

Terhart, Ewald

Übersicht über die Beiträge

Benner, Dietrich [Hrsg.]; Heid, Helmut [Hrsg.]; Thiersch, Hans [Hrsg.]: Beiträge zum 8. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 22.-24. März 1982 in der Universität Regensburg. Weinheim ; Basel : Beltz 1983, S. 333-342. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 18)



Quellenangabe/ Reference:

Terhart, Ewald: Übersicht über die Beiträge - In: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Heid, Helmut [Hrsg.]; Thiersch, Hans [Hrsg.]: Beiträge zum 8. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 22.-24. März 1982 in der Universität Regensburg. Weinheim ; Basel : Beltz 1983, S. 333-342 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-228580 - DOI: 10.25656/01:22858

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-228580>

<https://doi.org/10.25656/01:22858>

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

18. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

18. Beiheft

Beiträge zum 8. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

vom 22. – 24. März 1982 in der Universität Regensburg

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von
Dietrich Benner, Helmut Heid, Hans Thiersch

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1983

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft :

Beiträge zum 8. Kongreß der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft : vom 22. – 24. März 1982
in d. Univ. Regensburg / Im Auftr. d. Vorstandes
hrsg. von Dietrich Benner ... – Weinheim ; Basel :
Beltz, 1983.

(Zeitschrift für Pädagogik : Beih. ; 18)

(Beiträge zum ... Kongreß der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft ; 8)

ISBN 3-407-41118-9

NE: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft;
Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft : Beiträge vom
... Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; HST

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, 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 bleibt 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 benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1983 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41118 9

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
 I. Öffentliche Ansprachen	
HERMANN GRANZOW	15
HANS MAIER	22
HANS THIERSCH	26
 II. Öffentliche Vorträge	
HANS AEBLI	
Die Wiedergeburt des Bildungsziels Wissen und die Frage nach dem Verhältnis von Weltbild und Schema	33
DIETRICH BENNER	
Das Normproblem in der Erziehung und die Wertediskussion	45
WALTER HORNSTEIN	
Die Erziehung und das Verhältnis der Generationen heute	59
PETER M. ROEDER	
Bildungsreform und Bildungsforschung	81
 III. Symposien: Vorträge/Berichte	
HANS NICKLAS	
Erziehung zur Friedensfähigkeit in einer friedlosen Welt?	99
<i>Schulpluralismus unter Staatsaufsicht statt Schuldirektismus in Staatshoheit</i>	105
WOLFGANG KLAFKI	
Vorbemerkungen zum Bericht über das Symposium	105
HANS-CHRISTOPH BERG	
Freie Schulen als Regelschulen	108
ALOIS ALDER	
Erfahrungen an der Friedensschule in Münster	113
DORIS KNAB	
Der Schulgesetzentwurf des Deutschen Juristentages im Lichte einiger Erfahrungen aus der Schulreformerarbeit an der Friedensschule Münster	118

BARBARA BOTH / ALBERT ILIEN und die GREMIEN DER GLOCKSEE-SCHULE, unter Mitarbeit von RENATE STUBENRAUCH / JÜRGEN FRIEDMANN / RUDOLF MESSNER	
Zur Pädagogik der Glocksee-Schule	122
MARIA FRIEDERIKE RIEGER	
Stiftung Landerziehungsheim Neubauern – Ziele und Schwierigkeiten einer „freien“ Schule und der Schulgesetzentwurf des Deutschen Juristentages	130
JOHANN PETER VOGEL	
Zur gegenwärtigen Situation von Schulen besonderer pädagogischer Prägung und den entsprechenden Vorschlägen im Schulgesetzentwurf des Deutschen Juristentages	133
HANS-CHRISTOPH BERG / WOLFGANG KLAFKI / DORIS KNAB	
Leitfragen und Thesen zur Fortführung der Diskussion über die Zielsetzung und die pädagogische Gestaltungsfreiheit von privaten und staatlichen Schulen besonderer pädagogischer Prägung und über die schulrechtliche Absicherung solcher Schulen	136
<i>Sekundarstufen II – Didaktik und Identitätsbildung im Jugendalter</i>	139
HERWIG BLANKERTZ	
Einführung in die Thematik des Symposions	139
ANDREAS GRUSCHKA	
Fachliche Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung im Medium der Erzie- herausbildung – über den Bildungsgang der Schüler der Kollegschule und zur Möglichkeit der Schule, diesen zum Thema zu machen	143
HAGEN KORDES	
Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung im Medium fremdsprachlicher Bildung	153
WOLFGANG FISCHER	
„Jugend“ als pädagogische Kategorie – historische Rückfragen an Untersuchen- gen zur Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung	168
JÜRGEN ZIECHMANN	
Stellenwert empirischer Verfahren in der Curriculumforschung. Eine Diskussion anhand von Projekten	179
HEINZ-OTTO GRALKI / ULRIKE STRATE / CARL-HELLMUT WAGEMANN	
Die Sozialisation von Studenten in Hochschulen. Bericht über ein Symposium . . .	185
<i>Wissenschaftliche Weiterbildung als Problem der Zusammenarbeit zwischen Hoch- schulen und außeruniversitären Trägern</i>	203
JOACHIM DIKAU	
Zusammenfassung des Symposiums	203
GÜNTHER DOHMEN	
Rückwirkungen wissenschaftlicher Weiterbildung auf Hochschule und Hoch- schulpolitik	208

HANS-DIETRICH RAAPKE	
Beteiligung der Hochschule an der allgemeinen Erwachsenenbildung als Herausforderung für Wissenschaft und Praxis	214
<i>Prävention – Zauberwort für gesellschaftliche Veränderung oder neue Form der Sozialkontrolle?</i>	219
HANS-UWE OTTO	
Einleitung zur Fragestellung des Symposions	219
PETER GROSS	
Über die Präventivwirkung des Nichtwissens – Popitz revisited	221
HEINRICH KUPFFER	
Die Fragwürdigkeit der Prävention in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik	228
NORBERT HERRIGER	
Präventive Jugendkontrolle – eine staatliche Strategie zur Kolonisierung des Alltags	231
<i>Arbeit und Freizeit im Wandel – Antworten der Pädagogik</i>	237
HORST W. OPASCHOWSKI	
Neue Erziehungsziele als Folge des Wertewandels von Arbeit und Freizeit	237
WOLFGANG NAHRSTEDT	
Die Zukunft von Bildung, Arbeit und Freizeit: Berufsarbeit wird knapp – Chance für gesellschaftliche Arbeit?	250
<i>„Ausländerpädagogik“ als pädagogische Spezialdisziplin?</i>	259
JÖRG RUHLOFF	
Einleitende Problemskizze	259
HELMUT LUKESCH	
Empirische Befunde zur Stellung des Ausländerkindes im deutschen Schulsystem und ihre Bedeutung für die Entwicklung der Erziehungswissenschaft	262
FRANZ HAMBURGER	
Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft	273
HANS MERKENS	
Erfordernis und Grenzen ausländerthematischer Spezialisierung in der Schulpädagogik	283
JÖRG RUHLOFF	
Thesen zur Schlußdiskussion	292
JÖRG RUHLOFF	
Zur Diskussion	295
<i>Autobiographische und literarische Zeugnisse als Quellen und Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Erkenntnis und Handlungsorientierung II</i>	297
DIETER BAACKE	
Normalbiographie, Empathie und pädagogische Phantasie	298

ROTRAUT HOEPEL	
Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Erschließung autobiographischer Materialien. Autobiographien als kommunikativ-pragmatische Formen der Selbstreflexion	307
THEODOR SCHULZE	
Auf der Suche nach einer neuen Identität	313
<i>Aufgaben und Verfahren interpretativer Theoriebildung</i>	321
PETER ZEDLER	
Entwicklungslinien und Kontexte interpretativer Theoriebildung	321
EWALD TERHART	
Übersicht über die Beiträge	333
HEINZ MOSER	
Versuch eines Resumés aus den Regensburger Diskussionen	343
<i>Leben und Lernen jenseits patriarchaler Leitbilder</i>	351
HEDWIG ORTMANN	
Einleitung in die Problemstellung des Symposions	351
SIGRID METZ-GÖCKEL	
Macht- und Selbstlosigkeit der Frauen. Assoziative Überlegungen zum Mutter-Tochter-Bündnis in den letzten drei Generationen oder das Matriarchat lebt weiter	353
BIRGIT CRAMON-DAIBER	
Bericht über die Ergebnisse der Begleitforschung zum Fünfjahresprogramm der Bundesregierung „Modellplan zur Freisetzung humaner Ressourcen und zur kreativen Entwicklung neuer Subsistenzformen“ (M.H.R.K.S.)	364
CHRISTINE HOLZKAMP / GISELA STEPPKE	
Leben und Wissenschaft – einige Überlegungen zu den Auswirkungen der geschlechtsspezifischen Trennung von Erziehungsarbeit und Erziehungswissenschaft	372
<i>Forschungsfreiheit, Forschungsethik und Datenschutz</i>	381
WOLF-DIETER EBERWEIN	
Freiheit der sozialwissenschaftlichen Forschung und Datenschutz: Probleme und Lösungsansätze	381
HERMANN AVENARIUS	
Die Genehmigungsrichtlinien der Kultusminister unter juristischem Aspekt . . .	384
KARLHEINZ INGENKAMP	
Beispiele für die Behinderung der Forschungsfreiheit durch die ministerielle Genehmigungspraxis	388
EWALD ZACHER	
Einige verfassungsrechtliche und schulrechtliche Bemerkungen zur Zulässigkeit von wissenschaftlichen Erhebungen an Schulen und zur einschlägigen Genehmigungspraxis	392

LENELIS KRUSE Ethische und rechtliche Normen als Problem für die pädagogisch-psychologische Forschung	395
WILFRIED BERG Zur grundrechtlichen Problematik von Datenschutzbehörden und Forschungs- freiheit	399
KARLHEINZ INGENKAMP Beispiele für Konflikte zwischen Datenschutz und Forschern	403
PAUL J. MÜLLER Die Implementation des Datenschutzes im Bereich der wissenschaftlichen For- schung	407
EDGAR WAGNER Die informierte Einwilligung	410
ERWIN DEUTSCH Das Problem der informierten Einwilligung für Forschung und Datenschutz . . .	413
HELMUT GASSEN / MICHAEL SCHWANDER Zuständig sein und überflüssig werden	417
ULRICH HERRMANN / JÜRGEN OELKERS / JÜRGEN SCHRIEWER / HEINZ-ELMAR TENORTH Überflüssige oder verkannte Disziplin?	443
VERONIKA REISS Sprechpausen im Unterrichtsdiskurs	465

Übersicht über die Beiträge

Nachdem im vorangegangenen 1. Teil Gründe für die Aktualität und Vielschichtigkeit des Themas formuliert worden sind, soll im folgenden ein Überblick über die verfaßten Beiträge vermittelt werden. Deren thematische und methodische „Streubreite“ ist beachtlich: Sie reicht von der Erörterung der HUSSERLSCHEN Phänomenologie und ihrer Folgen bis zu Detailproblemen der Evaluationsforschung, von der systematischen Abhandlung über das Thesenpapier bis zum fiktiven Interview mit Herrn DILTHEY (vgl. Anhang). Dies läßt einerseits jeden Versuch einer Systematik zu einem ebenso mühsamen wie risikoreichen Geschäft werden, dokumentiert aber umgekehrt die äußerst vielfältigen theoretischen, theoriegeschichtlichen, forschungsmethodischen und bereichsspezifischen Aspekte der Diskussion um interpretative Verfahren. Das Feld ist (noch?) nicht einheitlich durchstrukturiert, man trifft auf Gegensätzlichkeiten, Variationen, Binnendifferenzierungen, wechselseitige Mißverständnisse und Nebenlinien, wobei die einigende „Front“ gegenüber dem empirisch-analytischen Ansatz „quantitativer“ Sozial- und Erziehungsforschung an Bedeutung verloren hat.

So ist es denn auch nicht verwunderlich, daß sich die Beiträge nicht nahtlos in die ursprünglich geplante inhaltliche Struktur einfügen. Insofern wird eine leicht veränderte Strukturierung zugrundegelegt: Den Anfang bilden die Beiträge zu *methodologischen Einzelproblemen*. Hieran schließen sich diejenigen Arbeiten an, die auf Probleme interpretativer Verfahren in *einzelnen Anwendungsbereichen* eingehen. Am Schluß stehen Beiträge zum *wissenschaftstheoretischen und -geschichtlichen Hintergrund* dieses methodischen Ansatzes. Die gewählten Zuordnungen sind als Kompromisse von unterschiedlicher Qualität zu verstehen.

1. Methodologische Einzelprobleme

Der Beitrag von UHLE beschäftigt sich mit der Frage, welche Probleme zur Aufwertung des interpretativen Ansatzes innerhalb der Unterrichtsforschung geführt haben. Die Aufgabenstellung wird allerdings nicht im Sinne einer wissenschaftssoziologischen Dokumentation und Analyse der Wandlungsprozesse innerhalb dieses Bereichs erziehungswissenschaftlicher Forschung angegangen: Vor dem Hintergrund einer ganz bestimmten analytischen Folie will UHLE aufzeigen, „was in den Köpfen von Unterrichtswissenschaftlern vorgeht, die auf bestimmte Entwicklungen reagieren“ (S. 1). Insofern ist es konsequent, wenn der Autor als Materialbasis für eine solche Analyse die inhaltlichen Veränderungen in den Neuausgaben von zwei weithin bekannten Arbeiten aus der Unterrichtsforschung heranzieht: Die Bücher von TAUSCH/TAUSCH (²1970, ⁸1977) und BACHMAIR (¹1974, ⁴1980), die jeweils eine „völlige“ bzw. „gänzliche“ Überarbeitung erfahren haben, und in denen UHLE eine generelle Tendenz zur Überwindung des ursprünglich anzutreffenden empirisch-analytischen hin zu einem interpretativ-verstehenden Ansatz feststellt.

Um nun aus den „Veränderungen, Weglassungen, Beibehaltungen usw. die Erfahrungs- als Auslegungsprozesse zu konstruieren, die zwischen 1970 und 1977 bzw. 1974 und 1980 stattgefunden haben“ (S. 8), formuliert der Autor fünf „Leitfragen“, die nacheinander auf die erwähnten Arbeiten bzw. Überarbeitungen gerichtet werden. Dieses Unternehmen bildet zwar den Hauptteil des Beitrags, gleichwohl muß hier auf die Details verzichtet werden, um zumindest die zentralen Ergebnisse skizzieren zu können: (1) Hinsichtlich der Frage nach den Wandlungen des *Unterrichtsverständnisses* stellt der Autor fest, daß die ursprünglich vertretene Konzeption von Unterricht als ein kausal strukturierter, qua Anwendung von Forschungsergebnissen zielbezogen zu planender Prozeß der Instruktion und Interaktion aufgegeben wird zugunsten eines eher personalistischen und dialogischen Verständnisses. (2) Hinsichtlich der Veränderungen in der *Begründung für die jeweils verfolgte zentrale Absicht* wird festgestellt, daß das frühere Motiv einer Verwissenschaftlichung von

Alltagspraxis zurücktritt und z. T. sogar umgekehrt wird; bei TAUSCH/TAUSCH sei darüber hinaus eine Art „quasi-lebensphilosophischer“ Duktus zu erkennen: Persönliche Erfahrung werde das Privileg gegenüber wissenschaftlicher Erkenntnisbildung zugesprochen. (3) Auf *wissenschaftstheoretischer Ebene* findet sich eine Öffnung der ursprünglich vertretenen Standards und Methoden empirischer Sozialforschung in Richtung auf interpretative Verfahren – wobei nicht weiter geprüft wird, ob derartige metawissenschaftliche Selbstzuschreibungen auch tatsächlich berechtigt sind. (4) Hinsichtlich der *Argumentationsweise* wird ein Wechsel von dem Bemühen um einen analytisch klaren Stil zu einer Darstellungsform konstatiert, die „mehr um positiv-emotive Zustimmung der Leser zu dem Gesagten“ bemüht ist. (5) Dies alles macht deutlich, daß der *interpretative Ansatz* – wenn auch in unterschiedlicher Form und unterschiedlich weitgehend – in den Erfahrungsbereich von Unterrichtsforschern eingearbeitet worden ist (vgl. zu entsprechenden Entwicklungen auch TERHART 1978; LOSER 1979; MOSER 1981).

Interessanter noch als diese detailliert beschriebenen Tendenzen ist der von UHLE gewählte Ansatz zur *Explikation* des geschilderten Wandlungsprozesses: Er geht aus von den SCHÜTZschen Überlegungen zur Organisation von individuellen Erfahrungsprozessen. Der Modus der Bewältigung von Welt wird als grundsätzlich „konservativ“ bezeichnet; neue, thematisch auferlegte Relevanzen können hier Änderungen bewirken, die allerdings immer an bisher gemachte Erfahrungen anschließbar sein müssen. Diese Aussagen über die je individuellen Modi der Erfahrungsorganisation bzw. -reorganisation überträgt UHLE auf die Ebene der kognitiven Entwicklung eines bestimmten Wissenschaftszweiges, wobei die hier dann feststellbaren Wandlungsprozesse wiederum an den Autoren zweier exemplarisch ausgewählter Arbeiten festgemacht werden: „Bücher als Dokumente der Veränderung von Erfahrung“ (S. 11). Läßt man die Problematik des hierin liegenden Ebenenwechsels einmal beiseite und vergleicht das so entstehende Modell der Wissenschaftsentwicklung mit anderen Konzepten der Theoriedynamik, so ist es weder als linear-kumulativ noch als unzusammenhängend-revolutionär zu bezeichnen, sondern skizziert eine Art „evolutionären“ Prozeß, der innerhalb bestimmter Bandbreiten und ohne tatsächliche Neuanfänge abläuft. Eine primäre, wenn nicht gar alleinige Konzentration auf die Veränderungen „in den Köpfen“ von Wissenschaftlern ist zwar, ausgehend von SCHÜTZ' Überlegungen, konsequent, erfaßt aber doch nur gleichsam den subjektiven Anteil innerhalb eines wissenschaftlichen Wandlungsprozesses. UHLE erwähnt zwar globale Veränderungen kultureller Art (vgl. S. 35 f.), die die Aufwertung interpretativer Forschung begünstigt hätten (z. B. das generelle Interesse an Subjektivität), eine umfassende Analyse der Bedingungen, Auslöser und Verlaufsformen des untersuchten Wandels wäre aber sicherlich breiter anzusetzen (vgl. zu den Bedingungen des Theorienwandels in der Erziehungswissenschaft ZEDLER 1982, S. 270 ff.; zu den Möglichkeiten interpretativer Methoden in der Wissenschaftssoziologie s. LAW 1974).

Während UHLE in seinem Beitrag die wachsende Bedeutung des interpretativen Ansatzes innerhalb eines ganzen *Forschungsbereichs* untersucht, beschäftigt sich TERHART mit einer speziellen *Forschungsmethode* innerhalb dieses Ansatzes: der qualitativen Fallstudie. Gleich zu Beginn weist er darauf hin, daß Fallstudien allerdings weder notwendig qualitativer Natur sein müssen (vgl. etwa psychologische Einzelfallanalyse), noch hinreichend dadurch bestimmt sind, daß sie sich auf nur ein „N“ beziehen: Nicht die Menge der untersuchten Elemente, sondern die Spezifikation ihrer Zusammensetzung, ihre Bearbeitungsweise sowie insbesondere die Bestimmung der Grenzen der analytischen Einheit bilden die zentralen Probleme (vgl. S. 4). TERHART betont die ganzheitliche Vorgehensweise von qualitativen Fallstudien. Auch hier erweist sich die grundlegende hermeneutische Problemkonstellation als unabweisbar: Was „der Fall ist“, wird immer nur deutlich im Blick bzw. Vorgriff auf dasjenige Allgemeine, für das er als Fall steht, wie umgekehrt dieses Allgemeine immer nur am Fall exemplifiziert zu werden vermag.

In einem nächsten Schritt werden die Gründe für das wachsende Interesse an Fallstudien untersucht, wobei hier bildungspolitische Veränderungen benannt werden, auf die die Erziehungswissenschaft mit der Neu-Bestimmung ihres Gegenstandes reagiert hat, weiterhin und hiermit einhergehend das generelle Interesse an neuen Forschungsmethoden sowie schließlich die wachsenden Probleme der Vorbereitung auf pädagogisch-erzieherische Berufe, wobei der Autor hier für eine stärkere Einbeziehung kasuistischer Verfahren plädiert. Im dritten Teil seines Beitrags untersucht TERHART drei Anwendungsschwerpunkte bzw. -formen der qualitativen Einzelfallforschung in der Erziehungswissenschaft: Fallstudien im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung von Reformversuchen (vgl. hierzu auch den Beitrag von SIEBER), Fallgeschichten im Rahmen der sog. „narrativen“ Pädagogik, wobei das Erzählen bzw. Erzählenlassen von Geschichten sowohl Forschungsgegenstand, For-

schungsmethode wie auch Material im Rahmen der Ausbildung für pädagogische Berufe sein kann, und schließlich den Bereich der auf Fälle bezogenen pädagogischen Biographik. Hier kritisiert der Autor solche Formen, bei denen die Interpreten von Autobiographien diese „lediglich als illustrierendes Material aus der Welt des ‚subjektiven Faktors‘ (heranziehen), d.h. die Interpretation ihren Gegenstand unter präfixierte geschichts- und/oder gesellschaftsanalytische Kategorien subsumiert“ (S. 23f.). Der abschließende vierte Teil behandelt das Problem der Verallgemeinerbarkeit von fallbezogenen Erkenntnissen, wobei hier zwei Formen von Verallgemeinerung unterschieden werden: eine „horizontale“, bei der von einem N auf möglichst viele andere N geschlossen wird, und eine „vertikale“, bei der von einem N auf einer unteren Analyseebene auf ein anderes N auf einer anderen Analyseebene geschlossen wird. Verallgemeinerbarkeit fallbezogenen Erkenntnis läßt sich somit nicht primär durch Aggregation von Daten, sondern durch Rekonstruktion von Emergenzefekten begründen.

In der Diskussion erwies sich die Frage nach den „Quellen“ und Auswirkungen des auch bei Fallstudien ja vorauszusetzenden Vorverständnisses als bedeutsam; dieses Problem tauchte auch in anderen Zusammenhängen immer wieder auf. Allerdings muß hier berücksichtigt werden, daß nicht eigentlich das Vorliegen eines Vorverständnisses das Problem bildet, sondern vielmehr die Art und Weise des Umgangs mit ihm. Ein weiterer Diskussionspunkt bildete die Frage, inwieweit qualitative Fallstudien und sozialwissenschaftliche Ebenenmodelle tatsächlich wechselweise voneinander profitieren können. (Zur Fallstudienmethode vgl. KENNEDY 1977; ELLIOT 1980; FISCHER 1982.)

Nach der Analyse des Trends zu interpretativen Verfahren in der Unterrichtsforschung (UHLE) und der Diskussion von Problemen und Anwendungsbereichen einer bestimmten „qualitativen“ Forschungsmethode (TERHART) beschäftigt sich RADTKE in seinem Thesenpapier mit Fragen der Interpretation von Interviewtranskripten unter dem Interesse einer Analyse von Deutungs- und Legitimationsformen von Lehrern. Zuvor jedoch stellt er die These auf, daß es der (bildungs-) politische Sinn der Tendenz zu qualitativen Verfahren sein könne, „nun auch den Einzelnen, Lehrer oder Schüler, fester unter das institutionelle Joch zu nehmen durch Zugriff auf bisher dem Verständnis entzogene Bereiche“ (S. 1). Zu diesem – auch an anderen Stellen zu findende Verdacht (vgl. z.B. FUCHS 1980) – muß jedoch zumindest angemerkt werden, daß er sicherlich wegen der verschiedenen Varianten des interpretativen Ansatzes und seiner Methoden differenziert zu prüfen wäre. So global formuliert, erzielt er eine ähnlich problematische „Breitbandwirkung“ wie z. B. der pauschale Gebrauch der „qualitativ“/„quantitativ“-Dichotomie (vgl. hierzu kritisch WILSON 1981).

Die Überlegungen zur Analyse von Interviewtranskripten basieren auf der Annahme, daß die Interpretation ihren Gegenstand nicht vorschnell mit objekttheoretischen Annahmen überformen darf. RADTKE empfiehlt hier die linguistische Pragmatik als einen Theorietyp, der Texte „noch vor dem inhaltlichen Verständnis“ zu strukturieren vermag. Die Pragmatik des Sprechens umfaßt die Regeln der Textproduktion wie des Textverstehens. Bei der Analyse von Interviewtranskriptionen sind nun besonders diejenigen Punkte von Bedeutung, an denen der Sprecher von den mit bestimmten Sprechakten verbundenen Regeln abweicht. Hier muß – in einem mehrstufigen Verfahren – die Interpretation, genauer: die „Decodierung“ (RADTKE) ansetzen, „denn nicht die klaren, eindeutigen Sätze sind für den Interpreten Herausforderung, sondern Doppeldeutigkeiten und Unverständlichkeiten“ (S. 2).

Bei diesen Überlegungen zur Interpretation ist sicherlich zu fragen, ob es die formale Klassifikation von Sprechakten bereits erlaubt, Abweichungen von der Regelbefolgung inhaltlich zureichend zu verstehen. Die objektive Hermeneutik verläßt sich ja deshalb gerade nicht auf die linguistische Pragmatik, um auf dieser Basis dann „Texte“ zu interpretieren, sondern wählt gleichsam den umgekehrten Weg, durch die Oberfläche des Textes hindurch und unter Bezugnahme auf die möglichst ungetrübt einzubringenden Kompetenzen der objektiven Hermeneuten als „natürlicher Sprecher“ auf latente Sinnstrukturen als allgemeinste Möglichkeitsbedingungen von Handeln überhaupt zu schließen (vgl. auch BUDE 1982). In beiden Fällen wird jedoch ein – wenn auch je verschiedener – spezifischer Gegenstand gleichsam durch Vorabannahmen schon konstituiert, auf den die interpretierenden Bemühungen gerichtet sind. Insofern die latenten Sinnstrukturen der objektiven Hermeneutik und die von RADTKE anvisierten Abweichungen des Textproduzenten von der erwartbaren Regelbefolgung einen anderen theoretischen Status haben, resultieren hieraus natürlich auch unterschiedliche Konsequenzen hinsichtlich des Problems der Geltungsbegründung („Validität“) der gewonnenen Interpretationen (vgl. hierzu auch Teil 3).

2. Anwendungsbereiche

Die im Vorangegangenen vorgestellte Diskussion von methodologischen und methodischen Einzelfragen ist natürlich nur analytisch von den folgenden Beiträgen zu einzelnen Anwendungsbereichen interpretativer Forschung zu trennen. Dies wird unmittelbar deutlich, wenn man sich die zentrale Problemstellung der Arbeit von SIEBER über „qualitative Evaluationsforschung“ vor Augen führt: Auch hier steht letztlich wiederum die Frage nach den Möglichkeiten der Validierung von Interpretationen im Mittelpunkt (vgl. hierzu auch die allerdings teilweise recht naiv-empiristisch geführte Diskussion um „validity in naturalistic inquiry“ bei DAWSON 1979; GUBA 1981; HUBERMAN/MILES 1982 und LE COMPTE/GOETZ 1982).

SIEBER geht davon aus, daß derzeit die *wissenschaftliche* Diskussion um Evaluationsforschung an Intensität verloren habe, da diese Aufgabe mittlerweile von Politikern, Massenmedien, Wahlkampfstrategien und Staatsinstituten übernommen worden sei (vgl. hierzu auch DRERUP 1982). Das Faktum einer starken politischen Indienstnahme von Begleitforschungsprojekten und deren Resultaten etwa zur Gesamtschule führt der Autor auf die lange Zeit in der Evaluationsforschung dominierende empirisch-analytische Orientierung sowie auf das darin eingeschlossene Wertfreiheitspostulat zurück. Dagegen hätten sich in der angelsächsischen Tradition bereits die handlungsorientierten Begleitforscher als eine „new wave of evaluators“ (STENHOUSE) gewandt und sich am Ziel einer betroffenenorientierten Innovation und Evaluation orientiert. Einem solchen Verständnis von Begleitforschung weiß sich auch das Projekt verpflichtet, über das der Autor berichtet: Es handelt sich um die Evaluation eines Projektes zur Entwicklung und Erprobung von Materialien für den Sozialkundeunterricht für die Sekundarstufe I. Der Ablauf der Auswertung wird im Sinne einer „Evaluation als Sinnkonstitution“ in folgenden vier Schritten vollzogen: (a) Erstellung eines Ereignistextes aus den Interaktionen im Projekt, der als Basis für die Auslegung von Sinnstrukturen dient. (b) Festlegung von deutungsrelevanten Elementen dieses Textes als Schlüsselstellen; dies sind solche Punkte, an denen sich Brüche im Handlungsvollzug feststellen lassen (vgl. RADTKE). (c) Konstituierung von Sinnstrukturen durch extensive Auslegung; hier schließt sich SIEBER an die objektive Hermeneutik an. (d) Rückgabe der Ergebnisse an die Betroffenen als diskursive Überprüfung der Triftigkeit der Deutungen (vgl. S. 16f.). Die theoretische Begründung dieses Vorgehens zieht SIEBER einerseits aus der objektiven Hermeneutik wie andererseits aus den Kommunikationspostulaten einer aufklärungsorientierten kommunikativen Sozialforschung.

Leider bleibt SIEBERS Beitrag hinsichtlich der praktischen Konsequenzen dieser als „kommunikative Hermeneutik“ bezeichneten Vorgehensweise relativ unbestimmt. Hinsichtlich der beanspruchten Funktion für Theorieprüfung und -weiterentwicklung wäre es interessant, mehr über die konkrete Evaluation zu erfahren. Auf dieser Ebene wäre dann sicherlich eine weitere Präzisierung des mit dem Begriff der „Triftigkeit“ von Interpretationen Gemeinten notwendig. Darüber hinaus ist es in diesem Zusammenhang eine offene Frage, ob und inwiefern durch eine interpretative Orientierung das Verhältnis von sozial- bzw. erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisbildung Politikberatung und politischer Entscheidungsfindung neu zu bestimmen ist (vgl. hierzu MULHAUSER 1975; COOK/REICHARD 1979; PATTON 1980; FOX 1981).

Während qualitative Evaluationsforschung – zumindest in den USA (vgl. FILSTEAD 1981) – mittlerweile einen gewissen Entwicklungsstand erreicht hat, ist der von ZEDLER in seinem Beitrag behandelte Anwendungsbereich demgegenüber zuerst einmal überraschend: Was kann Bildungsplanung resp. Berufsfeldforschung mit interpretativen Verfahren zu tun haben? ZEDLER argumentiert folgendermaßen: Die herkömmlichen Modelle zur Analyse und Planung des Verhältnisses von Bildungs- und Beschäftigungssystem haben sich als wenig zufriedenstellend erwiesen. Ausgangspunkt der Kritik sind Erklärungsdefizite beispielsweise hinsichtlich des Auseinanderklaffens von faktisch gegebenen Flexibilitäts- und Mobilitätspotentialen einerseits und den „Rigiditäten“ (ZEDLER) von Arbeitnehmern andererseits oder auch das wenig arbeitsmarktgerechte Berufswahlverhalten von Hauptschulabsolventen. „Die Antworten, die man seit geraumer Zeit auf diese Erklärungsdefizite sucht, firmieren unter Bezeichnungen wie ‚subjektbezogene Berufs- und Bildungsforschung‘, ‚identitätsbezogene‘ bzw. ‚normative Flexibilitätsforschung‘. Entsprechende Untersuchungen zielen darauf ab, die Deutungs- und Orientierungsmuster einzelner Personengruppen hinsichtlich ihrer Berufstätigkeit und deren Merkmalen in Abhängigkeit zu Bildungsabschluß, familiärer Herkunft u. a. m. zu ermitteln“. Diese Untersuchungen weisen aus, daß der „... Identitätsformation der Individuen eine Schlüsselrolle für die Erklärung des Berufs- und Berufswahlverhaltens zukommt“ (S. 1f.). Solche Untersuchungen, die identitätsfördernde oder -auflösende Prozesse analysieren, sind –

so ZEDLER – auf interpretative Verfahren angewiesen. Insgesamt wird durch ein solches Vorgehen der bislang häufig entweder außer acht gelassene oder aber übertonalistisch durchmodellerte „subjektive Faktor“ im Rahmen von Bildungsplanungsüberlegungen wie auch bei der curricularen Konstruktion von identitätsfördernden Bildungsgängen zu einer miteinkalkulierten Größe.

Diese Überlegungen machen deutlich, daß der Autor den interpretativen Ansatz nicht in den weiteren Horizont kommunikativer Sozialforschung bzw. dialogischer Wahrheitskonzeptionen stellt (vgl. dagegen den Beitrag von SIEBER). Hermeneutische Operationen werden dazu herangezogen, um die handlungs- und urteilsgenerierenden Deutungs- und Orientierungsmuster beispielsweise von Schulabgängern oder Angehörigen bestimmter Berufsgruppen hinsichtlich ihres Berufswahlverhaltens zu rekonstruieren und auf diese Weise bis zu einem gewissen Grad antizipierbar zu machen (vgl. auch ZEDLER 1982, S. 288f.). Ausdrücklich wird in diesem Zusammenhang als normative Prämisse die Orientierung auf identitätsfördernde Maßnahmen innerhalb der Bildungs(gangs)planung ausgesprochen, so daß gerade ein solcher Ansatz „pädagogische Optionen, Kriterien und Problembezugspunkte“ (ZEDLER) beinhalte.

Der Beitrag von MOSER wiederum bewegt sich auf einem eingeführten, wenn nicht klassischen Anwendungsbereich interpretativer Verfahren: Gerade die historische Forschung wird traditionellerweise eng mit einem „Verstehen“-Ansatz in Verbindung gebracht. Gleichwohl ließ sich und läßt sich eine lebhaft Debatté um die methodischen Probleme der Geschichtswissenschaft feststellen (vgl. etwa IGGERS 1978). MOSER greift zentrale Linien dieser auch und in zunehmendem Maße innerhalb der Historischen Erziehungswissenschaft geführten Diskussion auf, wobei er als Ausgangspunkt die wachsende Bedeutung sozialgeschichtlicher Betrachtungsweisen wählt. Diese setzt er kritisch vom sog. Historismus ab, der den geschichtlichen Prozeß vornehmlich als Folge der Wirkungen von Ideen, Absichten und Handlungen von „Spitzenakteuren“ (KOCKA 1977) begreift und, methodologisch betrachtet, einem vordergründigen bzw. naiven Realismus anhängt, indem er sich bemüht zu zeigen, „wie es wirklich war“. Ebenso zeigt MOSER die Grenzen einer quantifizierenden sozialhistorischen Forschung auf (vgl. etwa Z. f. Päd. 1981/H. 2), die insofern grundsätzlich an die Selektionsleistungen früherer Generationen geknüpft sei, als sie immer nur dasjenige zu ihrer Basis machen könne, was archiviert worden sei.

Von hier ausgehend, entwickelt MOSER dann das Konzept einer „Mentalitätsgeschichte“, wobei er sich auf französische Vorbilder stützt („histoire des mentalités“; FOUCAULT 1977; ARIÈS 1978 u. a.): Jenseits der Subjekt- bzw. Ideenzentriertheit des Historismus wie auch der an meßbaren Strukturen bzw. Strukturveränderungen interessierten quantifizierenden Sozialforschung geht er davon aus, daß „die Thematik der kulturellen Entwicklung des Menschen nicht allein als eine Geschichte des Bewußtseins und dessen Ideen geschrieben werden (kann), sondern ... auch eine Geschichte des menschlichen ‚Unbewußtseins‘, der Verdrängung, der Entfremdung (ist)“ (S. 9). Im „kollektiven Unbewußten“ laufen Ideen- und Sozialgeschichte „in einem gemeinsamen Sozialen“ zusammen; Arbeit an der Geschichte wird damit Rekonstruktion: „Ausgehend von geschichtlicher Oberfläche, wie sie in Daten, Erzählungen, Dokumenten vorliegt, müßte versucht werden, zu deren Bedingungen im kollektiven Unbewußten der jeweiligen Gesellschaftsformation vorzustoßen“ (S. 11, MOSER lehnt sich hier explizit an OEVERMANNs „strukturalistische“ Methodologie der objektiven Hermeneutik an). Im letzten Teil seines Beitrages gibt MOSER dann einen Ausblick auf die Grundlinien einer Geschichte des pädagogischen Diskurses als einer Geschichte von sich wandelnden „Praktiken“: „Eine Geschichte des pädagogischen Diskurses geht also gerade nicht in die Richtung einer Geschichte pädagogischer Reflexion, sondern sie hätte die Praktik als ein ‚Aussagensystem‘ zu analysieren, das Rückschlüsse über deren eigene Konstitutionsbedingungen und damit über ihre ‚Grammatik‘ zuließe“ (S. 29), wobei die Zielperspektive folgendermaßen umrissen wird: „Mentalitätsgeschichte muß versuchen, gesellschaftliche Praktiken historisch zu perspektivieren und Kritik zu ermöglichen“ (S. 34).

MOSER skizziert in seinem Beitrag das Programm einer erziehungswissenschaftlichen Historik, die durch zwei Aspekte gekennzeichnet ist: zum einen die Anlehnung an entsprechende französische Vorbilder einer Mentalitätsgeschichte, womit zugleich eine bestimmte Semantik wie auch ein gewisser „Stil“ der Argumentation nahegelegt ist, zum anderen die Bezugnahme auf die objektive Hermeneutik, die ja als eine „strukturalistische“ Methodologie selbst ebenfalls stark durch LÉVY-STRAUSS geprägt ist. Die Tragfähigkeit dieses Ansatzes zu einer Geschichte des pädagogischen Diskurses hat sich natürlich primär bei der Durchführung von materialbezogenen Analysen zu erweisen, insbesondere hinsichtlich der Gefahr einer Hypostasierung von sich wandelnden „Praktiken“ der Erziehung zu quasi-mechanistisch sich durchsetzenden Mustern der Entwicklung. Prüfstein

wird dabei sicherlich das Gelingen der Integration von Sozial- und Ideengeschichte sein. Erst dann ließe sich auch prüfen, ob und mit welchen Konsequenzen die erwähnte kritische, genauer: Kritik ermöglichende Funktion dieses Ansatzes realisiert werden kann.

Bei allen Beiträgen zu Anwendungsbereichen interpretativer Forschung bleiben – wie nicht anders zu erwarten – viele Fragen offen; dies hat auch die Diskussion gezeigt. Sie machen deutlich, daß unter der Sammelbezeichnung „interpretative Verfahren“ gänzlich unterschiedliche und z.T. konträre theoretische und praktische Interessen verfolgt werden. Dies ist sicherlich durch die in der Geschichte der Hermeneutikdiskussion schon immer festzustellenden inhaltlichen Differenzen, Abgrenzungen und Nuancen bedingt. Zugleich kommt als weiterer, Differenzen auslösender Faktor die Frage nach möglichen bereichsspezifischen Ausprägungsformen sowie den jeweils verfolgten Interessen bei der Inanspruchnahme „des“ (?) interpretativen Ansatzes hinzu (vgl. auch Teil 3): In einem Evaluationsprojekt, das einen Dialog mit den Betroffenen intendiert und in dem die Validierungsproblematik zugleich mit dem Anspruch auf praktisch folgenreiche Aufklärung verknüpft wird, haben hermeneutische Operationen einen anderen Stellenwert als bei der Erforschung von Tiefenstrukturen des Berufswahlverhaltens als Basis für Maßnahmen in der Bildungsplanung; bei der historischen Analyse von „Mentalitäten“ und „Praktiken“ kommt allein schon vom Gegenstand her wieder ein anderes Hermeneutikkonzept zum Zuge. Die hier nur angedeuteten Unterschiede hinsichtlich einzelner Anwendungsbereiche sind allerdings präzise nur zu bestimmen vor dem wissenschaftstheoretischen und -geschichtlichen Hintergrund des interpretativen Ansatzes.

3. Wissenschaftstheoretischer Hintergrund

Klassischer Bezugspunkt der Diskussion um Hermeneutik ist natürlich das Werk von DILTHEY. Um so bemerkenswerter ist es dann, wenn sich HUSCHKE-RHEIN in seinem Beitrag auf methodisch relativ unorthodoxe Weise diesem Bezugspunkt nähert: Er hat ein fiktives Interview mit DILTHEY über die Möglichkeiten einer kritischen Hermeneutik konstruiert; sein inhaltliches Anliegen wird systematischer in einem ergänzenden Thesenpapier erläutert. Diese Form des fiktiven Interviews eröffnet Chancen in der Darstellung, sie hat aber auch ihre Probleme: Man muß einen historischen Autor umfassend kennen und – wichtiger noch – die seinen Äußerungen zugrundeliegenden bzw. diese generierenden Regelstrukturen zumindest annähernd zur Verfügung haben, um verlässliche Interviewaussagen konstruieren zu können. Ebenso sind die gerade bei DILTHEY festzustellenden Wandlungsprozesse im Werk selbst zu berücksichtigen (vgl. hierzu ausführlich HUSCHKE-RHEIN 1979, II. Teil).

Im Interview selbst wird DILTHEY Gelegenheit gegeben, einige gängige Mißverständnisse über sein Werk zu korrigieren: zum einen die Auffassung, wonach er die Differenz zwischen Erklären und Verstehen aus dem apriorisch bestimmbaren Unterschieden „im“ Gegenstand von Natur- und Geisteswissenschaften abgeleitet habe – es handle sich hier vielmehr um Differenzen in der methodischen Vorgehensweise, die allerdings dem Gegenstand angepaßt sein müsse –, zum anderen das Mißverständnis, mit seinem Werk ließe sich das prinzipielle Ausschließen empirischer Methoden aus den Humanwissenschaften begründen. Weitere Gesprächsthemen sind u. a. das Problem der Verallgemeinerbarkeit, des Verhältnisses von Erfahrung und Abstraktion sowie der Gültigkeit der gewonnenen Erkenntnisse. Insgesamt ist der Dialog so konstruiert, daß aus dem Werk DILTHEYS heraus die kritische Potenz der Hermeneutik deutlich unterstrichen wird: „Das traditionalistische Image der Hermeneutik ist nicht methodologisch notwendig, sondern historisch zufällig entstanden“ (Thesenpapier, S. 1). Im Thesenpapier schließen sich Überlegungen zu einer „qualitativen Hermeneutik“ an, wobei hierunter ein Vorgehen verstanden wird, das sich den Zugang zu den besonderen Objektqualitäten nicht durch standardisierte methodische Arrangements verstellt, die faktisch immer „dis-qualifizierende“ Wirkung hätten. Als relevante Humanqualitäten werden etwa genannt: „Natur, Leib, Essen, Wohnen, Sinnlichkeit“ etc. Hiermit ist jedoch nicht ein subjektivistisches Modell anvisiert. Diese Hermeneutik bemüht sich vielmehr um eine „qualitativ intensivierte Auffassung des Gegebenen“ (S. 2). Wichtigstes Gütekriterium ist hierbei die „Realitätshaltigkeit“, die sich allerdings nicht nur auf die gegebene Realität bezieht, sondern zugleich auf deren bessere Möglichkeit. An dieser Stelle wird die qualitative Hermeneutik zu einer „objektiven“ (allerdings anders als im OEVERMANNSchen Sinne): „Hierzu ist als Interpretationsrahmen eine Gesellschaftstheorie erforderlich, die Realität nicht empiristisch dupliziert, sondern deformierte Realität ... als organisierte Verzerrung humaner Qualitäten zu verstehen ermöglicht“ (S. 2).

In HUSCHKE-RHEINS Argumentation wird der qualitative Forschungsansatz primär in Richtung auf seine (möglichen) Gegenstände und deren Objektqualitäten hin ausgelegt. Die Berücksichtigung der Besonderheiten des Gegenstandes in Form einer adäquaten Methode wird zur zentralen Forderung; insofern ist es konsequent, wenn im Zusammenhang mit der Validierungsfrage (Interview, S. 13 ff.) das Konzept der Widerständigkeit des Gegenstandes (vgl. auch BOLLNOW 1966, S. 62) erwähnt wird. Diese Widerständigkeit dürfe weder quantifizierend „vernichtet“ noch „kommunikativ nivelliert“ werden, sondern müsse erhalten bleiben, damit eine „Zirkulation“ zwischen Erkenntnissubjekt und Erkenntnisobjekt überhaupt möglich bleibe. Wie dies allerdings konkret auszusehen hat und auf eine auch für Dritte nachvollziehbare Weise vonstatten gehen kann, wird nicht weiter erläutert. Im Grunde konzentriert sich die Problematik auf die Frage, ob und wie „objektive“ (d.h. hier: dem Objekt gemäße) Aussagen über „subjektiv“ am Objekt (Ding oder Person) erfahrene Qualitäten möglich sind.

Auch der Beitrag von NAEHER ist auf den Begriff wie den Prozeß der Erfahrung konzentriert. In Form einer philosophiegeschichtlichen Untersuchung wird zu bestimmen versucht, wie bei KANT, HEGEL und schließlich in der „Negativen Dialektik“ ADORNOS das Verhältnis von Quantität und Qualität im Blick auf Erkenntnisgegenstände entwickelt und definiert wird. NAEHER geht es hierbei darum, die in der neuzeitlichen Wissenschaftsauffassung festzustellende „Entqualifizierung von Qualitäten“ sowohl aufzuzeigen wie unter Rekurs auf entsprechende Argumente der genannten Philosophen die Forderung nach einer „Theorie qualitativer Erfahrung“ dagegenzusetzen. Eingbracht werden diese Überlegungen in die Problemstruktur der Inhaltsanalyse als Methode qualitativer Sozialforschung. Gerade dieser letzte inhaltliche Argumentationsschritt materialisiert sich allerdings nur in wenigen Andeutungen, so daß durch diesen Beitrag zwar der philosophische- und ideengeschichtliche Hintergrund und interpretativer Theoriebildung anhand des Erfahrungsbegriffs ausgeleuchtet wird, für die Methodenpraxis dieses Forschungsansatzes aber nur wenig Relevanz beanspruchen kann.

Der umfangreiche Beitrag von LIPPITZ befaßt sich ebenfalls mit den Problemen der Erfahrung und einer darauf bezogenen Erkenntnisbildung, allerdings nicht ausgehend von DILTHEYS Hermeneutik, sondern im Anschluß an die Phänomenologie HUSSERLS. Beide Erkenntnisprogramme – Hermeneutik und Phänomenologie – werden üblicherweise der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zugerechnet (vgl. z. B. DANNER 1979). Gleich zu Beginn weist LIPPITZ jedoch auf Vorurteile und Mißverständnisse der Rezeption in der Pädagogik hin: Phänomenologische Methoden mit theoriefreier, evidenter Erfassung des „Wesens“ pädagogischer Grundphänomene gleichzusetzen, impliziere eine Reduktion ihres Potentials und verkenne, daß sich im Werk HUSSERLS ein Wechsel von einer Präsenztheorie der Wahrheit zu einem lebensweltlichen, hermeneutischen Erfahrungsbegriff finde. Diesen Übergang von einem „transzendentalphilosophischen Unternehmen einer Letztbegründung philosophischer Erkenntnis“ zu einem „hermeneutischen Erfahrungsverständnis“ (S. 17), wodurch eine „Rückbindung philosophischer Reflexion an die Faktizität menschlicher Erkenntnisvollzüge“ (S. 21) vollzogen werde, wird vom Autor in vornehmlich philosophischer Diktion begründet und in seinen Konsequenzen erläutert. In diesem (zweiten) Sinne gehe es der phänomenologischen Methode um „Aufklärung unseres Weltbezugs in der Gestalt einer reflexiven Vergewisserung unserer Erfahrungen, deren fungierender, präreflexiver Sinn Maßstab der Angemessenheit des methodischen Vorgehens ist. Sie ist m. a. W. eine deskriptive, ‚erhellende‘ (LANGEVELD) Methode ohne konstruktive Ambitionen“ (S. 23).

Unter Zugrundelegung dieses Verständnisses von Phänomenologie präsentiert der Autor dann sein Konzept der „*exemplarischen Deskription*“ als Forschungsmethode, die er als einen „kommunikativ zu bewährende(n) und intersubjektiv prüfbare(n) Deutungsakt“ versteht, „dessen Validierung in unserer konkreten Erfahrung geschieht“ (S. 26), wobei insbesondere die spezielle Rolle von Beispielen betont wird. Die exemplarische Deskription hat jedoch nicht einfach registrierende, sondern auch produktive Funktion – ohne doch eine unmittelbar konstruktive, anleitende Rolle zu beanspruchen. So grenzt sich LIPPITZ denn auch von einem ideologiekritisch motivierten Rationalitätsbegriff ab, in dem er „belehrende“ Absichten erkennt (S. 37). Einem solchen Verständnis von Aufklärung wirft er ein Verkennen der eigenen Perspektivität bzw. eine Hypostasierung des eigenen Standpunktes vor. Geltungsfragen könnten nicht in erfahrungsabgehobenen Diskursen einer Lösung zugeführt werden, sondern seien an praktisch ablaufende Vollzüge und ihre Kontexte anzubinden; Interpretation sei damit „kontextabhängige Fortbildung von Kontexten“ (S. 45). Mit diesen Überlegungen bezieht LIPPITZ zu einem Grundproblem des interpretativen Ansatzes Stellung: dem Verhältnis von Interpretation und Intervention, anders: zu der Frage nach den Möglichkeiten einer Interpretationspraxis, die nicht nur subtil nachzeichnet, sondern die darüber hinaus zumindest die

Möglichkeit der Kritik eröffnen will. In Konsequenz seines phänomenologischen Ansatzes wehrt er sich gegen ein Vorgehen, das ein Praktischwerden von Ergebnissen exemplarischer Deskription allzu sehr in Richtung auf ein organisiertes Eingreifen in gelebte Erfahrungsbereiche modelliert. Dies resultiert aus dem speziellen Begriff von „Aufklärung“, den er seinen Überlegungen zugrundelegt: Aufklärung als „Erhellung“ von ablaufenden Erfahrungsprozessen, in denen das Individuum immer schon steht. Der Anspruch auf Veränderung des Gegenstandes wird mit dem Argument der (notwendig selektiven) Perspektivität *jedes* Standpunktes zurückgenommen, von dem aus Veränderungsperspektiven formuliert würden. Auf theoretisch begründete Aufklärungsansprüche wird „zugunsten praxisgebundener Handlungskritik (verzichtet)“ (S. 45; vgl. zu diesem Komplex die Diskussion um das Verhältnis von Phänomenologie und Marxismus bei WALDENFELS u. a. 1977 ff.). So berechtigt die Reserve gegenüber einer (ideologie)kritischen Interpretationspraxis ist, bei der säuberlich zwischen dem Immer-schon-Aufgeklärten einerseits und den Allererst-Aufzuklärenden andererseits unterschieden wird, so ist doch umgekehrt zumindest der Verdacht nicht von der Hand zu weisen, daß auf der Basis von LIPPITZ' Überlegungen die Interpretation auf eine Art Deskriptivismus zurückfällt, dem alles gleichgültig ist.

Auch BRUMLIK kommt in Konsequenz seiner Überlegungen zu den Basishandlungen qualitativer Sozialforschung zu einer eher zurückhaltenden Beurteilung der Möglichkeiten des Praktischwerdens kritischer Interpretation. Dies resultiert aus einem Verstehensbegriff, der folgendermaßen entwickelt wird: Genauso, wie die Naturwissenschaften auf bestimmten, durch Instrumente idealisiert simulierten „alltäglichen“ Formen des Messens aufrufen, genauso lassen sich ebenfalls entsprechende Basishandlungen im Bereich der Sozialforschung (i. w. S.) angeben. „Die Basis der Geisteswissenschaften (ist) das Lesen von Texten und die Basishandlung der Sozialwissenschaften das Beobachten gesellschaftlicher Zusammenhänge und das Führen fragender Gespräche“ (S. 2). Die Befragung beruhe auf dem Gespräch, die Beobachtung auf der Teilnahme an gesellschaftlicher Praxis, und das Lesen von Texten komme einem fingierten Gespräch gleich. Letztlich sei das Gespräch die Basishandlung, nicht aber das Verstehen: „Verstehen ist nämlich überhaupt keine Tätigkeit, die normiert werden könnte, sondern ein Zustand, in dem wir uns befinden ... Verstehen ist der ursprüngliche Weltbezug des Menschen ...“ (S. 2). In Anlehnung an GADAMER bestimmt BRUMLIK im weiteren dann die „Logik von Frage und Antwort“, also letztlich den *Dialog* als das Gemeinsame in den drei erwähnten Basishandlungen des Lesens, des Beobachtens und des Fragens, wobei dieser Dialog primär durch seine Offenheit gekennzeichnet sei.

Dies hat wichtige Konsequenzen für die Geltungsproblematik: „Wenn die Offenheit des Dialogs die Basis qualitativer Sozialforschung ist, dann ist (es) nicht möglich, diese Basis methodisch derart zu sichern, daß die Offenheit des Dialogs erhalten und zugleich jene Eindeutigkeit hergestellt wird, auf die das methodische Denken ... aus ist“ (S. 3). Wenn demgemäß aber das Verstehen nicht methodisierbar ist, kann es – so BRUMLIK – legitimerweise auch kein Besserverstehen geben: „In diesem Willen, den anderen vorgehend zu verstehen, kann sich ein Wille zur Beherrschung des anderen Ichs ausdrücken“ (S. 3). Insofern sei gerade in der Pädagogik die Methodisierung des Verstehensbegriffs ebenso problematisch wie die Pädagogisierung der Interpretationspraxis (vgl. hierzu auch BRUMLIK 1983). War es bei LIPPITZ noch ein phänomenologischer Verstehensbegriff, so ist es bei BRUMLIK die gleichsam existentialistische Fassung dieses Konzepts, von der ausgehend auf die Gefahren einer Bevormundung gerade durch „kritisch“ gemeinte Interpretationspraxis aufmerksam gemacht wird. Insbesondere bei BRUMLIK kommt hinzu, daß in Konsequenz des von ihm zugrundegelegten, existentialistisch universalisierten Verstehensbegriffs – Verstehen nicht als Methode, sondern als Weltbezug – die Geltungsproblematik weitgehend an Bedeutung verliert: Verstehen als Weltbezug ist nicht methodisierbar; Versuche dazu führen zu Bevormundungen bzw. können in einen Dogmatismus abgleiten. Gerade an dieser Stelle, wo es um die Beurteilung der Voraussetzungen und Möglichkeiten einer kritischen Interpretationspraxis geht, wird deutlich, daß im Grunde die im „Hermeneutikstreit“ (vgl. APEL u. a. 1971) behandelten Probleme auch weiterhin virulent bleiben. Der von der objektiven Hermeneutik, die sich ja sowohl gegen den auf Bewußtseinsphänomene gerichteten Deskriptivismus wie auch gegen eine in der Attitüde von Dauerentlarvung durchgeführten „kritischen“ Interpretationspraxis wendet, erhobene Anspruch, durch „strukturealistische“ Rekonstruktion von latenten Sinnstrukturen (als den gleichsam transzendentalen allgemeinen Möglichkeitsbedingungen von Handeln) zuerst einmal nur die *Voraussetzungen* für eine im zweiten Schritt dann erst mögliche Analyse von subjektiv repräsentierten Sinnstrukturen zu leisten, bleibt insofern selbst wieder problematisch, als ein Rationalitätsbegriff (oder ein Äquivalent) von den objektiven Hermeneuten immer schon *vorab* in den Rekonstruktionsprozeß eingegeben

werden muß, um durch die ja allein verfügbare Oberfläche des Textes hindurch auf die Ebene der latenten Sinnstrukturen schließen zu können (TERHART 1983).

Kann man so etwas wie eine gemeinsame Tendenz oder gar ein Fazit aus den vorgelegten Beiträgen und der Diskussion im Rahmen des Symposiums festhalten? Diese Frage läßt sich nur paradox beantworten: Der gegenwärtige Diskussionsstand um interpretative Verfahren der Forschung und Theoriebildung ist eher durch die Heterogenität der in Anspruch genommenen wissenschaftstheoretischen Hintergrundsysteme, durch deutliche Differenzen hinsichtlich der empfohlenen bzw. angewandten Forschungsmethoden und -techniken wie auch durch die Divergenz der verfolgten (theoretischen und praktischen) Interessen zu kennzeichnen als durch eine inhaltlich genau spezifizierte einheitliche „Stoßrichtung“ o. ä.! Dieses Faktum wird in der internen Diskussion wie auch bei der kritischen Fremdbeurteilung häufig übersehen und führt dann natürlich zu folgenreichen Mißverständnissen. Insofern ist es sowohl für das Funktionieren des internen Diskussionsprozesses wie auch im Blick auf die inhaltlichen Grundprobleme dieser so variantenreichen methodologischen Denkweise für die nähere Zukunft notwendig, gleichsam als eine Art Minimalprogramm eine Systematik der verschiedenen Varianten zu versuchen. Der folgende dritte Teil entwickelt Perspektiven in diese Richtung.

Literatur

- APEL, K. O. u. a.: Hermeneutik und Ideologiekritik. Frankfurt/M. 1971.
- ARIES, PH.: L'histoire des mentalités. In: LE GOFF, J. (Ed.): La nouvelle histoire. Paris 1978, S. 402–423.
- BACHMAIR, G.: Unterrichtsanalyse. Verfahren und Fragestellungen zur Planung, Durchführung und Auswertung von Unterrichtsbeobachtungen. 1. Aufl. 1974; 4. Aufl. unter dem Titel: Handlungsorientierte Unterrichtsanalyse. Praxisnahe Anregungen für die Reflexion von Unterricht. Weinheim 1980.
- BOLLNOW, O. F.: Zur Frage nach der Objektivität der Geisteswissenschaften. In: OPPOLZER, S. (Hrsg.): Denkformen und Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft. Bd. 1. München 1966, S. 53–79.
- BRUMLIK, M.: Ist das Verstehen die Methode der Pädagogik? In: GARZ, D./KRAIMER, K. (Hrsg.): Brauchen wir andere Forschungsmethoden? Königstein 1983, S. 31–48.
- BUDE, H.: Text und soziale Realität. Zu der von Oevermann formulierten Konzeption einer „objektiven Hermeneutik“. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 2 (1982), S. 134–143.
- COOK, TH. D./REICHARD, CH. S. (Eds.): Qualitative and Quantitative Methods in Evaluation Research. Beverly Hills 1979.
- DANNER, H.: Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik. München 1979.
- DAWSON, J.: Validity in Qualitative Inquiry. Paper presented at the Annual Meeting of the AERA. San Francisco, April 1979.
- DRERUP, H.: Anwendungsprobleme der Erziehungswissenschaft. In: Bildungsforschung und Bildungspraxis 4 (1982), S. 154–170.
- ELLIOT, J.: Validating Case Studies. Paper presented at the Annual Conference of the British Educational Research Association, September 1980.
- FILSTEAD, W.: Using qualitative methods in evaluation research. An illustrative bibliography. In: Evaluation Review 5 (1981), S. 259–268.
- FISCHER, D. (Hrsg.): Fallstudien in der Pädagogik. Konstanz 1982.
- FOUCAULT, M.: Sexualität und Wahrheit. Frankfurt/M. 1977.
- FOX, G. T.: Did we really say influence Policy through Naturalistic Inquiry? Paper presented at the Annual Meeting of the AERA. Los Angeles 1981.
- FUCHS, W.: Möglichkeiten der biographischen Methode. In: NIETHAMMER, L. (Hrsg.): Lebenserfahrung und kollektives Gedächtnis. Frankfurt/M. 1980, S. 323–348.
- GUBA, E. G.: Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. In: Educational Communication and Technology Journal 29 (1981), S. 75–91.
- HUBERMAN, A. M./MILES, M. B.: Drawing Valid Meaning from Qualitative Data: Some Techniques of Data Reduction and Display. Prepared for the Symposium on Advances in the Analysis of Qualitative Data. AERA Meetings, March 1982.

- HUSCHKE-RHEIN, R. B.: Das Wissenschaftsverständnis in der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Dilthey, Litt, Nohl, Spranger. Stuttgart 1979.
- IGGERS, G. G.: Neue Geschichtswissenschaft. München 1978.
- KENNEDY, M. M.: Generalizing from single case studies. In: *Evaluation Quarterly* 3 (1977), S. 661–678.
- KOCKA, J.: Sozialgeschichte. Göttingen 1977.
- LAW, J.: Theories and methods in the sociology of science: An interpretive approach. In: *Social Science Information* 13 (1974), S. 163–172.
- LE COMPTE, M./GOETZ, J. P.: Problems of reliability and validity in ethnographic research. In: *Review of Educational Research* 52 (1982), S. 31–60.
- LOSER, F.: Konzepte und Verfahren der Unterrichtsforschung. München 1979.
- MOSER, H.: Probleme der Unterrichtsforschung. In: *Bildungsforschung und Bildungspraxis* 3 (1981), S. 269–276.
- MULHAUSER, F.: Ethnography and policymaking: The case of education. In: *Human Organization* 34 (1975), S. 311–315.
- PATTON, M. O.: *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills 1980.
- TAUSCH, R./TAUSCH, A. M.: Erziehungspsychologie. Psychologische Prozesse in Erziehung und Unterricht, 5. Aufl. 1970; 8. Aufl. unter dem Titel: Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person. Göttingen 1977.
- TERHART, E.: Interpretative Unterrichtsforschung. Stuttgart 1978.
- TERHART, E.: Schwierigkeiten (mit) der objektiven Hermeneutik. Eine Antwort auf Ulrich Oevermann. In: GARZ, D./KRAIMER, K. (Hrsg.): Brauchen wir andere Forschungsmethoden? Königstein 1983, S. 154–188.
- WALDENFELS, B. u. a. (Hrsg.): Phänomenologie und Marxismus. 4 Bände. Frankfurt/M. 1977 ff.
- WILSON, TH. P.: Qualitative „versus“ quantitative methods in social research: An essay on theory and method. In: ZENTRUM FÜR UMFRAGEN, METHODEN UND ANALYSEN E. V. (Hrsg.): Integration von Qualitativen und Quantitativen Forschungsansätzen. Mannheim 1981, S. 37–69.
- ZEDLER, P.: Erziehungswissenschaftliche Theoriebildung am Beginn der 80er Jahre – Problemstrukturen und Perspektiven. In: KÖNIG, E./ZEDLER, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme. Paderborn 1982, S. 266–289.
- ZEDLER, P.: Ausgangspunkte der Einbeziehung interpretativer Verfahren in die Bildungsplanung (unveröffentlichtes MS).

Ferner werden unveröffentlichte Manuskripte von BRUMLIK, HUSCHKE-RHEIN, MOSER, LIPPITZ, UHLE, TERHART und RADTKE zitiert.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Ewald Terhart, Stolbergstr. 11, 4400 Münster