

Studien zur Professionsforschung
und Lehrerbildung



Caroline Rau

Kulturtradierung in geistes- wissenschaftlichen Fächern

Eine rekonstruktive Studie zu epistemologischen
Überzeugungen von Lehrkräften

Rau

Kulturtradierung in geisteswissenschaftlichen Fächern

Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung

Herausgegeben von
Axel Gehrman, Till-Sebastian Idel,
Manuela Keller-Schneider und Katharina Kunze

Caroline Rau

Kulturtradierung in geisteswissenschaftlichen Fächern

Eine rekonstruktive Studie zu epistemologischen
Überzeugungen von Lehrkräften

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2020

k

Die vorliegende Arbeit wurde vom Promotionsausschuss der Fakultät für Humanwissenschaften (Dr. phil.) an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg unter dem Titel „Kulturtradierung in geisteswissenschaftlichen Fächern – Eine rekonstruktive Studie zu epistemologischen Überzeugungen von Lehrkräften“ als Dissertation angenommen.
Gutachterin: Prof. Dr. Annette Scheunpflug.
Gutachterin: Prof. Dr. Julia Franz.
Gutachter: Prof. Dr. Ewald Terhart.
Tag der Disputation: 16.01.2019.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2020.kg. © by Julius Klinkhardt.
Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.
Grafik Umschlagseite 1: © HeGraDe/adobe stock.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2020.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



*Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der
Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>*

ISBN 978-3-7815-5811-3 Digital doi.org/10.35468/5811
ISBN 978-3-7815-2377-7 Print

Zusammenfassung

Kulturtradierung in geisteswissenschaftlichen Fächern – Eine rekonstruktive Studie zu epistemologischen Überzeugungen von Lehrkräften

In dieser Studie werden die epistemologischen Überzeugungen von Lehrkräften, die ein geisteswissenschaftliches Fach unterrichten, untersucht. Im Mittelpunkt stehen die Konstruktion geisteswissenschaftlicher Wissensbestände durch Lehrerinnen und Lehrer und die damit verbundenen Formen der Kulturvermittlung. Wie begegnen Lehrkräfte Kulturgütern wie beispielsweise Gedichten oder Bildern in der unterrichtlichen Handlungspraxis? Wie wird der Bedeutungsgehalt von Kulturgütern herausgearbeitet? Welche Lesarten werden vermittelt?

Methodisch ist die Studie im qualitativ-rekonstruktiven Forschungsparadigma angesiedelt: Die Daten wurden mithilfe von Gruppendiskussionen erhoben und mittels Dokumentarischer Methode ausgewertet.

Die epistemologischen Überzeugungen der Lehrkräfte in geisteswissenschaftlichen Fächern zeigen, dass Kultur in ihrer Ausprägung als Hochkultur an Schülerinnen und Schülern vermittelt wird. Zugleich wird ein Kulturkanon tradiert, der nationalstaatlich dimensioniert ist. Tendenziell begrenzen Lehrkräfte den Bedeutungsgehalt und das Sinnpotenzial kultureller Inhalte in der schulischen Handlungspraxis und führen Schülerinnen und Schüler damit an einen problematischen Kulturessentialismus heran. Über die Rekonstruktion der epistemologischen Überzeugungen wurde zudem deutlich, dass diese die Kulturrezeption berühren: Die Reproduktion bereits tradierter kultureller Inhalte bzw. deren Bedeutungsgehalt stehen im Mittelpunkt. Schülerinnen und Schüler bleibt es in ihrer Adressierung als Bildungssubjekte selbst verwehrt, auf Kultur(en) zurückzuwirken und diese gegebenenfalls im Kontext der Kulturproduktion zu transformieren.

Die Forschungsarbeit ist im Schnittfeld der empirischen Bildungsforschung, der geisteswissenschaftlichen Fachdidaktik sowie der Allgemeinen Pädagogik verortet. Mit dieser Studie wurde ein bisher der wissenschaftlichen Forschung wenig zugängliches Thema erschlossen und somit ein wichtiger Beitrag zur Grundlagenforschung geisteswissenschaftlicher Fächer geleistet.

Abstract

Teaching culture in the humanities – A reconstructive study of teachers' epistemological beliefs

This study examines the epistemological beliefs of humanities teachers. It aims to describe how they construct knowledge in the humanities and to identify associated forms of cultural transmissions. How do teachers deal with cultural manifestations such as poems or images in their teaching practice? How is their meaning elaborated? Which meanings are given?

The methodology of the study is based on the qualitative-reconstructive research paradigm: The data were collected by group discussions and analysed using the documentary method.

The epistemological beliefs of humanities teachers show that teacher transmit culture as high culture. They understand a cultural canon in dimension of the nation state. Teachers tend to limit the significance and the potential meaning of cultural content in school practice by introducing into a today problematic cultural essentialism. In reconstructing their epistemological beliefs, it also became obvious that these beliefs affect the reception of culture: The reproduction of traditional cultural content or its meaning is the focus. Students are denied the opportunity to influence culture(s) and, if necessary, to transform culture by cultural production.

The study contributes to empirical education research, to subject didactics in the humanities and to the foundations in education. This study has opened up new perspectives on a subject that has previously been the topic of relatively little research, thus making a valuable contribution to basic research in teaching of the humanities.

Danksagung

In der vorliegenden qualitativen Studie werden die epistemologischen Überzeugungen von Lehrkräften, die ein geisteswissenschaftliches Fach unterrichten, rekonstruiert. Anhand dieser empirischen Ergebnisse wird beleuchtet, mittels welcher habituellen Gemeinsamkeiten in den unterrichtlichen Handlungspraxen Lehrkräfte Kultur tradieren. Die Untersuchung entstand während meiner Tätigkeit am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg und wäre ohne die Unterstützung zahlreicher Personen nicht möglich gewesen. Deshalb möchte ich ihnen an dieser Stelle danken.

Meinen besonderen Dank möchte ich meiner Doktormutter Prof. Dr. Annette Scheunpflug aussprechen. Als Erstbetreuerin dieser Arbeit unterstützte sie meine wissenschaftliche und persönliche Weiterentwicklung in jeglicher Form. Ihre Expertise und Betreuung trugen einen maßgeblichen Anteil zur Konzeptualisierung und Realisierung dieser empirischen Untersuchung bei. Ich empfinde es als eine große Lebensbereicherung sowie berufsbiographische Bereicherung, ihre Doktorandin gewesen sein zu dürfen.

Prof. Dr. Julia Franz übernahm die Zweitbetreuung dieser Promotionsarbeit; ihre konstruktiven Unterstützungsangebote waren für die Anfertigung der Studie sowie für meine wissenschaftliche Profilbildung überaus wertvoll. Vielen Dank hierfür!

Die Erzählungen der befragten Lehrkräfte bieten die empirische Grundlage für die Beantwortung meiner erkenntnisleitenden Fragestellung. Insgesamt gewährten mir 78 Lehrkräfte Einblick in ihre unterrichtlichen Erfahrungen und fachbezogenen Vorstellungen.

Bei der Anfertigung dieser Untersuchung erhielt ich in unterschiedlichen Entwicklungsphasen gewinnbringende Anregungen: Im Rahmen des Doktoranden- und Habilitandenkolloquiums von Prof. Dr. Annette Scheunpflug bekam ich zahlreiche Impulse und führte interessante Diskussionen. Innerhalb der Forschungswerkstatt von Prof. Dr. Annette Scheunpflug wurde zusammen mit Sabine Dörr, Sabine Lang sowie Julia Mach-Würth die konzeptuelle Anlage diskutiert und weiterentwickelt. Im Umfeld der Forschungswerkstatt von Dr. Nikolaus Schröck wurden zusammen mit Simone Beck, Paula Rüb, Dorothea Taube, Alexander Wiernik und Lisa Gutschik insbesondere die empirischen Fallanalysen, die Verdichtung des empirischen Materials in Form der Typenbildung sowie weitere Textteile diskutiert und fortentwickelt. Das Anregungspotenzial der mir in den Forschungswerkstätten zugekommenen Impulse war für das Gelingen dieser Arbeit maßgeblich.

Im Oberseminar Kulturbezogene Lehrerbildung konnte ich meine Forschungsergebnisse diskutieren und meine Expertise im Hinblick auf Kultur in der Lehrerbildung anreichern.

Mit Alexander Wiernik führte ich viele gewinnbringende Gespräche. In gemeinsamen Schreibklausuren entwickelte sich diese Untersuchung kontinuierlich fort und schritt voran.

Unterstützt haben mich in ganz unterschiedlicher Hinsicht Dr. Martin Nugel, Dr. Marcel Scholz, Anja Klein, Evi Plötz, Dr. Monika Rapold, Dr. Susanne Timm, Dr. Marina Wagener, Dr. Stephanie Welsler, Dr. Mark Wenz, PD Dr. Roland Bätz und Prof. Dr. Ina Brendel-Perpina. Dankbar bin ich auch Juliane Buhr, Daniel Grimm, Frederic Reese sowie Svenja Schmitz. Sie unterstützten mich bei der Transkription des Audiomaterials.

Meine Schwester, Natascha-Elisabeth Denninger, und mein Vater, Klaus Rau († 2019), bestärkten mich in meinem Promotionsvorhaben und beflügelten mich bei der Fertigstellung dieser Arbeit durch unterschiedliche Unterstützungsmaßnahmen und ihre Geduld.

Der Austausch mit meinem Mentor Dr. Nikolaus Schröck war besonders wertvoll für mich. Er begleitete mich kontinuierlich während des Promotionsprozesses. Seine inhaltlichen Anregungen, Denkanstöße sowie Ermutigungen waren immens wertvoll. Unsere gemeinsamen Gespräche waren für mich ein großer biographischer Gewinn und für das Gelingen dieser Untersuchung überaus bedeutsam. Vielen Dank hierfür!

Ihnen allen sei herzlich gedankt!

Caroline Rau

Inhalt

1	Einleitung	11
1.1	Die Geisteswissenschaften aus ideengeschichtlicher Perspektive: erkenntnistheoretische Spezifika	12
1.1.1	Konstitutionen geisteswissenschaftlicher Erkenntnisobjekte	12
1.1.2	Die Bedeutung des Produktions- und des Rezeptionskontextes für die Erkenntnisgenese	16
1.1.3	Objektivität und Geltung geisteswissenschaftlicher Erkenntnis	20
1.1.4	Fazit: zum Feld der epistemologischen Überzeugungen von Lehrkräften in den Geisteswissenschaften	27
1.2	Forschungsstand	28
1.2.1	Relationierung von Überzeugungen und Wissen im Kontext der Lehrerprofessionsforschung	29
1.2.2	Konzeptionelle Klärung: epistemologischer Überzeugungen	31
1.2.3	Epistemologische Überzeugungen als Facette von Lehrerprofessionalität	33
1.3	Forschungsdesiderate und Erkenntnisinteresse der Untersuchung	37
1.4	Aufbau der Arbeit	38
2	Methodologische Fundierung und methodischer Zugang	39
2.1	Verortung der Untersuchung im qualitativ-rekonstruktiven Paradigma	39
2.2	Methodologische Anbindung	42
2.3	Methodische Operationalisierung	47
2.3.1	Datenerhebung: Gruppendiskussionsverfahren	47
2.3.2	Datenauswertung: Dokumentarische Methode	53
2.3.3	Datenverdichtung: komparative Analyse und Typenbildung	57
2.4	Datengrundlage: Feldzugang, Suchstrategie, Sampleübersicht	61
3	Empirische Ergebnisse: epistemologische Überzeugungen von Lehrkräften zur Vermittlung von Kultur	65
3.1	Sample: Kurzporträts der Fälle	65
3.2	Die epistemologischen Überzeugungen von ein geisteswissenschaftliches Fach unterrichtenden Lehrkräften – eine empirische Rekonstruktion	72
3.2.1	Die Ordnungsprinzipien des empirischen Materials	73
3.2.2	Typ 1: Überzeugungen im Modus eines dogmaorientierten Kontingenzstopps	75
3.2.3	Typ 2: Überzeugungen im Modus einer applikationsorientierten Konstruktivismusermöglichung	96
3.2.4	Typ 3: Überzeugungen im Modus einer fundierungsorientierten Pluralismusästimation	111
3.3	Vergleichende Betrachtung der Typen	136

4	Theoretische Kontextualisierung und Diskussion der Ergebnisse	143
4.1	Zusammenfassung der Ergebnisse	144
4.2	Epistemologische Überzeugungen im Kontext von Kulturrezeption und Kulturproduktion	146
4.2.1	Epistemologische Überzeugungen im Kontext von Kulturrezeption: ein Beitrag zur Kulturtradierung in Form einer national begrenzten Identitäts- und Mythosbildung	146
4.2.2	Epistemologische Überzeugungen im Kontext von Kulturproduktion: ein Beitrag zum Transformationsprozess von Bildungssubjekten	150
4.3	Geisteswissenschaftliche Epistemologie in einer kulturell heterogenen Kontextualität	155
4.3.1	Subjektbezogene Ebene des Wissenserwerbs: Subjekthaftigkeit des Erkenntnissubjekts	155
4.3.2	Objektbezogene Ebene des Wissenserwerbs: Kulturkanon	160
5	Ausblick	165
5.1	Anregungen für die Forschung	165
5.1.1	Anregungen für die Erforschung epistemologischer Überzeugungen	165
5.1.2	Anregungen für eine geisteswissenschaftliche Grundbildung: Literacy in Humanities und Didaktik epistemologischen Lehrens und Lernens	169
5.2	Anregungen für die Lehrerbildung	170
	Verzeichnisse	175
	Literaturverzeichnis	175
	Tabellenverzeichnis	188

1 Einleitung

In dieser Studie wird herausgearbeitet, welche epistemologischen Überzeugungen Lehrkräfte, die ein geisteswissenschaftliches Fach unterrichten, in Bezug auf geisteswissenschaftliche Wissensgenese und Wissensformen inkorporiert haben. Es geht in dieser Studie um die *Kulturtradierung in geisteswissenschaftlichen Fächern*. Sie ist als eine *rekonstruktive Studie zu handlungsleitenden epistemologischen Überzeugungen von Lehrkräften* angelegt. Mit dieser Frage nach den handlungsleitenden epistemologischen Überzeugungen von Lehrkräften verbinden sich auch Fragen danach, wie Lehrkräfte selbst kulturellen Objektivationen begegnen und diese dechiffrieren, wie sie deren Bedeutungsgehalt erschließen, mit welchem Sicherheitsanspruch Lehrkräfte geisteswissenschaftliches Wissen wahrnehmen und wie sie die Geltung dieses Wissens begründen. Darüber hinaus sind damit auch didaktische Fragestellungen berührt, denn die Überzeugungen der Lehrkräfte werden auch im Unterricht handlungsleitend. Sie haben beispielsweise Auswirkungen darauf, wie Lehrkräfte Schülerinnen und Schüler an wissensgenerierenden Verfahren partizipieren lassen und wie sie Prozesse des Wissenserwerbs für Schülerinnen und Schüler organisieren. Vor diesem Hintergrund ist die vorliegende Arbeit im Schnittfeld zwischen empirischer Bildungsforschung, geisteswissenschaftlicher Fachdidaktik und Allgemeiner Pädagogik angesiedelt.

Nach der „geisteswissenschaftlichen Orientierung“ zu fragen, folgt der Logik der Schule, an der naturwissenschaftlich und geisteswissenschaftlich geprägte Fächer gleichermaßen repräsentiert sind. Zwar umfassen die Geisteswissenschaften als Wissenschaften, die sich mit den Ausprägungen des menschlichen Geistes beschäftigen, universitär und disziplinar mehr als vierzig Einzelwissenschaften (z.B. Amerikanistik, Anglistik, Ethnologie, Germanistik, Geschichtswissenschaft, Kommunikationswissenschaft, Orientalistik, Romanistik usw.) (vgl. Reinalter und Brenner 2011a, S. 871 ff.), wobei jede dieser geisteswissenschaftlichen Einzeldisziplinen über ihre eigenen theoretischen und konzeptionellen (Denk-)Traditionen, erkenntnisgenerierenden methodischen Verfahrensweisen sowie Gegenstände verfügt, sodass häufig eine „verloren gegangene Einheit“ (Reinalter und Brenner 2011b, S. VII) der geisteswissenschaftlichen Einzeldisziplinen konstatiert wird. Gleichwohl sind diese Wissenschaften – gerade in der Gegenüberstellung zu den Naturwissenschaften – durch gleiche oder ähnliche erkenntnistheoretische Herausforderungen geprägt. Vor diesem Hintergrund kann durchaus von einer „geisteswissenschaftlichen Orientierung“ gesprochen werden.

Diese erkenntnistheoretischen Spezifika der Geisteswissenschaften werden im nun folgenden Kapitel 1.1 aus einer ideengeschichtlichen Perspektive nachgezeichnet. Hierbei wird auf erkenntnistheoretische Kristallisationspunkte des geisteswissenschaftlichen Wissenschaftszweiges rekurriert und ein systematischer Orientierungsrahmen entworfen. Damit wird der Bezugsrahmen dieser Untersuchung deutlich, in dem Daten erhoben und die Untersuchungsbefunde diskutiert werden. Anschließend werden in Kapitel 1.2 die epistemologischen Überzeugungen als Facette der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften beleuchtet. Des Weiteren wird die Forschungslandschaft im Bereich epistemologischer Überzeugungen konturiert, wobei der Schwerpunkt auf den geisteswissenschaftlichen Fächerkanon gelegt wird. Darauf aufbauend werden in Kapitel 1.3 die Forschungsdesiderate herausgestellt und das Erkenntnisinteresse der Untersuchung skizziert. Der Aufbau der Arbeit wird in Kapitel 1.4 illustriert.

1.1 Die Geisteswissenschaften aus ideengeschichtlicher Perspektive: erkenntnistheoretische Spezifika

Im folgenden Kapitel werden die erkenntnistheoretischen Spezifika geisteswissenschaftlich verorteter Fragestellungen aus einer ideengeschichtlichen Perspektive dargestellt. Dabei wird der Diskurs der unterschiedlichen Subdisziplinen metatheoretisch verdichtet und eine methodologische Perspektive eingenommen. Dies ist auch angesichts der zeitlich unterschiedlichen Entwicklungsverläufe in den geisteswissenschaftlichen Teildisziplinen (vgl. Riedel 1995) notwendig. In Kapitel 1.1.1 werden die Konstitutionen geisteswissenschaftlicher Erkenntnisobjekte, in Kapitel 1.1.2 die Bedeutung des Produktions- und Rezeptionskontextes für die Erkenntnisgenese sowie in Kapitel 1.1.3 die Objektivität sowie die Geltung geisteswissenschaftlicher Erkenntnis nachgezeichnet. Diese Ausführungen werden in Kapitel 1.1.4 vor dem Hintergrund des Erkenntnisinteresses dieser Untersuchung eingeführt.

1.1.1 Konstitutionen geisteswissenschaftlicher Erkenntnisobjekte

Unter den geisteswissenschaftlichen Wissenschaftszweig¹ werden Wissenschaften von Sprache, Literatur, Kultur, menschlichen Denk- und Verhaltensweisen, Geschichte usw. gefasst. In diesen geisteswissenschaftlichen Subdisziplinen werden verschiedene Phänomene (beispielsweise Texte, kulturelle Hervorbringungen, menschliche Handlungen und Äußerungen, soziale Ausdrucksformen, Lebensäußerungen, Symbole, Strukturen) bzw. „Kulturen v.a. als Sinnsysteme [...] [und] als sinngebendes Symbolsystem einer Gesellschaft“ (Reinalter und Brenner 2011b, S. VII) wissenschaftlich bearbeitet. Damit wird ein spezifischer Ausschnitt aus der Wirklichkeit gewählt.

Ein erkenntnisleitendes Ziel ist es, den *Sinn kultureller Objektivationen* wissenschaftlich zu erfassen bzw. mithilfe hermeneutischer Verfahren² zu verstehen. Dahinter steht die Annahme, dass alle Objektivationen über „eine Doppelheit von bloßer Gegebenheit und des Woraufhin [sic] einer Verweisung“ (Böhme 1994, S. 261) verfügen: Sie repräsentieren eine symbolische Realität und führen zugleich zu einem Ausdruck, welcher mit einem Sinn – oder im Besonderen einer Bedeutung, einem Zweck oder einer Absicht – versehen ist. Beispielsweise verfügen einzelne Wörter nicht nur über lexikalische Wortbedeutungen, sondern erzeugen auch einen bestimmten Sinn, wenn sie in einem konkreten Verwendungszusammenhang hervorgebracht und geäußert werden. Objektivationen werden als

„jene institutionellen Strukturen im weitesten Sinne [bezeichnet], die allen Menschen oder den Mitgliedern einer bestimmten Kultur, einer durch besondere Handlungsregeln von innen her eingegrenzten Gemeinschaft eigen sind, so daß ihre konkreten Lebensvollzüge bis hin zu den Werken der Kunst für sie selbst und untereinander verständlich, also ‚sinnvoll‘ sind, aber im Prinzip auch von Außenstehenden verstanden werden können“ (Veraart und Wimmer 1995, S. 88, Hervorhebung im Original).

1 Vgl. zur Geschichte der Geisteswissenschaften u.a. Brenner (2011a); Bundeszentrale für Politische Bildung (2007); Hausmann (2011); Riedel (1995); Teichert (2011); Kjørup (2001); Eckel (2008); Scholtz (1991).

2 Während die Hermeneutik zunächst als ein Verfahren der Textauslegung entwickelt wurde, wurde sie – insbesondere durch Dilthey (vgl. Dilthey (1900/1990); Dilthey (1883/1990)) – zu einem Verfahren der Weltauslegung weiterentwickelt: Neben Texten wurden dann beispielsweise auch menschliche Manifestationen sowie Verhaltens- und Handlungsausführungen erschlossen, weshalb „das Konzept des Verstehens in eine allg. Lebensphilosophie“ (Brenner (2011b, S. 317)) überführt wurde. Die Debatten, die innerhalb der hermeneutischen Theorieentwicklung geführt wurden, werden in diesem Kapitel ausgespart (vgl. hierzu u.a. Jung (2002); Grondin (2009); Brenner (2011b); Gadamer (1974); Veraart und Wimmer (1995)).

Wenn Sprache, Literatur, Gestik, Handlungen usw. „als potentielle Sinnträger intersubjektiv zur Verfügung“ (Böhme 1994, S. 261) stehen, setzt das zwei Prämissen voraus, „nämlich einerseits Einordnung der Elemente in das Netz konventioneller Verwendungsformen und andererseits Darlegung ihrer Einheit als Organisation durch einen Sinn“ (Böhme 1994, S. 262). In der westlichen Welt beispielsweise konstituiert sich ein Begrüßungsritual über die Elemente „Ausstrecken des rechten Arms“ und „Entgegenreichen der rechten Hand“; sie ergänzen einander und können als geltende, von der Gesellschaft anerkannte Verhaltensnormen zum Zweck der Begrüßung verstanden werden. Wenn sie gemeinsam und gleichzeitig als Einheit ausgeführt werden, markieren sie den Sinn eines Begrüßungsrituals und fordern das Gegenüber auf, die Geste zu erwidern. In einer anderen Situation bzw. in einem anderen Verwendungszusammenhang können diese Gesten aber auch dahin gehend gedeutet werden, dass jemand beispielsweise den Weg weisen möchte. Somit muss jede Objektivation vor dem Hintergrund ihres jeweiligen Sinnzusammenhangs gedeutet werden.

Sinn gilt als „Grundlegungskategorie der Geisteswissenschaften“ (Brenner 2011c, S. 741), dessen „Verwendungsspektrum [...] sehr breit gestreut“ (Brenner 2011c, S. 738) ist. Ihm werden drei Bedeutungsebenen zugeschrieben. Es wird häufig zwischen dem (1) sprachlichen Sinn, (2) dem Handlungssinn sowie (3) dem Lebenssinn unterschieden: Im Kontext des sprachlichen Sinns wird darauf verwiesen, dass sprachliche Äußerungen (z.B. ein Satz) über eine Bedeutung verfügen. Mit dem Handlungssinn wird hervorgehoben, dass Handlungen sinnhaft und auf einen Sinn bezogen sind, wenn durch sie ein bestimmter Zweck erfüllt werden soll. Mit dem Lebenssinn wird betont, dass die Lebenspraxis bzw. das Verhalten eines Einzelnen oder einer sozialen Gruppe über eine übergreifende Orientierung verfügt (vgl. Veraart und Wimmer 1995; Jung 2002, S. 12 ff.; Brenner 2011b).

Objektivationen können sich über einen einzigen *Sinn* oder über ein *Sinngewebe* konstituieren. Während eindeutige Objektivationen nur über einen einzigen Sinn verfügen, der ihnen von der bzw. dem Produzierenden verliehen wurde, weisen mehrdeutige Objektivationen ein Sinngewebe auf, das von der bzw. dem Produzierenden nichtintentional gesetzt wurde und von den Rezipierenden erst erfasst werden muss. Sowohl die *Eindeutigkeit als auch die Mehrdeutigkeit als ontologisches Moment geisteswissenschaftlicher Objektivationen* werden im Folgenden näher ausgeführt: Innerhalb der hermeneutischen Theoriegeschichte wird zum einen die Position eingenommen, dass eine Objektivation per se über einen einzigen Sinn verfügt, weil die bzw. der Produzierende den einen Sinn stiftete und dem Gegenstand diesen einen Sinn zuschrieb. Mithilfe von Verstehensprozessen kann dieser Sinn dann erfasst werden, wobei das Verstehen der Sinnerfassung nachläuft. Die Position, dass Objektivationen bereits über Sinn verfügen und eindeutig zu verstehen sind, wurde in der christlich-theologischen Historie beispielsweise insofern bedient, als dass die Heilige Schrift lange ausschließlich wörtlich ausgelegt und nach dem Literalsinn gefragt wurde. Wenn Objektivationen ontologisch als eindeutig bestimmt werden, basiert das auf der apriorischen Annahme, dass Objektivationen nur aus ihrem Produktionskontext heraus verstanden werden dürfen bzw. können, weil der Sinn historisch gebunden ist. Im Laufe der hermeneutischen Theoriegeschichte gewann allerdings der gesellschaftliche und individuelle Rezeptionskontext bzw. der Gegenwartsbezug als Verstehenshorizont an Bedeutung für hermeneutisch interpretierte Verstehensprozesse: Verstehensprozesse und die Sinnsetzung sowie -erfassung wurden in den Rezeptionskontext eingebettet. Es setzte sich das Verständnis durch, wonach der Rezeptionskontext den Verstehensprozess bedingt. Letztlich gelangt man auf dieser Basis zu der Erkenntnis, dass Objektivationen mehrdeutig sind und immer wieder anders und neu interpretiert werden können. So wird zum anderen der Standpunkt vertreten,

dass Texte bzw. Objektivationen nicht mehr nur über den einen normativ eindeutigen Grund-sinn verfügen, der dem geisteswissenschaftlichen Gegenstand von der Produzierenden bzw. vom Produzierenden verliehen wurde und von den Rezipierenden identifiziert, nachvollzogen und reproduziert werden muss. Sinn kann einer Objektivation über Verstehen verliehen und zugeschrieben werden. Der dogmatische Monopolspruch der *Intentio Auctoris* wird als alleiniger und ausschließlicher Sinn von Objektivationen damit explizit negiert, sodass geisteswissenschaftliche Objektivationen ontologisch über ein Sinngewebe bzw. mehrere Sinnmöglichkeiten verfügen, die mittels hermeneutischer Verstehensprozesse eruiert werden können. Wenn sich Objektivationen über Mehrdeutigkeit konstituieren, können Verstehensprozesse, mittels deren das Sinngewebe erfasst werden kann, tendenziell unendlich und niemals abgeschlossen sein. Verstehen wird damit zwangsläufig kontingent. Beispielsweise führte die Weiterentwicklung der systematisch-methodischen Auslegung biblischer Texte dazu, dass letzteren Mehrdeutigkeit zugeschrieben wurde: Vor diesem Hintergrund entwickelte Cassian die Methode des vierfachen Schriftsinns und Luther negierte im Zuge reformatorischer Bewegungen, dass nur die Kirche das Monopol zur Auslegung der Heiligen Schrift besitzt, womit den Gläubigen explizit das Recht zugestanden wurde, den Sinn von Texten selbst zu erfassen.³ Wenn a priori die Annahme vertreten wird, dass den Objektivationen mehrere Sinne anhaften, ist Verstehen und Sinnerfassung nicht obligatorisch. Die Lesenden in ihrer Funktion als Rezipierende werden insofern aufgewertet, als dass ihre Bedeutung für die Verstehensprozesse unterstrichen wird. Die Rezipierenden sind explizit aufgefordert, Texte immer wieder zu lesen und ihnen einen Sinn, der nicht mit dem von der Urheberin bzw. vom Urheber gesetzten Sinn identisch sein muss, abzugewinnen. Den Rezipierenden obliegt es, den Objektivationen bzw. ihren Bedeutungen Sinn zu entnehmen bzw. diesen einen Sinn zu verleihen. Dadurch wird letztlich das Werk vom Autor entkoppelt. Vor diesem Hintergrund greifen Sinnerfassung und Sinnsetzung ineinander über: Während bis weit in das 19. Jahrhundert hinein der normativ-dogmatische Charakter von Texten betont wurde, wird den Rezipierenden nun auch das Privileg zugestanden, Sinn zu erfassen, den Objektivationen Bedeutung zu verleihen und damit auch Sinn zu setzen. Deshalb werden die Rezipierenden im Kontext moderner hermeneutischer Theoriebildung – insbesondere im 20. Jahrhundert – auch als „Ko-Autor“ (Böhme 1994, S. 264) bezeichnet. Dieser kann sich sowohl produktiv als auch reproduktiv zum Text bzw. zur Lebensäußerung relationieren (vgl. Gadamer 1960/1975, 1974; Jung 2002).

Die Sinnerfassung bzw. das Verstehen werden methodologisch im Diskurs zur Hermeneutik⁴ geführt, weshalb die Hermeneutik „auch als eine Methodologie der Geisteswissenschaften und zum Teil der Sozialwissenschaften bezeichnet“ (Böhme 1994, S. 259 f.) bzw. als „Grundlegungstheorie der Geisteswissenschaften“ (Brenner 2011b, S. 317) aufgefasst und zu einer „Angelegenheit einer Wissenschaftstheorie der Geisteswissenschaften“ (Poser 2012, S. 219) erhoben wird.

3 Luther stieß damit letztlich die Entwicklung einer theologisch verorteten Hermeneutik im Protestantismus des 16. und 18. Jahrhunderts an. An die Stelle der dogmatischen Überlieferung tritt das Schriftprinzip, demzufolge sich die Heilige Schrift selbst auslegt und tradierte, möglicherweise auch falsche Auslegungen negiert werden. Allerdings bleibt in der theologisch-humanistischen Hermeneutik der Neuzeit „das zentrale Motiv ein normatives: Es geht [...] um rechte Auslegung von solchen Texten, die das eigentlich Maßgebliche enthalten, das es zurückzugewinnen gilt“ (Gadamer (1974, S. 1063)).

4 Die Hermeneutik verfügt über eine lange wissenschaftshistorische Entwicklung, in deren Verlauf sie immer wieder in den unterschiedlichen Disziplinen inhaltlich neu bestimmt, erweitert bzw. revidiert wurde. Insbesondere im 21. Jahrhundert löste sich die Hermeneutik vom methodologischen Paradigma des geisteswissenschaftlichen Wissenschaftszweiges und wurde zur Grundlage aller Verstehensdimensionen erhoben (vgl. hierzu den Überblick bei Gadamer (1974); Brenner (2011b); Jung (2002); Veraart und Wimmer (1995); Poser (2012, S. 217 ff.); Grondin (2009)).

Ähnlich resümiert auch Grondin: Die Hermeneutik ist eine „*methodologische Grundlagenreflexion über den Wahrheitsanspruch und den wissenschaftlichen Status der Geisteswissenschaften*“ (Grondin 2009, S. 10, Hervorhebung im Original). Die Hermeneutik als die Lehre vom Verstehen ermöglicht einen Zugang zur medial mündlichen sowie schriftlichen Lebenswirklichkeit, in die eine Vielfalt von universellen Phänomenen mit ihren jeweiligen Zeichen- und Symbolgehalten eingebettet ist. Durch Interpretations- und Verstehensprozesse kann der sozial erzeugte Sinn bzw. Sinnstrukturen erfasst und dechiffriert werden, wodurch sich der Einzelne die Realität aneignen kann (vgl. Jung 2002, S. 7 ff.). Die Dechiffrierung des Sinns gelingt über Verstehensprozesse. „Verstehen“ wird von Dilthey folgendermaßen definiert:

„Wir nennen den Vorgang, in welchem wir aus Zeichen, die von außen sinnlich gegeben sind, ein Inneres erkennen: *Verstehen*. [...] Dies Verstehen reicht von dem Auffassen kindlichen Lallens bis zu dem des Hamlet oder der Vernunftkritik. Aus Steinen, Marmor, musikalisch geformten Tönen, aus Gebärden, Worten und Schrift, aus Handlungen, wirtschaftlichen Ordnungen und Verfassungen spricht derselbe menschliche Geist zu uns und bedarf der Auslegung. [...] Solches *kunstmäßige Verstehen von dauernd fixierten Lebensäußerungen nennen wir Auslegung oder Interpretation*“ (Dilthey 1900/1924, S. 318 f., Hervorhebung im Original).

Verstehensleistungen beruhen auf zwei apriorischen Grundannahmen: Erstens muss die Gesamtsituation, in die das zu Verstehende eingebettet ist, berücksichtigt werden. Zweitens basieren Verstehensprozesse auf der Reziprozität zwischen Teil und Ganzem; so kann das Einzelne nur durch das Ganze und das Ganze wiederum nur durch das Einzelne verstanden werden. Damit liegt dem hermeneutischen Verstehensprozess die paradoxe Annahme zugrunde, dass ein Element der Objektivation zunächst einmal als Teil der ganzen Objektivation verstanden und eine Objektivation auf einen Sinn hin interpretiert werden muss, während der Sinn des Objektivationsganzen aber nur über das Verstehen der einzelnen Elemente möglich ist. Poser elaboriert: „Immer geht es darum, etwas Äußerliches als Zeichen aufzufassen und auf etwas hinter diesem stehendes Geistiges zu schließen“ (Poser 2012, S. 221). Das Wechselverhältnis von Teil und Ganzem⁵ wird mit dem hermeneutischen Zirkel aufgegriffen; er integriert die Reziprozität zwischen Vorverständnis und Objektivationsverständnis. Die Rezipierenden treten zunächst mit einem Vorverständnis (z.B. Kontextwissen, Erfahrungen usw.) an die Objektivation heran und greifen auf einen Sinn vor. Die Rezipierenden bestimmen die einzelnen Elemente der Objektivation in ihrer Organisationseinheit sowie in ihrer Verwendungssituation, eruieren den Bedeutungszusammenhang der einzelnen Elemente und bestätigen damit ein (Vor-)Verständnis (V₁). Dadurch gelangen die Rezipierenden zu einem vorläufig gültigen Objektivationsverständnis (O₁). Hermeneutische Verstehensprozesse können aber immer wieder durchlaufen werden, weshalb kein Objektivationsverständnis als absolut und als einzig wahre, eindeutige Interpreta-

5 Das Ganze kann unterschiedlich ausgefüllt werden; im Laufe der hermeneutischen Theoriegeschichte wurden beispielsweise Texte, kulturelle Symbole und Zeichen, Individualität usw. darunter subsumiert (vgl. Poser (2012, S. 223 ff.)). Als Vertreter der romantischen Hermeneutik hebt beispielsweise Ast 1808 hervor, dass der Gesamtsinn als das Ganze immer schon existiert und durch die hermeneutische Zirkelbewegung des Interpretierenden expliziert werden kann. Ast schreibt: „Das Grundgesetz allen Verstehens und Erkennens ist, aus dem Einzelnen den Geist des Ganzen zu finden und durch das Ganze das Einzelne zu begreifen; jenes die analytische, dieses die synthetische Methode der Erkenntnis. Beide sind nur mit- und durcheinander gesetzt, ebenso, wie das Ganze nicht ohne das Einzelne, als sein Glied, und das Einzelne nicht ohne das Ganze, als die Sphäre, in der es lebt, gedacht werden kann. Keines ist also früher als das andere, weil beide sich wechselseitig bedingen und an sich ein harmonisches Leben sind. Also kann auch nicht der Geist des gesamten Altertums wahrhaft erkannt werden, wenn wir ihn nicht in seinen einzelnen Offenbarungen, in den Werken der Schriftsteller des Altertums, begreifen, und umgekehrt kann der Geist eines Schriftstellers nicht ohne den Geist des gesamten Altertums aufgefaßt werden“ (Ast (1808/1976, S. 116)).

tion gesetzt werden kann. Im Rahmen erneuter Verstehensprozesse (V_2) können die Rezipierenden ein anderes bzw. weiteres Objektivationsverständnis (O_2) festsetzen, wobei auch dieses nur einen interimistischen Charakter hat. Der Sinn von Objektivationen wird bestätigt, modifiziert, erweitert, korrigiert, kritisch geklärt bzw. neu konstruiert. Dadurch wächst auch das (Vor-)Verständnis fortwährend. Der Verstehensprozess wird immer weiter fortgeführt und ist zirkulär bzw. spiralförmig angelegt, sodass er nie abgeschlossen sein kann.

Verstehen ist aber nicht zwingend selbstverständlich, denn es können sich divergierende Interpretationen herauskristallisieren oder Missverständnisse ergeben. Verstehen ist damit immer auch ein Nichtverstehen. So schreibt beispielsweise Schleiermacher: Es sei davon auszugehen, „daß sich das Mißverstehen von selbst ergibt und daß Verstehen auf jedem Punkt muß gewollt und gesucht werden“ (Schleiermacher 1838/1977, S. 92, Hervorhebung im Original). Durch die hermeneutischen Zirkel- bzw. Spiralbewegungen kann es gelingen, hermeneutische Verstehensdifferenzen, die zum Beispiel auf sprachlicher oder historischer Ebene angesiedelt sind, zu reduzieren oder sogar zu beseitigen.

In diesem Kapitel wurde dargestellt, dass sich geisteswissenschaftliche Objektivationen über Sinn bzw. Sinnewebe konstituieren. In der Historie der hermeneutischen Theoriebildung kristallisierten sich zwei unterschiedliche apriorische Annahmen darüber heraus, wann Objektivationen über Sinn verfügen: Einerseits wurde die Position eingenommen, dass Objektivationen über einen gesetzten Sinn verfügen; andererseits etablierte sich die Auffassung, wonach Rezipierende der Objektivation Sinn verleihen können. Beide Annahmen ziehen Konsequenzen nach sich und wirken sich auf das Verständnis hermeneutischer Verstehensprozesse aus. Gleichzeitig stellen sie die Interpretierenden entsprechend vor Herausforderungen, die im Kontext geisteswissenschaftlich verorteter Erkenntnisgenese berücksichtigt werden müssen. Diese sind im Einzelnen: die Bedeutung der Produktions- und der Rezeptionskontexte (vgl. Kapitel 1.1.2) und die Objektivität sowie Geltung geisteswissenschaftlicher Erkenntnis (vgl. Kapitel 1.1.3).

1.1.2 Die Bedeutung des Produktions- und des Rezeptionskontextes für die Erkenntnisgenese

Im Kontext hermeneutischer Theoriebildung wurden Überlegungen angestellt, wie eine Angemessenheit der Interpretation evoziert und die Bedeutung von Objektivationen herausgearbeitet werden kann. Diese Betrachtungen gründen auf der Beobachtung, dass der Produktions- sowie der Rezeptionskontext von Objektivationen nicht identisch sein müssen. Dadurch ist Verstehen nicht unmittelbar möglich und Verstehensprozesse werden erschwert, weil die subjektiven Sinnkontexte der Sinnproduzierenden nicht mit den Kontexten der Rezipierenden kongruent sind. Der Text- oder Objektivationsinn ist den Rezipierenden zunächst fremd, weil der Sinn der geisteswissenschaftlichen Objektivation in einem historischen, institutionellen, kulturellen, traditionsverweisenden bzw. nichtsubjektiven Kontext ersonnen wurde, der den verstehenden Rezipierenden fremd ist. Einerseits hat sich in der Entwicklung der hermeneutischen Theoriegeschichte zwar der Konsens herausgebildet, dass die Produktions- sowie die Rezeptionskontexte bedeutend für die Verstehensprozesse sind und berücksichtigt werden müssen, wobei Rezipierende zugleich die Differenz zwischen dem eigenen Verstehenshorizont und dem Entstehungskontext überwinden müssen. Andererseits ist man aber uneins darüber, wie die Unterschiedlichkeiten zwischen den Rezeptions- und den Produktionskontexten angemessen bearbeitet werden können. So bildeten sich letztlich zwei Vorgehensweisen im Umgang mit der Andersartigkeit zwischen Produktions- sowie Reproduktionskontext heraus: Zum einen wurden Texte bzw. Objektivationen nur aus ihrem Produktionskontext heraus verstanden (1);

zum anderen wurden Objektivationen an den Rezeptionskontext angeschlossen und hiermit für die Rezipierenden fruchtbar gemacht (2).

(1) *Verständnis der Objektivation aus dem Produktionskontext*: Die geschichtliche Bedingtheit von Objektivationen bzw. Texten wurde betont, sodass der Produktionskontext in der theoretischen Weiterentwicklung der Hermeneutik herausgestellt wurde. Der Produktionskontext ist für die Verstehensakte insofern besonders wichtig, als dass er die Interpretationsfolie darstellt, auf deren Basis die Rezipierenden den Erkenntnisgegenstand verstehen. Der Produktionskontext bzw. die historische Gebundenheit von Objektivationen bzw. Texten beeinflusst somit die Verstehensprozesse. Ferner wird beispielsweise auch nach der Autorenintention von Texten gefragt und nach dem Sinn gesucht, welcher der Autor dem Text verliehen hat. Die Rezipierenden müssen sich mit der Frage auseinandersetzen, was der Autor mit dem Text ausdrücken wollte. Weiterhin werden die Erkenntnisgegenstände vor ihrem historisch-gesellschaftlichen Entstehungskontext interpretiert: Indem die Rezipierenden den historisch-gesellschaftlichen Entstehungs- bzw. Produktionskontext kennen und beispielsweise um die historisch-gesellschaftliche Bedeutung der Worte und der Sprache wissen, kann es ihnen gelingen, zu einer angemessenen Interpretation der Objektivation zu gelangen. Zum Beispiel erläutert Ast: „So ist das Verstehen und Erklären eines Werkes ein wahrhaftes Reproduzieren oder Nachbilden des schon Gebildeten“ (Ast 1808/1976, S. 120). Auch Schleiermacher arbeitete heraus, wie Rezipierende das verstehen können, was die bzw. der Produzierende hervorgebracht hat: Über Komparation gelingt es, Sinn zu entnehmen.

„Schwierigkeiten werden immer nur durch ein komparatives Verfahren überwunden, indem wir immer wieder ein schon verstandenes Verwandtes dem noch nicht Verstandenen nahebringen und so das Nichtverstehen in immer engere Grenzen schließen“ (Schleiermacher 1829/1976, S. 145).

Während Texte bzw. Objektivationen miteinander verglichen werden, können Gemeinsamkeiten herausgearbeitet werden, sodass vom Verstehen eines bereits bekannten Textes auf das Verständnis eines bisher unbekanntes Textes geschlossen werden kann. Über einen divinatorischen Akt gelingt es dann, das zu verstehen, was im Vergleich zu anderen Texten bzw. Objektivationen ähnlich oder gar verschieden ist.

„Wenngleich an dem Bekannten, ist es doch Fremdes, was uns entgegentritt in der Sprache, wenn uns eine Verbindung von Wörtern nicht deutlich werden will, Fremdes in der wenngleich der unsrigen noch so analogen Gedankenerzeugung, wenn uns der Zusammenhang zwischen den einzelnen Gliedern einer Reihe oder die Erstreckung derselben nicht feststehen will, sondern wir unsicher schwanken; und wir können immer nur mit derselben divinatorischen Kühnheit beginnen“ (Schleiermacher 1829/1976, S. 148).

Die Rezipierenden sind aufgefordert, sich in den Entstehungskontext der Objektivation einzufühlen und sich durch ein Mitgefühl im Verstehensakt leiten zu lassen, um den Sinn erfassen zu können. Der differentiellen Andersartigkeit des Produktions- sowie des Rezeptionskontextes kann in Schleiermachers Überzeugung insofern begegnet werden, als dass Rezipierende wie Produzierende über den gleichen Geisteshorizont verfügen und einander durch Divination, Presentiments sowie Komparation angleichen, wodurch Verstehensprozesse möglich werden. Bei Schleiermacher enthalten Verstehensprozesse darüber hinaus auch eine psychologische Komponente: Indem die Rezipierenden sich in den Autor einfühlen, wird Verstehen ermöglicht (vgl. Schleiermacher 1838/1959, 1976). Gleichzeitig warnt Schleiermacher aber auch davor, „daß sich das Mißverstehen von selbst ergibt und das Verstehen auf jedem Punkt muß gewollt und gesucht werden“ (Schleiermacher 1838/1977, S. 92, Hervorhebung im Original); darüber hinaus ist es die Aufgabe der Rezipierenden, „die Rede zuerst ebensogut und dann besser zu ver-

stehen als ihr Urheber“ (Schleiermacher 1838/1977, S. 94). Letztlich wird das Verstehen damit ein Akt der Rekonstruktion. So hebt Dilthey, der mit seinen theoretisch-hermeneutischen Überlegungen an Schleiermacher anschließt, ebenfalls intuitive und irrationale Elemente des Verstehens hervor. Gleichwohl nobilitiert er die Rezipierenden: Ihnen fällt die Aufgabe zu, den Text bzw. die Objektivationen im Modus der nacherlebenden Kongenialität zu verstehen. Dabei ist Verstehen „ein Wiederfinden des Ich im Du; [...] diese Selbigkeit des Geistes [...] macht das Zusammenwirken der verschiedenen Leistungen in den Geisteswissenschaften möglich“ (Dilthey 1907–1910/1973, S. 191). Die Rezipierenden verstehen zum einen Objektivationen bzw. Texte, wie es beispielsweise im Geist des Autors intendiert war, und ihnen gelingt es, sich in andere hineinzusetzen; zum anderen extendieren die Interpretierenden den eigenen Verstehenshorizont immer weiter, lernen dabei und entwickeln sich so weiter (vgl. Dilthey 1900/1990; Dilthey 1907–1910/1973). Nach Habermas dürfe dieser Verstehensprozess allerdings nicht mit „einer naiven Einfühlungstheorie“ (Habermas 1969, S. 187) verwechselt werden; stattdessen stütze sich Dilthey auf ein „Modell, das dem methodologischen Zusammenhang von Erleben, Ausdruck und Verstehen [...], der Reflexionsphilosophie“ (Habermas 1969, S. 187), folgt: „der Geist hat sein Leben daran, daß er sich in Objektivationen entäußert und zugleich in der Reflexion seiner Lebensäußerungen auf sich zurückkommt“ (Habermas 1969, S. 187).⁶

(2) *Anschluss der Objektivationen an den Rezeptionskontext*: Im weiteren Verlauf der hermeneutischen Theoriegeschichte gewinnt der Rezeptionskontext an Bedeutung, wobei die soziale Bedingtheit des Verstehens hervorgehoben wurde. Vertretende dieses Ansatzes entkoppeln den Autor zunehmend explizit vom Text und sprechen ausschließlich den Rezipierenden zu, Objektivationen Sinn zu verleihen. Von der Reproduktion eines bereits vorhandenen Sinns wird der Schwerpunkt nun auf die Produktion von Sinn gelegt, wodurch der Leser im Verstehensprozess in seinem Wert für die Sinnggebung maßgeblich gestärkt wird.⁷ Im Verlauf der hermeneutischen Theoriebildung wird die Position der Rezipierenden immer weiter aufgewertet: Mit Gadamer kommt ihnen nun die Aufgabe zu, die eigene Existenz selbst auszulegen; er fokussiert nun hermeneutisch die Umgebung, in der sich Rezipierende verorten. Das, was verstanden wird, basiert auf dem wirkungsgeschichtlichen Bewusstsein der verstehenden Person: „*Das Verstehen ist selber nicht so sehr als eine Handlung der Subjektivität zu denken, sondern als Eindringen in ein Überlieferungsgeschehen*, indem sich Vergangenheit und Gegenwart beständig vermitteln“ (Gadamer 1960/1975, S. 274 f., Hervorhebung im Original). Verstehen ist damit an Geschichtlichkeit gebunden und jedes Verständnis ist ein Vorurteil, welches selbst in der Überlieferungsgeschichte bzw. Wirkungsgeschichte weitertradiert wurde: „Wir waren davon ausgegangen, daß eine hermeneutische Situation durch die Vorurteile bestimmt wird, die wir mitbringen. Insofern bilden sie den Horizont der Gegenwart, denn sie stellen das dar, über das hinaus man nicht zu sehen vermag“ (Gadamer 1960/1975, S. 289). Dieses Verständnis bedingt das eigene Vorverständnis und begrenzt den subjektiven Verstehenshorizont bzw. den Rezeptionskontext der Rezipierenden. Gadamer illustriert:

⁶ Bezüglich der Kongenialität äußert sich Habermas ferner kritisch: „Wenn kongeniales Verstehen großer Werke die Reproduktion des ursprünglichen Vorgangs, in dem das Werk produziert worden ist, verlangt, dann kann es nicht mehr zureichend als eine Substituierung fremden Erlebens durch eigenes begriffen werden. Nachvollzogen wird nicht ein psychischer Zustand, sondern die Hervorbringung eines Produkts. Das Verstehen terminiert nicht in Einfühlung, sondern in der Nachkonstruktion einer geistigen Objektivation“ (Habermas (1969, S. 186)).

⁷ Diese Neuausrichtung hängt unter anderem auch damit zusammen, dass weitere Erkenntnisobjekte zum Gegenstand hermeneutisch fundierter Verstehensprozesse erhoben werden: Während bis ins 19. Jahrhundert insbesondere Texte verstanden wurden, wird nun auch die Interaktion zwischen Menschen und ihrer Welt hermeneutisch interpretiert, wodurch „die Hermeneutik pragmatisiert [...] als praktische Orientierungsleistung“ (Jung (2002, S. 71)) akzentuiert wird.

„In Wahrheit ist der Horizont der Gegenwart in steter Bildung begriffen, sofern wir alle unsere Vorurteile ständig erproben müssen. Zu solcher Erprobung gehört nicht zuletzt die Begegnung mit der Vergangenheit und das Verstehen der Überlieferung, aus der wir kommen. Der Horizont der Gegenwart bildet sich also gar nicht ohne Vergangenheit. Es gibt so wenig einen Gegenwartshorizont für sich, wie es historische Horizonte gibt, die man zu gewinnen hätte. *Vielmehr ist Verstehen immer der Vorgang der Verschmelzung solcher vermeintlich für sich seiender Horizonte*“ (Gadamer 1960/1975, S. 289, Hervorhebung im Original).

Dadurch kann die differentielle Andersartigkeit zwischen dem Produktions- sowie dem Rezeptionskontext nach Gadamer überwunden werden.⁸

Gleichzeitig ist der Rezeptionskontext aber auch die Bedingung für Verstehensprozesse. Das, was verstanden wird, gründet sich auch auf der Applikation⁹: Die Verschiedenheit zwischen Produktions- und Rezeptionskontext wird nun überwunden, indem die Rezipierenden den Text bzw. die Objektivation auf sich selbst bzw. die eigene Lebenssituation und die gesellschaftliche sowie kulturelle Lebenswirklichkeit beziehen. Durch Verstehen wird zwischen Gegenwart und Vergangenheit vermittelt. Mit der Applikation wird der Gegenwartsbezug tradierter Texte und Objektivationen explizit hervorgehoben, wodurch „das Verstehen zugleich auch Möglichkeiten unseres Sein-könnens [sic] entwerfen soll [...]: das Verstehen soll eine Nutzeranwendung des Verstandenen für unsere Gegenwart und Zukunft erbringen“ (Böhme 1994, S. 269 f.). Das Erkenntnisobjekt wird nun nur vor dem Hintergrund des eigenen Rezeptionskontextes und nicht mehr vor dem Hintergrund seines Produktionskontextes verstanden. In diesem Kontext bestimmt Gadamer Wahrheit als das, was in der Wirkungs- und Überlieferungsgeschichte weitertradiert wurde und was die Rezipierenden anspricht. Damit führt er die Nobilitierung der Rezipierenden weiter voran: Die Sinnerschließung durch die Interpretierenden stellt einen konstruierenden Verstehensakt dar. Über hermeneutische Prozesse eignen sie sich jede vergangene Epoche neu vor dem Hintergrund der sich ändernden Verstehenshorizonte an, wobei jede vergangene Epoche jeweils mit einem neuen Sinn versehen wird. So können sie sich durch Verständnis sowohl reproduktiv als auch produktiv zu Texten relationieren (vgl. Gadamer 1960/1975, S. 290 ff.).

Zusammenfassend lassen sich die großen Konturen der hermeneutischen Theoriebildung folgendermaßen skizzieren: Auf der einen Seite wird die differentielle Andersartigkeit zwischen Produktions- und Rezeptionskontext von Texten bzw. Objektivationen anerkannt und zugleich deren Bedeutung für die Verstehensprozesse hervorgehoben. Auf der anderen Seite sind unterschiedliche Modi gewählt und begründet worden, um der differentiellen Andersartigkeit zwischen den verschiedenen Kontexten begegnen zu können. Zunächst wurde die Frage betrachtet, wie man Texte vor dem Hintergrund ihres Produktionskontextes ausgelegt kann, wobei der Rezeptionskontext nicht berücksichtigt wurde. Schleiermacher begründete einen neuen Strang der Hermeneutikgeschichte, in dessen Kontext die Frage beleuchtet wurde, inwiefern die Textauslegung zum

8 Auch Habermas hebt die Bedeutung des „Vorverständnis[ses] des Interpreten [hervor], durch das hermeneutisches Wissen stets vermittelt ist. Die Welt des tradierten Sinnes erschließt sich dem Interpreten nur in dem Maße, als sich dabei zugleich dessen eigene Welt aufklärt. Der Verstehende stellt eine Kommunikation zwischen beiden Welten her; er erfasst den sachlichen Gehalt des Tradierten, indem er die Tradition auf sich und seine Situation *anwendet*“ (Habermas (1974, S. 157 f., Hervorhebung im Original)).

9 Gadamer expliziert die Applikation und wendet sich in diesem Zusammenhang auch gegen die romantische Hermeneutik: „Die innere Verschmelzung von Verstehen und Auslegen führte aber dazu, daß das dritte Moment am hermeneutischen Problem, die *Applikation*, ganz aus dem Zusammenhang der Hermeneutik herausgedrängt wurde. [...] Nun haben uns unsere Überlegungen zu der Einsicht geführt, daß im Verstehen immer so etwas wie eine Anwendung des zu verstehenden Textes auf die gegenwärtige Situation des Interpreten stattfindet. Wir werden also gleichsam einen Schritt über die romantische Hermeneutik hinaus genötigt, indem wir nicht nur Verstehen und Auslegen, sondern dazu auch Anwenden als in einem einheitlichen Vorgang begriffen denken“ (Gadamer (1960/1975, S. 291, Hervorhebung im Original)).

Verständnis vergangener Verhältnisse und historischer Entwicklungen beitragen könnte. Hierbei wurde insbesondere auf den Produktionskontext rekurriert, wobei die Rezipierenden die im Produktionskontext gestifteten Sinngehalte reproduzieren sollten. Im weiteren Verlauf der hermeneutischen Theoriegeschichte wurden zum einen neben Texten auch andere kulturelle Manifestationen für hermeneutische Verstehensprozesse geöffnet und zum anderen wurde die Bedeutung der Rezipierenden für die Verstehensleistung hervorgehoben. Ihnen obliegt es nun, Sinn zu setzen sowie Objektivationen wirken zu lassen und letztlich auch auf sie zu reagieren. Dadurch wurde der Rezeptionskontext aufgewertet. Sowohl die Wirkungsgeschichte als auch die Applikation bedingen nunmehr Verstehensakte. Dadurch kristallisieren sich schließlich multidimensionale Blickwinkel sowie multiperspektivische Zugangsmöglichkeiten heraus, die die Interpretierenden bei der Betrachtung geisteswissenschaftlicher Erkenntnisobjekte einnehmen können. Die Aufgabe der Rezipierenden besteht nun darin, die eigene Perspektivität im Verstehensprozess hervorzuheben, zu explizieren sowie sie gegebenenfalls zu problematisieren, um dann zu einer neuen Auslegung der Objektivationen zu gelangen. Kurzum: In der Theoriegeschichte der Hermeneutik verlagert sich der Verstehensakt vom wörtlichen Auslegen von Texten zum Zweck der objektiven Erfassung eines vorgegebenen Sinns hin zur subjektiven sowie intersubjektiv gültigen Sinnzuschreibung. Je nachdem, von welchem Punkt aus die Verstehensakte unternommen werden, werden die jeweiligen Verstehenshorizonte anders bestimmt. Dessen ungeachtet, kann die hermeneutische Differenz, die sich unter anderem aus der differentiellen Andersartigkeit zwischen Produktions- und Rezeptionskontext speist, nie gänzlich überwunden werden.

Diese Erkenntnis, dass Objektivationen über einen Sinn bzw. mehrere Sinne verfügen, der bzw. die über hermeneutische Verfahren eruiert werden können, hat für das unterrichtliche Handeln von Lehrkräften weitreichende Konsequenzen: Je nachdem, ob und in welcher Form Lehrkräfte Objektivationen ein- bzw. mehrdeutig aus einer ontologischen Perspektive heraus bestimmen, wird dies Einfluss darauf nehmen, wie Interpretations- und Verstehensprozesse im Unterricht gestaltet werden.

1.1.3 Objektivität und Geltung geisteswissenschaftlicher Erkenntnis

Im Kontext geisteswissenschaftlich wissenschaftstheoretischer Selbstreflexionsprozesse sowie Standortbestimmungen, die insbesondere vom Beginn des 18. Jahrhunderts an bis zum Anfang des 20. Jahrhunderts vorgenommen wurden, rückte die Frage nach der Objektivität geisteswissenschaftlicher Erkenntnis in den Mittelpunkt. Im Kontext methodologischer Betrachtungen wurde insbesondere die Frage behandelt, wie Objektivität aus einer geisteswissenschaftlichen Perspektive heraus wissenschaftstheoretisch konstituiert sowie konzeptualisiert werden kann und ob bzw. inwiefern Objektivität im Kontext geisteswissenschaftlich verorteter Erkenntnisgenerierung erkenntnistheoretisch wie methodisch überhaupt erreicht werden kann. Dieser Diskurs wurde insbesondere durch die Einsicht genährt, dass das Erkenntnissubjekt einen indispensable Anteil an der Hervorbringung geisteswissenschaftlicher Erkenntnis hat.

Im folgenden Kapitel wird zunächst noch einmal pointiert zusammengefasst, welche Bedeutung der Subjektivität im Rahmen geisteswissenschaftlichen Erkenntnisgewinns zugesprochen wird (vgl. hierzu bereits ausführlich Kapitel 1.1.2) (1). Anschließend wird ausgeführt, welche Geltungsbedingungen geisteswissenschaftliche Erkenntnisse erfüllen müssen, sodass trotz der unabdingbaren Subjektivität im Erkenntnisprozess Formen von Objektivität gewährleistet werden können (2). Zum Abschluss werden entsprechend die konstituierenden Elemente von Objektivität unter einer geisteswissenschaftlichen, wissenschafts- und erkenntnistheoretischen Perspektive konturiert (3).

(1) *Indispensabler Anteil des Erkenntnissubjekts an der Erkenntnisgenese*: Objektivationen werden in einer frühen hermeneutischen Zugangsweise eindeutig, in einer modernen hermeneutischen Zugangsweise mehrdeutig gefasst. Letztere soll im Folgenden im Mittelpunkt stehen. Es wird davon ausgegangen, dass eine Pluralität von Deutungsmöglichkeiten den Objektivationen innewohnt. Damit konstituieren sich Objektivationen über ein Sinngewebe, das nicht sinnlich erfahren werden kann, sondern kognitiv mithilfe des hermeneutischen Zirkels verstanden werden muss. Dabei haben Verstehenskontexte und -horizonte Einfluss auf das, was die Erkenntnissubjekte interpretieren (vgl. hierzu ausführlich auch Kapitel 1.1.2). Über diese verschiedenen Sehepunkte werden unterschiedliche Deutungsmöglichkeiten und Lesarten von Objektivationen erschlossen. Bereits im 18. Jahrhundert entwickelte Chladenius seine These vom „Sehe-Punct von derselben Sache. [...] Aus dem Begriff des Sehe-Puncts folget, daß Personen, die eine Sache aus verschiedenen Sehe-Puncten ansehen, auch verschiedene Vorstellungen von der Sache haben müssen“ (Chladenius 1742/1969, S. 188 f.). Während diese Perspektivität lange Zeit als objektivitätsverhindernd aufgefasst wurde, avancierte sie später im Verlauf der geisteswissenschaftlichen Wissenschaftsgeschichte einerseits zur notwendigen Bedingung geisteswissenschaftlicher Erkenntnisgenese und andererseits neben weiteren Aspekten „zu hervorgehobenen Referenzpunkten in der Reflexion über geisteswissenschaftliche Objektivität“ (Cornelißen 2011, S. 598). So weist beispielsweise Gadamer das (historische) Objektivitätspostulat mit dem Verweis auf die Wirkungs- und die Überlieferungsgeschichte zurück, die beide Einfluss auf das Vorverständnis der Interpretierenden haben: Jede „hermeneutische Situation“ (vgl. Gadamer 1960/1975) müsse reflektiert werden, denn

„endliche Gegenwart hat ihre Schranken. Wir bestimmen den Begriff der Situation eben dadurch, daß sie einen Standort darstellt, der die Möglichkeiten des Sehens beschränkt. Zum Begriff der Situation gehört daher wesentlich der Begriff des *Horizonts*. Horizont ist der Gesichtskreis, der all das umfaßt und umschließt, was von einem Punkte aus sichtbar ist“ (Gadamer 1960/1975, S. 286, Hervorhebung im Original).

Die Aufgabe der Verstehenden sei es, eigene

„Vorurteile [...] [bzw.] den Horizont der Gegenwart [...] ständig erproben zu müssen. Zu solcher Erprobung gehört nicht zuletzt die Begegnung mit der Vergangenheit und das Verstehen der Überlieferung, aus der wir kommen. Der Horizont der Gegenwart bildet sich also gar nicht ohne die Vergangenheit. [...] *Vielmehr ist Verstehen immer der Vorgang der Verschmelzung solcher vermeintlich für sich seiender Horizonte*“ (Gadamer 1960/1975, S. 289, Hervorhebung im Original).

Gadamer hebt aber zugleich hervor, dass die Andersheit verschiedener Horizonte bewusst reflektiert werden müsse (vgl. Gadamer 1960/1975, S. 289 f.). Auch nach Habermas ist der Erkenntnisgewinn durch die Subjektivität des Erkenntnissubjekts geprägt. So betont er, dass

„die Stellung des Subjekts in den Geisteswissenschaften durch eine nicht restringierte Erfahrung ausgezeichnet [ist]: seine Erfahrung ist nicht durch die experimentellen Bedingungen systematischer Beobachtung auf den Bereich eingeschränkt, der sich dem ‚Eingriff der Hand‘ erschließt. Dem erlebenden Subjekt ist der Zugang zur Wirklichkeit freigegeben; der Resonanzboden aller vorwissenschaftlichen akkumulierten Erfahrungen schwingt mit. Dem größeren Anteil an rezeptiven Schichten des in ganzer Breite der Erfahrung ausgesetzten Subjekts entspricht ein geringerer Grad der Objektivierung überhaupt“ (Habermas 1969, S. 182).

Diese Ausführungen zeigen, dass die Subjektivität bei der Erkenntnisgenese als Mehrwert – und nicht als Nachteil – geisteswissenschaftlich verorteter Erkenntnisprozesse gewertet wird, da erst sie „eine ‚Transposition‘, eine Rückübertragung der geistigen Objektivationen ins nachvollziehende Erleben“ (Habermas 1969, S. 183) ermöglicht und durch Subjektivität „symbolische

Zusammenhänge durch explizierenden Nachvollzug *verstanden*“ (Habermas 1969, S. 184, Hervorhebung im Original)¹⁰ werden können. Letztere wäre „durch Neutralisierung der breit gefächerten, biographisch bestimmten und historisch geprägten Sensibilität, durch Ausschaltung des ganzen Spektrums vorwissenschaftlicher Umgangserfahrungen“ (Habermas 1969, S. 181) – wie in den Naturwissenschaften verfahren wird – nicht zu erreichen.

Die Kontextualität des Erkenntnissubjekts wird zu den obligatorischen Bedingungen für die Erkenntnisgenese gezählt: Denn diejenige Perspektivität und diejenigen multidimensionalen Blickwinkel sowie multiperspektivischen Zugänge, die im Prozess des Verstehens durch die Interpretierenden eingenommen werden, bedingen und ermöglichen erst die Sinnerfassung, -setzung sowie -zuschreibung. Kurzum: Der Radius geisteswissenschaftlichen Erkenntnisgewinns ist an die Verstehenskontexte und -horizonte des Erkenntnissubjekts geknüpft und zunächst durch letztere limitiert. Jede Form der Erkenntnis ist damit zunächst einmal selektiv und stellt einen subjektiven Wirklichkeitsausschnitt bzw. eine subjektive Konstruktionsleistung dar. Weil das Erkenntnisobjekt immer wieder aus anderen, weiteren Perspektiven erschlossen werden kann, ist alle Erkenntnis vorläufig, aber auch unendlich sowie subjekt-, kultur-, raum- und zeitbedingt. Da das Erkenntnissubjekt einen erheblichen Anteil am Verstehensprozess hat und im Entdeckungszusammenhang Vermutungen und Hypothesen über mögliche Lesarten der Objektivation bildet, resultieren daraus Fragen nach sowie Konsequenzen für die Genese von Objektivität und die Geltung dieser Lesarten: Zum einen muss Erkenntnis intersubjektiv überprüfbar sein; zum anderen muss Erkenntnis begründet und gerechtfertigt werden.

(2) *Geltungsbedingungen geisteswissenschaftlicher Erkenntnisse*: Für den geisteswissenschaftlichen Wissenschaftszweig zählen die intersubjektive Überprüfbarkeit sowie die Begründung des Wissens als Geltungsbedingungen für geisteswissenschaftliche Erkenntnis. So fasst auch Cornelißen den Diskurs um Objektivität in den Geisteswissenschaften so zusammen, dass „[i]n einem allg. Begriffsverständnis [...] die intersubjektive Überprüfbarkeit von Aussagen sowie von Erkenntnisweisen und Darstellungsformen als Ausweis von Objektivität in den Geisteswissenschaften“ (Cornelißen 2011, S. 595) gilt.

Die intersubjektive Übereinstimmung und Überprüfbarkeit wird als Kriterium und Bedingung angesehen, um geisteswissenschaftliche Erkenntnisse als objektiv charakterisieren zu können. Ein in einer geisteswissenschaftlichen Disziplin generiertes Wissen gilt dann als gerechtfertigt, wenn darüber ein intersubjektiver Konsens hergestellt werden kann. So hebt beispielsweise Apel, als Vertreter der dialektisch-hermeneutischen Wissenschaftstheorie, die Bedeutung von Kommunikationsgemeinschaften hervor und verweist darauf, dass man sich in kommunikativen Diskursen über die sprachliche Sinngeltung austauscht und gegebenenfalls zu einer Übereinkunft kommt (vgl. Apel 1973a; Apel 1973b). Er betont die Notwendigkeit einer „Reflexion darüber, daß jede Objekterkenntnis Verstehen als ein Mittel intersubjektiver Kommunikation voraussetzt“ (Apel 1975, S. 44), und unterstreicht, dass ein „*Interesse an einer Verbesserung der Kommunikation in ihrer eigenen Dimension der Intersubjektivität*“ (Apel 1975, S. 46, Hervorhebung im Original) zwingend erforderlich ist. Gleichzeitig unterscheidet er zwischen zwei Arten von Kommunikationsgemeinschaften: einer realen sowie einer idealen Kommunikationsgemeinschaft. An einer realen Kommunikationsgemeinschaft wird über gemeinsame Sozialisation oder eine gemeinsame Lebenswelt partizipiert. Die Mitgliedschaft in einer idealen Kommunikationsgemeinschaft gründet auf intentionalen und reflexiven Entscheidungsprozessen. In letzterer tauscht man sich über die Sinnhaftigkeit und den Wahrheitsgehalt von Argumenten aus

10 Habermas konturiert Verstehen als einen „Akt, in dem Erfahrung und theoretisches Erfassen verschmelzen“ (Habermas (1969, S. 184)).

(vgl. Apel 1973a); in ihr gebe es „kein besseres ethisches Regulativ als dies: im eigenen reflexiven Selbstverständnis die mögliche Kritik der idealen Kommunikationsgemeinschaft zur Geltung zu bringen“ (Apel 1973a, S. 435). Das dialektische Moment beider Kommunikationsgemeinschaften besteht darin, dass eine ideale Kommunikationsgemeinschaft in eine reale eingebettet ist. Apel schreibt:

„Das Merkwürdige und Dialektische der Situation liegt aber darin, daß er [= das Subjekt] gewissermaßen die ideale Gemeinschaft *in* der realen, nämlich als reale Möglichkeit der realen Gesellschaft, voraussetzt; obgleich er weiß, daß (in den meisten Fällen) die reale Gemeinschaft einschließlich seiner selbst weit davon entfernt ist, der idealen Kommunikationsgemeinschaft zu gleichen“ (Apel 1973a, S. 429, Hervorhebung im Original).

Die Bedeutung von Intersubjektivität für die Geltung und damit für die Objektivität von geisteswissenschaftlichen Wissensbeständen unterstreicht auch Habermas:

„Objektivität gewinnt die Welt erst dadurch, daß sie *für* die Gemeinschaft sprach- und handlungsfähiger Subjekte als ein und dieselbe Welt *gilt*. [...] Mit dieser *kommunikativen Praxis* vergewissern sie sich zugleich ihres gemeinsamen Lebenszusammenhangs, der intersubjektiv geteilten *Lebenswelt*. Diese wird durch die Gesamtheit der Interpretationen begrenzt, die von den Angehörigen als Hintergrundwissen vorausgesetzt werden“ (Habermas 1981, S. 31 f., Hervorhebung im Original; vgl. hierzu auch Habermas 1969, S. 204–233).

Neben der Intersubjektivität wird die *Begründung geisteswissenschaftlicher Erkenntnis* als Ausweis von Geltung und damit auch von Objektivität angeführt. Im Begründungs- und Rechtfertigungszusammenhang gilt es, die bereits vorab formulierten Interpretationen zu objektivieren und damit deren Geltung zu unterstreichen: Einerseits muss dargelegt werden, warum der formulierte Erkenntnisanspruch gerechtfertigt ist. Andererseits muss der eingelöste Erkenntnisanspruch mit der vom Erkenntnissubjekt gelieferten Rechtfertigung korrekt relationiert sein. Damit soll der Gehalt eines Erkenntnisanspruchs ausgewiesen werden. In diesem Kontext bedeutet Begründung dann „die Angabe eines ‚Grundes‘ [...] oder eines ‚Arguments‘ für eine These“ (Denter 2011, S. 40).

Die Begründung bzw. Rechtfertigung von Erkenntnis ist jedoch herausfordernd: Zum einen sollten epistemische Lücken bei der Erkenntnisgenese vermieden werden (vgl. Gettier 1963); zum anderen muss der erkenntnislogischen Herausforderung des Münchhausen-Trilemmas (vgl. Albert 1969) begegnet werden. Es kommt erschwerend hinzu, dass sowohl für die Intersubjektivität als auch für die Begründung bzw. Rechtfertigung geisteswissenschaftlicher Erkenntnisse bisher kein universell gültiger Konsens dahin gehend gefunden wurde, welche Indikatoren die Intersubjektivität und die Begründung bzw. Rechtfertigung sicherstellen können (vgl. hierzu ausführlich Denter 2011). Denter schreibt hierzu: Es

„herrscht weitgehende Einigkeit, dass [...] ‚Argumente‘, auch wenn diese z.T. subjektiv-innerlichem Einfühlungsvermögen entspringen mögen, kommunizierbar und, im weitesten Sinne, rational nachvollziehbar sein sollen. Was aber genau ein geisteswissenschaftliches ‚Argument‘ bzw. sein ‚Evidenzkriterium‘ ausmacht, ist umstritten“ (Denter 2011, S. 46).

Angesichts dieser Problematik haftet erkenntnislogischen Zugängen geisteswissenschaftlicher Erkenntnisgenese eine epistemische und keine universell-ontologische Objektivität an. Wissenssoziologisch kann somit resümiert werden, dass bis ins 20. Jahrhundert hinein immer wieder die Forderung laut wurde, dass geisteswissenschaftliche Erkenntnisse – statt nachvollziehbar – nachprüfbar begründet und gerechtfertigt sein müssten. Innerhalb dieser Postulate schienen der vermeintliche Dualismus zwischen den Geistes- und den Naturwissenschaften

sowie die mit diesem verbundene, ontologisch gesetzte Dichotomie zwischen Geist und Natur immer wieder auf, weshalb die geisteswissenschaftliche Objektivität häufig mit der naturwissenschaftlichen kontrastiert wurde. Forschende unterschiedlicher Provenienz deklarierten Objektivität als wissenschaftliches Gütekriterium, das im Forschungsprozess nur dann erreicht sei, wenn jegliche generierte Erkenntnis bewiesen werden könne und damit gültig sei: Jede Erkenntnis müsse durch logische Schlussfolgerungen als wahr identifiziert, verifiziert bzw. bestätigt werden. In diesem Kontext hat man den idiographisch verfahrenen Geisteswissenschaften explizit abgesprochen, dass sie die über Beweisverfahren zu evozierende Objektivität mit den geisteswissenschaftlich spezifischen erkenntnisgenerierenden Methoden erreichen können. Mittels letzterer könnten geisteswissenschaftliche Erkenntnisse nur belegt, aber nicht bewiesen werden. Immer wieder wurde gefordert bzw. die Forderung zurückgewiesen, dass auf Seiten der Geisteswissenschaften ein Methodenwechsel vorgenommen werden müsse (vgl. beispielsweise Mill 1843, 1843/1997; Windelband 1883/1921; Grimm 1884; Dilthey 1900/1990, 1907–1910/1973). Aus der Perspektive der Kritischen Theorie positionierte sich auch Habermas gegen den Positivismus und eine Einheitswissenschaft sowie den damit transportierten Objektivitätsbegriff von der Beweisbarkeit wissenschaftlicher Erkenntnisse (vgl. Habermas 1974, S. 146 ff.).¹¹ Er betont die Bedeutung des Erkenntnisinteresses bzw. des erkenntnisleitenden Interesses für die Unterscheidung von Wissenschaftsgruppen. Nach Habermas verfolgen die geisteswissenschaftlichen, historisch-hermeneutischen Wissenschaften ein praktisches Erkenntnisinteresse und haben wie andere Wissenschaftsgruppen auch „ein *szientistisches Bewußtsein*“ (Habermas 1974, S. 149, Hervorhebung im Original) ausgebildet, wobei sie auf subjektives Verständnis abzielen und um das (intersubjektive) Verstehen von sinnhaften Zusammenhängen bzw. „Sinnverstehen“ (Habermas 1974, S. 157) bemüht sind.¹² Die empirisch-analytischen Wissenschaften hingegen verfolgten ein technisches Erkenntnisinteresse: Sie suchen nach zuverlässigen Gesetzen und gesicherten, verwertbaren Gesetzmäßigkeiten, um anhand dieser Erkenntnisse sicheres technisches Handeln ermöglichen und Voraussagen darüber formulieren zu können, was unter bestimmten Bedingungen geschehen wird. Damit untersuchen beide Wissenschaftsgruppen¹³ andere Gegenstände und verfolgen unterschiedliche Interessen. Diese Interessen können aber nicht über den gleichen erkenntnislogischen Zugang erreicht werden, weshalb jeder Wissen-

11 Auch Brenner, der die Gesamtsituation der Geisteswissenschaften reflektiert, resümiert die geistes- sowie naturwissenschaftlichen Grundlegungsversuche kritisch: Weder durch „eine simple Dichotomisierung von Natur- und Geisteswissenschaften“ (Brenner (2007, S. 66)) noch durch eine „dualistische[...] Simplizität lässt sich [...] [eine] Grundlegung der Geisteswissenschaften [...] herstellen“ (Brenner (2007, S. 66); vgl. hierzu auch Simon-Schaefer (1975); Apel (1975)).

12 Habermas äußert sich auch zu den methodischen Charakteristika der Geisteswissenschaften: „Mögen auch die Geisteswissenschaften ihre Tatsachen durch Verstehen erfassen, und mag ihnen auch wenig daran liegen, generelle Gesetze aufzufinden, so teilen sie doch mit den empirisch-analytischen Wissenschaften das Methodenbewußtsein: eine strukturierte Wirklichkeit in theoretischer Einstellung zu beschreiben. Der Historismus ist zum Positivismus der Geisteswissenschaften geworden“ (Habermas (1974, S. 149)). In der Zwischenzeit haben sich die methodischen Zugänge in den einzelnen geisteswissenschaftlichen Subdisziplinen im Rahmen (post-)strukturalistischer und post-moderner Bewegungen allerdings ausdifferenziert.

13 Als dritte Wissenschaftsgruppe nennt Habermas die kritisch orientierten Gesellschaftswissenschaften bzw. die Handlungswissenschaften: Sie verfügen über ein emanzipatorisches Erkenntnisinteresse. Unter dem Anspruch der Ideologiekritik wird das Bedürfnis verspürt, ideologische Zwänge, unter denen die Gesellschaft leidet, im Modus der Selbstreflexion einerseits aufzudecken und andererseits zu beseitigen. Innerhalb der kritisch orientierten Gesellschaftswissenschaften wird Wissensgenerierung als ideologiekritisches Erkenntnisstreben gefasst. Realgesellschaftliche Verhältnisse müssen mit Idealen konfrontiert werden, um im Rahmen theoretischer, selbstreflexiver Analyseprozesse Ideologie und Machtverhältnisse aufdecken zu können (vgl. Habermas (1974, S. 146 ff.)). Selbstreflexion „löst das Subjekt aus der Abhängigkeit von hypostasierten Gewalten“ (Habermas (1974, S. 159)).

schaftszweig eigener methodologischer bzw. methodischer Überlegungen bedarf. Habermas lehnt es ab, naturwissenschaftliche, wissenschafts- sowie erkenntnistheoretische Normen für die geisteswissenschaftlich orientierten Wissenschaften zu adaptieren oder gar imitieren zu wollen:

„Wenn sich der kulturelle Lebenszusammenhang auf einer Ebene der Intersubjektivität bildet, die in der Einstellung strikter Erfahrungswissenschaft, obwohl von dieser vorausgesetzt, nicht analysiert werden kann, stellt sich die Frage, ob sich die Geisteswissenschaften nicht in einem anderen methodologischen Rahmen bewegen und von einem anderen Erkenntnisinteresse leiten lassen als die vom Pragmatismus zunächst begriffenen Naturwissenschaften“ (Habermas 1969, S. 179).

Statt also von einem einheitlichen Objektivitätsbegriff auszugehen, der „mithilfe von Gesetzes-hypothesen aus erschlossenen Ausgangsbedingungen“ (Habermas 1969, S. 184) evoziert würde, schlägt Habermas vor, dass der Objektivitätsbegriff für andere Wissenschaftszweige – und damit auch für die Geisteswissenschaften – anders entworfen werden müsste. Ein unitarisches Streben nach einem gleichartigen Objektivitätsbegriff sei insofern nicht aufrechtzuerhalten, als unterschiedliche Wissenschaftsgruppen differenzierte Interessen und Erkenntnisziele verfolgen, die wiederum die Objektivitätsbedingungen bestimmen. Angesichts dessen komme den einzelnen Wissenschaftszweigen die Aufgabe zu, einen jeweils eigenen Objektivitätsbegriff zu konstituieren und die methodischen wie methodologischen Bedingungen für die Evokation von Objektivität auszuloten.

(3) *Objektivität geisteswissenschaftlicher Erkenntnisse*: Weil das Erkenntnissubjekt einen indispensable Anteil an der Erkenntnisgenese besitzt, wurde der Anspruch auf „Allgemeingültigkeit, d.h. die Unabhängigkeit ihrer [= der Wissenschaft] Ergebnisse von den Besonderheiten des erkennenden Menschen, ihre gleichmäßige Gültigkeit also für alle Völker und Zeiten“ (Bollnow 1937, S. 336) in den Geisteswissenschaften aufgegeben; die Forderung nach Objektivität – „die Wahrheit im Sinne der Angemessenheit einer Erkenntnis an ihren Gegenstand“ (Bollnow 1937, S. 342) – besteht allerdings weiterhin.

Als gemeinsamer Nenner aller geisteswissenschaftlichen Objektivitätsbestimmungen gelten die intersubjektive Überprüfbarkeit, die Begründung sowie Rechtfertigung geisteswissenschaftlicher Erkenntnisse und die Negation „eines naiven Realismus [...], die Wahrheit rein und unvermittelt erscheinen zu lassen“ (Cornelißen 2011, S. 597). Dabei muss der Standort im Verhältnis zum Erkenntnisobjekt im Erkenntnisprozess expliziert und zugleich der Verstehenshorizont reflektiert werden, um sich die eigenen Vorverständnisse einerseits zu vergegenwärtigen und andererseits gegebenenfalls zu problematisieren. Das Erkenntnissubjekt muss sich also seines eigenen Verwertungskontextes deutlich werden. Des Weiteren muss sich das Erkenntnissubjekt über seine eigenen apriorischen Möglichkeits- und Geltungsbedingungen für geisteswissenschaftliche Erkenntnisgenese im Klaren werden und die Konsequenzen dieser Möglichkeits- und Geltungsbedingungen für die Gültigkeit der Erkenntnis beleuchten. Da jede Erkenntnisleistung zugleich eine Konstruktionsleistung ist, deren wissenschaftlicher Wert idealtypisch im kommunikativen Aushandlungsprozess ausgelotet wird, müssen Lesarten belegt und diese intersubjektiv nachvollziehbar gemacht werden. Letztlich kann dies in ein Bewusstsein für eine (vermeintliche) Restriktion des Objektivitätsanspruchs und der Erkenntnis münden: Denn einerseits schränkt die Subjektivität des erkennenden Subjekts den Radius bzw. die Reichweite der Erkenntnisse ein; andererseits ist diese Subjektivität aber auch die Bedingung dafür, überhaupt unterschiedliche Lesarten derselben Objektivität gewinnen zu können. Das erkennende Subjekt muss sich also vergegenwärtigen, dass durch seine Perspektivität auf das Erkenntnisobjekt Erkenntnis generiert werden kann, die wiederum aber lediglich über einen begrenzten Geltungsbereich verfügt. Alle Erkenntnis und Objektivität ist damit vorläufig; neue

Fragestellungen, Methoden, Standpunkte usw. können Erkenntnis modifizieren, erweitern oder gar revidieren. Vor diesem Hintergrund ist die Überzeugung vom universell gültigen Sinn geisteswissenschaftlicher Objektivationen obsolet.

Ungeachtet dieser idealistischen Vorstellung von Objektivität in ihrer Funktion als Gütekriterium geisteswissenschaftlicher Erkenntnisgenese konnte bisher noch kein allgemeingültiger und disziplinübergreifender Konsens gefunden werden, wie Objektivität expliziert oder mit welchen Verfahren, Methoden usw. sie erzielt werden kann. Es wurden zahlreiche Konzepte entworfen, wobei das „Modell des US-amerik. Philosophen A. Megill besondere Beachtung verdient“ (Cornelissen 2011, S. 601). Megill differenziert zwischen einer absoluten, disziplinären, dialektischen sowie prozeduralen idealtypischen Kategorisierung von Objektivität (vgl. Megill 1994): Die absolute Objektivität bezieht sich auf „things as they really are“ (Megill 1994, S. 1). Diese ontologischen, apriorischen Annahmen über das Erkenntnisobjekt gelten heute weitgehend als überholt, weshalb diese Form von Objektivität nicht generiert werden kann. Um disziplinäre Objektivität zu erzielen, werden intradisziplinär Kriterien formuliert und im Rahmen von Forschungsaktivitäten berücksichtigt. Wenn mehrere Erkenntnisobjekte, die derselben disziplinären Scientific Community angehören, diskursiv zu den gleichen Erkenntnissen über dasselbe Erkenntnisobjekt mittels disziplinär anerkannter Methoden gelangen, kann das generierte Wissen als objektiv bezeichnet werden. Disziplinäre Objektivität „assumes a wholesale convergence and instead takes consensus among the members of particular research communities as its standards of objectivity“ (Megill 1994, S. 1); sie „emphasizes not universal criteria of validity but particular, yet still authoritative, disciplinary criteria“ (Megill 1994, S. 5). Objektivität kann dann zudem als dialektisch attribuiert werden, wenn sich das erkennende Subjekt und das Erkenntnisobjekt reziprok zueinander relationieren: „The defining feature of dialectical objectivity is the claim that subjectivity is indispensable to the constituting of objects“ (Megill 1994, S. 8). Des Weiteren können sich Erkenntnisse durch prozedurale Objektivität auszeichnen: „which aims at the practice of an impersonal method of investigation or administration“ (Megill 1994, S. 1). Während diese vier Formen von Objektivität idealtypisch konzeptualisiert sind, weist Megill auf das „intermeshing in practice“ der vier Objektivitätsformen hin (Megill 1994, S. 12 ff.).

Basierend auf der Erkenntnis, dass Objektivität – verstanden als absolut universell gültige Wahrheit – und eine vollständige Sinnerfassung im Kontext geisteswissenschaftlicher Zugänge nicht erlangt werden können, wurden weitere Modi des Umgangs mit dieser Erkenntnis entwickelt. Hierunter sind zum einen Ansätze zu subsumieren, die jeglichen Anspruch auf Objektivität und Sinnerfassung radikal zurückweisen: Insbesondere in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurden unterschiedliche Theorien und Zugänge etabliert, die sich der Sinnsuche entgegenstellen. So tritt anstelle eines intellektuellen, interpretativen Zugangs zu den Objektivationen nun ein ästhetischer. Die Beschäftigung mit kulturellen Hervorbringungen soll Emotionen bei den Rezipierenden evozieren und deren Sinne ansprechen: Im Vordergrund steht nun das Kunsterlebnis. So schreibt beispielsweise Sonntag:

„What is important now is to recover our senses. We must learn to *see* more, to *bear* more, to *feel* more. Our task is not to find the maximum amount of content in a work of art, much less to squeeze more content out of the work than is already there. [...] The function of criticism should be to show *how it is what it is*, even *that it is what it is*, rather than to show *what it means*. [...] In place of hermeneutics we need an erotics of art“ (Sonntag 1967, S. 14).

Damit wird der Sinn von kulturellen Objektivationen gänzlich verweigert: Wenn die „erotics of art“ (Sonntag 1967, S. 14) fokussiert wird, wird die Frage nach der Objektivitätsgenese und -konstitution sowie der Sinnerfassung obsolet.

Zu den poststrukturalistischen Strömungen innerhalb der Geisteswissenschaften wird auch der von Derrida entwickelte Dekonstruktivismus gezählt: Hierin wird die Sinnsuche radikal zurückgewiesen sowie verweigert; stattdessen wird das Missverstehen bzw. die entlarvende, kritische Lektüre auf der Basis von *Différance* in den Blick genommen (vgl. Derrida 1974). Dreisbach charakterisiert Derridas Ideen:

„Er denunziert Hermeneutik als Gewalttat, als imperialistische Arretierung des Sinns. [...] [Es] läuft auf die Entgrenzung des Sinns hinaus. Keine Lesart ist richtig; kein ‚Sprachspiel‘ kann beanspruchen, das letzte Wort zu haben“ (Dreisbach 2011, S. 636).

Zum anderen kristallisiert sich in Anlehnung an die romantische Hermeneutik eine Strömung heraus, die eine subjektivistische und relativistische Auffassung im Auslegungsprozess zurückweist und vielmehr postuliert, dass mithilfe der Einhaltung strenger hermeneutisch-methodischer Richtlinien der Objektivationsinn – z.B. die Autorenintention – erlangt werden kann. Schließlich müsse zwischen der Bedeutung der Objektivierung seitens des Autors und der Bedeutsamkeit der Objektivierung für die Rezipierenden unterschieden werden (vgl. Betti 1962, 1967; Hirsch 1972). Beispielsweise führt Hirsch aus:

„Denn wenn der Sinn eines Textes nicht vom Autor bestimmt wird, dann kann keine Interpretation *den Sinn* des Textes wiedergeben, da der Text keinen determinierten oder determinierbaren Sinn besitzt“ (Hirsch 1972, S. 20 f., Hervorhebung im Original).

1.1.4 Fazit: zum Feld der epistemologischen Überzeugungen von Lehrkräften in den Geisteswissenschaften

Indem die erkenntnistheoretischen Spezifika geisteswissenschaftlichen Wissens sowie geisteswissenschaftlicher Wissensgenerierung skizziert wurden, wurde gleichsam ein Terrain wissenschafts- und erkenntnistheoretischer Erwartungen konturiert, die mit den epistemologischen Überzeugungen von Lehrkräften, die ein geisteswissenschaftliches Fach unterrichten, verbunden sind. Lehrkräfte müssen zum Diskurs um erkenntnistheoretische Spezifika geisteswissenschaftlichen Wissens sowie geisteswissenschaftlicher Wissensgenerierung Stellung nehmen und Aspekte dieses Diskurses in ihren unterrichtlichen Handlungspraxen aufgreifen. Wenn Lehrkräfte Kulturgüter in Sprachen, Geschichte oder Theologien vermitteln, müssen sich eine Idee der Konstitution der zu vermittelnden Erkenntnisobjekte bzw. Wissensbereiche, deren Produktions- und Rezeptionskontexte sowie Spuren der Generierung von Geltung und Objektivität geisteswissenschaftlichen Wissens finden lassen.

Es ist zu erwarten, dass hinsichtlich der Konstitution der zu vermittelnden Wissensbereiche ein bestimmter Umgang mit Eindeutigkeit und bzw. oder Mehrdeutigkeit seitens der Lehrkräfte in den Blick genommen wird. In der vorliegenden Untersuchung werden die erkenntnisgenerierenden Handlungspraxen der Lehrkräfte und die Bedeutung sowie Relationierung der Rezeptions- und Produktionskontexte von Erkenntnisobjekten fokussiert. Zugleich wird auch der Frage nachgegangen, welche Rolle Lehrkräfte Schülerinnen und Schülern bzw. den Rezipierenden im Verstehensprozess zuweisen. Schließlich wird das Augenmerk darauf gerichtet sein, welche Formen Lehrkräfte den Aspekten, Objektivität und Geltung zugrunde legen bzw. welche diesbezüglichen handlungsleitenden Orientierungen sich bei den Lehrkräften rekonstruieren lassen. Welche Vorstellungen von geisteswissenschaftlichen Überlegungen zur Objektivität orientieren die Handlungspraxen der Lehrkräfte? Wie orientieren sich Lehrkräfte angesichts grundsätzlich unterschiedlicher Formen von Erkenntnisinteressen und damit zusammenhängenden Formen der Genese von Geltung?

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung werden – je nachdem, welche Formen sich finden lassen werden – von mehrfachem Interesse sein. Zum einen wird sich mit den Ergebnissen zeigen, welcher Diskursstand in Bezug auf erkenntnistheoretische Spezifika sich in den Orientierungen der Lehrkräfte widerspiegelt. Vor diesem Hintergrund wird zu diskutieren sein, in welcher Weise geisteswissenschaftlicher Unterricht seiner wissenschaftspropädeutischen Funktion gerecht wird. Zum anderen wird mit dieser Untersuchung ein Beitrag zur Lehrerverberufungsforschung geleistet: Das folgende Kapitel schließt hieran an, indem der Forschungsstand zu berufsbezogenen Überzeugungen und deren Bedeutung für Lehrerhandeln skizziert und das Desiderat im Hinblick auf geisteswissenschaftliche Fächer ausgelotet wird.

1.2 Forschungsstand

Epistemologische Überzeugungen werden als ein bedeutsamer Teil der Professionalität von Lehrkräften angesehen. Für diese Arbeit wird der Anschluss an den kompetenztheoretischen Bestimmungsansatz sowie das ihm angehörende heuristische Modell einer professionellen Handlungskompetenz (vgl. Baumert und Kunter 2006) gesucht.¹⁴ Baumert und Kunter weisen in ihrem Modell, das auf die wissenssoziologischen Überlegungen zu Lehrerwissen sowie Lehrerverberufungskompetenz von Shulman (1986, 1987) und Bromme (1992, 1997) rekurriert, Überzeugungen (Beliefs) – neben Wissen und Können (Knowledge),¹⁵ motivationalen Orientierungen, Selbstregulation¹⁶ und Werthaltungen (Value Commitments) – als eine Kompetenzfacette von Lehrkräften aus. Die Werthaltungen und Überzeugungen stellen ein „konzeptuelles Ordnungssystem“ (Baumert und Kunter 2006, S. 497) dar, in welchem zwischen Wertbindungen (Value Commitments), subjektiven Theorien über das Lehren und Lernen, Zielsystemen für Curriculum und Unterricht sowie den epistemologischen Überzeugungen (Epistemological Beliefs, World Views) differenziert wird (vgl. Baumert und Kunter 2006). In diesem Modell wird die Bedeutung epistemologischer Überzeugungen für Lehrerverberufungsfähigkeit explizit hervorgeho-

14 Für die Konzeptualisierung von Lehrerverberufungsfähigkeit liegen mittlerweile unterschiedliche Ansätze vor. Diese Entwicklungen fasst Terhart zu drei Diskurssträngen zusammen: Im strukturtheoretischen Bestimmungsansatz wird davon ausgegangen, dass Lehrerhandeln von Widersprüchen und Antinomien geprägt wird. Im berufsbiographischen Bestimmungsansatz wird Lehrerverberufungsfähigkeit „zuallererst als ein berufsbiographisches Entwicklungsproblem“ (Terhart (2011, S. 208)) aufgefasst, wobei Einflussfaktoren auf die berufliche (Nicht-)Entwicklung von Lehrkräften in den Fokus genommen werden. Im kompetenztheoretischen Bestimmungsansatz werden berufliche Fähig- und Fertigkeiten sowie deren Voraussetzungen (u.a. Wissen, Können, Überzeugungen, Habitus, Handlungsrouninen, Einstellungen, Orientierungen, Werthaltungen usw.) formuliert, die einen Einfluss auf die (über-)fachlichen Lernerfolge von SchülerInnen sowie Schülern und den Unterricht haben. Während dem berufsbiographischen sowie dem strukturtheoretischen Ansatz Defizite im Hinblick auf ihre evidenzbasierte Fundierung attestiert werden, wird im kompetenztheoretischen Ansatz gefordert, Lehrerverberufungsfähigkeit an empirische Befunde anzuschließen und in Bezug auf Theorie zu diskutieren (vgl. Terhart (2011); vgl. hierzu auch Baumert und Kunter (2006, S. 469 ff)).

15 Neuweg spricht sich grundsätzlich für eine empirische „Bestimmung des Verhältnisses zwischen inhaltsorientierten, ‚wissensseitigen‘ und kompetenzorientierten, ‚könnensseitigen‘ Standards“ (Neuweg (2014, S. 600, Hervorhebung im Original)) und für „begründete Aussagen zum Zusammenhang zwischen explizitem Wissen und berufspraktischem Können“ (Neuweg (2014, S. 600)) aus. Insofern attestiert er Baumert und Kunter „[m]ehr Setzung als Erkenntnis“ (Neuweg (2014, S. 600)), wenn sie Wissen und Können als „zentrale Komponenten der professionellen Handlungskompetenz“ (Baumert und Kunter (2006, S. 481)) ausloten.

16 Der Bereich Wissen und Können umfasst die Wissensbereiche pädagogisches Wissen, Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, Organisationswissen sowie Beratungswissen. Unter den Bereich der motivationalen Orientierungen und der Selbstregulation werden die Kontrollüberzeugungen sowie die Selbstwirksamkeitserwartungen, die intrinsische motivationale Orientierung bzw. der Lehrereнтуhusiasmus und die Selbstregulation bzw. das Engagement und die Distanzierungsfähigkeit subsumiert (vgl. Baumert und Kunter (2006)).

ben. Des Weiteren bietet das Modell „einen metatheoretischen Rahmen“ (Baumert und Kunter 2006, S. 505) und „erlaubt, empirische Befunde zur Qualifikation, professionellen Kompetenz und Persönlichkeit von Lehrpersonen in ihrer Bedeutung für Unterricht und Lernen zu ordnen und theoriebezogen zu diskutieren“ (Baumert und Kunter 2006, S. 470).

An dieses Modell der Lehrerprofessionalität wird mit dieser Arbeit angeknüpft. Im Zuge dessen sollen Möglichkeiten zum Anschluss an den Bereich der Geisteswissenschaften herausgearbeitet werden. Dabei sind drei Diskurslinien von Belang: Erstens wird das Konstrukt Überzeugungen wissenssoziologisch verortet und in Relation zum (Lehrer-)Wissen gesetzt. Damit leistet das Kapitel 1.2.1 auch einen Beitrag zur methodologischen und methodischen Fundierung dieser Untersuchung. Zweitens wird das Konstrukt epistemologische Überzeugungen in Kapitel 1.2.2 konzeptionell konturiert. Drittens werden die epistemologischen Überzeugungen als Facette von Lehrerprofessionalität in Kapitel 1.2.3 beleuchtet.

1.2.1 Relationierung von Überzeugungen und Wissen im Kontext der Lehrerprofessionsforschung

Die Professionalität von Lehrkräften wird dahin gehend konzipiert, dass zur professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften „sowohl kognitive als auch nicht-kognitive [sic] Komponenten“ (Reusser und Pauli 2014, S. 642; vgl. hierzu auch Baumert und Kunter 2006; Oser 1998; Tenorth 2006; Blömeke 2011; Helmke 2014) gezählt werden. Als Facetten von Lehrerprofessionalität werden unter anderem Wissen¹⁷ sowie Überzeugungen betrachtet. Beiden Konstrukten wird „eine bedeutsame Rolle für die Qualität [des] [...] Berufshandelns zugeschrieben“ (Reusser und Pauli 2014, S. 642). Obwohl einerseits die Bedeutung von Wissen und Überzeugungen für erfolgreiches Lehrerhandeln betont wird, fehlt andererseits eine begriffstheoretische und empirisch gestützte Differenzierung dieser beiden Einflussgrößen auf Unterrichtsqualität. Eine allgemein akzeptierte, präzise sowie in sich konsistente Begriffsbestimmung des Wissens- und Überzeugungskonzepts steht noch aus (vgl. Trautmann 2005; Reusser und Pauli 2014). So bezeichnet beispielsweise Pajares Beliefs als ein „Messy Construct“ (Pajares 1992) und schlägt vor, Wissen und Überzeugungen hinsichtlich verschiedener Rechtfertigungsansprüche zu unterscheiden: „Belief is based on evaluation and judgment; knowledge is based on objective fact“ (Pajares 1992, S. 313; vgl. hierzu auch Op't Eynde et al. 2002).¹⁸ Furinghetti und Pehkonen

¹⁷ Für die Lehrerprofessionsforschung hebt Bromme hervor, dass „the professional knowledge of teachers is increasingly becoming an object of research“ (Bromme (1994, S. 73)). Auch im erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Kontext wird Wissen nunmehr eine immer größere Aufmerksamkeit geschenkt, sodass Wissen zum Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Fragestellungen avanciert und weitgehend „als reflexive Kategorie“ (Höhne (2009, S. 897)) etabliert ist. Hierbei werden differente Fokuse und Themenschwerpunkte gesetzt und verschiedene wissensbezogene Diskurse bedient. Beispielsweise werden die Bedeutung, Transformation und Anwendung von Wissen im Kontext der globalen Wissens- und Informationsgesellschaft hervorgehoben und die sich daraus ergebenden Konsequenzen für die pädagogische Arbeit diskutiert. Unter erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Gesichtspunkten werden auch die Möglichkeit nach gesichertem Wissen sowie Fragen nach der Konstruktion, der Darstellung und Generierung von Wissen beleuchtet. Darüber hinaus ist pädagogisches sowie erziehungswissenschaftliches Wissen mittlerweile als eigene Wissensform von professionellen Pädagoginnen und Pädagogen bzw. Lehrerinnen und Lehrern ausgewiesen, wobei im Kontext der Lehrerprofessionsforschung Schwerpunkte in unterschiedlichen Wissensbereichen gesetzt wurden, über die Lehrkräfte disponieren (sollten) (vgl. hierzu den Überblick bei Höhne (2009, S. 897 f.); Hof (2001); Hof (2001); Thiel (2007); Neuweg (2014)).

¹⁸ Trautmann merkt zu den Erläuterungen von Pajares (vgl. (1992)) kritisch an, dass bisher keine objektiven Indikatoren vorliegen, die es erlauben würden, empirisch erhobene Objektivationen eindeutig dem Konstrukt Wissen bzw. dem Konstrukt Überzeugungen zuzuordnen zu können (vgl. Trautmann (2005)).

machen deutlich, dass sich diese Unterscheidung zunächst im Wissenschaftsbetrieb nicht durchsetzte: „However, it should be noted that not all researchers take the distinctions so seriously“ (Furinghetti und Pehkonen 2002, S. 42). Ein Jahrzehnt später heben Fives und Buehl in ihrem Reviewartikel hervor: „However, the manifestation of beliefs in teachers’ practice is complicated, and the understanding of what is meant by teachers’ beliefs in the research literature remains murky“ (Fives und Buehl 2012, S. 471). Ein Konsens über die definitorische, explikatorische oder konzeptionelle Bestimmung von Wissen und Überzeugung konnte bisher noch nicht erzielt werden, weshalb bei der Verwendung der Begriffe Wissen und Überzeugungen keiner konsistenten Terminologie gefolgt wird. Reusser und Pauli definieren Lehrerüberzeugungen im Rekurs auf

„eine breit gefächerte Literatur [als] affektiv aufgeladene, eine Bewertungskomponente beinhaltende Vorstellungen [...], welche [von der Lehrkraft] für wahr oder wertvoll gehalten werden und welche ihrem berufsbezogenen Denken und Handeln Struktur, Halt, Sicherheit und Orientierung geben“ (Reusser und Pauli 2014, S. 642 f.);

„sie stehen [...] für die gewordene Identität und das Berufsethos von Lehrpersonen: dafür, wovon diese berufsbiografisch geprägt sind und was sie von ihrem Wert- und Glaubenshorizont her bezüglich aller Facetten des berufsbezogenen Sehens, Denkens und Handelns antreibt“ (Reusser und Pauli 2014, S. 654 f.).

Außerdem enthalten Überzeugungen subjektive, aus beobachteten Ereignissen gewonnene Daten, Konstrukte bzw. abstrakte Begriffe, deren subjektive Definitionen, subjektive Hypothesen, Meinungen, Erklärungen oder Bewertungen (vgl. Blömeke et al. 2008, S. 220; Fives und Buehl 2012; Oser und Blömeke 2012).

Die beiden Konstrukte werden zudem unterschiedlich zueinander relationiert: Während Wissen und Überzeugungen auf der einen Seite strikt voneinander unterschieden werden, werden auf der anderen Seite Wissen und Überzeugungen als je spezifische Facette des jeweils anderen Konstrukts verstanden (vgl. hierzu Reusser und Pauli 2014).¹⁹ Konsens besteht hingegen weitgehend bei der Auffassung, wonach Wissen und Überzeugungen als mentale Konstrukte „einen unterschiedlichen epistemologischen Status [beanspruchen], auch wenn die Übergänge fließend sind“ (Baumert und Kunter 2006, S. 496). Dabei wird an die Ausführungen von Fenstermacher angeschlossen, der warnt: „to call all of these cognitive events or mental states ‚knowledge‘ is not to make any claims about their epistemic status“ (Fenstermacher 1994, S. 29). Indem er auf philosophisch-erkenntnistheoretische Traditionslinien und auf unterschiedliche Rechtfertigungsansprüche verweist, betont er, dass Wissensbestände bzw. Überzeugungen über unterschiedliche epistemische Status verfügen. In der Lehrerwissensforschung müssen die epistemologischen Unterschiede zwischen Wissen und Überzeugungen herausgearbeitet werden, da sie „a convenient way of categorizing mental events and outcomes“ (Fenstermacher 1994, S. 30) bieten; so ist

19 Exemplarisch sind Blömeke et al. zu nennen, die die Annahme vertreten, dass Wissen ein „rein kognitives Konstrukt“ (Blömeke et al. (2008, S. 220)) ist und „nur dann eine handlungsleitende Funktion erhält, wenn es in den subjektiven Überzeugungsbestand von Lehrerinnen und Lehrern übernommen wird“ (Blömeke et al. (2008, S. 219)). Furinghetti und Pehkonen führen aus, dass zwischen zwei Arten von Wissen – dem objektiven und dem subjektiven – unterschieden werden müsse: Objektives Wissen sei von der Community anerkannt, während subjektives Wissen von Subjekten konstruiert sei, wobei Beliefs letzterem zu zuordnen seien. Am Beispiel der Mathematik zeigen Furinghetti und Pehkonen auf, dass Individuen sowohl einen Zugang zum objektiven Wissen haben, aber gleichzeitig eigene Vorstellungen ausbilden und somit objektive mit subjektiven Wissensbeständen vermengen (vgl. Furinghetti und Pehkonen (2002)).

„the term *knowledge* a ‚purr‘ word [...]. It is also a concept with legitimating qualities; everyone has beliefs and opinions, but knowledge is something special, something that elevates one's thoughts and expressions beyond ‚mere‘ belief or opinion“ (Fenstermacher 1994, S. 33 f., Hervorhebung im Original).

Trotz des Konsenses, dass Wissen und Überzeugungen über verschiedene epistemologische Status verfügen, kristallisierte es sich in der Lehrberufsforschung heraus, dass Wissen „als allgemeiner Oberbegriff, der ohne epistemologische Differenzierung unterschiedlichste mentale Repräsentationen zusammenfasst“ (Baumert und Kunter 2006, S. 496), gebraucht wird. Vor diesem Hintergrund wird Wissen im Diskurs zur Lehrberufsforschung „mehrdeutig“ (Neuweg 2014, S. 583) gedacht, sodass Wissen ein breiter Bedeutungsgehalt zugeschrieben wird (vgl. Neuweg 2014; Reusser und Pauli 2014). Die Bedeutungsvarianz des Lehrberufswissens fasst Neuweg zusammen: Erstens umfasst Wissen das Professionswissen im objektiven Sinn, das vornehmlich in der Ausbildung aufgenommen und gelernt wird. Dieses Wissen muss den Kriterien der Begründbarkeit, Belegbarkeit, Systematik usw. genügen. Zweitens wird Wissen als psychologisches Konstrukt und im subjektiven Sinne als mentale Strukturen bzw. Phänomene gefasst. Dieses Wissen wird über komplexe Transformationsprozesse und die Informationsentnahme aus unterschiedlichen Wissensquellen seitens der Akteure erworben und kann implizit sowie explizit in Erscheinung treten. Zu diesem Wissensverständnis zählen beispielsweise subjektive Theorien, epistemologische Überzeugungen, Werthaltungen, Orientierungen usw. Drittens wird Wissen als Verhaltensdisposition ausgewiesen, welche sich in der Performanz – also im Können – der Lehrkräfte zeigt; dieses Wissen kann seitens der Lehrkräfte nicht verbalisiert werden, sondern lediglich gezeigt werden; Forschende hingegen können die Logik eben dieses Lehrberufshandelns rekonstruieren (vgl. Neuweg 2014, S. 583 ff.). Wenn in dieser Untersuchung die epistemologischen Überzeugungen von ein geisteswissenschaftliches Fach unterrichtenden Lehrkräften rekonstruiert werden, wird damit auf die von Neuweg herausgestellte zweite Wissenskategorie, in der subjektive Theorien, epistemologische Überzeugungen und Werthaltungen zusammengefasst werden, abgezielt.

1.2.2 Konzeptionelle Klärung: epistemologischer Überzeugungen

Epistemologische Überzeugungen sind in der internationalen sowie nationalen Forschungslandschaft als Forschungsgegenstand zunehmend präsent. Zur Etablierung des Forschungsfeldes rund um epistemologischen Überzeugungen trugen insbesondere die Arbeiten von Perry (vgl. Perry 1970), Schommer (vgl. Schommer 1990) sowie Hofer und Pintrich (vgl. Hofer und Pintrich 1997) bei. So exponieren Baumert und Kunter als „Ausgangspunkt aller pädagogischen Arbeiten zu epistemologischen Überzeugungen [...] die Annahme, dass diese intuitiven Theorien die Art der Begegnung mit der erkennbaren Welt vorstrukturieren“ (Baumert und Kunter 2006, S. 498): Sie wirken sich auf kognitive Denkleistungen, Informationsverarbeitungsprozesse, Motivation, Lernstrategien sowie -ergebnisse, Lehr- und Lernprozesse, Schlussfolgern und akademische Leistungen aus (vgl. u.a. Bråten et al. 2011; Schommer 1990, 1998; Mason 2003; Chan und Elliott 2004b; Mason und Boscolo 2004; Urhahne und Hopf 2004; Urhahne 2006; Uslu 2018). Zudem gelten sie als relativ stabil und zugleich subjektiv; in der Regel sind sie den Überzeugungstragenden nicht reflexiv zugänglich und können deshalb auch nicht expliziert werden. Ihnen wird eine hohe Wirkungsmächtigkeit auf unterrichtliches Handeln und die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen attestiert (vgl. Hofer 2001; Urhahne und Hopf 2004; Urhahne 2006; Bendixen und Feucht 2010; Hofer und Bendixen 2012). Hofer markiert die Zielstellung des Forschungsprogramms zu epistemologischen Überzeugungen:

„The research on epistemological understanding helps us understand how individuals resolve competing knowledge claims, evaluate new information, and make fundamental decisions that affect their lives and the lives of others [...]. How do we know what we know and how do we choose what and whom to believe?“ (Hofer 2001, S. 354).

Während bisher der Fokus insbesondere auf die epistemologischen Überzeugungen von Schülerinnen und Schülern bzw. von (Lehramts-)Studierenden gelegt wurde, rücken nunmehr verstärkt auch die epistemologischen Überzeugungen von Lehrkräften in das Blickfeld empirischer Forschungsarbeiten (vgl. Maggioni und Parkinson 2008; Woolfolk Hoy et al. 2009). So resümieren Brownlee et al., dass die epistemologischen Überzeugungen von Lehrkräften sowie deren Transformation durch Lehrerbildungsmaßnahmen ein „Emerging Field of Research“ (Brownlee et al. 2011, S. 3) sind. Die nunmehr intensivere Auseinandersetzung mit epistemologischen Überzeugungen basiert auf zwei Befunden: Zum einen sind epistemologische Überzeugungen inkorporiert und leiten (unterrichtliches) Handeln an. Sie beeinflussen – ähnlich wie andere Überzeugungssysteme von Lehrkräften – die Lernleistungen von Schülerinnen und Schülern maßgeblich (vgl. Hofer 2001; Baumert und Kunter 2006; Dubberke et al. 2008). Zum anderen wird die Bedeutung der epistemologischen Überzeugungen auch im Kontext der modernen Informations- und Wissensgesellschaft hervorgehoben: Sowohl in privaten als auch in beruflich-professionellen Kontexten müssen Subjekte die auf sie ungefiltert einströmenden Informationen ordnen sowie nach ihrem Wahrheitsgehalt und ihrem Erkenntniswert einschätzen. Diesen Einschätzungen kommt angesichts des exponentiellen Wachstums an Wissen eine immer größer werdende Rolle zu (vgl. Bromme et al. 2010; Briell et al. 2011; Bromme et al. 2016; Mayer und Rosman 2016, S. 8 f.; Bernholt et al. 2017; Peterson et al. 2017).

Epistemologisch geht auf das griechische Wort *epistémē* (Wissen) zurück, wobei epistemologische Überzeugungen in einem ersten, allgemeinen Zugang Vorstellungen über die Natur des Wissens (Nature of Knowledge) sowie die Natur des Wissenserwerbs (Nature of Knowing) umfassen (vgl. Hofer und Pintrich 1997). Gruber und Stamouli definieren: „Epistemologische Überzeugungen bezeichnen also subjektive Vorstellungen über die Objektivität, die Richtigkeit, die Aussagekraft oder die Herkunft von Wissen“ (Gruber und Stamouli 2015, S. 28).²⁰ Die Genese, Struktur, Verlässlichkeit, Validierung und Rechtfertigung von Wissen(sbeständen) wird damit in den Blick genommen. Greene et al. betonen: Epistemic Cognition ist „an increasingly important topic: how people acquire, construct, understand, justify, change, and use knowledge in formal and informal contexts“ (Greene et al. 2016a, S. i).

Neben der Phrase „epistemologische Überzeugungen“ werden auch andere Begriffsbezeichnungen verwendet. Einige Beispiele seien an dieser Stelle genannt: So sprechen Hofer und Pintrich beispielsweise von „Epistemological Theories“ (vgl. 1997) oder später von „Personal Epistemology“ (vgl. 2012), Schommer hebt die „Epistemological Beliefs“ (vgl. 1990) hervor, King sowie Kitchener etablieren „Epistemic Cognition“ (vgl. 2009) und Bernholt et al. führen die „Epistemischen Überzeugungen“ (vgl. 2017) ein, während Greene et al. den Begriff „Epistemic Cognition“ (vgl. 2008) und Köller et al. die „Weltbilder“ (vgl. 2000) gebrauchen.

²⁰ Vgl. hierzu auch den Forschungsüberblick bei Müller et al. (2008a); Kirchner (2016, S. 85–95 u. 142–147); Mayer und Rosman (2016); Plöger-Werner (2015); Oschatz (2011); Moschner et al. (2005); Chinn et al. (2011); Klopp und Stark (2016); Merk et al. (2016b, S. 71 ff.); Hofer (2004, S. 130 ff.); Buehl und Alexander (2001); Lunn et al. (2015); Hofer (2016); Greene et al. (2016b, S. 506–508); Zinn (2013); Kramer (2017); Chan und Elliott (2004a).

Zudem expliziert Kienhues die „Epistemische Kognition“ (vgl. 2016).²¹ Im Kontext dieser verschiedenen Begriffsverwendungen und -bezeichnungen werden unterschiedliche thematische sowie konzeptuelle Schwerpunkte gesetzt. Während beispielsweise Hofer und Pintrich sich auf die Überzeugungen des Wissens und des Wissenserwerbs allein konzentrieren (vgl. 1997), berücksichtigt Schommer auch Aspekte zur Natur des Lernens (vgl. 1990).

Die Bezeichnungen epistemologisch und epistemisch werden in der Forschungsliteratur weitgehend synonym verwendet (vgl. Briell et al. 2011), auch wenn streng genommen ein semantischer Unterschied zwischen den Worten vorliegt. Der semantische Gehalt des Adjektivs epistemologisch umfasst die Wissenschaft, in der sich die Forscherinnen und Forscher mit Fragen der Erkenntnis beschäftigen; epistemisch tangiert das Wissen betreffende Fragen. Auch wenn Forschungsaktivitäten rund um epistemologische Überzeugungen sich eher auf epistemische Aspekte beziehen, ist nunmehr die Phrase „epistemologische Überzeugung“ etabliert. Inzwischen hat sich dieser Terminus in der deutschsprachigen sowie in der internationalen Lehrerbildungsforschung weitgehend durchgesetzt (vgl. Briell et al. 2011), sodass er auch in dieser Untersuchung verwendet wird. Trotz der unterschiedlichen Begriffsverwendungen und Konzeptualisierungsvorschläge kann als Gemeinsamkeit der Forschungsarbeiten herausgestellt werden, dass die „Vorstellungen und subjektive[n] Theorien [...], die Personen über das Wissen und den Wissenserwerb generell oder in spezifischen Domänen entwickeln“ (Baumert und Kunter 2006, S. 498), fokussiert werden. Zudem ist ein weiterer gemeinsamer Ausgangspunkt „die Annahme, dass diese intuitiven Theorien die Art der Begegnung mit der erkennbaren Welt vorstrukturieren“ (Köller et al. 2000, S. 231). In einem allgemeinen Begriffsverständnis kann mithilfe von epistemologischen Überzeugungen bzw. Weltbildern dann danach gefragt werden,

„how individuals come to know, the theories and beliefs they hold about knowing, and the manner in which such epistemological premises are a part of and an influence on the cognitive processes of thinking and reasoning“ (Hofer und Pintrich 1997, S. 88).

1.2.3 Epistemologische Überzeugungen als Facette von Lehrerprofessionalität

Epistemologische Überzeugungen wirken sich auf kognitive Denkleistungen, Informationsverarbeitungsprozesse, Motivation, Lernen, Schlussfolgern und akademische Leistungen aus.²² Indem epistemologische Überzeugungen Einfluss darauf haben, wie der erkennbaren Welt begegnet wird, entfalten sie auch im schulischen bzw. unterrichtlichen Handlungsfeld eine enorme Wirkungsmächtigkeit: In zahlreichen Studien konnte die Bedeutung (epistemologischer) Lehrerüberzeugungen auf unterrichtliches Handeln sowie auf den Lernprozess und -zuwachs bei Schülerinnen und Schülern evidenzbasiert belegt werden. Bendixen und Feucht

21 Vgl. zu den konzeptionellen Differenzen bzgl. des Konstrukts Epistemologie auch Brownlee et al. (2011); Briell et al. (2011).

22 Beispielsweise zeigen Köller et al. auf, dass mathematische Weltbilder „direkte oder indirekte, das heißt über Mediatoren vermittelte Effekte auf die Mathematikleistung auf[weisen]. [...] Der Einfluss der schematischen Konzeption ist über Fachinteresse und Memorierstrategien vermittelt. Personen [= Schülerinnen und Schüler] mit der Überzeugung, Mathematik sei das bloße Anwenden von Lösungsalgorithmen auf vorgegebene Aufgaben, sind weniger interessiert, verwenden vermehrt Oberflächenstrategien beim Lernen und erreichen niedrigere Leistungen“ (Köller et al. (2000, S. 268)). Auch Ryan illustriert evidenzbasiert, dass College-Studierende, die über eine dualistische Konzeption von Wissen verfügen, vornehmlich Memorierstrategien anwenden, während diejenigen Studierenden, die eine relativistische Konzeption von Wissen verinnerlicht haben, vornehmlich Elaborierungsstrategien verwenden. Während die dualistisch überzeugte Akteursgruppe Wissensbestände meist unverbunden nebeneinanderreicht, gelangen die relativistisch Überzeugten zu einem tieferen Verständnis der Wissensinhalte, da diese in Relation zueinander gesetzt werden (vgl. Ryan (1984); Urhahne und Hopf (2004)).

unterstreichen die Bedeutung epistemologischer Überzeugungen von Lehrkräften: „[T]he teacher is vital, an epistemic gatekeeper of sorts for students. [...] The role of the individual teacher is so very important for students' developing personal epistemologies“ (Bendixen und Feucht 2010, S. 566). Das enorme Gewicht, das epistemologischen Überzeugungen für die Qualität und Effektivität von Lehr- und Lernprozessen attestiert wird, steht allerdings diametral der Aufmerksamkeit gegenüber, die den epistemologischen Überzeugungen im Kontext von Forschungsarbeiten zuteilwird. So sind die Forschungsaktivitäten – insbesondere im nationalen Kontext – überschaubar.

In den letzten Jahren wurden insbesondere die epistemologischen Überzeugungen von Schülerinnen und Schülern (vgl. Köller et al. 2000) sowie von (Vorschul-)Lehrkräften in den naturwissenschaftlichen Fächern und im Fach Mathematik (vgl. u.a. Blömeke et al. 2014; Dunekacke et al. 2016) erforscht. Weitere Forschungsschwerpunkte wurden auf die epistemologischen Überzeugungen von (angehenden) Lehrkräften gelegt (vgl. Fiechter et al. 2009), die an beruflichen Schulen (vgl. u.a. Müller und Sulimma 2008; Müller et al. 2008b; Müller 2009; Hanekamp 2010; Mokwinski 2010, 2011; Sulimma 2012; Rebmann et al. 2015), in Fächern der sozialwissenschaftlichen Domäne (vgl. Szukala 2013) oder in der Erwachsenenbildung (vgl. Hof 2001; Kubsch 2009; Harteis et al. 2017) tätig werden bzw. sind. Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf den epistemologischen Überzeugungen, über die Lehramtsstudierende im Rahmen der Aneignung von pädagogischem Wissen verfügen (vgl. Merk et al. 2016a; Merk et al. 2017). Zudem wurden epistemologische Überzeugungen im Kontext der Rezeption bildungswissenschaftlicher, medial aufbereiteter Inhalte (vgl. Kessler et al. 2014) sowie im Kontext der Professionalität im Elementarbereich (vgl. Plöger-Werner 2015) untersucht. Epistemologische Überzeugungen, die handlungsleitend in geisteswissenschaftlichen Fächern werden, wurden sowohl im internationalen als auch im nationalen Forschungskontext weitgehend ausgespart. Dieser Befund überrascht umso mehr, als dass den epistemologischen Überzeugungen eine so hohe Bedeutung beigemessen wird. In den folgenden Abschnitten werden Studien vorgestellt, die die epistemologischen Überzeugungen von Lehrkräften als Facette von Lehrprofessionalität ausweisen und die Bedeutung der Lehrerepistemologien für die Qualität und Effektivität von Unterricht aufscheinen lassen. Aufgrund der defizitären Forschungslage hinsichtlich der epistemologischen Überzeugungen von ein geisteswissenschaftliches Fach unterrichtenden Lehrkräften kann aber größtenteils nur auf Studien rekurriert werden, die die epistemologischen Überzeugungen von Lehrkräften, die das Fach Mathematik oder naturwissenschaftliche Fächer unterrichten, zum Gegenstand hatten.

Derzeit liegen noch keine Konzeptualisierungsvorschläge zu epistemologischen Überzeugungen von ein geisteswissenschaftliches Fach unterrichtenden Lehrkräften vor. Lediglich über das Überzeugungssystem Studierender der Sprach- und Kulturwissenschaften ist bekannt, dass sie im Gegensatz zu Studierenden der Mathematik und der Ingenieurs- sowie Naturwissenschaften eine deutlich relativistischere Haltung einnehmen und die Erkenntnisse ihrer Disziplinen als wenig überdauernd beschreiben (vgl. Trautwein et al. 2004). VanSledright und Maggioni tragen in ihrem Review-Artikel die aktuelle Forschungsliteratur bzgl. der epistemic Cognition in Geschichte zusammen: Sie können aufzeigen, dass insbesondere die Objektivität historischen Wissens und die Genese der Objektivität ein zentraler Bezugspunkt in den einzelnen Forschungsarbeiten sind (vgl. VanSledright und Maggioni 2016). Jüngst hoben auch Lee et al. die Bedeutung der epistemischen Kognition für das Literary Reasoning hervor. Gleichzeitig machten die Autoren deutlich, dass eine Operationalisierung derselben vor dem Hintergrund der ungenügenden Forschungsbefunde zu diesem Themenkomplex noch nicht zu leisten ist. Eine Konstituierung

der epistemischen Kognition der literarischen Interpretationen würde erschwert, weil sich die (literaturtheoretische) Wissenschafts- und Erkenntnistheorie in Bezug auf die Interpretation von Texten stark ausdifferenziert habe. Dessen ungeachtet schlagen sie vor, die Kontextualität und die Subjektivität der Interpretierenden zu berücksichtigen, da sie die Interpretationsverfahren zu mehrdeutigen literarischen Texten beeinflussen würden (vgl. Lee et al. 2016).

Hofer sieht einen Zusammenhang zwischen den epistemologischen Überzeugungen und dem Unterrichtshandeln der Lehrkräfte, was wiederum die epistemologischen Theorien der Schülerinnen und Schüler beeinflusst (vgl. Hofer 2001). Zugleich legen Untersuchungen nahe, dass epistemologische Überzeugungen von Lehrkräften die Wahl an Unterrichtsstrategien beeinflussen und Anteil am Lernprozess der Schülerinnen und Schüler haben (vgl. u.a. Johnston et al. 2001; Schraw und Olafson 2003; Hofer 2008; Feucht 2010; Muis und Foy 2010; Buehl und Fives 2016): So konnte beispielsweise Tsai belegen, dass Lehrkräfte, die über konstruktivistischerkenntnistheoretische Überzeugungen verfügen, sich mehr darum bemühen, dass Schülerinnen und Schüler Inhalte anwenden und verstehen; zudem legen diese Lehrkräfte Wert auf interaktive Diskussionen im unterrichtlichen Handeln (vgl. Tsai 2002). Ähnliche Zusammenhänge konnten auch in anderen Studien gezeigt werden: Hashweh belegt, dass ein naturwissenschaftliches Fach unterrichtende Lehrkräfte, die über konstruktivistische Überzeugungen verfügen, ein großes Repertoire an Unterrichtsstrategien und -methoden besitzen, diese zur Adaption der Unterrichtsgestaltung einsetzen und zugleich alternative Schülerantworten gelten lassen (vgl. Hashweh 1996). Zudem haben die Überzeugungen und Vorstellungen von Mathematiklehrkräften einen erheblichen Einfluss auf das Überzeugungssystem und die Lernleistungen von Schülerinnen und Schülern (vgl. hierzu u.a. Dubberke et al. 2008; Blömeke 2014). In empirischen Studien konnte zudem gezeigt werden, dass sowohl explizite als auch implizite Äußerungen von Lehrkräften die epistemologischen Überzeugungen von Lernenden beeinflussen (vgl. Kienhues et al. 2008; Kessler et al. 2014). Auch wenn empirische Untersuchungen und Wirkungsanalysen bisher noch ausstehen, dürften ähnliche Abhängigkeiten auch zwischen den Überzeugungen schulischer Akteursgruppen in geisteswissenschaftlichen Fächern zu erwarten sein.

Selbst wenn derzeit noch keine Befunde dazu vorliegen, wie sich die Epistemologien der ein geisteswissenschaftliches Fach unterrichtenden Lehrkräfte entwickeln, ist im Kontext der Lehrerprofessionsforschung von besonderem Interesse, wie sich epistemologische Überzeugungen von Lehrkräften positiv beeinflussen lassen. Häufig existieren Interventionsstudien zur Veränderung der epistemologischen Überzeugungen, in denen die Probanden mit konfligierenden Informationen konfrontiert werden. Dabei werden beispielsweise die widersprüchlichen Inhalte diskutiert und deren Tragfähigkeit ausgelotet. Das soll eine Weiterentwicklung der epistemologischen Überzeugungen bei den Teilnehmenden evozieren (vgl. u.a. Gill et al. 2004; Mason und Boscolo 2004; Kienhues et al. 2008; Kienhues et al. 2016; Muis et al. 2016; Kramer 2017). Die genauen Mechanismen und Wirkungsketten, aus denen Veränderungen epistemologischer Überzeugungen resultieren, konnten bislang aber nur unzureichend konkretisiert werden. Es wird vermutet, dass kontextuelle Einflüsse (z.B. Bildungsgrad) sowie kognitive und affektiv-motivationale Prozesse epistemologische Überzeugungen transformieren.²³ Darüber hinaus werden Versuche unternommen, mittels Interventionsverfahren epistemologische Überzeugungen positiv zu beeinflussen,

23 Beispielsweise führen Bendixen und Rule drei Mechanismen für eine Veränderung der personal Epistemology an: Der epistemic Doubt resultiert aus der Konfrontation mit Informationen, die mit den bisherigen Wissensbeständen konfligieren. Die epistemic Volition markiert die explizite Bereitschaft zur Transformation. Die Resolution Strategies leiten dazu an, die neu erworbenen Erkenntnisse mit den bisherigen Wissensbeständen in Einklang zu bringen (vgl. Bendixen und Rule (2004)).

wobei eine Entwicklung von naiven hin zu sophistizierten epistemologischen Überzeugungen beispielsweise mittels der Konfrontation mit konfligierender Evidenz zu einem Sachverhalt angestrengt wird. Hierbei ist auch die Kontextualität zu berücksichtigen, da diese markiert, in welche Richtung epistemologische Überzeugungen ausgebildet werden sollen.²⁴

Mit Blick auf das Fach Mathematik stellen Gill et al. dar, dass Lehrkräfte mit relativistischeren Überzeugungen auch empfänglicher für Interventionsprogramme waren (vgl. hierzu auch Gill et al. 2004; Sinatra und Kardash 2004; Feucht 2010). Für Mathematik und naturwissenschaftliche Fächer wurden auch fachdidaktische Konzepte und Lehrerfortbildungen erarbeitet, um explizit erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Aspekte in den Unterricht zu implementieren sowie in das Lehrerhandeln zu inkorporieren und um folglich das mathematische und naturwissenschaftliche Wissenschaftsverständnis zu schulen (vgl. u.a. Sodian et al. 2002; Grygier et al. 2003; Möller et al. 2006; Sodian et al. 2006; Grygier et al. 2008; Rieck und Stadler 2008; Werner und Kremer 2010). Im Übrigen pointieren Köller et al. in Anlehnung an den fachwissenschaftlichen Diskurs, dass „*Epistemological Beliefs*“ auch zum Kern der mathematischen und naturwissenschaftlichen Grundbildung (*Literacy*)“ (Köller et al. 2000, S. 232, Hervorhebung im Original) gehören; sie seien ein substantieller Bestandteil der Scientific Literacy (vgl. hierzu auch Osborne et al. 2003; Neumann und Kremer 2013; Decristan et al. 2015). Ein äquivalentes Literacy-Konzept für die geisteswissenschaftlichen Fächer fehlt bislang ebenfalls.

Die Forschungsbefunde zur Veränderbarkeit epistemologischer Überzeugungen und epistemischer Kognition sind bisher nicht konsistent, weshalb Fragen nach der Nachhaltigkeit von Interventionsprogrammen nicht hinreichend beantwortet werden können (vgl. Kienhues et al. 2008; Kienhues 2016; Mayer und Rosman 2016). Wie epistemologische Überzeugungen genau verändert werden können, ist zurzeit noch nicht umfassend erforscht. So fragt Blömeke:

„Führt zunehmendes Wissen im Laufe der Lehrerausbildung eine Veränderung von Überzeugungen mit sich oder unterstützt das Vorhandensein bestimmter Überzeugungen zu Beginn der Ausbildung – vermittelt über unterschiedliche Lernstrategien – den Erwerb höheren Wissens? Genauso gut ist im Übrigen denkbar, dass es sich um einen komplexen Wechselwirkungsprozess handelt“ (Blömeke 2011, S. 408).

Längsschnittstudien können Klarheit bringen und stellen eine Aufgabe für zukünftige Forschungsaktivitäten dar. Grundsätzlich legen Untersuchungen aber nahe, dass eine Veränderung epistemologischer Überzeugungen in der Lehramtsausbildung möglich ist (vgl. Blömeke et al. 2008).

²⁴ Empirisch konnte belegt werden, dass hoch entwickelte epistemologische Überzeugungen einen großen Einfluss auf den Gebrauch und die Anwendung von Lernstrategien sowie auf den Lernoutcome von Studierenden haben. Angesichts dessen betonen Kienhues et al. die Relevanz von Maßnahmen, um epistemologische Überzeugungen vom Level naiv hin zum Level sophistiziert zu transformieren. Die Autoren entwickelten ein kurzfristiges Interventionsprogramm, um das Potenzial einer Veränderung domänenspezifischer epistemologischer Überzeugungen auszuloten. Generell ist die Veränderung domänenspezifischer epistemologischer Überzeugungen möglich: Auf der einen Seite erhielten Studierende Texte mit konfligierenden Inhalten, in denen Argumente gegeneinander ausgelotet wurden; diese Studierenden entwickelten in Bezug auf den domänenspezifischen Textinhalt sophistischere Epistemologien. Auf der anderen Seite erhielt die Kontrollgruppe einen Text, in dem Informationen enthalten waren, die Wissensbestände als absolut und sicher auswiesen. Diese Studierenden bildeten im Anschluss an die Lektüre über die im Text behandelte Thematik eher naive epistemologische Überzeugungen aus. Allerdings fehlen gegenwärtig Langzeitstudien, mittels deren u.a. die Stabilität der Transformationsprozesse gemessen werden kann (vgl. Kienhues et al. (2008); Andre und Windschitl (2003)). Auch wenn diese Untersuchungsergebnisse nicht auf andere Akteursgruppen (z.B. Lehrkräfte) und alle Domänen übertragen werden können, legen die Untersuchungsergebnisse nahe, dass epistemologische Überzeugungen (zumindest kurzfristig) beeinflusst und transformiert werden können.

1.3 Forschungsdesiderate und Erkenntnisinteresse der Untersuchung

Wenn man die bisherigen Forschungsarbeiten zum Themenfeld epistemologische Überzeugungen bzw. epistemologische Überzeugungen als Facette von Lehrerprofessionalität überblickt, kann Folgendes zusammenfassend konstatiert werden: Es liegen vornehmlich Untersuchungen zur epistemologischen Lehrerexpertise von Lehrenden der Naturwissenschaften oder der Mathematik vor. Trotz der zunehmenden fachwissenschaftlich-fachdidaktischen Forschung – beispielsweise im Fach Deutsch (vgl. Bräuer und Winkler 2012) – wurden die epistemologischen Überzeugungen in den geisteswissenschaftlichen Fächern bislang noch kaum berücksichtigt.

Vor diesem Hintergrund besteht theoretischer sowie empirischer Klärungsbedarf zur Konzeptualisierung, Entwicklung, Ausbildung und Transformation epistemologischer Überzeugungen in dieser Fächerdomäne. Auch blieben bisher kollektiv geteilte, fachunabhängige geisteswissenschaftliche Überzeugungssysteme unberücksichtigt. Ein Desiderat besteht zudem hinsichtlich der Frage, welche Wirkungsmächtigkeit die in den geisteswissenschaftlichen Fächern gezeigten Lehrrepistemologien auf die Unterrichtsgestaltung und die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler ausstrahlen und welche Facetten bzw. Dimensionen der Epistemologien für spezifische Lehr- und Lernziele zielführend sind. Darüber hinaus mangelt es an Wirkungsanalysen, in denen die Abhängigkeiten zwischen den epistemologischen Überzeugungen von Lehrkräften und denjenigen von Schülerinnen und Schülern herausgearbeitet werden.

Mit Blick auf den Forschungsstand wurde deutlich, dass häufig die expliziten mit den impliziten epistemologischen Überzeugungen der Befragten nicht kongruent sind. Auch Klopp und Stark weisen darauf hin, dass „zwischen erklärten und gezeigten epistemischen Überzeugungen unterschieden“ (Klopp und Stark 2017, S. 52) werden müsse. Während erklärte epistemische Überzeugungen beispielsweise im Kontext unterschiedlicher Erhebungsverfahren (z.B. Fragebögen, Interviews) den Befragten attestiert werden, werden gezeigte epistemische Überzeugungen konkret in der Handlungspraxis sichtbar gemacht und müssen seitens der Forschenden zunächst herausgearbeitet bzw. rekonstruiert werden (vgl. hierzu auch Leach et al. 2000; Schraw und Sinatra 2004; Limón 2006; Priemer 2006; Hofer 2008; Schraw und Olafson 2008; Olafson und Schraw 2010; Hof 2012, S. 51 ff.; Plöger-Werner 2015, S. 71–73; Hofer 2016, S. 25 ff.; Klopp und Stark 2016; Mason 2016; Harteis et al. 2017; Klopp und Stark 2017). Dies ist auch vor dem Hintergrund der in Kapitel 1 dargelegten erkenntnistheoretischen Spezifika innerhalb der Geisteswissenschaften von Bedeutung: Es könnte sich in empirischer Hinsicht zeigen, dass es Lehrkräften angesichts der Komplexität geisteswissenschaftlicher Epistemologie zwar möglich ist, Aspekte von Geltung oder Objektivität abstrakt zu erläutern, diese Ausführungen aber für die Aufbereitung von Wissensbeständen im jeweiligen geisteswissenschaftlichen Fach nicht handlungsrelevant werden.

In der Zusammenschau der bisherigen Ausführungen soll mit der hier vorliegenden Untersuchung ein Beitrag zur Forschung zu handlungsleitenden epistemologischen Orientierungen von Lehrkräften in geisteswissenschaftlichen Fächern geleistet werden: Welche epistemologischen Überzeugungen haben Lehrkräfte inkorporiert, die ein geisteswissenschaftliches Fach unterrichten? Welche epistemologischen Überzeugungen werden im Unterricht handlungsleitend? Angesichts der bisherigen dünnen Befundlage²⁵ wird diese Untersuchung als explorativer Zugang hypothesen- und theoriegenerierend angelegt und im qualitativ-rekonstruktiven Paradigma (vgl. Bohnsack 2014, 2017b) verortet. Dadurch soll zum einen ein Zugang zur unterrichtlichen

25 Die Professionalität von (angehenden) Lehrkräften in den Geisteswissenschaften wird zunehmend in den Blick der Lehrerbildungsforschung genommen (vgl. z.B. Lüke et al. (2018)).

Handlungspraxis der Lehrkräfte gefunden und der Zusammenhang zwischen Epistemologie und unterrichtlicher Praxis aufgeklärt werden; zum andern kann expliziert werden, wie sich die Lehrkräfte in epistemologischer Hinsicht gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern relationieren und welche epistemologischen Inhalte sie dieser Akteursgruppe vermitteln.

1.4 Aufbau der Arbeit

Die Untersuchung *Kulturtradierung in geisteswissenschaftlichen Fächern – Eine rekonstruktive Studie zu epistemologischen Überzeugungen von Lehrkräften* unterteilt sich in fünf Kapitel. Im ersten Kapitel wurden die erkenntnistheoretischen Spezifika der Geisteswissenschaften aus einer ideengeschichtlichen Perspektive dargestellt. Des Weiteren wurde der Forschungsstand zu epistemologischen Überzeugungen konturiert: Es wurde eine Begriffsbestimmung vorgenommen sowie Konzeptualisierungsvorschläge von epistemologischen Überzeugungen konturiert. Daneben wurde auch in den Erkenntnisstand zu epistemologischen Überzeugungen von Lehrkräften eingeführt. Vor dem Hintergrund der Forschungsdesiderate wurde das Erkenntnisinteresse dieser Untersuchung bestimmt.

Im zweiten Kapitel wird das Untersuchungsdesign skizziert: Zunächst wird die Fragestellung dieser Untersuchung an den Grundannahmen des qualitativ-rekonstruktiven Paradigmas gespiegelt. Sodann werden die methodologischen Grundannahmen sowie die methodische Ausrichtung dieser qualitativ-rekonstruktiven Studie elaboriert. Es wird auch aufgezeigt, wie der Zugang zum Forschungsfeld gestaltet wurde und mittels welcher Samplestrategien eine Sättigung des Samples gewährleistet werden konnte. In diese Ausführungen ist eine Sampleübersicht eingefügt.

Im dritten Kapitel werden Ergebnisse dieser Untersuchung vorgestellt. Zu Beginn werden die einzelnen Gruppen porträtiert. Im Anschluss daran werden die kollektiv geteilten epistemologischen Überzeugungen der ein geisteswissenschaftliches Fach unterrichtenden Lehrkräfte rekonstruiert. Der Schwerpunkt dieser Ausführungen liegt auf der Frage, welche Modi die einzelnen Idealtypen im Umgang mit der Geltung geisteswissenschaftlicher Wissensbestände und Erkenntnisse zeigen.

Während die Ergebnisse dieser Untersuchung im dritten Kapitel auf der Ebene erster Ordnung vorgestellt werden, folgt im vierten Kapitel eine Zusammenfassung der Ergebnisse auf der Ebene zweiter Ordnung. Die Ordnungssystematik der Ergebnisse auf der Ebene zweiter Ordnung erlaubt es, die Rekonstruktionen in Bezug auf bisherige empirische sowie theoretische Forschungserkenntnisse zu diskutieren. Dadurch werden zum einen die bisherigen Forschungsdiskurse weiter angereichert und zum anderen neue empirische sowie theoretische Perspektiven eröffnet. Bei der Ergebnisdiskussion werden zwei Schwerpunkte gesetzt: Zum Ersten wird danach gefragt, welchen Beitrag die epistemologischen Überzeugungen der Lehrkräfte zur Kulturrezeption und -produktion leisten. Zum Zweiten wird eruiert, auf welche Herausforderungen Lehrkräfte mit ihren epistemologischen Überzeugungen angesichts einer kulturell heterogenen Kontextualität reagieren müssen. Diese Überlegungen leisten einen Beitrag zur Theorieentwicklung in Bezug auf epistemologisches Lehren und Lernen in geisteswissenschaftlichen Fächern.

Das fünfte Kapitel rundet diese Untersuchung ab, indem Perspektiven für weitere Forschung, Theoriearbeit und Praxis auf Basis der in dieser Erhebung formulierten Befunde aufgezeigt werden.

2 Methodologische Fundierung und methodischer Zugang

Das Ziel dieser empirischen Untersuchung ist es, die atheoretischen und impliziten Wissensbestände von Lehrkräften im Kontext geisteswissenschaftlicher Epistemologien zu rekonstruieren. Ein empirischer Zugang zur Handlungspraxis der Lehrkräfte, die ein geisteswissenschaftliches Fach unterrichten, wird durch die Verwendung des Gruppendiskussionsverfahrens sowie der Dokumentarischen Methode möglich. Die Entscheidung für dieses methodische Vorgehen fußt auf der Verortung der Studie im qualitativ-rekonstruktiven Paradigma (vgl. Kapitel 2.1) sowie auf methodologischen Grundannahmen, die in Kapitel 2.2 ausgeführt werden. Daran anschließend werden die methodischen Grundlagen der Untersuchung in Kapitel 2.3 erläutert: Es werden sowohl das Gruppendiskussionsverfahren (vgl. Kapitel 2.3.1) als auch die Dokumentarische Methode (vgl. Kapitel 2.3.2) beschrieben. Dabei wird auch begründet, wie das Erkenntnisinteresse dieser Studie durch die Konnexion des Erhebungs- und des Auswertungsverfahrens herausgearbeitet werden kann. Des Weiteren wird skizziert, wie das empirische Material im Rahmen einer komparativen Analyse und einer Typenbildung verdichtet wurde (vgl. Kapitel 2.3.3). Abschließend wird das Sample dieser Studie vorgestellt (vgl. Kapitel 2.4).

2.1 Verortung der Untersuchung im qualitativ-rekonstruktiven Paradigma

Bisher liegen nur wenige Forschungsbefunde zum Wissenschaftsverständnis und zu den epistemologischen Überzeugungen sowie Handlungspraxen von Lehrkräften vor, die ein geisteswissenschaftliches Fach unterrichten (vgl. Kapitel 1). Angesichts dieser defizitären Forschungslage wurde die hier vorliegende empirische Untersuchung im hypothesengenerierenden, qualitativ-rekonstruktiven Paradigma bzw. in einem nicht standardisierten Forschungszugang verortet. Methodologisch und methodisch wird an die (Alltags-)Praxen von Akteurinnen und Akteuren angeschlossen (vgl. Flick et al. 2012, S. 20 ff.).

Die paradigmatische Verortung dieser qualitativ-rekonstruktiven Untersuchung erfordert es, dass der Forschungsprozess grundsätzlich entwicklungs offen und zugleich zirkulär konzipiert ist. Es wird bewusst darauf verzichtet, Vorwissen in seiner Ausdrucksform als Hypothesen zu explizieren. Stattdessen wird eine Offenheit gegenüber den Relevanzsetzungen der befragten Personen angestrebt. Diesen Relevanzsetzungen wird mit der Gruppendiskussion als Datenerhebungsverfahren sowie der Dokumentarischen Methode als Datenauswertungsverfahren begegnet: Auf Basis dieses methodischen Zugangs gelingt es, dass die Befragten über ihre geisteswissenschaftliche Unterrichtspraxis und ihre Erfahrungen im Hinblick auf Epistemologie erzählen. Mit der Verdichtung dieser Erzählungen ist das erkenntnisleitende Ziel verbunden, eine gegenstandsbezogene Theorie bzw. Hypothesen über das geisteswissenschaftliche Wissenschaftsverständnis sowie die epistemologischen Überzeugungen der ein geisteswissenschaftliches Fach unterrichtenden Lehrkräfte zu generieren. Im Folgenden werden zunächst die Standards nicht standardisierter Verfahren (vgl. Bohnsack 2005) ausgeführt; sodann wird deren Relevanz für die hier vorliegende Untersuchung nachgezeichnet.

Qualitativ-rekonstruktive Verfahren ermöglichen ein methodisch kontrolliertes Fremdverstehen auf der Basis systematischer Kontextuierung: Die befragten Lehrkräfte legen ihre Erlebnisse offen und gewähren einen Einblick in ihren beruflichen Alltag, sodass sie ihre Äußerungen jeweils kon-

textualisieren. Dieser Kontext muss bei der Rekonstruktion berücksichtigt werden, wodurch ein methodisch kontrolliertes Fremdverstehen von Lehrerinnen und Lehrern bzw. deren kollektiv geteilten Erfahrungsräumen als selbstreferentiell bzw. autopoietischem System möglich wird. Die Offenheit gegenüber den Relevanzsetzungen und den Kontextuierungen der Erforschten negiert unabdingbar eine Hypothesenbildung *ex ante* (vgl. Bohnsack 2005, S. 69 f.).

Die sozialwissenschaftlichen Konstruktionen sind Konstruktionen zweiten Grades: Der Konnexion des Datenerhebungs- sowie des Datenauswertungsverfahrens beruht auf der methodologischen Grundannahme, dass die befragten Akteurinnen und Akteure kollektive soziale Wirklichkeitskonstruktionen im Rahmen der Erhebungssituation explizit sowie implizit zur Sprache bringen, sodass den Forschenden durch die Rekonstruktion der sozialweltlichen, konstruktivistischen Konstruktionsleistungen der befragten Personen ein Zugang zu deren Wissensbeständen eröffnet wird. Vor diesem Hintergrund sind die wissenschaftlichen (Re-)Konstruktionen, die im Kontext dieser qualitativ-rekonstruktiven Untersuchung durch die Forschende unternommen wurden, Konstruktionen der Konstruktionen von ein geisteswissenschaftliches Fach unterrichtenden Lehrkräften. In Anlehnung an Schütz sind sie damit Konstruktionen zweiten Grades:

„Die gedanklichen Gegenstände, die von Sozialwissenschaftlern gebildet werden, beziehen und gründen sich auf gedankliche Gegenstände, die im Verständnis des im Alltag unter seinen Mitmenschen lebenden Menschen gebildet werden. Die Konstruktionen, die der Sozialwissenschaftler benutzt, sind daher sozusagen Konstruktionen zweiten Grades: es sind Konstruktionen jener Konstruktionen, die im Sozialfeld von den Handelnden gebildet werden“ (Schütz 1971, S. 6 f.).

Daneben wird auch an die Alltagserfahrungen bzw. an den Common Sense der Erforschten mit den empirisch gewonnenen Erfahrungen der Forschenden (z.B. die Konstruktionen sowie die Typenbildung) angeschlossen; somit stellen letztere „Erfahrungen von Erfahrungen“ (Bohnsack 2005, S. 66) dar.

Die Standards des Forschungsprozesses sind Standards zweiten Grades: Zudem wird davon ausgegangen, dass die Wissensbestände der befragten Lehrkräfte im Kontext konjunktiv geteilter Erfahrungsräume erworben werden und diese zugleich auch strukturieren. Ein Zugang zu ebendiesen Erfahrungsräumen wird aus methodischer Sicht mithilfe der Analyse der Diskursorganisation (vgl. Przyborski 2004; Bohnsack 2014) eines jeden spezifischen Falles möglich, weil seitens der Befragten „natürliche[...] Standards der Kommunikation und Darstellung im Alltag praktiziert werden [...] und [d]iese [...] als formale Strukturen den Darstellungen und der kommunikativen Verständigung der Erforschten zugrunde[liegen]“ (Bohnsack 2005, S. 67). Bohnsack fasst zusammen: „Wir haben es bei der Standardisierung auf der Basis der natürlichen Standards also mit einer ‚Standardisierung zweiten Grades‘, einer ‚reflexiven Standardisierung‘ zu tun“ (Bohnsack 2005, S. 67).

Beobachtungen zweiter Ordnung – subjektiver Sinn versus Struktur der Praxis: Ein weiteres konstitutives Merkmal rekonstruktiver Sozialforschung ist der Wechsel der AnalyseEinstellung, denn „die sozialwissenschaftliche Beobachterhaltung [kann] sich nicht auf die deskriptive Rekonstruktion von Common Sense-Theorien [sic] beschränken“ (Bohnsack 2013a, S. 178). Diese AnalyseEinstellung wird als „Beobachtung zweiter Ordnung“ (Luhmann 2005, S. 86) charakterisiert.²⁶ Sie ist insofern von den Common-Sense-Theorie der befragten Personen zu lösen, als

²⁶ Bohnsack verweist darauf, dass die „Beobachtung zweiter Ordnung“ (Luhmann (2005, S. 86)) Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede gegenüber den „Konstruktionen zweiten Grades“ (vgl. Schütz (1971)) aufweist. So bleibt bei Schütz „die Frage nach dem Wie als Frage nach den Prinzipien der Herstellung und Konstruktion auf die (Re-) Konstruktion von Theorien und deren Architektur beschränkt [...]“. Rekonstruiert werden die Konstruktions- und Herstellungsprinzipien von Common Sense-Theorien [sic], d.h. von Theorie-Konstruktionen, die sich nach Art der Unterstellung von subjektiven Intentionen und Motiven vollziehen“ (Bohnsack (2005, S. 72)).

dass mit ihr nicht mehr der subjektiv gemeinte Sinn, sondern die Struktur der Handlungspraxis der Erforschten fokussiert wird: Nunmehr wird nicht danach gefragt, was Geisteswissenschaft oder geisteswissenschaftliche unterrichtspraktische Elemente von Lehrkräften sind. Stattdessen wird das leitende Erkenntnisinteresse darauf gerichtet, wie die Lehrkräfte eine geisteswissenschaftliche Handlungs- und Unterrichtspraxis im Kontext ihrer Epistemologie sozial herstellen. Aus wissenssoziologischer Sicht werden damit nicht die expliziten, kommunikativen, sondern die impliziten, konjunktiven Wissensbestände der befragten Lehrkräfte in den Blick genommen. Forschende verfügen dabei nicht „über einen privilegierten Zugang zur Realität“ (Bohnsack 2005, S. 74): Hinsichtlich des Rationalismus verfügen die Forschenden nicht über mehr oder besseres Wissen als die erforschten Personen; stattdessen ist letzteren selbst reflexiv nicht zugänglich oder explizit, über welche Wissensbestände sie eigentlich verfügen (vgl. Bohnsack 2005, S. 74; Bohnsack et al. 2013; Bohnsack 2014).

Obligatorische Fundierung der qualitativen Sozialforschung in Grundlagentheorien: So postuliert auch Bohnsack eine „Fundierung der qualitativen Sozialforschung in Grundlagentheorien“ (Bohnsack 2005, S. 71). Denn einerseits ist dies eine „unabdingbare Voraussetzung für die Realisierung des Anspruchs der Hypothesen- und Theoriegenerierung“ (Bohnsack 2005, S. 71) und bietet zugleich eine „Chance zur Überwindung der Kluft ‚empirieloser Theorie‘ und ‚theorielooser Empirie‘“ (Bohnsack 2005, S. 71). Gerade weil Forschende eine Komplexitätsreduktion des Untersuchungsgegenstandes vornehmen und letzteren damit auch konstruieren, sind sie explizit dazu angehalten, sich selbst sowie die Erkenntnisgenerierung sowie -kommunikation zu reflektieren (vgl. Prengel et al. 2013, S. 22 f.). Vor diesem Hintergrund werden in den folgenden Kapiteln die methodologischen Grundannahmen sowie das methodische Vorgehen dieser Untersuchung erläutert und zum Gegenstand expliziter (Selbst-)Reflexivität erhoben. Dadurch werden eine intersubjektive Überprüfung sowie ein Nachvollzug der systemisch empirisch gewonnenen und ausgewerteten Daten geleistet und der Horizont sowie die Reichweite der in dieser Studie gewonnenen Ergebnisse aufgezeigt; darüber hinaus wird die Kompatibilität des Erkenntnisinteresses bzw. der Fragestellung mit dem Untersuchungsgegenstand und mit der methodischen sowie methodologischen bzw. mit der wissenschafts- sowie erkenntnistheoretischen Verortung transparent gemacht.

In Kapitel 2.3.1 wird ausgeführt, wie mithilfe des Gruppendiskussionsverfahrens eine Datenbasis generiert wurde. Anschließend wird in Kapitel 2.3.2 dargestellt, wie die Daten unter Verwendung der Dokumentarischen Methode ausgewertet wurden, wodurch ein empirischer Zugang zu den epistemologischen Überzeugungen der Erforschten ermöglicht wurde. Eine methodologische Kontextuierung der Konnexion von Datenerhebungsverfahren und Datenauswertungsverfahren ergänzt die Ausarbeitungen (vgl. Kapitel 2.2). Zwar sind die Erhebungs- und Auswertungsphasen in den folgenden Unterkapiteln linear dargestellt und werden an einzelnen Textstellen arrondiert, um den Forschungsprozess dieser Untersuchung aufzeigen und reflektieren zu können, gleichwohl sind diese linear aufgebauten Erläuterungen aber lediglich einer besseren Lesbarkeit und Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses geschuldet. Vor dem Hintergrund der Offenheit der Forschenden gegenüber den Erzählungen sowie den Relevanzsetzungen der befragten Lehrkräfte haben sich die Datenerhebung und die Datenauswertung zirkulär zum Zweck der theoretischen Sättigung der Forschungsfrage gegenseitig ergänzt: Die Erhebungsphasen sowie die Auswertungsphasen wechselten einander so lange zirkulär ab, bis das Vorverständnis der Forschenden im Rahmen eines hermeneutischen Zirkels durch empirisch gewonnene Erkenntnisse amplifiziert und letztere theoretisch gesättigt wurden (vgl. hierzu insgesamt Bohnsack 2005; Meinefeld 2012; Bennewitz 2013; Bohnsack 2014).

2.2 Methodologische Anbindung

In dieser Studie wurden die Daten mithilfe des Gruppendiskussionsverfahrens erhoben sowie anhand der Dokumentarischen Methode ausgewertet. Diese methodische Entscheidung basiert auf den von Mannheim begründeten methodologischen Ausführungen, denen eine wissenssoziologische Erkenntnislogik zugrunde liegt, sowie auf der von Bohnsack ausgearbeiteten praxeologischen Wissenssoziologie (vgl. hierzu insgesamt Mannheim 1964, 1980; Bohnsack 2011c, 2014; Bohnsack 2017b). Im Folgenden werden die methodologischen Grundannahmen dieser Studie dargestellt.

*Wissenssoziologische Leitdifferenz*²⁷ – *kommunikatives und konjunktives Wissen*: Mannheim kontrahiert zwei Sinnebenen, die vor dem Hintergrund einer wissenssoziologischen Sicht voneinander unterschieden werden können: den Objektsinn sowie den Dokumentsinn.²⁸ Der Objektsinn wird von Mannheim auch als kommunikativ generalisierender, wörtlicher oder immanenter Sinngehalt bezeichnet. Auf dieser Sinnenebene äußern sich die Befragten hinsichtlich ihrer Handlungspraxis oder ihres eigenen Selbstbildes begrifflich-theoretisch und teilen Wissensbestände mit, die beispielsweise an Normen ausgerichtet sind. Diese Wissensbestände, die im Kontext der Dokumentarischen Methode auch als Orientierungsschemata bezeichnet werden und an die Alltagstheorien bzw. Common-Sense-Theorien anschließen,²⁹ orientieren das Akteurshandeln in semantischer Hinsicht. Der immanente Sinngehalt bzw. der Objektsinn konstituiert sich über „ein Modell zweckrationalen Handelns“ (Bohnsack 2014, S. 62). Kommunikative Wissensbestände beziehen sich auf rational nachvollziehbare Handlungsentwürfe und basieren auf um-zu-Motiven im Sinne von Schütz (vgl. Schütz 2004, S. 195 ff.), die im gesellschaftlich institutionalisierten Kontext sprachlich expliziert werden. Dabei orientieren die Akteurinnen und Akteure ihre Handlungsentwürfe „an Künftigem als Motiv des Handelns“ (Schütz 2004, S. 197).^{30, 31} In der Regel explizieren die Befragten auch die kommunikativ generalisierenden

27 Basierend auf der Annahme, dass Überzeugungen als eine Form von Wissen ausgewiesen werden können (vgl. hierzu Kapitel 1.2), wurden in der vorliegenden Studie die epistemologischen Überzeugungen von Lehrkräften auf Basis der praxeologischen Wissenssoziologie bzw. auf Basis der methodologischen Leitdifferenz zwischen kommunikativ generalisierendem und konjunktiven Wissen rekonstruiert (vgl. Bohnsack (2014, 2017b)).

28 Mannheim führt noch eine dritte Sinnenebene ein: den intendierten Ausdruckssinn. Nach Mannheim „ist uns beim Ausdruckssinn stets die Aufgabe gestellt, ihn als solchen und in derselben Weise zu erfassen, wie er von dem ihn ausdrückenden Subjekt *gemeint*, im bewußtseinsmäßigen Daraufgerichtetsein intendiert war“ (Mannheim (1964, S. 107, Hervorhebung im Original)). Der intendierte Ausdruckssinn zeichnet sich sowohl durch die kommunikativen Absichten der Befragten aus, wodurch er sich vom Dokumentsinn unterscheidet, als auch durch eine nicht wörtliche oder explizite gestalterische und metaphorische Kommunikation der Befragten, wodurch der intendierte Ausdruckssinn wiederum vom immanenten Sinngehalt differenziert werden kann (vgl. Bohnsack (2014, S. 68)). Allerdings ist der intendierte Ausdruckssinn nicht Gegenstand der dokumentarischen Interpretation. Denn mit letzterer kann empirisch nicht herausgearbeitet werden, ob die Aussagen der Befragten mit ihren eigentlichen Intentionen kongruent sind. Vor diesem Hintergrund heben Loos und Schäffer auch hervor: Die „Enthaltsamkeit gegenüber der Interpretation auf der Ebene des Ausdruckssinnes ist [...] eine der schwierigsten Anforderungen des Gruppendiskussionsverfahrens [...], da eine nichtintentionale Interpretation in eklatanter Weise unserer Verfahrensweise in der Alltagskommunikation widerspricht, die ja in erster Linie auf die Abgleichung von Handlungszielen und damit auf Vermutung von Motiven und Intentionen ausgerichtet ist“ (Loos und Schäffer (2001, S. 62)).

29 Vgl. bzgl. der Unterschiede zwischen den Ansätzen, die einem interpretativen Paradigma folgen, und den Ansätzen, die einer praxeologischen Wissenssoziologie verhaftet sind, Bohnsack (2013a); Bohnsack et al. (2010, S. 10 ff.); Bohnsack (2009, S. 322 f.).

30 Bzgl. der Grenzen und kritischen Eigenschaften des Modells kommunikativer Verständigung vgl. Bohnsack (2012b, S. 123 f.); Bohnsack et al. (2010, S. 10–13).

31 Bohnsack unterscheidet in diesem Zusammenhang Orientierungs- von Erklärungstheorien: Orientierungstheorien folgen der Logik von um-zu-Motiven, während die Erklärungstheorien der Logik von weil-Motiven folgen (vgl. Bohnsack (2017b, S. 84 ff.)).

Wissensbestände, die ihnen reflexiv zugänglich sind. Vor diesem Hintergrund kann mithilfe der dokumentarischen bzw. der formulierenden Interpretation der Äußerungen von Befragten wiedergegeben werden, *was* letztere sagen bzw. tun.

Vom Objektsinn bzw. immanenten Sinngehalt ist der Dokumentsinn zu unterscheiden, der auch als dokumentarischer Sinngehalt benannt wird. Auf dieser Ebene kommunizieren die Befragten konjunktives Wissen, das im Sinne der Dokumentarischen Methode als Orientierungsrahmen³² bezeichnet wird. Träger dieser Wissensbestände können deren Inhalte in der Regel nur schwer bzw. nicht explizieren, da die Wissensträger nur implizit über das konjunktive Wissen verfügen. Allerdings beeinflussen diese Wissensbestände das Handeln, Denken, Selbst- und Weltbild sowie die milieuspezifischen Praktiken von Akteurinnen und Akteuren. Konjunktives Wissen ist damit handlungsleitend, atheoretisch und habitualisiert, aber zugleich auch erfahrungsbasiert. Denn es wird in konjunktiven und kollektiv geteilten Erfahrungsräumen (z.B. bildungs-, generations-, organisations- oder geschlechtsspezifischen Milieus) – also in der Handlungspraxis und auf der Grundlage von Sozialisationsprozessen und „Gemeinsamkeiten der Erlebnisschichtung“ (Bohnsack 2012b, S. 127) – internalisiert und inkorporiert.³³ Während von inkorporiertem Wissen eher im Zusammenhang von „Wissen um Praktiken oder innerhalb von Praktiken“ (Bohnsack 2017b, S. 143) gesprochen wird, steht hingegen habitualisiertes Wissen eher in Verbindung „mit verbalen Praktiken“ (Bohnsack 2017b, S. 143). Sowohl habitualisiertes wie auch inkorporiertes Wissen werden unter performativer Performanz subsumiert. Dabei ist die „kollektive Erlebnisschichtung [...]“ zugleich das Produkt einer gemeinsamen Praxis wie auch deren Voraussetzung“ (Bohnsack 2013c, S. 247). Auf der Ebene des Dokumentsinns zielen Forschende darauf ab, den „*modus operandi*“ (Bourdieu 1976, S. 164, Hervorhebung im Original) der Handlungspraxis, worin sich die konjunktiven Wissensbestände zeigen, nachzuspüren.

32 Der Begriff Orientierungsrahmen und der Begriff Habitus werden weitgehend synonym verwendet, auch wenn beide Begriffe in semantischer Hinsicht nicht (vollständig) identisch sind. Denn es muss zwischen dem Orientierungsrahmen im engeren sowie im weiteren Sinne unterschieden werden: Der Orientierungsrahmen im engeren Sinne sowie Habitusformen, welche auch als „Systeme dauerhafter *Dispositionen*“ (Bourdieu (1976, S. 165), Hervorhebung im Original) bezeichnet werden, markieren den Modus Operandi der Handlungspraxis. Sie umfassen die performative Logik bzw. die konjunktiven Wissensbestände von Akteur(sgrupp)en. Vom Orientierungsrahmen im engeren Sinne sowie dem Habitusbegriff wird der Begriff Orientierungsschemata abgegrenzt. Dieser konturiert die kommunikativen Wissensbestände von Akteur(sgrupp)en bzw. deren propositionale Logik. Der Orientierungsrahmen im weiteren Sinne inkludiert Orientierungsschemata sowie Orientierungsrahmen im engeren Sinne und markiert damit auch den konjunktiven Erfahrungsraum. Denn im Verständnis der praxeologischen Wissenssoziologie erhalten Orientierungsschemata ihre „eigentliche Bedeutung erst durch die *Rahmung*, d.h. die Integration und ‚Brechung‘ in und durch die fundamentale existentielle Dimension der Handlungspraxis [...], wie sie sich im modus operandi des *Habitus* oder eben *Orientierungsrahmens* vollzieht“ (Bohnsack (2013a, S. 181), Hervorhebung im Original). Des Weiteren ist der Begriff Orientierungsrahmen eher im Kontext des atheoretischen Wissens zu verwenden, während der Begriff Habitus eher dann zu gebrauchen ist, wenn die Inkorporation atheoretischen Wissens thematisiert werden soll (vgl. Bohnsack (2012b, 2013a, S. 181 ff.)). Bohnsack präzisiert: „Der Begriff des Orientierungsrahmens erweitert [...] den Habitusbegriff um den [...] Aspekt, dass und wie der Habitus sich in der Auseinandersetzung mit den Orientierungsschemata, also u.a. den normativen Anforderungen und denjenigen der Fremd- und Selbstidentifizierung, immer wieder reproduziert und konturiert“ (Bohnsack (2012b, S. 126)). Vor diesem Hintergrund kann pointiert festgehalten werden, dass der konjunktive Erfahrungsraum als „das Erfahrungswissen, welches diese komplexe Relation von habitualisierter Praxis und normativen (und identitätsbezogenen) Erwartungshorizonten umfasst“ (Bohnsack (2017a, S. 240)), charakterisiert werden kann. Eben dieses Erfahrungswissen – also die Orientierungsrahmen im weiteren Sinne – orientieren das Handeln im konjunktiven Erfahrungsraum (vgl. Bohnsack (2017a)).

33 Akteurinnen und Akteure partizipieren an unterschiedlichen konjunktiven Erfahrungsräumen, weshalb letztere einander überlagern können. Bohnsack spricht in diesem Zusammenhang von einer Mehrdimensionalität des Habitus (vgl. Bohnsack (2014)).

Diese konjunktiven Wissensbestände werden beispielsweise im Rahmen von Gruppendiskussionen aktualisiert, wodurch Forschende einen empirischen Zugang zu den Erlebniszusammenhängen der Beforschten erhalten. Über einen rekonstruktiven Erkenntniszugang im Rahmen der Dokumentarischen Methode kann dargelegt werden, *wie* die Handlungspraxis seitens der Befragten hergestellt wird (vgl. Mannheim 1964, 1980; Bohnsack 2014) (vgl. hierzu ausführlich auch Kapitel 2.3.2).

Wie oben dargelegt, wird mithilfe der Dokumentarischen Methode ein Zugang sowohl zum Objektsinn als auch zum Dokumentsinn möglich. Mit den die Dokumentarische Methode konstituierenden Analyseschritten – der formulierenden und der reflektierenden Interpretation – können die Wissensbestände, die auf eben diesen beiden Sinnebenen angesiedelt sind, herausgearbeitet werden. Allerdings sind kommunikativ generalisierende und konjunktive Wissensbestände im Rahmen von Alltagspraktiken miteinander verwoben. Bohnsack et al. sprechen in diesem Zusammenhang von der

„*Doppelstruktur alltäglicher Erfahrungs- und Begriffsbildung* [„wobei] Bezeichnungen und Äußerungen [...] einerseits eine öffentliche oder gesellschaftliche und andererseits eine nicht-öffentliche oder milieuspezifische Bedeutung“ (Bohnsack et al. 2010, S. 12, Hervorhebung im Original)

haben. Kurzum: Kommunikativ generalisierende sowie konjunktive Wissensbestände verschmelzen miteinander, weil Akteurinnen und Akteure handeln und sich auch über dieses Handeln verständigen können. Im Sinne der Indexikalität erfahren die Begriffe aber unterschiedliche Bedeutungen, je nachdem, in welchem milieuspezifischen Kontext sie verwendet werden (vgl. hierzu auch Kapitel 2.1). Bohnsack führt das Beispiel Familie an, um die Konnexion der beiden Wissensbestände bzw. der unterschiedlichen Bedeutungsdimensionen zu illustrieren:

„Wenn ich bspw. von meiner ‚Familie‘ spreche, so verweist dieser Begriff [...] in seiner *kommunikativen* Bedeutung [...] auf institutionalisierte Rollenerwartungen und die damit verbundenen *Orientierungsschemata*. Zugleich verweist der Begriff Familie auf den konjunktiven Erfahrungsraum derjenigen, die Gemeinsamkeiten einer konkreten familialen Praxis und somit einen *Orientierungsrahmen* miteinander teilen“ (Bohnsack 2012b, S. 122 f., Hervorhebung im Original).

Vor diesem Hintergrund ist Ziel dieser Untersuchung, dass sich die Forschende, die dem konjunktiven Erfahrungsraum milieufremd ist, den indexikalen Gehalt der Äußerungen³⁴ der Lehrkräfte erschließt. Dabei wird der Geltungscharakter der Äußerungen der befragten Lehrkräfte eingeklammert. In dieser Studie wird also nicht ausgelotet, ob die Vorstellungen, Handlungspraxen sowie Ausführungen der Lehrkräfte wahr oder normativ korrekt sind. In Anlehnung an die methodologischen Ausführungen wird der Fokus ausschließlich darauf gelegt, wie die Lehrkräfte ihre geisteswissenschaftliche Handlungspraxis bzw. Wirklichkeit herstellen (vgl. Bohnsack 2014, S. 58 ff.). So wird bei der Interpretation einer Passage, in der Lehrkräfte das Vorgehen bei der Erschließung literarischer Texte elaborieren, seitens der Forschenden nicht herausgearbeitet, ob die interpretatorischen Handlungspraktiken der Lehrkräfte beispielsweise vor dem Hintergrund einer wissenschaftstheoretischen Perspektive angemessen oder korrekt sind. Stattdessen

34 Mannheim merkt zur Bedeutung von Begriffen in konjunktiven Erfahrungsräumen an: „Das Leben und insbesondere das Leben im konjunktiven Erfahrungsraum schafft aber die Begriffe nicht zum Zwecke theoretischer Kontemplation, um bei ihnen auszuruhen, sondern *um in ihnen und mit ihnen weiterzuleben*. [...] Um dies anders auszudrücken: die Begriffe im konjunktiven Erfahrungsraum sind nicht nur in ihrem Entstehen funktional bedingt, indem sie das in Existenz in sich aufgenommene herausstellen, um die zustande gekommenen Gehalte auf eine überlebendige Ebene der Theorie zu bannen, sondern die Begriffe werden auch *nachher* in das Leben zurückgenommen – sie haben als solche Funktion für das Weiterleben –, was nicht nur Hinnahme, sondern auch eine Veränderung der Wirklichkeit bedeutet“ (Mannheim (1980, S. 220 f., Hervorhebung im Original)).

wird eruiert, wie sich die Lehrkräfte über Interpretationsverfahren austauschen. Es wird rekonstruiert, wie Wissen bzw. Erkenntnis im Kontext unterrichtlichen Handelns hervorgebracht wird und welche Handlungspraktiken im Umgang mit Wissen bzw. Erkenntnis habitualisiert sind und seitens der Lehrkräfte immer wieder reproduziert werden. Das Augenmerk bei der Interpretation wird somit auf das „Erfassen des Homologen an den verschiedensten Sinnzusammenhängen“ (Mannheim 1964, S. 121), also auf die empirische Rekonstruktion der homologen Muster gerichtet, die die Lehrkräfte pflegen, wenn sie (literarische) Texte erschließen.

Das erkenntnislogische Potenzial der Dokumentarischen Methode zeichnet sich durch die Überwindung der Aporie von Subjektivismus und Objektivismus aus. Denn mit der Dokumentarischen Methode gelingt es,

„zwischen einem theoretisch-methodischen Zugang, der den subjektiv gemeinten Sinn lediglich nachzeichnet, ihn allenfalls systematisiert und damit weitgehend innerhalb der Selbstverständlichkeiten des Common Sense verbleibt, auf der *einen* Seite und dem objektivistischen Anspruch auf einen privilegierten Zugang zur Realität auf der *anderen* Seite“ (Bohnsack et al. 2013, S. 11 f.)

zu vermitteln. In Anlehnung an die wissenssoziologischen Ausführungen Mannheims besitzen die Forschenden damit auch nicht mehr oder besseres Wissen als die Befragten. Stattdessen sind Wissensbestände, über die die Erforschten verfügen, diesen nicht unbedingt reflexiv zugänglich: Das Wissen der Befragten ist ein implizites. Die Forschenden arbeiten aus der Beobachterperspektive ersten Grades heraus, *was* die Befragten äußern; aus der Beobachterperspektive zweiten Grades wird dargestellt, *wie* sich die Befragten äußern (vgl. Bohnsack et al. 2013). Im Rekurs auf die methodologische Leitdifferenz der Dokumentarischen Methode gilt es, „das Wissen der [Akteurinnen und] Akteure als empirische Basis [nicht] zu verlassen“ (Schäffer 2012a, S. 197).

Erkenntnislogische Leitdifferenz sowie Modi der Sozialität und der Verständigung – Interpretieren und Verstehen: Mit der wissenssoziologischen Leitdifferenz zwischen kommunikativ generalisierendem und konjunktivem Wissen ist auch eine erkenntnislogische Leitdifferenz verbunden: „die auf unmittelbarem Verstehen basierende ‚konjunktive‘ Erfahrung und die in wechselseitiger Interpretation sich vollziehende ‚kommunikative‘ Beziehung“ (Bohnsack 2014, S. 61; vgl. hierzu auch Bohnsack 2010b, S. 109 f.). Vor diesem Hintergrund wohnen dem Verstehen und dem Interpretieren als zwei unterschiedlichen Modi der Sozialität auch verschiedene Verständigungsformen inne. Einzelne Akteurinnen und Akteure, die am konjunktiven Erfahrungsraum teilhaben und damit gemeinsame strukturidentische Erfahrungen (vgl. Mannheim 1980) sammeln sowie eine strukturidentische Erlebnisschichtung (vgl. insbesondere Mannheim 1964, S. 529 ff.) besitzen, verstehen einander unmittelbar. Zudem ist das Wissen der Akteurinnen und Akteure, die am gleichen Erfahrungsraum teilhaben, seinsverbunden (vgl. hierzu auch Mannheim 2015). Das Verstehen erwächst über eine Teilhabe an der konjunktiven Handlungspraxis und über den Erwerb der atheoretischen Wissensbestände. Die Akteurinnen und Akteure verfügen nicht bloß über die auf dem Dokumentsinn basierenden atheoretischen Wissensbestände, die einen gemeinsam geteilten Erfahrungsraum konstituieren, sondern weisen auch Gemeinsamkeiten eines eben solchen konjunktiven Erfahrungsraumes auf. Denn

„[d]as Individuum lebt nicht nur allein für sich: Was aus seinem Erlebniszusammenhang als herausstellbares Gebilde auftaucht, besitzt nicht nur hinsichtlich seines Erlebnisstroms einen Funktionalitätsbezug. Einen großen Teil seines Erlebnisbestandes hat es gemeinsam mit anderen Individuen“ (Mannheim 1980, S. 77).

Allerdings ist entscheidend, „daß wirklich *gemeinsame* Erlebnisstrecken vorhanden sind, als deren Funktion man gewisse Gehalte erfaßt, die man bereits bei ihrem Vollzug nicht sich, sondern gerade diesem gemeinschaftlichen Erlebniszusammenhang zurechnet“ (Mannheim 1980,

S. 79, Hervorhebung im Original). Diejenigen, die einander verstehen, verfügen über primordiale Sozialität (vgl. Bohnsack 2013a, S. 183 f.).

Während also all diejenigen Akteurinnen und Akteure, die an einem gemeinsamen Erfahrungsraum teilhaben, sich unmittelbar verstehen, müssen demgegenüber Akteurinnen und Akteure, die an keinem gemeinsamen konjunktiven Erfahrungsraum partizipieren, einander interpretieren (vgl. Bohnsack 2014, S. 60 ff.). Die Interpretation wiederum basiert auf kommunikativ generalisierenden Wissensbeständen und ist „die stets auf [...] Erfahrungen beruhende, aber sie niemals erschöpfende theoretisch-reflexive Explikation des Verstandenen[, die] [...] niemals adäquat, sondern wesensmäßig stets perspektivisch ausfällt“ (Mannheim 1980, S. 272). Bohnsack fasst zusammen: Die Interpretation als

„sekundäre Sozialität stellt eine adäquate Rekonstruktion der *kommunikativen* Verständigung im Kontext des institutionalisierten und rollenförmigen Handelns dar – im Unterschied zur *konjunktiven* Verständigung, dem wechselseitigen *Verstehen*“ (Bohnsack 2013a, S. 184, Hervorhebung im Original).

Der kommunikative Modus innerhalb der sekundären Sozialität ist intersubjektiv, während der konjunktive Modus innerhalb der primordialen Sozialität ein transsubjektiver ist. In Bezug auf diese Studie verfügen alle befragten Lehrkräfte über einen kollektiv geteilten Erlebniszusammenhang: So unterrichten die Lehrkräfte, die an dieser Studie teilgenommen haben, an einer Bildungsinstitution ein geisteswissenschaftliches Fach (z.B. Deutsch, Geschichte, Ethik usw.). Mithilfe der Dokumentarischen Methode sowie der in ihr enthaltenen unterschiedlichen Analyseschritte (vgl. hierzu Kapitel 2.3.2)³⁵ wird ein empirischer Zugang sowohl zum kommunikativen als auch zum konjunktiven Wissen geschaffen. Denn im Rahmen der Gruppendiskussionen aktualisieren die Teilnehmenden ihre Erfahrungen und gewähren dadurch einen Einblick in ihre Handlungspraxen. So elaborieren die Lehrkräfte, die im Rahmen dieser Studie befragt wurden, beispielsweise ihre Erfahrungen, die sie im Rahmen unterrichtlichen Handelns in geisteswissenschaftlichen Fächern gesammelt haben. Pointiert im Rekurs auf das Erkenntnisinteresse dieser Studie formuliert, lässt sich demnach festhalten: Auf der Ebene des Objektsinns bzw. des kommunikativ generalisierenden Wissens kann aufgezeigt werden, *was* die Lehrkräfte über Geisteswissenschaft explizieren. Das können beispielsweise Merkmale des geisteswissenschaftlichen Wissenschaftszweiges oder konstitutive Elemente eines geisteswissenschaftlichen Unterrichtsfaches sein. Auf der Ebene des Dokumentsinns bzw. des konjunktiven Wissens wird dargelegt, *wie* die Lehrkräfte Geisteswissenschaft in ihre Handlungspraxis verwoben haben. Auf den Dokumentsinn bzw. den dokumentarischen Sinngehalt und das konjunktive Wissen der Lehrkräfte zielt diese Studie ab: Es wird herausgearbeitet, *wie* die Handlungspraxis in Bezug auf Epistemologie im Unterricht eines geisteswissenschaftlichen Faches von Seiten der Lehrkräfte hergestellt wird und welche Orientierungsrahmen diese geisteswissenschaftlich epistemologische Unterrichtspraxis leiten. Darüber hinaus werden die kollektiven atheoretischen Wissensbestände bzw. die Orientierungsmuster von Lehrkräften, die ein geisteswissenschaftliches Fach unterrichten, eruiert. Damit wird kommunikativ generalisierendes Wissen, das auf der Ebene des Objektsinns angesiedelt ist, im Rahmen der dokumentarischen Interpretation des empirischen Materials dieser Studie herausgearbeitet, gleichwohl es nicht explizit Gegenstand dieser empirischen Untersuchung ist. Seitens der Forschenden wird stattdessen das handlungsleitende Wissen, das den Befragten nicht unbedingt reflexiv zugänglich ist, „(abduktiv) zur Explikation“ (Bohnsack et al. 2013, S. 12) gebracht.

35 Mithilfe der formulierenden Interpretation wird dargelegt, welches kommunikativ generalisierende sowie theoretische Wissen die Befragten explizieren. Mittels reflektierender Interpretation wird die Rekonstruktion der konjunktiven, impliziten, atheoretischen Wissensbestände der Befragten möglich (vgl. hierzu auch Kapitel 2.3.2).

Mannheim schreibt hierzu:

„Ist in uns also [...] eine relativ unversehrte Schicht des konjunktiven Erkennens vorhanden, und kommt hierzu schon ganz früh eine kommunikative Schicht, so entsteht dadurch als Ergebnis faktisch eine Doppelheit der Verhaltensweisen in jedem einzelnen, sowohl gegenüber Begriffen als auch Realitäten. [...] [A]lle geistigen Realitäten des Lebens sind in dieser doppelten Weise erfahrbar geworden, und dadurch gibt es auch in jedem Einzelbewußtsein eine solche Verquicktheit zweier Verhaltens- und Erfahrungsweisen den Dingen gegenüber“ (Mannheim 1980, S. 296).

Einige Lehrkräfte rahmen Elemente, die sie unter Geisteswissenschaft subsumieren, zwar normativ und fordern deren Umsetzung in einem geisteswissenschaftlich ausgerichteten Unterricht auch ein. Gleichwohl zeigt sich auf der Ebene des Dokumentsinns, dass die (eigens) gesetzte epistemologische Norm aus unterschiedlichen Gründen nicht eingehalten wird und sich dadurch eine Diskrepanz bzw. ein Spannungsverhältnis zwischen den Orientierungsschemata und den Orientierungsrahmen herauskristallisiert. Dieses Spannungsverhältnis wird seitens der Lehrkräfte bewältigt, indem Diskrepanzen zwischen kommunikativen Wissensbeständen in ihrer propositionalen Logik und konjunktiven Wissensbeständen in ihrer performativen Logik in einen übergreifenden konjunktiven Erfahrungsraum überführt und eingebettet sowie letztlich auch habitualisiert werden (vgl. hierzu auch Bohnsack 2017b) (vgl. hierzu auch Kapitel 2.3.2).

2.3 Methodische Operationalisierung

Während diese Untersuchung in den vorausgegangenen Kapiteln 2.1 und 2.2 im qualitativ-rekonstruktiven Paradigma verortet und daran methodologisch angebunden wurde, wird das methodische Vorgehen der Studie im folgenden Kapitel 2.3 operationalisiert: In Kapitel 2.3.1 werden die Grundzüge des Gruppendiskussionsverfahrens in seiner Funktion als Datenerhebungsinstrument vorgestellt. Im darauffolgenden Kapitel 2.3.2 werden die einzelnen Analyseschritte des Datenauswertungsverfahrens – der Dokumentarischen Methode – skizziert. Schließlich wird in Kapitel 2.3.3 ausgeführt, wie die Daten verdichtet und in eine Typologie überführt wurden.

2.3.1 Datenerhebung: Gruppendiskussionsverfahren

Gruppenerhebungsverfahren wurden im Laufe ihrer historischen Entwicklung im Rekurs auf verschiedene metatheoretische Rahmungen fundiert, wodurch Ziele und Ausrichtungen der Erhebungsverfahren bestimmt wurden. Diese Modelle sind im Einzelnen: Modell des Individuums in öffentlicher Auseinandersetzung (1950er-Jahre), Modell der informellen Gruppenmeinung (zu Beginn der 1960er-Jahre), Modell des interpretativen Aushandelns von Bedeutungen (Ende der 1960er-Jahre) und das Modell kollektiver Orientierungsmuster auf Basis der praxeologischen Wissenssoziologie (seit Mitte der 1980er-Jahre) (vgl. zur Geschichte des Gruppendiskussionsverfahrens und anderer Gruppenerhebungsverfahren Bohnsack 2013b, S. 205 ff.; Bohnsack und Schäffer 2001, S. 324 ff.; Loos und Schäffer 2001, S. 15 ff.; Schröck 2009, S. 37 ff.; Bohnsack et al. 2010, S. 7 ff.; Schäffer 2011; Bohnsack 2012a, S. 369 ff.; Schäffer 2012b).

In dieser Untersuchung sind Gruppendiskussionen auf das Modell kollektiver Orientierungsmuster bezogen. Mit dem Gruppendiskussionsverfahren als einer Methode der rekonstruktiven Sozialforschung wird auf die methodologischen bzw. metatheoretischen Ausführungen Mannheims rekurriert, der mit dem konjunktiven Erfahrungsraum „ein grundlagentheoretisches Modell von Kollektivität“ (Przyborski und Wohlrab-Sahar 2014, S. 91) generierte. Vor diesem Hintergrund wird durch das Gruppendiskussionsverfahren die „Möglichkeit der Rekonstruktion *kollektiver*

Orientierungen, also des milieu- und kulturspezifischen Orientierungswissens innerhalb und außerhalb von Organisationen und Institutionen“ (Bohnsack et al. 2010, S. 7, Hervorhebung im Original), eröffnet. Weil dem gewonnenen Orientierungswissen eine „handlungsleitende Qualität“ (Bohnsack et al. 2010, S. 7) innewohnt, wird den Forschenden ein empirischer Zugang zur kollektiven Handlungspraxis der befragten Akteurinnen und Akteure freigelegt. Die Rekonstruktion der kollektiven Orientierungen wird den Forschenden dadurch ermöglicht, dass die Befragten ihre konjunktiven Wissensbestände im Rahmen von Gruppendiskussionsverfahren aktualisieren. Letztlich bedeutet das aber auch, dass die an der Gruppendiskussion Teilnehmenden zum Zeitpunkt der Befragung bereits aufgrund eines gemeinsam geteilten konjunktiven Erfahrungsraumes über konjunktive Erfahrungen (vgl. Mannheim 1980) verfügen und letztere nicht erst im Rahmen des Diskurses herstellen. Bohnsack präzisiert: „Die Gruppe ist somit nicht der soziale Ort der *Genese* oder *Emergenz*, sondern derjenige der *Artikulation* und *Repräsentation* [...] kollektiver Erlebnisschichtung“ (Bohnsack 2012a, S. 378, Hervorhebung im Original). Diese meta- bzw. grundlagentheoretischen Bedingungen fundieren die methodologische Bedeutung von Diskursprozessen und -bewegungen, welche im Rahmen der Gruppendiskussion gezeigt werden und die Orientierungsmuster der Befragten letztlich offenlegen (vgl. bzgl. der durch die Befragten geführten Diskurse ausführlich Kapitel 2.3.2).

Nach Loos und Schäffer ist die Gruppendiskussion

„ein Verfahren [...], in dem in einer Gruppe fremdinitiiert [– durch Forschende –] Kommunikationsprozesse angestoßen werden, die sich in ihrem Ablauf und der Struktur zumindest phasenweise einem ‚normalen‘ Gespräche annähern“ (Loos und Schäffer 2001, S. 13, Hervorhebung im Original).

Ziel ist es, dass (Real-)Gruppen ihre handlungsleitenden, konjunktiven und kollektiv geteilten³⁶ Wissensbestände im Rahmen ebendieser Kommunikationsprozesse eigenstrukturiert und ohne eine propositionale Themensetzung durch die Forschenden aktualisieren. Nach Loos und Schäffer werden als Realgruppen solche Gruppen verstanden,

„die auch jenseits der Erhebungssituation bestehen [...] [und] über eine gemeinsame Erfahrungsbasis verfügen, denn diese ist ja eine der, wenn nicht sogar die Gemeinsamkeit, die die Gruppe zusammenhält, [sic] oder auf deren Grundlage sie sich konstituiert hat“ (Loos und Schäffer 2001, S. 44, Hervorhebung im Original).

Darüber hinaus können an einer Gruppendiskussion auch Gruppen teilnehmen, „deren Mitglieder über gemeinsame bzw. strukturidentische sozialisationsgeschichtliche Hintergründe verfügen“ (Bohnsack und Schäffer 2001, S. 325).

Der gemeinsame Erlebniszusammenhang – die lebensgeschichtliche Gemeinsamkeit bzw. die gemeinsame Erfahrungsbasis – besteht für die Befragten hier in ihrer unterrichtlichen Tätigkeit in einem geisteswissenschaftlichen Fach (z.B. Deutsch, Geschichte etc.) an einer schulischen Bildungsinstitution; dieser institutionelle und soziale Kontext verbindet die Lehrkräfte zu einer Realgruppe und ihr konjunktiver Erfahrungsraum setzt die mithilfe der Dokumentarischen Methode zu rekonstruierenden Orientierungsrahmen fest (vgl. Loos und Schäffer 2001, S. 43 ff.).³⁷ Den

³⁶ Bei der Konnexion des Datenerhebungsverfahrens Gruppendiskussionsverfahren sowie des Datenauswertungsverfahrens Dokumentarische Methode gilt es, die kollektiv geteilten, impliziten Orientierungsrahmen zu rekonstruieren. Diesem methodischen Vorgehen liegt „das Verständnis des Gesprächs als eines [...] selbstreferentiellen, d.h. von den Intentionen der einzelnen Akteure relativ unabhängigen, [sic] System[s] auf der Ebene tiefer liegender Sinngehalte (auf der Ebene des Dokumentsinns)“ (Bohnsack 2014, S. 128) zugrunde (vgl. hierzu auch Loos und Schäffer (2001, S. 15 ff.)). Methodologisch wird die Verbindung des Gruppendiskussionsverfahrens mit der Dokumentarischen Methode auch in Kapitel 2.2 dieser Arbeit fundiert.

³⁷ Gruppendiskussionsmitglieder partizipieren in der Regel an mehreren konjunktiven Erfahrungsräumen; so können z.B. Lehrende über bildungstypische sowie organisationstypische Erfahrungen verfügen. Im Rahmen der Grup-

methodologischen Ausführungen Bohnsacks folgend sind die Erfahrungen dieser Lehrkräfte „grundlegend konjunktive oder *kollektiv* geteilte, [...] auf der Grundlage gemeinsamer Erlebnis-zusammenhänge“ (Bohnsack 2014, S. 110, Hervorhebung im Original) bzw. „*Lebensgeschichtlicher Gemeinsamkeiten*“ (Bohnsack 2014, S. 116, Hervorhebung im Original).

In der Grundlagenliteratur wird der Ablauf von Gruppendiskussionen ausführlich beschrieben (vgl. hierzu insgesamt Bohnsack und Schäffer 2001, S. 331 ff.; Loos und Schäffer 2001, S. 48 ff.; Bohnsack 2014; Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014). Die Gruppendiskussion setzt sich aus folgenden einzelnen Phasen zusammen: Eröffnungsphase, fremdinitiierte Setzung des Eingangsimpulses, immanente Phase, exmanente Phase, direktive Phase.

Im Rahmen einer *Eröffnungsphase* stellt sich die bzw. der die Gruppendiskussion Leitende denjenigen, die an der Gruppendiskussion teilnehmen, vor und informiert über das Forschungsinteresse. Zudem werden die Befragten über die Verpflichtung zur Anonymisierung bzw. Maskierung bei der Datenaufbereitung in Kenntnis gesetzt. Mithilfe der Anonymisierung bzw. Maskierung der Daten wird gewährleistet, dass keine Rückschlüsse aus den von den Befragten kommunizierten Informationen, Erzählungen usw. auf Personen, Institutionen, Orte o.Ä. möglich sein werden; zudem muss Diskretion gewährleistet sein. Die Befragten werden über den Ablauf der Gruppendiskussion sowie über den Modus der Kommunikation im Rahmen von Gruppendiskussionen informiert.

Daran anschließend setzt die bzw. der die Gruppendiskussion Leitende den *Eingangsimpuls*. Dadurch wird den an der Gruppendiskussion Teilnehmenden die Möglichkeit eröffnet, selbstinitiiert, eigenläufig sowie eigenstrukturiert die für sie relevanten Themen zu setzen. Durch diesen Eingangsimpuls wird an die Erfahrungsbasis der Befragten angeschlossen; zudem können diese ihre eigenen Relevanzsysteme herausstellen. So gelingt es auch, „die Struktur des Falles [...] in der für ihn typischen Eigengesetzlichkeit“ (Bohnsack 2013b, S. 210) bzw. „in seiner *Eigenstrukturiertheit* prozesshaft zu entfalten“ (Bohnsack 2013b, S. 213, Hervorhebung im Original). Hierfür dient auch die explizite Aufforderung („*Erzählen Sie mir davon ...?*“), mittels deren Erzählungen³⁸ und Beschreibungen über den gemeinsamen konjunktiven Erfahrungshintergrund evoziert werden. In dieser qualitativ-rekonstruktiven Studie wurde der folgende Eingangsimpuls in leichten Variationen verwendet:

Sie unterrichten hier ein geisteswissenschaftliches Fach. Erzählen Sie mir bitte davon, wo Geisteswissenschaft Eingang in Ihren Arbeitsalltag findet und welche Erfahrungen Sie in diesem Zusammenhang sammeln.

Mit diesem Eingangsimpuls gelang es, einen selbstläufigen Diskurs zu initiieren, in dessen Rahmen die befragten Lehrkräfte von ihren Erfahrungen im Zusammenhang mit (Geistes-)Wissenschaft erzählten. Somit erhielt die Forschende einen Zugang zu den epistemologischen, (geistes-)wissenschaftlichen Überzeugungen bzw. zu den Handlungs- und Unterrichtspraxen der Lehrkräfte.

pendiskussion werden allerdings nur die kollektiv geteilten Erfahrungshintergründe sowie diejenigen impliziten Orientierungsrahmen entfaltet, die genau diesem gemeinsamen konjunktiven Erfahrungsraum entsprungen sind (vgl. Bohnsack (2014, S. 107 ff.)).

38 Die von den an der Gruppendiskussion Teilnehmenden kommunizierten Erzählungen, die einen Einblick in die epistemologische Überzeugung der Befragten gewähren, haben vor dem Hintergrund der methodologischen Fundierung des Gruppendiskussionsverfahrens, das in dieser Studie mithilfe der Dokumentarischen Methode ausgewertet wurde, einen hohen Stellenwert: In den Erzählungen zeigt sich das atheoretische Wissen der Befragten, das letzteren reflexiv nicht zwingend zugänglich ist und auch nicht expliziert werden kann. Darüber hinaus dokumentieren sich in den Erzählungen der Befragten deren spezifische Kollektivvorstellungen, insofern sie an einem kollektiv geteilten, konjunktiven Erfahrungsraum teilhaben (vgl. Bohnsack (2014)).

Nachdem die Gruppendiskussion seitens der Befragten beendet wurde, eröffnet die bzw. der die Gruppendiskussion Leitende die *immanente Phase*. Themen oder Inhalte, die im Rahmen der Gruppendiskussion ausgeführt wurden, sich den Forschenden aber nicht vollumfänglich erschlossen haben und bzw. oder von den Befragten zu wenig bzw. gar nicht elaboriert wurden, werden seitens der Forschenden angesprochen. Die Forschenden achten in dieser Phase darauf, dass Nachfragen demonstrativ vage sowie unpräzise gestellt werden. Damit wird einerseits die Fremdheit bzw. die Unkenntnis der Forschenden gegenüber der (geistes-)wissenschaftlichen milieuspezifischen Handlungs- und Unterrichtspraxis der Lehrkräfte unterstrichen; andererseits werden Erzählungen evoziert, über die ein Zugang zu ebendieser (geistes-)wissenschaftlichen milieuspezifischen Handlungs- und Unterrichtspraxis möglich wird. Zudem wird es den befragten Teilnehmenden durch die demonstrative Vagheit der Fragen sowie durch die unpräzise Fragestellung ermöglicht, „den thematischen und orientierungsbezogenen Aspekt an einer unscharf formulierten Frage herauszusuchen, der zu ihrer [eigenen (geistes-)wissenschaftlichen] Relevanzsetzung paßt“ (Loos und Schäffer 2001, S. 53). Gleichzeitig demonstrieren die Forschenden Respekt und Fremdheit gegenüber den Äußerungen der Erforschten.

Im Anschluss an die immanente Phase folgt die *exmanente Phase*: In deren Rahmen stellen Forschende Fragen, die von den Beforschten im Diskurs noch nicht ausgeführt wurden, aber für das leitende Erkenntnisinteresse der Untersuchung von Bedeutung sind. Die im exmanenten Teil formulierten Fragen sollen Antworten bei den Beforschten evozieren, die insbesondere vor dem Hintergrund der komparativen Analyse, der Verdichtung sowie der Generalisierung der Daten bis hin zur Typenbildung für die Forschenden von Relevanz sind. Die in dieser Studie gesetzten Fragenimpulse bezogen sich vor allem auf mögliche Kooperationen zwischen Akteurinnen und Akteuren der geistes- und der naturwissenschaftlichen Fächergruppe, die Bedeutung der (Geistes-)Wissenschaft bzw. (geistes-)wissenschaftlicher Inhalte für Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler, die Neuausrichtung der gymnasialen Oberstufe durch die Implementation des wissenschaftspropädeutischen Seminars (W-Seminars) sowie auf den Umgang mit Nichtwissen im Rahmen unterrichtlichen Handelns. Die hier aufgeführten Fragenkategorien wurden nur dann ins Wort geholt, wenn die Befragten sich noch nicht darüber ausgetauscht hatten.

Den Abschluss der Gruppendiskussion markiert die *direktive Phase*: Hier haben Forschende noch einmal die Möglichkeit, die in den Äußerungen der Beforschten aufgetretenen „Widersprüche und Inkonsistenzen“ (Loos und Schäffer 2001, S. 54) zu thematisieren; ein propositioneller, pointierter oder konfrontativer Charakter der einzelnen Fragen ist dabei zulässig. Hierdurch werden „eher argumentative Schemata der Sachverhaltsdarstellung zur Entfaltung gebracht, [was] [...] in dieser letzten Phase der Diskussion [aber] auch erwünscht“ (Loos und Schäffer 2001, S. 54) ist. Den Schluss der Gruppendiskussion markiert die Frage der Forschenden, ob die Beforschten noch etwas thematisieren möchten, was bisher noch nicht im Rahmen der Gruppendiskussion angesprochen wurde.

Die geführten Gruppendiskussionen werden – nach der Freigabe durch die Befragten – audioaufgezeichnet. *Nach der Diskussion* werden eine Sicherheitskopie sowie ein Kurzprotokoll, das Besonderheiten der Gesprächssituation, den Codenamen, die Sprecherpositionen sowie Sprechweisen der Teilnehmenden beinhaltet, jeweils für jede Audioaufnahme angefertigt. Des Weiteren werden Kurzfragebögen, mittels deren die soziodemographischen Daten der an der Gruppendiskussion Teilnehmenden (z.B. Geschlecht, Alter, Ausbildung, Affinität zu wissenschaftlichen Einrichtungen usw.) erhoben werden, an die Befragten ausgeteilt. Diese Informationen sind zwar kein expliziter Gegenstand der Analyse; allerdings dienen sie als Hintergrundinformationen bei der Datenauswertung sowie bei der Generierung sozioge-

netischer Spuren. Auch für diese Studie konnten die über den Kurzfragebogen gewonnenen Informationen genutzt werden, um soziogenetische Spuren aufzuzeigen.

Im Anschluss an die Gruppendiskussion werden die Daten für die Auswertung aufbereitet. Die im Rahmen der Gruppendiskussionen gesprochenen Worte, die durch eine Audioaufnahme festgehalten wurden, werden verschriftlicht bzw. transkribiert. Dadurch „geschieht nun der entscheidende Eingriff, der das Datenmaterial *erzeugt*, auf das sich alle späteren Arbeitsschritte der Auswertung beziehen“ (Loos und Schäffer 2001, S. 55, Hervorhebung im Original). Während zu Beginn des Forschungsprozesses ein Großteil der geführten Gruppendiskussionen vollständig verschriftlicht wird, werden im weiteren Verlauf der Datenauswertung hingegen nur noch einzelne Passagen, die sowohl für das Erkenntnisinteresse der Untersuchung gewinnbringend sind als auch eine hohe interaktive sowie metaphorische Dichte aufweisen, transkribiert.

Alle Transkripte werden mit Zeilennummern versehen, sodass nachvollzogen werden kann, in welcher zeitlichen Abfolge die Äußerungen der Befragten kommuniziert wurden. Informationen, die Rückschlüsse auf Personen, Institutionen, Orte o.Ä. ermöglichen, werden anonymisiert bzw. maskiert und durch einen entsprechenden Hinweis kenntlich gemacht. Die an der Gruppendiskussion Teilnehmenden werden durch unterschiedliche Großbuchstaben maskiert: Den einzelnen Befragten werden Großbuchstaben, die in alphabetischer Reihung sowie im Uhrzeigersinn – beginnend mit der Person links neben der bzw. dem die Gruppendiskussion Leitenden – verteilt werden, zugewiesen (A, B, C, D, E ...). Teilnehmerinnen erhalten den Zusatz f (feminin) und Teilnehmer erhalten den Zusatz m (maskulin). Beiträge der Forscherin bzw. des Forschers werden mit Y gekennzeichnet. Sprechende, die im Rahmen der Transkription nicht zu identifizieren sind, werden im Transkript mit einem Fragezeichen (? bzw. ?f oder ?m) kenntlich gemacht. Der wörtliche Aussagegehalt der Beforschten darf im Rahmen der Maskierung sowie Anonymisierung nicht abgeändert oder verfremdet werden. Alle Gruppen werden mit einem willkürlich gewählten Codenamen versehen: In dieser Studie wurden als Codenamen Namen deutscher Inseln gewählt; die Inselbezeichnungen stehen in keinerlei Zusammenhang mit Charakteristika der an der Gruppendiskussion Teilnehmenden oder den einzelnen Gruppen. Als Transkriptionsregeln wurden in dieser Untersuchung diejenigen des Talk in Qualitative Social Research gewählt (vgl. Bohnsack 2014, S. 253 f.). Die Transkriptionsregeln sind im Einzelnen:

Tab. 1: Transkriptionsregeln nach Talk in Qualitative Social Research (TiQ), Abbildung entlehnt aus Bohnsack 2014, S. 253 f.

Transkriptionsregeln:	
L	Beginn einer Sprecherüberlappung bzw. direkter Anschluss beim Sprecherwechsel
(.)	Pause von bis zu einer Sekunde
(2)	Anzahl der Sekunden, die eine Sprecherpause dauert
<u>nein</u>	betont gesprochen
nein	laut gesprochen (in Relation zur üblichen Lautstärke der Sprechenden)
°nein°	sehr leise gesprochen (in Relation zur üblichen Lautstärke der Sprechenden)
viellei-	Abbruch eines Wortes
oh=nee	Wortverschleifung
nei::n	Dehnung, die Häufigkeit von: entspricht der Länge der Dehnung
(doch)	Unsicherheit bei der Transkription, schwer verständliche Äußerung
()	unverständliche Äußerungen, der Abstand zwischen den Klammern entspricht etwa der Dauer der unverständlichen Äußerung

Transkriptionsregeln:	
((stöhnt))	Kommentare bzw. Anmerkungen zu parasprachlichen, nichtverbalen oder gesprächsexternen Ereignissen; der Abstand zwischen den Klammern entspricht im Falle der Kommentierung parasprachlicher Äußerungen (z.B. Stöhnen) etwa der Dauer der Äußerung
@nein@	lachend gesprochen
@(.)@	kurzes Auflachen
@(3)@	3 Sekunden Lachen
Großschreibung	Substantive und bei Neuansetzen eines Sprechenden
Kleinschreibung	Kleinschreibung nach Satzzeichen
Zeilennummerierung	zum Auffinden und Zitieren von Transskriptstellen
Verwendung der Satzzeichen im Rahmen der Transkription:	
.	stark sinkende Intonation
;	schwach sinkende Intonation
?	stark steigende Intonation
,	schwach steigende Intonation

Im Folgenden werden die Datenerhebungssituationen der Untersuchung reflektiert: In der vorliegenden Studie wurden 19 Gruppendiskussionen geführt (vgl. hierzu ausführlich Kapitel 2.4). Alle Gruppendiskussionen fanden in einer ruhigen Atmosphäre statt. Insgesamt waren die an der Gruppendiskussion Teilnehmenden gegenüber dem Forschungsprojekt und der Forschenden aufgeschlossen, sodass die Erforschten ihr Erfahrungswissen bzgl. (Geistes-)Wissenschaft im Handlungsfeld der Schule offen und gerne mitteilten. Die Gruppendiskussionen dauerten insgesamt zwischen 45 und 120 Minuten.

Nach Bohnsack bedarf es einer reflexiven Bewusstheit bei der Erhebung sowie bei der Auswertung von empirisch gewonnenen Daten, um die „zwei ineinander verschränkten Diskurse[...] [...] zwischen Forschenden und Erforschten einerseits und demjenigen der Erforschten untereinander andererseits“ (Bohnsack 2014, S. 225) auseinanderhalten zu können. Um eine „feld- und fallspezifische Signifikanz“ (Bohnsack 2014, S. 225) zu erhalten, sind Forschende angehalten, den jeweiligen „Diskurs (denjenigen der Erforschten untereinander) zu initiieren, ohne diesen nachhaltig zu strukturieren“ (Bohnsack 2014, S. 226). Vor diesem Hintergrund ist bei wenigen Gruppendiskussionen zu beobachten, dass einzelne Teilnehmende die die Gruppendiskussion Leitende in den Diskurs einweben wollten (vgl. hierzu die Gruppen Norderney, Rügen, Usedom). Die von den Befragten intendierte Integration der die Diskussion Leitenden in den Diskurs wird exemplarisch an der Gruppe Usedom deutlich:

Gruppe Usedom, Passage ‚Natur- und Geisteswissenschaften‘, Zeile 44–49

Bm: Ja das wär jetzt erstmal zu klären, was ist Geisteswissenschaft? also würden Sie das so aus-aus-aufteilen, klassisch (.) Naturwissenschaft und Geisteswissenschaft, diese zwei Haupt-(.)gebiete?

Als Reaktion auf den Eingangsimpuls initiiert Bm eine Diskursbewegung und setzt eine Proposition: Der geisteswissenschaftliche Wissenschaftszweig sei vom naturwissenschaftlichen zu differenzieren; diese Unterscheidung, die im weiteren Diskursverlauf auch seitens der Gruppe ausgeführt wird, findet ihren Ausdruck auch in der Trennung zwischen der geistes- und der naturwissenschaftlichen Fächergruppe. An dem oben aufgeführten Transkriptausschnitt zeigt

sich, dass Bm sich bzgl. der Korrektheit der gesetzten Propositionen bei der die Diskussion Leitenden rückversichern möchte („*also würden Sie das so aus aus-aus-aufteilen*“?). Die Forschende wies Fragen, die einen propositionalen Gehalt aufwiesen, allerdings zurück: „*mir kommt es wirklich auf Ihren Blick an*.“ Die Forschende zeigte bewusst ihre Unkenntnis gegenüber dem milieuspezifischen Erfahrungswissen der befragten Lehrkräfte und blieb demonstrativ vage, sodass die Befragten von ihren Erfahrungen erzählen konnten, denen sie selbst eine Bedeutung beimessen. Die Forschende adressierte dabei stets die gesamte Gruppe, um keinen Einfluss auf die Verteilung der Redebeiträge zu nehmen. Das schließt ein, dass die Forschende nicht am Diskurs der Befragten teilnahm und nicht das Rederecht ergriff. Letztlich generierten die Befragten detaillierte Erzählungen, Beschreibungen und Darstellungen aus ihrer (geistes-)wissenschaftlichen Erfahrungswelt und bezogen sich interaktiv ausschließlich nur noch auf ihre Kolleginnen und Kollegen, die ebenfalls an der Gruppendiskussion teilnahmen. Dadurch wurde ein rekonstruktiver Blick auf die epistemologischen Überzeugungen von Lehrkräften, die ein geisteswissenschaftliches Fach unterrichten, möglich.

2.3.2 Datenauswertung: Dokumentarische Methode

Im Rahmen der Dateninterpretation mithilfe der Dokumentarischen Methode wird eine „spezifische Beobachterhaltung“ (Bohnsack et al. 2013, S. 12) eingenommen: Die „empirische Basis des Akteurswissens [wird] nicht verlassen“ (Bohnsack et al. 2013, S. 9). Für die Interpretation des Akteurswissens ist die methodologische Leitdifferenz zwischen (1) dem theoretischen, kommunikativ generalisierenden, expliziten sowie reflexiv zugänglichen Wissen und dem atheoretischen, konjunktiven, impliziten, erfahrungsbasierten, handlungsleitenden sowie nicht reflexiv zugänglichen (Erfahrungs-)Wissen bzw. (2) dem immanenten Sinngehalt und dem dokumentarischen Sinngehalt (vgl. hierzu ausführlich Kapitel 2.2) bedeutend. Diese methodologische Leitdifferenz, die sich in der Mannheim'schen Wissenssoziologie (vgl. Mannheim 1964, 1980) begründet, stellt die metatheoretische Fundierung für das erkenntnislogische Potenzial der Dokumentarischen Methode dar. Mit deren Hilfe gelingt es, die indexikalen sowie lexikalischen Wissensbestände von Erforschten zu rekonstruieren. Die beiden Wissensbestände, die auf unterschiedlichen Sinnebenen angesiedelt sind, können mithilfe zweier Analyseschritte herausgearbeitet werden: der formulierenden Interpretation sowie der reflektierenden Interpretation (vgl. hierzu insbesondere Bohnsack 2014, S. 136 ff.; Asbrand und Martens 2018; Bohnsack und Schäffer 2001; Loos und Schäffer 2001; Przyborski 2004; Bohnsack 2005; Bohnsack und Przyborski 2010; Nohl 2012; Bohnsack 2013a, S. 190–195; Bohnsack et al. 2013; Bohnsack 2013b, S. 213 f.; Bohnsack und Nohl 2013; Nohl 2013b).

Formulierende Interpretation: Die formulierende Interpretation untergliedert sich in die Erstellung eines thematischen Verlaufs sowie in eine detaillierte Interpretation der Äußerungen der Befragten auf der Ebene des immanenten Sinngehalts.

Thematischer Verlauf: Während die Audioaufnahmen der Gruppendiskussionen in einem ersten Materialdurchgang abgehört werden, wird ein thematischer Verlauf der Gesprächsäußerungen erstellt. In inhaltlicher Hinsicht wird dadurch eine Übersicht über die von den Befragten explizierten Themen gewonnen. Unter formalen Gesichtspunkten können zudem Passagen³⁹,

39 Przyborski definiert die Einheit Passage folgendermaßen: „Die Phasen der Behandlung *eines* Themas [auf der kommunikativ generalisierenden Ebene] werden ‚*Passagen*‘ genannt und bilden die *kleinste mögliche Einheit* für einzelne Interpretationen“ (Przyborski (2004, S. 50, Hervorhebung im Original)). Passagen sind dann umfanglich beschrieben, wenn auch der darin enthaltene Dokumentsinn erfasst wurde (vgl. Przyborski (2004, S. 65 ff.)).

die von der bzw. von dem die Gruppendiskussion Leitenden initiiert wurden, markiert werden. Auch können interaktive sowie metaphorisch dichte Passagen, die deshalb „eine hohe Relevanz für die Untersuchten haben, in dem Sinn, dass sich die Gruppe auf der Basis gemeinsamer Erfahrungsräume, d.h. konjunktiv, verständigt“ (Przyborski 2004, S. 52), herausgestellt werden. Diese metaphorisch dichten Stellen sind deshalb für den Auswertungsprozess so interessant und zugleich bedeutend, weil insbesondere sie den Forschenden einen Einblick in gemeinsame Erfahrungen bzw. in gemeinsam geteilte Erfahrungshintergründe der Befragten gewähren; in diesen sprachlichen Äußerungen werden die kollektiven Orientierungsmuster der Befragten besonders gut sichtbar (vgl. insbesondere Przyborski 2004; Bohnsack 2014, S. 125 ff.).

Detaillierte Interpretation der Äußerungen der Befragten auf der Ebene des immanenten Sinngehalts: Im Rahmen der *formulierenden Interpretation* wird dargestellt, *was* die Befragten thematisch kommunizieren und welche theoretischen Wissensbestände die Befragten mitteilen. Im Rahmen dieses Analyseschrittes zielen die Forschenden auf diejenigen Wissensbestände ab, die auf der Ebene des immanenten Sinngehaltes verortet sind. Diese Art der Wissensbestände wird auch als Orientierungsschemata bezeichnet: Diese „umfassen institutionalisierte und in diesem Sinne normierte Ablaufmuster oder Erwartungsfahrpläne“ (Bohnsack 2011b, S. 132). Die kommunikativ generalisierenden Wissensbestände der Befragten werden formulierend expliziert und zusammengefasst: Dabei werden die Gesprächsinhalte der Befragten in Ober- und Unterthemen gegliedert, wobei der wörtliche Gehalt der Äußerungen in einer wissenschaftsfundierten Sprache wiedergeben wird. Phrasen, die über eine hohe Indexikalität verfügen, werden wörtlich in die Verschriftlichung der formulierenden Interpretation übernommen. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass mithilfe der formulierenden Interpretation eine thematische Übersicht über die Gesprächsinhalte der Erforschten auf der immanenten Sinnebene gewonnen wird. Zudem gelingt es, besonders geeignete Passagen für die reflektierende Interpretation zu finden. In dieser Untersuchung wurden die Passagen, die Gegenstand der reflektierenden Interpretation sein sollten, nach folgenden drei Kriterien ausgewählt: Erstens wurde die Passage auf ihre Relevanz für das Erkenntnisinteresse dieser Untersuchung (z.B. Erfahrungen der Lehrkräfte beim Unterrichten eines geisteswissenschaftlichen Faches) überprüft. Zweitens wurde die Passage im Rahmen der komparativen Analyse dahin gehend näher betrachtet, inwiefern sie mit anderen Passagen hinsichtlich ihrer thematischen Akzentuierung sowie Ausrichtung vergleichbar ist. Drittens wurden insbesondere Passagen, die durch eine besondere hohe interaktive und metaphorische Dichte hervorstechen, ausgesucht (vgl. Bohnsack 2014, S. 136 f.).

Reflektierende Interpretation:

„Während die formulierende Interpretation als Rekonstruktion des *Themas* des Diskurses mit seinen Untergliederungen, also als Rekonstruktion der thematischen Gliederung zu verstehen ist, zielt die reflektierende Interpretation auf die Rekonstruktion und Explikation des *Rahmens*, innerhalb dessen das Thema abgehandelt wird, auf die Art und Weise, *wie*, d.h. mit Bezug auf welches Orientierungsmuster[...], welchen Orientierungsrahmen[,] das Thema behandelt wird“ (Bohnsack 2014, S. 137, Hervorhebung im Original).

Der Wechsel von formulierender zu reflektierender Interpretation geht mit einem Wechsel der AnalyseEinstellung einher: Während im Rahmen der *formulierenden Interpretation* analysiert wurde, *was* die Lehrkräfte über Geisteswissenschaft bzw. geisteswissenschaftliche Epistemologie mitteilen, wurde im Rahmen der *reflektierenden Interpretation* danach gefragt, *wie* die Lehrkräfte sich über Geisteswissenschaft interaktiv unterhalten, wie die Lehrkräfte eine geisteswissenschaftliche Handlungspraxis in Bezug auf Epistemologie gestalten und welches kollektiv geteilte Wissen in ebendiese Handlungspraxis eingelassen ist. Auf diese Weise werden die

atheoretischen, konjunktiven, inkorporierten, handlungsleitenden sowie erfahrungsbasierten Wissensbestände, die auf der Ebene des Dokumentsinns verortet sind, bzw. die Orientierungsrahmen herausgearbeitet (vgl. Bohnsack 2014, S. 137–141). Mit dem Wechsel der Analysestellung wird auch ein Wechsel von der Beobachtung erster Ordnung (Was wird gesagt?) zur Beobachtung zweiter Ordnung (Wie wird es gesagt?) vollzogen; gleichzeitig werden der subjektiv gemeinte Sinn der Äußerungen der Akteurinnen und Akteure sowie auch die Struktur der Praxis rekonstruiert (vgl. Bohnsack 2005, 2014, S. 65 ff.).

Mittels reflektierender Interpretation wird ein empirischer Zugriff auf die kollektive geteilte geisteswissenschaftliche Handlungspraxis bzw. die epistemologischen Überzeugungen der Lehrkräfte möglich. Denn wie die Lehrkräfte, die ein geisteswissenschaftliches Fach unterrichten, über (Geistes-)Wissenschaft sprechen, ermöglicht letztlich Rückschlüsse auf ihren Umgang mit (geistes-)wissenschaftlichen Inhalten inner- und außerhalb unterrichtlichen Handelns. Die impliziten Wissensbestände der Lehrkräfte im Umgang mit (Geistes-)Wissenschaft können seitens der Forschenden explizit gemacht werden: Es wird „die begrifflich-theoretische Explikation der wechselseitigen (intuitiven) Verstehensleistungen“ (Bohnsack 2013b, S. 208) der erforschten Lehrkräfte möglich. Insgesamt wird die Interpretation der Kulturobjektivationen als eine dokumentarische näher charakterisiert,

„weil ich die Frage nach dem *Wie* einer Äußerung nicht nur auf diese *eine* Äußerung beziehe, sondern als Dokument für ein Grundmuster ansehe, das in ähnlicher Form auch andere Äußerungen präformiert“ (Loos und Schäffer 2001, S. 63, Hervorhebung im Original).

Die Objektivierung der kollektiv geteilten Orientierungsrahmen gelingt, indem zum einen die positiven sowie die negativen Horizonte der Befragten herausgearbeitet werden. Die Forschenden sind angehalten, für jeden Fall zu fragen: „Worin liegt das positive oder [das] negative Ideal eines Sinnzusammenhangs, wohin strebt er und wovon wendet er sich ab?“ (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 296). Wenn die Erforschten ausschließlich über negative Horizonte verfügen oder sich deren positive und negative Horizonte einander ausschließen, liegen bei den an der Gruppendiskussion Teilnehmenden Orientierungsdilemmata vor. Zum anderen muss das Enaktierungspotenzial eruiert werden; somit wird rekonstruiert, wie die Befragten die Möglichkeit der Realisierung ihrer Ausrichtung – „d.h. die Prozesse der Umsetzung der Orientierungen in Alltagshandeln“ (Bohnsack 2014, S. 138) – einschätzen. Zusammenfassend lässt sich festhalten: Die negativen sowie die positiven Horizonte, eventuell vorhandene Orientierungsdilemmata und Enaktierungspotenziale der Orientierungsfiguren von Befragten konturieren sowie markieren deren Orientierungsrahmen.

Analyse der Diskursorganisation: Des Weiteren basiert die Rekonstruktion des dokumentarischen Sinngehalts auf einer „Rekonstruktion der Formalstruktur der Texte (jenseits ihrer thematischen Struktur)“ (Bohnsack 2013b, S. 214), die in einer Analyse der Diskursorganisation ihren Ausdruck findet (vgl. Bohnsack 2014; Loos und Schäffer 2001, S. 59 ff.; Przyborski 2004; Bohnsack und Schäffer 2013). Hierbei wird herausgearbeitet, wie die Befragten ihre versprachlichten Redebeiträge interaktiv aufeinander beziehen, wie die Dramaturgie des Diskurses gestaltet ist, wie die handlungsleitenden Orientierungen der Erforschten konturiert werden können und ob die Orientierungsrahmen kollektiv geteilt werden. So merkt Bohnsack an, dass die Analyse der Diskursorganisation „es uns ermöglicht, jenes die subjektiv-intentionalen Sinngehalte der Einzeläußerungen transzendierende kollektive Bedeutungsmuster zu identifizieren“ (Bohnsack 2014, S. 112) und Formen von Sozialität herauszuarbeiten. Mithilfe der Analyse und Explikation der Formalstruktur gelingt es den Forschenden, einen verstehenden Zugang zum immanenten Sinngehalt der Befragtenäußerungen zu erhalten. Dieses methodische Vorgehen begründet

sich in den methodologischen Ausführungen Mannheims: Der Modus der interaktiven Bezugnahme, den die Befragten zusammen pflegen, zeigt deren atheoretische Wissensbestände bzw. deren habitualisierte, handlungsleitende und kollektive Orientierungsrahmen auf, die wiederum in gemeinsamen konjunktiven Erfahrungsräumen erworben wurden (vgl. hierzu insbesondere Bohnsack 2014, S. 33 ff.). In diesem Zusammenhang heben Loos und Schäffer noch einmal explizit hervor: „Der Bezugspunkt der Interpretation sind dabei nicht etwa die Intention der Gruppe oder einzelner ihrer Mitglieder, sondern ihre kollektive Handlungspraxis [...] und ihre milieuspezifische Eingebundenheit“ (Loos und Schäffer 2001, S. 64).

Bei der Analyse der Diskursorganisation wird auch „eine Sequenzanalyse, also [...] eine Analyse der Abfolge der Äußerungen bzw. Diskursbewegungen“ (Przyborski 2004, S. 57) unternommen. Dabei sind Forschende angehalten, „drei aufeinander folgende formal unterschiedliche Äußerungseinheiten“ (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 302) zu analysieren: Der Orientierungsgehalt wird zunächst durch eine Proposition aufgeworfen, anschließend bearbeitet (z.B. durch eine Elaboration) sowie abschließend beendet (z.B. durch eine Konklusion). Der Dreischritt kann dabei je nach semantischer Ausgestaltung durch die Interagierenden unterschiedlich markiert sein.

Insbesondere in metaphorisch sowie interaktiv dichten Passagen, die als Fokussierungsmetaphern bezeichnet werden und gleichzeitig als „dramaturgische Höhepunkte“ (Bohnsack und Przyborski 2010, S. 234) eines Diskurses gelten, kristallisieren sich die zentralen kollektiven Orientierungsrahmen eines jeden Falles in valider Weise heraus. Die Interagierenden pendeln sich auf ein Erlebniszentrum ein und bearbeiten ein Thema, das für sie äußerst bedeutend ist. Diese Passagen werden als metaphorisch attribuiert, „weil sie aktuelle Handlungs- und Orientierungsprobleme nicht explizit (wörtlich), sondern in der erzählerischen oder beschreibenden Darstellung von Szenarien, also bildhaft zum Ausdruck bringen“ (Bohnsack und Schäffer 2001, S. 334; vgl. hierzu auch u.a. Bohnsack 2011a). Rahmeninkongruenzen liegen dann vor, wenn die Interagierenden über keine kollektiv geteilten Orientierungsrahmen verfügen.⁴⁰ Neben der Diskursorganisation werden auch die Textsorten, die Kommunikationstypen sowie die Modi der Diskursorganisation formal mittels rekonstruktiven Zugangs analysiert (vgl. hierzu insbesondere ausführlich Przyborski 2004).

Mithilfe der Analyse der Diskursorganisation – „auf dem Wege der genauen Rekonstruktion der arbeitsteiligen Bezugnahme der Beteiligten aufeinander“ (Bohnsack und Przyborski 2010, S. 235)⁴¹ – können die atheoretischen, sich auf der Ebene des Dokumentsinns befindlichen Wissensbestände sowie deren kollektiv geteilter Charakter in der Performanz bzw. Performativität eruiert werden. Konstitutiv hierfür ist, dass die Forschenden eine „Suche nach Homologien [...] als übergreifende Interpretationstechnik“ (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 300) betreiben.

Performativität bezieht sich auf den Habitus bzw. die Modi Operandi, wohingegen sich die Performanz auf die Diskursorganisation bezieht. Hierbei muss wiederum zwischen einer proponierten und einer performativen Performanz unterschieden werden: Auf der propositionalen Ebene

⁴⁰ Da sich Gruppen im Verständnis der dokumentarischen Interpretation über kollektiv geteilte Orientierungsrahmen konstituieren, werden an der Gruppendiskussion Teilnehmende, die über Rahmeninkongruenzen verfügen, nicht mehr als Gruppe bezeichnet (vgl. Loos und Schäffer (2001, S. 68)).

⁴¹ Die Identifikation des empirischen Phänomens der Arbeitsteilung im Kontext von Gruppendiskussionen geht auf Mangold zurück (vgl. Bohnsack und Przyborski (2010, S. 235 f.)). Er schreibt: Gruppenmeinungen „werden gleichsam arbeitsteilig vorgetragen. Die Sprecher bestätigen, ergänzen, berichtigen einander, ihre Äußerungen bauen aufeinander auf; man kann manchmal meinen, es spreche einer, so sehr passt ein Diskussionsbeitrag zum anderen“ (Mangold (1960, S. 49)).

werden sowohl die theoretisierenden Propositionen bzw. die Common-Sense-Theorie (Was wird gesagt?) als auch die proponierte Performanz, in der Praktiken und Performanzen seitens der befragten Akteursgruppen in Erzählungen, Darstellungen und Fokussierungsmetaphern (Wie wird etwas gesagt?) dargestellt – aber nicht expliziert – werden, herausgearbeitet. Bohnsack merkt an:

„Jede Proponierung des Performativen im Bereich gesprochener Sätze hat dabei immer auch ihre eigene Performanz, die sich im *Wie*, in der *Herstellung* oder *Gestaltung* der Darstellung (eines Satzes, einer Erzählung oder der Diskussion) dokumentiert“ (Bohnsack 2017b, S. 93, Hervorhebung im Original).

Auf der performativen Ebene ist die performative Performanz der Vollzug von Handlungen, Interaktionen und Gesprächen. Sowohl die proponierte und die performative Performanz als auch der propositionale Gehalt von Akteursäußerungen markieren wiederum die performative Struktur des Handelns bzw. die Performativität von Akteurinnen und Akteuren (vgl. Bohnsack 2007; 2017b, S. 63 ff.).

In den vorausgegangenen Kapiteln wurde bereits ausgeführt, dass die in dieser Studie befragten Lehrkräften normativ theoretisierende Aspekte ins Wort holen, die in ihrem Verständnis eigentlich Eingang in einen geisteswissenschaftlich orientierten Unterricht finden müssten. Allerdings zeigt sich auf der Ebene des Dokumentsinns, dass diese von den Lehrkräften normativ gesetzten geisteswissenschaftlichen Elemente nicht zwangsläufig in die eigene Praxis überführt werden. In Anlehnung an Bohnsack stellt das allerdings kein „Risiko für die Validität der Rekonstruktion der Handlungspraxis“ (Bohnsack 2017b, S. 99) dar; ganz im Gegenteil: Denn die Validität der Handlungspraxis wird „dadurch entscheidend erhöht, dass wir in der Lage sind, die Relation proponierter Performanz und theoretisierender Proposition [mittels Analyse der Diskursbewegungen und der jeweiligen Diskursorganisationen] zu rekonstruieren“ (Bohnsack 2017b, S. 99). So zeigt sich im empirischen Material dieser Studie, dass sich der konjunktive Erfahrungsraum der befragten Lehrkräfte, die ein geisteswissenschaftliches Fach unterrichten, folgendermaßen konstituiert: Einerseits gründet sich dieser auf einem performativen Erfahrungswissen, welches in der geisteswissenschaftlichen Unterrichts- und Handlungspraxis erworben wurde und letztere zugleich strukturiert; andererseits gründet sich der konjunktive Erfahrungsraum der Lehrkräfte auf die für die Geisteswissenschaft identitätsstiftenden Normen bzw. (Common-Sense-)Theorien über den geisteswissenschaftlichen Wissenschaftszweig. Die Diskrepanz zwischen kommunikativen Wissensbeständen in ihrer propositionalen Logik sowie konjunktiven Wissensbeständen in ihrer performativen Logik wird seitens der befragten Lehrkräfte bewältigt sowie verarbeitet und letztlich auch habitualisiert (vgl. ausführlich Kapitel 3). Im folgenden Kapitel 2.3.3 wird dargelegt, wie die rekonstruierten Orientierungsrahmen komparativ miteinander verglichen und zu Idealtypen verdichtet wurden.

2.3.3 Datenverdichtung: komparative Analyse und Typenbildung

Da mit diesem Forschungsvorhaben Hypothesen generiert und ein Beitrag zur Theorieentwicklung der Lehrerprofessionsforschung geleistet werden soll, erschöpft sich die Ergebnisdarstellung nicht in einer deskriptiven Darstellung einzelner fallspezifischer Orientierungsmuster. Stattdessen wurden letztere mithilfe einer induktiven und insbesondere abduktiven Erkenntnishaltung (vgl. Meyer 2009; Bohnsack 2010c, S. 305 ff.; Bohnsack und Nohl 2010; Reichertz 2011, 2012; Nentwig-Gesemann 2013; Reichertz 2013; Bohnsack 2014, S. 215 ff.) über eine komparative Analyse in eine (sinngenetische) Typenbildung überführt. Das Sample dieser Studie wurde so lange mit weiteren Gruppen angereichert, bis das empirische Material durch Abstraktion und Spezifizierung verdichtet und letztlich einzelne Idealtypen generiert werden konnten. In die-

sem Kontext weisen Bohnsack und Nohl auf Folgendes hin: „Insofern ist ein Fall nicht für sich relevant, sondern ausschließlich hinsichtlich der mit ihm generierten [...] Typen“ (Bohnsack und Nohl 2010, S. 107). Vor diesem Hintergrund werden die fallspezifischen Orientierungsmuster auf ihre fallübergreifende Gültigkeit überprüft. Der Erhebungs-, Auswertungs- sowie Verdichtungsprozess wird so lange vollzogen, bis sich keine neuen Erkenntnisse mehr herauskristallisieren und damit letztlich eine theoretische Sättigung des Samplings belegt werden kann (vgl. Corbin 2011; Strübing 2011; Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 190 ff.). So sind die erkenntnisgenerierenden, methodischen Schritte der Dokumentarischen Methode auch aufeinander bezogen. Sie vollziehen sich in einem zirkulär iterativen Prozess, der auf das theoretisch gesättigte, methodisch kontrollierte Fremdverstehen der befragten Lehrkräfte abzielt. Bohnsack merkt hierzu an: „Die Konstruktion des Typus ist [...] das Produkt eines reflexiven Wechselspiels, eines komplexen hermeneutischen Zirkels“ (Bohnsack 2010c, S. 308), in dem die komparative Analyse sowie die Typenbildung einander ergänzen.

Während im Rahmen der reflektierenden Interpretation Äußerungen einer Gruppe Gegenstand der Analyse sind, beziehen sich die komparative Analyse sowie die Verdichtung auf die im Rahmen der reflektierenden Interpretation explizierten Orientierungsrahmen. Durch die Abstraktion sowie die Spezifizierung der Orientierungsrahmen wird dann eine *sinngenetische Typenbildung* ermöglicht (vgl. hierzu insgesamt u.a. Bohnsack 2010a, 2010c; Bohnsack und Nentwig-Gesemann 2011; Bohnsack 2013c; Nentwig-Gesemann 2013; Nohl 2007; Nohl 2013a, 2013b, S. 16–23 u. S. 37–49; Bohnsack 2014; Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 302 ff.).⁴² Dabei begleitet die komparative Analyse den gesamten Interpretationsprozess und wird sowohl fallintern als auch fallextern vollzogen. Zudem kann mithilfe der komparativen Analyse die Standortgebundenheit von Interpretierenden methodisch kontrolliert und eine Erkenntnisgenerierung ermöglicht werden. Im Rahmen der fallinternen komparativen Analyse werden zunächst Orientierungsrahmen einer Gruppe herausgearbeitet sowie deren homologer Charakter mithilfe der reflektierenden Interpretation belegt. Es wird dargelegt, welche impliziten Orientierungsrahmen sich in unterschiedlichen von der Gruppe kommunizierten Inhalten dokumentieren. Dadurch werden einerseits die Spezifika einer Gruppe rekonstruiert und andererseits homologe Orientierungsrahmen innerhalb einer Gruppe identifiziert. Im Rahmen der fallexternen komparativen Analyse sind die Forschenden angehalten, Orientierungsrahmen einer Gruppe auch bei anderen Gruppen zu rekonstruieren, sodass sichergestellt werden kann, dass man nicht ausschließlich nur fallspezifische Charakteristika erhält. „Orientierungsrahmen [müssen] als homologes Muster an *unterschiedlichen* Fällen identifizierbar“ (Bohnsack 2010a, S. 56, Hervorhebung im Original) sein.

Im empirischen Material dieser Studie zeigt sich, dass insbesondere die Passagen über eine hohe interaktive sowie metaphorische Dichte verfügen, in denen die befragten Lehrkräfte sich selbstläufig über Decodierungsmöglichkeiten von Kulturobjekten austauschen, wobei die befragten Lehrkräfte diese Orientierungsfigur anhand von Erzählungen aus ihrer Handlungspraxis implizit elaborieren. Beispielsweise unterhalten sich die Lehrkräfte der Gruppe Norderney über unterschiedliche Decodierungsmöglichkeiten von literarischen Texten: Konkret verhandeln sie Friedrich Nietzsches Gedicht *Vereinsamt*, dessen Sinn seitens eines Schülers „*völlig falsch verstanden*“ (Gruppe Norderney, Zeile 891) worden sei. In einer thematisch ähnlichen Passage der Gruppe Wangerooze tauschen sich die Lehrkräfte über die mediale Inszenierung bzw. die Adaption einer literarischen Vorlage für das Theater aus: Die Lehrkräfte lehnen einen Besuch der Theaterinszenie-

42 Andere Formen der Ergebnisverdichtung – beispielsweise im Rahmen einer soziogenetischen oder relationalen Typenbildung – wurden in dieser Studie nicht angestrebt (vgl. hierzu u.a. Bohnsack (2013c); Nohl (2013b); Nentwig-Gesemann (2013); Welser (2017)).

nung von Franz Kafkas *Verwandlung* ab, da der Regisseur dem literarischen Text einen Sinn verliehen habe, der einerseits über die Inszenierung transportiert wird und gleichzeitig im Verständnis der Lehrkräfte zu weit von der Autorenintention des literarischen Textes abweicht. So stellt eine Lehrkraft fest, dass Schülerinnen und Schüler „*was Falsches im Abitur* [schreiben] *wenn die da reingehen*“ (Gruppe Wangerooe, Z. 832) und sie damit den von der Inszenierung favorisierten Sinn aufnehmen würden. In beiden Passagen der Gruppen Norderney sowie Wangerooe zeigt sich die Orientierungsfigur, dass die Lehrkräfte unterschiedliche Decodierungsmöglichkeiten von Kulturobjekten negieren. Die vergleichende Interpretation weiterer Gruppen zeigt, dass insbesondere die decodierungs- bzw. erkenntnislogischen Zugänge zu kulturellen Hervorbringungen das Wissensverständnis der Lehrkräfte ausweisen. Diese Zugänge markieren beispielsweise das Bild des Kulturobjektes bzw. des geisteswissenschaftlichen Erkenntnisgegenstandes, die Rolle und Funktion der Lehrkräfte sowie die der Schülerinnen und Schüler. Diese Orientierungsfigur ist durch weitere abduktive Abstraktionsprozesse „zu einer Klasse von Orientierungen“ (Bohnsack 2013c, S. 251) verdichtet worden. Zudem wurde „die Abstraktionsfähigkeit von Orientierungsmustern ausgelotet [...] [und vom] Verallgemeinerungspotenzial von der fallspezifischen Besonderheit abgehoben“ (Bohnsack 2013c, S. 251).

Die Gemeinsamkeiten bzw. Kontraste zwischen mehreren Orientierungsrahmen kristallisieren sich zunehmend deutlicher heraus, wenn sie an (gedankenexperimentellen) Gegenhorizonten gespiegelt werden. Die gedankenexperimentellen Gegenhorizonte entstammen z.B. dem Erfahrungshintergrund der Forschenden und sind somit auch deren „Standortgebundenheit“ (Mannheim 2015) verhaftet. Allerdings sind die Vergleichshorizonte der Forschenden weitgehend methodisch kontrollierbar und werden im Rahmen des fallexternen Vergleichs sukzessive durch Vergleichshorizonte, die mittels Auswertung weiteren empirischen Materials gewonnen werden, ersetzt. Bohnsack merkt hierzu an:

„Die dokumentarische Methode ist somit abhängig vom *Standort des Interpretieren* [...]. Die Erhöhung der Validität einer Fallanalyse ist [...] nicht nur an die zunehmende empirische Fundierung des jeweiligen Falles selbst, sondern auch an die zunehmende *empirische Fundierung* der Vergleichshorizonte gebunden, indem an die Stelle gedankenexperimenteller Vergleichshorizonte empirische, also andere empirische Fallanalysen treten“ (Bohnsack 2014, S. 139, Hervorhebung im Original).

Pointiert lässt sich festhalten: Mit Beginn der komparativen Analyse wird zunächst eine Abstraktion der zwischen den einzelnen Gruppen gefundenen Gemeinsamkeit(en) angestrebt, wodurch wiederum ein Typus generiert wird.⁴³ Daran anschließend wird der durch Abstraktion gewonnene Typus im Rahmen einer komparativen Analyse spezifiziert. Im Kontext fallexterner Vergleiche wird nun nicht mehr nach den Gemeinsamkeiten, sondern nach den Unterschieden zwischen den einzelnen Gruppen gesucht. Der Vergleich wird jetzt „nach dem Prinzip des Kontrasts in der Gemeinsamkeit“ (Bohnsack 2013c, S. 253) vollzogen. Konkret muss im Rekurs auf das empirische Material die Frage beantwortet werden, welche Handlungsmodi Akteurinnen und Akteure im Umgang mit einer Gemeinsamkeit wählen, „bei der die Konstruktion einer gan-

43 Nach Nohl (vgl. (2013a)) können Forschende Vergleichsfälle auf drei Ebenen im Kontext der formulierenden sowie reflektierenden Interpretation und im Kontext des gleichzeitig ablaufenden Typenbildungsprozesses finden: (1) Auf der Suche Ebene fallimmanenter Vergleichshorizonte vergleichen sich Befragte, die zu einem Fall gehören, gegenüber anderen Akteurinnen und Akteuren oder Akteursgruppen im Rahmen von „Eigenrelationierungen“ (Nohl (2013a, S. 276)). Letztere können als weitere Vergleichsfälle herangezogen werden. (2) Auf der themenbezogenen Suche Ebene wird nach Themen gesucht, die in mehreren Fällen hervortreten und unterschiedliche Orientierungsrahmen erkennen lassen. (3) Auf der Suche Ebene des Orientierungsrahmens wird eine „Suche nach fallübergreifend gemeinsamen Orientierungsrahmen [...] auf der Kontrastierung jeweils anderer Rahmen sowie der Verortung aller Orientierungsrahmen in Erfahrungsdimensionen“ (Nohl (2013a, S. 278)) möglich (vgl. hierzu auch Bohnsack und Nohl (2010, S. 107 ff)).

zen Typologie ihren Ausgangspunkt nimmt“ (Bohnsack 2013c, S. 253). Nun fungiert der abstrahierte Orientierungsrahmen bzw. der Typus als Tertium Comparationis. Nentwig-Gesemann fasst zusammen: „Auf der Ebene des Typus geht es um interne Homogenität – minimale Kontraste – auf der Ebene der Typologie um externe Heterogenität, also um maximale Unterschiedlichkeit“ (Nentwig-Gesemann 2013, S. 316).

In dieser Studie wurde im fortschreitenden sinngenetischen Typenbildungsprozess deutlich, dass allen Befragten die *Geltung* von geisteswissenschaftlichen Wissensbeständen bzw. Decodierungs- und Verstehensleistungen gemeinsam ist. *Geltung* ist die Homologie, die in den Orientierungsrahmen der Gruppen aufscheint. Im empirischen Material dieser Untersuchung zeigte sich beispielsweise, dass Lehrkräfte unterschiedliche Lesarten von Erkenntnisobjekten sowie die verschiedenen erkenntnislogischen Zugänge ästimieren bzw. negieren. Wie die Gruppe Wangerooge tauschen sich auch die Lehrkräfte der Gruppe Spiekeroog über literarische Texte aus, die für das Handlungsfeld Theater medial adaptiert wurden. Sie erzählen zwar von Irritationen, die sich seitens der Schülerinnen und Schüler entfalten, wenn die Inszenierung der literarischen Vorlage nicht mit den Vorstellungen kongruent ist, die Schülerinnen und Schüler im Rahmen des eigenen Lektüreprozesses über den literarischen Text ausgebildet haben. Im Gegensatz zur Gruppe Wangerooge erachten die an der Gruppendiskussion Spiekeroog beteiligten Lehrkräfte die Irritationen, die durch die Rezeption der medialen Inszenierung bei den Schülerinnen und Schülern ausgelöst werden, jedoch als positives Moment, welches dann zum Anlass genommen wird, um über die unterschiedlichen Lesarten im Rahmen unterrichtlichen Handelns ins Gespräch zu kommen. Die verschiedenen Orientierungsrahmen von Lehrkräften, die ein geisteswissenschaftliches Fach unterrichten, wurden somit zu unterschiedlichen Modi des Umgangs mit Geltung verdichtet und in eine sinngenetische Typologie überführt. Diese sinngenetische Typologie konstituiert sich aus insgesamt drei Idealtypen: (1) Überzeugungen im Modus eines dogmaorientierten Kontingenzstopps, (2) Überzeugungen im Modus einer applikationsorientierten Konstruktivismusermöglichung, (3) Überzeugungen im Modus einer fundierungsorientierten Pluralismusästimation (vgl. hierzu ausführlich Kapitel 3). In diesen drei Idealtypen sind die handlungsleitenden Orientierungen von Lehrkräften im Hinblick auf deren wissenschaftliche und erkenntnisgenerierende Handlungspraxen im geisteswissenschaftlichen Unterricht verdichtet. In Anschluss an Weber bilden diese Idealtypen nicht die empirisch beobachtete Wirklichkeit ab; stattdessen stellen sie ein wissenschaftliches Kondensat dar. Weber expliziert:

„Er [= der Idealtyp] ist ein Gedankenbild, welches nicht die historische Wirklichkeit oder gar die ‚eigentliche‘ Wirklichkeit *ist*, welches noch viel weniger dazu da ist, als ein Schema zu dienen, *in* welches die Wirklichkeit als *Exemplar* eingeordnet werden sollte, sondern welches die Bedeutung eines rein idealen *Grenzbegriffes* hat, an welchem die Wirklichkeit zur Verdeutlichung bestimmter bedeutsamer Bestandteile ihres empirischen Gehaltes *gemessen*, mit dem sie *vergliehen* wird“ (Weber 1988, S. 194, Hervorhebung im Original).

Somit können realempirische Fälle zum idealgedachten Fall in Form eines Idealtypus relationiert werden und Differenzen und Gemeinsamkeiten zwischen den beiden herausgearbeitet werden (vgl. Nentwig-Gesemann 2013, S. 298 ff.). Vor diesem Hintergrund besitzen die in dieser Studie generierten Idealtypen „einen heuristischen Wert, indem [sie] [...] zur Hypothesenbildung“ (Nentwig-Gesemann 2013, S. 300) innervieren. Weber pointiert: „Nur durch idealtypische Begriffsformeln werden die Gesichtspunkte, die im Einzelfalle in Betracht kommen, in ihrer Eigenart im Wege der *Konfrontierung* des Empirischen mit dem Idealtypus wirklich deutlich“ (Weber 1988, S. 212, Hervorhebung im Original). Vor diesem Hintergrund sind die drei – in dieser Untersuchung herausgearbeiteten – Idealtypen für sich eine „Utopie“ (Weber 1988, S. 191).

Der Forschungsprozess dieser empirischen Arbeit wurde transparent gemacht sowie reflektiert: Die Datenerhebung, -auswertung und -verdichtung wurde von zwei Forschungswerkstätten fortwährend begleitet. Dadurch konnten die generierten Hypothesen kommunikativ und konsensuell validiert werden. Letztlich wurde dadurch auch die Standortgebundenheit der Forschenden kontrolliert.⁴⁴

In Kapitel 3 dieser Untersuchung wird aufgezeigt, dass die Fälle desselben Idealtypus bezüglich verschiedener metatheoretischer Vergleichskategorien gleich ausgeprägt sind. Dabei werden diese metatheoretischen Vergleichskategorien mit einer Auswahl an empirischen Fallrekonstruktionen angereichert und illustriert, sodass dadurch die einzelnen Idealtypen bzw. die sinn-genetische Typenbildung plastischer wird. Daran schließt eine abstrakte Beschreibung der einzelnen Typen nach ihren Merkmalsordnungen an.

2.4 Datengrundlage: Feldzugang, Suchstrategie, Sampleübersicht

Im Rahmen dieser Forschungsarbeit wurden insgesamt 19 Gruppendiskussionen im Zeitraum von Februar 2014 bis einschließlich Juli 2017 geführt. Alle Gruppendiskussionen wurden mit deutschen Inselnamen bezeichnet, sodass sie voneinander unterschieden werden können; die Inselbezeichnungen stehen in keinem Zusammenhang zu Merkmalen einzelner an der Gruppendiskussion Teilnehmender oder Gruppen. Des Weiteren wurden alle Gruppendiskussionen formulierend sowie reflektierend interpretiert und bei der komparativen Analyse berücksichtigt. Der Kontakt zu den Gruppen bzw. zu einzelnen Lehrkräften wurde der Forschenden zum einen über persönliche Bekanntschaften vermittelt; zum anderen kontaktierte ich explizit Lehrkräfte bzw. Schulleiterinnen und Schulleiter und lud zu einer Teilnahme an meinem Forschungsprojekt ein. Dadurch konnten auch Gruppen gewonnen werden, deren einzelne Mitglieder über eine hohe (geistes-)wissenschaftliche Affinität (z.B. Tätigkeit als Lehrbeauftragter an einer Universität; Promotion in einer geisteswissenschaftlichen Disziplin) verfügen. Der Feldzugang war problemlos möglich. Im Rahmen eines Erstkontakts – entweder persönlich, per Mail oder Telefon – erläuterte ich kurz mein Forschungsvorhaben und hob forschungsethische Grundsätze (z.B. Freiwilligkeit der Teilnahme, Anonymisierung der Daten, Einholung der Erlaubnis für eine Tonbandaufnahme usw.) hervor. Hierbei konnte ich auch eine Vertrauensbasis schaffen. Auf spezifisch konkrete Themen der Gruppendiskussion, einzelne Stimuli oder gar den Eingangsimpuls ging ich bewusst nicht ein, um mögliche Gesprächsinhalte nicht vorwegzunehmen. Meine jeweiligen Kontaktpersonen stellten dann an der Schule, an der sie wiederum tätig waren, Kontakt zu anderen Lehrkräften her, sodass Gruppen in einer Größe zwischen drei und sieben Teilnehmenden gebildet wurden. Die an der Gruppe beteiligten Lehrkräfte unterbreiteten Vorschläge für mögliche Orte und Räume, an bzw. in denen die Gruppendiskussionen stattfinden konnten.

Insgesamt bilden 14 Gruppendiskussionen, an denen ein geisteswissenschaftliches Fach unterrichtende Lehrkräfte teilnahmen, die Datengrundlage für die hier vorliegende qualitativ-rekonstruktive Untersuchung. Zwölf Gruppendiskussionen, die für diese Studie fruchtbar gemacht wurden, wurden an bayerischen Schulen – vornehmlich an bayerischen Gymnasien – geführt.

⁴⁴ An dieser Stelle danke ich den Mitgliedern der beiden Forschungswerkstätten noch einmal ausdrücklich für die mir zuteilgewordene Unterstützung während des Forschungsprozesses. Die einzelnen Mitglieder der Forschungswerkstatt unter der Leitung von Herrn Dr. Nikolaus Schröck: Dr. Nikolaus Schröck, Simone Beck, Alexander Wiernik, Dorothea Taube, Paula Rüb, Lisa Gutschik. Die einzelnen Mitglieder der Forschungswerkstatt unter der Leitung von Frau Prof. Dr. Annette Scheunpflug: Prof. Dr. Annette Scheunpflug, Sabine Lang, Sabine Dörr, Julia Mach-Würth.

Zwei Gruppendiskussionen (Wangerooe, Spiekeroog) wurden an zwei niedersächsischen Gymnasien geführt: Mit dieser Samplingstrategie war die Annahme verbunden, dass möglicherweise die lokale berufliche Verortung der Lehrkräfte Einfluss auf die handlungsleitenden Orientierungen in Bezug auf (Geistes-)Wissenschaft haben könnte. Diese Annahme konnte allerdings im Datenauswertungsprozess nicht belegt werden. 13 Gruppen der Datengrundlage sind Realgruppen: Das bedeutet, dass die Lehrkräfte der jeweiligen Fälle zum Zeitpunkt der Datenerhebung an derselben Schule als Lehrkräfte tätig waren. Einzig die Gruppe Fehmarn bildet keine Realgruppe: In ihr kamen Referendarinnen zusammen, die zum Zeitpunkt der Gruppendiskussion in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung an bayerischen Realschulen bzw. an einem bayerischen Gymnasium beschäftigt waren.

Fünf Gruppendiskussionen des Datenkorpus wurden nicht in die Verdichtung des Materials einbezogen: Langeoog, Neuwerk, Borkum, Poel und Juist. Bei zwei Gruppendiskussionen (Langeoog und Neuwerk) war die Qualität des Diskursverlaufes nicht ausreichend, sodass sie im Kontext des Datenauswertungsprozesses nicht berücksichtigt wurden. Bei beiden Gruppen kam kein selbstläufiger Diskurs im Rahmen der Gruppendiskussion zustande; zudem reagierten die an beiden Gruppen Teilnehmenden nur verhalten auf den Eingangsimpuls. Hierin kann sich eine geringe Relevanz der Thematik für die Erforschten widerspiegeln. Die befragten Lehrkräfte teilten hauptsächlich kommunikativ generalisierendes Wissen über konstitutive sowie obligatorische geisteswissenschaftliche Charakteristika mit, sodass die Befragten wenige bzw. keine Erzählungen und Erfahrungen, die ihre eigene (geistes-)wissenschaftliche epistemologische Handlungs- und Unterrichtspraxis widerspiegeln, generierten. So lotete Neuwerk über weite Teile der Diskussion aus, inwiefern bestimmte Fächer überhaupt dem geisteswissenschaftlichen Wissenschaftszweig zu zurechnen seien. Darüber hinaus thematisierte Langeoog vorwiegend Inhalte, die das Erkenntnisinteresse dieser Untersuchung nicht tangierten. Bei Langeoog kam hinzu, dass ein Teilnehmender, der auch eine Leitungsfunktion an der Schule innehatte, den Diskurs dominierte; das ermöglichte es den anderen Teilnehmenden kaum, sich aktiv in den Diskurs einzubringen und diesen mitzugestalten. Die Gruppen Borkum, Poel und Juist blieben bei der Verdichtung des Materials ebenfalls unberücksichtigt, da die an der Gruppendiskussion Teilnehmenden zum Zeitpunkt der Datenerhebung (noch) nicht als Lehrkräfte im Schuldienst aktiv waren: So haben an der Gruppe Borkum Lehramtsstudierende einer bayerischen Universität teilgenommen. An der Gruppe Poel haben Personen partizipiert, die zwar als Lehrkräfte im Schuldienst tätig gewesen waren, aber die zum Erhebungszeitpunkt als wissenschaftliche Mitarbeitende an einem fachdidaktischen Lehrstuhl einer bayerischen Universität beschäftigt waren. Die Gruppe Juist besteht aus zwei Befragten, die zwar nie als Lehrkräfte im Schuldienst eingebunden waren, aber als Mitarbeitende an einem fachwissenschaftlichen Lehrstuhl in die Lehramtsausbildung an einer bayerischen Universität involviert gewesen sind. Die Erweiterung des Samples durch die Gruppen Borkum, Poel und Juist folgte der Samplingstrategie, wonach durch diese Gruppen empirisch gewonnene Vergleichshorizonte gefunden werden sollten, zu denen wiederum die Vergleichshorizonte aller anderen 14 Gruppendiskussionen im Rahmen der komparativen Analyse relationiert werden sollten. Denn mit den Gruppen Borkum, Poel und Juist wurde die Erwartung bzw. die theoretischen Vorannahmen verbunden, dass Akteurinnen und Akteure, die institutionell mit einer Universität verbunden sind und damit in formellen Kontexten mit (Geistes-)Wissenschaft explizit in Berührung kommen, einen anderen Modus Operandi mit (Geistes-)Wissenschaft pflegen als Lehrkräfte, die über diese formelle und institutionelle Eingebundenheit in (Geistes-)Wissenschaft nicht zwangsläufig verfügen.

Die bis hierin ausgeführten Suchstrategien stellten allerdings nur einen ersten Zugang zum Feld dar. Im fortschreitenden Forschungsprozess wurden die Fälle entlang der Theoretical-Sampling-

Strategie ergänzt: Der Erhebungs- und Auswertungsprozess wurde so lange fortgeführt, bis sich im Rahmen der komparativen Analyse bzw. im Rahmen der minimalen und maximalen Kontrostrierung keine weiteren handlungsleitenden Orientierungen bzw. empirisch gewonnenen Vergleichshorizonte mehr im empirischen Material zeigten, wodurch schließlich eine theoretische Sättigung des Samplings belegt werden kann (vgl. Corbin 2011; Strübing 2011; Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 190 ff.; vgl. hierzu auch ausführlich Kapitel 2.3.2). Mit der nachfolgenden Tabelle wird ein Überblick über die in dieser Studie geführten Gruppendiskussionen gegeben. Die Gruppendiskussionen wurden an Schulen in Bayern und Niedersachsen geführt. Merkmale und Charakteristika, die die Anonymisierung der beteiligten Akteurinnen und Akteure gefährden könnten, wurden in dieser Übersicht sowie im Kontext der Fallporträts (vgl. Kapitel 3.1) aus forschungsethischen Gründen ausgespart bzw. maskiert. Keine dieser anonymisierten sowie maskierten Informationen kristallisierte sich im Forschungsprozess als relevante Vergleichskategorie heraus.

In Tabelle 2 sind alle Gruppen verzeichnet, mittels deren die Forschungsfrage dieser qualitativ-rekonstruktiven Studie beantwortet wurde.

Tab. 2: Datenkorpus der qualitativ-rekonstruktiven Untersuchung

Name der Gruppe	Anzahl der beteiligten Personen	Geschlecht	Schulform bzw. Disziplin
Amrum	5	weiblich, männlich	Gymnasium
Baltrum	3	weiblich	Gymnasium
Borkum	4	männlich	Studierende des Lehramts an bayerischen Gymnasien
Fehmarn	3	weiblich	Realschule, Gymnasium
Föhr	7	weiblich, männlich	Gymnasium
Helgoland	4	weiblich, männlich	Gymnasium
Hiddensee	3	weiblich	Gymnasium
Juist	2	weiblich	promovierte und habilitierte Universitätsangehörige; Fachwissenschaft
Langeoog	5	weiblich, männlich	Gymnasium
Neuwerk	4	weiblich, männlich	Gymnasium
Norderney	3	weiblich, männlich	Gymnasium
Pellworm	6	weiblich, männlich	Berufsfachschule
Poel	2	weiblich	promovierte Universitätsangehörige; Fachdidaktik
Rügen	4	weiblich, männlich	Gymnasium
Spiekeroog	4	weiblich, männlich	Gymnasium
Sylt	6	weiblich, männlich	Realschule
Ummantz	4	weiblich, männlich	Gymnasium
Usedom	5	weiblich, männlich	Realschule
Wangerooge	4	weiblich, männlich	Gymnasium

3 Empirische Ergebnisse: epistemologische Überzeugungen von Lehrkräften zur Vermittlung von Kultur

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der empirischen Untersuchung zu den epistemologischen Überzeugungen bzw. zum Wissen(schaft)verständnis von Lehrkräften, die ein geisteswissenschaftliches Fach unterrichten, beschrieben. Es wird aufgezeigt, über welche kollektiven handlungsleitenden Orientierungen Lehrkräfte im Hinblick auf die geisteswissenschaftliche epistemologische Fundierung ihrer Unterrichtsfächer verfügen. Des Weiteren wird die Handlungspraxis der Lehrkräfte nachgezeichnet, wenn sie geisteswissenschaftliche Objektivationen für das unterrichtliche Handeln fruchtbar machen. Kurzum: Im weiteren Kapitelverlauf werden die Befunde zu den epistemologischen Lehrkräfteüberzeugungen, die den Bereich der Kulturtradierung betreffen, nachgezeichnet.

In Kapitel 3.1 werden zunächst die einzelnen Fälle porträtiert, um die Spezifika der einzelnen Gruppendiskussionen zu konturieren. Daran anschließend werden die Ergebnisse dieser Studie ausführlich in Kapitel 3.2 vorgestellt: In Kapitel 3.2.1 wird gezeigt, wie die rekonstruierten kollektiven Orientierungen der Lehrkräfte vor dem Hintergrund der dieser Studie zugrundeliegenden methodologischen und methodischen konstitutiven sowie regulativen Ordnungsprinzipien verdichtet wurden.

Als gemeinsames Thema emergierte *Geltung*: Durch fallinterne und fallexterne komparative Analysen des empirischen Materials zeigte sich, dass sich die Lehrkräfte in allen Fällen über unterschiedliche Lesarten der im Unterricht behandelten kulturellen Objektivationen austauschten. In diesem Zusammenhang loteten die Befragten aus, welche dieser Lesarten Geltung erlangen kann bzw. welche Geltungsbedingungen erfüllt sein müssen. Es dokumentiert sich auch im Material, dass Lehrkräfte unterschiedliche Modi Operandi im Umgang mit dem Thema Geltung wählen: Beispielsweise wurde im Rahmen einer maximalen Kontrastierung des empirischen Materials deutlich, dass Lehrkräfte Geltungsfragen sowie -bedingungen entlang des Spannungsfelds zwischen Erkenntnismonismus und Erkenntnispluralismus verorten. Damit fungiert Geltung als *Tertium Comparationis* für die in dieser Studie generierte sinn genetische Typenbildung. In den Kapiteln 3.2.2 bis einschließlich 3.2.4 werden die drei Typen vorgestellt, die ihrerseits differente Umgangsmodi mit Geltung aufzeigen. Eine Zusammenfassung der empirischen Rekonstruktionen (vgl. Kap. 3.3) rundet dieses Kapitel ab.

3.1 Sample: Kurzporträts der Fälle

Im folgenden Kapitel werden die für das Erkenntnisinteresse dieser Studie formulierend sowie reflektierend interpretierten Gruppendiskussionen porträtiert. Die Charakterisierung der einzelnen Fälle erfolgt in zwei Schritten: Zum Ersten werden Merkmale des jeweiligen Falls skizziert, indem dessen Erhebungs- und Gesprächssituation beschrieben wird. Zudem werden die Fallbesonderheiten anhand der Angaben illustriert, die die Befragten auf den im Anschluss an die Gruppendiskussionen ausgeteilten Hintergrundfragebögen gemacht haben (vgl. hierzu auch die Darstellung in Kapitel 2.4). Die subjektiven Angaben wurden unter Kategorien gebündelt, um die Fallbeschreibungen sowohl zu systematisieren als auch miteinander vergleichbar

zu machen (z.B. hinsichtlich des Bildungs- und Studienhintergrunds der Befragten, der unterrichteten geisteswissenschaftlichen Fächer durch die Befragten, der Betätigung der Befragten im Rahmen von außerschulischen pädagogischen Handlungsfeldern und der Affinität der Befragten zu Wissenschaft oder wissenschaftlichen Einrichtungen). Zum Zweiten werden daran anschließend die habituellen kollektiven Praxen sowie die im Rahmen der Gruppendiskussion geäußerten Propositionen der schulischen Akteurinnen und Akteure in Bezug auf geisteswissenschaftliche Epistemologie fallbezogen kurz zusammengefasst. Es werden die impliziten, kollektiven sowie handlungsleitenden Orientierungsrahmen der Befragten im Kontext von Geisteswissenschaft, die im pädagogischen Handlungsfeld und im konjunktiven Erfahrungsraum Schule aktualisiert werden, vorgestellt.

Die Orientierungsrahmen werden durch eine kurze Einführung in die Orientierungsmuster der Befragten angereichert: Dadurch wird verdeutlicht, wo sich die Befragten in Bezug auf Geisteswissenschaft in expliziter sowie impliziter Weise (selbst) verorten. Die Fälle werden nicht in der Art charakterisiert, dass der Verlauf des Diskurses chronologisch dargestellt würde; stattdessen werden die Themen bzw. Propositionen der einzelnen Gruppen konturiert. Angesichts der forschungsethischen Verpflichtung, empirisch gewonnenes Material zu anonymisieren, wurden alle Eigennamen, Orte, Regionen, Schulnamen usw. maskiert, sodass keine Rückschlüsse auf handelnde Personen, pädagogische Institutionen o.Ä. möglich sind. In die Kurzporträts der einzelnen Fälle sind nur fallinterne Homologien eingegangen; eine fallexterne komparative Analyse ist in diesem Kapitel ausgespart. Ebenso werden die hier dargestellten Fallcharakteristika lediglich deskribiert und nicht durch induktive bzw. abduktive Verfahren angereichert (vgl. hierzu Kapitel 3.2 dieser Arbeit). Die folgenden 19 Fälle bilden die Datenbasis dieser qualitativ-rekonstruktiven Studie (vgl. zum Feldzugang und zur Suchstrategie sowie Sampleübersicht auch Kapitel 2.4):

Die Gruppe Amrum

An der Gruppendiskussion Amrum nahmen insgesamt fünf Lehrkräfte teil: Davon war eine Lehrkraft Fachbetreuung für das Fach Deutsch; eine weitere Lehrkraft war als Fachbetreuung für die Fächer Geschichte und Sozialkunde tätig. Zwei Lehrkräfte waren in die erste Phase der Lehramtsausbildung an der Universität eingebunden. Alle an der Gruppendiskussion Teilnehmenden unterrichteten am selben Gymnasium.

Die Gruppe tauschte sich circa 65 Minuten selbstläufig über die folgenden Themen aus: das Profil des geisteswissenschaftlichen Fächerkanons in Abgrenzung zum Profil des naturwissenschaftlichen Fächerkanons; Voraussetzungen, die erfüllt werden müssen, um sich geisteswissenschaftliche Inhalte erschließen zu können; Inhalte, die im Unterricht geisteswissenschaftlicher Fächer obligatorisch vermittelt werden müssen, sowie Herausforderungen, vor denen Lehrkräfte im Unterricht geisteswissenschaftlicher Provenienz stehen.

Die Gruppe Baltrum

Drei Lehrerinnen engagierten sich im Rahmen der Gruppendiskussion Baltrum, die einen zeitlichen Umfang von circa 60 Minuten hatte. Den Befragten war gemeinsam, dass sie am selben Gymnasium unter anderem das Fach Deutsch unterrichteten. Die Lehrkräfte unterhielten sich über das Thema Lektüre wissenschaftlicher Literatur sowie deren Verwertbarkeit und Mehrwert im Kontext schulischen Handelns. Auch sprachen sie verschiedene Themen an, die zur Reflexion im sprach- sowie literaturwissenschaftlichen Kontext des Unterrichts Anlass geben können (z.B. Sprachwandel). Darüber hinaus elaborierte die Gruppe Baltrum, über welche verschiedenen Ansätze (z.B. biographisch, sozialkritisch, psychoanalytisch) der Zugang zu literarischen Texten hergestellt werden könne.

Die Gruppe Borkum

An der Gruppe Borkum nahmen vier Lehramtsstudierende teil, die zum Zeitpunkt der Gruppendiskussion an der Universität immatrikuliert waren. Die vier Studierenden kannten sich über studentische Netzwerke und besuchten gemeinsam dasselbe Seminar zum Themenbereich Bildungstheorien. Über dieses Seminar wurden die Studierenden akquiriert, um an der Gruppendiskussion teilzunehmen. Zum einen tauschten sich die Teilnehmenden über die Differenzen der natur- und der geisteswissenschaftlichen Fächergruppe aus; zum anderen konturierten sie vor diesem Hintergrund auch die Funktion der Geisteswissenschaften im 21. Jahrhundert. Zudem sprachen sie über konstitutive Charakteristika von Wissenschaft. Die Teilnehmenden loteten auch aus, wann es legitim wäre, nichtwissend oder im Sinne Theodor W. Adornos halbgebildet zu sein. Die Gruppendiskussion dauerte insgesamt circa 105 Minuten.

Die Gruppe Fehmarn

Drei Lehrerinnen partizipierten an der Gruppendiskussion Fehmarn. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung befanden sich die Lehrkräfte in der zweiten Phase ihrer Lehramtsausbildung und waren als Referendarinnen an unterschiedlichen Schulen tätig. Die befragten Lehrkräfte gingen der Frage nach, ob bzw. inwiefern das Wissen, das an der Universität erworben wurde, für den schulischen Unterricht fruchtbar gemacht werden könne. Des Weiteren führten sie aus, mit welchen Herausforderungen sie konfrontiert werden, wenn dieses Wissen nach einer didaktischen Reduktion Schülerinnen und Schülern vermittelt wird. Die Gruppe beschäftigte sich auch mit Inhalten, die in der Schule vermittelt werden müssen, aber an der Universität nicht gelehrt wurden. Darüber hinaus elaborierte die Gruppe Fehmarn, worin sich die Wissenschaftlichkeit der geisteswissenschaftlichen Fächer zeige und wie die Geisteswissenschaft in der Schule zum Ausdruck komme. Diese Gruppendiskussion dauerte circa 60 Minuten.

Die Gruppe Föhr

Der zeitliche Umfang dieser Gruppendiskussion betrug circa 60 Minuten. Die Gruppe Föhr setzte sich aus sieben Lehrkräften zusammen. Die Lehrkräfte unterrichteten ein geisteswissenschaftliches Fach am selben Gymnasium. Die Teilnehmenden thematisierten konstitutive Elemente der geisteswissenschaftlichen Fächergruppe: Aus der Sicht der befragten Lehrenden bedarf es kumulativ erworbener Wissensbestände, mit deren Hilfe eine multiperspektivische sowie multivalente Objekterschließung gelingt. Gleichzeitig ging die Gruppe auch darauf ein, dass die Beschäftigung mit geisteswissenschaftlichen Objekten und Fragestellungen einen Mehrwert für die Persönlichkeitsentwicklung und die Individuation der Schülerinnen und Schüler haben könne. Des Weiteren führten die Lehrkräfte auch aus, dass Schülermerkmale (z.B. geringes Interesse für geisteswissenschaftliche Inhalte und geisteswissenschaftliche Fragestellungen) die Vermittlung und Erschließung von Inhalten erschweren.

Die Gruppe Helgoland

An der Gruppe Helgoland partizipierten vier Lehrkräfte. Sie hatten die Gemeinsamkeit, dass sie am selben Gymnasium evangelische Religionslehre unterrichteten. Die Gruppe erklärte fachwissenschaftliches Wissen zur obligatorischen Ressource von Lehrkräften des Faches evangelische Religionslehre: Nur auf der Basis eines theologisch fundierten Wissensbestandes könnten biblische Texte im Rahmen unterrichtlichen Handelns so interpretiert werden, dass die dadurch generierten Interpretationsvarianten einer wissenschaftlichen theologischen Prüfung standhalten würden. Zudem verständigte sich die Gruppe Helgoland darüber, welchen Mehrwert das Fach evangelische Religionslehre habe: Die Lehrkräfte betonten zum einen, dass biblische Texte und

deren Lesarten ein Anregungspotenzial für religiöse sowie nichtreligiöse Schülerinnen und Schüler haben können. Die Gruppe strich zum anderen die Bedeutung ihres eigenen Faches hervor, weil religiös orientierten und zugleich fundamentalistischen Tendenzen im Rahmen des Religionsunterrichts entgegen gewirkt werden könne. Diese Gruppendiskussion dauerte circa 30 Minuten.

Die Gruppe Hiddensee

Drei Lehrerinnen nahmen an der circa 35-minütigen Gruppendiskussion Hiddensee teil. Ihnen war gemeinsam, dass sie katholische Religionslehre am selben Gymnasium unterrichteten. Eine teilnehmende Lehrkraft war für dieses Fach als Fachbetreuerin tätig; eine andere Lehrerin war als Seminarlehrerin im Fach Pädagogik in die zweite Phase der Lehramtsausbildung involviert. Die Gruppe Hiddensee beschäftigte sich mit der Frage, inwieweit der Anspruch auf eine wissenschaftliche korrekte und am wissenschaftlichen Diskurs orientierte Darstellung von Unterrichtsinhalten im Handlungsfeld der Schule aufrechterhalten bleiben müsse bzw. könne. Des Weiteren loteten die Lehrerinnen aus, inwiefern die Notwendigkeit bestehe, interdisziplinäre Bezüge im Fach Religionslehre herzustellen.

Die Gruppe Juist

An der Gruppe Juist nahmen zwei promovierte und habilitierte wissenschaftliche universitäre Mitarbeiterinnen, die zum Zeitpunkt der Erhebung an der Universität in einer Fachwissenschaft engagiert waren, teil. Durch ihre universitäre Tätigkeit waren die beiden auch als Dozentinnen in die erste Phase der Lehramtsausbildung eingebunden. Der Mehrwert der Gruppe Juist für diese Studie liegt darin, dass die Orientierungen dieser Gruppe zu den Orientierungen der anderen Fälle fallextern relationiert und letztere daran gespiegelt werden konnten. Es wurde die Annahme vertreten, dass die Befragten der Gruppe Juist Studierende die jeweilige Fachwissenschaft weitgehend ideal erfahren lassen, weil sie als habilitierte Fachwissenschaftlerinnen die geisteswissenschaftlichen konstitutiven Elemente inkorporiert haben. Vor diesem Hintergrund stellt die Gruppe Juist zu den anderen Fällen dieser Untersuchung einen Kontrastfall dar. Da die an der Gruppe Juist Teilnehmenden aber nicht als Lehrkräfte im pädagogischen Handlungsfeld der Schule tätig waren bzw. sind, wurde dieser Fall bzw. dessen kollektive handlungsleitende Orientierungen nicht in die sinngenetische Typenbildung verwoben.

Die beiden Fachwissenschaftlerinnen elaborierten eingangs, welche Zielstellungen sie im universitären Kontext – im Gegensatz zu Lehrkräften im schulischen Kontext – verfolgen, wenn Studierende die fachwissenschaftlichen Erkenntnisgegenstände rezipieren. Darüber hinaus forderten sie eine Lektüreleistung von den Studierenden ein, in deren Rahmen der wissenschaftliche Diskurs sowie dessen aktuelle Erkenntnisse berücksichtigt werden. Des Weiteren thematisierte die Gruppe Juist, inwiefern es für Lehramtsstudierende von Belang sei, sich gegenüber zahlreichen medialen Ausdrucksformen (z.B. Theater, Film, Buch) zu öffnen. Diese Gruppendiskussion dauerte circa 25 Minuten.

Die Gruppe Langeoog

Die Gruppendiskussion Langeoog hatte einen zeitlichen Umfang von circa 60 Minuten. An ihr waren fünf Lehrkräfte, die unter anderem das Fach Deutsch am selben Gymnasium unterrichteten, beteiligt. Eine der Lehrkräfte fungierte als Fachbetreuung für das Fach Geschichte und eine andere als Fachbetreuung für das Fach Deutsch. Die Gruppe Langeoog tauschte sich über die Frage aus, welchen Nutzwert die im Rahmen des Universitätsstudiums erworbenen fachwissenschaftlichen Wissensbestände für die eigene spätere Lehrertätigkeit hätten. Darüber hinaus diskutierten die Lehrkräfte, inwieweit die Wissenschaft als Bezugssystem für Schülerinnen und Schüler relevant sei.

Die Gruppe Neuwerk

Diese Gruppendiskussion fand an einem Gymnasium statt und dauerte circa 25 Minuten. An der Gruppe Neuwerk waren vier Lehrkräfte beteiligt. Die Gruppe thematisierte Zielstellungen von und Ansprüche an fachübergreifende(n) wissenschaftspropädeutische(n) Lehrangebote(n). Des Weiteren elaborierte die Gruppe, inwiefern die im Rahmen des Universitätsstudiums erworbenen Fähig- und Fertigkeiten im Unterricht zur Anwendung kommen könnten bzw. müssten. Weitere Themen waren: die Plausibilität von Lesarten, die Schülerinnen und Schüler bei der Lektüre schriftlicher Texte hervorbringen; Quellenanalyse und -kritik; die Generierung von Erkenntnis bei der Lektüre von Primärliteratur; der Umgang mit Sekundärliteratur im schulischen Kontext sowie die Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen, die ein Fach aus dem naturwissenschaftlichen Fächerkanon unterrichten.

Die Gruppe Norderney

Den drei Lehrkräften der Gruppe Norderney war gemeinsam, dass sie zum Zeitpunkt der Gruppendiskussion das Fach Deutsch am selben Gymnasium unterrichteten und als Fachbetreuende für die Fächer Deutsch, Sozialkunde und Französisch tätig waren. Nachdem der Eingangsimpuls gesetzt worden war, diskutierte die Gruppe im Rahmen des immanenten Teils der Gruppendiskussion circa 40 Minuten selbstläufig. Zum einen tauschte sich die Gruppe über konstitutive Merkmale des geisteswissenschaftlichen Wissenschaftszweiges und der Fächergruppe aus. Zum anderen thematisierten die Teilnehmenden auch Herausforderungen, mit denen sie als Lehrkräfte im unterrichtlichen Handeln konfrontiert werden: So attestierten die an der Gruppendiskussion Teilnehmenden ihren Schülerinnen und Schülern eine geringe Behaltensleistung in Bezug auf Inhalte, die im Rahmen von geisteswissenschaftlichen Fächern vermittelt wurden, sowie eine geringe Motivation für die geisteswissenschaftlichen Aspekte. Des Weiteren problematisierten die Lehrkräfte, dass es den Schülerinnen und Schülern an „*geisteswissenschaftlichem [...] Hintergrundwissen*“ (Gruppe Norderney, Zeile 125–127) mangle und „*einfach [an] [...] geistige[r] Reife*“ (Gruppe Norderney, Zeile 152) fehle, um geisteswissenschaftliche Erkenntnisobjekte in der Tiefe sowie in der Breite erschließen zu können. Vor diesem Hintergrund lotete die Gruppe erkenntnislogische Zugänge aus, mit deren Hilfe insbesondere literarische Texte interpretiert werden könnten. Zudem vertraten die an der Gruppendiskussion Teilnehmenden die Ansicht, dass der geisteswissenschaftlichen Fächergruppe im Gegensatz zur naturwissenschaftlichen Fächergruppe ein geringerer Stellenwert zugeschrieben werde. Auch betonten sie die Notwendigkeit, Schülerinnen und Schüler auf ein Hochschul- bzw. Universitätsstudium vorzubereiten, indem beispielsweise wissenschaftliche Arbeitsweisen (wie z.B. wissenschaftliches korrektes Zitieren) eingeübt würden.

Die Gruppe Pellworm

Der Gruppe Pellworm gehörten sechs Lehrkräfte an, die an unterschiedlichen Berufsfachschulen in nichtstaatlicher Trägerschaft arbeiteten. Allen Teilnehmenden war gemeinsam, dass sie das Fach Deutsch unterrichteten. Die Lehrkräfte beschäftigten sich mit den Charakteristika von Wissenschaft und loteten aus, inwiefern an der Universität erlernte Inhalte für das Handlungsfeld (Berufsfach-)Schule nutzbar seien. Zudem verständigte sich die Gruppe darüber, ob mehrere Lesarten von literarischen Texten zulässig seien und inwieweit Schülerinnen und Schüler sich für die verschiedenen Lernbereiche des Faches Deutsch begeistern würden. Der zeitliche Umfang dieser Gruppendiskussion umfasste circa 55 Minuten.

Die Gruppe Poel

Die Gruppe Poel setzte sich aus zwei promovierten Lehrerinnen zusammen. Nachdem beide etliche Jahre als aktive Lehrkräfte an der Schule tätig gewesen waren und dort unter anderem

auch das Fach Deutsch unterrichtet hatten, waren sie zum Zeitpunkt der circa 55-minütigen Gruppendiskussion als Mitarbeitende in die universitäre Lehramtsausbildung in einer Fachdidaktik involviert. Die Gruppe Poel tauschte sich im Rahmen der Gruppendiskussion über die Geschichte der Fachdidaktik aus und erzählte von interdisziplinären Kooperationen, die vor allem mit Vertreterinnen und Vertretern der fachwissenschaftlichen Bezugswissenschaft ihrer Fachdidaktik unternommen werden können.

Die Gruppe Rügen

An der Gruppendiskussion Rügen, welche einen Umfang von circa 80 Minuten hatte, nahmen vier Lehrkräfte, welche sowohl Deutsch als auch Geschichte unterrichteten, teil. Die befragten Lehrkräfte waren alle am selben Gymnasium tätig. Ein Teilnehmender verantwortete zum Zeitpunkt der Gruppendiskussion die Fachbetreuung Deutsch. Die Gruppe Rügen beschäftigte sich mit der Charakterisierung des geisteswissenschaftlichen Wissenschaftszweiges: Sie lotete dessen grundlegende Elemente aus und grenzte diesen gegenüber dem naturwissenschaftlichen Wissenschaftszweig anhand verschiedener Vergleichskategorien (z.B. Erkenntnisobjekte, Erkenntnismethodik) ab. So zeigten die Teilnehmenden unter anderem auf, dass die Geisteswissenschaften im unterrichtlichen Handeln beispielsweise in der Beschäftigung mit historischen Originalquellen verankert seien. Außerdem erörterten die Lehrkräfte, inwiefern institutionelle und strukturelle Rahmenbedingungen sowie Schülermerkmale unterrichtliches Handeln in den geisteswissenschaftlichen Fächern obstruieren bzw. begünstigen. Die Gruppe Rügen ging zudem der Frage nach, ob das System Universität und das System Schule kompatibel seien: Die Lehrenden elaborierten, ob das an der Universität erworbene Wissen, das sich durch einen hohen Komplexitätsgrad auszeichne, im Handlungsfeld Schule zur Anwendung gebracht werden könne. Schließlich konturierte die Gruppe Aspekte der Lehrerverprofessionalität in Bezug auf Wissenschaft und verhandelte vor diesem Hintergrund auch, welchen Nutzwert populärwissenschaftliche Medien im Hinblick auf die Wissensaneignung von Lehrkräften haben. Zum Abschluss der Gruppendiskussion verhandelten die Teilnehmenden den Mehrwert von fachübergreifenden Lehrangeboten, die auf ein Universitätsstudium vorbereiten.

Die Gruppe Spiekeroog

Diese circa 60-minütige Gruppendiskussion wurde an einem Gymnasium geführt. Die Gruppe Spiekeroog setzte sich aus vier Lehrkräften, die unter anderem Deutsch an ebendiesem Gymnasium unterrichteten, zusammen. Die Gruppendiskussionsmitglieder unterhielten sich über die Recherche von wissenschaftlicher Literatur und die Verpflichtung zur korrekten Zitationsweise. Außerdem tauschten sie sich über die Veröffentlichung neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse aus den germanistischen und historischen Teildisziplinen aus und elaborierten in diesem Zusammenhang auch Möglichkeiten, diese neu erschienenen und publizierten Erkenntnisse zu rezipieren. Sodann erhob die Gruppe Spiekeroog die Vieldeutigkeit literarischer Texte zum Diskussionsgegenstand und lotete aus, welche Chancen und Schwierigkeiten aus der Vieldeutigkeit dieser Texte für unterrichtliches Handeln resultieren. Schließlich erörterten die Lehrkräfte auch, inwiefern das von ihnen an der Universität erworbene Wissen im schulischen Kontext zur Anwendung kommen könne bzw. müsse.

Die Gruppe Sylt

Sechs Lehrkräfte, die an einer Realschule unter anderem das Fach Deutsch unterrichteten, führten diese Gruppendiskussion miteinander, welche einen zeitlichen Umfang von circa 50 Minuten hatte. Der Diskurs wurde an mehreren Stellen unterbrochen, da eine Lehrkraft, die auch die Fach-

betreuung Deutsch verantwortete, sich des Öfteren bei der Gesprächsleitung rückversicherte, ob die von der Gruppe angesprochenen Gesprächsinhalte für das Forschungsvorhaben relevant seien. Die Gruppe Sylt tauschte sich sowohl über die Funktion der Universität für die erste Phase der Lehramtsausbildung als auch über Anlässe für die Auswahl von literarischen Texten aus.

Die Gruppe Ummanz

Zur Gruppe Ummanz gehörten vier Gymnasiallehrkräfte. Eine promovierte Lehrkraft arbeitete als Seminarlehrkraft für das Fach Deutsch. Eine weitere Lehrkraft war als Praktikumslehrkraft für das Fach Englisch tätig, während eine andere als Fachbetreuer für das Fach Deutsch fungierte. Die Gruppe Ummanz tauschte sich über die Vieldeutigkeit von literarischen Texten und historischen Quellen aus und erörterte auf dieser Basis Konsequenzen für unterrichtliches Handeln. Daneben waren auch die konstitutiven Merkmale von Wissenschaft ein weiterer Gesprächsgegenstand der Gruppe Ummanz. Die Gruppendiskussion hatte einen zeitlichen Umfang von circa 40 Minuten.

Die Gruppe Usedom

Insgesamt partizipierten fünf Lehrkräfte, die unter anderem Deutsch an derselben Realschule unterrichteten, an dieser Gruppendiskussion. Eine Lehrkraft hatte neben ihrer Lehrertätigkeit zudem die Position des Fachbetreuers im Fach Deutsch inne. Ein Teilnehmer unterrichtete im Gegensatz zu den anderen Teilnehmenden neben seinen Fächern, die dem geisteswissenschaftlichen Kanon zugeschrieben werden, ein weiteres, nichtgeisteswissenschaftliches Fach. Die Gruppe Usedom wandte sich unter anderem der Frage zu, welche Wissensbestände sowie Fähig- und Fertigkeiten Schülerinnen und Schüler in einem Unterricht geisteswissenschaftlicher Provenienz erwerben sollen. Auch beschäftigte sich die Gruppe mit Gemeinsamkeiten aller geisteswissenschaftlichen Fächer gegenüber den naturwissenschaftlichen und beleuchtete, wie sich Schülerinnen und Schüler geisteswissenschaftliche Erkenntnisobjekte erschließen sollen bzw. können. Des Weiteren elaborierten die Lehrkräfte, vor welchen Herausforderungen sie stehen, wenn sie Interpretationsleistungen von Schülerinnen und Schülern bewerten sollen. Die Gruppe Usedom widmete sich der aus ihrer Sicht vorhandenen Inkompatibilität des Wissens, das während des Studiums im Rahmen universitärer Lehrveranstaltungen und für Prüfungen erworben worden war und sich an aktuellen Forschungsdiskursen orientiert habe, mit demjenigen Wissen, das nun im Handlungsfeld der Schule vermittelt werden müsse. Im exmanenten Teil der Gruppendiskussion reflektierten die Teilnehmenden den Zweck von universitären Einrichtungen und Fortbildungsmaßnahmen im Hinblick auf die Verwertbarkeit der dort erworbenen Wissensbestände für unterrichtliches Handeln. Die Gruppendiskussion dauerte circa 55 Minuten.

Die Gruppe Wangerooge

An dieser Gruppendiskussion, die einen zeitlichen Umfang von circa 45 Minuten hatte, partizipierten vier Lehrkräfte. Alle Lehrkräfte unterrichteten das Fach Deutsch an einem Gymnasium. Die Gruppe Wangerooge tauschte sich über den Wunsch und die Notwendigkeit aus, einen Einblick in aktuelle wissenschaftliche Diskurse zu erhalten und ebendiese Erkenntnisse für den Unterricht in den geisteswissenschaftlichen Fächern fruchtbar zu machen. Auch beleuchteten die Lehrkräfte zwei Schwierigkeiten, mit denen sie sich konfrontiert sehen: Zum einen würden jüngere Schülerinnen und Schüler aufgrund ihres geringeren kognitiven Leistungsvermögens sich geisteswissenschaftliche Inhalte weniger gut als ältere Schülerinnen und Schüler erschließen können. Zum andern würde die Mehrdeutigkeit bzw. Ambiguität literarischer Texte eine Herausforderung für die Lehrkräfte darstellen. Denn einerseits könnten Schülerinnen und Schüler mit der Mehrdeutigkeit von literarischen Texten nicht umgehen und würden nur eine

Lesart derselben einfordern. Andererseits würde die Ambiguität von Texten die Notengebung erschweren, weil keine eindeutigen Zuordnungen zwischen der Interpretation der Schülerinnen und Schüler sowie zulässigen Lesarten der Texte möglich wären. Auch tauschten sich die Lehrenden über nonformale Bildungsorte (z.B. das Theater) und deren Mehrwert für die Vermittlung und den Erwerb schulischer Inhalte aus. Im exmanenten Teil der Gruppendiskussion elaborierte die Gruppe, was Schülerinnen und Schüler in fachübergreifenden Lehrangeboten zur Wissenschaftspropädeutik lernen sollen.

In der *Zusammenschau* der Orientierungsmuster aller Fälle kann festgehalten werden, dass sich die Befragten über die folgenden Inhalte auf der Ebene des immanenten als auch des dokumentarischen Sinngehalts austauschten: Die Teilnehmenden unterhielten sich über die konstitutiven Merkmale der Geisteswissenschaften sowie über die Funktion bzw. den Mehrwert derselben. Dabei wurden erkenntnisgenerierende methodische Zugänge elaboriert und das Feld der geisteswissenschaftlichen Erkenntnisgegenstände dimensioniert. Darüber hinaus wurde über die Herausforderungen berichtet, denen man innerhalb des geisteswissenschaftlichen Fachunterrichts gegenüberstehe: institutionelle sowie strukturelle Rahmenbedingungen (z.B. Kürzung des Stundendeputats für einzelne geisteswissenschaftliche Fächer usw.), geringe kognitive, motivationale und volitionale Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler. Zudem wurde ausgelotet, welchen Mehrwert und welche Funktion die Fächer geisteswissenschaftlicher Provenienz haben und welche Vorzüge das implementierte wissenschaftspropädeutische Seminar gegenüber dem Leistungs- und Grundkurs-System an Gymnasien für Schülerinnen und Schüler habe. Außer über die Wissensbestände, die Schülerinnen und Schüler im geisteswissenschaftlichen Unterricht erwerben sollen, tauschten sich die Befragten auch darüber aus, was als Elemente einer Lehrerprofessionalität angesehen werden könne und inwiefern ein geisteswissenschaftliches Fach unterrichtende Lehrkräfte ihre eigene Lehrerexpertise erweitern sollen bzw. können. In diesem Kontext kamen die Befragten auch darauf zu sprechen, welche populärwissenschaftlichen sowie wissenschaftlichen Quellen sie nutzen könnten, um ihre eigene Lehrerprofessionalität auszubauen. Weitere zentrale Themen waren ferner: die Kompatibilität zwischen den Wissensbeständen, die Lehrkräfte im Rahmen der ersten Phase der Lehramtsausbildung erworben haben, und denjenigen, die im Schulkontext benötigt werden; die angemessene Bewertung von Interpretationsleistungen von Schülerinnen und Schülern; interdisziplinäre Kooperationen zwischen Fächern geisteswissenschaftlicher sowie naturwissenschaftlicher Provenienz. Weitgehend grenzten die befragten Lehrkräfte das, was sie dem geisteswissenschaftlichen Wissenschaftszweig in seiner schulischen Manifestation zuschreiben, gegenüber dem naturwissenschaftlichen Wissenschaftszweig ab: Vor diesem Hintergrund würden die Naturwissenschaften im Verständnis der Lehrkräfte den Gegenhorizont zu den Geisteswissenschaften abbilden.

3.2 Die epistemologischen Überzeugungen von ein geisteswissenschaftliches Fach unterrichtenden Lehrkräften – eine empirische Rekonstruktion

In diesem Kapitel werden die empirischen Ergebnisse der Studie vorgestellt. Die epistemologischen handlungsleitenden Überzeugungen bzw. das geisteswissenschaftliche handlungsleitende Wissen(schafts)verständnis von Lehrkräften, die ein geisteswissenschaftliches Fach unterrichten, werden aufgezeigt sowie konturiert. Um die Rekonstruktion der Ergebnisse sowie deren Verdichtung zu einer sinngenetischen Typenbildung transparent zu gestalten, werden im

Nachfolgenden zunächst die konstitutiven und regulativen Ordnungsprinzipien des empirischen Materials skizziert. In diesem Kontext wird auch der Aspekt *Geltung* näher erläutert.

3.2.1 Die Ordnungsprinzipien des empirischen Materials

Als empirisches Material für diese Studie dienen Narrationen von Lehrkräften, die ein geisteswissenschaftliches Fach unterrichten. Die befragten Teilnehmenden erzählten von ihrer Handlungspraxis. Des Weiteren führten sie aus, wie (Geistes-)Wissenschaft Eingang in ihr Lehrerhandeln findet, welche Form von Wissen sie vermitteln und wie Wissen generiert wird. Vor dem Hintergrund der „methodologischen (Leit-)Differenz von kommunikativ-generalisierendem, wörtlichen oder ‚immanenten‘ Sinngehalt auf der einen und dem konjunktiven, metaphorischen oder eben dokumentarischen Sinngehalt auf der anderen Seite“ (Bohnsack et al. 2013, S. 16) ist das empirische Material dieser Studie sowohl formulierend als auch reflektierend analysiert sowie interpretiert worden (vgl. die Darstellung in Kapitel 2.3). Durch den Analyseschritt der reflektierenden Interpretation konnten die Orientierungsrahmen, generativen Muster bzw. die Modi Operandi in Bezug auf (Geistes-)Wissenschaft identifiziert werden, sodass ein empirischer Zugang zur epistemologischen Handlungspraxis der ein geisteswissenschaftliches Fach unterrichtenden Lehrkräfte in Bezug auf deren (geisteswissenschaftliches) Wissenschaftsverständnis möglich wurde. Durch die – die reflektierende Interpretation begleitende – komparative Analyse gelang es schließlich, sowohl die Besonderheiten der einzelnen Fälle valide zu eruieren und zu abstrahieren als auch die Spezifika der einzelnen Fälle in Differenz bzw. Kontrast zu anderen Fällen über Vergleichshorizonte valide empirisch zu fundieren. Letztlich traten dann an die Stelle gedankenexperimenteller Vergleichshorizonte der Forscherin empirisch generierte und valide Vergleichshorizonte, die durch die Abstraktion einer „Klasse von [fallspezifischen] Orientierungen“ (Bohnsack 2013c, S. 251) und deren anschließende Spezifizierung im Rahmen abduktiver Prozesse gebildet wurden (vgl. Bohnsack 2013c, S. 251 ff.) (vgl. Kapitel 2.3). Nach „dem Prinzip des Kontrasts in der Gemeinsamkeit“ (Bohnsack 2013c, S. 253) konnte als gemeinsames Drittes der fallübergreifende abstrahierte Orientierungsrahmen *Geltung* spezifiziert werden.

Alle Fälle bzw. das gesamte Sample hat *Geltung* in expliziter und impliziter Hinsicht zum Gesprächsgegenstand: Die Fälle arbeiten sich daran ab, wie sie Erkenntnisansprüche geltend machen können und welche Wissensbestände bzw. Lesarten von Objektivationen über *Geltung* verfügen. Im Rahmen der sukzessiv fortschreitenden sinngenetischen Typenbildung, die bei der praxeologischen Typenbildung parallel zur reflektierenden Interpretation und zur komparativen Analyse des Materials mitgedacht wird, fungiert *Geltung* als Tertium Comparationis für alle Fälle. Anhand unterschiedlicher Themen, über die sich die Befragten in den einzelnen Fällen austauschten, konnte *Geltung* als homologes Muster rekonstruiert werden.

Das erkenntnisleitende Interesse dieser Studie wird in Form einer sinngenetischen Typologie beantwortet. Dabei werden nicht einzelne Fälle exakt einem Typ zugeordnet, sondern einzelne Fälle werden in der idealtypisch generierten Typologie verortet. Die rekonstruierten Orientierungsrahmen der einzelnen Fälle werden in eine Abstraktion überführt. Kurzum: Nicht ein Typ wird durch einen Fall repräsentiert, sondern letzterer findet mit seinen einzelnen jeweiligen Orientierungsmustern Eingang in die gesamte Typologie (vgl. Kapitel 2.3.3). Vor diesem Hintergrund werden in der Ergebnisdarstellung bzw. in der Darstellung der sinngenetischen Typenbildung die einzelnen Idealtypen bzw. Modi im Umgang mit *Geltung* so vorgestellt, dass die Vergleichshorizonte, die aus der Abstraktion und Spezifizierung der einzelnen Orientierungsrahmen der Fälle gewonnen wurden, durch Aspekte vieler verschiedener Fälle illustriert werden.

Die Rekonstruktion der Handlungspraxis von ein geisteswissenschaftliches Fach unterrichtenden Lehrkräften hinsichtlich deren geisteswissenschaftlicher epistemologischer Überzeugungen zeigt, dass Lehrkräfte unterschiedliche konjunktive Wissensbestände inkorporiert haben. Die Lehrkräfte oszillieren zwischen Wertschätzung und Ablehnung gegenüber denjenigen Charakteristika, die sie den Geisteswissenschaften zuschreiben, was sich wiederum auf ihre habituelle Handlungspraxis im Unterricht auswirkt. Die befragten Lehrkräfte haben die Themen, die seitens der Forschenden in Vergleichshorizonte abstrahiert wurden, unterschiedlich verhandelt, was einen empirischen Zugang sowohl zu deren kollektiven Orientierungsrahmen als auch zu deren kollektiver habitueller Handlungspraxis in Bezug auf geisteswissenschaftliche Epistemologie ermöglicht. Mithilfe des in dieser Studie erhobenen empirischen Materials wurde der Aspekt Geltung durch fallexterne komparative Analysen im Hinblick auf folgende fünf Vergleichshorizonte spezifiziert:

(1) *Genese von Sinn*

Vor diesem Vergleichshorizont wird der Frage nachgegangen, welche Erkenntnisinteressen Lehrkräfte formulieren und welche erkenntnislogischen Zugänge und Verstehensprozesse im Begründungs- sowie im Rechtfertigungszusammenhang gewählt werden, um den eigenen Erkenntnisanspruch zu legitimieren. Es wird dargestellt, wie die befragten Lehrkräfte den geisteswissenschaftlichen Objektivationen Sinn entnehmen und welchen Sinngehalt bzw. welche Bedeutung sie denselben zuschreiben. Darüber hinaus wird ausgeführt, worauf geisteswissenschaftliche Objekte im Verständnis der Lehrkräfte verweisen. Im empirischen Material zeigt sich beispielsweise, dass die befragten Lehrkräfte zwischen der Negation und der Ästimation unterschiedlicher Interpretationsleistungen – je nachdem, ob der Sinn oder das Sinngewebe erfasst werden soll – abwägen.

(2) *Sicherheit der generierten Erkenntnis und Grenzen der Erkenntnis*

Zentral bei diesem Vergleichshorizont ist die Frage, mit welchem Geltungsanspruch Lehrkräfte die von ihnen generierte bzw. tradierte Erkenntnis vertreten. Das schließt auch ein, wie Verstehensleistungen begründet, gerechtfertigt und belegt werden können. Damit geben die Lehrkräfte auch Aufschluss über die Reichweite der von ihnen im Unterricht generierten bzw. tradierten Erkenntnis, sodass auch dargelegt werden kann, inwiefern die Lehrkräfte ihr eigenes erkenntnisgenerierendes Handeln begrenzen.

(3) *Objektbezug: Konstituierung des geisteswissenschaftlichen Erkenntnisgegenstandes*

Im empirischen Material zeigte sich, dass die befragten Gruppen geisteswissenschaftlichen Objekten unterschiedliche ontologische Eigenschaften zuschreiben: So wohnt im Verständnis einiger Fälle den geisteswissenschaftlichen Objekten genau ein einziger Sinn inne, während andere Fälle geisteswissenschaftlichen Objekten ein Sinngewebe attestieren. Diese ontologischen Eigenschaftszuschreibungen haben Einfluss darauf, welches Gewicht seitens der befragten Lehrkräfte dem Produktions- bzw. dem Reproduktionskontext von Erkenntnisobjekten im Rahmen von Verstehensprozessen zugeschrieben wird.

(4) *Subjekt-Subjekt-Bezug: Relationierung der Lehrkräfte gegenüber Schülerinnen und Schülern im Rahmen von wissensgenerierenden Verfahren*

Vor diesem Vergleichshorizont wird danach gefragt, wie sich Lehrkräfte gegenüber Schülerinnen und Schülern im Rahmen von wissensgenerierenden Verfahren relationieren. Dieser Vergleichshorizont gibt Aufschluss darüber, welchen Anteil die Lehrkraft und welchen Anteil Schülerinnen und Schüler bei der Wissensgenese bzw. im Verstehensprozess einnehmen. Es wird aufgezeigt, ob Lehrkräfte ein symmetrisches oder asymmetrisches Verhältnis gegenüber Schülerinnen und Schülern einnehmen. Hierbei wird auch ausgelotet, wie Lehrkräfte sich mit Schülerinnen und Schülern über den Sinngehalt von geisteswissenschaftlichen Erkenntnisobjekten verständigen und ob Schülerinnen und Schülern seitens der

Lehrkräfte zu ihrem Recht verholfen wird, eigene Interpretationsvorschläge zu unterbreiten, die dann beispielsweise intersubjektiv in Kommunikationsgemeinschaften überprüft werden. Darüber hinaus wird elaboriert, welche Ziele Lehrende im Rahmen von erkenntnisgenerierenden Lehraktivitäten verfolgen.

(5) *Zielstellung im Rahmen des geisteswissenschaftlichen Arbeitens*

Im Kontext dieses Vergleichshorizontes wird elaboriert, welche Zielstellungen Lehrkräfte verfolgen, wenn sie mit Schülerinnen und Schülern (geistes)wissenschaftlich arbeiten. Die sich im empirischen Material dokumentierenden Lehr- und Lernziele, die Lehrkräfte in Bezug auf geisteswissenschaftliche Wissenschaftspropädeutik auf der Ebene des impliziten sowie exmanenten Sinngehalts ausgebildet haben, werden ausgeführt.

Alle Fälle verhandeln Fragen geisteswissenschaftlicher Geltung. Mittels der Vergleichshorizonte konnte dargestellt werden, inwiefern sich die einzelnen Idealtypen in ihrer Gemeinsamkeit unterscheiden. Nachdem das empirische Material formulierend sowie reflektierend interpretiert und Geltung anhand der hier skizzierten Vergleichshorizonte, die aus den kollektiv geteilten Orientierungsmustern der Befragten emergierten, durch fallinterne sowie -externe komparative Analysen spezifiziert worden war, konnten Kontraste im Vergleich der Idealtypen und Homologien zwischen den Fällen desselben Typus sowie innerhalb desselben Falls gefunden werden. Dadurch kristallisierte sich im Forschungsprozess auch heraus, dass die befragten Lehrkräfte unterschiedliche Modi im Umgang mit Geltung wählen. Insgesamt konnten drei sinn-gene-tische Idealtypen im Hinblick auf die geisteswissenschaftlichen epistemologischen Überzeugungen von Lehrkräften rekonstruiert werden.

Diese sind:

- Typ 1:
Überzeugungen im Modus eines dogmaorientierten Kontingenzstopps
- Typ 2:
Überzeugungen im Modus einer applikationsorientierten Konstruktivismusermöglichung
- Typ3:
Überzeugungen im Modus einer fundierungsorientierten Pluralismusästimation

Diese idealtypisch unterschiedenen Überzeugungen werden nun in den nachfolgenden Kapiteln 3.2.2 bis einschließlich 3.2.4 präzisiert und anhand einer repetierenden Struktur, die auf den oben beschriebenen Vergleichshorizonten für die rekonstruierten Orientierungsmuster fußt, charakterisiert. Die jeweiligen Kapitel werden abgerundet, indem die impliziten und handlungsleitenden Orientierungsrahmen der Lehrkräfte in Bezug auf die geisteswissenschaftliche Epistemologie ausgeführt werden.

3.2.2 Typ 1: Überzeugungen im Modus eines dogmaorientierten Kontingenzstopps

Charakteristisch für den Idealtyp *Überzeugungen im Modus eines dogmaorientierten Kontingenzstopps* ist, dass Verstehensleistungen Geltung nur dann zukommt, wenn diese in den von den Lehrkräften bevorzugten Erkenntnismonismus münden. Erkenntnispluralismus wird seitens dieses Idealtyps negiert und aus dem Unterrichtshandeln eliminiert. Geisteswissenschaftliche Objektivationen verfügen im Verständnis dieses Idealtyps nur über einen einzigen Sinn, dem Schülerinnen und Schüler im Rahmen von Interpretationsleistungen nachspüren müssen. Die Bedeutung der Erkenntnisobjekte wird auf eine – und zwar auf die von der Lehrkraft bestimmte und präferierte –

Interpretationsmöglichkeit bzw. Lesart reduziert. Vertretende dieses Idealtyps haben erkenntnislogische Gewohnheitsmuster ausgebildet, derer sie sich reflexiv nicht bewusst sind: Sie rekurrieren immer wieder auf die gleichen erkenntnislogischen Zugänge, sodass die Erkenntnisobjekte stets unter den gleichen methodologischen und erkenntnistheoretischen Zugängen erschlossen werden. So betten sie das geisteswissenschaftliche Erkenntnisobjekt beispielsweise in seinen historischen Produktionskontext ein und interpretieren das Erkenntnisobjekt vor dem Hintergrund seines historischen Entstehungskontextes. Diese epistemologischen Verfahren bieten Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern Sicherheit und sie ermöglichen beiden Akteursgruppen Handlungsfähigkeit: Denn die erkenntnislogischen Verfahren haben sich im Verständnis der Fälle insofern als tragfähig erwiesen, als dass sie das Erschließen eines jeden Erkenntnisobjekts gewährleisten. Für Gruppen dieses Idealtyps ist die Wahl des immer gleichen erkenntnislogischen Zugangs hoch funktional, weshalb ein kritisches Hinterfragen der Bedingungen der Erkenntnismöglichkeiten genauso wie eine skeptische Reflexion dieser epistemologischen Haltung seitens der Lehrkräfte unterlassen wird. Die Wahl des immer gleichen erkenntnislogischen Zugangs zieht auch nach sich, dass keine neuen Erkenntnisse hervorgebracht oder im Unterricht diskutiert werden. Stattdessen fordern Vertretende dieses Idealtyps Schülerinnen und Schüler explizit sowie implizit auf, die eine Lesart bzw. die eine Interpretationsmöglichkeit geistig nachzuvollziehen. Im empirischen Material zeigt sich, dass zu Beginn des Interpretationsprozesses zunächst ein asymmetrisches Verhältnis zwischen der bzw. dem Lehrenden auf der einen Seite und den Schülerinnen sowie Schülern auf der anderen Seite besteht: Dieses asymmetrische Verhältnis wird im Laufe der Verstehensleistungen durch Schülerinnen und Schülern insofern aufgehoben, als dass letztere genau den von der Lehrkraft postulierten Sinn aufnehmen. Es wird von Schülerinnen und Schülern erwartet, dass die eine durch die Lehrkraft transmittierte Lesart kognitiv reproduziert wird.

Der Idealtyps *Überzeugungen im Modus eines dogmaorientierten Kontingenzstopps* wird im Folgenden anhand der Referenzfälle Norderney, Wangerooze und Rügen empirisch illustriert. Zur näheren Charakterisierung dieses Idealtyps dienen die bereits in Kapitel 3.2.1 vorgestellten Vergleichshorizonte.

Erster Vergleichshorizont – Genese von Sinn:

Über erkenntnislogische Gewohnheitsmuster zur Erfassung des von der Lehrkraft präferierten Sinns

Die Fälle dieses Typs 1 zeichnen sich dadurch aus, dass Lehrkräfte den Erkenntnisobjekten nur einen einzigen Sinn zuschreiben: Das bedeutet, dass sie genau ein einziges, in ihrem Verständnis sich bewährtes erkenntnislogisches Verfahren wählen, um genau den von ihnen anerkannten Objektsinn hervorzubringen. Jeder Gegenstand wird monoperspektivisch erschlossen. Exemplarisch wird das an einer Passage der Gruppe Norderney deutlich, die sich bei der Erschließung von Erkenntnisobjekten an Historizität orientiert. Im folgenden Abschnitt unterhalten sich die Gruppendiskussionsteilnehmenden über Ingeborg Bachmanns Gedicht *Dunkles zu sagen* und die im Verständnis der Lehrkräfte falschen Interpretationen und Lesarten der Schülerinnen und Schüler:

Gruppe Norderney, Passage ‚Literatur‘, Zeile 348–362

Bm: Nur weil wir vorher eben (.) ein Gedicht gemacht haben, wo es also um äh Holocaust und so ging.

Cf: └Mhm.

Am: └Mhm.

Bm: und in der Klausur kam auch ein modernes Gedicht vor von der Ingeborg Bachmann.

Am: Ja.

Bm: └dunkles zu sagen. des haben sie dann (.) schön brav in diese

- Cf: L Mhm.
 Bm: Richtung interpretiert, obwohl die eigentlich was ganz
 anderes damit sagen wollte. ner?
 Am: L Mhm.
 Bm: Da sind sie naiv oft, ner?
 Cf: Da sind sie naiv.

Bm erzählt in dieser Passage von einer schriftlichen Leistungserhebung, in deren Rahmen Schülerinnen und Schüler ein Gedicht von Ingeborg Bachmann interpretieren sollten. Die Interpretationsleistungen der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten lehnen die befragten Lehrkräften ab, da die Schülerinnen und Schüler das Gedicht ihres modernen zeitlichen Entstehungskontextes enthoben und nicht auf Basis der Intention der Autorin interpretiert haben. Der Interpretationsvorschlag der Schülerinnen und Schüler, den literarischen Text vor dem Hintergrund des nationalsozialistischen Kontextes in seiner Perversion des Holocausts zu erschließen, wird seitens der Gruppe Norderney negiert. Sowohl Am als auch Cf validieren die Äußerungen von Bm, sodass alle Lehrkräfte der Gruppe Norderney den kollektiven Orientierungsrahmen ausgebildet haben, Texte nur vor dem Hintergrund ihres Entstehungszusammenhangs und damit letztlich auch nur vor dem Hintergrund der Intention Auctoris erkenntnislogisch zu verstehen. Im konkreten empirischen Beispiel werden die Schülerinnen und Schüler von Bm aufgefordert, im Rahmen ihrer interpretatorischen Herangehensweise an den Text genau die Lesart, die die Autorin ihrem literarischen Text zuschreibt, zu entnehmen. Der thematische Kontext des Holocausts ist für die Interpretation des Gedichts *Dunkles zu sagen* im Verständnis der Gruppe Norderney nicht möglich, weil er den Blick auf Ingeborg Bachmanns Intention verstellt und den Text der eigenen Historizität enthebt. So äußert Bm: Ingeborg Bachmann wollte nämlich „*eigentlich was ganz anderes damit sagen*“. Die Lehrkräfte verlangen, dass die Bedeutung des Textes im Rekurs auf seinen historischen Entstehungskontext vor dem Hintergrund seiner eigenen Historizität hin decodiert wird. Das schließt auch ein, dass dem Text genau der Sinn entnommen werden muss, dem ihm die Autorin bzw. der Autor vermeintlich auferlegt hat. Alle anderen perspektivischen Zugänge werden von allen an der Gruppendiskussion beteiligten Lehrkräften abgelehnt, sodass die Versuche der Schülerinnen und Schüler, den Text mit anderen erkenntnisgenerierenden Verfahren zu erschließen, negiert werden. Das Verhalten der Schülerinnen und Schüler wird letztlich als „*naiv*“ charakterisiert.

Am Beispiel des Referenzfalles Wangerooge wird im Folgenden illustriert, dass diese monoperspektivische und Historizität fordernde Orientierung auch im Rahmen von Rezeptionsleistungen der Lehrkräfte handlungsleitend ist. Die Gruppe Wangerooge erzählt unter anderem von einem Besuch des ortsansässigen Theaters, in dem Franz Kafkas *Die Verwandlung* gezeigt wurde. Die Lehrkräfte elaborieren, dass sie die Inszenierungsleistung des Regisseurs ablehnen, da der literarische Text anders als die seitens der Lehrkräfte dem Autor als intendiert zugeschriebene Lesart inszeniert worden sei:

Gruppe Wangerooge, Passage ‚Normative Lesart‘, Zeile 822–859

- Df: ähm oder ins Theatergehen. [...]@(.)@ ja und-ne
 Freundin sagte im Theater is Kafka
 Cf: L@(.)@
 Df: aufgeführt worden; die haben die ganz grundlegende Sache von
 der Perspektive her wie äh die Verwandlung geschrieben is-sie
 sagt meine Schüler schreiben mir alle was Falsches im Abitur
 wenn die da reingehen und sich diese Vorstellung angucken und
 dann-das dann im Kopf behalten.

verfahren und man ist einem (2) *Kontingenzstopp* verhaftet: (1) Es kann im empirischen Material rekonstruiert werden, dass nur die eine einseitige Bedeutung des Erkenntnisobjektes anerkannt und ebendiese als absolut wahr gesetzt wird. Andere mögliche Bedeutungen des Erkenntnisobjektes werden nicht zugelassen. (2) Implizit wird zudem deutlich, dass die Fälle auf die sich in ihrem Verständnis bewährte und auch konsensuell anerkannte historisierend monoperspektivische Decodierungsfolie stützen. Dieser erkenntnislogische Zugang sowie die dadurch decodierten Inhalte bzw. Bedeutungen von Erkenntnisobjekten werden von Schülergenerationen zu Schülergeneration weitertradiert. Eine kritische skeptische Haltung gegenüber den Möglichkeitsbedingungen von Erkenntnis wird nicht eingenommen. Die habitualisierten erkenntnislogischen Gewohnheitsmuster werden nicht reflektiert, sondern gepflegt und letztlich weitergeben. Erkenntnisobjekte werden seitens der Lehrkräfte von anderen als dem von ihnen präferierten erkenntnislogischen und erkenntnistheoretischen Zugang isoliert. Charakteristisch für den Typ *Überzeugungen im Modus eines dogmaorientierten Kontingenzstopps* ist, dass Kontingenz gemieden bzw. abgewehrt wird. Überzeugungen dieses Typs formieren die Erkenntnisobjekte, wie es der historisierend monoperspektivische erkenntnislogische Zugang zulässt. Wissen ist dabei nicht kontingent, sondern absolut. Dadurch, dass das durch Interpretationsverfahren gewonnene Wissen als absolut verstanden wird, wird der historisierend monoperspektivischen Lesart eine ontologische Gewissheit zugeschrieben.

Im Folgenden werden diese Befunde weiter ausgeführt und es wird anhand des empirischen Materials aufgezeigt, welche handlungsleitenden Orientierungen in Bezug auf die Sicherheit der generierten Erkenntnis ausgebildet werden und in welcher Form damit die generierte Erkenntnis in erkenntnistheoretischer Hinsicht begrenzt bleibt.

Zweiter Vergleichshorizont – Sicherheit der generierten Erkenntnis und Grenzen der Erkenntnis: Wissen mit Absolutheitscharakter und Limitation des Radius möglicher Erkenntnis

Die Überzeugungen des Typs 1 zeichnen sich dadurch aus, dass sie einen monoperspektivischen und an Historizität orientierten erkenntnislogischen Zugang bei der Decodierung von Erkenntnisobjekten zeigen. Darüber hinaus sind die Überzeugungen dahin gehend spezifiziert, dass Erkenntnisobjekte über eine ontologische Gewissheit, die es durch einen historizitätsorientierten Zugang zu dechiffrieren gilt, verfügen. Rekurrierend auf das empirische Material zeigt sich in den handlungsleitenden Orientierungen, dass Sinn, dessen man sich ontologisch gewiss ist, gesucht und im Rahmen unterrichtlichen Handelns bewiesen werden möchte. Am Referenzfall Norderney lässt sich rekonstruieren, dass auf der Basis eines historisierend monoperspektivischen erkenntnislogischen Zugangs der eigenen Decodierungsleistung objektive Beweiskraft eingehaucht wird.

Gruppe Norderney, Passage ‚Schülerinnen und Schüler haben wenig Interesse an der Geisteswissenschaft‘, Zeile 278–304

Cf: (2) Aber das ist seltsam, dass da die Schüler so wenig ähm zugreifen, [...]
denn des ist eigentlich ja (.) salopp gesagt ne sichere Bank.

Am: Mhm.

Bm: Mhm.

Cf: Aber-

Am: ↳Es ist schon einiges zu lernen aber-

Cf: ↳Ja.

Am: man weiß wenigstens-

Cf: ↳Nett. Aber man weiß auf was man sich einlässt.

[...]

Bm: Mhm.

Gruppe Norderney, Passage ‚Schülerinnen und Schüler haben wenig Interesse an der Geisteswissenschaft‘, Zeile 331–336

Cf: \perp Genau. außerdem auf was man
auch achten muss, äh sie- ähm, wenn du ihnen des- ich mein
natürlich des hat nen bißchen ne Art von Schematismus, was du
dann machst, weil du ja ihnen sagst, passt mal auf,
Expressionismus, das und das und das und das. und die Schüler
wenden das @ (halt dann auch hundertprozentig) @ auf alles an.

Am konkreten empirischen Beispiel wird deutlich, dass die Lehrkräfte den unterschiedlichen Epochen bestimmte Epochenmerkmale zuschreiben. Letztere werden Schülerinnen und Schülern vermittelt. Mithilfe dieser Epochenmerkmale können literarische Texte interpretiert werden; Lehrkräfte ordnen das Erkenntnisobjekt in seinen historischen Entstehungskontext ein und interpretieren es aus dieser Perspektive. Im Rekurs auf das empirische Material kann aus einer wissenschaftstheoretischen und abduktiven Perspektive festgehalten werden, dass die Lehrkräfte deduktiv schließen. Als Prämisse haben die Lehrkräfte konstatiert, dass alle Texte historisierend monoperspektivisch decodiert werden können. Diese Orientierung fungiert für die Lehrkräfte als geltend erachteter Lehrsatz bzw. als Axiom, aus dem logisch zwingende Konsequenzen für den Einzelfall – also einzelne Texte, Quellen usw. – abgeleitet werden: Wenn die Bedingung erfüllt ist, dass der einzelne Text die Merkmale seiner Entstehungsepoche aufweist, muss dieser Text in logischer Konsequenz vor dem Hintergrund seines Entstehungskontextes auch erschlossen werden. Damit wird ein linearer Erkenntnisprozess konturiert, der von einem Kausaldenken durchzogen ist: Wenn die historisierend monoperspektivische Decodierungsfolie an den Text angelegt wird, dann wird auch die von der Lehrkraft favorisierte historisierende Bedeutung des Erkenntnisobjektes dechiffriert werden.

Durch diese Orientierung werden die bereits decodierten Erkenntnisse und Wissensbestände über die Erkenntnisobjekte konserviert. Diese Erkenntnisse und diese Wissensbestände werden an jede neue weitere Schülergeneration tradiert; damit bleiben den Lehrkräften des Typs *Überzeugungen im Modus eines dogmaorientierten Kontingenzstopps* (und damit auch Schülerinnen und Schülern) neue oder andere Wissensbestände verwehrt. Man verschreibt sich implizit einem Erkenntnisstillstand: Da immer das gleiche erkenntnisgenerierende Verfahren verwendet wird, werden auch immer die gleichen Lesarten (re-)produziert. Selbstreflexivität orientiert nicht die Handlungspraxis, da erkenntnislogische Irrtümer nicht in Erwägung gezogen werden. Das schließt auch ein, dass der Wahrheitsanspruch der im Unterricht kommunizierten Wissensbestände als absolut objektiv seitens der Lehrkräfte gesetzt wird.

Vor diesem Hintergrund wird nun am empirischen Material des Referenzfalls Wangerooge verdeutlicht, dass Lehrkräfte des Typs *Der dogmatismuserorientierte Kontingenzstopp* die im Rahmen von fachwissenschaftlichen Diskursen neu publizierten Beiträge nicht rezipieren, denn neue fachwissenschaftliche Erkenntnisse besitzen keinen Mehrwert für die Lehrkräfte:

Gruppe Wangerooge, Passage ‚Wissenschaftliche Literatur‘, Zeile 148–203

Df: Aber was so wissenschaftliche Texte angeht in der Linguistik
dass man da dass ich mich da auf dem Laufenden halten kann
oder weiß was da im Moment angesagt ist oder so °dafür

Am: \perp Mhm.

Bf: \perp Mhm.

Df: reicht die Zeit einfach nicht° es ist nicht
unterrichtsrelevant und äh die Zeit reicht da überhaupt
nicht; [...] aber mh ansonsten wenn ich jetzt äh Fontane lese

- dann mh gut das sind wissenschaftliche Texte die schon in bestimmten Abhandlungen zusammengefasst sind für die Unterrichtsreihe aber die ich mir selber nicht in der Bibliothek zusammensuche, also
- Am: LNe. LMhm.
 Cf: LMhm.
 Cf: [...] mh ja also das find ich auch und gerade jetzt auch wo das-so-angesprochen-ist diese Linguistik; also ich-das ist ja völlig absurd sich vorzustellen
- Bf: LAbsurd. ja @(..)@
 Cf: Dass man sich irgendwie äh dass man den Unterricht nach irgendwelchen den neuesten Erkenntnissen oder Interpretationen der Grammatik gestaltet; [...] mh kommt also komm ich mit Wissenschaft im Unterricht jetzt nicht so unendlich weit @ (ehrllich gesagt)@.
- Df: Nein das ist auch gar nicht so sehr von uns gefragt weil letztendlich wir haben ja gar nicht mehr dieses Klientel.

In dieser Passage tauschen sich die Lehrkräfte über wissenschaftliche Publikationsorgane und die darin enthaltenen „*neuesten Erkenntnisse*“ aus. Die Gruppe Wangerooge hat die kollektive Orientierung ausgebildet, dass diese neuen wissenschaftlichen Befunde keine Relevanz und keinen Mehrwert für ihren eigenen Unterricht darstellen. So merkt Cf in diesem Zusammenhang an: „*also [...] mit Wissenschaft im Unterricht [komm ich] jetzt nicht so unendlich weit*“. Die Lehrkräfte der Gruppe Wangerooge legitimieren ihre Nichtrezeption von neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen dahin gehend, dass ihnen zum einen schlichtweg die Zeit für die Lektüre dieser wissenschaftlichen Texte fehle. Zum anderen weisen sie ihre Verantwortung zurück, wenn betont wird, dass Autorinnen und Autoren von Schulbüchern „*als Multiplikatoren*“ (Gruppe Wangerooge, Passage ‚Wissenschaftliche Literatur‘, Zeile 330) für die Kommunikation neuer Erkenntnisse fungieren müssten. Während fachwissenschaftliche Literatur nicht rezipiert wird, erweist sich die Orientierung ‚Ästimation einer aus fachdidaktischer Perspektive aufbereiteten Literatur‘ an anderen Passagen des Referenzfalles Wangerooge als homologes kollektiv ausgebildetes Muster: Auf Basis dieser Lektüre werde Lehrkräften konkretes didaktisches und methodisches Handlungswissen aufbereitet. Im empirischen Material zeigt sich demnach, dass fachdidaktische Anregungen für eine konkrete unterrichtliche Handlungspraxis rezipiert werden, während neue fachwissenschaftliche Erkenntnisse z.B. mittels Rezeption von fachwissenschaftlichen Publikationsorganen unterlassen wird.

Gruppe Wangerooge, Passage ‚Wissenschaftliche Literatur‘, Zeile 594–642

- Df: meinetwegen Realismus oder so da hab ich schon mir noch äh Ideen geholt. mh (.) aber sonst von der Germanistik her- [...]
- Bf: die hat auch viel Wert darauf gelegt äh eben fachdidaktisch zu schau-n was unsere Schreibprozesse gerade jetzt als auch hier im Rahmen von materialgeschütztem Schreiben; wo sie
- Cf: LMhm.
 Bf: dann einfach Fachliteratur mitgebracht hat wo drinsteht wie funktioniert das eigentlich dieser Prozess wenn ich mehrere Texte erst mal verstehen muss; dann wo find ich Verknüpfungspunkte welches sind die wichtigsten äh

- Cf: L Mhm. ja.
 Bf: Informationen die ich für meinen Text auswähle, was ist mein
 Schreibziel und so weiter. also da ist [...] Wert drauf gelegt.
 aber eben von didaktischer
- Cf: L Mhm.
 Bf: Seite eher. die Schreibprozesse verstehen und so weiter.
 aber dass ich da äh jetzt wirklich was äh Germanistik äh
 ne also das nich.

Hier dokumentiert sich, dass die Rezeption fachdidaktischer Lektüre im Gegensatz zur Rezeption fachwissenschaftlicher germanistischer Lektüre in die kollektive Handlungspraxis der Lehrkräfte eingelassen ist. So führt Bf am Beispiel des materialgestützten Schreibens aus, dass ihr handlungsleitendes Interesse bei der Rezeption fachdidaktischer Lektüre der Erkenntnisgewinn darüber ist, wie konkrete fachdidaktische Methoden umgesetzt werden sollen. Das zeigt sich darin, wenn Bf exemplarisch ins Wort holt: „*wie funktioniert das eigentlich dieser Prozess*“. Die Rezeption fachwissenschaftlicher neuer Erkenntnisse wird von Seiten der Lehrkräfte der Gruppe Wangerooge abgelehnt. Eigene fachwissenschaftliche Wissensbestände mit neuer fachwissenschaftlicher Erkenntnis zu erweitern oder zu revidieren, wird negiert. Damit wird letztlich implizit Kontingenz abgestoppt. Man bleibt sich der absoluten Sicherheit seiner bereits verfügbaren Erkenntnis und Wissensbestände gewiss.

Diese Orientierung zeigt sich auch in einer Textpassage der Gruppe Rügen. In dieser tauschen sich die Lehrkräfte, über die Erweiterung ihrer bisher erworbenen Wissensbestände und über die Rezeption aktueller wissenschaftlicher Erkenntnis aus.

Gruppe Rügen, Passage „Quellen des Wissens“, Zeile 387–425

- Af: Ich hab (.) ich hab vorhin eher gedacht, es
 geht so in die Richtung (.) setzen wir uns mit Inhalten,
 auch neuen, die die Uni liefert,
- Bf: L Ja.
 Af: Forschungsergebnissen undsoweiter im Unterricht
 Dm: L Ja.
 Af: auseinander? oder ist es nicht eher so, wenn wir ehrlich
 sind, (2) dass wir froh sind, über das, was wir haben?
 und das vermitteln wir (.), ohne dass wir jetzt noch
 großartig im Unterricht verlangen, so jetzt denkt doch
 noch mal nach, jetzt konfrontiere ich euch mal mit einem
- Cm: L Mhm.
 Af: neuen wissenschaftlichen Text. wir sind froh, wenn wir in
 Tageszeitungen mal an lebensweltliche Anlässe finden
 undsoweiter, [...]
- Dm: L Ja. gut. (.) ja. aber-aber ist des net
 auch ein Stück weit äh ein Dienstleistungsprozess, der
 durchs äh Ministerium (.) erbracht werden muss, oder für
 sie, äh durchs ISB. es gibt ja offizielle Lehrwerke, auf
 die wir immer wieder zugreifen sollen. (.) [...]
- Dm: L Und in diesen
 offiziellen Lehrwerken müsst, die werden ja immer
 aktualisiert und so, ja? also ähm seh ich mich da eher
 als Dienstleister und ich bin im Moment wahnsinnig
 beschäftigt mit allem Möglichen (.) und wenn ich mal

- Af: \perp Ja, was ist im Bereich unserer
Möglichkeiten. Mhm.
- Dm: \perp Genau.
- Dm: Und wenn ich mal einfach Zeit habe und mir irgendwie
über die Füße läuft, vielleicht im Rahmen eines W-
Seminars, dann macht man das (.)
- Cm: \perp Mhm.
- Dm: nächstes Jahr zum Beispiel erster Weltkrieg irgendwie,
dann liest man halt dann a weng, aber jetzt für Romantik,
da nehm ich des, was (.) gibt. ja.
- Af: \perp Das ist es glaube ich.

Am Beginn dieser Textpassage wirft Af die Frage ein, ob sie denn „mit Inhalten, auch neuen, die die Uni liefert, [...] Forschungsergebnissen undsoweiter“ auseinandersetzen, diese rezipieren und für den Unterricht fruchtbar machen. Im weiteren Verlauf der Passage kristallisiert sich die kollektiv geteilte Handlungspraxis heraus, dass neue wissenschaftliche Erkenntnis wenig bis keinen Eingang in unterrichtliches Handeln bzw. in die Vorbereitung des geisteswissenschaftlichen Unterrichts findet. Schließlich sei man über den bereits vorbereiteten sowie entwickelten Unterricht, wie er in seiner jetzigen ausgestalteten Form konzipiert ist, „froh“. Eine Integration neuer wissenschaftlicher Erkenntnis, die sich an den aktuellen fachwissenschaftlichen oder fachdidaktischen Diskursen orientiert, wird nicht in Erwägung gezogen. Es wird nicht (systematisch) nach neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen gesucht. Zwar empfinden die Lehrkräfte positive Emotionen, wenn zufällig „in Tageszeitungen mal [...] lebensweltliche Anlässe“ gefunden werden, an die im Kontext unterrichtlichen Handelns angeknüpft werden kann, oder wenn „irgendwas über die Füße läuft“. Insgesamt spiegelt sich in der Textpassage jedoch eine Zufriedenheit gegenüber den bereits erworbenen und vorhandenen Wissensbeständen. Schließlich gibt man sich zufrieden, mit dem „was wir haben [...] und das vermitteln wir“. Neben der Unaufgeschlossenheit gegenüber neuen Forschungsergebnissen zeigt sich in dieser Passage auch, dass Schülerinnen und Schüler nicht zu einer bestimmten Denk- bzw. Geisteshaltung angeregt werden: So fordern die Lehrkräfte die Schülerinnen und Schüler nicht auf, „so jetzt denkt doch noch mal nach, jetzt konfrontiere ich euch mal mit einem [...] neuen wissenschaftlichen Text“. Letztlich legitimieren die Lehrkräfte ihr eigenes Verhalten und die Nichtrezeption sowie die Nichtintegration von neuen wissenschaftlichen Inhalten in den Unterricht. So differenziert Dm aus, dass das inkorporierte Verhalten insofern in Ordnung gehe, als dass Institutionen sowie Organisationen (z.B. das Ministerium oder das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, ISB) dafür verantwortlich seien, dass die in der Schule zu vermittelnden Inhalte am aktuellen wissenschaftlichen Forschungsdiskurs ausgerichtet seien. Schließlich müssten diesen Einheiten den „Dienstleistungsprozess“ erbringen und die „offizielle[n] Lehrwerke“ mit wissenschaftlich korrekten Inhalten bereitstellen und immer wieder aktualisieren. Zudem behindere die hohe Arbeitsbelastung die systematische Suche, Rezeption und Integration von neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen. Letzteres ist nur dann gegebenenfalls möglich, wenn die temporären und institutionellen Bedingungen erfüllt sind: „wenn ich mal einfach Zeit habe, [...] vielleicht im Rahmen eines W-Seminars [...] dann liest man halt dann a weng“. Außerhalb dieser Rahmenbedingungen wird mit denjenigen Unterrichtsmaterialien gearbeitet, über die bereits verfügt wird. So schließt Dm die Passage: „jetzt für Romantik, da nehm ich des, was [es] (.) gibt. ja“. Auch im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion Rügen dokumentiert sich an anderer Stelle erneut das homologe Muster, wonach neue wissenschaftliche Erkenntnis unsystematisch und eher selten

- Af: mich gerade dran, wie du damals erzählst hast, ja ich habe mal richtig Zeit gehabt, hab mich mit der Klassik, oder mit so ein paar Werken da in den Ferien auseinandergesetzt, und wo man gleich eigentlich so dieses schlechte Gewissen hat (.) dass man das ja oft gar nicht kann.
- Dm: Ja.
- Cm: Mhm.
- Af: \perp Dass du im Grunde genommen (.) überlebst von Tag zu Tag. [...]
- Af: und das ist genau das, was eben d-genau dazu führt, dass man eben diesen (.) dieses (.) besinnliche Verweilen in (.) Fachliteratur undsoweiter, was einen daran hindert.
- Cm: Genau, °das is- ja°
- Bf: \perp Weil letztendlich die (.) Alltagsaufgaben mit dem Korrigieren, gerade in den Geisteswissenschaften, einen \perp Ja.
- Bf: schlicht und ergreifend auffressen.
- Dm: \perp Ja.
- Af: \perp Ja.
- Bf: dass das ein Überlebenskampf ist,

Im empirischen Material zeigt sich implizit, dass die Lehrkräfte des Typs 1 nicht systematisch nach neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen suchen und diese dann in die Unterrichtsvorbereitung und -gestaltung einbinden. Stattdessen werden Informationsquellen konsumiert, die für Rezipierende wissenschaftliche Inhalte populärwissenschaftlich aufbereiten. Dadurch wird das „*Privatinteresse [...] Verlangen*“ nach neuen Informationen gestillt. Die aus der Gruppendiskussion Rügen entnommene Textpassage ist enorm interaktiv dicht, was die hohe Relevanzsetzung der oben genannten Orientierung für die gesamte Gruppe zeigt. So nutzen zum Beispiel alle Lehrkräfte der Gruppe Rügen das Radio bzw. bestimmte Radiosender (z.B. Bayern 2, Bayern 5 oder Deutschlandfunk) als Wissensquelle, um sich neue geisteswissenschaftliche Inhalte erschließen zu können. Implizit wird erneut deutlich, dass die Wissensbestände aber unsystematisch erworben werden, da sie beispielsweise beim Lenken des Kraftfahrzeugs in informellen Lernsettings gehört werden: Das Programm der Radiosender bestimmt die Wissensbestände. Daneben wird auch populärwissenschaftliche Literatur gelesen, wobei auch diese „*dann mehr oder weniger eigentlich Zufallstreffer*“ sind. Allerdings müssen die Lehrkräfte auch ein persönliches, für sie selbst gewinnendbringendes Genussempfinden bei der Lektüre verspüren, sodass sie „*dann mal a weng reinlese[n]*“. Die Lektüre wird eher nicht aufgenommen, wenn sie sich „*als-als-als schulische Last zusätzlich*“ entpuppt. Einerseits wird der Drang danach verspürt, sich mit Geisteswissenschaft auseinanderzusetzen und sich geisteswissenschaftlichen neuen „*Input*“ anzueignen. Andererseits darf der hierfür aufzubringende Aufwand für Lehrkräfte nicht zu hoch sein: So müssen die Anstrengungen für die Rezeptionsleistungen nämlich „*urlaubsverträglich*“ sein. Während einerseits unter einer normativen Perspektive die Aneignung von neuen geisteswissenschaftlichen Erkenntnissen anerkannt wird, zeigt sich andererseits in der Handlungspraxis der Lehrkräfte, dass eher weniger bis keine neuen geisteswissenschaftlichen Inhalte rezipiert werden. Diese Handlungspraxis führt im Fall Rügen unter anderen auch daher, dass die Arbeitsbelastung in den geisteswissenschaftlichen Fächern beispielsweise durch den großen Anteil an Korrekturleistungen, die „*einen [...] schlicht und ergreifend auffressen*“, oder durch

andere berufliche Verpflichtungen so hoch eingeschätzt wird, sodass für die Rezeption neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse keine bzw. nur noch wenige Zeitressourcen verfügbar sind. Auch an einem weiteren empirischen Beispiel des Referenzfalls Norderney zeigt sich, dass Lehrkräfte Kontingenz in ihrer Ausprägung neuer fachwissenschaftlicher Fragestellungen abwehren. Konkret kommen die Lehrkräfte auf Abituraufgaben zu sprechen, in denen seit einiger Zeit, nach einem Motivvergleich von Schülerinnen und Schülern verlangt wird:

Gruppe Norderney, Passage ‚Abituraufgabe‘, Zeile 249–267

Bm: wenn man dann die Abituraufgaben
anschaut (.) ja? denkt mehr (.) wofür hast du des eigentlich
drei Jahre gemacht.

Am: Mhm.

Bm: ↳Du machst seit der zehnten Klasse Literaturgeschichte (.)
den Durchzieher von der Aufklärung bis Ende der zwölften
Klasse Moderne und im Abitur kommt des äußerst selten
inzwischen dran. ner? [...]
Also diese Fragen, die wir früher hatten (.) weisen Sie die
epochentypischen Merkmale anhand Textes

Cf: ↳Mhm.

Bm: so-und-so nach (.)

Cf: ↳Mhm-mhm.°

Bm: sind zurückgegangen. es wird also jetzt häufig dieser
Motivvergleich (.) äh verlangt.

Am: ↳Ja.

Cf: Mhm.

Am: °Des stimmt.°

Bm initiiert das Thema ‚Motivvergleich im Rahmen der schriftlichen Abiturprüfung‘, welches inzwischen häufiger als das Aufgabenformat ‚Nachweis von „epochentypischen Merkmale[n] anhand Textes“ abgefragt werde. Im Rahmen der Abituraufgaben werden nun neue erkenntnisleitende Fragestellungen gestellt, die von den bei den Lehrkräften etablierten erkenntnisleitenden Gewohnheitsmustern abweichen: Die literaturhistorischen Wissensbestände, die Schülerinnen und Schülern im Vorfeld der Abiturprüfungen vermittelt wurden, scheinen Lehrkräften vor dem Hintergrund des neuen Aufgabenformats in den Abiturprüfungen nicht mehr gewinnbringend. So fragt Bm: „Du machst seit der zehnten Klasse Literaturgeschichte (.) den Durchzieher von der Aufklärung bis Ende der zwölften Klasse Moderne und im Abitur kommt des äußerst selten inzwischen dran“. Die im Unterricht eingeübten historisierend monoperspektivisch erkenntnisgenerierenden Verfahren sowie die literaturhistorischen Wissensbestände lohnen aus Sicht der Lehrkräfte nicht mehr, da sich letztere im Rahmen der Motivvergleiche nicht verweben lassen. Auch an dieser Passage dokumentiert sich das von Lehrkräften inkorporierte homologe Muster erneut: Die Abituraufgaben, in denen ein anderer als von den Lehrkräften postulierter wissensgenerierender Zugang und in denen andere als die im Unterricht sich an einer Historizität orientierten Wissensbestände gefordert werden, werden von den Lehrkräften nicht genutzt, um Gewohnheitsmuster abzustoppen. Stattdessen werden die erkenntnisgenerierenden Gewohnheitsmuster und die bewährten literaturhistorischen Wissensbestände dogmatisch tradiert. Die Lehrkräfte schützen sich damit implizit selbst sowie Schülerinnen und Schüler vor Veränderungen, die ihre Ausgestaltung beispielsweise in anderen erkenntnislogischen Verfahren oder in der Aneignung anderer Fähig- und Fertigkeiten finden könnte. Ein auf Selbstreferentialität gründendes kritisches Hinterfragen wird nicht unternommen.

Dritter Vergleichshorizont – Objektbezug, Konstituierung des geisteswissenschaftlichen Erkenntnisgegenstandes: Aus einer ontologischen Perspektive sind Erkenntnisobjekte eindeutig; sie verfügen über einen einzigen Sinn, der mittels einer historisierend monoperspektivische Decodierungsfolie herausgearbeitet werden kann bzw. muss.

Bisher ist illustriert worden, dass die erkenntnisgenerierende Handlungspraxis des Typs 1 *Überzeugungen im Modus eines dogmaorientierten Kontingenzstopps* durch ein historisierend monoperspektivisches Verfahren orientiert wird. Im Folgenden wird nun die ontologische Referenz der von den Lehrkräften gemachten Erkenntnisaussagen empirisch ausgelotet und damit auch die ontologischen Implikationen dieser Überzeugungen konturiert: Es wird empirisch veranschaulicht, welches Sein den geisteswissenschaftlichen Erkenntnisobjekten (implizit) zugeschrieben wird und welche handlungsleitenden Orientierungen in dieser impliziten ontologischen Positionierung sichtbar werden.

Im empirischen Material zeigt sich, dass Lehrkräfte dieses Typs das Sein der geisteswissenschaftlichen Erkenntnisobjekte mit Existenzbehauptungen und Identitätszuschreibungen anreichern. Das wird exemplarisch an der Passage ‚Schülerinnen und Schüler haben wenig Interesse an der Geisteswissenschaft‘ des Referenzfalles Norderney (Zeile 278–304)⁴⁷ illustriert: Hierin äußert sich Cf, die von allen anderen an der Gruppendiskussion Teilnehmenden in ihren Ausführungen validiert wird, dahin gehend: Wenn man „*die [Merkmale] einmal intus [hat] [...], kannst du [...] mit (.) fast jedem expressionistischen Gedicht was anfangen*“. Der semantische Bedeutungsradius der von Cf getätigten Äußerungen schließt ein, dass in jedem Gedicht, das zur Zeit des Expressionismus entstanden ist, Merkmale der Epoche des Expressionismus enthalten sind, mittels deren bzw. vor deren Hintergrund der lyrische Text interpretiert werden kann. Damit ist für diesen Typ bezeichnend, dass ein Zusammenhang zwischen einer Metasprache der Literaturgeschichte und der Sprache der Autorinnen und Autoren hergestellt wird. Implizit wird deutlich, dass Lehrkräfte lyrischen Texten, die zur Zeit des Expressionismus entstanden sind, bestimmte epochentypische Charakteristika zuschreiben und dass diese Epochenmerkmale im Verständnis der Lehrkräfte in einer externen Realität existieren. Die Lehrkräfte folgen der Auffassung, wonach Autorinnen und Autoren die Existenz dieser Epochenmerkmale gekannt haben und diese Epochenmerkmale in ihren eigenen Textproduktionen verwoben haben, sodass der Textsinn über die Verwendung der Epochenmerkmale transportiert wird. Dieser Textsinn kann decodiert und identifiziert werden, da dieser ebenso wie die Epochenmerkmale in jedem Text ontologisch existieren. Kurzum: Im empirischen Material zeigt sich, dass Lehrkräfte neben der Existenz von Epochenmerkmalen auch die Existenz des Sinns unterstellen, den es letztlich zu erfassen und zu antizipieren gilt.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass der unterstellte Zusammenhang zwischen den Existenzbehauptungen bzw. den Identitätszuschreibungen und den Erkenntnismöglichkeiten die erkenntnisgenerierende Handlungspraxis orientiert: Wenn Lehrkräfte (gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern) geisteswissenschaftliche Erkenntnisobjekte interpretieren, geht die Existenz der zu verwendenden Epochenmerkmale bzw. des einen zu decodierenden Objektsinns der Möglichkeit der Erkenntnisinterpretation voraus. Damit ist letztlich auch die Möglichkeit der Objektdecodierung durch die ontologische Existenzbehauptung von Epochenmerkmalen und des einen Sinns begrenzt.

Aus einer wissenschafts- und erkenntnistheoretischen Perspektive kann in diesem Zusammenhang allerdings angemerkt werden, dass Wissenschaft per se keine ontologischen Vorgaben bzw. Aussage akzeptieren kann, da Wissen bzw. Erkenntnis methodisch kontrolliert produziert werden muss und nicht per se als gegeben vorausgesetzt werden kann. Darüber hinaus zeigt sich

⁴⁷ Die Passage befindet sich auf Seite 79 f. dieser Arbeit.

auch ein hermeneutisches Missverständnis.⁴⁸ Denn durch die ontologische Positionierung, dass der eine Sinn des Erkenntnisobjekts existiert, werden erkenntnisgenerierende Möglichkeiten limitiert. Wenn Lehrkräfte allerdings auf eine hermeneutisch geisteswissenschaftliche Methodologie rekurrieren würden, dann würde das Verstehen überhaupt erst einmal Sinn ermöglichen. Lehrkräfte dieses Typs haben in ihre eigene Handlungspraxis nicht dasjenige hermeneutische Verständnis inkorporiert, wonach Vorannahmen ein Objektverständnis ermöglichen. Stattdessen geht die Sinnsetzung dem hermeneutischen Prozess voraus; der eine Objektsinn wird im Rahmen unterrichtlichen Handelns antizipiert und das hermeneutische Verstehen ist dem Antizipieren des Objektsinns nachgeordnet.

Im empirischen Material des Referenzfalles Norderney zeigt sich, dass die ontologischen impliziten Erkenntnisbehauptungen sowie Identitätszuschreibungen, die das geisteswissenschaftliche Erkenntnisobjekt konturieren und charakterisieren, spezielle und erkenntnisgenerierende Konsequenzen nach sich ziehen: Im Verständnis der Lehrkräfte existieren in Texten epochentypische Merkmale sowie ein einziger vom Autor intendierter Textsinn. Sowohl die Epochenmerkmale als auch der Textsinn charakterisieren die Identität des Textes. Die von den Lehrkräften vertretene ontologische Positionierung, dass Texte über ebendiese Entitäten verfügen, schränkt die Möglichkeit bzw. den Handlungsspielraum der praktischen erkenntnisgenerierenden Handlungspraxis dahin gehend ein, dass eben auch nur diese Entitäten vermittelt werden. Die Lehrkräfte gehen davon aus, dass Schülerinnen und Schüler bei der Interpretation der Erkenntnisobjekte diese eindeutigen Sinnzuschreibungen nun nachspüren müssen und dass ein vollständiges Erfassen bzw. Verstehen der Texte möglich ist. Andere Zuschreibungen eines Objektssinns werden nicht unternommen.

Im nun folgenden Abschnitt wird illustriert, welches handlungsleitende Selbstverständnis die Lehrkräfte, die die Überzeugungen dieses Typs inkorporiert haben, zeigen und wie sie im Rahmen unterrichtlichen Handelns den Bezug auf geisteswissenschaftliche Epistemologien herstellen.

Vierter Vergleichshorizont – Subjektbezug-Subjektbezug, Relationierung der Lehrkräfte gegenüber Schülerinnen und Schülern: Orientierung am Selbst als transmissive Sinnvermittelnde; Schülerinnen und Schüler als rezeptive, reproduzierende und replizierende Wissenstragende

Die konjunktiven Wissensbestände des Typs *Überzeugungen im Modus eines dogmaorientierten Kontingenzstopps* leiten das Handeln von Lehrkräften dahin gehend an, dass letztere als wissensvermittelnde bzw. als sinnvermittelnde Subjekte agieren. Charakteristisch für Lehrkräfte dieses Typs ist, dass sie von Schülerinnen und Schülern einfordern, Wissen aufzunehmen und letztlich wiederzugeben bzw. zu reproduzieren. Das findet seine Ausgestaltung auch darin, dass Lehrkräfte Schülerinnen und Schülern implizit aberkennen, eigenes Wissen zu produzieren und eigene Erkenntnis zu generieren. Stattdessen werden Schülerinnen und Schüler aufgefordert, sich literaturhistorische Wissensbestände anzueignen und die von der Lehrkraft angestrebte historisierende Lesart der Texte eigenständig zu decodieren. Das lässt sich an zwei weiteren empirischen Beispielen des Referenzfalles Norderney belegen.

Gruppe Norderney, Passage ‚Auswendiglernen‘, Zeile 776–795

Bm: Es-es wirkt dann halt vieles auswendiglernt. ner? das habe

Cf: └Mhm.

Am: └Ja-ja.

Bm: ich schon auch so gemacht mit den Einleitung ner?

⁴⁸ Die Ausführungen bzgl. des hermeneutischen Missverständnisses wurden bereits in Scheunpflug und Rau (vgl. 2018) erstmals veröffentlicht.

- Cf: ⌊Mhm.
- Am: ⌊Mhm.
- Bm: (Das ist schon) Du schreibst am Anfang was über die Epoche.
dann lernen sie zu Hause irgendetwas auswendig über die
Epoche [...]
ja? [...] und dann wird es da- wird es da dann hin [...]
gesetzt. ja? dann fehlt die Verbindung zum Hauptteil oder
überhaupt zum Werk, und man weiß auch der Schüler hat das
überhaupt nett kapiert, was da steht aber er hat es halt gut
gelernt und hingeschrieben.
- Cf: ⌊Mhm.
- Am: Ja. (das war). das stimmt.
- Bm: ⌊Ich lass es dann schon gelten; ner?
- Cf: ⌊Klar. ja.

Die Lehrkräfte erwarten von den Schülerinnen und Schülern, dass sie zu Trägerinnen und Trägern der im Unterricht vermittelten Wissensinhalte über literaturhistorische Epochen werden und diese Wissensbestände dann wiedergeben. Die Lehrkräfte kommunizieren, dass sie Schülerinnen und Schüler aufgefordert haben, Mustereinleitungen für Interpretationen, die im Rahmen von schriftlichen Leistungserhebungen unternommen werden sollen, anzufertigen: „das habe [...] ich schon auch so gemacht mit den Einleitung ner?“. Diese Mustereinleitungen, die mit literaturhistorischem Wissen angereichert werden sollen, können Schülerinnen und Schüler dann in der schriftlichen Leistungserhebung wiedergeben. Diese vorbereiteten Einleitungen wirken im Verständnis der Lehrkräfte dann zwar „auswendiggelernt“. Aber das nehmen die Lehrkräfte hin. Ebenso tolerieren sie, dass die „Verbindung [der Einleitung] zum Hauptteil oder überhaupt zum Werk“ fehlt oder dass „der Schüler [die von ihm medial schriftlich konzipierten, literaturhistorischen Inhalte] [...] überhaupt nett kapiert“ hat. Denn die Lehrkräfte lassen die Ausführungen ihrer Schülerinnen und Schüler „dann schon gelten“. Schülerinnen und Schüler werden damit zu wissensaufnehmendes Wesen, die ihr Wissen auf Abruf abspulen können bzw. sollen, stilisiert. Deutlich wird das auch an einer anderen Textpassage der Gruppe Norderney, in der Cf in einer Fokussierungsmetapher feststellt: „Es ist im Grunde nur o-oben rein Stopfen und unten wieder rausholen, damit du halt irgendwie ne Note hast“ (Norderney, Zeile 206 f.). Schülerinnen und Schüler sollen Wissen rezipieren und dann reproduzieren.

Der von Schülerinnen und Schülern einzunehmende rezeptive und reproduktive Modus in Bezug auf die Wissensinhalte und den Sinngehalt dokumentiert sich auch an einer anderen inhaltlichen Facette: Denn Schülerinnen und Schüler müssen die von der Lehrkraft bereits vor dem unterrichtlichen Handeln erschlossenen Decodierung des Textes bzw. der Quellen während der eigenen Interpretationsleistungen ergründen und anschließend die von den Lehrkräften favorisierte historisierend monoperspektivische Lesart nachspüren und replizieren. Vor diesem Hintergrund folgt, dass Lehrkräfte Schülerinnen und Schülern keine eigenen Lesarten, die von ihren eigenen abweichen, zugestehen. Dieser Befund kann am folgenden empirischen Beispiel belegt werden:

Gruppe Norderney, Passage ‚Normative Lesart‘, Zeile 928–942

- Bm: habe ich
eine Klausur gestellt ein Nietzsche Gedicht mit dem Titel
Vereinsamt. da ging es um die Einsamkeit des Menschen; mhm.
der Schüler der Titel heißt Vereinsamt (.) der Schüler liest
den Titel und liest Vereinsamt.

Am: Nein.

Bm: Wird ja genauso geschrieben (.) der hat das falsch abgetrennt. ein Amt für Vereine? und interpretiert das Gedicht (.) in Richtung, welche Ämter könnte man in einen Verein alles rein nehmen? na man kann Schriftführer werden; und man kann äh Vorsitzender und Kassenwart und das kann man alles machen; und dann hat er es immer schön wieder auf das Gedicht hingetrimmt. dann ist man halt nicht mehr so allein @ (wenn man dann in einem Verein sich anschließt)@ @ (1)@

Am: @ (1)@ (2) @ (oh ja.)@

Im konkreten Beispiel erwähnt Bm ein Gedicht von Friedrich Nietzsche, das im Verständnis von Bm „die Einsamkeit des Menschen“ thematisiert; die Einsamkeit wird von Bm als Thema des Gedichts festgesetzt. Damit rekurriert Bm bei seinem Interpretationsvorschlag auf das Wort vereinsamt in seiner Bedeutung als einsam geworden. Der Interpretationsvorschlag des Schülers, weicht allerdings von dieser Lesart ab, da er den Titel des lyrischen Textes „Vereinsamt“ als eine menschliche Annäherung, die über im Verein auszuübende Ämter gelingt, verstanden hat. Die Lesart des Schülers wird von allen an der Gruppendiskussion partizipierenden Lehrkräften abgelehnt und nicht als eine mögliche, weitere Interpretationsmöglichkeit aufgefasst. Das zeigt sich darin, dass die Anstrengungen des Schülers, seine vermeintlich falsche Lesart mit Textstellen des Gedichts zu belegen („dann hat er es immer schön wieder auf das Gedicht hingetrimmt“), zur allgemeinen Belustigung führen. Die Lehrkräfte unterlassen es, das vermeintliche Nichtverstehen der Schülerinnen und der Schüler zu verstehen. Es werden keine gemeinsamen hermeneutischen Zugänge zum Erkenntnisobjekt aufgenommen und die Tragfähigkeit von Sinnsetzungen intersubjektiv ausgelotet.

Spezifisch für die epistemologischen Überzeugungen des Typs 1 ist es, dass Schülerinnen und Schüler implizit aufgefordert werden, die seitens der Lehrkräfte präferierte Interpretationsauslegung geistig nachzuvollziehen. Damit steuern Lehrkräfte die Wissensproduktion und konstituieren Erkenntnis: Implizit wird deutlich, dass Lehrkräfte das Wissens- und das Erkenntnisproduktionsmonopol besitzen. Schülerinnen und Schüler müssen das von Lehrkräften durch eine historisierend monoperspektivische Suchstrategie hervorgebrachte Wissen aufnehmen oder durch eigene Interpretationsleistungen mittels desselben erkenntnislogischen Zugangs nachspüren, sodass die gleichen Wissensbestände immer und immer wieder über Schülergenerationen hinweg repliziert und reproduziert werden. Pointiert ausgedrückt geben Lehrkräfte damit implizit vor, was und wie von Schülerinnen und Schülern gedacht werden darf, wodurch sie über die erkenntnislogischen Zugangsmonopole verfügen. Daraus resultiert, dass sie die Wissensproduktion sowie die Wissensverteilung kontrollieren und damit letztlich auch Tabus evozieren, was und wie gedacht, interpretiert und verstanden werden darf.

Dabei streben Lehrkräfte dieses Typs es durchaus an, dass die zunächst asymmetrisch gestaltete Beziehung zwischen ihnen und den Schülerinnen und Schülern in eine symmetrische Beziehung überführt wird: Während Schülerinnen und Schüler zu Beginn noch nicht über die gleichen Wissensbestände wie die Lehrkräfte verfügen, erwerben sie die gleichen Wissensbestände allmählich durch eine Aneignung und das Reproduzieren der von der Lehrkraft transmissiv vorgegebenen Wissensbestände. Im Rekurs auf das empirische Material lässt sich rekonstruieren, dass die handlungsleitenden epistemologischen Überzeugungen dieses Typs die Wissensbestände der Schülerinnen und Schüler an die der Lehrkräfte assimilieren wollen. Die Lehrkräfte erkennen es den Schülerinnen und Schüler ab, als individuelle und eigenständige

Erkenntnissubjekte zu agieren. Im unterrichtlichen Kommunikationsprozess wird eine Kommunikationsgemeinschaft zwischen den einzelnen Akteursgruppen gelebt, in deren Rahmen nicht nach neuen Erkenntnissen gesucht wird. Stattdessen verlangen Lehrkräfte, dass immer wieder die gleichen Wissensbestände repliziert und reproduziert werden. Das impliziert auch, dass Lehrkräfte Schülerinnen und Schüler nicht als eine Akteursgruppe verstehen, mit deren Hilfe die bereits generierten Wissensbestände intersubjektiv überprüft und validiert werden könnten. Den Schülerinnen und Schülern wird keine Kontrollinstanz für die Validität der immer wieder zu replizierenden und reproduzierenden Erkenntnisse zugestanden. Der folgende empirische Ausschnitt⁴⁹ des Referenzfalles Norderney dient hierfür als empirischer Beleg:

Gruppe Norderney, Passage ‚Diskutieren‘, Zeile 209–219

- Am: Und wenn dann mal ne Dis@(kussion zustandekommt, dann muss)@
ich sie wieder abwürgen, weil ich dann wieder mit Blick auf
die Uhr
- Cf: L Mhm.
- Am: sage so ja das [klatscht in die Hände] ist interessant, aber
- Cf: L Mhm. L Mhm.
- Am: wir müssen jetzt weitermachen. ner?
- Cf: L Mhm. L Mhm. L Mhm.
- Bm: L Mhm.
- Cf: Mhm.
- Am: Furchtbar. (.) °nicht schön.° (.)

Die Praxis einer Diskursivität, mit deren Hilfe unterschiedliche erkenntnislogische Positionen und Lesarten aufgezeigt werden könnten und mit der eine Intersubjektivität erreicht werden könnte, wird auf eine Praxis des Diskutierens beschränkt. Aber selbst hiervon werden Lehrkräfte durch externale Faktoren (z.B. Zeitdruck) abgehalten. So merkt Dm an: Die Diskussion müsse man „wieder abwürgen, weil ich dann wieder mit Blick auf die Uhr [...] sage [...] das [...] ist interessant, aber [...] wir müssen jetzt weitermachen“. Die Lehrkräfte nehmen sich in Bezug auf den Positionsaustausch zwischen ihnen und den Schülerinnen sowie Schülern nicht als autonome Gestalter ihres eigenen Unterrichts wahr, da sie durch externale Faktoren gesteuert werden und letzteren nicht entgegenwirken können. Divergierende Perspektiven werden nicht einander gegenübergestellt und kontrastiert. Letztlich können dadurch zunächst subjektiv gültige, divergierende Wissensbestände durch eine intersubjektive Validierung nicht in eine Objektivität überführt werden. Das Ziel bleibt die Vermittlung einer Lesart des Erkenntnisobjektes; diese eine Lesart wird seitens der Lehrkräfte als absolut gesetzt und Wissen in seiner Eigenschaft als kontingent nicht in Erwägung gezogen.

Das schließt nicht aus, dass Lehrkräfte ihre eigene Handlungspraxis ambivalent sehen. Das wird exemplarisch in der folgenden Passage des Referenzfalles Norderney deutlich:

Gruppe Norderney, Passage ‚Auswendiglernen‘, Zeile 406–427

- Cf: Aber gerade durch diesen Zeitdruck (.) in G8, sie werden ja
von uns dazu erzogen, sozusagen
- Am: Mhm.
- Cf: Ner? alles nur schematisch. auswendiglernen, ausspucken, das
nächste.
- Am: Mhm.

⁴⁹ Diese Passage wurde erstmalig in Rau (vgl. 2014) veröffentlicht.

- Cf: Also ich denke mir oft,
 Bm: L Mhm-mhm-mhm.
 Cf: das haben wir uns ja selber herangezogen. ner? (ja.)
 Bm: L eingebrockt. ja. °ja-ja.°
 Bm: Das-das wollen sie ja eigentlich, ner? sie-sie denken, der
 Unterricht läuft so ab, ja?
 Am: L Mhm.
 Bm: wir-wir lernen irgendwas. Merkmale der Epochen und in der
 Schulaufgabe geben wir das dann so wieder wider.
 Cf: L Mhm. genau.
 Am: Ja.
 Cf: Egal, ob das passt oder nicht.
 Bm: Ja. mhm-mhm.
 Cf: Es wird einfach °ausgepackt, dann draufgepackt.°
 Bm: L Ja. mhm.
 Am: L Mhm.

Die Lehrkräfte sind sich der Verantwortung für ihr Postulat nach Replikation und Reproduktion von Wissen durchaus bewusst, denn sie heben hervor: „*sie werden ja von uns dazu erzogen, sozusagen [...] alles nur schematisch. auswendiglernen, ausspucken, das nächste. [...] das haben wir uns ja selber herangezogen*“. In diesem Transkriptausschnitt dokumentiert sich, dass die Lehrkräfte den von ihnen propagierten und präferierten schematisierten, historisierend monoperspektivischen Erkenntniszugang ambivalent gegenüberstehen. Es zeigt sich, dass dieser sowohl positiv als auch negativ konnotiert ist: Einerseits genießt dieser seinen Mehrwert, weil dadurch Erkenntnisobjekte erschlossen werden können. Andererseits wird damit evoziert, dass Schülerinnen und Schüler die literaturhistorischen Wissensbestände als erkenntnisgenerierende Auswertungsfolie immer anwenden, denn schließlich wird „*ausgepackt, dann draufgepackt*“. Im nun folgenden Abschnitt wird aufgezeigt, was Schülerinnen und Schüler im Verständnis von Lehrkräften des Typs *Überzeugungen im Modus eines dogmaorientierten Kontingenzstopps* in Bezug auf Geisteswissenschaft an Wissensinhalten lernen sollen.

Fünfter Vergleichshorizont – Zielstellung im Rahmen des geisteswissenschaftlichen Arbeitens: Bewahrung und Tradierung historisch kultureller bedeutsamer Wissensbestände

Kennzeichnend für die Handlungspraxis der Lehrkräfte des Typs 1 ist, dass Geisteswissenschaft als ein epochaler und disziplinär verankerter Wissenschaftszweig verstanden wird. Diese Orientierung ist für Lehrkräfte dieses Typs handlungsleitend, weshalb entsprechende Wissensbestände Schülerinnen und Schülern vermittelt werden. Exemplarisch dokumentiert sich dieses homologe Muster am empirischen Referenzfall Norderney:

Gruppe Norderney, Passage ‚Geisteswissenschaftliches Wissen‘⁵⁰, Zeile 28–66

- Cf: L (ja natürlich) Deutsch
 dann auch die historischen Hintergründe, gesellschaftliche
 Bm: L Man-manchen (.) Stoffen (.)
 muss man sich auch mit den historischen Hintergrund
 beschäftigen ner?
 Cf: L Ja. °ja.°
 Am: L Mhm. [...]
 Am: wenn ich jetzt gucke, Q11 Deutsch lese ich gerade.

50 Diese Textpassage wurde erstmals in Rau (vgl. 2014) vorgestellt.

- Cf: LJa.
 Am: da bin ich in der Romantik. les was von Kleist
 Cf: LJa.
 Bm: LMhm.
 Am: und er ist ja einer der ja den Absolutismus dann, wenn auch
 nur indirekt kritisiert. ja?
 Bm: LMhm.
 Am: also das hat dann auch schon wieder (.) historische Bezüge.
 Cf: LUnd man muss
 dann noch weiterdenken, Junges Deutschland. Vormärz.
 Am: LJa. LGenau.
 Cf: Da machste ja ständig sowas.
 Am: Ja.
 Bm: LMhm.
 Cf: Oder auch in der in der Zehnten schon Aufklärung
 Am: Mhm.
 Cf: Äh(.) ohne geisteswissenschaftlichen Background äh (.) geht es
 ja ga nett.
 Am: Ja.
 Cf: Also da musste ja dann äh wie schauts sozial aus? wie schauts
 äh historisch aus.
 Bm: LMhm.
 Cf: du. Deutschbuch in Cornelsen ähm da ist ja sogar dazu ein
 Abriss noch mal drin über die Fu- äh Staatsvordenker in der
 Aufklärung.
 Am: Ja.
 Cf: Also da biste ja ständig konfrontiert, und du denkst ja dann
 auch jedes Mal du kannst ja äh auf ein Wissen der Schüler
 zurückgreifen. musst aber dann meistens feststellen, dass das
 doch dann
 Bm: LMhm.
 Cf: [...] doch @(recht rudimentär vorhanden ist.)@ @(1)@
 Am: LMehr oder weniger
 @(genau)@ @(2)@ [...]
 Cf: Und machst das ganze wieder von vorne.
 Am: Ja.
 Cf: LBist dann auch (.) "beschäftigt".

In dieser Passage tauschen sich die an der Gruppendiskussion Teilnehmenden über Inhalte – den sogenannten „*geisteswissenschaftlichen Background*“ – aus, die Schülerinnen und Schüler im Rahmen eines geisteswissenschaftlichen Faches erwerben sollen. Es zeigt sich im empirischen Material, dass sich dieser „*geisteswissenschaftliche[...] Background*“ aus mehreren Wissensbeständen zusammensetzt: Die Lehrkräfte konturieren diese sich aneignungsnotwendigen Wissensbestände näher, indem sie auf das historische Wissen, das gesellschaftliche Wissen und das Wissen um soziale Begebenheiten verweisen. Die Vermittlung dieser Wissensbestände ist im Verständnis der Lehrkräfte auch deshalb notwendig und angebracht, da Schulbücher ebendiese Inhalte medial schriftlich aufbereitet haben. So holt Cf beispielsweise ins Wort: „*Deutschbuch in Cornelsen [...] da ist [...] ein Abriss noch mal drin über die Fu- äh Staatsvordenker in der Aufklärung*“. Dieses Wissen ist für die schulischen Akteursgruppen auch allgegenwärtig, zumal man „*ja ständig [mit diesen Wissensbeständen] konfrontiert*“ ist. Orientierungen dieses Typs zeigen das

homologe Muster, wonach Schülerinnen und Schülern Wissensinhalte über vergangene historische Epochen vermittelt werden, mittels deren das historisch kulturelle Erbe bewahrt und tradiert werden kann. In der gegenwärtigen geisteswissenschaftlichen Unterrichtspraxis orientieren sich diese Lehrkräfte rückwärtsgewandt an vergangenen Epochen und transmittieren Schülerinnen und Schülern die konstituierenden Merkmale und Inhalte einzelner Epochen. Mithilfe der Transmission und der Vermittlung der Wissensbestände, die nach epochalen Zeitstrukturen geordnet sind, wird ein Anschluss an die Vergangenheit gesucht. Vor diesem Hintergrund werden geisteswissenschaftliche Inhalte einerseits von Modernisierungs- und Innovationsprozessen abgekoppelt; andererseits werden die geisteswissenschaftlichen Inhalte im Hinblick auf ihr Anschlusspotenzial für gegenwärtige Fragestellungen nicht fruchtbar gemacht.

Daneben konstituiert sich die Handlungspraxis des Typs *Überzeugungen im Modus eines dogmaorientierten Kontingenzstopps* über die Anwendung formal wissenschaftlicher Arbeitstechniken. Das dokumentiert sich in der folgenden Passage ‚Zitieren‘, die dem Referenzfall Norderney entnommen worden ist:

Gruppe Norderney, Passage ‚Zitieren‘, Zeile 1087–1127

- Cf: ner? aber nicht eigentlich dann im-im geisteswissenschaftlichen Arbeiten. (2) [...] Komischerweise, dass sie äh-äh grundlegende Dinge, die wir wirklich ja nachweislich (.) seit der, also aller spätestens seit der neunten, manchmal machen sie auch schon seit der achten Klasse üben, nämlich zitieren. (.) das können sie immer noch nicht in der elften zwölften.
- Bm: \perp Mhm.
- Am: [räuspert sich]
- Cf: °Das ist Wahnsinn.°
- Am: Mhm.
- Cf: (2) Und Bibliographieren ist auch ein großes Problem.
- Bm: (3) Da fängst du immer wieder bei null an. °das stimmt.°
- Cf: \perp Ja.
- Am: \perp Mhm.
- Bm: Das ist so. mhm.
- Cf: \perp Ja. [...]
- Cf: aber da bin ich dann mal gespannt, wie ähm (2) ich mein eigentlich theoretisch müssten sie jetzt besser vorbereitet sein für die-für die Universität (.) vom W-Seminar [...] finde ich.

Im Verständnis der Lehrkräfte hat die Schule bzw. das neu installierte wissenschaftspropädeutische Seminar die Funktion in Bezug auf Geisteswissenschaft, Schülerinnen und Schüler auf die Universität vorzubereiten. Die Lehrkräfte operationalisieren die Vorbereitung auf die Institution Universität dahin gehend, dass Schülerinnen und Schüler in die formalen Gesichtspunkte des wissenschaftlichen Arbeitens eingeführt werden: „*nämlich zitieren*“ und „*Bibliographieren*“. Damit kann geistiges Eigentum als fremd ausgewiesen werden. Das von anderen Erkenntnis-subjekten hervorgebrachte Wissen, das historisch kulturell als bedeutsam seitens der Lehrkräfte eingestuft wird, wird übernommen. Die Lehrkräfte unterstreichen die Bedeutung dieser Unterrichtsinhalte: So verweisen sie darauf, dass die Regeln für das Zitieren und das Bibliographieren seitens der Schülerinnen und Schüler nicht (sicher) angewendet werden können, weshalb das Zitieren und Bibliographieren immer wieder eingeübt werden müsse. Exemplarisch wird das in

der Metapher „*Da fängst du immer wieder bei null an*“ sichtbar. Daneben zeigt sich in dieser Passage, dass die institutionell organisatorische Rahmenbedingung – die Implementation des wissenschaftspropädeutischen Seminars – die Vermittlung wissenschaftspropädeutischer Aspekte im Verständnis der Lehrkräfte ermöglicht: Die Lehrkräfte setzen das wissenschaftspropädeutische Seminar als einen positiven Gegenhorizont zum Leistungs- und Grundkurs-System des neunjährigen Gymnasiums, in dem die Universitätsvorbereitung einen nachgeordneten Stellenwert eingenommen habe. So merkt Cf an: „*und die Facharbeit, wenn man ehrlich ist, in G9, lief doch immer nur so nebenher*“ (Gruppe Norderney, Passage ‚Zitieren‘, Zeile 1161 f.).

3.2.3 Typ 2: Überzeugungen im Modus einer applikationsorientierten Konstruktivismusermöglichung

Der zweite Idealtyp *Überzeugungen im Modus einer applikationsorientierten Konstruktivismusermöglichung* orientiert sich deutlich stärker als Typ 1 an Erkenntnispluralismus. Geltung wird denjenigen Verstehensleistungen zugeschrieben, die sowohl mit einer relativistischen als auch mit einer dualistischen Erkenntnislogik generiert werden. Für den Typ 2 ist charakteristisch, dass zwischen einer relativistischen und einer dualistischen Erkenntnislogik changiert wird. Im Rahmen der relativistischen Erkenntnislogik wird Schülerinnen und Schülern zugestanden, Bedeutungszuschreibungen selbst Geltung zu verleihen. Zur Dechiffrierung des Sinns können Schülerinnen und Schüler wissenschaftliche Methoden anwenden und Erkenntnisobjekte vor dem Hintergrund der eigenen biographischen Erfahrungswelt oder soziokulturellen Lebenswelt interpretieren. Lehrkräfte des zweiten Typs räumen der Applikation bzw. dem Rezeptionskontext der Schülerinnen und Schüler bei der Erkenntnisgenese eine hohe Bedeutung ein. Im Rahmen einer dualistischen Erkenntnislogik werden Schülerinnen und Schüler angehalten, ihre Lesarten an epistemologischen Grundprinzipien (z.B. Korrektheit, Wissenschaftsorientierung) zu messen: Wenn die Bedeutungszuschreibungen den epistemologischen Grundprinzipien genügen, verfügen auch sie über Geltung. Geisteswissenschaftliche Erkenntnisobjekte konstituieren sich im Verständnis dieses Typs über ein zu dechiffrierendes Sinngewebe; Erkenntnisgegenstände sind mehrdeutig und äquivok. Des Weiteren zeichnen sich die epistemologischen Überzeugungen dieses Typs dadurch aus, dass sie zu einer symmetrischen als auch zu einer asymmetrischen Relationierung zwischen Lehrkraft und Schülerinnen sowie Schülern führen. Die symmetrische Relationierung kann dadurch näher bestimmt werden, dass die schulischen Akteursgruppen im Kontext der Decodierung geisteswissenschaftlicher Erkenntnisgegenstände gleichberechtigt sind. Die asymmetrische Relationierung kann in dreierlei Hinsicht operationalisiert werden: Erstens agieren Lehrkräfte als Erkenntnissubjekte, die das Sinngewebe von kulturellen Objektivationen nie vollständig erschließen werden können. Sie sind deshalb auf die Bedeutungsofferten der Schülerinnen und Schüler angewiesen. Durch die von Schülerinnen und Schülern angebotenen Lesarten gelingt es Lehrkräften, Wissensbestände im Hinblick auf die vollständige Erfassung der geisteswissenschaftlichen Erkenntnisobjekte zu erweitern. Zweitens erheben sich Lehrkräfte über Schülerinnen und Schüler, als dass sie deren Decodierungsleistungen vor dem Hintergrund einer dualistischen Erkenntnislogik bewerten. Drittens haben Lehrkräfte auch eine Ohnmacht habitualisiert, die es ihnen weitgehend unmöglich macht, Transformationsprozesse der bei Schülerinnen und Schülern ausgebildeten Wissensbestände zu initiieren. Des Weiteren dokumentiert sich in den Erzählungen, die den zweiten Typ konstituieren, dass für Lehrkräfte eine Orientierung an der Applikation als Zielstellung der geisteswissenschaftlichen Erkenntnisgenese handlungsleitend ist.

Im Folgenden veranschaulichen die Referenzfälle Amrum, Hiddensee und Usedom den zweiten Typ *Überzeugungen im Modus einer applikationsorientierten Konstruktivismusermöglichung*. Anhand der in Kapitel 3.2.1 vorgestellten Vergleichshorizonte wird auch dieser Idealtyp näher charakterisiert.

Erster Vergleichshorizont – Genese von Sinn:

Einbettung der kulturellen Objektivationen in den Rezeptionskontext

Im Verständnis der Fälle des Typs 2 konstituieren sich geisteswissenschaftliche Erkenntnisobjekte über ein Bedeutungs- und ein Sinngewebe, welche vor dem Hintergrund der eigenen biographischen Erfahrungswelt decodiert werden können: Die soziokulturelle Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler hat einen entscheidenden Einfluss an der Erschließung kultureller Objektivationen. Erfahrung und Lebenswelt konstituieren den Kontext, auf dessen Basis geisteswissenschaftliche Erkenntnisgegenstände erschlossen werden können. Im nun folgenden Transkriptausschnitt der Gruppe Usedom tauschen sich die Lehrkräfte über den „Freiraum“ aus, der Schülerinnen und Schüler bei der Decodierung kultureller Objektivationen in den geisteswissenschaftlichen Fächern zur Verfügung steht. Der nachfolgende Textabschnitt markiert das Ende einer Passage, die im Modus einer echten Konklusion der Orientierung schließt: Die Lehrkräfte des Falls Usedom haben die kollektiv geteilte sowie handlungsleitende Orientierung ausgebildet, dass kulturelle Objektivationen multiperspektivisch erschlossen werden können, wobei die biographische Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler die Erkenntnisgenese bedingt und zugleich ermöglicht.

Gruppe Usedom, Passage ‚Die „Seele“ geisteswissenschaftlicher Inhalte‘, Zeile 172–255

- Bm: allerdings muss man sagen, man kann halt auch aus der Gei-also bei geistes-mhhh-geschichtlichen Themen oder bei geisteswissenschaftlichen Themen ähm ähm haben die Schüler vielleicht auch mehr Vorwissen, da [...] ähm ja, also wenn ich jetzt so ehm au-ausländische Schüler frage, was ist denn ein Volk oder für dich, dann können die erst so ausm aus der eigenen Lebenserfahrung mir mehr dazu sagen, ja? (2) das kann ich jetzt so bei mathematischen Sachen brauche ich doch immer, oft nen ne ziemliche äh
- Em: Fundament.
- Bm: Fundament, ne?
- Em: Ja. [...]
- Em: Und das ist ähm da ist halt zum Beispiel das ist es eben, [...] das ist für mich auch Geisteswissenschaft. [...] das ist, ja es hat schon noch irgendwie ne zusätzliche ja so ne Seele sag ich jetzt mal, die nicht so greifbar ist. [...]
- Cf: Aber das macht ja auch grad die Freude dran an so einem geisteswissenschaftlichen Fach.
- Em: ^LJa-ja.
- Cf: vor allem wenn man es gerade unterrichtet, weil der Schüler selbst viel mehr Freiraum hat.
- Bm: Mhm.
- Cf: Man kriegt oft vielmehr mit, wie ein Schüler denkt.
- Bm: ^LMhm-mhm.
- Cf: wie wenn, in Naturwissenschaften bewegt er sich ja immer in Schemen. und ja, und in bei uns hat er einfach

- Bm: ^LMhm-mhm.
 Cf: die Gelegenheit, das (.) sich freier sich freier zu
 denken.
 Df: Und als Lehrer wiederum muss man auch eben offen sein
 auch mal für andere Lösungsansätze,
 Bm: ^LMhm-mhm.
 Df: grad wenn man Sachen interpretiert. [...]
 Af: ^Lja.
 Cf: ^Lja.

Die Lehrkräfte der Gruppe Usedom attestieren den geisteswissenschaftlichen Erkenntnisobjekten „*me Seele [...], die nicht so greifbar ist*“. In dieser Metapher kommt zum Ausdruck, dass die Lehrkräfte den Radius an Sinnoptionen nicht festsetzen, sondern den geisteswissenschaftlichen Erkenntnisgegenständen ein weitgefächertes Sinngewebe zuschreiben. Auf Basis dieser ontologischen Merkmalszuschreibungen der geisteswissenschaftlichen Erkenntnisobjekte sind für die Lehrkräfte dieses Idealtyps besondere erkenntnislogische Verfahrensweisen zulässig. Die Bedeutungsvielfalt der geisteswissenschaftlichen Erkenntnisobjekte ermöglicht eine multiperspektivische Erschließung letzterer, wobei Schülerinnen und Schüler auf ihre eigenen biographischen Erfahrungen zurückgreifen können. So tauscht sich die Gruppe Usedom in dieser Passage darüber aus, wie Erkenntnis im geisteswissenschaftlichen Unterricht generiert werden kann. Die erkennenden Subjekte bzw. die Schülerinnen und Schüler relationieren sich gegenüber geisteswissenschaftlichen Erkenntnisobjekten und greifen im Rahmen der Erkenntnisgenese bzw. des Wissenserwerbs auf ihr eigenes biographisch erworbenes „*Vorwissen*“ zurück. Der Kontext bedingt und ermöglicht die Erkenntnisgenese bzw. den Wissenserwerb. Kulturelle Objektivationen werden auf Basis des eigenen Rezeptionskontextes verstanden. Bm exemplifiziert am Beispiel der „*ausländische[n] Schüler*“, dass diese aufgrund ihrer „*eigenen Lebenserfahrung [...]* mehr dazu [– zum Thema Volk –] sagen“ können. Im Verständnis der Gruppe Usedom ist der Wissenserwerb über geisteswissenschaftliche Objekte durch die lebensweltlichen und biographischen Erfahrungshintergründe der Schülerinnen und Schüler festgesetzt und teilweise sogar gänzlich aus dem schulischen Kontext ausgelagert. Das im Laufe der Schülerbiographie und im außerschulischen Kontext erworbene Erfahrungswissen kann für den schulischen Unterricht aktualisiert und nutzbar gemacht werden. Es wird sich des Alltagswissens bedient, um sich geisteswissenschaftlichen Inhalten anzunähern. Wissensgenese ist damit die Folge von Erfahrungshandeln. Den Entstehungsbedingungen des biographischen und in der Schule aktualisierten Wissens wird im Unterricht allerdings nicht nachgespürt, weil die biographisch bedingte Wissensgenese dem Lehrerhandeln entzogen ist. Das im Kontext der außerschulischen biographischen Erfahrungswelt erworbene Wissen der Schülerinnen und Schüler wird in die schulische Sphäre transferiert und dort von den Lehrkräften aufgegriffen.

Die Erkenntnisgenese und der Wissenserwerb in den naturwissenschaftlichen Fächern bzw. im Fach Mathematik stellt den negativen Gegenhorizont zur Erkenntnisgenese bzw. zum Wissenserwerb in den geisteswissenschaftlichen Fächern dar. In der mathematischen, naturwissenschaftlichen Fächerdomäne wird im Verständnis der Gruppe Usedom „*Fundament*“ benötigt, um sich mathematische, naturwissenschaftliche Gegenstände zu erschließen. Hier wird objektiv gültiges, in der Community anerkanntes Fachwissen sowie „*eindeutig[es]*“ (Gruppe Usedom, Zeile 171) Begriffsvokabular statt biographisch gewonnenes Alltags- sowie Vorwissen benötigt, um den mathematischen, naturwissenschaftlichen Inhalten angemessen begegnen zu können. Daneben erfordert die Aneignung von mathematischen und naturwissenschaftlichen Inhalten die Anwen-

In der vorausgegangenen Passage dokumentiert sich, dass die Lehrkräfte des Falls Usedom eine relativistische Erkenntnishaltung ihren Schülerinnen und Schülern vermitteln. Die Deutung kultureller Objektivationen wird durch den Standpunkt der Erkennenden bedingt. So könne man, „*Meinungen gegenüberstellen*“ oder „*Erörterung[en]*“ anfertigen lassen, wobei die Gegenüberstellung unterschiedlicher Standpunkte und verschiedener Erkenntnisgehalte im Verständnis der Lehrkräfte im geisteswissenschaftlichen Unterricht allgegenwärtig ist. Erkenntnis ist für Lehrkräfte nicht statisch, sondern veränderbar. So ist es den schulischen Akteursgruppen überlassen, Argumente für bestimmte Thesen zu formulieren, die bestimmte Standpunkte bzw. Bedeutungszuschreibungen untermauern. Die Lehrkräfte gewähren den Schülerinnen und Schülern „*schon viel Platz für Individualismus*“, um sich auf Basis ihrer subjektiven Auffassungen gegenüber geisteswissenschaftlichen Fragestellungen zu positionieren. Die subjektive Deutung von Quellen und das Arrangieren von Begründungen erlauben es dann, eine Position gegenüber dem geisteswissenschaftlichen Erkenntnisinteresse einzunehmen. In dieser Passage wird deutlich, dass sich die Überzeugungen des zweiten Typs nicht an der Vermittlung allgemeingültiger Wahrheiten orientieren. Die geisteswissenschaftlichen Phänomene sind aus einer ontologischen Perspektive nicht selbst erkennbar. Indem sich die Erkennenden in relativistisch epistemologischer Hinsicht zu den Erkenntnisobjekten relationieren, kann die Reichweite der Gültigkeit von Erkenntnis bestimmt werden. In den Äußerungen der befragten Lehrkräfte spiegelt sich wider, dass die Tiefe und die Elaboration der argumentativen Entfaltung als Gütekriterien für den individuellen Standpunkt und die Ausführungen der Schülerinnen und Schüler herangezogen werden. Schließlich „*bewerten [die Lehrkräfte] [...] eigentlich immer die Begründung*“, „*wenn [die Schülerin oder der Schüler] [...] ne eigene Meinung zu zu dem Thema dann äußert*“. Während in den handlungsleitenden Überzeugungen des Typs *Überzeugungen im Modus einer applikationsorientierten Konstruktivismusermöglichung* die Ästimation einer relativistischen Epistemologie deutlich wird, wird die Handlungspraxis auch durch eine dualistische Epistemologie in besonderen schulischen Unterrichtssituationen geisteswissenschaftlicher Fächer orientiert. Einerseits sprechen Lehrkräfte sich zwar für eine relativistisch multiperspektivische Erkenntnisgenese aus. Andererseits ist dieser Habitus in bestimmten unterrichtlichen Settings aus Sicht der Lehrkräfte nicht förderlich, weshalb es dann zu einer dualistischen Erkenntnisgenese in der unterrichtlichen Handlungspraxis der geisteswissenschaftlichen Fächer kommt. Während sichere Erkenntnis im Rahmen einer relativistisch multiperspektivischen Epistemologie abgelehnt wird, werden im Rahmen einer dualistischen Epistemologie sichere Wissensbestände eingefordert und unsichere Wissensbestände negiert.

In der oben gezeigten empirischen Passage ‚Fragestellung und Quelle‘, die der Gruppendiskussion Usedom entstammt, wird deutlich, dass die ein geisteswissenschaftliches Fach unterrichtenden Lehrkräfte eine solche dualistische Epistemologie habitualisiert haben. Die Gültigkeit von Wissensbeständen wird vor dem Hintergrund des erkenntnislogischen Grundprinzips Korrektheit ausgewiesen: Die Bedeutungszuschreibungen der Schülerinnen und Schüler werden auf Basis der Kategorien richtig bzw. falsch bewertet. So gewähren die Lehrkräfte der Gruppe Usedom Einblick in ihre Dilemmasituation: Obwohl sie eine relativistisch multiperspektivische Erkenntnishaltung präferieren und im geisteswissenschaftlichen Unterricht in die Handlungspraxis eingelassen haben, sind sie angehalten, Leistungserhebungen so zu gestalten, dass sie „*handfestes*“ erhalten. Mit dieser Metapher bringt Em zum Ausdruck, dass er – insbesondere in medial konzeptionell schriftlichen – Leistungserhebungen Schüleräußerungen generieren muss, die in ihrer Qualität auf Basis der klassischen Gütekriterien bewertet werden können. Damit eine Vergleichbarkeit der Schülerleistungen gelingt, müssen sie seitens der Lehrkräfte validiert

oder falsifiziert werden. Damit diese Einschätzung gelingt, vermeidet es Cm beispielsweise, „*ne Quelle zu benutzen oder irgendwie ne Frage so zu formulieren, dass ich da [...] zu großen Spielraum für [...] Multiperspektivität habe*“. Im Verständnis der Lehrkräfte sind die Leistungserhebungen mit solchen Restriktionen (z.B. Vergleichbarkeit und Benotung der durch die Schülerinnen und Schüler vorgenommenen Bedeutungszuschreibungen) verbunden, dass sie zwischen einer relativistisch multiperspektivischen Epistemologie in Situationen, in denen keine Leistungserhebungen stattfinden, und einer dualistischen Epistemologie im Kontext von Leistungserhebungen changieren müssen.

Bei der Begegnung und Erschließung kultureller Objektivationen bewegt sich der zweite Typ somit in einem Spannungsfeld, das über zwei erkenntnislogische Extrempunkte verfügt: eine relativistisch multiperspektivische sowie am Rezeptionskontext der Erkennenden ausgerichtete Erkenntnislogik und eine dualistische Erkenntnislogik. Auch an einem weiteren empirischen Beispiel der Gruppe Hiddensee wird augenscheinlich, wie die Lehrkräfte sich zwischen diesen beiden Extremen bewegen. In der nun folgenden Passage, definieren die Lehrerinnen die Grenzen des Möglichkeitsraums von Erkenntnis.

Gruppe Hiddensee, Passage ‚Bibelauslegung‘, Zeile 401–434

- Af: auch so wie du geschildert hast im ähm von Religionsunterricht dass ich neben dieser wissenschaftlichen (.) Auslegung und ähm Erarbeitung des Textes dann natürlich auch gerne auf das Existenzielle thematisier. also was sacht jetzt der Text mir persönlich
- ?f: LMhm.
- Af: was sagt er uns als ähm Teil einer Gesellschaft in Deutschland einer Weltgesellschaft global; welche Botschaft im Sinne von welche? (.) welchen Auftrag? haben wir auch aus diesen und ohne missionarisch zu sein ähm andere da überzeugen zu wollen will ich mir dann schon die Freiheit nehmen da auch meine ganz persönliche äh Interpretation und das was ich als existenzielle Botschaft für mich raus-äh-ziehe da dann in das Gespräch mit-einzubringen. [...] also bei Leistungsnachweisen gibt-s dann net äh (.) sollte es nicht die Frage geben was heißt das ähm aus (.) aus deiner Sicht und dann muss ähm muss was ganz Bestimmtes dastehen; ich find die Freiheit muss schon dann gewahr- bleiben aber natürlich soll man die christliche Position die christliche Position der Kirche auch zu bestimmten Punkten kennenlernen. also es sind eigentlich mehrere Faktoren.
- Bf: LMhm.
- Cf: Ich würds eigentlich genauso sehen dass halt die (ersten Schritte) die Basis ist das die Wissenschaft ist also zum Beispiel dass die Bibelstelle wissenschaftlich beleuchtet wird mit allem wie du gesagt hast aber dann eben klar sein muss es muss irgendeine Beziehung zu ähm zu mir, wie ich des seh, oder dann natürlich auch im Hinblick auf die Schüler dass die halt einfach weil was bringt-s uns jetzt sie die Bibelstellen halt dann kennen? aber eigentlich keinen Bezug zu ihrem Leben herstellen können.

In der vorausgegangenen Passage tauschen sie die Lehrerinnen der Gruppe Hiddensee über die erkenntnislogischen Zugänge zu den geisteswissenschaftlichen Erkenntnisobjekten aus. Konkret elaborieren sie, wie biblischen Texten begegnet werden kann. Zugleich führen sie aus, welche Möglichkeiten den Erkennenden offeriert werden, um die Bedeutung der kulturellen Objektivationen zu decodieren. Neben der Gruppe Usedom hat auch die Gruppe Hiddensee die kollektiv geteilte, handlungsleitende Orientierung ausgebildet, dass im Rahmen geisteswissenschaftlichen Erkenntnisgenese zwischen einer relativistischen und einer dualistischen Epistemologie changiert werden müsse. Während die Gruppe Usedom die Schüleräußerungen nach dem dualistischen Grundprinzip Korrektheit bewertet und hierbei in die Kategorien richtig bzw. falsch einordnet, ist für die Gruppe Hiddensee ebenfalls ein dualistisches Grundprinzip bei der Begegnung mit kulturellen Objektivationen handlungsleitend: Die Wissenschaftsorientierung wird als ein Kriterium für die Geltung von Wissensbeständen ausgewiesen. Die Schülerinnen und Schüler werden angehalten, die „*wissenschaftliche[...] Auslegung*“ der religiösen Texte und „*die christliche Position der Kirche zu bestimmten Punkten kennen[zu]lernen*“. Die Quellen müssen mittels theologisch methodischer Zugänge erschlossen und interpretiert werden. Zugleich ermöglichen die Lehrkräfte es, dass jedes einzelne Erkenntnissubjekt subjektiv Textstellen auslegen kann. So ist bei den Lehrerinnen der Gruppe Hiddensee auch eine relativistische Erkenntnishaltung habitualisiert. Denn es werden bei der „*Erarbeitung des [religiösen] Textes dann natürlich auch gerne [...] das Existenzielle thematisier[t]*“. Das „*Existenzielle*“ wird seitens von Af metaphorisch verwendet und verweist erneut auf die Einbettung des religiösen Textes in den Rezeptionskontext, vor dessen Hintergrund die kulturelle Objektivation verstanden werden müsse. So enthalte der Text Bedeutung für das Erkenntnissubjekt, eine nationale Gesellschaft oder eine globale Sozialität. Die Schülerinnen und Schüler werden aufgefordert, den im Text immanenten „*Auftrag*“ zu decodieren. Sowohl der Akteursgruppe der Lehrkräfte als auch der Akteursgruppe der Schülerinnen und Schüler wird die „*Freiheit*“ eingeräumt, dem Text eine „*ganz persönliche äh Interpretation*“ zu verleihen und auf Basis der Rezeption der kulturellen Objektivation eine „*existenzielle Botschaft*“ mitzunehmen. Die Lehrkräfte machen es sich selbst zur Auflage, im Kontext der Erkenntnisgenese weder „*missionarisch*“ zu verfahren, noch von den Schülerinnen und Schülern bestimmte Lesarten und Bedeutungszuschreibungen einzufordern. So gebe es „*bei Leistungsnachweisen [...] nicht die Frage [...] was heißt das [...] aus deiner Sicht und dann muss [...] was ganz Bestimmtes dastehen*“. Cf beendet die Passage mit einer echten Konklusion im Modus einer Validierung der Orientierung: Sowohl der Bezug zur Wissenschaft als auch der Bezug zum Rezeptionskontext der Erkennenden müsse bei der epistemologischen Begegnung mit kulturellen Objektivationen seitens der Lehrkräfte gewährleistet und zugleich ermöglicht werden. So fragt Cf abschließend rhetorisch: „*weil was bringt-s uns jetzt[wenn] sie die Bibelstellen halt dann kennen? aber eigentlich keinen Bezug zu ihrem Leben herstellen können*“.

Dritter Vergleichshorizont – Objektbezug, Konstituierung des geisteswissenschaftlichen Erkenntnisgegenstandes: Mehrdeutige, äquivoke ontologische Objektzuschreibungen

In den bisherigen Ausführungen, die die Merkmalsausprägungen des Typs *Überzeugungen im Modus einer applikationsorientierten Konstruktivismusermöglichung* konturieren, wurde Folgendes deutlich: Die Sinngenerierung gelingt im Kontext dieser Überzeugungen, indem die kulturellen Objektivationen an die biographische Erfahrungswelt sowie die soziokulturelle Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler angebunden werden. Durch die Einbettung der Erkenntnisobjekte in den Rezeptionskontext der Schülerinnen und Schüler wird im Rahmen der Applikation den Erkenntnisgegenständen Sinn verliehen und deren Bedeutungen und Gehalt für die

Erkennenden dechiffriert. Darüber hinaus ist es für die Überzeugungen des Typs 2 charakteristisch, dass zwischen einer relativistischen und einer dualistischen Epistemologie changiert wird. Im Verständnis der Lehrkräfte genießen beide Erkenntnishaltungen Anerkennung und einen Mehrwert für die Qualität und die Effektivität des geisteswissenschaftlichen Unterrichts. Im Folgenden wird illustriert, wie in diesem Typ 2 geisteswissenschaftliche Erkenntnisobjekte in ontologischer Hinsicht konstituiert werden.

Ähnlich wie der dritte Typ *Überzeugungen im Modus einer fundierungsorientierten Pluralismusästimation* verfügt auch der zweite Typ über epistemologischen Überzeugungen, wonach Erkenntnisobjekte als äquivok und mehrdeutig aufgefasst werden. Diese Merkmalsauffassungen gegenüber den kulturellen Objektivationen haben Konsequenzen für die erkenntnislogischen Handlungspraxen der Lehrkräfte. Da sich die kulturellen Objektivationen mehrdeutig und äquivok für die Lehrkräfte konstituieren, erweisen sich eine relativistische und eine dualistische Epistemologie als sinnhaft. Genauso wie Lehrkräfte des dritten Typs schreiben Lehrkräfte des zweiten Typs den Erkenntnisobjekten ein Sinngewebe zu, das seitens der schulischen Akteure dechiffriert werden muss. Diese Äquivokation und die Mehrdeutigkeit, die als ontologische Existenzbehauptungen von den Lehrkräften formuliert werden, werden im Folgenden am Beispiel der Gruppe Amrum ausgeführt.

Gruppe Amrum, Passage ‚Mehrdeutigkeit von Texten‘, Zeile 485–507

- Cm: man hat eigentlich in den Geisteswissenschaften die wir jetzt so genannt haben das Problem, dass sie nicht unbedingt konkret sind. dass die immer nur Interpretationsversuche sind. und das ist ja auch was die Schule die ganze Zeit versucht Interpretationen (
- Af: LJa. [...]
- Cm:) genau. aber das-
- Af: L Ganz genau. und die Mehrdeutigkeit von literarischen Texten.
- Cm: Dass Schule so verstanden wird natürlich auch mit dem Benotungssystem dass es klare Strukturen gibt und
- Af: LJa.
- Dm: L Mhm.
- Cm: eindeutige Lösungen. und wir können die net immer anbieten. vielleicht müssen wir da sogar in dem Sinn sogar noch den Mut haben wissenschaftlicher zu sein indem wir sagen die bieten wir euch net an die Lösungen
- Af: L Ganz genau. LJa.
- Cm: weil die gibt-s nämlich gar net und hören dann mal auf solche Lösungen zu konstruieren.

In dieser interaktiv dichten Textpassage, die dem Fall Amrum entnommen wurde, dokumentieren sich die ontologischen Identitätsmerkmale, die Lehrkräfte implizit den geisteswissenschaftlichen Erkenntnisobjekten zuschreiben. Kulturelle Objektivationen verfügen über „*Mehrdeutigkeit*“. Die Lehrkräfte sehen sich der Herausforderung bzw. dem „*Problem*“ gegenüberstehen, dass geisteswissenschaftliche Inhalte „*nicht unbedingt konkret sind*“. Geisteswissenschaftliche Erkenntnisobjekte verfügen über ein Sinngewebe, das durch die Rezipierenden bzw. Erkennenden erst decodiert werden muss. Die kulturellen Objektivationen verweisen nicht zwingend auf ihren Bedeutungsgehalt. Deshalb können die schulischen Akteure nur Versuche unternehmen, den Objektivationen eine Bedeutung zuzuschreiben bzw. einen Sinn zu verleihen.

hen. Es werden „*Interpretationsversuche*“ unternommen. In der Passage spiegelt sich zudem wider, dass die Lehrkräfte einen Erkenntnispluralismus eigentlich aufrechterhalten möchten. In den ontologischen Merkmalszuschreibungen, wonach kulturelle Objektivationen äquivok und mehrdeutig sind, wird erneut deutlich, dass die Lehrkräfte Erkenntnis in ihrer Ausprägung als absolute Wahrheit oder als Beweis ablehnen. Allerdings wurde bereits im Kontext des zweiten Vergleichshorizonts dieses Typs deutlich, dass die Mehrdeutigkeit kultureller Objektivationen im unterrichtlichen Handeln seitens der Lehrkräfte nicht immer aufrechterhalten werden kann. So weichen die Lehrkräfte in bestimmten unterrichtlichen Settings von der Mehrdeutigkeit und dem Erkenntnispluralismus ab. Trotz des Wissens um Mehrdeutigkeit der kulturellen Objektivationen wird eine bestimmte Lesart derselben postuliert. Durch die Verpflichtung der Lehrkräfte zur Benotung von Schüleräußerungen werden klare Kriterien zur Einschätzung dieser Schüleräußerungen benötigt. Eine Einschätzung dieser Leistungen gelingt, indem die relativistische Epistemologie, die auf der Mehrdeutigkeit als Merkmalsausprägung kultureller Objektivationen fußt, verlassen wird und eine dualistische Epistemologie handlungsleitend wird. Wie bereits im Rahmen des zweiten Vergleichshorizonts dieses Typs näher ausgeführt, gelingt es anhand des dualistischen Grundprinzips Korrektheit, welches in die Kategorien wahr und falsch operationalisiert werden kann, Schülerleistungen in ein Benotungssystem einzuordnen und zu ranken. In diesem Zusammenhang wird das Sinngewebe der kulturellen Objektivationen dann auf einen Sinn reduziert. Allerdings hegen die Lehrkräfte selbst den Wunsch, Schülerinnen und Schülern verstärkt für die Mehrdeutigkeit von kulturellen Objektivationen zu sensibilisieren. Dabei stellen sie an sich selbst die Forderung, „den Mut [zu] haben wissenschaftlicher zu sein indem wir sagen die bieten wir euch net an die Lösungen weil die gibt-s nämlich gar nicht“.

Vierter Vergleichshorizont – Subjekt-Subjektbezug, Relationierung der Lehrkräfte gegenüber Schülerinnen und Schülern: Oszillieren zwischen einer symmetrischen und asymmetrischen Verhältnisbestimmung gegenüber Schülerinnen und Schülern

Den zweiten Typ zeichnen handlungsleitende epistemologische Überzeugungen aus, wonach sich gegenüber Schülerinnen und Schülern in einer symmetrischen sowie asymmetrischen Verhältnisbestimmung relationiert wird. Das symmetrische Verhältnis wird seitens der Lehrkräfte dadurch näher spezifiziert, dass beide Akteursgruppen gleichermaßen berechtigt sind, den kulturellen Objektivationen Bedeutungen zu verleihen. Des Weiteren bestimmen Lehrkräfte das Verhältnis gegenüber Schülerinnen und Schülern als asymmetrisch: Zum Ersten konstruieren sich Lehrkräfte als wissensbedürftige Wesen, weil sie um die Unmöglichkeit wissen, das Sinngewebe kultureller Objektivationen vollständig erschließen zu können. Indem Schülerinnen und Schüler weitere Bedeutungszuschreibungen und Lesarten den Lehrkräften mitteilen und präsentieren, gelingt es den Lehrkräften, ihre Wissensdefizite über die weiteren Decodierungsmöglichkeiten von kulturellen Objektivationen allmählich zu schmälern. Zum Zweiten haben die ein geisteswissenschaftliches Fach unterrichtenden Lehrkräfte die kollektiv geteilte handlungsleitende Orientierung inkorporiert, wonach sie als Instanz auftreten, die die Schüleräußerungen vor dem Hintergrund einer dualistischen Erkenntnishaltung bewerten. Darüber hinaus ist es zum Dritten für die Lehrkräfte handlungsleitend, dass sie sich gegenüber der Veränderbarkeit von Wissensbeständen, die Schülerinnen und Schüler in informellen Lernsettings und außerschulischen Sozialisationsinstanzen erworben haben, weitgehend ohnmächtig zeigen. In den Erzählungen der Lehrkräfte dokumentiert sich, dass sie es als weitgehend unmöglich erachten, dass Schülerinnen und Schüler von ihren bisher erworbenen und gefestigten Überzeugungen abweichen. Diese Befunde, die den Typ 2 näher charakterisieren, werden im Folgenden ausgeführt und anhand empirischer Beispiele untermauert.

Die folgende Passage wurde der Gruppendiskussion Hiddensee entnommen. Hierin spiegelt sich wider, dass die epistemologischen Überzeugungen des Typs *Überzeugungen im Modus einer applikationsorientierten Konstruktivismusermöglichung* zwischen einer symmetrischen und asymmetrischen Verhältnisbestimmung gegenüber Schülerinnen und Schülern oszillieren. Im folgenden empirischen Abschnitt unterhalten sich die Lehrkräfte, wie religiösen Texten Sinn verliehen und Bedeutungen zugeschrieben werden können.

Gruppe Hiddensee, Passage ‚Lernen‘, Zeile 509–568

Bf: sie sind da irgendwie

erfrischend [...]

Cf: Fünfte und Sechsklässler die reden da auch oft noch über so ne Hemmschwelle ham von sich zu erzählen ne. [...]

Af: Ja, ich erlebs auch so in der Unterstufe is es eigentlich wirklich äh sch-erfrischend überraschend ähm weil die so offen sind und das erzählen und da muss ich sagen das is

Cf: ^LMhm.

Af: für mich auch manchmal einfach (.) ein Lernen; weil ich

?f: ^LMhm.

Af: denk ja das is jetzt wirklich ein Aspekt den hab ich noch gar net so gesehn und ähm das is was Schönes was man dann so (.) was ich aus-m Unterricht dann auch so mitnehm als Bereicherung, als-als Gedanken. [...]

weil in der

Unterstufe macht mans ja oft narrativ und ähm da ham sie e-eigentlich einen schönen Umgang damit; und in der Oberstufe find ichs auch wieder schön weil ähm man mit Schülern auch an der ein oder anderen Stelle mit interessierten Schülern ins Diskutieren kommt und ähm ja da versuch ich halt da überleg ich mir dann schon geht diese Interpretation aus wissenschaftlicher Sicht. also das is dann halt für mich die Maßgabe und dann ähm guck ich halt was ich weiß w-was ich in meiner Vorbereitung darauf äh wie ich das bewerten kann oder muss in manchen Punkten vielleicht auch noch mal nachgucken. ähm da is es ja auf nem ganz andern Niveau; wens um die persönliche Interpretation wieder geht dann natürlich da is-is es sehr offen so lang man beim Aussagegehalt bleibt. die persönliche äh Auslegung ergibt sich ja dann wenn ich mir klar gemacht hab was wollte der Text eigentlich sagen. ne des is ja net losgelöst da davon.

?f: ^LMhm.

In der vorausgegangenen Passage tauschen sich die Lehrerinnen der Gruppe Hiddensee über die epistemologische Begegnung mit religiösen Texten aus. Auch in diesen empirischen Ausschnitt reproduziert sich erneut das homologe Muster, dass kulturellen Objektivationen Sinn verliehen werden kann, wenn sie vor dem Hintergrund der eigenen biographischen Erfahrungswelt und der soziokulturellen Lebenswelt interpretiert werden. Insbesondere die jüngeren Schülerinnen und Schüler betten die religiösen Texte in ihren eigenen Rezeptionskontext ein und verleihen den Texten auf dieser Basis eine Bedeutung. So hebt Cf hervor, dass Schülerinnen und Schüler „da auch oft noch über so ne Hemmschwelle [treten und] [...] von sich [...] erzählen ne“. Darüber

hinaus dokumentiert sich in dieser Textpassage, dass die Lehrkräfte zu ihren Schülerinnen und Schüler ein symmetrisches Verhältnis einnehmen, was die Interpretation von kulturellen Objektivationen anbelangt. Beide schulischen Akteursgruppen sind gleichberechtigt, wenn es darum geht, den Erkenntnisobjekten eine oder mehrere Sinnbedeutung(en) zuzuschreiben. Im Gegensatz zu den Überzeugungen des ersten Typs *Überzeugungen im Modus eines dogmaorientierten Kontingenzstopps* wird sich mit den Überzeugungen des zweiten Typs *Überzeugungen im Modus einer applikationsorientierten Konstruktivismusermöglichung* nicht gegenüber den Schülerinnen und Schülern erhöht. Indem die Lehrkräfte des ersten Typs die Schülerinnen und Schüler dazu anleiten, den durch die Lehrkräfte präferierten Sinn nachzuspüren, unterstützen sie einen Erkenntnismonismus sowie eine teleologische epistemische Normativität. Während die Lehrkräfte des ersten Typs Schülerinnen und Schüler Wissen und Bedeutungsgehalte von Erkenntnisobjekten transmissiv vermitteln, sind Schülerinnen und Schüler bei Lehrkräften des zweiten Typs angehalten, eigene Wissensbestände und Lesarten zu produzieren und sich hierüber mit der Lehrkraft im Rahmen einer diskursiven Kommunikationsgemeinschaft auszutauschen. Die Bedeutungsangebote der Schülerinnen und Schüler schätzen die Lehrkräfte des Typs 2 als wertvoll ein, denn sie stellen weitere Möglichkeiten dar, wie kulturelle Objektivationen erschlossen werden können. Die Lehrkräfte selbst haben diese Möglichkeiten aber noch gar nicht in Erwägung gezogen. Die Lesarten der Schülerinnen und Schüler geben ihnen die Chance, weitere Aspekte des Sinnwebes kultureller Objektivationen kennenzulernen. So charakterisieren die Lehrkräfte der Gruppe Hiddensee Schülerinnen und Schüler, die ihre eigenen Lesarten anbieten, dann auch als „irgendwie erfrischend“. Das symmetrische Verhältnis im Erkenntnisprozess zwischen Lehrkräften des zweiten Typs und der Akteursgruppe der Schülerinnen und Schüler kann noch in einem weiteren Punkt operationalisiert werden: Die Lehrkräfte begeben sich mit den Schülerinnen und Schülern in eine Kommunikationsgemeinschaft, in deren Kontext die verschiedenen Akteursgruppen angehalten sind, ihre Bedeutungszuschreibungen und Lesarten zu explizieren und über die Tragfähigkeit derselben ins Gespräch zu kommen: „[M]an [kommt] mit Schülern auch an der ein oder anderen Stelle mit interessierten Schülern ins Diskutieren“. Während Lehrkräfte des zweiten Typs das Verhältnis zu Schülerinnen und Schülern als symmetrisch ausweisen und diese als gleichberechtigte Erkenntnissubjekte im Rahmen der Erkenntnisgenese agieren lassen, relationieren sich Lehrkräfte auf der anderen Seite gegenüber Schülerinnen und Schülern auch in asymmetrischer Hinsicht. Die asymmetrische Relationierung kann in dreifacher Hinsicht operationalisiert werden: Zum Ersten charakterisieren Lehrkräfte sich implizit als wissensbedürftige Wesen, da es ihnen unmöglich ist, das Sinngewebe von kulturellen Objektivationen vollständig zu erschließen. Auch in dieser Textpassage kristallisiert sich erneut die relativistische Erkenntnishaltung heraus: Die Erkennenden genießen bei der „persönlichen Interpretation“ religiöser Texte Freiheit. Diese ist „natürlich [...] sehr offen so lang man beim Aussagegehalt bleibt“. Angesichts der erkenntnislogischen Prämisse, wonach die Bedeutungsvielfalt kultureller Objektivationen aufgrund von Applikation unendlich groß ist, kann der Anspruch auf absolute Wahrheiten, die den Möglichkeitsraum an Erkenntnis limitieren, nicht aufrechterhalten werden. Erkenntnisprozesse sind unendlich. Die Lehrkräfte sind deshalb auf die Vorschläge angewiesen, die Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der Bedeutung von geisteswissenschaftlichen Erkenntnisobjekten anbieten. Es wird die Möglichkeit durch die Bedeutungsangebote der Schülerinnen und Schüler gegeben, den Erkenntnisprozess immer wieder fortzusetzen. Die Lehrkräfte verstehen sich selbst als Lernende, die im Austausch mit Schülerinnen und Schülern zu neuen Einsichten und Verständnissen gelangen, wie die kulturellen Objektivationen auch gelesen und dechiffriert werden können. So hebt Af hervor, dass diese Handlungspraxen und die daraus gewonnenen

Erkenntnisse für sie einen Mehrwert haben: „*das is [...] für mich auch manchmal einfach (.) ein Lernen; weil ich [...] denk ja das is jetzt wirklich ein Aspekt den hab ich noch gar net so gesehn*“. Die Decodierungen der Schülerinnen und Schülern werden als „*was Schönes [...] als Bereicherung*“ charakterisiert. Zum Zweiten ist für die Lehrkräfte die Überzeugung handlungsleitend, wonach die Lesarten der Schülerinnen und Schüler vor dem Hintergrund einer dualistischen Erkenntnis-haltung klassifiziert werden. Sie erheben sich über die Schülerinnen und Schüler, indem sie die Lesarten der Schülerinnen und Schüler bewerten: So reproduziert sich auch in dieser Passage die handlungsleitende Orientierung, wonach die Lehrkräfte die durch die Schülerinnen und Schüler vorgenommenen Bedeutungszuschreibungen auf Basis des epistemologischen Grundprinzips Wissenschaftsorientierung einordnen. Die Interpretationen der Schülerinnen und Schüler werden nach den Kategorien wissenschaftlich haltbar bzw. wissenschaftlich nicht haltbar beleuchtet. Af betont: „*da überleg ich mir dann schon geht diese Interpretation aus wissenschaftlicher Sicht. also das is dann halt für mich die Maßgabe*“. Zum Dritten kann das asymmetrische Verhältnis zwischen den ein geisteswissenschaftliches Fach unterrichtenden Lehrkräften sowie den Schülerinnen und Schülern dahin gehend näher charakterisiert werden, als dass die Lehrkräfte sich nicht imstande sehen, die Wissenskonstruktionen der Schülerinnen und Schüler zu verändern. Die folgende Passage, die der Gruppe Usedom entstammt, legen die Lehrkräfte ihre handlungsleitende Orientierung offen, wonach sie ihren Schülerinnen und Schüler zugestehen, eigene Wissenskonstruktionen über kulturelle Objektivationen auszubilden. Auch in dieser Passage reproduziert sich das homologe Muster der Lehrkräfte, dass die biographische Erfahrungswelt und die soziokulturelle Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler die Genese von Wissensbeständen bedingen. Allerdings wird für die Lehrkräfte auch eine Ohnmacht handlungsleitend, sodass Wissenskonstruktionen von Schülerinnen und Schülern nur noch bedingt seitens der Lehrkräfte transformiert werden. Im folgenden Gruppendiskussionsausschnitt erzählen die Lehrkräfte der Gruppe Usedom von Schülerinnen und Schülern, die eine antisemitische Haltung etabliert haben.

Gruppe Usedom, Passage ‚Multiperspektivität‘, Zeile 644–682

- Em: aber du
 kannst halt schon manchmal äh irgendwie in Geschichte
 Pech haben und ähm irgendwie sind von achtundzwanzig dann
 eigentlich zweiundzwanzig der Meinung, das mit den Juden,
 dass der Holocaust, naja, also irgendwie sind Juden alle
 nicht ganz sauber, ja? also gibts. schon erlebt an der
 Schule und dann [...]
 Ja, du ko-kommst in manchen politischen Bereichen schon [...]
 einfach triffst du auf Meinungen. da hast du schon gar
 nicht mehr die, da hast du schon stellenweise gar nicht
 mehr son großes, son großen Spielraum die zu
 beeinflussen, weil du auf ne gefestigte Meinung triffst,
 aber die von irgendwo
- Af: ↳ Ja, [...]
- Em: kommt.
- Cf: Ja.
- Em: Ähm also aus dem Elternhaus schätze ich mal. ich denke
 nicht, das die selbstständig erworben und gefestigt ähm
 @(.).@ und vorher recherchiert ist. aber ähm du triffst
 halt auf Meinungen. ähm und wenn die so einseitig sind,
 dann finde ich kann man da schon auch eben ähm um die

Multiperspektivität aufrecht zu erhalten da auch selber
als Lehrer Stellung beziehen.

Df: Ja das stimmt. [...]

Bm: Ja, also absolut.

Die Lehrkräfte sammeln Erfahrungen, wonach insbesondere in informellen Lernsettings und außerschulische Sozialisationsinstanzen Schülerinnen und Schüler Vorstellungen erwerben und ausbilden, die unangemessen sind. So führt Em ein, dass beispielsweise Schülerinnen und Schüler ihre antisemitischen Überzeugungen im Geschichtsunterricht nach außen tragen. Einige der Schülerinnen und Schüler seien der „*Meinung, das mit den Juden, dass der Holocaust, naja, also irgendwie sind Juden alle nicht ganz sauber*“. Im Verständnis der Lehrkräfte verfügen Schülerinnen und Schüler über eine „*gefestigte Meinung*“, „*die so einseitig*“ ist und nicht den Ansprüchen von Erkenntnis genügen. Zwar zeigen sich die Lehrkräfte gegenüber den kulturell pluralen Wissenskonstruktionen offen und treten den Entstehungsbedingungen der subjektiven Wissenskonstruktionen der Schülerinnen und Schüler kritisch gegenüber. Sie stehen für eine „*Multiperspektivität*“ ein, wobei sie „*da auch selber [...] Stellung beziehen*“ und sich gegenüber antidemokratischen bzw. antisemitischen Äußerungen positionieren. Aber sie schätzen ihren Handlungsspielraum in Bezug auf die Veränderung dieser Vorstellungen als begrenzt ein: Denn die Schülervorstellungen sind im Verständnis der Lehrkräfte so gefestigt, dass sie weitgehend nicht mehr korrigiert oder verändert werden können. So betont Em, dass man als Lehrkraft keinen allzu „*großen Spielraum [mehr hat] die [Schülerinnen und Schüler] zu beeinflussen*“. Die Lehrkräfte erkennen Differenzen in der Decodierung kulturell historischer Ereignisse: Sie kritisieren die rechtlich und politisch nicht haltbaren Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler vor dem Hintergrund eines demokratischen Grundverständnisses. Allerdings verspüren die Lehrkräfte auch eine Ohnmacht, was die Transformation der Schülerüberzeugungen anbelangt; sie schätzen ihre Einflussmöglichkeiten auf die Veränderung dieser Schülerüberzeugungen als gering ein. Im empirischen Material zeigt sich, dass die Wirkungsmächtigkeit und der Einfluss von Unterricht im Verständnis der Lehrkräfte begrenzt sind. Vor diesem Hintergrund werden kommunikative Verständnisprozesse über unterschiedliche kulturelle Decodierungsfolien, die in außerschulischen Lernsettings und Sozialisationsinstanzen herausgebildet werden, seitens der Lehrkräfte nur noch bedingt aufgenommen. Die Lehrkräfte schreiben Schülerinnen und Schüler bestimmte distinkte Merkmale zu, die durch die kulturelle Herkunft beeinflusst sind und durch schulischen Unterricht weitgehend nicht mehr korrigiert werden können. Die Lehrkräfte negieren und deklarieren bestimmte, kulturell bedingte Verständnisse als falsch; ein produktiver Umgang mit den unterschiedlichen Verständnissen unterbleibt aber. Die Lehrkräfte stehen zwar zu ihren Überzeugungen, wenden diese aber nicht pädagogisch, um die Schülervorstellungen zu erweitern. Pointiert kann in Bezug auf die epistemologischen Überzeugungen konstatiert werden: Wenn die Quellen des Wissens in der außerschulischen Erfahrungs- und Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler liegen, schätzen Lehrkräfte ihren Handlungsspielraum und ihre Einflussmöglichkeiten auf die Veränderung der Schülervorstellungen als gering ein.

Fünfter Vergleichshorizont – Zielstellung im Rahmen des geisteswissenschaftlichen Arbeitens:

Die applikationsorientierte Erkenntnisgenese als lebenslanger Prozess

Epistemologische Überzeugungen zeichnen den Typ *Überzeugungen im Modus einer applikationsorientierten Konstruktivmüßermöglichkeit* aus, wonach kulturelle Objektivationen multiperspektivisch erschlossen werden können. Für die Lehrkräfte dieses Typs ist im Kontext der Erkenntnisgenese handlungsleitend, dass der biographischen Erfahrungswelt sowie der sozio-kulturellen Lebenswelt der Rezipierenden ein großer Stellenwert eingeräumt wird. Eine Bedeu-

tung kann den geisteswissenschaftlichen Erkenntnisobjekten unter anderem dann zugeschrieben werden, wenn letztere auf Basis der Applikation in den Rezeptionskontext der Erkennenden eingebettet und somit aktualisiert werden. In den Überzeugungen des zweiten Typs wird deutlich, dass eine besondere Zielstellung mit dem geisteswissenschaftlichen Unterricht verbunden ist: die erkenntnisgenerierende Bewegung im hermeneutischen Zirkel, in dem der Erkenntnisprozess unendlich fortgesponnen und in dem die Suche nach weiterer Erkenntnis über den gleichen Erkenntnisgegenstand immerwährend betrieben wird. Hierbei sollen die geisteswissenschaftlichen Erkenntnisobjekte einen Mehrwert für die Gestaltung der eigenen Biographie haben. Dieser Befund wird an einer Textpassage der Gruppe Amrum empirisch fundiert.

Gruppe Amrum, Passage ‚Besonderheiten des geisteswissenschaftlichen Unterricht‘, Zeile 1531–1631

- Em: nicht abhaken sondern wir ringen drum und [...] versuchens besser hinzukriegen. aber wir wissen genau
- Af: LJa.
- Em: morgen wirts schon wieder verbessert. [...]
- Af: LKlar.
- Bm: Und wir wollen auch eigentlich kein wirkliches Ergebnis haben weil wir doch unsere individuelle Freiheit haben
- Em: LJa. LJa.
- Bm: wollen das so zu sehen und so sehen zu können. wenn ich
- Em: LJa. richtig.
- Bm: das jetzt definiere wie in der Naturwissenschaft dann muss
- Af: LJa.
- Bm: ich das so akzeptieren und alle anderen das auch.
- Em: LJa. genau. und ich-genau. [...]
- Af: Ja und die Flexibilität schulen geistige Flexibilität. also ich denk dass das jemand der sechzehn-Sechzehnjähriger liest äh ich sag jetzt mal den Werther anders als-n Siebzigerjähriger. ja. also es is-n
- Dm: L Mhm.
- Af: lebenslanger Prozess.
- Dm: L@(.)@ Das is richtig ja.

In dieser Passage heben die Lehrkräfte hervor, welche Ziele für sie handlungsleitend werden. Geisteswissenschaftliche Erkenntnisgenese ist ein auf Dauer angelegter Versuch, den Erkenntnisfortschritt weiter voranzutreiben und den Gehalt an Erkenntnis „besser hinzukriegen“. Absolute Wahrheiten werden abgelehnt. So betont Bm: „[W]ir wollen auch eigentlich kein wirkliches Ergebnis haben“. Stattdessen schätze man die „individuelle Freiheit“. Denn sie ermöglicht es den Erkenntnissubjekten, den Erkenntnisobjekten individuelle Bedeutungszuschreibungen verleihen zu können. Als negativer Gegenhorizont werden die Naturwissenschaften angeführt, die im Gegensatz zu den Geisteswissenschaften für alle an der naturwissenschaftlichen Community partizipierenden Akteure allgemeingültige Erkenntnisse formulieren. Auch in dieser Passage reproduziert sich das homologe Muster, das den zweiten Typ konstituiert: Für die Lehrkräfte ist handlungsleitend, kulturellen Objektivationen mit „geistige[r] Flexibilität“ zu begegnen und sich stets zu vergegenwärtigen, dass die Rezeption durch die biographische Erfahrungswelt und die soziokulturelle Lebenswelt bedingt wird. Die Applikation ermöglicht Bedeutungen, die den geisteswissenschaftlichen Erkenntnisobjekten verliehen werden. Schließlich lese ein „Sechzehnjähriger [...] den Werther anders als-n Siebzigerjähriger“. Die Rezeption und die Sinnzuschreibungen von kulturellen Objektivationen sind vor diesem Hintergrund ein „lebenslanger Prozess“.

3.2.4 Typ 3: Überzeugungen im Modus einer fundierungsorientierten Pluralismusästimation

Die epistemologische Überzeugung, wonach Erkenntnisobjekte als mehrdeutig konstituiert werden, leitet das Handeln an, das den dritten Idealtyp *Überzeugungen im Modus einer fundierungsorientierten Pluralismusästimation* konturiert. Kennzeichnend für den Typ 3 ist, dass Erkenntnisobjekten ein Sinngewebe zugeschrieben wird. Erkenntnisobjekte sind multivalent sowie äquivok und können mittels multiperspektivischer Zugänge erschlossen und verstanden werden. Dadurch können sich unterschiedliche Deutungen herauskristallisieren. Geltung wird den unterschiedlichen Verstehensleistungen auf der Basis von zwei Bedingungen verliehen: Erstens müssen die Verstehensleistungen seitens der Erkenntnissubjekte plausibel begründet werden, denn gemäß den Orientierungen kann im Kontext idiographisch verfahrenender Disziplinen keine Lesart bzw. Interpretation eindeutig bewiesen werden. Zweitens müssen die generierten Lesarten intersubjektiv im Kontext von Diskursivität expliziert sowie diskutiert werden. Darüber hinaus zeigen diese Orientierungen, dass sich der Sinngehalt nicht auf Anhieb erschließt, weil letzterer den Rezipierenden zunächst einmal fremd ist: Letztlich ist das Erkenntnissubjekt angehalten, den Umgang mit dem fremd erscheinenden Objekt zu erlernen, um dieses decodieren zu können. Nach den hier beschriebenen professionellen Orientierungen gelingt dies mittels bestimmten sich anzueignenden geisteswissenschaftlichen Wissensbeständen, Kompetenzen sowie Fähig- und Fertigkeiten. Vor diesem Hintergrund stehen Lehrkräfte dieses Typs ausdrücklich für Erkenntnispluralismus ein. Die Affinität gegenüber dem Erkenntnispluralismus dokumentiert sich in zweierlei Hinsicht: Zum Ersten wird jedem individuellen Erkenntnissubjekt die Möglichkeit zugesprochen, einen auf der Subjektivität des Erkenntnissubjekts beruhenden Sinn zuzuschreiben. Die Lehrkräfte gestehen sich ein, dass sie Schülerinnen und Schülern im Verstehensprozess insofern unterliegen können, als dass Schülerinnen und Schüler aktiv produktiv sowie eigenständig Sinn setzen können. In diesem Zusammenhang ist es die Aufgabe der Lehrkräfte die von den Schülerinnen und Schülern gesetzte Lesart geistig nachzuvollziehen und mit denselben über die unterschiedlichen Lesarten der Erkenntnisobjekte diskursiv ins Gespräch zu kommen. Zum Zweiten zeigt sich die Affinität der Lehrkräfte gegenüber Erkenntnispluralismus auch darin, dass sie mit Schülerinnen und Schülern, unterschiedliche Lesarten und Interpretationen miteinander vergleichen und diese in ihrer Tragfähigkeit bzw. Plausibilität ausloten. Lehrkräfte dieses Typs gestehen es Schülerinnen und Schülern zu, selbst Sinn zu erzeugen und Erkenntnisobjekten Bedeutung zuzuschreiben. Gleichwohl üben sie Schülerinnen und Schüler darin ein, die Sinnhaftigkeit von multiperspektivischen Lesarten zu bestimmen. Der Mehrwert des geisteswissenschaftlichen Unterrichts besteht für Lehrkräfte dieses Typs darin, dass Schülerinnen und Schüler für die Mehrdeutigkeit von Erkenntnisgegenständen und für die damit einhergehenden multiperspektivischen erkenntnislogischen sowie idiographischen Verfahren sensibilisiert werden.

Der Typ *Überzeugungen im Modus einer fundierungsorientierten Pluralismusästimation* wird im nun folgenden Kapitel auf Basis der Referenzfälle Föhr, Amrum, Baltrum, Ummanz, Hiddensee, Fehmarn und Norderney illustriert. Die Veranschaulichung des Typs spannt sich wiederum – wie schon in den vorhergehenden Abschnitten – an den in Kapitel 3.2.1 dieser Arbeit dargestellten Vergleichshorizonten auf.

Erster Vergleichshorizont – Genese von Sinn:

Mittels multiperspektivischer subjektverhafteter Zugänge und kontextualisierender Analyseverfahren der Fremdheit von geisteswissenschaftlichen Erkenntnisobjekten begegnen

In den Überzeugungen des Typs 3 wird deutlich, dass Erkenntnisobjekte über ein zu decodierendes Sinngewebe bzw. über zu decodierende Deutungsräume verfügen, welche mithilfe multiperspekti-

vischer Zugänge erschlossen werden können. Das wird an der folgenden Sequenz der Gruppe Föhr deutlich. Hierin tauschen sich die Lehrkräfte über diejenigen Charakteristika aus, die die Gegenstände des geisteswissenschaftlichen Wissenschaftszweigs in erkenntnislogischer Sicht bestimmen.

Gruppe Föhr, Passage ‚Was ist Geisteswissenschaft?‘, Zeile 133–190

- Dm: da gehört für mich schon dazu,
dass ich auch jemand bin, der auf der Suche bin der
Zeitung liest der (.) mh sich informiert, der den Schülern
auch sagt, des ist net so einfach mit entweder oder, [...]
dass ich ihnen en nen
hermeneutischen Zugang zur Welt erschließe; (.) und der is
immer multivalent, also dass ich ihnen klar mach, es gibt
n naturwissenschaftlich physikalische Weltsicht, es gibt
- (?m): L(hustet)
- Dm: ne theologische Weltsicht, es gibt ne philosophische, es
gibt ne atheistische, es gibt ne literarische; und des so
zusammenzubringen, macht eben bei den Schülern oft des
Gfühl ja was is n jetzt richtig; und was stimmt n? aber
- ?f: L°Mhm°.
- Dm: genau des ist zumindest mein Anliegen; also ich möchte ihnen
des net erleichtern und sag ja, da gibts keine einfache
Lösung was richtig und falsch ist, sondern (.) ihr seid
dazu da, um aus den verschiedenen Fächern von den
verschiedensten Leuten verschiedensten Alters einfach
Impulse zu bekommen, (.) und des macht ja für mich
Geisteswissenschaft oder des spannende; also ich sehs
auch so, es is ein wahnsinniges Privileg, [...] äh doch noch
viel Zeit haben uns mit diesen Dingen zu beschäftigen,
- Cm: L°Ja-ja°.

Der hier abgedruckte Textabschnitt markiert das Ende einer Passage, die im Modus einer echten Konklusion die Entfaltung der Orientierung abschließt: Die Lehrkräfte der Gruppe Föhr sprechen sich gegen eine monoperspektivische Erschließung von Erkenntnisobjekten aus und unterstützen stattdessen eine multiperspektivische. Im Verständnis der Gruppe Föhr müsse es die Aufgabe von Lehrkräften sein, mit ihrem profunden Wissen bzw. ihrer informierten „Art“ das Bewusstsein von Schülerinnen und Schülern für eine komplexe Erkenntnisgegenstanderschließung zu schärfen. Eine dualistische Betrachtung wird abgelehnt: Denn „des ist net so einfach mit entweder oder“. Stattdessen sei es die Aufgabe von Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern einen „hermeneutischen Zugang zur Welt erschließe[n]“. Die Gruppe Föhr hebt hervor, dass Erkenntnisobjekte aus mehreren Perspektiven interpretiert und ausgelegt werden können: In diesem Kontext wird beispielsweise am empirischen Material deutlich, dass sich eine theologische, philosophische sowie eine atheistische Sichtweise auf denselben Gegenstand einander nicht ausschließen. Stattdessen müssen im Verständnis der Gruppe Föhr Schülerinnen und Schülern „aus den verschiedenen Fächern von den verschiedensten Leuten verschiedensten Alters einfach Impulse“ gegeben werden, sodass seitens der Schülerinnen und Schüler das Bewusstsein dafür steigt, dass sich Erkenntnisobjekte äquivok statt univok konstituieren. Die Affinität der Gruppe Föhr gegenüber einer multiperspektivischen Erschließung von Erkenntnisobjekten reproduziert sich als homologes Muster über den gesamten Verlauf der Gruppendiskussion.

Auch an einer Passage der Gruppe Norderney zeigt sich die Handlungspraxis, dass der Fremdheit von Erkenntnisgegenständen mit unterschiedlichen multiperspektivischen The-

orieperspektiven begegnet werden kann. Die Lehrkräfte unterhalten sich im Folgenden über eine Unterrichtseinheit, in der Heinrich von Kleists Novelle *Die Marquise von O...* durchgenommen worden ist, wobei diesem literarischen Text mit einem literaturtheoretisch psychoanalytischen Zugang Bedeutung verliehen worden ist.

Gruppe Norderney, Passage ‚Psychoanalytische Interpretation von literarischen Texten‘, Zeile 377–403.

- Am: ich
 hab jetzt vorhin gerade (.) Q11 Deutsch äh bin gerade in der
 Romantik. wie gesagt, ich lese was von Kleist und dann habe
 ich äh noch einmal die Grundlagen von äh Psychoanalyse Freud
 (.)
- Bm: Mhm.
- Am: Ja? mit Ich, Über-Ich-Es und ähm (.) erst mal so das
 Allgemeine erarbeiten lassen und dann den Transfer aber,
 inwiefern kommt das in der Marquise von O, in dieser Novelle
 auch und wie weit kann man das dann auch übertragen, jetzt auf
 die Protagonistin und da habe ich schon gemerkt, wie sich die
 Spreu vom Weizen trennt.
- Bm: ↳Mhm.
- Am: dann war es wirklich schwierig äh, das dann anzuwenden. der
 Vater, der sie rauschmeißt, weil er um die Ehre der Familie
 fürchtet, dass das dann Über-Ich ist, die gesellschaftlichen
 Normen. das haben die meisten noch hingekriegt, aber danach
 hört es dann schon wirklich auf, ja?
- Cf: Mhm.
- Am: () ein paar, wenige Gute, die haben dann noch ein bisschen
 mehr rausarbeiten können, aber- dann habe ich gedacht, dann
 lässt du sie jetzt mal ein bißl puzzeln und so.
- Cf: Mhm.
- Am: ↳Weil äh, weil ich mein, alles abschreiben und
- Cf: ↳Mhm.
- Am: nachbeten, das ist halt auch keine Kunst, ner?
- Cf: ↳Mhm.

Am erzählt in dieser Passagen von einer Unterrichtseinheit, in deren Kontext er gemeinsam mit seinen Schülerinnen und Schülern den literarischen Text *Die Marquise von O...* erarbeitet hat. Die Novelle wird sich insofern multiperspektivisch erschlossen, als dass sie einerseits in ihren historischen Produktions- und Entstehungskontext eingebettet wird und aus diesem heraus verstanden wird: *Die Marquise von O...* ist ein literarischer Text, der als Exempel für die literarische Epoche der Romantik steht. So hebt Am hervor, dass „Q11 Deutsch äh bin gerade in der Romantik. wie gesagt, ich lese was von Kleist“. Andererseits wird neben der historisierenden Decodierungsfolie auch die psychoanalytische im Sinne Sigmund Freuds als literaturtheoretischer Zugang gewählt. Während die Schülerinnen und Schüler zunächst in diesen theoretischen Zugang eingeführt und die „Grundlagen von äh Psychoanalyse“ erarbeitet worden sind („erst mal so das Allgemeine erarbeiten lassen“), müssen sie anschließend nun den „Transfer“ bewältigen. Das heißt, dass sie mithilfe der psychoanalytischen Theoriebrille den Text interpretieren sollen, um ihm so einen weiteren Sinn verleihen zu können: Beispielsweise könne „der Vater, der sie [– die unehelich geschwängerte Tochter –] rauschmeißt, weil er um die Ehre der Familie fürchtet, dass das dann Über-Ich ist, die gesellschaftlichen Normen“ verstanden werden. Auch wenn die Bedeutung dieser multiperspekti-

vischen erkenntnislogischen Erschließungsvarianten seitens der Lehrkräfte der Gruppe Norderney hervorgehoben wird, wird deutlich, dass diese erkenntnisgenerierenden Verfahren im Verständnis der Lehrkräfte den Schülerinnen und Schülern Schwierigkeiten bereiten. Deutlich wird das, in der von Am formulierten Metapher: Wenn multiperspektivische Zugänge angewandt werden, ist es augenscheinlich, dass „*sich die Spreu vom Weizen trennt*“. Die Interpretation mittels unterschiedlicher Theoriebrillen geht nur den wenigen guten Schülerinnen und Schülern leicht von der Hand. Das hält die Gruppe Norderney allerdings nicht davon ab, dass man alle Schülerinnen und Schülern „*jetzt mal ein bißl puzzeln und so*“ lässt. Die Aufgabe der Schülerinnen und Schüler ist es, sich aktiv mit der Sinnsuche von literarischen Erkenntnisobjekten auseinanderzusetzen, statt sich dem „*abschreiben*“ und „*nachbeten*“ hinzugeben. Denn der Transfer über multiperspektivische Theoriebrillen zum Zweck der Sinnsuche und -setzung ist erstrebenswert.

Daneben dokumentiert sich im empirischen Material, dass die multiperspektivischen Erschließungszugänge an die Subjektivität der einzelnen Erkenntnissubjekte gebunden sind: So kann das Sinngewebe von Erkenntnisobjekten mithilfe multiperspektivischer, erkenntnislogischer Zugänge erschlossen werden. Die Wahl des Zugangs wiederum hängt vom Sehepunkt bzw. von der Perspektivität ab, die das Erkenntnissubjekt einnimmt bzw. die Schülerinnen und Schüler einnehmen. Letztlich können zahlreiche Decodierungsmöglichkeiten eingeschlagen werden. Exemplarisch wird dies an einer Textpassage der Gruppe Föhr deutlich, in der sich die Befragten über eine Unterrichtseinheit zum Thema Befreiungstheologie austauschen.

Gruppe Föhr, Passage ‚Multiperspektivische Erschließung‘, Zeile 1147–1219

- Dm: und es gibt von der Initiative
Óscar Romero, (.) äh des war n Jesuitenpater, der hat äh
in (.) °Argentinien glaub ich?“ Argentinien, (.) äh hat
- Cm: ^{L°}Argentinien°.
- Dm: der gekämpft für die äh Campesinos, (.) und so weiter; und
is dann 19–80 glaub ich, (.) is er am Altar erschossen
worden; war Erzbischof (.) is erschossen worden. und diese
Initiative Óscar Romero, (.) hat n Emblem, (.) da is n
Kreuzeszeichen, und an diesem Kreuz hängt n Indio. (.) und
dieses Kreuz is unten als Heugabel, so als Arbeitsgerät in
der Landwirtschaft; des steckt also in der Erde, dann
hängt an diesem Kreuz (.) äh so-n Campesino, (.) so-n
Indio, (.) und hat diesen typischen Indiohut äh
reingezogen. (.) und dann ham meine Frau und ich a Stunde
vorbereitet zur interkulturellen Theologie, und sin mit
der Karikatur eingestiegen; (.) und des war dann ganz
interessant, wo se g-sagt hat, wie lief n deine Stunde; (.)
dann hab ich gsacht, erzähl ma erst, wie deine Stunde
lief, in XY-Stadt (.) äh elfte Klasse
naturwissenschaftliches Gymnasium; oder zehnte Klasse. (.)
Die hat des Bild aufgeleht, (1) und dann kam erscht mal
gar nix und dann schreit einer aus der letzten Reihe, [...]
geht net (2) da sagt mei Frau, hä [Name des
Schülers] kannst des bitte genauer °ne° (.) na des da aufm
Bild, des geht net; (.) mei Frau hat wirklich net
verstanden, was er will; na sagt se (.) [Name des
Schülers], jetzt formulier mal, was meinst du denn; (.) na
Frau [Name der Lehrerin], jetzt schauen-s mal hin; (.) des

- is doch a Heugabel. (.) so wie die Heugabel da nei steckt, die hält überhaupt ned. (.) und des war dann des
- ?m: $\text{L}_{@}(3)@$
- Dm: Thema, da sin die Jungs eingesprungen und ham gsagt, (.) wie müsste die Heugabel richtig gemalt sein, damit die statisch hält. (.) meine Zehntklass-Mädchen (.) fangen an,
- Cm: $\text{L}_{()}$
- Dm: (.) ja da is zu sehen, (.) ein gesichtsloser Mensch, der am Kreuz hängt, (.) und der Hut is reingezogen, er verdeckt sein Gesicht, aber der Deckel vom Hut könnte auch gleichzeitig des Gesicht sein; des is ein Mensch, der hat kein Gesicht, der hat keine Würde, (.) und da hab ich gedacht, das is der Wahnsinn, und das is die ganze (.) Bandbreite (.) äh zwei zehntk- zehnte Klassen, die
- Cm: $\text{L}^{\circ}\text{Jaja}^{\circ}$
- ?f: L_{Mhm}
- Dm: völllich unterschiedlich (.) äh die Dinge sehen und die natürlich Recht ham, die ham da eine physikalische Diskussion hingelegt, (.) wie der Einfallswinkel, der Einstich der Gabel sein muss, dass der dann da hängen kann und ob des geht und so weiter; da hat meine Frau die da diskutieren lassen, dann waren se irgendwann dortn; ham se noch an Physiker gfragt, ob-s a Formel gibt (.) und meine
- Alle: $\text{L}_{@}(.)@$
- Dm: fangen dann an mit Campesino und Ilio, (.) [...]
- Ff: aber
- dieses Sehen, dass es noch ne and- spüren, dass es noch ne andere Ebene quasi hinter den offensichtlichen
- Dm: L_{Genau}
- Ff: Erscheinungen gibt, meinst jetzt des?
- Dm: L_{Genau} . das mein ich. ja genau.
- Cm: $\text{L}_{\text{Ja-ja-}^{\circ}\text{ja-ja}^{\circ}}$

In dieser Passage unterhalten sich die Lehrkräfte der Gruppe Föhr über eine Unterrichtseinheit im Bereich der interkulturellen Theologie am Beispiel der Initiative Óscar Romero. Hierin dokumentiert sich ihre Aufgeschlossenheit gegenüber einer multiperspektivischen Erschließung von Erkenntnisgegenständen, die der Subjektivität von Erkenntnissubjekten verhaftet ist. Dm erzählt davon, dass er gemeinsam mit seiner Frau eine Unterrichtseinheit im Kontext der interkulturellen Theologie zur Initiative Óscar Romero – eine Initiative, die nach diesem Vertreter der katholischen Befreiungstheologie benannt ist – entworfen hat. Diese Unterrichtseinheit hat Dm in einer Klasse eines musischen Gymnasiums und seine Frau in einer Klasse eines naturwissenschaftlichen Gymnasiums durchgeführt. Der Einstieg in die Unterrichtseinheit ist für beide Klassen mit dergleichen „Karikatur“ gestaltet worden. Allerdings fiel die Reaktion der beiden Klassen auf ebendiese Karikatur unterschiedlich aus. So arbeiteten die Schülerinnen und Schüler der Klasse des naturwissenschaftlichen Gymnasiums sich daran ab, dass der Einstichwinkel der auf der Karikatur abgebildeten Heugabel vom Produzierenden der Karikatur nicht korrekt gesetzt worden ist; in diesem Zusammenhang überlegten die Schülerinnen und Schüler, „wie [...] die Heugabel richtig gemalt sein [müsste], damit die statisch hält“. Die Schülerinnen und Schüler der Klasse des musischen Gymnasiums wählten hingegen einen anderen Zugang zum Erkenntnisobjekt: Die auf der Karikatur dargestellte Person wird als Abbild für

ein Kollektivsubjekt verstanden, das sinnbildlich für die Entrechteten und Ausgebeuteten einer Gesellschaft bzw. die entrechteten und ausgebeuteten Campesinos steht. Die dargestellte Person ist ohne individuelle, subjektive und personalisierte Merkmale sowie Dispositionen kariert worden. Daneben wird die Gesichtslosigkeit des abgebildeten Arbeiters, der am Kreuz hängt, dahin gehend interpretiert, dass dem Kollektivsubjekt die Würde genommen worden ist. Die Würde der Menschen blieb seitens der herrschenden Sozialschicht nicht unangetastet. Die unterschiedlichen Verstehensleistungen, die sich innerhalb der beiden Klassen entfaltet haben, findet im Verständnis der Lehrkräfte der Gruppe Föhr ihre Berechtigung. Die Gruppe Föhr steht den Interpretationsleistungen der Schülerinnen und Schüler positiv gegenüber, bestätigt die Lesarten der Schülerinnen und Schüler und lässt deren Decodierungsleistungen gelten. Am empirischen Beispiel der Gruppe Föhr zeigt sich außerdem, dass seitens der Lehrkräfte der Gruppe Föhr die Subjektivität bzw. die subjektiven Wissensbestände der Schülerinnen und Schüler als Bedingung für die Erkenntnisgenese bestimmt werden. Damit wird ein erheblicher Anteil am Verstehensprozess bzw. bei der Erschließung von geisteswissenschaftlichen Erkenntnisgegenständen Schülerinnen und Schüler bzw. ihren Wissensbeständen zugesprochen. So äußert sich Dm, dessen Ausführungen von den anderen an der Gruppendiskussion Teilnehmenden validiert werden: *„das ist der Wahnsinn, und das is die ganze (.) Brandbreite (.) äh zwei zehntk- zehnte Klassen, die [...] völich unterschiedlich (.) äh die Dinge sehen und die natürlich Recht ham“*. Die Offenheit der Lehrkräfte gegenüber den multiperspektivischen subjektverhafteten Erschließungsvarianten, die seitens der Schülerinnen und Schüler gewählt werden, zeigt sich des Weiteren auch in Folgendem: Die Lehrkraft lässt die Schülerinnen und Schüler, die den dargestellten Einstichwinkel der Heugabel moniert haben, eine *„physikalische Diskussion“* führen, um auch mithilfe der Physiklehrkraft herauszufinden, *„wie der Einfallswinkel, der Einstich der Gabel sein muss, dass der dann da hängen kann und ob des geht und so weiter“*. In der vorausgegangenen Textpassage zeigt sich, dass die Gruppe die kollektiv geteilte Orientierung ausgebildet hat, dass der Sinn von Erkenntnisobjekten multiperspektivisch und auf interdisziplinärer Ebene erschlossen werden kann, womit sie einen Erkenntnispluralismus präferieren. Daneben ist die multiperspektivische Decodierungsfolie an die subjektiven Wissensbestände der Erkenntnisobjekte gebunden, sodass den Schülerinnen und Schülern im Rahmen der Sinnerfassung von Erkenntnisgegenständen ein indispensable Anteil zugesprochen wird. Letztlich muss es die Aufgabe der Lehrkräfte sein, Schülerinnen und Schüler für ein *„Sehen, [...] [ein] spüren“* zu sensibilisieren, *„dass es noch ne andere Ebene quasi hinter den offensichtlichen [...] Erscheinungen gibt“*.

In den vorausgegangenen Ausführungen wurde elaboriert, dass die Fälle, die dem Typ *Überzeugungen im Modus einer fundierungsorientierten Pluralismusästimation* angehören, multiperspektivische, multivalente Decodierungsfolien benutzen, um das Sinngewebe des äquivoken Erkenntnisgegenstandes im Rezeptionskontext zu erfassen und zugleich demselben Sinn auf Basis des eigens gewählten, erkenntnislogischen Zugangs verleihen zu können. Daneben wurde die handlungsleitende epistemologische Überzeugung illustriert, wonach die subjektiv verhafteten Wissensbestände, über welche Erkenntnissubjekte verfügen, die Erschließung, die Sinnerfassung und -erfassung von geisteswissenschaftlichen Erkenntnisgegenständen orientieren. Dabei sehen sich die Fälle durchaus auch in der Verantwortung, Schülerinnen und Schüler im Erwerb fachwissenschaftlicher Wissensbestände zu unterstützen. Entscheidend ist es, dass die Vermittlung von Wissensinhalten nicht auf einzelne (geisteswissenschaftliche) Fächer begrenzt bleibt. Stattdessen ist es eine gesamtschulische Aufgabe, Schülerinnen und Schülern interdisziplinäre Wissensbestände zu vermitteln.

Darüber hinaus haben die Fälle des Typs 3 die kollektiv geteilte Orientierung ausgebildet, dass geisteswissenschaftliche Phänomene historisch erwachsen sind und in ihrer historisch chronologischen Abfolge Schülerinnen und Schülern vermittelt werden müssen. Das Wissen über die geisteswissenschaftlichen historisch erwachsenen und bedingten Phänomene ist im Verständnis des Typs 3 epochal historisch geordnet. In der kollektiven, inkorporierten Handlungspraxis der Befragten werden gesicherte Wissensbestände über die historisch sich ausgebildeten geisteswissenschaftlichen Phänomene in ihrer epochal historischen Wissensordnung vermittelt. Damit sollen Schülerinnen und Schüler zur Einsicht gebracht werden, dass geisteswissenschaftliche historische Phänomene aufeinander aufbauen. Die Aufgabe von Lehrkräften müsse es innerhalb des geisteswissenschaftlichen Fächerkanons nun sein, Schülerinnen und Schülern diese geisteswissenschaftlichen Phänomene näher zu bringen sowie die gesicherten Wissensbestände über ebendiese Phänomene zu vermitteln. Empirisch wird diese kollektiv geteilte Handlungspraxis am Materialausschnitt der Gruppe Föhr deutlich: In der nun folgenden Passage tauschen sich die Lehrkräfte über den Abschluss des Versailler Vertrages und dessen Auswirkungen sowie Konsequenzen für die historische Weiterentwicklung der westeuropäischen Geschichte aus.

Gruppe Föhr, Passage ‚Was zeichnet die Geisteswissenschaften aus?‘, Zeile 82–164

- Am: ich hatt-s jetzt
eigentlich grad eben vorhin erst in der zweiten Stunde,
ich war in meiner achten Klasse in Geschichte, und des
war eigentlich die letzte Geschichtsstunde und ich wollte
des Thema Versailler Vertrag einfach nochmal vertiefen,
weil (.) die des für-s nächste Schuljahr brauchen, weil (.)
wenn die Weimarer Republik und auch dann mh den Aufstieg
des Nationalsozialismus ist schwer zu verstehen, wenn man
den Hintergrund nicht hat; [...]
also (.) des is so mei Erfahrung in
Geschichte, dass diese-diese mhm Konstante, also diese
Weiterentwicklung, die sehen die Schüler oft net; und des
auch so-n so-n Ergebnis bleibt bei denen nich hängen,
sondern wir ham halt ein paar Hefteintrage-träge, die müss
mer lernen auf die nächste Stunde und (.) des find ich
°manchmal so ne Schwierigkeit also;° [...]
- Dm: Ja; [...]
- ich kann mich
selber erinnern, (.) für mich hat sich dann Geschichte
also erschlossen, (.) als ich dann im Studium
Kirchengeschichte nochmal gemacht hab. wo ich dann
L°Genau.°
- Cm:
Dm: plötzlich gemerkt hab, (.) Mensch, da hängt irgendwie
alles miteinander zusammen; [...]
also erleb ich als-n Problem bei den Schülern, auf
der einen Seite ham sie noch net (.) ich sag etz mal bö
die Einzelschubladen, (.) die aber glaub ich notwendig
sind; also wenn ich-n Überblick vom Bild her in der
Kommode haben muss, (.) muss ich ganz genau wissen was ist
in welcher Schublade; aber die Kommode wird erst dann
interessant, wenn ich weiß, (.) ach da kann ich den
Schuber und den Schuber und den Schuber und den Schuber
aufziehen. [...] und

es gibt aus der Entwicklung der Geisteswissenschaft [...] trotzdem sozusagen ein Basiswissen oder gesicherte Kenntnisse; und durch die muss ich mich durchhackern, ob-s
jetzt dann die Schublade is (.) Versailler Vertrag (und
wenn ich dann) diskutier über den [...]
Aufkommen des Nationalsozialismus, (.) oder äh
Kriegsfolgen, dass die Schüler dann irgendwann drauf
kommen, da muss ich diese Schublade ziehen oder die hilft
mir dann da, Material rauszubekommen; [...]
also des is die eine Spannung
die ich erlebe, [...] dass sie auf der einen Seite (.)
dieses gesicherte Wissen brauchen,

Die Gruppe Föhr hat die kollektiv geteilte Handlungspraxis inkorporiert, dass geisteswissenschaftliche Phänomene historisch aufeinander aufbauen und sich einander bedingen. Die Gründe für eine gesellschaftlich politische Entwicklung sind in der Historie zu suchen. Die Lehrkräfte sehen sich dabei selbst in der Verantwortung, Schülerinnen und Schülern die gesicherten historisch geordneten Wissensbestände zu vermitteln. Im vorausgegangen Textauschnitt dokumentiert sich diese Orientierung darin, dass Am von den Unterrichtsinhalten erzählt, die er seinen Schülerinnen und Schüler am Ende der achten Klasse vermittelt hat und welche im neunten Schuljahr wieder benötigt werden, um den Fortgang der Historie verstehen zu können. Konkret hat er die Inhalte um den Versailler Vertrag wiederholt und vertieft, „weil (.) die [Schülerinnen und Schüler] des für-s nächste Schuljahr brauchen“. Konkret hat Am somit die Bedeutung des Versailler Vertrages für die historisch nachfolgenden gesellschaftlich politischen Entwicklungen ausgeführt, da der Versailler Vertrag den „Hintergrund“ bzw. den Nährboden für die Etablierung der Weimarer Republik sowie des Nationalsozialismus darstelle. Die dem Versailler Vertrag chronologisch nachgeordneten gesellschaftlich politischen Ereignisse seien nur dann zu verstehen, wenn man deren „Hintergrund“ kenne. So ist es in geisteswissenschaftlichen Fächern bzw. konkret „in Geschichte [ersichtlich], dass diese-diese mhm Konstante, also diese Weiterentwicklung“ vorliegt. Die Orientierung, dass geisteswissenschaftliche Phänomene historisch linear aufeinander aufbauen sowie sich einander bedingen und dass ebendiese historisch geordneten gesicherten Wissensbestände Schülerinnen und Schülern vermittelt werden müssen, zeigt sich als homologes Muster im gesamten Verlauf der Gruppendiskussion Föhr. So validiert Dm die Äußerungen von Am und rahmt letztere zugleich metaphorisch, wenn er von verschiedenen „Schuber[n]“ spricht, die auf historisch geordnete Wissensbestände symbolisch verweisen. Diese „Schuber“ bzw. diese einzelnen Wissensbestände bedarf es zugleich, da sie in ihrer Summe das Bild des gesamtgeisteswissenschaftlichen Phänomens – die „Kommode“ – konturieren. Denn „aber die Kommode wird erst dann interessant, wenn ich weiß, (.) ach da kann ich den Schuber und den Schuber und den Schuber und den Schuber aufziehen“. Schülerinnen und Schülern obliegt es nun, sich diese gesicherten Wissensbestände anzueignen: „es gibt aus der Entwicklung der Geisteswissenschaft [...] trotzdem sozusagen ein Basiswissen oder gesicherte Kenntnisse; und durch die muss ich mich durchhackern“. Allerdings wird Schülerinnen und Schülern nur eine eingeschränkte Sensibilität gegenüber dieser „Konstante, also diese Weiterentwicklung“ – dem Ineinandergreifen und dem Bedingen von historisch aufeinanderfolgenden historischen Ereignissen – attestiert: Denn im Verständnis der Gruppe Föhr eignen sich Schülerinnen und Schüler nur kleine Wissenshappen an, indem sie „ein paar Hefteintrage-träge [...] auf die nächste Stunde“ lernen. Stattdessen ist es aus Sicht der Gruppe Föhr vonnöten, einer historisierenden Betrachtungsweise von geisteswissenschaftlichen Phänomenen zu folgen und ein

zusammenhängendes sowie vernetztes Denken bzw. Wissen zu zeigen, sodass die Bedingungen für die Etablierung geisteswissenschaftlicher Phänomene verstanden werden. Gleichwohl wird der Habitus der Schülerinnen und Schüler entschuldigt: So verweist Dm auf seine eigene Bildungs- und Lernbiographie. Erst während seines Studiums hat es sich ihm erschlossen, dass alle geisteswissenschaftlichen Inhalte zusammenhängen. Während er sich im Rahmen seiner Lehramtsausbildung das Themengebiet „Kirchengeschichte“ erarbeitet hat, hat sich bei ihm zugleich das Verständnis ausgebildet, dass „irgendwie alles miteinander zusammen[hängt]“. Auch diese sprachlichen Äußerungen von Dm werden durch Cm validiert.

Es kann resümiert werden, dass die Fälle des Typs 3 die Ursachen bzw. Bedingungen für geisteswissenschaftliche Phänomene in den ihnen zeitlich vorgelagerten historischen Ereignissen sehen. Letztlich favorisieren die Fälle einzelne Wissensbestände zu historischen Ereignissen, die in ihrer Summe dann ein vernetztes kumulativ aufeinander aufbauendes sowie historisch geordnetes Wissensgebilde ermöglichen: Es werden einzelne Wissensbestände zu historischen Einzelereignissen benötigt, um die historische Gesamtentwicklung geisteswissenschaftlicher Phänomene und Objektivationen verstehen zu können.

Einerseits ist die kollektiv geteilte Orientierung inkorporiert, wonach historische epochal chronologisch geordnete Wissensbestände Schülerinnen und Schülern vermittelt werden, da diese Wissensbestände benötigt würden, um die Entwicklung der geisteswissenschaftlichen Phänomene nachvollziehen und kontextualisieren zu können. Andererseits ist die kollektiv geteilte Orientierung inkorporiert, wonach mittels obligatorischer objektanalytischer Wissensbestände die Erschließung und Betrachtung geisteswissenschaftlicher Erkenntnisobjekte gelingt. Der dritte Typ zeichnet sich durch epistemologische Überzeugungen aus, nach welchen es die Aufgabe von Lehrkräften ist, ebendiese Wissensbestände Schülerinnen und Schülern zu vermitteln. Das wird an einer Textpassage der Gruppe Amrum deutlich:

Gruppe Amrum, Passage ‚Wissen als Basis für eine literarische Interpretation‘, Zeile 717–767

Af: also ich würd schon sagen es gibt nen Bereich jetzt in der
Literaturarbeit den man tatsächlich abfragen kann. und wo
man auch überhaupt keine Grauzone-oder wo wir auch net
wirklich ne Grauzone betreten müssen und auch die Schüler
net Angst haben müssen dass sie net wissen was sie zu tun
haben sondern Beispiel sag ich jetzt mal ähm Sprachanalyse

Bm: LMhm. LMhm.

Af: von nem Gedicht. das ist was was man wirklich üben kann

Bm: LMhm.

Af: und das ist auch eben auch Basis dafür ähm über die
Gedichtsaussage zu diskutieren. und das würd ich dann
wiederum nicht bewerten. ja, das ist das Handwerkliche.

Bm: LMhm.

Dm: LWir sprechen immer von dem
Handwerklichen ja. es gibt nen großen Teil Handwerkliches
an diesen geisteswissenschaftlichen Methoden vorzuziehen.

Af: LJa. LGenau.

Dm: ich hab auch immer wieder erntet man ja auch Erstaunen das
(sagt) selbst das Schreiben eines Gedichtes ist ne gewisse
handwerkliche Art und Weise. ähm Wörter sammeln [...]

Af: LAuf jeden Fall.

(Text) (.). Gedichtsformen muss man erst mal erkennen.

- Dm: Reime suchen äh Rhythmik finden. also es sind wirklich Sachen oder des ist ja auch wiederum des was bei
- Af: Ja.
- Dm: Abituraufgaben von Schülern wird sehr gern die Gedichtanalyse gewählt nicht weil sie sich mit diesen
- Af: Mhm.
- Dm: emotionalen Dingen so gerne beschäftigen sondern weil man handwerklich arbeiten kann ja. [...]
- Af: Mhm.
- Dm: und das macht schon deutlich dass das [...] Bedürfnis nach so @(.)@ wissenschaftlich handwerklichem Vorgehen @(.)@ da ist auch in der Literatur.
- Af: Mhm. mhm. [...]
- Ähm ja-ja. ja. also kann ich nur zustimmen. mhm.
- Cm: Ja aber Aber des is ja im Prinzip genau das was es ja so komplex macht und also komplex macht dieses Thema überhaupt Wissenschaftlichkeit von Geisteswissenschaften in der Schule. weil wir eben methodisch greifbar sind und das glaub ich auch gut machen können;

In dieser Textpassage der Gruppe Amrum tauschen sich die Lehrkräfte über Fertigkeiten und Fähigkeiten aus, die man „*tatsächlich abfragen*“ kann: Im Verständnis der Gruppe Amrum drückt sich in der Anwendung von „*geisteswissenschaftlichen Methoden*“ „*überhaupt [die] Wissenschaftlichkeit von Geisteswissenschaften in der Schule [aus], weil wir eben methodisch greifbar sind*“. Hierunter subsumiert der Fall Amrum beispielsweise die Sensibilität der Schülerinnen und Schüler für die sprachliche Ästhetik von literarischen Texten. Ebendiese Sensibilität könne mit einer „*Sprachanalyse von nem Gedicht*“ sowie „*Reime suchen äh Rhythmik finden*“ bzw. Suche nach sprachlichen Besonderheiten bei den Schülerinnen und Schülern hervorgebracht werden. Dieses methodische Vorgehen wird mit der Metapher „*das Handwerkliche*“ bezeichnet: In diesem Kontext verwenden die Lehrkräfte einen sprachlichen Ausdruck, der seinem eigentlichen Bedeutungszusammenhang entlehnt wird und in einen neuen, anderen übertragen wird. Denn während Handwerk eigentlich eine Tätigkeit beschreibt, die mit der Hand oder mit einem Werkzeug ausgeführt wird, wird der Begriff in Bezug auf die Geisteswissenschaften insofern verwendet, als dass er nun bestimmte literaturwissenschaftliche Tools bezeichnet, mit deren Hilfe literarische Texte bzw. geisteswissenschaftliche Objekte erschlossen werden können. Die Lehrkräfte des Falls Amrum präferieren einen erkenntnislogischen Umgang mit Texten, bei dem sich nicht ausschließlich auf den Inhalt von geisteswissenschaftlichen Erkenntnisobjekten fixiert wird. Stattdessen konzentrieren sie sich im geisteswissenschaftlichen Unterricht darauf, dass Schülerinnen und Schüler den Erkenntnisgegenstand durchdringen und von der ihnen zugeschriebenen Deutungshoheit Gebrauch machen. Mittels objektanalytischer Wissensbestände, über die Schülerinnen und Schüler als Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügen sollen, gelingt im Verständnis des Falls Amrum eine Erkenntnisobjekterschließung. Das Herausarbeiten von sprachlichen und formalen Mitteln dient also nicht einem Selbstzweck; stattdessen sollen die sprachlichen und formalen Mittel funktional an die Deutung des Erkenntnisobjekts angebunden werden. So hebt beispielsweise Af resümierend hervor: „*das ist auch eben auch Basis dafür ähm über die Gedichtsaussage zu diskutieren*“.

Zusammenfassend kann für den ersten Vergleichshorizont *Genese von Sinn* im Kontext des Typs *Überzeugungen im Modus einer fundierungsorientierten Pluralismusästimation* festgehalten wer-

den: Der Pluralismus wird insofern wertgeschätzt, als dass multiperspektivische und auf hermeneutischer Basis beruhende erkenntnislogische Zugänge gewählt werden; das Sinngewebe von Erkenntnisobjekten kann mittels unterschiedlicher pluralistischer Decodierungsfolien erschlossen werden. Der Fremdheit von Erkenntnisgegenständen wird positiv gegenübergestellt, wobei es das erklärte Ziel ist, Erkenntnis über die Objektivation zu gewinnen. Das impliziert, dass der Typ 3 (im Gegensatz zu Typ 1) keine erkenntnislogisch technisierte Routine ausgebildet hat, die in einen Erkenntnismonismus münden würde. Stattdessen unterstützt der Typ 3 einen Erkenntnispluralismus, der über unterschiedliche Decodierungsfolien evoziert werden kann. Epistemologische Überzeugungen des Typs 3 öffnen sich neuen erkenntnislogischen Zugängen, die von erkenntnisgenerierenden, kognitiv ritualisierten Gewohnheitsmustern abweichen. Es werden multivalente Interpretationsmöglichkeiten angestrengt und unterstützt, wobei die Interpretationsleistung durch die subjektiven Wissensbestände der einzelnen Erkenntnissubjekte erst ermöglicht und zugleich bedingt wird. Geisteswissenschaftliche Erkenntnisobjekte konstituieren sich über mehrere Sinnebenen bzw. ein Sinngewebe und geben sich äquivok. Die Decodierung dieser einzelnen Sinnebenen hängt von denjenigen erkenntnislogischen Zugängen ab, die gewählt werden, sowie von den subjektiven Wissensständen, über die Akteurinnen und Akteure verfügen. Vor diesem Hintergrund ist die Auffassung für den Typ 3 charakteristisch, dass es nicht die eine richtige oder einzig wahre Lesart bzw. Rezeptionsleistung von geisteswissenschaftlichen Erkenntnisobjekten geben kann. Statt im unterrichtlichen Kontext immer die gleichen Wissensbestände oder den gleichen Sinn zu replizieren und zu reproduzieren, wird es angestrebt, mit anderen erkenntnislogischen multiperspektivischen sowie multivalenten Zugängen neue Erkenntnis über Erkenntnisobjekte hervorbringen zu können und damit das Sinngewebe von Erkenntnisgegenständen zirkulär neu zu bestimmen bzw. zu erweitern.

Daneben vermitteln die Gruppen des Typs 3 aber auch gesicherte Wissensbestände über geisteswissenschaftliche Phänomene, welche historisch erwachsen sind und sich einander bedingt haben. Mithilfe dieser Wissensbestände, die zugleich historisch epochal geordnet sind, kann Schülerinnen und Schülern die Einsicht vermittelt werden, dass alle geisteswissenschaftlichen Phänomene miteinander vernetzt sind und kumulativ historisch aufeinander gründen. Die Notwendigkeit, einzelne sowie objektiv gesicherte historische Wissensbestände zu vermitteln, resultiert für die Überzeugungen des Typs 3 daraus, dass mithilfe ebendieser Wissensbestände ein tieferes Verständnis für die gesamthistorische Entwicklung geisteswissenschaftlicher Phänomene möglich wird.

Daneben erschließen die Fälle des Typs 3 mit Schülerinnen und Schülern geisteswissenschaftliche Erkenntnisobjekte, indem objektanalytische Wissensbestände angewendet werden. Indem Schülerinnen und Schüler eine Sensibilität gegenüber der sprachlichen Ästhetik sowie der sprachlichen Besonderheit von geisteswissenschaftlichen Erkenntnisgegenständen ausbilden, können formale und sprachliche Mittel genutzt werden, um sie funktional für die Deutung von Erkenntnisobjekten sowie für die Sinnsetzung dergleichen fruchtbar zu machen.

Es ist für den Typ 3 orientierend, dass sichere, historisch geordnete, sprachanalytisch kumulativ aufeinander aufbauende Wissensbestände, die seitens der Schülerinnen und Schüler gelernt werden müssen, um den historischen Fortgang der Entwicklung von geisteswissenschaftlichen Phänomenen verstehen zu können, und eine multiperspektivische und multivalente Erkenntnisobjekterschließung, mit deren Hilfe neues Wissen über geisteswissenschaftlichen Erkenntnisgegenstände gewonnen werden kann, als bedeutsam erachtet werden. In den Handlungspraxen des dritten Idealtyps spiegeln sich letztlich auch zwei erkenntnislogische Verfahrensweisen wider: Wenn Schülerinnen und Schüler sich historisch epochal geordnete Wissensbestände

aneignen sollen, um die historische Entwicklung der Geisteswissenschaften nachvollziehen und verstehen zu können, wird einerseits einem linearen Erkenntnisprozess gefolgt. Diese historisch geordneten Wissensbestände über ein geisteswissenschaftliches Phänomen machen das ihm nachfolgende geisteswissenschaftliche Phänomen verstehbar. Zugleich sind die Handlungspraxen an einen zirkulären Erkenntnisprozess gebunden, in deren Rahmen mittels multiperspektivischer und multivalenter Erkenntniszugänge immer wieder neue Erkenntnis über dasselbe Erkenntnisobjekt gewonnen werden kann. Der Radius neuer zu generierender Wissensbestände kann damit im Verständnis der Fälle des dritten Typs nicht bestimmt werden. Der Radius neuer möglicher Erkenntnis wird lediglich durch die subjektiven Wissensbestände des Erkenntnisobjekts, welches einen indispensable Anteil am Erkenntnisprozess hat, sowie durch die Kontextualisierung des Erkenntnisgegenstandes markiert.

Im nun folgenden zweiten Vergleichshorizont werden die bisherigen Befunde weiter illustriert. Darüber hinaus wird elaboriert, welche kollektiv geteilten Handlungspraxen in Bezug auf eben diesen Vergleichshorizont inkorporiert sind.

Zweiter Vergleichshorizont – Sicherheit der generierten Erkenntnis und Grenzen der Erkenntnis: Ästimation von Erkenntnisfortschritt

Die Überzeugungen des Typs 3 werden dahin gehend charakterisiert, dass sie einen multiperspektivischen sowie multivalenten erkenntnislogischen Zugang in die Handlungspraxis einlassen, um geisteswissenschaftlichen Erkenntnisobjekten eine Bedeutung zu verleihen. Im Verständnis der Fälle dieses Typs verfügen geisteswissenschaftliche Ausdrucksformen über ein pluralistisches Sinnweb, das mithilfe multiperspektivischer sowie multivalenter Decodierungsfolien dechiffriert werden kann. Die Fälle des Typs *Überzeugungen im Modus einer fundierungsorientierten Pluralismusästimation* haben darüber hinaus die kollektive Orientierung inkorporiert, dass die Sinnzuschreibung bzw. -erfassung – also die dem geisteswissenschaftlichen Erkenntnisgegenstand seitens des Erkenntnisobjekts zugesprochene Bedeutung – durch die Kontextualisierung des Erkenntnisobjekts und durch die subjektiven Wissensbestände des Erkenntnisobjekts bedingt werden. Dem dritten Typ ist zudem eigen, dass die vom Erkenntnisobjekt dechiffrierten Objektbedeutungen nicht absolut gültig sind und über keinen absoluten Wahrheitscharakter verfügen. Während es die Fälle des Typs 1 in ihre kollektive Handlungspraxis eingelassen haben, die erbrachten Decodierungsleistungen objektiv zu beweisen, agieren die Fälle des Typ 3 im Bewusstsein, dass jede erbrachte Decodierungsleistung lediglich belegt werden kann und damit auch nur eine vorläufige Gültigkeitsdauer besitzt. Dabei wird in den epistemologischen Überzeugungen des dritten Typs sichtbar, dass sich den idiographischen Verfahren verschrieben wird und der Erkenntnisfortschritt geschätzt wird. Deutlich wird das unter anderem am empirischen Fall Amrum, in dem – ähnlich wie in vielen anderen Fällen, die in diese Untersuchung eingeflossen sind –, die Geisteswissenschaften gegenüber den Naturwissenschaften auf der Ebene der Beweis- und Belegbarkeit von generierten Erkenntnissen abgegrenzt wird.

Gruppe Amrum, Passage ‚Beweis- und Belegbarkeit von Wissen‘, Zeile 274–416

Cm: ne du hast das klar abgegrenzt dass Wissenschaft
offensichtlich mit Fakten Ergebnissen und so zu tun hat.
man hat natürlich auch in der Literaturwissenschaft
Ergebnisse die sind halt aber auch anders gefärbt ne?

Dm: Ja.

Cm: die sind jetzt nicht im Vakuum oder in einem
experimentellen Raum der äh auf bestimmte Niveaus
hingeschraubt wird nur damit das Experiment auch hinbaut

- sondern das ist halt irgendwie da-da kommen mehr äh Sachen rein in der Literaturwissenschaft als jetzt vielleicht in der Physik. aber jetzt- @(.)@
- Dm: ↳Werden auch andere Methoden angewendet um wissenschaftlich zu arbeiten. @(.)@
- Af: ↳Naja und-und @(.)@ ich glaub wir wollen beide das Ähnliche sagen. also ich denk halt es geht um ne Prozessorientierung in der
- Dm: ↳Mhm.
- Af: Literaturwissenschaft und das ist ein ergebnisoffener Prozess während jetzt meinetwegen bei-nem physikalischen Versuch um Messwerte geht und-und die Auslegung der
- Bm: ↳Mhm.
- Af: Messwerte unter bestimmten physikalischen Bedingungen; und von daher ist es schon-also genauso wie du sagst ein völlig anderer Ansatz [...]
- Dm: viele Empfinden was Wissenschaft ist tatsächlich eher
- Bm: ↳@(.)@
- Dm: in die naturwissenschaftliche Richtung geht. [...]
- Cm: wir haben praktisch schon den Menschen in unserm Zentrum haben aber genau das gegenteilige Problem wir müssen uns immer rechtfertigen in unserer Wissenschaftlichkeit äh und sagen äh wir brauchen die Fakten wir müssen irgendwie ein Ergebnis haben; das Gedicht funktioniert so und am Ende is die Aussage so. und das-den Anspruch haben dann teilweise auch manchmal Schüler ne genau. ich sag nich
- Af: ↳Ja das stimmt. ja.
- Cm: dass wir-ich also ich-ich glaub- ich will nich da hinkommen aber der Anspruch der an uns manchmal
- Af: ↳Genau. ja.
- Cm: rangetragen wird und-und oder gesagt wird mensch Deutsch kann ich sowieso net das is so wie so alles so schwammig und da gibts kein Ergebnis und so das sind die Leute die denken, ja genau. richtig falsch und so was. ähm mit dem
- Bm: ↳Kein richtig und falsch.
- Af: ↳Richtig falsch das is des. ja. [...]
- Cm: mit dem sehen wir uns irgendwie konfrontiert. [...]
- Af: ↳Mhm. mhm.
- Cm: ich thematisier das auch im-im Unterricht wenn Leute das Gedicht anders sehen; ich kann net sagen okay des und des muss Fakt sein oder das kann man ganz klar darauf beziehen aber wenn du das so siehst und das funktioniert in dem Gedicht auch in Ordnung und damit bin ich ganz gelassen.

In der oben angeführten Textpassage der Gruppe Amrum tauschen sich die Lehrkräfte insofern über konstitutive Merkmale der Geisteswissenschaften aus, als dass sie die Sicherheit und Gültigkeit der generierten Wissensbestände ausloten. Die Gruppe Amrum charakterisiert die Geisteswissenschaften näher, indem sie sie von den Naturwissenschaften abgrenzt. So sind die Geisteswissen-

schaften für die Lehrkräfte der Gruppe Amrum dadurch bestimmt, dass die durch methodische Verfahren gewonnene Erkenntnis nicht bewiesen werden kann. Im Gegenhorizont zum naturwissenschaftlichen Wissenschaftszweig führen die Lehrkräfte aus, dass im Rahmen geisteswissenschaftlicher Erkenntnisgenese keine verifizierenden und falsifizierenden Erkenntnisverfahren zur Anwendung gebracht werden, sodass man hier den „*experimentellen Raum [...] damit das Experiment auch hinbaut*“ ausspart. Während im naturwissenschaftlichen Paradigma nomothetisch bei der Erkenntnisgenese verfahren wird und die Gesetze, denen naturwissenschaftliche Erkenntnisgegenstände unterliegen, bewiesen werden können, gelingt das im Rahmen der idiographisch verfahrenen Disziplinen nicht. Schließlich „*Werden auch andere Methoden angewendet um [geistes-] wissenschaftlich zu arbeiten*“. Damit ist die Betrachtung geisteswissenschaftlicher Phänomene und deren Deutung „*ein ergebnisoffener Prozess*“: eindeutige Ergebnisse bzw. eindeutige Sinnzuschreibungen sind nicht möglich. Während die Fälle des Typs 1 sich daran orientiert haben, eine an Univozität orientierte Sinn- und Bedeutungszuschreibung beweisen zu können, ist hingegen in den Überzeugungen des Typs 3 das Verständnis ausgebildet, dass die Erkenntnisgegenstände über Äquivokation verfügen, sodass das Sinngewebe der Erkenntnisobjekte nur dann erfasst werden kann, wenn Lehrkräfte sich gegenüber vielen möglichen Lesarten öffnen. So lehnen die Lehrkräfte des Falls Amrum „*den Anspruch [ab, den] [...] dann teilweise auch manchmal Schüler*“ vertreten, dass „*das Gedicht funktioniert so und am Ende ist die Aussage [des Gedichts] so*“. Letztlich sind die Falsifikation und Verifikation keine für die Geisteswissenschaften anzuwendenden Kategorien. Das bringe dem Fach Deutsch zwar stellenweise den Vorwurf ein, dass alle Bedeutungszuschreibungen „*so schwammig*“ seien und es „*kein Ergebnis*“ gebe. Aber der im Verständnis der Gruppe Amrum angemessene Umgang mit diesen falschen Charakterisierungszuschreibungen sei es schlussendlich, die unterschiedlichen Lesarten zu thematisieren und einen diskursiven Umgang zu pflegen, indem offenkundig wird, dass „*Leute das Gedicht anders sehen*“ können. Sowohl in der fallinternen als auch in der fallexternen komparativen Analyse kristallisiert sich immer wieder das homologe Muster der Fälle des Typs 3 heraus, dass die in den geisteswissenschaftlichen Fächern behandelten Fragestellungen nicht mit absolut sicherer Bestimmtheit beantwortet werden können. Im Folgenden wird ein empirisches Beispiel der Gruppe Amrum angeführt, in der sich diese kollektiv geteilte Orientierung dokumentiert:

Gruppe Amrum, Passage ‚Erkenntnislogische Herausforderungen‘, Zeile 622–632

- Af: ↳Es ist- ich wollt grad sagen das ist auch die Herausforderung die wir haben. also wenns um den Faust
- Bm: ↳Genau. richtig.
- Af: eins geht und um Gretchen und um Schuld und Unschuld das ist doch ne super (.) also super Beispiel.
- Dm: ↳Daran kann ich mein eigenes Bild schärfen. ja und des-des unterscheidet uns jetzt wieder
- Af: ↳Ja. genau.
- Dm: stark von der Naturwissenschaft [...]
- Af: ↳Mhm.

Die erkenntnislogische Herausforderung, der Erkenntnissubjekte im Rahmen von geisteswissenschaftlichen Fragestellungen begegnen müssen, ist, dass Erkenntnis belegt und argumentativ untermauert werden kann, aber nicht – wie im Kontext naturwissenschaftlicher Fragestellungen – bewiesen werden kann. So ist beispielsweise die Schuldfrage Gretchens im *Faust I* nicht eindeutig zu beantworten: Es lassen sich Argumente sowohl für die Schuld als auch für

die Unschuld der Protagonistin anführen. Denn die Fälle des Typs *Überzeugungen im Modus einer fundierungsorientierten Pluralismusästimation* präferieren einen Erkenntnispluralismus: Vor diesem Hintergrund können unterschiedliche oder gar divergierende Lesarten desselben geisteswissenschaftlichen Erkenntnisgegenstandes nebeneinanderstehen. Alle Bedeutungszuschreibungen seitens der schulischen Akteurinnen und Akteure sind „immer nur Interpretationsversuche“ (Gruppe Amrum, Zeile 487 f.), die der „Mehrdeutigkeit von literarischen Texten“ (Gruppe Amrum, Zeile 495 f.) zu begegnen versuchen. Die absolut gültige Wahrheit und universell gültige Erkenntnis wird von den epistemologischen Überzeugungen des Typs 3 negiert. In den idiographisch verfahrenen Geisteswissenschaften können Erkenntnisse nur belegt werden: Eindeutige, „klare Antworten“ (Gruppe Amrum, Zeile 693) sind nicht zu erbringen. Demnach können auch Uneinigkeiten in der Bedeutungszuschreibung von geisteswissenschaftlichen Erkenntnisgegenständen gleichberechtigt nebeneinanderstehen. Dieses homologe Muster scheint im empirischen Material immer wieder auf; die Gruppe Amrum validiert am Ende ihrer Gruppendiskussion noch einmal die Orientierung im Modus einer echten Konklusion.

Gruppe Amrum, Passage ‚Besonderheiten der Geisteswissenschaften‘, Zeile 1529–1547

Em: das in den Geisteswissenschaften die
 Af: ↳Ja.
 Em: wissenschaftliche Arbeit ganz oft im Ringen um Begriffe
 besteht. nicht abhaken sondern wir ringen drum und
 Dm: ↳Mhm.
 Af: ↳Ja (der hermeneutische Zirkel.)
 Em: versuchens besser hinzukriegen. aber wir wissen genau
 Af: ↳Ja.
 Em: morgen wirts schon wieder verbessert. und wir sind nich
 Af: ↳Klar.
 Bm: Und wir wollen auch eigentlich kein wirkliches Ergebnis
 haben weil wir doch unsere individuelle Freiheit haben
 Em: ↳Ja. ↳Ja.
 Bm: wollen das so zu sehen und so sehen zu können. wenn ich
 Em: ↳Ja. richtig.
 Bm: das jetzt definiere wie in der Naturwissenschaft dann muss
 Af: ↳Ja.
 Bm: ich das so akzeptieren und alle anderen das auch.
 Em: ↳Ja. genau.

Diesem Auszug geht eine Textpassage voran, in der die Lehrkräfte des Falls Amrum davon erzählen, dass sie sich mit begrifflichen Definitionen und Explikationen im Rahmen einer Fachkonferenz ausgetauscht haben. An diesem Textausschnitt wird nun deutlich, dass der Fall Amrum geisteswissenschaftliche Erkenntnis nur als ein vorläufiges Ergebnis auffasst. Wissenschaftliche Prozesse zeichnen sich dadurch aus, dass der Versuch unternommen wird, innerhalb diskursiver Verfahren einen Erkenntnisfortschritt zu evozieren. Dabei wird versucht, die Erkenntnis „besser hinzukriegen“, wobei das alles mit der Einsicht unternommen wird, dass der Erkenntnisfortschritt nicht endgültig abgebrochen werden könne. Letztlich wird auch gar „kein wirkliches Ergebnis“ als absolut gültige und universell überdauernde Erkenntnis gewünscht. Denn das würde „die individuelle Freiheit“ aussetzen, mittels deren multiperspektivische sowie multivalente erkenntnislogische Zugänge an den Erkenntnisgegenstand angelegt werden können und mittels deren ein Erkenntnispluralismus erreicht werden kann.

Gleichwohl ist der Erkenntnispluralismus nicht mit einer Erkenntnishaltung gleichzusetzen, in der die kollektive geteilte Handlungspraxis gepflegt wird, in der jeder Deutungsansatz von geisteswissenschaftlichen Erkenntnisobjekten möglich ist. Nach den epistemologischen Orientierungen des Typs 3 muss jede Lesart begründet werden. Die Erkenntnissubjekte werden angehalten, den Anspruch der Gültigkeit von Decodierungsleistungen intersubjektiv transparent zu machen.

Gruppe Ummanz, Passage ‚Neues Wissen‘, Zeile 87–95

Cf: wenn du sagt, jede Interpretation geht und (.) es darf halt, finde ich, für den Schüler nie (.) auf Willkür hinauslaufen. dass der Schüler denkt, das ist alles willkürlich. sondern man muss ihm schon vermitteln, dass es einfach bestimmte Deutungsansätze, dass er die schlüssig vertreten kann und andere eben nicht.

Erkenntnisobjekte konstituieren sich darüber, dass ihnen über die Deutungshoheit der Erkenntnissubjekte Bedeutung verliehen werden kann, da die Gegenstände mehrdeutig und äquivok sind. Gleichwohl darf die Deutungshoheit nicht in eine erkenntnislogische Haltung münden, in der willkürlich verfahren wird und jede Lesart ihre Berechtigung nach dem Prinzip *Anything Goes* inneohnt. So wird an der Gruppe Ummanz deutlich, dass die verschiedenen Deutungsansätze und Lesarten nur dann als berechtigt und gültig angesehen werden, wenn sie „*schlüssig vertreten*“ werden können. Das heißt, dass die Deutungsansätze und Lesarten nur dann den Status einer gültigen Erkenntnis erlangen, wenn die von den Erkenntnissubjekten hervorgebrachte Meinung als gerechtfertigt ausgewiesen werden kann. Die an der Gruppendiskussion Teilnehmenden validieren die von Cf getätigte Aussage, wonach den Schülerinnen und Schülern nicht vermittelt werden dürfe, dass jegliche geisteswissenschaftliche „*Interpretation [...] auf Willkür hinauslaufen*“ würde. Durch die von den Fällen angewandten multiperspektivischen sowie multivalenten erkenntnislogischen Zugänge gelingt es, den Radius an neuer Erkenntnis bzw. weiteren Wissensbeständen über Erkenntnisgegenstände immer wieder neu zu bestimmen. Während in den epistemologischen Überzeugungen des Typs 1 deutlich wird, dass die bereits decodierten Lesarten von Erkenntnisobjekten konserviert und an jede weitere Schülergeneration tradiert werden, wird die Handlungspraxis des Typs 3 dahin gehend orientiert, dass sich neuen und anderen Wissensbeständen geöffnet wird. Ein Erkenntnisstillstand wird negiert, während ein Erkenntnisfortschritt – im Sinne der Erweiterung neuer Wissensbestände – geschätzt wird. Durch die Anwendung immer neuer multiperspektivischer Zugänge und Blickwinkel gelingt es, neue Lesarten hervorzubringen. Angesichts dessen wird den Wissensbeständen auch ihr absolut universell gültiger Wahrheitscharakter abgesprochen; jede Decodierungsleistung besitzt im Verständnis des Typs 3 nur eine vorläufige Gültigkeitsdauer. Die Gültigkeitsdauer von Wissensbeständen verlängert sich immer nur bis zu demjenigen Zeitpunkt, an dem die Erkenntnis entweder erneut belegt bzw. validiert oder bis sie schließlich revidiert wird. Das wird auch an einem weiteren empirischen Beispiel der Gruppe Ummanz deutlich:

Gruppe Ummanz, Passage ‚Neues Wissen‘, Zeile 95–128

Af: Ja, aber man kann doch auch was im Buch durchstreichen lassen. das mache ich eiskalt. [...]
 Dm: Mhm.
 Af: Du vermittelst, dass Wissenschaft ein Prozess ist. dass es
 Cf: ⌊Mhm.

- Af: keine ewigen Wahrheiten gibt, [...] und des ne, des ist die aller-allerwichtigste Erkenntnis. dass jede wissenschaftliche Erkenntnis nur auf Zeit gilt, bis sie widerlegt wird. (.) ja? und wenn da steht die kapitolinische Wölfin ist äh etruskisch, und das stimmt einfach nicht, weil man inzwischen weiß, dass sie aus dem Mittelalter ist, dann lasse ich das durchstreichen.
- Dm: Mhm. das ist ähm, also ich-was du sagt, ich-ich denke unsere Fünft- und Sechstklässler, die Fünft- und Sechstklässler irritiert das dann, ner? und die-die möchten das erst mal nicht hören, die finden das vielleicht ganz witzig und ganz cool, dann was im Schulbuch durchzustreichen. aber äh so wie auch viele Erwachsene ticken, wir wollen eigentlich Gewissheiten,
- Af: Mhm.
- Dm: wir wollen absolute äh () wahre Annahmen (.) aber das-
- Af: ↳Aber
das ist doch hochgefährlich.
- Dm: das genau der Punkt, den wir eben in unseren Fächern noch
- Af: ↳Ja.
- Dm: zeigen müssen. ja, Leute so is-ses nicht, so einfach ist
- Af: ↳Ja.
- Dm: die Welt leider einfach nicht. es gibt keine ganz klaren Antworten. das ist was, was man den Schülern im Laufe der Schulzeit auch vermitteln kann. und das geht genau über unsere Fächer.

Die Gruppe Ummanz tauscht sich in der hier vorliegenden Textpassage über Wissensinhalte aus, die zwar einerseits innerhalb der fachwissenschaftlichen Community im wissenschaftlichen Diskurs mittlerweile revidiert und korrigiert worden sind, aber andererseits noch in Schulbüchern vorkommen, sodass Schülerinnen und Schülern falsche – weil mittlerweile überholte – Wissensbestände vermittelt werden. Die Lehrkräfte der Gruppe Ummanz haben die Orientierung inkorporiert, Schülerinnen und Schülern an den Erkenntnisfortschritt und an die Revidierung von Wissensbeständen heranzuführen. So sei es „*die aller-allerwichtigste Erkenntnis. dass jede wissenschaftliche Erkenntnis nur auf Zeit gilt, bis sie widerlegt wird*“. Die „*ewigen Wahrheiten*“, die „*Gewissheiten*“ und „*absolute [...] wahre Annahmen*“ sind strikt abzulehnen. So sei der Glaube an die universell gültige und überdauernde Wahrheit „*doch hochgefährlich*“. Anhand einzelner unterrichtlicher Inhalte sollen Schülerinnen und Schüler lernen, dass Interpretation von geisteswissenschaftlichen Erkenntnisobjekten und die draus gewonnenen Erkenntnisse immer nur einen vorläufigen Gültigkeitscharakter besitzen. Die inkorporierte und kollektiv geteilte Orientierung dokumentiert sich darin, dass die Lehrkräfte Schülerinnen und Schüler die mittlerweile überholten Wissensbestände, die aber noch im Schulbuch notiert sind, „*durchstreichen lassen*“. Das illustrieren die Lehrkräfte am Beispiel der kapitolinischen Wölfin: Die lebensgroße Bronzefigur stellt eine Wölfin dar, die Romulus und Remus säugt. Nach mythologischen Gesichtspunkten sind Romulus und Remus die beiden Gründungsväter der antiken Stadt Rom. Ursprünglich hatten wissenschaftliche Untersuchungen ergeben, dass die Skulptur im 5. Jahrhundert in Etrurien angefertigt worden war. Neuere Untersuchungen lassen allerdings die Schlussfolgerung zu, dass die Bronzefigur erst zwischen dem 9. und 13. Jahrhundert geschaffen worden sein kann. Trotz dieser neuen wissenschaftlichen Erkenntnisse, die eine andere Datierung der kapitolinischen Wölfin nach sich zieht, wird diese in den Schulbüchern

immer noch als etruskisch ausgewiesen. Diese Information weisen die Lehrkräfte gegenüber Schülerinnen und Schülern als falsch aus und lassen die sich an neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen orientierende mittelalterliche Datierung der Bronzefigur in den Schulbüchern notieren. Auch wenn die Einsicht in den Erkenntnisfortschritt für die jüngeren Schülerinnen und Schüler im Verständnis der Gruppe Ummanz schwer nachzuvollziehen sei, weil „die [...] irritiert das dann“, sind eindeutige Bedeutungszuschreibungen, die in einen Erkenntnisstillstand münden, strikt abzulehnen und der Erkenntnisprozess als solcher wertzuschätzen. Die Aufgabe der geisteswissenschaftlichen Fächer müsse es sein, zu vermitteln, dass „es [...] keine ganz klaren Antworten“ gibt.

Epistemologische Überzeugungen im Modus einer fundierungsorientierten Pluralismusästimation charakterisieren sich auch dahin gehend, dass neue fachwissenschaftliche Diskurse wahrgenommen und fachdidaktisch im Unterrichtshandeln verwoben werden. Neue fachwissenschaftliche Diskussionen und neue wissenschaftliche Erkenntnisse sind unabdingbar für eine angemessene wissenschaftsorientierte Aufbereitung der geisteswissenschaftlichen Inhalte. So erzählt beispielsweise die Gruppe Hiddensee von ihrer kollektiv geteilten Handlungspraxis:

Gruppe Hiddensee, Passage ‚Lehrkräfte und die Orientierung an Wissenschaft‘, Zeile 7–34

- Af: (3) Ja die Wissenschaften sind schon Bezugspunkt; ähm schon allein in der Vorbereitung ähm muss ich (.) muss ich mir Gedanken machen wie ähm ja was vermittele ich an dem Thema und ähm das is ja immer ne didaktische Reduktion aber ähm der Hintergrund den brauch ich schon wenn ich ihn vom Studium hoffentlich @(.).@ noch hab @(.).@ und wenn halt ja irgendwelche neuen ähm-ähm Strömungen dazugekommen sind th-theologischer Richtungen wie jetzt zum Beispiel im Atheismus muss ich mich halt informieren. vorher ne? und äh das dann wieder äh schülergerecht aufbereiten.
- Cf: [...] ähm spontan kommt mir jetzt natürlich auch ähm achte Klasse Islam () das is
- ?f: L Mhm.
- Cf: vielleicht n bisschen schwieriger ne weil sich da halt auf der einen Seite von der Uni her nimmt man eigentlich nicht ganz so viel mit (.) ne weil das kommt eben drauf an welche ähm (welche Seminare) ähm belegt hat aber da braucht es natürlich aktuelles Wissen. ne und das muss man sich dann eben selber wieder aneignen; und das muss natürlich auch richtig sein. ne?
- Bf: Also ich denke auch dass die Wissenschaft und auch die Theologie schon auch die Grundlage sind für-für unsere Tätigkeit und auch fürs Unterrichten in der Schule; ähm weil-weil wir ja das Ganze auch irgendwo [...] fundieren un-un festlegen wollen; un es soll ja auch irgendwo ja nachvollziehbar sein und auch ähm ne gewisse (.) Objektivität und Richtigkeit also im Anspruch haben;

Die Gruppe Hiddensee hat die kollektiv geteilte Orientierung in ihre Handlungspraxis eingelassen, nach der die zu vermittelnden und didaktisch reduzierten Wissensbestände an den fachwissenschaftlichen Diskussionen ausgerichtet werden müssen, denn schließlich sind „die Wissenschaften [...] schon der Bezugspunkt“. Die Lehrkräfte streben danach, ihren Unterricht wissenschaftsorien-

tiert, also an den aktuellen neuen Erkenntnissen und Themen der Wissenschaft auszurichten und die Inhalte fachwissenschaftlich korrekt darzustellen. Dabei wird es als notwendig erachtet, einen Transformationsprozess zu durchlaufen: Hierin gilt es, sich selbst neue Wissensbestände anzueignen und sich „informieren“ zu müssen. Anlass für den Erwerb dieser neuen Erkenntnisse ist die Etablierung weiterer „Strömungen“, die im Rahmen der universitären Lehramtsausbildung seitens der Lehrkräfte nicht oder nur bedingt kennengelernt worden sind. Hierunter fallen beispielsweise neue Ausprägungen atheistischer Bewegungen und der Islam. Vor diesem Hintergrund strebt Hiddensee es an, den Anspruch auf „Objektivität und Richtigkeit“ aufrechtzuerhalten, sodass Schülerinnen und Schülern fachwissenschaftlich korrekte und am aktuellen Forschungsdiskurs orientierte Erkenntnisse im geisteswissenschaftlichen Unterricht vermittelt werden können.

Im nun folgenden Abschnitt werden die epistemologischen *Überzeugungen im Modus einer fundierungsorientierten Pluralismusästimation* anhand des dritten Vergleichshorizonts konturiert. Es wird ausgeführt, wie geisteswissenschaftliche Erkenntnisobjekte konstituiert werden.

Dritter Vergleichshorizont – Objektbezug, Konstituierung des geisteswissenschaftlichen Erkenntnisgegenstandes: Mehrdeutige, äquivalente ontologische Objektzuschreibungen

In den bisherigen Ausführungen wurde elaboriert, wie sich in den Überzeugungen des dritten Typs Sinn generiert: Dabei wurde illustriert, dass multiperspektivische, multivalente erkenntnislogische Zugänge gewählt werden, um geisteswissenschaftliche Erkenntnisgegenstände zu beleuchten und das Sinngefüge derselben konturieren zu können. Dabei bedingen die subjektiven, individuellen Wissensbestände der Erkenntnissubjekte sowie die Kontextualisierung des Erkenntnisgegenstandes den Verstehensprozess insofern, als dass diese die Brillen für diejenigen Bedeutungen sind, die man dem Erkenntnisgegenstand aus dem Rezeptionskontext heraus zuschreibt. Daneben müssen die Erkenntnissubjekte über gesicherte sowie historisch geordnete Wissensbestände verfügen: Dadurch kann Einsicht in das historisch chronologische Erwachen geisteswissenschaftlicher Phänomene gewonnen werden. Vor diesem Hintergrund wird Pluralismus in zwei Dimensionen geschätzt: Zum einen werden pluralistische erkenntnislogische Zugänge und zum anderen die Vielfalt an Bedeutungen, die einem geisteswissenschaftlichen Erkenntnisobjekt zugeschrieben werden können, ästimiert. Im nun folgenden Abschnitt wird empirisch beleuchtet, wie im Kontext von epistemologischen Überzeugungen des Typs 3 geisteswissenschaftliche Phänomene ontologisch aufgefasst werden, wie implizit die Frage nach der Referenz von Erkenntnisaussagen über die Phänomene beantwortet werden und welche impliziten Existenzbehauptungen den Objekten zugeschrieben werden.

Epistemologische Überzeugungen des dritten Typs verfügen über implizite Annahmen, die die geisteswissenschaftlichen Erkenntnisgegenstände betreffen. Diese kollektiv geteilten sowie geltenden Ontologien ziehen wiederum Konsequenzen für die kollektiv geteilte Handlungspraxis der ein geisteswissenschaftliches Fach unterrichtenden Lehrkräfte nach sich. So dokumentiert sich im empirischen Material, dass die multiperspektivischen und multivalenten erkenntnislogischen Zugänge, die Sinnsetzung auf Basis subjektiv individueller Wissensbestände und die Kontextualisierung des Erkenntnisgegenstandes insofern Sinn ergeben, als dass Erkenntnisgegenstände äquivok und mehrdeutig aufgefasst werden. Die Lehrkräfte des dritten Typs schreiben den Erkenntnisobjekten ein Sinngefüge zu, das es zu dechiffrieren gilt. Die Äquivokation bzw. die Mehrdeutigkeit werden als ontologische Existenzbehauptungen des Typs 3 im Folgenden am empirischen Material dargestellt.

Die den geisteswissenschaftlichen Erkenntnisobjekten kollektiv zugeschriebene Identitätsbehauptung, wonach die Gegenstände äquivok und mehrdeutig sind, wurde in den vorherigen Abschnitten an unterschiedlichen empirischen Beispielen bereits belegt (vgl. hierzu die Aus-

fürungen zum ersten und zweiten Vergleichshorizont); im Folgenden wird dieser Befund am Beispiel der Gruppe Ummanz sowie Baltrum noch einmal dezidiert erläutert.

Gruppe Ummanz, Passage ‚Was ist Geisteswissenschaft?‘, Zeile 12–47

Dm: und eben auch an Vieldeutigkeit, an (.) unterschiedliche Interpretierbarkeit heranzubringen und trotzdem eben einen Rahmen ihnen zu zeigen, in dem eben Interpretationen als äh wichtig als begründet akzeptiert werden können, und eben auch nicht gegebenfalls.

Af: ^LMhm. naja, das Problem ist, dass für viele Schüler und auch so im Alltag Wissenschaft mit Naturwissenschaft korreliert, ner? äh das ist etwas, was [...] was wirklich wahr und falsch gibt, das kann man überprüfen, da kann man Experimente machen Beobachtungen, [...] oder-oder in der Oberstufe, wenn-wenns Gestreite losgeht, ob jetzt die Interpretation des Gedichtes (.) die einzig wahre ist, oder ich seh das jetzt aber anders. [...]

Dm: also generell (.) hast du-hast-du ja schon, haben wir eben ja schon gesagt, wir sind auf einem Feld, wo es keine ganz klaren und ganz kei- (.) keine ganz eindeutigen äh Antworten gibt (.) und äh, ja. aber so ist das ganze Leben.

Bm: Ja, und wir haben-wir-haben natürlich vor allem auf die Verpflichtung gegenüber den Schülern, nicht?

Cf: Das wollte ich gerade sagen.

Diese Textpassage entstammt der Gruppe Ummanz. Dm setzt als Reaktion auf den Eingangsimpuls die Proposition, in der er als konstitutives Merkmal der Geisteswissenschaften die „Vieldeutigkeit“ anführt: Geisteswissenschaftliche Erkenntnisobjekte sind äquivok und mehrdeutig. Implizit zeigt sich, dass Ummanz letzteren ein Sinngewebe prädiert. Das eröffnet den Erkenntnissubjekten bzw. Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften die Möglichkeit, den Erkenntnisgegenständen unterschiedliche Bedeutungen zuzuschreiben. Die verschiedenen Sinnsetzungen werden dann als „begründet akzeptiert“, wenn die Interpretationen schlüssig dargelegt werden können. Die Gruppe Ummanz – wie auch viele andere Fälle – grenzen die Geisteswissenschaften im negativen Gegenhorizont zu den Naturwissenschaften ab: Deren Gegenstände wiederum sind eindeutig und werden über Beweisverfahren wissenschaftlich bearbeitet, schließlich „das ist etwas, [...] was wirklich wahr und falsch gibt, das kann man überprüfen, da kann man Experimente machen Beobachtungen“. Hingegen können keine Beweisverfahren in den geisteswissenschaftlichen Fächern angewandt werden; die geisteswissenschaftlichen Erkenntnisgegenstände sind mehrdeutig. Das wiederum hat zur Konsequenz, dass das „Gestreite losgeht, ob jetzt die Interpretation des Gedichtes (.) die einzig wahre ist“.

Auch in einer Textpassage der Gruppe Baltrum dokumentieren sich die ontologischen Identitätszuschreibungen, mit denen geisteswissenschaftliche Erkenntnisobjekte als mehrdeutig attribuiert werden. Die an der Gruppendiskussion Teilnehmenden erzählen in der folgenden Passage, wie sie unterschiedliche Bedeutungen von literarischen Texten gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern im Rahmen unterrichtlichen Handelns erarbeiten.

Gruppe Baltrum, Passage ‚Interpretation von literarischen Texten‘, Zeile 577–618

Af: ^LAber das sind so Sachen wo [...] es dann auf einmal in der Schule relevant wird was in

- Cf: LDas stimmt, ja.
 Af: der Wissenschaft passiert. vor allem dieses Denken der
 Wissenschaft find ich. das is eben [...] nicht
 die eine gültige-in der Schule glaub ich (.) dass die
 Schüler denken es gibt immer eine heilige Lösung; für
 Bf: LMhm, genau.
 Cf: LMhm.
 Af: alles. und des Wichtigere für die Schüler aber zu
 verstehen dass man eigentlich wissen muss aus welcher
 Sicht man was betrachtet und woher man die Informationen
 nimmt; und eigentlich vergleichen kann. [...]
 Bf: aber das kann man ja eben wunderbar
 auch auf die Literaturgeschichte übertragen und auch auf
 Af: LMhm.
 Bf: Lektüre die man liest im Unterricht. und wenn man jetzt
 als-kann man ja schon ab der- ab der Mittelstufe oder ja
 so neunte zehnte Klasse dass man dann einfach sagt okay
 jetzt ähm beschäf-beschäftigen wir uns jetzt mal mit der
 Sekundärliteratur; und dann sehen wir der eine der hat
 jetzt nur dieses Werk immer nur textimmanent
 Cf: L°Mhm.°
 Bf: interpretiert. das is spannend. das is interessant; der
 andere hat vielleicht den sozialkritischen Ander-Ansatz
 Af: LMhm.
 Bf: der andere ähm mal die Freudanalyse und bringt die dann
 Cf: Lden biografischen, mhm.
 Bf: mit ein. und ähm das is schon so dass man das ähm auch [...]
 wirklich schön mit Schülern diskutieren kann.

Im Verständnis der Gruppe Baltrum wird das konstitutive Merkmal der Geisteswissenschaften, mehrere und „nicht [nur] eine gültige“ Lesart bzw. die „eine heilige Lösung“ von Erkenntnisgegenständen zu ermöglichen, für die unterrichtliche Handlungspraxis fruchtbar gemacht. Auch wenn Schülerinnen und Schüler Schwierigkeiten haben, die Mehrdeutigkeit von Erkenntnisobjekten anzuerkennen, müssen sie das Verständnis ausbilden, „dass man eigentlich wissen muss aus welcher Sicht man was betrachtet und woher man die Informationen nimmt“. Auch in dieser Textpassage zeigt sich, dass Lehrkräfte die kollektiv geteilte Orientierung ausgebildet haben, dass geisteswissenschaftliche Erkenntnisgegenstände multiperspektivisch bzw. aus mehreren Blickwinkeln betrachtet werden können. Im Modus der Exemplifizierung führen sie die Literaturgeschichte sowie die Lektüre von Texten an: Derselbe Einzelfall bzw. Text kann aus unterschiedlichen Blickwinkeln bzw. multiperspektivischen Zugängen betrachtet werden, sodass dem Text Bedeutungen auferlegt werden. Indem die Lehrkräfte mit Schülerinnen und Schülern auf sekundärliterarische Schriften rekurrieren, kann die Bedeutung des literarischen Textes „textimmanent“, mit dem „biografischen“, dem „sozialkritischen Ander-Ansatz“ bzw. mit der „Freudanalyse“ analysiert werden. Diese unterschiedlichen Lesarten, die auf der impliziten ontologischen, mehrdeutigen Gegenstandsannahme fußen, werden dann im Unterricht zum Anlass genommen, um miteinander ins Gespräch zu kommen. Die Tragweite der unterschiedlichen Interpretationsansätze wird im Rezeptionskontext ausgelotet.

Angesichts der hier ausgeführten empirischen Beispiele und den sich darin spiegelnden Orientierungen der Lehrkräfte, die Rückschlüsse auf die Handlungspraxis derselben offenbaren, zeigt sich in den *Überzeugungen im Modus einer fundierungsorientierten Pluralismusästimation* ein Zusam-

menhang zwischen den ontologischen Existenzbehauptungen bzw. den Identitätszuschreibungen, mit denen die geisteswissenschaftlichen Erkenntnisobjekte attribuiert werden, und den erkenntnisgenerierenden Zugängen: Lehrkräfte schreiben den geisteswissenschaftlichen Erkenntnisobjekten Mehrdeutigkeit und ein Sinngewebe zu. Die Gegenstände eröffnen Deutungsspielräume, die mittels multiperspektivischer und multivalenter Zugänge erschlossen werden können. Der Radius an Möglichkeiten, nach denen ein Objekt decodiert werden kann, wird aufgrund der den Objekten zugeschriebenen Äquivokation nicht limitiert. Die hermeneutische Verstehensprozesse werden immer wieder neu aufgenommen, wobei neue Theoriebrillen auch neue Möglichkeiten eröffnen, den geisteswissenschaftlichen Gegenständen einen neuen anderen Sinn zu verleihen. Letztlich ermöglicht das Verstehen unendlich viele Optionen, den Objekten Sinn zuzuschreiben. Im Umkehrschluss bedeutet das, dass Lehrkräfte Schülerinnen und Schülern vermitteln, selbst Sinn setzen zu können. Dabei gilt es, die Sinnsetzungen anderer nachzuvollziehen, weil sich in jedem neuen Rezeptionskontext auch ein neuer Zugang zum selben Erkenntnisgegenstand ergeben kann.

Im anschließenden Abschnitt wird im Kontext des vierten Vergleichshorizonts eruiert, welches Selbstverständnis den epistemologischen Überzeugungen des Typs 3 inkorporiert ist. Daneben wird auch herausgestellt, welche Beziehung sich gegenüber Schülerinnen und Schülern im Hinblick auf die geisteswissenschaftliche Handlungspraxis ausdrückt.

Vierter Vergleichshorizont – Subjekt-Subjektbezug, Relationierung der Lehrkräfte gegenüber Schülerinnen und Schülern: Schulische Akteursgruppen zwischen diskursiven und transmissiven Kommunikationsgemeinschaften

Epistemologische Überzeugungen des dritten Idealtyps relationieren das Verhältnis zu Schülerinnen und Schülern in zweierlei Hinsicht. Zum einen ist dieses symmetrisch gefasst: Hierfür ist charakteristisch, dass eine diskursive Kommunikationsgemeinschaft gepflegt wird, um sich gemeinsam über geisteswissenschaftliche Phänomene und deren Erschließung auszutauschen. Zum anderen ist das Verhältnis aber auch ein asymmetrisches: Hierbei verstehen sich Lehrkräfte als Wissensvermittelnde, die Schülerinnen und Schülern geisteswissenschaftliche Inhalte vermitteln. Insbesondere, weil Lehrkräfte um die Komplexität der geisteswissenschaftlichen Phänomene wissen, fordern sie von Schülerinnen und Schülern ein, sich rezeptiv die in ihrer Komplexität reduzierten Inhalte anzueignen. Im empirischen Material zeigt sich, dass die epistemologischen Überzeugungen deshalb gleichzeitig asymmetrisch sowie symmetrisch organisiert sind und im konkreten Handeln zu entsprechend oszillierenden Verhaltensweisen führen. Am Beispiel der Gruppe Föhr wird deutlich, dass Lehrkräfte im symmetrischen Verhältnis Schülerinnen und Schüler auffordern, sich aktiv in die Erschließung von geisteswissenschaftlichen Phänomenen einzubringen. Konkret wird sich über ethische Dilemmata ausgetauscht, deren Bearbeitung Schülerinnen und Schülern Schwierigkeiten bereiten.

Gruppe Föhr, Passage ‚Was zeichnet die Geisteswissenschaften aus?‘, Zeile 61–81

Ef: ähm (.) des ist (.) die die Schwierigkeit, dass bei den Schülern ähm (1) manchmal des Gefühl entsteht es kommt nix dabei raus. also ehm ich hab jetzt (.) des konkret in Religion, wenn wir irgendwie ein-ein Thema besprechen, grad ein-eines wo-s um um ethische Dilemmata oder sowas geht, (.) das dann die Schüler wenn ich am Ende (.) wenn wir am Ende keine Lösung haben, sagen die ja wo-wofür ham wir jetzt eigentlich a Stunde lang diskutiert wenns keine Lösung gibt; und da seh ich so a bisschen zumindest in der Schülerwahrnehmung, den Unterschied ähm (.) den sie wohl

sehen zwischen einem (.) mathematischen Fach oder naturwissenschaftlichem Fach, und eben den Geisteswissenschaften. und des is natürlich auch was, [...] ähm was ja denn die Geisteswissenschaft ausmacht, nämlich das man wirklich auch in mehreren in Alternativen denken kann, (.) und eben einer persönlichen Meinung, [...] und [...] die Art wie sie die Meinung begründen oder darlegen.

In der vorausgegangenen Passage tauschen sich Lehrkräfte über die Bearbeitung von ethischen Dilemmata als Unterrichtsgegenstand aus. In den Äußerungen dokumentiert sich erneut die Handlungspraxis der Lehrkräfte bzw. das handlungsleitende homologe Muster, dass Lehrkräfte diskursiv Erkenntnis über geisteswissenschaftliche Phänomene aus multiperspektivischen Zugangsweisen generieren, schließlich könne man *„wirklich auch in mehreren in Alternativen denken“*. Geisteswissenschaftliche Erkenntnisgegenstände werden dabei als äquivok verstanden. In der Textpassage spiegelt sich, dass Lehrkräfte im Modus einer kognitiven epistemischen Normativität verfahren. Das bedeutet, dass der Klassenverband eine Kommunikationsgemeinschaft bildet, in der diskursiv geisteswissenschaftliche Phänomene bzw. die im Material angeführten ethischen Dilemmata erschlossen werden. Die Lehrkräfte lassen Schülerinnen und Schülern an einem Diskurs partizipieren und postulieren unterschiedliche Lesarten sowie Interpretationsleistungen. Das Recht, geisteswissenschaftliche Phänomene zu erschließen, wird allen Schülerinnen und Schülern zugesprochen, wobei Erkenntnistabus ausgeklammert werden. Die von Schülerinnen und Schülern generierten Erkenntnisbestände müssen aber begründet werden, damit den Interpretationsleistungen Geltung zugesprochen werden kann. In einer derartigen Kommunikationsgemeinschaft können dann die unterschiedlichen Lesarten usw. intersubjektiv überprüft werden. Dabei werden Schülerinnen und Schüler seitens der Lehrkräfte auch aufgefordert, Gebrauch von ihrer *„persönlichen Meinung“* zu machen, die allerdings begründet und auch argumentativ dargelegt werden muss. Die Lehrkräfte gestatten Schülerinnen und Schüler es, sich geisteswissenschaftliche Erkenntnisgegenstände bzw. Fragestellungen zu erschließen und fordern sie auf, sich aktiv produktiv sowie eigenständig mit den Unterrichtsgegenständen auseinanderzusetzen. Schülerinnen und Schüler sollen ihre eigene Position finden, diese argumentativ untermauern sowie begründen. Verschiedene Positionen werden dabei einander gegenübergestellt und kritisch reflektiert. Ein Konsens bei der Erschließung geisteswissenschaftlicher Phänomene ist nicht zwingend erforderlich; sich widersprechende Interpretationsleistungen und Lesarten verfügen dann über Geltung, wenn sie begründet werden. Spezifische Lesarten oder Interpretationsleistungen werden nicht vorgegeben, sodass nicht apriorisch bereits der Erkenntnisgehalt seitens der Lehrkräfte festgesetzt wird. Bei Schülerinnen und Schüler kristallisiere sich in den Geisteswissenschaften verorteten Unterrichtsfächern häufig aber eine kritische Haltung gegenüber den diskursiv verfahrenen Kommunikationsgemeinschaften heraus, wonach die Sinnhaftigkeit des Diskurses nicht erkannt wird. Während geisteswissenschaftliche Phänomene nicht eindeutig erschlossen werden können und *„am Ende keine [univoke] Lösung haben“*, stellt sich bei Schülerinnen und Schülern *„manchmal des Gefühl [...] [ein] es kommt nix dabei raus“*. Schülerinnen und Schülern verfügen aus Sicht der Lehrkräfte nicht über die Einsicht, warum Diskussionen geführt und Diskurse initiiert werden; stattdessen sind sie an eindeutigen Denkergebnissen und absolut gültigen Wissensbeständen interessiert. Das Verlangen der Schülerinnen und Schüler nach univoken Ergebnissen, die im Verständnis der Gruppe Föhr insbesondere in naturwissenschaftlichen Fächern bzw. in Mathematik eruiert werden, wird allerdings abgewehrt.

Daneben nehmen Lehrkräfte gegenüber Schülerinnen und Schülern auch ein asymmetrisches Verhältnis ein: Sie selbst verfügen über geisteswissenschaftliche Wissensbestände, über welche Schülerinnen und Schüler (noch) nicht verfügen. Die bei Schülerinnen und Schülern vorhandenen Wissensdefizite müssen nun beseitigt werden, indem Lehrkräfte diese Wissensbestände an Schülerinnen und Schüler transmissiv weitergeben. Hierbei ist für die Lehrkräfte entscheidend, dass die fachwissenschaftlichen Wissensbestände in ihrer Komplexität reduziert werden. Das dokumentiert sich beispielsweise in einer Passage der Gruppe Fehmarn; hierin tauschen sich die Lehrkräfte über sprachwissenschaftliche Phänomene und deren schulische Vermittlung aus.

Gruppe Fehmarn, Passage ‚Didaktische Reduktion‘, Zeile 212–272

- Af: da denk
ich an ähm Syntaxseminare und Sprachwissenschaft und
eigentlich die in der Hinterfragung jeder
grammatikalischen Regel, (.) und ich
- Bf: ↳Mhm-mhm.
- Af: bin aber in der Schule quasi angewiesen oder an- wie
nennt ma des? also ich m- (.)
- Bf: ↳Angehalten.
- Af: angehalten ähm die vereinfacht dene ne Regel
- Bf: ↳Mhm.
- Af: beizubringen. und ich denk die ganze Zeit immer an meine
Unizeit und denk okay das hat aber da hab der Herr [Name des Professors]
hinterfragt, und ich denk dann so eigentlich
- Cf: ↳Ja un- mh
- Af: müsst ich den Kindern beibringen, dass mer des doch
eigentlich hinterfragt und dass des net ne eindeutige
Eindeutigkeit gibt; [...]
- Cf: Und (2) ja find ich schon heikel; (1) aber ma muss es
runterbrechen und es is (.) genauso ich hab mach grad
Konjunktiv mit meinen Schülern und dann is es ja so,
dass (.) manchmal beim Konjunktiv zwei ein Umlaut
stattfindet; aber nicht immer. (.) und dann fragen die
mich heut warum macht man nicht züchte? aber man macht
nähme und nicht nahme. des sin dann auch so Sachen, das das
kann man bestimmt sprachwissenschaftlich auch gut
erklären, aber in dem Moment kann ich eigentlich nur
sagen (.) ich kann
- Af: ↳Lern.
- Cf: lern des, (.) ihr müsst nach euerm Sprachgefühl gehen,
- Bf: ↳Mhm.
- Cf: (.) des is so die Regel aber ich kann ja net anfangen
und sagen (.) damals war eine @(jan-Verb-Stimmung)@
@(1)@ @und da@ und da
- Bf: ↳@(1)@
- Af: ↳@(1)@
- Cf: war ein Umlaut blabla is wahrscheinlich die richtige
Lösung dann, ne?

Die Gruppe Fehmarn erinnert sich an die erste Phase ihrer universitären Lehramtsausbildung zurück. Der positive Gegenhorizont ist hierbei ein Professor für deutsche Linguistik, der den Studierenden immer gelehrt hat, dass alle Inhalte hinterfragt werden müssten und keine

sprachwissenschaftliche Erscheinung über „ne eindeutige Eindeutigkeit“ verfüge. Der Professor habe einen Habitus vorgelebt, nach dem jeder Inhalt auf seine Tragfähigkeit und Reichweite hin untersucht werden müsste. Dieses Vorbild hält die Gruppe Fehmarn eigentlich für erstrebenswert. Gleichzeitig zeigt sich aber, dass die Gruppe einem Orientierungsdilemma verhaftet ist: Denn dem positiven Beispiel des Linguistikprofessors kann nicht gefolgt werden, da die von ihm formulierten Postulate die kognitive Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler überfordern würde. Die Lehrkräfte haben somit das positive Vorbild des Professors für deutsche Sprachwissenschaft nicht inkorporiert. Stattdessen haben die Lehrkräfte der Gruppe Fehmarn die kollektive Handlungspraxis ausgebildet, nach der die geisteswissenschaftlichen Inhalte didaktisch in ihrer fachwissenschaftlichen Komplexität reduziert werden müssen. Im Modus der Exemplifizierung führt Cf aus, dass die Komplexität, die geisteswissenschaftliche Phänomene bzw. linguistische Gegenstände ausweisen, gemindert werden müsse; konkret führt sie die Bildung des Konjunktivs II an. Die Verwendung des Umlauts bei der Bildung des Konjunktivs II lässt sich zwar im Rekurs auf sprachhistorische Erscheinungen („damals war eine @(jan-Verb-Stimmung)@“) erklären, aber diese Erläuterungen können nicht zum Unterrichtsgegenstand erhoben werden. Aus diesem Umstand leiten die Lehrkräfte dann folgende Konsequenzen ab: Die Lehrkräfte vermitteln Schülerinnen und Schülern transmissiv geisteswissenschaftliche Wissensbestände und fordern sie auf, sich passiv rezeptiv die Inhalte, welche in ihrer Komplexität reduziert worden sind, anzueignen. Diese Orientierung tritt fokussiert zum Vorschein, wenn Cf pointiert hervorhebt: „lern des, (.) ihr müsst nach euerm Sprachgefühl gehen“.

Fünfter Vergleichshorizont – Zielstellung im Rahmen des geisteswissenschaftlichen Arbeitens: Lehrkräfte als Initiatorinnen und Initiatoren diskursiv verfabrender Kommunikationsgemeinschaften

Charakteristisch für die epistemologischen Orientierungen des dritten Typs ist es, dass geisteswissenschaftliche Phänomene multiperspektivisch und multivalent erschlossen werden. Daneben aktualisieren Lehrkräfte die subjektiven Wissensbestände der Schülerinnen und Schüler und kontextualisieren die Erkenntnisobjekte, um das Sinngewebe derselben zu konturieren. In der Gesamtschau kann empirisch rekonstruiert werden, dass Lehrkräfte einen Erkenntnispluralismus schätzen, wobei die Erkenntnisobjekte als äquivok gefasst werden. Im geisteswissenschaftlich fundierten Unterricht muss gemäß den *Überzeugungen im Modus einer fundierungsorientierten Pluralismusästimation* dann der Verpflichtung nachgekommen werden, eine kritische Haltung bei Schülerinnen und Schülern zu evozieren und auszubilden. Das wird exemplarisch an der Gruppe Föhr deutlich.⁵¹

Gruppe Föhr, Passage ‚Ort‘, Zeile 1121–1125

Cm:	mir sind net Oasen, aber doch Orte des, Gott sei Dank, des
	kritischen Nachdenkens (.) Infragestellens,
Ff:	└Mhm. ja.
?m:	└Mhm.
Cm:	was denn sonst? Dafür sin mer da.

In dieser Textpassage heben die Lehrkräfte der Gruppe Föhr die Zielstellung hervor, die sie mit den in den Geisteswissenschaften verorteten Unterrichtsfächern verbinden. Geisteswissenschaftliche Unterrichtsfächer sind metaphorisch betrachtet „Orte des kritischen Nachdenkens (.) Infragestellens“. Zwar wissen Lehrkräfte um die kognitiven Herausforderungen, die mit der Erschließung geisteswissenschaftlicher Phänomene verbunden sind, was sich in der Metapher

51 Diese Textpassage wurde für raumtheoretische Fragestellungen fruchtbar gemacht (vgl. Rau und Nugel (2017)).

„*mir sind net Oasen*“ ausdrückt. Gleichwohl sind die Schwierigkeiten kein Hindernis, die eine soziale Praxis des kritischen Nachdenkens bzw. der Infragestellung unterbinden würde. Die Lehrkräfte haben es in ihre Handlungspraxis inkorporiert, im Sozialraum, der durch die Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler konstituiert wird, bisherige tradierte Wissensbestände auf ihren Gültigkeitsgehalt hin zu überprüfen. Sie halten Schülerinnen und Schüler aus einer bildungstheoretischen Sicht an, einen Transformationsprozess zu gestalten. Hierbei werden Schülerinnen und Schüler angeregt und zugleich darin eingeübt, ihre eigene Ratio zu gebrauchen und Denkmuster auszubilden, die eine stille und unhinterfragte Akzeptanz von tradierten Wissensbeständen negiert. Dadurch, dass sich Schülerinnen und Schüler mit Lehrkräften im Kontext einer intersubjektiven Diskursivität über geisteswissenschaftliche Erkenntnisgegenstände austauschen, gelingt es, verschiedene Interpretationsmöglichkeiten zu benennen, miteinander zu vergleichen und die Tragfähigkeiten derselben zu überprüfen.

3.3 Vergleichende Betrachtung der Typen

Im Folgenden werden die drei Typen, die die epistemologische Überzeugungen der ein geisteswissenschaftliches Fach unterrichtenden Lehrkräfte zum Ausdruck bringen, in einer vergleichenden Perspektive anhand der in Kapitel 3.2.1 vorgestellten Vergleichshorizonte skizziert. Dabei werden die einzelnen Facetten der drei Idealtypen zusammengefasst und kondensiert dargestellt.

Tertium Comparationis – Geltung:

Bei der fallinternen sowie -externen komparativen Analyse kristallisierte sich der Aspekt Geltung als Tertium Comparationis heraus: Alle Fälle, die zum Sample dieser Studie gehören, beschäftigen sich damit, welche Bedingungen geisteswissenschaftliche Wissensbestände und geisteswissenschaftliche Erkenntnis erfüllen müssen, sodass sie über Geltung verfügen. Alle drei Idealtypen – Typ 1: *Überzeugungen im Modus eines dogmaorientierten Kontingenzstopps*, Typ 2: *Überzeugungen im Modus einer applikationsorientierten Konstruktivismusermöglichung*, Typ 3: *Überzeugungen im Modus einer fundierungsorientierten Pluralismusästimation* – zeigen in ihrer Handlungspraxis unterschiedliche Handlungsmodi, um Geltung zu gewährleisten.

Für den ersten Typ verfügt geisteswissenschaftliches Wissen nur dann über Geltung, wenn Erkenntnisobjekte mittels eines historisierend monoperspektivischen erkenntnislogischen Zugangs dechiffriert werden und die dem Erkenntnisgegenstand eingezeichnete Bedeutung dechiffriert wird. Die Handlungspraxis des zweiten Typs ist darauf ausgerichtet, dass Verstehensleistungen Geltung bei der Berücksichtigung bestimmter erkenntnislogischer Verfahren verliehen wird: Vor dem Hintergrund eines relativistischen erkenntnislogischen Zugangs können kulturelle Objektivierungen seitens der Erkenntnisobjekte in ihren Rezeptionskontext eingebettet werden und aus diesem heraus verstanden werden. Hierbei tragen die Erkennenden Verantwortung für die Geltung der Lesarten, wobei sie selbst die Kriterien benennen, die den Wissensbeständen Geltung verleihen. Auf Basis einer dualistischen Erkenntnislogik können die von Schülerinnen und Schülern vorgeschlagenen Bedeutungen anhand von Kriterien in ihrer Sinnhaftigkeit seitens der Lehrkräfte eingeschätzt werden: Für Lehrkräfte werden epistemologische Grundprinzipien (z.B. Korrektheit, Wissenschaftsorientierung) handlungsleitend, um die Tragweite der Bedeutungsanforderungen der Schülerinnen und Schüler einzuschätzen.

Für den dritten Typ müssen zwei Bedingungen erfüllt sein, sodass den Verstehensleistungen Geltung zugesprochen werden kann: Die Erkennenden müssen ihre Verstehensleistungen begründen.

Darüber hinaus müssen die von den Erkennenden generierten Lesarten intersubjektiv im Kontext von Kommunikationsgemeinschaften expliziert sowie diskutiert werden. In den folgenden Abschnitten werden die epistemologischen Überzeugungen, die in die drei einzelnen Idealtypen eingegangen sind, nachgezeichnet und die entsprechenden Vergleichshorizonte konturiert.

Erster Vergleichshorizont – Genese von Sinn:

Die Handlungspraxis des ersten Typs ist an eine apriorische Fixierung auf genau eine Bedeutungsmöglichkeit des Erkenntnisobjekts gebunden. Hierbei ist in den epistemologischen Überzeugungen die Vorstellung verhaftet, dass Objektivierungen über einen einzigen Sinn verfügen, was letztlich einen Erkenntnismonismus nach sich zieht. Vor diesem Hintergrund wird ein historisierend monoperspektivischer erkenntnislogischer Zugang handlungsleitend, mittels dessen die eine Bedeutung bzw. der eine Sinn des geisteswissenschaftlichen Erkenntnisobjektes generiert wird: Die Erkenntnisobjekte werden in ihren historischen Entstehungskontext eingebettet und vor diesem Hintergrund decodiert. Des Weiteren zeigt sich im ersten Typ, dass Erkenntnisobjekte als Objektivierungen, die Aussage über die historische Realität transportieren, in unterrichtliches Handeln einfließen. Das inkludiert, dass diese Objektivierungen ein Ausdruck desjenigen Sinns sind, den die Autorin bzw. der Autor dem Erkenntnisobjekt zugeschrieben hat. Da andere erkenntnislogische Verfahren, mit deren Hilfe der Radius an möglicher Erkenntnis erweitert werden könnte, nicht in die Handlungspraxis eingelassen sind, werden andere Lesarten, über die z.B. Schülerinnen und Schüler verfügen, kategorisch abgelehnt. Letztlich werden thematische Erkenntnistabus durch die erkenntnislogische Monopolisierung evoziert. Der erste Idealtyp ist dadurch bestimmt, dass man sich dieser einer gültigen Bedeutung bzw. dieses einen gültigen Sinns von Objektivierungen ontologisch sicher ist. Die hervorgebrachte und immer wieder replizierte Erkenntnis gilt als irrtumsfrei. Im Rahmen unterrichtlichen Handelns wird dogmatisch verfahren und zugleich wird Kontingenz abgewehrt: In der Handlungspraxis des ersten Idealtyps zeigt sich, dass ein erkenntnislogisches Routinemuster etabliert ist, mittels dessen immer wieder die gleichen Wissensstände reproduziert werden. Ein Hinterfragen sowie eine erkenntnistheoretische Fundierung der angewandten, monoperspektivischen erkenntnislogischen Routinemuster werden unterlassen. Den Bedingungen der Erkenntnismöglichkeiten wird nicht skeptisch gegenübergetreten, sodass die eine, vermeintlich richtige Bedeutung des Erkenntnisobjekts als eindeutig gültig gesetzt wird. Wissen bzw. Erkenntnis ist im Kontext dieser epistemologischen Überzeugungen nicht kontingent, sondern absolut.

In der Handlungspraxis des zweiten Typs ist ersichtlich, dass den Erkenntnisobjekten ein Bedeutungs- und Sinngewebe zugeschrieben wird, welche vor dem Hintergrund der biographischen Erfahrungswelt sowie der soziokulturellen Lebenswelt der Erkenntnissubjekte decodiert werden können. Während innerhalb des ersten Typs für Erkenntnismonismus eingetreten wird und Erkenntnisobjekte vor dem Hintergrund ihres Produktionskontextes verstanden werden, ist für den zweiten Typ eine Orientierung am Erkenntnispluralismus handlungsleitend. Kulturelle Objektivierungen werden auf der Basis des Rezeptionskontextes der Erkennenden verstanden. Die Handlungspraxis des zweiten Typs kann aber auch darauf gerichtet sein, dass der Wissenserwerb aus dem Unterrichtshandeln ausgelagert ist, sodass Wissensgenese als eine Folge von Erfahrungshandeln aufgefasst wird. Des Weiteren bestimmt die Applikation die handlungsleitenden epistemologischen Überzeugungen des zweiten Typs: Der Gegenwartsbezug der kulturellen Objektivierungen wird ausgelotet. So wird beispielweise literarischen Motiven ein Mehrwert für die Individuation, die Selbstwerdung sowie Entwicklung der Erkenntnissubjekte zuerkannt. Dabei werden den Erkenntnisobjekten immer wieder neue Bedeutungen zugeschrieben.

Für den dritten Typ *Überzeugungen im Modus einer fundierungsorientierten Pluralismus-ästimation* ist – wie für den Typ 2 – zentral, dass für Erkenntnispluralismus eingetreten wird. Das Sinngewebe von geisteswissenschaftlichen Erkenntnisobjekten wird mittels pluralistischer Decodierungsfolien erschlossen. Es werden multivalente und multiperspektivische Interpretationsmöglichkeiten angestrengt, um den Erkenntnisobjekten immer wieder neue Lesarten zu entnehmen. Daneben werden der Subjektivität und der Kontextualität der Erkenntnissubjekte eine Bedeutung im Rahmen der Erkenntnisgenese beigemessen: Sowohl die Subjektivität als auch die Kontextualität ermöglichen und bedingen die Decodierungsleistungen. Des Weiteren zeigen die epistemologischen Überzeugungen des dritten Typs, dass Schülerinnen und Schülern auch gesicherte, historisch epochal geordnete Wissensbestände vermittelt werden, da mit letzteren ein tieferes Verständnis für die gesamthistorische Entwicklung der Geisteswissenschaften ermöglicht wird. Zudem werden objektanalytische Wissensbestände vermittelt, mittels deren die sprachliche Ästhetik erkannt und die Bedeutung der geisteswissenschaftlichen Phänomene eruiert werden kann. Vor diesem Hintergrund zeigt der Typ 3 Handlungspraxen, in die folgende epistemologische Aspekte in unterrichtliches Handeln einfließen: Einerseits wird einem linearen Erkenntnisprozess gefolgt, in dessen Kontext Schülerinnen und Schülern historisch epochal geordnete Wissensbestände vermittelt werden, sodass sie die historische Entwicklung der Geisteswissenschaften nachvollziehen können. Andererseits ist für den dritten Typ zentral, dass ein zirkulärer Erkenntnisprozess inkorporiert ist: Mittels multiperspektivischer und multivalenter Erkenntniszugänge kann neue Erkenntnis über dasselbe Erkenntnisobjekt generiert werden. Im Gegensatz zum ersten Typ ist der Radius an möglicher neuer Erkenntnis für den zweiten und dritten Typ damit unendlich.

Zweiter Vergleichshorizont – Sicherheit der generierten Erkenntnis und Grenzen der Erkenntnis:

Für den ersten Typ *Überzeugungen im Modus eines dogmaorientierten Kontingenzstopps* ist charakteristisch, dass man sich der Sicherheit von generierter Erkenntnis ontologisch gewiss ist, sodass der dechiffrierte Sinn bzw. die dechiffrierte Bedeutung der Erkenntnisobjekte objektiv bewiesen werden kann. Es wird eine deduktiv schließende Handlungspraxis angewendet, die auf einem historisierend monoperspektivischen Erkenntniszugang fußt: In den epistemologischen Überzeugungen des ersten Typs ist eine inkorporierte Prämisse handlungsleitend, wonach alle Objektivationen mit Merkmalen, die eine Epoche charakterisieren und konstituieren, erschlossen werden können. Als logische Konsequenz dieses Axioms resultiert, dass Objekte, denen historische Epochenmerkmale zugerechnet werden können, in ihren historischen Entstehungskontext eingebettet werden und vor dessen Implikationen heraus verstanden werden müssen. Damit werden ein linearer Erkenntnisprozess bzw. ein Kausaldenken in der Handlungspraxis sichtbar: Die historisierende Bedeutung des Erkenntnisobjektes ist möglich, weil diese durch die Epochenmerkmale und die historisierend monoperspektive Decodierungsfolie bewiesen werden können. Zentral für den ersten Idealtyp ist, dass Erkenntnisobjekte über Merkmale und epochales Hintergrundwissen kategorisiert werden. Letztlich wird auch der Wahrheitsanspruch der im Unterricht kommunizierten Erkenntnis seitens der Lehrkräfte eingefordert. In den epistemologischen Überzeugungen wird deutlich, dass man sich der Sicherheit und der Korrektheit der eigenen Wissensbestände gewiss ist.

Die Handpraxis des zweiten Typs *Überzeugungen im Modus einer applikationsorientierten Konstruktivismusermöglichung* ist in Bezug auf die Sicherheit der generierten Wissensbestände dahin gehend orientiert, dass eine relativistische und eine dualistischen Erkenntnishaltung inkorporiert ist. Im Kontext einer relativistischen Erkenntnishaltung werden absolute Wahrheiten bzw. die eine bestimmte Lesart abgelehnt; stattdessen werden Verstehensleistungen als unendlicher Erkenntnisprozess gestaltet. Generierte Wissensbestände können angesichts neuer Lesarten

immer wieder erweitert werden. Im Kontext einer dualistischen Erkenntnishaltung werden sichere und gültige Wissensbestände eingefordert und zugleich vermittelt. Die Gültigkeit von Wissensbeständen wird anhand epistemologischer Grundprinzipien (z.B. Korrektheit oder Wissenschaftsorientierung) ausgelotet: Vor diesem Hintergrund werden auch die Verstehensleistungen der Schülerinnen und Schüler miteinander verglichen, verifiziert und falsifiziert.

Die Handlungspraxis des dritten Typs *Überzeugungen im Modus einer fundierungsorientierten Pluralismusästimation* ist darauf bezogen, dass den dechiffrierten Lesarten von kulturellen Objektivationen kein Absolutheits- und kein Wahrheitscharakter zugeschrieben wird. Es ist grundlegend für den dritten Idealtyp, dass ein Erkenntnisfortschritt über multiperspektivische und multivalente Decodierungsfolien ermöglicht wird. Der Radius an möglicher Erkenntnis, die über geisteswissenschaftliche Erkenntnisobjekte gewonnen werden kann, ist für den dritten Typ unendlich. Die Handlungspraxis ist dadurch bestimmt, dass ein Beweis für die geisteswissenschaftlichen Wissensbestände nicht erbracht werden kann: Die Begegnung mit kulturellen Objektivationen im geisteswissenschaftlichen Unterricht erfolgt vor dem Hintergrund, dass jegliche Erkenntnis in diesem Wissenschaftszweig lediglich belegt werden kann. Weder die Falsifikation noch die Verifikation sind für diesen Typ handlungsleitend. Für den zweiten und den dritten Typ ist charakteristisch, dass es Schülerinnen und Schülern ermöglicht wird, geisteswissenschaftliche Wissensbestände mit neuen Erkenntnissen zu erweitern. Jede Erkenntnis besitzt nur solange Gültigkeitsdauer, bis sie von neuer Erkenntnis erweitert, revidiert oder korrigiert wird. Zugleich ist der dritte Typ dadurch näher bestimmt, dass sich neue Erkenntnisse, die in fachwissenschaftlichen Diskursen formuliert werden, angeeignet werden.

Dritter Vergleichshorizont – Objektbezug, Konstituierung des geisteswissenschaftlichen Erkenntnisgegenstandes:

Sodann sind ontologische Implikationen, die die geisteswissenschaftlichen Erkenntnisobjekte konturieren, für die epistemologischen Überzeugungen von Belang. In den epistemologischen Überzeugungen des ersten Typs *Überzeugungen im Modus eines dogmaorientierten Kontingenzstopps* wird deutlich, dass kulturelle Objektivationen mit Existenzbehauptungen und Identitätszuschreibungen angereichert werden. Es wird den Urheberinnen und Urhebern von Erkenntnisobjekten unterstellt, dass sie um die Existenz von Lesarten transportierenden Merkmalen gewusst haben und letztere in Objektivationen verwoben haben, wodurch die Urheberinnen und Urheber letztlich einen einzigen Objektivationssinn transportiert haben. Dieser Sinn muss im Rahmen unterrichtlichen Handelns erfasst und antizipiert werden. Schließlich werden die Möglichkeit an Erkenntnis durch diese Existenzbehauptung von Epochenmerkmalen und durch die Identitätszuschreibung des einen durch die Autorin bzw. den Autor intendierten Sinns limitiert. Die Bedeutungsmöglichkeiten bzw. der Bedeutungsreichtum von Erkenntnisobjekten werden auf eine einzige Bedeutung, welche durch einen historisierend monoperspektivischen erkenntnisgenerierenden Zugang hervorgebracht wird, begrenzt. Angesichts dessen, dass einem Erkenntnisobjekt nur ein zu decodierender Sinn innewohnt, wird Erkenntnisprozessen eine Abschließbarkeit attestiert.

In den epistemologischen Überzeugungen des zweiten Typs *Überzeugungen im Modus einer applikationsorientierten Konstruktivismusermöglichung* und des dritten Typs *Überzeugungen im Modus einer fundierungsorientierten Pluralismusästimation* wird deutlich, dass geisteswissenschaftliche Erkenntnisobjekte als mehrdeutig und äquivok aufgefasst werden. In beiden Typen wird kulturellen Objektivationen ein Singewebe zugeschrieben, das über unterschiedliche erkenntnislogische Zugänge dechiffriert wird. Sowohl in der Handlungspraxis des zweiten Typs als auch des dritten Typs wird eine Bedeutungsvielfalt der kulturellen Objektivationen

geschätzt. Anhand der epistemologischen Überzeugungen aller drei Typen spiegelt sich wider, dass ontologische Merkmale, die den kulturellen Objektivationen zugeschrieben werden, die erkenntnislogischen Zugänge zu den Erkenntnisobjekten orientieren.

Vierter Vergleichshorizont – Subjekt-Subjektbezug, Relationierung der Lehrkräfte gegenüber Schülerinnen und Schülern im Rahmen von wissensgenerierenden Verfahren:

Die Handlungspraxis des ersten Typs *Überzeugungen im Modus eines dogmaorientierten Kontingenzstopps* zeichnet sich dadurch aus, dass sich Lehrkräfte zu Schülerinnen und Schülern dahin gehend relationieren, dass Lehrkräfte als Subjekte agieren, die über die eine mögliche Bedeutung des Erkenntnisobjektes verfügen. Sie postulieren von Schülerinnen und Schülern, dass letztere die eine Bedeutung der Erkenntnisobjekte mittels eines historisierend monoperspektivischen Erkenntniszugangs antizipieren, replizieren und reproduzieren. Dieses Postulat wird im Modus einer teleologischen epistemischen Normativität vertreten. Das bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler vom Diskurs exkludiert werden und deren divergierenden Lesarten zurückwiesen werden. In einer asymmetrischen Verhältnisbestimmung wird das Recht auf eine Wissens- und Erkenntnisproduktion vertreten, wodurch schließlich Wissens- und Erkenntnistabus evoziert werden. Darüber hinaus ist die Handlungspraxis des ersten Idealtyps dahin gehend orientiert, dass Schülerinnen und Schülern die Funktion abgesprochen wird, die tradierten Bestände an Wissen und Erkenntnis intersubjektiv zu validieren und letztere in eine Objektivität zu überführen. Der epistemologische Handlungsradius von Schülerinnen und Schülern wird darauf beschränkt, eben diese tradierten Wissens- und Erkenntnisbestände aufzunehmen.

Die Handlungspraxis des zweiten Typs *Überzeugungen im Modus einer applikationsorientierten Konstruktivismusermöglichung* zeichnet sich dadurch aus, dass sich Lehrkräfte zu Schülerinnen und Schülern in einem symmetrischen als auch in einem asymmetrischen Verhältnis relationieren. Im Rahmen einer symmetrischen Relationierung sind sowohl die Akteursgruppe der Lehrkräfte als auch die Akteursgruppe der Schülerinnen und Schülern gleichermaßen berechtigt, geisteswissenschaftlichen Erkenntnisobjekten Bedeutungen zu verleihen. Die asymmetrische Verhältnisbestimmung kann in dreierlei Hinsicht näher operationalisiert werden: Erstens wird die Handlungspraxis der Lehrkräfte durch einen relativistischen Erkenntniszugang dahin gehend orientiert, dass kulturelle Objektivationen nie vollständig erfasst werden können. Lehrkräfte sind demnach auf die Bedeutungsangebote der Schülerinnen und Schüler angewiesen. Schülerinnen und Schüler werden aufgefordert, ihre Decodierungsleistungen im Kontext einer Kommunikationsgemeinschaft zu kommunizieren. Dadurch wird es Lehrkräften ermöglicht, eigene Wissensdefizite, die im Hinblick auf weitere Decodierungsmöglichkeiten von geisteswissenschaftlichen Erkenntnisobjekten bestehen, zu schmälern. Zweitens wird die Handlungspraxis der Lehrkräfte durch eine dualistische Erkenntnislogik orientiert: Die Verstehensleistungen der Schülerinnen und Schüler werden anhand epistemologischer Grundprinzipien eingeschätzt. Drittens ist die Handlungspraxis der Lehrkräfte dahin gehend orientiert, dass die von Schülerinnen und Schülern in außerschulischen Kontexten erworbenen Überzeugungen weitgehend nicht verändert können; der eigene Handlungsspielraum und die Einflussnahme auf die Veränderung der Schülerüberzeugungen wird als gering eingeschätzt. Kommunikative Verständigungsprozesse über unterschiedliche kulturelle Decodierungsfolien werden seitens der Lehrkräfte nur noch bedingt aufgenommen.

Für den dritten Typ *Überzeugungen im Modus einer fundierungsorientierten Pluralismusästimation* ist charakteristisch, dass sich zu Schülerinnen und Schülern in zweierlei Hinsicht relationiert wird. Zum einen wird ein symmetrisches Verhältnis zu Schülerinnen und Schülern im Modus einer kognitiven epistemischen Normativität eingenommen: Im Rahmen einer diskursiven Kom-

munikationsgemeinschaft tauschen sich die beiden Akteursgruppen über kulturelle Objektivationen und deren Erschließung miteinander aus. Wie bei Typ 2 sind beide Akteursgruppen bei der Decodierung geisteswissenschaftlicher Erkenntnisobjekte gleichberechtigt. Zum anderen wird ein asymmetrisches Verhältnis zu Schülerinnen und Schülern eingenommen: In einer transmissiven Kommunikationsgemeinschaft treten Lehrkräfte als Wissensvermittler auf, die geisteswissenschaftliche Inhalte vermitteln. Insbesondere bei der Vermittlung komplexer Wissensbestände wird seitens der Lehrkräfte von Schülerinnen und Schülern eine rezeptive Haltung eingefordert.

Fünfter Vergleichshorizont – Zielstellung im Rahmen des geisteswissenschaftlichen Arbeitens:

Sodann ist für den ersten Typ charakteristisch, dass Geisteswissenschaft als ein epochal und disziplinär geordneter Wissenschaftszweig verstanden wird. Vor diesem Hintergrund werden Schülerinnen und Schülern beispielsweise historisch gesellschaftliche Wissensbestände, die nach epochalen Zeiteinheiten untergliedert sind, vermittelt. In den epistemologischen Überzeugungen des ersten Typs wird deutlich, dass ebendiese Wissensbestände benötigt werden, um zum einen Erkenntnisobjekte in ihrer Bedeutung decodieren und um zum anderen das historisch kulturelle Erbe bewahren zu können. Des Weiteren wird in der Handlungspraxis des ersten Typs deutlich, dass formal wissenschaftliche Arbeitstechniken (z.B. Zitieren, Bibliographieren) als konstitutive Elemente des geisteswissenschaftlichen Wissenschaftszweiges vermittelt werden.

Im Rahmen der Erkenntnisgenese sind für die Handlungspraxis des zweiten Typs der Rezeptionskontext, die biographische Erfahrungswelt, die soziokulturelle Lebenswelt sowie die Applikation orientierend. Angesichts dieses erkenntnislogischen Zugangs ist der Erkenntnisprozess unendlich. Der Suche nach neuer und weiterer Erkenntnis über denselben Erkenntnisgegenstand kann immerwährend betrieben werden. Des Weiteren ist für den zweiten Typ zentral, dass jegliche Bedeutung, die den kulturellen Objektivationen zugeschrieben wird, einen Mehrwert für das Erkenntnissubjekt und für die Gestaltung seiner Erfahrungs- und Lebenswelt hat.

Die Handlungspraxis des dritten Typs ist dadurch geprägt, dass geisteswissenschaftliche Phänomene multiperspektivisch und multivalent erschlossen werden. Als Zielstellung des geisteswissenschaftlichen Unterrichts wirkt handlungsleitend, dass Schülerinnen und Schüler in eine kritische Haltung gegenüber jeglichem Wissensbestand eingeübt werden. Es obliegt dem geisteswissenschaftlichen Unterricht, Schülerinnen und Schüler in das kritische Nachdenken und in die skeptische Infragestellung einzuüben. Wissensbestände werden auf ihren Gültigkeitsgehalt hin überprüft, wobei auch kulturell bedeutsame Wissensbestände über die geisteswissenschaftliche Kulturgeschichte vermittelt werden.

4 Theoretische Kontextualisierung und Diskussion der Ergebnisse

Wie in Kapitel 2 im Rahmen des Forschungsstandes dieser Untersuchung ausgeführt wurde, liegen mittlerweile Befunde vor, die den epistemologischen Überzeugungen eine hohe Bedeutung für die Qualität und Effektivität des Lehrer- und Unterrichtshandelns beimessen. Allerdings kann konstatiert werden, dass die epistemologischen Überzeugungen von Lehrkräften, die ein geisteswissenschaftliches Fach unterrichten, aus der Perspektive einer rekonstruktiven Forschungshaltung bisher nicht in den Blick genommen wurden. Auf diese Forschungslücke wurde mit der hier vorliegenden qualitativ-rekonstruktiven Studie reagiert: Es wurden die handlungsleitenden epistemologischen Überzeugungen von ein geisteswissenschaftliches Fach unterrichtenden Lehrkräften rekonstruiert. Damit wird ein Beitrag zur Konzeptualisierung von Lehrerepistemologien in geisteswissenschaftlichen Fächern geleistet. 19 Gruppendiskussionen mit insgesamt 78 Lehrkräften dienten als Datengrundlage für diese Erhebung: Über einen Eingangsimpuls wurde ein selbstläufiger Diskurs bei den Lehrkräften initiiert. Hierin erzählen die Lehrkräfte von ihren unterrichtlichen Erfahrungen über die Natur des geisteswissenschaftlichen Wissens und die Natur des geisteswissenschaftlichen Wissenserwerbs. Indem die Erzählungen rekonstruktiv mit der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2014, 2017b) ausgewertet wurden, wurde ein empirischer Zugang zu den kollektiv geteilten, handlungsleitenden, epistemologischen Überzeugungen bzw. Orientierungen der Lehrkräfte möglich. Die Rekonstruktionen wurden zu einer sinngenetischen Typologie verdichtet. In Kapitel 2 wurde die methodologische Verortung und in Kapitel 3 wurden die Ergebnisse der Studie skizziert.

Auf der Ebene der Sinngeneese wurde herausgearbeitet, dass sich alle Lehrkräfte mit Geltungsfragen bezüglich in den Geisteswissenschaften verorteter Wissensbestände beschäftigen: Deshalb wurde *Geltung* als *Tertium Comparationis* herangezogen, um auf dieser Basis die einzelnen Idealtypen der sinngenetischen Typologie auszudifferenzieren. Im Rahmen der Verdichtung des Materials und im Kontext der fallinternen sowie der fallexternen komparativen Analyse konnten drei unterschiedliche Idealtypen eruiert werden: Typ 1: *Überzeugungen im Modus eines dogmaorientierten Kontingenzstopps*, Typ 2: *Überzeugungen im Modus einer applikationsorientierten Konstruktivismusermöglichung*, Typ 3: *Überzeugungen im Modus einer fundierungsorientierten Pluralismusästimation*. In diesen Idealtypen wird deutlich, dass Lehrkräfte über verschiedene habitualisierte und inkorporierte Modi verfügen, um geisteswissenschaftlich orientierte Wissensbestände zu generieren und letzteren Geltung zu verleihen. Die einzelnen Idealtypen wurden detailliert in ihren jeweiligen Facetten im vorhergehenden dritten Kapitel dargestellt. Im folgenden Kapitel werden die empirischen Rekonstruktionen dieser Forschungsarbeit zunächst pointiert zusammengefasst. Im weiteren Verlauf dieses Kapitels werden die Befunde sodann theoretisch kontextualisiert sowie an bestehende Theorieangebote angeschlossen. Dadurch soll die bereits vorliegende Theoriebildung zu epistemologischen Überzeugungen von Lehrkräften im Hinblick auf geisteswissenschaftliche Kontexte angereichert werden.

4.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Während bislang der Schwerpunkt auf der Erforschung epistemologischer Überzeugungen von Lehrkräften lag, die das Fach Mathematik oder ein naturwissenschaftliches Fach unterrichten, wurden mit dieser qualitativ-rekonstruktiven Studie die epistemologischen Überzeugungen von Lehrkräften, die ein geisteswissenschaftliches Fach unterrichten, in den Blick genommen: Auf Basis ihrer kommunikativ generalisierenden sowie konjunktiven Wissensbestände wurden die Handlungspraxen dieser Lehrkräfte rekonstruiert. In der hier vorgelegten qualitativ-rekonstruktiven Untersuchung zeigte sich, dass die befragten Lehrkräfte unterschiedliche epistemologische Überzeugungen inkorporiert haben. Die verschiedenen Varianten epistemologischer Überzeugungen wurden verdichtet und in eine sinngenetische Typologie überführt.

Als erstes zentrales Ergebnis dieser Forschungsarbeit kann konstatiert werden, dass sich alle Gruppen, die das „Theoretical Sampling“ (vgl. Glaser und Strauss 2010) der vorliegenden Forschungsarbeit konstituieren, mit dem Aspekt der Geltung beschäftigen. Alle Gruppen setzen sich mit der Frage danach auseinander, wie die Sicherheit der geisteswissenschaftlichen Wissensbestände gewährleistet werden kann und wo die Grenze zwischen gesicherten und ungesicherten Wissensbeständen verläuft. Vor diesem Hintergrund konnte Geltung als homologes Muster ausgewiesen und als Tertium Comparationis für die sinngenetische Typenbildung und Typologie fruchtbar gemacht werden. Alle Gruppen beschäftigen sich zudem mit der Frage, mittels welcher erkenntnislogischer Zugänge bzw. methodischer Verfahren Wissen hervorgebracht werden kann. In den handlungsleitenden epistemologischen Orientierungen der Lehrkräfte wird deutlich, dass unterschiedliche erkenntnisgenerierende Verfahren präferiert werden, um die Geltung der geisteswissenschaftlichen Inhalte zu ermöglichen: Typ 1 zeichnet sich durch eine Handlungspraxis aus, die durch historisierend monoperspektivische Zugänge orientiert ist. Typ 2 zeigt eine relativistische sowie dualistische Erkenntnislogik. Für den Typ 3 ist es zentral, dass multiperspektivische Zugänge, in denen die Subjektivität und die Kontextualität der Erkenntnissubjekte für die Erkenntnisgenese genutzt werden, das Handeln der Lehrkräfte prägen.

Ausgehend von der empirischen Beobachtung, dass sich alle Fälle an Geltungsfragen bezüglich der zu generierenden und zu vermittelnden Wissensbestände und Interpretationsleistungen abarbeiten, kann als zweites zentrales Ergebnis Folgendes resümiert werden: In den Narrationen der an dieser Erhebung beteiligten Lehrkräfte dokumentiert sich, dass ein geisteswissenschaftliches Fach unterrichtende Lehrkräfte verschiedene Erkenntnisansprüche haben, wobei sie diesen über unterschiedliche Handlungspraxen und -modi Geltung verschaffen. Basierend auf „dem Prinzip des Kontrasts in der Gemeinsamkeit“ (Bohnsack 2013c, S. 253) konnte das homologe Muster Geltung ausdifferenziert werden. Insgesamt emergierten aus den Erzählungen der Lehrkräfte drei Idealtypen, in denen jeweils ein anderer Modus im Umgang mit Geltung deutlich wird: Für den ersten Idealtyp (*Überzeugungen im Modus eines dogmaorientierten Kontingenzstopps*) ist zentral, dass Wissensbeständen nur dann Geltung zugeschrieben wird, wenn die geisteswissenschaftlichen Erkenntnisobjekte in ihren historischen Entstehungs- und Produktionszusammenhang eingebettet und aus diesem heraus verstanden werden. Das Handeln orientiert sich an einem historisierend monoperspektivischen erkenntnislogischen Zugang. Dabei wird einer deduktiven Erkenntnislogik gefolgt und die Interpretationsleistungen werden kausalanalytisch begründet. Geltung besitzt eine Interpretationsleistung dann, wenn die dem Erkenntnisobjekt eingezeichnete Bedeutung durch die schulischen Akteurinnen und Akteure dechiffriert wird. Für den zweiten Idealtyp (*Überzeugungen im Modus einer applikationsorientierten Konstruktivismusermöglichung*) ist zentral, dass sowohl eine relativistische als auch eine

dualistische Erkenntnislogik angewendet wird: Im Rahmen eines relativistischen Erkenntniszugangs werden kulturelle Objektivationen seitens der Erkenntnissubjekte vor dem Hintergrund ihres Rezeptionskontextes verstanden. Die Bedeutung von geisteswissenschaftlichen Erkenntnisgegenständen wird an die jeweils eigenen biographischen Kontexte gebunden. Hierbei bestimmen die Erkennenden selbst die Bedingungen, die erfüllt sein müssen, sodass ihre Verstehensleistungen über Geltung verfügen. Im Rahmen einer dualistischen Erkenntnislogik werden epistemologische Grundprinzipien (z.B. Korrektheit, Wissenschaftsorientierung) herangezogen, um die Verstehensleistungen zu bewerten und den geisteswissenschaftlichen Wissensbeständen gegebenenfalls Geltung zu verleihen. Für den dritten Idealtyp (*Überzeugungen im Modus einer fundierungsorientierten Pluralismusästimation*) ist zentral, dass die Begründung von sowie die Verständigung über Decodierungsleistungen im Kontext von Kommunikationsgemeinschaften als Bedingungen für Geltung ausgewiesen werden. Geltung wird den geisteswissenschaftlichen Wissensbeständen verliehen, indem mittels zirkulärer multiperspektivischer sowie multivalenter erkenntnislogischer Zugänge das Sinngewebe von Erkenntnisobjekten dechiffriert wird, wobei die Erkenntnisgenese bzw. der Verstehensprozess durch subjektive Vorkenntnisse und subjektive Kontextualisierungen beeinflusst wird. Angesichts dieser rekonstruierten empirischen Befunde kann als zusammenhaltende Klammer aller drei Idealtypen resümiert werden, dass die in den Erzählungen der befragten Lehrkräfte sich dokumentierende Beschäftigung mit Geltung die Grundlage der inkorporierten Handlungs- bzw. Unterrichtspraxis in geisteswissenschaftlichen Unterrichtsfächern darstellt.

Als drittes zentrales Ergebnis kann angeführt werden, dass die drei unterschiedlichen Idealtypen anhand von fünf Vergleichshorizonten idealtypisch konturiert werden können. Die drei Idealtypen unterscheiden sich hinsichtlich der Fragen, (1) wie Sinn von Erkenntnisobjekten generiert wird, (2) wie Sicherheit und Grenzen der generierten Wissensbestände bzw. Interpretationsleistungen ausgelotet werden, (3) wie geisteswissenschaftliche Erkenntnisobjekte konstituiert werden, (4) wie sich zu den Schülerinnen und Schülern im Kontext von Erkenntnisprozessen und Verstehensleistungen relationiert wird und (5) welche Zielstellungen innerhalb der geisteswissenschaftlichen Unterrichtsfächer verfolgt werden.

In Sonderheit wird anhand der Zusammenfassung dieser Forschungsergebnisse als viertes zentrales Ergebnis deutlich, dass alle drei Idealtypen geisteswissenschaftliche Epistemologie ähnlich konstituieren: Es wird ein Umgang mit geisteswissenschaftlichen kulturellen Objektivationen gewählt, der sich durch einen hermeneutisch erkenntnislogischen Zugang auszeichnet. Den dem Gegenstand innewohnenden Sinn bzw. das der kulturellen Objektivation innewohnende Sinngewebe gilt es über hermeneutisch reflexive Verstehensprozesse zu dechiffrieren. Allen Idealtypen ist gemeinsam, dass geisteswissenschaftlichen Inhalten bzw. Kultur als der objektiven Seite von Lern- und Bildungsprozessen reflexiv begegnet wird. In diesem Zusammenhang ist für die drei Idealtypen charakteristisch, dass unterschiedliche Ziele verfolgt werden: Mit Typ 1 ist das Ziel verbunden, historisch kulturell bedeutsame Wissensbestände in Form eines zu überliefernden Sinns zu tradieren. In Typ 2 ist das Ziel sichtbar, einen Bezug zum Rezeptionskontext herstellen und einen Gewinn für die Persönlichkeitsentwicklung sowie die Individuation der Schülerinnen und Schüler zu erzielen, indem man sich mit den Objektivationen beschäftigt bzw. die Objektivationen dechiffriert werden. Innerhalb des Typs 3 wird darauf abgezielt, dass unterschiedliche Interpretationsmöglichkeiten und Lesarten von geisteswissenschaftlichen kulturellen Objektivationen generiert und zueinander relationiert werden.

In den sich nun anschließenden Kapiteln werden diese empirischen Befunde für die weitere Theoriebildung fruchtbar gemacht. Konkret soll ein Beitrag zur Lehrerbildungsforschung

und zu epistemologischen Überzeugungen von Lehrkräften geisteswissenschaftlicher Provenienz, bei denen davon auszugehen ist, dass sie einen maßgeblichen Einfluss auf die Genese und Bestimmung epistemologischer Überzeugungen von Schülerinnen und Schülern im Kontext der geisteswissenschaftlich verorteten Unterrichtsfächer haben, geleistet werden. Damit wird das Anregungspotenzial in Hinblick auf eine Theorie epistemologischen Lehrens und Lernens in geisteswissenschaftlichen Fächern angesichts kultureller Pluralisierungstendenzen ausgelotet. Die nun anschließenden Kapitel sind folgendermaßen geordnet: Anhand der Untersuchungsergebnisse wird ausgeführt, dass kulturelle Objektivationen mittels hermeneutisch reflexiver Verstehens- und Reproduktionsprozesse rezipiert werden. Die Konsequenzen dieser epistemologischen Überzeugungen werden diskutiert (vgl. Kapitel 4.2.1). Daneben wird diskutiert, welchen Beitrag epistemologische Überzeugungen und Handlungspraxen von Lehrkräften für den Transformationsprozess von Schülerinnen und Schülern leisten können (vgl. Kapitel 4.2.2). Daran anschließend wird unter erkenntnistheoretischen Gesichtspunkten beleuchtet, welcher Stellenwert der Subjektivität der Erkenntnissubjekte bzw. der Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Begegnung mit kulturellen Objektivationen seitens der Lehrkräfte eingeräumt wird (vgl. Kapitel 4.3.1). Abschließend wird erläutert, wie immaterielle und materielle Objektivationen angesichts kultureller Pluralisierungstendenzen erweitert werden können (vgl. Kapitel 4.3.2).

4.2 Epistemologische Überzeugungen im Kontext von Kulturrezeption und Kulturproduktion

Auf performativer Ebene dokumentiert sich in den Erzählungen der ein geisteswissenschaftliches Fach unterrichtenden Lehrkräfte, dass kulturelle Objektivationen rezipiert werden. Im Verlauf der nun folgenden Analyse und theoretischen Diskussion der epistemologischen Überzeugungen von Lehrkräften wird gezeigt, dass mit den kulturrezipierenden Handlungspraxen ein Beitrag zu einer Kulturtradierung geleistet wird, die einer national begrenzten Identitäts- und Mythosbildung dienlich ist (vgl. Kapitel 4.2.1). Dieser Befund wird in den anschließenden Ausführungen in das Zentrum einer theoriegeleiteten Analyse gerückt. Auf diesen Überlegungen aufbauend wird in Kapitel 4.2.2 ausgelotet, inwiefern mit den epistemologischen Überzeugungen von Lehrkräften und den kulturrezipierenden Handlungspraxen ein Beitrag zu Transformationsprozessen von Bildungssubjekten geleistet wird.

4.2.1 Epistemologische Überzeugungen im Kontext von Kulturrezeption: ein Beitrag zur Kulturtradierung in Form einer national begrenzten Identitäts- und Mythosbildung

Kulturelle Objektivationen konstituieren sich über symbolische Strukturen, die sich unter anderem in materiellen und immateriellen Lebens- sowie Handlungsvollzügen dokumentieren. Diese symbolischen Strukturen sind den Mitgliedern eines Kulturkreises verständlich sowie sinnhaft (vgl. Veraart und Wimmer 1995). Die bloße Gegebenheit, Bedeutung oder Sinnhaftigkeit von Objektivationen erschließt sich der nachfolgenden Generation oder den neuen Mitgliedern einer Gesellschaft bzw. eines Kulturkreises aber nicht zwingend. Auch sind der Erhalt und die Tradierung des kulturellen materiellen sowie immateriellen Erbes nicht selbstverständlich. Vor diesem Hintergrund sollte die ältere Generation die jüngere in die jeweiligen kulturellen Bestände einführen und die jüngere Generation mit kulturellen Beständen vertraut machen.

In der Gesamtschau aller in dieser qualitativ-rekonstruktiven Studie herausgearbeiteten epistemologischen Überzeugungen und deren idealtypischer Zusammenführung kristallisiert sich heraus, dass die Kulturinitiation dahin gehend orientiert ist, dass bereits existierende kulturelle symbolische Erscheinungsformen und Ausdrucksweisen sowie deren Verständnisweisen, Lesarten und Sinnhaftigkeiten tradiert werden: Als zentrales Ergebnis der hier vorliegenden Studie kann konstatiert werden, dass sich alle Fälle der Bedeutung kultureller Objektivationen über hermeneutische Verstehens- und Interpretationsprozesse vergewissern. Dieser Befund spiegelt sich in der sinn-genetischen Typenbildung insofern wider, als mit der Vergleichsdimension Genese von Sinn die Frage danach beantwortet wird, wie nach den einzelnen Idealtypen der Sinn kultureller Objektivationen decodiert wird.

Kulturtradierung wird in der Hinsicht gestaltet, dass Schülerinnen und Schüler stets zur Rezeption bereits existierender hochkultureller Objektivationen aufgefordert werden. Alle in dieser Untersuchung rekonstruierten epistemologischen Überzeugungen der Lehrkräfte spiegeln eine Relationierung der schulischen Akteursgruppen – Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler – wider, wonach die ältere Generation der Lehrkräfte der jüngeren Generation der Schülerinnen und Schüler sowohl den Bestand an kulturellen Objektivationen als auch deren Lesarten übermittelt und weitergibt. Die Lehrkräfte begegnen den kulturellen Ausdrucksformen, indem sie diesen einen Sinn bzw. ein Sinngewebe zuschreiben und zugleich entnehmen, welche wiederum mittels unterschiedlicher erkenntnislogischer Zugänge dechiffriert werden. Die Geltung dieser normativen Lesarten wird über unterschiedliche Handlungsmodi durch die Lehrkräfte hergestellt. In den Äußerungen der Befragten dokumentieren sich differente Handlungspraxen, innerhalb deren die Entdeckungs-, Begründungs- und Rechtfertigungszusammenhänge von Wissensbeständen unterschiedlich konstituiert werden: Für den ersten Typ (*Überzeugungen im Modus eines dogmaorientierten Kontingenzstopps*) ist es zentral, eine historisierend monoperspektivische, linear deduktive und eine dem Kausaldenken verhaftete Decodierungslogik anzuwenden. Die Handlungspraxis des zweiten Typs (*Überzeugungen im Modus einer applikationsorientierten Konstruktivismusermöglichung*) ist dahin gehend orientiert, dass Wissensbestände generiert bzw. aktualisiert werden, indem kulturelle Objektivationen an den biographischen Erfahrungskontext von Schülerinnen und Schülern angebunden werden. Den von Schülerinnen und Schülern dechiffrierten Sinnverständnissen wird Geltung zugesprochen, wenn die Verstehensleistungen auf Basis des gegenwartsbezogenen Rezeptionskontextes gestaltet werden. Für den dritten Typ (*Überzeugungen im Modus einer fundierungsorientierten Pluralismusästimation*) ist kennzeichnend, dass Wissensbestände dahin gehend hervorgebracht werden, dass Schülerinnen und Schüler das Sinngewebe von kulturellen Objektivationen mittels zirkulärer multiperspektivischer und multivalenter, auf hermeneutischer Basis beruhender erkenntnislogischer Zugänge erfassen. Die Zusammenfassung dieser drei unterschiedlichen erkenntnislogischen Verfahrensweisen macht deutlich, dass zwar verschiedene Ausprägungen hermeneutischer Verstehens- und Interpretationsprozesse gewählt werden. Es ist aber auch augenfällig, dass die Lehrkräfte sich mit kulturellen Objektivationen nur insofern auseinandersetzen, als dass sie ausschließlich die Rezeption bzw. die Reflexion derselben in den Fokus nehmen. Diese Befunde werden im Folgenden nun an den Ausführungen Assmanns zum kulturellen Gedächtnis gespiegelt. Danach wird aufgezeigt, dass die epistemologischen Überzeugungen der Lehrkräfte eine national begrenzte Identitäts- sowie Mythosbildung begünstigen (vgl. Assmann 1992).

Die von den ein geisteswissenschaftliches Fach unterrichtenden Lehrkräften inkorporierten epistemologischen Rezeptionspraxen zeigen Erinnerungspraktiken, die „eine Überlieferungs-

und Vergegenwärtigungsform des kulturellen Sinns darstellen“ (Assmann 1992, S. 21). Dadurch gelingt es, dass Schülerinnen und Schüler „in ihrer jeweiligen Kultur heimisch [werden], sie bleiben nicht Fremde im eigenen symbolischen Umfeld“ (Fend 2008, S. 49). Mit der Überlieferung von Sinn bzw. der Rezeption von kulturellen Objektivationen, die von den Mitgliedern einer Gesellschaft als tradierungswert eingestuft werden, bewahren Lehrkräfte ferner das kulturelle Gedächtnis: Die kulturell medialen Manifestationen und deren Bedeutungen werden als Ausdruck einer kollektiven und homogenen Vergangenheit interpretiert. Objektivationen sowie ihre Sinnzuschreibungen werden als fester, im Schulcurriculum aufgenommener Bestand tradiert. An den Idealtypen wird ersichtlich, dass verbindliche kulturelle Wissensbestände, normative Lesarten und Vergangenheitskonstruktionen vermittelt werden, wodurch die Lehrkräfte als (Mit-)Stifter des kulturellen Gedächtnisses auftreten und Schülerinnen sowie Schüler zu Mitgliedern der Erinnerungsgemeinschaft erheben.

Im Rekurs auf die empirischen Rekonstruktionen kann darüber hinaus konstatiert werden, dass Lehrkräfte im Rahmen der von ihnen gestalteten, rezeptiven Kulturvermittlung nicht alle Formen und Ausdrucksweisen menschlicher kultureller Ausdrucks- und Selbstaussagen als Unterrichtsgegenstand thematisieren: Es werden vor allem historisch hochkulturelle, bedeutungsvolle Wissensbestände (vgl. insbesondere Typ 1) vermittelt und letztlich bewahrt. Zudem finden größtenteils für den nationalen Kontext gewichtige Erscheinungsformen Eingang in die geisteswissenschaftliche pädagogische Handlungspraxis, wodurch die Konstruktion kultureller Kohärenz ermöglicht wird. Diese hochkulturellen Erscheinungsformen werden für Schülerinnen und Schüler in ihrer Funktion als wissensaufnehmende Akteursgruppe inszeniert und stilisiert. Multi-, inter-, trans-, sozio- oder subkulturelle Erscheinungen, die sich beispielsweise auf immaterielle sowie materielle (Alltags-)Praxen und Phänomene der Schülerinnen und Schüler beziehen und einen weiten Kulturbegriff induzieren, orientieren die epistemologischen Überzeugungen der ein geisteswissenschaftliches Fach unterrichtenden Lehrkräfte nicht.⁵²

Des Weiteren wird in den epistemologischen, handlungsleitenden sowie kollektiv geteilten Orientierungen der ein geisteswissenschaftliches Fach unterrichtenden Lehrkräfte Folgendes ersichtlich: Auf der einen Seite reduzieren Lehrkräfte die Komplexität kultureller Manifestationen (sowie deren Lesarten), um Schülerinnen und Schülern die Inhalte leichter vermitteln zu können. Die Komplexitätsreduktion geht allerdings damit einher, dass die Inhalte nicht mehr vollumfänglich wissenschaftlich korrekt dargestellt werden (können). In den unterrichtlichen Handlungspraxen der Lehrkräfte spiegelt sich, dass der Anspruch auf eine wissenschaftlich korrekte Aufbereitung sowie Darstellung der kulturellen Objektivationen und damit letztlich auch der Anspruch auf Objektivität aufgeweicht wird.

Im Rekurs auf die empirischen Ergebnisse dieser Untersuchung kann resümiert werden, dass schulische Akteursgruppen eine Erinnerungsgemeinschaft konstituieren, die sich auf eine mentale Dimension von Kultur bezieht: Inhalte faktischer, objektiver oder auch fiktiver Art leisten einen Beitrag zur kulturellen Identitätsbildung und evozieren ein Mythologisieren der Vergangenheit. Die in der Schule thematisierten und tradierten Objektivationen dienen als Gegenstände fundierender Erinnerungen⁵³, die zugleich Teil des kulturellen Fernhorizonts sind (vgl. Assmann 1992, S. 75 ff.). „In der Erinnerung an ihre Geschichte und in der Vergegenwärtigung

52 Vgl. hierzu ausführlich Kapitel 4.3 dieser Arbeit.

53 Assmann erläutert hierzu: „Das kollektive Gedächtnis funktioniert bimodal: im Modus der *fundierenden Erinnerung*, die sich auf Ursprünge bezieht, und im Modus der *biographischen Erinnerung*, die sich auf eigene Erfahrungen und deren Rahmenbedingungen – das ‚recent past‘ – bezieht“ (Assmann (1992, S. 51 f., Hervorhebung im Original)).

der fundierenden Erinnerungsfiguren vergewissert sich eine Gruppe [– die schulischen Akteursgruppen –] ihrer [kollektiven] Identität“ (Assmann 1992, S. 53). Dabei ist entscheidend: „Nur *bedeutsame* Vergangenheit wird erinnert, nur *erinnerte* Vergangenheit wird bedeutsam“ (Assmann 1992, S. 77, Hervorhebung im Original), wodurch eine „Transformation von Vergangenheit in fundierende Geschichte, d.h. in Mythos [vorgenommen wird]. Diese Bezeichnung bestreitet in keiner Weise die Realität der Ereignisse, sondern hebt ihre die Zukunft fundierende *Verbindlichkeit* hervor als etwas, das auf keinen Fall vergessen werden darf“ (Assmann 1992, S. 77, Hervorhebung im Original). Indem die Lehrkräfte kulturelle Objektivationen thematisieren und erinnern, wird derjenige geisteswissenschaftliche Kanon tradiert, der die Bedeutung des eigenen Kulturellen betont.

„Mythos ist eine Geschichte, die man sich erzählt, um sich über sich selbst und die Welt zu orientieren, eine Wahrheit höherer Ordnung, die nicht einfach nur stimmt, sondern darüber hinaus auch noch normative Ansprüche stellt und formative Kraft besitzt“ (Assmann 1992, S. 76).⁵⁴

Die Lehrkräfte formulieren implizit normativ verbindliche, einen unterstellten eigenen Kulturkreis betreffende kollektive Identitätszuschreibungen, wodurch man sich einerseits der unterstellten eigenen Kultur versichert und sich andererseits gegenüber dem kulturell Anderen bzw. Fremden implizit abgrenzt.⁵⁵ Indem Lehrkräfte die symbolischen kulturellen Ausdrucksweisen auf ihre Bedeutung hin befragen und Sinnzuschreibungen mittels unterschiedlicher erkenntnislogischer bzw. epistemologischer Verfahrenszugängen Geltung verleihen, wird Erinnern funktionalisiert.

Vor diesem Hintergrund können die Ergebnisse dieser Untersuchung an den Diskurs anschließen, nach dem Schule bzw. Lehrkräfte ihrer Enkulturationsfunktion gerecht werden müssen (vgl. Fend 2008). Im Kontext der Enkulturationsfunktion nehmen die geisteswissenschaftlichen Fächer insofern eine bedeutende Stellung ein, als in ihnen kulturelle Basisfähigkeiten und Inhalte bzw. Objektivationen explizit zum Unterrichtsgegenstand erhoben und vermittelt werden. So betont beispielsweise die Kultusministerkonferenz (KMK) in den Bildungsstandards für das Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife als Ziel des schulischen Deutschunterrichts „eine vertiefte Beschäftigung und gründliche Auseinandersetzung mit Literatur, Sprache und Kommunikation“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2014, S. 13). Am empirischen Material dieser Untersuchung wird ersichtlich, dass das unterrichtliche Handeln von Lehrkräften auf die Befähigung von Schülerinnen und Schülern ausgerichtet ist, Wissen und Kompetenzen zur Dechiffrierung kultureller Sinnsysteme sowie Symbolsysteme zu erwerben. Über die Beschäftigung mit kulturellen Objektivationen eignen sich Schülerinnen und Schüler die aus der Sicht der Lehrkräfte bedeutsamen Wissensbestände und Wertorientierungen an, wodurch ein Beitrag zur eigenen Identitäts- und Mythosbildung geleistet wird.

In der Synopse der Untersuchungsergebnisse wird aber auch deutlich, dass sich die handlungsleitenden, kollektiv geteilten epistemologischen Überzeugungen von Lehrkräften in der Sinnerfassung kultureller Objektivationen erschöpfen: Durch diese Rezeption wird zum einen ein essentialistisches Kulturverständnis tradiert und zum anderen der nationalen Identitäts- und Mythosbildung Vorschub geleistet. Gesellschaft konstituiert sich heute jedoch heterogen sowie plural und wird beispielsweise von unterschiedlichen Sozio-, Sub- oder Transkulturen und den diesen wiederum

54 Assmann definiert Mythos: „Mythos ist die zur fundierenden Geschichte verdichtete Vergangenheit. [...] Die Vergewärtigung *dieser* Vergangenheit geschieht im Modus der zyklischen Wiederholung“ (Assmann (1992, S. 78, Hervorhebung im Original)).

55 Vgl. hierzu ausführlich Kapitel 4.3 dieser Arbeit.

innewohnenden Erinnerungskulturen begründet. Aus einer kulturtheoretischen sowie -geschichtlichen Perspektive ist deshalb zwingend davon auszugehen, dass Schülerinnen und Schüler an mehreren, pluralen Erinnerungskulturen und mehreren Kollektivgedächtnissen partizipieren. Die Inhalte der in den einzelnen Erinnerungskulturen gezeigten Kulturtradierungen können identisch und kongruent, aber auch different oder antagonistisch sein. Jedes dieser Kollektivgedächtnisse kann „als verschiedene Repertoires von Wissen um und Deutungen der Vergangenheit“ (Erll 2017, S. 115) gedacht werden. Vor diesem Hintergrund müsste im Rahmen eines epistemologischen, geisteswissenschaftlich sowie kulturtheoretisch ausgerichteten Verständnisses die Existenz anderer Vergangenheitskonstruktionen aufgezeigt, thematisiert sowie einander gegenübergestellt werden. Dadurch könnte es gelingen, denjenigen Bildungssubjekten zu begegnen, die an unterschiedlichen kulturellen Gedächtnissen und Erinnerungskulturen partizipieren. Das setzt auch voraus, dass keiner der unterschiedlichen Erinnerungskulturen eine hegemoniale Stellung eingeräumt wird. Stattdessen gilt es, den unterschiedlichen Erinnerungskulturen paritätisch zu begegnen. Der eigene normative Geltungsanspruch von Sinnzuschreibungen sollte damit seitens der Lehrkräfte relativiert werden, wobei auch andere Vergangenheitskonstruktionen thematisiert werden sollten. Im Kontext der Schule wird Lehrkräften die Aufgabe zuteil, die Objektivität der von ihnen präferierten Sinnzuschreibungen und die Verbindlichkeit der Sinndeutungen offenzulegen. Dabei sind hegemoniale Tendenzen zur Überhöhung des Eigenen abzulehnen. Zwar werden diese Aspekte in fachwissenschaftlichen und didaktischen Diskursen in der Lehramtsausbildung thematisiert (vgl. Scheunpflug 2003; vgl. beispielsweise die Geschichtsdidaktik Pandel 2013; Sauer 2013; Baumgärtner 2015; Bergmann 2016; Franken und Lindner 2019). Aber die in dieser Studie rekonstruierten epistemologischen Überzeugungen der Lehrkräfte zeigen, dass diese im Studium vermittelten Inhalte weitgehend nicht für die schulische Praxis handlungsleitend werden.

4.2.2 Epistemologische Überzeugungen im Kontext von Kulturproduktion: ein Beitrag zum Transformationsprozess von Bildungssubjekten

Ein weiteres zentrales Ergebnis dieser Arbeit zeigt, dass die Orientierungen der Lehrkräfte sich auf einen Zugang zu Kulturobjektivationen beziehen, der sich durch ein reflexives und reproduktives Nachdenken über die Kulturobjektivationen auszeichnet: Die epistemologischen Überzeugungen von ein geisteswissenschaftliches Fach unterrichtenden Lehrkräften sind ausschließlich auf der Ebene von Verstehensprozessen und der Kulturrezeption angesiedelt. In den rekonstruierten handlungsleitenden, kollektiv geteilten Überzeugungen der Lehrkräfte spiegeln sich Handlungspraxen wider, in denen kulturellen Objektivationen mittels hermeneutisch erkenntnislogischer Zugänge begegnet werden. Dabei werden der Sinn bzw. das Sinngewebe und die Bedeutung der Objektivationen herausgearbeitet. Es werden kulturell bedeutsame Wissensbestände tradiert, Schülerinnen und Schüler in einen Kulturkreis eingeführt und die kulturelle Identitätsbildung evoziert. In den Orientierungen der Lehrkräfte wird deutlich, dass die Epistemologie in den geisteswissenschaftlichen Fächern ausschließlich die Rezeption bereits vorhandener kultureller Objektivationen tangiert: Die epistemologischen Überzeugungen der Lehrkräfte sind darauf ausgerichtet, Wissen über bereits existierende und die eigene kulturelle Identität stützende Objektivationen an Schülerinnen und Schüler weiterzugeben. In diesem Zusammenhang findet die Kulturproduktion keinen Eingang in die Handlungspraxen und epistemologischen Überzeugungen von Lehrkräften.

Im Rahmen weiterer Forschungsarbeiten können Antworten auf die Frage gegeben werden, in welchen konjunkativen Erfahrungsräumen diese epistemologischen Überzeugungen ausgebildet

werden. Indessen werden im Folgenden nun Überlegungen zu der Frage angestellt, was Lehrerüberzeugungen in ihrer Ausprägung, wie sie in den vorausgegangenen Abschnitten beschrieben wurden, beeinflussen kann.

Im Zuge des schlechten Abschneidens deutscher Schülerinnen und Schüler im Rahmen (inter-)nationaler Vergleichsstudien – beispielsweise im Rahmen von PISA 2000 (vgl. z.B. Baumert et al. 2001) – wurde insbesondere den messbaren Kompetenzen große Aufmerksamkeit geschenkt. Infolgedessen wurden die Rezeptionsleistungen von Schülerinnen sowie Schülern und die Bedingungen des Lernzuwachses, die die Rezeptionsleistungen der Schülerinnen und Schüler betreffen, verstärkt fokussiert. Die in dieser Studie herausgearbeiteten epistemologischen Orientierungen der ein geisteswissenschaftliches Fach unterrichtenden Lehrkräfte reihen sich in diese Entwicklung ein. Allerdings werden explizit Forderungen laut, neben der Rezeption von kulturellen Objektivationen auch deren Produktion zu fokussieren (vgl. Scheunpflug und Prenzel 2013; Costa et al. 2018). So affirmiert auch die Kultusministerkonferenz (KMK) in den Bildungsstandards für das Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife als weiteres Ziel des schulischen Deutschunterrichts: Die „Schülerinnen und Schüler [sollen] sowohl ausgeprägte produktive und rezeptive Text- und Gesprächskompetenz als auch literarhistorisches und ästhetisches Bewusstsein“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2014, S. 13) erwerben, um „die Fähigkeit zur Teilhabe am kulturellen und gesellschaftlichen Leben zu entwickeln und zu festigen“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2014, S. 13). Kepser und Abraham merken hierzu aus einer Perspektive der Fachdidaktik Deutsch an:

„Angesichts der alarmierenden Ergebnisse der ersten PISA-Studie sind nun allorts Anstrengungen zu verzeichnen, der Sprachkompetenz und dort vor allem der Lesekompetenz ein größeres Gewicht zu verleihen. Es steht zu befürchten, dass dies zu Lasten der literarischen Bildung gehen wird, weshalb mit Nachdruck zu fordern ist: Das eine – die Stärkung der Sprachkompetenz – ist zu leisten, ohne das andere – die Ausbildung der literarischen und poetischen Kompetenz – zu vernachlässigen. Andernfalls droht eine erhebliche Verarmung unserer Wahrnehmungs- und Ausdrucksformen“ (Kepser und Abraham 2016, S. 77).

Daneben kann die in dieser Studie herausgearbeitete starke Konzentration der Lehrkräfte auf die Rezeptionskompetenz von Schülerinnen und Schülern auch dahin gehend interpretiert werden, dass die mangelnde Fokussierung auf Produktionsanteile auf einer fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Lehramtsausbildung fußt, in der die Produktion von kulturellen Objektivationen ebenfalls einen geringen Stellenwert einnimmt. Lehramtsstudierende geisteswissenschaftlicher Unterrichtsfächer werden selten angehalten, selbst kulturproduktiv tätig zu werden. Lediglich die ästhetische Gestaltungskompetenz im Kunstunterricht und das Musizieren im Musikunterricht werden hervorgehoben (vgl. Kepser und Abraham 2016, S. 77 ff.; Reinwand-Weiss 2016). Während zwar zunehmend den Produktionsanteilen in den geisteswissenschaftlich fundierten Fachdidaktiken und -wissenschaften sowie auch in der Lehramtsausbildung Aufmerksamkeit geschenkt wird, ist ein flächendeckender Einsatz noch nicht erreicht, obwohl beispielsweise „[i]n der universitären Deutschdidaktik [...] die *Aufwertung der literarisch-ästhetischen Produktion* seit etwa 35 Jahren ein zentrales Thema“ (Kepser und Abraham 2016, S. 80, Hervorhebung im Original) ist.

Es ist aber anzunehmen, dass – wenn Kulturproduktion Eingang in die epistemologischen Überzeugungen und Handlungspraxen von Lehrkräften finden würde – ein Beitrag zu kulturellen Transformationsprozessen geleistet werden könnte. Für diese Annahme sprechen die folgenden bildungstheoretischen Überlegungen, die die Facetten der Kulturpädagogik konturieren. Im Kontext der Kulturpädagogik, die zunehmend als akademisches Fach bzw. Disziplin und

schulisches sowie außerschulisches Handlungsfeld konsolidiert und unter dem Begriff kulturelle Bildung bildungspolitisch⁵⁶ forciert wird, werden

„jene bewussten oder unbewussten Lern- und Bildungsprozesse in den Blick [genommen], in deren Folge sich eine Person im Laufe ihres Lebens die kulturellen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster sowie die Maßstäbe der sie umgebenden Kultur in ihren symbolischen Formen und performativen Praxen aneignet“ (Zirfas 2013, S. 29)

sowie kulturelle Errungenschaften (z.B. Wissensbestände, methodische Fähigkeiten und Fertigkeiten der Wissensaneignung und -umsetzung, normative Werte und Haltungen, Symbole und Zeichen einer Gesellschaft, kulturelle Traditionen sowie Konstruktionsbedingungen derselben, kulturelle Denkweisen sowie die Identifikation und die Verständigungsfähigkeit von Mitgliedern einer Gesellschaft) kennenlernt. Dabei ist entscheidend, dass sowohl kulturproduzierende als auch kulturrezeptive Tätigkeiten die kulturpädagogische Arbeit durchdringen: Das heißt, dass kulturelle Bestände sowohl einerseits tradiert und aufgenommen werden und andererseits (kritisch) weiterentwickelt werden können (vgl. Klepacki 2012; Zirfas 2013; Reinwand-Weiss 2016).⁵⁷ Zirfas spricht in diesem Zusammenhang von „einer Doppelseitigkeit kultureller Bildung, die immer zugleich eine hermeneutisch-reflexive und eine praktisch-partizipative Seite

56 Exemplarisch findet diese bildungspolitische Forcierung ihren Ausdruck im Kinder- und Jugendplan des Bundes, wenn es dort heißt: „Angebote kultureller Bildung schaffen für junge Menschen aktive und rezeptive Zugänge zu ästhetischen, künstlerischen und kulturellen Ausdrucksformen, fördern ihre eigene ästhetisch-kulturelle Praxis und befähigen sie, sich die Welt über Kunst und Kultur differenziert zu erschließen sowie sich aktiv gesellschaftlich zu engagieren. Sie fördern die gesellschaftliche Teilhabe junger Menschen sowie gleichermaßen personale, soziale und methodische Kompetenzen. Die Landschaft der kulturellen Kinder- und Jugendbildung umfasst alle künstlerischen Sparten und Formen ästhetisch-kultureller Praxis. Die Kulturelle Jugendbildung zeichnet sich durch vielfältige Angebotsformen, Bildungsorte, Zugangsformen und Zielgruppen aus“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2016, S. 813)). Ferner haben auf nationaler Ebene das Programm „Kultur für alle“ (vgl. Die Beauftragte der Bundesregierung für Kultur und Medien (2016)), das KJHG (SGB VIII, § 11, Absatz 3) (vgl. Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (1990)), der Schlussbericht der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“ (vgl. Deutscher Bundestag (2007)) sowie die Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung (vgl. Kultusministerkonferenz, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2007)) und auf internationaler Ebene die UN-Kinderrechtskonvention (Artikel 31) (vgl. UNICEF Deutschland (1989)) zur Konsolidierung der Kulturpädagogik und der Kulturellen Bildung beigetragen.

57 Mit Kulturpädagogik bzw. kultureller Bildung wird auf zwei hochkomplexe Begriffe, die über einen großen Bedeutungsgehalt verfügen, rekurriert: Je nach kultur- bzw. bildungstheoretischer Schwerpunktsetzung werden die Begriffe Kultur und Bildung unterschiedlich bestimmt sowie verortet (vgl. Fuchs (2008); Deutscher Bundestag (2007); Fuchs und Liebau (2012); Fuchs (2012); Weiß (2017); Reinwand-Weiss (2016); Liebau (2018)). Reinwand hebt in diesem Zusammenhang hervor, dass zum gegenwärtigen Zeitpunkt Konzeptualisierungen der kulturellen Bildung stark ausdifferenziert sind. In zukünftigen Forschungsarbeiten wird deshalb zu klären sein, „was ‚gute‘ Kulturelle Bildung heißt, welche Anthropologien, welches Kultur- und Kunstverständnis und welche Vermittlungsansprüche und -formate mit welchen Begriffen und Programmen verbunden werden und[,] letztlich[,] wie Qualität darauf aufbauend festgestellt und gesichert werden kann“ (Reinwand (2012, S. 108)). Die Geschichte der Kulturpädagogik bzw. der kulturellen Bildung hat eine lange Tradition, wobei die Etablierung und Entwicklung der kulturellen Bildung nicht von derjenigen der Kulturpädagogik trennscharf abzugrenzen ist. Letztere wird in drei Phasen eingeteilt: die geisteswissenschaftliche, die emanzipatorische und die reflexive Kulturpädagogik (vgl. ausführlich Zirfas (2013); Klepacki (2012); Reinwand-Weiss (2016); Fuchs (2013)). Als Gemeinsames wird „die Fokussierung auf die Kultur als die zentrale Referenz von pädagogischer Arbeit“ (Zirfas (2013, S. 16, Hervorhebung im Original)) genannt. Daneben unterscheiden sich die Varianten der Kulturpädagogik insofern, als sie den Kulturbegriff unterschiedlich operationalisieren und darauf aufbauend unterschiedliche Zielbestimmungen der kulturellen Bildung festhalten: „Dabei werden unter Kultur im geisteswissenschaftlichen Sinne die traditionell symbolischen Sphären von Werten und Normen, im emanzipativen Verständnis die sozialen und politischen Lebensweisen und im reflexiven Blickwinkel vor allem die durch die Kunst gestalteten Artefakte und (rezeptiven wie produktiven) Praktiken verstanden. Damit einhergehend gibt es unterschiedliche Formen der kulturellen Bildung, die eher eine sittlich-moralische, eine sozio-politische oder auch eine ästhetisch-kulturalistische Perspektive einnehmen“ (Zirfas (2013, S. 33)).

umfasst“ (Zirfas 2013, S. 33). Dabei werden Akteursgruppen in ihrer Bildsamkeit und in den ihnen zuteilwerdenden pädagogischen Prozessen als mitwirkende und aktive (Bildungs-)Subjekte anerkannt und zur Eigenaktivität sowie Selbsttätigkeit aufgefordert. Bildung und Kultur relationieren sich reziprok sowie dialektisch zueinander: Auf Seiten der Kultur, die die objektive Seite der Bildung darstellt, können Transformationen hinsichtlich symbolischer, lebens- sowie alltagsweltlicher und ästhetischer-aisthetischer⁵⁸ Formen beobachtet werden. Das beeinflusst die Verstehens-, Handlungs- sowie Herstellungsprozesse von Bildungssubjekten. Auf Seiten der Bildung, die die subjektive Seite der Kultur darstellt, können Transformationsprozesse des Bildungssubjekts wiederum auf die Kultur zurückwirken (vgl. Zirfas 2013, S. 33; Zirfas 2011; Fuchs 2013; Braun 2015).

Mit kulturbezogener bzw. kultureller Bildung wird sowohl eine rezeptive als auch eine produktive Teilhabe an kulturellen Ausdrucksformen gewährt. Zugleich dient kulturbezogene bzw. kulturelle Bildung der Persönlichkeitsentwicklung, der Selbstkonstruktion des Bildungssubjekts in seiner eigens bestimmten Bildungsbiographie und schließlich dem Transformationsprozess des Bildungssubjekts. Mit kulturbezogener Bildung wird auf den Erwerb einer kritische Reflexions- und Urteilskompetenz durch das Bildungssubjekt in – von Pädagogen und Pädagoginnen gestalteten und von Schülerinnen sowie Schülern partizipativ mitverantworteten und -getragenen – Erfahrungs- und Gestaltungsräumen abgezielt: In diesem Zusammenhang erhalten Schülerinnen und Schüler aus einer normativ konzeptionellen Perspektive explizit die Möglichkeit, zum Beispiel auch eigene sozio-, sub-, oder transkulturelle Identitäten wahrzunehmen (vgl. hierzu auch Braun und Schorn 2012; Reinwand 2012; Weiß 2017, S. 15 ff.). Reinwand warnt in diesem Kontext, dass kulturpädagogische Arbeit keinesfalls ein Erfüllungsgehilfe sein dürfe, der „Kultur unreflektiert reproduziert, ohne sie produktiv und kritisch weiterzuentwickeln“ (Reinwand 2012, S. 112).

An diese theoretische Überlegungen lassen sich die empirischen Ergebnisse dieser Untersuchung allerdings nur partiell anschließen: Wie bereits zu Beginn des Kapitels 4.2 ausgeführt, lassen sich entsprechende Orientierungen rekonstruieren, wonach Lehrkräfte Schülerinnen und Schüler durch Praxen der Rezeption kultureller Objektivationen an Kultur heranführen, wenn der Sinn bzw. das Sinngewebe kultureller Objektivationen dechiffriert wird und so kulturell bedeutsame Wissensbestände zur Identitätsbildung generiert werden. Damit wird aber lediglich nur eine Seite der von Zirfas geforderten „Doppelseitigkeit kultureller Bildung“ (Zirfas 2013, S. 33) bedient: die hermeneutisch-reflexive als kulturrezipierende und -reproduzierende Facette. Die praktisch-partizipative bzw. die kulturschaffende und -produktive Facette ist nicht in die handlungsleitenden epistemologischen Überzeugungen der Lehrkräfte eingebunden. Demnach kann mit den Ergebnissen dieser Untersuchung gezeigt werden, dass mit der Natur des geisteswissenschaftlichen Wissens und mit der Natur des geisteswissenschaftlichen Wissenserwerbs lediglich die rezipierende Seite kultureller Bildung bedient wird. Durch die von Lehrkräften inkorporierten epistemologischen Orientierungen ist es Schülerinnen und Schülern verwehrt,

58 Bildungssubjekte werden im Kontext des ästhetisch-aisthetischen Lernens befähigt, durch die Leistungen der Sinnesorgane und Leiblichkeit etwas nicht in der Gegenwart performativ sich Dokumentierendes bzw. etwas Abwesendes über ihre eigene Vorstellungs- und Einbildungskraft sprachlich sowie außersprachlich abzubilden und auszudrücken; es wird ein leibsinlicher Zugang zu den Elementen der analogen Welt gewählt. Der Leib bzw. die Körperlichkeit sowie die Sinnesorgane der Bildungssubjekte dienen als Zugang zur Erkenntnis, des Genusses und der Verständigung mit anderen Lebewesen (vgl. Mattenklott (2012); Reinwand (2012); Reinwand-Weiss (2017)). Mattenklott pointiert: „Diese Kultur ästhetisch/ästhetisch/künstlerischen Lernens schließt leibsinliches Erleben und Erfahren ebenso ein wie spielerische Übung und eigene künstlerische Produktivität samt der dem Ästhetischen inhärenten (Selbst-)Reflexion und dem Wissenszuwachs, der jede künstlerische Aktivität begleitet“ (Mattenklott (2012, S. 120)).

kulturelle Welt- und Ausdrucksformen hervorzubringen und epistemologisch zu erschließen, „die sich bewusst abgrenzen von rein kognitiven Lerndimensionen und gleichermaßen sensorische sowie affektiv-emotionale Aspekte betonen“ (Braun und Schorn 2012, S. 131).⁵⁹ Im Rekurs auf die empirischen Ergebnisse kann gezeigt werden, dass kulturelle Bildung in geisteswissenschaftlich fundierten Unterrichtsfächern und -praxen kein reziprokes Wechselverhältnis darstellt: Einerseits spiegelt sich in den handlungsleitenden Orientierungen der Lehrkräfte wider, dass den Bildungssubjekten ein Bildungs- und Lernzuwachs ermöglicht werden soll, indem diese sich mit unterschiedlichen kulturellen Objektivationen beschäftigen können. Wie zu Beginn des Kapitels 4.2.1 bereits dargelegt, sind die Handlungspraxen von Lehrkräften daran orientiert, insbesondere eine Affirmation einer national begrenzten Identitätsbildung zu evozieren. Wenn aber andererseits es den Bildungssubjekten unter epistemologischen Gesichtspunkten verwehrt bleibt, auf die Kultur zurückzuwirken, diese hervorzubringen und gegebenenfalls zu transformieren, stellt die Beschäftigung mit der Kultur im schulischen Kontext einen linearen Prozess dar: Schülerinnen und Schüler werden über rezeptive Verstehensleistungen an einen Kulturkanon herangeführt, der der national begrenzten Identitäts- und Mythosbildung Vorschub leistet. Damit laufen die epistemologischen Überzeugungen von Lehrkräften einer Facette des Kulturbegriffs in den Cultural Studies zuwider, nach dem „Kultur [...] als soziale Praxis verstanden [wird], als etwas, das sich in einem ständigen dynamischen Prozess befindet“ (Krenz-Dewe 2017, S. 416).

Außer nach Konzeptualisierungen eines handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts, der die einzelnen Lernbereiche der in den Geisteswissenschaften verorteten Unterrichtsfächer tangiert und die Möglichkeit zur Kulturproduktion gewährt, wird dann auch in zukünftigen Forschungsarbeiten zu fragen sein, wie in diesem Kontext professionelle epistemologische Überzeugungen bei Lehrkräften ausgebildet werden können. Die rekonstruierten Ergebnisse dieser Forschungsarbeit machen deutlich, dass Fragen der Ästhetik und der Produktion, die – wie die Rezeption bzw. Reflexion – in Kultur einführen, sich nicht in den kollektiv geteilten epistemologischen Orientierungen der ein geisteswissenschaftliches Fach unterrichtenden Lehrkräfte widerspiegeln. Zwar wird die Bedeutung der Ästhetik und der Produktion von kulturellen Ausdrucksformen in formellen Kontexten der Lehramtsausbildung und von Lehrerfort- sowie Lehrerweiterbildungen hervorgehoben. Aber diese Wissensbestände werden insofern nicht in eine kollektiv geteilte Handlungs- und Unterrichtspraxis seitens der Lehrkräfte überführt, als dass diese Wissensbestände die Epistemologie tangieren. Kulturell-ästhetische und kulturell-produktive Aspekte werden seitens der Lehrkräfte nicht an epistemologische Fragen angeschlossen. Rekurrierend auf die Forschungsergebnisse, wonach epistemologische Überzeugungen von Lehrkräften einen großen Einfluss auf diejenigen der Schülerinnen und Schüler haben, ist nun davon auszugehen, dass auch Schülerinnen und Schüler ebenfalls weitgehend keine epistemologischen Fragen an die Kulturästhetik und die Kulturproduktion richten werden.

⁵⁹ Nach Braun und Schorn sind Pädagoginnen und Pädagogen in der kulturpädagogischen Praxis angehalten, „die Schaffung eines Handlungsrahmens, der diese subjektorientierten, offen strukturierten Prozesse ermöglicht“ (Braun und Schorn (2012, S. 131)), zu konzeptualisieren. Neben der Handlungsorientierung und der Ganzheitlichkeit führen Braun und Schorn weitere kulturpädagogische Handlungsprinzipien an: Freiwilligkeit, Partizipation, Lebensweltorientierung, Erfahrung von Selbstwirksamkeit, Fehlerfreundlichkeit und Stärkenorientierung, selbstgesteuertes Lernen in Gruppen, Offenheit für Vielfalt, Zusammenarbeit mit Kulturpädagoginnen sowie -pädagogen und Künstlerinnen sowie Künstlern, Öffentlichkeit und Anerkennung (vgl. Braun und Schorn (2012)).

4.3 Geisteswissenschaftliche Epistemologie in einer kulturell heterogenen Kontextualität

Die epistemologischen Überzeugungen der Lehrkräfte zeigen, dass unterschiedliche erkenntnislogische Zugänge gewählt werden, um den Sinn bzw. das Sinngewebe der kulturellen Objektivationen zu dechiffrieren. Des Weiteren dokumentiert sich in den kollektiv geteilten Orientierungen ausnahmslos, dass um Geltung des dechiffrierten Sinns bzw. des dechiffrierten Sinngewebes von kulturellen Objektivationen gerungen wird. Dabei werden unterschiedliche ontologische Charakterisierungen der kulturellen Objektivationen deutlich.

Diese Befunde werden im Folgenden vor dem Hintergrund kultureller Pluralisierungstendenzen näher ausdifferenziert und unter zwei theoretisch analytischen Perspektiven genauer betrachtet: Erstens werden in Kapitel 4.3.1 die Ergebnisse dieser Untersuchung unter erkenntnistheoretischen Gesichtspunkten beleuchtet. Dabei werden die epistemologischen Überzeugungen der Lehrkräfte in das Blickfeld einer hermeneutischen Erkenntnislogik gerückt und vor diesem Hintergrund analysiert. Sodann werden Konsequenzen für eine Epistemologie aufgezeigt, in der die kulturellen Pluralisierungsbewegungen berücksichtigt werden. Zweitens wird in Kapitel 4.3.2 im Kontext der Gesamtschau der ontologischen Merkmale, mit denen die Lehrkräfte die kulturellen Objektivationen charakterisieren, Folgendes eruiert: Die Lehrkräfte vermitteln Wissen über Gegenstände und folgen dabei weitgehend einem normativen bzw. differenzierungstheoretischen Kulturbegriff (vgl. Reckwitz 2004, 2008, 2012). Diese Erkenntnisse werden an gegenwärtigen kulturellen Transformationsprozessen gespiegelt.

4.3.1 Subjektbezogene Ebene des Wissenserwerbs: Subjekthaftigkeit des Erkenntnissubjekts

Die in dieser Studie generierten Idealtypen spiegeln wider, dass die Bedeutung von kulturellen Objektivationen eruiert wird. Im Rahmen dieser wissensgenerierenden Aktivitäten wird augenfällig, dass unterschiedliche erkenntnislogische Zugänge gewählt werden und die Geltung der formulierten Objektivationsbedeutungen im Rekurs auf unterschiedliche Begründungs- und Rechtfertigungszusammenhänge ausgewiesen wird. In den erkenntnisgenerierenden Handlungspraxen der Lehrkräfte zeigt sich, dass sich letztere in verschiedenen Modi gegenüber Schülerinnen und Schülern relationieren: Typ 1 (*Überzeugungen im Modus eines dogmaorientierten Kontingenzstopps*) und Typ 3 (*Überzeugungen im Modus einer fundierungsorientierten Pluralismusästimation*) sind dadurch bestimmt, dass ein asymmetrisches Verhältnis zwischen Lehrkräften und Schülerinnen sowie Schülern besteht, wobei im Rahmen unterrichtlicher Handlungspraxis Wissen transmissiv vermittelt wird. Ferner ist für den ersten Typ charakteristisch, dass für eine teleologische epistemische Normativität eingetreten und nach der Auto-renintention gefragt wird. Die Handlungspraxis von Typ 3 sowie von Typ 2 (*Überzeugungen im Modus einer applikationsorientierten Konstruktivismusermöglichung*) zeichnet sich dadurch aus, dass Schülerinnen und Schülern zugestanden wird, selbständig kulturellen Erkenntnisobjekten eine Bedeutung bzw. einen Sinn zu verleihen. Auch wenn in Typ 2 und Typ 3 unterschiedliche Zielstellungen bei der Erschließung kultureller Objektivationen deutlich werden, ist ihnen gemeinsam, dass – im Gegensatz zu Typ 1 – der Subjektivität sowie der Kontextualität der Schülerinnen und Schüler im Erkenntnisprozess eine hohe Bedeutung beigemessen wird. In einem modernen hermeneutischen Verständnis wird der Subjektivität sowie der Kontextualität der Erkenntnissubjekte ein Mehrwert für die Erkenntnisgenese zugesprochen, weil durch

die Subjektivität und die Kontextualität der Radius von Sinnoptionen stetig erweitert wird (vgl. u.a. Gadamer 1960/1975; Gadamer 1974). Zudem verfügen Objektivationen nicht nur über einen einzigen zu dechiffrierenden Sinn, sondern über ein Sinngewebe. Dieses moderne hermeneutische Verständnis scheint in den Orientierungen des ersten Idealtyps nicht auf: Hier wird weder die Subjektivität der Schülerinnen und Schüler im Erkenntnisprozess berücksichtigt, noch wird den kulturellen Objektivationen ein Sinngewebe bescheinigt. Stattdessen ist für den ersten Idealtyp charakteristisch, dass den kulturellen Objektivationen aus einer ontologischen Perspektive ein einziger Sinn zugeschrieben wird. Diesem einen Sinn – der Autorenintention – muss seitens der Schülerinnen und Schüler nachgespürt werden. Damit geht die Bedeutungsetzung durch die Autorin bzw. den Autor dem Verstehensprozess der Erkenntnissubjekte bzw. der Schülerinnen und Schüler voraus. Wenn Schülerinnen und Schüler kulturellen Objektivationen einen anderen Sinn als den von der Lehrkraft präferierten zuschreiben, zeigt sich eine handlungsleitende Orientierung bei den Lehrkräften, wonach die Lesart der Schülerinnen und Schüler abgelehnt wird. Es wäre aber eine Erkenntnisgenese an ein modernes hermeneutisches Verständnis anschlussfähig, wobei die Vorannahmen, die Kontextualität und die Subjektivität der Erkenntnissubjekte den hermeneutischen Verstehensprozess steuern würden.

Die Ergebnisse dieser qualitativ-rekonstruktiven Untersuchung machen Folgendes deutlich: Zum einen ist anzunehmen, dass die Überzeugungen, welche über die Erkenntnisobjekte ausgebildet werden, die epistemologischen Überzeugungen beeinflussen. Zum anderen limitieren sowohl die ontologischen als auch die epistemologischen Überzeugungen der Lehrkräfte den Radius an möglicher Erkenntnis über kulturelle Objektivationen. Der Befund, dass in den handlungsleitenden Orientierungen der Lehrkräfte des ersten Idealtyps der Subjektivität des Erkenntnissubjekts bzw. der Schülerinnen und Schüler kein Gewicht im Erkenntnisprozess zugesprochen bzw. die Subjektivität als Hindernis für eine ihrem Verständnis nach angemessene Interpretation der kulturellen Objektivationen verstanden wird, überrascht. Denn sowohl in grundlagentheoretischen Überlegungen zur hermeneutischen Erkenntnistheorie als auch in unterschiedlichen fachdidaktischen Ausführungen zur angemessenen Interpretation unterschiedlicher Objekte wird der Fokus auf die Subjektivität der Erkenntnissubjekte bzw. der Schülerinnen und Schüler gelegt: Der Subjektivität wird ein indispensable Anteil an der Erkenntnisgenese des Erkenntnissubjekts zugesprochen. Beispielsweise betont Gadamer, dass die Subjektivität der Erkenntnissubjekte unabdingbar ist, um verstehen zu können. Freilich ist das Erkenntnissubjekt dabei aufgefordert, seine eigenen möglichen „Vorurteile [...] den Horizont der Gegenwart [...] ständig [zu] erproben“ (Gadamer 1960/1975, S. 289). In der historischen Entwicklung entfaltet eine Objektivation ihr Sinnpotenzial immer wieder neu, sodass letzteres im Rahmen der Rezeption immer wieder ajourniert und in der Wirkungsgeschichte hypostasiert wird.

Der Rezeptionskontext spielt für die Erkenntnisgenese des Typs 1 aber keine Rolle: So wird in den epistemologischen Überzeugungen erkennbar, dass lediglich der Produktionskontext der kulturellen Objektivation bzw. der geschichtlichen Bedingtheit für die hermeneutischen Verstehensprozesse herangezogen wird. Wenn Lehrkräfte Schülerinnen und Schüler ausschließlich die *Intentio Auctoris* (Autorenintention) herausarbeiten lassen, bleiben folglich die *Intentio Operis* (Text an sich) oder die *Intentio Lectoris* (Rezipierendenperspektive) unberücksichtigt. Mit den Worten Asts kann die Erkenntnislogik des Typs 1 folgendermaßen umschrieben werden: „So ist das Verstehen und Erklären eines Werkes ein wahrhaftes Reproduzieren oder Nachbilden des schon Gebildeten“ (Ast 1808/1976, S. 120). Wenn Lehrkräfte Schülerinnen und Schüler auffordern, sich in das Lebensgefühl einer Epoche einzufühlen und die Autorenintention zu ergründen, folgen sie damit implizit in Ansätzen Schleiermachers Aufforderung: Hier wird

Verstehen als ein divinatischer Akt ausgeführt, wobei durch die Angleichung der Geisteshorizonte der Autorin bzw. des Autors sowie der Rezipierenden Verstehensprozesse ermöglicht werden (vgl. Schleiermacher 1838/1959, 1829/1976). Neuere Entwicklungen innerhalb der Hermeneutik, in denen das erkenntnistheoretische Potenzial von Subjektivität, Kontextualität, Geschichtlichkeit, Rezeptionskontext des Erkenntnissubjekts usw. für die Wissensgenese ausgelotet wurde, finden keinen Eingang in die kollektiv geteilten epistemologischen Überzeugungen der Lehrkräfte.

Die Wissensgenese des Typs 1 zeichnet sich dadurch aus, dass sie einen linearen Prozess darstellt: Vor einer historisierend monoperspektivischen Decodierungsfolie müssen Schülerinnen und Schüler die Autorenintention herausarbeiten. In Anbindung an Gadammers Ausführungen zur Hermeneutik könnte aber eine handlungsleitende Epistemologie an unterrichtliches Handeln, das jegliche Sinnsetzung zunächst einmal als ein Vorurteil auffasst, welches durch Geschichtlichkeit bzw. Wirkungsgeschichte bedingt wird, anschließen. So hebt Gadamer hervor: „In Wahrheit ist der Horizont der Gegenwart in steter Bildung begriffen, sofern wir alle unsere Vorurteile ständig erproben müssen“ (Gadamer 1960/1975, S. 289). In diesem Zusammenhang müssten die Bedingungen der Wissensgenese seitens der Lehrkräfte reflektiert werden. Die von den Lehrkräften gezeigte Immunität gegenüber der Transparenz und Veränderung ihrer erkenntnislogischen Zugänge kann allerdings auch funktional sein: Die Lehrkräfte fassen die Geltungsansprüche ihrer Wissensbestände als absolut auf; die Kenntnis vom Missverstehen ist kein integraler Bestandteil der Handlungspraxen der Lehrkräfte. Damit bewahren sie ihre handlungsleitenden epistemologischen Überzeugungen:

„Hierbei geht es [...] um den appellativen Versuch, tragende Überzeugungen, die dem [unterrichtlichen] Handeln zugrunde liegen, vor ihrer Erkenntnis zu schützen und in der Latenz zu belassen, von der Traditionsbestände nun einmal zehren“ (Tremml 2010, S. 27 f.).

Des Weiteren dokumentiert sich in den epistemologischen Orientierungen der Lehrkräfte des Typs 1, dass die Applikation nicht in Handlungspraxen überführt wird. Dabei wird in grundlagentheoretischen Ausführungen zur hermeneutischen Erkenntnistheorie herausgestellt,

„daß im Verstehen immer so etwas wie eine Anwendung des zu verstehenden Textes auf die gegenwärtige Situation des Interpretieren stattfindet[,] [...] indem wir nicht nur Verstehen und Auslegen, sondern dazu auch Anwenden als in einem einheitlichen Vorgang begriffen denken“ (Gadamer 1960/1975, S. 291).

Wenn Lehrkräfte die Möglichkeit zur Applikation öffnen würden, gelänge es schulischen Akteuren, den Inhalt der kulturellen Objektivationen mit der eigenen Lebenssituation oder dem gesellschaftlichen sowie kulturellen Kontext in Verbindung bringen. Der Sinn kultureller Objektivationen bzw. das Verstehen böte damit „eine Nutzeranwendung des Verstandenen für unsere Gegenwart und Zukunft“ (Böhme 1994, S. 270).

Die epistemologischen Orientierungen zeigen auf, dass die Lehrkräfte des Typs 1 die Viel- und Mehrdeutigkeit kultureller Objektivationen negieren. Damit laufen die Handlungspraxen der ein geisteswissenschaftlichen Fach unterrichtenden Lehrkräfte den Inhalten einer fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Lehramtsausbildung zuwider. Die im Lehramtsstudium erworbenen Wissensbestände über Theorien und Verfahren einer Wirkungs- sowie Rezeptionsästhetik, in denen der Viel- und Mehrdeutigkeit von kulturellen Objektivationen begegnet wird (vgl. den Überblick beispielsweise für die Literaturwissenschaft Richter 2011; Rusterholz 2011; Schöttker 2011; Pandel 2013; Baumgärtner 2015; vgl. beispielsweise für die Geschichtsdidaktik Bergmann 2016; vgl. den Überblick beispielsweise für die Literaturdidaktik Deutsch Kepser und Abraham 2016, S. 81 ff.; vgl. beispielsweise für die Religions-

pädagogik Berg 2017), werden für die Lehrkräfte des Typs 1 in der Unterrichtspraxis nicht handlungsleitend. Vor diesem Hintergrund wird in zukünftigen Forschungsarbeiten danach zu fragen sein, warum das im Lehramtsstudium erworbene Wissen um eine hermeneutische Wirkungs- und Rezeptionsästhetik nicht in eine unterrichtliche Handlungspraxis überführt wird und wie es im Rahmen von Interventionsmaßnahmen gelingen kann, dass Lehrkräfte eine auf fachwissenschaftlichen und -didaktischen Erkenntnissen fußende Wirkungs- und Rezeptionsästhetik inkorporieren.

In den epistemologischen Überzeugungen der ein geisteswissenschaftliches Fach unterrichtenden Lehrkräfte wird zudem deutlich, dass Schülerinnen und Schülern ein Zugang zu kulturellen Objektivationen ermöglicht wird, der sich durch ein reflexives und insbesondere reproduktives Erschließen der Kulturobjektivationen auszeichnet. In der Gesamtschau der Idealtypen wird sichtbar, dass Lehrkräfte einen Beitrag zur national begrenzten Kulturtradierung sowie zur Identitäts- und Mythosbildung leisten. Zentrifugale epistemologische Dynamiken, die von Schülerinnen und Schülern angestoßen werden und die der von den Lehrkräften intendierten Kulturtradierung differenziert, antagonistisch oder oppositionell entgegenreten, werden entweder zurückgewiesen (vgl. Typ 1 und in Ansätzen Typ 2) oder nicht berücksichtigt (vgl. Typ 1, 2 und 3). Vor dem Hintergrund eines modernen hermeneutischen, erkenntnistheoretischen Theoriediskurses, in dem der Subjektivität und Kontextualität ein entscheidender Anteil für die Erkenntnisgenese eingeräumt wird, kann den epistemologischen Überzeugungen von Lehrkräften Folgendes bescheinigt werden: Trotz kultureller Pluralisierungstendenzen, die die Subjektivität und die Kontextualität der Schülerinnen und Schüler konstituieren und trotz Forderungen nach Multiperspektivität im geisteswissenschaftlichen Unterricht (vgl. u.a. Berg 2017; Auernheimer 2016; Bergmann 2016) werden diese Facetten nicht handlungsleitend für die Lehrkräfte.

Anhand der epistemologischen Überzeugungen der ein geisteswissenschaftliches Fach unterrichtenden Lehrkräfte kann vielmehr gezeigt werden, „was vermutlich zur Eigenart von Kultur selbst gehört: daß sie nach innen hin integrativ, nach außen hin hierarchisch und ausgrenzend funktioniert [...]: gerade darüber aber laufen die Prozesse der Identitätsbildung und Selbstaffirmation von Kulturen“ (Böhme 1996, S. 61). Schülerinnen und Schüler partizipieren an unterschiedlichen realen Kommunikationsgemeinschaften (vgl. Apel 1973a), worin sie unterschiedlich sozialisiert werden, und haben an verschiedenen Erinnerungskulturen (vgl. Erll 2017) teil. Dabei ist anzunehmen, dass vornehmlich eine durch kulturelle Pluralisierungstendenzen bedingte Subjektivität und Kontextualität weitere Verstehensleistungen ermöglichen und Sinnpotenziale von kulturellen Objektivationen erschließen lassen. All das kann unter einer epistemologischen Perspektive Folgendes nach sich ziehen: Zum einen können Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Wissensgenese zu unterschiedlichen Lesarten derselben kulturellen Objektivation gelangen. Zum anderen können Schülerinnen und Schüler bereits mit unterschiedlichen Bedeutungszuschreibungen und Erinnerungskulturen am Unterricht partizipieren. In Anbetracht dieser Überlegungen kann die Subjekthaftigkeit der Schülerinnen und Schüler als Anregungs- und Bereicherungspotenzial positiv gewendet werden. Beispielsweise können divergierende Wertvorstellungen in einer globalisierten Weltgesellschaft als Gegenstand kulturbezogener Arbeit herangezogen werden. Im Rahmen einer kulturbezogenen Bildungsarbeit kann das Bildungssubjekt befähigt werden, sich sowohl auf der Ebene der kulturellen Gegenstände, Symbole und Ausdrucksformen als auch auf der Ebene der kulturellen Kontexte und Pluralisierungserscheinungen (selbst)reflexiv zu positionieren.

Die von Schülerinnen und Schülern in das Unterrichtsgeschehen eingebrachten Verstehensleistungen und Sinnpotenziale sowie die damit verbundenen Geltungsansprüche können dann im

Rahmen einer kulturbezogenen Bildung⁶⁰ kommunikativ sowie metakommunikativ verhandelt werden. Dadurch kann es gelingen, im Rahmen von Verstehens- und Decodierungsleistungen Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit aufzutun, folgende Kompetenzen zu erwerben: Wertschätzung der eigenen sowie weiterer kulturell bedingter Subjektivitäten und Kontextualitäten als Mehrwert im Rahmen von Wissenserwerbsprozessen; Vergleich und Einschätzung der Tragweite von unterschiedlichen Geltungsansprüchen; Verständnis für die Möglichkeit unterschiedlicher Kulturrezeptionen und Kulturaneignungsprozesse. Bei der Berücksichtigung multiperspektivischer Sichtweisen kann es gelingen, dass Schülerinnen und Schüler weder kulturell enteignet noch zu Objekten bzw. geschichtslosen Wesen werden. Diese Perspektive müsste demnach in den epistemologischen Vorstellungen der Lehrkräfte aufscheinen.

Inwiefern unterschiedliche Geltungsansprüche und Bedeutungszuschreibungen, die auf Subjektivität und Kontextualität bzw. kulturellen Differenzen basieren, im Unterricht thematisiert werden sollen, muss nach Auernheimer im Kontext einer interkulturellen Pädagogik von Pädagoginnen und Pädagogen abgewogen werden:

„Der jeweilige Standpunkt in der Frage hängt von den jeweiligen Weltbildern bzw. theoretischen Orientierungen ab. Kurz sei an das Spektrum von Positionen erinnert: Es reicht von der Annahme der Belanglosigkeit kultureller Unterschiede über deren starke Relativierung im Rahmen eines pluralistischen Ansatzes (Geschlecht, Ethnie, sexuelle Orientierung etc.) und über konstruktivistische Positionen bis zur anthropologisch begründeten Annahme einer unübersehbaren kulturellen Einbindung“ (Auernheimer 2016, S. 133).

Daneben ist anzunehmen, dass es für gelungene epistemologische Orientierungen von Lehrkräften entscheidend sein wird, den Deutungsvorschlägen von Schülerinnen und Schülern, die an unterschiedlichen Kulturen und Erinnerungskulturen partizipieren, zunächst einmal ohne Ausgrenzung oder Abwertung zu begegnen. Mecheril weist darauf hin, dass Pädagoginnen und Pädagogen in interkulturellen Gemeinschaften angehalten sind, „Individuen im Rahmen je dieser intersubjektiven sozialen Zusammenhänge wahrzunehmen“ (Mecheril 2013, S. 32). Gleichzeitig warnt er aber auch davor, Merkmale dieser intersubjektiven sozialen Zusammenhänge zu generalisieren und ebendiese Merkmale allen Individuen zuzuschreiben. Individuen können sich gänzlich oder in Teilen von ihrer kollektiven Zugehörigkeit distanzieren oder sich ihr gegenüber kritisch relationieren. Interkulturelle Professionalität dokumentiert sich dann in der pädagogischen Handlungspraxis, wenn Pädagoginnen und Pädagogen die Ambivalenz von Anerkennung sozialer Zugehörigkeit sowie Anerkennung individueller Einzigartigkeit akzeptieren (vgl. Mecheril 2013).

Zugleich ist es nicht angebracht, Bedeutungszuschreibungen, die auf in unterschiedlichen inter-, trans-, sub- sowie soziokulturellen Räumen ausgebildeten Subjektivitäten und Kontextualitäten basieren, als Lesarten der Anderen abzuwerten und infolgedessen kulturesentialistische oder kulturrelativistische Tendenzen zu zeigen oder in Stigmatisierungen abzurutschen.

60 Da der Terminus kulturelle Bildung im Diskurs häufig auf die Rezeption und Produktion von künstlerisch ästhetischen Praxen und Ausdrucksformen verengt wird, wird im Folgenden nur noch der Begriff kulturbezogene Bildung verwendet. Dieser fußt auf einem weiten Kulturbegriff, der explizit Pluralisierungs- und Globalisierungserscheinungen aufnimmt und pädagogische Fragen, die aus diesem gesellschaftlich sozialen Wandel resultieren, erörtert. Der Terminus kulturbezogene Bildung bzw. kulturbezogene Lehrerbildung wurde im Rahmen des Projekts „KulturLeBi: Kultur in der Lehrerbildung“ entwickelt. Letzteres ist ein lehrstuhlübergreifendes, vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördertes Kooperationsprojekt, welches in Zusammenarbeit mit dem LfBi (Leibniz-Institut für Bildungsvläufe) und dem Projekt WegE (Wegweisende Lehrerbildung – Entwicklung reflexiver Kommunikationsprozesse) an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg angesiedelt ist (vgl. KulturLeBi (2018)).

Damit alle Schülerinnen und Schüler ein epistemologisches Denken einüben, das der Diversität des Kulturellen begegnet, wird es wohl entscheidend sein, die Subjektivität und Kontextualität anzuerkennen: Dabei können die Tragweite und die Sinnhaftigkeit der Lesarten dialogisch und intersubjektiv innerhalb von intentional eingerichteten, selbstreflexiven sowie idealen Kommunikationsgemeinschaften (vgl. Apel 1973a) ausgelotet werden. Dabei sind alle Akteursgruppen aufgefordert „im eigenen reflexiven Selbstverständnis die mögliche Kritik der idealen Kommunikationsgemeinschaft zur Geltung zu bringen“ (Apel 1973a, S. 435). Befremden sowie Irritationen gegenüber Bedeutungszuschreibungen, die sich auf Seiten aller schulischen Akteurinnen und Akteure herauskristallisieren können, kann dann begegnet werden. Die in der idealen Kommunikationsgemeinschaft vor dem Hintergrund ihrer Tragweite und Sinnhaftigkeit ausgeloteten Lesarten können dann wiederum Eingang in die realen Kommunikationsgemeinschaften finden, wo sie auch Erinnerungskulturen transformieren und einen Beitrag zur kulturellen Identitätsbildung leisten können (vgl. Apel 1973a).⁶¹

Angesichts der Forschungsbefunde dieser Untersuchung sowie kultureller Pluralisierungstendenzen scheint eine Zusammenführung der Themenbereiche Inter-, Trans-, Sub- sowie Sozio-kulturalität und epistemologischer Orientierungen als Grundlage für Handlungspraxen der verschiedenen schulischen Akteursgruppen gewinnbringend. Beispielsweise werden Fragen zur Natur des Wissens und zur Natur des Wissenserwerbs in kulturell pluralisierten Gesellschaften in Forschungsarbeiten zur interkulturellen Kompetenz (vgl. hierzu den Forschungsüberblick bei Auernheimer 2013; Bender-Szymanski 2013) von Lehrkräften in einer kulturtheoretischen Perspektive bisher weitgehend ausgespart (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012; Bundesministerium für Bildung und Forschung 2013; Liebau 2015, 2018).

4.3.2 Objektbezogene Ebene des Wissenserwerbs: Kulturkanon

Während in Kapitel 4.3.1 die subjektbezogene Ebene des Wissenserwerbs fokussiert wurde, wird im folgenden Kapitel 4.3.2 die Aufmerksamkeit auf die objektbezogene Ebene des Wissenserwerbs gerichtet. Dabei werden die Befunde dieser Untersuchung unter einer kulturtheoretischen Perspektive beleuchtet. Denn

„[u]nter einer Perspektive, die *Kultur als wissenschaftliche, alltagsweltliche und professionelle Konstruktion* versteht, wird es möglich, über die Angemessenheit dieser Perspektive, ihrer Wirkungen und Funktionen in gesellschaftlich und institutionell gerahmten Interaktionssituationen nachzudenken“ (Mecheril 2013, S. 26, Hervorhebung im Original).

In der Gesamtschau der Idealtypen wird deutlich, dass innerhalb der einzelnen Idealtypen die geisteswissenschaftlichen Erkenntnisgegenstände unterschiedlich konstituiert werden: Für den ersten

⁶¹ Welsch wirft multikulturellen und interkulturellen Konzepten, in denen Verhältnisse innerhalb bzw. zwischen den Gesellschaften fokussiert werden, vor, dem alten Kugelmodell zu folgen (vgl. Welsch (2012, S. 32 f.)): „Das Kugelideal verfügt [...] im gleichen Zug inneren Homogenisierungsdruck und äußere Abgrenzung (bis hin zu expliziten Formen der Feindseligkeit)“ (Welsch (2012, S. 27)). Die Ausrichtung am Kugelmodell evoziere die Unzulänglichkeiten der Multi- und Interkulturalität: Multikulturalismus begünstige Ghettoisierung. Interkulturalität strebe zwar den interkulturellen Dialog an, verkenne aber dabei, dass das hermeneutische Verstehen zwischen inkommensurablen Kulturen nicht realisierbar sei: „Weil die Interkulturalisten die Kulturen vor Grund auf wie Kugeln konzeptualisieren, kaprizieren sie sich auf das [hermeneutische] Verstehen eines ‚Anderen‘, von dem sie zugleich annehmen, dass es ob seiner Inkommensurabilität eigentlich nicht verstanden werden könne – so dass die Erfolglosigkeit des Unternehmens schlicht aus der Verfehltheit und Widersprüchlichkeit der Ausgangsvorstellung resultiert. Das Interkulturalitätskonzept verfügt durch seinen ersten Zug – die Unterstellung einer ganz anderen, eigenartigen und homogenen Verfasstheit der anderen Kulturen – die Erfolgsumöglichkeit all seiner weiteren, auf interkulturellen Dialog zielenden Schritte“ (Welsch (2012, S. 33)).

Typ (*Überzeugungen im Modus eines dogmaorientierten Kontingenzstopps*) ist grundlegend, dass Erkenntnisobjekte als eindeutig gefasst werden. Letzteren werden epochentypische Merkmale zugeschrieben, mittels deren der einzige und von der Urheberin bzw. vom Urheber gesetzte Objektsinn durch Schülerinnen und Schüler dechiffriert werden kann. Für den zweiten Typ (*Überzeugungen im Modus einer applikationsorientierten Konstruktivismusermöglichung*) und für den dritten Typ (*Überzeugungen im Modus einer fundierungsorientierten Pluralismusästimation*) ist charakteristisch, dass Erkenntnisobjekte äquivok gefasst werden: Das Sinngewebe der kulturellen Objektivationen wird mittels unterschiedlicher erkenntnislogischer Zugänge herausgearbeitet, wobei innerhalb des zweiten und des dritten Typs allerdings unterschiedliche Zielstellungen verfolgt werden.⁶² Des Weiteren wird in der Zusammenschau der ontologischen Merkmalsbeschreibungen apparent, dass alle drei Idealtypen Wissen mittels geisteswissenschaftlicher Objektivationen vermitteln, die in materialisierter Form vorliegen und einem Repertoire zugerechnet werden können, welches eine national begrenzte Identitätsbildung und Mythosbildung befördert.⁶³ Die epistemologischen Überzeugungen der ein geisteswissenschaftliches Fach unterrichtenden Lehrkräfte zeichnen sich dadurch aus, dass die als wertvoll erachteten, akzeptierten und materialisierten Objektivationen als Erkenntnisobjekte für hermeneutisch-reflexive Rezeptionsleistungen bzw. Verstehensprozesse dienen. Im geisteswissenschaftlich fundierten Unterricht ist der „Ort des Wissens [...] die Auslegung der fundierenden Texte“ (Assmann 1992, S. 87), wobei „*Repetition und Interpretation [...] funktional äquivalente Verfahren in der Herstellung kultureller Kohärenz*“ (Assmann 1992, S. 89, Hervorhebung im Original) und damit der Identitätsbildung sind. Indem der Sinn von Objektivationen immer wieder expliziert und der Geltungsanspruch des dechiffrierten Sinns markiert wird, wird die Bedeutung von kulturellen Objektivationen gespeichert, reaktiviert und kontiniert. Indem die Objektivationen, die aus Sicht der Lehrkräfte zum Kanon gehören, thematisiert werden und sich mit der Geltung von Objektivitätsbedeutungen beschäftigt wird, wird die jeweils eigene kulturelle Identität herausgestellt. Gegenüber anderen Pluralitätskulturen grenzt man sich ab und befördert so die vermeintliche Homogenität der eigenen Kultur. Neue Schülergenerationen werden in den als wertvoll angesehenen Kulturkanon eingeführt. Dadurch wird der – im Hinblick auf das Zusammenwachsen der globalen Weltgesellschaft zu erweiternden – Enkulturation der Schülerinnen und Schüler Vorschub geleistet (vgl. Fend 2008).⁶⁴ So merkt auch Welsch an: „Zum Heranwachsen der Individuen gehört die Hervorbildung kultureller Fähigkeiten und das Hineinwachsen in eine Kultur“ (Welsch 2012, S. 25). Augenfällig ist, dass Lehrkräfte kulturelle Objekte zum Gegenstand ihrer epistemologischen Überlegungen erheben. All diese Objekte stellen einen „unverwechselbaren Bestandteil gerade *dieser* [– der national begrenzten –] Kultur“ (Welsch 2012, S. 27) dar.

Gegenwärtig zeichnen sich empirisch (trans)kulturelle Pluralisierungstendenzen ab: Zum einen kann Gesellschaft nicht mehr identisch mit einer Kultur gesetzt werden, da sich Gesellschaft nunmehr über mehrere Kulturen hinweg konstituiert. Zum anderen sind Kulturen in sich nicht mehr homogen und separieren sich realiter auch nicht strikt voneinander; stattdessen vermischen sie sich miteinander. Aus einer externen Perspektive sind Kulturen miteinander assoziiert: Merkmale einzelner Kulturen finden sich auch in anderen Kulturen wieder. Aus einer internen Perspektive zeichnen sich Kulturen zudem durch Hybridisierungen aus; Kulturen durchdringen einander und selbst Subjekte werden als hybrid charakterisiert (vgl. Bhabha 2000).

62 Vgl. ausführlich zur Diskussion der erkenntnislogischen Verfahrensweisen, die in den epistemologischen Überzeugungen der Lehrkräfte aufscheinen, Kapitel 4.3.1 dieser Arbeit.

63 Vgl. hierzu auch ausführlich Kapitel 4.2.1 dieser Arbeit.

64 Assmann merkt hierzu an: Gruppenidentität wird durch ein Gedächtnis reproduziert, das sich in Kultur manifestiert. Die Kultur wiederum objektiviert sich in symbolischen Formen (vgl. Assmann (1992, S. 89)).

Aus diesen Entwicklungen resultieren folgende Herausforderungen: Erstens muss der in der Schule zu vermittelnde Kulturkanon auf seinen Kulturbegriff hin befragt werden. Neben Objektivationen, die einem engen Kulturbegriff zugehörig sind, sollten auch Objektivationen, die einem weiten Kulturbegriff zugeordnet werden, im geisteswissenschaftlich fundierten Unterricht thematisiert werden. Während mit einem weiten Kulturverständnis auf all dasjenige rekurriert wird, was vom Menschen hervorgebracht wurde,^{65, 66} umfasst ein enges Kulturverständnis Objektivationen, die dem hochkulturellen Bereich entnommen sind (z.B. Kunst, Literatur, Theater). An einen engen Kulturbegriff schließen epistemologische Überzeugungen an, die einen normativen und differenzierungstheoretischen Kulturbegriff transportieren: Ein differenzierungstheoretischer Kulturbegriff

„lässt den Bezug auf ‚ganze Lebensweisen‘ hinter sich und bezieht sich nunmehr auf das enge Feld der Kunst, Bildung, der Wissenschaft und sonstiger intellektueller Aktivitäten: auf ein sozial ausdifferenziertes Teilsystem der modernen Gesellschaft, das sich auf intellektuelle und ästhetische Weltdeutungen spezialisiert“ (Reckwitz 2004, S. 6).

Im Rekurs auf einen normativen Kulturbegriff würden Objektivationen ausgewählt, die aus einer hochkulturellen Perspektive als erstrebenswert und tradierungswürdig angesehen werden.

„Kennzeichnend für den normativ-bürgerlichen Kulturbegriff ist dabei jedoch, dass nicht jedes Kollektiv seine eigene Form von Kultur besitzt, vielmehr ein universaler Maßstab des ‚Kultivierten‘ angenommen wird, der insgeheim dem der bürgerlichen Kultur entspricht“ (Reckwitz 2004, S. 4).

Dabei müssen Lebensweisen am Maßstab der bürgerlichen Kultur ausgerichtet werden. Im Rahmen moderner und an aktuellen kulturwissenschaftlichen Diskursen sich orientierender epistemologischer Überzeugungen sind dann kulturelle Objektivationen auszuwählen,⁶⁷ die einen bedeutungsorientierten Kulturbegriff transportieren, wodurch Kontingenzzinvisibilisierungen des menschlichen Verhaltens und dessen Produkten entgegenwirkt werden kann: Hierbei werden alle vom Menschen erzeugten kulturellen Objektivationen (z.B. Vorstellungen, Werte, Lebensweisen usw.) fokussiert, weil sie zur „Dimension kollektiver Sinnsysteme, die in Form von Wissensordnungen handlungsanleitend wirken“ (Reckwitz 2012, S. 90), gehören.

65 „Im weitesten Sinne meint ‚Kultur‘ daher die vom Menschen durch die Bearbeitung der Natur mithilfe von planmäßigen Techniken selbst geschaffene Welt der geistigen Güter, materiellen Kunstprodukte und sozialen Einrichtungen. Dieser weite Begriff der Kultur umfasst die Gesamtheit der vom Menschen selbst hervorgebrachten und im Zuge der Sozialisation erworbenen Voraussetzungen sozialen Handelns, d.h. die typischen Arbeits- und Lebensformen, Denk- und Handlungsweisen, Wertvorstellungen und geistigen Lebensäußerungen einer Gemeinschaft“ (Nünning (2009)).

66 Für kulturpädagogische Diskurse und Konzeptualisierungen fordert Reinwand-Weiß ebenfalls den Rekurs auf einen weiten Kulturbegriff: „Das heißt, nicht die Künste und Kunstwerke im engeren Sinn, sondern der Begriff der ästhetischen Praxen sowie eine politische Forderung nach Teilhabe bilden die Grundlage des Begriffsverständnisses. [...] Dass Kulturelle Bildung unter diesen Voraussetzungen im 21. Jahrhundert immer auch (Trans-)Kulturelle Bildung sein muss, da die empirische Realität von kultureller Heterogenität geprägt ist, versteht sich von selbst. Die Auseinandersetzung mit Selbst und Welt ist in der Gegenwart auch eine Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Kulturen und Traditionen“ (Reinwand-Weiss (2016, S. 258); vgl. hierzu auch Zacharias (2012)).

67 Im Kontext gegenwärtiger kulturpädagogisch-theoretischer sowie -konzeptioneller Überlegungen wird ebenfalls ein Kulturverständnis transportiert, das ein bürgerlich-normatives Hochkulturmilieu als obsolet ausweist. Stattdessen werden explizit Facetten unterschiedlicher Alltagskulturen und eine breite ästhetische Praxis, die unter anderem zum Beispiel auch verschiedene sozio- und subkulturelle Aspekte und Dimensionen berücksichtigt, in den kulturpädagogischen Überlegungen aufgegriffen und in kulturpädagogische Handlungspraxen implementiert (vgl. Zirfas (2013); Klepacki (2012); Reinwand-Weiss (2016); Göschel (2012)). Allerdings warnt Bennewitz davor, dass in erziehungswissenschaftlichen Diskursen „der Kulturbegriff in der Regel weder ausreichend definiert, [sic] noch gegen andere Konzepte abgegrenzt“ (Bennewitz (2011, S. 195)) ist.

Reckwitz expliziert: „Kultur‘ sind dann jene Sinnsysteme, über die die Akteure im Sinne von ‚geteilten‘ Wissensordnungen verfügen, die ihre spezifische Form des Handelns ermöglichen und einschränken“ (Reckwitz 2012, S. 85, Hervorhebung im Original). Konkret bedeutet das: Materielle Objektivationen, soziale Einrichtungen oder immaterielle kognitive Verhaltensweisen und Dispositionen, die Kultur überhaupt erst konstituieren, sind in den Blick zu nehmen (vgl. hierzu auch Reckwitz 2008, S. 69 ff.; Reckwitz 2013). Zwar haben sich die Inter- sowie die Transkulturalität in den letzten Jahren zu einem prominenten Paradigma innerhalb verschiedener, in den Geisteswissenschaften verorteter Fachwissenschaften und Fachdidaktiken etabliert (vgl. beispielsweise den Forschungsüberblick für die Literaturdidaktik Dawidowski 2015; Kepser 2015, S. 77 ff.); allerdings bedürfen die einzelnen immateriellen und materiellen Objektivationen weiterer Bezugswissenschaften und Theorieangebote, um kulturreproduktive und -rezeptive Verstehensprozesse im Handlungsfeld der Schule angemessen in Gang zu setzen. Zweitens können Lehrkräfte Erkenntnisobjekte auswählen, deren transkultureller sowie handlungsanleitender Charakter explizit im Hinblick auf epistemologische Fragestellungen dargestellt wird. Das heißt, dass kulturelle Objektivationen auf Merkmale bzw. Muster mehrerer, hybrider Kulturen hin rezipiert werden. Beispielsweise kann zeitgenössische Musik dahin gehend untersucht werden, welche kulturell unterschiedlichen Motive, Symbole oder Muster in ihr verarbeitet wurden. Auf der Seite der Kulturproduktion wiederum kann es dann im Hinblick auf Epistemologie darum gehen, dass in kulturellen Objektivationen, die kreiert werden, unterschiedliche kulturelle Motive bzw. Muster verarbeitet werden. Damit kann letztlich die Bedeutung von Elementen einer (vergangenen) national begrenzten kulturellen Identität sowie einer transkulturellen Identität hervorgehoben werden. Bezugnehmend auf diese Überlegungen wird der weite Kulturbegriff schließlich funktionalisiert: Auf der einen Seite kann Schülerinnen und Schülern Wissen über (trans-)kulturelle Muster, Motive, Symbole vermittelt werden. Auf der anderen Seite können diese Wissenserwerbsprozesse als Bildungsprozess angelegt werden, in denen – aus einer systemtheoretischen Perspektive gedacht – auf die Dekonstruktion von Kultur bzw. auf die Beobachtung zweiter Ordnung – die Beobachtung der Beobachtung von Kultur – abgezielt wird. Wenn transkulturelle Elemente kulturproduktiv und -rezeptiv thematisiert werden, können gleichzeitig die Ordnungsstrukturen der eigenen transkulturellen Affinität sowie die transkulturellen Konstruktionsbedingungen Schülerinnen und Schülern aufgezeigt werden. In Bezug auf die Epistemologie wird dann ein Lehr- und Lernverständnis zum Ausdruck gebracht, in dem die Kulturbeobachtung erster Ordnung bzw. die Kulturkonstruktion von einem Kulturbeobachtungsstandpunkt zweiter Ordnung aus reflektiert wird (vgl. Scheunpflug et al. 2012). Dabei können dann nicht nur eigene transkulturelle und hybride Kulturelemente, sondern auch die Differenzen zwischen den Kulturen betont werden; selbstredend wird dann die Ästimation der kulturellen Vielfalt, Differenzen, Diversität und Pluralität exponiert werden müssen.

In der Zusammenschau der in diesem Kapitel diskutierten Forschungsbefunde kann in Anlehnung an Prengel resümiert werden: In den epistemologischen Überzeugungen derjenigen Lehrkräfte, die ein geisteswissenschaftliches Fach unterrichten, manifestieren sich implizit „Höherwertigkeitsvorstellungen“ (Prengel 2006, S. 73). In den Überzeugungen wird ersichtlich, dass Lehrkräfte hochkulturelle Inhalte rezipieren und somit tradieren sowie eine national begrenzte Identitäts- sowie Mythosbildung begünstigen. Die Subjektivität sowie Kontextualität, die über inter-, trans-, sub- und soziokulturelle Erscheinungen konstituiert werden und eine multiperspektivische Betrachtung und Produktion kultureller Objektivationen ermöglichen würden, sind in die epistemologischen Überzeugungen nicht eingebunden. Kurzum: Die Epi-

stemologien der Lehrkräfte zeigen auf, dass eine Hochkultur gegenüber der Alltags- und Subkultur sowie eine nationalstaatliche gegenüber einer weltgesellschaftlichen Identitätsbildung konstituiert werden. Daraus resultiert: Erstens wird der Radius des Sinnpotenzials kultureller Objektivationen limitiert. Zweitens werden Schülerinnen und Schüler an einen Kulturessentialismus herangeführt, in dem das Eigene gegenüber anderen kulturellen Erscheinungs- und Ausdrucksweisen höhergestellt wird. Prenzel resümiert:

„Höherwertigkeitsvorstellungen sind tief verankert im Selbstbild der okzidentalen dominierenden Kulturen und wir müssen davon ausgehen, daß sie die Strukturen von Persönlichkeiten und Institutionen mitbestimmen und sich auswirken auf Handlungsweisen und Maßnahmen“ (Prenzel 2006, S. 73).

Daran kann mit den hier vorliegenden Befunden zu den epistemologischen Überzeugungen der Lehrkräfte, die ein geisteswissenschaftliches Fach unterrichten, angeschlossen werden. „Im Gegensatz zur kulturellen Vielfalt der Gesellschaft kann nach wie vor von einer Monokultur der Schule [– beziehungsweise auf die epistemologische Überzeugungen der ein geisteswissenschaftliches Fach unterrichtenden Lehrkräfte –] gesprochen werden“ (Prenzel 2006, S. 88). Angesichts kultureller Pluralisierungstendenzen wären entsprechende epistemologische Orientierungen Ausdruck einer pädagogischen Professionalität, die im Rahmen von wissenserwerbenden und -tradierenden unterrichtlichen Tätigkeiten die Gleichwertigkeit der Kulturen sowie deren unterschiedlichen Rezeptions- sowie Produktionsleistungen hervorhebt sowie unterstützt.

5 Ausblick

In dieser qualitativ-rekonstruktiven Studie wurden epistemologische Überzeugungen von Langzeitlehrkräften, die ein geisteswissenschaftliches Fach unterrichten, herausgearbeitet. In den Orientierungen der Lehrkräfte kristallisierte sich heraus, dass Fragen nach der Genese von Geltung geisteswissenschaftlicher Wissensbestände handlungsleitend sind. Zugleich zeigte sich in den Orientierungen, dass unterschiedliche erkenntnislogische Handlungsmodi gewählt werden, um den Verstehens- sowie Decodierungsleistungen kultureller Objektivationen Geltung zu verleihen. Vor diesem Hintergrund konnten die Ergebnisse zu einer sinngenetischen Typologie verdichtet werden. In den einzelnen Typen ist ersichtlich, dass Kultur über unterschiedliche Handlungsmodi tradiert wird. Wie in Kapitel 4 bereits diskutiert, bedienen die epistemologischen Überzeugungen die Rezeption kultureller Objektivationen, während die Kulturproduktion kultureller Objektivationen in den epistemologischen Überzeugungen von Lehrkräften nicht inkorporiert sind. Sowohl die eruierten Befunde dieser Untersuchung als auch deren Diskussion bieten ein Anregungspotenzial für weitere Forschungsperspektiven (vgl. Kapitel 5.1) sowie für die Lehrerbildung (vgl. Kapitel 5.2). Dieses Anregungspotenzial wird im Folgenden skizziert.

5.1 Anregungen für die Forschung

Die Befunde der vorliegenden Studie ermöglichen Anregungen für weitere Forschungsarbeiten, in deren Kontext zum einen epistemologische Überzeugungen näher betrachtet werden können (vgl. Kapitel 5.1.1) und zum anderen eine geisteswissenschaftliche Grundbildung in den Blick genommen werden können (vgl. Kapitel 5.1.2).

5.1.1 Anregungen für die Erforschung epistemologischer Überzeugungen

Die in dieser Untersuchung herausgearbeiteten und diskutierten Handlungsmodi epistemologischer Überzeugungen von ein geisteswissenschaftliches Fach unterrichtenden Lehrkräften entfalten ein Anregungspotenzial für weitere Forschungsperspektiven. Diese sind:

- (1) *Soziale Genese der Orientierungsrahmen:*
In welchen Erfahrungsräumen bilden Akteurinnen und Akteure epistemologische Überzeugungen aus?
- (2) *Relation der Orientierungsrahmen:*
Können typische epistemologische Orientierungen zueinander relationiert werden?
- (3) *Interventionsforschung:*
Wie kann der Lehrerhabitus transformiert werden, sodass mit epistemologischen Überzeugungen auf Herausforderungen einer kulturell heterogenen Kontextualität reagiert werden kann? Wie kann der Lehrerhabitus transformiert werden, sodass mit epistemologischen Überzeugungen kulturrezipierende sowie -produzierende Tätigkeiten in pädagogische Lehr- und Lernsettings seitens der Lehrkräfte integriert werden?
- (4) *Vergleichsstudien:*
Mittels welcher Strategien kann das Sample dieser Untersuchung erweitert werden?

- (5) *Wirkungsforschung:*
Welchen Einfluss haben epistemologischen Überzeugungen von Lehrkräften auf diejenigen von Schülerinnen und Schülern?
- (6) *Quantitative Zugänge:*
Welche statistische Reichweite haben die in dieser Untersuchung generierten Befunde?
- (7) *Raumtheoretische Beleuchtung epistemologischer Handlungspraxen:*
Welche Räume und Orte können im Kontext epistemologischer Überzeugungen erschlossen werden?
- (8) *Exkludierender Charakter epistemologischer Handlungspraxen?*
Evozieren epistemologische Überzeugungen von Lehrkräften eine Ungleichheitsbehandlung bzw. eine Gleichheitsbehandlung von Decodierungs- und Verstehensleistungen der Schülerinnen und Schüler?

Die Bearbeitung dieser Forschungsperspektiven, welche in den folgenden Abschnitten skizziert werden, wird einen Forschungsbeitrag zur Lehrerprofessionalität leisten.

(1) *Soziale Genese von Orientierungsrahmen:*

In der vorliegenden Untersuchung gewährten Lehrkräfte Einblick in ihre unterrichtliche Handlungspraxis in Bezug auf epistemologische Überzeugungen, indem sie hiervon im Rahmen von Gruppendiskussionen erzählten. Mithilfe eines rekonstruktiv interpretativen Zugangs konnten Orientierungsrahmen von Lehrkräften zu einer sinngenetischen Typologie zusammengefasst werden. Hierbei zeigte sich, dass sich alle Gruppen mit der Geltung geisteswissenschaftlicher Wissensbestände auseinandersetzten. In die einzelnen Idealtypen wurden unterschiedliche Handlungsmodi subsumiert, durch die den einzelnen generierten bzw. zu tradierenden Wissensbeständen Geltung verliehen wird.

In dieser Untersuchung blieb die Frage allerdings unbeantwortet, wo die einzelnen Orientierungsrahmen der Lehrkräfte ausgebildet werden. Deshalb müssten in weiteren Forschungsarbeiten spezifische Erfahrungsräume fokussiert werden, innerhalb deren die soziale Genese von spezifischen Orientierungsrahmen bzw. eines Habitus ermöglicht wird.

In der Zusammenschau des empirischen Materials dieser Untersuchung zeichnen sich Hinweise ab, dass die im Rahmen der Lehramtsausbildung erworbene *Facultas* bzw. deren inhaltlich disziplinäre Ausdifferenzierung Einfluss auf die Ausbildung von Orientierungsrahmen nehmen könnte. Beispielsweise kristallisierte sich bei der Auswertung der Erzählungen folgendes heraus: In den Orientierungsrahmen von evangelischen und katholischen Religionslehrkräften zeigte sich, dass kulturellen Objektivationen ein Sinngewebe zugesprochen wird, welches mittels unterschiedlicher erkenntnislogischer Zugänge dechiffriert wird. Die Orientierungsrahmen von Gruppen, die sich aus Lehrkräften der evangelischen oder katholischen Religionslehre zusammensetzten, konnten ausnahmslos in die Vergleichshorizonte des zweiten Typs (*Überzeugungen im Modus einer applikationsorientierten Konstruktivismusermöglichung*) und des dritten Typs (*Überzeugungen im Modus einer fundierungsorientierten Pluralismusästimation*) integriert werden. Auf der Basis dieser empirischen Beobachtungen wird daher angenommen, dass konjunktive Erfahrungsräume der Lehramtsausbildung, der Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung bestimmte Orientierungsrahmen bei Lehrkräften generieren. Diese soziogenetische Spur bietet Anregungspotenzial für weitere Forschungsarbeiten, in denen nach der sozialen Genese von Orientierungsrahmen bzw. epistemologischen Überzeugungen gefragt wird. Im Rekurs auf qualitative Untersuchungen, in denen ein Zusammenhang zwischen Orientierungsrahmen und der Einbindung von Akteursgruppen in organisationale Strukturen bzw. Kontexte

belegt werden konnte (vgl. Franz 2016), wäre dann auch zu fragen, ob möglicherweise eine Leitbildkultur der Organisation Schule bzw. schulischer Organisationseinheiten (z.B. einzelner Fachgruppen) Einfluss auf die Genese des Lehrerhabitus hat (vgl. hierzu Forschungsarbeiten zur Schulentwicklung, beispielsweise u.a. Schröck 2009).

(2) Relation der Orientierungsrahmen: Zur Sicherheit geisteswissenschaftlicher Wissensbestände

In den Ergebnissen dieser Untersuchung wurde deutlich, dass geisteswissenschaftliche Wissensbestände mit unterschiedlichen Sicherheitsansprüchen vertreten werden. In den einzelnen Idealtypen wurde sichtbar, dass einerseits Verstehensleistungen als absolut sicher charakterisiert werden und dass andererseits Unsicherheit in Bezug auf die Sicherheit der Decodierungsleistungen besteht. In den epistemologischen Überzeugungen der Lehrkräfte deutete sich an, dass die unterschiedlichen Grade an Sicherheitsansprüchen in Verbindung zu bestimmten – von Lehrkräften wahrgenommenen – schulischen Restriktionen gebracht werden. In den kollektiv geteilten Orientierungsrahmen einiger Fälle zeigte sich beispielsweise unter anderem, dass ein hoher Gewissheitsgrad häufig denjenigen geisteswissenschaftlichen Wissensbeständen zugeschrieben wird, die im Rahmen schriftlicher Leistungserhebungen abgefragt werden. Die Annahme, dass „ein systematischer Zusammenhang unterschiedlicher Dimensionen von typischen Orientierungen“ (Nohl 2013b, S. 61) bzw. von typischen epistemologischen Überzeugungen bei ein geisteswissenschaftliches Fach unterrichtenden Lehrkräfte besteht, könnte im Rahmen einer relationalen Typenbildung weiterverfolgt werden. Hierbei könnte von besonderem Interesse sein, ob der Organisation Schule bzw. dem Handlungsfeld Unterricht bestimmte Handlungsanforderungen inhärent sind, denen Lehrkräfte mit unterschiedlichen epistemologischen Überzeugungen, Handlungspraxen und differenten Sicherheitsansprüchen von geisteswissenschaftlichen Wissensbeständen begegnen.

(3) Interventionsforschung: Transformation epistemologischer Handlungspraxen

In den rekonstruierten Orientierungen der einzelnen Idealtypen dokumentierte sich, dass bestimmte Facetten einer Kulturtradierung, die auf die Herausforderungen einer kulturell heterogenen Kontextualität reagieren sowie kulturrezipierende und -produzierende epistemologische Aktivitäten in die Unterrichtspraxis integrieren, weitgehend unberücksichtigt bleiben. Die problematischen Implikationen dieser unterrichtlichen Handlungspraxen wurden bereits im vierten Kapitel diskutiert. Auf Basis dieser Ausführungen wären dann weitere Forschungsarbeiten zum Diskurs der Lehrerprofessionalität anreichernd, in denen die Transformation epistemologischer Überzeugungen und Handlungspraxen von ein geisteswissenschaftliches Fach unterrichtenden Lehrkräften in den Blick genommen wird. Im Kontext der Interventionsforschung wären dann zunächst Fort- und Weiterbildungsprogramme zu entwickeln, deren Qualität und Effektivität seitens einer Begleitforschung evaluiert werden müsste. Dabei wäre dann zu fragen, ob durch Fort- und Weiterbildungsprogramme der Habitus der Lehrkräfte dahin gehend umgeformt werden könnte, sodass Lehrkräfte im Rahmen ihrer konjunktiven Erfahrungsräume auf die – im vierten Kapitel diskutierten – Herausforderungen in einer kulturell heterogenen Kontextualität reagieren können und neben der Kulturrezeption auch die Kulturproduktion berücksichtigen.

(4) Vergleichsstudien: Weitere Samplestrategien

Das Sample dieser Untersuchung setzte sich vornehmlich aus Lehrkräften zusammen, die zwei geisteswissenschaftliche Fächer unterrichten. Daneben wäre es perspektivenanreichernd, dass Sample auf der Basis weiterer Strategien zu erweitern: Es könnten ausschließlich Lehrkräfte in

den Fokus genommen werden, die ein geisteswissenschaftliches und ein naturwissenschaftliches Fach unterrichten. Mögliche Fächerkombinationen wären zum Beispiel: Deutsch/Mathematik, Mathematik/Religion, Mathematik/Latein, Englisch/Physik oder Englisch/Mathematik. Zudem könnten ausschließlich Lehrkräfte befragt werden, die in einer national entgrenzten Erinnerungskultur aufgewachsen sind und in einer solchen sozialisiert wurden und bzw. oder an anderen national entgrenzten Erinnerungskulturen noch immer partizipieren. Es könnte zudem auch interessant sein, nur Lehrkräfte, die über einen Migrationshintergrund verfügen, zu ihren epistemologischen Überzeugungen zu befragen.

Auf der Basis der Überlegungen zur Erweiterung des Samples könnte danach gefragt werden, ob sich die Orientierungsrahmen der Lehrkräfte, die über die oben skizzierten Merkmalsausprägungen verfügen, mit den Befunden dieser Untersuchung replizieren, differenzieren oder erweitern lassen. Es wäre dabei auch relevant zu fragen, inwiefern in den handlungsleitenden epistemologischen Überzeugungen dieser Lehrkräfte sich ebenfalls mit Geltungsfragen und -bedingungen der im Unterricht zu generierenden und zu tradierenden Wissensbestände beschäftigt wird.

(5) Wirkungsforschung: Einfluss der epistemologischen Überzeugungen

In bisherigen Untersuchungen, in denen die epistemologischen Überzeugungen von Mathematiklehrkräften fokussiert wurden, konnte gezeigt werden, dass das Überzeugungssystem der Lehrenden Einfluss auf das Überzeugungssystem sowie die Lernleistung von Schülerinnen und Schülern und die Unterrichtsgestaltung hat (vgl. Dubberke et al. 2008; Blömeke 2014). In weiteren Studien wäre zu fragen, ob sich ähnliche Abhängigkeiten auch zwischen den epistemologischen Überzeugungen von ein geisteswissenschaftliches Fach unterrichtenden Lehrkräften und ihren Schülerinnen und Schülern zeigen. Dabei wäre auch interessant, welcher Ausdifferenzierungsgrad an epistemologischen Überzeugungen eine hohe Qualität und Effektivität des geisteswissenschaftlichen Unterrichts ermöglicht. Zudem wären Forschungsarbeiten gewinnbringend, in denen die konkrete epistemologisch nonverbale sowie epistemologisch verbale Interaktionspraxis zwischen Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern im Rahmen ethnographischer Unterrichtsforschung in den Blick genommen wird.

(6) Quantitative Zugänge zu den in dieser Untersuchung generierten Befunden

Diese Untersuchung ist mit ihrer methodologischen und methodischen Ausrichtung im qualitativen bzw. hypothesengenerierenden Paradigma verortet. Die in einer sinngenetischen Typenbildung verdichteten handlungsleitenden epistemologischen Überzeugungen, die Aufschluss über die Kulturtradierung in geisteswissenschaftlichen Fächern geben, könnten zunächst für eine Fragebogenkonstruktion nutzbar gemacht werden. Dadurch gelänge es, im Rahmen quantitativer bzw. hypothesenüberprüfender Verfahren die statistische Verteilung der generierten Befunde zu erheben. Weiterhin wäre es interessant, inwiefern Korrelationen zwischen personenbezogenen Merkmalen und Facetten der in dieser Untersuchung rekonstruierten Idealtypen epistemologischer Überzeugungen beobachtet werden können.

(7) Raumtheoretische Beleuchtung epistemologischer Handlungspraxen:

In Anschluss an raumtheoretische Fragestellungen in der Erziehungswissenschaft (vgl. Nugel 2014) könnten sich weitere interessante Forschungsperspektiven ergeben, wenn dieser Theoriezugang auch auf epistemologische Überzeugungen der ein geisteswissenschaftliches Fach unterrichtenden Lehrkräfte bezogen wird. Hierbei könnten unter anderem Arrangements und Inszenierungen des räumlichen und symbolischen Kapitals fokussiert werden sowie epistemo-

logische Vermittlungs- und Aneignungsangebote im Raum nachgezeichnet werden. Eine raumtheoretische Beleuchtung handlungsleitender epistemologischer Überzeugungen scheint auch deshalb lohnenswert, weil in einer ersten Untersuchung Folgendes aufgezeigt werden konnte: In den handlungsleitenden kollektiv geteilten Orientierungsrahmen von Lehrkräften, die ein geisteswissenschaftliches Fach unterrichten, zeigte sich, dass Räume und Orte des Geistes „kein relevanter, impliziter sowie expliziter Reflexionsgegenstand der eigenen fachlichen Profilierung“ (Rau und Nugel 2017, S. 76) darstellt. Aus diesem Grund resümieren Rau und Nugel, „dass der ‚spatial turn‘ [in der Lehrerprofessionalitätsforschung im Kontext der geisteswissenschaftlichen Fächerdomäne] im Grunde genommen erst noch vollzogen werden muss“ (Rau und Nugel 2017, S. 76).

(8) Exkludierender Charakter epistemologischer Handlungspraxen?

In den epistemologischen Überzeugungen, die zum ersten Typ *Überzeugungen im Modus eines dogmaorientierten Kontingenzstopps* verdichtet wurden, zeigte sich, dass der Subjektivität und der Kontextualität der Erkenntnissubjekte im Erkenntnisprozess keine Bedeutung beigemessen wird. Im Gegenteil: In den Orientierungsrahmen spiegelte sich wider, dass die Subjektivität und Kontextualität abgelehnt wird; sie behindern das Nachspüren der Autorenintention. Wenn davon abgesehen wird, dass diese epistemologischen Überzeugungen mit einem modernen hermeneutischen Verständnis – beispielsweise gemäß Gadamer (vgl. 1960/1975, 1974) – nicht in Einklang zu bringen sind, offenbaren die Rekonstruktionen der epistemologischen Handlungspraxen, dass Schülerinnen und Schüler, die ihre eigenen subjektiv- und kontextgebundenen Decodierungs- und Verstehensleistungen in das Unterrichtsgeschehen einbringen, seitens der Lehrkräfte zurückgewiesen werden. Die Lesarten der Schülerinnen und Schüler sind denjenigen der Lehrkräfte nicht gleichberechtigt. Im vierten Kapitel wurden bereits die problematischen Implikationen dieser epistemologischen Überzeugungen diskutiert. Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen wäre folgendes Erkenntnisinteresse diskursanreichernd: Ist den handlungsleitenden epistemologischen Überzeugungen der ein geisteswissenschaftliches Fach unterrichtenden Lehrkräften ein exkludierender Charakter inhärent? Evozieren entsprechende Handlungspraxen von Lehrkräften eine Ungleichheitsbehandlung bzw. Gleichheitsbehandlung von Decodierungs- und Verstehensleistungen der Schülerinnen und Schülern? Besonders interessant wäre eine empirische Bearbeitung der folgenden Hypothese: „Die Akteursgruppe der Schülerinnen und Schüler, die insbesondere angesichts kultureller Pluralisierungstendenzen eine Vielzahl an Subjektivitäts- und Kontextualitätsausprägungen ausbildet, werden seitens der ein geisteswissenschaftliches Fach unterrichtenden Lehrkräfte im Rahmen epistemologischer Handlungspraxen benachteiligt“. Weitere Forschungsarbeiten, die an diese Überlegungen anschließen, könnten sich damit auseinandersetzen, wie sich diese Benachteiligung in der Biographie und in der Bildungsbiographie von Schülerinnen und Schülern niederschlägt. Im folgenden Kapitel werden Anregungen für eine geisteswissenschaftliche Grundbildung konturiert.

5.1.2 Anregungen für eine geisteswissenschaftliche Grundbildung: Literacy in Humanities und Didaktik epistemologischen Lehrens und Lernens

Auf der einen Seite kann eine rege Forschungstätigkeit in Bezug auf eine naturwissenschaftliche Grundbildung konstatiert werden: Insbesondere im Kontext internationaler und nationaler Vergleichsstudien loteten Akteurinnen und Akteure der naturwissenschaftlichen Fachdidaktik aus, wie eine naturwissenschaftliche Grundbildung operationalisiert werden könne. Innerhalb dieser Diskursbewegungen wurden inhaltliche Facetten der einzelnen naturwissen-

schaftlichen Fächer kondensiert und zum Konzept der naturwissenschaftlichen Kompetenz bzw. der Scientific Literacy zusammengefasst, welches normative Vorstellungen über eine naturwissenschaftliche Grundbildung enthält. Unter Scientific Literacy fallen Fähigkeiten und Fertigkeiten, naturwissenschaftliche Merkmale sowie die Bedeutung der Naturwissenschaft zu verstehen. Daneben sollen Schülerinnen und Schüler naturwissenschaftlichen Problemen in ihrer Alltagswelt begegnen und sich mit ihnen auseinandersetzen können. Zudem sollen Schülerinnen und Schüler befähigt werden, naturwissenschaftliches Wissen zur Bewertung von Informationen heranziehen zu können und zugleich am öffentlichen Diskurs über naturwissenschaftliche Inhalte partizipieren zu können (vgl. OECD Programme for International Student Assessment 2018). Köller et al. heben zudem hervor, dass unter einer fachdidaktischen Perspektive Schülerinnen und Schülern die wissenschaftstheoretischen Konturen der Naturwissenschaften vermittelt werden müssen (vgl. Köller et al. 2000, S. 236).

Auf der anderen Seite wurde eine geisteswissenschaftliche Grundbildung noch nicht in den Fokus fachdidaktischer bzw. erziehungswissenschaftlicher Überlegungen genommen. So steht ein Konzept, in dem eine geisteswissenschaftliche Grundbildung aufgegriffen und operationalisiert wird, bisher noch aus. Dieses wäre aber vor folgendem Hintergrund gewinnbringend: Mit einem Konzept geisteswissenschaftlicher Grundbildung könnte es gelingen, Schülerinnen und Schüler für eine Weltbegegnung zu sensibilisieren und zu befähigen, die auf eine wissenschaftliche Begegnung mit kulturellen Objektivierungen vorbereitet.

Aus einer bildungstheoretischen Perspektive könnten die hier skizzierten Facetten einer geisteswissenschaftlichen Grundbildung – in Anlehnung an das naturwissenschaftliche Pedant – an das Literacy-Konzept anschlussfähig gemacht werden. Damit käme eine weitere Aufgabe für Lehrkräfte hinzu: die Befähigung von Schülerinnen und Schülern im Bereich der *Literacy in Humanities*. Eine noch zu entwickelnde *Didaktik epistemologischen Lehrens und Lernens* könnte dann genutzt werden, um die epistemologischen Lehr- und Lerninhalte zu beleuchten.

5.2 Anregungen für die Lehrerbildung

Bei der Analyse des empirischen Materials zeigte sich, dass wissenschafts- und erkenntnistheoretische Wissensbestände Lehrkräften überwiegend nicht reflexiv zugänglich sind. Die konjunkativen Wissensbestände, die erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Inhalte tangieren, konnten lediglich rekonstruiert werden. In den Erzählungen der Lehrkräfte dokumentierte sich, dass innerhalb der epistemologischen Handlungspraxen die Sinngenesungsprozesse sprachlich nicht in wissenschafts- und erkenntnistheoretische Paradigmen eingeordnet werden. Zudem kristallisierte sich auf der Ebene der konjunkativen Wissensbestände heraus, dass in den von den Lehrkräften inkorporierten epistemologischen Überzeugungen eine kulturellezepierende Praxis bedient wird, die eine national begrenzte Identitäts- und Mythosbildung bei Schülerinnen und Schülern evozieren kann und die die Rezeption bereits vorhandener kultureller Objektivierungen berührt. In den epistemologischen Handlungspraxen wurde eine kulturproduzierende Praxis ausgespart, wonach der „Doppelseitigkeit kultureller Bildung“ (Zirfas 2013, S. 33), die sich durch eine Kulturrezeption als auch eine Kulturproduktion konstituiert, nicht begegnet wird. Ein praktisch partizipativer, kulturproduzierender Zugang scheint für epistemologische Überzeugungen der ein geisteswissenschaftlichen Fach unterrichtenden Lehrkräfte keine dominante Relevanz zu besitzen. Der Reziprozität von Kulturproduktion und -rezeption sowie der Möglichkeit, wonach Schülerinnen und Schüler lern- und bildungstheoretische Transformationsprozesse durchlaufen, wird mit diesen Handlungspraxen weitgehend nicht begegnet. Dane-

ben wird auch der Subjektivität und der Kontextualität der Schülerinnen und Schüler, die an den Decodierungs- und Verstehensleistungen einen indispensable Anteil haben sollten, nicht von allen Typen der Stellenwert eingeräumt, wie es im Kontext moderner hermeneutischer erkenntnistheoretischer Annahmen gefordert wird (vgl. Gadamer 1960/1975; Gadamer 1974). Neben der stärkeren Berücksichtigung der Subjektivität und der Kontextualität der einzelnen Erkenntnissubjekte sollte dann auch der in der Schule zu vermittelnde Kulturkanon angesichts kultureller Pluralisierungstendenzen ausdifferenziert werden. Es könnten Erkenntnisobjekte in den Blick genommen werden, die eine hybride Kultur konstituieren, einem weitem Kulturbegriff verhaftet sind und zugleich einen bedeutungsorientierten Kulturbegriff transportieren (vgl. Reckwitz 2008, 2012, 2013). Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen, die bereits im vierten Kapitel diskutiert wurden, wird es dann ein Ziel epistemologischer Überzeugungen sein müssen, Unterricht so zu gestalten, dass die Konturen einer (vergangenen) national begrenzten, kulturellen sowie einer globalen, transkulturellen Identität bedient werden.

Für den Diskurs der Lehrerbildung und Lehrerfortbildung kristallisiert sich ein Anregungspotenzial heraus, das sich an die oben skizzierten Erläuterungen anschließt. Hierbei sollten folgenden Fragen nachgegangen werden: Wie kann es gelingen, dass Lehrkräfte wissenschafts- und erkenntnistheoretische sowie kulturrezipierende und -produzierende Inhalte in ihre epistemologischen Handlungspraxen inkorporieren können? Wie können Lehrkräfte in Bezug auf ihre epistemologischen Überzeugungen befähigt werden, angesichts kultureller Pluralisierungstendenzen sowohl eine nationale sowie transnationale Kulturbeobachtung erster Ordnung als auch eine Kulturkonstruktionsbeobachtung zweiter Ordnung leisten zu können (vgl. Scheunpflug et al. 2012)? Wie kann es gelingen, dass neben der Kulturrezeption auch die Kulturästhetik und die Kulturproduktion eine positive Wirkungsmächtigkeit für die epistemologischen Handlungspraxen der Lehrkräfte entfalten? Wie kann es gelingen, dass Lehrkräfte eine hohe epistemologische Expertise in Bezug auf wissenschafts- und erkenntnistheoretische Inhalte und in Bezug auf Kulturrezeption und -produktion in einer kulturell heterogenen Kontextualität ausbilden und diese Expertise in einen qualitätsvollen und effektiven geisteswissenschaftlichen Unterricht übersetzen? Diese Fragestellungen berühren sowohl (1) die Fachkompetenz als auch (2) die Selbstkompetenz von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden.

(1) Fachkompetenz: Interdisziplinäre Vermittlung von Querschnittsinhalten, die die geisteswissenschaftlichen Disziplinen bzw. Fächer konstituieren

Das Anregungspotenzial, das sich aus den Ergebnissen dieser Untersuchung für eine kulturbezogene Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften speist, tangiert sowohl die Struktur und die Organisation der universitären Lehramtsausbildung als auch die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften. Zunächst könnte die Tragfähigkeit eines geisteswissenschaftlichen Grundlagenbereichs ausgelotet werden. Im Rahmen der inhaltlichen Konzeptualisierung dieses verbindlichen Grundlagenbereichs wäre zu explorieren, welche grundlagentheoretischen Inhalte die geisteswissenschaftlichen Disziplinen bzw. Unterrichtsfächer konstituieren. Im Rekurs auf die in dieser Untersuchung herausgearbeiteten und diskutierten Befunde kämen beispielsweise unter anderem wissenschafts- sowie erkenntnistheoretische Inhalte und kulturwissenschaftliche Aspekte, die die Kulturtradierung sowie den Modus der Rezeption und die Produktion kultureller Objektivationen aufgreift, infrage. Diese Gesichtspunkte könnten als Querschnittsinhalte in Veranstaltungen thematisiert werden. Im Anschluss daran könnten auf der Ebene der Aus-, Fort- und Weiterbildung der disziplinäre bzw. unterrichtsfachliche Charakter dieser Querschnittsinhalte operationalisiert werden. Beispielsweise könnten zunächst

Erkenntnistheorien im Grundlagenbereich vermittelt werden, mittels deren Erkenntnisobjekte in einzelnen geisteswissenschaftlichen Fachwissenschaften beleuchtet werden. Hierbei wäre dann auch zu explorieren, wie diese Inhalte für die unterrichtliche Handlungspraxis fachdidaktisch aufbereitet werden können und welche bildungswissenschaftlichen Facetten diese Inhalte tangieren. Die Etablierung von geisteswissenschaftlichen Querschnittsinhalten erfordert neben einer Konzeptualisierung der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften auch eine Organisationsentwicklung an einzelnen pädagogischen Institutionen, in denen pädagogische Professionalisierung geleistet wird. Diese Überlegungen schließen an die Ausführungen zur Profilierung der Lehrerbildung an Hochschulen an, welche im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung seitens des Bundesministeriums für Bildung und Forschung formuliert wurden. Hierbei wird explizit gefordert: „Inneruniversitäre Reformen sind erforderlich [...]. Mit ihrer Hilfe festigen die Akteure die Zusammenarbeit der lehrerbildenden Fakultäten und Disziplinen [...] strukturell“ (BMBF 2016, S. 12). Mit den Querschnittsinhalten Wissenschaftstheorie sowie Erkenntnistheorie und Kulturtradierung im geisteswissenschaftlichen Wissenschaftszweig kommen zwei curriculare Facetten in den Blick, die integraler Bestandteil einer Lehramtsausbildung und -fortbildung sein könnten und die die Akteurinnen und Akteure der Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften in interdisziplinären Lehr- und Fortbildungsveranstaltungen gemeinsam und vernetzt inhaltlich gestalten sowie vermitteln könnten.

(2) Selbstkompetenz: Reflexionsfähigkeit und -bereitschaft von Lehrkräften

Indem die Erzählungen der Lehrkräfte mittels Dokumentarischer Methode (vgl. Bohnsack 2014, 2017b) ausgewertet wurden, gelang ein rekonstruktiver Zugriff auf die kommunikativ generalisierenden sowie die konjunktiven Wissensbestände der ein geisteswissenschaftliches Fach unterrichtenden Lehrkräfte, die die epistemologischen Handlungspraxen der Lehrkräfte orientieren. Hieran schließt sich die Frage an, wie die Lehrkräfte befähigt werden können, ihre eigenen – die Handlungspraxen orientierenden – epistemologischen Überzeugungen und Wissensbestände kritisch und selbstreflexiv durchleuchten zu können. Eine Möglichkeit könnte es sein, die Reflexionsfähigkeit und -bereitschaft von Lehramtsstudierenden bzw. Lehrkräften in Bezug auf ihre eigenen epistemologischen Überzeugungen anzustoßen. Dadurch könnte es gelingen, dass die Lehrkräfte dasjenige konjunktive Wissen, welches die eigene epistemologische Handlungspraxis anleitet, explizieren und durch eine selbstreflexive Erkenntnishaltung – angeleitet durch Dozierende der Lehrerbildung – transformieren könnten. Dabei könnten die Lehrkräfte sensibilisiert werden, sich theoriegeleitet mit dem eigenen epistemologischen Handeln auseinanderzusetzen. Indem sich Lehramtsstudierende sowie Lehrkräfte sowohl über kommunikativ generalisierende Wissensbestände als auch über konjunktive Wissensbestände in Bezug auf geisteswissenschaftliche Epistemologien vergewissern, können die generierten und diskutierten Befunde bzw. Idealtypen dieser Untersuchung herangezogen werden, um die epistemologischen Überzeugungen der Lehrkräfte einzuordnen. Lehramtsstudierende sowie Lehrkräfte können in selbstreflexiven Beobachtungsschleifen folgenden Fragen nachgehen: Mittels welcher erkenntnislogischer Zugänge wird Sinn von kulturellen Objektivationen generiert? Wie werden Decodierungs- und Verstehensleistungen begründet sowie gerechtfertigt? Mit welchem Sicherheits- sowie Geltungsansprüchen werden generierte Decodierungs- und Verstehensleistungen vertreten? Welche ontologischen Merkmale werden geisteswissenschaftlichen Erkenntnissubjekten zugeschrieben? Wie relationieren sich Lehrkräfte zu Schülerinnen und Schülern im Rahmen von Decodierungs- und Verstehensleistungen? Welche Zielstellungen werden im Rahmen geisteswissenschaftlicher Erkenntnisprozesse verfolgt? Die Antworten auf diese Fra-

gen könnten an wissenschaftsorientierten Inhalten gespiegelt werden, um Anregungspotenziale für das eigene epistemologische Unterrichtshandeln zu generieren. Im Kontext einer selbstreflexiven Erkenntnishaltung, die die eigenen epistemologischen Handlungspraxen kritisch in den Blick nimmt, wäre dann auch zu fragen, wie Schülerinnen und Schüler in die Erkenntnisgenese eingebunden sind und ob sie als eine gleichberechtigte Akteursgruppe wahrgenommen werden, deren Verstehens- und Decodierungsleistungen gehört werden und in die Begegnung mit kulturellen Objektivationen einfließen. Hierbei wäre es dann auch ein Ziel, die Tragfähigkeit von Bedeutungszuschreibungen der beiden Akteursgruppen im Rahmen von idealen Kommunikationsgemeinschaften (vgl. Apel 1973a) interaktiv sowie intersubjektiv auszuloten.

Darüber hinaus sollten (angehende) Lehrkräfte ihrem eigenen geisteswissenschaftlichen Verständnis und ihrer eigenen Positionierung im Kontext der Kulturtradierung selbstreflexiv gegenüberstehen. Erkenntnisleitende Fragen könnten beispielsweise sein: Welcher kulturtradierende Charakter wohnt meinem unterrichtlichen Handeln inne? Werden sowohl kulturenzepiende als auch kulturproduzierende Praktiken mit Schülerinnen und Schülern eingeübt? Von welchen kulturtheoretischen Überzeugungen wird die Unterrichtspraxis implizit und explizit angeleitet? Zeigen sich kulturessentialistische Tendenzen und bzw. oder eine Überhöhung der eigenen Hochkultur?

Derartige Angebote in der Lehrerbildung wären dann eine hochschuldidaktische Konkretisierung jener in Kapitel 5.1.2 umrissenen *Didaktik epistemologischen Lehrens und Lernens*, die (angehende) Lehrkräfte auf ihre Professionalität als Fachkräfte für *Literacy in Humanities* vorbereitet. Es stellt eine zukunftsorientierte Herausforderung dar, diese Angebote zu konzeptualisieren und in die Lehrerbildung zu integrieren. Es dürfte sich aber lohnen, sich dieser Herausforderung zu widmen.

Verzeichnisse

Literaturverzeichnis

- Albert, H. (1969). *Die Einbeit der Gesellschaftswissenschaften. Studien in den Grenzbereichen der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Bd. 9: Traktat über kritische Vernunft* (2., unveränderte Auflage). Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).
- Andre, T. & Windschitl, M. (2003). Interest, Epistemological Beliefs, and Intentional Conceptual Change. In G.M. Sinatra & P.R. Pintrich (Hrsg.), *Intentional Conceptual Change* (S. 175–199). Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Apel, K.-O. (1973a). *Transformation der Philosophie. Das Apriori der Kommunikationsgemeinschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Apel, K.-O. (1973b). *Transformation der Philosophie. Sprachanalytik, Semiotik, Hermeneutik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Apel, K.-O. (1975). Das Kommunikationsapriori und die Begründung der Geisteswissenschaften. In R. Simon-Schaefer & W.C. Zimmerli (Hrsg.), *Wissenschaftstheorie der Geisteswissenschaften. Konzeptionen, Vorschläge, Entwürfe* (S. 23–55). Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Asbrand, B. & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Assmann, J. (1988). Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In J. Assmann & T. Hölscher (Hrsg.), *Kultur und Gedächtnis* (S. 9–19). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Assmann, J. (1992). *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. München: C.H.Beck.
- Ast, F. (1808/1976). Hermeneutik. In H.-G. Gadamer & G. Boehm (Hrsg.), *Seminar: Philosophische Hermeneutik* (S. 111–130). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Auernheimer, G. (2013). Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller Kompetenz. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (4., durchgesehene Auflage, S. 37–70). Wiesbaden: Springer VS.
- Auernheimer, G. (2016). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik* (8., unveränderte Auflage 2016). Darmstadt: WBG.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012). *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.) (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Baumgärtner, U. (2015). *Wegweiser Geschichtsdidaktik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Bender-Szymanski, D. (2013). Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (4., durchgesehene Auflage, S. 201–227). Wiesbaden: Springer VS.
- Bendixen, L.D. & Feucht, F.C. (2010). Personal epistemology in the classroom: what does research and theory tell us and where do we need to go next? In L.D. Bendixen & F.C. Feucht (Hrsg.), *Personal Epistemology in the Classroom. Theory, Research, and Implications for Practice* (S. 555–586). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bendixen, L.D. & Rule, D.C. (2004). An Integrative Approach to Personal Epistemology: A Guiding Model. *Educational Psychologist*, 39(1), 69–80.
- Bennewitz, H. (2011). „doing teacher“ – Forschung zum Lehrerberuf in kulturtheoretischer Perspektive. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 192–213). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Bennewitz, H. (2013). Entwicklungslinien und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In B. Friebershäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4., durchgesehene Auflage, S. 43–59). Weinheim, Basel: Juventa.
- Berg, H.K. (2017). *Gottes Wort braucht keinen Vormund*. Stuttgart: Calver; Matthias Grünewald.
- Bergmann, K. (2016). *Methoden historischen Lernens: Multiperspektivität. Geschichte selber denken* (3. Auflage). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

- Bernholt, A., Gruber, H. & Moschner, B. (2017). Epistemische Überzeugungen – ein Forschungsfeld. In A. Bernholt, H. Gruber & B. Moschner (Hrsg.), *Wissen und Lernen. Wie epistemische Überzeugungen Schule, Universität und Arbeitswelt beeinflussen* (S. 7–13). Münster, New York: Waxmann.
- Betti, E. (1962). *Philosophie und Geschichte. Eine Sammlung von Vorträgen und Schriften aus dem Gebiet der Philosophie und Geschichte. 78/79: Die Hermeneutik als allgemeine Methodik der Geisteswissenschaften*. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).
- Betti, E. (1967). *Allgemeine Auslegungslehre als Methodik der Geisteswissenschaften*. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).
- Bhabha, H.K. (2000). *Die Verortung der Kultur*. Mit einem Vorwort von Elisabeth Bronfen. Deutsche Übersetzung von Michael Schifffmann und Jürgen Freudl. Tübingen: Stauffenburg.
- Blömeke, S. (2011). Zum Verhältnis von Fachwissen und unterrichtsbezogenen Überzeugungen bei Lehrkräften im internationalen Vergleich. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Stationen Empirischer Bildungsforschung. Traditionslinien und Perspektiven. Klaus Beck zum 70. Geburtstag gewidmet* (S. 395–411). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Blömeke, S. (2014). Framing the Enterprise: Benefits and Challenges of International Studies on Teacher Knowledge and Teacher Beliefs—Modeling Missing Links. In S. Blömeke, F.-F. Hsieh, G. Kaiser & W.H. Schmidt (Hrsg.), *International Perspectives on Teacher Knowledge, Beliefs and Opportunities to Learn. TEDS-M Results* (S. 3–17). Dordrecht, Heidelberg, New York, London: Springer.
- Blömeke, S., Hsieh, F.-F., Kaiser, G. & Schmidt, W.H. (Hrsg.) (2014). *International Perspectives on Teacher Knowledge, Beliefs and Opportunities to Learn. TEDS-M Results*. Dordrecht, Heidelberg, New York, London: Springer.
- Blömeke, S., Müller, C., Felbrich, A. & Kaiser, G. (2008). Epistemologische Überzeugungen zur Mathematik. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung* (S. 219–246). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Böhme, G. (1994). *Einführung in die Philosophie. Weltweisheit – Lebensform – Wissenschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Böhme, H. (1996). Vom Cultus zur Kultur(wissenschaft). Zur historischen Semantik des Kulturbegriffs. In R. Glaser & M. Luserke (Hrsg.), *Kulturwissenschaft – Literaturwissenschaft. Positionen, Themen, Perspektiven* (S. 48–68). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Bohnsack, R. (2005). Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7. Beiheft: *Standards und Standardisierung in der Erziehungswissenschaft* (4), 63–81.
- Bohnsack, R. (2007). Performativität, Performanz und dokumentarische Methode. In C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven* (S. 200–212). Weinheim, Basel: Beltz.
- Bohnsack, R. (2009). Dokumentarische Methode. In R. Buber & H.H. Holzmüller (Hrsg.), *Qualitative Marktforschung. Konzepte – Methoden – Analysen* (2., überarbeitete Auflage, S. 319–330). Wiesbaden: Gabler.
- Bohnsack, R. (2010a). Die Mehrdimensionalität der Typenbildung und ihre Aspekthafteigkeit. In J. Ecaruis & B. Schäffer (Hrsg.), *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung* (S. 47–72). Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2010b). Documentary Method and Group Discussions. In R. Bohnsack, N. Pfaff & W. Weller (Hrsg.), *Qualitative analysis and documentary method in international educational research* (S. 99–124). Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2010c). Dokumentarische Methode und Typenbildung – Bezüge zur Systemtheorie. In R. John, A. Henkel & J. Rückert-John (Hrsg.), *Die Methodologien des Systems. Wie kommt man zum Fall und wie dahinter?* (S. 291–320). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften; Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Bohnsack, R. (2011a). Fokussierungsmetapher. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (3., durchgesehene Auflage, S. 67–68). Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2011b). Orientierungsmuster. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (3., durchgesehene Auflage, S. 132–133). Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2011c). Praxeologische Wissenssoziologie. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (3., durchgesehene Auflage, S. 137–138). Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2012a). Gruppendiskussion. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (9. Auflage, S. 369–384). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Bohnsack, R. (2012b). Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. Elementare Kategorien der Dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der Bildungsmilieuforschung. In K. Schittenhelm (Hrsg.), *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Grundlagen, Perspektiven, Methoden* (S. 119–153). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Bohnsack, R. (2013a). Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In A. Lenger, C. Schneickert & F. Schumacher (Hrsg.), *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven* (S. 175–200). Wiesbaden: Springer VS.

- Bohnsack, R. (2013b). Gruppendiskussionsverfahren und dokumentarische Methode. In B. Frieberthäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4., durchgesehene Auflage, S. 205–218). Weinheim, Basel: Juventa.
- Bohnsack, R. (2013c). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3., aktualisierte Auflage, S. 241–270). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (9., überarbeitete und erweiterte Auflage). Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2017a). Konjunktiver Erfahrungsraum, Regel und Organisation. In S. Amling & W. Vogd (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie* (S. 233–259). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2017b). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. & Nentwig-Gesemann, I. (2011). Typenbildung. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (3., durchgesehene Auflage, S. 162–166). Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (2013). Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3., aktualisierte Auflage, S. 9–32). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Bohnsack, R. & Nohl, A.-M. (2010). Komparative Analyse und Typenbildung in der dokumentarischen Methode. In G. Cappai, S. Shimada & J. Straub (Hrsg.), *Interpretative Sozialforschung und Kulturanalyse. Hermeneutik und die komparative Analyse kulturellen Handelns* (S. 101–128). Bielefeld: transcript.
- Bohnsack, R. & Nohl, A.-M. (2013). Exemplarische Textinterpretation: Die Sequenzanalyse der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3., aktualisierte Auflage, S. 325–329). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Bohnsack, R. & Przyborski, A. (2010). Diskursorganisation, Gesprächsanalyse und die Methode der Gruppendiskussion. In R. Bohnsack, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.), *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis* (2., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 233–248). Opladen u. Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Przyborski, A. & Schäffer, B. (2010). Einleitung: Gruppendiskussionen als Methode rekonstruktiver Sozialforschung. In R. Bohnsack, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.), *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis* (2., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 7–22). Opladen u. Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. & Schäffer, B. (2001). Gruppendiskussionsverfahren. In T. Hug (Hrsg.), *Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis. Bd. 2: Wie kommt Wissenschaft zu Wissen?* (S. 324–341). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bohnsack, R. & Schäffer, B. (2013). Exemplarische Textinterpretation: Diskursorganisation und dokumentarische Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3., aktualisierte Auflage, S. 331–346). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Bollnow, O.F. (1937). Zur Frage der Objektivität der Geisteswissenschaften. *Zeitschrift für die gesamte Staatswissenschaft/Journal of Institutional and Theoretical Economics*(2), 335–363.
- Bourdieu, P. (1976). *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bråten, I., Britt, M.A., Strømso, H.I. & Rouet, J.-F. (2011). The Role of Epistemic Beliefs in the Comprehension of Multiple Expository Texts: Toward an Integrated Model. *Educational Psychologist*, 46(1), 48–70.
- Bräuer, C. & Winkler, I. (2012). Aktuelle Forschung zu Deutschlehrkräften. Ein Überblick. *Didaktik Deutsch*, 18(33), 74–91.
- Braun, T. (2015). Desiderate und Aufgaben einer zukünftigen Kulturpädagogik. Einige Hinweise in sieben Thesen. In T. Braun, M. Fuchs & W. Zacharias (Hrsg.), *Theorien der Kulturpädagogik* (S. 292–300). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Braun, T. & Schorn, B. (2012). Ästhetisch-kulturelles Lernen und kulturpädagogische Bildungspraxis. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch kulturelle Bildung* (S. 128–134). München: kopaed.
- Brenner, P.J. (2007). Zur Situation der Geisteswissenschaften in Deutschland. Eine Bestandsaufnahme zur Jahrtausendwende. In H. Reinalter (Hrsg.), *Interdisziplinäre Forschungen. Bd. 19: Die Geisteswissenschaften im europäischen Diskurs. Band 1: West- und Zentraleuropa* (S. 51–87). Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag.

- Brenner, P.J. (2011a). Geschichte der Geisteswissenschaften. In H. Reinalter & P.J. Brenner (Hrsg.), *Lexikon der Geisteswissenschaften. Sachbegriffe – Disziplinen – Personen* (S. 258–268). Wien, Köln, Weimar: Böhlau.
- Brenner, P.J. (2011b). Hermeneutik/Interpretation/Verstehen. In H. Reinalter & P.J. Brenner (Hrsg.), *Lexikon der Geisteswissenschaften. Sachbegriffe – Disziplinen – Personen* (S. 314–323). Wien, Köln, Weimar: Böhlau.
- Brenner, P.J. (2011c). Sinn. In H. Reinalter & P.J. Brenner (Hrsg.), *Lexikon der Geisteswissenschaften. Sachbegriffe – Disziplinen – Personen* (S. 738–744). Wien, Köln, Weimar: Böhlau.
- Briell, J., Elen, J., Verschaffel, L. & Clarebout, G. (2011). Personal Epistemology: Nomenclature, Conceptualizations, and Measurement. In J. Elen, E. Stahl, R. Bromme & G. Clarebout (Hrsg.), *Links Between Beliefs and Cognitive Flexibility. Lessons Learned* (S. 7–36). Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Bromme, R. (1994). Beyond subject matter: A psychological topology of teachers' professional knowledge. In R. Biehler, R.W. Scholz, R. Straber & B. Winkelmann (Hrsg.), *Mathematics Education Library. Bd. 13: Didactics of Mathematics as a Scientific Discipline* (S. 73–88). New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic Publishers.
- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie. Bd. 3: Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 177–212). Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Bromme, R., Kienhues, D. & Porsch, T. (2010). Who knows what and who can we believe? Epistemological beliefs are beliefs about knowledge (mostly) to be attained from others. In L.D. Bendixen & F.C. Feucht (Hrsg.), *Personal Epistemology in the Classroom. Theory, Research, and Implications for Practice* (S. 163–193). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bromme, R., Kienhues, D. & Stadler, M. (2016). Die kognitive Arbeitsteilung als Herausforderung für die Forschung zu epistemischen Überzeugungen. In A.-K. Mayer & T. Rosman (Hrsg.), *Denken über Wissen und Wissenschaft. Epistemologische Überzeugungen* (S. 25–38). Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Brownlee, J., Schraw, G. & Berthelsen, D. (2011). Personal Epistemology and Teacher Education: An Emerging Field of Research. In J. Brownlee, G. Schraw & D. Berthelsen (Hrsg.), *Personal Epistemology and Teacher Education* (S. 3–21). New York: Routledge.
- Buehl, M.M. & Alexander, P.A. (2001). Beliefs About Academic Knowledge. *Educational Psychology Review*, 13(4), 385–418.
- Buehl, M.M. & Fives, H. (2016). The Role of Epistemic Cognition in Teacher Learning and Praxis. In J.A. Greene, W.A. Sandoval & I. Bräten (Hrsg.), *Handbook of Epistemic Cognition* (S. 247–264). New York, London: Routledge.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2013). *Perspektiven der Forschung zur kulturellen Bildung. Dokumentation der Fachtagung am 6. und 7. Juli 2013 in Berlin*. Bonn: o.V.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2016). *Neue Wege in der Lehrerbildung. Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2016). RL v. 29.9.16, Richtlinie über die Gewährung von Zuschüssen und Leistungen zur Förderung der Kinder- und Jugendhilfe durch den Kinder- und Jugendplan des Bundes (KJP). In Bundesministerium des Inneren (Hrsg.), *Gemeinsames Ministerialblatt des Bundesministeriums für Wirtschaft und Energie, des Auswärtigen Amtes, des Bundesministeriums des Innern des Bundesministeriums der Finanzen, des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales, des Bundesministeriums für Ernährung und Landwirtschaft, des Bundesministeriums der Verteidigung des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, des Bundesministeriums für Gesundheit, des Bundesministeriums für Verkehr und digitale Infrastruktur, des Bundesministeriums für Umwelt, Naturschutz, Bau und Reaktorsicherheit, des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, der Beauftragten der Bundesregierung für Kultur und Medien* (S. 803–824). Köln: Wolters Kluwer; Carl Heymann.
- Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (1990). *Sozialgesetzbuch (SGB) – Achtes Buch (VIII) – Kinder- und Jugendhilfe – (Artikel 1 des Gesetzes v. 26. Juni 1990, BGBl. I S. 1163)*. o.O.: o.V.
- Bundeszentrale für Politische Bildung (Hrsg.) (2007). *Aus Politik und Zeitgeschichte. Bd. 46: Geisteswissenschaften*.
- Chan, K.-w. & Elliott, R.G. (2004a). Epistemological beliefs across cultures: critique and analysis of beliefs structure studies. *Educational Psychology*, 24(2), 123–142.
- Chan, K.-w. & Elliott, R.G. (2004b). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20(8), 817–831.
- Chinn, C.A., Buckland, L.A. & Samarapungavan, A. (2011). Expanding the Dimensions of Epistemic Cognition: Arguments From Philosophy and Psychology. *Educational Psychologist*, 46(3), 141–167.
- Chladenius, J.M. (1742/1969). *Einleitung zur richtigen Auslegung vernünftiger Reden und Schriften. Mit einer Einleitung von Lutz Geldsetzer. Photomechanischer Nachdruck der Ausgabe Leipzig 1742*. Düsseldorf: Stern-Verlag Janssen & Co.
- Corbin, J. (2011). Grounded Theory. Übersetzt von Arnd-Michael Nohl. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (3., durchgesehene Auflage, S. 70–75). Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.

- Cornelißen, C. (2011). Objektivität. In H. Reinalter & P.J. Brenner (Hrsg.), *Lexikon der Geisteswissenschaften. Sachbegriffe – Disziplinen – Personen* (S. 595–602). Wien, Köln, Weimar: Böhlau.
- Costa, J., Kühn, C., Timm, S. & Franken, L. (2018). Kulturelle Lehrerbildung – Professionalität im Horizont der Globalisierung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 41(4), 20–29.
- Dawidowski, C. (2015). Inter-, Transkulturalität und Literaturdidaktik. Ein einführender Forschungsüberblick. In C. Dawidowski, A.R. Hoffmann & B. Wälter (Hrsg.), *Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik. Bd. 28: Interkulturalität und Transkulturalität in Drama, Theater und Film. Literaturwissenschaftliche und -didaktische Perspektiven* (S. 17–41). Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang.
- Decristan, J., Klieme, E., Kunter, M., Hochweber, J., Büttner, G., Fauth, B., Hondrich, A.L., Rieser, S., Hertel, S. & Hardy, I. (2015). Embedded Formative Assessment and Classroom Process Quality: How Do They Interact in Promoting Science Understanding? *American Educational Research Journal*, 52(6), 1133–1159.
- Denter, T. (2011). Begründung. In H. Reinalter & P.J. Brenner (Hrsg.), *Lexikon der Geisteswissenschaften. Sachbegriffe – Disziplinen – Personen* (S. 40–52). Wien, Köln, Weimar: Böhlau.
- Derrida, J. (1974). *Grammatologie. Aus dem Französischen von Hans-Jörg Rheinberger und Hanns Zischler*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Deutscher Bundestag (2007). *Schlussbericht der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“*. Drucksache 16/7000. o.O.: o.V.
- Die Beauftragte der Bundesregierung für Kultur und Medien (Hrsg.) (2016). *Kulturelle Bildung. Projekte und Initiativen der BKM*. o.O.: o.V.
- Dilthey, W. (1883/1990). *Einleitung in die Geisteswissenschaften. Versuch einer Grundlegung für das Studium der Gesellschaft und der Geschichte* (9., unveränderte Auflage). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Dilthey, W. (1900/1924). *Die geistige Welt. Einleitung in die Philosophie des Lebens*. Leipzig, Berlin: Teubner.
- Dilthey, W. (1900/1990). *Die geistige Welt: Einleitung in die Philosophie des Lebens. Hälfte I, Abhandlungen zur Grundlegung der Geisteswissenschaften*. (8., unveränderte Auflage). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Dilthey, W. (1907–1910/1973). *Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften*. Stuttgart: Teubner.
- Dreisbach, J. (2011). Postmoderne. In H. Reinalter & P.J. Brenner (Hrsg.), *Lexikon der Geisteswissenschaften. Sachbegriffe – Disziplinen – Personen* (S. 631–638). Wien, Köln, Weimar: Böhlau.
- Dubberke, T., Kunter, M., McElvany, N., Brunner, M. & Baumert, J. (2008). Lerntheoretische Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. Einflüsse auf die Unterrichtsgestaltung und den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22(3–4), 193–206.
- Dunekacke, S., Jenßen, L., Eilerts, K. & Blömeke, S. (2016). Epistemological beliefs of prospective preschool teachers and their relation to knowledge, perception, and planning abilities in the field of mathematics: a process model. *ZDM: Mathematics Education*, 48, 125–137.
- Eckel, J. (2008). *Geist der Zeit. Deutsche Geisteswissenschaft seit 1870*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Erl, A. (2017). *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung* (3., aktualisierte und erweiterte Auflage). Stuttgart: J.B. Metzler.
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2., durchgesehene Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fenstermacher, G.D. (1994). The Knower and the Known: The Nature of Knowledge in Research on Teaching. *Review of Education in Research*, 20, 3–56.
- Feucht, F.C. (2010). Epistemic climate in elementary classrooms. In L.D. Bendixen & F.C. Feucht (Hrsg.), *Personal Epistemology in the Classroom. Theory, Research, and Implications for Practice* (S. 55–93). Cambridge: Cambridge University Press.
- Fiechter, U., Meili, B., Trösch, L. & Weinmann-Lutz, B. (2009). Was kann man sicher wissen? Epistemologische Überzeugungen von Lehramtsstudierenden sowie Lehrpersonen nach mehrjähriger Berufspraxis. In W. Böttcher, J.N. Dicke & H. Ziegler (Hrsg.), *Evidenzbasierte Bildung. Wirkungsevaluation in Bildungspolitik und pädagogischer Praxis* (S. 105–116). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Fives, H. & Buehl, M.M. (2012). Spring cleaning for the ‚messy‘ construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K.R. Harris, S. Graham & T.C. Urdan (Hrsg.), *APA Educational Psychology Handbook: Individual differences and cultural and contextual factors* (S. 471–499). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Flick, U., Kardorff, E. v. & Steinke, I. (2012). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (9. Auflage, S. 13–29). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Franken, L. & Lindner, K. (2019). Kulturbezogene Bildung und kulturelles Erbe in der Lehrer_innenbildung der Geschichtsdidaktik. In K.C. Schüppel & B. Welzel (Hrsg.), *Kultur erben. Objekte – Wege – Akteure* (S. 185–197). Berlin: Dietrich Reimer Verlag.

- Franz, J. (2016). *Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung: Kulturen des Lehrens. Eine Studie zu kollektiven Lehrerorientierungen in Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Fuchs, M. (2008). *Kulturelle Bildung. Grundlagen – Praxis – Politik*. München: kopaed.
- Fuchs, M. (2012). Kulturbegriffe, Kultur der Moderne, kultureller Wandel. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch kulturelle Bildung* (S. 63–67). München: kopaed.
- Fuchs, M. (2013). Kulturpädagogik: Begriff und Grundlagen. In T. Braune-Krickau, S. Ellinger & C. Sperzel (Hrsg.), *Handbuch Kulturpädagogik für benachteiligte Jugendliche* (37–60). Weinheim, Basel: Beltz.
- Fuchs, M. & Liebau, E. (2012). Kapiteleinführung: Mensch und Kultur. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch kulturelle Bildung* (S. 28). München: kopaed.
- Furinghetti, F. & Pehkonen, E. (2002). Rethinking Characterizations of Beliefs. In G.C. Leder, E. Pehkonen & G. Torner (Hrsg.), *Mathematics Education Library. Bd. 31: Beliefs: A Hidden Variable in Mathematics Education?* (S. 39–58). New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic Publishers.
- Gadamer, H.-G. (1960/1975). *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik* (4. Auflage, unveränderter Nachdruck der 3., erweiterten Auflage). Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).
- Gadamer, H.-G. (1974). Hermeneutik. In J. Ritter (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie. Band 3: G-H* (S. 1061–1074). Basel: Schwabe & Co.
- Gettier, E.L. (1963). Is Justified True Belief Knowledge? *Analysis*, 23(6), 121–123.
- Gill, M.G., Ashton, P.T. & Algina, J. (2004). Changing preservice teachers' epistemological beliefs about teaching and learning in mathematics: An intervention study. *Contemporary Educational Psychology*, 29(2), 164–185.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (2010). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Aus dem Amerikanischen von Axel T. Paul und Stefan Kaufmann. Mit einem Geleitwort von Bruno Hildebrand (3. Auflage). Bern: Hans Huber.
- Göschel, A. (2012). Gesellschaftlicher Wandel und Kulturelle Bildung. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch kulturelle Bildung* (S. 230–236). München: kopaed.
- Greene, J.A., Azevedo, R. & Torney-Purta, J. (2008). Modeling Epistemic and Ontological Cognition: Philosophical Perspectives and Methodological Directions. *Educational Psychologist*, 43(3), 142–160.
- Greene, J.A., Sandoval, W.A. & Bräten, I. (Hrsg.) (2016a). *Handbook of Epistemic Cognition*. New York, London: Routledge.
- Greene, J.A., Sandoval, W.A. & Bräten, I. (2016b). Reflections and Future Directions. In J.A. Greene, W.A. Sandoval & I. Bräten (Hrsg.), *Handbook of Epistemic Cognition* (495–510). New York, London: Routledge.
- Grimm, J. (1884). *Kleinere Schriften. Bd. 7: Rezensionen und vermischte Aufsätze. Vierter Theil*. Berlin: Dümmler.
- Grondin, J. (2009). *Hermeneutik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gruber, H. & Stamouli, E. (2015). Intelligenz und Vorwissen. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (2., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 25–44). Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Grygier, P., Günther, J., Kircher, E., Sodian, B. & Thoermer, C. (2003). Unterstützt das Lernen über Naturwissenschaften das Lernen von naturwissenschaftlichen Inhalten im Sachunterricht? In D. Cech & H.-J. Schwiher (Hrsg.), *Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts. Bd. 13: Lernwege und Aneignungsformen im Sachunterricht* (S. 59–76). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Grygier, P., Jonen, A., Kircher, E., Sodian, B. & Thoermer, C. (2008). „Wissenschaftsverständnis“ und Erwerb von naturwissenschaftlichem Wissen und Experimentierfähigkeit in der Grundschule. In H. Giest & J. Wiesemann (Hrsg.), *Kind und Wissenschaft. Welches Wissenschaftsverständnis hat der Sachunterricht?* (S. 69–81). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Habermas, J. (1969). *Erkenntnis und Interesse*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1974). *Technik und Wissenschaft als „Ideologie“*. *Erkenntnis und Interesse* (7. Auflage). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns. Handlungsrationalität und gesellschaftliche Relationierung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hanekamp, Y. (2010). Epistemologische Überzeugungen und ihre Relevanz im Kontext der Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. In S. Behrends, A. Bloemen, B. Mokwinski & W. Schröder (Hrsg.), *Wissen und Wissensmanagement. Chancen in der Wirtschaftskrise* (S. 157–180). Oldenburg: BIS-Verlag.
- Harteis, C., Festner, D. & Bauer, J. (2017). Epistemische Überzeugungen Beschäftigter und ihre Bedeutung für berufliches Lernen. In A. Bernholt, H. Gruber & B. Moschner (Hrsg.), *Wissen und Lernen. Wie epistemische Überzeugungen Schule, Universität und Arbeitswelt beeinflussen* (S. 195–212). Münster, New York: Waxmann.
- Hashweh, M.Z. (1996). Effects of Science Teachers' Epistemological Beliefs in Teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 33(1), 47–63.
- Hausmann, F.-R. (2011). *Die Geisteswissenschaften im „Dritten Reich“*. Frankfurt a.M.: Vittorio Klostermann.
- Helmke, A. (2014). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (5., aktualisierte Auflage). Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.

- Hirsch, E.D. (1972). *Prinzipien der Interpretation*. Übersetzt von Adelaide Anne Späth. München: Wilhelm Fink.
- Hof, C. (2001). *Konzepte des Wissens: eine empirische Studie zu den wissenschaftstheoretischen Grundlagen des Unterrichtens*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Hof, C. (2012). Wissenstheorie. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 50–62). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Hofer, B.K. (2001). Personal Epistemology Research: Implications for Learning and Teaching. *Journal of Educational Psychology Review*, 13(4), 353–383.
- Hofer, B.K. (2004). Exploring the dimensions of personal epistemology in differing classroom contexts: Student interpretations during the first year of college. *Contemporary Educational Psychology*, 29(2), 129–163.
- Hofer, B.K. (2008). Personal Epistemology and Culture. In M.S. Khine (Hrsg.), *Knowing, Knowledge and Beliefs. Epistemological Studies across Diverse Cultures* (S. 3–22). New York: Springer.
- Hofer, B.K. (2016). Epistemic Cognitions as a Psychological Construct: Advancements and Challenges. In J. Greene, W.A. Sandoval & I. Bråten (Hrsg.), *Handbook of Epistemic Cognition* (S. 19–38). New York, London: Routledge.
- Hofer, B.K. & Bendixen, L.D. (2012). Personal epistemology: Theory, research, and future directions. In K.R. Harris, S. Graham & T.C. Urdan (Hrsg.), *APA Educational Psychology Handbook: Theories, Constructs, and Critical Issues* (S. 227–256). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Hofer, B.K. & Pintrich, P.R. (1997). The Development of Epistemological Theories: Beliefs About Knowledge and Knowing and Their Relation to Learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88–140.
- Höhne, T. (2009). Wissen. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee & J. Oelkers (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 897–911). Weinheim, Basel: Beltz.
- Johnston, P., Woodside-Jiron, H. & Day, J. (2001). Teaching and Learning Literate Epistemologies. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 223–233.
- Jung, M. (2002). *Hermeneutik zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Kepser, M. (2015). Transkulturelle Bildung mit Film im Deutschunterricht. Eine kulturwissenschaftliche Ergründung des Handlungsfeldes. In C. Dawidowski, A.R. Hoffmann & B. Walter (Hrsg.), *Beiträge zur Literatur- und Medien-didaktik. Bd. 28: Interkulturalität und Transkulturalität in Drama, Theater und Film. Literaturwissenschaftliche und -didaktische Perspektiven* (S. 77–106). Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang.
- Kepser, M. & Abraham, U. (2016). *Grundlagen der Germanistik. Bd. 42: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung* (4., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage). Berlin: Erich Schmidt.
- Kessler, S.H., Guenther, L. & Ruhrmann, G. (2014). Die Darstellung epistemologischer Dimensionen von evidenz-basiertem Wissen in TV-Wissenschaftsmagazinen. Ein Lehrstück für die Bildungsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, 119–139.
- Kienhues, D. (2016). Heute hier, morgen dort: Die kurzfristige Beeinflussbarkeit epistemischer Kognition. In A.-K. Mayer & T. Rosman (Hrsg.), *Denken über Wissen und Wissenschaft. Epistemologische Überzeugungen* (S. 157–172). Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Kienhues, D., Bromme, R. & Stahl, E. (2008). Changing epistemological beliefs: The unexpected impact of a short-term intervention. *British Journal of Educational Psychology*, 78(4), 545–565.
- Kienhues, D., Ferguson, L. & Stahl, E. (2016). Diverging Information and Epistemic Change. In J.A. Greene, W.A. Sandoval & I. Bråten (Hrsg.), *Handbook of Epistemic Cognition* (S. 318–330). New York, London: Routledge.
- King, P.M. & Kitchener, K.S. (2009). The Reflective Judgement Model: Twenty Years of Research on Epistemic Cognition. In B.K. Hofer & P.R. Pintrich (Hrsg.), *Personal Epistemology: The Psychology of Beliefs About Knowledge and Knowing* (S. 37–61). New York: Routledge.
- Kirchner, V. (2016). *Wirtschaftsunterricht aus der Sicht von Lehrpersonen. Eine qualitative Studie zu fachdidaktischen teachers' beliefs in der ökonomischen Bildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kjørup, S. (2001). *Humanities. Geisteswissenschaften. Sciences humaines. Eine Einführung*. Aus dem Dänischen von Elisabeth Bense. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler.
- Klepacki, L. (2012). Warum eigentlich Kulturelle Bildung? Reflexive Ansätze zu einer disziplinären Selbstvergewisserung aus geisteswissenschaftlicher Perspektive. In T. Fink, B. Hill, V.-I. Reinwand & A. Wenzlik (Hrsg.), *Kulturelle Bildung. Bd. 29: Die Kunst, über Kulturelle Bildung zu forschen: Theorie- und Forschungsansätze*. (S. 23–35). München: kopaed.
- Klopp, E. & Stark, R. (2016). Persönliche Epistemologien – Elemente wissenschaftlicher Kompetenz. In A.-K. Mayer & T. Rosman (Hrsg.), *Denken über Wissen und Wissenschaft. Epistemologische Überzeugungen* (S. 39–69). Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Klopp, E. & Stark, R. (2017). Quantitative und qualitative Analysen zur Validität und Reliabilität des Fragebogens zur Erfassung epistemischer Überzeugungen (FEE). In A. Bernholt, H. Gruber & B. Moschner (Hrsg.), *Wissen und Lernen. Wie epistemische Überzeugungen Schule, Universität und Arbeitswelt beeinflussen* (S. 39–58). Münster, New York: Waxmann.

- Köller, O., Baumert, J. & Neubrand, J. (2000). Epistemologische Überzeugungen und Fachverständnis im Mathematik- und Physikunterricht. In J. Baumert, W. Bos & R. Lehmann (Hrsg.), *TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende Schullaufbahn. Band 2: Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe* (S. 229–269). Opladen: Leske + Budrich.
- Kramer, T. (2017). *Epistemologische Urteile von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden. Empirische Befunde zu Generierung, Veränderung und Kontextsensitivität*. Berlin: Logos.
- Krenz-Dewe, D. (2017). Kultur und Bildung – eine herrschaftskritische Betrachtung mit den Cultural Studies. In G. Weiß (Hrsg.), *Kulturelle Bildung – Bildende Kultur. Schnittmengen von Bildung, Architektur und Kunst* (S. 415–426). Bielefeld: transcript.
- Kubsch, E.-C. (2009). *Hamburger Hefte der Erwachsenenbildung: Epistemologische Überzeugungen von Lehrpersonen – Eine qualitative Analyse der Lehrenden-Perspektive*. o.O.: o.V.
- KulturLeBi (2018). *KulturLeBi: Kultur in der Lehrerbildung*. In: <https://www.uni-bamberg.de/kulturlebi/>. Zugegriffen: 16. August 2018.
- Kultusministerkonferenz. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2007). *Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.02.2007 i.d.F. vom 10.10.2013)*. o.O.: o.V.
- Leach, J., Millar, R., Ryder, J. & Séré, M.-G. (2000). Epistemological understanding in science learning: the consistency of representations across contexts. *Learning and Instruction*, 10(6), 497–527.
- Lee, C.D., Goldmann, S.R., Levine, S. & Magliano, J. (2016). Epistemic Cognition in Literary Reasoning. In J.A. Greene, W.A. Sandoval & I. Bräten (Hrsg.), *Handbook of Epistemic Cognition* (S. 165–183). New York, London: Routledge.
- Liebau, E. (2015). Kulturelle Bildung in Zeiten der Globalisierung. In T. Braun, M. Fuchs & W. Zacharias (Hrsg.), *Theorien der Kulturpädagogik* (S. 102–113). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Liebau, E. (2018). Kulturelle und Ästhetische Bildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (4., überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 1219–1239). Wiesbaden: Springer VS.
- Limón, M. (2006). The domain generality-specificity of epistemological beliefs: A theoretical problem, a methodological problem or both? *International Journal of Educational Research*, 45(1–2), 7–27.
- Loos, P. & Schäffer, B. (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Luhmann, N. (2005). *Die Wissenschaft der Gesellschaft* (7. Auflage). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Lüke, N., Seider, J. & Fenn, M. (2018). Struktur und Inhalt des fachbezogenen Professionswissens angehender Lehrkräfte in den Geisteswissenschaften. *heEDUCATION Journal*, 1/2, 75–98.
- Lunn, J., Walker, S. & Mascardi, J. (2015). Personal Epistemological and Teaching. In H. Fives & M.G. Gill (Hrsg.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (S. 319–335). New York, London: Routledge.
- Maggioni, L. & Parkinson, M.M. (2008). The Role of Teacher Epistemic Cognition, Epistemic Beliefs, and Calibration in Instruction. *Educational Psychology Review*, 20(4), 445–461.
- Mangold, W. (1960). *Frankfurter Beiträge zur Soziologie. Bd. 9: Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens. Aus der Arbeit des Instituts für Sozialforschung*. Frankfurt a.M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Mannheim, K. (1964). *Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk*. Berlin, Neuwied: Hermann Luchterhand.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mannheim, K. (2015). *Ideologie und Utopie. Mit einer Einleitung von Jürgen Kaube* (9., um eine Einleitung erweiterte Auflage). Frankfurt a.M.: Vittorio Klostermann.
- Mason, L. (2003). Personal Epistemological and Intentional Conceptual Change. In G.M. Sinatra & P.R. Pintrich (Hrsg.), *Intentional Conceptual Change* (S. 201–238). Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mason, L. (2016). Psychological Perspectives on Measuring Epistemic Cognition. In J.A. Greene, W.A. Sandoval & I. Bräten (Hrsg.), *Handbook of Epistemic Cognition* (S. 375–392). New York, London: Routledge.
- Mason, L. & Boscolo, P. (2004). Role of epistemological understanding and interest in interpreting a controversy and in topic-specific belief change. *Contemporary Educational Psychology*, 29(2), 103–128.
- Mattenklott, G. (2012). Ästhetisch-Ästhetisches Lernen. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch kulturelle Bildung* (S. 115–120). München: kopaed.
- Mayer, A.-K. & Rosman, T. (2016). Epistemologische Überzeugungen und Wissenserwerb in akademischen Kontexten. In A.-K. Mayer & T. Rosman (Hrsg.), *Denken über Wissen und Wissenschaft. Epistemologische Überzeugungen* (S. 7–23). Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Mecheril, P. (2013). „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (4., durchgesehene Auflage, S. 15–35). Wiesbaden: Springer VS.

- Megill, A. (1994). Introduction: Four Senses of Objectivity. In A. Megill (Hrsg.), *Post-contemporary interventions: Rethinking Objectivity* (S. 1–20). Durham, London: Duke University Press.
- Meinefeld, W. (2012). Hypothesen und Vorwissen in der qualitativen Sozialforschung. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (9. Auflage, S. 265–275). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Merk, S., Cramer, C. & Bohl, T. (2016a). Prädiktive Effekte domänenspezifischer epistemologischer Überzeugungen angehender Lehrerinnen und Lehrer auf deren Bedeutsamkeitseinschätzung allgemeinen pädagogischen sowie fachdidaktischen Wissens. *Unterrichtswissenschaft*, 44(4), 458–473.
- Merk, S., Schneider, J., Bohl, T., Kelava, A. & Syring, M. (2017). Epistemologische Überzeugungen von Lehramtsstudierenden bezüglich pädagogischen Wissens: Gegenstands-, Quellen- und Kontextspezifität. *Journal for educational research online*, 9(1), 169–189.
- Merk, S., Schneider, J., Syring, M. & Bohl, T. (2016b). Pädagogisches Kaffeekränzchen oder harte empirische Fakten? Domänen- und theorienspezifische epistemologische Überzeugungen Lehramtsstudierender bezüglich allgemeinen pädagogischen Wissens. In A.-K. Mayer & T. Rosman (Hrsg.), *Denken über Wissen und Wissenschaft. Epistemologische Überzeugungen* (S. 71–100). Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Meyer, M. (2009). Abduktion, Induktion – Konfusion. Bemerkungen zur Logik der interpretativen Sozialforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12, 302–320.
- Mill, J.S. (1843). *A System of Logic, Ratiocinative and Inductive. Being a Connected View of the Principles of Evidence, and the Methods of Scientific Investigation*. Cambridge, New York, Melbourne, Madrid, Cape Town, Singapore, São Paulo, Delhi, Tokyo, Mexico City: Cambridge University Press.
- Mill, J.S. (1843/1997). *Zur Logik der Moralwissenschaften*. Herausgegeben und übersetzt von Arno Mohr. Frankfurt a.M.: Vittorio Klostermann.
- Mokwinski, B. (2010). Die Unterschiede in subjektiven Theorien zu Wissen und Wissenserwerb von Schüler(inne)n an berufsbildenden Schulen und Handelslehramtsstudierenden. In S. Behrends, A. Bloemen, B. Mokwinski & W. Schröder (Hrsg.), *Wissen und Wissensmanagement. Chancen in der Wirtschaftskrise* (S. 117–136). Oldenburg: BIS-Verlag.
- Mokwinski, B. (2011). *Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bd. 8: Entwicklungen von epistemologischen Überzeugungen in ausgewählten Berufsfeldern der dualen Berufsausbildung*. München, Mering: Rainer Hampp.
- Möller, K., Hardy, I., Jonek, A., Kleickmann, T. & Blumberg, E. (2006). Naturwissenschaften in der Primarstufe. Zur Förderung konzeptuellen Verständnisses durch Unterricht und zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen. In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms* (S. 161–193). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Moschner, B., Gruber, H. & Studienstiftungsarbeitsgruppe EPI (2005). *Forschungsbericht Nr. 18: Epistemologische Überzeugungen*. Regensburg: o.V.
- Muis, K.R. & Foy, M.J. (2010). The effects of teachers' beliefs on elementary students' beliefs, motivation, and achievement in mathematics. In L.D. Bendixen & F.C. Feucht (Hrsg.), *Personal Epistemology in the Classroom. Theory, Research, and Implications for Practice* (S. 435–469). Cambridge: Cambridge University Press.
- Muis, K.R., Trevors, G. & Chevrier, M. (2016). Epistemic Climate for Epistemic Change. In J.A. Greene, W.A. Sandoval & I. Bräten (Hrsg.), *Handbook of Epistemic Cognition* (S. 331–359). New York, London: Routledge.
- Müller, S. (2009). *Methoden zur Erfassung epistemologischer Überzeugungen von Handelslehramtsstudierenden – eine empirische Vergleichsstudie*. München, Mering: Rainer Hampp.
- Müller, S., Paechter, M. & Rebmann, K. (2008a). Aktuelle Befunde zur Lehr-Lernforschung: Epistemologische Überzeugungen zu Wissen und Wissenserwerb. *bwp@. Berufliche Lehr-/Lernprozesse – Zur Vermessung der Berufsbildungslandschaft*(14), 1–17.
- Müller, S., Rebmann, K. & Liebsch, E. (2008b). Überzeugungen zu Wissen und Lernen von Ausbilder(inne)n – eine Pilotstudie. *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung*, 45(3), 99–118.
- Müller, S. & Sulimma, M. (2008). Überzeugungen zu Wissen und Lernen als Merkmal beruflicher Lehr-Lernprozesse. *bwp@. Berufliche Lehr-/Lernprozesse – Zur Vermessung der Berufsbildungslandschaft*(14), 1–13.
- Nentwig-Gesemann, I. (2013). Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3., aktualisierte Auflage, S. 295–323). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Neumann, I. & Kremer, K. (2013). Nature of Science und epistemologische Überzeugungen – Ähnlichkeiten und Unterschiede. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 19, 209–232.
- Neuweg, G.H. (2014). Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerwissen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 583–614). Münster, New York: Waxmann.
- Nohl, A.-M. (2007). Komparative Analyse als qualitative Forschungsstrategie. In J. Straub, A. Weidemann & D. Weidemann (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder* (S. 391–403). Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler.

- Nohl, A.-M. (2012). Dokumentarische Methode in der qualitativen Bildungs- und Arbeitsforschung. Von der soziogenetischen zur relationalen Typenbildung. In K. Schittenhelm (Hrsg.), *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Grundlagen, Perspektiven, Methoden* (S. 155–182). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Nohl, A.-M. (2013a). Komparative Analyse. Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3., aktualisierte Auflage, S. 271–293). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Nohl, A.-M. (2013b). *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode*. Wiesbaden: Springer VS.
- Nugel, M. (2014). *Erziehungswissenschaftliche Diskurse über Räume der Pädagogik. Eine kritische Analyse*. Wiesbaden: Springer VS.
- Nünning, A. (2009). *Vielfalt der Kulturbegriffe*. In: <http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/59917/kulturbegriffe?p=all>. Zugegriffen: 1. September 2018.
- OECD Programme for International Student Assessment (2018). *Naturwissenschaftliche Kompetenz*. <https://www.pisa.tum.de/kompetenzbereiche/naturwissenschaftliche-kompetenz/>. Zugegriffen: 16. Oktober 2018.
- Olafson, L. & Schraw, G. (2010). Beyond epistemology: assessing teachers' epistemological and ontological worldviews. In L.D. Bendixen & F.C. Feucht (Hrsg.), *Personal Epistemology in the Classroom. Theory, Research, and Implications for Practice* (S. 516–551). Cambridge: Cambridge University Press.
- Op't Eynde, P., Corte, E. de & Verschaffel, L. (2002). Framing Students' mathematics-related Beliefs: A Quest For Conceptual Clarity And A Comprehensive Categorization. In G.C. Leder, E. Pehkonen & G. Torner (Hrsg.), *Mathematics Education Library. Bd. 31: Beliefs: A Hidden Variable in Mathematics Education?* (S. 13–37). New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic Publishers.
- Osborne, J., Collins, S., Ratcliffe, M., Millar, R. & Duschl, R. (2003). What „Ideas-about-Science“ Should Be Taught in School Science? A Delphi Study of the Expert Community. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(7), 692–720.
- Oschatz, K. (2011). *Intuition und fachliches Lernen. Zum Verhältnis von epistemischen Überzeugungen und Alltagsphantasien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oser, F. (1998). *Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Oser, F. & Blömeke, S. (2012). Überzeugungen von Lehrpersonen. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(4), 415–421.
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62, 307–332.
- Pandel, H.-J. (2013). *Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Perry, W.G. (1970). *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years. A Scheme*. New York u.a.: Holt, Rinehart and Winston.
- Peterson, E.G., Alexander, P.A. & Lis, A. (2017). The argument for epistemic competence. In A. Bernholt, H. Gruber & B. Moschner (Hrsg.), *Wissen und Lernen. Wie epistemische Überzeugungen Schule, Universität und Arbeitswelt beeinflussen* (S. 255–270). Münster, New York: Waxmann.
- Plöger-Werner, M. (2015). *Epistemologische Überzeugungen von Erzieherinnen und Erziehern. Die Bedeutung für das pädagogische Handeln in Kindertageseinrichtungen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Poser, H. (2012). *Wissenschaftstheorie. Eine philosophische Einführung* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Stuttgart: Philipp Reclam jun.
- Prenzel, A. (2006). *Schule und Gesellschaft. Bd. 2: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (3. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prenzel, A., Friebertshäuser, B. & Langer, A. (2013). Perspektiven qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft – eine Einführung. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prenzel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4., durchgesehene Auflage, S. 17–39). Weinheim, Basel: Juventa.
- Priemer, B. (2006). Deutschsprachige Verfahren der Erfassung von epistemologischen Überzeugungen. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 12, 159–175.
- Przyborski, A. (Hrsg.) (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Lehr- und Handbücher der Soziologie: Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (4., erweiterte Auflage). München: Oldenbourg.
- Rau, C. (2014). Das Wissenschaftsverständnis von Lehrkräften geisteswissenschaftlicher Fächer. In A. Raev, I. Hermann & B. Eierle (Hrsg.), *Forschende Frauen in Bamberg. Bd. 7: Kolloquium 2014. Beiträge Bamberger Nachwuchswissenschaftlerinnen* (S. 97–114). Bamberg: University of Bamberg Press.
- Rau, C. & Nugel, M. (2017). „Orte des Geistes“: Fachwissenschaftliche Selbstverständnisse von Lehrkräften im Hinblick auf schulische Lernorte. Eine empirische Rekonstruktion. *Der pädagogische Blick*, 25(2), 69–77.

- Rebmann, K., Schloemer, T., Berding, F., Luttenberger, S. & Paechter, M. (2015). Pre-service teachers' personal epistemic beliefs and the beliefs they assume their pupils to have. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 284–299.
- Reckwitz, A. (2004). Die Kontingenzperspektive der „Kultur“. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In F. Jaeger & J. Rüsen (Hrsg.), *Handbuch der Kulturwissenschaften* (S. 1–20). Stuttgart: Metzler.
- Reckwitz, A. (2008). *Unscharfe Grenzen. Perspektiven der Kulturosoziologie*. Bielefeld: transcript.
- Reckwitz, A. (2012). *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms. Mit einem Nachwort zur Studienausgabe 2006: Aktuelle Tendenzen der Kulturtheorien* (3. Auflage). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Reckwitz, A. (2013). Die Materialisierung der Kultur. In R. Jöhler, C. Marchetti, B. Tschöfen & C. Weith (Hrsg.), *Kultur_Kultur. Denken. Forschen. Darstellen. 38. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Volkskunde in Tübingen vom 21. bis 24. September 2011* (S. 28–37). Münster: Waxmann.
- Reichertz, J. (2011). Abduktion. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (3., durchgesehene Auflage, S. 11–14). Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Reichertz, J. (2012). Abduktion, Deduktion und Induktion in der qualitativen Forschung. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (9. Auflage, S. 276–286). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Reichertz, J. (2013). *Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung. Über die Entdeckung des Neuen* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage). Wiesbaden.
- Reinalter, H. & Brenner, P.J. (Hrsg.) (2011a). *Lexikon der Geisteswissenschaften. Sachbegriffe – Disziplinen – Personen*. Wien, Köln, Weimar: Böhlau.
- Reinalter, H. & Brenner, P.J. (2011b). Vorwort. In H. Reinalter & P.J. Brenner (Hrsg.), *Lexikon der Geisteswissenschaften. Sachbegriffe – Disziplinen – Personen* (S. V–X). Wien, Köln, Weimar: Böhlau.
- Reinwand, V.-I. (2012). Künstlerische Bildung – Ästhetische Bildung – Kulturelle Bildung. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch kulturelle Bildung* (S. 108–114). München: kopaed.
- Reinwand-Weiss, V.-I. (2016). Kulturelle Bildung. In J. Helm & A. Schwertfeger (Hrsg.), *Arbeitsfelder der Kindheitspädagogik. Eine Einführung* (S. 254–267). Weinheim, Basel: Beltz.
- Reinwand-Weiss, V.-I. (2017). Kulturelle Bildung braucht ästhetische Alphabetisierung! – Aber welche? In T. Braun & K. Witt (Hrsg.), *Illusion Partizipation – Zukunft Partizipation. (Wie) Macht Kulturelle Bildung unsere Gesellschaft jugendgerechter?* (S. 105–113). München: kopaed.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 642–661). Münster, New York: Waxmann.
- Richter, M. (2011). Wirkungsästhetik. In H.L. Arnold & H. Detering (Hrsg.), *Grundzüge der Literaturwissenschaft* (9. Auflage, S. 516–535). München: Deutscher Taschenbuchverlag.
- Rieck, K. & Stadler, M. (2008). Wissenschaftsverständnis in der Schule – Wie kann man es sinnvoll anbahnen und aufbauen? In H. Giest & J. Wiesemann (Hrsg.), *Kind und Wissenschaft. Welches Wissenschaftsverständnis hat der Sachunterricht?* (S. 215–227). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Riedel, M. (1995). Geisteswissenschaften. In J. Mittelstraß (Hrsg.), *Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie. Band 1: A–G* (S. 724–728). Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler.
- Rusterholz, P. (2011). Hermeneutische Modelle. In H.L. Arnold & H. Detering (Hrsg.), *Grundzüge der Literaturwissenschaft* (9. Auflage, S. 101–136). München: Deutscher Taschenbuchverlag.
- Ryan, M.P. (1984). Monitoring Text Comprehension: Individual Differences in Epistemological Standards. *Journal of Educational Psychology*, 76, 248–258.
- Sauer, M. (2013). *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik* (11. Auflage). Seelze: Friedrich Verlag.
- Schäffer, B. (2011). Gruppendiskussion. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (3., durchgesehene Auflage, S. 75–80). Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Schäffer, B. (2012a). Dokumentarische Methode. Einordnung, Prinzipien und Arbeitsschritte einer praxeologischen Methodologie. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 196–211). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Schäffer, B. (2012b). Gruppendiskussionsverfahren und Focus Groups. Geschichte aktueller Stand und Perspektiven. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 347–362). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Scheunpflug, A. (2003). Stichwort: Globalisierung und Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(2), 159–172.
- Scheunpflug, A., Franz, J. & Stadler-Altman, U. (2012). Zur „Kultur“ in pädagogischen Zusammenhängen. In T. Fink, B. Hill, V.-I. Reinwand & A. Wenzlik (Hrsg.), *Kulturelle Bildung. Bd. 29: Die Kunst, über Kulturelle Bildung zu forschen: Theorie- und Forschungsansätze*. (S. 99–109). München: kopaed.

- Scheunpflug, A. & Prenzel, M. (2013). Kulturelle und ästhetische Bildung: Einführung in das Themenheft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 21: Kulturelle und ästhetische Bildung*, 1–5.
- Scheunpflug, A. & Rau, C. (2018). Der Beitrag kultur- und geisteswissenschaftlicher Fächer zur Lehrerbildung. Die Sicht der Bildungsforschung. In A. Hlukhovych, B. Bauer, K. Beuter, K. Lindner & S. Vogt (Hrsg.), *Forum Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Bd. 8: Kultur und kulturelle Bildung, Interdisziplinäre Verortungen – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Perspektiven für die Schule*. (S. 209–231). Bamberg: University of Bamberg Press.
- Schleiermacher, F. (1838/1959). *Hermeneutik*. Nach den Handschriften neu herausgegeben und eingeleitet von Heinz Kimmerle. Heidelberg: Carl Winter.
- Schleiermacher, F. (1838/1977). *Hermeneutik und Kritik. Mit einem Anhang sprachphilosophischer Texte Schleiermachers*. Herausgegeben und eingeleitet von Manfred Frank. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Schleiermacher, F. (1829/1976). Über den Begriff der Hermeneutik mit Bezug auf F.A. Wolfs Andeutungen und Asts Lehrbuch. In H.-G. Gadamer & G. Boehm (Hrsg.), *Seminar: Philosophische Hermeneutik* (S. 131–165). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Scholtz, G. (1991). *Zwischen Wissenschaftsanspruch und Orientierungsbedürfnis. Zu Grundlage und Wandel der Geisteswissenschaften*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Schommer, M. (1990). Effects of Beliefs About the Nature of Knowledge on Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 498–504.
- Schommer, M. (1998). The influence of age and education on epistemological beliefs. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 551–562.
- Schörtker, D. (2011). Theorien der literarischen Rezeption. Rezeptionsästhetik, Rezeptionsforschung, Empirische Literaturwissenschaft. In H.L. Arnold & H. Detering (Hrsg.), *Grundzüge der Literaturwissenschaft* (9. Auflage, S. 537–554). München: Deutscher Taschenbuchverlag.
- Schraw, G. & Olafson, L. (2003). Teachers' Epistemological World Views and Educational Practices. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 3(2), 178–235.
- Schraw, G. & Sinatra, G.M. (2004). Epistemological development and its impact on cognition in academic domains. *Contemporary Educational Psychology*, 29(2), 95–102.
- Schraw, G.J. & Olafson, L.J. (2008). Assessing Teachers' Epistemological and Ontological Worldviews. In M.S. Khine (Hrsg.), *Knowing, Knowledge and Beliefs. Epistemological Studies across Diverse Cultures* (S. 25–44). New York: Springer.
- Schröck, N. (2009). *Change Agents im strukturellen Dilemma. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu Orientierungen schulischer Steuergruppen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schütz, A. (1971). *Gesammelte Aufsätze. I. Das Problem der sozialen Wirklichkeit*. Mit einer Einführung von Aron Gurwitsch und einem Geleitwort von H.L. van Berda. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Schütz, A. (2004). *Alfred Schütz Werkausgabe. II: Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie*. Herausgegeben von M. Endreß und J. Renn. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2014). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012)*. Köln: Carl Link.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Simon-Schaefer, R. (1975). Einleitung: Der Autonomieanspruch der Geisteswissenschaften. In R. Simon-Schaefer & W.C. Zimmerli (Hrsg.), *Wissenschaftstheorie der Geisteswissenschaften. Konzeptionen, Vorschläge, Entwürfe* (S. 12–20). Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Sinatra, G.M. & Kardash, C.M. (2004). Teacher candidates' epistemological beliefs, dispositions, and views on teaching as persuasion. *Contemporary Educational Psychology*, 29(4), 483–498.
- Sodian, B., Jonen, A., Thoermer, C. & Kircher, E. (2006). Die Natur der Naturwissenschaften verstehen. Implementierung wissenschaftstheoretischen Unterrichts in die Grundschule. In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms* (S. 147–160). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Sodian, B., Thoermer, C., Kircher, E., Grygier, P. & Günther, J. (2002). Vermittlung von Wissenschaftsverständnis in der Grundschule. In M. Prenzel & J. Doll (Hrsg.), *Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen* (S. 192–206). Weinheim: Beltz.
- Sontag, S. (1967). *Against interpretation and other essays* (3. Auflage). New York: Farrar, Straus & Giroux.
- Strübing, J. (2011). Theoretisches Sampling. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (3., durchgesehene Auflage, S. 154–156). Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Sulimma, M. (2012). *Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bd. 10: Die Entwicklung epistemologischer Überzeugungen von (angehenden) Handelslehrer(inne)n*. München, Mering: Rainer Hampp.

- Szukala, A. (2013). Der Zusammenhang zwischen epistemologischen Überzeugungen und Lehr-Lernüberzeugungen in der sozialwissenschaftlichen Domäne. In A. Besand (Hrsg.), *Schriftenreihe der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung: Lehrer- und Schülerforschung in der politischen Bildung* (33–54). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Teichert, D. (2011). Geisteswissenschaften. In H. Reinalter & P.J. Brenner (Hrsg.), *Lexikon der Geisteswissenschaften. Sachbegriffe – Disziplinen – Personen* (S. 250–257). Wien, Köln, Weimar: Böhlau.
- Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 580–597.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 57: Pädagogische Professionalität* (S. 202–224). Weinheim u.a.: Beltz.
- Thiel, F. (2007). Stichwort: Umgang mit Wissen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(2), 153–169.
- Trautmann, M. (2005). Überzeugungen vom Englischlernen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8(1), 38–52.
- Trautwein, U., Lüdtke, O. & Beyer, B. (2004). Rauchen ist tödlich, Computerspiele machen aggressiv? Allgemeine und theorienspezifische epistemologische Überzeugungen bei Studierenden unterschiedlicher Fachrichtungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 18(3/4), 187–199.
- Tremml, A.K. (2010). *Philosophische Pädagogik. Die theoretischen Grundlagen der Erziehungswissenschaft*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Tsai, C.-C. (2002). Nested epistemologies: Science teachers' beliefs of teaching, learning and science. *International Journal of Science Education*, 24(8), 771–783.
- UNICEF Deutschland (1989). *Konvention über die Rechte des Kindes*. o.O.: o.V.
- Urhahne, D. (2006). Die Bedeutung domänenspezifischer epistemologischer Überzeugungen für Motivation, Selbstkonzept und Lernstrategien von Studierenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20(3), 189–198.
- Urhahne, D. & Hopf, M. (2004). Epistemologische Überzeugungen in den Naturwissenschaften und ihre Zusammenhänge mit Motivation, Selbstkonzept und Lernstrategien. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 10, 71–87.
- Uslu, O. (2018). Analysis of Variables that Affect Teaching Learning Approaches and Epistemological Beliefs of Pre-Service Teachers by Structural Equation Model. *International Journal of Research in Education and Science*, 4(1), 237–251.
- VanSledright, B. & Maggioni, L. (2016). Epistemic Cognition in History. In J.A. Greene, W.A. Sandoval & I. Bråten (Hrsg.), *Handbook of Epistemic Cognition* (S. 128–146). New York, London: Routledge.
- Veraart, A. & Wimmer, R. (1995). Hermeneutik. In J. Mittelstraß (Hrsg.), *Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie. Band 2: H–O* (S. 85–90). Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler.
- Weber, M. (1988). *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. Hrsg. von Johannes Winckelmann (7. Auflage, photomechanischer Nachdruck der 6. Auflage). Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).
- Weiß, G. (2017). Kulturelle Bildung – ein Containerbegriff? Einleitung. In G. Weiß (Hrsg.), *Kulturelle Bildung – Bildende Kultur. Schnittmengen von Bildung, Architektur und Kunst* (S. 13–25). Bielefeld: transcript.
- Welsch, W. (2012). Was ist eigentlich Transkulturalität? In D. Kimmich & S. Schahadat (Hrsg.), *Kulturen in Bewegung. Beiträge zur Theorie und Praxis der Transkulturalität* (S. 25–40). Bielefeld: transcript.
- Welsler, S. (2017). *Fraktale Vielfalt zwischen Pädagogik und Politik. Eine rekonstruktive Studie zu handlungsleitenden Orientierungen in der Mädchenarbeit*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Werner, M. & Kremer, K. (2010). „Ein Experiment ist das, was der Lehrer macht“. Schülervorstellungen über die Natur der Naturwissenschaften. *Erkenntnisweg Biologiedidaktik*, 2010, 135–150.
- Windelband, W. (1883/1921). *Präluudien. Aufsätze und Reden zur Philosophie und ihrer Geschichte* (7. und 8., unveränderte Auflage). Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).
- Woolfolk Hoy, A., Davis, H. & Pape, S.J. (2009). Teacher Knowledge and Beliefs. In P.A. Alexander & P.H. Winne (Hrsg.), *Handbook of Educational Psychology. Second Edition* (S. 715–737). New York, London: Routledge.
- Zacharias, W. (2012). Pluralität und Praxisvielfalt Kultureller Bildung. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch kulturelle Bildung* (S. 708–713). München: kopaed.
- Zinn, B. (2013). *Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie: Überzeugungen zu Wissen und Wissenserwerb von Auszubildenden. Empirische Untersuchungen zu den epistemologischen Überzeugungen der Lernenden*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Zirfas, J. (2011). Bildung. In J. Kade, W. Helsper, C. Lüders, B. Egloff, F.-O. Radtke & W. Thole (Hrsg.), *Grundriss der Pädagogik/Erziehungswissenschaft. Bd. 5: Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen* (S. 13–19). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Zirfas, J. (2013). Geschichte der Kulturpädagogik. In T. Braune-Krickau, S. Ellinger & C. Sperzel (Hrsg.), *Handbuch Kulturpädagogik für benachteiligte Jugendliche* (S. 16–36). Weinheim, Basel: Beltz.

Tabellenverzeichnis

Tab. 1:	Transkriptionsregeln nach Talk in Qualitative Social Research (TiQ), Abbildung entlehnt aus Bohnsack 2014, S. 253 f.	51
Tab. 2:	Datenkorpus der qualitativ-rekonstruktiven Untersuchung.....	63

In dieser Untersuchung geht es um die unterrichtsbezogenen epistemologischen Überzeugungen von Lehrkräften, die ein geisteswissenschaftliches Fach unterrichten. Im Mittelpunkt stehen die Konstruktion geisteswissenschaftlicher Wissensbestände von Lehrerinnen und Lehrern und die damit verbundenen Formen der Kulturvermittlung: Wie begegnen Lehrkräfte Kulturgütern (z.B. Gedichten, Bildern) im geisteswissenschaftlichen Unterricht? Wie dechiffrieren Lehrkräfte den Bedeutungsgehalt von Kulturgütern? Welchen Kulturkanon bzw. welche kulturellen Inhalte vermitteln Lehrkräfte Schülerinnen und Schülern?

Die qualitativ-rekonstruktive Studie ist im Schnittpunkt der empirischen Bildungsforschung, der geisteswissenschaftlichen Fachdidaktik sowie der Allgemeinen Pädagogik angesiedelt. Sie leistet einen wichtigen Beitrag zur Grundlagenforschung geisteswissenschaftlicher Fächer und zur theoretischen Weiterentwicklung kulturbezogener Bildungsarbeit.



Die Autorin

Caroline Rau arbeitet als Akademische Rätin a.Z. am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik der Otto-Friedrich-Universität Bamberg und ist Stipendiatin im Female Research Network (FeRNet). Ihre Arbeitsschwerpunkte sind

professionstheoretische Fragestellungen zur Lehrprofessionalität (u.a. Umgang mit kulturbezogener Heterogenität, epistemologische Überzeugungen und Wissensbestände) sowie die Methodologie und Methodik qualitativ-rekonstruktiver Lehr- und Lernforschung.

978-3-7815-2377-7

