

Günther, Karl Heinz

Pädagogische Kasuistik in der Lehrerbildung

Blankertz, Herwig [Hrsg.]: *Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft. Beiträge vom 6. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 8. - 10.3.1978 in der Universität Tübingen. Weinheim ; Basel : Beltz 1978, S. 165-174. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 15)*



Quellenangabe/ Reference:

Günther, Karl Heinz: Pädagogische Kasuistik in der Lehrerbildung - In: Blankertz, Herwig [Hrsg.]: Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft. Beiträge vom 6. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 8. - 10.3.1978 in der Universität Tübingen. Weinheim ; Basel : Beltz 1978, S. 165-174 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-231526 - DOI: 10.25656/01:23152

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-231526>

<https://doi.org/10.25656/01:23152>

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

Zeitschrift für Pädagogik

15. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

15. Beiheft

Die
Theorie-Praxis-Diskussion
in der
Erziehungswissenschaft

Beiträge vom 6. Kongreß der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
vom 8. - 10. 3. 1978 in der Universität Tübingen

Im Auftrage des Vorstands
herausgegeben von Herwig Blankertz

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1978

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft :

Beitr. vom 6. Kongreß d. Dt. Ges. für Erziehungswiss.
vom 8. - 10.3.1978 in d. Univ. Tübingen. Im Auftr.
d. Vorstands hrsg. von Herwig Blankertz. - Weinheim,
Basel : Beltz, 1978.

(Zeitschrift für Pädagogik : Beih. ; 15)

ISBN 3-407-41115-4

NE: Blankertz, Herwig [Hrsg.]; Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

© 1978 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41115 4

Inhaltsverzeichnis

HERWIG BLANKERTZ

Vorwort 5

I. Theorie-Praxis-Probleme

DIETRICH BENNER

Theorie, Technik, Praxis. Zur Diskussion alternativer Theorie-Praxis-Modelle . . . 13

EGON SCHÜTZ

Theorie, Technik, Praxis im Horizont der Metaphysik der Subjektivität 23

WOLFDIETRICH SCHMIED-KOWARZIK

Die Aufhebung von Philosophie und Wissenschaft in Kritik und die Erziehung
als gesellschaftliche Produktion der Menschen 33

JOHANNES ERNST SEIFFERT

Wissenschaft als Selbst- und Weltgestaltung. Zu einer Praxis-Theorie des
Projektstudiums 51

FRIEDHELM BRÜGGEN

Wissenschaft und Handlungstheorie. Zur Diskussion der Beiträge von J. E.
SEIFFERT, W. SCHMIED-KOWARZIK und E. SCHÜTZ 67

II. Pädagogik und Moral

KLAUS MOLLENHAUER/CHRISTIAN RITTELMAYER

Einige Gründe für die Wiederaufnahme ethischer Argumentation in der
Pädagogik 79

OSWALD SCHWEMMER

Praxis, Methode und Vernunft: Probleme der Moralbegründung 87

MICHAEL BRUMLIK

Zum Verhältnis von Pädagogik und Ethik 103

III. Pädagogik als Theorie einer Praxis

FRIEDRICH KÜMMEL

Erfahrung, Können, Kunst – Einführende Bemerkungen zur Pädagogik als
Theorie einer Praxis 119

FRIEDRICH KÜMMEL

Zur Bestimmung der Formel: Pädagogik als „Theorie einer Praxis“ 121

HANS-MARTIN SCHWEIZER

Kunst und Wissenschaft 127

GOTTFRIED BRÄUER

Situation, Möglichkeit, Können 137

HELMUT SCHAAL

Der Lehrer als Person 147

OTTO FRIEDRICH BOLLNOW

Theorie und Praxis in der Lehrerbildung 155

KARL HEINZ GÜNTHER

Pädagogische Kasuistik in der Lehrerbildung 165

GOTTHILF GERHARD HILLER

Zum Anspruch erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung auf praktische
Verbindlichkeit 175

Bibliographie zum Tübinger Kongreß der DGfE 189

Die Mitarbeiter dieses Heftes 192

Pädagogische Kasuistik in der Lehrerausbildung

Vorbemerkung zum Diskussionsstand

Von „pädagogischer Kasuistik“ sprechen, heißt bestenfalls, einer möglichen Entwicklung vorgreifen; denn „Kasuistik“ ist, nach den einschlägigen Handbüchern und Lexika zu urteilen, kein allgemein anerkannter Begriff der pädagogischen Fachsprache, und eine Diskussion darüber gibt es auch nur in ersten Ansätzen. Zwar ist in der Vergangenheit immer wieder auf die Fruchtbarkeit eines solchen Ansatzes für die Pädagogik hingewiesen worden, die entsprechenden Hinweise beschränken sich aber weitgehend auf den Appell, der zu Unrecht vernachlässigten Kasuistik mehr Beachtung zu schenken¹. Erst in den letzten Jahren hat im Bereich der Fachliteratur die Zahl der Veröffentlichungen zugenommen, in denen kasuistisch in der Weise vorgegangen wird, daß Fälle in den Mittelpunkt der Erörterungen gestellt werden² – eine Betrachtungsweise, die in dem für den Laien gedachten pädagogischen Schrifttum immer schon einen breiten Raum eingenommen hat³. Die theoretische Aufarbeitung der damit verbundenen Fragen und Probleme ist aber bisher kaum in Angriff genommen worden⁴.

Eine weit zurückreichende Tradition hat die Kasuistik im Recht, in der theologischen und der philosophischen Ethik sowie der Medizin (vgl. HAUSER/WOLF/BLEKER 1976). Zunehmend an Bedeutung gewonnen hat sie in der Psychologie, und hier insbesondere in der klinischen Psychologie, der psychologischen Erziehungsberatung und der Kinderpsychotherapie⁵. Als geschichtlichen Ort für eine – theoretisch kaum begründete –

1 So beklagen z. B. die Herausgeber A. FLITNER und H. SCHEUERL im Vorwort zu ihrem Textband „Einführung in pädagogisches Sehen und Denken“ (1967), daß es in der Pädagogik kaum eine kasuistische Literatur gebe, und erheben die Forderung, jeder Erzieher und Lehrer solle während seiner Studien- und Ausbildungsjahre Gelegenheit finden, sich die Kunst der Fallbeobachtung und Falldarstellung anzueignen, um daran das eigene Sehen und Denken zu üben. Die hohe Einschätzung der Kasuistik wird von einzelnen Autoren durch den Hinweis auf die Feststellung HÖNIGSWALDS gestützt, daß „ein einziger, wirklich analysierter Fall eines pädagogischen Verhaltens für die Theorie der Pädagogik mehr wissenschaftlichen Wert habe als ein ganzes Heer statistischer Angaben über das Zusammenbestehen von Merkmalen und Reaktionsweisen“ (1927, S. 214).

2 Als Beispiele können die Veröffentlichungen von ZÜGHART (1961), KELLER/NEUMANN (1972), MEMMERT (1973), GASSER (1973), POTTHOFF/A. WOLF (1975), RIEDLER (1974, 1976), BECKER et al. (1976), GORDON (1977) und WINKEL (o. J.) genannt werden. Wertvolle Anregungen bieten auch die Arbeiten von WÜNSCHE (1972), RUMPF (1967, 1968) und KLINK (1974).

3 Hierher gehören z. B. Veröffentlichungen von PLATTNER (1957, 1960, 1967), KNEHR (1965, 1972), MEVES (1969, 1970) und FISCHLE-CARL (o. J.) sowie die Zeitschrift „WACHSENDE PARTNER“.

4 Hierzu rechne ich die Beiträge von SCHEUERL (1958), GAMM (1967), HENNINGSEN (In: FLITNER/SCHEUERL 1967), MAURER (1970), GASSER (1973) und unveröffentlichte Manuskripte von K. GIEL. Aus dem außerpädagogischen Bereich wären zu nennen LIPPS (1958) und JOLLES (1968).

5 Vgl. dazu den Aufsatz von HUBER (1977) sowie die Veröffentlichungen von AICHORN (1971), ZULLIGER (1951), FREUD (1966), KLEIN (1971), RICHTER (1963), BLACKHAM (1971), LEMPP (1971), FUSS/BÄRSCH (1973), ECKSTEIN (1962) und die schon genannten Arbeiten von KNEHR (1965) und MEVES (1969).

„pädagogische Kasuistik“ markiert H. J. GAMM die Situation des Hauslehrers an der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert (1967, S. 322). Gemeinsam ist den genannten Disziplinen, daß sie – im weitesten Sinne – Theorien einer Praxis sind und kasuistische Denk- und Arbeitsformen für Zwecke der Berufsausbildung entwickelt haben. Wenn diese in der Berufsbildung künftiger Lehrer bisher keinen festen Ort gefunden haben, dann vermutlich nicht zuletzt wegen der angedeuteten Nähe zu rezeptologischen Arbeitsanweisungen, die sich vordergründig an Bedürfnissen des Augenblicks orientieren. Kasuistik gilt darüber hinaus bei vielen Erziehungswissenschaftlern als eine wissenschaftlich fragwürdige, nicht-repräsentative und wenig aussagekräftige Vorgehensweise – als ein „Verfahren minderen wissenschaftlichen Ranges“ (MAURER 1970, S. 139f.).

Vorbehalte wissenschaftstheoretischer Art werden in den nachfolgenden Überlegungen nur am Rande berührt. Der Kontext, in dem die Frage nach den Möglichkeiten der kasuistischen Betrachtungs- und Vorgehensweise gestellt wird, ist die Lehrerausbildung, genauer: die Theorie-Praxis-Vermittlung als Ausbildungsproblem. Im Vordergrund steht deshalb nicht die Brauchbarkeit und Leistungsfähigkeit der Kasuistik als Forschungsmethode, sondern die Frage nach ihrem möglichen Beitrag zur Bewältigung des Theorie-Praxis-Problems in der Ausbildung. Die Ausklammerung der Methodenproblematik halte ich auch deshalb für vertretbar, weil dazu die Arbeit von KARL SCHNEIDER (1971) vorliegt⁶. Die Probleme, die ich in dieser Hinsicht sehe, möchte ich durch die Begriffe „Situationsbeschreibung“, „Fallbeschreibung“, „Fallstudie“ nur andeuten.

Ich möchte in den nachfolgenden Überlegungen so vorgehen, daß ich zunächst das mit „Fall“ Gemeinte näher zu bestimmen versuche. Im Anschluß daran soll das Vermittlungsproblem diskutiert werden, ausgehend von der Feststellung, Fälle seien Schnittpunkte von Theorie und Praxis. Folgerungen und Anregungen zur Einbeziehung der Kasuistik in der Ausbildung sollen den Gedankengang weiterführen.

Zur näheren Bestimmung von „Fall“

In der allgemeinen Feststellung, Kasuistik sei die „Lehre von den Fällen“, bleibt das mit „Fall“ Gemeinte noch unbestimmt. In der katholischen Morallehre ist es der Gewissensfall, in der Jurisprudenz der Rechtsfall, in der Medizin der Krankheitsfall, über den entschieden werden soll. Dabei scheint sich die Kasuistik vorzugsweise mit dem seltenen und komplizierten Einzelfall zu beschäftigen, mit unterschiedlich ausgeprägter Intention, typische Fälle herauszuarbeiten, sie abzugrenzen, zu sammeln und zu ordnen.

Bei aller Verschiedenheit der theoretischen Vorgaben, von denen her, und der Handlungsfelder, in denen entschieden werden muß, läßt sich der konkrete Einzelfall doch als der Ort bezeichnen, an dem theoretisch Allgemeines – allgemeine Normen, Regeln und Grundsätze – seine Relevanz für die Analyse und Deutung des Besonderen erweisen muß. Der Fall ist das Besondere, das unter ein Allgemeines fällt (vgl. dazu und zum ff. GIEL).

Es geht z. B. im konkreten Krankheitsfall nicht darum, zu erklären, „wie das Entstehen von Krebs zu deuten sei, sondern ob ein bestimmter Mensch Krebs hat. Es geht hier nicht um den Begriff Krebs im Bezugsrahmen einer medizinischen Theorie, sondern darum, ob die Symptome, die ein Patient zeigt, als Krebs zu deuten sind“. Es geht um die Klärung dessen, „was der Fall ist“, um ein Diagnostizieren, Erkennen, Urteilen. Der konkrete Fall liegt dann „einfach“, wenn er auf Anhieb als „Fall von“

⁶ Zur forschungsmethodischen Problematik wird auf Veröffentlichungen von BOLLNOW (1975) und SCHNEIDER (1971) sowie auf die Aufsätze von GOODE/HATT (1956) und HUBER (1977) verwiesen.

erkannt werden kann; er erweist sich als „kompliziert“, wenn seine Besonderheiten sich nicht ohne weiteres unter ein solches Deutungsschema subsumieren lassen. In diesem Fall werden zur Klärung des Sachverhaltes Rückfragen an die medizinische Theorie erforderlich. Er wird zu einem „besonderen Fall“.

Der „besondere Fall“ ist es auch, dem sich die erwähnte kasuistisch orientierte pädagogische Literatur vorzugsweise zuwendet: Es werden fast ausschließlich Konfliktfälle dargestellt und diskutiert. Das Alltägliche, Selbstverständliche, Wiederkehrende, immer schon Verstandene und Bewältigte wird selten als Fall vorgestellt, sondern das, was sich als Konflikt, als besonderes Ereignis, als Denkwürdiges und Merkwürdiges, als Unerwartetes und Unvorhergesehenes aus dem Geschehensablauf heraushebt.

Die Frage liegt nahe, ob diese Bevorzugung des Auffälligen, aus dem Rahmen des Üblichen Fallenden, gerechtfertigt ist oder ob eine pädagogische Kasuistik sich damit nicht von vornherein wichtige Seiten der Erziehungswirklichkeit verschließt. Kann nicht jeder Ausschnitt der Erziehungswirklichkeit, jeder Vorgang, jedes Vorkommnis zu einem Fall werden, wenn es nur gelingt, pädagogisch Bedeutsames an ihm sichtbar zu machen (vgl. GAMM 1967, S. 327). Anders gesagt: Hängt es nicht von demjenigen ab, der beobachtet und beschreibt, ob etwas zu einem Fall wird. Aufmerksamen und geschulten Beobachtern fällt auch dort noch etwas auf, wo andere überhaupt nichts sehen. So gesehen „gibt“ es Fälle nicht, sie werden „produziert“ – von demjenigen, dem etwas auffällt, der etwas „Interessantes“ entdeckt. Ein Vorkommnis ist nicht schon als solches ein interessanter, bemerkenswerter Fall – auch kein klarer, eindeutiger, typischer „Fall von“ –, sondern es wird als solcher gedeutet. Aus dieser Sicht kann dann auch das Alltägliche, scheinbar Selbstverständliche zum interessanten Fall werden, an dem sich pädagogisch Bedeutsames zeigen läßt. Was in dieser Weise hervorgehoben, zum Fall „stilisiert“ wird, das hängt von den theoretischen Konzeptionen ab, die an die Wirklichkeit herangetragen werden.

Zwei Momente solcher „Produktion“ von Fällen verdienen besondere Beachtung: die Tatsache, daß es sich beim Fall immer um einen Ausschnitt aus einem umfassenderen Geschehenszusammenhang handelt, und die Feststellung, daß dabei Stilisierung im Spiel sei.

Was im Fall dargestellt wird, ist einerseits *Teil eines umfassenderen Zusammenhangs*, muß aber andererseits als eine in sich sinnvolle Einheit ausgrenzbar sein. Eine der Schwierigkeiten besteht nun darin, die Grenzen des zum Fall Gehörigen festzulegen, obwohl Erziehung als ein offenes Geschehenssystem dies im strengen Sinn gar nicht zuläßt. Der Einzelfall weist immer über sich hinaus auf den Zusammenhang, aus dem er herausgeschnitten wurde. Dieser Ausschnittcharakter ist zwangsläufig und bringt es mit sich, daß die Frage nach dem Zusammenhang ständig wachgehalten werden kann. Im Fall ist gewissermaßen die Tendenz zum „Immer-weiter-fragen-Können“ angelegt. Andererseits besteht die Notwendigkeit, dieses Fragen auf das für den „Fall“ Wesentliche zu beschränken. Die Darstellung muß deshalb auf diejenigen Informationen reduziert werden, die für die Rekonstruktion des Zusammenhangs wesentlich sind, auf den aufmerksam gemacht werden soll – der als „Fall“ diskutiert werden soll. Kriterium für die Auswahl der Daten kann deshalb nur sein, was seine über das konkrete Geschehnis hinausreichende Bedeutung ausmacht⁷.

In der Notwendigkeit, reduzieren zu müssen, ist die *Tendenz zur Stilisierung und Formalisierung* angelegt. Sie kann bewußt genutzt werden, um das am konkreten Fall als bedeutsam und interessant Angesehene herauszuarbeiten. Es geht dann nicht mehr um das konkrete Ereignis, sondern um das an ihm Paradigmatische, auf andere Fälle Übertragbare. Was dargestellt wird, ist im Hinblick auf das, was an ihm gezeigt werden soll, was es an Erziehungswirklichkeit erschließen soll, gewichtet. Das in dieser Hinsicht weniger Bedeutsame wird ausgeklammert. Eine Reduktion also, die nicht auf isolierbare Geschehenselemente, sondern auf Ganzheit aus ist. SCHEUERL spricht vom „empirisch

7 MAURER formuliert: „Als Kriterium für die Zahl und Beschaffenheit der einzelnen Daten gilt jedoch die Abstraktionsfähigkeit vom besonderen Fall, also die Bedeutung eines Falles für die Theorie“ (1970, S. 141).

wahrgenommenen Fall“, der als „verarbeiteter“, „auf sein Grundschema reduzierter Fall“ ins Gedächtnis eingehe, um dort „als exemplarischer Fall gleichnishaft weiterzuwirken“ (SCHEUERL 1974, S. 63). Die Gefahr einer zu weitgehenden Formalisierung wird man sehen müssen: Es wird dadurch nicht nur der Rückbezug auf den konkreten Zusammenhang aufgegeben, sondern es könnte die Rückbezüglichkeit auf Wirklichkeit überhaupt verloren gehen. Auch könnten Schemata zu einer vorschnellen Vereindeutigung des Mehrdeutigen verleiten, zu einem beruhigenden Identifizieren als „Fall von“. Interessant am konkreten Fall ist aber nicht das Allgemeine, was ihn in Analogie zu „gehabten Fällen“ identifizierbar macht, sondern das, was ihn als besonderen „Fall von“ auszeichnet. Interessant ist das Untypische, Mehrdeutige, Komplizierte am jeweiligen Fall (SCHEUERL, S. 85). – Wir kennen z. B. alle die Situation des neuen Lehrers bzw. der neuen Lehrerin, die zum ersten Mal vor einer bis dahin unbekanntem Klasse stehen: ein Fall von „Testen des Neuen“. Solche Situationen haben vergleichbare Merkmale und zeigen mit der allgemeinen Konstellation zusammenhängende typische Verlaufstendenzen. Darauf kann man aufmerksam machen. Am konkreten Fall aber interessieren die besonderen Umstände, die Art und Weise, wie „der Neue“ damit zurechtkommt, wie er die Bälle aufnimmt und z. B. auf Provokationen reagiert.

Zum „Fall“ gehört beides: das Paradigmatische und das Besondere; denn das Besondere weist ihn als Variation des Allgemeinen aus. Ein Fall ist zwar wie kein anderer, er ist aber immer auch „Fall von“. Kasuistik wird beide Aspekte in ihre Aufgabenstellung aufnehmen müssen (vgl. BUBNER 1976, S. 175 ff.). Der eine verweist auf Gleichförmigkeiten im pädagogischen Geschehen, auf die Strukturierung des Handelns durch Regeln „angesichts dem kontingenten Wechsel der Umstände und dem unerwarteten Auftreten neuer Situationen“ (ebd., S. 182). Der andere sensibilisiert für das Einmalige, Unerwartete, Neue der jeweiligen Situation. Wenn das Vorgefallene „sperrig“, von den bisherigen Erfahrungen her nicht „verrechenbar“ ist, wird die pädagogische Phantasie herausgefordert, eröffnen sich Möglichkeiten für das Entdecken von Neuem. Die produktive Seite der Theorie für die Praxis entzündet sich an deren Widerständigkeit und Mehrdeutigkeit. Am konkreten Fall kann das theoretisch nicht Bewältigte aufgedeckt, können Lücken in der geltenden Theorie sichtbar gemacht werden.

Eine kurze Anmerkung zum mehrfach angesprochenen Problem der „Regeln“: Regeln strukturieren und ordnen, sie können – worauf BOLLNOW hingewiesen hat – aber auch zu verfestigten, erstarrten Formen führen, die die Spontaneität des Lebens erdrücken. Pädagogisch gesehen, scheint mir wichtig, daß bestehende Regeln nicht nur hinterfragt und durchbrochen werden können, sondern daß neue Regeln gebildet werden können und sich auch ständig bilden – nicht selten zur Überraschung des Lehrers. Man wird auch davon ausgehen müssen, daß sich das Handeln in einer Situation selten an einer einzigen Regel orientieren können, sondern daß mehrere – möglicherweise konkurrierende – Regeln relevant werden.

Das Vermittlungsproblem

Mit diesen Überlegungen befinden wir uns schon mitten im Vermittlungsproblem, dessen Thematisierung uns aufgetragen ist. Wir knüpfen dazu an die Feststellung an, Fälle seien Schnittpunkte von Theorie und Praxis. Sie sind es insofern, als – wie wir deutlich zu machen versuchten – erst durch den theoretischen Zugriff aus einem Vorkommnis ein Fall wird. Nun allerdings nicht in der Weise, daß der Fall als angewandte Theorie begriffen werden könnte, vielmehr hat die Theorie ihre Relevanz für die Praxis zu erweisen. Anders gesagt: Wo Fälle entstehen, entschieden und „erledigt“ werden, ist die Theorie immer schon auf Praxis hin vermittelt. Der Schnittpunkt ist demnach durch die konkrete Situation des Praktikers markiert, der sich vor einen Fall gestellt findet, er liegt im Handelnden selbst. Er ist es, der die Umsetzung pädagogischer Theorien in Praxis leisten muß. In seiner Entscheidung in der jeweiligen konkreten Situation vermittelt er beides. Welche wissenschaftlichen Informationen und Erkenntnisse Eingang in seine Praxis finden, hängt

von seinem Wissen und seinem Können ab. Fälle können deshalb auch als die Stelle bezeichnet werden, an der die Reflexion als Bestandteil der Praxis entdeckt wird (GIEL).

Das Gelingen dieser Vermittlung ist m.E. davon abhängig, wie weit sie schon auf der theoretischen Ebene angebahnt wurde, d.h. wissenschaftliches Spezialwissen auf seine Verwendbarkeit in Fällen hin vermittelt wurde. Die Praxis ist mit wissenschaftlichen Begriffen nicht faßbar; deshalb können Theorien nicht bruchlos in die Praxis hinein verlängert werden (vgl. die Formulierung von F. KÜMMEL in seinem Beitrag in diesem Heft: „Reine Rationalität ist nicht handlungsfähig“). Das damit angesprochene Vermittlungsproblem liegt auf der theoretischen Ebene: Es soll gewissermaßen ein theoretisches „Inventar“ bereitgestellt werden, mit dessen Hilfe Praxis aufgeklärt werden kann. Anders gesagt: Der Fall wird zum Kristallisationspunkt von Theorien, die zum Zwecke seiner Interpretation, Klärung und Lösung vermittelt werden⁸. Etwas ungeschützt formuliert: Wissenschaftliches Spezialwissen wird Teil eines auf Anwendbarkeit im konkreten Handeln angelegten kasuistisch zentrierten Wissens. Daß dabei recht verschiedenartige – auch divergente und „naive“ – Theorien verarbeitet werden müssen, verweist auf die Schwierigkeiten und Probleme einer solchen Vermittlung. Sie liegen vor allem auf der begrifflichen Ebene. Vorkommnisse und Ereignisse in der Schulklasse können nicht auf der Ebene der Theorie verrechnet werden, Fälle lassen sich nicht auf den Nenner wissenschaftlicher Begriffe bringen. Es werden Begriffsformen entwickelt werden müssen, die einerseits die Verständigung mit dem Praktiker ermöglichen, andererseits für die Aufnahme wissenschaftlichen Spezialwissens in die Argumentation offen sind. Die Begrifflichkeit muß es dem Praktiker erlauben, die ihn beim Zurechtkommen in konkreten Situationen bedrängenden Probleme zur Sprache zu bringen. Denn auch Theorien, die in der beschriebenen Weise praxisbezogen sind, können nur soweit praxiswirksam werden, als sie der Handelnde in das Geschehen einbringt.

Wenn ich es recht sehe, ist damit auch das angesprochen, was EISERMANN in einem Diskussionsbeitrag hier als „Zusammenhänge stiften“ bezeichnet hat: das Problem, daß unsere Studenten mit sehr heterogenen Theorien unterschiedlicher Nähe zur Praxis konfrontiert werden und wir es eigentlich weitgehend ihnen selber überlassen, die Konstrukte dieser Wissenschaften in eine Form zu übersetzen, die ihnen beim Entschlüsseln von Erziehungsprozessen helfen kann.

Die Aufgabe der Vermittlung stellt sich nach dem Gesagten nicht nur auf zwei Ebenen – der praktischen und der theoretischen –, sondern auch in beiden Richtungen des Theorie-Praxis-Bezugs⁹. Denn nur unter Vernachlässigung des hermeneutischen Zirkels

8 In dieser Unterscheidung einer Vermittlung auf der praktischen und der theoretischen Ebene treffen sich meine Überlegungen mit dem Gedankengang, den OELKERS in seinem Buch „Die Vermittlung zwischen Theorie und Praxis in der Pädagogik“ (1976) entwickelt hat.

9 Von Theorie ist im Hinblick auf den konkreten Fall in unterschiedlicher Bedeutung zu sprechen: vom theoretischen Vorverständnis des Handelnden, soweit es sich aus seiner Praxis erschließen läßt; von den theoretischen Positionen desjenigen, der den Fall beobachtet und darstellt und vom theoretischen Bezugsrahmen derjenigen, die sich aufgrund dieser Darstellung mit ihm befassen, ihn analysieren und diskutieren. Von besonderem Gewicht ist das theoretische Vorverständnis desjenigen, von dem die Darstellung stammt, weil uns die Erziehungswirklichkeit in der Brechung durch seine Interpretationen übermittelt wird. Von der Differenziertheit seines theoretischen Bezugsrahmens hängt es ab, wie differenziert und sachkundig erzieherisches Geschehen gesehen, dargestellt und diskutiert wird. Daß Theorien eine notwendige Voraussetzung von Fallstudien sind, schließt allerdings nicht aus, daß sie auch die Sicht verstellen und als einseitige und vereinfachende Deutungsschemata fungieren können.

läßt sich formulieren, bei der theoretischen Vermittlung gehe es um ein praxisbezogenes, für konkrete Fälle relevantes Wissen, der praktischen Vermittlung obliege die Umsetzung dieses Wissens in die Praxis. Die Vermittlung kann von beiden Enden des Prozesses angestoßen, betrieben und auch verfehlt werden. So wenn z.B. der Praktiker unbeeindruckt und unbeeinflußt von wissenschaftlichen Erkenntnissen an überlieferten Handlungsmustern festhält oder der Theoretiker sich auf Rückfragen des Praktikers mit dem Hinweis auf sein Verständnis von Wissenschaftlichkeit für nicht zuständig erklärt. Der Primat liegt m.E. aber bei der Praxis, weil von ihren Problemen die wirksamsten Anstöße zur Vermittlung ausgehen können.

Pädagogische Kasuistik hat es nach dem Gesagten mit einem komplexen Vermittlungsproblem zu tun, wenngleich ihr als Theorie im Hinblick auf die praktische Vermittlung Grenzen gezogen sind. Sie kann diese Vermittlung nicht selbst leisten, allenfalls anbahnen, anleiten, stützen, begleiten. Gegenüber anderen Formen theoretischer Beschäftigung mit Erziehungsfragen zeichnet sie aber von ihrem Ansatz her die Nähe zum Prozeß des Vermittelns aus. Das mag einer der Gründe dafür sein, warum von ihr Unterstützung für eine praxisnahe Ausbildung erwartet wird. Für die Erkundung des Zusammenspiels von Theorie und Praxis scheinen Fälle besonders geeignet zu sein.

Kasuistik in der Ausbildung

Mit Fällen kann der künftige Lehrer im Rahmen seiner Ausbildung sowohl in der Schulpraxis als auch in den Veranstaltungen der Hochschule konfrontiert werden. An beiden Orten kann das in mehr beiläufiger oder auch ausdrücklich thematisierender Weise geschehen. In unserem Zusammenhang interessiert die eingehendere Beschäftigung mit dem einzelnen Fall, die in der stillschweigenden Annahme oder mit der Begründung erfolgt, die Analyse und Diskussion von Fällen könne zur differenzierteren Sicht der Erziehungswirklichkeit beitragen, mit ihrer Hilfe könnten pädagogisches Sehen und Denken gelehrt und gelernt und künftiges erzieherisches Handeln angebahnt und angeleitet werden (FLITNER/SCHUEERL 1967).

Die vorausgehenden Überlegungen zum Vermittlungsproblem legen es nahe, der Frage, was Kasuistik für das Sehen- und Denkenlernen einerseits und das Handeln andererseits zu leisten vermag, getrennt nachzugehen. Wenn es richtig ist, daß die Vermittlung von Theorie und Praxis vom Handelnden selbst in der konkreten Situation zu Wege gebracht werden muß, kann die theoretische Beschäftigung mit Fällen dazu allenfalls indirekt beitragen: durch die Bereitstellung praxisbezogenen Wissens, die Sensibilisierung für das „Erfahrungen-machen-Können“, die Förderung der Urteilsfähigkeit, die Entwicklung von Handlungsbereitschaften. Das Zurechtkommen in Situationen kann nur in Situationen gelernt werden¹⁰.

Die These, die Beschäftigung mit Falldarstellungen könne zur „Bildung und Sensibilisierung von Organen der Erfahrung“ (GIEL 1976, S. 20) beitragen, hat sich für mich in den bisherigen Versuchen im Rahmen der Lehrveranstaltungen bestätigt. Bei der konkreten

10 Ob und wie weit der Ansatz eine Systematisierung zuläßt – als Klassifizierung von Fällen oder Zusammenstellung handlungsleitender Regeln –, wird sich nur durch umfangreiche kasuistische Studien und in Verbindung mit dem GIELSchen Ansatz einer Topik des Unterrichts klären lassen (vgl. dazu auch BORNSCHUEUR 1976).

Arbeit an Falldarstellungen haben sich drei Fragerichtungen herauskristallisiert: Fragen zur *Darstellung selbst*, zur *Rekonstruktion des Geschehens* und zu den *Handlungsalternativen*.

Die *Anmerkungen zur Darstellung* waren vorwiegend kritisch, was damit zusammenhängen dürfte, daß die Berichte zum größten Teil von in der Beobachtung und Beschreibung von Praxis noch ungeschulten Studenten und Referendaren stammten. Bemängelt wurden die „Unvollständigkeit“ des Berichts und das Fehlen wichtiger Informationen für die eigene Urteilsbildung. Auch wurde gerügt, es seien zu viele Interpretationen und Wertungen enthalten. Die Diskussionen zeigten, daß Falldarstellungen durchaus geeignet sind, Probleme der Beobachtung, Beschreibung und Darstellung pädagogischer Sachverhalte aufzuzeigen. Am konkreten Beispiel kann z. B. der Frage nachgegangen werden, welches für die Rekonstruktion des Geschehens unerläßliche Daten sind, die ein unkontrolliertes und unkontrollierbares Einbringen von Vermutungen, Deutungsversuchen und Handlungsalternativen verhindern können. Durch eigene Beschreibungsversuche – zunächst als Situationsbeschreibung¹¹ – kann für die damit zusammenhängenden Probleme sensibilisiert werden. Sie können darüber hinaus zu einer differenzierteren Wahrnehmung erzieherischer Praxis beitragen.

Die *Rekonstruktion des Geschehens* gibt dem Studenten Gelegenheit, sein bisher erworbenes pädagogisches Wissen am konkreten Fall zu aktualisieren und auf seine Brauchbarkeit zu erproben. Von ihr kann auch der Anstoß zu weiterer theoretischer Beschäftigung ausgehen. Der vorschnellen Einordnung in gängige Deutungsschemata („autoritäres Lehrerverhalten“) kann dadurch begegnet werden, daß die Vermutungen und Hypothesen an eine auch das Detail einbeziehende Rekonstruktion angebunden werden. Ein behutsames Vorgehen kann zu einer differenzierenden Wahrnehmung von Praxis anleiten, Zusammenhänge sichtbar machen und Einblick in ihre Komplexität vermitteln. Sie kann aufmerksam machen auf standortgebundene Sichtweisen der am Geschehen Beteiligten, unterschiedliche Situationsdefinitionen und Interpunktionen des Geschehens (vgl. MOLLENHAUER 1972; WATZLAWICK 1969).

Die *Suche nach Lösungsmöglichkeiten und Handlungsalternativen* fordert die produktive Phantasie heraus: Unter Berücksichtigung handlungsbeschränkender Vorgaben können der Spielraum des Handelns erkundet, Wirkungen und mögliche Nebenwirkungen gedanklich antizipiert, Lösungsmöglichkeiten auf ihre Angemessenheit durchgespielt werden. Der diskutierte Fall wird zum Brennpunkt für Alltagswissen, erworbenes Fachwissen und eigene Erfahrung. Die vom Zugzwang entlastete Situation eröffnet Möglichkeiten des Denkens in sozialen Prozessen, der Problemerlegung und der Entwicklung von Handlungsstrategien, die einer vordergründig-rezeptologisch am „Richtig-Falsch“-Schema orientierten Sichtweise entgegenwirken können. Die beobachtete Hilflosigkeit vieler Studenten sowohl bei der Beschreibung als auch bei der Analyse und Diskussion von Fällen, legt die Frage nahe, ob und ggf. wie dazu angeleitet werden könnte. Die Frage hat an Gewicht gewonnen, seit die Arbeit an Fällen an einzelnen Pädagogischen Hochschulen zu einem bevorzugten Klausurthema geworden ist und sich von dort her schon erste Rückwirkungen auf die Lehre zeigen. Wie kann angeleitet werden, ohne zu reglementieren und zu schematisieren? Ist es wünschenswert, daß jeder Fall mit demselben Kategorienschema angegangen wird? (Vgl. POTTHOFF/WOLF 1975; GASSER 1973).

Man wird zwar dem Argument, worüber im Zusammenhang mit einem konkreten Fall gesprochen werden könne, müsse sich aus dem Fall selbst ergeben, im Grundsatz nicht widersprechen können (vgl. HENNINGSEN 1967). Aber das eben ist abhängig vom Niveau und der Differenziertheit des theoretischen Vorverständnisses, mit dem man an ihn herangeht. Es ist deshalb Hilfestellung bei dem Bemühen erforderlich, in anderen – sehr verschiedenen und häufig systematisch orientierten – Zusammenhängen erworbenes Wissen (z. B. zum Thema „Disziplin“) in die Arbeit am konkreten Fall einzubringen. Es gilt, eine Beweglichkeit im Umgang mit dem eigenen Wissen zu fördern, die es ermöglicht, seine Relevanz an immer neuen Fällen zu prüfen. Dabei sind von solchen Fällen besonders anregende Impulse zu erwarten, die auf Lücken im verfügbaren Wissen aufmerksam werden lassen.

11 Vgl. dazu die Unterscheidung von Situationsbeschreibung und Fallbeschreibung bei SCHNEIDER (1971, S. 91 ff.).

Welche pädagogische Fragestellungen mit welcher Akzentuierung in die Analyse und Diskussion einbezogen werden, hängt vom jeweiligen Fall ab. Es hat sich aber gezeigt, daß eine Reihe grundlegender Gesichtspunkte nicht unbeachtet bleiben können: die gesellschaftlichen und institutionellen Rahmenbedingungen, die Wechselbeziehungen und Erwartungshaltungen der beteiligten Personen, ihr Handlungsspielraum, das emotionale Klima, der Prozeßcharakter des Geschehens. Eine darüber hinaus gehende Strukturierung des Umgangs mit Fällen scheint problematisch. Differenzierte Fragenkataloge verleiten zum „Abhaken“ und sind für die Herausarbeitung des jeweils Besonderen eher hinderlich.

Auf die begrenzten Möglichkeiten des „In-Handlung-setzen-Könnens“ wurde schon hingewiesen. Die Grenzen werden noch enger, wenn – wie in unseren Überlegungen – auf die von einem zweckrationalen Unterrichtskonzept verdeckte Dimension des Nicht-Planbaren, Ereignishaften, Unvorhersehbaren abgehoben wird (vgl. BOLLNOW o.J.; H. SCHÄFER in POPP 1976; RUMPF 1976). Bedenken müssen deshalb gegen jede Art von Einübung in Praxis vorgebracht werden, die von ihrer Verfügbarkeit ausgeht und auf rigide Handlungsmuster und Handlungsanweisungen abzielt. Das Zurechtkommen in unvorhersehbaren Situationen gehört sicher nicht zum isolierbaren und erlernbaren Teil beruflichen Könnens¹². Die Kleingruppenarbeit an begrenzten Unterrichtsaufgaben (z. B. dem Erklären eines Sachverhalts) könnte allenfalls dann zur Vorbereitung auf solche Situationen beitragen, wenn es dabei nicht in erster Linie um das jeweilige, isolierbare Verhaltenselement geht, sondern wenn Gelegenheit gegeben wird, an unterschiedlichen Aufgaben und unter unterschiedlichen Bedingungen die Widerständigkeit der Aufgabe und die Stärken und Schwächen eigenen Könnens zu erfahren¹³. Aber die Simulation von Praxis kann den Ernstfall nicht ersetzen. Ich würde allerdings den Begriff „Ernstfall“ nicht zu eng auslegen. Auch die Praktika während der Ausbildung an der Hochschule haben Ernstcharakter, wenn es auch nicht die Ernstsituation der eigenverantwortlichen kontinuierlichen Arbeit in einer Schulklasse ist. Es kann nicht nur die Funktion nachträglicher Besinnung für künftiges Verhalten erfahrbar gemacht, sondern auch die Qualifikation für solche Gespräche verbessert werden (damit sind nicht nur die Gespräche zwischen Mentor und Student bzw. Referendar, sondern auch die Kollegengespräche gemeint, die offensichtlich zu wenig gepflegt werden). Auch lernt der Student die unterschiedlichen Strukturen des Drinstehens einerseits, mit seinem Handlungsdruck, seinem Handlungszwang und dem Erfordernis der Wahl einer Alternative und des darüber Reflektierens andererseits mit seinen Möglichkeiten des hypothetisch-systematischen Durchlaufens aller möglichen Alternativen kennen (KÜMMEL, in diesem Heft). Wenn es um die Ernstsituation von Praxis geht, sollten wir daran denken, daß auch die Lehr- und Lernsituation an der Hochschule Praxis darstellt, in der Erfahrungen gemacht werden können. Auf die darin liegenden Möglichkeiten sind wir noch gar nicht so recht aufmerksam geworden.

Die eigenverantwortliche Tätigkeit in der Schule, in der die Vermittlung von Theorie und Praxis sich als immer neu zu bewältigende Aufgabe stellt, in der die Spannung von

12 Isolierbar im Sinne von üblichen Fertigkeiten; vgl. dazu den Aufsatz von BOLLNOW „Übung als Weg des Menschen“ (1974). Auf die umfangreiche Literatur zum Lehrer-Verhaltenstraining braucht in diesem Zusammenhang nur hingewiesen zu werden.

13 Interessant sind in dieser Hinsicht Aufsätze in der englischen Zeitschrift „British Journal of Teacher Education“, die überhaupt als Fundgrube für eine praxisbezogene Lehrerbildung gelten kann, vgl. u. a. E. STONES: Teaching teaching skills, Heft 1 (1976), S. 56 ff.; R. GIBSON: The effect of school practice: The development of student perspectives, Heft 3 (1976), S. 241 ff.; D. GRANT: Where theory and reality meet, Heft 3 (1976), S. 259 ff.

Planbarkeit und Ergebnishaftigkeit erfahrbar wird und Disponibilität sich bewähren muß, ist durch nichts ersetzbar. Nur im Vollzug des Handelns wird Vermittlung realisiert, gelingt oder mißlingt sie. Die Ausbildung kann darauf nur vorbereiten: Wissen und Deutungsschemata verfügbar machen, Argumentationsräume eröffnen, für das Unvorhergesehene sensibilisieren, die Bedeutung und Funktion handlungsleitender Regeln aufzeigen.

Literatur

- AICHORN, A.: Verwahrloste Jugend. Die Psychoanalyse in der Fürsorgeerziehung. Bern/Stuttgart 1971.
- BECKER, G., et al.: Konfliktbewältigung im Unterricht. Bad Heilbrunn 1976.
- BLACKHAM, J.: Der auffällige Schüler. Weinheim/Basel 1971.
- BOLLNOW, O. F.: Das Verhältnis zur Zeit. Heidelberg o.J.
- BOLLNOW, O. F.: Philosophie der Erkenntnis. Stuttgart 1970.
- BOLLNOW, O. F.: Übung als Weg des Menschen. In: Universitas 1974, Heft 4, S. 825–842.
- BORNSCHEUER, L.: Topik. Zur Struktur der gesellschaftlichen Einbildungskraft. Frankfurt 1976.
- BRÄUER, G.: Pädagogisches Denken als konkretes Denken. Essen 1964.
- BRITISH JOURNAL OF TEACHER EDUCATION. Ed. E. STONES. London 1976, 1977.
- BUBNER, R.: Handlung. Sprache und Vernunft. Grundbegriffe praktischer Philosophie. Frankfurt 1976.
- DERBOLAV, J.: Pädagogik und Politik. Eine systematisch-kritische Analyse ihrer Beziehungen. Stuttgart 1975.
- DREIKURS, R.: Psychologie im Klassenzimmer. Stuttgart 1973.
- DREIKURS, R./SOLTZ, V.: Kinder fordern uns heraus. Stuttgart 1970.
- ECKEL, W.: Mein Anfang als junger Lehrer. In: Z. f. Päd. 5 (1959), S. 319–357.
- ECKSTEIN, L.: Pädagogische Situationen im Lichte der Erziehungsberatung. Berlin/Stuttgart 1962.
- FISCHLE-CARL, H.: Erziehen – mit Herz und Verstand. Berlin o. J.
- FLITNER, A./SCHEUERL, H. (Hrsg.): Einführung in pädagogisches Sehen und Denken. München 1967.
- FREUD, A.: Einführung in die Technik der Kinderanalyse. München/Basel 1966.
- FREUD, A.: Wege und Irrwege der Kinderentwicklung. Bern/Stuttgart 1968.
- FUSS, A./BÄRSCH, W.: Die Behandlung schwieriger Kinder im Unterricht. Villingen 1973.
- GAMM, H. J.: Zur Frage einer pädagogischen Kasuistik. In: Bildung und Erziehung 20 (1967), S. 321–329.
- GASSER, P.: Disziplin Konflikte im Unterricht. Basel 1975.
- GIEL, K. (Hrsg.): Allgemeine Pädagogik. Freiburg 1976.
- GIEL, K.: Vorbereitender Beitrag zur Funktion und Stellung des „Falles“ (Darstellung und Analyse) in den Gesellschaftswissenschaften. (Unveröff. Manusk.)
- GIEL, K.: Zum Problem der Einzelfallstudie. (Unveröff. Manusk.)
- GOODE, W. J./HATT, P. K.: Die Einzelfallstudie. In: KÖNIG, R. (Hrsg.): Beobachtung und Experiment in der Sozialforschung. Köln 1956, S. 299–313.
- GORDON, T.: Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst. Hamburg 1977.
- HAUSER, R./WOLF, F. O./BLEKER, J.: Artikel „Kasuistik“. In: Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 4. Basel/Stuttgart 1976, Sp. 703–707.
- HENNINGSEN, J.: Peter stört. In: FLITNER/SCHEUERL 1967 S. 57–71.
- HÖNIGSWALD, R.: Über die Grundlagen der Pädagogik. München 1927.
- HUBER, H. P.: Kontrollierte Fallstudie. In: Handbuch der Psychologie. Bd. 8,2. Göttingen 1978, S. 1153–1199.
- JOLLES, A.: Einfache Formen. Tübingen 1968.
- KELLER, U./NEUMANN, G.: Kritische Erziehung. 2 Bde. Opladen 1972.
- KLEIN, M.: Die Psychoanalyse des Kindes. München/Basel 1971.
- KLINK, J.-G.: Klasse H7e. Bad Heilbrunn 1974.
- KNEHR, E.: Erziehen in Freiheit zur Ordnung. Stuttgart 1965.
- KNUPFFER, H.: Pädagogische Praxis und die Theorie. Zum Problem der Freiheit erzieherischen Handelns. Weinheim/Basel 1977.

- LEMPF, R.: Lernerfolg und Schulversagen. Eine Kinder- und Jugendpsychiatrie für Pädagogen. München 1971.
- LEMPF, R.: Problemkinder. Ein Ratgeber für Eltern. München 1977.
- LIPPS, H.: Die Verbindlichkeit der Sprache. Frankfurt ²1958.
- LUHMANN, N.: Zweckbegriff und Systemrationalität. Frankfurt 1973.
- MAURER, F.: Unterrichtsbeobachtung und didaktische Kasuistik. In: G. DOHMEN/F. MAURER/W. POPP (Hrsg.): Unterrichtsforschung und didaktische Theorie. München 1970, S. 130–144.
- MEMMERT, W.: Zur Analyse von Disziplinschwierigkeiten. In: Die Scholle, (1973), S. 200–209.
- MEVES, CH.: Die Schulnöte unserer Kinder. Hamburg 1969.
- MEVES, CH.: Mut zum Erziehen. Erfahrungen aus der psychagogischen Praxis. Hamburg 1970.
- MOLLENHAUER, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß. München 1972.
- MOLLENHAUER, K./RITTELMAYER, CH.: Methoden der Erziehungswissenschaft. München 1977.
- MUTH, J.: Pädagogischer Takt. Heidelberg 1962.
- MUTH, J.: Von acht bis eins. Situationen aus dem Schulalltag und ihre didaktische Dimension. Essen 1967.
- OELKERS, J.: Die Vermittlung zwischen Theorie und Praxis in der Erziehung. München 1976.
- PLATTNER, E.: Weg des Vertrauens. Stuttgart 1957.
- PLATTNER, E.: Gehorsam. Stuttgart 1960.
- PLÜGGE, H.: Über den Fall. In: Verstehen und Vertrauen (Festschrift für O. F. BOLLNOW). Stuttgart 1968, S. 148–160.
- POPP, W. (Hrsg.): Kommunikative Didaktik. Weinheim/Basel 1976.
- POTTHOFF, W./WOLF, A.: Pädagogische Konflikte in der Schule. Analysen und Hilfen für die Praxis. Freiburg 1975.
- REDL, F.: Erziehung schwieriger Kinder. München 1971.
- RIEDLER, R. (Hrsg.): Was tue ich, wenn ... 2 Bde. München 1974/1976.
- RINGEL, E./BRANDL, G. (Hrsg.): Situationsbewältigung durch Fragen. Das dialogische Prinzip im Lernprozeß. Wien/Freiburg/Basel 1977.
- ROTH, H.: Skizze einer Theorie des Erziehungsfeldes. In: H. ROTH: Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung. Hannover 1967, S. 193–199.
- RUMPF, H.: 40 Schultage. Tagebuch eines Studienrats. Braunschweig ³1967.
- RUMPF, H.: Schule gesucht. Tagebuch eines Studienrats (2). Braunschweig 1968.
- RUMPF, H.: Unterricht und Identität. Perspektiven für ein humanes Lernen. München 1976.
- SCHUEERL, H.: Die exemplarische Lehre. Tübingen ²1974.
- SCHNEIDER, K.: Das Problem der Beschreibung in der Erziehungswissenschaft. Heidelberg 1971.
- SCHÜTZ, A./LUCKMANN, TH.: Strukturen der Lebenswelt. Neuwied/Darmstadt 1975.
- SIGRELL, B.: Problemkinder in der Schule. Weinheim/Basel ³1973.
- TAUSCH, R./TAUSCH, A.-M.: Erziehungspsychologie. Göttingen ⁵1970.
- WACHSENDE PARTNER. Veröffentlichung der Akademie für Tiefenpsychologie und analytische Psychotherapie Stuttgart. Stuttgart 1977.
- WATZLAWICK, P./BEAVIN, H. H./JACKSON, D. D.: Menschliche Kommunikation. Bern/Stuttgart/Wien ⁴1974.
- WINKEL, R.: Der gestörte Unterricht. Bochum o. J.
- WINNEFELD, F.: Pädagogischer Kontakt und pädagogisches Feld. München 1963.
- WUNSCH, K.: Die Wirklichkeit des Hauptschülers. Köln 1972.
- WULF, CH.: Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft. München 1977.
- ZÜGHART, E.: Disziplin Konflikte in der Schule. Hannover 1961.
- ZULLIGER, H.: Schwierige Kinder. Stuttgart/Berlin 1951.
- ZULLIGER, H.: Heilende Kräfte im kindlichen Spiel. Stuttgart 1951.
- ZULLIGER, H.: Gespräche über Erziehung. Bern/Stuttgart 1960.
- ZULLIGER, H.: Helfen statt Strafen. Stuttgart 1962.