

Binneberg, Karl

Grundlagen der pädagogischen Kasuistik. Überlegungen zur Logik der kasuistischen Forschung

Zeitschrift für Pädagogik 31 (1985) 6, S. 773-788



Quellenangabe/ Reference:

Binneberg, Karl: Grundlagen der pädagogischen Kasuistik. Überlegungen zur Logik der kasuistischen Forschung - In: Zeitschrift für Pädagogik 31 (1985) 6, S. 773-788 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-143734 - DOI: 10.25656/01:14373

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-143734>

<https://doi.org/10.25656/01:14373>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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

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

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz
Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 31 – Heft 6 – Dezember 1985

I. Thema: Kinderleben:

- REINHARD FATKE Phänomene des Kinderlebens. Einleitung zum Themenschwerpunkt 697
- ELISABETH H. FLITNER/
RENATE VALTIN „Das sage ich nicht weiter“: Zur Entwicklung des Geheimnisbegriffs bei Schulkindern 701
- HANS OSWALD/
LOTHAR KRAPPMANN Kinderwünsche 719
- MICHAELA ULICH „Eene, meene muh/raus bist du“. Rituale und Freiräume im traditionellen Kinderspiel 735
- HORST RUMPF Irritationen – Unvertraut werdende Welt 747
- HANS RAUSCHENBERGER Kinderfragen – Entwicklung, Bedeutung und pädagogische Hermeneutik 759

II. Diskussion

- KARL BINNEBERG Grundlagen der pädagogischen Kasuistik. Überlegungen zur Logik der kasuistischen Forschung. 773
- FRANZ E. WEINERT/
MICHAEL R.
WALDMANN Das Denken Hochbegabter: Intellektuelle Fähigkeiten und kognitive Prozesse 789
- GEORG HÖRMANN Beratung zwischen Fürsorge und Therapie 805

III. Besprechungen

- HEINZ-ELMAR TENORTH DIETER LENZEN/KLAUS MOLLENHAUER (Hrsg.): Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung 821
- WERNER KEIL KARL-HEINZ DICKOPP: Lehrbuch der systematischen Pädagogik 829

- WERNER KEIL NORBERT KLUGE: Einführung in die Systematische Pädagogik. Ansätze zu einer systematischen Betrachtungsweise der Allgemeinen Pädagogik 829
- ROLF HUSCHKE-RHEIN HELMUT DANNER: Verantwortung und Pädagogik. Anthropologische und ethische Untersuchungen zu einer sinnorientierten Pädagogik 833
- WALTER HERZOG VOLKER GUTBERLET: Komplexität und Komplementarität. Zum Wissenschaftsverständnis empirisch-analytischer Erziehungswissenschaft in bezug auf die Entwicklung naturwissenschaftlicher Methodologie 836
- RUDOLF TIPPELT PIERRE BOURDIEU: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft 839
- JÜRGEN OELKERS RAINER WINKEL (Hrsg.): Deutsche Pädagogen der Gegenwart. Ihre Erziehungs-, Schul- und Bildungskonzeptionen 841

IV. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 845

Contents

I. Topic: Studies in Child Development

- REINHARD FATKE Phenomena of Children's Life. Introduction to the
Topic 697
- ELISABETH H. FLITNER/
RENATE VALTIN "I Won't Tell Anybody" – The Development of the
Notion of Secret among Schoolchildren 701
- HANS OSWALD/
LOTHAR KRAPPMANN Children's Wishes 719
- MICHAELA ULICH Ritual and Social Experience in Traditional Games of
Children 735
- HORST RUMPF Irritations – A World Growing Strange 747
- HANS RAUSCHENBERGER Questions Children Ask – Developmental and
Hermeneutical Aspects 759

II. Discussion

- KARL BINNEBERG Basic Principles of the Methodology of Educational
Case Studies 773
- FRANZ E. WEINERT/
MICHAEL R.
WALDMANN How Do the Gifted Think? Intellectual Abilities and
Cognitive Processes 789
- GEORG HÖRMANN Counselling between Social Service and The-
rapy 805

III. Book Reviews 821

IV. Documentation

- New Books 845

Grundlagen der pädagogischen Kasuistik

Überlegungen zur Logik der kasuistischen Forschung

GÜNTHER PATZIG, dem philosophischen Lehrer, gewidmet

Zusammenfassung

Das zunehmende Interesse an pädagogischen Fallstudien gibt Anlaß, über Grundlagenfragen und Methodenprobleme der pädagogischen Kasuistik nachzudenken. Die vorliegende methodologische Abhandlung versucht zunächst in Fragen der Terminologie und Geschichte Klarheit zu gewinnen. Es folgen Überlegungen zur Erkenntnisdramaturgie der pädagogischen Kasuistik und zum reflektiven Gleichgewicht zwischen Fallbeobachtung, Falldarstellung und Fallanalyse. Die schwierige Frage nach kasuistischen Gütekriterien wird anhand einer Beispielanalyse aufgenommen. Anschließend werden Überlegungen zur Funktion der pädagogischen Kasuistik in einer methodologischen Hypothese zusammengefaßt. Zum Schluß wird dargestellt, daß der methodologische Grundbegriff der Kasuistik der Begriff der *Analogie* ist. Es wird gezeigt, daß pädagogische Kasuistik und analogische Methode im Zusammenwirken ein wichtiges methodisches Instrument der Erziehungswissenschaft sind.

1. Überlegungen zur Rehabilitierung der pädagogischen Kasuistik

Die pädagogische Kasuistik ist aus dem Schattendasein herausgetreten und hat an Raum und Wirksamkeit gewonnen. In den letzten Jahren sind nicht nur mehrere Aufsätze zu diesem Thema erschienen, sondern darüber hinaus ist in einer Reihe von Büchern eine lebhaftere Diskussion eröffnet worden, in der sich das zunehmende Interesse an pädagogischen Fallstudien artikuliert¹. Wie es zu dieser Entwicklung gekommen ist, läßt sich gar nicht leicht sagen. Doch drei Faktoren, die ich aus dem komplexen Gefüge der Ursachen hervorheben möchte, dürften wesentlich daran beteiligt sein. Auf der *einen* Seite ist hier das Bedürfnis der pädagogischen Praxis nach höherer Anschaulichkeit und Wirksamkeit der pädagogischen Theorie zu nennen, und dieser Faktor wird in der Diskussion mit einer seltenen Einmütigkeit betont: sowohl in seiner Bedeutsamkeit für die Ausbildung von Lehrern und Erziehern als auch für ihre spätere praktische Tätigkeit².

Ein *zweiter* Grund für die erhöhte Aufmerksamkeit, die der pädagogischen Kasuistik entgegengebracht wird, dürfte darin liegen, daß sie als Teil einer Bewegung auftritt, die auch in anderen Wissenschaften eine Interessenverschiebung und Aspektverlagerung bewirkt hat, bei der die kasuistische Methode eine bedeutsame Rolle spielt.

So ist es für jeden, der die *Philosophie* in Deutschland verfolgt, überraschend gewesen, in welchem Ausmaß man sich in den letzten Jahren wieder der Ethik zugewandt hat (s. RIEDEL 1972; 1974). Dabei hat auch die ethische Kasuistik, der Tradition gemäß, ihren hohen Stellenwert wieder zurückgewonnen. Ähnlich versucht man heute in der *Wissenschaftstheorie* die streckenweise hochabstrakten Überlegungen durch Beispiele zu verdeutlichen und die allgemeinen Konzeptionen durch vorbereitende und keine Einzelheiten scheuende Fallstudien zu stützen (s. PATZIG 1980; SCHEIBE 1973a; 1976; 1982; STEGMÜLLER 1979). Auch in der *empirischen Sozialforschung* gewinnt eine neue Sichtweise – mit vielen Namen – zunehmend

an Bedeutung: „eine qualitative Sozialforschung, der ethnomethodologische Blick, eine verstehende Soziologie, Analyse der Lebenswelt, eine alltagsorientierte Sozialwissenschaft – die Zahl der Etiketten läßt sich noch vermehren – setzt andere Prioritäten. Nicht mehr eine Vielzahl von Objekten, die oft nur recht oberflächlich analysiert werden, sondern der Einzelfall, der intensiv erforscht wird, ist Gegenstand der wissenschaftlichen Bemühungen . . . Nicht mehr die kritische Distanz ist gefragt, sondern Einfühlung und Nähe zum Objekt, Mitleben in der untersuchten Gemeinschaft; ja nicht einmal Engagement gilt als erkenntnisfeindlich“ (SCHMIED 1984, S. 242).

Die Parallelen zur Erziehungswissenschaft sind überaus deutlich. Auch in ihr sprechen wir ja beispielsweise von „qualitativer Unterrichtsforschung“³, von „Bildungsforschung als Ethnographie der Erfahrung“ (RUTSCHKY 1978), von der „Bedeutung des lebensweltlichen Erfahrungsbegriffs für eine praxisnahe pädagogische Theorie“ (LIPPITZ 1983; 1984), von „Pädagogik und Alltag“ (LENZEN 1980), von „Konturen des Alltäglichen“ (THIEMANN 1980) und von Problemen der Methodenintegration (KLAFFKI 1982; 1984).

Ein *dritter* Faktor für den offensichtlichen Wandel in der Interessenrichtung ist in dem Wunsch nach einer methodischen Korrektur in der erziehungswissenschaftlichen Forschung selbst zu sehen. In dieser Frage wäre es allerdings verfehlt, die Rehabilitierung der pädagogischen Kasuistik mit einem gesuchten oder übertriebenen Neuheitsanspruch zu vertreten. Die pädagogische Kasuistik muß vielmehr als eine längst bekannte, angestammte Forschungsmethode angesehen werden, die freilich in den letzten Jahrzehnten in der deutschen Erziehungswissenschaft eine untergeordnete Rolle gespielt hat. Auch kann die pädagogische Kasuistik keineswegs in unverträglichem Gegensatz zu anderen erziehungswissenschaftlichen Methoden gesehen werden. Eher ist zu vermuten, daß die von W. KLAFFKI in seinen methodologischen „Thesen und Argumentationsansätzen“ geforderte *Integration* von *Hermeneutik* und *Empirie* zu ihrem Teil von der pädagogischen Kasuistik geleistet werden könnte (KLAFFKI 1982, S. 15–52, insbes. S. 35). Die mögliche Verknüpfung unterschiedlicher methodischer Verfahren ist in der Tat das zentrale Problem. Um hier weiterzukommen, scheint es jedoch zunächst einmal nötig zu sein, in einigen *kasuistischen Grundbegriffen* und *Grundsätzen* zu größerer Klarheit zu gelangen, als sie bei der Behandlung von kasuistischen Grundlagenfragen bisher erreicht worden ist.

2. Bemerkungen zu Terminologie und Geschichte

Der allererste Schritt, der getan werden muß, liegt in der Vermeidung von Unsicherheiten im Begriffsgebrauch, die sich bei vielen Autoren in einem willkürlichen oder unwillkürlichen Schwanken in der Terminologie der zentralen kasuistischen Ausdrücke wie „Fallstudie“, „Falldarstellung“, „Fallgeschichte“, „Fallanalyse“, „Fallmethode“ usw. kundtun.

Problematisch erscheinen beispielsweise die einschränkenden Definitionen, die HASTENTUEFEL (1980) in dem Kapitel „Möglichkeiten und Grenzen der Fallstudie“ vorlegt. Mit „Fallstudie“ ist nicht etwa das sinnstiftende Ganze der Teile Fallbeobachtung, Falldarstellung und Fallanalyse gemeint, sondern lediglich die Falldarstellung, in der „eine Situation oder ein Sachverhalt so beschrieben [wird], daß der exemplarische Charakter für eine bestimmte Zielgruppe verständlich werden kann“ (S. 15). Ähnlich wird unter dem Begriff der Fall-

Methode nicht die kasuistische Vorgehensweise als ganze verstanden, sondern die „analytische, beurteilende und lösungsorientierte Bearbeitung einer Fallsituation“ (ebd.), also die eigentliche Fallanalyse. Die Tatsache, daß innerhalb von Fallstudien die Falldarstellung und die Fallanalyse nicht immer getrennt erfolgen, sondern oftmals enger miteinander verknüpft sind, darf doch nicht zu der irrigen Annahme verleiten, daß nicht mehr zwischen ihnen zu unterscheiden wäre. Die Gefahr einer Vernachlässigung dieser Distinktionen liegt hier durchaus nahe, aber sie führt dazu, daß man bei Mißachtung der Grenzen von einer Denkschwierigkeit in die andere geführt wird. Symptomatisch hierfür scheint BRÜGELMANNS folgende Frage zu sein: „Oder können wir tatsächlich gleichzeitig lebendig und präzise, anschaulich und systematisch, anregend und kritisch berichten?“ (BRÜGELMANN 1982, S. 79) – Ganz gewiß nicht, wenn wir den Fragenden beim Wort und das „gleichzeitig“ wörtlich nehmen. BRÜGELMANNS eigene Antwort, so richtig sie klingt, beruht denn auch auf der in seiner Frage bereits wirksamen Nichtunterscheidung der verschiedenen Teile einer Fallstudie: „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“ (ebd.). Mit einem solchen Anspruch hätte sich jemand nur in dem Sinne übernommen, daß er Unmögliches verlangt. Die *Falldarstellung*: lebendig, anschaulich, anregend, zugänglich, nützlich, kann zur *Fallanalyse*: präzise, systematisch, kritisch, verlässlich, weder in Konkurrenz noch in Widerspruch treten, und am wenigsten kann sie den Versuch machen, sie ersetzen zu wollen, so daß Bericht und Analyse zusammenfallen.

Zur Vermeidung solcher Unklarheiten sollten wir einige Begriffsklärungen einführen, die nach dem *Gesetz der sparsamsten Voraussetzungen* nur solche Bestimmungen enthalten, die für die Erklärung der in diesem Sachgebiet auftretenden Zusammenhänge ausreichen und im Prinzip von jedermann als sinnvoll angesehen werden können. In unserem Falle kann eine Auffassung von Kasuistik vollständig genügen, die dieser die folgende Aufgabe zuschreibt: *Pädagogische Kasuistik ist die methodische Kunst, eine Fallbeobachtung in eine Falldarstellung zu überführen und sie mit einer Fallanalyse zu verbinden*. Eine pädagogische Fallstudie besteht demnach aus drei Größen, die erst in ihrem Zusammenwirken das Ganze einer Fallstudie ausmachen: *erstens* der *Fallbeobachtung*: der Wahrnehmung und Betrachtung dessen, was der Fall ist; *zweitens* der *Falldarstellung*: der Beschreibung von Abläufen und Situationen, von Vorgängen und Begebenheiten, die den Fall ausmachen; *drittens* der *Fallanalyse*: der Analyse von Merkmalen und der Formulierung von Zusammenhängen, die sich aus dem Fall ergeben⁴.

Vermieden wird in dieser *formalen* Anfangsbestimmung jeder *inhaltliche* Streit darüber, wie eng oder wie weit der Begriff der Fallstudie eigentlich gefaßt werden sollte: Einzelfallstudie – Fallgruppenstudie – verdichtete Fallstudie – vergleichende Fallstudie? Der Streit darüber ist notorisch kontrovers. Alle Arbeiten zur pädagogischen Kasuistik sind in ihren theoretischen Teilen buchstäblich von solchen inhaltlichen Abgrenzungsfragen durchzogen, ohne daß sich ein befriedigendes Ergebnis abzeichnen würde. Jede inhaltliche Begriffsbestimmung wäre ja auch mit der Anfangshypothek einer Entscheidung belastet, der man zustimmen kann oder nicht. Aus dieser Schwierigkeit kann nur eine formale begriffliche Anfangsbestimmung herausführen, der man ihren Formalismus gerade deshalb nicht vorwerfen darf, weil er der eigentlich Nerv des Gedankens ist.

Vermieden wird in unserer anfänglichen Begriffsbestimmung weiterhin jeder Anklang an eine historisch überlieferte „*casuistry-in-the-bad-sense*“. von der man im englischen Sprach-

raum so treffend sagt: „casuistry is synonymous with sophistry and quibbling“ (MATSON 1954, S. 855). Mit Kasuistik schlechthin bezeichnet man ja die Moralkasuistik. Das Wort hat keinen guten Klang, und einen noch schlechteren hat das Wort „Kasuist“, wenn mit ihm ein spitzfindiger Anwender theologischer Grundsätze auf einzelne Gewissensprobleme gemeint ist. Kasuistik in diesem Sinne trat in der Geschichte der Moralthologie als die theologische Kunst auf, in einem Subsumtionsverfahren für jeden Gewissensfall das Richtige zu deduzieren. Diese Fehlform einer moraltheologischen Kasuistik, die in einem vielmaschigen Netz von Geboten die unwiederholbare Individualität des einzelnen Falles aufzehrte, gilt es in der Pädagogik zu vermeiden. Sie war auch nicht der Ursprung der Kasuistik, denn die eigentliche Heimat der Kasuistik ist das Recht. Das Recht ging ursprünglich vom „casus“ aus, vom Einzelfall, um an ihm eine Regel, das allgemeine Prinzip, zu gewinnen. Dieses gibt sodann einen Beurteilungsmaßstab für ähnlich gelagerte Fälle ab. Wie die Geschichte auch der Rechtskasuistik lehrt, darf sich das allgemeine Prinzip allerdings nicht beliebig weit von der konkreten Situation entfernen, sondern muß die Bezogenheit der gewonnenen Regel auf die gegebenen Lebensverhältnisse gewährleisten. Die Regel muß der sich wandelnden Lage folgen können, für die sie bestimmt ist. Die klassische Zeit der römischen Jurisprudenz war eine Zeit der kasuistischen Methode in diesem ursprünglichen Sinne, und sie wird bis heute in der wirklichkeitszugewandten Rechtsauffassung der Engländer unter dem Namen einer „case-law“ bewahrt. Der größte Feind einer solchen *echten* Kasuistik war, wie ein Blick in die Geschichte der Moral- und Rechtskasuistik zeigt, der kasuistische Normativismus. Seine Hypertrophie begann dort, wo der Versuch gemacht wurde, für jede Situation aus einem abstrakten System von Gesetzen die eine, eindeutige und richtige Entscheidung abzuleiten. In dieser kasuistischen Fehlform besteht der Prototyp der vielgeschmähten Kasuistik im negativen Sinne des Wortes. Vor ihren historisch nachweisbaren Fehlern muß die pädagogische Kasuistik sich hüten. „Rechtskasuistik im ursprünglichen Sinne“, so schreibt J. KLEIN in seiner auch für die Geschichte der pädagogischen Kasuistik bedeutsamen Studie über „Ursprung und Grenzen der Kasuistik“, „ist also nicht ausschließlich eine Methode der Rechtsanwendung, speziell der Applikation abstrakter Gesetzesnormen auf konkret gegebene oder erdachte Fälle, sondern ein Recht, in dem die Einheit von Regel und Fall auch in der Darstellung des Rechts festgehalten wird, ein eigentlich systematischer Aufbau und zumal die deduktive Herleitung der gesetzlichen Normen dagegen vermieden wird. Das Recht wird als eine lebendige Größe gesehen, die ihre Existenz nicht in Büchern und Paragraphen hat, sondern ein echter Seinsmodus menschlicher Existenz ist. Kasuistik in diesem Sinne ist dem Leben zugewandt. Kasuistisches Denken ist also sachgebundenes konkretes Rechtsdenken, in dem die im Präzedenzfall erkannte und formulierte Norm der geforderten schöpferischen Rechtsfindung für den präsenten Fall dient“ (KLEIN 1985, S. 371)⁵.

3. Überlegungen zur kasuistischen Erkenntnisdramaturgie

Im Sinne einer sachbestimmten Kohärenz wollen wir uns nun eines weiteren kasuistischen Grundsatzes vergewissern: Eine Falldarstellung macht für sich allein noch keine Fallstudie aus. Erst das theoretische Moment einer Analyse, das zur *Beobachtung* der pädagogischen Praxis und ihrer *Deskription* deren gelungene *Interpretation* hinzufügt, kann den einzelnen Fall und die Falldarstellung zu einer überzeugenden Fallstudie führen. Dies kann nun keineswegs heißen, daß pädagogische Fallbeobachtung und Falldarstellung durch eine völlige Abstinenz von theoretischen Begriffen gekennzeichnet wären. Der Gedanke einer begriffslosen Basis von Wahrnehmung und Darstellung, die dann nachträglich theoretisch interpretiert wird, ist inzwischen ja als naiv aufgegeben worden. Es ist klar, daß wir auch in der Kasuistik wegen der Theoriegeladenheit aller Beobachtungen die Wirklichkeit nicht

in einem Rohzustand betrachten können. Daraus folgt, daß selbst eine einzelne pädagogische Fallbeobachtung ohne einen jeweils schon vorausgesetzten Begriffsrahmen prinzipiell unmöglich ist. *A fortiori* gilt das natürlich für die Falldarstellung. Sie würde schon ohne das allgemeine Begriffssystem der natürlichen Sprache, das wir mit all seinen Voraussetzungen bei ihrer Formulierung gebrauchen, gar nicht in Gang kommen. Und so haben selbstverständlich auch pädagogische Falldarstellungen ihre Begriffe, haben Anfang und Ende, Details und Pointen, Kriterien für Auswahl und Auslassung, haben ihre eigene Erkenntnisdramaturgie. Gäbe es nicht dieses legitime Mittel einer *kasuistischen Erkenntnisdramaturgie*, so stände jeder Kasuist vor der Aufgabe, das zu leisten, was manchmal von ihm gefordert wird, aber von niemandem je geleistet werden kann: die Darstellung eines Falles, wie er *an sich* ist, ohne Abzug und ohne Zutat. Eine solche Abbildung aber würde unsere Fähigkeit zur Informationsverarbeitung hoffnungslos überfordern, denn: „Jedes Ereignis ist unerschöpflich in seinen Besonderheiten, jeder Gegenstand spottet aller Versuche, ihn vollständig zu beschreiben“ (PATZIG 1979 a, S. 139f.)

Dem Kasuisten kann es bei seiner Falldarstellung also nicht einfach um das Einsammeln möglichst vieler wahrer Sätze über ein pädagogisches Ereignis gehen, sondern um eine dramaturgische Auswahl solcher Sätze, „die sich durch einen hohen Informationsgehalt auszeichnen, um Sätze mit erheblichen Folgerungsmengen, die uns Einsichten in wichtige Zusammenhänge eröffnen können, speziell um solche Sätze, die etwas zur Lösung von schon diskutierten Problemen beitragen“ (PATZIG 1980, S. 84).

Beispielhaft in diesem Sinne scheinen mir die Fallgeschichten zu sein, die H. FREUDENTHAL und H. VON HENTIG, J.-G. KLINK und J. MUTH, H. RUMPF, M. WAGENSCHNEIDER und K. WÜNSCHE vorgelegt haben. HENTIG selbst hat einige weitere Namen genannt: A. S. MAKARENKO und J. KORCZAK, A. S. NEILL und D. DENNISON, J. HOLT und J. HERNDON, B. BETTELHEIM und U. BRONFENBRENNER (HENTIG 1982, S. 219). – „Kühne Poeten der Pädagogik“, nennt HENTIG solche Autoren. Sie wagen zu erzählen: „Was ereignet sich tatsächlich – vorstellbar, sichtbar, hörbar – in der Entwicklung und Erziehung eines Menschen? Was tun sich Menschen dabei tatsächlich – Gutes, Schlimmes, Notwendiges, Überflüssiges, nachhaltiges Weiterwirkendes – an, jenseits oder diesseits ihrer Absichten?“ (ebd. S. 220).

Das Schreiben von Fallgeschichten nach solchen literarischen Vorbildern ist nicht leicht, verlangen sie doch neben der darstellerischen Fähigkeit ein Hintergrundwissen, das möglicherweise erst in jahrelanger Arbeit mühsam erworben wurde.

Doch ist es nun einmal die Aufgabe des Kasuisten, seine Fallbeobachtung und Falldarstellung auf einer Spezifikationsebene anzusiedeln, die nicht ein *Maximum*, sondern ein *Optimum* an Information liefert. Eine spezielle Falldarstellung führt nämlich nicht schon dadurch zu einer um so *besseren* Information, je mehr Einzelheiten sie berücksichtigt. Sie wird dadurch spezifizierter, aber ob sie an kasuistischem Wert gewinnt, hängt jeweils davon ab, ob die *Vermehrung* der Information für die Fragestellung, um die es in der ganzen Fallstudie geht, von Bedeutung ist. Und hierbei gilt: Auch eine Falldarstellung, die keineswegs voll spezifiziert wurde, ist, wenn das, was sie behauptet, tatsächlich der Fall ist, in eben demselben Sinne wahr, in dem auch eine vollständige Fallbeschreibung wahr sein könnte. Es ändert nichts an der Wahrheit einer Falldarstellung, wenn man einräumt, das, was in der Falldarstellung beschrieben wurde, könnte auch noch anders, viel, viel faktenreicher dargestellt werden (vgl. PATZIG 1980, S. 98f.; 1981 a, S. 66)⁶.

4. Die regulative Idee des reflektiven Gleichgewichts

Der bekannte und berechtigte Einwand gegen ein allzu rasches und übereiltes Vordringen der Theorie in die Deskription der Praxis läßt sich, positiv gewendet, in einem weiteren kasuistischen Grundsatz auffangen: Wem die Unterscheidung von Falldarstellung und Fallanalyse zur Richtschnur der kasuistischen Erkenntnisdramaturgie geworden ist, der wird die Darstellung selbst – soweit wie möglich – freihalten von solchen Teilen, die erst in der Analyse ihren eigentlichen Platz haben. „Soweit wie möglich“ deshalb, weil die theoretische Enthaltbarkeit bezüglich der Falldarstellung natürlich nicht ihre völlige Theorielosigkeit bedeuten kann.

Die notwendige Unterscheidung von Darstellung und Analyse, Beschreibung und Erklärung, Deskription und Interpretation – oder wie immer wir diese beiden Teile einer Fallstudie nennen wollen – kann nur nachdrücklich betont werden. Doch muß das äußerlich Getrennte durch eine innere gedankliche Verbindung derart zusammengehalten werden, daß der Kasuist einer Gefahr entgeht, die man nicht besser ausdrücken kann als mit den bekannten Worten aus GOETHES „Faust“: „Dann hat er die Teile in seiner Hand,/fehlt leider! nur das geistige Band.“ Mit anderen Worten: Wann können wir eine Fallstudie im inneren Zusammenhang ihrer Teile als gelungen ansehen? Was macht eine gute kasuistische Untersuchung aus? Dies ist eine Frage, die in der kasuistischen Literatur fast unvermeidlich auftritt und in verschiedenen Variationen immer wieder gestellt wird, ihre befriedigende Antwort aber noch nicht gefunden hat.

Unstrittig dürfte sein, daß es in der Kasuistik, wie in jeder wissenschaftlichen Bemühung, darum geht, in bedeutsamen Fragen der Wahrheit mit einem begründbaren Verfahren näher zu kommen (vgl. PATZIG 1979 b, S. 411). Auch wissen wir, daß es hierbei nicht darauf ankommt, ob der Fall, über den es begründete Einsichten zu gewinnen gilt, selbst von großer Bedeutung ist, sondern darauf, ob er bedeutsame Fragen und Antworten freigibt. Dabei kommt es darauf an, daß es gelingt, zwischen den drei Größen einer Fallstudie (Beobachtung, Darstellung, Analyse) ein angemessenes Gleichgewicht herzustellen. Mit anderen Worten geht es darum, ob der dargestellte Fall in der Analyse soweit entfaltet werden kann, bis zwischen dem Behauptungsgewicht des Allgemeinen in der Analyse und seinem Erscheinungsbild im Einzelfall ein *reflektives Gleichgewicht* zustande gekommen ist. Wir können immer dann, wenn dieses Gleichgewicht erreicht ist, von gelungener Kasuistik sprechen.

Im Sinne einer „Ideal-Kasuistik“ wäre es nun erstrebenswert, wenn die drei gleichgewichtigen Teile einer Fallstudie so gestaltet würden, daß *erstens* sich die Fallbeobachtung auf allgemein zugängliche oder wenigstens nachweisbare Tatsachen stützt, *zweitens* die Falldarstellung in natürlicher Sprache an die lebensweltlichen Voraussetzungen jedes Verständnisses anknüpft und *drittens* die Fallanalyse daraus mit logisch anerkannten Argumentationsschritten hervorgeht. Wie weit man nun die Ansprüche an eine Fallstudie dieser „Ideal-Kasuistik“ annähern kann und wie weit man den Schwierigkeiten von Materie und Form nachgeben muß und Einschränkungen macht, das kann nur im Einzelfall entschieden werden. Wichtig ist es vor allem, daß es ein wohlformulierbares „Kasuistik-Ideal“ gibt und mit ihm schon eine Möglichkeit, jeweils gelungenere von weniger gelungenen Fallstudien zu unterscheiden.⁷

5. Die Suche nach kasuistischen Gütekriterien

Doch stellt sich nun die Frage nach weiteren kasuistischen Gütekriterien. Auch STENHOUSE (1982) betont in seiner grundlegenden Abhandlung über „Methodische Traditionen und Untersuchungsalltag“ der pädagogischen Kasuistik, daß die weite Verbreitung von Fallstudien es nötig mache, nach Maßstäben für ihre Qualität zu fragen. Nach seiner Ansicht haben solche Maßstäbe drei Aufgaben: „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“ (S. 54).

Gibt es überhaupt derart wirksame und zuverlässige Kriterien, mit deren Hilfe das Irrtumsrisiko in kasuistischen Untersuchungen möglichst gering gehalten werden kann? Und wie kann man, wenn es sie gibt, diese Kriterien auf einsichtige und nachvollziehbare Weise gewinnen und begründen? Beim Blick auf die vorliegende Literatur zeigt sich, daß die bisherige Erörterung kasuistischer Kriterien oft nur aus einigen wenigen allgemeinen Bestimmungen besteht, die über eine gewisse Anfangsplausibilität nicht hinausgelangen. Nehmen wir beispielsweise BRÜGELMANN'S Postulate der *Glaubwürdigkeit* und *Erkennbarkeit* (1982, S. 76f.)

„Wahrheit als Maßstab für die ‚innere Gültigkeit‘ einer Fallstudie wird damit durch das Kriterium der *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.“

Ich halte das für eine ausgesprochen vage und dazu relativistische Auffassung, deren anfängliche Plausibilität rasch dahinschwindet, wenn man bei näherer Betrachtung sieht, in welche sachlichen und logischen Schwierigkeiten sie hineinführt. Am gravierendsten ist dabei der Gedanke, den Verifikationsschwierigkeiten dadurch aus dem Wege gehen zu wollen, daß der strenge Wahrheitsanspruch kasuistischer Aussagen gleichsam von innen nach außen verlagert werden soll und dadurch generell in Zweifel gezogen wird. Da nämlich die pädagogische Kasuistik als *wissenschaftliche* Bemühung nur dadurch definiert werden kann, daß sie auf methodisch geregelte Weise zu wahren und begründeten Erkenntnissen über pädagogische Sachverhalte gelangt, ist der Wahrheitsanspruch ihrer Sätze zwar keine *hinreichende*, aber doch eine *notwendige* Bedingung ihres wissenschaftlichen Charakters. Wenn nun der Wahrheitsbegriff ins Schwanken gerät, muß auch der Wissenschaftsbegriff der Kasuistik völlig undurchsichtig werden. Ein Gütekriterium, das auf solch unsicherem Boden steht und mit der Hypothek des Wahrheitsrelativismus belastet ist, wirkt wenig überzeugend. Dagegen müßte eine wissenschaftliche Auffassung der Kasuistik an der leitenden Idee der Wahrheit ihrer Aussagen festhalten, die zwar von uns nur schwer und oft nur näherungsweise erreicht werden kann, von der aber Teile jedenfalls mit Sicherheit ermittelt werden können. Das Interesse an einem „Verwender“ oder „Leser“, um auf BRÜGELMANN'S merkwürdige Prioritäten zurückzukommen, darf also im Falle einer kasuistischen Erkenntnis die Wahrheit nicht in Frage stellen, und eine noch so enge Beziehung zwischen

Forscher und Verwender oder Berichterstatter und Leser kann keine Wahrheit erzeugen. Kasuistische Wahrheit kann weder durch ein „Interesse“ postuliert noch durch eine „Beziehung“ gewollt werden, sie kann nur gesucht und im günstigen Fall gefunden werden⁸.

Wenn wir somit die wahrheitsrelativistische Interpretation kasuistischer Postulate abgelehnt haben, so stellt sich sogleich die viel schwierigere Frage, auf welchem Wege wir der Gewinnung regulärer Gütekriterien näherkommen könnten. Ich sehe hier nur die Möglichkeit, entschieden kasuistisch zu verfahren und über die konkrete Analyse von ausgesuchten Beispielen voranzukommen. Deshalb möchte ich im folgenden einmal exemplarisch zu zeigen versuchen, wie eine solche Beispielanalyse aussehen kann.

Das Beispiel stammt von H. FREUDENTHAL (1980), dem bedeutenden holländischen Mathematiker und Pädagogen, und beginnt mit einer kleinen Fallgeschichte aus dem „Tagebuch über Bastiaan“, jenen Aufzeichnungen, in denen FREUDENTHAL seine teilnehmenden Beobachtungen am Leben seines Enkelkindes festgehalten hat: „13.8.74 bei der Mahlzeit, bei ihm zu Hause. Ein rechteckiger Tisch: Er gegenüber der – jüngeren – Schwester, sein Vater gegenüber seiner Mutter, sein Großvater gegenüber seiner Großmutter. Plötzlich beim Nachtisch – abgestreifte Johannisbeeren – erhebt er in größter Aufregung das Löffelchen und ruft aus: ‚So viel sind wir.‘ Es waren in der Tat sechs Johannisbeeren auf dem Löffel. Ich fragte ‚Warum?‘, und er antwortete erst: ‚Ich sehe es so‘, um fortzufahren: ‚Zwei Kinder, zwei Erwachsene, zwei Opa und Oma!‘ Vielleicht lagen die Johannisbeeren in derselben Konfiguration der Würfelsechs auf dem Löffel, wie wir am Tisch saßen, aber das konnte ich nicht sehen ...

So geschah es am nächsten Tage, 14.8.74, im Park. Er zeigte vier Schneebeeren auf der flachen Hand und sagte: ‚So viele wohnen wir zu Hause.‘ Etwas später – ich weiß nicht wie lange – fing er an zu zählen“ (S. 332).

Kein Detail zuviel, keine Nuance zu wenig. Die kleine Fallgeschichte zeigt, wie man mit den Mitteln der natürlichen Sprache eine *pointierende* Gestaltung eines Falles erreichen kann, die seiner Besonderheit vollkommen gerecht wird. An der Glaubwürdigkeit der Tatsachendarstellung, an der Wahrheit ihrer einzelnen Sätze kann kein Zweifel bestehen. Hier kommt nun für die kasuistische Falldarstellung der wichtige logische Grundsatz zum Tragen, daß im Zweifelsfalle der Skeptiker die Beweislast zu übernehmen hätte. Wer daher eine vorgelegte Falldarstellung für widersprüchlich und zweifelhaft hält, der muß beweisen, daß diese Darstellung unwahr oder unglaubwürdig ist; aber bis diese Beweise vorliegen, ist jedermann berechtigt, der betreffenden Darstellung Glauben zu schenken. Insofern ist eine Falldarstellung – um diese wichtigen logischen Ausdrücke hier hilfreich einzuführen – kein *wahrheitsdefiniter*, sondern ein *widerlegungsdefiniter Text*⁹. Da man nämlich niemandem endgültig beweisen kann, ob eine Falldarstellung bis in die letzten Einzelheiten hinein ganz und gar den Tatsachen entspricht, kann ein Beweisversuch hier nichts ausrichten. Denn ein Beweis für die absolute Richtigkeit einer Falldarstellung kann niemals vorgelegt werden. Hingegen ist es wohl möglich, daß unwahre und unglaubwürdige Falldarstellungen widerlegt werden können, und zwar ist eine Falldarstellung genau dann *widerlegt*, wenn ein *Widerspruch* zwischen ihren einzelnen Sätzen *bewiesen* ist.

Neben die gelungene Darstellung des *Besonderen*, das diesen Fall ausmacht, tritt in dem kasuistischen „Capriccio“ von FREUDENTHAL gleichgewichtig das *Allgemeine*,

das sich aus dem besonderen Fall ergibt. In diesem Fall und seiner gelungenen Darstellung „leuchtet“ dem Logiker und Mathematiker wie auch dem Pädagogen das Allgemeine geradezu entgegen: wie nämlich Kinder Zahlen als mentale Objekte erwerben können. Das Allgemeine, dessen Auslegung in einer ausführlichen Fallanalyse erfolgen müßte, kann hier nur in wenigen Zügen angedeutet werden. Der Mathematiker würde im Anschluß an G. FREGES berühmte „Definition durch Abstraktion“ mit einer etwas umständlichen, aber unerläßlichen Genauigkeit von diesem Falle sagen: Bastiaan hat entdeckt, daß die Zahl dasjenige ist, was *identisch* ist, wenn zwei *Begriffe* einander *gleichzählig* sind.

Die Anzahl nämlich, die dem Begriff der Johannisbeeren zukommt, ist genau dieselbe, die dem Begriff der anwesenden Personen zukommt. Und die Gleichzähligkeit dieser Begriffe kann Bastiaan feststellen, ohne die einzelnen Exemplare, die beiderseits unter die betreffenden Begriffe fallen, jeweils für sich zu zählen. „Ich sehe es so“, sagt Bastiaan, weil er die Gleichzähligkeit *sehen* kann, ohne wissen zu müssen, *wieviele* Exemplare im einzelnen zu zählen sind. Ebenso hätte er beispielsweise die Gleichzähligkeit der Begriffe *Teller* und *Löffel* sehen können, wenn er sich durch Augenschein davon hätte überzeugen können, daß auf dem Tisch neben jedem Teller genau ein Löffel lag; dabei hätte er auch in diesem Falle gar nicht einmal feststellen müssen, *wieviele* Teller bzw. Löffel sich dort befanden, wenn er nur hätte sehen können, daß es *gleich viele* Teller wie Löffel waren. Die Zahl als mentales Objekt ist also dasjenige, was dasselbe ist, wenn zwei Begriffen genau dieselbe Anzahl zukommt. Das Zählen selbst, das dann erfolgen kann, ist nichts anderes als die Herstellung einer Zuordnung zwischen den Zahlworten und den zu zählenden Gegenständen¹⁰.

Der Pädagoge könnte dieser möglichen Erklärung mit FREUDENTHAL sogleich hinzufügen: „Die Zahl ist im Familienleben eingebettet. Die Familie und ihre Entwicklung ist die erste Struktur, die mit der Zahl modelliert wird. Der kardinale Zahlaspekt geht dem Zählen voraus“ (ebd., S. 334).

Es dürfte deutlich geworden sein, wie sich im vorliegenden Beispiel Beobachtung, Darstellung und Interpretation eines Falles zu dem gleichgewichtigen Ganzen einer Fallstudie verbinden lassen. An dieser Stelle läßt sich auf ein fundamentales Phänomen hinweisen, das man im Anschluß an C. F. v. WEIZSÄCKER die *indirekte Mitwahrnehmung des Allgemeinen im Besonderen* nennen kann.

Wie ist das zu verstehen? Bastiaans Entdeckung der Zahl als mentales Objekt: Haben wir sie lediglich als besonderen Einzelfall wahrgenommen, der unter ein Allgemeines fällt? Oder haben wir in ihr das Allgemeine wahrgenommen, das in diesem Einzelfall realisiert wird? Die Frage ist *so* falsch gestellt. Wir haben im Einzelfall selbst das Allgemeine *mitwahrgenommen*, denn das Besondere ist uns, wenn wir es wahrnehmen und aussprechen können, schon durch das Medium des Allgemeinen gegeben (vgl. WEIZSÄCKER 1974, S. 125; 1977, S. 312). Kasuistisches Wahrnehmen ist eine *prädikative Mitwahrnehmung* des Allgemeinen im Einzelfall, und die Fallanalyse versucht, das Allgemeine an dem Fall als das an ihm Wesentliche auszusprechen. Denn der Gedanke an das Allgemeine hat die Kraft, über diesen Fall hinauszudeuten und den Gedanken an andere Fälle derselben Art geradezu zu provozieren: „Das Allgemeine“, wie J. HENNINGSEN (1982, S. 218) es ausdrückt, „kommt verkleidet und durch die Hintertür ins Spiel. Deshalb werden nicht Fälle unter Regeln oder Gesetze verrechnet, sondern Beispiele durch Beispiele hervorgehoben.“ Ein Fall, so heißt es weiter, „ist nicht der durch ein explizites Allgemeines vorweg definierte ‚Fall von ...‘, sondern enthält sein Allgemeines implizit in sich; man kann hinsehen und es erfassen – aber man kann auch noch einmal hinsehen und es genauer erfassen und diesen Vorgang der Präzisierung immer weitertreiben, je nach Erfordernis“ (ebd.).

Für eine genaue Erfassung des Allgemeinen in der Fallgeschichte von Bastiaan würde nun wiederum der wichtige logische Grundsatz gelten, daß ihre Richtigkeit bei aller möglichen Plausibilität doch empirisch niemals endgültig bewiesen werden könnte, daß aber falsche Auslegungsversuche widerlegt werden können. Insofern ist die Analyse einer Falldarstellung kein *beweisdefinites*, sondern ein *widerlegungsdefinites Verfahren*. Eine Fallanalyse kann auf dreifache Weise genau dadurch *widerlegt* werden, daß ein *Widerspruch bewiesen* wird (1) zwischen den Sätzen der Fallanalyse selbst oder (2) zwischen den Sätzen der Fallanalyse und den Sätzen der Falldarstellung oder (3) zwischen Konsequenzen aus Fallanalyse und Falldarstellung, die sich aus ihren Sätzen aufgrund logisch korrekter Schlüsse ergeben.

Wir haben demnach sowohl für die Falldarstellung als auch für die Fallanalyse zwar kein Beweisverfahren für die Richtigkeit ihrer Aussagen, aber doch ein wohldefiniertes *Widerlegungsverfahren* gewonnen, mit dem wir die *Unrichtigkeit* kasuistischer Aussagen *beweisen* können. Vielleicht kann an dieser kleinen wissenschaftstheoretischen Beispielanalyse zweierlei deutlich werden: *erstens*, welch schwierige Aufgabe noch vor uns liegt, um wirklich zuverlässige und tragfähige Antworten auf die Frage zu bekommen, „was angemessene Kriterien für gute Fallstudien sind“ (FISCHER/BRÜGELMANN 1982, S. 15). Denn jedes einzelne dieser Kriterien müßte, wenn es einen hinreichenden Wirkungsgrad haben soll, mit Sorgfalt gewonnen und als wohlbestimmtes Verwendungskriterium modelliert werden. Natürlich wird es nicht immer möglich sein, ein solches Kriterium durch ein starkes *beweisdefinites* oder *widerlegungsdefinites* Anwendungsverfahren zu stabilisieren. Doch müßte bei der beispielhaften Einführung eines kasuistischen Kriteriums wenigstens das schwächere Verfahren gewährleistet sein, daß eine *analoge* Anwendung dieses Kriteriums auf andere Beispiele möglich und ertragreich ist. *Zweitens* müßte die Methodologie der pädagogischen Kasuistik entschlossener als bisher kasuistisch verfahren, um anhand von konkreten Beispielanalysen zu zuverlässigen und widerspruchsfreien Ergebnissen zu gelangen. Man muß z. B. erwarten können, daß auch derjenige, der allein aus vorgängigen abstrakten Prinzipien Kriterien für gute Fallstudien entwickelt, in der anschaulichen Diskussion von Beispielen zeigt, daß seine Kriterien verlässlich und nutzbringend verwendet werden können. In dieser Hinsicht gilt es, die ausgesprochene Kluft zu überwinden, die bis jetzt zwischen den theoretischen Postulaten auf der einen Seite und ihrer anschaulichen und nachvollziehbaren Begründung auf der anderen Seite besteht. Dabei müßte vor allem vermieden werden, daß die theoretische Diskussion sich auf viel zu komplizierte und unüberschaubare Beispiele bezieht, so daß schon deshalb dem Leser die notwendige und bis in die Einzelheiten gehende *Reproduktion der Begründung* verwehrt bleibt¹¹.

6. Pädagogische Kasuistik und analogische Methode

An diese Bedenken möchte ich nun noch einige Überlegungen anschließen, die sich mit dem Problem der *übergeordneten Gesetzmäßigkeiten* verbinden, nach denen zu suchen der kasuistischen Forschung oftmals aufgetragen wird (vgl. ERTLE/MÖCKEL 1982, S. 158). Die Diskussion über diese Frage scheint besonders heikel zu sein; sie endet bisher immer dann in einer wissenschaftstheoretischen Sackgasse, wenn die pädagogische Kasuistik genötigt wird, der empirischen pädagogischen Forschung

darin nachzueifern, daß sie wie diese *Gesetze* oder *gesetzesartige Aussagen* formulieren und sodann nach dem Muster der empirischen Forschung bestätigen bzw. widerlegen soll.

In die Domäne der empirischen pädagogischen Forschung mit ihrer speziell gestalteten Suche nach gesetzesartigen Aussagen, die es unter Beachtung besonderer empirischer Gütekriterien zu bestätigen oder zu widerlegen gilt, kann und sollte die pädagogische Kasuistik nicht eindringen wollen. Ihre Funktionen im Zusammenspiel der verschiedenen Methoden würde ich in dem Versuch einer realistischen und pragmatischen Einschätzung ihrer Möglichkeiten im Sinne einer methodologischen Hypothese folgendermaßen beschreiben. Die pädagogische Kasuistik kann *erstens* im Ausgang von Einzelfällen durch theoretische Analyse zur Konzeption von Hypothesen und Theorien beitragen, die wir zur Systematisierung, Interpretation und Erklärung pädagogischer Erscheinungen benutzen, wie sie uns in der Wirklichkeit und in Texten aller Art entgegentreten; sie kann *zweitens* durch eindringliche und keine Einzelheiten scheuende Fallstudien zur Erläuterung, Verfeinerung und Erweiterung vorhandener Hypothesen und Theorien beitragen, um damit die pädagogischen Ereignisse und Vorgänge angemessener als zuvor beobachten und beschreiben, erklären und systematisch ordnen zu können; und sie kann *drittens* zur Korrektur und Revision von Hypothesen und Theorien beitragen, wenn diese sich bei wiederholter kasuistischer Prüfung als lückenhaft und pauschal, undeutlich und unangemessen erweisen.

Worin liegt nun aber die spezielle Möglichkeit der kasuistischen Methode, wenn sie sich mit besonderer Eindringlichkeit auf das genaue Studium von Einzelfällen einläßt? Diese Frage läßt sich auch anders als gewohnt beantworten, indem man den Versuch macht, die *pädagogische Kasuistik* in Beziehung zur *analogischen Methode* zu setzen. Bereits am geschichtlichen Ursprung der Kasuistik wurde deutlich, daß ein einzelner Fall in allen Einzelheiten niemals wiederkehren kann und daß der methodische Grundbegriff der Kasuistik deshalb nicht der Begriff der Gleichheit der Fälle, sondern der Begriff der *Analogie* ist, und ihre eigentliche Methode die *analogische Methode*. Der einzige pädagogische Autor, der dies, wenn ich recht sehe, *expressis verbis* hervorgehoben hat, ist BRÜGELMANN, wenn auch seine diesbezüglichen Äußerungen bei genauerem Hinsehen nicht mehr als Andeutungen des Problems sind:

„Wenn es nämlich stimmt, daß Einzelfälle sich in wesentlicher Hinsicht unterscheiden, dann verlagert das *induktiv-deduktive* Regeldenken das Übertragungsproblem nur auf den Anwender, der mit den statistischen Unschärfen quantitativer Aussagen und mit den Vereinfachungen von Mittelwerten, Korrelationen usw. bei der Einordnung und Deutung seines konkreten Problemfalles zu kämpfen hat. Fallstudien appellieren demgegenüber an *analoges* Denken, also an den Vergleich konkreter Fälle, die so dicht beschrieben sein sollten, daß der Leser die ‚Passung‘ von Untersuchungs-Fall und Anwendungs-Fall leichter einschätzen kann als bei statistischen Kennwerten“ (BRÜGELMANN 1982, S. 617)¹².

Analogie als Vergleich konkreter Fälle, als Passungsversuch von Untersuchungsfall und Anwendungsfall? Was ist damit gemeint? Was genau soll hier analog zueinander sein?¹³ Die analogische Methode, so wie sie als erster ARISTOTELES ausgebildet hat, strebt nicht nach einem ausgezeichneten Einzelfall, der gleichsam zum Fundament einer ganzen Klasse von Fällen wird, sondern versucht, an der in der Erfahrung

ausweisbaren Vielfalt von Fällen das Gemeinsame einer *Beziehung* aufzunehmen und begrifflich zu erfassen. So wie sich Bastiaan in seinem Fall zu einer Zahl als mentalem Objekt *verhält*, so werden sich auch in anderen gleichgearteten Fällen Kinder zu Zahlen als mentalen Objekten *verhalten*. Nicht die jeweiligen Kinder und Zahlen selbst sind gleich, sondern das *Verhältnis* des Kindes zur Zahl. Dieses *Verhältnis* eines Kindes zu einer Zahl als einem nicht-wirklichen objektiven Gegenstand (im Sinne FREGES) *macht* den besonderen Fall *aus*; zugleich aber ist dieses *Verhältnis* dasjenige, was sich in weiteren, ähnlich gelagerten Fällen gegen alle Unterschiede in den Fällen als *invariant* erweisen und damit als das *Allgemeine* durchsetzen wird. So kann man die Analogie als Vermittlung zwischen Allgemeinem und Besonderem, zwischen Einheit und Vielfalt interpretieren.

Die Kenntnis mehrerer Fälle *einer* analogen Beziehung würde es dem Kasuisten ermöglichen, allgemeine Annahmen über Entstehung und Veränderung dieser Beziehung zu formulieren. Mit Hilfe solcher Annahmen könnte er eine „idealtypische“ *Geschichte* (M. WEBER) dieser Beziehung *erzählen*, die einen besonderen logischen Status hat. Sie ist eine *ideale* Geschichte, weil sie eine durch Abstraktion aus einzelnen Fallstudien gewonnene *Konstruktion* ist, die es nur auf der Sprachebene „gibt“, denn auf der Objektebene wird ihr kein empirischer Fall je voll entsprechen. Mit WEBERS Worten ist sie ein „Gedankengebilde, das bestimmte Beziehungen und Vorgänge des ... Lebens zu einem in sich widerspruchlosen Kosmos gedachter Zusammenhänge vereinigt“ (1968, S. 42). Der einzelne empirische Fall einer Beziehung kann dann als unvollkommene Verwirklichung der idealtypischen Geschichte dieser Beziehung rekonstruiert, d. h. erklärt bzw. verständlich gemacht werden¹⁴. In der Entdeckung und Untersuchung von analogen pädagogischen Beziehungen – und zwar durch genaue und eindringliche Fallstudien – können wir etwas Wesentliches an der pädagogischen Wirklichkeit erfassen. Pädagogische Kasuistik und analogisches Denken können in ihrem Zusammenwirken zu einem wichtigen methodischen Instrument der Pädagogik werden¹⁵.

Anmerkungen

- 1 In den Jahren von 1980 bis 1983 wurden in rascher Folge und unter der Mitwirkung von insgesamt 60 Autoren die folgenden Bücher zur pädagogischen Kasuistik veröffentlicht: „Fallstudien aus dem Erziehungsalltag“ (HASTENTEUDEL 1980), „Fälle und Unfälle der Erziehung“ (ERTLE/MÖCKEL 1981), „Fallstudien in der Pädagogik. Aufgaben, Methoden, Wirkungen“ (FISCHER 1982), „Lernen am Fall. Zur Interpretation und Verwendung von Fallstudien in der Pädagogik“ (FISCHER 1983) und „Die Fallstudie. Theorie und Praxis der Fallstudiendidaktik“ (KAISER 1983). – Neben den in diesen Büchern enthaltenen Literaturhinweisen kann man zur Bibliographie der pädagogischen Kasuistik vor allem die Aufsätze von GÜNTHER (1978), BRÜGELMANN (1982) und HENNINGSEN (1982) heranziehen.
- 2 Vgl. hierzu insbesondere GÜNTHER (1978), BINNEBERG (1979, 1983) und die Beiträge von J. HENNINGSEN, N. NEUMANN, K. H. GÜNTHER, G. BROCKMANN, H. KLIPPERT und G. KRUMMHEUER zur „Verwendung von Fallstudien in der Lehrerbildung“ (in FISCHER 1983, S. 202–283).
- 3 Vgl. hierzu u. a. die Themenhefte zur „Qualitativen Unterrichtsforschung“, die die Zeitschriften „Bildung und Erziehung“ 36 (1983), H. 2, und „Unterrichtswissenschaft“ 12 (1984), H. 3, vorgelegt haben.

- 4 Ähnliche, aber mit anderen Akzenten versehene Versuche der Stabilisierung des Verwendungsgebrauchs haben E. TERHART (in FISCHER 1982, S. 112f.) und L. STENHOUSE (in FISCHER 1982, S. 39ff.) vorgelegt.
- 5 An dieser Stelle wird deutlich, wie sehr es uns an einer Geschichte der pädagogischen Kasuistik fehlt. Der historische Rückblick, den wir in bisher erschienenen Arbeiten hier und da antreffen, reicht nicht weit und läßt die nötige Genauigkeit vermissen, so daß wir nicht mehr als Bruchstücke auffinden können. Erste Ansätze einer historischen Darstellung sind zu finden bei HASTENTEUFL (1980, S. 17f.), ERTLE/MÖCKEL (1981, S. 155f., S. 159), STENHOUSE (in FISCHER 1982, S. 24–61, insbes. S. 28–34), KAISER (1983, S. 11–20) und GAMM (1967, S. 321–329, insbes. S. 321–324).
- 6 Ähnlich sehen dies FRITSCH/RUMPF in ihrer „Methodischen Nachbemerkung“ zu einigen Fallgeschichten, die er als *pointierende* und nicht als *inventarisierende* Beschreibungen von Situationen und Geschehnissen auffaßt (in FISCHER 1983, S. 113f.).
- 7 Die vorstehenden Überlegungen zur „Ideal-Kasuistik“ sind in Anlehnung an den Gedanken der „Ideal-Objektivität“ entstanden, den PATZIG (1980, S. 76–97, insbes. S. 96) vorgetragen hat.
- 8 Vgl. zu diesen Gedanken PATZIG (1972, S. 229–240, insbes. S. 232–234), KRÜGER (1972, S. 18–28) und SCHEIBE (1973b, S. 56–77).
- 9 Die Ausdrücke „wahrheitsdefinit“ und „widerlegungsdefinit“ übernehme ich von P. LORENZEN (1955, S. 5f.), der sie in die logische Diskussion eingeführt hat. Inzwischen haben LORENZEN und PATZIG gezeigt, wie wichtig die Unterscheidung von *wahrheitsdefiniten*, *beweisdefiniten* und *widerlegungsdefiniten Aussagen* und *Interpretationsverfahren* in allen Wissenschaften ist (vgl. LORENZEN 1966, S. 398–401; PATZIG 1969, S. 97; 1983, S. 89f.).
- 10 Vgl. dazu im einzelnen G. FREGES klassische Untersuchung aus dem Jahre 1884 mit dem Titel „Die Grundlagen der Arithmetik“ sowie die Erläuterungen, die PATZIG in mehreren Beiträgen zu FREGES Schrift gegeben hat (PATZIG 1966, S. 53–68; 1981 a, S. 56f., S. 88–91; 1981 b, S. 251–273, insbes. S. 256–260).
- 11 Als eine bemerkenswerte Ausnahme sei hier ein Beitrag von PH. S. SCHRANKEL genannt, der, von einem einfachen Beispiel ausgehend, auf anschauliche und einsichtige Weise kasuistische Prinzipien zu gewinnen sucht (in FISCHER 1982).
- 12 Verwandte Gedanken äußert BRÜGELMANN noch an anderen Stellen, und zwar in FISCHER (1982, S. 77, S. 226).
- 13 Allererste Ansätze zu einer Analyse des Analogiedenkens in der Pädagogik finden wir bei SCHEUERL (1959). Zum Begriff der Analogie vgl. PATZIGS Arbeiten zu ARISTOTELES (PATZIG 1959; 1961; 1981 a, insbes. S. 119–125) und zu GOETHES Analogiedenken (PATZIG 1956). – Die folgenden Überlegungen zur analogischen Methode in der pädagogischen Kasuistik sind von PATZIGS Ausführungen angeregt und beeinflußt worden.
- 14 Den Gedanken einer ideal-typischen Geschichte hat W. HÜBNER (1977) verwendet und dort zum Konzept „paradigmatischer Geschichten“ bzw. „paradigmatischer Thesen“ in den Sozialwissenschaften weiterentwickelt.
- 15 Der hier vorgelegte Beitrag ist im Rahmen eines DFG-Projektes unter dem Titel „Sprache, Logik, Pädagogik“ entstanden. J. OSTERLOH hat an einigen Stellen zur Verdeutlichung meiner Ansichten beigetragen.

Literatur

- BINNEBERG, K.: Pädagogische Fallstudien. In: Zeitschrift für Pädagogik 25 (1979), S. 395–402.
- BINNEBERG, K.: Fallstudien in Erziehung und Unterricht. In: Mitteilungen der Technischen Universität Carolo-Wilhelmina zu Braunschweig 18 (1983), Heft I, S. 54–58 (auch engl. u. span.).
- BRÜGELMANN, H.: Fallstudien in der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 28 (1982), S. 609–623.
- ERTLE, CH./MÖCKEL, A. (Hrsg.): Fälle und Unfälle der Erziehung. Stuttgart 1981.
- FISCHER, D. (Hrsg.): Fallstudien in der Pädagogik. Aufgaben, Methoden, Wirkungen. Konstanz 1982.
- FISCHER D./BRÜGELMANN, H.: Warum sind „Fallstudien in der Pädagogik ein Thema? In: FISCHER, D. (Hrsg.): Fallstudien in der Pädagogik. Aufgaben, Methoden, Wirkungen. Konstanz 1982, S. 12–19.
- FISCHER, D. (Hrsg.): Lernen am Fall. Zur Interpretation und Verwendung von Fallstudien in der Pädagogik. Konstanz 1983.
- FREUDENTHAL, H.: Lernprozesse beobachten. In: Neue Sammlung 20 (1980), S. 338–339.
- FRITSCH, U./RUMPF, H.: Auf Spurensuche in Tanzgeschichten. In: FISCHER 1983, S. 106–152.
- GAMM, H.-J.: Zur Frage einer pädagogischen Kasuistik. In: Bildung und Erziehung 20 (1967), S. 321–329.
- GÜNTHER, K.H.: Pädagogische Kasuistik in der Lehrerbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 13. Beiheft (1978), S. 165–174.
- HASTENTEUFEL, P.: Fallstudien aus dem Erziehungsalltag. Bad Heilbrunn 1980.
- HENNINGSEN, J.: Kasuistik: Beispielerzählen in der Streitsituation. In: LENZEN, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft im Übergang. Jahrbuch für Erziehungswissenschaft. Stuttgart 1982, S. 205–226.
- HENTIG, H. VON: Erkennen durch Handeln. Versuche über das Verhältnis von Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Stuttgart 1982.
- HÜBNER W.: Kausalität oder Notwendigkeit? Ein Beitrag zur Logik der Erklärung in den Sozialwissenschaften. In: PATZIG, G./SCHEIBE, E./WIELAND, W. (Hrsg.): Logik, Ethik, Theorie der Geisteswissenschaften. Hamburg 1977, S. 393–398.
- KAISER, F.-J. (Hrsg.): Die Fallstudie. Theorie und Praxis der Fallstudiendidaktik. Bad Heilbrunn 1983.
- KLAFKI, W.: Thesen und Argumentationsansätze zum Selbstverständnis „kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft“. In: KÖNIG, E./ZEDLER, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme. München 1982, S. 15–52.
- KLAFKI, W.: Kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft. In: WINKEL, R. (Hrsg.): Deutsche Pädagogen der Gegenwart. Düsseldorf 1984, S. 137–162.
- KLEIN, J.: Ursprung und Grenzen der Kasuistik. In: KLEIN, J.: Skandalon. Um das Wesen des Katholizismus. Tübingen 1958, S. 366–392.
- KRÜGER, L.: Überlegungen zum Verhältnis wissenschaftlicher Erkenntnis und gesellschaftlicher Interessen. In: Georgia Augusta 17 (1972), S. 18–28.
- LENZEN, D. (Hrsg.): Pädagogik und Alltag. Stuttgart 1980.
- LIPPITZ, W.: Die Bedeutung des lebensweltlichen Erfahrungsbegriffs für eine praxisnahe pädagogische Theorie. In: Neue Sammlung 23 (1983), S. 240–254.
- LIPPITZ, W.: Exemplarische Deskription – die Bedeutung der Phänomenologie für die erziehungswissenschaftliche Forschung. In: Pädagogische Rundschau 38 (1984), Sonderheft Oktober 1984, S. 3–22.
- LORENZEN, P.: Einführung in die operative Logik und Mathematik. Berlin 1955.

- LORENZEN, P.: Logische Strukturen in der Sprache. In: *Studium Generale* 19 (1966), S. 398–401.
- MATSON, W. I.: Kant as casuist. In: *The Journal of Philosophy* 51 (1954), S. 855–860.
- OSTERLOH, J.: Der Wahrheitsbegriff und das Problem der Objektivität. Wissenschaftstheoretische Überlegungen Günther Patzigs in ihrer Bedeutung für die Erziehungswissenschaft. Diplomarbeit. Braunschweig 1985.
- PATZIG, G.: Analogie. In: ZASTRAU, A. (Hrsg.): *Goethe Handbuch*. Stuttgart 1956, Sp. 239–244.
- PATZIG, G.: Bemerkungen über den Begriff der Form. In: *Archiv für Philosophie* 9 (1959), S. 93–111.
- PATZIG, G.: Theologie und Ontologie in der „Metaphysik“ des Aristoteles. In: *Kantstudien* 52 (1961), S. 185–205.
- PATZIG, G.: Gottlob Frege und die „Grundlagen der Arithmetik.“ In: *Neue Deutsche Hefte* 13 (1966), S. 53–68.
- PATZIG, G.: Die aristotelische Syllogistik. Göttingen ³1969.
- PATZIG, G.: Wissenschaft als praktizierte Humanität. In: *Deutsche Studien* 10 (1972), S. 37–49.
- PATZIG, G.: Theoretische Elemente in der Geschichtswissenschaft. In: KOCKA, J./NIPPERDEY, TH. (Hrsg.): *Theorie der Geschichte*. 3. Band. Beiträge zur Historik. München 1979, S. 137–152. (a)
- PATZIG, G.: Objektivität und Wertfreiheit. Zwei Grundprobleme der Wissenschaftstheorie. In: *Neue Rundschau* 90 (1979), S. 399–411. (b)
- PATZIG, G.: Tatsachen, Normen, Sätze. Stuttgart 1980.
- PATZIG, G.: Gottlob Frege. In: HÖFFE, O. (Hrsg.): *Klassiker der Philosophie*. Zweiter Band. München 1981, S. 251–273. (b)
- PATZIG, G.: Sprache und Logik. Göttingen ²1981. (a)
- PATZIG, G.: Begegnungen zwischen Philosophie und Psychoanalyse. In: *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik* 18 (1982), S. 37–49.
- PATZIG, G.: Ethik ohne Metaphysik. Göttingen ²1983.
- RAWLS, J.: *A Theory of Justice*. Oxford: Oxford University Press 1972. Deutsch: *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Frankfurt a. M. 1975.
- RIEDEL, M. (Hrsg.): *Rehabilitierung der praktischen Philosophie*. 2 Bände. Freiburg 1972 u. 1974.
- RUTSCHKY, M.: Die Darstellung einer Deutschlehrerin. Bildungsforschung als Ethnographie der Erfahrung. In: *Neue Sammlung* 18 (1978), S. 380–395.
- SCHEIBE, E.: Die Erklärung der Keplerschen Gesetze durch Newtons Gravitationsgesetz. In: SCHEIBE, E./SÜSSMANN, G. (Hrsg.): *Einheit und Vielheit*. Festschrift für C. F. v. Weizsäcker zum 60. Geburtstag. Göttingen 1973, S. 98–118. (a)
- SCHEIBE, E.: Wissenschaft und Wahrheit. In: *Gymnasium* 86 (1973), S. 56–77. (b)
- SCHEIBE, E.: Gibt es Erklärungen von Theorien? In: *Allgemeine Zeitschrift für Philosophie* 1 (1976), S. 26–45.
- SCHEIBE, E.: Zum Theorienvergleich in der Physik. In: MEYER-ABICH, K. M. (Hrsg.): *Physik, Philosophie und Politik*. Festschrift für C. F. v. Weizsäcker zum 70. Geburtstag. München 1982. S. 291–390.
- SCHMIED, G.: Der soziologische Generationsbegriff. In: *Neue Sammlung* 24 (1984), S. 231–244.
- SCHRANKEL, PH. S.: Interaktionen im Mathematikunterricht. Schüler und Lehrer als „Fälle“. In: FISCHER 1982, S. 122–145.
- SCHUEERL, H.: Über Analogien und Bilder im pädagogischen Denken. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 5 (1959), S. 211–223.
- STEGMÜLLER, W.: Walther von der Vogelweides Lied von der Traumliebe und Quasar C 273. Betrachtungen zum sogenannten Zirkel des Verstehens und zur sogenannten Theoriebela-

denheit der Beobachtungen. In: STEGMÜLLER, W.: Rationale Rekonstruktion von Wissenschaft und ihrem Wandel. Stuttgart 1979, S. 27–86.

STENHOUSE, L.: Pädagogische Fallstudien: Methodische Traditionen und Untersuchungstag. In: FISCHER 1982, S. 24–61.

TERHART, E.: Fallgeschichten: Überlegungen im Anschluß an eine Diskussion. In: FISCHER, 1982, S. 107–115.

THIEMANN, F. (Hrsg.): Konturen des Alltäglichen. Königstein/Ts. 1980.

WEIZSÄCKER, C.F. VON: Die Einheit der Natur. München 1974.

WEIZSÄCKER, C.F. VON: Der Garten des Menschlichen. München³1977.

Abstract

Basic Principles of the Methodology of Educational Case Studies

Today's increasing interest in case studies in educational theory should provoke us to reflect on basic problems of principle and method in connection with them. The methodological treatment in this article attempts, first, to achieve clarity in some matters of terminology and history. There follow reflections on the dramaturgy of discovery and perception in paedagogical case studies, and on the balance between observation, description and analysis of cases. The difficult question of the criteria to be used in evaluating cases and the reasoning connected with them is approached via the analysis of an example. Then follow considerations on the function of arguments from case study in education; these are summarised in the form of a methodological hypothesis. Lastly it is shown that the basic methodological concept in arguing from case studies is that of *analogy*. It is shown that the use of case studies together with analogical methods forms an important instrument among the methods of educational studies.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Karl Binneberg, Lauestr. 15, 3300 Braunschweig