

Gruschka, Andreas; Geissler, Harald

Über die Fähigkeit von Untersuchten und Wissenschaftlern, interpretative Urteile zu validieren. Bemerkungen zum Beitrag von E. Terhart

Zeitschrift für Pädagogik 28 (1982) 4, S. 625-634



Quellenangabe/ Reference:

Gruschka, Andreas; Geissler, Harald: Über die Fähigkeit von Untersuchten und Wissenschaftlern, interpretative Urteile zu validieren. Bemerkungen zum Beitrag von E. Terhart - In: Zeitschrift für Pädagogik 28 (1982) 4, S. 625-634 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-142214 - DOI: 10.25656/01:14221

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-142214>

<https://doi.org/10.25656/01:14221>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 27 – Heft 4 – August 1982

I. Essay:

OTTO FRIEDRICH BOLLNOW: Eduard Spranger zum hundertsten Geburtstag 505

II. Thema: Lehr-Lern-Forschung

FRANZ SCHOTT/
KARL-ERNST NEEB/
HANS-JÜRGEN W. WIEBERG Zweckmäßige Repräsentation von Lehrstoffen als Problem der Lehr-Lern-Forschung und der pädagogischen Praxis 527

GÖTZ WIENOLD/
FRANK ACHTENHAGEN/
JÜRGEN VAN BUER/
HARTMUT-A. OLDENBÜRGER/ Lernmaterial und Lehrerverhalten in institutionalisierten Lehr-Lern-Prozessen – am Beispiel des Englischunterrichtes 545

HANNELORE RÖSNER/
MICHAEL SCHLÜROFF/
PIETER K. G. WELGE

BERNHARD TREIBER/
FRANZ E. WEINERT/
NORBERT GROEBEN Unterrichtsqualität, Leistungsniveau von Schulklassen und individueller Lernfortschritt 563

HERMANN PFEIFFER Über den Zusammenhang zwischen sozialer Organisation des Wissens und pädagogischer Organisation des Lehrprozesses 577

III. Bericht und Diskussion

PETER DREWEK/
KLAUS HARNEY „Relative Autonomie“, Selektivität und Expansion im modernen Schulsystem 591

HANS BRÜGELMANN Fallstudien in der Pädagogik 609

ANDREAS GRUSCHKA/
HARALD GEISSLER Über die Fähigkeit von Untersuchten und Wissenschaftlern, interpretative Urteile zu validieren 625

THOMAS HEINZE/
FRIEDRICH THIEMANN Kommunikative Validierung und das Problem der Geltungsbegründung 635

IV. Besprechungen

- JÜRGEN OELKERS Helmut Konrad (Hrsg.): Pädagogik und Wissenschaft 643
- HERWART KEMPER Arnim Kaiser: Theorie qualitativer Bildungsplanung 650
- HANS BRÜGELMANN Ebon G. Guba/Yvonne S. Lincoln: Effective Evaluation 654
- RAINER LACHMANN Wolfgang Pfauch/Reinhard Röder (Hrsg.): C. G. Salzmann-Bibliographie 657
- GERHARDT PETRAT Georg Jäger: Schule und literarische Kultur 661
- RAINER BRÄMER Wolfgang Motzkau-Valeton: Literaturunterricht in der DDR 665
- Pädagogische Neuerscheinungen 673

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Prof. Dr. Dietrich Benner, Goethestr. 17, 4401 Altenberge;
Prof. Dr. Herwig Blankertz, Potstiege 48, 4400 Münster.

Besprechungsexemplare bitte an Dr. Reinhard Fatke, Brahmweg 19, 7400 Tübingen 1, senden. Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Redaktion erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich am Schluß von Heft 1/1981, S. 165f. und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Weinheim und Verlag Beltz & Co. Basel. Bibliographische Abkürzung: Z.f.Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,- + DM 4,- Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,- + DM 4,- Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Beltz Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim. Anzeigenverwaltung: Heidi Steinhäus, Ludwigstraße 4, 6940 Weinheim. Bestellungen nehmen die Buchhandlungen und der Beltz Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co.KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co. Basel, Postfach 2346, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestraße 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

Über die Fähigkeit von Untersuchten und Wissenschaftlern, interpretative Urteile zu validieren

*Bemerkungen zum Beitrag von E. TERHART**

1. TERHARTS Problemstellung

Wir wollen unseren Beitrag zu E. TERHARTS Aufsatz einleiten, indem wir zunächst seinen ‚latenten Sinn‘ zu rekonstruieren versuchen. Der Aufsatz steht in der wissenschaftstheoretischen Tradition der Kontroverse zwischen einem erfahrungswissenschaftlich-erklärenden und einem erziehungstheoretisch verstehenden, handlungsorientierten Zugriff in der Erziehungswissenschaft. Im Anschluß an den ‚Positivismusstreit‘ wurde diese Kontroverse vor allem durch die Handlungsforschungsdiskussion und die Ansätze zu einer Aufnahme des „interpretativen Paradigmas“ (WILSON in der pädagogischen Forschung (vgl. TERHART 1978) fortgesetzt. Im ‚Positivismusstreit‘ verfiel die strenge Trennung zwischen Objekten und Subjekten der Forschung nicht nur politischer und ethischer, sondern auch methodologischer Kritik. Wenn die Trennung nicht objektivitätsverbürgend war, schien die Alternative, die methodisch kontrollierte Interaktion von Forschern und Erforschten, gerechtfertigt zu sein. Die Interaktion kann methodologisch akzentuiert sein, dann werden die ‚Erforschung‘ an der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der Untersuchung beteiligt, oder praktisch-politisch, dann wird die Forschung mit der Aufklärung der Betroffenen und der Veränderung ihrer Situation verbunden.

TERHART greift beide Stränge auf: Er will die in einer Untersuchung Erforschten die Interpretationsergebnisse validieren, dabei aber auch etwas lernen lassen. TERHART formuliert hierfür nicht nur einen eigenen Ansatz, er begründet diesen auch in der Kritik bisheriger handlungsorientierter und interpretativer Forschung: Statt wissenschaftlicher Verbürgtheit von Aussagen hätten diese nur das subjektive Selbstverständnis des jeweiligen Praxisfeldes reproduziert. Demgegenüber käme es darauf an, Partizipation und Aufklärung der Erforschten mit strenger Wissenschaftlichkeit des Verfahrens zu gewährleisten. Von den bisherigen Forschungsansätzen, die in diese Richtung weisen, scheint die ‚objektive Hermeneutik‘ OEVERMANNS am weitesten fortgeschritten zu sein. Mit Hilfe einer elaborierten Methode soll hier die Differenz zwischen Erklären und Verstehen beigelegt werden. Im Rahmen hermeneutischer und dialogorientierter Operationen soll es gelingen, Strukturklärungen zu generieren. TERHART stimmt OEVERMANN aber nicht in allen Annahmen zu, weil dieser die Erforschten gänzlich aus dem Prozeß der wissenschaftlichen Deutung ausschließt und sie zu bloßen Datenlieferanten reduziert. Nach TERHART ist das ein Rückfall in die kritisierte empirisch-analytische Methodologie. Alternative Ansätze, die gerade Partizipation und Aufklärung der Erforschten sicherstellen wollen („kommunikative Validierung“: HEINZE et al. 1979), scheiden für ihn aber ebenfalls aus, weil sie umstandslos davon ausgehen, die Interpretierten hätten einen wissenschaftlichen

* EWALD TERHART: Intuition – Interpretation – Argumentation. Zum Problem der Geltungsbegründung von Interpretationen. In: Z. f. Päd. 27 (1981), S. 769–793.

Zugang zu sich selbst, obwohl faktisch – so TERHART – das Interpretierte in latenter Weise und ggf. gegen das Bewußtsein der Interpretierten wirksam ist.

Vor diesem Hintergrund ergibt sich das Interesse, welches TERHARTS Beitrag verdient, nämlich als Versuch einer Weiterentwicklung objektiver Hermeneutik, die eine strenge Geltungsbegründung der Aussagen garantieren und zugleich doch auch praktische Aufklärungsinteressen erfüllen können soll. TERHART verstrickt sich allerdings in einen Widerspruch: Einerseits stützt er sich in der Auseinandersetzung mit der „kommunikativen Validierung“ auf OEVERMANN'S These, die Erforschten könnten keine wissenschaftlichen Aussagen über sich validieren, andererseits verlangt er dann aber doch die Beteiligung der Erforschten am Validierungsprozeß. Seine ‚Synthese‘, eine Form „Argumentativer Validierung“, verspricht zwar eine Geltungsbegründung der Aussagen unter Berücksichtigung der Interpretierten, faktisch kann sie sie aber nicht einlösen. TERHART ersetzt an den fraglichen Stellen seiner Überlegungen (S. 786ff.) forschungs- bzw. interpretationslogische Argumente durch eine vage Programmatik einer pädagogischen Aufklärung der Interpretierten durch die Interpreten. Hält man an Partizipation im Forschungs- bzw. Validierungsprozeß fest, dann ist es erforderlich, die Interpretationskompetenz der Forscher und Erforschten unter der Frage ihrer Objektivitätsverbürgenden Bedingungen weitergehend zu diskutieren, als diese TERHART in seiner Arbeit unternimmt.

2. Interpretationskompetenz und Erfahrungswissen

Da TERHARTS Versuch auf der Zustimmung zur Kritik OEVERMANN'S an der fehlenden Interpretationskompetenz der Interpretierten basiert, ist auf dessen objektive Hermeneutik näher einzugehen. OEVERMANN'S Skepsis ist eng verbunden mit seiner soziologisch-strukturtheoretischen Sichtweise sozialer Interaktion. Ihm geht es um die „latenten Sinnstrukturen“ bzw. „objektiven Bedeutungsstrukturen“, die eine Interaktion „emergent“ konstituieren. Die Handelnden verfolgen in der Interaktion Intentionen. Die Strukturen der Interaktion setzen sich aber auch ohne das Bewußtsein der Handelnden (gleichsam hinter ihrem Rücken) durch. Zwischen dem subjektiv verfügbaren Sinn und dem latenten Sinn der Interaktion klafft eine mehr oder weniger große Differenz. Der latente Sinn ist zwar rekonstruktionsfähig, er läßt sich aber nicht aus dem subjektiv Bewußten ableiten. OEVERMANN geht es zunächst um die hermeneutische Erklärung so definierter ‚objektiver Sinnstrukturen‘, dann erst innerhalb der interpretativen Verfahren um die Sicherung eines Höchstmaßes an *Objektivität* (im Sinne eines Gütekriteriums). Als Ansatz zu einer objektiv-sinnverstehenden Methodologie muß verhindert werden, daß aus der Ideologiekritik des subjektiv verfügbaren Sinnes einer Interaktion bloßer Ideologieverdacht wird. Deswegen müssen die hermeneutischen Prozeduren eine weitgehende methodische Regelung beinhalten. In der Arbeit von TERHART wird diese wesentliche Differenzierung nicht vorgenommen, und somit beruht seine Zustimmung zu OEVERMANN auf einem Mißverständnis: Die hermeneutische Sinnerschließung von Texten kann nur dann objektiv sein, wenn deren Produzenten zunächst aus dem Interpretationsprozeß ausgeschlossen sind. Da TERHART das spezifische Untersuchungsziel OEVERMANN'S mit dessen Objektivitätsforderung in eins setzt, kann er ohne den Ausweis eines eigenen Untersuchungsgegen-

standes und -zieles die allgemeine Übertragbarkeit der OEVERMANNschen Methode auf alle Untersuchungskontexte unterstellen. Die Interpretierten sind für ihn zwar aufklärungsfähige, nicht aber zu einer objektiven Sinnauslegung ihrer Texte fähige Produzenten. Auf der Basis der erinnerten Unterscheidung zum Objektivitätsbegriff ist es von entscheidender Bedeutung, was *Inhalt und Ziel einer Interpretation* ist. Gerade hiervon ist abhängig zu machen, in welchem Maße und in welcher Weise die Produzenten von Texten auch zu Subjekten ihrer Untersuchung werden können.

Die Interpretationsbeispiele, die OEVERMANN in seinen Werkstattberichten (1976, 1974) darlegt, beziehen sich auf Protokollausschnitte beobachteter Phasen einer Familieninteraktion. An einer bestimmten Familie führt OEVERMANN den objektiven Nachweis einer „neurotoiden“ Interaktionsstruktur vor. Er läßt den Leser dabei rekonstruktiv teilnehmen am Prozeß objektiver Hermeneutik. Akzeptiert man die in einer solchen Interpretation freigelegte Zwanghaftigkeit der Interaktionsstruktur, dann wird verständlich, warum die Familienmitglieder in dieser Untersuchung nicht im Sinne der von TERHART anvisierten Validierung der interpretierten Struktur agieren können: Die Kinder sind aufgrund ihrer sozial-kognitiven Entwicklung dazu noch nicht in der Lage, die Erwachsenen zu sehr in der Struktur ihrer Beziehungen befangen. Die erwachsenen Familienmitglieder könnten sich allein durch eine *therapeutische Aufarbeitung* des zugrundeliegenden Konfliktschemas zu dem rekonstruierten Sinn ihrer Interaktionsstruktur analytisch verhalten. (In solchen Fällen könnte es also gar nicht zu der von TERHART vorgeschlagenen „argumentativen Beratung“ kommen, da sie die Zwanghaftigkeit der vorgefundenen Interaktionsstruktur nicht beseitigen könnte.) Aber die objektive Hermeneutik ist kein therapeutisches Verfahren. Sie ist somit nicht – wie TERHART gegen die Versicherung von OEVERMANN behauptet – mit der Psychoanalyse vergleichbar, hat damit zunächst auch gar kein praktisches Erkenntnisinteresse und ist keine genetische Rekonstruktion einer aktuellen Zwangssymptomatik. Nur wenn die objektive Hermeneutik Ursprung und Entwicklung einer in der jeweiligen Situation rekonstruierten Handlungsstruktur thematisieren würde, wäre der Analogieschluß TERHARTS zulässig. Statt dessen ist gegen OEVERMANN zu fragen, ob ohne Erklärung der Genese einer Struktur diese in der Interaktion gültig rekonstruiert werden kann. Kann (vielleicht mit Ausnahme der neurotischen Interaktionsstruktur) allein aus der beobachteten Interaktionssequenz, die diese übergreifende, das Handeln determinierende, singuläre Sinnstruktur abgeleitet werden? Dann liefe eine solche soziologische Definition der Interaktion auf eine implizite Einengung von Interaktionserklärungen hinaus: Unbestimmtheit und Variabilität der Sinnstrukturen erscheinen prinzipiell ausgeschlossen, die Entwicklung einer Interaktionsstruktur unerheblich, die Akteure als statisch, d. h. nicht lernfähig.

Nun gibt es zweifellos eine Fülle von (Interaktions-)Texten, die nicht unter den systematisch verzerrten Bedingungen entstehen, die OEVERMANNs Beispiele nahelegen, aber deren Sinnstruktur ebenfalls deutungs- und handlungsgenerierenden Charakter für die Interpretierten haben. Im Rahmen solcher Interpretationsaufgaben stellt sich jeweils neu die Frage, ob und unter welchen Voraussetzungen die Interpretierten eine Rolle im Validierungsprozeß der Interpretation spielen können. Zur Illustration drei Beispiele aus dem Schulbereich:

– Lehrer und Schüler interpretieren sich wechselseitig mit „Alltagstheorien“. Belastet man die Interpretation nicht mit der Unterstellung, diese Theorien würden im strengen

Sinne das Handeln ihrer Träger determinieren, dann geht es hier um die gültige Rekonstruktion einer Urteile generierenden kognitiven Struktur. Die Güteprüfung der Interpretation liefe auf die Nähe der rekonstruierten Alltagstheorie zum subjektiven Selbstverständnis der Interpretierten hinaus, weil die von Wissenschaftlern formulierte „Alltagstheorie“ nur eine sprachliche Transformation der kognitiven Struktur der Interpretierten darstellt. Wir behaupten, daß es in solchen Fällen unverzichtbar ist, die Interpretationsprodukte den Interpretierten zur Kritik vorzulegen, gerade weil beansprucht wird, den subjektiven Sinnhorizont in der „Alltagstheorie“ zusammenzufassen.

- Interpretationsaufgaben, die unter dem Begriff „Deutungsmuster“ oder „Orientierungsmuster“ gefaßt werden (OEVERMANN 1973; WBK 1979) sind auf komplexere Strukturen ausgelegt: Sie binden Alltagstheorien zu einer auch das Handeln leitenden Vorstellung zusammen, wie etwa die Deutungsmuster der Lehrer hinsichtlich ihrer Konzepte pädagogisch-didaktischen Handelns. Hier wäre das die Aufmerksamkeit richtende, Bewertungen leitende, Erklärungen bestimmende und das unterrichtliche Handeln selbst anleitende generative Konzept zu rekonstruieren, welches dem Handeln und Denken des Lehrers Kontinuität verschafft und ihm erlaubt, sich als mit sich selbst identisch Handelnder zu erfahren. Solche Konzepte sind nicht bewußtseinspflichtig, sie sind aber bewußtseinsfähig. Viele Lehrer haben diese komplexe Struktur reflexiv verfügbar; andere werden zu einer Formulierung ihres Deutungsmusters nicht in der Lage sein. In einem geeigneten Verfahren könnten sie sich aber der Rekonstruktion ihres Deutungsmusters stellen und damit die Interpretation validieren. Nur für einen (kleinen) dritten Teil gelten restriktivere Bedingungen. Nur wenige Lehrer werden auch mit Unterstützung die Rekonstruktion nicht leisten können.
- Schwieriger ist es, an die Sinnstruktur der unterrichtlichen Interaktion anzuknüpfen. Das hängt damit zusammen, daß häufig eine Differenz zwischen einem eigenen Anspruch an die Realisierung des Unterrichts und dem faktisch wirksamen Steuerungsverhalten des Lehrers besteht. Seine Möglichkeit, sich zu seinem interpretativ rekonstruierten Interaktionsmuster so zu verhalten, daß es validiert werden kann, wird unmöglich, wenn sich sein Verhalten dem annähert, was OEVERMANN in neurotischen Interaktionskonstellationen rekonstruiert. Indessen hat nicht jede unterrichtliche Interaktion eine systematisch verzerrte Kommunikation zur Grundlage. Dort, wo der Lehrer selbstbewußt agiert, und wo er an die Rekonstruktion ein Interesse zur Verbesserung seiner Praxis knüpft, wird es möglich, die aus den Interaktionsprotokollen interpretativ gewonnene Struktur seiner handlungssteuernden Kompetenz durch ihn selbst validieren zu lassen. Er wird dabei kritisch prüfen, ob die angebotene Sinnstruktur die die Beobachtungsphase überdauernde ist, d. h. für die Kontinuität seiner Praxis spricht.

Welche Rolle die Interpretierten bei einer Validierung spielen können, wird von dem jeweiligen Inhalt der Interpretation abhängen *und* nicht allein von den Untersuchungskonstrukten – auch wenn sich jene allesamt ‚hinter dem Rücken der Betroffenen durchsetzen mögen‘. Je nachdem welches Untersuchungsziel verfolgt wird, wird man unterschiedliche Verfahren der Validierung zu suchen haben. Dabei wird entscheidend sein, wie nah man am subjektiven Selbstverständnis der Interpretierten anknüpfen kann, und welches Maß an Diskursfähigkeit bei den Interpretierten zu erwarten ist.

Die methodologische Frage nach der Beteiligung der Interpretierten verweist außer auf die Prüfung der Untersuchungskonstrukte und die Diskursfähigkeit der Interpretierten ebenso auf die pragmatischen, interaktionellen wie institutionellen Bedingungen, über die TERHART so gut wie nichts aufführt. Nach den von OEVERMANN vorgeschlagenen Interpretationsprozeduren stellt sich die Frage, wie Lehrer an der Interpretation ihrer Texte überhaupt zu beteiligen sind. Die einfachste Lösung wäre darin zu sehen, daß man die Interpretierten den gleichen Interpretationsbedingungen unterwirft, die vom Gegenstand und von der Organisation kontrollierter Interpretation her angemessen sind. Zwei Gründe stehen dem entgegen: Von der Organisation und vom zeitlichen Rahmen her ergeben sich schon große Schwierigkeiten für den Interpretierten, in der notwendigen Kontinuität am Prozeß der Auslegung seiner Texte mitzuwirken. Noch gravierender aber ist, daß der Betroffene sich nicht ohne Ausbildung und Übung in der „gedankenexperimentellen“ Weise „extensiv unterschiedlichen Lesarten“ seiner Texte stellen kann. Als dessen Produzent wird er immer wieder neue Informationen einbringen, sich erklären wollen, kurz: Er wird neuen Text produzieren, nicht den produzierten interpretieren.

Will man den Lehrer zur kontrollierend validierenden Interpretation seiner eigenen Texte auffordern, dann ist er ggf. mit bereits ausgeführten Deutungen seiner Texte zu konfrontieren. Hier setzt auch der Vorschlag TERHARTS an. TERHART geht aber, befangen in der „Asymmetrie-These“ der objektiven Hermeneutik, von einem Lernexperiment aus: In einem Beratungsprozeß will er die Diskursfähigkeit z.B. des Lehrers herstellen. Die Erforschten werden dazu zunächst in die Rolle von zu Behlehenden versetzt. TERHARTS Argument für die der Validierung vorgeschaltete Phase des Lernens unterscheidet sich im Grunde nicht von dem, das man im Unterrichtsalltag findet, wenn der Lehrer seine didaktischen Entscheidungen nicht wirklich legitimieren kann und zu der Vertröstung greift, daß die Schüler erst später verstehen werden, wie gut diese Entscheidung für sie war.

Damit aber ist ein zentrales Stück des didaktischen Begründungszusammenhangs von TERHARTS eigenem Konzept „argumentativer Validierung“ preisgegeben. Seine Intention eines auf Partizipation und Aufklärung der Interpretierten beruhenden Validierungsprozesses läßt sich nur halten, wenn auf kommunikative Asymmetrie verzichtet wird. Für einen derartigen Verzicht sprechen nicht nur Gründe, die sich auf die Praxis der Validierung beziehen, sondern auch theoretische Argumente für einen beiderseitigen Lehr-Lern-Prozeß. Denn der überlegenen Interpretationskompetenz der Interpretierten steht ein ebenso überlegenes Erfahrungswissen der Erforschten gegenüber. Gäbe es diese Rollendifferenz nicht, wäre eine dialogische Validierung nicht sinnvoll: Der Erforschte, der seine Praxis besser interpretieren kann als der professionelle Sozial- bzw. Erziehungswissenschaftler, bedarf dessen Hilfe nicht, wie umgekehrt der Interpret, der über das gleiche oder über mehr Erfahrungswissen verfügt als der Erforschte, seine Interpretationen besser alleine entwickeln könnte. Die unterschiedliche Ausprägung, Komplexität und Elaboration der Interpretationskompetenz und des Erfahrungswissens, von der wir ausgehen, kann man als *gegenseitige Asymmetrie* bezeichnen.

Die didaktische Bedeutung dieser gegenseitigen Asymmetrie von Interpretationskompetenz und Erfahrungswissen besteht in ihrem Implikationszusammenhang: Aufklärung bzw. Selbstaufklärung von Interpretierten und von Erforschten bedingen sich wechselseitig

und führen zum Ziel, wenn die Partner bei Wahrung ihrer Rollendifferenzen und bei Einbringung der jeweiligen Kompetenzen bzw. Erfahrungen sich auf eine gemeinsam verantwortete Aufklärungspraxis einlassen und gemeinsames Erfahrungswissen aufbauen.

Geht man von der Position eines solchen didaktischen Implikationszusammenhanges von Interpretationskompetenz und Erfahrungswissen aus, um den Validierungsprozeß als einen zweiseitigen Lehr-Lern-Prozeß nicht nur wissenschaftsmethodologisch, sondern auch praktisch-pädagogisch zu begründen, läßt sich die Validierung folgendermaßen skizzieren: Der methodologisch geregelte Argumentationsstreit zwischen den Interpreten, die ein hohes Maß an Rationalität und Kreativität anstreben, führt zu einem Interpretationsangebot, das im Hinblick auf die dialogische Phase mit den Erforschten didaktisch-methodisch aufzubereiten ist. Dies geschieht nicht mit der Intention, die Interpretation dem Adressaten geschickt aufzudrängen, sondern für die gemeinsame Validierung zu transformieren, in der die Interpretationsangebote nicht marginal, sondern grundsätzlich in Frage gestellt werden können. Die dialogische Validierungsphase sollte also eine Struktur annehmen, die für Forschung überhaupt konstitutiv ist: Die gemeinsame Arbeit zielt darauf, die Erkenntnisse über den thematisierten Untersuchungsgegenstand weiterzuentwickeln. Dafür aber ist es notwendig, eine die Symmetrie der Reflexionschancen sichernde Kommunikationsstruktur zu finden, die zwar von der unterschiedlichen Funktion des Wissens von Interpreten und Erforschten ausgeht, gleichzeitig aber keinen der beiden Beteiligten auf eine Ebene zwingt, die einer allein beherrscht: Es kann also weder um die lückenlose Anwendung der rekonstruierten Sinnstruktur auf angeforderte anekdotenhafte Erinnerungen des Lehrers gehen, noch um eine Nötigung des Lehrers, im Medium der vorgetragenen Sinnstruktur irgendeine Erinnerung vorzutragen, die dieser widerspricht. Aussichtsreich erscheint uns statt dessen der Versuch, die Deutung *neu* angesichts der vom Lehrer reflektierten Kontinuität seiner Praxis an einem noch nicht interpretierten, ebenso aussagekräftigen Text *zu produzieren*. Das würde ausschließen, daß sich der eine dem anderen gegenüber rechtfertigen muß. Beide Kompetenzen (Erfahrungswissen wie Interpretationskompetenz) wären eingebunden und die rekonstruierte Sinnstruktur ist die gemeinsam gefundene, (mithin validierte) oder aber widerlegte. Wir wollen das in einem forschungspraktischen Exkurs an zwei Beispielen illustrieren:

Im Rahmen der Evaluation des Kollegsulversuches NW (LANDESINSTITUT 1981) untersuchen wir die Kompetenzentwicklung von Schülern, die in der Kollegschule neben der Hochschulreife die berufliche Ausbildung zum Erzieher anstreben. Die Analyse der Kompetenzentwicklung erfolgt zunächst in der evaluativen Nachstellung von grundlegenden *Entwicklungsaufgaben*, denen sich der Schüler während seiner Ausbildung gegenüberübersieht. Vier solcher Entwicklungsaufgaben sind im Vorfeld der Untersuchung rekonstruiert worden, sie werden in evaluativen Testsituationen simuliert (GRUSCHKA 1981; WBK 1981). Obwohl wir im Verlaufe der Auswertung eine Fülle von Prüfschritten vorgenommen haben, sind wir uns nicht sicher, wirklich das Zentrum entdeckt zu haben, von dem aus der Schüler seine Entwicklungsaufgabe gelöst hat, und das ihn in die Lage versetzt, sich in unterschiedlichen Situationen als mit sich selbst identisch Handelnder zu erleben. Deshalb führen wir mit ihm ein „lernbiographisches Interview“ durch, das zwar die Genese der Kompetenz zum zentralen Thema hat, vorher aber eine rekonstruierte

Kompetenzzuschreibung validieren soll. Das geschieht in einem didaktisch-methodischen Arrangement:

- Der Schüler wird zunächst über die Absichten des Interviews informiert und in seine Methodik eingeführt.
- Anschließend soll der Schüler eine Geschichte erzählen, die hinsichtlich seiner Vorstellung pädagogisch-praktischen Handelns wichtig war oder sein könnte. Sie darf noch nicht interpretiert worden sein.
- Wenn er seine Erzählung beendet hat, sind alle Zuhörer (in der Regel eine Gruppe von zwei Evaluatoren und drei Schülern) aufgefordert zu spiegeln, ob sie die Geschichte verstanden haben. Sie reformulieren das Berichtete, stellen dabei Nachfragen zu Aspekten, die nicht genannt wurden, aber für das Verständnis wichtig sind. Schüler und Interviewer versuchen dabei, jede Form der Bewertung zunächst auszuklammern. In diesem Schritt soll gesichert werden, daß alle über das gleiche sprechen, wenn sie in einem nächsten Schritt versuchen, das Erzählte zu analysieren.
- Im dritten Schritt wird dann danach gefragt, was in der Geschichte an Bedeutungsvollem enthalten ist. Da es sich in der Regel um Erzählungen von Interaktionen mit Kindern und Erziehern handelt, kommt es darauf an, die Struktur der Interaktion und die Intention des Schülers zu entschlüsseln. Dabei ist alles an Interpretationshypothesen zugelassen, alle sind aufgefordert, ihre „Hörart“ der Geschichte zur Diskussion zu stellen und sie am Berichteten festzumachen. Der Interpretierte ist nicht passiver Zuhörer, vielmehr deutet er mit, bezieht das Gesagte auf den Kontext und die Wirkung des Erzählten für seine Orientierung pädagogisch-praktischen Handelns, also auf sein Deutungsmuster. Die gemeinsame Analyse wird so lange fortgeführt, bis sich eine bestimmte Strukturbeschreibung der Interaktion durchsetzt.
- In einem abschließenden Analysegang werden die lernbiographischen Bedingungen, die den Schüler zu seiner Handlung veranlaßt haben, zu erklären versucht. Erst eine genetische Verankerung der rekonstruierten Sinnstruktur vermag die dialogische Rekonstruktion zu sichern.

Kommt es im Vergleich zwischen der Lösung der Evaluationsaufgabe und der Strukturbeschreibung der Handlung des Schülers zu einer Identität der Bedeutung, dann haben der Schüler durch seine Erzählung und alle gemeinsam durch ihre Analyse die Geltung der Interpretation bestätigt. Kommt es aber zu einer völlig abweichenden Strukturbeschreibung, dann ist die in der Analyse der Evaluationsaufgabe gewonnene Strukturbeschreibung falsifiziert. Während in der Evaluationsaufgabe die Forscher das Medium vorgeben und sie allein die Interpretation der Lösung vornahmen, ist es im Interview zu einem Medienwechsel gekommen: Nun ist es der Schüler, der aus der Kontinuität seines Handelns eine bedeutungsvolle Episode berichtet, die gemeinsam zu analysieren ist. Eine solche Form der Validierung setzt nicht nur beim Forscher bestimmte Kompetenzen und hinsichtlich der Absicherung und Kontrolle der didaktischen Absichten des Interviews Regelungen voraus, sie kann vielmehr nur wirksam sein, wenn der Schüler erzählt, was für ihn bedeutungsvoll ist. Sonst führte es dazu, daß sich zwar die Interpretation der Forscher bestätigen ließe, der Prozeß aber nicht kommunikativ ablief, sondern „hinter dem Rücken des Schülers“. Die Konsequenz aus dieser negativen Möglichkeit lautet, daß das methodische Arrangement allein nicht den Erfolg der Validierung garantieren kann.

Ganz anders als in dem gerade ausgeführten Beispiel liegen die Dinge bei der *Unterrichts-
evaluation*, bei der wir versuchen, die unterrichtsgenerativen Handlungsmuster von
Lehrern zu ermitteln. Lehrern, denen es im Unterricht nicht befriedigend gelingt, die
Kompetenzentwicklung der Schüler zu fördern, fällt es schwer, sich den Defiziten ihres
didaktischen Handelns zu stellen. Problematisch ist diese Situation für die dialogische
Validierung in einem doppelten Sinne: Einerseits entsteht die Gefahr, die Frustrationstoleranz des Lehrers zu überschreiten, wenn die Interpreten allzu offenherzig ihre Deutungen preisgeben und damit die Kooperationsbereitschaft gefährden. Stellen sich die Interpreten aber zu sehr auf die Sichtweise des Lehrers ein, kann zwar eine relativ konfliktlose Beziehung gesichert, nicht jedoch die Interpretation seines Unterrichtsverhaltens validiert werden.

Die Grenzen eines unmittelbar dialogischen Validierungsgesprächs sind deutlich. Aber auch in einer ‚verfahrenen‘ Situation muß nicht auf Validierung verzichtet werden. Voraussetzung hierfür ist, daß man davon absieht, das Gespräch mit dem Lehrer als eine Diskussion *über* Interpretationen zu seinem Unterrichtsverhalten anzulegen. Vielmehr muß das Gespräch konzipiert werden als ein pädagogisch vom Interpreten mitverantwortetes, das Ratschläge und Lösungsmuster *für* eine bessere Bewältigung der didaktischen Aufgaben des Lehrers bereithält. Die Ratschläge sollen die Interpretation des Handlungsmusters zum Ausdruck bringen, die hypothetisch entwickelt worden sind. Die subjektive Belastung des Lehrers, seinen Unterricht nicht so gestalten zu können wie er es wünscht, wird zum Ausgangspunkt für Lern- und Beratungsprozesse. Das verlangt vom Interpreten nicht nur eine elaborierte Interpretationskompetenz, sondern auch den Aufbau eines umfangreichen Erfahrungswissens.

Nimmt der Lehrer einen solchen konstruktiven Vorschlag an und erprobt er ihn *mit Erfolg*, hat er die Deutung, auf der ja der Vorschlag beruht, zumindest partiell validiert. Dieses Ergebnis gibt dem Interpreten die Gelegenheit, das der modifizierten Praxis zugrundeliegende Muster zu rekonstruieren und die ursprüngliche Interpretation zu überprüfen. Im Interesse der weiteren Verbesserung seiner Praxis stellt sich der Lehrer offener auch kritischen Interpretationen.

Das Beispiel zeigt, daß diese Form der Validierung nicht als untersuchungstechnischer Hinweis zu verstehen ist, allein in der Einbindung in ein handlungsorientiertes Vorgehen der ganzen Untersuchung wird sie sinnvoll und unverzichtbar.

3. Der Forscher als Subjekt des Interpretationsprozesses

Es wäre einseitig, die Diskursfähigkeit nur der Erforschten und Interpretierten kritisch zu prüfen, die gleiche Fähigkeit bei den Forschern und Interpreten aber einfach zu unterstellen, wie TERHART dies tut. Eine einzige untersuchungspragmatische Randbemerkung von ihm formuliert Skepsis, ob denn die interpretationslogischen Prinzipien eingehalten werden können, die die objektive Hermeneutik für unverzichtbar erklärt (TERHART schließt sich nur implizit dem Verfahren an und weist auf den immensen Zeitbedarf hin, der für die Interpretation veranschlagt werden muß, vergrößert ihn aber noch beträchtlich, indem er zusätzliche Beratungsprozesse vorschlägt). Die Strenge, mit

der die Texte behandelt werden müssen, die unterschiedlichen Einstiege in das Material, die Schritte, die zum Nachweis der anvisierten Sinnstrukturen führen sollen, und die Offenheit des Verfahrens gegenüber möglicher Kritik schaffen im Untersuchungsprozeß eine „Alles- oder Nichts-Situation“: Entweder wird das Verfahren pragmatisch angewandt, um in begrenzter Zeit begründete Ergebnisse zeitigen zu können – dann fehlt der methodologische Rechtsgrund für den Nachweis objektiver Strukturen – oder aber die Regeln werden extensiv angewandt, dann bleibt es für lange Zeit bei so winzigen Beispielen wie in den Texten der Gruppe OEVERMANN. Eine zusammenhängende Darstellung von Untersuchungsergebnissen bleibt jedenfalls aus. Dabei sind es keineswegs nur die zeitlichen und ökonomischen Probleme, die eine produktive Forschung verhindern können. Es sind vor allem auch die sozialen Prozesse, die es zweifelhaft erscheinen lassen, ob die Forscher die Regeln ihrer Interpretation wirklich beherrschen, und somit empirisch und methodologisch produktiv wird, was OEVERMANN in positivistische Distanz zu den Untersuchungsobjekten im Verlauf der Interpretation treibt: Es stellt sich die Frage, ob mit Blick auf die sozialen Prozesse der Interpretation in dem von OEVERMANN vorgeschlagenen und von TERHART unterstützten Verfahren wirklich die Objektivität ohne die Betroffenen methodisch zu sichern ist. Aus eigener Forschungserfahrung sind wir skeptisch: Da geht es zunächst um Identifikationsprobleme mit dem Feld, die systematisch überhaupt nicht auszuschließen sind. Unabhängig davon, ob über längere Zeit eine Familie, ein Lehrer oder eine Lerngruppe beobachtet werden, der Forscher stabilisiert nach einer bestimmten Zeit Beziehungen zu den Adressaten. Dabei kann die vorhandene Empathie eines Beobachters eine angemessene Innensicht erleichtern, sie kann aber auch zu Befangenheit führen. Es entstehen Sympathie für bestimmte Personen wie Projektionen aus der eigenen biographischen Betroffenheit hinsichtlich des Beobachteten. Im Prinzip unterliegt der Interpretet ja dem gleichen Prozeß der Bildung latenter Sinnstrukturen wie der Interpretierte. Er mag sich um die disziplinierte Beweisführung seiner Interpretation am Text noch so sehr bemühen, Übertragungsphänomene in der Entdeckung möglicher Lesarten sind nicht auszuschließen. Selbst dort, wo mindestens zwei unterschiedlich auf die Interaktion „ansprechende“ Beobachter eingesetzt werden, sind die Chancen, innerhalb der Interpretationsgruppe Deutungen zu generieren, nicht gleich verteilt. In der Regel wird man es gerade hier mit sehr viel Asymmetrie zu tun haben, und selbst ein gleichsinnig operierendes Interpretenteam wäre keine gute Voraussetzung für die notwendig extensive Sinnauslegung. Oft werden sich vielmehr machtkampfähnliche Interpretationsverläufe über die beste, schnellste oder differenzierteste Deutung zeigen. In allen Projekten wird es eine mehr oder weniger große Disparität der Chancen und Kompetenzen geben, Interpretationen generieren und plausibel machen zu können. Das schafft für die verschiedenen Lesarten ungleiche Startbedingungen. Auch hier kann man natürlich noch weitere methodische Kontrollen vorsehen, doch determinieren interpretationslogische Regeln die konkrete Interpretationspraxis nicht.

Deshalb erscheint es ratsam, die Interpretation im exklusiven Kreis der Forscher nicht nur auf interpretationslogische, sondern auch auf interaktionsmethodische Regeln zu verpflichten, die die soziale Beziehung zwischen den Interpreteten regeln. Der objektiv hermeneutische Interpretationsprozeß wäre dann nicht nur als ein Prozeß der Identifizierung objektiver Sinnstrukturen im Dienst der Theorie- und Wissenschaftsentwicklung, sondern gleichermaßen und gleichzeitig auch als ein praktisch-pädagogischer Prozeß

wechselseitigen Lernens und Lehrens innerhalb des Interpretationskreises um ihrer Aufklärung bzw. Selbstaufklärung willen zu verstehen. Das bedeutet, daß die theoretisch-wissenschaftliche Gültigkeit von Interpretationen nicht ohne die pädagogische Legitimität der wissenschaftlichen Interpretationspraxis möglich ist, wie umgekehrt nicht von einer aufklärungssichernden Interpretationspraxis gesprochen werden kann, wenn diese keine theoretisch-wissenschaftlich gültigen Interpretationsergebnisse hervorbringt. Damit dies gelingt, wäre streng genommen aber auch die Anwendung dieser interaktionsmethodischen Regeln zu kontrollieren, was allerdings nicht mehr von den Interpreten selbst geleistet werden kann, sondern die Aufgaben von Supervisoren ist.

Unsere Kritik an der Interpretationspraxis und unser Ergänzungsvorschlag wären mißverstanden, wollten wir neben unseren didaktischen Bedenken die methodologische Angemessenheit der OEVERMANNschen Interpretationsregeln im engeren Sinne in Zweifel ziehen. Wir haben auf solche Friktionen hingewiesen, weil sie als systematische Bedingung des Interpretationsprozesses faktisch die Trennung von distanzierenden, objektiven und reflexionsmächtigen Wissenschaftlern auf der einen Seite und befängenen, notwendig also apologetisch agierenden und reflexionssohnmächtigen Betroffenen auf der anderen Seite zweifelhaft werden läßt. Es muß deshalb das Interesse jeder nicht allzu prekäre Themen behandelnden Interpretation sein, gerade aus Gründen dieser Risiken sich den Interpretierten gegenüber mit der Interpretation zu rechtfertigen.

Literatur:

- GRUSCHKA, A. u. a.: Kompetenzentwicklung in Bildungsgängen. Entwicklungsaufgaben, Deutungsmuster – Ein Forschungsprojekt zur schulischen Sozialisation. In: ZSE 2/81, S. 269–289.
- HEINZE, T./KLUSEMANN, H.-W.: Ein biographisches Interview als Zugang zu einer Bildungsgeschichte. In: BAACKE, D./SCHULZE, T. (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung in pädagogisches Verstehen. München 1979, S. 182–225.
- LANDESINSTITUT (Hrsg.): Wissenschaftliche Begleitung von Modellversuchen integrierter Sekundarstufen II. Neuß 1981.
- OEVERMANN, U.: Analyse der Struktur sozialer Deutungsmuster. Frankfurt 1973, mimeogr.
- OEVERMANN, U. u. a.: Beobachtungen zur Struktur der sozialisatorischen Interaktion. In: AUWARTER, M. u. a. (Hrsg.): Seminar, Kommunikation, Interaktion, Identität. Frankfurt 1976, S. 371–403.
- OEVERMANN, U. u. a.: Die Methodologie der „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: SOEFFNER, H. G. (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart 1979, S. 352–434.
- TERHART, E.: Interpretative Unterrichtsforschung. Stuttgart 1978.
- WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG KOLLEGESCHULE (WBK) – Erzieherstudie: Bericht 3: Lernbiographien von Kollegeschülern; das Durchführungsverfahren und erste Ergebnisse der lernbiographischen Interviews. Münster 1981.

Anschrift der Autoren:

Dr. Andreas Gruschka, Hüfferstr. 9, 4400 Münster
 Dr. Harald Geißler, Riedweg 19, 4420 Dülmen.