

Fischer, Dietlind [Hrsg.]

Fallstudien in der Pädagogik. Aufgaben, Methoden, Wirkungen. Bericht über eine Tagung des Comenius-Instituts Münster, 14. - 16. September 1981 in Bielefeld-Bethel

Konstanz : Faude 1982, 251 S. - (libelle : wissenschaft; 1)



Quellenangabe/ Reference:

Fischer, Dietlind [Hrsg.]: Fallstudien in der Pädagogik. Aufgaben, Methoden, Wirkungen. Bericht über eine Tagung des Comenius-Instituts Münster, 14. - 16. September 1981 in Bielefeld-Bethel. Konstanz : Faude 1982, 251 S. - (libelle : wissenschaft; 1) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-174589 - DOI: 10.25656/01:17458

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-174589>

<https://doi.org/10.25656/01:17458>

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

DIETLIND FISCHER (Hrsg.)

FALLSTUDIEN IN DER PÄDAGOGIK



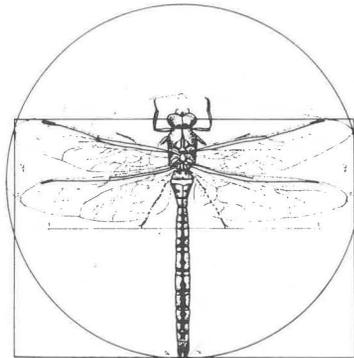
AUFGABEN, METHODEN, WIRKUNGEN



FALLSTUDIEN IN DER PÄDAGOGIK



libelle: wissenschaft



»Ich habe es mir zum Gesetz gemacht, in meinen Forschungen über den Instinkt die Methode des Nichtwissens anzuwenden. Ich lese sehr wenig. Statt in Büchern zu stöbern, statt andere zu befragen, bleibe ich hartnäckig bei meinem Objekt. So steht es mir frei zu fragen, wie ich will, heute so, morgen so, je nach den Auskünften, die ich erhalten habe.«
J.-H. Fabre (Souvenirs entomologiques)

DIETLIND FISCHER (Hrsg.)

FALLSTUDIEN IN DER PÄDAGOGIK

AUFGABEN, METHODEN, WIRKUNGEN

BERICHT ÜBER EINE TAGUNG
DES COMENIUS-INSTITUTS MÜNSTER
14.-16. SEPTEMBER 1981 IN BIELEFELD-BETHEL

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Fallstudien in der Pädagogik: Aufgaben, Methoden, Wirkungen; Bericht über e. Tagung d. Comenius-Inst. Münster, 14.–16. 9. 1981 in Bielefeld-Bethel/ Dietlind Fischer (Hrsg.). – Konstanz: Faude 1982. (Libelle: Wiss.)

ISBN 3-922305-04-0

NE: Fischer, Dietlind [Hrsg.]; Comenius-Institut
<Münster, Westfalen>

Ein Teil der Tagungsvorbereitung wurde vom British Council unterstützt.

Die Tagung wurde von der Stiftung Volkswagenwerk gefördert.

© 1982 Faude Konstanz-Litzelstetten
Alle Rechte vorbehalten

I n h a l t

1. Einführung

Dietlind Fischer

- Statt eines Vorwortes:
Impressionen über das Studieren von Fällen..... 7-11

Dietlind Fischer / Hans Brügelmann

- Warum sind 'Fallstudien' in der Pädagogik ein Thema?
Zum Hintergrund und zur Vorgeschichte der Tagung..... 12-19

Hans Brügelmann

- Ein polemischer Auftakt: Zehn Thesen zum Widersprechen... 20-21

2. Systematische Annäherungen

Lawrence Stenhouse

- Pädagogische Fallstudien:
Methodische Traditionen und Untersuchungsalltag..... 24-61

Hans Brügelmann

- Pädagogische Fallstudien:
Methoden-Schisma oder -Schizophrenie?..... 62-82

3. Die Fallstudie als Fall - Vier Beispiele

3.1 Alltagsereignisse

Horst Rumpf

- Fallsammler und Fallforscher..... 85-102

Malte Buschbeck

- Einzelfallstudien -
Ein notwendiges wissenschaftliches Antiprogramm
Thesen eines Lesers..... 103-106

Ewald Terhart

- Fallgeschichten:
Überlegungen im Anschluß an eine Diskussion..... 107-115

3.2 Interaktionen im Unterricht

Heinrich Bauersfeld

- Interpretationen zu einer Unterrichtsstunde..... 117-121

Philipp S. Schrankel	
Interaktionen im Mathematikunterricht - Schüler und Lehrer als 'Fälle'.....	122-145
Barbara Koch-Priewe	
Innen- und Außenperspektiven im Unterricht.....	146-149
<u>3.3 Pädagogische Institutionen</u>	
Dietlind Fischer	
Vier Tage in der Hauptschule E. Porträt einer ländlichen Hauptschule.....	151-164
Dietlind Fischer	
Schulskizzen.....	165-168
Jürgen Diederich	
Mit der Wahrheit leben können.....	169-188
Hansjörg Scheerer	
Fallstudien und die Frage nach der Wahrheit.....	189-193
<u>3.4 Programme und Modellversuche</u>	
Hans Brügelmann / Rüdiger Söhnen	
Fallstudie 'Einstufige Juristenausbildung Konstanz': Die Konzeption.....	195-205
Jürgen Baumert	
Eindrücke eines Außenseiters. Bemerkungen zur Evaluation der Konstanzer einphasigen Juristenausbildung.....	206-215
Rüdiger Söhnen	
Pragmatische Feldforschung, Brillenkritik und Supervision Dialogstücke aus der Diskussion.....	216-226
<u>4. Zwischenbilanz</u>	
Dietlind Fischer	
Fallstudien in der Pädagogik - Erfahrungen und Perspektiven	229-238
<u>5. Literatur</u>	241-248
<u>6. Tagungsteilnehmer</u>	250-252

Die Anmerkungen befinden sich jeweils am Schluß eines Beitrags. Die Literaturverweise aller Autoren sind in das gemeinsame Literaturverzeichnis aufgenommen; lediglich dem Beitrag von Lawrence STENHOUSE sind die Literaturangaben direkt beigelegt.

Dietlind Fischer

STATT EINES VORWORTS: IMPRESSIONEN ÜBER DAS STUDIEREN VON FÄLLEN

Fallstudien - eine neue Forschungskultur ?

Wenn ich mit einer Analogie beginne, fällt es mir leichter, über einen Forschungsansatz zu reden, in dem ich selbst Versuche mache. Die Analogie kommt aus dem Kulturbereich. Weil ich selbst kein sogenannter Kulturschaffender bin, kann ich mich dazu freier äußern.

Wenn man gegenwärtige kulturelle Entwicklungen verfolgt - ich tue das in meinem kommunalpolitischen Hobby - fällt einem auf, daß überall die 'Kleinkunst' wieder auftaucht: Theatergruppen, Puppenspieler, Laienmaler, Straßenmusiker, Clowns, Pantomimen, Zauberer treten wieder auf, werden gelockt, gepflegt, gefördert. Begriffe wie Alternativ- oder Amateurkunst, Kultur im Alltag, Mitmachkultur versuchen diese bunte Vielfalt zu benennen.

Einige sehen darin die Ausdrucksformen einer sozio-kulturellen Bewegung, die neu entstandene und im gegenwärtigen Kulturbetrieb unbefriedigte Bedürfnisse aufnimmt, gleichsam als oppositionelle Strömung gegen die Kultur in Spezialinstitutionen wie Oper, Kino, Theater, Museum und Stadtbücherei.

Andere sehen darin eine willkommene Bereicherung für die professionellen Institutionen, gewissermaßen einen kreativen Wildwuchs, sozusagen das kulturelle Buschwerk und Unterholz, aus dem die großen Bäume der Spitzenkultur wachsen und gedeihen.

Kulturpolitiker kommen relativ schnell zu dem Ergebnis, daß beides gefördert werden müsse, die Kleinkunst ebenso wie die etablierten Kulturinstitutionen. Aber wenn man für freie Theatergruppen feste Spielstätten baut und ihren Jahresetat in der öffentlichen Förderung festlegt, ist meist sehr schnell das Lebendige dieser Bewegung fort. Ehe man sich versieht, ist ein weiteres Schmierentheater etabliert. Hingegen, wenn

die Straßenmusiker in den Fußgängerzonen zu laut oder zu penetrant werden, regeln die Ordnungsämter diese 'Störung' der öffentlichen Ordnung: kein Kulturamt fühlt sich zuständig, und so wird man diese bunten Vögel schnell wieder los.

Sind Fallstudien, Fallstudienmacher und die Fans dieser Gattung vielleicht auch die Kleinkünstler, die Individualisten, die Selbstgemachten, Einzelgänger und Privatgelehrten oder das wissenschaftliche Fußvolk, das die Alltagsforschung für jedermann betreibt ?

Meist gehen sie - wie die Kleinkünstler - dichter an ihren Gegenstand heran, kultivieren ihre Liebe zum Detail, erzählen Geschichten, leben in der Szene, in die sie eintauchen und in der sie manchmal auch untergehen. Sie setzen sich ihrem Publikum direkter aus, persönlich, und ungeschützt von einer Institution. Möglicherweise vollzieht sich dabei gerade wieder eine Änderung: Die "Konturen des Alltäglichen" (1) sind längst Gegenstand der Forschung geworden. Man fragt genauer nach der Methode dieser Art zu forschen, so wie diese Tagung zum Beispiel. Sind die Amateure und Dilettanten auf dem Wege, sich zu etablieren ?

Mehr Wirksamkeit durch gefällige Darstellung ?

Kleine Fachinstitute, zu denen ich auch das Comenius-Institut zähle, produzieren viel 'graue' Literatur. Das hat seine Gründe bei speziellen Abnehmern und kleinen Adressatengruppen, hat aber auch mit dem schnellen Verbrauch dieser Produkte zu tun (z. B. Studienbriefe, Fortbildungseinheiten, Ausbildungs- und Förderprogramme, Dokumentationen). Im Comenius-Institut wird die graue Literatur in starkfarbige Einbände gebunden, das sind beinahe 'richtige' Bücher. Sie werden gekauft, und ihre 'Praxisnähe' wird gelobt. Reicht das nicht aus? Oder wird die argumentative Auseinandersetzung über die Qualität dieser Produkte allmählich notwendig? Möglicherweise werden diese Bücher geschätzt, weil die Abnehmer die Personen kennen, die daran gearbeitet haben.

Ist die 'Praxisnähe' der grauen Literatur ein Rückfall in Theoriearmut ? Oder liegt die eigentliche Funktion dieser Literatur darin, daß

es sich um populäre Fassungen von komplizierten Sachverhalten handelt, die weitervermittelt werden ? Sind solche Produkte gekonnt oder gefuscht ?

Die Sprache von Bildungsforschern wird immer wieder für Probleme der - unzureichenden - Weitervermittlung von Erkenntnissen verantwortlich gemacht. Manche sehen das Vermittlungsproblem darin begründet, daß bei uns guter Wissenschaftsjournalismus wenig entwickelt ist. Man könne von 'guten' Forschern nicht auch noch verlangen, daß sie sich selbst zur Volksausgabe machten, meinte kürzlich Hellmut Becker (2).

Sind Fallstudien das Vehikel, das das Vermittlungsproblem besser lösen und Verständlichkeit fördern kann ?

Was ist der Fall in pädagogischer Forschung ?

Helmut Fend referierte auf der genannten Tagung zur Bildungsforschung über deren Ergebnisse und Einwirkungen auf die Bildungsreform. An der Kunstfigur der Benachteiligung, dem katholischen Arbeitermädchen auf dem Lande, habe sich im Prinzip nicht viel geändert, bis auf eines, nämlich die Bildungsbeteiligung der Mädchen. Von allen 13jährigen Schülern sind 1978 an Realschulen und Gymnasien 45,5% männlich und 52,6% weiblich, die Mädchen haben also inzwischen einen quantitativen Vorsprung vor den Jungen. Im Bereich beruflicher und universitärer Bildung besteht die Benachteiligung allerdings noch nach wie vor. Fend bemerkte zur größeren Bildungsbeteiligung der Mädchen, daß Auswirkungen auf den familienpolitischen Bereich zu erwarten seien.

Leider hatte ich keine Gelegenheit, mit Herrn Fend über die Frauenbewegung zu reden. Ich bin also nicht sicher, ob er die Familienpolitik für die einzig bedeutsame Dimension hält, auf der Veränderungen zu erwarten sind, und die wachsende Bildungsbeteiligung für die einzige Ursache.

Mir fiel ein, daß mein Großvater früher häufiger ein Buch aus seinem Bücherschrank zog, schmunzelnd zwar, aber es bestätigte seine Erfahrun-

gen mit Frau und Töchtern und auch Enkeltöchtern. Das war Paul J. Möbius' Abhandlung "Über den physiologischen Schwachsinn des Weibes" von 1905, übrigens 1977 als Faksimiledruck neu aufgelegt (3).

Ein Hauptschulleiter in einem norddeutschen Dorf hatte mir über seine Erfahrungen berichtet:

"Wir haben an der Hauptschule sehr viele Schüler, die keine Lust mehr zum Lernen haben, weil sie eben auch sehr schlecht lernen können. Dazu kommen Verhaltensprobleme, die das Lernen beeinflussen. Es ist übrigens neu, daß auch Mädchen sich aggressiv verhalten und körperlich schwächere Schüler entsprechend zurückweisen, sich sogar zu zweit oder dritt prügeln."

Sind nun die Mädchen der Fall, um den sich Forschung mehr kümmern sollte ? Hat der 'große' Überblick Auswirkungen auf großformatige bildungspolitische Entscheidungen, der 'kleine' Einblick des Schulleiters wirkt auf seine pädagogischen Entscheidungen, und die biographische Erinnerung dazwischen ist ein subjektiver Aperçu, ohne jede Bedeutung ? Fehlt mir bis hierher noch die rechte Theorie, die drei 'Geschichten' zusammenzubringen ?

Ich denke, jetzt sind einige Fäden gesponnen, an denen entlang Zugänge zum Fallstudien-Thema auf- und abgewickelt werden können.

Vielleicht noch etwas zu meinem persönlichen Zugang: Als ich vor drei Jahren mit den Hauptschulstudien begann mit dem Auftrag, für die aktuellen Probleme von Lehrern und Schülern Lösungsmöglichkeiten zu erkunden, war von Anfang an klar, daß das nur punktuell, ausschnittshaft und exemplarisch gehen konnte. Probleme erkunden, ihre Bedingungen erfahren, mit den Betroffenen beraten und Anregungen für Lösungsperspektiven geben - das war schon das maximal Erreichbare.

Man holt sich fachlichen Rat gern dort, wo man schon gute Erfahrungen in der Zusammenarbeit gemacht hat. Bei mir war das vor allem Hans Brügelmann aus der gemeinsamen Zeit im Projekt EVI CIEL. Hauptschulen als 'Fälle' zu erkunden, die Schulbegehungen in Form von Porträts aufzuarbeiten, darin die Einmaligkeit und Vielfalt nachzuzeichnen und als Er-

fahrung stellvertretend für andere bereitstellen, das war der erste Schritt bei diesem Vorhaben. Man weiß nach solchen Versuchen oft recht gut, was und wie man es hätte besser machen können. Das Lernen aus eigener Erfahrung ist allerdings aufwendig und teuer; manches ist prinzipiell auch nicht wiederholbar. Wenn man zum Beispiel eine Schule verprellt hat, wird sie sich nicht so schnell wieder weiteren Forschungsvorhaben öffnen.

Wie machen es andere? Macht jeder Bildungs- und Schulforscher, der seine Person stärker als Untersuchungsinstrument einsetzt, dieselben Fehler?

Das war die Ausgangsfrage, die zu dieser Tagung geführt hat. Ich habe Hans Brügelmann gefragt, ob er dabei mitmachen wollte. Und wie es offenen und neugierigen Menschen geht, die die Antworten auf ihre Fragen noch nicht kennen und Überraschungen lieben: Er wollte und hatte auch gleich die Idee, eine Fallstudie über Fallstudien zu machen.

Immerhin hat es dann noch mehr als ein Jahr gedauert, bis Termine, Fallstudienmacher und Fallstudienverwender gefunden und 'angewärmt' waren. Das Ergebnis ist dieser Bericht.

Dietlind Fischer / Hans Brügelmann

WARUM SIND 'FALLSTUDIEN' IN DER PÄDAGOGIK EIN THEMA ? *Zum Hintergrund und zur Vorgeschichte der Tagung*

Die Situation

Ob 'Fallstudie' das Symbol für eine vielseitige, praxisbezogene, verständliche und wirksame Forschungsrichtung in der Pädagogik ist, muß sich noch zeigen. Vorerst werden unter diesem Etikett eine Fülle von Wünschen und wenige beispielhafte Untersuchungen gesammelt. Die Kunst und das know-how, gute Fallstudien zu machen, steckt - zumindest im deutschsprachigen Raum - noch in den Anfängen.

Der fruchtbare Nährboden für Entwicklungen solcher Art ist meist die Kritik an einer relativen Wirkungs- und Bedeutungslosigkeit erziehungswissenschaftlicher Forschung und ihrer Ergebnisse für das Handeln von Pädagogen und Schülern. Wiederholt wird das empirisch-analytisch Forschungsvorgehen als gegenstandsunangemessen abgehandelt. Noch ehe die 'empirische Wende' in der Pädagogik recht wahrgenommen war, wurde sie in den siebziger Jahren von 'Aktionsforschung' abgelöst. Aktionsforschung trat mit hohem normativen Anspruch ideologiekritischer Herkunft auf und bestimmte die Diskussion, ohne sich methodologisch und vor allem methodisch entwickeln zu können. Es scheint, als sei gegenwärtig das Bedürfnis nach ideologiekritischer Auseinandersetzung sowie nach erziehungswissenschaftlichem Regelwissen erschöpft (LENZEN 1980).

Die Orientierung auf den 'Alltag', in der Soziologie seit einiger Zeit Gegenstand und methodische Option (z.B. LEITHÄUSER 1976, 1977; ELIAS 1978), scheint als "Alltagswende" (THIERSCH 1978) nun auch in der Erziehungswissenschaft angekommen zu sein (z.B. LENZEN 1980; THIEMANN 1980). Das alltägliche Denken und Handeln von Lehrern und Schülern wird als Ausgangsbedingung und Bezugssystem für die Gewinnung und Verarbeitung wissenschaftlicher Erkenntnisse in den Blick genommen.

Eine größere Nähe zum alltäglichen Schulbetrieb versprechen auch Milieustudien, die die Schulwirklichkeit außerhalb und zwischen Unterrichtsstunden aufnehmen und darin ein bedeutsames Feld für individuelle Dispositionen und Handlungszusammenhänge sehen (z. B. FATKE 1977; RÜSSELER 1977; GUDJONS/REINERT 1980; PROJEKTGRUPPE JUGENDBÜRO UND HAUPTSCHÜLERARBEIT 1977). Die 'Lebenswelt', das 'Schulklima' oder das 'Schulleben' als Gegenstand des Forschungsinteresses sind jeweils in sich komplexe, aber nach außen abgrenzbare Handlungsfelder.

Die Alltags- wie die Lebensweltorientierung geht einher mit der Verfeinerung historisch-hermeneutischer Untersuchungsmethoden, in deren Mittelpunkt Interviews und teilnehmende Beobachtung stehen. Die Entwicklung kritisch-interpretativer Zugriffsweisen auf pädagogische Wirklichkeit macht im Bereich der Unterrichtsforschung Fortschritte (z. B. TERHART 1978, 1980; THIEMANN 1980; SOEFFNER 1979), wenn auch die wissenschaftssystematische Reflexion in diesem Bereich gewichtiger ausgeprägt ist als die wissenschaftspraktische.

Als Trend erkennbar ist auch ein wachsendes Interesse an beschreibenden Studien und reflektierenden Berichten über pädagogische Wirklichkeit (FLITNER 1978). Kaum ein Beitrag, in dem nicht die erzählenden, eigene Erfahrung reflektierenden Beispiele von RUMPF (1967; 1968), KLINK (1974) und WÜNSCHE (1972) erwähnt werden; autobiographische Dokumente (z.B. BAACKE/SCHULZE 1979; GSTETTNER 1980) und Tagebücher von Lehrern (z.B. GÜRGE u.a. 1978; ERMER 1975) gewinnen an Bedeutung.

Fallstudien, Fallbeschreibungen und Fallanalysen nehmen teilweise solche Trends auf:

- Die Ganzheitlichkeit einer zu untersuchenden Realität, die Beziehung des Besonderen zum Allgemeinen, des Einmaligen zum Gewöhnlichen ist ein wichtiger Punkt wissenschaftstheoretischer und -praktischer Betrachtung.
- Die Verknüpfung von alltäglicher, sinnlicher Erfahrung und konkretem, situationsgebundenem Handeln mit dem Bewerten, Beurteilen, und Verstehen im Rückgriff auf hermeneutische Traditionen ist ein nicht nur

methodisch bedeutsames Problemfeld.

Im folgenden werden vier Arten von pädagogischen Fallstudien nach ihrem Gegenstand unterschieden:

Lerngeschichten von auffälligen einzelnen Kindern

Diese Art Fallstudie hat im klinischen Bereich ihre Ursprünge. Grundfigur des Zugangs zu einer von der Norm abweichenden oder kranken Auffälligkeit ist die klassische Abfolge von Anamnese, Diagnose und Therapie. In der Heil- und Sonderpädagogik, Erziehungsberatung und Psychotherapie ist die Befassung mit dem Einzelfall konstitutiv für den Berufsalltag. Die Kenntnis regelhafter Symptommuster und die Fähigkeit zur Ab- und Ausgrenzung erlaubt eine exakte Bestimmung des abweichenden Verhaltens und - möglicherweise - eine exakte Therapie. Beispiele für diese Art von Fallstudien sind bei ERTLE/MÖCKEL (1981) und HASTENTEUFEL (1980) zu finden, in umfassender Form psychoanalytischer Biographie bei A. MILLER (1980).

Sozialgeschichten und Situationsanalysen

Die Beschreibung und Interpretation komplexer Bedingungen pädagogischer Einwirkung, biographischer Entwicklung und situationsbezogener Rahmung steht im Mittelpunkt dieser Art Fallstudien. Als Beispiele wären GUGGENHEIMER/OTTOMEYER (1980) oder die biographischen Berichte der Stern-Autoren Kai HERRMANN und Horst RIECK "Christiane F." (1978) und "Andi" (1980) zu nennen. Während RUMPF Ereignissen, Szenen und Situationen nachspürt und in der Darstellung Zufälliges und Beiläufiges nicht weglättet, sondern Raum gibt für Erinnerungen und Phantasien des Lesers (z. B. RUMPF 1979), analysieren BAUERSFELD et al. (1978) das Lernen mathematischer Konzepte systematisch in Beziehung zu den Unterrichtsweisen des Lehrers und den Erfahrungen der Schüler mit dem Ziel, die Urteils- und Handlungsfähigkeit des Lehrers zu stärken.

Institutionen und Organisationen als Fälle

Gegenstand der Untersuchung sind hier zumeist Schulen, die unter vielfältigen Aspekten dargestellt und analysiert werden (z. B. DIEDERICH/WULF 1979; TILLMANN et al. 1979; FISCHER 1982; HOPF/KRAPP/SCHEERER

1980). Hierzu gehören auch die Ansätze, Schulen stärker in ihrem sozialökologischen Kontext zu sehen (z.B. GAISER/HÜBNER-FUNK/MÜLLER 1979).

Programme, deren Entwicklung und Verwirklichung als Fall

Die Begleitforschung bei Modellversuchen und die Evaluation von Reformprogrammen kann als Fallstudie angelegt oder zumindest mit Fallstudien-Elementen im Forschungsprozeß kombiniert sein. Meist handelt es sich um den einmaligen Fall einer längerfristigen pädagogischen Neuerung, der aus sich selbst heraus oder in Relation zu anderen Programmen verstanden und in seiner Wirksamkeit geprüft werden soll (z. B. MITTER/WEISHAUP 1979; BRÜGELMANN/SÖHNEN 1977ff; SEIDL/DREXLER 1980; BUNDLÄNDER-KOMMISSION 1979).

Die Förderung des praktischen Urteilens, Entscheidens und Handelns ist erklärte Intention vieler Fallstudien. Forschung soll unter diesem Aspekt Hilfen für die Verbesserung individueller Urteilsfähigkeit geben und dem Bedarf nach Beratung für Einzelfälle und einzelne Situationen nachkommen. Die Wiederaufnahme von Gedanken einer pädagogischen Kasuistik als Vermittlungsmethode einer berufsqualifizierenden Lehrerbildung weist auf diesen Verwendungszusammenhang hin (z.B. GAMM 1967; GÜNTHER 1978; BINNEBERG 1979; GRELL 1974).

Bei aller Vielfalt und Entwicklungsmöglichkeit von Fallstudien in der Pädagogik gibt es eine Fülle von Bedenken und ungelösten Problemen. Weitgehend ungeklärt ist zum Beispiel

- wie die Ergebnisse von Fallstudien aussagekräftig, glaubwürdig und theoretisch stimmig zu sichern sind;
- was angemessene Kriterien für gute Fallstudien sind;
- wie Methoden der Informationssammlung, -aufbereitung und -darstellung zu entwickeln sind;
- wie Fallstudienforscher spezifische Kompetenzen gewinnen können.

Das Symposium "Fallstudien in der Pädagogik - Aufgaben, Methoden, Wirkungen" in Bielefeld-Bethel im September 1981 sollte einen Beitrag zur Klärung dieser Art von Fragestellungen leisten.

Leitende Fragestellungen

1. Ausgangsfrage: Was sind 'Fälle' in der Erziehungswissenschaft und gibt es eine eigenständige Forschungstradition für Fallbeschreibungen, Fallanalysen, Fallstudien?

In der Forschungspraxis kommen vier Grundformen von Fallstudien vor, die sich nach dem Gegenstand der Untersuchung unterscheiden. Der untersuchte Fall ist:

- eine Person (z.B. ein Schüler im Verlauf des 1. Schuljahres, ein Lehrer, der seine Erfahrungen in einem Tagebuch aufzeichnet, ein Jurastudent, der seine akademische Biographie beschreibt);
 - ein Ereignis (z.B. Episoden aus Gesprächen mit Kindern, ein Seminar an der Universität, eine Schulfeier, eine Klassenfahrt, eine Unterrichtsstunde);
 - ein Programm (z.B. Analyse eines Lehrbuchs, Wirkungsstudie eines sozialen Trainingsprogramms, Dokumentation eines Modellversuchs zur Umsetzung von Rahmenrichtlinien);
 - eine Institution (z.B. Selbstdarstellung einer 'Freien Schule', betriebswirtschaftliche Untersuchung einer Universität, Vergleich einer ländlichen mit einer städtischen Hauptschule).
2. Fallstudien unterscheiden sich nach den Intentionen, die Auftraggeber und/oder Produzenten daran knüpfen. Sie beanspruchen:
 - Hypothesen zu generieren bei einer Stichprobe von N=1 für weitere Forschungsverfahren mit größeren Stichproben; die vorgeschaltete Fallstudie ermöglicht die Auswahl von Variablen;
 - Theorieverständnis anzubilden durch eine exemplarische, detaillierte Schilderung eines Einzelfalles, der eine Regelmäßigkeit bzw. Gesetzmäßigkeit illustriert; Generationen von Psychologiestudenten lernen beispielsweise an der Geschichte des kleinen Albert die Theorie operanter Konditionierung;
 - Erfahrung zu systematisieren durch retrospektive Bearbeitung und dadurch Lernprozesse in umfassenden Handlungs- und Entscheidungsfeldern anzuregen;
 - Urteilsfähigkeit zu fördern durch die Rekonstruktion vorfindbarer

Situationen und ihre interpretative Darstellung; die Urteilsfähigkeit ist Voraussetzung für Entscheidungen in einem pädagogischen Handlungsfeld;

- die Einzigartigkeit und Einmaligkeit eines Falles darzustellen unter Einbeziehung der historischen Entwicklung und der sozialen Situation, die ihn zu einer konkreten Utopie werden lassen.

Diese Aufzählung möglicher Intentionen und Ansprüche von Fallstudien ist nicht vollständig. Sie soll nur skizzieren, daß aus der Sicht der Nutzer und Verwender von Fallstudien die Frage ihrer Wirksamkeit zu stellen ist:

3. Welchen Nutzen haben Fallstudien als Produkt für unterschiedliche Verwender (z.B. Bildungspolitiker, Studenten in der Ausbildung, Lehrer in der Fortbildung)?
 - Welche Erfahrungen haben unterschiedliche Zielgruppen mit Fallstudien gemacht?
 - Welche Bedingungen/Merkmale/Teilstücke einer Fallstudie hatten größere/geringere Auswirkungen auf das Verstehen, Handeln und Entscheiden des Verwenders?
 - Unter welchen Bedingungen ist die Gültigkeit und Wirksamkeit von Fallstudien zu verbessern?
 - Was bewirken Fallstudien bei unterschiedlichen Verwendungsgruppen, die einen Bedarf nach Beratung für Einzelfälle haben?

4. Welche methodischen Merkmale kennzeichnen Fallstudien, und wie sind Methoden zu entwickeln?
 - Mit welchen Methoden werden Informationen (Daten, Quellen, Dokumente) gesammelt, mit welchen Methoden werden sie verarbeitet, mit welchen Methoden werden Ergebnisse und Fälle dargestellt?
 - Welche Methoden/Medien sind für die drei Ebenen (Erhebung, Verarbeitung, Darstellung) unter welchen Bedingungen geeignet?
 - Welchen Status haben unterschiedliche Methoden und Stile der Interpretation?
 - Wie kann das Risiko individueller Beliebigkeit bei der Durchführung von Fallstudien verringert werden?

- Wie sind Gütekriterien von Fallstudien (z.B. Glaubwürdigkeit, Transparenz, kritische Intersubjektivität) zu etablieren ?
5. Unter welchen Voraussetzungen ist es möglich und notwendig, die Untersuchungsform 'Fallstudie' zu erlernen und zu verwenden ?
- Wer soll 'Fallstudientechnik' erlernen, und wie erlernt er es am besten (z.B. Kasuistik für Studenten in der Ausbildung, für Lehrer in der Fortbildung; Meisterlehre für Forschungsspezialisten) ?
 - Wie ist die persönliche Sensibilität auszubilden, die für eine Kultivierung der Untersuchungsform Fallstudie notwendig ist ?

Aufbau von Tagung und Bericht

Die Fragen dieses Katalogs wurden auf der Tagung nicht systematisch diskutiert. Sie bildeten vielmehr einen Bezugsrahmen mit Kristallisationskernen für Verdichtung und Verknüpfung verschiedener Gesprächsphasen. Wir haben uns auch bei der Zusammenstellung dieses Berichts bemüht, etwas von der Vielfalt und Lebendigkeit dieser Diskussion einzufangen und durch unterschiedliche Stilformen wiederzugeben.

Schon die Referate unterscheiden sich in der Darstellungsform. Einige Karikaturen und Ausschnitte aus dem Kleinen Prinzen von Saint-Exupéry vermitteln die Botschaft auf einer ganz anderen Stilebene. Schließlich eröffnen die Referate auch inhaltlich unterschiedliche Zugänge zum Thema:

Nach den systematischen Referaten von Lawrence STENHOUSE (4) und Hans BRÜGELMANN (s. Kapitel 2), die Unterschiede in den Forschungsstraditionen sowie die Fragen nach einer methodischen Disziplinierung von Fallstudien diskutierten, stand die exemplarische Erörterung von vier Fallstudien im Mittelpunkt der Diskussion. Sie wurden auf der Tagung jeweils aus der Sicht des Autors/Produzenten und des Lesers/Rezipienten vorgestellt und in Arbeitsgruppen diskutiert (s. Kapitel 3).

Der Autor sollte seine Absichten und Erfahrungen vor allem in Hinblick auf das Verfahren der Fallstudie erläutern, Adressaten und Verwender

benennen, Schwierigkeiten seines Vorgehens erklären und Verbesserungsvorschläge machen.

Der Leser sollte die Fallstudie als Produkt sehen und darüber berichten, was er aus der Lektüre gelernt, wo er Stärken und Schwächen gesehen, welche anderen Verfahren er zu einer wirksameren und angemesseneren Untersuchung eingesetzt hätte.

In der abschließenden Gesprächsrunde wurden die zentralen Leitfragen noch einmal aufgegriffen und erörtert (s. Kapitel 4). In dieser Diskussion wurde deutlich, daß Fallstudienansätze auf personelle Kontinuität und einen intensiven Erfahrungsaustausch angewiesen sind, wenn sie fruchtbar weiterentwickelt werden sollen. Das Comenius-Institut plant deshalb eine Fortsetzungstagung im Herbst 1982 in Hofgeismar, bei der das Thema 'Fallstudie' unter spezifischen Fragestellungen wieder aufgenommen werden soll. Um der Gefahr zu entgehen, daß sich Fallstudien-Enthusiasten als 'geschlossene Gesellschaft' etablieren, soll der Teilnehmerkreis gezielt ausgeweitet werden. Wir hoffen darüber hinaus, durch diesen Bericht möglichst viele Interessenten und Kritiker für eine öffentliche Diskussion dieser Fragen zu gewinnen.

Hans Brügelmann

EIN POLEMISCHER AUFTAKT: ZEHN THESEN ZUM WIDERSPRECHEN

1. Fallstudien können weder die methodologischen noch die praktischen Probleme der Bildungsforschung lösen. Das Pendel schlägt halt wieder mal zur anderen Seite aus. Und die Auftraggeber bekommen's billiger.
2. Fallstudien nützen allenfalls dem Praktiker etwas, der's auch mit Einzelfällen zu tun hat. Für die Bildungspolitik und die Grundlagenforschung taugen sie nichts.
3. Fallstudien sind entweder oberflächlich oder unlesbar. Praktiker lernen sowieso nicht vom Papier, sondern durch praktisches Probieren.
4. Fallstudien können von methodischen Standards nicht profitieren. Ihre Attraktivität hängt von der Person des Autors, seiner Wahrnehmungsfähigkeit, seinem Stil ab.
5. Fallstudien für sich allein sind Zufallsergebnisse. Mehrere Fallstudien im Vergleich kann niemand mehr verdauen.
6. Fallstudien zu definieren, kommt der Quadratur des Kreises gleich. Wenn sich demnächst alle Mode-Anfälligen unter diesem Etikett versammelt haben, wird's eh' uninteressant. Stimmige Wissenschaftstheorien, Menschenbilder usw. reklamiert jede Forschungstradition für sich; in der Untersuchungspraxis ist noch niemand dem Eklektizismus entgangen. Pragmatik siegt am Ende stets über Programmatik.
7. Methodische Kriterien können nie 'gute Forschung' sichern. Vorsichtige Naturen verlassen sich auf den Prognosewert früherer Arbeiten eines Forschers - und auf soziale Kontrolle durch Öffentlichkeit und Kollegen.

8. Auswahl und Definition des 'Falles' interessiert nur Methoden-Puristen. Fragestellung und Verwertungsinteresse lösen das Problem in der Praxis schnell auf.
9. Nützliche Berichte für jedermann gibt's nicht. Der literarische Geschmack und die Alltagsprobleme von Pädagogen in Schule, Verwaltung und Forschung sind genauso unterschiedlich wie bei belletristischer Lektüre. Letztlich kommt doch nur das an, was einem persönlich erzählt wird.
10. Glück und Glas: wie leicht bricht das. Eine gefährliche Analogie, dieses Glasperlenspiel (s.S. 62). Ein Beispiel für die mangelnde Seriosität unter Fallstudikern?

ANMERKUNGEN

- (1) F.THIEMANN (Hrsg.): Konturen des Alltäglichen. Königstein/Is. 1980
- (2) Bildungsforschung - wozu? Tagung der Theodor-Heuss-Akademie in Gummersbach vom 17. - 19. Juli 1981
- (3) P.J.MÖBIUS: Über den physiologischen Schwachsinn des Weibes. München 1977
- (4) L.STENHOUSE mußte wegen einer schweren Erkrankung leider kurzfristig seine persönliche Teilnahme an der Tagung absagen.

*"Richtig",
sagte der Geograph,
aber ich bin nicht Forscher.
Es fehlt uns gänzlich an Forschern.
Nicht der Geograph geht die Städte, die Berge,
die Meere, die Ozeane und die Wüsten zählen.
Der Geograph ist zu wichtig,
um herumzustreuen.
Er verläßt seinen Schreibtisch nicht.
Aber er empfängt die Forscher.
Er befragt sie und schreibt sich ihre Eindrücke auf.
Und wenn ihm die Notizen eines Forschers
beachtenswert erscheinen,
läßt der Geograph
über dessen Moralität
eine amtliche Untersuchung anstellen."*

Antoine de Saint-Exupéry
Der Kleine Prinz, S.52f.

2. Systematische Annäherungen

Lawrence Stenhouse

PÄDAGOGISCHE FALLSTUDIEN: METHODISCHE TRADITIONEN UND UNTERSUCHUNGSALLTAG

"Auf dem Wege zur Wissenschaft verliert Sozialpsychologie,
was die Politik einst als Klugheit vermochte."

(Jürgen Habermas: Theorie und Praxis, Neuwied/Berlin 1963, S.16)

Die Fallstudie und das psychologisch-statistische Forschungsmodell

Absichten und Stärken

Die empirischen Sozialwissenschaften, von denen die erziehungswissenschaftliche Forschung geprägt worden ist, wurden im Stil der exakten Naturwissenschaften entwickelt, deren Errungenschaften im 18. und 19. Jahrhundert vorbehaltlose Bewunderung hervorgerufen hatten. Man glaubte allgemein, daß individuelles und gesellschaftliches Verhalten im Prinzip mit den gleichen Begriffen erklärt werden könne wie die Erscheinungen der unbelebten Natur und daß deshalb das menschliche Verhalten im großen und ganzen den gleichen Methoden der Beobachtung und des Experiments zugänglich sei. Zu Ende gedacht bedeutet das, man könne das Verständnis sozialer Ereignisse in Gesetzesform ausdrücken, in erklärungs- und vorhersagekräftigen Verallgemeinerungen, die - eingebettet in allgemeine Theorien - für alle einschlägigen Fälle gelten, vorausgesetzt, die Randbedingungen bleiben gleich.

Es gibt jedoch Situationen, in denen so viele wichtige Variablen im Spiel sind, daß der Forscher sie nicht isolieren und kontrollieren und gleichzeitig seine Ergebnisse in realistischen Rahmenbedingungen anwenden kann. Ein gutes Beispiel ist die Landwirtschaft. Die Erbanlagen des Saatguts, die chemische Zusammensetzung des Bodens, Dünger, Licht Wetter und die Art, in der das Saatgut gepflanzt und dann behandelt wird,- alles wirkt zusammen und beeinflußt so die Ernte. Unter solchen Umständen versucht man natürlich eine Anzahl von Indikatoren herauszusuchen, von denen man glaubt, sie seien repräsentativ für die verschie-

denen Situationen: Beispielweise testet man ein bestimmtes Saatgut in verschiedenen Böden, unter verschiedenen klimatischen Bedingungen usw.

Schwierig ist nur, daß wir nicht wissen, ob wir die Repräsentativität unserer Indikatoren auch richtig beurteilt haben. Das gilt besonders dann, wenn viele Variablen im Spiel sind oder wenn die Theorie, die wir anwenden, nicht gut begründet ist. Die klassische Antwort auf dieses Problem, mit großer Eleganz von Ronald FISHER (1935) vorgebracht, schlägt vor, aus der Population, auf die wir unsere vorhersagende Verallgemeinerung anwenden wollen, eher eine Zufallsstichprobe als eine gewichtete Stichprobe zu ziehen. Bei der Zufallsstichprobe hat jeder Indikator in der Population, über die wir eine generelle Aussage machen wollen, eine gleiche und unabhängige Wahrscheinlichkeit, ausgesucht zu werden. Das Schöne an diesem Verfahren ist, daß es uns erlaubt, die Wahrscheinlichkeitsrechnung zu benutzen. Ob ein beobachteter Unterschied zwischen der Experimentgruppe und der Kontrollgruppe auf bloßen Zufall zurückzuführen ist und ob deswegen die Beobachtungen an der Stichprobe zuverlässig auf die Gesamtpopulation verallgemeinert werden können, kann man mit Hilfe dieser Methode einschätzen. Kurz: Man kann die erklärende Statistik anwenden.

Diesen Ansatz hat man in der Erziehungswissenschaft das "empirisch-statistische Forschungsmodell" genannt (S.E.FIENBERG 1977), und diesen Begriff werde ich im folgenden verwenden.

In der Erziehungswissenschaft wurde viel nach diesem Muster geforscht, und zu einem bestimmten Zeitpunkt bürgerte sich der Begriff Evaluation ein für solche Versuche, verschiedene Handlungsprogramme vergleichend einzuschätzen und auch zu bewerten. Wer also das empirisch-statistische Forschungsmodell in der Curriculum-Evaluation benutzte, behandelte das Curriculum, das evaluiert werden sollte, als das Experiment und verglich die Ergebnisse mit einer Kontrollgruppe. Dabei wurden die Methoden der Zufallsstichprobe benutzt, die ich oben kurz erwähnt habe. Auf diese Weise glaubte man feststellen zu können, daß das neue Curriculum dem schon vorhandenen Curriculum, das es ersetzen sollte, entweder un-

terlegen oder überlegen sei.

Probleme und Grenzen

Allmählich wurden aber die Grenzen der Stichprobenmethode und der erklärenden Statistik sichtbar und zwar gerade durch Experimente, welche diese Methode anwandten, um die Wahl zwischen Curricula oder Lehrmethoden zu erleichtern. Zunächst versuchte man die auftauchenden Schwierigkeiten als technische zu erklären (z.B. D.T.CAMPBELL/J.C.STANLEY 1963, G.H.BRACHT/G.v.GLASS 1968 und R.E.SNOW 1974). Zu einem Teil trifft das auch zu für die kritische Erörterung von D.F.WALKER und J.SCHAFFARZICK (1974), was denn als 'Ergebnis' eines Curriculums anzusehen sei.

Bald wurde aber klar, daß die Schwierigkeiten nicht nur technischer Art waren. Ein Erziehungsprogramm, das statistisch eindeutig vorzuziehen war, erwies sich gewöhnlich bei einer beachtlichen Minderheit - bis zu 40% der Fälle - als schlechter als das Programm, das im allgemeinen besser abschnitt. Es gelang nicht, dieses Problem durch die mathematische Analyse der Wechselwirkungen von vorhandenen Eigenschaften und Programm (oder vorhandenen Fähigkeiten und Programm) zu lösen (S.B.ANDERSON u.a. 1975), das war jedenfalls das Ergebnis eines wichtigen Beitrags von L.J.CRONBACH (1975).

Das Hauptproblem war also: Wie können wir Forschungsergebnisse in Handlungsanweisungen umsetzen, wenn im Feld die großen Trends, die durch statistische Analyse der Ergebnisse enthüllt werden, keine verlässlichen Richtlinien für Handeln abgeben und es nicht erlauben, zuverlässige Gesetze zu formulieren, die unsere Handlungen leiten können?

Es handelt sich um nichts anderes als um das Problem der externen Aussagekraft (Validität). R.E.SNOW (1974, S. 270) formuliert das Problem so:

"Die Verallgemeinerung von empirisch gewonnenen Ergebnissen vollzieht sich in drei Stufen. Von der beobachteten Stichprobe auf die der Untersuchung zugängliche Schülergruppe zu schließen, aus der die Stichprobe gezogen wurde, verlangt die erste Stufe. Auf der zweiten Stufe muß man von der zugänglichen Population verallgemeinern auf die Zielgruppe, an der man letztlich interessiert ist. Auf der dritten Stufe muß man

schließlich klären, was die Verallgemeinerungen der ersten beiden Stufen für diejenigen Ergebnisse eigentlich bedeuten, an die man herankommen möchte. Die ersten beiden Schritte sind statistisch. Sie beruhen auf der Stichprobentheorie. Mit anderen Worten, man vermutet, daß die Stichprobe repräsentativ für die zugängliche Population ist, die wiederum repräsentativ für die Zielpopulation sein soll. Aber schon auf der ersten Stufe sind Zufallsstichproben selten, auf der zweiten werden sie nie erreicht. Gewöhnlich ist die Population nicht einmal anständig definiert oder beschrieben.

Wie schon öfter bemerkt (E.F.LINDQUIST 1953; J.CORNFELD und J.W.TURKEY 1956; G.H.BRACHT/G.V.GLASS 1968) braucht sich der Forscher über diese statistischen Stufen keine übertriebenen Sorgen zu machen, besonders nicht über die erste Stufe. Er kann wenigstens von seiner Stichprobe auf eine hypothetisch zugängliche Population verallgemeinern, die derjenigen gleicht, die er untersucht hat. Was den zweiten Schritt angeht, stellen BRACHT und GLASS (1968,S.6) fest, daß

'...man ihn mit vergleichsweise geringerer Zuversicht tun kann als als den ersten. Die einzige Basis für diese Verallgemeinerung ist eine gründliche Kenntnis der wesentlichen Eigenschaften beider Populationen und eine gründliche Kenntnis davon, wie diese Eigenschaften mit den abhängigen Variablen des Experiments zusammenhängen.' (Hervorhebungen von SNOW).

Der Schlüssel zur Verallgemeinerung auf beiden Stufen ist also eine gründliche Beschreibung der wesentlichen Eigenschaften von Schülern (oder möglicherweise von Schulen)."

In der Praxis ist es ganz unmöglich, dieser Forderung nach gründlicher Beschreibung zu genügen, ohne daß man detaillierte Fallstudien durchführt. Wenn man das tut, dann prägen deren Ergebnisse die statistischen Auswertungen. Die Daten aus den Fallstudien dienen dann eher als Urteilsgrundlage als die Stichprobenerhebungen. Sogar die Meßergebnisse selbst werfen einen größeren Ertrag ab, wenn man sie als Fälle behandelt. Wir tun gut daran, unseren Untersuchungsgegenstand als eine Sammlung von Fällen anzusehen, anstatt ihn als Stichprobe aus einer größeren Population zu behandeln.

In diesem Abschnitt habe ich mich in den Hauptstrom der empirisch-statistischen Tradition eingereiht und von dort aus für ein größeres Interesse an Fallstudien argumentiert, daß sich auch z.B. in den Konferenzen der American Educational Research Association zeigt. Es hat aber schon immer erziehungswissenschaftliche Forscher gegeben, die Fallstudien gemacht haben - ausgehend von der Kindheitsforschung - und diese

Forscher würden sich dagegen wehren, wenn man den Fall der Fallstudie nur mit dem Zusammenbruch des empirisch-statistischen Forschungsmodells verteidigte.

Wer eher auf Beobachtung setzt als auf Experiment oder statistische Erhebung, der wird eine Theorie ganz natürlich so zu entwickeln versuchen, daß er geduldig einzelne Fallstudien sammelt und miteinander vergleicht. Die Vorliebe für Fallstudien kann man auch deuten als eine Rückkehr zu genauen Beobachtung.

Traditionen und Vorbilder für erziehungswissenschaftliche Fallstudien

Da die meisten Erziehungswissenschaftler in der Tradition der empirischen Sozialwissenschaften großgeworden sind, ist es nur natürlich, daß sie auch für Fallstudien in dieser Tradition Vorbilder suchen. Am meisten hat sie die Ethnologie angezogen. In England und noch mehr in Amerika werden Fallstudien sogar häufig 'Ethnologie des Erziehungswesens' oder 'Schul-Ethnologie' genannt, was von Harry WOLCOTT (1980) mißbilligt wird, weil nur einige wenige Fallstudien ethnologisch angelegt seien.

Die klassische Ethnologie und die Schulforschung

Ethnologie ist ein Wort, das seine Bedeutung in der Geschichte der gesellschaftswissenschaftlichen Anthropologie gewandelt hat. Man bezeichnet damit eine Technik, die sich für das Studium vorliterarischer Gesellschaften herausgebildet hat und die sowohl die Feldarbeit selbst als auch den Bericht darüber umfaßt. Der Ethnologe studiert typischerweise eingehend ein soziales Ereignis oder eine Kultur, mit der er nicht vertraut ist. Er bedient sich dabei der teilnehmenden Beobachtung. Für den Bericht benutzt er Begriffe oder theoretische Konstrukte wie Kultur, Verwandtschaft, Initiation, die in der Tradition der sozialen Anthropologie verwurzelt sind und von ihr definiert werden, um die Daten zusammenzufassen und mitzuteilen. Gewöhnlich studiert der Ethnologe nur einen Fall zu einer Zeit, vor allem deswegen, weil es buchstäblich unmöglich ist, gleichzeitig in zwei verschiedenen Kulturen teilnehmend zu beobachten, aber auch teilweise deswegen, weil er der Struktur einer

jeden Kultur Respekt zollt - nicht umsonst hat der Strukturalismus einen großen Einfluß auf die Sozialanthropologie ausgeübt.

Dieser Tradition in der modernen 'Erziehungsethnologie' nahe verwandt ist eine Richtung, die sich von der Chicagoer Soziologenschule herleitet. In Chicago hat man sich den Journalismus zum Vorbild genommen und versuchte so etwas ähnliches wie teilnehmende Beobachtung für eine Soziologie der Stadt. Die soziologische Fakultät in Chicago bemühte sich darum, einen theoretischen Standpunkt zu formulieren, der - weitgehend von G.H.MEAD beeinflusst - als symbolischer Interaktionismus bekannt wurde. Neben den Methoden der Ethnologie hat auch die Phänomenologie - die auch für die Erziehungswissenschaft wichtig war - die Chicagoer Schule beeinflusst, und zwar durch Alfred SCHÜTZ, der seinerseits von HUSSERL herkam.

Von den klassischen englischen Arbeiten, die - wenn auch manchmal kritisch - zu dieser mächtigen Tradition gehören, nenne ich die folgenden: HARGREAVES, Social Relations in a Secondary School (1966); LACEY, High-town Grammar (1970); WILLIS, Learning to Labour (1977); KING, All Things Bright and Beautiful (1978); BALL, Beachside Comprehensive (1981). In den Vereinigten Staaten wären zu nennen: BECKER, Boys in White (1961); SMITH/GEOFFREY, Complexities of an Urban Classroom (1968); SMITH/KEITH, Anatomy of Educational Innovation (1971); WOLCOTT, The Man in the Principal's Office (1973) und Teachers versus Technocrats (1977); PESHKIN, Growing up American (1978).

Charakteristisch für die Verfasser dieser Fallstudien ist, daß sie auf lange Zeit in den Fall vertieft sind, den sie studieren, - oft länger als ein Jahr. Da es bei Veranstaltungen im Erziehungswesen regelmäßig strenge Kontrollen für den Zugang gibt, ist es unwahrscheinlich, daß der Forscher die klassische - unauffällige - Rolle des teilnehmenden Beobachters einnehmen kann. Aber alle die genannten Forscher, mit Ausnahme von KING, scheinen ihre Feldarbeit in den Begriffen der teilnehmenden Beobachtung aufzufassen, selbst KING unterscheidet sich nicht so sehr von anderen, wenn er im Klassenzimmer beobachtet. Die Grenzen der

teilnehmenden Beobachtung im Erziehungswesen werden in weitem Umfang von den Umständen des Falls gezogen; die Zeit, die im Feld verbracht wird, ist durchaus vergleichbar mit der Zeit, die in der Ethnologie für die klassische teilnehmende Beobachtung aufgewandt wird.

Die verdichtete Feldarbeit in der Curriculum-Evaluation

Als man Fallstudien benutzte, um Curricula zu evaluieren, entwickelte sich ein neuer Stil der Feldarbeit. Der ethnologische Ansatz mußte u.a. deswegen umgeformt werden, weil in der Evaluation die Forschung gezwungen ist, mit der gleichen Geschwindigkeit fortzuschreiten wie das pädagogische Programm, das sie untersuchen soll. Außerdem verlangt die Beobachtung eines Curriculum-Projektes oft, daß man gleichzeitig eine ganze Reihe von Schulen in die Untersuchung einbezieht. Man kann diese neue Methode mit R.WALKER (1974) "verdichtete Feldarbeit" nennen. Diese Methode umfaßt Beobachtungen von drei Tagen bis hin zu drei Wochen – je länger der Beobachtungszeitraum, desto wahrscheinlicher, daß mehrere Besuche abgestattet werden. In der verdichteten Feldstudie verlagert sich das Schwergewicht von der Beobachtung zu Interviews. Die Beobachtung mag ein noch so geschicktes Mittel sein – ihre Aufklärungskraft ist durch die zeitlichen Grenzen beschränkt. Weil die Interviews so wichtig geworden sind, haben sich die Feldforscher gewöhnlich mit Cassetten-Recordern ausgerüstet. Wenn genügend Schreibkräfte zur Verfügung stehen, werden die Bänder häufig komplett umgeschrieben. Weil vor Ort nur wenig Zeit ist und weil viele Aufzeichnungen gemacht werden, muß der Feldforscher einen Großteil seiner Interpretationen und Quellenkritik aufschieben, bis er die gesammelten Daten überblicken kann. Deswegen hat L.STENHOUSE (1978) solche Fallstudien mit der Zeitgeschichte verglichen.

Es überrascht nicht, daß dieses Instrument der verdichteten Fallstudie, das von der Evaluation erzwungen wurde, jetzt auch in der normalen Forschungsarbeit auftaucht, und zwar als vergleichende Fallstudie: Eine ganze Reihe von Fällen wird gleichzeitig beobachtet, gewöhnlich mit einem bestimmten praktischen oder theoretischen Interessenschwerpunkt. Es ist offenkundig, daß solche 'Viel-Fall-Studien' eine Alternative

darstellen zur Befragung von Stichproben, wie sie näher im 1. Abschnitt dieses Aufsatzes beschrieben wurde.

Die Pionierarbeit in diesem ganzen Genre haben - jedenfalls für die Entwicklungslinie, die hier betrachtet wird - R.STAKE und J.EASLEY (1978a, 1978b) geleistet. Ihre "Fallstudien aus dem Sachunterricht" gründen sich auf Fallstudien, die in elf Schulen durchgeführt wurden. Es handelt sich um den ersten Versuch mit einem neuen Forschungsmodell, deswegen kann es niemanden wundern, daß noch Wünsche offen bleiben: Am bedauerlichsten ist, daß die einzelnen Fallstudien von jeweils verschiedenen Feldforschern geschrieben wurden. Diejenigen, die den Forschungsbericht zusammenstellen, waren dadurch von den Daten abgeschnitten, auf denen die Studien beruhten. Das ließ die Autoren beim Vergleich und bei der Verallgemeinerung quer über die Fälle sehr zurückhaltend sein. Diese Neigung wurde noch verstärkt durch STAKES Auffassung von Fallstudie als "Porträt" (1972). Die Wissenschaftler wollten in der Tat erreichen, daß der Leser eine Sammlung von einzelnen Fällen antrifft und sich seine eigenen vergleichenden und verallgemeinernden Gedanken darüber macht. Die gegenwärtig laufende vergleichende Fallstudie von STENHOUSE und LABBETT untersucht, wie sich bei 16 - 19 Jahre alten Schülern die Fähigkeit zur selbständigen geistigen Arbeit entwickelt. Besonders soll untersucht werden, welche Bedeutung der freie Zugang zu Bibliotheken hat. Sie wird in 24 Schulen oder Colleges durchgeführt. In den Verträgen mit den 18 Feldforschern ist ausgemacht, daß sie statt Fallstudien an bestimmten Kriterien ausgerichtete 'Fallberichte' schreiben. Die Finanzierung erlaubt Feldforschung von 12 Tagen in jeder Schule. Es ist noch zu früh, um schon Erfolge und Mißerfolge dieses Projekts einschätzen zu können, aber der erste Eindruck ist vielversprechend.

Fortbildung und Handlungsforschung

Neben den enttäuschten Statistikern, den Ethnologen und den Fallstudienverdichtern gibt es noch eine vierte Gruppe, die hier erwähnt werden soll, obwohl ihre besonderen Probleme nicht angemessen diskutiert werden können. Sowohl die Fallstudie im Rahmen der Evaluation als auch

die vergleichende Fallstudie lassen sich über die Praktiker (Lehrer, Professoren) unmittelbar in Unterricht umsetzen. In dem Vorschlag für eine Evaluation des Humanities Project hieß es 1968:

"Die Materialien zu den Fallstudien, die wir benutzen, um unsere Arbeit zu evaluieren, wird auch in weiten Teilen die Arbeit in den Klassenzimmern unserer Versuchsschulen beschreiben. Diese Materialien geben all jenen Lehrern, die einen erfahrungsgestützten Humanities-Unterricht versuchen wollen, die Möglichkeit, die Probleme und Chancen im vorhinein zu verstehen, die auf sie zukommen werden... Kurz: Die Materialien dienen ebensogut der Verbreitung (Diffusion) wie der Auswertung (Evaluation)."

Im Zug der Verbreitung des Humanities Project begannen die Lehrer ihren eigenen Unterricht zu studieren und erforschten ihre eigenen 'Fälle': Aktionsforschung, gegründet auf Fallstudien.

Es folgten zwei Projekte, in denen auch Aktionsforschung im Klassenzimmer betrieben wurde: das Ford Teaching Project, das von J.ELLIOTT (FORD o. J.) geleitet wurde und das Projekt über "Probleme und Wirkungen von Unterricht über die Beziehung zwischen den Rassen" (STENHOUSE u.a. 1982). In beiden Projekten erforschten die Lehrer ihren eigenen Unterricht (oder nahmen wenigsten an der Forschung teil), und zwar nicht, um Verallgemeinerungen für andere Situationen zu finden, sondern um ihren eigenen Fall besser aufzuklären. Im Ford Teaching Project half ein Wissenschaftler von außen den Lehrern bei der Unterrichtsbeobachtung und bei den Schülerinterviews. Auf diese Weise sorgte er dafür, daß alle drei Standpunkte erhalten blieben: der des Lehrers, der des Schülers und der des außenstehenden Beobachters. In dem Projekt über die Rassenbeziehungen weigerte sich Robert WILD, den Unterricht selbst zu besuchen, den er untersuchte. Statt dessen sammelte er Tonbänder, welche die Lehrer selbst angefertigt hatten und interviewte sie über diese Mitschnitte. Fallstudien auf Unterrichtsebene haben in England Fuß gefaßt. Die Classroom Action Research Network (Vereinigung für Aktionsforschung im Klassenzimmer), die aus dem Ford Teaching Project hervorging, ist nur eine von vielen Lehrergruppen, die an dieser Arbeit interessiert sind (J.NIXON 1981).

Das ist allerdings nur ein Aspekt der Bewegung "Lehrer als Forscher". Immer mehr Lehrer studieren nicht nur ihren Unterricht, sondern auch ihre ganze Schule als Fall. Dabei müssen sie natürlich auch Kollegen interviewen und beobachten. Es gibt inzwischen eine ganze Reihe von Universitäten, die Arbeiten dieser Art für Examina und Promotionen akzeptieren. Natürlich hat HARGREAVES seine klassische Fallstudie durchgeführt, solange er, ein Soziologe, an der Schule unterrichtete, die er untersuchte. Aber er verstand sich ganz offensichtlich zunächst als Soziologe und erst zweitrangig als Lehrer. Normale Lehrer, die ihre eigenen Schulen untersuchen, sind umgekehrt natürliche Teilnehmer, deren Problem es ist, systematische Beobachter zu werden.

Zusammenfassung

In diesem Abschnitt habe ich vier große Richtungen der Fallstudienarbeit unterschieden und kurz vorgestellt:

1. Die neu-ethnologische: Ein einzelner Fall wird durch teilnehmende Beobachtung ausführlich und tieferschürfend untersucht;
2. Die evaluatorische: Ein Fall oder eine Gruppe von Fällen werden gerade so gründlich untersucht, wie es die Evaluation eines Programms oder eines Curriculums erlaubt (gewöhnlich "verdichtete Feldforschung");
3. Die vergleichende Fallstudie: Mit den Mitteln der verdichteten Feldforschung untersucht ein Team von Forschern eine ganze Reihe von Einrichtungen an verschiedenen Orten; das bietet wahrscheinlich eine Alternative zu dem Forschungsansatz, der von Stichproben und statistischen Schlußverfahren ausgeht;
4. Lehrerforschung: Lehrer benutzen ihren Status als Mitglied der Institution, welche sie untersuchen, als Ausgangspunkt, erwerben die Fähigkeiten von Beobachtung und Analyse und liefern Fallstudien als Handlungsforschung im Unterricht oder in der Schule.

Die Probleme dieser vierten Richtung sind so ausgeprägt und unterschieden von den übrigen, daß sie besondere Behandlung verdienen und dementsprechend in den folgenden Abschnitten dieses Aufsatzes nicht behandelt werden, die sich mit der Durchführung von Fallstudien beschäftigen.

Arbeitsvorhaben und Methoden

Die Auswahl von Schulen

Daß die Auswahl von Fällen ein Problem sein kann, wird dem Forscher oft nicht klar. Die meisten ethnologisch angelegten Fallstudien ergriffen einfach eine günstige Gelegenheit beim Schopf: Eine Schule, zu der man leicht Zugang finden kann, zeigt Interesse. Wenn man die Wahl hat, wird viel von dem Forschungsinteresse abhängen: SMITH und KEITH wählten eine Reformschule für ihre Studie "Anatomie der Reform"; BALL suchte sich für seine Studie über weiterführende Bildung in einer englischen Gesamtschule eine einigermaßen typische Schule aus, in der die Schüler sowohl nach Leistungsgruppen getrennt wie auch gemischt unterrichtet wurden. Als PESHKIN untersuchte, unter welchen Bedingungen kleine Orte der Eingemeindung entgehen und ihre Schulen behalten können, suchte er sich eine Kleinstadt und eine Landgemeinde aus, die gerade noch soviel Schüler hatten, daß eine amerikanische High School unterhalten werden konnte. Fälle sind immer Beispielfälle für etwas Bestimmtes, und damit ist auch schon gesagt, wie man sie findet, wenn sie nur gut beschrieben sind.

Wenn es möglich ist, eine kleine Anzahl von Fällen gleichzeitig zu untersuchen, lohnt es sich, sich an den Rat von B.GLASER und A.L.STRAUSS (1967) zu erinnern, besonders wenn man theoretische Interessen hat:

"... Vergleichsgruppen machen sowohl die Unterschiede wie die Ähnlichkeiten der Daten sehr deutlich sichtbar, die mit den untersuchten Kategorien zusammenhängen. Diese Möglichkeit zu Ähnlichkeiten und Unterschieden ist entscheidend wichtig, um neue Kategorien zu entdecken und um ihre theoretischen Eigenschaften zu entwickeln und miteinander in Beziehung zu setzen. Sie ist entscheidend für die weitere Entwicklung einer neuen Theorie. Der Soziologe kann die theoretische Bedeutung seiner Daten herausbekommen, indem er auf die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen achtet. Er wird geradezu gezwungen zur Erfindung neuer Kategorien,

zum Aufdecken ihrer Eigenschaften und ihrer Wechselbeziehungen, wenn er so viele Ähnlichkeiten und Unterschiede in seinen Daten miteinander vergleicht wie möglich und so versucht, seine Erhebungen zu verstehen." (S. 55)

Vereinfacht gesagt: Man muß nach Unterschieden in anscheinend ähnlichen Fällen und nach Ähnlichkeiten in anscheinend verschiedenen Fällen suchen.

Es drängt sich auf, eine vergleichende Fallstudie so anzulegen, daß man eine angemessen große Zahl von Fällen, etwa 10 oder mehr, bestimmt und sie so aussucht, daß sie möglichst alle Variablen abdecken, die man für den Untersuchungsgegenstand für wichtig hält. Auf diese Weise wird man vor allem auf die Unterschiede zwischen den Fällen aufmerksam werden. Man muß aber zusätzlich darauf achten, nach Unterschieden bei offener Ähnlichkeit zu suchen. Dabei ist wahrscheinlich der Grundsatz hilfreich, möglichst jeweils zwei oder drei Fälle von den Ausgangsbedingungen her ähnlich zu halten und erst mit Hilfe dieser Paare oder Dreiergruppen zu versuchen, die ganze Bandbreite wichtiger Variablen abzudecken.

Je mehr Fallstudien durchgeführt und veröffentlicht werden, desto leichter kann man eine vergleichende Fallstudie simulieren, selbst wenn man nur einen einzigen Fall untersucht. Der neue Fall kann nämlich mit den schon vorhandenen verglichen werden. Auf diese Weise wird eine vergleichende Fallstudie simuliert. Der Forscher braucht sich nur die vorhandene Sammlung von Fallstudien zu vergegenwärtigen und zu fragen: Was muß als nächstes untersucht werden. In der Archäologie ist die Lage ganz ähnlich: Man hat die Chance einer Ausgrabung und muß versuchen, sie mit den schon Vorhandenen in Beziehung zu setzen und im Licht des gegenwärtigen Forschungsstandes zu interpretieren. Genau das könnte man in der erziehungswissenschaftlichen Fallstudie auch erwarten.

Zusammenarbeit von Feldforschern

Die vergleichende Fallstudie wirft noch ein besonderes Problem auf, wenn mehrere Feldforscher zusammenarbeiten müssen: Wie plant man die Zusammenarbeit in der Untersuchung und wie stellt man sicher, daß die verschiedenen Ansätze der einzelnen Forscher zusammenstimmen?

Die klassische Antwort aus der empirisch-statistischen Tradition ist: Man muß die Feldforschung durch vorgegebene Fragestellungen vereinheitlichen. Aber mit dieser Antwort tut man weniger für die Vergleichbarkeit der einzelnen Fälle – wenn man es auch so nennt – als für die organisierte Ansammlung von Daten. Sicherlich tut man auf diese Weise der Forderung unrecht, man solle dem einzelnen Fall gerecht werden. Auf der anderen Seite wünschen die Feldforscher in einer vergleichenden Fallstudie gewöhnlich eine gewisse Anleitung.

Es gibt wenig Erfahrung, an die man sich halten kann. In der 24-Fallstudie von STENHOUSE und LABBETT über den Zusammenhang zwischen freiem Zugang zu Bibliotheken und der Fähigkeit zu selbständigem Lernen (noch nicht abgeschlossen) haben wir das Verfahren ausprobiert, die Feldforscher regelmäßig zu eintägigen Konferenzen zusammenzubringen, auf denen alle sich über ihre jeweiligen Untersuchungsverfahren beraten konnten, die ihnen vielversprechend erschienen. Wir gehen davon aus, daß die Feldforscher sich auf diese Weise gegenseitig helfen, keine Möglichkeiten zu übersehen. Das scheint wichtiger, als die Daten so zu sammeln und aufzubereiten, daß sie auf technisch hochstehende Art und Weise miteinander verglichen und verrechnet werden können. Es ist vielleicht kein Zufall, daß Direktor wie Koordinator des Projekts sich für die Methoden der Geschichtswissenschaft interessieren. Der Historiker arbeitet nämlich meist mit ganz verschiedenen Quellen. Andererseits versteht es sich von selbst, daß man quantitative Indikatoren vereinheitlichen muß, wenn man sie über die Fälle hinweg anwenden will.

Die "Fallstudien zum Sachunterricht" von R.STAKE und J.EASLEY waren so organisiert, daß Gruppen erfahrener Feldforscher alle Gruppen vor Ort kurz besuchten. Unter den geographischen Bedingungen der Vereinigten Staaten war das eine nützliche Form des Gedankenaustauschs, weil die großen Entfernungen regelmäßige kurze Zusammenkünfte der weit von einander entfernten Forscher vor Ort zu teuer gemacht hätten. Auf diese Weise war es aber für den Forscher vor Ort und die besuchende (kontrollierende) Gruppe schwierig, sich entspannt und offen miteinander auszutauschen.

Zugang zu Schulen

In der Planungsphase, wenn die zu untersuchenden Einrichtungen ausgewählt werden und die Forschergruppe sich ihr eigenes Programm gibt, muß man zwei Probleme behandeln: Wie handelt man den Zugang zu der Einrichtung aus, und was geschieht mit den gesammelten Daten?

Das Aushandeln des Zugangs muß sich naturgemäß nach der Eigenheit des jeweiligen Erziehungssystems richten. In England geht man normalerweise so vor, daß man diese Frage mit der Schule - mindestens mit dem Direktor, möglichst auch mit der Lehrerkonferenz - und auch mit der örtlichen Schulbehörde klärt. Dabei muß man der Schulbehörde klarmachen, daß sie keinen Zugang zu den Informationen über die Schule erhalten wird, wenn die Schule - wie üblich - der 'Fall' ist. Wenn die einzelne Klasse der 'Fall' ist, muß man zusätzlich noch mit dem jeweils betroffenen Lehrer verhandeln.

Wenn man über den Zugang verhandelt, handelt man sich oft das Problem der Schirmherrschaft ein. Das bedeutet: Der Feldforscher erhält den Zugang, weil sich jemand im System für ihn verbürgt oder ihn ermächtigt. Unter bestimmten Umständen erscheint dann der Feldforscher als das 'Auge des Schirmherrn'. Es bedarf dann einiger Anstrengung um klarzumachen, daß man vom Schirmherrn weder beauftragt ist noch ihm berichten wird. Für die Erforschung des Unterrichts ist es natürlich entscheidend wichtig, sich der Zusammenarbeit und der Unterstützung des jeweiligen Lehrers zu versichern.

Zusätzlich zu dieser formellen Schirmherrschaft sollte man sich einen oder mehrere informelle 'Paten' suchen, die einem den Weg ebnen, ohne in der Hierarchie übergeordnet zu sein. Solche Paten sind oft - wie die Feldforscher zu sagen pflegen - "Schlüsselinformanten". Das bedeutet, daß man mit ihnen ein Verhältnis aufzubauen sucht, in dem man sich leicht und ungehemmt unterhalten und auf diese Weise Informationen und Erklärungen holen kann. Wichtig für die Qualität eines solchen Informanten ist natürlich, wie umfassend er informiert ist und über welche Bandbreite von Deutungen er verfügt. Schlüsselinformanten sind übrigens

in weiter ausgreifenden Feldstudien wichtiger als in verdichteten, in neuen Umgebungen wichtiger als in vertrauten.

Freigabe, Verwertung und Verbreitung von Daten

Zum Schluß noch ein paar Worte zu dem vielleicht vertracktesten Problem bei der Durchführung von Fallstudien: Nach welchen ethischen Regeln soll sich die Benutzung der gesammelten Informationen richten? Fallstudien verwerten Informationen, die von einzelnen Menschen gegeben wurden, über sich selbst, über andere und über Institutionen, in denen sie arbeiten und die unter Umständen eigene Interessen verfolgen. Damit erhebt sich ganz klar die Frage, in wie weit die Untersuchten das Recht haben, über die Verwendung der von ihnen gelieferten Informationen mitzubestimmen.

Die Wissenschaftler beantworten diese Frage ganz unterschiedlich. Für die einen rechtfertigt die Autorität des Erkenntnisfortschritts (oder des Auftraggebers) jedes Sammeln und Weitergeben von Informationen ohne Rücksicht auf die Interessen der Informanten. Auf der anderen Seite des Spektrums trägt man größte Bedenken, einen Bericht zu veröffentlichen, der die Identifizierung von einzelnen Menschen oder Einrichtungen erlaubt und möchte am liebsten alle Urdaten vertraulich behandeln.

Ich selbst glaube - und mit mir einmütig alle Mitglieder der wissenschaftlichen Einrichtung, an der ich arbeite -, daß den Informanten die Daten gehören, die sie dem Feldforscher anvertrauen und daß sie also auch gewisse Rechte an der Weiterverwertung haben. Einige meiner Kollegen haben die möglichen Auswirkungen dieser Grundhaltung ausführlich geprüft. Sie sind allerdings zu vielfältig und zu schwierig, als daß sie hier gerafft wiedergegeben werden könnten (B.MacDONALD 1974; R.WALKER 1974; B.MacDONALD o.J.; H.SIMONS o.J.; D.JENKINS 1980; B.MacDONALD 1980; R.GRAEF 1980).

Wenn man es mit uns für richtig hält, über die Verwendung der Informationen mit den Informanten zu verhandeln, muß man immer noch bedenken, daß es nur zu leicht ist, einen Vertrag auszuhandeln, der eine der Par-

teien benachteiligt.

Die Durchführung von Fallstudien

Die Durchführung von Fallstudien gliedert sich wie von selbst in drei Teile:

- (1) Das Sammeln und Aufzeichnen von Informationen (d.h. die Feldforschung);
- (2) die Aufbereitung der Informationen über den 'Fall';
- (3) das Schreiben des Berichts oder die anderweitige Verbreitung der Ergebnisse.

Man könnte auch das Sammeln der Informationen von ihrer Aufzeichnung trennen, aber es ist zweckmäßig, beides als Einheit zu behandeln, weil diese beiden Tätigkeiten fließend ineinander übergehen.

Feldarbeit heißt: Informationen aufspüren, hervorlocken und sammeln, und zwar hautnah am Untersuchungsgegenstand. Dazu gehören jedoch nicht nur die Arbeiten vor Ort, sondern auch die Abende und Wochenenden zwischen der eigentlichen Beobachtung.

Zur Feldarbeit gehören gewöhnlich:

- (a) Das Sammeln und Aufspüren von Dokumenten;
- (b) das Beobachten (hierher gehört auch die Fotografie als Dokumentation der Beobachtung, aber für die nähere Behandlung fehlt mir die eigene Erfahrung);
- (c) das Interviewen;
- (d) das Auswerten oder Erheben von Statistiken.

Das Sammeln oder Gewinnen von Dokumenten

Wenn man die Vergangenheit erforscht, bedient man sich herkömmlich vor allem geschriebener oder gedruckter Quellen, seien es normale Texte oder Zahlenwerke. Eine der wichtigsten Forschungsrichtungen innerhalb der Geschichtswissenschaft ist die Quellenkritik. Am zuverlässigsten sind solche Quellen - das hat das Ehepaar Webb herausgefunden - die als Nebenprodukt einer öffentlichen Handlung entstehen:

"Es ist eine Besonderheit menschlicher Handlungen, besonders wenn sie auf andere Menschen bezogen sind, daß sie Aufzeichnungen über Ereignisse abwerfen, und zwar ohne daß an einen künftigen Forscher auch nur gedacht wird. Zweck dieser Aufzeichnungen ist es, Anhaltspunkte für das künftige Handeln der Menschen oder der Institutionen selbst zu liefern" (WEBB & WEBB, 1897, S.XI).

Der Vorzug solcher Quellen liegt nicht nur darin, daß der Forscher sie 'zufällig' mitbekommt, sondern auch darin, daß er ihre Verzerrungen und Verfälschungen grundsätzlich aus der Logik der Situation heraus erkennen kann. Wenn z.B. eine Sekretärin die Konferenz im Protokoll länger dauern läßt als in Wirklichkeit, hat das mit dem Reisekostenrecht zu tun und nicht mit ihrer Einstellung zum Forscher.

Das trifft, jedenfalls teilweise, auch für die Quellen zu, welche ich 'Zeugnisse' nenne (im Gegensatz zu den dokumentierenden 'Berichten'), nämlich das Aufzeichnen von persönlichen Empfindungen und Überlegungen für sich selbst oder andere. Klassische Formen von Zeugnissen sind Tagebücher, Autobiographien, Denkschriften und Briefe. Obwohl in solchen Zeugnissen viel von äußeren Ereignissen die Rede sein kann, sind sie im wesentlichen Fallstudien der eigenen Person und können im Grundsatz von der 'Zeugenaussage als Beweismittel' unterschieden werden, bei der es darum geht, Beobachtungen äußerer Ereignisse wiederzugeben. Das Zeugnis und die Zeugenaussage sind oft miteinander verwoben: Vor Gericht dienen Fragen im Kreuzverhör über die Gefühle von Zeugen dazu, die Aussagefähigkeit und Aussagetüchtigkeit der Zeugen und damit den Wert ihrer Aussage als Beweismittel beurteilen zu können. Man kann den Unterschied noch vertiefen, aber das würde an dieser Stelle zu weit führen.

Im Unterschied zu den Dokumenten, die Nebenerzeugnisse der eigentlich wichtigen Handlungen sind, gibt es Dokumente, die Produkt der Forschung sind. Sie werden auf Anregung derjenigen erzeugt, welche die Fallstudien durchführen. Solche Dokumente können statistischer Art (z.B. Schätzungen über die Zahl der Bücher in einer Bibliothek) oder qualitativer Art sein (z.B. Erinnerungsberichte über das frühere Leben an der Schule unter anderer Leitung). Sie müssen mit Blick darauf kritisch geprüft werden, daß die Dokumente den Forscher als erstes Publikum im

Sinn haben, mit allen Rücksichten und Absichten, die der Schreiber dabei verfolgt haben mag.

Schriftliche Dokumente werden in der Feldforschung bisher nur gesammelt. Selten regt man jemanden aus dem Feld an, etwas für die Forscher aufzuschreiben. Wenn man gezielt etwas wissen will, bedient man sich gewöhnlich des Interviews; das kostet die Auskunftsperson weniger Zeit und Anstrengung und ist wohl auch spontaner und damit aufschlußreicher, weniger beeinflusst vom Wunsch des Befragten, einen guten Eindruck zu machen.

Zu den normalerweise gesammelten Dokumenten gehören: Merkblätter für Lehrer, Schüler und Eltern; Protokolle von Lehrerkonferenzen; Korrespondenz; Stundenpläne; Lehrpläne; Schulbücher. Manche Berichte, gerade auch Berichte über einzelne Schüler, sind im allgemeinen vertraulich und Forschern, die nicht gleichzeitig Lehrer sind, von Rechts wegen nicht zugänglich.

Es gibt auch Anschauungsmaterial, das zwar kein geschriebener Text ist, aber ähnlichen dokumentarischen Wert hat, z.B. Pläne eines Architekten, Fotos von Kollegen oder einzelnen Klassen. Daneben gibt es Material, das eher mit mündlicher Überlieferung verwandt ist, wie z.B. Filme oder Videoaufnahmen. Zum Teil kommt man diesem Material mit den üblichen Methoden der Quellenkritik bei, aber zum Teil muß man neue Methoden der Kritik an visuellen Darstellungen erfinden; man muß dabei auch berücksichtigen, daß sich eine neue Subjektivität in Gestalt des Architekten, Fotografen oder Kameramannes zwischen Wirklichkeit und Forscher schiebt. Das 'Feld' ist sich außerdem meist bewußt, daß aus der Situation, die optisch fixiert wird, durch die Fotografen usw. ein anerkanntes öffentliches Dokument werden kann.

Es mag sehr ungewöhnlich sein, ist aber nicht ausgeschlossen, daß Direktor, Lehrer oder sogar Schüler Tagebuch geführt haben, und mit viel Glück können solche Quellen sogar dem Forscher zugänglich werden. Die großen Tagebücher, die man aus der Geschichte kennt (z.B. GREVILLE) zeigen, welch wertvolles Material solche Quellen bieten können.

Beobachtung

Beobachten heißt wahrnehmen und aufzeichnen, und zwar Ereignisse, Verhalten - auch Reden ist Verhalten - oder andere Erscheinungen, die im beobachteten 'Fall' auftraten. Der Beobachter kann voll am Geschehen im Feld teilnehmen (d.h. er verkörpert eine Rolle, die das Feld bereitstellt); er kann sich der Teilnahme annähern (indem er versucht, die ungewohnte Rolle des Forschers ins Feld einzuführen); er kann auf Teilnahme verzichten (indem er die Interaktion mit dem Feld auf ein Minimum reduziert); er kann sich schließlich auch tarnen (indem er sich z.B. eines einseitig durchsichtigen Spiegels bedient oder aber im Feld mitagiert, ohne seine Rolle als Forscher zu offenbaren).

Für den voll teilnehmenden Beobachter ist die Registrierung der eigenen Erfahrungen mit der Teilnahme an der zu erforschenden Kultur Teil der erhobenen Daten: Die Kultur des 'Falles' wird nämlich nicht nur kühl beobachtet sondern miterlebt. Zwei Anthropologen, die eine afrikanische Kultur untersuchten, haben das treffend formuliert:

"Das allgemeine Verhalten, Einstellungen und Werturteile werden nicht gezielt beigebracht. Sie gehören einfach zum normalen Leben der Gesellschaft und werden unbewußt von jedem übernommen, der an diesem Leben teilhat. Selbst ein Europäer, der die betreffende Sprache spricht und versucht, am Leben der Gesellschaft teilzunehmen, merkt zu seiner Verblüffung, daß er unbewußt Werturteile vertritt, die er zuvor nicht für richtig gehalten hätte und die er gewiß nicht aus Europa mitgebracht hat. Sie scheinen sich ganz natürlich aus der sozialen Situation zu ergeben und durch die Sprache selbst vermittelt zu werden."
(E.J.KRIGE und J.D.KRIGE, 1943, S.110)

Von den Arbeiten, die ich oben als Beispiele für Feldstudien genannt habe, scheinen mir drei dieser gegenseitigen Durchdringung von Beobachtung und eigenem Erleben am nächsten zu kommen: Die Studien von Louis SMITH und Alan PESHKIN sowie Rob WALKERS Arbeit über das ländliche Alabama ("Pine City", 1978). Interessanterweise hat sich D.HARGREAVES als voll teilnehmender Beobachter gegen die Subkultur der Schule gesperrt, obwohl er in ihr lebte. Paul WILLIS wiederum, der darum bemüht war, sich dem Feld anzugleichen, wurde durch den Altersunterschied zu den untersuchten Schülern auf Distanz gehalten.

Die gründliche und überlegte Beobachtung anderer ist immer ein wichtiges Charakteristikum der teilnehmenden Beobachtung. Dazu gehört auch die Beobachtung von Gesprächen. Ein Anthropologe, der sich mit vorliterarischen Kulturen beschäftigt, gibt folgende Hinweise:

"Man beobachtet anderer Leute Verhalten so, wie es am unauffälligsten und informationsträchtigsten ist. Wahrscheinlich ist es nützlich, wenn man offene und verdeckte Beobachtungsmethoden kombiniert, sobald man mit der Kultur vor Ort vertraut geworden ist. In vielen Kulturen gelten gewisse Ereignisse als privat, obwohl sie in der Öffentlichkeit stattfinden und können deswegen - aus Gründen der Höflichkeit - nicht offen beobachtet werden. Man muß sich darauf einstellen, daß man einige Gebräuche nur mit innerem Widerstreben miterleben kann, dann nämlich, wenn sie den eigenen Ansichten über Schicklichkeit, Aufrichtigkeit, Freundlichkeit usw. krass zuwiderlaufen. Als wir das erste Mal die rituelle Schlachtung eines Wasserbüffels miterlebten, würgte es uns, als sich das Tier in seinem Blut wälzte.

Ob man schon während der Beobachtung Notizen macht, hängt davon ab, ob man es mühelos kann, ob man damit unangenehm auffällt und ob man möglichst alle Einzelheiten des Geschehens mitbekommen möchte.

In jedem Fall sollte man festhalten, ob man 'mitgeschrieben' oder die Beobachtung später notiert hat und ob die Äußerungen Beteiligter wörtlich zitiert oder mit eigenen Worten wiedergegeben sind. In manchen Kulturen ist das öffentliche Mitschreiben verpönt, weil magische Rückwirkungen befürchtet werden, in anderen Kulturen dagegen fällt es kaum auf, wenn man sich Notizen macht... In jedem Fall ist es nützlich, sein Gedächtnis darin zu üben, möglichst viele verschiedene Eindrücke zu speichern, ohne durch Notizen abgesichert zu sein. Man sollte an sich selbst systematisch prüfen, wie gut man sich bestimmte Daten merken kann. Man kann z.B. ein gutes Gedächtnisprotokoll mit einem Foto oder Film über dasselbe Ereignis vergleichen. Manchmal geschehen zu viele und zu komplizierte Ereignisse zu schnell hintereinander, als daß man noch folgen und zugleich Notizen machen könnte. Als ich Zeuge eines Messerkampfes wurde, blieb mir einfach keine Zeit zum Mitschreiben, zumal ich beiden Kontrahenten Erste Hilfe leisten mußte. Manchmal kann man fotografieren anstatt mitzuschreiben. Man muß seinen Blick durch ständiges Üben schärfen. Ein Anthropologe im Feld muß lernen, viele Einzelheiten wahrzunehmen und zu behalten, wenn seine Arbeiten Sinn haben sollen." (T.R.WILLIAMS, 1967, S.23f)

Das alles trifft auch für die Feldforschung in Ausbildungsstätten zu, und zwar auch das, was T.R.WILLIAMS von privaten Ereignissen schreibt, die sich in der Öffentlichkeit abspielen, oder von der Unbehaglichkeit, die man angesichts mancher Erlebnisse empfindet, und von den sich überstürzenden Ereignissen, die dem Notizstift davonlaufen.

Wenn man Feldforschung verdichtet, dünnt man die teilnehmende Beobachtung aus bis fast nur noch Interviews übrigbleiben. Allerdings wird der Augenschein zu Fragen im Interview anregen, manche Bemerkung des Interviewten wird einem helfen, mit eigenen Augen Neues zu entdecken.

In der verdichteten Fallstudie kommt man nicht um die Entscheidung herum, ob man Interview oder Beobachtung für aussagekräftiger und zuverlässiger hält: Soll man das Interview an Hand von Beobachtungen prüfen oder die Beobachtung mit den Interviews korrigieren? Bei verdichteten Fallstudien wird jedenfalls jene Art von Beobachtung, die eigenes Mitmachen im Feld erfordert, wegen der geringen Vertrautheit des Beobachters mit den Gegebenheiten vor Ort stark an Zuverlässigkeit einbüßen.

Interviews

Das Mithören ohnehin gesprochener Rede geht fließend ins Interview über, wenn der (die) Forscher(in) die Steuerung des Gesprächs und die Rolle des Publikums übernimmt. Viele teilnehmende Beobachter versuchen die Interviews möglichst beiläufig und dem einfachen Mithören ähnlich zu führen: Sie unterhalten sich oft nur kurz und bei allen möglichen unauffälligen Gelegenheiten mit dem Befragten, - auf dem Flur, beim Spazierengehen, beim Autofahren. Schwierig ist dann nur das Aufzeichnen. In aller Regel wird der (die) Forscher(in) das Interview so bald wie möglich aus dem Gedächtnis ins Notizbuch schreiben.

In der verdichteten Fallstudie muß notwendigerweise das Interview wichtiger werden als die Beobachtung. Die kurze Zeit der Arbeit im Feld wird von verabredeten Interviews mit Lehrern und Schülern ausgefüllt. Deswegen hat man intensiver über das Aufzeichnen der Interviews nachgedacht (vgl. SIMONS 1980).

In Großbritannien benutzt man für Fallstudien fast ausschließlich Recorder mit normalen Kassetten (üblicherweise C90-Bänder). Englische Schulstunden kann man aufnehmen, ohne die Kassette zu wechseln; auch die Auskunftsbereitschaft der Interviewpartner geht - mit dem Band - nach rund vierzig Minuten dem Ende zu. Die Atmosphäre des Interviews

wird mitbestimmt von der Plazierung der Gesprächspartner, das ist allgemein anerkannt. Sitzt man nebeneinander oder über Eck, dann ist es, als schäue man gemeinsam auf die feindliche Außenwelt - das fördert freimütiges Rasonnieren über die eigene Lage. Wenn man sich gegenüber sitzt, das Tonband in der Mitte, ist es leichter, gezielte und harte Fragen zu stellen. Viele Forscher(innen) geben den Interviewten in beiden Arrangements die Kontrolle über das Mikrofon, damit er nach eigenem Wunsch vertrauliche Bemerkungen von der Aufzeichnung ausschließen kann, eine, wie ich meine, anfechtbare Praxis.

Die Interviews werden fast nie durch einen Leitfaden vorgegliedert, aber natürlich hat der Interviewer eine bestimmte Themenliste im Kopf. Gewöhnlich geht es mit ganz allgemeinen Fragen los: Wie lange sind Sie schon an der Schule? Hat sich in dieser Zeit viel geändert? Wie fassen Sie Ihren Beruf auf? Dann werden die Fragen genauer: Wieviele Hausaufgaben verlangen Sie? Welcher Art? Brauchen die Schüler eine Bibliothek, um sie zu erledigen? Verlangen Sie Quellenangaben?

Bis zu einem gewissen Grad hängt der Stil des Interviews von den beteiligten Personen ab. Das Ziel ist immer ein entspanntes Gespräch - unabhängig davon, ob man eher formell oder informell miteinander redet. Normalerweise scheint das Mitschreiben dann eher hinderlich zu sein, wenn sich auch manche Interviewer Notizen machen (manche sogar, wenn gleichzeitig das Tonband läuft). Üblich ist allerdings der Mitschnitt auf Band.

Wenn man genug Zeit und Mittel hat, werden die Bänder entweder von einer Schreibkraft oder von dem (der) Forscher(in) selbst transkribiert. In jedem Fall sollte man Umschriften noch einmal mit dem Original vergleichen. Wenn man sich dieses Verfahren nicht leisten kann, empfiehlt sich folgendes Vorgehen: Man spielt das Band ab und schreibt dreispaltig mit: In die erste Spalte kommt die Ortsangabe nach dem Zählwerk (die Geräte zählen alle verschieden, man muß also immer den gleichen Recorder benutzen); in die zweite Spalte kommt die laufende Inhaltsangabe und in die dritte Spalte trägt man wörtliche Zitate ein.

Man kann das Interviewen und Aufzeichnen des Interviews auch als die Herstellung eines 'Dokuments' (im Sprachgebrauch der Historiker) begreifen. Auf den Umgang mit solchen Dokumenten (die wir 'Fallbeispiele' nennen) komme ich gleich zurück.

Erhebung und Sammlung von Statistiken

Die Abkehr vom empirisch-statistischen Forschungsmodell ist weitverbreitet bei denen, die Fallstudien durchführen. Sie betrachten diese Arbeit als qualitativ. Das ist aber nicht notwendig so: Man soll ruhig quantitative Daten erheben, solange man sich klar macht, daß man einzelne Fälle untersucht und keine Stichproben. Das bedeutet: Man sollte die beschreibende (und nicht die erklärend schließende) Statistik als Mittel benutzen, den einzelnen Fall zu erfassen, und sollte nicht die Daten des Einzelfalls benutzen, um durch statistische Schlußverfahren zu verallgemeinernden Aussagen zu kommen. Die Lektüre von S.J.BALL (1981) zeigt, wie man in englischen Fallstudien die Verwendung von Kennzahlen vorangetrieben hat. Das ist noch sehr ausbaufähig.

Man sollte sich an die sozialen Kennwerte erinnern, wenn man sich an die Entwicklung von quantitativen Kennziffern für Fallstudien macht (vgl. z.B. R.J.ROSSI und K.J.GILMARTIN, 1980). E.J.WEBB u.a. haben einen ganzen Band mit nützlichen Indexbildungen zusammengestellt (1966). Auch J.W.TUKEY (Exploratory Data Analysis, 1977) hat viele Verfahren vorgestellt, die sich auch für erziehungswissenschaftliche Fallstudien fruchtbar machen lassen.

Aufbereitung von Informationen

Stellen wir uns vor, wir hätten jetzt ein ganzes Bündel Dokumente: Notizen des Betrachters, Interviewumschriften, Statistiken, die mit rund 1000 Seiten zwei Leitzordner füllen. Wir wollen entweder nur diesen einen Fall beschreiben oder wir untersuchen eine ganze Reihe von Fällen, von denen dieser hier nur ein Beispiel ist. Die Erfahrung lehrt, daß die meisten Forscher diesen 'Fallbericht' (vgl. STENHOUSE, 1978)

nicht in den Griff bekommen. Sozialforscher sind eben gewohnt, die Datenmengen mit Hilfe der statistischen Verfahren gleichsam einzukochen und verzweifeln schon allein an der Menge des Materials, besonders dann, wenn sie, wie oft, ständig durch Lehr- und Verwaltungsaufgaben aus dieser Forschung herausgerissen werden.

Wir halten es im Augenblick für die beste Lösung dieser Aufgabe, die Fallstudienaufzeichnungen wie ein Buch mit einem Stichwortverzeichnis zu versehen. Wir verfahren gegenwärtig so, daß jede Seite einen Buchstaben bekommt, der sie kennzeichnet als Dokument, Beobachtung, Lehrerinterview, Schülerinterview, anderes Interview oder Statistik. Außerdem wird die Seite paginiert. Unserer Erfahrung nach erleichtert ein sorgfältig angelegtes Inhaltsverzeichnis nicht nur das Auffinden des Materials, sondern macht schon innere Zusammenhänge sichtbar, die man für einen zusammenfassenden Bericht nutzen kann.

Zusätzlich zum Inhaltsverzeichnis kann man auch die Ränder derjenigen Seiten einfärben, auf denen Material für diejenigen Probleme zu finden ist, nach denen der Schlußbericht gegliedert werden soll. Es hat sich bewährt, von dieser Fallaufzeichnung zwei Exemplare herzustellen. Eines kann die Primärquelle darstellen, die die Fallstudie oder die vergleichende Fallstudie trägt, das andere kann dem Forscher als Arbeitsmittel dienen.

Darstellung und Verbreitung der Ergebnisse

In der zeitgenössischen Erziehungswissenschaft gibt es nicht genügend Erfahrung mit der zusammenfassenden Auswertung solcher Fallaufzeichnungen. Man hält sich deswegen am besten an die Historiker. Einen guten Ausgangspunkt bieten die Techniken des narrativen Porträts, der Skizze und der Analyse. Man kann diese Verfahren natürlich auch verbinden.

Geschichten zu erzählen hat zwei große Vorteile: Geschichten sind einfach zu lesen, unmittelbar verständlich und sie sind mehrschichtig. Einfach und verständlich sind sie, weil man ihre Art, die äußere Welt

abzubilden, von Kindesbeinen an kennt, aber auch, weil sie den Verfasser dazu nötigen, seine ganze Logik dem Aufbau der Geschichte einzupassen, während er eine Analyse ganz nach der eigenen Begriffswelt aufbauen kann. Beim Geschichtenerzählen geht der Verfasser auf den Leser zu, der Leser wird nicht auf das Territorium des Verfassers gezogen:

Geschichten sind mehrschichtig, weil sie die Zuordnung von Ursache und Wirkung in der Schwebe lassen können. Wer Geschichten erzählt, muß Wirkungen nicht bestimmten Ursachen zuschreiben, er kann aus der Fallaufzeichnung eine ganze Reihe von Informationen aufmarschieren lassen und dann den Leser dazu einladen, diese Informationen auf mögliche Ursache-Wirkung-Beziehungen durchzumustern. Dabei ist der Autor so höflich, den Leser mit Material für verschiedene Deutungen zu versorgen. Vom Standpunkt des Historikers hat J.HEXTER (1972) manches Beherzigenswerte zum Geschichtenerzählen geschrieben. Wenn man in Fallstudien der Art, wie wir sie hier behandeln, zu erzählen anfängt, landet man von ganz allein bei den Methoden, mit denen die Geschichtswissenschaft Institutionen erfaßt und Biographien schreibt, aber auch bei den Techniken der Reportage über Ereignisse (wie Konferenzen) oder längerfristige Vorgänge.

Ein Porträt - das Verdienst, diesen Begriff in unserem Zusammenhang eingeführt zu haben, gebührt R.E.STAKE (1972) - ist ein Versuch, einige der Vorzüge des Erzählens in eine Beschreibung hinüberzuretten, die keinen natürlichen Handlungsverlauf abbildet. Man kann das Porträt vergleichen mit einem Dokumentarfilm oder mit einem Rundfunkfeature oder mit gewissen Darstellungsformen von Romanciers oder Journalisten oder auch mit manchen Kunstkritikern, die uns durch das ganze Bild führen. Das Porträt schildert die Menschen, das, was sie tun, und das Umfeld, in dem sie es tun, als eine Ganzheit, deren Teile dynamisch aufeinander bezogen sind.

Eine Skizze hat den gleichen Status wie eine Handzeichnung im Vergleich mit dem vollausgemalten Ölbild. Sie deutet immer, weil bereits die Auswahl des skizzierten Gegenstandes eine Deutung ist und weil der Zusam-

menhang, in den der Gegenstand, die Beobachtung oder das Ereignis gestellt werden, von den deutenden Annahmen des Verfassers abhängt. Zu welcher Kunst dieses Verfahren in den Händen des Meisters werden kann, sieht man an den ausführlichen Regieanweisungen Bernhard Shaws vor den Akten und Szenen seiner Stücke. Der Zwang zur Deutung und Wertung macht es dem aufmerksamen Autor aber nicht unmöglich, auch der Skizze eine gewisse Mehrdeutigkeit zu erhalten.

Im Gegensatz zu Porträt und Skizze spricht die Analyse ihre Ursachenzuschreibungen klar aus, wenn immer möglich in kritischer Auswertung von Belegen. Im Rahmen einer Fallstudie kann die Analyse in den Begriffen der Beteiligten formuliert sein, öfter aber liefert der Verfasser den begrifflichen Rahmen, den er seinerseits im allgemeinen einer sozialwissenschaftlichen Theorie entnommen hat. Eine Analyse ist viel plumper als eine Erzählung, aber auch klarer. Analysen mögen schwerer zu verstehen sein als Geschichte. Sie sind aber auch schwerer mißzuverstehen. Außerdem fördern sie die Genauigkeit des Begriffs und damit auch der Theorie. Die Worte, mit denen eine Geschichte erzählt wird, sind mit Nebenbedeutungen und Assoziationen befrachtet, die Begriffe der Analyse sind durch ihre Definitionen auf eine Bedeutung festgelegt und in ihrer Verwendbarkeit eingeschränkt.

Vergleichende Fallstudien werfen interessante Probleme für den zusammenfassenden Bericht auf. R.E.STAKE und J.EASLEY (1978a;b) haben in einem Band jeden Fall porträtiert und in einem zweiten Band einen Überblick über alle Fälle versucht. Die Porträts sind von sehr unterschiedlicher Güte; gegen den Überblick kann man einwenden, daß er zu sehr verallgemeinert, anstatt die Fälle zu vergleichen und gegeneinander abzuheben.

Das zentrale Problem ist natürlich, wie man die großen Informationsmengen beherrscht, die bei vergleichenden Fallstudien angehäuft werden, und wie man sie für den Leser verdaulich aufbereitet. In der schon erwähnten Studie über den Zusammenhang von selbständiger Arbeit und dem Zugang zu Bibliotheken haben LABBETT und STENHOUSE Fallaufzeichnungen,

in denen sämtliche Informationen über 24 Fälle von den Feldforschern gesammelt sind, mit Inhaltsverzeichnissen erschlossen. Geplant ist, den Bericht nach bestimmten Themen zu gliedern, wie z.B. Hausaufgaben und Arbeit in der Bibliothek; geographische Gegebenheit und Arbeit in der Bibliothek; Bibliothekare und Fachbereiche; Kataloge und Leihverkehr der Bibliotheken; Wahrnehmung von 'Wissen'. Ein Vorteil dieser Form der Datenaufbereitung ist, daß sich mehrere Mitglieder der Forschungsgruppe ganz zwanglos an der Herstellung des Berichts beteiligen können, indem jeder ein Kapitel übernimmt. Im Prinzip geht man so vor, daß man alle Fallaufzeichnungen liest - was allein schon mehrere Wochen voll beansprucht -, dann mit Hilfe des Inhaltsverzeichnisses eine erste Darstellung skizziert und dabei die Belegstellen sammelt, die diese Interpretation stützen oder verdeutlichen. Im zweiten Durchgang sucht man nach Belegen, welche die vorläufige Deutung in Frage stellen könnten.

Im vorhergehenden Abschnitt war die Evaluation des Humanities-Project als Beispiel dafür genannt, daß man Fallstudien auch zur Verbreitung des zu evaluierenden Projekts benutzen kann. Im Rahmen von Konferenzen und Werkstattgesprächen kann man Material aus Fallstudien, wie Unterrichts- oder Interviewmitschnitte bzw. -umschriften, ohne eigenen Kommentar benutzen, um Deutungen oder Interpretationen der Teilnehmer zu provozieren. Solche Materialien haben sich als ungemein nützlich für die Lehrerfortbildung erwiesen, sowohl im Rahmen des Humanities-Project als auch noch später in einem Projekt über die Veränderung von Rassenbeziehungen durch den Unterricht. Es ist aber schwierig, aus einem Material Schlüsse zu ziehen, das weder im Kontext seines Falls klar verankert noch mit einer angemessen großen Zahl von anderen Fällen verglichen werden kann. Wenn man Fallstudienmaterial auf diese Weise benutzt, kann man damit eher die eigene Lage erhellen als wohlbegründete Aussagen über die Fälle machen, denen das Material entnommen wurde.

Theorie und Erklärung in Fallstudien

Ob die Fallstudie ein anerkanntes Forschungsmodell wird oder nicht, hängt entscheidend davon ab, welche Rolle man der Theorie im erziehungswissenschaftlichen Denken beimißt. In einer Weise ist natürlich kein Denken frei von Theorie; es gibt aber Wissenschaften, in denen man ausschließlich auf die Theorie hin arbeitet - wie z.B. in den exakten Naturwissenschaften -, während es andere gibt, wie Geschichte und Literaturwissenschaft, wo der Forschung zwar immer eine Theorie zugrunde liegt, aber die darauf aufbauende interpretative Arbeit ist etwas loser mit ihr verbunden.

K.R.POPPER (1959, S.27) beginnt seine "Logik der Forschung" mit folgender einfacher Feststellung:

"Jeder Wissenschaftler formuliert Behauptungen oder ganze Systeme von Behauptungen und prüft sie Schritt für Schritt. Das gilt für Theoretiker wie für Experimentatoren. Im Bereich der empirischen Wissenschaften, so kann man noch genauer definieren, baut er Hypothesen oder Systeme von Theorien und prüft sie mit Hilfe von Beobachtung und Experiment an der Erfahrung."

Angestrebt werden allgemeine Sätze, die für eine unbeschränkte Zahl künftiger Ereignisse gelten sollen: Erreicht wird eine Hierarchie von Verallgemeinerungen, innerhalb derer die konkreteren und prüfbarer Sätze ableitbar sind aus den allgemeineren, abstrakteren und deswegen nicht so leicht prüfbarer Sätzen. In den Sozialwissenschaften gibt es zwar kaum Theorien, die diesem Bild entsprechen, aber man strebt doch in diese Richtung, und eine sozialwissenschaftliche Theorie, welche die Bedingungen einer naturwissenschaftlichen Theorie erfüllte, würde von den meisten Sozialwissenschaftlern akzeptiert werden. H.ZETTERBERG meint sogar (1965, S.II), "wer nach einer Erklärung sucht, der sucht in Wahrheit nach einer Theorie"; aber in einem halben Dutzend Bücher, die sich mit der Erklärung in der Geschichtswissenschaft befassen, steht das Wort Theorie nicht einmal im Stichwortverzeichnis. Es gibt nämlich noch eine andere, deutende oder interpretierende Art der Erklärung:

"Wir können menschliche Handlungen erklären als Reaktionen auf Umweltreize. Wir können sie aber auch erklären als Folge von Gedanken, Wünschen und Plänen. Man mag daran glauben, die Gedanken, Wünsche und Plä-

ne selbst vollständig kausal erklären zu können als Folge vorhergehender Erfahrung oder Ausbildung, ja sogar als Folge biochemischer Körpervorgänge. Aber selbst dann ist die Erklärung von Handlungen mit Hilfe von Gedanken und Plänen nicht überflüssig oder 'reduziert' auf das Ursache-Wirkung-Modell." (P.GARDINER, 1961, S. 139)

Das ist noch zu grob, kann aber nicht verfeinert werden. Für unsere Zwecke mag es genügen, wenn wir uns merken: Menschliches Verhalten kann man nicht nur kausal-theoretisch sondern auch deutend-final erklären; die Deutung darf zu Zeiten mehrdeutig bleiben, um das weitere Nachdenken anzuregen; die deutenden Verallgemeinerungen werden eingeschränkt durch Bezeichnungen wie "oft" oder "wahrscheinlich" (J.HABERMAS, 1963, S. 17) und nicht durch "wie die Dinge nun einmal sind". So können ihre Ergebnisse kritisch erörtert werden, während eine Widerlegung eher durch sachkundiges Urteil als durch exakten Gegenbeweis geschieht.

In der Geschichtswissenschaft wird die Urteilskraft umso sachkundiger, je besser das Hintergrundwissen ("second record") des Historikers ist (J.H.HEXTER 1972). Mit diesem Hintergrundwissen geht er an die Primärinformation ('Vordergrundwissen') der dokumentarischen Quellen heran, um sie zu deuten und zu erklären. Das Hintergrundwissen speist sich meist aus der intimen Kenntnis eines Spezialgebiets, z.B. der Gepflogenheiten des diplomatischen Dienstes im 18. Jahrhundert oder der Produktionstechniken in der Landwirtschaft des 15. Jahrhunderts.

Wer auf die theoretische Durchdringung erziehungswissenschaftlicher Fallstudien mehr Wert legt, dem muß man Forscher empfehlen, die eher allgemein sozialwissenschaftlich interessiert und vorgebildet sind als auf Erziehung spezialisiert. Die Deutungsmuster, die der Sozialwissenschaftler mitbringt, sind eine Alternative zu gutem Hintergrundwissen; sie sind Verallgemeinerungen oder Übertragungen aus anderen Studien über menschliches Verhalten in Institutionen und können natürlich neue Einsichten über das Verhalten in Institutionen des Erziehungswesens eröffnen. Wenn man aber die Deutungen der Fallstudien nach Art der Historiker betreibt, dann erschließt man das Hintergrundwissen des Forschers aus seinen Erfahrungen im Erziehungswesen, und das bringt dem Leser zwei Vorteile: Er kann an eben diesen Erfahrungen teilhaben, und

diese Art von Deutung ist ihm leichter zugänglich, wenn er selbst einschlägige Erfahrungen hat.

Es ist interessant, daß es zwei verschiedene Denkrichtungen gibt, an welche diese beiden Arten der Verarbeitung von Fallstudien anknüpfen: Die theoretische Durchdringung im Rahmen der empirischen Sozialwissenschaften entspricht der 'Episteme', die Deutung von Hintergrundwissen entspricht der 'Phronesis'. Mit dieser Identifizierung des Problems sind wir mitten in dem Dilemma, das einem der jüngsten Versuche zugrunde liegt, Theorie und Praxis zu verbinden, nämlich dem Versuch von J.HABERMAS, der zu Beginn seiner eigenen Gedankenführung auf VICO hinweist:

"Vico hält an den aristotelischen Bestimmungen des Unterschieds von Wissenschaft und Klugheit, episteme und phronesis, fest: Während jene auf 'ewige Wahrheiten' abzielt, über das stets und mit Notwendigkeit so Seiende Aussagen machen will, hat es die praktische Klugheit nur mit dem 'Wahrscheinlichen' zu tun. Vico zeigt, wie es dieses Verfahren, gerade weil es den theoretisch geringeren Anspruch stellt, in der Praxis zu größerer Gewißheit bringt." (J.HABERMAS, 1963, S.17)

Die deutend-beschreibende Fallstudie der Art, wie ich sie hier in den Mittelpunkt stelle, ist stark praxisverbunden. Sie knüpft eher an praktische Erfahrungen in pädagogischen Berufen als an wissenschaftliche Theorien an und redet lieber Mundart als akademischen Jargon; denn sie sieht es als eigene "Aufgabe, in das Bewußtsein und die Gesinnung handlungsbereiter Bürger einzugehen" (J.HABERMAS, 1963, S.45f). Das Ziel ist, die Urteilskraft zu stärken und Lebensklugheit zu entwickeln.

Gütekriterien für Fallstudien

In England benützt man in der Forschung mehr und mehr Fallstudien, und zwar auf jeder Ebene: in Zulassungsarbeiten für Diplome und Staatsexamina, in Dissertationen, in Forschungsprojekten und in Arbeiten renommierter Wissenschaftler. Diese weite Verbreitung macht es natürlich nötig, nach den Maßstäben für die Qualität einer auf Feldforschung aufbauenden Fallstudie zu fragen.

Von den ethischen Maßstäben beim Umgang mit persönlichen Daten war in diesem Aufsatz schon die Rede, aber es gibt auch noch die von mir sogenannten 'akademischen Maßstäbe'. Diese akademischen Maßstäbe haben in meiner Sicht drei Aufgaben (vgl. ausführlicher zu diesen Problemen L.STENHOUSE 1978): Sie sollen den einzelnen dabei unterstützen, gute Forschung zu machen, sie sollen bei der kritischen Erörterung der Ergebnisse den Appell an Autoritäten überflüssig machen und durch den Hinweis auf Beweismittel ersetzen, und sie sollen gewährleisten, daß die Arbeit eines beliebigen Forschers eine verlässliche Quelle für andere Forscher wird.

Wenn man Fallstudien in diesen Zusammenhang stellt, sieht man, daß die manchmal gezogene Parallele zur Belletristik der Sache nicht gerecht wird. Die Literatur will die Wahrheit des menschlichen Lebens voller und reicher erfassen als die Forschung, aber sie schüttelt dabei den Zwang zur Beglaubigung ab. Sie appelliert allein an das 'Hintergrundwissen'(J.H.HEXTER 1972), die gesammelte Lebenserfahrung des Lesers. Beglaubigung verlangt mehr, nämlich auch das 'Vordergrundwissen': die Dokumente des Falles.

Auch der Vergleich mit der Enthüllungs-Reportage paßt nur sehr selten. Die Beweismittel sind nicht öffentlich zugänglich. Die Wahrheit wird in diesem Fall nur dadurch gewährleistet, weil beide, der Journalist und sein einflußreicher Gegner, Zugang zu den verborgenen Beweismitteln haben. Der Untersuchung der Watergate-Affäre können wir trauen, weil wir wissen, daß Nixon die Mittel hatte, einen fundierten und gut unterrichteten Gegenangriff zu starten, wenn die objektiven Daten es nur erlaubt hätten. Der Enthüllungs-Journalismus setzt einen Diskurs voraus, bei dem beide Seiten Zugang zu den Mitteln der Untersuchung haben, genau wie ein Rechtsstreit voraussetzt, daß beide einen Anwalt nehmen können.

Für die mehr 'aufschließende' ("illuminative") als kausal erklärende Fallstudie erscheinen zwei Forschungstraditionen als unmittelbar einschlägig: die ethnologische und geschichtswissenschaftliche. Vermutlich

müssen wir beide Traditionen aufnehmen.

In der Ethnologie weiß ich zwar nicht so gut Bescheid, aber es scheint mir doch, als seien hier einige Probleme der 'aufschließenden' Forschung noch ungelöst. Die Ethnologie begann mit der Erforschung von Umgebungen, die dem Forscher selbst denkbar fremd waren, nämlich mit vorliterarischen Gesellschaften. Die bevorzugte Methode ist die teilnehmende Beobachtung, durch die der Forscher in das Leben der Gesellschaft hineingezogen wird und so dessen Bedeutung zu verstehen lernt. Diese ethnologische Tradition hat zwei Schwächen: Einerseits veröffentlichen die wenigsten teilnehmenden Beobachter ihre Notizbücher, andererseits beschreiben die Ethnologen das Leben ganz verschiedener Populationen mit Begriffen wie 'Ritual' oder 'Initiation', die nicht aus dem Vokabular des erforschten Volkes sondern der forschenden Ethnologen stammen.

Diese Schwierigkeiten der Ethnologie werden noch vergrößert, weil die meisten Völker oder Stämme nur ein- bis zweimal untersucht worden sind. C.LEVI-STRAUSS (1963) hofft zwar auf die Zeit, da alle Populationen von vielen verschiedenen Ethnologen besucht sein werden, so wie viele Historiker dieselben Quellen studieren. Aber das ist ein schwer zu erreichendes Ziel. Mit der Zeit ändern sich die Gesellschaften oder verschwinden ganz. Die Vergangenheit kann nicht zum zweiten Mal aufgesucht werden und die vorliterarischen Kulturen haben keine Aufzeichnungen hinterlassen. Das gilt übrigens auch für die alltäglichen pädagogischen Ereignisse. Das einzige Mittel, mit dem man - aus meiner Sicht - die Verfahren der Überprüfung in der ethnologischen Methode verbessern kann, ist die Veröffentlichungen der Mitschriften und Aufzeichnungen. Dissertationen z.B. sollte man nur noch annehmen, wenn die Notizbücher beigelegt sind. Und wenn wir das von Doktoranden verlangen, dann ruhig auch von gestandenen Wissenschaftlern.

Manche werden einen anderen Weg weisen wollen: Wir sollten Theorien aufstellen und Fallstudien wie Experimente als wiederholte Anwendungsversuche auffassen. Dissertationen, die nach diesem Verfahren vorgehen

würden, wären kaum zu bewerten; denn die Brauchbarkeit einzelner Studien für die Widerlegung oder Bestätigung einer Theorie würde sich nur ganz allmählich mit dem Anwachsen der Fallstudien insgesamt herausstellen. Eine Dissertation muß aber in einem bestimmten Verfahren, und zwar möglichst bald, bewertet werden. Für die Erziehungswissenschaft müßte man noch einen zweiten Vorbehalt machen: Die ethnologischen Theorien sind Völkern und Stämmen, die im Feld beobachtet werden, in der Regel fremd und unzugänglich. Die Sozialanthropologie wird ja bereits auch kritisiert, weil sie einseitig das Wissen und damit die Macht derer mehrt, die forschen, ohne die Position der Erforschten entsprechend zu stärken. In der Schulforschung gar sollte die Rückmeldung an die Praxis sich von selbst verstehen, ihre Ergebnisse also den Praktikern zugänglich sein. Zu diesem Zweck dürfen sie nicht mit zu viel Theorie befrachtet sein und die benutzten Theorien sollten für die Akteure der Schulwelt noch verständlich sein.

Eine solche Forderung führt uns von selbst zur Geschichtsschreibung, der am leichtesten zugänglichen Wissenschaft. Wir wenden uns der Geschichte der Kunst, des Fußballs und des Landlebens zu, weil wir dort rückschauende Verallgemeinerungen und Erfahrungssammlungen finden, die man im wesentlichen mit der Fachsprache verstehen kann, die der Gegenstand selbst = Kunst, Fußball, Landleben = verlangt. Der interessierte Leser, so darf man vermuten, wird diese Fachsprache können.

In Fallstudien nach Art der Geschichtsschreibung würde man sich also bemühen, über Erziehung in einer Sprache zu schreiben, die der Erzieher verstehen kann; (das schließt nicht aus, daß diese Sprache nicht noch angereichert werden könnte). Die Primärquellen, - also Rohauswertungen und Aufzeichnungen -, würden zugänglich, über Anmerkungen aus der Fallstudie erschlossen und so die kritische Überprüfung ermöglicht.

Übrigens könnte auch ein Ethnologe 'more historico' seine Primärquellen in der Fallstudie erschließen und veröffentlichen. Die Fallaufzeichnungen sollten wenigstens als Microfiche vorgelegt werden. Jedoch auch damit wäre ein Historiker noch nicht ganz zufrieden. Er würde breiter

angelegte, dokumentierte Studien bevorzugen. Der Unterschied ist folgender: Der Ethnologe macht seine teilnehmend beobachteten Erfahrungen und schreibt sie auf. Ein Historiker im Feld würde lieber bereits vorhandene Dokumente sammeln oder durch Interview erzeugen und so in diesem Stadium der Arbeit die eigenen Deutungen so weit wie möglich zurückdrängen; erst im zweiten Schritt würde er die gesammelt vorliegenden Vordergrund-Materialien mit dem Hintergrundwissen ordnen und deuten, das er mit seinem vermuteten Publikum teilt. In unserem Fall wären das eher Erzieher als Historiker.

Das bedeutet praktisch: 'more historico' zieht man fremde Beobachtungen den eigenen vor, man arbeitet mit Interviews, abgesichert durch Dokumente, welche in der Schule oder im Unterricht für andere Zwecke als für die Beobachtung erzeugt wurden, und man fotografiert, wie es die Ethnologen schon länger tun. Man ist vor allem darauf aus, Wahrnehmungen und Deutungen der 'Urbevölkerung' über ihr eigenes Leben zu sammeln; mit eigenen Deutungen hält man sich so weit wie möglich zurück, solange man im Feld ist. Mancher wird diesen Ansatz phänomenologisch nennen, aber der Begriff 'Phänomenologie' ist nur der Hinweis, daß man in jüngster Zeit auf ein altbewährtes Verfahren wieder aufmerksam geworden ist.

Die Ernte der Feldforschung ist die Fall-Aufzeichnung, die man im weiteren benutzt wie der Historiker seine Quellen. Solche Aufzeichnung kann mittels Fotokopie oder Microfiche anderen leicht zugänglich gemacht werden und auf diese Weise eine brauchbare, wenn auch in keiner Weise vollkommene, Basis für die Verifikation oder Falsifikation der Fallstudie abgeben.

Alle Forscher, die Fallstudien schreiben, sollten gebeten werden, Fallaufzeichnungen dieser Art zur Verfügung zu stellen, ob sie nun 'more historico' oder 'more ethnologico' arbeiten. Nebenbei glaube ich, daß der Ansatz der Historiker sich für Dissertationen besser eignet und daß die Arbeit in der eigenen Gesellschaft eine gute Übung für Ethnologen ist.

Die Fallaufzeichnungen, wie ich sie mir vorstelle, wären der Grundstock für eine Art Quellensammlung. Wenn einer meiner Doktoranden eine Fallstudie über eine Gesamtschule als Dissertation bearbeiten wollte, könnte er Fallaufzeichnungen über andere Gesamtschulen genau so benutzen wie ein Historiker, der die Geschichte einer Abtei erforscht und dabei Arbeiten über andere Abteien auswertet. Mittelfristig kann man sich vorstellen, daß eine ganze Reihe verschiedener Fallaufzeichnungen vergleichend ausgewertet wird, etwa unter dem Gesichtspunkt: Unterricht in Klassen mit gemischten Leistungsgruppen oder Einfluß der Schulleitung oder Konferenzen in der Schule.

Solche vergleichenden Auswertungen werden natürlich erleichtert, wenn die Fallaufzeichnungen in einem National-Archiv gespeichert wären, wo man sie einsehen oder als Mikrofilme beziehen könnte. Zur besseren Benutzbarkeit müßten die Aufzeichnungen über Stichwortverzeichnisse erschlossen sein, aber das ist ja schon für einzelne Dissertationen wünschenswert. Ein größeres Archiv dieser Art würde die erziehungswissenschaftliche Forschung revolutionieren. Selbst wer seine Forschung empirisch-statistisch angelegt hat, könnte kaum umhin, sein Konzept an der Information zu orientieren, die in diesem Archiv verfügbar wäre. Oft wäre ein Durchforsten des Archivs ergiebiger als eine Literaturübersicht. Und in nicht allzu ferner Zukunft würden sich die Historiker des Schul- und Unterrichtswesens einer reicheren Quellenlage erfreuen als je zuvor.

Literatur

- ANDERSON, Scarvia B., / Samuel BALL / Richard T. MURPHY and Associates: Encyclopedia of Educational Evaluation. San Francisco : Jossey-Bass (4th printing) 1975
- BALL, Stephen J.: Beachside Comprehensive: A Case-Study of Secondary Schooling. Cambridge University Press 1981
- BECKER, Howard / S.B. GEER / E.C. HUGHES and A.L. STRAUSS: Boys in White: Student Culture in Medical School. Chicago : University of Chicago Press 1961
- BRACHT, G.H. / Gene V. GLASS: The external validity of comparative experiments in education and the social sciences. American Educational Research Journal 5, 437-474
- CAMPBELL, Donald T. / Julian C. STANLEY: Experimental and quasi-experimental designs for research and teaching. In: N.L.GAGE (ed.): Handbook of Research on Teaching, 171-246. Chicago : Rand McNally 1963
- CORNFIELD, J. / John W. TURKEY: Average values of mean squares in factorials. Annals of Mathematical Statistics 1956, 27, 907-949
- CRONBACH, Lee J.: Beyond the two disciplines of scientific psychology. The American Psychologist 1975, 30, 2, 116-127
- FIENBERG, Stephen E.: The collection and analysis of ethnographic data in educational research. Anthropology and Educational Quarterly 1977, 8, 2, 50-57
- FISHER, Ronald A.: The Design of Experiments. Edinburgh : Oliver and Boyd 1935
- FORD T: Booklets on teacher action research, obtainable from Ford T , Cambridge Institute of Education, Shaftesbury Road, Cambridge, England, (n.d.)
- GARDINER, Patrick: The Nature of Historical Explanation. London : Oxford University Press 1961
- GLASER, Barney G. / Anselm L. STRAUSS: The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. Chicago: Aldine Publishing Company 1967
- GRAEF, Roger: The case study as Pandora's box. In: Helen SIMONS (ed.): Towards a Science of the Singular, CARE Occasional Publications 10. Centre for Applied Research in Education, University of East Anglia. 160-178
- HABERMAS, Jürgen: Theorie und Praxis. Neuwied / Berlin 1963
- HARGREAVES, David: Social Relations in a Secondary School. London : Routledge and Kegan 1966
- HARVEY, David: Explanation in Geography. London : Edward Arnold 1973
- HEXTER, J.H.: The History Primer. London : Allen Lane the Penguin Press 1972
- JENKINS, David: An adversary's account of SAFARI's ethics of case study. In: Helen SIMONS (ed.): Towards a Science of a Singular. Norwich, England : CARE Occasional Publications 10. Centre for Applied Research in Education, University of East Anglia, 1980, 143-159
- KING, Ronald: All Things Bright and Beautiful. Chichester, England : John Wiley 1978
- KRIGE, E. Jensen / J.D. KRIGE: The Realm of a Rain Queen: A Study of the Pattern of Lovedu Society. London : Oxford University Press for the International African Institute 1943

- LACEY, Colin: Hightown Grammar. Manchester : Manchester University Press 1970
- LEVI-STRAUSS, Claude: History and Anthropology. In: C. LEVI-STRAUSS, Structural Anthropology. New York : Basic Books, 1963, 1-27
- LINDQUIST, E.F.: Design and Analysis of Experiments in Psychology and Education. Boston: Houghton Mifflin 1953
- MacDONALD, Barry: Evaluation and the Control of Education. In: Innovation, Evaluation, Research and the Problem of Control (SAFARI: Some Interim Papers). Norwich, England: Centre for Applied Research in Education, University of East Anglia; Bebenhausen, W.Germany: Verlag Lothar Rotsch 1974, 7-19
- MacDONALD, Barry: The portrayal of persons as evaluation data. In: Theory and Practice. (SAFARI Papers 2) Norwich, England : CARE occasional publications 4. Centre for Applied Research in Education, University of East Anglia, (n.d.), 50-67
- MacDONALD, Barry: Letters from a headmaster. In: Helen SIMONS (ed.): Towards a Science of the Singular. Norwich, England: CARE Occasional Publications 10. Centre for Applied Research in Education, University of East Anglia, 1980, 15-44
- NIXON, Jon: A Teacher's Guide to Action Research: Evaluation, enquiry and development in the classroom. London: Grant McIntyre, 1981
- PESHKIN, Alan: Growing up America: Schooling and the Survival of Community. Chicago : University of Chicago Press 1978
- POPPER, Karl R.: The Logic of Scientific Discovery. London : Hutchinson 1959
- ROSSI, Robert / Kevin J. GILMARTIN: The Handbook of Social Indicators: Sources, Characteristics and Analysis. New York : Garland STPM Press 1980
- SIMONS, Helen: Building a social contract: negotiation and participation in condensed field research. In: Theory and Practice (SAFARI Papers 2), Norwich, England: CARE Occasional Publications 4. Centre for Applied Research in Education, University of East Anglia, 1980, 25-46
- SMITH, Louis M. / W.GEOFFREY: The Complexities of an Urban Classroom: An Analysis towards a General Theory of Teaching. New York : Holt, Rinehart and Winston 1968
- SMITH, Louis M. / P.M.KEITH: Anatomy of Educational Innovation: An Organizational Analysis of an Elementary School. New York : John Wiley 1971
- SNOW, Richard E.: Representative and quasi-representative designs for research on teaching. Review of Educational Research, 1974, 44, 3, 265-291
- STAKE, Robert E.: An approach to the evaluation of instructional programs (program portrayal vs. analysis). Paper at American Educational Research Association Annual Meeting, Chicago 1972
- STAKE, Robert E. / Jack EASLEY: Case Studies in Science Education Volume 1. The Case Reports. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, No 038-000-00377-1,(1978a)
- STAKE, Robert E. / Jack EASLEY: Case Studies in Science Education Volume II. Design, Overview and General Findings. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office No 038-000-00376-3 (1978b)
- STENHOUSE, Lawrence: Humanities Curriculum Project Working Paper No. 2. February 1968; to be published in: Authority, Education and Emancipation. London : Heinemann Educational Books 1982

- STENHOUSE, Lawrence: Case study and case records: towards a contemporary history of education. *British Educational Research Journal* 1978, 4, 2, 21-39
- TUKEY, John W.: *Exploratory Data Analysis*. Reading, Mass.: Addison-Wesley 1977
- WALKER, Decker F. / Jon SCHAFFARZICK: Comparing curricula. *Review of Educational Research* 1974, 44, 1, 83-111
- WALKER, Rob: The conduct of educational case study: ethics, theory and procedures. In: *Innovation, Evaluation Research and the Problem of Control*. SAFARI Interim Papers. Norwich, England: Centre for Applied Research in Education, University of East Anglia, 1974, 75-115. Reprinted in: W.B.DOCKRELL/David HAMILTON (eds.): *Rethinking Educational Research*. London : Hodder and Stoughton 1980, 30-63
- WALKER, Rob: Pine City: a rural community in Alabama. *Case Study in: STAKE/EASLEY* 1978a
- WEBB, Eugene J. / Donald T. CAMPBELL, Richard D. SCHWARTZ / Lee SECHREST: *Unobtrusive Measures: Non-Reactive Research in the Social Sciences*. Chicago:Rand McNally 1966
- WEBB, Sidney / Beatrice WEBB: *Industrial Democracy*. London : Longmans, Green, 1897
- WILLIAMS, Thomas Rhys.: *Field Methods in the Study of Culture*. New York : Holt, Rinehart and Winston 1967
- WILLIS, Paul: *Learning to Labour*. Farnborough, Hants : Saxon House 1977
- WOLCOTT, Harry: How to look like an anthropologist without actually being one. Adress to AREA Annual Meeting Boston, Mass. Available on recorded cassette from AREA (Session 28.01: *Alternative Conceptions of Qualitative Educational Research*). 1980
- WOLCOTT, Harry: *The Man in the Principal's Office*. New York : Holt, Rinehart and Winston 1973
- WOLCOTT, Harry: *Teachers versus Technocrats*. Eugene, Oregon : Centre for Educational Policy and Management, University Oregon 1977
- ZETTERBERG, H.: *On Theory and Verification in Sociology*. Totawa, N.J.; quoted in: HARVEY 1973

Hans Brügelmann

PÄDAGOGISCHE FALLSTUDIEN: METHODEN-SCHISMA ODER -SCHIZOPHRENIE ?
Fragen zum Verhältnis 'wissenschaftlicher' und 'naturalistischer'
Untersuchungsformen in der Pädagogik

Zur Einführung: Bloß ein Glas(Perlen)Spiel ?

Fallstudien sind wie Glas. Es gibt sie in unterschiedlichen Formen, und sie können sehr verschiedenen Zwecken dienen:

Fallstudien sind wie Fenster, durch die man in fremde Wohnzimmer hineinschauen kann und – wenn man sie öffnet – Alltagsleben mit allen Sinnen miterleben kann: der Forscher als Nachbar, Voyeur, Spion, oder...?

Man kann Fallstudien auch anderen als Spiegel vorhalten, in dem sie sich selbst und ihre Situation aus einer ganz anderen Perspektive wahrnehmen. So erscheint ihnen der vertraute Alltag in einem neuen Licht, vielleicht auch 'spiegelverkehrt': der Forscher als Gast, Fremder, Inspektor, oder...?

Fallstudien können andererseits Leuten, die nichts mit der beschriebenen Situation zu tun haben, als Vergrößerungsglas dienen, mit dem sie einzelne Facetten ihrer eigenen Lebenswelt im Kontrastvergleich 'unter die Lupe' nehmen: der Forscher als Geschichtenerzähler, als Touristenführer, als Therapeut, oder...?

Schließlich können Fallstudien auch als Glasbild Teil eines größeren Mosaiks sein und etwas Allgemeines allegorisch 'versinnbildlichen'. Man kann sie sammeln, ordnen und somit einen Überblick über die Vielfalt an Einzelstücken und ihre wechselseitige Beziehung schaffen: der Forscher als Künstler, als Sammler, Kritiker, oder...?

Kaum jemand käme auf die Idee, Fensterglas als Lupe, als Spiegel oder gar als Glasbild zu verwenden. Aber mit einigem Geschick und mit Phantasie läßt sich ein Stück Glas zu verschiedenen Zwecken herrichten,

wenn man das Material sachkundig und geduldig bearbeitet.

Fallstudien sind wie Glas: Sie können unterschiedlichen Zwecken dienen. Aber es ist ganz unwahrscheinlich, daß ein und dieselbe Form mehrere Funktionen gleichzeitig erfüllen kann. Und: Trotz seiner vielfältigen Verwendbarkeit reicht Glas allein nicht aus, um unsere Alltagsbedürfnisse zu befriedigen. Wer anderes Material und andere Formen mißachtet, verschenkt viele Möglichkeiten.

Wir müssen bescheidener werden in unseren Versprechungen, aber auch ideenreicher und geschickter im Umgang mit dem Material. Auch als Fall-sammler und -forscher sollten wir darauf verzichten, eine grundsätzliche Alternative zu den gängigen Formen pädagogischer Erfahrung und ihrer Analyse zu propagieren. Konzentrieren wir uns stattdessen darauf, praktisch zu erproben, welche Erfahrungsweisen, Beschreibungs- und Untersuchungsformen für welche pädagogische Aufgabe konkret am besten geeignet sind. Da bleibt in der Tat einiges zu tun, denn mit der Phantasie üblicher Forschung ist es nicht weit her.

Allerdings: Glas ist nicht ganz ungefährlich ...; es kann verletzen (Scherben), es kann weglaufen (Murmeln), es kann den Blick schärfen, aber auch einengen (Brille), und es kann Illusionen erzeugen (Whisky-Flasche)...

Aber was ist eigentlich eine Fallstudie?

Unterschiedliche Untersuchungen nennen sich heute 'Fallstudie' (vgl. die knappe Übersicht bei SCHREIBER 1978).

Zu Recht gibt es die Sorge, dies werde ein ähnlicher Modebegriff wie 'Handlungsforschung' vor zehn Jahren. Was also ist eine 'Fallstudie'? Und was macht Fallstudien gerade in der Pädagogik zu 'guten Studien', also zu einer Untersuchungsform, die dem Gegenstand, der Fragestellung oder den Umständen pädagogischer Erfahrung und ihrer Anwendung besonders angemessen ist (vgl. BINNEBERG 1979)?

Fallstudie - das bedeutet zunächst schlicht eine Konzentration der Untersuchung auf einen oder wenige ausgewählte Fälle (im Gegensatz zu umfangreichen Stichproben, auf die statistische Analysen angewiesen sind). In der Forschungspraxis ist mit dieser Beschränkung der Untersuchungseinheiten häufig ein besonderes methodisches Vorgehen verknüpft; in der angelsächsischen Diskussion hat sich dafür der Sammelbegriff "naturalistic inquiry" durchgesetzt. Wenn ich im folgenden den Begriff Fallstudie zunächst naiv verwende, denke ich diese weitere Assoziation mit, ohne sie als Definition verbindlich machen zu wollen.

Anders gesagt: Es tut sich etwas im methodischen Bereich, das sich (noch?) nicht in Schubladen einordnen läßt, dem Warmwerden eines Bienenschwarms vor dem Ausfliegen vergleichbar. Wenig helfen gegenwärtig starre Kriterien für 'richtige' Fallstudien und eine rasche Ausgrenzung konkurrierender Ansätze. Was wir brauchen, ist eine offene und tolerante, aber auch sachkundige und kritische Diskussion über Motive und Erfahrungen unterschiedlicher methodischer Neuansätze, die im Regelfall auch schon ehrwürdige Vorläufer haben. Für eine Zwischenbilanz dieser Erfahrungen ist die Zeit inzwischen reif, - jedenfalls wenn man die angelsächsische Forschungspraxis einbezieht, vor allem im Bereich praxisnaher Evaluation pädagogischer Maßnahmen (TERHART 1979). Aus diesem Bereich stammen auch meine eigenen Erfahrungen, die ich hier zur Diskussion stelle.

Der Anspruch der Eigenständigkeit

Rund zehn Jahre praktischer Erfahrungen mit unterschiedlichen Fallstudienansätzen in verschiedenen pädagogischen Bereichen liegen hinter uns (vgl. JENKINS u.a. 1981). Das macht es möglich und nötig, die Versprechen kritisch unter die Lupe zu nehmen, mit denen versucht wurde, Fallstudie als eine grundsätzliche Alternative pädagogischer Forschung neu zu etablieren (vgl. MacDONALD/PARLETT 1973; ADELMAN u.a. 1976; HAMMILTON u.a. 1977; vgl. zum historischen Hintergrund auch HASTENTEUFEL 1980; ERTLE/MÖCKEL 1981 und den Beitrag von STENHOUSE in diesem Band.

Um das Potential und die Grenzen dieses Ansatzes erkennen zu können,

müssen wir seine Praxis und seinen Ertrag unter zwei Gesichtspunkten betrachten (vgl. BRÜGELMANN 1975):

Methodologisch wurde argumentiert, Fallstudien würden am ehesten der Besonderheit menschlichen Verhaltens und der Komplexität pädagogischer Situationen gerecht. Daraus folgte eine grundsätzliche Kritik der herkömmlichen Gütekriterien pädagogischer Forschung (Validität, Reliabilität, Objektivität und Repräsentativität). Zumindest aber wurde ihre Umsetzung durch Zufallsstichproben, durch experimentelle Designs, durch standardisierte Instrumente und eine rein quantitative Verarbeitung von Daten in Frage gestellt (z.B. PARLETT/HAMILTON 1972). Darüber hinaus prägten zunehmend grundsätzliche ethische Fragen pädagogischer Forschung im Zusammenhang mit verschiedenen Untersuchungsformen die Debatte (z.B. NORRIS 1977).

Auf der forschungspraktischen Ebene wurde für die Fallstudien in Anspruch genommen, daß Erfahrungen rascher an die Betroffenen und andere Interessenten zurückgemeldet werden könnten, daß die Form der Untersuchung und ihrer Ergebnisse eher den Handlungsbedingungen und den Informationsbedürfnissen pädagogischer Praxis gerecht würden und daß ihre Sprache und Darstellungsform eher dem Denken von Praktikern und Laien als der 'technische Stil' empirisch-analytischer Forschung entsprächen (z.B. MacDONALD/WALKER 1974).

Diese Ansprüche greifen hoch. Wie aber steht es um den Forschungsalltag? Die Wirklichkeit ist bunt und ihre Vielfalt oft verwirrend.

Zum Beispiel: Was ist der 'Fall'?

Verschiedene Fallstudien verkörpern unterschiedliche Vorstellungen von der Bedeutung des Einzelfalles. Einige sehen im Fall ein typisches Beispiel für eine bestimmte Fallgruppe im Sinne eines Durchschnittsfalles', etwa eines medizinischen Krankheitsbildes. Andere betonen - wie die Kunstsammler - den Eigenwert jedes Falles trotz gewisser Gemeinsamkeiten, die eine ähnliche Katalogisierung erlauben. Wieder andere konzentrieren sich - wie z.B. der Jurist bei der Gesetzesauslegung - auf

Grenzfälle, die die Bandbreite einer Fallgruppe und ihre charakteristischen Unterschiede zu anderen Fallgruppen verdeutlichen. Fallstudien können also von einem recht unterschiedlichen Fall-Verständnis geprägt sein und somit auch unterschiedliche Funktionen erfüllen.

Untersuchungsebene und -einheit werfen aber nicht nur für Fallstudien Schwierigkeiten bei der Auswahl und Abgrenzung des Untersuchungsgegenstandes auf. So ist beispielsweise in der empirisch-analytischen Unterrichtsforschung umstritten, ob einzelne Schüler oder ganze Klassen als Stichprobe gezogen und interpretiert werden sollen. Ja, man kann sogar sagen, daß die Unterscheidung zwischen dem 'Fall' und seinem 'Kontext' oder seinen 'Randbedingungen' in der Fallstudienpraxis an Bedeutung verliert, weil die Untersuchung den Einfluß des Umfeldes von vornherein einbezieht. Die Frage ist vielmehr vom Verwertungsinteresse her anzugehen: Auf welcher Erkenntnis- und Handlungsebene sollen die Ergebnisse der Fallstudie wirksam werden?

Die Situation scheint klar, wenn es überhaupt nur einen Fall gibt (z.B. eine Modellschule oder einen Schüler, dessen Überweisung zur Sonderschule entschieden werden soll). Unterschiedliche Informationsinteressen von möglichen Verwendern der Studie überlagern aber selbst so einfache Situationen.

So kann die Erprobung eines neuen Leselehrgangs aus der Sicht eines Innovationstheoretikers als Einzelfallstudie des 'Programms', d.h. seiner Geschichte von der Entwicklung über die Verbreitung bis hin zum Einsatz im Unterricht, angelegt sein. Andererseits kann dieselbe Untersuchung als Vergleich von zehn Klassen verstanden werden, um Umsetzungsmuster des Lehrgangs unter unterschiedlichen Bedingungen im Kontrast zu untersuchen und auf diese Weise die Überarbeitung der Materialien oder die Kaufentscheidung von Schulen zu unterstützen. Schließlich läßt sich die Deutung der Daten auf die Lernschwierigkeiten von Kindern hin ausrichten, indem sie den einzelnen Schüler als Unterrichtseinheit betrachtet. In diesem Verständnis dient sie entweder der Grundlagenforschung oder als Beratungsinstrument für Lehrer, die Schwierigkeiten

beim Schrifterwerb frühzeitig diagnostizieren wollen. Dieses Beispiel verdeutlicht, daß in ein und derselben Untersuchung die Fallebene je nach Informationsinteresse wechseln kann, so daß man es mal mit einem Fall (dem Reformprogramm), ein ander Mal mit vielen hundert Fällen (den Schülern) zu tun hat. Liegt der Unterschied dann eher auf der Ebene der Daten-Verarbeitung? Man könnte beispielsweise die numerische Verrechnung isolierter Merkmalsausprägungen in der empirisch-analytischen Forschung gegenüberstellen dem argumentativen Vergleich ganzheitlicher 'Porträts', in denen der Fall als Einheit erhalten bleibt (vgl. für eine sorgfältige Diskussion der 'Verallgemeinerungen von Einzelfallstudien': KENNEDY 1979 und STENHOUSE 1979). Wenn wir so verschiedene Stufen des Untersuchungsprozesses betrachten, wird die Situation noch komplizierter. Nicht nur, daß die Untersuchungseinheit wechseln kann, auch die Verfahren der Datenverarbeitung lassen sich in unterschiedlicher Weise kombinieren.

Die klassische Fallstudie ist eine Einzelfalluntersuchung, bei der die Daten 'als Ganzheit' erhoben, verarbeitet und auch dargestellt werden, d.h. ohne Bezug auf andere Fälle. Dieser Regelfall ist aber nicht zwingend. Oder sind die folgenden Beispiele keine Fallstudien?

(a) Ein neues Unterrichtsprogramm wird erprobt. Die Datenerhebung wird bewußt auf zehn Klassen beschränkt, die im Hinblick auf möglichst verschiedene Unterrichtsstile und Einzugsbereiche ausgesucht worden sind. Die quantitativen Daten werden in einer mehrfachen Varianzanalyse gemeinsam ausgewertet und als statistische Kennwerte dargestellt, mit denen die einzelnen Klassen im Vergleich charakterisiert werden.

(b) 100 Klassen mit 3000 Schülern werden als Zufallsstichproben in einen Kontrollgruppenvergleich verschiedener Sekundarschulen einbezogen. Daten werden über Tests, offene Interviews, Fragebögen und Materialanalysen erhoben, auf Computerkarten verschlüsselt und statistisch ausgewertet. Häufigkeitsanalysen bestimmter 'Karrieremuster' ergeben, daß eine Kombination von vier Merkmalen besonders vorhersagekräftig für den Mißerfolg in Gesamtschulen ist, während ein Bündel von drei

anderen Merkmalen mehr ergibt im Blick auf Gymnasien. Daraufhin werden Schüler aus den Datensätzen herausgesucht, die diese Muster repräsentieren. Ihre Daten werden als Fallgeschichten umgeschrieben und mit Hinweis auf ihre Häufigkeit und ihr statistisches Mißerfolgsrisiko berichtet.

(c) Im Laborexperiment wird die Wechselwirkung von Schülervoraussetzungen und Unterrichtsmethoden im Mathematikunterricht an einer Zufallsstichprobe von 100 Kindern untersucht. Die Daten werden mit standardisierten Instrumenten erhoben und statistisch analysiert. Unterschiedliche Muster werden erkennbar. Fünf Kinder werden ausgewählt, und ihre Daten werden als Einzelfallberichte umgeschrieben, die jeweils für sich eine Art der Wechselwirkung von Lernvoraussetzungen, Material/Methode und Unterrichtssituation veranschaulichen. Diese Fallstudien dienen zugleich als Ausgangspunkt für Folgeuntersuchungen zum Problem 'Lernstil'.

Die drei Beispiele zeigen, wie die Perspektiven 'Fall' oder 'Stichprobe' und 'naturalistische' oder 'wissenschaftliche' Methode innerhalb einer Untersuchung sinnvoll variiert und kombiniert werden können – oder sogar müssen (vgl. T.P.WILSON 1981). Die Einordnung der Untersuchung als Fallstudie scheint dabei unabhängig davon, welche Instrumente verwendet werden und wie das Design angelegt ist.

Es bleibt aber die grundlegende Frage, ob Einzelfälle sinnvoll für sich stehen können oder ob sie einen 'interpretierenden Hintergrund' voraussetzen, z.B. in Form von Kontrastbeispielen, die die Bandbreite alternativer Konstellationen verdeutlichen, Häufigkeitsverteilungen, die die quantitative Bedeutung des Falles sichtbar machen, oder theoretischen Modellen, die den Fall inhaltlich verorten.

Wir lernen durch Vergleiche; insofern kann kein Fall für sich stehen. Konkret wirft das die Frage auf: Bis zu welchem Punkt lohnt es sich, die Zahl der Fälle in einer Untersuchung zu steigern? Nach welchen Gesichtspunkten sollten sie ausgewählt werden, nach Repräsentativität

('typisch') oder Streuung ('Grenzfälle')? Welchen Preis an Untersuchungsintensität zahlt man für die Einbeziehung von weiteren Fällen, und wo liegt der optimale Kompromißwert? Wie lange muß Information qualitativ dokumentiert werden, ab wann läßt sie sich schon/nur noch quantitativ verarbeiten und darstellen? Hier geraten wir in ein zentrales forschungspraktisches Dilemma, das wenig mit methodischen Prinzipien, dagegen viel mit knappen Forschungsmitteln zu tun hat.

Reiche qualitative Information kann helfen, die Binnenbeziehungen zwischen verschiedenen Faktoren und ihre Wechselwirkung mit Randbedingungen zu verstehen. Sie hilft auch einschätzen, ob die Ergebnisse einer Untersuchung auf einen anderen Fall übertragbar sind, ob also die Anwendungsbedingungen zureichend mit den Untersuchungsbedingungen übereinstimmen. Quantitative Information dagegen (statistische Indizes, Testprofile usw.) ermöglicht die Einordnung von Einzelfällen und die Einschätzung ihrer praktischen Bedeutung; sie kann zudem Längsschnittvergleiche (Zeitreihenuntersuchung) erleichtern.

"Was ist der Fall?" - Die Antwort auf diese Frage hängt offensichtlich davon ab, für wen etwas 'zum Fall' wird. Und da bleibt die (selbst)kritische Rückfrage: Haben wir bisher zureichend unterschieden zwischen den Informationsbedürfnissen von Praktikern in Schule und Verwaltung, die es mit Einzelfällen zu tun haben (z.B. im Klassenzimmer), und Politikern und Planern, die Entscheidungen für eine Vielzahl von Fällen treffen und in allgemeine Regeln umsetzen müssen?

Ein Blick über den Zaun läßt erkennen, daß ein Gärtner einzelne Pflanzen für diesen oder jenen Platz nach anderen Gesichtspunkten auswählt als der Farmer, der eine einzige Pflanzensorte hektarweise anpflanzt. Auch Politiker und Planer müssen wissen, wie der Alltag in den Schulen sozusagen 'sinnlich' aussieht, und sie müssen auch erfahren, daß ihre allgemeinen Regeln nur begrenzt steuern können, was sich an pädagogischer Vielfalt unter den jeweils unterschiedlichen Bedingungen entwickelt. Fallstudien können solche 'stellvertretenden Erfahrungen' und selbstkritische Einsicht fördern. Aber allgemeine Entscheidungen sind

darüber hinaus angewiesen auf Informationen über die Häufigkeit bestimmter Merkmale oder Situationen, auf Durchschnittswerte und Bandbreiten. Umgekehrt ist es auch für das Handeln in einer Einzelsituation nützlich zu wissen, wie erfolgreich eine Maßnahme im Durchschnitt ist. Solche Regelwerte erlauben eine erste Orientierung und entlasten. Andererseits muß man darauf vorbereitet sein, daß die eigene Situation zu der Minderheit von 20% oder 30% der Fälle gehört, wo diese Maßnahme nicht so erfolgreich ist. Fallstudien können auf Bedingungen aufmerksam machen, die eine Neueinschätzung von Fall-zu-Fall erfordern, und sie können beispielhaft zeigen, wie man eine neue Situation durchmustert. Aber tun sie es gegenwärtig schon in einer handhabbaren Form?

Noch einmal zum Anspruch der Eigenständigkeit: Eine Zwischenbilanz

Diese Aufweichung der Trennung von Einzelfall- und Stichprobenuntersuchung, von quantitativen und qualitativen Methoden führt auf die Grundfrage: Gibt es tatsächlich eine innerlich abgeschlossene Fallstudien-Tradition, deren Eigenständigkeit eine Trennung von anderen Untersuchungsansätzen rechtfertigt?

Fallstudien-Propagandisten berufen sich auf ganz unterschiedliche Vorbilder, z.B. Anthropologie (z.B. WALKER 1981 und MacDONALD/WALKER 1974), Geschichtsschreibung (z.B. STENHOUSE 1978,1979,1980; RUDDUCK 1981), Recht (z.B. WOLF 1974 und BRÜGELMANN 1974), Journalismus (z.B. WILBY 1980; GRAEF 1980), Filmkritik (DELLA-PIANA 1981) oder Medizin (z.B. SCRIVEN 1976; weitere Analogien in SMITH 1981 a und b). Fallstudien-Praktiker andererseits frönen oft unverhüllt einem pragmatischen Eklektizismus.

Geht es also vielmehr um eine differenzierte Beschreibung unterschiedlicher Fallstudien-Ansätze im Rahmen einer übergreifenden Forschungstypologie? Was sind aber dann die charakteristischen Merkmale und Dimensionen?

AUFGABE : Beschreibung oder Erklärung?

STICHPROBE : wenige oder aber viel Fälle?

gezielte oder aber Zufallsauswahl von Fällen?

- METHODE : offenes, flexibles oder aber vorweg standardisiertes Design? Qualitative, oder quantitative Datenerhebung?
- SITUATION : natürlich (Feld) oder aber kontrolliert (Experiment)?
- ROLLE : kommunikative oder aber distanzierte Beziehung zu den Beteiligten? Dienstleistungen oder aber Autorität gegenüber den Zielgruppen/Verwendern?

Anders formuliert: Gibt es grundlegende Unterschiede zwischen 'wissenschaftlicher' und 'naturalistischer' Forschung (im Sinne von S.KEMNIS 1980), die aus prinzipiell unterschiedlichen Menschenbildern und Vorstellungen von Sozialforschung folgen und in der Forschungspraxis zu einem methodischen Schisma führen müssen? Oder ist es erlaubt, vielleicht sogar sinnvoll, die bezeichneten Alternativen als ergänzungsfähig und in der Praxis auch ergänzungsbedürftig zu behandeln, so daß je nach Aufgabe und Gegenstand eine andere Kombination von Merkmalen angemessen wäre (vgl. T.P.WILSON 1981)?

GUBA/LINCOLN (1981) gehen davon aus, daß bestimmte grundlegende Annahmen und Haltungen sich tatsächlich ausschließen und nicht kompromißfähig sind.

Basic Assumptions of the Scientific and Naturalistic Paradigms

<i>Assumptions about</i>	<i>Paradigm</i>	
	<i>Scientific</i>	<i>Naturalistic</i>
Reality	Singular, convergent fragmentable.	Multiple, divergent, inter-related.
Inquirer/subject relationship	Independent.	Inter-related.
Nature of truth statements	Generalizations— nomothetic state- ments—focus on similarities.	Working hypotheses— idiographic state- ments—focus on differences.

Tab.1: GUBA/LINCOLN 1981, S.57

Sie bestreiten allerdings, daß eine dieser beiden Positionen im pädagogischen Bereich prinzipiell angemessener sei und verlangen, für jede Untersuchung neu zu bestimmen, welche Annahmen dem jeweiligen Gegenstand am ehesten gerecht werden. Von diesen grundlegenden Annahmen unterscheiden sie methodische 'Optionen', die zwar historisch dem einen oder anderen Forschungsansatz zuzurechnen seien, aber sachlich nicht

notwendig mit ihm verknüpft sind.

Derivative Postures of the Scientific and Naturalistic Paradigms

Postures about	Paradigm	
	Scientific	Naturalistic
General Characteristics		
Preferred techniques	Quantitative	Qualitative
Quality criterion	Rigor	Relevance
Source of theory	<i>A priori</i>	Grounded
Questions of causality	Can <i>x</i> cause <i>y</i> ?	Does <i>x</i> cause <i>y</i> in a natural setting?
Knowledge types used	Propositional	Propositional and tacit
Stance	Reductionist	Expansionist
Purpose	Verification	Discovery
Methodological Characteristics		
Instrument	Paper-and-pencil or physical device	Inquirer (often)
Timing of the specification of data collection and analysis rules	Before inquiry	During and after inquiry
Design	Preordinate	Emergent
Style	Intervention	Selection
Setting	Laboratory	Nature
Treatment	Stable	Variable
Analytic units	Variables	Patterns
Contextual elements	Control	Invited interference

Tab.2: GUBA/LINCOLN 1981, S.65

Auf diesen Dimensionen ist nach ihren Vorstellungen "wechselseitige Ergänzung nicht nur möglich sondern sogar wünschenswert" (S.77), auch innerhalb einer Untersuchung, wobei Ihnen aus historischen Gründen eine Aufwertung der 'naturalistischen' Positionen besonders wichtig erscheint.

Dieses Problem ist grundsätzlicher Art. Wir brauchen nur an das Phänomen 'Zeit' zu denken. Weder unsere individuelle 'Zeiterfahrung' noch die Verwaltungsvereinbarungen über Kalender, Zeitzonen und Zeitmessung können ein grundsätzlich höheres Maß an Geltung beanspruchen. Beide sind wesentliche Indikatoren für unterschiedliche Aspekte von 'Zeit'; mal ist der eine wichtiger, mal der andere, manchmal ist auch die Beziehung zwischen beiden interessant. Über eine gemeinsame Einheit verrechnen kann man sie nicht.

Ich meine, 'wissenschaftliche' und 'naturalistische' Untersuchungsformen ergänzen sich auf ähnliche Weise, ohne sich unmittelbar miteinander

verknüpfen zu lassen (vgl. SMITH u.a. 1976; STAKE u.a. 1978; JENKINS/LARSON 1978; SHEPARD 1979; BRÜGELMANN 1982).

Nach welchen Kriterien aber bestimmt man die Passung von Untersuchungsgegenstand und Forschungsansatz, und in welchen Formen lassen sich verschiedene methodische Zugriffe sinnvoll miteinander kombinieren? Vor allem: Wie vermeiden wir eine Überforderung des Forschers durch die Zumutung widersprüchlicher Rollen (Meßtechniker, Poet, Therapeut, Richter, Kunstkritiker, Journalist usw.), die ihn in eine Art Methoden-Schizophrenie treiben müßten?

Als ersten Schritt schlage ich vor, Projektunterschiede auf den oben benannten Dimensionen zu beschreiben und die Angemessenheit alternativer Untersuchungsmuster an konkreten Aufgaben/Situationen zu überprüfen (vgl. BRÜGELMANN 1981).

Solche konkreten Analysen können helfen, spezifischere Kriterien für Fallstudien unterschiedlichen Typs und für den Status ihrer Ergebnisse im Vergleich zu anderen Informationsarten zu bestimmen.

In diesem Zusammenhang wird wichtig, den Status von verschiedenen Datenarten genauer zu bestimmen. STENHOUSE (1978, S.36-38) schlägt dafür vier Ebenen unterschiedlicher Verarbeitung der Daten vor, die zugleich erlauben, zwischen 'Fallstudien' unterschiedlichen Anspruchs zu unterscheiden:

'Fallmaterial' als vollständiger Satz aller Unterlagen, die der Beobachter im Feld gesammelt oder in der Untersuchung selbst produziert hat.

Der 'Fallbericht' als Auswahl und Verdichtung des Fallmaterials zu einer handhabbaren (z.B. indexierten) Arbeitsgrundlage, aber noch ohne Kommentar.

Die 'Fallstudie' im engeren Sinne als interpretierende Darstellung und Erörterung des Falles auf der Grundlage und im engeren Bezug auf den Fallbericht als empirischen Beleg.

Die 'vergleichende Fallanalyse' von mehreren Fallberichten als Versuch

einer nachträglichen Verallgemeinerung über unterschiedliche Fälle hinweg.

Diese Stufung von Daten-Typen macht die Entwicklung einer Fallstudie durchsichtig. Sie erlaubt zudem, Fallbeschreibungen unterschiedlicher 'Qualität' auch in Veröffentlichungen entsprechend auszuweisen.

Vorläufige Alternativen zu den vergleichsweise eng definierten Kriterien empirisch-analytischer Forschung schlage ich im folgenden Abschnitt vor.

Die leidigen Gütekriterien

Empirisch-analytische Forschung sucht vier Maßstäben gerecht zu werden: innere und äußere Gültigkeit, Objektivität und Verlässlichkeit. Kontrollierter Versuchsaufbau und standardisierte Verfahren sollen sichern, daß die Untersuchungsergebnisse nicht abhängen von den verwendeten Instrumenten, den beteiligten Forschern, der Untersuchungssituation und der Untersuchungsstichprobe.

Die ersten beiden Bedingungen gelten als wichtig, um ein wahres Bild des Untersuchungsgegenstandes selbst zu gewinnen (=innere Gültigkeit und Objektivität). Die weiteren Bedingungen stützen den Anspruch der Verallgemeinerung auf andere Situationen und Stichproben (=Verlässlichkeit und äußere Gültigkeit).

Gegen diese Gütekriterien sind aus der Fallstudien-Ecke prinzipielle Einwände erhoben worden. Zumindest gegen ihre Umsetzbarkeit im pädagogischen Bereich (vgl. BRÜGELMANN 1975). Insbesondere wurde das Wahrheits-Kriterium in Frage gestellt und die Anerkennung und Koexistenz unterschiedlicher 'Wirklichkeiten' gefordert. Insofern - so die These - müssen Untersuchungsergebnisse sogar je nach den beteiligten Personen und den verwendeten Instrumenten unterschiedlich ausfallen; Objektivität scheint demnach nicht mehr als die Standardisierung einer bestimmten subjektiven Wahrnehmung zu sein. Weiter wurde behauptet, Einsicht in pädagogische Ereignisse sei nur zu gewinnen, indem man bewußt die

persönliche Erfahrung der Betroffenen ausbeute (Personen als Meßinstrumente). Wenn der Forscher nicht nur an Oberflächeneindrücken, sondern auch an 'Tiefenstrukturen' interessiert sei, müsse er sich selbst auf die untersuchte Situation einlassen, wie der Anthropologe auf eine fremde Kultur.

Zum zweiten haben Fallstudien-Vertreter das Kriterium der Generalisierbarkeit in Frage gestellt, indem sie auf die Besonderheit sozialer Situationen und pädagogischer Ereignisse hinweisen. Sie sehen den Einzelfall als kontextgebunden und betonen die Veränderbarkeit von Randbedingungen als charakteristisches Merkmal pädagogischer Situationen. Insofern könnten Untersuchungen kaum wiederholt und ihre Ergebnisse nicht in Form allgemeiner Regeln gefaßt werden.

In dieser radikalen Version machen beide Annahmen es schwer, öffentliche Kritik pädagogischer Erfahrung und Forschung durch methodische Kriterien zu sichern, die auf technische Präzision der Informationsgewinnung und -verarbeitung abzielen. Stattdessen sind Verhaltensstandards und Mechanismen sozialer Kontrolle vorgeschlagen worden, um die Risiken der Informationswillkür zu verringern und die Übertragbarkeit von Erfahrungen zu fördern (vgl. MACDONALD/WALKER 1974; NORRIS 1977; SIMONS 1980).

In der beschriebenen Form definiert sich Fallstudie aus der Annahme eines unversöhnlichen Gegensatzes von 'naturalistischer' und 'wissenschaftlicher' Erkenntnis oder Erfahrung. Demgegenüber steht der Versuch, alternative Kriterien zu benennen, die einerseits den gesellschaftlichen Bedürfnissen gerecht werden, wie sie im Wahrheits- und im Verallgemeinerungs-Kriterium zum Ausdruck kommen, die andererseits aber auch die grundlegenden Schwierigkeiten anerkennen, 'Wissen' im sozialen und pädagogischen Bereich in seinem Geltungsanspruch abzusichern.

Als Diskussionsgrundlage schlage ich folgende vier Standards vor:

- (1) Kombination unterschiedlicher Methoden: Keine Untersuchung sollte

sich auf ein Instrument oder eine Art von Verfahren allein verlassen. Ihre unvermeidlichen Einseitigkeiten und Verkürzungen sollten dadurch ausgeglichen werden, daß möglichst unterschiedliche Methoden nebeneinander verwendet werden.

- (2) Vielfalt konkurrierender Perspektiven: Fallstudien sollten nicht den Anspruch erheben, eine bestimmte Deutung als authentisch autorisieren zu können. Sie akzeptieren den Pluralismus von Werten und schützen konkurrierende Deutungen, indem sie zum Beispiel schweigend Positionen 'vertreten'. Sie versuchen, unterschiedliche Sichtweisen darzustellen, statt eine Subjektivität beispielsweise durch Training von Beobachtern in der Anwendung eines einheitlichen Beobachtungsschemas zu 'standardisieren'.
- (3) Darstellung des Situationsbezugs: Fallstudien gehen nicht davon aus, daß Situationen über die Zeit hinweg stabil bleiben und daß sich Meßfehler verringern lassen, indem sich die Untersuchung auf wenige Merkmale konzentriert. Die Wiederholbarkeit von Beobachtungen (nicht von deren Analyse!) und die Kontrollierbarkeit von Ereignissen durch einen einheitlichen Versuchsaufbau stehen in Frage. Die Abhängigkeit des Untersuchungsgegenstandes von seinem Umfeld soll erfasst und nicht durch Zufallsstichproben ausgeschaltet werden. Genaue Informationen über Randbedingungen können zudem helfen, die Passung der Erfahrung auf andere Situationen genauer einzuschätzen.
- (4) Streuung von Fällen: Häufigkeit und Repräsentativität der Verteilung sind unzureichende Kriterien für die Auswahl von Untersuchungseinheiten; statistische Streuungsmaße sind zu formal, die Bedeutung von Unterschieden sichtbar zu machen. Fallstudien sehen jeden Einzelfall als bedeutsam an und versuchen, seiner Besonderheit gerecht zu werden, auch wenn er darüber hinaus als Beispiel einer 'Fallgruppe' interpretiert wird. Fallstudien sollen nicht die (Häufigkeits)Verteilung sondern die Bandbreite der Unterschiede dokumentieren, indem sie gezielt Kontrastbeispiele suchen und darstellen.

Wahrheit als Maßstab für die 'innere Gültigkeit' einer Fallstudie wird

damit durch das Kriterium Glaubwürdigkeit ersetzt; Verallgemeinerungen als Maßstab für die Übertragbarkeit von Erfahrungen (äußere Gültigkeit) wäre zu ersetzen durch Erkennbarkeit. Damit rückt die Beziehung Forscher-Verwender oder Berichterstatter-Leser in den Vordergrund. Das Kriterium der Erkennbarkeit verlangt, daß der Leser seine Erfahrung in Beziehung setzen kann zu den Beschreibungs- und Erklärungsmustern der Untersuchung. STAKE nennt dies "naturalistische Verallgemeinerung". Insofern appelliert Fallstudie an die Fähigkeit zum analogen Denken (ich habe dies an anderer Stelle den "Miß-Marple-Stil" genannt) und nicht an das induktiv-deduktive Denken, d.h. die Anwendung allgemeiner Regeln auf unterschiedliche Einzelfälle. Wie im Fallrecht der Präzedenzfall soll der pädagogische Fall eine Folie für die Einschätzung anderer Situationen liefern, um dort neue Muster zu entdecken und nicht als Blaupause für das Handeln unter unterschiedlichen Bedingungen kopiert werden.

Diese Untersuchungsform und das Kriterium der Erkennbarkeit im besonderen wirft ernste ethische Probleme auf. Schlüsselproblem ist die Versöhnung von zwei widersprüchlichen Anforderungen: der Anspruch öffentlichen Lernens (z.B. über die Bedingungen erfolgreichen Unterrichts) und der Glaubwürdigkeit wie auch praktischen Nützlichkeit für Fallstudien-Verwender einerseits und die Schutzwürdigkeit der Privatsphäre derjenigen, die an der Untersuchung teilgenommen haben und in ihr dargestellt oder gar bloßgestellt werden andererseits.

Lösungsvorschläge sind in verschiedenen Projekten sehr detailliert entwickelt wie auch praktisch erprobt worden (vgl. MACDONALD/WALKER 1974; NORRIS 1977; STUFFLEBEAM u.a. 1980). Die wachsenden Rechenschaftsanforderungen an das Schulwesen haben diesen Konflikt aber verschärft, so daß in wachsendem Maß juristische Vorstellungen auf ihre Überprüfbarkeit hin geprüft werden (vgl. etwa die Diskussion in RAWL's Theorie der Gerechtigkeit, in HOUSE 1980, sowie die Debatte über "Evaluation Standards" in den USA, z.B. im Themenheft von EVALUATION NEWS 2/1981).

Wie also können wir Fallstudien öffentlicher Kritik zugänglich machen?

Es scheint, wir müssen gründlicher nachdenken über den Status von Fallstudien als Produkte und über Kriterien für die Unterscheidung 'guter' und 'schlechter' Fallstudien, Verfahren zu ihrer Umsetzung und Kontrolle und die Einführung von Neulingen in das Genre und ihre 'Supervision' in der Anfängerzeit.

Der Ansatz der Fallstudie legt es nahe, dies nicht in allgemeiner Form zu versuchen, sondern vor allem über die Beschreibung und Analyse von Beispielen aus unterschiedlichen Forschungstraditionen und in unterschiedlichen Anwendungssituationen.

Und wie steht es mit der praktischen Nützlichkeit?

Vier Thesen können das bisher Gesagte unter dem Gesichtspunkt der Darstellung und Vermittlung von Fallstudien zusammenfassen. Fallstudien werden für Leute mit konkreten Problemen geschrieben. Sie sollen ihr Verständnis und die Lösung dieser Probleme fördern. Damit eine Fallstudie für sie nützlich wird, muß sie vier Kriterien genügen:

- (1) Der Fall muß so ausgewählt und abgegrenzt werden, daß seine Untersuchung Einsichten erbringt, die für das Problem des Lesers bedeutsam sind.
- (2) Der Fall muß mit Methoden untersucht werden, die eine zutreffende Beschreibung und Erklärung dieser Situation selbst ermöglichen.
- (3) Die Erfahrungen müssen in einer Weise organisiert und analysiert werden, daß sie auf andere Bedingungen übertragbar und anwendbar sind.
- (4) Die Erfahrungen müssen in einer Form dargestellt und berichtet werden, die anderen ohne den Hintergrund der Untersuchung und spezielle Fachkenntnisse zugänglich sind.

Dieser letzte Gesichtspunkt wirft die Frage auf, wie eine Fallstudie unterschiedlichen Denkstilen und Handlungsbedingungen gerecht werden kann. Gerade die Vertreter von Fallstudien betonen, wie wichtig eine situationsangemessene Berichterstattung für die Wirksamkeit von Untersuchungen ist. Die Verwendung unterschiedlicher literarischer Formen, von Fotos, Dias, Film, Ton- und Videoband bedeutet einen erheblichen Fortschritt gegenüber Tabellen und dem gemeinhin üblichen anglo-latei-

nischen Fachjargon. Aber der Umfang der Fallstudien - eine Folge des Bemühens um sorgfältige Beschreibung und Nachvollziehbarkeit der Untersuchung - droht die Lesbarkeit der Berichte wieder zu verringern. Abgesehen davon bleibt die Frage, ob Praktiker in Politik, Verwaltung und Schule überhaupt 'vom Papier' zu lernen bereit sind.

Inhaltlich stellt sich die Frage: Haben wir schon eine Balance gefunden zwischen dem Bedürfnis der praktisch Handelnden nach Entlastung durch Faustregeln, Grundtypen usw. einerseits und ihrer Verantwortung, jeder Situation in ihrer Besonderheit gerecht zu werden und bewährte Routinen und Denkmuster in Frage zu stellen?

Ich fürchte, wir haben in allen Forschungstraditionen die Fähigkeit zu rationaler Planung und bewußtem Handeln im pädagogischen Alltag überschätzt. Erfolgreiche Praxis kann nur begrenzt durch eine kritische Prüfung von Handlungsalternativen und Tatsacheninformationen angeleitet werden. Sie ist in hohem Maße angewiesen auf weniger ausdrückliches und oft nur schwer systematisierbares Erfahrungswissen'. Gerade Fallstudien könnten solches 'implizite Wissen' (POLANYI) vermitteln, aber sie geraten damit in Widerspruch zu den Anforderungen 'wissenschaftlicher Überprüfbarkeit'. Oder können wir tatsächlich gleichzeitig lebendig und präzise, anschaulich und systematisch, anregend und kritisch berichten? Wird die Forschung 'schizophren', so wie ORNSTEIN (1976) in seinem Bericht über Hirnforschung und kulturbedingte Erfahrungsweisen behauptet und PIRSIG (1978) in seinem Philosophie-Roman "Zen und die Kunst ein Motorrad zu warten" so dramatisch inszeniert hat? Vielleicht haben wir uns mit dem Anspruch übernommen, Erfahrung in einer Weise zu berichten, die sowohl leicht zugänglich und praktisch nützlich als auch empirisch und theoretisch verläßlich ist und das Alltagswissen kritisch herausfordert. Dies gilt in gleichem Maße für alle vier Anwendungsbereiche, nämlich Grundlagenforschung und Theorieentwicklung, Begleitforschung zu Modellversuchen und Reformprogrammen, Lehrer(fort)-bildung und Beratung und Unterstützung auf der Unterrichtsebene, obwohl Fallstudien auf diesen vier Ebenen jeweils anderen Erwartungen gerecht werden müssen. Fallstudien sind bisher noch den Beweis schuldig geblie-

ben, daß sie wirklich schneller, erklärungskräftiger und leichter handhabbar sind als andere Untersuchungsformen.

Es dürfte sich deshalb lohnen, Informationsbedürfnisse, Erfahrungsweisen und Handlungsbedingungen von Fallstudien-Lesern (aber auch verschiedenen Kontaktformen mit 'Forschern') auf Ansatzpunkte für einen wirksameren Austausch von Erfahrungen hin zu untersuchen (vgl. für unterschiedliche bildungspolitische Ebenen FOX 1981, insbesondere S. 23-70 und die Beiträge von ELLIOTT, FOX, MacDONALD und SIMONS zum 1981 AREA-Symposion "Case Study in Policy Evaluation: Paradoxes of Popularity"; vgl. für die Ausbildung GÜNTHER 1978; HASTENTEUFEL 1980). Vor diesem Hintergrund lassen sich dann unterschiedliche Darstellungsformen einschätzen (z.B. Collage von Rohdaten; problemorientierte Zusammenfassung; Verschmelzung zu einem fiktiven Fall; Chronologie einer Falluntersuchung; Sammlung von Skizzen oder Episoden mit und ohne Kommentar; vgl. auch die empirische Evaluation von zwei Berichtsformen in BECKER 1980). Allgemeiner stellt sich die Frage, ob die Fallstudie als Bericht eine (autoritative?) oder mehrere (konkurrierende?) Perspektiven darstellen, Folgerungen dem Leser überlassen oder selbst eigene Einschätzungen (oder gar Handlungsvorschläge) unterbreiten und Erklärungen versuchen oder nur Beschreibungen liefern soll. Die folgende Übersicht bietet einen konzeptuellen Rahmen, um diese Alternative im Hinblick auf spezifische Verwendungszwecke zu diskutieren.

Case-Study Types

Purpose of the Case Study	Levels of the Case Study					
	Factual		Interpretative		Evaluative	
	Action	Product	Action	Product	Action	Product
Chronicle	Record	Register	Construe	History	Deliberate	Evidence
Render	Construct	Profile	Synthesize	Meanings	Epitomize	Portrayal
Teach	Present	Cognitions	Clarify	Understandings	Contrast	Discriminations
Test	Examine	Facts	Relate	Theory	Weigh	Judgments

Note: The table describes case studies that were carried out for general inquiry purposes (research) as well as for evaluation. Most research case studies would be classified in one or more of the cells indicated in the "factual" or "interpretative" columns, while most evaluations would be classified in the "evaluative" column. Research activity cycles through the "chronicle," "render," and "test" purposes, while evaluative activity tends to focus on "test." "Teach" is a purpose not commonly found in either research or evaluation activity.

Source: The authors are indebted to the participants in an evaluation-training workshop for personnel of the University of Virginia and Virginia Polytechnic Institute and State University conducted at Charlottesville in November 1979, and to members of one of the author's classes in qualitative methods, who criticized earlier versions of this table and made useful suggestions for its improvement.

Auch hier gilt eine kritische Rückfrage an die Fallstudienpraxis: Haben wir mit der Betonung 'implizites Wissen' die Glaubwürdigkeitskriterien pädagogischer Forschung unterschätzt, die auf drei 'Sicherungen' gegen (Selbst-)Täuschung angewiesen ist, nämlich: inhaltlich ausgewiesene Sachkunde, z.B. in einer akademischen Disziplin, und/oder methodische Spezialisierung auf Verfahren der Informationsgewinnung und Informationsverarbeitung und/oder persönliche Vertrautheit mit dem Untersuchungsgegenstand und der Subkultur, in die er eingebettet ist ?

Fallstudie setzt auch gern auf das dritte Kriterium, nicht selten auf Kosten der anderen. In der Tat zeigt die Alltagserfahrung, daß Expertenurteile und Statistiken (z.B. der Stiftung Warentest) in geringerem Maße Kaufentscheidungen beeinflussen als die - vielleicht zufällige- Erfahrung von Verwandten und Freunden. Untersuchungen politischer Entscheidungsprozesse haben ähnliche Muster zutage gefördert (vgl. FOX 1981, S.56f.). Fallstudien, die persönliche Erfahrungen vermitteln, haben damit eine besondere Attraktivität und Wirkungsmöglichkeit, aber sie stehen auch in der Versuchung zu verführen.

Auf den Forscher angewandt: Guter Stil ist Macht. Woher gewinnen wir eine kritische Instanz, wenn wir die oben genannten 'Sicherungen' Sachkunde und Methode 'ausbauen'? Vorschläge für eine stärkere soziale Kontrolle sind bisher nur in Ansätzen verwirklicht worden (z.B. MACDONALD/WALKER 1974; NORRIS 1977).

Fallstudie als Methode: Schisma oder Schizophrenie

Beides tut not, Bescheidenheit und Beharrlichkeit, wenn wir die Vielfalt an Ideen praktisch erproben wollen, die unter dem Stichwort Fallstudie von neuem in die Diskussion eingebracht worden sind. Die Ausgrenzung einer eigenständigen methodischen Tradition, ein neuer Glaubenskampf zwischen sich befehdenden Forscher-Schulen können die schwierigen Probleme sachlich verlässlicher, praktisch nützlicher und leserfreundlicher Erfahrung im pädagogischen Feld nicht lösen. "Laßt tausend Blumen blühen" ist in der gegenwärtigen Situation kein schlechtes Motto. Aber mit dem Nebeneinander verschiedener Erfahrungsweisen und

Darstellungsmöglichkeiten ist es nicht getan. Die Verknüpfung unterschiedlicher Methoden scheint das zentrale Problem zu sein. Und hier befürchte ich eine Überforderung des Forschers. Der gute Schriftsteller ist selten auch ein statistischer Fuchs; erfolgreiche Fliegenbeinzähler und Archivare taugen meist nicht als Therapeuten. Vielleicht ist der Begriff Schizophrenie zu hoch gegriffen. Meine eigene Erfahrung spricht sogar eher dafür, daß sich Eindrücke und Erkenntnisse aus verschiedenen Erfahrungsweisen im Kopf des Forschers leicht verbinden. Aber diese Verbindung von explizitem und implizitem Wissen, von qualitativen und quantitativen Daten, von der Gestalt des Einzelfalles und dem statistischen Durchschnittswert methodisch nachprüfbar auszuweisen, das habe ich als Überforderung erlebt. Und dann wird Forschung eben doch schizophran: nämlich in der getrennten Darstellung dieser verschiedenen Erfahrungsweisen. Einen Ausweg aus diesem Dilemma sehe ich noch nicht. Die Forderung nach mehr Kooperation liegt auf der Hand. Aber sie verlagert die Schwierigkeiten nur auf die Verständigung zwischen Menschen, die ihr Heil bald wieder in entlastender Arbeitsteilung suchen werden. Was wir aber auf jeden Fall verhindern müssen: Daß Arbeitsteilung zur Isolierung, zum Gegeneinander und damit doch noch zum Schisma führt.

"Nein",
 sagte der kleine Prinz,
 "ich suche Freunde.
 Was heißt 'zähmen'?"
 "Das ist eine in Vergessenheit geratenen Sache",
 sagte der Fuchs.
 "Es bedeutet: sich 'vertraut machen'."
 "Vertraut machen?"
 "Gewiß",
 sagte der Fuchs.
 "Du bist für mich noch nichts als ein kleiner Knabe,
 der hunderttausend kleinen Knaben völlig gleicht.
 Ich brauche dich nicht,
 und du brauchst mich ebenso wenig.
 Ich bin für dich nur ein Fuchs,
 der hunderttausend Füchsen gleicht.
 Aber wenn du mich zähmst,
 werden wir einander brauchen.
 Du wirst für mich einzig sein in der Welt.
 Ich werde für dich einzig sein in der Welt..."
 Ich beginne zu verstehen",
 sagte der kleine Prinz.
 "Es gibt eine Blume...
 ich glaube,
 sie hat mich gezähmt."

Antoine de Saint-Exupéry
 Der Kleine Prinz, S.66

3. Die Fallstudie als Fall - Vier Beispiele

Alltagsereignisse

Interaktionen in Unterricht

Pädagogische Institutionen

Programme und Modellversuche

Horst Rumpf

FALLSAMMLER UND FALLFORSCHER

Wie kommt es zur Niederschrift von Fallstudien ?

Einige Notizen zuvor

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 Zeitungsrandern unverhoffte Anblicke, Formen, Perspektiven festhielt und probierte - so könnte und sollte ein Erziehungsforscher auch mit einer Art Skizzenblock leben. Um festzuhalten, zu skizzieren, zu artikulieren, was er zu sehen und zu hören und zu spüren bekommt von den Vorgängen, die auszuforschen seine Sache ist. Und zwar von jener Seite dieser Vorgänge, die ihm persönlich widerfahren - deren er unverhofft, unerwartet, ungeplant Zeuge wird, ohne daß er recht weiß, wie und was ihm da geschieht. Einen Skizzenblock für Vorgänge sollte er also bei sich haben - auf ihm sollte anderes ankommen als die methodisch, aufgrund von theoretischen Überlegungen erzeugten, herbeigezwungenen Daten, die zur Bestätigung, Modifizierung oder Verwerfung ausdrücklicher Vorannahmen dienen.

Natürlich: Auch dem, der mit Botanisiertrommel und Skizzenblock lebt, ist nicht alles gleich gültig und gleich wichtig. In seinen Empfindlichkeiten stecken auch Sympathien, Gedanken, Hoffnungen, Vermutungen. Auch doch in einem völlig anderen Aggregatzustand als sie ihn in einem Forschungsdesign anzunehmen pflegen.

Ich reihe in der Folge vier unterschiedlich weit durchgearbeitete Beispiele aus meiner pädagogischen Botanisiertrommel aneinander - und ich vermute, sie hängen zusammen. Ich habe sie nicht aufgeschrieben, um etwas zu beweisen oder zu widerlegen. Ich kritzele manchmal z.B. in der Bahn ein paar Stichworte aufs Papier, wenn mir ein Widerfahrnis nachgeht - und gehe dann zuhause 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 ans Grübeln über meine Grundaufmerksamkeit, die wohl irgendwie dahintersteht, die mich dazu bringt, gerade das zu bemerken und hinzuschreiben. Und über diese Grundaufmerksamkeit müßten meine diversen Geschichten ja wohl zusammenhängen. Ich will sie zu umschreiben versuchen: 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 Neigung ist, so scheint es, tief, körperlich, verwurzelt und unausrottbar. Um aber in dieser unserer durchzivilisierten Welt erwachsen zu werden und aktionsfähig, müssen die Menschen lernen, diese Neigung zu übergehen, zu privatisieren (auszurotten ?). In welchen Formen, mit welchen Kosten ? Gibt es da Spielarten ? Das, vermutlich, ist das Dunkel, das mich zum Aufschreiben von solchen Geschichten und Episoden bringt.

Diese beunruhigende Frage bezieht sich nicht nur auf das Heranwachsen in die Welt der Erwachsenen, der Könner, derer, die das Sagen haben. Sie bezieht sich nicht nur auf den Gegenstandsbereich der Erziehungswissenschaft.

Sie gilt auch für Erziehungswissenschaft selbst. Sie hat, Bestandteil der etablierten Welt, die starke Neigung, ihre Adepten zu zwingen, die an ihrem Körper, ihrer Lebensgeschichte haftenden physiognomischen und dramatischen Erfahrungen zu übergehen und für nichts zu erklären, wenn es ans Wissenschaften geht - d.h. an die Kenntnisnahme, Überprüfung, Vergleichung, Erzeugung verlässlicher Einsichten. Erkenntnisse hat man aus Wissenschaftsbüchern zu entnehmen, nicht aus Skizzenbüchern über eigene Erfahrungen. Die sind subjektiv, unverlässlich, verzerrt, belanglos.

Mit welchen Gewinnen und mit welchen Verlusten wird dieser Zwang durchgesetzt?

Vier Fallgeschichten

I. Der Stein des Gehorsams

Eine Szene bei einem Spaziergang, Eltern mit zwei Kindern, acht und zehn Jahre, in Tiroler Bergen: Viel steile Partien am Bergweg hoch, Felsgeröll, Steintrümmer, teilweise drohend über dem Wegrand. (Vorweg: Im Inntal steht eine barocke Wallfahrtskirche mit dem Stein des Gehorsams, der dort eingemauert ist - ein Stein, der angeblich beim Bau der Kirche bedrohlich auf einen Arbeiter zugerollt sein soll. Ein anderer rief erschreckt: "Bleib stehn" - und der Stein blieb liegen. Zwei Jahre etwa vor dem Spaziergang haben die Kinder diese Kirche betrachtet, den Stein gesehen, die Geschichte gehört. Die Geschichte spielte in der Zwischenzeit keine Rolle).

An einer Stelle des Wegs, ein bißchen bedrohlich aussehend, sagt die Mutter: "Kommt mal schnell, daß wir hier vorbeikommen, es wird jetzt grad nichts runterfallen, aber wir müssen ja grad nicht trödeln."

Kurz danach der Achtjährige, nachsinnend, unvermittelt: "Du, wie kommt der das nur machen mit dem Stein des Gehorsams, daß der stehengeblieben ist, wie kommt der's; der muß ganz heilig gewesen sein!"

Diskussion mit den Eltern. Die Mutter meint, der Stein ist sowieso grad liegengeblieben. Der Vater: Vielleicht hat der gerufen 'Bleib stehn', und es war ein Mensch gemeint, und der ist dann stehengeblieben und nicht vom herunterrollenden Stein getroffen worden. Der Achtjährige darauf, etwas ungehalten: "Ich weiß, ich kenn diese Theorie. Schon mit fünf Jahren hab ich drüber nachgedacht, schon mit fünf Jahren..."

Eine bestimmte Situation - die milde Bedrohung und Unheimlichkeit - mobilisierte die Erinnerung an eine Geschichte - sie wird herangeholt, nicht in unverbindlichem Geplauder, sondern als ungelöstes Problem, als jedenfalls erstaunliche Begebenheit. Die neue Situation gibt Anlaß, über die alte Geschichte nachzudenken. Die Bedrohung durch die neue Situation, die in ihr wie spurenweise auch immer geweckten Ängste und

Hoffnungen, schaffen Aufmerksamkeiten und Bedürfnisse, die diese Geschichte in einem bestimmten Ausmaß befriedigt: Die Steindrohung lockert die Gegenphantasie - da war einer, der beherrschte mit einem Wort die Dinge, sie tanzten nach seiner Pfeife, er schien die Steine in seiner Macht zu haben. Dieser Phantasie nachhängen, sich mit ihr identifizieren, ein bißchen Traum, vielleicht auch so etwas zu können - das treibt die Erinnerung, das Weitersinnen an - und nicht ein abstraktes Interesse an der Klärung der Frage, was denn da wirklich los war. Man hilft sich mit Erinnerung an eine Geschichte, mit der Suche nach Geschehenem in einer gewissen Notlage - und zwar, so könnte man vorsichtig folgern, scheinen Geschehnisse zwischen Menschen, die als Bestätigungen von Unzerstörbarkeit, von Unbesieglichkeit, von Allmacht und und Größe aufgefaßt werden können, besonders gute Chancen zu haben, immer wieder erinnert zu werden - Gegenwehr gegen die Angst vor der eigenen Vernichtung, der tiefsten Kränkung.

II. Zweierlei Lebewesen ?

Aus einem Elterntagebuch

Nach einem halbstündigen Grammatiktraining in deutscher Grammatik (Konjugationsübungen Indikativ, Konjunktiv durch die verschiedenen Zeiten und Numeri anhand des Exempels "schlagen") sagt der Zwölfjährige unvermittelt: (a) "Die kleinen Entchen, die wissen, welcher Vogel ihnen gefährlich ist - die Vögel, die Raubvögel, bei denen der Flügel im vorderen Teil sitzt - wenn der Flügel im hinteren Teil sitzt, ist's ungefährlich... Ich vermute, bei den Raubvögeln sitzt der Flügel weiter vorn, weil der Schnabel und der Kopf viel schwerer ist; da muß der Flügel mehr vorne sitzen wegen dem Auftrieb durch die Flügel. Der Auftrieb ist dann stärker, die Stelle, wo die Flügel sind, ist die Auftriebsstelle beim Vogel." Kurz darauf, auch ohne Übergang (b): "Die kleinen Krokodile wissen, wo sie hinfliehen müssen, um sicher zu sein." ("Sind sie denn bedroht?") "Ja, schon, durch Vögel, wenn sie noch ganz klein sind." (c) "Ein Faultier kann sich bei einem Angriff ins Wasser fallen lassen, das hab ich mal im Fernsehen gesehen - blubb, war's weg. Und es gibt eine Schlange, die spritzt einen Leoparden, wenn er angreift - und so, daß er ganz zärtlich wird..." (d) Unvermittelt anschließend:

"Wie kann man nur 'nen Robbenmantel tragen ? Es ist doch so: Nachfrage regelt Angebot, und die Leute wollen das... die 'green peace', die machen einfach 'nen Strich, 'nen unlöschbaren Strich, auf die kleinen Robben - das ist gescheit, da ist das Fell nichts mehr wert, das ist schlau. Ich hab' mal gesehen, wie die Mutter von Robben auch das Tote noch geschützt hat..." (e) "Ein Elefant hat ein Krokodil zertreten, das ein Junges angreifen wollte - und hat's dann auf einen Baum geschleudert..."

Der Zwölfjährige hat auch Biologieunterricht. Ein paar Tage später, nachmittags in seinem Zimmer sitzt er, hat Papier vor sich, er 'lernt'. Ich komme an seinem Zimmer vorbei, er ruft heraus: "Augenblick mal: Kannst Du mir die Merkmale von Lebewesen sagen?" Ich probiere herum: "Fortpflanzung, Wachstum..." Er, auch nicht ganz sicher, sagt mir und sich vor: "Fortpflanzung, Wachstum, Stoffwechsel, Tod, Reizbarkeit." Am Samstag, in drei Tagen, ist Bio-Test. Er hat sich von einem Klassenkameraden ein Bio-Heft geliehen - der ist offenbar prima auf dem Laufenden mit dem Mitschreiben. Die Schüler müssen mitschreiben und dann aus dem Heft lernen. In dem Heft steht z.B.: Die Zelle - Die Zelle besteht aus Zellwand, Plasma und innen dem Zellkern. Er besteht aus 46 Chromosomen, 23 entsprechen einander, homologe Chromosome sind Chromosome, die sich an Gestalt und Gehalt gleichen. Der Mensch hat von jedem Chromosomensatz 2 Exemplare. Jene Erbanlagen, die homologe Chromosome an der gleichen Stelle haben, das gleiche Merkmal verwirklichen wollen (wenn auch auf verschiedene Weise), nennt man allele Chromosome." Und es folgt dann im Heft die Liste der 5 "Merkmale von Lebewesen". Das Heft beginnt mit den Worten: "Die Pflanze (als Überschrift). Bei der Photosynthese gewinnt die Pflanze Traubenzucker. Aus einem Teil des Traubenzuckers macht sie Zellulose, die sie zum Bau von Zellen verwendet."

Die Tiere, von denen in (a)-(e) die Rede ist, sind mit Haut und Haaren in dramatische Ereignisse hineingezogen - in Auseinandersetzungen, bei denen es zwischen bestimmten Akteuren um etwas Bestimmtes geht, um Tod und Leben, um Fressen oder Gefressenwerden, darum auch, das ei-

gene Fell zu verlieren oder zu retten. Und die Akteure sind in bestimmter Weise miteinander verflochten: Als Mutter und Kind beispielsweise, als Angreifer und Angegriffenes, als Schützer und Bedroher, als Schwacher und Starker - sehr verschiedenartige Verwirklichungen zwischen groß und klein spielen in den hier locker dahinerzählten Geschichten eine Rolle, auch bei dem Kampf um Robbenfelle, Konflikte zwischen Menschen anlässlich der Robbenkinder, ein Geflecht von ineinanderliegenden Dramen. Ein Tier (das Entchen), ein Ereignis (der Tod des Krokodils) tauchen nicht isoliert auf. Sie ziehen nicht als losgelöste, beobachtbare Gegebenheit Aufmerksamkeit auf sich. Der Tod des Krokodils, der Robbenkinder, ist vielmehr Niederschlag einer Auseinandersetzung zwischen konkreten Wesen, und als Ergebnis eines Dramas ist er bemerkenswert, nur so ist er erzählenswert und erzählbar. Tiereigenschaften kommen nur insofern in den Blick als sie eine Funktion in der dramatischen Auseinandersetzung haben: Der Flügelansatz der Raubvögel ist wert, bemerkt zu werden, weil er als Signal der Bedrohung von den kleinen Entchen entziffert werden kann - er gibt ihnen in ihrer heiklen Lage einen Wink. Einen Augenblick lang arbeite das Nachdenken weiter an diesem Raubtierflügelansatz, der so erstaunliche Winke nach unten gibt: Warum sind sie so weit vorn, die Flügel? Die Fahndung geht nach einer technisch-physikalischen Erklärung - und das starke persönliche Interesse des Buben an Fliegern, Flugzeugen und Flügeln schlägt hier durch. Es ist das eine Art, sich Bestandteile der Erfahrungswelt als Drama zu vergegenwärtigen - und man mag denken, daß es außer einer bestimmten Sprache (einer Sprache, in der Geschichten erzählt werden) auch noch andere Arten gibt, die als Drama aufgefaßte Welt präsent zu machen: Durch eine Bewegung des rechten Arms von rechts oder nach links unten, die Hand ausgestreckt - den Anflug des Raubvogels vergegenwärtigt etwa. Das triumphierende Lachen über die green-peace-Leute, die den Robbenfängern das Handwerk gelegt haben: Ein Lachen über den Sieg durch List. Der Körper und seine in Gesten spürbare Ausstrahlung, der Gesichtsausdruck, sie sind auch Medien der Vergegenwärtigung des Geschehens. Die Sprache, im Klang, in Verzögerung oder Beschleunigung, hat für solche Vergegenwärtigungen offene Flanken. Dem Zwölfjährigen ist das nicht gleichgültig, was er sich da als Drama vergegenwärtigt, erzählt, kör-

perlich präsent macht. Man braucht ihn nicht anzutreiben, etwas treibt ihn. Warum symbolisiert er sich die Welt dramatisch - und warum gerade so dramatisch, also in einer Szenenfolge, die die Chancen der angegriffenen und von den Mächtigen zu schützenden schwachen, kleinen, abhängigen Tiere akzentuiert ? Was bläst diesen Tiergeschichten das Leben ein ? Natürlich er selbst, sein Drama.

Der Teil (f) der erzählten Passage aus einem Schülerleben präpariert die Welt anders. Gerade weil die Vorgegebenheiten ähnlich sind, werden die Differenzen deutlich. Das erschlagene Robbenbaby in (d) oder das zertretene Krokodil in (e), beider Tod war das schlimme Ergebnis einer schlimmen Auseinandersetzung - hier, in dem Biologie-Wissen des Teils (f), ist der Tod zu einem von 5 "Merkmale von Lebewesen" geworden. Der Tiertod ist entdramatisiert - er wird genannt als Merkmal einer bestimmten Sorte von Gegebenheiten, Lebewesen genannt, sie kommen in Sicht, jenseits aller besonderen Verflochtenheiten und Auseinandersetzungen mit anderen. Der Tiertod ist in dieser Optik nicht interessant als Bestandteil des Lebens eines bestimmten Tieres oder einer bestimmten Tiersorte - er kommt in den Blick als Merkmal, das das Tier mit anderen Wesen gemeinsam hat. Gegenstand dieser Aufmerksamkeit ist also das Lebewesen im allgemeinen - ein Gedankenprodukt, das es nirgends zu berühren, zu sehen gibt, in keinem Zoo, in keinem Urwald, in keiner dramatischen Szene: Ein allgemeiner Träger von allgemeinen Merkmalen wird aus der Erfahrungswelt herausgedacht - als Ergebnis eines Vergleichs, als Ergebnis der Suche nach dem Gemeinsamen von vielerlei Verschiedenartigem. Bestimmte Anteile und Bereitschaften im Subjekt können so aus der Arbeit der symbolischen Vergegenwärtigung draußen gehalten werden: Die Ängste, Hoffnungen, engagierten und sich identifizierenden Aufmerksamkeiten, die die Transformation von Erfahrungen zu Dramen befördern, können in der zergliedernden und verallgemeinernden Modellierung nicht zum Zug. Dieser sich jenseits dramatischer Aufladungen haltende Blick kann, so scheint es, die Affekte unter Kontrolle halten und zu Erkenntnissen führen, die - relativ unabhängig vom Affektpotential Einzelner - sprachlich festzulegen, in ein Schulheft zu diktieren, zu repetieren, zu kontrollieren sind.

III. Vorsichtig

Sprachbuch: Unsere Sprache, 4. Schuljahr, von Bernhard Weisgerber und Franz Josef Heiliger, Kamp, Bochum, ohne Jahr (ca. 1974). S. 105, sieht folgendermaßen aus:

Überschrift: Wie Mutter sich die Kinder wünscht.

Darunter: Eine Reihe unvollständiger Sätze (Substantive mit Relativsätzen) folgender Art: "Kinder, die Ordnung halten/mit Fleiß lernen/mit Vorsicht über die Straße gehen/der Mutter gern helfen/aufs Wort folgen/sich mit den Geschwistern vertragen" und so fort. Darunter stehen in bunter Mischung einige Adjektive: Vorsichtig/folgsam/ordentlich/gehorsam/fleißig/verträglich/hilfsbereit/rücksichtsvoll. Daran schließt die Aufgabe: Ordne richtig und schreibe so:

Kinder, die Ordnung halten, sind ordentliche Kinder.

Kinder, die mit Fleiß lernen, sind...

Unterstreiche die verwandten Wörter.

Die Seite ist geziert mit einer Zeichnung eines Buben, der einen Abfalleimer trägt, offenbar unterwegs zur Mülltonne.

Es geht in dieser Übung offenbar darum, Satzfragmente korrekt zu ergänzen, also etwa nicht zu schreiben: Kinder, die Ordnung halten, ordentliche Kinder sind. Vor allem aber zu Substantiven und Verben das ihnen entsprechende Adjektiv herauszufinden - 'mit Fleiß' entspricht fleißig, 'gehorsam' entspricht gehorsam, 'Rücksicht nehmen' entspricht rücksichtsvoll. Es ist eine Sprachschulung, die die Kinder korrekte Satzfiguren und Wortveränderungen lehren will - sie haben den Satz ganz hinzuschreiben und das dazugehörige Wort herauszusuchen. Schon das Arrangement der Aufgabe zeigt, daß es auf korrektes Sprachbauen ankommt, auf korrekte Zuordnungen, Vernietungen. Wenn einer schriebe: "Kinder, die mit Vorsicht über die Straße gehen, sind verträglich", dann wäre das nicht korrekt im Sinn der Aufgabe. Man muß das am besten passende Wort suchen - also hier 'vorsichtig'. Allgemein läßt sich sagen, daß diese Aufgabe Kindern Spielraum läßt, selbst etwas zu entdecken, daß sie also ihre Kräfte probieren können, um zu korrektem Satzbauen und Wortanwenden kommen.

Ein zehnjähriger Bub sitzt, im Mai 1978, an den Hausaufgaben - Kamp, Sprachbuch, Seite 105 "Wie Mutter sich die Kinder wünscht".

Ein Erwachsener kommt ins Zimmer. Der Bub stöhnt vernehmlich, sagt: "Buh, was wir da für einen Quatsch aufhaben, richtig schwachsinnig ist das." Interessierte Rückfrage: "Wie bitte?" "Hier guck mal: Wir sollen da schreiben: "Kinder, die mit Vorsicht über die Straße gehen, sind vorsichtig, das "vorsichtig" sollen wir da unten raussuchen. Das ist doch Quatsch, das kann man doch nicht sagen, daß ein Kind, das mit Vorsicht über die Straße geht, ein vorsichtiges Kind ist. Das ist doch absolute Lebensgefahr, wenn man nicht aufpaßt da. Man kann doch nicht sagen, daß der schon vorsichtig ist, kein Selbstmörder ist es, aber doch nicht vorsichtig..."

IV. Dreiecksprobleme

Ich sah mich im Frühsommer 1980 in eine Lernszene verwickelt. Mit etwa zwanzig Studenten und anderen Erwachsenen, auch Lehrern, saß ich als Teilnehmer in einer Lehrerveranstaltung der Technischen Hochschule Darmstadt zusammen, montags von 11.30 bis 13.00 in einem schönen Raum des Alten Schlosses in Darmstadt, Sitz von TH-Instituten. Ein Lehrer, ein Hochschullehrer, inspirierte diese Veranstaltung, von der ich einige aus einer bestimmten Sitzung festhalten möchte.

Es ging um das Nachdenken über ein Dreieck, ein beliebiges; drei Linien, drei Balken, waren so zu arrangieren, daß sie sich schnitten, so daß es ein Dreieck gab. Der Leiter der Veranstaltung hatte kein hölzernes mit dabei.

Er stellte allen, recht unvermittelt, die Aufgabe, jeder solle sich doch bitte, möglichst mit eigenen Händen, ein solches Dreieck verschaffen, so daß er dann damit umgehen könne. Etwas Papier hat man ja wohl dabei, oder etwas Pappe - man kann es sich falten, man kann entlang der Knicke dann reißen, so daß man ein Dreieck in den Händen hat, jeder soll eins in den Händen haben, ein selbstgemachtes möglichst, die eigenen Finger sollen in Aktion treten, es sollte einem unter den Händen entstehen.

Und dann die Aufgabe, sie wird vom Lehrer gestellt, heißt so: Von jeder Spitze geht jemand los, kerzengerade - und zwar so, daß sein Weg immer genau die gleiche Distanz hält zu beiden Dreieck-Seiten, jede Annäherung, jede besondere, meidend. Kerzengerade muß er gehen, über sein Tempo ist nichts gesagt. Er muß den Winkel oben genau in der Mitte trennen. Man kann es auch mit Stühlen machen. In einem Sälchen vielleicht, auf einem Hof - das dreieckige Etwas ist ja offenbar in vielen Gestalten zur Welt zu bringen. Drei Stühle an den Ecken - und einer geht von dem Stuhl auf die Verbindung der beiden anderen Stühle los, ihren Mittelpunkt anpeilend. Dieses dreieckige Etwas wird zu einer Art Spielfeld, in dem sich drei Linien oder Leute nach strengen Direktiven zu bewegen haben, man phantasiert ein Geschehnis hinein, wenn man - so angeregt - an eine Tafel guckt, auf der gerade einer mit Kreide eine solche Marschrouten möglichst kerzengerade in ein Dreieck einträgt, die Kreide gewissermaßen ersatzweise marschieren läßt. Zwei müssen sich ja an einem Ort treffen, zwei Routen müssen sich schneiden - aber der dritte ? Wäre es nicht ein geradezu unwahrscheinlicher Zufall, wenn - in irgendeinem Dreieck womöglich - die dritte Route sich genau im gleichen Punkt mit den beiden anderen Routen träfe, ein Zufall, der einem die Phantasie eines unverhofften Treffens im Ausland aufsteigen läßt, mit einem Bekannten hatte man sich verabredet, ein Dritter träfe zufällig genau dazu, im selben Café! Das gibts doch nicht. Während ich solches bei mir, im Hantieren mit meinem Papierdreieck, phantasiere und daranherumknicke - mich um drei Knicklinien der vorgeschriebenen Route bemühend, ist ein Zweiter an der Tafel und probiert es an einem anderen Dreieck, er hat ein anderes gemalt: Dieselbe Region ist es immer, in der sie sich treffen, aber ist es haargenau derselbe Punkt? Manchmal scheint es so, manchmal nicht - dann entsteht in dem heiklen Treffgebiet ein Mini-Dreieck.

Die Leute im Raum, die ein bißchen angestachelt sind, reden, halten Papierdreiecke vor sich, kritzeln, gucken an die Tafel - einer malt auf dem Dreieck des anderen herum. Nichts von Fachausdrücken, von Spezialgeräten, keine Winkelhalbierende wird hörbar, nicht einmal von einem Schnittpunkt ist die Rede, von dem in Frage steht, ob es ihn gibt-

nichts also von den begrifflichen Mitteln, welche dazu erfunden und verwendet werden, alle Erinnerungen an Geschichten, alle persönlichen und körperlichen Identifikationen mit den Linien, den Marschrouten hintanzuhalten oder gar nicht aufkommen zu lassen, weil es ja doch um etwas GANZ ANDERES geht als um Begegnungen zwischen Menschen, um Märsche auf Routen und um Treffpunkte, um Zufälle oder Gesetzmäßigkeiten der Welt, in die wir mit unserem Körper, unserer Lebensgeschichte verwickelt sind. Um etwas GANZ ANDERES geht es - und es ist nur die Frage, wie dieses GANZ ANDERE zu jenem steht, in dem ich wirklich ständig lebe; diese Denk- und Begriffswelt, in der nicht geliebt wird, in der es kein Sterben, keine Geburt, keinen Abschied und keine Zukunft, kein Mißverständnis, keinen Zufall, kein Unglück, kein Glück gibt - zu dieser Lebenswelt.

Wenn ich so an meinem Dreieck herumbossele und das Gespräch an Tafeldreiecken mithöre, habe ich die Erinnerung an Spiele, an Zaubertricks - tu das und jenes, und du wirst nachher baff sein; nichts von jenen etwas verruchten und halbseidenen Erinnerungen entsteht, wenn ich mit Fachgerät, Fachsprache, fachlich organisierter Aktionsvorschrift die Lernszene in Gang setze und abwickle.

Es geht weiter. Einer sagt: Wenn ich von einer Spitze aus so losmarschiere, dann bin ich doch in jedem Augenblick, an jedem Punkt meines Marsches gleich weit entfernt von den beiden Seiten rechts und links von mir, sie entfernen sich bei jedem Schritt genau gleich viel von mir. (Mir fällt ein: Wie zwei Ufer, wenn ich von einem Eck eines Sees mit einem Boot genau in Mittelrichtung losrudere; die Ufer entfernen sich gleichmäßig, sie weichen zurück...)

Ist das klar ? Er sagt es noch einmal, und er sagt es nicht nur, sondern mit dem Bericht 'Wenn ich losmarschiere', da ist er mit seinen Händen oben an der Spitze und fährt mit der Kreide langsam runter. Es ist fast so etwas wie ein hochsublimiertes szenisches Nachspiel. Er marschiert also mit der Kreide und zeigt mit der anderen Hand die Entfernungen zu den beiden sich entfernenden Dreiecksseiten an. Und das

gilt auch von der zweiten Marschroute, sagt er – und er fährt mit Kreide die zweite Marschroute ab, die sich ja auch in jedem Augenblick gleich weit von ihren beiden benachbarten Seiten entfernt halten muß. Und, sagt er weiter: Man müßte jetzt vielleicht noch zeigen können, daß die dritte Linie auch durch den Punkt führt, aber ich hab da noch nicht den Dreh...

Was meint er? Wer kann es noch einmal sagen? Ein anderer sagt es noch mal – mit seinen Worten, und am Ende äußert er etwas, als sei er der Meinung, es sei ja nun klar: Sie müßten sich in dem gleichen Punkt treffen.

Es gibt Widerspruch, andere schütteln den Kopf, sitzen etwas verwirrt und mit dumpfem Kopf da, auch ich. "Kann es noch jemand sagen, wie er es jetzt sieht – und wenn er etwas, irgend etwas verstanden hat, muß er es doch sagen können !" Noch zwei gehen an die Tafel, setzen neu an. Versuchen in ihrer Sprache, ein bißchen verschieden, das Gemeinte zu sagen. Es kommen nun ausgeführte Einwände. Ich zum Beispiel meine: Was bringt denn diese Überlegung ? Man kann sagen: Der Punkt, wenn er auch auf der dritten Verbindungslinie liegt (und nicht daneben), muß seinerseits auch gleich weit von seinen beiden Nachbarseiten sein. Aber strittig ist doch, ob er auch auf der dritten Linie liegt. Ist damit also was anderes gesagt als wir schon wußten – dasselbe mit anderen Worten: Jeder Punkt von jeder der drei geraden Marschlinien gleich weit entfernt von den beiden seitwärts weglaufenden Dreieckseiten... was bringt's ? Rückfragen: Was meinen Sie ? Noch einmal erklärt, mit Dialektanklang: Vom Läppche ins Dichelche gewickelt (vom Lappen ins Tuch gewickelt). Eine Teilnehmerin: "Was ist eigentlich damit bewiesen ? Es muß doch gezeigt werden, daß es für alle Dreiecke gilt, daß es nicht nur an Zufällen dieses oder jenes Dreiecks gilt, und ob sich das beweisen läßt. Ich finde, das hat die Sache nur komplizierter gemacht." Einige, die es schon an der Tafel erklärt haben, schauen etwas irritiert, verblüfft – es scheint ihnen klar zu sein, den ändern nicht. Ist es jetzt oder ist es nicht ? Auch nach Ende der offiziellen Zeit tauschen sich die Menschen noch etwas aus. Ich rede mit einem älteren Herrn –

und wir haben ein Papier vor uns, er kritzelt etwas hin und sagt, nach einigen Erörterungen: "Nein, ich weiß nicht, ich hab das einfach nicht erfaßt, ich sehe es nicht!" Ich antworte: "Mir gehts genauso. Und einige, die es vorgetragen haben, haben es doch offenbar verstanden... War es jetzt der Beweis, oder bewegen wir uns in den Vorhöfen, in tastenden Versuchen?" In acht Tagen sehen wir uns wieder. Und der Lehrer sagte zu Anfang: Es wäre kein Problem, die Sache in einer Minute lupenrein und zweifelsfrei zu erklären, daß jeder Anwesende es kapiert. Kapiert - aber auch versteht?

Nachbemerkungen

Wozu waren und sind mir gerade diese vier kleinen Fallgeschichten gut?

Man kann, ich kann einen Vortrag halten, einen Aufsatz schreiben über die Qualität von Sprachlehrbüchern, von Curriculummaterialien, ohne daß ich ein einziges Mal in einer Szene, die mich überrascht und betroffen hat, von fern gespürt habe, wie ein Detail dieses Buches ankommt, wie es sich in der Ernstsituation von Unterricht anfühlt, wie es da entziffert wird.

Und ich wollte seinerzeit einen Vortrag über "Sprache als soziales Handeln" vor der Gesellschaft für Gruppenpädagogik in Heidelberg, im Sommer 1977, nicht halten, ohne das eine oder andere Zeugnis von einer solchen, einer bestimmten, mich überraschenden halben Minute. In der mehr steckt, wie ich vermute, als die Illustration einer allgemein zu formulierenden Kritik (vgl. Fallgeschichte III).

Man kann jahrelang über Probleme der Geschichtsdidaktik schreiben und lesen, ohne auch nur das Bedürfnis zu haben, am eigenen Leib zu spüren, wie es ist, wenn man nach etwas aus der Geschichte greift, weil es einem eine heikle, eine kritische Situation zu überbrücken hilft. Ich hatte einen Vortrag über Geschichtsbedürfnisse zu halten an der Universität Konstanz 1977, und studierte dazu manche Didaktik. Überall der Blick von der höheren Warte aus. Nirgends eine Passage, in der ein Autor etwas berichtet hätte, was seine Autorität gefährdet, was ihn gar

irgendwie kompromittiert hätte. Auch nirgends die Bemühung, im Ernst zu fahnden nach Szenen, in denen Kindern von Spuren des Vergangenen erwischt wurden, in denen sie sich irgendwie damit (anders als in Quizform) auseinanderzusetzen begannen (vgl. Fallgeschichte I).

Man kann sehr elegant und überlegen dartun, wie das von der Technik und der Wissenschaft durchdrungene moderne Weltbild der Welt ihren antilithhaften, dramatischen Charakter nimmt; Sacherklärungen statt mythischer Deutungen, Daten statt physiognomischer Geschehnisse, Tatsachen statt Geschichten und so fort.

Man kann das zur Kenntnis geben, beispielsweise auf den Charakter der in der wissenschaftsorientierten Schule gebrauchten Sprache bezogen. Und wieder liegt ein Vortrag zugrunde. Sicher hätte ich von Verwissenschaftlichung der Unterrichtssprache reden können – und die Theorie der kognitiven Entwicklung hilft, die Lernentwicklung zu charakterisieren. Aber wie denn das in einer Lebenswoche eines Zwölfjährigen beispielsweise aussieht – wie Tiere z.B. ihm schicksalshafte Bedeutungsträger und zugleich Träger von Merkmalen sind; wie sich das reibt, verwirrt und nebeneinander herläuft. Das wollte ich nicht allgemein deduzieren. Da betrachte ich es als Zuschauer, als würde mich diese Auseinandersetzung nichts mehr angehen (vgl. Fallgeschichte II).

Man kann als allgemeiner Didaktiker einen Vortrag vor Mathematikdidaktikern halten, ohne sich darauf einzulassen, wie es ist, wenn einem Anfänger die Felle fortschwimmen, als Schüler, in einer Lernsituation des Unterrichts. Daß man also über etwas redet (das Schülerlernen und seine Probleme) – was man nur noch vom Hörensagen kennt, so ähnlich wie ein Schiedsrichter oder Zuschauer kaum eine Ahnung davon hat, wie es ist, wenn ein Tormann in einer wichtigen Spielphase einem Elfmeter ausgesetzt ist. Man kann offenbar über Mathematikdidaktik ganz gut reden, ohne die Peinlichkeiten zu spüren, wenn einem z.B. angesichts von Mathematischem der Kopf leer und dumpf ist und man in Verwirrung fällt. Deshalb habe ich eine Lehrszene aufgeschrieben, in der ich etwas von dieser Peinlichkeit, Leere und Nichtsouveränität gespürt habe (vgl.

Fallgeschichte IV).

Wenn Alexander von Humboldt, der sich als "wissenschaftlichen Reisenden" verstand, etwas über Südamerika, die Natur, die Geschichte, die Leute dort schreibt - dann spürt der Leser: der schreibt etwas, was er nicht nur kennt, sondern 'wo er bei war', körperlich, szenisch. Daß es das, wovon die Pädagogik handelt, wirklich gibt und daß man es auch als überraschend und prekär Hineinverwickelter in täglichen Geschehnissen spüren kann - das zu belegen, dazu ist mir die Niederschrift von kleinen Fallgeschichten wichtig. Ohne sie wäre ich mir zum Beispiel nicht glaubwürdig gewesen, als ich über Mathematik-Lernen, Geschichte-Lernen, Biologie-Lernen und Deutsch-Lernen zu sprechen hatte.

Ich bemühe mich, über das Aufschreiben von Geschichten das Flüchtige, das Passierende, das Wirbelige, das Mehrdeutige erziehungsbedeutsamer Geschehnisse präsent zu halten, weil ohne solche Präsenz das Nachdenken und Forschen leicht zur Scholastik wird, wie genügend Beispiele belegen.

Etwas allgemeiner läßt sich dieses Bemühen um Präsenz, um Überwindung einer bestimmten Distanzierung so umschreiben: Diese vier Fallgeschichten versuchen, Erfahrungen in präsentativen und nicht in diskursiven Symbolen zu verarbeiten - um die grundlegende und wichtige Unterscheidung von Susanne LANGER aufzugreifen (LANGER 1979, S. 86 ff; vgl. RUMPF 1980, S. 209 ff; RUMPF 1981, S. 182 f.).

Sich Widerfahrnisse, Szenen durch das Erzählen, das Niederschreiben von Geschichten zu vergegenwärtigen, um damit der Erfahrung etwas von ihrer Undurchdringlichkeit und Stumpfheit zu nehmen, das ist eine andere Art, etwas nicht bloß 'der Fall' sein zu lassen, als es die Art ist, die auf diskursive Symbolisierung zielt; dieser geht es in ihrer wissenschaftlich zugespitzten Form um begrifflich gesteuerte Entmischung, Distanzierung und Durchdringung von Erfahrungsmassen, welche in überprüfbarer und bestreitbarer Form vom Hier und Jetzt des sinnlichen Eindrucks, der temperamentdurchdrungenen Wahrnehmung eines einmaligen auch

schreckenden Geschehens abheben (BLUMENBERG 1971, S. 24).

Es ist deutlich, daß es nicht die gleichen Kriterien sein können, mit deren Hilfe die Qualitäten bestimmter diskursiver oder bestimmter präsentativer Verarbeitungen beurteilt werden dürfen. Die wirklichkeitsaufschließende Kraft einer präsentativ instrumentierten Geschichte ist nicht aufzurechnen gegenüber der wirklichkeitsaufschließenden Kraft eines Forschungsbefundes. Die Qualität der Symbole, die Qualität der Sprache ist unterschiedlich. Die Unterscheidung zwischen 'Aussage' (die als Ergebnis der Abwesenheit des Subjektes zu verstehen ist) und 'Formulierung', die Roland BARTHES vorschlägt (L'énoncée/L'énonciation), kann hier weiterhelfen (BARTHES, 1980, S. 28-30).

Auf den ersten Blick ist es offenkundig, daß die präsentative Symbolisierung, die ein Geschehen in Formulierungen festzuhalten, zu beschwören sucht, sterbliche Züge hat. Sie steht und fällt mit Einmaligkeiten dessen, der 'die Geschichte erlebt' hat, der sie jemand erzählt und also aus dem Mehr der Erfahrungen herausakzentuiert; der sie gar nicht für sich und andere aufschreibt.

In dieses Erleben, Erzählen, Aufschreiben geht vielerlei von dem ein, was wir als 'Zufall' zu bezeichnen gewöhnt sind: Situationen, Stimmungen, Empfindlichkeiten, Umwelteigenschaften; daneben die privaten und öffentlichen Dramen der Beteiligten (vgl. POLITZER 1974, S. 32 ff). Zufälligkeit, Subjektivität, Situationsverwobenheit machen infolgedessen Fallgeschichten für eine bestimmte Vorstellung von Wissenschaft und von Rationalität zu einer vielleicht charmannten Nichtigkeit.

Wer die präsentative Verarbeitung von Erfahrungen für belangvoll hält, sieht in der Subjektivität der Autorschaft und der Realitätsverwurzelung nicht prinzipiell einen Makel. Die präsentative Verarbeitung übergeht die Phantasmen nicht, welche angesichts sozialer Begebnisse in dem Akteur oder Kundschafter virulent werden. Sie betrachtet die Phantasmen, sofern sie sich im Austausch mit Realitäten modifizieren lassen, sogar als unerläßliche Helfer im Aufschließen von Wirklichkeit.

BESANÇON, dessen Argumentation ich hier folge, hat gezeigt, mit welchen Verlusten jede Forschung zu rechnen hat, die den Subjekten unentwegt vorschreibt, ihre Phantasmata niederzukämpfen oder zu annullieren, wenn es an die Erforschung der objektiven Realität geht (BESANÇON, 1974, S. 113ff; DEVEREUX 1967, S. 124ff).

Wie freilich die diskursiven und präsentativen Symbolisierungen untereinander in Beziehung stehen, wie sie sich durchdringen und ergänzen können (Sartres "Idiot der Familie" scheint mir ein erratisches Beispiel dafür zu sein), darüber wüßte ich gern mehr als ich weiß.

Dazu einige Denkanstöße aus der Selbstreflexion anderer Autoren von 'Fallgeschichten':

(1) "Ein Interesse, das mich dazu bringt, mich mit einem Bleistift vor einen Stoß weißen Papiere zu setzen, wird ausschließlich durch den Anblick offener Figuren ausgelöst, nicht von solchen, über die ich schon ganz genau Bescheid weiß, ehe ich anfangs zu schreiben. Und am liebsten sind mir Menschen, die offen geheimnisvoll bleiben, auch nachdem ich mit dem Schreiben aufgehört habe." (Alfred ANDERSCH: Nachwort für Leser zu "Der Vater eines Mörders", Zürich 1980, S.135)

(2) "Man darf nicht glauben, daß das günstigste Verhältnis für die Beobachtung das wechselseitige Außenverhältnis zwischen Beobachter und Beobachtetem ist und daß der Psychiater, ein Mann des gesunden Menschenverstandes zur Heilung seines Kranken ablehnen muß, in seinen Wahn einzutreten. Das Außenverhältnis des Zeugen offenbart vom beobachteten Subjekt nur das Äußerlich-Sein, das heißt nur die Objektivitätsebene, auf der es für sich selbst äußerlich ist. Die einzige Möglichkeit, im Verständnis weiterzukommen, besteht darin, sich auf die Ebene zu begeben, auf der man selbst in Frage steht, wo die Forschung den Forscher anfixt: der wahre Psychiater ist aus Berufung wahnsinnig; sein Wahnsinn ist sein bestes Werkzeug zur Erforschung des Wahnsinns der anderen... um sie (die Leute) zu kennen, muß man ein Innenverhältnis zu ihnen haben, sich in einer Situation befinden, in der ihr Habitus, ihre Ticks, ihre Fehler einen in der einen oder anderen Weise in einem selbst kompromittieren." (Jean Paul SARTRE: Der Idiot der Familie, Reinbek 1978, Bd. III, S. 578).

(3) "Die Literatur, die man hartnäckig die schöne nennt, hat es seit dem 18. Jahrhundert mit dem menschlichen Einzelfall zu tun gehabt. Seine 'Freiheit' war die Voraussetzung seiner Verfügbarkeit für die neuen Formen der Produktivität. Die Herstellung des Einzelfalls gegen gesell-

schaftliche Zwänge, die ihn (und sei es in der Form des literarischen Topos) unter 'Bekanntes' subsumieren wollten - die öffentliche Darstellung also auch seiner Einsamkeit war die inhaltliche Leistung der seit damals modernen Literatur. Formal ging es in ihrem Medium darum, das Dargestellte undurchsichtig zu machen für den Blick schneller Ein- und Zuordnung, gegen das Disziplinierungsbedürfnis des Lesers... Die Maxime des poetischen Handelns lautete auch unausgeschrieben allemal 'in Tyrannos'. Leistung bestand darin, im Einzelfall der Teilnahme wieder zu öffnen, worüber im Großen und Ganzen Geschmack, Vorurteil und Konvention die Akten geschlossen hatten... Die Dunkelheit des Einzelfalls, mit dem es die Kunst zu tun hat, ist kein Werk der Verdrängung, im Gegenteil, sie macht Verdrängtes sichtbar..." (Adolf MUSCHG: Der Schein trägt nicht. Bericht von einer falschen Front. In: Literaturmagazin 5, Reinbek 1976, S. 32)

(4) "Ein Mann, der die Wahrheit will, wird Gelehrter; ein Mann, der seine Subjektivität spielen lassen will, wird vielleicht Schriftsteller; was aber soll ein Mann tun, der etwas will, was dazwischen liegt?" (Robert MUSIL, zit. in: Literaturmagazin 6, Reinbek 1976, S. 24)

(5) "Es ist gut, auch fabelnd zu denken. Denn so vieles eben wird nicht mit sich fertig, wenn es vorfällt, auch wo es schön berichtet wird. Sondern ganz seltsam geht mehr darin um, der Fall hat es in sich, dieses zeigt oder schlägt er an. Geschichten dieser Art werden nicht nur erzählt, sondern man zählt auch, was es darin geschlagen hat oder horcht auf: Was ging da ? Aus Begebenheiten kommt da ein Merke, das sonst nicht so wäre; oder ein Merke, das schon ist, nimmt kleine Vorfälle als Spuren und Beispiele. Sie deuten auf ein Weniger oder Mehr, das erzählend zu bedenken, denkend wieder zu erzählen wäre. Das in den Geschichten nicht stimmt, weil es mit uns und allem nicht stimmt. Manches läßt sich nur in solchen Geschichten fassen, nicht in einem breiteren oder höherem Stil, oder dann nicht so." (Ernst BLOCH: Spuren, Frankfurt/M. 1962, S. 15/16)

Malte Buschbeck

EINZELFALLSTUDIEN - EIN NOTWENDIGES WISSENSCHAFTLICHES 'ANTIPROGRAMM'
Thesen eines Lesers

1. Die Definition der 'Fallstudie' folgt den Vorgaben durch die vorliegenden Textbeispiele von RUMPF. Danach verstehe ich Fallstudien als deskriptive, differenzierte Beschreibungen von Einzelfällen, die sich auf die Subjektivität des am Erziehungsprozeß Beteiligten und des beobachtenden Wissenschaftlers bewußt einlassen und nicht von vornherein auf Verallgemeinerungsfähigkeit abzielen.
2. Meine Stellungnahme entspringt nicht der Sicht des Erziehungswissenschaftlers, sondern der des Konsumenten erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse, also der Öffentlichkeit. Sie versucht, die Erwartungshaltung der Öffentlichkeit gegenüber der Erziehungswissenschaft mitzureflektieren.
3. RUMPFs Fallbeispiele bieten nicht den üblichen Anlaß zur Kritik an wissenschaftlichen Arbeiten. Solche Kritik bezieht sich zumeist auf unverständliche Terminologie und fachwissenschaftlich verengte Perspektive. RUMPFs Fälle sind höchst plausibel und verständlich formuliert. So ähnlich würde vielleicht auch ein guter journalistischer Beobachter vorgehen.
4. Das veranlaßt zu der Frage: In welcher Rolle versteht sich hier Horst RUMPF: als Wissenschaftler, als öffentlich Zuständiger, bildungspolitisch Denkender, als Betroffener oder Teilnehmender, als 'human' denkender Mitmensch oder als Literat, Publizist, Journalist? Die Frage will ich nicht beantworten. Doch sie scheint mir relevant zu sein.
5. Ansatzpunkte, Denkweisen und Beurteilungskriterien der Erziehungswissenschaft werden aus diesen Fallbeispielen nicht transparent.

Doch Fallstudien könnten demonstrieren, wie fern die Experten wesentlichen Bestandteilen der Schulwirklichkeit bleiben. Das gilt zum Beispiel für arbeitsphysiologische Voraussetzungen des Schulunterrichts, Leistungsmotivierung und Demotivierung durch Noten (zum Beispiel erläutert an einem Schülerschicksal über mehrere Notengebangsakte hinweg). Eine Fallstudie über Langzeiterfahrungen mit einem bestimmten Schulbuch wäre etwa erhellend, ebenso eine Fallstudie über ein Lehrerschicksal über die Phasen der Ausbildung, Berufseintritt, Berufsroutine hinweg.

6. Wer hat überhaupt Interesse, Einzelfallstudien zu lesen? Lehrer können sich auf den Einzelfall nicht einlassen, ihre Unterrichtsarbeit orientiert sich am Exemplarischen, am für die Klasse Geltenden. Ministerialbeamte haben generalisierende Normen zu setzen, dem Einzelfall gilt ihr Interesse nicht. Lehrplankommissionen orientieren sich nach allen Erfahrungen an der eigenen Professionalität und ihrem eigenen Selbstverständnis, an Inhaltskatalogen, an objektiven Bildungskriterien. Der Einzelfall kommt nicht vor. Lehrerverbände können ebenfalls nur teilinteressiert sein, sofern sie sensibilisiert sind für die Unterrichtsprobleme von Lehrern und Schülern (z.B. auffälligen, schwierigen Schülern); sie verfolgen eher standespolitische Interessen. Einzelfallprobleme verunsichern. Wissenschaftlern sind Literaturbezüge, Quellenhinweise, Lehrmeinungen, generalisierende und politisierende Aspekte aus Legitimationsgründen näher als Beziehungen auf Einzelfälle: Wissenschaft als Ritual. Einzelfallstudien bilden eine Art wissenschaftliches 'Antiprogramm'.

7. Einzelfallstudien sind eher von Interesse für folgende Gruppen: Psychologen, Psychotherapeuten, Mediziner, betroffene Eltern und Schüler. Der Schüler ist immer ein Einzelfall, eine Einsicht, gegen die sich Verwaltungen, Politiker, oft auch Erziehungswissenschaftler und Lehrer häufig sperren. Auch die gegenwärtige öffentliche Diskussion ist stark am Einzelfall orientiert. Die meisten Anlässe für Berichte und Kommentare, und das ist gewiß ein neuer Trend, werden durch Einzelerfahrungen ausgelöst. Journalisten mögen wenig Fach-

wissen haben, aber ihr Vorteil ist ein unverstellter Blick für den Einzelfall, für die einzelne betroffene Person.

8. Für das Verhältnis von Wissenschaft und Öffentlichkeit heißt das: Die Brücke zwischen den beiden Bereichen ist die Erfahrungsebene des Einzelnen. Am Einzelfall und dem, was die Erziehungswissenschaft dazu zu sagen hat, erweist sich für den Konsumenten die Relevanz der Erziehungswissenschaft. Nur über Beispiele kann man miteinander reden, nicht über Literatur oder generelle Regeln. Versuche zur öffentlichen Selbstdarstellung und Popularisierung der Erziehungswissenschaft müssen vor allem diesen Weg nutzen. Fallstudien sind nicht nur Brücken zur Verständigung, sondern auch Mittel zur Kontrolle der Relevanz wissenschaftlicher Allgemeinaussagen, die verhindern, daß die Experten in den Bereich des Abstrakten 'entweichen' (Vielleicht sollte man Einzelfallstudien über Erziehungswissenschaftler empfehlen).
9. Einzelfallstudien sollten gewissen Grundsätzen Rechnung tragen. Sie sollten:
- die besondere Art der Begrenztheit des Einzelfalles erkennbar machen,
 - die Art des Interesses des Beobachters am Fall erläutern (z.B. politisches Interesse, Schülerwohlergehen, offene Neugier, es geht also um die Legitimation des Beobachters),
 - 'Simplifikation um der Klarheit willen' vermeiden und den Fall nicht zu vordergründigen Demonstrationszwecken mißbrauchen.
10. Die Konjunktur von Fallstudien ist wohl zu verstehen als Unzufriedenheit mit den bisher vorherrschenden Methoden der Erziehungswissenschaft, die weite Erkenntnisbereiche (besonders die 'individuellen Schicksale') ausblendeten. Bisher herrschte die statistische Aufbereitung zum Zweck allgemeingültiger Aussagen vor, die nichts wirklich über den Einzelnen aussagen. Themen waren: Quantifizierung von Lernerfolgen, Verwissenschaftlichung der Lehrpläne, Curriculum-Techniken, breit angelegte Begabungsstrategien, Rechnen in 'Popula-

tionen' und 'Übertrittquoten', zumindest als eine Reverenz an reformpolitische Erwartungshaltungen.

11. RUMPFs Fallbeispiele zielen bewußt auf eine Beobachtungsebene, die von der Erziehungswissenschaft bisher nicht wahrgenommen wurde. Allerdings sagen sie darüber hinaus nichts aus über das spezielle Beobachterinteresse (allenfalls in der Auswahl der Fälle). Sie thematisieren nicht die Probleme der Simplifikationsgefahr und der Begrenztheit des Einzelfalls. Sie haben wissenschaftsinternen Demonstrationscharakter, hier liegt ihr 'didaktischer' Wert für die Erziehungswissenschaft. Sie beschreiben zum Teil Alltagsweisheiten (etwa, daß Tiergeschichten interessanter sind als Lehrsätze über Tiere). Und im vierten Fall (Ausschreiten eines Dreiecks) scheint mir das Verfahren für die Näherbringung des Gemeinten ungeeignet. (Man kann eine Einsicht, die nur theoretisch zu erklären ist, nicht praktisch erproben. Daß Studenten mit Papierschnipseln Dreiecke legen, mag als Simulation der Schülersituation einleuchten, als Erklärungshilfe für Studenten - Abitur, über 20 Jahre - erscheint mir das etwas fern.)
12. Die Fälle RUMPFs zeigen Vorteile und Grenzen des Umgangs mit Fallbeispielen. Dennoch ist meine Überzeugung, daß RUMPFs Ansatz vorzüglich geeignet ist, Erziehungswissenschaftler, Politiker, Verwalter, auch Eltern für die Erschließung neuer, bisher kaum praktizierter Beobachtungsformen und Fragestellungen zu sensibilisieren.

Ewald Terhart

FALLGESCHICHTEN: ÜBERLEGUNGEN IM ANSCHLUß AN EINE DISKUSSION

Der Gegenstand der Diskussion in dieser Arbeitsgruppe - vier Fallgeschichten von Horst RUMPF (als 'Autor') sowie der Kommentar von Malte BUSCHBECK (als 'Leser') - unterscheidet sich von den anderen 'Fällen' insofern, als diese Geschichten sich vornehmlich auf der Ebene von Interaktion bzw. Introspektion bewegen und - im Unterschied zu den Fallgeschichten aus dem Mathematikunterricht - auch Situationen miteinschließen, die nicht auf der Basis einer expliziten pädagogischen bzw. didaktischen Intentionalität strukturiert sind. Im Folgenden gebe ich einige wesentliche Punkte aus der Diskussion wieder und kommentiere sie; hieran schließen sich einige zusätzliche Überlegungen und Thesen an.-

Fallgeschichten - illustrativ oder explorativ?

Im Rahmen der Arbeitsgruppendifkussion ging es um die Problematik von Fallgeschichten. Deren Differenz zu Fallstudien wurden vom 'Autor' betont und allgemein akzeptiert - wenn auch nicht weiter präzisiert. An der These des 'Lesers', daß durch die vier vorgelegten Fallgeschichten vermittels plakativer Darstellung und Schwarz/Weiß-Malerei lediglich längst bekannte Allgemeinaussagen erneut illustriert, nicht aber neue Dimensionen innerhalb bestimmter (neuer) Gegenstandsbereiche exploriert würden, entzündete sich eine Debatte um die allgemeine Funktion und Beweiskraft von Fallgeschichten. Auf der einen Seite die Auffassung des 'Autors', daß durch diese Form der Dokumentation von pädagogischen Ereignissen die Realverwicklung von Personen in Prozesse gezeigt und hierdurch der Widerspruch zwischen offizieller Wissenschaft und unmittelbarer, individueller Erfahrung zumindest der Tendenz nach aufgelöst werde. Geschichten seien keine Vehikel zur Illustration von Allgemeinem, sondern dienten der Repräsentation von Flüchtigem (vgl. hierzu auch RUMPF 1979). Auf der anderen Seite der Verdacht, daß durch derartige Geschichten vielleicht nur eine Art Überzeugungsarbeit oder gar Agitation geleistet werde, die die Leser für bestimmte allgemeine Wahr-

nehmungsperspektiven vereinnahmen wolle und die von der Richtigkeit der allgemeinen Vorannahmen bereits Überzeugten lediglich bestärke.

Diese Problematik stellt sich letztlich bei allen Formen von naturalistischer, 'narrativer' Repräsentation von verarbeiteter Wirklichkeit und verweist auf die hermeneutische Modellvorstellung einer spiralförmigen Beziehung zwischen Vorannahme, Applikation dieser Vorannahme auf einen Gegenstand und der Rückwirkung dieses (ersten) Applikationsversuchs auf die Vorannahmen etc. Das entscheidende Problem besteht hierbei darin, im Prozeß der Produktion von Geschichten möglichst flexible Verarbeitungsmuster und Dokumentationsformen zu praktizieren.

Hierbei spielt sicherlich die jeweils benutzte Sprache eine wichtige Rolle, und zwar nicht nur beim Schreiben von Fallgeschichten, sondern auch schon bei der Wahrnehmung und Verarbeitung von fallwürdigen Ereignissen. In diesem Zusammenhang ist an BLUMERs Unterscheidung von definitiven und sensibilisierenden Begriffen zu erinnern: "While definitive concepts provide prescriptions of what to see, sensitizing concepts merely suggest directions along which to look." (BLUMER 1954, S.7 ; vgl. die diesbezügliche Diskussion bei BULMER 1979). Konsequenz einer Verwendung sensibilisierender Begriffe ist, daß die vom Autor vollzogene Interpretation von Ereignissen durch Fallgeschichten wie auch die (Meta)Interpretation dieser Geschichten durch den/die Leser nie als endgültig abgeschlossen betrachtet werden kann. Umgekehrt dürfen "sensitizing concepts" nicht so weit gefaßt, inhaltlich unbestimmt und/oder auch mißverständlich sein, daß sie für den oder die Leser wie auch für den oder die Interpretierten nicht mehr argumentativ zugänglich sind. Die hierin liegende Ambivalenz zwischen "sensitizing" und "definitive concepts" - von BULMER (1979, S.52) als "paradox of categorization" bezeichnet - sollten Vertreter eines erfahrungswissenschaftlich-quantifizierenden Ansatzes jedoch nicht zum Anlaß für Kritik nehmen, denn - wie DRERUP (1979, S.348, 370ff) gezeigt hat - sind es gerade die Forschungsregulative des Kritischen Rationalismus, die als zum Teil konträre Handlungsmaximen und -prinzipien sowohl für wie gegen bestimmte Vorgehensweisen plädieren.

Die in der Überschrift dieses Abschnittes gestellte Frage ist damit letztlich nicht eindeutig zu beantworten. Fallgeschichten müssen ihrer Idee und Anlage zufolge explorativ sein; zugleich sind sie als solche nur möglich vor dem Hintergrund allgemeiner Vorannahmen, die einen bestimmten Fall als 'Fall von...' allererst sichtbar machen. Der Fall selbst weist über seine Ränder hinaus auf größere Zusammenhänge – ein altbekanntes Faktum, welches noch einmal die oben genannte These unterstützt, daß die Bestimmung der analytischen Einheit sowie die Kriterien für den Umgang mit ihren Begrenzungen für Fallgeschichten wie Fallstudien von zentraler Bedeutung sind.

Der Prozeß der Produktion von Fallgeschichten

Im Rahmen der Diskussion bestand die Möglichkeit, den Autor der vier Fallgeschichten über Hintergründe und Absichten zu befragen. Hierbei zeigte sich einmal mehr, daß die Bestimmung der Eigenarten des Schreibens von Fallgeschichten sowie auch die Suche nach möglichen methodologischen Sicherungen und Validierungsformen auf den Prozeß der Interpretation selbst verwiesen ist; dies gilt m.E. für den interpretativen Ansatz generell. Der 'Autor' selbst hat in diesem Zusammenhang eine Metapher verwendet: Er spricht von "meiner pädagogischen Botanisiertrommel". Nimmt man diese Metapher auf, so stellt sich natürlich sofort die Frage, nach welcher Systematik – ähnlich wie der Biologe – der Autor seine "Botanisiertrommel" mit bestimmten (interessanten, exemplarischen, außergewöhnlichen, unverständlichen etc.) Ereignissen füllt, andere dagegen außer Acht läßt. Diese Selektionsleistung bildet gleichsam den ersten Schritt bei der Produktion von Fallgeschichten. Hieran schließt sich die Verarbeitung von Beobachtungen an (Vergleich neuer Wahrnehmungen mit alten Erfahrungen, Äquilibrationsprozesse kognitiver und emotionaler Art, Auslösung von emotionalen Reaktionen auf seiten des Beobachters – die wiederum Erinnerungen hervorrufen, welche Wahrnehmung beeinflussen usw.). Als nächste Phase ließe sich der Prozeß der Dokumentation dieses Verarbeitungsprozesses und seiner Ergebnisse in Form von Fallgeschichten bezeichnen. Mittlerweile kommen natürlich immer deutlicher die 'im' Autor vorhandenen, teilweise sprachlich vermittelten und vermittelbaren kognitiven und emotionalen Verarbeitungs-

und Ausdruckstendenzen zum Zuge; letztlich ist im Prozeß der Interpretation die Person des Interpreteten selbst Forschungsinstrument.

Durch diese hier nur angedeutete Aufschlüsselung des gesamten Prozesses (vgl. ausführlich SMITH 1978 und TURNER 1981) soll auf die Notwendigkeit einer Psychologie der Produktion von Fallgeschichten hingewiesen werden, wobei an historische Vorläufer angeknüpft werden kann (DILTHEY, introspektive Psychologie). Zugleich ließe sich die hierin liegende 'klassische' Problematik einer Explikation des Verstehensprozesses gleichsam säkularisieren, indem man ihn als eine spezielle Art von Informationsverarbeitungsprozeß betrachtet und mit der Begrifflichkeit der Kognitiven Psychologie angeht. Dies mag für einige Protagonisten von Fallgeschichten oder "narrativer Pädagogik" ein etwas häretischer Gedanke sein, aber dennoch ließe sich hierdurch Licht in den so häufig als Dunkelfeld bezeichneten Prozeß der Interpretation bringen - und dies käme dem interpretativen Ansatz sicherlich zugute.

Bei der Diskussion innerhalb der Arbeitsgruppe brachte der 'Autor' in diesem Zusammenhang vor, daß er selbst die Feinstruktur seines Sensoriums nicht kenne. Die Entwicklung von Wahrnehmungsweisen sei sicherlich biographisch bedingt und etwa durch psychoanalytische Mittel aufzuklären. Dieser Punkt beleuchtet einen allgemeinen Sachverhalt: Das Ungenügen der an einen Autor gerichteten Forderung nach Erläuterung der individuellen Hintergründe und Absichten des Schreibens von Fallgeschichten, denn diese Bedingungen des Schreibens sind dem Autor selbst nicht unmittelbar transparent. Aber noch ein anderer Grund spricht gegen allzuviel Vertrauen auf die einfache Strategie des Rückfragens: Diese Chancen haben in aller Regel nur ganz wenige Leser von Fallgeschichten. Deren Aussagen müßten jedoch für (potentiell) alle Leser nachvollziehbar (wenn nicht gar prüfbar) sein, damit Wissenschaft als ein auf Kommunikation und gemeinsames Lernen angelegter Prozeß überhaupt stattfinden kann. Hierzu mehr im letzten Abschnitt.

Lernen am Fall

Die Beschäftigung mit einzelnen Fällen ist nicht nur ein traditions-

reiches (wenn auch selten angewandtes) Instrument im Rahmen erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Forschung, sondern zugleich ein Element der Berufsvorbereitung, und zwar in den Disziplinen, die - neben dem Forschungsaspekt - einen sehr starken Bezug zu einer bestimmten Profession außerhalb des Wissenschaftsbereichs aufweisen (z.B. Medizin, Psychologie, Jurisprudenz, z.T. Betriebswirtschaftslehre). Beide Funktionsbereiche bzw. Anwendungsformen sollten nicht strikt getrennt von ihren jeweiligen Vertretern wechselseitig abgewertet werden. Innerhalb der Lehrerausbildung scheint der Umgang mit Fällen und insbesondere Fallgeschichten derzeit wieder an Attraktivität zu gewinnen. Die an die Beschäftigung mit Schilderungen von pädagogischen Konflikt- und Schlüsselsituationen, mit Abschnitten aus Lebensläufen, autobiographischen Materialien, Sequenzen aus Video-Mitschnitten, historischen Abbildungen etc. geknüpften Hoffnungen bestehen darin, daß hierdurch eine Sensibilisierung für die Wahrnehmung und Beurteilung von beruflich relevanten Situationen erfolgt, die wiederum die Voraussetzung für ein adäquates Handeln ist (vgl. GÜNTHER 1978, BINNEBERG 1979). Kasuistik in der Lehrerausbildung zielt mithin nicht auf unmittelbare Handlungsorientierung, sondern auf eine dem Handeln gewissermaßen vorauslaufende Phase: auf die Sensibilisierung der Wahrnehmung und gegebenenfalls auf die Revision tradierter Wahrnehmungsweisen. 'Sensibilität' ist insofern sowohl ein zentraler Begriff in der berufsfeldvorbereitenden wie forschungsbezogenen Anwendung von Fallstudien (vgl. BLUMERs "sensitizing concepts" wie auch GLASERs Arbeit über "theoretical sensitivity" 1978).

Die hierbei sich abspielenden Prozesse wären der Gegenstand einer Psychologie der Rezeption von Fallgeschichten, wobei - speziell im Hinblick auf die Verallgemeinerbarkeitsproblematik - zu prüfen wäre, inwiefern (und welche) Beziehungen und/oder Parallelen dieser Prozeß zur oben erwähnten Psychologie der Produktion von Fallgeschichten hat. Lernen am Fall übt in eine Form des Umgangs mit Wissen ein, die allgemeine wissenschaftliche Ausbildungsinhalte, situative Besonderheiten, emotionale Reaktions- und Beurteilungstendenzen sowie bisher erworbenes allgemeines und berufsrelevantes Erfahrungswissen miteinander zu verknüpfen sucht. Möglicherweise schließt sich an den oben genannten Prozeß

der Informationsverarbeitung 'im' Autor von Fallgeschichten ein ähnliches Geschehen auf seiten des Lesers an. Hierbei ist die zentrale Frage nach dem Verhältnis von Wissen sowie tieferliegenden Reaktionstendenzen einerseits und Handeln andererseits auch weiterhin offen - vielleicht deshalb, weil dieser Zusammenhang selbst ein offener ist und nur mit formalen Modellen zu systematisieren.

Einige methodologische Hinweise

Fallstudien sind kein Novum, weder in der Pädagogik noch in den Sozialwissenschaften generell. Hinzuweisen ist hier beispielsweise auf Berichte über Vorhaben aus der pädagogischen Reformbewegung, auf Äußerungen bei HÖNIGSWALD (1927, S. 214f.), auf Arbeiten von HENNINGSEN (1967), GAMM (1967) und MAURER (1970). Als neuere Publikationen vgl. GÜNTHER (1978), BINNEBERG (1979), SIMONS (1980) und STENHOUSE (1980). In der sozialwissenschaftlichen Methodenlehre hat die Einzelfallstudie ebenfalls ihren angestammten Platz (vgl. GOODE/HATT 1956; ALEMANN/ORTLIEB 1975; STAKE 1978); in diesem Zusammenhang ist auch auf die autobiographische Methode zu verweisen. Innerhalb der Psychologie gehört die Einzelfallanalyse zum methodischen Instrumentarium im Bereich der Klinischen Psychologie, der Diagnostik sowie der Beratung (vgl. PETERMANN/HEHL 1979). Dies leitet zur Erhellung eines weiteren möglichen Mißverständnisses über.

Fallstudien sind nicht notwendig 'qualitativer' Natur, d.h. es sind sehr wohl Analysen von einzelnen Fällen möglich, die mit quantitativen Methoden arbeiten - wie natürlich auch umgekehrt 'qualitative' Aussagen über aggregierte Datenmengen möglich und notwendig sind. Die gegenwärtige Aktualität qualitativer Methoden sollte nicht dazu verleiten, nunmehr sämtliche Forschungskonzepte und -projekte diesem Pol des Methodenspektrums zuzuordnen. Dies verweist auf Unsicherheiten des Begriffsgebrauchs: Als übergeordnete Kategorie könnte 'Einzelfallforschung' dienen, worunter sowohl quantitative ('Einzelfallanalyse') und qualitative ('Fallstudie', 'Fallgeschichte') Ausprägungsformen zu subsumieren wären. Der Begriff 'Kasuistik' schließlich sollte für eine primär an Fällen orientierte Form der Berufsfeldvorbereitung verwendet werden.

Fallstudien sind nicht hinreichend dadurch ausgezeichnet, daß sie sich auf nur eine Untersuchungseinheit beziehen. Zumindest ist der Hinweis auf die Menge der Untersuchungsobjekte ('N = 1') nicht ausreichend, um ein Projekt der quantitativen oder qualitativen Einzelfallforschung zuzurechnen. Hinzutreten muß zumindest eine genauere Spezifikation der Zusammensetzung und des Ausbaus dieses einen N: In der Sozialforschung können sowohl Personen, Gruppen, Institutionen, Regionen oder gar Gesellschaften zum Gegenstand von Einzelfallforschung gemacht werden (vgl. ALEMANN/ORTLIEB 1975). Die Bestimmung der analytischen Einheit wird damit zu einem zentralen Problem, ebenso die Frage der Kriterien, welche bei der Verlagerung ihrer Grenzen (Vergrößerung oder Verkleinerung) angewandt werden sollen.

In einem ersten Zugriffsversuch könnte man als Kennzeichen qualitativer Einzelfallforschung eine ganzheitliche Betrachtungsweise nennen, die einen Gegenstand nicht entsprechend einer vorab definierten Fragestellung in einzelne Aspekte zerlegt, um dann einen oder mehrere dieser Aspekte bei möglichst vielen N abzugreifen, sondern die - ohne präfixierte Fragestellung - möglichst viele Aspekte und Nuancen einer nur vorläufig abgesteckten Analyseeinheit allererst herausarbeiten will (zum Ganzheitsgesichtspunkt vgl. GOODE/HATT 1956). Hinzu kommt eine spezielle Form der Ausgestaltung des Verhältnisses von Allgemeinem und Besonderem.

Dieser Bestimmungsversuch ist ergänzungsbedürftig, speziell hinsichtlich einer präzisen Abklärung des Verhältnisses von (unterschiedlichen Ausprägungsformen der) Einzelfallforschung zu bestimmten methodologischen Denktraditionen. Hinzuweisen ist hier zumindest auf die neukanianische Unterscheidung von nomothetischer und idiographischer Wissenschaftsauffassung, auf DILTHEYs Behandlung der 'Erklären/Verstehen'-Problematik, auf die Dichotomie der Kontexte von Entstehung und Begründung sowie auf Versuche innerhalb der Analytischen Handlungsphilosophie zur Präzisierung eines Beschreibungs- und Erklärungsmodells für menschliche Handlungen. Dies kann hier nicht weiter verfolgt werden (vgl. hierzu und zum folgenden TERHART 1981b).

Verallgemeinerbarkeit als Problem

Der Standard-Einwand gegen Fallstudien ist der Hinweis auf die nicht oder nur beschränkt vorhandene Verallgemeinerbarkeit ihrer Ergebnisse. Aufgrund seiner besonderen Bedeutung kehrte die Diskussion immer wieder zu diesem Problem zurück. Unterschiedliche und unterschiedlich extreme Positionen hierzu wurden formuliert und verteidigt. Im Rückblick scheinen mir einige problemaufschließende Anmerkungen und Fragen notwendig zu sein.

(a) Absolute Verallgemeinerbarkeit ist auch im Rahmen quantifizierender Sample-Forschung eine Fiktion. Insofern muß man - anstatt Maximalpositionen zu diskutieren - immer von unterschiedlichen Graden an Verallgemeinerbarkeit sprechen. Auf der Basis der Inferenzstatistik wird ja schließlich auch nur von Stichproben unter Zuhilfenahme wahrscheinlichkeitstheoretischer Überlegungen auf Grundgesamtheiten 'geschlossen' - wobei immer (allerdings mathematisch präzisierbare) Unsicherheiten vorliegen. Darüberhinaus ist seit POPPER die Problematik induktiver Generalisierungen erwiesen.

(b) Über diesen formalen Einwand hinaus ist grundsätzlich nach den Implikationen der (jeweiligen) Verwendung des Begriffs der Verallgemeinerung zu fragen: Woraufhin soll Was mit welchem Zweck ausgehend von welcher Basis verallgemeinert werden ? Sind es die Resultate von Fallstudien oder die Erfahrungen des/der Forscher(s) beim Durchführen dieser Studie ? Unterscheidet sich das Verallgemeinerbarkeitsproblem bei Fallstudien von dem bei Fallgeschichten ? Wie lassen sich die unterschiedlichen empirischen Validitätskonzepte (interne Validität, externe Validität, Situationsvalidität, Populationsvalidität) in den Zusammenhang von Fallstudien einbringen?

(c) Ist die Frage der Verallgemeinerbarkeit identisch mit der Frage nach der methodologischen Glaubwürdigkeit bzw. Geltungsbegründung von fallbezogenen Erkenntnissen (vgl. zu diesem Komplex KENNEDY 1979; WESTMEYER 1979; ELLIOTT 1980)? Im Rahmen der methodologischen Sicherheitsproblematik sind zwei Dinge auseinanderzuhalten: Zum einen die Frage,

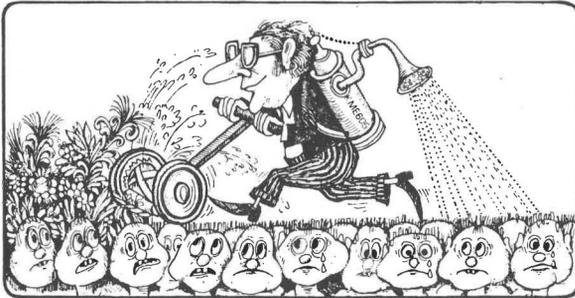
ob die an einem Fall gewonnenen Erkenntnisse für alle entsprechenden Fälle repräsentativ und insofern 'objektiv' sind (Gegenstandsobjektivität), oder aber ob die Aussagen über einen spezifischen Fall für (potentiell) jedermann - da aufgrund der Anwendung bestimmter methodologischer Regeln gewonnen - kontrollierbar sind (Aussagenobjektivität). Beides darf nicht miteinander vermischt werden bzw. jeder Geltungsanspruch ist dementsprechend auf seine spezifische Begründungsbasis hin zu prüfen. Auf diese Weise müßten auch objektive, d.h. nachvollziehbar zustande kommende Aussagen über subjektive Phänomene möglich sein. (Zur Vermischung zweier, bei DILTHEY noch auseinandergehaltener Allgemeingültigkeitsbegriffe in der NOHL-Schule und den daraus resultierenden Schwierigkeiten geisteswissenschaftlicher Pädagogik vgl. ZEDLER 1981).

(d) Die Frage nach der 'Wahrheit' von interpretativ gewonnenen Aussagen über soziale Prozesse kann in zwei Richtungen gestellt werden: Einmal hinsichtlich des Dialogbereichs Autor - Leser, zum anderen auch hinsichtlich des Dialogbereichs Interpretierte - Interpret (Autor). Sofern Fallgeschichten nicht auf die Dokumentation von Skurrilem, Banalem oder Tiefsinnigem beschränkt bleiben, eröffnen sie einen (fiktiven oder realen) Dialog mit dem Leser, aber auch mit den Beschriebenen. Der Beobachtungsleistung des Fallstudikers steht ja spiegelbildlich die der Beobachteten gegenüber. Die Argumentationsprozesse in beiden Dialogbereichen sind für die Validität der Aussagen des Forschers von Bedeutung (vgl. hierzu TERHART 1981a). In diesem Zusammenhang spielen komplizierte wahrheitstheoretische Erwägungen eine Rolle. So wäre etwa das Verhältnis von dialogischem Wahrheitsbegriff zum Intersubjektivitätspostulat der empirischen Wissenschaften zu bestimmen.

(e) Genauso, wie man Fallstudien nicht per se als Feuilletonismus oder bloßes 'story-telling' abqualifizieren sollte, genauso dürfte das Einklagen von Geltungsbegründungen oder methodologischen Präzisierungsversuchen nicht automatisch als epistemologisches Polizei-Denken o.ä. kritisiert werden. Dies vor allem deshalb nicht, weil ansonsten lediglich ein Kreis von immer schon Gleichgesinnten der 'Wahrheit' interpretativ gewonnener Aussagen mehr intuitiv teilhaftig werden könnte - zweifellos ein elitäres Konzept.



Was der Fall ist...



... und wie das Problem der Generalisierung zu lösen ist.

Heinrich Bauersfeld

INTERPRETATIONEN ZU EINER MATHEMATISCHEN UNTERRICHTSSTUNDE

Zur Auswahl des Fall-Materials

Die Entscheidung zwischen dem Vorstellen einer vorgefertigten Analyse (z.B. ERLWANGER 1975, OEVERMANN 1976 oder BAUERSFELD 1978 und 1980) und dem Diskutieren eines Unterrichtsdokuments fiel nicht schwer. Letzteres schien bessere Chancen zu bieten für die persönliche Erfahrung der Bedingungen, der prinzipiellen Offenheit und des möglichen Sinnes solcher Analysen.

Für die Tagung wurden zwei Transkripte von video-graphierten Unterrichtsaufzeichnungen ausgewählt: die Aufzeichnung eines Stundenanfangs zur Einführung in die Termumformung in der 8. Klasse eines Gymnasiums, und Kleingruppenarbeit zur Einführung in die Kombinatorik in einem 6. Schuljahr (s. Transkript im Beitrag von P.S. SCHRANKEL in diesem Band S. 123-128).

Jedes Transkript von einer Video- oder Audio-Aufzeichnung beruht bereits auf Interpretationen, und das nicht nur in der Erfassung der nicht-sprachlichen Handlungen oder dem Wie des Geäußerten, sondern selbst im Was, d.h. in den 'reinen' Texten und ihrer Darstellung. Der Abstand des Transkripts zur subjektiven Erfahrung ist unvermeidliche Bedingung für die Interessenorientiertheit und -gebundenheit der Verschriftlichung.

Anmerkung zur Interpretierbarkeit von Äußerungen

Bei Kommunikationsanalysen kann man nicht erwarten, jede Äußerung der Beteiligten jeweils für sich verstehen oder gar klassifizieren zu können. In der Regel wird eine Äußerung vom Sprecher an einen oder mehrere Hörer gerichtet und wird daher auf dessen/deren vorweggenommenes Verstehen oder auf eine andere Wirkung hin angelegt. Ein Beobachter oder Transkriptleser, der nicht mit den gemeinsamen Vorerfahrungen der Beteiligten vertraut ist, kann daher oft erst aus den folgenden Äußerun-

gen, d.h. aus Reaktionen der Angesprochenen oder aus der Fortsetzung der Diskussion interpretieren, wie die erste Äußerung möglicherweise gemeint war.

Ein Beispiel liefert die kurze Szene, während der der Lehrer die Pappfigur hochhält:

32 S: ...sieht aus wie ein Quadrat mit vier Ecken

33 L: man muß genau hingucken, um das erkennen zu können, es ist etwas klein geworden -

Sie verdeutlicht zugleich die zusätzliche Schwierigkeit, daß wir immer auf mehreren Ebenen gleichzeitig kommunizieren, d.h. eine scheinbar sachliche Einlassung mit einem Ausdruck des Unter-dem-Niveau-Gefühls versehen können, wie auch eine Aufforderung mit einer Entschuldigung einhergehen zu lassen vermögen.

Annäherung an die Schülerperspektive

Es gibt Versuche einer angenäherten Erfassung des Schülerspekts, bei geeigneterem Transkriptmaterial, mit Hilfe des Rahmungsbegriffs von Erving GOFFMAN (1978) und des Identitätsbegriffs von Erik H. ERIKSON (1977), und zwar spezialisiert auf den Mathematikunterricht (vgl. hierzu KRUMMHEUER 1981). Die Untersuchungen gehen von der Annahme aus, daß menschliches Handeln immer in einer gegebenen Situation stattfindet und daß es von der subjektiven Wahrnehmung und Interpretation dieser aktuellen Situation - der individuellen "Rahmung" (GOFFMAN) - mitbestimmt wird. In jeder Unterrichtssituation wird daher vom Schüler das inhaltlich Gelernte - das kodifizierbare oder "deklarative" Wissen (HOFSTADTER 1979) - unter seiner subjektiven Rahmung verarbeitet. Neben und innig verbunden mit dem kodifizierten Wissen wird also stets und unvermeidlich auch etwas auf der Ebene der Handlungsorientierung, des möglichen Sinns und der Bedeutungen, kurz: auf der Ebene der Rahmungen und Rahmungsgewohnheiten mitgelernt, und zwar unter Beteiligung aller Sinne und Gefühle, freilich ohne in gleichem Maße bewußt verfügbar zu sein wie das kodifizierbare Wissen. Dieses 'Wissen' zweiter Art, HOFSTADTER (1979) bezeichnet es aus anderer Sicht als "prozedurales" Wissen, ist weit weniger zugänglich und vom Betroffenen selbst nicht zu-

reichend beschreibbar. Es äußert sich seiner Natur entsprechend spontan als sofort bereite Handlungsmöglichkeit, man entscheidet, denkt, handelt, spricht 'eben so' im gegebenen Fall. Daher erweisen sich Untersuchungen von Unterrichtsdokumenten auf Regelmäßigkeiten des Handelns oder Sprechens von einzelnen Personen oder von Gruppen in gegebenen ähnlichen Situationen als aufschlußreich.

In diesem Zusammenhang ist auch das angefügte Transkript entstanden. Insbesondere im Mathematikunterricht scheinen Lehrer und Schüler von einer Reihe von interindividuellen Routinen angeleitet zu werden, deren recht verlässliche Entstehung zwar aus den Wirkungen der Institution Schule heraus als lokale Optimierung verständlich erscheint, deren Einfluß auf den Unterricht aber die Handlungsspielräume der Beteiligten beträchtlich einengt und den Zielansprüchen nicht selten zuwiderläuft. Es gehört offenbar zur Doppelnatur dieser Routinen, daß sie einerseits Handeln erleichtern - wir kämen um vor Streß ohne sie -, andererseits aber Entscheidungen kanalisieren und damit gegen Änderungen abschirmen. Weshalb denn auch Unterrichtsreformen ein so mühsames Geschäft sind.

Wie nützlich sind mögliche Produkte derartiger Studien?

Vom Umfang der abgedeckten Probleme und der Vorhersagekraft her hat das bisher verfügbare wissenschaftliche Wissen nur eine bescheidene Bedeutung für die unmittelbare Handlungsorientierung eines Lehrers. Wenn Fallstudien diesen Anteil verbessern können, dann nicht in Richtung auf eine Vermittlung von Handlungsrezepten oder -anweisungen, sondern eher im Sinne einer erhöhten Reflektiertheit möglichen Handelns, im Sinne einer Bereicherung der Alternativen in Ursachenzuschreibungen, in sinnvollen Entscheidungen und übersichtlichem Handeln. Hilfe für den Lehrer wird daher wesentlich als Hilfe zur Selbsthilfe gesehen.

Die Produkte solcher Fallstudien sind Interpretationen des dokumentierten unterrichtlichen Handelns, Beschreibungen individueller und interindividueller Handlungsroutinen und ihrer Folgen für die Beteiligten. Sie zielen ebenso auf Theoriekritik und Theorieentwicklung.

Philipp S. Schrankel

INTERAKTIONEN IM MATHEMATIKUNTERRICHT - SCHÜLER UND LEHRER ALS 'FÄLLE'

1. Was 'der Fall ist' und was 'der Fall sein könnte' - ein Datum

Zu den Zielen dieses Tagungsberichtes gehört es, einerseits dem Leser den speziellen Typ der Arbeit der BAUERSFELD-Gruppe vorzustellen und zu erläutern. Andererseits gilt es, soviel als möglich von der anregenden Atmosphäre und den unmittelbaren Lernerfahrungen der Arbeitsgruppe für den Leser hinüberzueretten.

Deshalb sei in unveränderter Form und gleichem Umfang an den Anfang gestellt, was für die Teilnehmer der Arbeitsgruppe (zunächst) der 'Fall' war. Entscheidend für unsere Lernerfahrungen war wohl, daß wir es gar nicht mit einer 'Fallstudie', d.h. mit einer "interpretativen Darstellung und Diskussion des Falles" (STENHOUSE 1978) mit Rekurs auf ein Kondensat der Fallmaterialien zu tun hatten. Vielmehr sahen wir uns mit einem Auszug aus dem Fallmaterial selbst konfrontiert, wir hatten uns auf das Dokument eines Unterrichtstranskripts der BAUERSFELD-Gruppe einzulassen.

Der Leser sei hiermit eingeladen, diese unmittelbare Erfahrung (von Realität? von Realitätsabbildungen?) an einem Auszug aus dem vorliegenden Dokument nachzuvollziehen.

Das 'Dokument'

Zu diesem Nachvollzug der unmittelbaren Lernerfahrung gehört auch, daß der Leser bei der Lektüre des Dokumentes mit derselben Vor-Information zufrieden sei, von der auch die Arbeitsgruppe auszugehen hatte: Das Unterrichtstranskript entstammt dem Stundenanfang einer "Einführung in Termumformung" im Mathematikunterricht einer 8. Klasse. Diese und andere Aufzeichnungen bilden das Fallmaterial der Studien der BAUERSFELD-Gruppe zu "Algebraischen Termumformungen in der Sekundarstufe I", die im Gymnasialzweig einer Additiven Gesamtschule durchgeführt wurde.

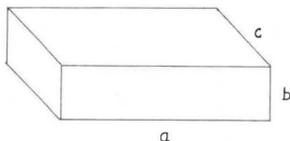
Die einleitende Übersicht zum Transkript umreißt den Kontext dieses Stundenanfangs als erste Begegnung der Schüler mit dem vom Lehrer zu vermittelnden mathematischen Inhalt.

Montag, 29. September 1980

Übersicht

Es wird die Formel für die Flächenberechnung eines Rechtecks als Einstieg in die Unterrichtseinheit "Termumformung" gewählt (27-110). Anschließend soll die Formel für die Oberfläche eines Quaders bestimmt werden. Der Lehrer hat einen zerlegbaren Pappquader in den Unterricht mitgebracht. Die Formel lautet

$2ab + 2ac + 2bc$, wenn



Andreas hat die Idee, in der Formel die 2 'auszuklammern' (307-312). Darauf will der Lehrer in der nächsten Zeit zurückkommen. Hausaufgaben zum Schluß.

Der Lehrer orientiert sich bei dieser Unterrichtseinheit an "Mathematik heute 8", 2.Auflage; vgl. dort S.7f.

- L: wir wollen das Thema -...
- 1 Martina: abschließen.
Frank: abschließen.
- 2 L: mit der Behandlung der rationalen Zahlen in sofern
- 3 L: abschließen, daß wir uns nicht direkt damit beschäftigen -
- 4 G1: aber indirekt.
G2: also doch wieder -
- 5 L: wir werden das Rechnen mit rationalen Zahlen aber immer
- 6 L: wieder brauchen. Vor allem in der nächsten Einheit -
Frank: Zwoheit -
- 7 L: wir wollen uns -... in den nächsten zwei Wochen
S: hör mal zu -
Gruppe: (verhaltenes Gelächter)
- 8 L: zumindest dann, dann wird ne Phase dazwischen sein, und

- 9 L: dann, noch ne weitere Zeit... mit Rechnen mit Buchstaben
- S: oh nein -
- 10 Joachim: a mal b gleich c
G: (lautes Gemurmel, Gespräche über Autos, Verschiedenes)
- 11 L: beschäftigen, das Thema heißt -(Pause,L schreibt das
- L: Wort "Termumformungen" an die Tafel
- 12 S: Termumformungen
Sylvia: was heißtn das? ... wie heißt das?
- S1: Termumformungen
- 13 S2: wie wird denn Term geschrieben?
Sylvia: wie heißt das?
Frank: Termumformungen.
- 14 L: Termumformungen heißt das Thema
Patrizia: was issn das fürn Sport -
- 15 L: wir werden ...Michael und Mario. ...wir werden in der
Michael: Da muß ich ja erst mal das Alphabet lernen
- 16 L: heutigen Stunde, und morgen, herausfinden, was ein
- L: Term ist -
- 17 Cornelia: ein Thermometer -
Frank: ein Thermometerumformer.
- 18 Sylvia: Das hat vielleicht gar nichts mit nem Thermometer zu tun-
- 19 Sylvia: Zahlenstrahl oder irgendsowas.
Patrizia: hör du bloß auf mit Zahlen-
- 20 L: und wir werden auch kennenlernen,
Patrizia: strahl, Junge, da flipp ich ganz aus.
- L: was wir damit anfangen können.
- 21 Annette: oaach-
Cornelia: wir können damit so
- 22 Cornelia: wieso nichts mehr anfangen.
L: ich möchte euch bitten, für
- 23 L: nächste Stunde nicht mehr das Siebenerbuch, das wir
- 24 L: dann einsammeln, sondern das Achterbuch einzusammeln -
Gl: oooooch
- 25 L: nein, bitte nicht jetzt einsammeln ... das wer ich, be-
- 26 L: kannt geben, wann wir das Siebenerbuch einsammeln.

- 27 L: Ich möchte diese Einheit Termumformungen beginnen, indem ich
 Patrizia: Hatsi schmeckts dann
- 28 L: euch ein Beispiel aus der Geometrie vorstelle. (L zeigt ein
 29 L: Rechteck aus Pappe)
- 30 L: Also das...wenn ich so ne Fläche habe (hält ein Rechteck aus
 S: Quadrat
 S: das ist ein Rechteck
- 31 L: Pappe in die Höhe),guckt guckt euch mal das bitte genauan- was ist
 L: für ne Figur.
 32 S: Ja zeigen Sies bitte mal her
 S: sieht aus wien Quadrat mit vier Ecken
- 33 L: man muß genau hingucken, um das zu erkennen, es ist
- 34 L: etwas klein geworden -
- 35 Martina: En Viereck ist das
 Annette: Ach nee komm wir gucken mal
- L: Achtet, achtet mal da drauf, wenn...
 Frank: s issn Dreieck
- 36 S1: ein Viereck
 S2: ein Kreiis
 S3: en Dreieck
- 37 S3: ist das Mensch
- L: ich muß das anders rum drehen, ob ihr en Unterschied erkennt
- 38 Frank: en Dreieck (lacht)
 Patrizia: en Kreiis
- 39 Sylvia: Hoffentlich komm ich mal bald dran
- S: Die Seiten sind nicht gleich lang
 40 S: Ein Rechteck
 S: Nee Linkseck
- L: Also, was, ist zu sehen Joachim -
 41 Stefan: En Linkseck
- Joachim: Ich würde sagen das ist ein Viereck
- 42 S1: Nein
 S2: Nein

- L: Auf jeden Fall ist es ein Viereck
 S1: Falsch
 43 S2: en Sechseck
 S3: en Rechteck
 S4: Richtig Joachim
- 44 Joachim: und wenn mans rumdreht ist es ein Rechteck
- L: Ist ne Unverschämtheit von einigen von euch, immer wieder
 45 S: Zwei Seiten sind gleich lang
- 46 L: einfach reinzubrüllen als wenn man im Zoo ist. (laut)
 47 S: (großes Gelächter)
- G1: Bei den Affen (leise)
 48 G2: Welcher Affe (leise)
 G3: Da vorn steht er (leise)
- 49 L: Weil das Spaß macht euch so aufzuführen...
 50 L: Ja wer kanns weiterführen, es hatten sich ja noch
 51 L: mehr von euch gemeldet ... Dirk.
- 52 Dirk: S issn Rechteck.
- 53 L: Ja, Rechteck, uns interessiert... die Fläche von dem
 54 L: Rechteck, wer weiß denn von euch noch, wie man
 55 L: sowas berechnet?
- L: die Fläche eines Rechtecks
 S1: Uaach
 S2: Länge mal Breite
 56 S3: Fläche oder oder Inhalt
 S4: Flasche
 S5: Länge mal Breite
 S6: Ja, mein ich doch
- Stefan: Länge mal Dicke
 57 S1: Länge mal Breite
 S2: der René meldet sich
- 58 S: die Länge mal die Breite.
 59 L: Jetzt hat einer von euch, gesagt, hat gefragt,
- L: die Fläche, oder der Inhalt dieses Rechtecks
 60 S: mal Höhe, mal Höhe noch (lacht)

- 61 L: Gibt es auch en Inhalt bei dem Rechteck...
S: Ja
- 62 S1: muß man mal aufschneiden
Martina: halt da kommt noch was hin,
- L: Also wir sprechen bei
63 S2: mal Höhe Quadrat
Patrizia: Quadratmeter
Frank: Länge mal Breite mal Höhe
- L: sowas nur die Fläche berechnet...
64 S: Quadratmeter
- L: Da müßten wir aus,
65 Sylvia: Länge mal Höhe mal Breite
Patrizia: Nein Länge mal Breite mal Höhe
- L: Da müßten wir ausrechnen
66 S: Das gibt Quadratmeter
S: Ja
S: Ja.
- L: Länge mal Breite...
67 Patrizia: mal Höhe
Martina: Haste gestern den doofen Strauß gehört?
- L: Wie kann ich en das kürzer schreiben hier, ich will
68 L: nicht immer Länge mal Breite schreiben,
69 Cornelia: 1 mal b
S: 1 mal b
- L: Gibts da ne Kurzform?
70 S: a mal b
S: 1 mal b
S: ja genau
- L: Ich kann;
71 S: b mal l
S: a mal b
S: 1 mal b
Cornelia: Fläche, 1 mal b
- L: Fläche ist a mal b, ich kann natürlich auch andere
72 Cornelia: l das ist besser
Sylvia: 1 mal b
- L: Abkürzungen einführen ...
73 Sylvia: das kann man sich besser merken.
- 74 L: Wir wollen, wir wollen hier die ersten Buchstaben

- 75 L: des Alphabets nehmen...
 Joachim: Augenblick noch was, Sie müssen
- 76 L: Joachim bitte
 Joachim: aber auch ... hier (Gemurmel) Sie
- 77 Joachim: müssen aber auch aufzeigen, was a und was mal
- 78 L: Gut. O.K. -
 Joachim: äh und was b ist. (undeutlich)
- 79 S: Moment mal ich versteh Sie nicht
- 80 S: Ist doch egal was de nimmst
- 81 L: Ich hab jetzt...vielleicht das Problem ich will
 S1: (gähnt)
 S2: Jetzt gibste keine
 S3: der ist immer so frech zu mir
- 82 L: mir einen Kasten bauen, aus Holz oder aus
- 83 L: irgendeinem Material ... dafür ist es oft wichtig,
- 84 L: zu wissen, wieviel Material brauche ich dabei...

'Was der Fall sein könnte': Distanz und Nähe zur 'Realität'

Die Wiedergabe des Dokuments sei an dieser Stelle (an der zum Quaderproblem übergegangen wird) abgebrochen. Weiter gelangte auch die Arbeitsgruppe nicht, die das Transkript mit verteilten Rollen und einiger Begeisterung laut gelesen hatte. In gewissem Maße wurde durch diese 'interaktive Textrezeption' die Unterrichtsrealität neu inszeniert, vermutlich auch zugänglicher, während dem Leser das 'sich-hineinversetzen' in diese Realität sicherlich schwerer gefallen sein dürfte. Das Transkript dieser Unterrichtsstunde umfaßt weitere 13 Seiten, doch schon nach der Lektüre der ersten Seiten mag sich dem Leser die Frage der Zumutbarkeit gestellt haben - eine wesentliche Frage für die Kommunizierbarkeit von Fallstudien überhaupt. Angesichts des 'Chaos' einander überlappender Lehrer- und Schüleräußerungen werden sich nicht wenigen Lesern weitere Fragen stellen, etwa: Wenn sich dieser Text schon nicht wie ein (wissenschaftlicher) Prosatext 'herunterlesen' läßt, wie lese ich dann? Wie fasse ich das? Oder in der Sprache der 'Fallstudie': Was ist hier eigentlich der Fall? Ist es der Lehrer?...Sind es die

Schüler?...Welche Schüler?...Einzelne oder eine Schülergruppe? und weiter eingrenzend: Auf was soll ich achten?... Welche Aspekte des Verhaltens gehören zum 'Fall'? Vorstellbar sind auch Fragen, die die Zumutbarkeit mit dem Didaktischen der Konfrontation mit dem Fallmaterial verknüpfen: Was kann man mit sowas machen? Warum soll ich mich darauf einlassen? Was will BAUERSFELD mich damit erfahren lassen ?

Diese Fragen zielen auf das, was eigentlich bei diesem Fallmaterial 'das Datum' und damit 'den Fall' konstituiert. Anders gewendet: Der Leser kann diese Erfahrung für sich vertiefen, wenn er sich in verschiedene Rollen versetzt. Also: Was mag ein Lehrer (dieser 'betroffene' Lehrer), was mögen Schüler (diese 'betroffenen' Schüler), was mögen Forscher und andere professionelle Interpreten von Schulwirklichkeit und Unterrichtsrealität bei der Lektüre des Transkripts gedacht haben, damit gemacht haben ?

Die gemeinsame Rezeption des Transkripts als 'Interaktions-Text' und die Bemühung um Ansätze der Bestimmung und Analyse 'des Falles' vermittelten als direkte Erfahrung, was vielleicht auch der Leser bei einer Auseinandersetzung mit dem Dokument spürte:

- die Unsicherheit professioneller Interpreten von Unterrichtsrealität in der direkten Konfrontation mit einer - wenn auch reduzierten - Abbildung von Unterrichtswirklichkeit und ihrer durch kein analytisches Instrument gefilterten, darum 'chaotisch' anmutenden Komplexität;
- den Rückgriff auf Strategien der Reduzierung der Komplexität und der prinzipiellen Offenheit eines solchen Abbildes von Unterrichtsrealität.

Eine Form der Unsicherheit manifestiert sich etwa darin, daß man nach einer ersten Konfrontation mit dem Dokument zunächst einmal seinen 'Realitätsgehalt' zu definieren sucht. Die Beziehung des Transkripts zur Realität des Unterrichts, insbesondere zu den subjektiven Realitäten der Erforschten, wird dabei in Zweifel gezogen. Im Vergleich zur "Ursprungsrealität" (vgl. SOEFFNER 1979, S.328f) des Videobandes, von dem dieses Transkript erstellt wurde, ist das Dokument ein wiederum

reduziertes, durch die Transformation der audiovisuellen in sprachlich-zeichenhafte Repräsentation gefiltertes Abbild der Unterrichtsrealität. Wie bei jeder sprachlich-zeichenhaften Repräsentation von Realität, wie bei jedem Text, wird übersichtlich im Nacheinander und Nebeneinander abgebildet, was 'in Wirklichkeit' ein hochkomplexes 'Mit-und-Durch-einander', eben Interaktion war.

Diese Versuche, den Realitätsgrad des Dokumentes zu definieren (einzugrenzen), und das Transkript selbst haben damit ein Gemeinsames: Sie beruhen beide schon auf Interpretationen der "Ursprungsrealität", vor allen Fragen und Antworten, was denn hier 'der Fall' ist. In der Auseinandersetzung mit dem Dokument erfahren wir unmittelbar die Gebundenheit einer jeden Rezeption, Wahrnehmung und Repräsentation von 'Wirklichkeit' an WahrnehmungsfILTER, die in Gestalt von Zentrierungen und Ausblendungen 'die' Realität immer schon als Figur-Grund-Konstruktion abbilden.

Dies als eine unmittelbare Lernerfahrung hervorgehoben und für das weitere vorausgesetzt, bleibt angesichts eines solchen Abbildes von Unterrichtsrealität die - für manchen vielleicht fatale - Erfahrung festzuhalten: Die Realitätsabbildung verrät als solche nicht, was hier (für BAUERSEFLD, für uns) 'der Fall ist'. Insofern sie zumindest dies mit der 'Ursprungsrealität' verbindet, bildet sie deren prinzipielle Offenheit ausreichend valide ab.

"Was der Fall sein könnte":

Nähe zur Konstruktion von Realität und Bedeutung

Über diese zweite Annäherung kommen wir zu einer weiteren Lernerfahrung, die unmittelbar erleben läßt, was oben die Strategie der Reduzierung von Komplexität und prinzipieller Offenheit der Unterrichtsrealität genannt wurde. Die einzelnen Strategien sollen hier nicht aufgeführt werden. Vielmehr seien mögliche Ergebnisse in Form dessen, was Teilnehmer der Arbeitsgruppe als den 'Fall' unmittelbar herausgriffen, nur stichwortartig aufgereiht. Der Leser mag vorweg notieren, was für 'ihn der Fall sein könnte', wie er denn dazu kommt, und dann vergleichen.

Der Stundenanfang - oder besser gesagt seine Bedeutung? - bildet sich dann etwa so ab (siehe ausführlicher die Anmerkungen von BAUERSFELD):

- Lehrer-Aspekt : 'Angst vor der offenen Situation'
 'Gewöhnungsritual'
 'Warming-up vor der eigentlichen Aufgabenstellung'
 'Aufhaltsames Verfehlungsspiel'
- Schüler-Aspekt : 'Schüler-Taktiken'
 'Innerer Monolog des Schülers'

Diese Interpretationen der Anfangssituation seien hier in ihren Begründungszusammenhängen nicht weiter dargestellt (siehe zu den Schwerpunkten der Gruppendiskussion KOCH-PRIEWE und die Anmerkungen von BAUERSFELD). Hier gilt es hervorzuheben, was diesen Interpretationen gemeinsam ist: Sie reduzieren die Komplexität der Unterrichtsrealität und unsere Unsicherheit angesichts dieser Komplexität. Dies geschieht - und damit werden die Strategien dahinter deutlich - durch Mechanismen, die wir schon von einfachsten Wahrnehmungsvorgängen her kennen: Fokussierung des Blicks - Herausgreifen einzelner Handlungsträger - Registrierung und Interpretation bestimmter Verhaltensweisen dieser Handlungsträger - und dies alles von Anfang an auf der Grundlage verfügbarer impliziter und expliziter Theorien über 'Wirklichkeit'. Auch wenn man das nun als Bestandteil seines 'Regelwissens' schon zu wissen geglaubt hat, man erfährt jetzt in der Auseinandersetzung mit dem Dokument noch einmal ganz unmittelbar, wie diese Realitätsabbildung in all ihrer Komplexität sofort einer speziellen Theorie subsumiert werden kann. Man 'sieht' das, was die Theorie erfäßt, und was die Theorie nicht erfäßt, das 'sieht' man auch nicht.

Bei der Bestimmung dessen, was in diesem Unterrichtsgespräch 'der Fall sein könnte', greifen professionelle Interpreten von Unterrichtsrealität bezeichnenderweise zunächst und dominierend den Lehrer als Handlungsträger, als 'Fall', heraus. Die oben schlagwortartig aufgeführten Interpretationen oder theoretischen Floskeln zeigen dabei die Wirkmächtigkeit der expliziten Theorien, die wir als professionelle Interpreten von Unterrichtsrealität zu beherrschen gelernt haben. Diese Schlagworte könnten aus einem gängigen pädagogischen Lexikon stammen, dabei fehlt

hier wie dort zum Beispiel das Schlagwort 'Schüler-Schüler-Interaktion'.

Die direkte Konfrontation mit einem solchen Dokument stimuliert also über die Fragen 'was der Fall ist' und 'was der Fall sein könnte' eine Reihe recht unterschiedlicher Deutungen, je nach dem Stand-Ort des Interpretieren. Die eine Realitätsabbildung macht damit eindeutiger als die schon immer abstrahierende 'Fall-Studie' selbst klar, was es mit den Besonderheiten von Fallstudien auf sich hat, die BRÜGELMANN mit den Stichworten "Berücksichtigung multipler Realitäten", "Personen als (Meß-)Instrumente" und "Kontext-Analyse" umreißt (vgl. in diesem Band S. 75ff.).

Was bedeutet das? BAUERSFELD gibt uns anhand seines Dokumentes die Gelegenheit zu erfahren, was es heißt, die gewohnte Distanz zum pädagogischen Geschehen zu verlassen, aus der die Unterrichtsforschung den größten Teil ihres 'Regelwissens' gewonnen hat. Die direkte Konfrontation mit einem Dokument und die Suche nach dem, 'was der Fall ist oder sein könnte', läßt erfahren, was es heißt, sich unmittelbar auf die komplexe Realität einzulassen, wie sie hier in Form eines Transkripts als 'Interaktions-Text' abgebildet ist. Zwei Formen der Realitätsabbildung stehen einander gegenüber; an der einen werden die Möglichkeiten und Grenzen der anderen deutlicher: Einerseits die gewohnte Realitätsabbildung '2.Ordnung'; sie gibt Realität (etwa von Unterricht) immer schon in vielfach geordneten Strukturen von Kategorien, Kennwerten, Faktoren etc. wieder. Andererseits die im Zuge der Entwicklung des "psychostatistical approach" (STENHOUSE) 'ungewohnt' gewordene Realitätsabbildung '1.Ordnung': Sie gibt - etwa in Form von Unterrichtsprotokollen - Realität ebenfalls in reduzierter Form wieder, wie sie in den Regeln der Transkribierung verbaler und nicht-verbaler Verhaltensweisen begründet ist. Trotz dieser Reduzierung auf die sprachlich - zeichenhafte Repräsentationsform gibt diese Realitätsabbildung ihre 'Ursprungsrealität' unmittelbarer wieder. Sie vermag den Leser mit der ganzen Dynamik, Komplexität und Unübersichtlichkeit sozialer Interaktionssituationen in einer Unmittelbarkeit und Realitätsnähe zu konfrontieren, die der Realitätsabbildung '2.Ordnung' verschlossen bleibt.

Diese Realitätsabbildung ist vergleichsweise ungebrochen von strukturierenden und ordnungsstiftenden Filtern und abstrahierenden Organisationsprinzipien. Das hat zur Folge, was mit STENHOUSE und BRÜGELMANN als Stärke und zugleich Schwäche der mit solcher Realitätsabbildung arbeitenden Fallstudien gedeutet werden mag: Der Forscher hat zunächst, weil aus seiner gewohnten Distanz zum Geschehen gerissen, Schwierigkeiten, etwas zu 'verstehen'. Der Erforschte dagegen mag sich leichter in einer solchen Realitätsabbildung wiederfinden und sich in darauf gründenden Interpretationen des Forscher vielleicht eher verstanden fühlen.

Die 'Unmittelbarkeit' und 'Realitätsnähe' ist eine bekannte Argumentationsfigur der Adepten von Fallstudien. Man wirbt für die Fallstudie, weil sie ja so schön 'konkret' sei, 'dichter an der Realität', weil der Forscher glaubt, er habe nun endlich doch das 'Feld' verstanden, wenn er 'ganz nahe dran ist', oder gar, wenn die Erforschten sich eher verstanden fühlen. Dies lehrt die Diskussion des BAUERSFELD-Dokuments gerade nicht. Im Gegenteil: Aus der unmittelbaren Konfrontation mit einem Fall-Dokument zeichnet sich vielmehr ein ganz anderer Wert von Fallstudien ab: Fallstudien bringen uns nicht unbedingt dichter an 'die' Realität heran, als der Zugang über psycho-statistische Ansätze. Sicherlich aber führen sie uns - Forscher, Erforschte und Leser von Fallstudien - näher an die Konstruktion von Realität heran, wie sie Grundlage jeder wissenschaftlichen Aussage über 'die' (Bedeutung von) Realität ist.

In der Bestimmung und in zweiter Linie der Analyse dessen, 'was der Fall ist', manifestiert sich stärker und unmittelbarer als bei den psycho-statistischen Zugängen zur Realität die Abhängigkeit jeglicher Wahrnehmung von und Aussage über 'die' Realität von impliziten und expliziten theoretischen Vor-Entscheidungen. Die standardisierten Formen der Datenerzeugung im psycho-statistischen Ansatz verführen nur allzu schnell dazu zu vergessen, daß auch sie von - allerdings lange vor der aktuellen Konfrontation mit der Wirklichkeit getroffenen - Vor-Entscheidungen abhängig sind und den durch sie Realität abbildenden For-

scher nur bestimmte Dinge sehen lassen. Nur insofern also ist die Fallstudie 'dichter an der Realität', als sie uns durch die "Erhaltung der Spur" (K. WÜNSCHE) unmittelbarer, quasi ganz am Anfang, bewußt macht, wie sehr die Wahrnehmung von Realität immer schon das 'Für-wahr-Halten' dessen impliziert, was sich als 'Spurentreue' aus der Realitätssicht des Betrachters bestimmt. Näher an der Konstruktion von Realität sein heißt damit auch: näher an der Konstruktion von Bedeutung sein. An den Interpretationen der Unterrichtsrealität, wie sie das Dokument herausgefordert hat, zeigt sich ganz unmittelbar die aktive Rolle des Forschers in der Konstruktion der Bedeutung, die diese Realität 'hat' (vgl. McCUTCHEON 1981).

Da somit Fallstudien näher an die Konstruktion von Realität und Bedeutung heranführen als die standardisierten Formen der Erzeugung theorie-relevanter Daten im psycho-statistischen Ansatz, stellt sich für die Fallstudie wohl auch eher das Problem der Psychologie der Selektion und Interpretation von Realität über Fall-Auswahl, -Analyse, -Darstellung, -Rezeption und schließlich Fall-Nutzung. Die immer wieder hervor-gehobenen Probleme der größeren Betroffenheit, Intimität und Subjektivität auf seiten des Forschers wie des Erforschten hängen mit dieser Nähe zur Realitäts- und Bedeutungskonstruktion zusammen. Diese psychologischen Probleme stellen sich für standardisierte Datengewinnungszu-gänge aufgrund der vorher eingenommenen Distanz zur Realität kaum so deutlich wie eben für Fallstudien.

Fallstudien führen uns jedoch nicht nur näher an die Konstruktion von Realität und deren Bedeutung durch den Forscher und seine Theorien und Instrumente. Wenn sie in Form von Materialausschnitten 'die Spur erhalten', konfrontieren sie uns auch unmittelbarer mit Möglichkeiten, Problemen und Grenzen der wissenschaftlichen, d.h. intersubjektiv gültigen, Re-Konstruktion von Realität.

Die spezielle Rekonstruktion der Realität des Fall-Dokumentes durch die BAUERSFELD-Gruppe mußte aufgrund der großen Faszination durch das Dokument selbst in der Arbeitsgruppe und bisher in diesem Bericht zu

kurz kommen. Aus der Perspektive des Rezensenten und unter Rückgriff auf Hintergrundmaterial der BAUERSFELD-Gruppe sei diese Re-Konstruktion des 'Falles' in ihren Grundlagen nachgezeichnet.

2. *'Was zum Fall gemacht wird' -
eine Rekonstruktion des Unterrichtsgeschehens*

Bei den bisherigen Interpretationsversuchen wurde primär der Lehrer als Handlungsträger herausgegriffen, die Schüler blieben ebenso im Hintergrund wie die Interaktion zwischen Lehrern und Schülern.

Gegenüber dieser eingeschränkten, auf eine Person bezogene Perspektive wählen BAUERSFELD und seine Gruppe einen weitergefaßten Aspekt (KRUMMHEUER und BAUERSFELD 1981): Lehrer und Schüler werden als gleichberechtigte Interaktionspartner gegenübergestellt, ihr wechselseitiges Verhalten in der Unterrichtssituation bildet den 'Fall'. Dieses Verständnis des Mathematikunterrichts als soziale Situation wird in einfachen Worten klar umrissen: "Mathematik lernt man in der Schule von anderen und mit anderen. Der Mathematikunterricht stellt eine Folge von sozialen Situationen dar" (KRUMMHEUER 1981).

Wenn man dies so akzeptiert, dann kann die Kommunikation zwischen Lehrern und Schülern - über alle speziellen mathematischen Inhalte hinweg - als Spezialfall komplexerer alltäglicher Kommunikationssituationen gesehen werden.

Wie wird durch diese allgemeine Kennzeichnung das Unterrichtsgespräch in unseren Dokumenten zugänglicher, verständlicher? Zunächst einmal dadurch, daß wir jedes Verhalten des Lehrers und der Schüler sehen können als mitbestimmt durch die subjektive Wahrnehmung und Interpretation einer gegebenen Situation. Darüber hinaus: Der Lehr-Erfolg des Lehrers wie der Lernerfolg eines jeden Schülers wird als Ergebnis einer wechselseitig gesteuerten Erarbeitung einer gemeinsamen Situations-Definition verstanden werden können. In unserem Falle wäre das Ergebnis der gemeinsamen Situationsdefinition dann das gemeinsame Verständnis des

mathematischen Unterrichtsgegenstandes (hier: "Termumformungen"), auf das die Lehrer-Schüler-Kommunikation hinarbeiten muß.

Für die BAUERSFELD-Gruppe existiert dabei nicht nur eine gemeinsame Situation, die man oberflächlich in der Lehrer-Schüler-Interaktion aufsuchen könnte. Es gibt vielmehr eine Reihe von unterschiedlichen, gleichzeitig ablaufenden 'gemeinsamen Situationen': KRUMMHEUER und BAUERSFELD unterscheiden die 'gemeinsame Situation' des offiziellen Unterrichtsgesprächs zwischen Lehrer und Schülern von den 'gemeinsamen Situationen' in relativ eigenständigen, parallel zum offiziellen Unterrichtsgespräch etablierten 'Kommunikationszonen', die von 'Kleingruppen intensiv kommunizierender Schüler' gebildet werden.

Wir haben damit eine allgemeine theoretische Konzeptualisierung des Geschehens im Unterricht, die zum Eindruck des 'Chaos', das sich in dem Transkript der Unterrichtsrealität wohl für viele Leser abbildete, recht gut paßt.

Die spezielle Rekonstruktion der hier vorherrschenden Situationsdefinitionen versuchen BAUERSFELD und seine Gruppe nun auf der Grundlage eines weiten inhaltsfreien Theorierahmens zur sozialen Interaktion, der "frame"-Analyse (Rahmen-Analyse) von GOFFMAN (1974; dt. 1978). Die jeweilige subjektive Wahrnehmung und Interpretation gegebener inhaltlicher Information (in diesem 'Fall' in Bezug auf 'Termumformungen') wird damit als "individuelle Rahmung" verstehbar. Zentral sind dabei die Konzepte des "Rahmens" und der "Modulation". Unter Rahmen haben wir eine "Struktur von Plausibilitäts- und Organisationsprinzipien für die Situationsdefinition" zu verstehen. Der Begriff Modulation steht für die "Transformation solcher Situationsdefinitionen" in Verbindung mit den speziellen inhaltlichen Komponenten des Mathematikunterrichts (vgl. KRUMMHEUER und BAUERSFELD 1981, S.4f), womit auch Prozesse von Bedeutungsveränderungen zu mathematischen Inhalten einer Beschreibung zugänglich gemacht werden sollen.

KRUMMHEUER und BAUERSFELD füllen mit dem Bezug auf die inhaltliche

mathematische Bedeutung eine Lücke in GOFFMANS Rahmenkonzept, das in Hinsicht auf die allgemeinen inhaltlichen Komponenten von "Rahmen" manches zu wünschen übrig läßt. Wieweit trotz dieser Problematik des GOFFMAN-Konzeptes dieser theoretische Rahmen der BAUERSFELD-Gruppe hilft, das 'Chaos' der Unterrichtsrealität in unserem Dokument zu ordnen, den Kommunikationsprozeß besser zu verstehen und für den Leser verständlicher zu machen, sei am Beispiel einiger Interpretationen des Unterrichtsgeschehens skizziert.

Der Leser wird - ähnlich wie die Schüler - Schwierigkeiten gehabt haben zu erkennen, worauf der Lehrer eigentlich hinaus will. KRUMMHEUER und BAUERSFELD (1981) versuchen eine erste Annäherung an die subjektive 'Rahmung' des Lehrers in der Betrachtung einer Folge von Lehreräußerungen, die aus dem Interaktionszusammenhang der ersten einleitenden Äußerungen herausgelöst so erscheint (s.o. Dokument 27-32):

"Ich möchte diese Einheit mit Termumformungen beginnen, indem ich euch ein Beispiel aus der Geometrie vorstelle. Also das...wenn ich sone Fläche habe, guckt mal das bitte genau an - was ist das für ne Figur?"

Diese Äußerungsfolge wird von KRUMMHEUER und BAUERSFELD als Eröffnung der Unterrichtseinheit 'Termumformungen' gewertet, obwohl das Thema bereits vorher angesprochen wurde (vgl. 11-14), wobei es einige Verwirrung bei den Schülern zur Folge hatte. Die weitere Interpretation dieser Äußerungen versucht einerseits mehr über die Absichten des Lehrers zu erschließen, andererseits den offenkundigen Verständnisschwierigkeiten der Schüler auf den Grund zu gehen:

"Dem vorliegenden Transkript und der 'Übersicht über den Unterrichtsablauf' ist zu entnehmen, daß der Lehrer auf die Erstellung der Formel für den Flächeninhalt von Rechtecken hinaus will. Dies kann man zum jetzigen Zeitpunkt höchstens erraten. Die Schüler sollen zunächst einmal 'genau gucken was das für ne Fläche ist'. Der Lehrer scheint momentan zu erwarten, daß die Schüler die von ihm hochgehaltene Papp-Fläche als ein Rechteck identifizieren. Die Frage scheint aber den durch sie an die Schüler gerichteten Handlungsauftrag nicht deutlich genug zu umreißen. Im derzeitigen Analysestadium kann man nur Vermutungen anstellen, warum die Frage für die Schüler undeutlich bleibt. Sie könnten z.B. lauten:

- Die Aufforderung, 'genauer zu gucken', könnte bedeuten, daß der Name für diese geometrische Figur genannt werden sollte,

- oder daß diese Figur von der zunehmenden Klasse der Rechtecke durch eine nur durch genaues Hinsehen zu erkennende Irregularität abweiche und diese erkannt werden sollte,
- oder daß den Schülern nicht klar ist, was Termumformungen sind. Hat es etwas mit Thermometern oder dem Zahlenstrahl zu tun, wie am Tisch 1 vermutet wird? Somit können sie auf keine explizite Vorstellung zum Begriff der Termumformungen zurückgreifen, sei sie auch noch so schemenhaft, um die vom Lehrer gestellte Frage zu verstehen." (KRUMMHEUER und BAUERSFELD, 1981, S. 55)

Die Interpretation nimmt sich wiederholt selbst zurück durch einschränkende Formulierungen; sie muß zunächst unbefriedigend bleiben. Was sich darin widerspiegelt ist aber sicherlich nicht nur die Unsicherheit des Interpreten. Der Interpret steht ja grundsätzlich vor denselben Problemen der Konstruktion von Bedeutung wie der Hörer dieser Äußerungen in der zu untersuchenden Interaktionssituation (vgl. SOEFFNER 1979). So spiegeln sich in den Schwierigkeiten des Interpreten bei der Sinnauslegung der Äußerungen dieses Textes auch die Schwierigkeiten der Schüler, den Sinn dieser Lehreräußerungen zu verstehen. Erst später im Interaktionsgeschehen fällt die Bedeutungskonstitution leichter, wenn der Lehrer spezifiziert: (vgl. 53-56)

"Ja Rechteck, uns interessiert...die Fläche von dem Rechteck, wer weiß denn von euch noch, wie man so was berechnet...die Fläche eines Rechtecks"

KRUMMHEUER und BAUERSFELD (1981) interpretieren diese Äußerungen des Lehrers spezifischer auf mutmaßliche "Rahmungen" und nehmen dabei auch Bezug auf den weiteren Interaktionsverlauf:

"Mit dieser Frage steuert der Lehrer auf das erste Beispiel eines Terms zu. 'a·b' gibt den Flächeninhalt eines Rechtecks an, wenn a und b die Längen der paarweise verschiedenen Rechteckseiten bezeichnen. 'Länge mal Breite' lautet die Antwort der Schüler. Die Formulierung 'Länge mal Breite' stellt eine im Alltag gebräuchliche Formel dar. Sie hält aber darüber hinaus durch Verwendung der Begriffe 'Länge' und 'Breite' deutlich am Bild eines Rechtecks fest. Diese Bindung an ein Bild des Rechtecks wird unnötig, sobald man den Blick auf die algebraische Struktur dieser Formel wendet. Unter einem solchen Blickwinkel stellt $a \cdot b$ die Verknüpfung zweier reeller Zahlen dar, für die gewisse Eigenschaften gelten sollen. Eine Vorstellung an den Flächeninhalt eines Rechtecks ist damit nicht verbunden. Er wäre eine denkbare geometrische Veranschaulichung für das Produkt $a \cdot b$, wenn beide Faktoren nicht-negative Zahlen sind. Es ist zu vermuten, daß sich hinter der Formulierung 'Länge mal Breite' bzw. 'a·b' zwei verschiedene Rahmen zur Interpretation des Flächeninhalts eines Rechtecks verbergen." (KRUMMHEUER und BAUERSFELD, 1981, S.57)

Als unterschiedliche "Struktur von Plausibilitäts- und Organisationsprinzipien für die Situationsdefinition" (s.o.) spezifizieren die Autoren nun den algebraisch-didaktischen Rahmen ($a \cdot b$) und den "vom alltäglichen Bild eines Rechtecks geprägten" Rahmen (Länge mal Breite). Die Überlappungen und Konflikte zwischen diesen Rahmen ebenso wie Ansätze zu Modulationsversuchen auf seiten des Lehrers versuchen KRUMMHEUER und BAUERSFELD (1981) am Beispiel des letzten Gesprächsabschnittes (im Dokument 67- 84) aufzuzeigen:

"Der Lehrer fragt dort, wie man 'Länge mal Breite' 'kürzer schreiben' könne (68). Von den Schülern wird sowohl ' $a \cdot b$ ' als auch ' $l \cdot b$ ' angeboten. (...) ' $l \cdot b$ ' stellt in der Tat eine 'Kurzschreibweise' für 'Länge mal Breite' dar. Es werden die Anfangsbuchstaben der beiden Substantive genommen, für 'mal' der gebräuchliche Multiplikationspunkt. Die enge Anlehnung an das Bild eines Rechtecks bleibt somit weitgehend erhalten." (KRUMMHEUER und BAUERSFELD, 1981, S.57)

Wenn wir bei beiden Ausdrücken die formale Produktgestalt konstatieren, heißt das, daß Lehrer und Schüler 'dasselbe meinen', sich auf eine Rahmung geeinigt haben? Die Termini der GOFFMAN'schen Rahmenanalyse fassen diese Frage genauer: Liegt der Verwendung der Produktformel bei Lehrer und Schüler die gleiche Rahmung, die gleiche Situationsdefinition zugrunde? Haben die Schüler also eine Modulation vollzogen, eine Bedeutungsveränderung in Richtung auf den "algebraisch-didaktischen" Rahmen, der hier dem Lehrer unterstellt werden kann? Ein Indiz für die vermutbare Übereinstimmung der Rahmungen von Lehrer und Schüler könnte in der weiteren Diskussion der 'Abkürzungsfrage' und einem Kommentar eines Schülers herangezogen werden. Der Lehrer schlägt die beiden ersten Buchstaben des Alphabets vor (s.o. 74/75), die Schüler ziehen zunächst ' $l \cdot b$ ' vor, 'das kann man sich besser merken' (71-73). Der Schüler Joachim wendet ein: 'Sie müssen aber auch aufzeigen, was a und was mal \ddot{a} h und was b ist' (75-78), eine Bemerkung, die vom Lehrer positiv bestärkt wird. Die Autoren stellen dieser Lesart einzelner Äußerungen eine Interpretation aus dem Gesamtzusammenhang des Unterrichtsgesprächs entgegen:

"An der vorgestellten Deutung der Kommunikationsprozesse entstehen Zweifel, wenn man bedenkt, daß die scheinbare Einigung auf die Formel ' $a \cdot b$ ' auf der Grundlage eines vom alltäglichen Bild eines Rechtecks geprägten Rahmens, den vor allem Schüler der aufgenommenen KikS (= 'Kommunikationszone intensiv kommunizierender Schüler'; der Ref.)

verdeutlichen, zustande kam. In einem zweiten Interpretationsversuch der vorliegenden Passage soll gezeigt werden, daß unter Verwendung eines algebraisch-didaktischen Rahmens bezüglich des Verständnisses eines Produkts der entsprechende Kommunikationsprozeß in einer anderen Weise gedeutet werden kann. Unter dieser Annahme kann die vorgestellte Gesprächspassage als eine kurze Wiederholung von Rechteck und Rechtecks-Inhalt angesehen werden. Ziel wäre eine schnelle Hinführung zu dem Term $a \cdot b$, um dann am nächsten Problem, der Oberflächenformel eines Quaders, wichtige Fragestellungen zum Stoffgebiet der Termumformungen aufzugreifen. Die vorgeschlagene Abkürzung ' $a \cdot b$ ' bedeutet weiterhin unter der formulierten Annahme die Einführung der Variablen. Das anfängliche Beharren einiger Schüler auf dem Term ' $l \cdot b$ ' sei zwar grundsätzlich möglich, da ' $a \cdot b$ ' jedoch auch schnell akzeptiert werde, scheine die Einigkeit erzielt worden zu sein. Der Einwand von Joachim zeige sogar an, daß zumindest bei einigen Schülern auch eine gewisse 'Tiefe' von der Bedeutung der Variable vorhanden zu sein scheint. Denn verwendet man Variablen, dann ist es aus mathematischer Sicht unbedingt nötig anzugeben, Elemente welcher Menge sie repräsentieren sollen. In diesem Sinne erschien dann der oben erwähnte Einwand Joachims als besonders bemerkenswert, weil er 'spontan' ein Exaktheitskriterium erfüllt zu haben scheint, das - aus welchen Gründen auch immer - im Mathematikunterricht oft vernachlässigt wird." (KRUMMHEUER und BAUERSFELD, 1981, S. 58)

Für die Autoren bleibt unentschieden, ob die beiden explizierten Rahmen verwendet wurden oder andere Rahmen ausschlaggebend waren. Der dem Lehrer unterstellte "algebraisch-didaktische" Rahmen kann noch am ehesten Geltung beanspruchen, da er sich aus der 'offiziellen' Didaktik der Termumformungen ableiten läßt. Demgegenüber ist der den Schülern unterstellte Rahmen nur aus ihren Äußerungen selbst erschließbar. Zur Stützung der Interpretationen des Unterrichtsgesprächs im vorliegenden Dokument haben die Autoren deshalb zusätzlich die Kommunikationsprozesse in einer außerschulischen Kleingruppen-Arbeit der hier beteiligten Schüler sowie den Fortgang des Unterrichtsgesprächs analysiert, das sich im Anschluß an das vorliegende Transkript hinsichtlich der Berechnung der Quaderoberfläche entwickelte.

An dieser Stelle kann das Ergebnis der Analyse weiterer Fallmaterialien nur skizziert werden. Sowohl in der Kleingruppenkommunikation als auch im weiteren Unterrichtsgespräch zwischen Lehrern und Schülern werden die in der ersten Analyse angedeuteten Rahmungen identifizierbar: Sie können als "algebraisch-didaktischer" Rahmen des Lehrers und "alltagsgeometrischer" Rahmen für Terme der Schüler spezifiziert werden. Durch

das gesamte Unterrichtsgespräch zieht sich damit ein Konflikt zwischen diesen unvereinbaren Rahmen, der von allen Interaktionspartnern im Unterricht selbst kaum erkannt wurde. Modulationen, d.h. Bedeutungsveränderungen hin zum algebraisch-didaktischen Rahmen des Lehrers sind nur ansatzweise auszumachen. Aus didaktischer Sicht erheben sich daher Zweifel für die Autoren, ob geometrische Veranschaulichungen unbedingt zur Einführung in das Gebiet der Termumformungen geeignet erscheinen. Sie heben jedoch hervor, daß die in Konflikt stehenden Rahmen beide mathematische Rahmungen darstellen.

"Die bei Schülern beobachteten Rahmungen scheinen aber anderer Natur zu sein. Ihre Rahmungen beziehen den 'Alltag des Mathematikunterrichts' mit ein. Wichtiges Element stellt dabei die Interpretation der Unterrichtssituation als an sie gestellte 'Aufgabe' dar. Ihre Rahmungen sind geprägt von Handlungen, die zu einem schnellen und sichtbaren Ergebnis führen. Diese Rahmungen scheinen weniger über (mathematisches) Begründen und Argumentieren sinnvolle Handlungen zu ermöglichen." (KRUMMHEUER und BAUERSFELD 1981, S.71; Hervorhebungen v. Ref.)

Die Autoren definieren diese Rahmungen der Schüler als "alltags-geometrische" Rahmen für Terme, um die enge Bindung dieses Rahmens an die spezifischen Kommunikationsprozesse im Mathematikunterricht hervorzuheben, die von den Schülern "als Folge kontingenter, arbiträrer und mehr oder weniger isolierter Situationen" (S.54) verstanden werden, denen lediglich schnell zum Ziel führende Handlungsorientierungen gemeinsam sind. Die Stabilität und das konstante Auftreten dieser alltags-geometrischen Rahmungen über eine Reihe von verschiedenen Unterrichtssituationen sehen KRUMMHEUER und BAUERSFELD dabei weniger im offiziellen Unterrichtsgespräch zwischen Lehrer und Schülern begründet als vielmehr in den Kommunikationsprozessen zwischen den Schülern in den lehrerunabhängigen 'Kommunikationszonen intensiv kommunizierender Schüler' verankert.

3. Was man aus dem 'Fall' lernen kann

Wir haben damit Ausgangsmaterialien und Produkte der Fallstudie von KRUMMHEUER und BAUERSFELD in Ansätzen kennengelernt. Was aus der unmittelbaren Konfrontation mit dem Dokument zu lernen war, wurde in der Diskussion der "Spurerhaltung" und der Nähe zur Konstruktion von Bedeu-

tung durch den Forscher zu verdeutlichen gesucht.

Was läßt sich nun aus dem spezifischen Produkt dieser Fallstudie lernen, wie kann man es verwenden, wie könnte man es 'verbessern'?

Das Produkt dieser Fallstudie ist eine theoriegeleitete Interpretation der Interaktion und Kommunikation in einer mathematischen Unterrichtsstunde. Sie beschreibt subjektive Wahrnehmungen und Situationsinterpretationen der Beteiligten, die individuellen Rahmungen und ihre Konsequenzen für den Fortgang der Kommunikation.

Wesentliche Kriterien der Beurteilung solcher interpretativer Studien und ihrer Produkte sind nach McCUTCHEON (1981):

- ob die Argumentationslinie der Interpretation schlüssig und nachvollziehbar ist,
- ob die Evidenz für die Stützung der Interpretation ausreichend ist,
- ob die Interpretation Stützung in anderen Studien dieser Art findet,
- ob die Interpretation signifikante Fortschritte im Verständnis der untersuchten Realität ermöglicht.

Da wir hier nur einen Ausschnitt aus dem Fallmaterial und den Interpretationen zur Verfügung haben, können die ersten drei Kriterien kaum herangezogen werden. Demgegenüber können jedoch schon die exemplarischen Produkte der Interpretationen einiges aussagen über den Gewinn für unser Verständnis der Unterrichtsrealität.

Wichtig erscheint zunächst hervorzuheben, daß jede Interpretation auf einem recht schmalen Grat zwischen 'Unter-Interpretation' und 'Über-Interpretation' ausbalanciert werden muß. Wer die Interpretation zu weit vorantreibt, dem kann passieren, daß seine Schlußfolgerungen nicht durch ausreichende Evidenz belegbar sind, keine Bezüge zu anderen Studien aufweisen, kurz 'unwahrscheinlich' sind. Eine trivialere Interpretation mag dagegen leichter zu stützen sein, jedoch wenig konzeptuell Neues zum Verständnis beitragen. Wer also zu vorsichtig interpretiert, verliert sich leicht im Offensichtlichen, Banalen, Unwichtigen: 'Das wußten wir schon vorher'.

Der Frage, wo zwischen diesen Extremen der Interpretation denn die Interpretationen und Schlußfolgerungen der BAUERSFELD-Gruppe stehen, können wir uns annähern, indem wir die Interpretationen daran messen, was sie zum Verständnis der Unterrichtsrealität beitragen, was und wem sie nutzen können.

Ein besonderer Vorzug der Fallstudie kommt dabei erneut zur Geltung: die Nähe zu den Mechanismen von Bedeutung und Sinn – wenn die 'Spur erhalten' bleibt, wenn der Rekurs auf den "first record" (STENHOUSE), die Annäherung an die "Ursprungsrealität" grundsätzlich immer wieder möglich bleiben – für den Forscher zur Selbstkontrolle, für den Erforschten zur vertieften Reflektion seines Handelns und zur Validierung der Interpretation, für den Leser von Fallstudien zur Generalisierung auf die eigene Situation.

Hiermit sind dann auch Ziel-Gruppen und Ziel-Dimensionen derartiger Fallstudien angesprochen, auf deren Hintergrund Nutzen und Verwendbarkeit des Interpretationsansatzes der BAUERSFELD-Gruppe umrissen werden können. Übergreifend geht es dabei nicht um die Vermittlung konkreter Handlungsanweisungen für den 'Benutzer' dieser Fallstudie; der Gewinn liegt eher in einer erhöhten Reflektiertheit möglichen Handelns und möglicher Ursachenzuschreibung für Handlungen. Im Hinblick auf die von STENHOUSE herausgestellten Verwendungsdimensionen von Fallstudien – "observation", "analysis" und "modification" – sind dabei drei Ebenen vorstellbar:

- Inhaltsübergreifende Erfassung, Beschreibung und Veränderung von Prozessen des Mathematik-Lehrens als Kommunikationsprozesse, wobei weniger Handlungsrezepte für den Lehrer das Ziel sein können, sondern Hilfe zur Selbsthilfe im Vordergrund steht (Lehrer als primäre Zielgruppe: 'didaktische' Rahmenvergleiche, Erkennen und Modulieren von Schüler-Rahmungen, Modulationshilfen etc.);
- Inhaltsübergreifende Erfassung, Beschreibung und Veränderung von Prozessen des Mathematik-Lernens, wobei die Bewußtmachung individueller Rahmungen und inter-individueller Verfestigung solcher Rahmungen in Schülergruppen im Vordergrund steht (Schüler als primäre Zielgruppe:

- Rahmungen des mathematischen 'Alltagswissens', Fixierungen und Konfusionen von Rahmungen, Gruppenkommunikation als auf Normen beruhende und Normen konstituierende Folge von Rahmungen);
- Inhaltsübergreifende Erfassung, Beschreibung und Veränderung von Prozessen der Verständigung in der komplexen Kommunikationssituation des Mathematikunterrichts, wobei die Bewußtmachung von Rahmungskonflikten und ihrer Folgen für Lehren und Lernen im Vordergrund steht (Lehrer und Schüler als gemeinsame Zielgruppe: 'Didaktische' Rahmungen versus 'Alltags'-Rahmungen, Rahmungskonflikte,-durchbrechungen, -konfusionen (vgl. QUASTHOFF 1979), Modulationstechniken etc.).

Auf allen drei Ebenen kann das interpretative Vorgehen der BAUERSFELD-Gruppe sicherlich bedeutsame neue Verständnisdimensionen aufschließen - für den Forscher wie für die Erforschten gilt das gleichermaßen. Die Bemühungen um tieferes Verständnis können darüberhinausgehend von den Besonderheiten der Fallstudie profitieren, wenn das spezifische Verhältnis, das hier Forscher und Erforschte zu der untersuchten Realität haben, noch weitgehender ausgenutzt wird. Beide können ja in diesem Fall mit einer Realitäts-Abbildung arbeiten, die in hohem Maße die 'Spur erhält', die über Videographie und Transkript immer wieder neue Annäherungen an die 'Ursprungsrealität' möglich macht. Forscher und Erforschte sind dabei zwar nicht dichter an 'der' Realität, der Vorteil der Fallstudie liegt vielmehr in ihrer gegenüber dem psycho-statistischen Ansatz größeren Nähe zur Konstruktion der Realität und ihrer Bedeutung. Auf dieser Ebene der ständigen Reibungsmöglichkeit zwischen einem subjektiv von Forscher und/oder Erforschtem jeweils neu konstituierbaren 'Datum' und der Konstruktion von Bedeutung sind Ergänzungen zum Interpretationsansatz der BAUERSFELD-Gruppe vorstellbar. Was die Ebene der Realitäts-Abbildung angeht, so kann man neben Transkripten stärker auf die Videographien zurückgehen.

Der verstärkte Rekurs auf den -gegenüber Transkripten ganz anders, weil komplexer gearteten - "first record" der Videographie wäre dabei in zweifacher Weise hilfreich: Die Videographie erhält in hohem Maße die Spur der 'Ursprungsrealität', d.h. der Kommunikations- und Interak-

tionskontext wird in den Dimensionen des verbalen und non-verbalen Verhaltens umfassend in der bisher größten Annäherung an die aufgezeichnete Wirklichkeit reproduzierbar und einer größeren Variation von Analysemethoden und (Selbst-)Erfahrungsdimensionen zugänglich (vgl. KENDON 1979; SCHAEFFER 1975). Damit eröffnet die audio-visuelle Form der Realitätsabbildung gegenüber anderen Formen die Möglichkeit zusätzlicher und auch grundsätzlich andersartiger Verständnisdimensionen: etwa durch den Einsatz von Verfahren des 'nachträglichen lauten Denkens' der Erforschten in der Selbstkonfrontation mit eigenen Verhaltensweisen anhand ausgewählter Videosequenzstellen. Die Sinnauslegung des Forschers hätte sich dann im unmittelbaren Rekurs auf den "first record" der Konstitution von Bedeutung durch den Erforschten zu stellen. Dieser und weitere Wege, über den gemeinsamen Bezug auf den "first record" und die abgeleiteten Bedeutungskonstitutionen zu einem tieferen Verständnis der Unterrichtsrealität zu gelangen, sind allerdings mit Bedacht und Verantwortungsbewußtsein zu beschreiten. Forscher und Erforschte haben sich in besonderer und im bisherigen Forschungsbetrieb ungewohnter Weise aufeinander einzulassen, wenn die Interpretationsaussage über diese Form der 'Kontext-Analyse' validiert und angereichert werden soll. Worin das Besondere liegt, wurde in der Auseinandersetzung mit dem Dokument in der Arbeitsgruppe ansatzweise erfahrbar und kann hier lediglich umrissen werden: Die als Ausweis der Wissenschaftlichkeit errichtete und gewohnte Distanz zwischen Forscher und Erforschten wird verlassen, die Erarbeitung eines jeden tieferen Verstehens der Unterrichtsrealität wird in seiner Abhängigkeit vom spezifischen Kontext und seinen "multiple realities" (BRÜGELMANN, s.o. S.76) erfahrbar, mit allen Problemen und Chancen für die Einlösung der wissenschaftlichen Ansprüche auf intersubjektiv gesicherte 'Wahrheit', 'Gültigkeit- und 'Generalisierbarkeit'.

Barbara Koch-Priewe

INNEN- UND AUßENPERSPEKTIVE DES UNTERRICHTS
Anmerkungen zur Diskussion in einer Arbeitsgruppe

Zugang zum Fall-Material

Von den beiden vorgelegten Transkripten entscheiden sich die Teilnehmer für das 'Chaos', wie einige sagen, d.h. für die Aufzeichnung des Stundenanfanges zur Einführung in Termumformungen in der 8. Klasse eines Gymnasiums. Das andere Transkript, Kleingruppenarbeit zur Kombinatorik in einem 6. Schuljahr, auch eine Einführung, erscheint manchem in dem multidisziplinären Diskussionskreis als 'zu fachlich-mathematisch betont' und womöglich Unbehagen auslösend. Hier bereits beginnen Intimitätsgrenzen spürbar zu werden.

In den Eröffnungszügen der Diskussion tritt eine starke Kritik am Transkript hervor. Nicht, daß es wegen seiner Anlage oder etwa der Verlässlichkeit wegen in Zweifel gezogen würde, es ist vielmehr die Beziehung zur Wirklichkeit - oder besser zu den subjektiven Wirklichkeiten - des Klassenzimmers überhaupt: Es fehle die ganze drängende Sinnlichkeit und Körperlichkeit des Geschehens; das Transkript stelle sehr unterschiedlich eindrucksmächtige Passagen, Handlungen und Äußerungen deutlich und optisch gleichgewichtig einfach nebeneinander, schön lesbar aufgereiht; und damit sei es 'sternenweit' von den Wirklichkeiten entfernt, ein höchst blasses und gefiltertes Bild.

Man entschließt sich, die ersten zwei Seiten mit verteilten Rollen noch einmal laut zu lesen. Die Begeisterung daran trägt dann bis auf die vierte Seite.

Perspektivische Interpretationen

Wie fast stets bei Lehrern, Erziehungswissenschaftlern und Studenten richtet sich die erste Aufmerksamkeit auf den Lehrer und seine Perspektive. Vier einander nicht ausschließende Interpretationen der Anfangssituation zeichnen sich in der Diskussion ab:

(1) Angst, als Angst des Lehrers vor offenen Situationen, vor dem Einlassen auf Ereignisse, deren Verlauf nicht vorhersehbar, möglicherweise risikoreich ist. Das lange 'Drumherumreden' erscheint dann verständlich als ein Verzögern, ein Hinausschieben der Einlassung.

(2) Gewöhnung. Metaphorisch wird aus der Entwicklungsgeschichte des Hundes die Steppengewohnheit des Sich-auf-der-Stelle-Drehens vor dem Hinlegen bemüht, die oft so weit sich verselbständigte, daß es 'vor lauter Messerwetzeln nicht zum Beefsteakschneiden komme'.

(3) 'Warming up' als bei vielen Rednern beobachtbare Routine vor der Sache nur über die Sache, aber nicht von der Sache zu reden, 'ich komme jetzt zu...', 'wir werden im folgenden...' usw. Die Funktion solcher Eröffnungsrituale liege darin, daß sie für Sprecher und Hörer zugleich das Bedürfnis nach Umschalten, nach Einstimmung auf die Sache erfüllen, insbesondere, wenn alle Beteiligten kurz zuvor woanders herkämen, z.B. aus der Schulpause.

(4) Aufhaltsames Verfehlungsspiel. Im Wechselwirkungsprozeß gegenseitigen Verfehlens läßt zunächst der Lehrer lange Zeit überhaupt keine konkrete Aufgabenstellung erkennen (bis 30/31 im Dokument). Die Schüler lassen ihre Energie in Sprachspielen verpuffen (s. 1,6,14,17,22 usf.), stets spottbereit 'stören' sie, halten auf, lenken ab und bringen damit den Lehrer auf das Einsammeln des alten Lehrbuchs (22-26), womit er das Spiel des Hinausschiebens fortsetzt. Auch seine erste Frage: " - was ist das für ne Figur?" ist viel zu offen gestellt, um konzentrierend wirken zu können, so daß das Spiel weitergeht. Wiewohl sich scheinbar eine latente Konfliktneigung auf beiden Seiten erhöht, bleibt doch die Respektierung gewisser Grundregeln (Lehrerrolle, Sprecherwechsel usw.) deutlich, so daß sich der Eindruck eines eingeschliffenen, gewohnten und von beiden Parteien akzeptierten Spiels ergibt, das niemand zerstört (vgl. 45-50), das aber dem Lehrer erlaubt, seinen Ärger loszuwerden, wie andererseits es den Schülern ermöglicht, ihre identitätsfördernden Frechheiten offiziell anzubringen, - und alles 'läuft' eben mit einem gewissen Anstand. Zu diesem Spiel gehört vielleicht auch der

Umstand, daß der Lehrer die bereits (vgl. 30) allzu rechtzeitig gegebene Antwort "das ist ein Rechteck" im Vorgriff auf seine Frage überhört und erst nach etlichen Umwegen und einer Reihe von richtigen weiteren Einwürfen (vgl. 40,43,44) die Schüleräußerung (52) als Antwort nimmt. Vielleicht auch erschien dem Lehrer die eigene Frage noch nicht genug abgearbeitet in dem Sinne, daß gewiß vorhandene Fehlvorstellungen von den Schülern auch sicher geäußert und korrigiert werden konnten, wozu richtige Beiträge anderer Schüler in der Schwebe gehalten werden müssen, weil anders die Sache als verhandelt und abgeschlossen gilt.

Der Schüleraspekt bildete den zweiten Aufmerksamkeitsbereich. Neuerlich wird die Ausgangslage kritisiert: Der Videorecorder sei ein Apparat, der etwas anderes aufzeichne als das, was eine beteiligte Person wahrnimmt. Die Videoaufzeichnung sei daher subjektlos (was im Blick auf weitere Interpretationen auch als Vorzug gesehen werden kann).

Die Diskussionsteilnehmer befaßten sich mit der offenbar fesselnden Idee, wie und ob das Protokoll der Mathematikstunde durch die 'Innensicht' der Beteiligten angereichert werden könnte. Dabei wurden drei verschiedene Ansätze ins Spiel gebracht, die Ausdruck des Spektrums der Fallstudienforschung zu sein scheinen:

(1) Der Vorschlag (von Horst RUMPF), die Gedanken und Gefühle von einer am Unterricht beteiligten Schülerin aufzuzeigen, war als Aufforderung gemeint, sich vorzustellen, wie die Schüler den Unterrichtsablauf wahrgenommen haben. RUMPF ging es vermutlich darum, über Wirkungen des Unterrichts auf einzelne Schüler zu spekulieren und dies dem Leser als eher literarisches Produkt (und nicht als empirisch begründete Teilstudie) anzubieten (es würde eine auf viel Phantasie gestützte 'Fallgeschichte' daraus werden). Diese Methode, Einfühlung zu steigern, sei auch empfehlenswert für Historiker und Sozialwissenschaftler: Sie müßten einen inneren Monolog entwerfen für Personen, die historisch agiert haben.

(2) Der auf das 'innere Flüstern' bezogene Vorschlag wurde zum einen

unter dem Aspekt diskutiert, unter welchen Untersuchungsbedingungen man das tatsächliche 'innere Flüstern' des Lehrers erfassen könnte. In der Regel kommentieren die betroffenen Lehrer direkt im Anschluß an den Unterricht vor allem die Aspekte, die von ihnen am stärksten emotional besetzt sind. Wenn die Fragen sehr allgemein gehalten sind, kommen selten ergiebige Antworten über das, was der Lehrer während des Unterrichts dachte bzw. erlebte. Ein Beispiel für einen vergleichbaren, ergiebigeren Versuch findet sich bei Rob WALKER, der einen Schulrat bei seinen Schulbesuchen begleitete: Der Schulrat sprach zwischen den Interaktionen seine jeweiligen Gedanken und Gefühle auf Band.

(3) Das 'innere Flüstern' wurde zum zweiten daraufhin bedacht, ob und welche Wirkungen sich beim Lehrer zeigen könnten, wenn der Wissenschaftler selbst einen inneren Monolog des Lehrers konstruierte und ihn damit konfrontierte ("Ich habe mich bemüht, mich in Sie reinzusetzen; sind Sie das?"). Hier gab es Anklänge an Effekte des Psychodrama: beim 'Doppel' wird dem Akteur eingeflüstert, wie er sich fühlt; sein innerer Monolog wird verbalisiert - ein Dialog kann entstehen.

Unterschiede zwischen Fallstudien

In der Hoffnung, daß eine vorschnelle Etikettierung den fruchtbaren Austausch zwischen den Fallstudikern nicht hemmt, kann man versuchen, zwischen den Herangehensweisen zu unterscheiden:

- (a) den literarisch-didaktischen Ansatz, der Fallgeschichten in aufklärender, pädagogischer Intention erzählt; dabei ist die empirische Authentizität sekundär;
- (b) den deskriptiv-empirischen Ansatz, der handhabbare Systeme für die Beschreibung empirisch erhobener Daten sucht;
- (c) den 'transaktionalen' Ansatz, der eine weitere subjektive Realität konstruiert, um dialogische Bewegungen auszulösen.

Möglicherweise ist allen drei Ansätzen gemeinsam das Interesse an der Offenlegung intrapsychischer Vorgänge.



Dietlind Fischer

VIER TAGE IN DER HAUPTSCHULE E,
- PORTRÄT EINER LÄNDLICHEN HAUPTSCHULE - *

Welche Probleme haben Lehrer und Schüler zur Zeit an der Hauptschule? Wie erfüllt die Schule unter den gegenwärtigen Bedingungen ihre Aufgaben? Wie lösen Lehrer die alltäglichen Probleme und welche Perspektiven haben sie für die zukünftige Gestaltung von Schule und Unterricht?

Mit diesen und ähnlichen Fragen sind wir im Herbst 1979 zu zweit vier Tage in einer Hauptschule gewesen. Wir haben mit dem Schulleiter, Konrektor, einigen Lehrern, Fachleitern und Schülern gesprochen, ihren Unterricht angeschaut, auf Lehrer-, Rektor- und auf Schülerstühlen gesessen und zugehört. Wen wir fragten, der gab uns bereitwillig Auskunft, nahm sich Zeit dafür, opferte die Pause oder eine Freistunde für ein Gespräch.

Was wir in Erfahrung bringen konnten, haben wir zusammengetragen: Es prägt unser Bild von dieser Schule. Wir bringen unsere Eindrücke zu Papier, um das Gespräch über diese Hauptschule (und andere) fortsetzen zu können, um mehr Verständnis zu gewinnen, Einsichten zu vertiefen und Erklärungen finden zu können für das, was Lehrer und Schüler in Hauptschulen besorgen, und um Perspektiven gewinnen zu können, wie und wo Unterstützung und Hilfe nützt.

Die Schulumgebung

Gepflegte Außenanlagen mit weiten Rasenflächen, überdachten Fahrradständern, gekennzeichneten Autoeinstellplätzen, pflegeleichten Bepflanzungen an den Rändern befestigter Zugangswege fallen dem Besucher zuerst auf. Ein gelbes Schild verwehrt Unbefugten in einer Banneile von 100 m den Zutritt. Sind wir als Besucher befugt? Der Ort E. hat knapp 20.000 Einwohner; rund 10% der Zementproduktion der Bundesrepublik

* Zur Veröffentlichung in: Die Deutsche Schule 1982

werden hier hergestellt. Der Ort gilt aufgrund seiner ländlich-reizvollen Mittelpunktlage gleichzeitig als Wohnzentrum für vier Kleinstädte im Umkreis von 15 km. Die Hauptschule ist Mittelpunkt für sechs Grundschulen. Wenn in zwei Jahren eine weitere Hauptschule im Nachbarort aufgelöst wird, dann ist die Schule E. die einzige Hauptschule in der Region. Eine Realschule ist am Ort, ein Jugendzentrum, eine Altenbegegnungsstätte; dem Schulgebäude benachbart liegt eine Bezirkssportanlage, Tennisplätze, eine große Turnhalle und ein Hallenschwimmbad.

Etwa 75% der Bevölkerung sind katholisch, rund 10% evangelisch; im Gemeinderat hat die CDU die absolute Mehrheit.

Die Schülerzahlen an weiterführenden Schulen werden, wie überall seit 1978, beginnend mit dem 5. Schuljahr, geringer. Die Zahl der Arbeitslosen im Arbeitsamtbezirk A hat seit dem Vorjahr eine geringfügig abnehmende Tendenz.

Die Schule – räumliche und personelle Gegebenheiten

Die Schule befindet sich in einem als Schulzentrum geplanten Neubau, etwa fünf Jahre alt. Drei einstöckige Trakte mit jeweils acht Klassenräumen sind durch breite, helle Wandelgänge miteinander verbunden; in einem Trakt befindet sich eine Grundschule. Weitere Klassenräume sind in einem Anbau untergebracht. Die Gänge sind sauber, glatt, ordentlich. An einigen Wänden und in Vitrinen sind Schülerarbeiten aus dem Kunst- und Werkunterricht ausgestellt. In der Pausenhalle steht eine gepolsterte Sitzgruppe, von Gummibäumen umrahmt. Manchmal sitzen Schüler darauf, wenn sie auf den Bus warten.

Ein Plakat an der Eingangstür zum Pausenhof fordert zur Teilnahme an einem Malwettbewerb auf: Motive des Ortes sollen gemalt werden. Die besten Bilder sollen in einen Kalender kommen, den die Schule produzieren will. Fotoapparat, Bücher und Schallplatten sind als Preise vorgesehen, Kunsterzieher bieten ihre Beratung an. Das Kalenderprodukt soll zugleich als Werbeträger für die Gemeinde verwendet werden.

Die Schule ist mit 825 Schülern fünfzünftig ausgelegt, im 6. Schuljahr sind es sechs Züge; zur Zeit gibt es zwei freiwillige 10. Schuljahre.

Die Klassen haben im Schnitt 30-35 Schüler; an der Schule sind 40 Ausländerkinder.

Von den 40 Lehrern sind fünf oder sechs Teilzeitbeamtinnen; dazu kommen noch vier oder fünf Referendare und zwei Halbtags-Sekretärinnen. Das Kollegium hat ebensoviele Männer wie Frauen; der Schulleiter ist mit 45 Jahren der älteste Kollege.

Die Ausstattung der Schule ist nach Aussage des Schulleiters sehr gut, "wir haben alles, was wir brauchen": Klassen- und Fachräume für Physik, Werken, Holz- und Metallarbeit, Sprachlabor, großzügige Verwaltungsräume, Tageslichtprojektoren in jeder Klasse.

Die Schule erhält einen Lehrmitteletat von jährlich rund 12.000 DM. Eingesparte Mittel aus dem Schulbuchetat kann die Schule eigenständig verbrauchen.

Zwei von drei Grundschulern besuchen in diesem Ort die Hauptschule (1974: 60%). In ein paar Jahren werden 50% der Grundschüler nach der vierten Klasse die Hauptschule besuchen (vgl. Schulentwicklung Kreis W. 1970-1974). Jedes fünfte Kind geht nach der Grundschule auf ein Gymnasium in den Nachbarstädten oder auf die Realschule. Im letzten Jahr (1978) sind 45 Schüler vom Gymnasium und von der Realschule zurückgekommen, die meisten schon im Verlauf und zum Ende des 5. Schuljahres. Ohne Hauptschulabschluß wurden im Entlaßjahrgang 1977/78 fünfzehn Schüler (= 8,3% von 180) entlassen.

Der Schulleiter sagt, daß alle Schüler nach dem Schulabschluß auf Lehrstellen oder Arbeitsplätze untergebracht worden seien; problematisch sei allerdings die Ausbildungsplatzsituation für die Mädchen, weil die Industrie nicht genügend Plätze anbiete.

Der Unterricht

Wir konnten an drei Schulbesuchstagen in 11 Unterrichtsstunden hospitieren und mit den Lehrern in den Pausen oder in einer Freistunde über ihre Arbeit sprechen. Der Schulleiter hatte, unseren Wünschen entsprechend, die Hospitation vermittelt, hauptsächlich im 6. und 9. Schuljahr. Drei der besuchten Kollegen waren Fachleiter.

Die Schüler lernten ein Gleichnis, eine Fabel, ein Hörspiel kennen; sie berechneten Flächeninhalte von Kreisringen und wandelten eine Kurzgeschichte in ein Hörspiel um; sie wiederholten die Reinigung des Wassers, die Konjugation englischer Verben, die Benennung von Satzgliedern; sie übten Regeln der Konsonantenverdoppelung, Nacherzählung und Abschreiben.

Die Schüler sollten Gleichnisse verstehen lernen; sie sollten anhand einer Schulfunksendung und fingierten Pressemeldungen das Problem diskutieren, ob Jesus ein Revolutionär war; sie sollten aus der Fabel die Lehre ziehen, daß man sich als Schwächerer nicht immer nach der Decke zu strecken braucht; sie sollten Rechtschreibung und Grammatik üben und wiederholen und den Umgang mit unterschiedlichen Informationsträgern kennenlernen.

Obgleich die Schüler in fast allen Klassen an Gruppentischen saßen, haben wir Gruppenunterricht nur einmal gesehen. Meistens saß oder stand der Lehrer vor der Klasse; fragend-entwickelnde Unterrichtsphasen überwogen. Je dynamischer er fragte, desto einsilbiger antworteten die Schüler. Zu bearbeitende Texte wurden vom Lehrer vorgelesen, die Schüler antworteten auf Fragen, die der Lehrer stellte, dann schrieben sie auf, was an der Tafel oder im Buch stand oder was der Lehrer diktierte.

Fast alle Lehrer wünschten sich kleinere Klassen. Sie versicherten zugleich, daß ihr Unterricht bei kleineren Klassen nicht anders aussähe.

Tafel und Tageslichtprojektor wurden oft eingesetzt. Wichtigstes Medium ist das Schulbuch, das in Klassensätzen an die Schüler verliehen wird.

Wir nahmen Einblick in die Sammlung alter Religionsbücher, die in einem verglasten Kleingruppenraum hinter einer Klasse aufbewahrt wurden. Der Raum wurde als Gruppenraum nicht gebraucht. Die Bücher standen ordentlich in dem Regal; es gab keine Loseblattsammlungen und keine Materialarchive.

Die 9. Klassen waren vor kurzem aus dem dreiwöchigen Betriebspraktikum zurückgekehrt. In einer Klasse hingen großformatige Berufsbeschreibungen an der Wand. Die Schüler hatten im Deutschunterricht einen Praktikumsbericht geschrieben zur Erfahrungssicherung und zur Information des folgenden Jahrgangs. Das Praktikum war von der Fachkonferenz Wirtschaftslehre vorbereitet und vom Klassenlehrer betreut worden. Ein Lehrer fand die Vorbereitung nicht ausreichend.

In Mathematik und Englisch sind die Klassen nach Leistung differenziert: im 7. Schuljahr in vier Grundkurse und einen Erweiterungskurs. Vom 7. Schuljahr an haben die Schüler Wahlpflichtunterricht in Sport, Musik, Tennis und Werken; im 9. Schuljahr werden Neigungskurse angeboten. Eine Lehrerin hielt die Differenzierung des Unterrichts für zerstörerisch. Die Stammklassen sind im 9. Schuljahr nur noch in Deutsch und Geschichte zusammen.

Die ausländischen Kinder erhalten an vier Tagen in der Woche Förderunterricht. Er wird von einer engagierten Lehrerin erteilt, die sich autodidaktisch dieser Aufgabe stellt.

Wegen des kleinen Anteils evangelischer Kinder wird deren Religionsunterricht in Mischgruppen aus je einem Schülerjahrgang erteilt; 35 Schüler eines Jahrgangs treffen sich einmal wöchentlich eine Stunde zum Religionsunterricht in einem Kellerraum.

Lehrer sprechen über ihre Schüler

Die Lehrer gaben Einschätzungen der gerade unterrichteten Klasse. Die eine galt als "besonders unruhig und sehr schwierig", weil sie nahezu

ein Drittel "Rückläufer" zu verkraften hatte. In schwierigen Klassen sei der Unterricht besonders anstrengend, nur bei "Stillarbeit" seien die Schüler ruhig. Es wurde viel Stillarbeit gemacht.

Die andere Klasse war "sehr diszipliniert". Der Lehrer kannte seine "Pappenheimer", die bei ihm genau wußten, was sie bei ihm dürften und was nicht.

Eine weitere Klasse galt als "sehr schwach", die nächste als "sehr gut"; einige Lehrer störten sich an der "schlechten Arbeitshaltung" der Schüler. Ein Lehrer nutzte unseren Besuch zu einem Gespräch mit den Schülern über seinen Unterrichtsstil, Demonstration und Reflexion zugleich. Die Klasse galt als "sehr schlimm", bevor er sie im Fachunterricht übernahm. Er beteiligte die Schüler an der Themenabsprache, erklärte und verbalisierte sein Belohnungs- und Bestrafungsverhalten und äußerte Verständnis für die Interaktionsprobleme der Klasse. Die Schüler hatten bisher unter dem Klassenklima gelitten, wo "einer den anderen verpetzt." Den neuen Unterricht mochten sie lieber.

Drei jüngere Schüler sprachen eine Lehrergruppe in der Pause an: Schüler X würde wieder prügeln, die Lehrer sollten helfen. Das war Anlaß für die Kollegen, sich an eine Zeit zu erinnern, wo sich die Kleinen für Geld einen 'Killer' aus den oberen Klasse gemietet hatten, um mit dem Schläger fertig zu werden.

Mit besonderen Formen aggressiven und destruktiven Verhaltens der Schüler hätte die Schule nicht zu kämpfen; der Schulleiter erinnert sich an eine problematische Zeit, die Sache hätte man nun aber "im Griff".

In der Pause hat der Schulleiter die Polizei benachrichtigen müssen. Ein 'ausgerissener' Schüler, der häufig von zu Hause weglief und in den naheliegenden Kleinstädten aufgegriffen wurde, war von den Schülern in der Nähe des Schulgeländes gesichtet worden. Das sei nun ein Fall für die psychiatrische Anstalt, meinte der Schulleiter.

In einem 9. Schuljahr kritisierte der Lehrer die Mitarbeit der Schüler, die nicht mehr so gut wie vor einem halben Jahr wäre. Er vermutete, daß es "die Entwicklung" oder "das Alter" seien, die Veränderungen bewirkten. Die Schüler hatten vor wenigen Wochen ein Betriebspraktikum gemacht.

Zusammenarbeit im Kollegium

Die informelle Sitzordnung im Lehrerzimmer zeigte noch immer die Zusammensetzung des Kollegiums aus zwei Stammschulen, die vor vier Jahren zusammengelegt worden waren. Die Fachkonferenzen tagen zwei- bis viermal jährlich; sie arbeiten "unwahrscheinlich intensiv", wie der Schulleiter sagte. Pädagogische Konferenzen seien fast ausschließlich organisatorischen Fragen gewidmet. Auf Klassenkonferenzen würde über Problemschüler gesprochen und wie man mit ihnen fertig wird.

Eine didaktische Koordination stecke noch in den Kinderschuhen, bekannte ein Kollege. Ein anderer bedauerte, daß zwar über problematische Schüler, nicht aber über problematischen Unterricht gesprochen würde. Er erklärte diesen Mangel damit, daß Kollegen, die mit großer Anstrengung fünf oder sechs Stunden Unterricht hinter sich gebracht hätten, nicht auch noch nachmittags darüber reden wollten.

Über die Konferenzen hinaus gab es keine Arbeitsgruppen der Lehrer an dieser Schule. Man feierte gelegentlich zusammen oder ging kegeln. Gegenseitige Hospitationen fanden nur in Ausnahmefällen statt, meistens in Zusammenhang mit der Ausbildung von Referendaren.

Jeder Lehrer sieht selbst zu, wie er schwierige Situationen überlebt. Uns war die funktionale Glattheit in den Klassenräumen aufgefallen: Kein Ort zum Leben oder Wohnen. Die Lehrer eilten in den Pausen in das Lehrerzimmer. Dort war es warm und hell; zigarettenrauchumhüllt saßen an einem langen Konferenztisch etwa dreißig Lehrer zu zweit oder zu dritt zusammen, die Kaffee tranken, frühstückten, auch unterrichtsbezogen plauderten. Schüler hatten zum Lehrerzimmer keinen Zutritt.

Schüler über Schule und Unterricht

Wie sehen die Schüler den Unterricht? Im Mathematikunterricht sagte ein Mädchen über den Lehrer: "Der erklärt immer so schnell und nimmt keine Rücksicht, wenn man es nicht kapiert hat." Zum Religionsunterricht sagte ein katholischer Junge: "Ganz toll, von Liebe, Partnerschaft und Sex reden wir", und seine Augen leuchteten dabei. Dagegen ein evangelisches Mädchen: "O, furchtbar, immer von Jesus und Gott und so'n Killefit, das ist langweilig."

Es ist schwer, als Fremder mit Schülern in ein Gespräch zu kommen. Dem Frage- und Informationsbedürfnis der neugierigen Besucher begegnen die Schüler mit Zurückhaltung und Skepsis.

Wir haben in einer Unterrichtsstunde einer 9. Klasse den Lehrer vertreten und mit den Schülern darüber gesprochen, was sie in der Schule ändern würden, wenn sie Entscheidungen zu treffen hätten. Die Schüler haben ihre Ideen für uns aufgeschrieben.

Als erstes wollten viele Schüler die Hausaufgaben, Klassenarbeiten und Zensuren abschaffen. Einige würden auch gern die Stunden-, Tages- oder Wochenlernzeit verkürzen. Das 10. Pflichtschuljahr steht ihnen auch mehr als Last denn als Chance bevor.

In den Äußerungen drückt sich nicht Protest gegen die Schule oder Haß auf den Leistungsdruck aus, sondern ein moderater Wunsch nach Verbesserungen oder Veränderungen. Das betrifft insbesondere auch die Gewichtung der Fächer: Sport, Hauswirtschaft, Technisches Werken, Textilarbeit und Musik sollten häufiger stattfinden. Englisch soll Nebenfach und mit Physik oder Chemie getauscht werden; viele Schüler wünschen sich mehr praktisches Arbeiten. Kein Schüler nennt Themen oder Inhalte, die zum Gegenstand des Unterrichts werden sollten.

Im Blick auf die Lehrer wünschen sich einige Schüler nur junge Lehrer, die sie duzen dürfen und die Sprechstunden für Schüler haben. Die Klassen- und Schulumgebung wird häufig im Katalog der Veränderungswünsche

genannt: Die Räume sollten wohnlicher und gemütlicher sein, auf dem Schulhof sollte es Spiel- und Sitzgelegenheiten geben; sie wünschten zusätzliche Aufenthaltsräume für die Pausen. "Die Schüler dürfen auf dem Schulhof nicht wie Gefangene behandelt werden". "Eine Stunde in der Woche für die Schüler zum Besprechen von Problemen". "Schule bezahlt und noch Geld dazu." "Mehr Auslauf in den Stunden". Das wünschen sich einzelne Schüler.

In diesen Tagen waren die Schülervertreter für die Mitwirkungs-gremien zu wählen. In der Pausenhalle hingen 'Steckbriefe' mit Fotos und Programmpunkten der fünf Schulsprecher-Kandidaten. Zwei Vertrauenslehrer bemühten sich intensiv um die Schülervertretung. Die Schüler, die wir fragten, fanden die Wahlen nicht besonders aufregend.

Wenn sie mehr unterrichtsfreie Zeit hätten, würden die Jungen mehr Ausflüge und Klassentreffen machen und ihren Hobbies nachgehen, wie Musik hören, Sport treiben, Fußball spielen, Rad- und Mofafahren. Die Mädchen würden hauptsächlich mehr lesen, handarbeiten, spazierengehen, in Haus und Garten helfen, in einen Tanzkurs oder eine Diskothek gehen, mit Freunden und Freundinnen zusammensein, sich mit Tieren, Behinderten, Alten und Kindern beschäftigen. Organisierte Angebote der Freizeitkultur (z.B. Kino, Theater, Jugendzentrum, Vereine) spielten keine Rolle bei den Wunschkatalogen.

Schulleben und besondere Ereignisse

Zwei Wochen innerhalb von drei Jahren steht der Schule eines der drei Schullandheime des Kreises zur Verfügung; im Sauerland, in Tirol, auf einer Nordseeinsel. Der Aufenthalt dort ist begehrt und beliebt.

Zu besonderen Anlässen wird etwa fünfmal im Jahr ein Schulgottesdienst abgehalten.

Der Schulleiter ist bemüht, eine gute öffentliche Meinung von der Schule zu erhalten. Ein Weihnachtsbazar, eine Einladung an die Senioren

des Ortes zum Schulbesuch, das Kalender-Projekt und die gelegentliche Beteiligung der örtlichen Presse sind einige Anlässe zur Imagepflege, neben den pädagogischen Intentionen derartiger Aktionen.

Das Ansehen der Hauptschule im Ort ist unangefochten.

Versuche zur Erklärung und Bewertung

Die Schule hat in der kurzen Zeit ihres Bestehens ein relativ ausbalanciertes Format für die Bewältigung von Anforderungen und Problemen gefunden. So wie uns der Schulleiter darstellt, gibt es keine Probleme, die nicht irgendwie schon gelöst worden sind:

Schwierigkeiten mit 'Rockern' sind im Griff, einige jüngere 'antiautoritäre' Lehrer sind gegangen, das Kollegium hat sich konsolidiert, die Organisation klappt, Stundenpläne, Busfahrpläne, Vertretungspläne lassen sich koordinieren, der Betrieb läuft reibungslos, Probleme sind handhabbar. Der Schulleiter erkennt und nutzt Freiräume für selbstverantwortete Entscheidungen; seine Beziehungen in der Gemeinde geraten zum Nutzen der Schule und ihrem Ansehen in der Öffentlichkeit.

Vielleicht haben wir die Schule zu sehr aus der Perspektive des Schulleiters zu sehen bekommen. Der ist - sicher nicht zu unrecht - stolz auf seine Fähigkeit, diesen 'Betrieb' zu managen; im Schulleiterzimmer ist die Stundenplan-Stecktafel Schaltpult und Organisationsplan. Betriebsunfälle gibt es nicht. Was in den Klassen geschieht, erfährt er allerdings nicht aus eigener Anschauung; meist setzen seine Aufgaben erst dann ein, wenn Klagen kommen, von Lehrern oder Eltern. Für die Schüler hat er ebenfalls eine Sprechstunde eingerichtet.

Die Hauptschule ist die weiterführende Schule für die meisten Grundschüler, so daß Fähigkeiten und Leistungsvermögen der Schüler noch breit variieren. Es ist keine 'Restschule'. Auch die materielle und personelle Ausstattung ist makellos. Auf Schülern und Lehrern lastet zur Zeit kein existentiell bedeutsamer oder bedrohlicher Druck, der zu besonderen Anstrengungen herausfordert, wie z.B. Jugendarbeitslosig-

keit, Vandalismus, Kriminalität, Drogenkonsum.

In der Tendenz bestätigt diese Schule die Ergebnisse von FEND (1977), der eine große subjektive Zufriedenheit bei Hauptschülern und -lehrern feststellte. Der Betrieb läuft glatt.

Wir hatten den Eindruck, daß der Schulleiter viel über seine Schule nachgedacht hat; von allen Kollegen hat er die größte Distanz zu Schülern, das gestattet ihm ein umfassenderes Nachdenken.

Vielleicht wurden wir auch vorsichtig abgeschirmt. Wir baten bei den Lehrern nicht selbst um die Erlaubnis zu einem Unterrichtsbesuch; wir fanden wenig Gelegenheit für ungeplante und zufällige Gespräche mit Lehrern.

Die Schule wurde uns in ihrer offiziellen Version präsentiert. Dennoch: Nirgendwo wurde einem behaglich zumute in der funktionalen Ordnung einer Schule, die formalen Ansprüchen genügt. Drei herausragende Aspekte erscheinen bemerkenswert:

- (a) Die Inhalte des Lernens spielen keine Rolle. Schüler wie Lehrer erzählen nicht, ob und was ihnen inhaltlich wichtig ist. Die Vorschriften im Lehrplan scheinen eine Auseinandersetzung über schulische Inhalte und ihre Gewichtung unter den Bedingungen dieser Schüler und Lehrer nicht mehr aufkommen zu lassen. Die Schüler sind gelangweilt. Sie erleben sich selbst nicht als Verursacher von Lernerfahrungen. Eigeninitiative und Mitbeteiligung der Schüler sind kaum gefragt. Der Gruppenraum wird zum Abstellen von Büchern benutzt, nicht für Gruppen. Vielleicht hat das Betriebspraktikum für eine kurze Zeit alternatives Lernen bedeutet; dadurch wird die Schule anschließend noch farbloser und unattraktiver. Die Lehrer können sich die Veränderung der Schüler nach dem Betriebspraktikum mit einem Hinweis auf "das Alter" oder "die Entwicklung" erklären. Sie hören auf, weiter nach Bedingungen für den inneren Rückzug der Schüler zu fragen; daß hier die Erfahrung von Lernen über prakti-

- ches Handeln eine Rolle gespielt haben könnte, bei dem sich zugleich ein Sinn vermittelt, der den Schulunterricht in Frage stellt, derartige Überlegungen dringen nicht durch.
- (b) Eine pädagogische Konzeption, die den Fachunterricht übergreift, ist nicht erkennbar. Die Lehrer wünschen sich kleinere Klassen, aber sie können nicht sagen, was sie in kleineren Klassen anders machen würden. Wenn es in der Klasse schwierig wird, werden die Schüler still beschäftigt mit Einzelarbeit. Der eine oder andere Fachleiter probiert pädagogische Konfliktregelungen in 'seiner' Klasse. Das dringt über diesen Rahmen nicht mehr hinaus. Einige Lehrer klagten über die schlechte Arbeitshaltung der Schüler oder über Disziplinprobleme. Aber ihre Unzufriedenheit scheint offiziell nicht zugelassen; sie bleibt als individuelle Problematik verschlossen und ist einer Bearbeitung im Kollegium nicht zugänglich. Dennoch fanden wir bei den Lehrern keine expliziten Veränderungswünsche. Keine Probleme zu haben, bedeutet aber auch, keine Perspektiven zu haben, keine Konzeptionen zu entwickeln. Unzufrieden ist nur der, der sich bessere Alternativen vorstellen kann. Keiner scheint zu wissen, wohin es gehen soll, und jeder überlebt irgendwie.
- (c) Die Schule ist (noch) kein Erfahrungsraum, kein Lebensraum in dem Sinne, daß sich hier Schüler (und Lehrer) ganzheitlich als Personen einbringen und verwirklichen können. Die Schüler klagten über die 'ungemütliche' Atmosphäre in ihren Klassen: Was hindert sie daran, ihre Umgebung selbst zu gestalten? Sie wünschen sich persönlichen Kontakt zu Lehrern, Zeit und Raum für informelle Gespräche: Warum gibt es solche Gelegenheiten nicht? Das warme, wohlige Lehrerzimmer ist wie ein Nest, in das alle Erwachsenen fliehen dürfen. Für die Schüler gibt es keine vergleichbaren Zufluchtstätten.

Wie wird sich diese relativ junge Schule entwickeln? Eine bemerkenswerte Regenerierung des Kollegiums durch neue Kräfte ist für die nächsten 20 Jahre nicht zu erwarten. Wird es eine Bedeutung für die Weiterentwicklung der Schule haben, wenn der Anteil der Schulentlassenen ohne Ausbildungsplatz steigt? Was muß geschehen, damit dem Bedürfnis nach

Lernen in Realsituationen didaktisch entsprochen wird? Wird die Schule auf Dauer ein Profil gewinnen können, das über das reibungslose Am-Laufen-Halten und die glatte Funktionalität hinausgeht?

Nachbemerkungen

Die Schulleitung hat den vorstehenden Bericht zugesandt bekommen mit der Bitte um ein Gespräch über unsere Eindrücke und über die Versuche zur Erklärung und Bewertung des 'Stils' dieser Schule. Das erwünschte Gespräch sollte mit dem Kollegium stattfinden. Der Schulleiter hat darauf nicht reagiert.

Tür zu, aus, Ende des Kontakts.

Ob die Welt dieser Schule allzusehr in Ordnung ist, oder ob die beiden Untersucher (und die Berichtschreiberin) verrückt geworden sind, wird nicht mehr unter den Beteiligten zu klären sein. Leute, die hinter den Vorhang schauen möchten, den sie nicht selbst zu verantworten brauchen, können so problemlos als Voyeure abgewiesen werden. Die Regeln der Höflichkeit verletzt niemand ungestraft.

Einige Forscherkollegen konnten mit dem Bericht etwas anfangen; sie hielten das 'Porträt' für anschaulich genug, um sich unter der Schule etwas vorstellen zu können. Sie zeigten sich angetan von Passagen, in denen die feinstrukturierte Brüchigkeit zwischen dem reibungslosen und störungsfreien Ablauf des Schulbetriebes auf der 'offiziellen' Seite und den Ausbrüchen der Schüler aus diesem System angezeigt wurde. Natürlich werden auch eine Fülle von Belegen für die kritischen Folgerungen vermißt und vollständigere Informationen über einzelne Aspekte der Schulstruktur erwartet. Aber es wurde auch befürchtet, daß das Stilmittel der Ironie, das in einigen Stellen - z.B. durch die Kombination unterschiedlicher Beobachtungseinheiten - eingesetzt wird, nur Eingeweihten verständlich sei. Ironie als Sprachmittel zwischen Nicht-Kollegen ist verletzend und kränkend.

Einige Lehrerfortbilder fragten sich, ob denn 'Klassenzimmer wirklich

zu Wohnräumen für Schüler werden müßten? Sie vermuteten, daß nur solche Lehrer, die in ihrem Kollegium isoliert seien, sich Gesprächen mit Schulfremden öffnen würden; wer gut in das Kollegium integriert sei, würde Gesprächspartner von außen meiden. Sie fanden übereinstimmend, daß die Problemeinschätzung schlechter Stil und eine "unverschämte Provokation" sei, der keineswegs gesprächseröffnend wirken könne und auf den jedermann zu recht mit Distanz reagieren müsse.

Dietlind Fischer

SCHULSKIZZEN

Die Butterblumenschule

"Wenn wir alles das getan hätten, was wir nach Erlassen und Regelungen tun sollten, dann wäre unsere Schule längst kaputt." So sieht der Schulleiter dieser Schule seine Handlungs- und Entscheidungsspielräume. Er blickt auf eine fast 40jährige Schulerfahrung zurück. Die Trennung der Grund- und Hauptschule vor 11 Jahren hielt er für eine sinnvolle Entwicklung, glaubt jedoch, daß die weiterführenden Schulen stärker zusammenarbeiten könnten.

"Früher mußte ich darum kämpfen, daß Eltern ihre Kinder zu weiterführenden Schule schicken. Dann kam eine Zeit, wo alle Eltern den Spleen hatten, ihr Kind müsse studieren. Inzwischen haben zunehmend mehr Eltern erkannt, daß es auch Bildung ist, wenn ich einen Nagel gerade in die Wand einschlagen kann, und nicht nur, wenn ich weiß, was Nagel auf englisch heißt."

Die Schule, mit 420 Schülern in 15 Klassen, ist in einem Gebäude aus den 50er Jahren untergebracht. Die Schüler haben meist Arbeitereltern, wenige Angestellte. Jeder fünfte Schüler kommt morgens mit dem Schulbus aus einer Bauernschaft. Der Anteil der 'Rückläufer' aus anderen weiterführenden Schulen ist hoch: In jeder Klasse sind es vier oder fünf Schüler; die meisten kommen im 7. Schuljahr, so daß dort eine neue Klasse gebildet werden müßte.

"Die Schüler sollen möglichst viel selbst tun" ist ein pädagogisches Leitmotiv, dessen Umsetzung an vielen Ecken erkennbar wird: Bei der selbstverantworteten Pflege von Grünpflanzen im Schulhaus, bei der Reparatur zerrissener Vorhänge in den Klassen, bei der Ausgestaltung des Schulhofs zu einer Spiel- und Erholungsanlage.

Die räumlichen Voraussetzungen für einen Schwerpunkt im Technik- und

Werkunterricht sind günstig: Weiträumige Kellerbereiche enthalten die notwendige Ausstattung mit Holz-, Metall- und Elektrowerkstätten, Lagerräume, Maschinenräume, vor allem aber Abstellflächen und Ecken, in denen Material gelagert und Dreckarbeiten gemacht werden können.

Zur Zeit werden Betonsockel für die Ruhebänke auf dem Schulhof hergestellt. Die Verschalungen sehen professionell aus; die Mischmaschine hat ein Bauunternehmen ausgeliehen. Die Schüler haben schon im Übereifer einen teil der Anpflanzungen um den Schulhof herausgerissen, um die Bänke installieren zu können. Das gab Ärger mit der Stadtverwaltung, die mit Finanzierungsvorbehalten nun die Initiative der Schüler unterdrückt.

Dennoch ist die 'Schulhofgestaltung' ein Projekt, an dem Werk-, Technik- und Kunst Erziehungslehrer beteiligt sind und für das sich Schüler über eine längere Zeit engagieren. Im Kunstunterricht werden Skulpturen aus Speckstein gemeißelt, um damit einige Mauervorsprünge künstlerisch zu dekorieren.

Die Ausgestaltung des Wahlpflicht-Unterrichtsbereiches an dieser Schule ist gleichfalls interessant. Die Stadt hat das Honorar für Silentien und Nachmittagsangebote so erhöht, daß es dem Honorar für Lehrkräfte an der Volkshochschule und der Jugendmusikschule entspricht. Für die Lehrer ist es dadurch attraktiver geworden, Arbeitsgruppen für Schüler anzuleiten. Die Gewichtung von künstlerischen und musikalischen Lernangeboten an dieser Schule ist unverkennbar.

Die Löwenmaulschule

Die Schule wurde vor 11 Jahren gebaut, aus rotem Klinker, Steinfliesen in den Korridoren, Beton. Inzwischen sind in der Pausenhalle einige Sitzbänke für die Schüler aufgestellt.

Das Kunstwerk aus 'Kunst am Bau'-Mitteln in der Pausenhalle ist ein geometrisches Betonrelief. Nur auf dem Gang zum Lehrerzimmer fanden

wir Bilder an den Wänden, nirgendwo sonst.

Das Lehrerzimmer ist sehr kalt, grüne Vorhänge, dunkelgrüner Teppichboden. Die Nichtraucher haben immer das Fenster aufgerissen, weil sie sich von den Rauchern belästigt fühlen. Die älteren Kollegen sitzen zusammen, auch die jüngeren Lehrerinnen sind unter sich. Wer in der Pause zuerst ins Lehrerzimmer kommt, setzt die Kaffeemaschine in Betrieb. Jeder sitzt auf seinem Stammplatz und trinkt aus seiner Stammtasse. Für Besuch sind keine Tassen da.

Das Lehrerklo mit der Lehrergarderobe im Vorraum ist warm und sonnedurchflutet. Hier hängt ein Zigarettenautomat, für die Lehrer. Mit den Rauchern unter den Schülern gibt es Probleme.

Die Stadt hat für ihre drei Hauptschulen Schulbezirke eingerichtet; der Schulbezirk Löwenmaulschule umfaßt den Innenstadtbereich und eine Bauernschaft. Nebenan befindet sich das einzige Gymnasium der Stadt. Eine der beiden Realschulen liegt in unmittelbarer Nähe.

Mehr als die Hälfte aller Beschäftigten dieser 30.000 Einwohner-Stadt arbeiten in der Textil- und Bekleidungsindustrie, ein Fünftel in der Eisen- und Metallverarbeitung; der Anteil Ausländer an der Wohnbevölkerung lag 1970 bei 5%.

Die Schule hat über 600 Schüler; sie wird vierzünftig geführt. In diesem Schuljahr (1979/80) sind die Anmeldungen im 5. Schuljahr geringer als in den Jahren zuvor. Jeder 10. Schüler ist Ausländer; in Klasse 5 ist jeder 10. Schüler türkischer Herkunft.

"Die Schüler sind schwierig", sagt der Schulleiter, "im 5. Schuljahr sitzen manchmal 13- und 14jährige, das ist der Rest. Das Fachlehrersystem kann diesen Schülern nicht gerecht werden." Nachmittägliche Silentien wurden mal angeboten, inzwischen ist dieses Angebot gestrichen, weil dafür keine Lehrer zur Verfügung stehen.

Der Schulleiter benennt keinen bemerkenswerten pädagogischen Schwerpunkt dieser Schule. Die Schüler würden Kunst und Sport gern machen, dort seien einige besonders engagierte Lehrer. Auf die Frage nach möglichen Entwicklungsperspektiven für die Hauptschule bekommen wir keine Hinweise. Ob über schulorganisatorische Veränderungen, zum Beispiel im Hinblick auf Gesamtschule, nachgedacht würde? "Die Gefahr besteht hier nicht". Im Lehrerzimmer liegt eine Einladung an alle Eltern der Schulpflegschaftsvorsitzenden zu einer Informationsveranstaltung über die Gesamtschule. Dazu wird Bezug genommen auf das Volksbegehren gegen die Koop-Schule, die "unser im großen und ganzen bewährtes gegliedertes Schulsystem zu zerschlagen" versuchte. Die Informationsveranstaltung wurde zusammen mit der 'Bürgeraktion Schule' durchgeführt.

An dieser Schule mochten nur 3 von 40 Lehrern mit uns sprechen. Einer von ihnen war bedrückt von der Situation seiner Schule: "In der Hauptschule ist es viel schlimmer, als man ahnt. Die Schülerpopulation hat sich in den letzten Jahren verändert, es sind immer mehr leistungsschwache Schüler geworden. Ich fühle mich um meinen Beruf betrogen, ich habe resigniert." Dennoch engagiert er sich für seine Schüler: Er lädt die Klasse zu sich nach Hause ein, er gibt auch fachfremden Unterricht in seiner Klasse, um den Schülern einen einstündigen Biologielehrer zu ersparen, er gibt einen Töpferkurs im Kunstunterricht, der ihm selbst und der Klasse Spaß macht. Aber er überlegt, ob er den Lehrberuf aufgeben sollte.

Der deprimierende Eindruck haftet lange im Gedächtnis.

Jürgen Diederich

MIT DER WAHRHEIT LEBEN KÖNNEN

Was ist unser Hauptproblem, wenn wir eine Fallstudie entwerfen, durchführen und beschreiben? – Die Dosierung von Nähe und Abstand, von Vertrautheit, von Wahrheit und Takt. Alles andere sind quantitative, technische oder bestenfalls theoretische Probleme; fundamental ist nur dieses eine praktische Problem: kann man mit der Wahrheit leben?

- (1) 'Wir' (im ersten Satz), das sind zunächst nur Dietlind FISCHER und ich, Autor und Leser dieser Studie. Ich glaube aber, das genannte Problem ist nicht nur unseres; alle Kollegen kennen den Balanceakt, den ich anspreche, in vielen Varianten.
- (2) 'Man' in der letzten Frage, das sind außer 'uns' die 'Fälle', die wir studieren; schon dies eine gelinde Beleidigung, wenn man assoziiert, welchen Beiklang das Wort Fall im Deutschen haben kann – dabei ist jeder von uns für bestimmte andere 'ein Fall', reif für die Pensionierung oder die nächste Heilanstalt, völlig ungeeignet für seine Position, unmöglich als Partner usw. Mit dieser Wahrheit läßt es sich gemütlich leben, solange jene anderen nicht zu 'bedeutsamen Anderen' werden; aber dann wird es ernst: Haben diese anderen Recht, steht es so schlimm um mich, vielleicht haben sie ein wenig Recht, sehen sie klar, was ich mir gerne verberge? Sehen sie mich nicht völlig falsch, ist nicht alles, was sie von mir denken, Täuschung oder Übertreibung? – Da kommt also jemand und interessiert sich für mich, meinen Unterricht, meine Schule, macht sich damit für mich zum 'bedeutsamen Anderen', obwohl ich ihn gar nicht kenne, macht mich usw. zu einem interessanten Fall, will mit helfen (obwohl ich gar nicht geholfen haben will), will mit mir die Wahrheit suchen, die ich zu fürchten (und zu verdrängen) gelernt habe.
- (3) Und er sagt auch gleich, er ginge dann wieder! Wollte er über viele Jahre mein Kollege sein, unter den gleichen Bedingungen arbeiten, seine Ansprüche unseren Bedingungen anpassen, dann wäre vielleicht

Offenheit von Anfang an geboten, wäre heilsam; nun aber? Ist der, der da kommt, wenigstens einer 'von uns', wird er Verständnis dafür haben, daß wir die Ansprüche den Bedingungen anpassen mußten? Wird er wissen, daß niemand mit der vollen Wahrheit leben kann? – Und bange Selbstprüfung: Leben wir hier vielleicht zu bequem, haben wir uns zu sehr arrangiert, halten andere mehr Wahrheit aus als ich?

Diese Zeilen schreibe ich, nachdem ich einmal ganz 'durch' bin: Durch eine eigene Fallstudie (ich durfte an die Schule wiederkommen und sogar Gäste mitbringen), durch die Anfangskrisen eines neuen Unternehmens (diesmal bin ich noch viel 'näher dran') und durch alle Zeilen, die 'meine Autorin' schrieb. Die letzten will ich zitieren:

"Sie (einige Lehrerfortbilder) fanden übereinstimmend, daß die Problemeinschätzung eine 'unverschämte Provokation' und schlechter Stil sei, der keineswegs gesprächseröffnend wirken könne und auf den jedermann zu recht mit Distanz reagieren müsse." (s.o. S.164)

Zuerst habe ich an dieser Stelle wie an einigen anderen herzlich gelacht: "So jaulen sie, die getroffenen Hunde!" Dann habe ich mich gefragt, warum ich das Lachen so befreiend fand: "Endlich mal eine uneingeschränkt ehrliche Meinungsäußerung, eine bitterböse zwar, aber klärend, hilfreich!" Dann habe ich die Überschrift zu diesem Text formuliert.

Ich werde nun einige Sätze zitieren, über die ich mich besonders gefreut habe, von denen ich aber zugleich vermute, daß jene anderen Leser sie als Belegstellen für "unverschämte Provokation" heranziehen würden. Mich faszinierte an diesen Stellen D.FISCHERS ausgesprochen lakonischer Stil, die unterkühlte Konfrontation von Fakten.

"In einem 9. Schuljahr kritisierte der Lehrer die Mitarbeit der Schüler, die nicht mehr so gut wie vor einem halben Jahr wäre. Er vermutete, daß es 'die Entwicklung' oder 'das Alter' seien, die Veränderungen bewirkten. Die Schüler hatten vor wenigen Wochen ein Betriebspraktikum gemacht." (s.o. S.157)

"Die Fachkonferenzen tagen zwei- bis viermal jährlich; sie arbeiten

'unwahrscheinlich intensiv', wie der Schulleiter sagte. Pädagogische Konferenzen seien fast ausschließlich organisatorischen Fragen gewidmet." (s.S. 157)

"Wegen des kleinen Anteils evangelischer Kinder wird deren Religionsunterricht in Mischgruppen aus je einem Schülerjahrgang erteilt; 35 Schüler eines Jahrgangs treffen sich einmal wöchentlich eine Stunde zum Religionsunterricht in einem Kellerraum." (s.S. 155)

"In schwierigen Klassen sei der Unterricht besonders anstrengend, nur bei 'Stillarbeit' seien die Schüler ruhig. Es wurde viel Stillarbeit gemacht." (s.S. 156)

"Fast alle Lehrer wünschten sich kleinere Klassen. Sie versicherten zugleich, daß ihr Unterricht bei kleineren Klassen nicht anders aussehe." (s.S. 154)

Zwei Behavioristen begrüßen sich: "Guten Tag, wie geht es mir?" In der Vorlesung benutze ich so etwas als 'Merkwitz', manche Passagen in D. FISCHERs Texten haben diese Qualität: Sie hat den Fall durchschaut, alle Kenner lachen mit - außer den 'Fällen'. Auf unserer etwas gestelzten Suche nach Wahrheitskriterien im Zuge von Fallstudien, sollten wir diesen offensichtlichsten Indikator vielleicht mal etwas gründlicher würdigen: das Lachen an der richtigen Stelle.

Ob jemand einen Witz versteht, ist nur eine Variante dieses Indikators (obwohl wir ihn/diese in allen Formen von Unterricht noch viel zu selten einsetzen - gibt es eine ökonomischere Evaluation?!); wichtiger scheint mir hier das einverständige Lachen zu sein, das punktuell zwei Lebensgeschichten zur Kongruenz bringt.

Von dieser Form sind nämlich die zitierten Passagen für mich gewesen: D.FISCHER hatte etwas genauso gesehen wie ich es gesehen hätte, sie hatte dieselben Fakten konfrontiert, die ich konfrontiert hätte, sie hatte (folgere ich etwas leichtfertig) dieselben Situationen erlebt, dieselben Scheinerklärungen gehört, dieselben Schleier zerrissen. Ich konnte ihr sogar nachfühlen, mit welchen Skrupeln sie diese Sätze niederschrieb, fragte deshalb bei ihr an, welchen Leserkreis die Sätze erreichen könnten und sollten, befürchtete mit ihr, daß sich niemand gerne so entlarven läßt, daß sie bestimmte Türen künftig verschlossen

fände (und die Prognose traf bezüglich jener Schule auch ein).

Wissenschaftstheoretisch interessiert mich an solchen Konstellationen die 'Evidenz'; ich möchte aber zugleich davor warnen, den Unterschied zwischen 'Evidenz' und 'Wahrheit' in dem Sinne, daß alle Gütekriterien erfüllt sind, zum Gesprächsgegenstand zu machen (Evidenz ist ja ein Fall von Verifikation, welchselbige nach gegenwärtigem Theoriestand logisch unmöglich ist, von statistisch/technischen Problemen ganz abgesehen).

Wissenschaftsstrategisch interessiert mich, wie man über Takt und Taktik hinaus für Fallstudien Vorkehrungen treffen kann, den Balanceakt auf sozusagen ansteigendem Seil durchzuhalten: der Wahrheit immer näher, ohne unter sich Abgründe von Mißtrauen und Mißverständnis zu sehen. - Im Bild: Man muß sich wohl gemeinsam mit den 'Objekten' in schwieriges Gelände begeben.

Wissenschaftspraktisch interessiert mich, wie wir dann 'Objektivität' definieren wollen - möglicherweise als das Maß von Wahrheit, das gerade noch gemeinsam auszuhalten war. Eine Illusion wäre damit jedoch aufzugeben: die, daß Fallstudien 'verständlicher' seien als andere. Was dort die instrumentenkundige 'Forschergemeinschaft', ist hier die feldkundige Leserschaft; Wahrheit bleibt Ideal.

'Mit der Wahrheit leben können' hat hier wie immer zwei Seiten. Für den Forscher heißt es: Mit dem Ideal der Wahrheit leben zu können, mit der Wahrheit als Ideal (und nicht als Realität) leben zu können; zu wissen, daß alle Ergebnisse fehlerbehaftet, alle Interpretationen parteilich, schon alle Wahrnehmungen selektiv sind; und trotzdem Aussagen zu machen, Empfehlungen zu geben, Gutachten zu verfassen. Kurzgefaßt läßt sich deshalb alle Methodologie als "Standardisierung von Anerkennungsrisiken" beschreiben (DIEDERICH 1970); es soll erkennbar gemacht werden, welche Risiken jemand eingeht, der wissenschaftlichen Aussagen vertraut; der Forscher benennt die Grenzen seiner Verantwortung. Noch diese 'relative Wahrheit', der 'Forschungsstand', die gerichtliche

Feststellung, was der Fall gewesen sei, sind aber dem Zweifel ausgesetzt, sind gleichsam nur Indizienbeweise, solange das 'Geständnis' fehlt. In Fallstudien geht es um das Zugeständnis oder Einverständnis der Erforschten, darum, daß sie die relative Wahrheit (so sie es sei) auch als ihre Wahrheit anerkennen und annehmen können. Tun sie es nicht, läßt sich jede Studie durch methodologische Einwände entwerten, seien sie auch nur vorgeschoben. Wahrheit, nun in der eingeschränkten Bedeutung von Objektivität als Grad intersubjektiver Übereinstimmung, konstituiert sich also erst in dem Maße, in dem die Erforschten das Erforschte als ihre Realität wahrhaben wollen.

'Klassischen' Empirikern, die im von STENHOUSE so genannten "psycho-statistical paradigm" arbeiten, ergeht es übrigens nicht besser, sie erleben als Echo ihrer Bemühungen: Die Botschaft hör' ich wohl, allein mir fehlt der Glaube. So betrachtet, verlegen Fallstudien nur das Problem an eine andere Front: Wahrheit wird weniger zwischen Autor und Leser als zwischen Autor und Erforschten ausgehandelt, Glaubwürdigkeit wird anders testiert. Wenn ich als Leser einer Fallstudie den Autor verstehe, ist erst ein Indizienbeweis geführt; akzeptieren jedoch auch noch die Erforschten die Ergebnisse, scheint eine Fallstudie mehr erreicht zu haben als Forschungen anderer Art: zwar immer noch relative, nun aber ubiquitäre und nicht mehr differentielle Wahrheit. Von der absoluten Wahrheit bleibt auch dieser Fall dadurch getrennt, daß alle Beteiligten gemeinsamen Täuschungen unterliegen können.

Für Fallstudien besteht demnach der Reiz, aber auch die Gefahr darin, der Wahrheit (nur) so nahe zu kommen, wie die Erforschten es zulassen (können); und in dem Maße, in dem sie um Wahrheit an dieser Front bemüht sind, begeben sie sich zugleich beim Leser in den Verdacht der Komplizenschaft mit dem Feld. Daß umgekehrt Versuche, dem Leser das Anerkennungsrisiko durch Instrumentengebrauch zu standardisieren, Einwände der Erforschten begünstigen, ist hinreichend oft dargelegt worden - Instrumentenphobie vieler 'Handlungsforscher'.

Vielleicht sind so die vielen kleinen Balanceakte, die jeder vom Schrei-

ben einer Fallstudie kennt, auf ihren gemeinsamen Grund zurückgeführt: Bestenfalls kann es dem Forscher gelingen, die Schnittmenge dessen zu vergrößern, was sowohl die Leser als auch die Erforschten und schließlich er selbst für 'wahr' halten.

Bevor ich diesen Grundgedanken für die verschiedenen Stadien einer Fallstudie und ihre verschiedenen Funktionen der Vorlage entlang verfolge, möchte ich ihn auf der elementarsten Ebene nochmals festhalten, der Abgrenzung der Untersuchungseinheiten.

Ein Datum - oder 'was der Fall ist'

Gegeben sei ein Autounfall: Laub auf feuchter Straße, der eine Fahrer alkoholisiert, der andere Brillenträger, nun als Verletzter aber ohne Brille; Dämmerung, an einem Auto brennt das Licht noch, an des Brillenträgers Auto nicht; Zeugen glauben, ein Kind sei auf die Straße, dann aber wieder schnell zurückgetreten; nun ist kein Kind mehr an der Unfallstelle, nur ein Radfahrer, der es für schuldig hält: Das Auto, das ihn gerade überholt habe, habe dem anderen nicht ausweichen können, als dieses dem Kind auswich.

Die Frau des einen Verletzten macht sich Vorwürfe: hätte sie ihren Mann doch nicht gebeten, auf dem Heimweg noch eine Besorgung einzuschleppen; der Freund des anderen auch: er hatte 'einen ausgegeben'. So ist das mit der Kausalität und mit den Ursachenzuschreibungen: die Anzahl der Bedingungen, unter der ein Fall zustandekommt, ist prinzipiell unbegrenzt, einige von ihnen hervorzuheben und als potentielle 'Ursachen' anzusehen, setzt bereits etwas Theoretisches voraus, Hypothesen nämlich über die Relationierung von Bedingungen und Ereignis.

Die eingangs zitierten Sätze beziehen ihre Pointen daraus: eine andere Bedingung (und damit potentielle Ursache) wird erwähnt, das Betriebspraktikum; eine Bewertung (arbeiten intensiv) wird mit einem Faktum (zwei- bis viermal jährlich) auf einen ungenannten Hintergrund konfrontiert - für den kundigen Leser hört es sich an, als würde einer der unfallbeteiligten Autofahrer beteuern, er sei höchsten 80 km/h gefahr-

ren; bis in die Wortwahl hinein gehen die Vermutungen (alkoholisiert - wie sehr? Brillenträger - benötigen die Brille; Dämmerung - gefährlicher als Dunkelheit; Kind - welchen Alters? u.a.m.) und platzen als Pointen (pädagogische Konferenzen/organisatorische Fragen - der Schulleiter sagt eben nicht 'sogenannte pädagogische Konferenzen', er bemerkt die Spannung zwischen Anspruch des Begriffs und Realität schon gar nicht mehr). Zwei Beschreibungen des gleichen Sachverhalts werden konfrontiert: die offiziös-unterrichtsorganisatorische, die sich vernünftig anhört, solange man nicht weiß, daß nur eine Stunde, die aber mit 35 Kindern und im Keller als Religionsunterricht erteilt wird. Im Unfallprotokoll läse sich das so: das andere Fahrzeug war ein blauer Ford, ordnungsgemäß bereift, Baujahr 1962 mit defekten Bremsleitungen.

Was also konstituiert ein Datum? Was macht eine Beschreibung vollständig? Was alles wäre zu erwähnen, bis alles 'Relevante' beschrieben ist? - Und in welcher Reihenfolge haben die Aussagen zu stehen? Die letzten beiden aus D.FISCHERS Bericht zitierten Passagen wären ja sofort weniger anstößig, wenn nur die Reihenfolge der Sätze umgekehrt und eine Beziehung zwischen beiden Aussagen hergestellt würde:

"Es wurde viel Stillarbeit gemacht, weil dann die Schüler ruhiger seien, besonders in schwierigen Klassen". Das muß eine wohldurchdachte Schule sein. In D.FISCHERS Version hingegen verrät die Schule unwillentlich, daß die Klassen alle schwierig sind.

"Die Lehrer hatten prinzipiell an ihrem Unterricht nichts auszusetzen, wünschten sich nur kleinere Klassen". Auch das hört sich abgewogen und durchdacht an, D.FISCHERS Version beleuchtet hingegen eine kaum noch tragbare Naivität der Lehrer.

Nun bezweifle ich aber D.FISCHERS Formulierungen nicht, kritisiere auch nicht ihren Stil; im Gegenteil, ich finde diese Passagen brilliant: so kennen wir unsere Pappenheimer!

Bisweilen muß man da nicht einmal Kunstgriffe der Formulierung oder

der Komposition von Daten anwenden. In unserer letzten Klassenlehrerkonferenz planten wir ziemlich gründlich einen Tag der offenen Tür mit drei Stunden Unterricht für die Eltern an einem schulfreien Samstag (Donnerwetter, würde jeder sagen, der ein Wortprotokoll der Sitzung läse - bis zum letzten Satz). Der letzte Satz, von einem Mitglied des Personalrats gesprochen, lautete: "Dafür lassen wir dann einen anderen Samstag ausfallen, wie im letzten Jahr." Es war wirklich der letzte Satz, niemand widersprach.

Ist mein Zusatz nun ein Datum (etwas, was kein Ereignis ist, kann schlecht ein Datum sein), oder ist es schon ein Kommentar, der weniger feldkundigen Lesern die Pointe erklärt? Was besagt es, den Sprecher als Mitglied des Personalrats zu kennzeichnen? Das kann heißen: da sieht man mal wieder, immer diese Leute mit dem ÖTV-Standpunkt, die ruinieren jede Schule; das kann auch heißen: für sich selbst hätte dieser Lehrer das nicht gesagt, er sagt das zum Schutz seiner Kollegen, in Wahrnehmung seines Amtes. - Und die anderen Lehrer schweigen: dankbar oder peinlich berührt? Vielleicht einige so, die anderen so?

Wer da denkt, eine Fallstudie sei doch etwas schön Konkretes, immer dicht an der Realität, der kann weder ein guter Literat sein, noch ist er durch die harte Schule der klassischen Empirieausbildung gegangen. HALO und HAWTHORNE sind auch hier immer mit von der Partie, nun aber als scheinbar freundliche Begleiter, nicht als am Wege der Studie dauernd lauende Gefahr. Wer glaubt, nun habe er 'das Feld' richtig verstanden (am Ende gar, weil es sich auch verstanden fühlt), wer als Leser glaubt, dies sei eine brillante Studie, beschreibe sie doch das Feld genauso, wie er es sieht, der ist immer schon auf dem Holzweg, immer den beiden freundlichen Begleitern schon ins Netz gegangen. Gewiß ist am Ende dieses Abschnitts bestenfalls eines: Daß in diesem Fall Autor und Leser sich gut verstehen; wir kennen, was wir für unsere Pappeneimer halten.

Anders wird das erst, wenn ich die Ebene einzelner Daten verlasse und die ganze Studie betrachte, hier gerne Genaueres und dort gerne mehr

wüßte, hier eine andere Interpretation aktiviere und dort zu zweifeln beginne. Auch bei Fallstudien macht es also nicht das einzelne Datum, sondern die Menge der Daten, ihre Verteilung, ihre Verknüpfung, Varianz und Korrelation, wenn ich schließlich 'ein Bild' von einer Schule zu haben glaube - oder gar ein Bild von den Hauptschulen in Nordrhein-Westfalen.

Ein Bild mit mehr oder minder Tiefenschärfe, sei gleich eingeschränkt, denn ob man eine Schule als Interviewer, Beobachter oder Mitarbeiter, einen Tag, eine Woche oder ein Jahr lang kennt, das macht schon Unterschiede aus.

Was also hätte D.FISCHER unter gegebenen Bedingungen anders und vielleicht besser machen können; welche anderen Bedingungen hätte sie benötigt, um ihre Ansprüche voll einlösen zu können?

Improvement approach - oder 'wie die Fälle sich unterscheiden' *

D.FISCHER hat, vielleicht nicht explizit genug, einen differentiellen Ansatz gewählt: wie nutzten die untersuchten Schulen ihre Ermessens- und Handlungsspielräume (und was könnten sie voneinander lernen)? Sie unterscheidet landeseinheitliche und regional besondere Rahmenbedingungen und fragt, wie die einzelne Schule sie nutzt.

1. Landeseinheitliche Bestimmungen und durchschnittliche Entwicklungen

Obwohl dieser Teil 25% der Studie ausmacht, bleibt er doch sehr oberflächlich, vielleicht eine Erinnerung für den Kenner, kaum eine Einführung für den Laien. Sehr viel mehr Hintergrundwissen müßte eigentlich aktiviert werden, wenn man später die Bemühungen der Schule gerecht einschätzen will. D.FISCHER ist das nicht vorzuhalten; in gleicher Lage konnten wir nur an einer Stelle (Differenzierungserlaß) die Rahmenbedingungen so analysieren, wie sie es eigentlich verdienen: hier Erlasse als ein Kunstwerk von Bindung und Freiraum, das auf viele Schulen pas-

* Ich beziehe mich im folgenden auf das Untersuchungskonzept, ein weiteres 'Schulporträt', auf Schulskizzen und einen zusammenfassenden Bericht über die Hauptstudien, jeweils unveröffentlichte Manuskripte von D.FISCHER, Münster 1980

sen muß, viel Abteilungen im Ministerium zufriedenstellen, keinen Politiker wecken, von Eltern verstanden werden, von Schulen ausgelegt werden soll, kann, muß. Wollte man die Entwicklung der Schülerzahlen, die Bedeutung von Richtlinien, das Image der Hauptschule usw. jeweils so darstellen, daß der Leser weiß, auf welchem Hintergrund die Autorin auswählt, fragt, beobachtet, interpretiert, schreibt - es wäre kaum weniger als ihre ganze Lebensgeschichte zu lesen, bevor man zu den Fallstudien käme. Hier kommt man leichter ins Schlaraffenland, wenn man dem Inhaltsverzeichnis traut.

2. Regional oder lokal besondere Rahmenbedingungen

Dort angelangt, muß man sich noch durch etwas Brei fressen, obwohl man das erste Schulporträt schon schnuppern kann: Die wichtigsten Rahmen-daten für das Schulwesen der Stadt M: Schülerrückgang und Ausländerkin-der, welche Schulen sollen geschlossen werden? Die Autorin beschreibt eher sanft, wie das einer Schule ins Mark trifft, alle anderen Aktivi-täten ersticken kann. Schriebe sie hier bereits an einer Fallstudie, könnte sie von einem Rektor handeln, für den eine gleichwertige Stelle nur in Winterberg oder Aachen aufzutreiben ist, der ein Haus hat und schulpflichtige Kinder.

3. Schulen auswählen und Einlaß finden

Im Untersuchungskonzept heißt es, 10-15 Schulen im Umkreis von ca. 100 km um Münster sollten je eine Woche besucht werden. Viel mehr erfährt der Leser nicht über diesen Punkt. Beides ist auf seine Art spannend und entscheidet über den Wert einer Studie. In M. besuchten 1979 55% des Jahrgangs 5 die Hauptschule, im Landesdurchschnitt NW 43,4%. In M. gibt es einen Verzögerungseffekt, eine Trendverspätung, warum be-sucht D.FISCHER nicht Hauptschulen in Münster (23% des Altersjahrgangs)? Allgemeiner: warum fragt jemand Lehrer zwar nach ihrem Alter und ihrem Geschlecht, nicht aber nach ihrer Schuhgröße? Vermutlich hat er (implizite) Annahmen darüber, daß Alter und Geschlecht relevante Variablen sind - aber inwiefern relevant? Was sagt er über die Kovaria-tion von Alter oder Geschlecht mit den abhängigen Variablen, die er durch Befragung oder Beobachtung erheben will? Sind es vielleicht am

ehesten alleinstehende Damen mittleren Alters, die bereit sind, türkisch zu lernen?

Es ist wiederum dieser Studie nicht speziell vorzuwerfen, sondern bereits bedauerliche Tradition, daß Forscher nicht mitteilen und sich häufig nicht klarmachen, inwiefern sie vor Eintritt in die Untersuchung bestimmten Rahmenbedingungen bestimmte 'Wirkungen' zuschreiben wollen. So schützen sie ihre impliziten Annahmen (auch Vorurteile) gegen explizite Widerlegung.

Romane ließen sich darüber schreiben, wie man in eine Schule hineinkommt, wenn man im Verdacht steht, verlängerter Arm der Schulaufsicht zu sein, wenn man aus einer linken Universität kommt oder nicht selbst Lehrer war. D.FISCHER kam (ich las nichts anderes) in alle Schulen hinein, äußerlich jedenfalls. Wir bevorzugten es, unsere Kinder dort einzuschulen, niemand kennt eine Schule genauer; notfalls kann man Elternrechte geltend machen, am leichtesten kommt man mit Lehrern ins Gespräch, die Eltern sind und sich in dieser Eigenschaft über Kollegen an anderen Schulen ärgern. (Doch wer kann es schon wagen, die Trickkiste des Schulforschers so weit zu öffnen; verläßt man nicht die Forschergemeinschaft, wenn man so etwas in eine Studie schreibt und drucken läßt?)

Fragen des Designs, der Ausbildung des Forschungspersonals, Vereinbarungen über Datenschutz, sind samt und sonders auch theoretische Fragen, wenn denn 'Indikatoren' mit 'Konstrukten' in einer Beziehung der Operationalisierung bzw. Validität stehen. Methodologische Selbstreflexionen dieser Art habe ich aber bei D.FISCHER nicht gelesen, und vielleicht belasten sie eine Fallstudie auch nur (sofern sie nicht zugleich Dissertation ist). Je mehr jedoch von Zufall oder Gunst der Stunde abhängt, in welche Schulen man Einlaß findet, desto gründlicher sollte man sich bei der weiteren Planung des Forschungsvorhabens überlegen, welche besonderen Fragestellungen damit eröffnet und welche anderen damit ausgeschlossen sind - darin stimme ich mit STENHOUSE überein; und insofern sind D.FISCHERS Schulporträts keine reinrassigen Fallstu-

chen, Sensibilität zu erhöhen, ohne daß schon ein Lösungsvorschlag mitberichtet werden kann.

Daß D.FISCHER auf dieser Rundreise durch mehrere Schulen überhaupt bis in den Unterricht vorgedrungen ist, ist ihr hoch anzurechnen. So gebot es wohl auch die Dankbarkeit, die Themen aller besuchten Stunden zu erwähnen (s.o. S. 154). Das liest sich so und ist gewiß eine "unverschämte Provokation":

"Die Schüler lernten ein Gleichnis, eine Fabel, ein Hörspiel kennen; sie berechneten Flächeninhalte von Kreisringen und wandelten eine Kurzgeschichte in ein Hörspiel um; sie wiederholten die Reinigung des Wassers, die Konjugation englischer Verben, die Benennung von Satzgliedern; sie übten Regeln der Konsonantenverdoppelung, Nacherzählung und Abschreiben."

Empört könnte ich als Schulleiter hier einwenden: aber doch nicht all das an einem Tag! - Kühl könnte ich mit ihm an den Gesamtstundenplan gehen und ihm vorlesen (nun für die Schule, an der ich gegenwärtig arbeite: Deutsch, Latein, Erdkunde, Mathematik, Sport, Biologie - Klasse 5a, donnerstags- oder Mathematik, Biologie, Religion, Latein, Erdkunde, Deutsch - Klasse 5c, montags) - also doch in einer Klasse an einem Tag.

Ich kann mich hier kurz fassen, die Vorlage spricht in Sachen Unterrichtsbeobachtung für sich selbst. Man kann auch mit dem Leiter der 'Butterblumenschule' zusammenfassen:

"Wenn wir alles das getan hätten, was wir nach Erlassen und Regelungen tun sollten, dann wäre unsere Schule längst kaputt."(s.o.S.165)

Die gegenwärtige Fachlehrer-Ausbildung ist für die Klassen 1 - 6 und die Hauptschule wirklich ruiniös (aber standespolitisch wichtig - für unsere Pappenheimer).

Auf dieser Datenbasis, biete sie auch nur Schlaglichter, kann man auf Probleme aufmerksam machen, kann man vielleicht Leute aufwecken oder

aufschrecken, die selbst keine Kinder haben (Eltern wissen so etwas sowieso) und – hin und wieder – begegnet man einem Wunder: es geht auch anders unter den gleichen landeseinheitlichen Rahmenbedingungen, freilich dann nicht mit der Mentalität von Verbandsfunktionären.

Mentalität ist auch das entscheidende Stichwort für die Bedeutung der nächsten Datensorte, der Interviews. Bisweilen erfährt man auch auf dieser Ebene schlichte Fakten, vor allem von Schülern; in aller Regel werden aber Interpretationen mitgeteilt, die den Interpreten kennzeichnen: die Enge oder Weite seines Wahrnehmungshorizonts, die zentralen Ideen, unter denen er seine Wahrnehmungen organisiert und an denen er sein Handeln orientiert. D.FISCHER hätte hier an vielen Stellen noch konsequenter attributionstheoretisch interpretieren sollen: welchen 'Ursachen' schreibt der Interviewte Ereignisse zu, versteht er sich als Täter oder Opfer (origin/pawn; DeCHARMS 1969) usf. Zwar wären dann noch mehr Provokationen in ihrem Text zu finden gewesen, aber auch noch mehr Erklärungen auf der Ebene, die sich schließlich auch bei ihr als die entscheidende erweist, das Engagement einzelner Lehrer und Kollegen.

Bei so frappierender Übereinstimmung mit Studien ganz anderer Machart (FENDs Schulvergleiche), taucht bei dem unbefangenen Steuerzahler-Leser denn doch die Frage auf, ob es gut ist, daß Lehrer Beamte sind. Ein wenig Leistungsprinzip statt Alterszulage oder Fortbildungsprämie statt Urlaubsgeld, vielleicht sogar nur etwas mehr körperlich anwesende Schulaufsicht statt telefonischer – auf solche absurden Ideen kann man als Leser dieser Studie kommen.

6. Eindrücke und Daten (zusammen)ordnen

D.FISCHER lebte nicht nur von zufälligen Eindrücken. Zu den Rahmenbedingungen und zur Situation der Schule hielt sie sich an eine Checkliste, außerdem an Leitfäden für die Gespräche mit den Lehrern und mit Schülern. Ich habe nicht erfahren, wie streng sie sich jeweils an diese Vorlagen gehalten hat. In den Berichten wirkt die Aufzählung der Rahmenbedingungen bisweilen etwas hölzern und pflichtgemäß; den Passagen,

die sich auf Gespräche stützen, ist hingegen der Leitfaden im Hintergrund weniger anzumerken. Jedenfalls hat sie sich nicht gescheut, ihr Vorgehen durch Festlegung auf Instrumente ein wenig zu kontrollieren; und das scheint mir besser begründbar zu sein als die Befürchtung, man verbaue sich dadurch den unbefangenen Blick auf den Fall (als ob irgendwer einer Schule unbefangen gegenüberreten könnte). Andererseits sieht man dem Bericht nicht mehr an, welche Informationen aus Interviews und welche aus informellen Gesprächen stammen; gerade daraus könnte man aber eine Kritik der Interviewleitfäden ableiten: Ein Gespräch beginnt in unseren Breiten mit einer Bemerkung über das Wetter; ein Interview nach der Vorstellung des Vorhabens mit Fragen zur Person. In einem Gespräch erfährt man Einzelheiten, in einem Interview Generalisierungen - ich führe das nicht weiter aus, warne nur, daraus einen Paradigmenstreit abzuleiten. Warum sollte ein 'Psycho-Statistiker' nicht auch Gespräche führen, warum ein Kasuistiker nicht auch erfahren wollen, wie seine Gesprächspartner reagieren, wenn sie zu Generalisierungen ermuntert werden.

Im übrigen befolgte D.FISCHER zwei Gliederungsprinzipien nebeneinander und ineinander verschachtelt; das nach Schulen (Fällen) und das nach Themen (Auswertungsgesichtspunkten). Bei den einzelnen Schulen hat sie sich darum bemüht, den hervorstechenden Eindruck, das Besondere dieser Schule, herauszuarbeiten, angefangen bei den Überschriften (eine "Ausländerschule", eine "pädagogische" Schule, eine "überflüssige" Schule), fortgeführt in der Gliederung nach dem Gewicht der Eindrücke.

Wer die Entschulungsdebatte ein wenig kennt, wird an dieser Stelle schmunzeln: es gibt sie also beide, die pädagogische Schule und die überflüssige - aller Theorie zum Trotz. Hier liegt natürlich ein Problem: Einerseits ist jede Schule anders, andererseits sind alle Schulen gleich; wie bringt der Porträtist beides zum Ausdruck? Kommen die Schulen mit dem Allerweltsgesicht nicht schlechter weg als die markant häßlichen Visagen oder die aparten Antlitze? Eine Checkliste und Leitfäden zu haben, wirkt hier kontrollierend: man kann sich nicht nur an die schönen Augen oder die dicken Nasen verlieren, man muß auch etwas über die unauffälligen Ohren sagen.

7. Die Kunde verbreiten

STENHOUSE hat Recht, uns vorzuhalten, daß man die Schritte trennen sollte! Bei D.FISCHER habe ich den Eindruck und von mir weiß ich, daß sich die Daten erst beim Schreiben organisieren; bei ihr in den Abschnitten, bei mir in den Kapiteln regiert der Stil, glaube und hoffe ich wenigstens. Vielleicht ist es ja vor allem dies, was Fallstudien so lesbar macht, daß man nämlich Geschichten erzählt. Ein wenig spannend soll das sein, Pointen darf das haben, zwar darf nicht geflunkert werden, aber die Unterscheidung von fiction und non-fiction ist fließend, wenn man nicht gerade Lyrik und Börsenkurse vergleicht. Hier wäre so etwas wie 'Re-Analyse' oder ein Supervisor hilfreich, der uns zwar nicht beim Schreiben stört, aber hinterher kühl analysiert, wie Pegasus mit uns durchging, trotz besserer Vorsätze und evtl. vorbildlicher Datenorganisation.

Vielleicht ist dies die Stelle, an der meine Leitfrage in nochmals anderer Gestalt, nämlich der gesamtgesellschaftlichen Bewußtseins, in Erinnerung zu rufen ist. Kaum jemand wird im vormaligen Land der Dichter und Denker bestreiten, daß Literatur (gerade auch Belletristik) den Zeitgeist spiegelt, die Geschichte in lebendiger Erinnerung hält, politisches Bewußtsein prägt, einer Epoche ihr Schicksal voraussagt usf. Obwohl oder gerade weil 'fiction', hält Literatur einen Rang neben, bisweilen sogar über Wissenschaft, jedenfalls dort, wo es um 'Lebensfragen' geht.

Nutzt jedoch die Wissenschaft literarische Mittel, kann ihr das in den Augen einer großen Bevölkerungsmehrheit nur abträglich sein. Zulässig ist, bei populärwissenschaftlichem Schrifttum, allenfalls noch, daß man es versteht; manche Kollegen rümpfen aber schon dann die Nase. Wissenschaft darf sich nicht so einfach unters Volk begeben. (Ich überspringe nun geschichtsphilosophische Betrachtungen, zu denen ich nicht qualifiziert bin, und gebe dem Gedanken lieber seine ironische Wendung mit der Frage:) Sind wir Liebhaber von Fallstudien vielleicht verhin-derte Literaten, genauer: würde irgendjemand unsere Belletristik kaufen, wenn sie sich nicht als wissenschaftlich ausgäbe?

Jedenfalls fände ich es mal eine aparte Tagungs-Idee, Experten wie KEMPOWSKI, JENS oder LENZ unsere Fallstudien zerrupfen zu lassen; möglicherweise rieten sie uns, doch lieber wieder Fliegenbeine zu zählen.

Funktionen - oder 'was man aus Fallstudien lernen kann'

Als wir unsere Fallstudie 'Kierspe' im Kultusministerium abliefern und ein wenig mehr für Entscheidungsfreiheit der einzelnen Schulen plädierten, sagte man uns den markanten Satz: "Wir verkaufen einen Markenartikel!" (Gewichtige Argumente wie Rechtssicherheit, Chancengleichheit schlossen sich an). Mindesten eines kann man aus D.FISCHERs Studien lernen: Was alles der Fall sein kann. Schon in der Verpackung unterscheidet sich der Markenartikel von Ort zu Ort, vom Inhalt ganz zu schweigen. D.FISCHER stellt zunächst die 'Fälle' getrennt vor und damit schlicht nebeneinander. Sie schließt dem Empfehlungen an, die an das anknüpfen, was sich an der jeweiligen Schule bereits in Entwicklung (Innovation, Verbesserung) befindet. Ich finde das eine angenehm unaufdringliche Art, den improvement-approach zu handhaben: Erst einmal kann jeder Lehrer, jede Schule von sich selbst lernen; man muß nur seine guten Stunden oder Seiten mit seinen schlechten vergleichen. Dann liest man aber auch, wie es anderswo ist: teils Anregungen (das müßte doch bei uns auch möglich sein), teils Tröstliches (das Problem haben wir gelöst, die kochen auch nur mit Wasser). Man könnte hier etwas systematischer den Zeigefinger heben, sollte vielleicht sogar empfehlen, daß Kollegien einander besuchen (Betriebsausflüge im doppelten Wortsinn), aber vielleicht ist die unaufdringliche Reihung der Fälle noch wirksamer, der Wink mit dem Fortbildungszaunpfahl abschreckend. D.FISCHER hat diese beiden Funktionen und Lernmöglichkeiten für Administration und Einzelschule, die ideologiekritische und die pragmatische nur mitlaufen lassen; zentral für sie und gliederungswirksam werden bei ihr 'Handlungsfelder' (wenn man den Systematisierungsversuchen der Schulpädagogik mit dieser Bezeichnung nicht zu viel Ehre antut):

- Gestaltung der räumlichen Bedingungen
- Unterrichtsorganisation und Differenzierung
- Fachpersonal und situationsbezogene Lehrerfortbildung
- Außerschulische Verbindungen und Elternarbeit

In ähnlicher Lage haben wir auch unsere Fallstudien nach solchen Gesichtspunkten gegliedert; ich weiß also, welche Fäden man zerreißt, welche Querverweise man wieder stiften muß, wenn man die Systematik einfhrt. Inzwischen frage ich mich, ob man nicht noch entschlossener literarisch verfahren sollte, die Geschichten erzählen sollte, wie sie einem begegnet sind, ob nicht, um ein Beispiel von nebenan zu nehmen, Horst RUMPF eine noch geeignetere Darstellungsform für das gefunden hat, was er mitteilen will. Einfach Szenen aufschreiben, wie D.FISCHER sie eingefügt hat, macht noch keinen Roman; die Szenen auf Lebensgeschichten zu beziehen, wie Horst RUMPF das zu tun pflegt, auch noch nicht, doch ist sein Atem schon länger.

Wie alles mit allem zusammenhängt, das könnte man im einzelnen Fall erfahren, brächte man als Autor noch mehr Zeit und als Leser noch mehr Geduld mit; insofern ist erst die rein literarische Form, das Epos, das Drama, der Roman die klare Alternative zum psycho-statistical approach.

Wie manches mit manchem zusammenspielt, daß kann man jedoch schon in einzelnen Szenen erfahren, und insofern werfen Fallstudien Schlaglichter auf die Schulszenerie - auch dann, wenn sie auf Stippvisiten von einer oder drei Wochen beruhen. Was man aus Fallstudien, wie D.FISCHER sie vorlegt, lernen kann, möchte ich deshalb von einer subjektiven und einer objektiven Seite aus formulieren. Der subjektive Ertrag ist eine erhöhte Sensibilität: man lernt, weit entfernte Ereignisse als zusammenhängend, Bedingungen in ihrem Zusammenspiel, die Vielschichtigkeit von Beziehungen, die Doppeldeutigkeit von Argumenten, die Vielseitigkeit von Personen und die Unergründlichkeit von Charakteren wieder zu beachten, teils zu schtzen, teils zu fürchten. Man weiß, wenn man sich auf eine Fallstudie eingelassen hat, was man ausrichten, aber auch anrichten kann, wenn man sich konsequent im analytischen Paradigma bewegt, wenn man disjunkte Klassen bildet, lineare Ordnungen annimmt, Äquidistanz postuliert oder absolute Nullpunkte sucht (um mal nur in der Skalen-Sprache zu reden). Man weiß, zusammenfassend, woher die Meßfehler kommen, die Fehlervarianz - soweit beide den objektiven Zufall

überschreiten. Insofern sind Fallstudien ausbildungsintensiv und ein notwendiges kritisches Korrektiv zu jedem Statistik-Kurs.

Von der objektiven Seite aus betrachtet, hat man Probleme entdeckt (nicht nur Beulen und Schrammen im Markenartikel, sondern untersuchenswerte Probleme). Folgt man der Wissenschaftstheorie, auf die sich das analytische Paradigma beruft, so geht wissenschaftliche Tätigkeit mit Problemen los, vielleicht sogar mit Rätseln, die man erst durch eine Fallstudie zu einem Problem schärfen muß. Betrachtet man die Datenfriedhöfe, die das psycho-statistische Paradigma und hinterlassen hat, die vielen Fälle von angeblicher Forschung, ohne Fragestellung, geschweige Problembewußtsein, sind Fallstudien schon hinreichend gerechtfertigt. Freilich nur solche, die nicht zu schnell auf Erklärung aus sind. Vielleicht ist der schwerwiegendste Vorwurf gegen unsere Kümmerform von Belletristik, daß wir mit Erklärungen zu schnell bei der Hand sind (für uns selbst und für andere), daß wir nicht einfach das Rätselhafte aufschreiben, daß wir - wie andere Wissenschaftler auch - so penetrant auf Wahrheitssuche sind.

Mit der Wahrheit leben zu können, das heißt nicht zuletzt, eine Arbeitsteilung anzuerkennen, in der Fallstudien sich auf das beschränken, was ihre Stärke ist: uns vor Augen zu führen, was wir alles nicht wissen. Zumindest in der Pädagogik wird in Fallstudien jener Rest von philosophischem Interesse aufbewahrt, ohne den alle Wissenschaften - seit ihrem Auszug aus der Philosophie - verkümmern müßten.

FALLSTUDIEN UND DIE FRAGE NACH DER WAHRHEIT

Die Diskussion im Anschluß an die Präsentation der Fallstudien von D. FISCHER und einiger Gedanken des 'Lesers' DIEDERICH bewegte sich um die Frage nach der 'Wahrheit' von Fallstudien. Dabei wurden vor allem drei Bereiche angesprochen:

- (1) Die Auswahl von Fällen oder: was macht einen Fall zum Fall?
- (2) Durchführung der Untersuchung: Vergleiche und Kontrolle
- (3) Bericht und Rückmeldung oder: die Fallgeschichten

1. Auswahl der Fälle

Was als Fall einer Fallstudie gelten kann, erweist sich vor allem dadurch, daß es möglich ist, Erfahrungen an diesem Fall zu organisieren, an diesem Fall häufig auftretende Phänomene in ihrer Strukturiertheit und ihrem Beziehungsgeflecht darzustellen. Dieses selbe Prinzip gilt auch dann, wenn für eine Fragestellung mehrere Fälle untersucht werden sollen. Die Auswahl der Fälle wird man danach vornehmen, wieviel sie zur Aufklärung der Strukturphänomene beitragen. So wird man bei der Untersuchung von Hauptschulen mit unterschiedlichen äußeren Bedingungen (Einzugsgebieten, Größen etc.) in die Lage versetzt, etwas über die Wirkungen dieser verschiedenen Bedingungen auszusagen, während man bei der Untersuchung von Schulen mit gleichen Ausgangsbedingungen die unterschiedlichen Resultate mit inneren Strukturen der Schulen (Kollegium, Schulleitung u.ä.) in Beziehung setzen kann. Es geht hier also nicht um die Repräsentativität der ausgewählten Fälle für die Gesamtheit aller Fälle im Sinne klassischer Stichprobentheorie, sondern um die Generalisierbarkeit der an diesem Fall (diesen Fällen) aufgezeigten Strukturen.

Dieses Prinzip, ganz deutlich bei der Fallstudie, die sich auf einen einzigen Fall stützt, der in der Regel nicht der durchschnittliche sondern in gewisser Hinsicht der hervorragende Fall ist, gilt auch bei

einer aus mehreren Fällen bestehenden Fallstudie: Die Fälle werden so ausgesucht, daß die für wichtig gehaltenen Bedingungen variieren. So können für Fallstudien gerade auch Extremfälle interessante Aufschlüsse geben, wenn an ihnen das Zusammenspiel verschiedener Einflüsse deutlich wird oder gemacht werden kann; in klassischen Untersuchungen, die auf Gruppenkennwerte abheben, wird man dagegen solche 'Ausreißer' eher zu vermeiden suchen.

Was macht aber den Fall zum Fall? Dies ist die Frage nach der Validität von Fallstudien, und sie kann nur aus der einer Fallstudie zugrundeliegenden Fragestellung beantwortet werden. D.h. lassen die ausgewählten Fälle Erkenntnisse erwarten, die Antworten auf die gestellten Fragen geben? Wenn etwa untersucht werden soll, ob 'die Hauptschule' ein eigenes Gesicht erworben hat oder erwerben kann und ob es hierfür spezifische Fortbildungsbedürfnisse der Lehrer gibt, so kann es sinnvoll sein, solche Schulen zu untersuchen, die aus eigenem Antrieb oder gezwungen durch äußere Bedingungen (z.B. hohen Ausländeranteil) abweichende Schwerpunkte setzen, wie auch jene Schulen, die trotz guter äußerer Bedingungen zu einer solchen Entwicklung nicht gekommen sind.

2. Durchführung der Untersuchung

Die Frage, die sich im Zusammenhang der hier vorgetragenen Untersuchung stellt, betrifft die Vorteile, die aus der Untersuchung mehrerer Fälle resultieren. Es ist davon auszugehen, daß - um mit DIEDERICH zu sprechen - "HALO und HAWTHORNE ... auch hier immer mit von der Partie (sind)" (s.S. 176), d.h. daß jeder, der eine Fallstudie zu machen sich anschiekt, mit bestimmten Erwartungen und Vorerfahrungen, mit Theorien und blinden Flecken an seinen Fall herangeht. Die Gefahr ist nie ganz auszuschließen, man kann lediglich versuchen, sie durch verschiedene Verfahren zu reduzieren. Untauglich dabei ist sicher die Forderung an den einzelnen Forscher, seine Annahmen, Erwartungen, Vorerfahrungen etc. vorher aufzulisten; eher schon realistisch die Forderung an den Forscher, die sozialwissenschaftlichen Theorien, die über die Begriffe in seine Beschreibung eines Falls eingehen, auch explizit zu benennen. Eine andere Möglichkeit, die Fallstudien valider zu machen, d.h. syste-

matische Blindstellen und Fehlinterpretationen auszuschalten, geschieht über die Rückmeldung an die Betroffenen, worauf im nächsten Abschnitt eingegangen wird. Ebenso trägt der Einsatz mehrerer Forscher/Beobachter eines Falles dazu bei, solche systematischen Fehler zu reduzieren, insbesondere, wenn diese Beobachter auf unterschiedliche Vorerfahrungen zurückgreifen. So wird der eine etwas bemerken, was dem anderen nicht bemerkenswert erschien, wird dieselbe Beobachtung in verschiedenen Bezugssystemen beschrieben und interpretiert, z.B. als Phänomen der Identitätsfindung und als unterrichtsorganisatorische Maßnahme. Die Wahrheit wird auf diese Weise eher angenähert, als wenn nur einer sieht und fragt. Dies ist besonders dann wichtig bei Fallstudien, bei denen nicht ausschließlich systematische Beobachtungs- und Interviewleitfäden eingesetzt werden, sondern daneben (oder überwiegend) auch zufällige Beobachtungen und informelle Gespräche zur Informationsgewinnung über einen Fall herangezogen werden. Die korrigierende und ergänzende Funktion mehrerer Beobachter beschränkt sich jedoch nicht allein auf die Informationssammlung, sondern ebenso auf die Interpretation der Informationen, die immer dann einsetzt, wenn über den Fall berichtet, wenn er 'beschrieben' wird, ist doch eine Beschreibung ohne Theorie(n) nicht möglich.

Eine weitere Möglichkeit, die eigene 'Brille' sichtbar zu machen und damit zu valideren Ergebnissen zu kommen, ist die Untersuchung mehrerer Fälle. Dadurch wird man in die Lage versetzt, zu vergleichen, Ursachen und Wirkungen eher zu identifizieren, auf Aspekte aufmerksam zu werden, die bei der Beobachtung nur eines Falles vielleicht un bemerkt bleiben würden. Dies gilt vor allem für die Untersuchung von Institutionen, die unter gleichen Zielsetzungen und vergleichbarer Ausstattung mit ähnlichen Aufgaben konfrontiert sind und dafür verschiedene Strategien entwickelt haben. Die komparative Analyse bietet hier mehr Erkenntnismöglichkeiten als eine Einzelfallstudie. Darüber hinaus ergeben sich daraus Vorteile für die Fallbeschreibung.

3. Der Bericht über die Fallstudien

Eine Fallstudie schließt mit einer Beschreibung, einem Bericht über

die Untersuchung ab. Diese Berichte, zugänglich einem weiten Leserkreis, müssen verschiedenen Anforderungen genügen: Sie sollen den Fall möglichst 'wahr' darstellen, sie sollen einen Erkenntnisfortschritt bringen, indem sie Zusammenhänge sichtbar machen, und sie müssen das Vertrauen der Fälle, d.h. vor allem der Personen schützen. Daß Fallberichte auch eine didaktische Funktion für einen weiteren Leserkreis haben können, ist das Thema einer anderen Arbeitsgruppe und soll daher hier nicht weiter erörtert werden.

Die Validität des Berichts bei Fallstudien ist vor allem deshalb ein so wichtiges Kriterium, weil in diesem Bericht die vielen systematischen und unsystematischen Beobachtungen, die Interviews und die Gespräche eingehen und in einen Zusammenhang gestellt werden. Selbst wenn die Validität der einzelnen Daten schon während der Untersuchung gesichert wird, so bedarf doch ihre Gewichtung und ihr In-Beziehungsetzen, wie es im Bericht explizit oder durch Anordnung von Sätzen und in Sätzen geschieht (dafür hat DIEDERICH eine Reihe von Beispielen aus der Fallstudie von D.FISCHER beigebracht), zusätzlicher anderer Validierungsverfahren. Als wichtigstes Kriterium für die Validität eines Fallstudienberichts wird die Zustimmung anderer angesehen. Die 'anderen' lassen sich dabei grob in zwei Gruppen zuordnen: der Gruppe der Betroffenen und der Gruppe derer, die nicht Betroffene sind, aber Erfahrungen und Kenntnisse über ähnliche Fälle und Situationen haben. Zwischen diesen beiden Gruppen kann es auf die Frage, ob der Fallbericht den Fall wahrheitsgetreu schildert, unterschiedliche Antworten geben. Da der Forscher selbst der zweiten Gruppe, den Unbeteiligten, zuzuordnen ist, wird es für ihn erforderlich, die Zustimmung der Beteiligten zu seinem Bericht zu erhalten, die für die Beteiligten "noch zumutbare Wahrheit" (DIEDERICH) auszuloten. Diese Rückmeldung an die Betroffenen kann als kommunikative Validierung angesehen werden, als ein Prozeß, in dem Forscher und Erforschter sich darüber verständigen, wie die ihnen beiden bekannten Tatsachen zu gewichten, in Beziehung zu setzen und zu bewerten sind. Wenn es hierbei vorkommt, daß bestimmte Dinge nicht geschrieben oder nicht so geschrieben werden können, daß die Wahrheit sozusagen ausgehandelt wird, so ist darin nicht Zensur

zu sehen, sondern ein Prozeß der Wahrheitsfindung. Der Forscher ist nicht allein im Besitz der Wahrheit, und er kann schon gar nicht Richter über die Handlungen anderer sein.

Hinsichtlich des Vertrauensschutzes für die Beteiligten einer Fallstudie gibt es aus seelsorgerischer und therapeutischer Praxis ausreichend Modelle. Diese betreffen aber in der Regel das Verhältnis zwischen einzelnen, dem Therapeuten/Seelsorger und seinem Klienten, welches durch ein entsprechendes 'Geheimnis' geschützt wird. Dies läßt sich übertragen auf Fallstudien, bei denen einzelne Personen oder Situationen Gegenstand der Studien sind, selbst wenn bei Fallstudien der Therapie- oder Beratungsaspekt weniger wichtig ist oder sogar ganz fehlt. (Auf das Problem, wie dann zur Mitarbeit zu motivieren ist, wenn keine direkte Hilfe zu erwarten ist, wird hier nicht eingegangen). Ähnliche Modelle für Fallstudien über Institutionen gibt es jedoch nicht. So ist es z.T. nicht möglich, bei Untersuchungen über Institutionen, etwa Schulen, die Berichte so abzufassen, daß es für die Mitglieder der Institution nicht möglich wäre, einzelne Akteure zu identifizieren. Das Bemühen der Beteiligten, die Anonymität zu wahren, kann daher zur Verweigerung der Zustimmung zu Sachaussagen führen.

Noch viel schwieriger wird es, diese Zustimmung zu erlangen, wenn mit dem Bericht gleichzeitig 'therapeutische' Absichten verbunden werden - etwa Widersprüche zwischen verschiedenen Aussagen oder zwischen Aussagen und Handlungen durch Gegenüberstellung aufzuzeigen, um dadurch Veränderungen bei den Betroffenen herbeizuführen. Aus dieser Schwierigkeit könnte die Durchführung vergleichender Fallstudien einen Ausweg bieten, weil bei einem Bericht über mehrere Schulen die Anonymität leichter zu wahren ist und bei einer Rückmeldung an die Betroffenen daher eher Reaktionen auf die Sachaussagen zu erwarten sind. Auch ist die Zustimmung zu den Sachaussagen vielleicht eher zu erhalten, wenn die Abbildung der Strukturen auf dem Hintergrund anderer realer Fälle erfolgt, als wenn die Beteiligten das Gefühl haben, ihre Erfahrungen und ihre Praktiken würden von einer realitätsfernen Position aus gesehen und beurteilt, der Position des Forschers.



Ein Fall von Forschung...

Hans Brügelmann / Rüdiger Söhnen

FALLSTUDIE 'EINSTUFIGE JURISTENAUSBILDUNG KONSTANZ':
DIE KONZEPTION

Vorbemerkung

Die Unzufriedenheit mit der herkömmlichen Juristenausbildung hat in der zweiten Hälfte der 60er Jahre zu einer Vielzahl von Reformvorschlägen geführt. Diese Vorschläge wurden in unterschiedlicher Weise miteinander verknüpft und von sechs Bundesländern in Ausbildungsmodelle übersetzt. Jedes Bundesland hat sein besonderes Modell an nur einer Universität (und den umliegenden Praxisstellen) in einem Versuch erprobt.

Damit man aus den Experimenten zur Reform der Juristenausbildung lernen kann, hat die Justizministerkonferenz im Sommer 1976 beschlossen, die verschiedenen Modelle untereinander und mit der herkömmlichen Ausbildung zu vergleichen. Zu diesem Zweck ist jedem Einstufen-Modell eine sogenannte 'Gruppe vor Ort' beigegeben worden, die das Modell selbst beobachtet. Außerdem ist in Mannheim eine Zentrale Forschungsgruppe eingerichtet worden, welche die Einzelbeobachtungen koordinieren und vergleichend auswerten soll. Diese zentrale Gruppe kann die Gruppen vor Ort nur beraten, nicht aber anweisen.

Wir in Konstanz sind die einzige Gruppe, die 'ihr' Einstufen-Modell mit der herkömmlichen Ausbildung unmittelbar vergleicht, und zwar mit dem Universitätsstudium in Tübingen und der Referendarausbildung in den Landgerichtsbezirken Konstanz, Ravensburg, Rottweil und Waldshut.

Der Aufgabenrahmen (Hans Brügelmann)

Welche Schwierigkeiten dieses Unternehmen in sich birgt, macht die Annahme deutlich, verschiedene Vorstellungen von der Gesamtschule wären jeweils an nur einem Ort probeweise verwirklicht und durch pädagogische Forscher begleitet worden. Es gäbe viele Schüler und Klassen, aber die entscheidende Untersuchungseinheit, die Schule als Umsetzung des pädagogischen Programms, die gäbe es jeweils nur einmal.

Vor diesem Hintergrund haben wir im Februar 1977 einen Arbeitsplan skizziert, den ich in einen 'Aufgabenrahmen für die vergleichende Beobachtung und Auswertung der einstufigen Juristenausbildung in Konstanz' (Bericht 1a) übersetzt habe. Ihm sind die folgenden Auszüge entnommen:

I. Bedingungen der Evaluation

Die folgende Aufgabenbeschreibung hat von folgenden Randdaten auszugehen:

- Beginn des Konstanzer Modellversuchs im Herbst 1974;
- bundesweite Beendigung der Modellversuche und Entscheidung des Bundesgesetzgebers im Herbst 1981;
- Besetzung der Evaluationsgruppe vor Ort mit
 - einem 3/5 Juristen von Herbst 1976 bis Herbst 1981 und
 - einem 1/1 Pädagogen von Sommer 1977 bis Sommer 1980;
- fehlende Abstimmung zwischen den Evaluationsgruppen vor Ort in den verschiedenen Bundesländern und nicht erfolgte Arbeitsaufnahme durch die länderübergreifende Projektgruppe bis Frühjahr 1977. (...)

II. Anforderungen an die Evaluation

Aufgabe der Evaluation ist es, herauszufinden

- wieweit der Modellversuch in Konstanz den durch Gesetz und EJAPO gesetzten Erwartungen gerecht wird;
- ob im Modellversuch diese Erwartungen besser erfüllt werden als in der bisherigen Ausbildungsform;
- wie das baden-württembergische Modell zur Reform der Juristenausbildung im Vergleich mit den Modellversuchen in anderen Bundesländern abschneidet. (...)

Solche Vergleiche werfen eine Reihe von Schwierigkeiten auf, die auch dem Juristen aus dem Alltag der Anwendung rechtlicher Vorschriften vertraut sind. Drei davon wollen wir kurz beschreiben, weil sie für die weiteren Überlegungen besonders bedeutsam sind, nämlich

- (1) das Problem der Normauslegung,
- (2) das Problem der Sachverhaltsermittlung und
- (3) das Problem der kausalen Zuordnung von Wirkungen zu bestimmten Bedingungen.

Das erste Problem taucht bei einer Evaluation immer dann auf, wenn es um die Bestimmung des Maßstabes geht, an dem verschiedene Modelle im Vergleich untereinander, ein Ausbildungsgang im Vergleich zu seinem Anspruch oder der Lernerfolg von Studenten zu verschiedenen Ausbildungszeitpunkten gemessen werden sollen. (...)

Eine historische Skizze der Reformdiskussion der letzten zehn Jahre dürfte unter diesem Aspekt ebenso nützlich sein wie eine vergleichende Analyse verschiedener Dokumente aus der Modellentwicklung in Baden-Württemberg untereinander und im Kontrast zu entsprechenden Materialien aus anderen Bundesländern; ergänzend müßte empirisch erhoben werden, wie verschiedene am Reformversuch Beteiligte solche zentralen Vorstel-

lungen auffassen und auf ihre Situation hin auslegen. Vermutlich werden – mit der jeweiligen Rolle verknüpfte – Interessen und die konkreten Arbeitsbedingungen für die Erklärung unterschiedlicher Wahrnehmungsmuster wichtig werden.

Das zweite Problem bezieht sich auf die Ermittlung dessen, was im Modellversuch nun tatsächlich vor sich geht, d.h. in welcher Weise die Modellvorstellungen unter bestimmten Randbedingungen umgesetzt werden. Erfahrungen mit anderen Versuchen einer organisatorischen und/oder institutionellen Reform im Bildungsbereich zeigen erhebliche Unterschiede zwischen Planung und Wirklichkeit. Diese Tendenz wird besonders bedeutsam für einen Vergleich verschiedener Konzeptionen und ihrer Realisierung. Nicht nur, daß die Umsetzungen einer Konzeption sehr breit streuen können; häufig liegt gerade bei Versuchen, die sich des Vergleichscharakters bewußt sind oder das Ergebnis einer allgemeinen Neuorientierung sind – (die dann informell auch auf die nicht geplant reformierten Einrichtungen durchschlagen) –, der Mittelwert der konkurrierenden Modelle näher beieinander als die Extremwerte eines einzelnen Modells. Hinzu kommt, daß komplexere soziale Reformen von verschiedenen Beobachtern unterschiedlich wahrgenommen werden können. Selbst wenn das erste Problem der Maßstabserklärung gelöst scheint, brechen Einschätzungsdifferenzen oft bei der Interpretation einzelner Modellmerkmale in ihrem spezifischen Zusammenhang wieder auf. Die Evaluatoren können in dieser Hinsicht keine besondere Autorität für ihre Urteile, etwa im Sinne einer authentischen Interpretation der Versuchswirklichkeit, beanspruchen. Zum einen repräsentieren sie als Beobachter nur eine mögliche Perspektive, zum anderen müssen sie aus Gründen der Arbeitsökonomie auf Einschätzungen anderer Beteiligten zurückgreifen, die auch durch eine systematische Verarbeitung nicht ihren grundsätzlich ausschnitthaften Charakter verlieren. Allerdings können und sollten die Evaluatoren solche empirischen Differenzen suchen, darstellen und durch ihren Rückbezug auf die Situation, d.h. durch eine Vernetzung der verschiedenen Perspektiven und Daten, für eine Entscheidung über den Nutzen des Modells erschließen. (...)

Vor diesem Hintergrund kann zur Entscheidung über den Beitrag einzelner Ausbildungskomponenten weder auf ein experimentelles noch auf ein quasi-experimentelles Design zurückgegriffen werden. Selbst regressionsanalytische Untersuchungen der Daten helfen nicht weiter, kommen doch Interaktionseffekte zwischen dem (schon auf der Konzeptebene jeweils einzigartigen) Modell und dem (jeweils auch nur einmal vorhandenen) Kontext hinzu.

Das dritte Problem schließlich betrifft die Zurechnung bestimmter Wirkungen des Modellversuchs zu bestimmten Merkmalen eben dieses Modells im Vergleich zu anderen Modellen oder zum traditionellen Studium (und in Abhebung von anderen Ursachen, wie etwa der personellen Zusammensetzung der Studentenschaft oder anderer modellunabhängiger Kennzeichen der für den Versuch ausgewählten Ausbildungsstätten). Einerseits handelt es sich hier um ein empirisches Problem, das man durch die Sammlung von Kontextdaten und von Informationen über den Verlauf des Versuchs verringern kann. Damit wird zumindest die Einschätzung der Über-

tragbarkeit der Modelle auf andere Bedingungen erleichtert, vor allem, wenn man bewußt Auswirkungen der 'Pioniersituation' der Versuche einerseits und Erfahrungen mit der Verbreitung von Reformen andererseits mit einkalkuliert.

Andererseits sind selbst solche im Kontrast zu einer anderen Ausbildungsstätte erhobenen Daten, auch wenn sie nach statistischen Grundsätzen geprüft werden, nie eindeutig für oder gegen eine bestimmte Hypothese verwendbar. Zum einen sind statistische Schlüsse notwendigerweise mit einem Fehlerrisiko behaftet, und der Evaluator hat es nur in der Hand, die Richtung und das Maß möglicher Fehler zu bestimmen. Zum zweiten kann auch aus dem häufigen gemeinsamen Auftreten zweier Merkmale noch keine Kausalität abgeleitet werden. Solche Interpretationen müssen auf Denkmodelle zurückgreifen, die auch in der Wissenschaft häufig umstritten sind.

Es erscheint deshalb wichtig, daß die Evaluation solche theoretischen Kontroversen in Form alternativer Erklärungsmöglichkeiten zugänglich macht. Dieser Rückgriff auf Konstrukte erscheint trotz seiner Risiken unumgänglich, da die empirische Untersuchung immer nur Ausschnitte erfassen kann, deren Repräsentativität und Beziehung zu anderen Faktoren nicht im einzelnen aufgewiesen werden kann. Diese Begrenzung trifft mit besonderer Schärfe die Erfassung von Lerneffekten der Ausbildung und die Einschätzung von Prüfungs- oder Testleistungen im Blick auf ihnen jeweils zugrunde liegende Fähigkeiten oder Einstellungen, im Blick auf analoge Aufgaben und den Transfer in Ernstsituationen und schließlich im Blick auf ihre Stabilität für die Zukunft.

Dieser Problemüberblick verdeutlicht einige Risikostellen der Evaluation. Die Komplexität der Aufgabe wird dadurch gesteigert, daß sich die genannten Probleme in der Untersuchung nicht so sauber voneinander trennen lassen, wie das in unserer Hintergrund-Skizze sinnvoll und möglich schien: Die Wahrnehmung von Daten ist immer selektiv, also durch - wenn auch naive - Deutungsmuster bestimmt; Deutungsmuster sind immer für bestimmte Probleme oder Handlungsabsichten entworfen und gewinnen ihren Wert gerade aus der Verringerung von Komplexität unter einem ausgewählten Aspekt; insofern sind sie durch bestimmte Interessen geleitet.

Die voraussehbare Umstrittenheit von Fragen auf der normativen, auf der empirischen und auf der theoretischen Ebene macht deutlich, daß eine Evaluation anderen Entscheidungsträgern die Verantwortung für die Einschätzung von Daten und für die Wahl bestimmter Handlungsalternativen nicht abnehmen kann. Sie muß aber versuchen, diesen Entscheidungsprozeß durch eine entsprechende Aufbereitung von Informationen auf eine solidere Grundlage zu stellen (konstruktive Funktion) und eine Vernachlässigung wichtiger Gesichtspunkte zu erschweren (kritische Funktion). Um nützlich zu sein, wird sie eine schwierige Balance zwischen Handlungerleichterung (Entlastung durch systematische Aufbereitung und Verdichtung von Informationen) und Entscheidungsverbesserung (Belastung durch Erschließung einer komplexeren Perspektive und Aufweis möglicher Probleme) herstellen müssen.

Die Nützlichkeit der Evaluation wird auch davon abhängen, daß sie sich nicht als Grundlagenforschung mißversteht, sondern diejenigen Fragen beantwortet, die tatsächlich zur Entscheidung anstehen. Das bedeutet aber auch eine Ausrichtung der Untersuchung an der Bedeutung der einzelnen Entscheidungsfragen und nicht an der Verfügbarkeit methodisch hoch eingeschätzter Forschungsinstrumente. Es erscheint wichtiger, den Informationsstand über möglichst viele Aspekte des Modellversuchs zu verbessern (auch wenn dabei vermeintliche 'Wissenschaftlichkeit' nicht erreicht wird), als einige ausgewählte Gesichtspunkte mit hoher Präzision zu bearbeiten (und damit die praktische Verwendbarkeit dieser Information für die Entscheidungsfindung aufs Spiel zu setzen).

III. Orientierung für die Evaluation

(...) Die Erfahrung mit Reformversuchen im sozialen Bereich spricht dagegen, daß mit klaren Ergebnissen für oder gegen das Modell zu rechnen ist. Es sind deshalb unterschiedliche Entscheidungsebenen zu berücksichtigen, auf denen Erfahrungen aus dem Versuch und der vergleichenden Evaluation für eine Verbesserung der juristischen Ausbildung nutzbar gemacht werden können:

- (1) Die bildungspolitische Ebene: Bund und Länder müssen sich nach der Durchführung der Modellversuche (1981) darüber verständigen, welche Rahmenbedingungen sie in den gesetzlichen Vorschriften für die Juristenausbildung festlegen wollen; es geht dabei vor allem um die leitenden Ziele, um die methodisch-didaktischen Grundsätze und die institutionellen Voraussetzungen des Ausbildungsgangs.
- (2) Die Ebene der Studienplanung und Kursentwicklung: Innerhalb dieses Rahmens können Gremien an der Universität, Einrichtungen der Praxisphase und einzelne Dozenten bzw. Ausbilder Vorstellungen über Inhalt und Form des Lehrangebots entwickeln; solche Entscheidungen lassen sich aus den Vorgaben zu (1) nicht einfach ableiten, sondern bedürfen zusätzlicher Rechtfertigung aus den spezifischen Bedingungen der jeweiligen Einrichtung, ihres personellen Angebots, den Interessen der Studenten usw.; daß solche Entscheidungsräume bewußt eingeräumt und genutzt werden, scheint ein wesentliches Kriterium für die Qualität der praktischen Umsetzung von Lehrplänen, Kursen usw. zu sein.
- (3) Die Ebene der individuellen Lernplanung: Auch die Ausweisung mehrjähriger Studienpläne oder die Planung einzelner Kurse durch die Dozenten läßt den Studenten eine Vielfalt von Entscheidungen über die Gestaltung ihres persönlichen Studienplans und die Organisation ihrer eigenen Lernaktivitäten offen, die vermutlich in hohem Maße darüber entscheiden, was sie aus der Ausbildung mitnehmen. Die Erfahrungen mit den Repetitorien sind nur ein Beispiel dafür, wie weit das formell ausgewiesene Curriculum-auf-dem-Papier und das de facto wirksame Curriculum-in-Aktion des einzelnen Studenten auseinanderklaffen können; diese Ebene muß deshalb nicht nur als Bezugspunkt für die Nutzung von Evaluationsergebnissen berücksichtigt werden - sie liefert auch wichtige Informationen für die Einschätzung des Modells in seiner Umsetzung. (...)

IV. Geplante Aktivitäten

Um der Komplexität des Reformversuchs und Modellvergleichs mit den notwendigerweise begrenzten Mitteln einigermaßen gerecht werden zu können, wird eine breite Streuung von Untersuchungsperspektiven und -methoden erforderlich. Zu vielen Fragen werden Daten nur informell gesammelt werden können. Andere Fragen werden analytisch, z.B. durch eine vergleichende Interpretation von Gesetz, EJAPO und Studienplan oder von verschiedenen Ausbildungsordnungen, zu bearbeiten sein. Der Einsatz von aufwendigeren empirischen Instrumenten wird sich jeweils vom zu erwartenden Ertrag her zu rechtfertigen haben. Insgesamt empfiehlt es sich, das Design so flexibel zu halten, daß es aufgrund der ersten Auswertungen neu ausgerichtet werden kann. Insofern bietet sich eine allmähliche Fokussierung an, die von möglichst breiten Perspektiven zu spezifischeren Hypothesen übergeht. Zum zweiten erscheint es ratsam, die Verwendung standardisierter Instrumente bei einem näherungsweise repräsentativen Kreis von Beteiligten mit einer intensiveren Untersuchung ausgewählter Beteiligter durch teilnehmende Beobachtung, offene Interviews und ähnlich dichte Verfahren zu koppeln. (...)

Ausgangspunkt und - trotz des angestrebten länderübergreifenden Vergleichs - Schwerpunkt der Arbeit der Konstanzer Evaluationsgruppe wird die Untersuchung des Modellversuchs im Kontrast zum Tübinger Ausbildungsgang sein. (...) Die Schwerpunkte der Untersuchung sollen vorläufig wie folgt bestimmt werden.

Das GRUNDSTUDIUM: Der Jahrgang 1976/77 soll bis zum Zwischenexamen begleitet werden. Diese Gruppe hat bereits einen Eingangsfragebogen erhalten, dessen Ergebnisse mit einem Fragebogen nach dem 6. Semester verglichen werden sollen. Zusätzlich werden im 3., im 5. und im 7. Semester Intensivinterviews mit einer Teilgruppe durchgeführt, um Hilfen für die Interpretation der Fragebogenergebnisse zu bekommen. Zudem sollen die Ergebnisse der Interviews zusammengefaßt und anderen Studenten zur Kommentierung angeboten werden. Schließlich werden die Klausuren im Zwischenexamen mit den Ergebnissen in Tübinger Klausurenkursen verglichen. Die Einhaltung vorher festgelegter Beurteilungsgesichtspunkte soll über Gegenkorrektur ausgewählter Arbeiten geprüft werden. Über teilnehmende Beobachtung in den sog. 'Praxiskursen' und den von den Nachbarwissenschaften angebotenen Kursen sollen zusätzliche Informationen über diese beiden Modellmerkmale gewonnen werden. Kontrolldaten für den Studienanfang sollen über den Jahrgang 1977/78 gewonnen werden. Auch hier wird der Eingangsfragebogen verteilt. Zusätzlich sind jeweils zweiwöchige Phasen teilnehmender Beobachtung zu Beginn des 1. Semesters, in der Mitte des 3. Semesters und gegen Ende des 5. Semesters beabsichtigt. Auf dieser Ebene ist eine Paralleluntersuchung in Tübingen vorgesehen. Da das Zwischenexamen dieser Gruppe bei einer Beendigung der Untersuchung im Sommer 1980 nicht mehr ausgewertet werden kann, sollen zusätzlich die Klausuren des Jahrgangs 1975/76 im Vergleich mit Tübingen einbezogen werden, um Kontrolldaten für den Abschluß des Grundstudiums zu erhalten. Auch diese Gruppe hat den Eingangsfragebogen zur Gewinnung von Vergleichsdaten erhalten - allerdings wie der Jahrgang 1974/75 erst im Laufe des Grundstudiums.

Die PRAXISPHASE: Schwerpunktmäßig werden diese Ausbildungsstationen mit dem Jahrgang 1974/75 verfolgt. Im Vordergrund stehen dabei Intensivinterviews mit Praktikanten und Ausbildern, eine Abstimmung der Beurteilungsmaßstäbe für das Praktikum und ein Vergleich ausgewählter Arbeiten mit Unterlagen aus der Referendarausbildung. Für die Arbeitsgemeinschaften sind wiederum kurze Phasen teilnehmender Beobachtung geplant. Noch nicht absehbar ist die Einsetzbarkeit von Praxistagebüchern. Sie bedeuten für Praktikanten und Evaluatoren eine erhebliche zusätzliche Belastung, versprechen aber wichtige Informationen über den tatsächlichen Verlauf der Praxisphase und ihren Nutzen für die Teilnehmer. Zumindest über Interviews mit Praktikanten und Ausbildern - evtl. in Form von Gruppengesprächen - sollen Kontrolldaten aus dem Jahrgang 1975/76 gewonnen werden. (...)

Das VERTIEFUNGSSSTUDIUM: Diese Ausbildungsphase kann nur einmal (nämlich am Jahrgang 1974/75) in die Untersuchung einbezogen werden; eine systematische Auswertung erscheint nur gesichert, wenn die Evaluationsgruppe zumindest bis Anfang 1980 arbeiten kann. Wegen der Neuartigkeit dieses Ausbildungsabschnittes, für den zudem gegenwärtig noch kein Studienplan vorliegt, haben wir vorläufig vor allem eine intensive teilnehmende Beobachtung und Interviews mit den Beteiligten vorgesehen.

Wesentlich sind weiter Einschätzungen des Modells und seiner Realisierung durch die Dozenten und Ausbilder. Sie sollen durch Interviews bzw. Fragebögen zu Beginn und gegen Ende des Erprobungszeitraums erfragt werden. Ergänzend ist die Teilnahme an Sitzungen verschiedener Gremien vorgesehen. Wichtig erscheint uns auch eine Einbeziehung der 'Drop-outs' aus dem formellen Ausbildungsgang - seien es Studenten, die das Studium ganz abbrechen, in einen anderen Studiengang überwechseln, das Modell verlassen oder zum Repetitor gehen. In diesem Bereich können vermutlich nur punktuell Erfahrungen und Einschätzungen erhoben werden, die uns aber für die Nebenwirkungen des Modells wie der herkömmlichen Ausbildung besonders aussagekräftig erscheinen. Schließlich sind zentrale Ziele anderer Ausbildungsmodelle in die Beurteilung der Ausbildungsgänge einzubeziehen, um zu verhindern, daß die Maßstäbe herkömmlicher Ausbildung unkontrolliert in die Evaluation durchschlagen. Unter diesem Gesichtspunkt sollen, zumindest durch informelle Erhebungen, Erwartungen und Anforderungen in verschiedenen Berufsfeldern dokumentiert und auf die Reformdiskussion der letzten zehn Jahre bezogen werden. Diese Gesichtspunkte lassen sich denn zumindest in Kriterien für die Bewertung des Ausbildungsprozesses umsetzen (z.B. Gelegenheit zum kooperativen Arbeiten, zur selbständigen Bewältigung von Aufgaben, zur Auseinandersetzung mit konkurrierenden Positionen u.ä.).

Die Aufstellung der Aktivitäten könnte den Eindruck erwecken, als sei die Datenerhebung durch die Evaluationsgruppe beliebig steuerbar. Dies ist weder beabsichtigt noch möglich. Die Gruppe vor Ort muß zwar die Initiative ergreifen und die Sammlung der Erfahrungen bzw. ihre Auswertung koordinieren. In der Bestimmung der Kriterien und in der Interpretation der Daten ist sie aber auf die Zusammenarbeit mit den Beteiligten angewiesen. Die rasche Rückmeldung von Untersuchungshypothesen und Zwischenergebnissen an die Beteiligten halten wir für das geeignetste

Mittel, um sicherzustellen, daß die Untersuchungsschwerpunkte unmittelbar entscheidungsrelevant bleiben, die Untersuchungsergebnisse auf ihre Stimmigkeit hin geprüft und die Konsequenzen der Versuchserfahrungen für verschiedene Entscheidungsebenen frühzeitig diskutiert werden können."

Ein kurzer Blick zurück (*Hans Brügelmann*)

Der Aufgabenrahmen hat heute noch seine Berechtigung. Vor allem als Problembeschreibung trifft er den Kern unserer praktischen Erfahrungen. Er strahlt aber - zumindest unterschwellig - einen methodischen Optimismus aus, der nur aus der Aufbruchsstimmung eines neuen Projekts zu erklären ist. Die Stimmigkeit des Gesamtkonzepts haben wir in dieser Verknüpfung unterschiedlicher Modellaspekte und methodischer Verfahren nicht durchhalten können. Dagegen haben wir drei- bis viermal so viele Einzeluntersuchungen durchgeführt wie vorgesehen und tatsächlich auch (in über 80 Einzelberichten) ausgewertet und dargestellt. Unter diesem - weitgehend selbstgeschaffenen - Produktionsdruck haben die Durchsichtigkeit der Untersuchung für Außenstehende und die systematische Verknüpfung verschiedener Modellaspekte und Datenebenen gelitten. Aktuelle Fragen der modellinternen und ausbildungspolitischen Diskussion haben unsere Arbeit bestimmt und eine Konzentration auf übergreifende Fragestellungen (z.B. 'Geschichte des Reformverlaufs') verhindert. Eine Rückbindung an theoretische Modelle scheiterte am Zeitbedarf und am wachsenden Gefühl, das Modell 'aus sich selbst heraus' zu verstehen. In viel stärkerem Maße als beabsichtigt wurde auf Repräsentativerhebungen, standardisierte Instrumente und quantitative Daten zurückgegriffen. Sicher legt der Gegenstand dies nahe. Auch die Regelungsinteressen des Auftraggebers sprechen für diese Perspektive. Aber auch hier kamen pragmatische Gesichtspunkte hinzu: Die verwendeten Verfahren (vor allem Fragebogen an Studenten) haben uns rasch und mit geringem Aufwand einen breiten Überblick über viele Aspekte des Modells verschafft; 'technische' Instrumente und statistische Auswertungen haben unsere Glaubwürdigkeit gegenüber modellinternen und -externen Lesern gestützt; Berichte auf der Grundlage informeller Daten erschienen vielen dubios. Dennoch waren gerade diese Informationen wichtig: für uns selbst, um einen dichten Interpretationshintergrund zu gewinnen; gegenüber modellinternen Kritikern; um ihre 'persönliche Erfahrung' mit unserer eigenen Er-

fahrung konfrontieren zu können. In den Berichten wird davon für den Außenstehenden nur selten etwas greifbar. Auch das hat mehrere Gründe: Wir haben uns in viel stärkerem Maße als beabsichtigt auf die politische Entscheidungsebene eingelassen und dort versucht, die Rolle eines kritischen Korrektivs zu spielen; dies hatte eine wachsende Verdichtung der Berichte (Thesen statt 'offener' Daten) zur Folge. Die systematische Aufbereitung qualitativer Daten (statt ihrer nur impressionistischen Verwertung) ist zudem mit einem erheblichen Zeitaufwand verbunden. Schließlich haben wir es zwar geschafft, das Nebeneinander verschiedener Informationsarten in unseren Köpfen zu Mustern zu verknüpfen; es ist uns aber nicht gelungen, diese Integration methodisch nachvollziehbar zu machen. Mein persönliches Fazit: Wir haben es in wesentlich höherem Maße als erwartet geschafft, mit den knappen Mitteln für uns selbst

- ein aussagekräftiges und zuverlässiges Bild der Modellwirklichkeit zu gewinnen;
- zu erklärungskräftigen und sicheren Deutungen von Zusammenhängen zwischen verschiedenen Modellmerkmalen und -wirkungen zu kommen;
- die Übertragbarkeit unserer Erfahrungen und ihre Vorhersagekraft für konkrete Reformmaßnahmen einzuschätzen.

Nicht zufrieden sind wir mit der Verständlichkeit und Überzeugungskraft unserer Berichte.

Im Rückblick komme ich zu dem Eindruck,

- daß wir 'falsches Bewußtsein' chirurgisch operieren wollten, wo homöopathische Förderung des Nachdenkens langfristig wirksamer gewesen wäre;
- daß wir zu sehr auf den 'bewußten Entscheider' gesetzt haben, der sein Urteil aus systematischer Information 'ableitet', und die Bedeutung informeller Erfahrung, persönlicher Interessen und institutioneller Zwänge unterschätzt;
- daß wir unsere Leser mit der Absicht vollständiger und nachprüfbarer Information überfordert haben, z.T. auch mit der Verantwortung, eigene Folgerungen aus der vielfältigen Datenmenge zu ziehen;
- daß wir das Papier als Informationsträger überschätzt und zu wenig

Möglichkeiten gesucht bzw. bekommen haben für eine Mund-zu-Mund-Beatmung im persönlichen Gespräch (wo diese Gelegenheiten gegeben waren, sind wir durchaus erfolgreich gewesen).

Interessanterweise hat unsere wachsende Konzentration auf die Informationsbedürfnisse des Auftraggebers (die übrigens meist erst nach Durchführung unserer Erhebungen in klare Fragen übersetzt wurden!) unsere Berichte gerade für andere Beteiligte verwertbar gemacht (z.B. für Absolventen, um ihr Image auf dem Arbeitsmarkt aufzupolieren; für die Fakultät in Auseinandersetzungen mit dem Ministerium; für die Studenten in der universitätsinternen Diskussion; für Vertreter verschiedener Einrichtungen, die zu Stellungnahmen in der Modelldiskussion aufgefordert wurden). Dennoch: Hier wird ein Dilemma der Arbeitsteilung sichtbar, die durch Spezialisierung der Untersuchungstätigkeit Vorteile schafft, die dann von den praktisch Handelnden nicht mehr genutzt werden können. Hätte ich selbst heute im Ministerium die Mittel für diesen Auftrag, ich würde mir einen Vertreter für meine Routineaufgaben suchen und mit einem sozialwissenschaftlich versierten Helfer selbst vor Ort gehen, Erhebungen planen, durchführen und auswerten. Unseren Anspruch, 'stellvertretende Erfahrung' für andere zu sammeln, haben wir jedenfalls nicht erfüllt. Oder gab es gar kein Bedürfnis nach Informationen dieser Art?

Ein zweiter kurzer Blick zurück (*Rüdiger Söhnen*)

Aus meiner Sicht sieht die Entwicklung während der fünfjährigen Untersuchung anders aus:

Wir haben begonnen mit standardisierten Instrumenten aus der Forschungstradition, auf diese Weise viele Daten erhoben, mit großem Spaß Fragebogentechnik und computerisierte Auswertung gelernt und haben u.a. breite Information zu Fragen gesammelt, die für die Forschungstradition (z.B. der Hochschulsozialisation) interessant, aber für die Reform der Juristenausbildung unerheblich waren.

Daraus haben wir gelernt, die Fragen zu präzisieren, d.h. auch, sie

quantitativ zu operationalisieren. Wir haben die Fragebögen zugunsten von Interviews eingeschränkt, wo immer das technisch möglich war, und haben die Fragen so eng an den Kategorien der Befragten - nicht unseren eigenen - formuliert wie möglich. Das hat uns den Eindruck vermittelt, das Konstanzer Modell aus sich selbst heraus zu verstehen.

Die Interviews und die damit persönlichen und durchweg erfreulichen, z.T. mehrfachen Begegnungen mit allen am Modell Beteiligten haben uns mehr Glaubwürdigkeit verschafft als die Fragebogenauswertungen zusammengekommen, wenn es auch sicher zur Anerkennung beigetragen hat, daß wir unter Beweis stellen konnten, etwas von Statistik zu verstehen.

Aus meiner Sicht haben wir uns nicht von 'weichen', impressionistisch arbeitenden Liebhabern der Fallstudie zu 'harten' Statistikern entwickelt, sondern sind von naiven Empirikern akademischer Provenienz zu hart an der Sache (am Auftrag) arbeitenden Pragmatikern geworden.

Entwickelt hat sich bei uns die Präzisierung der Fragestellung: Nicht: Was ist über die Juristenausbildung zu wissen interessant,- sondern: Was muß ein Ministerialbeamter wissen, um eine neue Ordnung der Juristenausbildung zu entwerfen, was muß ein Landtagsabgeordneter wissen, um sich über den Entwurf eine fundierte Meinung zu bilden.

Jürgen Baumert

EINDRÜCKE EINES AUßENSEITERS - BEMERKUNGEN ZUR EVALUATION
DER KONSTANZER EINPHASIGEN JURISTENAUSBILDUNG

Als mich Hans BRÜGELMANN fragte, ob ich für diese Konferenz den Part eines Lesers der Forschungsberichte über die einphasige Juristenausbildung in Konstanz zu spielen bereit sei, sagte ich nach kurzer Material-einsicht leichtfertigerweise zu, obwohl ich als Unbeteiligter, der von der Reform der Juristenausbildung weder unmittelbar noch mittelbar betroffen war, aus dem Leserkreis eigentlich ausgeschlossen sein sollte. Die Fallstudie 'Konstanz' wurde in der Absicht durchgeführt, einen unmittelbaren Beitrag zur Rationalisierung politischer und praktischer Entscheidungen zu leisten. Sie wurde im Blickwinkel der vermuteten Interessen spezifischer Adressaten entworfen, und die Berichte wurden für diese Gruppen geschrieben. Dazu gehören in erster Linie Ministerialbeamte der Justizverwaltung, dann Hochschullehrer, die an der Verwirklichung des Konstanzer Reformprogramms mitarbeiten, in sehr begrenztem Umfang vielleicht auch Jurastudenten dieser Hochschule und schließlich die an anderen Hochschulstandorten parallel arbeitenden Evaluationsgruppen. An einen Beitrag zu einem kumulativen sozialwissenschaftlichen Forschungsprozeß war nicht gedacht. Dieses Vorgehen beruht einerseits auf der optimistischen Annahme, daß empirische Forschung, wenn sie sich nur auf die Perspektive von Beteiligten einließe, einen direkten Beitrag zur Gestaltung einer wünschenswerten Wirklichkeit leisten könnte, andererseits auf einer gewissen Geringschätzung langfristiger und oft nicht intendierter Wirkungen theoriegeleiteter sozialwissenschaftlicher Forschung. (Ich will an dieser Stelle auf dieses Problem nicht weiter eingehen; Renate Mayntz hat das Verhältnis von Soziologie und politisch-praktischem Handeln kürzlich in einem Vortrag behandelt, in dem ich meine Vorurteile im wesentlichen wiederfinden konnte.)

Nun, die Neugier eines Außenstehenden blieb nicht 'ungestraft'. Den Konferenzteilnehmern lag ein knapper, an das baden-württembergische

Justizministerium gerichteter Abschlußbericht der Forschungsgruppe vor; auf dem Schreibtisch des 'Lesers' türmte sich jedoch die vollständige Dokumentation einer ganz erstaunlich kontinuierlichen Berichterstattung zu einem gut 20 cm starken Papierberg. Zweifellos eine breite Materialbasis, die sich jedoch bei näherem Hinsehen aufgrund ihrer Adressatenspezifität für den außenstehenden Leser als ausgesprochen sperrig erwies. Trotz allen Bemühens gelang es mir zum Beispiel nicht, den Untersuchungsplan vollständig zu rekonstruieren. Ähnlich erging es mir bei gelegentlichen Versuchen, der Datenbasis einzelner Zwischenberichte auf die Spur zu kommen, wenn ich mich nicht auf die angebotene Aggregationsebene einlassen wollte. Dennoch hat mir die verschlungene Lektüre Vergnügen bereitet - wohl nicht nur aufgrund einer déformation professionnelle.

Nach ersten Versuchen, das Material als Darstellung eines 'Falls' zu ordnen, drängt sich der Eindruck auf, daß es sich bei der Konstanzer Evaluation eher um eine im wesentlichen quantitative Untersuchung einzelner Programmdimensionen in quasi-experimentellen Anordnungen (Vergleich vorgegebener Gruppen und ex-post-facto-Analysen) handelte als um eine 'Fallstudie'. Um dies zu verdeutlichen, bedarf es einer gewissen Verständigung über das, was man mit 'Fallstudie' bezeichnen möchte.

Fallstudien werden oft im Zusammenhang qualitativer Sozialforschung diskutiert. Bei der dieser Diskussion zugrundeliegenden Vorstellung einer Fallstudie werden in der Regel analytisch zu trennenden Aspekte empirischer Forschung vermischt. Auseinanderzuhalten sind Formen empirischer Evidenzen (zum Beispiel qualitative oder quantitative Daten), Erhebungsverfahren (zum Beispiel Interview, Beobachtung, Fragebogen oder Test) und Forschungsstrategien. Fallstudien stellen, ähnlich wie das Experiment, die Survey-Untersuchung oder die Simulation, eine forschungsstrategische Vorgehensweise dar. Forschungsstrategien haben in der Regel eine Affinität zu bestimmten Datentypen und Erhebungsformen, ohne an diese gebunden zu sein. Zu den spezifischen Kennzeichen von Fallstudien scheint folgendes zu gehören: (1) Es handelt sich um Felduntersuchungen zu einem ausgewählten Problemgebiet und in einer aus-

gewählten Untersuchungseinheit, wobei der Einzelfall als in sich differenziertes 'Ganzes' aufgefaßt wird. Was als Fall gilt, bestimmt die Definition des Forschers. Die (klinische) Einzelfallanalyse, bei der Untersuchungseinheit und Merkmalsträger zusammenfallen, ist eine spezielle Ausprägung der Fallstudie. (2) Die Grenzen zwischen Untersuchungsphänomen und -kontext lassen sich theoretisch nicht von vornherein klar bestimmen. Daraus folgt, daß zumindest zu Beginn und auf der Ebene der Gesamtuntersuchung in Relation zu den verfügbaren Beobachtungen zu viele 'Variablen' vorhanden sind, als daß Experimente oder Survey-Anordnungen Berücksichtigung finden könnten (Mangel an Freiheitsgraden). Für einzelne Teile einer Fallstudie können jedoch durchaus Survey-Verfahren oder quasi-experimentelle Anordnungen Verwendung finden. In der Folge verbinden sich mit Fallstudien, zumal wenn sie sich stärker qualitativer Evidenzen bedienen, in der Regel Forschungsinteressen folgender Art:

- Theoretische Exploration (unter bestimmten, relativ eng begrenzten Voraussetzungen können Fallstudien auch der Überprüfung theoretischer Annahmen dienen);
- Beschreibung und Analyse komplex strukturierter sozialer Einrichtungen und sozialer Programme;
- Beschreibung und Analyse komplexer Wahrnehmungs- und Deutungsmuster in institutionell vorstrukturierten Handlungssituationen.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen springen einige Eigenheiten der Konstanzer Untersuchung ins Auge, die mich dazu veranlaßten, die den Konferenzteilnehmern vorliegenden Fragen zum Forschungsbericht zu stellen (siehe Anhang). Die Evaluation der Konstanzer Ausbildungsreform wurde durch einen von der Justizverwaltung vorgesehenen Katalog von Fragen angeleitet, die einen doppelten Vergleich erforderlich machten. Die Realisierung des Programms war mit seinen expliziten Zielsetzungen ebenso zu vergleichen wie mit Formen traditioneller Ausbildung. Die vorgelegten Fragen waren relativ präzise und in erster Linie auf poli-

tische Entscheidungsprozesse bezogen. Die Zeit, die zur Beantwortung dieser Fragen zur Verfügung stand, war außerordentlich knapp bemessen. Im Rahmen dieser Restriktionen hat die Arbeitsgruppe mit bewundernswürdiger Disziplin ein umfangreiches Forschungsprogramm absolviert. Der Kunstgriff, mit dem die Aufgabe handhabbar gemacht wurde, lag in einer pragmatischen Aufsplitterung des Programms in Einzeluntersuchungen, deren wichtigste Ergebnisse kontinuierlich in Zwischenberichten dokumentiert wurden. Dieses Vorgehen hatte seinen Preis, der wohl in erster Linie im Verzicht auf die Durchführung einer Fallstudie im engeren Sinn bestand:

- Die von der Arbeitsgruppe vorgelegten deskriptiven Berichte fügten sich nur in seltenen Fällen zu einer komplexen Beschreibung wichtiger Aspekte des Programms, geschweige denn zum Entwurf eines Gesamtbildes zusammen. Ein 'case report' steht noch aus (vielleicht müßten es auch eher verschiedene 'reports' sein).

- Die Interessen des Auftraggebers und die zeitlichen Arbeitsbedingungen erforderten den maßgeblichen Rückgriff auf standardisierte Survey-Verfahren. Der Status der qualitativen Untersuchungsschritte wird aus den Ergebnisberichten nicht recht deutlich. Mir scheint es, daß sie im wesentlichen dazu dienten, den Untersuchenden zusätzlich Informationen zu verschaffen, die für Bargaining-Prozesse im Feld und mit den Auftraggebern nützlich waren. Der Versuch, quantitative und qualitative Daten systematisch zum Zwecke wechselseitiger Validierung zu verknüpfen, wird nur an einzelnen Stellen sichtbar. Damit muß die Untersuchung notwendigerweise hinter ihrem Anspruch als Fallstudie zurückbleiben, in intensiver Feldarbeit Kategorien und Konstrukte zu entwickeln, mit denen Handlungsprobleme und Deutungsmuster von Betroffenen möglichst angemessen begrifflich erfaßt und interpretiert werden können. Dies scheint mir auf ein grundsätzliches Problem hinzuweisen: Die Diversifizierung von Erhebungsverfahren führt nicht automatisch zu einer Kumulation ihrer Vorteile, sondern unter restriktiven Bedingungen möglicherweise auch dazu, daß ihre spezifische Leistungsfähigkeit nicht voll ausgeschöpft wird.

- Durch die Konzentration auf Einzelfragen wird relativ wenig an theoretischer Fortentwicklung sichtbar – sei es, daß Vorannahmen expliziert oder daß Konzepte revidiert werden. Im vorgelegten Material sind zweifellos genügend 'widerständige Daten' zu finden, die zum Revisionsprozeß herausfordern. Zur Zeit stehen sich reibende Befunde in den Berichten noch ungenutzt nebeneinander. Mit der pragmatischen Aufteilung des Programms in Einzeluntersuchungen wurde die Aufgabe sicherlich bearbeitbar; zugleich knüpfte man jedoch mit einzelnen Fragestellungen an etablierte Forschungsstränge an (zum Beispiel Wirkung von Gruppengrößen), deren Fragen und Befunde man bei der eigenen zugespitzten Untersuchung schlecht unberücksichtigt lassen kann, und setzte sich so anderen Ansprüchen aus.

Um das Gesagte zu konkretisieren, möchte ich mit einigen Bemerkungen auf zwei größere Untersuchungskomplexe eingehen, obwohl mir bewußt ist, daß dies nicht ganz einfach ist, da die Konferenzteilnehmer keine gemeinsame Lektüre der Einzelberichte betreiben konnten und eine ausführlichere Darstellung von Befunden sich an dieser Stelle verbietet.

1. Grundlagen des Rechts und Einbeziehung von Nachbarwissenschaften

Mit dem Konstanzer Reformprogramm war die Absicht verbunden, sozialwissenschaftliche Nachbarfächer systematisch in die Juristenausbildung einzubeziehen. Diesem Problemkomplex wurde ein eigener Untersuchungsschwerpunkt gewidmet. Bei dieser Teiluntersuchung entspricht das Forschungsvorgehen der Arbeitsgruppe meines Erachtens am ehesten einer Fallstudie, wengleich der Ansatz auch nicht konsequent durchgehalten wird. Die Untersuchung setzt auf verschiedenen Analyseebenen an und kombiniert unterschiedliche Erhebungsverfahren und Daten: Die Arbeitsgruppe versucht zunächst, die Intention des Programms auf politischer Ebene zu rekonstruieren; dann werden Ausdeutungen und Realisierungsabsichten der Dozenten erhoben, Kursankündigungen und Kursmaterialien analysiert, ferner juristische und nachbarwissenschaftliche Veranstaltungen unter dem Gesichtspunkt der Verknüpfung unterschiedlicher Fachgebiete beobachtet und schließlich Studenten, Ausbilder der Zivilstation und Praktikanten zur Bedeutung und Realisierung des Reformanlie-

gens befragt. Dieser breite Ansatz fordert eigentlich zu einer systematischen Verknüpfung der unterschiedlichen Analyseebenen heraus. Den folgerichtigen Schritt, Dozenteninterviews, Kursbeschreibungen, teilnehmende Beobachtung und Studentenbefragung aufeinander zu beziehen, um den Implementationsprozessen und ihrer Perzeption detaillierter auf die Spur zu kommen, vollzieht die Arbeitsgruppe jedoch nicht. Infolgedessen gelingt es in der Berichterstattung auch nicht, recht komplexe Konfigurationen zu beschreiben. Ebenso bleibt die Einordnung der Befunde in einen allgemeineren Problemhorizont vage, obwohl die Berichterstatter - wie aus ihrem Maßnahmenvorschlag hervorgeht - darüber nachgedacht haben und im Laufe der Untersuchung offenbar auch zu einer Revision ihrer ersten Schlußfolgerungen gelangen.

2. Untersuchung des Studienbeginns

Eines der wichtigsten Teilstücke der Studie stellt die Untersuchung der Studieneingangsphase dar. Sie ist zugleich Basis für eine Reihe von Nachuntersuchungen, die über den Studienverlauf in Konstanz und Tübingen Auskunft geben sollen. Die Arbeitsgruppe versuchte, sich auf zwei Wegen der Beschreibung und Analyse des Studienbeginns zu nähern. (1) Einer der Mitarbeiter, selbst Jurist, versuchte, in einem zehntägigen Tübingen-Aufenthalt den Studienbeginn ein zweites Mal zu erleben und gleichsam stellvertretend für eine neue Studentengeneration und mit ihren Augen die ersten Schritte im Jurastudium und die Hilfestellungen der Hochschule zu beschreiben. Ein Bericht über die Metamorphose und der Kommentar einer verärgerten Fakultät liegen vor. (2) Quantitative Grundlage der Untersuchung ist die schriftliche Befragung der Studienanfänger der Jahrgänge 1976 bis 1979 mit Hilfe eines standardisierten Erhebungsinstruments. Teile dieses Instruments wurden im 4. und 6. Semester in Konstanz wieder vorgelegt. In Tübingen wurde ein Examssemester in die Untersuchung einbezogen. Vollständige Datensätze liegen für die Kohorten 1976 und 1977 vor. Ferner gibt es für den Jahrgang 1978 eine Nachbefragung nach Abschluß vierwöchiger Einführungsveranstaltungen. Die Daten der verschiedenen Erhebungen sind jedoch nicht zusammenführbar, da Personenkennzeichnungen nicht vorgenommen wurden. Mit der Eingangsbefragung, die sich auf ein breites Spektrum studien-

relevanter Merkmale bezieht, soll eine empirische 'base line' gesichert werden, die insbesondere Anhaltspunkte zur Einschätzung der Vergleichbarkeit der Studentenspopulation in Konstanz und Tübingen vermittelt. Erfasst wurden unter anderem: sozial- und bildungsstatistische Grunddaten, Fachwahlmotive, Studienortwahlmotive, studentische Probleme, die emotionale Einstellung zum Studium, Studiererwartungen und -interessen, Lernstile, Urteile über das Reformmodell, der Konnotationsraum des Begriffs 'Recht' sowie moralische Orientierungen. Die kurzfristige Nachbefragung des Anfängerjahrgangs 1978 konzentrierte sich auf Wahrnehmung und Bewältigung von Studienanfangsproblemen.

Es ist weder möglich noch sinnvoll, an dieser Stelle Vorzüge und Schwächen dieses Erhebungsprogramms im einzelnen zu diskutieren. Wenn ich jedoch aus unserem Interesse an Fallstudien heraus nur auf zwei relativ grundsätzliche Probleme hinweise, so ist hinzuzufügen, daß damit der Gesamtuntersuchung zweifellos keine Gerechtigkeit zuteil wird. Diese Probleme sind:

- die vermeintliche Objektangemessenheit qualitativer Beschreibung;
- Beschreibungen auf quantitativer Grundlage und die Resistenz von Vorannahmen.

Der Bericht über den Tübinger Studienanfang scheint mir ein gutes Beispiel dafür zu sein, wie die 'Naivität' eines Beobachters, der versucht, sich unbefangen auf die Situation im Untersuchungsfeld einzulassen, dazu führt, daß seine Vorannahmen relativ ungefiltert in seine Beschreibung einfließen. Der vorliegende Bericht schildert aus der normativen Perspektive eines ausgebildeten Juristen, der klare Vorstellungen über einen guten, nämlich systematisch durchstrukturierten Studienanfang hat, die Irrwege der Studenten und Verwirrspiele der Dozenten. So empathisch diese Darstellung auf den ersten Blick (vor allem einem Reformers) auch erscheint, bemüht sie sich nicht wirklich ernsthaft, die in der Regel doch erstaunlich erfolgreichen Versuche von Studienanfängern, sich in einer diffusen Situation zu orientieren, nachzuzeichnen oder die Handlungsstrategien von Dozenten in ihrer eigenen Rationalität differenziert zu beschreiben. Die verärgerte Antwort der betrof-

fenen Hochschullehrer ist wohl nicht zuletzt auch Reaktion auf die vorgebliche 'Unbefangenheit' des Berichterstatters. Eine mögliche Stärke qualitativer Beschreibung, nämlich ein vorsichtig tentativer Umgang mit deskriptiven Kategorien und ein 'In-der-Schwebe-lassen' vermuteter Wirkungszusammenhänge kommt im vorliegenden Bericht, so finde ich, nicht recht zur Geltung.

Eine doppelgleisige Strategie, wie sie die Arbeitsgruppe verfolgte, ist zweifellos belastend und könnte dazu führen, daß die spezifischen Stärken der einzelnen Vorgehensweise nicht systematisch genutzt werden. Die quantitativen Berichte über die Studieneingangsphase beruhen im wesentlichen auf Grundausswertungen der Fragebögen; erste Schritte zu komplexen Zusammenhangsanalysen deuten sich zwar an, gleichwohl sind analytische Perspektiven, unter denen das vorliegende Material systematisch strukturiert werden könnte, noch nicht deutlich sichtbar. Das hat unmittelbare Folgen auch für die vorliegende Berichterstattung. So haben etwa inkonsistente Befunde, die zur Vorsicht bei der Interpretation der Untersuchung als Quasi-Längsschnitt anraten, nicht immer die erforderliche Wirkung, oder Vorannahmen erweisen sich gegenüber widerständigen Daten als resistent. Ein Beispiel: Die 78er Nachbefragung zeigt, daß die sorgfältig geplante und organisatorisch aufwendige systematische Studieneinführung in Konstanz von den Studenten als hilfreicher beurteilt wird als die wenig strukturierten Angebote in Tübingen. Dennoch scheinen die Anpassungsprobleme der Studenten in Tübingen wider Erwarten innerhalb der ersten vier Wochen stärker zurückzugehen als in Konstanz. Dieser Befund bereitet den Berichterstattern ersichtliche Schwierigkeiten. In einer Fallstudie aber können derartige Ergebnisse gerade fruchtbare Anlässe sein, über alternative Deutungsmöglichkeiten nachzudenken und/oder gezielte Nachforschungen anzustellen. Wird der individuelle Einfädelungsprozeß in einen zunächst schwer überschaubaren Studienbetrieb durch die kollektiv organisierte Einführung in Konstanz möglicherweise nicht ersetzt, sondern nur verschoben? Oder wird durch eine systematische Einführung, die versucht, den Studienverlauf insgesamt überschaubar zu machen, die wahrgenommene Komplexität erhöht und der Studienbeginn dadurch vielleicht belastender? Und wie

könnte sich dies mit der präskriptiven Vorstellung über einen guten Studienbeginn in Übereinstimmung bringen lassen?

Die Tatsache, daß analytische Perspektiven nur sehr zurückhaltend entwickelt werden, steht sicherlich mit dem Anliegen der Arbeitsgruppe im Zusammenhang, für bestimmte Adressaten in übersichtlicher Form unmittelbar praktisch verwertbare Informationen zu liefern. Nach der Lektüre der vorliegenden Berichte ist es allerdings Eindruck eines Außenstehenden, daß die praktische Bedeutsamkeit der Studie möglicherweise gerade von der Fortsetzung der begonnenen Analysen abhängen könnte.

Anhang

1. Der vorliegende Bericht über den Fall 'Konstanz' ist Kondensat einer Reihe von Einzelberichten, die zu verschiedenen Problembereichen ausführlicher Stellung nehmen.
 - a) Beschreibt dieser Bericht die Implementation eines Reformprogramms als komplexen Gesamtprozeß?
 - b) Ist der Bericht in einem konzeptuellen Rahmen organisiert, so daß Elemente angemessener Objekttheorien sichtbar werden?

2. Die forschungsstrategische Funktion von Fallstudien legt die Bevorzugung qualitativer Verfahren nahe.

Wird aus dem vorliegenden Bericht deutlich, welcher Datentypus die Berichterstattung trägt? Welche Bedeutung haben qualitative Untersuchungsverfahren?

3. Es ist ein notorisches und fast immer unbefriedigend gelöstes Problem von Fallstudien, im Forschungsbericht Feldarbeit und erhobene/gesamelte Daten einerseits und Deskription und Analysen andererseits 'angemessen' in Beziehung zu setzen.
 - a) Vermittelt der Bericht einen Eindruck vom Entwicklungsprozeß der Untersuchung (Verschiebung, Ausweitung, Präzisierung von Fragestellungen; Revision von theoretischen Annahmen; überraschende Deutungsprobleme)?
 - b) Auf welches Verhältnis von Daten und Deskription/Analyse läßt der Bericht schließen? Welche Rolle spielen 'widerständige' Daten?
 - c) Inwieweit spiegelt der Bericht das Anliegen wieder, dem komplexen Gegenstand in einem 'offenen' Forschungsprozeß und mit dem Angebot alternativer Deutungen gerecht zu werden?
 - d) Bietet der Einsatz unterschiedlicher Instrumente/Erhebungsverfahren die Gewähr für differenziertere Beschreibungen und dem Gegenstand angemessenere Analysen, insofern jeweils die Schwächen eines einzelnen Verfahrens kompensiert werden? Oder summieren sich möglicherweise die Nachteile einzelner Verfahren, ohne daß ihre spezifischen Vorzüge voll ausgeschöpft werden können?

4. Die Fallstudie 'Konstanz' ist dezidiert im Hinblick auf spezifische Adressaten durchgeführt worden; die Berichte wurden für diese Gruppen geschrieben. Die Studie versteht sich als Beitrag zur Rationalisierung politischer und praktischer Entscheidungen.
- a) Stellen sich die Probleme und Schwierigkeiten einer Fallstudie möglicherweise anders oder jedenfalls einfacher dar, wenn man mit einer einzelnen Fallstudie unmittelbar zur Lösung politischer und praktischer Probleme beitragen will? Reduzieren sich die Probleme auf die Wahl adressatengemäßer Sprach- und Darstellungsformen?
 - b) Ist die (nicht neue) Vorstellung, daß man mit einer einzelnen Untersuchung - und sei es jetzt eine Fallstudie - einen unmittelbaren und wesentlichen Beitrag für politische Entscheidungen und/oder praktisches Handeln leisten könnte, realistisch oder ist damit allseitige Enttäuschung vorgezeichnet?
 - c) Wiegt der Gewinn eines derartig adressatenspezifischen Vorgehens den Verzicht, in erster Linie einen Beitrag zu einem kumulativen Forschungsprozeß zu leisten, auf? Oder werden langfristige und gewissermaßen osmotische politisch/praktische Wirkungen einer Forschung, die sich zunächst an die Forschergemeinschaft richtet, unterschätzt?
5. Ist für die Lösung der Aufgabe, ein pädagogisches Reformprogramm unter bestimmten politisch definierten Fragestellungen zu evaluieren, eine Fallstudie das Vorgehen der Wahl? Oder sind durch die Rahmenbedingungen bereits Restriktionen vorgegeben, unter denen die besonderen Stärken einer Fallstudie nur sehr begrenzt zur Geltung kommen können?

Rüdiger Söhnen

PRAGMATISCHE FELDFORSCHUNG, BRILLENKRITIK UND SUPERVISION
*Dialogstücke aus der Arbeitsgruppe, nach persönlichen
Aufzeichnungen möglichst lebensnah rekonstruiert*

BAUMERT:

Auch der andere Vorzug der Fallstudie ist nicht genutzt, nämlich die Möglichkeit, ein Gesamtbild zu erstellen. Beurteilt man die Konstanzer Untersuchung mit herkömmlichen methodischen Maßstäben, dann muß man rügen, daß die Anknüpfung an verwertbare Traditionen fehlt. Das gilt vor allem für den Kleingruppenbericht und den Studienbeginn. Es gibt zu beiden Themen umfangreiche Forschungen, die weder berichtet noch ausgewertet, noch mit den Konstanzer Untersuchungen in Zusammenhang gebracht werden.

UHLE:

Wenn man einen einzelnen Fall untersucht, ist die Anknüpfung an Traditionen selten hilfreich. Erwartet werden ja Äußerungen über diesen Fall und nicht über die Beziehung des Falls zur Tradition.

DIEDERICH:

Jeder, der eine Fallstudie selber macht, wird merken, daß ihm jede Menge Forschungsstraditionen fehlen. Uns in Kierspe z.B. hat die Organisations-Soziologie gefehlt, wir haben sie einfach nicht gekannt. Nachdem wir unsere Studie fertig hatten, kamen die Kollegen vom Fach und sagten, wo habt ihr die Organisations-Soziologie gelassen, da gibt es jede Menge Aussagen von Luhmann und Kollegen, die habt ihr gar nicht berücksichtigt, die hätten euch viel helfen können. Das ist nur ein Beispiel. Man muß ja den Spieß umdrehen. Weil man als derjenige, der die Fallstudie macht, gar nicht alle einschlägigen Disziplinen kennen kann, muß man mit seinen gesammelten Daten auf den Markt gehen und sie dort den verschiedenen Meistern, die auf der Höhe ihres jeweiligen Fachs stehen, vor die Füße werfen und sagen: Nun seht einmal, was ihr damit anfangen könnt mit eurem speziellen Vorwissen.

BAUERSFELD:

Ohne Theorie allerdings bleibt man im Gefängnis der schon vorhandenen Deskriptionssysteme. Ich selbst habe viel gelernt von der Soziolinguistik.

DIEDERICH:

Aber auch die Soziolinguistik liefert doch wieder nur eine bestimmte Sorte Brillen. Besser ist: Man läßt die anderen durch ihre jeweiligen Brillen die Ganzheit sehen, die man naiv vor sie hinstellt.

SCHEERER:

Naivität, die imstande wäre, eine Ganzheit hinzustellen, gibt es doch gar nicht. Das ist doch auch wieder nur eine Brille, nur eine, von der man nicht weiß, wie sie aussieht.

BAUMERT:

Je spezieller die Frage, die untersucht wird, desto größer ist die Pflicht, an Traditionen anzuknüpfen. Um ein Beispiel aus der Konstanzer Studie herauszugreifen: Wenn ich wissen will, wie die Gruppengröße die Beteiligung beeinflußt, dann kann ich nicht einfach ignorieren, was es dazu an Forschung aus den Klassenzimmern gibt. - Ein Beispiel dafür, daß auch der scheinbar naive Betrachter eine ganz bestimmte Brille aufgesetzt hat, liefert der Bericht von BRÜGELMANN über den Studienanfang in Tübingen: Da tut er so, als sei er ein naiver und gewöhnlicher 'unbedarfter Jurastudent' im 1. Semester, hat aber in Wirklichkeit eine ganz klare Vorstellung davon, wie der Studienbeginn organisiert sein müßte: Nämlich so, daß die Studienanfänger möglichst von Anfang an ein klares und genau gegliedertes Bild ihres Studiums erhalten. Das sagt er aber nicht offen, das muß man sich aus seinen Äußerungen erschließen. Durch Anknüpfung an die Forschungstradition wird die jeweils aufgesetzte Brille deutlicher sichtbar.

BRÜGELMANN:

Es gibt zwei deutlich voneinander verschiedene Ansätze zur Beobachtung: 1. Man kann sich in die Tradition stellen und sie fortzuführen versuchen.

2. Man kann sich als Stellvertreter derjenigen sehen, die später über die zu untersuchende Frage entscheiden müssen. Letzteres war mein Standpunkt.

Die Forschungen über Kleingruppen in der Schule z.B. sind einfach unerheblich; es kommt nicht darauf an, ob die Jurastudenten sich anders oder genauso verhalten wie die Mathematikschüler, sondern darauf, wie die Juristen selbst reagieren.

DIEDERICH:

Das ist genau der Standpunkt, den ich in meiner Kierspe-Studie vertreten habe: Was würde mich eigentlich interessieren, was wollte ich wissen, wenn ich im Ministerium säße? - Herr BAUMERT will zuviel auf einmal. Man kann nicht gleichzeitig ein schönes rundes Gesamtbild haben wollen und zeigen, wie die Daten den eigenen Annahmen Widerstand leisten.

SCHEERER:

Herr Brügelmann hat doch jede Menge Brillen. Er verfügt über ein ganzes Arsenal. Er soll jeweils klarlegen, welche er aufsetzt.

BAUERSFELD:

Die Fragen bedingen selbstverständlich die Methoden. Ist es nicht so, daß alle Fragen, die eine Verwaltung interessieren können - in diesem Fall eine Justizverwaltung - immer schon so aussehen, daß sie mit quantitativen Methoden beantwortet werden müssen?

SÖHNEN:

Der Streit um die richtige Deutungsbrille ist zwar für die Verbesserung der Theorien, überhaupt für den Wissenszuwachs wichtig. Die jeweilige Brille klarzulegen ist auch sicher ein Gebot methodischer Fairneß. Ich kann aber nur sehr nachdrücklich wiederholen: Was für unser Justizministerium entscheidungserheblich ist, das ist von den Daten her so grob und klar zu fassen, daß es mit allen denkbaren Brillen gleich aussieht. Keine unserer Aussagen wäre mit einem anderen theoretischen Verständnis anders ausgefallen. Insofern ist der Brillenstreit nicht entscheidungserheblich. Ich gehe noch einen Schritt weiter: Das, was man von Verwal-

tung und von Politik wegen überhaupt regeln kann, ist so weit von der Erlebenswirklichkeit pädagogischer Ereignisse entfernt, daß man sich am besten gar nicht darum kümmert. Aus unserer Erfahrung leite ich für die Verwaltung die Empfehlung ab: Zentrale Prüfungen auswerten und drei oder vier Dutzend Interviews mit Dozenten, Ausbildern und Studenten reichen aus, um den entscheidungserheblichen Sachverhalt zu ermitteln. Das sollte der Verwaltungsmann, der die Entscheidungsvorlage vorbereitet, am besten selbst machen. Wer zwei voll ausgebildete Forscher ansetzt, der setzt eine Informationsproduktion in Gang, die ihm viel zu viel Luxuswissen verschafft. Oder mit STENHOUSE formuliert: eine verdichtete Fallstudie, selbst gemacht, das kann die Allzweckwaffe der Verwaltung werden.

BAUMERT:

So einfach darf man sich nicht aus der Verantwortung stehlen. Fallstudien haben einen größeren Anspruch und eine größere Bedeutung als nur den Auftraggeber zufriedenzustellen. Wenn Herr BRÜGELMANN sein Papier für diese Tagung hier einbringt, dann hat er mehr im Sinn als das Justizministerium. Auch DIEDERICH hat sich in Kierspe nicht nur die Ministerialbrille aufgesetzt.

DIEDERICH:

Doch.

SCHEERER:

Herr BRÜGELMANN sagt, er habe im Laufe der Arbeit an der Studie eine biographische Entwicklung durchgemacht. In Wirklichkeit hat er seine Theorien über die Wirklichkeit verändert. Das sollte beschrieben und kenntlich gemacht werden.

DIEDERICH:

Am Brillenproblem ist natürlich etwas dran. Man sollte sichern, daß Leute mit verschiedenen Brillen die Daten studieren. Man sollte zweitens sichern, daß die Fallstudienmacher vor lauter Termindruck nicht betriebsblind werden. Das ließe sich machen, daß man sich im Halbjahres-

rhythmus mit einer Aufsichtsgruppe trifft. Anders geht es nicht. Man kann nicht ins Material eintauchen und gleichzeitig Wissenschaft machen.

SCHRANKEL:

Die Idee mit der Supervision von Herrn DIEDERICH scheint mir wichtig. Denn die Leute im Feld stehen unter Entscheidungsdruck. Dieser Entscheidungsdruck wirkt auch auf die Fallforscher, die sich wirklich auf das Feld einlassen. Mir scheint, wenn man den Brillenwechsel so sehr betont, hindert man sich daran, ein integriertes Bild fertig zu stellen.

SÖHNEN:

Der Vorschlag von Herrn DIEDERICH ist beherzigenswert. Er berührt sich mit dem, was Herr STENHOUSE für die Durchführung der Viel-Fall-Studie vorgeschlagen hat: Die Feldforscher treffen sich regelmäßig mit den Projektleitern; auf diesen Besprechungen soll möglichst offen und ungezwungen, d.h. frei vom Zwang der Selbstverteidigung, der Fortgang der Fallstudie diskutiert werden. Dieses Verfahren, so einleuchtend es sich anhört, hat seine Tücken. Die Justizministerkonferenz hat, ganz im Sinne von STENHOUSE, die Evaluation so angelegt, daß jedes Modell eine Gruppe vor Ort erhielt und daß eine zentrale Forschungsgruppe eingerichtet wurde. Diese zentrale Forschungsgruppe sollte die Fallstudien der einzelnen Gruppen vor Ort so aufeinander abstimmen, daß Vergleiche quer über die Fälle möglich würden und sie sollte den einzelnen Gruppen Hilfestellung geben, indem methodische Fragen gemeinsam besprochen und gelöst würden. Dieses Vorhaben ist gescheitert, weil die Mehrheit der Herren Wissenschaftler ausgeprägten politischen Ehrgeiz hatte: Das jeweils eigene Modell sollte die bestmögliche Chance erhalten, im Kampf um die künftige einheitliche Gestaltung der Juristenausbildung zu gewinnen. Deswegen wurden alle Vorhaben, die einen direkten Vergleich ermöglicht (und damit etwas Transparenz in den Markt bebracht) hätten, sabotiert.

BRÜGELMANN:

Anders als der verehrte Kollege SÖHNEN vorhin, glaube ich, daß die Fragen des Justizministeriums die Erhebung von sehr vielen Daten nötig

gemacht haben. Es ist so, daß die Fragen hinterher, nachdem man durch einen ganzen Berg von Daten gestiegen ist, einfacher aussehen als sie von Anfang an waren. Zwei Beispiele: In der Diskussion über die Konstanzer Prüfungsergebnisse spielte von Anfang an das Argument eine Rolle, Konstanz siebe die ungeeigneten Studenten frühzeitig aus und komme so zu seinen verhältnismäßig guten Prüfungsergebnissen. Diese Annahme war nur nach einer umfangreichen und methodisch komplizierten Untersuchung zu widerlegen. Zum zweiten hat man gemeint, nach Konstanz kämen von vornherein intelligentere Studenten als nach Tübingen. Auch dieses Argument mußte erst durch umfangreiche Erstsemesterbefragungen widerlegt werden. Wenn man über beide empirische Ergebnisse verfügt, sind die Fragen einfach und auch einfach zu beantworten. Vorher aber nicht.

Noch einmal zum Gesamtbild: Es gibt eine Untersuchung von einem wissenschaftlichen Angestellten des amerikanischen Kongresses, den interessiert hat, wonach sich Ministerialbeamte und Politiker eigentlich richten. Er bekam eine Rangfolge von sehr verschiedenen Informationsquellen heraus. Sie beginnt mit dem, was die Kinder in der Schule erleben, geht über die eigenen Erfahrungen und Eindrücke des Berufslebens, über die Tee- oder Kaffeerunde mit den Kollegen, und erst ganz hinten kommen die Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung. Mir war wichtig: Wie werde ich glaubwürdig, wie erreiche ich, daß meine Ergebnisse 'ankommen'. Wenn man Gesamtbilder im Sinn hat, also Geschichten erzählt, dann sind zwar alle erfreut, es heißt aber, man verfare wie ein schlechter Journalist. Das waren unsere Erfahrungen mit dem Bericht eines Tübinger Studienanfängers. Ohne quantitatives Material kann man sich nicht verkaufen.

BAUERSFELD:

Nach meiner Erfahrung wollen die Politiker die Ergebnisse nicht so mundgerecht serviert bekommen, daß ihre Meinungsbildung überflüssig wird. Da reagieren sie im Gegenteil ganz allergisch drauf. Das Gesamtbild ist eine schwierige Angelegenheit, wenn es um Kollektive geht. Individualgeschichten sind leichter und besser hinzukriegen, Kollektivgeschichten sind schwer zu fassen. Vielleicht schließt es sich aus,

Kollektive zu untersuchen und eine Fallstudie zu machen, vielleicht lassen sich Fallstudien nur für einzelne Personen oder ganz kleine Ereignisbausteine anwenden.

DIEDERICH:

Nach meiner Erfahrung ist es so, daß man viel Problemwissen mitbringen muß, um sich als Beratungspartner für die Verwaltung glaubwürdig zu machen. Die 'Geschichten', die wir unserer Kierspe-Studie als Anhang beigefügt hatten, haben uns sozusagen die Tür im Ministerium geöffnet. Nach der Lektüre dieser Geschichten wurde für die Ministerialbeamten auf einmal das interessant, was wir vorher an sachlicher Aussage geschrieben hatten. - Herr BAUERSFELD hat zwar sicher damit recht, daß die Politiker nicht didaktisch aufdringlich belehrt werden wollen, aber richtig kritisiert werden wollen sie auch nicht.

SCHEERER:

Die Empiriker sind eben wohlgelesen, wenn sie bestätigen, was ohnehin schon alle wissen. Bisher scheinen mir die Fallstudien da nicht besser zu sein. Die Frage ist: Wie kriegt man Fallstudien hin, die darüber hinausgehen, die den gängigen Meinungen und Alltagserfahrungen widersprechen und trotzdem richtig sind?

SÖHNEN:

So etwas kriegt man nur hin, wenn der Fallforscher ein richtiges Motiv dafür hat: Ein Journalist z.B. ist umso angesehener, je besser die Story ist, die er schreibt, je größer ihr Nachrichtenwert. Allgemein Bekanntes hat keinen Nachrichtenwert. Ein wenig Lust am Skandal wird sicher die Anschaulichkeit und Attraktivität von Fallstudien fördern.

SEIDL:

Eine Fallstudie ist auch ein Prozeß, nicht nur ein Schlußbericht. Das kann man sehen wie die Analyse im psychotherapeutischen Prozeß: Sowohl der Analytiker wie auch sein Patient (das Feld) haben sich nach der Analyse kräftig geändert.

DIEDERICH:

Das Feld ändert sich sicher. Die Lehrer in Kierspe zum Beispiel haben über unsere Studie geredet, haben sich überlegt, worauf wir hinauswollen und was das alles bedeuten soll. Schon dadurch haben sie sich verändert.

BRÜGELMANN:

Barry MacDONALD hat gesagt, es gäbe kein besseres Mittel, einen anderen Menschen zu beeinflussen, als ihn zu interviewen. - Mein Problem mit den Fallstudien ist aber nach wie vor, wie man an die Entscheider herankommt, oder auch an das Feld selbst, wie man schreiben oder reden muß, damit die Ergebnisse zur Kenntnis genommen werden.

SEIDL:

Man darf das nicht so auf das Ergebnis begrenzen, alles gehört zur Fallstudie, jedes Informationsgespräch gehört schon dazu. Deswegen muß man gar nicht so viel Wert darauf legen, ob nun das Endergebnis auch gehörig rezipiert wird.

DIEDERICH:

Wenn klar ist, daß man auf jeden Fall die zu Untersuchenden ändert, dann muß man fragen, wie ändere ich optimal. Ein Beispiel aus Kierspe: Die Schulleitung sagte: So Leute wie ihr müßten öfter kommen, da wird dann wieder mal über Grundsätzliches geredet, das bleibt sonst im Alltagsgedränge auf der Strecke. - Mein Problem bei Fallstudien ist: Soll man sie in die Lehrerausbildung oder Lehrerfortbildung einführen und wenn ja, zu welchem Zeitpunkt? Es ist sehr aufwendig, jeden Lehrer durch Fallstudien lernen zu lassen, wie er seinen Unterricht verbessern soll.

UHLE:

Wir müßten, das zeigt die Diskussion, nach Funktionen der Fallstudien trennen, das tun wir nicht, deswegen reden wir durcheinander.

BAUERSFELD:

Ich glaube, man muß drei Aspekte von Fallstudien und ihrer Wirkung

unterscheiden.

(1) Die unmittelbar Betroffenen:

In meinem Mathematikunterrichtsprojekt hat eine Tiefenpsychologin mitgearbeitet. Die habe ich auf die Lehrer angesetzt. Alle waren nach den Interviews sehr dankbar. Sie hätten noch nie so intensiv über sich und ihre Rolle als Lehrer nachgedacht.

(2) Die potentiell Betroffenen (klinisch-therapeutischer Aspekt):

Hier liefert Kierspe ein Beispiel. Viele quantitative Daten sind nur mit viel Hintergrundwissen verständlich. Geschichten und Beispiele versteht man gleich, sie liefern den Hintergrund für die Interpretation mit.

(3) Die Auftraggeber:

Auftraggeber sind an numerisch-quantitativen Aussagen interessiert, die können nicht klinisch-therapeutisch wirken und aufbereitet werden. Sie interessieren auch die potentiell Betroffenen weniger.

Man muß sich vorher überlegen, auf welche dieser drei Wirkungen man aus ist.

SÖHNEN:

Wenn man intervenieren will, wenn man die Leute ändern will, erzählt man ihnen am besten Anekdoten: Auch auf dieser Tagung ist zu sehen, daß alle am meisten die Ohren spitzen, wenn Geschichten erzählt werden. Das ist uns im Verlaufe unserer Interviews nicht anders gegangen. Auch das Justizministerium ist auf solche Geschichten aus, wenn auch diese Geschichten nicht als eigenes Ergebnis anerkannt werden.

SCHEERER:

Die Geschichten sind aber problematisch, häufig stehen sie unverbunden neben den großen empirischen Datenbergen, deutlich kann man das z.B. bei Fend und seiner Gesamtschuluntersuchung sehen.

SEIDL:

Man verändert andere, indem man den Leuten im Feld zuhört und mit ihnen redet.

SCHEERER:

Reden, das ist es. Die Intervention ist ein Problem der Rhetorik. Die Konstanzer Fallstudie ist schlechte Rhetorik, sie macht nicht an. Da braucht man sich nicht zu wundern, wenn sie wenig Wirkung hat.

BRÜGELMANN:

Man muß zunächst viel wissen, viel aufsaugen, bevor man interessant schreiben kann. Wir haben den Prozeß unseres Wissenserwerbs auch dokumentiert. Das ist nicht gut zu lesen. Die Zusammenfassung aber scheint mir gut zu verarbeiten zu sein. Inzwischen kann ich sie auch nicht mehr im einzelnen auf die empirischen Ergebnisse zurückführen. Insofern steht sie 'unverbunden' neben den Materialsammlungen. Ich erinnere mich aber noch sehr gut, wie wir die Zusammenfassung vorbereitet haben. Diese Vorfassung war in jedem einzelnen Satz mit den Erhebungen abgesichert. Nur die Kondensierung auf die gegenwärtige Fassung war dann unabhängig vom empirischen Material.

BAUMERT:

Man sollte diese Übergangsstadien zugänglich machen, für die Nichtbetroffenen auch. Dann muß man das aber anders darstellen.

BRÜGELMANN:

Ich halte den Vorschlag von STENHOUSE zur Veröffentlichung von Fallaufzeichnungen für wichtig und gut. Das hätte man aber vorher wissen und planen müssen.

DIEDERICH:

Erst mal sollte jeder vier Fallstudien einfach machen. Danach kann man sich dann auf die Ebene von STENHOUSE hinaufschwingen. Wir in der Pädagogik sollten einmal sehen, wie die Physiker Daten erheben und verarbeiten. Da wird eine Woche experimentiert und Daten gesammelt. Das wurde ein Jahr vorbereitet und wird noch zwei Jahre hinterher unaufhörlich ausgewertet. In der Pädagogik machen wir das umgekehrt. Das ergibt die Datenhalden.

BRÜGELMANN:

Mein erster Forschungsantrag an der Universität Bremen greift dieses Problem auf: Es gibt eine quantitative Untersuchung über Lese-Lernschwierigkeiten mit einer Vielzahl von Variablen, die in Form statistischer Kennwerte analysiert und dargestellt wurden. Diese Daten will ich sekundär auswerten. Ich werde mir 30 schwierige Kinder herausgreifen und einzeln beschreiben. Ich will auf diese Weise versuchen, statt isolierter statistischer Beziehungen Muster von Lese-Lernschwierigkeiten sichtbar zu machen. - Mir geht es darum, in Fallstudien die "tacit knowledge" in den Griff zu bekommen. So wie Miß Marple bei Agatha Christie. Die ist deswegen so erfolgreich, weil sie alles, was in einem Kriminalroman vorkommt, mit einer der unendlich vielen Geschichten assoziiert, die sie aus ihrer reichen Verwandtschaft kennt. Diese Assoziationen, dieses analoge Denken, möchte ich in den Griff bekommen. Das scheint mir mit den standardisierten Verfahren nicht zu gehen.

SCHEERER:

Was der Herr BRÜGELMANN da machen will mit seiner Sekundäranalyse zeigt doch die Fragwürdigkeit des Fallstudienansatzes. Was kann denn da groß bei herauskommen?

DIEDERICH:

Viel kann herauskommen. Ein Beispiel: Wenn er bei der Untersuchung feststellt, daß die gleiche Lese-Lernschwierigkeit bei Schülern sonst vergleichbarer Beschreibung einmal da ist und einmal fehlt, dann hat er entdeckt, daß im Untersuchungsansatz Variablen fehlen, damit wird der Aussagewert der Untersuchung ganz erheblich eingeschränkt.

BAUERSFELD:

Ich glaube auch, daß dabei etwas herauskommen kann. Ich habe z.B. einen multiple-choice Test in Mathematik Blatt für Blatt persönlich durchgesehen. Die Aufgabe war, eine geometrische Figur um 180° zu drehen. Bei der fünften Durchsicht habe ich gemerkt, daß es offenbar Schüler gibt, die eine Figur nicht drehen können (um 180°), sondern nur klappen (um 90°). Das kam bei einer solchen Sekundäranalyse heraus.

"Man kennt nur die Dinge, die man zähmt",
sagte der Fuchs.

"Die Menschen haben keine Zeit mehr,
irgend etwas kennenzulernen.

Sie kaufen sich alles fertig in den Geschäften.

Aber da es keine Kaufläden für Freunde gibt,
haben die Leute keine Freunde mehr.

Wenn du einen Freund willst, so zähme mich!"

"Was muß ich da tun?"

sagte der kleine Prinz.

"Du mußt sehr geduldig sein",
antwortete der Fuchs.

Du setzt dich zuerst ein wenig abseits von mir ins Gras.

Ich werde dich so verstohlen,

so aus dem Augenwinkel anschauen,

und du wirst nichts sagen.

Die Sprache ist die Quelle der Mißverständnisse.

Aber jeden Tag

wirst du dich

ein bißchen näher setzen können..."

Antoine de Saint-Exupéry

Der Kleine Prinz (S.67)

4. Zwischenbilanz

Dietlind Fischer

'FALLSTUDIEN IN DER PÄDAGOGIK'
Erfahrungen und Perspektiven

Meine Erinnerung an diese Tagung ist mit Bildern verknüpft: Zuerst sehe ich den Weg zwischen den beiden Tagungshäusern durch die grüne Wiese mit den Apfelbäumen. Es ist sonnig und warm, die Äpfel leuchten knackig-rot und üppig vom Baum, reif zum Pflücken,- natürliches Dekor für die Fallstudiker auf dem Weg und auf den Gartenbänken unter den Apfelbäumen. Der Reiz, Fallobst aufzuheben, ist größer, als es mit dem Fuß fortzukicken.

Die Wirklichkeit von Erfahrungen zu fassen kriegen...?

Wenn ich meine Studenten (Anfangssemester) losschicken will, 'teilnehmende Beobachtung' auszuprobieren und sich auf etwas einzulassen, was sie selbst interessant finden und was sie neugierig macht, dann lehnen sie das zunächst ab: Das sei nicht 'objektiv'; außerdem wären sie noch nicht gerüstet dafür, was sie denn überhaupt tun sollten? Ein völlig unstrukturiertes Feld ist den meisten unheimlich, sie trauen sich nicht hinein. Sie suchen nicht die Nähe zur Wirklichkeit und nicht die direkte Begegnung mit dem, worüber zu reden ist. Sie fragen nach dem Rüstzeug für die technische Handhabbarkeit von Beobachterrollen. Das ist wie die Beobachtung von Wild aus der Distanz des Jägers mit dem Nachtfernglas auf dem Hochsitz.

Ein Student, Trainer in seinem Fußballverein, tüftelte ein Codierungssystem für Foul-Situationen beim Fußballspiel aus, das er beim Bundesligaspiel im Fernsehen ausprobierte; er stellte fest, daß er das Spiel ganz anders sah als sein Freund - vor allem ohne den Genuß an guten Spielphasen und ohne ein Bild von dem Spiel insgesamt.

Für einige Studenten war die Aufgabe eine Herausforderung zum Suchen und Probieren, zwischen Mutprobe und kalkulierte Risiko gelagert. Sie suchten die Penner am Lambertibrunnen oder alte Menschen auf der Promenade auf, um mit ihnen zu reden. Allerdings blieben sie für ihre Beobachtungsobjekte anonym. Ihre Vorsicht, sich dem Unbekannten, Neuen,

Fremden zu nähern, werden sie in Kürze mit 'Beobachtungstechniken' kaschieren können. So bleibt die Distanz zur Wirklichkeit gewahrt.

Die Nähe zur Wirklichkeit, zu Erfahrungen, zum 'Leben' spielt bei den Fallstudien eine große Rolle. Wie kann man mehr Spuren von Wirklichkeit an sich heranlassen, weniger Abwehr formieren? Nähe, Dichte, Aufgabe von Distanzierung – das ist auch Arbeit an Grenzen und Zumutbarkeiten, das sieht nach Bloßstellung und Indiskretion aus. Der Untersucher, der Spuren sichert und Unbekanntes aufdeckt, Privates veröffentlicht, Verborgenes hervorholt, ist indiskret; die Grenzen zum Spitzel, Schnüffler und Detektiv sind fließend. Wer schützt die Opfer vor dem Zugriff der Verfolger? Muß jeder Untersucher für sich selbst ergründen, wieviel Distanz er überwinden und wieviel Nähe er zulassen kann?

Wenn bei einem Gespräch über schlechten Unterricht erkennbar wird, daß es sich nicht hauptsächlich um professionelle Problematik handelt, daß also die Ebene, auf der Forscher und Lehrer miteinander verhandeln, verlassen wird, sobald der Lehrer die Gesamtheit seiner Lebens- und Persönlichkeitsprobleme hilfeschend in die Gesprächssituation einbringt und sich vom Unterrichtsforscher Lösungsperspektiven erhofft, dann gerät die Untersuchungssituation aus den Fugen und einer muß die Grenzen zum therapeutischen Gespräch markieren. Diese Grenzziehung schützt vor Überforderungen.

Ähnliches kann sich bei der Erkundung einer Schule ereignen: Was fängt man mit der Peinlichkeit an, die entsteht, wenn man ein subtiles und ausbalanciertes System von Unpünktlichkeit, Schlamperei, Unterdrückung, Vernachlässigung und Verschleierung entdeckt? Wer darf den Schleier zerreißen? Nur der, der durch gemeinsames Handeln mit den Beteiligten an dieser Schule über einen längeren Zeitraum Verantwortung für die Veränderung der Zustände übernehmen will?

Es ist möglich, daß sich das Problem von Distanz und Nähe oder von analytisch-interpretierendem Zugriff und empathischen Verstehen nicht verbindlich normativ, sondern nur pragmatisch lösen läßt. Das ist das

Risiko der Grenzüberschreitung.

Was ist der Fall? Wozu Fallstudie?

Das ist nicht eindeutig.

Die Erörterung eines einzelnen Falles in einer Untersuchung läßt grundsätzlich unterschiedliche methodische Möglichkeiten der Erfassung und Darstellung zu.

Fallstudien sind auch nicht synonym zur Verwendung qualitativer Methoden zu definieren.

Auch die Einmaligkeit eines Grenzfalles, der die Normalität der Mittelwerte übertagt, die Ausnahme von der Regel, soll nicht ausschließlich der Gegenstand von Fallstudien sein.

Das Kunststück, das überrascht, erstaunt, neugierig macht, anmutet, unerklärt ist, als Gegenstand einer Fallstudie? Ja, auch, aber nicht nur.

Fallstudien sind Versuche, Ganzheitliches zu erfassen, als Prozeß in Bewegung. Das macht wohl auch ihre Attraktivität und Nützlichkeit für die Pädagogik aus.

Das Bedürfnis, Wirklichkeit als Ganzes zu erfassen, zu begreifen und darzustellen ist deshalb so dringlich geworden, weil empirische Präzision und Eindeutigkeit im pädagogischen Feld bisher weitgehend bedeutungslos für die darin Handelnden geblieben ist. Sie finden ihre Sache in der allgemeinen Regel nur gebrochen wieder.

Nicht, daß ein Spiegel der Realität gesucht wird, der Wirklichkeit nur zu doppeln vermag; die Komplexität müßte schon reduziert sein - aber nicht in Form eintöniger Flurbereinigung und zu Tode begradigter Flüsse. Wenn Wissenschaftlichkeit zu einer 'grandiosen Abwehr von Lebensströmen'(RUMPF mit Alice MILLER) degeneriert, dann ist sie für pädagogisches Handeln unbrauchbar, wenn nicht gar schädlich.

Die einen haben ein Interesse an Fallstudien, weil sie die ursprüngliche, konkrete, sinnlich erfahrene Begegnung mit dem, worüber man redet, vermissen. Sie sehen Ganzheitlichkeit in der Wiederaufnahme von intuitiven, ästhetisch-künstlerischen und sensitiven Möglichkeiten der Wirklichkeitserfassung, welche die technisch-rationalen ergänzen oder auch umrahmen. Die anderen sehen die Aktualität des Fallstudienthemas

dadurch begründet, daß es einfach zu wenig qualitative empirische Forschung in der Bundesrepublik gibt; es fehlen empirisch gehaltvolle Objekttheorien und die differenzierten Beschreibungen komplexer Gefüge, bei denen unklar ist, was zum Gefüge und was zum Kontext gehört. Dafür braucht man Beschreibungssysteme, die auch Brüche und Widerständigkeiten nicht weggläätten.

Die Ahnung davon, daß der 'Elefant' Fallstudie so oder so nicht zu greifen ist, unterschied die Tagungsteilnehmer von den Blinden aus der alten Geschichte:

"Mehrere Blinde versuchen, einen Elefanten näher zu bestimmen. Einer betastet den Rüssel und sagt: 'Er ist lang und weich und läßt Luft ausströmen.' Ein anderer, der sich an die Beine hält, sagt: 'Er ist massiv, zylindrisch und hart.' Wieder ein anderer, der dem Elefanten über das Fell fährt, sagt: 'Er ist rau und schuppenförmig.' - Alle drei lassen sich täuschen. Aus ihrem Teilwissen ziehen sie allgemeine Schlüsse." (1)

Persönliche Netze und soziale Kontrolle

Dem Feldforscher geht es wie dem Langstreckenläufer: Er ist einsam. Das macht ihn anfällig und verletzlich. Wie ist zu verhindern, daß die Sensibilität für Vielfalt, Aspektreichtum und Widersprüchliches verlorengelassen oder als 'Betriebsblindheit' keine neuen Erkenntnisse bringt, sondern nur Plausibles wiederholt und Vorurteile bestätigt?

So wie die Zugänge zum Untersuchungsfeld in der Regel nur dadurch geöffnet werden, daß persönliche Bekanntschaften den Untersuchenden als glaubwürdig vermitteln oder seine Reputation Vertrauen in seine Sachkenntnis bewirkt, so ist auch die Kontrolle des Untersuchungsprozesses weniger durch technische Präzision als vielmehr durch kollegiale Supervision zu organisieren. Die eingeplante Supervision soll sicherstellen, daß keine individualistische Verengung des Blickwinkels einsetzt oder daß nicht Einäugigkeit den Fall verzerrt.

Eine neue Art kollegialer Kooperation unter Wissenschaftlern? Man wird es probieren müssen.

Übertragung und Verständigung

Eine wichtige Option von pädagogischen Fallstudien ist es, Forschung und Professionalisierung zu koordinieren, um für das alltägliche Handeln von Lehrern bessere Bedingungen zu schaffen. Es scheint für unterrichts- und schulpraktisches Handeln bedeutsamer, Erkenntnisse aufgrund von Erfahrungen zu fördern, zum Beispiel indem man 'am Fall' sensibel wahrnehmen und interpretieren lernt; demgegenüber ist die Gewinnung von Erkenntnis oder das Lernen von Interpretationen weniger handlungsbedeutsam. Anstatt nur rationale Zustimmung zu Forschungsergebnissen zu erwarten, sollte Forschung weiter stimulierende, kommunikative oder belehrende Anknüpfungspunkte anbieten, die Einverständnis bewirken. Kasuistik ist in der Lehrerbildung erforderlich (vgl. BINNEBERG 1979; GAMM 1967; CÜNTHER 1978; HENNINGSEN 1967). Von zweifelhaftem Wert ist das 'Lernen am Fall' (Kasuistik) im Hinblick auf bildungspolitische Entscheidungsträger: Wenn ihnen Forschungsergebnisse in didaktisch-belehrender Form präsentiert werden, wird ihnen die Möglichkeit beschnitten, selbstverantwortlich zu bewerten und zu gewichten.

Dennoch sprechen einige Erfahrungen dafür, daß Entscheidungen nicht ausschließlich aufgrund rationaler Argumente getroffen werden. Das 'Bild', das sich ein Bildungspolitiker von der zu entscheidenden Sache macht, wird stärker von persönlichen Gewährsleuten, Freunden, Bekannten geprägt als von Untersuchungsergebnissen. Die Erfahrungen der Tochter in der 11. Klasse des Gymnasiums beeinflussen die Einschätzung der Oberstufenreform vermutlich nachhaltiger als ein Evaluationsbericht.(2)

Fallbeschreibungen und Fallgeschichten wollen weniger Annahmen über einen Sachverhalt belegen oder zurückweisen, als vielmehr den Sachverhalt selbst erhellen, zeigen, illustrieren, auf ihn aufmerksam machen, um das Verstehen zu fördern, das auch das Verstehen von Widersprüchen in ihrer internen Logik einschließt. Dafür sind auch andere Formen der Darstellung erforderlich. Die beobachteten Vorgänge müssen transformiert werden. Die Anekdote als 'Urgroßvater' der Fallgeschichte leistet dies, indem sie das Ereignis oder die Begebenheit in einer bestimmten Situation präsentiert; Karikaturen und Parodien verdichten und markie-

ren Ereignisse auf andere Art. Man versteht wenn man die Pointe erfaßt.

Das Geschichtenerzählen (3) als Form der Verständigung kommt dem alltagssprachlichen Reden sehr nahe und ist wohl auch deshalb so attraktiv für pädagogisches Handeln. Widersprüchliches, Paradoxes und Kontrastives unterschiedlicher Herkunft kann darin zusammengebracht und in Beziehung zueinander gesetzt werden.

Wie steht es mit der terminologischen Präzision? Unsere Sprache ist arm an Begriffen für die Beschreibung von Prozessen; meist werden räumliche Hypostasierungen verwendet, um Zeitliches zu fassen. Dagegen können langfristige Prozesse besser in Geschichten dargestellt werden. Jegliche Diffamierung der Alltagssprache muß vor diesem Hintergrund als unzulässig zurückgewiesen werden: Alltagssprache ist - im Unterschied zu Fachsprachen - die einzige Sprache, die Kommunikation über sie selbst erlaubt. Die Unschärfe in der Erfassung eines Gegenstandes wird dadurch ausgeglichen, daß durch mehrere sich gegenseitig überlappende Beschreibungen eine Näherung erreicht wird, die von den Mitgliedern einer Sprachgemeinschaft verstanden wird, weil ihre Erfahrungen darin vorkommen.

Das sind einige Ergebnisse aus den Gesprächen der Tagung, die für meine Arbeit ein besonderes Gewicht bekommen haben und die mir weiterhin zu denken geben.

Weitere Perspektiven

Eine systematische Zusammenfassung der sehr unterschiedlichen Vorstellungen über die Fallstudie als Arbeitsform und als Medium der Darstellung fällt schwer. Bei einer guten Tagung nimmt sowieso jeder sein persönliches Päckchen an Erfahrungen mit nach Hause: Ideen, Bestätigung eigener Annahmen, aber auch Fragen und Zweifel, von denen man sich schon befreit glaubte. Die vermeintliche Autorität eines Ergebnisprotokolls verdeckt oder verschüttet leicht solche individuellen Erträge. Gleichwohl möchte mancher seine Ergebnisse klarer, in einem übergreifenderen Zusammenhang sehen, möchte vielleicht auch Ordnung schaffen,

indem er sich an den Systematisierungsversuchen der anderen reibt. In seinem Beitrag zum Schlußplenium hat Hans BRÜGELMANN ein solches Resümee versucht, allerdings unter dem Vorbehalt, daß dies seine ganz persönliche Einschätzung sei. Einige dieser Gedanken, die er in einem Bericht über die Tagung ausführlicher dargestellt hat (4), möchte ich deshalb hier kurz zusammenfassen (5). Dabei verstehe ich diesen Systematisierungsversuch als Satz von Hypothesen, die die weitere Diskussion und vor allem die praktische Arbeit herausfordern sollen.

BRÜGELMANN stellt zunächst vier Thesen auf, mit denen er weniger die gegenwärtige methodische Praxis würdigt als vielmehr Hoffnungen und Ansprüche benennt, die Fallstudien im Vergleich mit Untersuchungen aus der empirisch-analytischen Tradition besser erfüllen können.

Erstens: Fallstudien können die Wahrnehmungsfähigkeit und Abbildungs-genauigkeit von Beschreibungen steigern,

- wenn sie die Person als Instrument kultivieren und damit der Entsinnlichung pädagogischer Erfahrung gegensteuern;
- wenn sie die Wahrnehmungen verschiedener Beteiligter auf denselben Sachverhalt zur Sprache bringen und die subjektive und situative Bedingtheit von Wahrnehmungen und Deutungen sichtbar machen;
- wenn sie sich um ein Gesamtbild des Untersuchungsgegenstandes bemühen und den wechselseitigen Zusammenhang verschiedener Merkmale darstellen.

Zweitens: Fallstudien können die Erklärungskraft und Verläßlichkeit von Deutungen steigern;

- indem sie viele Aspekte eines Sachverhaltes im Zusammenhang erfassen und die Wechselwirkungen in Aktion sichtbar machen;
- indem sie den Fall in seiner zeitlichen Entwicklung und in seiner Einbettung in die jeweilige Umwelt untersuchen;
- indem sie denselben Sachverhalt mit unterschiedlichen methodischen Verfahren angehen und somit deren jeweilige Verkürzung durch eine systematische Verknüpfung von Daten aus verschiedenen Quellen überprüfen und eventuell ausgleichen.

Drittens: Fallstudien können die Übertragbarkeit auf und die Erschließungskraft für die neue Situation steigern,

- indem sie die Anwendung von Untersuchungsergebnissen erleichtern. Während das induktiv-deduktive Regeldenken das Übertragungsproblem aus der Klarheit der Allgemeinaussagen verbannt, appellieren Fallstudien an das analoge Denken des Praktikers von Fall zu Fall und bieten ihm bei zureichender Dichte der Falldarstellung eine Hilfe, um die Passung von Untersuchungsfall und Anwendungsfall einzuschätzen.

Viertens: Fallstudien können die Verständlichkeit und Überzeugungskraft von Berichten steigern, wenn sie die Erfahrung des Lesers, seine Denk- und Erklärungsmuster durch die Verwendung von Alltagssprache, durch Bilder und Begriffe der pädagogischen Folklore aktivieren, so daß sich Praktiker und Laien mit ihrer persönlichen Erfahrung in der Fallstudie wiederfinden.

BRÜGELMANN unterscheidet als Konsequenz aus diesen Anforderungen die Konzentration auf Einzelfälle als Untersuchungsgegenstand auf der einen Seite und eine methodische Umorientierung auf der anderen Seite. Diese methodische Veränderung wirft allerdings einige Schwierigkeiten auf, die BRÜGELMANN in drei Perspektiven näher untersucht.

Erstens: In der Beziehung zu denjenigen, die an der Untersuchung unmittelbar beteiligt sind, gibt es zwei Probleme: Zum einen verschärft sich der Konflikt zwischen dem wissenschaftlichen und öffentlichen Recht auf Wahrheit und dem individuellen Recht auf Privatheit; die Verletzlichkeit des identifizierbaren Einzelfalls verlangt einen besonderen Schutz. Auf der anderen Seite bedeutet der Verzicht des Forschers auf das alleinige Definitionsrecht von Beschreibungen und Erklärung durch seine Instrumente, daß neue Formen der Validierung von Erfahrungen und Deutungen gesucht und erprobt werden müssen (z.B. Kommentierungs- oder gar Editionsrecht der Betroffenen; Vernetzung konkurrierender Deutungen; Bezug auf theoretische Modelle).

Zweitens: In der Beziehung zu denjenigen, die Berichte lesen und ver-

wenden, gibt es ebenfalls zwei Probleme. Das Validitätsproblem stellt sich hier als Frage nach der Glaubwürdigkeit des Forschers und seiner Berichte. Als Lösungsversuche sind die Darstellung der verschiedenen Stufen der Untersuchung und Auswertung, die personelle Trennung verschiedener Aktivitäten im Forschungsprozeß und die Einrichtung einer Art Supervision diskutiert worden. Das zweite Problem betrifft die Spannung von Entlastung (Vereinfachung praktischen Handelns durch Deutungs- und Entscheidungshilfen) und Belastung (wachsende Komplexität durch Einsicht in die Vielfalt der Bedingungen). Insbesondere die Form vieler Fallstudien (Porträts statt Regeln) droht ihre Wirkungsmöglichkeiten ganz einfach durch den Umfang der Berichterstattung zu untergraben.

Drittens: In der Beziehung zur Profession und zur wissenschaftlichen Öffentlichkeit sind die Fragen der Traditionsbildung einerseits und die Lehrbarkeit andererseits eng miteinander verknüpft. Der Forderung nach stärkerer methodischer Disziplinierung stellen andere das Bedürfnis entgegen, verschiedene Verfahrensweisen alternativ zu erproben und das Methodenrepertoire anzureichern, um unterschiedlichen Untersuchungsinteressen und -situationen gerecht zu werden. Die Aufgabe einer kumulativen inhaltlichen Auswertung von Erfahrungen aus Einzelfallstudien ist nicht minder schwierig. Ihre Lösung wird in hohem Maße davon abhängen, ob sich eine zureichende Zahl und Qualität von Untersuchungen entwickelt, ob es also gelingt, die Fähigkeiten und das Instrumentarium, aber auch Maßstäbe für die Güte von Fallstudien zu vermitteln.

Die Tagung war ein Versuch in dieser Richtung. Beim Lesen des BRÜGELMANNschen Resümees hat man den Eindruck, daß die eigentliche Arbeit erst noch bevorsteht. Die Erfahrung auf der Tagung hat mich ermutigt: Die Fragen sind nicht weniger geworden, aber sie sind klarer formuliert; diffuse Vorstellungen sind zu Hypothesen und konkreten Vorschlägen für die weitere Arbeit verdichtet worden. Bewährt hat sich das Bemühen, an den Untersuchungserfahrungen einiger Teilnehmer entlang die grundsätzlichen Fragen zu diskutieren. In dieser Richtung sollte man weiterarbeiten. Den bisherigen Ertrag auch anderen zugänglich zu machen

ist Aufgabe dieses ganzen Buches. Er kann aber in der praktischen Arbeit nur über ein gemeinsames Engagement wirksam werden. Insofern hoffe ich, daß wir nicht alleine bleiben, daß Tagung und Buch auch die alltägliche Zusammenarbeit fördern und den Kreis der Kontakte erweitern.

ANMERKUNGEN

- (1) Robert ORNSTEIN: Die Psychologie des Bewußtseins. Frankfurt 1976, S.22.
- (2) Einen Hinweis auf die Reihenfolge von Einflußfaktoren für bildungspolitische Entscheidungsträger gibt R.C.ANDRINGA, Mitglied der Erziehungskommission im US-Repräsentantenhaus, berichtet von G.I.FOX: Did we really say influence policy through naturalistic inquiry? Paper presented at the AERA meeting Los Angeles 1981 (Mimeo).
- (3) Rob WALKER sieht eine wichtige Aufgabe des Fallstudienforschers darin, bei seiner Informationsbeschaffung nicht nur einzelne Daten, sondern zusammenhängende Geschichten zu suchen ("to look for stories"): Pine City - A case study in science education. CARE Norwich, 1980 (Mimeo).
- (4) Vgl.: Hans BRÜGELMANN: Fallstudien in der Pädagogik. In: Z.f.Päd. 28 (1982) 2 (in Vorbereitung).
- (5) Der folgende Abschnitt ist eine Zusammenfassung von Gedanken aus dem Manuskript. Er wurde von Hans BRÜGELMANN in dieser Form gebilligt.

"Die Menschen bei dir zu Hause",
sagte der kleine Prinz,
"züchten fünftausend Rosen
in ein und demselben Garten...
und doch finden sie dort nicht,
was sie suchen..."
"Sie finden es nicht",
antwortete ich...
"Und dabei kann man das, was sie suchen,
in einer einzigen Rose
oder in ein bißchen Wasser finden..."
Ganz gewiß",
antwortete ich.
Und der kleine Prinz fügte hinzu:
"Aber die Augen sind blind.
Man muß mit dem Herzen suchen."

Antoine de Saint-Exupéry
Der Kleine Prinz (S.79)

5. Literatur

- ADELMAN, Clem u.a.: Re-thinking case study: notes from the second Cambridge conference. In: Cambridge Journal of Education, Vol.6, (1976) 3, S. 139-150
- ALEMAN, H.v. / ORTLIEB, P.: Die Einzelfallstudie. In: J.v.KOOLWIJK/M.WICKEN-MAYSER (Hrsg.): Techniken der Sozialforschung, Bd.2, München 1975, S.157-177
- BAACKE, Dieter / SCHULZE, Theodor (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. München 1979
- BARTHES, Roland: Leçon/Lektion. Frankfurt/M. 1980
- BAUER, Karl-Oswald / ROLFF, Hans-G. (Hrsg.): Innovation und Schulentwicklung. Bildungssoziologische Analysen und Fallstudien. Weinheim und Basel 1978
- BAUERSFELD, Heinrich (Hrsg.): Fallstudien und Analysen zum Mathematikunterricht. Braunschweig 1978
- : Kommunikationsmuster im Mathematikunterricht - Eine Analyse am Beispiel der Handlungsverengung durch Antworterwartung. In: H.BAUERSFELD (Hrsg.): Fallstudien und Analysen zum Mathematikunterricht. Hannover 1978, S.158-170
- : Hidden dimensions in the so-called reality of a mathematics classroom. In: Educational Studies in Mathematics, 11 (1980), p.23-41
- BAUMERT, Jürgen: Fallstudien zur Entwicklung und Wirklichkeit der Gesamtschule. Zu den Untersuchungen von TILLMANN et al. und DIEDERICH/WULF. In: Z.f.Päd., 26 (1980) 5, S.761-773
- BECKER, Heather: The Effect of Presentation Style on Audience. Reaction to a Program Evaluation Report. In: Evaluation News, Vol.2 (1981) 1, S. 77f
- BINNEBERG, Karl: Pädagogische Fallstudien. Ein Plädoyer für das Verfahren der Kasuistik in der Pädagogik. In: Z.f.Päd. 25 (1979) 3, S.395-402
- BESANÇON, Alain: Psychoanalytische Geschichtsschreibung. In: H.U.WEHLER (Hrsg.): Geschichte und Psychoanalyse. Frankfurt/M. 1974, S.91-140
- BLUMENBERG, Hans: Wirklichkeitsbegriff und Wirkungspotential des Mythos. In: M.Fuhrmann (Hrsg.): Terror und Spiel. München 1971, S.11-66
- BLUMER, H.: What is wrong with Social Theory? In: American Sociological Review 27 (1954) S.3-10
- BOIS-REYMOND, Manuela du / SÖLL, Burkhardt: Neuköllner Schulbuch. 2 Bde. Frankfurt 1974
- BRÜGELMANN, Hans: Towards checks and balances in educational evaluation: on the use of social control in research design. In: MacDONALD, Barry/WALKER, Rob (Hrsg.): 1974 a.a.O. S.25-66
- : Wozu brauchen wir Bildungs- und Unterrichtsforscher? In: Betrifft:Erziehung 8(1975)7, S.37-42
- : Experimental decision-making and responsive accountability. The need for a comprehensive and differentiated evaluation of schooling. Gutachten für O.E.C.D Paris 1980 (unveröffentlichtes Manuskript)
- : Case Study: Beobachtung und Auswertung der einstufigen Juristenausbildung Konstanz. A pluralistic and multi-method evaluation. In: F.G. FOX a.a.O. 1982
- : Fallstudien in der Pädagogik. In: Z.f.Päd. 28 (1982) in Vor.

- BRÜGELMANN, Hans / SÖHNEN, Rüdiger: Konstanzer Modell 'Einstufige Juristenausbildung'. Verzeichnis der Berichte 1977-1980, (unveröffentlichtes Manuskript Konstanz 1980)
- : Konstanzer Modell 'Einstufige Juristenausbildung' im Vergleich. Bericht Nr. 15a, Juli 1980 (unveröffentlichtes Manuskript)
- BULMER, M.: Concepts in the analysis of qualitative data. In: The Sociological Review 27 (1979), S. 651-677
- BUND-LÄNDER-KOMMISSION für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Evaluation schulischer Neuerungen. CERI-Seminar Dillingen 1977. Stuttgart 1979
- Christiane F.: Wir Kinder vom Bahnhof Zoo. Nach Tonbandprotokollen aufgeschrieben von Kai HERMANN und Horst RIECK. Hamburg 1978
- DE CHARMS, Richard: Origins, pawns, and educational practice. In: G.S.LESSER (Ed.): Psychology and the educational process. New York 1969
- DELLA-PIANA, Gabriel: Literary and film criticism applied to micro-computer-based instructional packages. In: Newsletter 'Research on Evaluation Program', Vol.3 (1981)4 S.6-10
- DENNY, Terry: Storytelling and educational understanding. CIRCE/University of Illinois: Urbana-Champaign 1978 (Mimeo)
- DEVEREUX, Georges: Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften. München 1967
- DIEDERICH, Jürgen / WULF, Christoph: Gesamtschulalltag. Die Fallstudie Kierspe. Lehr- Lern- und Sozialverhalten an nordrheinwestfälischen Gesamtschulen. Paderborn 1979
- DIEDERICH, Jürgen: Hilfen zur Kritik empirischer Untersuchungen. In: Z.f.Päd. 16(1970)2, S.247-264
- DRERUP, Heiner: Wissenschaftstheorie und Wissenschaftspraxis. Bonn 1979
- ELIAS, Norbert: Zum Begriff des Alltags. In: Materialien zur Soziologie des Alltags. Sonderheft der Kölner Zeitschrift f. Soz. u. Sozialpsych., Hrsg. K.HAMMERICH/M.KLEIN. Opladen 1978, S.22-29
- ELLIOTT, John: Validating Case Studies. Cambridge Institute of Education. August 1980 (Mimeo)
- ERIKSON, Erik H.: Identität und Lebenszyklus. Frankfurt/M. 1977⁴
- ERLWANGER, S.: Case studies of children's conceptions of mathematics. Dissertation, University of Illinois, Urbana-Champaign 1975, (z.T. abgedruckt in: Journal of Children's Mathematical Behavior, 1 (1975) 3, S.157-281
- ERMER, Rudolf Georg: Hauptschultagebuch oder der Versuch in der Schule zu leben. Weinheim/Basel 1975
- ERTLE, Christof / MÜCKEL, Andreas (Hrsg.): Fälle und Unfälle in der Erziehung. Stuttgart 1981
- EVALUATION NEWS Special Feature: An examination of the standards for evaluations of educational programs, Projects and Materials, Vol. 2 (1981) 2, S. 140-187
- FATKE, Reinhard: Schulumwelt und Schülerverhalten. Adaptionsprozesse in der Schule. München 1977
- FISCHER, Dietlind: Porträt einer Hauptschule für Türken und Deutsche. In: Die Deutsche Schule 90 (1982) in Vorbereitung

- FLITNER, Andreas: Eine Wissenschaft für die Praxis? In: Z.f.Päd. 24(1978)2, S.183-193
- FOX, G. Thomas: Did we really say influence policy through naturalistic inquiry? AREA: Los Angeles 1981 (vervielfältigtes Manuskript)
- FOX, G. Thomas: 'Naturalistic Inquiry in Educational Evaluation' (preliminary title for a collection of papers from the Cambridge conference 17 - 20 December 1979) 1982 (im Druck)
- GAISER, Wolfgang / HÜBNER-FUNK, Sibylle / MÜLLER, Hans-U.: Schule in sozialökologischem Kontext. In: Unterrichtswissenschaft 7(1972)2, S.143-161
- GAMM, Hans-Jochen: Zur Frage einer pädagogischen Kasuistik. In: Bildung und Erziehung 20 (1967), S.321-329
- GINSBURG, G.P. (Hrsg.): Emerging strategies in socialpsychological research. New York 1979
- GLASER, B.: Theoretical sensitivity: Advances in the methodology of grounded theory. Mill Valley 1978
- GLASS, Gene V. (ed.): Evaluation Studies Review Annual. Vol. I, Beverly Hills 1976
- GOFFMAN, Erving: Rahmen-Analyse. Frankfurt/M 1978 (amerik. Original: "Frame analysis", 1974)
- GOODE, W.J. / HATT, P.K.: Die Einzelfallstudie. In: R. KÖNIG (Hrsg.): Beobachtung und Experiment in der Sozialforschung. Köln 1956 (8. Aufl. 1972) S.299-313
- GRAEF, Roger: The Case study as Panora's Box. In: H. SIMONS 1980, a.a.O., S.160-178
- GRELL, Jochen: Techniken des Lehrerverhaltens. Weinheim/Basel 1974
- GSTETTNER, Peter: Biographische Methoden in der Sozialisationsforschung. In: K.HURRELMANN/D.ULICH (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel 1980, S.371-392
- GUBA, Egon / LINCOLN, Y.S.: Effective Evaluation. Improving the Usefulness of Evaluation Results Through Responsive and Naturalistic Approaches. San Francisco/Washington/London 1981
- GUDJONS, Herbert / REINERT, Gerd-Bodo (Hrsg.): Schulleben. Königstein/Ts 1980
- GUGGENHEIMER, Maria / OTTOMEYER, Klaus (Hrsg.): Zerstörung einer Familie. Eine Fallstudie. Reinbek 1980
- GÜNTHER, Karl Heinz: Pädagogische Kasuistik in der Lehrerbildung. In: H. Blankertz (Hrsg.): Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft. 15. Beiheft der Z.f.Päd. 1978, S.165-174
- GÜRGE, Fritz u.a.: Lehrertagebücher. Möglichkeiten und Grenzen der Arbeit mit Hauptschülern. Bensheim 1978
- HAMILTON, David: Some Contrasting Assumptions about Case-study Research and Survey Analysis. In: H.SIMONS 1980, a.a.O., S.76-92
- HAMILTON, David u.a.: Beyond the Numbers Game. London 1977
- HASTENTEUFEL, Paul: Fallstudien aus dem Erziehungsalltag. Bad Heilbrunn 1980
- HEINZE, Thomas u.a.: Interpretationen einer Bildungsgeschichte. Bensheim 1980
- HENNINGSSEN, Jürgen: Peter stört. In: A.FLITNER/H.SCHEURL (Hrsg.): Einführung in pädagogisches Sehen und Denken. München 1967, S.51-71. Nachdruck in: K.BOECKMANN (Hrsg.): Analyse von Unterricht in Beispielen. Stuttgart 1980, S.203-219

- HERRMANN, Theo(derich) (Hrsg.): Dichotomie und Duplizität. Bern/Stuttgart/Wien 1974
- HOFSTADTER, D.R.: Gödel, Escher, Bach - An eternal golden braid. Middlesex 1979
- HOPF, Diether / KRAPPMAN, Lothar / SCHEERER, Hansjörg: Aktuelle Probleme der Grundschule. In: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Projektgruppe Bildungsbericht (Hrsg.): Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Bd.2, Reinbek 1980, S.1113-1176
- HÖNIGSWALD, R.: Über die Grundlagen der Pädagogik. München 1927
- HOUSE, Ernest R.: Evaluation with Validity. Beverly Hills 1980
- JENKINS, D. et al.: Thou Nature My Goddess: Naturalistic Inquiry in Educational Evaluation. In: Cambridge Journal of Education Vol.11 (1981) to be published
- JENKINS, J.R. / LARSON, K.: Evaluating Error Correction Procedures for Oral Reading, Center for the Study of Reading. Technical Report No.55. University of Illinois: Urbana-Champaign 1978
- KAISER, F.J.: Entscheidungstraining. Die Methoden der Entscheidungsfindung. Bad Heilbrunn 1973
- KEMMIS, Stephen: The Imagination of the Case and the Invention of the Study. In:H.SIMONS 1980, a.a.O., S.93-142
- KENDON, A.: Some Theoretical and Methodological Aspects of the Use of Film and Videotapes in the Study of Social Interaction. In: GINSBURG,G.P. (Hrsg.): Emerging Strategies in Socialpsychological Research. New York 1979, S.67-92
- KENNEDY, Mary M.: Generalizing from Single Case Studies. In: Evaluation Quarterly, Vol.3 (1979) 4, S.661-678
- KLAGES, Helmut: Rationalität und Spontaneität. Gütersloh 1967
- KLINK, Job-Günter: Klasse H 7 e. Bad Heilbrunn 1974
- KRUMMHEUER, Götz: Rahmen und Identität im Mathematikunterricht. Arbeitspapier zum DFG-Projekt "Terminformungen", IDM der Universität Bielefeld, August 1981 (unveröffentlichtes Manuskript)
- KRUMMHEUER, Götz: "Dann weiß man am nächsten Tag nicht wie hoch das Wasser ist". Biographische Momente beim Erlernen mathematischer Konzepte. In: päd. extra 8/1981,S.23f.
- LANGER, Susanne: Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst. Mittenwald 1979
- LEITHÄUSER, Thomas u.a.: Entwurf zu einer Empirie des Alltagsbewußtseins. Frankfurt 1977
- LEITHÄUSER, Thomas: Formen des Alltagsbewußtseins. Frankfurt/New York 1976
- LENZEN, Dieter (Hrsg.): Pädagogik und Alltag. Methoden und Ergebnisse alltagsorientierter Forschung in der Erziehungswissenschaft. Stuttgart 1980
- MACDONALD, Barry / PARLETT, Malcolm: Re-thinking evaluation: Notes from the Cambridge Conference. In: Cambridge Journal of Education, Vol.3 (1973) 2, S.74-82
- MACDONALD, Barry / WALKER, Rob (Hrsg.): Innovation, evaluation, research and the problem of control. Some Interim Papers, SAFARI Project CARE/University of East Anglia, Norwich 1974
- MAURER, Friedemann: Unterrichtsbeobachtung und didaktische Kasuistik. In:G.DOHMEN/F.MAURER/W.PQPP (Hrsg.): Unterrichtsforschung und didaktische Theorie. München 1979, S.130-144

- McCUTCHEON, G.: On the interpretation of classroom observations. In: Educational Researcher, May 1981, S.5-10
- MEHAN, Hugh: Learning lessons - Social organization in the classroom. Cambridge 1979
- MILLER, Alice: Am Anfang war Erziehung. Frankfurt/M 1980
- MITTER, Wolfgang / WEISHAUP, Horst (Hrsg.): Strategien und Organisationsformen der Begleitforschung. Vier Fallstudien. Weinheim/Basel 1979
- NASTAINCZYK, Wolfgang u.a.: Unterschiedlicher Wissensstand in Glaubensfragen. Eine Fallstudie zum Lehrer-Schüler-Verhalten im Religionsunterricht. Katechetische Blätter 104 (1980) 12, S.955-957
- NEUMANN, Ursula: Berufswahlprozesse türkischer Mädchen. Zwei Einzelfallstudien. In: Unterrichtswissenschaft 9 (1981) 2, S.148-157
- NEWSLETTER 'Research on Evaluation Program'; Northwest Regional Educational Laboratory. Vols. I-III 1978-1981
- NORRIS, Nigel (ed.): Theory and Practice, Papers Two. CARE/University of East Anglia, Norwich 1977 (unveröff. Manuskript)
- OEVERMANN, Ulrich u.a.: Die Methodologie einer 'objektiven Hermeneutik' und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: H.-G.SOEFFNER (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart 1979, S.352-434
- OEVERMANN, Ulrich u.a.: Beobachtungen zur Struktur der sozialisatorischen Interaktion. In: M.AUWÄRTER/E.KIRSCH/M.SCHRÖTER (Hrsg.): Seminar Kommunikation - Interaktion - Identität. Frankfurt/M 1976, S.371-403
- ORNSTEIN, Robert E.: Die Psychologie des Bewußtseins. Frankfurt 1976
- PARLETT, Malcolm / HAMILTON, David: Evaluation as illumination: a new approach to the study of innovative programs. Occasional Paper 9, Centre for Research in the Educational Science/University of Edinburgh 1972. (Auch in: D.HAMILTON u.a.,1977, S.6-22)
- PETERMANN, Franz / HEHL, M. (Hrsg.): Einzelfallanalyse. München 1979
- PIRSIG, Robert: Zen und die Kunst ein Motorrad zu warten. Frankfurt 1978
- POLITZER, George: Kritik der klassischen Psychologie. Köln 1974
- PROJEKTGRUPPE JUGENDBÜRO UND HAUPTSCHÜLERARBEIT: Die Lebenswelt von Hauptschülern. Ergebnisse einer Untersuchung. München 1977
- QUASTHOFF, Uta: Eine intakte Funktion von Erzählungen. In: H.-G. SOEFFNER (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart 1979, S.104-126
- RAMSEGER, Jörg: Offener Unterricht in der Erprobung. München 1977
- REINERT, Gerd-Bodo / ZINNECKER, Jürgen (Hrsg.): Schüler im Schulbetrieb. Reinbek 1978
- RUDDUCK, Jean: Is this a Record? CARE/University of East Anglia, Norwich (1981), (vervielf. Manuskript)
- RUMPF, Horst: 40 Schultage. Tagebuch eines Studienrates. Braunschweig 1966
- RUMPF, Horst: Schule gesucht. Tagebuch eines Studienrates (2). Braunschweig 1968
- RUMPF, Horst: Die noch nicht ganz zivilisierte Phantasie. Vier didaktische Stückchen mit einer Nachbemerkung über Fallgeschichten. In: Neue Sammlung 19 (1979), S.37-48

- RUMPF, Horst: Die Übergangene Sinnlichkeit. Stuttgart 1981
- RUMPF, Horst: Gereinigt wovon? Über Tendenzen der Schulsprache. In: Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung (Hrsg.): Der öffentliche Sprachgebrauch, Bd.3: Schulen für einen guten Sprachgebrauch, Stuttgart 1980, S.199-214
- RUTTER, Michael u.a.: Fifteen Thousand Hours. Secondary Schools And Their Effects On Children. London 1979. (Deutsch: Fünfzehntausend Stunden. Weinheim 1980)
- SCHAEFFER, J.H.: Videotape: New Techniques of Observation and Analysis in Anthropology. In: P.HOCKINGS (Hrsg.): Principles of Visual Anthropology. Paris 1975, S.253-282
- SCHREIBER, Norbert: Zur Konstruktion von Fallstudien. Projekt "Sozialisation in der Lehrlingsausbildung", Arbeitsbericht 15 - SFB-Bildungsforschung an der Universität Konstanz 1978
- SCRIVEN, Michael: Maximizing the process of causal investigation: the modus operandi method. In: G.V.GLASS, a.a.O., 1976
- SEIDL, Peter / DREXEL, Wulf: Pädagogische Freiräume und administrative Regelungen: Drei Fallanalysen zur Oberstufenreform. Z.f.Päd. 26 (1980) 2, S.211-241
- SHEPARD, L.: Purposes of Assessment. In: Studies in Educational Evaluation Vol. 5 (1979) S.13-26
- SIMONS, Helen (ed.): Towards a Science of the Singular. Occasional Publication No.10. CARE/University of East Anglia, Norwich 1980
- SMITH, L.M.: An evolving logic of participant observation, educational ethnography and other case studies. In: L.S.SHULMAN (Ed.): Review of research in education, Vol.6. Itasca 1978, S.316-377
- SMITH, Louis: Some not so random thoughts on doing field-work: the interplay of values. In: H.SIMONS 1980, a.a.O., S.181-205
- SMITH, Louis u.a.: Evaluation of the effects of outward bound. In: G.V.GLASS,a.a.O., 1976
- SMITH, Nick L. (ed.): Metaphors for Evaluation: Sources of New Methods. Beverly Hills: 1981 (a)
- SMITH, Nick L. (ed.): New Techniques for Evaluation. Beverly Hills 1981 (b)
- SOEFFNER, Hans Georg (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart 1979
- SOEFFNER, Hans Georg: Interaktionen und Interpretationen. Überlegungen zu Prämissen des Interpretierens in der Sozial- und Literaturwissenschaft. In: SOEFFNER,a.a.O., 1979, S.338-351
- STAKE, Robert: The case study method in social inquiry. In: Educational Researcher 7 (1978) 2, S.5-8
- STAKE, Robert u.a.: Case studies in science education. Booklet O-XV. CIRCE/University of Illinois: Urbana-Champaign 1978
- STENHOUSE, Lawrence: Case Study and Case Record: toward a contemporary history of education. In: British Educational Research Journal, Vol. 4 (1978) 2, S.21-39
- STENHOUSE, Lawrence: Case Study in Comparative Education. Particularity and Generalisation. In: Comparative Education, Vol. 15 (1979) 1, S.5-10

- STENHOUSE, Lawrence: The Study of Samples and the Study of Cases. In: British Educational Research Journal 6 (1980) S.1-6
- STENHOUSE, Lawrence: Case Study in Educational Research and Evaluation. CARE/University of East Anglia, Norwich 1981 (unveröffentlichtes Manuskript; Übersetzt in diesem Band)
- STRUCK, Peter: Pädagogik des Schullebens. München/Wien/Baltimore 1980
- STUFFLEBEAM, Daniel: Standars for evaluation of educational programs, projects and materials. New York 1980
- TERHART, Ewald: Ethnographische Schulforschung in den USA. In: Z.f.Päd. 25 (1978) 2, S.291-306
- TERHART, Ewald: Interpretative Unterrichtsforschung. Kritische Rekonstruktion und Analyse konkurrierender Forschungsprogramme der Unterrichtswissenschaft. Stuttgart 1978
- TERHART, Ewald: Ethnomethodologie und schulischer Alltag. Zur pädagogischen Problematik der Krisenexperimente im Rahmen interpretativer Unterrichtsforschung. In: Unterrichtswissenschaft 8(1980)2, S.157-167
- TERHART, Ewald: Institution, Interpretation, Argumentation. Zum Problem der Geltungsbe-gründung von Interpretationen. In: Z.f.Päd.17(1981), S.769-793 (a)
- TERHART, Ewald: Das Einzelne und das Allgemeine. Überlegungen zum Umgang mit Fällen in der Pädagogik. Manuskript 1981 (b)
- THIEMANN, Friedrich (Hrsg.): Konturen des Alltäglichen. Interpretationen zum Unterricht. Königstein/Ts 1980
- THIERSCH, Hans: Alltagshandeln und Sozialpädagogik. In: Neue Praxis 8 (1978) 1, S.6-25
- THOMAE, Hans: Fallstudie und Längsschnittuntersuchung. In: G.STRUBE (Hrsg.): Binet und die Folgen. Psychologie des 20. Jahrhunderts, Bd.5, Zürich 1977, S.213-235
- TILLMANN, Klaus-Jürgen et al.: Kooperative Gesamtschule. Modell und Realität. Eine Analyse schulischer Innovationsprozesse. Weinheim/Basel 1979
- TURNER, B.A.: Some practical aspects of qualitative data analysis: One way of organizing the cognitive processes associated with the generation of grounded theory. In: Quality Quantity 15 (1981), S.225-247
- UHLE, Reinhard: Verstehen und Verständigung im Unterricht. Hermeneutische Interpretation München 1979
- WALKER, Rob: 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 (im Druck 1981)
- WEINER, Bernhard: Theorien der Motivation. Stuttgart 1976
- WESTMEYER, H.: Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Einzelfallanalyse. In: F.PETER-MANN/F.-J.HEHL (Hrsg.): Einzelfallanalyse. München 1979, S.17-34
- WILBY, Peter: Illumination of the relevant particula. In: H.SIMONS,a.a.0,1980, S.211-221
- WILSON, Thomas P.: Qualitative 'versus' quantitative methods in social research: An essay on theory and method. In: ZUMA a.a.0. S.37-69
- WOLF, Robert: The application of select lega concepts to educational evaluation. Diss. CIRCE/University of Illinois: Urbana-Champaign 1974

WÜNSCHE, Konrad: Die Wirklichkeit des Hauptschülers. Köln 1972

ZEDLER, P.: Zur Kritik und Transformation geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Studienbrief der Fernuniversität Hagen 1981

ZEHRFELD, Klaus: Lernziele - Ziele der Lernenden. München/Wien/Baltimore 1978

ZUMA (Hrsg.): Integration von qualitativen und quantitativen Forschungsansätzen. ZUMA-Arbeitsbericht No. 1981/19: Mannheim 1981

6. Tagungsteilnehmer

Teilnehmer des Symposions "Fallstudien in der Pädagogik"
14. - 16.9.1981 in Bielefeld-Bethel

Dr. Jürgen Baumert
Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin

Prof. Dr. Heinrich Bauersfeld
Universität Bielefeld

Martin Böing
Päd. Seminar der Universität Göttingen

Dr. Gerhard Brockmann
Religionspädagogisches Institut Kronberg

Prof. Dr. Hans Brügelmann
Universität Bremen

Helene Buschbeck
Pädagogisches Zentrum Berlin

Malte Buschbeck
Süddeutsche Zeitung München

Prof. Dr. Jürgen Diederich
Universität Frankfurt

Dipl.-Päd. Dietlind Fischer
Comenius-Institut Münster

Prof. Dr. Carl Ludwig Furck
Universität Hamburg

Prof. Dr. Karl-Heinz Günther
Technische Hochschule Stuttgart

Dipl.-Soz. Hans Jürgen Hofmann
Institut für soziale Arbeit (ISA), Münster

Dipl.-Psych. Barbara Koch-Priewe
Oberstufenkolleg an der Universität Bielefeld

Dipl.-Päd. Jörg Ramseger
Universität Münster

Prof. Dr. Horst Rumpf
Universität Frankfurt

Prof. Dr. Hansjörg Scheerer
Universität Münster

Dipl.-Psych. Philipp S. Schrankel
Universität Bonn

Dr. Peter Seidl
Universität Innsbruck (Österreich)

Dr. Rüdiger Söhnen
Landgericht Konstanz

Dr. Ewald Terhart
Universität Osnabrück

Dr. Reinhard Uhle
Universität Hamburg

Martina Wernz
Pädagogisches Seminar der Universität Göttingen

Georg Voigt
IDM der Universität Bielefeld

Prof. Dr. Konrad Wünsche
Freie Universität Berlin

IN VORBEREITUNG

In der Reihe **libelle : wissenschaft** erscheint im Frühjahr 1983:

Hans Brügelmann

KINDER AUF DEM WEG ZUR SCHRIFT

Eine Fibel für Lehrer und Laien

Können Affen lesen lernen? Ist es schlimm, wenn ein Kind am Ende eines Schuljahres "Fogl" statt "Vogel" schreibt? Sind gute Leser Wortbildjäger? Lernen Kinder besser lesen, wenn sie im Kindergarten üben, Formen und Figuren zu unterscheiden? Wie organisiert man ein Lernangebot nach dem Spracherfahrungsansatz?

Dies sind einige Fragen, die im neuen Buch von Prof. Dr. Hans Brügelmann untersucht werden. Es ist der Theorie der Leselernforschung ebenso nah wie der Praxis des Unterrichtsalltags: Interessante Experimente aus der Wahrnehmungs- und Gedächtnispsychologie werden verständlich dargestellt, zu Wort kommen neueste Entwicklungen der Lernforschung, Theorien zum Aufbau und zur Entwicklung unseres Schriftsystems und Konzepte zur Sprach- und Denkentwicklung von Kindern.

Lehrern und Studenten soll eine Art *didaktischer Landkarte* für das schwierige Gelände des Schrifterwerbs gegeben werden. Lesen und Schreiben werden dabei nicht getrennt, Lernschwierigkeiten im Anfangsunterricht, Rechtschreibung, Handschrift, Spontanes Schreibenlernen und Lernprogramme sind zentrale Themen.

KINDER AUF DEM WEG ZUR SCHRIFT ist aus der mehrjährigen Arbeit mit Studenten und Lehrern entstanden. In verständlicher Sprache, mit anschaulichen Beispielen werden pädagogische Ideen, Forschungsergebnisse, Fördermaterialien und Beobachtungshilfen vorgestellt. Aktive Leser können an offenen Fragen, Unterrichtsbeispielen und simulierten Entscheidungssituationen ihr neugewonnenes Verständnis überprüfen.

Jedes Kind bringt andere Voraussetzungen mit, jedes lernt auf seine Weise, jedes hat andere Schwierigkeiten. Da hilft es wenig, wenn systematische Lehrgänge in Lernmaterial für Kinder gezwungen wird. Mit seinem neuen Buch will Hans Brügelmann das didaktische Verständnis und methodische Repertoire des Lehrers erweitern helfen. Zusätzliche Handlungsmöglichkeiten und Wahrnehmungsfähigkeit für wesentliche Lernbedingungen werden dadurch eröffnet. So können Kinder auf ihren unterschiedlichen Wegen zur Schrift besser begleitet werden.

Diese 1. Auflage
des ersten Buchs in der Reihe
libelle : wissenschaft
wurde im Mai 1982 fertiggestellt
Satz: CE 13281 Konstanz
Druck: Maus-Offsetdruck Konstanz
Buchbinder: Moser Ravensburg
Christian Kühnel (Konstanz)
hat auch diese neue Libelle gezeichnet

Für Abdruckerlaubnis seien bedankt:
Klaus Pitter (Wien); seine Zeichnung
(Umschlag; S.194) erschien zuerst in päd.extra 6/1980, S.2.
Christian GroB (Berlin); seine Zeichnung
(S.150) erschien zuerst in päd.extra 9/1981, S.18.
Wieland Sternagel (München); seine Zeichnung (S.116) erschien zuerst
in: Redaktion betrifft:erziehung (Hrsg.): Projektorientierter
Unterricht. Beltz Verlag 1976, S.86/87.

Karl Rauch Verlag (Düsseldorf)
für die Textstellen (S.22; 83; 227; 239)
aus der deutschen Ausgabe (1956) von
Antoine de Saint-Exupéry "Der Kleine Prinz".

