reflexionszyklen systematisch einzuüben. Dies fordert unter anderem Nentwig-Gesemann (2007b) und auch Denner (2013). Das Schreiben der reldocs möchte hierbei einen zentralen Beitrag leisten. Didaktisch zu berücksichtigen ist, dass der selbstreflexive Dialog nicht automatisch ausgelöst wird, sondern der Erzeugung „kognitive[r] Dissonanzen [bedarf], sodass deren Lösung „nicht ohne Weiteres mit dem Rückgriff auf Faktenwissen und eingespieltes Methodenwissen“ ersichtlich sei (Nentwig-Gesemann und Fröhlich-Gildhoff 2015, S. 54). Dilemmasituationen, in denen sich sowohl „Simone“, „Elmar“ als auch „Anton“ befinden, sind dafür prädestiniert ‚der Fall‘ für ein Auslösen solcher Irritationen zu sein. Die „Bearbeitung von dilemmatischen Situationen“ (ebd.) wird als zentral für den Prozess der Professionalisierung angesehen und die Fälle scheinen bei den Seminarteilnehmenden durchaus Reflexionsprozesse angestoßen zu haben. (Selbst-)Reflexion in ihrer Tiefe zu erfassen, stellt die Forschung noch vor Herausforderungen und bedarf verstärkter Auseinandersetzung mit den Persönlichkeitsstrukturen sowie den Biografien der einzelnen Teilnehmenden. Zu erkennen ist jedoch bereits jetzt ein Unterschied zwischen den Teilnehmenden. Einige bleiben durch das reine Wiedererkennen der eigenen dysfunktionalen Muster im Fallbeispiel auf der Ebene der Gegenwart. Andere erschlossen bereits Handlungs- und Veränderungsoptionen für sich selbst anhand der Bezugstheorie und artikulieren

damit prospektiv Veränderungsbereitschaft. Diese Studierenden erkannten das zu „erwerbende Wissen [als] handlungsrelevant“ (Digel 2010, S. 267). Solche Prozesse sind wiederholt in reldocs zu erkennen, indizieren eine hohe Lernwirksamkeit und lassen sich als Hinweise auf eine optimale Inkongruenz der Aufgaben (Edelmann und Wittmann 2012) auf studentischer Seite deuten.

Die reflexive Arbeit an Fällen im Projekt ermöglicht es, „persönlichkeitsbezogen[e] Stärken und Schwächen zu erkennen, um sie ins Verhältnis zur zukünftigen Tätigkeit und den dort geforderten Handlungsanforderungen, Belastungen und Kompetenzen zu setzen“ (Neuss und Zeiss 2013, S. 23). Ein solcher Rekurs auf die Berufspraxis ist bei einer Arbeit mit Fällen mit dem Ziel einer personbezogenen Professionalisierung auch bei der Vermittlung zwischen Person und Theorie (grünes Dreieck) unumgänglich, weshalb die *antizipierte Berufspraxis* im Schaubild (Abb. 7) grün gestrichelt umrandet ist. Diese Transformation kann einen zentralen Beitrag zum Aufbau professionellen Handlungswissens leisten. Dem systematisch einzuübenden und sich durch die Ausbildung entwickelnden Reflexionswissen wird für die Weiterentwicklung kindheitspädagogischer Praxis, ein bedeutsamer Einfluss zugeschrieben und der professionelle, theoriebasierte Handlungsakt in der beruflichen Praxis ist in der Folge nicht trennbar von der Person des professionell Handelnden.

Die Fallbearbeitung fordert neben einem personbezogenen also ebenso einen praxisbezogenen Rückbezug auf das ModiV und das Anforderungsprofil PdK als Bezugstheorien im Sinne der Vermittlungsachse 3 (Abb. 7, orange markiert). Ziel dieser ganzheitlichen Auseinandersetzung soll sein, dass Studierende die personbezogenen, berufsbezogenen und theoriebezogenen Elemente der Interventionen nicht isoliert voneinander betrachten, sondern durchaus reflektieren, was das Gelernte mit der eigenen zukünftigen Praxis und damit mit ihnen selbst (gestrichelt orange markiert: Studentische Person) zu tun hat. Die Datenlage der reldocs 7 und 31 interpretierend, scheint dies nur in Teilen gelungen zu sein. Bezüge auf das Anforderungsprofil sowie Hinweise auf eine solche berufsbezogene Reflexion oder die eigene (zukünftige) berufliche Praxis können in den reldocs 7 nur sehr vereinzelt ausgemacht werden, obwohl diese ein angestrebtes Teilziel der Bearbeitung von „Simone“ und „Anton“ waren. Bezieht man jedoch die Ergebnisse der Seminarevaluation mit ein, werden die fallbezogenen Übungen als mit am hilfreichsten bezüglich der beruflichen Weiterentwicklung beziehungsweise Professionalisierung bewertet. Die ursprüngliche Annahme, die Arbeit an Fällen wirke auf Vermittlungsachse 1 (Person-Praxis) (vgl. Denner et al. 2020, S. 194) kann somit nur in Teilen als bestätigt gelten.

Interessant ist ferner, dass der Fall acht Mal in direkter Verbindung zu ‚der‘ Praxis steht, indem mit 15 Nennungen ein Erkennen des Potentials des ModiV durch das ‚praktische‘ Anwenden des Modells am Fall betont wird. Ähnliche Ergebnisse erhält auch Christine Thon (2016), die Fallarbeit aus studentischer Perspektive untersuchte und den Fall in ihrem gleichnamigen Beitrag als das „Fenster zur Praxis“ bezeichnet (Thon 2016, S. 81). Dieses Phänomen wird laut Thon verstärkt bei der Bearbeitung von selbsterlebten Realfällen beobachtet, wenn der Fall als eine „Vorwegnahme einer späteren eigenen Praxis“ (ebd., S. 85) erfasst wird. Auch, wenn projektspezifisch mit fiktiven Fällen gearbeitet wird, finden sich dennoch Ähnlichkeiten. Die Studierenden in Thons Studie versprachen sich, ähnlich wie die vorliegenden studentischen Daten, dass der Fall als Praxisbezug die Theorie „anschaulich, verständlich und einprägsam“ (ebd., S. 83) mache, wobei „Abstraktes materialisiert und mit den Sinnen statt rein intellektuell wahrgenommen werden kann“ (ebd.). Hier lauert die Gefahr, dass sich das ModiV, als ‚trockene‘ Theorie, wie in einem der reldocs bezeichnet, durch die ‚praktische‘ Anwendbarkeit an den Fallbeispielen erst ihre Legitimität und Relevanz erweisen (vgl. ebd., S. 84) muss. Als Ergebnis stünden Praxis und Theorie sich somit entgegen und könnten nur durch einen Fall als ‚Brücke‘ über neue Vermittlungsachsen Verbindung finden (Abb. 7, orange markiert). Zukünftig wäre zu überlegen, welche Relevanz der Rückbezug der Theorie auf die antizipierte Berufspraxis zugemessen werden soll und ob gegebenenfalls dem Rekurs auf das Anforderungsprofil mehr Betonung zu verleihen wäre.

Wenn Studierende einen Fall als ‚die‘ außeruniversitäre Praxis sehen und ihn dieser gleichsetzen, tut sich außerdem der gefährliche Konflikt der Erwartungshaltung für praktische Patientrezepte durch die Fallbearbeitung auf. Der Fall steht jedoch bekanntlich immer *für etwas* und fügt sich in ein komplexeres, mehrperspektivisches Gefüge ein. Dem entsprechend bewegen sich FrühpädagogInnen in ihrer Praxis in immer neuen Interaktionsgeschehnissen, die eine Abstimmung von verschiedenen Handlungsoptionen auf Basis spezifischer Bedingungen in der Situation fordern. Dies bedingt, so postuliert Helsper, „sowohl der allgemeinen kategorisierenden Zuordnung, als auch der Rekonstruktion der Logik des Einzelfalles“ (Helsper 2000, S. 145) und verweist auf die *Subsumtionsantinomie* nach Oevermann (1996). Diese meint einerseits Einordnungen subsumtiver Art eines Falls, indem er klassifizierend unter Kategorien und Theorien zugeordnet wird, während dies andererseits die Gefahr einer inakzeptablen Typisierung des Einzelfalles birgt (vgl. Helsper 2000, S. 145). Die beschriebene Komplexität und Mehrdeutigkeit können dem studentischen Wunsch nach Verallgemeinerbarkeit und Richtigkeit der Interpretation zuwider laufen (vgl. Thon 2016, S. 94; Reh und Rabenstein 2005, S. 50). Zum Tragen kommt hier die Kategorie ‚Abstraktion des

Besonderen‘, die insgesamt 15 Nennungen umfasst. So neigen auch die Studierenden in Gruppe zwei dazu, ausgehend vom Besonderen des Falls, allgemeine Aussagen im Sinne einer persönlichen Quintessenz auf abstrakter Ebene zu treffen, welche eine Erkenntnis umfasst, die sie durch der Arbeit mit dem Fall herauslösen konnten. Dies ist auch der Frage im refdoc „Was war für Sie bedeutsam?“ geschuldet. Die Studierenden beweisen mit ihren Antworten eine Art Generalisierungsfähigkeit und geben Hinweise auf eine Wirksamkeit der Intervention, da sie mit dem Gelernten im Sinne der Vermittlungsachse 2 in Resonanz gehen, es auf sich selbst übertragen, mit ihren ‚biografischen Baustellen‘ verbinden und daraus mögliche Handlungsoptionen in ihre Denkmuster einflechten. Darauf zu achten ist jedoch, dass dieses persönliche Destillat nicht generalisiert wird und zukünftig der Rigidität unterliegt. Um den Irrweg einer linearen und voreingenommenen Schlussfolgerung zu umgehen, ist bereits mehrfach argumentiert, Reflexionsfähigkeit und Responsivität verlangt, die hier zum Indikator pädagogischer Kompetenz werden und basierend auf einer umfangreichen Wissensmatrix, unter dem Postulat eigenverantwortlichem, selbstorganisiertem und fachlich begründetem Verhalten stehen. Reflexivität und ein Bewusstsein über die der professionellen Praxis inhärenten Antinomien können jedoch bei Novizen nicht vorausgesetzt werden und müssen deshalb systematisch eingeübt werden (vgl. Ladenthin 2018). Die reflexive Arbeit an Fällen kann hierbei dienen, denn Mehrdeutigkeit und Subsumtionsantinomien können in das didaktische Material eingeflochten und durch die Diskussion konkurrierender oder sich ergänzender Lesarten der Fälle intensiv thematisiert werden (vgl. Thon 2016, S. 94). Die Mehrzahl der Studierenden in Gruppe zwei stellen bei der Bearbeitung von „Simone“, „Anton“ und „Elmar“ das Erkennen einer Multiperspektivität in diesem Sinne fest. Dies trägt auch dem pluridisziplinären ModiV Rechnung und gilt als wegweisender Bestandteil von Professionalisierung, denn kompetentes Handeln stellt bekanntermaßen mehr als nur ein intuitives und/oder affirmatives Abrufen „situativ antrainierte[r] und abrufbare[r] Verhaltensmuster“ (Wehner und Staiger-Engel 2018, S. 18) dar. Vielmehr benötigt selbstständiges mündiges pädagogisches Handeln einen „weiten Horizont“ (ebd.), der es erlaubt, situativ Gelerntes differenziert wahrzunehmen sowie gleichzeitig eine „bewußte Haltung des Skepsis [sic] gegenüber jeder Routine“ (Helsper 2000, S. 145) impliziert. Insofern wäre es im Sinne eines flexiblen Wissensaufbaus günstig, dem präventiv zu begegnen und den Studierenden im Seminar die Möglichkeit zu geben, ihr persönliches Learning zum Ende erneut in das ModiV einzuordnen. So würde die Mehrperspektivität noch mehr verdeutlicht, der eigene Standpunkt bewusst gemacht und zugleich durch das Aufzeigen reichlicher individueller Deutungsrichtungen der bearbeiteten Fälle relativiert werden.

7. Fazit

Die Auswertung und Diskussion der Ergebnisse aus den reldocs konnten zeigen, dass durchaus Hinweise auf angestoßene Professionalisierungsprozesse identifiziert werden können. In Bezug auf die neun Dimensionen des Anforderungsprofils PdK können durch die reflexive Arbeit an den Fällen eine „Auseinandersetzung mit der eigenen Profession und Professionalisierung“ in Verbindung mit zunehmender „Reflexionsfähigkeit“, einer implizierten „Wertorientierung“, gruppenbezogener „Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit“ sowie „handlungsgeleiteter Aneignung von fachlichem Wissen“ Grundvoraussetzungen geschaffen werden, um eine „professionelle Grundhaltung mit Beziehungsgestaltung“ zu realisieren.

Festzuhalten ist, dass die reflexive Arbeit an den Fällen „Elmar“, „Simone“ und „Anton“ bei den Studierenden im Design 2 durch die kognitive Vergewisserung ihres eigenen Tuns, deren Fähigkeit zur Distanzierung gegenüber selbstverständlichen Deutungen und automatisierten Handlungsmustern schult. Damit einher geht die Fähigkeit zum Perspektivwechsel und ein erhöhtes Verständnis für die Multiperspektivität von Situationen und der eigenen Biografie. Das fallbasierte Lehr-Lern-Arrangement, welches die Biografie der Studierenden didaktisch integriert, eröffnet einen Übungs- und Erfahrungsraum für die Praktik des Reflektierens. So bietet sich in ppProfess für die Studierenden die Chance, in (Re-)Konstruktion und Reflexion der eigenen Identitätsentwicklung 1.) ihr „Gewordensein [zu] erkennen“, 2.) „Eigenverantwortung [zu] übernehmen“ und 3.) „Konsequenzen für den weiteren Lebensweg“ (Fröhlich-Gildhoff et al. 2011, S. 84) anzuvisieren. Zu beachten gilt jedoch – und das wird in den Daten auch deutlich: „Professionalisierung ist weder ein Automatismus noch ein Prozess, der ohne den Preis der Beanspruchung sich einstellt“ (Denner 2018, S. 14). Professionalisierungsschritte gehen nur dann voran, „wenn Divergenzen in der Situationswahrnehmung zugelassen, motivationale und volitionale Kräfte zur Bewältigung entwickelt und Divergenzen als Herausforderungen angenommen werden. Stagnation in der Entwicklung ist jederzeit möglich, wenn solche nicht zugelassen und zu keinen neuen Deutungen, Fragen und Entwicklungen führen“ (Keller-Schneider 2016, S. 310f.). Für das Aufzeigen neuer Perspektiven und Sichtweisen impulsgebend ist vor allem die lernförderliche und überwiegend zielgerichtete Arbeit in den Kleingruppen. Als gewinnbringend festzuhalten, ist das sequenzielle instruktionale Vorgehen am Fall im ersten Kontakt mit dem ModiV, welches zu einem vertieften Verständnis dessen und damit zur Theorievermittlung beiträgt. Besonderen Beitrag leistet hier die überwiegend wahrgenommene Passung zwischen biografischen Erfahrungs- und Wissensstrukturen und dem fallbezogenen Lernangebot, von dem

die Studierenden profitieren. Durch die Identifikation mit den Fallakteuren wird die Voraussetzung geschaffen, theoriefundierte Handlungsoptionen für sich selbst zu generieren, was mit einer anspruchsvollen Transferleistung beziehungsweise durch den Rückbezug auf die eigene Person mit einer Transformationserfahrung einhergeht. Durch eine Kontrastierung verschiedener Handlungsoptionen schulen die Studierenden zusätzlich ein kritisches Bewusstsein. Ob die Handlungsoptionen tatsächlich Umsetzung finden und Veränderungen in den Handlungsmustern der Fallrezipienten verankert werden, wäre in einer Folgeuntersuchung zum Seminar, beispielsweise in qualitativen Interviews, zu ermitteln. Interessant und aufschlussreich könnte diesbezüglich auch ein Vergleich mit refdoc 10 ‚Mein Ausgangspunkt‘, refdoc 11 ‚Meine Entwicklungsziele‘ und refdoc 12 ‚Meine Veränderungsstrategie‘ dieses Durchgangs sein, wenn es um das Herausarbeiten von persönlichen Veränderungsprozessen während der Gesamtzeit der projektbezogenen Sitzungen geht und inwiefern diese durch die reflexive Arbeit an den Fällen ausgelöst wurden.

In der Gesamtbetrachtung stellt die reflexive Arbeit an Fällen im Rahmen des Projekts ppProfess eine geeignete Methode der Vermittlung dar, um unter Einbezug der eigenen Biografie eine forschungsmethodisch und theoretisch fundierte selbst-reflektive Haltung als wesentliche Größe in der Entwicklung professioneller Handlungskompetenz einzuüben und im dreidimensionalen Wirkungsgefüge Person-Praxis-Theorie zukunftsbezogene Impulse für eine personbezogene Professionalisierung auszulösen (Abb. 8).

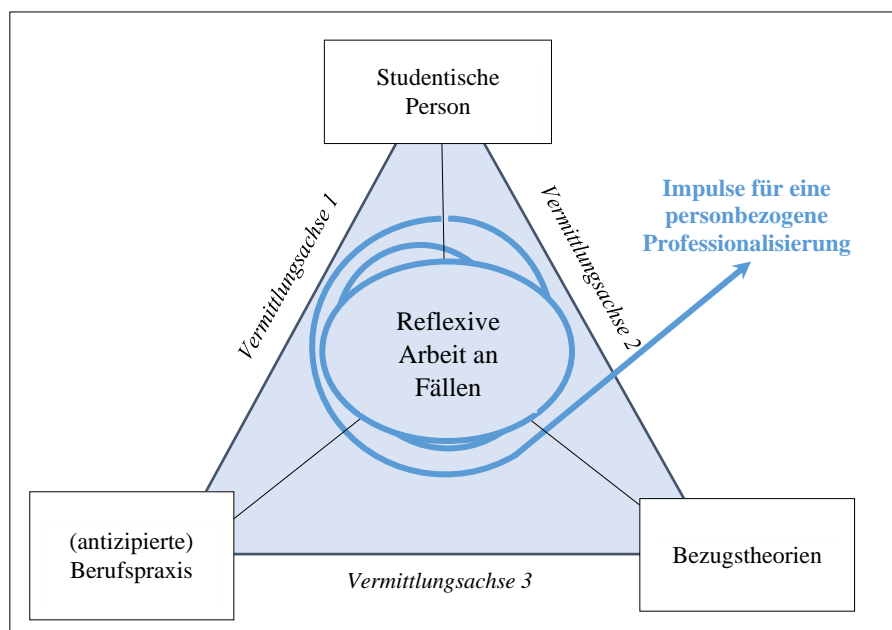


Abbildung 8: Impulse für eine personbezogene Professionalisierung durch Reflexive Arbeit an Fällen, verändert nach Denner (2016)

8. Literaturverzeichnis

- BAG-BEK (Hg.) (2009): *Qualifikationsrahmen für BA-Studiengänge der "Kindheitspädagogik" / "Bildung und Erziehung in der Kindheit" (BAG-BEK)*. Köln, 26.11.2009. Bundesarbeitsgemeinschaft für Bildung und Erziehung in der Kindheit e.V. Online verfügbar unter <http://www.ku.de/fileadmin/18/Praxis/BAG-BEK-BA-QR-final030110.pdf>, zuletzt geprüft am 09.11.2018.
- Bastian, Johannes; Helsper, Werner (2000): Professionalisierung im Lehrberuf. Bilanzierung und Perspektiven. In: Johannes Bastian, Werner Helsper, Sabine Reh und Carla Schelle (Hg.): *Professionalisierung im Lehrberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität*. Opladen: Leske + Budrich (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, 12), S. 167–192.
- Bauer, Karl-Oswald (1998): Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 44 (3), S. 343–359.
- Beck, Christian; Helsper, Werner; Heuer, Bernhard; Stelmaszyk, Bernhard; Ullrich, Heiner (2000): *Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung*: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bolle, Rainer; Leonhard, Tobias (2015): Wenn Studierende reflektieren sollen. Portfolioarbeit und der Anspruch der Reflexion. In: Rainer Bolle (Hg.): *Schulpraktische Studien 2015 zwischen Standards, Alltag und Zukunftsvisionen*. Leipzig: Leipziger Univ.-Verl. (Schulpraktische Studien, 10), S. 31–46.
- Dausien, Bettina; Alheit, Peter (2005): Biographieorientierung und Didaktik. Überlegungen zur Begleitung biographischen Lernens in der Erwachsenenbildung. In: *REPORT- Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 28 (3), S. 27–36.
- Denner, Liselotte (2013): *Professionalisierung im Kontext schulpraktischer Studien - aber wie? Grundlagen - Lehr-Lernsettings - empirische Befunde*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Denner, Liselotte (2016): Professionalisierung im Kontext Schulpraktischer Studien. Konzepte - empirische Befunde - Perspektiven. In: Rainer Bolle (Hg.): *Professionalisierung des Lehrberufs. Empirische Befunde und kritisch-konstruktive Kommentare*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag GmbH (Schulpraktische Studien 2016, Band 11), S. 5–64.
- Denner, Liselotte (2018): Professionalisierung - ein übergangsspezifisches Langzeitprojekt. In: *Dialog* 5 (1), S. 11–15.
- Denner, Liselotte; Gesenhues, Daniela (2013): Professionalisierungsprozesse im Lehramtsstudium - eine explorative Studie zu Analyse, Interpretation und Handlungsoption. In: Rainer Bolle (Hg.): *Professionalisierung im Lehramtsstudium: schulpraktische Kompetenzentwicklung und theoriegeleitete Reflexion*. Leipzig: Univ.-Verl. (Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien, 8), S. 59–120.
- Denner, Liselotte; Wehner, Ulrich (2018): *Personbezogene pädagogische Professionalisierung (ppProfess). Einzelforschungsprojektdarstellung*. Unter Mitarbeit von Annette Scheible und Brigitte Seiler. Institut für Schul- und Unterrichtsentwicklung in der Primar- und Sekundarstufe; Institut für Frühpädagogik. Karlsruhe. Online verfügbar unter https://www.ph-karlsruhe.de/fileadmin/user_upload/fakultaet1/IfSUPS/Anlage12_Einzel_Forschungsprojektdarstellung_PPProfess_01032018.pdf, zuletzt geprüft am 12.01.2019.
- Denner, Liselotte; Wehner, Ulrich; Seiler, Brigitte; Scheible, Annette (2020): Personbezogene pädagogische Professionalisierung - erste Befunde aus dem ppProfess-Projekt. In: Melanie Beck, Lara Billion, Marei Fetzer, Melanie Huth, Victoria Möller und Anna-Marietha Vogler (Hg.): *Multiperspektivische Analysen von Lehr-Lernprozessen. Mathematikdidaktische, multimodale, digitale und konzeptionelle Ansätze*. Münster: Waxmann, S. 185–204. [Anmerkung d. Verf.: bisher im Druck, nachträglich aktualisiert]
- Digel, Sabine (2010): Interaktionsprozesse beim fallbasierten Lernen. Eine Betrachtung sozialer, struktureller und kognitiver Dimension von Fallarbeit in Gruppen. In: Josef Schrader, Reinhard Hohmann und Stefanie Hartz (Hg.): *Mediengestützte Fallarbeit. Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern*. Bielefeld: Bertelsmann (EB-Buch, 31), S. 263–284.

- Digel, Sabine; Goeze, Annika (2010): Mediengestützte Fallarbeit. Umsetzung des Fortbildungskonzepts und Aufgaben der Moderator/innen. In: Josef Schrader, Reinhard Hohmann und Stefanie Hartz (Hg.): *Mediengestützte Fallarbeit. Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern*. Bielefeld: Bertelsmann (EB-Buch, 31), S. 147–166.
- Dirks, Una; Feindt, Andreas (2002): Fallarbeit als Brückenschlag zwischen Theorie und Praxis. In: Una Dirks (Hg.): *Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Auf dem Weg zu einer professionellen Unterrichts- und Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 37–45.
- Edelmann, Walter; Wittmann, Simone (2012): *Lernpsychologie*. 7., vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz (Psychologie 2012). Online verfügbar unter http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783621279772.
- Fenkart, Doris; Krainz-Dürr, Marlies (1996): "...alles, was der Fall ist.". Professionalisierung von LehrerInnen durch Fallarbeit. In: Michael Schratz und Jürgen Thonhauser (Hg.): *Arbeit mit pädagogischen Fallgeschichten. Anregungen und Beispiele für Aus- und Weiterbildung*. Innsbruck-Wien: Studien-Verlag (12), S. 173–201.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Nentwig-Gesemann, Iris; Pietsch, Stefanie (2011): *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. München: Dt. Jugendinstitut (WiFF-Expertisen, 19).
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Nentwig-Gesemann, Iris; Pietsch, Stefanie; Köhler, Luisa; Koch, Maraike (Hg.) (2014): *Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik. Konzepte und Methoden*. Freiburg im Breisgau: FEL-Verlag Forschung-Entwicklung-Lehre (Materialien zur Frühpädagogik, 13).
- Goeze, Annika (2010): Was ist ein guter Fall? Kriterien für die Entwicklung und Auswahl von Fällen für den Einsatz in der Aus- und Weiterbildung. In: Josef Schrader, Reinhard Hohmann und Stefanie Hartz (Hg.): *Mediengestützte Fallarbeit. Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern*. Bielefeld: Bertelsmann (EB-Buch, 31), S. 125–145.
- Goodlad, John (1990): *Teachers for Our Nation's Schools*. San Francisco, Oxford: Jossey Bass Publishers.
- Heinzel, Friederike (2007): Fallarbeit und Fallstudien in der Lehrerbildung. Zugang zum Denken und Handeln von Kindern. In: Friederike Heinzel (Hg.): *Lernbegleitung und Patenschaften. Reflexive Fallarbeit in der universitären Lehrerausbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 146–156.
- Helsper, Werner (2000): Antinomien des Lehrerhandelns und die Bedeutung der Fallrekonstruktion. Überlegungen zu einer Professionalisierung im Rahmen universitärer Lehrerausbildung. In: Ernst Cloer, Dorle Klika und Hubertus Kunert (Hg.): *Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung*. Weinheim: Juventa-Verl., S. 142–177.
- Helsper, Werner (2002): Wissen. Können. Nicht-Wissen-Können. Wissensformen des Lehrers und Konsequenzen für die Lehrerbildung. In: Georg Breidenstein, Werner Helsper und Catrin Kötters-König (Hg.): *Die Lehrerbildung der Zukunft - eine Streitschrift*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, 16), S. 67–86.
- Hummrich, Merle; Hebenstreit, Astrid; Hinrichsen, Merle; Meier, Michael (Hg.) (2016): *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Springer VS (Rekonstruktive Bildungsforschung, 2).
- Idel, Till-Sebastian; Schütz, Anna (2017): Praktiken der Reflexion in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Praxistheoretische Überlegungen zur Routinisierung professioneller Reflexivität am Beispiel studentischer Portfolioarbeit. In: Berndt, Constanze/ Häcker, Thomas H./ Leonhard, Tobias (Hg.): *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen - Zugänge - Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung), S. 201–213.
- Keller-Schneider, Manuela (2016): Professionalisierung ohne Beanspruchung? Diskussionsbeitrag zum Themenschwerpunkt: Burnout und Stress beim Übergang in den Lehrerberuf. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* (62), S. 305–314.

- Kosinar, Julia; Laros, Anna (2018): Zwischen Einlassung und Vermeidung - Studentische Orientierungen im Umgang mit lehrberuflichen Anforderungen im Spiegel von Professionalisierung. In: Tobias Leonhard, Julia Košinár und Christian Reintjes (Hg.): *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (klinkhardt forschung), 157-147.
- Kultusministerkonferenz/ Jugend- und Familienministerkonferenz (2010): *Gemeinsamer Orientierungsrahmen "Bildung und Erziehung in der Kindheit"*. KMK/JFK. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_09_16-Ausbildung-Erzieher-KMK-JFMK.pdf, zuletzt geprüft am 09.11.2018.
- Ladenthin, Volker (2018): Da läuft etwas ganz schief. Beobachtungen zur heutigen Studierendengeneration. In: *Forschung & Lehre* 25 (8), S. 672–674.
- Levin, B.B (1995): Using the case method in teacher education. The role of discussion and experience in teachers' thinking about cases. In: *Teaching and Teacher Education* (11), S. 63–79. Online verfügbar unter https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/B_Levin_Using_1995.pdf, zuletzt geprüft am 04.01.2019.
- Ludwig, Joachim; Müller, Kurt (2004): Kompetenzentwicklung im Spannungsfeld betrieblicher Modernisierung. ‚Fallarbeit‘ als Konzept zur Kompetenzentwicklung? In: Rainer Brödel und Julia Kreimeyer (Hg.): *Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Analysen - Konzeptionen - Handlungsfelder*. Bielefeld: Bertelsmann (Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen Grundlagen und Theorie, 4), S. 281–306. Online verfügbar unter https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/1178/file/postprint_ludwig_kompetenzentwicklung.pdf, zuletzt geprüft am 04.01.2019.
- Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12., vollständig überarbeitete und aktualisierte Aufl. Weinheim: Beltz (Beltz Pädagogik).
- McKenney, Susan E.; Reeves, Thomas C. (2012): *Conducting educational design research*. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge. Online verfügbar unter <http://site.ebrary.com/lib/alltitles/docDetail.action?docID=10542344>.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2007a): Das Konzept des forschenden Lernens im Rahmen der hochschulischen Ausbildung von FrühpädagogInnen. In: Klaus Fröhlich-Gildhoff (Hg.): *Neue Wege gehen - Entwicklungsfelder der Frühpädagogik*. München: E. Reinhardt, S. 92–101.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2007b): Forschende Haltung. Professionelle Schlüsselkompetenz von FrühpädagogInnen. In: *Sozial Extra* (5/6), S. 20–22.
- Nentwig-Gesemann, Iris; Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2015): Kompetenzorientierung als Fundament der Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte. In: Anke König, Hans Rudolf Leu und Susanne Viernickel (Hg.): *Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der A-WiFF-Förderlinie*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Perspektive Frühe Bildung, Band 2), S. 48–68.
- Neuss, Norbert; Zeiss, Julia (2013): Biografiearbeit als Bestandteil von Professionalisierung. Die eigene Kindheit ins Bewusstsein rücken. In: *TPS – Theorie und Praxis der Sozialpädagogik* (1), S. 22–25. Online verfügbar unter https://www.dr-neuss.de/app/download/5792737362/TPS_1_13_22-25-Bio.pdf, zuletzt geprüft am 11.11.2018.
- Oelkers, Jürgen (2009): *Lehrerbildung an der Pädagogischen Hochschule zwischen Wissenschaft, Politik und Gesellschaft*. Pädagogische Hochschule Weingarten, 20.11.2009. Online verfügbar unter <https://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:00000000-4a53-efb4-0000-000062c44a9c/Weingarten.pdf>, zuletzt geprüft am 18.01.2019.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Arno Combe und Werner Helsper (Hg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1230), S. 70–182.
- Reh, Sabine; Rabenstein, Kerstin (2005): "Fälle" in der Lehrerbildung. Schwierigkeiten und Grenzen ihres Einsatzes. In: *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung* (4), S. 47–54.

- Reinmann, Gabi (2005): Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. In: *Unterrichtswissenschaft* (33), S. 52–69. Online verfügbar unter https://www.pe-docs.de/volltexte/2013/5787/pdf/UntWiss_2005_1_Reinmann_Innovation_ohne_Forschung.pdf.
- Robert-Bosch-Stiftung (2008): *Frühpädagogik Studieren - ein Orientierungsrahmen für Hochschulen*. Unter Mitarbeit von Günter Gerstberger. Stuttgart: Robert-Bosch-Stiftung.
- Roos, Markus; Leutwyler, Bruno (2011): *Wissenschaftliches Arbeiten im Lehramtsstudium. Recherchieren, schreiben, forschen*. 1. Auflage. Bern: Verlag Hans Huber.
- Rosenberger, Katharina (2017): Schreibend reflektieren. Zur Praxis institutionalisierter Reflexionstexte in der Lehramtsausbildung. In: Berndt, Constanze/ Häcker, Thomas H./ Leonhard, Tobias (Hg.): *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen - Zugänge - Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung), S. 190–199.
- Rothe, Anja; Betz, Tanja (2018): Biografische Erfahrungen und die Professionalität frühpädagogischer Fachkräfte. Theoretische und empirische Perspektiven auf ein ungeklärtes Verhältnis. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* (11), S. 285–300, zuletzt geprüft am 18.11.2018.
- Schelle, Carla; Rabenstein, Kerstin; Reh, Sabine (2010): *Unterricht als Interaktion. Ein Fallbuch für die Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schlüter, Anne (2008): Biographisches Lernen als Bestandteil des Studiums zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung? In: *REPORT- Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 31 (4), S. 33–42. Online verfügbar unter <http://www.die-bonn.de/id/4180>, zuletzt geprüft am 06.02.2019.
- Schneider, Jürgen (2016): *Lehramtsstudierende analysieren Praxis. Ein Vergleich der Effekte unterschiedlicher fallbasierter Lehr-Lern-Arrangements*. Dissertation. Eberhard Karls Universität, Tübingen. Online verfügbar unter <https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/handle/10900/71843>, zuletzt geprüft am 14.12.2018.
- Schütze, Fritz (2016): Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriß. In: Werner Fiedler und Heinz-Hermann Krüger (Hg.): *Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse. Grundlagen der qualitativen Sozialforschung*. Leverkusen-Opladen: Budrich Barbara (ZBBS-Buchreihe), S. 241–281.
- Seiler, Brigitte (2018): *Wirkfaktoren menschlicher Veränderungsprozesse*. Dissertation. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH (Research).
- Seiler, Brigitte; Seiler, Albrecht (Hg.) (2018): *permOt. Persönlichkeits- und Motivationstest*. Testbroschüre. Laufenburg: perbera-Institut.
- Shulman, Judith (2000): Facilitating a case discussion. In: Tania J. Madfes und Judith Shulman (Hg.): *Dilemmas in professional development. A case-based approach to improving practice*. San Francisco: WestEd, S. 142–155.
- Steiner, Edmund (2004): *Erkenntnisentwicklung durch Arbeiten am Fall. Ein Beitrag zur Theorie fallbezogenen Lehrens und Lernens in Professionsausbildungen mit besonderer Berücksichtigung des Semiotischen Pragmatismus nach Charles Sander Peirce*. Dissertation, Zürich. Philosophische Fakultät der Universität Zürich. Online verfügbar unter https://www.ewi.tu-berlin.de/fileadmin/i49/dokumente/1143711480_diss_steiner.pdf, zuletzt geprüft am 14.12.2018.
- Teasley, Stephanie (1997): Talking About Reasoning: How Important Is the Peer in Peer Collaboration? In: Lauren B. Resnick, Roger Säljö, Clotilde Pontecorvo und Barbara Burge (Hg.): *Discourse, Tools and Reasoning. Essays on Situated Cognition*. Berlin, Heidelberg: Springer (NATO ASI Series, Series F, 160), S. 361–384.
- Thon, Christine (2016): Das Fenster zur Praxis. In: Merle Hummrich, Astrid Hebenstreit, Merle Hinrichsen und Michael Meier (Hg.): *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Springer VS (Rekonstruktive Bildungsforschung, 2), S. 81–95.
- VERBI Software (2014): *MAXQDA 11. Software für qualitative Datenanalyse. Sozialforschung. Version 11*. Berlin.

- Wehner, Ulrich; Staiger-Engel, Julia (2018): Pädagogische Professionalisierung jenseits affirmativer Kompetenzorientierung und pauschaler Kompetenzkritik am Beispiel des Service Learning. In: *Dialog* 5, S. 17–21.
- Weigand, Gabriele (2013): Person und Schulentwicklung. In: Jochen Krautz und Jost Schieren (Hg.): *Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik. Beiträge zur Pädagogik der Person*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 128–142.
- Wellenreuther, Martin (2014): Direkte Instruktion. Was ist das, und wie geht das? In: *Pädagogik* 66 (1), S. 8–11.
- Weltzien, Dörte (2014): Der forschende Habitus in der Kindheitspädagogik. Aktuelle Diskurslinien im Kontext von Kompetenzforschung und Kompetenzentwicklung. In: Tanja Betz und Peter Cloos (Hg.): *Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes*. Weinheim: Beltz Juventa (Kindheitspädagogische Beiträge), S. 206–220.

9. Anlagen

1) Fallvignette Elmar

Elmar arbeitet seit einigen Monaten in der Kita. Eigentlich war eine solche Arbeit mit Kindern sein Wunschberuf – wenn nur die Erwachsenen nicht wären.

Die Arbeit mit den Kindern klappt eigentlich ganz gut, sagt er. Sie mögen ihn und er hat einen guten Draht zu ihnen. Große Mühe macht ihm dagegen der Umgang mit manchen Kollegen, vor allem aber mit den Eltern. Sich vor anderen Personen zu äußern ... das fiel ihm schon immer schwer. Das kann er einfach nicht. Richtig gut geht es ihm nur – sagt Elmar -, wenn er sich auf die Kinder konzentrieren kann. Dass sie ihn mögen erlebt er als große Wertschätzung, auch wenn er mit einigen schwierigen Kindern noch so seine Mühe hat. Aber das war im Praktikum auch schon so.

Stehen Gesprächstermine mit der Institutsleitung oder Elterntermine an, geht er schon am Vorabend mit einem unguuten Gefühl zu Bett. Bereits die Vorstellung einer solchen Begegnung bereitet ihm Herzklopfen. Zweimal hat er sich aus diesem Grund schon morgens krankgemeldet. Danach war es ihm dann leichter. Er frühstückte dann in Ruhe und ging anschließend ins Fitnessstudio. Trotz seines Abos dort hat er den Besuch dort in letzter Zeit deutlich vernachlässigt. Aber an Vormittagen ist dort nicht so viel Betrieb und er kann trainieren, ohne dass irgendjemand etwas von ihm will. Abends dagegen ist die Wahrscheinlichkeit, dass man angesprochen wird, viel höher.

In den vergangenen Wochen hat sich Elmar in der Kita vermehrt zurückgezogen: morgens, wenn die Kinder gebracht werden und sich immer wieder Eltern im Eingangsbereich der Kita aufhalten, sucht er sich meist Aufgaben in der Küche oder im hinteren Bereich der Räumlichkeiten. Auch zu den Abholzeiten klappt diese Backstage-Strategie meist. Aber immer wieder entstehen - meist durch überraschende Besuche - Situationen, in denen er sich rasch überfordert fühlt.

Natürlich weiß Elmar, dass die anderen seine Schüchternheit bemerken – das macht es für ihn noch schwieriger. Wie sollen sie ihn als Fachkraft akzeptieren, wenn er sich um den wichtigen Part der Elternarbeit drückt?

Wenn er abends nach Hause kommt, geht er am liebsten mit seinem Retriever nach draußen. Er kennt die Gegend mittlerweile recht gut und kann einschätzen, auf welchen Strecken er ausreichend Ruhe hat, um endlich seinen Gedanken nachhängen zu können. Sein Hund ist sowieso sein allerbesten Freund – er hat ihn noch nie kritisiert oder gar ausgelacht. Mit ihm versteht er sich auch ohne Worte.

2) Fallvignette Simone

Simone befindet sich am Ende ihres Studiums zur Kindheitspädagogin. Eigentlich ist sie sich sicher, dass sie mit dem Studiengang die richtige Wahl getroffen hat und der Beruf ihr liegen wird. Aber nun stehen bald Prüfungen an und Simone wird immer unruhiger. Ob sie das schaffen wird?

Als großen Rückhalt empfindet sie ihre Familie. Sie kann sich gar nicht vorstellen, wie es ohne sie wäre. Ihre Familie gibt ihr Halt, Liebe, Wertschätzung und Unterstützung. Wenn einer von ihnen Hilfe braucht, sind die anderen da. Immer, das weiß sie genau. Und auch Simone würde sich jederzeit unterstützend einbringen, wenn eines ihrer Familienmitglieder sie braucht. Da können sie sich ganz aufeinander verlassen.

Auch ist sie dankbar, dass sie gute Freundinnen hat, mit denen sie sich regelmäßig austauschen kann. Sie verstehen sich gut und unterstützen einander, wo es nur geht. Glücklicherweise sind einige ihrer Freundinnen auch Studienkolleginnen. Mit manchen kocht sie regelmäßig einmal die Woche. Mit anderen geht sie gemeinsam zum Sport. Auch in ihrer Lerngruppe fühlt sie sich wohl, manchmal erledigen sie zusammen weitere Aufgaben oder gestalten Projekte. Sie profitieren viel voneinander, denn es geht so viel einfacher, wenn jeder das einbringt, was er kann.

Ich bin einfach ein Beziehungsmensch – denkt Simone – das war ich schon immer.

Eigentlich ist sie eine fröhliche, offene Person. Aber in letzter Zeit zeigt sie sich zunehmend angespannt: Die Prüfungen kommen bedrohlich näher. Ob sie die schaffen wird? Die Schriftlichen zuerst und dann auch noch die mündlichen Prüfungen? Wie soll das gehen, so alleine?

3) Fallvignette Anton

Anton studiert an einer Pädagogischen Hochschule im 8. Semester im Studiengang Pädagogik der Kindheit. Fast alle seine KommilitonInnen haben bereits ihren Bachelorabschluss in der Tasche. Anton nicht. Nach wie vor ist er mit seinen Studienleistungen deutlich im Rückstand. Wie gerne würde er endlich fertig werden ... Eigentlich weiß er, dass er es schaffen könnte – wenn er es mal anpackt und auch dranbleibt.

Aber das Anfangen fällt ihm ungeheuer schwer. Schon so oft hat er sich vorgenommen: „Morgen fang ich an – definitiv!“. Aber dann gibt es immer wieder mehr oder weniger triftige Gründe, etwas anderes zu tun. Häufig verliert er sich in Handy oder Internet. Und Freunde treffen und mit ihnen Fußball schauen ist allemal aufregender, als über stumpfer Theorie zu brüten ... Sowieso sollte man schönes Wetter nutzen, um mit anderen an den Baggersee zu gehen – schließlich kann man auch bei schlechtem Wetter lernen. Abgesehen davon: bei solchen Temperaturen am Schreibtisch zu sitzen *kann* ja gar nicht zum Erfolg führen ...

Seit seine Eltern seine Unterhaltszahlungen eingestellt haben, arbeitet er samstags und teilweise auch sonntags in der Gastronomie, schließlich muss er irgendwie finanziell über die Runden kommen. Die Woche über lässt er es dann etwas langsamer angehen ... schließlich braucht jeder mal Erholung! Nur ins Fußballtraining dienstags und donnerstags geht er regelmäßig, da ist wenigstens was los. Auch wenn er leider – wegen der Arbeit – sonntags bei den Rundenspielen meist nicht mehr mitspielen kann.

Schon öfter wurden ihm Lernpläne empfohlen, aber die haben bei ihm eh keinen Wert. Genauso wenig wie sich morgens den Wecker zu stellen. Der lässt sich rasch ausschalten ... lernen kann man schließlich später auch noch ...

Aber irgendwie fühlt es sich bescheiden an, wenn fast alle seiner KommilitonInnen fertig sind – und er nicht. So langsam kommt in ihm die Frage auf, ob das Studium überhaupt das Richtige für ihn war ... hmmm ... vielleicht sollte er doch etwas ganz anderes machen?

4) Kodierregeln refdoc 31 Elmar, refdocs 7 Fallarbeit

Nina Köppel, Stand: 29.01.2019

Allgemeine Kodierregeln:

Die Dokumente mit den digitalisierten Antworten der refdocs wurden jeweils einzeln in MAXQDA importiert. So entstanden zwei Projekte, die gesondert kodiert wurden. Beide Dokumente beinhalten das gleiche Kategoriensystem.

Für das Erstellen eines Kategoriensystems wurden für einen ersten Überblick zunächst handschriftlich am ausgedruckten Dokument erste Kodierungen von als relevant erachteten Begriffen vorgenommen. Diese wurden in MAXQDA in ein Kategoriensystem überführt, welches dann in einem zweiten Kodierdurchlauf induktiv erweitert wurde. Gleichzeitig wurden deduktiv Kategorien aus einschlägiger Fachliteratur herausgelöst, die am Dokument überprüft und wenn zutreffend aufgenommen wurden. Die oberste Kategorie bildet jeweils die Überschrift der Kategorie ab, die sich in weitere Subkategorien gliedert und enthält somit keine Kodierungen.

Meist wurden Wortgruppen kodiert, z. B. „das ModiV hat heute noch mehr Struktur angenommen“ Einzelbegriffe wurden dann kodiert, wenn ihre Relevanz über eine einzige Subkategorie hinausging: Tiefergreifendes Verständnis der Anwendung des ModiV auf Fallbeispiele. Neben „tiefergreifendes Verständnis“ wurde „Anwendung des ModiV“ sowie „Fallbeispiele“ kodiert.

Die reflexive Arbeit an den Fällen umfasste nicht die gesamte Seminarsitzungszeit. Aussagen, die sich auf andere Übungen im Seminar beziehen, sind bei der Auswertung nicht relevant und werden nicht kodiert.

Kategorienstruktur:

1. Interaktion und Struktur bei der Arbeit am Fall		
Seminargruppe allgemein	Kodierungen, die die Seminargruppe als Ganzes im Allgemeinen betreffen.	
	Positiver Umgang miteinander	
	Offenheit	
	Aktivitätsniveau	Ein hohes Aktivitätsniveau der Seminargruppe impliziert eine Akzeptanz der Fallbeispiele.
Dozentin	Aussagen über die Dozentin sowie die didaktische Aufbereitung des Materials. Eine Besonderheit stellt die Subkategorie „Konkrete Anleitung im Erkennen von Wirkfaktoren dar“, die vor allem bei „Elmar“ zum Tragen kommt, da dieses Fallbeispiel als didaktisches Mittel zur Theorievermittlung dient und somit ein produktives Arbeiten mit ModiV noch stärker angeleitet werden muss.	
Arbeit in der Kleingruppe	Kodierungen, die die Produktivität, Arbeitsweise und die Bearbeitungszeit in Phasen der Kleingruppenarbeit betreffen. Kleingruppenarbeit ist ein für die Wirksamkeit der Arbeit mit Fällen zentrales Element.	
Arbeit im Plenum	Präsentation der Gruppenergebnisse	Aussagen über die Methode/ den Vorgang der Präsentation Die Ergebnisse zu Elmar wurden im Plenum gemeinsam Satz für Satz besprochen; der Fokus lag hier nicht auf der Vorstellung der einzelnen Gruppen, die nicht vor der Gruppe vortragen mussten → deshalb finden sich wenige Aussagen zu dieser Kategorie in den refdocs zu Elmar
	Relevanz der Gruppenergebnisse	Aussagen über die Relevanz oder den Mehrwert der Ergebnisse
	Zeit	Zu lang oder zu kurz wahrgenommene Zeit der Arbeit im Plenum

2. Theoriebezug bei der Arbeit am Fall		
Rekurs auf Anforderungsprofil	Rückbezug auf das Anforderungsprofil PdK als Theoriebezug (bei der Arbeit mit „Elmar“ wurde dieses nicht aufgabenbezogen thematisiert)	
Rekurs auf ModiV	Fall als Medium zur Theorieerschließung	Folgen der Erarbeitung des ModiV durch die Fälle, z.B. Zunehmende begriffliche Klarheit
	ModiV - Anwendungspotenzial	Teilnehmende äußern sich zum Anwendungspotenzial des Modells durch die Arbeit am Fall
	ModiV als ‚die‘ Theorie	Teilnehmende bezeichnen ModiV als ‚die‘ Theorie oder als das Gegenstück zu Praxis
3. Inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Fall		
Hineinversetzen in die Akteure	Hineinversetzen in die Perspektive/ Situation der Fallakteure (noch keine Identifikation oder Abgrenzung erkennbar)	
Erkennen der Multiperspektivität	Kodierungen, die darauf hinweisen, dass die Multiperspektivität des Fallbeispiels und des ModiV von den Studierenden erkannt wurde.	
Positiv erlebt	Positiv allgemein	Positiv erlebte Elemente der inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Fall; abgeleitet Leitfrage 3 (refdoc): „Was war für Sie positiv?“. Kodiert werden hier allgemeine Aussagen über etwas positiv Erlebtes, wenn nicht eindeutig darauf geschlossen kann, warum das Element positiv war. Folgt eine Begründung, wird diese als aussagekräftigere Einheit kodiert.
	Hohe Intensität der Bearbeitung	Kodierungen, die auf die positive Konnotation einer intensiven, detaillierten und ausführlichen Bearbeitung der Fallbeispiele hinweisen.
Negativ erlebt	Negativ erlebte Elemente der inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Fall; abgeleitet Leitfrage 3 (refdoc): „Was war für Sie negativ?“	
Vermittlungsprozesse	Bezeichnung des Falls als	Beispiel, ‚die‘ Praxis (Fall als Praxisbezug = Gegenstück zu Theorie), Erfahrung oder Geschichte
	Entwicklung von Handlungsoptionen	Teilnehmende geben an, durch die Arbeit an den Fällen Handlungsoptionen für sich, für die Akteure im Fall oder für andere abgeleitet zu haben.
	Abstraktion des Besonderen	Dieser Code findet Verwendung, wenn Studierende Aussagen formulieren, die ausgehend vom Besonderen des Falls, allgemeine Aussagen im Sinne einer persönlichen Quintessenz auf abstrakter Ebene treffen, welche eine Erkenntnis umfasst, die sie aufgrund der Arbeit mit dem Fall herauslösen konnten (Generalisierungsfähigkeit). Diese findet sich zum Beispiel in den Ausführungen zur Leitfrage 2: „Was war für Sie bedeutsam?“
4. Bezugnahme auf die eigene Person		
Sich selbst in Beziehung zum Fall setzen	Selbstreflexion	Teilnehmende reflektieren sich selbst (Anregung zur Selbstreflexion). Diese Subkategorie wird verwendet, wenn allgemein über eine potentielle oder tatsächliche Selbstreflexion geschrieben wird, die durch die Arbeit am Fall ausgelöst wurde. Weitere Subcodes finden Anwendung, wenn Studierende sich mit den Fallakteuren identifizieren, von ihnen abgrenzen oder persönliches Entwicklungspotential ableiten können.
	Berufsbezogene Reflexion	Teilnehmende setzen die Arbeit am Fall und dessen Akteure mit sich selbst im beruflichen Kontext der PdK in Beziehung
	Selbstthematization	Selbstthematization bedeutet, sich Unklarheiten und Problematischem seines Handelns bewusst zu werden und Verunsicherung in Kauf zu

		nehmen. Der Code findet Verwendung, wenn die Studierenden im Fall eigene (problematische) Muster erkennen, biografische Erfahrungen einordnen können und Ungewissheiten aushalten. Selbstthematisierung erfordert komplexere und tiefgreifendere Denkvorgänge als Selbstreflexion und eine bloße Identifikation oder Abgrenzung zu den Fallakteuren.
Selbstwirksamkeitserfahrung bei der Erarbeitung	Teilnehmende äußern persönliche Erfolgserlebnisse bezüglich der Arbeit mit Fällen	
Kongruenzerfahrungen	Optimale Inkongruenz	Zur Begünstigung von Transformationsprozessen, werden die Wirkfaktoren der Bedingungsachse über eine multiple Bedingungsmodulation (Seiler 2018) so gestaltet, dass sie sich für die Seminarteilnehmer möglichst im Bereich der optimalen Inkongruenz (Edelmann und Wittmann 2012), also in einem optimalen Zwischenraum von Überwindung und Überforderung bewegen (vgl. Seiler 2018, S. 198). Dieses Erleben ist nicht nur auf kognitive Aspekte begrenzt, sondern beziehen sich auch auf das Erleben der Seminarteilnehmer allgemein (deshalb auch Hinweise auf auch im Code „Seminargruppe allgemein“)
	Unterforderung	Eine zu geringe Stimulation von Potential macht eine Weiterentwicklung unwahrscheinlich. (Seiler 2018, S. 143)
	Überforderung	Zu viel Stimulation kann zu Überforderung und Resignation führen. (ebd.)
	Keinen Lernzuwachs festgestellt	
5. Verbesserungsvorschläge		
Studierende äußern Optimierungsmöglichkeiten zur Methode und Seminarorganisation		

Ankerbeispiele:

Ankerbeispiel mit Kodierungen	Kodierung in Kategorie	Besonderheiten
Die Fallarbeit hat mir neue Vorgehensweisen präsentiert. Es war sehr interessant und kompliziert zugleich zu sehen wie man das Verhalten von anderen sehen kann und diese verändern kann.	<ol style="list-style-type: none"> 1. mir neue Vorgehensweisen präsentiert: inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Fall/ Vermittlungsprozesse/ Entwicklung von Handlungsoptionen/ für mich selbst 2. sehr interessant: Bezugnahme auf die eigene Person/ Kongruenzerfahrungen/ Optimale Inkongruenz/ interessant, abwechslungsreich 3. kompliziert zugleich: inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Fall/ Erkennen der Multiperspektivität 4. zu sehen wie man das Verhalten von anderen sehen kann: Theoriebezug bei der Arbeit am Fall/ Rekurs auf ModiV/ ModiV – Anwendungspotenzial 5. diese verändern kann: Inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Fall/ 	Anwendungspotenzial wird zweimal kodiert, da sich die Aussage zum einen auf die deklarative Funktion des ModiV bezieht (sehen kann) und auf die Möglichkeit, Veränderungsstrategien zu erarbeiten (und diese verändern kann)

	Vermittlungsprozesse/ Entwicklung von Handlungsoptionen/ für andere	
<p>2. Dass ich bei der Aufgabe Simone zu stützen, eine gute Idee hatte.</p> <p>3. eher negativ: Aufgrund der langen Bearbeitung immer dieser zwei spezifischen Fälle, ist meine Aufmerksamkeit gerne mal weg getriftet.</p>	<p>1. Aufgabe Simone zu stützen: Inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Fall/ Vermittlungsprozesse/ Entwicklung von Handlungsoptionen/ für die Akteure des Falls</p> <p>2. eine gute Idee hatte: Bezugnahme auf die eigene Person/ Selbstwirksamkeitserfahrung bei der Bearbeitung/ persönlicher Beitrag zur Lösung</p> <p>3. langen Bearbeitung: Interaktion und Struktur bei der Arbeit am Fall/ Arbeit im Plenum/ Bearbeitungszeit/ zu lang</p> <p>4. immer dieser zwei spezifischen Fälle: Inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Fall/ Negativ erlebt/ Bearbeitung: zu akribisch</p> <p>5. meine Aufmerksamkeit gerne mal weg getriftet: Interaktion und Struktur bei der Arbeit am Fall/ Arbeit im Plenum/ Präsentation der Gruppenergebnisse/ "geistige Sättigung" durch Wiederholung</p>	<p>Diese Person konnte etwas zur Entwicklung einer Handlungsoption (Simone zu stützen) beitragen. Außerdem bezieht sie diese Aussage auf Leitfrage 2 im refdoc („Was war für Sie bedeutsam?“). Die „gute Idee“ beitragen zu können, stellt für sie eine erwähnenswerte, weil nicht selbstverständliche Bedeutsamkeit dar, weshalb auf eine Selbstwirksamkeitserfahrung geschlossen werden kann. Deshalb wird diese Aussage gesplittet kodiert.</p>
<p>Das heißt, man muss immer von Anfang an und bis zum Berufsaustritt an sich arbeiten! Dies wurde sehr gut deutlich!</p>	<p>1. Das heißt, man muss immer von Anfang an und bis zum Berufsaustritt an sich arbeiten: Inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Fall/ Vermittlungsprozesse/ Abstraktion des Besonderen/ Generalisierungen/ Verallgemeinerungen</p>	
<p>2. Zu merken, dass ich mit dem ModiV gut klarkomme und es verstehe und anwenden kann.</p> <p>3. positiv: praktisches Arbeiten! definitiv!</p>	<p>1. Bezugnahme auf die eigene Person/ Selbstwirksamkeitserfahrung bei der Erarbeitung/ persönlicher Beitrag zur Lösung ich mit dem ModiV gut klarkomme</p> <p>2. es verstehe: Theoriebezug bei der Arbeit am Fall/ Rekurs auf ModiV/ Fall als Medium zur Theorieerschließung/ Vertiefendes/ Umfangreicheres Verstehen des ModiV durch Fall</p> <p>3. anwenden kann: Theoriebezug bei der Arbeit am Fall/ Rekurs auf ModiV/ ModiV – Anwendungspotenzial</p>	<p>durch die Aufzählung der verschiedenen Aspekte („und“) wird diese Aussage dreigeteilt kodiert</p>

	<p>4. positiv: praktisches Arbeiten!: Theoriebezug bei der Arbeit am Fall/ Rekurs auf ModiV/ ModiV – Anwendungspotenzial</p> <p>5. praktisches: Inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Fall/ Vermittlungsprozesse/ Bezeichnung des Falls als/ ‚die‘ Praxis</p>	
<p>In Gruppenarbeiten überwindet man auch sich selber, man trägt gewollt selber etwas bei und befindet sich in einem Austausch mit anderen, die man evtl. davor nicht so gut kannte</p>	<p>1. überwindet man auch sich selber: Bezugnahme auf die eigene Person/ Selbstwirksamkeitserfahrung bei der Erarbeitung/ Sich überwinden</p> <p>2. man trägt gewollt selber etwas bei: Bezugnahme auf die eigene Person/ Selbstwirksamkeitserfahrung bei der Erarbeitung/ persönlicher Beitrag zur Lösung</p> <p>3. Austausch mit anderen: Interaktion und Struktur bei der Arbeit am Fall/ Arbeit in der Kleingruppe/ Plattform für Austausch und Diskussion</p> <p>4. die man evtl. davor nicht so gut kannte: Interaktion und Struktur bei der Arbeit am Fall/ Arbeit in der Kleingruppe/ Zugeordnete Zusammensetzung/ neue Begegnung hilfreich</p>	

Ich versichere, dass ich die Arbeit selbstständig und nur mit den angegebenen Quellen und Hilfsmitteln angefertigt habe und dass alle Stellen, die aus anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen sind, eindeutig unter Angabe der Quellen als Entlehnungen kenntlich gemacht worden sind.

Im Falle der Aufbewahrung meiner Arbeit in der Bibliothek bzw. im Staatsarchiv erkläre ich mein Einverständnis, dass die Arbeit Benutzern zugänglich gemacht wird.

Ort, Datum

Vor- und Zuname