

MARTIN FROMM

## Zur prognostischen Relevanz qualitativer pädagogischer Forschung

### 1. Einleitung

Prognosen sind Aussagen über Ereignisse, deren konkrete Beschaffenheit man noch nicht kennt, weil sie entweder noch nicht eingetreten oder noch nicht untersucht worden sind (vgl. KERLINGER 1969, S. 445). Annahmen darüber, was sein wird und wie sich welche Maßnahme auswirken wird, sind grundsätzlich (zumindest bruchstückhaft und implizit) für alle pädagogischen Entscheidungen notwendig, ob es nun um die Behandlung einer Schüleräußerung, den Aufbau einer Unterrichtseinheit, die Anlage eines Schulhofes oder die Planung eines ganzen Schulsystems geht. Da hier die prognostische Relevanz qualitativer Forschung behandelt werden soll, beziehen sich die folgenden Überlegungen allerdings schwerpunktmäßig auf Prognosen, die Veränderungen subjektiver Sichtweisen betreffen, also Änderungen von Einstellungen, Haltungen, emotionalen Befindlichkeiten usw.

Prognosen in pädagogischen Arbeitsfeldern sicherer zu machen, war und ist eines der Ziele quantitativer empirischer Erziehungswissenschaft. Sie sollte und soll (vgl. z.B. BREZINKA 1978, S. 72, 159ff.; KRUMM 1989, S. 508) durch die Gewinnung (möglichst) allgemeingültiger Gesetzaussagen die Voraussetzungen für Prognosen künftiger Entwicklungen und für gezielte und effektive pädagogische Maßnahmen bieten.

Qualitative empirische Forschung will pädagogisch interessante Tatsachen anders untersuchen, beschreiben und erklären als die etablierte quantitative Forschung. Die Andersartigkeit beginnt beim Verständnis der Untersuchungsgegenstände und reicht über die Vorstellungen von gegenstandsadäquaten Forschungsmethoden (vgl. zum Überblick LAMNECK 1988; JÜTTEMANN 1985) bis zu den Gütekriterien, an denen sich die Forschung orientieren sollte (vgl. FROMM 1987). Ob die Andersartigkeit qualitativer Forschung sich aber auch auf das Ziel der Prognose erstreckt, ist weniger klar.

Welche prognostische Relevanz qualitative Forschung hat, haben kann und soll, wird nämlich in der Literatur kaum diskutiert. Und wenn diese Fragen thematisiert werden, gehen die Beiträge und Urteile weit auseinander.

Wenn es um die *Bedeutung* der Prognose für qualitative Forschung geht, beginnt das Spektrum auf der einen Seite mit Beiträgen, die die Aufgabe der Prognose praktisch ignorieren (vgl. z.B. HEINZE/LOSER/THIEMANN 1981) und stattdessen die Sensibilisierung für das, was war und ist, und den gemeinsamen Lernprozeß von Forschern und Erforschten in den Vordergrund stellen. Für die distanzierte Prognose eines eher unbeteiligten Forschers ist hier kein Platz. Auf der anderen Seite des Spektrums steht die uneingeschränkte Befürwortung der Prognose als Aufgabe qualitativer Forschung (vgl. z.B. KÜCHLER 1983, S. 17, 25; WAHL 1982; HUBER/MANDL 1982) und die Betonung, daß die Güte der Forschung von ihrer prognostischen Relevanz abhängt.

Was die prognostischen *Möglichkeiten* qualitativer Forschung betrifft, reicht das Spektrum von Einschätzungen, daß bei genauer Betrachtung Prognosen eigentlich nicht möglich seien (vgl. TERHART 1981, S. 778), bis zu Listen konkreter Hinweise, wie man Prognosen formuliert und überprüft (vgl. MILES/HUBERMAN 1984, S. 140ff.).

Insgesamt aber sind solche Stellungnahmen zur prognostischen Relevanz qualitativer Verfahren selten und beschränken sich dann auf knappe Andeutungen, denen kaum einmal zu entnehmen ist, worauf sich diese Beurteilungen der prognostischen Relevanz qualitativer Forschung stützen.

## 2. Schwierigkeiten der Prognose

### 2.1. Formulieren von Prognosen

#### 2.1.1. Schwierigkeiten mit dem Untersuchungsgegenstand

Auch wenn quantitative erziehungswissenschaftliche Forschung sich weiter am Ziel orientiert, durch die Erforschung pädagogisch relevanter Sachverhalte die Basis für die Formulierung allgemeingültiger Gesetzmäßigkeiten/genereller Wenn-Dann-Sätze zu schaffen (vgl.

z.B. KRUMM 1989), dürfte doch mittlerweile unstrittig sein, daß im sozialwissenschaftlichen Bereich Wahrscheinlichkeitsaussagen, die an das Vorliegen einer ganzen Reihe von Randbedingungen gebunden sind, i.d.R. nicht überschritten werden können (vgl. z.B. BREZINKA 1978, S. 144, 159f.).

Da aber die Sicherheit der Prognose von der Kenntnis einschlägiger Gesetzmäßigkeiten und dem Wissen um das Vorliegen der notwendigen Randbedingungen (vgl. z.B. FRIEDRICHS 1973, S. 44ff.; BREZINKA 1978, S. 159) abhängt, sind demnach von der quantitativen erziehungswissenschaftlichen Forschung nur relativ unsichere Prognosen zu erwarten (vgl. u.a. BREZINKA 1978, S. 144) - bei Berücksichtigung der konkreten Forschungspraxis (vgl. z.B. KRUMM 1989, S. 516ff.; KRIZ 1981) wird diese Erwartung weiter reduziert.

Da sich an der Komplexität, Veränderlichkeit und Inkonsistenz der pädagogisch relevanten Phänomene durch den methodologischen Wechsel von der quantitativen zur qualitativen Forschung nichts ändert, bleiben die Hindernisse bestehen, die (allgemein im sozialwissenschaftlichen Bereich) der Formulierung genereller Gesetzesaussagen und damit auch sicherer Prognosen entgegenstehen.

Sie werden sogar noch deutlicher sichtbar: Der bei aller Verschiedenartigkeit qualitativer Verfahren gemeinsame Anspruch, der Komplexität der Untersuchungsgegenstände eher gerecht zu werden als quantitative Verfahren, sie umfassender, sensibler, individuumzentrierter (vgl. z.B. LOHAUS 1983) zu erfassen, hat u.a. die Konsequenz, daß sich die zu untersuchenden Phänomene noch schärfer als unsichere Basis für die Formulierung allgemeingültiger Gesetzesaussagen und weiter für die Formulierung von Prognosen darstellen.

So läßt sich z.B. Schulangst von Schülern mit Hilfe qualitativer Verfahren (etwa Tiefeninterviews) sicherlich differenzierter und phänomenadäquater erfassen als mit herkömmlichen Angstfragebogen aus quantitativen Forschungstraditionen, die auf eine Reihe vorgegebener Fragen z.T. nur dichotome Antwortmöglichkeiten vorsehen. Offensichtlich können aber auch die aufwendigsten qualitativen Verfahren die in Frage stehenden Phänomene nicht vollständig erfassen. Die überall notwendigen Beschränkungen werden zudem gerade wegen der verstärkten Bemühungen um die Erfassung möglichst unverkürzter Lebensäußerungen umso deutlicher. Qualitative Forschung erfaßt also in vielen Fällen zwar die in Frage stehenden Phänomene umfassender als quantitative Forschung, fördert aber gleichzeitig die Sensibilität für die Gefahr, relevante Aspekte des in Frage stehenden Phänomens zu übersehen.

Diese Sensibilisierung bezieht sich nicht nur auf die Komplexität der Phänomene, sondern auch auf deren Veränderlichkeit. Denn weil die Äußerungsmöglichkeiten der Untersuchten in qualitativen Untersuchungen i.d.R. deutlich weniger als in quantitativen Untersuchungen beschränkt werden, kann die Veränderlichkeit der untersuchten Phänomene in den Untersuchungen wesentlich deutlicher und unbehinderter zum Ausdruck kommen.

Schließlich schärfen theoretische Modellvorstellungen (vgl. z.B. LAUCKEN 1974; KELLY 1955) qualitativer Forschung und konkrete Forschungspraxis den Blick dafür, daß im Normalfall der Aufbau subjektiver Sichtweisen wohl kaum Idealvorstellungen von durchgängiger Konsistenz und Widerspruchsfreiheit folgen dürfte. Und den 'Inkonsistenzen', die theoretisch erwartbar sind, gibt die Forschungspraxis Raum zur Darstellung - differenzierter als dies in der quantitativen Forschung etwa in der Form fehlender oder niedriger Korrelationskoeffizienten geschieht.

Indem sie deutlich macht, wie unvollkommen die für ein Phänomen möglicherweise relevanten Randbedingungen erfaßt werden können, die Instabilität dieser Bedingungen und der in Frage stehenden Phänomene nicht nur am Rande und theoretisch ernst genommen werden müssen, schließlich die Unsicherheit in Rechnung zu stellen ist, die sich durch die höchst 'subjektive Logik' ergibt, der die Untersuchten im Denken, Erleben und auch Handeln folgen, fördert qualitative Forschung eher Zweifel an den Möglichkeiten der Prognose pädagogisch relevanter Tatsachen.

### 2.1.2. Schwierigkeiten mit der Untersuchungsmethode

Zweifel an der prognostischen Relevanz empirischer pädagogischer Forschung stützen sich im Fall quantitativer Forschung aber nicht nur auf die Beschaffenheit des Untersuchungsgegenstandes, sondern auch auf die der Untersuchungsverfahren. Denn üblicherweise werden im Interesse einer Kontrolle von Variablen und leichter Quantifizierbarkeit Lebensäußerungen der Untersuchten überhaupt nur in sehr engen Toleranzbereichen zugelassen und erfaßt. Entsprechend läßt sich dann aber nur feststellen: "Die und die Zusammenhangsbehauptung läßt sich empirisch bestätigen, sofern bestimmte, jeweils zu spezifizierende Möglichkeiten menschlicher Lebensäußerungen nicht zugelassen bzw. berücksichtigt sind" (HOLZKAMP 1972, S. 63). Und entsprechend zweifelhaft ist dann die Generalisierbarkeit (oder: externe Validität)

der Befunde quantitativer Forschung auf alltägliche pädagogisch relevante Situationen und damit die prognostische Relevanz für das unverkürzte Leben draußen.

Qualitative Verfahren zeichnen sich nun üblicherweise gerade dadurch aus, daß sie die Lebensäußerungen der Untersuchten nicht oder nur in geringem Maße beschränken. In manchen Definitionen wird sogar zum entscheidenden Charakteristikum qualitativer Forschung erhoben, "daß die Annäherung an die soziale Realität mit Hilfe offener Verfahren erfolgt" (HOPF 1984, S. 14; vgl. u.a. KIRK/MILLER 1986, S. 12). Die Frage ist aber, ob ihre mutmaßlich höhere Validität oder Phänomenadäquanz zu höherer externer Validität oder Prognoseadäquanz führt (vgl. HUBER/MANDL 1982, S. 35f.).

### Problem 1: Reduktion der Informationsmengen

In dem Bemühen um eine möglichst sensible und differenzierte Erfassung der in Frage stehenden Phänomene räumen qualitative Verfahren i.d.R. den Untersuchten mehr und vielgestaltigere Äußerungsmöglichkeiten ein als quantitative. Damit produzieren qualitative Untersuchungen (bezogen auf die Anzahl der Untersuchten) nicht nur enorme Datenmengen, sondern vor allem auch ausgesprochen vielgestaltige Datenbestände.

Bisher hat die qualitative pädagogische Forschung aber kaum Verfahren entwickelt, die es erlauben, die ja zunächst gewollten Informationsmengen regelgeleitet und nachvollziehbar (und mit vertretbarem Arbeitsaufwand) erheblich zu reduzieren (vgl. MILES/HUBERMAN 1984, S. 15f.).

Es sind sogar deutliche Tendenzen erkennbar, die der Entwicklung solcher Verfahren entgegenstehen. Einmal hat die kritische Auseinandersetzung mit der quantitativen Forschung gerade auch die Gefahren inhaltlich kaum kontrollierbarer und oft willkürlicher Reduktionsverfahren zum Gegenstand gehabt und eine deutliche Zurückhaltung gegenüber Reduktionen von Untersuchungsdaten überhaupt gefördert. Außerdem sind in dieser Auseinandersetzung die Kriterien für eine legitimirbare Reduktion von Forschungsdaten erheblich verschärft worden (vgl. FROMM 1987), so daß es nun schwer wird, diesen Ansprüchen gerecht zu werden. In der bisherigen Forschungspraxis besteht jedenfalls die Tendenz, die Daten vorsichtshalber möglichst im Urzustand zu erhalten und lieber nichts zu tun, ehe man sich der Kritik aussetzt, man falle in die Fehler der quantitativen Forschung zurück. Um aber über das Bestaunen des Einzelfalls hinausgelangen und all-

gemeingültigere Aussagen und damit auch Prognosen formulieren zu können, wären erhebliche Reduktionen der für qualitative Untersuchungen typischen Datenbestände erforderlich. Und das gilt bereits für Prognosen, die sich auf einzelne Personen beziehen (vgl. BIRKHAN 1987, S. 232), denn auch hier sind Verallgemeinerungen der Art notwendig, daß mehrere Lebenssituationen, Handlungen o.ä. zusammengefaßt werden.

Solange qualitative Forschung aber in dem Bemühen, den Untersuchten und den in Frage stehenden Phänomenen keine Gewalt anzutun, einseitig Verfahren zur Produktion von Daten entwickelt und Verfahren vernachlässigt, die es erlauben, sich in diesen Daten noch zurecht zu finden, sie zu reduzieren und zu ordnen, muß ihre prognostische Relevanz - auch für den Einzelfall - fraglich bleiben.

### *Problem 2: Reaktivität der Untersuchungsmethoden*

In der qualitativen Forschung werden zur Erfassung subjektiver Sichtweisen vorzugsweise Interviewverfahren, wie z.B. sogenannte narrative Interviews, Tiefeninterviews, biographische Interviews usw. eingesetzt. Sie zielen auf eine sehr eingehende Auseinandersetzung der Untersuchten mit relevanten Erfahrungsbeständen. Diese Art der Auseinandersetzung ist den Untersuchten in diesem Umfang und in dieser Form i.d.R. nicht vertraut. Sie provoziert u.a. Aha-Erlebnisse, Gedankenspiele und -experimente, Unsicherheiten und Ängste und läßt mit hoher Wahrscheinlichkeit die in Frage stehenden Phänomene nicht unverändert (vgl. BIRKHAN 1987, S. 234f.; TERHART 1981, S. 778). Wie stark und wie nachhaltig diese Veränderung ist, läßt sich zwar nur vermuten, man kann aber wohl davon ausgehen, daß sich qualitative Forscher durchweg in dem Dilemma befinden, daß ein sensibler und differenzierter Zugang zu inneren Phänomenen nicht ohne verändernde Einflußnahme zu erreichen ist.

Eine umfassendere Untersuchung der in Frage stehenden Phänomene, die zunächst als Grundlage für sichere Prognosen wünschenswert erscheinen könnte, erweist sich so als Quelle neuer Unsicherheiten, insofern sie ohnehin vorhandene Veränderungen der untersuchten Phänomene verstärkt.

### *2.2. Überprüfen von Prognosen*

Zu den Problemen, die im pädagogischen Bereich bereits bei der Formulierung von Prognosen auftreten, kommen in vielen Fällen, insbe-

sondere bei Prognosen, die innere Prozesse und Zustände betreffen, weitere bei der Überprüfung der Prognosen.

Bei der Überprüfung von Prognosen geht es um einen Vergleich der prognostizierten Beschaffenheit eines Phänomens mit der dann tatsächlich erfaßten. Das ist relativ einfach, wenn die prognostizierten Merkmale zweifelsfrei und eindeutig festgestellt werden können. Dies ist der Fall, wenn im naturwissenschaftlichen Bereich eine Temperaturerhöhung in einem bestimmten Toleranzbereich prognostiziert wird. Dies ist im Rahmen quantitativer pädagogischer Untersuchungen in vergleichbarer Weise dann der Fall, wenn Angst als Anzahl von Ja/Nein-Antworten operationalisiert wird und Angststeigerung als Erhöhung der entsprechenden Antworten über ein festgelegtes Niveau hinaus.

Sobald die Äußerungsmöglichkeiten der Untersuchten aber nicht in dieser Weise eingeschränkt werden - was für qualitative Untersuchungen die Regel sein dürfte -, ergibt sich das Problem, wie unterschiedliche Ausprägungen von (nur) unterschiedlichen Darstellungen eines Phänomens unterschieden werden sollen. Objektiv gleiche Gegebenheiten werden ja nicht nur von verschiedenen Personen unterschiedlich dargestellt, sondern auch von einer Person zu verschiedenen Zeitpunkten, da jede über ein Spektrum von Darstellungsmöglichkeiten verfügt (die sich natürlich zusätzlich noch über die Zeit verändern können). Ein freier Bericht z.B. über Angsterlebnisse (s.o.) wird also grundsätzlich nicht zu zwei Zeitpunkten in identischer Form wiederholt werden.

Die Überprüfung einer Prognose setzt dann aber Interpretationen und Ähnlichkeitsschätzungen voraus, die erst einmal eine Entscheidung darüber fällen, ob ein Ereignis in einer bestimmten Ausprägung vorliegt oder nicht - ob eine Person z.B. (s.o.) überhaupt 'Angst' zum Ausdruck bringt und in welchem Maße. In der Untersuchung von Wahl u.a. (1983) wird dies sogar in den Benennungen der verwendeten Schätzskala deutlich: die Überprüfung der Ähnlichkeit des prognostizierten mit dem tatsächlichen Lehrerverhalten erfolgt mit Hilfe einer Skala, die von 'sehr ähnlich' bis 'sehr unähnlich' reicht (S. 115).

Das heißt dann aber auch: Ob eine Prognose gelingt, hängt wesentlich davon ab, was man noch als 'ähnlich' akzeptiert. Und da es im pädagogischen Bereich ohnehin nur um eher 'weiche' Prognosen der Art geht, daß mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit erwartet werden kann, daß die Untersuchten Einstellungen äußern, die der Kategorie x zugeordnet werden können, besteht einerseits die Notwendigkeit, die Qualität

einer Prognose interpretativ zu beurteilen, andererseits aber die Gefahr, die prognostische Relevanz qualitativer Forschung durch Interpretationskunststücke zu überschätzen (vgl. LAUCKEN 1974, S. 208; WAHL u.a. 1983, S. 86).

Damit erweist sich für die qualitative Forschung zusätzlich zur Formulierung auch die Überprüfung von Prognosen als ausgesprochen problematisch. Sie gelangt bei der Formulierung von Prognosen über vergleichsweise unsichere Wahrscheinlichkeitsaussagen nicht hinaus und ist bei der Beurteilung der Qualität der Prognose auf relativ aufwendige und störanfällige Interpretationen angewiesen.

### 3. Vier Vorschläge

Zu fragen ist deshalb, ob und in welcher Weise unter diesen Bedingungen das Ziel, Prognosen über pädagogisch relevante Tatsachen sicherer zu machen, für die qualitative Forschung Bestand haben soll. Die folgenden vier Positionen sind in der Literatur zu identifizieren.

#### 3.1. Verzicht auf Prognosen

Insbesondere dort, wo sich qualitative Forschung an Vorstellungen der Handlungsforschung orientiert (vgl. z.B. HEINZE/LOSER/THIEMANN 1981), tritt die prognostische Relevanz der Forschung in den Hintergrund. Als viel wesentlicher erscheint demgegenüber das Potential der Forschung, für aktuell gegebene Bedingungen pädagogischer Arbeit zu sensibilisieren und Anstöße für Lernprozesse und Veränderungen dieser Bedingungen zu geben (vgl. a. HOLZKAMP 1972, S. 63f.).

Damit wird implizit das Ziel der Prognose aufgegeben und an seine Stelle die Initiierung von Lernprozessen gesetzt. Das scheint zunächst durchaus sinnvoll, wenn die vielen Einschränkungen berücksichtigt werden, denen Prognosen in pädagogischen Arbeitsbereichen unterliegen. Eine Lösung des Problems ist auf diesem Weg allerdings nicht möglich, da auch die Sensibilisierung für das Hier und Jetzt und die Förderung von Lernprozessen nicht ohne prognostische Annahmen darüber auskommt, welche Maßnahmen wie wirken, wie sich Adressaten, Randbedingungen usw. verändern werden.

Auch wenn der Prognose für die (qualitative) pädagogische Forschung eine eher untergeordnete Bedeutung zugemessen wird, bleibt also ein

Interesse an der Absicherung pädagogischer Prognosen bestehen. Dafür ist es wesentlich, die notwendigerweise im pädagogischen Alltag ständig formulierten Prognosen der Reflexion zugänglich zu machen und zu untersuchen, wie sie auf der Basis empirischer Forschung wenn nicht sicher, so doch sicherer werden können.

#### 3.2. Verfahrensvorschläge für Prognosen

Ein anderes Extrem stellt das Vorgehen z.B. von MILES und HUBERMAN (1984) dar, die auf Überlegungen zu Voraussetzungen pädagogischer Prognosen weitgehend verzichten und schlicht Prognosen formulieren, Tips zur Formulierung von Prognosen und zu ihrer Überprüfung geben. In eine ähnliche Richtung geht die Empfehlung von WAHL u.a. (1983, S. 109), die prognostische Güte qualitativer Verfahren nicht gedanklich vorzubeurteilen, sondern auszuprobieren.

Bei diesem Vorgehen sind die folgenden Punkte auseinanderzuhalten: Erstens bleibt es sicherlich notwendig, wie schwierig das im konkreten Fall auch sein mag, Prognosen über pädagogisch relevante Sachverhalte zu formulieren. Es ist zweitens wünschenswert, sich selbst und anderen bewußt und transparent zu machen, wie man das konkret tut, auf welche Informationen man sich stützt, wie man sie gewichtet usw. (vgl. MILES/HUBERMAN 1984, S. 144). Und es ist drittens auch richtig, daß die prognostische Güte qualitativer Verfahren nicht zuverlässig gedanklich vorwegbeurteilt werden kann, vielmehr die praktische Formulierung und Prüfung von Prognosen hinzukommen muß. Dies u.a. deshalb, weil Alltagserfahrung und Intuition, die im Fall pädagogischer Prognosen notwendig ergänzen müssen, was verfügbares Gesetzeswissen und Wissen über gegebene Randbedingungen nicht hergeben, dazu beitragen können, daß diese Prognosen letztlich zutreffender ausfallen, als es allein von den objektiven Voraussetzungen her zu erwarten wäre.

Auf der anderen Seite ist die von MILES und HUBERMAN demonstrierte prognostische Geschäftigkeit an den folgenden Punkten problematisch: Erstens ist der Versuch, Prognosen auf dem Weg des trial-and-error verbessern zu wollen, wenig überzeugend, wenn gedankliche Vorarbeit grundsätzlich vorhersehbarer Problemzonen und Mängel des prognostischen Prozesses aufdecken und handhabbar machen kann. Zweitens besteht die (nicht nur theoretische) Gefahr, in der Konzentration auf das konkrete Tun die Bedingtheit dieses Tuns zu sehr aus dem Blick zu verlieren. Dazu zwei Beispiele: MILES und HUBERMAN (1984, S. 140ff.) versuchen, das Gelingen einer Prognose als Beleg dafür zu werten, daß die explizit für die Prognose berücksichtigten

Einflußgrößen tatsächlich relevant gewesen sind. Diese Überschätzung ihrer Aussagemöglichkeiten (vgl. HUBER/MANDL 1982, S. 37) dürfte auch damit zusammenhängen, daß sie zu wenig berücksichtigen, wie sehr das Gelingen der Prognose auch Ergebnis von Interpretationsarbeit ist (s.o.) und wie sie sich bereits bei der Formulierung ihrer Prognosen auf weit mehr stützen müssen, als sie sicher wissen und wissen können. Ihre zahlreichen Schaubilder mit den ausführlichsten Darstellungen verschiedener Einflußgrößen und der Art ihres Einflusses können dies nicht mehr adäquat zum Ausdruck bringen. Sie produzieren vielmehr den Anschein von Wissen und Sicherheit.

Wenn WAHL u.a. (1983, S. 143) die Qualität ihrer Prognosen im Vergleich mit dem Zufall beurteilen, dürfte ebenfalls mitverantwortlich sein, daß sie die immer notwendige intuitive Ergänzung des im sozialwissenschaftlichen Bereich durchgängig unzulänglichen Gesetzeswissens zu gering veranschlagen. Ansonsten müßte der Nachweis der prognostischen Relevanz qualitativer Forschung zeigen, daß die Leistungsfähigkeit der nur intuitiven alltagstheoretischen Prognose - und nicht die der Zufallsprognose - überboten werden kann.

### 3.3. Beschränkung auf kleine Gruppen und einzelne

In der Literatur zur qualitativen Forschung wird häufig bereitwillig eingeräumt, daß im Vergleich mit der quantitativen Forschung nur vergleichsweise kleine Stichproben untersucht und entsprechend keine Ansprüche auf Repräsentativität erhoben werden können. Die Frage ist aber, ob die prognostische Relevanz qualitativer Forschung für kleine Stichproben, im Extrem für Einzelpersonen, günstiger zu beurteilen ist, als das nach den bisherigen Überlegungen erst einmal nahe liegt.

Die Stärke qualitativer Verfahren besteht darin, daß sie jeweils für den einzelnen Untersuchten nachvollziehbar machen kann, "wie die Erfahrungen lebendig in ihm zusammenhängen" (NOHL 1959, S. 21), während quantitative Verfahren "über den Menschen im allgemeinen, nicht über den bestimmten, auf den wir gerade zielen", informieren.

Die Annahme, man könne auf der Basis qualitativer Verfahren zumindest für den einzelnen zu sicheren Prognosen kommen, würde aber den Glauben an eine zuverlässig berechenbare Geistesmechanik voraussetzen, wie ihn die Herbartianer bei ihren Untersuchungen des kindlichen Gedankenkreises (HARTMANN 1910) noch besaßen. Für einen derartigen Glauben lassen aber die seitdem durchgeführten empirischen Untersuchungen und die seitdem entwickelten theoretischen

Vorstellungen von der Organisation der subjektiven Sicht (vgl. z.B. KELLY 1955; LAUCKEN 1974) wenig Raum. Auf dieser Basis ist es vielmehr überhaupt nicht verwunderlich, wenn WAHL u.a. (1983) bei der Untersuchung der Kognitionen von Lehrern feststellen, daß es dem Lehrer gelingt, "nahezu jede Situationsklasse mit nahezu jeder Handlungsklasse zu verknüpfen. ... Unter der jeweiligen Voraussetzung spezifischer Umstände kann er dann z.B. eine falsche Schülerantwort mit Lob, mit Tadel bzw. mit allen dazwischenliegenden Handlungsklassen verknüpfen" (S. 86).

Zwar ist anzunehmen, daß für den Einzelfall insgesamt eine erschöpfendere Erhebung von Wissenbeständen, Erlebnisinhalten usw. möglich ist als für größere Stichproben, ebenso eine Erfassung der für eine Person typischen subjektiven Verarbeitungsstrategien. Dies kann aber selbst bei extrem hohem Untersuchungsaufwand - wie z.B. mit der Struktur-lege-Technik, dem lernbiographischen Interview oder dem narrativen Interview - nur sehr bedingt gelingen und schließt dann die bereits angesprochene Variabilität der Verarbeitung nicht aus.

### 3.4. Manchmal kann es sein, daß ...

ASCHENBACH u.a. (1985) gehen davon aus, daß die qualitative Forschung die "Absicht zur Aufstellung von universellen (Kausal-)Gesetzen" aufgegeben habe: "An ihre Stelle tritt das Bemühen um die Erfassung von dem Wandel unterworfenen Kulturgesetzen in Form von Normen, Werten, Sitten und Gebräuchen, deren Befolgung in mehr oder minder häufig zutreffenden bedingten Es-Gibt-Sätzen beschrieben werden soll" (S. 28). Entsprechend gilt dann für den prognostischen Anspruch: "Nicht erwarten dürfen wir dabei aber universelle Handlungsregeln, in denen konkrete Handlungsschemata benannt werden, deren korrekte Ausführung den gewünschten Erfolg jedenfalls sicherstellt. Möglich ist nur die Gewinnung situationspezifisch zu konkretisierender, abstrakter regulativer Prinzipien, deren Befolgung mehr oder minder häufig zum Ziel führen kann" (S. 37).

Von sicheren Prognosen ist also nicht mehr die Rede, sondern bestenfalls davon, daß irgendetwas mehr oder weniger häufig auftreten kann. Über die prognostische Qualität solcher Aussagen läßt sich dann vielleicht noch etwas auf der Basis subjektiver Evidenzerlebnisse derjenigen sagen, die sich an solchen Aussagen orientieren, aber nicht, indem prognostiziertes und tatsächlich eingetretenes Ereignis verglichen werden, denn behauptet wird ja nur, daß etwas eintreten kann. Damit wird eine ähnliche prognostische Sicherheit wie z.B. bei Illustriertenhoroskopen erreicht.

#### 4. Schluß

Diese Einschätzung mag nun extrem pessimistisch oder bescheiden erscheinen. Zumindest sollte beim gegenwärtigen Stand der Erkenntnis eingeräumt werden, daß eine prognostische Relevanz (auch quantitativer) empirischer pädagogischer Forschung, die über das zuletzt skizzierte Niveau hinausreicht, bis auf wenige Ausnahmefälle bisher kaum nachzuweisen ist. Zu fragen ist allerdings, auf wieviel mehr man zu hoffen berechtigt ist.

Nach den vorangegangenen Überlegungen ist allein vom Einsatz qualitativer Verfahren zur Erforschung subjektiver Sichtweisen keine erhöhte externe Validität der Untersuchungsbefunde zu erwarten. Maßlich höhere Phänomenadäquanz als bei quantitativen Verfahren wird also die Prognoseadäquanz (vgl. HUBER/MANDL 1982, S. 35ff.) nicht notwendig steigern (vgl. a. FRIEDRICHS 1973, S. 353). Voraussetzung dafür ist vielmehr zunächst einmal die verstärkte Entwicklung von Verfahren, die im Rahmen qualitativer Forschung den begründeten und nachvollziehbaren Vergleich von Untersuchungsdaten und die drastische Reduktion von Datenbeständen ermöglichen. Erst die Entwicklung solcher Verfahren zur Strukturierung und Informationsreduktion kann Prognosen auf der Basis qualitativer Untersuchungen über das Niveau nur intuitiv abgesicherter Prophezeiungen hinausheben.

Dafür ist es unerheblich, ob sich die Prognose nur auf einzelne Personen oder auf eine größere Zahl bezieht, denn auch prognostische Aussagen über einzelne setzen Vergleiche und Verallgemeinerungen voraus. Bedingt durch die spezifischen Untersuchungsverfahren qualitativer Forschung, die i.d.R. ausgesprochen informationsreiche und inhomogene Datenbestände produzieren, werden sich aber ihre prognostischen Aussagen sinnvoll nur auf einzelne Personen, vielleicht auch kleine Gruppen von Personen beziehen können.

Sichere Prognosen sind in keinem Fall zu erwarten, allerdings ist auch nicht auszuschließen, daß zuverlässigere prognostische Aussagen zu erreichen sind, als eben nur die, daß ein Ereignis eintreten oder auch nicht eintreten kann (s.o.). Wie weit durch die Unterstützung qualitativer Forschung Prognosen formulierbar werden, deren Sicherheit über die hinausgeht, die nur allein auf der Basis von Intuition und Alltagstheorie zu erreichen ist, wird u.a. vom jeweiligen Untersuchungsgegenstand und vom Prognosezeitraum abhängen.

Welche prognostische Relevanz qualitative Forschung tatsächlich unter welchen Bedingungen hat, muß dann allerdings praktisch erprobt werden. Und das vor allem deshalb, weil nicht absehbar ist, in welchem Maße die unverzichtbare Intuition und die Alltagstheorie der Prognostiker ausfüllen und ausgleichen, was an sicherem Gesetzeswissen und Wissen über Randbedingungen fehlt.

Ein anderer Ertrag qualitativ fundierter Prognosen in pädagogischen Arbeitsfeldern ist abschließend zu nennen: die Sensibilisierung der in diesen Feldern Handelnden für das, was auch passieren kann - neben dem, was sie als selbstverständlich, natürlich, zwangsläufig usw. ansehen. Und hier ist qualitative pädagogische Forschung gegenüber quantitativer im Vorteil: sie zeigt nicht nur, was geschehen kann, sondern macht zudem verstehbar, wie es auf der Basis 'subjektiver Logik' dazu kommen kann.

#### *Literaturverzeichnis:*

- ASCHENBACH, G./BILLMANN-MAHECHA, E./ZITTERBARTH, W.: Kulturwissenschaftliche Aspekte qualitativer psychologischer Forschung. In: JÜTTEMANN, G. (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Weinheim 1985, S. 25-44.
- BIRKHAN, G.: Die Sicht mehrerer Subjekte: Probleme der Zusammenfassung von subjektiven Theorien. In: Ein-Sichten: Zugänge zur Sicht des Subjekts mittels qualitativer Forschung (hrsg. v. J. B. BERGOLD und U. FLICK). Tübingen 1987, S. 230-246.
- BREZINKA, W.: Metatheorie der Erziehung (4., neu bearb. Aufl. d. Buches 'Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft'). München 1978.
- FRIEDRICHS, J.: Methoden empirischer Sozialforschung. Reinbek 1973.
- FROMM, M.: Selbsttäuschung und Täuschung als Methodenprobleme pädagogischer Forschung. In: Bildung und Erziehung 40, 1987, S. 227-238.
- HARTMANN, B.: Die Analyse des kindlichen Gedankenkreises als naturgemäße Grundlage des ersten Schulunterrichts. Frankfurt a. M. <sup>5</sup>1910.

- HEINZE, T./LOSER, F. W./THIEMANN, F.: Praxisforschung - Wie Alltagshandeln und Reflexion zusammengebracht werden können. München 1981.
- HOLZKAMP, K.: Kritische Psychologie (vorbereitende Arbeiten). Frankfurt a. M. 1972.
- HOPF, C.: Soziologie und qualitative Sozialforschung. In: HOPF, C./WEINGARTEN, E. (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart 1984, S. 11-37.
- HUBER, G. L./MANDL, H.: Verbalisierungsmethoden zur Erfassung von Kognitionen im Handlungszusammenhang. In: HUBER, G. L./MANDL, H. (Hrsg.): Verbale Daten. Weinheim 1982, S. 11-42.
- JÜTTEMANN, G. (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Weinheim 1985.
- KELLY, G. A.: The Psychology of Personal Constructs (2 Bde.). New York 1955.
- KERLINGER, F. N.: Foundations of Behavioral Research. New York 1969.
- KIRK, J./MILLER, M. L.: Reliability and Validity in Qualitative Research (Qualitative Research Methods 1). Beverly Hills/London 1986.
- KRIZ, J.: Methodenkritik empirischer Sozialforschung. Eine Problemanalyse sozialwissenschaftlicher Forschungspraxis. Stuttgart 1981.
- KRUMM, V.: Erziehungswissenschaft, kritisch-rationale. In: LENZEN, D. (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Bd. 1. Reinbek 1989, S. 507-525.
- KÜCHLER, M.: 'Qualitative' Sozialforschung - Ein neuer Königsweg? In: GARZ, D./KRAIMER, K. (Hrsg.): Brauchen wir andere Forschungsmethoden? Frankfurt a. M. 1983, S. 9-30.
- LAMNEK, S.: Qualitative Sozialforschung. Band 1: Methodologie. München 1988.
- LAUCKEN, U.: Naive Verhaltenstheorie. Stuttgart 1974.
- LOHAUS, A.: Möglichkeiten individuumszentrierter Datenerhebung. Münster 1983.
- MILES, M. B./HUBERMAN, A. M.: Qualitative Data Analysis. London 1984.
- NOHL, H.: Charakter und Schicksal - Eine pädagogische Menschenkunde. Frankfurt a. M. 1959.

- TERHART, E.: Intuition - Interpretation - Argumentation. Zum Problem der Geltungsbegründung von Interpretationen. In: Zeitschrift für Pädagogik 27, 1981, S. 769-795.
- WAHL, D.: Handlungsvalidierung. In: HUBER, G. L./MANDL, H. (Hrsg.): Verbale Daten. Weinheim 1982, S. 259-274.
- WAHL, D./SCHLEE, J./KRAUTH, J./MURECK, J.: Naive Verhaltenstheorie von Lehrern. Abschlußbericht eines Forschungsvorhabens zur Rekonstruktion und Validierung subjektiver psychologischer Theorien. Oldenburg 1983.