

WILFRIED DATLER

Musterbeispiel, exemplarische Problemlösung und Kasuistik

Eine Anmerkung zur Bedeutung der Falldarstellung im Forschungsprozeß

Zusammenfassung

Im Beitrag wird der Frage nach dem Verhältnis zwischen Falldarstellung und Forschungsprozeß nachgegangen. Vor dem Hintergrund der Paradimentheorie KUHNS wird – unter Bezugnahme auf ein publiziertes psychoanalytisch-pädagogisches Fallbeispiel – gezeigt, daß Falldarstellungen (a) unter der Voraussetzung weithin geteilter paradigmatischer Annahmen „normalwissenschaftlich“ bearbeitet werden können, (b) „Anomalien“ zum Ausdruck bringen können oder (c) als Musterbeispiele gestaltet sein können, die in Verbindung mit exemplarischen Problemlösungen die Mitglieder der wissenschaftlichen Gemeinschaft anregen oder gar anhalten sollen, ähnliche Einzelfallprobleme analog zu diesen Musterbeispielen zu begreifen und zu bearbeiten.

1. Einleitung

Die Frage nach dem „Besonderen und Allgemeinen in der psychoanalytisch-pädagogischen Fallgeschichte“ lenkt die Aufmerksamkeit auf den vielschichtigen Zusammenhang zwischen dem Kasuistisch-Einmaligen und dem Theoretisch-Allgemeinen. Ich will im folgenden einen spezifischen Aspekt dieses Zusammenhangs thematisieren, der das Verhältnis zwischen Einzelfalldarstellung und wissenschaftlicher Forschung betrifft, und zwar in Anknüpfung an Überlegungen, die THOMAS S. KUHN (1962, 1977) in seinen Arbeiten zur Theorie des Paradigmas ausgeführt hat. – Den Ausgangspunkt meiner Überlegungen soll eine Falldarstellung bilden, die HANS-GEORG TRESCHER in seinen „Überlegungen zur Psychoanalytischen Pädagogik heute“ (1981, S. 15 ff.) sowie in seinem Buch über „Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik“ (1985, S. 139 ff.) veröffentlicht hat.

2. Das Ausgangsbeispiel: „Erwin flippt aus ...“

TRESCHERS Falldarstellung beginnt mit folgendem Bericht (1985, S. 139 f.):

„Wir befinden uns in einem Heim für männliche Jugendliche. Insgesamt werden in diesem Jugendwohnheim maximal 40 Jugendliche in fünf Gruppen betreut. Wie einer der Erzieher berichtet, ist der sechzehnjährige Erwin ‚mal wieder ausgeflippt‘. Er hat in der vergangenen Nacht sein Zimmer vollkommen zerstört, den Tisch und die Stühle zertrümmert, die Schranktüren eingetreten, eine Fensterscheibe eingeschlagen und darüber hinaus sogar Tapetenfetzen von der Wand gerissen. Im Gespräch ergibt sich als aktueller Auslöser dieser Zerstörungswut folgender Vorfall: Erwin hatte gegen einen Punkt der Heimordnung verstoßen, der festlegt, daß Jugendliche seines Alters, wenn sie länger als bis 22.00 Uhr ausbleiben, dies vorher ankündigen und auch die entsprechende Erlaubnis einholen müssen. Erwin kam indes unangekündigt erst gegen 24.00 Uhr von

einem Diskothekenbesuch zurück, und der Erzieher hatte ihn darauf aufmerksam gemacht, daß er nun mit zwei Tagen Ausgehverbot rechnen müsse, da das – wie auch ihm bekannt – die allgemeine Regel bei diesem Verstoß gegen die Heimordnung sei. Daraufhin war Erwin wortlos in sein Zimmer gegangen, hatte sich eingeschlossen und mit der Zerstörung des Inventars begonnen. Dem Erzieher war ein Eingreifen nicht möglich, da er die Tür nicht aufbrechen wollte und Erwin verbal nicht erreichbar war. Soviel zunächst zum Interaktionsverlauf.“

TRESCHER geht nun der Frage nach, wie diese Interaktionssequenz angemessen verstanden werden könne. Er folgt dabei dem Konzept des szenischen Verstehens, das er ausdrücklich als Methode des Einzelfallverstehens *und* als Forschungsmethode begreift; denn ähnlich wie LORENZER (1970, 1974) vertritt TRESCHER die Auffassung, daß der Prozeß des szenischen Verstehens zu psychoanalytischen Einsichten führt, die dem Anspruch wissenschaftlicher Geltung genügen (vgl. TRESCHER 1985, S. 140; 1988, S. 458f.; 1993, S. 169ff.). In der Präzisierung der Methode des szenischen Verstehens unterscheidet TRESCHER denn auch in Anknüpfung an LORENZER (1970) drei Schritte:

(a) Versucht man die wiedergegebene Situation *logisch* zu verstehen, so ist man auf das Erfassen jener Mitteilungen konzentriert, die man verstehen kann, weil man als Erzähler und Zuhörer derselben Sprachgemeinschaft angehört (LORENZER 1970, S. 89). Es ist dann nachvollziehbar, daß Erwin gegen bestimmte Regeln verstoßen, der Erzieher entsprechende Konsequenzen angekündigt, Erwin sich eingesperrt hat etc. Welche Bedeutung Erwins „Ausflippen“ zukommt, muß aber unverständlich bleiben, da es dem Erzieher, der Erwins Sprachgemeinschaft teilt, unlogisch und irrational vorkommt.

(b) Es bietet sich nun die Möglichkeit an, dem Modus des *psychologischen* Verstehens zu folgen und nach Erwins spezifischen Persönlichkeitsstrukturen zu fragen. Dieser Verstehenszugang

„zeigt Erwin als einen Jugendlichen mit äußerst labiler Selbstwert-/Selbstunwertregulation, nur oberflächlich strukturierten Objektbeziehungen mit fehlender Objekt Konstanz, ‚archaischen‘ Reaktionen auf Frustrationen seiner narzißtisch-umfassenden Ansprüche und Verwahrlosungserscheinungen (Fortlaufen, Streunern, Diebstähle usw.; zudem vermutet das Personal des Heims, daß Erwin gelegentlich der homosexuellen Prostitution nachgeht). Erwins Persönlichkeit scheint durch eine mangelhafte Ausbildung von Ich und Selbst sowie durch ernsthafte Überich-Defekte gekennzeichnet zu sein“ (TRESCHER 1985, S. 140).

Hält man sich dies vor Augen, so kann man mit TRESCHER beispielsweise vermuten, daß Erwins Größenphantasie, er könne die Ausgangszeit beliebig überziehen, zusammenbrach, als er vom Ausgehverbot erfuhr. Man könnte weiter vermuten, daß er den Wunsch verspürte, die Erzieher als „archaisch erlebte Objekte zu kontrollieren“; daß er narzißtisch gekränkt und somit wütend wurde, als er bemerkte, daß dieser Wunsch nicht in Erfüllung ging; und daß er die nun aufgebrochene narzißtische Wut auf sein Zimmer verschob (und damit gegen sich selbst richtete), weil er vielleicht die Angst verspürte, er würde die Erzieher und damit seine Beziehung zu den Erziehern zerstören, wenn er seine Wut den Erziehern zeigte (ebd.). Aufgrund eines solchen *psychologischen* Verstehens wird das ursprünglich Irrationale in Erwins Verhalten allmählich nachvollziehbar; doch wird die Frage, was Erwin erlebte, nicht überschritten. Ein Verstehen des Interaktionsprozesses, an dem Erwin und die Erzieher beteiligt sind, bleibt damit noch uneröffnet; und unbeantwortet bleibt

somit auch die Frage, welche Momente wesentlich dafür waren, daß die Situation gerade an dem beschriebenen Abend in der referierten Weise eskalierte.

(c) Um zu einer Antwort auf diese Frage zu gelangen, nähert sich TRESCHER dem Modus des *szenischen* Verstehens, indem er nach dem Zusammenspiel zwischen Übertragung und Gegenübertragung in der geschilderten Begegnung zwischen Erwin und dessen Erzieher fragt. In diesem Zusammenhang wendet sich TRESCHER (1985, S. 141) dem Erzieher zu, der von unterschiedlichen Gefühlszuständen berichtet:

„Als Erwin nicht nach Hause kam, war der Erzieher zunächst besorgt, um sich allmählich immer stärker zu ärgern. Als er Erwin sah, waren Gefühle des Ärgers und des Zorns dann aber kaum zu spüren, so daß er Erwin sachlich darauf hinweisen konnte, daß Erwin nun mit Ausgehverbot zu rechnen habe. Dieses Gefühl der Ruhe war dann aber bald verschwunden, als sich Erwin einsperrte, um hinter verschlossenen Türen sein Zimmer zu demolieren. Da fühlte sich der Erzieher ohnmächtig und hilflos.“

Diese Gefühlszustände bringt TRESCHER (1985, S. 142f.) Schritt für Schritt mit den vermuteten Gefühlszuständen Erwins in Zusammenhang, so daß er das Interaktionsgeschehen als ein „szenisches Zusammenspiel“ zwischen Erzieher und Erwin begreifen kann, das maßgeblich in unbewußten Momenten wurzelt: Unbewußterweise, so läßt sich TRESCHERS Kommentar zusammenfassen, schien Erwin das Gefühl narzißtischer Größe und Unabhängigkeit zu genießen, als er zur vorgegebenen Zeit nicht nach Hause kam. Dies weckte auf seiten des Erziehers Ärger, den er offensichtlich abzuwehren versuchte, als Erwin heimkam. Gleichzeitig brachte er seinen Zorn allerdings indirekt zum Ausdruck, als er Erwin mit Ausgehverbot bestrafte. Damit durchbrach der Erzieher

„Erwins Phantasma narzißtischer Unantastbarkeit, woraufhin Erwin sich in der Position des ohnmächtigen und hilflosen Kindes erlebt. Die Abwehrbewegung gegen die Reaktualisierung des narzißtischen Traumas führt Erwin zur phantasierten Leugnung der Realität durch das Agieren der narzißtischen Wut: Nun steht der Erzieher ohnmächtig-hilflos vor der versperrten Tür von Erwins Zimmer; Erwin ist für den Erzieher nicht mehr erreichbar. Die narzißtische Kränkung wird also von Erwin an den Erzieher zurückgegeben, seine Kränkung damit ungeschehen gemacht, gezeugnet“ (1985, S. 141).

TRESCHER schließt mit dem Hinweis, daß der Erzieher damit die Grenze seiner pädagogischen Handlungsmöglichkeit gefunden haben dürfte und damit immer wieder Gefahr läuft, jene komplementären Rollen einzunehmen, die zur nahezu endlosen Wiederholung solcher szenisch verstehbarer Sequenzen führen.

3. Eine erste Möglichkeit, das Beispiel zu lesen

Hält man sich nochmals vor Augen, daß TRESCHER in Anknüpfung an LORENZER (1970) wiederholt festgestellt hat, daß Prozesse des szenischen Verstehens stets auch als Forschungsprozesse zu begreifen sind, und fragt man in diesem Sinn nach den Forschungsergebnissen, die im Beispiel „Erwin flippt aus“ zustande

kamen, so müßte man festhalten: Diese Forschungsergebnisse stellen das „Produkt“ eines *besonderen* Falles jenes Verstehens dar, das LORENZER (1970) *allgemein* als szenisches Verstehen beschrieben hat und das vor allem über die Arbeiten von ALOYS LEBER Eingang in die Pädagogik gefunden hat (vgl. LEBER 1972; LEBER et al. 1983, 1989; FINGER-TRESCHER 1976; GERSPACH 1982, 1994; HEINEMANN 1991).

Aus dieser Sicht wären nun freilich einige kritische Rückfragen an TRESCHERS Beispiel zu stellen; denn es bliebe in einigen Punkten unklar, nach welchen forschungsmethodischen Gesichtspunkten TRESCHER zu seinen „Forschungsergebnissen“ (also: zu seinen psychoanalytischen Erkenntnissen über die unbewußten Aspekte des Interaktionsprozesses zwischen Erwin und seinem Erzieher) gekommen ist. Damit psychoanalytische Interpretationen als gesicherte Forschungsergebnisse begriffen werden können, müßten sie nach LORENZER (1970, S. 138 ff.) nämlich als Ergebnis komplexer Deutungsprozesse ausgewiesen werden:

In diesen Deutungsprozessen müßten (1) unter anderem „Originalvorfälle“ wiederbelebt werden, in denen vor Jahren das sprachlich faßbare und damit bewußte Gewahrhaben bestimmter Erlebnisinhalte durch den Einsatz bestimmter Abwehraktivitäten „zerstört“ worden war. Ferner müßten (2) solche Originalvorfälle innerhalb der Übertragungs-/Gegenübertragungsbeziehung identifiziert und schrittweise gedeutet werden, damit (3) über die Wiedereinführung von Sprache unbewußte Fixierungen gelöst werden können und (4) in der Folge der Vollzug von veränderter Lebenspraxis erkennbar wird, aus welchem geschlossen werden kann, daß das Interaktions- und somit Übertragungsgeschehen zwischen Analytiker und Analysand psychoanalytisch richtig verstanden wurde.

Da solche Deutungsprozesse in TRESCHERS Beispiel nicht verfolgt werden, entspricht es auch nicht in allen Belangen LORENZERS Konzept des szenischen Verstehens. Aus dieser Perspektive müßte man PETRIKS (1992) Kritik zuspitzen und TRESCHERS Vorgehen sowie seine Forschungsergebnisse als methodisch unzureichend begründet ansehen.

Ich möchte im folgenden zeigen, daß man das Beispiel aber auch anders lesen kann – und zwar insbesondere dann, wenn man nach dem Verhältnis zwischen dem Allgemeinen und dem Besonderen einerseits und dem Prozeß von Forschung andererseits fragt. Wie angekündigt, werde ich mich dabei an THOMAS S. KUHN'S Überlegungen zum Begriff des Paradigmas anlehnen – freilich ohne die Absicht zu verfolgen, auf diesem Weg KUHN'S Theorien, die ja weitgehend auf den Bereich der Naturwissenschaften bezogen sind, unbedachterweise zum Maßstab psychoanalytisch-pädagogischen Arbeitens zu erheben (vgl. RUHLOFF 1990; KOZAR 1993). KUHN'S Ausführungen werden vielmehr als differenzierte Überlegungen zum Prozeß der wissenschaftlichen Forschung begriffen, vor deren Hintergrund deutlich wird, welcher wissenschaftliche Stellenwert auch außerhalb der Grenzen der Naturwissenschaften gerade solchen Falldarstellungen zukommen kann, die bestimmten vorgegebenen methodischen Kriterien *nicht* genügen.

4. Ein Blick auf Thomas S. Kuhns Paradigmenverständnis

Will man das zentrale Anliegen des Wissenschaftshistorikers und Wissenschaftstheoretikers KUHN erfassen, so ist es notwendig, sich vor Augen zu halten, daß für ihn die Unterscheidung zwischen normalwissenschaftlicher Forschung und anderen Phasen der Wissenschaftsentwicklung von zentraler Bedeutung ist. Normalwissenschaftliche Forschung zeichnet sich durch den Umstand aus, daß für alle Mitglieder einer wissenschaftlichen Gemeinschaft „bestimmte Elemente des wissenschaftlichen Wissens . . . nicht zur Disposition stehen, weil in bezug auf ihre Geltung in der wissenschaftlichen Gemeinschaft ein Konsens besteht“ (HOYNINGEN-HUENE 1989, S. 166). Dieser Konsens bezieht sich auf jene Elemente, die KUHN zunächst unter dem Begriff des Paradigmas subsumiert und 1969 in etwas modifizierter Form unter den Begriff der „disziplinären Matrix“ zusammenfaßt (KUHN 1977, S. 392). Einer solchen „disziplinären Matrix“ sind zumindest vier Elemente zuzuzählen:

(a) *bestimmte Modellvorstellungen*, in denen spezifische Zusammenhänge zwischen Begriffen und Kategorien einerseits und phänomenologisch faßbaren Aspekten von Situationen und Objekten andererseits hergestellt und miteinander verknüpft werden;

(b) spezifische *symbolische Verallgemeinerungen*, worunter KUHN „die bereits formalisierten oder leicht formalisierbaren allgemeinen Sätze [versteht], die in einer wissenschaftlichen Gemeinschaft als Naturgesetze oder als Grundgleichungen von Theorien anerkannt sind“ (HOYNINGEN-HUENE 1989, S. 146);

(c) die jeweiligen *Werte*, die für eine Gemeinschaft von Wissenschaftlern verbindlich sind – und z. B. die Frage nach der Genauigkeit, der inneren Konsistenz, des mehr oder weniger großen Anwendungsbereichs von Theorie etc. berühren (KUHN 1974, S. 422 ff.);

(d) *exemplarische Problemlösungen*, die mitunter auch als „Paradigmen im engeren Sinn“ bezeichnet werden: Darunter versteht KUHN (1977, S. 393 ff.) bestimmte, in Musterbeispielen vorgestellte Problemlösungen¹, die für die wissenschaftliche Arbeit dieser Wissenschaftlergemeinschaft insofern forschungsleitende Bedeutung haben, als über die Präsentation solcher exemplarischer Problemlösungen in beispielgebender Weise zweierlei verdeutlicht wird: (1) welche Problemstellungen überhaupt als wissenschaftlich bearbeitbare Problemstellungen zu begreifen sind und (2) in welcher Weise diese Problemstellungen weiter zu bearbeiten sind, damit erwartet werden kann, daß die Lösungen dieser Probleme als wissenschaftlich akzeptierbare Problemlösungen Anerkennung finden können.

Normalwissenschaftliche Forschung, für welche die Elemente einer disziplinären Matrix verbindlich sind, läßt sich somit als Forschung begreifen, in der zunächst zwischen Problemen, die außerhalb des Forschungsbereichs einer wissenschaftlichen Gemeinschaft liegen, und anderen Problemen unterschieden wird, die aus der Sicht der wissenschaftlichen Gemeinschaft als Rätsel

¹ Mein Kollege THOMAS STEPHENSON hat mich darauf hingewiesen, daß es sich lohnt, zwischen „Musterbeispiel“ und „exemplarischer Problemlösung“ zu differenzieren, obwohl KUHN beide Begriffe mitunter synonym verwendet.

begriffen werden können, welche aller Einschätzung nach von Vertretern dieser wissenschaftlichen Gemeinschaft gelöst werden können. Diese Art des Rätsellösens erfolgt dann vor dem Hintergrund bestimmter Modellvorstellungen und Wertsetzungen sowie unter Bemühung spezieller symbolischer Verallgemeinerungen in Analogie zu jenen Lösungen, die als exemplarische Problemlösungen für eine wissenschaftliche Gemeinschaft vorbildhaft und verbindlich sind.

In diesem Zusammenhang ist es wichtig zu bedenken, daß die Elemente einer disziplinären Matrix selbst nicht den Gegenstand oder das Ergebnis normalwissenschaftlicher Forschung darstellen können: Die Elemente einer disziplinären Matrix bilden vielmehr paradigmatische Grundannahmen, deren Sinnhaftigkeit explizit oder implizit geteilt werden muß, damit in der Folge Forschungsfragen innerhalb einer wissenschaftlichen Gemeinschaft in verbindlicher Weise gestellt und untersucht werden können. Dies bedeutet zugleich, daß normalwissenschaftliche Forschungsaktivitäten, die in Analogie zu exemplarischen Problemlösungen erfolgen, zu linear-additiven Erkenntnisfortschritten führen; denn die Erkenntnisse über Forschungsgegenstände nehmen an Quantität und Qualität zu, solange der paradigmatische Bezugsrahmen dieser Forschungsaktivitäten nicht grundsätzlich in Frage gestellt wird. Letzteres kann allerdings eintreten, wenn sich eine wissenschaftliche Gemeinschaft in besonders intensiver Weise mit Problemstellungen konfrontiert sieht, die sie in Analogie zu den bislang verbindlich gewesenen exemplarischen Problemlösungen nicht zu lösen vermag. Dies kann normalwissenschaftliche Forschung in eine Vielzahl von Krisen führen, so daß sich bestimmte Wissenschaftler veranlaßt sehen, den vorherrschenden Konsens über die Geltung einzelner Elemente der disziplinären Matrix in Frage zu stellen. Sie können dann für die Entwicklung neuer Modellvorstellungen, für die Arbeit mit neuen Basisformeln, für die Verbindlichkeit neuer Wertmaßstäbe plädieren; und sie können über die Präsentation neuer exemplarischer Problemlösungen zu zeigen versuchen, inwiefern sie meinen, daß mit neuen Weisen des wissenschaftlichen Vorgehens bislang unlösbar gewesene Probleme in zufriedenstellender Weise wissenschaftlich bearbeitet werden können.

In Phasen der wissenschaftlichen Revolution kann es dann dazu kommen, daß Anhänger neuerer paradigmatischer Annahmen mit den Anhängern bisher verbreitet gewesener paradigmatischer Annahmen konkurrieren. Setzen sich die Anhänger neuer paradigmatischer Annahmen durch, so finden innerhalb einer wissenschaftlichen Gemeinschaft neue Elemente einer disziplinären Matrix Anerkennung, und eine neue Art von normalwissenschaftlicher Forschung setzt ein. Erst dann, wenn diese Art von Forschung weiterverfolgt wird, kann geprüft werden, ob tatsächlich jene konkreten Problemlösungen erarbeitet werden können, die mit der Publikation und Anerkennung der neuen exemplarischen Problemlösungen erwartet oder gar in Aussicht gestellt wurden, denn im Moment der Proklamation neuer paradigmatischer Annahmen kann noch niemand wissen, welche Erfolge eine wissenschaftliche Gemeinschaft erzielen wird, wenn sie in Analogie zu den neu eingeführten exemplarischen Problemlösungen tatsächlich wissenschaftlich zu arbeiten begänne.

5. Eine zweite Möglichkeit, das Ausgangsbeispiel zu lesen

Wenn man sich nun wiederum dem Beispiel „Erwin flippt aus“ zuwendet, so lohnt es sich, aus der Perspektive KUHNS nochmals zu präzisieren, welche unterschiedlichen Bedeutungen Fallgeschichten im Forschungsprozeß haben können: Unabhängig von ihrer Länge können Fallgeschichten *erstens* vor dem Hintergrund weithin geteilter paradigmatischer Grundannahmen „normalwissenschaftlich“ referiert und diskutiert werden – und zwar in Analogie zu bereits existierenden exemplarischen Problemlösungen. Das Besondere der Fallgeschichte wird dann wissenschaftlich bearbeitet, um innerhalb eines allgemein gehaltenen Theorierahmens bislang erarbeitete Wissensbestände weiter anzureichern, zu ergänzen oder zu differenzieren. – Fallgeschichten können *zweitens* als „Anomalien“ dargestellt oder referiert werden: Es wird dann im obenerwähnten Sinn zu zeigen versucht, daß bestimmte Probleme, die an diesen Fallbeispielen deutlich werden, in Analogie zu bislang anerkannt gewesenen exemplarischen Problemlösungen *nicht* zufriedenstellend gelöst werden können. Zumindest implizit wird dann gezeigt, daß es neuer paradigmatischer Annahmen (also z. B. neuer Modellvorstellungen und Forschungsmethoden) bedarf, die von einer wissenschaftlichen Gemeinschaft allgemein geteilt werden sollten, wenn diese darangehen will, einzelne Probleme der dargestellten Art in wissenschaftlich zufriedenstellender Weise zu bearbeiten und vielleicht auch zu lösen. – Fallgeschichten können *drittens* als exemplarische Problemlösungen publiziert werden. Die Darstellung des Kasuistisch-Besonderen ist dann jeweils als Präsentation eines Musterbeispiels mit Problemdefinition und Problemlösung zu lesen. Einem solchen Musterbeispiel kommt über den Einzelfall hinaus allgemeine paradigmatische Bedeutung zu, da es eine wissenschaftliche Gemeinschaft anregen oder gar anhalten soll, ähnliche Einzelfallprobleme analog zu diesem Musterbeispiel zu sehen und zu bearbeiten.

Vermutlich kann man zumindest in der psychoanalytischen, vielleicht aber auch in der pädagogischen Literatur viele Fallbeispiele finden, die (zumindest auch) mit dem Anspruch vorgetragen werden, exemplarische Problemlösungen darzustellen. Ein Gutteil der Fallberichte, die in den „Studien über Hysterie“ (BREUER/FREUD 1895) abgedruckt sind, zählen ebenso dazu wie FREUDS (1909b) Arbeit über den „Kleinen Hans“ oder die vielen Fallauschnitte, die man in psychoanalytischen Lehrbüchern wie jenem von GREENSON (1967) vorfindet. Die Fallbeispiele, die BITTNER et al. (1974) in ihrer Studie über „Schule und Unterricht bei verhaltensgestörten Kindern“ publizierten, sind ebenso als exemplarische Problemlösungen zu lesen wie FATKES (1988) Darstellung des Life-Space-Interviews von FRITZ REDL. Und auch „Erwin flippt aus“ kann als ein solches Beispiel gelesen werden, das dem Leser als exemplarische Problemlösung einer besonderen Art vorgestellt wird.

Diese Einschätzung des Beispiels mag überraschen; denn zunächst hatte es ja den Anschein, als wären in LORENZERS (1970) Buch „Sprachzerstörung und Rekonstruktion“ jene exemplarischen Problemlösungen nachzulesen, an denen sich TRESCHER orientieren will – und deren Ansprüche er zugleich verfehlt (wie ich oben dargestellt habe).

Bei nochmaligem Lesen zeigt sich aber, daß TRESCHER LORENZERS Bezugsrahmen unmißverständlich verläßt (GERSPACH 1994): Während LORENZERS

Arbeit ausschließlich auf die analytisch-therapeutische Arbeit im Sessel-Couch-Setting bezogen ist, geht es TRESCHER ausdrücklich um die Frage, ob und inwiefern psychoanalytisches Verstehen und Handeln auch außerhalb des „klassischen“ psychoanalytischen Settings möglich ist. In der Beantwortung dieser Frage übersteigt er dann LORENZERS Konzept des szenischen Verstehens. TRESCHER behält zwar die Unterscheidung zwischen logischem, psychologischem und szenischem Verstehen bei; doch stellt er ein Verständnis von szenischem Verstehen dar, das nicht mehr an das Aussprechen von Deutungen, an das Wiedererinnern von Originalszenen und an den Prozeß der „Bewußtwerdung“ auf seiten all jener, die am psychoanalytischen Dialog beteiligt sind, gebunden ist und doch als Forschungsprozeß begriffen wird, der den Prozeß der Bewußtwerdung und Einsichtsgewinnung nun beim Pädagogen sucht und „wesentlich beim ihm lokalisiert“ (TRESCHER 1993, S. 172).

Aus dieser Perspektive scheint „Erwin flippt aus“ ein Musterbeispiel darzustellen, in dem eine *neue* Form der Problemdefinition und Problemlösung in exemplarischer Art vorgelegt, ein neuer paradigmatischer Anspruch umrissen und folglich ein neues Verständnis von psychoanalytischer Forschung angedeutet wird, dem (entsprechend qualifizierte) Pädagogen auch in nichtklinischen Feldern sowie in der Arbeit mit Menschen folgen können, die nicht in der Lage sind, im konventionellen Sinn analytisch-aufdeckend zu arbeiten (TRESCHER 1985, S. 154ff.; REISER 1987, S. 185f.).

6. Ausblick

Es ist nicht meine Intention, dieses Verständnis von psychoanalytisch-pädagogischer Forschung ausführlicher zu entfalten oder gar Gründe anzuführen, weshalb diesem Verständnis von Forschung gefolgt werden soll, zumal ich mich andernorts diesem Konzept gegenüber ja auch kritisch geäußert habe und meine, daß Autoren, die dieses Verständnis von szenischem Verstehen vertreten, mitunter den ungerechtfertigten Eindruck erwecken, szenisches Verstehen eröffne gleichsam unmittelbare Zugänge zur „Entdeckung“ von Unbewußtem (vgl. DATLER et al. 1992; DATLER 1995, S. 184ff.).

Ich beabsichtige vielmehr, am Beispiel des *besonderen* Einzelfalles „Erwin flippt aus“ *allgemein* gehaltene Überlegungen zur Frage anzustellen, welche unterschiedliche Bedeutung einzelnen Falldarstellungen im psychoanalytisch-pädagogischen Forschungsprozeß zukommen kann. Wird in Publikationen der Anspruch erhoben, daß die Veröffentlichung einer psychoanalytisch-pädagogischen Fallgeschichte im Dienst von Forschung steht, dann wäre aus der Sicht des hier Entfalteten zu präzisieren, (a) inwiefern sich diese Falldarstellung in den Bahnen etablierter, normalwissenschaftlicher Forschung bewegt, (b) inwiefern diese Fallgeschichte als „Anomalie“ zu lesen ist, oder (c) inwiefern diese Fallgeschichte als Musterbeispiel begriffen werden soll, an dem exemplarisch dargestellt wird, in welcher neuer Weise bestimmte Forschungsprobleme künftig zu bearbeiten wären. Ist letzteres der Fall, dann gälte es überdies darzustellen, welche allgemeinen Erkenntnisse man erwarten darf, wenn man

diesem Verständnis von Forschung folgt. – Wenn ich recht sehe, sind Präzisionen dieser Art rar.²

Literatur

- BITTNER, G./ERTLE, CH./SCHMID, V.: Schule und Unterricht bei verhaltensgestörten Kindern. In: DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hrsg.): Gutachten und Studien der Bildungskommission 35 (Sonderpädagogik 4). Stuttgart 1974, S. 13–102.
- BREUER, J./FREUD, S.: Studien über Hysterie (1895). Frankfurt a.M. 1970.
- BUCHHOLZ, M.B./REITER, L.: Auf dem Weg zu einem empirischen Vergleich epistemischer Kulturen in der Psychotherapie. In: G. BRUNS (Hrsg.): Psychoanalyse und Sozialwissenschaft. Opladen 1995 (im Druck).
- DATLER, W.: Bilden und Heilen: Auf dem Weg zu einer pädagogischen Theorie psychoanalytischer Praxis. Zugleich ein Beitrag zur Diskussion um das Verhältnis zwischen Psychotherapie und Pädagogik. Mainz 1995.
- DATLER, W./TEBBICH, H./PETRIK, R.: Zur Verknüpfung von Theorieaneignung und Praxisreflexion. Drei hochschuldidaktische Versuche zur psychoanalytischen Pädagogik. In: V. FRÖHLICH/R. GÖPPEL (Hrsg.): Sehen, Fühlen, Verstehen. Würzburg 1992, S. 164–191.
- FATKE, R.: Das Life-Space-Interview (Fritz Redl). Ein therapeutischer Dialog zwischen Erzieher und verhaltensauffälligem Kind. In: G. IBEN (Hrsg.): Das Dialogische in der Heilpädagogik. Mainz 1988, S. 133–141.
- FINGER-TRESCHER, U.: Sprachzerstörung in der Gruppe. Frankfurt a.M. 1976.
- FREUD, S.: Analyse der Phobie eines fünfjährigen Knaben (1909). In: GW Bd. VII. Frankfurt a.M. 1973, S. 241–377.
- GERSPACH, M.: Zum Konzept einer psychoanalytisch orientierten Heilpädagogik. In: Kindheit 4 (1982), S. 109–122.
- GERSPACH, M.: Zur Methodik des szenischen Verstehens Behinderter. In: Behindertenpädagogik 33 (1994), S. 338–358.
- GREENSON, R.: Technik und Praxis der Psychoanalyse. Stuttgart 1967.
- HEINEMANN, E.: Szenisches Verstehen und fördernder Dialog im Unterricht der Sonderschule für Erziehungshilfe. In: H.-G. TRESCHER/CH. BÜTTNER (Hrsg.): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 3. Mainz 1991, S. 127–138.
- HOYNINGEN-HUENE, P.: Die Wissenschaftsphilosophie Thomas S. Kuhns. Braunschweig 1989.
- KOZAR, G.: Paradigmendämmerung. Über die Wissenschaftlichkeit der Vorbildwissenschaften und den Imitationseifer der Pädagogik. In: G. BRINEK/A. SCHIRLBAUER (Hrsg.): Pädagogik im Pluralismus. Wien 1993, S. 9–35.
- KUHN, TH. S.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt a.M. 1962.
- KUHN, TH. S.: Die Entstehung des Neuen. Studien zur Struktur der Wissenschaftsgeschichte. Frankfurt a.M. 1977.
- LEBER, A.: Psychoanalytische Reflexion. Ein Weg zur Selbstbestimmung in Pädagogik und Sozialarbeit. In: A. LEBER/H. REISER (Hrsg.): Sozialpädagogik, Psychoanalyse und Sozialkritik. Neuwied/Berlin 1972, S. 13–51.
- LEBER, A. et al.: Reproduktion der frühen Erfahrung. Psychoanalytisches Verständnis alltäglicher und nicht alltäglicher Lebenssituationen. Frankfurt a.M. 1983.
- LEBER, A./TRESCHER, H.-G./WEISS-ZIMMER, E.: Krisen im Kindergarten. Psychoanalytische Beratung in pädagogischen Institutionen. Frankfurt a.M. 1989.
- LORENZER, A.: Sprachzerstörung und Rekonstruktion. Frankfurt a.M. 1970.
- LORENZER, A.: Die Wahrheit der psychoanalytischen Erkenntnis. Frankfurt a.M. 1974.
- PETRIK, R.: Szenisches Verstehen – Forschungsinstrument und/oder Handlungskonzept Psycho-

2 Diese Einschätzung gilt nicht nur für psychoanalytisch-pädagogische Literatur. BUCHHOLZ/REITER (1995) haben psychoanalytisch-psychotherapeutische sowie systemische Falldarstellungen analysiert und deutlich gemacht, daß in psychotherapeutischen Fachzeitschriften zwar häufig Fallauschnitte publiziert werden, daß zugleich aber kaum ausgewiesen wird, welcher allgemeiner Erkenntniswert diesen Fallauschnitten zukommt.

- analytischer Pädagogik? In: H.-G. TRESCHER/CH. BÜTTNER/W. DATLER (Hrsg.): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 4. Mainz 1992, S. 163–178.
- REISER, H.: Beziehung und Technik in der psychoanalytisch orientierten themenzentrierten Gruppenarbeit. In: H. REISER/H.-G. TRESCHER (Hrsg.): Wer braucht Erziehung? Impulse psychoanalytischer Pädagogik. Mainz 1987, S. 181–196.
- RUHLOFF, J.: Bildung – nur ein Paradigma im pädagogischen Denken? In: W. FISCHER/J. RUHLOFF: Skepsis und Widerstreit. St. Augustin 1993, S. 173–183.
- TRESCHER, H.-G.: Überlegungen zur Psychoanalytischen Pädagogik heute. In: Psychoanalyse 2 (1981), S. 2–33.
- TRESCHER, H.-G.: Erziehungswissenschaft und Psychoanalyse. In: Neue Praxis 18 (1988), S. 455–464.
- TRESCHER, H.-G.: Handlungstheoretische Aspekte der Psychoanalytischen Pädagogik. In: M. MUCK/TRESCHER, H.-G. (Hrsg.): Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik. Mainz 1993, S. 167–201.
- TRESCHER, H.-G.: Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik. Frankfurt a.M. 1985; Mainz 1994.

Abstract

The Author inquires into the question of the relationship between case description and the process of research. Against the background of KUHN's theory of paradigm and by drawing on a published example of a psycho-analytic-pedagogical case, it is shown that case descriptions can (a) be treated from the perspective of normal science, presupposing largely shared paradigmatic suppositions, (b) manifest "anomalies", or (c) be designed as typical models which, in combination with exemplary problem-solving, are meant to inspire or even to urge the members of a scientific community to understand and to treat similar problems of individual cases analogously to these typical models.

Anschrift des Autors:

Univ.-Doz. Dr. Wilfried Datler, Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Wien, Garnisongasse 3/8, A-1096 Wien