

Lehre und Forschung

Andreas Blätte

Fallbasierte Lehre in politikwissenschaftlichen Studiengängen

Praxis, Grundlagen und Perspektiven des Case Teaching

1. Das politikdidaktische Fallprinzip – fallbasierte universitäre Lehre

Für den Unterricht in der Sekundarstufe I und II ist das „Fallprinzip“ eine gängige Empfehlung der Politikdidaktik. Als „Spielart des exemplarischen Prinzips“ (Reinhardt 2009: 121; vgl. auch Wagenschein 1965) hat das Fallprinzip in Handreichungen für die Unterrichtsgestaltung einen festen Platz (Gagel 2000; Sander 2007; Reinhardt 2009). Mit Fällen ließen sich anhand eines konkreten Gegenstands, so die Grundannahme, Problem- und Handlungsorientierung sowie politisches Urteilsvermögen motivationswirksam und nicht bloß abstrakt entwickeln. Insbesondere Kurt Georg Fischer hat das Fallprinzip zum Eckpfeiler einer Einsichten vermittelnden Politikdidaktik erhoben (Fischer 1973, 1993; vgl. May/Schattschneider 2011: 66 ff.). Doch Fischer selbst zieht eine klare Grenze zwischen der Ausrichtung einer auf den Schüler ausgerichteten Politischen Bildung und der universitären politikwissenschaftlichen Lehre: „Politische Bildung unterscheidet sich in Zielrichtung und Zielsetzung von den Aufgaben der Sozialwissenschaften“ (Fischer 1973: 113). Was die Politische Bildung im Hinblick auf Schüler erreichen wolle, sei „etwas anderes als die Ausbildung zum Soziologen oder Politologen“ (ebd.).

Nun lässt sich allerdings feststellen, dass im angloamerikanischen Raum an Universitäten und insbesondere an Professional Schools for Public Policy das Case

Teaching als Lehrpraxis fest etabliert ist.¹ Um es ohne Anglizismus zu formulieren: Insbesondere in den USA ist eine fallbasierte akademische Lehre weit verbreitet. Dies steht in einem offenkundigen Widerspruch zur zitierten Beschränkung des Fallprinzips auf den Unterricht in der Sekundarstufe, welche bislang die hiesige didaktische Praxis prägt. Es ist vor diesem Hintergrund das Ziel dieses Beitrags, in die Lehrpraxis des Case Teaching einzuführen, zu begründen, was mit einer fallorientierten akademischen Lehre erreicht werden kann und daraus Folgerungen zu ziehen, wie Fälle sinnvoll gestaltet und eingesetzt werden können – eben nicht nur, um Schülern zu vermitteln, die sie zu mündigen Bürgern machen, sondern auch, um im universitären Kontext analytische Fähigkeiten und theoretische Konzepte zu lehren.²

2. Die Praxis des Case Teaching

Das Case Teaching kommt in den USA nicht nur in den eher anwendungsorientierten Master of Public Administration- und Master of Public Policy-Studiengängen zum Einsatz. Fälle werden auch für den Einsatz in „konventionellen“ politikwissenschaftlichen Bachelor- und Master-Studiengängen empfohlen (Taylor 1994; Payerhin 2003), zum Beispiel zur Lehre von Ansätzen der Policy-Analyse in Bachelor-Studiengängen (Velenchik 1995) oder zur Vermittlung von Konzepten der Internationalen Beziehungen (Lantis u. a. 2000; Kille/Krain/Lantis 2010). Der Einsatz von Fällen ist jedoch an Professional Schools, also an solchen universitären

- 1 Wichtige dahingehende Eindrücke vermittelten mir Interviews für die Curriculums-Studie im Rahmen des vom BMBF geförderten Projekts „Professionelle Ausbildung für Internationale Organisationen“ (Herz u. a. 2008: 158 ff.) – im Folgenden kurz PROFIO –, die Kristin Linke und ich Anfang 2006 geführt haben. Die Interviewpartner waren Programmmanager und Dozenten der School of Public and Environmental Affairs (University of Indiana, Bloomington), der John F. Kennedy School of Government (Harvard University), der School of Public Affairs (American University), der Elliott School of International Affairs und der School of Public Policy and Public Administration (beide George Washington University), der Edmund A. Walsh School of Foreign Service (Georgetown University) sowie der Paul A. Nitze School of Advanced International Studies (Johns Hopkins University). Einblicke in die Praxis des Case Teaching verdanke ich des Weiteren dem Austausch mit Philipp Müller als Kollegen an der Willy Brandt School of Public Policy.
- 2 Eigene Erfahrungen mit dem Einsatz von Fällen konnte ich zunächst im Rahmen einer Beteiligung an der Konzeption und Durchführung des Kurses „Politische Analyse“ im Attaché-Lehrgang an der Akademie Auswärtiger Dienst sammeln (zusammen mit Dietmar Herz). Eine Reihe von Fällen habe ich des Weiteren an der Universität Duisburg-Essen für den Masterstudiengang „Politikmanagement, Public Policy und öffentliche Verwaltung“ konzipiert. Diese sind über die Internetseite „www.regierungsforschung.de“ verfügbar. Der Austausch im „Case Teaching Workshop“ der Fakultät für Gesellschaftswissenschaften der Universität Duisburg-Essen war für die konzeptionellen Gedanken in diesem Beitrag wichtig. Mein besonderer Dank gilt Simon Wiegand – ohne seinen kontinuierlichen Einsatz gäbe es das Duisburger Fallprogramm nicht.

Bildungseinrichtungen, die eher anwendungsorientierte Studiengänge anbieten, am weitesten verbreitet. Insbesondere die fallbasierte Lehre an den Professional Schools der Harvard University ist stilprägend. Fälle wurden ab den 1870er Jahren an der Law School der Harvard University, ab den 1920er Jahren auch von der Harvard Business School (HBU) und schließlich auch in der politik- und verwaltungswissenschaftlichen Lehre eingesetzt (Lynn 1999). Die John F. Kennedy School of Government der Harvard University war und ist die führende politikwissenschaftliche Einrichtung der fallbasierten Lehre und bietet mit einer Online-Datenbank, welche fast 2.000 Fälle umfasst (www.ksgcase.harvard.edu), die größte verfügbare Fallsammlung an. Ausgehend von einer Darstellung des paradigmatischen Harvard-Stils der fallbasierten Lehre, der ein steter Referenzpunkt der Diskussion der Fallmethode ist, soll im Folgenden zunächst die Bandbreite der Möglichkeiten fallbasierter Lehre dargestellt werden.

a) Entscheidungs- und Retrospektivfälle

Grundlage des klassischen Case Teaching ist der Fall (*case*). Der Fall bzw. die „Falldarstellung“³ ist – jedenfalls bei der fallbasierten Lehre im Harvard-Stil – ein Text, der einen realen politischen Sachverhalt darstellt, den eine Dilemmasituation kennzeichnet. Für den Fall, verstanden als politisches Problem, gibt es keine leichte oder gar triviale Lösung. Vielmehr stellt der Fall eine von Komplexität und Zielkonflikten geprägte Handlungssituation dar. Es handelt sich um reale politische Situationen, nicht um fiktive Szenarien. So sind militärische Interventionen, die durchweg komplexe Abwägungen politischer und militärischer, aber auch humanitärer und ethischer Gesichtspunkte erfordern, ein idealtypischer Stoff für Falldarstellungen (z. B. Cusimano 1995). Dilemmata treten allerdings in politischen Entscheidungssituationen jedweder Art auf. Einer der wenigen deutschlandbezogenen Fälle in der Fall-Datenbank der Kennedy School⁴ beschreibt etwa eine Entscheidungssituation in der Geschichte der Treuhandanstalt, bei der zu entscheiden war, ob man den Konkurs unprofitabler ehemaliger DDR-Unternehmen zulassen wollte, oder ob eine neue Art von Beschäftigungsgesellschaft geschaffen werden sollte (Lundberg 1992).

3 Der „Fall“ (*case*) verweist einerseits auf das Problem, das im Unterricht Gegenstand der Diskussion wird, andererseits auf die schriftliche Ausarbeitung der Darstellung des politischen Sachverhalts. Weil der politische Sachverhalt aber nicht notwendigerweise mit einem ausgearbeiteten Text präsentiert werden muss (s. u.), benutze ich an einigen Stellen die meines Erachtens eindeutigeren Bezeichnung „Falldarstellung“, wenn der ausformulierte Text gemeint ist.

4 Als weitere Fälle mit Deutschlandbezug vgl. die Fälle „The Extradition of Mohammed Hamadei“ (Kennedy 1988) sowie „Black Wednesday: The Bundesbank Connection“ (Lundberg 1995).

Eine Falldarstellung ist eine detailreiche und sorgfältig recherchierte, auch ansprechend geschriebene Darstellung eines politischen Vorgangs. Falldarstellungen präsentieren eine Geschichte, es sind keine wissenschaftlichen Abhandlungen. Eine Diskussion des Forschungsstands und ein Theorieteil fehlen bewusst. Auch erfolgt die Darstellung des Falles – wohlwissend, dass ein naiver Induktivismus irrt und Erkenntnis ohne theoretische Prämissen nicht möglich ist (Chalmers 1982) – nicht explizit theoriegeleitet. Eine Falldarstellung ist die Grundlage zum Verständnis einer komplexen Entscheidungssituation und mutet daher wie eine „dichte Beschreibung“ (Geertz 1983) an. Die Beschreibung sollte vollständig sein, der Leser sollte keine Zusatzinformationen benötigen, um den Fall bearbeiten zu können. Auch erinnern Fälle oftmals stilistisch eher an historiographische oder sogar journalistische Texte. Sie stützen sich auf eine heterogene Quellen- und Materialbasis und lassen oft auch Zeitzeugen zu Wort kommen. Im Unterschied zu jenen Textgattungen führen Fälle jedoch nicht – jedenfalls nicht in ihrer klassischen Spielart – zu einem Ergebnis oder einer Schlussfolgerung: Am Ende einer Falldarstellung steht vielmehr eine offene Entscheidungssituation. Die Falldiskussion im Unterricht ist eine Suche nach möglichen Lösungen.⁵

So sind *decision-forcing cases* bzw. „Entscheidungsfälle“ angelegt, die von *retrospective cases* bzw. „Retrospektivfällen“ zu unterscheiden sind, welche auf eine offene Entscheidungssituation verzichten und den historischen Bogen durch eine vollständige Schilderung schließen (Golich 2000), meist ohne notwendigerweise einen Akteur festzulegen, aus dessen Perspektive sich die Problematik darstellt.⁶ Entscheidungsfälle schildern hingegen die zu diskutierende politische Problematik, wie sie sich für einen bestimmten politischen Akteur darstellt. Dabei kann es sich um einen politischen Entscheidungsträger selbst oder um den Berater eines politischen Entscheidungsträgers handeln. In der bereits erwähnten Falldarstellung zur Treuhandanstalt ist Birgit Breuel, Präsidentin der Treuhandanstalt von 1991 bis 1995, die Protagonistin des Falles. Der Fall endet mit Fragen, mit welchen die Präsidentin der Treuhandanstalt im Sommer 1992 konfrontiert war:

5 Es gibt zahlreiche Ratgeber, was gute Falldarstellungen ausmacht und wie diese aufbereitet werden; vgl. Zimmermann 1985, Kennedy/Scott 1985, Rotch 1989, Linder 1994, Roberts 2001, Heath 2002, Yemen 2006 sowie den zwar auf medizinische Fälle bezogenen, gleichwohl beachtenswerten Ratgeber von Kim u. a. 2006.

6 Eine differenziertere Unterscheidung von Fallarten benennt als Typen neben *decision-forcing cases* *policymaking cases*, *problem-defining cases*, *concept-application cases* sowie *illustrative cases* (Lynn 1999: 107 ff.). Die Unterscheidung von Entscheidungs- und Retrospektivfällen erscheint mir jedoch als grundlegend.

“Should it [die Treuhandanstalt] be an agent in industrial and development policy or not? Specifically, what should the Treuhand do in cases where an enterprise can be neither privatized nor closed neither because it is the only employer in the area or because, with help, the business would have a 50-50 chance of survival? Despite the commitment of its leadership to private sector principles and practices, how long could it resist pressure to take actions inconsistent with free market scripture? Had it not in fact already taken so many steps down the road to interventionism that only its rhetoric any longer reflected a true privatization agency? Or was its first responsibility to resist any more movement in that direction?” (Lundberg 1992: 35)

Die Diskussion eines Entscheidungsfalles ist problemlösungsorientiert. Sie ist eine Suche nach einer für die im Fall beschriebene Situation optimalen bzw. angemessenen Handlungsoption. Eine Falldiskussion kann dabei flexibel geführt werden, die Bandbreite der Fragetechniken ist beträchtlich.⁷ Das paradigmatische Ablaufschema einer Falldiskussion im Harvard-Stil spannt stets einen Bogen von einer Auseinandersetzung mit dem politischen Problem, das in der Handlungssituation auftritt, über Ziele und mögliche Handlungsalternativen hin zu einer Entscheidung, die zu treffen ist. Wie es der Fragenkatalog der *ABCs of Case Teaching* formuliert: “What is the situation? What are the possibilities for action? What are the consequences of each? What action, then, should be taken?” (Golich u. a. 2000: 46) In einem letzten, fünften Schritt gilt es schließlich, Folgerungen aus der Falldiskussion an die allgemeineren, im Lehrveranstaltungskontext relevanten (theoretischen) Themen rückzubinden (ebd.; Golich 2000; Boehrer 1995).

Jene Abfolge von Fragen für die Diskussion von Entscheidungsfällen basiert auf der Heuristik rationalen Entscheidens. Abgesehen von Unterschieden bei den Formulierungen entspricht der zitierte prototypische Fragenkatalog den Leitfragen, die Graham Allison in *Essence of Decision* für Analysen gemäß den Annahmen des Modells rationalen Handelns (*Rational Actor Model*) vorschlägt (Allison/Zelikow 1999: 29). In der Falldiskussion wird gleichwohl die Heuristik des rationalen Entscheidungsmodells ins Präskriptive gewendet. Muss man also bei Entscheidungsfällen von einem *bias* der Fallmethode, vielleicht sogar von einer unaufhebaren Anbindung an die Tradition des Rationalismus ausgehen, welche sich durch

7 So erörtert Cusimano die Möglichkeit, eine Steigerung von leichten zu schweren Fragen zu vollziehen (von "softball" nach "hardball"). Eine Falldiskussion kann aber auch mit einer „big bang“-Frage eröffnet werden, die von Anfang an die Aufmerksamkeit fesselt. Neben konventionellen Akteur-Interessen-Fragen können mit Überläufer-Fragen die Studierenden aufgefordert werden, empathisch die Rolle alternativer Akteure zu übernehmen (Cusimano 2000: 87 f.). Vergleiche hierzu auch den systematisierten Fragenkatalog bei Golich 2000: 20.

eine Entscheidungsorientierung der Analyse, Rationalitätsprämissen sowie eine angenommene Autonomie individueller Entscheidungen auszeichnet? Es ist in der Tat festzustellen, dass Entscheidungsfälle in anwendungsorientierten Public Policy- bzw. Public Administration-Studiengängen amerikanischer Professional Schools oft ein Instrument zur Vermittlung normativ-rationaler Entscheidungsmodelle wie etwa der Nutzwertanalyse (*cost-benefit analysis*) sind. Entscheidungsfälle sind Teil der akademischen Praxis der Vermittlung einer Rational Choice-Praxeologie – wie aber später argumentiert werden soll, ist die Fallmethode keineswegs in der theoretischen Orientierung des rationalen Entscheidungsmodells gefangen.

Bei Retrospektivfällen (*retrospective cases*) stellt sich die Frage einer in die Fallmethodik eingebetteten theoretischen Präferenz weniger scharf. Wie Entscheidungsfälle stellen Retrospektivfälle einen politischen Sachverhalt detailliert dar. Sie führen allerdings nicht zu einer offenen Entscheidungssituation, für die eine „Lösung“ gefunden werden muss, sie stellen vielmehr eine historische Episode einschließlich ihres (vorläufigen) Abschlusses dar. Retrospektivfälle dienen weniger der Entwicklung von Problemlösungskompetenzen, sondern akzentuieren empirisch-theoretische Transferkompetenzen. Bei der Aufbereitung eines Retrospektivfalles verliert dementsprechend die Identifikation einer offenen dilemmatischen Entscheidungssituation an Bedeutung. Vorrangig ist vielmehr, dass der gewählte Stoff ohne theoretischen Deutungsschlüssel ein schwer zu enträtselndes Puzzle darstellt⁸ oder verschiedene theoriegeleitete Deutungen zulässt.⁹ Retrospektivfälle eröffnen also verschiedene Einsatzmöglichkeiten: Der Fall kann rein illustrativ genutzt werden, um die realweltlichen Spuren einer Theorie aufzuzeigen. Retrospektivfälle dienen auch der kritischen Auseinandersetzung mit Theoriebeständen auf der Grundlage einer Prozessanalyse, oder um theoretische Vermutungen zu generieren, die im weiteren Verlauf einer Lehrveranstaltung vertieft werden. Solche Fälle könnten mithin auch als kompakt dargebotenes Material für die Vermittlung der

8 So stellt der Fall „Die gescheiterte Regierungsbildung der Andrea Ypsilanti in Hessen“ (Becker 2011) die „Hessischen Verhältnisse“ und deren Hintergründe nach der hessischen Landtagswahl im Januar 2008 dar. Nach dem Einzug der Linkspartei in den Hessischen Landtag konnten weder SPD und Grüne noch CDU und FDP eine Koalition bilden. Warum scheiterte der Versuch von Andrea Ypsilanti, sich mit Hilfe der Linkspartei zur Ministerpräsidentin wählen zu lassen? Die Falldarstellung ermöglicht unter anderem eine Analyse aus der Perspektive des Modells des „group think“ (Janis 1972).

9 Der Fall „Operation Restore Hope“ zur Intervention der USA in Somalia (Cusimano 1995) lässt beispielsweise eine Analyse aus den drei von Graham Allison in *Essence of Decision* vorgeschlagenen Perspektiven (*Rational Actor Model*, *Organizational Behaviour* oder *Bureaucratic Politics*) zu.

Forschungsstrategie der Fallstudie (George/Bennett 2005; Blatter/Janning/Wagemann 2007) genutzt werden.¹⁰

Beide Arten von Fällen sind über Online-Plattformen verfügbar. Im Vergleich zu dem bereits in Deutschland an der Hertie School of Governance, der Willy Brandt School of Public Policy und der NRW School of Governance entstandenen Angebot von Fällen ist jenes amerikanischer Professional Schools weit umfangreicher, aber zum Teil auch kostenpflichtig.¹¹ Die Falldatenbanken enthalten auch einige Konzeptionen und Unterlagen für die Durchführung von Planspielen. Falldiskussionen sind allerdings keine Planspiele. In Planspielen (etwa Model United Nations oder Simulationen von Verhandlungen im Bundesrat) nehmen die Spieler Bezug auf eine simulierte Umwelt. Zusätzlich gibt es im Planspiel eine Regelspielkomponente – Entscheidungen werden im Rahmen institutioneller Regeln wie etwa einer Geschäftsordnung getroffen – und eine Rollenspielkomponente, bei der Spieler unterschiedliche Rollen übernehmen und aufgerufen sind, „in character“ zu handeln (vgl. Geuting 1992). Eine Regelspiel- und vor allem eine Rollenspielkomponente fehlt allerdings bei Falldiskussionen. Bei Entscheidungsfällen sind die an der Falldiskussion Beteiligten zwar aufgerufen, ein Problem und dessen Lösung aus der Perspektive eines bestimmten Akteurs zu diskutieren. Insofern gibt es eine „simulierte“ Perspektivenübernahme. Allerdings handelt es sich um eine rein analytisch-argumentative, nicht um eine darstellerische Rollenübernahme. Während die theoretische Reflektion bei Planspielen erst Gegenstand des „debriefings“, also der Auswertungsphase ist, wird in Falldiskussionen durchgängig ein expliziter Bezug zu handlungsorientierenden Annahmen und Theorien hergestellt. Schließlich ist der Zeitaufwand bei Fällen und Planspielen sehr unterschiedlich. Für eine Simulation muss in aller Regel mindestens ein Tag veranschlagt werden, für eine Falldiskussion reicht eine Sitzung einer Lehrveranstaltung.

10 Die Unterscheidung von Entscheidungs- und Retrospektivfällen weist Parallelen zu der Unterscheidung von „Fallanalyse“ und „Fallstudie“ auf, die Sibylle Reinhardt vornimmt (2009: 124 ff.). Sie sieht in der Fallanalyse die „deutsche Variante“ der Umsetzung des Fallprinzips in der Lehre und in der Fallstudie, wie sie an der Harvard University entwickelt wurde, die „amerikanische Variante“. Die von Reinhardt vorgenommene Unterscheidung ist zwar der Sache nach überzeugend, allerdings ist die verwendete Begrifflichkeit konträr zum vorherrschenden politikwissenschaftlichen Sprachgebrauch, bei dem die Fallstudie eine Forschungsstrategie und keine handlungspraktisch orientierte Auseinandersetzung mit einem Fall ist.

11 Neben der bereits erwähnten (kostenpflichtigen) Datenbank des Fallprogramms der John F. Kennedy School of Government (<http://www.ksgcase.harvard.edu>) bietet das Institute for the Study of Diplomacy der Georgetown University eine kostenfrei zugängliche Sammlung von fast 250 Fällen an (<http://www.guisd.org/productlist.cfm?MenuCategory=2>). Das Portal „The Electronic Hallway“ (<http://hallway.evans.washington.edu>) der Evans School of Public Affairs der University of Washington ist eine weitere, wiederum kostenpflichtige Online-Ressource.

Die Gemeinsamkeit von Falldiskussionen und Planspielen ist gleichwohl, dass sie interaktive Unterrichtssituationen schaffen und auf einer Konzeption des erfahrungsbasierten Lernens beruhen (Kolb 1984). Die Interaktivität von Falldiskussionen bedeutet, dass sich Lernprozesse im Zuge einer Interaktion der Teilnehmer untereinander vollziehen. Die Rolle des Lehrenden ist eine gänzlich andere als beim Frontalunterricht. Seine Aufgabe ist es „nur“, auf der Grundlage einer Durchdringung des Falles und mit Hilfe eines durchdachten Lehrkonzepts die richtigen Fragen zu stellen und Denkipulse zu geben. Als leicht gilt die Steuerung der interaktiven Unterrichtssituation allerdings nicht: “[D]iscussion teaching is the art of managing spontaneity”, so Laurence E. Lynn (1999: 45). Fallbasierte Lehre stellt durchaus schwierige, heterogene Anforderungen an den Lehrenden: „The discussion teacher is planner, host, moderator, devil's advocate, fellow student, and judge – a potentially confusing set of roles“ (ebd.).

Bei Falldiskussionen verlässt der Dozent insbesondere die Rolle desjenigen, der über ein überlegenes Wissen verfügt, welches er vermittelt. Studierende eignen sich vielmehr Wissen an, indem sie Informationen für sich durch Kontextualisierung relevant machen. Sich auf eine Falldiskussion einzulassen bedeutet, sich von der Vorstellung vom Lernen als Prozess der Übermittlung eines feststehenden, dekontextualisierten Wissensbestandes zu verabschieden. Die Methode der Falldiskussion steht damit als Ansatz in der Tradition konstruktivistischer Lerntheorien. Eine zentrale Annahmen der (pragmatistischen) Tradition ist, dass Wissen durch die Erkundung der Bedeutung von Wissen relevant gemacht wird und dass relevantes Wissen in einem unauflöselichen Zusammenhang zu Problemen und zum Handeln steht: "[I]nformation severed from thoughtful action is dead, a mind-crushing load" (Dewey 1997: 9). Fälle wirken als Lehrmethode, weil sie die handlungspraktische Bedeutung des Wissens berücksichtigen und diesem so Sinn verleihen.

b) Die Vielfalt fallbasierter Lehrveranstaltungs- und Vermittlungskonzepte

Die mit dem Einsatz von Fällen verfolgten Zielsetzungen sind vielfältig; ebenso vielfältig sind die Möglichkeiten, Falldarstellungen und Falldiskussionen bei Lehrveranstaltungen¹² einzuplanen. Notiert man Sitzungen einer Lehrveranstaltung, in denen Fälle zum Einsatz kommen mit „F“, und Sitzungen im Vorlesungsstil mit „V“, beziehungsweise Sitzungen, die eine Bewegung von einem Fall zu einem Vor-

12 Lehrveranstaltungen, in denen Fälle zum Einsatz kommen, verbinden oft verschiedene Formate der Wissensvermittlung wie Vorlesungselemente, Semindiskussionen, Gruppenarbeiten und Falldiskussionen. Aus diesem Grund verwende ich die Bezeichnung „Lehrveranstaltung“ an Stelle einer auf ein Vermittlungsformat ausgerichteten Bezeichnung wie „Seminar“ oder „Vorlesung“.

lesungselement vollziehen, mit „F>V“ beziehungsweise das umgekehrte Vorgehen mit „V>F“, so ergeben sich ganz unterschiedliche Möglichkeiten, Falldiskussionen und Vorlesungselemente zu reihen (Lynn 1999: 104 f.). Bei der Abfolge „F – V – F – V ...“ oder „F>V – F>V – F>V ...“ etwa würde der Einstieg in ein Themengebiet jeweils mit einem Fall erfolgen, die einschlägigen theoretischen Zugänge würden dann in einer Vorlesung erörtert. Dozenten, welche die Auseinandersetzung mit einem Fall zum Ausgangspunkt weiterführender Diskussionen machen, lassen zunächst den Studierenden Raum, selbst die Bedeutung von Theorien für die Falllösung zu erkunden und führen ausgehend von der problemorientierten Diskussion sukzessive Konzepte und Theorien ein. Einem solchen Einsatz von Fällen in induktiver Absicht steht ein deduktiver Zugang gegenüber. Bei diesem legen Dozenten zunächst in einer Vorlesung bzw. einem Vorlesungsteil konzeptionelle Grundlagen, um dann in der Falldiskussion mit den Studierenden die handlungspraktische Bedeutung jenes Wissens zu erkunden („V – F – V – F ...“ bzw. „V>F – V>F – V>F ...“). Die Fall-Vorlesungs-Sequenzen können selbstverständlich variiert werden. Eine Veranstaltung kann nach dem Muster „V – V – V – V – F – F – F – F“ gestaltet werden – eine längere theoretische Einführung steht am Anfang, deren Gegenstände werden dann fallbasiert diskutiert; eine Abfolge „V – F – V – F – F – F – ...“ ist ebenso vorstellbar. Der Variantenreichtum des Einsatzes von Fällen ist kaum beschränkt.

Fälle sollten jedoch nicht als bloßes Beiwerk dienen. So wäre es konzeptionell fragwürdig, in einer Lehrveranstaltung mit fünfzehn Sitzungen erst in der letzten inhaltlichen Sitzung – oder den letzten beiden – einen Fall zu bearbeiten. Interaktionsorientierungen in einer Lehrveranstaltung verfestigen sich und können auf den letzten Metern vor Semesterende kaum mehr geändert werden; Interaktivität statt reinem Frontalunterricht muss früh genug praktiziert werden. Interaktive Lehre bloß auf der Zielgerade widerspricht zudem den Prämissen der Fallmethode. Wenn Wissen in Falldiskussionen in einem interaktiven Austausch handlungsrelevant gemacht wird, müssen Möglichkeiten zur Erkundung der praktischen Bedeutung von Wissen kontinuierlich geschaffen werden.

Die Diskussion eines Falles erfordert Zeit, denn interessante und herausfordernde Fälle sind komplex. Es ist daher sinnvoll, Studierenden für die Vorbereitung eines Falles eine konkrete Aufgabenstellung, zum Beispiel in Form von Leitfragen, an

die Hand zu geben.¹³ Auch in der Falldiskussion muss die Komplexität eines Falles erst erschlossen werden. Fünf oder zehn Minuten für eine Falldiskussion sind daher sicherlich zu knapp kalkuliert. Vielmehr erscheint ein Zeitbedarf von etwa 30 bis 45 Minuten für eine Falldiskussion als gängiger Richtwert, wobei bei Retrospektivfällen tendenziell etwas weniger Zeit erforderlich sein wird als bei Entscheidungsfällen, die eine diskursivere Unterrichtssituation schaffen.¹⁴ Die in Deutschland für Lehrveranstaltungen üblichen 90 Minuten-Sitzungen können es dabei durchaus erleichtern, Fälle sinnvoll einzuplanen. Wenn Sitzungen länger sind als die im amerikanischen Lehrkontext üblichen einstündigen Sessions, können Sitzungen mit Vorlesungselementen und Falldiskussionen („F>V“- oder „V>F“-Sequenzen) und didaktische Bögen ohne einwöchige Unterbrechung gut eingeplant werden.

Weil Fälle, die ein komplexes und vielschichtiges Problem behandeln, erst erschlossen werden müssen, sehen manche Dozenten gemäß der Devise „don't jump from case to case“ für eine Lehrveranstaltung nur wenige Fälle vor, die mehrfach aus unterschiedlichen Perspektiven diskutiert werden. Andere Dozenten ziehen es vor, Studierende mit einer breiteren Palette politischer Problemlösungssituationen vertraut zu machen und so eine Problemlösungsorientierung zu habitualisieren; sie sehen mehr Fälle im Lehrveranstaltungskonzept vor. Fälle können gering bis hoch dosiert eingesetzt werden. Dabei ist es im starken Maße eine Frage des persönlichen Lehrstils, wie und wie oft Fälle eingesetzt werden. So erscheint bei manchen Dozenten, die sich als „case teacher“ verstehen, das Bekenntnis zur fallbasierten Lehre geradezu als wichtiger Teil der Identität als akademischer Lehrer. Man kann die Fallorientierung zum didaktischen Leitprinzip machen.

Doch wie findet man bei der Lehrveranstaltungsplanung geeignete Fälle? Hat man keine eigenen, selbst geschriebenen Fälle, so bieten die Fall-Datenbanken der Professional Schools reichhaltiges Material. Es führt zunächst kein Weg daran vorbei, eine größere Zahl von Fällen zu sichten. Eine Hilfe können von Lehrenden für Lehrende verfasste Lehrnotizen (*teaching notes*) sein, die oft begleitend zu Fällen verfügbar sind. In diesen Lehrnotizen wird beschrieben, welche (alternativen) Einsatzmöglichkeiten es für den jeweiligen Fall gibt, welche Konzepte mit diesem vermittelt werden können, welche Fragen sich in Falldiskussionen bewährt haben und

13 Beim Einsatz von Fällen im Harvard-Stil ist es gängige Praxis, dass zur Vorbereitung eines Falles kurze Memos verlangt werden, in denen ein Handlungsvorschlag kompakt entwickelt wird. Die Vorbereitung eines Falles kann auch gut in Gruppenarbeit erfolgen. Wird dabei eine Fallbearbeitung aus verschiedenen Perspektiven verlangt, kann die Falldiskussion in eine Verhandlungssituation übergehen, wenn die Diskussionsteilnehmer aus ihrer jeweiligen Perspektive heraus argumentieren.

14 Bei der Vorbereitung eines Falles durch Gruppenarbeiten sind erfahrungsgemäß auch 45 Minuten zu knapp bemessen.

was generell die Erfahrungen mit dem Einsatz des Falles in der Lehre sind. Doch es gibt auch Vorbehalte gegen *teaching notes*. Sie können dazu verführen, die Verwendung eines Falles schematisch und gedankenlos zu kopieren, ohne eigene konzeptionelle Gedanken anzustellen. Die Befürworter von Lehrnotizen halten dem entgegen, dass diese nicht nur eine Arbeitserleichterung, sondern auch Teil eines Qualitätsmanagements beim Einsatz von Fällen sind.¹⁵

Ein nicht zu unterschätzendes Problem beim Suchen und Finden von Fällen für die Lehre in Deutschland ist die begrenzte Verfügbarkeit von Fällen, die im deutschen oder europäischen Kontext angesiedelt sind. Die Falldarstellung – die Darstellung eines politischen Sachverhalts in Form eines sorgfältig aufbereiteten Textes – ist im angloamerikanischen Lehrkontext die klassische Form der Präsentation eines Falles. Einen solchen Text zu verfassen ist konzeptionell anspruchsvoll und zeitaufwändig. Sammlungen von Falldarstellungen entstehen nicht über Nacht. Fallbasierte Lehre ist allerdings auch ohne Falldarstellungen möglich: Es ist nicht die Art und Weise der Fallpräsentation, die für die Fallmethode kennzeichnend ist, sondern der Ansatz, auf der Grundlage von Informationen über einen politischen Sachverhalt eine problemorientierte Diskussion zu führen, die theoretisches Wissen handlungsrelevant macht. Eine Fallpräsentation kann auch gänzlich ohne ausformulierte Falldarstellung erfolgen. Bei „noncase case“-Fallpräsentationen (Cusimano 2000) wird der darzustellende politische Sachverhalt mit Hilfe von grauer Literatur und Dokumenten verschiedener Art, etwa Statistiken, Zeitungsartikeln oder auch Filmausschnitten, dargestellt. Schriftlich verfügbare Materialien können in Form eines Dossiers zusammengefasst werden.¹⁶ Auch die mündliche Darstellung eines Falles auf der Grundlage einer synoptischen Darstellung einer chronologischen Abfolge von Ereignissen und Entwicklungen kann als Fallpräsentation genügen. Ergänzt mit einer Aufgabenstellung, die als Szenario mit Zeitpunkt und Akteursperspektive eine Entscheidungssituation definiert, kann eine solche Form der Fallpräsentation eine Grundlage für eine produktive Falldiskussion sein.

15 Das Für und Wider der Lehrnotizen wird wunderbar humorvoll in einem Artikel zur (fiktiven) „Great Case-Teaching-Notes Debate“ erörtert (Lundberg/Winn 2005).

16 Für die Diskussion der Problematik der Kooperation von Staat und privaten Akteuren im Hinblick auf die Einbeziehung von Anwaltskanzleien in Gesetzgebungsprozesse nutze ich etwa ein Dossier mit parlamentarischen Materialien (Antworten auf Kleine Anfragen, Auszüge aus Plenardebatten). In das Dossier habe ich außerdem Artikel der kritischen Medienberichterstattung zum Thema aufgenommen. Umfassende Erfahrungen mit der Nutzung von Dossiers als Grundlage von Falldiskussionen habe ich insbesondere durch die Konzeption von Fällen für die Attaché-Ausbildung der Akademie Auswärtiger Dienst gewonnen. Hier wurden Dossiers mit Dokumenten zusammengestellt, die dann mit Zeitungsartikeln ergänzt wurden. Zusammen mit einem Szenario hat sich diese Art der Fallpräsentation als ausgezeichnete Grundlage für Falldiskussionen bewährt.

Abgesehen davon, dass eine Fallpräsentation mittels eines Dossiers im Vergleich zur Falldarstellung in Form eines ausformulierten Texts einen geringeren Aufwand bedeutet, ist es ein Vorteil, dass solche Dossiers kontinuierlich flexibel erweitert werden können.¹⁷ Auch kann es wünschenswert sein, Lernende mit den umfassenden Materialien zu konfrontieren, die politische Problemstellungen ausmachen. Die Fähigkeit, große Textmengen mit viel Redundanz zu bewältigen, ist berufspraktisch durchaus relevant. Doch das ist zugleich der Nachteil von Dossiers: Wenn ein Dossier alle relevant erscheinenden Aspekte eines Problems abdecken soll, kann dieses ziemlich umfangreich werden. Die Aufbereitung einer Falldarstellung verlagert demgegenüber die Rezeption aller relevanten Quellen in die Zuständigkeit des Autors des Falles. Eine gute Falldarstellung erreicht eine höhere Verdichtung als ein Dossier und ermöglicht so eine schnellere Einarbeitung in einen Fall. Gerade in Lehrsituationen, in denen das Zeitbudget der Studierenden für die Vorbereitung auf eine Lehrveranstaltung beschränkt ist, sind gute Falldarstellungen von großem Vorteil.

Man kann in vielerlei Weise fallbasiert lehren. Fallbasierte Lehre ist jedoch stets aufwändig. Die Suche nach geeigneten Lehrfällen in Datenbanken kann Stunden erfordern, die Vorbereitung eines Dossiers einen Tag oder mehr, die Ausarbeitung einer Falldarstellung füllt einige Tage – die Recherche nicht eingeschlossen. Es ist gleichwohl wünschenswert, dass mehr ausformulierte Falldarstellungen verfügbar werden. Doch wie weit sollten die Bemühungen getrieben werden, mehr Falldiskussionen führen zu können?

3. Grenzen und theoretische Präferenzen der Fallmethode

Fallbasierte Lehre unterstützt den Erwerb einer Reihe von Kompetenzen.¹⁸ Fähigkeiten bei der Recherche, der Präsentation und Kommunikation, des Transfers und der Problemlösung, analytische Fähigkeiten und auch kritisches Denkvermögen einschließlich der kritischen Beurteilung von Theorien lassen sich durch Falldiskussionen entwickeln. Fälle sind allerdings kein didaktisches Allheilmittel. Eine

17 Einige Ideen aus der Arbeit mit Dossiers können auch bei der Arbeit mit traditionellen Falldarstellungen angewandt werden. Die Falldarstellung kann durch weitere Materialien ergänzt werden, etwa ergänzende statistische Materialien, eine synoptische Darstellung eines zeitlichen Ablaufs oder ein Szenario, das den Fall zuspitzt. Mit einem ergänzenden Szenario kann ein Retrospektivfall, der zunächst ohne konkrete Entscheidungssituation und eher auf einen illustrativen Einsatz ausgerichtet ist, zu einem Entscheidungsfall werden.

18 Diese Formulierung wähle ich im Anschluss an die erziehungswissenschaftliche, auch im Kontext der Bologna-Reformen relevante Diskussion von Kompetenzen anstelle von Lernzielen (vgl. Klieme/Hartig 2007).

Falldiskussion setzt Vorkenntnisse voraus. Insofern erscheint es sinnvoll, die Fallmethode in Master-Studiengängen intensiver als in Bachelor-Studiengängen einzusetzen. Es gibt eine Reihe von Gegenständen der universitären Lehre, die nur stark eingeschränkt oder gar nicht fallbasiert vermittelt werden können. Die Vermittlung von Kenntnissen in Methoden- und Statistikvorlesungen – durchaus als Frontalunterricht – wird weiter unentbehrlich sein. Die Befähigung, Statistikkennntnisse anzuwenden, kann am besten in einem Computerraum erworben werden. Auch können fallbasierte Lehrveranstaltungen das traditionelle Lektüreseminar zur Auseinandersetzung mit schwierigen theoretischen Texten und Argumentationen nicht ersetzen.

Die Fallmethode ist hingegen gut geeignet, um die handlungspraktischen Folgen von Theorien und damit deren Relevanz erkennbar zu machen. Doch daraus folgt zugleich eine theoretische Schranke des Einsatzes von Fällen. Der Bezug zum Handeln von Akteuren lässt sich weder bei Entscheidungsfällen noch bei Retrospektivfällen auflösen. Die theoretische Präferenz der Fallmethode für akteurszentrierte Theorien ist zwar nicht absolut – bei der Analyse eines politischen Problems und bei der Abschätzung der Folgen von Handlungsalternativen kann im Prinzip jedwede sozialwissenschaftliche Theorie herangezogen werden.¹⁹ Allerdings muss bei Entscheidungsfällen unterstellt werden, dass Akteure prinzipiell handlungsfähig sein können – ansonsten ist es nicht sinnvoll, alternative Handlungsmöglichkeiten eines Akteurs zu besprechen, aus dessen Perspektive die Falldiskussion erfolgt. Der Versuch der fallbasierten Vermittlung theoretischer Ansätze, die keine relevante Rolle für Akteure anerkennen, geht fehl. Wer fallorientiert unterrichtet, kommt nicht umhin, sich auf die Kategorie des Handelns von Akteuren einzulassen. Dies gilt auch für Retrospektivfälle, die stets ein Narrativ des Ineinandergreifens des Handelns verschiedener Akteure anbieten und die damit gleichfalls einen kategorialen Status für Akteurshandeln vorsehen.

Entscheidungsfälle haben einen „Problemlösungsbias“.²⁰ Sie zielen nicht auf eine Kritik bestehender Herrschaftsverhältnisse ab, sondern dienen einer Erkundung, durch welche Art der Intervention eine erwünschte Veränderung herbeigeführt werden könnte. Die Handlungsorientierung beim Unterrichten mit Fällen kann so durchaus eine eigene Art von Tunnelblick hervorrufen. In der Curricular-Studie für

19 Für die Attaché-Ausbildung des Auswärtigen Amtes wurde zum Beispiel ein Fall konzipiert, dessen Entscheidungssituation nach dem Militärputsch in Mauretanien vom August 2008 angesiedelt war. Die Teilnehmer waren aufgefordert, verschiedene Interventionsmöglichkeiten abzuwägen für eine Situation, in welcher der Weg zu Wahlen fraglich ist und der erhoffte Demokratisierungsprozess auf der Kippe steht. In die Falldiskussion wurden gezielt verschiedene Theorien zur Demokratisierung eingeführt, auch die auf der systemischen Ebene angesiedelte Modernisierungstheorie.

20 Zum Begriff des Problemlösungsbias vgl. Mayntz 2006.

das PROFIO-Projekt (vgl. Fn. 1) hat ein Befragter diesbezüglich von einer kritischen Diskussion der Folgen der fallbasierten Lehre im Falle von Präsident George W. Bush berichtet:

“Some people complain that President Bush is a prisoner of the case approach, because he learned the case approach at the Business School, but he’s so accustomed to the case approach that he’s not dexterous enough or flexible enough to deal with problems outside of the case.”

Wenn dies zutrifft, so besteht durchaus auch bei anderen Personen als nur beim ehemaligen amerikanischen Präsidenten die Gefahr, dass das habitualisierte Denken in Fällen und Falllösungen zu einem intellektuellen Gefängnis gerät. Der kaum auflösbare Bezug des Unterrichts mit Fällen auf die Erfordernisse konkreter Handlungssituationen kann dazu führen, dass in einer ausschließlich fallbezogenen Lehre auf der systemischen Ebene angesiedelte Analysen ausgeblendet bleiben.

Fälle ohne Bezug zum Handeln von Akteuren sind kaum vorstellbar. Dies gilt für Entscheidungs- und Retrospektivfälle gleichermaßen. Allerdings sind Fälle bezüglich all jener Ansätze, die Akteuren die Möglichkeit des Handelns in offenen Entscheidungssituationen zugestehen, ohne starke theoretische Bindungen. Vor allem setzt der Handlungsbezug von Fällen nicht notwendigerweise Annahmen des rationalen Entscheidungsmodells voraus. Die fallbezogene Lehre ist zwar an amerikanischen Professional Schools Teil der Praxis der Vermittlung des normativ-rationalen Entscheidungsmodells. Es wurde aber auch betont, dass in die Fallmethodik Grundannahmen des Pragmatismus eingebettet sind. Der Grundgedanke, dass Wissen erst durch Kontextualisierung handlungsrelevant wird, ist ein Ausgangspunkt der Entwicklung der Fallmethode. Möglichkeiten innovativen Handelns bestehen, weil Handlungssituationen stets über- oder unterdeterministisch sind, doch niemals ausschließlich eine Handlungsmöglichkeit als einzig rationale Option zwingend fordern. Die Annahmen rationaler Entscheidungsmodelle und Heuristiken, die bei einer richtigen Kalkulation des Nutzens von Optionen und korrekt angewandten Maximierungsregeln nur eine richtige Lösung kennen (vgl. Hay 2011), stehen mindestens in einem Spannungsverhältnis zu der Annahme bei der fallbasierten Lehre, dass es weder objektiv richtiges Wissen noch optimale Entscheidungen jenseits des in einer Diskussion zu erschließenden Handlungskontextes gibt. Vielleicht geht es zu weit zu behaupten, dass die Fallmethode inhärent über die rationale Entscheidungsheuristik hinausweist. Wer sich auf die Lehre mit Fällen einlässt, geht jedenfalls keinen unauflösbaren Pakt mit dem rationalen Entscheidungsmodell ein.

Die Fallmethode ist ein flexibles Lehrinstrument und kann Teil einer alternativen fallbasierten Vermittlungspraxis werden. Diese bedarf aber erst noch der weiteren

Entwicklung im sozialkonstruktivistischen Sinne. Wenn in der fallbasierten Lehre an die Stelle rationalistischer Annahmen sozialkonstruktivistische treten, erscheinen zumindest die folgenden Akzentverschiebungen erforderlich. Erstens muss der Nutzenbezug des Standardfragenkatalogs aufgegeben werden. An die Stelle der Frage nach dem individuellen Nutzen der Optionen müssten beispielsweise solche nach der Situationsangemessenheit treten. Zweitens müsste es in Falldiskussionen zu einer Verschiebung des Gravitationszentrums kommen: Die Problematisierung der Problemdefinition, das heißt der Frage, was eigentlich das politische Problem ist, um das es geht, müsste starkes Gewicht erhalten.²¹ Aus konstruktivistischer Sicht greift es zu kurz anzunehmen, dass es objektive Problemdefinitionen gäbe. Der Widerstreit alternativer möglicher Zieldefinitionen ist zu thematisieren. Dies wird schließlich auch bei Aufgabenstellungen zu bedenken sein. Memos zur Fallbearbeitung (und als schriftliche Prüfungsleistung) sind weiter sinnvoll, doch sind diese in der post-rationalistischen fallbasierten Lehre weniger problemlösungsfokussiert und problembewusster hinsichtlich heterogener Ziel- und Wertvorstellungen, Fragen der Problemdefinition und des politischen Einsatzes von Sprache.

4. Fallproduktion als politikwissenschaftliche Herausforderung in Deutschland

Die Idee eines fallbasierten Unterrichts ist, wie die Hinweise in der Einleitung zeigen, nicht generell neu. Die Diskussion der Praxis des Case Teaching an amerikanischen Lehreinrichtungen zeigt jedoch, dass die Fallmethode ein didaktisches Konzept beileibe nicht nur für den Unterricht in der Sekundarstufe bietet. Die Einsatzmöglichkeiten für Fälle gerade auch in der universitären Lehre sind breit gefächert. Die Beschäftigung mit der amerikanischen Lehrpraxis zeigt allerdings auch, dass der Wunsch, fallbasiert zu unterrichten, auf zwei nicht-triviale Herausforderungen trifft. Wenn sich Politikwissenschaftler in Deutschland häufiger auch konstruktivistischen Annahmen verpflichtet sehen, so muss erstens eine alternative Lehrpraxis entwickelt werden, wie Falldiskussionen geführt werden. Möglichkeiten einer entsprechenden Entwicklung sind angedeutet worden. Die zweite Herausforderung ist noch größerer Art: Es werden mehr Fälle benötigt, die zu den vorherrschenden theoretischen Prämissen, aber auch zum politischen Kontext Deutschlands passen.

Der Bedarf an Fällen für die Lehre an Universitäten in Deutschland kann mit den über die Datenbanken amerikanischer Professional Schools verfügbaren Materiali-

21 Vergleiche dazu die Hinweise bei Fischer 2009, der sich auf die Pädagogik Paolo Freires bezieht.

en nicht gedeckt werden. Dafür sind weniger sprachliche Gründe ausschlaggebend. Der weit überwiegende Teil der für die politikwissenschaftliche Lehre verfügbaren Fälle ist in den politisch-kulturellen Kontext der USA eingebettet; die Handlungssituationen sind dort angesiedelt. Studierende an deutschen Universitäten (internationale Studierende eingeschlossen) verarbeiten erfahrungsgemäß pro Kurs einige wenige US-amerikanische Fälle durchaus mit Freude. Wird jedoch ein ganzer Kurs auf „amerikanische“ Fälle ausgerichtet, trifft man auf Vorbehalte. Dies ist beileibe kein Fehler der Studierenden. Es widerspricht der Leitidee der Fallmethode, theoretisches Wissen für den jeweils eigenen Handlungskontext relevant zu machen, wenn Fälle ständig einem anderen politisch-kulturellen Kontext entnommen werden. Im Übrigen ist problematisch, dass die Fälle des größten Fallprogramms, jenem der Kennedy School, kostenpflichtig sind (bis zu vier US-Dollar pro Download)²² und für diese Kosten weder leicht realisierbare Abrechnungsmodalitäten existieren noch von der Bereitschaft oder Möglichkeit aller Studierenden ausgegangen werden kann, derartige Zusatzgebühren zu entrichten.

Eine „Fallwüste“ ist Deutschland dennoch nicht. Über die Fallprogramme der Hertie School of Governance, der Willy Brandt School of Public Policy und der NRW School of Governance sind bereits einige Fälle zugänglich. Doch insgesamt ist die Zahl der zur Verfügung stehenden Fälle noch stark beschränkt. Mehr Fälle wären besser! Eine größere Zahl von Fällen erleichtert es, zu einem jeweils gewünschten Gegenstand oder theoretischen Zugang einen passenden Fall zu finden, was auch die Barrieren für den weitergehenden Einsatz von Fällen senkt.

Die Identifikation von Themen, die gute Fälle werden können, ist nicht trivial. Eine Handreichung des Fallprogramms der Kennedy School listet immerhin fünf- undzwanzig (durchweg sinnvolle) Fragen auf, die bei der Konzeption eines Falles zu beachten sind (Gentile 1990). Wenn man das politische Zeitgeschehen verfolgt, zeigen sich gleichwohl ständig politische Handlungssituationen, die komplex und von Zielkonflikten geprägt sind und die sich hervorragend auch für theoretisch herausfordernde Fälle eignen. Es ist nicht allein das Suchen und Finden, sondern gerade auch die Ausarbeitung von Fällen, die eine Hürde darstellt. Ein guter Fall erfordert intensive Recherche; die erforderliche narrative Qualität einer Falldarstellung ist eine Herausforderung für Autoren, die meist an klassische wissenschaftliche Textformen gewöhnt sind. Es ist der Sache nach sinnvoll, wie bei dem Fallprogramm der Kennedy School Vollzeit-Autoren für die Vorbereitung von Fällen einzusetzen,

22 Das Material steht allerdings registrierten Dozenten für die Sichtung und Entscheidung, welchen Fall man wofür im Unterricht einsetzen möchte, kostenfrei zur Verfügung. Diese Versionen der Fälle sind mit einem unübersichtbaren Wasserzeichen „do not copy“ versehen.

was natürlich wiederum erhebliche finanzielle Ressourcen erfordert. Die Hoffnung des Autors wäre allerdings, dass Kreativität kosteneffizientere „Wege zum Fall“ eröffnet. Gut recherchierte Abschlussarbeiten können eine exzellente Basis für eine Falldarstellung sein; für akademisch ambitionierte Absolventen kann die Perspektive einer Veröffentlichung eines Falles ein starker Anreiz sein. Auch durch kluge Improvisation kann vielleicht die lohnenswerte Intensivierung der Fallproduktion erreicht werden.

Literatur

- Allison, Graham T./Zelikow, Philip D.*, 1999: *Essence of Decision. Explaining the Cuban Missile Crisis*, New York.
- Becker, Henning*, 2011: Die gescheiterte Regierungsbildung der Andrea Ypsilanti in Hessen, www.regierungsforschung.de.
- Blatter, Joachim K./Janning, Frank/Wagemann, Claudius*, 2007: *Qualitative Politikanalyse. Eine Einführung in Forschungsansätze und Methoden*, Wiesbaden.
- Boehrer, John*, 1995: *How to Teach a Case*, Case Program Kennedy School of Government, Harvard University, Boston.
- Chalmers, Alan F.*, 1982: *Wege der Wissenschaft. Einführung in die Wissenschaftstheorie*, Berlin.
- Cusimano, Maryann K.*, 1995: *Operation Restore Hope. The Bush Administration's Decision to Intervene in Somalia (Case 463)*, Institute for the Study of Diplomacy, Washington.
- Cusimano, Maryann K.*, 2000: *Case Teaching Without Cases*, in: Jeffrey S. Lantis/Lynn M. Kuzma/John Boehrer (Hrsg.), *The New International Studies Classroom. Active Teaching, Active Learning*, Boulder, 77-92.
- Dewey, John*, 1997: *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*, New York.
- Fischer, Frank*, 1990: *Technocracy and the Politics of Expertise*, Newbury Park.
- Fischer, Frank*, 2009: *Democracy and Expertise. Reorienting Policy Inquiry*, Oxford.
- Fischer, Kurt Gerhard*, 1973: *Einführung in die Politische Bildung. Ein Studienbuch über den Diskussions- und Problemstand der Politischen Bildung in der Gegenwart*, Stuttgart (3. Aufl.).
- Fischer, Kurt Gerhard*, 1993: *Das Exemplarische im Politikunterricht. Beiträge zu einer Theorie politischer Bildung*, Schwalbach/Ts.
- Gagel, Walter*, 2000: *Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts. Ein Studienbuch*, Opladen (2. Aufl.).

- Geertz, Clifford*, 1983: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme, Frankfurt a. M.
- Gentile, Mary C.*, 1990: Twenty-Five Questions to Ask As You Begin Develop a New Case Study, Harvard Business School, Harvard University, Boston.
- George, Alexander L./Bennett, Andrew*, 2005: Case Studies and Theory Development in the Social Sciences, Cambridge.
- Geuting, Manfred*, 1992: Planspiel und soziale Simulation im Bildungsbereich, Frankfurt a. M.
- Golich, Vicki L.*, 2000: The ABCs of Case Teaching, in: International Studies Perspectives 1 (1), 11-29.
- Golich, Vicki L./Boyer, Mark/Franko, Patrice/Lamy, Steve*, 2000: The ABC of Case Teaching, Pew Case Studies in International Affairs, Institute for the Study of Diplomacy, Georgetown University, Washington D. C.
- Hay, Colin*, 2011: Ideas and the Construction of Interests, in: Daniel Béland/Robert Henry Cox (Hrsg.), Ideas and Politics in Social Science Research, Oxford, 65-82.
- Heath, John*, 2002: Teaching and Writing Case Studies. A Practical Guide, Bedford.
- Herz, Dietmar/Schattenmann, Marc/Dortants, Susan Lynn/Linke, Kristin/Steuber, Stefanie (Hrsg.)*, 2008: Professional Education for International Organizations. Preparing Students for International Public Service, Frankfurt a. M.
- Janis, Irving Lester*, 1972: Victims of Groupthink. A Psychological Study of Foreign Policy Decisions and Fiascoes, Boston u. a.
- Kennedy, David M.*, 1988: The Extradition of Mohammed Hamadei, Case Program Kennedy School of Government, Harvard University, Boston.
- Kennedy, David M./Scott, Esther*, 1985: Preparing Cases in Public Policy, Kennedy School of Government, Harvard University, Boston.
- Kille, Kent J./Krain, Matthew/Lantis, Jeffrey S.*, 2010: The State of the Active Teaching and Learning Literature, in: Robert Allen Denmark (Hrsg.), The International Studies Encyclopedia, Chichester, 6574-6592.
- Kim, Sara/Phillips, William R./Pinsky, Linda/Brock, Doug/Phillips, Kathryn/Keary, Jane*, 2006: A Conceptual Framework for Developing Teaching Cases, in: Medical Education 40 (9), 867-876.
- Klieme, Eckhard/Hartig, Johannes*, 2007: Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs, in: Manfred Prenzel/Ingrid Gogolin/Heinz-Hermann Krüger (Hrsg.), Kompetenzdiagnostik, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft Nr. 8, 11-29.
- Kolb, David A.*, 1984: Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development, Englewood Cliffs.

- Lantis, Jeffrey S./Kuzma, Lynn M./Boehrer, John*, 2000: The New International Studies Classroom. Active Teaching, Active Learning, Boulder.
- Linder, Jane*, 1994: Writing Cases. Tips and Pointers, Harvard Business School, Harvard University, Boston.
- Lundberg, Craig C./Winn, Joan*, 2005: The Great Case-Teaching-Notes Debate, in: *Journal of Management Education* 29 (2), 268-283.
- Lundberg, Kirsten*, 1992: The Treuhandanstalt. Taking a Nation Private, Case Program Kennedy School of Government, Harvard University, Boston.
- Lundberg, Kirsten*, 1995: Black Wednesday. The Bundesbank Connection, Case Program Kennedy School of Government, Harvard University, Boston.
- Lynn, Laurence E.*, 1999: Teaching and Learning with Cases. A Guidebook, New York u. a.
- May, Michael/Schattschneider, Jessica*, 2011: Klassiker der Politikdidaktik neu gelesen. Originale und Kommentare, Schwalbach/Ts.
- Mayntz, Renate*, 2006: Governance Theory als fortentwickelte Steuerungstheorie?, in: Gunnar Folke Schuppert (Hrsg.), *Governance-Forschung. Vergewisserung über Stand und Entwicklungslinien*, Baden-Baden (2. Aufl.), 11-20. 2.
- Payerhin, Marek*, 2003: Have Case, Will Travel. Taking Political Science on and off the Road, in: *Political Science and Politics* 36 (3), 441-445.
- Reinhardt, Sibylle*, 2009: *Politik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, Berlin (3. Aufl.).
- Roberts, Michael J.*, 2001: Developing a Teaching Case, Harvard Business School, Harvard University, Boston.
- Rotch, William*, 1989: Casewriting, Darden Business Publishing, University of Virginia.
- Sander, Wolfgang*, 2007: *Handbuch politische Bildung*, Bonn (2. Aufl.).
- Taylor, Andrew J.*, 1994: Teaching Politics Panoramically. American Government and the Case Method, in: *Political Science and Politics* 27 (3), 535-537.
- Velenchik, Ann D.*, 1995: The Case Method as a Strategy for Teaching Policy Analysis to Undergraduates, in: *Journal of Economic Education* 26 (1), 29-38.
- Wagenschein, Martin*, 1965: *Exemplarisches Lehren*, Hannover (3. Aufl.).
- Yemen, Garry*, 2006: On Writing Cases well, Darden Business Publishing, University of Virginia.
- Zimmermann, Peter B.*, 1985: Case Development and Teaching. Communicating the Results, Kennedy School of Government. Harvard University, Boston.

Korrespondenzanschrift:

Prof. Dr. Andreas Blätte
Juniorprofessor für Politikwissenschaft
der WestLB-Stiftung Zukunft NRW
Institut für Politikwissenschaft
Universität Duisburg-Essen
Lotharstr. 53
47057 Duisburg
E-Mail: andreas.blaette@uni-due.de



Jahrbuch für direkte Demokratie 2010

Herausgegeben von Lars P. Feld | Peter M. Huber |
Otmar Jung | Christian Welzel | Fabian Wittreck
2011, 429 S., brosch., 59,- €, ISBN 978-3-8329-6612-6

Das „Jahrbuch für direkte Demokratie“ versteht sich als kritisches interdisziplinäres Forum für alle Fragen unmittelbarer Demokratie. Fundierte wissenschaftliche Beiträge, eine verlässliche Dokumentation der Praxis im In- und Ausland und der Nachweis neuester Literatur verschaffen allen Interessierten Jahr für Jahr handlichen Aufschluss über den aktuellen Stand von Theorie und Praxis direkter Demokratie.

Weitere Informationen: www.nomos-shop.de/13638



Nomos