

Prolog

Hermeneutik im Zeichen einer *zweiten* »realistischen Wende«

Hermeneutik, Kasuistik und Fallverstehen spielen in der Erziehungswissenschaft eine besondere Rolle. Im Kontext dieser Disziplin nehmen diese Konzepte eine eigenständige Position ein. Als solche gehören sie in den methodischen und methodologischen Zusammenhang der Begründung und Herausbildung einer qualitativen oder interpretativen Forschungstradition derjenigen Wissenschaften, die die sinnstrukturierte und sinnkonstituierte Welt zum Gegenstand ihrer Betrachtung machen. Sie gehören erkenntnis- und forschungslogisch unter das gemeinsame Dach einer »sozialwissenschaftlichen Hermeneutik«. Ob wir es mit historischen, ethnologischen, soziologischen, kulturwissenschaftlichen oder erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen und Themen zu tun haben; wir sind immer mit einem Gegenstand konfrontiert, dessen Erkenntnis das Verstehensproblem aufwirft. Deshalb haben sich neben den so genannten quantitativen Methoden die so genannten qualitativen Methoden herausgebildet. Erstere widmen sich der Erfassung sozialer Tatsachen, der Feststellung der Häufigkeit ihres Auftretens und der Bestimmung statistischer Zusammenhänge des Auftretens unterschiedlicher Sachverhalte. Letztere zielen auf die sinnverstehende Erschließung der Phänomene der sozialen Welt. Sie wollen die Sinnzusammenhänge, entlang derer sich soziales Handeln strukturiert, rekonstruieren.

Diese forschungsmethodologische Unterscheidung, die sich vor allem in den Sozialwissenschaften gebildet hat, lässt sich auch in der Erziehungswissenschaft beobachten. Das kann nicht verwundern. Denn sowohl erkenntnislogisch als auch methodisch stellen sich hier (wie da) dieselben Probleme. Aus methodologischer Perspektive ist die erziehungswissenschaftliche Forschungssituation keine andere als die sozialwissenschaftliche. Auch hier können wir danach unterscheiden, ob die Tatsachen, die im

Kontext der Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtsprozesse feststellbar sind, einer quantitativen oder einer qualitativen Erforschung unterzogen werden. Und die methodischen Operationen, die jeweils zur Anwendung kommen, sind keine anderen als diejenigen, die wir in sozialwissenschaftlichen oder psychologischen Nachbardisziplinen antreffen.

Gleichwohl steht die Methodendebatte der Erziehungswissenschaft der letzten 60 Jahre unter anderen Vorzeichen. Der Entwicklung qualitativer Methoden, die in den 1960er, 1970er und 1980er Jahren erfolgt, steht die Erziehungswissenschaft passiv, unbeteiligt und häufig sogar desinteressiert gegenüber. Erst in den letzten 30 Jahren entwickelt sich ein hermeneutisches, verstehendes oder interpretatives Forschungsverständnis auf der Basis eines wirklichkeitswissenschaftlichen Forschungsprogramms. Wenn aber die erkenntnislogische Situation der Erziehungswissenschaft keine speziellen Probleme aufweist, worauf beruht dann ihre verspätete oder nachträgliche Methodenentwicklung?

Es sind nicht forschungsimmanente Gründe, die für diese Situation verantwortlich sind. Es ist vielmehr das Interesse der Disziplin selbst, das zu dieser bemerkenswerten Lage führt. Die Pädagogik als universitäre Disziplin formiert sich nicht entlang einem ihr eigenen Erkenntnis- und Forschungsinteresse, sondern entlang einem pädagogisch praktischen und zugleich normativen Interesse. Es geht ihr auch und vor allem darum, der pädagogischen Praxis – vor allem der pädagogisch unterrichtlichen Praxis des Lehrers – Orientierungen bereitzustellen und darum, die Frage nach der guten und richtigen pädagogischen Praxis systematisch aufzuwerfen und zu beantworten. Das Zentrum ihrer Zuständigkeit sieht diese Pädagogik in *handlungspraktischen* und *normativen* Ansprüchen.

Daraus entsteht innerdisziplinär ein Problem des wissenschaftlichen Selbstverständnisses, das sich leicht an den konkurrierenden Bezeichnungen »Pädagogik« und »Erziehungswissenschaft« ablesen lässt und in das die Frage eines hermeneutischen und kasuistischen methodischen Selbstverständnisses, die uns hier interessiert, unmittelbar involviert ist. Die Differenz der beiden Bezeichnungen besteht darin, dass mit dem Terminus *Erziehungswissenschaft* weder ein pädagogisch praktischer noch ein normativer Anspruch reklamiert wird. Fragen der Geltung von wissenschaftlichen Aussagen sind damit abgekoppelt von der Frage der wünschenswerten erzieherischen Praxis und der Frage der (berufspraktischen)

Realisierung eines als wünschenswert formulierten Zustands. Die Fragen, die die Erziehungswissenschaft aufzuwerfen und zu beantworten beansprucht, stehen auf einem anderen Blatt als die ethischen, normativen oder praktischen Fragen, die im Zentrum des pädagogischen Interesses stehen.⁴

Das Problem, vor das uns die beiden Bezeichnungen stellen, lässt sich entlang einer Begriffsklärung, die Emile Durkheim vorgenommen hat, erläutern. Er unterscheidet zwischen »pädagogischer Kunst«, »Pädagogik« und »Wissenschaft der Erziehung«. Dem erziehungspraktischen Können ist die Welt der erziehungsrelevanten Ideen und Ideensysteme gegenübergestellt (Pädagogik). Davon unterscheidet Durkheim wiederum die wissenschaftliche Betrachtung der Erziehungswirklichkeit (vgl. Durkheim 1902/03, 57 f.⁵). Die entscheidende Implikation dieser begrifflichen Differenzierung betrifft den Aspekt der Nichtüberführbarkeit. Auf je andere Weise beziehen sich Kunst, Pädagogik und Erziehungswissenschaft auf denselben Gegenstand. Sowenig dabei die pädagogischen Ideen mit der praktischen Handlungskompetenz gleichgesetzt werden dürfen, so verfehlt wäre es, in der Pädagogik die Wissenschaft der Erziehung zu sehen. Diese wissenschaftssystematische Trennung ist umso bedeutsamer, als die Pädagogik

4 Bemerkenswert ist dabei, dass diese Zweiteilung der Bezeichnung sich hartnäckig erhält: »Wenn man sich die Namen der einschlägigen Institute und Fachbereiche an den deutschen Universitäten anschaut, findet man in bunter Abwechslung beide Bezeichnungen. Es gibt Institute für Erziehungswissenschaft wie Institute für Pädagogik, pädagogische Seminare, erziehungswissenschaftliche Seminare, Fachbereiche und Fakultäten für Pädagogik wie für Erziehungswissenschaft. Auf das, was in diesen Institutionen gelehrt und geforscht wird, hat der Name keinerlei Einfluss. Umgekehrt sind auch keine Rückschlüsse aus dem Namen zulässig, etwa derart, dass in einem Institut für Pädagogik etwa praxisnäher gelehrt wird« (Lenzen 1994, 13 f.). Hinzuzufügen ist, dass es mittlerweile neben der »Zeitschrift für Pädagogik« eine »Zeitschrift für Erziehungswissenschaft« gibt. Die Reihe »Grundriss«, in der dieses Buch erscheint, hieß ursprünglich »Grundriss der Pädagogik« und nun »Grundrisse der Erziehungswissenschaft«. Lenzen hat wohl Recht, wenn er sagt, die unterschiedliche Namensgebung erlaube keine verlässlichen Rückschlüsse auf die unter dem jeweiligen Namen anzutreffende Form wissenschaftlicher Arbeit. Gleichwohl zwingt die terminologische Alternative zu Benennungsentscheidungen, die in der Tendenz einen je unterschiedlichen *Anspruch* markieren.

5 Eine ähnliche Unterscheidung nimmt Erich Weniger vor. Er spricht von Theorie ersten, zweiten und dritten Grades. Vgl. Weniger (1929).

gogik als »System von Ideen« der erziehungswissenschaftlichen Theorie gleichsam zum Verwecheln ähnlich sieht. Die Differenz sieht Durkheim darin, dass die erziehungswissenschaftliche Betrachtung keinen praktischen Einfluss auf die Erziehungswirklichkeit nehmen will.

Von geradezu paradigmatischer Bedeutung wird die Unterscheidung zwischen Pädagogik und Erziehungswissenschaft im Rahmen der von Heinrich Roth so bezeichneten »realistischen Wendung« (Roth 1962). Die Disziplin soll ihr Selbstverständnis ändern: sie soll den Weg von der »Pädagogik zur Erziehungswissenschaft«, so der prononcierte Titel einer grundlegenden Programmschrift von Wolfgang Brezinka, beschreiten. Die Auseinandersetzung mit Erziehungsfragen soll jenen Weg einschlagen, den die anderen Disziplinen schon längst gegangen sind; den der Verwissenschaftlichung.⁶ Pädagogik enthält »...von dem, was zu einer Wissenschaft gehört, zu wenig und von anderem, was nicht dazu gehört, zuviel...« (Brezinka 1971, 7). Das pädagogische Wissenschaftlichkeitsdefizit, das in ihrer praktisch-normativen Orientierung liegt, gilt es zu beseitigen. Erziehungswissenschaft soll sich nicht mehr damit begnügen, Reflexionen und Anleitungen zur praktischen Ausübung der pädagogischen Kunst vorzunehmen und ethisch-normative Systeme einer idealen pädagogischen Praxis zu formulieren. Sie will auch einen Beitrag zur *Erforschung* der pädagogischen Wirklichkeit leisten.

Das bis hierhin skizzierte Verwissenschaftlichungsprogramm ist an sich *methodologisch-paradigmatisch* indifferent. Es besagt zunächst ja lediglich, dass Geltungsfragen ins Zentrum der Betrachtung der Realität pädagogischer Praxis rücken sollen. Diesem Anspruch folgen sowohl die quantitative als auch die qualitative Forschungslogik. Tatsächlich aber vollzieht sich die »realistische Wendung« als »positivistische«. Sie vollzieht sich methodisch im Kontext quantitativer Verfahren. Das ist insofern nicht überraschend, als sich darin die Methodensituation, wie sie in Soziologie und Psychologie zu beobachten ist, reproduziert. Und gerade die Orientierung an diesen beiden Disziplinen (vgl. Roth 1966) bedeutet auch eine Orientierung an dem dort dominanten tatsachenwissenschaftlichen For-

6 Die Programmatik erinnert an Comtes fast eineinhalb Jahrhunderte vorher erhobene Forderung, die Soziologie möge »positiv« werden. Vgl. das folgende Kapitel.

schungsverständnis. Es zielt auf die Erfassung von Wirklichkeit in Kategorien von kausal-deduktiven Wenn-Dann-Hypothesen. Qualitative Verfahren befinden sich demgegenüber in einer eher marginalen Position.

Durch die Gegenüberstellung von Erziehungswissenschaft und Pädagogik erhält die Verwissenschaftlichungsbewegung allerdings eine besondere, methodologisch folgenreiche Pointe. Die Positivierung, die die neue Erziehungswissenschaft anstrebt, richtet sich explizit gegen die Tradition einer geisteswissenschaftlichen, *hermeneutischen* Pädagogik. So wird Hermeneutik den normativen, praktischen Interessen der Pädagogik zugeschlagen und dabei ihr empirisch methodisches Potenzial verkannt. Im Gegenzug gelingt es der geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Tradition der Pädagogik nicht, ein überzeugendes hermeneutisches Forschungsverständnis zu entwickeln. Sie schließt sich nicht den methodischen Entwicklungen einer qualitativen Methodik an, sondern sucht das hermeneutische Denken an die Eigenständigkeit eines ethisch gestimmten pädagogischen Denkens zu binden. Dieses wechselseitige »Arbeitsbündnis«, das die alte Pädagogik und die neue Erziehungswissenschaft eingehen, versperrt der Entwicklung eines hermeneutischen, wirklichkeitswissenschaftlichen Forschungsverständnisses den Weg. Das soll an einigen wichtigen Schriften im Folgenden gezeigt und erläutert werden.

Für die Logik der Positionierung eines erziehungswissenschaftlichen gegenüber einem pädagogischen Selbstverständnis ist Wolfgang Brezinka Programmschrift »Von der Erziehungswissenschaft zur Pädagogik« grundlegend. Brezinka knüpft hier an Durkheims Unterscheidung zwischen pädagogischer Kunst, Pädagogik als Erziehungslehre und Erziehungswissenschaft an. Ihren Wissenschaftscharakter erhält die Erziehungswissenschaft gegenüber der Pädagogik dadurch, dass sie darauf verzichtet, eine Erziehungslehre zu sein. Als Tatsachenwissenschaft beschränkt sie sich auf die Erkenntnis der Gegebenheiten (vgl. Brezinka 1971, 25 f.⁷). Und genau dieses Argument wendet er gegen die geisteswissenschaftliche Pädagogik. Sie folge einem Selbstverständnis, das »weniger zur Erforschung der Realität als zur ›Sollensbestimmung‹⁸ und zur ›Mitge-

7 Brezinka beruft sich dabei u. a. auf Rudolf Lochner (1934).

8 Theodor Litt (1949, 104).

staltung⁹« sich verpflichte und seine Grundform als »Philosophieren in der praktischen Situation«¹⁰ begreife (vgl. Brezinka 1971, 1 ff.). Die geisteswissenschaftliche Pädagogik sei eine »Praktische Pädagogik« (Brezinka 1971, 190 ff.). In Übereinstimmung zu Durkheim bezweifelt Brezinka nun keineswegs die Bedeutung und Notwendigkeit einer solchen »Praktischen Pädagogik«. Er will sie nur nicht als *Erziehungswissenschaft* gelten lassen.¹¹ Die Nüchternheit einer tatsachenwissenschaftlichen, (gesetztes-) hypothesenüberprüfenden »positivistischen« Forschung scheint geradezu als Erlösung von einer normativ orientierten und praktisch engagierten Pädagogik empfunden zu werden.

Dieses Plädoyer für eine sich von pädagogisch-praktischen und normativen Ansprüchen befreiende Erziehungswissenschaft trifft auch den hermeneutischen Methodenanspruch. Die Verwissenschaftlichung besteht eben darin, »Erziehung als Tatsache zu *beschreiben* und zu erklären« (Brezinka 1974, 54), wobei unter erklären verstanden wird, »Gesetzmäßigkeiten zu entdecken« (Brezinka 1974, 65). Erst eine positivistisch-gesetzeswissenschaftliche, subsumierende und quantifizierende Erforschung der Tatsachen der Erziehung vermag es, dem Normativitätsproblem zu entgehen. Nur eine solche Forschung ist dazu in der Lage, Fragen der Geltung von Fragen des »Seinsollens« zu sondern. Sie erst leistet die Emanzipation zur Erziehungswissenschaft gegenüber den normativ-praktischen Ansprüchen und Forderungen der Pädagogik.

Damit wird das hermeneutische Forschungsverständnis ins Abseits gedrängt. Der Umstand, dass das hermeneutische Programm im Kontext geisteswissenschaftlicher Pädagogik immer auch normativ gerichtet und nicht entschieden als *empirisches* Forschungsparadigma in Anschlag gebracht ist, wird ihm nun zum Verhängnis. Brezinkas Ausführungen sind von heftigen Attacken gegen die hermeneutischen Ansätze von Wilhelm

9 Wilhelm Flitner (1966, 200).

10 Wilhelm Flitner (1966, 19).

11 Insofern ist der von Brezinka gewählte Titel, Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, irreführend. Er suggeriert nämlich die Transformation der Pädagogik in eine Erziehungswissenschaft. Tatsächlich ist es aber das Anliegen Brezinkas, eine erkenntnis- und handlungslogische Differenzierung von Pädagogik und Erziehungswissenschaft zu begründen. Die Differenzierung als solche ist kaum zu kritisieren.

Flitner und Otto Bollnow durchzogen. Ist dort das hermeneutisch verstehende Anliegen noch eng an ein praktisches Anliegen gekoppelt, so will Brezinka damit aufräumen. Schlägt Bollnow beispielsweise ganz in Übereinstimmung zu einem heute völlig selbstverständlichen hermeneutischen Forschungsstil vor, »Gebilde der Erziehungswirklichkeit als einen ›Text‹ auszuliegen (Bollnow 1964, 228), so ist Brezinka, ganz geblendet von dem von Bollnow vertretenen Anspruch, aus der hermeneutischen Wirklichkeitsauslegung eine Beurteilung und Bewertung der Wirklichkeit abzuleiten, gar nicht in der Lage, die Potenziale einer wirklichkeitswissenschaftlichen Wende dieser hermeneutischen Konzeption zu sehen, aufzunehmen und zu würdigen (vgl. Brezinka 1974, 174). Brezinka schüttet das Kind mit dem Bade aus. Schutz gegen den unwissenschaftlichen Anspruch normativer Setzungen kann nur eine Forschung leisten, die sich von der verdächtig gewordenen Hermeneutik lossagt und sich darauf beschränkt, »Erziehung als Tatsache zu *beschreiben* und zu *erklären*« (Brezinka 1974, 54). Und um das pädagogisch-hermeneutische Gespenst zu bannen, wird die Hermeneutik dorthin verwiesen, wo ihr angestammtes Terrain vermutet wird: als »philologische Hermeneutik« soll sie sich mit den »in den Quellen überlieferten Aussagen« beschäftigen (vgl. Brezinka 1971, 103). Hermeneutik soll zurück zur Skriptualität.

Gleichzeitig werden die wissenschaftstheoretischen Implikationen einer philosophischen Hermeneutik durchaus in Rechnung gestellt. Die erziehungswissenschaftliche Forschung hat es mit einem Gegenstand zu tun, der immer schon interpretiert ist. Die Welt der Erziehungstatsachen, der sich die Wissenschaft zuwendet, ist eine immer schon verstandene, gedeutete, interpretierte Welt. Sie hat es nie mit sinn- und bedeutungslosen Tatsachen zu tun. Deshalb wäre es von vornherein naiv, Prozesse des Verstehens, Deutens und Auslegens auszusperren. Aber statt an die Sinnkonstituiertheit der sozialen Welt *methodisch* und *forschungslogisch* anzuknüpfen, erhält die Hermeneutik einen »ehrenhaften«, aber methodisch und forschungslogisch *unverbindlichen* Stellenwert: »Interpretation wird als eine wichtige wissenschaftliche Aktivität anerkannt« (Brezinka 1971, 135). Aber die *Wissenschaftlichkeit* der erziehungswissenschaftlichen Forschung erweist sich nicht an ihr. So wird die Hermeneutik durch die »realistische Wende« ihres Forschungsanspruchs beraubt.

Die arbeitsteilige Logik dieser Argumentation besteht darin, dass die tatsachenwissenschaftliche Nüchternheit der Erziehungswissenschaft dem Normativitäts- und Verstehensproblem dadurch entgehen kann, dass beide an die Pädagogik delegiert werden. Diese hat nun den schwarzen Peter. Mit Max Weber gesprochen: das Werturteilsproblem (vgl. Weber 1917) löst die programmatisch neu konzipierte Erziehungswissenschaft, indem sie es der Pädagogik überlässt. Die »Verwandlung der Pädagogik in eine Erfahrungswissenschaft« soll sich dabei explizit *gegen* die hermeneutische Tradition im Kontext der Pädagogik vollziehen. »Pädagogik als Erziehungswissenschaft ist dann nicht mehr nur [!] die Hermeneutik von Texten« (Roth 1966, 75). Das ambitionierte Projekt einer wissenschaftlichen Neugründung der Disziplin weiß um seine hermeneutische Vergangenheit. Und die soll durchaus gewürdigt werden. Aber sie will sich zugleich von ihr lösen. Deshalb entschließt sie sich, die Hermeneutik aufs Altenteil einer interpretativen Begleitung des eigentlich empirischen Forschungsprogramms zu setzen. Sie wird zur geduldeten, mehr oder weniger geschätzten Begleitmusik der positivistischen Verwissenschaftlichungsambitionen.

Methodologisch hat dem die geisteswissenschaftliche, hermeneutisch orientierte Pädagogik kaum etwas entgegensetzen. Im Fokus ihres Selbstverständnisses stehen tatsächlich pädagogisch-handlungspraktische und normative Ansprüche. Von vornherein nimmt sie in Anspruch, »réflexion engagée« zu sein: ein gegenüber der Erziehungspraxis »verantwortliches Denken« (W. Flitner 1966, 23). Das geisteswissenschaftliche Erbe, aus dem heraus Wilhelm Flitner das »Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft« postuliert, impliziert eine unmittelbare ethische Bindung an die pädagogische Praxis. Gerade für die *hermeneutisch-pragmatische Pädagogik*, die Flitner zwischen der empirisch-tatsachenwissenschaftlichen und der philosophisch-ethischen Betrachtung ansiedelt, ist der Begriff der praktischen Verantwortung von zentraler Bedeutung: »Zwischen den Tatbeständen, auf welche die Empiriker blicken, und jenen, die durch die Wertphilosophie oder durch theologische oder politische Normierung gestützt scheinen, befindet sich eine *Zwischenwelt*, in der das erzieherische Geschehen mit seiner Verantwortung liegt. An dieser Stelle beginnt die selbständige Besinnung und Forschung der wissenschaftlichen Pädagogik« (Flitner 1966, 30).

Wir sehen hier zwar eine deutliche Tendenz einer hermeneutischen Hinwendung zu der Erziehungswirklichkeit: »Das Gewährwerden der realen Sinngehalte in einer gegebenen historischen Situation und die Analyse der in dieser Lage pädagogisch wirkenden Strukturen wird ihr [der wissenschaftlich hermeneutischen Pädagogik; A.W.] Thema« (Flitner 1966, 30). Aber weder folgt aus dieser hermeneutischen Wissenschaftsauffassung der Pädagogik ein konturiertes Forschungsprogramm einer empirischen Hermeneutik, noch macht die geisteswissenschaftlich-hermeneutische Pädagogik sich erkenntnislogisch frei von den vorwissenschaftlichen Prämissen einer pädagogisch-praktischen Verantwortlichkeit. Ihr Selbstverständnis gründet sich letztlich nicht auf einem Erkenntnisanspruch, sondern »ihr wesentlicher Ertrag ist die *wissenschaftliche pädagogische Bildung*« (Flitner 1966, 43).¹²

Diese in der geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Tradition pädagogischen Denkens angelegte Forschungs- und Methodenferne, die einhergeht mit einem von einem objektiven Erkenntnisanspruch ungeschiedenen pädagogisch-praktischen Anspruch – nichts anderes besagt ja die Formel von der *réflexion engagée* –, setzt sie dem Verdacht der »Unwissenschaftlichkeit« aus. Sie entwickelt keine empirisch-wirklichkeitswissenschaftlichen Forschungsverfahren und -methoden (und will dies wohl auch nicht) und sie geht nicht auf Distanz zu ihrem Gegenstand (und will dies wohl auch nicht).

Zugleich wird damit eine *Gegenüberstellung* empirischer und hermeneutischer Methoden und Verfahren akzeptiert und festgeschrieben, die bis heute noch nicht vollständig überwunden ist.¹³ Eine Forschungsorientierung, die eine hermeneutische Rekonstruktion der empirisch vorfindlichen Erziehungswirklichkeit anstrebt, bildet sich nicht aus. Der Empiriesanspruch wird der quantitativen Forschung überlassen. Das ist deshalb besonders bemerkenswert, weil sich auch die hermeneutisch geisteswissenschaftliche Pädagogik in methodischem Zugzwang sieht. Sie kann die Ambitionen und Ergebnisse der tatsachenwissenschaftlichen Erziehungswissenschaft nicht ignorieren. So fehlt es durchaus nicht an Versuchen

12 Ähnlich auch Nohl, Weniger und Bollnow. Eine ausführliche Übersicht zur »Hermeneutischen Pädagogik« gibt Renate Broecken (1975).

13 Dazu ausführlich Kapitel 2 (► Kap. 2).

einer forschungsbezogenen Neuorientierung. Diese erfolgt unter der vielversprechenden programmatischen Formel einer »Hermeneutik der Erziehungswirklichkeit«¹⁴.

Christoph Lüth hat in einer profunden und überzeugenden Analyse die Grundmotive dieser »Hermeneutik der Erziehungswirklichkeit« herausgearbeitet.¹⁵ Dabei darf durchaus in Rechnung gestellt werden, dass das Interesse an der Erziehungswirklichkeit, d.h. an dem naturwüchsigen Ablauf von Bildungs-, Erziehungs- und Sozialisationsprozessen als solches gegeben ist. Es besteht eine grundsätzliche »Nähe zum Feld«. Aber gerade der hermeneutische Anspruch scheint der eigenständigen Entwicklung einer wirklichkeitswissenschaftlichen Methodologie im Wege zu stehen. Im Wesentlichen geht es dieser »Hermeneutik der Erziehungswirklichkeit« um eine Selbstpositionierung zur empirisch quantitativen erziehungswissenschaftlichen Forschung. Dabei kommt es zu einer eigentümlich »wirklichkeitsfernen« Zuständigkeitskonzeption hermeneutischer Analyse. Die hermeneutische Operation der Sinnauslegung bleibt forschungsabstinent. Die *nicht-empirische* Hermeneutik bezieht ihr Selbstverständnis einerseits aus der skriptualen Tradition, die sich in einem philologischen, ideengeschichtlichen und ideologiekritischen Interesse Ausdruck verschafft. Andererseits tritt sie gleichsam in eine hermeneutische Hilfsfunktion gegenüber der eigentlich als empirisch angesehenen und akzeptierten Forschung. Hermeneutik kann helfen, die Fragen der empirischen Forschung vorzubereiten und ihre Ergebnisse zu interpretieren. Sie soll dazu dienen, die nichthermeneutischen Prozeduren des empirischen Forschungsprozesses sinnauslegend zu begleiten. Und das heißt vor allem: die Hermeneutik soll im Prozess empirisch quantitativer Sozialforschung *hypothesengenerierend* und *ergebnisinterpretierend* mitwirken. Die forschungslogische Triftigkeit hypothesenüberprüfender Verfahren¹⁶ wird dabei grundsätzlich akzeptiert. Verkürzt, aber pointiert: Die Welt der Erziehungswirklichkeit soll tatsachenwissenschaftlich vermessen werden. Aber die Frage, was in welcher Hinsicht vermessen wird, und die Frage der

14 Grundlegende Texte dazu in Röhrs (Hrsg. 1964).

15 Vgl. zum Folgenden: Lüth (1976). Lüth betrachtet insbesondere den Publikationszeitraum zwischen 1950 und 1973.

16 Zu diesem Begriff und zur Kritik: Bohnsack (1999).