

Roland Becker-Lenz · Andreas Franzmann
Axel Jansen · Matthias Jung *Hrsg.*

Die Methodenschule der Objektiven Hermeneutik

Eine Bestandsaufnahme



Springer VS

Die Methodenschule der Objektiven Hermeneutik

Roland Becker-Lenz · Andreas Franzmann
Axel Jansen · Matthias Jung
(Hrsg.)

Die Methodenschule der Objektiven Hermeneutik

Eine Bestandsaufnahme

 Springer VS

Herausgeber

Roland Becker-Lenz
Fachhochschule Nordwestschweiz
Olten, Schweiz

Axel Jansen
Universität Frankfurt am Main
Frankfurt, Deutschland

Andreas Franzmann
Universität Frankfurt am Main
Frankfurt, Deutschland

Matthias Jung
Universität Frankfurt am Main
Frankfurt, Deutschland

ISBN 978-3-658-00767-6

ISBN 978-3-658-00768-3 (eBook)

DOI 10.1007/978-3-658-00768-3

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

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2016

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen.

Lektorat: Stefanie Laux, Kerstin Hoffmann

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist Teil von Springer Nature

Die eingetragene Gesellschaft ist Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|-----|
| Entstehungskontexte und Entwicklungsphasen der Objektiven Hermeneutik als einer Methodenschule | 1 |
| <i>Eine Skizze</i> Andreas Franzmann | |
| „Krise und Routine“ als analytisches Paradigma in den Sozialwissenschaften | 43 |
| Ulrich Oevermann | |
| Geschichtswissenschaften und Objektive Hermeneutik | 115 |
| Johannes Süßmann | |
| Die Verfahren der Objektiven Hermeneutik im historischen Forschungsprozeß | 141 |
| Axel Jansen | |
| Objektive Hermeneutik in der Unterrichtsforschung | 159 |
| <i>Ein Erfahrungsbericht</i> Johannes Twardella | |
| Anwendungsmöglichkeiten der Objektiven Hermeneutik bei der Polizei | 179 |
| Thomas Ley | |

| | |
|--|-----|
| Objektive Hermeneutik und Ressortforschung | 207 |
| <i>Zu den Chancen der Objektiven Hermeneutik in einem Segment der Forschung, das bisweilen ein Schattendasein führt, und den Möglichkeiten, die in diesem Segment für die Objektive Hermeneutik bestehen</i> | |
| Frank Bauer | |
| Podiumsdiskussion | 249 |
| <i>Teilnehmer:</i> | |
| <i>Tilman Allert (Moderation), Stefan Kutzner, Kai-Olaf Maiwald, Ulrich Oevermann, Peter Schallberger, Andreas Wernet</i> | |
| Autorenverzeichnis | 265 |

Vorwort

Der vorliegende Aufsatzband geht zurück auf eine Tagung, zu der das Institut für hermeneutische Kultur- und Sozialforschung (IHSK) aus Anlaß seines zehnjährigen Bestehens im September 2011 in Frankfurt eingeladen hatte.¹ Die Herausgeber hatten die Veranstaltung damals mit dem Titel „Die Methodenschule der Objektiven Hermeneutik: Versuch einer Standortbestimmung“ versehen, denn sie wollten die Gründung und Arbeit des Instituts würdigen. Das IHSK war 2001 in der Absicht entstanden, eine außeruniversitäre Plattform für Arbeitsfelder zu entwickeln, die über eine akademisch-disziplinäre Forschung und Lehre hinaus klinisch-anwendungsnahe Fallexpertisen, Auftragsforschung und Gutachten umfassen. Wichtigstes Arbeitsfeld wurden Weiterbildungskurse für Berufspraktiker und der Studiengang Objektive Hermeneutik, aus dem inzwischen die ersten Absolventen hervorgegangen sind. Die Tagung sollte außerdem genutzt werden, um mit Kolleginnen und Kollegen über die gegenwärtige Lage der hermeneutisch-rekonstruktiven Sozialforschung zu diskutieren. Es sollte eine Art Zwischenbilanz für die Methodenschule gezogen werden. Wo steht die hermeneutisch-rekonstruktive Sozialforschung heute? Was sind aktuelle und zukünftige Forschungsfelder? Dabei sollte Berücksichtigung finden, daß Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen, die mit der Objektiven Hermeneutik arbeiten, mittlerweile in sehr unterschiedlichen Fachkulturen und Berufsfeldern tätig sind. Sie haben nicht nur mit jeweils eigenen Diskurslagen und Sonderentwicklungen umzugehen, sondern es

1 Die Tagung fand statt am 23. September 2011. Das Programm ist einzusehen unter <http://www.hsozkult.de/event/id/termine-16492>.

gibt auch Anwendungsfelder außerhalb der akademischen Wissenschaft in der klinischen Forschung, an Fachhochschulen und Instituten mit Praxisbezug in der Beratung, Supervision und Ausbildung. Die Tagung sollte einen Blick darauf werfen und Vergleiche ermöglichen. Daher hatten die Veranstalter die Referenten gebeten, aus einer eher praktischen Perspektive die Umstände ihrer Arbeit zu schildern. Diskutiert werden sollten spezifische Einsatzgebiete und Anwendungsprobleme in der Arbeit mit objektiv-hermeneutischen Methoden. Die daraus hervorgegangenen Beiträge von Frank Bauer zur Erfahrung mit Projekten am Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, von Johannes Süßmann und Axel Jansen zum Einsatz der Objektiven Hermeneutik in der Geschichtswissenschaft oder der Beitrag von Andreas Franzmann zur Geschichte der Objektiven Hermeneutik als einer Methodenschule sind in diesem Band dokumentiert. In den Band haben wir außerdem die von Matthias Jung vorgenommene Verschriftung einer Podiumsdiskussion aufgenommen, an der Tilman Allert, Stefan Kutzner, Kai-Olaf Maiwald, Ulrich Oevermann, Peter Schallberger sowie Andreas Wernet teilnahmen. Diese Beiträge werden ergänzt durch Texte, die wir nachträglich einwerben konnten, so etwa der Aufsatz von Thomas Ley zum Einsatz der Objektiven Hermeneutik in der Polizeiarbeit oder der Beitrag von Johannes Twardella zur Unterrichtsforschung. Aufgenommen wurde auch das überarbeitete Manuskript der Abschiedsvorlesung von Ulrich Oevermann, die dieser im April 2008 an der Universität Frankfurt hielt. Dort findet der Leser eine systematische Einführung in die Objektive Hermeneutik. Die Herausgeber danken allen Autoren und außerdem Katharina Worch, die die redaktionelle Arbeit übernommen hat. Die Tagung, auf die dieser Band zurückgeht, wurde gefördert durch die Vereinigung von Freunden und Förderern der Universität Frankfurt, und auch ihr möchten wir an dieser Stelle danken.

Entstehungskontexte und Entwicklungsphasen der Objektiven Hermeneutik als einer Methodenschule

Eine Skizze

Andreas Franzmann

1 Vorbemerkung¹

„Objektive Hermeneutik“ ist der Name für eine Methodenlehre, die sich in den letzten vier Jahrzehnten als eigenständiger Ansatz der Erschließung sinnstrukturierter Gebilde in den Sozialwissenschaften etabliert hat. Als solche sind im Rahmen der Objektiven Hermeneutik zahlreiche empirische Studien und methodologische Schriften entstanden, und es gibt mittlerweile neben einschlägigen Schriften Oevermanns auch viele sekundäre Darstellungen der Methodenlehre – mit naturgemäß schwankender Qualität – in zahlreichen Lehrbüchern der Sozial-, Geistes- und Erziehungswissenschaften sowie einige systematische Einführungstexte von Wernet, Ley, Garz/Raven, die sich an Studierende und Praktiker richten.² Während die Entwicklung der Methode selbst seit längerem als abgeschlossen betrachtet werden kann, befinden sich die Arbeitszusammenhänge, in denen die Objektive Hermeneutik entstanden ist, in einem Umbruch. Vor diesem Hintergrund wendet sich dieser Aufsatz der Entwicklung der Objektiven Hermeneutik als einer Methodenschule zu. Die Absicht ist eine Darstellung des ursprünglichen histori-

1 Ich danke Axel Jansen und Matthias Jung für ihre vielen hilfreichen Kommentare und Anmerkungen.

2 Vgl. Andreas Wernet, *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*, Wiesbaden 2006; Thomas Ley, *Einführung in die Methode der objektiv-hermeneutischen Sequenzanalyse*, Frankfurt 2010; und jüngst Detlef Garz und Uwe Raven, *Theorie der Lebenspraxis. Einführung in das Werk Ulrich Oevermanns*, Wiesbaden 2015.

schen Entstehungskontexts der Methode sowie eine Skizze der wichtigsten Entwicklungsabschnitte der Objektiven Hermeneutik. Ein Schwerpunkt wird dabei der frühe Entstehungsrahmen der Sequenzanalyse im Forschungsprojekt „Elterhaus und Schule“ sein, in dem Anfang der 1970er Jahre das sequenzanalytische Vorgehen erstmals aufkam. Darüber hinaus werden die späteren Entwicklungsabschnitte skizziert, in denen sich die Methode nach 1980 allmählich konsolidierte und aus einem ursprünglich kleinen Mitarbeiterkreis um Ulrich Oevermann zu einer „Methodenschule“ mit Ausstrahlung in verschiedene Fachdisziplinen und berufliche Arbeitskontexte erweiterte.

Zur Einschränkung sei gesagt, daß der Aufsatz weder auf eine luzide Ideengeschichte der Objektiven Hermeneutik zielt, also auf eine Rekonstruktion und Exegese ihrer methodologischen Begründungskonzepte, ihrer theoriegeschichtlichen „Anleihen“ etwa bei Weber, Mead, Peirce, Lévi-Strauss, Parsons usw., oder der offenen und verdeckten Kontroversen mit konkurrierenden Theorieansätzen wie etwa der Tiefenhermeneutik, Habermas oder der Mainstream-Soziologie, noch auf eine detaillierte „Laborgeschichte“ der Methodenlehre, also eine Untersuchung ihrer praktischen Erprobungsphasen und Erweiterungen entlang der Geschichte ihrer Projekte, Doktorarbeiten und Schwerpunktthemen, in deren Verlauf immer neue Materialtypen „vom Interaktionsprotokoll bis zum Videotape“ mit Hilfe der Sequenzanalyse ausgewertet und diese an ihnen erprobt wurde. Vor allem letzteres wäre zwar äußerst reizvoll, verlangte aber doch eine genaue Rekonstruktion der jeweiligen Kontexte und Motive der verschiedenen Arbeits- und Themenfelder, mit denen sich Wissenschaftler im Rahmen der Objektiven Hermeneutik seit den 1970er Jahren beschäftigt haben. Ein solches Unterfangen kann an dieser Stelle nicht geleistet werden. Es geht mir vielmehr um eine erste Skizze der Entwicklung der Objektiven Hermeneutik als einer Methodenschule, das heißt, um ihre Entwicklung als eines lokalen Arbeitszusammenhangs, der sich sukzessive erweiterte.

Die Ausarbeitung der Objektiven Hermeneutik ist auf das Engste mit dem Forschungsschwerpunkt von Ulrich Oevermann in Frankfurt am Main verknüpft. Oevermann, seit 1964 Assistent von Jürgen Habermas und dann nach zwischenzeitlichen Anstellungen am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin ab 1977 als Professor für Soziologie und Sozialpsychologie in Frankfurt, wo er 2008 emeritiert wurde, hat das Verfahren maßgeblich entwickelt. Frankfurt ist insofern immer ein zentraler Ort der Entwicklung gewesen. Die Methodenlehre wird jedoch spätestens seit den 1990er Jahren auch an anderen Standorten und in anderen Fachgebieten angewandt und gelehrt. Ich bediene mich daher ganz bewußt des Begriffs einer „Methodenschule“, um die Entwicklung über ihre verschiedenen Stadien hinweg im ganzen in den Blick nehmen zu können. Der Begriff wird in analytischer Absicht gebraucht, denn „wissenschaftliche Schulen“ weisen als so-

ziale und intellektuelle Formationen durchaus typische Merkmale und vergleichbare Entwicklungsstadien auf, was sie für eine soziologische Betrachtung als solches zu interessanten Gebilden der Wissenschaftsgeschichte macht.³ Der Begriff dient auch als eine analytische Folie, um einige Besonderheiten der Objektiven Hermeneutik im Lichte allgemeiner Strukturmerkmale diskutieren zu können. Damit dies hinreichend deutlich wird, wende ich mich zunächst dieser Soziologie wissenschaftlicher Schulen kurz zu.

2 Methodenschulen in der Soziologie

In der Geschichte der Soziologie haben „Schulen“ immer wieder eine wichtige Rolle als Erneuerer des Fachs gespielt. Die wichtigsten Paradigmen der Soziologie gehen auf Schulen zurück und haben sich im Anschluß an das Werk eines oder einiger herausragender Wissenschaftler gebildet. Mindestens ebenso wichtig sind Schulen jedoch für die Etablierung neuer methodischer Ansätze gewesen. Dies gilt sowohl für die Durkheim-Schule oder die Chicago-School, für Paul Lazarsfelds Social-Research-Approach oder die Sozialphänomenologie Alfred Schützes und die Ethnomethodologie Harold Garfinkels und Harvey Sacks, als auch für die Kölner Schule Leopold von Wieses und René Königs.⁴ Ihre innovative Bedeutung für das Fach entwickelt sich in der Arbeit einzelner Wissenschaftlergruppen mit einem gemeinsamen Ansatz, der eine neue Methodik und Arbeitsweise begründet, die dabei hilft, bislang vernachlässigte oder unzugängliche Erscheinungsformen des Sozialen zu erschließen, also Zusammenhänge, die bis dahin nicht thematisiert oder untersucht werden konnten, weil es keinen empirischen Zugang gab. Dabei lassen sich idealtypisch Methodenschulen von Theorieschulen voneinander abgrenzen. Theorieschulen entwickeln eher neue begrifflich-analytische Ins-

3 Ich beziehe mich im folgenden auf: Edward Tiryakian, „Die Bedeutung von Schulen für die Entwicklung der Soziologie“, in: Wolf Lepenies (Hg.), *Geschichte der Soziologie. Studien zur kognitiven, sozialen und historischen Identität einer Disziplin*, Bd. 1-4, Frankfurt 1981, S. 31-68; Jerry Szacki: „„Schulen“ in der Soziologie“, ebd., S. 16-30.

4 Daß wissenschaftliche Schulen oftmals nach ihrer lokalen Heimatstadt oder -universität benannt sind (Leipziger, Kölner, Frankfurter, mehrere Wiener Schulen, Erlanger, Marburger Schule, usw.), ist v. a. eine Tradition im deutschsprachigen Wissenschaftsraum, die allerdings auch hier allmählich zu verblassen scheint. Oxford, Cambridge oder Paris als auch die US-amerikanischen Universitäten bilden natürlich ähnlich günstige Lokalmilieus, aber eine Namensgebung nach diesem Bezug ist dort eher fremd.

trumentarien, um soziale Zusammenhänge sichtbar zu machen, für die es zuvor weder eine Begrifflichkeit noch eine fragende Perspektive gab, während Methodenschulen eher dafür stehen, neue Untersuchungsdesigns und Verfahren der Erhebung und Auswertung von Daten zu etablieren, deren kontrollierte Auswertung bis dahin der empirischen Alltagsarbeit nicht möglich war. Beide erweitern auf ihre Weise die Reichweite der soziologischen Instrumente in der Erschließung der sozialen Wirklichkeit, und wahrscheinlich kann man sagen, daß alle wichtigen Schulen in beiden Feldern eine Bedeutung haben.

Die Bedeutung von Schulen für die Geschichte der Soziologie kontrastiert mit dem merkwürdigen Umstand, daß einige der wichtigsten Soziologen keine Schule im engeren Sinne hervorgebracht haben. Dies gilt sowohl für Max Weber oder Georg Simmel, als auch für Vilfredo Pareto, Thorstein Veblen oder Helmuth Plessner; keiner von ihnen hatte über einige wenige Personen hinaus „Schüler“, die deren Werk unmittelbar nachgeahmt oder fortgesetzt hätten. Die Wirkungsgeschichte dieser Wissenschaftler vollzieht sich eher im Modus einer nachträglichen (Wieder-)Aneignung ihrer Schriften im Rahmen später gebildeter Diskurslagen.⁵ Dieser Sachverhalt ist interessant, verweist er doch darauf, daß es spezifischer Umstände bedarf, unter denen sich eine Schule bildet.

Schulen gehen in der Regel hervor aus kleineren Gruppen von Wissenschaftlern, die sich gut kennen und oftmals über viele Jahre zusammenarbeiten. Im Zentrum solcher Gruppen stehen einzelne Wissenschaftler, die über viele Jahre hinweg einen spezifischen Ansatz in ihrer Forschungsarbeit verfolgen, mit dem sie verschiedene Themen ihres Fachs bearbeiten. Dabei wird mit der Zeit eine spezifische Herangehensweise erkennbar, wie die Gegenstände bearbeitet werden. Es werden etwa immer wieder bestimmte strukturelle Zusammenhänge und Kausalitäten betont oder ein bestimmter Datentyp als Ausgangspunkt der empirischen Untersuchung gewählt. Oder es werden die Daten auf eine bis dahin unbekannte Weise ausgewertet.

5 Im Falle Max Webers etwa läuft diese Wiederaneignung in Deutschland über den Umweg der USA, wo Robert K. Merton, Morris Janowitz, Gerhard Lenski, David Riesman, Reinhard Bendix und Talcott Parsons an sein Werk angeschlossen hatten, ohne daß man die Genannten – vielleicht mit Ausnahme von Bendix – als Weber-Schüler wird bezeichnen können, wie übrigens auch nicht Theodor W. Adorno, Herbert Marcuse oder Rainer M. Lepsius, deren Werke ebenfalls maßgeblich von Weber inspiriert sind. Erst mit dem Deutschen Soziologentag 1964 in Heidelberg „Max Weber und die Soziologie heute“ setzt eine erneute Rezeption des Werkes von Weber ein. Vgl. Uta Gerhardt, „Der Heidelberger Soziologentag 1964 als Wendepunkt der Rezeptionsgeschichte Max Webers“, in: Uta Gerhardt (Hg.), *Zeitperspektiven: Studien zu Kultur und Gesellschaft*, Stuttgart 2003, S. 232-266.

Oftmals sind es sehr spezifische Diskurslagen und Themen, an denen ein solcher innovativer Ansatz sich ursprünglich entwickelt. Charakteristisch für Schulen ist jedoch, daß ein Ansatz über jene Entstehungskontexte hinaus sich erhält und auf weitere Themen Anwendung findet. Seine Erschließungsreichweite ist mit den ersten Studien, die mit ihm durchgeführt wurden, nicht ausgeschöpft. An diesen frühen Studien wird vielmehr exemplarisch eine neue Herangehensweise erkennbar, und mit ihr eine Programmatik möglicher Folgestudien. Alle Methodenschulen haben in diesem Sinne exemplarische Studien hervorgebracht, an denen man den neuen Ansatz und seine Durchführung studieren kann. Für die Durkheim-Schule sind *La Division du travail social* oder *Le Suicide*, für die *Psychoanalyse die Traumdeutung*, für die Chicago-School Robert Parks Arbeit *The City*⁶ zentrale Beispiele solcher Gründungsstudien. Der Wert dieser Studien geht über ihren eigentlichen Gegenstand weit hinaus. Sie demonstrieren einen neuen Zugang zum Fachgegenstand insgesamt und eröffnen insofern die Aussicht darauf, daß es noch viele andere Gegenstände geben könnte, auf die der Ansatz aufschlußreich anzuwenden wäre. Sie sind Manifest, Durchführung und modellhaftes Vorbild zugleich. Dies begründet eine Perspektive auf weitere Einzelstudien, in denen die Erschließungsreichweite eines Ansatzes gewinnbringend ausgelotet werden könnte, ein latentes Arbeitsprogramm, das allmählich erschlossen werden kann.

Damit es dazu kommt, bedarf es aber einiger Bedingungen, die auch soziologisch interessant sind. Es bedarf einzelner Wissenschaftler, die einem Arbeitsprogramm eine gewisse Kontinuität verleihen und eine Gruppe um sich herum aufbauen, die mit dem neuen Ansatz arbeitet. Diese Wissenschaftler sind zumeist diejenigen, die später als „Schulen-Gründer“ gelten. Sie entwerfen das Arbeitsprogramm und schreiben es fort, indem sie neue Projektideen hervorbringen, jüngere Wissenschaftler für es gewinnen und Einfluß darauf nehmen, an welchen Themen und Gegenständen der Ansatz weiter ausbuchstabiert wird. Oftmals sind es auch diese Wissenschaftler, die den theoretischen und argumentativen Begründungsrahmen für einen neuen Ansatz ausarbeiten, weshalb der Ansatz in nicht wenigen Fällen (Durkheim-Schule, Parsons-Schule) mit ihnen persönlich identifiziert wird. So fällt die Entwicklung und Erstbegründung eines neuen Ansatzes mit den Berufsbiographien und Werken dieser herausragenden Wissenschaftler oftmals weitgehend zusammen. Schulen entstehen allerdings nur dann, wenn das Ausarbeiten eines neuen Arbeitsprogramms nicht auf eine Person allein beschränkt bleibt, wie

6 Robert E. Park, „The City. Suggestions for the Investigation of Behavior in the City Environment“, *American Journal of Sociology* 20 (1915), S. 577-612.

dies etwa für das Werk Max Webers doch weitgehend gilt.⁷ Die intellektuelle Fortschreibung muß in dem Sinne auch ein sozialer Vorgang werden, als sich andere, jüngere Wissenschaftler das Arbeitsprogramm zu eigen machen, in es einfädeln und es eigenständig fortentwickeln. Dies ist keineswegs selbstverständlich, und Verluste an Entwicklungspotentialen in den Wissenschaften resultieren zu einem erheblichen Maße daraus, daß diese soziale Schulen-Bildung nicht gelingt. Dafür gibt es viele Gründe. Zwingend notwendig ist etwa, daß es einer Schule gelingt, die Ausarbeitung ihres Programms mit der Aussicht auf eine materielle Existenz und akademische Karriere zu verbinden. Wenn diese fehlt oder abrupt abreißt, kann sich auch ein noch so vielversprechendes Arbeitsprogramm nicht weiter entwickeln. Aus diesem Grunde ist es nicht verwunderlich, daß wissenschaftliche Schulen zumeist an universitären Lehrstühlen entstanden sind, die eine solche Infrastruktur zumeist haben.

Aus soziologischer Sicht sind für den tatsächlichen Erfolg einer Schule allerdings weitere Bedingungen zu nennen, die ihren Aufstieg begünstigen. Vier Punkte sollen angeschnitten werden:

(i) Die Entwicklung einer Schule wird davon begünstigt, wenn sich ihr wissenschaftliches Arbeitsprogramm mit einer außerwissenschaftlichen, gesellschaftlich relevanten Problem- und Bedarfslage verbindet, die auch in Berufsfeldern, in der öffentlichen Verwaltung oder in Wirtschaftsbranchen virulent ist, so daß sie von Aufträgen, administrativen Förderprogrammen und Entscheidungen von Universitätspräsidien profitiert, mehr Stellen und Mittel in ein Forschungsfeld zu investieren. So ist z.B. der Aufstieg der Chicago-School untrennbar mit der Entstehung sozialreformerisch-evangelikaler Strömungen in Chicago und dem Bedarf des City Councils nach sozialwissenschaftlichen Expertisen verbunden.⁸

7 Folgt man Sprondels und Roths Interpretationen, lassen sich Webers vergleichende Studien zur Religions-, Wirtschafts-, Stadt- und Herrschaftssoziologie als Ausarbeitung seiner These von der universalhistorischen Bedeutung des jüdisch-christlichen Rationalisierungsprozesses deuten. Zu diesem Programm finden sich nur vergleichsweise wenige direkte Nachfolgearbeiten. Zu nennen wäre insbesondere R.K. Mertons Studie über die Entstehung der Naturwissenschaften im 17. Jahrhundert in England. Vgl. I. Bernard Cohen (Hg.), *Puritanism and the Rise of Modern Science: The Meriton Thesis*, New Brunswick 1990. Ich folge der Weber-Interpretation von Walter M. Sprondel, „Max Weber’s Protestant Ethic. The Universality of Social Science and the Uniqueness of the East“, in: Detlef Kantowsky (Hg.), *Recent Research on Max Weber’s Studies on Hinduism*, Köln und London 1986, S. 59-72; vgl. auch Günther Roth, „History and Sociology in the Work of Max Weber“, in: *British Journal of Sociology* 27, Nr. 3 (1976), S. 306-318.

8 Vgl. Martin Bulmer, *The Chicago School of Sociology. Institutionalization, Diversity, and the Rise of Sociological Research*, Chicago 1984.

(ii) Wichtig kann auch sein, daß sich nicht nur innerhalb des akademischen Betriebs, sondern auch außerhalb berufliche Praxisformen finden, in denen Schüler die Aussicht auf eine wirtschaftliche Existenz finden können. Solche Arrangements können einer Schule sogar das Überleben sichern, wenn ihrer Etablierung innerhalb des akademischen Betriebs zu große Widerstände entgegengesetzt werden. Die Psychoanalyse ist ein bekanntes Beispiel. Da Juden eine akademische Karriere an deutschsprachigen Universitäten vor 1920 praktisch verwehrt war, konnte sich Freuds Lehre nur auf der Basis der ärztlich-psychotherapeutischen Praxis etablieren. Bis heute ist nicht die Universität, sondern diese Praxis das soziale Standbein der Psychoanalyse geblieben.

(iii) Begünstigend können sich auch gesellschaftspolitische Diskurslagen auswirken, in denen eine wissenschaftliche Schule als unverzichtbares Sprachrohr einer bestimmten Position oder Perspektive wahrgenommen wird. Die Durkheim-Schule und mit ihr die Soziologie in Frankreich insgesamt haben nicht nur von kulturkritischen Debatten der Belle Époque über den Zerfall der Gesellschaft profitiert; auch der Ausgang der Affäre Dreyfus, in der sich Durkheim öffentlich engagiert hatte, verhalf der Schule zu einem leichteren Zugang zum Pariser Universitätsbetrieb.⁹ Auch der Wiederaufstieg der Frankfurter Schule nach dem Zweiten Weltkrieg und der Rückkehr aus dem amerikanischen Exil verdankt sich nicht nur dem Bedürfnis von linksliberalen Teilen der Öffentlichkeit und der 68er Generation nach Argumentationshilfen für eine geistige Neugründung der Bundesrepublik, sondern sehr konkreten Intentionen der Hessischen Landesregierung und der Amerikaner, die weder durch das NS-Regime, noch durch Parteinahmen für den Sowjetkommunismus kompromittierten Intellektuellen der Kritischen Theorie für die Reeducation der deutschen Bevölkerung einzusetzen.¹⁰

(iv) Für die Entwicklung eines Schulens-Ansatzes kann es wichtig sein, daß sich einzelne Förderer außerhalb der Wissenschaft finden, die ihren politischen, journalistischen oder akademischen Einfluß im Kulturstaat nutzen, um die akademische Entwicklung der Schule zu unterstützen. Der Politiker Jean Jaurès hatte diese Bedeutung für Émile Durkheim, Carl Heinrich Becker für die Islamwissenschaft, Ludwig von Friedeburg für das Institut für Sozialforschung nach 1970.

9 Steven Lukes, *Émile Durkheim, His Life and Work. A Historical and Critical Study*, Stanford 1990. Vgl. auch Andreas Franzmann, *Der Intellektuelle als Protagonist der Öffentlichkeit. Krise und Raisonement in der Affäre Dreyfus*, Frankfurt 2004, S. 471 ff.

10 Vgl. Fabian Link, „Shifting Alliances and Epistemic Transformations: Horkheimer’s, Adorno’s, and Pollock’s Experience of Exile and the Democratization of Early Cold War West Germany“, erscheint in: Andreas Franzmann, Axel Jansen, Peter Münte (Hg.), *Legitimizing Science. National and Global Public (1800-2010)*, Frankfurt und New York 2015.

In diesen Punkten ist vorausgesetzt, daß sich aus einer anfänglichen Konstellation eine Schule bereits formiert hat. Ich will diesen Formationsprozeß in seinen Phasen kurz idealtypisch zusammenfassen:

(1) In einer ersten Phase sind der oder die Gründer einer Schule mit wissenschaftlichen Problemen konfrontiert, für die sie im etablierten Arsenal der methodisch-begrifflichen Instrumente ihres Fachs keine überzeugenden Antworten finden. Sie betreten Neuland, und ahnen dabei meistens noch nicht, daß sie die Basis für eine Schule vorbereiten. Die Entwicklung des neuen Ansatzes folgt nicht einer Strategie, sondern ist noch sehr mit konkreten Auswertungsproblemen empirischer Materialarbeiten verknüpft.

(2) Da sich der neue Ansatz in einem ersten Projekt zu bewähren beginnt, wird er auf weitere Fragen und Daten angewandt. Die Methode bringt einen eigenen Arbeitsmodus mit Routinen der Datenerhebung hervor; und es entsteht ein Bewußtsein dafür, daß sich der Ansatz auf andere Arbeitsgebiete, vielleicht auf eine ganze Kategorie von Fragen und Daten anwenden läßt. Daraus entwickelt sich ein Arbeitsprogramm; die Wissenschaftler sondieren die Themen, zu denen sich mit dem neuen Ansatz Beiträge leisten ließen, zumindest in Teilen verknüpft mit eigenen Karriereabsichten im akademischen und intellektuellen Betrieb. Zugleich entsteht die Notwendigkeit, den neuen Ansatz theoretisch und methodologisch zu begründen. Es zeichnen sich erste Kontroversen mit konkurrierenden Ansätzen ab, die Schulen-Gründer arbeiten sich an konkurrierenden Theorieansätzen ab.

(3) In der Gruppe entwickelt sich ein avantgardistisches Bewußtsein gegenüber dem Mainstream des Fachs. Dieser Avantgardismus basiert auf der Annahme, daß der neue Ansatz tragfähig ist und insgesamt zu einer Erneuerung der Disziplin beitragen wird. Diese Annahme beruht nicht nur auf einer neuen Arbeitsweise. Mit ihr wächst auch die Überzeugung heran, daß mit dem neuen Ansatz eine Sachdimension am Gegenstand der Disziplin zugänglich wird, die zuvor nicht thematisch war. In dieser Annahme entwickeln die beteiligten Wissenschaftler einen inneren Kompaß für ihr Arbeitsprogramm. Sie suchen neue Erprobungsfelder. Zugleich müssen sie sich der begrifflichen Explikation ihrer Prämissen zuwenden und eine eigene Theoriesprache für die von ihnen freigelegte Sachdimension entwickeln. Im Grunde berührt wahrscheinlich jede Methodenschule diese Ebene einer konstitutionstheoretischen Begründung ihres Ansatzes. Nicht alle Schulen arbeiten ihre Prämissen gleich aus. Aber alle Schulen bringen Manifeste und Programmschriften hervor, in denen der Ansatz umrissen wird. Für die Durkheim-Schule hatten z.B. die „Règles“¹¹ diese Funktion, für die Frankfurter Schule die *Dialektik der*

11 Émile Durkheim, *Les Règles de la Méthode Sociologique*, Paris 1895.

*Aufklärung*¹² oder für deren zweite Generation die *Theorie des kommunikativen Handelns* von Jürgen Habermas¹³; für die Chicago-School ist die Einführungsschrift zur Soziologie von Park und Burgess 1921¹⁴ oder für die neuere Wissenssoziologie *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit* von Peter Berger und Thomas Luckmann 1969¹⁵ zu nennen.

(4) Eine erste Konsolidierung des Methodenansatzes stellt sich ein. Eine erste und zweite Generation von „Schülern“ löst sich vom ursprünglichen Entstehungszusammenhang und trägt den Ansatz in andere fachliche und berufliche Zusammenhänge hinein. Diese Schüler müssen nicht unbedingt ehemalige Doktoranden der Schulen-Gründer sein, sind es aber oftmals. Sie entwickeln eigene Arbeitsprogramme und Anwendungsfelder. Mit dieser Ablösung von den Gründerfiguren und lokalen Ursprungsmilieus beweist der Ansatz einerseits seine weitere Generalisierbarkeit, andererseits pluralisiert und diffundiert die Fortschreibung des Arbeitsprogramms. Ältere Arbeitsfelder verblassen, neue treten hinzu. Hieraus erwachsen drei typische Handlungsprobleme. Zum einen entwickelt sich ein Kommunikationsproblem innerhalb der Gruppe. Differente berufliche oder Diskurskontexte lassen sich nicht immer nahtlos ineinander übersetzen. Die Kohärenz der Theoriebildung ist nicht mehr automatisch gewährleistet. Der Austausch der Gruppe muß sich neu einrichten und überregionale Strukturen finden. Die Gruppen entwickeln daher einen Kommunikationszusammenhang mit regelmäßigen Fachtagungen, Workshops und Treffen, die den Arbeitsduktus und Diskussionsstil der Gruppe widerspiegeln. Es entstehen außerdem Zeitschriften und Schriftenreihen, in denen die Wissenschaftler ihre Arbeiten versammeln und sich wechselseitig über ihre Arbeiten informieren. Zeitschriften sind als Diskussionsforen für die Entwicklung von Schulen oft maßgeblich gewesen. Sie dienen aber auch der Dokumentation ihrer Produktivität. Zum zweiten erwächst den Schulen aus solchen Übergangsphasen, wenn Schüler ihre eigenen Arbeitsprogramme entwickeln, ein typisches und wohl kaum zu vermeidendes Orthodoxie-Problem. Was ist der Kern des Ansatzes? Diese Frage ist im Prinzip in allen Schulen virulent, auch wenn ein Konflikt darüber nicht zwingend ausbrechen muß. Er wird nur manifest, wenn Schüler oder Mitbegründer Argumente vertreten, welche von Teilen der Gruppe

12 Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, *Dialektik der Aufklärung*, Frankfurt 1988 [1947].

13 Jürgen Habermas, *Theorie des kommunikativen Handelns*, Frankfurt 1981.

14 Robert E. Park, Ernest Burgess, *Introduction to the Science of Sociology*, Chicago 1921.

15 Peter L. Berger, Thomas Luckmann, *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*, Frankfurt 1987 [1969].

als nicht mehr in Übereinstimmung mit den Prämissen und dem ursprünglichen Arbeitsprogramm angesehen werden. Für die Geschichte der Psychoanalyse waren die Auseinandersetzung zwischen Sigmund Freud und C.G. Jung sowie Alfred Adler wichtige Konflikte, die ja bekanntlich sogar in Abspaltungen mündeten, da sie nicht nur fachlich, sondern auch persönlich begründet waren. – Zum dritten entwickelt sich ein Kommunikationsproblem nach außen. Es kommt mit der fortschreitenden Etablierung eines Ansatzes auf, wenn breitere Kreise der Fachkollegen die Arbeiten aus einer Schule zu rezipieren beginnen und die Schule als solche in deren Bewußtsein tritt. Dabei gibt es nicht nur Formen eines kollegialen Bemühens, den neuen Ansatz aufzunehmen und zu verstehen. Es zeigen sich auch vielfältige Formen der Abwehr durch den Mainstream. Diese reichen von einem beflissenen Ignorieren über das beharrliche Leugnen eines innovativen Werts oder der Durchführbarkeit eines Ansatzes bis hin zu einem offenen Bekämpfen, bei dem auch Mittel institutioneller Macht eingesetzt werden. Dabei gibt es kalte Formen der Abwehr, wenn etwa der Ansatz in Lehrbücher zwar aufgenommen wird, dort aber eine so verständnislose und sachwidrige Darstellung erfährt, daß Unkundige ein völlig falsches Bild erhalten. Und es gibt heiße Formen der Abwehr, wenn ein Ansatz als „unwissenschaftlich“ abqualifiziert oder wenn Kandidaten in Berufungsverfahren oder Projektanträge in Drittmittelverfahren mit Hinweis auf die Methode verhindert werden. Es gibt andererseits jedoch auch Beispiele, daß Schulen ihrerseits so einflußreich wurden, daß sie die angemessene Rezeption paralleler Entwicklungen unterdrückt haben; dies gilt etwa für die Durkheim-Schule (Marcel Mauss, Maurice Halbwachs und die *Année Sociologique*), welche die Rezeption anderer zeitgenössischer Autoren wie Gabriele Tarde oder Arnold van Gennep doch erheblich verzögert hat.¹⁶ Nicht alle Ansätze schaffen es, eine Schule hervorzubringen, und es gibt einige Schulen, die vom Mainstream der Disziplin so klein gehalten wurden, daß sie über eine marginale Randlage von kaum mehr als lokaler Bedeutung nicht hinausgekommen sind.

(5) Eine letzte Phase besteht darin, daß der neue Ansatz Eingang in den Kanon einer Disziplin findet und zum Bestandteil der Normal Science wird. Er wird Gegenstand des Curriculums der universitären Lehre, Lehrpläne verlangen Kenntnisse in den Grundzügen und Hauptschriften seiner „Klassiker“, und es wird auch von Vertretern anderer Richtungen insgesamt darauf geachtet, daß der Ansatz an den Universitäten intellektuell hinreichend vertreten ist, weil sich die Disziplin ansonsten „unvollständig“ vorkommt. Die Schule selbst verliert damit ihren avant-

16 Vgl. Tanja Bogusz, Heike Delitz, „Émile Durkheim zwischen Soziologie, Ethnologie und Philosophie“, in dies. (Hg.), *Émile Durkheim. Soziologie, Ethnologie, Philosophie*, Frankfurt und New York 2013, S. 11-46, S. 15 ff.

gardistischen Charakter, geht in der allgemeinen Disziplin auf, nicht selten hört sie nach einer zweiten oder manchmal dritten Generation von Schülern auf zu existieren, nachdem ihr Erbe vielleicht noch eine Weile verwaltet wurde. Der soziale Untergang einer Schule als institutioneller Arbeitszusammenhang scheint wichtig zu sein, damit sich ihr Arbeitsprogramm an anderer Stelle erneuern kann, was dann allerdings nicht mehr zwingend und ohne weiteres als Fortschreibung des ursprünglichen Programms erkennbar ist.

Auf der Folie dieser Überlegungen kann ich mich nun auf die Objektive Hermeneutik beziehen und danach fragen, inwiefern diese Methodenlehre auch eine Schule darstellt.

3 Die Objektive Hermeneutik als eine Methodenschule

Die Objektive Hermeneutik ist heute in erster Linie als eine Methodenlehre bekannt. Im engeren Sinne ist sie eine Methodologie und Kunstlehre, als deren Kern die Sequenzanalyse angesehen wird. Als solche hat sie eigentlich keine Geschichte. Sie ist ein methodisches Verfahren für die Auswertung textförmiger Daten. Die Objektive Hermeneutik ist aber auch eine Theorieschule, ein paradigmatischer Ansatz, wenngleich dies erst viel später deutlich wurde und hervortrat. Im Zentrum stehen dabei die Konzeption der autonomen Lebenspraxis als des eigentlichen Gegenstands der Soziologie und die Grundbegrifflichkeit von Krise und Routine.¹⁷ Beides, den methodischen und den theoretischen Ansatz ausbuchstabiert zu haben, ist als Leistung von Ulrich Oevermann anzusehen, dessen Schriften die Genese der Methodologie und die thematischen Schwerpunkte der Forschung über viele Jahre hinweg dokumentieren. Oevermann hat, wie Jürgen Kaube in einem Artikel anlässlich der Einhundert-Jahr-Feier der Goethe-Universität formulierte, „praktisch auf eigene Faust eine ganze Schule gegründet“.¹⁸ Es gibt aber noch ein drittes Feld, und dies sind die empirischen und gegenstandstheoretischen Einzelbeiträge zu konkreten Forschungsfeldern. Bekannte Schwerpunkte sind die Sozialisationsforschung und Familiensoziologie, die Professionalisierungsforschung als ein riesiges Feld, in dem jeweils mehrere Studien zu Medizin, Rechtspflege,

17 Vgl. für eine systematische Darstellung den Beitrag in diesem Band von Ulrich Oevermann: „Krise und Routine‘ als analytisches Paradigma in den Sozialwissenschaften. Abschiedsvorlesung“.

18 Jürgen Kaube, „Durchaus studiert mit heißem Bemüh’n. 100 Jahre Frankfurter Goethe-Universität“, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 18. Oktober 2014. <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/forschung-und-lehre/hundert-jahre-frankfurter-goethe-uni-versitaet-13215117.html>. Zugegriffen: 28. August 2015.

Wissenschaft, Sozialarbeit, Architektur, Lehrerhandeln vorliegen, die Forschungen zu Biographie, Adoleszenz, Generationenbildung, die Religionssoziologie sowie schließlich einige kleinere Felder, zu denen mehrere Einzelstudien vorliegen. Dazu zählen etwa Untersuchungen zur Autonomie des Politischen, zum künstlerischen Handeln, Werk- und Literaturanalysen, Filmanalysen, Themen aus Polizei und Kriminalistik, Arbeiten zu Lifestyle-Phänomenen, zu Deutungsmustern bei Unternehmern, Deutungen archäologischer Fundstücke, zum Intellektuellen, zur Parteienforschung.¹⁹

Auch in diesen Schwerpunkten spiegeln sich persönliche Forschungsinteressen Oevermanns. Allerdings ist die Publikationslage hier etwas anders. Während Oevermanns Texte oftmals auch der argumentativen Ausarbeitung der Methodik und Theoriearchitektur der Objektiven Hermeneutik dienen und insofern meist den Charakter von methodologischen Programmschriften, Konzeptpapieren, gegenstandstheoretischen Essays oder auf konkrete Kontroversen bezogene Streitschriften haben und empirische Materialanalysen eher unterrepräsentiert sind, finden sich zahlreiche der empirischen Materialanalysen, auf denen jene Theorieschriften letztlich aufbauen, in Publikationen anderer Autoren, zumeist seiner Mitarbeiter, Doktoranden und Postdocs. Viele dieser empirischen Studien wurden von Oevermann als Hochschullehrer und Betreuer ursprünglich angeregt, ausgelobt und methodisch supervidiert; im von Oevermann geleiteten Forschungspraktikum wurden überdies unzählige der dort ausgearbeiteten Materialanalysen erst analysiert und insofern vielen Arbeiten eine nachhaltige argumentative Struktur mitgegeben. Doch die Weiterverarbeitung solcher Analysen in monographischen Schriften haben dann die Doktoranden und Mitarbeiter geleistet. Daher sind unter Oevermanns Namen vergleichsweise wenig empirische Analysen publiziert, d. h. wenn man es mit der Gesamtheit seiner Schriften in Beziehung setzt. Und dieser eingeschränkte Blick auf Oevermanns Schriften könnte zu der irrigen Annahme verleiten, die Objektive Hermeneutik sei in erster Linie eine theoretische Methodologie ohne breite empirische Basis. Es ist irreführend, sowohl wenn man Oevermanns Lebensleistung angemessen einschätzen will, als auch falsch hinsichtlich der Leistung seiner Mitarbeiter, Doktoranden usw., die sich der schwierigen Aufgabe zugewandt haben, aus einzelnen Sequenzanalysen vollständige Bücher und Aufsätze zu machen.

19 Angesichts der Vielfalt der Themen ist eine Zuordnung vieler Arbeiten zu diesen Schwerpunkten schwierig. Genannt wurden nur offenkundige Schwerpunkte. Einen Überblick über die Themen kann man sich in der Literatur-Datenbank auf der Homepage der Arbeitsgemeinschaft Objektive Hermeneutik verschaffen. <http://www.agoh.de/bibliographie/literaturdatenbank/startseite.html>.

Bereits vor diesem Hintergrund muß man die Frage, ob die Objektive Hermeneutik eine „Schule“ sei, wohl bejahen. Doch auch nach einigen anderen der oben genannten Kriterien ist dies unzweifelhaft der Fall. Es gibt verschiedene Generationen von „Schülern“, wenngleich sicher nicht jeder und jede, auf den/die dies analytisch gesehen zutreffen mag, sich bereitwillig und gerne so bezeichnen lassen würde. Allein die Tatsache, daß man von außen als Schüler wahrgenommen werden kann, auch gegen eigene Intentionen, belegt aber schon die „Schule“. Sie ist zu einer verselbständigten Tatsache geworden. Von jenen Vertretern des Methodenansatzes haben einige übrigens eigene Lehrstühle und mittlerweile selbst „Schüler“ nachgezogen, von denen einige ihrerseits auf Lehrstühle berufen sind. Der akademische Kreislauf scheint sich – zumindest in der Erziehungswissenschaft – also zu schließen. Es gibt darüber hinaus Institutionen, eine Arbeitsgemeinschaft mit regelmäßigen Tagungen,²⁰ Institute, die sich auf die Methode stützen.²¹ Es gibt regelmäßige Workshops, Kurse und universitäre Lehrveranstaltungen, in denen man die Methode erlernen kann. Mit der Zeitschrift „Sozialer Sinn“ wurde initiiert von Thomas Loer ein Publikationsforum mit Peer-Review geschaffen, das auch heute noch zum Teil von ehemaligen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen und Doktoranden und Doktorandinnen Oevermanns herausgegeben wird und in der immer wieder Sequenzanalysen publiziert werden, auch wenn die Zeitschrift sicher nicht als Organ der Objektiven Hermeneutik oder einer anderen Schule angesehen werden will und sich breiteren Autorenkreisen anbietet.²² Und schließlich: Die Anwendung der Methode ist weder auf die Soziologie als ursprünglicher Heimatdisziplin, noch auf die akademisch-universitäre Wissenschaft beschränkt geblieben. Das Verfahren findet heute auch in anderen Fachgebieten der Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften Anwendung, allen voran in der Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Sozialarbeit und Geschichte.²³ Seit den 1990er Jahren findet es auch in den Methoden-Lehrbüchern der Sozialwissenschaften Erwähnung,²⁴ auch wenn

20 Arbeitsgemeinschaft Objektive Hermeneutik e.V.

21 Büro für Sozioanalyse, Bern; Institut für hermeneutische Sozial- und Kulturforschung (IHSK), Frankfurt; Institut für pädagogische Diagnostik (IPD), Siegburg.

22 <http://www.sozialer-sinn.de/>.

23 Einige ihrer Anwendungsfelder finden sich in diesem Band dokumentiert.

24 Jo Reichertz, „Objektive Hermeneutik“, in: Ronald Hitzler, Anne Honer (Hg.), *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik*, Opladen 1997, S. 31-56; Uwe Flick, *Qualitative Forschung: Eine Einführung*, Reinbek bei Hamburg 2002; Christel Hopf, Elmar Weingarten (Hg.), *Qualitative Sozialforschung*, Stuttgart 1993 [1979]; Gabriele Rosenthal, *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung*, Weinheim 2005; Monika Wohlrab-Sahr, Aglaia Przyborski, *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*, München

einige der Darstellungen immer noch problematisch sind. Das Verfahren hat insofern Verbreitung und Anerkennung gefunden.

Es kann daher keinen Zweifel daran geben, daß die Objektive Hermeneutik als eine Methodenschule betrachtet werden kann. Aber es gibt auch Umstände, die auf Hemmnisse ihrer Entwicklung verweisen. Ich gehe darauf im abschließenden Teil ein. Zunächst soll es um den Entstehungskontext der Methode gehen, dieser soll nun geschildert werden. Ich versuche anschließend, die Entwicklung der Objektiven Hermeneutik grob zu skizzieren, sofern mir dies möglich ist, das heißt, ohne daß ich in Archive gegangen wäre. Die Darstellung der Frühphase im Kontext des Projekts „Elternhaus und Schule“ beruht auf Recherche, Notizen aus Gesprächen mit Oevermann, Textlektüre, die Skizze der späteren Entwicklungsphasen auf Schriftenlektüre, Recherche in Vorlesungsverzeichnissen des Fachbereichs Gesellschaftswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt²⁵ sowie auf eigenen Kenntnissen als „teilnehmender Beobachter“ der Entwicklung seit 1989.

4 Der Kontext der Soziologie in den 1960er Jahren²⁶

Interessiert man sich für die Anfänge der Objektiven Hermeneutik, ist es ratsam, sich zunächst das intellektuelle Klima der 1960er Jahre vor Augen zu führen, in denen diese Anfänge zu suchen sind. Die internationale Soziologie hatte ihren Schwerpunkt in den USA, wo sich anders als in Deutschland, wo der Nationalsozialismus die Entwicklung des noch jungen Fachs Soziologie erheblich eingeeignet hatte, gleich mehrere Methoden- und Theorieschulen parallel entwickelt hatten. Von Chicago aus hatte sich ein Schwerpunkt von empirischen Studien zur Stadtentwicklung, zur Devianz, Jugendkriminalität und Migration etabliert, der von Soziologen wie Everett Hughes fortgesetzt wurde.²⁷ Talcott Parsons hatte in Harvard seine strukturfunktionalistische Schule begründet, kaum weniger Einfluß hatten

2008; Jörg Strübing, *Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung für Studierende*, München 2013.

25 Bibliothek des Fachbereichs Gesellschaftswissenschaften, Universität Frankfurt.

26 Eine Bemerkung zur Nennung von Personen: Ich bitte mir nachzusehen, wenn ich Personen in ihren Anteilen und Beiträgen nicht vollständig würdige oder gar etwas übersehen habe. Ich habe nach bestem Wissen und Gewissen versucht, Mitarbeiter und ihre Aufgaben zu recherchieren. Ich bin mir aber bewußt, daß Lücken in der Darstellung bleiben, die – so hoffe ich – an anderer Stelle noch gefüllt werden können.

27 Vgl. Martin Bulmer, *The Chicago School of Sociology. Institutionalization, Diversity, and the Rise of Sociological Research*, Chicago 1984.

sein Schüler Robert K. Merton oder Morris Janowitz.²⁸ George Homans et al. vertraten eine auf ökonomischen Prämissen basierende Rational-Choice-Theorie des Tauschs und Kleingruppenverhaltens. Daneben existierten bereits Ansätze der Ethnomethodologie und eine auf Herbert Blumers Mead-Interpretation beruhende Schule des Symbolischen Interaktionismus, aus der die Mikrosoziologie hervorging.²⁹ Es gab seit dem Zweiten Weltkrieg einen projektförmigen Forschungsbetrieb.³⁰ Für die deutsche Entwicklung ist dabei bedeutsam, daß insbesondere die Rezeption Max Webers durch Parsons' Heidelberg-Aufenthalt 1925-27 und Edward Shils in den USA ihre eigentliche Fortführung gefunden hatte und von dort nach Deutschland reimportiert worden war.

5 Die Soziologie in Deutschland – Frankfurt als intellektuelles Milieu

Alle drei wichtigen Strömungen der Nachkriegszeit in Deutschland, die Kölner Soziologie Leopold von Wieses und René Königs,³¹ die aus der Lehrtätigkeit von Hans Freyer hervorgegangene „Leipziger Schule“, zu der neben Arnold Gehlen vor allem Helmuth Schelsky in Münster zählte,³² sowie die aus den USA wiedergekehrten Emigranten der Frankfurter Schule, Theodor W. Adorno und Max Horkheimer, haben eine Restitution der Soziologie in Deutschland vorangetrieben und dabei auch an amerikanische Debatten Anschluß gesucht. Von Köln, später auch von Mannheim aus etablierte sich die empirische Sozialforschung als Normalbetrieb der deutschen Sozialwissenschaften. Helmut Schelsky hat von Münster aus seinen erheblichen Einfluß im Sinne einer Internationalisierung der deutschen Soziologie genutzt und die Rezeption amerikanischer Autoren wie Talcott Par-

28 Deren Einfluß auf die zeitgenössische Soziologie in Amerika beschreibt Edward Shils in *The Calling of Sociology and Other Essays on the Pursuit of Learning*, Chicago 1980, ebd., „The Contemplation of Society in America“, „The Trend of Sociology“, S. 125-130.

29 Vgl. Craig Calhoun (Hg.), *Sociology in America. The ASA Centennial History*, Chicago 2007.

30 Vgl. Hynek Jeábek, „Paul Lazarsfeld – The Founder of Modern Empirical Sociology: A Research Biography“, *International Journal of Public Opinion Research* 13 (2001), S. 229-244.

31 Stephan Moebius, *René König und die „Kölner Schule“. Eine soziologiegeschichtliche Annäherung*, Wiesbaden 2015.

32 Karl-Siegbert Rehberg, „Hans Freyer/Arnold Gehlen/Helmut Schelsky“, in: Dirk Kaeßler (Hg.), *Klassiker der Soziologie*, Bd. 2, München 2007, S. 72-104.

sons, David Riesman, Edward Shils in Deutschland befördert. In Frankfurt, wohin Adorno und Horkheimer aus dem amerikanischen Exil zurückgekehrt waren, fand paradoxerweise zunächst keine Hinwendung an die englischsprachige Entwicklung statt. Stattdessen gab es eine Rückbesinnung auf die deutsche Philosophie, auf Hegel, Marx, Freud, Weber und Nietzsche, in deren Sprache Adorno und Horkheimer die Dialektik der Aufklärung 1944 verfaßt hatten und Adorno seine spätere Kritik an der „positivistischen“ empirischen Sozialforschung formulierte, nicht zuletzt aufgrund seiner Erfahrungen mit Paul Lazarsfeld während des Radio Research Projects in Princeton.³³ Das ist insofern paradox, als gerade die Kritik Adornos am Social Research Approach die Entwicklung von neuen Methoden der empirischen Forschung nahegelegt hätte. Adornos Philosophie ist ja keine Abwendung von der empirischen Soziologie, sondern als Kritik an einer Zurichtung der Wirklichkeit im „Prokrustesbett“ der standardisierenden Methoden zu verstehen und versucht die „Rettung“ einer Totalität der Erfahrung vor einer sie zurichtenden Logik klassifikatorischer Begriffe. Doch alle Ansätze zu einer solchen Neuentwicklung von Methoden der „Mimesis“, wie sie in den Studien zum autoritären Charakter oder in Adornos Hörertypologie diskutiert werden, bleiben letztlich unangeführt und erreichen nicht die Stufe einer eigenständigen Methodenlehre.

Darüber hinaus hatte auch Habermas' Programm einer kritischen Gesellschaftstheorie auf der Grundlage einer Kommunikations- und Diskurstheorie in methodischer Hinsicht eher eine blockierende Wirkung, denn die Suche nach normativen Quellen der Verständigung in einer diskursethischen Universalpragmatik verlegt den analytisch-konzeptionellen Schwerpunkt zurück auf die Ebene des philosophischen Diskurses und richtet letztlich doch wieder eine Dichotomie zwischen Empirie und Normativität ein, auch wenn Habermas selbst das nie so verstanden wissen wollte. So hat die Frankfurter Schule eine eigene Methodenentwicklung nicht hervorgebracht. Weder Ludwig von Friedeburg, noch Jürgen Habermas oder später Axel Honneth und Rainer Forst haben dies auch nur versucht. Habermas kommt für die Entwicklung der Objektiven Hermeneutik dennoch eine nicht unwichtige Rolle zu, weil er in Frankfurt gegen einen sich bei Studenten und Doktoranden der 1968er Ära einschleichenden Hegel- und Marx-Dogmatismus opponiert und in seiner Lehrtätigkeit die Lektüre amerikanischer oder französischer Autoren auf den Lehrplan gesetzt hat und auch empirische Literatur einbezog.

33 Stefan Müller-Doohm, *Adorno. Eine Biographie*, Frankfurt 2003, S. 372 f.; Rolf Wiggershaus, *Die Frankfurter Schule*, München 2001; Matthias Jung, „Das ‚Joch der Methode‘. Adornos Selbstverständnis als Sozialforscher und sein Beitrag zum Paradigma qualitativer Forschung. Zwei Briefe aus den Anfangstagen des ‚Princeton Radio Research Project‘“, *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research* 14, Heft 3 (2013).

Habermas' Programm einer kommunikationstheoretischen Begründung der Kritischen Theorie hat sich überdies günstig für die Rezeption der Sprechakttheorie John Austins und John Searles sowie der Linguistik Noam Chomskys ausgewirkt. Beides wurde auch für die Objektive Hermeneutik wichtig.

In Frankfurt war insofern das diskursive Klima für eine Weiterentwicklung der methodischen Instrumentarien der empirischen Forschung wegen Adornos Kritik an der empirischen Sozialforschung und durch Habermas' Öffnung hin zur internationalen Soziologie und zum Linguistic Turn einerseits günstig; andererseits blieb eine solche Entwicklung innerhalb des philosophierenden Arbeitsprogramms der Frankfurter Schule verstellt.

6 Zeithistorische Diskurse: Die Bildungsexpansion

In den 60er Jahren setzte in Deutschland ein Ausbau des Schulstaates und der Hochschulen ein. Der Dienstleistungssektor brachte in ganz Europa eine zunehmende Nachfrage nach Berufen mit höheren Bildungszertifikaten auf und Deutschland hing, was die Staatsausgaben für Bildung und die Zahlen der Hochschulabgänger anging, der Entwicklung hinterher. Der Rückstand wurde von Teilen der Öffentlichkeit als besorgniserregend wahrgenommen. Zugleich hatte Georg Picht 1964 in einer damals vielbeachteten Artikelserie in der Zeitschrift *Christ und Welt* das Stichwort von der „Bildungskatastrophe“ geprägt.³⁴ Der Ausbau verband sich mit reformpolitischen Debatten, die das dreigliedrige Schulsystem und eine vergleichsweise schwer zu erreichende Hochschulreife auch strukturell umformen wollten. Auch dem „katholischen Arbeitermädchen vom Lande“ (Dahrendorf) sollte ein Zugang zu höheren Bildungseinrichtungen ermöglicht werden.³⁵

Die Soziologie profitierte von dieser politischen Diskurslage durch den Ausbau von Lehrstühlen und Instituten, die die Politik bei der Bildungsexpansion wissenschaftlich beraten sollten, z.B. im 1966 bis 1975 bestehenden Deutschen Bildungsrat. Auch das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin, dessen erster Direktor Hellmut Becker war, ist 1964 in diesem Kontext gegründet worden.³⁶ Für

34 Georg Picht, *Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation*, München 1965 [Freiburg i. Br. 1964].

35 Ralf Dahrendorf, *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*, Konstanz 1965.

36 Zum Leben Hellmut Beckers haben Kerstin Singer und Ute Frevert 2014 eine Ausstellung organisiert: „100 Jahre Hellmut Becker (1913-2013)“ – Dokumentation der Ausstellung zu Leben und Werk im Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, als

die empirische Soziologie ergaben sich daraus auch inhaltlich neue Fragen, insbesondere solche zum Zusammenhang von Schichtenzugehörigkeit und Bildung, sozialer Ungleichheit und Schulerfolg. Pierre Bourdieu hatte 1964 zusammen mit Jean-Claude Passeron für Frankreich gezeigt, daß die Schule von sich aus und unabhängig von den ökonomischen „Produktionsverhältnissen“ eine soziale Ungleichheit hervorbringt, indem sie mit ihren einheitlichen Curricula eine Matrix bereithält, in der Kinder sich aufgrund differenter Begabungen unterschiedlich schnell und erfolgreich entwickeln.³⁷ Damit war das Thema den eher mechanischen Erklärungen, die in der Schule einen „Transmissionsriemen“ der Klassengesellschaft sehen wollten, entrissen und der Blick für weitergehende Ansätze geöffnet, die sich seit dem Aufkommen der Rollentheorie den Prozessen der kindlichen und jugendlichen Sozialisation in Elternhaus und Schule zuwandten. Doch wie das Elternhaus als die wichtigste Instanz des sozialisatorischen Herkunftsmilieus in seinem Einfluß auf den Schulerfolg und die Bildungskarriere eines Kindes zu sehen ist, wie sein Einfluß im Vergleich zur Schule selbst zu gewichten ist, darüber gab es noch kaum Untersuchungen. Was sind die innerfamilialen Faktoren, die für den Schulerfolg verantwortlich sind? Und wie muß man die Faktoren „elterliche Erziehung“ und Schulsozialisation in Bezug auf die „harten“ Faktoren, zum Beispiel die ökonomische Einkommens- und Vermögenslage eines Herkunftsmilieus oder die hereditären Bedingungen (Intelligenz, Begabung) gewichten?

7 Der Einfluß des Linguistic Turn – Sprache als Gegenstand der Soziologie

Es ist ein Charakteristikum der Sozialwissenschaften der 1960er Jahre, daß sich diese Fragen nach der Sozialisation und Entwicklung von Kindern verbinden mit dem damals erwachenden Interesse an Sprache und Kommunikation. Neben der Spracherwerbsforschung gab es, angeregt von Lew Wygotsky, Noam Chomsky oder Jean Piaget³⁸ außerdem Studien zu den milieubedingten Unterschieden der

PDF-Online-Publikation seit Oktober 2014 unter doi:10.14280/08241.29. Zugriffen: 17. Juni 2015

37 Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*, Stuttgart 1971 [1964].

38 Lew Wygotski, *Denken und Sprechen*, Berlin 1964 (gekürzt) [1934]; Noam Chomsky, *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge 1965.

Sprache bzw. des Sprachgebrauchs.³⁹ Basil Bernstein hatte dabei seine bekannte Unterscheidung eines „restringierten“ und eines „elaborierten Codes“ eingeführt,⁴⁰ mit der er den sozial differenten Gebrauch z.B. der Adverbien oder Adjektive kenntlich machen und die Schichtenspezifität des Sprachgebrauchs unterstreichen wollte. Oevermann hat in seiner 1970 eingereichten und 1972 in zweiter Auflage bei Suhrkamp erschienenen Dissertation *Sprache und soziale Herkunft* diesen Ansatz begrifflich differenziert, indem er hinter dem elaborierten bzw. restringierten Code eine – heute würde man sagen – Habitusformation rekonstruierte. Hinter den Codes sah er verschiedene milieuspezifische „Strategien der maximalen Verbalisierung“ bzw. der „minimalen Verbalisierung“ seitens der Eltern operieren, welche die Kinder mehr oder weniger unbewußt zu einem differenten Gebrauch der Sprache in ihren Potentialen der Genauigkeit, der Versachlichung, der Differenziertheit und der Explikation von Gefühlen, Gedanken, Konflikten usw. anhält.⁴¹

8 Konkrete Anfänge: Das Projekt „Elternhaus und Schule“

Ausgehend von diesen Studien hat Oevermann die Zusammenhänge von elterlichen Milieus und Schulerfolg genauer untersuchen wollen. Das Projekt „Elternhaus und Schule“, das hieraus hervorging, war am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin angesiedelt und sollte Fragen nach dem Verhältnis von Schulerfolg und Herkunftsmilieu unter Einbezug neuerer soziolinguistischer und sozialisationstheoretischer Forschung untersuchen.⁴² Das Forschungsprojekt folgte zunächst einem korrelationsanalytischen Ansatz, mit dem standardisierte Daten erhoben werden sollten. Die Absicht war, den an Noten und Abschlußtests meßbaren Schulerfolg einer repräsentativen Querschnitts-Gruppe von Schülern mit den Merkmalen ihrer sozialisationstheoretischen Herkunftsfamilie in Beziehung zu setzen und

39 William Labov, *The Social Stratification of English in New York City*, Washington 1966.

40 Basil Bernstein, *Soziale Struktur, Sozialisation und Sprachverhalten. Aufsätze 1958-1970*, Amsterdam 1970; ders., *Studien zur sprachlichen Sozialisation*, Düsseldorf 1972; Basil Bernstein, Walter Brandis, Dorothy Henderson, *Soziale Schicht, Sprache und Kommunikation*, Düsseldorf 1973.

41 Vgl. Ulrich Oevermann, *Sprache und soziale Herkunft. Ein Beitrag zur Analyse schichtenspezifischer Sozialisationsprozesse und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg*, Frankfurt 1972.

42 Das Projekt stand unter der Leitung von Ulrich Oevermann, Lothar Krappmann und Kurt Kreppner. Der unveröffentlichte Projektantrag stammt aus dem Jahre 1968.

dabei möglichst alle Faktoren abzubilden, die auf den verschiedenen Aggregierungsebenen einen Einfluß auf den Schulerfolg haben konnten. Dies fing bei den makrosozialen Grunddaten des Elternhauses an (Einkommen, Beruf, Stadt-Land, Religion usw.) und sollte bis zu den schichtenspezifischen Kommunikationsvariablen eines konkreten Familienmilieus reichen. Daraus sollte eine Kausalerklärung der variierenden Schulleistungen deutscher Schüler entwickelt und die Bedeutung der einzelnen Faktoren besser gewichtet werden.

Zu Beginn des Projekts war der Plan, die einzelnen Faktoren zunächst genauer zu identifizieren, um sie operativ vergleichbar zu machen. Am Ende sollte dann in einer großen Teilstichprobe mit einer Fallzahl von über 1000 Familien/Schülern auf der Grundlage von Fragebögen eine Datenbasis erhoben werden, deren Auswertung in multivariaten Verfahren die relevanten Korrelationen im Zusammenhang zwischen Schulerfolg und innerfamiliärer Kommunikation aufzeigen könnte. Die dafür zu verwendenden Fragebögen mußten möglichst präzise die relevanten Faktoren abbilden und in Skalen differenzieren können.

Das Projekt begann mit einer Phase der Familienbeobachtung, bei der immer zwei Soziologen eine Familie zwischen 17:00 und 20:00 Uhr besuchten und in dieser Zeit – zwischen Schulaufgaben, Abendessen, Zu-Bett-Gehen der Kinder und „Tagesschau“ – die Familiengespräche beobachteten. Dies wurde bei insgesamt fünf Familien gemacht, wobei die Gespräche auf einer Revox-A77 Maschine, dem damals gängigsten Tonbandgerät, aufgezeichnet wurden. Dabei gab es folgendes Setting: Einer der Wissenschaftler hat beobachtet und sich als Ansprechpartner der Familie bereitgehalten, und der andere hat am Aufnahmegerät gesessen, mit einem Bügelmikrofon am Kopfhörer, in das er seine Begleitkommentare zum Geschehen auf eine eigene Tonspur gesprochen hat. Das Geschehen sollte möglichst wenig durch die Anwesenheit der Soziologen gestört werden. Zugleich wollte man auf diese Weise sicherstellen, daß bei der nachträglichen Auswertung der Mitschnitte der situative Kontext des Geschehens mitberücksichtigt werden konnte. Dazu mußte alles, was nicht gesprochen war, z.B. wer beim Mensch-Ärgere-Dich-Nicht-Spiel welche Würfelzahl geworfen hatte, um dann den oder den Zug zu machen, mitprotokolliert werden. Das aufwendige Setting ging von der Überlegung aus, daß die Auswertung situative Kontextinformationen benötigt, damit nachträglich ein Dialog genau eingeschätzt werden kann. Dazu war es wichtig, die synchron ablaufenden Ereignisse und Interaktionen präzise zu protokollieren.