

Studien zur Professionsforschung
und Lehrerbildung



Caroline Rau

Kulturtradierung in geistes- wissenschaftlichen Fächern

Eine rekonstruktive Studie zu epistemologischen
Überzeugungen von Lehrkräften

Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung

Herausgegeben von
Axel Gehrmann, 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 Bedeutungsgelhalt 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 Handlungsausprägungen 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 (V_1). Dadurch gelangen die Rezipierenden zu einem vorläufig gültigen Objektivationsverständnis (O_1). 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. Sinngewebe 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 Erkenntnissubjekte, 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 Kunst erleben. 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 Lehrerverberufungsforschung explizit hervorgeho-

14 Für die Konzeptualisierung von Lehrerverberufungsforschung 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 Lehrerverberufungsforschung „zuerst 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, Handlungsrouinen, Einstellungen, Orientierungen, Werthaltungen usw.) formuliert, die einen Einfluss auf die (über-)fachlichen Lernerfolge von Schülerinnen und Schülern haben. Während dem berufsbiographischen sowie dem strukturtheoretischen Ansatz Defizite im Hinblick auf ihre evidenzbasierte Fundierung attestiert werden, wird im kompetenztheoretischen Ansatz gefordert, Lehrerverberufungsforschung 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); 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 zuordnen 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 Lehrerverberufsforschung 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 Lehrerverberufsforschung „mehrdeutig“ (Neuweg 2014, S. 583) gedacht, sodass Wissen ein breiter Bedeutungsgehalt zugeschrieben wird (vgl. Neuweg 2014; Reusser und Pauli 2014). Die Bedeutungsvarianz des Lehrerverberufswissens 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 Lehrerverhandelns 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 Lehrerprofessionalität 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.

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 Schnittfeld 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

