

Gertrud Beck/Gerold Scholz

1997

(In: Barbara Friebertshäuser/Annedore Prengel: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa Verlag, Weinheim und München 1997, S. 678-693.)

Fallstudien in der Lehrerausbildung

Überblick

Fallstudien beginnen in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion eine bedeutendere Rolle zu spielen. Der erste Teil dieses Beitrages begründet die Berechtigung dieser Entwicklung. Dabei zeichnen wir in einem ersten Schritt Argumentationslinien nach, die eine Neubewertung von Fallstudien zur Folge haben. In einem zweiten Schritt versuchen wir zu beschreiben, was wir unter "Fallstudien" verstehen. Aus den beiden Kapiteln ergeben sich Folgerungen für den Einsatz von Fallstudien in der Lehrerbildung. In diesem zweiten Teil werden zwei Verwendungszusammenhänge von Fallstudien exemplarisch behandelt. Zunächst geht es um Fallstudien als hochschuldidaktisches Mittel in Seminaren. Ein zweiter hochschuldidaktischer Verwendungszusammenhang von Fallstudien ist die Möglichkeit für Studierende, Forschungserfahrungen zu machen, indem sie Fallstudien selbst durchführen.

Die Fallstudie als Methode der Erziehungswissenschaft

Im Jahre 1981 schrieben Ertle und Möckel: "Es fällt auf, daß Fallberichte in der Erziehungswissenschaft eine geringe Beachtung finden. Stichwörter wie 'Falldarstellung', 'Fallbericht' oder 'Fallstudie' findet man in den zeitgenössischen pädagogischen Lexika und Handbüchern kaum. Auch methodologische Erörterungen zu dieser literarischen Gattung sind selten, obgleich Fallberichte in der Gebrauchsliteratur häufig anzutreffen sind." (ERTLE/MÖCKEL 1981, S. 9).¹

Nach unserer Kenntnis trifft diese Einschätzung auch für die neunziger Jahre zu, obwohl sich auf eine Reihe von Beiträgen zu dem Thema verweisen läßt.² Erst in der jüngsten Gegenwart ist ein größeres Interesse an Fallstudien zu verzeichnen. Dies wird begünstigt durch eine Reihe von Erkenntnissen und Entwicklungen.

Angesichts einer zumindest unübersichtlich gewordenen Schul- und Bildungslandschaft ist die Tendenz erkennbar, sich der Analyse der Realität zuzuwenden. Dies im Unterschied zu der Zeit, wo die Konstruktion von Konzepten im Vordergrund stand. Diese empirische Orientierung greift wiederum stärker als zu Beginn der sog. "realistischen Wende" in der Erziehungswissenschaft auf qualitative Verfahren zurück. Wo das Verstehen einzelner Prozesse wichtiger ist als die Aufarbeitung von Daten für bildungspolitische Konsequenzen werden qualitative Vorgehensweisen wichtiger als quantitative.

Ein dritter Grund für die beginnende Neubewertung von Fallstudien mag auch damit zusammenhängen, daß Fallstudien versprechen, ein der Erziehungswissenschaft adäquates Paradigma zur Verfügung zu stellen. Denn weder eine soziologische noch eine psychologische Betrachtungsweise können zum Beispiel erklären, was eine Situation zu einer Lernsituation macht. Allgemeiner formuliert: was pädagogisches Handeln eigentlich pädagogisch macht, setzt offenbar die Beobachtung einzelner Situationen voraus, in ihrer Bedingtheit und in ihrer Vielfalt. Die pädagogische Theoriebildung bedarf der Kenntnis der Praxis. Hans Merkens schreibt: "Der flüchtige Eindruck kann diese Kenntnis nicht vermitteln. Was benötigt wird, sind dichte Beschreibungen, wie GEERTZ diesen Typ im Anschluß an Ryle benennt." (MERKENS 1989, S. 615)

Dichte Beschreibungen setzen "dichte Erfahrungen" voraus.

¹ Auch Karlheinz Biller konstatiert 1988 einen Widerspruch zwischen der Bedeutung der Kasuistik in verschiedenen Wissenschaftsgebieten und der relativen Bedeutungslosigkeit in der Erziehungswissenschaft. (BILLER 1988, S. 9).

² In BILLER 1988 wird ein größerer Teil der Literatur aufgelistet.

Der Verweis auf den Ethnologen Clifford Geertz macht auf einen vierten Hintergrund aufmerksam, der den Diskurs um Fallstudien prägt. Nach einer psychologischen und einer soziologischen Zugriffsweise auf erzieherische und unterrichtliche Realität schiebt sich zur Zeit eine im Kern ethnologische Betrachtungsweise in den Vordergrund. Mit der Übernahme des Kulturbegriffes für erziehungswissenschaftliche Forschung ist auch der Versuch verbunden, eine jeweils einseitige Orientierung am Individuum bzw. seiner Umwelt dadurch zu vermeiden, daß Individuum und Umwelt in ihrer Wechselbeziehung gesehen werden. Die zur Zeit erkennbare Adaption angelsächsischer ethnographischer Forschung in der deutschen Erziehungswissenschaft übersieht, daß der ethnographischen Frage nach dem Unterschied zwischen den Kulturen die ethnologische Frage unterliegt, was eine menschliche Kultur zu einer Kultur macht. Konkret meinen wir damit: Über die Notwendigkeit hinaus, zum Beispiel die Vielzahl schulischer Kulturen zu untersuchen, bleibt die Frage: Wodurch wird eigentlich ein Kind zum Schüler?

Eine weitere, gewissermaßen im Hintergrund verlaufende Diskussion ist für die Bedeutung von Fallstudien nicht unwesentlich. Die grundsätzliche Kritik der Methodik von Wissenschaften hat deutlich gemacht, daß die Behauptung einer objektiven Beschreibung von Realität sich nicht mehr umstandslos aufrechterhalten läßt. Der Einfluß des Beobachters auf das Beobachtete ist in allen Wissenschaftsdisziplinen erkennbar geworden. Jedweder wissenschaftliche Diskurs unterliegt Bedingungen, die er selbst nur reflektieren aber nicht außer Kraft zu setzen vermag. Die Grenze zwischen Beschreibung und Interpretation ist fließend geworden. Das heißt auch, daß jede Beschreibung wiederum hermeneutisch zugänglich ist. Von daher gewinnen hermeneutische Verfahren ein neues Interesse. Dies gilt insbesondere für eine Disziplin wie die Erziehungswissenschaft, zu deren Grundlagen es gehört, nicht eindeutig zwischen Theorie und Praxis oder Wissenschaft und Kunst scheiden zu können. Die Fallstudie erfüllt für die Erziehungswissenschaft von daher ein doppeltes Bedürfnis. Sie stellt einen Bezug zur Praxis her und sie verspricht, zumindest propädeutische Hinweise auf eine Theorie. Denn im einzelnen Fall sind sowohl das Besondere wie das Allgemeine enthalten.

Wenn die bisherigen Argumente eher allgemein gehalten sind, so gibt es u.E. einen für die Erziehungswissenschaft spezifischen Anlaß, Fallstudien als einen wesentlichen Teil ihres Methodenrepertoires auszubauen. Besonders in den Forschungen zum Schriftspracherwerb und zum Sachunterricht, beides Forschungsbereiche der Grundschulpädagogik, ist deutlich geworden, daß es zum Verständnis der realen Lernprozesse notwendig ist, das Kind als Subjekt seines Lernprozesses zu konstruieren. Deutlich wurde, daß Methodologien und folglich auch didaktische Ansätze, in denen Lernen gefaßt wird "... als Folge direkter Übermittlung und/oder Nachahmung und Prägung, wobei die Schülerin und der Schüler als passive Individuen gesehen werden, in denen die äußeren Reize (das Lernangebot) Spuren hinterlassen - oder eben auch nicht." (VALTIN 1994, S. 146) den tatsächlich ablaufenden Lernprozessen nicht gerecht werden. Die Gleichsetzung von Lehrprozessen mit Lernprozessen ist falsch. Mit der Aufmerksamkeit auf Lernprozesse geraten nun Schüler und Schülerinnen in den Mittelpunkt der Beobachtung. Dabei wird zunächst zweierlei erkennbar. Erstens: Kinder denken und fühlen anders als Erwachsene und zweitens: Einzelne Kinder reagieren anders. Die Beobachtung der Lernprozesse von Kindern als Voraussetzung für die Konstruktion pädagogischer Lehrprozesse bedeutet für den erwachsenen Forscher die Auseinandersetzung mit einer Welt, die ihm nicht von allein verständlich wird. Das Konstrukt einer Erkenntnispyramide, in der das Wissen des Kindes im Wissen des Erwachsenen enthalten ist, unterschlägt die Unterschiede zwischen kindlichem und erwachsenem Wahrnehmen, Denken und Fühlen. Eine empirische Erziehungswissenschaft kann nicht länger das Kind bzw. den Schüler und die Schülerin aus der untersuchten Realität ausblenden. Sich auf Kinder als Subjekte ihrer Lernprozesse einzulassen, bedeutet dann methodisch auch, alle Modellannahmen aufzugeben, die mit Reiz-Reaktions-Schemata arbeiten. Das methodische Instrumentarium wird sich am konkreten Beispiel, der konkreten Situation orientieren und versuchen müssen, diese insgesamt zu rekonstruieren. In diesem Sinne ist auch Renate Valtin zu verstehen, wenn sie schreibt: "In den nüchternen Worten von Piaget geht es darum, eine dosierte Diskrepanz bzw. einen kognitiven Konflikt zwischen den Denkweisen des Kindes und der Struktur der Erkenntnis, wie sie für den Lerngegenstand erforderlich ist, herzustellen. Um dies bewirken zu können, müssen die Pädagogen jedoch zunächst dem Kind in seinem Denken begegnen können. Dazu benötigen sie nicht nur die Kenntnis der Strukturen des kindlichen Denkens bzw. seines operatorischen Niveaus, sondern sie müssen wissen, wie das Kind aktiv den jeweiligen Lerngegenstand (re-)konstruiert. Meine These lautet, daß diese Art der (Re-)Konstruktion jeweils spezifisch für jeden Lerngegenstand zu ermitteln ist und sich nicht durch eine

sachstrukturelle Analyse des Lerngegenstandes oder durch eine Ableitung vom operativen Niveau des Kindes bestimmen läßt." (VALTIN 1994, S. 147).

Zum Fallbegriff

Einer der Gründe für die mangelnde Bedeutung von Fallstudien in der Erziehungswissenschaft sehen wir in der Unklarheit des Fall-Begriffes. Die in der Literatur vorhandenen Versuche, Fallstudien durch die Bestimmung ihres Gegenstandes zu definieren, können nicht befriedigen. So rubriziert Karlheinz Biller Autobiographien, Ereignisse, Programme, Institutionen, Erziehungsmaßnahmen und Erziehungstheorien unter der Überschrift "Das Gegenstandsfeld der pädagogischen Kasuistik" (BILLER 1988, S. 38). Die genannten Bereiche können ebensogut Gegenstand anderer methodischer Verfahren sein. Wir plädieren dafür, auch in der Erziehungswissenschaft einer methodologische Erkenntnis zu folgen, die lautet, daß die Methode den Gegenstand konstruiert. Der "Fall" ist so gesehen nicht eine vorfindbare Tatsache, sondern Produkt einer methodischen Herangehensweise. Andere Herangehensweisen führen zu anderen Gegenständen. Jede Methode focussiert ihr Beobachtungsinteresse und vernachlässigt damit zwangsläufig andere Aspekte der Realität. Die Auseinandersetzung zwischen den Methoden kann deshalb auch nicht entlang der Frage objektiv oder nicht erfolgen, sondern unter dem Gesichtspunkt des Erkenntnisgewinnes bei einer Bevorzugung bestimmter Aspekte von Realität und der relativen Ausblendung anderer Aspekte. Unter diesem Gesichtspunkt haben wir im vorigen Kapitel die Vorzüge der Fallstudie beschrieben.

Dieser Ansatz, den Fall als Methode und nicht vom Gegenstand her zu bestimmen, ermöglicht auch einen produktiveren Umgang mit einem zweiten Problem der Kasuistik. Dies ist die Abgrenzung von Fallbeobachtung, Falldarstellung und Fallanalyse. Pragmatisch, d.h. als Orientierung während des Forschungsprozesses macht diese Trennung durchaus Sinn. Theoretisch ist sie allerdings deshalb nicht aufrechtzuerhalten, weil evident ist, daß jede Beobachtung theoriegeladen ist. Fallbeobachtung, Falldarstellung und Fallanalyse sind so ineinander verwoben, daß sie sich nicht trennen lassen. Was der Fall ist, ist abhängig, von dem der ihn erzählt - und man kann auch sagen, von denen, denen er erzählt wird.

Da dieser Satz wörtlich gemeint ist, enthält er auch eine Antwort auf das dritte Problem der Kasuistik. Auf die Frage nämlich, wann ein Fall anfängt und wann er aufhört. Es gibt dafür, vom Gegenstand her, kein Kriterium. Wer immer zwei Kinder fragt, warum sie sich streiten, läßt sich auf eine unendliche Geschichte ein. Der Erzähler bestimmt den Anfang und das Ende des Falles. Es ist der Erzähler, der im Erzählen definiert, was für ihn ein Fall ist - und was nicht. Jeder Fall ist eine Konstruktion sozialer Wirklichkeit. Anders gesagt: Die Falldarstellung ist eine Methode der Verständigung über soziale Wirklichkeit. Sie kann die Möglichkeit zur Verständigung deshalb voraussetzen, weil sie bei aller Verschiedenheit der Sprachen, der Wahrnehmungen und Deutungen die intersubjektive Teilhabe von Menschen an einer Lebenswelt anspricht. Die Fallgeschichte überzeugt dann, wenn sie mit der eigenen Lebenswelt in Verbindung gebracht werden kann. Das bedeutet auch, sie überzeugt nur dann, wenn sie mehr darstellt als einen flüchtigen Eindruck, wenn sie, wie es oben hieß, eine dichte Beschreibung bietet, die wiederum auf einer dichten Erfahrung beruht. Der Fall entsteht also in der Interaktion zwischen Erzähler und Zuhörer bzw. Autor und Leser. Vom Zuhörer oder Leser wird erwartet, daß er sagt: "Ja, so könnte es sein." Er soll oder muß nicht sagen: "Ja, so ist es."

Wer etwas erzählen will, muß etwas haben, worüber er erzählen kann, d.h., er muß etwas erfahren haben, er muß "dabei gewesen sein". Die Fallstudie setzt die Teilhabe an Realität voraus. Ihre Daten erhebt die Fallstudie durch teilnehmende Beobachtung. Diese Beobachtung mag durch alle möglichen Verfahren ergänzt werden - Interviews, Video- oder Tonbandaufzeichnungen, Sammlung von Dokumenten etc. All dies sind aber nur Ergänzungen. Ohne die eigene subjektive Erfahrung in der Realität sind sie in bezug auf die Fallstudie ohne Wert. Teilhabe bedeutet u.a. zweierlei. Der Beobachter nimmt teil am Strom der Ereignisse. Er setzt sich der Komplexität, oder wie Schmitz es nennt - "der chaotisch mannigfaltigen Ganzheit" (SCHMITZ 1994, S. 6) der Realität aus. Und - was häufig weniger beachtet wird - er nimmt teil an der Interpretation der Situation durch die Beteiligten. Erst seine Teilhabe ermöglicht, sowohl die Ereignisse wie deren Interpretation als Einheit wahrzunehmen.

Für die Fallstudie entscheidend ist nun wiederum, daß sich der Forscher, anders als die übrigen Beteiligten in einem doppelten Kontext wiederfindet. Hans Merkens spricht von einer Doppelrolle des teilnehmenden Beobachters: als "normaler Akteur" und "als Forscher" (Vgl. MERKENS 1984, S. 34). Der teilnehmende Beobachter hat gleichzeitig zwei Haltungen zu realisieren, nämlich

Engagement und Distanz. Ohne Engagement läßt sich die Realität und deren Deutung nicht erfahren. Und ohne Distanz wird die Deutung der anderen Beteiligten nicht als Deutung erkennbar. Um es an einem Beispiel zu sagen: Wenn es in einer Schulklasse klingelt, so kann dies Schülern wie Lehrern selbverständlich geworden sein. Erst die Distanz ermöglicht es, die scheinbare Selbstverständlichkeit mit der die Klasse auf das Klingeln reagiert wahrzunehmen. Diese Doppelrolle verpflichtet den teilnehmenden Beobachter auch darauf, die Geltungsregeln von Aussagen in beiden Kontexten zu beachten. Seine Fallkonstruktion muß sowohl für die Praktiker nachvollziehbar sein, wie für Wissenschaftler. "Während Teilnahme also die Aufrechterhaltung des Anspruchs jeder Kultur auf ihre Eigenständigkeit garantiert, untermauert Beobachtung, geleitet vom Wissenschafts- und Vermittlungsideal, die Vergleichbarkeit der Weltansichten und kulturellen Horizonte. Durch Mitteilung wird außerdem die Funktion der Emanzipation, d.h. kritische Reflexion, beim Forscher wie beim Forschungsobjekt gewährleistet: Wir schreiben nicht nur über den anderen, sondern auch für ihn und an ihn." (KOEPPING 1987, S. 29).

Aus dieser Sicht bietet auch eine fiktive Fallgeschichte, wie die von Jürgen Hennigsen mit dem Titel "Peter stört" für Theoretiker wie Praktiker einen Erkenntnisgewinn. (HENNIGSEN 1967) Denn die Kunstfiguren von Lehrerinnen, Studentinnen und Lehrern, die unterschiedlich auf Peters Störung reagieren - er bemalt sein Buch und zeigt dies seinen Mitschülern - rufen beim Leser den Eindruck hervor, sie schon erlebt zu haben. Dem widerspricht nicht, daß man als Erziehungswissenschaftler in den handelnden Personen der Geschichte Protagonisten bestimmter Erziehungstheorien wiederfindet. Offenbar ruft genau das Zusammenspiel von Hennigsens guter Kenntnis der Theorie und einer intimen Kenntnis alltäglicher schulischer Vorgänge den Eindruck hervor, daß die kleine Szene Unterrichtsalltag abbilde, obwohl sie doch konstruiert ist.

Damit soll auch gesagt werden, daß der Fall nicht naiv entsteht. In einer chaotisch-mannigfaltigen Realität ist die Fähigkeit, einen Fall zu konstruieren, abhängig vom Vorhandensein theoretischer Entwürfe dieser Realität. Der Fall exemplifiziert den Schnittpunkt von Realität und Theorie, im Sinne von Merleau-Ponty läßt sich auch sagen: Von Wahrnehmung und Spekulation. Im Fall sind Realität und Theorie aufeinander bezogen. Die Fallmethode ist danach jene Methode, die diesen Bezug herstellt.

Nun ließe sich einwenden, daß damit nach beiden Seiten hin jegliche Form der Verallgemeinerung unmöglich gemacht würde. Denn der Alltag erscheint in Form einer Theorie und die Theorie verkleidet als Alltagsgeschichte. Weder für den Alltag noch für die Theorie sei solch ein Fall repräsentativ. Im Sinne der Repräsentativität quantitativer Studien ist dieser Einwand berechtigt. Im Unterschied zu quantitativen Methoden haben Fälle keine Grundgesamtheit. Der einzelne Fall ist zunächst nur repräsentativ für eine Möglichkeit einer Konstruktion sozialer Wirklichkeit. Der einzelne Fall kann sich prinzipiell nicht daraus legitimieren, daß er repräsentativ sei für eine bestimmte Realität, denn diese Aussage würde jene Quantifizierung des Feldes voraussetzen, die die Fallstudie nicht vornimmt. Das, was den einzelnen Fall exemplarisch macht, steht nicht in Bezug zur Realität, noch zu den Diskursen (Theorien) über Realität. Exemplarisch sind Fälle in Bezug auf die Möglichkeiten der Integration von Realität und Diskurs.

In dem Beispiel "Peter stört" ist dies im Kern die Definition der geschilderten Situation als "Störung". Ohne diesen Störungsbegriff wäre die Geschichte kein Fall. Mit dem Begriff "Störung" wird aus dem Fluß der Ereignisse ein Anfang und ein Ende konstruiert, über das sich reden läßt. Indem Hennigsen einen sowohl praktisch wie theoretisch verorteten Begriff reflektiert macht er Aussagen über eine bestimmte Praxis wie über eine bestimmte Art und Weise über Praxis zu reden.

An Hennigsens kleiner Geschichte "Peter stört" ist ein weiterer Aspekt von Fallstudien leicht erkennbar. Karl Heinz Günther schrieb 1978: "Der 'besondere Fall' ist es auch, dem sich die erwähnte kausistisch orientierte pädagogische Literatur vorzugsweise zuwendet. Es werden fast ausschließlich Konfliktfälle dargestellt und diskutiert. Das Alltägliche, Selbstverständliche, Wiederkehrende, immer schon Verstandene und Bewältigte wird selten als Fall vorgestellt, sondern das, was sich als Konflikt, als besonderes Ereignis, als Denkwürdiges und Merkwürdiges, als Unerwartetes und Unvorhergesehenes aus dem Geschehensablauf heraushebt." GÜNTHER 1978, S. 167)

Die Orientierung am Konfliktfall führt bestenfalls, sofern sich eine große Sammlung solcher Fälle organisieren ließe, zu einer Sammlung von Konflikten. Wobei wir mit "Konflikten" nicht primär Situationen meinen, in denen die handelnde Personen sich widersprechende Interessen verfolgen.

Wenn solche Szenen zum Fall gemacht werden, dann deshalb, weil Beobachter und handelnde Personen unterschiedliche Interpretationen zur Verfügung haben.³

Eine Sammlung von Konfliktfällen fragt dann auch notgedrungen, wie es BINNEBERG tut, nach Analogien. Die Orientierung am Konflikt macht jedoch die Fallmethode eher untauglich für ethnologische oder ethnographische Ansätze. Denn deren Interesse besteht dezidiert darin, das Gewöhnliche und Alltägliche in den Blick zu bekommen. Aus dieser Sicht darf nichts als trivial oder als gegeben vorausgesetzt werden. (Vgl. BOGDAN/BIKLEN 1982)

Die Konsequenz besteht u.E. darin, teilnehmende Beobachtung als Langzeitbeobachtung zu bestimmen. Erst dadurch, daß sich die Biographien der Teilnehmer im beobachteten Feld und der beobachtenden Person eine Zeit lang miteinander verschränken, besteht die Chance, sowohl an der Kultur des Feldes teilhaben zu können als auch die, gerade das, was dieser Kultur so selbstverständlich ist, zu skandalisieren. Die Langzeitbeobachtung wiederum modifiziert das Verhältnis von Fallbeobachtung, Fallanalyse und Falldarstellung. Sie dokumentiert zunächst so umfassend wie möglich und erst in der Rekonstruktion werden Fälle konstruiert. Damit verschiebt sich auch das Erkenntnisinteresse. Es geht nicht um eine Ansammlung von (Konflikt-) Fällen, sondern um das Erkennen und Nacherzählen von Entwicklungen. Die Fallmethode löst sich insofern auch von der Vorstellung, gewissermaßen "Wesensaussagen" über Personen oder Institutionen treffen zu wollen oder zu können. Diese schon immer problematische Annahme wird hier aufgelöst in eine Beschreibung von Veränderungen, der Bedingungen unter denen bestimmte Veränderungen beobachtbar waren - und zumindest spekulativ - einer Reflexion darüber, welches die Bedingungen der Möglichkeit für bestimmte Veränderungen sind. Erst aus dieser Sicht kann die Fallstudie auch zu der pädagogischen Frage beitragen, was denn eigentlich eine pädagogische Handlung ist.⁴

Für die Erziehungswissenschaft kann aus unserer Sicht - anders als dies in der Regel in der vorhandenen Literatur gesehen wird⁵ - die Fallmethode sich nur auf den "Fall mit" beziehen. Die Bestimmung des Falles als "Fall von" ist u.E. für pädagogische Fragen nur am Rande bestimmend. Der einzelne Fall ist in dieser Sicht nichts weiter als ein Beleg für eine allgemeine Regel. Im pädagogischen Alltag kennen wir eine Vielzahl solcher "dies ist ein Fall von - Formulierungen." "Ganz allgemein gesprochen geht es immer um das richtige, d.h. fachgerechte Herstellen einer 'Wenn-Dann-Beziehung': Nämlich zwischen dem jeweiligen Fall und dem 'anerkannten Allgemeinen', auf welches der Fall zu beziehen ist." (MÜLLER 1993, S. 32) Eine Bestimmung dieser "Wenn-Dann-Beziehung" mag in einigen pädagogischen Situationen angebracht sein und ist sicher notwendig im sozialpädagogischen Arbeitsfeld. Der Sozialpädagoge muß klären, wofür etwas der Fall ist, weil die Antwort auf diese Frage entscheidet, wer weiterhin zuständig ist und in welcher Form. In schulischen Kontexten kommt es vor, daß man zu dem Ergebnis kommt: Dies ist ein Fall, der mit den Eltern besprochen werden muß, oder: Dies ist ein Fall, zu dem ein Erziehungsberater hinzugezogen werden soll oder ein Schulpsychologe. Überlegungen zum "Fall von" und "Fall für" regeln Zuständigkeiten. Und insoweit Lehrerinnen auch sozialpädagogische Funktionen wahrnehmen, können sie mit dieser Art von "Fällen" konfrontiert sein.

Der eigentlich pädagogische Fall ist jedoch der "Fall mit".

Burkhard Müller schildert auf dem Boden sozialpädagogischer Arbeit Aspekte des "Falles mit", die auch für Lehrerhandeln gelten:

"Pädagogisches Handeln - und jede Fallbearbeitung als 'Fall mit' - unterscheidet sich ... von jeder Art der Fallbearbeitung, die als technische Anwendung eines 'anerkannten Allgemeinen', als 'know how' funktioniert. Erstens ist Arbeit am 'Fall mit' prinzipiell 'Bewältigung von Ungewißheit'. Denn das, was Grundlage und Gegenstand der Zusammenarbeit sein kann (nämlich das notwendige Stück

³ Wir argumentieren kommunikationstheoretisch. Das unterscheidet unsere Argumentation zum Beispiel von der, die GÜNTHER vornimmt. Auch für ihn sind Fälle Schnittpunkte von Theorie und Praxis. Den Schnittpunkt allerdings sieht GÜNTHER in der konkreten Situation: "Der Schnittpunkt ist demnach durch die konkrete Situation des Praktikers markiert, der sich vor einen Fall gestellt findet, er liegt im Handelnden selbst. Er ist es, der die Umsetzung pädagogischer Theorien in Praxis leisten muß." (GÜNTHER 1978, S. 168). Aus unserer Sicht ist der letzte Satz nicht haltbar. "Dieses ist nicht die Anwendung von jenem", läßt sich aus unserer Sicht mit HENNINGSEN sagen. (HENNINGSEN 1967, S. 55)

⁴ Vgl. BECK/SCHOLZ 1995a, S. 11f.

⁵ So u.a. BILLER, BINNEBERG, GÜNTHER

gegenseitigen Vertrauens und die Sache, in der man sich traut), kann nicht im voraus festgestellt sein, sondern muß gemeinsam entdeckt werden. (...) Zweitens hat pädagogisches Handeln (und jede Bearbeitung als 'Fall mit') grundsätzlich den Charakter eines (mindestens) bisubjektiven Handelns. D.h., zu dem, was da gehandelt bzw. produziert wird, gehören immer mindestens zwei: Pädagoge und Adressat. In gewisser Hinsicht kann man sagen: was immer Sozialpädagogen im Blick auf die Dimension 'Fall mit' tun, es bleibt bloßer Versuch, bloßes Angebot, ja bloße Geste, solange es nicht vom Gegenüber aufgegriffen und durch dessen Mithandeln zu einem ganzen wird. Drittens muß pädagogische Arbeit diese Abhängigkeit nicht nur als Faktum akzeptieren, sondern selbst wollen. Denn wenn es auf dieser Ebene darum geht, das 'anerkannte Allgemeine' eines 'menschwürdigen', 'fairen' Umgangs im konkreten Fall praktisch werden zu lassen, dann muß die Abhängigkeit des pädagogischen Handelns vom Handeln seiner Adressaten mehr sein als ein bedauerliches Technologiedefizit; dann muß der Umgang mit ihr gewollt und Ausdruck fachlichen Könnens sein." MÜLLER 1993, S. 48f.)

Der "Fall mit" ist der des täglichen Umgangs mit Schülern in der Schule. Der "Fall mit" knüpft an die positiven Aspekte der Rechtskasuistik an. Denn aus dem einzelnen Fall wird deduktiv jene Norm gewonnen, mit deren Hilfe dieser Fall schöpferisch, d.h., kreativ und spekulativ gelöst werden kann und der als Präzedenzfall ein Denkmodell, nicht ein Denkraster, für die Frage bereitstellt, ob andere Fälle diesem Präzedenzfall ähnlich sind oder nicht.

Das es in pädagogischen Situationen darauf ankommt, Situationen kreativ zu lösen und dabei die Sichtweisen von Schülerinnen und Schülern wahrzunehmen und zu berücksichtigen, dafür sind Fallgeschichten in der Lehrerbildung ein geeignetes Mittel.

Fallgeschichten in der Lehrerbildung

Für die Frage, welche hochschuldidaktische Bedeutung Fallgeschichten in der Lehrerbildung haben können, läßt sich zunächst an eine Aussage von Bernhard Koring anknüpfen: "Ich habe zeigen wollen, daß die wesentlichen Gegenstände professioneller pädagogischer Tätigkeit gerade nicht der Lernstoff und auch nicht bestimmte Normen sind; Hauptgegenstand sind vielmehr die individuellen Bedeutungen, also die Lesarten, die die Lernenden bei der Bearbeitung eines Themas selbst hervorbringen." (KORING 1992, S. 57). Denn: "Professionelle pädagogische Tätigkeit strukturiert und begleitet den Prozeß, in welchem die Adressaten versuchen, die Probleme und Bedingungen eigenen Lernens zu artikulieren." (EBD.)

Hier wird zunächst deutlich, daß Fallgeschichten nur ein Moment der Ausbildung sein können. Denn die Normen erzieherischen Handelns und die Begründung für die Auswahl des Lernstoffes lassen sich nicht allein aus Fällen ableiten, spielen aber für den Pädagogen bei der Interpretation der Lesarten und dem Versuch, diese zu strukturieren und zu begleiten, eine Rolle. Insofern spricht Müller auch von einer propädeutischen Funktion der Fallgeschichten, die weder praktische Erfahrungen noch die in einem Studium vermittelbare Theorie ersetzen kann. (Vgl. MÜLLER 1993, S. 150).

Fallgeschichten können aber in einem mehrfachen Sinne "Lesarten" vermitteln.

Sie bieten zum einen Lesarten einer Praxis, sie ermöglichen - auch wenn dieser Eindruck sogleich wieder aufzuheben sein wird - einen Einblick in reale Situationen. "Man hat das Gefühl", sagten uns unsere Studenten, als wir von "unserer" Klasse erzählten, die wir beobachteten, "daß man es mit richtigen Kindern zu tun hat." Gemeint waren wohl zwei Tatsachen. Die eine besteht darin, daß die Fallgeschichte zwar einen Ausschnitt aus einem Ganzen konstruiert, aber dennoch und notwendig versucht, eine Situation, eine Szene in ihrer Mannigfaltigkeit darzustellen. Eine Fallgeschichte, die sich nur auf das Handeln der Lehrerin, oder nur auf deren Frage, oder nur auf den Inhalt des Unterrichtes beziehen würde, ist keine. Die zweite Tatsache liegt darin, daß der Erzähler im Erzählen vermittelt - und das gilt sogar noch für den Autor in einem geschriebenen Text - das er mehr weiß, als er sagt. Die Fallgeschichte ist eine Erzählung und keine Beschreibung. Als Erzählung vermittelt sie etwas von dem, was man als Zuhörer oder Leser gewissermaßen zwischen den Worten oder Zeilen erfährt. Die Fallgeschichte verweist auf Erfahrung.

Das läßt sich noch an dem erzählerischen Trick ablesen, den Hennigsen benutzt, wenn er die Gedanken der Lehrerin in der Situation protokolliert: "... Dein VW muß heute nachmittag zur Inspektion, nicht vergessen..." (HENNIGSEN 1967, S. 51)

Die zweite Ebene der Lesarten bezieht sich auf die Möglichkeiten, den Text zu lesen und zu verstehen. Die Fallgeschichte ist, wie jede Erzählung, interpretationsoffen. Die Frage, was ist da eigentlich geschehen?, ruft bei verschiedenen Teilnehmern erst verschiedene Antworten hervor und dann die Frage: Warum haben wir hier verschiedene Antworten? Der Fall als Methode, die Theorie

und Praxis aufeinander bezieht, macht deutlich, daß die Theorie mit Praxis aufgeladen ist und jede Praxis theoriebefrachtet. "Es geht", schreibt Müller, "nicht um eine Vermittlung von Theorie und praktischer `Anwendung', sondern um ein `Hin und Her' zwischen zwei `Erkenntniswegen'" (MÜLLER 1993, S. 151).

Die dritte Ebene der Lesarten hat zunächst die didaktische Funktion der Vermittlung von Mehrperspektivität. Die Aufgabe, die die Fallgeschichte nahelegt, besteht darin, sich in die Situation der handelnden Personen in der Geschichte hineinzusetzen. Die Fallgeschichte provoziert zur Auseinandersetzung: Mit Sinndeutungsversuchen und eigenem mimetischen Vermögen. Dies meint die Fähigkeit, "sich an die Stelle zu setzen". Etwa an die Stelle der Lehrerin, die die Situation beobachtet oder an die von Peter oder anderer Kinder.

Die Fallgeschichte provoziert zur spielerischen und vergleichenden Diskussion der berichteten Erziehung und bezieht dabei den je eigenen Hintergrund mit ein. Die Falldiskussion wahrt so die Komplexität der Situation und ermöglicht - ohne intim zu werden - die Diskussion eben dieses eigenen Hintergrundes.

Reinhard Hörster schreibt: "Sie (die Studierenden) lesen die berichteten erzieherischen Tatbestände und Versuche der Kasuistik und der praxeologischen Empirie, sie lesen zugleich, sich selbst als Erzieher und Erzieherinnen in der lebendigen Situation antizipierend und als Kinder und Jugendliche erinnernd. Sie variieren das Berichtete im Vergleich, supplementieren und ergänzen es. Sie lesen schöpferisch, aktiv." (HÖRSTER 1993, S. 15)

Diese Möglichkeit, sich in die lebendige Situation hineinzusetzen, spielt u.E. vor allem eine wichtige Rolle, in dem Versuch, Studierenden die Andersartigkeit der Lesarten von Kindern nahezubringen. Weil die Fallstudie weder "sachneutral" noch "beziehungsneutral" ist, läßt sich an ihr die oben von Renate Valtin genannte Forderung aufgreifen, nämlich den Lerngegenstand und das Kind als Subjekt seines Lernprozesses gemeinsam zu betrachten.

Die Fallgeschichte im Seminar ist insofern eine Simulation, mit der ohne Gefährdung der Kinder und ohne Gefährdung der Studierenden in die Grundlagen einer empirischen Beobachtung eingeführt werden kann, die die Beobachtung und Beschreibung tatsächlich verlaufender Lernprozesse - nicht Lehrprozesse - zum Gegenstand hat.

Die Fallgeschichte macht die Mehrperspektivität pädagogischen Handelns deutlich und die jeweilige Abhängigkeit der handelnden Personen voneinander.

Die Fallgeschichte ist nicht eine Einübung in richtiges pädagogisches Handeln. Sie hat kein Rezept und darf auch nicht als Rezept gelesen werden. Die Tatsache, daß sie Lesarten anbietet, heißt, daß sie zum Streit provoziert. Zum Mißverständnis der Fallgeschichten als Rezeptgeschichten hat wiederum Hennigsen alles notwendige geschrieben: "Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Reflexion in der hier vorausgesetzten Bedeutung ist also ganz entschieden nicht Vorentwurf künftigen pädagogischen Handelns, sondern Hermeneutik einer pädagogischen Wirklichkeit, die im Augenblick des Darübersprechens immer schon vorgegeben ist. Freilich ist ein Ziel solcher Reflexion - neben der Einsicht in Sachverhalte - immer auch Ermöglichung künftigen pädagogischen Handelns." (HENNIGSEN 1967, S. 55)

Fallstudien als Forschungserfahrung für Studierende

Das Wissen um die Differenz zwischen Lehren und Lernen macht es für den Pädagogen zwingend, seine Adressaten und sich selbst zu beobachten und das Wahrgenommene zu interpretieren. Koring gliedert die pädagogische Tätigkeit in "Handeln" und "Deuten" und schreibt: "Beides sind die grundlegenden Operationen, die jeder Pädagoge lernen und beherrschen muß." (KORING 1992, S. 61)

Im Kern setzt die Forderung, Deuten als Moment pädagogischer Tätigkeit zu sehen, die Fähigkeit voraus, als Praktiker und in der Praxis zu forschen. Die Lehrertätigkeit impliziert die Fähigkeit zur Forschung. Das bedeutet, daß es Aufgabe der Hochschule ist, Studierenden diese Qualifikation zu vermitteln, ihnen Forschungserfahrungen zu ermöglichen und entsprechende Methoden zu lehren.

Wir meinen damit ausdrücklich nicht primär die Fähigkeit, Forschungsergebnisse zu lesen und gegebenenfalls zu kritisieren. Wir meinen dezidiert, eigene Forschungen durchzuführen.⁶

Es ist naheliegend, daß diese Forschung nicht daran gemessen werden kann, ob sie in der Konkurrenz mit professioneller Forschung einen veröffentlichbaren Beitrag zur Fortentwicklung der

⁶ Dies ist auch ein Grund, warum die Ausbildung für die Lehrämter, vor allem für das Lehramt an Grundschulen eine universitäre Ausbildung sein muß.

Wissenschaft leistet oder nicht. Dennoch ist die studentische Forschung prinzipiell den gleichen Kriterien unterworfen wie jede Forschung. Das bedeutet einmal, daß sich die Dokumentensammlung und deren Interpretation an den Standards wissenschaftlicher Forschung orientieren muß. Und wenn sie dies tut, so leistet sie auch einen Beitrag zum Wissenschaftsdiskurs. Die Aufgabe der Lehrenden in der Hochschule besteht nun darin, die Forschungsfrage so zu stellen, daß sie von den Studierenden auch bearbeitet werden kann. Und in diesem Zusammenhang bietet die Fallstudie die Möglichkeit, Fragen zu entwickeln, die sowohl von dem notwendigen Forschungsaufwand, wie dem Schwierigkeitsgrad, der Reichweite der Interpretation etc., den Möglichkeiten von Studierenden angepaßt werden kann.

Diese Abstimmung auf die Möglichkeiten von Studierenden findet in der Regel natürlich überall dort statt, wo Studierende in Forschungen der Hochschule eingebunden werden. Aber dort geschieht eben nicht das, was wir unter "Forschungserfahrungen" verstehen und was wir als Qualifikation für eigenes pädagogisches Handeln für notwendig erachten. In der Einbindung von Studierenden in professionelle Forschung erleben sie in der Regel nur Aspekte der mit dieser Forschung verbundenen Aufgaben und Probleme. Die Fallstudie kann dagegen den Prozeß von der Entwicklung der Fragestellung, über die Durchführung der Untersuchung bis zu deren Interpretation als eigenständig durchgeführte Forschung ermöglichen. Und allein die Fallstudie vermittelt den Studierenden jene Qualifikationen, die sie für ihre Beobachtungsaufgabe in der Praxis benötigen. In diesem Sinne ist die Forschungserfahrung in der Fallstudie Teil einer auf den Beruf hin orientierten Ausbildung. Die Fähigkeit zur empirischen Beobachtung der Adressaten und des eigenen Handelns hat nicht nur die Handlungsfähigkeit des späteren Pädagogen zum Ziel. Es ist u.E. vor allem auch Aufgabe der Hochschule, jene Qualifikationen zu vermitteln, die als Reflexionswissen Voraussetzung dafür sind, daß sich Lehrerinnen und Lehrer während ihrer Berufstätigkeit weiter qualifizieren. Je weniger es darum gehen kann, daß die Universität die richtigen Rezepte für das richtige pädagogische Handeln vermittelt, desto wichtiger wird es, den Blick vom Ende des Studiums und dem Beginn der Berufstätigkeit zu lösen und auf die während der Berufstätigkeit notwendigen Lernprozesse von Lehrenden zu richten.

Die Fallstudie übt also die Fähigkeit zu einer forschenden Haltung, sie übt die Ausbalancierung der widersprüchlichen Anforderungen nach Engagement und Distanz.

In diesem Zusammenhang besteht die Besonderheit der Fallstudie - und damit deren hochschuldidaktische Qualität - darin, daß die eigene Person immer Teil des Forschungsgegenstandes ist. Die Bestimmung der Fallstudie als Methode, Theorie und Realität aufeinander zu beziehen, oder anders formuliert, sich mit Lesarten auseinanderzusetzen, bedeutet für den studentischen Forscher nicht nur, nach der Tragfähigkeit der eigenen Deutungen zu fragen, sondern insgesamt nach der Bedeutung der eigenen Anwesenheit in dem beobachteten Feld. Wenn die Fallgeschichte im Seminar dazu provoziert, sich an die Stelle der Protagonisten der Geschichte zu versetzen, so verlangt die Fallstudie geradezu danach, sich selbst in einer doppelten Rolle zu sehen: Als Produzent von Dokumenten und als kritischer Leser dieser Dokumente. Diese Fähigkeit kann sowohl als wissenschaftlich gekennzeichnet werden wie als Voraussetzung für professionelles praktisches Handeln von Pädagogen.

Es ist wohl unstrittig, daß die hochschuldidaktische Begründung für die Konfrontation von Studierenden mit Theorien u.a. darin liegt, durch methodisch geleitetes Nachfragen Pauschalisierungen zu vermeiden. Die Erfahrung, daß sich Menschen, Situationen und Gegebenheit anders darstellen, wenn man sie genauer betrachtet, ist in aller Regel ein Lernergebnis der Studierenden aus der Beschäftigung mit Fallstudien.

Ein weiteres Lernergebnis aus der Durchführung einer Fallstudie ist die Einsicht in die Wechselwirkung zwischen der eigenen Personen und dem Umfeld. Pauschalisierungen im Sinne einer Zuschreibung von Eigenschaften eines Adressaten, die situationsunabhängig gedacht werden, ist danach nicht mehr möglich.

Die Fallstudie zwingt zur Auseinandersetzung mit den verschiedenen Rollen, in denen Erwachsene in pädagogischen Kontexten von Kindern angesprochen werden.

Wir haben im Zusammenhang mit der von uns durchgeführten Fallstudie einmal ausdifferenziert, was die Ausbalancierung von Engagement und Distanz im Detail bedeutet. Aus der Sicht der Kinder, die wir beobachtet haben, lassen sich eine Vielzahl von Rollen/Funktionen beschreiben, die wir Forscher eingenommen haben. Die folgende Liste ergab sich aus der Durchsicht unserer Protokolle unter der Frage, in welcher Funktion die Kinder uns benutzt haben.

Forscher sind:

Erwachsene, Hilfslehrer, Mittel zum Zweck, Mitspieler, Personen mit Privatleben, Menschen mit einem speziellen Beruf.

Forscher als Erwachsene repräsentieren zum Beispiel Vorbildfunktionen oder geschlechtsspezifische Möglichkeiten der Zuwendung. Zur Veranschaulichung unsere Liste unter der Kategorie: Forscher als Mittel zum Zweck.

Forscher sind für Kinder Mittel zum Zweck:

- um andere Kinder zu ärgern
- um nicht arbeiten zu müssen
- um etwas auszuprobieren
- um Unterrichtsstoff zu wiederholen
- um andere Kinder zu disziplinieren
- als Schiedsrichter und Wahrheitsbeweis bei Konflikten.

Wenn es evident ist, daß für jeden empirischen Forschungszusammenhang die Frage bedeutend ist, in welcher Situation Dokumente erhoben werden, d.h. in welcher Funktion der Forscher von denen wahrgenommen wird, die er beobachtet, so ist es auch sicher, daß die Vergewisserung über die "Protokollsituation" auch im Kontext pädagogischen Handelns Voraussetzung für eine angemessene Deutung der Situation ist.⁷

Eine ähnliche Liste ließe sich natürlich in bezug auf die verschiedenen Rollen/Funktionen aufstellen, die wir für die Lehrerin hatten. Unsere Orientierung an den Kindern in dieser Studie hat seinen Grund darin, daß die Wahrnehmung von pädagogischen Prozessen durch Kinder in der erziehungswissenschaftlichen Forschung weitgehend nicht vorhanden ist. Dies ist ein Grund, warum wir versuchen, Studierende in Fallstudien vor allem auf die Beobachtung von Kindern zu lenken. Ein zweiter Grund ist eher didaktisch. Die Beobachtung von Kindern in einer Fallstudie gibt Studierenden die Möglichkeit, Wirkungen eigener Handlungen in einem Raum zu erkunden, ohne sich und die Kinder zu gefährden. Die Breite und Tiefe der Fallstudie läßt sich eingrenzen und damit auf die Möglichkeiten von Studierenden beziehen. Dies ist der eine Aspekt. Der andere ist eben der, daß die Studierenden Erfahrungen über Wirkungszusammenhänge machen ohne daß sie - und dies im Unterschied zum handelnden Lehrer - unmittelbar handeln müssen und ohne daß diese Handlungen für sie oder für die Schüler weitreichende Konsequenzen haben. Die Fallstudie bietet den Studierenden einerseits einen Zugang zur Komplexität des Alltags und schützt sie und die von ihnen beobachteten Kinder vor den Folgen falscher Handlungen in dieser komplexen Situation.

Literatur

Altrichter, Herbert/Posch, Peter: Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung, Bad Heilbrunn 1994 (2. durchges. u. bearb. Aufl.)

Anderson, Lorin W./Burns, Benjamin B.: Research in Classrooms, Oxford/New York/Beijing/Frankfurt/Sao Paulo/Sydney/Tokyo, Toronto 1989

Aster, R/Merkens, Hans (Hrsg.): Teilnehmende Beobachtung. Werkstattberichte und methodologische Reflexionen, Frankfurt/M 1989

Baacke, Dieter/Schulze Theodor (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens, München 1979

Beck, Gertrud/Scholz, Gerold: Beobachten im Schulalltag. Ein Studien- und Praxisbuch, Frankfurt am Main 1995a

Beck, Gertrud/Scholz Gerold: Soziales Lernen - Kinder in der Grundschule, Reinbek 1995b

Berger, Peter L./Luckmann, Thomas: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie, Frankfurt/M 1972

⁷ Hier verfügen vor allem quantitative Untersuchungen über erhebliche methodische Mängel, da sie in aller Regel diese Frage nicht reflektieren.

- Billier, Karlheinz: Pädagogische Kasuistik. Eine Einführung, Baltmannsweiler 1988
- Binneberg, Karl: Grundlagen der pädagogischen Kasuistik. In: Zeitschrift für Pädagogik 6/1985 (31. Jg.), S. 773-788
- Bogdan, Benjamin C./Biklen, Sari Knopp: Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods, Boston./London/Sydney/Toronto 1982
- Buer, Jürgen van: "Quantitative" oder "qualitative" Unterrichtsbeobachtung? - Eine falsche Alternative. In: Unterrichtswissenschaft 3/1984, S. 252-267
- Combe, Arno/Helsper, Werner: Was geschieht im Klassenzimmer? Perspektiven einer hermeneutischen Schul- und Unterrichtsforschung. Zur Konzeptualisierung der Pädagogik als Handlungstheorie, Weinheim 1994
- Diehm, Isabell: Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft. Konzeptionelle Überlegungen für die Elementarpädagogik, Frankfurt am Main 1993
- Eberwein, Hans/Mand, Markus (Hrsg.): Forschen für die Schulpraxis. Was Lehrer über Erkenntnisse qualitativer Sozialforschung wissen sollten, Weinheim 1995
- Ertle, Christoph/Möckel, Andreas (Hrsg.): Fälle und Unfälle der Erziehung, Stuttgart 1981
- Fetterman, David: Ethnography. Step by Step, Newbury Park et. al. 1989
- Fischer, Dietlind (Hrsg.): Fallstudien in der Pädagogik, Konstanz 1982
- Fischer, Dietlind: Lernen am Fall, Konstanz 1983
- Garz, Detlef/Kraimer, Klaus (Hrsg.): Brauchen wir andere Forschungsmethoden? Beiträge zur Diskussion interpretativer Verfahren, Frankfurt/M 1983
- Geertz, Clifford: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme, Frankfurt/M 1994 (3. Aufl.).
- Günther, Karl Heinz: Pädagogische Kasuistik in der Lehrerbildung. Vorbemerkungen zum Diskussionsstand. In: Zeitschrift für Pädagogik, 15. Beiheft, Weinheim und Basel 1978, S. 165-174
- Henningsen, Jürgen: Peter stört. Analyse einer pädagogischen Situation. In: Flitner/Scheuerl (Hrsg.): Einführung in pädagogisches Sehen und Denken, München 1967, S. 51 - 71
- Hörster, Reinhard: Das Problem des Anfangs in der Sozialerziehung. Praxeologisch - empirische Anmerkungen zur Inszenation des pädagogischen Prozesses, Typoscript, Frankfurt am Main 1993
- Kippenberg, Hans G./Luchesi, Brigitte (Hrsg.): Magie. Die sozialwissenschaftliche Kontroverse über das Verstehen fremden Denkens, Frankfurt/M 1978
- Koepping, Klaus-Peter: Authentizität als Selbstfindung durch den anderen: Ethnologie zwischen Engagement und Reflexion, zwischen Leben und Wissenschaft. In: Duerr Hans Peter (Hrsg.): Authentizität und Betrug in der Ethnologie, Frankfurt/M 1987, S. 7-37
- Koring, Bernhard: Eine Theorie pädagogischen Handelns. Theoretische und empirisch-hermeneutische Untersuchungen zur Professionalisierung der Pädagogik, Weinheim 1989

- Koring, Bernhard: Grundprobleme pädagogischer Berufstätigkeit. Eine Einführung für Studierende, Bad Heilbrunn/Obb 1992
- Lehmann, Rainer H./Vogel, Dankwart: Einzelfallstudie. Stichwort in D. Lenzen (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 2, Stuttgart 1984
- Maier, H./Voigt, J. (Hrsg.): Interpretative Unterrichtsforschung, Köln 1991
- Manen, Max van: Researching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy, London/ Ontario/ 1989
- Martin, Ernst/Wawrinowski, Uwe: Beobachtungslehre. Theorie und Praxis reflektierter Beobachtung und Beurteilung, Weinheim/München 1991
- Mayring, Phillipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Weinheim 1991 (4., erw. Aufl.)
- McNiff, Jean: Teaching als learning. An action research approach, London 1993.
- Merkens, Hans: Teilnehmende Beobachtung und Inhaltsanalyse in der erziehungswissenschaftlichen Forschung, Weinheim und Basel 1984
- Mills, Richard W.: Observing Children in the Primary Classroom. All in a day, London/New York 1992 (2. Aufl.)
- Müller, Burkhard: Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit, Freiburg 1993
- Rumpf, Horst: Sachneutrale Unterrichtsbeobachtung. Einige Fragen zu empirischen Forschungsansätzen. In: Zeitschrift für Pädagogik 3/1969, S. 293-314
- Schmitz, Hermann: Situationen oder Sinnesdaten - Was wird wahrgenommen? In: Allgemeine Zeitschrift für Philosophie 19 (1994) H. 2, S. 1-21.
- Sperber, Dan: Das Wissen des Ethnologen, Frankfurt/New York 1989
- Spindler, George und Louise: Interpretive Ethnography of Education. At Home and Abroad, Hillsdale, New Jersey/London 1987
- Valtin, Renate: Wie soll die Grundschule der Zukunft aussehen?, In: Gesamthochschule Universität Kassel (Hrsg.): 3. Fachtagung zur Grundschulforschung: 17.- 18. Juni 1994; Vorträge und Statements. (Reihe Werkstattberichte; 5) Kassel 1994
- Wragg, E.C.: An introduction to classroom observation, London 1994