

# Fallstudien in medialen Räumen

Jörg Hafer, Joachim Ludwig, Marlen Schumann

Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Medienpädagogik – Universität Potsdam  
14469 Potsdam – Germany  
Web: [www.uni-potsdam.de/agelearning](http://www.uni-potsdam.de/agelearning)  
E-Mail: [agelearning@uni-potsdam.de](mailto:agelearning@uni-potsdam.de)

**Zusammenfassung:** Ziel dieses Beitrages ist es, das didaktische Konzept Fallstudien und seine lerntheoretisch-didaktische Begründung vorzustellen. Es wird die These begründet, dass mediale Räume für die Bearbeitung von Fallstudien lernunterstützend wirken und sich in besonderer Weise für Prozesse der Lernberatung und Lernbegleitung in der Hochschule eignen. Diese These wird entlang dem lerntheoretischen Konzept der Bedeutungsräume von Studierenden in Verbindung mit den Spezifika medialer Räume entfaltet. Für den daraus entstandenen E-Learning-Ansatz Online-Fallstudien kann hier lediglich ein Ausblick gegeben werden.

## 1 Ausgangslage & Zielsetzung des Beitrages

Handlungsorientierung, Projektorientierung, Kooperation, Praxisbezug und Transferstärke sind relevante didaktische Leitideen. Die Bildungsarbeit mit Fallbeispielen, mehr aber noch mit Fällen bis hin zu Fallstudien berücksichtigen diese Leitideen in besonderem Maße, weil konkrete Handlungssituationen mit theoretischen Bezügen verknüpft werden, was sowohl eine theoretische Herausforderung darstellt als auch praktischen Ertrag abwirft. Durch die Arbeit an Fällen kann Wissen angeeignet, der Umgang mit Wissen geübt und neue Erkenntnisse über den Fall, d.h. zugleich neue Handlungsoptionen, gewonnen werden. Insbesondere im Studium gewinnt die Arbeit mit Fällen an Bedeutung, denn sie fördern nicht nur die Motivation zum Lernen, sondern auch den Praxisbezug der Bildungsmaßnahme. In diesem Beitrag wird das didaktische Konzept Fallstudien skizziert und ein Ausblick zur Umsetzung in medialen Räumen gegeben.

## 2 Lernen als Erweiterung & Differenzierung von Bedeutungsräumen

Wir knüpfen mit dem Fallstudien-Konzept an eine weithin geteilte Vorstellung von Lernen an, die den Ausgangspunkt von Lernprozessen in schwierigen, herausfordernden Situationen sieht (Ausubel, Bruner, Dewey, Lave und Wenger, Holzkamp, um nur einige zu nennen). Anknüpfend an Klaus Holzkamp (1993) verstehen wir individuelle Lernhandlungen in der Weise, dass sie ihren Ausgangspunkt dann in Handlungsproblematiken nehmen, wenn der Einzelne mit dieser Handlungsproblematik ein Lerninteresse hin auf Erweiterung seiner Handlungsfähigkeit verknüpfen kann. Dabei umfasst Handlungsfähigkeit nicht nur praktische Fertigkeiten, sondern insbesondere die Fähigkeit Handlungszusammenhänge zu verstehen und sich in der Situation verständigen zu können. Der Lernende knüpft im Kontext der Handlungsproblematik, die er zu seiner Lernpro-

blematik macht, an seine vorhandenen und als unzureichend empfundenen Bedeutungs- und Wissenshorizonte an und versucht diese so zu erweitern und zu differenzieren, dass die empfundene Diskrepanzerfahrung aufgehoben und Handlungsfähigkeit (wieder) hergestellt wird. Lernen ist so gesehen im Kern ein Prozess der Bedeutungserweiterung und -differenzierung, der auf die Selbstverständigung/Handlungsfähigkeit in Handlungssituationen zielt. Es stellt sich damit die interessante Frage, wann Studierende eine Handlungsproblematik als Lernherausforderung erleben. Grundsätzlich gilt einerseits zwar, dass die Entwicklung von Lerninteressen und damit die Entwicklung von Lernherausforderungen nicht steuerbar sind. Andererseits sind didaktische Lernarrangements mehr oder weniger geeignet, Lerninteressen entstehen zu lassen. Die Beschreibung praktischer Aufgabenstellungen, Projektarbeit u.ä. bieten den Studierenden Möglichkeiten bei den eigenen Bedeutungs- und Wissenshorizonten anzukoppeln. Lernen vollzieht sich für den Lernenden in sinnhaften Bedeutungsräumen, die an vergangene, gegenwärtige oder antizipierte Situationen gekoppelt sind [Ludwig, Petersheim 2004]. Lernen wird hier als aktiver Prozess der Differenzbildung der Lernenden/Studierenden zwischen individuell verfügbarem und noch fremdem Wissen/Bedeutungshorizonten verstanden. In didaktischer Hinsicht kann dieser Prozess in Form einer Lernberatung und Lernbegleitung durch den Lehrenden unterstützt werden.

Neben dem didaktischen Konzept wird aber auch eine Lernumgebung erforderlich, die eine gewisse Eigentätigkeit zur Entfaltung von Sinnhorizonten, aber auch Chancen für einen Perspektivenaustausch bietet. Aus der Sicht der Informations- und Kommunikationstechnologie ist (fast) alles möglich, aber nur wenig ist wirklich sinnvoll. Denn allein mit der Bereitstellung multimedialer Funktionen ist noch kein Lernfortschritt verbunden [vgl. Ludwig, Petersheim 2004, 265].

„Ein Medium kann Wissen nicht auf den Lernenden "transportieren", sondern Lernprozesse lediglich anregen [vgl. Kerres 2005]. Somit ist der Betrachtungsrahmen zu erweitern, um eine Dimension, die den "E-Lernenden" in den Fokus der Betrachtung rückt, die "Technik" als Mittel zum Zweck und als Form der Lernerunterstützung begriff.“ [Zinth, Schütz In: Holten, Nittel 2010, 98]

## **2.1 Kooperatives Lernen in medialen Bildungsräumen**

In „kooperativen Lernverhältnissen“ [Holzkamp 1993, 510] beziehen Lernende ihre je unterschiedlichen Lernproblematiken entlang eines gemeinsamen Lerngegenstandes aufeinander, wie er durch die Fallzerlegung eingeführt wird. Im Konzept Fallstudien beziehen und beraten Studierende sich, mit Unterstützung eines Fallberaters/Lehrenden, gegenseitig bei ihren Versuchen, ihre individuellen Lerninteressen zu entwickeln.

„Im Kern geht es um die Anerkennung der unterschiedlichen und fremden Bedeutungshorizonte als prinzipiell mögliche, begründete und damit sinnvolle Bedeutungshorizonte. Differenzbildungs- und Selbstverständigungsprozesse werden dann behindert oder gar verhindert, wo sich Objektivismen einschleichen, Bedeutungshorizonte gegen andere durchgesetzt werden sollen und auf diese Weise der potentielle Raum zum leeren Raum wird.“ [vgl. Ludwig, Petersheim 2004]

Dort, wo Anerkennungsverhältnisse sich etablieren und Objektivismen vermieden werden, kann der mediale Raum günstige Voraussetzungen für das Lernen schaffen. Die besondere Lernproblematik des Lernenden wird im virtuellen Raum leichter gemeinsam bearbeitbar und kann durch die anderen Teilnehmenden und die Lehrenden verstanden und beraten werden.

„Die Vorteile des virtuellen Bildungsraumes als kooperativem Lernzusammenhang liegen nach den bisherigen Erfahrungen in der distanzierten Rekonstruktion subjektiver Handlungsproblematiken und Lernbegründungen.“ [Ludwig 2003]

Im Folgenden wird mit den Fallstudien ein didaktisches Konzept der kooperativen Lernbegleitung vorgestellt und ein Ausblick zur Umsetzung im medialen Raum begründet.

Unsere Annahme ist, dass mediale Räume dann zu Bildungsräumen werden können, wenn sie Merkmale des „potentiellen Raumes“ aufweisen, d.h. Räume darstellen, in denen der Lernende mit den Wissenskonstrukten und Vorstellungen experimentell umgehen und Möglichkeiten ausprobieren kann. Soll Lernhandeln unterstützt werden, muss der mediale Raum gegenüber instrumenteller Vereinnahmung „Freiräume“ aufweisen. In der Regel bringen mediale Arrangements, im Sinne von „gestalteten Räumen“, diese Eigenschaften aber nicht einfach mit. Die Möglichkeiten, die mediale Räume zunächst anbieten (z.B. in der Form von Kommunikationswerkzeugen, Internet-Plattformen, Inhalts-Editoren oder Interaktionsschablonen), werden von den Gestalter/-innen (Lehrenden, Weiterbildungsdurchführenden) gestaltet, strukturiert und arrangiert. Erst in dieser „Deutung“ durch die Gestalter/-innen erhalten die Medienelemente die mögliche Funktion eines potentiellen Raums, in dem Lehr-Lern-Prozesse unterstützt werden können.

### **3 Arbeitsmodell „Fallstudie“**

„Fallstudien“ stellen ein Arbeitsmodell dar, um Studierende bei der Entwicklung von Lerninteressen zu unterstützen. Die Generierung von Lerninteressen, was im Hochschulalltag selten Berücksichtigung findet, wird als Handlungsziel des Dozierenden in den Mittelpunkt gestellt. Die Aufgabe des Lehrenden ist es hierbei, aus dem Kontext einer disziplinären Problemstellung eine individuelle Handlungs- und Lernproblematik darzulegen, die dem Lehrenden tatsächlich „passiert“ ist. Ausgangspunkt der Fallstudie ist also eine vom Lehrenden erlebte Handlungs- und Lernproblematik, die er den Studierenden anbietet, damit diese sich damit auseinandersetzen und ihrerseits eine Handlungsproblematik, Anfragen und Lernproblematiken entwickeln können. Der Lehrende führt sich also in einer Art Selbstverständigung seine „früheren“ Lernproblematiken, Zugänge zur disziplinären Problemstellung vor Augen und bereitet sie als Fallerzählung vor. Ziel ist es, den Lernenden das Feld professionellen Denken und Handelns zu öffnen.

#### **Wann passiert was? Ablauf der „Fallstudie“**

##### ***1. Fallerzählung***

Den Ausgangspunkt einer Fallstudie in einer Lehrveranstaltung bildet eine vom Lehrenden eingebrachte und selbsterfahrene Fallerzählung. Ein Fall ist eine komplexe, problematisch empfundene Situation, für die der Lehrende in seiner Biographie bereits eine Lösung gefunden hat. Er stellt seine Problemsicht auf diesen Fall und zugleich seinen Zugang zur Lösung dieses Problems vor. Die Aufgabe des Lehrenden ist es somit, eine disziplinäre Problemstellung als eine individuelle Handlungsproblematik, die zugleich eine relevante Fragestellung der Disziplin ist, in die Lehrveranstaltung einzubringen. Der Lehrende begibt sich mit dem Einbringen einer Fallerzählung, dem didaktischen Angebot einer Fallstudie, in eine Doppelrolle. Er ist einerseits Fallgeber und -erzähler, andererseits aber auch Fallberater und -moderator. Er hat also die nachfolgenden Schritte zu moderieren.

*Ein Beispiel aus dem Informatikstudium: Im Rahmen einer Lehrveranstaltung zum Software-Design erzählt die Lehrende von einer Handlungssituation, in der über das Entwicklungsmodell für eine Testsoftware im Automobilbau entschieden werden musste. Das wissenschaftliche Beraterteam, dem sie angehörte, musste in einer komplexen Handlungssituation eine Reihe von Entscheidungen treffen und vertreten. Im Weiteren erzählt sie von einer spezifischen problematischen Situation, in der eine disziplinär relevante Fragestellung (z.B. nach der angemessenen Modellierungssprache für dieses Problem) von Bedeutung war. Die Fall Erzählung (textlich, audio-visuell, grafisch dargestellt), einschließlich ergänzender Ressourcen, wird online verfügbar gemacht. Dafür werden Medienfunktionen eingesetzt, die Kommunikation, Kooperation, Kollaboration und Koordination im Online-Raum ermöglichen [vgl. Keil 2010, 136].*

Zusammengefasst geht es um die Erzählung und Dokumentation eines komplexen, realen Falls, in dem die handelnden Personen sichtbar sind und den die Studierenden im Folgenden durch Nachfragen und in Differenzierungsprozessen durchdringen können. Wesentliche Herausforderung für die Umsetzung im medialen Raum ist es, die Entwicklung der Online-Umgebung zu einem gemeinsamen Bedeutungsraum zu unterstützen.

## **2. Nachfragen**

Die Studierenden nähern sich dem Fall durch Nachfragen und eigene Recherchen. Sie sind aufgefordert, Interessierendes oder noch Unklares nachzufragen. Fachwissen wird dabei bereits durch den Lehrenden über seine Erzählungen und seine Sicht/Perspektive auf den Fall eingeführt. Im weiteren Verlauf steht der/die Lehrende als Wissenschaftler/in und Experte/Expertin zur Verfügung, der oder die einen bestimmten Blick auf den Gegenstand anbietet. Die Studierenden haben die Möglichkeit über die Darstellung der individuellen Problematik des Lehrenden hinaus, weitere Recherchen zur disziplinären Problemstellung durchzuführen, um weitere Aspekte – über die individuelle Lernproblematik des Lehrenden hinaus – zu entdecken. Dieser Arbeitsschritt der Fallstudie zielt nicht auf „Problemlösung“ oder „notwendiges Wissen“ im Sinne problemlösungsorientierter Arbeitsmodelle ab, sondern auf vertieftes Verstehen und der Entwicklung eigener „fallangemessener Sinnsysteme“ [Müller 1999] durch die Studierenden.

*Bezogen auf unser Beispiel aus dem Informatikstudium:  
Die Studierenden stellen Nachfragen: Wie war der Stand der Entwicklung in den Modellierungssprachen zum Zeitpunkt des Falls? Welche Rolle spielen die Testsysteme für den Automobilbau? Welche theoretischen Grundannahmen liegen den Testverfahren zu Grunde? Wie war das Verhältnis von Wissenschaft und Industrie? Wie würde man das Problem heute lösen? Nachfragen können auch Sachverhalte betreffen, die nicht direkt mit dem Thema der Lehrveranstaltung zusammenhängen. Die Lehrende gibt zu einzelnen Fragen auf das Verstehen des Falls bezogene nähere Erläuterungen bzw. stellt ergänzende Ressourcen zur Verfügung. Nachfragen und Antworten werden im Online-Raum öffentlich und für alle bearbeitbar zugänglich gemacht.*

Die Herausforderung für die Online-Unterstützung ist hier jene, dass jede in begründeter Form formulierte Nachfrage „abgebildet“ wird. Der Sammlung der Nachfrage- und Rechercheperspektiven der Studierenden muss genügend Raum geboten werden, sodass die Studierenden die Möglichkeit besitzen, sich mit ihren persönlichen Bedeutungsperspektiven an den Fall anzukoppeln. Weiterhin müssen in kooperativen Settings die Lernenden jederzeit die Möglichkeit haben, das Lernsetting zu verlassen und autonom zu lernen [vgl. Holzkamp 1993, 513f]. Wichtig wird hier, dass jede/r Studierende seinen persönlichen Raum hat, um arbeiten zu können, Notizen zu machen, Dokumente anzupassen etc. Hier ist es notwendig, Möglichkeiten der Strukturierung und Verknüpfung, sowohl auf der Ebene der Arbeit im Online-Raum der Gruppe als auch für jeden einzelnen Studierenden, zur Verfügung zu stellen.

### 3. Spuren suchen

Beim „Spuren suchen“ wird der Fall entlang von fünf Dimensionen bearbeitet:

1. Handlungsebene – Das Verstehen der Fallpersonen in ihrem Handeln (Welche guten Gründe und Erkenntnisinteressen hatte der Fallzähler bzw. die beteiligten Personen? Welche Interessen verfolgten die Akteure mit ihrem Handeln?)
2. Beziehungsebene – Das Verstehen der Interaktionsvorgänge und Beziehungen (In welchen Beziehungszusammenhängen standen die Fallpersonen? In welchen Beziehungen stehe ich hier im Studium? Gibt es Parallelen bzw. Differenzen?)
3. Die Ebene der Handlungslogik – Welchem theoretischen Modell folgt die Bearbeitung der Fragestellung durch den Fallzähler? Welche anderen Modelle sind noch möglich?
4. Die Ebene der Rahmenbedingungen – Das Verstehen des Umfeldes (Welche wissenschaftlich-organisatorischen Rahmenbedingungen waren gegeben?)
5. Die Ebene der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen – Das Verstehen des gesellschaftlichen Umfeldes (Welche gesellschaftlichen Rahmenbedingungen spiegeln sich in der Fallgeschichte wider?)

Die „Spurensuche“ zielt darauf ab, über eine tiefere Verständigung (über Aspekte) des Falles der Verknüpfung mit je individuellen Bedeutungssystemen und damit auch dem Selbstverständigungsprozess der Studierenden im Hinblick auf ihre möglichen Lerninteressen Raum zu geben.

*Bezogen auf unser Beispiel aus dem Informatikstudium:*

*Zu einigen Themen hat die Dozentin weitere Erläuterungen und ergänzendes Material eingestellt (Testsysteme im Automobilbau, Software-Design und industrielle Anforderungen). Weitere Themen wurden von Studierenden als interessant identifiziert. Der Online-Raum wird genutzt, um die vorhandenen Ressourcen und Dokumente zu strukturieren und ggf. gemeinsam zu bearbeiten. An diesem Punkt ist eine Online-Moderation verfügbar. Dafür werden diverse Medienwerkzeuge, die für Kommunikation (Forum, Chat, Virtuelle Arbeitsräume) und Kooperation/Kollaboration (Wiki, kollaborativer Texteditor, Social Tagging & Bookmarking etc.) geeignet sind, genutzt.*

### 4. Kernthemen sammeln

Aus der Summe von Dargestelltem und Recherchiertem sammeln die Lernenden Kernthemen, welche unkommentiert geclustert und anschließend bearbeitet werden. Kernthemen sind solche Aspekte der Fallstudie, die Studierende in besonderer Weise am Fall interessiert haben. Kernthemen stellen die Lerninteressen dar, die Studierende mit Blick auf die Fallzählung generiert haben.

*Bezogen auf unser Beispiel aus dem Informatikstudium:*

*Das Ergebnis der Sammlung von Kernthemen wird dokumentiert und mit den relevanten Ressourcen verknüpft. Diese strukturierte Sammlung ist die inhaltliche Grundlage der weiteren Arbeit.*

### 5. Kernthemen bearbeiten

Mit den Kernthemen werden Themen identifiziert, die, da sie von den Lernenden zusammengetragen wurden, im Interessensraum der Gruppe liegen. Diese Kernthemen können thematisch gebündelt und in Arbeitsgruppen bearbeitet werden. Am Ende werden die verschiedenen Ergebnisse zusammengeführt und auf den Fall rückbezogen. Die Herausforderung für die online-unterstützte Umsetzung in den Arbeitsschritten 3–5 ergibt sich

durch die Verknüpfung des neu eingebrachten Wissens und den angebrachten Perspektiven auf den Fall als Fallstudie. Wesentlich ist hierbei die Beziehung zwischen den Perspektiven der Studierenden und den Kernthemen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das didaktische Konzept der Online-Fallstudie Herausforderungen und Anforderungen für die Gestaltung des medialen Raumes stellt und somit Überlegungen für die technische Umsetzung nach sich ziehen muss, vor allem bzgl. der kommunikativen und kollaborativen Einsatzbereiche digitaler Medien. So scheint zum Beispiel, die Verbindlichkeit in einem medialen Raum im Vergleich zur Präsenzsituation geringer zu sein. Jedoch kann gerade auch der Aspekt der Abgeschlossenheit/Trennung von der Alltagspraxis eben jenen Raum schaffen, um eine ausgegliederte Handlungsproblematik bearbeiten zu können. Das Stichwort Verbindlichkeit wird im didaktisch-konzeptuellen Rahmen des Online-Fallstudienkonzeptes ernstgenommen. Ein notwendiger Aspekt hierbei ist das Personalisieren der Ausführungen, um einen vertrauenswürdigen Rahmen für alle Beteiligten schaffen zu können. Wenn darüber hinaus die Interessen möglichst aller Teilnehmenden Berücksichtigung finden, kann man auf eine engagierte Teilnahme hoffen.

## Literatur

- [K10] Keil, Reinhard (2010): E-Learning 2.0 vom Kopf auf die Füße gestellt. In: Herzig, Bardo; Meister, Dorothee M.; Moser, Heinz; Niesyto, Horst (Hg.): Jahrbuch Medienpädagogik 8. Medienkompetenz und Web 2.0. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, S. 121–146.
- [H93] Holzkamp, Klaus (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt, New York.
- [K05] Kerres, Michael (2005): Didaktisches Design und eLearning: Zur didaktischen Transformation von Wissen in mediengestützte Lernangebote. In: Miller, D. (Hrsg.): eLearning. Eine Multiperspektivische Standortbestimmung. Bern u.a.
- [L03] Ludwig, Joachim (2003): Lehr-, Lernprozesse im virtuellen Bildungsraum: vermitteln, ermöglichen, verstehen. In: Arnold, Rolf; Schübler, Ingeborg (Hrsg.): Ermöglichungsdidaktik – erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler. S. 262–275. Postprints der Universität Potsdam: Humanwissenschaftliche Reihe 15. (WWW <http://www.projekt-be-online.de/veroeffentlichungen/pdf/virtuellerbildungsraum.pdf>, Stand 3.08.2010)
- [L04] Ludwig, Joachim; Petersheim, Albert (2004): Virtuelle Bildungsräume als Brücke zwischen Lernen und Handeln. In: Bender, W./Groß, M./Heglmeier, H. (Hrsg.): Lernen und Handeln – Eine Grundfrage der Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts. 2004, S. 254–270.
- [M99] Müller, Kurt R. (1999): Das Bildungskonzept „Fallarbeit“ entwickeln und gestalten. München: Bayrisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit.
- [ZS10] Zinth, Claas-Philip; Schütz, Julia (2010): E-Learning in der Hochschulpraxis: Wie Lehren und Lernen nicht auf der (virtuellen) Strecke bleiben. In: Holten, Roland; Nitel, Dieter (Hg.): E-Learning in Hochschule und Weiterbildung. Einsatzchancen und Erfahrungen. Bielefeld. S. 95–106.