

# Postgraduale Methodenausbildung – Forschung als Praxis und Theorie

*Harm Kuper*

Die hohen Anforderungen an forschungsmethodische Expertise und die rasanten Entwicklungen in der sozialwissenschaftlichen Methodik bilden den Hintergrund für vielfältige Angebote postgradualer Methodenweiterbildungen und -workshops. Im Falle der Erziehungswissenschaft ist es ein Verdienst der seit 2004 stattfindenden Summer School, dabei qualitative und quantitative Forschungsansätze offensiv in einem gemeinsamen Programm zu behandeln. In vielen anderen Angeboten trifft man dagegen auf paradigmatische Abgrenzung und auch in der disziplinären Organisation der Erziehungswissenschaft scheint in der Auseinandersetzung mit qualitativen und quantitativen Ansätzen oft eher ein polemogener Gehalt durch. So finden sich in der disziplinären Differenzierung der Erziehungswissenschaft – sofern man die Unterteilung in Sektionen und Kommissionen als Indikator dafür akzeptiert – eine *Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung* sowie die *Arbeitsgruppe für empirische pädagogische Forschung*, die zwar bereits seit Längerem auch ein Forum zur Diskussion qualitativer Forschungsbefunde bietet, aber in der dominanten Innen- und Außenwahrnehmung als Repräsentanz quantitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft gilt, was sie bei ihrer Gründung auch war (Ingenkamp 1992, S. 110). Eine Sektion, die sich auf die Forschung zu empirischen Methoden – also auf Methodologie – spezialisiert, hat die Erziehungswissenschaft innerhalb der DGfE nicht ausdifferenziert. Darin unterscheidet sie sich von den Fachgesellschaften der Nachbardisziplinen Soziologie und Psychologie, die in ihrer Struktur jeweils die methodologische Forschung explizit herausstellen – wenn auch hier wiederum mit den eigentümlichen Grenzziehungen, die Lagerbildungen um die Attribute des *Qualitativen* und des *Empirischen* erkennen lassen ([www.sozioologie.de/sektionen](http://www.sozioologie.de/sektionen); [www.dgps.de](http://www.dgps.de)).

Es bleibt den Wissenschaftshistorikern überlassen, zu beurteilen, welche Rolle die Orientierung an *tribal rules* bei der Ziehung und Sicherung der Grenzen spielt und welche Spielräume dabei noch für eine methodologische Diskussion bleiben, die wechselseitig eine Nachvollziehbarkeit der jeweiligen wissenschaftlichen Vorgehensweisen gewähren könnte (zu dieser Unterscheidung vgl. Luhmann 1970; einen Versuch der Kartographierung von Grenzverläufen und -übergängen zwischen qualitativen und quantitativen Ansätzen findet sich beispielsweise bei Rheinländer 2011). Unabhängig von dem Ausgang einer solchen Prüfung bieten postgraduale Methodenausbildungen gute Gelegenheiten für die Entwicklung aufgeklärter Positionen innerhalb des weiten Spektrums der Methoden sozial- oder erziehungswissenschaftlicher Forschung. Diese Optionen er-

geben sich, weil Methodenweiterbildung und -workshops für den Vollzug sowohl von Praxis als auch von Theorie der Forschung (hierzu noch einmal: Luhmann 1970) gleichermaßen Resonanzraum bietet.

Praxis der Forschung ist postgraduale Methodenausbildung insbesondere aufgrund der Adressierung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in Qualifizierungsphasen. Anschließend an die Feststellung des Wissenschaftsrates (2002, S. 16), dass in den sensiblen Phasen wissenschaftlicher Karrieren, in denen erstmals im Rahmen einer Promotion eigenständig geforscht wird, der Modus des *Learning by Doing* dominiert, offerieren postgraduale Qualifizierungsangebote einen fachöffentlichen Lern- und Diskussionsraum unter Statusgleichen. Die darin stattfindende Auseinandersetzung mit Forschungsmethoden in Bezug auf die jeweils eigenen Projekte transportiert auch die impliziten Regeln der Praxis eines Faches. Sie betreffen etwa die eigene Verortung innerhalb einer differenzierten disziplinären Struktur, die Identifikation und Anerkennung von Argumenten, die Herstellung von Öffentlichkeit für wissenschaftliche Leistungen und die Orientierung an Reputationskriterien der Fachgemeinschaft. Dabei ist es gerade in der wissenschaftlichen Qualifikation, die selbstverständlich mit einer hochgradigen Spezifizierung thematischer und forschungsmethodischer Grundorientierungen einhergeht, wichtig, die Diskussionen nicht von vornherein unter zu enge paradigmatische Restriktionen zu stellen. Mit dieser Feststellung öffnet sich der Blick auf die Theorie in der postgradualen Methodenausbildung.

Eine paradigmatenübergreifende Methodologie qualitativer und quantitativer Methoden wird man in der Erziehungswissenschaft angesichts der anfangs skizzierten Ausgangssituation kaum als Anknüpfungspunkt für ein entsprechendes Qualifizierungsprogramm erwarten können. Ohnehin wäre zu fragen, ob nicht die Inanspruchnahme von „Methodologie“ in der Erziehungswissenschaft bisweilen inflationär erfolgt, da es doch oftmals unter diesem Rubrum um Verfahren der Forschung – also um Methoden – geht. Was ist also diesbezüglich von postgradualer Methodenausbildung zu erwarten? Einen Anknüpfungspunkt für diesbezügliche Überlegungen, der in „methodologischer“ Hinsicht zunächst einmal neutral und damit unverdächtig ist, könnte die Betrachtung der Funktion von Methoden innerhalb der Wissenschaft bieten. In der Systemtheorie wird dazu der Vorschlag gemacht, Theorien und Methoden als Programme im Wissenschaftssystem anzusehen, wobei erstere Aussagen über Gegenstände spezifizieren, letztere die Regeln, um über Wahrheit bzw. Unwahrheit dieser Aussagen zu entscheiden (Luhmann 1992, S. 405). Von hier aus ließe sich auflösen, dass die Einheit von Gegenständen erst über Theorien konstituiert wird und dass Theorien bzw. die mit ihnen aufgeworfenen Fragen die Ansatzstellen für Methodenentscheidungen sind. Das in der paradigmatischen Auseinandersetzung um die richtige Methode bisweilen bemühte Argument der *Gegenstandsangemessenheit* erscheint vor diesem Hintergrund blass. Stattdessen tritt die Kontingenz im Verhältnis zwischen Theorien und Methoden hervor und mit ihr die in praktischen

Forschungsvollzügen zu treffende Entscheidung für eine Methode, mit der die jeweils vorliegende theoretisch eingebettete Fragestellung beantwortet werden kann. Eine Aufklärung dieser Relation kann das in der Dualität qualitativer und quantitativer Methoden liegende Risiko minimieren, dass in der Forschung „die Wahrnehmung möglicher Themen durch ihre Methoden vorreguliert“ (Luhmann 1970, S. 258) und – so müsste man ergänzen – dabei eventuell Theorie umgangen wird. Methodologie ist nicht erforderlich, um Methodenentscheidungen im Lichte theoretischer Spezifikationen als eine Eigenleistung in der (Erziehungs-) Wissenschaft zu erkennen. Diese Entscheidungen stehen im Sinne einer gesteigerten Erwartung an die „Nachvollziehbarkeit der Vollzüge“ (ebenda, S. 259), in denen Feststellungen über den Wahrheitsgehalt von Aussagen getroffen werden, unter besonderer Verpflichtung intersubjektiv vermittelbarer Begründung. Diesbezüglich liegt die Aufgabe differenzierter Methodenausbildung darin, Kriterien zur Abwägung dieser Entscheidungen zu spezifizieren und dem Einfluss eventuell wirksamer *tribal rules* zu entziehen.

Dafür ist nun doch Methodologie zu bemühen. Aufschlussreich sind Positionen, von denen aus eine paradigmengreifende Diskussion der Geltungsansprüche von Forschungsbefunden angeregt wird (für die Erziehungswissenschaft vgl. etwa Shavelson/Towne 2002). Im Sinne der Fokussierung auf grundlegende Methodenentscheidungen setzen sie nicht in einer je paradigmenspezifischen Methodologie an (Popper vs. Schütz oder erziehungswissenschaftlich: Brezinka vs. Bohnsack), sondern mit Blick auf Erwägungen oder prüfende Fragen, mit denen Reflexionen des Wahrheitsgehalts von Aussagen sich prinzipiell konfrontiert sehen. Ohne Anspruch auf Systematik oder gar Vollständigkeit seien hier einige Vorschläge für eine paradigmengreifende Diskussion solcher Erwägungen für die empirische Erziehungswissenschaft thesenartig formuliert.

### *Repräsentation*

Empirisch begründete Aussagen referieren auf empirische Daten, die wiederum Datenquellen entnommen werden. Die Begründung der Auswahl oder der Güte von Datenquellen erfordert ein Konzept der Repräsentation, das Annahmen über den Allgemeinheitsgrad und die Reichweite von Theorien mit der jeweiligen Quellenlage des empirischen Begründungszusammenhangs verknüpft. Unabhängig davon, ob sich die Aussagen auf Einzelereignisse oder Gesamtheiten beziehen, hängt der Abstraktionsgrad empirisch begründeter Aussagen von einem solchen Konzept ab.

### *Replikation*

Der Allgemeinheitsgrad und die Reichweite empirisch begründeter Theorien hat auch eine zeitliche Dimension. Letztere wird mit Konzepten der Replikation adressiert, die missverstanden würden, wenn man sie als Aufforderung zur bloßen Wiederholung empirischer Studie auffassen würde. Wissenschaftlich

produktiv sind Replikationen, weil sie die Planungen (und damit auch die Methodenentscheidungen) für noch durchzuführende empirische Studien in das Licht der Befunde vorangegangener Studien stellen. Sie gewährleisten sowohl kumulative als auch konkurrente Theorieentwicklung und verhindern auf jeden Fall eine Fragmentierung wissenschaftlicher Befundlagen in singuläre Aussagen. Gerade für eine Wissenschaft, deren Gegenstand historischem Wandel unterliegt und die Aussagen über die Veränderung ihres Gegenstands treffen und begründen muss, ist das von Bedeutung.

### *Fehlerkontrolle*

Forschungsmethoden sind Medien der Konstruktion empirisch begründeter Aussagen. Ob die Aussagen zustimmungswürdig sind oder nicht, lässt sich nicht in der Referenz auf unabhängige Tatsachen entscheiden, sondern nur in der Referenz auf die theoretische Einbettung der Aussagen und die jeweiligen methodischen Standards ihrer Generierung bzw. Prüfung. Das impliziert, dass auch die Möglichkeit von Fehlern in Bezug auf die methodischen Standards zu reflektieren ist. Fehler sind dabei nicht nur Folgen unzulänglicher Handhabung der Methoden. Vielmehr sind Fehler unausweichlich im Verständnis einer Wissenschaft, die – sei es mittels Messungen oder Hermeneutik – eine autonom zu verantwortende Reduktion der Komplexität ihrer Forschungsgegenstände leistet und dabei mit voneinander abweichenden Feststellungen – sei es als Messfehlervarianz oder als mangelnde Kongruenz von Interpretationen – konfrontiert ist.

### *Öffentlichkeit*

Die sozialen Bedingungen unter denen geforscht wird, sind methodologisch von Relevanz. Wenn Wissenschaft ihre Unabhängigkeit aus der Güte ihrer Begründungen und Argumente bezieht, benötigt sie eine kompetente Fachöffentlichkeit, die Zugang zu den Referenzpunkten wissenschaftlicher Argumentation hat. Publikationen leisten das für Theorien und Methoden. Voraussetzungsreicher – weil mit vielfältigen Außenreferenzen bspw. aus dem Datenschutz versehen – ist die Gewährleistung der Zugänglichkeit von Forschungsdaten. Deshalb ist es erforderlich, die jeweiligen Möglichkeiten eines fachöffentlichen Zugangs zu Daten unter forschungsmethodischen Gesichtspunkten zu diskutieren. Eine solche Diskussion ist Teil der wissenschaftlichen Autonomie über die Herstellung von Geltungsbegründungen.

Die Liste paradigmenerübergreifender Punkte für eine Diskussion um Methoden ließe sich leicht fortsetzen – wie jede Auseinandersetzung mit den innerwissenschaftlichen Bedingungen der Wissenschaft dynamisiert sie sich gewissermaßen selbst. Für postgraduale Methodenausbildung in der Erziehungswissenschaft könnte die offene Auflistung als Anregungen dienen, wie in der Summer School hinter die Unterscheidung von qualitativen und quantitativen Verfahren zurück-

zugehen und gemeinsame Bezugspunkte der methodisch geleiteten Begründung wissenschaftlicher Aussagen zu erörtern. Es ist zu erwarten und spräche für den hohen Entwicklungsstand der Paradigmen, dass dabei sehr unterschiedliche Konkretisierungen der vorgeschlagenen Kriterienbereiche für die jeweiligen Methodengruppen sichtbar würden. Zu erwarten wäre auch, dass mit zunehmender Intensität einer solchen Diskussion die Unterscheidung von qualitativ und quantitativ an Tragkraft verliert. An die Stelle dieser eher plakativen Dualität träten dann möglicherweise methodische Grundkonzeptionen, in denen etwa eine Ausrichtung an Variablen von einer Ausrichtung an Fällen, eine Ausrichtung an Messung von einer Ausrichtung an Deutung, eine Ausrichtung an Theorieprüfung von einer Ausrichtung an Theoriegenerierung zu unterscheiden wären.

Solche Diskussionen im Rahmen methodischer Weiterbildung in wissenschaftlichen Qualifizierungsphasen sind dann ihrerseits wieder ein zentrales Element in der Praxis einer Wissenschaft, die eben die Nachvollziehbarkeit der wissenschaftlichen Vollzüge anderer offenhält. Selbstverständlich können im Laufe einer Karriere in der Wissenschaft methodische Grundorientierungen nicht fundamental variabel bleiben. Dazu verlangen die einzelnen Methodengruppen zu viel an spezifischer Expertise und Erfahrung. Wenn aber in der Methodenqualifizierung auch daran gearbeitet wird, über die Grenzen der selbst genutzten und die Möglichkeiten der von anderen genutzten Methoden nachzudenken, werden Selbstimmunisierungen durch *tribal rules* weniger Chancen haben, sich durchzusetzen.

*Harm Kuper*, Prof. Dr., ist Professor für Weiterbildung und Bildungsmanagement an der Freien Universität Berlin.

## Literatur

- Ingenkamp, Karlheinz (1992): Die Anfänge der Arbeitsgruppe für empirische pädagogische Forschung, AEPF 1965-1969. In: Empirische Pädagogik 6, 1, S. 109-117.
- Luhmann, Niklas (1970): Die Praxis der Theorie. In: Luhmann, N.: Soziologische Aufklärung. Opladen: Westdeutscher Verlag, Opladen, S. 253-267.
- Luhmann, Niklas (1992): Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rheinländer, Kathrin (2011): Triangulation. Wissenschaftshistorische und methodologische Aspekte aus der Perspektive der sozialwissenschaftlichen Forschung. In: Zeitschrift für qualitative Forschung 12, 1, S. 111-123.
- Shavelson, Richard J./Towne, Lisa (2002): Scientific Research in Education. The National Academies Press, Washington DC.
- Wissenschaftsrat (2002): Empfehlungen zur Doktorandenausbildung. Saarbrücken: Geschäftsstelle des WRs.