

Andreas Wernet

Die Kunst des Deutens und das Deuten der Kunst

Objektive Hermeneutik als Methode der Lehrerbildung



Andreas Wernet, Dr.
*Wissenschaftlicher
Assistent am Institut
für Pädagogik der
Universität Potsdam.
Arbeitsschwerpunkte:
Professionalisierungstheorie, schulische
Sozialisation, interpretative Schul- und
Unterrichtsforschung*

Die Analyse eines Falles nach den Regeln der Kunst ist ein bedeutsamer Weg, handlungsentlastet Berufspraxis der Reflexion zugänglich und verstehbar zu machen. Zwischen der beruflichen Praxis und der ihr zugewandten wissenschaftlichen Analyse besteht ein Zusammenhang, den die Objektive Hermeneutik erschließen kann. Ich werde als Beispiel die Interpretation eines kurzen Protokolls einer Lehrer-Schüler-Interaktion vorstellen. Daran schließen sich einige Überlegungen zu ausbildungspraktischen und interpretationstechnischen Aspekten dieses Vorgehens im Rahmen der Lehrerbildung an.

Die Unscheinbarkeit der pädagogischen Kunst: Eine exemplarische Fallanalyse

Die Szene, die ich interpretieren werde, spielt sich zu Beginn einer Unterrichtsstunde (Biologie, 12. Klasse) ab. Ein Lehrer wendet sich an einen Schüler und fordert ihn auf:

1/L: Lies bitte Deine Hausaufgaben vor.

Wir stehen vor einer Aufforderung, die im schulunterrichtlichen Kontext tagtäglich anzutreffen ist. Die Aufforderung beruft sich auf die Verpflichtung des Schülers, die aufgegebenen Hausaufgaben zu erledigen. Die Aufforderung, die Hausaufgaben vorzulesen, beinhaltet also wesentlich einen Kontrollaspekt. Ist der Schüler seiner Pflicht nachgekommen?

Neben diesem Kontrollmoment verweist die Aufforderung zur Präsentation aber auch auf die schulunterrichtlich-diskursive Kooperation. Denn die Hausaufgabenkontrolle kann gleichzeitig als *Diskussionsbeitrag* behandelt werden; als Beitrag und Vorschlag der Erschließung eines Gegenstands.

Diese wenigen Bemerkungen zeigen schon, dass die Aufforderung des Lehrers eine latent widersprüchliche Situationsdefinition vornimmt: geht es um Kontrolle oder geht es um die Sache?

Entsprechend lassen sich hier auch die diesen Widerspruch vermeidenden Alternativen formulieren: Die „reine“ Kontrolle der Hausaufgaben (indem etwa die Hausaufgaben von dem Lehrer eingesammelt werden), oder die „reine“ Sachorientierung (indem etwa zu einem Diskussionsbeitrag aufgefordert wird). Die Aufforderung des Lehrers, die wir hier vor Augen haben, liegt also zwischen den beiden Polen einer

eindeutig die Kontrolle und einer *eindeutig* den Diskurs fokussierenden Situationsdefinition. Und sie liegt damit im Herzen eines schulpädagogischen Dauerproblems.

1/L: Lies bitte Deine Hausaufgaben vor.

1/S: Ich habe sie nicht gemacht.

Der Schüler tut kund, dass er der Aufforderung nicht Folge leisten kann, weil er seiner Verpflichtung, die Hausaufgaben zu machen, nicht nachgekommen ist. Wenn wir diese einfache Mitteilung im Lichte der vorangegangenen Interpretation sehen, stoßen wir auf interessante Implikationen:

Unter dem Kontrollaspekt stellt die Auskunft des Schülers eine doppelte Pflichtverletzung dar. Einmal und trivialerweise durch den Inhalt der Mitteilung. Zum anderen aber durch das *Fehlen einer Entschuldigung*. Der Schüler hat nicht nur seine Hausaufgaben nicht gemacht; er versäumt es auch, durch eine Entschuldigung diese Regelverletzung symbolisch zu reparieren. Die Entschuldigung hätte nämlich zum Ausdruck gebracht, dass das Fehlen der Hausaufgaben nicht bedeutet, dass er die Verpflichtung grundsätzlich nicht akzeptiert. Das eigentliche Problem besteht ja nicht darin, dass hier und heute die Hausaufgaben nicht vorliegen, sondern in der Frage, ob dies einem situativen Umstand oder einer grundsätzlichen Ablehnung der Verpflichtung zu verdanken ist. Die fehlende Entschuldigung führt also zu einem Klärungsbedarf.

Unter dem Diskursaspekt erhält die Auskunft des Schülers eine andere Bedeutung. Denn die Tatsache, dass er nun nicht „mitreden“ kann – jedenfalls nicht unter direkter Bezugnahme auf die Hausaufgaben –, mag er vielleicht bedauern; *entschuldigen* kann er sich dafür nicht. Anders ausgedrückt:

Tut mir leid, würde in dieser Perspektive keine Entschuldigung darstellen, sondern ein Bedauern zum Ausdruck bringen.

Entsprechend kann nun das Fehlen einer Entschuldigung sowohl auf eine Haltung der Verweigerung im Sinne einer grundsätzlichen Ablehnung des schulischen Zwangs hindeuten, als auch auf eine Diskursorientierung verweisen: Gerade weil in dieser durch die Lehrerfrage definierten Situation der Ausdruck des Bedauerns immer auch als Entschuldigung, also als Reaktion auf den Kontrollaspekt aufgefasst werden kann, vermeidet der Schüler die „bedauernde Entschuldigung“.

Damit steht der Lehrer nun vor dem Problem, eine Klärung vorzunehmen. Die Antwort des Schülers zwingt ihn dazu, die vormalige Uneindeutigkeit in Eindeutigkeit zu überführen.

1/L: *Lies bitte Deine Hausaufgaben vor.*

1/S: *Ich habe sie nicht gemacht.*

2/L: *Darf ich fragen, warum nicht?*

Die Nach-Frage: *Darf ich fragen, warum nicht?*, nimmt diese Klärung vor. Sie stellt eine Aufforderung dar, eine Erklärung zu geben. Diese Aufforderung ist in eine eigentümliche sprachliche Form gekleidet (*darf ich fragen?*). Wörtlich genommen fragt der Lehrer ja nicht nach der Erklärung, sondern er fragt, ob er fragen darf. Die polemische Spitze dieser Frageform ist vor allem darin zu sehen, dass sie – entgegen ihrer wörtlichen Bedeutung – ein herausgehobenes *Fragerecht* unterstellt. Und damit geht die Unterstellung einer gesteigerten Pflicht zur erklärenden Antwort einher. Durch diese Polemik klagt der Lehrer eindeutig eine Entschuldigung ein. In der Frageform kann geradezu eine typische

Reaktion auf Pflichtverletzungen in asymmetrischen Kontexten gesehen werden: *Wenn Sie schon nicht meinen Anweisungen folgen, darf ich dann wenigstens fragen, warum nicht?*

Die Form der Frage ist es also, die *eindeutig* den Pflicht- und Kontrollaspekt der Hausaufgaben thematisiert. Die Polemik macht deutlich, dass der Schüler dazu aufgefordert ist, eine Entschuldigung abzugeben und nicht einen Beitrag zur Sache zu liefern.

Die Klärung, die der Lehrer hier durch Eindeutigkeit herstellt, birgt allerdings ein Problem. Die Polemik, derer er sich bedient, könnte eine Eskalation der Interaktion auslösen. Offensichtlich nämlich kann jede Polemik zum Anlass einer polemischen Reaktion genommen werden. So könnte der Schüler beispielsweise antworten: *Ich weiß nicht, ob Sie fragen dürfen, da müssen Sie sich an den Direktor wenden.*

1/L: *Lies bitte Deine Hausaufgaben vor.*

1/S: *Ich habe sie nicht gemacht.*

2/L: *Darf ich fragen, warum nicht?*

2/S: *Ich sehe nicht ein, wozu ich Dinge tun soll, die absolut wirklichkeitsfern sind und sowieso nie wieder gebraucht werden.*

Der Schüler gibt nun eine Begründung für seine Pflichtverletzung. Diese Begründung hat aber *keinen entschuldigenden Charakter*, sondern sie verneint sein Verpflichtet-Sein und verbindet diese Verneinung mit einer grundsätzlichen Kritik der aufgegebenen Hausaufgaben. Kaum verborgen stellt diese Kritik natürlich auch eine Kritik an dem Lehrer dar, der die Hausaufgaben ja aufgegeben hat.

Damit hat der Schüler zwar nicht, wie wir vermuten konnten, die Nach-Frage des Lehrers mit einer polemischen Abwehr

beantwortet. Aber eine Eskalation der Interaktion liegt nun tatsächlich vor. Die Situation ist nun schwieriger als vorher. Es ist nicht leicht anzugeben, wie der Lehrer diese Eskalationsbewegung beruhigen kann. Zumal die Äußerung des Schülers inhaltlich zu einer pädagogischen Bezugnahme geradezu einlädt. Denn der Schüler fordert, dass die auferlegten Hausaufgaben – über die Selbstbezüglichkeit des schulischen Kontextes hinaus – eine lebenspraktische Nützlichkeit aufweisen sollten. Und gleichzeitig reklamiert er Entscheidungsautonomie bezüglich der Frage, die auferlegten Hausaufgaben als sinnvoll zu akzeptieren. Verführerisch sind diese Unterstellungen deshalb, weil sie sich auf Wertstandpunkte stützen, die eine pädagogische Ethik unmittelbar betreffen. Sie stellen eine Einladung zu einem „Metadiskurs“ dar, der einerseits die Hausaufgabenverpflichtung selbst zum Inhalt hat und in Frage stellt, der andererseits, schon insofern er geführt wird, die Hausaufgabenverpflichtung unterläuft. Das lässt sich am besten zeigen, indem wir uns zwei typische thematische Bezugnahmen, die dem Lehrer durch die Bemerkung des Schülers nahegelegt werden, vor Augen führen:

1. Der Lehrer könnte den Standpunkt bzw. die Forderung der lebenspraktischen Nützlichkeit akzeptieren. Er könnte dann das Urteil des Schülers kritisieren und darlegen, dass die betreffende Hausaufgabe, anders als der Schüler behauptet, durchaus nicht absolut wirklichkeitsfern ist.

2. Es wäre auch vorstellbar, dass der Lehrer den Standpunkt der lebenspraktischen Nützlichkeit bestreitet. Dann könnten wir vermuten, dass er die Grundlinien eines konkurrierenden Wertstandpunkts argumentativ darlegt, etwa in einer Kritik des Nützlichkeitsgedankens.

Welchen Standpunkt mit welchen

Argumenten der Lehrer aber auch immer einnehmen würde; in jedem Fall würde er schon dadurch, dass er das Diskursangebot des Schülers annimmt, die Verpflichtung auf die Hausaufgaben unterlaufen. Denn wenn sich der Lehrer auf eine Diskussion der Legitimität der Verpflichtung, die Hausaufgaben zu erledigen, einlässt, dann hat er damit unweigerlich die Geltung dieser Verpflichtung außer Kraft gesetzt. Er steht hier vor einer klaren Alternative: entweder er besteht auf der Aufrechterhaltung der Verpflichtung der Schüler, die Hausaufgaben zu erledigen (dann muss er den Diskurs hierüber vermeiden), oder er nimmt das Diskursangebot des Schülers auf (dann hat er die Verpflichtung außer Kraft gesetzt).

In dieser scharfen Gegenüberstellung sehen wir nun die Schwierigkeit der Situation und den „Verführungscharakter“ des Diskursangebots durch den Schüler klarer. Denn natürlich ist eine Reaktion des Lehrers vorstellbar, die *beides* versucht: Diskurspartner (in dieser Frage) zu sein *und* an der Verpflichtung auf Hausaufgaben festzuhalten. Es liegt aber auch auf der Hand, dass dieser Weg eine „heillose“ Inkonsistenz in Kauf nehmen müsste: dieser Weg müsste sich ja darauf berufen, dass er die Verpflichtung nicht aufgeben will, den Diskurs aber pflegen, bewahren und ermöglichen will. Dabei handelte es sich aber um einen *Scheindiskurs*: um eine Entwertung desjenigen Wertes, um dessen Aufrechterhaltung es dieser Variante, *beides* zu wollen, geht. Schon die einfache Frage des Lehrers: *Erläutere doch einmal, wie Du die Sache siehst*, wäre durch ein später folgendes: *Die Hausaufgaben holst Du bitte nach*, diffamiert und entwertet.

2/S: Ich sehe nicht ein, wozu ich Dinge tun soll, die absolut wirklichkeitsfern sind und sowieso nie wieder gebraucht werden.

3/L: Dies ist keine Entschuldigung für die Nichterledigung der Hausaufgaben. Ich erwarte, sie in der nächsten Stunde zu sehen.

Der Lehrer ist offensichtlich nicht in die „Legitimationsfalle“ des Schülers getappt. Er untermauert den Verpflichtungscharakter und schlägt das Diskursangebot aus. Interessant hierbei ist, dass er dabei eine ad-hoc-Deutung der Äußerung des Schülers vornimmt, die in verblüffender Übereinstimmung zu unserer Interpretation steht. Er hat nämlich gesehen, dass der Schüler der Aufforderung, sich zu entschuldigen, nicht nachkommt und bringt dies nun explizit zum Ausdruck. Verblüffend und beeindruckend ist diese Spontan-Interpretation deshalb, weil sie nicht am Schreibtisch, also handlungsentlastet, sondern in der problematischen Situation unter erheblichem Handlungs- und Problemlösungsdruck mobilisiert wird. Insofern führt uns die Interpretation dieses Fallbeispiels ein empirisches Operieren einer *pädagogischen Kunst* vor Augen. Wir sehen im Folgenden aber auch, dass diese Kunst keine Gewähr für eine Problembeseitigung ist. Denn der Schüler gibt sich damit nicht zufrieden, sondern beharrt auf seinem Standpunkt:

1/L: Lies bitte Deine Hausaufgaben vor.

1/S: Ich habe sie nicht gemacht.

2/L: Darf ich fragen, warum nicht?

2/S: Ich sehe nicht ein, wozu ich Dinge tun soll, die absolut wirklichkeitsfern sind und sowieso nie wieder gebraucht werden.

3/L: Dies ist keine Entschuldigung für die Nichterledigung der Hausaufgaben. Ich erwarte, sie in der nächsten Stunde zu sehen.

3/S: Aber ich kann mit dem Zeugs in meinem Leben nie wieder was anfangen.

Die Situation ist nun repetitiv und hat sich scheinbar in einen unauflösbaren Knoten verstrickt. Was soll der Lehrer jetzt noch sagen? Gelassen bleiben und die bereits gegebene Antwort sinngemäß wiederholen: *Trotzdem will ich die Hausaufgaben nächste Stunde sehen?* Oder durch Ungeduld und aggressive Tönung versuchen, den Knoten zu durchschlagen und die Szene zu beenden: *Jetzt reicht es aber?*

4/L: Merkst Du nicht, dass diese Thematik nicht in den Unterricht passt? Wenn Du möchtest, können wir uns gerne nach der Stunde darüber unterhalten. Die Hausaufgaben holst Du bitte nach.

Tatsächlich äußert sich nun unverhohlen Unmut (*merkst Du nicht*). Zugleich nimmt der Lehrer nun das Diskursangebot des Schülers, das sich in seiner letzten Äußerung ja bloß noch trotzig artikuliert, in überraschender Weise auf. Zunächst spricht er von einer *Thematik*, die *nicht in den Unterricht passt*. Damit signalisiert er, dass das Anliegen des Schülers lediglich *inhaltlich und situativ*, nicht *grundsätzlich* abgewiesen wird. Denn der Unterricht wird damit implizit als Stätte des Diskurses akzeptiert; aber eben nicht desjenigen Diskurses, den der Schüler gerade führen will. Des Weiteren weist der Lehrer demjenigen Diskurs, den der Schüler führen will, einen außerunterrichtlichen Ort zu und bietet sich als Diskurspartner an. Die Hausaufgabenverpflichtung bleibt davon unberührt.

Bemerkenswert ist, dass es dem Lehrer gelingt – wohlbemerkt in Reaktion auf eine „renitent-trotzige“ Verweigerungshaltung des Schülers – auf das explizit geäußerte Anliegen des Schülers zurückzukommen. Er nimmt den Schüler ernst, indem er dessen Anliegen ernst nimmt. In seiner Äußerung

hat er zum Ausdruck gebracht, dass der Unterricht sehr wohl die Stätte einer diskursiven Anerkennung sein kann. Einmal dadurch, dass er implizit in Rechnung stellt, dass es Themen gibt, die in den Unterricht *passen*; zum Zweiten dadurch, dass er auf einen außerunterrichtlichen Ort des Diskurses verweist; und schließlich dadurch, dass er überhaupt das explizite Anliegen des Schülers aufnimmt und ihn nicht etwa zum Gegenstand der Thematisierung unterstellter, „eigentlicher“ Motive macht (*Du willst doch nur stören; Du bist einfach nur zu faul, die Hausaufgaben zu machen, etc.*).

Fallinterpretation in der Lehrerbildung

Diejenigen Aspekte, die sich unmittelbar aus den Ergebnissen herleiten lassen und diejenigen Aspekte, die sich auf das methodische Vorgehen als solches beziehen, werden nun getrennt betrachtet. Ich beginne mit den Ergebnissen.

1. Bezüglich des Problems der Vermittlung Freiheit und Zwang scheint mir bemerkenswert, dass der Lehrer einen Weg der Entflechtung oder Entzweiung gewählt hat. Seine Problemlösungsstrategie beruht auf der Lokalisierung und Bereichsabgrenzung der widersprüchlichen Sphären. Damit kann er beide Sphären anerkennen und aufrechterhalten, ohne sich zugleich in deren Widersprüchlichkeit verstricken zu lassen. In Anlehnung an das Kant-Zitat könnten wir sagen: Der Kultivierung von Freiheit korrespondiert ein „kultivierter“ Zwang.

2. Wir haben auch gesehen, dass die *gleichzeitige* Mobilisierung von Freiheit und Zwang, von Verpflichtung und Diskurs über diese Verpflichtung, zu Verstrickungen

geführt hätte: entweder zu einer (nachträglichen) Entwertung des Diskurses (bei Aufrechterhaltung der Verpflichtung), oder zu einer konsequenten, die Vorgaben der Institution Schule unterlaufenden Entpflichtung (bei Aufrechterhaltung der Logik des Diskurses).

3. Das als solches einfache und alltägliche Modell der Bereichsabgrenzung erscheint in der pädagogischen Situation, die wir betrachtet haben, nicht selbstverständlich, sondern als Element einer pädagogischen Kunst. Sichtbar wurde dies in den naheliegenden, als Gedankenexperiment formulierten „entgrenzenden“ Varianten. Dies betrifft nicht nur die Tatsache der Umgehung der „Legitimationsfalle“, sondern auch die weitgehende Vermeidung einer aggressiven Antwort auf die Verweigerungsgesten des Schülers. Spätestens nachdem der Schüler zum zweiten Mal seine Nützlichkeitskritik an den Hausaufgaben formuliert (3/S), hätte sich wohl niemand darüber empört, wenn der Lehrer das oben vorgeschlagene „jetzt reicht es aber“ ausgesprochen hätte.

4. Zu dem Weg der Entproblematierung gehört die Zurückhaltung, die der Lehrer zeigt. Dass diese Zurückhaltung nicht wie selbstverständlich vorliegt, sondern gleichsam Ergebnis einer *Anstrengung* ist, können wir dem Protokoll unmittelbar entnehmen. Denn die Bemerkungen *darfich fragen* (2/L) und *merkst Du nicht* (4/L) verweisen durchaus auf gegenläufige Tendenzen. Unabhängig von den psychischen Prozessen und Dispositionen, die eine solche Interaktion begleiten mögen, bleibt hier festzuhalten, dass die Logik der Bereichs-begrenzung von einem Modell der gelassen-unpersönlichen Situationsbearbeitung begleitet wird. Dazu gehört wesentlich, dass der Lehrer sich darauf beschränken kann, auf die

Äußerungen des Schülers und *nicht auf die Motive*, die diesen Äußerungen unterstellt werden könnten, Bezug zu nehmen. Seine Reaktionen bleiben unpersönlich genau in diesem Sinne. Und das heißt auch, dass es ihm gelingt, die Verweigerungen des Schülers nicht „persönlich zu nehmen“. Nichts anderes nämlich würde die aggressive Reaktion bedeuten.

Methode: Distanz und Handlungsentlastung

Natürlich kann die hier vorgenommene Fallinterpretation nur einen ungefähren Eindruck von den methodischen Operationen der Objektiven Hermeneutik geben. Die Verfremdung der Alltagsszene durch die schrittweise Analyse, die den Gegenstand auf Distanz bringt, ist typisch für die methodische Haltung der Objektiven Hermeneutik. Wenn man einige wenige Interpretationsprinzipien beachtet, kann man eine entsprechende Haltung einnehmen.

Das Prinzip der Sequentialität. Wir haben das Interaktionsprotokoll „Zug um Zug“ interpretiert. Das Sequentialitätsprinzip geht davon aus, dass ich erst die Sinnstruktur einer bestimmten Äußerung interpretieren muss, bevor ich die ihr folgende Sequenzstelle betrachte. Interaktionsbeiträge erscheinen so als eingebettet in eine Vorgabe. Wenn wir Sinn und Bedeutung der Vorgabe nicht verstanden haben, können wir auch nicht Sinn und Bedeutung des folgenden Interaktionsbeitrags adäquat rekonstruieren.

Die wichtigste Grundregel besteht also darin, das Protokoll Schritt für Schritt zu interpretieren. Um auf dieses Prinzip hinzuweisen, habe ich das Interaktionsprotokoll nicht gleich als Ganzes präsentiert, sondern als Kumulation von Interaktions-

beiträgen dargestellt. Diese kumulative Protokollpräsentation hat sich auch in der Seminararbeit als einfaches, aber ausgesprochen nützliches Instrument erwiesen. Denn eine Textsequenz vor Augen zu haben, ohne zu wissen, „wie es weitergeht“, zwingt ja zu einer ausführlichen und detaillierten gedankenexperimentellen Ausleuchtung möglicher Fortführungen und hilft dabei, eine intuitiv-impressionistische ad-hoc-Deutung der ganzen Interaktionsszene zu vermeiden.

Das gedankenexperimentelle Vorgehen. Das gedankenexperimentelle Vorgehen bezeichnet eine Operation, die u.a. darin besteht, Alternativen zu dem tatsächlich vorliegenden Text zu formulieren. Was *nicht* gesagt wurde, wirft Licht auf das tatsächlich Gesagte. Hierzu gehört es auch, *bevor* man zu einer folgenden Sequenzstelle weitergeht, überhaupt die möglichen und denkbaren (wobei nur „wohlgeformte“, keine „absurden“ Anschlüsse entworfen werden) zu formulieren. Dadurch kommt einerseits Spezifität des tatsächlichen Interaktionsfortgangs besonders prägnant in den Blick. Andererseits verweist dieses Vorgehen immer auf den Kosmos möglicher, tatsächlich nicht vorliegender Handlungsalternativen.

Das Prinzip der Extensivität. Die objektiv-hermeneutische Textinterpretation stellt eine extensive Feinanalyse dar. Extensive Feinanalyse bedeutet, dass kein schneller und intuitiver Zugang zu dem Protokoll gesucht wird, sondern geduldig und möglichst umfassend die Lesarten gedankenexperimentell formuliert werden, die mit einer Textstelle kompatibel sind. Dazu braucht es Zeit. Für das hier vorgestellte Protokoll sollten beispielsweise 2 Seminar-sitzungen à 1,5 h veranschlagt werden. Grundsätzlich gilt: besser *ein* Protokoll ausführlich, als zwei Protokolle „halb“.

Auch hier geht es darum, sich von den alltagspraktischen Vorurteilen möglichst unabhängig zu machen, also eine diesem alltäglichen Zugriff gegenüber verfremdete Haltung zum Text einzunehmen. Distanz und Handlungsentlastung gegenüber berufspraktischen Handlungsproblemen gehen somit in den Duktus der Interpretation mit ein. Denn die extensive Interpretation zwingt dazu, auch solche Lesarten zu mobilisieren, die außerhalb der beruflich-alltäglich eingeschliffenen Deutungsroutinen liegen. Und damit werden die Routinedeutungen selbst einem kritischen Test unterworfen.

Die wörtliche Interpretation. Damit hängt unmittelbar das Prinzip der Wörtlichkeit der Interpretation zusammen. Wir interpretieren den Text als Text: nur und genau so, wie er protokolliert erfasst ist. Wir verzichten auf die Unterstellung von Motiven. Und wir verzichten auf eine „heimliche“ Textkorrektur (etwa, indem eine „unglückliche Wortwahl“ durch eine uns geläufige Formulierung ersetzt wird). Auch die Einhaltung dieses Prinzips erfordert eine Distanz zu einem alltäglichen und vertrauten Verständnis und ermöglicht es, die unscheinbaren Aspekte des Berufshandelns sichtbar zu machen.

Praktikabilität

Mancher wird fragen: „Ist ein solches Vorgehen denn überhaupt mit den relativ knapp bemessenen Ressourcen der Lehrerbildung zu vereinbaren? Ist es überhaupt machbar?“

Auf zwei Aspekte möchte ich hinweisen:

(1) Die Deutung der Texte ist grundsätzlich nicht auf ein „hermeneutisches Expertenwissen“ angewiesen. Die entschei-

dende Kompetenzquelle der Interpretation liegt in unserer alltäglichen Sprach- und Regelkompetenz. Der Einsatz der Objektiven Hermeneutik erfordert also keine langwierige „Spezialausbildung“, sondern steht auch dort zur Verfügung, wo kein Raum für eine dezidierte Methodenausbildung vorgesehen ist. Wer sich mit den Prinzipien der Interpretation vertraut gemacht hat, kann beispielsweise in Universitäts- und Fortbildungsseminaren dieses Verfahren voraussetzungslos anwenden. Die Seminarteilnehmer können sich ohne methodische Vorbildung an der Interpretation beteiligen.

(2) Die Objektive Hermeneutik bevorzugt „natürliche“ Protokolle; also solche Protokolle, die eine Handlungs- und Interaktionspraxis abbilden. Die erhebungs- und interpretationstechnisch einfachste Protokollform stellt das verschriftete Tonbandprotokoll dar. Beobachtungsprotokolle werden dagegen in der Regel gemieden, denn sie nehmen eine ad-hoc-Versprachlichung eines Handlungszusammenhangs vor und sind deshalb sehr selektiv. In sie geht unvermeidlich eine Interpretation durch den Beobachter/Protokollanten mit ein.

Die Praxis der Lehrerausbildung kennt eine Beobachtungssituation, die in der Regel den Einsatz von Aufnahmegegeräten nicht zulässt: die *schulpädagogischen Praktika*. Hier ist die Anfertigung von *wortgetreuen Mitschriften kurzer Interaktionssequenzen* unproblematisch möglich und stellt eine ausgesprochen fruchtbare Alternative zu den sonst üblichen Beobachtungsprotokollen dar. Denn die Erstellung von wortgetreuen Interaktionsprotokollen im Rahmen der Praktika liefert nicht nur ein geeignetes Datenmaterial für eine kontrollierte interpretatorische Erschließung. Solche Protokolle können die Praktikanten – auch ohne eine aufwendige Beobachtungs-Schulung – un-

problematisch erstellen. Schon das Erstellen solcher Protokolle ermöglicht dem „teilnehmenden Beobachter“ eine Distanzierung von einem komplexen Geschehen. Diese distanzierte Haltung erscheint mir deshalb so wichtig, weil die Mannigfaltigkeit schulischen Geschehens einerseits, die alltägliche Vertrautheit mit dem Handlungsraum Schule andererseits, geradezu unvermeidlich dazu führen, dass die vorgefertigten Routine-deutungen „selbstimmunisierend“ die Beobachtung anleiten. Insofern eröffnet die Protokollierungspraxis als solche die Chance, eine handlungsentlastet-distanzierte Perspektive einzunehmen.

Literatur

- Beck, C., et al. (2000). Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation. Opladen: Leske+Budrich.
- Ohlhaver, F. & Wernet, A. (Hrsg.). (1999). Schulforschung - Fallanalyse - Lehrerbildung. Diskussionen am Fall. Opladen: Leske+Budrich.
- Wernet, A. (2000). Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. Opladen: Leske+Budrich.

Impressum

Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung
2. Jahrgang 2002

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme
Ein Titeldatensatz für diese Publikation ist bei der Deutschen Bibliothek erhältlich.
ISBN 3-7065-1748-5

© 2002 by Studienverlag Innsbruck-Wien-München-Bozen
Layout: Studienverlag
Druck: WB Druck, Höfen/Tirol

Verlag: StudienVerlag, Amraser Straße 118, A-6010 Innsbruck;
Tel.: 0043/512/395045, Fax: 0043/512/395045-15; e-mail:
order@studienverlag.at; internet: www.studienverlag.at
Redaktion: Mag. Paul Resinger, Institut für LehrerInnen-
bildung und Schulforschung, Universität Innsbruck, Innrain
52, A-6020 Innsbruck; e-mail: paul.resinger@uibk.ac.at

Bezugsbedingungen: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* erscheint viermal jährlich.
Jahresabonnement: euro 29,-/sfr 51,50
Einzelheft: euro 11,-/sfr 20,-
(Preise inkl. MwSt., zuzügl. Versand)
Die Bezugspreise unterliegen der Preisbindung.
Abonnement-Abbestellungen müssen spätestens 3 Monate vor Ende des Kalenderjahres schriftlich erfolgen.

HerausgeberInnen:

Prof. Dr. Herbert Altrichter, Universität Linz
Prof. Dr. Erwin Beck, Pädagogische Hochschule St. Gallen
Dipl. Päd. Dietlind Fischer, Comenius-Institut Münster
Prof. Dr. Tina Hascher, Universität Bern
Prof. Dr. Marianne Horstkemper, Universität Potsdam
Dipl.-Psych. Marianne Huttel, Amt für Lehrerbildung,
Fuldatal/Kassel
Prof. Dr. Johannes Mayr, Pädagogische Akademie der Diözese
Linz
Prof. Dr. Michael Schratz, Universität Innsbruck

Die mit dem Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Fall die Meinung der Redaktion oder der Herausgeber wieder. Die Verfasser sind verantwortlich für die Richtigkeit der in ihren Beiträgen mitgeteilten Tatbestände. Für unverlangt eingesandte Manuskripte übernehmen Redaktion und Verlag keine Haftung. Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen einzelnen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigung, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.