

## **Eine „hermeneutische Wendung“ in der empirischen pädagogischen Forschung<sup>1</sup>**

---

### **1. „Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung“**

Vielleicht sollte ich vorab mögliche Ängste beruhigen: Es geht mir nicht um eine radikale Alternative zur empirischen Forschung, sondern – wie der Titel es ausdrücken soll – um eine Ergänzung, eine Erweiterung innerhalb der empirischen Forschung. Ich werde am Ende weniger für neue Methoden und Techniken plädieren, sondern für eine Haltung, einen Habitus, mit dem die üblichen Methoden verwendet werden sollten. Gleichwohl können sich daraus andere Prioritäten für die Verwendung von Methoden ergeben.

Ich möchte zunächst erinnern an die von Heinrich Roth (meinem Doktorvater) geforderte „realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung“ von 1962. Diese ist weitgehend rezipiert worden als Forderung nach einer „empirischen Wendung“ und gedeutet worden als eine radikale Absage an jede Form pädagogischer Reflexion, die damals als „geisteswissenschaftliche Pädagogik“ beherrschend gewesen war. Heinrich Roth war 1961 auf Vorschlag von Erich Weniger nach Göttingen berufen worden mit dem Ziel, Lehre und Forschung zu erweitern „etwa in Richtung dessen, was man als ‚empirische Pädagogik‘ oder ‚pädagogische Tatsachenforschung‘ zu bezeichnen pflegt“<sup>2</sup>. In der damaligen Philosophischen Fakultät wäre eine ‚nur‘ empirische Ausrichtung wohl auch gar nicht durchsetzbar gewesen.

Roth hat sich – nicht zuletzt nach den Anregungen, die er in den USA über eine an Demokratie orientierten Erziehung gesammelt hatte – sehr eindeutig positioniert: Die Zielsetzungen müssen Ausgangspunkt pädagogischer Reflexion und Forschung sein. Diese seien zu klären, aber es müsse auch „realistisch“ geprüft werden, was wie gelingen könne. Es ging ihm also nicht um eine Abwendung von philosophischer Reflexion. Vielmehr sollte das, was damals nicht nur in Göttingen als „Pädagogik“ etabliert war, ergänzt werden durch eine methodisch fundierte Empirie, wie sie sich in den Sozialwissenschaften und der Psychologie entwickelt hatte. Pädagogische Reflexion müsse weiterhin „more philosophorum“ betrieben werden, sie müsse allerdings durch „den Einbau erfahrungswissenschaftlicher Methoden in den hermeneutischen Zirkel ... dazu inauguriert [werden], Ideen in Erkenntnisse zu verwandeln...“<sup>3</sup>

In diesem Sinne ist eine Reflexion „more philosophorum“ als eine Besinnung darauf zu verstehen, wie ein empirischer Befund zu „verstehen“ ist. Wenn man die traditionelle Gegenüberstellung von „Verstehen“ und „Erklären“ aufgreifen möchte, dann ginge es also darum,

---

<sup>1</sup> Vortrag bei der AepF-Tagung in Bielefeld 2012

<sup>2</sup> Zitiert nach Heinz-Elmar Tenorth: Die „realistische Wendung“. Heinrich Roths Herausforderung der Erziehungswissenschaft. In: Margret Kraul, Jörg Schlömerkemper (Hg.): Bildungsforschung und Bildungspolitik – Heinrich Roth revisited. Die Deutsche Schule, 9. Beiheft, S. 107-123, S. 109

<sup>3</sup> Heinrich Roth 1967: Erziehungswissenschaft zwischen Psychologie und Soziologie. In: Heinrich Roth: Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung. Gesammelte Abhandlungen. Hg. von Hans Thiersch und Hans Tütken. Schroedel 1967, S. 127-138, zuerst in: Zeitschrift für Pädagogik, 6. Beiheft 1966, S. 75-84;

das, was man „erklären“ zu können glaubt, zu „verstehen“ oder anders gesagt, dass man sich nicht mit dem Messen und dem Feststellen von „Fakten“ zufrieden gibt, sondern danach fragt, welche Bedeutung sie für die theoretische Deutung und möglicherweise oder wünschenswerter Weise auch für pädagogisch praktisches Handeln haben könnte.

Zugleich ist dies mit kritischer Intention verbunden. Es ging Heinrich Roth ausdrücklich auch darum, Ideologie bzw. ideologische Elemente einer theoretischen Deutung oder eines konzeptionellen Entwurfs kritisch zu hinterfragen und mögliche ideologische Elemente zu identifizieren. Insofern ist der Bezug auf geisteswissenschaftliche Konzepte auch als Kritik an jener damals vorherrschenden Gestalt pädagogischer Reflexion zu verstehen, die für diese kritischen Aspekte keinen ausdrücklichen Begriff hatte.

Es ging Heinrich Roth also um eine Verbindung von kritisch-theoretischer Reflexion und konkret-empirischer Prüfung. Das eine wäre ihm ohne das andere als unzureichend erschienen.

In diesem Sinne verstehe ich meine Überlegungen nicht als Kritik an Heinrich Roth sondern als eine Kritik an der einseitigen Rezeption seiner Überlegungen. Ich vermute, dass die gegenwärtige Praxis empirischer pädagogischer Forschung nicht seine ungeteilte Zustimmung finden würde.

Eine Schwierigkeit in der Diskussion besteht nach meinem Eindruck darin, dass man missverstanden werden kann, wenn man das eine oder das andere Prinzip hervorhebt, die eine bestimmte Praxis kritisiert und entsprechende Vorschläge macht. Deshalb sei nochmals betont, dass mit „hermeneutische Wendung“ keine Abkehr von empirischer Forschung gemeint ist, sondern sozusagen ein entschiedenes „Sowohl als auch“, aber eben ein kritisch „Entschiedenenes“.

## 2. Hermeneutik und Empirie

Ich kann im Rahmen dieses Beitrags nicht eingehen auf die vielfältigen Verästelungen dessen, was man unter Hermeneutik oder auch unter Empirie verstehen kann. Die prinzipiell-konzeptionelle Unterscheidung hat seit Dilthey – also nach gut einem Jahrhundert – Tradition: „Die Natur erklären wir, das Seelenleben verstehen wir.“ Dies hat zu scharfen Abgrenzungen und häufig zu fast beleidigenden wechselseitigen Vorwürfen geführt: Empirie beschränke sich auf das vordergründig Messbare; Hermeneutik ergänze lediglich Deutungen durch neue Deutungen. Wohlmeinende Interpreten leiten aus der erkenntnistheoretischen Unterscheidung eine Arbeitsteilung ab, die sich auf jeweils andere Fragestellungen und methodische Zugänge bezieht und sich in den Stichworten „qualitativ“ versus „quantitativ“ ausdrückt. Die Gründung einer „Arbeitsgemeinschaft für empirische pädagogische Forschung“ hat diese Abgrenzung ja auch institutionell – und durchaus in wechselseitiger Distanzierung – deutlich gemacht.

Darauf kann und will ich hier nicht näher eingehen. Aufgreifen möchte ich aber die Frage, welche Bedeutung die kritische Selbstreflexion der Methoden und der Ergebnisse bei Hermeneutik und bei Empirie hat bzw. haben sollte. Beiden wird vorgeworfen, sie hätten kein Sensorium für Ideologie und sie würden sich im Grunde unkritisch zur Dienstmagd herrschender Verhältnisse machen (lassen). Erkenntnistheoretisch ist dies meines Erachtens aber nicht als

prinzipieller Vorwurf an die beiden Konzepte gerechtfertigt, sondern allenfalls als Kritik an einer häufig zu beobachtenden Praxis. Demgegenüber kann man als ein wesentliches Prinzip herausheben, dass in der Hermeneutik und in der Empirie die kritische Reflexion des Verfahrens und der Ergebnisse ein wesentliches Merkmal darstellen. Der häufig zitierte und fast ebenso häufig missverstandene „hermeneutische Zirkel“ zielt ja gerade nicht darauf, sich in „Zirkelschlüssen“ zu ergehen und lediglich nach Bestätigungen für das zu suchen, was man im Grunde vorher schon wusste oder sich auf den ersten Blick aufgedrängt hat. Dieses Missverständnis kommt leicht dadurch zustande, dass man sagt, das Vorverständnis oder die erste Deutung müsse durch eine weitere Betrachtung des Gegenstandes (meistens eines ‚klassischen‘ Textes) „vertieft“ werden. Aber wohin eine solche „Vertiefung“ führt, ist nicht durch methodische Verfahren zu sichern, sondern davon abhängig, mit welcher theoretisch geleiteten Intention und nicht zuletzt mit welchen politisch motivierten Erwartungen eine solche Analyse betrieben wird. Prinzipiell ist bedeutsam, in welchem Grade jemand seine Interpretation mit einer kritischen Haltung betreibt. Wer nur nach Bestätigungen sucht, wird kaum alternative Deutungen finden.

Ähnlich verhält es sich bei Forschung in empirischer Orientierung: Hier ist Kritik im Sinne des „kritischen Rationalismus“ (nach Karl Popper) prinzipiell Programm. Aber auch hier ist nicht gewährleistet, dass aus theoretischen Entwürfen auch Hypothesen abgeleitet werden, die in der empirischen Prüfung an der Realität scheitern können. Auch hier ist der kritische Impetus der Forschenden Voraussetzung für Rückfragen, die nicht nur bestätigen, was man im Grunde vorher gewusst hat.

Worum es mir dabei geht, ist Folgendes: Hermeneutik und Empirie können im Grunde als Varianten eines Paradigmas verstanden werden, das auf verschiedene Gegenstände und Fragestellungen bezogen werden kann und mit jeweils angemessenen Verfahren konkretisiert werden muss. Das grundlegende Muster, dass theoretische Entwürfe durch wiederholte kritische Rückfragen überprüft, erweitert oder auch verworfen werden müssen, macht es deshalb möglich, hermeneutische und empirische Konzepte bzw. qualitative und quantitative Verfahren nicht nur additiv miteinander zu verbinden, sondern produktiv aufeinander zu beziehen. Wie gesagt: Entscheidend ist dabei, wie stark die (selbst-) kritische Intention ausgeprägt ist. Und es ist bedeutsam, ob die gewählten Verfahren und die vorgeschlagenen Interpretationen so transparent dargestellt werden, dass sie kritisch nachvollzogen und beurteilt werden können.

Insofern kann hier der Begriff „Wendung“ missverständlich sein: Es geht – wie schon bei Heinrich Roths Plädoyer – nicht um eine Kehrtwendung, sondern wie beim „Wenden“ auf dem Segelkurs darum, sich dem einen Ziel gegen den Wind einmal so und einmal anders zu nähern. Es geht also nicht um eine ausschließende Alternative, sondern um eine Erweiterung, um Variation oder – wie ich vorschlage – um eine „Oszillieren“ zwischen verschiedenen Perspektiven und Verfahren.

### **3. Was kann man tun?**

Ich möchte im Folgenden ein paar Hinweise dazu geben, wie eine solche Intention bei empirisch statistischen Verfahren gefördert werden kann.

Hermeneutisches Verstehen bezieht sich – zum Beispiel im Sinne von Schleiermacher – darauf, dass jemand, der einen Satz formuliert, aus der Fülle möglicher Begriffe und syntakti-

scher Wendungen eine Auswahl getroffen hat, die man „grammatisch“ und „psychologisch“ rekonstruieren kann. Ähnlich verhält es sich mit Operationalisierungen: gemessen wird immer nur das, was aus der Fülle möglicher Aspekte einbezogen worden ist (die anschauliche Umschreibung, dass Intelligenz das ist, „was der Intelligenz-Test misst“ soll ja im Grunde auch kritisch gemeint sein). Auch wenn sich Operationalisierungen messtechnisch bewähren, sollte bei der Interpretation der Ergebnisse diese Verkürzung hermeneutisch reflektiert werden.

Ähnlich verhält es sich mit statistischen Kennwerten: schon die „zentrale Tendenz“, wie sie im Mittelwert oder im Medianwert oder im Modalwert ausgedrückt werden kann, stellt eine Verkürzung dar, die Folgen hat für die Deutung der Ergebnisse. (nebenbei: den Mittelpunkt einer Skala als theoretischen Wert zu bezeichnen, erschleicht eine anspruchsvolle Bedeutung, die meines Erachtens einem schlichten Messverfahren nicht zukommt). Hinterfragt werden sollten aber auch anspruchsvollere statistische Verfahren. Auch wenn mir vorgeworfen werden kann, ich hätte da etwas nicht richtig verstanden, erscheint es mir immer noch problematisch, „Varianz“ erklären zu wollen. Was zum Beispiel die „durchschnittliche quadrierte Abweichung von Intelligenzpunkten“ inhaltlich aussagen soll, sollte so transparent gemacht werden, dass man es nicht mit Streuung oder Variation verwechseln kann. (Die aufgeklärte Varianz ist nämlich deutlich geringer als die tatsächlich erklärbare Streuung – aber das wäre ein anderes Thema!).

In schriftlichen Befragungen werden die Daten in der Regel quantifiziert erhoben. Aber es handelt sich dennoch um Sprechakte. Wenn jemand sagt: der Aussage ABC stimme ich teilweise zu, dann könnte das in einem mündlichen Interview ähnlich gesagt worden sein. Man könnte also akribisch analysieren, wie eine Person bzw. die verschiedenen Personen das jeweilige Item aufgefasst haben können. Unterschiedliche „Lesarten“ können dann differenzierte Deutungen nahelegen.

Überhaupt scheint es mir prinzipiell sinnvoll, die Items einer Befragung oder auch die Aufgaben eines standardisierten Tests nicht nur in aggregierter Form zu verrechnen, sondern sie auch einzeln auszuwerten und miteinander zu vergleichen. Dies könnte insbesondere beim Vergleich verschiedener Teilgruppen oder verschiedener Erhebungssituationen oder in experimentellen Designs im Vorher-Nachher-Vergleich aufschlussreich sein.

So wie in einem hermeneutischen Zirkel ein „Text“ mit immer neuen, vertiefenden Fragestellungen analysiert werden soll, könnten auch quantifizierte Informationen im Sinne eines „empirischen Zirkels“ mehrfach ausgewertet, neu strukturiert und anders konfiguriert werden. Es könnte sogar sinnvoll sein, zu einem Aspekt, dessen Bedeutung sich nicht sogleich erschließt, weitere Daten zu erheben oder zusätzlich mündlich gezielt nach Hinweisen zur Interpretation zu befragen.

Die am häufigsten verwendeten statistischen Verfahren beziehen sich auf parametrisch verteilte Daten und die Analysen weisen in der Regel lediglich lineare Zusammenhänge auf. Die zugrunde liegende Annahme wird häufig gar nicht überprüft und Beziehungen nicht-lineare Art kommen nicht in den Blick. Deshalb sollte prinzipiell zum Beispiel geprüft werden, ob in grafischen Darstellungen unvermutete Konstellationen erkennbar werden können. Vorschläge zu einer solchen „explorativen Datenanalyse“ gibt es ja schon (vgl. Tukey 1977).

Statistische Analysen versuchen in der Regel, möglichst dominante Beziehungen aufzuweisen und allgemein gültige Aussagen zu formulieren. Aber auch bei einer noch so guten „Vari-

anzaufklärung“ und einem nahezu perfekten „goodness of fit“ bleibt ein unaufgeklärter Anteil, der häufig als „Fehler-Varianz“ gering geschätzt wird. Für ein tieferes Verständnis der untersuchten Phänomene und vor allem für Anregungen zum praktischen Handeln dürfte es hilfreich sein, gerade in diesen nicht dominanten Prozessen, in den „Residuen“, nachzuspüren. Es ist ja häufig gerade unbefriedigend, dass auf Wahrscheinlichkeitsaussagen beruhenden Empfehlungen in der Praxis nicht immer „funktionieren“. Deshalb wäre es hilfreich, gerade jene Bedingungen und Konstellationen erkennbar zu machen, unter denen sich etwas erwartungswidrig verhält.

In diesem Sinne kann es sinnvoll sein, bei der Entwicklung eines Fragebogens gerade solche Items aufzunehmen bzw. nicht auszusondern, die sich im ersten Probelauf als nicht trennscharf erweisen. Dies ist zwar messtheoretisch sinnvoll, aber die implizite Annahme einer Normalverteilung muss ja keineswegs den Verhältnissen in der Realität entsprechen. Gerade bei pädagogischen Fragestellungen kann es sinnvoll sein, jene Personen zu identifizieren und genauer in den Blick zu nehmen, die sich – im Sinne einer Normalverteilung – erwartungswidrig verhalten, also „Außenseiter“ („Outlier“).

Eine engere Verknüpfung quantitativer und qualitativer Daten wäre dann möglich, wenn neben schriftlich erhobenen Fragebogendaten auch Interviews mit einzelnen Personen geführt würden. Unter der Voraussetzung, dass diese Personen bereit sind, die (eventuell zugesicherte) Anonymität ihrer Fragebogendaten aufzulösen (was man natürlich mit Vorsicht einfädeln oder schon vorbereiten müsste), dann könnte man individuelle Abweichungs-Profile der Daten berechnen und dies mit Aussagen aus Interviews in Beziehung setzen. Da wird dann insbesondere bei abweichenden Fragebogen-Antworten erkennbar, wie dies („hermeneutisch“) zu verstehen ist. Umgekehrt können auf diese Weise einzelne Fallstudien in größeren Gruppen verortet werden.

Ein grundsätzliches Problem empirisch-analytischer Verfahren lässt sich in deren Grenzen kaum lösen: Die Frage, welche Folgerungen aus der Feststellung von „Tatsachen“ gezogen werden können, lässt sich anhand von Daten kaum beantworten. Es kann allzu leicht zu „naturalistischen Fehlschlüssen“ kommen. Die Frage nach dem „Sollen“ bedarf einer kritischen Reflexion der normativen Implikationen. Dazu müssen empirische Befunde auf historische Entwicklungen, auf situative Kontexte und systematische Zusammenhänge bezogen werden, die Detailbefunde müssen (wieder) auf das Ganze bezogen werden.<sup>4</sup> Man muss sich also auf das originäre Feld hermeneutischer und – sit venia verbo – „geisteswissenschaftlicher“ Provenienz begeben. Allerdings sollte dabei gerade das kritische Potenzial dieser Konzepte im Vordergrund stehen, damit ein vielleicht naives Vorverständnis und mögliche ideologische Unbewusstheiten transparent werden, die mit dem theoretischen Ansatz und dem Forschungs-Design verbunden gewesen sein können.

Die Frage nach Folgerungen für die Praxis ist bei pädagogischen Fragestellungen eigentlich und letztlich nur im Gespräch mit den „Betroffenen“ zu klären. Dies gilt natürlich selbst dann,

---

<sup>4</sup> Heinrich Roth formulierte es (1962) so: „... damit die Fakten in der Vereinzelung, die sie in der Forschung erfahren, nicht vorschnell zu Invarianten hypostasiert werden, sich nicht zu unabänderlichen Mächten, denen wir uns zu beugen hätten, aufblähen, bedarf es zentraler Begriffe, die aufs Ganze gehen, bedarf es eines prinzipiellen pädagogischen Denkens, das sich jederzeit über die Fakten hinauswagt und den Mut hat, dem Leben vorauszu-denken“ (1962, S. 488).

wenn man sich auf gemeinsame Zielvorstellungen berufen kann. Denn ob Vorschläge „realistisch“ sind und ob sie tatsächlich umgesetzt werden, dürfte wesentlich davon abhängen, in welchem Grad die Adressaten der Forschung sich mit den Befunden identifizieren können. Man wird von pädagogischen Akteuren – sei es in der Schule oder in anderen Bereichen – nicht erwarten können und im Grunde auch nicht erwarten wollen, dass sie sich quasi administrativ vorschreiben lassen, was sie im Sinne von „Intervention“ tun sollen. Forschungsergebnisse müssen also zum einen transparent nachvollziehbar, glaubwürdig und zumindest „wahrheitsscheinlich“ sein; zum anderen sollten sie auf verschiedene Konstellationen unterschiedlich bezogen werden können und dadurch situative Entscheidungen und ‚Abweichungen‘ geradezu herausfordern. Nur dann kann so etwas wie der „pädagogische Takt“ (im Sinne von Herbart) gestaltet werden. Und damit wäre eindeutig wieder eine hermeneutische Dimension angesprochen.

Eine Anmerkung möchte ich noch machen zu Vorschlägen und Konzepten, die qualitative und quantitative Ansätze miteinander verbinden (wollen). Der Ansatz der „Grounded Theory“<sup>5</sup> schlägt ja einen Umgang mit Daten vor, aus dem sich neue theoretische Entwürfe und Deutungen ergeben können. In ähnlicher Weise zielt „Design Based Research“<sup>6</sup> auf Entwicklungen, die über das hinausgehen, was in ein Forschungsprogramm eingegeben worden ist. Bei einer „Triangulation“<sup>7</sup> eine Fragestellung aus verschiedenen theoretischen Perspektiven und mit verschiedenen methodischen Verfahren differenziert unter die Lupe genommen werden und schließlich soll „Pädagogische Interventionsforschung“<sup>8</sup> die Distanz zwischen Theorie und Praxis überwinden. – Das geht alles in die Richtung dessen, was ich hier vorschlagen möchte, entscheidend ist es dabei nach meinem Verständnis allerdings, wie solche Prozesse verstanden und gehandhabt werden. Wenn es vor allem darum geht, die eingebrachte Sicht auf eine Fragestellung nur noch einmal durch einen zweiten Anlauf bestätigt zu bekommen, dann ist das kritische Potenzial des hermeneutischen Zirkels wie des Falsifikationsprinzips verschenkt. Insofern sei noch einmal daran erinnert, dass Heinrich Roth mit seiner Forderung nach einer „realistischen Wendung“ gerade nicht die „Realitäten“ bestätigt wissen wollte. Eine Forschung „more philosophorum“ sollte deren ideologische Implikationen aufdecken, das Statische überwinden und Perspektiven der Entwicklung aufzeigen. Es geht also nicht um Hermeneutik als solche, sondern um deren kritisches und konstruktives Potenzial!

Zum Schluss möchte ich noch einen pragmatischen Aspekt ansprechen: Wir sollten einmal überlegen, ob Forschungsergebnisse, die in der professionellen Praxis – z.B. in der Schule – bedeutsam werden sollen, wirksamer publiziert werden können. Nach meinem Eindruck kommen viele Befunde dort nicht an, weil kaum jemand bereit und in der Lage ist, die meist „dicken“ und in der Darstellung häufig nicht gerade einladenden Berichte zu lesen. Das Dilemma besteht wohl darin, dass Qualifikationsarbeiten sich in der Regel nicht an die Professi-

---

<sup>5</sup> Vgl.: *Breuer 2009*: Franz Breuer unter Mitarbeit von Barbara Dieris und Antje Lettau: Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. VS, 182 S., 19,90 €.

<sup>6</sup> Vgl. die einführende Darstellung bei: *Frank 2012*: Stephen Frank: eLearning und Kompetenzentwicklung. Ein unterrichtsorientiertes didaktisches Modell. Klinkhardt, 220 Seiten, ISBN 978-3-7815-1861-2, 16,90 €, S. 18-27

<sup>7</sup> *Flick 2011*: Uwe Flick: Triangulation. Eine Einführung. VS, 978-3-531-18125-7, 3., aktualisierte Aufl., zuerst 2004, 127 S., 14,95 €.

<sup>8</sup> Vgl. *Hascher/Schmitz 2010*: Tina Hascher, Bernhard Schmitz (Hg.): Pädagogische Interventionsforschung. Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen. Juventa, 291 S., 24,00 €.

on richten, sondern für Berufungskommissionen geschrieben werden. Aber vielleicht lässt sich doch eine Lösung finden, bei der sich die Fähigkeit, praxisbezogen und praxisrelevant zu forschen, zum Beispiel durch Berichte über entsprechende Beratungs- und Begleit-Prozesse dokumentieren lässt. Allerdings müssten auch Lehrerinnen und Lehrer entsprechende Kompetenzen in ihrer Berufswissenschaft erwerben und ihre Erwartungen an eine Forschung, die für ihre Arbeit relevant werden soll, deutlicher artikulieren und entsprechende Hilfestellungen einfordern. Dazu wäre es m.E. wünschenswert, ein Gremium zu bilden, das zwischen Wissenschaft und pädagogischer Praxis vermittelt, Fragestellungen an die Forschung formuliert und die Ergebnisse der Praxis wieder zugänglich macht.

Eine so kritisch und konstruktiv hermeneutisch geöffnete empirische Bildungsforschung hätte sicher gute Chancen, die Weiterentwicklung pädagogischer Praxis stärker zu befruchten.

vgl. *Schlömerkemper 2010*: Jörg Schlömerkemper: *Konzepte pädagogischer Forschung. Eine Einführung in Hermeneutik und Empirie*. Klinkhardt-UTB, 176 S., 17,90 €

Homepage: [www.jschloe.de](http://www.jschloe.de); Mail: [jschloe@t-online.de](mailto:jschloe@t-online.de)

Jörg Schlömerkemper, Dr.phil., Professor für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik an der Goethe-Universität Frankfurt a. M.; seit 2008 im Ruhestand