

Pflugmacher, Torsten

Objektive Hermeneutik

Gras, Juliana [Hrsg.]; Schieferdecker, Ralf [Hrsg.]: *Einführung in Qualitative Sozialforschung. Grundlagen für Studierende pädagogischer Studiengänge*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 93-105



Quellenangabe/ Reference:

Pflugmacher, Torsten: Objektive Hermeneutik - In: Gras, Juliana [Hrsg.]; Schieferdecker, Ralf [Hrsg.]: *Einführung in Qualitative Sozialforschung. Grundlagen für Studierende pädagogischer Studiengänge*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 93-105 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-338483 - DOI: 10.25656/01:33848; 10.35468/6188-07

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-338483>

<https://doi.org/10.25656/01:33848>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

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-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

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

Objektive Hermeneutik¹

Abstract

Als Objektive Hermeneutik wird eine Forschungsmethode der rekonstruktiven Sozialforschung bezeichnet. Sie untersucht die Entfaltung sozialer Praxis sequenziell. Dabei werden kleinste Äußerungen hinsichtlich der Regeln, die sie möglich machen, ausgiebig interpretiert. Neben den jeweils gewählten Möglichkeiten werden auch die nicht gewählten Handlungsmöglichkeiten herausgearbeitet. Dadurch wird es möglich, aus der Praxis selbst ihre Theorie zu entwickeln. Sowohl routineförmiges Handeln als auch Krisen in der sozialen Bewältigung von Welt werden dabei sichtbar. Als Kritische Theorie trägt sie dazu bei, auch Muster dysfunktionaler Praktiken aufzuklären.

Schlagwörter: Krise, Rekonstruktive Bildungsforschung, Routine, Sequenzanalyse

1 Methodologische Grundlagen und Ziele

Mit der Objektiven Hermeneutik rekonstruieren Forschende die sinnstrukturierte Welt, also jene Dimensionen unserer Welt, die nicht nach technisch beschreibbaren Gesetzmäßigkeiten ablaufen, sondern aufgrund von erworbenen Regeln (*Einleitung* i. d. B.). Soziales Handeln wird demgemäß als Möglichkeitsraum betrachtet, dessen Beschreibung sowohl die jeweils zugrunde liegenden spezifischen generativen Regeln als auch die im Fall rekonstruierbaren individuellen Muster der Regelwahl umfasst. Das Verfahren kann sowohl als eine Theorie generierende Methode für die Grundlagenforschung eingesetzt werden als auch für Fallbestimmungen zur interventionellen Begleitung einer professionellen Praxis. Die Objektive Hermeneutik wurde Ende der 1970er Jahre von einer Arbeitsgruppe um den Frankfurter Soziologen Ulrich Oevermann entwickelt (Oevermann et al. 1979). Es prägt als ein re-

1 Diese Darstellung enthält Aussagen, die auch in anderen Aufsätzen des Verfassers in ähnlicher Form zu finden sind. Gleichwohl wurde der Inhalt grundsätzlich neu formuliert und nicht früheren Texten (Pflugmacher 2014a/b, Pflugmacher 2015a/b, Pflugmacher 2016, Pflugmacher 2017) entnommen.

konstruktives Verfahren die soziologische, erziehungswissenschaftliche und teilweise auch fachdidaktische Forschungspraxis in Deutschland bis heute nachhaltig.² (*Entwicklungslinien* i. d. B.)

Neben Oevermann selbst sind insbesondere die Erziehungswissenschaftler Andreas Gruschka, Andreas Wernet und Werner Helsper sowie der Soziologe Tilman Allert zu erwähnen, die ihre Forschung konsequent auf Basis der Methode der Objektiven Hermeneutik durchgeführt haben bzw. durchführen. Dabei entstanden Arbeitsgruppen, aus denen eine Vielzahl von jüngeren Forschenden hervorging, die den dezidiert *mikrologischen* (d.h. maximal kleinschrittig vorgehenden) Forschungsansatz ihrerseits weiter verfolgen. Dabei werden kurze Protokolle der Wirklichkeit extensiv (so intensiv wie möglich) rekonstruiert und die Regelmäßigkeit des untersuchten Wirklichkeitsausschnitts bestimmt. Die Methode ist eng mit sozial-, bildungs- und professions-theoretischen Konzepten verknüpft (Oevermann 1996a, Oevermann 2002, Helsper 2000, Helsper 2014, Wernet 2018).

Im Unterschied zur traditionellen Hermeneutik, welche mit der Textanalyse vor allem subjektive Intentionen herausarbeiten möchte, ist es das Ziel der Objektiven Hermeneutik, anhand von Fallanalysen das objektive Feld der *Handlungsmöglichkeiten* der interagierenden Subjekte in spezifischen Bereichen sozialen Handelns oder sozialer Praktiken zu rekonstruieren. Etwas vereinfachend formuliert, geht es um die Bestimmung des jeweiligen Regelsystems sozialen Handelns (*Grammatik*) im fokussierten Handlungsbereich. Insofern versteht sich die Objektive Hermeneutik als eine Theorie generierende Forschung, wobei diese aus der Rekonstruktion von Praxis entsteht: Welche sinnvollen Handlungsmöglichkeiten haben wir bzw. gibt es in bestimmten sozialen Situationen? Welche Handlungsoptionen sind unzulässig oder störend? Das klingt zunächst normativ. Jedoch ist der grundlegende methodische Anspruch, vielmehr die *immanente Normativität* der Praxis zu rekonstruieren und deren Regelmäßigkeit zu beschreiben. So kann beispielsweise die Bestimmung der angemessenen Regeln und Funktionen von schulischen *Grußritualen* oder die *Lehrer:innenfrage* dies im Kontrast zu anderen Kontexten eindrücklich verdeutlichen: Wer letztere im außerschulischen Kontext anwendet, z. B. beim Erfragen der Uhrzeit, wird schnell erleben, dass dies eine Regelverletzung darstellt.

Auf diese Weise lassen sich im Sinne einer praxisnahen Grundlagenforschung die Handlungsspielräume spezifischer sozialer Praktiken strukturell bestimmen: Neben dem konkret vorliegenden Fall und seiner Fallstruktur werden hierbei die latent gebliebenen Fallverläufe sichtbar, die der konkrete Fall auch hätte

2 Darüber hinaus gibt es eine Tradition der Objektiven Hermeneutik in Polizeiforschung und Polizeiausbildung, vgl. https://www.bmi.gv.at/104/Wissenschaft_und_Forschung/SIAK-Journal/SIAK-Journal-Ausgaben/Jahrgang_2019/files/Loichen_2_2019.pdf

werden können, aber eben nicht geworden ist. Mit Hilfe der mitexplizierten Regelmäßigkeit der kommunikativ nicht realisierten Fälle lassen sich die entsprechenden Gelingensbedingungen sozialen Handelns auch als generative Regeln beschreiben (die mögliche wohlgeformte Handlungen definierend abbilden). Die Objektive Hermeneutik kann – praxisnäher – zudem als supervisorisches Instrument eingesetzt werden. Insofern dient sie erstens der Entwicklung von Theorien der Praxis, zweitens der Kritik der Praxis und ihrer aus der immanenten Kritik erwachsenden Entwicklung³ sowie drittens der Professionalisierung angehender Praktiker:innen im Sinne von Oevermanns Theorie pädagogischer Professionalität (1996a).

Dass soziales Handeln regelgeleitet ist, merkt man spätestens dann, wenn man in fremdkulturellen Kontexten mit den eigenen Normalvorstellungen und daraus abgeleiteten Handlungsweisen an funktionale Grenzen stößt (z. B. Klopfen statt Klatschen im akademischen Kontext). Die Regeln unseres Handelns werden in Sozialisationsprozessen und Bildungsprozessen individuell erworben: Sie sind *bewusstseinsfähig*, aber nicht *bewusstseinspflichtig*, ähnlich den grammatischen Regeln sprachlicher Sinnkonstitution. Erst wenn diese wie jene nicht funktionieren, müssen wir innehalten und ergründen, weshalb es zu einem Missverständnis gekommen ist. Aus *Krisen*, also aus Situationen, in denen bisherige Regeln nicht mehr funktionieren, folgen neue, *routinierte* Bewältigungsmuster. Im weitesten Sinne entsteht ein neues Ich-Welt-Verhältnis. Beispielsweise lernen wir, dass lyrische Sprachformen sich von der Alltagssprache durch Reim, Metrum etc. unterscheiden. Später müssen wir hingegen erkennen, dass es durchaus moderne lyrische Texte gibt, die kein Metrum haben und sich nicht reimen (Krise!), dennoch aber lyrisch erscheinen oder als Lyrik bezeichnet werden.

Insofern ist im Bildungsprozess die „Krise als Normalfall“ (Oevermann 2000, 133) als Veränderung von zuvor funktionierenden Routinen zu verstehen. Diese *Erkenntniskrisen* sind pädagogisch ebenso erwünscht wie unvermeidbar: In der Objektiven Hermeneutik spricht man diesbezüglich von *Strukturtransformation*. Diese kann sich auf ein Individuum beziehen oder auf eine soziale Ordnung, in der zum Beispiel *Vermittlungskrisen* auftreten können: Unterrichtsbarkeit muss erst einmal eingerichtet und gelernt werden. Gleichwohl sind krisenförmige Situationen im pädagogischen Kontext seltener zu beobachten: Routineförmiges Handeln ist der empirische Normalfall (z. B. der Morgengruß zu Stundenbeginn, selbst wenn man sich zuvor schon einzeln begegnet war, es bereits Nachmittag ist). Deshalb ist methodisch die *Strukturreproduktion* als Wiederholung einer Routine das Mittel des Nachweises, dass im jeweils un-

3 Insofern ist es kein Wunder, dass die Objektive Hermeneutik im Kontext der Kritischen Theorie entstanden ist und von Oevermann als Methodisierung der Kritischen Sozialforschung Adornos dargestellt wird, vgl. Oevermann 1983, Oevermann 2004.

tersuchten Fall ein routinemäßiges Handlungsmuster vorliegt (z. B. wenn die Lehrperson fortlaufend den Unwillen eines Lernenden ignoriert). Verbreitete entwicklungspsychologische Konzepte wie *Akkommodation* (Strukturtransformation) und *Assimilation* (Strukturreproduktion) sensu Piaget stellen eine ähnliche Unterscheidung dar.

2 Zentrale Merkmale, Prinzipien und Begriffe der Methode der Objektiven Hermeneutik

Krise und Routine wurden ebenso wie Strukturtransformation und Strukturproduktion als Begriffe bereits eingeführt. Die *Fallrekonstruktion* ist ein Spezifikum der Objektiven Hermeneutik als einer Methodik, die einen dritten Weg abseits der subsumtionslogischen, also objekttheoretisch geleiteten Methoden der qualitativen und quantitativen Sozialforschung beschreibt und somit mit dem Anspruch einer Theorie generierenden, *rekonstruktionslogischen* Sozialforschung auftritt: Sie ermöglicht zunächst eine Theorie (*aus*) der Praxis und ist keine von außen normativ angelegte Theorie *für* die Praxis. Ziel ist die *Strukturgeneralisierung*: Welche Regeln gelten hier und werden sie von den Beteiligten eingehalten? Die Praxis wird somit an den ihr selbst zugrunde liegenden Ansprüchen gemessen, die sich in den Routinen der Interaktion ausdrücken und durch verschiedene Verfahrensweisen sichtbar gemacht werden können.⁴ Methodologisch gilt die Objektive Hermeneutik deshalb als eine *Strukturtheorie*. Wie geht man mit ihr methodisch vor? In der Regel arbeitet man in einer Gruppe (Forschungswerkstatt) bzw. legt zumindest den analysierten Wirklichkeitsausschnitt und dessen Analyse einer Gruppe zur Überprüfung und möglichen Falsifikation vor (*Gütekriterien* i. d. B.). Das soll verhindern, dass (betriebs-)blinde Flecken Spezifika der analysierten Praxis unsichtbar machen, weil sie vermeintlich vertraut und damit nicht besonders explikationsbedürftig in der Auslegung erscheinen: Der schulische Morgenruß wird dann z. B. als schlichte Begrüßungssituation normalisiert, obwohl er in hohem Maße disziplinierenden Charakter hat. Es gilt, das Normale, Routinisierte des Falles sich methodisch fremd zu machen und kontrafaktisch als bewusste Entscheidung zwischen verschiedenen Handlungsalternativen zu betrachten. Routinen werden grundsätzlich als Krisen und damit als ehemalige Entscheidungssituationen verstanden: Man muss staunen können über das, was man zu kennen meint.

4 Grundlegend zeigt dies Oevermann in seinem umfassenden Aufsatz im Sammelband „Die Fallrekonstruktion“ (Oevermann 2000), beispielhaft anschaulich wird dies in Wernets „Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik“ (Wernet 2000).

Vielen Interpretierenden erscheint auch die Vorgehensweise ungewöhnlich, nur sehr kleine oder eben kurze Ausschnitte der Wirklichkeit zu analysieren – dies aber so intensiv wie möglich und eben sequenziell: Eher selten wird also ein Protokoll der Wirklichkeit – wie zum Beispiel ein Unterrichtstranskript – vollständig rekonstruiert. Die Analyse kann abgebrochen werden, wenn sich die Fallstruktur zumindest einmal reproduziert hat. Der Nachvollzug der Interaktion erfolgt zunächst extrem langsam, gewissermaßen wie in Zeitlupe. Wo der Anfang der Sequenz festgelegt wird, hängt vom jeweiligen Forschungsinteresse ab (eine fachdidaktische Forschung findet in der protokollierten Wirklichkeit andere Anfänge als eine schulpädagogische Forschung). Dazu versetzen sich die Interpretierenden wechselweise in die Interaktierenden und suchen nach den Umständen, in denen der Interakt als wohlgeformte Äußerung gelten kann. Dies erfolgt, indem die Geltungsbedingungen erschlossen werden. Die wiederum erkennen die Interpretierenden durch die gedankenexperimentelle Explikation von sinnvollen Anschlüssen als mögliche Reaktionen auf den ersten Interakt. Das sind nie unendlich viele, fast immer lassen sie sich auf zwei, drei oder vier regelhaft differenzierbare Anschlussmöglichkeiten zurückführen. Neben den Anschlussmöglichkeiten werden ihre Geltungsbedingungen herausgearbeitet und damit ihre Regelhaftigkeit oder eben ihre immanente Normativität (z. B. ist der Gegengruß „Tach“ auf das kollektiv adressierende „Guten Morgen, liebe 8b“ eine Regelverletzung, welche das eröffnete gemeinschaftliche Arbeiten in eine Krise des Anfangens stürzen kann, während der kollektive Rückgruß zu Beginn eines Vortrags auf einer wissenschaftlichen Tagung nicht erwartet wird, jedoch nach dem Vortrag geklatscht oder geklopft wird, was in der schulischen Interaktion allenfalls bei einem Referat, nicht jedoch beim Lehrervortrag oder in anderen Interaktionsformen zu erwarten ist). Erst nach deren Bestimmung schreitet die Rekonstruktion weiter und betrachtet die konkret gewählte Anschlussmöglichkeit in dem der Fallanalyse zugrunde liegenden Wirklichkeitsausschnitt. Entweder der Anschluss entspricht einer der antizipierten Möglichkeiten. Oder der gewählte Anschluss weicht ab. In diesem Fall muss geklärt werden, ob die Analyse zu schnell vorangeschritten ist und eine Handlungsalternative übersehen worden ist. Oder ob ein Interaktant gegen die latenten Normen der Praxis verstößt. Das müsste sich aber im weiteren Verlauf zeigen. Schließlich könnte auch der selten zu beobachtende Fall vorliegen, dass anstelle einer Strukturproduktion eine Strukturtransformation hervortritt: Eine neue Regel entsteht. Der empirische Normalfall ist allerdings die Reproduktion von Routinen. In der hier beschriebenen Vorgehensweise zeigen sich bereits drei der fünf grundlegenden Maximen der objektiv-hermeneutischen Forschungsmethode: Sequenzialität, Extensivität und Kontextfreiheit (vgl. dazu Gruschka 2005 und Wernet 2000).

Sequenzialität bedeutet, dass die Interpretierenden schrittweise vorgehen und das Handeln nicht durch Vorwegnahmen aus der Zukunft des Falles zu erklären versuchen, indem sie im Transkript vorwärtsblättern und dann vom späteren Verlauf aus her die Äußerung motivieren. Die Interpretierenden unterdrücken stattdessen ihre Neugier und halten sich künstlich naiv (zum Beispiel durch Abdecken des weiteren Verlaufs der Interaktion oder durch Aufzeigen nur des in dem Moment zu analysierenden Interakts auf einer Präsentationsfolie). Es entsteht spekulatives Interesse am Fortgang als Wahl- bzw. Entscheidungsgefüge. Erzähltheoretisch betrachtet, nimmt man als Interpret:in eine Position innerhalb der Geschichte ein und weiß jeweils nicht mehr über ihren Verlauf als die Protagonistinnen und Protagonisten selbst. Verzichtet wird also auf die Einnahme der Haltung einer allwissenden Erzählinstanz: Der zukünftige *Ko-Text* bleibt zunächst ausgeblendet.

Dieses Sequenzialitätsprinzip kann erst dann aufgehoben werden, wenn als Ergebnis der Analyse der betrachteten Interaktionssequenz eine *Fallstrukturhypothese* formuliert werden konnte. Nun kann im weiteren Verlauf (*Ko-Text*) der Sequenz gesucht werden, ob sich die Fallstruktur reproduziert und damit eine *Fallstrukturgesetzlichkeit* als routineförmiges Interaktionsmuster (Die Lehrkraft spielt die Frage zur Aufgabe zurück, anstelle sie zu beantworten, etc.) festgestellt werden kann. Zur Bestimmung der Sinnstruktur gehört aber nicht nur die bloße Beschreibung, was die Lehrkraft hier macht, sondern auch, welchen Normen sie damit folgt bzw. welche Normen sie damit setzt.

Extensivität bezeichnet das methodische Merkmal, dass in der Interpretation des Falles erst dann fortgeschritten werden darf, wenn alle möglichen Lesarten bzw. denkbaren Anschlüsse formuliert oder antizipiert worden sind. Nur so können neben der tatsächlich gewählten Handlungsoption auch die möglichen nicht gewählten Optionen expliziert werden, die für eine strukturtheoretische Erschließung des Falles und der in ihm angelegten Möglichkeiten von sinnvollen Anschlussoptionen unverzichtbar sind. Ohne deren vollumfängliche Explikation misslingt auch eine Fallkritik, da etwaige Abweichungen von den angegebenen wohlgeformten Interakten nicht als immanente Abweichungen (ihrerseits als Fallstruktur eines Abweichungsmusters) bestimmt werden können.

Ungewöhnlich und zugleich notwendig erscheint die Maxime der *Kontextfreiheit*. Weder sollen *Ko-Texte* noch fallfremde *Kontexte* als Erklärungsmuster für die Interakte herangezogen werden. Dies führte sonst dazu, den Fall kennerhaft so zu erklären, dass er gar nicht als Fall verstanden werden kann: „Das ist typisch Deutschunterricht!“ oder „Der Lehrer will eigentlich darauf hinaus, dass...“ führt lediglich zu Zirkelschlüssen, aber nicht zu einer Aufklärung der generativen Regeln, die den Fall zum *Besonderen* und zum *Allgemeinen* zugleich werden lassen. Das Einbringen von fallfremden Kontexten wiederum

birgt die Gefahr, den Fall nur als Beispiel zu betrachten, ohne seine innere Normativität und Wohlgeformtheit zu erschließen. Das in ihm Neue bleibt dem Analysesubjekt verschlossen, das scheinbar Vertraute wird in den Vordergrund gerückt. Nur durch die verfremdende Betrachtung des Vertrauten als Unvertrautes lassen sich aus dem empirischen Material heraus neue Erkenntnisse generieren.

Gleichwohl sind die *Dekontextualisierung* und *Rekontextualisierung* wichtige Verfahrensweisen der Objektiven Hermeneutik: Für eine Aussage werden geeignete Kontexte gesucht, in die sie eingebettet wird und in denen sie sinnvoll sein könnte. Ihre Gelingensbedingungen werden dabei bestimmt. Erst dann erfolgt die Rekontextualisierung und mit ihr die Prüfung, ob die Gelingensbedingungen auch im konkreten Fall befolgt werden oder ob gegen sie verstoßen wird. Es besteht auch die Möglichkeit, gezielt einen unpassenden Kontext zu suchen, in dem die Aussage gerade nicht funktioniert oder andere Gelingensbedingungen gelten. Auch damit kann die Besonderheit der im Fall selbst geltenden Regeln – *ex negativo* – sichtbar gemacht werden.

Die beiden letzten methodischen Prinzipien überschneiden sich gelegentlich: *Wörtlichkeit* und *Sparsamkeit*. *Wörtlichkeit* bedeutet, dass man streng das im Fall Gesagte auslegt und nicht die Spekulationen über das mutmaßlich Gemeinte. Dies gilt insbesondere für die Unterstellung von Ironie oder von Übertreibung. Wenn in einer scheinbar lebensweltlich orientierten Aufgabenstellung ein Gerichtsurteil verfasst und begründet werden soll oder wenn die Schüler:innen sich in einen Schulsozialarbeiter von Maik Klingenberg in „Tschick“ hineinversetzen, die Schüler:innen einen Klappentext zu Kafkas „Die Verwandlung“ schreiben oder sich in eine fingierte Freundin von Daja hineinversetzen sollen, die von Daja erzählt bekommt, wie denn der Nathan als Arbeitgeber in „Nathan der Weise“ so sei, so muss man die geforderten Tätigkeiten ernst nehmen und ihre (im schulischen Kontext wohl kaum erreichbaren) Gelingensbedingungen explizieren: also die benötigten Kompetenzen und Vorgehensweisen in der Schulsozialarbeit beschreiben oder die Möglichkeit des Hineinversetzens ins Hineinversetzen ins Hineinversetzen (Nathan) und nicht gleich anführen, das sei in den Aufgabenformulierungen doch alles gar nicht so gemeint. Selbst wenn klar ist, dass die Schüler:innen kein Jurastudium absolviert haben, sondern sich bestenfalls an der TV-Richterin Barbara Salesch orientieren, um ihr Urteil zu formulieren, ist die ernstzunehmende, wörtliche Auslegung der Aufgabenstellung notwendig, um ihren ‚objektiven‘ (Un-) Sinn im Kontext von Literaturvermittlung und -aneignung zu erschließen (z. B. durch die Explikation der für das situative Verstehen und die Formulierungen benötigten Kompetenzen) und um das Spektrum der schülerseitigen Bewältigungsmöglichkeiten der mit ihr verbundenen Herausforderung bzw. Überforderung herauszuarbeiten (wird z. B. die Gruppenarbeit ernst genommen und

ein Ergebnis präsentiert, auch wenn es um die Formulierung von Wirkungen geht, welche von der Erzählung eben nicht intersubjektiv, sondern subjektiv hervorgerufen werden, weshalb es viele Ergebnisse nebeneinander und eben keine geeinten Gruppenergebnisse gibt).

Sparsamkeit führt in eine ähnliche Richtung, indem vermieden werden soll, durch das Heranziehen von sehr speziellen, vom Fall selbst nicht gedeckten Mutmaßungen die Interaktion zu erklären: Die Klasse sei unruhig, weil sie vorher eine Mathematikarbeit geschrieben habe, ein Schüler unkonzentriert, weil sein Bruder gestorben sei etc. Mit solchen mutmaßlichen oder tatsächlichen Kontexten lässt sich jede Auffälligkeit zirkulär erklären. Die soziale Welt wäre dann eine Welt, die aus lauter Einzelfällen bestünde, ohne den Anspruch auf grundlegende allgemeine Regeln, von denen der besondere Fall ggfs. abweichen könnte. Das Sparsamkeitsgebot ist zugleich Ausdruck des gebotenen guten Willens, die Praxis nicht fortwährend unter einen *Pathologieverdacht* zu stellen⁵. Vielmehr sollen die Handelnden grundsätzlich wohlwollend wahrgenommen werden als Akteur:innen sinnvollen Handelns. Sollte eine besondere Abweichung im Fall vorliegen, stellt sich das unweigerlich im späteren Verlauf der Analyse heraus. Damit wird auch einer bestimmten Kritik ein Riegel vorgeschoben, die nämlich aus einer normativen Perspektive heraus zu wissen meint, wie die vermeintlich richtige Praxis auszusehen habe. In dieser *Ersetzungslogik* gilt die vorfindliche Praxis gegenüber einer idealisierten besseren Praxis als unzulänglich, als individueller Unfall eines Praktikers. Jedoch sollte nicht nur best practise rekonstruiert werden, sondern practise. Denn auch bad practise stellt keine Unfälle als Abweichung von einer Norm dar, sondern die vermeintlichen Unfälle lassen sich ebenso präzise als Fallstrukturen beschreiben wie die vermeintlich guten Fälle. Verzichtet man auf die strukturelle Aufklärung der Regelmäßigkeit einer aus normativer Perspektive schlechten Praxis, wird diese Praxis weiter fortwirken und auf Dauer gestellt. Kritik der Praxis kann und sollte dadurch erfolgen, dass Abweichungen von den in ihr selbst angelegten Normen rekonstruiert werden: Warum wird die beobachtete Praxis den in ihr selbst angelegten latenten Ansprüchen nicht gerecht (vgl. dazu insbesondere Arbeiten von Andreas Gruschka, z. B. Gruschka 2009, auch Pollmanns 2018)?

3 Objektive Hermeneutik als Professionsforschung und als Professionalisierungsinstrument

Die Objektive Hermeneutik ist eine Forschungsmethode, mit der das Handeln in Professionen rekonstruiert werden kann. Mit Profession werden Berufe bezeichnet, die in Bereichen der sinnstrukturierten Welt fallspezifisch arbeiten:

5 z. B.: renitente Schüler:innen, unfähige Lehrkräfte, etc.

Das sind insbesondere Ärztinnen und Ärzte, Therapeutinnen und Therapeuten, Juristinnen und Juristen, Pädagoginnen und Pädagogen und Lehrer:innen. Neben allgemeinem Wissen, ihrer Expertise, müssen die Professionellen Fallwissen haben, um Probleme sichtbar und behandelbar machen zu können, die sie selbst nicht (mehr) haben: Es reicht nicht, wenn eine Lehrkraft über ein breites Repertoire von Lesestrategien verfügt, um komplexe Texte zu verstehen. Sie muss qua Professionalität in der Lage sein, auch ontogenetisch früher angelegte, schlichtere Verstehenswege zu verstehen, um die damit verbundenen Herausforderungen und Begrenzungen nachvollziehen oder sogar antizipieren zu können. Diese Professionen sind darauf angewiesen, dass ihre Klientel bereit ist, ihre Probleme den Professionellen zugänglich zu machen (Stichwort *Arbeitsbündnis*, vgl. Oevermann 1996a, Oevermann 2002, Pflugmacher 2015a).

Das hier skizzierte Verfahren der objektiv-hermeneutischen Erschließung der sozialen Welt ist einerseits einfach durchzuführen, andererseits ist es doch recht anspruchsvoll. Es ist einfach, weil lediglich die Regeln expliziert werden, denen man in der Regel selbst folgt – ähnlich wie den Regeln der Muttersprache. Es ist schwierig, weil das Vertraute, Verinnerlichte, Automatisierte künstlich fremd gemacht werden muss. Hier greift die methodisch erzwungene extreme Verlangsamung beim gemeinsamen Nachvollzug der Interaktion: Die Begründungen des Handelns werden *handlungsentlastet* ausgesprochen. Das damit verbundene fortlaufende Innehalten wäre in der rekonstruierten Praxis selbst unmöglich. Der damit betriebene Aufwand erscheint Teilnehmenden zunächst oft unnötig, gehe es doch nur um die Erschließung eines Grußrituals oder um die Erforschung der Schüler:innenfrage. Beides erscheint allzu vertraut – und ungläubig wird gestaunt, dass man einen umfangreichen Aufsatz (vgl. Oevermann 1983) oder ein längeres Buch (vgl. Wenzl 2014) darüber schreiben kann.

Wenn Novizinnen und Novizen in die Forschungspraxis der Theorie generierenden Objektiven Hermeneutik einbezogen werden, hat das nicht nur den Grund, dass die Studierenden kennen lernen oder einüben sollen, mitzuvollziehen, wie theoretische Perspektiven auf ihr Handlungsfeld entwickelt werden. Dies mag im Sinne eines frühzeitigen forschenden Lernens ein sinnvoller Bestandteil des Ausbildungscurriculums an der Universität sein. Jedoch geht der Anspruch darüber hinaus: Weil Fallarbeit ein prägendes Merkmal für Professionen ist, sollen die Studierenden diese Praxis verinnerlichen, um später Wege zu gehen, in der eigenen Praxis innezuhalten und eine reflexive Haltung gegenüber Praxis einzunehmen (Professionalisierung). Das kann auch mit der Methode der Objektiven Hermeneutik gestaltet werden.

4 Typische Herausforderungen bei Abschlussarbeiten mit der Objektiven Hermeneutik

Das akademische Studium bereitet auf praktische pädagogische Berufe vor. Die Studierenden sollen, wie in anderen Studienfächern auch, frühzeitig der künftigen Praxis begegnen. Ob das dabei Erlebte auch zu einer Erfahrung (vgl. Oevermann, Krise und Muße 1996b) wird, ist kein Selbstläufer und hängt von zahlreichen Umständen ab. Praxis reflexiv aufzuschließen scheint in psychotherapeutischen und sozial- wie sonderpädagogischen Studiengängen selbstverständlicher als in erziehungswissenschaftlichen Ausbildungsanteilen des Lehramtstudiums. Noch weniger scheint es in fachdidaktischen Lernbereichen zum Grundbedürfnis vieler Studierender zu gehören, Prozesse und Situationen konkreter Vermittlung und Aneignung von Sache und Gegenstand zu rekonstruieren, mithin den normativen (Ziele) und kognitiven (Kompetenzen) Dimensionen. Das mit der Fallarbeit verbundene retardierende, problemorientierte Innehalten steht möglicherweise dem Bedürfnis der künftigen Praktiker:innen entgegen, möglichst schnell Lösungen zu finden oder präsentiert zu bekommen, diese Praxis zu bewältigen und die situative *Unsicherheit* ihr gegenüber zu überwinden. Letztere ist allerdings konstitutiv für jede pädagogische Praxis (vgl. *Gütekriterien* i. d. B.).

Neben hier entstehenden Qualifikationsarbeiten, die auch in aktuelle lokale Forschungsbezüge eingebettet sein können, können mit entsprechender Beratung und Begleitung auch fallrekonstruktive Arbeiten angefertigt werden. Vorteilhaft ist dabei, wenn auf eine größere Auswahl von Fallmaterial zurückgegriffen werden kann, um thematisch eine gewisse Flexibilität vorzuhalten. Mittlerweile gibt es eine ganze Reihe von Fallarchiven, die mal einen lokalen, mal einen freien Zugriff auf die Bestände erlauben. Die Darstellung eines Falls ist eine herausfordernde Tätigkeit, weil ein Weg zwischen ihrer Explizitheit und ihrer Lesbarkeit gefunden werden muss. Ein Pool von Analysebeispielen kann dabei behilflich sein (siehe hierzu Gruschka 2005, die Zeitschrift *falltiefen* sowie <https://qualibi.net/>). Dann muss das Fallmaterial nicht selbst erhoben werden, was mitunter mit einigem bürokratischen Aufwand und mit Wartezeit verbunden ist. Gleiches gilt für einen freiwilligen Zugang zu fallrekonstruktiven Vorgehensweisen bei solchen Prüfungsarbeiten. Die Suche nach und Analyse von kontrastiven Fällen (vgl. Oevermann 2000, 99f., 127) sollte allerdings eher Dissertationsprojekten und ähnlich dimensionierten Forschungsvorhaben vorbehalten bleiben. Üblicherweise suchen Forschende hier Kontakt zu fallrekonstruktiven Workshops (auf Tagungen oft im Vorprogramm⁶) und (lokalen) Forschungswerkstätten, um den

6 Verwiesen sei auch auf Großtagungen von EERA, DGFE und GFD sowie deren Kommissions-tagungen.

Status quo der eigenen Fallerschließung vorzuführen und prüfend diskutieren zu lassen.⁷

Hinweise zu Fallarchiven, Zeitschriften, Treffen, AGs

Fallarchive

- Fallarchiv Kassel, <https://fallarchiv.uni-kassel.de>
- Fallarchiv Hilde, <https://www.uni-hildesheim.de/celeb/projekte/fallarchiv-hilde/>
- RICHTIK Deutsch, <https://www.uni-goettingen.de/de/679085.html>
- Archiv für pädagogische Kasuistik (APA EK), https://www.apaek.uni-frankfurt.de/55817402/Apaek__Archiv_für_pädagogische_Kasuistik

Linksammlungen für weitere Fallarchive

- <https://www.apaek.uni-frankfurt.de/55863874/Links>
- <https://www.erzwiss.uni-leipzig.de/institut-fuer-paedagogik-und-didaktik-im-elementar-und-primarbereich/professuren/professur-fuer-schulpaedagogik-des-primarbereichs/fallarchive-und-fallportale>

Zeitschriften

- Datum und Diskurs
- Zeitschrift Forum Qualitative Sozialforschung (FQS)
- Pädagogische Korrespondenz (PÄK)
- Sozialer Sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung
- Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU)
- Zeitschrift für qualitative Forschung (ZQF)

AGs und Treffen

- AG Kasuistik, <https://www.ag-kasuistik.de>
- AG Objektive Hermeneutik, <https://www.agoh.de>
- Berliner Methodentreffen, <https://berliner-methodentreffen.de>
- Magdeburger Methodentreffen, <https://www.zsm.ovgu.de/Das+Zentrum.html>

Literatur

- Gruschka, A. (2005): Auf dem Weg zu einer Theorie des Unterrichtens. Vorstudie. Frankfurt a. M.: Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität.
- Gruschka, A. (2009): Erkenntnis in und durch Unterricht. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Helsper, W. (2000): Antinomien des Lehrerhandelns und die Bedeutung der Fallrekonstruktion – Überlegungen zu einer Professionalisierung im Rahmen universitärer Lehrerbildung. In: E. Cloer, D. Klika & H. Kunert (Hrsg.): Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung. Weinheim und München: Juventa, 142-177.
- Helsper, W. (2014): Lehrprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrberuf. 2. Aufl., Münster und New York: Waxmann, 216-240.

7 C. Scheid hat ein Arbeitspapier online veröffentlicht, welches Vorgehensweisen und typische Probleme der objektiv-hermeneutischen Fallarbeit skizziert.

- Oevermann, U. (1983): Zur Sache. In: L. v. Friedeburg & J. Habermas (Hrsg.): Adorno-Konferenz 1983. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 234-289.
- Oevermann, U. (1996a): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 70-182.
- Oevermann, U. (1996b): Krise und Muße. Struktureigenschaften ästhetischer Erfahrung aus soziologischer Sicht. Vortrag am 19.6. in der Städel-Schule. Online unter: <https://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/4953/file/Krise-und-Musse-1996.pdf> (Abrufdatum: 30.06.2024)
- Oevermann, U. (2000): Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie in der klinischen und pädagogischen Praxis. In: K. Kraimer (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 58-156.
- Oevermann, U. (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: M. Kraul (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 19-63.
- Oevermann, U. (2004): Adorno als empirischer Sozialforscher im Blickwinkel der heutigen Methodenlage. In: A. Gruschka & U. Oevermann (Hrsg.): Die Lebendigkeit der kritischen Gesellschaftstheorie, Dokumentation der Arbeitstagung aus Anlass des 100. Geburtstages von Theodor W. Adorno. Wetzlar: Büchse der Pandora 2004, 189-234.
- Oevermann, U., Allert, T., Konau, E., Krambeck, J. (1979): Die Methodologie einer objektiven Hermeneutik und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: H.-G. Soeffner (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart: Metzler, 352-434.
- Pflugmacher, T. (2014a): Möglichkeiten und Grenzen der Fallarbeit in der DeutschlehrerInnen-ausbildung. In: I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.): Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden: Springer VS, 183-199.
- Pflugmacher, T. (2014b): Vor der Konstruktion kommt die Rekonstruktion: Möglichkeiten und Grenzen einer kasuistischen Literaturdidaktik. Plädoyer für eine realistische Wende in der Literaturdidaktik. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 61 (2), 154-163.
- Pflugmacher, T. (2015a): Verstehen verstehen – verstehen. Literaturpädagogische Professionalität als Herausforderung von Literaturdidaktik und Literaturvermittlung. In: Ch. Bräuer & D. Wieser (Hrsg.): Lehrende im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik. Wiesbaden: Springer VS, 129-156.
- Pflugmacher, T. (2015b): Objektive Hermeneutik. In: J. Boelmann (Hrsg.): Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 285-304.
- Pflugmacher, T. (2016): Deutschdidaktische Professionsforschung als Unterrichtsprozessforschung. In: Leseräume – Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung 3 (3). 4-20. Online unter: http://leseraeume.de/wp-content/uploads/2016/11/lr-2016-1-pflugmacher_4-20.pdf (Abrufdatum: 30.06.2024)
- Pflugmacher, T. (2017): Sequenzanalytische Unterrichtsrekonstruktion als literaturdidaktische Grundlagenforschung. Eine Fallanalyse zur literaturpädagogischen Empathie im Umgang mit literarischer Textschwierigkeit im Literaturunterricht. In: Ch. Dawidowski, A.-R. Hoffmann & A. R. Stolle (Hrsg.): Lehrer- und Unterrichtsforschung in der Literaturdidaktik. Konzepte und Projekte. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 13-33.
- Pollmanns, M. (2018): Zur Rekonstruktion der Aneignungen als Teil des Unterrichts. Ein Zugang zu Lern- und Bildungsprozessen von Schüler/inne/n. In: M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden. Wiesbaden: Springer VS, 25-40.
- Scheid, C. (2020): Handout zur Methode der Objektiven Hermeneutik, Online unter: https://www.phbern.ch/sites/default/files/2020-08/03_cscheid-2020_methode-objektive-hermeneutik_handout-mit-visualisierung.pdf (Abrufdatum: 29.09.2024)

- Wenzl, Th. (2014): Elementarstrukturen unterrichtlicher Interaktion. Zum Vermittlungszusammenhang von Sozialisation und Bildung im schulischen Unterricht. Wiesbaden: Springer VS.
- Wernet, A. (2000): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. Opladen: Budrich.
- Wernet, A. (2018): Über das spezifische Erkenntnisinteresse einer auf die Rekonstruktion latenter Sinnstrukturen zielenden Bildungsforschung. In: M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden. Wiesbaden: Springer VS, 125-139.

Autor

Pflugmacher, Torsten, Prof. Dr.

Professor für Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur/Fachdidaktik
Universität Göttingen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Rekonstruktive Unterrichtsforschung,
Grundprobleme der Literaturvermittlung und -aneignung

tpflugm@gwdg.de