

Brügelmann, Hans

Fallstudien in der Pädagogik

Zeitschrift für Pädagogik 28 (1982) 4, S. 609-623



Quellenangabe/ Reference:

Brügelmann, Hans: Fallstudien in der Pädagogik - In: Zeitschrift für Pädagogik 28 (1982) 4, S. 609-623 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-16365 - DOI: 10.25656/01:1636

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-16365>

<https://doi.org/10.25656/01:1636>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Fallstudien in der Pädagogik¹

1. Eine Fallstudie ist eine Fallstudie ist eine Fallstudie...

1.1. Das Thema ist aktuell. Über Fallstudien wird in verschiedenen pädagogischen Bereichen geredet und geschrieben (vgl. FLITNER/SCHUEUERL 1967; GAMM 1967; MAURER 1970; SCHREIBER 1978; GÜNTHER 1978; BINNEBERG 1979; PETERMANN/HEHL 1979; BAACKE/SCHULZE 1979; BAUMERT 1980). Wichtiger noch: Fallstudien werden *gemacht*, pädagogische Fälle werden erfahrungsnah beschrieben, als Ganzheit analysiert und in einer Form dargestellt, die auch für interessierte Laien attraktiv ist. Sie finden sogar Verwendung, z. B. als Ausbildungsmaterial bzw. um Theorien neu zu entwickeln oder kritisch zu überprüfen und um pädagogische Entscheidungen vorzubereiten. Die Tagung brauchte also nicht am grünen Tisch zu beginnen.

Allerdings: Vieles wird unter dem Stichwort „Fallstudie“ zusammengefaßt, das vom Gegenstand, von der Methode und von der Darstellung her nur schwer auf einen Nenner zu bringen ist (vgl. auch die Übersichten in ERTL/MÖCKEL 1981, S. 13 und S. 171–176).

Die Veranstalter der Tagung haben sich an folgender Gruppierung orientiert:

- *pädagogische Alltagsereignisse und persönliche Impressionen* (vgl. RUMPF 1979 und ein halbes Dutzend Lehrertagebücher im Anschluß an RUMPF 1966, WÜNSCHE 1972 und KLINK 1974);
- *Lebensgeschichten und Lernbiographien* (z. B. WIMMER 1976; GUGGENHEIMER/OTTOMEYER 1980; RUPPERT 1980; BUSCHBECK u. a. 1982);
- *Unterrichtseinheiten und Lernsituationen* (z. B. RAMSEGER 1977; BAUERSFELD 1978; ZEHRFELD 1978; NASTAINCZYK u. a. 1980);
- *Bildungseinrichtungen und Reformprogramme* (z. B. MITTER/WEISHAUPT 1979; DIEDERICH/WULF 1979; TILLMANN u. a. 1979).

Diese Beispiele beschränken sich auf die Bundesrepublik (zur angelsächsischen Diskussion vgl. den Tagungsbeitrag von STENHOUSE 1982). Schon die Anzahl der Berichte und ihre Erscheinungsdaten deuten auf ein gegenwärtig wachsendes Interesse hin, das sich jüngst in zwei weiteren Fallsammlungen niedergeschlagen hat (vgl. HASTENTEUFEL 1980; ERTL/MÖCKEL 1981). Es lag deshalb nahe, eine Zwischenbilanz in Form einer Tagung zu ziehen, zumindest die Probleme zu sichten, die dieser Ansatz in seiner Praxis aufwirft.

1.2. Fallstudien verstehen sich gemeinhin als Alternative zu Untersuchungen in der Tradition empirisch-analytischer Forschung. Die einen erhoffen sich von Fallstudien,

- daß sie ihren Gegenstand angemessener erfassen, weil sie eine Vielfalt von Merkmalen, seine zeitliche Entwicklung und sein Umfeld einbeziehen;

1 Vom 14.–16.9.1981 hat das Comenius-Institut (Münster) unter dem Titel dieses Beitrags eine Tagung in Bielefeld-Bethel durchgeführt. Die Tagung wurde gefördert von der Stiftung Volkswagenwerk. Ein Sammelband mit den Referaten und Berichten aus den Arbeitsgruppen erscheint im Faude-Verlag Konstanz im Frühjahr 1982 (DIETLIND FISCHER (Hrsg.): Fallstudien in der Pädagogik).

- daß sie pädagogische Wirklichkeit sinnlich nachvollziehbar darstellen können;
- daß sie auf Besonderheiten aufmerksam machen, die für praktisches Handeln bedeutsam sind, aber im systematischen Regelwissen verlorengehen;
- daß sie für wesentliche Momente pädagogischer Situationen sensibler sind, weil das „implizite Wissen“ des erfahrenen Forschers zur Geltung kommen kann;
- daß sie dem Analogiedenken des Praktikers, dem Lernen „von Fall zu Fall“ besser entsprechen als induktive Regelbildung und deduktive Regelanwendung.

Die anderen befürchten einen Einbruch der Erziehungswissenschaft,

- da Fallstudien Wirklichkeit nur abbildeten, anstatt Zusammenhänge zu erklären;
- da die Auswahl von Fällen zufällig und die gewonnene Erfahrung somit nicht übertragbar sei;
- da es keine Gütekriterien für die Durchführung und Darstellung von Falluntersuchungen gebe;
- da die Betonung des Besonderen jedes einzelnen Falles eine Systematisierung des Wissens verhindere;
- da die Vielfalt der Details den Verwender mit zusätzlicher Komplexität belaste statt ihm zu helfen, die wesentlichen Faktoren in den Griff zu bekommen.

In der Spannung dieser Hoffnungen und Befürchtungen entfaltete sich die Diskussion auf der Tagung.

Was aber ist ein *Fall*? Und was ist eine *Fall-Studie* oder gar eine *gute Fallstudie*? Es ist schon erstaunlich, wenn eine Fachtagung über „Fallstudien in der Pädagogik“ stattfindet, ohne daß eine dieser drei Grundfragen explizit geklärt wird. *Gestellt* wurden alle drei Fragen. Daß sie nicht *systematisch* bearbeitet und mit *Definitionen* beantwortet wurden, erscheint charakteristisch für den Gegenstand. Denn *thematisch* standen diese Fragen im Mittelpunkt einer intensiven und konzentrierten Diskussion. Einer Diskussion allerdings, die selbst an Einzelfällen orientiert war und die belebt wurde vom Anekdoten- und Bilderreichtum einer Sprache, die für akademische Versammlungen untypisch ist. Anzeichen für einen Stilwandel auch in der Sache?

Die Grundfrage nach der Eigenständigkeit der Untersuchungsform *Fallstudie* wurde in den beiden einleitenden Referaten unterschiedlich beantwortet (vgl. ausführlicher die Beiträge zu FISCHER 1982a).

STENHOUSE entwickelte aus seiner Kritik des „psycho-statistischen Ansatzes“ einen Überblick über konkurrierende methodische Stile. Verschiedene Autoren von Fallstudien berufen sich auf ganz unterschiedliche Traditionen und akademische Disziplinen (z. B. Anthropologie, Geschichtsschreibung, Journalismus, Belletristik). Zum Teil hängt das mit dem jeweiligen Anwendungsbereich in der Pädagogik zusammen (z. B. Grundlagenforschung, Evaluation von Reformprogrammen oder fortbildungs-beratungsorientierte Handlungsforschung). STENHOUSE selbst drängt auf eine methodische Disziplinierung der Fallstudie im Rahmen einer eigenständigen Untersuchungstradition, die es erlaubt, die Qualität von Einzeluntersuchungen abzuschätzen und ihre Ergebnisse über nachgängige Querschnittsanalysen mehrerer Fälle zu verallgemeinern. Seine eigenen Gütekriterien (*Verification, Cumulation, Clearance*) und methodischen Verfahrensvorschläge entwickelt er aus dem Vorbild historischer Quellensammlung und -analyse.

Die Impulse des Referates von BRÜGELMANN (1982) gingen in eine andere Richtung. Zwar stellt er wie STENHOUSE die innere Geschlossenheit des Forschungsansatzes „Fallstudie“ in Frage: Konkrete Fallstudien unterschieden sich von anderen Untersuchungsformen nach jeweils wechselnden Merkmalen, wie beispielsweise Beschreibung versus Erklärung; Zahl und Auswahlkriterien für Untersuchungseinheiten; Standardisierung von Design und Verfahren; Art der Datengewinnung und -verarbeitung; Rolle des Forschers und der Betroffenen; Stil der Darstellung und Vermittlung. Diese Vielfalt weist auf unterschiedliche Bedürfnisse nach einer Veränderung bzw. Ergänzung empirisch-analytischer Forschung hin, die nicht durch *eine* alternative Tradition befriedigt werden könne.

Er plädierte deshalb für eine wechselseitige Öffnung gegenwärtig konkurrierender Untersuchungsformen im Sinne einer Anreicherung des Rollen- und Methodenrepertoires und für die Entwicklung stilübergreifender Standards. Zu solchen Standards zählt er: *Kombination* unterschiedlicher Verfahren und Instrumente; *Vielfalt* konkurrierender Perspektiven; Darstellung des *Situationsbezugs*; Auswahl von Fällen unter dem Gesichtspunkt der *Diskrepanz*. Methodische Präzision müsse durch soziale Kontrolle ergänzt oder gar ersetzt werden.

1.3. Auch in der Diskussion herrschte weithin Skepsis, ob man regelhafte Aussagen über das Vorgehen in Fallstudien machen könne oder zum gegenwärtigen Zeitpunkt machen solle. Im Grunde kann das niemanden überraschen, denn ein zentrales Argument für die intensive Untersuchung einzelner Fälle ist der Anspruch, der Komplexität des Gegenstandes und der Besonderheit der jeweiligen Situation gerecht zu werden. Dann aber muß das methodische Vorgehen ebenfalls variantenreich und anpassungsfähig sein.

Fallstudien als Fälle zu diskutieren verspricht insofern eher, diesem Ansatz auch im methodischen Nachdenken gerecht zu werden (vgl. Abschnitt 2.). Zudem war es ein Kennzeichen dieser Tagung, daß man sich nicht lange aufgehalten hat mit Definitionsstreit und territorialen Abgrenzungsbemühungen. Anders gesagt: Die *Forschungspraktiker* hatten das Wort und diejenigen, die als Vermittler oder Abnehmer mit solchen Untersuchungen zu tun haben, z.B. in der Lehrerbildung, in der Schulberatung, als Journalist oder Richter, in der Politik und Bildungsplanung. Insofern waren nicht nur die Erwartungen an die methodische Gattung „Fallstudie“, sondern auch die Erfahrungen mit ihr sehr unterschiedlich.

Die Vielfalt der verwendeten Analogien und Anspielungen macht dies deutlich: Fallstudien als *Geschichten*, als *Kleinkunst* oder *Volksausgabe* hehrer Wissenschaft; als *Mikroanalyse* oder *Simulation* von Wirklichkeitsausschnitten; als *Kür* (gegenüber der Pflicht harter Empirie) und als *literarisches Ereignis*. Folgerichtig war von ästhetischer *Kenner-schaft* die Rede, aber auch vom Fallforscher oder -sammler als *Amateur*, als *Dilletant*, ja als *Exzentriker*. Der Spuren sichernde *Detektiv* des einen wurde beim anderen zum *Spitzel* oder gar zum „Blitzkrieg“-*Ethnographen* (R. C. Rist). Der juristische *Prozeß* wurde ebenso bemüht wie das medizinische Wechselspiel von *Diagnose* und *Therapie*. Andere suchten Parallelen in der *Psychoanalyse* oder in der *Geschichtsschreibung*. Die Glas-Analogie von Fallstudien als *Fenster* in eine andere Welt, als *Spiegel*, *Lupe* oder Motiv im *Glasbild* wurde fortgesponnen in der *Brillen*-Diskussion: Täuscht die Fallstudie durch heimlich getragene *Contact-Linsen* eine Naivität vor, die Vorurteile unkontrolliert einfließen läßt – oder gar bewußt einschleust? Und wie steht es umgekehrt mit dem Vorwurf, die Fach- und Methodenspezialisten verlören im virtuosen Brillenwechsel den Blick für das Alltagsgeschehen um sie herum?

Diese Vergleiche wecken eine Vielfalt von Assoziationen, die wissenschaftliche Begriffe in dieser Dichte kaum vermitteln können. Aber die Verführungskraft einer solchen Sprache, die manche unter dem Stichwort „Fallstudie“ bewußt kultivieren wollen, ist nicht minder gefährlich. Auf der Tagung hatten wir Glück: Sachliche Neugier und persönliche Toleranz der Teilnehmer machten diese Bilder zu einem fruchtbaren Ausgangspunkt für die Diskussion grundsätzlicher Fragen pädagogischer Erfahrung und Erkenntnis.

2. Die Fallstudie als Fall

2.1. In halbtägigen Arbeitsgruppen wurden insgesamt vier sehr unterschiedliche Falluntersuchungen vorgestellt und diskutiert. Sie waren unter zwei Gesichtspunkten ausgesucht worden: Zum einen sollten sie unterschiedliche Auffassungen und Stilformen von Fallstudien abdecken; zum zweiten sollten sie sich auf verschiedene Gegenstands- und Verwendungsbereiche pädagogischer Untersuchungen beziehen.

Jede Fallstudie wurde jeweils vom Autor vorgestellt und von einem „hauptamtlichen“ Leser kurz kommentiert. Der Autor sollte über seine Absichten und Erfahrungen vor allem im Hinblick auf die Fallstudie als *Prozeß* berichten und dabei folgende Fragen im Auge behalten:

- Für wen wurde diese Studie gemacht? Von wem wurde sie tatsächlich verwendet?
- Warum haben Sie die Studie in dieser Form durchgeführt? Auf welche Schwierigkeiten sind Sie dabei gestoßen?
- Was hätten Sie im Rückblick lieber anders gemacht? Welche Probleme sehen Sie dabei?

Der Leser (Teilnehmer der Tagung) sollte die Dokumente und Berichte (Fallstudie als *Produkt*) unter folgenden Gesichtspunkten prüfen:

- Was haben Sie aus dieser Fallstudie gelernt? Was könnten Pädagogen in anderen Rollen (Verwaltung, Forschung, Lehrer, Aus- und Fortbildner, Laien) daraus lernen?
- Worin sehen sie die besondere Stärke der gewählten Methode? Wo hätte der gewählte Untersuchungsansatz wirkungsvoller umgesetzt werden können?
- Wie hätte man die Untersuchung durch andere methodische Verfahren ergänzen können? Wäre eventuell ein ganz anderer methodischer Ansatz der Fragestellung oder den Untersuchungsbedingungen angemessener gewesen?

Die ausgewählten Fallstudien verkörpern nicht nur unterschiedliche methodische Vorstellungen. Sie spiegeln auch unterschiedliche Einschätzungen, was ein „Fall“ ist und welche Bedeutung der Einzelfall hat:

„Einige sehen im Fall ein typisches Beispiel für eine bestimmte Fallgruppe (im Sinne eines ‚Durchschnittsfalles‘, etwa eines medizinischen Krankheitsbildes). Andere betonen – wie der Kunstsammler – den Eigenwert jedes Falles (trotz gewisser Gemeinsamkeiten, die eine ähnliche Katalogisierung erlauben). Wieder andere konzentrieren sich – wie der Jurist bei der Gesetzesauslegung – auf Grenzfälle, die die Bandbreite einer Fallgruppe und ihre charakteristischen Unterschiede zu andern Fallgruppen verdeutlichen.“ (BRÜGELMANN 1982)

Darüber hinaus variiert die *Bedeutung des Einzelfalles* (und eines Berichts über seine Untersuchung) mit der Situation des Lesers:

(a) Lehrer und Beamte der örtlichen Schulverwaltung haben es selbst mit Einzelfällen zu tun. Insofern stimmen Erfahrungsweise, Handlungsanforderungen und Darstellungsstil der Fallstudie mit ihren Erfahrungen überein. Auf dieser Ebene haben Fallstudien zwei Aufgaben: Zum einen können sie – sozusagen „stellvertretend“ (R. E. STAKE) – die Bandbreite der Erfahrungen inhaltlich erweitern; zum zweiten können sie exemplarisch methodische Formen einer *vertieften Auseinandersetzung* mit Einzelfällen demonstrieren.

(b) Ganz anders die Funktion von Fallstudien auf der Ebene von Bildungsplanung und Bildungsforschung: Auch Politiker und Forscher müssen wissen, wie der pädagogische Alltag – sozusagen „sinnlich“ (H. RUMPF) – aussieht; hier können Einzelfallberichte sichtbar machen, wie wenig von der Vielfalt pädagogischer Wirklichkeit sich durch allgemeine Regeln erfassen und steuern läßt.

Eine weitere Frage zielt auf die *Begrenzung des Falles*, also auf die Bestimmung der Untersuchungseinheit. Dieses Problem ist auch aus der empirisch-analytischen Unterrichtsforschung bekannt. Es läßt sich im Rahmen von Fallstudien insofern leichter lösen, als die Untersuchung ihrem Anspruch nach Umfeld und Geschichte im Regelfall sowieso einbezieht („ökologischer Ansatz“). Aus der Perspektive der Verwender von Fallstudien bleibt das Problem aber bestehen. So kann die Untersuchung eines Curriculum in 10 Klassenzimmern ganz unterschiedlich angelegt sein, nämlich

- (a) als Einzelfallstudie der Entwicklung und Rezeption eines pädagogischen Programms, um Einsichten in die Bedingungen mehr oder weniger erfolgreicher Reformstrategien zu gewinnen;
- (b) als Kontrastvergleich von 10 alternativen Verwendungsmustern, der die Überarbeitung des Curriculum bzw. seine Beurteilung durch interessierte Lehrer stützen soll;
- (c) als Untersuchung von Lernschwierigkeiten einzelner Kinder, für deren Deutung die pädagogischen Bedingungen möglichst konstant gehalten werden sollen.

Insofern bestimmt das Verwertungsinteresse die spezifische Fragestellung und diese die Entscheidung über die Untersuchungseinheit und ihre Begrenzung.

Das Beispiel macht ein weiteres Problem deutlich: Können Einzelfälle überhaupt sinnvoll „für sich“ untersucht und dargestellt werden oder setzen sie einen „interpretierenden Hintergrund“ voraus, z. B. in Form von

- Kontrastbeispielen, die die Bandbreite alternativer Konstellationen verdeutlichen;
- Häufigkeitsverteilungen, die die quantitative Bedeutung des Falles sichtbar machen;
- theoretischen Modellen, die den Fall inhaltlich verorten?

Die Erfahrung lehrt, daß Kinder und Erwachsene gleichermaßen durch Vergleiche, also durch die Bestimmung von Ähnlichkeiten und Unterschieden lernen. Insofern sollte kein Fall für sich stehen. Untersuchungspraktisch wirkt das aber zwei Fragen auf: Bis zu welchem Punkt lohnt es sich, die Zahl der Fälle in einer Untersuchung zu steigern? Und welchen Preis an Untersuchungsintensität zahlt man für die Einbeziehung von weiteren Fällen?

2.2. Die Begrenzung des Falles, seine Funktion und seine Verortung sind Merkmale, in denen sich auch die vier vorgestellten Fallstudien unterscheiden.

(1) RUMPF stellte „vier kleine Fallgeschichten“ vor (s. auch RUMPF 1979), deren Entstehung er wie folgt kommentiert:

„Wie ein Naturfreund mit der Botanisiertrommel durch die Landschaft zog, um Überraschendes, halb Bekanntes, besonders schön Ausgeprägtes, lange Gesuchtes oder überhaupt nicht Gesuchtes, das ihm über den Weg kam, mitzunehmen; wie ein Maler (jüngst sah ich es von Kandinsky) auch auf Zeitungsrändern unverhoffte Anblicke, Formen, Perspektiven festhielt und probierte – so könnte und sollte ein Erziehungsforscher auch mit einer Art Skizzenblock leben . . . Ich kritzelte manchmal in der Bahn ein paar Stichworte aufs Papier, wenn ich etwas erlebt habe – und gehe dann zu Hause schnell an die Schreibmaschine, weil ich meine, das wäre irgendwie wichtig, das sollte mir nicht verlorengehen, was da war. Und oft wird mir dann erst beim Schreiben eine Spur deutlicher, warum ich meine, das sollte nicht verrinnen im Strom der Ereignisse. Wenn ich diese Geschichten jetzt herausgesucht habe, komme ich ins Grübeln über meine Grundaufmerksamkeit . . . : Die Menschen, die Kinder gar, haben eine starke Neigung, die sie umgebende Welt und sich in ihr antlitzhaft, dramatisch, als physiognomisches Gegenüber, sinnlich zu vergegenwärtigen.“

Die RUMPFschen Geschichten sollen Chancen und Probleme einer narrativen Pädagogik veranschaulichen: Gibt es methodische Regeln für die Verarbeitung solcher Alltagserfah-

rungen in erziehungswissenschaftlicher Argumentation? Ist dieser Ansatz auf die besondere Wahrnehmungsfähigkeit und Stilkraft literarisch begabter oder erfahrener Individuen angewiesen, sind diese Erfahrungsweisen erlernbar oder gar lehrbar? Welchen Status können solche Fallgeschichten im Vergleich zu anderen Erfahrungs- und Erkenntnisweisen beanspruchen?

(2) Ähnlich wie RUMPF konzentriert sich auch BAUERSFELD (s. a. BAUERSFELD 1978) auf pädagogische Alltagssituationen, allerdings im Klassenzimmer. Er dokumentiert und untersucht die Interaktion von Schülern und Lehrern im Mathematikunterricht der Sekundarstufe. BAUERSFELD hatte den Teilnehmern die Umschriften von zwei Video-Aufzeichnungen zukommen lassen, in denen deutlich wurde, welche Rolle unterschwellige Annahmen von Schülern und Lehrern über die Unterrichtssituation – sog. „Rahmungen“ (GOFFMAN 1974) – für die Auseinandersetzung mit den fachlichen Inhalten spielen. Anders als RUMPF bemüht sich BAUERSFELD um eine offen theoriegeleitete, formalisierte Analyse der Daten. Sein Interesse richtet sich auf das, was GLASER/STRAUSS „grounded theories“ genannt haben. Insofern handelt es sich um Grundlagenforschung, die allerdings ihre Konzepte aus der Konfrontation der Primärdaten mit Theoriestücken aus unterschiedlichen Disziplinen, d. h. wiederholter und intensiver Beobachtung kleinster Ausschnitte der Dokumentation entwickelt.

Die Diskussion konzentrierte sich auf zwei Fragen: In welcher Weise lassen sich solche Unterrichtsdarstellungen auswerten und welche Vor- und Nachteile sind mit ihrer Deutungsoffenheit verknüpft? Welche Alternativen (z. B. Darstellung des Unterrichts aus der Sicht verschiedener Beteiligten) gibt es, und wie kann analytischer Präzision einerseits und emotionaler Betroffenheit bzw. Empathie andererseits gleichermaßen zu ihrem Recht verholfen werden? Mit letzterem verknüpft war das zweite Problem der drohenden Intimitätsverletzung. Forschung dieser Art geht im wörtlichen Sinn „unter die Haut“. Ihre Rückmeldung kann zur Abwehr oder zum Zusammenbruch führen. H. BAUERSFELD bekannte sich zum Respekt vor der Intimsphäre der Betroffenen: „Wir sind keine Therapeuten“. Er hat mit Erfolg einen Mittelweg praktiziert, indem er anonymisierte Protokolle von Unterrichtsstunden Dritter zum Gegenstand des Beratungsgesprächs macht.

(3) „Mit der Wahrheit leben können“ (DIEDERICH) war ein zentrales Thema der dritten Arbeitsgruppe, in der Hauptschulporträts von FISCHER diskutiert wurden (s. auch FISCHER 1982b). Institutionen verlangen andere Untersuchungsformen als Individuen und pädagogische Ereignisse, aber es gibt noch keine Untersuchungstradition für „Kollektivgeschichten“, es sei denn, man will sich auf die Anthropologie beziehen, die von der Chicago-Schule für die Soziologie rezipiert worden ist (vgl. auch TERHART 1978). Zum Ansatz der Hauptschulstudien einige Sätze der Autorin selbst:

„Die folgende Fallstudie über zwei Hauptschulen in einer mittleren Kleinstadt ist Ergebnis von Schulbesuchen an jeweils drei oder vier Tagen im Frühjahr bzw. Herbst 1980. Dabei wurden Gespräche mit Schulleitern, Lehrern und Schülern geführt und Unterricht beobachtet.

Die Darstellung will vor allem folgende Aspekte beleuchten:

- die regionalen und lokalen Besonderheiten der Schulumgebung und ihre Auswirkungen auf den Schulalltag,
- die pädagogischen Probleme und Lösungsversuche, mit denen einzelne Lehrer und Kollegen die jeweils besonderen Unterrichtsbedingungen handhaben,
- Empfehlungen und Wünsche für eine künftige Weiterentwicklung dieser Schulen.“

Diese Untersuchung ist ein Beispiel für das, was STENHOUSE „multi-site case studies“ nennt. Insofern ist ein zentrales Problem, wie die Fälle ausgewählt und die Erfahrungen

aus verschiedenen Fällen zueinander in Beziehung gesetzt werden können. In der Diskussion wurde der Gesichtspunkt des „interessanten Typs“ gegen die „statistische Repräsentativität“ ins Spiel gebracht und auf die Bedeutsamkeit für „den Fall des Anwenders“ hingewiesen. Der Ansatz von FISCHER zielt insofern auf „stellvertretende Erfahrung“ (R. E. STAKE), womit eine gewisse Nähe zu sozusagen sinnlicher Wahrnehmung aus der Sicht der unmittelbar Beteiligten sichtbar wird.

Damit stellt sich die Frage: Wollen Fallstudien in erster Linie Veränderungen im praktischen Handeln erreichen oder streben sie einen Beitrag zur projektübergreifenden Wahrheitssuche, zur Überprüfung von Theorien und zur Systematisierung von Wissen an?

(4) Dies war ein Grundthema in der Diskussion der Fallstudie „Modellversuch Einstufige Juristenausbildung Konstanz“ von BRÜGELMANN und SÖHNEN. BAUMERT als Leser dieses Beispiels für die Evaluation eines Reformprogramms stellte am radikalsten den Anspruch „Fallstudie“ in Frage. Die Autoren selbst nannten vier Bezüge zu durchaus unterschiedlichen Ansätzen der Fallstudie:

- Der Versuch, das Modell aus sehr unterschiedlichen Perspektiven darzustellen und dabei der „sinnlichen Armut standardisierter Verfahren einerseits und der Subjektivität informeller Eindrücke andererseits zu entkommen“, indem beide Erfahrungsweisen nebeneinander verwendet werden;
- das Streben nach einer „ökologischen Einbettung“ des Modells und nach einer Beschreibung und Analyse des Zusammenhangs möglichst vieler Aspekte des Modells;
- das Bemühen, nicht nur Wahrscheinlichkeitsaussagen auf der Regelebene zu produzieren, sondern die Urteilsfähigkeit von Entscheidern in verschiedenen Rollen zu fördern;
- der Ehrgeiz, praktisch nützliche Forschung zu betreiben und für die anstehenden Entscheidungen eine „aufgeklärte Öffentlichkeit“ zu erzeugen.

Die Kritik des Rezensenten BAUMERT läßt sich auf die Formel bringen: Das ist eine sehr vernünftige und in den Ergebnissen auch interessante Evaluationsstudie, aber die für eine Fallstudie charakteristischen Möglichkeiten sind nicht genutzt. BAUMERT stellte einen Überhang an standardisierten Verfahren und eine unzureichende Verknüpfung mit den qualitativen Daten fest. Er vermißte „Aha-Erlebnisse“ und vor allem ein Gesamtbild des Modells als Zusammenschau der vielen Teiluntersuchungen und über 80 Einzelberichte.

In der Diskussion wurde ein weiterer Gesichtspunkt zum zentralen Thema: Wie weisen Fallforscher mit einer Neigung zu qualitativen Methoden ihre „Brillen“ – seien es Vorurteile oder Theorien – aus, wie kann man verhindern, daß der Forscher durch sein Einleben in die Subkultur „betriebsblind“ wird? Wie also sichert man eine Qualitätskontrolle des Forschungsprozesses und seiner Ergebnisse?

3. Hoffnungen und Schwierigkeiten

Die Vielfalt und Lebendigkeit der Diskussionen in den Arbeitsgruppen läßt sich auf diesem Raum nur unzureichend wiedergeben (vgl. dazu jeweils die Perspektiven von Autor, Leser und Berichterstatter in FISCHER 1982a). Es gab aber auch Überschneidungen und parallele Gesprächsphasen, deren Grundgedanken in den Plenumsitzungen wieder aufgenommen und miteinander verknüpft wurden. Ihre Schwerpunkte will ich im folgenden unter sieben Stichworten zusammenfassen, wobei ich zunächst provokativ vier

Ansprüche und anschließend an eine Zwischenbilanz drei Problemfelder benenne, die in eine offene Zusammenfassung münden.

3.1. These 1: *Fallstudien steigern die Wahrnehmungsfähigkeit und Abbildungsgenauigkeit von Beschreibungen*

Wider die Entsinnlichung pädagogischer Erfahrungen – dieses Motiv war ein durchgängiges Argument für die intensive Auseinandersetzung mit Einzelfällen. Zugleich war dies einer der umstrittensten Ansprüche: Wollen wir wirklich *Belletristik statt Wissenschaft*? So überzeugend es klingt, *Wirklichkeit an sich heranzulassen*, eigene Betroffenheit zuzulassen und sichtbar zu machen, größere Lebensnähe zu suchen und *hautnah* zu berichten, es wurde auch Skepsis laut gegenüber einem naiven Wirklichkeitsverständnis. In der Tat geht es nicht darum, „echte“ Erfahrungen gegen „technisch“ gebrochene Erkenntnis auszuspielen. Aber es besteht offensichtlich ein Bedürfnis, *unterschiedliche* Annäherungsweisen für die Gewinnung und Vermittlung pädagogischer Erfahrung zu nutzen. In diesem Sinn bieten Fallstudien die Möglichkeit, die *Person als Instrument* zu kultivieren, also Erfahrungsmöglichkeiten auszuschöpfen, die in der empirisch-analytischen Forschung zu kurz kommen und ihren Standards nach zu kurz kommen müssen.

Ein weiterer Gesichtspunkt: Die Untersuchung des Einzelfalles kann auch die *Zuverlässigkeit* des Bildes steigern, indem sie unterschiedliche Perspektiven auf denselben Sachverhalt erfaßt und mitteilt. Der Verzicht auf die Autorität *einer* Beobachtungswahrnehmung ermöglicht es, die Wahrnehmungen verschiedener Beteiligter zur Sprache zu bringen und die subjektive und situative Bedingtheit von Wahrnehmungen und Deutungen sichtbar zu machen. Aber unterliegen wir damit nicht einer Selbsttäuschung, indem wir das Definitionsrecht des Forschers nur um eine Stufe verschieben, nämlich auf die Auswahl und das Arrangement dieser verschiedenen Perspektiven? Die Dominanz der Lehrerperspektive und die geringe Rolle der Schülerwahrnehmung in vielen Untersuchungen belegt das hier angesprochene Problem. Hier müssen Untersuchungs- und Darstellungsformen gesucht werden, die den Vorzug einer mehrperspektivischen Darstellung und deren Deutungsoffenheit bewahren helfen (z. B. Konzentration auf diskrepante Wahrnehmungen als Auswahlgesichtspunkt).

Schließlich: Fallstudien bieten die Chance, ein „*Gesamtbild*“ des Gegenstandes zu gewinnen. Gestaltpsychologisch gesprochen ist das Ganze mehr als die Summe seiner Teile, die wir gemeinhin in Form von Variablen zu erfassen suchen. Die zusammenhängende Beschreibung einer Situation oder einer Einrichtung erleichtert gerade dem Laien das Verständnis einer Untersuchung, in deren Lücken er sonst zu viel hineindenken muß. Dieses Gesamtbild ist wichtig für das Verständnis neuer Gegenstandsbereiche. Es erleichtert darüber hinaus die Erkundung von komplexen Wirkungsgefügen. Allerdings besteht die Gefahr, daß ein „*Stimmigkeitsdruck*“ zur Retuschierung von Unschärfen und Brüchen in den Daten verleitet. Insofern gewinnen Maßnahmen der sozialen Kontrolle an Bedeutung; dies um so mehr, als derart detaillierte Beschreibungen die Intimsphäre der betroffenen Personen und Einrichtungen zu verletzen drohen.

3.2. These 2: Fallstudien steigern die Erklärungskraft und Verlässlichkeit von Deutungen

Nicht nur auf der beschreibenden, sondern auch auf der analytischen Ebene verspricht der „ganzheitliche Ansatz“ von Einzelfalluntersuchungen einen besonderen Ertrag. Die strukturelle Deutung von „Oberflächenmerkmalen“ und die Zurechnung bestimmter Wirkungen zu bestimmten Ursachen gewinnt dadurch an Sicherheit,

- daß viele Aspekte im Zusammenhang erfaßt und Wechselwirkungen „in Aktion“ sichtbar gemacht werden können;
- daß der Fall in seiner zeitlichen Entwicklung („Geschichte“) und in seiner Einbettung in die jeweilige „Umwelt“ untersucht werden kann;
- daß derselbe Sachverhalt gleichzeitig mit unterschiedlichen methodischen Verfahren angegangen und somit deren jeweilige Verkürzung durch eine systematische Verknüpfung von Daten überprüft und evtl. ausgeglichen werden kann.

Dies sind keine *prinzipiellen* Vorzüge der Untersuchung von Einzelfällen. Wegen des hohen materiellen und zeitlichen Aufwandes lassen sie sich aber faktisch in Stichprobenuntersuchungen kaum verwirklichen.

Allerdings soll nicht verschwiegen werden, daß es eine Tendenz unter Fallforschern gibt, sich auf Beschreibungen zu beschränken (vgl. die Beiträge zu MACDONALD/WALKER 1974 für eine ethnomethodologisch orientierte Gruppe) und die Verantwortung für Erklärung und Übertragung von Erfahrungen dem Verwender von Fallstudien zuzumuten. Dies führt zum Problem, in welcher Weise die Rollen der Forscher und ihrer Abnehmer definiert werden sollen (vgl. Abschnitt 3.7).

3.3. These 3: Fallstudien steigern die Übertragbarkeit auf und Erschließungskraft für neue Situationen

Diese These mag überraschen. Die Untersuchung des Einzelfalles scheint in ihrem Geltungsbereich begrenzt auf eben diesen Fall. Repräsentativerhebungen gelten demgegenüber als hilfreicher für die Deutung neuer Situationen, weil ihre Erkenntnisse durch Zufallsstichproben von den Besonderheiten des einzelnen Falles unabhängig werden. Dennoch zeigt unter dem Gesichtspunkt der *Anwendung* pädagogischer Erfahrung die Fallstudie besondere Stärken. Wenn es nämlich stimmt, daß Einzelfälle sich in wesentlicher Hinsicht unterscheiden, dann verlagert das *induktiv-deduktive* Regeldenken das Übertragungsproblem nur auf den Anwender, der mit den statistischen Unschärfen quantitativer Aussagen und mit den Vereinfachungen von Mittelwerten, Korrelationen usw. bei der Einordnung und Deutung seines konkreten Problemfalles zu kämpfen hat. Fallstudien appellieren demgegenüber an *analoges* Denken, also an den Vergleich konkreter Fälle, die so dicht beschrieben sein sollten, daß der Leser die „Passung“ von Untersuchungs-Fall und Anwendungs-Fall leichter einschätzen kann als bei statistischen Kennwerten. Insofern verlangen beide – statistische Regel wie Porträt des Einzelfalles – ein sachkundiges Urteil des Praktikers über ihre Passung auf seine Handlungsbedingungen. Die Fallstudie allerdings – so die These – bietet eine Folie für die Untersuchung des neuen Falles und sie benennt die Umstände hinreichend genau, die über die Anwendbarkeit der Untersuchung entscheiden bzw. ihre Interpretation auf neue Umstände hin ermöglichen.

Regeln und Typen sind unverzichtbar als Vereinfachung, die im Alltag entlasten. Fallstudien machen ergänzend auf die Grenzen dieser Vereinfachung aufmerksam und fördern die Fähigkeit, der Vielfalt pädagogischer Situationen gerecht zu werden. Allerdings reicht für diese Art der Verwendung die Untersuchung eines einzelnen Falles meist nicht aus (vgl. Abschnitt 2.1).

Eine Beschränkung auf „typische Fälle“ verschenkt das Potential der Fallstudie, die Bandbreite unterschiedlicher Fallkonstellationen zu illustrieren. Insofern liegt eher eine Anleihe bei der juristischen Kasuistik nahe, die über „Fallgruppen“ und „Grenzfälle“ den Anwendungsbereich von Regeln auslotet. STENHOUSE (1978) hat diesen Gedanken einer kumulativen Auswertung kontrastiver Fallstudien unter dem Stichwort „multi-site case studies“ in methodischer Hinsicht systematisch ausgearbeitet.

3.4. These 4: *Fallstudien steigern die Verständlichkeit und Überzeugungskraft von Berichten*

Fallstudien mobilisieren die Erfahrung des Lesers, sie aktivieren seine Denk- und Erklärungsmuster, um die berichteten Erfahrungen auf seine Situation hin übertragbar zu machen. Überspitzt: Für den externen Leser kommt es nicht darauf an, ob der Bericht (bezogen auf seinen Gegenstand) „richtig“ ist; er muß aber (bezogen auf die Situation des Lesers) „wichtig“ sein, d.h. der Leser muß sich in ihm wiedererkennen können. Alltagssprache, Begriffe und Bilder der pädagogischen Folklore können ein „implizites Wissen“ transportieren und aktivieren, das wesentlich für das Verstehen einer Situation und für erfolgreiches Handeln ist. Auch technisches Vokabular müssen wir in Alltagssprache übersetzen, wenn wir handeln wollen. Diese Übersetzung (und mögliche Mißverständnisse) vermeidet die Fallstudie, wenn sie die Beteiligten „selbst sprechen läßt“, wenn sich der Berichterstatter darum bemüht, alle Sinne des Lesers anzusprechen.

Die Ausbildung und Beratung von Lehrern stellt unter dem Gesichtspunkt der Verständigung andere Anforderungen an die Forschung als Theoriebildung. Der Einwand liegt auf der Hand: Verschenkt „Fallstudie“ damit nicht Chancen einer kumulativen Sammlung und kritischen Überprüfung der Erfahrung?

3.5. Eine Zwischenbilanz

Die Überlegungen zu den vier Grundanforderungen an pädagogische Untersuchungen lassen zwei grundsätzlich voneinander unabhängige Argumentationsstränge erkennen: Erstens: Pädagogische Untersuchungen sollten sich auf eine intensive Auseinandersetzung mit *wenigen Fällen konzentrieren*, um sie genauer, umfassender und zuverlässiger zu beschreiben und zu erklären; damit wird zugleich die sachkundige Übertragung pädagogischer Erfahrung auf neue Anwendungssituationen gefördert.

Zweitens: Pädagogische Untersuchungen sollten ihr *methodisches Repertoire anreichern*, indem sie Formen der Wahrnehmung und Mitteilung kultivieren, die näher an Alltagserfahrung und Lernstil von Praktikern und Laien liegen; damit fördern sie die Bedeutsamkeit, Verständlichkeit und Handhabbarkeit der Berichte für den Verwender.

Die erste Forderung bedeutet eine bestimmte Sichtweise des Untersuchungsgegenstandes, die zweite darüber hinaus eine *methodische* Umorientierung, wie sie in den angelsächsischen Ländern unter dem Stichwort „naturalistische“ Verfahren diskutiert wird. Die erste Forderung impliziert nicht notwendig die zweite, während man umgekehrt zumindest von einem forschungspraktischen Bedingungsverhältnis sprechen kann.

Die weitergehende methodische Umorientierung wirft nun einige Probleme auf, die im folgenden wenigstens stichwortartig dargestellt werden sollen.

3.6. Problem 1: Die Beziehung zu den unmittelbar Beteiligten

Fallstudien leben von der Erkennbarkeit: Die Betroffenen finden sich in der Darstellung wieder, der unbeteiligte Leser findet durch die Vergleichbarkeit seiner Alltagserfahrung in die beschriebene Wirklichkeit hinein. Damit aber werden die dargestellten Personen und Einrichtungen verletzlich. Gegenüber Dritten können sie in vielen Fällen durch Anonymisierung der Daten geschützt werden. Der Konfrontation mit dem Urteil des Forschers entgehen sie dadurch nicht. Dieser Einbruch in die Intimsphäre macht es für Forscher und Betroffene gleichermaßen schwierig, „mit der Wahrheit zu leben“. Keiner von beiden kann sich verstecken, sei es in der Anonymität der Stichprobe, sei es hinter den Instrumenten und der technischen Distanz, die sie erzeugen. Taktgefühl und Erfahrung aufseiten des Forschers kann verhindern, daß diese Entblößung indiskret wirkt oder gar in Vivisektion ausartet. Er wird aber nicht verhindern können, daß schon das persönliche Interview, erst recht aber die Rückmeldung von Deutungen die Betroffenen nachhaltig beeinflusst.

Man kann dies positiv wenden, wenn man Fallstudien vor allem im Bereich der Aus- und Fortbildung, der Beratung und Entscheidungsvorbereitung einsetzen will. Das ethische Problem ist damit aber noch nicht gelöst: Wo ist die Grenze des wissenschaftlichen oder öffentlichen „Rechts auf Wahrheit“ gegenüber dem individuellen „Recht auf Privatheit“? Und weiter: Wo muß sich der Forscher selbst Grenzen setzen, weil er mit den Wirkungen seiner Arbeit nicht mehr sachkundig umgehen kann? Auf eine Kurzformel gebracht: Pädagogische Forscher sind gemeinhin keine Therapeuten und keine Verwalter, die individuelle oder institutionelle Konflikte „von Amts wegen“ handhaben müssen und dafür Voraussetzungen mitbringen, über die Forscher allenfalls zufällig verfügen. Damit ist der Forscher seiner persönlichen und politischen Verantwortung nicht erhaben; vielmehr ist ein Bereich markiert, in den er sich nur behutsam und in Kenntnis seiner eigenen Grenzen begeben darf.

Methodisch gesehen läßt sich die Beziehung zwischen Forscher und Beteiligten auf die Formel bringen: Wessen Wahrheit zählt? Die *historische* Tradition räumt den „Quellen“, also der Wahrnehmung der Beteiligten, ein Primat ein, während die *Anthropologie* Untersuchungen aus der Perspektive des „Beobachters“ entwickelt. STENHOUSE (1982) hat darauf hingewiesen, daß diese beiden Forschungstraditionen als Vorbilder für unterschiedliche Stilformen von Fallstudien gewirkt haben. In der Praxis haben sich daraus drei Formen der „Validierung“ von Erfahrungen und Deutungen entwickelt:

(a) Rückmeldung an die Betroffenen, denen ein „Kommentierungs-“ oder gar „Editionsrecht“ an den Berichten (zumindest ihren Beiträgen dazu) eingeräumt wird;

- (b) Vernetzung von unterschiedlichen Wahrnehmungen und Interpretationen ohne Anspruch auf eine authentische Sichtweise oder ein abschließendes Urteil;
- (c) Absicherung durch Bezug auf theoretische Erklärungsmuster wissenschaftlicher Teildisziplinen.

Diese Frage der Validierung führt über die Beziehung zu den Betroffenen hinaus. Sie berührt unmittelbar die Glaubwürdigkeit einer Untersuchung für Dritte.

3.7. Problem 2: Die Beziehung zu externen Lesern und Verwendern der Berichte

Je mehr eine Untersuchung auf die „Person als Instrument“ setzt, um so schwieriger wird es für Dritte einzuschätzen, wie glaubwürdig und erklärungskräftig ein Bericht ist. Auch hierfür sind in der Praxis unterschiedliche Verfahrensweisen entwickelt worden, die weiterer Erprobung bedürfen:

- (a) Darstellung der verschiedenen Stufen der Datengewinnung und Verarbeitung etwa in der Form, wie Historiker es in der Quellenanalyse tun (vgl. die Unterscheidung: „Falldaten“ als Grundmaterial, „Fallbericht“ als geordnete und indexierte Auswahl von Quellen, „Fallstudie“ als systematische Auswertung und Diskussion der Befunde und schließlich vergleichende „Fallanalysen“ als problemorientierte Querschnittauswertung verschiedener Fälle in STENHOUSE 1978).
- (b) Aufteilung von Untersuchungsaufgaben auf verschiedene Personen, sei es als Stufung von Datenerhebung und Analyse, sei es als gezielte Gegenkontrolle durch parallele Beobachtungen und Auswertungen.
- (c) Einrichtung einer Art „Supervision“, wie sie aus der Therapie, aus der Sozialarbeit oder – in anderer Form – aus der Wirtschaft bekannt ist, um über eine Art „professioneller Aufsicht“ die Einhaltung von methodischen Mindeststandards zu sichern und den Sog der untersuchten Lebenswelt durch eine theoretische Gegenperspektive auszubalancieren.

Der Vorschlag einer Prozedurdokumentation macht ein weiteres Problem deutlich, das sich in der Spannung von Belastung und Entlastung durch Forschung beschreiben läßt. Als ein Anspruch von Fallstudien wurde das Kriterium größerer praktischer Nützlichkeit benannt. Für den in Verwaltung oder Unterricht praktisch Tätigen bedeutet das die Hoffnung auf Entlastung im Alltag durch leicht handhabbare Deutungs- oder Entscheidungshilfe. Zwei Merkmale von Fallstudien drohen diese Erwartung zu enttäuschen: Zum einen setzt die Dichte und Anschaulichkeit der Beschreibung, aber auch die Nachprüfbarkeit von Deutungen einen *Umfang der Berichterstattung* voraus, der im Vergleich zu zusammenfassenden statistischen Kennwerten einen hohen Leseaufwand erfordert. Zum zweiten machen Fallstudien ihrem inhaltlichen Anspruch nach auf die Vielfältigkeit von pädagogischen Situationen und die Notwendigkeit aufmerksam, der Besonderheit eines jeden Falles gerecht zu werden. Sie steigern damit für den Verwender die *Komplexität* statt sie zu verringern, wie es Regelaussagen tun.

Diese Spannung wird besonders spürbar, wenn man die Dokumentationspflichten und die Anforderungen an die methodische Durchsichtigkeit der Analyse verbindlich macht. Auflösen läßt sich dieses Dilemma nur, wenn man die Quelle der Glaubwürdigkeit vom Produkt auf den Autor verlagert: Wer sich durch eine Reihe von Fallstudien ausgewiesen hat, die von den Betroffenen als authentisch anerkannt, von Verwendern als praktisch nützlich oder von der wissenschaftlichen Zukunft als theoretisch fruchtbar oder auch methodisch korrekt beurteilt worden sind, dem wird – wie dem Kunstkritiker oder dem

Sachverständigen in der Politikberatung bzw. im juristischen Prozeß – eine persönliche Glaubwürdigkeit zugestanden, die eine knappere und auf Verständlichkeit zielende Darstellung erlaubt.

3.8. Problem 3: *Die Beziehung zur Profession und zur wissenschaftlichen Öffentlichkeit*

Es lassen sich zwei unterschiedliche Tendenzen im Umgang mit dem Instrument Fallstudie erkennen:

– Die einen fordern eine stärkere methodische *Disziplinierung* dieses Untersuchungsansatzes aus Sorge vor (Selbst-)Täuschungen, unkontrollierter Wahrnehmung und Interpretation von Erfahrung, vor der Verführungskraft erzählerischer Talente und vor mißbräuchlicher Verwendung der Ergebnisse. Diese Gruppe sucht nach verbindlichen Kriterien für „gute“ Fallstudien, sie bemüht sich um eine Präzisierung der methodischen Verfahren und um eine stärkere Einbindung in theoretische Traditionen.

– Auf der anderen Seite stehen die Pluralisten, die zu allererst einen Raum für *alternative methodische Vorgehensweisen* sichern wollen. Sie befürchten, daß eine frühzeitige Einbindung, eine zu starke Disziplinierung und Kontrolle den Fallstudien-Ansatz um seinen wesentlichen Beitrag bringen: Wenn pädagogische Sachverhalte tatsächlich so komplex und vielfältig sind, wie für die Konzentration auf Einzelfälle behauptet wird, dann müssen auch die Untersuchungsformen unterschiedlich und variantenreich sein. Insofern ist Raum für das Experimentieren und die Koexistenz unterschiedlicher Zugriffsweisen zu lassen. Kriterien für Fallstudien lassen sich dann am ehesten durch die Rezension und vergleichende Diskussion von Beispielen entwickeln, schwerlich aber vorgängig aus abstrakten Prinzipien. Gegenüber der Meßpräzision empirisch-analytischer Forschung sollten Standards und Mechanismen der Kontrolle analog zu Vorbildern aus anderen sozialen Bereichen (Kunst, Recht, Therapie usw.) entwickelt und erprobt werden.

Beiden Positionen gemeinsam aber ist das Bemühen um *Traditionsbildung*. Damit ist gemeint, daß inhaltliche Erkenntnisse und methodische Erfahrung aus Einzelfalluntersuchungen nicht isoliert bleiben dürfen. Auch Fallstudien sollen zum öffentlichen Lernen beitragen, d. h. ihre Ergebnisse müssen zu denen anderer Untersuchungen in Beziehung gesetzt werden können. Allerdings werden die Akzente vom Verwendungszusammenhang her unterschiedlich gesetzt, je nachdem ob es vorrangig um Lehrerbildung, Unterrichtsberatung, Evaluation bildungspolitischer Programme oder Theoriebildung geht. Doch wird es – wie bei empirisch-analytischer Forschung auch – nur selten möglich sein, über einzelne Untersuchungen politisches Bewußtsein und praktisches Handeln zu verändern. Auch wenn die unmittelbare Rückmeldung gemeinsamer Erfahrung meist sehr wirksam ist, wird eine kumulative Bestätigung von Erfahrungen und ihrer Deutung in verschiedenen Untersuchungen Voraussetzung für eine nachhaltige Veränderung von Einstellungen und Denkmustern sein. Insofern werden Fallstudien in einer Form berichtet werden müssen, die auch eine Querschnittsauswertung erlaubt.

Noch schärfer stellt sich das Problem, wie methodische Erfahrung ausgewertet und an methodische Novizen vermittelt werden kann: die *Lern- und Lehrbarkeit* der Fallstudienmethode ist gefragt. Braucht es – wie beim Schriftsteller – eine bestimmte „Begabung“, ist die Fallstudie in so hohem Maße person-abhängig, daß sich ein handwerkliches oder gar technisches Methoden-Repertoire gar nicht entwickeln läßt? Oder gibt es in den anderen Bereichen, aus denen immer wieder Analogien zum Fallsammler und -forscher bemüht wurden, Vorbilder dafür, wie auch persönlicher Stil gefördert und implizites Wissen

vermittelt werden kann? Die gegenwärtige Praxis spricht für die zweite Annahme: Die meisten Fallsammler und -forscher lernen „by doing“, indem sie sich also an der Beschreibung, Analyse und Darstellung konkreter Fälle versuchen. Da es in der Tat um die Kultivierung persönlicher Fähigkeiten geht, wird niemand um dieses probierende Lernen durch Selbsterfahrung herumkommen.

3.9. Fallsammler und Fallforscher: *Risiken der Spezialisierung und Schulbildung*

Damit kommen wir zu einem Grundproblem, das für die Zukunft von Fallstudien zentral ist: Bildet sich hier eine *neue Zunft* von Spezialisten, die eine grundlegende Aufgabe pädagogischer Praxis aus der Alltagsarbeit methodisch herauslöst und personell verselbstständigt – mit allen Folgeproblemen der Arbeitsteilung? Oder besteht die Chance, im Rahmen des Fallstudienansatzes Untersuchungsformen zu entwickeln, die die Beobachtungs- und Urteilsfähigkeit der *Praktiker* fördern? Alle Erfahrung spricht dafür, daß in der Falluntersuchung der Forscher am meisten lernt – viel mehr jedenfalls, als er durch sein Produkt vermitteln kann. Dann aber ist es nur logisch, nach Wegen zu suchen, „Fallstudie als Methode“ (und nicht nur als Ergebnisbericht) den pädagogischen Praktikern zugänglich zu machen.

Wie dies konkret geschehen kann, muß praktisch erprobt werden. Die Nachfolgetagung des Comenius-Instituts im September 1982 in Hofgeismar bietet eine Gelegenheit, solche Erfahrungen auszutauschen und zu systematisieren. Denn auch nach dieser ersten Tagung blieben die Idee der Fallstudie und ihre unterschiedlichen methodischen Auslegungen kontrovers.

Literatur

- BAACKE, D./SCHULZE, T. (Hrsg.): *Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens*. München 1979.
- BAUERSFELD, H. (Hrsg.): *Fallstudien und Analysen zum Mathematikunterricht*. Braunschweig 1978.
- BAUMERT, J.: *Fallstudien zur Entwicklung und Wirklichkeit der Gesamtschule. Zu den Untersuchungen von TILLMANN et al. und DIEDERICH/WULF*. In: *Z. f. Päd.* 26 (1980), S. 761–773.
- BINNEBERG, K.: *Pädagogische Fallstudien. Plädoyer für das Verfahren der Kasuistik in der Pädagogik*. In: *Z. f. Päd.* 25 (1979), S. 395–402.
- BRÜGELMANN, H.: *Pädagogische Fallstudien: Methodenschema oder -schizophrenie?* In: D. FISCHER (Hrsg.): *Fallstudien in der Pädagogik*. Konstanz 1982 (a).
- BUSCHBECK, H./ERNST, K./REBETZKY, M.: (K) *Eine Schule wie jede andere. Vom Tempelhofer Projekt zu neuen Lernformen*. Weinheim 1982.
- DIEDERICH, J./WULF, C.: *Gesamtschulalltag. Die Fallstudie Kierspe. Lehr-, Lern- und Sozialverhalten an nordrheinwestfälischen Gesamtschulen*. Paderborn 1979.
- ERTLE, C./MÖCKEL, A. (Hrsg.): *Fälle und Unfälle in der Erziehung*. Stuttgart 1981.
- FISCHER, D. (Hrsg.): *Fallstudien in der Pädagogik. Aufgaben, Methoden, Wirkungen*. Konstanz 1982 (a).
- FISCHER, D.: *Vier Tage in der Hauptschule E. Porträt einer ländlichen Hauptschule*. In: *Die Deutsche Schule* 1982 (b) (in Vorb.).
- FLITNER, A./SCHEUERL, H. (Hrsg.): *Einführung in pädagogisches Sehen und Denken*. München 1967.

- GAMM, H.: Zur Frage einer pädagogischen Kasuistik. In: *Bildung und Erziehung* 20 (1967), S. 321–329.
- GOFFMAN, E.: *Frame Analysis. An Essay on the Organisation of experience.* New York 1974 (dt. Frankfurt 1978).
- GÜNTHER, K.: Pädagogische Kasuistik in der Lehrerbildung. Vorbemerkung zum Diskussionsstand. In: *Z. f. Päd.* 15. Beiheft 1978, S. 165–174.
- GUGGENHEIMER, M./OTTOMEYER, K. (Hrsg.): *Zerstörung einer Familie. Eine Fallstudie.* Reinbek 1980.
- HASTENTEUFEL, P.: *Fallstudien aus dem Erziehungsalltag.* Bad Heilbrunn 1980.
- KLINK, J.-G.: *Klasse H 7e. Aufzeichnungen aus dem Schulalltag.* Bad Heilbrunn 1974.
- MACDONALD, B./WALKER, R.: *Innovation, Evaluation, Research and the Problem of Control. Some Interim Papers.* Safari Project, Care/University of Anglia, Norwich 1974.
- MAURER, F.: Unterrichtsbeobachtung und didaktische Kasuistik. In: G. DOHMEN/F. MAURER/W. POPP (Hrsg.): *Unterrichtsforschung und didaktische Theorie.* München 1970, S. 130–144.
- MITTER, W./WEISHAUPT, H. (Hrsg.): *Strategien und Organisationsformen der Begleitforschung. Vier Fallstudien.* Weinheim/Basel 1979.
- NASTAINCZYK, W./RABL, J./RÖTTGER, M.: Unterschiedlicher Wissensstand in Glaubensfragen. Eine Fallstudie zum Lehrer-Schüler-Verhalten im Religionsunterricht. *Katechetische Blätter* 104 (1980), S. 955–957.
- PETERMANN, E./HEHL, F. (Hrsg.): *Einzelfallanalyse.* München/Wien/Baltimore 1979.
- RAMSEGER, J.: *Offener Unterricht in der Erprobung.* München 1977.
- RUMPF, H.: *40 Schultage. Tagebuch eines Studienrats.* Braunschweig 1966.
- RUMPF, H.: Die noch nicht ganz zivilisierte Phantasie. Vier didaktische Stückchen mit einer Nachbemerkung über Fallgeschichten. In: *Neue Sammlung* 19 (1979), S. 37–48.
- RUPPERT, W. (Hrsg.): *Lebensgeschichten. Zur deutschen Sozialgeschichte 1850–1950.* Opladen 1980.
- SCHREIBER, N.: Zur Konstruktion von Fallstudien. Projekt „Sozialisation in der Lehrlingsausbildung.“ *Arbeitsbericht 15. Sonderforschungsbereich Bildungsforschung an der Universität Konstanz* 1978.
- STENHOUSE, L.: Case study and Case Records: towards a contemporary history of education. In: *British Educational Research Journal* 4 (1978), S. 21–39.
- STENHOUSE, L.: Pädagogische Fallstudien: Methodische Traditionen und Untersuchungsalltag. In: D. FISCHER (Hrsg.): *Fallstudien in der Pädagogik.* Konstanz 1982 (a).
- TERHART, E.: Ethnographische Schulforschung in den USA. In: *Z. f. Päd.* 25 (1978), S. 291–306.
- TILLMANN, K. et al.: *Kooperative Gesamtschule – Modell und Realität. Eine Analyse schulischer Innovationsprozesse.* Weinheim/Basel 1979.
- WALKER, R.: Pine city-case study of a case study in science education. In: J. OLSON (Ed.): *Innovation in Science Teaching. The View from the School.* London 1982 (im Druck).
- WIMMER, W.: *Nicht allen das Gleiche, sondern jedem das Seine. Sozialbiographien aus einer Hauptschulklasse.* Reinbek 1976.
- WÜNSCHE, K.: *Die Wirklichkeit des Hauptschülers.* Köln 1972.
- ZEHRFELD, K.: *Lernziele – Ziele der Lernenden.* München, Wien, Baltimore 1978.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Hans Brügelmann, Beim Rumpsmoore 35, 2803 Weyhe-Leeste, Telefon: 0421/892767