

Lydia Brenz

Objektive Hermeneutik

1 | Begriffsbestimmung

Die Objektive Hermeneutik (OH) ist eine rekonstruktive sozialwissenschaftliche Methode, welche ihren Einsatz u. a. in der fallbezogenen Lehrer- und Lehrerinneninnenbildung (Kasuistik) und der literaturdidaktischen Grundlagenforschung findet: Mit Hilfe des Verfahrens werden latente handlungsleitende Regeln und Normen sozialen Handelns als allgemeine Strukturphänomene methodisch kontrolliert erschließbar. Unbewusst regelgeleitetes Handeln kann so bewusst und reflexionsfähig gemacht werden.

2 | Explikat

Die OH ist ein streng sequenzanalytisches Verfahren und basiert auf den Grundsätzen des Soziologen Ulrich Oevermann. Die literaturdidaktischen Ansätze, die sich der Methode bedienen, fokussieren Vermittlungs- und Aneignungsprozesse literarischen Lernens, sowohl innerhalb als auch außerhalb von Unterrichtsprozessen. Die Bandbreite an Datenmaterial, welches rekonstruktiv betrachtet werden kann, ist umfangreich. Forschende der OH nehmen u. a. Lehrmaterialien, Interviews, protokollierte Unterrichtsinteraktion, Notizen und Produkte von Schülerinnen und Schülern ebenso wie literarische Werke und Medien vertiefend in den Blick:

1. Mithilfe von Unterrichtsaufnahmen und -protokollen könnten latente Interaktionsdynamiken zwischen Lehrperson, Schüler und Schülerinnen und der Sache des Unterrichts erfasst werden. Darüber hinaus lässt sich die Vermittlungspraxis hinsichtlich der Inszenierungsmuster und Praktiken des Lehrens und Lernens rekonstruieren. Erforscht werden u. a. Umgangsweisen mit Nicht-Verstehen, Missverstehen, Andersverstehen sowie „Irritationen, Krisen und Routinen im Umgang mit literarischen Texten im Kontext Schule“ (Pflugmacher 2016, S. 110).
2. Neben der Analyse der Unterrichtsinteraktionen bieten Interviews und Laut-Denk-Protokolle die Möglichkeit, Deutungsmuster zu rekonstruieren, die Lehrende und Lernende bei der Auseinandersetzung mit literarischen Gegenständen hervorbringen. Unter Deutungsmuster fasst Oevermann „krisenbewältigende Routinen, die sich in langer Bewährung eingeschliffen haben und wie implizite Theorien verselbständigt operieren, ohne daß jeweils ihre Geltung neu bedacht werden muß“ (Oevermann 2001, S. 38).

3. Im literarischen Lernen lassen sich die literarischen Gegenstände als „unerlässlicher Bezugspunkt für das Verständnis didaktischen Handelns“ (Baltruschat 2018, S. 4) bestimmen. So sind Texte, Bilder und im weiten Sinne Kunst das Resultat eines je spezifischen Kommunikationsprozesses. Sie sind somit ein Resultat sozialer Interaktion. Gleichzeitig kann das Resultat nicht nur als in sich abgeschlossenes Produkt verstanden werden. Vielmehr ist es ein Kommunikationsangebot an potenzielle und tatsächliche Rezipierende. Denn literarische Texte sind durch explizite und implizite Leseanweisungen gestaltet, welche mehr oder weniger instruieren, wie man mit ihnen verfahren kann. Dies bedeutet im Umkehrschluss nicht, dass die tatsächlichen Rezipierenden sich notwendigerweise an die Leseanweisungen halten (vgl. Charlton und Sutter 2007, S. 52). Durch dieses Zusammenspiel etabliert sich in der Auseinandersetzung mit Literatur eine spezifische Form der Interaktionskonfiguration: So kommuniziert der Text als Interaktionsangebot – durch sich selbst als Textprodukt. Die Rezipierenden kommen über diese literarische Kommunikation ihrerseits ins Gespräch (vgl. Soeffner 1979, S. 347). Hinsichtlich dieser Kommunikation über Kommunikation ist darüber hinaus zu bedenken, dass jede Didaktisierung des jeweiligen literarischen Gegenstandes zusätzlichen Einfluss auf die Text-Leser-Interaktion hat. Es ist möglich mit Hilfe der OH die latenten Bedeutungsstrukturen der Gegenstände rekonstruktiv in den Blick zu nehmen und ins Verhältnis zu Interaktionsprozessen oder versprachlichten Rezeptionsprozessen (siehe dazu 2) zu setzen.

Die rekonstruktive Arbeit an Fällen im Kontext des Literaturunterrichts versucht eine Theorie der geltenden Normen für die Praxis literarischer Bildung zu entwerfen (vgl. Pflugmacher 2018, S. 287). Dabei ist zentral, dass nicht nur die Strukturen rekonstruiert werden, sondern die Gesetzmäßigkeiten, die diese Strukturen hervorgebracht haben (vgl. Aufenanger / Garz / Kraimer 2016, S. 242). Anders gewendet: Es wird auch abgeleitet, was über die Rekonstruktion des Einzelfalls hinaus für die Praxis literarischer Bildung strukturtheoretisch verallgemeinerbar ist (siehe Beispielanalyse in Kapitel 4).

Ebenso ist die OH ein probates Mittel für die kasuistische deutschdidaktische Lehrer- und Lehrerinnenbildung. Mit ihr kann in Seminaren der Blick auf strukturelle Widersprüche geschult werden. Praktiken im Umgang mit Literatur können hier genau und handlungsentlastet erfasst und darauf befragt werden, wie sie in der Welt geworden sind. Auf dieser Grundlage lassen sich Einsichten in das eigene Handeln und der Blick für verschiedene Handlungsalternativen und Herausforderungen entwickeln. Somit leistet die OH im Kontext der Professionalisierung einen wertvollen Beitrag.

3 | Forschungsstand und -ansatz

Ziel der OH ist die Rekonstruktion von objektiven Bedeutungsstrukturen (einer einzelnen Äußerung oder Handlung) und latenten Sinnstrukturen (bezogen auf ganze Äußerungssequenzen) (vgl. Oevermann 2010, S. 28). Zwei zentrale Annahmen liegen denach dem Verfahren zugrunde:

1. Die gesamte soziale Welt ist durch Regeln und Normen geleitet. Auf dieser Grundlage handeln und interagieren Menschen miteinander – so auch Lehrende und Lernende im Umgang mit Literatur. Die gesamten Regeln und Normen sind in der Handlungspraxis nicht notwendig bewusst, sondern stellen das „positive Unbewußte der gesellschaftlichen Praxen“ (Bude 2016, S. 118) dar, welche die zwischenmenschlichen Prozesse prägen und funktionsfähig gestalten. Diese Regeln und Normen sind in ihrer Dynamik latent. Auf Basis dieser Annahme ist es beispielsweise möglich zu erklären, warum unterschiedliche Individuen literarische Texte auf ähnliche Weise verstehen können (vgl. Soeffner 1979, S. 343).
2. Die Erzeugung der Regeln ist eng verbunden mit der Grundannahme, dass das gesamte Weltgeschehen sequenziell bestimmt werden kann. Sequenzialität wird hierbei allerdings nicht als zeitlich lineare Abfolge begriffen. Vielmehr beinhaltet jede Sequenzstelle das Potenzial, Möglichkeiten zu eröffnen und auch gleichzeitig vorausgehende Möglichkeiten wieder zu schließen (vgl. Oevermann 2002, S. 6). Die dadurch realisierten Handlungen verdichten sich zu spezifischen „Handlungsstrukturen der Wirklichkeit“ (Sutter 2016, S. 23).

Für die Analyse von protokollierten Unterrichtsinteraktionen hat sich auf dieser Basis ein spezifisches Vorgehen herausgebildet: Im ersten Schritt wird eine Stelle im Fallverlauf aus dem Material ausgewählt. Dies kann der Anfang des Protokolls sein oder aufgrund der theoretischen Rahmung beliebige Stellen innerhalb des Materials. Für Unterrichtsprotokolle bieten sich beispielsweise Aufgabenstellungen der Lehrperson, Fragen der Schüler und Schülerinnen oder generell die Eröffnung neuer fachlicher Inhalte an. Bezüglich der gewählten Anfangssequenz wird nun die kleinste bedeutungstragende Einheit identifiziert (das kann auch ein ‚äh‘ sein) und in eine Geschichte eingebettet, in der die Sequenz sinnvoll platziert ist. Diese Geschichte soll zeigen, unter welchen Bedingungen die konkrete Satzstruktur der Sequenz Geltung erlangen kann. Im zweiten Schritt werden die Gemeinsamkeiten aus den Geschichten erfasst und die Strukturen und Muster, die sinnlogisch stabil bleiben, herausgearbeitet. Zuletzt wird der tatsächliche konkrete Kontext herangezogen und mit den zuvor herausgearbeiteten Mustern verglichen (vgl. Oevermann 1983, S. 236-237). In einem dritten Schritt bilden die Interpreten und Interpretinnen wiederum Anschlussmöglichkeiten an die bereits analysierte Sequenzstelle, um die zugrundeliegende Fallstrukturlogik zu erschließen. Auf diese Weise geht man den Fragen nach, wie es hier sinnvoll weitergehen oder welche kommunikativen Handlungsmöglichkeiten sich eröffnen könnten. Für die Rekonstruktion der Unterrichtspraxis ergeben sich dann konkret Fragen: Wie kann beispielsweise die Lehrperson sinnvoll anschließen oder wie können Schüler und Schülerinnen angemessen auf einen Input reagieren? Die Anschlussmöglichkeiten werden anschließend in Kontrast mit dem tatsächlichen Verlauf gesetzt und analysiert. Das ganze Vorgehen wiederholt sich, bis es schließlich möglich ist, zu einer Fallstrukturhypothese zu gelangen. Der Blick auf die vorherigen Sequenzen ist dabei notwendig. Der Blick auf den Fallverlauf wird nach der Fallstrukturhypothese gröber, bis sich diese im Fall reproduziert und letztlich „als objektive[r] Typus sozialen Handelns in seinen konkreten, fallspezifischen Ausprägungen“ (Soeffner 2015, S.62) verallgemeinerbar wird.

Diesem konkreten Vorgehen liegen fünf forschungstechnische Grundsätze zugrunde:

1. Strenges Sequenzanalytisches Vorgehen: Die Sequenzen müssen in der Reihenfolge ihres Auftretens analysiert werden. Im Fallverlauf darf nicht vorausgegriffen werden. Für das Vorgehen hat es sich bewährt, das Material abzudecken und immer nur sequenzweise aufzudecken.
2. Kontextfreiheit: Die einzelnen Sequenzen werden in andere Kontexte übertragen und in Geschichten eingebettet. Der eigentliche Kontext wird zunächst künstlich ausgeblendet.
3. Wörtlichkeit: Es ist zu analysieren, was wörtlich in der Welt gegeben ist, nicht wie es womöglich sprachlich gemeint sein könnte. Versprecher, sprachliche Fehlleistungen und Korrekturbewegungen werden als solche ernstgenommen.
4. Extensivität: Die Sequenzen werden so lange ausgedeutet, bis sich keine neuen Lesarten mehr aus dem Erzählen der Geschichten bilden lassen.
5. Sparsamkeit: Annahmen über die Besonderheit der Fallspezifik sind zunächst zurückzustellen, bis sichergestellt ist, dass keine fallunspezifische Interpretation gefunden werden kann (vgl. Oevermann et al. 1979, S. 419).

Eine anschauliche Erläuterung der Methode bietet u. a. Andreas Wernet (2009) mit seiner „Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik“. Im Sammelband von Dorett Funke und Thomas Loer (2019) wird das Verhältnis von Fall zur Theorie genauer geklärt. Das Verfahren ist jedoch nicht auf verschriftlichte Interaktionen beschränkt, sondern kann auch auf Lehrmaterialien, Zeichnungen, Notizen und Videos angewendet werden, wie der Sammelband von Andreas Franzmann et al. (2023) an konkreten Ansatzpunkten systematisch vorführt.

Exemplarisch wird im Folgenden auf Forschungsansätze im Bereich der Literaturdidaktik verwiesen, in der die OH Anwendung findet. Helen Lehnendorf untersucht den Beitrag der Literaturwissenschaft zur Fachlichkeit in der universitären Lehrer- und Lehrerinnenbildung (u. a. Lehnendorf 2024). So rekonstruiert sie vor dem Hintergrund des Oevermannschen Professionalisierungsansatzes literaturwissenschaftliche Seminarinteraktion, konkret Sequenzen, die mutmaßlich diskurseröffnenden Charakter haben. Die Rekonstruktion der Sequenzen zeigt, dass literaturwissenschaftliche interpretative Praxis im Widerspruch zu „den professionstheoretischen Erwartungen an die wissenschaftliche Sozialisation“ von angehenden Lehrpersonen steht, da die Praxis nur schwer zwischen subjektiven, erfahrungsbasierten und diskursiven Zugängen zu den Gegenständen vermittelt (Lehnendorf 2016, S. 34).

Im Rahmen der Mehrdeutigkeitsforschung rekonstruieren Michael Charlton und Tillmann Sutter literarische Texte und die Interaktion zwischen Rezipierenden und Text in verschiedenen Settings literarischer Anschlusskommunikation (Interviews über Lekturerfahrung; Unterrichtsgespräch). Sie zeigen, wie Lesende verschiedene Lesarten verhandeln und sie gegenseitig diskursiv abwägen. Zusätzlich verweisen sie auf unauflösliche Pattsituationen, in denen Ambiguität nicht ausgehalten, sondern stattdessen problemvermeidend durch das Ansprechen eines neuen Themas bearbeitet wird (vgl. Charlton und Sutter 2007, S. 139). Anneliese Reiter untersucht den Prozess der Übernahme von Figurenperspektiven in Bilderbuchgesprächen mit Grundschulkindern. Reiter verknüpft dabei Makro- und Mikroanalyse. Die Makroanalyse zeigt spezifische Hinwendungen zu bestimmten Figuren, die irritieren und den Gesprächsverlauf maßgeblich strukturieren. Erste Ergebnisse sequenzanalytischer Rekonstruktion mit der OH

weisen auf den konstitutiven Zusammenhang von Wertungen und Figurenverstehen auch bei jungen Lesern und Leserinnen hin (vgl. Reiter 2022, S.35-53).

Dezidiert auf die Vermittlungspraxis des Literaturunterrichts fokussieren sich Torsten Pflugmacher und Lydia Brenz. Die objektiv-hermeneutische Rekonstruktion von Unterricht zeigt, dass u. a. Heckenausdrücke – engl. Hedging – wie ‚eher‘, ‚irgendwie‘, ‚sozusagen‘ oder ‚ein bisschen‘ im mündlichen Deuten von Literatur als Ausdruck für die Bewältigung von Uneindeutigkeit dienen. Dies führt zur strukturellen Maxime des Unterrichts: „Sei präzise diffus“, denn selbst Lehrpersonen greifen Hedging in ihrer Vermittlungslogik auf (vgl. Brenz und Pflugmacher 2022). Als weiteres Strukturmuster offenbart sich im „Üben des Unverstandenen“ (vgl. Brenz und Pflugmacher 2020) die Überwindung der Subjektbildung im schulischen Lernen. So werden Aufgaben nur noch an den Gegenständen ausgeführt, ohne dass Verstehensproblemen in der Abarbeitung der Übungen und Aufgaben Relevanz zukommt und diese Probleme subjektiv bearbeitet werden könnten. Das routinierte eingeübte Vorgehen mit Literatur verhindert die Bearbeitung von Verstehensproblemen, da die eingeübten Routinen im Wesentlichen dem Vollzug des didaktischen Arrangements dienlich sind.

Insgesamt bietet sich hier lediglich ein kurzer Einblick in mögliche Forschungsfragen und -resultate, welche im Rahmen der Methode für die Literaturdidaktik untersucht werden können.

4 | Besonderheiten im Kontext mit Kinder- und Jugendmedien – Beispielanalyse

Die Bedeutung der OH für die KJM liegt in dem Potenzial der Methode, das Ungesehene und Routinierte kritisch hinterfragbar werden zu lassen. Mit rekonstruierten Strukturmustern können Problemstellungen innerhalb literarischer Bildung auf Strukturebene erfasst werden und „eine Neubestimmung dieser impliziten Normativität und ihrer kritischen Würdigung“ erfolgen (Berdemann et al. 2019, S. 13). Die Fragen, die sich für die Lektüre und Interpretation literarischer Kinder- und Jugendmedien im Rahmen einer Didaktisierung stellen, sind umstandslos vielfältig: Grundlegend gilt es zu erforschen, inwieweit die Didaktisierung der KJM im Unterricht dazu beitragen kann, literarische Bildung zu fördern. Konkret bedeutet es beispielsweise, Umgangsweisen mit unzuverlässigem Erzählen zu rekonstruieren (*Pipi Langstrumpf* und *Momo*) und die Notwendigkeit der Einbindung und Ausblendung von Kontexten im Rahmen von Unterrichtsgesprächen zu erforschen. Außerdem können Interaktionsdynamiken beim Lebensweltbezug näher betrachtet werden. Gerade wenn herausfordernde und sensible Themen wie Tod, Sexualität, Identitätskrisen, Drogenkonsum etc. (*Das Schicksal ist ein mieser Verräter*, *Crazy*) im Fokus stehen, bleibt die Frage nach angemessenen Bearbeitungsweisen – besonders für Kinder, aber auch für Jugendliche in der Adoleszenzphase – im Unterricht bestehen. So lässt sich hinterfragen, wie das Potenzial von Literatur, mit schulischen Tabus zu brechen, im Unterricht entfaltet werden kann.

Im Folgenden wird die Rekonstruktion einer Sequenzstelle aus einem Unterrichtsprotokoll exemplarisch vorgeführt. Das Transkript stammt von der Plattform QualiB (<https://qualibi.net/>). Plattformen, wie diese, bieten Zugang zu Fällen für die Forschung und Lehre, obgleich eine systematische Sammlung von Materialien im Bereich des Unterrichts zu Kinder- und Jugendmedien bisher fehlt. Als Ausgangspunkt für die Annäherung an das Material (und die Rekonstruktion) dient Andreas Wernets Forschung zum Thema „Entgrenzungen“ im und durch

Unterricht. Wernet zeigt lehrer- und schülerseitige Entgrenzungssituationen und fasst darunter allgemein „abwertende, missachtende u.U. beschämende Adressierungen“ (Wernet 2018, S. 241). Aus didaktischer Sicht geraten darüber hinaus Umgangsweisen mit dem Gegenstand in den Fokus. Es stellt sich die Frage, wie mit Literatur, die potenziell entgrenzenden Charakter aufweist, umzugehen ist. Wie kann das schwer zu Besprechende eigentlich besprechbar gemacht werden?

Die nun folgende Interaktion ist ein Auszug aus einem insgesamt zweistündigen Deutschunterricht der 9. Klasse (vgl. Muratovic 2009, S. 2). Bei der Klassenlektüre handelt es sich um den autobiografischen Roman *Crazy* von Benjamin Lebert. Dem Fall ging ein Gespräch über die Bedeutung und Vorstellungen des ‚ersten Mals‘ voraus. Das Thema wurde von den Schülerinnen und Schülern als unangenehm empfunden und ihrerseits bestmöglich umgangen. Die Lehrperson unterstellte den Schülerinnen und Schülern, noch keinerlei konkrete sexuelle Erfahrungen gemacht zu haben. Insgesamt herrschte in den gesamten zwei Unterrichtsstunden ein konstant hoher Lärmpegel.

Die hier nun vorgeführte Analyse legt exemplarisch das Vorgehen der OH dar, so wird der folgende Sprechakt der Lehrperson rekonstruiert:

10 Lm: Im B-u-c-h (.) gibt es ja mehrere Szenen oder mehrere Gespräche, die sich um Sexualität oder Sex drehen. Es gibt ja auch eine Szene wo was passiert (.) (): das doch mal schildern. (Muratovic 2009, S. 2)

Die Rekonstruktion beginnt mit der kleinsten Sinneinheit:

10 Lm: Im B-u-c-h (.)

Es wird zunächst nach Kontexten gesucht, in denen der Sprechakt Bedeutung erlangen kann. So kann „Im B-u-c-h (.)“ als moderative Ansprache innerhalb eines Fernseh- oder Radiointerviews erfasst werden. Beispielsweise spricht ein:e Moderator:in mit dem Autor oder der Autorin über das aktuell veröffentlichte Werk. In diesem Kontext rahmt „Im B-u-c-h (.)“ manifest, dass nun im Gesprächsverlauf ein neues Thema begonnen wird und sich dem konkreten Gegenstand zugewendet werden soll. Doch die Überbetonung von „B-u-c-h (.)“ deutet darüber hinaus auf einen animierenden Charakter des Verweises hin. Rein gesprächslogisch wäre ein Verweis ohne Dehnung des Ausdrucks ohne Probleme denkbar. Die Betonung offenbart jedoch den Inszenierungscharakter der Aussage, was darauf hindeutet, dass hier etwas spannend gemacht wird und man nun zum Eigentlichen übergehen kann. Innerhalb dieser Lesart würde die nachfolgende kleine Pause die Animationsbewegung unterstützen, und die Wirkungsweise der Inszenierung untermauern.

Eine weitere denkbare Lesart wäre eine Verzögerung des Verweises auf etwas, weil man noch nicht das Konkrete gefunden hat – so beispielsweise als Suchbewegung: im T-e-x-t, auf Sei-te: (.) 35. Dann müsste sich dies aber im Material in dieser Weise fortsetzen, damit sich dieser in seiner Fraglichkeit weiter ausformt. Weitere Lesarten bieten sich an dieser Stelle nicht an, daher wird die Sequenzanalyse zunächst fortgesetzt:

10 Lm: gibt es ja mehrere Szenen oder mehrere Gespräche,

Der Verlauf bestätigt nun die erste Lesart und das heißt im tatsächlichen Kontext: Hier wird die Sache für die Schüler und Schülerinnen – noch einmal unabhängig vom Stoff des literarischen Werkes – in besonderer Weise durch den Verweis animiert.

Der Lehrer führt nun erklärend aus, worauf er konkret zu sprechen kommen möchte. Dies ist in der sequentiellen Logik des Sprechaktes nicht anders zu erwarten. Die Partikel „ja“ bringt die Selbstverständlichkeit des vorgebrachten Themas als geteiltes Wissen hervor, wodurch sich der Sprecher als informierter Gesprächsteilnehmer präsentiert. Dass er sich hier als wissend zeigt, wird ebenso von der Unterscheidung „mehrere Szenen oder mehrere Gespräche“ verdeutlicht. Inhaltlich bräuchte es eine solche Differenzierung nicht, schließlich ist ein Gespräch im Werk ebenso Teil einer Szene. Das fachliche Verhältnis zwischen Szene und Gespräch bleibt inhaltlich zunächst klärungsbedürftig. Der Lehrer suggeriert aber, dass diese disjunkte Ausdifferenzierung sinnvoll ist und suggeriert damit womöglich: Innerhalb der fiktiven Welt des Buches unterscheiden sich Szenen qualitativ von Gesprächen. Daraus ergeben sich zwei gegensätzliche Lesarten: Entweder gilt nur das, was tatsächlich in der fiktiven Welt passiert und darüber hinaus gibt es zusätzlich innerhalb dieser auch noch Gespräche. Oder es soll darauf hingewiesen werden, dass es inhaltliche Auseinandersetzungen über Gespräche im Werk gibt, die sich allerdings vom Handlungsverlauf abgrenzen. Dabei bleibt bis zu diesem Punkt der Sequenzanalyse schwer zu entscheiden, in welche Lesart die Unterscheidung aufgelöst werden kann. Sicher ist zunächst nur, dass es einer weiteren Ausführung bedarf, worum es genau gehen soll.

10 Lm: die sich um Sexualität oder Sex drehen.

Die sich anschließende Konkretisierung dieser beiden Optionen „die sich um Sexualität oder Sex drehen“ spitzt das eigentliche Thema weiter zu. Redewendungen wie „alles dreht sich um Sex“ sind geflügelte Worte, die oft in Überschriften Verwendung finden, die Aufmerksamkeit erzeugen wollen. Der Sprechakt „die sich um Sexualität oder Sex drehen“ schmiegt sich dieser Form an, etwas als skandalös auszustellen. Gleichzeitig findet sich hierin eine weitere Differenzierung: Auch Sex und Sexualität sind nicht deckungsgleich zueinander.

Im tatsächlichen Kontext von Schule bestätigt sich nun, dass die Lehrperson den Übergang zur Beschäftigung mit dem Werktext im Animationsmodus eines besonderen Themas moderiert. Sie zeigt sich lässig bei diesem Vorhaben, möchte aber zugleich genau sein, in dem Anspruch, das Thema auch differenziert zu erfassen.

11 Lm: Es gibt ja auch eine Szene wo was passiert (.)

Nach der groben thematischen Einordnung erfolgt damit eine konkretisierende Feststellung der Sachlage. Eine einzelne Szene wird als spezifisch neben anderen möglichen herausgestellt und der Gesprächsverlauf enggeführt. Somit geht es explizit nicht um das allgemeine Thema der Sexualität im Werk, sondern um eine konkrete Textstelle, an der etwas gezeigt werden soll. Im Falle eines Fernsehinterviews mit dem Autor des Romans würde der Interviewer oder die Interviewerin dies explizit benennen, etwa: Es gibt ja auch die Szene, wo Benjamin sein erstes Mal hat. Im Gegensatz dazu ist der tatsächliche Vollzug des Sprechaktes „wo was passiert“ eine Verschleierung gegenüber den Gesprächsteilnehmenden. Sie sollen schließlich identifizieren, um welche Szene es sich denn tatsächlich handeln könnte.

Im ungenauen Verweis zeigt sich die Erwartung, dass die Anspielung Teil der didaktischen Inszenierung ist, die es nun zu bearbeiten gilt. Mit dem Verweis auf das Werk ist der implizite

Anspruch verknüpft, dass die angesprochenen Schüler und Schülerinnen in der Sache auskunftsfähig sind. Der Lehrer setzt dabei auf die vermeintliche Verweisroutine in der Sache, und geht davon aus, dass somit alle auf das vorbereitet sind, was jetzt kommen mag. Der Sprechakt vollzieht sich weiter:

11 Lm: das doch mal schildern

Hier bricht sich nun die moderativ-animierende Inszenierungslogik. Stattdessen folgt eine direkte Instruktion, die kurz und bündig ausgeführt werden soll (*das doch mal schildern*). Mit Ausnahme des Militärs ist selbst in gemeinhin autoritären Kontexten eine solch sparsame Aufforderungsstruktur eher ungewöhnlich. An dieser Stelle wird ein weiterer Kontext zur Klärung hinzugezogen, somit kann erfasst werden, welche Funktion diese sparsame Sprachhandlung einnehmen kann. So stelle man sich beispielsweise eine Zeugenbefragung vor. Selbst in dieser lässt sich nur eine kontrastive Geschichte für diese Aufforderungsstruktur finden: Es hat einen Vorfall auf einem Marktplatz gegeben. Die Atmosphäre ist angespannt. Der Ermittler versucht, den Zeugen zum detaillierten Erzählen zu bringen und spricht ihn an: Sie sagen, der Mann sei in Richtung der Bäckerei gerannt? Das ist wichtig. Schildern Sie das doch mal genau, was Sie gesehen haben. Eine Aufforderung wie „Das doch mal schildern“ würde das Gegenüber in seiner Adressierung ausschalten. Die Instruktion negiert die Subjektposition. Inhaltlich steht „das doch mal schildern“ dafür, dies schnell so nebenbei zu tun: Drückt der Chef seinen Angestellten einen Papierstapel in die Hand und sagt das doch mal halten, macht es die Aufforderung nachdrücklich. Und auch hier zeigt sich, es ist keine große Sache, macht euch von euren individuellen Befindlichkeiten frei. Die Lehrperson führt im Arbeitsauftrag bereits vor, dass es sich aus ihrer Sicht um kein Problem handeln darf, darüber ins Sprechen zu geraten. Die Anspielung „wo was passiert“ entpuppt sich als der eigentliche Test. Zu zeigen ist, wie genau gelesen wurde und ob und wie *ad hoc* der Leseinhalt kognitiv und sprachlich realisiert werden kann.

Eine solche Rekonstruktion spezifischer Handlungsweisen kann im Rahmen der Ausbildung von Lehrpersonen zu einer kritischen Weiterentwicklung pädagogischen und didaktischen Handelns beitragen, indem routinierte eingeschliffene Handlungsweisen hinterfragt werden und für alternative Handlungsweisen sensibilisiert wird. Es bleibt zuletzt die Frage, wie sich eine adäquate Handlungsalternative zum Fall gestaltet.

5 | Literatur

Aufenanger, Stefan/ Garz, Detlef/ Kraimer, Klaus: Pädagogisches Handeln und moralische Atmosphäre. In: Die Welt als Text. Theorie, Kritik und Praxis der objektiven Hermeneutik. Hrsg. von Detlef Garz. 3. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2016. S. 226-246.

Baltruschat, Astrid: Didaktische Unterrichtsforschung. Wiesbaden: Springer VS, 2018.

<https://doi.org/10.1007/978-3-658-17070-7>

Berdelmann, Kathrin et al.: Praxeologie in der Bildungsforschung. Ein Umriss historischer und gegenwartsbezogener Forschungsperspektiven. In: Transformationen von Schule, Unterricht und Profession. Erträge praxistheoretischer Forschung. Hrsg. von Kathrin Berdelmann/ Bettina Fritzsche/ Kerstin Rabenstein und Joachim Scholz. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 2019. S. 1-27. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21928-4>

- Brenz, Lydia/ Pflugmacher, Torsten: Sei präzise diffus: Vague Language und Praktiken des Hedging beim literarischen Lernen im Deutschunterricht. In: Anschluss- und Begleitkommunikationen zu literarischen Texten. Hrsg. von Beate Lingnau und Ulrike Preußner, 2022 (= Sprachlich- und literarisches Lernen und Deutschdidaktik).
<https://doi.org/10.46586/SLLD.263>
- Bude, Heinz: Das Latente und das Manifeste. Aporien einer „Hermeneutik des Verdachts“. In: Die Welt als Text. Theorie, Kritik und Praxis der objektiven Hermeneutik. Hrsg. von Detlef Garz. 3. aktualisierte Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2016. S. 114-124.
- Charlton, Michael/ Sutter, Tilmann: Lese-Kommunikation. Mediensozialisation in Gesprächen über mehrdeutige Texte. Bielefeld: transcript-Verlag (Kultur- und Medientheorie), 2007.
<https://doi.org/10.14361/9783839406014>
- Franzmann, Andreas/ Scheid, Claudia/ Rychner, Marianne/ Twardella, Johannes (Hrsg.): Objektive Hermeneutik. Handbuch zur Methodik in ihren Anwendungsfeldern. Opladen et Toronto: Verlag Barbara Budrich, 2023. <https://doi.org/10.36198/9783838559445>
- Funcke, Dorett/ Loer, Thomas: Vom Fall zur Theorie. Auf dem Pfad der rekonstruktiven Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 2019 (= Studentexte zur Soziologie). <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22544-5>
- Lehndorf, Helen: Literaturbezogene Interaktionen in literaturwissenschaftlichen Seminaren mit Lehramtsstudierenden – Überlegungen zur Wissenschaftlichkeit in der Lehrerbildung für das Fach Deutsch. In: Leseräume 3 (2016) H. 3. S. 21-36. https://leseraeume.de/wp-content/uploads/2016/11/lr-2016-1-lehndorf_21-36.pdf
- Lehndorf, Helen: Die „Gränze“ des Unterrichts. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 2024.
- Muratovic, Albina: Erwachsenwerden und Sexualität II, Sexualität und Sinn des Lebens anhand Benjamin Leberts „Crazy“, Apaek, Frankfurt, apaek01861-transkript-klasse9_deutsch_sexualitaet.pdf
- Oevermann, Ulrich: Zur Sache: die Bedeutung von Adornos methodologischem Selbstverständnis für die Begründung einer materialen soziologischen Strukturanalyse. In: Adorno-Konferenz. Hrsg. von Ludwig von Friedeburg und Jürgen Habermas. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1983. S. 234-289.
- Oevermann, Ulrich: Zur Analyse der Struktur von sozialen Deutungsmustern. In: Sozialer Sinn - Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung 1 (2001). S. 35-81.
- Oevermann, Ulrich: Strukturprobleme supervisorischer Praxis. Eine objektiv hermeneutische Sequenzanalyse zur Überprüfung der Professionalisierungstheorie. Frankfurt am Main: Humanities Online, 2010 (= Forschungsbeiträge aus der objektiven Hermeneutik; 2).
- Oevermann, Ulrich/ Allert, Tilmann/ Konau, Elisabeth/ Krambeck, Jürgen: Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Hrsg. von Hans Georg Soeffner. Stuttgart: Metzler, 1979. S. 352-429.

- Pflugmacher, Torsten: Über den Umgang mit der Schwierigkeit literarischer Texte im Handlungsfeld Deutschunterricht. Ein Forschungsbericht mit Ausblicken. In: Literatur im Unterricht 2, 2016, H. 2. S. 109-126.
- Pflugmacher, Torsten: Objektive Hermeneutik. Sequenzanalytische Rekonstruktion von Unterrichtsprozessen. In: Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Hrsg. von Jan Boelmann. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2018. S. 285-304.
- Reiter, Anneliese: Literarische Perspektivenübernahme in Gesprächen von Grundschulkindern zu aktuellen Bilderbüchern – Einblicke in eine qualitativ-rekonstruktive Untersuchung. In: Figuren, Räume, Perspektiven – (Re)Konstruktionen literar- und medienästhetischen Lernens. Hrsg. von Helen Lehndorf und Volker Pietsch. Berlin u.a.: Peter Lang. 2022. S. 35-53.
- Soeffner, Hans-Georg: Interaktion und Interpretation - Überlegungen zu Prämissen des Interpretierens in Sozial- und Literaturwissenschaft. In: Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Hrsg. von Hans Georg Soeffner. Stuttgart: Metzler, 1979. S. 328-351.
- Soeffner, Hans-Georg: Auslegung des Alltags- Der Alltag der Auslegung. Zur wissenssoziologischen Konzeption einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. (2015), Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft; 785, Frankfurt am Main.
- Sutter, Hansjörg: Oevermanns methodologische Grundlegung rekonstruktiver Sozialwissenschaften. Das zentrale Erklärungsproblem und dessen Lösung in den forschungspraktischen Verfahren einer strukturellen Hermeneutik. In: Die Welt als Text. Theorie, Kritik und Praxis der objektiven Hermeneutik. Hrsg. von Detlef Garz. 3. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2016. S. 23-72.
- Wernet, Andreas: Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009 (= Qualitative Sozialforschung; 11). <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-90033-9>
- Wernet, Andreas: Entgrenzungen. In: Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Hrsg. von Matthias Proske und Kerstin Rabenstein. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2018. S. 240-258.

Autor*inneninformation

Lydia Brenz ist wissenschaftliche Mitarbeiterin der Abteilung Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur an der Universität Göttingen. Ihr Forschungsschwerpunkt ist die rekonstruktive Unterrichtsforschung mit dem Fokus auf literarische Vermittlungs- und Aneignungsprozesse. Sie ist derzeitige Projektkoordination des Fallrarchivs „Richtik Deutsch Göttingen“ (<https://www.uni-goettingen.de/de/679085.html>).

Lydia Brenz

Universität Göttingen

Abteilung Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur, Waldweg 26, 37073 Göttingen

lydia.brenz@uni-goettingen.de