

HELEN LEHNDORF

LITERATURBEZOGENE INTERAKTIONEN IN LITERATURWISSENSCHAFTLICHEN SEMINAREN MIT LEHRAMTSSTUDIERENDEN. ÜBERLEGUNGEN ZUR WISSENSCHAFTLICHKEIT IN DER LEHRERBILDUNG FÜR DAS FACH DEUTSCH

Abstract

Im Zentrum des Aufsatzes steht die Rekonstruktion von Spannungskonstellationen und Handlungsproblemen in literaturbezogenen Interaktionen mit Lehramtsstudierenden, die exemplarisch anhand einer Fallanalyse herausgearbeitet werden. Im Rahmen der strukturtheoretisch-handlungslogisch orientierten Professionalisierungstheorie soll so ein zu verzeichnendes Forschungsdesiderat im Bereich der ersten Phase der Lehrerbildungsforschung bearbeitet werden, indem untersucht wird, wie im Universitätsseminar professionelle Praxis im Umgang mit Literatur gelebt und erlebt wird. Dazu wird zunächst mit Oevermann für die wissenschaftliche Habitusbildung als Ziel der ersten Phase der Lehrerbildung argumentiert. Mit Habermas' Konzept der Diskurswahrheit und einer am Ideal des Diskurses ausgerichteten erkenntnisorientierten Kommunikation wird sodann ein für die Betrachtung von Kommunikationspraxis im universitären Kontext theoretisch naheliegender und in der fallrekonstruktiven Professionsforschung verwendeter Bezugspunkt vorgestellt, dem die Funktion zukommt, die Überlegungen zur Sozialisation in Wissenschaft interaktionspraktisch greifbar zu machen. Die Analyse der Seminarinteraktion fokussiert im Anschluss fachspezifische Herausforderungen der Einübung in den wissenschaftlichen Diskurs, indem nach Möglichkeiten und Grenzen erkenntnisorientierter Kommunikation über Literatur gefragt wird.

1 | Wissenschaft und Lehrerbildung in der Diskussion

In der Diskussion um das Verhältnis von wissenschaftlichem Studium und Professionalisierung der Deutschlehrer/-innen liegen Kernbegriffen wie „Professionalisierung“ zum Teil variierte Vorstellungen zugrunde. So hat beispielsweise Christoph Bräuer in Bezug auf die Kritik an Schulsystem und Lehrerbildung im Kontext der PISA-Krise resümiert, dass „bei »mangelhaften« Unterrichtsergebnissen entweder »Professionalisierung durch Verwissenschaftlichung« oder »Professionalisierung durch Praxisbezug« eingefordert“ wird (Bräuer 2003, 491). Worauf sich „Professionalisierung“ jeweils bezieht, bleibt in bildungspolitischen Debatten häufig in der Schwebe. Im Rahmen der handlungslogisch-strukturtheoretischen Professionstheorie sind mit dem Begriff der Professionalisierung für klientenbezogene Pro-

professionen¹ grundsätzlich beide Aspekte im Verbund angesprochen, sowohl die Sozialisation in die Wissenschaft als wissenschaftliche Fundierung der Praxis (Verwissenschaftlichung) als auch die Vermittlung von Theorie und Praxis (als ein Aspekt, der mit dem Ruf nach Praxisbezug oft eingefordert wird), allerdings zu unterschiedlichen Zeitpunkten. Das ist im Oevermann'schen Modell der doppelten Professionalisierung ausgedrückt: die Zweiphasigkeit der (Aus-)bildung macht hier konstitutiv Professionalisierung aus, auf eine „wissenschaftlich-methodische Qualifizierung“ hat eine „interventionspraktische“ zu folgen (Oevermann 1996, 123). Der Begriff der doppelten Professionalisierung, den Oevermann für Professionen wie die des Pädagogen ansetzt, signalisiert dabei, dass dem Studium im Rahmen der Professionalisierung eine Funktion zukommt, die über die reine Wissensvermittlung hinaus geht: Die genannten Professionen

sind demnach in einer doppelten Weise professionalisiert. Sie sind zum einen professionalisiert hinsichtlich der *Einübung in den wissenschaftlichen Diskurs als solchen* [...]. Sobald nun die Anwendung dieser erfahrungswissenschaftlichen Erkenntnisbasis und des damit verbundenen *erfahrungswissenschaftlichen professionalisierten Habitus* auf die Lösung der Probleme einer konkreten Praxis wie in der Therapie ansteht, ist eine zweite, nochmalige Professionalisierung notwendig, die sich wiederum auf das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis bezieht. (Oevermann 1996, 124) [Hervorhebungen H.L.]

Die Operation der Vermittlung von Theorie und Praxis ist für Oevermann in sich eine praktische. Sie kommt erst in der konkreten Interaktion mit dem „Klienten“ zum Tragen und erwächst aus der für die professionelle Praxis konstitutiven Einheit von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung. „Eine Vermittlung von Theorie und Praxis ist [...] innerhalb der Wissenschaft und der Erkenntnislogik nicht möglich, sondern nur als praktische Operation selbst“ (ebd., 79). Als Kernbereich des professionellen Handelns kann die Vermittlungsarbeit so auch nur in der Praxis erprobt werden. Mit dem Ruf nach einer „Professionalisierung durch Praxisbezug“ wird nun jedoch in der Regel nicht nur für eine Ausweitung der zweiten Phase oder der praktischen Anteile der Lehrerbildung plädiert, sondern auch für die Vermittlung von Theorie und Praxis schon im Rahmen der wissenschaftlichen Lehrveranstaltungen des Studiums. Mit diesen Forderungen drückt sich oft eine Skepsis gegenüber der Relevanz des rein wissenschaftlichen Studiums für die Lehrerbildung aus: „Eine praxisbezogene Berufsausbildung, die nicht mehr (nur) wissenschaftliche »Theoretiker« bilde, sondern praktische »Köner« ausbilde, könnte die Schule für das nächst PISA-Ranking fit machen“ bilanziert auch Bräuer die Debatte (Bräuer 2003, 490). Zur Disposition steht dabei nicht unbedingt der Wert bestimmter Anteile des universitär zu erwerbenden Wissens. Die mit dem Wunsch nach mehr Praxis einhergehende Abwehrbewegung richtet sich zum Teil eher gegen das, was Universität als Idee² bzw. Institution ausmacht: gegen „den Modus der kognitiv-intellektuellen Welterschließung als solchen“ (Wernet/Kreuter 2007, 195),³ und dabei insbesondere gegen die Aufforderung, sich diesen anzueignen. Dass die Notwendigkeit der Professionalisierung der Deutschlehrer/-innen zunächst als „Theoretiker“, also in die Wissenschaft als Profession, zur Debatte steht, zeigen auch die Diskussionen zur Lehrerbildung in drei aktuelleren Heften des Germanistenverbandes,⁴ in denen diese Fragen ganz explizit gestellt werden: „Erfordert das Lehramt eine Ausbildung oder ein Studium?“ (Bauer et al. 2012, 141 ff.). Auffällig ist, dass eine Position dabei nicht stark gemacht wird, die Michael Kämper-van den Boogaart für die in der Germanistik des beginnenden 20. Jahrhunderts geführte, der aktuellen vergleichbare Debatte durchaus als prägend herausarbeitet: „das pädagogische Ethos reiner Wissenschaftlichkeit“ (Kämper-van den Boogaart 2010, 268), das Wissenschaftlichkeit⁵ an sich als bildend

¹ Klientenbezogene Professionen wie die des Therapeuten oder Pädagogen haben nach Oevermann einen konkreten Klienten als Gegenüber, sie sind u.a. mit der Aufrechterhaltung der psychosozialen Integrität des Klienten befasst und üben ihre Praxis im Rahmen eines Arbeitsbündnisses aus (vgl. Oevermann 1996, 88 ff.; 2005, 29).

² Trotz Bologna soll im Folgenden von der Humboldt'schen „Idee der Universität“ als weiterhin prägend ausgegangen werden; vgl. dazu die Argumentationen von Ricken (2014) und Schimank (2014).

³ Andreas Wernet und Vera Kreuter arbeiten fallrekonstruktiv am Beispiel einer Gruppendiskussion mit Referendar/-innen heraus, welche Erwartungen und Zurückweisungen mit dem Begriff ‚Praxisbezug‘ verbunden sind. Ein wesentliches Grundmotiv ist dabei eine grundsätzliche Distanz und Fremdheit zum Studium (Wernet/Kreuter 2007).

⁴ Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes, Anselm/Plien (2013), Dehman/Standke (2012), Karg/Kilan (2012).

⁵ Mit Wissenschaftlichkeit ist im Folgenden die Ausrichtung des Handelns an dem für die Universität als Institution leitenden Wertmuster der „kognitiven Rationalität“ beschrieben (Parsons/Platt 1990, 51 ff.). Dabei geht es zunächst

und für die spätere Berufspraxis relevant setzt. Dabei besteht zumindest im Rahmen des strukturtheoretischen Ansatzes der Professionstheorie, wie oben dargestellt, kein Zweifel: Die erste Stufe der pädagogischen Professionalisierung und Ziel des universitären Studiums auch für Lehrer/-innen ist die Sozialisation in Wissenschaft, nicht allein der Erwerb der wissenschaftlichen Wissensbasis, dies unterscheidet den Lehrerberuf vom Ingenieur.

2 | Enkulturation in Wissenschaft als Professionalisierung

Die Spezifik des universitären Studiums liegt dabei in der Teilhabe an der Lösung von Krisen der Wissensbasis selbst (vgl. Oevermann 2002, 29), dies macht Oevermann deutlich in der Gegenüberstellung zweier grundsätzlich geschiedener Berufspraxen, solcher,

die in einer bloßen fachmenschlichen Anwendung methodisierten Wissens auf dem jeweils aktuellsten Entwicklungsstande bestehen, aber eine im Forschungshabitus verwurzelte Bewältigung von Krisen dieses methodisierten Fachwissens in einer konkreten Anwendungssituation nicht mehr umfassen [Ingenieur], und solchen Berufspraxen, in denen genau diese selbstständige tertiäre Krisenbewältigung als Lösung der Krisen der Wissensbasis selbst nicht nur als Zusatz, sondern als Konstitutivum unverzichtbar ist [klientenbezogene Professionen]. Die Differenz zwischen einer Fachhochschulausbildung und einem Universitätsstudium verläuft systematisch der Sache nach genau entlang dieser Trennlinien zwischen den beiden Tätigkeitstypen. (Oevermann 2002, 29)

Damit wird gemäß der Humboldt'schen Einheit von Forschung und Lehre die Forschung auch als leitendes Prinzip für die lehrerbildende universitäre Lehre gesetzt (vgl. Oevermann 2005, 34). Im Sinne der Kernfunktion der Institution Universität, der Erkenntniskritik (Parsons/Platt 1990, 147), und im Rahmen der die Universität kennzeichnenden Praxisenthobenheit als Voraussetzung dieser Funktion beschreibt Oevermann das Forschen als einen Prozess, der sich auf für „substantiell, gehaltvoll und relevant“ gehaltene Hypothesen und Überzeugungen richtet, dabei jedoch, gemäß der „regulativen Idee der Wahrheit“ (Oevermann 1996, 103) darauf ausgerichtet ist, gedankenexperimentell möglichst radikal Möglichkeiten des Scheiterns zu konstruieren und in einem Experiment zu simulieren. Im Vergleich zur Krisenbewältigung der professionellen Praxis, die in der Regel Krisen routiniert stellvertretend bearbeitet, verstetigt Wissenschaft Krisen, in dem sie auch in der professionellen Praxis bewährte Annahmen und Überzeugungen systematisch hinterfragt, und so eine „enorm rationalisierende, Leid und Kosten sparende Simulation praktischer Mißerfolge“ erreicht (Oevermann 2002, 26). Losgelöst von der konkreten Lebenspraxis und zum Zwecke des ihr aufgegebenen „unvoreingenommenen, methodisch an expliziten Geltungskriterien ausgerichteten Forschens“ folgt der wissenschaftliche Austausch allein der „Logik des besseren Argumentes“ (vgl. Fußnote 5). Der entsprechende wissenschaftliche Habitus des Forschers ist insofern also einerseits geprägt durch Leidenschaft und Hingabe in Bezug auf die Sache als Gegenstand der Erkenntnis, andererseits durch die Unterordnung dieser Leidenschaft unter methodische Strenge und eine „fallibistische, skeptische Grundhaltung“ (Oevermann 1996, 101). Diese widersprüchliche Einheit setzt den Forscher in eine grunddistanzierte Haltung zur Praxis; auch wenn er Praxis zum Gegenstand seines Forschens macht, wird er sie im Sinne der beschriebenen Logik des Forschens behandeln und sie also einer „welt- und praxisfremden Problematisierung und Befragung“ (Oevermann 1996, 101) unterziehen und ihre funktionierenden Routinen zerstören. Dass es diese Habitusformation ist, die den Kern der ersten Professionalisierung (Studium) ausmacht, wird in Oevermanns revidierter pädagogischen Professionstheorie selbst pointiert nur an wenigen Stellen deutlich, jedoch gleich zu Beginn der Abhandlung über „Wissenschaft als Beruf“ deutlich hervorgehoben:

darum, wissenschaftliches Handeln fächerübergreifend in seinem gemeinsamen Bezugspunkt zu charakterisieren. Das Handeln der Akteure richtet sich gemäß dem Wertmuster der kognitiven Rationalität primär an der Annahme aus, dass x wahr, wahrscheinlich, plausibel o.ä. ist. In Niklas Luhmanns Systemtheorie ist es die Orientierung an Wahrheit und damit an der Wahr/Falsch-Differenz, die den Kern des Wissenschaftssystems ausmacht (Fachwissenschaftlich diskutiert in: Kämper-van den Boogaart/Martus/Spoerhase 2011, 9 f.). Bei Oevermann entspricht dieser „regulativen Idee der Wahrheit“ die Logik des besseren Arguments als diskursprägend.

Wissenschaft als Beruf ist fachübergreifend durch eine Einheit eines Forschungsethos, einer Hingabe an die Sache konstituiert, die soziologisch ausgedrückt im Studium als Habitusformation durch die exemplarische Aneignung fachspezifischer Methoden, Theorien und Wissensinhalte erworben werden muß und über diese Spezialisierung hinaus Geltung hat. Diese Habitusformation bildet den Berufskern auch in allen eine wissenschaftliche Qualifikation erfordernden Berufen außerhalb der durch die Einheit von Forschung und Lehre geprägten wissenschaftlichen Einrichtungen, also in der außeruniversitären Praxis. (Oevermann 2005, 17)

Einem so umschriebenen Forschungshabitus kommt für die strukturellen Herausforderungen des Lehrerberufs in mehrfacher Hinsicht Bedeutung zu. Relevant wird er, wie oben von Oevermann beschrieben, wenn die Routine der professionellen stellvertretenden Krisenlösung selbst in eine Krise gerät, weil bewährte Problemlösungen oder verfügbares Wissen nicht mehr greifen, die stellvertretende Krisenlösung qua Arbeitsbündnis jedoch nicht aufgegeben werden kann.⁶ Dann wird die Bearbeitung von Krisen der Wissensbasis selbst auch für die stellvertretende Krisenlösung in der professionellen Interaktion in zweierlei Hinsicht relevant; einmal prophylaktisch, insofern die praxisentlastete Krisenbearbeitung der Universität dem Scheitern der Praxis idealiter vorbeugt. Zum anderen bei Eintritt der Krise im Sinne der gesteigerten Begründungsverpflichtung, der professionelles Handeln unterliegt: Zwar kann das Handeln in der unmittelbaren pädagogischen Praxis nicht unterbrochen werden, die gewählte Entscheidung kann und muss jedoch einer nachträglichen Reflexion zugänglich gemacht werden (vgl. Oevermann 1996, 131). Der distanzierte Habitus der Wissenschaft wird darüber hinaus jedoch auch unmittelbar in der professionellen Ausgestaltung des Arbeitsbündnisses relevant:

Der [...] in dieser doppelten Weise professionalisierte Experte muß in gewisser Weise, nachdem er grundsätzlich in den wissenschaftlichen Diskurs einsozialisiert wurde und dabei den *professionalisierten Habitus einer unpraktischen Forschungspraxis übernommen hat*, auf einer zweiten Stufe hinsichtlich seines eigentlichen Berufs, [...], die mit der ersten Professionalisierung *eingewöhnte Distanz zur Praxis* an sich wieder überwinden. Aber das muss so geschehen, daß dabei jene Distanz nicht wieder verlorenght, sondern grundsätzlich erhalten bleibt und dennoch das dieser Distanz diametral entgegengesetzte Moment der diffusen Sozialbeziehung zum Klienten im Arbeitsbündnis wie selbstverständlich übernommen werden kann“. (Oevermann 1996, 125) [Hervorhebungen H.L.]

Der Forschungshabitus des Wissenschaftlers ist, neben der Orientierung an der fachlichen Wissensbasis und den Gegenständen, ein zentraler Aspekt der spezifischen Anteile des professionellen Arbeitsbündnisses und für die Durchführung der Interaktion als einer rollenförmigen, beruflichen entscheidend.

3 | Einübung in den literaturwissenschaftlichen Diskurs – empirische Perspektiven auf Interaktionen in literaturwissenschaftlichen Seminaren mit Lehramtsstudierenden

Anhand einer protokollierten Seminarsitzung⁷ soll im Folgenden in einer ersten Annäherung an die empirische Untersuchung von Interaktionen in der ersten Phase der Lehrerbildung⁸ nach fachspezifischen Perspektiven und Herausforderungen gefragt werden, die sich für die Einübung in den wissenschaftlichen Diskurs in der Fachwissenschaft⁹ ergeben beispielsweise aus dem Gegenstand, der innerfachlichen Diskussion von Wissenschaftlichkeit und eventuell auch aus der Berufsperspektive der Studierenden.¹⁰ Ist eine Ausrichtung der Seminarinterak-

⁶ Zum Arbeitsbündnis zwischen Lehrer und Schüler und der Analogie von Lehrerhandeln und therapeutischem Handeln siehe Pflugmacher (2015, 135 f.).

⁷ Die Sitzung wurde per Audioaufnahme aufgezeichnet und anschließend transkribiert.

⁸ Zur ersten Phase der Lehrerbildung als Forschungsdesiderat siehe Kunze (2014), Terhart (2015).

⁹ Die Fachwissenschaft im Kontext der Lehrerbildung soll hier zunächst fokussiert werden, da Spannungen zwischen berufspraktischen Erwartungen an das Studium und Studieninhalten hier, so die Annahme, am deutlichsten zutage treten, keinesfalls jedoch, weil der Fachdidaktik der Status als Wissenschaft mit ihrem spezifischen Beitrag zur Sozialisation in Wissenschaft abgesprochen werden soll.

¹⁰ Zu Studienmotivation und Studierendenerwartungen siehe u.a. Saalfrank (2011, 53): Hier wird gezeigt, dass Studierende des Lehramts Deutsch mit überdurchschnittlich hoher Motivation bezüglich des Fachwissens das Studium beginnen, gleichzeitig jedoch geringe Erwartungen haben, dass das Studium der eigenen Motivation entspreche. Diese Dis-

tion am Wertmuster der kognitiven Rationalität erkennbar? Welche Spannungen, welche Schwierigkeiten zeigen sich? Die bislang fächerübergreifende strukturtheoretische Bestimmung von wissenschaftlichem Handeln soll fachspezifisch ausdifferenziert und für die Interaktion konkretisiert werden: Was heißt kognitive Rationalität in der Literaturwissenschaft, wie werden Krisen beim Umgang mit Literatur im Diskurs verhandelt, wie kann die Logik des besseren Arguments zum Tragen kommen beim Sprechen über Literatur? Da die hier in der Oevermann'schen Terminologie aufgeführten idealtypischen Bestimmungen des universitären Studiums als erster Professionalisierung und des zu erwerbenden Forschungshabitus gerade keine Merkmale eines entsprechend ausgerichteten Diskurses benennen und zudem auf einer anderen Abstraktionsebene als jener der konkreten Interaktionspraxis ansetzen, soll für die Analyse der Seminarinteraktionen an bestehende Forschungsarbeiten zur Analyse von Interaktionen in Schule und Studienseminar angeknüpft werden. Hier wird in Anlehnung an Kunze und Wernet eine diskursive von einer doktrinal-direktiven Kommunikationspraxis unterschieden. Mit dem Diskurs als idealtypische Situation universitären Sprechens ist eine Form der Interaktion gekennzeichnet, die auf die Problematisierung von Geltungsansprüchen – also auf die diskursive Erzeugung von Geltungskrisen – ausgerichtet ist, während in der für schulische Interaktionen typischen doktrinal-direktiven Kommunikationspraxis die Vermittlung von Wissen im Vordergrund steht:

In Anlehnung an Habermas sprechen wir von einer diskursiven Praxis dann, wenn der kommunikative Austausch in einer wie auch immer gearteten, empirisch näher zu bestimmenden Weise einen Gegenstandsbezug aufweist, der Geltungs- bzw. Wahrheitsfragen sowie entsprechende Rationalitätsansprüche impliziert. [...] In den von uns als „diskursorientiert“ beschriebenen Diskussionen stehen Gegenstände und Sachverhalte nicht als „zu vermittelnde“ im Fokus, sondern als „zu erschließende“. In Differenz zur doktrinalen Praxis geht es der diskursorientierten Praxis nicht um Wissensaneignung, sondern um Erkenntnisprozesse. Gesprächspragmatische Voraussetzung dessen ist, dass der Modus, in dem die jeweils in Diskussion stehenden Problemstellungen thematisiert werden, Momente von Zukunftsoffenheit und Fraglichkeit enthält. (Kunze/Wernet 2014, 161)

Aus theoretischer Perspektive, abgeleitet aus der regulativen Idee der Forschungslogik als einer auch die Praxis der Seminarinteraktion bestimmenden, würde so die Interaktion auf die Diskussion als argumentativen Wettstreit ausgerichtet sein, indem es prioritär um die Verhandlung von Wahrheitsfragen und die intellektuelle Profilierung geht (vgl. Paris 2001, 215). Grenzen dieser idealtypischen Bestimmung zeigen sich freilich schon, wenn man die Voraussetzungen für diese Kommunikationspraxis betrachtet: Die Machtfreiheit der Kommunikation, die prinzipielle Gleichgestellttheit aller Teilnehmer sowie die Entbundenheit der Kommunikation aus Handlungs- und Erfahrungszusammenhängen; nicht Reputation, Status oder Rang sondern Überzeugungskraft des Arguments sollten ausschlaggebend für die Klärung von Fragen und die Bearbeitung von Geltungskrisen sein (vgl. Parsons/Platt 1990; Paris 2001, 196ff.). Berücksichtigt man zudem die sozialisatorische Funktion der Seminarinteraktion (vgl. dazu Sauerwein 1986; Habermas 2009, 102) wird schnell deutlich, dass die bisherigen Bestimmungen nicht empirisch fundiert sind und bestenfalls eine erste Orientierung bieten, um zu einer materialgesättigten Bestimmung von Seminarinteraktionen zu gelangen. In diesem Sinne empirisch zu rekonstruieren sind also zunächst Möglichkeiten des Aufscheinens und Grenzen von erkenntnisorientierter Kommunikation zu Literatur mit angehenden Deutschlehrer/-innen in literaturwissenschaftlichen Seminaren.

3.1 | Zum Fall: Einordnung der Transkriptauszüge

Das literaturwissenschaftliche Seminar¹¹, aus welchem Transkriptauszüge im Folgenden als Grundlage einer ersten empirischen Annäherung an die aufgeworfenen Fragen dienen sollen, befasst sich mit Goethes Gedicht „Die Metamorphose der Pflanzen“. Es nehmen sowohl Masterstudierende (fachwissenschaftlicher Master und Master of Education, Gymnasiallehramt)

krepanz könnte Spannung innerhalb der fachwissenschaftlichen Seminare erwarten lassen, zumal in verschiedenen Studien der Wunsch auch der Studierenden nach der Ausrichtung des universitären Studiums am späteren Berufsfeld hervorgehoben wird, siehe beispielsweise Terhart (2009, 431) sowie Wernet/Kreuter (2007).

¹¹ Aus Gründen der Anonymisierung wird hier auf die Angabe von Universität, Dozent_in und Jahr verzichtet.

als auch Bachelorstudierende (3.–5. Semester¹²) teil. Im der Audioaufnahme vorausgegangenen Teil des Seminars wurden Thesen und Fragen zum Gedicht durch zwei Studierende präsentiert, zur Vorbereitung der Seminarsitzung galt die Lektüre eines Sekundärtextes. Auf den ersten Blick weist das Transkript zahlreiche Merkmale eines diskursiven Gesprächsmodus auf:¹³ Das schultypische Interaktionsmuster IRE¹⁴ ist aufgebrochen, die Beteiligung am Seminar erfolgt freiwillig¹⁵ und ohne unmittelbare Bewertung der einzelnen Gesprächsbeiträge durch den Dozenten, dabei adressieren sich die Sprecher auch gegenseitig und bringen eigeninitiativ Assoziationen, Analogien und Deutungskontexte ein. Insbesondere an der Art und Weise der Einbringung von Fragen und eigenen Positionen zeigt sich der Unterschied zur schulischen Interaktion: Im Klassenzimmer wird das Aufbringen von offenen Geltungsfragen und Gesprächsbeiträgen von den Schülern, die aus der Steuerung des Lehrers ausscheren, vor der Folie des idealtypischen Interaktionsmusters deutlich als Ausnahme markiert.¹⁶ Dahingegen werden in der vorliegenden Interaktion Fragen, Diskussionsbeiträge und Widersprüche ohne diese die Steuerungsfunktion des Lehrers grundsätzlich anerkennende Geste unmittelbar eingebracht. Die formalen Merkmale des Gesprächs verweisen hier also klar auf die Spezifik universitärer Interaktion und eine im Seminarkontext stabil eingespielte und gut funktionierende Kommunikationspraxis. Inhaltlich, hinsichtlich der gemeinsamen Konstituierung eines Gesprächsgegenstandes, auf das die universitäre Interaktionspraxis im Gegensatz zur schulischen angewiesen ist, sowie des argumentativen Austauschs¹⁷ ist der Gesprächsverlauf schwieriger einzuschätzen. Deshalb soll nach einem Überblick über den Gesprächsverlauf eine kurze Sequenz, in der eine Diskussion seitens der Studierenden eröffnet wird, detaillierter analysiert werden.¹⁸ Die vom Dozenten gesetzten Impulse bzw. aufgeworfenen Probleme – im Folgenden in chronologischer Reihenfolge wiedergegeben – betreffen Kernfragen der literaturwissenschaftlichen Diskussion zum Gedicht.¹⁹ Gefragt wird nach dem „wissenschaftlichem Gehalt“ bzw. der „wissenschaftlichen These“ des Gedichts, nach der Positionierung im botanischen bzw. biologischen Diskurs der Zeit und nach der dem Gedicht impliziten Didaktik und der Art und Weise der Wissensvermittlung. Dabei wird die These, es handle sich um ein Lehrgedicht, zur Diskussion gestellt. Sodann wird die (doppelte) Inszenierung der Betrachtung der Pflanzen rekonstruiert, diese werden in ihrer über den realen Garten hinausweisenden Arrangiertheit analysiert und abschließend wird die Art der Wissens- bzw. Erkenntnisvermittlung im Gedicht problematisiert. Beschlossen wird die Sitzung durch eine längere und das vorangehende zusammenfassende Ausführung zu Goethes Überlegungen zum Thema Literatur und Wissen. Der Gesprächsverlauf wirkt dabei systematisch

¹² Das Bachelorstudium in Vorbereitung auf den Master für das Gymnasiallehreramt ist ja in der Regel an vielen Universitäten nicht mehr auf das Studienziel Lehramt spezifiziert, sodass hier anhand des Studiums nicht angegeben werden kann, wie hoch der Anteil der Lehramtsstudierenden im Seminar ist. Aufgrund der Fächerkombination, welche die Seminarteilnehmer für die Erhebung angegeben haben, lässt sich jedoch von einem Anteil von nahezu 100% ausgehen.

¹³ Neben den von den Autoren aufgeführten und in der Habermas'schen Diskursethik genannten grundsätzlichen Merkmalen des Diskurses kann zur näheren Bestimmung der Charakteristika des diskursiven Austauschs und zur Abgrenzung von einer doktrinär-direktiven Praxis zudem auf die Dissertation von Thom Wenzl zurückgegriffen werden, in welcher er Formen der diskursiven Praxis selbst zwar nicht untersucht, diese jedoch idealtypisch abgrenzt von der analysierten doktrinären Praxis schulischer Interaktion, siehe dazu insbesondere die Gegenüberstellung auf S. 102 (Wenzl 2015). Darüber hinaus kann an die erwähnte Untersuchung von Katharina Kunze und Andreas Wernet zu den „pragmatischen Zumutungen erkenntnisorientierter Kommunikation“ angeknüpft werden (Kunze/Wernet 2014).

¹⁴ Die typische Struktur der unterrichtlichen Interaktion rekonstruiert Wenzl als dem Muster „Initiierungsinterakt (in der Regel in Form einer Frage des Lehrers), Antwortinterakt (meist eines Schülers), evaluativer Interakt (in der Regel in Form eines bewertenden Kommentars durch den Lehrer)“ entsprechend (Wenzl 2015, 16).

¹⁵ Die Turn-Organisation an der Universität lässt sich wohl in der Regel in Abgrenzung von der schulischen Verpflichtung zur Beteiligung dadurch charakterisieren „dass es keine Verpflichtung für Studenten gibt, sich mit Wortbeiträgen aktiv am Seminargespräch zu beteiligen. Dozenten in Seminaren der Geistes- und Sozialwissenschaften können nicht legitim Studenten willkürlich zu Wortbeiträgen verpflichten (was natürlich nicht bedeutet, dass dies nicht empirisch gelegentlich stattfände, nur ist dies dann ein objektiver Ausdruck einer »Verschulungstendenz«)“ (Wenzl 2015, 28). Diese Annahme entspricht der Voraussetzung für erkenntnisorientierte Kommunikation, dass prinzipiell alle Teilnehmer gleichgestellt sind und unterstellt den Teilnehmern ein grundsätzliches Interesse an der Sache.

¹⁶ Siehe dazu die Analyse des Sprechakts „eine Frage“ von Wenzl: „Der frageeinleitende Sprechakt [„eine Frage“] markiert, dass ein Sprecher sich der Legitimationsbedürftigkeit seines Fragens bewusst ist (Wenzl 2015, 84 ff.).

¹⁷ Vgl. Wenzl (2015, 215), Kunze/Wernet (2014, 170).

¹⁸ Die Analyse orientiert sich dabei an der Objektiven Hermeneutik (zum Vorgehen siehe Wernet (2000)), allerdings liegt der Schwerpunkt der Analyse auf der argumentationslogischen Betrachtung.

¹⁹ Vgl. zum Überblick Arz (1996), Stiening (2011) (Vorbereitungslektüre für das Seminar), Wild (2005).

(1. Paraphrase des Inhalts: Metamorphose als wissenschaftliche Theorie im Zeitkontext, 2. Rekonstruktion von Textstrategien und detaillierte Analyse der Textbeschaffenheit, 3. abstrahierende Interpretation bzw. Problematisierung: Vermittlung von Wissen in Literatur als Thema des Gedichts) und orientiert sich im Wesentlichen an den vom Dozenten aufgeworfenen Impulsen, wenn auch aufkommenden Fragen und kurzen Diskussionen mit Offenheit begegnet wird. Eine für eine diskursive Praxis unter Gleichberechtigten idealtypisch zu erwartenden Ko-Konstruktion der Gegenstände bzw. eine „die eigenen thematischen Anschlussoptionen selbst produzierende Praxis“ (Wenzl 2015, 95) ist dabei nicht direkt zu beobachten, sie wird jedoch, so zumindest eine erste vorläufige Einschätzung, auch nicht unterbunden. Dass die aufgeworfenen Probleme „Momente der Zukunftsoffenheit und Fraglichkeit“ enthalten, kann wohl angesichts der Diskussion der aufgeworfenen Themen in der Sekundärliteratur prinzipiell recht zuverlässig bejaht werden. Die konkrete Offenheit der Formulierung muss jeweils im spezifischen Fall betrachtet werden. Auffällig ist, dass im Seminar viel kanonisches Wissen zum Gedicht eingeflochten wird und einige der aufgeworfenen Aspekte klar als zu vermittelnde angesprochen und behandelt werden („Ist Ihnen das jetzt allen klar geworden?“). Hier bestätigt sich zunächst, was Wernet und Kunze auch für die Analyse von seminaristischen Interaktionen schlussfolgern:

Keine Lehre, auch nicht die universitäre, kann auf die Weitergabe gesicherten Wissens verzichten. Denn natürlich muss die Lehre die Weitergabe (und Aneignung) disziplinär akkumulierter Wissensbestände beanspruchen. Schon die „Exposition von Erklärungsproblemen“ verweist immer auch schon auf wissenschaftlich tradierte Erklärungen und geht so mit der Aneignung dieser Erklärungen einher. Insofern läuft die Idee einer ungebrochenen Realisierung eines diskursiven Austauschs dem immanenten Anspruch der Lehre zuwider. (Kunze/Wernet 2014, 162)

Da sich diskursive Elemente, so die Annahme, nur vereinzelt gegen andere Ansprüche und Anforderungen an die Lehre durchsetzen, wurde für die Analyse gezielt nach potenziellen diskurseröffnenden Beiträgen bzw. Argumentationen von Studierenden im Transkript gesucht. Die im Folgenden zu analysierende Passage wurde ausgewählt, da hier möglicherweise ein Geltungsanspruch problematisiert und ein Problem als zu diskutierendes aufgeworfen wird: Soeben wurde vom Dozenten die Frage nach dem „wissenschaftlichen Gehalt des Ganzen“, sowie nach der „wissenschaftlichen These, die hier vertreten wird“ gestellt, wobei die Studierenden aufgefordert wurden, von der bislang erfolgten Reformulierung der Theorie der Metamorphose etwas zu abstrahieren. Nach zehnekündiger Pause erfolgen zwei weitere Paraphrasen der Theorie, auf die das hier wiedergegebene, weitere Gesprächsbeiträge ermutigende²⁰ „Mhm“ des Dozenten folgt.

m1: mhm.

w1: na also, metamorphose sagt äh sagt eigentlich nichts anderes aus als ein allmählicher wandel in einem kontinuierlichen prozess (m1: mhm), also dass das immer wieder passiert, ääh und jetzt nicht nur auf, eine pflanze spe- also. (mhm) also jetzt nicht, wir gucken uns, in diesem fall gucken wir uns jetzt nur eine pflanze an, aber das kann auf alles übertragen werden.

m1: mhm, mhm..

In Anbetracht der Herausforderungen, die das Entwickeln von Gedanken und Positionen im Diskurs aufgrund der „konstitutiven Zukunftsoffenheit, die mit der sprachlichen Formulierung eines Arguments verbunden ist“ (Wernet/Kunze 2014, 166),²¹ mit sich bringt, erfolgt die Er-

²⁰ Eine detaillierte Analyse dazu in Kunze/Wernet (2014, 169).

²¹ Kunze und Wernet arbeiten in ihrer Analyse heraus, dass zögerlicher Anfangsfiguren wie „ähm“, „also“ etc. eher typisch sind, da sie eine Bearbeitung des mit durch die Zukunftsoffenheit des Gesprächsbeitrags bedingten Risikos sind: „Die Zukunftsoffenheit des diskursiven Thematisierungsmodus bedingt, dass jeder Wortbeitrag eine Entwicklung ins Ungewisse ist. Es geht nicht um den Austausch von „Gewusstem“ und „fertig Gedachtem“, sondern um ein Entwickeln von Gedanken und Positionen. Diese Entwicklung oder Verfertigung kann mehr oder weniger gut gelingen. Insofern geht mit der Übernahme der Position des Redners immer auch das Vertrauen in sich selbst einher, eine nachvollziehbare Position entfalten und begründen zu können und zugleich das Vertrauen in die Diskursgemeinschaft, dass diesem Entfaltungsprozess einerseits Raum gegeben wird und dass ein mögliches Misslingen andererseits auf Wohlwollen und Verständnis trifft (ebd., 166).

öffnung des Redebeitrags der Studentin recht unverzüglich; ein einleitendes „na also,“ markiert, dass das Infragestehende eigentlich evident ist. Damit wird die Diskussionswürdigkeit des zur Rede stehenden Gegenstands zurückgewiesen und der Gesprächsgegenstand als solcher in Frage gestellt; die Studentin reagiert nicht einfach inhaltlich auf die Frage, indem sie dazu eine Position entwickelt, sondern sie stellt den Gesprächsgegenstand als zu erschließenden zur Disposition. Die Eröffnungsfigur dient also auch der Aufforderung, sich einem neuen Gesprächsgegenstand zuzuwenden, sofern allerdings die eigene im Anschluss formulierte Antwort zutrifft. Mit dieser wird angeschlossen, in dem sprachlich die Frage des Dozenten nach der Theorie aufgenommen wird; mit „Metamorphose sagt“, wird auf die Metamorphose als Theorie, Prinzip, Regel, Satz etc. verwiesen. Inhaltlich folgt zunächst, wie in den Beiträgen zuvor auch, eine Paraphrase im Sinne einer Begriffsdefinition. Dabei wird auch der Inhalt der Theorie heruntergespielt („nichts anderes...als“) und die Metamorphose als Erkenntnisgegenstand verabschiedet: Die Theorie ist nicht nur schon geklärt, sie ist auch nicht besonders interessant. Mit dem folgenden, gleichbleibend unterstützenden und zu weiteren Gesprächsbeiträgen aufforderndem „mhm“ bleibt der Dozent als Diskursteilnehmer zurückgezogen und reagiert weder inhaltlich korrigierend oder ergänzend auf den Versuch, die Metarmophose zu paraphrasieren, noch auf die Kritik am Gesprächsthema, er verbleibt in der Rolle des „Diskursbeförderers“.²² Die Reaktion erfolgt dann sowohl auf inhaltlicher Ebene als auch auf der Ebene der Aushandlung des Gesprächsgegenstands durch eine weitere Studentin:

w16: wobei die erwähnung von dem schmetterling und der raupe ja dann einen bruch bilden (m1: mhm) gerade zu der pflanze, wenn die pflanze ja, ihr eigenes genmaterial hat wird immer die gleiche pflanze daraus oder aus einem menschen wird immer ein mensch entstehen (m1: mhm) aber eine raupe entwickelt sich ja selber nochmal zu einem völlig eigenen, (m1: mhm) also mit (m1: mhm) soner anderen lebensart

Auch hier erfolgt die Einleitung umstandslos und ohne typisches „Anfangsproblem“, die Replik steigt dabei auf den Tonfall des vorangegangenen Beitrags ein und formuliert einen für die Prüfung der soeben formulierten Position zu bedenkenden Einwand. Durch die Formulierung „die Erwähnung von Raupe und Schmetterling“ deutlich, wird hier zum einen wieder Bezug genommen auf das Gedicht als Text und auf die soeben formulierte These der „Übertragbarkeit“ der Metamorphose und zum anderen, indem eine Klärungsbedürftigkeit angemeldet wird, die Metamorphose als Gesprächsgegenstand wieder re-etabliert. Inhaltlich stellt der Einwand die Vergleichbarkeit der Phänomene hinsichtlich der mit der Metamorphose postulierten Einheit in der Veränderung in Frage. Durch die gewählte Terminologie werden hier ganz verschiedene Phänomene in der Argumentation verschränkt; die Erwähnung des Genmaterials macht, allerdings in anachronistischer Art und Weise, den Kontext der Vererbungslehre und die Frage nach den Entwicklungsprozessen innerhalb einer Art (Ontogenese) auf, in welchem sich auch die Metamorphose in Abgrenzung von Präformationstheorie und Epigenese bewegt. Die Erwähnung einer Entwicklung von einer Art zur anderen bezieht sich auf die Evolution und den Übergang zwischen Arten, den auch Goethe mit der Metamorphose später thematisiert, allerdings nicht im Kontext des Gedichts. Für die Argumentation der Nichtvergleichbarkeit der Phänomene ist in jedem Fall ein erhellendes Missverständnis die Grundlage: Ausgangspunkt muss hier implizit die Verschränkung von morphologischem und genetischem Artbegriff sein. Dabei wird aufgrund von äußeren Erscheinungsmerkmalen auf einen erblichen Artbegriff rückgeschlossen; der Argumentation impliziert, dass Schmetterling und Raupe kein gemeinsames Erbmaterial haben. Der angenommene logische Bruch ist induziert durch das äußere Erscheinungsbild, die mit der eigentümlichen Formulierung „einen Bruch bilden“ gleichermaßen assoziierten Kontexte „Bildbruch“ und „logischer Bruch“ sind hier also auch in der Argumentation verknüpft: Die Studentin kann die Vergleichbarkeit nicht sehen und sie setzt, auf dieser Grundlage, einen logischen Bruch voraus.

²² Es deutet sich auch hier das von Kunze und Wernet „rekonstruierte Problem, eine diskursive Praxis zu initiieren, ohne in ihr eine diskursive Rolle einzunehmen“, an (Kunze/Wernet 2014, 169).

3.2 | Die Metamorphose der Pflanzen als Theorie der Erkenntnis

Mit der Argumentation auf der Bildebene trifft die Studentin an dieser Stelle – trotz Fehlkonzeption der biologischen Konzepte und also „falscher“ Argumentation – in gewisser Hinsicht, was durch das Gedicht adressierte Fragen betrifft, ins Schwarze: Dem von Goethe 1799 als Elegie publizierten Gedicht kommt in seiner um den Anschauungsbegriff zentrierten und mit der Metamorphose artikulierten Erkenntnistheorie²³ eine zentrale Stellung zu, die durch Goethes autointerpretative Finten zum Teil verdeckt wurde (vgl. Wild 2005, 157). Das Gedicht ist nicht nur werbende Elegie oder als Lehrgedicht zur Popularisierung einer Theorie bestimmt, die im wissenschaftlichen Zeitkontext nicht allzu erfolgreich war.²⁴ Der Modalität des Textes als künstlerisches Produkt kommt für die Argumentation und Darstellung der Theorie eine konstitutive Rolle zu, die sich aus Goethes Ausführungen zur Metamorphose und zur Erkenntnis von Natur im Allgemeinen ergibt. Diese Aspekte sollen im Folgenden, da hiermit Fragen angesprochen sind, die die Möglichkeit von erkenntnisorientierter Kommunikation (über Literatur) selbst betreffen, kurz näher erläutert werden.

Mit der Metamorphose grenzt sich Goethe nicht nur von klassifikatorischen Ordnungsversuchen von Natur à la Linné ab, die Natur aufgrund eines Merkmalskatalogs in ein Schema bringen, das jedoch an der Oberfläche bleibt; mit der Frage nach der Entwicklung von beispielsweise der Pflanze geht es Goethe um das Verstehen von Natur als Ganzheit und um das Verstehen der Einheit der Natur in der Veränderung. Mit diesen Fragen wirft Goethe dabei gleichzeitig die Frage von Erkenntnis von Natur überhaupt auf, die man als Suche nach der Möglichkeit reformulieren kann, wie man über das Sichtbare zum Gesetz, das man nicht sieht, kommen kann. Die besondere Erkenntnisproblematik besteht für Goethe darin, dass Idee als Erkenntnisziel und Erfahrung nicht kongruent sind:

Die Schwierigkeit, Idee und Erfahrung mit einander zu verbinden erscheint sehr hinderlich bei aller Naturforschung: die Idee ist unabhängig von Raum und Zeit, die Naturforschung ist in Raum und Zeit beschränkt, daher ist in der Idee simultanes und sukzessives innigst verbunden, auf dem Standpunkt der Erfahrung hingegen immer getrennt, und eine Naturwirkung die wir der Idee gemäß als simultan und sukzessiv zugleich denken sollen, scheint uns in eine Art Wahnsinn zu versetzen. Der Verstand kann nicht vereinigt denken was die Sinnlichkeit ihm gesondert überlieferte, und so bleibt der Widerstreit zwischen Aufgefaßtem und Ideitem immerfort unaufgelöst. (Goethe 1989, 99 f.)

Die hier angesprochene Idee der Metamorphose als Theorie der Einheit der Natur im Wandel entfaltet genau in diesem Sinne eine dynamische Sicht auf Struktur (vgl. Wyder 2004, 49). Diese steht jedoch nicht nur vor dem Problem, dass die postulierte Einheit in der reinen Beobachtung nicht erfahrbar ist (das würde auch für die Urpflanze bzw. den Urtypus gelten, der mit der Entwicklung der Theorie der Metamorphose als Paradigma der Goethe'schen Naturbetrachtung abgelöst ist, vgl. Breidbach 2006, 19). Aufgrund der Schwierigkeit, Simultanes und Sukzessives zusammen, also gleichzeitig zu denken, kann diese Idee auch nur schwer gedanklich nachvollzogen werden. „Der Zusammenhang des Ganzen muss erst hergestellt werden, und das gelingt nur, in dem die Übergänge zwischen (sukzessiven) Teilen gedanklich nachvollzogen und dann alle Übergänge zusammen (simultan) vergegenwärtigt werden“ (Förster 2014, 43). „Werdend betrachte sie nun, wie nach und nach sich die Pflanze / Stufenweise geführt, bildet zu Blüten und Frucht“ kann dabei als Schlüsselstelle zum Verständnis der erkenntnistheoretischen Prämissen der Metamorphose gelten. Die mit der Metamorphose postulierte Einheit und der Zusammenhang des Ganzen können nur durch den Nachvollzug des Wachstums verstanden werden (vgl. Wyder 2004, 43). So trifft Schillers Reaktion auf die Präsentation der Theorie den Kern des Problems. Nachdem Goethe ihm die Theorie der Metamorphose anhand der Zeichnung einer, so Goethe, „symbolischen Pflanze“, erläutert, wendet Schiller ein „das ist keine Erfahrung, das ist eine Idee“ (nach Breidbach 2006, 17). Die Lösung bzw. der Übergang zwischen Erfahrung und Erkenntnis liegt für Goethe in der Anschauung als (Re-)produktion des Gesehenen im Geiste und einer Erfahrung höherer Art: „Wenn wir einen Gegenstand in allen seinen Teilen übersehen, recht fassen und ihn im Geiste wieder hervorbringen können; so dürfen wir sagen, daß wir ihn im eigentlichen und im hö-

²³ Zur Metamorphose als Erkenntnistheorie vgl. Breidbach (2006).

²⁴ Vgl. Stiening (2011, 204), Wild (2005, 157).

hern Sinne anschauen, daß er uns angehöre.“ (Goethe 1988, 834). Als idealtypischer Erkenntnisprozess kann für die Metamorphose der Pflanzen etwa Folgendes gelten:

Sie [die Idee] kommt dadurch zustande [...] daß erstens eine vollständige Reihe derjenigen sukzessiven Phänomene oder Gestalten erstellt wird, die zusammen den Lebenszyklus eines Organismus repräsentieren können. Diese Reihe muss (zweitens) als Ganzes zusammengefaßt und die Übergänge zwischen den Teilen bzw. deren Entwicklung auseinander so reproduziert und nachgedacht werden, daß sich (drittens) als Ergebnis die „Erfahrung höherer Art“ einstellen kann, daß alle beobachteten Metamorphosen Erscheinungen eines und desselben (ideellen) Organs sind, welches sich unter verschiedenen empirischen Bedingungen in mannigfaltiger Weise darstellen kann. (Förster 2007, 76)

Die Übergänge zwischen den einzelnen Phasen und Elementen der Pflanze sind damit der Kern der Metamorphose der Pflanzen, diese jedoch „kann ich nur erfahren in der Beobachtung meines eigenen nachbildenden Denkens“ (ebd., 75). Mit diesem nachbildendem Denken sind die Grenzen des Sprachlichen erreicht; Goethes mit der Metamorphose implizierte Erkenntnistheorie setzt auf Evidenz im Moment des Sehens statt auf diskursive Argumentation. „In diesem letzten Schritt wird das Denken intuitiv; es erfasst das Ganze als Ganzes. Sein Ergebnis ist zwar diskursiv mitteilbar, aber nicht mittels diskursiven Denkens erfahr- oder beurteilbar“ (Förster 2014, 54). Nicht ohne Grund greift Goethe, um Schiller zu überzeugen, auf eine Zeichnung zurück, bezeichnet die für Schiller gezeichnete Pflanze als symbolische, schildert seine eigenen Anschauungsübungen quasi filmisch²⁵ und schließt die Überlegungen zum „Widerstreit zwischen Aufgefaßtem und Ideitem“ mit dem folgenden Satz: „Deshalb wir uns denn billig zu einer Befriedigung in die Sphäre der Dichtkunst flüchten und ein altes Liedchen mit einiger Abwechslung erneuern“. Literatur, hier wohl nicht ohne Ironie heruntergespielt zu Ablenkung und Trost, ermöglicht und transportiert Erkenntnis eigener Art:

Zwar vermag die naturwissenschaftliche Rede selbstverständlich die allgemeinen Gesetzmäßigkeiten zu formulieren (wie es auch Goethe in seiner Abhandlung tut), in der poetischen Rede jedoch wird diese Gesetzmäßigkeit zur Gestalt. Insofern ist Dichtung die dem Naturding in seiner symbolischen Qualität allein angemessene Redeweise. In ihr kommt Goethes Primat der Anschauung gewissermaßen zu sich selbst: Was nach seiner Überzeugung im einzelnen Naturding gesehen werden kann, wird in der Dichtung sprachliche Gestalt. (Wild 2005, 167)

Das Gedicht reinszeniert die Anschauung, so dass es die Beobachtung vorstrukturiert und ein ideales Beobachtungssetting schafft, das die wesentlichen Phänomene und Erscheinungen als Reihe nebeneinander stellt, (ungeachtet dessen, dass sie so niemals nebeneinander auftreten könnten). Dennoch bleibt gültig: „den Zusammenhang müssen Sie aber selbst entdecken. Wer es nicht findet, dem hilft es auch nichts, wenn man es ihm sagt“ (Goethe 1998, 85). Eine Vermittlung von Erkenntnis über den Zusammenhang der Natur kann im Gedicht dadurch nur ermöglicht, nicht vollzogen werden.

3.3 | Gegenstandskonstitution?

Zurück zum Protokoll: Die diskurseröffnende Problematisierung der Studentin lässt sich nun in ihrer Ambivalenz konkreter fassen. Es wird entweder der Geltungsanspruch der Theorie der Metamorphose auf Wahrheit in Frage gestellt, oder aber der ästhetische Geltungsanspruch des Gedichts bestritten, dabei wäre es nicht die Richtigkeit der Theorie als Erklärung der Ontogenese, sondern die Stimmigkeit des Gedichts als Anschauungsmaterial, die problematisiert wird. Als Beschreibungssprache innerhalb der Argumentation wird dabei aktuelles biologisches Vokabular verwendet, und damit die Gegenwart der Rezeption als entscheidender Deutungshorizont eingeführt.²⁶ Trotz der dieser Argumentation offensichtlich zugrunde liegenden Fehlkonzeption würde sich die Studentin an dieser Stelle idealtypisch als Diskursteilnehmerin verhalten.²⁷ Sie reetabliert den Gegenstand als zu erkennenden und eröffnet den Diskurs. Die Reaktion des Dozenten nimmt diese Diskurseröffnung jedoch nicht auf:

²⁵ Siehe dazu Goethes Schilderungen seiner „Anschauungsübungen“ in Wyder (2004, 49).

²⁶ Zur Darstellung der idealtypischen Form des Diskurses vgl. Habermas (2009, 259).

²⁷ Während die Ammodation des Dozenten zuvor eher versucht hat, den zeitgenössischen Diskurs als Deutungsrahmen zu etablieren.

m1: mhm, ja, ähm, konnten sie sich diese stelle irgendwie erklären mit der raupe und dem schmetterling? (4)

w16: vielleicht, um dort eine ausnahme darzustellen? (leises unterdrücktes lachen)

m1: ähä, ja....

m2: ne, ich glaub in den paar zeilen davor wird das deutlich: jede pflanze winket dir nun die ewigen gesetze (m1: mhm) die man dann in allem anderen auch sieht (m1: mhm): weil er sagt ja das was er beschreibt, kann man an einer pflanze sehen aber in jedem lebewesen wiedererkennen (m1:mhm), also er überträgt das letztlich von pflanzen auf eben auch auf lebewesen (m1: ja).

Zweierlei Aspekte scheinen mir an der Antwort relevant. Durch das Zurückgeben der Frage wechselt der Dozent von der Rolle eines gleichberechtigten Diskursteilnehmers in die Rolle des Lehrers und damit in den doktrinären Gesprächsmodus: „Durch solche direkten Umwandlungen von Schülerfragen in Lehrerfragen werden zwar die Fragen der Schüler dem Inhalt nach im Unterricht aufgegriffen, zugleich verweigern sie aber diskursiven Gesprächsmomenten den Eingang in den Unterricht“ (Wenzl 2015, 214). Inhaltlich wird durch die Reformulierung der Gegenstand des Diskurses verschoben und die Frage zu einer nach der rhetorischen Strategie gewendet. Diese jedoch wird vom Text selbst explizit benannt: „Aber entzifferst du hier der Göttin heilige Lettern / Überall siehst du sie dann / auch in verändertem Zug“. Als solche ist sie kaum diskussionswürdig; aussagenlogisch wird hier genau das behauptet, was die Studentin in ihrem Beitrag bestreitet: die Einheit der Natur, die mit der Metamorphose über die unmittelbar wahrnehmbare Ähnlichkeit hinausgeht, sowie die Möglichkeit, diese durch das Gedicht als Anschauungsmaterial einmal „gesehene“ Einheit weiter zu übertragen. Die Klärung des aufgeworfenen problematischen Geltungsanspruchs in Hinblick auf die Theorie/die Stimmigkeit des Gedichts müsste die Studentin nun relativ massiv einfordern, indem sie die Verschiebung des Gegenstandes thematisiert bzw. ihre Frage reformuliert. Die von der Studentin gewählte Replik auf die verändert zurückgegebene Frage verhält sich im Vergleich dazu deutlich kooperativer. Allerdings bedeutet dies, die eigene Position zum Missverständnis zu degradieren: Theoretisch ist die Beschreibung einer Ausnahme zwar denkbar, dass das hier nicht der Fall ist, lässt sich jedoch leicht am Text belegen, so ist auch das Lachen der anderen Seminarteilnehmer zu erklären. Sowohl inhaltlich als auch formal bedeutet die Reaktion des Dozenten also eine Schließungsbewegung gegenüber der diskursiven Verhandlung. Die Alternative bestünde allerdings darin, die Fehlkonzeptionen (Raupe und Schmetterling als verschiedene „Arten“, Verschränkung von morphologischem und genetischen Artbegriff) explizit zu machen, was sich thematisch zunächst nur am Rande von literaturwissenschaftlichen Beschäftigungen befindet und zudem auch in sozialer Hinsicht einige Zumutungen birgt.

Die hier beispielhaft analysierte Gegenstandsverschiebung als Diskursschließung ist symptomatisch für die Interaktion im Seminar insgesamt. Sie findet sich im Transkript mehrfach dort, wo in ähnlicher Art und Weise Klärungsbedarf angemeldet wird, wobei die vergleichbaren Stellen auch inhaltlich jeweils um die Problematik des Nachvollzugs der Theorie der Metamorphose und die damit implizierten erkenntnistheoretischen Fragen zentriert sind. Auffällig ist dabei, dass diese Fragen vom Dozenten später indirekt aufgenommen werden, indem die für diese Fragen zentrale Textstelle des Gedichts thematisch gemacht wird. Das Problem als solches scheint also nicht als nicht zum Seminar dazugehörig abgewiesen zu werden, vielmehr scheinen sich die verschiedenen Perspektiven darauf nicht zu einer gemeinsamen Konstitution eines Gesprächsgegenstandes zu verbinden. Als eine weitere im Transkript sehr ausgeprägte Diskursbewegung, die sich nur in der Betrachtung längerer Passagen der Sitzung ergibt und der hier nicht im Detail nachgegangen werden kann, findet sich zudem das Nebeneinanderstellen von möglichen Deutungskontexten und Bezügen des Gedichts. Dabei werden beeindruckend viele und informierte Analogien gezogen (zur Alleinheitstheorie mit Heraklits „Hen kai pan“, zum Revolutionskontext, zu Hölderlins Überlegungen zu Erkenntnis und Wahrheit, zur Romantik, um nur einige zu nennen), ohne dass diese in ihrer Plausibilität, eben im argumentativen Wettstreit, weiter geprüft würden. Eine Ko-Konstruktion eines gemeinsamen Erkenntnisgegenstandes erfolgt im Laufe der Seminarinter-

aktion nicht, obwohl die Beteiligung der Studierenden am Seminar rege und intensiv ist und die Kommunikationspraxis unproblematisch und gut eingespielt wirkt. Erkenntnisorientierte Kommunikation im Habermas'schen Sinne findet, so ein vorläufiges Fazit, jedoch nicht statt: Minimalbedingung dafür ist, dass ein Austausch von Argumenten stattfindet, hier hingegen werden Lesarten neben einander gestellt oder aber durchaus problematische Geltungsansprüche aufgeworfen, aber dann nicht diskursiv verhandelt.

4 | Erkenntnis, Evidenz und Kunstrezeption im Diskurs – Grenzen und Perspektiven

Unterstellt man der Interaktionslogik im Seminar zunächst einmal prinzipielle Sinnhaftigkeit und betrachtet das Transkript als Dokument einer funktionierenden Kommunikationspraxis, dann gilt es, diese ersten Beobachtungen zum Diskursverlauf unabhängig von idealtypischen Erwartungen zu plausibilisieren. Dabei sind Erklärungen auf verschiedenen Ebenen möglich: Naheliegender scheint es beispielsweise zu sein, neben dem Blick auf die Art und Weise der Verhandlung auch den Gegenstand des Sprechens als potentiell „diskurswürdig“ oder „nicht diskurswürdig“ ernst zu nehmen.²⁸ Würde man den argumentativen Wettstreit allein als konstitutiv für die Strukturlogik der Interaktion im Universitätsseminar setzen, wären in der Tat Diskursschließungsbewegungen ein auffälliger Befund. Entgegen der idealtypischen Bestimmungen scheint sich die Kommunikationspraxis des Seminars jedoch an anderen Maximen (etwa dem „Bildungs- oder Erkenntniswert“ der Gesprächsgegenstände, der Aufrechterhaltung der Interaktion an sich) zu orientieren. Zudem bringt auch der Gegenstand des Sprechens als einem Ästhetischem besondere Schwierigkeiten mit sich, die es zu reflektieren gilt. Einen Weg dahin weisen Goethes Gedanken zur Erkenntnis von Natur: Im Sinne der Goethe'schen Erkenntnistheorie muss die diskursive Verhandlung des Gegenstands hinter die – potenzielle – Anschauung zurückfallen. Erkenntnis wäre in der Rezeption als Interaktion zwischen Text und Leser möglich, jedoch nicht intersubjektiv im Diskurs herstellbar. Als subjektive Erfahrung könnte sie zwar auch in den Diskurs eingespeist werden, jedoch im Modus des Erfahrungsaustauschs: auch hier nicht mit der Anspruch der intersubjektiven Teilbarkeit. Zu fragen ist also, inwieweit Habermas' Theorie der Aussagewahrheit bzw. die Prämissen erkenntnisorientierter Kommunikation dem Sprechen über Literatur gerecht werden und wo ihre Grenzen liegen, die sich im Material ja abzeichnen. Die literaturwissenschaftlich-hermeneutische Diskussion zur Spezifik von Erkenntnis im Umgang mit künstlerisch-ästhetischen Produkten stellt sich dabei ähnlichen Fragen wie Goethe im Kontext der Metamorphosenlehre. Peter Szondi argumentiert so beispielsweise dafür, die Wissenschaftlichkeit der Literaturwissenschaft anders zu denken als anhand eines „aus anderen Disziplinen übernommenen Wissenschaftsideals“, weil „die Erkenntnis von Werken der Kunst eine anderes Wissen bedingt und ermöglicht, als es die übrigen Wissenschaften kennen“ (Szondi 1962, 147). Dabei weist er die Vorstellung eines Wissens über literarische Texte als Zustand, das den Text ersetzt, zurück und plädiert für eine „perpetuierte Erkenntnis“ in immer wiederholter Auseinandersetzung mit dem Text. Das Bild vom Text als „Schloß, das immer wieder zuschnappt“ (ebd., 148), zeigt dabei, dass es ihm um mehr oder anderes geht, als die ohnehin prinzipielle Unabgeschlossenheit wissenschaftlichen Wissens, die das Wissen immer wieder neu zur Verhandlung stellt und ja gerade die diskursive Herstellung von Erkenntnis ermöglicht. So macht er klar deutlich:

Dem philologischen Wissen ist eine dynamisches Moment eigen, nicht bloß, weil es sich, wie jedes andere Wissen, durch neue Gesichtspunkte und neue Erkenntnisse ständig verändert, sondern weil es nur in der fortwährenden Konfrontation mit dem Text bestehen kann, nur in der ununterbrochenen Zurückführung des Wissens auf Erkenntnis, auf das Verstehen des dichterischen Wortes. (ebd.)

Aus dieser Besonderheit der Literaturwissenschaft ergeben sich für Szondi andere Kriterien und Wege der Erkenntnisgewinnung:

²⁸ Vgl. dazu das Konzept der epistemischen Dinge bei Martus (2015, besonders S. 35).

Evidenz aber ist das adäquate Kriterium, dem sich die philologische Erkenntnis zu unterwerfen hat. In der Evidenz wird die Sprache der Tatsachen weder überhört, noch in ihrer Verdinglichung mißverstanden, sondern als subjektiv bedingte und in der Erkenntnis subjektiv vermittelte vernommen, also allererst in ihrer wahren Objektivität. (ebd., 160)

Dabei setzt er mit dem Text selbst und mit dem Begriff der Evidenz,²⁹ Goethe nicht unähnlich, etwas als Kriterium für Erkenntnis, das bei Habermas eindeutig im Bereich der Gewissheitserlebnisse liegt, die zunächst nicht mit Geltungsansprüchen verknüpft und vor allem im Bereich der Handlungs- und Erfahrungszusammenhänge verortet sind (vgl. Habermas 2009, 224). Die Bedingung für das diskursive, erkenntnisorientierte Sprechen ist jedoch das Heraustreten aus diesen Handlungszusammenhängen (vgl. ebd., 212), das ja generell idealtypisch als das Kernkriterium für forschendes und der Institution Universität adäquates Handeln gilt. Kommunikativer Austausch über den Text und Evidenzerlebnisse sind in beiden Kontexten möglich, jedoch unter anderen Vorzeichen, mit anderen Ansprüchen und in anderer Form: Erfahrungsaustausch und erkenntnisorientierte Kommunikation sind zwei grundsätzlich zu unterscheidende Modi des Sprechens, die andere Geltungsansprüche aufwerfen. Mit dem Geltungsanspruch auf Wahrheit und Erkenntnis verbunden werden können Text und Evidenzerfahrung nur im Diskurs: „Im Handlungszusammenhang hat die Behauptung die Rolle einer Information über eine Erfahrung mit Gegenständen, im Diskurs hat sie die Rolle einer Aussage mit problematisiertem Geltungsanspruch“ (ebd., 216). Evidenzerfahrungen in der Interaktion zwischen Text und Leser und mit Geltungsanspruch auf Wahrheit verbundene Aussagen im Diskurs (über Literatur, Rezeptionserfahrungen oder den Gegenstand des Textes) sind bei Habermas kategorial getrennt und haben nicht den gleichen Status, nur bei Letzterem ließe sich von Erkenntnis sprechen. Dass Evidenzerfahrungen als Argument für eine Aussage in den Diskurs eingebracht oder im Diskurs zur Diskussion gestellt werden können, ändert an der grundlegend differenten Konzeption von Erkenntnis und Wahrheit nichts: Mit der Evidenzerfahrung und dem Text selbst vs. den diskursiven Austausch als Kriterium für Erkenntnis stehen sich zwei alternative Wahrheitsmodelle gegenüber. Während Erkenntnis im Diskurs generiert wird, indem über die Wahrheit einer Aussage (als sprachliche Beschreibung der materialen Elemente des Werkes oder als die Beschreibung von Evidenzerfahrungen in wahrheitsfähigen Aussagen) bei Habermas im Diskurs entschieden wird, ist sie für Szondi am Kunstwerk selbst zu prüfen und in der Rezeption zu gewinnen. Der Preis des letzteren Erkenntnismodells ist der Anspruch auf Intersubjektivität und der Universalitätsanspruch der Wahrheit von Äußerungen, der Preis des ersteren ist, dass es den Kern dessen, was Kunstrezeption ausmacht, unter Umständen nicht trifft:

Während in der Philosophie um die intersubjektive Geltung der besseren Argumente gestritten wird und gestritten werden muss, gilt für die Kunst, dass der Sieg im Streit um die Wahrheit von Aussagen über Kunstwerke weder Anlass noch Ziel ihrer Produktion und Rezeption sind. (Siegmond 2007, 188)

Zugespitzt ergeben sich so zwei Perspektiven: Entweder das erkenntnisorientierte Sprechen über Kunst im Diskurs ist defizitär gegenüber dem Evidenzerlebnis in der Interaktion mit dem Text, oder das auf Erfahrungsaustausch setzende Sprechen über Kunst bleibt subjektiv, im Nebeneinander verhaftet und somit defizitär gegenüber dem argumentativen Austausch im Diskurs.

Zu überlegen wäre, ob der Stellenwert des diskursiven Austauschs als Leitprinzip der Interaktion in der Literaturwissenschaft nur bedingt gelten könnte. Wie schon Wernet und Kunze klarstellen,

erweisen sich diese potentiell diskursiven Praxisformen empirisch zugleich als ausgesprochen heterogene, fragile und von die diskursive Orientierung geradezu konterkariierenden Bezugnahmemodi durchzogene Gebilde, die dem Bild einer auf der Logik von Proposition und Opposition gründenden Wettstreits der Argumente nur sehr vermittelt folgen: Wir treffen „Diskurs“ nicht als Form, Gestalt oder Physiognomie einer Austauschpraxis an. (Kunze/Wernet 2014, 162)

²⁹ Szondi selbst definiert den Begriff nicht, daher soll hier auf die Definition von Siegmund zurückgegriffen werden: „Evidenz bedeutet Offenkundigkeit, Vehemenz des Einleuchtens, nicht allein auf der Ebene der Interpretation, sondern genauso meint Evidenz Offensichtlichkeit. Die Gestalt des Kunstwerks, die augenscheinlich etwas meint, leuchtet ein“ (Siegmond 2007, 163).

In diesem Sinne dann würde hier ein weiterer Bezugnahmemodus der Interaktion – mit Habermas der Erfahrungsaustausch – den diskursiven Austausch überlagern:

Man kann sich sprachlich [hier: im diskursiven Modus] auf das Kunstwerk beziehen, und die Wahrheit in diesem Bezug muss in der Tat am Kunstwerk gerechtfertigt werden. Man kann sich zweitens im Modus des Evidenzerlebnisses auf das Kunstwerk beziehen, und dieser Bezug ist der wesentliche Bezug für Kunstwerke. [...] Die Alterität des Kunstwerks gegenüber dem Erlebnis und die Alterität des Evidenzerlebnisses gegenüber dem Sprachlichen drückt sich darin aus, dass das Evidenzerlebnis mehr oder weniger adäquat begrifflich reformuliert werden kann, ohne dadurch identisch erfüllt zu werden, und dass das Kunstwerk mehr oder weniger adäquat evident erlebt werden kann, ebenfalls ohne dadurch identifizierend eingeholt zu werden. [...] Indem man das adäquate Evidenzerlebnis adäquat begrifflich formuliert, sagt man also tatsächlich etwas Wahres über das Kunstwerk, hebt damit aber weder die Alterität des Evidenzerlebnisses gegenüber seiner Reformulierung noch die Alterität des Kunstwerks gegenüber dem Evidenzerlebnis auf. (Siegmond 2007, 184)

Der Fokus würde sich so verschieben vom Streit um Wahrheit auf die Adäquatheit der Formulierung des Evidenzerlebnisses. Damit verschiebt sich auch der Blick auf die im Material beobachteten Diskursbewegungen: Die zu beobachteten Schließungsbewegungen und das weitgehende Fehlen des diskursiven Austauschs lassen sich so mehrfach plausibilisieren. Mit Blick auf die Spezifik des literaturwissenschaftlicher Rationalität bspw. so: Die Verhandlung des im und mit dem Text Erkannten stellt eine strukturelle Überforderung für den diskursiven Austausch dar. Der Diskurs als Ort der Erkenntnis bleibt gegenüber der durch die Interaktion mit dem Text gewonnenen zurück, der argumentative Wettstreit ist so, abseits von intellektueller Profilierung, weniger motivierend. Die Versuche der Studierenden im vorliegenden Transkript, plausible Kontext und Lesarten zu eröffnen, die die argumentative Aushandlung im vorliegenden Fall quasi ersetzen, sind so erklärbar, jedoch nicht prinzipiell defizitär gegenüber dem diskursiven Austausch, sondern als ebensolche Versuche der sprachlichen Vermittlung der Evidenzerlebnisse auch für die wissenschaftliche Interaktion zentral. Die für forschendes Handeln grundsätzlich charakteristische Spannung von Hingabe an die Sache (Evidenzerlebnisse) und fallibistisch-skeptischer Grundhaltung (argumentative Verhandlung im Diskurs) wäre beim wissenschaftlichen Umgang mit Literatur vor die besonderen Herausforderungen gestellt, dass aufgrund der Subjektivität der jeweiligen Evidenzerfahrung (die prinzipielle Alterität des Kunstwerks Gegenstand dem Evidenzerlebnis) die Konstitution eines gemeinsamen, als lohnenswert erachteten Gegenstandes der Verhandlung erschwert ist, und zudem die diskursive Erkenntnis immer schon eine nachträgliche ist. Dieser zunächst deskriptive Befund eröffnet vor dem Hintergrund der Professionalisierung angehender Deutschlehrer/-innen vielleicht folgende Perspektive: Gelänge die Balance zwischen methodisch kalter Geltungsüberprüfung im Diskurs und Artikulation von Evidenzerlebnissen im Modus des Erfahrungsaustauschs systematisch nicht, so würde die Spezifik der literaturwissenschaftlichen Interaktionspraxis in Spannung zu professionstheoretischen Erwartungen an die wissenschaftliche Sozialisation geraten. Nicht die fehlende Nähe zur Praxis, sondern die mangelnde Distanz zu Handlungs- und Erfahrungszusammenhängen wäre aus professionstheoretischer Perspektive dann zu konstatieren.

Literatur

- Anselm, Sabine / Plien, Christian (2013): Zur Einführung: Lehrerbildung zwischen Vision und Praxis. Ideen – Vorschläge – Konkretionen. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, 60, H. 1, S. 3–4.
- Arz, Maike (1996): Die Metamorphose der Pflanzen. In: Witte, Bernd (Hg.): Goethe-Handbuch. Band 1. Gedichte. Weimar: Metzler, S. 253–257.
- Bauer, Theresia et al. (2012): Erfordert das Lehramt eine Ausbildung oder ein Studium? In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, 60, H. 2, S. 141–152.
- Bräuer, Christoph (2003): Wider einen falschverstandenen Praxisbezug. Ein zweifacher Weg zur professionsbezogenen Lehrerbildung. In: Die Deutsche Schule, 95, H. 4, S. 490–498.
- Breidbach, Olaf (2006): Goethes Metamorphosenlehre. München: Fink.
- Dehmann, Mark-Georg / Standke, Jan (2012): Germanistik und Lehrerbildung. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, 60, H. 2, S. 107–117.
- Förster, Eckart (2007): Die Bedeutung von §§76,77 der Kritik der Urteilskraft für die Entwicklung der nachkantischen Philosophie. Teil 1. In: Stolzenberg, Jürgen (Hg.): Kant und der Frühidealismus. Hamburg: Meiner, S. 59–81.
- Förster, Eckart (2014): Goethe und die Idee einer Naturphilosophie. In: Maatsch, Jonas (Hg.): Morphologie und Moderne. Goethes „anschauliches Denken“ in den Geistes- und Kulturwissenschaften seit 1800. Berlin u.a.: de Gruyter, S. 43–56.
- Goethe, Johann Wolfgang von (1988): Physikalische Vorträge schematisiert (1805-1806). Einleitung. In: Lange, Victor / Becker, Hans J. / Müller, Gerhard H. / Neubauer, John / Schmidt, Peter / Zehm, Edith (Hg.): Johann Wolfgang Goethe. Weimarer Klassik 1798-1806. Band 2. Sämtliche Werke nach Epochen seines Schaffens. Band 6.2. München: Hanser, S. 834.
- Goethe, Johann Wolfgang von (1989): Bedenken und Ergebung. In: Becker, Hans J. / Müller, Gerhard H. / Neubauer, John / Schmidt, Peter (Hg.): Johann Wolfgang Goethe. Zur Naturwissenschaft überhaupt, besonders zur Morphologie. Erfahrung, Betrachtung, Folgerung, durch Lebensereignisse verbunden. Sämtliche Werke nach Epochen seines Schaffens. Band 12. München: Hanser, S. 99–100.
- Goethe, Johann Wolfgang von (1998): Goethes Gespräche: eine Sammlung zeitgenössischer Berichte aus seinem Umgang. Band 5. Hg. von Wolfgang Herwig. München: dtv.
- Habermas, Jürgen (2009): Rationalitäts- und Sprachtheorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2010): Oberlehrer, Hochschulgermanisten und die Lehrerausbildung. Facetten einer nicht spannungsfreien Kooperation im Zeichen nationalpädagogischer Ideologien. In: Zeitschrift für Germanistik, 20, H. 2, S. 265–289.
- Kämper-van den Boogaart, Michael / Martus, Steffen / Spoerhase, Carlos (2011): Entproblematisieren: Überlegungen zur Vermittelbarkeit von Forschungswissen, zur Vermittlung von "falschem" Wissen und zur Funktion literaturwissenschaftlicher Terminologie. In: Zeitschrift für Germanistik, 21, H. 1, S. 8–24.
- Karg, Ina / Kilian, Jörg (2012): Zur Einführung: Studium Germanistik – Germanistisches Wissen und Können in Anforderungsprofilen und propädeutischer Förderung. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, 59, H. 1, S. 3–6.
- Kunze, Katharina (2014): Professionalisierungspotentiale und Probleme der sozialisatorischen Interaktion im Studienseminar. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 3, H. 1, S. 44–57.
- Kunze, Katharina / Wernet, Andreas (2014): Diskurs als soziale Praxis. Über pragmatische Zumutungen erkenntnisorientierter Kommunikation. In: Sozialer Sinn, 15, H. 2, 161–179.
- Martus, Steffen (2015): Epistemische Dinge der Literaturwissenschaft? In: Albrecht, Andrea / Danneberg, Lutz / Krämer, Olav / Spoerhase, Carlos (Hg.): Theorien, Methoden und Praktiken des Interpretierens. Berlin: de Gruyter, S. 23–51.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno / Helsper, Werner (Hg.): Pädagogische Professionalität. Historische Hypothesen und aktuelle Entwicklungstendenzen. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70–183.
- Oevermann, Ulrich (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: Kraul, Margret / Marotzki, Winfried / Schweppe, Claudia (Hg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 19–64.
- Oevermann, Ulrich (2005): Wissenschaft als Beruf - Die Professionalisierung wissenschaftlichen Handelns und die gegenwärtige Universitätsentwicklung. Die Hochschule - Journal für Wissenschaft und Bildung, 14, H.1, S. 15–49.

- Paris, Rainer (2001): Machtfreiheit als negative Utopie. Die Hochschule als Idee und Betrieb. In: Stölting, Erhard / Schimank, Uwe (Hrsg.): Die Krise der Universitäten. Wiesbaden: Springer VS, S. 194–222.
- Parsons, Talcott / Platt, Gerald (1990): Die Amerikanische Universität. Ein Beitrag zur Soziologie der Erkenntnis. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Pflugmacher, Torsten (2015): Verstehen verstehen – verstehen. Literaturpädagogische Professionalität als Herausforderung von Literaturdidaktik und Literaturvermittlung. In: Bräuer, Christoph / Wieser, Dorothee (Hg.): Lehrende im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik. Wiesbaden: Springer VS, S. 31–159.
- Ricken, Norbert (2014): Die wissentliche Universität – eine Einführung in Lage und Idee(n) der Universität. In: Ricken, Norbert / Koller, Hans-Christoph / Keiner, Edwin (Hg.): Die Idee der Universität – revisited. Wiesbaden: Springer, S. 11–33.
- Saalfrank, Wolf-Thorsten / Weiß, Sabine / Braune, Agnes / Kiel, Ewald (2011): Berufswunsch Deutschlehrer/in. In: Didaktik Deutsch, 16, H. 30, S. 40–56.
- Sauerwein, Karl H. (1986): Sozialisatorische und professionelle Aspekte der Interaktion zwischen Hochschullehrern und Studenten. In: Elting, A. (Hg.): Menschliches Handeln und Sozialstruktur. Opladen: Leske und Budrich, S. 181–205.
- Schimank, Uwe (2014): Krise – Umbau – Umbaukrise? Zur Lage der deutschen Universität. In: Ricken, Norbert / Koller, Hans-Christoph / Keiner, Edwin (Hg.): Die Idee der Universität - revisited. Wiesbaden: Springer, S. 33–45.
- Siegmund, Judith (2007): Die Evidenz der Kunst: Künstlerisches Handeln als ästhetische Kommunikation. Bielefeld: transcript.
- Stiening, Gideon (2011): "Und das Ganze belebt, so wie das Einzelne, sei": zum Verhältnis von Wissen und Literatur am Beispiel von Goethes "Die Metamorphose der Pflanzen". In: Köppe, Tillmann (Hg.): Literatur und Wissen: theoretisch-methodische Zugänge. Berlin: de Gruyter, S. 192–213
- Szondi, Peter (1962): Zur Erkenntnisproblematik der Literaturwissenschaft. In: Die Neue Rundschau, 73, H. 1, S. 146–165.
- Terhart, Ewald (2009): Erste Phase. Lehrerbildung an der Universität. In: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga / Beck, Klaus / Sembill, Detlef / Nickolaus, Reinhold / Mulder, Regin (Hg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim: Beltz, S. 425–439.
- Terhart, Ewald (2015): Lehrerbildung als Gegenstand empirischer Forschung. Anmerkungen zur Situation und Entwicklung. In: Gehrmann, Siegfried / Helmchen, Jürgen / Krüger-Potratz, Marianne / Ragutt, Frank: Bildungskonzepte und Lehrerbildung in europäischer Perspektive. Band 2. Münster: Waxmann, S. 17–35.
- Wernet, Andreas (2000): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. Opladen: Leske und Budrich.
- Wernet, Andreas / Kreuter, Vera (2007): Endlich Praxis? Eine kritische Fallrekonstruktion zum Praxiswunsch in der Lehrerbildung. In: Schubarth, Wilfried / Speck, Karsten / Seidel, Andreas (Hg.): Endlich Praxis. Die zweite Phase der Lehrerbildung. Potsdamer Studien zum Referendariat. Frankfurt am Main: Lang, S. 183–196.
- Wenzl, Thomas (2015): Elementarstrukturen unterrichtlicher Interaktion. Zum Vermittlungszusammenhang von Sozialisation und Bildung im schulischen Unterricht. Wiesbaden: Springer VS.
- Wild, Rainer (2005): Die Poetik der Natur. In: Bernd Witte (Hrsg.): Interpretationen. Gedichte von Johann Wolfgang von Goethe. Reclam: Stuttgart, S. 149–168.
- Wyder, Margrit (2004): Von der Stufenleiter der Wesen zur Metamorphosenlehre. Goethes Morphologie und ihre Gesetze. In: Schrader, Hans-Jürgen et al. (Hg.): Von der Pansophie zur Weltweisheit. Goethes analogisch-philosophische Konzepte. Berlin: de Gruyter, S. 32–53.

Helen Lehndorf

Wissenschaftliche Mitarbeiterin
Institut für deutsche Sprache und Literatur
Universität Hildesheim