Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 6 (1984)

Heft: 1

Rubrik: Kontrovers

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 15.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

KONTROVERS

Bei schönen Kleidern fragt man nicht nach ihrer « Tragbarkeit »

Kritische Bemerkungen zum Entwurf von Erich Ramseier.

Bedenken gegenüber einem Evaluationskonzept anzubringen, das sich selbst als Wunschvorstellung charakterisiert, bringt einige Schwierigkeiten. Alle Einwände können auf der Basis eines derart weitgefächerten Entwurfs, wie ihn die Arbeit Ramseiers darstellt, leicht entkräftet werden; irgendwie ist alles mitbedacht. Und doch bleibt mir ein ungutes Gefühl, soll ich die vorgeschlagene Konzeption als Alternative annehmen, obwohl mir vieles in der Argumentation Ramseiers sehr plausibel erscheint. Ich konnte als Leser mitdenken, bin in vielem auch mitgegangen - und habe dabei fast unbemerkt die schwindelnde Höhe der « idiographisch-systematischen Konzeption » erreicht. Von diesem Standort aus fällt mir aber die Vorstellung, wie das praktisch zu realisieren sei, nicht leicht. Sind es diese Höhen, nach denen die gegenwärtige Situation der Bildungsforschung verlangt?

Ich möchte im folgenden meine Einwände in drei Fragen gliedern - und damit auch andeuten, dass ich nicht einfach um bessere Antworten weiss.

1. Ist es ein Charakteristikum von Evaluationskonzepten, dass sie so oft globale und kaum realisierbare Ansprüche in die Welt setzen?
2. Ist es ein Fehler ihrer Vertreter oder mangelnde Rezeption, dass die handlungsorientierten Evaluationskonzepte derart verkürzt erscheinen?
3. Ist es mehr als Wunschdenken, eine Integration von quantitativen und qualitativen Verfahren zu postulieren?

Zum ersten: Viele Evaluationskonzepte zeichnen sich durch einen sehr hohen Anspruch in Bezug auf die theoretische Fundierung, die Stimmigkeit des Gesamtkonzepts und den umfassenden Einbezug von allen möglichen Einflussgrössen aus. Diesem Generalanspruch zu Anfang stehen dann in der Praxis allzu oft Evaluationsaktivitäten gegenüber, die - durch Zeit - und Geldmangel bedingt - einen eher zufälligen Auszug aus dem beabsichtigten Konzept ergeben. Was gross entworfen wurde, ist nicht selten in der Realisierung um viele Nummern kleiner. Eine Evaluationstrategie, die nicht selbst *innerhalb* ihres Konzepts Wege und Mittel aufzeigt, wie es zu einer verantworteten Reduktion der Aktivitäten kommen kann, ist für mich nach den Erfahrungen mit eigener und fremder Evaluation keine gute Empfehlung mehr. Hier genügen m.E. die von Ramseier angedeuteten Möglichkeiten (z.B. die Einbettung in den Rahmen einer Schultheorie, die Forderung nach « selektiver Problembearbeitung » oder die « gemeinsam vorgenommene Eingrenzung der Arbeitskapazität ») in keiner Weise. Sie lösen die evaluationsspezifischen Reduktionsprobleme kaum. Solange die Forderung nach einer umfassenden Evaluation - wie sie von Ramseier mit den fünf Kriterien umrissen wird - in dieser Breite bestehen bleibt, sehe ich schlecht wie eine

Reduktion erfolgen kann, ohne dass der erhobene «systematische» Anspruch unrealisierbar wird.

In der Evaluationsdiskussion müssten wir davon wegkommen, konzeptuelle Ansprüche zu stellen, die unter den realen Bedingungen der Forschungssituation auch in günstigen Fällen nicht einzulösen sind. Was not tut, sind Konzepte, die bereits im Entwurf einigermassen massgeschneidert sind und nicht eine ganze Mode-Kollektion umfassen.

Zum zweiten: Die handlungsorientierten Evaluationskonzepte erfahren - nicht nur hier - eine eher stiefmütterliche Behandlung. Daraus ergeben sich Fehlinterpretationen. Drei Punkte scheinen mir hier einer Klärung zu bedürfen, weil sie nicht nur im Text von Ramseier so erscheinen:

a) die Abstempelung als «konsequenter Gegenpol» zur empirischen Evaluation;

b) die einseitige Betonung des Handlungsaspekts auf Kosten der Forschung;

c) die Darstellung des Verhältnisses von «Forscher» und «Feldsubjekt».

a) Handlungsforschung und darauf aufbauende Evaluation sei ein Gegenpol zu den empirischen Konzepten. Diese Feststellung Ramseiers trifft lediglich auf einen Aspekt zu, den ich denn auch in seinem eigenen Entwurf vermisse. In der Tat geht Handlungsforschung von einer Grundeinstellung aus, die menschliches Handeln als planvolle Tätigkeit und nicht nur als ein Verhalten begreift. Damit herhalten subjektive Bedeutungszuschreibungen einen andern Stellenwert -auch für die Evaluation. Forschung im sozialen Bereich muss mit der Intentionalität menschlichen Handelns rechnen und diese in ihren Forschungsprozess einbeziehen. Diese Grundzusammenhänge sind in der Tradition der empirischen Forschung lange Zeit in den Hintergrund gerückt. Sie wieder in ihr Recht zu setzten, war und ist eine zentrale Stossrichtung der Handlungsforschung. Damit ist aber nichts weiter gesagt, als dass sich in den grundsätzlichen Auffassungen über menschliches Handeln oder Verhalten gewichtige Unterschiede zeigen. Es besagt nicht, dass von der Handlungsforschung alle methodischen Überlegungen der empirischen Forschung in den Wind geschlagen werden. Vielmehr ist ein allfälliger Gebrauch solcher Methoden auf dem Hintergrund einer Handlungstheorie -oder zumindest Elementen davon - genau zu prüfen. Und der Nutzen solcher Methoden soll eben nicht zulasten der «beforschten Subjekte» gehen. Eine solche Prüfung hat in vielen Handlungsforschungsprojekten dazu geführt, dass auch empirische Methoden ihren Platz haben. In keinem Fall aber waren sie die grundlegenden Folien für andere Methoden, weil sie dafür ein allzu grosses Spektrum ausschliessen. Gerade dies aber scheint Ramseier zu fordern, wenn er darauf beharrt, dass «formale Untersuchungen das Gerüst» abgeben müssen, in dem Einzelfallstudien verankert werden können.

b) Handlungsforschung beschränkt sich nicht allein auf Interaktion, sondern ist zugleich auch Forschung. Der Vorwurf, den nicht nur Ramseier erhebt, geht m.E. auf zwei unterschiedliche Dinge zurück. Zum einen hatten die Vertreter der Handlungsforschung in den Anfangszeiten der siebziger jahre ein klares «Feindbild», gegen das die Vorzüge der eigenen Forschungsstrategie mit Deutlichkeit herausgestellt wurden. Zum andern ist die aktivere Involvierung des Forschers

ins pädagogische Feld ein wesentlicher Unterschied zur herkömmlichen Forschung. Daraus abzuleiten, dass sich Handlungsforschung allein auf den Handlungsaspekt beziehe, ist im besseren Fall eine Fehlinterpretation, im schlechteren eine Unterstellung.

c) Das Verhältnis von Forscher und «Feldsubjekt» wurde in der Handlungsforschung zu einem zentralen Gegenstand der Reflexion. Die Forderung nach einem Einbezug der «Feldsubjekte» in die Forschung hat lediglich in missglückten Fällen dazu geführt, dass die «Forscher» ihrerseits ganz in den praktischen Tätigkeiten aufgegangen sind. Kennzeichnend für das Verhältnis Forscher/Feldsubjekt ist eben nicht, wie dies Ramseier suggeriert, die «Identifikation», sondern vielmehr «Empathie» - ein «einfühlendes Verstehen», welches aber Kritikfähigkeit nicht ausschliesst. Gerade die Ergebnisse von Handlungsforschungsprojekten zeigen deutlich, wie fruchtbar die je spezifischen Qualitäten von Forschern und Feldsubjekten nicht nur für die Praxis, sondern auch für den Forschungsprozess sind.

Zum letzten: Der Wunsch nach einer Integration von quantativen und qualitativen Methoden scheint heute sehr weit verbreitet. Die neuere Wissenschaftsgeschichte lässt anderes Wunschdenken wohl auch kaum zu. Doch ist der Königsweg der Integration noch nirgends gefunden. Ramseier schlägt für die Evaluation vor, einen Methoden-Mix zu benützen und in einem «idiographisch-systematischen Vorgehen» Teiluntersuchungen zu kombinieren. In einer «explizierenden, nicht formalen Gesamtargumentation» eigentümlich umbestimmt. Hier wären gerade aus den neueren Diskussionen um qualitative Verfahren viele Anregungen zu holen. Auf jeden Fall müssten die methodologischen Implikationen einer Kombination unterschiedlichster Methoden mitbedacht werden. Schade, dass dies - aus Platzgründen? - im vorliegenden Entwurf völlig fehlt. Damit lässt sich der Stellenwert der geforderten «Gesamtargumentation» schwer einschätzen. Ein - an Kriterien gebundener - Argumentationszusammenhang scheint mir für die vorgeschlagene Methodenkombination unverzichtbar.

Zum Schluss: Zwei Dinge scheinen mir für künftige Evaluationsstrategien zentral zu sein:

- Ein verantwortungsvoller Umgang mit divergierenden Methoden und Strategien aus verschiedenen Forschungsparadigmen, weil sich nicht jeder Gegenstand sinnvoll mit jeder Methode zusammenbringen lässt - Kriterien für eine Passung tun deshalb not; und
- eine an den realen Möglichkeiten orientierte Stategie, die nicht erst während des Forschungsprozesses die unumgänglichen Reduktionen vornimmt, sondern sie bereits konzeptuell voraussieht.

Hans Brügelmann hat die Aufgabe der Evaluatoren treffend beschrieben: «Wir müssen bescheidener werden in unseren Versprechungen, aber auch ideenreicher und geschickter im Umgang mit dem Material».

Peter Sieber

Kommunikative Hermeneutik: Grundlage eines generellen Evaluationskonzepts?

Anmerkungen zum Beitrag «Aspekte qualitativer Evaluationsforschung» von Pieter Sieber

Peter Sieber stellt ein Evaluationsmodell vor, das sich konsequent und unversöhnlich von traditionellen, empirisch-analytischen Evaluationen abhebt. Es hat den Vorzug, sich theoretisch und methodisch geschlossen zu präsentieren. Die Methode der Evaluation besteht aus einer hermeneutischen, auf latente Sinnstrukturen zielenden Textinterpretation, die im Diskurs mit den Betroffenen überprüft und erhärtet wird.

Dieses Evaluationsmodell scheint mir speziell für formative Evaluationen geeignet, bei denen es um eine Überprüfung und Korrektur der Projektarbeit geht. Die Aufarbeitung der subjektiven Deutungen und die Reflexion der Rahmenbedingungen und Konsequenzen (latente Sinnstrukturen) pädagogischen Handelns ist darüberhinaus überall dort hilfreich, wo Praktiker darin unterstützt werden sollen, sich ein besseres Verständnis ihres Tuns zu erarbeiten. Dies ist unter anderem zentrales Anliegen vieler «innerer Reformen». Siebers Anspruch geht auf und zwischen den Zeilen jedoch entschieden weiter. Evaluation als kommunikative Hermeneutik erscheint geradezu als *die* theoretisch fundierte Alternative zum abgewirtschafteten analytisch-empirischen Ansatz. Es scheint mir daher gerechtfertigt, einige Punkte anzuführen, die mich an einer durchgehenden Verwendbarkeit dieses Evaluationsmodells zweifeln lassen.

1. Evaluation als kommunikative Hermeneutik geht von als Text vorliegenden Projekterfahrungen aus. Bei den theoretischen Überlegungen erhält «Text» eine zentrale Bedeutung, wird doch die gesamte Interaktion eines Projekts als Text aufgefasst, wobei Texte dann «in welchem Medium auch immer» protokollierte Handlungen sind. Die weiteren Überlegungen konzentrieren sich darauf, wie aus diesen Texten deutungsrelevante Stellen ausgewählt und verarbeitet werden können. Der Vorgang der Portokolierung und die dabei unvermeidliche, massive Selektion aus dem gesamten Handlungsstrom wird nicht reflektiert. Dementsprechend dient auch im vorgestellten praktischen Beispiel eine nicht näher begründete Sammlung handgreiflicher Projektdokumente als Grundlage der Evaluation.

Bei einer Evaluation, die versuchen will, Antworten auf als relevant erachtete Fragen zu finden, würden demgegenüber die Fragestellungen bereits den Hintergrund für unvermeidliche Entscheidungen auf der Ebene der Datengewinnung bilden - idealerweise in einem Zirkel zwischen Frage - Datengewinnung - Auswertung - neue Frage. Dass auch eine Evaluation als Sinnkonstitution nicht um die Beschränkung auf Teilfragen herumkommt, demonstriert das praktische Beispiel, bei dem plötzlich «Bedeutungsfelder» wie etwa «Curriculumverständnis» auftauchen.

2. Evaluation wird als retrospektive Untersuchung von Handlungszusammenhängen definiert. Die summative Evaluation wird als Gesamtreflexion des Projekts unter handlungsentlastenden Bedingungen (Abschluss des Projekts) verstanden. Anders als bei formativer Evaluation wird keine Orientierung auf Entscheidungen denn auch die Orientierung an theorierelevanter Wissensgenerierung vollständig.

Sicher kann man summative Evaluation als *nachträgliche* Gesamtreflexion ohne praktische Konsequenzen verstehen. In vielen Fällen halte ich das jedoch nicht für sinnvoll. Einmal heisst «summativ» keineswegs «nachträglich». Informationen zu einer Gesamtbeurteilung können schon früh gewonnen werden; bei einem vorher-nachher-Vergleich (auch auf der Ebene subjektiver Interpretationen) ist ein frühzeitiger Beginn sogar notwendig. Vor allem wird jemand, der Evaluation primär als Beitrag zur Schulreform sieht, die differenzierte Gesamtbeurteilung einer Innovation nicht nur als theorieorientiert, sondern auch als eminent auf praktische, i.a. bildungspolitische, Entscheide hin orientiert sehen.

Im konkreten Beispiel wird die Entwicklung und Erprobung von sozialkundlichen Unterrichtsmaterialien im Rahmen kooperativen Unterrichts evaluiert. Die summative Evaluation konzentriert sich dabei auf Überlegungen zur *Entwicklung* handlungsorientierter Curricula und auf Bemühungen um die *Methodologie der Aktionsforschung*. Das Vorhaben wird damit zu einer methodologischen Untersuchung. Der Sinn einer solchen methodologischen Arbeit steht für mich ausser Frage. Hingegen frage ich mich, ob und wie ein Evaluationskonzept, das auf solche Zielsetzungen ausgerichtet ist, modifiziert werden muss, wenn es der Abklärung pädagogischer Wirkungen von Innovationen dienen soll.

3. Im vorgeschlagenen Evaluationsmodell werden nur Schüsselstellen und nicht der ganze Ereignistext interpretiert. In diesen Schlüsselstellen manifestieren sich Brüche im Handlungsvollzug; Widersprüche treten auf. Sicher ist es lohnend, gerade diese Stellen zu interpretieren. In Anlehnung an ethnomethodologische Arbeiten kann man sich aber fragen, ob für die Wirkung des Projekts nicht gerade das Alltägliche und Selbstverständliche ausschlaggebend ist. Als Konsequenz dieser Frage sehe ich nicht einen Verzicht auf die Deutung von Schlüsselstellen. Ich finde nur, dass man auch auf diese Art nur einen ganz bestimmten Wirklichkeitsausschnitt erfasst. Wenn es primär um eine praktische, pädagogische Sachfrage und nur sekundär um wissenschaflichen Erkenntnisgewinn geht, so ziehe ich es deshalb vor, mich bei gegebenem Gesamtaufwand dem Gegenstand von unterschiedlicher Seite je unvollkommen zu nähern, und nicht meine ganze Energie auf ein einzelnes, in sich geschlossenes Vorgehen zu verwerden. Bedingung dafür ist, dass ich von einer Gesamtkonzeption ausgehe, die methodisch divergente Teile integrieren kann.

4. Nach eigener Aussage besteht bei der Konstitutierung latenter Sinnstrukturen die Gefahr, «jenseits der tatsächlichen Welt liegende Konstruktionen» aufzubauen. Als Sicherung dagegen wird die Rückgabe der Deutungen an die Betroffenen und der gemeinsame Diskurs gesehen. So sinnvoll dieses Vorgehen als

Teilschritt ist, so wenig Vertrauen habe ich angesichts bekannter Erkenntnisse über sozialen Einfluss, über Gruppenprozesse und soziale und motivationale Determinanten der Urteilsbildung, dass auf diesem Weg eine Objektivität erreicht wird, die für Aussenstehende - mit ev. gegenteiligen Wertstrukturen - glaubhaft ist. Gerade bei formativer Evaluation sehe ich als naheliegende Ergänzug, dass der Diskurs nicht nur auf Konsens ausgelegt wird, sondern dass gemeinsam mit den Betroffenen Prognosen abgeleitet werden, damit die Deutungen in der «tatsächlichen Welt» geprüft werden können. Solche empirische Komponenten haben durchaus auch in einem Paradigma des reflexiven Subjekts ihren Platz (z.B. Groeben & Scheele, 1977, Wahl, 1983).

5. Die «Betroffenen» spielen im vorliegenden Evaluationskonzept an mehreren Stellen eine zentrale Rolle. So wird Evaluation nur dann als sinnvoll angesehen, wenn sie das Ziel verfolgt, die Deutungen der Betroffenen aufzuarbeiten, und der Diskurs mit den Betroffenen wird zum ausschlaggebenden Kriterium für Objektivität. Darüber, wer zu diesen Betroffenen zu zählen ist, werden keine Aussagen gemacht. Das konkrete Beispiel legt nahe, dass Projektmitarbeiter (Lehrer und wissenschaftlich Tätige) gemeint sind. Je nach zu evaluierender Innovation lohnt sich die Frage nach dem Kreis der Betroffenen. Wer ist z.B. dazuzuzählen, wenn an mehreren Schulen Versuche im Hinblick auf eine allgemeine Strukturreform durchgeführt werden? Betroffen sind hier nicht nur Versuchsschullehrer, sondern auch ihre Schüler, bildungspolitische Instanzen und potentiell alle Lehrer, Schüler und Eltern. Der Einbezug eines so weiten Kreises von Betroffenen würde gewichtige Modifikationen im Vorgehen (Sinnkonstitution etc.) bedingen. Er würde jedoch die Chance eröffnen, dass auch bei der Evaluation einer solchen Innovation die Evaluation beachtet wird, ohne gleich unkontrolliert in den Dienst politischer Zwecke gestellt zu werden.

Nachdem ich schon vor der Lektüre des Aufsatzes von P. Sieber der Meinung war, eine Evaluation müsse sich auf ihre unverzichtbaren Informationsaufgaben besinnen und methodisch pragmatisch vorgehen, um für die Reform des Bildungswesens bedeutsam zu sein, sehe ich mich nun in dieser Meinung bestärkt. Ausser von manch andern Ansätzen zur Entwicklung qualitativer Methoden (z.B. Guba & Lincoln, 1982) kann ich dabei von den Anregungen der kommunikativen Hermeneutik profitieren. Vielleicht bin ich mit dieser Meinungskonstanz gerade dafür warnendes Beispiel, dass es nicht einfach ist, durch divergente Informationen (zumindest im schriftlichen Diskurs) Deutungen und Wertungen zu durchbrechen, die Handlungskonsequenzen haben.

Erich Ramseier

Literaturangaben

Groeben, N. & Scheele, B.: Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts. Darmstadt, 1977.

Guba, G.E. & Lincoln, Y.S.: Effective Evaluation. San Francisco, 1982.

Wahl, d., Schlee, J., Krauth, J., Mureck, J.: Naive Verhaltenstheorie von Lehrern. Oldenburg, 1983.

Forschung als Handlung - Stichworte zum neu entflammten Methodenstreit in den Sozialwissenschaften

Nach dem klassischen «Methodenstreit» in der Nationalökonomie des ausgehenden 19. Jahrhunderts, dem Streit um eine «erklärende» vs. eine «beschreibende» («verstehende») Psychologie um die Jahrhundertwende, dem «Werturteilsstreit» am Anfang dieses Jahrhunderts und dem «Positivismusstreit» der 60er Jahre scheint sich in den Sozialwissenschaften seit einiger Zeit ein neuer Streit anzubahnen, ein Streit, der dereinst vielleicht als zweiter oder dritter «Methodenstreit» in die Geschichte eingehen wird. Denn anders als bei den wissenschaftstheoretischen Kontroversen im Werturteils- und im Positivismusstreit, geht heute die Auseinandersetzung erneut um die Angemessenheit des methodischen Vorgehens im konkreten Forschungsprozess. Die Konkretheit des Diskussionsobjekts spiegelt eine gewachsene Reife der sozialwissenschaftlichen Selbstreflexion. Sozialwissenschaft - darüber scheint man sich endgültig einig geworden zu sein - ist ohne Forschung nicht denkbar, wobei mit Forschung die Gewinnung gegenständlicher Erkenntnis, also: Erforschung der Wirklichkeit gemeint ist. Seit der «realistischen Wendung» (H. Roth) scheint dieser Konsens auch von der Erziehungswissenschaft - allerdings mit deutlich grösserer Labilität als in anderen Sozialwissenschaften - mit getragen zu werden.

Es ist bezeichnend für dieses gewachsene Problembewusstsein, dass auch dort, wo am Text als Modell der sozialwissenschaftlichen Erfahrungsbildung festgehalten wird (vgl. Siebers Arbeit in diesem Heft), nicht Daten, deren Zustandekommen und Bezug zur Wirklichkeit unkontrolliert oder unreflektiert bleiben, den Kern des methodischen Vorgehens bilden, sondern ein «Ereignistext», der vom Forscher selbst registriert bzw. hergestellt wird. Die Hermeneutik, die sich hier zu Worte meldet, ist nicht mehr die traditionelle Methodologie einer Geistes-Wissenschaft, allerdings auch nicht die vormoderne Konzeption einer sichaussprechenden Wirklichkeit im Sinne Gadamers (vgl. dessen «Wahrheit und Methode»; vielmehr ist es eine Hermeneutik des handelnden Menschen in seiner integralen Komplexität, ein Hermeneutikverständnis, das schon Plessner in seiner philosophischen Anthropologie angestrebt hat.

Ich bin daher mit Sieber einer Meinung, wenn er die sozialwissenschaftliche Methodologie handlungstheoretisch begründen will. Tatsächlich scheint diese Perspektive den Ausweg aus dem Methodenstreit der 80er Jahre zu zeigen: Forschung ist nicht ein passives Spiegeln der Wirklichkeit in den Begriffen einer formalen Logik, wie uns, im Schatten des Neopositivismus, die sozialwissenschaftlichen Methodologen der letzten Jahrzehnte weismachen wollten. Der Forscher konstruiert (seine) Wirklichkeit in dem Sinne wie jede Handlung konstruktiven Charakter hat, etwas, was uns Piaget immer wieder und mit Deutlichkeit gezeigt hat.

Doch Piaget hat uns auch gezeigt, dass die Sprache nicht diese Bedeutung haben kann, die ihr von der Hermeneutik beigemessen wird. Unser Handeln ist längst schon «vernünftig», bevor es im Bad der Sprache eine neue Farbe erhält. Nicht die Sprache gibt unseren Erkenntnisinstrumenten Struktur, sondern das Handeln selbst. Ist dann aber der Text, auf den sich die Proponenten einer alternativen Methodologie berufen, nicht doch das falsche Modell der sozialwissenschaftlichen Forschung? Bleiben also Logik und Mathematik die allein adäquaten Modelle unserer Erkenntnisbemühungen?

Ich glaube, es ist falsch, die Fragen so zu stellen. Wollen wir Ernst machen mit einer «handlungswissenschaflichen» Perspektive, so haben wir zuallererst zu fragen, wie es überhaupt dazu kommen kann, dass der Mensch in eine epistemische Gespaltenheit gerät. Die dichotomisierende Denkweise, mit der wir an die Lösung unserer methodologischen Probleme herangehen, schafft einen lähmenden Zwiespalt von Sprache und Logik, Handlung und Verhalten, subjektiv und objektiv, qualitativ und quantitativ, normativ und interpretativ, wertend und wertfrei etc., einen Zwiespalt, der die Polarisierung der Kontroverse zum vornherein festschreibt. Dabei sind diese Dichotomien genauso Produkte unseres Handelns wie ein experimentelles Datum oder ein «Ereignistext» Produkte unseres Handelns sind. Ich glaube, dass eine handlungstheoretische Begründung der sozialwissenschaftlichen Methodologie nur dann wirklich eine Chance hat, wenn wir die dazu geforderte Handlungstheorie überhaupt erst einmal haben. Doch diese Handlungstheorie haben wir eben nicht. Sie fehlt bezeichnenderweise auch bei Sieber. Wenn daher Sieber Ramseier - m.E. zu Recht - worwirft, sein Ansatz sei quasi methodologische Haute Couture, anspruchsvolle Programmatik ohne entsprechende Chance der Realisierung auf breiter Basis, so fällt dieser Vorwurf schliesslich auf Sieber selbst zurück: ohne ausformulierte Handlungstheorie bleibt auch Siebers «handlungswissenschafliche» Umorientierung der Methodologie blosses Programm.

Was eine Handlungstheorie leisten müsste, ist der Nachweis, dass die Dichotomien, von denen eben die Rede war und die den gegenwärtigen «Methodenstreit» prägen, nicht wirklich dichotomisch (diäretisch) sind, sondern vermittelt werden in den Grundbegriffen der Handlungstheorie, vor allem im Begriff des Handelns selbst. Auf diese Weise liesse sich eine sozialwissenschaftliche Methodologie begründen, die an der Idee von *Forschungshandlungen* orientiert ist. Jede Handlung lässt sich charakterisieren mit Hilfe solcher vermeintlich dichotomischer Polaritäten, indem sie funktional auf ihren Kontext bezogen wird. Per Implikation ist auch das Forschungshandeln nicht von einer unitären Qualität, sondern je nach Problem- und Fragestellung funktional differenziert. Der Forschungsprozess erweist sich dann als eine Abfolge unterschiedlicher Forschungshandlungen, deren Komposition in jedem Fall ein neues Bild ergeben wird, bedingt durch die jeweiligen Besonderheiten von Gegenstand und Forschungsfrage. Auch dies wäre eine Art «idiographisch-systematischer» Ansatz, allerdings in ziemlich anderer Bedeutung als bei Ramseier (vgl. dessen Arbeit in diesem Heft): das Systematische wäre das Repertoire der einzelnen Forschungshandlungen, das Idiographische deren je besondere Komposition im konkreten

Forschungsprozess. Eine solche Methodologie hätte zwangsläufig eine reflexive Wissenschaft zur Folge, denn Subjekt und Objekt der Erkenntnis erweisen sich als vom selben «Stoff» gemacht: was für den Forscher gilt, muss im Prinzip auch für seinen Gegenstand gelten und umgekehrt.

Damit habe auch ich nicht mehr als eine Programmatik formuliert. Aber vielleicht ist uns mehr im Moment gar nicht möglich.

Walter Herzog

Informationen Informations

Forschungsaktivitäten - Activités de recherche

Die Auswirkungen verschiedener Formen des Wirtschaftskundeunterrichts auf Interesse, Können und Werthaltungen von Berufsschülern
(82: 036; laufendes Projekt)
Institut für Wirtschaftspädagogik an der Hochschule St. Gallen
Rolf Dubs, Christoph Metzger, Hans Seitz

Das Berufswahlverhalten der Obwaldner Volksschüler 1982
(82: 037; wiederkehrendes Projekt)
Berufsberatung Obwalden
Peter Müller, Ruedi Bossert

Die Berufsfindung von Mädchen: zwischen Familie und Beruf
(82: 038; abgeschlossenes Projekt)
Psychologisches Institut der Universität Zürich, Abteilung Angewandte Psychologie
Kurt Häfeli

Controllo del'apprendimento nelle classi pilota di I elementare
(82: 039; progetto terminato)
Ufficio studi e ricerche (USR) del Dipartimento della pubblica educazione del Ticino
Diego Erba, Renato Traversi, Christian Ysermann

Studie zur Rekrutierung in die Ausbildung und den Beruf des Primarlehrers
(82: 040; abgeschlossenes Projekt)
Amt für Unterrichtsforschung und -planung der Erziehungsdirektion des Kantons Bern
Annemarie Allemann, Urs K. Hedinger

Förderung von sozialer Handlungskompetenz in der Arbeitssituation
(82: 041; laufendes Projekt)
Lehrstuhl für Arbeits- und Betriebspsychologie der ETH Zürich
Ivars Udris, Konrad Alvo, Bennina Orendi, Julia Papst