

Tagungsbericht:

Claudia Scheid & Johannes Twardella

Die Objektive Hermeneutik in der Bildungs- und Unterrichtsforschung

21. Jahrestagung der "Arbeitsgemeinschaft Objektive Hermeneutik", 24. und 25. September 2011, Goethe-Universität Frankfurt/M.; ausgerichtet von Bertram Ritter, Claudia Scheid und Johannes Twardella

Keywords:

objektive
Hermeneutik;
Bildung;
Sozialisation;
Unterricht; Pro-
fessionalisierung

Zusammenfassung: Alljährlich wird von der "Arbeitsgemeinschaft Objektive Hermeneutik" eine Tagung ausgerichtet, in deren Rahmen Vorhaben und/oder Ergebnisse von Forscher/innen, die mit der Methode der objektiven Hermeneutik arbeiten, vorgestellt und diskutiert werden. Für die diesjährige Tagung wurde mit "Bildung und Unterricht" ein inhaltlicher Schwerpunkt gelegt, der in vier Blöcken diskutiert wurde: "Berufliches Handeln im Kontext von Bildungsinstitutionen", "Wirkungen des Unterrichts und deren Analyse", "Zur Ordnung des Unterrichts"; in einem vierten Block wurden Fragen der Methode aufgegriffen, z.B. inwieweit sich fremdsprachige Unterrichtstranskripte analysieren lassen. Eine der zentralen Diskussionen der Tagung betraf das Verhältnis von Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Als strittig erwies sich die Frage, ob die gewinnbringende Anwendung der Methode der objektiven Hermeneutik in der Unterrichtsforschung an eine dem Forschungsgebiet und dessen "Eigenstruktur" verpflichtete theoretische Perspektive gebunden ist.

Inhaltsverzeichnis

- [1. Einleitung](#)
- [2. Berufliches Handeln im Kontext von Bildungsinstitutionen](#)
- [3. Wirkungen des Unterrichts und deren Analyse](#)
- [4. Zur Ordnung des Unterrichts](#)
- [5. Methodologische Fragen](#)
- [6. Schlussbemerkung](#)

[Literatur](#)

[Zur Autorin und zum Autor](#)

[Zitation](#)

1. Einleitung

Die Jahrestagung der "Arbeitsgemeinschaft Objektive Hermeneutik" (AGOH) dient der Vorstellung und Diskussion von Forschungsarbeiten, die mithilfe der Methode der objektiven Hermeneutik durchgeführt werden (bzw. wurden). Für die diesjährige 21. Jahrestagung der AGOH, die am 24. und 25. September 2011 an der Goethe-Universität in Frankfurt/M. stattfand, wurde zusätzlich ein inhaltlicher Schwerpunkt gewählt, nämlich "Bildung und Unterricht". [1]

Das Thema "Bildung" ist eines, mit dem sich die objektive Hermeneutik von Beginn an befasste, wurde sie doch anlässlich der Rekonstruktion von

Bildungsprozessen entwickelt (OEVERMANN, ALLERT, KONAU & KRAMBECK 1979). Verbunden war die Methode aber nicht nur stets mit dem Versuch, Bildungsprozesse empirisch zu rekonstruieren, sondern auch mit dem Bemühen, den Begriff der Bildung theoretisch neu zu fassen. [2]

Mit der Tagung wurde das Anliegen verfolgt, über einige wichtige Forschungen, die auf dem Gebiet der "Bildung" bzw. des "Unterrichts" mithilfe der Methode der objektiven Hermeneutik betrieben werden, zu informieren und zu diskutieren. Wie immer sollten neben theoretischen auch methodische Fragen erörtert werden: Was vermag die Methode speziell mit Bezug auf den ausgewählten Forschungsgegenstand zu "leisten"? Wo liegen die Vorteile bei der Anwendung der Methode, wo deren Grenzen? Auf welche Theorien kann man sich stützen, wenn es um die Erforschung von Bildung im Allgemeinen oder Bildung im Kontext von Unterricht im Besonderen geht? Welche Grundlagentheorien sind zu berücksichtigen? [3]

Eine Struktur erhielt die Tagung dadurch, dass die verschiedenen Beiträge unterschiedlichen sozialen Kontexten zugeordnet werden konnten: Im ersten Block ("Berufliches Handeln im Kontext von Bildungsinstitutionen") ging es zunächst um Bildungsprozesse einer aus einem Arbeiter/innenmilieu stammenden Frau, dann in den beiden folgenden Vorträgen um Berufe, die in unterschiedlicher Weise mit Bildung zu tun haben: um den Beruf des Coachs/der Coachin und den des Schulleiters/der Schulleiterin. Im nächsten Block ("Wirkungen des Unterrichts und deren Analyse") wurden drei Vorträge gehalten, die sich dem sozialen Kontext "Unterricht" widmeten: Ein Vortrag behandelte Evaluationsbögen für Schüler/innen, ein weiterer zielte auf die Aneignungsprozesse von Schüler/innen im Unterricht und der dritte Beitrag widmete sich mathematischen Aufgaben, welche im Rahmen internationaler Vergleichsstudien gestellt wurden. Im dritten Block ("Zur Ordnung des Unterrichts") folgten zwei Vorträge, die sich ebenfalls mit dem Thema "Unterricht" beschäftigten: einer, der die "Eigenstruktur des Unterrichts" thematisierte und ein weiterer, der nach der "Ordnung des Pädagogischen im Unterricht" fragte. Ihnen schloss sich ein Vortrag an, der sich mit der Frage nach der pädagogischen Bedeutung von Räumen bzw. deren Gestaltung befasste. Die Tagung schloss mit einem Block aus Vorträgen zu methodologischen Fragen in der Erforschung unbekannter Bildungswelten ("Methodologische Fragen"). [4]

2. Berufliches Handeln im Kontext von Bildungsinstitutionen

Stefan KUTZNER (Siegen) machte den Auftakt mit seinem Vortrag "Die Trägheit des Habitus. Exemplarische Fallrekonstruktion eines Sozialisationsprozesses im Arbeitermilieu". Dargelegt wurde zunächst der historische Hintergrund, vor dem der von ihm untersuchte Fall zu sehen sei. Dieser bestehe in dem sozioökonomischen Strukturwandel, der in der Schweiz (und nicht nur dort) in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts stattgefunden habe und der – grob gesprochen – zu einem deutlichen Abbau von Arbeitsplätzen im sekundären Sektor der Volkswirtschaft und einer Zunahme von solchen im tertiären geführt habe. Zu dem Fall wurde eine Reihe "objektiver Daten" präsentiert: Es handelt

sich um eine Frau (geb. 1958), die aus einem Arbeiter/innenmilieu stammt und die Schule besuchte, ohne dass sich daraus die Möglichkeit eines sozialen Aufstiegs ergeben habe – nach der Beendigung der Schule war sie zunächst in verschiedenen Fabriken beschäftigt. Nach einigen Jahren gelang ihr der Wechsel in den Dienstleistungsbereich: Sie arbeitete als Datentypistin und stieg in ihrer Abteilung zur stellvertretenden Gruppenleiterin auf. Mit 27 Jahren heiratete sie, das erste Kind wurde geboren, kurze Zeit später ein zweites. Mit der Heirat war ebenfalls kein sozialer Aufstieg verbunden. 1993 trennte sie sich von ihrem Mann, wonach sie kurzfristig auf Sozialhilfe angewiesen war. Zum Zeitpunkt des Interviews lebte sie mit einem anderen Mann zusammen. Das Interview mit der Frau wurde mithilfe der objektiven Hermeneutik ausgewertet, um eine Antwort auf die Frage zu finden, wo sich in der Biografie Transformationsprozesse zeigen lassen. Die Analyse des Interviews ergab, dass auf der einen Seite eine wohl durch das Herkunftsmilieu beeinflusste, traditionelle Orientierung für vieles in der Biografie entscheidend war: Welche Arbeit die Interviewte übernahm, sei stark von Gelegenheiten, die sich ihr boten, abhängig gewesen. Auch der (erste) Partner erscheine in dem Interview nicht als einer, den sie bewusst gewählt hat – die Paarbeziehung habe sich aus ihrer Sicht gewissermaßen "naturwüchsig" ergeben. Die Geburt der Kinder werde im Interview nicht als etwas dargestellt, das gewollt war. Auf der anderen Seite lasse sich sagen, dass die traditionelle Orientierung erlaubte, dass die Interviewte auf der biografischen Ebene durchaus auf den gesellschaftlichen Transformationsprozess zu reagieren und ihn zu bewältigen vermochte, wie dies am Berufswechsel festgemacht werden könne. Auf der anderen Seite seien aber auch Momente in ihrer Biografie erkennbar, die nicht auf eine traditionelle Orientierung zurückgeführt werden könnten, sondern im Gegenteil für eine gewisse Modernität sprächen: Dass ihr ein hohes Maß an Vergemeinschaftung mit Kolleg/innen an ihrem Arbeitsplatz wichtig sei, deutete KUTZNER als Transformation von Traditionalität in Wertrationalität. Zudem lasse die Interviewte eine ausgeprägte "Kindsorientierung" erkennen, die sich darin äußere, dass das geringe Interesse ihres Mannes an den gemeinsamen Kindern sowie seine mangelnde Beteiligung an den gemeinsamen Erziehungsaufgaben für sie der Grund gewesen sei, sich von ihrem Mann zu trennen. Diese "Kindsorientierung" weiche deutlich von dem ab, was sie selbst in ihrer Kindheit erfahren habe: ein traditionalistisches "Mitlaufen" im Leben der Familie. Die unterschiedlichen Einstellungen bzw. Orientierungen veranlassten den Referenten schließlich zu der These von der Ungleichzeitigkeit von Traditionalität und Modernität, die das Handeln der Interviewten in verschiedenen, ausdifferenzierten Bereichen (Erwerbsleben, Partnerbeziehung und Familienleben) prägten. In der Diskussion wurde insbesondere die Reichweite der gewählten analytischen Begriffe, wie etwa des Begriffs der Traditionalität, angesprochen. [5]

Mit den beiden folgenden Beiträgen zu unterschiedlichen Berufsfeldern im Bildungssektor stand implizit auch das Thema "Professionalisierung" zur Diskussion. In ihrem Vortrag mit dem Titel "Coachingausbildungen als Forschungsgegenstand objektiv-hermeneutischer Analysen – neue Perspektiven für die Coachingforschung" ging Denise KLENNER (Hannover) von der Prämisse aus, dass Coaching als eine professionelle Tätigkeit begriffen werden kann, die

wie jede professionelle Praxis laut OEVERMANN auf einem Arbeitsbündnis beruht. Im Rahmen der Ausbildung zum Coach/zur Coachin soll diesen nun nicht nur die Logik des Arbeitsbündnisses, das sie mit ihren zukünftigen Klient/innen eingehen, bewusst gemacht werden, vielmehr werden sie vor allem in verschiedene mögliche Interventionsmaßnahmen eingeübt. KLENNERs Anliegen bestand nun darin, die Ausbildung zum Coach/zur Coachin zu erforschen, jedoch nicht dergestalt, dass dasjenige zur Grundlage gemacht wird, was die Beteiligten vorher oder nachher über die Ausbildungspraxis sagen, vielmehr wollte bzw. will sie die Ausbildungspraxis unmittelbar selbst zum Gegenstand machen. Zu diesem Zweck war sie über sechs Monate als teilnehmende Beobachterin bei der Ausbildung von Coach/innen anwesend und sammelte Daten, u.a. Protokolle von acht Übungssequenzen. Die von KLENNER dokumentierte Ausbildung findet unter anderem in Groß- und Kleingruppen statt. In den Kleingruppen wurde dasjenige zum Thema gemacht, was in der Großgruppe von der Ausbildungsleitung als "Input" gegeben wurde, und zwar "in verteilten Rollen": Die Kleingruppen bestanden jeweils aus drei Personen, die abwechselnd die Rolle des Klienten/der Klientin, des Coachs/der Coachin und des/der Beobachtenden wahrnahmen. Auf eines dieser Gespräche in einer Kleingruppe bezog sich die von KLENNER vorgestellte Analyse. Zum Kontext der analysierten Passage: Das Gespräch war Bestandteil des Ausbildungsmoduls zu "hypnotherapeutischen Methoden im Coaching". In der Großgruppe wurden alle Teilnehmenden aufgefordert, sich ein Problem zu vergegenwärtigen, das sie momentan bedrückt. Dann seien sie von der Ausbildungsleitung in eine Trance versetzt worden, in der sie sich auf eine "Reise zum inneren Ratgeber" begeben sollten. In der Kleingruppe sollte schließlich über diese Erfahrung gesprochen und es sollte kommuniziert werden, wie diese Reise erlebt worden war und zu welchen Ergebnissen sie geführt hatte. Bei der Analyse des Protokolls interessierte KLENNER vor allem, ob es – wie mit der Rollenverteilung scheinbar intendiert – zu einem Arbeitsbündnis in der Kleingruppe kam und wie dies gestaltet wurde. In dem Protokoll sei nachzulesen, wie sich ein junger Mann in die Rolle des Klienten begeben und von seiner Erfahrung zu berichten versucht hatte: Er habe sich zunächst bestimmte Probleme mit seiner Mutter vergegenwärtigt, sich dann in der Trance auf die Reise zu seinem "inneren Ratgeber" begeben und sei zu folgendem Rat an sich selbst gekommen: Er dürfe sich nicht weiter von seiner Mutter provozieren lassen; sinnvoller sei es, "sie einfach so zu nehmen, wie sie eben ist" – ändern werde sie sich sowieso nicht mehr. KLENNERs Deutung zufolge kann von der Einübung des Arbeitsbündnisses sowie der von Interventionsmaßnahmen bei dem analysierten Beispiel nicht die Rede sein. Auch finde hier keine stellvertretende Deutung als Beitrag zur Lösung einer Krise statt. Vielmehr würden die Beteiligten das vorgegebene Setting nutzen, das sie auf der einen Seite akzeptierten und von dem sie sich auf der anderen Seite gleichzeitig distanzieren. Noch einen Schritt weiter gehend lässt sich das Setting, so die dem Vortrag folgende Diskussion, als eine Beziehungsfalle interpretieren: Wer sich in dieses Setting begibt, gebe sich letztlich auf, und der versprochene Kompetenzzuwachs finde faktisch nicht statt. [6]

Schulleiter/innen hatten aus der Sicht der Bildungspolitik schon immer eine wichtige Position inne. Gegenwärtig wird von ihnen erwartet, dass sie sich von

"Staatsdiener/innen" hin zu "Unternehmer/innen" entwickeln. So hat etwa das Hessische Kultusministerium die Devise ausgegeben: "Vom Leiter und Verwalter zum Führer und Gestalter." Die dominante Forschung zur Schulleitung kann als den bildungspolitischen Interessen dienlich angesehen werden, insofern sie ausbuchstabiere, wie Schulleiter/innen sein und was sie tun sollten. Sie generiere, so Ronny JAHN (Potsdam) in seinem Vortrag mit dem Titel "Die Logik schulleiterischen Handelns – 'Formales Gestalten des Nichtgestaltbaren' ", "manageriales Machtwissen". JAHN interessierten allerdings nicht solche "normativen Sollbeschreibungen", sondern seine Frage lautete: Was tun Schulleiter/innen, wenn sie ihrer Arbeit nachgehen? Die These, die er für sein Projekt aufgestellt hatte, war im Titel seines Vortrags enthalten: dass das Handeln von Schulleiter/innen durch "formales Gestalten des Nichtgestaltbaren" gekennzeichnet ist. Dies beinhaltet, dass sie zwar organisatorische Aufgaben erfüllen, dabei aber kaum über Gestaltungsmöglichkeiten verfügen. Z.B. würden sie in der Schule die Gesamtkonferenz leiten, seien aber nur sehr begrenzt dazu in der Lage, die Beschlüsse der Konferenz inhaltlich zu beeinflussen (weswegen es wohl, wie in der Diskussion angemerkt wurde, sinnvoller wäre, von "Grenzen der Gestaltung" zu sprechen statt von dem "Nichtgestaltbaren"). Um diese Hypothese zu plausibilisieren, legte JAHN das Schreiben eines Schulleiters an das Personal seiner Schule vor. Durch die sequenzanalytische Interpretation wurde deutlich, dass dieses Schreiben durch eine Reihe von Widersprüchen gekennzeichnet ist: Auf der einen Seite handele es sich um einen Weihnachtsgruß des Direktors an alle, die an seiner Schule arbeiten, auf der anderen Seite enthalte es eine "Abrechnung" mit diesen. (Die Schule sei nicht so entwickelt worden, wie er sich das gewünscht habe.) Die Gestaltung des Schreibens sei zugleich informell und formell gestaltet. Damit ging, so JAHN, eine gewisse Rollenunsicherheit und eine Unklarheit einher, was das Verhältnis von Nähe und Distanz betreffe. Diese Widersprüche führte JAHN auf den geringen Gestaltungsspielraum des Schulleiters zurück. Sie können aber auch, so wurde in der Diskussion bemerkt, als Ausdruck des Widerspruchs zwischen Organisation und Profession interpretiert werden, zwischen den Anforderungen der administrativen Schulleitung und der "Führung" eines Kollegiums, das – als Bedingung für seine Professionalität – eine gewisse Autonomie besitzt. Sodann wurde vor allem über eine Schärfung der These diskutiert: Nicht etwas prinzipiell "Nichtgestaltbares" sei das Problem, sondern Schulleiter/innen verfügten nicht über die Macht, die ihnen zugleich "angesonnen" werde, und erschienen eher als "Zeremonienmeister" von ziellosen Formalismen. [7]

3. Wirkungen des Unterrichts und deren Analyse

Dass Lehrer/innen ihre Schüler/innen benoten, gehört bekanntlich seit jeher zur Schule und steht u.a., wie uns die Theoretiker/innen der Schule belehren, im Zusammenhang mit deren "Selektionsfunktion". Neu ist allerdings, dass von den Schüler/innen immer mehr erwartet wird, dass sie sich auch selbst beurteilen. Diese Erwartung steht im Kontext einer Evaluationswelle, die neben zahlreichen anderen gesellschaftlichen Bereichen längst auch die Schule erreicht hat, und erhält in dieser noch einmal eine besondere Bedeutung. Denn von Evaluationen in der Schule wird nicht nur erwartet, dass sie zur Steigerung der Effektivität des

in ihr stattfindenden Geschehens beitragen, sondern sie werden, jedenfalls wenn es um die Selbstevaluation von Schüler/innen geht, auch pädagogisch begründet, indem sie auf die Ziele der Schule bezogen werden: Selbstevaluationen tragen, so die Annahme, dazu bei, dass die Schüler/innen lernen, sich selbst einzuschätzen, letztlich also deren Autonomie fördern. Es gehe bei ihnen, wie es gegenwärtig formuliert wird, um die Förderung der "Selbstkompetenz". [8]

Exemplarisch hat Marianne RYCHNER (Bern) in ihrem Vortrag mit dem Titel "Analyse eines ausgefüllten Fragebogens zur 'Selbstbeurteilung' für Kinder in der obligatorischen Schule" ein Instrument dieser neuen Evaluationskultur, die sich in Deutschland und der Schweiz gleichermaßen ausbreitet, vorgestellt und interpretiert, nämlich den Bogen "Die Selbstbewertung in der 5./6. Klasse". In den einleitenden Bemerkungen, die sich auf diesem Bogen finden, komme die Erwartung an die Schüler/innen zum Ausdruck, nicht einzelne Leistungen, die sie erbracht haben, in ihrer Qualität einzuschätzen – was durchaus möglich gewesen wäre –, sondern sich letztlich als "ganze Person" zu beurteilen: eine Erwartung, die, so RYCHNER, nicht zu erfüllen sei. Sodann werden die Schüler/innen aufgefordert sich zu drei Fragen zu äußern: "1. Wie ich im Unterricht lerne und arbeite. 2. Wie ich mich mit andern verhalte. 3. Wie ich meine Leistungen beurteile." Auch hier stelle sich die Frage, wie Schüler/innen darauf reagieren können. RYCHNERs These lautete, dass die Schüler/innen mit solch einem Evaluationsbogen letztlich dazu erzogen würden zu heucheln. Die Distanzierung vom Selbst, die mit solchen Beurteilungen unterstellt werde, sei einem Kind nämlich kaum möglich. [9]

Nachdem sie den Bogen zur Selbstbeurteilung punktuell interpretiert hatte, ging RYCHNER exemplarisch auf die Antworten ein, die eine Schülerin in diesen Bogen eingetragen hatte. An ihnen werde deutlich, dass die Schülerin auf der einen Seite durchaus bemüht gewesen sei, sich kooperativ zu verhalten, also den Bogen ernsthaft auszufüllen. Auf der anderen Seite zeige sich aber auch, dass sie nicht zu heucheln bereit, sondern vielmehr bemüht gewesen sei, ehrlich zu antworten – mit der Folge, dass sie auf viele der Einzelfragen antwortete: "Weiß ich nicht." RYCHNER berichtete, dass der Schülerin dies "angekreidet" worden sei. Denn faktisch hätte der Bogen nicht allein dazu gedient, dass die Schüler/innen über sich selbst reflektieren, sondern sei schließlich einer Lehrerin ausgehändigt worden, die die Einträge als Ausdruck des Sozialverhaltens beurteilt habe. Die Haltung der Schülerin sei von dieser Lehrerin nicht als "standhaft" anerkannt, sondern vielmehr als "renitent" gedeutet worden. Insofern ein solcher Evaluationsbogen Schüler/innen zur Selbstsubsumtion auffordere und ein Verweigern für sie negative Konsequenzen habe, könne dieser, so RYCHNER, als ein "totalitäres Instrument" begriffen werden. [10]

In der Diskussion wurde die Frage nach den entwicklungspsychologischen Prämissen aufgeworfen, die der Einschätzung zugrunde liegen, dass eine Selbstdistanzierung für Kinder unmöglich sei. Auch wurde die Frage nach dem objektiven Sinn der "Selbstevaluationskultur" gegenüber den guten Absichten derer, die sie propagieren, gestellt. [11]

Die empirische Bildungsforschung, die mit den Mitteln der pädagogischen Psychologie operiert, hat in der Folge der PISA-Studien enorm an Bedeutung gewonnen. Eine Alternative zu ihr ist die qualitative Unterrichtsforschung, die u.a. auch mit der Methode der objektiven Hermeneutik arbeitet. Sie stützt sich dabei auf Unterrichtstranskripte, in denen die Unterrichtskommunikation festgehalten wird. Mit deren Hilfe kann herausgearbeitet werden, wie im Unterricht "erzogen" wird und welche Didaktik dort am Werk ist. Bildungsprozesse kommen in diesen Protokollen allerdings nur sehr bedingt zum Ausdruck. Sie finden primär auf der "Hinterbühne" (GRUSCHKA 2002) des Unterrichts statt. Insofern bleibt zu fragen, ob sie sich einer wissenschaftlichen Erforschung entziehen oder dennoch zum Gegenstand der Analyse gemacht werden können. Dieser Frage widmete sich Marion POLLMANNNS (Frankfurt/M.) in ihrem Vortrag mit dem Titel "Vom Rekonstruieren unterrichtlicher Aneignungsprozesse. Möglichkeiten und Grenzen einer empirischen Didaktik". Es ging ihr darum, Antworten auf folgende Fragen zu geben: 1. Wie kann man unterrichtliche Aneignungsprozesse rekonstruieren? 2. An welche Grenzen stößt man bei der Rekonstruktion dieser Prozesse? Um diese Fragen zu beantworten, ist es POLLMANNNS zufolge unabdingbar, die Datenbasis zu erweitern: Zwar seien auch für die Klärung dieser Fragen Unterrichtstranskripte notwendig, dokumentiere sich doch in diesen, was überhaupt zum Ausgangspunkt einer Bildungsbewegung bei den Schüler/innen werden könnte. Darüber hinaus sei es aber erforderlich, weitere Materialien heranzuziehen. POLLMANNNS hat zu diesem Zweck zum einen Hefteinträge kopiert und zum anderen im Anschluss an den protokollierten Unterricht Interviews mit einigen Schüler/innen, die an ihm beteiligt waren, durchgeführt. Auf dieser Datengrundlage sei es, so POLLMANNNS, möglich, das komplexe Verhältnis zwischen dem Unterrichten auf der einen und der Aneignung des Unterrichteten auf der anderen Seite zu erfassen. [12]

POLLMANNNS stellte dies am Beispiel einer Chemiestunde zum Thema Leitfähigkeit (die nicht durch das "Teilchenmodell", wohl aber durch das "Atommodell" erklärt werden könne) dar, indem sie die Arbeitsweise des Schülers Theo und der Schülerin Lisi (beides Pseudonyme) betrachtete. An einem Hefteintrag von Theo zeigte POLLMANNNS, dass sich das, was von den Schüler/innen in der Chemiestunde hätte gelernt werden sollen, von dem, was Theo faktisch gelernt habe, deutlich unterscheidet. In seinem Hefteintrag spiegelte sich, so POLLMANNNS, das heteronome Setting, in dem sich der Schüler befand. Und die Interpretation von Auszügen aus dem Interview, das mit Lisi geführt wurde, verdeutlichte, dass für diese Schülerin das Experimentieren in der beobachteten Unterrichtseinheit keinen Sinn hatte, obschon die Schülerin durchaus Interesse "an der Sache" gehabt habe. Im Nachhinein, also im Rahmen des Interviews, sei es ihr aber gelungen, das Vorgehen im Unterricht didaktisch zu begründen. Gleichwohl ließen ihre Äußerungen erkennen, dass sie "die Sache" nicht verstanden habe, vielmehr an ihr gescheitert sei. Da POLLMANNNS zuvor auch das Unterrichtstranskript intensiv interpretiert hatte, sah sie den Grund für Lisis Scheitern nicht bei dieser selbst, sondern darin, dass im Unterricht der Zusammenhang zwischen der Leitfähigkeit und dem Atommodell nicht hinreichend geklärt worden sei. [13]

Die Grenzen ihres Vorgehens lägen, so POLLMANN, u.a. darin, dass dasjenige, was die Schüler/innen im Interview darlegen, unterschiedlich interpretiert werden könne: als Deutung der Lösung jener "Krise", in die sie durch die Konfrontation mit "der Sache", also im Unterricht, geraten seien, oder als "Krisenlösung", die ad hoc stattfand, also während des Interviews. Das würde bedeuten, dass die Aneignung, welche im Unterricht hätte stattfinden können, sich erst nachträglich im Interview vollzogen hat. Oder das Interview ist allein Ausdruck des Scheiterns – entweder weil sich eine "Krise" für die Schüler/innen erst gar nicht ergeben habe oder weil sie weder im Unterricht noch im Interview gelöst werden konnte. Die Frage, was im gewählten Setting erforscht werden kann, bestimmte die folgende Diskussion. [14]

Die großen international vergleichenden Studien "Programme for International Student Assessment" (PISA) und "Third International Mathematics and Science Study" (TIMSS) hatten u.a. ihren Fokus auf den Mathematikunterricht gelegt, um Aussagen über Leistungen von Schüler/innen zu treffen. Aus der Perspektive der Mathematikdidaktik hat sich Wolfram MEYERHÖFER (Paderborn) mit den Instrumenten befasst, die dabei zum Einsatz kamen. Es sind letztlich drei Fragen, die ihn in diesem Zusammenhang interessieren: 1. Was wird eigentlich bei PISA und TIMSS gemessen? 2. Auf welchen Habitusstrukturen beruht die gegenwärtige Evaluationskultur? 3. Welche Art der Mathematik konstruieren die mathematischen Arbeitsmittel? [15]

In seinem Vortrag mit dem Titel "Perspektiven der Nutzung der Objektiven Hermeneutik in der Analyse mathematischer Lern- und Kommunikationsprozesse" ging MEYERHÖFER vor allem auf die erste Frage ein. Er machte deutlich, wie mithilfe der objektiven Hermeneutik Aufgaben auf objektiv in ihnen enthaltene Anforderungen hin analysiert werden könnten und geklärt werden könne, inwieweit diese mit den didaktischen Intentionen, welche mit den Aufgaben verfolgt werden, übereinstimmen. Eine präzise Analyse von Aufgaben ist, dies sei hervorgehoben, nicht nur für das Verständnis der Ergebnisse, zu denen die genannten Leistungsstudien geführt haben, wichtig, sondern auch für das alltägliche Unterrichten. Sind Aufgaben nicht präzise formuliert, kann es zu unterschiedlichsten "Verwerfungen" im Unterricht kommen. [16]

An einer einzelnen, recht einfach wirkenden mathematischen Aufgabe machte MEYERHÖFER zunächst deutlich, welche verschiedenen Lösungsmöglichkeiten es für diese gebe. Eine dieser Möglichkeiten (eine scheinbar einfache Variante: die schlichte Anwendung eines simplen mathematischen Satzes) war offensichtlich diejenige, deren Anwendung von den Schüler/innen erwartet wurde, d.h. letztlich sollte getestet werden, ob die Schüler/innen diesen einfachen mathematischen Satz auswendig gelernt hatten oder nicht. MEYERHÖFER zeigte indes auf, dass es auch andere Wege gebe, zum richtigen Ergebnis zu kommen (inklusive des Rätens) und dass eben durch die Aufgabe nicht erhoben werde, wie ein/e Schüler/in tatsächlich vorgegangen ist, um zu einem Ergebnis zu gelangen. Anschließend interpretierte MEYERHÖFER die Formulierung des Textes, in den die Rechenaufgabe gebracht worden war. Hierbei machte er deutlich, dass diese insofern unpräzise sei, als sie auf Verschiedenes bezogen

werden könne: zum einen auf die Idealität der reinen Mathematik, zum anderen auf die Empirie des vorliegenden Beispiels, genauer gesagt, auf eine Zeichnung, die dem Text von den Machern der Aufgabe hinzugefügt wurde. Da die Lösung der Aufgabe aber zu unterschiedlichen Ergebnissen führe, je nachdem, ob sie mit Bezug auf das rein Mathematische oder die Empirie der Zeichnung vorgenommen werde, sei die Aufgabe letztlich unlösbar. Nicht zuletzt wurde hervorgehoben, dass die Aufgabe zu dem Kategoriensystem von PISA eigentlich gar nicht passe. In der anschließenden Diskussion wurde überlegt, welche didaktischen und bildungspolitischen Schlüsse aus MEYERHÖFERs Ergebnissen zu ziehen seien. [17]

4. Zur Ordnung des Unterrichts

Kann vom Standpunkt der Erziehungswissenschaften aus eine eigenständige wissenschaftliche Forschung betrieben werden? Gibt es eine eigenständige wissenschaftliche Theorie der Erziehungswissenschaften? Nicht bestreiten lässt sich, so Andreas GRUSCHKA (Frankfurt/M.), dass die Erziehungswissenschaften in der Vergangenheit dies kaum unter Beweis gestellt haben: Der geisteswissenschaftlichen Pädagogik mangelte es GRUSCHKA zufolge an einer empirischen Fundierung. Sie verfügte zwar über ein hermeneutisches Verfahren, zog ihre Schlüsse aber dennoch letztlich intuitiv. Mit der sozialwissenschaftlichen Wende der Erziehungswissenschaften seien diese, wie GRUSCHKA pointierte, zwar empirisch ausgerichtet worden, allerdings unter Verlust der Eigenständigkeit als Pädagogik. Dieses Forschungsdefizit mache es der empirischen Bildungsforschung aktuell recht leicht, ihren "psychometrischen Betrieb" als Ausweg zu preisen. [18]

Das Anliegen von GRUSCHKA, das er in seinem Vortrag mit dem Titel "Die Eigenstruktur des Pädagogischen im Unterricht" darlegte, bestand darin, die objektive Hermeneutik für eine dezidiert pädagogische Forschung zu nutzen, sie von den soziologischen Bezugstheorien zu lösen und in die Erziehungswissenschaften zu importieren. Dass dies möglich ist, hat GRUSCHKA in der Vergangenheit in zahlreichen Beiträgen (in jüngster Zeit vor allem auf dem Gebiet der Unterrichtsforschung) aufgezeigt. In dem von ihm geleiteten Forschungsprojekt "Pädagogische Rekonstruktion des Unterrichtens" (PAERDU) untersuchte er den Zusammenhang von Erziehung, Didaktik und Bildung. Unterricht ist, so lautet die zentrale Prämisse von PAERDU, pädagogisch motiviert und durch den Widerspruch von Anspruch und Wirklichkeit charakterisiert. [19]

Dezidiert ging GRUSCHKA zu anderen Möglichkeiten, Unterricht theoretisch zu modellieren, auf Distanz, so zu dem von Andreas HELMKE entwickelten Angebot-Nutzungs-Modell, das als Standardmodell der Forschungen der pädagogischen Psychologie primär mit psychologischen und nicht mit pädagogischen Begriffen arbeite und bei dem die jeweils spezifischen Unterrichtsinhalte keine Berücksichtigung fänden. Der nicht nur in diesem Zusammenhang auftauchende Kompetenzbegriff sei dazu gedacht, Unterricht zu steuern und zu evaluieren. Um Unterricht zu verstehen, sei er jedoch ungeeignet.

Ebenso distanzierte sich GRUSCHKA von der Erforschung des Unterrichts mit einem ethnografischen Blick: Die Untersuchungen etwa von Georg BREIDENSTEIN zum "Schülerjob" würden zwar zu "dichten Beschreibungen" führen und die im Unterricht stattfindenden Prozesse "schön" beschreiben, allerdings blieben diese letztlich unbegriffen. Der Rekurs auf soziologische Begriffe solle wohl Sicherheit verbürgen, er verhindere jedoch, dass die "eigentliche Sache" wirklich verstanden werde. Es mangle auch hier, so GRUSCHKA, an Mut, sich der Eigenstruktur des Unterrichts mit Bezug auf natürliche Protokolle zu widmen. [20]

Die Eigenständigkeit der pädagogischen Struktur bestehe darin, dass es bestimmte Regeln gebe, die nur für den Unterricht gelten. Dies ließe sich am Beispiel der "Lehrerfrage" verdeutlichen, welche von unterschiedlichem Charakter sein könne: Sie könne z.B. evaluativ und eine Schüler/innenfrage zurückweisend sein, den Charakter einer Begründungsfrage haben oder der Erziehung dienen. Mit ihr werde stets reagiert auf die Unsicherheit, ob die zuvor erfolgte pädagogische Intervention erfolgreich war. Und je nach Anliegen komme in ihr eine andere pädagogische Zuwendung zum Tragen. [21]

Mittels der extensiven Analyse der Äußerung einer Lehrerin – "So, was wird heute Thema sein, wenn ihr an die letzte Stunde denkt, dann wisst ihr, womit wir uns beschäftigen müssen" – versuchte GRUSCHKA schließlich deutlich zu machen, wie diese nur verstanden werden kann, wenn sie als pädagogische, d.h. als erzieherisch motiviert und Bezug nehmend auf Didaktik und Bildung verstanden wird. [22]

Dass eine Erschließung von Wirklichkeit, die mit der objektiven Hermeneutik vollzogen wird, nicht theorielos geschehen könne bzw. dürfe, war unstrittig. Doch was heißt das? Während der Referent geltend machte, dass Forschende in der Praxis die Methode der objektiven Hermeneutik auch theorielos anwenden würden und dem entgegenhielt, dass ihre Anwendung, genauer gesagt, das Verstehen von Unterricht ein gewisses Reflexionswissen (auf Grundlage des Studiums) erfordere, wurde in der Diskussion behauptet, dass dies auf die Wiedereinführung des hermeneutischen Zirkels hinauslaufe. Denn in die Analyse würde dann berufspraktisches Wissen einfließen, was zur Folge habe, dass sie sich der methodischen Geltungsüberprüfung entziehe. [23]

Merle HUMMICH (Flensburg) präsentierte in ihrem Vortrag mit dem Titel "'Fantasy or reality?' Rekonstruktion zur Ordnung des Pädagogischen am Beispiel Unterricht" zunächst einen Fall: Schüler/innen wurden im Fach Englisch an einer Waldorfschule dazu aufgefordert, sich ein Thema frei zu wählen und zu diesem eine Präsentation zu erstellen. Einer der Schüler bearbeitete das Thema *cyberpunk* und nahm auf den Spielfilm "Blade Runner" Bezug. In dem aufgezeichneten Unterrichtsgespräch, das auf seine Präsentation folgte, fragte die Lehrerin zunächst, ob es sich bei der in dem Film vorkommenden Stadt um Fantasie oder Realität handle. Der Schüler antwortete, dass unterschieden werden müsse (u.a.) zwischen *fantasy* und *cyberpunk*, woraufhin die Lehrerin mit der Bemerkung reagierte, dass sie den *cyberpunk* nicht einordnen könne ("I'm

confused about cyberpunk"). Schließlich fügte sie hinzu, dass die Welt, in die der Schüler soeben habe einführen wollen, nicht ihre Welt sei, sie diese jedoch gerne verstehen würde. [24]

Als erste Deutung dieser kurzen Szene bot HUMMRICH an, dass es sich um einen symbolischen Kampf um Dominanz handele. Die Lehrerin denke binär, setze ihre Unterscheidung von Realität und Fiktion als dominant. Da der Schüler sich dem aber widersetze, werde er ausgegrenzt. Er erscheine in der Reaktion der Lehrerin als ein Fremder, die Zugehörigkeit des Schülers zu der von der Lehrerin als "normal" gesetzten Welt werde in Zweifel gezogen. Doch könne die Reaktion der Lehrerin auch als ambivalent gedeutet werden: Auf der einen Seite grenze sie sich von dem Schüler ab, auf der anderen Seite artikuliere sie jedoch auch den Wunsch, ihn zu verstehen. [25]

Letztlich könne die Szene, so HUMMRICH, auf drei Ebenen thematisiert werden:

- in Bezug auf die Struktur der Lehrer/in-Schüler/in-Beziehung in ihrer institutionellen Einbettung: Schüler und Lehrerin relationieren sich in diesem Beispiel nicht über Wissen, sondern über persönliche Lebenswelten. Das habe in Bezug auf den Schüler eine "Prekarisierung" zur Folge, denn vonseiten der Lehrerin werde ihm eine "mangelnde Passung" attestiert;
- in Bezug auf das Professionsmodell: In dem vorliegenden Beispiel werde versucht, eine sachliche Vermittlung über die Ebene der persönlichen Beziehung in die Wege zu leiten. Da dies scheitere, werde der Anspruch der Vermittlung preisgegeben;
- in Bezug auf Individualisierungschancen: Die jugendkulturelle Orientierung des Schülers ermögliche ihm die Abgrenzung von der Welt der Erwachsenen. [26]

Kontrovers diskutiert wurde, ob die abschließende Bemerkung der Lehrerin, sie würde gerne verstehen, was der Schüler soeben präsentiert habe (also die ihr fremde Welt), als authentisch zu verstehen sei oder nicht vielmehr ihre Resignation, trotz Verstehensbemühungen nicht verstanden zu haben, offensiv zum Ausdruck bringe, was eben den Schüler ausgrenze. Auch wurde die Lesart formuliert, das vorliegende Beispiel sei charakteristisch für einen Unterricht, in dem sich immer wieder das Bedürfnis nach Verstehen artikuliere – diesmal vonseiten der Lehrkraft –, das aber systematisch nicht befriedigt werde. [27]

Eine besondere Herausforderung für die Methode der objektiven Hermeneutik liegt in der Beschäftigung mit Architektur – zumal wenn es um Architektur in pädagogischen Zusammenhängen geht und untersucht werden soll, wie das Bauliche das pädagogische Geschehen beeinflusst, Architektur gewissermaßen zu einem "dritten Erzieher" wird. In seinem Vortrag "Das Klassenzimmer als Erziehungshilfe. Erfahrungen mit Objektiver Hermeneutik bei der Rekonstruktion nichtsprachlicher Ausdrucksgestalten" widmete sich Bernd HACKL (Graz) drei methodischen Herausforderungen: Wie solle, so fragt HACKL, bei der Analyse von Architektur das Gebot der Wörtlichkeit berücksichtigt werden? Auch könne zweitens das Gebot der Sequenzialität in diesem Zusammenhang nicht befolgt

werden. Und drittens läge eine Fülle an Bedeutungsangeboten vor, die mit einem architektonischen Werk – insbesondere dann, wenn es bis ins Detail ausgestaltet wurde – verbunden sind. [28]

Wenn es darum gehe, den latenten Sinngehalt von Architektur zu erfassen, seien, so HACKL, drei Dimensionen zu berücksichtigen: 1. die physisch-utilitäre (z.B. Bewegung, Blickfeld, Belüftung), 2. die mimetisch-leibliche (z.B. Anmutung, Atmosphäre und Ästhetik) und 3. die konventionell-symbolische (z.B. Schriftzeichen, Allegorie und Zugehörigkeitselemente). Bei "pädagogischer Architektur" kommen, so HACKL, weitere Dimensionen der "didaktischen Situation" hinzu: 1. eine entspannte Situierung des Lernprozesses ("Frei-Raum", "Frei-Zeit" und Integration), 2. die Provokation subjektiver Problematisierungskrisen (Konfrontation, Irritation und "die Sache" als Problem) sowie 3. die kooperative Einbeziehung von Praxen ("Vormachen" von Denken und Handeln, die "Sache" als Gegenstand). [29]

Mit seiner exemplarischen Analyse wollte HACKL sodann zeigen, dass alle von ihm genannten Dimensionen notwendig bei der Interpretation zu berücksichtigen seien. Seine Analyse der Gestaltung des Inneren eines Raumes, de facto ein Flur, der aber als Aufenthaltsraum für Schüler/innen eingerichtet wurde und als solcher genutzt wird, führte ihn schließlich zur folgenden pädagogischen Interpretation: Mit der Entstehung der Schule als einem aus dem gesellschaftlichen Leben ausgegrenzten Bereich sei grundsätzlich die didaktische Herausforderung verbunden, Substitute für Gegenstände in der Welt in den Unterricht hineinzuholen, Unterrichtsgegenstände also, welche die Gegenstände in der Welt repräsentieren sollen. Die Vögel, welche von Schüler/innen an die Fenster des Aufenthaltsraumes gemalt wurden, stünden hierfür: Sie seien ambivalent, insofern sie einerseits Vögel in der wirklichen Welt repräsentieren würden, andererseits aber bereits den Charakter von Unterrichtsgegenständen hätten. In der Diskussion wurde weiter darüber nachgedacht, inwieweit diese Vögel keine konkreten Vögel darstellen, sondern schablonenhaft seien und gerade nicht zur intellektuellen Auseinandersetzung anregen würden. Insofern ließen sie sich als symptomatisch für so vieles in der Schule interpretieren: Hinter ihnen stehe eine gute Absicht, doch seien sie nicht dergestalt, dass von ihnen Bildungsprozesse angestoßen werden könnten. Insgesamt wurde die Gestaltung des Klassenraumes in der Diskussion zur Interpretation von Schule als einem geistigen Freiraum in ein Verhältnis gesetzt. Die Funktionalität der Gestaltung wurde in den Blick genommen und damit an didaktische und pädagogische Fragen angeschlossen. [30]

5. Methodologische Fragen

Viele methodische Probleme betreffen das Verstehen des Fremden. Diese Probleme stellte Carla SCHELLE (Mainz) in den Mittelpunkt ihres Vortrags mit dem Titel "Möglichkeiten und Grenzen der Objektiven Hermeneutik bezogen auf nicht-muttersprachliche Unterrichtstranskripte (Frankreich, Senegal)". Ihre Fragen zielten insbesondere auf Herausforderungen bereits bei der Erhebung von Daten und Möglichkeiten, diesen zu begegnen. Bedürfe es nicht der Beobachtung der

Beobachter/innen, da jede Beobachtung bereits ein Konstrukt sei? Wie lässt sich im Rahmen der Analyse dem objektiv-hermeneutischen Postulat der Kontextfreiheit gerecht werden, wenn der Gegenstand ein "fremder" ist? Diese und andere Fragen verdeutlichte SCHELLE in Bezug auf verschiedene Beispiele: zum einen an dem Unterricht an einer Schule in Paris (an dem sie selbst teilnahm und z.T. sehr irritierende Beobachtungen machte), zum anderen am Einband eines Schulbuches, das im Rahmen des Geschichtsunterrichts im Senegal eingesetzt wird. Als drittes Beispiel nutzte sie eine Sequenz aus dem Fremdsprachenunterricht: Eine Begrüßung, die als autoritär gedeutet werden könne und dem in Deutschland verbreiteten Klischee über Unterricht, wie er in Frankreich stattfände, entspreche. [31]

In der Diskussion wurden zum einen die Vorteile einer gerätegestützten Erhebung audiovisueller Daten gegenüber der teilnehmenden Beobachtung hervorgehoben. Das "Dabei sein" könne gegebenenfalls zu einer Erschwernis für die Interpretation werden, nämlich dann, wenn bestimmte Lesarten entwickelt werden müssen, die im Widerspruch zum unmittelbaren Erleben einer Szene stehen. Zum anderen wurde dafür plädiert, konsequent an der Methode festzuhalten, auch wenn es um das Verstehen von Fremden gehe. Gerade dann erweise sich ihre Stärke. [32]

Die Referentin des Schlussbeitrags im vierten Themenblock war erkrankt, sodass die Tagung nach dem Vortrag von SCHELLE und anschließender Diskussion endete. [33]

6. Schlussbemerkung

Die Tagung vermittelte die Lebendigkeit objektiv-hermeneutischer Bildungs- und Unterrichtsforschung und machte anschaulich, wie die objektive Hermeneutik zur Klärung einer Fülle von Fragen aus dem Themenfeld "Bildung und Unterricht" genutzt werden kann: wie mit ihrer Hilfe Handlungsprobleme von professionell im Bildungssektor Tätigen und deren Bewältigungsstrategien analysiert und problematisiert werden können; wie unterschiedliche Wirkungen von Unterricht und deren "Evaluation" interpretiert werden können; wie die Ordnung des Unterrichts bestimmt bzw. Unterricht so interpretiert werden kann, dass die Analyse seiner "Eigenstruktur" gerecht wird etc. Offen blieb schließlich die Frage nach den theoretischen Prämissen der Interpretation, d.h., ob Kenntnisse der "pädagogischen Denkform", die entweder durch ein Studium erworben oder durch Erfahrungen in einem pädagogischen Beruf gewonnen wurden, erforderlich sind, um die jeweiligen Gegenstände aus dem Themenfeld "Bildung und Unterricht" adäquat zu erschließen. Auch wenn im Hinblick auf diese Frage keine Einigung erzielt werden konnte, so vermittelte die Tagung doch den Eindruck, dass trotz unterschiedlicher disziplinärer Hintergründe ein fruchtbarer Austausch möglich war. Diese völlig selbstverständliche und konstruktive Interdisziplinarität ist im wissenschaftlichen Betrieb keineswegs selbstverständlich. Das allein schon wäre ein Grund dafür, eine solche Tagung bald zu wiederholen. Langfristig gesehen könnten regelmäßig stattfindende interdisziplinäre Tagungen der objektiv-hermeneutisch arbeitenden Community dazu führen, dass die

Forschungsgebiete Sozialisation, Bildung und qualitative Unterrichtsforschung auch in den verschiedenen Herkunftsdisziplinen der Forscher/innen gestärkt werden. Die Organisator/innen dieser Tagung fänden dies wünschenswert. [34]

Literatur

Gruschka, Andreas (2002). *Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung. Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb*. Wetzlar: Büchse der Pandora.

Oevermann, Ulrich; Allert, Tilman; Konau, Elisabeth & Krambeck, Jürgen (1979). Die Methodologie einer "objektiven Hermeneutik" und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In Hans-Georg Soeffner (Hrsg.), *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften* (S.352-433). Stuttgart: Metzler.

Zur Autorin und zum Autor

Prof. Dr. *Claudia SCHEID* Universität Potsdam und PH Bern, Soziologin.
Forschungsschwerpunkte: Theorie der Lehre, Professionalisierungstheorie, Familiensoziologie und Sozialisationstheorie, Methodologie.

Kontakt:

Prof. Dr. Claudia Scheid
Erziehungs- und Sozialwissenschaftliche Studien
Institut Vorschulstufe und Primarstufe
PH Bern
OT Golm / Brückenstrasse 73
CH-3005 Bern

Tel: 0041/313/092354

E-Mail: claudia.scheid@phbern.ch
URL: <http://www.phbern.ch/die-phbern/organisation/institute/institut-vorschulstufe-und-primarstufe/dozierende/claudiascheid/html>

Dr. *Johannes TWARDELLA* ist promovierter Soziologe und zurzeit Mitarbeiter am Institut für die Pädagogik der Sekundarstufe am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität in Frankfurt/M. Seine Forschungsschwerpunkte liegen zum einen auf dem Gebiet der Religionssoziologie (zur Soziologie des Islam) und zum anderen auf dem der Unterrichtsforschung (qualitativ und pädagogisch ausgerichtet).

Kontakt:

Dr. Johannes Twardella
Fachbereich Erziehungswissenschaften
Institut für die Pädagogik der Sekundarstufe
Goethe-Universität Frankfurt
Senckenberganlage 15
D-60054 Frankfurt am Main

Tel.: 0049/69/79822431

E-Mail: jtwardella@yahoo.de
URL: <http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/personen/twardella.html>

Zitation

Scheid, Claudia & Twardella, Johannes (2011). Tagungsbericht: Die Objektive Hermeneutik in der Bildungs- und Unterrichtsforschung [34 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 13(1), Art. 27, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1201271>.

Revised: 12/2011