

Biller, Karlheinz

Pädagogische Kasuistik. Eine Einführung

Baltmannsweiler : Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider GmbH 1988, IV, 106 S.



Quellenangabe/ Reference:

Biller, Karlheinz: Pädagogische Kasuistik. Eine Einführung. Baltmannsweiler : Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider GmbH 1988, IV, 106 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-258366 - DOI: 10.25656/01:25836

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-258366>

<https://doi.org/10.25656/01:25836>

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-Gemeinschaft

Karlheinz Biller

Pädagogische Kasuistik

Eine Einführung

Biller · Pädagogische Kasuistik



Pädagogischer Verlag
Burgbücherei Schneider GmbH.





Pädagogische Kasuistik

Eine Einführung

Von
Karlheinz Biller



Pädagogischer Verlag
Burgbücherei Schneider GmbH.

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Biller, Karlheinz:

Pädagogische Kasuistik: e. Einf. / von Karlheinz Biller. –
Baltmannsweiler : Pädag. Verl. Burgbücherei Schneider, 1988.
ISBN 3-87116-622-7

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung sowie der Übersetzung, vorbehalten.
Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes
Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert werden.

© Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider GmbH, Baltmannsweiler, 1988. – Printed in
Germany – Druck: Wilhelm Jungmann, Göppingen

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
1. Zur Entwicklung der pädagogischen Kasuistik i. w. S.	5
2. Umschau bei Regionalkasuistiken	12
2.1. Die Kasuistik in der Rechtswissenschaft	12
2.2. Die Kasuistik in der philosophischen Ethik	14
2.3. Die Kasuistik in der Theologie	14
2.4. Die Kasuistik in der Betriebswirtschaftslehre	17
2.5. Die Kasuistik in der Soziologie	18
2.6. Die Kasuistik in der Psychologie	19
3. Das Begriffsfeld der pädagogischen Kasuistik i. w. S.	23
3.1. Die „pädagogische Kasuistik i. w. S.“ als Oberbegriff	23
3.2. Der „Fall“ als Zentralbegriff pädagogischer Kasuistik i. w. S.	24
3.3. Die „Fallstudie“ als methodische Bearbeitung eines Falles	26
3.4. Möglichkeiten der Konservierung von „Fällen“	28
3.4.1. Die „Fallgeschichte“	28
3.4.2. Der „Fallbericht“	29
3.4.3. Die „Fallschilderung“	30
3.5. Die „Einzelfallanalyse“ als außerpädagogisches Stimulans	30
3.6. Die Bezeichnung möglicher Teile der Fallstudienarbeit	31
3.6.1. Die Teile der Arbeit an Fällen nach P. Hastenteufel	31
3.6.2. Die Teile kasuistischer Arbeit nach K. Binneberg	33
4. Der Gegenstandsbereich kasuistischer Forschung in der Pädagogik	35
4.1. Lerngeschichten von auffälligen einzelnen Kindern	35
4.2. Sozialgeschichten und Sozialanalysen	35
4.3. Programme, deren Entwicklung und Verwirklichung als Fall	36
4.4. Institutionen und Organisationen als Fälle	36
4.5. Erziehungsmaßnahmen und pathologische Erscheinungen	37
4.6. Die Erziehungs- und Unterrichtstheorie	37
5. Die Funktion pädagogischer Kasuistik i. w. S.	40
5.1. Die pragmatische Funktion	40
5.2. Die dokumentierende Funktion	41
5.3. Die didaktische Funktion	42
5.4. Die theoriebildende Funktion	43
6. Das Problem der Güte und Verallgemeinerung in der pädagogischen Kasuistik	45
6.1. Das Problem der Güte	45
6.2. Das Problem der Verallgemeinerung	54

7.	Die Vorgehensweise in der pädagogischen Kasuistik i. w. S.	56
7.1.	Stufenmodelle in der Ausbildungssituation	56
7.2.	Stufenmodelle im Bereich der Forschung	58
7.3.	Schritte der Fallstudienarbeit	69
8.	Methodenstücke zur Fallerschließung	72
8.1.	Die Vorentscheidung der sinnorientierten Position pädagogischer Kasuistik	72
8.2.	Methoden- und Theoriestücke der Phänomenologie	75
8.3.	Methoden- und Theoriestücke der Hermeneutik	76
8.4.	Methoden- und Theoriestücke der Dialektik	84
8.5.	Methoden- und Theoriestücke der Ideologiekritik	89
8.6.	Methoden- und Theoriestücke der „anthropologischen Betrachtungsweise in der Pädagogik“	92
8.7.	Zusammenschau der Methodenstücke zur Fallerschließung	98
	Schluß: Forderung einer Datenbank im Rahmen der Fallstudienpädagogik	100
	Literatur	101

Einleitung

In der Literatur spiegelt sich die Bedeutung von Fallstudien wider. Es gibt zur Zeit Fallstudien zum Beispiel in der Betriebswirtschaftslehre, Wirtschaftsgeographie und Sozialgeographie, in der strategischen Planung, der Organisationslehre und -soziologie. Aber auch zur Buchführung, Unternehmenspolitik, Wirtschaft, Kostenrechnung, zum Marketing, zur Historiographie der Linguistik, Personalwirtschaftslehre, Verbraucherbildung, zum Einsatz von Datenbanksystemen und zu Verkehrsproblemen werden Fallstudien erstellt. Schon diese grobe Auflistung unterschiedlichster Einsatzbereiche von aktuellen Fallstudien weist auf deren pragmatischen Wert hin, sei es im Blick auf Ausbildungsprobleme und -fragen, sei es im Blick auf die Planung größerer Vorhaben, bei denen keine finanziellen Fehlentscheidungen eintreten dürfen. Fallstudien scheinen also in der Gegenwart in vielen Produktions- und Dienstleistungsbereichen eine anerkannte Bedeutung zu haben. Wie stellt sich aber die Situation im Bereich der Erziehung und des Unterrichts dar?

Ein Blick in Nachschlagewerke der Erziehungswissenschaft zeigt, daß der Begriff „Fallstudie“ im Schwann-Handbuch „Schule und Unterricht“ (1981, Bd. V, S. 667) auftaucht und „Kasuistik“ nur als „sozialkundliche Kasuistik“ (Bd. V, S. 498) erwähnt wird; daß „Fallanalyse“ im „Handlexikon zur Erziehungswissenschaft“ (1976) ebenso wie „Kasuistik“ nur im Text nebenbei auftaucht (vgl. S. 170; 366); das gleiche gilt auch für das „Handlexikon der Schulpädagogik“ (1979; vgl. S. 191). Die „Fall-Methode“ wird in den „Grundbegriffen der pädagogischen Fachsprache“ (Dolch 1963, S. 62f.) und in dem „Handwörterbuch der Schulpädagogik“ (Nicklis 1973, S. 429) als eigenes Stichwort bzw. ausführlicher als bisher üblich beschrieben. Bis auf die groß angelegte „Enzyklopädie Erziehungswissenschaft“, die einen eigenen Methodenband enthält (Bd. 2), tauchen die Stichworte „Fall“ bzw. „Kasuistik“ nur in J. Dolchs „Grundbegriffen“ auf; sonst nur als Verweis im Register. Dadurch wird die geringe Beachtung der pädagogischen Kasuistik dokumentiert.

Diese Situation ist umso erstaunlicher, als seit langem der mangelnde Austausch zwischen Theorie und Praxis in der Erziehung und Lehre bedauert wird. Wie aber läßt sich einerseits die Wissenschaft für die Praxis und andererseits die Unterrichts- und Erziehungswirklichkeit für die Theorie anders erschließen als über „Geschichten“, „Beispiele“, „Sachverhalte“ oder „Fälle“, zu denen Wissenschaftler genauso Stellung nehmen können wie Praktiker? Diese repräsentierten Ganzheiten sind das Verbindungsstück zwischen Wissenschaft und Praxis. Die Kasuistik kann daher einen entscheidenden Beitrag zur gegenseitigen Durchleuchtung von Theorie und Praxis liefern. Ihr Gegenstandsfeld ist die Erziehungs- und Unterrichtswirklichkeit, in die immer schon Praktiker eingebunden und Theoretiker auf sie hinorientiert sind. Daher kann jetzt genauer von „pädagogischer Kasuistik“ gesprochen werden, also von der Forschung und Lehre der Kasuistik im Bereich der Pädagogik.

Das erziehungswissenschaftliche Gebiet kann grob in Unterricht und Erziehung gegliedert werden. Darauf kann die Kasuistik eingehen. So können Fälle vorwiegend aus dem unterrichtlichen und dem erzieherischen Bereich voneinander unterschieden werden. Die Fälle aus dem erzieherischen Bereich, wie etwa die Anwendung einer

Sanktion und deren Auswirkung in einer bestimmten Situation können der *pädagogischen Kasuistik* „im engeren Sinn“ subsumiert werden. Die Fälle aus dem unterrichtlichen, genauer: dem Lehr- und Lernbereich können im Rahmen der *didaktischen Kasuistik* gesammelt und erforscht werden. Die Zuteilung zu „pädagogischer Kasuistik i. e. S.“ oder zu „didaktischer Kasuistik“ entscheidet sich also durch den inhaltlichen Schwerpunkt. In dieser Sprachregelung ist die „*pädagogische Kasuistik im weiten Sinn*“ der gemeinsame Oberbegriff.

Diese Bezeichnung möchte ich gegen den Vorschlag von W. Fuchs (1984, S. 10f.) verteidigen, der von einer „*biographischen Forschung*“ als Oberbegriff spricht, und der Kasuistik einen Teilbereich darin sichert. Da jedoch nicht alle Episoden im Unterricht, in der Entwicklung der Lerngeschichte eines Subjekts, nicht jede Auswirkung einer Erziehungsmaßnahme oder jede Verarbeitung eines Erziehungsproblems als „Biographie“ bezeichnet werden kann, will man den Begriff nicht völlig neu definieren, so plädiere ich für die Beibehaltung der Bezeichnung „pädagogische Kasuistik i. w. S.“. Die pädagogische Terminologie kann sich daher nicht an die sozialwissenschaftliche bzw. soziologische Forschungspraxis anschließen.

In der Gegenwart entwickelt sich die pädagogische Kasuistik i. w. S. im pädagogischen und didaktischen Bereich, so daß erste Ansätze zur theoretischen Durchdringung und praktischen Anwendung der Ergebnisse zu erkennen sind. Im Vergleich mit anderen Wissenschaftsdisziplinen stellt jedoch die Erziehungswissenschaft ein noch recht unberührtes Arbeitsgebiet der pädagogischen Kasuistik dar. Das mag *zum einen* damit zusammenhängen, daß die Befürchtung nicht ganz von der Hand zu weisen ist, die pädagogische Kasuistik würde zur Rezeptologie entarten (vgl. z. B. F. Maurer 1970, S. 139). Das wäre in der Tat ein Rückschritt, weil dann die gedankliche Durchdringung spezieller praktischer Anlässe angesichts vorliegender Lösungen als nicht mehr sinnvoll angesehen würde. Die Gefahr einer Reduzierung pädagogischen Handelns auf einige wenige Aspekte kann unter Anlehnung an die Rechtsprechungspraxis auch für die pädagogische Arbeit formuliert werden (vgl. W. Meyer-Hesemann 1983, S. 39). Das in der vorliegenden Arbeit entwickelte Konzept einer pädagogischen Kasuistik will bewußt diese Gefahr vermeiden.

Zum anderen wirkt das Verständnis von Pädagogik als philosophienahe Wissenschaft nach. So werden beispielsweise jene Ableitungen und Begründungen pädagogischer Prinzipien, die allgemeine Gültigkeit beanspruchen oft als bedeutsamer eingeschätzt als einzelne, auf methodisch nicht immer überzeugende Weise gewonnene Ergebnisse kasuistischer Studien. Das forschungsmethodisch entwicklungsbedürftige Instrumentarium der pädagogischen Kasuistik mag hierbei den Ausschlag geben.

Ein *dritter Grund* liegt darin, daß etwa seit der von Heinrich Roth (1962) auf den Begriff gebrachten „realistischen Wendung“ die empirischen Methoden den überwiegenden Bereich unterrichtlicher und erzieherischer Wirklichkeit für sich beanspruchen, so daß für andere Forschungsmodalitäten, wie etwa der qualitativen Strategien in der Form beispielsweise von Fallbeschreibungen, kaum Platz übrig blieb. Die Erwartungen an die empirischen Forschungen bündelten die Interessen von Theoretikern und Praktikern.

Ein *vierter Grund* ist in der Problematik zu sehen, daß die Ergebnisse qualitativer Methoden sich nicht mit jenen der quantitativen Methoden vergleichen lassen. Sie müssen sich gegen den Vorwurf der „Unwissenschaftlichkeit“ ihrer Ergebnisse zur Wehr setzen, weil sie die sog. allgemeingültigen Kriterien der Wissenschaftlichkeit Objektivität, Validität und Reliabilität nicht in der Weise wie die empirischen Forschungen erfüllen können. Daher entzündet sich an der Geltungsbegründung qualitativer Ergebnisse immer wieder wissenschaftlicher Disput (vgl. z. B. E. Terhardt 1981).

Trotz dieser Erschwernisse für qualitative Methoden kann in letzter Zeit doch ein verstärktes pädagogisches Interesse an diesen Methoden festgestellt werden. Seit Beginn der siebziger Jahre wird in mehreren Veröffentlichungen eine Trendwende festgestellt (z. B. G. Falk / H. Steiner 1973, S. 13; L. Krappmann / U. Oevermann / K. Kreppner 1974, S. 10; vgl. Th. Heinze 1987, S. 7). Mittlerweile hat sich viel Material angesammelt, das im Zusammenhang mit der zunehmenden Bedeutung qualitativer Forschungsmethoden zu sehen ist (vgl. z. B. W. Bonß 1982; W. Fuchs 1984; Th. Heinze 1987).

Gegenüber der empirischen Erziehungs- und Unterrichtsforschung können aber auch kritische Anmerkungen gemacht werden. Einige sollen kurz erwähnt werden:

- der Anwendungsbereich und der Aussagegehalt rein quantifizierender Untersuchungsergebnisse sind beschränkt;
- die Beobachtungsperspektive ist bei empirischen Forschungen stark eingegrenzt;
- die Darstellung isolierter Einzelbefunde überläßt dem Praktiker die Aufgabe der Synopse; dieser ist jedoch überfordert;
- die Aussagen über quantifizierbare Faktoren können nichts über den Sinn bzw. die Bedeutung dieser Faktoren enthalten; sie entmaterialisieren daher die unterrichtliche und erzieherische Wirklichkeit;
- die Rückbezüglichkeit der Ergebnisse auf die Praxis ist gefährdet, weil sie oft sehr partielle Teilgebiete betreffen;
- die Einengung des Forschungsgebietes ist unumgänglich, soll die wissenschaftliche Dignität aus naturwissenschaftlicher Sicht nicht leiden.

Die Nachteile sind naheliegend; denn die Anwendung naturwissenschaftlicher Kriterien für humanwissenschaftliche Forschung erfordert eine sehr starke Sektionierung, Differenzierung und Aufsplitterung des Beobachtungs- und Untersuchungsfeldes in immer kleinere Aspekte bzw. Beobachtungsgegenstände. Dadurch wird die Präzision der Datensammlung zwar erhöht, aber die Wirklichkeit als Ganzheit verschwindet.

Hierfür ein *Beispiel*: Vor uns liegt ein Bild aus der Zeitung. Je näher die Augen an das im Rasterverfahren hergestelltes Bild herangehen, desto größer werden zwar die einzelnen Punkte und umso genauer können die Einzelheiten gesehen werden. Das gesamte Bild kann aber aus dieser großen Nähe nicht mehr wahrgenommen werden. Man kann im Bewußtsein des Differenzierens das Gesamtbild betrachten und es zweifellos „tiefer“ erfassen. Man kann sich aber auch an Einzelheiten erfreuen, ohne

den Gesamteindruck zu vergessen. Vorteilhaft ist es, wenn Augen und Bewußtsein zusammenspielen.

Anders formuliert: Die quantitativen Erkenntnisse sind sehr interessant, sie sind auch wichtig. Wir müssen jene, die aus der „Nähe“ gewonnen sind, im Gedächtnis behalten und mit dem differenzierten methodisch gewonnenen Wissen die Gesamtwirklichkeit des Unterrichtens und Erziehens verbinden. Das aber bedeutet, ein Zusammenspiel von quantitativen und qualitativen Methoden anzustreben. *Ich will hier bewußt eine einseitige Position vermeiden und etwa die empirische Forschung für pädagogische Belange als nicht zutreffend erklären. Nichts wäre schlimmer, als wenn wir einseitig und ausschließlich jetzt auf qualitative Forschung setzen!* Erst mit der ausgewogenen, aufeinander abgestimmten Kombination empirischer und qualitativer Methoden kann in angemessener Weise Wirklichkeit erforscht werden. Die nötige Fragestellung ergibt sich aus dem Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft.

Diese Auffassung soll am *Beispiel des Unterrichts* verdeutlicht werden. Unterricht zielt vor allem auf „Konsitution“ (Bewirkung) von Sinn. Daher muß „Sinn“ im Zentrum erziehungswissenschaftlicher Forschung stehen. Quantitative Methoden bekommen daher einen von qualitativen Methoden abhängigen Stellenwert im Methodenarsenal pädagogischer Forschung. Für Pädagogen sind vor allem jene Forschungsergebnisse interessant, hilfreich und wertvoll, die Zusammenhänge etwa zwischen konkreten Verhaltensweisen und bestimmten Situationen erschließen. Denn nur aus der Situation, also aus dem Ganzen heraus, erhält eine Interaktionsweise ihren Sinn vom handelnden Subjekt zugewiesen.

Mit anderen Worten läßt sich sagen: Der Sinn einer Unterrichts- und Erziehungssituation läßt sich aus den verschiedenen Handlungs- und Verhaltensweisen sowie den impliziten Rahmenbedingungen unter Einbeziehung aller davon Betroffenen erschließen. Auf diesen Schwerpunkt „Sinn“ wird in der pädagogischen Kasuistik bisher nur unregelmäßig eingegangen. Da der Mensch jedoch als sinnstrebiges Wesen zu verstehen ist, muß das Sinn-Moment auch in den Mittelpunkt der pädagogischen Kasuistik rücken; denn alles, was er tut, produziert, denkt und empfindet, hat subjektiven Sinn. Dieser subjektive Sinn kann in seinen situationsgebundenen mannigfachen Erscheinungsweisen im Rahmen pädagogischer Kasuistik erforscht werden.

In der neuerdings stark zunehmenden Literatur zum Thema „Kasuistik“ ist noch viel Uneinheitlichkeit in den verschiedensten Bereichen, wie etwa der Terminologie, des Forschungsbereichs usw. festzustellen. Ich will daher im folgenden die verschiedenen Ansätze, Sichtweisen und Auffassungen zu den Themen „Begriffsfeld“, „Gegenstandsbereich“, „Sinn-Möglichkeiten“, die hier auf „Funktionen“ reduziert werden, „zentrale Probleme“ sowie die „Vorgehensweise“ in der pädagogischen Kasuistik zusammentragen. Ich will mich um Ausgleich und um Ergänzung bemühen. Der Themenbereich „Methoden“ erlaubt es, geisteswissenschaftliche Methoden auf ihren Beitrag zur pädagogischen Kasuistik zu befragen. Mit dieser Arbeit soll die Bedeutung der pädagogischen Kasuistik für die Erziehungs- und Unterrichtsforschung unterstrichen werden.

1. Zur Entwicklung der pädagogischen Kasuistik

Der Ursprung der pädagogischen Kasuistik läßt sich mit H.-J. Gamm (1967) auf die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert festlegen. In dieser Zeit bestand die Pädagogik noch darin, Anweisungen für den Hauslehrer zu vermitteln, der meist von jungen Gelehrten, die auf ihr Pfarramt warteten, übernommen wurden. Da diese einerseits wußten, daß sie nur für eine relativ kurze Zeit herrschaftliche Zöglinge zu betreuen hatten und andererseits auf die konkrete pädagogische Situation nicht gründlich vorbereitet worden waren, wandten sie „erprobte methodische Rezepte und disziplinierende Kunstgriffe“ an (Gamm 1967, S. 322). Diese Zeit der Hauslehrer „war der geschichtliche Ort für die pädagogische Kasuistik, für theoretisch kaum begründete Verfahren, für erzieherische Regulationen des Augenblicks ohne die Reflexion darüber, wie diese einzelne Maßnahme sich zum intendierten Gesamtauftrag, zum Erziehungsziel verhielte“ (ebd.). Die Ausführungen J. Fr. Herbarts und Fr. Schleiermachers konnten dazu beitragen, daß die nicht intendierte Rezepthaftigkeit der pädagogischen Kasuistik überwunden wurde.

Zu Beginn unseres Jahrhunderts wird anspruchsvolles pädagogisch-kasuistisches Material nur sehr selten vorgestellt. Ein Beispiel hierfür ist die „Jugendlehre“ von Fr. W. Foerster (1906), die eine Fülle an Beispielen bzw. „Fällen“ in den theoretischen Rahmen eingebunden enthält.

Die pädagogischen Bemühungen in den zwanziger und dreißiger Jahren waren vor allem durch Reformen gekennzeichnet; sie verkümmerten während der Nationalsozialistischen Zeit und des zweiten Weltkriegs. Und nach dem totalen Zusammenbruch Deutschlands standen die Probleme des Wiederaufbaus im Zentrum pädagogischen Denkens. Die Zeit während und nach dem sog. Wirtschaftswunder bis zur Gegenwart sei an einigen einschlägigen Beiträgen zur Kasuistik skizziert.

H. Roth (1958) erkennt die *Kasuistik* in Anlehnung an die Terminologie von K. Jaspers (1948) neben Statistik und Experiment als eine der drei Formen der *Beobachtung* an. Der einzelne Mensch sei – wie etwa in der Philosophie und Psychologie – so auch in der Pädagogik „die erste und letzte Quelle“ (S. 36) der Forschung. Damit setzt H. Roth die Kasuistik mit der „Einzelforschung“ (ebd.) gleich, die – wie er sagt – neben Beobachtungen und Erhebungen an Gruppen ihre Berechtigung behält. Gleichzeitig hebt er hervor, daß sich die beiden Forschungs- bzw. Beobachtungsweisen *ergänzen* müssen:

„Die Wechselwirkung zwischen Allseitigkeit der Fragen in bezug auf eine geschlossene personale Wirklichkeit und der Einseitigkeit einer Fragestellung in bezug auf viele Fälle darf nicht aufhören“ (S. 36).

H. Roth betont zu Recht, daß es sich bei Lehrer-Schüler-Verhältnissen, beim Erzieher-Zögling-Bezug, bei Schulklassen u. a. m. um sogenannte Einzeltatbestände handle, die in ihrer soziologischen und sozialpsychologischen Einbettung immer auch gesehen werden müssen. Schließlich beklagt H. Roth, daß in Deutschland „zu wenig Kasuistik“ (ebd.) betrieben werde und daß der „Streit um die Theorien vorherrscht“ (S. 37). „Es fehlt“, schreibt er, „an schlichten Berichten über Einzelfälle, die eine Lebensepisode – anekdotisch, aber sachgetreu – wiedergeben“ (S. 37).

Auch dreißig Jahre später kann so argumentiert werden; denn es hat sich noch nichts Wesentliches geändert. (Vgl. K. Biller 1988).

H. Roth hebt zwar hervor, daß Erziehungsberater und Psychotherapeuten damit begonnen hätten, Lebensepisoden zu verfassen, jedoch nennt er keine Namen. Der Streit um Theorien binde sehr viel wissenschaftliche Energie, so daß für Anekdotisches nicht viel Kraft übrigbleibe. Dies sei umso bedauerlicher, als gerade schlichte Berichte über Einzelfälle „in weit größerem Umfange in die Pädagogik“ gehören (S. 37). Dennoch müssen wir heute sagen, daß die Theoriediskussion unumgänglich ist. Bei einer jungen autonomen Wissenschaft, wie der Pädagogik ist die Notwendigkeit groß, die spezifische Fragestellung, den Forschungsgegenstand und die Methoden sowie die Besonderheiten der pädagogischen Wissenschaft herauszuarbeiten.

Zusammengefaßt können wir sagen: Die beobachtende Kasuistik ist als Einzelfallforschung angelegt, deren Ziel ein „schlichter Bericht“ ist. Die Inhalte sind besonders Humanverhältnisse, wie etwa das Lehrer-Schüler-Verhältnis, oder Mißverhältnisse, wie z. B. Aggression. Empirische Forschungsmethoden erfüllen in der beobachtenden Kasuistik Roths eine ergänzende Funktion. Ende der fünfziger Jahre ist die „Kasuistik“ noch wenig differenziert und weder hinreichend thematisiert noch begründet worden.

In seinem Aufsatz „Zur Frage einer pädagogischen Kasuistik“ (1967) konzipiert H.-J. Gamm den Ansatz, von dem aus eine spezifisch pädagogische Kasuistik auszugehen habe. Gamm versteht Kasuistik hierbei „als Lehre von den pädagogischen Fällen und Situationskonflikten, von den erzieherischen Abwägungen sowie ihren möglichen Lösungen“ (S. 323). Er bezieht also die pädagogische Fall-Lehre auf Konflikte und ihre Lösungen sowie auf pädagogische Reflexionen. Dadurch gelangt Kasuistik in die Nähe einer *Erziehungslehre*. Gamm sieht nämlich in dem bekannten Buch von R. Dreikurs und V. Soltz „Kinder fordern uns heraus“ (1966) den Entwurf einer pädagogischen Kasuistik (vgl. S. 324). Darin sei die ausschließlich pädagogische Betrachtungsweise überschritten und die „Sozialrelevanz des pädagogischen Feldes“ (S. 325) aufgenommen worden, was so viel heißt wie die Bedingungen herauszufinden, die für ein Zusammenleben von „Gleichwertigen“ erforderlich sind. Zwar beziehen sich Dreikurs und Soltz auf Familienmitglieder, aber das stört Gamm nicht. Es fragt sich aber sehr, inwieweit dieser Begriff der Gleichwertigkeit ohne Mißverständnisse auf die pädagogische Situation in den Bereich der Schule übertragen werden kann, wenn er nicht genau festgelegt wird und etwa mit Gleichrangigkeit konterkariert wird.

H.-J. Gamm betont ferner jene Kategorien, die Dreikurs und Soltz aufstellen und die im Begriff der Ermutigung gipfeln. Hier handelt es sich um Prinzipien, die Soltz nach Absprache mit Dreikurs „in ihrer eigenen Sprache als Mutter“ (R. Dreikurs / V. Soltz 1971, S. 8) veranschaulicht. Der pragmatische Ansatz dieser Kasuistik – in dem Buch sind in der Tat sehr viele konkrete Einzelfälle episodenhaft skizziert – ist in der Überzeugung begründet, daß das Leben aus einer Reihe von Augenblicken bestehe und daß derjenige an der Verbesserung des Lebens arbeite, der sich im Augenblick richtig verhalte (vgl. S. 326). Damit ist der *Entscheidungscharakter* des Erzieherischen in der konkreten Situation formuliert.

Der Entscheidungscharakter des Erzieherischen ist nach Gamm der angemessene Standort der Kasuistik. Es gehe nämlich in der Kasuistik „ausschließlich um Bewältigung des Gegenwärtigen“ (S. 326) und nicht um etwas „dahinter“ Liegendes. Der in der konkreten Situation bestehende Handlungsdruck müsse gelöst werden, soll eine entstandene Krise überwunden werden. Kasuistik dient also nach Gamm der pädagogisch angemessenen Entscheidungsfindung unter Handlungsdruck.

H.-J. Gamm erkennt auch in der „Einführung in die Pädagogik“ (1965) von M.J. Langeveld „Ansätze zu einer Kasuistik und ferner genaue Bestimmungen und Faktorenanalysen der Erziehungssituation“ (Gamm 1967, S. 326). Der Situationsbegriff ist für Gamm insofern wichtig, als dadurch die Analyse der gesellschaftspolitischen Situation in der Bundesrepublik analysiert werden kann. Die pädagogische Kasuistik bekommt dadurch einen politischen Auftrag. Das sei nötig, damit die „pädagogische Ergiebigkeit (der Situation) bestimmbar wird“ (S. 324). Das sei besonders in einer Zeit nützlich, in der gesellschaftliche Erwartungen mit der pädagogischen Funktion nicht mehr wie zur Zeit der Hauslehrer übereinstimmen.

So ergibt sich bei Gamm die Primärfunktion der Kasuistik, die darin besteht, im Rahmen analytischer Verfahren die Wirklichkeit der Erziehung wahrzunehmen. Die Kasuistik erlaubt pädagogische Planspiele. Sie ist somit „theoriebildend“ (S. 324). Sie unterwirft den pädagogischen Bezug einer strengen „Situationskontrolle“, indem sie herausarbeitet, so Gamm sinngemäß, daß die Zustimmung des Zöglings zum pädagogischen Bezug vom sozialen Schicksal, von der Gruppenspannung, dem Generationenausgleich und dem gesellschaftlichen Klima abhängt. Damit wird der Zugang zum Zögling ermöglicht. Die Kasuistik „trägt zu einer Entideologisierung des Erziehungsverhältnisses bei“ (S. 324) und „macht Erziehung überhaupt zu einem aktuellen Geschehen“ (ebd.).

H.-J. Gamm sieht die pädagogische Kasuistik in einem *sehr weiten Gegenstandsreich* wirken. Sie könnte „den Blick für die Unbegrenztheit situativer pädagogischer Studien freimachen“ (S. 327). In dieser Sicht könnten der pädagogische Bezug, bestimmte Konfliktzonen und Erziehungsvorgänge in ihrer Reformbedürftigkeit gezeigt werden. Das verliefte nach dem *Procedere*, daß jeder beliebige Vorgang „zum ‚Fall‘ erklärt und auf seine gesellschaftlichen und pädagogischen Komponenten hin ‚abgehorcht‘ (wird)“ (ebd.). Die angebotenen und erfolgreichen Lösungsvorschläge müßten „in den Katalog einer deskriptiven pädagogischen Kasuistik aufgenommen werden“ (ebd.).

H.-J. Gamm möchte den Zögling in seinem Anspruch „auf Einmaligkeit“ bewahren und nicht zu einem „Fall“ degradieren. Er betont die Verantwortung des Erziehers, „die jeweils unverwechselbaren Umstände zum Auftrag zu erheben“ (S. 328). Ferner plädiert er für die „Anwendung allgemeiner und spezieller wissenschaftlicher Erkenntnisse auf den pädagogischen Einzelfall“ (ebd.) oder allgemein für die Öffnung der Pädagogik im Hinblick auf die empirischen Sozialwissenschaften. Er will eine Ghettobildung im Bereich der Pädagogik auf alle Fälle vermeiden. Dadurch könne der „Fall“ weiter differenziert werden. Vor allem würden die Maßnahmen besser abgestimmt und die „Einseitigkeit in der pädagogischen Anamnese“ vermie-

den werden. Die Sichtweise eines Falles in einem größeren Zusammenhang kann den Erzieher davor bewahren, einen Konflikt falsch zu gewichten.

Der Ansatz von H.-J. Gamm soll die Kasuistik „vom Einzel- über den Gruppenfall zum ‚Fall‘ der ganzen Generation (machen), mit der es der Erzieher zu tun hat“ (S. 329). Die Kasuistik könne durch „interfakultativen Zugriff“ (ebd.) Vorurteile abfangen und individual- und gruppenpädagogische Verfahren bereichern.

Zusammenfassend können wir formulieren: Die Kasuistik im Sinne von Gamm will die Demokratie im pädagogischen Bereich absichern und die Gleichwertigkeit der Personen garantieren. Sie öffnet sich für den gesellschaftspolitischen bzw. -kritischen Aspekt und gerät dadurch in die Gefahr von einer bestimmten gesellschaftspolitischen Idealvorstellung, hier des Marxismus, die zentrale pädagogische Perspektive nicht mehr wahrnehmen zu können. Die überbetonte gesellschaftspolitische Tendenz wirkt – wie heute deutlich erkennbar – stark reduzierend; denn nicht alles ist gesellschaftlich bedingt bzw. verantwortbar. Die Einbeziehung empirischer sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse in die Kasuistik ist angemessen. Solange es bei der Orientierung der Kasuistik an den Ergebnissen psychologischer Forschung und Praxis bleibt, ist die relative Autonomie der Pädagogik nicht gefährdet. Die Bemühung, das Subjektive zu bewahren und dessen Einmaligkeit nicht zu verletzen, ist genuin pädagogisch und dürfte – falls dieser Gammsche Ansatz je zur Anwendung käme – durch seine spezifische gesellschaftspolitische, sprich: marxistische Färbung kaum realisierbar sein.

Im Jahr 1967 erschien das Buch von J. Muth, „*Von acht bis eins, Situationen aus dem Schulalltag und ihre didaktische Dimension*“. Darin realisiert Muth das Konzept einer „deskriptiven Pädagogik“ im Sinne von Aloys Fischer. Seine phänomenologischen Beschreibungen stellen umfangreiche didaktische Fallstudien dar. Dadurch wird ein wesentlicher Beitrag zu einer *didaktischen* Kasuistik geleistet.

Im gleichen Jahr erschien auch die „*Einführung in pädagogisches Sehen und Denken*“, die von A. Flitner und H. Scheuerl herausgegeben wurde. Darin sind einige „Fälle“ von anerkannten Erziehungsspezialisten psychotherapeutischer und pädagogischer Provenienz aufgenommen, wie z.B. H. Zulliger, R.L. Brackenbury, H.-E. Richter, J. Muth und J. Henningsen. Der Beitrag von M. Wagenschein „Unterrichtsgespräch über das Nicht-Abbrechen der Primzahlenfolge“ belegt, daß kasuistische Beiträge auch aus dem didaktischen Bereich möglich sind. Die Beiträge von R.L. Brackenbury (1959) und von J. Henningsen (1964) demonstrieren *fiktive Fälle* und zeigen pädagogisches Denken im Rahmen eines Planspiels auf. So werden beispielsweise bei J. Henningsen *verschiedene Reaktionsweisen* auf den Störfall durch drei verschiedene Lehrkräfte verdeutlicht. Diese methodische Aufbereitung bezieht den Leser in die Problematik ein und bereichert das methodische Arsenal der Kasuistik. Fr. Maurer setzt sich für eine „*didaktische Kasuistik*“ (1970) ein. Sie hat vor allem die Funktion, zwischen „wissenschaftlicher Didaktik und Unterrichtspraxis“ (S. 139) zu vermitteln, weil dies die empirische Unterrichtsforschung nicht ermögliche. In der didaktischen Analyse soll der einheitliche Charakter des Untersuchungsgegenstandes, dessen Ganzheit, das Sinnganze, der Überblick erhalten bleiben. Damit soll auch jede Art von Blickbeschränkung vermieden werden, wie dies durch empirisch abgesi-

cherte Unterrichtsbeobachtung unumgänglich ist. In der didaktischen Fallstudie wird eine Einheit im Zusammenhang dargestellt, sei es als Einheit einer Person, einer Gruppe, eines Prozesses oder einer Situation. Die didaktische Fallstudie versucht „im konkreten, situativen Bezug die für das zu untersuchende wissenschaftliche Problem bedeutsame Kennzeichen als Einheit aufzunehmen und zusammenzuhalten“ (S. 140).

Diese in Anlehnung an W.J. Goode und P.K. Hatt (1967) von Fr. Maurer konzipierte didaktische Kasuistik enthält auch einige konstitutive Momente von „Fall“, die im folgenden dargestellt werden.

Der einheitliche Gegenstand der Fallstudie ist aus der beobachtenden Distanz festzulegen, weil jedes Element der Wirklichkeit mit einem anderen immer „irgendwie“ zusammenhängt und zum Zwecke theoretischer Beschäftigung aus dem Zusammenhang herausgelöst werden muß. Ein Beispiel für eine Fallbeschreibung ist der Bericht G. Kerschensteiners anlässlich einer von ihm durchgeführten Visitation. Darin stellt er dar, wie Kinder durch eine natürliche Situation motiviert werden können. Eine Situation kann aber immer erst im Nachhinein als ein „Fall von ...“ definiert werden. Das geht auch aus dem folgenden Zitat hervor:

„Erst durch die besondere Hinsicht (durch das didaktische Erkenntnisinteresse) wird ein Geschehnis des Unterrichts zu einem ‚Fall von‘ (,intrinsischer Motivation, Identifikationslernen‘ usf.), dechiffriert es sich als ein ‚typischer Fall von‘ (z. B. Schaffung einer ‚natürlichen Lehrsituation‘)“. S. 142)

In einem definierten „Fall von ...“ wirken also konkrete Situation und allgemeine Theorie zusammen. Das „didaktische Erkenntnisinteresse“, die Theorie, macht den Fall „auffindbar“ und „auffällig“ (S. 143). In ihm ist der Erziehungswissenschaftler oder der Praktiker gefordert, damit sie ihm den entscheidenden pädagogischen oder didaktischen Aspekt abgewinnen; denn der Fall muß auf den „Punkt“ gebracht werden.

Fr. Maurer weist zu Recht darauf hin, daß die Beschäftigung mit Fällen das pädagogische und didaktische Denken *verlebendigt*. In diesem Sinne sind auch die Ausführungen von H. Rumpf aus dem Jahre 1979 zu verstehen.

Neben dem Definitionsmoment und der stimulierenden Funktion werden Fälle auch dadurch bewirkt, daß sie *fingiert* sind. Die Fiktionalität ist kein Hinderungsgrund, denn entscheidend „sind die Zusammenhänge, die an ihm (sc. dem Fall) verdeutlicht werden können“ (S. 143). Ergänzend müssen wir jedoch fordern, daß die Beziehung zur Realität erkennbar sein muß. Damit wird ersichtlich die exemplarische Bedeutung eines Falles unterstrichen, die es ermöglichen soll, die Wirklichkeit faßbar und verstehbar zu machen. Ein Fall hat demzufolge eine kategorial bildende, doppelseitig erschließende Funktion, ganz im Sinne der „kategorialen Bildung“ (vgl. z.B. W. Klafki 1959).

Die Verdeutlichung von Zusammenhängen geschieht im Rahmen einer auf Transparenz hin angelegten Fallstudie. Hierbei werden einfache Erscheinungen der Unterrichtswirklichkeit mit theoretischen Erörterungen auf anschauliche Weise verknüpft, so daß die theoretische Aussage mit konkreten Situationen verbunden werden kann.

Dieser didaktische Wert transparenter Fallstudien wird durch das folgende Zitat unterstrichen:

„Gerade in der Transparenz der Fallstudie auf einfache, alltägliche Erscheinungen der Unterrichtswirklichkeit findet der Lehrer Durchblicke in das Argumentationsgeflecht, theoretischer Erörterungen, ohne daß dabei der situativ-aktuelle Bezug verlorengeht. Jeder Unterrichtsvorgang könnte so als ‚Fall‘ des Lehrens und Lernens herauspräpariert und auf das didaktisch Wesentliche hin befragt werden. Die Lösungsmöglichkeiten, die sich dabei anbieten und erfolgreich verwirklichen lassen, müßten im Rahmen einer *deskriptiven didaktischen Lehre von den ‚Fällen‘* (Kasuistik) ausgewertet und systematisiert werden.“ (S. 144)

Damit verlangt Fr. Maurer indirekt die Anlage einer „Datenbank“, deren Material systematisiert und auf den Begriff gebracht wird. Jedoch erst 1979 fordert P. Menck expressis verbis die Schaffung einer Datenbank, in der Inhalte von Unterrichtsprotokollen – auf der Grundlage eines von ihm entwickelten Fragebogens – gespeichert werden.

Wir können zusammenfassend feststellen: Bis zum Jahre 1970 sind die Bemühungen um die Kasuistik dadurch gekennzeichnet, den *Zusammenhang* der Einheit, die in einem „Fall von ...“ enthalten ist, transparent zu formulieren, exemplarisch aufzubereiten und zu systematisieren. Ferner läßt sich eine *Stufung des kasuistischen Vorgehens* erkennen: *Beobachtung* der Wirklichkeit in Unterricht und Erziehung einschließlich empirischer Methoden, *Definition* eines Wirklichkeitsausschnittes als Fall von etwas, *Deskription* des definierten Falles mit Einschluß möglicher fiktiver Anteile, *Auswertung* hinsichtlich des didaktisch bzw. erzieherisch Wesentlichen und Systematisierung von Lösungsmöglichkeiten und Fällen.

Die deskriptive didaktische und erzieherische Lehre von den „Fällen“ ist sowohl für Berufsanfänger und Praktiker wertvoll, weil die Differenziertheit des komplexen Praxisfeldes und unübersichtlichen Theoriebereichs durchschaubar und somit lehr- und erklärbar wird.

Die „Fälle von etwas“ werden in der *Form der Deskription* dargestellt, die dem Berichten bzw. dem Erzählen entspricht und damit dem Wunsch des Menschen nach Sinneinheiten entgegenkommt. Dies führt zu einer angeregten geistigen Auseinandersetzung mit theoretisch durchdrungener Praxis und praxisdurchgesetzter Theorie.

In den siebziger Jahren beginnen jene Studien, die die Reformversuche aus den sechziger Jahren auf ihre Ergebnisse hin überprüfen sollen. Vor allem sollten Argumente für oder gegen die Gesamtschule gefunden werden (vgl. z.B. Deutscher Bildungsrat 1976). Damit wiederholt sich in der Bundesrepublik in leichter Brechung jene Wissenschaftsentwicklung, die im angloamerikanischen Sprachraum Jahre zuvor begonnen hat. Diese Entwicklung sei in groben Zügen skizziert.

Seit den fünfziger Jahren wurden in den USA Auswertungsmodelle angewendet, erprobt und verbessert, um den Wert und die Ergebnisse von öffentlichen Erziehungsprogrammen zu belegen. Dieser Trend setzte in England später ein. In den siebziger Jahren ergaben sich mit den quantitativen Auswertungsmodellen zusehends unbefriedigende Ergebnisse, die weder der Absicht des Erziehungsprogramms noch den Klienten gerecht wurden. Als neue Form der Auswertung wurde die Fallstudie eingesetzt. Die Fallstudien hatten eine pragmatische Funktion zu erfüllen. Die von

ihnen erbrachten Ergebnisse galten jedoch als nicht gesichert; denn der Rekonstruktionsprozeß war oft sehr schwierig. Jede Studie war einzigartig. Damit zeigten sich sehr schnell wesentliche Grenzen dieser Methode. (Vgl. hierzu H. Simons 1980, S. 3–9; E. Terhart 1978, S. 1).

Die Vielfalt der seit den siebziger Jahren veröffentlichten kasuistischen Literatur in der Bundesrepublik sei an exemplarischen Werken aufgezeigt. 1973 erschien „Die Behandlung schwieriger Kinder im Unterricht“ von A. Fuss und W. Bärsch, in der elf „Fälle schwieriger Kinder“ dargestellt werden, die besonders für den *sonderpädagogischen* Bereich interessant sind. 1975 beschäftigt sich H. Strobel mit „Lern- und Leistungsstörungen: Genese, Therapie und Prophylaxe“. Darin werden zwei Fälle in acht- bzw. siebenstufiger Darstellung behandelt, wobei der *psychologische* Aspekt sehr dominiert. 1978 macht sich K. H. Günther über die *Verwendung* der „pädagogischen Kasuistik in der Lehrerausbildung“ grundlegende Gedanken. Die bis in das Jahr 1961 reichenden Beispiele setzen sich mit dem *Erziehungsmittel der Strafe* auseinander. Im gleichen Jahr erscheinen die „Fallstudien aus dem Erziehungsalltag“ von P. Hastenteufel. Hier wird die *Methode der Kasuistik* in der Pädagogik an konkreten Beispielen durchgespielt. 1980 erschien das Buch „Erziehungskonflikte. Bewältigung abweichenden Verhaltens“ von W. Bärsch, in dem er u. a. einen konkreten Fall aus individualpsychologischer, sozialpsychologischer, kommunikationstheoretischer, lerntheoretischer, soziologischer und didaktischer Perspektive durchdiskutiert. Dadurch wird der *mehrperspektivische* Zugang zu einem Fall demonstriert. 1981 stellen Chr. Ertle und A. Möckel „Fälle und Unfälle der Erziehung“ vor, die literarisch belegt sind. In diesem Buch äußern sie sich zu *theoretischen Fragen* der Kasuistik. 1982 und 1983 veröffentlicht D. Fischer die Referate, die anlässlich zweier Symposien zum Thema „Kasuistik“ vorgetragen wurden, wodurch u. a. auch der *wissenschaftliche Stand* der kasuistischen Diskussion dokumentiert wird. 1981 wird ein Studien- und Übungsbuch unter dem Titel „Lehrer lösen Konflikte“ von G. E. Becker vorgelegt, in dem eine Fülle an *Konflikten* vorgestellt und nach einer gleichbleibenden Stufung bearbeitet werden. 1985 stellt K. Binneberg seine *methodologischen Überlegungen* zur pädagogischen Kasuistik zur Diskussion und bereichert dadurch die theoretische Differenzierung der Problematik. In den verschiedenen Werken von H. Rumpf z. B. aus dem Jahre 1966 und 1986 (a, b) sind viele didaktische Beschreibungen enthalten, die als didaktische „Fälle von ...“ Erkenntnis vermitteln, und somit die *didaktische Kasuistik inhaltlich anreichern*.

Zusammenfassend kann also festgehalten werden: Bis in die Gegenwart wird das Thema der pädagogischen Kasuistik in *drei Ebenen* behandelt: (a) der *didaktischen* Ebene (z. B. Fr. Maurer, F.-J. Kaiser 1983), (b) der *erzieherischen* Ebene (z. B. W. Bärsch) und (c) der *theoretischen* Ebene (z. B. K. Binneberg).

Dieser differenzierte Diskussionsstand rechtfertigt eine *Bestandsaufnahme*. Zu diesem Zweck bietet sich eine Umschau bei verschiedenen Regionalkasuistiken an.

2. Umschau bei Regionalkasuistiken

Bei der Entwicklung einer pädagogischen Kasuistik ist die Orientierung an bereits bestehenden Kasuistik-Modellen in anderen Disziplinen vorteilhaft, weil auf deren Erfahrungen aufgebaut werden kann. Die folgende Umschau bei ausgewählten Regionalkasuistiken soll ergeben, (a) ob zwischen der pädagogischen Kasuistik i. w. S. und den Regionalkasuistiken Ähnlichkeiten bestehen, (b) was bei der pädagogischen Kasuistik i. w. S. unter allen Umständen vermieden werden muß und (c) was sie zu ihrem Vorteil übernehmen kann. Diese zugegeben recht grob differenzierte Umschau reicht jedoch aus, um entscheidende Weichen bei der Konzeption einer pädagogischen Kasuistik i. w. S. zu stellen.

2.1. Die Kasuistik in der Rechtswissenschaft

Der eigentliche Ursprung der Kasuistik liegt in dem Rechtswesen. In seinem Aufsatz „Ursprung und Grenzen der Kasuistik“ (1958) schreibt J. Klein:

„Die Heimat der Kasuistik ist das Recht. Das Recht geht ursprünglich vom *casus* aus, vom Einzelfall, um an ihm die Regel, das allgemeine, abstrakte Prinzip zu gewinnen. Dieses gibt dann den Beurteilungsmaßstab ab für die ähnlich oder gar gleich gelagerten Fälle.“ (S. 369f.)

Die Terminologie verweist auf die römische Antike. Am „*casus*“ gewann man eine Regel, die als Beurteilungsmaßstab für ähnlich gelagerte Fälle fungieren sollte. Im Besonderen wurde das Allgemeine gesucht und gefunden, um eine Orientierungshilfe angesichts vielfältiger Situationen zu haben. Die Urteilsfindung wurde auf diese Weise lehr- und erklärbar. Zu diesem Zweck mußten ähnlich gelagerte Fälle leicht durchschaubar sein. Die Regel, das Prinzip oder das Allgemeine mußten jedoch ihre Beziehung zu den konkreten Lebensverhältnissen beibehalten.

Im römischen Recht, das heute noch in der englischen Rechtssprechung als „*caselaw*“ angewendet wird, ist diese Bedingung erfüllt. Die lange Geschichte weist auf dessen Praktikabilität hin. Der „*Präzedenzfall*“ enthält „sein Allgemeines implizit in sich; man kann hinsehen und es erfassen – aber man kann auch noch einmal hinsehen und es genau erfassen und diesen Vorgang der Präzisierung immer weitertreiben, je nach Erfordernis“ (J. Henningsen 1982, S. 218). Damit erhält der Präzedenzfall Elemente, die eigentlich für das „Beispiel“ konstitutiv sind. Aber gerade dadurch wird die Individualität, das Besondere, das Einmalige dieses Präzedenzfalles bewahrt. Dieser Aspekt dürfte für die pädagogische Kasuistik bedeutsam sein.

In der Rechtskasuistik wurde aber auch der Versuch unternommen, „für jede Situation aus einem abstrakten System von Gesetzen die eine, eindeutige und richtige Entscheidung abzuleiten“ (K. Binneberg 1985, S. 776). Diese Konstruktion setzt jedoch die Gültigkeit des abstrakten Systems von Gesetzen voraus. Es stellt den umgekehrten Weg dar, nämlich vom Abstrakten zum Konkreten zu gelangen. Seine Problematik besteht in der Anwendung der Gesetzesvorschrift auf einen konkreten Fall. *Normativismus und Formalismus stellen eine große Gefahr bei der Suche nach einer angemessenen Beurteilung eines Falles dar.*

Um Mißverständnissen vorzubeugen muß betont werden, daß auch die Praxis des

Präzedenzfalles zur Entwicklung von Normen führt. Diese werden anhand eines bestimmten Tatbestandes und aufgrund des Urteils entwickelt. Die Rechtsnorm sieht von gewissen Umständen des Falles ab; denn es liegt im Wesen der Norm, abstrakt zu sein. Entscheidend ist dies: „Die Abstraktion kann aber nur bis zu einem gewissen Grade vorgetragen werden, wenn sie noch brauchbare und wertvolle Normen zeigen soll.“ (J. Klein 1958, S. 369) *Das Konkrete muß also durch die Norm immer noch hindurchschimmern.*

Im Recht bedeutet Kasuistik eine Gesetzestechnik, die auf die Regelung von Einzelfällen bedacht ist. Deren Überbetonung führte jedoch dazu, daß die Kasuistik als „Haarspalterei“ mißverstanden wurde. In sachlicher Hinsicht ist die Kasuistik jedoch mit dem Enumerationsprinzip gleichzusetzen. Dieses Gesetzgebungsverfahren besteht darin, eine Reihe von Einzeltatbeständen aufzuzählen, anstatt sie mit einer globaleren Bezeichnung zu umfassen. *Das Konkrete bleibt dadurch im Blickfeld.*

Den Vorzug der Rechtskasuistik faßt das folgende Zitat zusammen:

„Die Bindung an *Fälle*, in denen die Rechtsregel enthalten ist, ohne abstrakt formuliert zu sein, gefährdet die Findung des ‚richtigen‘ Rechtes weniger als die bloß abstrakte Formulierung in Gesetzesparagrafen.“ (J. Klein 1958, S. 371)

„Diese Art Kasuistik /.../ bewahrt vor lebensfremden Normativismus und Formalismus. Gegenüber diesen bietet das im *casus* festgehaltene Tatsächliche und der Zwang zur Vergegenwärtigung konkreter Situationen, in denen die Rechtsregel zum Ausdruck kommt, einen festen Halt.“ (Ebd.)

„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 ist dem Leben zugewandt.“ (Ebd.)

„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.“ (Ebd.)

Die in Auszügen dargestellte juristische Auffassung von Kasuistik kann auch für die Pädagogik *erfolversprechende Anregungen* liefern, insbesondere sind zu nennen:

- im Einzelnen das Allgemeine suchen und es nicht ohne Ansehung des Konkreten setzen;
- Lebensverhältnisse im erzieherischen Bereich durch individualisierende Regeln ordnen;
- konkrete Situationen, in denen eine Rechtsregel gültig ist, als festen Halt begreifen;
- Regeln als lebendige Größe sehen und Normativismus und Formalismus vermeiden;
- bei der Regelfindung das schöpferische Element betonen.

Diese potentiellen Anregungen entsprechen grundlegenden pädagogischen Intentionen. Dadurch ist eine Verwurzelung der pädagogischen Kasuistik mit der Rechtskasuistik theoretisch möglich und in der pädagogischen Wirklichkeit sicherlich schon oft praktiziert worden. Eine historisch-systematische Bearbeitung dieser Problemlage käme der Entwicklung der pädagogischen Kasuistik zweifellos zugute. In diesem Zusammenhang könnte auch eine große Gefahr thematisiert werden. Denn ein naiver Umgang mit Präzedenzfällen führt zu einer *Reduktion der Wirklichkeit* auf wenige

Aspekte, eben jene, die im Beispiel erfaßt sind, und zur *Förderung der Stereotypisierung erzieherischen Handelns* (vgl. z.B. D. Fischer 1983, S. 13).

2.2. Die Kasuistik in der philosophischen Ethik

In der philosophischen Ethik werden u. a. Regeln für Entscheidungsfälle gesucht und diskutiert, wenn eine sittliche Anforderung als zweifelhaft erscheint. Dies ist besonders bei Konflikten zwischen mehreren Pflichten nötig. Das klassische Beispiel hierfür ist die Extremsituation zweier Schiffbrüchiger, denen zur Rettung nur ein tragendes Brett zur Verfügung steht, an das sich nur einer der beiden klammern kann. Die Kasuistik hat sich besonders im Konfuzianismus, im Buddhismus, in der Stoa aber auch in der jüdischen Religion entwickelt. Der Grund hierfür dürfte in einer auf fest umrissenen Forderung basierenden Sittenlehre zu sehen sein, die von den Anhängern mit großem Ernst befolgt wurde. Damit ist die Gefahr des Normativismus und des Formalismus und als Folge davon die Geringschätzung des konkreten Einzelnen gegeben.

Im Handlungsdruck von Erziehungs- und Unterrichtspraxis ergeben sich immer wieder Konflikte, in denen zwischen mehreren Pflichten zu entscheiden ist. Angesichts dieser Pflichtenkollisionen erwies es sich als vorteilhaft, anerkannte Regeln für die richtige Entscheidung parat zu haben. Die Voraussetzung festumrissener, einander nicht widersprechender Forderungen für die Regelerstellung weist darauf hin, daß in der Pädagogik auch das Fundament, also der normative Geltungsbereich nicht vernachlässigt werden darf, wenn in Normenkonflikten entschieden werden soll. Aus dieser Sicht erschiene eine pädagogische Prinzipienlehre vorteilhaft, die vorbehaltlich neuer Erkenntnisse Verbindlichkeit beanspruchen könnte. Damit nun die pädagogische Kasuistik nicht in die Gefahr des Normativismus und des Formalismus gerät, müßte der Geltungsbereich jener Prinzipienlehre abgesteckt werden.

Die von der Sachlage her gegebene Affinität der pädagogischen Kasuistik zur Kasuistik in der philosophischen Ethik – etwa in der Problematik der Pflichtenkollision – führt dazu, die Bedeutung von Prinzipien für die Entwicklung einer pädagogischen Kasuistik zu untersuchen. Es scheint als könnte die pädagogische Kasuistik ohne Normen nicht auskommen: entweder übernimmt sie diese einem bereits vorhandenen Normensystem oder sie entwickelt Einzelnormen aus Einzelfällen. Die letztere Möglichkeit ist pädagogisch angemessen, weil sie die Unmöglichkeit akzeptiert, mit Sicherheit zu wissen, was letztlich das Sein-Sollende ist.

2.3. Die Kasuistik in der Theologie

Die theologische Kasuistik ist im Früh-Mittelalter entstanden. Sie diente dem wissenschaftlich unzulänglich gebildeten Seelsorgeklerus als Hilfe für die Beichtpraxis. Eigene erstellte Bußbücher sollten zur *interpersonellen Abstimmung* bei Vergehen und Buße beitragen. In dieser Zeit war die Bußpraxis rechtlich strukturiert. Die Bußbücher oder Beichtbücher (*libri poenitentiales*, Pönientialien) stellen Sündenkataloge für den Gebrauch der Beichtväter dar. Sie enthalten für jede Sünde eine bestimmte Buße, z.B. Gebete, Bußwerke asketischer Art wie etwa Fasten und

Leibstrafen aber auch Geldbußen. Die Bußbücher sind in den Klöstern der britischen Inseln im 6. Jahrhundert entstanden und wesentlich mitgeprägt von der Klosterzucht. Sie gehören seit dem 8. Jahrhundert zu den Amtsbüchern der Kleriker. Im 12. Jahrhundert wurden die Bußbücher von den Pönentialsummen abgelöst. Dies sind Bußhandbücher. In ihnen sind für den mittelalterlichen Klerus in alphabetischer Anordnung moraltheologische, dogmatische und kirchenrechtliche Fragen zusammengestellt und in Einzelfällen für den Gebrauch in der Beicht- und Bußpraxis dargelegt. Die Verfasser der Bußhandbücher sind Dominikaner und Franziskaner, z.B. Raimund von Penaforte und S. Prierias. Der Einfluß der Pönentialsummen reichte bis ins 18. Jahrhundert. Zahlreiche Vorschriften aus den Bußbüchern gingen in das Decretum Gratiani ein.

Das Decretum Gratiani ist ein um 1140 von dem Kamaldulensermonch Gratian in Bologna verfaßtes, in drei Teile gegliedertes Lehrbuch des Kirchenrechts, das den Nachweis der Übereinstimmung scheinbar widersprüchlicher kirchlicher Rechtssätze erbringen sollte. Zu unterscheiden sind der Lehrbuchtext Gratians und die als Belege aufgenommenen Zitate von Dekretalen, die allein Gesetzeskraft hatten. Das Decretum Gratiani bildet den ersten Teil des Corpus Juris Canonici und war die Grundlage für die Entwicklung der Kanonistik.

Corpus Juris Canonici bezeichnet eine Gruppe kirchlicher Rechtssammlungen und Gesetzesbücher, die in der Zeit vom 12. bis 15. Jahrhundert entstanden. Das Corpus Juris Canonici war bis 1918 die wichtigste Rechtsquelle der katholischen Kirche. Es wurde vom Codex Juris Canonici abgelöst. Alle Bußbücher sind aufschlußreiche Quellen für das christliche Leben und die Sittengeschichte der entsprechenden Zeit.

Das kasuistische Denken erreicht seinen Höhepunkt in den probabilistischen Moralsystemen, die nach dem Konzil von Trient im 16. Jahrhundert entstanden sind. Die ihnen zugrundeliegende Lehre, der Probabilismus, geht davon aus, daß dem Menschen die ethische Freiheit zugebilligt werden muß, sich gegen die Befolgung eines moralischen Gesetzes zu entscheiden. Allerdings ist dies nur dann der Fall, wenn dafür „glaubwürdige“ – also „probabilis“ – Gewissensgründe anerkannt werden können. Je nach der Stringenz der vorgebrachten Gründe kann der Probabilismus zum Laxismus werden. Daher erschien er in der Theologiegeschichte nie als unproblematisch. Er wurde vor allem von jesuitischen Theologen vertreten, von Jansenisten jedoch als Jesuitenmoral strikt abgelehnt.

Diese ersten kasuistischen Erfolge im 16. Jahrhundert verstärkten sich im 17. und 18. Jahrhundert, so daß die mehr an der Tugendlehre interessierte systematische Moraltheologie stark zurückgedrängt wurde.

Die *protestantische* Ethik knüpft an das reformatorische Verständnis der durch das Evangelium geschenkten Überwindung des Gesetzes an und sichert im Gegensatz zu einer kasuistisch orientierten Normenethik die Autonomie und Freiheit der sittlichen Entscheidung des einzelnen, was als „Situationsethik“ apostrophiert wird. In der gegenwärtigen Diskussion zwischen evangelischer und katholischer Theologie wird der Versuch unternommen, das strittige Verständnis von Kasuistik durch eine Neubestimmung des Verhältnisses von Normen- und Situationsethik zu klären.

Unter der *Situationsethik* versteht man heute vor allem die im Umkreis des Existentialismus und der an ihn anschließenden theologischen Ethiken ausgebildeten Konzeptionen der Ethik, nach der Versuche, Handlungen und Handlungsvorschläge mit

allgemeinen Normen zu begründen oder zu beurteilen, der Einmaligkeit der jeweils bestehenden Situation des Handelnden unangemessen sind. Einzig in der jeweiligen Situation selbst könne beurteilt werden, ob etwas zu tun oder zu lassen ist. Dabei wird ein solches situationsgebundenes Urteil nicht als Anwendung allgemeiner Urteilsprinzipien auf die Situation – wie in der Kasuistik –, sondern als unwiederholbare Verwirklichung (oder Verwirkung) einer Lebensmöglichkeit des Handelnden verstanden.

Hier stellt sich die Frage, wie die Diskrepanz zwischen Situationsethik und Kasuistik überwunden werden kann; denn einerseits ist der Anspruch zu vertreten, in einer Situation das zu tun, was notwendigerweise getan werden muß; andererseits ist auch die Auffassung zu berücksichtigen, die besagt, daß es nötig ist zu wissen, welche Handlungslösungen andere bereits erwogen und ausgeführt haben. Demzufolge sind nicht allgemeine Urteilsprinzipien auf eine Situation, besser: auf jede Situation anzuwenden, wie dies in der theologischen Kasuistik getan wird, sondern es ist ein Repertoire an Handlungsmöglichkeiten verfügbar zu halten, um dann in einer konkreten Situation bewährte Alternativen parat zu haben. Hierbei wird die geschichtliche Situation jeder Person und jeder ihrer Handlungen als einmalig angesehen. *Durch die Betonung der Geschichtlichkeit des menschlichen Daseins in der Existenzphilosophie ist eine große Nähe zur Pädagogik allgemein und nicht nur der Pädagogik geisteswissenschaftlicher Provenienz gegeben.*

Im Unterschied zur Situationsethik sieht die normativistische Wesensethik den konkreten Menschen nicht mehr. Das abstrakt rationale Denken, das ihr zugrunde liegt, geht nicht von den Menschen und den konkreten Ordnungen des Lebens aus, sondern konstruiert ein systematisches, in sich geschlossenes Normensystem, das keine Verbindung mit dem Leben hat. Es fordert zwar vom Menschen für jeden Moment und in jeder Situation ein spezielles Handeln, aber es weiß nicht mehr wie der Mensch aussieht. Hinter diesen Bemühungen steht vermutlich der Wunsch oder die Vorstellung, ein-deutige Handlungsanweisungen zu erteilen, damit das Lebensziel für alle Menschen erreicht werden kann. Es steckt also das Streben nach möglichst großer Erfolgssicherheit dahinter. Mit anderen Worten gesagt: Es ist ein Symptom für die sehr stark empfundene menschliche Unsicherheit und Gefährdung. Damit hängt zusammen, daß dem Menschen keine prinzipielle Eigeninitiative zugetraut wird. Eine negative Anthropologie ist immanent mit am Werke.

Das bedeutet für die pädagogische Kasuistik: Sie muß ohne negative Anthropologie auskommen. Wenn Erzieher im Menschen ein unselbständiges Wesen sehen, dann versuchen sie, ihm möglichst viele Hilfen zu gewähren. Dabei übersehen sie leicht, daß es nur Hilfen zur Selbsthilfe sein dürfen, soll sich jemals die Selbständigkeit des Menschen entfalten können. Die Idealvorstellung, für jede Situation das einzig Richtige zu tun, kann nicht realisiert werden, weil die Komplexität der Situation und die Geistigkeit des Menschen immer auch Überraschungen mit sich bringen.

In der christlichen Sittenlehre weist die Kasuistik auf und erläutert, wie die christlichen Sittennormen angewandt werden. Daher gibt sie diesen Normen eine größere *Lebensnähe* als bei rein theoretischer Betrachtung. (Vgl. hierzu J. Klein 1958, S. 367)

Die Moralkasuistik hat jedoch keinen guten Klang, weil sie für jede Situation eine moralische Vorschrift anstrebt. Der Kasuist wird demzufolge beschrieben als „(spitzfindiger) Anwender theologischer Sätze auf einzelne Gewissensfragen“ (J. Klein 1958, S. 367). Jedoch ist die Spitzfindigkeit nicht das entscheidende negative Moment. Negativ ist vielmehr, daß „die Spitzfindigkeit des Kasuisten käuflich (ist)“ (ebd.). Der Kasuist steht somit in der Gefahr, theologische Sätze zu Begründung vollzogener Entscheidungen zu mißbrauchen und nicht zur Herbeiführung theologisch begründeter Entscheidungen anzuwenden. Dieser Gefahr sollte auch kein Pädagoge erliegen. Insofern ist diese theologische Erfahrung für die pädagogische Kasuistik wichtig.

Auf die disqualifizierende Nebenbedeutung der Kasuistik durch „Spitzfindigkeit“ weist auch H.-J. Gamm (1967, S. 322) hin. Er macht dafür vor allem den falsch interpretierten Jesuitismus verantwortlich. Zu der Bedeutungsverschlechterung habe auch die jahrhundertelange Verunglimpfung der jüdischen Theologie durch das christliche Selbstbewußtsein beigetragen. Gamm schreibt, daß die jüdische Theologie damals vom öffentlichen Bewußtsein als „finster und ‚kasuistisch‘ verunglimpft“ worden sei (S. 322). „Rabbinistik und Talmud galten dem Vorurteil vornehmlich als Stätten unfruchtbarer und gefährlicher Haarspalterei.“ (Ebd.)

Rückblickend können wir feststellen, daß Kasuistik die Lehre von der Anwendung ethischer und religiöser Normen auf Einzelfälle ist, in denen eine Gewissensentscheidung gefordert wird. Die Gewissensfälle ergeben sich zumeist aus dem Zusammenreffen von sozialen Notwendigkeiten einerseits und dem Wertekodex andererseits in einer konkreten Situation. Das Subjekt kann sich nach der von ihm anerkannten Norm richten. Es kann aber auch glaubwürdige Gewissensgründe anführen und sich gegen das moralische Gesetz entscheiden (Probabilismus). Seine Entscheidung ist aber auch dann als richtig anzuerkennen, wenn nur eine schwach begründete Wahrscheinlichkeit besteht, daß die geplante Handlung erlaubt sei (Laxismus). Ohne auf die zugrunde liegenden Anthropologien einzugehen, wird deutlich, daß eine Affinität zur Pädagogik im moralisch-ethischen Bereich besteht und daß in Fällen von Gewissensentscheidungen die Ergebnisse der theologischen Diskussion zu diesem Thema berücksichtigt werden müßten. Insbesondere sind hier zu nennen:

- die *interpersonelle Abstimmung* in Erziehungs- und Unterrichtskonflikten;
- die *Offenlegung subjektiver Entscheidungsfindung* vor sich selbst oder, wenn nötig, vor anderen (Normanwendung, Probabilismus, Laxismus);
- die Prüfung der *Situationsethik* hinsichtlich pädagogisch legitimer Akzeptanz; damit ist die *Geschichtlichkeit des menschlichen Daseins* betont;
- die *positive Anthropologie* (freier Wille) muß in der pädagogischen Kasuistik vor der negativen vorgezogen werden;
- die Bemühung um *Lebensnähe* durch Aufweis und Erläuterung der Anwendungsmodalitäten von Normen; über die Normgewinnung (Induktion oder Deduktion) ist damit nichts ausgesagt.

2.4. Die Kasuistik in der Betriebswirtschaftslehre

In der Betriebswirtschaftslehre wurde in Amerika bereits zu Beginn unseres Jahrhunderts mit den „case studies“, den Fallstudien, gearbeitet. Diese wurden weiter

differenziert, so daß man neuerdings von der „Harvard-Fallstudien-Methode“ im Unterschied zur Problemfindungs-Fallstudie, Geschäftsvorfall-Methode und „Übung-von-Delegation“-Methode spricht (vgl. M. Perlitz 1979). F.-J. Kaiser sieht in den Bemühungen der Harvard Business School in Boston, eine Fallstudiensammlung anzulegen, den Beginn einer „Fallstudiendidaktik“ (1983, S. 12). Die an der angesehenen nordamerikanischen Universität erarbeiteten, erprobten und ständig weiterentwickelten etwa 1200 Fallstudien, mit deren Hilfe die Studenten auf die berufliche Praxis vorbereitet werden, haben sich bewährt. Daher ist die Methode der Fallstudie in den meisten wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten der europäischen Hochschulen eingeführt worden. In der Ausbildung der Lehrer für sozialwissenschaftliche Fächer – z.B. Wirtschaftslehre, Gesellschaftslehre, Geographie, Geschichte etc. – werden die Fallstudien ebenfalls eingesetzt. (Vgl. F.-J. Kaiser 1983, S. 13)

In der Fallstudienmethode sieht E. Heinen (1976) einen Neuanatz für die Betriebswirtschaftslehre, insbesondere durch den Nachdruck auf die Entscheidungsorientierung, die sich in dieser Konzeption durchgesetzt hat (vgl. S. 367). Die Vertreter dieses Ansatzes sehen sich in die Pflicht genommen, Lösungen bzw. Lösungshilfen für konkrete Handlungen im Wirtschaftsleben zu geben. Da Entscheidungen im Mittelpunkt wirtschaftlicher Handlungen stehen, müssen die angehenden Wirtschaftler sich darin üben. Demzufolge lautet das Motto der Ausbildungsform an der Harvard School of Business Administration, Boston, USA, daß die Fall-Methode nicht danach fragt, wie jemand geübt werden soll, möglichst viel zu wissen, sondern zu handeln.

Die Fallstudie in der Betriebswirtschaftslehre ist pragmatisch orientiert, weil sie die Anwender trainiert, in Entscheidungssituationen möglichst risikolos zu handeln. Die Gegenstände der Fallstudie sind vor allem Objekte, deren Reaktionen gesetzmäßig verlaufen. Daher sind sie auch in weitem Umfange vorherberechenbar. *Die Beziehung zur Pädagogik beschränkt sich auf den didaktischen und methodischen Bereich des Unterrichts.* Fälle von Lernerfolg und -mißerfolg, geglücktem und mißglücktem Unterricht u. a. m. könnten hier studiert werden. Die didaktische Kasuistik kann hier angesprochen werden.

2.5. Die Kasuistik in der Soziologie

In der Soziologie werden in zunehmendem Maße beschriebene und ausgedeutete biographische Zusammenhänge als „Dokumente für wissenschaftliche Erfahrungen“ angesehen (Chr. Ertle / A. Möckel 1981, S. 155). Die Soziologie hat mit der Fallstudie „gute Erfahrungen gemacht“ (ebd.). Ohne hier genauer auf die methodologische Diskussion in der Soziologie etwa in der Ethnomethodologie, der objektiven Hermeneutik und der Aktionsforschung einzugehen, sei wenigstens auf die qualitative Wende hingewiesen. Damit ist es möglich mehr oder minder umfangreiche biographische Ganzheiten unter soziologischer Fragestellung zu erforschen. Der Gegenstand soziologischer Kasuistik besteht somit in Lebensausschnitten von Menschen im Unterschied zu realen oder fingierten Situationen in der Betriebswirtschaftslehre.

Wie wenig es trotz Verwendung qualitativer Methoden in der soziologischen Kasuistik um den konkreten einzelnen Menschen geht, wird schon durch die Anordnung

des Forschungsdesigns deutlich. Hier wird eine Person beispielsweise interviewt. Bei der Interpretation des Interviews wird ihr jedoch die Kompetenz abgesprochen, entscheidend mitwirken zu können. Man verzichtet auf ihre subjektive Auslegung. Andere Mitarbeiter, professionelle Interpreten konzentrieren sich auf ihre Aussagen und ergänzen Mögliches und Unmögliches, stellen Theorien, Vermutungen, Spekulationen usw. an. Sie ordnen schließlich ihre objektiven Beiträge und beziehen sie auf die Aussagen des Subjekts. Es interessieren nicht die Einstellungen, Motive und Normen der Person, auch nicht ihre persönlichen Ausführungen, sondern die Herausarbeitung allgemeiner Strukturen und Gesetzmäßigkeiten, latente Sinnstrukturen, wie der treffende Begriff heißt. Das Ziel heißt Erklären mit Hilfe allgemein formulierter Gesetze, nicht Verstehen subjektiv repräsentierter Zusammenhänge.

Für pädagogische Forschung ist dieses, den einzelnen Menschen ausklammernde, das Subjektive überwindende, das Konkrete verallgemeinernde Vorgehen nicht hilfreich, weil die pädagogische Erforschung von Motiven, Sinnmomenten, Ideen, Normen, Zwecken usw. immer auf die konkrete Situation bezogen bleiben muß, sollen diese verstanden werden können. Sinn ist immer mit der Situation direkt verbunden und kann nur unter Einbeziehung profunder situativer Kenntnisse und subjektiver Anteilnahme angemessen verstanden werden. Verstehen ist das Ziel aber auch das Erklären, zwar nicht von allgemeinen Gesetzmäßigkeiten und Regelmäßigkeiten, sondern von Zusammenhängen und Folgen, die aus der Situation entstehen. Beide Ziele haben keinen Selbstzweck, sondern dienen dazu, dem Subjekt zu helfen, über Friktionen, Probleme und Belastungen hinweg zu kommen. Sie haben also neben pädagogischem auch therapeutischen Effekt. Zur Bestätigung dieser Perspektive kann O. F. Bollnow zitiert werden, der sagt: „Die Natur stellt sich uns in Kausalzusammenhängen, die Kultur in Sinnzusammenhängen dar.“ (1982, S. 121)

Allerdings muß eingestanden werden, daß auch im pädagogischen Bereich die pädagogische Kasuistik allgemeine Aussagen anstrebt; dies aber nur dann, wenn sie sich normativ und/oder naturwissenschaftlich versteht.

Die soziologische Wurzel der pädagogischen Kasuistik ist darin zu erkennen, daß im pädagogischen Handeln immer auch der gesellschaftliche Aspekt zu berücksichtigen ist. Damit ist jedoch keine ungeprüfte Übernahme soziologischer Ergebnisse oder gar soziologischer Methoden in den gesamten Raum der Pädagogik verbunden. Wohl aber ist im eng begrenzten vom gesellschaftlichen Aspekt abgedeckten Bereich zu prüfen, wieweit Forschungsergebnisse der Soziologie rezipiert werden können.

2.6. Die Kasuistik in der Psychologie

Die „Falldarstellung (case-study)“ ist der letzte Akt im klinisch-methodischen Prozeß psychologischer Therapie (L. J. Pongratz 1975, S. 401). Hierbei sind vier Regeln zu berücksichtigen: (a) Ausschalregel, (b) Trennungsregel, (c) Integrationsregel und (d) Hypothesenbildung.

Die *Ausschalregel* besagt, daß sich der Autor einer Falldarstellung theoretischer und persönlicher Vorannahmen enthalten bzw. sie zu „kontrollieren“ (S. 401) habe. Das bedeutet, daß persönliche Stellungnahmen und theoretische Erwägungen als solche

gekennzeichnet und begründet werden müssen. Dadurch wird die verfälschende Wirkung persönlicher Meinungen kontrollierbar. Die *Trennungsregel* besagt, daß zwischen Beschreibung und Interpretation prinzipiell zu trennen, also zu unterscheiden ist. Der Verfasser von Falldarstellungen muß sich der Gefahr bewußt sein, sie mit einer bestimmten theoriegebundenen Terminologie zu verbinden. So sollten für alle Interpretationen ausreichend Belege verfügbar sein. Die *Interpretationsregel* besagt, daß sich alle Aussagen auf ein Ziel, etwa bei der Psychotherapie auf die gestörte Persönlichkeit hin ausgerichtet ist. „Ein Fallbericht ist keine bloße Aneinanderreihung, keine bloße Aufzählung von Daten. Daten sind als solche neutral, nichtssagend. Sinn und Bedeutung, Aussagewert erhalten sie durch Integration in einem Zusammenhang gestellt. So sind beispielsweise „die individuelle Störung, ihre Entstehung und ihre Heilung /.../ das integrierende Thema einer Fallstudie“ (ebd. i. Orig. kursiv). Die *Hypothesenbildung* fordert, daß die Falldarstellung voreilige Verallgemeinerungen vermeiden, weiterführende Aussagen „in Gestalt von Hypothesen und kritischen Stellungnahmen (aber) machen“ (ebd.) soll.

Diese in Anlehnung an die Hermeneutik formulierten vier Grundregeln einer Falldarstellung können für die pädagogische Kasuistik fruchtbar werden. Die zahlreichen Einsatzgebiete der Einzelfallanalyse in der Psychologie, z. B. in der psychologischen Diagnostik, der Entwicklungspsychologie, der Gerontologie, der pädagogischen Psychologie und der Sozialpsychologie belegen deren große Bedeutung im außerklinischen Bereich. Dies könnte Grund genug sein, auch im pädagogischen Bereich dem Einzelfall, und das heißt hier dem einzelnen Menschen, mehr wissenschaftliche Beachtung zu schenken als bisher. Damit könnte nämlich jener „Rückstand der pädagogischen Experimente“, die J. Fr. Herbart als „die Fehler des Zöglings im Mannesalter“ (1806, S. 8) bezeichnet, erforscht und aufgearbeitet werden. Damit könnte in einem größeren Zusammenhang erfaßt werden, was in der Erziehung fehlgeschlagen ist. Der erkenntnisbildende Wert dieser Arbeit kann nicht überschätzt werden. Für die Anwendung der Einzelfallanalyse in der Pädagogik spräche auch die folgende Aussage Herbarts:

„Vollends dem Erzieher einen Haufen von Knaben etwa in einem Institute beigesellen, hieße, ihm eine Kooperation statt des Individuums unterstieben, ihn der feinsten Beobachtungen, der herrlichsten Anschließung berauben. Auf diese Weise würden die eigentlich pädagogischen Gefühle sich in ihm nicht entwickeln; die Zucht würde in Regierung, der erziehende Unterricht in bloßes Lehren übergehen.“ (1809, S. 14; zit. nach Chr. Ertle / A. Möckel 1981, S. 159f.)

Für die pädagogische Kasuistik ergibt sich:

- Anwendung *hermeneutischer Regeln* bei der Darstellung eines Falles und seiner Auslegung;
- Einbeziehung von „*Einzelfallanalysen*“ also längeren Lebensabschnitten; dadurch könnten die „Rückstände pädagogischer Experimente“ (Herbart) erfaßt und evtl. neutralisiert werden.

Zusammenfassung: Ähnlichkeiten zwischen der pädagogischen und Regionalkasualistik sind bei allen Beispielen festzustellen, weil sie auf den gleichen methodischen Ansatz zurückführen. Es gibt demzufolge zwei prinzipiell verschiedene Wege, um zu begründbaren Entscheidungen zu gelangen. Entweder geht man von gesetzten, absolut gültigen Normensystemen aus und wendet sie im konkreten Fall an, oder man geht vom konkreten Einzelfall aus und versucht, angesichts der konkreten Situation, Normen künftigen Handelns zu etablieren. Diese haben dann einen beschränkten Gültigkeitsbereich und müssen stets auf ihre Angemessenheit hin überprüft werden. Aus einer sehr umfassenden Sicht sind jedoch beide Wege gleich. Dies läßt sich verdeutlichen, wenn ein die absolute Gültigkeit beanspruchendes Normensystem selbst als Fall im Laufe der Geschichte gesehen wird. Aus der größeren zeitlichen Distanz kann man nämlich Veränderung an dem „absoluten“ System durchaus feststellen. Also wird auch hier nichts anderes gemacht, als daß es größeren Veränderung angepaßt wird. Unter Einbeziehung der historischen Überholbarkeit von Aussagen können wir formulieren: Wir haben als Menschen keine andere Möglichkeit als uns von Fall zu Fall und unter Prüfung der Angemessenheit bzw. Passung oder Bewährung unserer Entscheidungen voranzutasten. Auf diese Weise bilden sich Lebenserfahrung und -klugheit aus. Im Rahmen einer *Lebenslehre* sind daher große Erwartungen an die pädagogische Kasualistik i. w. S. zu stellen, die als *Fallstudienpädagogik* sowohl aufzeigt, wie einzelne Komponenten pädagogischer Sachverhalte sich in einem Fall durchwirken, als auch gemachte Erfahrungen verdichtet, auf den Begriff bringt, ausdeutet, systematisiert und abrufbereit hält.

Die folgenden Aspekte sind unter allen Umständen in der pädagogischen Kasualistik i. w. S. zu vermeiden:

– *Rezeptologie.* – Zu vermeiden ist es, für jeden Fall eine Lösung erarbeiten zu wollen, weil die Vielzahl an potentiellen Variablen sowie deren Kombinationsmöglichkeiten ins Unendliche reicht und die individuelle Entscheidung nicht abnehmbar ist. Möglich ist es aber gemäß der Forderung nach „Passung“ bzw. Angemessenheit, unter Einbeziehung situativer Faktoren und subjektiver Potentialitäten in kreativen Akten, eine angemessene Lösung zu suchen.

– *Normativismus, Formalismus und Rigidität.* – Naiver Umgang mit Fällen, bei denen lediglich die Handlung berücksichtigt wird, nicht aber das Umfeld, sind ebenfalls zu vermeiden. Reden wie: „Ich habe das letzte Mal so gehandelt, also handle ich auch jetzt so!“ sind verwerflich, weil sie die situativen Zusammenhänge und die Personen vernachlässigen. Ferner prüfen sie nicht, ob die naheliegende Reaktionsweise auf die in Rede stehende Situation überhaupt übertragbar ist.

– *Gesetzeslehre.* – Zu vermeiden ist die Suche nach Gesetzmäßigkeiten im menschlichen Leben, weil wir dessen Potentialitäten nicht erfassen können. Dies gilt jedoch nicht für das Verhalten, weil hier der naturwissenschaftlich erschließbare Bereich des menschlichen Handelns ist. Das Handeln selbst ist jedoch personal zu verantworten.

– *negative Anthropologie.* – Sie spricht dem Menschen Entscheidungsfreiheit ab und ist insofern im Rahmen der Pädagogik fruchtlos.

Die für die pädagogische Kasuistik i. w. S. vorteilhaften Punkte sind:

– *Bewahrung des Individuellen.* – Das Besondere, das Einmalige, das Lebensgemäße darf nicht aufgegeben werden. Der konkrete Mensch muß immer sichtbar bleiben, wenn Normen mittlerer Reichweite entwickelt werden.

– *Normen.* – In der Sachgebundenheit konkreten pädagogischen Denkens haben erkannte Normen eine Dienst- bzw. Orientierungsfunktion bei der schöpferischen Suche nach Handlungsentscheidungen. Prinzipien der Hohen Ethik wie Liebe, Treue, Gerechtigkeit, Wahrheit sind wichtige Orientierungshilfen auch für pädagogisches Handeln.

– *didaktische Funktion von „Fällen“.* – Die pädagogische Kasuistik i. w. S. könnte den Erziehungs-, Unterrichts- und Ausbildungsbereich befruchten.

Nach der Umschau bei Regionalkasuistiken soll jetzt die Beschreibung des Begriffsfeldes der pädagogischen Kasuistik i. w. S. weitere Klärung bringen.

3. Das Begriffsfeld pädagogischer Kasuistik i. w. S.

In Veröffentlichungen zum Thema Kasuistik tauchen unterschiedliche begriffliche Wendungen auf: „Fallehre“, „Fallstudie“, „Fallmethode“, „klinische Methode“, „Fallanalyse“, „Einzelfallstudie“, „Fallgeschichte“ und „Falldarstellung“. Die Auflistung ließe sich fortführen. Mit jeder terminologischen Wendung sind bestimmte Vorstellungen von „Kasuistik“ verbunden. Mag sie der eine in Anlehnung an die Fallsammlungen der Harvard Business School als „Fallehre“ verstehen, so sieht sie der andere als Untersuchung eines ganz bestimmten Falles und bezeichnet sie als „Fallstudie“. Der psychologisch Interessierte spricht von der „klinischen Methode“. Andere bezeichnen die „Fallmethode“ als Hilfe für eine konkrete Ausbildung in verschiedenen Berufszweigen. Auch hier kann die Vielfalt der Auffassungen nur angedeutet werden. Damit ist aber belegt, daß „Kasuistik“ alles mögliche bedeuten kann und daß es „die“ Kasuistik nicht gibt, sondern immer nur auf eine bestimmte Fachdisziplin zugeschnittene Kasuistik, die wir Regionalkasuistik nennen könnten.

Bei genauerer Betrachtung spiegelt sich diese Situation auch im pädagogischen Bereich wider. Auch hier gibt es noch keine eindeutige und einheitliche Auffassung von „pädagogischer Kasuistik“. Zur Klärung des Bedeutungsgehalts und Ordnung der Meinungsvielfalt in der „pädagogischen Kasuistik“ ist es sinnvoll, von dem Minimalkonsens auszugehen.

3.1. Die pädagogische Kasuistik i. w. S. als Oberbegriff

„Zur Vermeidung solcher Unklarheiten sollten wir einige Begriffserklärungen 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.*“ (K. Binneberg 1985, S. 775)

Kann aber dieser Vorschlag Binnebergs tatsächlich „von jedermann als sinnvoll angesehen werden“? Was besagt das Definitionselement, die pädagogische Kasuistik sei eine „Kunst“? Binneberg definiert leider nicht, was er unter Kunst in diesem Zusammenhang versteht. Ist sie der Ausdruck intuitiver Gedanken, die – etwa zu Papier oder Leinwand gebracht – es dem Betrachter überlassen, was darunter zu verstehen sei, die ihm die Sinnfindung überlassen, die sich als Spielart des Geistes verstehen? Oder ist Kunst das, was sie früher einmal gewesen ist, Handwerkskunst, handwerkliche Geschicklichkeit in höchstem Ausmaße, die Ausfluß einer gründlichen Auseinandersetzung ist, und mit exakt definierten Techniken produziert worden ist. Oder wird hier „Kunst“ verstanden im Sinne von „Lehrkunst“?

Ein Blick in den Text belehrt uns, daß es sich bei der pädagogischen Kasuistik um eine „methodische Kunst“ handelt. Kann aber Kunst methodisch sein? Unterwirft sich die Kunst einem methodischen Gerüst? Dominiert die Methode? Und wenn dies hier so ist, welche Methode ist es? Aber ist es dann noch Kunst und nicht Technik? Vielleicht meint der Verfasser „einen bestimmten kunstvollen Weg“, eine virtuos angewendete Methode? Was aber soll die „methodische Kunst“ zuwege bringen? Sie

soll die drei Größen der „pädagogischen Fallstudie“ (S. 775) ineinander überführen bzw. miteinander verbinden. *Pädagogische Kasuistik wird hier durch ihre Funktion definiert.* „Pädagogische Kasuistik ist also die methodische Kunst“ – was immer das sei –, die die „drei Größen“ der „pädagogischen Fallstudie“ miteinander in Beziehung setzt, genauer: ineinander übergehen läßt. „Pädagogische Kasuistik“ ist demzufolge gleichzusetzen mit „pädagogischer Fallstudie“ als dem Produkt „methodischer Kunst“. Wie aber kann eine Lehre vom Fall gleichgesetzt werden mit Studie des Falles? Der Text gibt darauf keine Antwort.

Fragen wir grundsätzlicher: *Kann das Wesen der pädagogischen Kasuistik wirklich durch den Hinweis auf seine zentrale Funktion erfaßt werden?* Ist das nicht ein bißchen wenig? Der funktionsanalytische Ansatz K. Binnebergs steht in der Gefahr, den gesamten Komplex des Inhalts außer acht zu lassen. Er müßte ergänzt werden durch die Feststellung, die ebenso von jedermann als sinnvoll angesehen werden kann, daß *pädagogische Kasuistik die Vergegenwärtigung exemplarischer Lebensausschnitte einschließt.* Die Vergegenwärtigung des Inhalts ist dann auf dem Weg über eine bestimmte Methode mitteilbar.

Worin besteht der Bedeutungsgehalt des Beispiels und wieso wird dadurch die pädagogische Kasuistik bzw. der Begriff „Fall“ bereichert? Diese Fragen sollen im folgenden auf der Grundlage des Beitrages von J. Henningsen (1982) beantwortet werden. Zunächst folgen einige Aussagen zum „Fall“.

3.2. Der Fall als Zentralbegriff pädagogischer Kasuistik

Ein Fall ist das Ergebnis einer vorgängigen geistigen Auseinandersetzung mit einem konkreten Lebensausschnitt. Nach der distanzierten Beobachtung wird in der Regel eine Besonderheit, die bei der meist ganzheitlichen Bewertung der Situation besonders auffällig war, herausgehoben. *Ein Fall steht also immer für etwas anderes. Er ist immer ein „Fall von ...“.* Diejenigen, die einen „Fall von etwas“ beobachten, beschreiben und analysieren, haben die Situation jedoch schon vom ersten Augenblick an bereits etikettiert. Sie haben mit ihrer vorgängigen Theorie die Wirklichkeit in einer bestimmten Weise wahrgenommen. Sie haben ihre Idee des „Falles von ...“ in die Wirklichkeit hineingesehen, hineingelegt oder später aus ihr herausgelesen. Wer aber mit einer bestimmten Voreingenommenheit, mit „Befangenheit“ (E. Weniger) an die Wirklichkeit herangeht, der kann sie nicht mehr genau erfassen, der sieht von ihr nur noch, was ihm die vorgängige Theorie erlaubt. Die von der Phänomenologie geforderte Enthaltensamkeit (epoché) hilft, dieser Einengung des Gesichtskreises entgegenzutreten. Auch wenn diese Forderung nie völlig eingelöst wird, so kann man durch Offenlegung bewußter Vorentscheidungen der Wirklichkeit angemessen gerecht werden.

Eine pädagogische Kasuistik, die von „Fällen von ...“ ihren Ausgang nimmt, hat es somit schwer, der Wirklichkeit gerecht zu werden. Der Ausgang von „Beispielen“ erscheint nach J. Henningsen daher angemessener (1982, S. 215f.). Im folgenden sollen einige Bedeutungselemente von „Beispiel“ in Anlehnung an J. Henningsen aufgelistet werden (vgl. S. 215–217).

- Beispiele wollen Adressaten auf ein Allgemeines verweisen, das der Adressat implizit mitbringt;
- Beispiele können auf mehrere Allgemeine hinweisen, sie sind mehrdeutig;
- Beispiele regen den Adressaten an, selbst etwas Passendes bei-zu-spielen;
- je mehr Beispiele vorhanden sind, desto größer ist die Chance, die Theorie angemessen formulieren zu können; denn das gemeinte Allgemeine taucht immer deutlicher wahrnehmbar auf;
- Beispiele berichtigen die formulierte Theorie;
- Beispiele schrumpfen hingegen zu „Fällen von ...“ oder zu „Belegen“ der Theorie (S. 216), so lange die Theorie stimmt;
- Belege können dann wieder zu Beispielen werden, wenn wir mehr sehen „als die allgemeine Theorie uns hätte zeigen können“ (S. 217);
- Beispiele erläutern den Bedeutungsgehalt von „etwas Einzigartigem“: ein „Fall von ...“ verliert die Einmaligkeit des Beispiels; er ist austauschbar, weil es in ihm nur das Allgemeine gibt.

Die sehr weitgetriebene Unterscheidung von Beispiel und Fall kann nicht in allen Punkten unterstrichen werden. So fällt es beispielsweise schwer einzusehen, warum es nur dem Beispiel gestattet sein soll, in ihm das Allgemeine immer wieder und auch unter veränderten Bedingungen zu erfassen und nicht auch dem Fall. Jedoch ist das immanente Anliegen von J. Henningsen zu übernehmen. Das besteht darin, vor jeglicher Festlegung, Etikettierung oder Bezeichnung eines Wirklichkeitsausschnitts diesen erst einmal aus verschiedenen Richtungen, unter veränderten Bedingungen und zum wiederholten Male zunächst so zu erfassen suchen, wie er ist, unvoreingenommen hinzusehen und enthaltend zu begreifen, was aus dem Wirklichkeitsganzen herausgelöst wurde. Erst dann erscheint es angemessen, das implizite Allgemeine, das pädagogisch oder didaktisch Wesentliche zu suchen und es schließlich als „Fall von ...“ auf den Begriff, den Punkt zu bringen.

Die unvoreingenommene und mehrperspektivische Betrachtung der Wirklichkeit ist notwendig. Über J. Henningsen hinaus müssen jedoch die verschiedenen Betrachtungsmöglichkeiten und -richtungen genannt werden. Das soll im folgenden geschehen. Wir betrachten die *Wirklichkeit als Sinnganzes*. Dieses Sinnganze läßt sich durch verschiedene Fragestellungen bzw. Blickrichtungen oder Denkhaltungen erschließen. So wäre es möglich, „Wirklichkeit“ mit den Augen eines Philosophen, eines Psychologen, eines Soziologen, eines Anthropologen und eines Pädagogen, um nur einige Möglichkeiten zu nennen, zu betrachten. Am besten wäre es, wenn sich in der Person des Pädagogen die verschiedenen Denkhaltungen vereinen ließen.

Hilfreich wäre es aber auch, zunächst die primäre, dann die sekundäre Sinnschicht eines Wirklichkeitsausschnittes zu erfassen. E. Panofski (1932) hat ein Kategoriensystem vorgeschlagen, das sich jedoch auf die Werke der bildenden Kunst begrenzt. Die primäre Sinnschicht wird durch den „Phänomensinn“ erfaßbar, der die sinnlichen Eigenschaften eines Dinges, z.B. das Samtige des Pfirsichs, erfaßt. Die sekundäre Sinnschicht erschließt der „Bedeutungssinn“, indem sachgerechte Begriffe geprägt, kulturelles, politisches, soziologisches, psychologisches Wissen eingebracht wird. Es wäre zu prüfen, inwieweit diese Kategorien für die pädagogische Kasuistik brauchbar sind.

Zu erinnern ist auch an die Ausführungen Ed. Sprangers in dem Buch „Lebensformen“ (1925), in dem er u. a. die ökonomische, ästhetische, theoretische und religiöse Sinnrichtung beschreibt. Auch dies liefert Kategorien zur Erfassung des Sinngehaltes eines Wirklichkeitsausschnittes. Alle drei Vorschläge tragen dazu bei, den Wirklichkeitsausschnitt vor jeglicher Etikettierung als „Fall von ...“ in seiner differenzierten Sinnhaftigkeit ganz im Sinne von J. Henningsen zu erschauen.

Ist es angemessen, so müssen wir jetzt fragen, die kasuistische Terminologie in der Pädagogik durch die Begriffe „Fall“, „Beispiel“ und Beleg“ ja evtl. sogar „Präzedenzbeispiel“ zu differenzieren? Die Frage wird hier verneint. Trotz der philologisch berechtigten Unterscheidung J. Henningsens zwischen diesen genannten Begriffen plädiere ich aus Gründen der Sprachgewohnheit für die Beibehaltung des Begriffes „Fall von ...“. Es besteht von dem allgemein verbreiteten Sprachgefühl her keine Unterscheidung zwischen den Bezeichnungen „Fall von ...“ und „Beispiel für ...“. Das belegen auch die Ausführungen von E. Terhart (1985, S. 287). Und so wie ein „Fall von ...“ das Allgemeine in sich hat, läßt auch das Beispiel das Allgemeine deutlich werden. Hinter beiden Bezeichnungen steckt der Grundgedanke, daß es sich hierbei um ein Einzelnes, ein Besonderes handelt, das stellvertretend für etwas Allgemeines, Zusammenhängendes, für Wirklichkeit und Welt steht. Zum Fall gehört beides, das Besondere wie das Allgemeine zugleich. Es ist in ihm dialektisch aufgehoben.

Aus diesen Gründen können wir folgenden *Kompromiß* formulieren: *Um der eingeführten Terminologie willen, ist es hilfreich, unter „Fall von ...“ immer auch mitzuverstehen, daß es sich hier um ein Einzelnes, Eigenartiges, Besonderes handelt, das jedoch nicht nur für etwas Allgemeines steht, nämlich für Regeln, Normen und Grundsätzen, sondern das, wie das Beispiel auch, von mehreren Seiten und immer wieder erneut betrachtet und ausgedeutet werden kann und soll.* Bei der Entscheidung für die Beibehaltung des Begriffs „Fall von ...“ wurde auch an die kasuistische Terminologie in anderen Disziplinen gedacht. In der katholischen Morallehre ist es nämlich auch der Gewissens„fall“, in der Rechtswissenschaft ist es der Rechts„fall“, in der Medizin ist es der Krankheits„fall“ und in der Psychologie setzt sich die Einzel„fall“studie durch.

Nachdem wir nun den zentralen Begriff der pädagogischen Kasuistik abgeklärt haben, sind wir in der Lage, jene Begriffe genauer zu beschreiben, die auf der Ebene der forschungsmethodischen Bearbeitung eines „Falles von ...“ auftauchen. Das führt uns zu den Begriffen „Fallstudie“, „Fallbericht“ und „Einzelfallanalyse“. Ein „Fall von ...“ kann demzufolge „studiert“, es kann über ihn „berichtet“ und er kann als Einzelfall „analysiert“ werden.

3.3. Die Fallstudie als methodische Bearbeitung eines Falles

Die Fallstudie – oder Fall-Methode (J. Dolch 1963, S. 62f.) – ist eine sozialwissenschaftliche Verfahrensweise, wird aber auch, beispielsweise bei J. Dolch (ebd.), als Ausbildungsmethode beschrieben. Früher war sie Forschungsmethode und -technik der empirischen Soziologie, insbesondere anlässlich von Voruntersuchungen. Heute

bezeichnet die Fallstudie – im Gegensatz zur marxistischen Soziologie, die die Fallstudie auf den typischen Teil eines einheitlichen sozialen Phänomens anwendet – ein Auswahlverfahren, das durch die subjektive „Schauweise“ (approach) gekennzeichnet ist. Die Fallstudie konzentriert sich bewußt auf die *Beschreibung* von Einzelfällen als Personen, Ereignisse und Länder. Sie verzichtet auf Verallgemeinerung und Erklärung komplexer Tatbestände. (Vgl. Meyers Enzyklopädisches Lexikon 1973, Bd. 8, S. 483) In der Brockhaus Enzyklopädie aus dem Jahre 1968 (Bd. 6) ist der Begriff „Fallstudie“ nicht enthalten, was darauf hinweist, daß dieser Begriff noch relativ jung ist.

Während die Fallstudie vorwiegend durch die *Beschreibung* einzelner Fälle gekennzeichnet ist, wird bei der *Kasuistik* die *Erörterung* in den Mittelpunkt gestellt. Die Erörterung verlangt in einem höheren Maße rationale Arbeit und subjektive gedankliche Durchdringung. Sie schließt Verallgemeinerung und Erklärung komplexer Tatbestände ein. So gesehen ist die Kasuistik der Fallstudie übergeordnet. (Vgl. Brockhaus Enzyklopädie 1970, Bd. 9, S. 829) In der Kasuistik werden nach Brockhaus (ebd.) Einzelfälle einer Wissenschaft, z. B. Medizin, Pädagogik, Psychologie u. a. m. vor allem aber der Ethik erörtert. Nach Meyers Enzyklopädie (1975, Bd. 13, S. 524) beschränkt sich die Kasuistik vor allem auf die Erörterung der „Anwendung von ethischen und religiösen Normen auf Einzelfälle“ (ebd. meine Hervorhebung). Wenn nun schon in jenen, den allgemeinen Sprachgebrauch repräsentierenden Enzyklopädien keine terminologische Übereinstimmung zu registrieren ist, dann wundert es nicht, wenn im pädagogischen Bereich beispielsweise eine Gleichsetzung von „Fallstudie“ und „Kasuistik“ vorgenommen wird (vgl. K. Binneberg 1985, S. 775). Das ist jedoch problematisch, weil die jeweils tragenden Begriffe „Beschreibung“ und „Erörterung“ nicht identisch sind. Diese Gleichsetzung können wir daher nicht übernehmen und plädieren dafür, die beiden Begriffe „Fallstudie“ und „Kasuistik“ weiterhin getrennt zu verwenden.

Fallstudien können unterschiedliche *Zielsetzungen* haben. Sie können z. B. an einem oder an mehreren Fällen induktiv Theoriestücke entwickeln, aber auch zu einer erstellten Theorie exemplarische Fälle zur Veranschaulichung oder Bestätigung beisteuern.

Bei der Verfolgung dieser Ziele handelt es sich um sog. *geschlossene* Fallstudien. In *offenen* Fallstudien werden Fälle vorgetragen, die eine Lösung zur Diskussion stellen. Offene Fallstudien behaupten weder die Richtigkeit noch die Angemessenheit der erarbeiteten Lösung. Sie zielen vielmehr darauf, einen Aspektreichtum in der Diskussion zu provozieren. Daher eignen sich offene Fallstudien in der Ausbildung etwa von Lehrern sehr gut. Die Gefahr besteht vor allem in der Überinterpretation der Darstellung, im bloßen Reden über ausgedachte Möglichkeiten und in der Vernachlässigung der theoretischen Durchdringung der Wirklichkeit. (Vgl. hierzu Chr. Ertle / A. Möckel 1981, S. 164)

Die Ausführungen von Chr. Ertle und A. Möckel (1981, S. 165f.) zum Thema „Gutachten“ und „Werkstattbericht“ enthalten implizit Vorstellungen zur Fallstudie. Ihnen zufolge sollten Fallstudien eine Theorie in Frage stellen, bekräftigen oder

modifizieren; sie problematisieren die in Institutionen verborgenen Theorien, lehnen konkrete Sachentscheidungen ab, stellen Institutionen und Maßnahmen in Frage und regen neue Wege an; sie entwickeln neue Fragestellungen. Sie sollen der Aufklärung dienen, indem sie beispielsweise strukturelle Zusammenhänge verdeutlichen und in die Theoriediskussion über bestimmte Themen eingreifen. Fallstudien wird demzufolge ein hohes Maß an *Kritik- und Innovationspotential* zugeschrieben.

Fallstudien berichten des weiteren nicht nur von der Wirklichkeit, sondern beziehen die theoretischen Implikationen des Unterrichtsmodells in die Diskussion mit ein, wenn sie im didaktischen Bereich anzusiedeln sind. Diese theoretischen Implikationen werden an einem Einzelfall geprüft, entweder verifiziert oder falsifiziert. Anhänger K. Poppers würden jedoch nur von Falsifikation sprechen. Fallstudien tragen dazu bei, den Allgemeinheitsanspruch mancher Theorien zu relativieren oder gar zu widerlegen. Sie können zum Ausgangspunkt von Theorien werden und haben eine belehrende Intention.

Zusammengefaßt formuliert muß eine Fallstudie nach Chr. Ertle und A. Möckel *kritisch, innovatorisch und didaktisch / belehrend* angelegt sein. Sie trägt sowohl zur *Verbesserung* der Praxis als auch zur *Fortentwicklung* der Theorie bei. Sie kann Theorie und Praxis einander *näherbringen*.

Wie aber kann das hochkomplexe, für die Fallstudie grundlegende Material aus der konkreten Wirklichkeit in die gedankliche übergeführt werden? Anders gefragt: *Wie kann ein Fall konserviert werden?* – Grundsätzlich gelingt dies nur in der subjektiven Vorstellung, im gedanklichen Vollzug, im geistigen Akt, der mehr oder minder deutlich von Emotionen begleitet wird. Der nach gedanklicher Beteiligung als „Fall von ...“ etikettierte Wirklichkeitsausschnitt jedoch läßt sich vielfältig bewahren. Abgesehen von den heute verfügbaren technischen Aufzeichnungsmöglichkeiten werden verschiedene Konservierungen von Fällen (Fallkonserven) vorgestellt, nämlich die *Fallgeschichte*, der *Fallbericht* und die *Fallschilderung*. Sie lassen sich in der *Fallbeschreibung* zusammenfassen.

3.4. Möglichkeiten der Konservierung von „Fällen“: Fallgeschichte, -bericht und -schilderung

3.4.1. *Die Fallgeschichte als Konservierungsmöglichkeit von Fällen*

Von der Fallstudie ist die Fallgeschichte zu unterscheiden, die als persönlicher Bericht aus der Alltagserfahrung verstanden wird. Sie wird von H. Brügelmann (1983, S. 104) als methodisches Verfahren der Datengewinnung und -verarbeitung verstanden. Fallgeschichten werden aber auch als Lern- oder Lebensgeschichten im Rahmen der sog. narrativen Pädagogik verstanden. Beispiele hierfür sind die Veröffentlichungen von H. Freudenthal (1980), H. von Hentig (1982), J. Muth (1967), H. Rumpf (1979 a, b), M. Wagenschein (1978), K. Wünsche (1979), A.S. Makarenko (1980), J. Korczak (1982 a, b; 1983), A.S. Neill (1979), G. Dennison (1969; 1971), J. Holt (1982, 1983), J. Herndon (1972, 1985), B. Bettelheim (1977), M. Wittoch (1979), M. Guggenheimer / Kl. Ottomeyer (1980); ferner H. Pestalozzis „Stanser Brief“, J.J. Rousseaus „Emile“ und J.W. v. Goethes „Dichtung und Wahrheit“.

Fallgeschichten werden zur Zeit mit großem Interesse dokumentiert und interpretiert (vgl. D. Baacke / Th. Schulze 1979). Diese sog. narrative Pädagogik kann mit der Aussage W. Diltheys „Hinter das Leben kann das Erkennen nicht zurückgehen“ (Ges. Schriften Bd. 8, S. 180) in Verbindung gebracht werden, ohne in dieser Formulierung zugleich die Wurzel des Narrativen sehen zu müssen (vgl. E. Terhart 1985, S. 305). Das Fabulieren gehört nämlich seit langem in den Bereich des Erziehens und der Erziehung. Da man der Erfahrung und Erkenntnis zufolge an und in, nicht aber aus Geschichten lernen kann, wie Th. Schulze (1985) belegt, kommt es beim Umgang mit Fällen in der „narrativen Pädagogik“ weniger auf den Einblick in den Alltag und auf die „naturalistischen Schilderungen von Konflikt- und anderen Fällen bzw. Situationen“ an – obgleich auch hier manches dokumentationswürdig ist –, sondern auf allgemeine, aussagekräftige Ergebnisse (E. Terhart 1985, S. 293). Dadurch kommt auf die Analyse und Synthese von Fallgeschichten eine große Aufgabe zu.

Da Fallgeschichten in der Regel berichtende und schildernde Abschnitte enthalten, ist es denkbar, ihnen Fallberichte und -schilderungen zu subsumieren.

3.4.2. *Der Fallbericht als Konservierungsmöglichkeit von Fällen*

Im Unterschied zur Fallstudie umfaßt der Fallbericht zwar auch den gesamten Untersuchungsvorgang, zielt aber vor allem darauf, wiederzugeben, was tatsächlich abgelaufen ist. Er hat also eine *dokumentarische* und *gutachterliche* Funktion. Der von H.-J. Silligmann (1982) vorgestellte „Fallbericht zur Schulberatung“ ist hierfür ein Beispiel. Aus dem in acht Punkten gegliederten Bericht geht eindeutig der Verlauf der gesamten Prozedur hervor, wobei die zentralen Forderungen, wie z. B. die präzise Fragestellung, die Datenerhebung, die Hypothesenprüfung und die Prognose enthalten sind. Aus dem Beratungsanlaß geht hervor, daß ein Vater die Auskunft darüber wünschte, ob sein Sohn von der Realschule zur Hauptschule wechseln sollte. Damit wird deutlich, daß der Fallbericht in einem Gutachten endete. Es dominierte die Dokumentation vor der Interpretation und es fehlte die Absicht zur theoretischen Durchdringung. Diese Art pragmatisch ausgerichteter, auf psychologischer Basis erstellter Fallberichte ist zu unterscheiden von den *literarischen* Fallberichten, die Dichtungen gleichgesetzt werden. Beispiele hierfür sind etwa R. Musils „Die Verirrungen des Knaben Törle“, Th. Manns „Unordnung und frühes Leid“, H. Hesses „Unterm Rad“.

Wird der Fallbericht zeitlich sehr weit ausgedehnt, dann nähert er sich der *Biographie*. In ihr müssen die historisch faßbare Person und das historische Geschehen im Mittelpunkt stehen, die Aussagen dokumentarisch belegt sein und die Darstellung des Sachverhalts sich von dessen Interpretation abheben. Hier wird deutlich, daß ein thematisch interessierender Zusammenhang im Mittelpunkt stehen muß.

Es gibt in der Literatur aber auch *autobiographische* Fallberichte, z. B. Rousseaus Bekenntnisse und C. Ph. Moritz' „Anton Reiser“, sowie Lehrerlebensgeschichten (vgl. z. B. K. Biller 1988). Hierunter ließen sich aber auch jene autobiographisch gemeinten Berichte über Unterrichtserfahrungen, die mit Reflexionen versetzt sind, wie etwa das Tagebuch von J.-G. Klink (1974), subsumieren.

Von einem *monographischen* Fallbericht kann man sprechen, wenn im Mittelpunkt der Beobachtung eine Situation oder ein einmaliger Prozeß steht. Beispiele hierfür sind der autobiographische Bericht von Helen Keller und jener von C.W. Saegert „über seine Entdeckung der Bildbarkeit auch blödsinniger Kinder“ (zit. n. Chr. Ertle / A. Möckel 1981, S. 161). Da bei H. Keller die Absicht zur theoretischen Durchdringung fehlt, kann nicht von einer Fallstudie gesprochen werden.

3.4.3. Die Fallschilderung als Konservierungsmöglichkeit von Fällen

Die im Vergleich zum sachlichen, knappen Fallbericht ausführlich darstellende, lebhaft und anschaulich beschreibende Fallschilderung konzentriert sich in der pädagogischen Literatur in großem Umfang auf Konfliktfälle. K.-H. Günther bemängelt, daß das Alltägliche, Selbstverständliche, Wiederkehrende, immer schon Verstandene und Bewältigte selten als Fall dargestellt werde (vgl. 1978, S. 167). Das hängt *zum einen* mit dem Sensationsbedürfnis des Menschen, *zum anderen* mit der pragmatischen Funktion der Kasuistik – sie will zur Bewältigung von Konflikten beitragen – und *schließlich* mit dem Entwicklungsstand der pädagogischen Kasuistik, die ihre Methodik u. a. vor allem am Besonderen, Denkwürdigen, Unerwarteten entwickelt, zusammen.

Die in der Literatur anzutreffenden Fallschilderungen sind oft unbefriedigend kurz gehalten, so daß sich der Leser kein Bild von der Gesamtsituation machen kann. In meinen eigenen Versuchen habe ich wenigstens durch die Aufnahme verschiedener Stellungnahmen zum „Fall“ sowie durch mehrperspektivische Analyse versucht, dieses Defizit auszugleichen (vgl. K. Biller 1981, S. 139–239).

3.5. Die Einzelfallanalyse als außerpädagogisches Stimulans

Die vor allem in der Psychologie angewandte Einzelfallanalyse geht auf die „Fallstudie“ von G.W. Allport zurück, der damit die in der Persönlichkeitspsychologie wichtige Methode bezeichnet, „einen individuellen Rahmen zu schaffen, in dem alle bedeutungsvollen Unterlagen gesammelt und geordnet werden können“ (J. Dolch 1963, S. 110). In der Einzelfallanalyse steht eine Person im Zentrum der Analyse. Bisher ist die Einzelfallanalyse vor allem quantitativ ausgeprägt (vgl. F. Petermann / F.-J. Hehl 1979; E. Terhart 1985, S. 286). In ihr kommt das experimentelle und diagnostische Instrumentarium der Psychologie ausgiebig zur Geltung. Neuerdings wird die Analyse eines Einzelfalls auch mit qualitativen Methoden verbunden (vgl. z. B. F. Petermann / F.J. Hehl 1979). In der Psychotherapie und klinischen Psychologie ist seit einiger Zeit erkannt worden, daß quantitative Methoden – etwa statistische Analysen – allein nicht erklären können, wie psychische Störungen entstehen und sich verändern. Im Rahmen von Einzelfallanalysen soll der gestörte oder leidende Mensch als Subjekt begriffen und angemessen in den Forschungsprozeß einbezogen werden. In der Soziologie spricht man von *Einzelfallforschung*. Sie ist überwiegend auf der qualitativen Seite des Methodenspektrums angesiedelt. Diese Spielart empirischer Sozialforschung sowie deren Theorien – etwa die objektive Hermeneutik, die Ethnomethodologie, die Aktionsforschung – haben die Einzelfallforschung in der Erziehungswissenschaft inspiriert (vgl. E. Terhart 1985, S. 304, Anm. 2).

Bei dem ungeprüften Transfer der soziologisch verstandenen Einzelfallforschung auf die pädagogische Kasuistik, besteht die Gefahr, daß zwar Einzelnes fundiert untersucht wird, aber in ihm nicht mehr ein „Fall von etwas“ gesehen wird. Das soziologische Forschungsinteresse richtet sich auf das Allgemeine, nicht auf das Besondere. Das ist legitim und dagegen ist so lange nichts einzuwenden, so lange die pädagogische Kasuistik nicht direkt betroffen wird. Eine Übertragung in den pädagogischen Raum würde dazu beitragen, den konkreten Menschen nicht mehr erfassen zu können. Dies kann nicht im Interesse der Pädagogik sein.

3.6. Die Bezeichnung möglicher Teile der Fallstudienarbeit

Nachdem die Fallstudie bisher noch nicht weiter differenziert behandelt worden ist, soll dies jetzt nachgeholt werden. Der Schwerpunkt liegt jedoch weniger im methodischen als im terminologischen Bereich. An zwei Beispielen aus der Literatur sollen die möglichen Teile der Fallstudienarbeit aufgeführt werden.

3.6.1. Die Teile der Arbeit an Fällen nach P. Hastenteufel

Die Fallstudie erscheint manchmal in der Literatur als Oberbegriff und gliedert sich in Fallbeobachtung, Falldarstellung und Fallanalyse. Manchmal ist sie auch ein Teil der Bearbeitung eines Falles, wie z. B. bei P. Hastenteufel (1980, S. 14f.). Er nennt *Vor-Fall*, *Fallbeschreibung*, *Fallstudie* und *Fallmethode*.

Der Vor-Fall

„Jede erfahrbare Situation im Leben ist gleichsam ein *Vor-Fall*. Von einem *Fall* sprechen wir, wenn der Mensch eine bestimmte Situation aus dem Tages- oder Lebensablauf eigens heraushebt und zum Gegenstand besonderer Reflexionen macht. Dabei kommt es nicht darauf an, ob wir uns mit den Trägern der Handlung oder mit den von der Handlung Getragenen identifizieren. Wir erachten eine bestimmte Lebenslage als besonders bedenkenswert. Solche Situationen können auch erfunden (erhofft, befürchtet) sein.“ (P. Hastenteufel 1980, S. 14)

Jede Lebenssituation ist ein potentieller Fall oder Vor-Fall. Wenn über eine besondere Situation jedoch nachgedacht wird, dann wird sie zu einem Fall. Dieser Reflexionsgegenstand muß beschrieben werden.

Die Fallbeschreibung

„In dem Augenblick, da wir unsere Erfahrungen mit anderen teilen oder da andere sich uns mitteilen, kann eine Situation zur *Fallbeschreibung* werden. Der Weitergebende hat ein besonderes Motiv, warum er den Überschnitt aus der eigenen in eine fremde Erfahrungswelt vollzieht.“ (ebd.)

Eine Situation kann – muß also nicht – immer dann zu einer Fallbeschreibung werden, wenn *wir* unsere Erfahrungen anderen mitteilen – aber auch die Lehren, die wir aus einer Situation gezogen haben, sonst müßte man von Erlebnissen sprechen – oder wenn *andere* sich uns „mit-teilen“, kurz: wenn ein kommunikativer Prozeß stattfindet. Da wir uns nicht vorstellen können, wie eine Situation sich in eine Fallbeschreibung verwandelt, verstehen wir die Aussage so, daß *in* der Situation jemand seine Erfahrung mitteilt. Die Erfahrung wiederum muß das Ergebnis einer

Reflexion über eine erfahrene Situation im Leben des Sprechers sein. Damit eine Erfahrung weitergegeben wird und eine Fallbeschreibung entsteht, müssen Motive wirksam werden. P. Hastenteufel nennt:

- ein Bedürfnis nach Hilfe: Der Weitergebende „sucht Beratung, um die Situation und ihre Folgen bewältigen zu können“ (S. 14);
- ein lockeres, unproblematisches Mitteilungsbedürfnis: „Stell’ dir vor, was ich erlebt habe ...“ (ebd.);
- ein lehrhafter Zug (Belehrung): „Dem gemeinten Fall wird für einen bestimmten Personenkreis eine exemplarische Bedeutung beigemessen.“ (Ebd.).

In zusammenfassenden Worten gesagt: „Fallbeschreibung“ wird hier gleichgesetzt mit Erfahrungsmitteilung in einem kommunikativen Prozeß, der unterschiedlich motiviert ist.

Die Fallstudie

„In der *Fallstudie* wird die konkrete Situation einer bestimmten Zielgruppe zur systematischen Bearbeitung zugänglich gemacht. Der Adressatenkreis muß dem ‚Verfasser‘, des Falls nicht persönlich bekannt sein.“ (S. 14f.)

Die Fallstudie hat hier eine eindeutige didaktische Funktion: sie muß die konkrete Situation „zur systematischen Bearbeitung“ für eine bestimmte Zielgruppe zugänglich machen. In der Fallstudie dürfte der lehrhafte Zug als einziges Motiv überzeugen. Das geht aus dem folgenden Zitat hervor:

„In der Fallstudie wird eine Situation oder ein Sachverhalt so beschrieben, daß der exemplarische Charakter für eine bestimmte Zielgruppe verständlich werden kann. Der Empfängerkreis macht den beispielhaften Gehalt zum Gegenstand der Analyse, der Beurteilung und der modellhaften Lösung.“ (S. 15)

Die Fallstudie enthält eine Beschreibung einer Situation oder eines Sachverhalts mit exemplarischem Charakter. Der beispielhafte Gehalt der Beschreibung wird vom Empfängerkreis analysiert, beurteilt und modellhaft gelöst, was immer nur dann möglich ist, wenn die Beschreibung eine Problemdarstellung war oder enthielt. An dieser Stelle wird deutlich, daß die oben erwähnte Formulierung, eine Situation werde zu einer Fallbeschreibung, mißverständlich ist.

Die Fallmethode

„Unter *Fallmethode* verstehen wir die analytische, beurteilende und lösungsorientierte Bearbeitung einer Fallsituation.“ (S. 15) Sie bildet den Abschluß der Arbeit an einer Fallbeschreibung bzw. Fallstudie.

Um Mißverständnissen vorzubeugen, muß hervorgehoben werden, daß diese Stufen auf die Arbeit mit Studenten hin formuliert wurden, vermischt mit der phänomenologischen Beschreibung der Entstehung einer Fallstudie. Damit ist verbunden, daß in der Fallstudie lediglich die Beschreibung des Falles enthalten ist, und daß die Adressaten diesen aufbereiteten Fall nun analysieren, beurteilen und lösen sollen. Diese Trennung in Verfasser der Fallstudie und Adressat bringt P. Hastenteufel den Vorwurf ein, es wäre nicht mehr zwischen Fallanalyse und Falldarstellung zu

unterscheiden (vgl. K. Binneberg 1985, S. 775). Dieser Vorwurf läßt sich aber nur durch den Hinweis auf die intendierte Ausbildungssituation entkräften. Dennoch wird auch hier die Auffassung vertreten, daß in der Fallstudie ein Fall nicht nur dargestellt, sondern auch analysiert, beurteilt und gelöst werden soll.

3.6.2. Teile kasuistischer Arbeit nach K. Binneberg

Die Teile der pädagogischen Kasuistik sind nach K. Binneberg (1985, S. 775) „Fallbeobachtung“, „Falldarstellung“ und „Fallanalyse“.

Die Fallbeobachtung

K. Binneberg versteht unter der Fallbeobachtung die *Wahrnehmung und Betrachtung* dessen, was der Fall ist, also was aus dem Tages- oder Lebenslauf reflektationsbedürftig ist. Hierbei ist das Problem der Auswahl des Falles zu lösen; denn am besonderen Fall sollen Einsichten gewonnen werden. Am exemplarischen Charakter des bedenkenswerten Wirklichkeitsausschnittes soll Allgemeines augenfällig werden. In der Regel ist dies auf zweierlei Weise möglich. Die eine Möglichkeit besteht darin, daß jemand eine Hypothese formuliert und diese in der konkreten Wirklichkeit zu bestätigen versucht. Der Fall wird hier als Konkretisierungshilfe benötigt. Die andere Möglichkeit eröffnet sich im Praxisvollzug. Eine durchlebte Situation erweist sich im nachhinein und völlig überraschend als „Fall von ...“. Das eine Mal wird vom Allgemeinen ausgegangen und das Konkrete gesucht, das andere Mal läßt das Konkrete einen oder mehrere Aspekte eines Allgemeinen erkennen.

Eine Ergänzung zu dieser Position ist zu fordern, die in der Wahrnehmungspsychologie hinlänglich bekannten *Tendenzen der Wahrnehmung* – besser bekannt unter dem Begriff „*Wahrnehmungsfehler*“, wie etwa Pygmalioneffekt und Hof-Effekt – zu berücksichtigen. Dies ist umso nötiger, je mehr der Beobachter in der Situation involviert, also befangen ist. Schließlich muß erwähnt werden, daß eine Fallbeobachtung zunächst mit einer Annahme eines „Falles von ...“ begonnen wird, die im Verlaufe der Beobachtung stets überprüft wird. Erst nach einer gründlich durchgeführten *Sinnerschließung der Erziehungswirklichkeit* oder *Hermeneutik der Erziehungswirklichkeit* kann über die Fallhypothese entschieden werden. Wirklichkeitsausschnitte werden immer erst zu „Fällen von ...“ gemacht von demjenigen, dem Interessantes auffällt. Was zum Fall erklärt wird, hängt auch von der theoretischen Konzeption ab, die an die Wirklichkeit herangetragen wird.

Diese Ergänzungen sollten dadurch hervorgehoben werden, daß sie der Stufe der *Fall-Suche* zugeordnet werden, die vor der Fallbeobachtung durchgeführt werden muß.

Die Falldarstellung

Die Falldarstellung ist die lebendige, anschauliche, anregende, zugängliche, nützliche *Beschreibung bzw. Schilderung* von Abläufen und Situationen, die als „Fall von ...“ erklärt wurden. Die Falldarstellung sollte „in natürlicher Sprache an die lebensweltli-

chen Voraussetzungen jedes Verständnisses“ anknüpfen (Binneberg 1985, S. 778), damit die allgemeine Lehrbarkeit abgesichert ist (P. Hastenteufel 1980, S. 15).

Die Fallanalyse

Die Fallanalyse sollte „logisch anerkannte Argumentationsschritte“ enthalten, um die *Beurteilung des Falles* glaubwürdig zu demonstrieren (K. Binneberg 1985, S. 778).

Die Fallsynthese als Ergänzung zu K. Binnebergs Minimalvorschlag

In der Fallsynthese sollten vor allem die Zusammenhänge augenfällig formuliert, mögliche Lösungen diskutiert und die Konsequenzen für künftiges Handeln gezogen werden. Mit Hilfe der Synthese soll der Fall wieder in den Wirklichkeitszusammenhang zurückführbar und die Beziehung zur Theorie durch ausdrückliche Bestätigung der Theorie oder deren Infragestellung und Veränderung abgesichert werden.

Die Evaluation

Die pädagogische Kasuistik erfüllt immer auch eine pragmatische Funktion. Daher haben ihre Ergebnisse Folgen. Diese müssen auf ihre Wirkungen überprüft werden.

Zusammenfassung

Die pädagogische Kasuistik i.w.S. kann unter inhaltlichem Aspekt in die pädagogische Kasuistik i.e.S. und in die didaktische Kasuistik gegliedert werden, wie wir einleitend darstellten. Die pädagogische Kasuistik i.w.S. versteht sich hier als Forschung und Lehre vom Einzelfall und als wissenschaftliche Erkenntnisbildung am Fall. Da wir in dem Bedeutungsgehalt von „Fall“ jenen von „Beispiel“ teilweise mit aufgehen ließen, können wir von dem exemplarischen Charakter eines Falles sprechen. Die forschungsmethodische Arbeit an Fällen firmiert unter verschiedenen Begriffen, wie zum Beispiel Fallstudie, Fallgeschichte, -bericht oder -schilderung sowie Einzelfallanalyse bzw. Einzelfallforschung. Die Fallstudie, verstanden als Arbeit am Fall, läßt sich in die Fallsuche, die Fallbeobachtung mit Datensammlung und Hintergrunderfassung, die Falldarstellung, -beschreibung, -schilderung, -bericht oder -dokumentation, die Fallanalyse, die Fallsynthese und die Evaluation gliedern. (Vgl. auch S. 71)

4. Der Gegenstandsbereich kasuistischer Forschung in der Pädagogik

Der im vorigen Abschnitt erwähnte Gegenstandsbereich der Fallstudie, nämlich Personen, Ereignisse und Länder, und der Kasuistik, nämlich Einzelfälle aus der Wissenschaft sowie die Anwendung ethischer und religiöser Normen auf Einzelfälle, soll hier für pädagogische Anforderungen differenziert werden. D. Fischer und H. Brügelmann stellen vier zentrale Bereiche pädagogischer Kasuistik vor: *Lerngeschichten einzelner Kinder, Sozialgeschichten und Situationsanalysen, Programme und Institutionen sowie Organisationen* (vgl. D. Fischer 1982, S. 14–16). Sie werden durch die Bereiche „Erziehungsmaßnahmen und pathologische Erscheinungen“ sowie „Theorie“ ergänzt.

4.1. „Lerngeschichten von auffälligen einzelnen Kindern“ (Person bzw. Personen als Forschungsgegenstand)

In dem ersten Bereich ist der „Fall“ eine Person, die durch ihr Verhalten oder ihre Anlagen aus dem gewöhnlichen Rahmen herausfällt: ein Fall von Disziplinlosigkeit, von Lernverweigerung, von Aggressivität, von Kriminalität, von Verhaltensstörung, von Perversität usw. In dieser von der klinischen Fallstudie ausgehenden Beschreibung dominiert der klassische Dreischritt: Anamnese, Diagnose und Therapie, der besonders für die Sonderpädagogik, die Erziehungsberatung und Psychotherapie entwickelt worden ist.

Beispiele hierfür sind die Veröffentlichungen von R. Dreikurs (1967), A. Dührssen (1967), E. Züghart (1970), A. Fuss / W. Bärsch (1973), H. Strobel (1975), E. Zulliger (1977), W. Bärsch (1980), P. Hastenteufel (1980), Chr. Ertle / A. Möckel (1981), K. Biller (1981).

In Ergänzung zu D. Fischer / H. Brügelmann wird hier der Bereich „Lerngeschichte“ noch genauer gegliedert, nämlich in *episodische* und *biographische* Darstellung. Damit kann zwischen einer situativen Wiedergabe und einer längeren Zeitspanne, unter Umständen einem Entwicklungsabschnitt oder gar einem ganzen Leben unterschieden werden. Da das Lernen ein hochkomplexer Prozeß ist, umfassen Lerngeschichten immer auch Erziehungs- oder allgemeiner gesagt: Lebensprobleme. Außer den Lerngeschichten einzelner Schüler ist es unbedingt nötig, die Lebensgeschichte von Lehrern stärker einzubeziehen. Hierfür ist es angebracht, *Lehrerbiographien* zu sammeln. Ein Beispiel für die pädagogische Biographie liegt in den Ausführungen der Lehrkraft Wilma F. vor (vgl. K. Biller 1988).

4.2. „Sozialgeschichten und Situationsanalysen“ (soziokulturelle und situative Bedingungen als Forschungsgegenstand)

In diesem zweiten Bereich pädagogischer Kasuistik werden die Bedingungen pädagogischer Einwirkungen, biographischer Entwicklung und situationsbezogener Rahmen beschrieben und interpretiert. Hier wird also ein größerer Umfang beschreibend und interpretierend erfaßt, der sich auf eine Institution, z.B. die Familie, auf eine Biographie oder auf einen Unterricht bezieht. Die Begleiterscheinungen, Rahmenbe-

dingungen, Tendenzen der Zeit und Auswirkungen werden einbezogen, wodurch die Vielfalt der Faktoren unterstrichen wird, die einen „Fall“ konstituieren oder zumindest in entscheidendem Maße daran teilhaben.

Beispiele für diesen Bereich sind M. Guggenheimer / Kl. Ottomeyer (1980), K. Hermann / H. Rieck (1978), K. Hermann / H. Gebhardt (1980), H. Rumpf (1979 a), H. Bauersfeld (1978), H. Bauersfeld u. a. (1982).

In Ergänzung dazu ist zu fordern, die Situationsanalysen verstärkt auch auf den Bereich des Unterrichts zu beziehen und zur Verdeutlichung dann von „Unterrichtsanalysen“ zu sprechen. Damit könnte die didaktische Kasuistik systematisch aufgebaut werden. Einschlägige Ergebnisse der „Fallstudiendidaktik“ (F.-J. Kaiser 1983) sind einzubeziehen, wenn es sich um die Forschung und Lehre vom Lehren und Lernen insbesondere in der Aufbereitung von Fallstudien handelt. Außerdem ist an didaktische oder methodische „Fälle“ gedacht, die einleuchtend etwa ein physikalisches Gesetz erläutern können. Ein Beispiel hierfür ist M. Wagenschein (1978).

4.3. „Programme, deren Entwicklung und Verwirklichung als Fall“ (Entwürfe, Utopien als Forschungsgegenstand)

In diesem dritten Bereich ist an die Begleitforschung bei Modellversuchen und an die Evaluation von Reformprogrammen gedacht, die als Fallstudie angelegt oder zumindest mit Fallstudien-Elementen im Forschungsprozeß kombiniert ist. Es geht hier um „die Analyse einzelner Reformfälle im Bereich der Innovations- und Evaluationsforschung“ (E. Terhart 1985, S. 291).

Beispiele hierfür sind: W. Mitter / H. Weishaupt (1979), die Fallstudien über Begleituntersuchungen im Bildungswesen anstellen; P. Seidl / W. Drexel (1980) vergleichen die Curriculumentwicklung in drei Bereichen, nämlich in Bayern (gymnasiale Oberstufe), in Nordrheinwestfalen (Kollegstufe) und in Bielefeld (Oberstufenkolleg) und zeigen auf, wie Selbständigkeit und Kreativität in der Schule ansatzweise durchzusetzen ist; sie verweisen auf Widerstände und deren strukturelle Ursachen.

Bei Fallstudien, die sich um die Reformansätze bemühen, gibt es zwei Arten, eine herkömmliche (z. B. U. Hameyer 1978; W. Mitter / H. Weishaupt 1979) und eine davon abweichende qualitativ ausgerichtete Fallstudienart. Die qualitative Fallstudie konzentriert sich auf die Perspektive der Menschen, die von der Reform direkt betroffen sind. Sie will ermitteln, was die Reform tatsächlich reformiert hat. Da die Wirkung neuer Formen unmittelbar vor Ort untersucht wird, sind interpretative Verfahren auf die in einem späteren Abschnitt genauer eingegangen wird. Einschlägige Literatur für Formen qualitativer Evaluation findet sich bei E. Terhart (1985, S. 292).

4.4. „Institutionen und Organisationen als Fälle“ (Institutionen und Organisationen als Forschungsgegenstand)

In dem vierten Bereich werden *Organisationen*, also komplexe, zielgerichtete Sozialgebilde wie etwa Parteien und Unternehmungen wie OPEC (Organisation Erdöl

exportierender Länder), und *Institutionen* wie Familie, Schule, Kindergarten, Firma „unter vielfältigen Aspekten dargestellt und analysiert“ (D. Fischer / H. Brügelmann 1982, S. 14). *Beispiele* sind hierfür: I. Grünewald u. a. (1974; hier werden sehr differenziert 27 verschiedene Modelleinrichtungen der Beruflichen Bildung vorgestellt und bewertet), J. Diederich / Chr. Wulf (1979), Kl.-J. Tillmann u. a. (1979), D. Fischer (1982 a, b).

In einer pädagogischen Kasuistik müssen sämtliche inner- und außerschulische, inner- und außerfamiliäre Organisationsformen, in denen Heranwachsende integriert sind, erfaßt und untersucht werden. Eingeschlossen sind hier natürlich auch die formellen (z. B. Pfadfinder, Arbeitsgemeinschaften) und die informellen (z. B. Banden, Cliques, Gruppen) Organisationen. Für den Bereich der didaktischen Kasuistik liefern die Sozialformen und Arbeitsformen im Unterricht der Schule oder in Nachhilfe- bzw. Förderinstituten ein weites, noch recht unberührtes Arbeitsfeld.

Fassen wir zusammen! Der Gegenstand kasuistischer Untersuchungen kann also sein (a) eine Person, (b) ein Ereignis, (c) ein Programm und (d) eine Institution und eine Organisation. Dieser in der Literatur nicht in Frage gestellte Vorschlag soll durch zwei weitere Punkte erweitert werden.

4.5. Erziehungsmaßnahmen und pathologische Erscheinungen als Forschungsgegenstand

Unter dem speziellen pädagogischen Aspekt müssen sich die Erziehungsmittel stärker bemerkbar machen. Der mit dem Begriff „Erziehungsmaßnahmen“ oder anspruchsvoller „Erziehungsmethoden“ bezeichnete Bereich kasuistischer Forschung umfaßt alle Zusammenhänge, die mit Erziehungsmitteln i. w. S. zu tun haben, wie etwa die Strafe und ihre Auswirkungen. Diese werden zumindest analysiert, interpretiert und begründet. Ein Beispiel hierfür ist das Buch von A. Reble „Das Straßproblem in Beispielen“ (1979).

Dieser Bereich ist noch nicht systematisch untersucht worden. So sind die vielfältigen Auswirkungen einer bestimmten Erziehungsmaßnahme auf verschiedene Heranwachsende noch völlig unerforscht, von der Existenz einer computerunterstützten Datenbank ganz zu schweigen. Nur wenn die Rezeption von Erziehungsmaßnahmen überschaut wird, kann professionalisiert beraten und erzogen werden.

In gleicher Weise ist auch der Bereich pathologischer Erscheinungen systematisch zu erschließen. Hier stehen pathogene Verhaltensauffälligkeiten, Symptome verschiedener Erziehungsschwierigkeiten bzw. Fehlverhaltensweisen von Lehrern und Schülern, Eltern und Kindern der kasuistischen Forschung zur Verfügung. Auch die Erscheinungs- und Wirkungsweisen typischer Fehlformen der Erziehung und des Unterrichts öffnen sich einer methodisch abgesicherten pädagogischen Kasuistik.

4.6. Die Erziehungs- und Unterrichtstheorie als Forschungsgegenstand

In diesem letzten Bereich tauchen Erziehungs- und Unterrichtstheorien als Forschungsgegenstand auf. Unerforscht ist ihre Rezeption in der Praxis und bei anderen

Theoretikern. Bei systematischer Anlage kann eine längst fällige Rezeptionsgeschichte der verschiedenen Unterrichts- und Erziehungstheorien vorgelegt werden.

Zusammenfassung

Das Gegenstandsfeld der pädagogischen Kasuistik läßt sich wie folgt gliedern:

- 1) *Person / Personen*
Lern-, Erziehungs-, Lebensgeschichte von Schülern und Lehrern in der Form von Lebensepisoden, Biographien, Autobiographien u. a. m.
- 2) *Ereignis / Ereignisse*
Ereignis(se) in Unterricht und Erziehung, Familiengeschichte, Situationsanalyse(n), didaktische Fälle (Unterrichts- bzw. Lernfälle) u. a. m.
- 3) *Programm / Programme*
Lehrbuchanalysen, Trainingsprogramme, Modellversuche; Erziehungs- und Unterrichtspläne u. a. m.
- 4) *Institution / Institutionen*
Schulen verschiedener Provenienz, Kollegien von Lehrern, Familien, Kindergärten, Arbeitsplatz, Heim u. a. m.
- 5) *Erziehungsmaßnahme(n) und pathologische Erscheinung(en)*
Erziehungsmaßnahmen, -mittel, -methoden und ihre Auswirkungen; Fehlverhaltensweisen bzw. -handlungen Heranwachsender; Fehlformen von Erziehung und Unterricht; Schulkrankheiten u. a. m.
- 6) *Erziehungs- und Unterrichtstheorie(n)*
positive und negative Auswirkungen von Theorien des Unterrichts und der Erziehung auf Schule und Elternhaus sowie die Verarbeitung der erkannten Auswirkungen in der Theorie u. a. m.

Diese Darstellung des gegliederten Gegenstandsbereichs pädagogischer Kasuistik erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, wohl aber auf Erfassung wesentlicher Aspekte.

Abschließend sei noch auf einen Nebeneffekt hingewiesen: dieser gegliederte Gegenstandsbereich eignet sich als *Ordnungsraster für pädagogische Fallstudien*. Über das Kriterium „Gegenstandsbereich“ hinaus bieten Chr. Ertle und A. Möckel (1981, S. 163 f.) weitere Möglichkeiten an, pädagogische Fallstudien zu gruppieren. Diese sollen noch kurz referiert werden.

Fallstudien können nach den Kategorien „Unterricht“ und „Erziehung“ gegliedert werden. Bisher ist der Unterricht kaum in pädagogischen Fallstudien behandelt worden. Wenig Interesse haben auch die Lernwege einzelner Schüler gefunden; von ihren negativen oder positiven Karrieren haben wir sehr wenig Informationen. Ausnahmen hierfür sind die Arbeiten von M. Wagenschein (z. B. 1978), J.-G. Klink (1974), H. Rumpf (1979 a) und M. Wittoch (1979). Zu Recht fordern daher Chr. Ertle und A. Möckel, „Wege und Irrwege lernender Kinder ausführlich und mit offener Aufmerksamkeit zu betrachten und auch zu dokumentieren“ (1981, S. 163). Natürlich sollten auch die richtigen Konsequenzen daraus gezogen werden. Zur Begründung ihrer Forderung verweisen die Autoren u. a. auch auf J. Piaget, dessen Lebenswerk ohne seine Prüfversuche im Einzelunterricht nicht zustande gekommen

wäre. Diese Art von Fallstudien lassen sich jedoch auch spielend in den erweiterten Punkt (1) unseres Gegenstandsbereichs subsumieren.

Fallstudien können nach dem Zeitpunkt ihrer Abfassung eingeteilt werden. Die Entwicklung objektiver Meßverfahren, die Mittel der Dokumentation von Daten und die Rezeption der Tiefenpsychologie in die Pädagogik u. a. m. führen dazu, daß im Laufe der Zeit pädagogische Fallstudien immer verfeinerter werden. Beim Vergleich von Fallstudien muß darauf Rücksicht genommen werden. Fallstudien aus der Zeit vor 1900 haben „nicht nur historischen Wert, weil sie Vergleiche mit Einstellungen und Haltungen in unserer Zeit zulassen, sondern zeigen zuweilen eine größere Unbefangenheit und Ursprünglichkeit in Darstellung und Aussage“ (Chr. Ertle / A. Möckel 1981, S. 163f.). Anders formuliert: die verfeinerten Beschreibungsmethoden pädagogischer Kasuistik können eine „Verengung des Blickwinkels“ (S. 164) verursachen. Das ist naheliegend; denn tiefenpsychologische, soziologische, kommunikationstheoretische Sichtweisen nehmen die Wirklichkeit notwendigerweise perspektivisch wahr. Die perspektivischen Wahrnehmungen müssen zu einer facettenartigen Wirklichkeitsauffassung durch pädagogische Intervention gebündelt werden.

Fallstudien können auch nach wissenschaftlichen Schulen eingeteilt werden, denen die Autoren angehören. Dieser Aspekt eignet sich für die Einteilung psychologischer Einzelfallanalysen eher als für pädagogische Fallstudien. Der erreichbare Differenzierungsgrad dürfte sehr gering sein. Außerdem ist die Einteilung der deutschen Pädagogik in Schulen und die Zuordnung bestimmter Autoren von Fallstudien ziemlich problematisch.

Fallstudien können schließlich auch nach den Modalitäten ihrer Anfertigung eingeteilt werden. Es gibt bewußt gestellte, also konstruierte Darstellungen, aber auch Fallstudien, „in denen der Autor in seiner Darstellung an seinen Dokumenten entlang geht, die ihm zur Verfügung stehen“ (Chr. Ertle / A. Möckel 1981, S. 165). Andere Fallstudien beinhalten die Problemdarstellung und daran anschließend die schrittweise Suche einer Lösung. Hierbei interessieren erfolgreiche Versuche, weniger die Geschichte des Kindes. Schließlich sind manche Fallstudien auch dramatisch angelegt, d. h. „die Geschichte des Kindes selbst steuert nach diesen Berichten einen Höhepunkt an. Die Darstellung folgt in erster Linie dem tatsächlichen Geschehen, nicht den wissenschaftlichen oder praktischen Bemühungen“ (ebd.). Da die gewählten Modalitäten der Anfertigung sich immer nach dem Gegenstand richten, wäre es günstiger, den Gegenstand als Einteilungskriterium zu benennen.

Rückblickend können wir feststellen, daß die Einteilungsvorschläge von Chr. Ertle / A. Möckel zwar möglich aber letztlich nicht übernommen werden, denn die einzelnen Einteilungskriterien „Unterricht / Erziehung“, „Zeitpunkt der Abfassung“, „wissenschaftliche Schule“, „Modalität der Anfertigung“ sind nicht geeignet, jeweils alle denkbaren pädagogischen Fallstudien zu umfassen. Das gelingt hingegen dem Kriterium „Gegenstand“ am überzeugendsten, weil Fallstudien immer Fälle von „etwas“ beinhalten. Der gegliederte Gegenstandsbereich kasuistischer Forschung erweist sich somit als geeignetes Ordnungsraster pädagogischer Fallstudien.

5. Die Funktionen der pädagogischen Kasuistik i. w. S.

Aus der Fülle der in der Literatur genannten, entwickelten und dargestellten Funktionen pädagogischer Kasuistik seien einige wichtige ausgewählt. Sie tragen wesentlich zur Erklärung des gegenwärtig großen Interesses an und zur Begründung der pädagogischen Kasuistik bei.

5.1. Die pragmatische Funktion pädagogischer Kasuistik i. w. S.

Wir haben uns in dem Abschnitt über die Wurzeln pädagogischer Kasuistik tendenziell gegen Formalismus und Normativismus gewandt, müssen uns hier nun fragen, wie das Wesen des Menschen im Ganzen beschaffen sein muß, damit diese in theologischer und juristischer Kasuistik als sinnvoll und notwendig erachtet wurden und sich über lange Zeit etablieren konnten. Die Antwort auf diese „anthropologische Betrachtungsweise“ (O.F. Bollnow) muß die folgende Tendenz beinhalten: Darin drückt sich der Wunsch und das Bedürfnis des Menschen aus, sowohl im moralischen als auch im juristischen Sinne „richtig“ zu handeln, gerecht zu sein, das „recte vivere“ (A. Petzelt) zu verwirklichen. Anders gewendet bedeutet dies, daß der Mensch im Grund als hilflos, haltlos, orientierungslos anzusehen ist. Das zeigt aber auch, daß er ohne Richtlinien nicht existieren, d. h. auf Dauer nicht überleben kann. Das gesamte Bemühen des Menschen um Wahrheitssuche, kann auch als Versuch bezeichnet werden, verlässliche Maßstäbe für ein angemessenes Leben zu finden. Auch der Mensch der Gegenwart wünscht Hilfen zur Lebensbewältigung, bittet um Beratung, sucht nach Orientierungen. Dies wird für ihn umso dringlicher, je größer der Relativismus ist, der ihn umgibt. Auch im pädagogischen Bereich ist der Wunsch vorhanden, „richtig“ zu erziehen und zu belehren, möglichst in jeder Entscheidungssituation angemessen zu handeln. In dieser Situation kann die pädagogische Kasuistik auf unterschiedlicher Ebene und in verschiedenen Bereichen wirksame Hilfe leisten.

D. Fischer hebt beispielsweise drei wesentliche Verwendungsmöglichkeiten von Fallstudien, dem Herzstück pädagogischer Kasuistik, hervor (1983, S. 10f.):

- die Fallstudie analysiert und interpretiert *Einzelfälle*, also Personen; Beispiele hierfür sind: M. Wittoch (1979), F. Petermann / F.-J. Hehl (1979), H. Strotzka (1979);
- Fallstudien fungieren auch als *Fallbeispiele*, -geschichten oder Situationsschilderungen, indem sie verschiedene Sachverhalte darstellen, analysieren und interpretieren, aber auch Lösungen in Konfliktsituationen vorstellen. Das herausgehobene Einzelne soll etwas Allgemeines oder Selbstverständliches erkennbar und verständlich oder erst fraglich machen. Beispiel: J. Muth (1967), H. Rumpf (1979 a, b).
- Fallstudien können auch als *komplexes Untersuchungsdesign* angelegt sein und sowohl wissenschaftliches wie öffentliches Interesse befriedigen und Fragen beantworten. Beispiel: J. Diederich / Chr. Wulf (1979).

R.H. Lehmann und D. Vogel (1984) erwähnen fünf verschiedene Sichtweisen von Fallstudien, nämlich „beobachtend und beschreibend“, „verstehend und erklärend“, „beurteilend und bewertend“, „beratend und helfend“ und „verändernd und verbes-

sernd“ (S. 350), die sie auf verschiedene wissenschaftstheoretische Positionen der Verfasser von Einzelfallstudien zurückführen. Anders gewendet heißt dies, daß der Einzelfallstudie je nach wissenschaftstheoretischer Position des Verfassers, verschiedene Leistungen zugeschrieben werden. Dieser Auffassung können wir grundsätzlich zustimmen, meinen jedoch, daß nicht hinreichend abgesichert ist, daß unter der geisteswissenschaftlichen Perspektive – um eine wissenschaftstheoretische Position beispielsweise zu nennen – eine Fallstudie lediglich „verstehend und erklärend“ angelegt wird. Vielmehr ist zu erwarten, daß immer auch der „beratende und helfende“ oder der „beobachtende und beschreibende“, aber auch der „verändernde und verbessernde“ Aspekt eindringlich berücksichtigt wird. Ohne genauer auf die wissenschaftstheoretische Seite dieser Problemlage einzugehen, können wir hier feststellen, daß Fallstudien ein Problem *erklären* und *bewerten*, in einem Einzelfall *beraten* und *helfen* sowie eine Situation *verändern* und *verbessern* können.

Da Fallstudien wichtige Entscheidungshilfen darstellen, können sie Lehrer, Erzieher und Eltern sehr stark entlasten. Insofern kommt ihnen eine praxiswirksame Entlastungsfunktion zu. Diese Funktion ist es wahrscheinlich, die leider auch zum Mißbrauch im Umgang mit Fällen geführt hat. Lösungen, aus Konfliktfällen entnommen, wurden als „Tricks“ mißverstanden. *Daher erscheint die Forderung angebracht, daß Fallstudien immer auch „Theorie“ enthalten.* Dies gilt vor allem dann, wenn die Fallstudie als *Beleg*, *Beweis* oder wie bei D. Fischer als *Beispiel* für schon vorgetragene Erkenntnisse dient. Soll ein Fall etwas belegen, beweisen oder für etwas ein Beispiel sein, dann muß sein Bezug zu einer Theorie sehr deutlich werden. Dient er ungeprüft der Veranschaulichung, dann „verfällt (er) zum Zierat“ (Chr. Ertle / A. Möckel 1981, S. 159). *Damit tragen kasuistische Studien auch unter dem pragmatischen Aspekt zur Verbindung von Theorie und Praxis bei.*

5.2. Die dokumentierende Funktion pädagogischer Kasuistik i. w. S.

Die dokumentierende Funktion pädagogischer Kasuistik i. w. S. erweist sich besonders bei jenen Fallstudien, die sich mit Biographien von Schülern und Lehrern befassen; denn sie enthalten zahlreiche Bezüge zum zeithistorischen Umfeld. Diese Funktion eröffnet die Möglichkeit, Zusammenhänge zwischen erzieherischem und unterrichtlichem Handeln einerseits und dessen Auswirkungen in konkreten Situationen, zeithistorischen Verhältnissen andererseits augenfällig zu belegen. Hierbei könnten in größerem Umfang z. B. die Folgen spezifischer Erziehungsmaßnahmen erfaßt und Rückschlüsse auf angemessenes pädagogisches Handeln – empirisch überprüft – gezogen werden.

Wenn W. J. Goode und P. K. Hatt (1967, S. 300) sinngemäß sagen, daß der einheitliche Charakter des Untersuchungsgegenstandes mit Hilfe der Einzelfallstudie erhalten bleiben könne, dann bedeutet dies in anderer Formulierung, daß es nötig ist, die Gesamtheit der Wirklichkeit zu erfassen, bevor Aussagen über sie gemacht werden. Diese ganzheitliche Perspektive kommt der Intention pädagogischer Kasuistik entgegen, weil es hier zentral um die Erfassung von Sinnganzen geht. Hierbei lassen sich die dokumentierten subjektiven Aussagen – etwa in narrativen Interviews – durch objektive Zeitdokumente relativieren. Auf diese Weise lassen sich im Rahmen

pädagogischer Kasuistik auch subjektive Aussagen und objektivierbare zeithistorische Umstände dokumentieren.

5.3. Die didaktische Funktion pädagogischer Kasuistik i. w. S.

Die exemplarische Bearbeitung von Allgemeinem in pädagogischen Fallstudien kann in der Ausbildung von Lehrern aber auch im Rahmen ihrer Fortbildung verwendet werden. Hier unterscheidet sich die pädagogische Kasuistik in keiner Weise von anderen Kasuistiken, die in der Berufsaus- und Berufsbildung ihren festen Platz haben.

H. Brügelmann weist auf die folgenden, in unserem Zusammenhang wichtigen Leistungen von Fallstudien hin: Sie steigern die *Wahrnehmungsfähigkeit* und *Abbildungsgenauigkeit* von Beschreibungen, die *Erklärungskraft* und *Verlässlichkeit* von Deutungen, die *Übertragbarkeit* und die *Erschließungskraft* für neue Situationen, die *Verständlichkeit* und *Überzeugungskraft* von Berichten (1982 a, S. 616–618). Bezogen auf die Ausbildung von Erziehern und Lehrern weist K. H. Günther (1978) auf den indirekten Beitrag der Kasuistik zur „*Bereitstellung praxisbezogenen Wissens*“, „*Sensibilisierung für das ‚Erfahren-machen-können‘*“, die „*Förderung der Urteilsfähigkeit*“ und „*Entwicklung von Handlungsbereitschaften*“ hin (S. 170, meine Hervorhebungen). K. H. Günther betont ferner, daß der Fall insbesondere dann die *pädagogische Phantasie* anregt, wenn Neues, Unerwartetes, mit bisherigen Erfahrungen nicht Vereinbares auftaucht. Hierbei eröffnen sich neue Möglichkeiten für geistige Aktivität. „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.“ (S. 168) Abgesehen davon, daß auch hier das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis intensiv gepflegt werden kann und daß Fallstudien für die Lehrerbildung (von D. Fischer 1983 a, S. 15f.) und Fallgeschichten für die Ausbildung pädagogischer Berufe (von E. Terhart 1985, S. 294) empfohlen werden, muß doch auch festgestellt werden, daß diese Leistungen von Fallstudien logisch nachvollziehbar oder auch aufgrund von Erfahrungen in anderen Wissenschaftsdisziplinen durchaus möglich sind, daß sie aber noch nicht empirisch überprüft bzw. bestätigt worden sind. Das soll nicht gegen pädagogische Kasuistik in der Ausbildung sprechen, sondern lediglich vor einer *unbegründeten Euphorie und einer Überforderung* dieser pädagogischen Verfahrensweise warnen.

Unter Berücksichtigung dieser Grenze sollen nun einige Bereiche genannt werden, in denen sich die didaktische Funktion pädagogischer Kasuistik i. w. S. entfalten kann:

- bedeutsame unterrichtliche und erzieherische Ereignisse in Miniatur (H. Rumpf 1979);
- systematische Analyse einzelner Schulen (z. B. J. Diederich / Chr. Wulf 1979);
- Biographien verhaltensauffälliger Schüler (z. B. Chr. Ertle / A. Möckel 1981);
- Geschichten aus dem Schulalltag (z. B. Hensel 1981);
- Untersuchungen über die Angemessenheit didaktischer Arrangements (D. Fischer 1983 a, S. 15f.).

Darüber hinaus und in systematischer Absicht könnte der vorgestellte gegliederte Gegenstandsbereich pädagogischer Kasuistik herangezogen werden, dies vor allem auch, weil er einen sehr großen Teil der erziehungswissenschaftlichen Ausbildungsinhalte umfaßt.

5.4. Die theoriebildende Funktion der pädagogischen Kasuistik i. w. S.

Vorhandene Hypothesen und Theorien können durch pädagogische Fallstudien erläutert, verfeinert und erweitert werden. Damit ist es möglich, pädagogische Ereignisse und Vorgänge angemessener als zuvor zu beobachten, zu beschreiben, zu erklären und systematisch zu ordnen. Das führt dazu, daß man in „Fallgeschichten /.../ wieder sehen, hören, miterleben (kann), was Schule, wie Schüler und Lehrer nicht im allgemeinen, sondern wirklich und im einzelnen sind“ (K. Binneberg 1979, S. 399). Wirklichkeit ist immer konkret und der erwachsene Mensch hat ein Verlangen nach Geschichten, nicht nur das Kind und der Jugendliche. Auf diese Weise reichert sich der einzelne ein umfangreiches Material an, mit Hilfe dessen er Hypothesen und Theorien korrigieren und revidieren kann, wenn diese sich „bei wiederholter kasuistischer Prüfung als lückenhaft und pauschal, undeutlich und unangemessen erweisen“ (K. Binneberg 1985, S. 783). Man geht dabei von aktuellen, konkreten Einzelfällen aus und versucht so viele Daten und Hintergrundinformationen auf objektive, reliable und valide bzw. angemessene Weise zu gewinnen wie nur irgend möglich. Damit versetzt man sich in die Lage, eine stichhaltige Aussage über Genese, Symptomatik und Therapie zustande zu bringen.

Die theorierevidierende bzw. -bildende Leistung kann die pädagogische Kasuistik deshalb erbringen, weil in einem Einzelfall das Allgemeine indirekt mit wahrgenommen wird. „Kasuistisches Wahrnehmen ist eine *pädagogische Mitwahrnehmung* des Allgemeinen im Einzelfall“, schreibt K. Binneberg völlig zu Recht (1985, S. 781). Das, was an einem Fall wesentlich ist, versucht die Fallanalyse herauszuarbeiten. Das Allgemeine, das ansichtig wird, ist dasjenige, was die Analogie, das analoge Denken in der Kasuistik erst ermöglicht. J. Henningsen (1982, S. 218) spricht davon, daß das Allgemeine verkleidet und durch die Hintertür ins Spiel komme. Da auch die Theorie Allgemeines zu erfassen versucht, ist eine große Affinität zwischen ihr und der pädagogischen Kasuistik gegeben.

Die theoriestützende bzw. -bildende Funktion der Fallstudie geht auch aus dem folgenden Zitat aus Chr. Ertle / A. Möckel (1981) hervor. Als Pilotstudie dient sie „der Gewinnung von Hypothesen, klärt Vorfragen und bereitet empirisch-statistische Untersuchungen in exemplarischem Vorgehen vor. Sie eignet sich dafür, Zusammenhänge zu verdeutlichen, zu ergänzen und zu relativieren, und sie kann geisteswissenschaftlich begründete Modelle stützen“ (S. 158). Auf der Ebene der Alltagstheorien könnte beispielsweise ein Lehrer entdecken, daß nach längerer sorgfältiger Beobachtung eines bestimmten Schülers, dieser „ganz anders ist“ als er „gemeint“ hat. Auch auf wissenschaftlicher Theorieebene ist es denkbar, daß Fallstudien zum Umdenken zwingen können.

Bevor Theorien gebildet und bestehende revidiert werden, ist fundiertes Wissen

nötig. R.H. Lehmann / D. Vogel (1984) verweisen darauf, daß Fallstudien hierbei hilfreich sind, sie seien ein Mittel „zur direkten Gewinnung, Erweiterung und Begründung theoretischen Wissens“ (S. 350, meine Hervorhebung). Dies setzt voraus, daß erst im Verlaufe der Feldforschung Konzepte und Hypothesen gewonnen werden sollen. Dieses Verfahren eignet sich für biographische Fallstudien besonders. Hierbei ist es wichtig, daß sich der Interviewer jeglichen Vor-Urteils enthält. (Vgl. K. Biller 1988) Erst im Verlaufe des Gesprächs können verschiedene Annahmen auftauchen, etwa daß der Lehrer ein guter Lehrer gewesen ist. Dies muß in der Fallstudie textimmanent belegt werden, wobei die Idee eines „guten“ Lehrers leitend sein wird. Fallstudien produzieren damit Wissen über das Phänomen eines „guten Lehrers“. Je umfangreicher und differenzierter dieses Wissen wird, desto sicherer kann die „Theorie des guten Lehrers“ erstellt und begründet werden.

Theorierelevantes Wissen hängt auch mit Strukturwissen zusammen. Einzelfallstudien streben u. a. an, relativ stabile Strukturen aufzudecken (R.H. Lehmann / D. Vogel 1984, S. 351). Es leuchtet unmittelbar ein, daß „Fälle von Unterrichtsstörungen“ beispielsweise jene Strukturen offenlegen, die bei Problemen dieser Art vorherrschen, sei es, daß die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler gestört ist, sei es, daß eine dauerhafte Überforderung der Schüler vorhanden ist u. v. a. m. Auch hier kann im Laufe der Zeit ein umfangreiches Material zusammengetragen werden, das, hermeneutisch ausgewertet, deutlich die Strukturzusammenhänge bei Unterrichtsstörungen aufzeigt.

Da Fälle wie Erzählungen und Geschichten wirken, *provozieren sie, wie diese, weitere Fragen und Hypothesen.* Dies ist dadurch möglich, daß die Wirklichkeit, die jeder versteht, an den einzelnen herangebracht wird. Hier kann sich jeder äußern. Die theoretische Verfremdung ist noch nicht eingetreten. Daher weiß jeder, wovon er spricht. Der gemeinsame Erfahrungshintergrund ist herstellbar. Hier wird erfahren, daß Erziehungswissenschaft viel mit der Lebenspraxis zu tun hat. Der Prozeß der Theoriegewinnung kann somit am eigenen Leibe miterlebt werden. Auf diese Weise wird zugleich die formale Qualität des Theoretisierens erlernbar. Die Überschaubarkeit des Gesprächsinhalts erhöht die Einprägung wichtiger Erkenntnisse und reichert theoretisches Wissen an.

Die theoriebildende Funktion der pädagogischen Kasuistik i. w. S. ist insbesondere auch deshalb vorteilhaft, weil sie nicht zuletzt dem Lehrer „jene Einstiegsstellen in seine Berufswissenschaft (aufzeigen könnte), die ihm die didaktische Theorie bisher weitgehend verweigert hat“ (F. Maurer 1970, S. 144). Da die pädagogische Kasuistik hier im weiten Sinn verstanden wird, gilt die Kritik Fr. Maurers an der didaktischen Theorie allgemein für die erziehungswissenschaftliche Theorie.

Das zunehmende Interesse an der pädagogischen Kasuistik kann nicht nur auf die hier referierten Funktionen zurückgeführt werden, sondern ist in Zusammenhang zu bringen mit der sog. Alltagswende in den Sozialwissenschaften und dem ganzheitlich-ökologischen Denken, das sich in der Gegenwart immer mehr durchsetzt. Es hängt zusammen mit dem Interesse am Einzelnen, am Konkreten, am Besonderen oder schlicht formuliert: am anderen, am Du.

6. Das Problem der Güte und Verallgemeinerung in der pädagogischen Kasuistik i. w. S.

6.1. Das Problem der Güte

Wann ist eine Fallstudie „gut“ gelungen? Auf diese Frage nach der Güte gibt es in der Literatur unterschiedliche Antworten. In Zeiten, in denen die empirisch-quantitativen Methoden dominierten, wurden die Gütekriterien „Objektivität“, „Reliabilität“ und „Validität“ für Fallstudien akzeptiert; das gilt heute noch, wenngleich auch in eingeschränktem Maße (z.B. R.H. Lehmann / D. Vogel 1984). Diese empirischen Gütekriterien werden von anderen abgelehnt und durch die Forderung nach „Wahrheit“ (z.B. K. Binneberg 1985) oder nach „Glaubwürdigkeit“ und „Erkennbarkeit“ (z.B. H. Brügelmann 1982 b) ersetzt. Die Grenzen der vorgeschlagenen Alternativen machen es nötig, noch eine dritte Richtung vorzuschlagen, die eine bestimmte Sichtweise von Objektivität darstellt, mit dem Kriterium „Angemessenheit“ begrifflich gefaßt wird und auf O.F. Bollnow (1982) zurückführt.

In der Literatur mehren sich die Stimmen, die behaupten, daß die klassischen Maßstäbe für die methodische Güte kasuistischer Untersuchungen in der Pädagogik nicht anlegbar seien (vgl. z.B. L. Stenhouse 1982; R.H. Lehmann 1983). H. Brügelmann schlägt als qualitative Gütekriterien „Glaubwürdigkeit“ und „Erkennbarkeit“ vor (1982 b, S. 76f.). Wie gelangt er zu diesen beiden Kriterien und was besagen sie? Er kritisiert die vergleichsweise Enge empirisch-analytischer Gütekriterien:

Empirisch-analytische Forschung sucht vier Maßstäben gerecht zu werden: innere und äußere Gültigkeit, Objektivität und Verlässlichkeit. Kontrollierter Versuchsaufbau und standardisierte Verfahren sollen sichern, daß die Untersuchungsergebnisse nicht abhängen von den verwendeten Instrumenten, den beteiligten Forschern, der Untersuchungssituation und der Untersuchungsstichprobe.“ (S. 74)

Während die beiden Bedingungen, innere Gültigkeit und Objektivität „ein *wahres* Bild des Untersuchungsgegenstandes“ anstreben, stützen die anderen Gütekriterien, Verlässlichkeit und äußere Gültigkeit, „den Anspruch der *Verallgemeinerung*“. H. Brügelmann ist überzeugt, daß weder das Wahrheits- noch das Verallgemeinerungskriterium von der Fallstudie erfüllt werden kann. Er stellt daher im pädagogischen Bereich das Wahrheitskriterium in Frage und fordert „die Anerkennung und Koexistenz unterschiedlicher ‚Wirklichkeiten‘“ (S. 74). Er referiert die Behauptung, daß „Einsicht in pädagogische Ereignisse nur zu gewinnen (sei), indem man bewußt die persönliche Erfahrung der Betroffenen ausbeute“ (ebd.). Der Ausdruck „Personen als Meßinstrumente“ bedeutet in weniger provozierender Sprache, daß das Subjekt in pädagogischen Fallstudien ernstgenommen werden muß.

H. Brügelmann stellt auch das Kriterium der Generalisierbarkeit in Frage, bezweifelt also, daß die Gütekriterien Verlässlichkeit (Reliabilität) und äußere Gültigkeit in der Fallstudie erfüllt werden können.

„Sie (sc. die Fallstudienvertreter) sehen den Einzelfall als kontextgebunden und betonen die Veränderbarkeit von Randbedingungen als charakteristisches Merkmal pädagogischer Situationen. Insofern könnten Untersuchungen kaum wiederholt und ihre Ergebnisse nicht in Form allgemeiner Regeln gefaßt werden.“ (S. 75)

Öffentliche Kritik pädagogischer Erfahrung und Forschung kann nach H. Brügelmann nicht „durch methodische Kriterien (gesichert werden), die auf *technische Präzision* der Informationsgewinnung und -verarbeitung abzielen“ (S. 75).

Pädagogische Fallstudien können also nach H. Brügelmann den Anspruch weder nach Wahrheit noch nach Verallgemeinerung erfüllen. Daher müssen andere Gütekriterien gefunden werden. H. Brügelmann schlägt als Diskussionsgrundlage vier „Standards“ vor, nämlich

- „*Kombination unterschiedlicher Methoden*“ (S. 75), damit unvermeidliche Einseitigkeiten und Verkürzungen ausgeglichen werden;
- „*Vielfalt konkurrierender Perspektiven*“ (S. 76) soll einheitliches und vereinheitlichendes Beobachtungsschema ablösen;
- „*Darstellung des Situationsbezugs*“ (S. 76), erfaßt die Abhängigkeit des Untersuchungsgegenstandes von seinem Umfeld; vielfältige Informationen über Randbedingungen verhelfen dazu, „die Passung der Erfahrung auf andere Situationen genauer einzuschätzen“ (S. 76), wodurch die Übertragung kasuistischer Erkenntnisse abgesichert werden soll;
- „*Streuung von Fällen*“ (ebd.) ersetzt die Dokumentation von Häufigkeitsverteilung; „die Bandbreite der Unterschiede“ läßt sich konkret dokumentieren, denn jeder Einzelfall wird als bedeutsam angesehen (vgl. hier auch F.-J. Kaiser 1983, S. 32f.; meine Hervorhebungen).

Die Einhaltung der vier genannten Standards macht eine Fallstudie *glaubwürdig* und somit *gültig*. H. Brügelmann ersetzt „Wahrheit als Maßstab für die ‚innere Gültigkeit‘, einer Fallstudie /.../ durch das Kriterium *Glaubwürdigkeit*“ (S. 77).

Der Maßstab für die Übertragbarkeit von Erfahrungen, also für die „äußere Gültigkeit“ (ebd.) kann nach H. Brügelmann nicht mehr Verallgemeinerung lauten, weil die pädagogische Situation einmalig ist, sondern „*Erkennbarkeit*“ (ebd.).

„Das Kriterium der Erkennbarkeit verlangt, daß der Leser seine Erfahrung in Beziehung setzen kann zu den Beschreibungs- und Erklärungsmustern der Untersuchung. /.../ Stake nennt dies ‚naturalistische Verallgemeinerung‘.“ (S. 77)

Erkennbarkeit als Gütekriterium für äußere Gültigkeit beschränkt sich auf die Subjektivität des Lesers. Das Kriterium Erkennbarkeit ist eingelöst, die äußere Gültigkeit erreicht und bestätigt, wenn „der Leser seine Erfahrung in Beziehung setzen kann zu den Beschreibungs- und Erklärungsmustern der Untersuchung“ (ebd.). Damit entscheidet allein der subjektive Leser über äußere Gültigkeit einer Fallstudie. Bedenkt man, daß Leser unterschiedliche Fähigkeiten besitzen, dann wird schon hier deutlich, daß mit diesem Kriterium keine Eindeutigkeit erwartet werden kann, es also wertlos erscheint. Aber mit dieser Auffassung kommt eine bestimmte Vorstellung von „Fallstudie“ zum Tragen, die im folgenden Zitat beschrieben wird:

„Insofern appelliert Fallstudie an die Fähigkeit zum analogen Denken /.../ und nicht an das induktiv-deduktive Denken, d.h. die Anwendung allgemeiner Regeln auf unterschiedliche Einzelfälle. Wie im Fallrecht der Präzedenzfall soll der pädagogische Fall eine Folie für die Einschätzung anderer Situationen liefern, um dort neue Muster zu entdecken, und nicht als Blaupause für das Handeln unter unterschiedlichen Bedingungen kopiert werden.“ (S. 77)

Im Sinne der didaktischen Funktion könnten wir sagen, daß die Fallstudie im Verständnis von H. Brügelmann analoges Denken fördern möchte. Und zur Begründung führt er den analogen Präzedenzfall in der Rechtswissenschaft an. Dort wie hier verhindert dieses Denken den schon erwähnten Mißbrauch im Umgang mit Fällen, nämlich deren ungeprüfte Kopie. Der Fall soll vielmehr – und hier stimmen wir uneingeschränkt zu – lediglich „eine Folie für die Einschätzung anderer Situationen liefern, um dort neue Muster zu entdecken“ (S. 77). Er soll also helfen, Neues zu entdecken und nicht die ihm immanenten Muster auf die neue Situation zu übertragen. Es geht um die Blickerweiterung des Subjekts und nicht um dessen Blickverengung.

Das empirisch-analytische Gütekriterium der Validität wird von H. Brügelmann in „innere“ und „äußere Gültigkeit“ differenziert. Er ersetzt den von der empirisch-analytischen Forschung erstellten Maßstab für die „innere Gültigkeit“ – die Wahrheit – durch das Kriterium „Glaubwürdigkeit“. Parallel dazu ersetzt er auch „Verallgemeinerung“ als Maßstab für die Übertragbarkeit von Erfahrungen, also für „äußere Gültigkeit“ durch „Erkennbarkeit“ subjektiver Erfahrungen in Beschreibungs- und Erklärungsmustern der Studie. Kurz formuliert lautet das Ergebnis: *Wahrheit wird durch Glaubwürdigkeit, Verallgemeinerung durch Erkennbarkeit ersetzt.*

Die starke Zurückschraubung des Anspruchs pädagogischer Fallstudien durch H. Brügelmann wird auch dadurch deutlich, daß er die Einhaltung der Gütekriterien „Objektivität“ und „Verlässlichkeit“ für unerreichbar hält. Dadurch erleichtert er zwar die praktische Durchführung von Fallstudien, aber er setzt sie der Gefahr des Niveauverlusts aus. Denn wissenschaftliches Bemühen zielt zentral darauf, „wahr“ zu sein; Wissenschaft will der Wahrheit ein Stück näher kommen und nicht von Anfang an auf sie verzichten. Somit kommen wir auf jene Position zu sprechen, die die Forderung nach Wahrheit aufrecht erhalten will.

K. Binneberg lehnt entschieden die beiden Gütekriterien „Glaubwürdigkeit“ und „Erkennbarkeit“ ab:

„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.“ (1985, S. 779)

K. Binneberg lehnt überzeugend die „wahrheitsrelativistische Interpretation kasuistischer Postulate“ (S. 780) ab. Er wirft H. Brügelmann vor, er wolle „Verifikationsschwierigkeiten“ aus dem Wege gehen, wodurch der „Wahrheitsanspruch kasuistischer Aussagen /.../ in Zweifel gezogen wird“ (S. 779). Er beklagt, daß somit der

Wahrheitsanspruch und – bei Akzeptanz des Gütekriteriums „Glaubwürdigkeit“ – damit zugleich auch die Wissenschaftlichkeit pädagogischer Kasuistik aufgegeben werde. Obwohl auch wir den Wahrheitsanspruch pädagogischer Kasuistik für unaufgebbar halten, hält K. Binneberg bei genauer Betrachtung seiner Ausführungen jedoch nur scheinbar am Wahrheitskriterium fest. Denn er gesteht ein, daß die „leitende Idee der Wahrheit“ kasuistischer Aussagen, „von uns nur schwer und oft nur *näherungsweise* erreicht werden kann, von der aber *Teile* jedenfalls mit Sicherheit ermittelt werden können“ (S. 779; meine Hervorhebungen). Ist die Forderung nach Wahrheit aber erfüllt, wenn sie „nur näherungsweise“ erreicht worden ist? Wie kann eine angenäherte Wahrheit eine Wahrheit sein? Oder ist eine Wahrheit dann noch eine Wahrheit, wenn nur einige Teile von ihr erreicht sind? Welche Teile der Wahrheit müssen unbedingt erfüllt werden, welche nicht? Ist Wahrheit teilbar?

Wenn K. Binneberg zugibt, Wahrheit könne von uns „oft nur *näherungsweise* erreicht werden“, dann reduziert er den Anspruch auf absolute Wahrheit. Diesen Anspruch sieht aber auch H. Brügelmann als unerfüllbar an, weswegen er *Glaubwürdigkeit* an dessen Stelle setzt. Die Forderung nach Glaubwürdigkeit zielt unserer Meinung nach subjektiver Wahrheit und warum sollte dies nicht auch für den kasuistischen Bereich gelten, ohne daß der Status der Wissenschaftlichkeit von Fallstudien dadurch eingebußt werde. Wir vertreten hier die Auffassung, daß H. Brügelmann und K. Binneberg sich in diesem Punkt im Grunde nicht unterscheiden. Das sei durch den Vorschlag Binnebergs belegt, den Wahrheitsanspruch, der „eine *notwendige* Bedingung“ des wissenschaftlichen Charakters der pädagogischen Kasuistik ist, zu retten.

K. Binneberg trägt seinen Beitrag zur Auffindung regulärer Gütekriterien vor, wobei er eine sehr geschickte gedankliche Wendung vollzieht. Er schreibt:

„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*. (Meine Hervorhebungen) Insofern ist eine Falldarstellung – um diese wichtigen logischen Ausdrücke hier hilfreich einzuführen – kein *wahrheitsdefiniter*, sondern ein *widerlegungsdefiniter* Text. 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.“ (S. 780)

Bevor wir auf die geschickte gedankliche Wendung zu sprechen kommen, sei am Rande erwähnt, daß K. Binneberg jedermann das Recht zugesteht, einer Darstellung solange „*Glauben zu schenken*“ solange der Beweis ihrer Unglaubwürdigkeit nicht erbracht ist. Wie bei Brügelmann werden auch bei Binneberg pädagogische Kasuistik und Glaubwürdigkeit in einen Zusammenhang gebracht. Doch konzentrieren wir uns auf die gedankliche Wendung, durch die K. Binneberg dem Wahrheitsanspruch zum Durchbruch verhelfen will.

K. Binneberg hebt den besonderen Fall hervor, daß Zweifel an den Sätzen einer Fallstudie und somit an ihrer Wahrheit auftauchen können. Da aus pragmatischen Gründen der Verfasser nicht die Richtigkeit, also die Wahrheit dem Zweifler beweisen kann, muß „der Skeptiker die Beweislast übernehmen“ (S. 780); denn „unwahre und unglaubwürdige Falldarstellungen (können) widerlegt werden“ (ebd.). Wenn eine Falldarstellung demzufolge unwahr oder unglaubwürdig erscheint, dann muß sie der Zweifler aufdecken. Die Widerlegung erstreckt sich aber lediglich auf Widersprüche zwischen einzelnen Sätzen. Der Beweis kann also nur auf der logischen Ebene geliefert werden.

Anders gewendet, können wir festhalten: Eine Falldarstellung kann einem Leser als unwahr oder sogar als unglaubwürdig vorkommen. Dann liegt es an ihm selbst, seine Vermutung zu beweisen. Gelingt ihm das nicht, dann ist die Darstellung weiterhin wahr und glaubwürdig. Das aber bedeutet: *Erstens* gerät K. Binneberg in die subjektive Ebene, weil es von den Qualitäten des Skeptikers abhängt, ob ein Widerspruch zwischen den Sätzen der Darstellung gefunden wird oder nicht; *zweitens* arbeitet K. Binneberg überraschend mit dem Kriterium der Glaubwürdigkeit. Denn wenn die Fallstudie glaubwürdig erscheint, dann wird sie nicht bezweifelt. Jedermann erscheint berechtigt, der Darstellung „Glauben zu schenken“. Das aber ist der Punkt, auf den H. Brügelmanns Kriterium der Glaubwürdigkeit einer Falldarstellung hinweist. Beide Autoren unterscheiden sich daher in diesem Punkt nicht. Sie gelangen lediglich zu unterschiedlichen Schlußfolgerungen: während Binneberg dem Skeptiker die Beweislast zuschreibt, fordert H. Brügelmann „die Anerkennung und Koexistenz unterschiedlicher ‚Wirklichkeit‘“ (1982 b, S. 74).

Der Vorschlag Binnebergs, der Skeptiker habe die Beweislast, sei durch den folgenden Fall beleuchtet. Nehmen wir an, es werde eine unwahre Fallstudie bewußt vorgelegt. Es würde sich niemand finden, der sie kritisch untersucht, aber sie würde in ihren Ergebnissen des öfteren zitiert. Sie würde so lange als *wissenschaftlich* wahr anerkannt werden, so lange sie ihre Widersprüche verstecken kann. Eine makabre Vorstellung! *Das aber bedeutet, daß der logische Denkansatz von K. Binneberg durch die Forderung nach Verantwortung ergänzt werden muß. Die ethische Dimension muß sich mit der logischen verbinden.*

Rückblickend müssen wir feststellen, daß uns weder der Vorschlag H. Brügelmanns noch der K. Binnebergs völlig überzeugte. Während jener die Gefahr des Niveauverlusts in Kauf nehmen muß, kann dieser sehr leicht ad absurdum geführt werden, wie obiges Beispiel zeigt. Die Frage nach dem Gütekriterium der pädagogischen Fallstudie ist demzufolge noch nicht hinreichend beantwortet. Zur Lösung des Problems sei das Kriterium „*Angemessenheit*“ vorgeschlagen. Es ist in Anlehnung an O.F. Bollnow (1982) formuliert und verspricht, die Forderung nach Wahrheit und nach Glaubwürdigkeit zu erfüllen. Damit werden Versuche legitimiert, die darauf abzielen, den „Wissenschaftscharakter der Geisteswissenschaften aufrecht zu erhalten, ohne auf der unerfüllbaren Forderung naturwissenschaftlicher Allgemeingültigkeit zu bestehen“ (O.F. Bollnow 1982, S. 15). Wir gehen also jetzt der Frage nach, ob es Wissenschaftlichkeit nicht in gleich strenger Form auch dann gibt, wenn auf die Form der Allgemeingültigkeit verzichtet wird.

Der Dilthey-Schüler G. Misch hat 1930 darauf hingewiesen – so O. F. Bollnow (1982) – „daß der Begriff der Allgemeingültigkeit nicht von vornherein notwendig zum Wesen der Wissenschaft gehöre, sondern aus der besonderen Entwicklung einer besonderen Wissenschaft, nämlich der modernen Naturwissenschaft, entstanden sei und auch in seiner Übertragung auf die Geisteswissenschaften an diesen seinen Ursprung aus dem Wissenschaftsideal der Naturwissenschaften gebunden bleibe“ (S. 20). Nach G. Misch verlieren die Geisteswissenschaften – und mit ihnen auch die Pädagogik – überhaupt nicht ihren Wissenschaftscharakter, wenn auf „Allgemeingültigkeit als Kriterium wissenschaftlicher Strenge“ (ebd.) verzichtet wird. Der Wissenschaftscharakter der Geisteswissenschaften liege vielmehr in der „Objektivität“. Damit wir die beiden Begriffe mit „Angemessenheit“ verbinden können, sei zunächst ihre Bedeutung in den Worten O. F. Bollnows dargestellt:

„Wir verstehen unter Allgemeingültigkeit einer Erkenntnis ihre Unabhängigkeit von den Besonderheiten des erkennenden Menschen, d. h. ihre Zugänglichkeit und Verbindlichkeit für jedes erkennende Wesen. Mathematische Sätze bilden das einfachste und eindringlichste Beispiel einer solchen allgemeingültigen Erkenntnis. Ihre Richtigkeit ist unabhängig davon, von einem wie gearteten Menschen und in einer wie beschaffenen Lage sie erfaßt werden. Die Besonderheiten des erkennenden Subjekts, seine Anlagen und Fähigkeiten und augenblicklichen Geistesbeschaffenheiten usw. sind an ihnen völlig unbeteiligt, der Mensch tritt vielmehr ausschließlich als rein theoretisch-verstandesmäßiges Wesen in Erscheinung.“ (S. 21)

Allgemeingültigkeit bedarf nicht mehr der Subjektivität des einzelnen Menschen, sondern nur seiner theoretisch-verstandesmäßigen Dimension. In dem Wahrheitsverständnis von K. Binneberg schwingt der Anspruch auf Allgemeingültigkeit sowie auch die naturwissenschaftliche Position mit. Denn er legt bei der Darstellung des Widerspruchskriteriums großen Wert auf die „logische“ Übereinstimmung der Sätze. Ihm ging es weniger um die Inhaltlichkeit als um die Richtigkeit im logisch-formalen Sinn.

Wie ist aber „Objektivität“ zu verstehen? Hierzu schreibt O. F. Bollnow:

„Unter *Objektivität* dagegen verstehen wir die Wahrheit im Sinn der *Angemessenheit einer Erkenntnis an ihren Gegenstand*. Aber ebensowenig wie die Allgemeingültigkeit schon als solche die Wahrheit nach sich zog, ebensowenig folgt, umgekehrt aus dem Begriff der Wahrheit auch ihre Allgemeingültigkeit, sondern diese ergibt sich erst aufgrund bestimmter hinzutretender philosophischer Voraussetzungen: Aus dem Begriff der Wahrheit folgt ihre Allgemeingültigkeit nur, wenn man die Erkenntnis als reine und ungetrübte Spiegelung der Wirklichkeit, also als bloße Abbildung nimmt. Dieser naive Wahrheitsbegriff ist unhaltbar geworden angesichts der (Kantischen) Entdeckung von der Beteiligung der formenden Kräfte des Subjekts an der Konstitution der Erfahrung.

Damit fällt die Bindung der Wahrheit an die Allgemeingültigkeit, und es wird der Raum für die Möglichkeit freigelegt, daß es eine wahre und objektive Erkenntnis geben kann, die nicht allgemeingültig zu sein braucht, sondern die auf einen bestimmten begrenzten Umkreis von Menschen eingeschränkt ist, für den sie besteht. Und in letzter Zuspitzung muß man mit der Möglichkeit einer Wahrheit rechnen, die nur auf einen einzelnen Menschen beschränkt ist.“ (S. 22–23; meine Hervorhebungen)

„Objektivität“ ist also nach O. F. Bollnow durch die folgenden Punkte gekennzeichnet:

- sie ist mit Wahrheit gleichzusetzen;
- sie ist „wahr“, wenn die Erkenntnis an ihren Gegenstand angemessen ist; ihre Wahrheit wird also vom Objekt her bestimmt;
- die Beteiligung der formenden Kräfte des Subjekts an der Konstitution der Erfahrung beeinträchtigt die wahre und objektive Erkenntnis nicht;
- wahre und objektive Erkenntnis gilt für einen bestimmten, begrenzten Umkreis von Menschen; sie kann auch auf einen einzelnen Menschen bezogen sein.

O.F. Bollnow macht darauf aufmerksam, daß er hier einen *lebensphilosophischen Wahrheitsbegriff* verwendet, der sich von dem „äußerlich pragmatischen“ (S. 25) unterscheidet, „bei dem es sich um die Bewährung in rein technischer Zweckmäßigkeit handelt“ (ebd.). Er will ihn für die Zwecke der Geisteswissenschaften vermeiden, „weil es sich hier /.../ um Dinge handelt, die nicht als Fragen reiner Zweckmäßigkeit in Angriff genommen werden können. Darüber hinaus setzt allgemein die Erwägung von Zweckmäßigkeit schon immer den Rahmen einer ganz bestimmten Weltauslegung voraus, innerhalb dessen Zweckmäßigkeit erst ihren konkret angebbaren Sinn bekommt“ (ebd.).

Die vom Objekt her bestimmte Wahrheit wird durch die „wahre Deutung“ erreichbar. Hierzu schreibt O.F. Bollnow:

„Die wahre Deutung läßt ihren Gegenstand sehen, schließt eine Wirklichkeit auf und erschließt in immer erneuter Begegnung mit dem Gegenstand einen immer größeren Reichtum. Sie stößt in dem Gegenstand auf eine Wirklichkeit, die zu immer erneuter Auseinandersetzung und immer eindringenderer Deutung zwingt. Dadurch unterscheidet sie sich von bloßer Willkür und luftiger Spekulation, daß diese nicht auf einen entsprechenden Halt im Werk selbst treffen, nicht zu einer schöpferischen Auseinandersetzung führen, sondern gleichsam kurzschlüssig in sich selbst verlaufen.“ (S. 25)

Damit eine Erkenntnis an ihren Gegenstand angemessen ist, muß sie in „immer erneuter Auseinandersetzung und immer eindringenderer Deutung“ gewonnen werden; denn in „immer erneuter Begegnung mit dem Gegenstand“ schließt sich die Wirklichkeit immer mehr auf. „Objektivität“ verlangt im geisteswissenschaftlichen Verständnis demzufolge eine sehr intensive deutende Auseinandersetzung mit dem Gegenstand im Rahmen „immer erneuter Begegnung“, wobei wir Begegnung im tiefen Sinn Bollnows verstehen müssen. An dieser Stelle sehen wir eine Möglichkeit, verschiedene qualitative Verfahrensweisen einzubringen.

Der Gegenstand, an den die Erkenntnis angemessen ist, fungiert im Prozeß der Erkenntnisgewinnung als „Widerstand“. Nur über den Widerstand kann „Gewißheit der Realität“ (S. 26) erreicht werden. „Widerstand“ muß im Laufe seiner Ausdifferenzierung den Weg vom reinen körperlichen Hindernis zu einem „allgemeinen Charakter jedes echten Verhältnisses zu einer Wirklichkeit“ (S. 27) durchlaufen. „Die Objektivität der Erkenntnis /.../ (stößt) auf den Widerstand der Sache selbst, dem sie standhält und umgekehrt ihr Halt gibt.“ (S. 28) Auf dieser gewonnenen Plattform gelangt O.F. Bollnow zu Aussagen über die „Wahrheit“:

„Von hier aus übersieht man jetzt in tieferer Weise die Möglichkeit einer Wahrheit, deren Gehalt auf einen engen Kreis, ja auch einen einzelnen Menschen beschränkt ist; denn es ist nicht gesagt, daß diese den Gegenstand selbst ergreifende Erfahrung von allen Menschen in einer gleichen Weise gemacht wird.“ (S. 28)

Damit drückt O.F. Bollnow noch einmal deutlich aus, daß „Wahrheit“ nicht mit „Allgemeingültigkeit“ verwechselt werden darf. Die Widerstandserfahrung ist nur subjektiv möglich im praktischen Vollzug. Daher kann der Wahrheitsgehalt auf einen engen Kreis von Menschen unter Umständen sogar nur auf einen einzigen beschränkt sein. Der hohe subjektive Anteil an der Entstehung der Objektivität der Erkenntnis wird wiederum deutlich. Er besteht nicht in „bloßer Willkür und luftiger Spekulation“ (S. 25), sondern darin, „Gerechtigkeit gegenüber dem Gegenstand“ (S. 29) zu bewirken, also die Objektivität der Erkenntnis abzusichern.

Die Forderung nach „Angemessenheit einer Erkenntnis an ihren Gegenstand“ als Gütekriterium pädagogischer Fallstudien einzuführen, bedeutet für den pädagogischen Kasuisten, daß er selbst mit all den besonderen Kräften seiner Subjektivität in die Deutung der Wirklichkeit mit eingehen muß, will er ihr eine „letzte Tiefe abgewinnen“ (S. 28). Die Subjektivität ist mit dem positiven Verständnis von Objektivität durchaus vereinbar, das in dem Bemühen besteht, dem Gegenstand gegenüber gerecht zu sein. Sie erscheint nur deshalb unvereinbar, weil Objektivität meist negativ verstanden wird als „die Ausschaltung jeder inneren Beteiligung des erkennenden Subjekts“ (S. 29). An drei Ebenen zeigt O.F. Bollnow auf, daß das „Eingehen des Subjekts in die Erkenntnis nicht nur zulässig, sondern sogar notwendig für ihr Zustandekommen“ ist (S. 31).

Erste Ebene:

„Zunächst kann man *Subjektivität als inneres persönliches Beteiligtsein*, als Interessiertsein des Menschen am Gehalt der zu erkennenden Wahrheit verstehen. /.../ Hier handelt es sich in der Subjektivität um die innere Beziehung zwischen Menschen und seiner Erkenntnis, und diese braucht in den Gehalt der Erkenntnis gar nicht einzugehen.“ (S. 29f.; meine Hervorhebung)

Zweite Ebene:

„Man kann zugeben, daß es nicht nur einer besonderen Anstrengung und leidenschaftlichen Zuwendung bedarf, um die Wahrheit zu ergreifen, sondern außerdem bestimmte *Vorbedingungen auf seiten des Subjekts* erfüllt sein müssen, besondere Fähigkeiten und Erfahrungen oder ein stimmungsmäßig besonders günstiger Augenblick oder selbst eine übermenschliche ‚Gnade‘ /.../ aber eine Erweichung des Wahrheitsbegriffs braucht auch dies nicht zu bedeuten /.../.“ (S. 30; meine Hervorhebung)

Dritte Ebene:

Dort, wo „die ganze *Einmaligkeit des Subjekts mit in die Erkenntnis*“ *eingeht*, „wo innerste Tiefe des Subjekts nicht nur als auslösende Bedingung, sondern als *konstitutiver Bestandteil* mit in die Erkenntnis *eingeht*, /.../ liegt etwas unendlich viel Tieferes vor als in den zuvor genannten Fällen, und trotzdem läßt sich auch in diesem Fall noch die Objektivität der Erkenntnis behaupten, indem sich trotz aller Subjektivität des Zugangs echte Wirklichkeit in ihr aufschließt. Erst diese dritte Möglichkeit ist die, um die es sich bei der geisteswissenschaftlichen Erkenntnis handelt.“ (S. 31; meine Hervorhebungen)

Die in den drei Ebenen angesiedelten Formen der Subjektivität sind „wesenhäßig“ (S. 31), weil sie „notwendig zum Wesen der Erkenntnis“ (ebd.) gehören, weil sie diese „allererst ermöglichen“ helfen. Es gibt aber noch die Form der „zufälligen“ und „vermeidbaren“ Subjektivität (S. 31). Sie ist auf der letzten Ebene angesiedelt.

Vierte Ebene:

Die vierte Form der Subjektivität, „ist die Subjektivität im Sinne *schranksloser Beliebigkeit und bloßer Befangenheit in sich selbst und Abhängigkeit von persönlichen Zufälligkeiten aller Art*, eine Subjektivität, die, gar nicht zur echten Berührung mit der Sache selbst vordringt“ (S. 31; meine Hervorhebungen).

Unsere hier in Anlehnung an O. F. Bollnow vertretene Position erhält eine unerwartete Unterstützung durch R. H. Lehmann und D. Vogel (1984). Sie stehen ebenfalls den naturwissenschaftlich geprägten Gütekriterien kritisch gegenüber. Zwar lassen sie diese auch bei Einzelfallstudien gelten, wenden aber „alternative Verfahren zur Absicherung der Geltungsansprüche“ an (S. 354). Diese ergänzende Position soll kurz referiert werden.

R. H. Lehmann / D. Vogel heben hervor, daß hinsichtlich der *Objektivität* beobachteter und berichteter Ereignisse „nur *unterstellt* werden (kann), daß andere Beobachter mit gleicher Fragestellung und theoretischer Orientierung zu prinzipiell identischen Daten gelangt wären“ (ebd.). Sie sehen die Gefahr, daß sich Beobachter täuschen, falsch selektieren und sich ein trügerisches Gefühl der Sicherheit einstellen kann. Um dies auszuschließen, muß an die Kompetenz und Glaubwürdigkeit des Forschers ein hoher Anspruch gestellt werden. Ein möglicher simultaner Einsatz verschiedener Erhebungstechniken kann die Objektivität der Daten erhöhen. Der „Methodenpluralismus“ und das Konzept der „vielfältigen Realitäten“ streben das gleiche Ziel an (vgl. ebd.). Diese Möglichkeiten sollen die sog. Gegenstandsobjektivität (E. Terhart 1985, S. 300) absichern.

Hinsichtlich der *Reliabilität* des Materials „finden wiederum Verfahren der indirekten Bestätigung (zum Beispiel Rückfragen bei verschiedenen Mitgliedern der untersuchten Institution, Vergleiche mündlicher Berichte mit offiziellen Dokumenten) Anwendung ebenso wie die Beteiligung mehrerer Untersucher an derselben Erhebungssituation“ (ebd.). Mit Hilfe der „Triangulation“, also des simultanen Einsatzes verschiedener Erhebungstechniken über wechselseitige Korrektur und Ergänzung, soll nach R. H. Lehmann / D. Vogel die Verlässlichkeit des Materials vergrößert werden.

Die *Validität* der Informationen kann dadurch erhöht werden, daß sie von den Beteiligten bestätigt werden. „Man kann geradezu den Kern der Methode der Einzelfallstudie in dem Versuche sehen, die am Beispiel gewonnenen Deutungsmodelle und theoretischen Konstrukte mit den Perspektiven der Betroffenen, ihren Erfahrungen und Begriffsbildungen zu vermitteln.“ (S. 354)

R. H. Lehmann und D. Vogel halten an dem Grundsatz der Wahrheit wissenschaftlicher Forschung fest. Sie schreiben, bezogen auf die Gewinnung von Material: „Objektivität, Reliabilität und Validität der erhobenen Daten sind für jegliche Verallgemeinerung der Befunde und Interpretationen eine notwendige Voraussetzung.“ (S. 355) Unmittelbar darauf schränken sie jedoch ein:

„Die Perspektive praktischer Relevanz und theoretischer Fruchtbarkeit über den Einzelfall hinaus, die Frage also, in welchem Sinne dieser ‚exemplarisch‘ für andere steht, kann deshalb nur per Konsens, durch Überzeugung am untersuchten Fall selbst, eingelöst werden.“ (S. 355).

In der hier von uns vertretenen Position ist es sinnvoll, bei der Gewinnung des Materials für Fallstudien auf die Gütekriterien naturwissenschaftlicher Provenienz zurückzugreifen wie dies R. H. Lehmann und D. Vogel propagieren. Damit befinden sie sich nicht im Widerspruch zu den Ausführungen O. F. Bollnows, weil dieser sich auf die Deutung, die Erschließung bereits vorhandenen Materials bezieht. Die Betonung der Subjektivität bei der Frage der praktischen Bedeutung einer Einzelfallstudie belegt, daß die Auffassung der beiden Verfasser sich mit unserer Position verbinden läßt.

Stellen wir abschließend die Eingangsfrage: „Wann ist eine Fallstudie ‚gut‘ gelungen?“ – *Zusammengefaßt lautet die Antwort: Die Güte einer Fallstudie ist dann gesichert, wenn die eventuell nötige Materialgewinnung den empirischen Gütekriterien entspricht und wenn dann die logisch aufgebaute Fallstudie wahr ist im Sinn der Angemessenheit ihrer Erkenntnis an ihren Gegenstand, wobei die innere Beteiligung des Subjekts gemäß seiner Fähigkeiten und Erfahrungen an der Konstitution der Erfahrung offengelegt wird. Dieser Vorgang schließt weder die Triangulation bei der Erarbeitung des Materials noch die Prüfung des Deutungsergebnisses der Fallstudie durch die betroffene oder betroffenen Personen aus.*

6.2. Das Problem der Verallgemeinerung in der pädagogischen Kasuistik i. w. S.

Die uneingeschränkte Verallgemeinerung von Erkenntnissen pädagogischer Fallstudien ist unwahrscheinlich, weil auf der Grundlage von Einzelfällen keine übergreifenden Hypothesen formulierbar sind und endgültig positiv bestätigt werden können. K. Poppers Kritik am Induktivismus hat darüber hinaus ebenfalls bestätigt, daß es letztlich keine Verifikation, sondern immer nur eine Fallsifikation geben kann, da die das Wahre bestätigenden unendlich vielen Fällen von vornherein nicht benannt werden können. Demzufolge werden nur unterschiedliche *Grade der Verallgemeinerung* von speziellen Teilen der Fallstudien erreicht. Der reduzierte Anspruch auf Verallgemeinerung kasuistischer Erkenntnisse läßt sich in Anlehnung an O. F. Bollnow mit dem Hinweis auf die Beteiligung der Subjektivität bei der Erkenntnisgewinnung begründen.

Auf *theoretischer Ebene* kann man zwischen einer „horizontalen“ Verallgemeinerung, bei der von einem Einzelnen auf möglichst viele Einzelne geschlossen wird, und einer „vertikalen“ Verallgemeinerung unterscheiden, bei der

„von einem N auf einer bestimmten Analyse-Ebene auf ein anderes N, welches auf einer anderen, unter- oder übergeordneten Analyse-Ebene zu verorten ist, geschlossen wird, wenn also etwa anhand der Analyse des Bildungsgangs eines Schülers Aussagen über die Schule (oder gar das Schulsystem) getroffen werden, in deren (dessen) organisatorisch-institutionellen Bahnen der in Rede stehende Bildungsgang ja abgelaufen ist“ (E. Terhart 1985, S. 301).

Bei angemessenen pädagogischen Fallstudien kann dort, wo es der Gegenstand erlaubt, eine „vertikale“ Verallgemeinerung versucht werden. Die „horizontale“ Verallgemeinerung kann nicht ohne die betroffenen Subjekte endgültig vorgenommen werden; denn sie entscheiden schließlich, ob die Erkenntnisse über den Einzel-

nen auch für sie persönlich gelten. Bei genügender quantitativer Bestätigung der Ergebnisse einer Fallstudie kann ein bestimmter Trend prognostiziert werden.

Neben der „vertikalen“ und „horizontalen“ Verallgemeinerung liefert die Benennung des Inhalts der Verallgemeinerung einen Beitrag zur Differenzierung. Wird demzufolge die Frage nach der Verallgemeinerung der Ergebnisse einer Fallstudie gestellt, wird also gefragt, ob die Erkenntnisse für alle anderen entsprechenden Fällen repräsentativ sind, dann spricht man von der „Gegenstandsobjektivität“. Wird die Frage gestellt, ob die Aussagen in einer Fallstudie für jedermann kontrollierbar sind, etwa weil sie auf eine bestimmte methodische Weise gewonnen wurden, dann handelt es sich um eine „Aussageobjektivität“ (vgl. hierzu E. Terhart 1985, S. 300). Die Aussageobjektivität müßte bei jeder angemessenen Fallstudie gewährleistet sein. Die Gegenstandsobjektivität bezieht das ein, was über vertikale und horizontale Verallgemeinerung gesagt wurde. (Weitere Probleme vgl. E. Terhart 1985, S. 287f.)

Während für Forschungsfragen das Problem der Verallgemeinerung unumgänglich ist, stellt es sich auf der *praktischen Ebene* nicht. Der Erziehungs- und Unterrichtspraktiker will in der Regel primär nicht wissen, was von einer speziellen Fallstudie verallgemeinert werden kann. Ihn interessiert vielmehr, wie er die gewonnenen Erkenntnisse einer Fallstudie auf einen besonderen Fall seiner konkreten Praxis anwenden oder anders gewendet: wie er die Ergebnisse der in Rede stehenden Fallstudie übertragen kann. Hierbei befindet er sich jedoch in der Gefahr einer Blickverengung, weil nur jene Bereiche der Wirklichkeit gesehen werden, die in den Fall integrierbar sind. Abgesehen von der Forderung nach möglichst differenzierter umfangreicher Wiedergabe der Wirklichkeit muß der Lehrer die Grenze der Gültigkeit kasuistischer Ergebnisse genau ausloten. Daher wird er weniger die Ergebnisse übertragen, sondern sie vielmehr als Folie benutzen, vor deren Hintergrund er Neues aus seiner Praxis wahrnimmt. Vermieden werden sollte auf alle Fälle, daß nur die Lösungen der Studie, nicht aber die damit verbundene Theorie ungeprüft übernommen werden.

Ungelöst ist bisher die Frage, was mit der Vielzahl an Informationen, Erkenntnissen, fundierten Forschungsergebnissen in der pädagogischen Kasuistik geschieht. Insbesondere interessiert die Frage ihrer Rezeption in die Theorie und Praxis, kurz: ihrer Verwertung. Eine computerunterstützte *Datenbank* würde sich anbieten, weil das dort verarbeitete Material aktualisier- und abrufbar wäre.

7. Die Vorgehensweise in der pädagogischen Kasuistik i. w. S.

In der vorliegenden Literatur wird die Vorgehensweise oder allgemein: die Methode in der pädagogischen Kasuistik i. w. S. auf der Ausbildungs- und Forschungsebene diskutiert. Während P. Hastenteufel (1980) sich an den Vorschlag von F.-J. Kaiser (1973) orientiert und eine Stufenfolge vorstellt, die sich bei der Arbeit mit „Fällen“ bewährt habe, schlagen empirisch orientierte Vertreter, z. B. R. H. Lehmann und D. Vogel (1984) eine Vielfalt an Verfahrensweisen vor, die bei der Fallstudie angewendet werden kann. Auf der Ebene des Grundsätzlichen schließlich beschäftigt sich K. Binneberg (1985) mit der für Fallstudien geeigneten „analogischen“ Methode. Die unterschiedlichen Stufenmodelle und die in ihnen angewendeten Methoden seien im folgenden kritisch referiert.

7.1. Stufenmodelle in der Ausbildungssituation

Im Rahmen der Fallstudiendidaktik, also bezogen auf die konkrete Ausbildungssituation in dem großen Umfeld der Betriebswirtschaftslehre, referiert F.-J. Kaiser die folgende Verlaufsstruktur (1983, S. 25).

7.1.1. Verlaufsstruktur des Lernprozesses nach der Fallstudienmethode

- | | |
|---|--|
| 1. <i>Konfrontation</i> mit dem Fall | Ziel: Erfassen der Problem- und Entscheidungssituation |
| 2. <i>Information</i> über das bereitgestellte Fallmaterial und durch selbständiges Erschließen von Informationsquellen | Ziel: Lernen, sich die für die Entscheidungsfindung erforderlichen Informationen zu beschaffen und zu bewerten |
| 3. <i>Exploration</i> : Diskussion alternativer Lösungsmöglichkeiten | Ziel: Denken an Alternativen |
| 4. <i>Resolution</i> : Treffen der Entscheidung in Gruppen | Ziel: Gegenüberstellen und Bewerten der Lösungsvarianten |
| 5. <i>Disputation</i> : Die einzelnen Gruppen verteidigen ihre Entscheidung | Ziel: Verteidigung einer Entscheidung mit Varianten |
| 6. <i>Kollation</i> : Vergleich der Gruppenergebnisse mit der in der Wirklichkeit getroffenen Entscheidung | Ziel: Abwägen der Interessenzusammenhänge, in denen die Einzelösungen stehen. |

Mit Hilfe dieser Stufenfolge soll das übergeordnete Ziel erreicht werden, „die Lernenden zur Entscheidungsfähigkeit und Entscheidungsbereitschaft zu erziehen“ (F.-J. Kaiser 1983, S. 25), wobei sich die Entscheidungskompetenz auf die Inhalte der Betriebswirtschaftslehre bezieht. Da die „Fälle“ nach nicht weiter offengelegten Kriterien vorgegeben sind, spielt die Frage der Materialsammlung und der Festlegung bzw. Etikettierung des entsprechenden Wirklichkeitsausschnitts mit „Fall von ...“ keine Rolle. Ebenso wenig ist in dieser Stufenfolge die Frage nach dem Sinn des Vorgehens oder einzelner Fälle nicht gestellt. Ferner unterstellt man den Schülern die

zum Lernen nach dieser Fallmethode nötige Motivation. Die mit Fremdwörtern bezeichneten Schritte des Lernprozesses nach der Fallmethode entpuppen sich bei genauerem Hinsehen als die sechs Stufen eines Lernprozesses, die in den sechziger Jahren besonders in der Fassung von H. Roth rezipiert wurden: Stufe der Motivation; der Schwierigkeiten; der Lösung; des Tuns und Ausführens; des Behaltens und Einübens; des Bereitstellens, der Übertragung und der Integration des Gelernten (vgl. z. B. H. Roth 1976, S. 222–227). Damit ist wieder einmal mehr die Unverwundlichkeit jener sechs Lernstufen belegt. Allerdings steht die „Verlaufsstruktur des Lernprozesses nach der Fallstudienmethode“ in der Gefahr, als Gliederung der Unterrichtsstunde in Unterrichtsschritte mißverstanden zu werden. Der Gefahr des Mißbrauchs der Verlaufsstruktur als Formalstufenschema kann durch den immer wieder zu erneuernden Hinweis begegnet werden, daß sich die Verlaufsstruktur auf den gesamten Lernprozeß und nicht auf die einzelne Unterrichtsstunde bezieht.

7.1.2. Die vereinfachte Variante der Fallstudienmethode

P. Hastenteufel (1980, S. 22) kritisiert die Komplexität der Verlaufsstruktur und schlägt die von ihm entwickelte „vereinfachte Variante der Fallmethode“ (ebd.) vor. Um der begrifflichen Klarheit willen, verstehen wir die „Fallmethode“ jedoch im Sinn von F.-J. Kaiser und behalten die Bezeichnung „Fallstudienmethode“ bei, weil sie sich ausschließlich auf die Arbeit an und mit der Fallstudie im didaktischen Prozeß bezieht. Die vereinfachte Variante der Fallstudienmethode lautet nach P. Hastenteufel:

1. Problemfindung: Erfahren, Erfassen, Verstehen

„Nach ein- oder mehrmaligem Lesen der Falldarstellung (einschl. der einführenden Vorweg-Informationen) beginnt man mit dem Formulieren von Fragen: Worum geht es? Wer handelt? Was erfahren wir über die beteiligten Personen, über die Gesamtlage, über die umweltlichen, geschichtlichen oder gesellschaftlichen Rahmenbedingungen? Wer beeinflusst wen; wer tritt mehr als Handelnder, wer mehr als Be-handelter auf? /.../“ (S. 22)

2. Problemdifferenzierung: Verarbeiten, Ausweiten, Verknüpfen

„Welche Probleme sind besonders wichtig? Lassen sich Querverbindungen zwischen den ‚Problemsträngen‘ ermitteln? Gibt es über- und untergeordnete Fragestellungen? Welche Hintergrundinformationen fehlen? Wie läßt sich das Informationsdefizit verringern? Welche theoretischen Grundlagen sind beizuziehen? Läßt die ermittelte Gesamtproblematik eine zusammenhängende Struktur erkennen? Ist diese möglicherweise graphisch darzustellen? Am Ende dieser Phase sollte das herausdestillierte Problemprofil noch einmal mit der im Fall gezeichneten Wirklichkeit verglichen werden, damit einseitige Fixierungen bzw. Ausblendungen vermieden werden.“ (S. 22)

3. Problemlösung: Entscheiden, Sichern, Übertragen

„In diesem Endstadium werden die gewonnenen Erkenntnisse in Aussagen zur Weitergabe an eine bestimmte oder unbestimmte Zielgruppe übergeführt. Dazu ist ihre Prüfung auf Verständlichkeit und Widerspruchsfreiheit erforderlich. Die Lösungsvorschläge müssen nicht nur argumentativ, überzeugend, sondern auch realisierbar sein. Die Endaussagen dürfen nur als so ‚sicher‘ dargestellt werden, wie sie nach Ansicht der Verfasser wirklich sind. Daher empfiehlt sich auch die Anfügung ‚starker‘ Gegenargumente oder anderer Lösungsalternativen einschließ-

lich der Gründe, warum sie verworfen wurden, kurz: eine abschließende ‚Diskussion‘ der Ergebnisse. Sie sollte auch Ausführungen über die Übertragbarkeit (in vergleichbare Situationen oder Arbeitsfelder) enthalten.“ (S. 22f.)

Diese durch den zitierten Text recht differenzierte Stufung des Lernprozesses ist somit nur auf den ersten Blick einfacher als der Vorschlag F.-J. Kaisers. Bei genauerer Betrachtung müssen jedoch die zu jedem Schritt angegebenen Teilaufgaben, wie etwa „Erfahren, Erfassen, Verstehen“, die den ersten Schritt präzisieren, ebenfalls mitbedacht werden. Auf diese Weise müssen nicht sechs, sondern neun Aspekte zusätzlich zu den drei Hauptschritten berücksichtigt werden. Die konkreten erläuternden Hinweise P. Hastenteufels sind für die praktische Arbeit zweifellos hilfreich, die sich auf die pädagogische Kasuistik i. e. S. vorrangig bezieht.

Damit ergibt sich der folgende Sachstand: für den Bereich der didaktischen Kasuistik empfiehlt sich das Stufenmodell „Verlaufsstruktur des Lernprozesses“ von F.-J. Kaiser dann, wenn die Gefahr des Mißbrauchs als Formalstufenschema gebannt ist. Für den Bereich der pädagogischen Kasuistik i. e. S. erscheint der Dreischritt nach P. Hastenteufel die ersten Bewährungsproben überstanden zu haben. Dieser ist bedingt durch die Verminderung der Hauptstufen weniger gefährdet als Unterrichtsgliederung mißbraucht zu werden. Dies belegt, daß die Methode im Umgang mit Fallstudien in der Ausbildung sich an den Inhalt bzw. Gegenstand der Fallstudie orientieren muß. Zu dieser Problematik liegen jedoch noch keine Untersuchungen vor.

7.2. Stufenmodelle im Bereich der Forschung

Die prozessuale Gliederung im Rahmen pädagogischer Kasuistik i. w. S. soll an drei exemplarischen Beiträgen vorgestellt werden, nämlich von D. H. Sperle (1933), L. Stenhouse (1982) und R. H. Lehmann / D. Vogel (1984).

7.2.1. Die Fallstudienmethode nach D. H. Sperle (1933)

Um das Jahr 1930 wurde in Amerika ein Langzeitversuch unternommen, um die Wirksamkeit von Fallstudien im Bereich der Lehrerbildung zu überprüfen. Davon berichtet Diana Henryetta Sperle 1933. Dieses Vorhaben wurde mit der geänderten Einstellung zum Lehrberuf und mit dem vorangegangenen Wandel in der Beachtung des Individuums begründet. Bezüglich ihrer Ausbildung wurde nämlich den Schülern jetzt mehr Verantwortung zugesprochen. Der Lehrer wurde nicht mehr als „taskmaster“, also Zuchtmeister oder Pauker, sondern als älteres und weiseres Gruppenmitglied betrachtet, dessen Funktion die „intelligent, systematic guidance“ (S. 22) ist. Dies zeigt, wie zeitgeschichtliche und gesellschaftliche Veränderungen in den Bereich der Schule einwirken.

Bei dem Langzeitversuch an dem New Jersey State Teachers College wurde auf die fünf Schritte zur Durchführung einer Fallstudie zurückgegriffen, die Douglas Waples in seinem Buch „Problems in Classroom Method“ bereits 1927 entwickelte. Sie lauten:

- „1. Defining the case.
2. Analyzing the case.

3. Interpreting the case.
4. Collecting solutions.
5. Defining conclusions.“ (zit. nach D.H. Sperle 1933, S. 21)

Die Stufenfolge umfaßt also die Falldefinition, die Fallanalyse, die Fallinterpretation oder -deutung, die Sammlung von Lösungen und die Festlegung von Schlußfolgerungen. Drei Jahre später veröffentlicht D. Waples zusammen mit R.W. Tyler ein Handbuch für systematische Studien der Abläufe in Klassenzimmern. Der mit Problemen konfrontierte Klassenlehrer soll in die Lage versetzt werden, viele jener Probleme auf der Grundlage seiner eigenen Nachforschungen zu lösen. Damit erhält die Arbeit an und mit der Fallstudie eine starke pragmatische Ausrichtung. Daraus läßt sich die Berechtigung ableiten, Fallstudien in der Lehrerbildung einzusetzen und sie auch für die Berufspraxis zu empfehlen.

Die Studenten des New Jersey State Teachers College bekommen gezielte Hinweise zur Erstellung von Fallstudien vermittelt. Sie müssen zunächst ein Tagebuch führen (vgl. S. 27). Dadurch sollten sie sensibilisiert werden für die bestehenden Praxisprobleme. Ferner sollten sie befähigt werden, mit Schwierigkeiten, die in jeder Unterrichtsstunde auftreten können, fertig zu werden. Schließlich war es auch erwünscht, daß jeder Student einen bewußten und aktiven Teil bei der Entwicklung seines beruflichen Wachstums übernimmt (vgl. S. 28). Daraus können wir die Erkenntnis ziehen, daß Fallstudien einsetzbar sind, um die Eigeninitiative in der Berufsausbildung zu entwickeln. Die Fallstudienarbeit könnte damit einen wichtigen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung liefern.

Als nächstes bekommen die Studenten die „Case Study Card“, die Fallstudienkarte, ein Formular, das die Informationen vereinheitlichen soll, nachdem sich das Tagebuch als zu unhandlich erwiesen hat. Die Fallstudienkarte enthält auf der Vorderseite die Art des Problems, den Namen des Studenten, das Datum, die exakte Bezeichnung des Problems und die Beschreibung der Situation. Auf der Rückseite können verschiedene Lösungsvorschläge und weitere Fragen notiert werden. Hier sind die fünf Schritte von D. Waples, nämlich „Falldefinition“ und „Sammlung von Lösungen“, je nach Auslegung auch die „Festlegung der Schlußfolgerungen“ enthalten und darüber hinausgehend der Punkt „Progress Made“, also „gemachter Fortschritt“. Der reflektierende Teil, dargestellt durch die Stufen „Fallanalyse und -interpretation“, kann in der „Description“, der Fallbeschreibung, eingebaut werden. Die bei D.H. Sperle aufgenommenen Beispiele lassen diese Möglichkeit jedoch ungelöst, sie enthalten lediglich die Beschreibung der Situation bzw. des Fallgegenstandes.

Diese blaue Fallstudienkarte wird an den betreffenden Fachreferenten weitergeleitet. Er trägt auf einer gleich großen weißen Karte seine Vorschläge zur Problemlösung ein und erwähnt seine konkreten Hilfen, die er dem betreffenden Studenten erteilt hat. Möglichkeiten hierfür sind das persönliche Gespräch im Kolleg, ein persönlicher Besuch oder ein Brief. Schließlich sollten die Studenten auf einer eigenen Karte die Fortschritte bei der Lösung des Problems vermerken.

Nach zweijähriger Praxis mit diesen Fallstudienkarten wurde daran kritisiert, daß der betreuende Dozent keinen aktiven Anteil an der Entwicklung des Problems nehmen

konnte. Außerdem wurde der geringe Platz als hinderlich bezeichnet. Daher wurde eine dreifach größere Form gewählt. Auf diesem Formblatt (die sog. „fifteen-by-eight-inch form“) ist Platz für die Benennung und Beschreibung des Problems, die Vermutungen des Studenten und des Dozenten, die versuchten Lösungen, die Vermutungen des Supervisors, der erzielte Fortschritt, die Schlußfolgerungen und weitere Fragen. Hier sind die Stufen von Waples bis auf „Fallanalyse“ und „Fallinterpretation“ enthalten, im Unterschied zur vorausgegangenen Fallstudienkarte also auch die Stufe der „Schlußfolgerungen“, zusätzlich zum Abschnitt über den erreichten Erfolg („Progress Made“). In amerikanischer Terminologie ergibt sich somit die folgende Stufung:

1. „Problem“
2. „Description“
3. „Training-Teacher's Suggestions“
4. „Supervisor's Suggestions“
5. „Solutions“
6. „Progress Made“
7. „Conclusions or Evaluation“
8. „Further Questions“ (D.H. Sperle 1933, S. 35–38)

Mit dieser achtstufigen Fallstudienkarte wurden die folgende Bereiche untersucht: Organisation und Management, Disziplin, Lehrerpersönlichkeit, Schülerverhalten, Auswahl und Anordnung von Inhalten, Allgemeine Methoden, Spezielle Methoden, Techniken oder Abläufe. Beispiele hierfür finden sich in D.H. Sperle (1933, S. 40–47). Insgesamt gesehen erwiesen sich die Fallstudien, die an der New Jersey State Teachers College in Montclair in den Jahren von 1930 bis 1933 durchgeführt wurden, als erfolgreich (vgl. ebd., S. 66–68).

Der Beitrag von D.H. Sperle (1933) bestätigt, daß die Arbeit mit Fallstudien selbst Forschung sein kann, obgleich ihre Primärfunktion in der Aneignung spezieller kasuistischer Techniken bestand, die eine Darstellung im ersten Teil dieses Abschnittes auch gerechtfertigt hätten. An den Stufen der Fallstudienkarte muß jedoch *kritisiert* werden, daß *der rationale Teil einer Fallstudie, die Fallanalyse und die Fallinterpretation, nicht enthalten sind*. Aus welchen Gründen dies auch versäumt worden sein mag, sei dahingestellt. Wichtig ist, daß heute dieses Defizit aufgefüllt wird.

7.2.2. Die Stufen der Durchführung von Fallstudien nach L. Stenhouse (1982)

L. Stenhouse nennt vier große Richtungen der Fallstudienarbeit, die *neu-ethnologische*, die *evaluatorische*, die *vergleichende* Fallstudie und die *Lehrerforschung*. Bei der *neu-ethnologischen* Fallstudie wird ein einzelner Fall durch teilnehmende Beobachtung ausführlich und bis in alle Einzelheiten gehend untersucht. Im Rahmen einer *evaluatorischen* Fallstudie wird ein Fall oder eine Gruppe von Fällen nur so weit gründlich untersucht, „wie es die Evaluation eines Programms oder eines Curriculums erlaubt“ (S. 33). Im Rahmen der *vergleichenden* Fallstudienarbeit untersucht ein Team von Forschern „eine ganze Reihe von Einrichtungen an verschiedenen Orten“ (S. 33). In der *Lehrerforschung* erwerben sich Lehrer „die Fähigkeiten von Beobach-

tung und Analyse und liefern Fallstudien als Handlungsforschung im Unterricht oder in der Schule“ (ebd.). Die Forschung *durch* Lehrer ist für die pädagogische Praxis besonders wertvoll, weil dadurch die geistige Auseinandersetzung mit schulischen bzw. unterrichtlichen Problemen zunimmt. Außerdem wird dadurch die pädagogische Kasuistik in die Praxis integrierbar.

Alle vier Richtungen der Fallstudienarbeit führen nach L. Stenhouse Fallstudien nach folgenden großen Schritten durch:

- „1. Das Sammeln und Aufzeichnen von Informationen (d.h. die Feldforschung; gemeint: „Feldarbeit“ Anm. d. Verf.)
2. die Aufbereitung der Informationen über den ‚Fall‘;
3. das Schreiben des Berichts oder die anderweitige Verbreitung der Ergebnisse.“ (S. 39)

Da Sammeln und Aufzeichnen in der praktischen Arbeit ineinander übergehen, wurden sie in einer Stufe aufgeführt. Zur Feldarbeit gehören:

- „Das Sammeln und Aufspüren von Dokumenten;
- das Beobachten /.../
- das Interviewen;
- das Auswerten oder Erheben von Statistiken.“ (S. 39)

Die *erste Stufe* der Fallstudienarbeit besteht nach L. Stenhouse im „Sammeln und Aufzeichnen von Informationen“. Bei dieser sog. Feldarbeit fallen die folgenden Aufgaben an: Dokumente sammeln bzw. aufspüren, beobachten, interviewen und „Statistiken“ auswerten oder erheben. Zu den *Dokumenten* zählen nach L. Stenhouse „Tagebücher, Autobiographien, Denkschriften und Briefe“ (S. 40). Da sie viel persönliche Empfindungen und Überlegungen enthalten, können sie mit Recht als „Fallstudien der eigenen Person“ (ebd.) verstanden werden. Neben diesen *Dokumenten personaler Herkunft* lassen sich jene Dokumente anführen, „die *Produkt der Forschung*“ (ebd.) sind, nämlich *statistische* Dokumente oder *qualitative* Dokumente, etwa „Erinnerungsberichte über das frühere Leben an der Schule unter anderer Leitung“ (ebd.). Zu den in der Feldarbeit möglichen Dokumente gehören auch die *Interviews*. Sie haben den Vorzug, wenig Zeit zu beanspruchen und geringe Anstrengung zu verlangen; die Interviewten reagieren spontaner und aufschlußreicher als wenn sie sich schriftlich ausdrücken müßten und wollen auch weniger „einen guten Eindruck“ machen (S. 41). Müßten diese Dokumente erst *aufgespürt* werden, so lassen die folgenden sich leicht *sammeln*: „Merkblätter für Lehrer, Schüler und Eltern; Protokolle von Lehrerkonferenzen; Korrespondenz; Stundenpläne; Lehrpläne; Schulbücher“ (S. 41). Zu Recht weist Stenhouse darauf hin, daß persönliche Daten schutzbedürftig sind, weshalb Berichte über Schüler Forschern „von Rechts wegen nicht zugänglich (sind)“ (ebd.).

Beobachten heißt „wahrnehmen und aufzeichnen, und zwar Ereignisse, Verhalten – oder andere Erscheinungen, die im beobachteten ‚Fall‘ auftraten“ (S. 42). Man kann *distanziert* oder *teilnehmend* beobachten. An der teilnehmenden Beobachtung kann die Aussage O. F. Bollnows konkretisiert werden, daß Subjektivität mit der Erkenntnisgewinnung verbunden ist. In diesem Sinn formuliert auch L. Stenhouse: „Für den voll *teilnehmenden* Beobachter ist die Registrierung der eigenen Erfahrungen mit der

Teilnahme an der zu erforschenden Kultur Teil der erhobenen Daten: Die Kultur des ‚Falles‘ wird nämlich nicht nur kühl beobachtet, sondern miterlebt.“ (S. 42) Allerdings fehlt der Hinweis, daß beim Beobachtungsprozeß, gleich ob er teilnehmend oder distanziert erfolgt, sich bestimmte *Wahrnehmungstendenzen* oder *Wahrnehmungsfehler* zeigen. Beispiele hierfür sind der Pygmalion- und der Hof-Effekt. Sie mißachten oder übersehen zu wollen, würde bedeuten, die von Wahrnehmungstendenzen in bestimmter Weise gefärbte, verzerrte oder gebrochene Wirklichkeit als richtige Wirklichkeit auszugeben. In gleicher Weise sollten Voreingenommenheiten, theoretische Vorannahmen oder Vorentscheidungen, kurz: Vor-Urteile vermieden werden. Alle diese Brechungen der Wirklichkeit erschweren in erheblichem Maße die angemessene Sinnerschließung der Wirklichkeit. Daher legen wir aus unserer Perspektive besonderen Wert auf eine möglichst *enthaltssame Wahrnehmung der Wirklichkeit*.

Interviews können etwa im Rahmen teilnehmender Beobachtung „beiläufig und dem einfachen Mithören ähnlich“ (S. 44) geführt werden. Schwierig ist die Weise des Aufzeichnens. Hier bleibt nur das Gedächtnisprotokoll als Ausweg, das so bald als möglich nach dem Interview aufgezeichnet werden sollte. Es gibt Fallstudien, in denen das Interview wichtiger wird als die Beobachtung; dennoch sollte die Beobachtung nicht übersehen werden, vermittelt sie doch zusätzliche Informationen, die bei der Auswertung der Informationen hilfreich sein können. Beim Interview stehen Tonbandcassetten mit einer Spieldauer von maximal 90 Minuten zur Verfügung. Die Atmosphäre sollte entspannt sein. Der Interviewpartner sollte das Ziel des Gesprächs kennen und das Gefühl haben, als gleichwertiger Partner akzeptiert zu werden. Die Plazierung der Gesprächspartner ist nicht unwesentlich. Dazu schreibt L. Stenhouse:

„Sitzt man nebeneinander oder über Eck, dann ist es, als schaue man gemeinsam auf die feindliche Außenwelt – das fördert freimütiges Räsonnieren über die eigene Lage. Wenn man sich gegenüber sitzt, das Tonband in der Mitte, ist es leichter, gezielte und harte Fragen zu stellen.“ (S. 45)

Der Interviewer hat eine bestimmte Themenliste im Kopf. Dadurch kann er das Gespräch sich frei entfalten lassen. Er wird vermeiden, ein Interview durch einen Leitfaden vorzugliedern, weil dadurch die Spontaneität des Gesprächs verloren geht. Das Interview beginnt in der Regel mit „ganz allgemeinen Fragen“ (ebd.). Die Tonbänder werden transkribiert. Die Umschriften sollten mit dem Original verglichen werden.

„*Erhebung und Sammlung von Statistiken*“ bedeutet nach L. Stenhouse, ein ausgewogenes Verhältnis zwischen qualitativen und quantitativen Daten herzustellen. Quantitative Daten richten so lange keinen Schaden an, so lange man sich bewußt ist, „daß man einzelne Fälle untersucht und keine Stichproben“ (S. 46). „Man sollte die *beschreibende* (und nicht die erklärend schließende) *Statistik* als Mittel benutzen, den einzelnen Fall zu erfassen, und sollte nicht die Daten des Einzelfalls benutzen, um durch statistische Schlußverfahren zu verallgemeinernden Aussagen zu kommen.“ (Ebd.) Zur Datenerfassung lassen sich – ganz im Sinne unserer Position – empirisch gewonnene quantitative Informationen verwenden.

Die *zweite Stufe* der Fallstudienarbeit besteht in der „*Aufbereitung von Informationen*“. Um die große Fülle an Material nicht „mit Hilfe der statistischen Verfahren gleichsam einkochen“ (S. 47) zu müssen, empfiehlt L. Stenhouse den folgenden Weg:

„Wir halten es im Augenblick für die beste Lösung dieser Aufgabe, die Fallstudienaufzeichnungen wie ein Buch mit einem *Stichwortverzeichnis* zu versehen. Wir verfahren gegenwärtig so, daß jede Seite einen Buchstaben bekommt, der sie kennzeichnet als Dokument, Beobachtung, Lehrerinterview, Schülerinterview, anderes Interview oder Statistik. Außerdem wird die Seite paginiert. Unserer Erfahrung nach erleichtert ein sorgfältig angelegtes Inhaltsverzeichnis nicht nur das Auffinden des Materials, sondern macht schon innere Zusammenhänge sichtbar, die man für einen zusammenfassenden Bericht nutzen kann.“ (S. 47)

Der Begriff der „Aufbereitung“ verdeutlicht, daß L. Stenhouse hier erprobte Techniken empfiehlt, die die Aufbereitung des Materials auf ökonomische Weise bewältigen helfen. Diese zweite Stufe ist daher eine rein technisch angelegte Stufe.

Die *dritte Stufe* enthält die „*Darstellung und Verbreitung der Ergebnisse*“. Da Stenhouse in der Erziehungswissenschaft keine erprobten Techniken sieht, orientiert er sich an der Geschichtswissenschaft und nennt die folgenden Darstellungstechniken: *Erzählung von Geschichten*, das *Porträt*, die *Skizze*, die *Analyse* und die *vergleichende Fallstudie*.

Zur *Erzählung von Geschichten* schreibt L. Stenhouse:

„Geschichten sind einfach zu lesen, unmittelbar verständlich und sie sind mehrschichtig. Einfach und verständlich sind sie, weil man ihre Art, die äußere Welt abzubilden, von Kindesbeinen an kennt, aber auch, weil sie den Verfasser dazu nötigen, seine ganze Logik dem Aufbau der Geschichte einzupassen, während er eine *Analyse* ganz nach der *eigenen Begriffswelt* aufbauen kann. Beim *Geschichtenerzählen* geht der *Verfasser* auf den *Leser* zu, *der Leser* wird nicht auf das Territorium des Verfassers gezogen.

Geschichten sind mehrschichtig, weil sie die Zuordnung von Ursache und Wirkung in der Schwebe lassen können.“ (S. 47f.)

Ein *Porträt* versucht „einige der Vorzüge des Erzählens in eine Beschreibung hinüberzuretten, die keinen natürlichen Handlungsverlauf abbildet. /.../ Das Porträt schildert die Menschen, das, was sie tun, und das Umfeld, in dem sie es tun, als eine Ganzheit, deren Teile dynamisch aufeinander bezogen sind“ (S. 48). In diesem Verständnis überzeugt uns vor allem die Möglichkeit des Porträts, den Gegenstand der Fallstudie „als eine *Ganzheit*“ zu schildern. Sie kann daher der Komplexität der Erziehungswirklichkeit sehr nahe kommen.

Eine *Skizze* „deutet immer, weil bereits die Auswahl des skizzierten Gegenstandes eine Deutung ist und weil der Zusammenhang, in den der Gegenstand, die Beobachtung oder das Ereignis gestellt werden, von den deutenden Annahmen des Verfassers abhängt“ (S. 48f.). Jedoch kann auch ein Autor, der aufmerksam deutet und wertet, eine Skizze mehrdeutig gestalten. Dies ist bedeutsam, denn ein „Fall“ kann nicht nur auf eine einzige Weise verstanden werden.

Eine *Analyse* spricht „ihre Ursachenzuschreibungen klar aus, wenn immer möglich in kritischer Auswertung von Belegen“ (S. 49). L. Stenhouse kennzeichnet die Analyse als „plump“ und „klar“ im Vergleich zur Erzählung. Sie ist nach Stenhouse „schwerer zu verstehen“ aber auch „schwerer mißzuverstehen“ als eine Geschichte (ebd.), weil

die Begriffe der Analyse eindeutig definiert sind, die Worte der Geschichte jedoch Assoziationen und Nebenbedeutung zulassen.

Die *vergleichende Fallstudie* ist in der Darstellung sehr schwierig, zum einen wegen der Materialfülle, zum anderen wegen der Schwierigkeit, alle Fälle miteinander ausgewogen miteinander zu vergleichen und gegeneinander abzuheben. Oft muß hierbei allzu sehr verallgemeinert werden, so daß die Aussagen nur mühsam auf die Praxis zurückbezogen werden können. (Vgl. S. 49)

In dieser dreistufigen Fallstudienarbeit vermissen wir Aussagen über die Sinnerschließung des aufbereiteten Materials. Auch in der dritten Stufe, der Darstellung der Ergebnisse, äußert sich L. Stenhouse nicht über die Hermeneutik der in der Fallstudie erfaßten pädagogischen Wirklichkeit. Die Darstellungstechniken Erzählung von Geschichten, Porträt, Skizze und Analyse sind in Anlehnung an die Geschichtswissenschaft vorgetragen. Der Grund für dieses von uns kritisierte Defizit dürfte in dem Verständnis der Fallstudie liegen, das L. Stenhouse favorisiert: „die deutend-beschreibende Fallstudie“, die „stark praxisverbunden“ ist (S. 53).

Wie verläuft aber der Deutungsprozeß? Auch hierbei orientiert sich L. Stenhouse an der Geschichtswissenschaft. In dieser werde die Urteilskraft umso sachkundiger, behauptet er, je besser das Hintergrundwissen des Historikers ist. Das ist genauso einleuchtend wie der weitere Schritt: mit dem Hintergrundwissen geht der Historiker an die Primärinformation heran, „um sie zu deuten und zu erklären“ (S. 52; meine Hervorhebungen). Auf die Fallstudie übertragen, lesen wir bei L. Stenhouse:

„Wenn man aber die Deutungen der Fallstudien nach Art der Historiker betreibt, dann erschließt man das Hintergrundwissen des Forschers aus seinen Erfahrungen im Erziehungswesen /.../“ (S. 52)

Der Forscher fragt sich also nach seinen Erfahrungen, die er im Bereich der Erziehung bereits gesammelt hat. Hintergrundwissen wird hier mit „Erfahrungen“ gleichgesetzt, wodurch von vornherein ein geringeres Niveau, ein niedrigerer Anspruch angestrebt wird. Mit diesem Erfahrungswissen geht der Forscher an die Deutung und Erklärung der Primärinformationen heran, deren Qualität durch es bedingt ist. Wir müssen feststellen, daß ein allein auf Erfahrung gegründetes Hintergrundwissen hier genauso wenig genügen kann wie in der Geschichtswissenschaft. Aus der Sichtweise einer starken Praxisverbundenheit mag all dies verständlich sein. Wir bemühen uns auch um eine enge Beziehung zur Praxis, glauben aber nicht, daß Praxisverbundenheit mit Niveauverlust und Anspruchsreduzierung verknüpft ist.

Die fehlenden Ausführungen über die Erschließungsmethoden von Sinn bzw. Deutungsmethoden sind nach unserer Auffassung eine Schwachstelle in der ansonsten recht brauchbaren Schrittfolge pädagogischer Kasuistik bei L. Stenhouse. Darauf müssen wir in einem eigenen Abschnitt genauer eingehen.

7.2.3. *Die Prozessuale Gliederung im Rahmen der Einzelfallstudie nach R. H. Lehmann und D. Vogel (1984)*

R. H. Lehmann und D. Vogel gliedern den Prozeß der Einzelfallstudie in einen Dreischritt: (1) *Auswahl des „Falles“ und Zugang zum Feld*; (2) *Datengewinnung* und (3) *Auswertung und Publikation*.

Erster Schritt: Auswahl des „Falles“ und Zugang zum Feld

In dem ersten Schritt wird die Wirklichkeit beobachtet und im Anschluß daran eine Auffälligkeit als „Fall“ ausgewählt. Hier muß geprüft und erwogen werden, welches Hintergrundwissen und welche methodische Kompetenz der Forscher besitzt, welche Ressourcen verfügbar sind und welche forschungstechnischen Restriktionen bestehen, ob die erwarteten Ergebnisse theoretisch fruchtbar und praktisch relevant sind. Die Autoren betonen beim Zugang zum Feld die *teilnehmende Beobachtung*, bei der der Forscher als selbstverständliches Mitglied an den internen Prozessen, etwa der untersuchten Institution, teilnimmt. Hierbei formulieren die Verfasser die folgenden leitenden Fragen:

- Wie kann ich das Vertrauen der Menschen, mit denen ich zu tun habe, gewinnen?
- Wie kann ich eine Identifikation mit einzelnen Gruppen oder Individuen und ihren Interessen vermeiden?
- Wie erlange ich die Aufnahme möglichst vielfältiger Kontakte im Feld?
- Wie gelingt es mir, die Veränderung meiner Anwesenheit auf die Situation aufzufangen und sie für die Forschungszwecke fruchtbar zu machen? (Vgl. S. 352)

Die Bedeutung des Vertrauens ist in der Feldarbeit sehr groß. Das wird auch durch andere Autoren bestätigt. Ich erinnere mich, gelesen zu haben, der Forscher müsse alles daran setzen, den Beobachteten zu überzeugen, daß keinerlei Informationen weitergegeben werden und er nicht im Auftrag „von oben“ untersucht.

Zweiter Schritt: Datengewinnung

Es gibt die mit quantitativen Methoden gewonnenen *quantitativen Daten* und die mit qualitativen Methoden gewonnenen *qualitativen Daten*. Die *qualitativen Daten* sind in doppelter Weise kontextgebunden. Sie können weder „vom Praxiszusammenhang, dem sie entstammen, noch vom Prozeß, in dem sie gewonnen wurden, isoliert betrachtet und behandelt werden“ (S. 352). Nach Wilson tauchen folgende *qualitative Datentypen* auf:

- „1. Form und Inhalt verbaler Interaktionen zwischen Beteiligten
 2. Form und Inhalt verbaler Interaktionen mit dem Forscher
 3. Nonverbales Verhalten
 4. Regelmäßigkeiten von Tätigkeit und Untätigkeit
 5. Aufzeichnungen, archivierte Protokolle, Arbeitsergebnisse, Dokumente.“
- (S. 352f.)

Erwies sich die teilnehmende Beobachtung beim Zugang zum Feld als erfolgreich, so wird sie auch im zweiten Schritt, bei der Datengewinnung, als unbestrittene klassische Erhebungstechnik hervorgehoben. Nach R.H. Lehmann und D. Vogel werden aber auch quantitative Methoden der empirischen Sozialforschung herangezogen, nämlich *statistisches Material, Umfragen* und *experimentelle Methoden*. In der Gegenwart hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, daß die Auswahl und der Einsatz von Methoden nicht vor auszuplanen sind. Erst im Prozeß der Informationsgewinnung entsteht allmählich das angemessene Methodendesign.

Dritter Schritt: Auswertung der Daten und Publikation

Bei der Anwendung der teilnehmenden Beobachtung muß ein Teil der Analyse von Daten während des Prozesses der Datengewinnung erfolgen. „Wichtig für die (gründliche) Analyse ist das Notieren von Begleitumständen des Gehörten und Gesehenen, ja selbst der eigenen situationsbedingten Assoziationen. Auch zunächst Nebensächliches kann sich bei der späteren Rekonstruktion des Wechselwirkungsprozesses zwischen Forscher und Gegenstand, und damit des Erkenntnisprozesses, als relevant erweisen.“ (S. 353) Diese Aussagen weisen darauf hin, das Ganze der erzieherischen Wirklichkeit in die Auswertung der Daten einzubeziehen. Auf diese Weise kann es gelingen, die immanente Sinnhaftigkeit in der Wirklichkeit zu erfassen und in Beziehung zum „Fall“ zu setzen. Doch dieser Gedanke geht über die Darstellung von R. H. Lehmann und D. Vogel hinaus. Durch den Hinweis auf die Notwendigkeit der Publikation der Ergebnisse der Einzelfallstudie verweisen sie zu Recht auf die pragmatische Funktion der pädagogischen Kasuistik: sie muß ihre Ergebnisse „an den Mann bringen“.

Rückblickend können wir das folgende Ergebnis formulieren: Die drei Schritte der Einzelfallstudie „Auswahl des ‚Falles‘ und Zugang zum Feld“, „Datengewinnung“ sowie „Auswertung und Publikation“ belegen einerseits die enorme Bedeutung des Datenmaterials in der kasuistischen Forschung, andererseits aber auch, daß die methodische Darstellung der Einzelfallstudie diesen Bedeutungsgrad nicht erreicht. Dieser Beitrag unterstreicht den empirischen Anteil, insbesondere bei der Datenerhebung in der qualitativen Erforschung eines Falles. Die pädagogische Kasuistik hat sich in verschiedenen, hier genannten Gebieten empirischen Methoden geöffnet. Kritisch muß in diesem Rückblick der Begriff der „Daten“ betrachtet werden. Sein Bedeutungsgehalt suggeriert, daß „Daten“ in der Wirklichkeit „fertig“ vorhanden und sie nur noch zu erheben, zu gewinnen, zu sammeln seien. Hierbei wird jedoch der subjektive Anteil an der Entstehung von Daten unterschlagen, der darin besteht, Daten in der Wirklichkeit als solche zu etikettieren, sie auszuwählen und zu verstehen.

Wir haben bisher viele qualitative und quantitative Methoden erwähnt, die in der pädagogischen Kasuistik eingeführt sind. Da sie alle aus anderen Wissenschaftsdisziplinen entlehnt wurden, fehlt uns die für Fallstudien typische Methode.

7.2.4. Die analogische Methode nach K. Binneberg (1985)

Auf die Frage, worin das typische Methodenstück einer pädagogischen Fallstudie bestehe, kann K. Binnebergs Bemühen um die „analogische Methode“ als Antwort angeführt werden (S. 782). Er betont zu Recht, daß die pädagogische Kasuistik nicht der empirischen pädagogischen Forschung nacheifern sollte und wie diese „Gesetze oder gesetzesartige Aussagen formulieren und sodann nach dem Muster der empirischen Forschung bestätigen bzw. widerlegen soll“ (S. 783). Dadurch geht – so könnten wir formulieren – gerade das Konkrete, das Einzelne, das Unwiederholbare verloren, das für pädagogische Entscheidungen unersetzbar ist. Aus dieser Perspektive sieht K. Binneberg das Spezifische der Kasuistik in der „analogischen Methode“:

„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*.“ (S. 783)

Vor K. Binneberg hat sich bereits H. Scheuerl (1959) mit der Analyse des Analogiedenkens in der Pädagogik beschäftigt. Aber auch H. Brügelmann (1982 a, S. 617) hat den Begriff der Analogie im Zusammenhang mit Fallstudien benützt, etwa wenn er das „*induktiv-deduktive* Regeldenken“ vom *analogen* Denken unterscheidet:

„Fallstudien appellieren /.../ 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.“ (S. 617)

Während H. Brügelmann den Gedanken der Analogie nur andeutungsweise in den Zusammenhang mit der Fallstudie bringt – wie K. Binneberg kritisch bemerkt (vgl. S. 783) –, will dieser die analogische Methode als die eigentliche kasuistische begründen. Eigenen Angaben zufolge fußen K. Binnebergs Ausführungen auf Grundgedanken seines philosophischen Lehrers G. Patzig.

Die analogische Methode beschreibt K. Binneberg wie folgt:

„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 (ein vierjähriger Junge, von dem sein Großvater Hans Freudenthal (geb. 1905) berichtet, 1980, S. 332; Anm. d. Verf.) 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 seiner Zahl als einem nicht-wirklichen objektiven Gegenstand /.../, *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.“ (S. 783–784)

Die analogische Methode versucht, „das Gemeinsame einer *Beziehung* aufzunehmen und begrifflich zu fassen“ (ebd.). So wird in einem Einzelfall das Verhältnis der Person zu einer Sache in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses gerückt, weil man annimmt, daß sich „in anderen gleichgearteten Fällen“ – besser müßte man wohl von Situationen oder situativen Bedingungen reden – andere Personen sich zu gleichartigen Sachen in der gleichen Weise *verhalten*. Das *Verhältnis* einer bestimmten Person zu einer bestimmten Sache, nicht diese bestimmte Person und diese bestimmte Sache, *macht* den „besonderen Fall“ aus. Dieses spezifische Verhältnis – so die Annahme – wird sich in ähnlich gelagerten Fällen als „*invariant*“ erweisen. Invariante Verhältnisse machen in dieser Sichtweise das „*Allgemeine*“ aus, das – so könnten wir sagen – in jedem Besonderen enthalten ist.

Wer mehrere Fälle einer bestimmten analogen Beziehung oder eines invarianten Verhältnisses kennt, kann Annahmen über die Entstehung und Veränderung dieser Beziehung bzw. dieses Verhältnisses machen; denn es muß davon ausgegangen werden, daß ein invariantes Verhältnis bzw. eine analoge Beziehung einen bestimm-

ten Anfangs- und Endpunkt besitzt, oder anders: daß sie einen ganz bestimmten Zuständigkeitsbereich abdeckt, in dem sie gültig ist. Und so mag es Fälle geben, in denen die erwartete bisherige analoge Beziehung nicht mehr vorhanden ist, sondern eine andere entdeckt wird. Dann kann erforscht werden, worauf die Veränderung der bisherigen und die Entstehung der neuen Beziehung zurückzuführen ist. Die auf diese Weise entstehenden Annahmen könnten eine „idealtypische“ (M. Weber) Geschichte dieser einen Beziehung erzählen, „die einen logischen Status hat“ (S. 784).

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.“ (S. 784)

Der einzelne Fall ließe sich in dieser Sicht als die unvollkommene Verwirklichung dieser idealen Geschichte auffassen. Er ließe sich rekonstruieren, also erklären bzw. verständlich machen. Mit Hilfe der Entdeckung und Untersuchung von „analogen pädagogischen Beziehungen“ (S. 784), die das Ergebnis exakter Fallstudien sind, kann wesentliches an der pädagogischen Wirklichkeit erfaßt werden. K. Binneberg kommt zu dem allgemeinen Ergebnis: „Pädagogische Kasuistik und analogisches Denken können in ihrem Zusammenwirken zu einem wichtigen methodischen Instrument der Pädagogik werden.“ (Ebd.)

Die durch die analogische Methode eröffnete Perspektive ist verlockend. Bevor wir sie akzeptieren, müssen wir ihre Möglichkeiten und Grenzen mit unserem Verständnis von pädagogischer Kasuistik in Verbindung bringen. Verlockend ist es, das Allgemeine oder das invariante Verhältnis in gleichgearteten Fällen in methodisch exakter Weise feststellen zu können. Vorteilhaft ist es ferner zweifellos, wenn über Entstehung und Veränderung analoger Beziehungen Annahmen gemacht und diese auch bestätigt werden können. Einen Fortschritt stellt es auch dar, wenn ein konkreter Fall erklärt werden kann. Diese Möglichkeiten der analogen Methoden sind von K. Binneberg glaubhaft vorgetragen bzw. entwickelt worden. Aber eben nur glaubhaft. Es fehlen noch die praktisch erprobten Belege. Sie könnten im Laufe der Zeit nachgereicht werden. Unser Einwand zielt auf die Grenzen der analogischen Methode.

Analogie ist zu Recht ein methodischer Grundbegriff pädagogischer Kasuistik; denn die Gleichheit kann sich nie auf pädagogische Fälle beziehen. Die Termini „Entsprechung“, „Ähnlichkeit“ und „Gleichartigkeit“ erfassen die erzieherische Situation angemessen. Die Analogie verweist auf etwas, das von der Wirklichkeit abgehoben werden muß, aber doch auch nicht von ihr so weit entfernt ist, daß es mit abstrakt zu bezeichnen wäre. Sie verweist auf die „Art“, auf „Struktur“ oder wie bei Binneberg auf „Verhältnis“. Da es aber in unserer Sichtweise kein Verhältnis ohne bestimmte objektive Gegebenheiten gibt, müssen diese, bei der Analogiefeststellung immer mitbedacht werden. Hier aber taucht die Gefahr auf, daß dies in der analogischen Methode noch nicht deutlich genug herausgearbeitet ist. Es wird nur in der Wendung „ähnlich gelagerte Fälle“ angedeutet. Die Ähnlichkeit müßte im Rahmen der analogischen Methode ebenso zum zentralen Inhalt gemacht werden wie das Verhältnis.

Eine *Grenze* der analogischen Methode sehen wir demzufolge in der Einengung auf

Verhältnisse, Beziehung und Strukturen. Dadurch wird die Erziehungswirklichkeit wesentlich begrenzt. Die *Gefahr* der Überbetonung des formalen Aspekts ist gegeben. Die Verdrängung der für pädagogische Entscheidungen wichtigen Fallbedingungen, der subjektiven Anteile und der Inhalte von Fällen muß befürchtet werden. Dadurch können die Ergebnisse jener Fallstudien, die mit Hilfe der analogischen Methode gewonnen wurden, für den Theoretiker zwar interessant, für den Praktiker jedoch nicht übertragbar sein.

K. Binneberg verdeutlicht seine Vorstellung von der analogischen Methode am Beispiel des Verhältnisses einer Person zu „mentalenen Objekten“. In diesem Fall läßt sich „das Gemeinsame einer *Beziehung*“ begrifflich erfassen. Es steht aber zu befürchten, daß dieses Vorgehen nicht auf alle möglichen Fälle im Gegenstandsreich pädagogischer Kasuistik angewendet werden kann. Schwierigkeiten sind vor allem dort zu erwarten, wo keine beziehungsstiftende Person vorhanden ist, wie etwa im Bereich „Theorie“, wenn der Fall von Theorierezeption bearbeitet werden soll.

Aus diesen Überlegungen können wir der analogischen Methode nicht uneingeschränkt zustimmen.

7.3. Schritte der Fallstudienarbeit

Wir sind jetzt in der Lage, einen Überblick über diejenigen Schritte zu geben, die sich bisher in der Fallstudienarbeit bewährt haben. Unter Einbeziehung der Autoren D. Waples, D.H. Sperle, L. Stenhouse, R.H. Lehmann und D. Vogel, K. Binneberg und P. Hastenteufel ergibt sich die folgende Auflistung. Die Stufenfolgen jener Modelle, die sich mit der Arbeit an fertigen Fallstudien beschäftigen, bleiben hier unberücksichtigt, weil sie lediglich die didaktische Umsetzung allgemeiner Lernstufen darstellen, hier aber die methodische Abfolge verschiedener Arbeitssequenzen interessieren. Die Auflistung der Schritte erfolgt gruppenweise. Jede Gruppe wird mit einem geeignet erscheinenden Begriff gekennzeichnet.

Als erster, *unaufgebarer Vorspann* ist die Erfassung der Wirklichkeit zu nennen; denn aus ihr soll der spätere Fall herausgelöst werden. Der „Vor-Fall“ (Hastenteufel) macht darauf aufmerksam, daß jede Situation zu einem „Fall von ...“ werden kann. Wir bezeichnen diesen Schritt „*Wahrnehmung von Wirklichkeit*“.

Die „Falldefinition“ (Waples), die Auswahl der „Falles“ und der Zugang zum Feld (Lehmann / Vogel) sowie die „Problembenennung“ (Sperle) stellen in dieser Reihe einen Prozeßabschnitt dar, der mit „*Falldefinition*“ oder „*Fallbestimmung*“ begrifflich erfaßt werden kann.

Das „Sammeln und Aufzeichnen von Information“ (Stenhouse), die „Datengewinnung“ (Lohmann / Vogel) und die „Fallbeobachtung“ (Binneberg) bezeichnen unterschiedliche Schwerpunkte in einem dritten Prozeßabschnitt, dessen Funktion in der möglichst objektiven Weise, Material über den Fall herbeizuschaffen, besteht. Nach der Fallbestimmung, die mir sagt, worum es geht, kann ich jetzt zur *Materialbeschaffung* weitergehen. Diesen Abschnitt mit Fallbeobachtung bezeichnen zu wollen, erscheint uns problematisch, weil damit zum einen eine Methode genannt ist, zum anderen nicht in jeder Untersuchung diese Methode anzuwenden ist.

Nach der Materialbeschaffung, die meist sehr umfangreich ausfällt, folgt das Problem der Materialbewältigung. Die „Aufbereitung der Information über den ‚Fall‘“ (Stenhouse) stellt einen wichtigen Zwischenschritt auf dem Weg zur Materialbearbeitung dar. „Beschreibung“ (Sperle), „Fallbeschreibung“ (Hastenteufel), „Falldarstellung“ (Binneberg) und „Fallstudie“ (Hastenteufel) tendieren dazu, den im aufbereiteten Material immanent enthaltenen „Fall von ...“ zu objektivieren, zu vergegenwärtigen. Daher erscheint der Begriff „*Fallpräsentation*“ angemessen.

Nachdem der aus der Wirklichkeit als „Fall von ...“ etikettierte Ausschnitt wieder vergegenwärtigt also repräsentiert und vor Veränderungen bewahrt, also konserviert worden ist, kann in aller Ruhe und mit dem nötigen Bedacht an ihm gearbeitet werden. „Fallmethode“ (Hastenteufel), „Fallanalyse“ (Waples, Binneberg), „Fallinterpretation“ (Waples), „Auswertung“ (Lehmann / Vogel) und „Schreiben des Fallberichts“ (Stenhouse) dokumentieren diesen Prozeßabschnitt. Sie zielen in unterschiedlicher Ausprägung darauf, Wesentliches aus dem repräsentierten Fall herauszulösen, es zu verstehen, zu deuten, zu erklären, kurz: sein Sinngefüge zu durchleuchten, um Erkenntnisse für gleichgeartete Fälle zu gewinnen. Der Begriff „*Fallerschließung*“ kann diese Intention erfassen.

Die Bezeichnungen „Sammlung von Lösungen“ (Waples, Sperle), „Beschreibung des Fortschritts“ (Sperle) sowie „Schlußfolgerungen“ (Waples, Sperle) machen darauf aufmerksam, daß manche Fälle – etwa Problem- und Konfliktfälle – mit Hilfe der Fallstudie einer Lösung zugeführt werden können. Für diesen Prozeßabschnitt erscheint die Benennung „*Falllösung*“ angebracht.

Die „Verbreitung der Ergebnisse bzw. Publikationen“ (Stenhouse) und „Publikation“ (Lehmborg / Vogel) verweisen auf den pragmatischen Aspekt, der mit Fallstudien immer auch verbunden ist, und die besondere Beziehung zur Praxis dokumentiert. In diesem Abschnitt erweist sich die Richtigkeit etwa der Falllösungen oder die Angemessenheit der Schlußfolgerungen, kurz: hier stellt der Autor die Ergebnisse seiner Fallarbeit einer breiteren Öffentlichkeit vor, auch in der Absicht, daß diese je nach Anlage der Arbeit theoretisch und/oder praktisch geprüft werden. „*Evaluation*“ erscheint uns zur Kennzeichnung dieses Abschnitts geeignet.

Diese sieben Schritte oder Prozeßabschnitte stellen das Ganze der Fallstudienarbeit dar. Daher erfüllt jeder Schritt eine für das Ganze unersetzbare Aufgabe. Keiner ist wichtiger als ein anderer. Gleichwohl bestehen unterschiedliche Schwierigkeitsgrade hinsichtlich ihrer Realisierung. Die *methodischen* Hilfen für jene auf die Feldarbeit bezogenen Prozeßabschnitte wie „Falldefinition“, „Materialbeschaffung“ und „Fallpräsentation“ sind im Unterschied zu dem Abschnitt „Fallerschließung“ aus unserer Sicht relativ zufriedenstellend differenziert. Aus diesem Grund sollen die *wesentlichen Methoden der Fallerschließung* in einem eigenen Kapitel dargestellt werden.

Die Schritte der Fallstudienarbeit seien abschließend tabellarisch aufgelistet:

1.	Wahrnehmung von Wirklichkeit	„Vor-Fall“ (Hastenteufel)
2.	Falldefinition oder Fallbestimmung	„Falldefinition“ (Waples) „Auswahl des ‚Falles‘ und Zugang zum Feld“ (Lehmann / Vogel) „Problemnennung“ (Sperle)
3.	Materialbeschaffung	„Sammeln und Aufzeichnen von Informationen“ (Stenhouse) „Datengewinnung“ (Lehmann / Vogel) „Fallbeobachtung“ (Binneberg)
4.	Fallpräsentation	„Aufbereitung der Information über den ‚Fall‘“ (Stenhouse) „Beschreibung“ (Sperle) „Fallbeschreibung“ (Hastenteufel) „Fallstudie“ (Hastenteufel) „Falldarstellung“ (Binneberg)
5.	Fallerschließung	„Fallmethode“ (Hastenteufel) „Fallanalyse“ (Waples, Binneberg) „Auswertung“ (Lehmann/Vogel) „Fallinterpretation“ (Waples) „Schreiben des Fallberichts“ (Stenhouse)
6.	Falllösung (evtl.)	„Sammlung von Lösungen“ (Waples, Sperle) „Beschreibung des Fortschritts“ (Sperle) „Schlußfolgerungen“ (Waples, Sperle)
7.	Evaluation	„Verbreitung der Ergebnisse bzw. Publikation“ (Stenhouse) „Publikation“ (Lehmann/Vogel)

8. Methodenstücke zur Fallerschließung

Die Methoden der Fallerschließung werden vor dem Hintergrund der hier vertretenen sinnorientierten Position vorgestellt. Zum besseren Verständnis der Entscheidung für diese Methode seien die Vorentscheidungen der sinnorientierten Position kurz beschrieben.

8.1. Die Vorentscheidungen der sinnorientierten Position pädagogischer Kasuistik

Vorentscheidung 1: Die Vorentscheidungen der sinnorientierten Position pädagogischer Kasuistik

„Sinn“ ist ein Relationsbegriff, der daher nur in Bereichen auftaucht, in denen der Mensch zu anderem oder anderen – sich selbst eingeschlossen – in Beziehung tritt. „Sinn“ ist ein konstituierendes Merkmal des Menschen und dessen Werke. Er ist die von Handlung oder Takt getragene, bewirkende Hinordnung auf ein subjektintendiertes Ziel. Er ist notwendigerweise gebunden an die Kognition und damit an das Verstehen, an die Emotion und damit an die Fähigkeit zu feinsinniger Gefühlswahrnehmung und an die Erfassung von Situationen; er ist ferner gebunden an die Beziehung sowohl zu Sachen als auch zu Menschen und Ideen; denn nur auf diese Art können die Sinn-Gehalte von Dingen und menschlichen Äußerungen erfaßt werden. Schließlich ist „Sinn“ gebunden an den Wahrnehmungsapparat des Menschen, an die sog. Sinne, ohne die es keine menschliche Existenz gäbe. Sinn ist in seinem Bedeutungsgehalt vielfach geschichtet, weshalb er mit Zweck, Wert, Nutzen, Organ, Richtung u. a. m. gleichgesetzt und oft aufgrund falscher Absolutsetzung auf einen Bedeutungsgehalt reduziert wird. „Sinn“ kann als Handlungssinn, wobei die Motive und Gründe eine besondere Rolle spielen; als Ding-Sinn bzw. Objektsinn, wobei die Bedeutung, der Gehalt, die Problematik, der Zweck und der Nutzen zu beachten sind; als Lebenssinn, bezogen auf einen mittleren überschaubaren zeitlichen Rahmen, wobei das Ziel, die Richtung und die Werte bedeutsam sind, verstanden werden. „Sinn“ ist immer „Sinn von etwas ...“ und „Sinn für etwas / bzw. jemanden“.

Die Grundkategorie „Sinn“ ist anthropologisch, lernbiologisch, philosophisch, therapeutisch bzw. logotherapeutisch sowie sprachhistorisch begründet. Die anthropologische Begründung besagt, daß der Mensch ohne Sinn nicht leben kann. Die lernbiologische Begründung besagt, daß „Sinn“ über den Wahrnehmungsapparat des Menschen aufgenommen, verarbeitet und gespeichert bzw. weitergegeben wird. Die philosophische Begründung legt das Wesen des Phänomens Sinn offen und beschreibt die konstituierenden Momente. Sie weist den Sinn als Relationsphänomen aus. Die logotherapeutische Begründung belegt die therapeutische Funktion des Sinns bei Neurosen und bestätigt damit indirekt die Notwendigkeit von „Sinn“ in einem lebensförderlichen Zusammenhang. Die sprachhistorische Begründung spiegelt die Vielfalt von Nuancen des Begriffs „Sinn“ und belegt seine lange Tradition.

Vorentscheidung 2: Die Theoriebildung geht vom „Leben“ aus

Die sinnorientierte Position geht von der pädagogischen Wirklichkeit als einem Teilbereich des ganzen, zusammenhängend strukturierten Lebens aus und entwickelt ihre Theorie unter der Zielstellung, für die Praxis fruchtbar zu werden. Der Ausgang von der Wirklichkeit dokumentiert eine Denkbewegung von der Praxis zur Theorie und wieder zur Praxis zurück. Theorie und Praxis werden als Pole verstanden, die zueinander in einem fruchtbaren Spannungsverhältnis stehen. Außerdem wird durch diesen Ausgangspunkt dokumentiert, daß der Erfahrung des Menschen in konkreten Situationen pädagogisch relevante Bedeutung zugemessen wird. Die Erfahrungen, die im Sprachschatz einer Sprachgemeinschaft liegen, werden in gleicher Weise als bedeutsam eingestuft. Sie können entweder im Rahmen sprachhistorischer Untersuchungen zur Erschließung eines pädagogischen Phänomens beitragen oder in der Form von Redensarten auf ihren pädagogischen Gehalt hin untersucht werden.

In der sinnorientierten Position wird der Lebensbegriff als zentraler Bezugspunkt benötigt. Er ist durch Freiheit der Entscheidung, durch die nie ruhende von innen her bestimmte Bewegtheit (Aktivität), durch Schöpferkraft (Kreativität) aus unbekannter Quelle und durch Ganzheitlichkeit in allen Äußerungen bestimmt. Mit diesem Verständnis von „Leben“ werden die zentralen Momente des Lebens akzeptiert. Diese sind: die Einheit und Ganzheit des Lebens, der Primat des Lebens vor dem Objekt, die Individualität des Lebens und die Geschichtlichkeit des Lebens. Schließlich wird der Lebensbegriff durch den Existenzbegriff differenziert.

Vorentscheidung 3: Der Mensch ist vor allem ein sinnstrebiges Wesen

Der Mensch ist als „ein sinnorientiertes und wertstrebiges Wesen“ anzusehen, wie V. E. Frankl, der Begründer der Logotherapie, formuliert (1959, S. 687). Demzufolge ist der Mensch *in erster Linie nicht* triebbestimmt und luststrebig. Er tendiert „zur Hingabe an alles, von welchem ihm aufgeht, daß es einen Wert in sich selbst hat, der vom individuellen Gutdünken unabhängig ist und keiner anderen Begründung und Stütze bedarf, der aber an das weitere Verhalten des Menschen sachlich geltende Forderungen stellt“ (H. Binder 1964, S. 70). Daher kann der Mensch nur über die Hingabe an Sachen, Menschen, Werte oder Ideen sich selbst verwirklichen.

Die zentralen Existentialien des Menschen sind „Geistigkeit“, „Freiheit“ und „Verantwortlichkeit“. Die *Geistigkeit* ermöglicht dem Menschen, Werte zu verwirklichen, die in der Reihe Schaffenswerte oder schöpferische Werte, Werte des Handelns (also auch des Lernens), Werte des Erlebens, Werte der Hingabe (soziale Werte und die Liebe) und Verzichtswerte, hierarchisierbar sind. Das Ordnungskriterium der Wertehierarchie ist die zunehmende Schwierigkeit der Verwirklichung. Der Mensch ist *frei*, weil er die Fähigkeit der Entscheidung besitzt. Er ist frei gegenüber seinen Trieben, Anlagen und seiner Umwelt. Er ist autonom trotz Dependenz. Er kann zu jeder Herausforderung trotzig Nein sagen. Ein starker Wille kann hier sehr gute Dienste leisten. Als geistiges und freies Wesen ist der Mensch für sein Denken, Handeln und Verhalten *verantwortlich*. Er ist *für* die Sinnerfüllung und vor etwas oder jemandem verantwortlich. Als freies, geistiges und verantwortliches Wesen kann sich der

Mensch nicht nur zu etwas einstellen, sondern sich auch *umstellen*. Damit liegt im Wesen des Menschen die Möglichkeit der Erziehung mitbegründet.

Neben der geistigen Dimension, zu der auch die Kognition gezählt werden kann, gehört die emotionale, die physische und schließlich die Dimension der Beziehung des Menschen zu sich und zu anderen, zu Mit- und Umwelt, zu Raum und Zeit sowie zum Transzendenten und zu dem, was das Phänomen Mensch aufgrund unseres gegenwärtigen Wissenstandes ausmacht.

Aus der Sicht der sinnorientierten Position erscheint die pädagogische Wirklichkeit als ein komplexes Gefüge von *Sinnzusammenhängen*, die wir nur über das Verstehen jener Sinnzusammenhänge erschließen können. Erziehungs- und Unterrichtswirklichkeit erschließen sich uns ähnlich wie die Kultur nur in Sinnzusammenhängen. Soweit in der Erziehungs- und Unterrichtswirklichkeit „Natur“ wesentlich ist, sind wir auf die Erschließung von *Kausalzusammenhängen* angewiesen.

Zur Erschließung einer so verstandenen pädagogischen Wirklichkeit, die in jeder Fallstudie immanent enthalten ist, sind geeignete Methoden auszuwählen. Hierfür bieten sich an: *Phänomenologie*, *Hermeneutik*, *Dialektik*, *Ideologiekritik* und *anthropologische Betrachtungsweise* sowie *Empirie*. Die unterschiedlich lange Theoriegeschichte der Methoden führte zur uneinheitlichen Ausdifferenzierung der Theorie und zu Auffassungsverschiebungen bei den einzelnen Vertretern einer Methode. Daher können wir nicht davon ausgehen, daß wir etwa „die“ Phänomenologie oder „die“ Hermeneutik als einheitliche Methode anwenden könnten. Es gibt sie nicht, sondern immer nur bestimmte Spielarten, die mit bestimmten Verfassern verbunden sind. Daher erscheint es uns angebracht, aus den verschiedenen Methoden jene *Theoriestücke* herauszuholen, die für die Bewältigung der in der pädagogischen Kasuistik i. w. S. anstehenden Aufgabe, speziell der Fallerschließung, geeignet erscheinen.

Dieses Vorgehen scheint uns auch deshalb legitim zu sein, weil besonders die *geisteswissenschaftlichen* Methoden weniger ein exakt einzuhaltendes Stufenschema oder einen sicher zum Ziel führenden Algorithmus darstellen, sondern vielmehr als Richtung oder Einstellung des Denkens bzw. als *Denkfiguren* zu verstehen sind. Das Denken des Phänomenologen kreist um das „Wesen“ von etwas, der Hermeneutiker denkt an „Sinn“, der Dialektiker hat vor seinem geistigen Auge ein polar aufgebautes Wirklichkeitsgefüge aus These und Antithese, das er in der Synthese „aufhebt“, der Ideologiekritiker fragt nach dem „falschen Bewußtsein“ und bei der anthropologischen Betrachtungsweise versucht man beispielsweise ausgehend von der Annahme, daß eine Verhaltensweise sinnvoll und notwendig ist, zurückzufragen, wie das Wesen des Ganzen verstanden werden muß, auf das sich die Verhaltensweise bezieht.

Empirische Methoden werden ausgewählt, um zu verdeutlichen, daß sich die sinnorientierte Position diesem Bereich nicht verschließt. Wir machen uns die Erkenntnis von W. Klafki (1971) zu eigen, der zufolge sich auf bildungstheoretischem Fundament der geisteswissenschaftlichen Pädagogik der Methodenverbund von Hermeneutik, Empirie und Ideologiekritik gründen läßt.

8.2. Methoden- und Theoriestücke der Phänomenologie für die Fallerschließung

Wir verstehen „Phänomenologie“ hier als Lehre von den Phänomenen. Phänomene sind kein „Schein“, der von der Wirklichkeit zu unterscheiden wäre, sie sind auch keine „Erscheinung“ oder Symptom für etwas, wie z.B. die Appetitlosigkeit als Erscheinung für Schulunlust angesehen werden kann. Phänomene sind Gegenstände, Vorgänge, Verhältnisse, Strukturen, Zusammenhänge, Personen, Tiere usw. *Ein Phänomen ist der Inhalt, der in der Wahrnehmung, der Vorstellung, der Erinnerung, in einem Wunsch, in einem logischen Urteil u. a. m. klar vor uns liegt, uns erscheint, uns gegeben ist.*

Der zentrale Grundsatz in der Phänomenologie lautet: *Zu den Sachen selbst!* Das ist leicht verständlich zu machen an konkret wahrnehmbaren Dingen, etwa wie Haus. Unter phänomenologischer Perspektive sollen wir absehen, was wir über „Haus“ wissen, seine Dachform, seinen Grundriß, seine Einrichtung u. a. m. Wir sollen vielmehr hinschauen, wie sich ein bestimmtes Haus zeigt, wie es sich beschreiben läßt und was daran besonders ist. Bei diesem Vorgehen wissen wir natürlich aufgrund unseres Entwicklungsstandes welches Ding ein Haus ist. Die begriffliche Zuweisung ist schon abgeschlossen. In hermeneutischer Sprache wird dies mit „Vorverständnis“ bezeichnet. Es ermöglicht den Verstehensprozeß. Um zu vermeiden, daß wir uns zu sehr von unserem Vorverständnis leiten lassen, und vielleicht in das Haus etwas hineinsehen, was dieses gar nicht enthält oder was für es nicht wesentlich ist, wir es aber nur aufgrund unseres Vorverständnisses vermissen, müssen wir nach der Identifizierung des Objekts als „Haus“ sofort das hierfür nötige Vor-Wissen zurückweisen, zurückhalten. Die Forderung nach *Enthaltung* – bei E. Husserl „*epoché*“ genannt – ist mit dem Grundsatz „Zu den Sachen selbst!“ direkt verbunden. Enthaltung bedeutet hier so viel wie Anhalten oder Aufhören zu glauben, daß alles so ist, wie wir es in unserer *Lebenswelt* wahrnehmen.

Die Forderung der „epoché“ macht darauf aufmerksam, daß unsere Lebenswelt oder unsere natürliche Einstellung, so wie wir sie in unserem Sprachgebrauch verwenden, durchdrungen ist von der „theoretischen Welt“, also von bereits vorhandenem Wissen, das wir aufzunehmen haben, und von Theorien, mit denen wir unsere Welt um uns herum erblicken, von Vorurteilen, die wir aufgreifen, von wissenschaftlichen, interessebedingten und subjektiven Einstellungen, kurz: von Tradition im weiten Sinne. Wir bewegen uns in einer vorgegebenen Welt. Erst wenn wir uns dessen bewußt sind und die Einwirkungen zurückweisen können, wenn wir uns nicht nach dem „man“ richten, existieren wir im positiven Sinn naiv, so wie wir also angelegt sind, und spontan, ohne Zwischenschaltung irgendwelcher Vorschriften und Sichtweisen. Die pädagogische Relevanz dieses phänomenologischen Gedankens zeigt sich u. a. daran, daß er von anderer Seite aufgenommen wurde. Ich meine hier die Untersuchungen über den Einfluß der Kultur und der Zivilisation auf die Entwicklung des Menschen, die z. B. in den Werken von H. Rumpf (z. B. 1981) aufbereitet wurden.

Die Forderung nach Enthaltung warnt also vor Schemata und Systemen wissenschaft-

licher und lebenspraktischer Art, weil sie zu Vorurteilen gegenüber Menschen, Dingen und Verhältnissen verleiten und zu unangemessenen letztlich pathogenen Lebensweisen führen. Die Enthaltung oder die vorurteilsfreie Einstellung kann den Menschen offenhalten für Neues. Jedoch läßt sich diese Forderung bzw. diese Einstellung nicht vollständig erfüllen bzw. erreichen, weil jedes phänomenologisch intendierte Vorgehen prinzipiell „geschichtlich“ bedingt, die Auswahl des Untersuchungsgegenstandes nicht selbstverständlich und die Untersuchung selbst immer an Sprache gebunden ist.

Die „Enthaltung“ ist zwar bei den der Fallerschließung vorausgehenden Schritten, besonders bei der „Wahrnehmung von Wirklichkeit“ und „Fallpräsentation“ mit Nachdruck zu fordern, sie hat aber auch bei der Fallerschließung ihre Berechtigung, vor allem weil sie das vorliegende Material auf Elemente der erwähnten „theoretischen Welt“ untersucht und vor voreiligen Schlüssen bewahren kann.

Nachdem nun das „theoriefreie“ oder das unmittelbare, intuitiv gegebene Phänomen vor Augen des Subjekts – des Forschers oder Praktikers – ist, erfolgt als eine erneute Einengung der Perspektive, die Herausarbeitung des Wesentlichen oder des „Wesens“. Bei diesem Prozeß wird das Phänomen „variiert“, also z. B. von verschiedenen Seiten beleuchtet, seine Erscheinung verändert und unter verschiedenen Aspekten beschrieben. Was sich hierbei als *invariant* erweist, wird als „Wesen“ bezeichnet. Zufälliges ist jedoch auszuschneiden. Hier wird deutlich, daß die Herausarbeitung des „Wesens“ eines Phänomens nichts mit mysteriöser Eingebung zu tun hat, sondern eine harte, nüchterne und auch langwierige Reflexionsarbeit darstellt. Sie setzt ein aktives, schöpferisches Denken voraus; denn es sind sowohl die verschiedenen Variationen zu erzeugen als auch diese einheitlich miteinander zu verbinden, so daß schließlich das Übereinstimmende gegenüber dem Unterscheidenden als „Wesen“ identifiziert werden kann. „Wesen“ wird hier mit dem Durchgängigen, Konstanten eines variierten Phänomens bezeichnet. *Das Wesen erhält so den Charakter des Allgemeinen.*

Die aus der Phänomenologie entnommenen Methodenstücke lauten zusammengefaßt:

(1) *Enthaltung*

(2) Erfassung des Wesens durch *Variation* der „Sache“ hier: *des „Falles von ...“*

Mit der Enthaltung ist der Aspekt der Kritik gegeben, weil Verstöße gegen die Enthaltungsforderung erfaßbar sind. Die Erfassung des Wesens eines Falles läßt dessen Allgemeines erkennen.

8.3. Methoden- und Theoriestücke der Hermeneutik für die Fallerschließung

Die Hermeneutik ist die *Kunst der Auslegung* von Texten. Als *pädagogische Hermeneutik* ist der „Text“ auch als Form dauerhaft fixierter Lebensäußerungen zu verstehen. Daher erstreckt sich der *Gegenstandsbereich* der pädagogischen Hermeneutik auf das Menschliche insgesamt, soweit es mit Unterricht und Erziehung zu tun hat, kurz: auf die *Erziehungswirklichkeit*. Besonders stehen nach H. Danner (1979, S. 107) jene Momente im Mittelpunkt, die für die Pädagogik bedeutungsvoll sind, wie z.B. die Individualität der an Erziehung und Unterweisung beteiligten Personen,

Sinn und Bedeutung der pädagogischen Gegebenheiten, Reflexionen und Handlungen, Sprache, Bildungs- und Erziehungssinn, Verantwortung, Erziehungs- und Bildungsziele, Normen und Werte. Eine der *Aufgaben* pädagogischer Hermeneutik ist es, den Sinn dieser durch Verstehen erschließbaren „Texte i. w. S.“ insbesondere von Erziehung und Bildung zu erhellen. Hierzu können Fallerschließungen beitragen. Der *Sinn* der Hermeneutik besteht im Wahrnehmen von Verstehensakten, im Überführen von elementarem Verstehen in höheres Verstehen und Auslegung einzelner Erziehungsgegebenheiten im Hinblick auf ihren Sinnzusammenhang. Besonders der letzte Sinninhalt der pädagogischen Hermeneutik berechtigt dazu, sie zur Fallerschließung heranzuziehen.

Die pädagogische Hermeneutik findet im Rahmen der „*hermeneutischen Situation*“ (H.-G. Gadamer 1975) statt. Dies ist die Situation, in der sich der Interpret befindet und aus der heraus er seine Interpretation anfertigt. Sie ist gekennzeichnet durch ein „wirkungsgeschichtliches Bewußtsein“, durch „Applikation“ oder Anwendung als Strukturmoment des Verstehens und durch „Auslegung“ (H.-G. Gadamer 1975; zit. n. Danner 1979, S. 73). Das wirkungsgeschichtliche Bewußtsein erfaßt die Tatsache, daß wir z.B. ein geschichtliches Werk nur aus unserer heutigen Zeit verstehen können, in die es hineingewirkt hat, in der über es gesprochen wurde und sich eine Meinung gebildet hat. Diese idealtypische Sichtweise gilt aber nicht nur für ein geschichtliches Werk, sondern für jede durchgeführte Handlung. Es verändert sich hierbei nur der Wirkungsbereich. Die Tatsache des wirkungsgeschichtlichen Bewußtseins kommt jener der „theoretischen Welt“ aus der Phänomenologie E. Husserls nahe.

Die „*Applikation*“ oder Anwendung bezeichnet eine Situation, in der z.B. eine Erziehungsnorm, die schon sehr alt sein kann, mit der konkreten Situation, in der sie angewendet werden soll, vermittelt oder in sie übertragen wird. Derjenige, der eine Erziehungsnorm sinnvoll anwenden will, muß sie im Hinblick auf die konkrete Situation verstehen. Nur wenn er sie verstanden hat, kann er sie auch anwenden. Im Bereich der Erziehungswirklichkeit verstehen wir etwas immer eingeengt *im Hinblick auf* Erziehung und Bildung bzw. auf eine konkrete erzieherische Situation (vgl. H. Danner 1979, S. 105). Da pädagogische Objektivationen „immer nur im Hinblick auf eine konkrete erzieherische Situation verstanden werden können“, verlangt das Verstehen von pädagogischen Sachverhalten nach Applikation, also nach deren Konkretisierung (H. Danner 1979, S. 106).

Das *Verstehen* als zentraler Begriff der Hermeneutik „ist das Erkennen von etwas als etwas (Menschliches) und gleichzeitig das Erfassen seiner *Bedeutung*“ (H. Danner 1979, S. 34). So wird beispielsweise eine sinnliche Gegebenheit als Geste erkannt und in der Bedeutung von Herbeiholen erfaßt. Verstehen ist in dieser Hinsicht dreifach gegliedert. Es besteht aus drei Abschnitten, nämlich (a) das *sinnlich Gegebene* wird aufgenommen, (b) es wird *als Objektivation des geistigen Wesens Mensch erkannt* und (c) die *Bedeutung* dieser geistigen Äußerungen des Menschen wird erfaßt.

Verstehen bezieht sich ausschließlich auf Objektivationen des menschlichen Geistes, Beispiele hierfür sind Handlungen, sprachliche und nichtsprachliche Gebilde, ferner

der für die pädagogische Hermeneutik zuständige Gegenstandsbereich. Eine menschliche Objektivation wird dann verstanden, wenn der in ihr immanente Sinn erfaßt worden ist. Man fragt nach der Bedeutung im Hinblick auf etwas und – so möchten wir ergänzen – nach dem Grund, dem Motiv der Veranlassung.

Es lassen sich verschiedene Erscheinungsformen von Verstehen unterscheiden. Im pädagogischen Bereich ist das *psychische Verstehen* als empathisches Einfühlen in einen anderen Menschen etwa in den Schriften von Fr. Schleiermacher und W. Dilthey vertreten worden. Das *Sinn-Verstehen* als Verstehen von Sinnzusammenhängen stellt eine größere geistige Leistung dar als das *elementare Verstehen* als Verstehen von Einzelheiten, etwa einzelne Wörter. Elementares Verstehen ist in höheres Sinn-Verstehen überzuführen, das Verstehen von Einzelwörtern also in das Verstehen von Sätzen oder Geschichten als literarische Ganzheiten.

Das Sinn-Verstehen bezieht sich auf objektive Gegebenheiten, wie etwa die Welt, die Sprache, die Sätze und die Wörter. Es handelt sich hierbei immer um einen existentialen Sinngehalt, der zu verstehen ist. Der Bezug eines Sinn-Moments zum existentialen Zusammenhang soll möglichst eindeutig sein, damit die Unschärfe gering gehalten werden kann, um Mißverständnissen vorzubeugen. Das Sinn-Verstehen läßt sich nach H. Danner dreifach unterteilen und zwar (a) in das sog. *höhere Verstehen*, (b) das *unmittelbare Verstehen* und (c) das *Vorverständnis*. Das *höhere Verstehen* ist identisch mit dem Lern-Begriff i. e. S. Es geht hierbei um das methodische Auslegen von größeren Sinn-Zusammenhängen. Beispiele hierfür sind Interpretationen etwa von allgemeinen Erziehungsvorgängen, von Texten oder von Institutionen. Das *unmittelbare Verstehen* ist bedeutsam bei der Auslegung von Erziehungswirklichkeit, die immer unmittelbar aufgenommen wird. Das *Vorverständnis* schließlich stellt den Horizont dar, aus dem heraus eine Ganzheit verstanden wird. Es ist also der Auslegungshorizont, der Rahmen, in dem eine Interpretationsvarianz möglich bzw. zugelassen ist, ohne daß es zu Unstimmigkeiten oder Mißdeutungen kommt. Die pädagogische Hermeneutik orientiert sich am Sinnhorizont, etwa bei den Fragen „Was ist Erziehung?“, „Was ist Bildung“, „Welche Aufgaben haben sie?“ usw. Damit ist auch die Auslegung des Menschseins gefordert. Die Sinnfrage des Lebens, des Menschseins kann somit nur innerhalb eines bestimmten Auslegungshorizonts erfolgen. (Vgl. H. Danner 1981, S. 175)

Das Verstehen bedarf des Vorverständnisses, das durch den „objektiven Geist“ ermöglicht wird. Anders gewendet: Der „objektive Geist“ ist Vorbedingung für das Verstehen. Dieser schon oft mißverstandene Begriff hat nichts mit einem Absolutheitsanspruch zu tun, sondern bezeichnet „ein Gemeinsames, ein verbindendes Drittes, an dem die einzelnen Subjekte, die konkreten Menschen also, Anteil haben“ (H. Danner 1979, S. 45). Ein gemeinsames Erziehungsverständnis kann z.B. ein „objektiver Geist“, ein Gemeinsames sein. Es ermöglicht nämlich allen Menschen, die dieses Erziehungsverständnis haben, eine bestimmte Handlung als Erziehungshandlung zu verstehen. Gemeinsame Sprachregelungen in der Familie, in der Schule, Gruppennormen in der Clique u.a.m. sind Erscheinungsweisen des „objektiven Geistes“ und ermöglichen ein Verstehen in diesen Bereichen. Bei der Erschließung von Fällen ist es hilfreich, sich an diese Tatsache zu erinnern.

Der *Verstehensprozeß* verläuft nicht linear, sondern *spiralig* oder *zikulär*. So trägt das Vorverständnis zum Verstehen des Ganzen bei. Dadurch gelangt der Verstehende auf ein höheres Verständnisniveau. Hier ist aber das erreichte Niveau wieder nur ein Vorverständnis für ein steigendes, erneut höheres Verständnis usw. Das läßt sich mit „Teil und Ganzes“ bzw. „Theorie und Praxis“ in gleicher Weise durchspielen. Dieser mit „*hermeneutischer Zirkel*“ bezeichnete, aufsteigende Verstehensprozeß ist besonders bei Fallerschließungen bewußt einzusetzen. Häufig wiederholte gedankliche Durchdringungen der Fallpräsentation erhöhen die Präzision und damit die Qualität der Erschließung.

Beim Verstehen stößt man auf natürliche Grenzen, da es zwischen Interpret und „Text i. w. S.“ nie zu einem völligen Verstehen kommen wird. Dies schon deshalb nicht, weil der Mensch selbst als „offene Frage“ (H. Plessner) aufgefaßt werden muß. Oft aber versteht der einzelne selbst nicht, aus welchen Motiven er etwa aggressiv handelte. Dieser Sachverhalt der „*hermeneutischen Differenz*“ kann auf verschiedene Weise reduziert werden. Es bietet sich an, vor allem bei schriftsprachlichen Texten, die Situation des Autors durch grammatikalische und psychologische Rekonstruktion wiederherzustellen (z.B. Fr. Schleiermacher) oder durch besseres Verstehen des Textes als der Autor (z.B. W. Dilthey). Das Hineinversetzen in den anderen unter Zuhilfenahme möglichst umfassender Informationen über ihn ist in der Tat eine Möglichkeit, Handlungen zu verstehen. Jedoch müßte die Methode des *psychologischen Verstehens* noch genauer ausdifferenziert werden. Wir gehen von der Notwendigkeit aus, möglichst viele Details und Randbedingungen der Situation bei der Fallerschließung, nicht nur mit Hilfe des psychologischen, sondern vielmehr des rationalen, logischen Verstehens zu berücksichtigen.

Das Verstehen beansprucht *verbindlich* zu sein. Die Verbindlichkeit des Verstehens bedeutet nicht, im naturwissenschaftlichen Sinn Allgemeingültigkeit herstellen zu wollen, etwa daß die Ergebnisse jederzeit in identischer Weise wiederholbar sind und sie von jedem jederzeit überprüft werden können, was bekanntlich nur bei naturwissenschaftlichen Gesetzen gelingt. Da all dies im erzieherischen Bereich nicht möglich ist, kann Verbindlichkeit des Verstehens mit „*Angemessenheit einer Erkenntnis an ihren Gegenstand*“ (O.F. Bollnow) bezeichnet werden. Da wir auf diese Problematik bereits eingegangen sind, genügen diese Hinweise. Sie dienen auch als Bestätigung unserer dort getroffenen Entscheidung.

Das *Verstehen im Hinblick auf etwas* kann sich auf Texte i. e. S., auf Personen und auf Situationen beziehen. Im Blick auf die *Interpretation von Texten* bieten sich die folgenden Hinweise H. Danners an. Sie sind nicht als Regeln i. e. S. oder als technologische Anleitung, sondern als Haltung des Interpreten zu verstehen.

„(A) Vorbereitende Interpretation:

(1) Im Sinne der *Text- und Quellenkritik* ist zu prüfen, ob der zu interpretierende Text *authentisch* ist. Im Normalfall bedeutet dies, daß der Interpret darauf zu achten hat, ob seine Vorlage eine ‚kritische Textausgabe‘ ist; und dies ist wiederum nur bei historischen Texten nötig. Denn bei einem zeitgenössischen Text werden wir meist nur darauf zu achten haben, daß wir die jüngste überarbeitete Auflage verwenden.

(2) Der Interpret muß sich über seine eigene *Vormeinung*, die er über den zu interpretierenden Textinhalt besitzt, klar werden; er muß sich sein persönliches *Vorverständnis* und seine *Fragestellung*, mit denen er an den Text herangeht, bewußt machen.

(3) Es gilt, den *allgemeinen Sinn des Textes*, seinen Scopus, seine Kernaussage, festzustellen, damit sich das einzelne von ihm aus aufschließt. Dieser allgemeine Sinn wird etwa durch die Überschrift, durch das Inhaltsverzeichnis, durch einen Hinweis eines Dritten, am besten aber durch ein erstes Durchlesen erschlossen.

(B) Textimmanente Interpretation:

(4) Im Detail wird der Interpret *semantische und syntaktische* Untersuchungen anstellen, also auf Wortbedeutungen und grammatische Zusammenhänge eingehen. Dabei wird er im Sinne des *hermeneutischen Zirkels* zwischen Ganzem und Teil hin- und hergehen; in die Bewegung des hermeneutischen Zirkels müssen auch die eigene *Vormeinung* und der vorweg angenommene Scopus des Textes aufgenommen, d.h. bewährt oder dem Textsinn entsprechend verändert werden.

(5) Neben den grammatischen sind auch die *Regeln der Logik* anzuwenden, um den Textsinn ganz herzustellen. Dabei kann es technisch hilfreich sein, den Text im Großen wie im Einzelnen zu gliedern.

(6) Selbst bei Widersprüchen gilt als wichtige hermeneutische Regel, daß der *Autor für vernünftig* gehalten wird, daß also eine Unstimmigkeit prinzipiell zunächst zu Lasten des Nicht-Verstehens des Interpreten und nicht zu Lasten des Autors geht. Kann ein Widerspruch trotz intensiver Bemühung nicht aufgelöst werden, so besteht die korrekteste Lösung darin, den Widerspruch als interpretierten festzuhalten: „Ich verstehe das so und so.“

(C) Koordinierende Interpretation:

(7) Zum Verständnis eines bestimmten Textes kann der *Kontext zum Gesamtwerk* des Autors beitragen, indem andere Werke des Autors herangezogen werden und auch die Stellung des interpretierten Textes im Entwicklungsgang des Autors berücksichtigt wird. Handelt es sich beispielsweise um ein Früh- oder um ein Spätwerk?

(8) Zum völligen Verständnis sind die bewußten und unbewußten *Voraussetzungen des Autors* aufzudecken, sofern das möglich ist. Dazu gehören etwa die politische oder religiöse Einstellung des Autors oder sein Argumentieren mit oder gegen zeitgenössische Schriftsteller.

(9) Besonders im pädagogischen Bereich kann zum besseren Verständnis beitragen, wenn der eruierte Textsinn *übersetzt* wird im Hinblick auf die Welt des Verstehenden, wenn also im Hinblick auf eine konkrete Erziehungssituation *aktualisiert* wird. Die Differenz zwischen der Situation des Autors und der des Interpreten darf dabei jedoch nicht verwischt werden.

(10) Die verstandenen Sinn- und Wirkungszusammenhänge sind als *Hypothesen* zu formulieren und als solche zu deklarieren. Diese Hypothesen müssen sich weiterhin bewähren, oder sie müssen korrigiert werden. Die Erfahrung zeigt, daß einmal Verstandenes sich wandeln kann, je länger und intensiver man mit einem Autor und einer bestimmten Sache umgeht.“ (H. Danner 1979, S. 89–90)

Diese die Haltung des Interpreten beeinflussenden Hinweise zur Interpretation von Texten eignen sich für die Erschließung von Fällen und zwar sowohl auf der Ebene der schriftlichen Fallpräsentation als auch in der Situation des konkreten Handelns. Das schriftlich vorliegende Material der Fallpräsentation kann erfolgreich in den drei Stufen der *vorbereitenden*, *textimmanenten* und *koordinierenden* Interpretation erschlossen werden.

(A) Vorbereitende Interpretation

(1) Im Rahmen der Fallerschließung wird die *Authentizität des Textes*, der in der Fallpräsentation angeboten wird, kritisch geprüft. Dies bedeutet, daß insbesondere die Materialbeschaffung auf Sorgfalt und angemessenen Methodeneinsatz sowie auf spezielle Wahrnehmungsfehler hin durchleuchtet wird. Aber auch die Prozedur, die zur Etikettierung eines Wirklichkeitsausschnittes zu einem „Fall von“ führte, muß auf seine Angemessenheit überprüft werden. Schließlich ist es vorteilhaft, wenn die Ergebnisse der einzelnen Schritte, die der Fallerschließung vorausgehen, aufeinander abgestimmt sind. Auch dies kann eine Überprüfung feststellen.

(2) Bei der Fallerschließung ist die Kenntnis der eigenen *Vormeinung* über den Fall, die Entwicklung der Fallstudienarbeit bis einschließlich Fallpräsentation hilfreich. Damit können Bearbeitungshindernisse auftauchen, die in der Person des Interpreten liegen, und die Fallerschließung perspektivisch färben. So könnte beispielsweise bei der Erschließung eines Falles von Aggressivität die persönliche Einstellung des Interpreten zu Aggressivität ganz allgemein auf diesen konkreten Fall durchschlagen. Diese Tendenz könnte noch dadurch verstärkt werden, daß der Interpret mit dem aggressiven Schüler selbst negative Erlebnisse hatte. Was läge nun näher als sich durch den Fall bestätigt zu sehen und nur jene Aspekte zu beachten, die für dieses Vorurteil sprechen oder zumindest so verstanden, bzw. in diese Richtung „hin“ interpretiert werden könnten. Hier wird das Moment des wirkungsgeschichtlichen Bewußtseins in seiner Fruchtbarkeit für die Fallerschließung ersichtlich. Aber auch der Grundgedanke der Enthaltung, wie er in der pädagogischen Phänomenologie verstanden wird, spielt in diesen Zusammenhang hinein.

(3) Was die Feststellung des allgemeinen Sinnes eines Textes für das Verständnis der einzelnen Aussage bedeutet, das bedeutet in gleicher Weise die Feststellung des *allgemeinen Sinnes eines Falles* für das Verständnis der einzelnen Faktoren oder Momente eines Falles. Der Sinntenor, die Sinntendenz oder der Hauptsinn erschließt die Sinngebung der am Fall Beteiligten. Wenn nun z. B. bei dem Fall von Aggressivität der Hauptsinn in einem Übermaß an Bedrohung erkannt wird, dann wird die aggressive Handlung des einzelnen ganz anders eingeschätzt bzw. beurteilt als wenn der Hauptsinn „Gehässigkeit“ gewesen wäre. Allerdings muß man bei der Festlegung des Hauptsinns vor allem wegen der ganz entscheidenden Konsequenzen äußerst vorsichtig sein. Das gilt übrigens auch für die Textinterpretation. Problematisch ist jedoch dieser Aspekt, weil in den Hauptsinn eines Falles oft die Vormeinung eingeht, bewußt oder unbewußt, und weil er, von der Wahrnehmung einzelner Fakten ausgehend, schlußfolgernd gebildet wird. So wie nicht von der Kleidung eines Menschen auf seinen ethischen Charakter geschlossen werden kann, so kann auch hier nicht von der Wahrnehmung einer ungerechtfertigten Gehässigkeit auf die Gesamtsituation geschlossen werden. Dies ist ferner umso problematischer, je kleiner der Ausschnitt ist, der beobachtet worden ist. Dieser Nachteil kann dadurch ausgeglichen werden, daß der Hauptsinn nicht verbindlich, sondern nur hypothetisch festgestellt und immer wieder der Prüfung unterzogen wird. Vorteilhaft würde es sich erweisen, wenn genau das polare Gegenstück dazu formuliert, und auch für dieses Fakten gesammelt würden. Ein kritischer Vergleich der zu heuristischen Zwecken formulierten Hauptsinne kann Klarheit schaffen.

(B) Fallimmanente Interpretation

(4) Auf die *sprachlichen Anteile* des Falles können die *semantischen* und *syntaktischen Untersuchungen* ausgebreitet werden. Sie haben das Ziel, den Sinngehalt der Aussagen deutlich erkennen zu können. Es ist also zu prüfen, ob die Bedeutung der sprachlichen Äußerungen gesichert ist. Die Syntax der Rede gibt Aufschluß über den Gemütszustand oder die Gefühlslage des Sprechers. Wer traurig ist, spricht anders als ein Verärgerter. Weitere Beispiele liegen auf der Hand. Aber auch *Verhaltensweisen* und *Handlungen* haben eine Semantik und eine Syntax, also eine Bedeutung und bestimmte, definierte Bedeutungsmuster, die zusammen einen Sinn ergeben. Die Bedeutung von Handlungen und Verhaltensweisen können beispielsweise aus den vorausgegangenen Handlungen und aus der Einspielung der eigenen potentiellen Verhaltens- bzw. Reaktionsweisen an der Stelle des anderen erschlossen werden. Der Interpret fragt sich: Welche Handlung ging der in Rede stehenden Handlung unmittelbar voraus? und: Wie würde ich an der Stelle des anderen handeln? Wer sich über Motive menschlichen Handelns aus fachwissenschaftlicher Literatur kundig gemacht hat, der kann seine eigenen Erfahrungen dadurch bereichernd einbringen. Der gedankliche Prozeß, der sich hierbei abspielt, läßt sich mit dem „hermeneutischen Zirkel“ beschreiben. Das aber bedeutet, daß der Verstehensprozeß auf unterschiedlichen Niveaus fortgesetzt werden muß, so lange, bis das verfügbare Material keine weiteren Schlußfolgerungen mehr zuläßt.

(5) Was für die Interpretation schriftsprachlicher Text die Anwendung der Logik ist, ist für die Interpretation von Fällen die Anwendung des sog. *gesunden Menschenverstandes*, also eines unverfälschten, im positiven Sinne „naiven“ Denkens und Empfindens. Logik im Sinne von richtigem Denken und Schließen nach den Gesetzen des Rationalismus findet sich im menschlichen Handeln nur selten. Vielmehr ist es eine subjektivierte, gebrochene, spezifische Logik, die Handlungen und Verhaltensweisen, Empfinden und Denken leitet bzw. in Situationen der Entscheidung beeinflusst. So entwickelt beispielsweise ein Schüler sehr schnell eine Logik, mit deren Hilfe es ihm gelingt, mit Lehrern zurecht zu kommen, sich ins rechte Licht zu setzen, sich zu tarnen und sich durchzusetzen u. v. a. m. Diese Logik ist aufgrund der Erfahrungen im Umgang mit anderen entstanden. Sie wird ständig angewendet und überprüft sowie verfeinert, weil die Menschenkenntnis, die Beurteilungsfähigkeit und die Raffinesse des Verschleierns mit den Jahren zunehmen. Wer die Regeln dieser subjektivierten Logik kennt, kann das Verhalten und die Handlungen des Schülers verstehen. Erklären kann er sie, wenn er die Ursachen und Gründe für die Entstehung der Logik kennt, die in einem Vorgang entscheidend beteiligt waren. Subjektivierter Logik wenden aber nicht nur Schüler, sondern alle Menschen an, wenn sie mit anderen und anderem über längere Zeit zu tun haben.

(6) Tauchen bei der Erschließung des Materials Widersprüche im Verhalten oder vielleicht besser: Verhaltensweisen auf, die auf das Unverständnis des Interpreten stoßen – aus welchen Gründen auch immer –, so ist es hilfreich, wenn der Interpret diese Verhaltensweisen nicht als unsinnig oder anderweitig abqualifiziert, sondern zunächst einmal annimmt, daß sie „irgendeinen Sinn“ haben müssen. Er hilft sich damit, wenn er bereit ist, den immanenten *subjektiven Sinn* zu suchen. Er geht davon

aus, daß alles, was der Mensch tut, einen Sinn hat, der in der Sichtweise des Subjekts und angesichts einer konkreten Situation subjektiv vernünftig erscheint. Mit diesem Punkt wird wohl am meisten auf die Haltung des Interpreten, sei er Forscher oder Lehrer bzw. Erzieher, Einfluß gewonnen. Denn wenn ich jedem Menschen unterstelle, daß jede seiner Handlungen „irgendwie“ sinnvoll ist, dann bin ich mit meinem Urteil über ihn vorsichtiger, zumindest weniger verletzend als bisher. Ich schließe nämlich die Möglichkeit ein, daß auch ich eine Situation oder eine Handlung falsch auffassen kann. Die Forderung nach Sinn-Suche erweist sich in diesem Zusammenhang als pädagogisch wertvoll. Das schließt jedoch die kritische Frage nicht aus, ob die Objektivation des anderen nicht auch Unsinn sein könnte. Dies ist umso mehr berechtigt, als das Subjekt durchaus bewußt Unsinn stiften kann. Aber, so muß dann in dieser Situation gefragt werden, worin denn der Sinn dieses Unsinnns bestehe, welches Motiv sich dahinter verbergen könnte.

(C) Koordinierende Interpretation:

(7) Wenn der präsentierte Fall in den *Zusammenhang mit ähnlichen gleichgearteten Fällen* gebracht wird, kann dies das Verständnis dieses Falles steigern, denn das dem Fall immanente Allgemeine wird dadurch leichter augenfällig. Genau genommen ist dies eine der Möglichkeiten der *Variation*, die in der pädagogischen Phänomenologie eingesetzt wird, um das Allgemeine, das Invariante, das Wesen zu erschließen. An dieser Stelle könnte in der Tat eine Zusammenarbeit mit der Methode der Variation möglich werden. Das Verständnis des Einzelfalles wird aber auch dadurch erhöht, daß das Umfeld, *die Wirklichkeit*, deren Ausschnitt der Fall ja ist, in seine Erschließung *einbezogen wird*. Das heißt, daß möglichst viele Informationen über die beteiligten Menschen und die Umstände, in denen sie leben, berücksichtigt werden. Lehrer, Erzieher oder Eltern haben als Interpreten den Vorteil, daß sie den Einzelfall in den Gesamtkomplex des Lebens ihres Schülers bzw. ihres Kindes einordnen können. Vor diesem weiten Horizont ist die Gefahr einer Fehlerschließung gering.

(8) Wenn die *Beziehungszusammenhänge* des Falles erschlossen sind, dann kann der Fall wieder *in die Wirklichkeit übertragen* werden. So kann jeder sich ein Urteil darüber bilden, wie er in der konkreten Fallsituation gehandelt, gedacht und empfunden hätte. Allerdings gehört die Anwendung der Ergebnisse der Fallstudienarbeit nicht mehr zu der hier ins Auge gefaßten Stufe der Fallerschließung.

(9) Die in der Fallerschließung verstandenen Sinn- und Wirkungszusammenhänge können keine Allgemeingültigkeit beanspruchen. Sie sind verbindlich im Sinne der Angemessenheit der Erkenntnis an ihren Gegenstand. Daher sollen sie als *Hypothesen* formuliert werden. Auch hier fördert ein wiederholtes Überprüfen der Ergebnisse im Sinne des hermeneutischen Zirkels die Güte des Verstandenen.

Nachdem sich die von H. Danner zusammengetragenen zehn Hinweise zur Interpretation von Texten für die Erschließung von Fällen übertragen und umformulieren ließen, könnte dies auch für die Interpretation von Personen und Situationen geleistet werden. Doch aus Raumgründen soll hier darauf verzichtet werden. Vielmehr sollen abschließend jene Methodenstücke der pädagogischen Hermeneutik erwähnt werden, die für die Fallerschließung geeignet erscheinen.

Zusammenfassung ausgewählter Methodenstücke der pädagogischen Hermeneutik für die Fallerschließung:

- Einbeziehung der „*hermeneutischen Situation*“ (Gadamer) mit den konstituierenden Momenten des wirkungsgeschichtlichen Bewußtseins, der Anwendung bzw. Applikation und der Auslegung;
- Bewußtmachung der Vorbedingungen des Verstehens, des *objektiven Geistes*;
- *Sequenzen des Verstehensprozesses*: sinnlich Gegebenes wahrnehmen, es als Menschliches erkennen, seine Bedeutung erfassen;
- Verstehen „*im Hinblick auf etwas*“ anstreben;
- Frage nach *Sinn* und *Bedeutung* in verschiedenen Ebenen;
- „*hermeneutischer Zirkel*“
- „*hermeneutische Differenz*“
- *Interpretations„regeln“*.

8.4. Methoden- und Theoriestücke der Dialektik

Die Dialektik gilt *allgemein* als die Kunst, ein Streitgespräch zu führen, bei dem Widersprüche festgestellt werden und schließlich auf Versöhnung gesetzt wird. Der *Sinngehalt* des Begriffes Dialektik weist nach K.-H. Dickopp (1983, S. 97) in die griechische Tradition. Er schreibt:

„Dialektik ist für die Griechen die Kunst des Gesprächs, einerseits mit der negativen Tendenz, den Gesprächspartner durch Fang- und Fehlschlüsse zu täuschen (wie es z.B. den Sophisten vorgeworfen wurde), und mit positiver Tendenz andererseits, durch Rede und Gegenrede das Wesen eines Dinges oder einer Sache schrittweise zu erfragen (vgl. den Platon-Dialog /.../.“ (Ebd.)

Schon von Anfang an, oder besser: seit einer ersten uns überlieferten Blütezeit der Dialektik sind also Möglichkeiten und Grenzen deutlich erkannt worden. Die Kenntnis negativer und positiver Tendenzen der Dialektik hilft, sie angemessen anzuwenden, auch bei der Fallerschließung.

K.-H. Dickopp weist an gleicher Stelle ferner nach, daß der Begriff der Dialektik und der Wandel seines Bedeutungsgehaltes im Laufe der Geschichte „im Spannungsgefüge von Dialektik des Denkens und Dialektik des Seins bzw. der Wirklichkeit angesiedelt“ ist (S. 98). Das Denken, so schreibt er, „erschließt das Sein Schritt für Schritt, in Spruch und Widerspruch und dringt damit zum Seinsgrund vor; die Wirklichkeit selbst ist nur eine Wirklichkeit im Widerspruch, im Gegensatz“ (ebd.). Hier wird deutlich, daß Dialektik eine Form des Denkens von Spruch und Widerspruch sowie dessen Auflösung ist. Sie kann vor allem als *Denkform* verstanden werden, die aus dem Wechselspiel von Spruch und Widerspruch, von Satz und Gegensatz ihre Dynamik gewinnt. Dialektik kann aber auch als *Sichtweise von Wirklichkeit* verstanden werden: Wirklichkeit strukturiert durch Widerspruch bzw. Gegensatz. Da auch das menschliche Denken zur Wirklichkeit gehört, kann man mit Dickopp sagen, daß „das Denken als auch das Sein bzw. die Wirklichkeit dialektisch“ sind (ebd.). Das heißt, daß unser Denken ganz allgemein nur von Spruch zu Widerspruch fortschreiten kann. Oder anders gewendet: so wie wir nur in ja und

nein, plus und minus, mal und geteilt, sein oder nicht sein, vor und zurück, hinaus und hinab und anderen Dualitäten mehr, die sich als Extreme gegenüberstehen, denken können, so gelingt es uns, die Wirklichkeit nur als dual oder dialektisch aufgebaut zu erkennen. Wenn ich die dialektische „Brille“ aufsetze, dann sehe ich alles um mich herum nur durch diese Optik. Ob damit die Wirklichkeit sowohl meines Denkens als auch die des Seins richtig erfaßt ist, muß dahingestellt bleiben. Das Ziel dialektischen Denkens bleibt es, die Wirklichkeit zu erkennen.

Für den pädagogischen Bereich formuliert W. Klafki (1966, S. 159), daß die Struktur der Erziehungswirklichkeit und das ihr korrelativ verbundene pädagogische Denken dialektisch sind. Diese Einsicht gehöre zu den fundamentalen Erkenntnissen der pädagogischen Wissenschaft. Wir müssen uns demzufolge die Erziehungswirklichkeit als durch Spruch und Widerspruch im wesentlichen strukturiert vorstellen. Das läßt sich für den Erziehungsvorgang selbst glaubhaft demonstrieren, etwa an dem Beispiel des fordernden Vaters und des sich verweigernden Kindes. Jedoch zeigt diese Situation auch, daß Forderung und Verweigerung zu einer Lösung hindrängen. In allgemeiner Sprache können wir sagen, daß im pädagogischen Bereich die Dialektik zu einer Lösung führen muß.

Dialektisches Denken ist ein Denken durch die Gegensätze bzw. Antinomien hindurch. Es bewegt sich in einer Wechselbewegung zwischen verschiedenen Momenten fort. Dialektisches Denken ist der Gegensatz zu allen Erscheinungsweisen sog. linearen Denkens. Ein geradliniges Denken ist beispielsweise das deduktiv fortschreitende Denken von Axiomen zu gewinnenden Untersätzen, vom Allgemeinen zum Besonderen, oder das induktive Denken, das von nebengeordneten Fallstellungen also vom Besonderen zu Gattungsbegriffen oder Obersätzen, also zum Allgemeinen fortschreitet.

Beim Umgang mit Antinomien erweist sich der Rat W. Klafkis (1966, S. 163) als hilfreich, zwischen *echten* und *unechten Antinomien* zu unterscheiden. Bei echten Antinomien ist jede Seite durch sich selbst begründet. Ein Beispiel ist der Gewissenskonflikt, der sich bei einem Lehrer einstellen kann, wenn er um die unvermeidbare Nichtversetzung des Schülers weiß, er ihn aber auch nicht beunruhigen möchte. Soll er lügen und ihn in Sicherheit wiegen, oder soll er die Wahrheit sagen und ihn dadurch in Angst stürzen. Weitere Beispiele stellen auch die sog. Dilemma-Geschichten in den Studien zur moralischen Entwicklung bei L. Kohlberg dar. Bei einem Wertkonflikt ist jeder Wert aus sich selbst begründet. Daher handelt es sich hier um eine echte Antinomie. Wer in einem solchen Konflikt entscheidet, muß für die eine und gegen die andere Seite Stellung beziehen. Er macht sich immer gegenüber der anderen schuldig und handelt somit aus der Sicht der anderen falsch. Angesichts echter Antinomie ist dialektisches Denken nicht möglich. Es bleibt immer ein belastendes Gefühl zurück.

Wo hingegen zwei oder mehr Momente nicht selbständig bestehen können oder sich nicht ausschließen, da ist das Denken in der Form der Dialektik möglich. Ein Beispiel hierfür ist das Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft, das Th. Litt (1924) untersuchte, und das belegt, daß keines der beiden Momente ohne das andere

existierbar ist. Die Untersuchung Litts belegt, daß Individuum und Gemeinschaft in einem vielfältig verwobenen *Wirkungszusammenhang* bestehen. Dialektisch angelegte Arbeiten zielen vor allem auf diesen Bereich des Wirkungszusammenhanges. So wäre auch bei der Fallerschließung danach zu forschen und ihn klar darzustellen.

Im *Unterschied zur Polarität*, bei der die Gegensätze oder Pole einander fordern, sei hervorgerufen, daß bei der Antinomie sich die verschiedenen Seiten ausschließen. Polare Verhältnisse sind auch dialektische Verhältnisse, „deren innere Struktur sich im Denken als dialektisch erweist“ (W. Klafki 1966, S. 173).

Zum *Gegenstandsfeld* der Dialektik gehören nach W. Klafki (1966, S. 173f.) die folgenden Grundpolaritäten:

(1) Die Spannung zwischen dem subjektiven und dem objektiven Sinn der Bildung, dem Zögling und der ihm begegnenden Inhaltlichkeit. Die Polarität erscheint in den Formen „Kontinuität der Kultur und Zentriertheit des individuellen Lebens; Gegenwart und Zukunft, Sein und Norm, formale und materiale Bildung, Kraft und Anforderung, individuelle Bildung und Forderung der Gemeinschaft, Berufsbildung und Allgemeinbildung; hier ließe sich auch das von H. Danner (1979, S. 188) erwähnte Paar „Eigenwelt des Kindes“ und „Erwachsenenwelt“ einfügen.

(2) *Erleben und Besinnung* erscheinen in der Form von Vertiefung und Besinnung, Anschauung und Begriff und – ergänzend – Theorie und Praxis;

(3) *Bindung und Lösung* in der Form von Autorität und Liebe, Liebe und Gehorsam, Gestaltungswille des Erziehers und Freiheit des Zöglings, Gesetz und Freiheit, Gesinnung und Haltung;

(4) *religiöse Erziehung und Erziehung für Kultur und Gesellschaft*;

(5) Eindruck, Erleben und Ausdruck und die Spannung zwischen den verschiedenen Schichten des menschlichen Wesens;

(6) Erziehung und Einbettung in den Zusammenhang der Kulturmächte.

Die *Denkbewegung dialektischen Denkens* läßt sich in die folgenden Abschnitte gliedern:

Abschnitt 1: Ausgang von Spannungen in der Erziehungs- und Unterrichtswirklichkeit. Das dialektische Denken geht aus von den in der Erziehungswirklichkeit vorgefundenen und als Antinomien erscheinenden *Spannungen*. Daraufhin erfolgt die Untersuchung der in der Spannung bewußt gewordenen Gegensätze, die mit der Feststellung ihrer Echtheit oder Unechtheit endet. Echte Antinomien erlauben keine dialektische Denkbewegung.

Abschnitt 2, Form a: Denken in Polaritäten (z. B. H. Nohl)

Die Untersuchung der unechten Antinomien. Die Polaritäten werden beschrieben und als mit der Wirklichkeit vereinbar gerechtfertigt. So erweist sich ein Unterricht, der nur auf freies Erleben und Spielen setzt, genauso unangemessen wie jener, der die Gewalt der Form, Zucht und Ordnung in den Mittelpunkt stellt. Der Unterricht soll vielmehr – wie H. Nohl schreibt – „frei und voll Spannung zugleich“ sein (1930, S. 94). Dieser Unterricht ist „ganz straff“ und weiß doch immer, „daß kein Resultat gezogen werden kann, wo nicht Erfahrungen vorausgegangen sind, daß nichts behalten wird, wo nichts erlebt ist, und keine Kraft in der Seele wächst, wo nicht ihr Wert in Gefühlen erhobenen Lebens erfahren wurde“ (ebd.).

Abschnitt 2, Form b: Denken in Antinomien (z.B. Th. Litt)

Nach der Feststellung der Polaritäten werden sie in einer dialektischen Denkbewegung als *Wirkungszusammenhänge* erschlossen. Das kann insbesondere in den Arbeiten von Th. Litt studiert werden. Hierbei wird in einem ersten methodischen Schritt eine *These* gesetzt. Sie wird durch eine *Antithese*, dem polaren Gegensatz, negiert. Die Verneinung ist entweder ein Widerspruch oder ein Gegensatz. Die Negation ist inhaltlich an die These gebunden. Sie kann sie aufheben oder vernichten. Der zweite methodische Schritt zielt auf die Aufhebung des Gegensatzes, also auf die Überwindung des Widerspruch in der *Synthese*. Das Aufheben kann ein Negieren, Aufbewahren oder ein Hinaufheben in eine höhere Einheit sein. Die *Synthese* schlägt in eine neue *These* um. Das Denken wird vor allem durch die fortlaufende Gedankenkette von These, Antithese, Synthese, These usw. dynamisiert. Außerdem kann auf diese Weise sich ein System bilden.

Abschnitt 3: Im letzten Schritt erfolgt die Rechtfertigung der „Aufhebung“ der antinomischen Spannung durch den Hinweis auf konkrete Phänomene oder Aufgaben, in denen diese Lösung als pädagogische Leistung sich eh und je bereits vollzieht oder doch möglich wird. Es geht um die Applikation, wie H.-G. Gadamer wohl sagen würde.

Der gedankliche Hintergrund, etwa die philosophischen Grundlagen, die weltanschaulichen, politischen oder theoretischen Annahmen, kurz: der wissenschaftstheoretische Gesamtrahmen von Hermeneutik und Dialektik, der jeweils in einem übergreifenden zeithistorischen Sinnzusammenhang steht und der bei einer verantwortlichen und souveränen Anwendung der jeweiligen Methode berücksichtigt wird, müßte bei einem soliden Methodenvergleich systematisch einbezogen werden. Das aber kann und soll hier nicht geleistet werden. Daher sei wenigstens auf den Denkprozeß aufmerksam gemacht, der sich bei der Anwendung der beiden Methoden ereignet.

Vergleicht man den Denkprozeß, der im hermeneutischen Zirkel verläuft, mit jenem des dialektischen Denkens, so kann eine prinzipielle Ähnlichkeit genauso wenig von der Hand gewiesen werden wie ein wesentlicher Unterschied. Die prinzipielle Ähnlichkeit der Bewegung sehe ich in dem Wechsel des Bezugspunktes. So wechselt das Denken im hermeneutischen Zirkel zwischen Vorverständnis und Textverständnis bzw. zwischen dem Teil und dem Ganzen bzw. dem vom Ganzen her interpretierten Teil und dem vom Teil her interpretierten Ganzen prinzipiell genauso zwischen These und Antithese, zwischen Spruch und Widerspruch oder Satz und Gegensatz; denn auch hier muß immer wieder überprüft werden, ob das Verhältnis zwischen den entgegengesetzten Momenten formal und inhaltlich begründet ist.

Der wesentliche Unterschied wird jedoch daran ersichtlich, daß die Erweiterung beim hermeneutischen Zirkel das hinzugewonnene Niveau hinsichtlich des Verstehens des „Textes“ (i.e.S. und i.w.S.) besteht, jene des dialektischen Denkens jedoch im Aufbrechen des Beziehungsgefüges der Antinomie durch Setzung einer Synthese. Hermeneutisches Denken kreist mit zunehmender gedanklicher Anreicherung um den zu verstehenden „Text“; dialektisches Denken entwickelt sich weder in die Höhe noch in die Tiefe einer geistigen Welt, sondern entwickelt durch seine Denkbewegung

ein wachsendes Strukturgefüge aus These-Antithese-Synthese-These. Während hermeneutisches Denken bei Ausgangspunkt seines Prozesses bleibt, entwickelt sich dialektisches Denken von ihm fort. Bei dieser Fortentwicklung ist die Bindung an den Inhalt von These und Antithese und an den verstandenen Widerspruch zwischen beiden sowie den verstandenen Synthesevorschlag notwendig, damit keine Willkürlichkeit eintritt. Damit die Bindung an den Inhalt jedoch verwirklicht werden kann, muß er verstanden werden. Das aber heißt, daß bei dialektischem Denken hermeneutisches Verstehen unumgänglich ist. Dialektik und Hermeneutik haben also gemeinsame Berührungspunkte, bedingt durch die Notwendigkeit des Verstehens.

In diesem Zusammenhang ist der Affirmationsvorwurf gegen die Hermeneutik zurückzuweisen. Die Hermeneutik ist entwickelt worden, um etwas auszulegen, zu verstehen oder zu interpretieren. Die Frage, was mit dem Verstandenen zu tun sei, war nie gestellt, ein Verwertungsinteresse ist in die Methodenkonzeption nicht mit aufgenommen. Ihr vorzuwerfen, daß sie nur Verstehen anstrebt und daher zu keiner Veränderung veranlaßt, ist unangemessen. Der Vorwurf, sie *bestätige* nur Bestehendes, stimmt schon deshalb nicht, weil sie Bestehendes *verstehen* möchte. Er unterstellt jedoch dem Interpreten, er würde das von ihm interpretierte Material zur Bestätigung bestehender Verhältnisse verwenden. Auch diese Unterstellung ist unangemessen, weil ein Interpret eben nur interpretiert. Beim Affirmationsvorwurf werden Theorie und Praxis nicht sauber voneinander getrennt. Aus theoretischer Perspektive kann Hermeneutik nur das Verstehen anstreben und der Interpret nur interpretieren. Aus praktischer Perspektive wird jedoch das Interpretationsergebnis dem denkenden Menschen Anlaß sein, praktische Verhältnisse zu verändern. Wer z. B. Aggressivität in ihren Erscheinungsweisen und ihren inneren Zusammenhängen gründlich verstanden hat, der wird alles tun, um negative Faktoren auszuschalten, die zur Aggressivität führen. Aus dem hermeneutisch erschlossenen Sachverhalt entwickelt sich der Prozeß zur Veränderung durch die Initiative des Subjekts. Aus der Tatsache, daß jemand etwas verstanden hat, resultiert nicht dessen unwidersprochene Akzeptanz. Eine Veränderung der Wirklichkeit ist genauso gut ins Auge zu fassen. Der Affirmationsvorwurf geht also ins Leere.

Eine Möglichkeit des engeren Zusammenarbeitens von Hermeneutik und Dialektik besteht, wenn der hermeneutische Zirkel dialektisiert wird. Das heißt: das Ergebnis des Interpretationsprozesses wird nicht nur als solches und an sich, sondern als „These“ zur Kenntnis genommen. Somit wird das Verstandene Ausgangspunkt dialektischen Denkens. Dadurch gelingt es, stärker als bisher von der tatsächlich vorgefundenen Wirklichkeit auszugehen. Das Warten auf die Wahrnehmung von Spannungen entfällt.

Dieser vorgeschlagene Weg erweist sich besonders in der Biographieforschung vorteilhaft. So kann in dem Rahmen der Fallerschließung aus der Fallpräsentation etwa einer erfolgreichen Lehrkraft ein bestimmter Wesenszug aufgefallen sein. Dieser Zug, sagen wir beispielsweise das Mögen der Kinder, wird in allen Erscheinungsweisen, die aus dem Material erschlossen werden können, zusammengestellt und interpretiert. Nachdem nun dieses „Mögen von Kindern“ aus verschiedenen Gesichtswinkeln konkretisiert worden ist, etwa wie es entstanden ist, in welchen Situationen es

besonders deutlich sichtbar ist, welche konstituierende Faktoren es enthält und an welche Bedingungen es geknüpft ist, fragt nun der Forscher – um nicht Interpret sagen zu müssen – nach Zügen, die auf der Linie der polaren Entgegensetzung liegen können, kurz: er fragt – dialektisch gewendet – nach der Antithese. Die Suche könnte ergeben, daß es mehrere Situationen gibt, in denen ein Kind abgelehnt wurde, so daß der Eindruck entsteht: die Lehrkraft mag nicht „die“ Kinder, sondern nur einige und ihr Mögen, ihre Zuneigung ist an Bedingungen geknüpft. Eine der Bedingungen könnte sein, daß die Schüler das berufliche Engagement der Lehrkraft akzeptieren und sich genauso für die Schule einsetzen. Die Frage, wie dies zu verstehen sei, liegt nahe und kann nur hermeneutisch, also über die Sinnerschließung beantwortet werden. Dieses wird mit der Ausgangsthese in Beziehung gesetzt, was zu deren Veränderung oder Bestätigung, bzw. Differenzierung und Präzisierung führt. Sind These und Antithese verstanden und präzise formuliert, so steht die Gewinnung einer Synthese an. Hier kann nur geprüft werden, inwieweit z. B. die allgemeine Hypothese „erfolgreiche Lehrkraft“ sich anbietet oder ob der gedankliche Sprung auf diese Ebene nicht zu groß ist. *Auf diese, die Hermeneutik und Dialektik verbindende Weise wird das Material der Fallpräsentation für die Fallerschließung fruchtbar gemacht.*

Abschließend soll die Grenze der Dialektik angesprochen werden. In der Setzung von These, Antithese und Synthese liegt zwar die große Möglichkeit der Dynamik begründet, aber auch die Gefahr der Willkürlichkeit oder der Konstruktion. Das Setzen von These, Antithese und Synthese darf nicht blind erfolgen, soll Wirkür vermieden werden. Es ist an Inhalte gebunden, die im Vorfeld des Setzens bereits verstanden sein müssen. Die Dialektik kann nicht frei von Begrenzung Setzungen vollziehen. Darin liegt ihre Grenze. Sie muß sich mit Hilfe der Hermeneutik an Inhalte binden lassen, oder anders gewendet: Dialektik bedarf der Hermeneutik. Ein Ergebnis, das wir weiter oben schon des öfteren indirekt angesprochen haben.

Welche Methodenstücke aus der Dialektik sind also für die Fallerschließung förderlich?
Sie lauten zusammengefaßt:

- *Denkbewegungen*, die in den Arbeiten H. Nohls und Th. Litts zu studieren und mit Denken in Polaritäten (Nohl) und in Antinomien (Litt) etikettierbar sind;
- *Antinomieprüfung*: echte oder unechte Antinomien;
- *Aufweis dialektisch strukturierter Wirklichkeitsausschnitte*;
- *Denkbewegung von der verstandenen These zur verstandenen Antithese und vom verstandenen Widerspruch zur verstandenen bzw. vorverstandenen Synthese*;
- *dialektische Darstellung* (z. B. nach Schleiermacher)
- *Suche von polaren bzw. antinomischen Gegensätzen.*

8.5. Theorien- und Methodenstücke der Ideologiekritik

Ideologie ist in allgemeiner sprachlicher Bedeutung die Bezeichnung für eine weltfremde Theorie oder eine Weltanschauung, eine Bedeutung, die seit dem 19. Jahrhundert nachgewiesen ist. Wir verstehen sie hier auf den pädagogischen Raum zugeschnitten als „*notwendig falsches Bewußtsein*“ der Angehörigen einer Gesellschaft oder bestimmter Gruppen einer Gesellschaft. „Falsch“ ist ein solches Bewußt-

sein über bestimmte Sachverhalte und Zusammenhänge insofern es die geschichtliche und gesellschaftliche Bedingtheit und die Wirkungen solcher Sachverhalte und Zusammenhänge verkennt. Aufgrund dieser Sachlage ist es unmöglich, ein richtiges, Sachverhalte und Zusammenhänge überblickendes Bewußtsein zu gewinnen; daher ist es „notwendig“ falsch.

Ideologiekritik heißt „wissenschaftliche Aufdeckung der gesellschaftlichen Entstehungsbedingungen, Enthüllung der angeführten Begründungen bzw. der falschen Rationalisierungen und der Wirkungen jener Deutungen, Normen, ‚Theorie‘, die eine aufweisbare, von Interessen bestimmte Fehleinschätzung der gesellschaftlichen Situation und der in ihr gegebenen Handlungsmöglichkeiten zur Folge haben“ (W. Klafki 1978, S. 151). Ideologiekritik untersucht demzufolge Entstehungsbedingungen, Begründungen von Deutungen, die eine von Interessen bestimmte Fehleinschätzung zur Folge haben sowie deren Wirkungen. Ideologiekritik setzt dabei immanent an, indem sie Ideologien mit den jeweils realen gesellschaftlichen Verhältnissen konfrontiert.

Vertreter dieser ideologiekritischen Richtung sind die sog. kritischen Erziehungswissenschaftler. Sie wollen überflüssige und irrationale Herrschaft sowie inhumane Verdinglichung und Selbstentfremdung überwinden und mehr Selbst- und Mitbestimmung ermöglichen (vgl. E. Weber 1979, S. 32). Es ist hier nicht nötig, auf weitere ideologiekritische Richtungen einzugehen (vgl. hierzu W. Klafki 1978, S. 153 ff.). Aus diesem im pädagogischen Bereich verbreiteten Verständnis von Ideologiekritik wird deutlich, daß hierdurch ein starker gesellschaftskritischer, bzw. -verändernder Zug in die Pädagogik gelangt. Zweifellos sollen Ungerechtigkeiten abgebaut werden, aber der Pädagoge ist erst in zweiter Linie Politiker. Sein Einfluß kann immer nur langfristig auf dem Wege über die Erziehungstheorie bzw. -praxis legitimiert werden. Dennoch ist das Grundanliegen wichtig für die Suche nach Wahrheit.

Auf den Bereich der pädagogischen Kasuistik und insbesondere der Fallerschließung bezogen, sind die *Fragen* wichtig: Wie schätzen die Beteiligten ihre erzieherische bzw. unterrichtliche Situation ein? Ist die Einschätzung von Interessen bestimmt? Wie lauten die Begründungen dieser Einschätzungen? Welche Deutungen, Normen, „Theorien“ werden angeführt? Ziel ist es herauszufinden, ob irgend jemand ein wie auch immer geartetes Interesse hat, die erzieherische bzw. unterrichtliche Situation und seine Beziehung zu den davon Betroffenen, für sich und seine Zwecke auszunützen. Ein *Beispiel* hierfür mag die Forderung eines Lehrers an seine Schüler sein, bei ihm besonders auf Ruhe und Disziplin zu achten. Ordentliche Leistungen könne man nur durch diese Normen erzielen. Er fordert dies jedoch in erster Linie, damit er einen ruhigen Unterrichtsverlauf hat, sich über nichts aufzuregen braucht, kurz: damit er ein bequemes Leben führen kann; denn seine Anstrengung für den Unterricht ist nicht groß. So erweist sich die von den Schülern schließlich als richtig akzeptierte Forderung „Im Unterricht müssen Schüler ruhig und diszipliniert sein!“ geeignet, die Bequemlichkeit dieses Lehrers zu erhalten. In „ideologiekritischer“ Fragehaltung können sowohl die Funktionsverschiebung als auch die dafür verantwortlichen Sachverhalte und Zusammenhänge aufgedeckt werden. In Zusammenhängen wie diesen erscheint die pädagogisierte Ideologiekritik für die pädagogische Kasuistik i. w. S. hilfreich.

Die von W. Klafki (1978) erwähnten vier Hauptschritte der ideologiekritischen Analyse sollen hier für die Arbeit der Fallerschließung fruchtbar gemacht werden. Dazu ist eine Uminterpretation der folgenden Schritte nötig:

- (1) Interpretation der betreffenden Dokumente auf das in ihnen Gemeinte;
- (2) Methodische Ermittlung text-externer Daten;
- (3) Bestimmung der Struktur bestehender gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse;
- (4) Vermittlung der sozialen Lebens- und Interessenlagen der Ideologieproduzenten bzw. -rezipienten mit jenen umgreifenden gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen.

Die nun folgende Uminterpretation bezieht sich auf die vier genannten Schritte.

(1) Im Rahmen der Fallerschließung kann das in der Fallpräsentation enthaltene Material auf Hinweise für eine Ideologie (im obigen Sinne) durchforscht werden. Finden sich konkrete Belege, dann sind diese hermeneutisch zu erschließen. Am Rande sei erwähnt, daß weder die Dialektik noch die Ideologiekritik ohne Hermeneutik zu ihren Ergebnissen gelangen können.

(2) Die methodische Ermittlung text-externer Daten will zusätzliche Informationen über den Zusammenhang des Fallgeschehens untersuchen. So wäre es hilfreich, wenn man wüßte, wie jener Lehrer zu seiner Forderung nach absoluter Ruhe und Disziplin in seinem Unterricht gekommen ist. Hier bieten sich verschiedene Vorstellungen an: er könnte damit besonders gute Leistungen seiner Schüler erzielt haben; er könnte selbst auf diese Weise arbeiten oder gearbeitet haben; er könnte nach diesem Grundsatz selbst erzogen worden sein; er könnte erkannt haben, daß auf diese Weise er möglichst problemlos das Schuljahr durchstehen kann usw. Um zu diesen Informationen zu gelangen, wäre noch einmal auf die Stufe der Materialbeschaffung zurückzugehen und dafür geeignete Methoden, u. a. narrative Interviews, teilnehmende Beobachtung und Befragung einzusetzen.

(3) Gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse in den schulischen Bereich, insbesondere in den Unterricht und die Erziehung zu übertragen, erscheint gewagt; denn der Lehrer „herrscht“ nicht, sondern er führt oder führt ein, und dies mit Recht. Er hat es auch vorrangig nicht mit der Machterhaltung zu tun, sondern mit der Erziehung und der Unterweisung. Er benötigt keine Macht, sondern Autorität; diese wird ihm aber von den Schülern verliehen. Amtsautorität ist erzieherisch wertlos. Ohne hier weiter eindringen zu wollen, sei aber doch ein Bereich genannt, in dem gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse in die Schule hineinwirken: die Herrschaft der Mode, des Konsums, des Gruppenzwangs, des Fernsehens, gesellschaftlicher Tendenzen und ihrer Pathologien, um nur einige Beispiele zu nennen. Natürlich wird auch der Scheidungsweisen oder der Kinder aus Haushalten, die von Arbeitslosigkeit betroffen sind oder eingebürgert werden, gedacht. Die Bestimmung der Struktur der beispielhaft genannten gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnisse kann im Rahmen der Fallerschließung geleistet werden.

(4) Im letzten Schritt wäre ein Ausgleich herzustellen zwischen den Lebens- und Interessenlagen der betroffenen Menschen, hier des Lehrers und seiner Schüler, mit den umgreifenden gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen. Das sei in dem

erwähnten Beispiel so verstanden, daß sich Lehrer und Schüler darauf einigen, die erwartete Arbeitsruhe und eine hohe Leistungsbereitschaft auch ohne Ruhe- und Disziplinforderung herzustellen, oder daß der Lehrer sein Engagement für die Schüler erhöht.

In unserer Terminologie im Rahmen der Fallerschließung lauten die vier Hauptschritte der jetzt im weiten Sinn verstandenen ideologiekritischen Analyse:

- (1) Suche nach Belegen für einen Ideologieverdacht und der Interpretation;
- (2) Einbeziehung text-externer Daten; wiederholte Materialsammlung;
- (3) Einwirkungen herrschender gesellschaftlicher Trends in den Erziehungs- und Unterrichtsbereich und Erhellung ihrer Zusammenhänge;
- (4) Vermittlung herrschender gesellschaftlicher Trends mit Lebens- und Interessenlagen Betroffener.

Aus der Ideologiekritik übernehmen wir die *Frage nach dem „notwendig falschen Bewußtsein“* und beziehen sie auf pädagogische Sachverhalte. Außerdem erscheinen uns die *vier Hauptschritte der ideologiekritischen Analyse* in unserer Uminterpretation hilfreich.

8.6. Methoden- und Theoriestücke der „anthropologischen Betrachtungsweise in der Pädagogik“ für die Fallerschließung

Die „anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik“ versteht O. F. Bollnow (1980) „als Verallgemeinerung von Kierkegaards bekannter Deutung der Angst“ (S. 36). Die meisten Deutungen von Angst sehen sie als Mangel, der dem Menschen anhafte und den es nach Möglichkeit zu beseitigen gelte.

„Kierkegaard aber kehrt die Betrachtungsweise um. Er fragt, ob es nicht denkbar ist, daß die Angst keineswegs etwas Lästiges und nach Möglichkeit zu Vermeidendes ist, ob sie vielmehr im menschlichen Leben eine notwendige Funktion zu erfüllen hat und insofern notwendig zum Wesen des Menschen gehört. Er kommt dabei bekanntlich zu dem Ergebnis, daß die Angst die Wirkung hat, den Menschen aus den Gewohnheiten des alltäglichen Lebens, in denen er in der Regel befangen bleibt, herauszureißen, daß sie als der *Schwindel der Freiheit* den Menschen zu seinem eigentlichen Leben aufruft und daß dieser überhaupt nur im entschiedenen Durchhalten der Angst zu seinem vollen und eigentlichen Leben gelangt. Damit ist die ethische und therapeutische Behandlung nicht entwertet, aber sie erhält erst in diesem Zusammenhang eine entscheidende Vertiefung.“ (Ebd.)

Die Verallgemeinerung der Kierkegaardschen Angstdeutung bezieht sich auf das Methodische. „Ein einzelnes am menschlichen Leben vorhandenes Phänomen, in diesem Falle die Angst, wird auf ihre Funktion im Ganzen des menschlichen Lebens befragt und dadurch in einen unmittelbaren Zusammenhang mit diesem Ganzen gebracht.“ (S. 36–37) Die aufgenommene Bezeichnung „Phänomen“ wird hier nicht als Wunderding, als mystifiziertes Etwas verstanden, sondern als sinnlich Wahrnehmbares, Gegebenes und Erscheinendes oder als Bewußtseinsinhalt, der sich der Erkenntnis darbietet. Beispiele für „Phänomene“ sind der Ärger, die Arbeit, die Feier, die Ehrfurcht, das Gespräch, die Übung, der aufrechte Gang usw., alles Themen, die O. F. Bollnow in seinen Schriften „anthropologisch betrachtet“.

Die pädagogische Kasuistik geht von Einzelercheinungen aus, die mit dem Leben

des Menschen in Beziehung stehen. Daher ergibt sich vom Gegenstandsbereich aus eine Verbindung zur anthropologischen Betrachtungsweise. Ein weiterer Berührungspunkt zwischen pädagogischer Kasuistik und anthropologischer Betrachtung ist in der Fragehaltung zu sehen. Auch in der pädagogischen Kasuistik werden zwischen dem Einzelnen und dem Ganzen, dem Besonderen und dem Allgemeinen Beziehungen erkannt. Insbesondere bei Fällen von bestimmten Erziehungskonflikten oder Lernschwierigkeiten interessiert die Frage nach der Bedeutung oder Funktion der Auffälligkeit für das Leben des Betroffenen. Die noch weitergehende Perspektive der anthropologischen Betrachtungsweise, nämlich die Frage nach der Funktion des einzelnen Phänomens „im Ganzen des menschlichen Lebens“ (1980, S. 37), stellt eine fruchtbare Erweiterung der pädagogischen Kasuistik dar. Damit ist das methodische Instrumentarium verfügbar, um über den Einzelfall hinausgehend zu fragen.

Die Fragestellung der anthropologischen Betrachtungsweise läßt sich auf vier Prinzipien gründen: (1) die *anthropologische Reduktion*, (2) das *Organon-Prinzip*, (3) die *anthropologische Interpretation der Einzelphänomene* und (4) das „*Prinzip der offenen Frage*“ (H. Plessner).

(1) Das methodische Prinzip der „anthropologischen Reduktion“

Die oft mißverständene Bezeichnung „anthropologische Reduktion“ versteht O. F. Bollnow nicht als Zurückführung auf ein schon bekanntes Wesen im Menschen, sondern als „*ein In-Beziehung-Setzen*“, wobei das *Wesen* und die einzelne Erscheinung sich wechselseitig erhellen. Es geht hier um „das Hereinnehmen des bisher isoliert verstandenen Phänomens in den übergreifenden Bezug“ (1980, S. 40). Wenn hier von „Wesen“ die Rede ist, so bedeutet das Wort das umfassende Ganze, in dem die einzelne Erscheinung steht und aus dem sie zu verstehen ist (vgl. 1980, S. 38). Und wenn O. F. Bollnow vom „Wesen des Menschen“ spricht, dann meint er damit den vom einzelnen Phänomen, der einzelnen Erscheinung her erschlossenen „Funktionszusammenhang“ (1980, S. 46). Die folgende Formulierung präzisiert das methodische Prinzip der „anthropologischen Reduktion“:

Die anthropologische Reduktion bedeutet „keine Desillusionierung, durch die die Kulturleistungen als Auswirkungen allzu menschlicher Triebe durchschaut und dadurch in ihrem Anspruch relativiert würden, sondern die Rückbeziehung einer abgelöst scheinenden Gegenständigkeit auf ihren Ursprung im Menschen“ (1983, S. 30; meine Hervorhebungen).

Zur Begründung dieses methodischen Prinzips führt O. F. Bollnow die anthropologische Sichtweise von H. Plessner an, der zufolge der Mensch „die produktive ‚Stelle‘ des Hervorgangs einer Kultur“ (1931, S. 148) ist. Alle Kulturbereiche, Wirtschaft, Staat, Recht, Religion, Kunst usw. sind schöpferische Leistungen, die der Mensch hervorgebracht hat. Sie haben demzufolge keine vom Menschen unabhängige Eigengesetzlichkeit, denen sich der Mensch unterwerfen müsse. Ihr Entstehen verdanken sie vielmehr „bestimmten menschlichen Bedürfnissen“ (O. F. Bollnow 1983, S. 29). Von den Funktionen, die diese bestimmten Bedürfnisse im menschlichen Leben zu erfüllen haben, müssen seine Schöpfungen verstanden werden. Weitere Gewährsleute für diese Position sind L. Feuerbach und seine Religionskritik, ferner Fr. Nietzsche. (Vgl. O. F. Bollnow 1975, S. 30–31; 1983, S. 30–31)

Vor diesem Hintergrund läßt sich die *Frage* zum ersten methodischen Prinzip wie folgt formulieren: *Welche Funktion haben die vom Menschen hervorgebrachten Gebilde im Ganzen des menschlichen Lebens?* Die in der Frage angesprochenen, vom Menschen hervorgebrachten Gebilde werden hier ausgedehnt auf produzierte Gegenstände, Werkstücke und schulische Leistungen, aber auch auf Handlungen und Verhaltensweisen, also auf alle möglichen Ausdrucksweisen des Menschen, die im Bereich von Unterricht und Erziehung erscheinen. Diese Ausdrucksweisen werden zunächst in Beziehung gesetzt zum Subjekt und erst nachdem die Bedeutung oder Funktion erkannt worden ist, die sie im Ganzen des Lebens dieses Betroffenen spielen, wird die Frage erweitert und auf das Ganze des menschlichen Lebens bezogen.

(2) *Das Organon-Prinzip*

Das Organon-Prinzip führt zu der *Frage*, „was aus der Tatsache, daß der Mensch aus einer inneren Notwendigkeit heraus diese Welt der Kultur hervorgebracht hat, auf den Menschen selber zurückzuschließen ist“ (1983, S. 31).

Zur Begründung für diese Perspektive führt O. F. Bollnow Fr. W. J. von Schelling an, der die Kunst als Organon der Philosophie betrachtet hat. H. Plessner versteht in Anlehnung an diese Sichtweise allgemein jedes Kulturgebiet als Organon, d. h. „als Ausgangspunkt, von dem her man auf den Menschen zurückschließen kann, der das betreffende Kulturgebiet hervorgebracht hat“ (1975, S. 32). Damit hängt nach O. F. Bollnow auch der Gedanke W. Diltheys zusammen, wonach der Mensch nicht auf dem Weg unmittelbarer Selbstbetrachtung zu sich gelangen kann, sondern immer nur auf dem Umweg über seine Objektivationen. Erst wenn ich sehe, was ich geleistet habe, weiß ich, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten in mir stecken. In Selbstbespiegelung gelingt mir das nicht.

Das Organon-Prinzip ist die Umkehrung der anthropologischen Reduktion. Die anthropologische Reduktion versucht die objektiven Gebilde der Kultur vom Menschen als ihrem Schöpfer her zu begreifen. Das Organon-Prinzip versucht jedoch den Menschen aus den von ihm hervorgebrachten Gebilden her zu verstehen. Demzufolge lautet die *Frage*: „Wie muß das Wesen beschaffen sein, das aus innerem Bedürfnis heraus die Kunst, die Wissenschaft, die Politik usw. hervorgebracht hat?“ (1975, S. 33). Oder variiert: „Wie muß das Wesen des Menschen im ganzen beschaffen sein, damit es mit innerer Notwendigkeit die Kunst, die Wissenschaft, das Recht usw. hervorbringen mußte und sich nur an ihnen die in ihm angelegten Möglichkeiten entfalten konnten?“ (1975, S. 34; vgl. auch 1980, S. 43)

Das Organon-Prinzip und das Prinzip der anthropologischen Reduktion ergänzen einander und gehen in der praktischen Anwendung oft ineinander über. Insofern ergeben sich keine Veränderungen hinsichtlich ihrer Bedeutung für die pädagogische Kasuistik.

(3) Die anthropologische Interpretation der Einzelphänomene

Das eingangs erwähnte Beispiel der Angst läßt sich noch nicht den bisher genannten Prinzipien zuordnen. Das gilt auch für Stimmungen, Gefühle, Triebe, kurz: für Züge der leiblichen und seelischen Konstitution des Menschen. Diesen Bereich soll das dritte, allgemeinste Prinzip abdecken. Es geht aus von irgendwelchen beliebigen Erscheinungen des menschlichen Lebens, die aus bestimmten Gründen aufgefallen sind. Beispiele hierfür sind die Scham, die Arbeit, die Freude, das Leid, das Fest usw. Von dieser beliebigen Erscheinung versucht man vorsichtig deutend ein Verständnis des Menschen im ganzen zu erreichen. Dabei wird angestrebt aufzuzeigen, „daß die betrachtete Erscheinung in ihm (sc. dem Menschen) eine notwendige und unentbehrliche Funktion hat“ (1975, S. 34). Es kommt hier also darauf an, daß eine einzelne Erscheinung in einen unmittelbaren Zusammenhang zum Menschen als Ganzem zu bringen ist (vgl. 1983, S. 33) und sich darin als *sinnvoll* und *notwendig* und nicht als störend oder zufällig erweist. (Vgl. auch 1967, S. 235)

Die Frage zum dritten methodischen Prinzip lautet: *„Wie muß das Wesen des Menschen im ganzen beschaffen sein, damit sich diese besondere, in der Tatsache des Lebens gegebene Erscheinung darin als sinnvolles und notwendiges Glied begreifen läßt?“* (1956, S. 16; meine Hervorhebung)

Diese Frage ist für die pädagogische Kasuistik und insbesondere bei der Fallerschließung von großer Bedeutung, weil sie den Interpreten darauf verweist, daß er *zunächst* einmal von Sinnhaftigkeit und Notwendigkeit der in Rede stehenden Ausdrucksweise ausgeht. Damit ist zwar die hermeneutische Haltung des Verstehenwollens gefragt, aber auch die kritische Einstellung erforderlich; denn es gilt weiter zu fragen, ob die so verstandenen sinnvollen und notwendigen Erscheinungsweisen auch aus anderen Sichtweisen in gleicher Weise verstanden werden können.

So könnte beispielsweise der Fall von Aggressivität den Interpreten dazu führen, daß er zwar die aggressiven Ausdrucksweisen des Schülers verstehen und auch noch als notwendig anerkennen kann, sie aber trotzdem als abzulehnen einschätzen muß, weil sie – bezogen auf den Hauptsinn der konkreten Situation – völlig unangemessen waren. Die Frage, wie nun das Wesen des Menschen im ganzen, also der erschlossene Funktionszusammenhang, beschaffen sein muß, damit z.B. eine aggressive Ausdrucksweise sinnvoll und notwendig erscheint, fordert zu Hypothesenbildungen des Interpreten heraus, die der Reihe nach durchgeprüft werden müssen. Stimmen die hypothetischen Aussagen mit der realen Erscheinung des Subjekts – die der Interpret kennen muß – nicht überein, dann erweisen sich auch die Ausdrucksweisen als unecht. Es ist dann zu entscheiden, ob hier ein neuer, unbekannter Wesenszug des Menschen entdeckt wurde oder ob die Ausdrucksweisen als unangemessen einzustufen sind.

Die bisherigen Ausführungen belegen, daß die dritte Frage der anthropologischen Betrachtungsweise zu einer tiefgehenden, ausführlichen Beschäftigung mit dem betroffenen Subjekt führt. Sie erweist sich für die Fallstudienarbeit, insbesondere die Fallerschließung als wertvoll.

(4) Das Prinzip der „offenen Frage“

Eine „offene Frage“ ist „durch den Gegensatz zur methodisch geschlossenen Frage bestimmt“ (O. F. Bollnow 1980, S. 45). Geschlossene Fragen werden in der Regel in Naturwissenschaften gestellt, wobei die Antwort durch die Fragestellung bestimmt ist, etwa indem sie Hypothesen bestätigt oder widerlegt. „Eine offene Frage ist /.../ eine solche, bei deren Untersuchung Neues und Unerwartetes in den Blick kommt, so daß dann rückwirkend die Fragestellung selbst durch die erzielten Ergebnisse verwandelt und bereichert wird.“ (Ebd.) Bezogen auf den Menschen bedeutet die Formulierung, daß der Mensch sich nicht in einem geschlossenen Menschenbild erfassen läßt. Damit soll jeder Vereinfachung vorgebeugt werden (vgl. 1975, S. 38).

„In der *Bildlosigkeit*, d.h. in der Bereitschaft, jedesmal neu und unbefangen anzusetzen und dem voreiligen Wunsch nach einer geschlossenen Wesensbestimmung des Menschen mannhaft zu widerstehen, zeigt sich das besondere Ethos einer solchen allem Neuen aufgeschlossenen anthropologischen Betrachtung.“ (1983, S. 129; meine Hervorhebung)

O.F. Bollnow orientiert sich bei diesem Prinzip an der Erkenntnis H. Plessners, wonach der Mensch als das „Prinzip der offenen Frage“ (1964, S. 64) verstanden werden müsse, das sich jeder Definition entziehe. Zwar wisse der Mensch viel über sich, aber im letzten weiß er nicht, was er ist. Er bleibe sich im Innersten dunkel. Daher könne er auch als „homo absconditus“ (H. Plessner 1972, S. 40, 49) verstanden werden. Diese Forderung nach Bildlosigkeit besagt aber auch, daß der konkrete Mensch nicht nach einem Vor-Urteil eingeschätzt werden kann.

Die in der anthropologischen Betrachtungsweise enthaltene Grenze hat O.F. Bollnow selbst sehr deutlich gesehen. Sie ist in der Forderung der Sinnhaftigkeit einzelner Erscheinungen im größeren Ganzen zu sehen. Ob die Forderung, „daß sich die einzelne Erscheinung als ein sinnvolles und notwendiges Glied in einem größeren Ganzen“ verstehen läßt, tatsächlich erfüllt ist, „muß in jedem einzelnen Fall erst überprüft werden“ (O.F. Bollnow 1980, S. 38). Damit macht O.F. Bollnow zu Recht auf die der anthropologischen Betrachtungsweise *immanenten Kritik* aufmerksam. *Es ist durchaus möglich, daß die am Leben des einzelnen Menschen wahrgenommene Erscheinung eben nicht sinnvoll und schon gar nicht notwendig ist.* Es ist also nicht von Anfang an davon auszugehen, daß es „vernünftig sei, alle im Leben vorhandenen Schwierigkeiten und offenbaren Mißstände auch für sinnvoll zu halten und damit den Willen zur Beseitigung von vermeidbaren Übeln zu schwächen“ (1980, S. 38). Demzufolge ist die anthropologische Betrachtungsweise in der Lage, Mißstände und Fehlentwicklungen zu erkennen und mit Namen zu nennen. Diesen kritischen Impetus spricht O.F. Bollnow auch der Hermeneutik zu Recht zu (vgl. 1980, S. 38). Diese Erkenntnis muß in der Fallerschließung immer wach gehalten werden.

Neben diesen Prinzipien, die für die Fragehaltung auch bei der Fallerschließung bedeutsam sind, wird hier die Verfahrensweise von O.F. Bollnow rezipiert, die er „*phänomenologische Methode*“ (1975, S. 41) nennt.

„Man kann das hier angewandte verstehende Verfahren vielleicht auch phänomenologisch nennen, und dann wäre Phänomenologie die nähere Bezeichnung für die hier eingeschlagene, auf unmittelbarer Lebenserfahrung beruhende Methode.“ (1975, S. 41)

Der Ausgang von der unmittelbaren Lebenserfahrung macht diese Methode für die pädagogische Kasuistik bedeutsam. Was aber bedeutet „Phänomenologie“ bei O.F. Bollnow? Er schreibt hierzu:

„Es meint die vor allem in der Husserlschen Schule entwickelte Kunst der Beschreibung, die im Unterschied gegen alle konstruktiven Vorgriffe und gewaltsame Vereinfachung in der geduldi- gen Arbeit des Unterscheidens und Vergleichens die ‚Phänomene‘ selber in den Blick zu bekommen versucht.“ (1975, S. 42)

O.F. Bollnow vertritt hier eine undogmatische Auffassung von Phänomenologie. Er führt Buytendijk, Minkowski und Merleau-Ponty als Vorbilder für diese Art der Betrachtung an. Er verweist ferner auf den „Ausgang vom natürlichen Sprachge- brauch mit dem in ihm angelegten Weltverständnis“ (1975, S. 42). Dies sei ein geeigneter Weg zur Erhellung der Phänomene. Dabei kommt es auf das „durch die Sprache gebahnte Verständnis der Sache selbst“ an (S. 42) und nicht auf die Abgren- zung von Wortbedeutungen. Er sieht in der Anwendung phänomenologischer Metho- den auf eine sorgfältige Analyse der Erziehungswirklichkeit ein geeignetes Verfah- ren, um seinen entwickelten „methodischen Ansatz innerhalb der Hermeneutik sauber durchführen zu können“ (1967, S. 237). Innerhalb dieses Rahmens können Aussagen über das „Wesen des Menschen“ erwartet werden. Ferner soll aber die sorgfältige Analyse der Erziehungswirklichkeit die verschiedenen strukturierten Berei- che in ihrem „Eigencharakter“ herausarbeiten. Diese Aufgabe bezeichnet O.F. Bollnow in Anlehnung an N. Hartmann als „kategoriale Analyse“ der Erziehungs- wirklichkeit. Auf dem Stand von 1961 bedauert O.F. Bollnow, daß diese Aufgabe „bisher noch nicht systematisch in Angriff genommen ist“ (1967, S. 237). Daran hat sich aus sinntheoretischer Sicht bis heute grundsätzlich nichts geändert.

In die phänomenologische Methode nimmt O.F. Bollnow den *natürlichen Sprachge- brauch* auf. Der Ausgang von ihm erweist sich in seinen Augen als vorteilhaft zur Erhellung bestimmter Erscheinungsweisen. Als Beispiel seien seine Ausführungen über das Gespräch angeführt (1979, S. 22–72). Der natürliche Sprachgebrauch und das in ihm angelegte „Weltverständnis“ (1975, S. 42) oder – wie wir heute sagen – die „Alltagstheorie“ kann dadurch den Interpreten sehr nahe an die Wirklichkeit heran- führen. Aufgrund der in der Sprache tradierten Weisheit einer Sprachgemeinschaft kann er dann die Erscheinungsweise des Phänomens vielschichtig verstehen.

Die aus der anthropologischen Betrachtungsweise in der Pädagogik übernommenen Methodenstücke sind zusammengefaßt die folgenden:

- die *Fragestellung* in den ersten drei Prinzipien, bezogen aber auf den konkreten einzelnen Menschen;
- die *Haltung* in dem vierten Prinzip, auch hier transponiert auf den einzelnen, der nicht vor-verurteilt werden darf;
- die *Phänomenologie* in der sehr freien Auffassung von Wesensbeschreibung;
- der Ausgang vom *natürlichen Sprachgebrauch* bei der Sinnerschließung eines Phänomens.

8.7. Zusammenschau der Methodenstücke zur Fallerschließung

Aus den Methoden der Phänomenologie, der Hermeneutik, der Dialektik, der Ideologiekritik und der anthropologischen Betrachtungsweise in der Pädagogik haben wir die folgenden stichwortartig etikettierten Methodenstücke herausgelöst, weil sie nachweislich einen Beitrag zur Fallerschließung im Rahmen der pädagogischen Kasuistik liefern können.

Aus der Phänomenologie:

- (1) Enthaltung
- (2) Variation des „Falles von ...“

Aus der Hermeneutik:

- (3) „hermeneutische Situation“
- (4) „objektiver Geist“ im Sinne von gemeinsamer Hintergrund
- (5) Sequenzen des Verstehensprozesses
- (6) Verstehen „im Hinblick auf“ und nicht „an und für sich“
- (7) Sinn und Bedeutung in verschiedenen Ebenen suchen
- (8) „hermeneutischer Zirkel“
- (9) „hermeneutische Differenz“
- (10) Interpretations„regeln“

Aus der Dialektik:

- (11) Denkbewegungen nach Nohl und Litt
- (12) Prüfung der Antinomien auf Echtheit
- (13) Wirklichkeitsausschnitt als dialektisch strukturiert sehen
- (14) These – Antithese – Synthese
- (15) dialektische Darstellung
- (16) polare und antinomische Gegensätze

Aus der Ideologiekritik:

- (17) notwendig falsches Bewußtsein im pädagogischen Sinn
- (18) vier Hauptschritte der ideologiekritischen Analyse

Aus der anthropologischen Betrachtungsweise in der Pädagogik:

- (19) anthropologische Fragestellung in drei methodischen Prinzipien
- (20) Haltung gemäß dem vierten Prinzip der „offenen Frage“
- (21) Phänomenologie in freier Auffassung
- (22) natürlicher Sprachgebrauch als Ausgangspunkt phänomenologischer Studien

Die Funktion der herausgelösten Methodenstücke besteht nicht darin, daß alle der Reihe nach auf alle Fälle anzuwenden sind, sondern daß zunächst einmal diese Auswahl die Bedeutung geisteswissenschaftlicher Methoden für die pädagogische Kasuistik unterstreicht. Sie sind demzufolge als konkreter Beitrag zu der seit Ende der siebziger Jahre einsetzenden Rückgewinnung des geisteswissenschaftlichen Elements in der Erziehungswissenschaft zu betrachten. (Vgl. z. B. Z. f. Päd.-Hefte 1978/ 2; 1979/6, 1981/1 und 5.) Auf forschungs- wie auf erziehungs- und unterrichtspraktischer Ebene geben sie gezielte Hilfen bei der Erschließung von Fällen im Rahmen pädagogischer Kasuistik bzw. pädagogischer Praxis. Zu diesem Zwecke sind sie in der obigen Reihenfolge aufgelistet worden.

Die aus der *Phänomenologie* gewonnenen Methodenstücke helfen, den Sachverhalt des Falles zu analysieren, also die Frage „Was ist das?“ zu beantworten. Nachdem das „Was“ bekannt ist, kann dessen Sinn erschlossen werden. Deshalb folgt auf die phänomenologische Analyse die *hermeneutische Interpretation* des Analyseergebnisses, hier: des analysierten Falles. Die aus der Hermeneutik herausgelösten Methodenstücke tragen zum Verständnis dessen, was ist, bei. Die Fallerschließung ist mit dem Verstehen von Sinnzusammenhängen nicht abgeschlossen. Die Erfassung von Wirkungszusammenhängen unterschiedlicher Momente muß sichergestellt werden. Dazu verhelfen die Methodenstücke, die aus der *Dialektik* gewonnen wurden. Das so aufbereitete Material ermöglicht jetzt die Frage zu stellen, ob bewußt von irgendeiner Seite manipuliert wurde. Die pädagogisch gewendete *Ideologiekritik* kann hierauf eine Antwort erarbeiten. Nach der Erschließung der Sache muß diese in Beziehung zum Menschen gesetzt werden, einmal, um ihn besser verstehen zu können, zum anderen, um von diesem neugewonnenen Verständnis Rückschlüsse auf den Fall ziehen zu können. Diesen methodischen Prozeß unterstützen die aus der *anthropologischen Betrachtungsweise in der Pädagogik* gewonnenen Methodenstücke. Damit ist der Bezug zum konkreten Menschen ermöglicht. Ein auf diese Weise erschlossener Fall bietet eine sichere Grundlage für die anstehenden weiteren Schritte der Fallstudienarbeit.

Schluß:

Forderung einer Datenbank im Rahmen der Fallstudienpädagogik

Der hier vorgetragene Überblick über den Bereich der pädagogischen Kasuistik i. w. S. soll zu einer weiterführenden Beschäftigung mit dieser Thematik und mit diesem Sachverhalt anregen sowie auch die Praxis der Kasuistik in Forschung, Unterricht und Erziehung fördern. Dieses Anliegen könnte durch eine wachsende Anzahl von Fallstudien unterstützt werden.

Im Vergleich zum angloamerikanischen Sprachraum herrscht bei uns ein großer Mangel an methodisch geleiteten kasuistischen Untersuchungen vor. Wir brauchen diese nicht etwa aus Gründen des nationalen Renommées, sondern hinsichtlich demographischer Aussagen. Wir brauchen Untersuchungen über die Modalitäten der Erziehung und des Unterrichts in unserem Lande und anderswo. Wir müssen wissen, was hierbei an positiven wie an negativen Ereignissen vorkommt. Wir benötigen einen Überblick über pathogene Fälle und über gelungene Therapien. Nur wenn wir die Sinn- und Wirkungszusammenhänge im Gesamtbereich von Unterricht und Erziehung nicht nur in der Bundesrepublik differenziert überblicken, können wir gezielte Einwirkungen in die Praxis des Alltags vornehmen und mit Rückwirkungen auf die Theorie rechnen, auch außerhalb der Ausbildungssituation.

Zur Sammlung, Ordnung und Auswertung des umfangreichen Materials bedarf es der Anlage einer *Datenbank*, mit deren Hilfe die Ergebnisse einer systematisch angelegten pädagogischen Kasuistik i. w. S. gespeichert und überall in der Bundesrepublik abgerufen werden können. Dabei brauchen die gespeicherten Informationen nicht zur Fraktionierung von Fall-Ganzheiten zu führen, wenn sie mit ihrem datentechnischen Abruf zugleich den Zusammenhang, aus dem sie gewonnen werden, rekonstruieren. Der Schutz persönlicher Daten versteht sich von selbst, weil die gesamten Bemühungen letztlich dem Individuum zugute kommen sollen. Dies zeigt, daß pädagogische Kasuistik auch im Zeitalter des Computers durchaus aktualisierbar ist.

Im vorausgegangenen Teil der Arbeit wurde die Verbindung der pädagogischen Kasuistik i. w. S. mit der *Empirie* bereits als legitim angesprochen. Hier soll jetzt die versuchsweise Öffnung der pädagogischen Kasuistik i. w. S. für die positiven Möglichkeiten der *Computertechnologie* vorgeschlagen werden. *Geisteswissenschaftlich angelegte Untersuchungen* könnten zunächst auf prinzipielle Gefahren aufmerksam machen. Als begleitende Untersuchungen könnten sie unerwartet auftretende negative Auswirkungen rechtzeitig erkennen. *So fordert die Öffnung der pädagogischen Kasuistik auf diesem Gebiet zu einer vorurteilslosen Zusammenarbeit von Wissenschaft und Technik heraus. Der theoretische Rahmen wird von der Fallstudienpädagogik gebildet.*

Literatur

- Aschersleben, K.; Hohmann, M: Handlexikon der Schulpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer 1979.
- Baacke, D.; Schulze, Th. (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. München: Juventa, 2. Aufl. 1984 (erstmalig 1979).
- Bärsch, W.: Erziehungskonflikte. Bewältigung abweichenden Verhaltens. Königstein i.Ts.: Scriptor, 2. Aufl. 1981 (erstmalig 1980).
- Bauersfeld, H.: Fallstudien und Analysen zum Mathematikunterricht. Hannover: Schroedel 1978 (Auswahl Reihe B. 95).
- Bauersfeld, H.; Heymann, H.W.; Krummheuer, G.; Lorenz, J.H.; Reiß, V.: Analysen zum Unterrichtshandeln, Köln: Aulis Verlag Deubner 1982.
- Becker, G.E: Lehrer lösen Konflikte. München: Urban & Schwarzenberg 1983.
- Bettelheim, B.: Kinder brauchen Märchen. Stuttgart: dtv 1977.
- Biller, K.: Unterrichtsstörungen. Stuttgart: Klett, 2. Aufl. 1981.
- Biller, K.: Vom Kaiserreich zur APO: eine Lehrerin erzählt aus ihrem Leben. Ein Beitrag zur pädagogischen Kasuistik. Baltmannsweiler: Schneider 1988.
- Binder, H.: Die menschliche Person. Bern: Huber 1964.
- Binneberg, K.: „Pädagogische Fallstudien. Ein Plädoyer für das Verfahren der Kasuistik in der Pädagogik“. – In: Z. f. Päd., 25/1979/3, S. 395–402.
- Binneberg, K.: „Grundlagen der pädagogischen Kasuistik. Überlegungen zur Logik der kasuistischen Forschung“. – In: Z. f. Päd., 31/1985/6, S. 773–788.
- Bollnow, O.F.: „Pädagogische Forschung und philosophisches Denken“ (1961). – In: H. Röhrs (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Frankfurt/M.: Akademische Verlagsgesellschaft, 2. Aufl. 1967.
- Bollnow, O.F.: Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik. Essen: Neue Deutsche Schule 1975 (erstmalig 1956).
- Bollnow, O.F.: Sprache und Erziehung. Stuttgart: Kohlhammer, 3. Aufl. 1979 (erstmalig 1966).
- Bollnow, O.F.: „Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik“. – In: E. König; H. Ramsenthaler (Hrsg.): Diskussion Pädagogische Anthropologie. München: Fink 1980, S. 36–54.
- Bollnow, O.F.: „Zur Frage nach der Objektivität der Geisteswissenschaften“ (1937). – In: Ders.: Studien zur Hermeneutik. Bd. 1: Zur Philosophie der Geisteswissenschaften. Freiburg i.Br.; Alber 1982, S. 13–47.
- Bollnow, O.F.: Anthropologische Pädagogik. Bern: Haupt, 3. Aufl. 1983. (1. und 2. Aufl., Tokio: Tamagawa University Press 1971 u. 1973).
- Bonß, W.: Die Einübung des Tatsachenblicks. Zur Struktur und Veränderung empirischer Sozialforschung. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1982.
- Brügelmann, H.: „Fallstudien in der Pädagogik“ (1982 a). – In: Z. f. Päd., 28/1982, S. 609–623.
- Brügelmann, H.: „Pädagogische Fallstudien: Methodenschema oder -schizophrenie?“ – In: D. Fischer (Hrsg.) 1982 (b), S. 62–82.
- Danner, H.: Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. München: Reinhardt 1979 (UTB 947).
- Dennison, G.: The lives of children: The story of the First Street School. New York: Random House 1969. (Dt.: Lernen und Freiheit. Aus der Praxis der First Street School. Ein Bericht von George Dennison. Frankfurt/M.: März 1971).
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem – eine Vergleichsstudie über Chancengleichheit und Durchlässigkeit. Stuttgart: Klett 1976 (Gutachten und Studien der Bildungskommission. Bd. 55).

- Dickopp, K.-H.: Lehrbuch der Systematischen Pädagogik. Düsseldorf Schwann 1983.
- Diederich, J.; Wulf, Chr.: Gesamtschulalltag. Die Fallstudie Kierspe. Lehr-, Lern- und Sozialverhalten an nordrheinwestfälischen Gesamtschulen. Paderborn: Schöningh 1979.
- Dolch, J.: Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache. München: Ehrenwirth 1963.
- Dreikurs R.: Psychologie im Klassenzimmer. Stuttgart: Klett 1967.
- Dreikurs, R.; Soltz, V.: Kinder fordern uns heraus. Wie erziehen wir sie zeitgemäß? Stuttgart: Klett 1971 (erstmalig 1966).
- Dührssen, A.: Psychogene Erkrankungen bei Kindern und Jugendlichen. Göttingen. Hogrefe, 6. Aufl. 1967.
- Ertle, Chr.; Möckel, A. (Hrsg.): Fälle und Unfälle der Erziehung. Stuttgart: Klett-Cotta 1981.
- Falk, G.; Steinert, H.: „Über den Soziologen als Konstrukteur von Wirklichkeit, das Wesen der sozialen Realität, die Definition sozialer Situationen und die Strategien ihrer Bewältigung“. – In: H. Steinert (Hrsg.): Symbolische Interaktion. Stuttgart: Klett 1973.
- Fischer, D. (Hrsg.): Fallstudien in der Pädagogik. Aufgaben, Methoden, Wirkungen. Konstanz: Faude 1982.
- Fischer, D.: „Porträt einer Hauptschule für Türken und Deutsche“ (1982 a). – In: Die Deutsche Schule, 74/1982, S. 370–377.
- Fischer, D.: „Auf dem Weg zur Pädagogisierung. Notizen von der Hauptschule ‚Butterblume‘“ (1982 b). – In: Die Deutsche Schule, 74/1982, S. 141–145.
- Fischer, D. (Hrsg.): Lernen am Fall. Konstanz: Faude 1983.
- Fischer, D.: „Lernen am Fall oder: Wohin führen Fallstudien in der Pädagogik?“ – In Dies. (Hrsg.) 1983, S. 8–21.
- Fischer, D.; Brügelmann, H.: „Warum sind ‚Fallstudien‘ in der Pädagogik ein Thema?“ – In: D. Fischer (Hrsg.) 1982, S. 12–19.
- Flitner, A.; Scheuerl, H. (Hrsg.): Einführung in pädagogisches Sehen und Denken. München: Piper 1967 u. ö.
- Foerster, Fr. W.: Jugendlehre. Berlin: Reimer 1906.
- Frankl, V.E.: „Grundriss der Existenzanalyse und Logotherapie“. – In: Ders.; V.E. Freiherr von Gebattel (Hrsg.): Handbuch der Neurosenlehre und Psychotherapie unter Einschluß wichtiger Grenzgebiete. 5 Bde. München: Urban & Schwarzenberg 1957–1961; Band 3, 1959, S. 663–736.
- Freudenthal, H.: „Lernprozesse beobachten“ (1980). – In: Neue Sammlung, 20/1980/4, S. 328–339.
- Fuchs, W.: Biographische Forschung. Eine Einführung in Praxis und Methoden. Opladen: Westdeutscher Verlag 1984.
- Fuss, A.; Bärsch, W.: Die Behandlung schwieriger Kinder im Unterricht. Villingen: Neckar 1973.
- Gadamer, H.-G.: Wahrheit und Methode. Tübingen: Mohr, 4. Aufl. 1975.
- Gamm, H.-J.: „Zur Frage einer pädagogischen Kasuistik“. – In: Bildung und Erziehung, 20/1967, S. 321–329.
- Goode, W.J.; Hatt, P.K.: „Die Einzelfallstudie“. – In: R. König (Hrsg.): Beobachtung und Experiment. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 5. Aufl. 1967, S. 299–313.
- Grünwald, I. u.a.: Fallstudien und Modelleinrichtungen der beruflichen Bildung. Bielefeld: Bertelsmann 1974. (Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der Beruflichen Bildung, Studien und Materialien. Bd. 8).
- Günther, K.H.: „Pädagogische Kasuistik in der Lehrerbildung“. – In: Z. f. Päd., 15. Beiheft 1978, S. 165–174.
- Guggenheimer, M.; Ottomeyer Kl. (Hrsg.): Zerstörung einer Familie. Eine Fallstudie. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt 1980.

- Haft, H.; Kordes, H. (Hrsg.): Methoden der Erziehungs- und Bildungsforschung. Stuttgart: Klett-Cotta 1984. (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Hrsg. von Dieter Lenzen, Band 2).
- Hameyer, U.: Innovationsprozesse, Analysemodelle und Fallstudien zum sozialen Konflikt in der Curriculumrevision. Weinheim: Beltz 1978.
- Hastenteufel, P.: Fallstudien aus dem Erziehungsalltag, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1980.
- Heinen, E.: Grundfragen der entscheidungsorientierten Betriebswirtschaftslehre. München: Goldmann 1976 (Goldmann Studienreihe 130203. Wirtschaft).
- Heinze, Th.: Qualitative Sozialforschung. Erfahrungen, Probleme und Perspektiven. Opladen: Westdeutscher Verlag 1987 (WV Studium, Bd. 144).
- Henningsen, J.: „Peter stört“. – In: Die Deutsche Schule, 56/1964, S. 617–632. – Auch in: A. Flitner; H. Scheuerl (Hrsg.) 8. Aufl. 1974, S. 51–71 (erstmalig 1967).
- Henningsen, J.: „Kasuistik: Beispielerzählen in der Streitsituation“. – In: D. Lenzen (Hrsg.): Erziehungswissenschaft im Übergang – verlorene Einheit, Selbstteilung und Alternativen. Stuttgart: Klett-Cotta 1982, S. 205–226.
- Hensel, H.: Neunmal Schulwetter. Bürokratische Verhinderung der Gesamtschule. Bensheim: päd. extra 1981.
- Hentig, H. von: „Erzählte Kindheit. Über das Verhältnis von bedeutsamem Fall und verallgemeinerter Erkenntnis“ (1976, 1978, 1979). – In: Ders.: Erkennen durch Handeln. Versuche über das Verhältnis von Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Stuttgart: Klett-Cotta 1982, S. 219–222.
- Herbart, J. Fr.: „Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet“ (1806). – In: Ders.: Pädagogische Schriften. Bd. 2. Hrsg. von W. Asmus, Düsseldorf: Küpper 1965, S. 9–155.
- Herbart, J. Fr.: „Entwurf zur Anlage eines pädagogischen Seminars“ (1809). – In: Ders.: Pädagogische Schriften, Bd. 3. Herausg. v. W. Asmus, Düsseldorf: Küpper 1965, S. 13–18.
- Hermann, K.; Rieck, H.: Christiane (F.). Wir Kinder vom Bahnhof Zoo. Hamburg: Gruner & Jahr 1978.
- Hermann, K.; Gebhardt, H.: Andi: der beinahe zufällige Tod des Andreas Z., 16. Hamburg: Gruner & Jahr, 2. Aufl. 1980.
- Herndon, J.: Die Schule überleben. Mit einem Vorwort von Hartmut von Hentig. Stuttgart: Klett 1972.
- Herndon, J.: Notes from a schoolteacher. New York: Simon and Schuster 1985.
- Holt, J.: How children fail. New York: Delacorte Press 1982.
- Holt, H.: How children learn. New York: Delacorte Press 1983 (reprint; rev. edn 1967).
- Jaspers, K.: Allgemeine Psychopathologie. Berlin: Springer, 5. Aufl. 1948.
- Kaiser, F.-J.: Entscheidungstraining. Die Methoden der Entscheidungsfindung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2. Aufl. 1976 (erstmalig 1973).
- Kaiser, F.-J. (Hrsg.): Die Fallstudie. Theorie und Praxis der Fallstudiendidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1983.
- Klafki, W.: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim: Beltz 1959 u. ö.
- Klafki, W.: „Dialektisches Denken in der Pädagogik“. – In: S. Oppolzer (Hrsg.) 1966, S. 159ff.
- Klafki, W.: „Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik – Empirie – Ideologiekritik“. – In: Z. f. Päd., 17/1971, S. 351–385. – Auch in: Ders.: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz 1976, S. 13–49.
- Klafki, W.: „Ideologiekritik“. – In: L. Roth (Hrsg.): Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung. Stuttgart: Kohlhammer 1978, S. 146–167.
- Klein, J.: „Ursprung und Grenzen der Kasuistik“. – In: Ders.: Skandalon. Tübingen: Mohr 1958, S. 366–392.

- Klink, J.-G.: Klasse H 7 E. Aufzeichnungen aus dem Schulalltag. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1974.
- Korczak, J.: Wie man ein Kind lieben soll. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1983.
- Korczak, J.: Die Kinder zuerst. Berlin: Kinderbuchverlag 1982 (a).
- Korczak, J.: Verteidigt die Kinder. Gütersloh: Mohn 1982 (b).
- Krappmann, L.; Oevermann, U.; Kreppner, K.: „Was kommt nach der schichtspezifischen Sozialisationsforschung?“ Arbeitspapier für die Diskussion auf dem Deutschen Soziologentag Kassel. Münster 1974.
- Langeveld, M. J.: Einführung in die Pädagogik. Stuttgart: Klett 1965.
- Lehmann, R. H.: „Gütekriterien in Fallstudien“. – In: D. Fischer (Hrsg.) 1983, S. 51–57.
- Lehmann, R. H.; Vogel, D.: „Einzelfallstudie“ (1984). – In: H. Haft; H. Kordes (Hrsg.) 1984, S. 349–355.
- Lenzen, D.: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Stuttgart: Klett-Cotta 1984.
- Litt, Th.: Individuum und Gemeinschaft. Leipzig: Teubner, 2. Aufl. 1924.
- Makarenko, A. S.: Ein pädagogisches Poem „Der Weg ins Leben“. Frankfurt/M.: Ullstein 1980.
- Maurer, Fr.: „Unterrichtsbeobachtung und didaktische Kasuistik“. – In: D. Dohmen; Fr. Maurer; W. Popp (Hrsg.): Unterrichtsforschung und didaktische Theorie. München: Piper 1970, S. 130–144.
- Menck, P.: „Dokumentation von Unterrichtsprotokollen“. – In: Z. f. Päd., 25/1979/3, S. VIII.
- Meyer-Hesemann, W.: „Zum juristischen Umgang mit Fällen“. – In: D. Fischer (Hrsg.) 1983, S. 37–49.
- Mitter, W.; Weishaupt, H. (Hrsg.): Strategien und Organisationsformen der Begleitforschung. Fallstudien über Begleituntersuchungen im Bildungswesen. Weinheim: Beltz 1979.
- Muth, J.: Von acht bis eins. Situationen aus dem Schulalltag und ihre didaktische Dimension. Essen: Neue Deutsche Schule 1967.
- Neill, A. S.: Das Prinzip Summerhill: Fragen und Antworten. Argumente, Erfahrungen, Ratschläge. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt 1979.
- Nicklis, W. S.: Handwörterbuch der Schulpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1973.
- Nohl, H.: „Die Polarität in der Didaktik“ (1930). – In: Ders.: Pädagogik aus dreißig Jahren. Frankfurt/M.: Schulte-Bulmke 1949, S. 86–97.
- Oppolzer, S. (Hrsg.): Denkformen und Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft. Bd. 1: Hermeneutik, Phänomenologie, Dialektik, Methodenkritik. München: Ehrenwirth 1966.
- Panofski, E.: „Zum Problem der Beschreibung und Inhaltsdeutung von Werken der bildenden Kunst“. – In: Logos, 21/1932/2, S. 103–119.
- Perlitz, M.: Die Einsatzmöglichkeiten der Fallstudienmethode in der Weiterbildung. Frankfurt/M.: Rationalisierungs-Kuratorium der Deutschen Wirtschaft 1979.
- Petermann, F.; Hehl, F.-H.: Einzelfallanalyse. München: Urban & Schwarzenberg. (Fort-schritte der Klinischen Psychologie. Bd. 18).
- Plessner, H.: Macht und menschliche Natur. Ein Versuch zur Anthropologie der geschichtlichen Weltansicht. Berlin: Junker & Dünhaupt 1931. Jetzt in: Gesammelte Schriften. Bd. 5, Frankfurt/M.: Suhrkamp 1981.
- Plessner, H.: *Conditio humana*. Pfullingen: Neske 1964.
- Plessner, H.: *Homo absconditus*. – In: R. Rojek; Schatz O. (Hrsg.): Philosophische Anthropologie heute. München: Beck 1972, S. 37–50.
- Pongratz, L. J.: Lehrbuch der Klinischen Psychologie. Psychologische Grundlagen der Psychotherapie. Göttingen: Hogrefe 1975.
- Reble, A. (Hrsg.): Das Straßproblem in Beispielen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 4. Aufl. 1980.

- Roth, H.: „Die Bedeutung der empirischen Forschung für die Pädagogik“. – In: H. Heckel; E. Lemberg; H. Roth; W. Schultze; F. Süllwold (Hrsg.): Pädagogische Forschung und pädagogische Praxis. Heidelberg: Quelle & Meyer 1958, S. 5–57. (Veröffentlichungen der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung. Bd. 1).
- Roth, H.: „Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung“. – In: Neue Sammlung, 2/1962/6, S. 481–490.
- Roth, H.: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Hannover: Schroedel, 15. Aufl. 1976 (erstmalig 1957).
- Roth, L.: Handlexikon zur Erziehungswissenschaft. München: Ehrenwirth 1976.
- Rumpf, H.: 40 Schultage. Tagebuch eines Studienrats. Braunschweig: Westermann 1966 (5. März bis 15. Mai).
- Rumpf, H.: „Die noch nicht ganz zivilisierte Phantasie. Vier didaktische Stückchen mit einer Nachbemerkung über Fallgeschichten“ (1979 a). – In: Neue Sammlung, 19/1979/1, S. 37–48.
- Rumpf, H.: „Inoffizielle Weltversionen – Über die subjektive Bedeutung von Lerninhalten“ (1979 b). – In: Z. f. Päd., 25/1979/2, S. 209–230.
- Rumpf, H.: Die übergangene Sinnlichkeit. Drei Kapitel über die Schule. München: Juventa 1981.
- Rumpf, H.: Die künstliche Schule und das wirkliche Lernen. München: Ehrenwirth 1986 (a) (EGS-Texte).
- Rumpf, H.: Mit fremdem Blick. Stücke gegen die Verbiederung der Welt. Weinheim: Beltz 1986 (b) (Reihe Pädagogik).
- Schulze, Th.: „Lebenslauf und Lebensgeschichte. Zwei unterschiedliche Sichtweisen und Gestaltungsprinzipien biographischer Prozesse“. – In: D. Baacke; Th. Schulze (Hrsg.): Pädagogische Biographieforschung. Weinheim: Beltz 1985, S. 29–63.
- Seidl, P.; Drexel, W.: „Pädagogische Freiräume und administrative Regelungen: Drei Fallanalysen zur Oberstufenreform“. – In: Z. f. Päd., 26/1980/2, S. 211–241.
- Silligmann, H.-J.: „Fallbericht zur Schulberatung“. – In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 29/1982, S. 365–372.
- Simons, H. (Ed.): Towards a science of the singular. Essays about case study in educational research and evaluation. Cambridge: Centre for Applied Research in Education, University of East Anglia 1980 (Care occasional Publications, No. 10).
- Sperle, D. H.: The case method technique in professional training. A survey of the use of case studies as a method of instruction in selected fields and a study of its application in a teachers college. New York: Columbia University 1933 (repr. 1972).
- Spranger, Ed.: Lebensformen. Halle: Niemeyer 1925.
- Stenhouse, L.: „Pädagogische Fallstudien: Methodische Traditionen und Untersuchungsalltag“. – In: D. Fischer (Hrsg.): 1982, S. 24–61.
- Strobel, H.: Lern- und Leistungsstörungen: Genese, Therapie und Prophylaxe. Stuttgart: Kohlhammer 1975.
- Strotzka, H. (Hrsg.): Fallstudien zur Psychotherapie. München: Urban & Schwarzenberg 1979.
- Terhart, E.: Interpretative Unterrichtsforschung. Kritische Rekonstruktion und Analyse konkurrierender Forschungsprogramme der Unterrichtswissenschaft. Stuttgart: Klett-Cotta 1978.
- Terhart, E.: „Intuition, Interpretation, Argumentation. Zum Problem der Geltungsbegründung von Interpretationen“. – In: Z. f. Päd., 27/1981/5, S. 769–793.
- Terhart, E.: „Das Einzelne und das Allgemeine. Über den Umgang mit Fällen im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Forschung“. – In: Zeitschrift für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung. Köln: Böhlau 2/1985/2, S. 283–312.
- Tillmann, K.-J. u. a.: Kooperative Gesamtschule – Modelle und Realität. Eine Analyse schulischer Innovationsprozesse. Weinheim: Beltz 1979.

- Twellmann, W.: Handbuch Schule und Unterricht. Düsseldorf: Schwann 1981, 8 Bde.
- Wagenschein, M.: „Also ist es wirklich wahr ...“ – In: Neue Sammlung, 18/1978, S. 561–565.
- Waples, D.: Problems in classroom method: a manual of case analysis for High School supervisors and teachers in service. New York: Macmillan 1927.
- Waples, D.; Tyler, R.W.: Research methods and teachers' problems. New York: Macmillan 1930.
- Weber, E.: Das Schulleben und seine erzieherische Bedeutung. Donauwörth: Auer 1979.
- Wittoch, M.: Unterricht mit Schulversagern. Vorschläge zur Förderung von Lernprozessen. Königstein i.Ts.: Athenäum, 2. Aufl. 1979.
- Wünsche, K.: Die Wirklichkeit des Hauptschülers: Berichte von Kindern der schweigenden Mehrheit. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 2. Aufl. 1979 (erstn. 1972).
- Zulliger, E.: Schwierige Kinder. Zwölf Kapitel über Erziehung, Erziehungsberatung und Erziehungshilfe. Bern: Huber, 7. Aufl. 1977.
- Züghart, Ed.: Disziplin Konflikte in der Schule. Hannover: Schroedel, 4. Aufl. 1970.