

König, Hannes; Lehndorf, Helen

Deuten und deuten lassen. Subjektpositionen des Interpretierens als Wissens- und Lehrpraxis literaturwissenschaftlicher Seminare

Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 12 (2023) 12, S. 104-119



Quellenangabe/ Reference:

König, Hannes; Lehndorf, Helen: Deuten und deuten lassen. Subjektpositionen des Interpretierens als Wissens- und Lehrpraxis literaturwissenschaftlicher Seminare - In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 12 (2023) 12, S. 104-119 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-330362 - DOI: 10.25656/01:33036; 10.3224/zisu.v12i1.06

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-330362>

<https://doi.org/10.25656/01:33036>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Deuten und deuten lassen. Subjektpositionen des Interpretierens als Wissens- und Lehrpraxis literaturwissenschaftlicher Seminare

Zusammenfassung

Der Beitrag untersucht explorativ das Adressierungsgeschehen in einem literaturwissenschaftlichen Seminar. Es zeigt sich, wie im Zusammenspiel der fachlichen Wissenspraxis des Interpretierens sowie der universitären Lehrpraxis des Seminars spezifische Subjektpositionen sowohl für die Studierenden als auch für den Dozierenden erzeugt werden. Während aus literaturdidaktischer Perspektive vor allem sichtbar wird, wie das Seminar das Einüben einer ästhetischen Haltung gegenüber dem Werk ermöglicht, wird aus Sicht einer rekonstruktiven Unterrichtsforschung eine spezifisch seminaristische Asymmetrie im Subjektverhältnis zwischen Studierenden und Dozierendem deutlich.

Schlagwörter: Hochschullehre, Literaturwissenschaft, Literaturdidaktik, Unterrichtsforschung, Fachlichkeit, Subjektivierung, Interpretation

Interpreting and Being Interpreted. Subject Positions of Interpreting as a Knowledge and Teaching Practice of Literary Studies Seminars

The article presents an explorative study of the ways in which students and lecturers are addressed in a literary studies university seminar. It shows how specific subject positions emerge for both the students and the lecturer through the interplay of the disciplinary knowledge practice of literary interpretation and the teaching practice of the university seminar. While from the perspective of research on literature teaching it becomes especially visible how the seminar enables and establishes an aesthetic attitude towards the work, from the perspective of research on the sociological aspects of teaching processes a specific seminaristic asymmetry in the subject relationship between student and lecturer gains significance.

Keywords: higher education teaching, literary studies, literature teaching, teaching research, subject of teaching, subjectification, hermeneutics

1 Fachliche Subjektivierung in und durch universitäre Lehre als Gegenstand rekonstruktiver Unterrichts- und Bildungsforschung

Die qualitativ-rekonstruktive Unterrichtsforschung kann heute auf eine Fülle empirisch gut abgesicherter Befunde zurückblicken, aus denen theoretisch weit entwickelte und laborierte Modellierungen von Unterricht und Schule hervorgegangen sind (Breidenstein 2021; Proske 2015). Demgegenüber steht die Entwicklung einer empirisch gesättigten Theorie universitärer Lehr-Interaktion, mit der es auch einherginge, Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen Lehre und Unterricht präziser bestimmen zu können, noch relativ am Anfang. So hält Tyagunova (2017) fest, dass eine Forschungslinie, die

ihren Blick auf die „realen Interaktionsprozesse im Seminar- bzw. Vorlesungsraum und alltägliches praktisches Handeln der Beteiligten universitärer Lehrveranstaltungen vor Ort“ (ebd.: 13) wirft, „im Bereich der Hochschulforschung im deutschsprachigen Raum bis heute nicht verfolgt“ wurde (ebd.: 12). Erst in den letzten Jahren wurden hierzu erste explorative Studien vor allem aus dem disziplinären Kontext der Erziehungswissenschaft vorgelegt (Wenzl 2018; Tyagunova 2017).

Als eine zentrale Frage wurde untersucht, ob bzw. wie Studierende sich an der Seminarpraxis beteiligen (können). Im Gegensatz zum schulischen Unterricht werden Studierende in *diskursiv orientierten Seminaren* (Kunze & Wernet 2014), in denen der „Vollzug von Wissenschaft im Studium für die Studentinnen und Studenten konkret erfahrbar“ werden soll (Sittig 2015: 140), nicht direkt zur Beteiligung verpflichtet, während gleichzeitig implizit von ihnen erwartet wird, dass sie sich beteiligen. So kommt es neben sachlichen Beiträgen einerseits zu dem Phänomen der Redepausen (Wenzl 2018) oder zu ostentativen Gesten der Nicht-Beteiligung wie dem „Schlafen“ (Tyagunova 2017), andererseits aber auch zu eher minimalistischen Einlösungen des universitären Beteiligungsanspruchs im Sinne einer pragmatischen Erfüllung des „Studierendenjobs“ (Heinzel et al. 2019). Dies steht wiederum in einer gewissen Spannung zu der „Kollektalitätsfiktion“ (Kalthoff 2018), die in der Hochschullehre jedenfalls als Anspruch kultiviert wird.

Dabei ist zu beobachten, dass das Interesse der rekonstruktiven Unterrichtsforschung an der universitären Lehre zumeist in der ihr (sub)disziplinär naheliegenden Lehrer*innenbildung verankert ist (vgl. für einen Überblick: Herzmann et al. 2019). Damit scheint allerdings tendenziell auch eine Verengung des weiten Feldes der universitären Lehre auf den eigenen Fall einher zu gehen: Gerade in der Erziehungswissenschaft dominieren – bis auf wenige Ausnahmen (Wenzl 2018) – Untersuchungen zur *erziehungswissenschaftlichen Lehre* im Hinblick auf ihren *Praxisanspruch*. Insbesondere die Spezifika der verschiedenen Fächer in der Lehre – ihre jeweilige *Fachlichkeit* – wurde bisher so gut wie gar nicht aus einer interaktionstheoretischen Perspektive untersucht. Zwar liegen gehaltvolle theoretische Konzeptionierungsvorschläge zum Stellenwert der Fächer im Rahmen der (professionellen) Lehrer*innenbildung vor (Hericks & Meister 2020), empirische Studien zur interaktiven Prozessierung, Demonstration und Aneignung fachlicher Logiken in der Lehre stehen aber noch weitestgehend aus (Kollmer et al. 2021; Lehdorf 2016). Auch eine im engeren Sinne subjektivierungstheoretisch interessierte Forschung zur Praxis bzw. den fachlichen Praktiken der Subjektivierung im Studium im Rahmen von Lehrveranstaltungen liegt bisher nur in Ansätzen vor. Eine Anknüpfungsmöglichkeit bieten zwar Leonhard et al. (2019), die dezidiert adressierungsanalytisch Subjektivierungspotenziale des Studiums in den Blick nehmen, aber auch wiederum in Bezug auf Praxisphasen und nicht in Bezug auf die Fachlehre.

Im Folgenden wollen wir diese Leerstelle zum Anlass nehmen, um explorativ die literaturwissenschaftliche Fachlichkeit im Universitätsseminar am Beispiel des Interpretierens zu untersuchen. Dabei orientieren wir uns an Wieser (2015), die vorschlägt, für die Rekonstruktion literaturwissenschaftlichen Interpretierens als zentraler fachlicher Praktik auf die Normen zu fokussieren, die der Interaktion zugrunde liegen. Insbesondere interessieren wir uns für die von diesen fachlichen Normen grundierten Subjektpositionen in der Seminarinteraktion auch und gerade im Vergleichshorizont des schulischen Unterrichts.

2 Fachlichkeit und Interpretieren aus literaturwissenschaftlicher und literaturdidaktischer Perspektive

2.1 Fachlichkeit

Reh und Pieper bestimmen den Begriff der Fachlichkeit als „einen spezifischen Modus des Umganges mit [...] Wissen“ (Reh & Pieper 2018: 24) und setzen ihn in Beziehung zu den Begriffen Fach und Verfälschung als „historischen Prozess [...] [der] Herausbildung einer besonderen ‚Form‘“ (ebd.), die das Wissen in den unterschiedlichen institutionellen Kontexten Schule und Universität annimmt. Mit diesem definitorischen Rahmen sind für Fachlichkeit zunächst zwei Aspekte besonders akzentuiert: das kollektive Moment von fachlichen Umgangsweisen mit Wissen sowie die historische Gewachsenheit dieser Praktiken, die ihre fachliche Prägung in Abgrenzung zu anderen Formen der Wissensbearbeitung gewinnen (ebd.: 26). Die Konturen einer derart wissenshistorisch-praxeologisch verstandenen Fachlichkeit werden in Literaturwissenschaft und -didaktik aktuell in Anlehnung an die science studies als Beschreibung und Reflexion von historischen und gegenwärtigen Praktiken der Erzeugung und Kommunikation von Wissen (etwa Albrecht et al. 2015) sowie von Formen der Weitergabe von u. a. literaturwissenschaftlichem Wissen in Lehr-Lernkontexten (zuletzt Brenz & Pflugmacher 2021; Lessing-Sattari et al. 2015) umrissen.

So wird aus fachdidaktischer Perspektive mit Blick auf den gegenwärtigen Literaturunterricht etwa danach gefragt, wie der literarische Text in Lehr-Lernmaterialien und in der unterrichtlichen Interaktion zum Gegenstand wird und welche Adressierungen der Schüler*innen damit einhergehen. Mit dieser Frage nach der Gegenstandskonstitution im Schulfach lassen sich historisch differente Konzeptionen von Literaturverstehen und korrespondierende Entwürfe der Lerner*innensubjekte rekonstruieren, aber auch textferne Unterrichtsverläufe beschreiben, die für die jeweilige Ausformung der Fachlichkeit des Literaturunterrichts konstitutiv sind und die Eigenlogik der Wissensbearbeitung der Institution Schule markieren (Bredel & Pieper 2021).

Während in der Literaturdidaktik mit dem Begriff der Gegenstandskonstitution die Transformation bestehender Wissensgegenstände im Zuge der didaktischen Bearbeitung von Interesse ist, führt Martus in Bezug auf die Rekonstruktion fachlicher Praktiken der Literaturwissenschaft in Anlehnung an die wissenschaftshistorischen Arbeiten Rheinbergers den Begriff des „epistemischen Dings“ ein, um die Objekte hervorzuheben, die im literaturwissenschaftlichen Fachdiskurs als „forschungsrelevant aufgefasst bzw. für interpretationsfähig gehalten“ werden (Martus 2015: 24). Epistemische Dinge sind Gegenstände, auf die in aktuellen Forschungsprozessen Zeit und Arbeit verwendet wird und die aufgrund ihrer konstitutiven Offenheit und Vagheit immer nur approximativ bestimmbar sind. Epistemische Dinge hervorzubringen und Forschungsbedarf zu erzeugen, ist eine der Kernaufgaben von Literaturwissenschaftler*innen: „Forschung und Interpretation haben also nicht den Sinn, ein Objekt gleichsam zu erschöpfen, sie dienen zumindest nicht allein dazu, Antworten und Ergebnisse zu produzieren, sondern sie dienen dazu, ein epistemisches Ding weiterhin erforschenswert und interpretierens-

wert zu halten“ (ebd.: 26). Epistemische Dinge sind darin von technischen Objekten zu unterscheiden, die fixierte und stabilisierte Wissensbestände sowie „routinisierte Elemente der Forschung“ (ebd.) bezeichnen:

Auf diese Weise lässt sich etwa die Verschiebung von philologischen zu literaturwissenschaftlichen und von dort zu kulturwissenschaftlichen Ausprägungen der Germanistik beschreiben: Das für die Philologie des 19. Jahrhunderts zentrale epistemische Ding ‚Edition‘ verwandelte sich im Übergang zum 20. Jahrhundert in ein technisches Objekt im Rahmen der Konzentration auf literaturhistorisches Wissen; die Literaturgeschichte verliert im Rahmen der Verkulturwissenschaftlichung der Germanistik an der Wende zum 21. Jahrhundert ihren Status als epistemisches Objekt und läuft bei der Erzeugung kulturhistorischen Wissens allenfalls noch mit. (ebd.)

2.2 Interpretieren als fachliche Wissenspraxis

Das Interpretieren gilt ungeachtet des sich auf der Ebene der Gegenstände abzeichnenden Wandels als ein „Kerngeschäft des schulischen Literaturunterrichts wie auch universitärer Forschung und Lehre“ (Wieser 2015: 39). Auf die aktuelle Relevanz der Textinterpretation als fachlicher Forschungspraxis weist eine exemplarische Untersuchung der Forschungsbeiträge hin, die in der Deutschen Vierteljahresschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte als zentralem fachwissenschaftlichen Publikationsorgan zwischen 1923 und 2018 erschienenen sind. Auf dieser Grundlage zeichnen sich zumindest für die gegenwärtige Literaturwissenschaft „keine Indizien für einen Bedeutungsverlust der Hermeneutik ab“ (Martus 2021: 51). Dass die literaturwissenschaftliche Textinterpretation dabei eine ausgesprochen vielgestaltige Praxis ist, in Bezug auf deren Erscheinungsform, Gütekriterien und Verfahrensweisen kaum ein allgemeiner fachlicher Konsens zu benennen ist, wird im Zuge von sprachphilosophischen und pragmatischen Untersuchungen zum Begriff der Interpretation (Zabka 2005; Bühler 2003) sowie in den zahlreichen methodischen Debatten zu argumentativen Verfahrensweisen und Geltungskriterien von Interpretationen wiederholt markiert (Descher et al. 2015). Interpretieren gilt als eine „komplexe, mehrstufige Tätigkeit“ (Winko 2015: 486), deren Teilhandlungen und ihre jeweilige Verkoppelung kaum im Rahmen eines idealtypischen Modells des Interpretierens zu beschreiben sind.

Im literatur- und sprachdidaktischen Diskurs werden neben Aspekten der schriftlichen Textinterpretation insbesondere auch Interpretationshandlungen im Gespräch betrachtet. Dabei wird neben einer erwerbsorientierten Rekonstruktion von sprachlichen Teilhandlungen des Interpretierens und des interaktiven Zusammenspiels von lehrer- und schülerseitigen Handlungen (Heller 2021) der Artikulation von subjektiven und emotionalen Bezugnahmen auf den Text und dem Markieren von Interpretationsrelevanz, etwa durch die Artikulation von Irritation oder Nichtverstehen (Depner et al. 2020; Heizmann et al. 2020) besondere Aufmerksamkeit beigemessen.

Entscheidend für die unterschiedlichen Ausformungen des Interpretierens sind insbesondere das komplexe Normgefüge und die Heterogenität der Ziele, die mit der Textinterpretation als literaturwissenschaftlicher Praktik verbunden sind, mithin ihre pragmatische Einbettung. Für Textinterpretationen als Forschungsbeiträge werden etwa Normen wie Innovationsgehalt (Klausnitzer 2015: 159) oder „intersubjektive Reso-

nanzerzeugungsfähigkeit“ (Küpper 2008: 17) als Gütekriterien formuliert. Eine Besonderheit der Literaturwissenschaft als Disziplin ist jedoch, dass sie sich mit Blick auf die Norm- und Funktionsbestimmung ihres Handelns nicht allein am Wissenschaftssystem orientiert (Wieser 2015). Einschlägig geworden ist etwa Szondis frühe Einordnung der Literaturwissenschaft als „Kunstwissenschaft“ (Szondi 1962: 90), deren Erkenntnisse nicht durch standardisierte Methoden, sondern durch die „Versenkung in die Werke“ (ebd.) validiert sind.

Für die folgende Rekonstruktion von Interpretationspraktiken im Seminar folgen wir dem von Hermerén vorgeschlagenen pragmatischen Zugang zum Interpretationsbegriff, der von einem Nichtverstehen als Ausgangspunkt des Interpretierens ausgeht und mit dem für die Analyse von Interpretationshandlungen vorgeschlagenen Schema „X interpretiert Y als Z für U um zu V“ (Hermerén 2008: 254) die Bedeutungszuweisung (Z) in Bezug auf ein Interpretandum (Y) als Kern des Interpretierens versteht (dazu Zabka 2005: 22-23). Für die literaturwissenschaftliche Lehre stellt sich vor dem Hintergrund des skizzierten Diskussionsstandes die Frage, wie der literarische Text in der Interpretation zum Gegenstand des Semindiskurses wird und welche Angemessenheitserwartungen der Interaktion zugrunde liegen. Auch wenn im Folgenden zweifellos weder der Wortbeitrag der Studierenden noch die anschließende Äußerung des Dozierenden eine ‚vollständige‘ Interpretation abbilden kann, ist es ein Ziel unserer Analyse zu begründen, warum die Studierendenäußerung im Sinne der Markierung von Nichtverstehen einen wesentlichen Schritt insbesondere bei der kommunikativen ‚Performanz‘ von Interpretieren im Seminar darstellt, den die gemeinsame Seminarinteraktionspraxis (hier in Gestalt des Dozenten) dann produktiv aufgreifen kann.

3 Methodische Vorbemerkungen

Unsere Untersuchungen beziehen sich auf ein Korpus von acht literaturwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen, die an verschiedenen Universitätsstandorten in Deutschland erhoben wurden.¹ Dieses Korpus haben wir zunächst inhaltlich nach Artikulationen von Nichtverstehen und Irritation sondiert, da diesen Momenten für die Textinterpretation aus fachdidaktischer Sicht besondere Bedeutung beigemessen wird, und daraufhin punktuell sequenzanalytisch rekonstruiert. Im Folgenden wird eine solche kurze Sequenz interpretiert, in der zunächst eine Referent*innengruppe spricht, dann eine Studierende eine Frage stellt und schließlich der Dozierende diese Frage aufgreift.

Methodisch werden wir uns bei der folgenden Analyse der Subjektpositionen in einem literaturwissenschaftlichen Seminar der Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik bedienen. Objektiv-hermeneutische Forschung hat bisher nur sehr punktuell explizit an die Subjektivierungstheorie angeschlossen (vgl. Kunze et al. 2018; Reh & Ricken 2012). Diesbezüglich besteht noch grundsätzlicher Klärungsbedarf, den wir hier nicht einholen können. Unzweifelhaft gibt es zwischen den zugrunde liegenden Sozial- und Subjekttheorien Kontroversen (vgl. Ricken 2020: 131-133), die bislang jedoch

1 Das Sample wurde im Rahmen des von der DFG geförderten Forschungsprojekts FAKULTAS (Fördernummer 331229771) erhoben.

nicht im Hinblick auf ihre Relevanz für die Empirie diskutiert wurden. Im Folgenden wollen wir diesbezüglich jedoch zwei Anschlussmöglichkeiten markieren, ohne damit mehr als einen ersten Ausgangspunkt für eine methodologisch noch zu differenzierende Diskussion vorschlagen zu können.

Die Objektive Hermeneutik widmet sich insbesondere der Rekonstruktion von versprachlichten Interaktionen und den in sie eingelagerten Subjektivierungsnormen bzw. den Dynamiken der Bildung von Subjektivität in und durch Interaktion (Oevermann 1981: 27-28; ähnlich auch: Ricken et al. 2017). Dabei stellen *Adressierungen* i. S. von impliziten sozialen Positionszuweisungen und -ansprüchen sowie daraus abgeleiteten Beziehungserwartungen und -angeboten einen zentralen Gegenstand der objektiv-hermeneutischen Analyse von Interaktionsprotokollen dar (vgl. etwa Wernet 2021: 75-76; Wenzl 2018; Rademacher & Menzel 2012).² Diese Affinität kann beispielhaft an den ersten Publikationen von objektiv-hermeneutischen Fallrekonstruktionen nachvollzogen werden, die sich mit dem Gegenstand der familialen Alltagsinteraktion beschäftigen haben. Eine zentrale Pointe dieser Untersuchungen bestand darin, familiäre Kommunikation nicht als Informationsaustausch oder als Eingewöhnung in milieuspezifische Lebensstilpräferenzen zu verstehen, sondern unter dem Gesichtspunkt der (latenten) „Adressierung“ (Oevermann 1981: 12) die Eigenlogik familialer Interaktion als je individuelle Beziehungskommunikation (im Zeichen der ödipalen Triade) zu bestimmen.

In der (Re)Adressierungsanalyse (vgl. Ricken et al. 2017; Reh & Ricken 2012), die im Kontext der (bildungswissenschaftlichen) Subjektivierungsforschung als Heuristik entwickelt wurde, kommen im Fall der empirischen Untersuchung institutionalisierter pädagogischer Interaktionsvollzüge Prozesse der Subjektivierung durch und im *Widerstreit* mit relevanten Beziehungs- oder Normerwartungen in den Blick: Pädagogisch adressierte Kinder und Jugendliche müssen und können sich zu den Subjektivierungsnormen und Erziehungsprogrammen, die pädagogische Akteure an sie herantragen, positionieren, wie adressierte (z. B.) Schüler*innen sich zu den Adressierungen, die sie etwa durch Lehrer*innen erfahren haben, durch Readressierungen positionieren können (vgl. Leonhardt 2019; Idel & Rabenstein 2013: 43-44). Dabei wird insbesondere auf die Gleichzeitigkeit von „Fremd- und Selbstkonstitution“ (Ricken & Kuhlmann 2022: 101) abgehoben, die in der sequenziellen Analyse des Zusammenspiels von Adressierung und Readressierung, von Akten der Anerkennung und Inanspruchnahmen von Normen der Anerkennbarkeit rekonstruiert und als Subjektivierung bestimmt wird.

Die Objektive Hermeneutik geht – wenn auch vor einem anderen Theoriehintergrund – ähnlich vor, legt dabei jedoch einen Akzent auf die Differenz von manifesten und latenten Adressierungen bzw. den manifesten Motiven und latenten Sinnstrukturen der Adressierungen und deren Spannung zueinander (vgl. Wernet 2021; Rademacher & Menzel 2012; Oevermann 1981). Neben dem Widerstreit zwischen Akten der Selbst- und Fremdbehauptung kommt so auch die in sich widersprüchliche oder brüchige Logik der einzelnen Adressierungs- bzw. Positionierungsakte in den Blick. Ein besonderes Erkenntnisinteresse in Bezug auf pädagogische Handlungsvollzüge gilt damit deren (Selbst)Inszenierungslogik im Gegensatz zu ihrer tatsächlichen Realisierung (vgl. Wer-

2 Hier decken sich u. E. die Konzepte von Objektiver Hermeneutik und Subjektivierungsforschung im Hinblick auf „Adressierung“.

net 2020). Dieser Aspekt klingt in adressierungsanalytischen Perspektiven zwar etwa in Form der den Readressierungen zugrunde liegenden normativen Ordnungen (Ricken et al. 2017) oder in Gestalt von impliziten Adressierungslogiken (Leonhardt et al. 2019) an, spielt aber doch eine weniger systematische Rolle.

Bei der nachfolgenden Analyse von Subjektpositionen des Interpretierens im literaturwissenschaftlichen Seminar werden wir die objektiv-hermeneutische Akzentuierung der Differenz von latenten und manifesten Sinngehalten übernehmen und diese mit der subjektivierungstheoretischen Pointierung der Gleichzeitigkeit von Fremd- und Selbstkonstitution verknüpfen.

4 Fallrekonstruktion

4.1 Zur Einbettung der Sequenz in das Seminargeschehen

Die nachfolgende Sequenz literaturwissenschaftlicher Seminarinteraktion ist einem Seminar entnommen, das als ganzes dem Titel zufolge dem Autor Georg Büchner gewidmet ist und in der konkreten Sitzung, die wir untersuchen, dessen Komödie „Leonce und Lena“. In dieser Form der Seminarbenennung und Sitzungsthemensetzung kann man bereits eine typische *Wissenspraxis* der Literaturwissenschaft erkennen.³ In diesen Seminaren *ist* ein Werk das Thema. Dies kann dahingehend gedeutet werden, dass eine Literaturwissenschaft, die sich dieser Praktik in ihrer Lehre bedient, sich selbst symbolisch eine nachgeordnete oder sekundäre Stellung zu ihrem Gegenstand – der literarischen Kunst – zuweist, so wie von Szondi mit dem Begriff der „Kunstwissenschaft“ akzentuiert. Diese Praxis ist in anderen Kulturwissenschaften – und auch in den Naturwissenschaften – nicht anzutreffen. Diese geben ihren eigenen Kategorien den Vorzug bei der Seminarthemenbenennung. Biologische Lehrveranstaltungen laufen nicht unter dem Titel ‚Die Regenbogenforellen‘, sondern unter dem Titel ‚Bauanalyse von Tieren am Beispiel der Teleostei‘. Schon in dieser Betitelung adressiert eine solche literaturwissenschaftliche Lehre die an ihr partizipierenden Studierenden als spezifische fachliche Subjekte, nämlich als solche, die sich zu dieser primären Stellung des literarischen Gegenstandes positionieren sollen.

Bevor wir zur Sequenzanalyse übergehen, betrachten wir den Seminarkontext: Der Dozent hat das Seminar eröffnet und die Anwesenheit der Studierenden kontrolliert, anschließend hat er das Wort der Referentinnengruppe (Rw13) übergeben, die sich bereits vorne am Dozierententisch platziert hat. Es werden inhaltliche Informationen im Sinne von historischem Tatsachenwissen zum Entstehungskontext von *Leonce und Lena* referiert, aber auch interpretative Deutungen zu einzelnen Textteilen vorgestellt und Diskussionsfragen eingestreut. Die Logik des Referats folgt dabei inhaltlich größtenteils dem

3 Wie sich stichprobenartig leicht nachprüfen lässt, finden sich in zeitgenössischen Vorlesungsverzeichnissen im literaturwissenschaftlichen Lehrangebot stets mehrere Seminare, die ‚einfach nur‘ nach Autoren oder Werken benannt sind und diese Primärstellung des Autors oder Gegenstandes auch nicht durch Untertitel relativieren.

Ablauf des Stücks. Der erste inhaltliche Punkt, der präsentiert und diskutiert wird, ist die Entstehungsgeschichte. Daraufhin wendet sich die Seminardiskussion dem eigentlichen Drama zu. Zunächst wird dessen Vorrede analysiert. Hier setzt unsere Sequenzanalyse ein.

4.2 Zu den Befunden der Fallrekonstruktion

Die Bedingungen einer studentischen Wortmeldung

Die Referentin Rw3 stellt folgende Frage an das Plenum:

Rw3: was für ne funktion könnte speziell diese vorrede für leonce und lena erfüllen?

Daraufhin gibt es einen ca. fünfminütigen Wortwechsel zwischen der Referentin Rw3, dem Studenten Sm4 und dem Dozenten über die allgemeine Funktion von Vorreden und Motti. Außerdem wird die Vermutung aufgestellt, dass die vorliegende Vorrede eine Anspielung auf einen Literatur-Wettbewerb darstelle, bei dem Büchner das Stück aus finanzieller Not eingereicht habe. Hier setzt nun Rw3 noch einmal mit einem zusammenfassenden Sprechakt ein:

Rw3: genau, also in bezug auf den wettbewerb den wir vorhin ein-ä-an- vorgestellt haben könnte es sein, dass er das werk nur des geldes wegen geschrieben hat; oder aber wegen ruhm und ehre für seine literarische arbeit; (2) °genau.° (.) möchtet ihr noch irgendwas dazu ergänzen? oder irgendwas anmerken? (5) ja.

Rw3 greift Sm4s Vermutung auf, dass Büchner das Werk „nur des Geldes wegen“ geschrieben habe und die Vorrede insofern eine Art selbstironischen Kommentar auf die eigene Schreibsituation des Autors darstellen könnte. Abschließend fragt sie noch einmal, ob noch jemand eine Ergänzung oder Anmerkung machen möchte. Es vergehen fünf Sekunden, ehe sich die Studentin Sw9, von der bis hierhin keine Äußerungen protokolliert sind, meldet und ihr von Rw3 das Wort erteilt wird. Bevor wir untersuchen, was Sw9 äußert, lohnt es sich, gedankenexperimentell die adressierungsrelevanten Situationsumstände zu betrachten: Sw9 nutzt, indem sie sich äußert, eine permanente Möglichkeit, sich als Rednerin zu positionieren, die die Seminarpraxis bietet. Der interaktionale Erwartungsdruck, sich zu äußern, ist in diesem Moment relativ niedrig. Weder könnte Sw9 sich auf Solidarität mit den Kommilitoninnen berufen, die gerade ein Referat halten, und deren Fragen man also nicht unbeantwortet lassen will, weil ja die Frage bereits relativ breit diskutiert wurde, noch liegt eine besonders lange Pause vor, die den Druck erhöht, das peinliche Schweigen zu beenden. Sw9 signalisiert, indem sie sich das Wort nimmt, sie habe ein sachliches Interesse, etwas zu der Frage nach der Bedeutung der Vorrede zu sagen. Insofern liegt in diesem Moment schon diesen Umständen nach ein ‚guter Kandidat‘ für einen studentischen Beitrag vor, der auf eine diskursive Partizipation zielt und mit dem die Sprecherin in Anspruch nimmt, als fachliches Subjekt anerkannt zu werden. Betrachten wir nun, was Sw9 sagt.

Das Markieren einer Irritation als Teilpraxis des seminaristischen Interpretierens

Sw9: is denn die vorrede in einer der früheren fragmente erhalten? also weiß- kann man irgendwie rekonstruieren (.) in was für nem stadium er diese vorrede geschrieben hat also weil ich fand jetzt nämlich auch das es jetzt auch n bisschen schwierig war die vorrede auf das stück zu projizieren und was man da ja vielleicht auch denken könnte vielleicht wollte er auch noch was anderes schreiben oder mehr äh schreiben also weiß man das wann die vorrede, (4)

Sw9 artikuliert zunächst eine Frage, die auf die Entstehungsgeschichte zielt, nämlich wann die Vorrede verfasst und dem Stück hinzugefügt wurde. Damit verfestigt sich die These, dass ihr Beitrag *nicht* einen Scheinbeitrag darstellt, der der Pflege der Solidarität mit den Kommilitoninnen dient. Denn tatsächlich nimmt Sw9 ja auch in Kauf, dass die Referentinnengruppe möglicherweise einräumen müsste, die Frage nicht beantworten zu können. Ohne behaupten zu wollen, dass damit eine gravierende Demütigung verbunden wäre: Für einen Scheinbeitrag eignet sich diese potenziell bloßstellende Nachfrage *nicht*. Inhaltlich charakterisiert den Beitrag von Sw9 eine gewisse Beharrlichkeit. Eigentlich wird wenig Neues gesagt. Sw9 äußert zwar die Vermutung, dass die Beziehungslosigkeit der Vorrede vielleicht einen Kunstfehler darstellen oder äußeren Umständen geschuldet sein könnte. Für diese These führt sie allerdings keinen Beleg an. Ihr Beitrag liefert insofern keine diskursive Leistung im Sinne einer expliziten *Innovation* innerhalb der schon geäußerten Überlegungen. Vielmehr positioniert sich die Studentin an dieser Stelle als nicht nur minimalistisch orientierte Teilnehmerin an der gemeinsamen Praxis der Deutung des literarischen Textes, indem sie vor allem ihre subjektive Irritation im Hinblick auf die Passung von Vorrede und Stück unterstreicht. Genau diese Form der Subjektivierung scheint uns von besonderer Bedeutung für die theoretische Modellierung der Wissenspraxis des Seminars zu sein. Die Studentin zeigt sich hier nicht als ‚Interpretierende‘ in dem Sinne, dass sie eine gehaltvolle inhaltlich-diskursive Position einnimmt. Aber sie zeigt sich kooperativ in Bezug auf die Pflege der Seminarpraxis und sachlich interessiert, indem sie einen Interpretationsbedarf markiert. Sie zeigt sich insofern nicht als Zeigende (Idel & Rabenstein 2013) im Sinne der Explikation einer eigenen Deutung, aber als Sich-Selbst-Zeigende in doppelter Hinsicht: als irritiert über die Komposition des Textes und als interessiert an einer Deutung. In fachlicher Hinsicht ist der Beitrag von der Erwartung getragen, dass editionsphilologisches Wissen zur Genese der Vorrede zur Klärung der Irritation und Deutung des Stückes beitragen kann und relevant ist. Dabei wird nicht zuletzt eine ‚diffuse‘ Fachlichkeit („man“) als zuständig oder kompetent für die Bereitstellung des Wissens und eine Deutung des Textes adressiert und damit die Fachlichkeit des Seminars anerkannt.

Rw3: also wir hatten das jetzt nicht gelesen wann genau die vorrede genau entstanden ist äh wir wissen nur ähm dass er die vorrede vor allen dingen auch äh aufgrund des wettbewerbs ähm formuliert hat. (1) °ja° ähm mehr kann ich leider nicht dazu sagen.

Zunächst antwortet nun Rw3 auf die Frage bzw. Vermutung von Sw9 mit dem ‚Eingeständnis‘, dass sie über dieses Detail nichts gelesen habe, was nicht überrascht, weil sie es sonst sicherlich bereits referiert hätte. Rw3 markiert dann eine gewisse kommu-

nikative Redundanz und mithin eine leise Kritik an dem Beitrag von Sw9. Sie könne leider nicht mehr dazu sagen. Darin zeigt sich Rw3 als durch Sw9s Frage ‚in die Enge getriebene‘ Referentin. Diese Situation hätte Sw9 vermieden, wenn sie auf eine entsprechende Nachfrage verzichtet hätte. In dieser leicht brisanten Kommunikationssituation ergreift der Dozent das Wort und bezieht sich direkt auf die Äußerung von Sw9.

Eine dozentische Replik zwischen manifester Kollegialität und latenter Belehrung

Dm: also ich hab auch noch n kl- ähm nen kommentar.

Die folgende Replik wird manifest mit einer Geste der Bescheidenheit eingeleitet. Der Sprecher reklamiert keine Deutungshoheit („Das ist doch ganz einfach. Es verhält sich wie folgt...“). Doch konstruiert der Sprechakt *in seinem Bescheidenheitsgestus* latent eine *souveräne Sprecherpositionierung*. Der Sprecher deutet an, er ‚könnte viel mehr sagen‘, er wolle es aber bei einem „kl(einen) Kommentar“ belassen. Damit wird der Kontext einer kollegial-symmetrischen Kommunikationssituation unterstellt. Stellen wir uns vor, der Bundeskanzler würde an einer Fernsehdiskussion teilnehmen (was Bundeskanzler*innen traditionell bezeichnenderweise ja nicht tun). Würde er einen Beitrag mit diesem Sprechakt einleiten, würde er sich, angesichts der Position, die ein Bundeskanzler in der politischen Ordnung einnimmt, sehr klein machen.

Fassen wir zusammen: Der Sprechakt reklamiert manifest eine symmetrische Selbst-Positionierung, die in Kontexten, auf denen Asymmetrie-Erwartungen liegen, als latente Geste der Gönnerhaftigkeit oder Großzügigkeit interpretiert werden kann. Das erklärt auch, warum ein Studierender, wenn er im Seminar so spräche, sich damit eher ‚größtäte‘. Er würde nämlich seine eigene institutionell bedingte asymmetrisch-unterlegene Position gegenüber der*dem Dozierenden ignorieren. Da hier ein Dozent spricht, könnte man sagen, dass dieser durch diesen Sprechakt mit den Asymmetrie-Erwartungen spielt, die an seine Position im Seminar geknüpft sind. Man könnte diese Figuration eines akademischen Lehrenden als *primus inter pares* (Kunze & Wernet 2014) bezeichnen, also eines positional überlegenen („primus“), der kontrafaktisch Symmetrie unterstellt („pares“).

Dm: weil glaub ich gerade des war glaub ich frau ((Name Sw9)) der hintergrund von ihrer äußerung dass sie irgendwie auch son bisschen irritiert sind, also ob dieser vorrede weil sie sie nich in n klares verhältnis zu dem text setzen könn.

In der nun folgenden Passage spricht der Dozent Sw9 direkt und (nach)namentlich an. Er verbindet diese Adressierung mit einer Art Rechtfertigung: „Weil“ Sw9 sich geäußert hat, sei sein Kommentar an dieser Stelle passend. Zugleich bringt der Sprechakt eine höfliche Vorsicht zum Ausdruck („glaub ich“). Inhaltlich fasst er den Beitrag von Sw9 als Ausdruck ihrer subjektiven Irritation auf und nimmt zugleich in Anspruch, diese deuten zu können – und schließlich auch diese Deutung explizit machen zu dürfen. Die Äußerung von Dm zeigt, dass er es selbst unter den Bedingungen des seminaristischen Subjektverhältnisses von Dozierendem und Studierenden als *nicht selbstverständlich* angemessen unterstellt, die diskursiven Wortbeiträge eines dialogischen Gegenübers zu *deuten*. Ohne diesen Punkt hier systematisch explizieren zu können, scheint uns diese

Unterstellung des Dozierenden auf ein allgemeines Prinzip des *sachlichen* Austausches zu rekurren. Es bringt den Diskurs an seine Grenzen, wenn die Teilnehmer nicht mehr miteinander über *etwas* reden, sondern einander wechselseitig die Deutungen *voneinander* vorstellen. Gleichwohl scheint ein gewisses Moment an gegenseitiger Deutung tolerabel, insoweit es offenkundig im Dienst des sachlichen Austauschs steht.

Dm: aber genau das ist der springende punkt, das ist das interessante an solchen vorreden; ähnlich wie an nem titel. also man muss nicht versuchen die irgendwie einander auf ne feste art und weise zuzuordnen, sondern es sind unterschiedliche teile, eines literarischen textes die eine funktionale beziehung zueinander haben genau das is sozusagen erklärungsbedürftig. verstehn sie?

Dm expliziert nun, was er für den Hintergrund der Äußerung von Sw9 hält und verbindet damit auch eine Belehrung: Sw9 habe den „springenden Punkt“ schon benannt, nur nicht als solchen erkannt. Während die Diskussion bisher inhaltlich darum kreiste, eine dem Werk äußere Erklärung für die unpassende Vorrede zu finden, schlägt Dm vor, die Nicht-Passung als solche als ästhetische Werkeigenschaft hinzunehmen und sie in das Werkverstehen einzubeziehen. Ohne zunächst eine eigene Interpretation zu äußern, korrigiert der Dozent sowohl die Fachlichkeitserwartungen als auch die Interpretations*haltung* von Sw9. Nicht das von Sw9 erfragte editionsphilologische Hintergrundwissen sei an dieser Stelle entscheidend, sondern der von Sw9 markierte Erwartungsbruch. Insofern zielt Dms Äußerung auch auf eine Objektivierung der subjektiven Intuition von Sw9 und auf eine Transformation des Gesprächsmodus in den Modus einer werkimmanenten Interpretation entlang der Frage: Welcher *allgemeinen* ästhetischen Gestaltungserwartung an das Passungsverhältnis von Vorrede und Werk folgt der Eindruck von Sw9 und wie lässt sich aus der Irritation dieser Erwartung etwas für die Erkenntnis des „Kunstwerk[s] als Kunstwerk[s]“ (Szondi 1962: 83, Hv. i.O.) gewinnen?

Die Korrektur von Dm ist insofern fachlich *begründbar*. Im Hinblick auf das Adressierungsgeschehen hat sie allerdings einen ‚Preis‘: Sie unterminiert die zunächst manifest beanspruchte Symmetrie. Dm „kommentiert“ hier nicht das Deutungsgeschehen, wie er es angekündigt hat, sondern er reklamiert Deutungshoheit für seine Position: Er äußert seine Kritik nicht, indem er Sw9 auf Augenhöhe adressiert („Ich glaub, man muss die Nicht-Passung als Bestandteil des Werks betrachten.“), sondern als ‚Novizin‘, die er als solche gleichwohl fachlich anerkennt („Das ist das interessante an solchen Vorreden.“).

5 Diskussion der Befunde

Wir haben im vorliegenden Fall ein Teilmoment des Interpretierens als einer fachlichen Wissenspraxis literaturwissenschaftlicher Seminarlehre rekonstruiert, in die ein spezifisches Subjektverhältnis zwischen Studierenden und Dozierenden eingelagert ist. Dabei verschränken sich am Fall zwei Handlungsaspekte: Zum einen hat sich das Markieren einer Irritation als Interpretationspraktik als relevant gezeigt, zum anderen die (Re)Adressierungslogik des studentischen Wortbeitrags und der dozentischen Replik.

5.1 Zur fachlichen Praxis des Interpretierens aus fachlicher und fachdidaktischer Perspektive

Anhand des vorliegenden Falls kann ausschnittshaft nachvollzogen werden, wie im literaturwissenschaftlichen Seminargespräch Teilhandlungen des Interpretierens im Zusammenspiel von Studierenden- und Dozierendenäußerungen realisiert werden. Der studentische Beitrag wird durch den Dozierenden aufgegriffen und fachlich reperspektiviert. Diese Reperspektivierung betrifft zum einen die Konstitution des Textes als Gesprächsgegenstand, der hier nicht als Editionsgegenstand weitergeführt, sondern als ästhetisches Objekt rekonturiert wird. Dabei werden zugleich konstitutive Regeln der literaturwissenschaftlichen Interpretationsgemeinschaft demonstriert, die Voraussetzung dafür sind, in fachspezifischer Weise „so etwas wie ‚literarische Bedeutung‘ zu ermitteln und zuzuschreiben“ (Klausnitzer 2015: 176).

Im Sinne von Martus' Hervorhebung der Bedeutsamkeit der Herstellung von epistemischen Dingen als zentraler literaturwissenschaftlicher Praktik könnte man darüber hinaus argumentieren, dass der Dozierende, indem er eine hermeneutische Behandlung der Vorrede anregt, ein situatives Handlungsproblem löst. Während die editionsphilologische, auf Tatsachenwissen basierende Perspektivierung durch Sw9 im Seminar in eine kommunikative Sackgasse mündet, kann die Vorrede auf diese Weise innerhalb der situativen Bedingungen des Seminars als epistemischer Gegenstand bearbeitet werden. Damit wird, wenn auch nur lokal und nicht im disziplinären Zusammenhang, auf den sich Martus' Argumentation bezieht, Epistemizität erzeugt.

Ein wesentliches didaktisches Moment der betrachteten Seminarszene zeigt sich vor diesem Hintergrund darin, dass der Dozent mit seinem Beitrag auf die Frage nach der Wertigkeit des Gegenstandes reagiert: Während im Seminardiskurs bis dato das Problem der Nichtpassung von Vorrede und Drama potentiell eher als ‚Fehler‘ des Textes behandelt wurde, der durch äußere Umstände zu erklären sei, und der Text auf diese Weise mit Normalitätserwartungen wieder in Einklang zu bringen und entproblematisiert wäre, verweist der Dozierendenbeitrag auf den ästhetischen Gehalt dieser Texteigenschaft und schafft so die Voraussetzung für eine Lesehaltung, die das Irritationsmoment des Textes würdigt. Für diese Korrektur auf der Ebene der Gegenstandskonstitution bieten sowohl das Werk selbst als auch der Beitrag der Studentin einen geeigneten Anknüpfungspunkt: Das zeigende Moment des Dozierendenbeitrags kann an die Interessebekundung der Studentin anschließen und an dieser die Voraussetzungen einer fachlichen Lesehaltung explizieren.

Mit Blick auf die fachliche Subjektivierung im Seminar scheinen uns an dieser Interaktionsszene, die, so unsere These, eine Teilpraktik des seminaristischen Interpretierens abbildet, drei Momente relevant: die gemeinsame Hinwendung zu einem interpretationsbedürftigen Textaspekt sowie die an normativen fachlichen Angemessenheitsvorstellungen orientierte Korrektur, die mit dem Aufgreifen der Studierendenäußerung vollzogen wird. In fachlicher Hinsicht wird die Studentin dabei in ihrer Reaktion auf den Text gewürdigt, zugleich jedoch stellvertretend für die Seminar Teilnehmer*innen als eine mit den Gepflogenheiten der literaturwissenschaftlichen Textzuwendung noch nicht vollständig vertraute Diskursteilnehmerin adressiert.

5.2 Zur spezifischen Machtformation des Seminars und ihrer Subjektivierungslogik

Im Beitrag der Studentin sowie der diesen aufgreifenden (Re)Adressierung des Dozenten konturiert sich aus unserer Sicht zudem ein spezifisches Subjektverhältnis des Universitätsseminars. Das Seminar bietet Studierenden die Möglichkeit, sich als Subjekte am Fachdiskurs zu beteiligen, indem sie einen fachlichen Wortbeitrag leisten und insofern situativ von ihrem Status als Mitglieder einer Fachgemeinschaft Gebrauch machen. Sie setzen sich aber auch, wenn sie so handeln, einer Interaktionsordnung aus, in der eine Hierarchie der Subjektverhältnisse durch fachliche Expertise legitimiert ist. Ein zentraler Befund unserer Analyse bezüglich der spezifischen Machtformation des Seminars scheint uns dabei in der Deutung zu liegen, dass der Dozent insbesondere bei der Einleitung seines Beitrags seine asymmetrische Überlegenheit *kaschiert*, indem er seinen Redebeitrag als „Kommentar“ ankündigt. Schon an der Einleitung lässt sich durch die objektiv-hermeneutische Analyse der Adressierung zeigen, dass diese Bescheidenheitsgeste latent gerade von einer besonders souveränen Behauptung von Statusüberlegenheit zeugt.

Dabei haben wir es – verglichen mit der Asymmetrie des schulischen Unterrichts – sozusagen mit einer eher oberflächlichen Latenz-Ebene zu tun. Es handelt sich eher um eine durchsichtige Höflichkeit, denn um eine opake Verleugnung von pädagogischer Disziplinarmacht. Zudem operiert der Beitrag des Dozenten im folgenden offensichtlich im Modus einer geradezu unbefangenen pädagogischen Belehrung („Verstehen Sie?“). In dieser geringen Differenz von manifester und latenter Adressierung scheint uns gerade ein spezifisches Merkmal der Machtformation des Seminars als Lehrpraxis zu liegen. Im Unterschied zu Befunden von objektiv-hermeneutischen (vgl. Wernet 2020; Rademacher & Menzel 2012) sowie auch subjektivierungstheoretischen (vgl. Ricken & Kuhlmann 2022: 101-103) Untersuchungen der Machtverhältnisse im (modernen) schulischen Unterricht, die im Anschluss an Foucault betonen, dass bei der Durchsetzung pädagogischer Macht gerade ihre aufwendige Verleugnung im Zentrum steht, zeichnet die hier untersuchte seminaristische Form der Kaschierung pädagogischer Macht eher ihre Reduziertheit aus. In eine ähnliche Richtung weisen auch die Befunde Wenzls (2018), der die Reduziertheit der (pädagogischen) Mittel der Dozierenden zur Steuerung der Redebeiträge im Seminar im Vergleich zu Lehrer*innen im Unterricht konstatiert.

Damit kommen wir zu unserer Abschlussthese, die durch weitere Untersuchungen, insbesondere auch in anderen universitären Fachkulturen, zu prüfen wäre: Nicht indem in ihm symmetrisch agiert wird und auch nicht indem es besonders aufwendig seinen asymmetrischen Charakter kaschiert, scheint sich der – verglichen mit dem Unterricht – pädagogisch reduzierte Charakter des universitären Seminars zu erweisen, sondern gerade in der Reduziertheit seiner Machtverleugnung. Wenn diese Deutung zutrifft, läge es nahe zu vermuten, dass im Seminar an die Stelle der schulischen Pastoralmacht die nur durch kleine Gesten kollegialer Höflichkeit abgefederte akademische Wissensmacht tritt.

Autorenangaben

Dr. phil. Hannes König
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Zentrum für Schul- und Bildungsforschung
Franckeplatz 1, 06110 Halle (Saale)
hannes.koenig@zsb.uni-halle.de
Tel.: 0345/5521764

Dr. des. Helen Lehndorf
Freie Universität Berlin
Institut für Deutsche und Niederländische
Philologie
Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin
helen.lehndorf@fu-berlin.de
Tel.: 030/83871002

Literatur

- Albrecht, Andrea/Danneberg, Lutz/Krämer, Olav/Spoerhase, Carlos (Hrsg.) (2015): Theorien, Methoden und Praktiken des Interpretierens. Berlin: de Gruyter.
- Bühler, Axel (2003): Interpretieren – Vielfalt oder Einheit? In: Jannidis, Fotis/Lauer, Gerhard/Martínez, Matías/Winko, Simone (Hrsg.): Regeln der Bedeutung. Zur Theorie der Bedeutung literarischer Texte. Berlin: de Gruyter, S. 169-182.
- Bredel, Ursula/Pieper, Irene (2021): Integrative Deutschdidaktik. Stuttgart: utb.
- Breidenstein, Georg (2021): Interferierende Praktiken. Zum heuristischen Potenzial praxeologischer Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 24/H. 4, S. 933-953.
- Brenz, Lydia/Pflugmacher, Thorsten (Hrsg.) (2021): Normativität und literarisches Verstehen. Interdisziplinäre Perspektiven auf Literaturvermittlung. Frankfurt: Peter Lang.
- Depner, Simone/Kernen, Nora/Pieper, Irene (2020): Gegenstandskonstitution und literarisches Lernen im Unterrichtsgespräch: Die Videostudie im Projekt TAMoLi – Texte, Aktivitäten und Motivationen im Literaturunterricht der Sekundarstufe I. In: Dawidowski, Christian/Wolf, Jennifer (Hrsg.): Schulische Vermittlungsprozesse im Fokus empirischer Forschung. Frankfurt: Peter Lang, S. 141-163.
- Descher, Stefan/Borkowski, Jan/Ferder, Felicitas/Heine, Philipp David (2015): Probleme der Interpretation von Literatur. Ein Überblick. In: dies. (Hrsg.): Literatur interpretieren. Interdisziplinäre Beiträge zur Theorie und Praxis. Münster: mentis, S. 11-70.
- Heinzel, Friederike/Krasemann, Benjamin/Sirtl, Katharina (2019): Studierende bei der Gruppenarbeit im Fallseminar. ‚Protokollieren‘ zwischen Kooperation und distanziert-routinierter Aufgabenbewältigung. In: Tyagunova, Tanya (Hrsg.): Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur. Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer, S. 57-88.
- Heizmann, Felix/Mayer, Johannes/Steinbrenner, Marcus (Hrsg.) (2020): Das literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen. Baltmannsweiler: Schneider.
- Heller, Vivian (2021): Das Sprechen über Texte als kulturelle Praktik: Passungen zwischen lebensweltlichen Erfahrungen und diskursiven Erwartungen in literarischen Unterrichtsgesprächen. In: Der Deutschunterricht, Jg. 73/H.1, S. 54-63.
- Hericks, Uwe/Meister, Nina (2020): Das Fach im Lehramtsstudium: theoretische und konzeptionelle Perspektiven. In: Meister, Nina/Hericks, Uwe/Kreyer, Rolf/Laging, Ralf (Hrsg.): Zur Sache. Die Rolle des Faches in der universitären Lehrerbildung. Das Fach im Diskurs zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft. Wiesbaden: Springer, S. 3-17.
- Hermerén, Göran (2008): Interpretation: Typen und Kriterien. In: Kindt, Tom/Köppe, Tilmann (Hrsg.): Moderne Interpretationstheorien. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 248-277.

- Herzmann, Petra/Kunze, Katharina/Proske, Matthias/Rabenstein, Matthias (2019): Editorial. Die Praxis der Lehrer*innenbildung. Ansätze – Erträge – Perspektiven. In: ZISU, Jg. 8, S. 3-23.
- Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (2013): „Sich als Zeigender zeigen“. Verschiebungen des Zeigens in Gesprächsformaten im individualisierenden Unterricht. In: ZISU, Jg. 2, S. 38-57.
- Kalthoff, Herbert (2018): Die Bildung des Personals – Das Lehramtsstudium zwischen Wissenschaft und imaginierte Zukunft. In: Leonhard, Tobias/Košinár, Julia/Reintjes, Christian (Hrsg.): Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 64-80.
- Klausnitzer, Ralf (2015): Wie lernt man, was geht? Konstitutive und regulative Regeln in Interpretationsgemeinschaften. In: Lessing-Sattari, Marie/Löhden, Maïke/Meissner, Almuth/Wieser, Dorothee (Hrsg.): Interpretationskulturen. Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft im Dialog über Theorie und Praxis des Interpretierens. Frankfurt: Peter Lang, S. 151-181.
- Kollmer, Imke/König, Hannes/Wenzl, Thomas/Wernet, Andreas (2021): Zur Heterogenität des Lehramtsstudiums in Deutschland: Interaktionsanalysen universitärer Lehrkulturen. In: Casale, Rita/Windheuser, Jeannette/Ferrari, Monica/Morandi, Matteo (Hrsg.): Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland. Nationale Formate und ‚cross culture‘. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 225-242.
- Kuhlmann, Nele/Ricken, Norbert (2022): Subjektivierung von Schüler*innen. In: Bennewitz, Hedda/de Boer, Heike/Thiersch, Sven (Hrsg.): Handbuch der Forschung zu Schülern und Schülerinnen. Münster: Waxmann, S. 99-109.
- Küpper, Joachim (2009): Zu den Schwierigkeiten einer Wissenschaft vom literarischen Text. In: Germanisch-Romanische Monatsschrift, H. 59, S. 119-127.
- Kunze, Katharina/Bartmann, Sylke/Silkenbeumer, Mirja (2018): Teamgespräche als Adressierungsgeschehen. Methodologische und methodische Überlegungen zur Rekonstruktion pädagogischer Zuständigkeitsformationen. In: Cloos, Peter/Fabel-Lamla, Melanie/Kunze, Kunze/Lochner, Barbara (Hrsg.): Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfeldes. Weinheim: Beltz Juventa, S. 135-155.
- Kunze, Katharina/Wernet, Andreas (2014): Diskurs als soziale Praxis. Über die pragmatischen Zumutungen erkenntnisorientierter Kommunikation. In: Sozialer Sinn, Jg. 15/H. 2, S. 161-180.
- Lehdorf, Helen (2016): Literaturbezogene Interaktionen in literaturwissenschaftlichen Seminaren mit Lehramtsstudierenden – Überlegungen zur Wissenschaftlichkeit in der Lehrerbildung für das Fach Deutsch. In: Leseräume, Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung, Jg. 3, S. 21-36.
- Leonhard, Tobias/Lüthi, Katharina/Betschart, Benjamin/Bühler, Thomas (2019): Bewährung im ‚Normengewitter‘. Zur Adressierung Studierender im Praktikumsbesuch. In: ZISU, Jg. 8, S. 95-111.
- Lessing-Sattari, Marie/Wieser, Dorothee (Hrsg.) (2015): Interpretationskulturen. Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft im Dialog über Theorie und Praxis des Interpretierens. Frankfurt: Peter Lang.
- Martus, Steffen (2015): Epistemische Dinge der Literaturwissenschaft? In: Albrecht, Andrea/Danneberg, Lutz/Krämer, Olav/Spoerhase, Carlos (Hrsg.): Theorien, Methoden und Praktiken des Interpretierens. Berlin: de Gruyter, S. 23-53.
- Martus, Steffen (2021): Interpretieren – Lesen – Schreiben. Zur hermeneutischen Praxis aus literaturwissenschaftlicher Perspektive. In: Kablitz, Andreas/Markschies, Christoph/Strohschneider, Peter (Hrsg.): Hermeneutik unter Verdacht. Berlin: de Gruyter, S. 45-83.
- Oevermann, Ulrich (1981): Fallrekonstruktion und Strukturgeneralisierung als Beitrag der objektiven Hermeneutik zur soziologisch-strukturtheoretischen Analyse. Ms. (unveröff.)

- Proske, Matthias (2015): Unterricht als kommunikative Ordnung. Eine kontingenzgewärtige Beschreibung. In: Niessen, Anne/Knigge, Jens (Hrsg.): Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung. Münster: Waxmann, S. 15-31.
- Rademacher, Sandra/Menzel, Christin (2012): Die „sanfte Tour“. Analysen von Schülerelbst einschätzungen zum Zusammenhang von Individualisierung und Kontrolle. In: Sozialer Sinn, Jg. 13/H. 1, S. 79-99.
- Reh, Sabine/Pieper, Irene (2018): Die Fachlichkeit des Schulfaches. Überlegungen zum Deutschunterricht und seiner Geschichte zwischen Disziplinen und allgemeinen Bildungsansprüchen. In: Martens, Matthias/ Rabenstein, Kerstin/Bräu, Karin/Fetzer, Marei/ Gresch, Helge/Hardy, Ilonca/Schelle, Carla (Hrsg.): Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 21-41.
- Reh, Sabine/Ricken, Norbert (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In: Miethe, Ingrid/Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen: Budrich, S. 35-56.
- Ricken, Norbert (2020): Das Sozialisatorische der Interaktion – revisited. Anmerkungen aus einer anerkennungstheoretischen Perspektive. In: Grundmann, Matthias/Höppner, Grit (Hrsg.): Dazwischen – Sozialisierungstheorien reloaded. Weinheim: Beltz Juventa, S. 125-145.
- Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Kuhlmann, Nele/Otzen, Anne (2017): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung der „Anerkennung“. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Jg. 93/H. 2, S. 193-235.
- Sittig, Claudius (2015): Interpretationen, wie sie im Lehrbuch stehen. Zum Stellenwert von literaturwissenschaftlichen Modellinterpretationen in der Lehr- und Fachkultur der Germanistik. In: Lessing-Sattari, Marie/Wieser, Dorothee (Hrsg.): Interpretationskulturen. Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft im Dialog über Theorie und Praxis des Interpretierens. Frankfurt: Peter Lang, S. 137-150.
- Szondi, Peter (1962): Zur Erkenntnisproblematik in der Literaturwissenschaft. In: Die neue Rundschau, H. 73, S. 146-165.
- Tyagunova, Tanya (2017): Interaktionsmanagement im Seminar. Empirische Untersuchungen zu studentischen Partizipationspraktiken. Wiesbaden: Springer.
- Wenzl, Thomas (2018): Bildungsanspruch und Interaktionswirklichkeit – Eine vergleichende Analyse der Interaktionsordnungen des klassenöffentlichen Unterrichts und des universitären Seminars. In: Kleeberg-Niepage, Andrea/Rademacher, Sandra (Hrsg.): Kindheits- und Jugendforschung in der Kritik. Wiesbaden: Springer, S. 171-193.
- Wernet, Andreas (2020): Erziehung als Fall. Zur objektiv-hermeneutischen Rekonstruktion erzieherischer Interaktion. In: Nohl, Arndt-Michael (Hrsg.): Rekonstruktive Erziehungsforschung. Wiesbaden: Springer, S. 113-137.
- Wernet, Andreas (2021): Einladung zur Objektiven Hermeneutik. Ein Studienbuch für den Einstieg. Stuttgart: utb.
- Winko, Simone (2015): Zur Plausibilität als Beurteilungskriterium literaturwissenschaftlicher Interpretationen. In: Albrecht, Andrea/Danneberg, Lutz/Krämer, Olav/Spoerhase, Carlos (Hrsg.): Theorien, Methoden und Praktiken des Interpretierens. Berlin: de Gruyter, S. 483-511.
- Wieser, Dorothee (2015): Interpretationskulturen: Überlegungen zum Verhältnis von theoretischen und praktischen Problemen in Literaturwissenschaft und Literaturunterricht. In: Lessing-Sattari, Marie/Wieser, Dorothee (Hrsg.): Interpretationskulturen. Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft im Dialog über Theorie und Praxis des Interpretierens. Frankfurt: Peter Lang, S. 39-61.
- Zabka, Thomas (2005): Pragmatik der Literaturinterpretation. Theoretische Grundlagen – kritische Analysen. Tübingen: Niemeyer.