

Jörg Schlömerkemper

### **Die Bildungsforschung braucht eine „hermeneutische Wendung“!<sup>1</sup>**

Andreas Gruschka hat in einem Beitrag zur Tagung „Bildungsforschung 2020 – Herausforderungen und Perspektiven“ des BMBF in Berlin vom 29. bis 30.3.2012 (jüngst publiziert in <http://forum-kritische-paedagogik.de>) die – offenbar eher rhetorisch gemeinte – Frage gestellt, ob die „Empirische Bildungsforschung‘ am Ausgang ihrer Epoche“ stehe. In scharfer Kritik beschreibt er zunächst die anspruchsvolle Selbstdarstellung der empirischen Bildungsforschung, wie sie von Jürgen Baumert und Manfred Prenzel vorgetragen wurde. Es gehe ihm allerdings nicht darum, neue Feindbilder aufzubauen, sondern er möchte für einen konstruktiven Diskurs werben. Dafür sei es allerdings Voraussetzung, dass die zurzeit dominante Variante der Bildungsforschung ihre „Machtanmaßung“ aufgebe. Nicht zuletzt sei nur durch eine entsprechende Neuorientierung zu verhindern, dass die Wirkungsversprechungen jener Forschung als nicht einlösbar durchschaut werden. Immerhin sei in der Erziehungswissenschaft und vor allem auf Seiten der Praxis ein zunehmender Widerstand gegen diese Art von Forschung zu erkennen, deren Praxisrelevanz äußerst fraglich sei. Unterrichten sei als ein „hochkomplexer Vorgang“ zu verstehen, der „in der Produktion von Daten“ nicht angemessen erfasst werden könne. Als Alternative plädiert er für „gute exemplarisch ansetzende Fallstudien“, die sowohl in der Forschung wie in der Lehrerfortbildung einen höheren Stellenwert erlangen sollten.

Zweifellos hat die empirisch orientierte, vor allem von der Psychologie und der Psychometrik forcierte Forschung in jüngster Zeit einen Stellenwert bekommen, der geradezu als ein „Siegeszug“ verstanden werden kann. Es gibt an den Universitäten kaum eine Stellenausschreibung, in der nicht in irgendeiner Variante spezielle oder zumindest allgemeine Kompetenzen in „empirischer Bildungsforschung“ gefordert werden. Auf den Tagungen mit entsprechender Themenstellung versuchen zahlreiche junge Kolleginnen und Kollegen, mit manchmal sehr diffizil erscheinenden Fragestellungen ihre Kompetenzen „auf dem Markt“ zu präsentieren.

Gelegentlich wird diese Entwicklung darauf zurückgeführt, dass Heinrich Roth 1961 in seiner Göttinger Antrittsvorlesung eine „realistische Wendung in der pädagogischen Forschung“ gefordert hatte. Er hatte damit allerdings keineswegs eine Abkehr von hermeneutisch-geisteswissenschaftlichen Konzepten und Praktiken gemeint, sondern ausdrücklich gefordert, dass unter pädagogischer Perspektive empirische Befunde „more philosophorum“ gedeutet und bewertet werden müssten. Zwar sollten behauptete Merkmale und vermutete Beziehungen durch Operationalisierungen und andere nachprüfbar Verfahren über subjektive Eindrücke und intuitive Mutmaßungen hinausgehoben werden, aber spätestens dann sei es unerlässlich, quantifizierte Befunde in einen weiter greifenden Diskurs einzubringen.

Rezipiert wurde Roth allerdings überwiegend als jemand, der empirische Forschung an die Stelle der hermeneutischen hätte setzen wollen. Es wäre angesichts der jetzigen Situation sicherlich in seinem Sinne, gegen empiristische Verkürzungen, die sich mit bloßen Messergebnissen und/oder mehr oder weniger raffinierten statistischen Analysen zufriedengeben, eine neuerliche Wendung zu fordern. Man könnte sie analog zu der von ihm geforderten „empirischen“ Wendung als eine *hermeneutische Wendung in der empirischen Forschung* bezeichnen (vgl. Schlömerkemper 2010, S. 151 ff.). Wie bei der empirischen Wendung ginge es keineswegs darum, sich von dem einen weg und zum anderen hin

---

<sup>1</sup> In: <http://forum-kritische-paedagogik.de>

zu wenden, sondern um eine produktive Ergänzung: Empirische Befunde können erst dann im Sinne pädagogisch-professioneller Verantwortlichkeit wirksam werden, wenn ihre intentionale Bedeutung verstanden wird. Damit ist nicht gemeint, dass empirische Befunde zu Werturteilen oder politischen Entscheidungen verkürzt werden sollten, sondern es geht darum, für die professionelle und die gesellschaftlich-politische Kommunikation aufzuzeigen, welche intentionalen Implikationen mit empirischen Befunden verbunden sind und welche praktischen und ggf. politischen Entscheidungen getroffen werden sollten und welche Alternativen dafür aufgezeigt werden können. In diesem Sinne sollte das empirische Erklären so verstanden werden, dass Prozesse und Strukturen in ihren bedingenden Faktoren wie in den zu erwartenden Folgen so weit wie möglich transparent gemacht werden, damit der Diskurs über die aufgeworfenen Fragen rationaler geführt werden kann, als es ohne diese Forschungsergebnisse möglich wäre.

Ich würde also deutlicher, als ich es bei Andreas Gruschka wahrnehme, für ein methodologisches Wechselspiel zwischen ganzheitlicher Sicht und detaillierten Analysen plädieren. Eine phasenweise Arbeitsteilung ist ja durchaus sinnvoll, wenn die jeweils andere Ebene immer im Blick bleibt. Einerseits müssen immer wieder Details aus dem umfassenden Kontext herausgelöst werden, um sie quasi in einer Momentaufnahme analysieren zu können, aber diese Engführung muss in der Interpretation und bei der Suche nach Folgerungen wieder aufgehoben werden. Methodologisch geht es um das Verhältnis von interner und externer Validität. Die eine ist im Grunde nur für Details zu klären, die andere nur in Beziehung aller Aspekte zueinander.

Ich meine damit mehr als eine additive Ergänzung, nämlich eine unlösbare, im Grunde vom Anfang bis zum Ende eines Forschungsprozesse notwendige Verschränkung, für die mir der Begriff des *Oszillierens* geeignet erscheint. In einem ständigen Hin und Her oder einem Auf und Ab ist das Schwergewicht zu verlagern zwischen eher hermeneutischen und eher empirischen Orientierungen, zwischen quantitativem Messen und qualitativem Interpretieren, zwischen intuitivem Entwerfen und nüchtern-kritischem Prüfen.

Intersubjektiv verständigen können wir uns nur über Details, also einzelne, sehr konkrete Aussagen. Aber diese *Einzelaussagen* reichen nicht aus, um die Sinnstrukturen, die tiefer liegenden, latenten Bedeutungen menschlichen Handelns und dessen Komplexität zu erfassen und das Verhalten in seinen verschiedenen Dimensionen zu verstehen. Hier erreichen wir eine Grenze, an der intersubjektiv feststellbare Detailaussagen für verschiedene Personen aus verschiedenen Perspektiven etc. ganz verschiedene Bedeutungen haben. Aber solche, eher ganzheitlichen Bezüge bestimmen in der Regel unser alltägliches Verhalten. Und wenn wir dieses komplexe Verhalten verstehen wollen, dürfen wir uns nicht auf die Ebene intersubjektiver Eindeutigkeit beschränken.

Mit dem Stichwort des *Oszillierens* soll betont werden, dass man sich immer auf den anderen Pol hin bewegen sollte, wenn man sich auf der einen Seite befindet, dass man also immer im Bewusstsein halten sollte, dass die allgemeine Reflexion sich der empirischen Überprüfung stellen müssen und dass empirische Befunde unter der Frage nach dem Sollen reflektiert werden müssen. Das könnte sich darin ausdrücken, dass Ideen und Konzepte so formuliert werden, dass aus nominalen Umschreibungen reale oder gar operationale Definitionen werden können, dass Ideen und Begriffe nicht nur abstrakt erörtert werden, sondern z.B. durch Handlungen oder Situationen beschrieben werden, in denen sich das abstrakt Gemeinte konkret nachvollziehen lässt. Und es könnte darin deutlich werden, dass empirische Befunde wieder in den Kontext eingeordnet werden müssen, aus dem sie zum Zweck der genaueren Prüfung herausgelöst wurden. Wer sagt, was sein soll, wird im Diskurs erläutern müssen, was das konkret bedeuten kann, und wer auf Tatsachen verweist, wird erklären müssen, welche

Zielsetzungen er damit begründen oder rechtfertigen will. Kommunikation über pädagogische Sachverhalte muss zwischen normativen und faktischen Aussagen oszillieren, wenn Wissenschaft zu professioneller und öffentlicher Kommunikation einen hilfreichen Beitrag leisten will. Es geht also nicht allein um den wechselseitigen Respekt bisher einander fremder Forschungsrichtungen, sondern um eine effektive, qualitative Optimierung pädagogischer Forschung überhaupt.

Die Frage, wo ein solches Oszillieren seinen Anfang haben soll – ob erst das Ganze kommt und dann das Detail, oder ob es umgekehrt ist oder gar sein muss – ist m.E. müßig. Es gibt im Forschungsprozess Menschen, die – warum auch immer – zuerst nach dem einen oder dem anderen fragen, aber ohne das jeweils andere können sie letztlich nicht weit kommen. Wir brauchen deshalb Experten für das eine wie das andere, aber es wäre (und es ist schon ein Stück weit) fatal, wenn es nicht mehr gelingt, sich über die „einheimischen“ Begriffe zu verständigen, mit denen die zweifellos komplexen Prozesse dessen beschrieben werden können, was gemeinsame wissenschaftliche Fragestellung und gemeinsame pädagogische und nicht zuletzt auch politische Verantwortung sein und bleiben sollte.

P.S.: Ausführlicher sind meine Überlegungen hergeleitet in „Konzepte pädagogischer Forschung. Eine Einführung in Hermeneutik und Empirie“ (Klinkhardt-UTB 2010).

Jörg Schlömerkemper, Prof. für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik an der Goethe-Universität, Frankfurt am Main (seit 2008 im Ruhestand); Email: [jschloe@t-online.de](mailto:jschloe@t-online.de); Homepage: [www.jschloe.de](http://www.jschloe.de)