

RESEARCH

Claudia-Susanne Günther

# Das Eigene und das Fremde

Eine Untersuchung zum  
Fremdverstehen von Lehrkräften im  
Mathematikunterricht



Springer Spektrum

---

# Das Eigene und das Fremde

---

Claudia-Susanne Günther

# Das Eigene und das Fremde

Eine Untersuchung zum  
Fremdverstehen von Lehrkräften im  
Mathematikunterricht

 Springer Spektrum

Claudia-Susanne Günther  
Universität Potsdam  
Potsdam, Deutschland

Dissertation, Universität Potsdam, 2023

ISBN 978-3-658-42994-2                      ISBN 978-3-658-42995-9 (eBook)  
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-42995-9>

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

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en), exklusiv lizenziert an Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2023

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 allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten. 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. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Planung/Lektorat: Marija Kojic  
Springer Spektrum ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.  
Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Das Papier dieses Produkts ist recyclebar.

---

## Geleitwort

Lehrerinnen und Lehrer stehen immer wieder vor der Aufgabe, zu verstehen, ob und was ihre Schülerinnen und Schüler verstanden haben. In der Mathematikdidaktik möchten wir verstehensorientierte Ansätze der Wissensvermittlung sehen. Was ist verstehensförderlich? Oft ist dabei unklar, was überhaupt mit „Verstehen“ gemeint ist. Wir können hoffen, dass wir aus den Bearbeitungen gut konstruierter Aufgaben auf das Verstehen der einzelnen Schülerinnen und Schüler schließen können. Doch die tägliche Arbeit der Lehrpersonen sieht anders aus: Aus der Beobachtung ihrer Schülerinnen und Schüler sollen sie in kürzester Zeit erkennen, wie sie den Lernprozess unterstützen können. Dabei ist es nur natürlich, dass die Lehrpersonen ihre eigene Sicht auf den und ihre eigenen Erfahrungen mit dem Verstehensprozess auf die von ihnen beobachteten Kinder übertragen. Sie erinnern sich an ihre eigenen Versuche, etwas zu verstehen, an ihre Aha-Erlebnisse, aber auch an ihre Vermeidungsstrategien. Das Verstehen des Lernprozesses hängt von ihren eigenen (mathematik-)biographischen Erfahrungen ab.

Wir stehen hier einem praktisch relevanten Problem gegenüber: Ohne Fremdverstehen, also das Verstehen einer anderen Person, ist eine gezielte individuelle Förderung von Lernprozessen kaum möglich. Aus diesem Grund ist es wichtig, sich dieser Frage wissenschaftlich zu widmen: *Wie gestalten sich Fremdverstehensprozesse zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern?*

Obwohl ohne eine Antwort auf diese Frage kaum eine ernsthafte wissenschaftliche Befassung, weder mit dem Verhalten von Lehrkräften im Mathematikunterricht, der im steten Wechselspiel zwischen den Beteiligten und ihrer Reaktion auf ihr Verständnis der jeweils anderen abläuft, noch das Verständnis der durch Schülerinnen und Schüler erzeugten Bewegungen, Handlungen und Artefakte geschehen kann, ist die Didaktik der Mathematik als Wissenschaftsdisziplin hier bisher nicht rigoros und exakt genug. In der vorliegenden Arbeit gelingt es, einen

wesentlichen Beitrag zur Erschließung neuer Methoden, aber auch einer neuen begrifflichen Exaktheit zu liefern, der über die konkreten Ergebnisse der Arbeit hinaus wirken kann.

Pointiert führt Frau Günther im **ersten Kapitel** die Leserinnen und Leser mit klaren Beispielen in das Thema und seine Relevanz ein und baut die theoretische Einbettung auf. Parallel dazu erläutert sie ihr extrem reflektiertes Vorgehen bei der Analyse, welches auf Grund der mehrfachen Indirektion der aufwändigen Untersuchung notwendig ist: Bevor das Fremdverstehen der untersuchten Lehrpersonen differenziert betrachtet werden kann, muss die Autorin selbst einen Fremdverstehensprozess durchlaufen. Für beide Teiluntersuchungen sind ähnliche, aber doch verschiedene Wege der Datenerhebung und -auswertung notwendig.

Mit dieser Vorbereitung entfaltet sich die Arbeit über sieben weitere Kapitel in drei Teilen. Das **zweite Kapitel** widmet sich dabei umfassend der Theorie des Fremdverstehens nach Alfred Schütz. Dieser soziologische Zugang, der bisher in der Mathematikdidaktik kaum Beachtung erfuhr, wird anhand mathematikdidaktischer Beispiele erklärt, so dass für die Leserinnen und Leser kaum Fragen offenbleiben – im Gegenteil, es handelt sich um eine kompakte und verständliche Einführung in die Theorie, die als Sekundärliteratur für einen schnellen Einstieg herangezogen werden kann. Die Begriffe werden im weiteren Verlauf der Arbeit tatsächlich benötigt: Die Datenanalyse basiert auf der Beherrschung der Begriffe und kann daher nur so durchgeführt werden. Die Einführung in die Theorie erfüllt damit auch einen weiteren Zweck: Wer die von Frau Günther eingeführte Methodik ebenfalls verwenden möchte, kann ihren Text als Grundlage für ein sauberes Begriffsverständnis heranziehen.

Im **dritten Kapitel** erfolgt die noch deutlichere Anknüpfung des soziologischen Ansatzes an das Wissenschaftsgebiet der Mathematikdidaktik. Die fundamentale Kritik an existierenden und florierenden Strängen der Mathematikdidaktik ist dabei in der gebotenen Bescheidenheit ausgeführt. Dennoch wird deutlich, dass „*teacher noticing*“ auf Fremdverstehen als zentralem Konstrukt basiert, und dass dieses erst über eine saubere theoretische Fundierung, wie in dieser Arbeit vorgeführt, wissenschaftlich diskutiert werden kann. Auch das hochaktuelle Thema der Diagnosekompetenz profitiert von einer klaren Analyse von Fremdverstehensprozessen.

Nach diesem ersten Teil beginnt der zweite, empirische, Teil der Arbeit mit dem **vierten Kapitel**, welches in aller Knappheit auf einer Seite das Forschungsziel formuliert: Frau Günther möchte einen Einblick in das Fremdverstehen von Lehrkräften gewinnen, die das Mathematiklernen von Schülerinnen und Schülern im Unterricht beobachten. Dieses Forschungsziel ist, wie gerade dargestellt, hochrelevant und auch in seiner Breite gerechtfertigt: Der aktuelle Stand der

Wissenschaft erlaubt es noch gar nicht, Detailfragen an das Fremdverstehen zu stellen, da keine begründeten Theorien vorliegen, wie sich dieses ausgestaltet. Frau Günthers Arbeit ist hier explorativer Natur, sie generiert allgemeine Theorien aus der empirischen Beobachtung des Fremdverstehens zweier Lehrkräfte. Dabei soll das Fremdverstehen auch mit der mathematikbezogenen Biographie der Lehrkräfte abgeglichen werden, da diese mutmaßlich (und auch tatsächlich, wie sich herausstellen wird) das Fremdverstehen der Lehrkräfte beeinflusst. Der daraus folgende methodische Zwischschritt einer Aufdeckung der mathematikbezogenen Biographie der beiden Lehrkräfte und der darauffolgenden Analyse ihres Fremdverstehens erfolgt mit zwei Instrumenten, dem biographisch-narrativen Interview nach Fritz Schütze und einem narrativen Interview, welches durch Frau Günther selbst für diesen Zweck angepasst wurde.

Das **fünfte Kapitel** widmet sich nun zunächst der Erhebung der mathematikbezogenen Lebensgeschichten der beiden Lehrkräfte. Das Instrument des biographisch-narrativen Interviews nach Schütze und Rosenthal wird vorgestellt. Es existieren viele Publikationen außerhalb der Mathematikdidaktik zu diesem Instrument, doch die wesentlichen Merkmale werden in der vorliegenden Arbeit sehr geeignet aufgeführt. Es werden dabei entscheidende Merkmale dieser Interviews beschrieben – insbesondere die drei Zwänge *Gestaltschließung*, *Kondensierungszwang* und *Detaillierungszwang*. Diese sind besonders deswegen interessant, weil ein Beitrag im weiteren Verlauf der Arbeit ist, hier noch einen weiteren Zwang zu ergänzen. Weiterhin stellt Frau Günther auch dar, warum überhaupt ein neues Instrument zur Erhebung mathematikbezogener Biographien notwendig ist und die bisherigen Werkzeuge ihr nicht ausreichen.

Die im weiteren Verlauf des Kapitels vorgestellte Analyseverfahren der rekonstruktiven Fallanalyse nach Rosenthal besteht im Wesentlichen aus der Entfaltung möglichst vieler Möglichkeiten und der darauffolgenden Reduktion dieser Möglichkeiten auf die plausibelste Alternative. Dieses mehrschrittige Verfahren von Abduktion, Deduktion und Induktion ist ungemein aufwändig und stellt eine Herausforderung dar, die diese Arbeit aber auf sich nimmt. Als Belohnung für diesen Aufwand erhalten wir zwei hochspannende, detailreiche und für sich allein lesenswerte mathematikbezogene Biographien von Camila und Luisa.

Diese Biographien stellen aber nur die Grundlage für die eigentliche Untersuchung dar. Das **sechste Kapitel** stellt die Methode und Durchführung der narrativen Interviews dar, mit der erhoben wird, welches Fremdverstehen die beiden Lehrkräfte Camila und Luisa zeigen. Dabei muss zwischen dem erlebten und dem erzählten Fremdverstehen unterschieden werden. Besonders beeindruckend ist in diesem Kapitel die durch die Autorin selbst entwickelte Analyseverfahren, die durch den Rückgriff auf die Theorie des Fremdverstehens eine erschöpfende

Analyse der narrativen Interviews ermöglicht. Wie schon vorher erwähnt, werden nun die Begriffe aus der Schütz'schen Theorie genutzt, um in zwei Richtungen das Gesagte zu strukturieren und alle Hinweise auf Fremdverstehen zu finden.

Nun gilt es, dieses Fremdverstehen mit den erhobenen mathematikbezogenen Biographien strukturiert zu kontrastieren. Mit Zitaten aus den Interview-Transkripten belegt Frau Günther verschiedene berichtete Erlebnisse und Handlungen, die die Lehrkräfte berichten. Ich habe selten so detaillierte und interessante Analysen von Hospitationen gelesen wie hier! Diese werden dann auch noch mit den mathematikbezogenen Lebensgeschichten der beiden Lehrkräfte in Beziehung gesetzt und daraus die Strukturen des Fremdverstehens der beiden Lehrkräfte extrahiert. Die Ausführungen zu *Polypersonalität*, *Mathematikungebundenheit*, *Erinnerungsfluss durch Personenvertauschung*, *Verifikation von Erlebnissen durch andere Erlebnisse* und *geringem Kontigenzbewusstsein bei positiven Erlebnissen* bei Camila sind außerordentlich tief gehend und vor allem: Man hätte diese Strukturen ohne die wissenschaftliche Herangehensweise, also mit naiven oder anekdotischen Zugängen, nicht finden können. Noch viel umfangreicher gestaltet sich die Analyse des Fremdverstehens bei Luisa. Die Einsichten zu Begründen und Argumentieren im Mathematikunterricht (Abschnitt 6.4.2.3.3) sind dabei relevant für die curriculare Entwicklung des Mathematikunterrichts und der Lehrkräftebildung! Luisas Bild von Mathematik(unterricht) und die Replikation und Übertragung ihrer Verhaltensmuster im Fremdverstehen zeigen, wie schwierig eine substanzielle Veränderung des Unterrichts hin zu einer neuen Aufgabenkultur ist. Es ist auch eindrucklich, wie Parallelen im Fremdverstehen und der eigenen Biographie aufgedeckt werden. Manche der schon gefundenen Strukturmerkmale werden bestätigt, weitere Strukturmerkmale werden aufgedeckt, wie die *Situationen der Bewertung durch Lehrpersonen*, die besonders wichtig für die weitere Entwicklung der Unterrichtsqualität sind, die *Erwartung fremder Erlebnisse*, die zeigt, dass die eigene Biographie in Hospitationssituationen, aber natürlich auch im Unterricht, nicht nur für die nachträgliche Bewertung, sondern auch schon für das Bemerkens von relevanten Situationen wichtig ist, und die *vermeintliche Positivierungstendenz*. Mit diesen Einzelfallanalysen im zweiten Teil liegt eine spannende Untersuchung vor, die um ihrer selbst willen gelesen werden sollte.

Der dritte Teil schafft es nun, diese Erkenntnisse zu einem wissenschaftlichen Beitrag jenseits von Einzelfällen zu machen. Das **siebte Kapitel** verallgemeinert die Forschungsergebnisse der qualitativen Untersuchung, die in mehreren Abschnitten zusammengefasst werden:

- Der beobachtete Rückgriff auf ein polypersonales ego erlaubt es Lehrkräften, auch in komplexen Situationen schnell situativ adäquat zu handeln.
- Das erfasste Erleben wird genauer beleuchtet: Es fällt zunächst auf, dass die erfassten Erlebnisse nicht zwingend Bezug zur Mathematik haben müssen. Die Erfassung des Fremdverstehens über „Quasi-Handeln“ ist hoch spannend und gibt eine neue Perspektive auf das Fremdverstehen im Mathematikunterricht und darüber hinaus.
- Ein weiterer Abschnitt widmet sich den Anzeichen, wobei hier zunächst ein neuer Zwang thematisiert wird, der die oben erwähnten drei Zwänge in biographisch-narrativen Interviews ergänzt: Der *Zwang zur Ununterbrochenheit* ist eine neue Erkenntnis, die erforscht werden sollte!
- Die Arbeit beschreibt theoretisch und empirisch fundiert das anekdotisch beobachtbare „von sich auf andere schließen“.
- Und schließlich wird die Problematik des unendlichen Prozesses einer vollständigen Überprüfung eines Fremdverstehensprozesses diskutiert, wobei herausgehoben wird, wie sehr die eigene Biographie zur Fehlinterpretation im Fremdverstehen beitragen kann.

Das **achte und letzte Kapitel** zeigt dann mehrere Wege zur Anschlussforschung auf, die alle schlüssig und wichtig sind. Ich möchte davon nur einen herausheben, weil er essenziell für die schulpraktische Ausbildung und die Fortbildung von Lehrkräften sein kann: Der Vergleich verschiedener Fremdverstehensprozesse von Lehrkräften in der gleichen Unterrichtssituation. Die Theorie liefert hier eine hilfreiche Komplexitätsreduktion. Neben der Nutzung in Ausbildungssituationen sehe ich hier eine Möglichkeit, neue Impulse in der Fortbildungsforschung zu setzen, verbunden mit einer fertigen und soliden theoretischen Basis.

Insgesamt zeigt diese Arbeit auf beeindruckende Weise, wie hochkomplex der Prozess des Fremdverstehens ist, aber auch, wie dieser über strukturierte Instrumente und aufwändige Analysen gezähmt und verstanden werden kann. Frau Günther öffnet mit dieser Arbeit einen neuen, vielversprechenden Weg in der Mathematikdidaktik und gibt Impulse für die Wissenschaftsdisziplin.

Ich danke Frau Günther für diesen Beitrag und wünsche den Leserinnen und Lesern genauso viel Freude bei der Lektüre dieser Arbeit, wie ich sie haben durfte!

Potsdam  
im Juni 2023

Ulrich Kortenkamp

---

## Danksagung

Auf meinem Weg zu dieser Arbeit wurde ich von verschiedenen Menschen begleitet und unterstützt, bei denen ich mich bedanken möchte.

Mein Dank gilt zunächst dir, Ulrich Kortenkamp. Du hast mir in den fünf Jahren, die ich nun bereits Teil deiner Arbeitsgruppe sein darf, *immer* die Freiheit gegeben, mich den Themen zu widmen, die mich interessierten. Ich bin mir bewusst, dass das keinesfalls selbstverständlich ist. Auch dem Thema dieser Arbeit standest du von Beginn an offen gegenüber: Du hast das Seminar ‚Begegnungen mit Mathematik‘, aus welchem später die Idee für diese Arbeit entstehen sollte, in das Lehrangebot aufgenommen, hast es mir ermöglicht, meine ersten Einsichten auf Konferenzen vorzustellen, und wann immer ich es benötigte, hast du mir ehrlich-kritische und hilfreiche Hinweise für meine Untersuchung gegeben. Für all das bin ich dir sehr dankbar.

Andrea Hoffkamp, dir danke ich vor allem dafür, dass du solch Begeisterung ausgestrahlt hast, schon als ich dir das erste Mal vom Thema dieser Arbeit erzählte. Die Erinnerung daran konnte mich durch einige schwierige Momente tragen. Ich bin dir außerdem dankbar für die Hinweise zu meinen ersten Textentwürfen.

Weiter möchte ich mich bei Ihnen, Günter Krauthausen, für die Begutachtung meiner Arbeit bedanken, welche Sie übernehmen, obwohl in ihr nicht mehr der ursprünglich vereinbarte Inhalt abgehandelt wird. Danke für Ihre Offenheit gegenüber meinem ‚neuen‘ Thema.

Mein Dank gilt auch dir, liebe Karen Reitz-Koncebovski. Ohne dich hätte es diese Arbeit nicht gegeben. Denn du bist es, die das Seminar ‚Begegnungen mit Mathematik‘ überhaupt erst ins Leben gerufen hat. Obgleich ich es damals noch nicht ahnen konnte, so weiß ich doch jetzt, dass damit der Grundstein für meine

Beschäftigung mit der Biographieforschung und dem Phänomen des Fremdverstehens gelegt wurde. Ich möchte dir außerdem für die gemeinsame Zeit in unserem Büro danken; ich hatte in dir wirklich die beste Kollegin und Büropartnerin, die ich mir zum Einstieg in das Arbeiten an der Universität überhaupt nur hätte wünschen können.

Inga Gebel und Peter Klöpping, ich möchte euch – sowie Karen – für die Gespräche und Diskussionen danken, die wir führten, während wir unser Seminar ‚Begegnungen mit Mathematik‘ konzipierten, durchführten, reflektierten und weiterentwickelten. Sie haben maßgeblich zu dieser Arbeit beigetragen. Habt außerdem Dank dafür, dass ich mit euch die ersten Einsichten teilen konnte, zu denen mich die Beschäftigung mit der Biographieforschung führte.

Ferner möchte ich mich bei all meinen Kolleginnen und Kollegen, mit denen ich im Laufe der letzten Jahre in der ‚AG Kortenkamp‘ zusammenarbeitete, für ihre vielen Ideen bedanken, die in diese Arbeit mit einfließen. Insbesondere dir, Heiko Etzold, danke ich darüber hinaus für deine unermüdliche Bereitschaft, mir auf meine unzähligen Fragen – ganz gleich, ob inhaltlicher, administrativer oder ästhetischer Natur – eine Antwort zu geben, oder aber: mit mir gemeinsam nach einer Antwort zu suchen. Und liebe Melina Fabian, auch dir bin ich besonders dankbar. Denn deine Leichtigkeit, mit vollster Gewissenhaftigkeit an deine beruflichen Aufgaben heranzutreten, hat mich in den letzten zwei Jahren beim Schreiben dieser Arbeit sehr inspiriert.

Ohne die Bereitschaft meiner Interviewpartnerinnen und -partner, mir von ihrem Leben und ihrem Fremdverstehen zu erzählen, wäre meine Untersuchung nicht möglich gewesen. Ihnen gebührt deshalb mein ganz besonderer Dank. Ebenfalls danke ich den wissenschaftlichen Hilfskräften, die mir dabei halfen, diese Erzählungen zu transkribieren.

Ich möchte mich auch bei meiner Familie und meinen Freunden bedanken. Ihr habt mich durch die Höhen und Tiefen begleitet, die diese Arbeit mit sich brachte, und mir dabei immer wieder auch den nötigen ‚reality check‘ verpasst.

Und schließlich zu dir, Felix Lensing. Du warst mir auf dem Weg zu dieser Arbeit wohl die größte Unterstützung: Du warst es, der bemerkte, dass ich das Thema meiner Arbeit schon längst gefunden hatte, als ich selbst mich noch auf der Suche glaubte. Auch hast du mich auf Schütz’ ‚Theorie des Fremdverstehens‘ hingewiesen, welche nun die Basis meiner Untersuchung bildet. Auf jedes Gespräch, das ich in den letzten drei Jahren über diese Arbeit führen wollte, hast du dich eingelassen. Und für meine unzähligen Textentwürfe hast du dir stets die Zeit genommen, sie zu lesen und mit mir zu diskutieren. Für all das möchte ich dir aus tiefstem Herzen danken!

---

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung</b> .....	<b>1</b>
<b>Teil I Theorie</b>		
<b>2</b>	<b>Die ‚Theorie des Fremdverstehens‘ nach Alfred Schütz</b> .....	<b>9</b>
2.1	Zu ego und alter ego .....	9
2.2	Zu immanent und transzendent gerichteten intentionalen Erlebnissen .....	13
2.3	Zum Anzeichen .....	16
2.4	Zu Handeln und Verhalten .....	20
2.5	Zur Zeitlichkeit des Fremdverstehens .....	22
2.6	Zur Mehrdeutigkeit des Begriffs ‚Fremdverstehen‘ .....	24
2.7	Zum echten Fremdverstehen .....	27
2.7.1	Zum Verstehen eines fremden Handelns ohne kommunikative Absicht .....	28
2.7.2	Zum Verstehen eines fremden Handelns mit kommunikativer Absicht .....	31
2.8	Zur Adäquatheit von Resultaten von Fremdverstehensprozessen .....	41
<b>3</b>	<b>Das Fremdverstehen in mathematikdidaktischen Diskursen</b> .....	<b>45</b>
3.1	Zum Fremdverstehen im Diskurs zum ‚Teacher Noticing‘ .....	45
3.2	Zum Fremdverstehen im Diskurs zur ‚Diagnosekompetenz‘ .....	51
<b>Teil II Empirie</b>		
<b>4</b>	<b>Das Forschungsziel</b> .....	<b>61</b>

<b>5 Die erste empirische Untersuchung: Mathematikbezogene Lebensgeschichten von Mathematiklehrkräften</b> .....	63
5.1 Zur Erhebungsmethode: Das biographisch-narrative Interview .....	65
5.1.1 Zum Vorgehen in der Durchführung biographisch-narrativer Interviews .....	67
5.2 Ein Exkurs: Bisherige methodische Zugänge zu fremden mathematikbezogenen Bewusstseinerlebnissen .....	70
5.3 Zur Analysemethode: Die rekonstruktive Fallanalyse .....	77
5.3.1 Zu den drei Prinzipien der rekonstruktiven Fallanalyse .....	78
5.3.2 Zum Vorgehen einer rekonstruktiven Fallanalyse .....	82
5.3.2.1 Zur Analyse der biographischen Daten .....	83
5.3.2.2 Zur Text- und Themenfeldanalyse .....	88
5.3.2.3 Zur Rekonstruktion der Fallgeschichte .....	97
5.3.2.4 Zur Feinanalyse einzelner Textstellen (im Sinne der objektiven Hermeneutik) .....	99
5.3.2.5 Zur Kontrastierung der erlebten mit der erzählten Geschichte .....	111
5.4 Eine methodologische Anmerkung: Zum Zeichnen der eigenen Lebensgeschichte .....	111
5.4.1 Zu in der Erzählung expliziten Einflüssen der Kurve ....	113
5.4.2 Zu in der Erzählung impliziten Einflüssen der Kurve ....	115
5.4.3 Zu den methodischen Konsequenzen .....	121
5.4.3.1 Zu den Implikationen für die Durchführung der biographisch-narrativen Interviews .....	121
5.4.3.2 Zu den Implikationen für die rekonstruktive Fallanalyse .....	124
5.5 Zu den Ergebnissen: Die Rekonstruktionen mathematikbezogener Lebensgeschichten .....	129
5.5.1 Falldarstellung CAMILA .....	130
5.5.1.1 Zur Kontaktaufnahme, Interviewsituation und -verlauf .....	130
5.5.1.2 Zur Text- und Themenstruktur der Erzählung .....	132
5.5.1.3 Die Rekonstruktion von Camilas mathematikbezogener Lebensgeschichte .....	140
5.5.2 Falldarstellung LUISA .....	157

5.5.2.1	Zur Kontaktaufnahme, Interviewsituation und -verlauf .....	157
5.5.2.2	Zur Text- und Themenstruktur der Erzählung .....	158
5.5.2.3	Die Rekonstruktion von Luisas mathematikbezogener Lebensgeschichte .....	164
<b>6</b>	<b>Die zweite empirische Untersuchung: Fremdverstehen von Lehrkräften im Mathematikunterricht .....</b>	<b>179</b>
6.1	Zur Erhebungsmethode: Das narrative Interview .....	181
6.1.1	Zum Vorgehen in der Durchführung narrativer Interviews .....	182
6.2	Zur Analyse-methode: Die Rekonstruktion von Fremdverstehen .....	187
6.2.1	Zum Identifizieren relevanter Interviewteile .....	187
6.2.2	Zum Deuten mithilfe des begrifflichen Rahmens der ‚Theorie des Fremdverstehens‘ .....	190
6.2.3	Zum Kontrastieren mit der mathematikbezogenen Lebensgeschichte .....	194
6.3	Eine methodologische Anmerkung: Zu den Zeitlichkeiten einer Erzählung .....	195
6.4	Zu den Ergebnissen: Die Rekonstruktionen von Fremdverstehen im Mathematikunterricht .....	203
6.4.1	Fremdverstehen CAMILA .....	204
6.4.1.1	Zur Interviewsituation und zum Interviewverlauf .....	204
6.4.1.2	Zu den situativen Bedingungen des Fremdverstehens von Camila .....	205
6.4.1.3	Die Rekonstruktion des Fremdverstehens von Camila .....	206
6.4.1.4	Zu Strukturen des Fremdverstehens von Camila .....	225
6.4.2	Fremdverstehen LUISA .....	228
6.4.2.1	Zur Interviewsituation und zum Interviewverlauf .....	228
6.4.2.2	Zu den situativen Bedingungen des Fremdverstehens von Luisa .....	231

---

6.4.2.3	Die Rekonstruktion des Fremdverstehens von Luisa .....	231
6.4.2.4	Zu Strukturen des Fremdverstehens von Luisa .....	269
<b>Teil III Schluss</b>		
<b>7</b>	<b>Eine Verallgemeinerung der Forschungsergebnisse .....</b>	<b>277</b>
7.1	Zum alter ego .....	281
7.2	Zum erfassten Erleben .....	285
7.3	Zum Anzeichen .....	291
7.4	Zum übertragenen Erleben .....	297
7.5	Zur Adäquatheit von Fremdverstehensresultaten .....	300
<b>8</b>	<b>Ein Rückblick auf kontingente Forschungsentscheidungen und ein Ausblick auf mögliche Anschlussuntersuchungen .....</b>	<b>305</b>
	<b>Literatur .....</b>	<b>311</b>

---

# Abbildungsverzeichnis

Abbildung 5.1	Vorlage für die ‚mathematikbezogene Lebenskurve‘ ...	113
Abbildung 5.2	Das Kurvensegment zwischen zwei Ereignissen im ersten Quadranten liegt ebenfalls im ersten Quadranten .....	119
Abbildung 5.3	Die Komplexität des vergangenen Erlebens (Fall A) kann auf verschiedene Weisen reduziert werden (Fall B & Fall C) .....	121
Abbildung 6.1	Die Rekonstruktion des Fremdverstehens A vollzieht sich als Fremdverstehen B .....	181



# Einleitung

# 1

*Eine Lehrerin beaufsichtigt eine Mathematikarbeit. Sie beobachtet eine Schülerin, die minutenlang aus dem Fenster starrt, und fragt sich: ‚Warum hat sie denn wieder nicht gelernt?‘*

*Ein Schüler löst Additionsaufgaben. Sein Lehrer sieht, dass er dabei unter dem Tisch rhythmisch seine Hände bewegt und denkt sich: ‚Er rechnet ja immer noch mit den Fingern.‘*

*Ein Lehrer korrigiert die Mathematikarbeit einer Schülerin. Neben den Aufgaben ‚ $10000 : 10 =$ ‘, ‚ $5000 : 100 =$ ‘ und ‚ $8000 : 10 =$ ‘ liest er die Lösungen ‚100‘, ‚5‘ und ‚80‘. Der Lehrer versteht: ‚Sie hat beim Dividieren ein Problem mit den Endnullen.‘*

*Ein Schüler und eine Schülerin werden von ihrer Mathematiklehrerin einer Gruppe zugeteilt. Die Schülerin rollt mit den Augen. Die Lehrerin denkt sich: ‚Sie will wohl nicht mit ihrem Mitschüler zusammenarbeiten.‘*

Solche oder ähnliche Situationen ereignen sich tagtäglich im Kontext von Mathematikunterricht. Ihnen allen liegt ein gemeinsamer Sachverhalt zugrunde, dessen Grundstruktur sich wie folgt beschreiben lässt: Eine Mathematiklehrkraft versteht das *Verhalten* einer Schülerin oder eines Schülers, indem sie dieses Verhalten auf ein *Erleben* zurückführt. Weil die Schülerin den Test nicht bearbeiten kann (= Erleben), so die Deutung der Lehrerin, starrt sie aus dem Fenster (= Verhalten). Weil der Schüler seine Hände rhythmisch unter dem Tisch bewegt (= Verhalten), versteht der Lehrer, dass er ‚mit den Fingern rechnet‘ (= Erleben). Dass die Schülerin die Lösungen ‚100‘, ‚5‘ und ‚80‘ notiert hat (= Verhalten), weist für den Lehrer darauf hin, dass sie beim Dividieren ein Problem mit den Endnullen

hat (= Erleben). Und weil die Schülerin mit den Augen rollt (= Verhalten), versteht die Lehrerin, dass sie nicht mit ihrem Mitschüler zusammenarbeiten möchte (= Erleben). Kurzum: Jede Mathematiklehrkraft versucht sich fortwährend daran, das Verhalten einer Schülerin oder eines Schülers zu verstehen. Und sie erbringt diese Verstehensleistung, indem sie das beobachtete Verhalten auf ein Erleben zurückführt, das dem jeweiligen Verhalten zugrunde gelegen haben könnte.

Dieser Zugriff auf das fremde Erleben basiert dabei, wie man sich anhand der obigen Beispielsituationen sehr gut klarmachen kann, wesentlich auf der *Deutung von Anzeichen*. Zwar fließt das Verhalten einer Schülerin oder eines Schülers aus ihrem oder seinem Erleben, einen Zugang zu diesem fremden Erleben verschafft sich die Lehrkraft allerdings genau in umgekehrter Richtung: Der minutenlange Blick aus dem Fenster dient der Lehrerin als Anzeichen dafür, dass ihre Schülerin den Test nicht bearbeiten kann. Die Handbewegungen fasst der Lehrer als Anzeichen dafür auf, dass sein Schüler noch ‚mit den Fingern rechnet‘. Und dass die Schülerin die Lösungen ‚100‘, ‚5‘ und ‚80‘ notiert hat, interpretiert der Lehrer als Anzeichen dafür, dass sie eine falsche Strategie beim Dividieren verfolgte. In all diesen Situationen deutet also die Lehrkraft das Verhalten einer Schülerin oder eines Schülers (nämlich: aus dem Fenster starren, Hände bewegen, ‚falsche‘ Lösungen notiert haben) *als Anzeichen* für ein Erleben dieser Schülerin oder dieses Schülers (nämlich: den Test nicht bearbeiten zu können, ‚mit den Fingern zu rechnen‘, beim Dividieren ein Problem mit den Endnullen zu haben). Die Lehrkraft blickt gewissermaßen *durch* das Verhalten einer Schülerin oder eines Schülers *auf* ihre oder seine Bewusstseinerlebnisse. Sie versteht dieses Verhalten, indem sie es auf ein Erleben zurückrechnet. Und es ist nun genau dieser Prozess, in dem die Lehrkraft sich daran versucht, sich das Erleben einer Schülerin oder eines Schülers transparent und damit ihr oder sein Verhalten verständlich zu machen, der als ‚Fremdverstehen‘ bezeichnet werden soll.

Warum aber ist hier nur von einem ‚Versuch‘ die Rede? Wozu bedarf es einer solchen einschränkenden Spezifikation? Der Grund hierfür liegt in der schlichten Tatsache, dass es allein die *eigenen* Bewusstseinerlebnisse sind, die der Lehrkraft direkt zugänglich sind, dass es nur ihr *eigenes* Erleben ist, auf welches sie in der Reflexion unmittelbar hinzublicken vermag. Die Bewusstseinerlebnisse einer Schülerin oder eines Schülers hingegen – also das *fremde* Erleben bzw. die *fremden* Bewusstseinerlebnisse – sind für die Lehrkraft wesentlich unzugänglich. Im Fremdverstehen ihrer Schülerinnen und Schüler verschafft sich die Lehrkraft also einen Zugang zu etwas, zu dem sie eigentlich überhaupt gar keinen Zugang hat. Genauer gesagt: Gerade *weil* ihr die fremden Bewusstseinerlebnisse wesentlich unzugänglich sind, eben darum muss die Lehrkraft das *Verhalten* verstehen.

Sie muss sich über das fremde Verhalten einen indirekten Zugang zu etwas verschaffen, zu dem es keinen direkten Zugang geben kann. Doch wie gelingt das? Wie kann der Prozess des Fremdverstehens von Lehrkräften beschrieben werden? Und wie gestaltet sich das Fremdverstehen von Lehrkräften speziell im Kontext von Mathematikunterricht? Es sind genau diese Fragen, auf die ich in der vorliegenden Arbeit erste Antworten finden möchte. Den methodischen Weg, den ich dabei beschreiten werde, möchte ich nun erläutern:

Im ersten Teil dieser Arbeit werde ich das ‚theoretische Fundament‘ errichten, auf welchem meine Untersuchungen des Fremdverstehens von Lehrkräften im Mathematikunterricht ruhen (Teil I). Hierfür werde ich die zentralen Begriffe der *Theorie des Fremdverstehens* entwickeln, wie sie vom Soziologen Alfred Schütz ausgearbeitet wurde (Kapitel 2). Dabei werde ich stets versuchen, den ‚Kontakt‘ zur Mathematikdidaktik aufrechtzuerhalten, indem ich Schütz’ allgemeine Begriffsbildungen entlang von Beispielen im Kontext von Schule und Mathematikunterricht veranschauliche. Als *ein* wesentliches Merkmal des Fremdverstehens wird sich in dieser Auseinandersetzung mit Schütz’ Theorie herausstellen, dass das Fremdverstehen eines Menschen ganz grundlegend auf seinem eigenen Erleben basiert. Dieses Merkmal wird, wie ich in Kürze noch näher ausführen werde, für meine *empirische* Untersuchung des Fremdverstehens von Mathematiklehrkräften von besonderer Bedeutung sein. Im zweiten Kapitel des theoretischen Teils soll dann gezeigt werden, wie sich das Vorhaben der vorliegenden Arbeit im Feld der Mathematikdidaktik verorten lässt (Kapitel 3). Ich werde mich hier zum einen mit dem Diskurs zum *Teacher Noticing* (Abschnitt 3.1) und zum anderen mit dem Diskurs zur *Diagnosekompetenz* (Abschnitt 3.2) auseinandersetzen.

Im zweiten Teil der Arbeit soll das Fremdverstehen von Lehrkräften im Mathematikunterricht dann empirisch untersucht werden (Teil II). Dazu werde ich im vierten Kapitel zunächst die Zielstellung der Arbeit weiter konkretisieren und zugleich begründen, warum der empirische Teil der Untersuchung in zwei Teiluntersuchungen ‚zerfallen‘ muss (Kapitel 4). Geht man – wie bereits oben angedeutet – mit Schütz davon aus, dass das eigene Erleben die Basis eines jeden Fremdverstehens bildet und dass folglich auch für den Fall der Mathematiklehrkraft gilt, dass es ihr eigenes Erleben ist, auf dessen Grundlage sich ihr Fremdverstehen einer Schülerin oder eines Schülers erbaut, so muss ein methodischer Zwischschritt erfolgen: Bevor ich das Fremdverstehen von Mathematiklehrkräften rekonstruieren kann (Kapitel 6), muss ich mir zunächst einen methodischen Zugang zum Erleben der untersuchten Lehrkräfte erarbeiten (Kapitel 5).

Wie ich in der *ersten Teiluntersuchung* (= der Rekonstruktion eigener Erlebnisse der untersuchten Lehrkräfte) methodisch vorgehe, möchte ich in den

Abschnitten 5.1–5.4 darlegen: Ich werde zunächst die Methode der Datenerhebung – das *biographisch-narrative Interview* (vgl. Schütze, 1976, 1977 & 1983) – vorstellen (Abschnitt 5.1). Sodann möchte ich in einem kurzen Exkurs aufzeigen, auf welchen methodologischen Überlegungen meine Methodenwahl für die *Analyse* dieser Interviews beruhte (Abschnitt 5.2). Schließlich werde ich die Analysemethode vorstellen, für die ich mich letztlich entschied – die *rekonstruktive Fallanalyse* (vgl. Rosenthal, 1987, S. 143–244 & 1995, S. 215–226). Eine rekonstruktive Fallanalyse umfasst fünf Analyseschritte, die in diesem Abschnitt einzeln erläutert und anhand von Auszügen aus meiner Datenanalyse veranschaulicht werden sollen (Abschnitt 5.3). Nachdem damit die Erhebungs- und Analysemethoden der ersten Teiluntersuchung vorgestellt wurden, möchte ich noch eine kurze methodologische Anmerkung einfügen und diskutieren, inwiefern ich diese Methoden an die konkreten Bedingungen meiner Untersuchung angepasst habe (Abschnitt 5.4). Mit der Darstellung der Ergebnisse – den sogenannten ‚mathematikbezogenen Lebensgeschichten‘ der untersuchten Lehrkräfte – soll das Kapitel zur ersten empirischen Teiluntersuchung dann schließlich zum Abschluss gebracht werden (Abschnitt 5.5).

In der *zweiten Teiluntersuchung* soll dann das Fremdverstehen der untersuchten Lehrkräfte im Mathematikunterricht rekonstruiert werden (Kapitel 6). Die Darstellung der zweiten Teiluntersuchung gliedert sich in vier Abschnitte: Im ersten Abschnitt werde ich die Methode der Datenerhebung diskutieren – das *narrative Interview* (vgl. Schütze, 1976, 1977 & 1983) (Abschnitt 6.1). Anschließend werde ich im zweiten Abschnitt mein Vorgehen in der *Analyse* dieser Interviews vorstellen: Ich werde hier ein dreischrittiges Analyseverfahren vorstellen, welches von mir eigens zum Zweck der Rekonstruktion von Fremdverstehen entwickelt wurde (Abschnitt 6.2). Eine besondere Schwierigkeit in der Analyse der narrativen Interviews betraf die Bestimmung des Zeitcharakters bzw. der Zeitlichkeit der Erzählungen, die in den Interviews vorgenommen wurden. Ich habe der Zeitlichkeitsfrage daher einen eigenen Abschnitt gewidmet und sie unter methodologischen Gesichtspunkten diskutiert (Abschnitt 6.3). Im vierten und letzten Abschnitt soll schließlich eine Darstellung der Ergebnisse der zweiten empirischen Untersuchung erfolgen: Ich werde hier das Fremdverstehen von zwei Lehrkräften rekonstruieren, das diese jeweils im Mathematikunterricht einer 7. bzw. zweier 9. Klassen vollzogen (Abschnitt 6.4).

Im dritten Teil der Arbeit möchte ich dann auf die Untersuchung des Fremdverstehens von Lehrkräften im Mathematikunterricht zurückblicken und sie zu einem resümierenden Abschluss führen (Teil III): Dafür werde ich zunächst eine theoretische Verallgemeinerung der empirischen Forschungsergebnisse vornehmen und also diskutieren, welche Aussagen über das Fremdverstehen von

---

Lehrkräften *im Allgemeinen* sich aufgrund der Rekonstruktionen des Fremdverstehens *spezifischer* Lehrkräfte treffen lassen (Kapitel 7). Sodann werde ich noch auf einige der grundlegenden Entscheidungen zurückblicken, die ich in der Konzeption meines Forschungsvorhabens getroffen habe, und sie im Horizont möglicher Alternativen betrachten. Aus diesen Überlegungen werden sich dann schließlich Ansatzpunkte für mögliche Anschlussuntersuchungen ergeben, mit deren Entfaltung ich diese Arbeit beschließen möchte (Kapitel 8).

---

**Teil I**  
**Theorie**



# Die ‚Theorie des Fremdverstehens‘ nach Alfred Schütz

# 2

Das Phänomen des Fremdverstehens nimmt, wie bereits erkenntlich wurde, innerhalb dieser Arbeit eine zentrale – wenn nicht: *die* zentrale – Rolle ein. Ein geeignetes theoretisches Fundament der Arbeit kann also nur eine Theorie darstellen, welche dieses Phänomen in ihr Zentrum stellt. Diesem Anspruch wird die von Alfred Schütz im Jahr 1932 in *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt* ausgearbeitete *Theorie des Fremdverstehens* gerecht. Schütz gelingt es hier nämlich, den Prozess zu beschreiben, in welchem ein Mensch (= ego) das Erleben eines Mitmenschen (= alter ego) erfasst. Im Folgenden möchte ich die Grundzüge von Schütz’ Theorie darstellen und dabei die zentralen Begriffe und Unterscheidungen der Theorie durch Beispiele aus dem Kontext von Schule und Mathematikunterricht veranschaulichen.<sup>1</sup>

## 2.1 Zu ego und alter ego

Zunächst möchte ich der Frage nachgehen, wer sich hinter den Hauptakteurinnen und -akteuren in Schütz’ Theorie – nämlich: hinter ego und alter ego – ‚verbirgt‘. Es wurde bereits erkenntlich, dass es sich bei ego und alter ego um Mensch und Mitmensch handelt. Der Unterschied, der dabei zwischen ego und alter ego besteht, darf daher nicht als ein absoluter Unterschied aufgefasst werden. Ein Mensch ist nicht in derselben Weise ego bzw. alter ego, wie er Träger einer

---

<sup>1</sup> Es soll nicht unerwähnt bleiben, dass Schütz’ Begriff des Fremdverstehens in der mathematikdidaktischen Forschungsliteratur bereits bei Beck & Jungwirth (1999), Bikner-Ahsbahs (2003) und Jungwirth (2003) Verwendung findet. Eine ausführlichere Darstellung der gesamten Theorie des Fremdverstehens existiert meines Wissens in der Mathematikdidaktik jedoch bislang noch nicht.

bestimmten Haarfarbe oder Körpergröße ist. Vielmehr ist jeder Mensch gewissermaßen stets ego und alter ego zugleich: Er ist alter ego aus der Perspektive seiner Mitmenschen und er ist ego für sich selbst. Man muss also zunächst eine Perspektive, einen Standpunkt festlegen, von dem aus man den Rest der Welt betrachten möchte, bevor sich für einen bestimmten Menschen entscheiden lässt, ob es sich um ego oder alter ego handelt. Diese Standpunktabhängigkeit lässt sich anhand der obigen Beispiele gut verdeutlichen: Während die Schülerin, die aus dem Fenster starrt, in der einen Situation als alter ego gilt, auf welches die Lehrerin (ego) in einer Testsituation ihr Fremdverstehen richtet, kann dieselbe Schülerin in einer anderen Situation selbst ego sein, nämlich beispielsweise dann, wenn auch sie ihren Mitschüler (alter ego) dabei beobachtet, wie er rhythmisch seine Hände unter dem Tisch bewegt. Und auch dieser Schüler kann wiederum in einer anderen Situation als ego gelten, nämlich z. B. dann, wenn auch er beobachtet, dass seine Mitschülerin (alter ego) nach der Gruppenzuteilung mit den Augen rollt. Doch nicht nur über verschiedene Situationen hinweg, sondern auch innerhalb derselben Situation, kann ein Mensch ego und alter ego zugleich sein. Die Unterrichtssituation, in welcher die Lehrerin das Augenrollen ihrer Schülerin beobachtet, mag dies verdeutlichen: Wenn man aus der Perspektive der Lehrerin auf diese Situation blickt und anschließend danach fragt, wie *sie* das Verhalten ihrer Schülerin versteht, so gilt die Lehrerin als ego. Sie kann in dieser Situation aber zugleich auch als alter ego gelten, und zwar aus Sicht ihrer Schülerin. Wenn die Schülerin nämlich anhand der Gruppenzuteilung durch die Lehrerin beispielsweise darauf schließt, dass diese sie damit maßregeln wollte, so ist *sie* das ego, das einen Prozess des Fremdverstehens vollzieht, und die Lehrerin wird zu dem alter ego, auf welches sich dieser Prozess richtet.

Im Rahmen von Schütz' Theorie des Fremdverstehens muss ein Mensch in der Rolle eines ego, das Fremdverstehen vollzieht, nun folgende Voraussetzung erfüllen:

„Für unsere Zwecke genügt uns die Einsicht, daß auch das Du Bewußtsein überhaupt habe, daß es dauere, daß sein Erlebnisstrom die gleichen Urformen aufweise wie der meine.“ (Schütz, 1932/2016, S. 138)

Für Schütz' Theorie wird also erstens vorausgesetzt, dass das fremdverstehende ego auch dem alter ego, auf welches sich egos Fremdverstehen richtet, überhaupt ein Bewusstsein zuschreibt. Und es wird zweitens aber auch vorausgesetzt, dass ego dem alter ego in diesem Bewusstsein einen Erlebnisstrom<sup>2</sup> zuschreibt,

---

<sup>2</sup> Als *Erlebnisstrom* oder auch *Strom des Erlebens* ist die Gesamtheit aller bisherigen Erlebnisse eines Menschen zu verstehen, die sich dadurch auszeichnet, dass kontinuierlich neue

der ‚die gleichen Urformen‘ wie der eigene Erlebnisstrom aufweist. Doch was genau ist unter diesen ‚Urformen‘ eines Erlebnisstroms zu verstehen? Schütz führt hierzu Folgendes aus:

„Auch das alter ego hebt aus dem Strom seines Erlebens in der Dauer wohlumgrenzte Erlebnisse in besonderer Zuwendung heraus und vollzieht eine Selbstausslegung dieser Erlebnisse, indem es sie in Sinnzusammenhänge einordnet. Auch das Du ist befähigt, polythetisch sich aufbauende Akte in einem reflexiven Blick als Einheit zu erfassen, Sinnzusammenhänge schichtenweise zu sedimentieren und so seine Erfahrungswelt aufzubauen, eine Erfahrungswelt, die gleich meiner den Index des jeweiligen Jetzt und So trägt.“ (Schütz, 1932/2016, S. 138–139)

Unter den Urformen eines Erlebnisstroms versteht Schütz also eine Reihe von Bewusstseinsleistungen, zu deren Erbringung jedes alter ego (aber auch jedes andere gewöhnliche Bewusstsein) befähigt ist. Dazu gehört *erstens*, dass alter ego einzelne Erlebnisse aus dem kontinuierlichen Strom von Erlebnissen gegenüber ihnen vorausgehenden und nachfolgenden Erlebnissen ‚umgrenzen‘ und ‚herausheben‘ kann. Diese Umgrenzung und Heraushebung einzelner Erlebnisse vollzieht alter ego im Modus einer ‚besonderen Zuwendung‘. Darunter ist zu verstehen, dass alter ego eine reflexive Blickwendung vornimmt, sich also *gegen* den Fluss des Erlebnisstroms wendet und seine vergangenen Bewusstseins-erlebnisse in den Blick nimmt – mit anderen Worten: dass alter ego eine *Reflexion* auf seine vergangenen Bewusstseins-erlebnisse vollzieht (vgl. Schütz, 1932/2016, S. 64).

Auf dieser reflexiven Blickwendung auf vergangene Bewusstseins-erlebnisse baut die zweite der oben genannten Urformen auf. Alter ego verfügt nämlich *zweitens* über die Möglichkeit, die reflexiv in den Blick genommenen Erlebnisse ‚in Sinnzusammenhänge einzuordnen‘, d. h., eine ‚Selbstausslegung‘ dieser Erlebnisse vorzunehmen.<sup>3</sup> Hat alter ego ein Erlebnis in einen Sinnzusammenhang eingeordnet, so stellt dieses Erlebnis fortan für ihn ein ‚sinnhaftes‘ Erlebnis dar (vgl. Schütz, 1932/2016, S. 94). Erlebnisse hingegen, denen sich alter ego (noch) nicht reflexiv zugewandt hat, sondern die sich vielmehr im Modus des ‚schlichten Dahinlebens‘ (vgl. Schütz, 1932/2016, S. 68) in den Erlebnisstrom einordnen, stellen demnach ‚nicht sinnhafte‘ Erlebnisse dar. Schütz bezeichnet

---

Erlebnisse zu ihr hinzutreten. Dass das Erleben des Menschen ‚fließt wie ein Strom‘ steht als Sinnbild dafür, dass es ohne Unterbrechung verläuft, d. h., dass es zu *keinem* Zeitpunkt *kein* Erleben gibt. Vielmehr zeichnet sich das Erleben dadurch aus, dass sich zu jedem Zeitpunkt ein neues Erlebnis an ein vergangenes Erlebnis anschließt und alsbald selbst zum vergangenen Erlebnis wird, da sich wieder ein neues Erlebnis anschließt.

<sup>3</sup> Es sind – nebenbei bemerkt – genau diese Selbstausslegungen eigener Erlebnisse, die alter ego in seinem Bewusstsein vollzieht, welche ego im Fremdverstehen zu erfassen versucht.

die Klasse der zweiten – also der ‚nicht sinnhaften‘ – Erlebnisse auch als *prä-phenomenale Erlebnisse*; die der ersten – also der ‚sinnhaften‘ – Erlebnisse als *phenomenale Erlebnisse* (vgl. Schütz, 1932/2016, S. 100).

Eine weitere Bewusstseinsleistung, die für Schütz zu den Urformen des Bewusstseins gehört, besteht schließlich *drittens* darin, ‚polythetisch sich aufbauende Akte in einem reflexiven Blick als Einheit zu erfassen‘. Unter ‚polythetisch sich aufbauenden Akten‘ sind zusammengesetzte Akte zu verstehen, die sich in einzelnen, aufeinander aufbauenden Akten konstituieren (vgl. Schütz, 1932/2016, S. 101). In der Synthese dieser Einzelakte bildet sich nun ein ‚neuer‘ Akt, welchen Schütz auch als ‚Akt höherer Stufe‘ bezeichnet (vgl. Schütz, 1932/2016, S. 92). Als diesen Akt höherer Stufe, also insbesondere: als *einen* Akt, kann das alter ego nun die Vielheit der aufeinander aufbauenden Einzelakte in reflexiver Zuwendung als ‚Einheit erfassen‘.

Die letzte Urform des Bewusstseins, die Schütz benennt, ist *viertens* die Möglichkeit alter egos, ‚Sinnzusammenhänge schichtenweise zu sedimentieren und so seine Erfahrungswelt aufzubauen‘. Hat alter ego also eins bzw. mehrerer seiner Erlebnisse einmal in einen Sinnzusammenhang gestellt, so kann dieser Sinnzusammenhang in seinem Bewusstsein eine Spur, ein ‚Sediment‘ hinterlassen. So könnte beispielsweise die Schülerin, die von ihrer Lehrerin mit einem Mitschüler derselben Gruppe zugeteilt wird, ihr Erlebnis in den folgenden Sinnzusammenhang stellen: ‚Dass sie mich als Strafe mit ihm in eine Gruppe steckt, ist wirklich richtig gemein. Jetzt will ich am liebsten gar nicht mehr mitarbeiten.‘ Dieser Sinnzusammenhang, in den die Schülerin ihr Erlebnis einordnet, könnte in ihrem Bewusstsein nun folgendes Sediment hinterlassen: ‚Diese Lehrerin mag ich nicht.‘ Die Sedimente *aller* Sinnzusammenhänge, in die alter ego seine Erlebnisse gestellt hat, werden sich in seinem Bewusstsein ‚aufschichten‘. In ihrer Gesamtheit konstituieren diese Sedimente dann das, was Schütz als die ‚Erfahrungswelt‘ alter egos bezeichnet. In der Erfahrungswelt der Schülerin könnte sich beispielsweise neben dem Sediment ‚Diese Lehrerin mag ich nicht.‘ auch das Sediment ‚Der Vertretungslehrer in Mathematik ist viel netter.‘ eingezeichnet haben. Und so könnte die Schülerin dann – basierend auf diesen Erfahrungen – zu der Einsicht gelangen, dass sie Mathematik viel lieber mögen würde, wenn sie nur von einer anderen Lehrkraft unterrichtet würde. Würde die Schülerin im darauffolgenden Schuljahr tatsächlich von einer neuen Mathematiklehrerin unterrichtet werden und würde sie aber auch ein Erlebnis mit dieser Lehrerin in einen Sinnzusammenhang einordnen, der das Sediment ‚Diese Lehrerin mag ich nicht.‘ hinterließe, so würde dadurch die Erfahrungswelt der Schülerin eine wesentlich andere. Sie könnte dann – basierend auf ihrer ‚veränderten‘ Erfahrungswelt – beispielsweise zu der Einsicht gelangen, dass sie die Mehrzahl aller Mathematiklehrkräfte nicht mag

und deshalb Mathematik höchstwahrscheinlich auch nicht lieber mögen würde, wenn sie von einer anderen Lehrkraft unterrichtet würde. Diese Überlegungen machen deutlich, dass es sich bei der Geltung der Erfahrungswelt der Schülerin um eine ‚zeitweilige‘ oder ‚vorläufige‘ Geltung handelt. In Schütz' Worten: Die Erfahrungswelt alter egos trägt immer den Charakter eines ‚jeweiligen Jetzt und So‘. Denn jedes Mal, wenn alter ego ein Erlebnis seines Erlebnisstroms heraushebt und es in einen Sinnzusammenhang einordnet, kann dies ein weiteres Sediment hinterlassen. Und mit jedem weiteren Sediment wird dann immer auch die Erfahrungswelt eine andere und neue sein.

---

## 2.2 Zu immanent und transzendent gerichteten intentionalen Erlebnissen

Im Bereich der Bewusstseinerlebnisse eines Menschen führt Schütz neben der Unterscheidung zwischen den präphänomenalen und den phänomenalen Erlebnissen noch eine weitere Differenzierung ein. Dazu greift er eine Unterscheidung auf, die ursprünglich von dem Philosophen und Mathematiker Edmund Husserl stammt, und grenzt Erlebnisse, welche *immanent* gerichtet sind, von Erlebnissen ab, welche *transzendent* gerichtet sind. Husserl bestimmt diese beiden Arten von Erlebnissen wie folgt:

„Unter immanent gerichteten Akten, allgemeiner gefaßt, unter immanent bezogenen intentionalen Erlebnissen verstehen wir solche, zu deren Wesen es gehört, daß ihre intentionalen Gegenstände [...] zu demselben Erlebnisstrom gehören wie sie selbst. [...] Transzendent gerichtet sind intentionale Erlebnisse, für die das nicht statthat, wie z. B. [...] auf intentionale Erlebnisse anderer Ich mit anderen Erlebnisströmen gerichtete Akte.“ (Husserl in Schütz, 1932/2016, S. 140)

Husserl führt seine Differenzierung also im Bereich der *intentionalen* Erlebnisse ein. Sowohl den immanent gerichteten als auch den transzendent gerichteten Erlebnissen ist gemeinsam, dass sie intentionale Erlebnisse sind. Das Adjektiv ‚intentional‘ ist hierbei nicht im Sinne von ‚absichtlich‘ zu verstehen. ‚Intentionale Erlebnisse‘ sind also nicht Erlebnisse, denen eine gewisse Absicht zugrunde liegt, sondern ‚Intentionalität‘ muss hier vielmehr im Sinne von ‚Gerichtetheit‘ verstanden werden. Ein ‚intentionales Erlebnis‘ ist ein Erlebnis, welches auf einen

Gegenstand<sup>4</sup> gerichtet ist. Wenn ich mir z. B. einen Zahlenteufel vor Augen stelle, dann ist es dieser Zahlenteufel, auf den ich in meinem Phantasieerlebnis gerichtet bin. Wenn ich mir die Zahl 156 vorstelle, dann ist es diese Zahl, welche den Gegenstand meiner Vorstellung bildet. Und wenn ich eine aus dem Fenster starrende Schülerin wahrnehme, dann ist es diese Schülerin, auf die ich in meinem Wahrnehmungserlebnis gerichtet bin. Bei allen Differenzen, die zweifelsohne zwischen diesen drei Erlebnisarten bestehen, stimmen Phantasie-, Vorstellungs- und Wahrnehmungserlebnisse doch dahingehend überein, dass sie alle auf einen Gegenstand gerichtet, dass sie also alle intentionale Erlebnisse sind.<sup>5</sup> Es ist nun dieser große Bereich der intentionalen Erlebnisse, in dem Husserl eine weitere Einteilung vornimmt, indem er zwischen immanent und transzendent gerichteten Erlebnissen unterscheidet. Bei einem *immanent* gerichteten intentionalen Erlebnis

---

<sup>4</sup> Der Begriff ‚Gegenstand‘ wird bei Schütz – in Anlehnung an Husserl – in einem sehr weiten Sinne verstanden. Husserl selbst führt zu seinem Begriffsverständnis aus: „Um Mißverständnisse nicht aufkommen zu lassen, betone ich ausdrücklich, daß die Wörter Gegenständlichkeit, Gegenstand, Sache u. dgl. hier allzeit im weitesten Sinne, also in Harmonie mit dem von mir bevorzugten Sinn des Terminus Erkenntnis gebraucht werden. Ein Gegenstand (der Erkenntnis) kann ebensowohl ein Reales sein wie ein Ideales, ebensowohl ein Ding oder ein Vorgang wie eine Spezies oder eine mathematische Relation, ebensowohl ein Sein wie ein Seinsollen.“ (Husserl, 1900/1968, S. 228–229)

<sup>5</sup> In seinen Untersuchungen des Phänomens *Intentionalität* verweist der Philosoph John R. Searle (1991) übrigens darauf, dass Intentionalität keinesfalls mit *Bewusstsein* gleichzusetzen ist: „Viele bewußte Zustände sind nicht intentional (z. B. ein plötzliches Gefühl der Hochstimmung), und viele intentionale Zustände sind nicht bewußt (z. B. habe ich viele Überzeugungen, an die ich jetzt nicht denke und an die ich vielleicht noch nie gedacht habe). Beispielsweise glaube ich, daß mein Großvater väterlicherseits sein ganzes Leben auf dem Festland der Vereinigten Staaten verbracht hat, aber bis zu diesem Augenblick habe ich diese Überzeugung noch nie bewußt formuliert oder erwogen. Bei solchen unbewußten Überzeugungen braucht es sich übrigens nicht um Fälle von (Freudscher oder andersartiger) Verdrängungen zu handeln; es sind einfach Überzeugungen, die man hat, ohne normalerweise an sie zu denken. Zur Verteidigung der Ansicht, Bewußtsein und Intentionalität seien ein und dasselbe, wird manchmal gesagt, daß alles Bewußtsein Bewußtsein *von* etwas sei, daß es immer etwas gebe, dessen man sich bewußt sei, wenn Bewußtsein vorliegt. Aber diese Auffassung verwischt einen entscheidenden Unterschied: Wenn ich ein bewußtes Erlebnis der Unruhe habe, dann gibt es da ja wirklich etwas, wovon mein Erlebnis eines ist, und zwar die Unruhe. Aber dieser Sinn von ‚von‘ ist ein ganz anderer als der des ‚von‘ der Intentionalität, der beispielsweise in der Feststellung vorliegt, daß ich eine bewußte Erwartung von baldigem Mißgeschick habe. Denn im Falle der Unruhe sind das Erlebnis von Unruhe und die Unruhe ein und dasselbe; aber die Erwartung von baldigem Mißgeschick ist nicht dasselbe wie baldiges Mißgeschick. Es ist charakteristisch für intentionale Zustände, so wie ich den Begriff verwende, daß es einen Unterschied gibt zwischen dem Zustand einerseits und andererseits dem, worauf der Zustand gerichtet ist, wovon er handelt, worum es in ihm geht.“ (S. 16–17, Hervorhebung i. O.)

handelt es sich um ein Erlebnis, bei dem die ‚intentionalen Gegenstände zu demselben Erlebnisstrom gehören wie das Erlebnis selbst‘, während alle Erlebnisse *transzendent* gerichtet sind, ‚für die das nicht statthat‘.

Am Beispiel der Situation, in welcher der Lehrer beobachtet, dass sein Schüler unter dem Tisch rhythmisch seine Hände bewegt, mag diese Unterscheidung verdeutlicht werden: Der Lehrer versteht das Verhalten seines Schülers als Anzeichen für sein Erleben. Konkreter: Er versteht die rhythmischen Handbewegungen als Anzeichen dafür, dass sein Schüler ‚mit den Fingern rechnet‘. Der Lehrer richtet also sein Verstehen (= intentionales Erlebnis) auf das Verhalten seines Schülers (= intentionaler Gegenstand). Das intentionale Erlebnis, das Verhalten seines Schülers zu verstehen, gehört nun zum Erlebnisstrom des Lehrers; das Verhalten des Schülers, auf welches sich das Verstehen des Lehrers richtet, hingegen nicht. Somit gehören intentionales Erlebnis und intentionaler Gegenstand nicht zu demselben Erlebnisstrom, es handelt sich beim Verstehen des Verhaltens seines Schülers also um ein transzendent gerichtetes intentionales Erlebnis des Lehrers.

Bemerkt der Lehrer nun, dass er aufgrund des Handelns des Schülers irritiert ist, und wendet er sich daraufhin in einem reflexiven Akt seinem eigenen Erleben dieses Handelns zu, um etwa nach den Gründen seiner Irritation zu suchen, so zeigt sich in diesem reflexiven Akt eine ganz andere Struktur: Der Lehrer nimmt nicht das Verhalten und Erleben seines Schülers in den Blick, sondern vielmehr sein *eigenes* Erleben *vom* Schüler. Intentionales Erlebnis (= in den Blick nehmen) und intentionaler Gegenstand (= eigenes Erleben) gehören nun zu demselben Erlebnisstrom, nämlich zu dem Erlebnisstrom des Lehrers. Es handelt sich bei der Zuwendung des Lehrers zu seinem eigenen Erleben vom Handeln seines Schülers also um ein immanent gerichtetes intentionales Erlebnis.

Abschließend sei kurz bemerkt, dass es ego selbstverständlich immer möglich ist, seinen Blick vom Verhalten und Erleben alter egos auf das eigene Erleben dieses Verhaltens und Erlebens zu wenden. ‚Wie fühlt sich das für mich an?‘, ‚Wie finde ich das?‘, ‚Was ‚macht‘ das mit mir?‘ etc. sind beispielhafte Fragen, bei deren Beantwortung ego eine derartige Blickwendung vornimmt. Jedes transzendent gerichtete intentionale Erlebnis kann so in ein immanent gerichtetes intentionales Erlebnis überführt werden.

## 2.3 Zum Anzeichen

Bisher war bereits mehrfach die Rede von ‚Anzeichen‘, ohne dass der *Begriff* des Anzeichens einer genaueren Untersuchung unterzogen wurde. So trat der Anzeichenbegriff etwa in der Formulierung der Grundstruktur des Fremdverstehens auf: Ein Mensch (ego) versteht das Verhalten eines Mitmenschen (alter ego), indem er dieses Verhalten *als Anzeichen* für das Erleben alter egos deutet. Und entsprechend nahm der Begriff dann auch in der vorläufigen Analyse der eingangs formulierten Beispielsituationen eine zentrale Rolle ein: Das rhythmische Bewegen seiner Hände diente einem Lehrer *als Anzeichen* dafür, dass sein Schüler noch ‚mit den Fingern rechnet‘; die notierten Lösungen in einer Arbeit sah ein anderer Lehrer *als Anzeichen* dafür, dass seine Schülerin beim Dividieren ein Problem mit den Endnullen hat. Kurzum: Der Begriff des Anzeichens wurde in den bisherigen Überlegungen bereits mehrfach verwendet und ich möchte daher nun eine genauere Begriffsbestimmung ‚nachliefern‘. Dafür möchte ich zunächst Schütz’ Definition des Anzeichenbegriffs einführen, die wiederum ursprünglich von Edmund Husserl stammt:

„Für das Anzeichen gilt, daß irgendwelche Gegenstände oder Sachverhalte, von deren Bestand jemand aktuelle Kenntnis hat, ihm den Bestand gewisser anderer Gegenstände oder Sachverhalte in dem Sinne anzeigen, daß die Überzeugung von dem Sein der einen von ihm als Motiv [...] erlebt wird für die Überzeugung oder Vermutung vom Sein des anderen.“ (Husserl in Schütz, 1932/2016, S. 30)

Ein Anzeichen stellt also ein Verhältnis dar, das *für* einen Menschen und *zwischen* zwei ‚Gegenständen oder Sachverhalten‘ besteht. Dieses Verhältnis kann wie folgt charakterisiert werden: Die ‚Überzeugung vom Sein‘ des einen Gegenstandes oder Sachverhaltes motiviert die ‚Überzeugung oder Vermutung vom Sein des anderen‘ Gegenstandes oder Sachverhaltes. Dabei gilt, dass der Mensch vom ‚Bestand‘ des Gegenstandes oder Sachverhaltes, der zur Überzeugung oder Vermutung vom Sein des anderen Gegenstandes oder Sachverhaltes motiviert, ‚aktuelle Kenntnis‘ hat. Für den Bestand des anderen Gegenstandes oder Sachverhaltes aber gilt dies nicht. Die Handbewegungen eines Schülers oder die notierten Lösungen in einer Mathematikarbeit beispielsweise werden von ego *wahrgenommen*, d. h., ego hat durch seine Wahrnehmung ‚aktuelle Kenntnis‘ vom Bestand dieser Sachverhalte. Das Rechnen mit den Fingern oder ein Problem im Umgang mit den Endnullen beim Dividieren hingegen sind Erlebnisse von alter ego, also Gegenstände, die von ego nicht wahrgenommen werden können. Auf