

ONLINE FALLARCHIV SCHULPÄDAGOGIK

www.fallarchiv.uni-kassel.de

Andreas Wernet

"Mein erstes Zeugnis"

Zur Methode der Objektiven Hermeneutik und ihrer Bedeutung für die Rekonstruktion pädagogischer Handlungsprobleme

I. Sinnrekonstruktion als Textrekonstruktion

Bei der Objektiven Hermeneutik handelt es sich um ein Verfahren der Textinterpretation, das von dem Frankfurter Soziologen Ulrich Oevermann seit den 1970er Jahren entwickelt wurde. Sie gehört zu den so genannten qualitativen Methoden. Diese Methoden haben sich im 20. Jahrhundert in Opposition (und/oder Ergänzung) zu sozialwissenschaftlichen Forschungsprozeduren entwickelt, die sich an dem in den Naturwissenschaften formulierten gesetzeswissenschaftlichen Forschungsverständnis (basierend auf der Formulierung von gesetzeswissenschaftlichen Hypothesen und ihrer experimentellen Überprüfung; Bewährung oder Falsifikation der Hypothese an Erfahrungstatsachen) orientieren und versuchen, dieses Forschungsverständnis auf die Welt der sozialen Erscheinungen zu übertragen. Es geht ihnen um eine Methode des Verstehens sozialer Phänomene gegenüber Methoden der tatsachenwissenschaftlichen Erfassung ihres Vorkommens und Methoden der Erforschung von Zusammenhängen auf dem Wege der zahlenförmigen Angabe der Wahrscheinlichkeit des gemeinsamen Auftretens von Phänomenen, um so kausale Bedingtheiten zu erfassen. Die so genannten "quantitativen Methoden" sind ihrerseits natürlich auf Verstehensprozesse angewiesen. Wer etwa auf statistischem Wege den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulerfolg untersucht, nimmt nicht nur ein spezifisches Vorverständnis in Anspruch, sondern geht auch davon aus, dass dieser Zusammenhang ein "sinnvoller" ist; ein Zusammenhang, der sinnhaft strukturiert ist und der sich nicht unabhängig von den Handlungsmotiven und Handlungsorientierungen der Subjekte herstellt. Die quantitative Forschungspraxis operiert gleichsam auf dem Hintergrund dieser Sinnbezüge, ohne sie methodisch explizit in Rechnung zu stellen.

Das qualitative Forschungsverständnis dagegen erhebt den Anspruch, methodische Verfahren zu entwickeln, die explizit auf die sinnhafte Verfasstheit der sozialen Welt bezogen sind. Es geht diesem Forschungsansatz also darum, ein methodisch kontrolliertes Vorgehen nicht nur auf dem Boden und vor dem Hintergrund eines sinnstrukturierten Gegenstands zu praktizieren, sondern die sinnverstehenden Erschließungen dieses Gegenstands selbst forschungsmethodisch ins Zentrum zu rücken.

Wie muss eine Methode verfasst sein, die diesem verstehenden Anspruch gerecht wird? Bei der Beantwortung dieser Frage schlägt die Objektive Hermeneutik einen

besonderen Weg ein. Während phänomenologische, ethnographische und wissenssoziologische Ansätze Methoden der lebensweltlichen Erkundung ("Eintauchen in die Lebenswelt") und des Sich-vertraut-machens mit den zu erforschenden Phänomenen formulieren und eine verstehende Methode auf die "intime" Beziehung zwischen Forschungsobjekt und –subjekt ("going native") zu gründen versuchen (s.u., Kap. III), gründet sich der methodische Anspruch der Objektiven Hermeneutik auf Texte als Gegenstand des Verstehens (deshalb: Hermeneutik). Der methodische Kerngedanke besteht in folgender Überlegung: Die Sinnstrukturiertheit der sozialen Wirklichkeit schlägt sich in Texten nieder ("Textförmigkeit der sozialen Wirklichkeit"). Wenn wir diese Texte protokollieren (soweit wir es nicht schon mit einer sich selbst protokollierenden Praxis – Briefwechsel; Zeitungsartikel; Reden; Texten von Anrufbeantwortern usw. – zu tun haben), dann verfügen wir über "exakte" Daten der sinnstrukturellen Verfasstheit der sozialen Praxis. Die Rekonstruktion dieser Verfasstheit besteht dann in nichts anderem als in der Rekonstruktion der protokollierten Texte. Um z.B. die Struktur einer Eltern-Kind-Interaktion oder einer Lehrer-Schüler-Interaktion auf methodisch kontrollierte Weise in den Blick zu nehmen ist es notwendig, die jeweiligen Interaktionen "ungefiltert"¹ zu protokollieren (in der Regel durch die Erstellung eines Tonbandprotokolls und einer Transformation dieses Protokolls in eine schriftliche Form) und dieses Protokoll ausführlich und detailgetreu zu interpretieren.

Zum Verständnis dieses einerseits sehr einfachen und nahe liegenden, andererseits im Kontext qualitativer Forschung eigentümlich "artifiziellen" (wir haben es ja in der Objektiven Hermeneutik nie mit unmittelbaren Lebenseindrücken, sondern immer nur mit "kalten" Protokollen zu tun) Forschungszugriffs, ist vielleicht ein Hinweis auf den Entstehungskontext dieser Methode hilfreich. Sie ist im Zusammenhang der Erforschung familialer Interaktion formuliert worden. Hier zeigte sich ein spezifisches Problem der Datenerhebung: Sobald sich der Forscher in einer Familie aufhält um Aufschluss über ihre innere Verfasstheit zu erlangen, steht er vor dem Problem, dass die Familie ihre Interaktionspraktiken in Anwesenheit des Forschers ändert. Sie errichtet eine Fassade und verwehrt den Forschern den Blick "hinter die Bühne". In der detaillierten Analyse der familialen Interaktionsprotokolle zeigte sich dann, dass das Bühnenspiel "zwischen den Zeilen" zu erkennen gab, was es verbergen und für sich behalten wollte. Durch die Protokolle hindurch war so auf dem Wege einer Textrekonstruktion gleichsam ein Blick hinter die Fassade möglich.

II. Manifeste und latente Sinnstrukturen

Mit diesem Gründungsinitial der Objektiven Hermeneutik ist nicht nur der Beginn der Entwicklung einer Methode der Sinnrekonstruktion als Textrekonstruktion gesetzt. Auch die für das objektiv-hermeneutische Forschungsverständnis konstitutive Unterscheidung manifester und latenter Sinnstrukturen ist darin schon enthalten. Der Blick "hinter die Bühne" der familialen Interaktion ist ja nur dann möglich, wenn das Interaktionsprotokoll beides enthält: eine manifeste Sinnschicht, die der

¹ Jede Protokollierung stellt natürlich eine Reduktion der protokollierten Wirklichkeit dar, die durch keine noch so exakte Protokollierungstechnik vermieden werden kann. Was aber durch die Protokollierungspraxis vermieden werden kann ist die Erzeugung eines die protokollierte Wirklichkeit deutenden Protokolls. Diesbezüglich nimmt die Objektive Hermeneutik eine methodische Gegenposition zur "dichten Beschreibung" (Geertz) der ethnografischen Methoden ein.

Fassade entspricht (die Art und Weise, wie die Familie nach außen hin gesehen werden will) und eine latente Sinnschicht, die nicht offen zum Vorschein kommt; die verborgen und überdeckt werden soll und sich gerade dadurch unscheinbaren Ausdruck verschafft.

Die Unterscheidung manifester und latenter Sinnstrukturen, die begrifflich an die Freudsche Unterscheidung zwischen manifestem Trauminhalt und latentem Traumgedanken anknüpft, ist für Methode, Forschungsverständnis und Forschungsinteresse der Objektiven Hermeneutik von grundlegender Bedeutung. Diese Unterscheidung basiert auf der Annahme, dass in die Verfasstheit der sinnkonstituierten Welt sowohl Sinnbezüge eingehen, die den Handelnden als Intentionen, Handlungsmotive oder explizite Sinnentwürfe zur Verfügung stehen, als auch Sinndimensionen, die den Handelnden verborgen bleiben und die gleichsam hinter dem Rücken ihres intentionalen Selbstverständnisses ein Eigenleben führen. Nach dieser Annahme würde eine forschungslogische und methodische Beschränkung auf manifeste Sinnzusammenhänge also eine inadäquate Reduktion des Forschungsobjekts darstellen. Erst die Rekonstruktion der sinnstrukturellen Verfasstheit einer je konkreten Wirklichkeit als Zusammenspiel manifester und latenter Sinnbezüge wird der Konstitution des Gegenstands der Forschung gerecht.

Eine zweite Annahme kommt hinzu: das Zusammenspiel manifester und latenter Sinnstrukturen erzeugt nicht einfach eine Wirklichkeit, die sich aus verschiedenfarbigen Sinnbausteinen zusammensetzt und deren Eigentümlichkeit dann in der Beschreibung der jeweiligen Komposition eines Sinnmosaiks erfasst werden könnte. Manifeste und latente Sinnbezüge addieren sich nicht einfach zu einem Sinnganzen auf; sie sind vielmehr konfliktuös und widersprüchlich aufeinander bezogen. Sie stehen nicht in der Komplementarität eines harmonischen "Hand in Hand", sondern in einem spannungsreichen Verhältnis. Die Beantwortung der Frage, "Was ist der Fall?", geht im Forschungsverständnis der Objektiven Hermeneutik immer einher mit der Beantwortung der Frage: "In welcher je besonderen, fallspezifischen Weise will der Fall sein, was er in welcher besonderen, fallspezifischen Weise nicht ist."

Diese methodologische Grundbestimmung ist für die empirische Erforschung pädagogischen Handelns von besonderer Bedeutung. In besonderer Weise treffen wir hier, das gilt für erzieherische und sozialisatorische ebenso wie für unterrichtliche und bildungsbezogene Handlungsorientierungen, auf ein Spannungsfeld von Anspruch und Wirklichkeit. Die manifesten Motive pädagogischen Handelns bilden sich auf der Grundlage normativer Ideale, ethischer Prinzipien und Wertvorstellungen. Das Wollen und Sollen pädagogischen Handelns ist in besonderer Weise normativ geladen. Das gilt für elterliche Erziehung ebenso wie für unterrichtliches Handeln oder sozialpädagogische Interventionen. Immer sind notwendig (implizite oder explizite) implizite oder explizite Ansprüche mit im Spiel, an denen pädagogisches Handeln sich orientiert, durch die es sich legitimiert und denen es gerecht werden will.²

Die Beobachtung pädagogischen Handelns zeigt aber nicht nur, dass und in welcher Weise dieses Handeln normativen Motiven folgt; sie zeigt auch, dass diese Motive

² Diese normative Verfasstheit pädagogischer Praxis ist dafür verantwortlich, dass ein zentrales Anliegen pädagogischer Reflexion in der systematischen Formulierung pädagogischer Ethiken besteht. Der Dauerdiskurs über Fragen des Seinsollens wäre gar nicht denkbar, wenn die pädagogische Praxis als solche normativ indifferent wäre.

systematisch in Verwerfung geraten zu jenen latenten Sinnstrukturen pädagogischen Handelns, die gegensinnig konstelliert sind. Pädagogisches Handeln bleibt nicht nur hinter seinen je situativ selbst entworfenen Ansprüchen zurück; es verstrickt sich in Ambivalenzen, in denen normative Ansprüche unterlaufen und konterkariert werden. Das will ich an einem einfachen Beispiel vor Augen führen: Wenn ein Lehrer zu Beginn einer Stunde eine mündliche Leistungskontrolle mit den Worten eröffnet: *Wer will? Wer hat gelernt? Kann sich 'ne super Note holen*, dann wird die Praxis der schulischen Leistungsfeststellung offensichtlich mit Attributen versehen, die ihr nicht zukommen. Es wird Freiwilligkeit und Erfolg (hier sogar außerordentlicher Erfolg) unterstellt. Gerade diese beiden Unterstellungen aber laufen der schulisch institutionalisierten Leistungsorientierung entgegen. Diese beruht ja auf Zwang (die Teilnahme steht nicht im Belieben des Schülers) und auf Selektion im Sinne von Differenzierung. Die Noten wollen ja zwischen "sehr guten", "guten", "befriedigenden", "ausreichenden", "mangelhaften" und "ungenügenden" Leistungen unterscheiden. Entsprechend würde einer Leistungsbeurteilungspraxis, die nicht differenziert (alle erhalten ein "sehr gut"), als irregulär angesehen werden. Wenn diese Praxis dennoch als freiwillige und Erfolg versprechende bezeichnet wird, dann kommt darin offensichtlich eine normative Orientierung zum Ausdruck, die sich gegen die Heteronomie und Selektivität des schulischen Leistungsmodells wendet. Die darin gesetzten normativen Ansprüche pädagogischen Handelns können sich aber weder durchsetzen, noch teilweise realisiert werden. Tatsächlich werden in der hier geschilderten Situation die Prüflinge willkürlich benannt (eine Schülerin hatte sich gemeldet, eine andere nicht), und am Ende erhalten die beiden Schülerinnen eben keine "super Noten", sondern eine "drei plus" und eine "drei minus". Die pädagogisch-normativen Ansprüche werden also zur bloßen Prätention, hinter deren Rücken sich eine eher verschärfte, denn gemilderte Prüfungspraxis versteckt.

Im Anschluss an die bisherigen Ausführungen lässt sich also die Frage nach der methodischen Leistungsfähigkeit der Objektiven Hermeneutik stichwortartig folgendermaßen beantworten: Die Objektive Hermeneutik stellt ein Verfahren der Textinterpretation dar, das die Rekonstruktion der sinnstrukturellen Verfasstheit der sozialen Praxis zum Ziel hat. Ihre spezifische Leistung besteht darin, Ausdrucksformen der Praxis als individuierte Gebilde im Spannungsfeld von Allgemeinem und Besonderen zu rekonstruieren. Die Individuiertheit einer sozialen Praxis drückt sich in der fallspezifischen Konstellation manifester und latenter Sinnstrukturen aus; in der Spannung, die zwischen dem, was der Fall sein will und dem was er ist, entsteht. Dieser Aspekt ist vor allem für den Kontext pädagogischen Handelns von zentraler Bedeutung.

III. Zur Lokalisierung der Objektiven Hermeneutik im Feld qualitativer Methoden

Die Ausdifferenzierung, die innerhalb der qualitativen Methoden in den letzten 20 Jahren zu beobachten ist, hat dazu geführt, dass die Landschaft der unterschiedlichen Ansätze, Positionen und methodischen Prozeduren kaum noch überschaubar ist. Die Orientierung ist auch deshalb schwer geworden, weil in dieser Situation der Methodenvielfalt die Grenzen unscharf geworden sind und es mannigfaltige Überschneidungen gibt. Eine umfassende und zugleich übersichtliche Darstellung der Gemeinsamkeiten, die eine bestimmte Methode mit anderen teilt und der Differenzen, die den besonderen Standort einer Methode gegenüber anderen ausweist, ist im Kontext dieser Methodenvielfalt ist kaum möglich.

Zur Verdeutlichung des methodischen Standorts der Objektiven Hermeneutik beschränke ich mich deshalb im Folgenden darauf, sie zu zwei heute häufig anzutreffenden Forschungsstilen skizzenhaft zu kontrastieren: der inhaltsanalytischen und der ethnografischen Herangehensweise.

Die inhaltsanalytische Forschungsstrategie, darauf weist ihr Name schon hin, widmet sich methodisch der inhaltlichen Verstehensebene. Mit dem objektiv-hermeneutischen Vorgehen teilt die Inhaltsanalyse dabei die methodische Berufung auf Texte, die ihr empirisches Datum darstellen. Anders als die Objektive Hermeneutik ist dieser methodische Zugriff aber auf das „Was“ des Gesagten fokussiert. Der Text gilt der Inhaltsanalyse als Träger von typischen „Motiven“, die es methodisch zu identifizieren, zu kategorisieren und zu klassifizieren gilt. Nach den bisherigen Ausführungen sollte damit die methodische Differenz zum Forschungsanliegen der Objektiven Hermeneutik auf der Hand liegen. Während die Objektive Hermeneutik auf die Rekonstruktion von textlich protokollierten latenten Sinnstrukturen zielt und deshalb methodisch auf das „Wie“ des Gesagten gerichtet ist, sind inhaltsanalytische Verfahren methodisch an der Systematisierung manifester Sinnartikulationen orientiert. Aus der Perspektive der Objektiven Hermeneutik erscheint der inhaltsanalytische Forschungsansatz deshalb als reduziert. Er beschäftigt sich nur mit der einen Seite der Medaille der Sinnhaftigkeit und Sinnstrukturiertheit sozialer Phänomene; nämlich mit der manifesten, inhaltlichen oder ikonografischen. Die Ebene der latenten Sinnstrukturen nimmt die Inhaltsanalyse nicht in den Blick.

Schwieriger gestaltet sich die methodische Positionierung zu ethnografischen Verfahren. Das ethnografische Forschungsverständnis gründet sich in der Annahme, dass eine wirklichkeitsangemessene Forschung nur dann gewährleistet ist, wenn es dem Forscher gelingt, die Perspektive des Forschungsgegenstands einzunehmen („going native“). Daraus ergibt sich eine markante Differenz der Forschungsstile: Während die ethnografische Feldforschung idealiter den Beobachtungs- mit dem Teilnehmerstandpunkt zu verschmelzen sucht, besteht die objektiv-hermeneutische Feldforschung in der Erhebung von Protokollen. Und diese Protokolle sind der Gegenstand der sinnrekonstruktiven Forschung.

Aus der Perspektive der ethnografischen Forschungsauffassung ist dieses Vorgehen methodisch insofern inakzeptabel, als damit eine Verarmung und Artifizialität des methodischen Bezugs auf Wirklichkeit einhergehe. Reichhaltigkeit, Unmittelbarkeit und Subjektivität der zu verstehenden Phänomene seien durch die bloße Protokollierung sozialer Praxis schon verfehlt. Die Objektive Hermeneutik vertraut ihrerseits darauf, dass in den Protokollen einer zu rekonstruierenden sozialen Praxis eben jene Sinnstrukturen, die diese Praxis in ihrer Eigenart charakterisieren, Eingang finden.

Umgekehrt kritisiert die Objektive Hermeneutik die Geltungsbegründung, die von der Ethnografie erhoben wird. Die Berufung auf die Felderfahrung des Forschers könne keine methodisch kontrollierte Geltungsüberprüfung gewährleisten. Die Kritik zielt also nicht auf die Felderkundung als solche. Auch aus der Perspektive der Objektiven Hermeneutik ist eine unmittelbare Erfahrung des Forschungsgegenstands konstitutiv für den Erkenntnisprozess. Im Unterschied zur Ethnografie verleiht die Objektive Hermeneutik dieser unmittelbaren Erfahrung aber nicht den Rang der Geltungsbegründung. Dass Aussagen über einen sozialen Gegenstand die Kenntnis dieses Gegenstands voraussetzen und dass die Vertrautheit mit dem Gegenstand für die methodischen Operationen des Textverstehens wichtig ist, ist unbestritten. Der methodologische Standpunkt der Objektiven Hermeneutik kritisiert lediglich das ethnografische Diktum, dass der Geltungsanspruch der Forschung sich auf dem Nachvollzug der zu analysierenden sozialen Praxis stützt.

Sieht man also von den konkurrierenden, streng genommen sich ausschließenden methodologischen Geltungsbegründungen ab (hier der Text und seine Rekonstruktion, dort die Wirklichkeit und ihr Nachvollzug), lassen sich beide Forschungsstile ausgesprochen fruchtbar kombinieren und können sich in aufschlussreicher Weise ergänzen. Ethnografische Felderkundungen können für objektiv hermeneutische Textanalysen wichtige Gegenstandseinsichten liefern und Sequenzanalysen von Textprotokollen können im Kontext eines ethnografischen Forschungszugriffs ein Instrument der Überprüfung und Präzisierung der in der Feldarbeit gewonnenen Deutungen darstellen.

IV. Zum methodischen Vorgehen

Es liegt auf der Hand, dass ein Forschungsverständnis, das den Text als empirisches Datum postuliert, seine methodischen Operationen entlang der Frage bildet, welche Aussagen sich entlang einer strengen Textbetrachtung begründen lassen. Wie kann das vermeintlich subjektive Textverständnis (im Gegensatz zu der vermeintlichen Objektivität der Tatsachenfeststellung und der Zahl) in den Rang einer überprüfbar, und das heißt: widerlegbaren Aussage gehoben werden?³ Die Antwort kann nur in methodischen Operationen bestehen, die eine strenge und verbindliche Textbetrachtung gewährleisten. Die Objektive Hermeneutik formuliert entsprechend eine Methode einer sehr detaillierten und akribischen Textanalyse. Die drei wichtigsten Interpretationsprinzipien hierbei sind:⁴

- Wörtlichkeit
- Kontextfreiheit
- Sequenzialität

Diese drei Prinzipien der Interpretationen stehen in wechselseitigem Zusammenhang. Sie sollen hier kurz erläutert werden:

Wörtlichkeit. Das Prinzip der Wörtlichkeit verpflichtet die Interpretation auf den gegebenen Text. Zu interpretieren ist das, was da steht (protokolliert ist). Es wird nichts ausgelassen; es wird nichts hinzugefügt; es wird nichts "umgedichtet". Nehmen wir als Beispiel folgendes kurze Interaktionsprotokoll:

Lehrer: Hast Du Deine Hausaufgaben?

Schüler: Nein, tut mir leid

Lehrer: Mir nicht

Die Wörtlichkeit der Interpretation heißt bezüglich dieses Beispiels, dass die Frage des Lehrers nicht einfach nur als Frage nach den Hausaufgaben angesehen wird, sondern als eine an einen konkreten Schüler gerichtete Frage (*Du*); und dass diese Frage sich auf das schiere (Gemacht-) Haben bezieht; Was und Wie spielen keine Rolle. Die

³ Die Bezeichnung "Objektive Hermeneutik" hat nichts mit dem Anspruch "ewiger" und "unumstößlicher" Wahrheiten zu tun. In Anlehnung an Poppers Vorschlag der Falsifikation (eine Aussage ist nur dann empirisch überprüfbar, wenn sie widerlegbar ist) schlägt die Objektive Hermeneutik ein Verfahren der Textinterpretation vor, mittels dessen sich Lesarten falsifizieren bzw. widerlegen lassen. Nicht mehr, aber auch nicht weniger, beansprucht das Adjektiv "objektiv".

⁴ Ausführlich zum interpretatorischen Vorgehen: Andreas Wernet (2006): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. 2. Aufl. Wiesbaden.

Interpretation hätte des weiteren zu berücksichtigen, dass der Schüler nicht nur verneinend antwortet, sondern darüber hinaus ein Bedauern zum Ausdruck bringt (*tut mir leid*). Schließlich dürfte eine objektiv-hermeneutische Interpretation nicht dabei stehen bleiben, eine Unmutsäußerung des Lehrers festzustellen (*mir nicht*), sondern sie müsste zu klären versuchen, worin die Besonderheit dieser Unmutsäußerung besteht; was also "wörtlich" das *mir nicht* heißt (etwa im Unterschied zu *na prima* oder *von Dir hätte ich auch nichts anderes erwartet* usw.).

Aus formaler Perspektive verpflichtet das Wörtlichkeitsprinzip den Interpreten also auf den gegebenen Text. Die Interpretation muss sich präzise auf seine je konkret gegebene Gestalt berufen.

Aus systematischer Perspektive zwingt das Wörtlichkeitsprinzip den Interpreten, die Ebene der inhaltlichen Umschreibung zu verlassen, um die Struktur des Textes in den Blick zu nehmen. Auch das kann an dem kleinen Interaktionsbeispiel verdeutlicht werden. Eine inhaltliche Interpretation würde diese Unterrichtsszene folgendermaßen umschreiben: Im Rahmen einer Hausaufgabenkontrolle stellt der Lehrer fest, dass ein Schüler seine Hausaufgaben nicht gemacht hat und bringt seinen Unmut zum Ausdruck. Eine solche Interpretation wäre ersichtlicherweise nicht "falsch"; sie würde aber aus der Perspektive der Objektiven Hermeneutik nichts zur Aufklärung der strukturellen Dynamik und Eigentümlichkeit des Interaktionsverlaufs beitragen. Die Dramaturgie des Interaktionsverlaufs, die schließlich in eine symbolische Beziehungsaufkündigung mündet (*mir nicht*), bliebe unaufgeklärt.

Das Wörtlichkeitsprinzip macht deutlich, dass die objektiv-hermeneutische Sinnrekonstruktion sich nicht auf die Wiedergabe des Inhalts einer Äußerung oder eines Interaktionsverlaufs beschränkt. Ihr geht es um die genaue Explikation der Sinnstruktur der Äußerung.

Kontextfreiheit. Die objektiv-hermeneutische Textinterpretation basiert auf dem Prinzip, dass ein zu interpretierender Sequenzstrang zunächst unabhängig von seinem tatsächlichen Äußerungskontext interpretiert wird. Bevor die situative Stellung einer Äußerung gewürdigt wird, geht es um die Explikation ihrer situationsunabhängigen Bedeutungsstruktur. Die Grundoperation der Bedeutungsexplikation, das wird unten in der ausführlichen Beispielinterpretation deutlich werden, besteht darin, bezüglich eines Sequenzstrangs (das kann, abhängig von forschungspragmatischen Erwägungen, ein ganzer Sprechakt sein, kann aber auch ein einzelnes Wort sein) gedankenexperimentell Kontexte zu entwerfen. In welchen Kontexten oder Situationen stellt die Sequenz eine wohlgeformte Äußerung dar? Daraus ergibt sich die Formulierung der fallunspezifischen und insofern allgemeinen Bedeutungsstruktur der Äußerung. Erst die Gegenüberstellung dieser Interpretation mit dem tatsächlichen Kontext führt dann zu einer fallspezifischen oder falltypischen Sinnrekonstruktion. Das Ziel dieses Vorgehens ist es, Fallbesonderheiten nicht schon dadurch zu verschütten, dass die Besonderheit und Eigentümlichkeit einer Äußerung auf den faktischen Kontext zurückgeführt und mit ihm erklärt wird.

Um das Vorgehen an einem einfachen Beispiel zu verdeutlichen: Wenn eine Lehrerin zu Beginn einer Stunde eine mündliche Leistungskontrolle als *Wiederholungsübung* bezeichnet, so fragen wir zunächst nach der Bedeutungsstruktur (den Bedeutungsimplicationen) dieser Bezeichnung, ohne schon den Äußerungskontext zu berücksichtigen. Wir sagen also nicht: *Wiederholungsübung* bedeutet in diesem Kontext *mündliche Leistungskontrolle*, sondern fragen: Was bedeutet eigentlich: *Wiederholungsübung*. Dann stellen wir recht bald fest, dass eine Praxis, die adäquat (oder wohlgeformt) als *Wiederholungsübung* bezeichnet wird, auf eine Praxis, in der

das qua Übung eingeprägte und routinisierte Wissen und Können "auf dem Prüfstand steht" (eine Prüfung; ein Test; ein Fußballspiel; eine Aufführung usw.) vorbereitet, aber nie diese ernsthafte Praxis der Bewährung selbst bezeichnen kann. Wenn wir diese kontextunabhängige Interpretation dann in Relation zum eigentlichen Äußerungskontext setzen, wird deutlich, dass die Lehrerin mit dieser Bezeichnung den Ernsthaftigkeitscharakter der mündlichen Leistungskontrolle unterschlägt und verleugnet. Diese Feststellung markiert im Ansatz dann die Rekonstruktion der Fallstruktur, nämlich die Gleichzeitigkeit der Durchführung einer Prüfung und ihrer symbolischen Verleugnung.

Sequenzialität. Die Objektive Hermeneutik ist eine Methode der Sequenzanalyse. Auch dieses Prinzip ergibt sich zunächst und vordergründig aus der methodischen Verpflichtung auf den Text. Dieser erscheint nämlich als Sequenz, d.h. nicht nur als zeitliches Nacheinander, sondern als ein entlang dieses Nacheinanders strukturiertes oder sich strukturierendes Gebilde. In diesem textlich protokollierten Nacheinander kommt unmittelbar die Historizität sozialer Phänomene in den Blick. Soziale Ereignisse sind konstitutiv eingebunden in eine Ablaufstruktur. Sie haben eine Vergangenheit und sie haben eine Zukunft. Das gilt nicht nur makrologisch für jene Ereignisketten historischer "Großereignisse", sondern das gilt auch mikrologisch für jeden Interaktionsverlauf. Fallstrukturen, ob makrologisch oder mikrologisch, bilden und transformieren sich. Das Prinzip der Sequenzanalyse trägt diesem Umstand methodisch Rechnung. Die Rekonstruktion der Fallstruktur ist eine Rekonstruktion von Prozessen; von Prozessen der Bildung und Transformation.

Forschungspraktisch verpflichtet das Prinzip der Sequenzanalyse dazu, in der Interpretation dem Gang des Textes zu folgen. Wir springen also nicht im Text umher auf der Suche nach aufschlussreichen Textpartikeln (dieses Vorgehen entspricht dem der Inhaltsanalyse; s.o., Kap. III), sondern folgen dem Text Schritt für Schritt. Nur so kann die Struktur seines inneren Aufbaus rekonstruiert werden als Ausdruck eines sozialen Geschehens.

Dass wir es auch bei der Sequenzanalyse mit Ausschnitten zu tun haben, steht außer Frage. Natürlich gelingt es auch der Sequenzanalyse nicht, den Kosmos des Geschehens zu erfassen. Sie stützt sich, wie jede empirische Forschung, auf ausgewählte und reduzierte Daten. Sie verfügt nicht über das Gesamtgeschehen, sondern lediglich über Sequenzausschnitte. Aber diese Ausschnitte behandelt sie als Sequenz, als Geschehen. Wir müssen und dürfen aus Unterrichtsprotokollen, Lehrerinterviews usw. Sequenzstränge zur Interpretation auswählen und ausschneiden. Diese Ausschnitte werden dann aber als Sequenz behandelt. Dabei gehen wir von der Annahme aus, dass die Sinnstruktur eines Gebildes, die Fallstruktur, die seine Besonderheit hervorbringt und ihm sein charakteristisches Gesicht verleiht, sich prinzipiell an jeder Sequenz seiner protokollierten Praxis rekonstruieren lässt.

V. "Mein erstes Zeugnis" – Eine Beispielinterpretation

Die bisherigen Bemerkungen zur Methode und Methodologie der Objektiven Hermeneutik und ihre Bedeutung für die Rekonstruktion pädagogischer Handlungsprobleme sollen durch die folgende Beispielinterpretation veranschaulicht werden. Es geht im Folgenden darum einen Einblick in das methodische Vorgehen zu geben und anzudeuten, mit welchen materialen Befunden bezüglich der Problemstruktur pädagogischen Handelns zu rechnen ist.

Für diesen Demonstrationszweck habe ich einen Text ausgewählt, der als Dokument bezeichnet werden kann – ein Zeugnis. Es handelt sich um ein Protokoll, das wir nicht erheben, aufzeichnen oder erstellen müssen, sondern um ein schon gegebenes Protokoll schulischer Wirklichkeit, das zu Forschungszwecken nur festgehalten und analysiert werden muss. Wir haben es also bezüglich des Problems der Datenerhebung und –gewinnung mit einer sehr einfachen Protokollgattung zu tun: Im Gegensatz zu Forschungsinterviews, Video- oder Tonbandaufzeichnungen einer Unterrichtsstunde usw. greifen wir auf einen Text zurück, der forschungspragmatisch nicht erst erstellt werden muss, sondern auf ein Protokoll, das unabhängig von einem Forschungszugriff schon vorliegt. Wie bei Zeitungsartikeln, Fotografien, Kunstwerken, Hausordnungen, Tagebüchern (usw.) haben wir es also mit einer sozialen Wirklichkeit zu tun, die sich selbst protokolliert hat. Je nach Forschungsfrage und –gegenstand stellen solche Protokolle ein sehr aufschlussreiches Datenmaterial dar. Gerade auf dem Hintergrund der Unterscheidung manifester und latenter Sinnstrukturen erscheinen diese redigierten Texte in einem interessanten Licht. Die Vermutung liegt ja nahe, dass die redaktionelle Kontrolle, die die Autoren über solche Texte ausüben können, dazu führt, dass gerade diejenigen Sinnschichten, die den Äußerungs- und Selbstdarstellungsintentionen zuwider laufen, einer Zensur zum Opfer fallen; einer Zensur, die wirkungsvoller und effektiver arbeiten kann als im Falle spontaner Interaktion. Hier soll nur darauf hingewiesen werden, dass die Objektive Hermeneutik diese Befürchtung nicht teilt. Die Strukturprinzipien, die einer je konkreten Handlungspraxis ihre Physiognomie verleihen, sind nicht nur am Prozess der Textgenerierung, sondern auch am Prozess der Textredaktion beteiligt.⁵ Wir haben also aus methodologischer Perspektive keinen Anlass davon auszugehen, dass in redigierten Texten keine Fallspezifika mehr zum Ausdruck käme.

Und gerade im Kontext der Schul- und Unterrichtsforschung ist diese Textgattung von großer Bedeutung und bietet einen wichtigen Forschungszugang. Schulprogramme, Briefe der Schulleiter an die Eltern, Stundenpläne, Arbeitsblätter, Schulbücher, Tafelbilder, Klassenarbeiten; die schulische Handlungspraxis erzeugt eine Fülle solcher fixierter Protokolle und es lassen sich viele Aspekte der sinnstrukturellen Konstitution der schulischen Praxis über solche Dokumente erschließen.

Das Protokoll, das wir analysieren und auf seine sinnstrukturellen Implikationen hin befragen werden, ist folgendes:

⁵ Ein beeindruckendes Beispiel schildert Freud: "In dem Berichte [in einem sozialdemokratischen Blatt] über eine gewisse Festlichkeit war zu lesen: Unter den Anwesenden bemerkte man auch seine Hoheit, den *Korn*prinzen. Am nächsten Tag wurde eine Korrektur versucht. Das Blatt entschuldigte sich und schrieb: Es hätte natürlich heißen sollen: den *Knor*prinzen." (Sigmund Freud (1916-17): Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. Frankfurt/M. 1999, S. 28) Man sieht also, dass sich das sozialdemokratische „Ressentiment“ gegen das Königshaus trotz aller Bemühungen um Korrektheit und trotz der Möglichkeit der Textkorrektur Ausdruck verschafft.



Wir werden dieses Protokoll hier nicht vollständig interpretieren können. Es ist kompositorisch viel zu komplex, um seiner Binnenstruktur auf wenigen Seiten gerecht werden zu können.

Als typisch für das objektiv-hermeneutische Vorgehen kann angesehen werden, dass wir die Interpretation nicht von den Suggestionen des Datenmaterials lenken lassen. Wir versuchen nicht, auf assoziativem Wege einen Gesamteindruck zu formulieren. Zweifelsohne spielen die Suggestivität des Datenmaterials und die dadurch evozierten Assoziationen eine große Rolle bei der Datenauswahl; ebenso wie für einen unmittelbaren, interpretatorischen Zugriff. Wir sehen sofort, dass hier etwas Interessantes passiert. Wir sehen Smilies, einen handschriftlichen Namenszug, eine Wäscheleine, an der die Buchstaben des Wortes "Ferien" ebenso aufgehängt sind wie einige "nette" Tiere. Wir sehen auch sofort, dass das Ganze, gerahmt in eine Banderole, als "Mein erstes Zeugnis" überschrieben ist. Und wir sehen, dass wir es irgendwie mit einem Schulzeugnis zu tun haben; irgendwie aber auch nicht, weil wir wissen, dass ein richtiges Schulzeugnis anders aussieht. Da gibt es keine Smilies, sondern Noten; wir erwarten ein offizielles Wappen der Schule und/oder des Bundeslandes und ein Schulzeugnis ist überschrieben mit *Zeugnis*, nicht mit *Mein erstes Zeugnis*. Was liegt eigentlich vor? Was ist hier der Fall?

Mit dieser Frage beginnt der Weg einer methodisch kontrollierten Erschließung. Diese knüpft nun nicht an die unmittelbaren Eindrücke und Interpretationsansätze an, sondern geht gleichsam wieder hinter das spontane Textverständnis zurück.

Erster Interpretationsschritt: Die Explikation der kontextfreien Bedeutungsstruktur

Dem Prinzip der kontextfreien oder kontextunabhängigen Interpretation folgend fragen wir also zunächst nicht, was heißt *Mein erstes Zeugnis* als Überschrift dieses Dokuments, sondern wir fragen: In welchen uns qua alltäglicher Regelkompetenz bekannten Kontexten ist diese Textsequenz ein wohlgeformter Sprechakt. Dazu ist ein gedankenexperimentelles Vorgehen notwendig, in dem soziale Situationen bzw. Sprechhandlungen konstruiert werden, in denen der zu interpretierende Text, ohne dass er eine sprachlich-pragmatische Regelabweichung darstellt, vorkommen könnte.

GE (Gedankenexperiment) 1: Anlässlich eines Umzugs fällt einer Person A der Ordner in die Hand, in der sich die Sammlung ihrer Schulzeugnisse befindet. Sie schlägt das erste Schulzeugnis auf und zeigt es den Anwesenden mit den Worten: *Mein erstes Zeugnis*.

Diese ganz einfache Geschichte trägt wichtige Implikationen in sich. Diese müssen wir explizieren, um den interpretatorischen Sinn der Geschichte, also die Normalitätsunterstellungen, die zu ihrer Konstruktion beigetragen haben, zu entziffern.

- Zunächst einmal unterstellt diese Geschichte eine gewisse Bedeutsamkeit des Zeugnisordners für die Person A. In dem Gedankenexperiment erscheint der Ordner als einer jener Gegenstände, die mit jener subjektiven Bedeutsamkeit verbunden sind, die die Aufmerksamkeit auf sich ziehen und den Packvorgang unterbrechen.
- In der Geschichte ist die subjektive Bedeutsamkeit mit einer biografischen Reminiszenz verbunden. Nicht dem Gegenstand als solchem kommt die Bedeutsamkeit zu (wie im Falle eines besonders seltenen oder wertvollen Objekts); es handelt sich um eine Bedeutsamkeit für den Sprecher.
- Damit ist auch unterstellt, dass der Sprecher seinen Zeugnissen überhaupt Bedeutsamkeit zumisst. Es geht ihm dabei ja offensichtlich nicht um Zugangsberechtigungen (*schaut mal, mit diesem Zeugnis habe ich mir den Übergang aufs Gymnasium vermasselt*), sondern um das Initial einer Bildungs(zertifikats)karriere. Die biografische Reminiszenz kann nur dann vorliegen, wenn der Zeugniswerb als solcher zu einem Bestandteil des Identitätswurfs geworden ist. Dagobert Duck, der immer wieder auf seinen ersten selbstverdienten Taler hinweist, würde seinen Neffen kaum sein erstes Zeugnis zeigen.
- Schließlich wirft unsere Geschichte die Frage auf, an wen der Sprechakt adressiert ist. Sicherlich nicht an die Möbelpacker. Er könnte an die eigenen Kinder, den Lebenspartner, vielleicht auch an einen sehr guten Freund adressiert sein. Es könnte sich natürlich auch um ein Selbstgespräch handeln. Diese Überlegungen unterstreichen noch einmal die Lesart einer biografischen Reminiszenz. Im Falle des Selbstgesprächs liegt die Funktion der Selbstbiografisierung auf der Hand. Im Falle eines an einen Anderen gerichteten Sprechakts liegt der pragmatische Sinn der Äußerung in der Wechselseitigkeit der Biografisierung, die ihrerseits konstitutiv für diffuse Sozialbeziehungen, für Eltern-Kind-Beziehungen und Gattenbeziehungen, ist.

Diese Interpretation, die den bedeutungsstrukturellen Kern des hinweisenden Sprechakts *Mein erstes Zeugnis* in einem Akt der Selbstbiografisierung verortet, lässt uns nun verstehen, warum wir folgende Geschichte nicht erzählt haben:

GE 2 (kontrastierendes Gedankenexperiment): Ein Kind kommt nach der Zeugnisvergabe nach Hause, ein Zeugnis in der Hand, und ruft freudestrahlend aus: *Mein erstes Zeugnis*.

Warum passt der Sprechakt *Mein erstes Zeugnis* nicht zu der hier geschilderten Situation? Dazu ein weiteres Gedankenexperiment:

GE 3: Situation wie GE 2, aber das Kind sagt: *Schau mal, mein Zeugnis*. Die Mutter schaut sich das Zeugnis an, und während sie das Zeugnis kommentiert sagt sie: *Dein erstes Zeugnis*.

Wir sehen an diesen Gedankenexperimenten, dass das Kind, das sein erstes Zeugnis erhält, dieses Ereignis noch gar nicht im Modus der biografischen Rückschau würdigen kann. Vorausgesetzt, es stättet die Situation der ersten Zeugnisvergabe mit einer positiven, subjektiven Bedeutsamkeit aus (diese Voraussetzung ist alles andere als selbstverständlich), käme dem ein Erlebnischarakter zu, der mit dem Sprechakt: *endlich habe ich (auch) ein Zeugnis* eine entsprechende und angemessene Artikulation finden würde. Denn es geht ja in dieser Situation gar nicht darum, dass es das erste ist, sondern es geht, wie im Falle des Fahrrads, des Handy, des Autos, der Wohnung (usw.) darum, dass man endlich in Besitz desjenigen Objekts ist, das eine subjektiv als bedeutsam empfundene Statustransformation anzeigt. Entsprechend wäre die Pragmatik des Zeigens in den Gedankenexperimenten 2 und 3 eine ganz andere, als im Falle der biografischen Reminiszenz (GE 1). Dort wäre es das stolze, erleichterte oder triumphierende Zeigen des neuen Status; hier wäre es die "sentimentale", die eigene Biografie thematisierende Rückschau.

GE 3 macht auf einen weiteren Aspekt aufmerksam. Der Sprechakt: *Dein erstes Zeugnis* entspricht in der Logik der familial sozialisatorischen Interaktion der Situation des GE 1 in der Variante, dass ein Elternteil einem Kind das eigene erste Zeugnis zeigt. Die Biografisierung nimmt in dem einen Fall das erste Zeugnis des Kindes, in dem anderen Fall das eigene erste Zeugnis zum Anlass des Sprechakts. Die Richtung der sozialisatorischen Interaktion bleibt dabei dieselbe: die Weitergabe einer Ethik oder Lebensauffassung, in der das Bildungszertifikat einen biografie- und identitätsbedeutsamen Stellenwert einnimmt.

Zweiter Interpretationsschritt: Konfrontation mit dem tatsächlichen Äußerungskontext

Wir wollen hier die kontextunabhängige Interpretation verlassen und die sinnstrukturellen Befunde, auf die wir gestoßen sind, in Zusammenhang setzen zu dem tatsächlichen Äußerungskontext. Tatsächlich findet sich der Sprechakt *Mein erstes Zeugnis* nicht als Protokoll einer naturwüchsigen Interaktion. Er befindet sich vielmehr auf einem Dokument, das ein Zeugnis darstellt oder darstellen soll.

Dass diese Überschrift "verunglückt" ist, haben wir schon in der spontanen Draufsicht auf das Protokoll festgestellt. Denn ein Zeugnis wird erst dadurch zweifelsfrei zu einem Zeugnis, dass auf einem Blatt Papier als Titel *Zeugnis* vermerkt ist. Erst die Selbsttitulierung *Zeugnis* macht das Dokument zu einem solchen. Nur dieser Titel verfügt über die sprachpragmatische Kraft, das Dokument als Zeugnis auszuweisen. Alle anderen Titel, auch der tatsächlich vorliegende, bedeuten: Dies ist kein Zeugnis. Tatsächlich sieht auch die Brandenburgische Grundschulverordnung im ersten und zweiten Schuljahr keine Halbjahreszeugnisse vor. Das Dokument, das wir

interpretieren, wurde dem Schüler zum Abschluss seines ersten Schulhalbjahres ausgehändigt. Die Überschrift geht also durchaus konform mit der schulgesetzlichen Rahmung: sowenig wie letztere ein Zeugnis nach dem ersten Schulhalbjahr vorsieht, sowenig stellt das zu interpretierende Dokument ein Zeugnis dar. Es handelt sich vielmehr um ein Zeugnissurrogat. Statt also entsprechend der schulgesetzlichen Verordnung, so können wir die Kontextinformationen zusammenfassen, auf ein Zeugnis zu verzichten, greift die Lehrerin zu dem Mittel eines Als-ob-Zeugnisses: *Ich darf Euch zwar noch kein richtiges Zeugnis ausstellen; aber im Vorgriff auf ein späteres, richtiges Zeugnis erhaltet ihr von mir einen Zeugnisersatz.*

Diese Feststellung ist noch unabhängig von unserer Textanalyse. Fragen wir nun weiter nach der sinnstrukturellen Logik dieses Ersatzzeugnisses, müssen wir auf die obige Rekonstruktion zurückgreifen. Deren naheliegendste Implikation ist zunächst die Bedeutsamkeitsbeimessung. Statt sich mit einem Elterngespräch zur Lernentwicklung ihres Kindes (dieses Instrument sieht die Grundschulverordnung vor) zu begnügen, sollen die Kinder ein zeugnisstellvertretendes Dokument erhalten. Und dieses Dokument ist nicht etwa mit *Lernurkunde* o.ä. überschrieben. Es trägt einen Titel, der die biografische Bedeutsamkeit des Zeugnisses als solches reklamiert. Den Schülern wird dabei nicht nur nahe gelegt, die äußere Bedeutung des Bildungszertifikats, seine Chancen eröffnende und Chancen verschließende Qualität, ernst zu nehmen. Sie sollen sich die Akkumulation ihrer Bildungszertifikate als innerlich lebensbedeutsamen Prozess aneignen.

Das sprachliche Mittel, mit dem diese Bedeutsamkeitszumutung realisiert wird, besteht darin, den institutionalisierten Sprechakt (Überschrift: Zeugnis) durch einen personalen Sprechakt zu ersetzen. Hier spricht nicht die Institution, sondern das ihr unterworfenen Subjekt. Es ist dem Schüler also nicht nur in der bloß potenziell biografiebedeutsamen Situation, zum ersten Mal ein Zeugnis zu erhalten, eine Selbstbiografisierung in den Mund gelegt (vgl. GE 2); es ist auch die Differenz zwischen Institution und Subjekt, zwischen Außen und Innen, eingeebnet. Der Schüler zeigt nicht nur "von außen" auf das Dokument (so wie in allen drei formulierten Gedankenexperimenten); er wird selbst zum Autor dieses Dokuments. Damit ist sinnstrukturell jede Möglichkeit einer Distanzierung zum Zeugnis genommen. Im Goffman'schen Sinne wird die Institution damit zur totalen. Sie will allumfassend sein und lässt dem Subjekt keine uninstitutionalisierten und insofern privaten Räume. In dem vorliegenden Fall ist die Totalität der Institution allerdings nicht durch ihre allumfassende Außenkontrolle des Subjekts erzeugt, sondern dadurch, dass in dem personalen Sprechakt *Mein erstes Zeugnis* die Privatheit des Subjekts es selbst ist, die das institutionelle Faktum erzeugt. Ihm wird, so könnten wir sagen, die Möglichkeit eines inneren Rückzugs, einer inneren Distanz, genommen.

Diese Interpretation steht in schroffem Gegensatz zu der offensichtlichen Intention der Lehrerin. Deren Motiv ist zweifelsohne nicht die Errichtung einer "totalen Institution". Dass sie es gut meint, dass sie den Kindern wohlgesonnen und optimistisch gegenüber steht, zeigt nicht nur der Gesamteindruck des Dokuments, sondern ist schon in dem hier interpretierten Sprechakt enthalten. Es ist kein Zufall, dass wir in GE 2 von einem freudestrahlenden Schüler gesprochen haben. Insofern ist die Botschaft der Lehrerin zweifelsohne von der pädagogischen Stimmung begleitet, alle Kinder mögen sich über ihre Zeugnisse freuen. Dass diese Stimmung kaum realitätstüchtig ist, lässt sich unabhängig von dieser Interpretation feststellen. Dass nämlich Zeugnisse differenzieren, dass es gute und schlechte gibt, ist nicht etwa eine häufig anzutreffende, aber vermeidbare Randerscheinung; Differenzierung und Selektivität gehören zum Wesen des Zeugnisses. Die Hoffnung und der Wunsch, dieses (oder

besser: mein) Kind möge sich über sein Zeugnis freuen, ist gerade deshalb nur allzu verständlich. Die Hoffnung aber, alle Kinder mögen sich über ihre Zeugnisse freuen, verhält sich eigentümlich ignorant zur Pragmatik des Zeugnisses. Sie lässt sich nur formulieren auf der Grundlage zynischer (man kann sich auch über schlechte Zeugnisse freuen) oder naiver (wenn wir es nur richtig anstellen, können alle ein gutes Zeugnis haben) Grundannahmen. Von hier aus könnten wir fragen, wie es sein kann, dass sich eine solche "weltfremde" und unrealistische pädagogische Stimmung ausgerechnet bei einer Lehrerin, die doch qua Beruf "Zeugnisprofi" ist, findet. Der unbedarfte Laie mag das so sehen, aber doch nicht der Berufsexperte!

Die Textinterpretation macht darauf aufmerksam, dass wir es nicht nur mit einer gut gemeinten Realitätsvergessenheit zu tun haben. In ihr verkehrt sich die wohlwollende pädagogische Stimmung in ihr Gegenteil. Pädagogischer Optimismus (manifeste Textbedeutung) und pädagogische Totalität (latente Sinnstruktur) erscheinen durch die Textrekonstruktion symbiotisch aufeinander verwiesen. Das optimistische Wohlwollen entschärft das Zeugnis nur scheinbar. Dem manifesten Motiv der Verniedlichung korrespondierte die Belastung des Zeugnisses mit biografischer Bedeutsamkeit. Und das pädagogische Motiv der Erleichterung der institutionell aufgebürdeten Praxis verschafft letzterer (ungewollt) totale Geltung. Die Kritik der Entfremdung paart sich mit dem Motiv ihrer Überwindung durch die vollständige Assimilation der institutionellen Perspektive durch das nunmehr nichtentfremdete, mit der Institution identisch gewordene Subjekt.

Fortsetzung der Textinterpretation

Ich heiße David [Nachname] und lerne seit dem 2. September in der Klasse 1

Die informationelle Pragmatik dieser Sequenz besteht offensichtlich in der Mitteilung des Namens des Zeugnisempfängers und der Mitteilung des Zeitraums, über den sich die im Zeugnis mitgeteilte Beurteilung erstreckt. Erst durch diese beiden Informationen wird das Zeugnis überhaupt zurechenbar.

Auffällig ist dabei die Form der Namensnennung. Denn der Autor des Zeugnisses ist hier nicht eine institutionell zur Zeugnisausstellung ermächtigte Person; Autor ist vielmehr diejenige Person, deren Leistungen durch das Zeugnis bescheinigt werden. Warum begnügt sich der Text nicht mit einer Namens- und Zeitangabe? Die Logik des Formbruchs soll sich fortsetzen. Allerdings verändert sie dabei ihre Gestalt. War durch die Überschrift *Mein erstes Zeugnis* der Akt des Zeigens (mit der dargelegten biografischen Implikation) thematisch, erfolgt der Formbruch nun in der Logik der Selbstauskunft. Damit wird die Aneignungsunterstellung des Dokuments variiert. Dem Motiv der biografischen Bedeutsamkeit folgt sinnlogisch nun das Motiv der Verschmelzung von Fremd- und Selbsturteil. Kein Unterschied soll bestehen zwischen der offiziell attestierten Leistung und dem artikulierten Selbstbild.

Auch hier ist das optimistische, "philanthropische" Motiv offenkundig. Positiv ausgedrückt soll die Person nicht Objekt einer Fremdauskunft, sondern Subjekt einer Selbstauskunft sein. Aber wie schon oben erzeugt dieser versöhnlich gestimmte Wunsch eine Totalität des institutionellen Zugriffs. Der Versuch, die Kränkung der Unterwerfung unter das universalistische, gleich-gültige Urteil aufzuheben, gelingt nur um den Preis der nahtlosen, ungebrochenen Übernahme des institutionellen Urteils durch das Subjekt. So beraubt die pädagogische Intervention wider ihre Absicht das Subjekt noch jener Refugien, die die Institution (hier: das Zeugnis) ihm gewährte.

Die Zeitangabe wird in die Formulierung *ich lerne seit dem 2. September in der Klasse 1* gekleidet. Wie oben bereits erwähnt, ist die taggenaue Zeitangabe der Pragmatik des Zeugnisses geschuldet. Allerdings passt die taggenaue Angabe nicht zu dem Sprechakt, der mit *ich lerne seit* eingeleitet ist. Deshalb klingt der Satz artifiziell und unauthentisch. Davon unbenommen ist aber die Tätigkeitsangabe: *ich lerne*:

GE 4: Ich gehe/ich bin (seit 2. September) in die/der erste/n Klasse

Diese Formulierungen zeigen den Status der Schülerrolle an. Im Gegensatz zur tatsächlich gewählten beschreiben sie keine konkrete Tätigkeit, sondern verweisen auf einen mit dem genannten Status verbundenen komplexen Handlungszusammenhang. Umgekehrt treffen wir die Formulierung *ich lerne* in Kontexten an, in denen es um die konkrete Tätigkeit des Lernens geht:

GE 5: A: Kommst Du mit ins Kino? B: Geht nicht, ich lerne gerade für die Mathearbeit.

Übertragen wir die Bedeutungsimplicationen der beiden Gedankenexperimente (GE 4 und GE 5) auf den vorliegenden Text, so sehen wir, dass das erste Schulhalbjahr gleichgesetzt wird mit einer spezifischen Tätigkeit, die in dieser Zeit regelmäßig anzutreffen ist. Das ist insofern bemerkenswert, als damit alle anderen Aspekte und Tätigkeiten, die mit dem Schülersein verbunden sind, ausgeblendet werden; jene Dimensionen des Schülerseins, die eben in der Statusangabe *ich gehe zur Schule* enthalten sind. Demgegenüber verengt das *ich lerne* den Kosmos der Schüleraktivitäten auf die Akte des "Büffeln" und "Paukens"; der konzentrierten und angestregten Aneignung des schulisch erwarteten und abverlangten Wissens und Könnens. Sinnlogisch wird der Akt des Lernens zur monolithischen Realität der schulischen Wirklichkeit.

Diese Interpretation verweist auf die Unterscheidung zwischen Lernen als Vorgang und Lernen als Tätigkeit. Der Vorgang des Lernens spielt sich natürlich unabhängig und außerhalb der Tätigkeit ab. Lernen ist nicht auf denjenigen Akt, der durch das *ich lerne* bezeichnet ist, beschränkt. Der Vorgang des Lernens beginnt natürlich nicht mit der Einschulung. Mit der Einschulung beginnt vielmehr die systematisch abverlangte Tätigkeit des Lernens. Und sowenig der Vorgang auf den Akt oder die Tätigkeit des Lernens beschränkt ist, sowenig ist der Vorgang im Akt bzw. in der Tätigkeit garantiert (*Jetzt lerne ich schon zwei Stunden lang und habe nichts gelernt*).

An diesen Überlegungen zeigt sich, dass die im vorliegenden Sprechakt reklamierte Totalität des Lernens als schulische Wirklichkeit nicht nur die Lerntätigkeit zum Schülerdasein verabsolutiert; zugleich negiert sie die Vorgänge des Lernens, die sich außerhalb der expliziten, das Schulische als solches kennzeichnenden Lernakte abspielen.

Abermals reproduziert sich die uns nun bereits vertraute Strukturlogik. Die dem schulischen Erfolg zweifelsohne förderliche Lernbereitschaft – entlang unserer Interpretation hier zu verstehen nicht im Sinne einer kognitiven Aufnahmefähigkeit, sondern als Bereitschaft, sich den Mühen der Ausbildung kognitiver Problemlösungsroutinen auszusetzen – wird optimistisch vorausgesetzt. *David* (und alle anderen) *lernt*; und das ist insofern erfreulich, als er darin dokumentiert, dass er nicht in unproduktiver Ablehnung zu den schulischen Erwartungen steht und dass es ihm zu schulischen Erfolgen verhilft, die ohne diese Bereitschaft sich nicht einstellen würden. Aber auch hier verkehrt sich die Positivität des Modells eines wohl-situierten Schülerdaseins in die Absolutheit der Selbstunterwerfung. Der Wunsch, der Schüler

möge fleißig und zielstrebig seine Schülerrolle annehmen, degeneriert zu einem geradezu erzwungen intonierten Selbstbekenntnis: *Seit 6 Monaten übe ich mich in fleißigem Bemühen, das zu lernen, was mir aufgetragen ist und sehe darin den wesentlichen Sinn der seit dieser Zeit von mir eingenommenen Schülerrolle.*

Zwischenbemerkung:

Zum Problem der "umfassenden" Würdigung des Datenmaterials

Den im Text nun folgenden Perspektivenwechsel – nach einer Schlangenlinie spricht nun nicht mehr der Schüler, sondern die Lehrerin (*So hast Du im ersten Schulhalbjahr gelernt*) – nehmen wir zum Anlass einer kurzen Zwischenbemerkung zu der Frage, wann eine Interpretation als abgeschlossen gelten darf und welcher Materialumfang zu Grunde gelegt werden muss, um einen Schlusstrich unter die Fallrekonstruktion zu ziehen.⁶ Einerseits hat das bisherige Vorgehen deutlich gemacht, dass es forschungspragmatisch kaum möglich sein wird, in dem hier demonstrierten Interpretationsstil einer umfangreichen Datenlage gerecht zu werden. Andererseits findet sich auch in qualitativen Forschungskontexten der (implizite oder explizite) Anspruch, das jeweilige Datenmaterial vollständig zu würdigen: Interviews, Gruppendiskussionen, Unterrichtsprotokolle usw. sollen nicht nur ausschnitthaft, sondern vollständig betrachtet werden.

Die bisherige Interpretation ist weit von diesem Anspruch entfernt. Wir haben eine Überschrift und einen Satz interpretiert und schon das Vorhaben, allen Textelementen nur dieses doch sehr überschaubaren und in sich abgeschlossenen Dokuments bedeutungsexplikativ gerecht zu werden, stellte ein ausgesprochen aufwändiges Unterfangen dar; ganz zu schweigen von einem Forschungsprojekt, das sich systematisch dem Phänomen der "Pseudozeugnisse" zuwenden würde und dessen Datengrundlage in hundert oder zweihundert solcher Dokumente bestünde.

Diese Überlegung macht zunächst auf eine Grundausrichtung fallrekonstruktiver Forschung aufmerksam. Ihr Ziel kann es gar nicht sein, das Datenmaterial deskriptiv und umfangslogisch vollständig zu erfassen. Ihr Ziel kann nur sein, an dem Datenmaterial typische Strukturen, d.h. typische Handlungsprobleme und typische, fallspezifische Antworten auf diese Handlungsprobleme, zu explizieren. So hat uns die bisherige Interpretation auf ein Problem der schulischen Leistungsbeurteilung aufmerksam gemacht, das jenseits der Fragen der pädagogisch geläufigen Probleme der Leistungsfeststellung und der jeweiligen Bewertungskriterien (wie etwa der üblichen Unterscheidung in sachliche, individuelle und soziale bzw. relationale Kriterien) angesiedelt ist. Die Rekonstruktion, die wir bisher vorgenommen haben, gibt Anlass zu der Hypothese, dass ein typisches Problem pädagogischen Handelns darin gesehen werden kann, dass es sich zu der schulisch institutionalisierten Selektivität positionieren muss. Dieses Problem ist ein Problem der pädagogisch-beruflichen Identität: "Als was verstehe ich mich?" Die fallspezifische Antwort auf dieses Problem führt uns einen "misslungenen" Distanzierungsversuch vor Augen: Die pädagogische Intention der Aufhebung von Entfremdung mündet in die Totalität des schulisch-institutionellen Zugriffs.

⁶ Wenn hier von Abschluss oder Schlusstrich gesprochen wird, ist damit natürlich nicht ein absolutes Ende eines Forschungsprozesses gemeint. Wie in allen Forschungszusammenhängen kann nur von einem vorläufigen Abschluss die Rede sein.

So hat uns der mikroskopische Forschungszugriff zu einer konturierten Hypothese geführt, die sich empirisch auf eine verdichtete Reproduktion einer Fallstruktur berufen kann. Diese Fallstruktur hat sich in dem kurzen Sequenzstrang, den wir bisher interpretiert haben, mehrfach reproduziert. Die Triftigkeit dieses empirischen Befundes gründet sich in der Prägnanz, in der sich diese sinnlogische Bewegung Ausdruck verschafft. Eine umfangslogisch äußerst "schmale" Datenbasis hat uns zu einem material gesättigten Bild einer Deformation pädagogischen Handelns geführt. Insofern können wir methodisch in Anspruch nehmen, die Reproduktionslogik einer fallstrukturellen Problemerzeugungsbewegung rekonstruiert zu haben. Und genau in diesem Sinne nehmen wir in Anspruch, dass die extensive Analyse dieses winzigen Ausschnitts der Realität pädagogischen Handelns einen immanenten Abschluss gefunden hat. Dieses Abschlusskriterium ist offensichtlich kein umfangslogisches, sondern ein strukturlogisches. Die empirische Sättigung der Befunde stellt sich nicht angesichts der Breite der Datengrundlage her, sondern angesichts der immanenten Bewegung der Reproduktion eines fallspezifischen Modus der Bearbeitung eines Handlungsproblems.

Dieser Forschungsstil verschließt nicht den Blick auf den Kosmos der alternativen Handlungsmöglichkeiten; er eröffnet ihn. Erst jetzt können wir empirisch motiviert und zielgerichtet fragen: haben wir es mit einem systematischen pädagogischen Handlungsproblem zu tun? Und wenn ja: treffen wir die fallspezifische Variante der Bearbeitung dieses Problems systematisch an und welche alternativen Varianten der Bearbeitung dieses Problems lassen sich empirisch rekonstruieren? Und bezüglich des vorliegenden Protokolls können wir die Frage aufwerfen: Reproduziert sich die rekonstruierte pädagogische Deformation? Oder finden sich transformatorische Bewegungen?

Zurück zum Text

Schon äußerlich verweist das Dokument auf eine Transformation. Der nun folgende Text ist durch eine eigentümlich unförmige Wellenlinie abgetrennt, und es folgt ein Wechsel der Autorenschaft:

So hast Du im ersten Schulhalbjahr gelernt. Darüber freue ich mich sehr.

In gewisser Weise wird nun der bisherige Formfehler, allerdings übergangslos und unvermittelt, korrigiert. Endlich spricht nicht mehr der Zeugnisempfänger. Allerdings verbirgt sich hinter dieser vermeintlichen Korrektur abermals eine Reproduktion der uns vertrauten Gestalt. Es spricht nämlich nicht die Institution über eine Person und ihre Leistungen – wie das der Fall ist in den üblichen Zeugnisformularen –, sondern es spricht eine Lehrerin zu ihrem Schüler. Das Bildungszertifikat erscheint als personaler Sprechakt, in dem die Lehrerin dem Schüler sich zuwendet. Zwei Aspekte, die uns schon mehrfach begegnet sind, lassen sich unmittelbar benennen: der Anspruch der Institution verschwindet bzw. wird verschwiegen (1) und die kalte und äußerliche Zeugnisbeurteilung wird ersetzt durch eine unmittelbare, lebensweltlich gestiftete pädagogische Beziehung (2). Ein berufliches Selbstverständnis und eine damit einhergehende pädagogische Ethik kann sich auf institutionalisierte Prinzipien nicht berufen; sie muss sich jenseits Geltung verschaffen.

In dem Sprecherwechsel wird der Bezug zum *Lernen* aufrechterhalten. Aus dem *ich lerne* wird ein *so hast Du gelernt*. Die Logik der Selbstunterwerfung wird nun durch die Logik der Bewertung ersetzt. Die Bewertung als solche ist für den Zeugniskontext

natürlich konstitutiv. Auch diesbezüglich kann also von einer Korrektur des Formfehlers gesprochen werden. Aber was heißt es, das Lernen zu bewerten?

Wenn das Lernen bewertet wird, dann wird damit noch einmal der oben schon angesprochene Komplex der Konformität betont. Das *so hast Du gelernt* kündigt eben, wörtlich genommen, nicht die Bewertung der Leistung an, sondern die Bewertung der Tätigkeit des Lernens als solche. Hier hilft die oben vorgenommene Unterscheidung zwischen Vorgang und Tätigkeit des Lernens zur Präzisierung. Zweifelsohne kann jede Leistung als Ergebnis eines Lernvorgangs angesehen werden, insofern jedem Wissen und Können ein Zustand des Nichtwissens und Nichtkönnens vorausgegangen ist. Dieser Sachverhalt ist aber durch die Formulierung *so hast Du gelernt* gerade nicht zur Sprache gebracht. Es geht vielmehr um die Tätigkeit des Lernens und ihre Bewertung. Diese Form der Bewertung kann aber nicht einmal als adäquater Ausdruck der Orientierung an der individuellen Bezugsnorm gelten (*So haben sich Deine Leistungen im 1. Schulhalbjahr entwickelt*). Es geht schlichtweg um die Lerntätigkeit als Tätigkeit und damit, auch wenn wir von einer Korrelation zwischen Lerntätigkeit und Leistung ausgehen, um die Bewertung eines *Verhaltens*: um Wohlverhalten und Fehlverhalten.

Abermals verschafft die Verharmlosung des Zeugnisses (hier: die Ersetzung des institutionellen Sprechakts durch den "pädagogischen Bezug") keine Entlastung. In gesteigerter Weise sieht der Schüler sich dem Urteil seiner Lehrerin ausgesetzt. Dieses Urteil will sich nicht mit der Bewertung des "Output" begnügen. Es will mehr sein als die bloße, material irrationale, Leistungsfeststellung. Dieses Mehr bedeutet aber auch ein Mehr an Bewertungszugriff.

Die Hilflosigkeit des dabei kultivierten Optimismus lässt sich an der Formulierung: *darüber freue ich mich sehr* ablesen. Schon die scheinbar selbstverständliche Artikulation von Freude angesichts einer guten Schülerleistung verdiente eine eingehende Betrachtung: *Ich freue mich über Deine Leistung*. Hier aber wird diese Freude ja "pauschal" geäußert. Egal wie das Zeugnis ausfällt; die Lehrerin *freut sich darüber sehr*. Die menschenfreundliche Gesinnung, dass die Freude der Lehrerin allen ihren Schülerinnen und Schülern zu Teil werden möge, schlägt hier geradezu in einen latenten Zynismus um. Denn die Bewertung kann eben gut oder schlecht ausfallen und entsprechend müsste eine pädagogische Empathie zwischen Freude und Mitleid unterscheiden. Wird diese Unterscheidung nicht getroffen, dann wird auch das schlechte Zeugnis von der Lehrerin mit Freude quittiert. Diese Freude ist aber, auch wenn der Sprechakt ganz anders gemeint war, nichts anderes als Schadenfreude.

V. Abschließende Bemerkungen

Die vorangegangenen Ausführungen sollten ein ungefähres Bild des objektiv hermeneutischen Vorgehens gezeichnet haben. Es ging darum, einige methodische Eigentümlichkeiten des Verfahrens an der Auseinandersetzung mit dem Material zu zeigen. Die Methodentechnik ist dabei von den empirischen Befunden nicht zu trennen. Die methodologisch grundlegende Unterscheidung manifester und latenter Sinnstrukturen, auf die ich zu Beginn hingewiesen habe, ermöglicht der Analyse schulisch pädagogischen Handelns, Problemschichten freizulegen, die einer deskriptiven oder umschreibenden Interpretation leicht entgehen können.

Wir haben gesehen, dass die hermeneutische Rekonstruktion eines kurzen Sequenzstrangs zur Explikation einer prägnanten Fallstruktur führt. Dazu noch einige Bemerkungen und Erläuterungen:

- Die Befunde, auf die wir gestoßen sind, sind ausgesprochen unbequem. Sie zeigen, vorsichtig gesagt, die Begrenztheit eines pädagogischen Wohlwollens. Der vorliegende Fall scheint sich ganz Adornos Sichtweise anzuschließen, der Schüler erfahre "an der Schule jäh, schockhaft zum ersten Mal Entfremdung" und er repräsentiert das pädagogische Motiv, diesen Schock zu mildern.⁷ Das gelingt nicht. Im Gegenteil: die Versuche, das Zeugnis zu "entinstitutionalisieren", verschaffen den Schülern nur vordergründig Erleichterung. Hinter der freundlichen Fassade kommen Unterwerfungslogiken zum Vorschein, die die schulische überbieten. Der Zugriff auf das Schülersubjekt ist nicht gelockert, sondern verschärft.

Die Kritik, die mit diesem Befund einhergeht, ist deshalb so unbequem, weil sie einer Desillusionierung von als solchen gar nicht kritikfähigen Handlungsmotiven gleichkommt. Wer wollte sich gegenüber dem Motiv, die Schüler vor den Ansprüchen und Härten der Institution in Schutz zu nehmen, verschließen? Dieses Motiv scheint aber nicht nur ohnmächtig zu sein; es scheint geradezu ihm widersinnige Konsequenzen zu zeitigen.

- Unbequem wären die Befunde natürlich auch für den Autor eines interpretierten Textes. In dem vorliegenden Fall wäre zu erwarten, dass die Lehrerin unsere Interpretation empört zurückweisen würde. Sie hat es ja gut gemeint und statt das pädagogische Wohlwollen zu würdigen, erfährt es durch die Textanalyse eine scharfe Kritik. Ich will hier nur darauf hinweisen, dass eine objektiv-hermeneutische Fallrekonstruktion damit systematisch zu rechnen hat. Gerade weil sie die Ebene der latenten Sinnstrukturen in den Blick nimmt, kann die Interpretation nicht ohne weiteres (sondern nur unter der Voraussetzung einer außerordentlichen Bereitschaft zur Selbstkritik) mit der Zustimmung der Handelnden rechnen. Die methodische Radikalität der Objektiven Hermeneutik erfordert insofern gesteigerte forschungsethische Ansprüche. Die Datenanonymisierung hat nicht nur den Anspruch der „Probanden“, einer (wissenschaftlichen) Öffentlichkeit gegenüber geschützt zu werden, zu berücksichtigen. Es stellt sich je nach Forschungszusammenhang darüber hinaus das forschungsethische Problem, die Probanden vor der „Rückmeldung“ der Interpretationsergebnisse zu schützen.

- Die fallrekonstruktiven Befunde wurden an einem sehr reduzierten Datenmaterial gewonnen. Die Reduktion betrifft dabei nicht nur die Kürze des ausgewählten Sequenzstrangs (s.o.); sie betrifft auch die Auswahl selbst. Die Interpretation hat sich nämlich nicht leiten lassen von der Suggestivität des Datenmaterials. In dessen Vordergrund stehen natürlich die Smilies. Der erste Blick fällt ja nicht auf die von uns interpretierte Textsequenz (vielleicht mit Ausnahme der Überschrift: *Mein erstes Zeugnis*), sondern darauf, dass hier für die Beurteilung von 6 Kompetenzbereichen nicht Noten, sondern Smilies verwendet werden. Es ist typisch für das sequenzanalytische Vorgehen, das Datenmaterial nicht entlang seiner suggestiven Komponenten, nicht entlang der "schönen Stellen" abzuarbeiten, sondern sich streng an der sequenziellen Abfolge zu orientieren. In unserem Fall hat das dazu geführt, dass wir mit der Überschrift begonnen haben, und dann die ihr folgenden Sprechakte interpretiert haben.

Dass wir nicht mehr zu den Smilies gekommen sind, ist natürlich nicht forschungslogisch motiviert. Eine durchgeführte Analyse müsste als nächsten Sequenzstrang sich der bedeutungsstrukturellen Explikation der 6 Smilies widmen. Schon ein erster Blick darauf lässt vermuten, dass deren "Beurteilungssemantik" sich

⁷ Vgl.: Theodor W. Adorno (1965): Tabus über dem Lehrberuf. In: Gesammelte Schriften. Band 10.2. Frankfurt/M. 1977, S. 656-673, S. 662

in die bisherige Rekonstruktion nahtlos einfügt. Dem Smily für *Schreiben* ist ja kein Lächeln mehr zu entnehmen und hier überhaupt von einem Smily zu sprechen, ist mit eben jenen zynischen Implikationen verbunden, mit denen das *darüber freue ich mich sehr* behaftet war. Das sequenzielle Verfahren lässt sich also nicht durch die vordergründige Attraktivität dieser Ausdrucksgestalt leiten. Es berücksichtigt dieses Datum an der Sequenzposition, in der es erscheint und nimmt es zum Anlass der Überprüfung der bis dahin gewonnenen Befunde.

- Die Bestimmtheit, mit der die Methode der Objektiven Hermeneutik an kleinsten Wirklichkeitsausschnitten zu verbindlichen, auf dem Wege eines methodisch kontrollierten Vorgehens gewonnenen Aussagen zu kommen versucht, darf nicht als "Hermetik" missverstanden werden. Der Versuch, zu eindeutigen, empirisch begründeten, material gesättigten und theoretisch anspruchsvollen Aussagen über sinnstrukturelle Konstellationen zu gelangen, soll den Forschungsprozess nicht abschließen, sondern soll ihn öffnen. Der forschungslogische Sinn der an der Beispielinterpretation gewonnenen Befunde zu Strukturproblemen pädagogischen Handelns besteht nicht darin, letztgültige Gewissheiten auszusprechen, sondern er besteht darin, Forschungsfragen erst aufzuwerfen. Gehen wir von der Triftigkeit der dargelegten Befunde aus, dann stellen sich von dort her erst motivierte Forschungsfragen: Haben wir es vielleicht mit einem vereinzelt, an die konkrete Lehrerin gebundenen Phänomen zu tun? Sind empirische Varianten auffindbar? Ist das diagnostizierte Problem ein grundschulspezifisches Phänomen? Finden sich ähnliche Phänomene in anderen kulturellen Kontexten? (usw.) Die Klarheit der empirischen Aussagen, die die Objektive Hermeneutik anstrebt, steht nicht im Zeichen apodiktischer Antworten, sondern ist einem Forschungsverständnis geschuldet, für das empirisch verbindliche Aussagen ein Mittel darstellen, theoriesprachlich und empirisch konturierte Fragen erst aufzuwerfen.

Quellenangabe dieses Dokumentes:

Wernet, Andreas: "Mein erstes Zeugnis"

Zur Methode der Objektiven Hermeneutik und ihrer Bedeutung für die Rekonstruktion pädagogischer Handlungsprobleme.

In: [http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/backup/wp-](http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/backup/wp-content/plugins/old/lbg_chameleon_videoplayer/lbg_vp2/videos/wernet_objektivehermeneutik_ofas.pdf)

[content/plugins/old/lbg_chameleon_videoplayer/lbg_vp2/videos/wernet_objektivehermeneutik_ofas.pdf](http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/backup/wp-content/plugins/old/lbg_chameleon_videoplayer/lbg_vp2/videos/wernet_objektivehermeneutik_ofas.pdf), 10.07.2011