

Möglichkeiten und Grenzen der Kasuistik — beispielhaft dargestellt an einer Lehrkräftebefragung im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Programms „Musikalische Früherziehung“

ADAM KORMANN

*Günter Kleinen (Hg.): Musik und Kind. - Laaber: Laaber 1984.
(Musikpädagogische Forschung. Band 5)*

I. Intentionen des Beitrags

Mit dem Referatsbeitrag wurde ein zweifaches Ziel verfolgt: Wie G. Noll in seinem Beitrag *Curriculumforschung im Elementarbereich — Ausgewählte Materialien zum Verhältnis von Kind und Musik im Vorschulalter* ausführt, sollte mit dieser vom Referenten 1977 durchgeführten Lehrkräftebefragung die bildungspolitisch besonders wichtige Frage einer Klärung zugeführt werden, ob und wie effizient das Curriculum bei Kindern aus sozial schwachen Schichten, bei behinderten und verhaltensauffälligen bzw. verhaltensgestörten Kindern war. Diese Problemfrage stellte sich vor allem deshalb, weil die Eltern der Kinder, die am Erprobungsversuch teilnahmen, zu über 90% der sog. „mittleren“ und „gehobenen“ Sozialschicht zuzuordnen waren. Da aus rechtlichen Gründen eine Befragung der Kinder selbst oder/und ihrer Eltern nicht möglich war, mußte sich die kasuistische Untersuchung auf die Befragung der Erzieherinnen beschränken. Auf dieses methodische Problem wird an späterer Stelle eingegangen (vgl. S. 292ff.). Die in der Regel zwei- bis dreistündigen Interviews führte der Referent im März und April 1977 mit 14 an Musikschulen und in Kindergärten tätigen Pädagogen überwiegend in Großstädten der Bundesrepublik Deutschland durch. Alle Interviews wurden mit einem Cassettenrecorder aufgenommen, transkribiert (Gesamtseitenzahl: 723) und die Ergebnisse in einem 100-seitigen Forschungsbericht mit einem 169-seitigen Dokumentationsband dargestellt (Kormann 1978). Da die wesentlichen Inhalte in einem über 30-seitigen Papier den Tagungsteilnehmern vorgelegt wurden, informiert der Verfasser zunächst anhand der Originalfassung der Gesamtzusammenfassung über die Ziele und Befunde der Lehrkräftebefragung. In der anschließenden Ergebnisdiskussion werden unter Zugrundelegung neuester Fachliteratur (z. B. Petermann und Hehl 1979; Brügelmann 1982a, 1982b; Fischer 1982, 1983; Thomae und Petermann 1983) und unter Berücksichtigung der kritisch-konstruktiven Diskussionsbeiträge von Tagungsteilnehmern besonders wichtige

Problemfragen definitorischer, erkenntnis- und wissenschaftstheoretischer, methodologischer und praxisbezogener Art erörtert. Aufgrund der notwendigen Umfangsbegrenzung kann dies selbstverständlich nur beispielhaft und ausschnitthaft erfolgen. (Der Verfasser weist deshalb auf einen ausführlichen Beitrag über *Möglichkeiten und Grenzen der Einzelfallforschung* in dem von Noll und Kormann verfaßten Abschlußbericht zur wissenschaftlichen Begleitung hin).

Die folgenden Ausführungen wollen somit zur kritischen Auseinandersetzung mit einer traditionsreichen Forschungsmethode (vgl. Hastenteufel 1980) anregen, die in jüngster Zeit von klinischer, psychologischer und pädagogischer Seite wieder entdeckt wurde und in die (zu?) große Hoffnungen gesetzt werden.

2. Gesamtzusammenfassung der Originalfassung (1978)

1. In Ergänzung zu bereits vorliegenden Untersuchungsbefunden sollte mittels Einzelinterviews mit an Musikschulen und in Kindergärten tätigen Pädagogen eine Antwort auf die Frage zu geben versucht werden, ob die Versuchsfassung des Programms auch für Kinder aus nachweislich sozial schwachen Kreisen und für verhaltensauffällige und behinderte Mädchen und Knaben geeignet sei. Wenn den ermittelten Befragungsbefunden relativ ausführliche erkenntnistheoretische, methodologische und begriffliche Bemerkungen vorangestellt wurden, so läßt sich dies mehrfach begründen: Prinzipiell besteht gegenwärtig offensichtlich eine Diskrepanz zwischen der rasch fortschreitenden Methodologie einerseits und ihrer praktischen Einhaltung bei empirischen Untersuchungen andererseits (vgl. Friedrichs, J. 1973, S. 11). Trotz bzw. gerade infolge zunehmender Methodenkenntnisse und der Möglichkeit einer optimalen Datenverarbeitung durch Großcomputeranlagen wird nicht selten „naiver Empirismus“ praktiziert.

Abschließend -wurde auf die unterschiedlichen Auffassungen hinsichtlich „objektiver“ und „subjektiver“ Forschungsmethoden hingewiesen, da ja der Aussagewert der ermittelten Befragungsbefunde mit der grundsätzlichen Einstellung zur Glaubwürdigkeit der Befragungsmethode schlechthin steht und fällt. Der Verfasser vertrat in Anlehnung an die teilweise sehr überzeugenden Argumente von Friedrich und Hennig (1975) im „Pro“ und „Contra“ zu dieser Methode die Auffassung, daß eine pauschalierende Einteilung in „objektive“ und „subjektive“ sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden vorerst nicht gerechtfertigt sei. Anstelle einer weiteren Meinungspolarisierung sollten deshalb die mittels verschiedener Methoden (Befragung, Beobachtung und Tests) gefundenen Ergebnisse auf das Kriterium „intersubjektive Beurteilerkonkordanz“ verglichen werden.

In diesem Zusammenhang, stellte sich auch die Frage nach der Legitimation der kasuistischen Methode. Bei Fertigstellung des Manuskriptes erschien ein Beitrag von G. Schmied zum Thema „Alternative Einzelfallstudie — Zur Methodologie eines

in Vergessenheit geratenen Untersuchungstyps (1977, S. 127-139), in dem die Gründe für diese Tatsache dargestellt werden. Nicht zu Unrecht weist der Autor darauf hin, daß gegenwärtig Repräsentativität allein oft bereits als Ausweis für wissenschaftliche Dignität einer Untersuchung gelte. Sonst sei die Gefahr groß, daß oberflächliche Recherchen als umfassende Untersuchungen ausgegeben und akzeptiert würden (S. 127). Selbstverständlich dürfen andererseits die Nachteile und Grenzen der kasuistischen Methode nicht übersehen werden.

Schließlich wurde noch auf definitorische Probleme eingegangen. Begriffe wie „sozialer Status“ oder „soziale Schicht“ finden zwar im popularwissenschaftlichen Vokabular häufig Verwendung, zuverlässige Methoden zur exakten Quantifizierung fehlen jedoch. Möglicherweise sind derartige Versuche in Form von Schichteinteilungen oder gar Schichtindices aufgrund des mehrfachen Bedeutungsinhalts dieser Begriffe von vornherein zum Scheitern verurteilt. Ob und inwieweit durch die – ebenfalls in Vergessenheit geratene – Methode der „Soziographie“ ein Ausweg aus diesem Dilemma gelingt, kann erst nach weiteren Forschungsaktivitäten diskutiert werden. Gleiches gilt für Charakterisierungen wie „verhaltensauffällig“ oder „verhaltensgestört“, zumal individuelle Wertmaßstäbe mit einfließen, wie dies zahlreiche Ergebnisse der Vorurteilsforschung bestätigen. Die relativ umfassenden Protokollauszüge sollten deshalb einem Entscheidungsprozeß zur individuellen Nachprüfbarkeit dienen.

2. Unter Berücksichtigung dieser notwendigen Relativierungen läßt sich zum schichtspezifischen Aspekt folgendes Fazit ziehen: Das Programm in der ersten Versuchsfassung war für Kinder aus nachweislich sozial schwachen Kreisen in seiner vollen Komplexität, d. h. ohne Modifikationen nicht durchführbar. Insbesondere die Vermittlung musikkundlicher Kenntnisse und die Rezeption klassischer und neuer Musik bereiteten nach Aussagen der in Kindergärten tätigen Erzieherinnen nicht unerhebliche Schwierigkeiten, während andere Lehrziele aus dem reproduktiven und produktiven Bereich wertvolle Beiträge zur Anbahnung musikalischer Aktivitäten lieferten. Dies gelang besonders bei solchen Lernangeboten, die eine enge Verbindung zwischen Motorik und Musik erlauben.

Mit welchen weiteten interindividuellen Reaktionsweisen bei Kindern aus vergleichbarem Milieu zu rechnen ist, konnte aufgrund der Aussagen der Erzieherinnen zu Einzelfällen belegt werden. Während bei einem Teil keine wesentlichen Persönlichkeitsveränderungen feststellbar waren, bewirkte das Programm in anderen Fällen bemerkenswerte Effekte (z. B. zunehmende psychische Ausgeglichenheit, Abbau von Aggressionen, verstärktes Konzentrationsvermögen und bessere Gruppenintegration). Diese Erfolge wären jedoch ohne ein überdurchschnittliches Engagement der beteiligten Erzieherinnen nicht möglich gewesen. Als außerindividuelle Bedingungsvariable für die Effizienz bzw. Ineffizienz verschiedener Lernangebote wurde neben dem keinesfalls zu unterschätzenden Einfluß von Massenmedien („Dauerberieselung durch Schlagermusik“) vor allem die prinzipielle, allen Fördermaßnahmen entgegengebrachte skeptische Einstellung mancher Eltern hervorgehoben, die wiederum aus einem tief verwurzelten allgemeinen Gefühl der sozialen Benachteiligung und Desavouierung resultiert. Hier gilt es, mit allen zur Verfügung stehenden Mitteln Hilfe zur Überwindung des Milieufatalismus zu leisten.

Eine weitere Analyse der Befragungsbefunde zeigte, daß erhebliche Unterschiede hinsichtlich musikalischer Präferenzen und musikalischer Vorqualifikationen der am Curriculum beteiligten Pädagogen bestehen, die sich selbstverständlich auf die

Effizienz der Lehr- und Lernziele auswirken. Gerade bei den in Kindergärten tätigen Erzieherinnen dürften sporadische Fortbildungsveranstaltungen nicht ausreichen. Es bedarf vielmehr intensiver Fortbildungskurse (wie sie auch geplant sind), in denen neben der Vermittlung musikspezifischer Kenntnisse vor allem didaktische Grundfähigkeiten (z. B. Flexibilität, Fähigkeit zur Realisierung des Prinzips der „Lernwegdifferenzierung“) erworben werden können.

3. Vor der zusammenfassenden tabellarischen Darstellung der kasuistischen Hauptbefunde (vgl. Paper) bedarf es zur 'Vermeidung etwaiger Mißverständnisse folgender Ergänzungen: Zunächst wurden in diesem Bericht alle vom Verfasser ermittelten einschlägigen Fallbeispiele aufgeführt. In diesem Sinne handelt es sich gewissermaßen — bezogen auf den Befragungskreis — um eine Totalerhebung. Andererseits muß aufgrund der durch diese Methode bedingten Eigenarten bzw. Grenzen mit bedacht werden, daß — je nach Befragungskreis — u.U. mit unterschiedlichen Aussagen zum gleichen Thema zu rechnen ist. Diese scheinbaren Widersprüche resultieren aus der Spezifität dieser Vorgehensweise, mittels derer nicht primär die Antwortreaktionen der fiktiven statistischen „Durchschnittsperson“, sondern vielmehr des Individuums erfaßt werden soll. Wenn sich die einzelnen Interviewbefunde zudem in quantitativer wie qualitativer Hinsicht unterscheiden, dann ist dies auf eine Reihe von Umständen zurückzuführen (u.a. neben unpräzisen Fragestellungen des Interviewleiters, Erinnerungslücken und mangelnde einschlägige Erfahrung der befragten Pädagogen, Zeitdruck).

Nach Angaben der befragten Pädagogen profitierte die Mehrzahl der auffälligen Kinder vom Programm bzw. von verschiedenen Programmteilen. In diesem Zusammenhang wurde jedoch darauf hingewiesen, daß durch das Modell der sog. „einseitigen Steuerung“ („therapeutische Effekte sind ausschließlich programmbedingt“) die Komplexität der Wirklichkeit zu simplifizierend abgebildet würde. Neben individuumszentrierten Variablen (u.a. individuelle Vorfähigkeiten, Reifungsprozesse, Lernpotential, Motivation, insbesondere Art, Schwere und Dauer der jeweiligen körperlichen und/oder psychischen Behinderung) sind auch außerindividuelle Einflußgrößen zu berücksichtigen, die sich fördernd und hemmend auf die Effizienz des Curriculum auswirken können. Dies gilt in besonderem Maße für die Bedingungsgröße „familiäre Situation“ bzw. „familiärer Hintergrund. Zunächst zeigte sich relativ deutlich, daß Verhaltensauffälligkeiten und -störungen unabhängig von der sozialen Herkunft des Kindes auftreten. Mangelnde emotionelle Zuwendung wohlhabender oder beruflich überlasteter Eltern verursachen ebenfalls Aggressionen, Abwehr- und Protesthaltungen, wie sie bei Kindern aus nachweislich sozial schwachen Kreisen beschrieben wurden. Der kritische Hinweis einer Erzieherin, Musikschulen seien manchmal „*die letzte Zuflucht reicher Eltern*“, deutet den sicher nicht leicht zu lösenden Konflikt an, wie sinnvoll der Versuch einer weiteren Förderung nach mehreren Mißerfolgserlebnissen seitens der Pädagogen ist.

Im Gegensatz dazu berichteten die Erzieherinnen gerade bei massiven elterlichen Konflikten (Trennung bzw. Scheidung) von der persönlichkeitsstabilisierenden und sozialintegrativen Wirkung des Programms auf die Kinder während der Krisenzeiten. Auch in diesem Fall dürfen die bemerkenswerten Förder- und Stützmaßnahmen der am Curriculum beteiligten Pädagogen nicht übersehen werden.

Als eine stark hemmende Einflußgröße hat sich ferner das Vorurteil der am Kursus beteiligten Kinder gegenüber einzelnen, aufgrund ihrer äußeren Erscheinung auffallen-

den Kindern erwiesen. Darüber, ob und inwieweit mittels musiktherapeutischer Interventionen in solchen Fällen langfristige Effekte zu erzielen sind, kann erst nach Vorliegen eines umfangreichen empirischen Materials diskutiert werden. Dies trifft umso mehr zu, da die mannigfachen Erscheinungsformen von Behinderungen und Verhaltensauffälligkeiten und deren unterschiedliche Verlaufsformen rezeptologische Programmimplementationen verbieten. Hier bedarf es – wie bereits betont – besonders qualifizierter Pädagogen, die individuelle musikalische Fähigkeits- und Interessenschwerpunkte ausloten und diese behutsam und umsichtig fördern. Kritisch ist schließlich auch zu diesem Teilaspekt anzumerken, daß in verschiedenen Fällen Informationslücken zur weiteren Entwicklung der geförderten Kinder bestehen.

4. Schließlich sollten die vorliegenden Befragungsbefunde mit anderen Untersuchungsergebnissen auf das Kriterium der „intersubjektiven Beurteilerkonkordanz“ verglichen werden. Dies ermöglicht eine weitere sachlich-fachliche Problemdiskussion aller noch offenen Detailfragen. Dies dürfte insofern notwendig sein, da zum einen gerade pädagogische Problemfragen nicht selten mit Polemik geführt werden und zum anderen die bei Evaluationen von Curricula aufgetretenen erkenntnistheoretischen und methodologischen Probleme kaum bzw. gar nicht in die Diskussion gebracht werden (vgl. hierzu Schmalohr, E. 1975, S. 528).

3. Zusammenfassende Diskussion

3.1 Zum definitiorischen Aspekt

„Fallstudien zu definieren, kommt der Quadratur des Kreises gleich.“

(6. These zum Widersprechen, Brügelmann 1982a, S. 20)

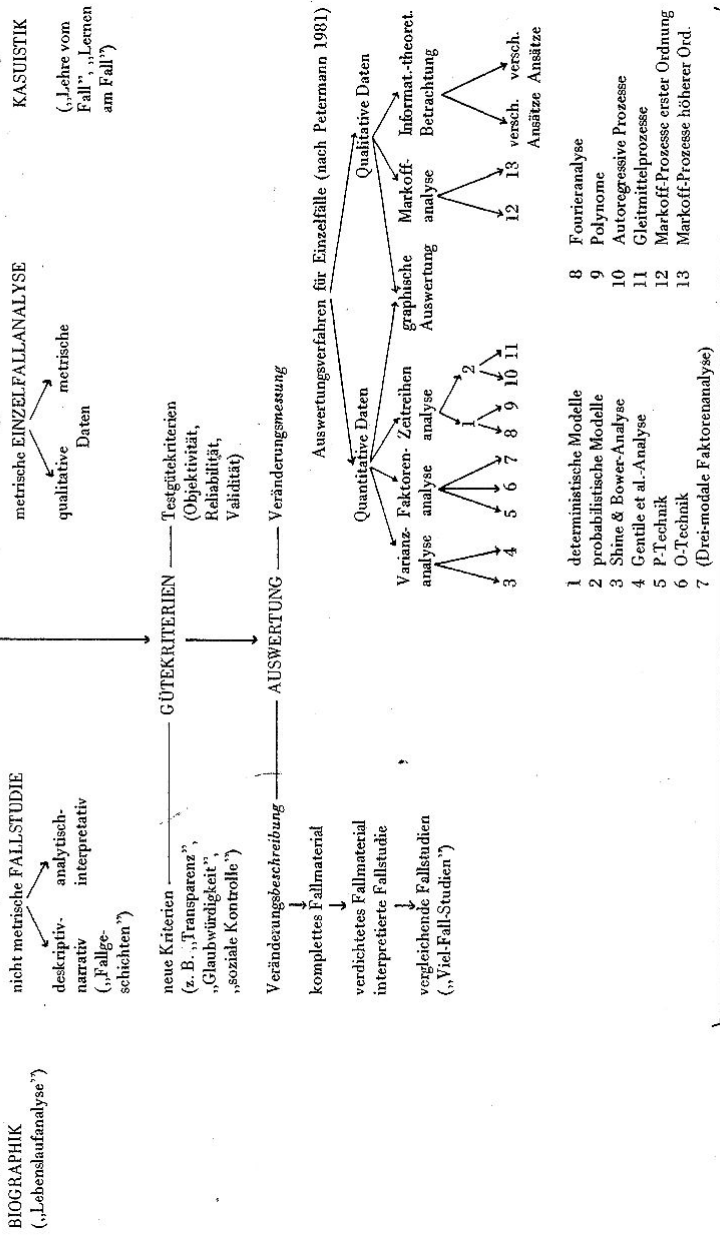
In Anlehnung an Traxel (1974) verstand der Verfasser unter „Kasuistik“ und synonym verwendeten Begriffen wie „Fallstudie“, „Fallanalyse“ *„die Darstellung und Interpretation von Einzelfällen, die zwar individuell in mehrfacher Hinsicht verschieden gelagert sind, aber zugleich unter einem übergeordneten Gesichtspunkt betrachtet werden können“* (S. 290). Auch in der neuesten Fachliteratur wird der Begriff nicht einheitlich verwendet. So findet es Brügelmann (1982 b, S. 610) *„schon erstaunlich“*, daß folgende Grundfragen nicht geklärt seien: *„Was ist ein Fall? Und was ist eine Fallstudie oder gar eine gute Fallstudie?“* Petermann u. Hehl (1979) weisen ebenfalls auf die Schwierigkeit einer möglichst überzeugenden Unterscheidung der Begriffe „Einzelfallanalyse“, „Einzelfallexperiment“, „Einzelfallstudie“ usw. hin und bieten folgenden, zunächst für den klinischen Bereich spezifizierten Definitionsvorschlag an:

„Die Einzelfallanalyse stellt die Betrachtung einer einzelnen Untersuchungseinheit dar, die zum Zwecke einer diagnostischen und/oder therapeutischen Entscheidung im klinischen Bereich untersucht werden kann. Als Untersuchungseinheit kann im konkreten Fall eine Person, eine Gruppe, eine soziale Organisation, eine Gesellschaft, eine Kultur ... stehen, sofern diese als in sich gleichzubehandelnde Einheiten anzusehen sind“ (S. 3).

Die Autoren weisen zu Recht darauf hin, daß es sich bei ihrem Definitionsversuch um ein „*Minimalkonzept einer Einzelfallanalyse*“ handelt, das in vielfältiger Weise konkretisiert werden muß. Nach Durchsicht psychologischer und pädagogischer Fachliteratur (Petermann und Hehl; Terhardt 1982; Thomae und Petermann 1983) erstellte der Verfasser ein Strukturierungsschema der Einzelfallforschung (vgl. Abb. 1), das eine Orientierungshilfe sein kann.

Demnach wäre die vorliegende Lehrkräftebefragung als eine „analytisch-interpretative Fallstudie“ zu bezeichnen.

EINZELFALLFORSCHUNG



3.2 Zum erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Aspekt

„Fallstudien für sich allein sind Zufallsergebnisse.“

(5. These zum Widersprechen, Brügelmann 1982a, S. 20)

Nach Brügelmann (1982b, S. 616) erwartet man sich von Fallstudien eine Reihe von Vorteilen, die er thesenhaft darstellt:

- These 1: Fallstudien steigern die Wahrnehmungsfähigkeit und Abbildungsgenauigkeit von Beschreibungen.
- These 2: Fallstudien steigern die Erörterungskraft und Verlässlichkeit von Deutungen.
- These 3: Fallstudien steigern die Übertragbarkeit und Erschließungskraft für neue Situationen.
- These 4: Fallstudien steigern die Verständlichkeit und Überzeugungskraft von Berichten.

Ohne die Richtigkeit dieser Thesen im einzelnen prüfen zu können, sei mit Westmeyer (1979) kritisch angemerkt, daß trotz der langen Tradition dieser Methode und ihrer dominierenden Stellung in einzelnen Bereichen der Psychologie (vor allem in der Verhaltenstherapie) immer noch Arbeiten fehlen, „*die sich primär mit wissenschaftstheoretischen Fragen der Einzelfallanalyse befassen*“ (S. 17). Westmeyer versuchte zumindest eine partielle Lösung, indem er unter Zugrundelegung der von Bunge (1967) empfohlenen Unterscheidung verschiedener Hypothesenarten darauf hinweist, daß Einzel- und Gruppenexperimente aufgrund ihrer unterschiedlichen Erkenntnisziele „*nicht miteinander konkurrieren und sich gegenseitig schwer ersetzen können Substitutionsproblem*“ (S. 19). In diesem Sinne legitimiert sich die Empfehlung des Verfassers, „*Statistik und Kasuistik*“ zu berücksichtigen (Kormann 1978). Konkret: Die aus Gruppenbefragungen ermittelten Aussagen über fiktive Durchschnittspersonen und möglichst konkrete wie umfassende Informationen über einzelne Personen von besonderem Forschungsinteresse dürften als gleichwertig gelten. Die von Tagungsteilnehmern nachdrücklich gestellte Frage nach der *Verallgemeinerbarkeit* der Ergebnisse von Einzelfallstudien bedarf einer sehr differenzierten Problemdiskussion, auf die im Abschlußbericht zur wissenschaftlichen Begleitung ausführlicher eingegangen wird. Zur Vermeidung etwaiger Mißverständnisse sei jedoch

bereits an dieser Stelle mit Westermeyer darauf hingewiesen, daß durch Einzelfallstudien singuläre Hypothesen lediglich bestärkt oder entkräftet werden können und daß sich eine Person verständlicherweise niemals erschöpfend (Umfang der Transkriptionen von 25 bis 82 Seiten!), d. h. vollständig beschreiben läßt (1979, S. 28). Die quantitativ wie qualitativ teils sehr unterschiedlichen Interviewprotokolle sind ein deutlicher Beweis für die letztgenannte Auffassung. Vor allem von pädagogischer Seite wird das Kriterium der *Generalisierbarkeit* prinzipiell in Frage gestellt, indem man auf die Besonderheit sozialer Situationen und pädagogischer Ereignisse hinweist. Nach Brügelmann sehen Vertreter einer pädagogisch orientierten Einzelfallstudie den Einzelfall als „kontextgebunden und betonen die Veränderbarkeit von Randbedingungen als charakteristisches Merkmal pädagogischer Situationen. Insbesondere könnten Untersuchungen kaum wiederholt und ihre Ergebnisse nicht in Form allgemeiner Regeln erfaßt werden“ (1982a, S. 75).

3.3 Zum methodologischen Aspekt

„Fallstudien können von methodischen Standards nicht profitieren. Ihre Attraktivität hängt von der Person des Autors, seiner Wahrnehmungsfähigkeit, seinem Stil ab.“
(4. These zum Widersprechen, Brügelmann 1982a, S. 20)

Vorweg sei betont, daß der empirisch-analytisch orientierte Wissenschaftler das Fehlen einer systematischen Methodologie der Einzelfallforschung (etwa im Sinne des experimentellen Vorgehens einschließlich der Berücksichtigung „klassischer Gütekriterien“) als besonders defizitär empfindet. Diese Unsicherheit ist auf eine Fülle methodisch ungelöster Fragen dieser Forschungsmethode zurückzuführen, z. B.: Wie kann das Risiko individueller Beliebigkeit bei der Durchführung von Fallstudien verringert werden? Mit welchen Methoden werden Informationen (Daten, Quellen, Dokumente) gesammelt und verarbeitet? Wie sind die Gütekriterien von Fallstudien (z. B. „Glaubwürdigkeit“, „Transparenz“, „kritische Intersubjektivität“, Fischer und Brügelmann 1982, S. 13 f.) zu konkretisieren? Dazu kommt eine Reihe von speziellen Problemfragen, die auch in der anschließenden Diskussion nach dem Referat gestellt wurden, z. B.: Wie zuverlässig sind Untersuchungsbefunde unter Berücksichtigung des Umstandes, daß nicht die Kinder und/

oder deren Eltern selbst, sondern die Erzieherinnen befragt wurden"? Diese Problemfrage stellt sich vor allem in Verbindung mit folgendem definitivem Problem: Was verstanden die befragten Pädagogen unter „verhaltensauffällig“ und „sozial schwache Schicht“? Dabei bestand bei den Tagungsteilnehmern offensichtlich ein Konsens darüber, daß die Erfassung der „sozialen Schicht“ oder des „sozialen Status“ anhand nichtssagender oder sogar irreführender Berufskategorien (z. B. Zuordnung des (?) Landwirts zur zweithöchsten Rangposition; vgl. Projektgruppe 1973) wissenschaftlich nicht vertretbar ist. Der Verfasser hatte deshalb anstelle pseudomathematischer Kategorisierungsversuche die Methode der Soziographie (Reilingh 1967, S. 773 f.) favorisiert und seine Befragungen in „sozialen Brennpunkten“ durchgeführt.

Ebenso schwierig wie aufwendig erwies sich die Datenerhebung und -auswertung der vorliegenden Befragung. Da man auf keine Rezeptologien zurückgreifen kann, praktizierte der Verfasser damals ein zeitintensives Vorgehen, das in Abbildung 1 enthalten ist und nach folgenden Schritten abläuft:

- (1) Darstellung des *Fallmaterials* durch Vorlage sämtlicher Interviews (723 Seiten);
- (2) Erstellung des *Fallberichts* durch Auswahl und Verdichtung des Fallmaterials ohne Kommentar (vgl. Dokumentationsbericht, 169 Seiten);
- (3) Darstellung von *Fallstudien* (vgl. einzelne Fallberichte im Vortragspapier) und
- (4) Gesamtdarstellung vergleichender *Fallanalysen* mehrerer Fallstudien (vgl. Paper und Gesamtzusammenfassung, S. 285ff.)

Dieses vierstufige Vorgehen in Anlehnung an Vorschläge von Stenhouse (1978) bietet nach Auffassung fachkompetenter Autoren die Voraussetzung zur Erfüllung des Kriteriums der Transparenz. Damit ist jedoch das Problem der „leidigen Gütekriterien“ von Fallstudien (Brügelmann 1982a, S. 74) keineswegs gelöst. Ohne auf Einzelheiten eingehen zu können, will der Verfasser unter Zugrundelegung seines Strukturmodells der Einzelfallforschung (vgl. Abb. 1) über einige, die jeweilige Forschungsintention und das entsprechende Datenmaterial berücksichtigende Lösungsversuche cursorisch informieren.

Eine erste Orientierungshilfe bieten Thomae und Petermann (1983) durch ihre überblickhafte Darstellung vergleichbarer Kriterien der Biographik einerseits und des experimentellen Vorgehens andererseits (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: Gegenüberstellung von Kriterien, die an die Biographik und das experimentelle Vorgehen angelegt werden müssen (nach Thomae und Petermann 1983)

Kriterien an die Biographik	Kriterien an das experimentelle Vorgehen
Überschaubarkeit der Bedingungen	Kontrollierbarkeit und Variierbarkeit der Bedingungen
Unvoreingenommenheit des Beobachters	Vergleichbarkeit von Untersuchungsergebnissen aus verschiedenen Experimenten
Konkretheit der Aussagen	Präzision der realisierten experimentellen Bedingungen, die die Objektivität gewährleisten
Vollständigkeit der darzustellenden Lebensgeschichte	Repräsentativität der experimentellen Bedingungen für die Abbildung psychischer Realität

In einem weiteren Schritt ist zu klären, ob es sich um eine *metrische Einzelfallanalyse* oder um eine nicht metrische Fallstudie handelt. Die von Petermann und Hehl herausgegebene Publikation *Einzelfallanalyse* (1979) enthält interessante Beiträge zu Ina- und testtheoretischen Grundlagen, zur Versuchsplanung und zu statistischen Auswertungsmöglichkeiten der Einzelfallanalyse. Da diese auch im außerklinischen Bereich durchgeführt werden können (vgl. hierzu die von Petermann aufgezeigten Möglichkeiten in der oben genannten Publikation) und sich damit das brisante Problem der Veränderungs- und Lernmessung stellt (vgl. Kormann 1981, 1984), sei auf die informative Übersicht über mögliche Auswertungsverfahren für Einzelfallanalysen von Petermann (1981, S. 40) verwiesen (vgl. Abb. 1).

Bei der *nicht metrischen Fallstudie* dagegen besitzen die herkömmlichen Gütekriterien der empirisch-analytischen Forschung (innere und äußere Gültigkeit, Objektivität, Zuverlässigkeit; vgl. Campbell und Stanley 1968 bzw. Schwarz 1970) aufgrund der speziellen Intentionen und Untersuchungsbedingungen keine bzw. nur eine erheblich eingeschränkte Gültigkeit. Vor allen: Fallstudien-Vertreter der Pädagogik haben die Übernahme „klassischer“ Testgütekriterien kritisiert und diese durch neue methodische Standards zu ersetzen versucht. So entwickelte Stenhouse (1978, 1982) aus seiner Kritik des „*psycho-statistischen Ansatzes*“ nach dem Vorbild historischer Quellensammlung und -analyse eigene Gütekriterien („Verification“, „Cumulation“ und „Clearance“). Im Gegensatz dazu plädiert Brügelmann (1982b, S. 611) für „*eine wechselseitige Öffnung gegenwärtig konkurrierender Untersuchungsformen im Sinne einer Anreicherung des Rollen- und Methoden*

repertoires für die Entwicklung stilübergreifender Standards". Zu solchen Standards zählt er: Kombination unterschiedlicher Verfahren und Instrumente; Vielfalt konkurrierender Perspektiven; Darstellung des *Situationsbezugs* und Altswahl von Fällen unter dem Gesichtspunkt der *Diskrepanz*. Seiner Meinung nach müsse methodische Präzision durch „*soziale Kontrolle*“ ergänzt oder gar ersetzt werden (1982b, S. 611).

Angesichts der zahlreichen, auch gegenwärtig noch ungelösten methodologischen Fragen der Einzelfallforschung versuchte der Verfasser, das für die empirisch-analytische Forschung wie für die Handlungsforschung (vgl. hierzu den Beitrag von Bastian, S. 339ff.) gleichermaßen gültige Kriterium der intersubjektiven Nachprüfbarkeit dadurch zu erfüllen, daß er sein Vorgehen im Detail beschrieb, die erhobenen Daten dokumentierte, interpretierte und somit zur Überprüfung der „intersubjektiven Konkordanz“ im weiteren Sinne zur Verfügung stellte.

3.4 Zum praxisbezogenen Aspekt

„Fallstudien nützen allenfalls dem Praktiker etwas, der's auch mit Einzelfällen zu tun hat. Für die Bildungspolitik und die Grundlagenforschung taugen sie nichts.“

(2. These zum Widersprechen, Brügelmann 1982 a, S. 20)

Angesichts der nur ausschnitthaft dargestellten Problemfragen der Einzelfallforschung definitorischer, erkenntnis- und wissenschaftstheoretischer wie methodologischer Art ist eine möglichst objektive Bewertung der praktischen Ergiebigkeit der vorliegenden Untersuchung nicht leicht. Dies umso mehr, da ihr Nutzen je nach den teils sehr unterschiedlichen Erwartungen des „Auftraggebers“ und/oder des „Produzenten“ (neben Hypothesengenerierung und Anbahnung eines Theorieverständnisses, Förderung des praktischen Urteilens, Entscheidens und Handelns, vgl. Fischer und Brügelmann 1982, S. 12 f.) sicher nicht einheitlich abgeschätzt werden kann. Eine kritische Würdigung dieses Untersuchungsansatzes dürfte somit erst nach Vorliegen aller Untersuchungsberichte möglich sein (vgl. Noll und Kormann 1984). Da der Verfasser relativ ausführlich die verschiedenen Probleme seiner Befragung darstellte, möchte er abschließend von einigen mehr subjektiven Impressionen positiver Art kursorisch berichten:

Besonders gewinnbringend empfand er den intensiven Kontakt und den fruchtbaren Dialog mit den ausschließlich aufgeschlossenen wie kritischen Interviewpartnern, die trotz teils ungünstiger Umstände und der zeitlichen Mehrbelastung eine möglichst umfassende wie detaillierte Bewertung des Curriculum versuchten. Nicht' selten durfte der Verfasser die „sinnliche Alltagserfahrung" durch „Störungen" der beteiligten Kinder erleben („Kindergartenlärm", „neugieriges Fragen"), die gerade ein Vertreter eines „*empirisch-statistischen Forschungsmodells*" (Stenhouse nach Fieneberg 1982a) als „*Sünde wider den geheiligten Geist wissenschaftlicher Objektivität, Reliabilität etc.*" (Kobi 1983) unter allen Umständen vermeiden will. Wohltuend waren für ihn die Vigilanzfähigkeit und das Interesse der Tagungsteilnehmer zu der ungünstigen Referatszeit nach dem Mittagessen. Danken möchte er der permanent Frustrationserlebnissen ausgesetzten Transkriptorin, die durch die Erstellung des umfangreichen Dokumentationsteils einen dankenswerten Beitrag zur 'Erfüllung des Kriteriums der „Transparenz" lieferte. Diese und weitere positive Praxiserfahrungen bewogen den Verfasser zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit der Einzelfallforschung (so z. B. mit dem „Fall" des 19-jährigen hochbegabten Schlagzeugers Arno Haselbeck in Noll und Kormann 1984) und ermutigten ihn, seine Statistikveranstaltungen durch einführende Seminare in diese Forschungsmethode zu erweitern. Die Studierenden reagierten selbstverständlich nicht mit „Statistik-" oder „Mathphobie", sondern zeigten vielmehr eine bemerkenswerte Leistungsmotivation.

Trotz bzw. gerade aufgrund dieser positiven Erfahrungen mit der Einzelfallforschung möchte der Verfasser dem Leser folgende originelle Analogie Brügelmanns (1982a, S. 62f.) nicht vorenthalten: „Fallstudien sind wie Glas ... Allerdings: Glas ist nicht ganz ungefährlich ...; es kann verletzen (Scherben), es kann den Blick schärfen, aber auch einengen (Brille), es kann Illusionen erzeugen (Whisky-Flasche) ...“.

I. Literatur der Originalarbeit

- Atteslander, P.: Methoden der empirischen Sozialforschung, Berlin/New York 1973.
- Bäuerle, S./Kury, II.: Zur Frage der Abhängigkeit der AFS-Skalen von demographischen Variablen. In: Archiv f. Psychologie, Bd. 128, S. 119-134, (1976).
- Benninghaus, II.: Soziale Einstellungen und soziales Verhalten. Zur Kritik des Attitudenkonzepts. In: Albrecht, G. (Hrsg.): Soziologie, Opladen 1973.
- Bracken, V. H.: Vorurteile gegen behinderte Kinder, ihre Familien und Schulen, Berlin 1976.

- Bredenkamp, J.: Der Signifikanztest in der psychologischen Forschung, Frankfurt a. M. 1972.
- Clauß, G./Ebner, H.: Grundlagen der Statistik, Frankfurt a. M./Zürich 1975.
- Esser, H.: Der Befragte. In: Koolwijk (Hrsg.): Eitebungsmethoden. Band 4: Die Befragung, München 1974.
- Fischer, G.: Einführung in die Theorie psychologischer Tests, Stuttgart/Bern 1974.
- Friedrich, W./Ilennig, W.: Der sozialwissenschaftliche Forschungsprozeß, Berlin 1975.
- Friedrichs, J.: Methoden empirischer Sozialforschung, Reinbek 1973.
- Gerth, W.: Fallstudie. In: Friedrich, W./Henning, W. (Hrsg.): Der sozialwissenschaftliche Forschungsprozeß, Berlin 1975, S. 535-543.
- Henningens, J.: test, experiment, befragung, ein kritisches plädoyer, Essen 1964.
- Höhn, E.: Der schlechte Schüler, München 1967.
- Hofer, M.: Die Schülerpersönlichkeit im Urteil des Lehrers, Weinheim 1969.
- Holm, K. (Hrsg.): Die Befragung, 1-2, München 1975.
- Jansen, G.: Die Einstellung der Gesellschaft zu Körperbehinderten, Neuburgweier 1972.
- Kaplitzka, G.: Der Fragebogen. In: Holm, K. (Hrsg.): Die Befragung, Band 1, München 1975, S. 92-128.
- Koolwijk, J.: Techniken der empirischen Sozialforschung. Band 4: Die Befragung, München 1974.
- Kormann, A.: Die Einschätzung der Zuverlässigkeit von Befragungsbefunden. In: Tack, W. (Hrsg.): Bericht über den 30. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Band 1, Göttingen 1977, S. 78-80.
- Krasemann, J.: Skalierungsfragen. In: Stoljarow, V. (Hrsg.): Zur Technik und Methodologie einiger quantifizierender Methoden der soziologischen Forschung, Berlin 1966.
- Kreppner, K.: Zur Problematik des Messens in den Sozialwissenschaften, Stuttgart 1975.
- Möhr, R.: Prinzipien für die Bewertung und Konstruktion von Anamnesebogen. Workshoptagung ARO und Arbeitskreis Praktische Medizin der GMDS, Köln 1973.
- Projektgruppe: Diagnostik in der Schule. Beiträge zu einer pädagogischen Orientierung der Schülerbeurteilung, München 1973.
- Reilingh, H. D. de Vries: Soziographie. In: König, R. (Hrsg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung, Band 1, Stuttgart 1967, S. 773-775.
- Rosen, B. C.: The achievement syndrom. In: American social review, 1956.
- Roth, H.: Die Bedeutung der empirischen Forschung für die Pädagogik. In: Oppolzer, S. (Hrsg.): Denkformen und Forschungsmethoden. Band 2: Empirische Forschungsmethoden, München 1969, S. 15-62.
- Rüdiger, D./Kormann, A./Peez, H.: Schuleintritt und Schulfähigkeit, Uni-Taschenbücher 454, München/Basel 1976.
- Ruprecht, H.: Einführung in die empirische pädagogische Forschung, Bad Heilbrunn 1974.
- Scheuch, E. K.: Das Interview in der Sozialforschung. In: König, R. (Hrsg.): Handbuch der Empirischen Sozialforschung, Band 1, Stuttgart 1967, S. 136-197.
- Schmalohr, E.: Probleme der Evaluation in Vorschuluntersuchungen der BRD. In: Zeitschrift für Pädagogik, 21. Jg., 1975, Nr. 4, S. 511-534.
- Schmidt, H. D.: Einstellungen und offenes Verhalten. In: Psychologie heute, 1976, Heft 2, S. 29-33.

- Schmidt, L. R./Kessler, B.: Anamnese, Weinheim 1976.
- Schmied, G.: Alternative Einzelfallstudie (Zur Methodologie eines in Vergessenheit geratenen Untersuchungstyps). In: Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Forschung, 11. Jg. 1977, lieft 3, S. 127-139.
- Schrader, A.: Einführung in die empirische Sozialforschung, Stuttgart 1971, Kap. 20-25.
- Traxel, W.: Grundlagen und Methoden der Psychologie, Bern, 1974.
- Trost, C./Copony, R.: Wie zuverlässig sind die Angaben von Studierenden über ihre Examensnoten? In: Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie, 1976, XXIII, S. 151-162.
- Ulich, D./Mertens, W.: Urteile über Schiffer. Zur Sozialpsychologie pädagogischer Diagnostik, Weinheim/Basel 1973.
- Wicker, A. W.: Attitudes versus Actions: The Relationship of Verbal and Overt Behavioral Responses to Attitude Objects. In: Journal of social ISSUES, 25 (1969), S. 41-78.
- Zimmermann, R.: Wie spiegeln sich Forschungsbefunde über Einstellungen zu Behinderten in der Presse? Unveröffentlichte Diplomarbeit, Regensburg 1975.

II. Ergänzende Literatur:

- Brügelmann, II.: Ein polemischer Auftakt: Zehn Thesen zum Widersprechen. In: Fischer, D. (Hrsg.): Fallstudien in der Pädagogik. Konstanz: Faude 1982a, S. 20-21.
- Brügelmann, H.: Pädagogische Fallstudien: Methoden-Schisma oder -Schizophrenie? In: Fischer, I. (Hrsg.): Fallstudien in der Pädagogik. Konstanz: Faude 1982a, S. 62-82.
- Brügelmann, II.: Fallstudien in der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik. 28. Jg, 1982b, Nr. 4, S. 609-623.
- Fischer, D. (Hrsg.): Fallstudien in der Pädagogik. Aufgaben, Methoden, Wirkungen, Konstanz: Faude--1982.
- Fischer, I. (Hrsg.): Lernen am Fall. Konstanz: Faude 1983.
- Fischer, I./Brügelmann, H.: Warum sind Fallstudien in der Pädagogik ein Thema? In: Fischer, U. (Hrsg.): Fallstudien in der Pädagogik. Konstanz: Faude 1982a, S. 12-19.
- Hastenteufel, P.: Fallstudien aus dem Erziehungsalltag. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1980.
- Heller, K./Nickel, H. (Hrsg.): Modelle und Fallstudien zur Erziehungs- und Schulberatung. Bern: Huber 1982.
- Kobi, E.: Diagnostische Zielsetzungen und Praxis in der Heilpädagogik. In: Kornmann, R./Meister, II./Schlee, J. (Hrsg.): Förderungsdiagnostik. Heidelberg: Schindele 1983, S. 18.
- Kormann, A.: Veränderungs- und Lernmessung. In: Heller, K. (Hrsg.): Leistungsbeurteilung in der Schule. Bern: Huber 1984.
- Petermann, F./Flehl, F.-J. (Hrsg.): Einzelfallanalyse. München: Urban & Schwarzenberg 1979.
- Schwarz, E.: Experimentelle und quasi-experimentelle Anordnungen in der Unterrichtsforschung. Deutsche Bearbeitung des Beitrags „Experimental and Quasi-Ex-

- perimental Designs for Research in Teaching" von Campbell, 1)/Stanley, j. In: Ingenkamp, K./Parey, E. (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsforschung, Teil I. Weinheim: Hatz 1970, S. 447-631. ,
- Stenhouse, I.: Pädagogische Fallstudien: Methodische Traditionen und lintersuchungsalltag. In: Fischer, D. (Hrsg.): Fallstudien in der Pädagogik. Konstanz: Faude 1982a, S. 24-61.
- Terhart, E.: Fallgeschichten: Überlegungen im Anschluß an eine Diskussion. In: Fischer, D. (Hrsg.): Fallstudien in der Pädagogik. Konstanz: Faude 1982a, S. 107-116.
- Thomae, H./Petermann, 1': 13iographi-khe Methode und Einzelfallanalyse. In: Feger, 11./Bredenkamp, .1. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich B: Methodologie und Methoden. Serie I: Forschungsmethoden der Psychologie. Bd. 2: Datenerhebung, Göttingen: Hogrefe 1983, S. 362-400.

Dr. Adam Kormann
Jürgen-Schumann-Straße 20
D-8300 Landshut