

ONLINE FALLARCHIV SCHULPÄDAGOGIK

www.fallarchiv.uni-kassel.de

Regina Klein

Tiefenhermeneutische Analyse

Abstract

Der Lernpfad führt ein in die Tiefenhermeneutische Analyse als Interpretations- und Forschungsmethode für schulische Situationen. Nach einer Darlegung der wichtigsten Eckpunkte des Theoriegebäudes, der *Szenischen Symboltheorie*, folgt eine Skizzierung der darauf aufbauenden Methodik, des *Szenischen Verstehens*. Anschließend wird anhand eines Fallbeispiels das interpretative Vorgehen exemplarisch dargestellt. Die letzte Station des Lernpfades beinhaltet eine Betrachtung der Potentiale und Grenzen der Tiefenhermeneutik.

Einführung

Die *Tiefenhermeneutische Analyse* geht zurück auf Alfred Lorenzer, der damit eine sozial- und kulturwissenschaftliche Übersetzung psychoanalytischen Denkens und Handelns verfolgte und eine Antwort auf die Frage suchte, wie die Welt in den Menschen komme und was dieser daraus und damit mache (vgl. Lorenzer 1970, 1981, 1986, 2002, 2006). Diesen lebenslang währenden Sachverhalt begreift er als *Bildungsprozess* - ein durch und durch dialektisches Wechselspiel zwischen Selbst/Welt und demgemäß eine ko-konstruktive Aneignung gesellschaftlich-objektiver Vorgaben durch die subjektive Lebenspraxis des Einzelnen (Lorenzer 1974, S. 279). Um dieses Wechselspiel sowohl zu *erklären* (Theorie) als auch zu *verstehen* (Methode) verknüpft Lorenzer interdisziplinär ausgerichtet Denkansätze der Kritischen Theorie, Grundlagen der Symboltheorie, Leitlinien des Interaktionismus und Erkenntnisse der Neurophysiologie mit der Psychoanalyse. Ergebnis ist ein zweiteiliges Konstrukt, in dem sich die *theoretische* Begründung des Erkenntnisgegenstandes mit einer darauf aufbauenden *methodischen* Bestimmung des Erkenntnisganges um das *Unbewusste* als bedeutungsvolle Kategorie zentriert.

1. Theoretische Unterweisung: Der Erkenntnisgegenstand wird szenisch bestimmt - die *Szenische Symboltheorie*

Zunächst zum Theoriegebäude der Tiefenhermeneutischen Kulturanalyse, treffenderweise auch *Szenische Symboltheorie* (Hülst 1999, S. 313f.) genannt. Folgen wir Lorenzers Konzeption, vollzieht sich der *Bildungsprozess* menschlichen Lebens von Beginn an in einem fortwährenden Wechselspiel zwischen Selbst und Welt. Dieses interaktive Wechselspiel, in dem das Verhalten von *ego* als Reaktion ein Verhalten bei *alter* hervorruft und umgekehrt, wird von Lorenzer als *Szene* bezeichnet. Dafür wählt Lorenzer den Begriff der *symbolischen Interaktionsform*. Etwas wird in Szenen, in Interaktion mit mindestens einer Person (in der frühen Kindheit bevorzugt die nächste Bezugsperson), einer Gruppe (Familie, Peers, Klassengemeinschaften) Institutionen (Schule, Ausbildungs- und Arbeitsstellen) und der Kultur, in der wir leben – in eine symbolische Form gebracht. Damit wird die soziokulturelle Konstruiertheit von symbolischen Ausdrucksformen ins Zentrum der Analyse gerückt: Ein Symbol, bspw. ein Tattoo, ein Lieblingsaccessoir oder -ausdruck existiert nicht „an und für sich“ als universelles Phänomen, sondern ausschließlich verbunden mit den dazugehörigen individuellen Erfahrungen, den erlebten Praxisfiguren und subjektiven Bedeutungshöfen der jeweiligen „Symbolträger/-innen“. Nur so ist es in seiner ganzen Bedeutung zu erfassen. Die szenische, interaktive Grundformel verweist auf die dialektische Verhältnisbestimmung zwischen Subjekt und

Objekt: bildungstheoretisch gesprochen zwischen Selbst und Welt, sozialwissenschaftlich gelesen zwischen Individuum und Gesellschaft, kulturwissenschaftlich gesprochen zwischen individueller Lebenspraxis und kultureller Ordnung.

Auf pädagogische Lehr- und Lernsituationen übertragen, trägt die Tiefenhermeneutik der grundlegenden Tatsache Rechnung, dass Bildung keine 1:1 Anpassung der Educandi an ein statisch vorgegebenes, fixes und standardisiertes Repertoire von Wissenssymbolen ist, die von einer neutralen, adäquat geschulten Wissensmaschine im Trichtermodus an nicht wissende, Informationen speichernde Monaden verabreicht werden. Bildung vollzieht sich in einem geschichtlich verankerten, kulturell eingebetteten, institutionell eingelagerten und vor allem interaktiv geformten Kontext. Bildung lebt von der *subjektiven* Aneignung der *objektiven* Vorgaben. Unterricht ist daher kein gesellschaftsferner Raum, Lernen keine isoliert-individuelle Angelegenheit und Lehren keine ausschließlich objektive Vermittlungsleistung. Bildung ist vielmehr ein symbolisiertes Interaktionsprodukt, an dem Lehrpersonen und SchülerInnen beteiligt sind und an dessen Ausgestaltung darüber hinaus noch Tischnachbarn, Klassengemeinschaft, Peergroup, Familiengruppe, Lebenswelt und Kultur beteiligt sind.

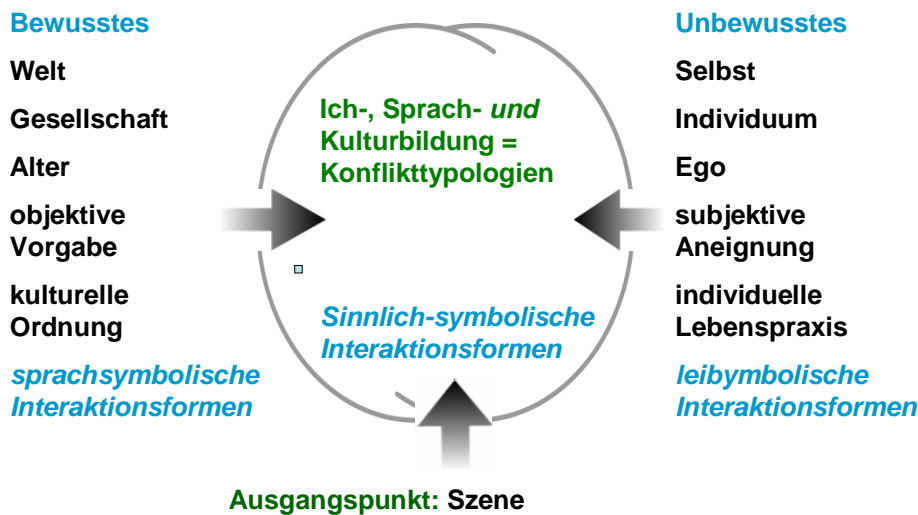
1.1. Szenische Symbolbildung und Desymbolisierung

Szenische Symbolbildung artikuliert daher die interaktive Aushandlung zwischen den eigenen Wünschen, Bedürfnissen, Sehnsüchten und Fragen auf der einen Seite und den Normen, Möglichkeiten, Grenzen und Antworten der uns umgebenden (Lern)Kultur auf der anderen Seite. Darin eingelagert ist auch die Dynamik zwischen dem Unbewussten, den inneren, unbenannten, nicht-sprachlichen, habitualisierten Impulsen und dem Bewussten, dem Diskurs und der öffentlich zugestandenen Rede darüber. Lorenzer fasst den Prozess der Symbolbildung zugleich als Ich-, Sprach- und Kulturbildung – und umreißt damit die interaktionelle Dynamik zwischen der Mikroebene des Subjekts und der Makroebene der Kultur. Dabei werden drei Symbolformen unterschieden: *Leibsymbolische Interaktionsformen* beschreiben leiblich-körperliche Interaktionserfahrungen, die sich schon embryonal beginnend und im Laufe der weiteren kindlichen Entwicklung als neuronale Registrierungen und verleiblichte Erinnerungsspuren im Körpergedächtnis (Embodiment) niederschlagen (Stern 2003). *Leibsymbolische Interaktionsformen* fungieren ein Leben lang als habitualisiertes Grundmodell und *unbewusste Sinnebene*, sichtbar im Handeln, Machen, Inszenieren, in der Performanz, im Tun ohne Worte. Die zweite zur Verfügung stehende Symbolebene sind die *sinnlich-symbolischen Interaktionsformen*. Diese fangen beim ersten eigenständigen kreativen Spiel des kleinen Kindes an und setzen sich später in den sinnlich-unmittelbaren Erfahrungen in der Kunst, Musik, Religion wie auch der schöpferischen wissenschaftlichen Arbeit fort. Sie gestalten Übergangsräume (Winnicott 1974), in denen Innen und Außen, Realität und Phantasie in kreativer, selbstschöpferischer Weise verknüpft werden. Auf dieser *teilibewussten Sinnebene* verortet Lorenzer die Schaltstelle der Persönlichkeitsentwicklung, an der Identität und Autonomie begründet, Unbewusstes mit Bewusstsein vermittelt werden (Lorenzer 1981, S. 163). Spracherwerb schließlich ermöglicht die erlebten Szenen, Erfahrungen und Wahrnehmungen auf eine systematische und bewusste Weise zu artikulieren und die verkörperten wie sinnlichen Erlebnisfiguren in Worte zu überführen. *Sprachsymbolische Interaktionsformen*, als dritte und bewusste Symbolebene, ermöglichen ein Probehandeln im Kopf, die Reflektion der eigenen Lebenspraxis und eine kommunikative Einbindung in größere, intersubjektive Zusammenhänge.

Aber nicht alles ist symbolisierbar; nicht Symbolisierbares bleibt *unbewusst*. Zum einen ist die Vielfalt der affektiv-gestischen Dimensionen der *leibsymbolischen Interaktionsformen* zu groß um vollständig vom Sprachsystem eingeholt zu werden. Unterhalb des Bewusstseins halten sie einen überschüssigen Sinn als Quelle individueller und kollektiver Utopien bereit (vgl. Lorenzer 2002, S. 224). Zum anderen verläuft die Verbindung von individuellen Erlebnisfiguren und kulturellen Diskursvorgaben nie bruchlos. Ist die *Differenz* zwischen den beiden antagonistischen Systemen zu prekär, kommt es zu unbefriedigenden Konfliktlösungen, einem Sprachzerfall oder einer Sprachzerstörung, die Lorenzer unter den Begriff *Desymbolisierung* fasst. Verpönte Impulse, Motive und Bedürfnisse werden verdrängt, tabuiert und damit aus dem sozialen Konsens ausgeschlossen. Ihre überindividuellen Lösungsversuche finden sich wieder als Ideologie, Weltanschauung, Klischee und Vorurteil.

Identität und Kultur sind daher keine festgezurrten, essentiellen Symboleinheiten, sondern artikulieren sich als *Konflikttypologien*, in denen die dynamische Spannung zwischen Selbst und Welt, zwischen der individuellen Lebenspraxis und der kulturellen Ordnung, zwischen subjektiver Aneignung und objektiver Vorgabe, zwischen unbewussten und bewussten Sinngehalten als widerständiges, transformatives Element immer präsent ist.

Tiefenhermeneutik – szenische Symbolbildung



Grafik 1 regina KLEIN

1.2. Konflikttypologien – zur Bedeutung von Sprachspielen

Folgendes Beispiel könnte diese *konflikt*hafte (über)individuelle Symbolbildung und Desymbolisierung verdeutlichen:

Schon im Mutterleib festigen sich wiederholte Eindrücke aus Lauten, Gerüchen, Geräuschen, Bewegungen und Geschmackserlebnissen zu einem neuronal wirksamen Handlungsmodell. Damit ausgestattet greift der Säugling nach seiner Geburt dann aktiv in das *interaktive* Geschehen mit seinen Bezugspersonen ein. Sein elementares Nahrungsbedürfnis äußert sich – dem Alter entsprechend – anfangs über eine *leibsymbolische Interaktionsform* wie beispielsweise die Mimik des geöffneten Mundes. Später dann gibt es sein Hungersignal in einer *sinnlich-symbolischen* Geste wie der eines ausgestreckten Ärmchens; und schließlich kommt die *sprachliche Symbolisierung* des Hungersignals dazu. Als Interaktionsformen sind die Symbolisierungen stets von der jeweiligen Entgegnung des Interaktionspartners, z.B. der Mutter, mit geprägt. Im weiteren Lebensverlauf wird das Bedürfnis, Nahrung aufzunehmen in manchen Fällen vielleicht ganz negiert und somit desymbolisiert, denkt man bspw. an magersüchtige Jugendliche. Das elementare Bedürfnis zu essen kann weiterhin eine vegetarische Umdeutung erfahren, über das Zählen von Kalorien kontrolliert oder aber vermittelt einer Gourmetmanier und körperoptimierender bzw. risikominimierender Praktiken sublimiert werden. Wir sehen daran, dass ein Wort nicht einfach ein Wort ist, dessen Bedeutung im Wörterbuch nachzuschlagen ist. Ein Satz ist demgemäß nicht einfach ein Satz und ein präsentatives Symbol nicht einfach ein Symbol, dessen Dechiffrierung in einem Lexikon zu finden ist. Texte werden in der tiefenhermeneutischen Lesart als „Sprachspiele“ (Wittgenstein 1963) aufgefasst – jedes Wort und jeder Satz transportiert einen je spezifischen Bedeutungshof. Dieser wird durch sich biographisch verfestigende Szenen, durch lebensgeschichtlich erworbene Erfahrungen und kulturell vermittelte Handlungsformen geprägt. Sprachspiele bilden dementsprechend eine unauflösbare *szenische* Einheit von Begriff *und* dazugehöriger Lebenspraxis. Daher geben sie Hinweise auf die Art und Weise, wie Menschen ihr Leben bewältigen, die Welt sehen, Eindrücke verarbeiten und/oder verdrängen – eben auf die originäre Frage der Tiefenhermeneutik, wie die Welt in den Menschen kommt und was dieser damit macht. Da die menschliche Lebens- und Bildungspraxis jedoch nicht nur bewusstseins- und konsensfähige Praxisfiguren enthält, sondern auch *unbewusste*, verborgen-verborgene, abgewehrte, tabuierte und aus dem sozialen Konsens ausgeschlossene Inhalte, bilden Sprachspiele im tiefenhermeneutischen Kontext keine unauflösbare Einheit zwischen objektivem Begriff *und* subjektiver Lebenspraxis ab, sondern sich immer im Prozess der Kompromissuche befindliche *Konflikttypologien*.

2. Methodische Unterweisung: Der Erkenntnisgang wird *szenisch* bestimmt – das *szenische Verstehen*

Forschungstexte, Videoaufnahmen, Interviews usw. können als Abbild dieser Konfliktdramatik verstanden werden. Hier finden sich die dargestellten symbolischen Interaktionsebenen sowie ihre desymbolisierten Varianten wieder. Im Auswertungsgang wird deshalb zwischen dem *manifesten* und dem *latenten* Textsinn unterschieden. Beide bilden ein *konkurrierendes* Widerspruchspaar, das immer gemeinsam auftritt und sozusagen einen Doppelsinn transportiert. Die *manifeste* Sinnenebene umfasst sozial und individuell anerkannte Bewusstseinsfiguren, die in Sprache gefasst, mitgeteilt und reflektiert werden können, das, was ich von mir weiß, den *sprachsymbolischen Interaktionsformen* entsprechend. Als Gegenspieler dazu drängt die sprachlos wirksame, weil verdrängte, verpönte und ausgegrenzte Schicht der unbewussten Praxisfiguren des *latenten* Sinns an die Oberfläche – den *leibsymbolischen Interaktionsformen* und dem *Desymbolisierten* entsprechend, das, was ich *noch nicht* oder *nicht mehr* von mir weiß. Dazwischen stehen, hin- und hergerissen, mal nach der einen, mal nach der anderen Seite, die *sinnlich-symbolischen Interaktionsformen*, die sich in Texten als *Wortbilder* figurieren und bewusste mit unbewussten Sinninhalten verknüpfen.

Bei der Interpretation versuchen wir zum einen den Symbolisierungsprozess in den dahinter liegenden Konstruktionen abzuschreiten, der zu dem uns vorliegenden Entwurf führt. Zum anderen liegt unser Streben darin, den rückläufigen Prozess der Symbolzerstörung und dessen relevante Dekonstruktionprozesse freizulegen: *Was wird wie warum* ausgesprochen, also benannt und sprachlich symbolisiert? *Was* erscheint verhüllt, umschrieben, verfremdet und damit auf der sinnlich-symbolischen Ebene? *Was* bleibt unbenannt, eine Lücke, in Lorenzers Terminologie: desymbolisiert, damit ausgelöscht und unbewusst? Wie wir dabei methodisch vorgehen, werde ich im folgenden anhand eines Fallbeispiels zeigen.

2.1. Das Fallbeispiel - ein Kreisgespräch in der Grundschule

Dazu schauen wir uns beispielhaft einen szenischen Ausschnitt aus einem Kreisgespräch in einer 2. Grundschulklasse in Ostdeutschland an (Heinzel 2001, S. 275ff.). Die in unserem Fallbeispiel von Friederike Heinzel beobachtete und videografierte Klasse besteht aus 24 Kindern, 18 Mädchen und 6 Jungen. Die Klassenlehrerin ist Beatrix Becker, eine reformpädagogischen Elementen zugewandte Lehrerin. Der Unterricht beginnt jeden Morgen mit einem Kreisgespräch, täglich finden noch ein oder zwei weitere Kreisgespräche meist nach den Hofpausen statt und die Unterrichtswoche wird Freitags mit einem Schlusskreis beendet. Das Signal zum Beginn des Kreises gibt immer die Präsident/-in, welche dieses Amt durch schriftliche Wahl jeweils für eine Woche erhält. Zu ihren Aufgaben gehört es, am Morgen die fehlenden Kinder festzustellen und nach Kummer oder Sorgen zu fragen, die es im Kreis zu besprechen gibt. Die ausgewählte Passage ist die Einstiegsszene des Morgenkreises direkt nach den Osterferien, in der Friederike Heinzel auch zum ersten Mal zugegen ist:

Jana (Präsidentin): Keine Sorgen.

Lehrerin (steht noch): Wer fehlt?

Jana und Susan: Constanze und Kordula

Lehrerin: Dann müssten wir 23, nein 22 sein (setzt sich). Macht ihr den Kreis ein bisschen zu. Die Sonne scheint so stark, als ob es draußen warm ist.

Mehrere Kinder: Ja. Ist es auch.

Lehrerin: Ich begrüße euch ganz herzlich. Sonst waren wir nach den Ferien immer vollständig. Heute fehlen zwei. Das ist ja komisch. Ich hoffe, dass sie nur leicht krank sind. Die Kordula hat vor den Ferien auch schon gefehlt. Thea, weißt du da was?

Thea: Nee.

Lehrerin: Du bist ja die einzige, die bei ihr in der Nähe wohnt. Eine Entschuldigung hab ich auch noch nicht. (Pause) So, unser Besucher steht auch schon da (schaut zu F.H.). Das ist also Frau Dr. Friederike Heinzel.

(F.H. unterbricht die Aufnahme und stellt sich vor.)

Die Lehrerin erzählt von einer Fernsehsendung am gestrigen Abend, wo den Kindern zwei Fragen gestellt wurden. Die erste Frage sei gewesen, ob die Kinder lieber in die Schule gehen oder lieber zu Hause bleiben würden. Diese Frage habe sie sich vorgenommen, den Kindern nun nach den Ferien auch zu stellen.

Lehrerin: Nun mal kurz die Antwort reihum. Schule oder zu Hause bleiben.

Tom: Schule

Thea: Schule

Hilla: Schule

Inga: Schule

Senta: Schule

Stefan: Schule
Angela: Schule
Thea: zu Hause
Jan: Beides
Lehrerin: Entscheidung
Jan (zögert): Schule
Hennes: Schule
Ole: Schule
Phil: Schule
Josepha: Äh, doch lieber Schule
Moni: zu Hause bleiben
Amata: Schule
Marta: Schule
Jutta: Schule
Saskia: Schule
Amelie: Schule
Franka: Schule
Susan: Schule
Jana: Schule

Lehrerin: *Da bin ich überrascht. Das Ergebnis war gestern auch so, dass die meisten Kinder sich für Schule entschieden haben. Und die Eltern hatten gedacht, die Kinder wollten lieber zu Hause bleiben. Das kam gestern spät. Und das ist mir doch ein Zeichen, dass die Kinder doch gerne in die Schule gehen und nicht nur zu Hause bleiben. Gerade die Frage nach den Ferien ist sicher interessant, wo ja jeder müde ist. Ich weiß nicht, ob ihr so müde seid wie ich?*

Viele Kinder: Ja!

Lehrerin: *Und da war noch ne zweite Frage. Die wollte ich euch auch noch fragen, das hab ich mir gestern Abend vorgenommen. Da ging es darum, ob die Kinder lieber in einem Schloss wohnen wollten oder in einem Baumhaus. Überlegt mal Schloss oder Baumhaus. (Pause). Fangen wir mal hier an.*

Jana: Schloss
Susan: Schloss
Franka: Schloss
Amelie: Baumhaus
Saskia: Schloss
Jutta (überlegt) ...

Lehrerin: *Ach, nee, Entschuldigung, Schloss oder Bauernhof*

Jana: Bauernhof
Susan: Bauernhof
Franka: Bauernhof
Amelie: Bauernhof
Saskia: Bauernhof
Jutta: Bauernhof
Marta: Bauernhof
Amata: Bauernhof
Moni: Bauernhof
Hilla: Bauernhof
Phil: Bauernhof
Ole: Bauernhof
Hennes: Bauernhof
Jan: Bauernhof
Thea: Bauernhof
Angela: Bauernhof
Stefan: Bauernhof
Senta: Bauernhof
Inga: Bauernhof
Josepha: Bauernhof
Tessa: Bauernhof
Tom: Schloss
Viele Kinder lachen.
Susan: Zweimal Bauernhof

Lehrerin: Wisst ihr, wie das war? Da war die Entscheidung, die meisten Kinder wollten in einem Schloss wohnen. Da hab ich zu meinem Mann gesagt, das kann ich mir gar nicht vorstellen, also die Kinder, die ich kenne, die wollen auf einem Bauernhof wohnen.

Viele Kinder: Ja!

Lehrerin: Wir haben auch Schlosskinder dabei gehabt.

Tessa: Nur zwei!

2.2. Logisches und psychologisches Verstehen des *manifesten* Sinngehaltes

Mit dem *logischen* Verstehen sichten wir die manifeste Sinnschicht der Sachinformationen, den *sprachsymbolischen* Interaktionsformen entsprechend, und versuchen diese rational zu erfassen. Der Angelpunkt des *logischen* Verstehens ist der Satz, und die Sinn erschließende Fragestellung lautet: Worüber sprechen die Forschungssubjekte? (Lorenzer 1970, S. 79f.; Leithäuser, Volmerg 1988, S. 258f.)

Wir erfahren, dass die Präsidentin Jana an diesem Vormittag keine Sorgen im Kreis festhält, dass zwei Kinder Constanze und Cordula fehlen; dass die Lehrerin zunächst alle Kinder, dann eine Besucherin begrüßt, die sich daraufhin kurz vorstellt. Danach folgt die erste Fragerunde der Lehrerin im Entweder/Oder-Modus, nämlich ob die Kinder heute lieber in die Schule gehen oder zu Hause bleiben wollen. Die Antworten werden reihum gegeben: ein Kind Moni entscheidet sich für zu Hause; ein zweites Kind Jan möchte beides zugleich, Josepha stockt sich zögernd der Schule entgegen und alle anderen Kinder entscheiden sich prompt für die Schule – ein überraschender Wahlausgang, wie die Lehrerin am Ende festhält, der ganz der am gestrigen Abend im Fernsehen gezeigten Realität entspricht.

Direkt im Anschluss folgt die zweite Fragerunde der Lehrerin, wobei auch hier die Antworten von ihr vorgegeben werden, nämlich ob die Kinder lieber in einem Schloss oder einem Baumhaus, pardon Bauernhaus, leben wollen. Auch hier fällt die Antwortrunde auffallend homogen aus: der gruppenkindliche Würfel fällt für den Bauernhof und die Lehrerin konstatiert letztlich lediglich zwei Schlosskinder. Dieses Wahlergebnis trifft ganz ihre Erwartungen und stellt sich damit jedoch diametral zur Fernsehrealität.

Der *logische* Verstehensmodus wird begleitet vom *psychologischen* Verstehen, einem Nacherleben des metakommunikativen Inhalts, der sich gestisch, mimisch und in der Intonation artikuliert. Die entsprechende Sinn erschließende Fragestellung heißt: „Wie wird miteinander gesprochen?“ Es geht um die Art und Weise, in der die sprachlichen Mitteilungen gemacht werden – ob laut, leise, schnell, stockend, verhalten, aufgeregt, traurig oder freudig überschwänglich, mit oder ohne Kopfnicken, Schulterzucken, Sich abwenden, die Augen verschließen, Nase rümpfen, Finger ausstrecken oder den Sitznachbarn am Knie berühren. Nützlich ist es, diese metakommunikativen Wahrnehmungen während der Erhebung selbst oder bei der sorgfältigen Transkription als Memo im begleitenden Forschungstagebuch festzuhalten.

Interessant ist in diesem Beispiel zunächst die steuernde Lenkung des Frage-Antwort-Spiels durch die Lehrerin: „Nun mal *kurz* die Antwort *reihum*.“ Und so fallen die Antworten der Kinder auch aus. Sie kommen kurz, knapp, effektiv und schnell nach der Reihe. Obwohl jeweils eine Entscheidung zwischen zwei Möglichkeiten gegeben ist, mutet es schwierig an, aus der uniformierten Antwortkette auszubrechen. Die Situation erinnert an eine Art öffentliche Abstimmung im Beisein der Lehrerin als letztlich bewertende Instanz, entsprechend selten fallen die Antworten der Kinder aus der Reihe – abgesehen von Jans Kompromissversuch, Josephas Zögern, Monis und Tom's Gegenstimme. Tom's definitives Votum „Schloss“ wird wie ein Schlussgag platziert und situationsadäquat mit einem Lachen der Mitschüler/-innen quittiert und der ironisch-spaßhaften Äußerung von Susan: „Zweimal Bauernhof“ getoppt, um das „aus der Reihe tanzen des Schlosskinder“ quasi auszulöschen (vgl. Heinzel 2001, S. 277ff.).

Soweit zur *manifesten* Sinnstruktur und den *logisch-psychologisch* rekonstruktiven Verstehensanstrebungen. Beide Verstehensmodi fußen auf einer gemeinsam geteilten, kulturell geformten, signifikanten und expliziten Sprach-, Kommunikations- und Interaktionsgemeinschaft. Die latente, implizit mitschwingende Sinnebene liegt jedoch außerhalb der symbolischen Kommunikation und damit noch außerhalb dieser beiden Verstehensanstrebungen. Daher stellen die Verstehensmodi des manifesten Sinngehaltes ein bedeutsames, jedoch äußerst „begrenztes Terrain sicherer Intersubjektivität“ (Lorenzer 1970, S. 98) dar. Sie bleiben auf der bewussten Symbolebene stehen, ohne die mitschwingenden latenten, unbewussten Sinninhalte zu erfassen.

2.3. Szenisches Verstehen des *latent* Sinngeltes

Der grenzüberschreitende Schritt gelingt erst mit dem *szenischen* Verstehensmodus. *Szenisches* Verstehen geht über das Verstehen der manifest artikulierten, sprachlich, mimisch, gestisch symbolisierten Inhalte hinaus und hat die gesamte *Situationsauslegung* mit desymbolisiertem, unbewusstem Bedeutungshof im Auge. Die Annäherung an *latente, unbewusste* Sinninhalte wird über die Reflektion der eigenen *szenischen Teilhabe* an der im Sprachspiel mittransportierten, latent virulenten Lebenspraxis erreicht. Letztlich wird nicht das Forschungsmaterial „an sich“ gedeutet, sondern die gesamte Wirkung, die es auslöst. Tiefenhermeneutik ist daher eine *Wirkungsanalyse* (Busch 2001, S. 35). „Was macht die Forschungssituation mit mir als mehr oder weniger beteiligte Interpretierende?“ ist die durchgängig präsenste Forschungsfrage.

a) Werkzeug: Übertragung-Gegenübertragung

Die Wirkung in ihren bewussten und unbewussten Anteilen lässt sich durch eine genaue Übertragungs- und Gegenübertragungsanalyse (Nadig 1987, S. 36f.) erschließen. Das Be-griffspaar Übertragung-Gegenübertragung mit der daraus resultierenden Vorgehensweise ist der psychoanalytischen Therapie entlehnt, wurde aber schon in den sechziger Jahren für Forschungskontexte fruchtbar gemacht. Georges Devereux wies in seinem Buch „Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften“ anhand vieler Einzelbeispiele nach, dass Gegenübertragungen nicht als Störungen einer objektiven wissenschaftlichen Erhebung zu betrachten sind, sondern als deren signifikantesten Daten: „Nicht die Untersuchung des Objekts, sondern die des Beobachters eröffnet uns einen Zugang zum Wesen der Beobachtungssituation“ (1967, S. 20).

Was heißt das? Übertragung und Gegenübertragung sind selbstverständlich ablaufende Elemente unserer alltäglichen Lebenspraxis. In jeder Begegnung mit anderen entspinnt sich eine Interaktion, die sowohl von Sach- als auch Beziehungsaspekten getragen wird. Wir reagieren auf Vorstellungsbilder, die andere in uns wachrufen, auf (un)ausgesprochene Erwartungen, die unsere Gegenüber an uns stellen und steigen in ein intersubjektiv abzustimmendes Wechselspiel ein. Dabei antworten wir mit der Gegenübertragung auf das, was uns situativ übertragen wird. Die Entschlüsselung dieser Gegenübertragungsphänomene führt zu nicht besprechbaren, aber dennoch unbewusst wirksamen Sinnstrukturen.

Auch wenn wir, wie in unserem Beispiel, einen kleinen Textausschnitt interpretieren wollen, steigen wir unwillkürlich in ein Text-Leser/-in-Wechselspiel ein. Der Text macht etwas mit uns, denn die latent mitschwingende, unbewusste lebenspraktische Seite des Sprachspiels der Kinder-/Lehrergruppe intensiviert vielfältige Gegenübertragungsreaktionen. Wir lassen den Text wie ein Theaterstück auf uns wirken. Die Fragen, die sich für uns stellen, um die Gegenübertragung zu erschließen, lauten: Mit welchen Gefühlen, Phantasien, Gedanken, Handlungsimpulsen reagieren wir auf den Text? Versetzt das vorgeführte Stück uns in Begeisterung; erfüllt es uns mit Freude, Frustration, Ärger, Enttäuschung oder ruft es Unbehagen, Langeweile oder Desinteresse hervor? Identifizieren wir uns eher mit den Kindern, mit einem besonderen Kind, mit der Lehrerin, der Besucherin? Werden eigene schulische Erinnerungen reaktiviert, wenn ja wie sehen diese aus? Welche szenische Gestalt lässt sich schließlich dabei erkennen? sind die tiefenhermeneutisch-rezeptiven Leitfragen.

b) Erkenntnisinstrument: Intersubjektive Perspektiven in der Interpretationsgruppe

Unerlässlich im szenischen Interpretationsgang ist dabei die intersubjektive Erweiterung unserer persönlichen Deutungen und Gegenübertragungen durch die Diskussion des Forschungsmaterials in Gruppen (vgl. König 1993, S. 206f.). Dies ist ein wesentliches Instrument, um die eigene, subjektiv getönte Brille zu überprüfen und die eigene *szenische Teilhabe* an den latent wirksamen Sinninhalten zu überprüfen. Diskussionen in Interpretationsgruppen bilden daher ein notwendiges Korrektiv und ermöglichen eine relativierte Sichtweise auf den Forschungstext. Unterschiedliche Lesarten kommen zu Wort, und Perspektiven werden zusammengetragen, wie sie in einsamer Beschäftigung mit dem Material nur schwerlich zustande kommen.

Das *szenische* Verstehen bedient sich in beiden Varianten (alleine und in der Gruppe) folgender Wegweiser, um die *latent* mitschwingende szenische Gestalt zu erfassen:

c) Wegweiser: Assoziationen, Irritationen und Wortbilder

Zunächst nutzen wir das freie **Assoziieren** wie bei einem Brainstorming als Lieferant von Interpretationsideen. Wir steigen mit dem „symptomatischen Lesen“ (Nadig 1987, S. 57) tiefer in die Textebenen ein und lassen uns auf eine Bewegung des Suchens ein, die in einer Art gleich schwebender Aufmerksamkeit geschieht und sich durch Offenheit und Sensibilität auszeichnet. In der Gegenübertragung drängen sich Gedanken, Fragen, Affekte, Erinnerungen, Einfälle und Bilder zu dem Interpretationsmaterial auf. Diese Assoziationen gilt es, unzensiert zuzulassen, denn damit öffnen

sich neue Bedeutungswege und erschließen sich auf den ersten Blick nicht sichtbare Nebenperspektiven. Assoziationen sind *Verknüpfungsleistungen* – sie bringen Sachverhalte ins Interpretationsspiel, die nur vermeintlich nicht dahin gehören. Auch in der Forschungsgruppe stellen die Gruppenmitglieder ihre Eindrücke assoziativ und deutungssoffen zur Debatte. „Spielen wir mit dem Material“, lautet die entsprechende Lorenzersche Aufforderung. Zunächst werden möglichst viele Einfälle gesammelt, noch werden keine bestimmten Deutungswege favorisiert, bis der Blick in den Text irritiert hängen bleibt und sich einige Textstellen besonders hervorheben.

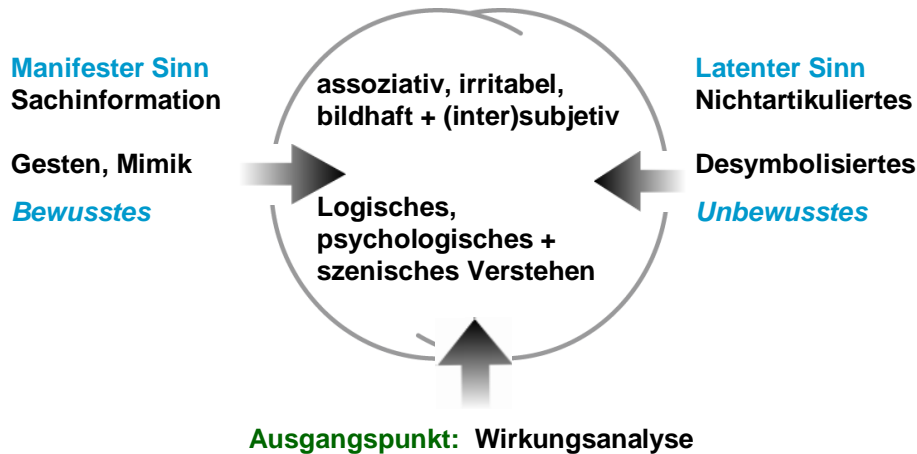
Irritationen sind Störungen in dem gewohnten, erwarteten oder geplanten Ablauf. Im Augenblick der Irritation stößt unser offenes, suchendes Registrieren gleichsam auf den Widerstand des Textes. Die Passagen des Textes ziehen immer wieder am inneren Auge vorbei, bis der Blick hängen bleibt und sich einige Textstellen besonders hervorheben. Es gibt Passagen, die merkwürdig, unpassend oder wenig plausibel erscheinen. Oft stehen sie quer zu unseren Erwartungen, tauchen überraschend auf, können langweilig, anrührend, missverständlich oder rätselhaft sein. An diesen irritierenden Stellen zeigt sich der Gegensatz zweier Positionen – nämlich „der im Text vertretenen und der an den Text herangetragenem“. Eine „Vertikale“ öffnet sich, die ausdrücklich aus der *manifest* zugänglichen Sinnebene, in die der Text üblicherweise gelesen wird, herausführt und in eine neue, im Text wirksam angelegte, jedoch verborgene, *latente* Sinnebene hineinführt (Lorenzer 1990, S. 266f.). Diese Irritationen sind festzuhalten, denn sie bieten einen entscheidenden Schlüssel zur manifest-latenten Konfliktdramatik. Irritationen stellen sich in allen drei Verstehensmodi ein: beim *logischen Verstehen* als Widersprüche, Ungereimtheiten oder Lücken; beim *psychologischen Verstehen* als komische, verwirrende oder unangebrachte Gefühle und Handlungsimpulse; beim *szenischen Verstehen* als Eindruck in eine merkwürdige Inszenierung oder ein seltsames Drama verstrickt zu sein, aus dem man sich nicht so einfach verabschieden kann (vgl. Reichmayr, Ottomeyer 2007, S. 257). Die weitere Deutungsarbeit besteht zum großen Teil aus der Klärung der auftretenden irritierenden Dimensionen. Wichtige Hinweiszeichen bieten uns dabei **Wortbilder**¹. In Texten können wir sie in Metaphern, Sprichwörtern, Witzen und in szenischen Arrangements finden. Beim gleichschwebend assoziativen, irritationsgeleiteten Interpretationsgang entfalten diese eine besondere Eigenwirkung. Sie gestalten eine Art *Zwischensinn*, in dem sich der verborgene Sinn mit dem offenliegenden Textsinn zu einer bildhaften, sinnlich-symbolischen und mehrdeutigen Anspielung verknüpft (Klein 2004, Klein 2008). Sprachimmanent überschreiten Wortbilder die Vorgaben des linearen Diskurses und bilden ab, was der bewussten, logisch-sprachlichen Reflektion nicht unmittelbar zugänglich ist. Wortbilder entsprechen den *sinnlich-symbolischen Interaktionsformen*, „über die Unbewusstes und Bewusstes miteinander in Verbindung treten“ (Busch 2001, S. 34). Daher stellen sie interpretationsleitende Gelenkstücke zwischen beiden Sinnebenen dar. In der bildlichen Entschlüsselung der Texte, einer Art *Wortbildanalyse*, liegt ähnlich wie in der Traumdeutung die „via regia zum Unbewussten“ (Freud 1969/1994, S. 577).

d) Resymbolisierung: Theoretische und soziokulturelle Kontextualisierung

Durch die sukzessive Klärung der wegweisenden Assoziationen, Irritationen, Wortbildanalysen und auch der Gruppendeutungen treten allmählich *Schlüsselszenen* hervor, in denen sich die manifest-latenten Bedeutungshintergründe des Forschungsmaterials verdichtet zeigen. Während des gesamten Analyseprozesses erweitern wir dabei unsere (inter)subjektiv gesammelten Perspektiven durch 1) eine systematische historisch-kulturelle Rahmenanalyse sowie 2) eine theoriegeleitete Kontextualisierung. Letztere geht nicht subsumptionslogisch vor, sondern zieht abduktiv und erkenntnisgenerierend verschiedene sich aus dem Interpretationsverlauf ergebende, theoretische Erklärungsmöglichkeiten heran – doch mit der offenen Option, diese auch zurückweisen zu können. Dabei kehren wir immer wieder in einem konstant hermeneutischen Zirkel überprüfend zum Text zurück, der sich während des gesamten Auswertungsprozesses durch seine unveränderbare Festigkeit auszeichnet und trotz unterschiedlicher Interpretationsansätze unverändert bestehen bleibt. Mit der Einbettung des herausgearbeiteten latenten Strukturzusammenhanges in den objektiven Kultur- und Theoriezusammenhang, einer Verdopplung der Symbolbildung auf der diskursiven Ebene, werden die dahinterliegenden, nicht unbedingt in Sprache gefassten Sinnbezüge wieder sprachlich symbolisiert. Diese resymbolisierende Bildungsbewegung führt schließlich zu einer Generalisierung und Typisierung der Interpretationsergebnisse. Sie gleicht einem Puzzlespiel, bei dem wir Baustein für Baustein auf seine Konsistenz überprüfen, suchend zusammenlegen, wieder auseinanderbrechen, an eine andere Stelle verschieben (...) bis sich alle Elemente zu einem „anderen“ dreh- und wendbaren Vexierbild fügen, in dem bewusste, *offensichtliche* und unbewusste, vorher *verdeckte* Dimensionen aufscheinen.

¹ Freud (1969/1994, Bd. III, S. 272) benutzt diesen Ausdruck in seiner Schrift über Aphasien.

Tiefenhermeneutik – szenisches Verstehen



Grafik 2 regina KLEIN

2.4. Tiefenhermeneutische Interpretation des Fallbeispiels

Wir greifen während des gesamten Auswertungsgangs auf die drei dargestellten Verstehensmodi des *logischen*, *psychologischen* und *szenischen* Verstehens zurück. Diese laufen nicht nacheinander in einer Stufenfolge ab, sondern bedingen sich und gehen zirkulär ineinander über. Dabei überprüfen wir die entstandenen Hypothesen durch die parallele Lektüre entsprechender Fachliteratur.

Assoziationen zulassen, Irritationen festhalten und Wortbilder entschlüsseln?²

Wir steigen mit einer deutungs-offenen, frei assoziierenden, äußerst irritablen Haltung in das Wechselspiel mit dem Textausschnitt ein. Was fällt uns beim „symptomatischen Lesen“ des Textes ein und auf?

Verschiedene **Assoziationen** stellen sich ein:

○ Der Ablauf des Kreisgespräches wirke ritualisiert und regelhaft. Die kindlichen Antworten kommen in uniformierter Knappheit wie aus einem „Maschinengewehr“. Bilder einer regelhaften „guten Ordnung“ bis hin zu gedrillten braven Schülerreihen, die sich im Gleichschritt zum Schultor bewegen, tauchen auf. Auf dem Treppenabsatz etwas erhöht stehe die Lehrerin, welche das immer gleiche morgendliche Begrüßungsritual vollziehe: Sie stelle jedem Kind eine Frage und muss die Antworten aber gar nicht erst abwarten, weil diese sowieso schon ein gruppenintern gefestigtes Wissen darstellen, nämlich allgemein kursierende Klischees über den Typus braves Schulkind, das sich lieber in der Schule als daheim und lieber auf dem Bauernhof als im Schloss aufhalte.

○ Erinnerungen an die eigene Schulzeit werden wach. In der Interpretationsgruppe spalten sich diese Erinnerungen in zwei typisierbare Untergruppen:

Gruppe A äußert sich eher skeptisch und tendenziell schul-, wie lehrerkritisch. Eigene negative Schulerfahrungen treten an die Oberfläche und werden eingebracht, in denen Anders-Sein nicht erlaubt war, geahndet wurde und zur öffentlichen Beschämung oder Bestrafung führte. Ärger auf die „pseudo-offene“ Lehrerin wird laut, die zwar vordergründig eine Wahl lasse, aber die Kinder hintergründig in die ihr genehme, als *richtig* ausgewiesene *Richtung* lenke und „abweichende Antworten“ nur als Witz zulasse. Die Deutungshoheit der Lehrperson wird angezweifelt und ironisiert. Ihre Fragerunde wird als Loyalitätsprüfung interpretiert: Wer folgt mir? Wer ist gerne bei mir in der von

² Die im Folgenden vorgestellten Interpretationsansätze und -zugänge stammen aus verschiedenen tiefenhermeneutischen Forschungs- und Workshopgruppen zu diesem Forschungsmaterial, sowie Heinzels Studie (2001) und sind von mir exemplarisch für diesen Lernpfad zusammenfasst.

mir bevorzugten Bauernhofschule? Damit beabsichtige die Lehrerin, so eine weitere Assoziation, einen einheitlichen, schulischen Rahmen zu festigen, in dem nur die von ihr festgelegten Regeln und Kinderbilder gelten.

Gruppe B schwelgt in tendenziell guten Schulerinnerungen, verteidigt die offene, kind- und beziehungsorientierte Art der Lehrerin. Diese, so die vorherrschende Deutung, versuche engagiert, alle Kinder in den Schulkreis und damit in die Lebensgruppe „Klasse“ zu holen, in dem sie jedem Kind per Votum einen Platz in der Gemeinschaft der Schulkinder frei halte. Vielleicht mache sie auch eine Art Experiment, um sich ihres „Schulbildes“ von „ihren“ Kindern zu vergewissern, lautet eine andere weitere Assoziation. Die Lehrerin habe anscheinend eine klare, äußerst positiv konnotierte Vorstellung von *ihren* Kindern – diese gehen gerne in die Schule, sind diszipliniert, arbeitsam und nicht konsumorientiert. Darüber hinaus festige sie ihre Beziehung zu den Kindern und deren Beziehung untereinander und zeige, dass sie Interesse an all ihren Gedanken und Wünschen habe.

○ Eine Identifikation mit den Kindern breitet sich aus: Mit Jan, der gerne beides haben will und die von der Lehrerin aufgemachten Gegensätze: Schule oder Familie vereinbaren möchte. Warum machen Ferien und Familie müde, aber Schule und Lehrerinnen wach, wird sich lachend und nahezu palastrevoltierend gefragt. Die Haltung der Interpretierenden tendiert dabei zwischenzeitlich zwischen Lust am Unsinn mit der kindlichen Peergroup auf der einen Seite und dem Wunsch nach angepassten Gefälligkeitsantworten auf der anderen Seite, um die Sache schnell abzuschließen.

Die wesentlichen **Irritationen** sind:

○ Das gehäufte Aufmachen von Gegensätzen in diesem Kreisgespräch: Schule vs. Familie; Schule vs. Ferien; Schule macht wach vs. Familie und Ferien machen müde; Schloss vs. Bauernhof; Kinder, die fehlen vs. solche, die da sind; Kinder, die sich einordnen vs. solche, die aus der Reihe tanzen; Kinder, die es *richtig* machen vs. solche, die es *falsch*, d.h. einen *Fehler* machen. Die durch diese polarisierende Widerspruchskonstruktion inszenierte Spaltung kenne nur ein entweder/oder bzw. ein drinnen oder draußen, kein sowohl als auch. Jan scheitere, weil die Lehrerin eine Entscheidung fordert. Er entscheidet sich zwar zögerlich, aber im von ihr gewünschten Sinne *richtig*: „Schule“. Interessanterweise spiegeln sich in den Forschergruppendifkussionen auf der Gegenübertragungsebene diese *Spaltungsprozesse* wider. Auch hier werden scheinbar unauflösbare *Gegensätze* „aufgemacht“. Die auf der Textebene des Kreisgespräches virulente Konfliktdramatik wird als Streitgespräch zwischen Gruppe A, den Kritikerinnen und Gruppe B, den Befürworterinnen um die *richtige* Interpretation *re-inszeniert*. Ist das nun eine „gute“ oder eine „schlechte“ Lehr-/Lernform, lautet die anscheinend nicht bezulegende Streitfrage. Eine Verknüpfung zu einer symbolisierbaren Kompromissvariante ist offensichtlich äußerst schwierig bis nicht möglich, so die irritierende Feststellung in den Gruppendiskussionen. Die sich daraus ergebende Forschungsfrage lautet: Welche unbewusst-latente Bedeutung hat dieses, auf mehreren Ebenen inszenierte, sich in Spaltungsprozessen entfaltende Entscheidungsspiel?

○ Der korrigierte Versprecher der Lehrerin, die zunächst die *falschen* Antwortvorgaben Schloss und Baumhaus gibt. Ihre „*Fehlleistung*“ fällt ihr nach fünf Antworten auf, die dreimal für das Schloss votieren und sie führt dann das *richtige* Antwortpaar ein: Schloss oder Bauernhof. Prompt wird von den Kindern nur noch Bauernhof gewählt.

Der Begriff „Schloss“ symbolisiert die feudale Variante des Müßiggangs mit Bildung als Privileg - das feine Leben mit einer ausgewählten Lehrperson für Prinzen und Prinzessinnen mit Goldgriffel und Marmortafel. Hier gedeihe die adlige Intelligenz, unterwiesen in allen Künsten, bereit das Sein der Welt philosophisch zu erfassen, aber abseits von den realen Lebensmühen platziert.

Die Vorgabe „Bauernhaus“ steht einerseits für Mühsal, Last, Arbeit und Abhängigkeit von Naturgewalten, aber auch (seit Anfang des 19. Jahrhunderts besonders für die städtische Bevölkerung) für eine romantische Idylle und die Sehnsucht nach einem heilen, beschaulichen Landleben bei gleichzeitiger Abwertung der dort lebenden Bauern als zurückgeblieben und „dumm“. Möglicherweise sei der Bauernhof eine Projektion der Lehrerin und steht für Fleiß und unabänderliche, naturgegebene Arbeitszwänge, denen man sich fügen müsse, ähnlich wie in der Schule: Morgenglocke, Pausengong, Erfüllen von Lehrplänen und Einhalten von Bildungsstandards.

Der Begriff „Baumhaus“, von der Lehrerin nur kurz zur Debatte gestellt, befindet sich irgendwo dazwischen – als vermittelnde Position zwischen Lebens- und Schulwelt. Damit werde eine Form alternativer Pädagogik ins Spiel gebracht, jenseits der schulischen Institution, in der sich die Lehrerin real befindet: eine Pädagogik, die Lernen als lebenspraktische, ganzheitliche Wissensvermittlung und soziales Miteinander unter Naturgegebenheiten ermögliche. Die Lehrerin wünsche sich

möglicherweise eine Baumhaus bauende, freie „Waldschule“, in der sich die Ferien nicht vom Schulalltag unterscheiden, doch leider werde auch ihre Phantasie von den institutionellen Vorgaben in ihre Schranken gewiesen. Das „Baumhausbild“ werde im System Schule als *fehl* am Platz wahrgenommen und von der Lehrerin selbst, als diese ihre *Fehlleistung* bemerkt, prompt von der Sprachoberfläche entfernt, aber in seiner Bedeutung nicht ausgelöscht.

Letztere Betrachtungen führen uns schon zu den erkenntnisleitenden **Wortbildern**, die als vieldeutige, *sinnlich symbolische* Gelenkstücke zwischen den aufgemachten Gegensätzen fungieren und Hinweise auf potentielle *dazwischenliegende* Verknüpfungsleistungen geben.

○ Die bedeutungsschwangere Satzfolge der Lehrerin zu Beginn der Sequenz: „Macht ihr den Kreis ein bisschen zu. Die Sonne scheint so stark, als ob es draußen warm ist“. Der Kreis selbst ist ein präsentatives Symbol, das Verbundenheit (Trauring), Egalität (runder Tisch), Wiederkehr (Uhr) und Schutz (durch die Trennung von Gut und Böse in der Magie) symbolisiert. Er steht als zirkuläre Form für Ganzheit statt Teiligkeit, denn Kreislinien bilden einen Ring oder eine Kugel, es sind weder Anfang noch Ende zu sehen. Kreise bilden in sich geschlossene und deshalb als vollkommen und ausgewogen geltende symbolische Figuren (vgl. Ritter, Gründer 1976, Bd. 4, S. 1211). Ein Kreis ist also per se „zu“, er ist schon (in sich) geschlossen und man kann ihn nicht noch „zuer“ machen. Eine Tür oder ein Fenster dagegen kann man zu machen, um bspw. die warme Sonne nicht hereinzulassen. Oder würde dies etwa Licht in die nebulöse Als-Ob-Szenerie des hintergründig *lücken-* und *fehlerhaften* Kreises bringen? Die sich daraus ergebenden Fragen lauten: Was wird verdeckt und/oder ausgegrenzt und welche unbewusst-latente Bedeutung hat Geschlossenheit vs. Offenheit bzw. Exklusions- und Inklusionspraxis im Kreisgespräch?

○ Die das Kreisgeschehen einführende doppelt konstatierte „Fehlsituation“: Es *fehlen* die Sorgen und zwei Kinder; am Schluss dann das Baumhaus.

„Fehlen“ ist eng verbunden mit einem Fehler, denn beide Begriffe haben den gleichen Wortstamm. Das Verb „fehlen“ geht etymologisch auf lat. fallere zurück mit der Bedeutung „sich irren, täuschen, verfehlen“ und ist eng verwandt mit dem Adjektiv „falsch“, das auf lat. falsus zurück geht mit der Bedeutung: „falsch, irrig, unwahr“ (vgl. Duden 2006, S. 203, 209). Daraus leitet sich der Begriff „Fehler“ ab mit den Bedeutungslinien „Versehen, bleibender Mangel“. In der Institution Schule spielen „Fehler“ eine große Rolle. Sie werden regelhaft mit rot angestrichen und (schlechter) benotet. In dem Textbeispiel werden *Fehlleistungen*, wie der Versprecher der Lehrerin, vorschnell und entschuldigend aus dem vordergründigen Diskurs gelöscht, sind aber dadurch nicht verschwunden, sondern wirken aus der Latenz heraus auf das Gesamtgeschehen ein.

Eindrucksvoll *re-inszeniert* wurde die Bedeutung von *Fehlleistungen* während einer von mir als Lehrenden angeleiteten Gruppendiskussion mit Student/-innen zur Einführung in die Tiefenhermeneutik anhand des angeführten Kreisgespräches an der Universität Klagenfurt. Um die unterschiedlichen tiefenhermeneutischen Verstehenszugänge und entsprechende Sinnstrukturen zu verdeutlichen, teilte ich die Seminar*gruppe* in vier Untergruppen ein, die jeweils unterschiedliche Wahrnehmungsperspektiven (1. Sachinformationen/2. Gefühle + Affekte/3. Gegenübertragung: Perspektive Lehrerin und 4. Gegenübertrag: Perspektive Kinder) verfolgen sollten. Als wir uns wieder im Plenum trafen, wurde zu meiner und zur *irritierenden* Überraschung der Gesamtgruppe deutlich, dass sich die zweite eingeteilte Untergruppe der, den emotionalen, affektiven Aspekten der Kreisszene zugeordneten, Student/-innen in Luft aufgelöst hatte. Sie hatte sich unter der Hand der dritten und vierten Gruppe angeschlossen, die sich gegenübertragend in die Rolle Lehrerin bzw. der Kinder versetzen sollten. Eine der Wahrnehmungsgruppen *fehlte* – wie die Sorgen oder die abwesenden Kinder zu Beginn und das Baumhaus am Ende des Kreisgespräches. In der anschließenden Diskussion arbeiteten wir heraus, dass es offensichtlich nicht möglich war, diese Wahrnehmungsebene, die sich auf die eigenen Gefühle, auch Körperempfindungen, Phantasien, Handlungsimpulse konzentrierte, in ihrer Reinform in einer Hochschule, einer einem hierarchischen Regelwerk unterliegenden Bildungsinstitution, zu besetzen. Doch *latent* unterminierte die *manifest* fehlende Wahrnehmungsgruppe die beiden anderen Gruppen und tauchte trotz ihres *Fehlens* dadurch wieder auf. Die sich daraus ergebende Forschungsfrage lautet: Welche unbewusst-latente Bedeutung haben die auf Text- und Interpretationsebene inszenierten *Fehlleistungen*?

Schlüsselszenen herausfiltern und tiefenhermeneutisch kontextualisieren

Die assoziative, irritable und bildhafte Entschlüsselung des Kreisgespräches verdichtet sich im Hinweis auf eine mehrdeutige Szenerie:

- die durch scheinbar nicht aufzulösende Widerspruchskonstruktionen bestimmt wird;
- die in ihrer Kreisform als ein in actu *präsentatives* Symbol eine gegensatzaustarierende Funktion erfüllt;

- dessen auf Entscheidung für oder gegen eine Seite der Gegensatzpaare pochendes, hierarchisches, exkludierendes und kontrollierendes Regelwerk durch *Fehlleistungen* subversiv und kreativ unterwandert wird.

Ausgehend von den „aufgemachten Gegensätzen“ und inszenierten Spaltungsprozessen zentriert sich der kontextualisierende Verstehensfokus auf die Grundparadoxie pädagogischen Handelns, die in der „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ (Fichte) liegt. Diese in sich, also konstitutiv, widersprüchliche Konstruktion liegt allen weiteren pädagogisch relevanten Gegensatzpaaren wie Lehrende/Lernende, Wissen/Nichtwissen, Norm/Abweichung, Autonomie/Zwang, Organisation/Interaktion usw. zugrunde (vgl. Helsper 2000) und bildet eine in Lorenzers Begrifflichkeiten virulente *Konflikttypologie*, in der die Spannung zwischen objektiven Vorgaben und bewussten Inhalten auf der einen Seite und der je subjektiven Aneignung und unbewussten Inhalten auf der anderen Seite immer präsent bleibt. Das „Aufmachen“ von Gegensatzpaaren, sowohl in der Kreissituation selbst wie analog in den Gruppendiskussionen, ist ein Versuch, diese konstitutiven pädagogischen Antinomien in eine zwar nicht aufhebbare, jedoch aushaltbare Form zu bringen.

Welche *manifesten* und *latenten* Dimensionen finden sich in den dabei inszenierten Spaltungsprozessen? Im Unterschied zu „normalen“, sach- und wissensorientierten Unterrichtssituationen, aufgefächert in curricular vorgegebenen Lehr/Lerngegenständen im 45min-Takt, ist das Kreisgespräch *manifest* ein egalitäres, partizipatives Instrument der Öffnung des Grundschulunterrichts (Prenzel 1999), das an der „Schnittstelle zwischen Kinderalltag und Schule“ ansetzt (Heinzel 2003, S. 105). Der *Kreis* bietet explizit die Möglichkeit, außerschulische Erfahrungen, Kindsein, Kinderkultur und -alltag, subjektiv unterschiedliche Aneignungsformen in den Schulunterricht, in Schulkindsein, in die Schulkultur, in den Schulalltag und dessen objektiv standardisierte Richtlinien hinein zu holen. In Kreisgesprächen *interagieren* die Kinder daher in einer ständigen Pendelbewegung „zwischen den Regieanweisungen der Lehrerin und den Inszenierungsvorschlägen der Gleichaltrigen, zwischen den von der Lehrerin für wichtig erachteten Themen und den kinderkulturellen Themen, zwischen schulischen Anforderungen und den Normen der Kinderkultur“ (Heinzel 2003, S. 109). Mit dieser Pendelbewegung schaffen sie sich einen *intermediären* Raum, in dem die „Wechselwirkung zwischen Schule und außerschulischen Erfahrungen“ einen Ort erhält (Heinzel 2003, S. 107). In dieser Wechselwirkung ist die spannungsvolle pädagogische Konflikt dramatik eingelagert und verlangt danach, wie in jedweder pädagogischen Situation, austariert zu werden. Wie groß oder klein, weit oder eng, wie offen oder geschlossen der dafür vorhandene Spielraum ist, hängt eng mit dem didaktisch-methodischen Konzept und der pädagogischen Haltung der Lehrperson zusammen. Im vorliegenden Fallbeispiel wird zwar *manifest* von der Lehrerin, sogar mehrmals täglich, auf der Vorderbühne ein solch intermediärer Raum *geöffnet*, jedoch durch die lehrerinnenfokussierte, regelorientierte, hierarchische Anleitung auf der *latenten* Ebene im Gleichzug *geschlossen*: „Macht ihr den Kreis ein bißchen zu!“

Auch das Gruppen-Wir im Kreis der Kinder formt sich über Exklusions- und Inklusionsprozesse: Entweder/Oder- Entscheidungen sind gefragt, bei denen die Antworten intern als ein von der Lehrerin vorgegebener Gruppencode festliegen. Sie dienen der Scheidung zwischen *richtig* oder *falsch* – damit werden die Abwesenden, sowie Familien- und Schlosskinder *exkludiert* und im Gegenzug die Anwesenden, die Schul- und Bauernhofkinder *inkludiert*. Letztere bilden schließlich die *homogene*, majoritäre Gemeinschaft der erwünschten Schulkinder, die sich lieber den Lernmühen unterziehen, Schule den Ferien vorziehen und sich dadurch deutlich von den nicht einzuordnenden *heterogenen*, minoritären Familien-, Ferien- und Schloßalltag favorisierenden Kindern unterscheiden.

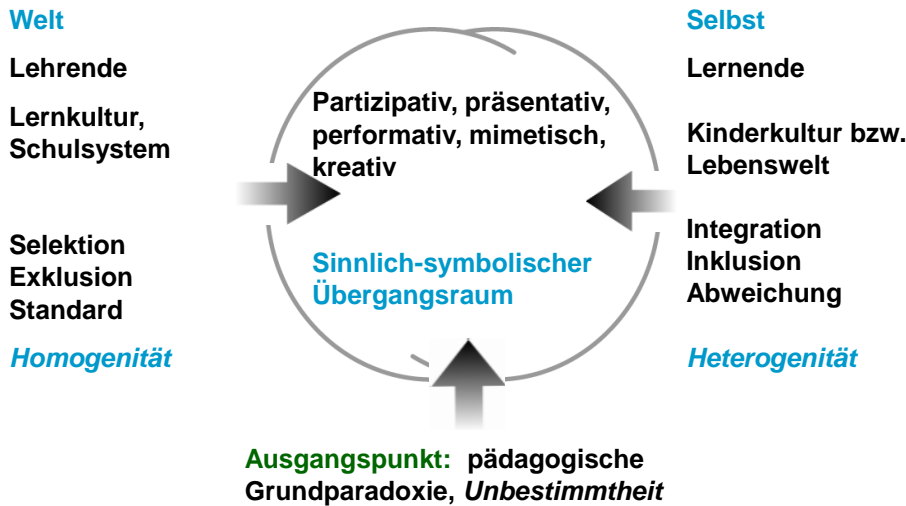
Das Bemühen um Homogenität lässt sich generell im deutschen Schulwesen finden: „über das 20. Jahrhundert hinweg als Reduktion der Altersmischung und als konsequente Durchsetzung der Jahrgangsklasse; in den Verfahren zur Zurückstellung am Schulanfang und zur „(Nicht-) Versetzung am Ende einer jeden Klasse; in der zunehmenden Differenzierung der Sonderschulen; in der dreigliedrigen Organisation der Sekundarstufe“ (Brügelmann 2002, S. 31). In der Nach-Pisa-Ära tritt Steuerung und Controlling von Lehrinput und Lernoutput durch die Implementierung allgemeingültiger und richtungsweisender Bildungsstandards in die homogenisierenden Fußstapfen (Klein 2010). Das Bemühen um Homogenität kann daher als institutioneller Versuch verstanden werden, Heterogenität und damit das Ermöglichen von *Unbestimmtheit* (Prenzel 1999, S. 16) intentional zu steuern, hierarchisch zu lenken und planmäßig *bestimmbar* zu machen. *Unbestimmtheit* ist im Fallbeispiel die entscheidende *latente* Dimension: Sie wird 1) verdeckt, verhüllt und fast zum Verschwinden gebracht in der nebulösen Als-Ob-Szenerie, in der Lehrerin wie Kinder so tun, „als ob“ eine freie, autonome, egalitäre unbestimmte Entscheidung möglich ist. Sie wird 2) an den Rand gedrängt, ausgegrenzt und fast ausgelöscht in Form unerwünschter Meinungs*vielfalt*, die sich, so die institutionelle Bedrohung, der verlangten Entscheidung im Entweder/Oder-Modus widersetzen könnte. Dahinter steht eine binäre asymmetrisch-machtvolle Denk- und Handlungslogik, die ein *unbestimmtes* Sowohl-als-auch nicht zulässt. Folgen wir Wimmer, gehört die *Unbestimmtheit* der menschlichen Natur, gepaart mit einem prinzipiell offenen, unvorhersehbaren, nicht kalkulierbaren, eben *unbestimmbaren* Ausgang von

Erziehung, zum Kern pädagogischer Gegenstandsbestimmung. *Unbestimmtheit* macht das der Pädagogik innewohnende Paradoxieproblem nachgerade aus (Wimmer 2006, S. 10). Durch standardisierende Versuche der Steuerung, Lenkung und Homogenisierung werden laut Wimmer die konstitutiv pädagogischen Paradoxien jedoch nicht überwunden, sondern in Gestalt erzwungener Lösungen lediglich unsichtbar gemacht (Wimmer 2006, S. 19). So auch im Fallbeispiel.

Unbestimmtheit wird zwar verdeckt, ausgegrenzt, ausgelöscht und wie das „Baumhaus“ kurzerhand von der Bühne entfernt. Es ist aber trotz aller hierarchisch-lenkenden Schließung nicht aus der Kreisszenarie verbannt und deshalb nicht „weg“. *Unbestimmtheit* tritt als unbewusster „Gegenspieler“ auf, virulent im Spannungspotential zwischen den „aufgemachten Gegensätzen“, zwischen Schulinstitution und Kinderkultur, zwischen Lehrperson und Schulkind, zwischen Wirklichkeit und Wunsch, zwischen Schließung und Öffnung, zwischen richtig und falsch, zwischen Standard und Abweichung, zwischen Homogenität und Heterogenität. Das *Unbestimmbare* wird dabei zwar nicht begrifflich symbolisiert, aber körperlich-habituell und sinnlich-symbolisch in Szene gesetzt: über *Fehlleistungen*, über Zögern, über Gags und vor allem über gemeinsames miteinander Lachen. Hier blitzt der Spielraum auf, den die sich in schulischer Ordnung und Zwängen befindlichen Kinder wie auch die Lehrerin *offen* halten. Unter Rückgriff auf den Objektbeziehungstheoretiker Winnicott (1974) können Kreisgespräche in ihrer Funktion als Übergangsräume exemplifiziert werden. Deren besonderes Potential liegt nämlich gerade in der Verknüpfung oppositioneller und scheinbar nicht zu vereinbarenden Zustände zu eigenwilligen *zwischenkategorialen* Symbolformen (→ *sinnlich symbolischen Interaktionsformen*). Im vorliegenden Kreisgespräch liegen die *zwischenkategorialen* Kreationen zwischen Bauernhof/Schloß und präsentieren sich als *Baumhaus*; zwischen Standard/Abweichung und artikulieren sich in *Tom's Schlußpointe*, in Jan's tapferem Versuch und Josepha's zögerndem „Äh!“ Durch ihre sinnlich-symbolischen Gestaltungsformen, über mimetische, performative und kreative Praktiken ermöglichen solche „dramatischen Handlungsfelder“ (vgl. Wulf 2001) trotz institutionalisierter Hierarchie, Lenkung und vorgeschriebener Homogenität partizipatives und ko-konstruktives Bearbeiten von Widersprüchen, Ambivalenzen, Differenzen – kurz: des pädagogischen Grundparadoxons.

Problematisch wird es, wenn die tendenziell *unbestimmbaren* Wechselwirkungen zwischen Selbst und Welt durch zu viel standardisierende Homogenisierung „still- und festgestellt“ werden. Der sich potentiell dazwischen eröffnende Bildungsraum wird dabei „vernichtet“ und jegliche Selbstbildungskräfte der zu bildenden Subjekte werden „ausgeschaltet“ (Klein 2010, S. 37f.). Denn besonders die vieldeutige, einer eindeutigen Begrifflichkeit vorgelagerte sinnlich-symbolische, *zwischenkategoriale* Ebene hat Bildungsrelevanz. Sie beinhaltet „noch-nicht“ in Sprache gefasste neue individuelle und kulturelle Entwürfe in präsentativer Symbolform, die vom Kollektiv – in unserem Falle von der Lehrperson und den anderen Kindern abgelehnt oder integriert werden können. Im individuellen wie kollektiven (Symbol)*Bildungsprozess* bilden sie daher ein entscheidendes Reservoir für Bildungsbewegungen. Der Erziehungswissenschaftler Mollenhauer hat bei seiner Begründung einer *pädagogischen Symboltheorie* explizit auf die fundamentale Bedeutung der „Zwischenereignisse zwischen dem Begrifflichen und Unbegrifflichen“, wie er sie nennt, hingewiesen. „Die Spur, die sie zeigen, ist die einer nicht sprachlichen Weltvergewisserung, die vielleicht gar als das Fundament aller Bildung, jedenfalls als ihr Ausgangspunkt, angesehen werden kann.“ (Mollenhauer 1996, S. 260). Als den symbolischen Prototyp in pädagogischen Kontexten identifiziert Mollenhauer das *Übergangsobjekt*, in Lorenzers Terminologie: die *sinnlich-symbolische Interaktionsform* (Mollenhauer 1991, S. 98f.).

Kreisgespräche – sinnlich-symbolische Bildungsräume



Grafik 3 regina KLEIN

3. Bildungsrelevante Potentiale und Grenzen der Tiefenhermeneutik für die Lehr/Lernforschung und –praxis

Die Potentiale der Tiefenhermeneutischen Theorie und Methode liegen darin, dass sie auf die dargestellten basalen, jedoch außersprachlichen, flüchtigen und oft abweichenden Bildungsbewegungen aufmerksam macht und sie in ihrer Unbestimmbarkeit erkenntnistheoretisch und/oder bildungspraktisch auffängt. „Diese ‚noch-nicht bewussten‘ Praxisfiguren – wie im Anschluss an Ernst Bloch zu sagen ist – bilden ein utopisches Potential, das aufzudecken Aufgabe einer Hermeneutik ist, die sich kritisch gegen ‚die versteinerten Verhältnisse‘ stellt“ (Lorenzer 1986, S. 28). Das tiefenhermeneutische Potential liegt daher besonders in der Reflexion gültiger Standards, dem Aufklären von Vorurteilen, dem Demontieren von Ideologien, dem Bewusstmachen vergessener Zusammenhänge und damit in einer kritisch-reflexiven, emanzipatorischen, darüber hinaus gehenden (Theorie-)Bildungsbewegung.

Pädagogisch gelesen handelt es sich dabei um den Umgang mit dem individuell wie sozial Ausgeschlossenen und dem institutionell wie kulturell Exkludierten. Dies können Erkenntnisse, Bedeutungen, Motive, aber auch Praxen, Dinge oder Menschen sein – eben der Schatten des Sichtbaren und die Kehrseite des Diskurses, beispielsweise aufgefüchert in einem heimlichen Lehrplan, aufgeführt auf der Hinterbühne der Klassenzimmer, abgelegt im Zwischensinn einer pädagogischen Fehlleistung, inszeniert am äußersten Rande einer kinderkulturellen Performanz oder frei flottierend jenseits formaler Standardisierungstendenzen. Die Fähigkeit, Unbestimmbares in Symbole zu überführen und damit der intersubjektiven Verständigung zugänglich zu machen, hängt eng mit der Herausforderung zusammen, fest gefügte Strukturen in Frage zu stellen und (Denk)Grenzen zu verrücken, vor allem bei sich selbst als symbolbildender Forscherin. In dieser Vorgabe der Selbstreflexivität liegt auf der einen Seite eine entscheidende Begrenzung der Tiefenhermeneutik. Trotz einiger diskutabler Vorschläge (Lorenzer 1986, S. 86f.; Trescher 1993) bleiben bisher dringend zu klärende Fragen offen – etwa die, wie nicht psychoanalytisch ausgebildete Wissenschaftler/-innen diese Kunst erlernen und ausüben können (Busch 2001, S. 34). Auf der anderen Seite liegt gerade in der geforderten selbstreflexiven Haltung aber auch ihr besonderes Potential, das in der Professionalisierung von angehenden Lehrer/-innen noch zu wenig genutzt wird. Der Erwerb *tiefenhermeneutischer Kompetenzen* beispielsweise in Forschungs-, Lehr-, Lern- und Praxiswerkstätten ermöglicht eine offene und mehrperspektivische Entschlüsselung von Schulsituationen, bei der auch bewusstseinsferne Dynamiken von Unterrichtsszenen erfasst werden können. Dabei schließt sie die Reflexion über den eigenen Anteil an der Lehr/Lern-Interaktion selbstverständlich mit ein (vgl. Würker 2007, der eine modellhafte Konzeption zur Integration

psychoanalytisch orientierter Selbstreflexion auf tiefenhermeneutischer Basis im Rahmen der Schulpraktischen Studien vorlegt).

Literatur:

Brügelmann, Hans (2002): Heterogenität, Integration, Differenzierung: empirische Befunde – pädagogische Perspektiven. In: Heinzl, Friederike; Prengel, Annedore: Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Jahrbuch Grundschulforschung 6. Opladen, S. 31-43

Busch, Hans-Joachim (2001): Die Anwendung der psychoanalytischen Methode in der Sozialforschung. In: Psychoanalytische Sozialforschung 8 und 9 (2001), S. 21-37 und S. 203-232.

Devereux, Georges (1967): Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften. München.

Duden – Das Herkunftswörterbuch. Bd. 7. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich 2006.

Freud, Sigmund (1969/1994): Studienausgabe Bd. III. Frankfurt.

Heinzl, Friederike (2003): Zwischen Kindheit und Schule – Kreisgespräche als Zwischenraum. ZBBS Heft 1, 2003, S. 105-122.

Heinzl, Friederike (2001): Kinder im Kreis. Kreisgespräche in der Grundschule als Sozialisationssituation. Habilitationsschrift, Halle/S.

Helsper, Werner (2000): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: Krüger, Heinz-Hermann; Helsper, Werner (Hrsg.) Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen

Hülst, Dirk (1999): Symbol und soziologische Symboltheorie. Untersuchungen zum Symbolbegriff in Geschichte, Sprachphilosophie, Psychologie und Soziologie. Opladen.

Klein, Regina: Tiefenhermeneutische Zugänge. In: Glaser, Edith; Klika, Dorle; Prengel, Annedore (Hrsg.) (2004): Gender und Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch, Bad Heilbrunn, S. 622-635.

Klein, Regina (2008): Pädagogische Absichten und ihre Aushandlung – eine symboltheoretische Skizzierung des sozialpädagogischen Handlungsraums. Online unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fgs0801523> (10.05.2010).

Klein, Regina (2010): Feststellungen – zur Entsorgung von Reflexivität durch Kultur- und Bildungsstandards. In: Klein, Regina; Dungs, Susanne: Standardisierung der Bildung – zwischen Subjekt und Kultur. Wiesbaden, 30-54.

König, Hans-Dieter (1993): Die Methode der tiefenhermeneutischen Kulturosoziologie. In: Jung, Thomas; Müller-Doohm, Stefan: ‚Wirklichkeit‘ im Deutungsprozess. Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Frankfurt a.M.

Leithäuser, Thomas; Volmerg, Birgit (1988): Psychoanalyse in der Sozialforschung. Eine Einführung. Opladen.

Lorenzer, Alfred (1970): Sprachzerstörung und Rekonstruktion. Frankfurt a.M.

Lorenzer, Alfred (1974): Die Wahrheit der psychoanalytischen Erkenntnis. Frankfurt a.M.

Lorenzer, Alfred (1981): Das Konzil der Buchhalter. Frankfurt a.M.

Lorenzer, Alfred (1986): Tiefenhermeneutische Kulturanalyse. In: Kultur – Analysen. Frankfurt a.M., S. 11-98.

Lorenzer, Alfred (1990): Verführung zur Selbstpreisgabe – psychoanalytisch-tiefenhermeneutische Analyse eines Gedichtes von Rudolf Alexander Schröder. In: Kulturanalysen, Heft 3, 1990; S. 261-277

Lorenzer, Alfred (2002): Die Sprache, der Sinn, das Unbewusste. Psychoanalytisches Grundverständnis und Neurowissenschaften. Herausgegeben v. Ulrike Prokop. Stuttgart.

Lorenzer, Alfred (2006): Szenisches Verstehen. Zur Erkenntnis des Unbewussten. Herausgegeben von Ulrike Prokop und Bernhad Görlich. Marburg.

Mollenhauer, Klaus (1991): Die Funktion des Symbols in der Erziehung. In: Oelkers, Jürgen; Wegenast, Klaus (Hrsg.): Das Symbol – Brücke des Verstehens. Stuttgart, S. 98-110.

Mollenhauer, Klaus (1996): Grundfragen ästhetischer Bildung. München.

Nadig, Maya (1987): Die verborgene Kultur der Frau. Frankfurt a.M.

- Prengel, Annedore (1999): Vielfalt durch gute Ordnung im Anfangsunterricht. Opladen.
- Reichmayr, Johannes; Ottomeyer, Klaus (2007): Ethnopschoanalyse und Tiefenhermeneutik. In: Straub, Jürgen; Weidemann, Arne; Weidemann, Doris (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder. Weimar.
- Ritter, Joachim; Gründer, Karlfried (1976): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 4. Basel, Stuttgart.
- Stern, Daniel (2003): Die Lebenserfahrung des Säuglings. Stuttgart.
- Trescher, Hans-Georg (1985): Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik. Mainz.
- Wimmer, Michael (2006): Dekonstruktion und Erziehung. Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik. Bielefeld.
- Wulf, Christoph (2001): Mimesis und Performatives Handeln. In: Wulf, Christoph; Göhlich, Michael; Zirfas, Jörg (Hrsg.): Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln. Weinheim u. München, S. 253-272.
- Würker, Achim (2007): Lehrerbildung und Szenisches Verstehen. Professionalisierung durch psychoanalytisch orientierte Selbstreflexion. Baltmannsweiler.
- Winnicott, Donald W. (1974): Vom Spiel zur Kreativität. Stuttgart.

Quellenangabe dieses Dokumentes:

Klein, Regina: Tiefenhermeneutische Analyse.

In: http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/backup/wp-content/plugins/old/lbg_chameleon_videoplayer/lbg_vp2/videos//klein_tiefenhermeneutik.pdf, 10.03.2009