

Bauer / Pallesen

**Dokumentarische Forschung
zu schulischem Unterricht:
Relationierungen und Perspektiven**

Dokumentarische Schulforschung

Die Reihe wird herausgegeben von
Dominique Matthes, Tobias Bauer, Alexandra Damm,
Jan-Hendrik Hinzke, Hilke Pallesen und Doris Wittek

Die Reihe ‚Dokumentarische Schulforschung‘ versammelt gegenstandsbezogene und methodisch-methodologische Auseinandersetzungen an der Schnittstelle schulischer Gegenstandsfelder und Dokumentarischer Methode. Damit ist das Anliegen verbunden, verschiedene Ansätze und Facetten einer dokumentarisch operierenden Erschließung von Schule bzw. Schulischem sichtbar zu machen und eine Plattform des Austauschs zu bieten, die fortlaufend auch Herausforderungen im Forschungsprozess und Leerstellen im Diskurs sichtbar machen soll.

Tobias Bauer
Hilke Pallesen
(Hrsg.)

Dokumentarische Forschung
zu schulischem Unterricht:
Relationierungen und
Perspektiven

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2024

k



*Gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft
(DFG) – Projektnummer 431542202.*

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2024. Verlag Julius Klinkhardt.
Coverabbildung: © filo, iStockphoto.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2024. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



*Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist ver-
öffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>*

ISBN 978-3-7815-6102-1 digital
ISBN 978-3-7815-2647-1 print

doi.org/10.35468/6102

Inhaltsverzeichnis

Vorwort der Herausgebenden 7

Hilke Pallesen

Schulischen Unterricht mit der Dokumentarischen Methode erforschen –
Einleitung in den Band 9

Teil 1:

Grundlagen dokumentarischer Forschung zu schulischem Unterricht

Tanja Sturm

Praxeologisch-wissenssoziologische und dokumentarische Erforschung
von Schule, Unterricht und pädagogischer Professionalität.
Darlegung und Diskussion des Zugangs der Praxeologischen
Professionsforschung (nach Bohnsack) 31

Tobias Bauer

Forschung zu schulischem Unterricht mit der Dokumentarischen Methode:
Ein Studienreview 47

Teil 2:

Sprechen und Handeln im schulischen Unterricht

Zhanna Gevorgyan, Dominique Matthes und Jan-Hendrik Hinzke

“Doing Gender” in the Context of Sexuality Education in Armenian Schools.
Analyzing Explicit and Implicit Knowledge in Classroom Interactions with
the Documentary Method 85

Christopher Hempel und David Jahr

Deutungsarbeit: Vergleichende Rekonstruktionen zur Konstituierung
der Sache im Politik- und Physikunterricht 104

Daniel Schiller und Benjamin Zander

Synchrone oder simultane Handlungspraxis?
Gleichzeitige Interaktionen im interaktiven Erfahrungsraum
Sportunterricht 125

Elisabeth Theisohn und Thade Buchborn

Auf Stühlen klopfen, kratzen, komponieren?
Rekonstruktionen materieller Bezugnahmen in Interaktionen und
Prozessen der Wissensgenese im Musikunterricht 145

Benjamin Wagener

Unterricht als Interaktion und Milieu.
Dokumentarische Videoanalysen zu Differenzkonstruktionen
im gymnasialen und inklusiven Fachunterricht 166

Teil 3:

Sprechen über bzw. in Bezug auf schulischen Unterricht

Christoph Bressler und Carolin Rotter

Arbeitsbündnis und Leistungsbewertung –
zur Thematisierung von Noten im Unterricht 187

Susan Melzer, Christopher Hempel und Maria Hallitzky

Die Begegnung von Fachkulturen.
Fachspezifische Habitüs – Changieren zwischen Be-Grenzung
und Ent-Grenzung 208

Emanuel Schmid

Vermittlungsbezogene Orientierungen von Grundschullehrpersonen
vor dem Hintergrund unterrichtlicher Kontingenz 225

Verzeichnis der Autor*innen 243

Vorwort der Herausgebenden

Im Kontext der wachsenden Bedeutung einer Dokumentarischen Schulforschung stellt auch die Erforschung von schulischem Unterricht mit der Dokumentarischen Methode ein zentrales Forschungsfeld dar. Dieser Umstand wurde in dem von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderten Netzwerk Dokumentarische Schulforschung (NeDoS) zum Anlass genommen, sich in einer Arbeitstagung dezidiert mit dem Gegenstandsfeld ‚schulischer Unterricht‘ zu beschäftigen und das spezifische Verhältnis aus Gegenstand, d. h. schulischer Unterricht, und Methode, d. h. Dokumentarische Methode, in den Blick zu nehmen.

Mit dem vorliegenden Sammelband knüpfen wir zum einen an eben jene Diskussionen während der NeDoS-Arbeitstagung im November 2020 an, für die wir Matthias Martens und Tanja Sturm als Expert*innen gewinnen konnten, und machen die wesentlichen Erkenntnisse für den weiteren wissenschaftlichen Diskurs zugänglich. Zum anderen verfolgen wir das Anliegen, aktuelle Ansätze und Zugänge sowohl schulpädagogisch als auch fachbezogen bzw. fachdidaktisch ausgerichteter Forschungsbeiträge zu versammeln, um so gezielt den interdisziplinären Diskurs zu stärken. Der Sammelband richtet sich dabei sowohl an Forschende, die aktuell Forschung zu schulischem Unterricht mit der Dokumentarischen Methode betreiben, als auch an Forschende, die derartige Forschung künftig betreiben wollen und bereits grundlegende Kenntnisse zur Dokumentarischen Methode bzw. zu Unterricht mitbringen.

Bei der Herausgabe des Sammelbandes haben uns zahlreiche Menschen unterstützt. Dafür möchten wir uns an dieser Stelle herzlich bedanken. Durch das Interesse der Autor*innen an einer Veröffentlichung konnte der Sammelband überhaupt erst Gestalt annehmen. Wir sind dankbar für die stets zuverlässige Einreichung der Beiträge und die zuverlässigen Reaktionen auf unsere Rückmeldungen. Ferner danken wir den Gutachter*innen, die maßgeblich zur Qualität jener Beiträge beigetragen haben, welche das Double-Blind Peer-Review-Verfahren durchlaufen haben. Carolin Bahr hat darüber hinaus einen Großteil der Beiträge auf ihre formale Korrektheit geprüft und auf diesem Wege die Qualität des Sammelbandes gesteigert. Bedanken möchten wir uns vor allem aber auch bei den Mitgliedern und Expert*innen des NeDoS, ohne deren Engagement die Arbeitstagungen nicht stattgefunden hätten. Der Projektleitung und der Koordinierungsgruppe gilt dahingehend ein besonderer Dank.

Tobias Bauer und Hilke Pallesen
Magdeburg und Hildesheim im Oktober 2023

Hilke Pallesen

Schulischen Unterricht mit der Dokumentarischen Methode erforschen – Einleitung in den Band

Zusammenfassung

In dieser Einleitung in den Sammelband wird herausgestellt, dass schulischer Unterricht immer vor dem Hintergrund individueller und kollektiver Orientierungen wahrgenommen wird, die sich als implizite habitualisierte Dispositionen und Sinnkonstruktionen manifestieren. Die Dokumentarische Methode ermöglicht es, diese impliziten Verständnisse schulischen Unterrichts herauszuarbeiten, indem Sinnkonstruktionen, Bedeutungsaushandlungen und Erfahrungsräume von Lernenden und Lehrenden in unterrichtlichen Settings, aber auch im Sprechen über diese rekonstruiert werden. Gerade dieser Fokus auf unterrichtliche Interaktionen – ob im Handeln im oder im Sprechen über Unterricht – bestimmt die Zugriffsweise der Dokumentarische Methode und untermauert die Verwobenheit von Gegenstandskonstruktion und Methodologie, wobei es durchaus zu gegenstandsbezogenen Akzentuierungen kommt. Diese sollen neben einen Einblick in die Genese und die Zugriffsweisen dokumentarischer Forschung zu schulischem Unterricht sowie in Ausdifferenzierungen methodisch-methodologischer Zugänge in dieser Einleitung skizziert werden.

Schlagwörter

Dokumentarische Methode, Unterrichtsforschung, Interaktion, Habituelle Dispositionen

Abstract

Researching school lessons using the documentary method – introduction to the volume

In this introduction to the collected volume, it is highlighted that school instruction is always perceived in the context of individual and collective orientations, which manifest as implicit habitualized dispositions and constructions of meaning. The Documentary Method enables the extraction of these implicit understandings of school instruction by elaborating on constructions of meaning

negotiations of significance, and the experiential spaces of both learners and educators in instructional settings, as well as in discussions about them. This particular focus on instructional interactions, whether in actions within or discussions about teaching, determines the approach of the Documentary Method and underscores the interconnection of subject matter construction and methodology, potentially leading to subject-specific emphases. These aspects, along with an overview of the genesis and approaches of documentary research on school instruction, as well as methodological differentiations, will be outlined in this introduction.

Keywords

Documentary Method, Teaching research, Interaction, Habitual dispositions

1 Einleitung

„Was man im Allgemeinen unter Unterricht versteht, kann als bekannt vorausgesetzt werden.“ Mit diesem Bezug auf einen vielzitierten Einstieg aus einer Vorlesung Friedrich Schleiermachers¹, beginnt Terhart (2009, S. 102) seine Ausführungen zu der Frage, was Unterricht sei. Einerseits markiert er damit Offensichtliches: Jede*r kann bzw. muss Erfahrungen mit Schule und Unterricht in mehr oder minder großem Umfang sammeln, somit ist intuitiv ‚bekannt‘, was (schulischer) Unterricht ist. Andererseits ist damit noch keine Aussage darüber getroffen, was hinter diesen mitunter unhinterfragten Selbstverständlichkeiten der „Alltagswahrnehmung und des Alltagsverständnisses von Unterrichts“ (ebd.) liegt. Hinzu kommt, dass Unterricht unterschiedlich erlebt werden kann. So können Schüler*innen einer Klasse denselben Unterricht durchaus voneinander abweichend wahrnehmen, auch wenn sie eine gemeinsame Erlebnisgeschichte teilen, und erfahren diesen mitunter als einen (weiteren) Bildungsraum, als Zumutung oder auch als (nicht zu umgehende) Notwendigkeit (Kramer et al. 2009, 2013).

Damit einhergehende Orientierungen intuitiver Bezugnahmen sind nicht zwangsläufig bewusst, sondern lagern sich auf einer Ebene des Impliziten als habituelle Dispositionen ab, die wiederum die Zuschreibungen hinsichtlich der Frage, was Unterricht ist, ‚steuern‘. Bereits aus dieser Perspektive heraus wird deutlich, wie unterschiedlich Unterricht schon auf der Ebene von Schüler*innen wahrgenommen werden kann und dass dieser einen „Erfahrungsraum“ (Mannheim 1980,

1 Etliche Einführungen in die Erziehungswissenschaft zitieren die Einleitung einer Vorlesung von Friedrich Schleiermacher aus dem Jahre 1826, die er mit folgenden Worten beginnt: „Was man im Allgemeinen unter Erziehung versteht, ist als bekannt vorauszusetzen“, um daraufhin in einer ‚Entzauberung‘ des vermeintlich Bekannten entsprechende Konzepte, Theorien und Forschung zu abstrahieren.

S. 222) bilden kann, in dem Abläufe, Beziehungen, ungeschriebene Gesetze und damit ein intuitives Verständnis für die Regeln des alltäglichen Zusammenlebens gerade in bereits länger bestehenden Schulklassen bekannt sind. Dennoch stellt auch eine gemeinsame (Unterrichts-)Praxis keinen Garant für einen kollektiv geteilten Erfahrungsraum dar (Bonnet 2009, S. 224). Vielmehr lässt sich Unterricht² auch als „Umschlagplatz und Verhandlungsort“ (Bonnet 2011, S. 200) von Sinnkonstruktionen auffassen, da immer auch Erfahrungen aus anderen schulischen oder außerschulischen Erfahrungsräumen mit eingebracht werden. Darüber zeigt sich vor allem, dass Unterricht nicht nur einen möglichen Erfahrungsraum für Schüler*innen darstellt, der durch ein polykontextuelles Geflecht (Günther 1979) unterschiedlicher Positionen und Realitäten (z. B. der Gesellschaft, der Organisation, des Fachs, der Profession) überformt wird, mit denen sie sich (qua Schulpflicht) auseinandersetzen müssen, aber nicht an ihnen beteiligt werden, sondern dass Unterricht auch ein Erfahrungsraum für Schüler*innen sein kann, zu dem Lehrpersonen keinen direkten Zugang haben. Gleichzeitig lässt sich Unterricht aus (fach-)didaktischer Perspektive als ein Erfahrungsraum auffassen, der auf die „Orientierungsrahmen der Teilnehmenden wirken möchte“ (Bonnet 2011, S. 200). Im Unterricht geht es daher immer um Sinnkonstruktionen, Perspektiven und die Aushandlung von Bedeutungen, die sich voneinander unterscheiden, sich überlagern, in Wechselwirkung treten oder auch gegenläufig sind, und zwar nicht nur zwischen Lernenden und Lehrenden, sondern auch unter den Lernenden.

Schließlich blicken auch (angehende) Lehrer*innen aus je spezifischen Brillen auf das Phänomen Unterricht, die nicht nur rationale und intentionale Logiken abbilden, sondern gerade auch durch implizite Wissensbestände geprägt sind, die sich wiederum auf spezifische Sozialisations- und Bildungserfahrungen in und mit schulischem (Fach-)Unterricht stützen, welche bereits in der eigenen Schulzeit angelegt wurden (u. a. Bremer & Lange-Vester 2014; Helsper 2018, 2019; Lange-Vester 2015).³

Fraglich bleibt vor diesem Hintergrund dann, inwieweit eine Abstraktion des Unterrichtsbegriffes in eine allgemeine Definition hilft, zum Verständnis dessen beizutragen, was im Unterricht passiert. So reserviert Terhart (2009, S. 103f.) in seiner Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsbegriff die Bezeichnung für solche Situationen, „in denen (1) mit pädagogischer Absicht und (2) in planmäßiger Weise sowie (3) innerhalb eines bestimmten institutionellen Rahmens und (4) in

2 Mit der Bezeichnung „Unterricht“ ist im Folgenden, sofern dies nicht anders explizit gerahmt wird, immer schulischer Unterricht gemeint.

3 Letztendlich trifft diese Verhaftung im Impliziten auch auf die Forschenden zu, die sich von ihren Selbstverständlichkeiten und Gewissheiten einer durchaus vertrauten Bildungsinstitution lösen müssen, um sich darüber von der „Illusion des unmittelbaren Verstehens“ (Bourdieu & Wacquant 1996, S. 280) zu distanzieren und Unterricht mit unverstelltem Blick zu beforschen.

Form von Berufstätigkeit eine Erweiterung des Wissens- und Fähigkeitsstandes einer Personengruppe angestrebt wird.“ Auch wenn diese Modellierung von Unterricht nützlich sein kann, um schulischen Unterricht von anderen Formen der Belehrung oder Unterweisung zu unterscheiden (beispielsweise von der Praxis in einer Fahrschule), kann die Komplexität, die sich schon über die differierenden Wahrnehmungsweisen von Unterricht andeutet, nicht eingeholt werden. Denn Unterricht ist in der Regel auch immer ein interaktives Geschehen, das zwangsläufig mit Ungewissheiten, Unwägbarkeiten und Eigendynamiken einhergeht (Meseth et al. 2011). Ereignisse im Unterricht laufen sowohl gleichzeitig als auch sequenziell und sich überlagernd ab, Schüler*innen beschäftigen sich mit sich und anderen, während die Lehrperson etwas erklärt, kontrolliert, herumgeht, etwas zurück- oder aufgibt. Verschiedene Rollen, Interessen, Erwartungen, Perspektiven und Dispositionen finden Zustimmung, prallen aufeinander, werden ignoriert, zur Kenntnis genommen, ausgehandelt oder produktiv bearbeitet (Asbrand & Martens 2018, S. 85f.).

Schließlich sind auch Prozesse der Wissensgenese und -reproduktion im Unterricht immer von den jeweils vorherrschenden Anforderungen, Bedingungen und Handlungserwartungen abhängig und lassen sich nicht isoliert betrachten. Hinzu kommt eine hohe Anzahl an (verschiedenen) Akteuren, die in einer Art Zwangsgemeinschaft einander zugeteilt werden und sich mit spezifischen organisationalen, räumlichen, körperlichen und materiellen Bedingungen und Rahmungen von Unterricht auseinandersetzen müssen, die ihrerseits wiederum festlegen, welche (normativen) Handlungserwartungen – mitunter auch spannungsvoll – zum Ausdruck kommen. Es gibt spezifische Raumsettings, festgelegte Sitzordnungen, mitunter auch Rückzugsorte, die wiederum soziale Ordnungen und unterrichtliche Interaktionen rahmen (ebd.). Letztendlich lässt sich über diese vielen Variablen, die in komplexen Verhältnissen zueinander stehen, auch erklären, dass selbst identisch geplanter Unterricht nie gleich ablaufen kann, selbst wenn dieselbe Lehrperson diesen mehrfach in der gleichen Jahrgangsstufe oder auch in der gleichen Klasse durchführt.

Diese komplexen Bezüge stellen für die empirische Unterrichtsforschung eine Herausforderung dar und begründen darüber auch, dass Unterricht nie als eine ‚Entität‘ empirisch in den Blick geraten kann, sondern immer über Fokussierungen, die diesen über je spezifische Fragestellungen und Forschungsinteressen aspekthaft ausleuchten. Gerade wenn es darum geht, Alltagswahrnehmungen und -verständnisse zu überschreiten, bietet ein qualitativ-rekonstruktiver Zugang eine Vielzahl an Möglichkeiten, die impliziten Orientierungen, Anforderungen und Strukturen, die den Verflechtungen unterrichtlicher Praxis zugrunde liegen, zu rekonstruieren (z. B. Proske & Rabenstein 2018). Einen etablierten Zugang qualitativ-rekonstruktiver Unterrichtsforschung stellt die Dokumentarische Methode dar, indem über diese vor allem Interaktionssequenzen und Kommunikationsabläufe

im Unterricht, die sowohl synchron, simultan als auch diachron ablaufen, in den Blick genommen, aber auch implizite Orientierungen am Unterricht beteiligter Akteure in der Retroperspektive rekonstruiert werden können. Die dokumentarische Unterrichtsforschung lässt sich folglich der sinnverstehend-rekonstruktiven Forschung zuordnen und betrachtet Unterricht in erster Linie als „ein sprachlich, medial, materiell und performativ vermitteltes *in-situ*-Interaktionsgeschehen“ (Proske et al. 2022, S. 907, Herv. i. Orig.). Damit grenzt sich die dokumentarische Forschung (nicht nur zu Unterricht) deutlich von an Effektivitätserwartungen und Zweckrationalitäten ausgerichteten Erkenntnisinteressen ab, die sich vor allem lerntheoretisch informierten Formaten der Pädagogischen Psychologie zurechnen lassen, welche bis in die 1970er Jahre die Unterrichtsforschung dominierten (Terhart 1978, 1995). Das übergeordnete Ziel besteht darin, das soziale Geschehen, die latenten Prinzipien und Mechanismen, aber auch die Relevanz- und Sinnsysteme von Unterricht in ihren verschiedenen Dimensionen und Praktiken zu rekonstruieren. Kurz: „Im Kern geht es der Dokumentarischen Methode um die interpretative Rekonstruktion habitualisierten Wissens, das Kollektive in gemeinsamer Praxis entwickeln“ (Bonnet 2009, S. 224).

Dieses hohe Interesse an unterrichtsbezogenen Zusammenhängen hat zu einer Ausdifferenzierung und auch kontinuierlichen Weiterentwicklung dokumentarischer Unterrichtsforschung und ihrer methodisch-methodologischen Grundlegung geführt, was im Folgenden skizziert werden soll.

Dazu soll in einem ersten Schritt die Genese der dokumentarischen Unterrichtsforschung in den Blick genommen werden, die seit etwa 15 Jahren mit ihrem Fokus auf Sinn(bildungs)verstehen immer mehr Beachtung in der qualitativ-rekonstruktiven Unterrichtsforschung⁴ findet. Darüber lässt sich aufzeigen, dass Unterricht zunächst vor allem als ein Interaktionsgeschehen über das Sprechen und Handeln *im* Unterricht, also über ‚natürliche‘ Interaktionen und Protokolle in den Blick geriet, aber sich auch zunehmend ein Verständnis von Unterricht als Erlebniszusammenhang eines Sprechens *über* Unterricht (über Gruppendiskussionen, Interviews, aber auch natürliche Gespräche) etabliert (Kap. 2). Danach folgt ein Einblick in die Struktur des Bandes, die diese beiden Dimensionen aufgreift und in die Bandbeiträge einführt (Kap. 3). Abgeschlossen wird die Einleitung mit einem kurzen Fazit (Kap. 4).

4 Die zunehmende Etablierung von Studien zu schulischem Unterricht, die auf die Dokumentarische Methode zurückgreifen, lässt sich auch darüber markieren, dass in der aktuellen Auflage des ‚Handbuch Schulforschung‘ die dokumentarische Unterrichtsforschung anhand zahlreicher Studien ausdifferenziert dargestellt wird (Böder & Rabenstein 2022), während es in der 2004 (Lüders & Rauin 2004) und auch in der 2008 neu aufgelegten Version (Böhme 2008) nur vereinzelt Verweise auf eine dokumentarische Schulforschung zu finden sind. Carla Schelle (2010, S. 60) weist für die dokumentarische Unterrichtsforschung im Jahr 2010 noch deutliches Wachstumspotenzial aus. Dabei muss konstatiert werden, dass gerade frühe fachdidaktisch motivierte Studien wenig Beachtung in dem ‚allgemein‘ auf Unterricht bezogenen Diskurs fanden und entsprechend auch kaum in Überblickswerken angeführt wurden.

2 Zur Genese einer dokumentarischen Unterrichtsforschung

Angesichts der Vielzahl an Diskursen und Forschungszugängen einer sinnverstehenden-rekonstruktiven Unterrichtsforschung, fällt der Beitrag einer dokumentarischen Zugriffsweise auf den ersten Blick nicht allzu groß aus, reiht sich dieser doch in Zugänge ein, die Unterricht als soziale Interaktion betrachten und ihren Fokus auf „die symbolisch, sprachlich, körperlich und materiell vermittelten Wissenspraktiken bzw. Wissenskommunikationen“ (Proske & Rabenstein 2018, S. 8) richten. Derartige Zugänge grenzen sich von anderen Facetten qualitativer schulischer Forschung ab, die beispielsweise Lehrpersonen oder Schüler*innen in den Blick nehmen, aber mitunter auch von Forschung, die qua Interviews und Gruppendiskussionen über den sozialen Vollzug im Unterricht hinaus geht und derartige Erhebungen lediglich als „Ergänzungen zweiter Ordnung“ (ebd., S. 9) betrachtet. Letzteres lässt sich jedoch durchaus auch differenzierter betrachten, da gerade Unterricht zwar häufig informell verhandelt wird, aber vor allem auch Gegenstand natürlicher, ‚professioneller‘ auf Unterricht bezogener Gespräche sein kann, wie bspw. in Supervisionen, in kollegialer Fallberatung, in schulischen Konferenzen sowie in Unterrichtsnachbesprechungen und so letztendlich auch über ‚künstlich hergestellte‘ Situationen wie Gruppendiskussionen und Interviews erhoben werden kann (Reh & Schelle 2010).

Dennoch war es gerade diese spezifische Dominanz sprach- und diskursanalytischer Perspektiven auf Unterricht, die sich bereits in den Studien von Hugh Mehan (1979) und Alec McHoul (1978, 1990) zum Sprecher*innenwechsel im Unterricht anbahnte (auch Kalthoff 1995). Denn diese bereitete gleichermaßen den Weg dokumentarischer Unterrichtsforschung vor, galt es doch, die Besonderheit unterrichtlicher Gespräche gegenüber Alltagsgesprächen in ihrer Asymmetrie, Machtförmigkeit und Komplementarität empirisch herauszuarbeiten (Lüders 2003). Entsprechend finden sich auch in der Dokumentarische Methode vor allem Bezüge zu konversations- und diskursanalytischen Überlegungen, um das Sprechen (im Unterricht) zu untersuchen (Bohnsack 2014a).⁵ Diese Überlegungen wurden später um interaktionsbezogene Ansätze erweitert (Asbrand & Martens 2018; Asbrand et al. 2020).

Darüber hinaus lässt sich der Ursprung der Dokumentarischen Methode in der Sozialisations- und Jugendkulturforschung der 1980er und 1990er Jahre des letzten Jahrhunderts verorten, wie sie von Ralf Bohnsack (1989) überwiegend für die Rekonstruktion jugendkultureller Lebenswelten in Peer-Groups betrieben wurde

5 Nicht nur die dokumentarische Forschung schließt an diskurs- und konversationsanalytische Überlegungen an, sondern auch objektiv-hermeneutische Zugänge (z. B. Twardella 2015), praxis- und lernkulturtheoretische Perspektiven (z. B. Idel & Rabenstein 2018) sowie ethnographische Arbeiten (z. B. Breidenstein & Rademacher 2017) beziehen sich in ihrer Forschung zum Unterricht auf diese Tradition, stehen jedoch nicht im Zentrum dieses Bandes.

(auch Bohnsack et al. 1995). Daher verwundert es nicht, dass diese frühen Studien von Bohnsack eher auf eine „Abstinenz gegenüber dem Phänomenbereich Schule“ (Kramer 2023, S. 89) hinweisen, was möglicherweise ein Grund dafür ist, dass die Verwendung der Dokumentarischen Methode erst vergleichsweise spät in den Blick der Unterrichtsforschenden rückte.⁶

Dass sich die dokumentarische Unterrichtsforschung dann schließlich doch zu Beginn des 21. Jahrhunderts zunehmend etablierte, lässt sich vor allem über die Nähe der sozialtheoretischen Grundannahmen von unterrichtlichen, vor allem sprachlichen Interaktionen und Vergemeinschaftungen in Gruppenbildungsprozessen erklären. Das gemeinsame Interesse besteht in der Ergründung konjunktiver Erfahrungsräume und kollektiver Verbindungen – vor allem in der Entwicklungsphase der Jugend – und auch wenn Unterricht nicht zwangsläufig eine konjunktive Veranstaltung ist, so lässt sich eine Schulklasse durchaus als Gruppe betrachten, in der Bedeutungen mehr oder weniger ausgehandelt werden müssen, so dass es – vor allem wenn Wortprotokolle zugrunde gelegt werden – durchaus Nähen zur Jugendforschung gibt und sich das Forschungssetting gegenüber Gruppendiskussionen nur leicht verändert (Schelle 2010, S. 59).

Mit der zentralen Annahme, dass (Fach-)Unterricht zwar einen Erfahrungsraum bilden kann, dieser aber nicht zwangsläufig auch konjunktiv geprägt sein muss, sondern mitunter auch nur einen Anwesenheitsraum bildet (Bonnet 2009, S. 225; auch Wagner-Willi 2005, 2007), stehen vor allem in den Anfängen einer dokumentarischen Unterrichtsforschung – durchaus verschiedene – Orientierungsrahmen im Fokus, um Interaktionen und Bedeutungsaushandlungen zu rekonstruieren. Deutlich wird auch, dass die dokumentarische Unterrichtsforschung von vorneherein starke Bestrebungen hinsichtlich fachbezogener Fragestellungen mit sich führt.

Mit der Ausdifferenzierung hinsichtlich Körperlichkeiten und Materialitäten in Interaktionen auch unter einer fachbezogenen Brille erhielt die Beschäftigung mit der Frage, was in (fachlichen) Vermittlungs- und Aneignungssituationen überhaupt passiert, einen weiteren Aufschwung. Je nach wissenschaftlichem Erkenntnisinteresse rücken dann fach- und sachbezogene Sinn- und Bedeutungskonstruktionen, beispielsweise im Chemieunterricht (z. B. Bonnet 2009), im Sportunterricht (z. B. Schierz et al. 2008), im Fremdsprachenunterricht (z. B. Tesch 2018, Tesch et al. 2020) oder auch im Musikunterricht (z. B. Theisohn & Treß 2022), in den Fokus.

⁶ Auch die späteren Arbeiten von Bohnsack verweisen zunächst nicht auf schulische oder unterrichtsbezogene Rahmungen, vielmehr thematisieren sie neben grundlagentheoretischen und methodologischen Aspekten zunehmend Bilder- und Videomaterial, das sich auf Werbebilder (Bohnsack et al. 2001), andere öffentliche Bilder oder auch auf Familienfotos bezieht (Bohnsack 2009). Erst in den jüngsten Veröffentlichungen werden unter Verweis auf andere empirische Arbeiten auch grundlagentheoretische Bezüge zu Schule, Unterricht und Lehrer*innenhandeln hergestellt (Bohnsack 2020, 2023; Bohnsack et al. 2022).

An den Schnittstellen von fach-, bildungs- und lernbezogenen unterrichtlichen Phänomenen lassen sich Differenz- (z. B. Sturm & Wagner-Will 2015; Hackbarth 2017) und Leistungskonstruktionen (z. B. Wagener 2022) sowie Passungsverhältnisse von Lerner*innen und Lehrer*innenorientierungen (z. B. Martens 2015; Martens & Asbrand 2021) und schließlich auch an den Grenzen des Unterrichts Peer-Interaktionen (Hackbarth 2019) rekonstruieren (für einen Überblick dokumentarischer Unterrichtsforschung auch Böder & Rabenstein 2022, S. 117).

Über diese lediglich exemplarisch und ohne Anspruch auf Vollständigkeit genannten Studien zeigt sich zum einen eine seit gut 15 Jahren konstant gehaltene und auch zunehmende forschungspraktische Produktivität und zum anderen eine kontinuierliche Ausdifferenzierung dokumentarischer Unterrichtsforschung. Bezog sich diese in ihren Anfängen vor allem auf eine durch (ethnographische) Beobachtung vermittelte Handlungspraxis, wird diese zunehmend durch video- bzw. audiographierte und transkribierte Unterrichtssituationen unterstützt, vielfach auch mit dem erweiterten Fokus auf Materialitäten und körperliche Handlungen.

Zudem sind es die Vergleiche, die den Zugang zu einem tieferen Verstehen und zur Bildung von Typen bereiten. Mit Bohnsacks vielzitierten Worten ausgedrückt: „Der Kontrast in der Gemeinsamkeit ist fundamentales Prinzip der Generierung einzelner Typiken und ist zugleich die Klammer, die eine ganze Typologie zusammenhält“ (Bohnsack 1989, S. 374).

Dieses Schlüsselprinzip des Vergleichens als „Königsweg des methodisch kontrollierten Fremdverstehens“ (Nohl 2017, S. 7) ist entsprechend zentral für die Unterrichtsforschung mit der Dokumentarischen Methode, auch und gerade wenn diese durchaus flexibel angewendet und mitunter ausdifferenziert wird. Diese Erweiterungen und Flexibilisierungen in der Anwendung der Dokumentarischen Methode zeigen sich vor allem, wenn versucht wird, die recht kurze Entwicklungsgeschichte einer dokumentarischen Unterrichtsforschung nachzuzeichnen.

In der jüngeren Entwicklung und Ausdifferenzierung der dokumentarischen Unterrichtsforschung lassen sich vor allem zwei Zugriffsweisen unterschiedlicher theoriebezogener Entwicklungen ausmachen, die sich in ihren Bezügen auf Unterricht als Interaktion unterscheiden und im Folgenden kurz skizziert werden sollen.

Einen zentralen Eckpfeiler markiert das Erscheinen des Einführungswerkes von Barbara Asbrand und Matthias Martens (2018), in dem Unterricht über videographierte Daten der Rekonstruktion zugänglich gemacht wird, um gerade die Komplexität von Sozial-, Sach- und Zeitstrukturen unterrichtlicher Interaktionen erfassen zu können. Dabei lassen sich zwei Schwerpunkte identifizieren: Zentral ist zum einen, dass das unterrichtliche Phänomen nicht geteilter Orientierungsrahmen grundlagentheoretisch mit den Begriffen der Rahmeninkongruenz und Rahmenkomplementarität eingeholt wird. Im Fall von Rahmeninkongruenz ist

die Interaktion offen gegenläufig, verbunden mit der Gefahr, abgebrochen zu werden, oder sie verläuft implizit, indem die Akteure ‚aneinander vorbeireden‘. Stehen die verschiedenen Orientierungsrahmen in einem Passungsverhältnis (von Lern- und Lehrhabitus), sind also komplementär zueinander, wird von Rahmen*komplementarität* gesprochen; hier brechen Interaktionen nicht ab, sondern werden – auch durchaus asymmetrisch – fortgeführt. Zum anderen wird insbesondere die Interaktion zwischen Menschen und Dingen an Bruno Latours Akteur-Netzwerk-Theorie und an das wissenssoziologische Konzept der Kontagion nach Mannheim angebunden (dazu auch Asbrand et al. 2013; Martens et al. 2015), denn „erst der Umgang mit Dingen ermöglicht Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern bestimmte Handlungsweisen“ (Asbrand & Martens 2018, S. 124), wie beispielsweise in der Bearbeitung von Aufgaben auf Arbeitsblättern oder in Büchern, worüber letztendlich auch (und vor allem fachbezogene) Lernprozesse nachgezeichnet werden können.

Einen zweiten Eckpfeiler markiert eine parallele Entwicklung dokumentarischer Unterrichtsforschung, die sehr viel stärker an die meta-theoretischen Grundannahmen der Praxeologischen Wissenssoziologie nach Bohnsack (2017; 2014b) anschließt (z. B. Sturm et al. 2020; Wagener 2020; Elseberg et al. 2016). Auch in dieser Linie wird Unterricht als Interaktionssystem, aber vor allem als mehrdimensionales Organisationsmilieu verstanden, in dem die gemeinsame (Unterrichts-)Praxis über die Bearbeitung von Spannungen zwischen den wahrgenommenen Normen der Institution und Organisation und den milieubezogenen Orientierungen der schulischen Akteure hergestellt wird, so dass letztendlich ein Unterrichtsmilieu entsteht, das die verschiedenen Orientierungen und Milieus von Lernenden und Lehrenden gewissermaßen zu einer Lern-, Leistungs- oder auch Differenzkultur emergieren lässt.

„Damit unterscheidet sich diese metatheoretische Konzeption von Unterricht als reflexiver Erfahrungsraum (bzw. als Unterrichtsmilieu) von derjenigen der „Rahmenkomplementarität“ [...] welche die empirisch rekonstruierten differentiellen Orientierungsrahmen von Lehrkräften und Schüler*innen in einen theoretischen Zusammenhang mit der „institutionell gerahmten und asymmetrisch organisierten Interaktionsstruktur des Unterrichts (Asbrand/Martens 2018, S. 135) stellt“ (Wagener 2020, S. 40).

Über diese gemeinsame unterrichtliche Interaktion wird dann die sogenannte „konstituierende Rahmung“⁷ hergestellt, in der Leistung, Leistungsbewertung

7 Als besonderes prominent hat sich vor diesem Hintergrund die Kategorie der konstituierenden Rahmung nicht nur in der Professions-, sondern auch in der Unterrichts- und Schüler*innenforschung herausgebildet, die als zentrales meta-theoretisches Konzept von Bohnsack (2020, S. 31f.) in den Diskurs der dokumentarischen Forschung eingebracht wurde, um über die Relationierung von institutionellen, gesellschaftlichen sowie organisationalen Anforderungen mit der unterrichtlichen Praxis auch Aussagen über die Professionalisiertheit im Lehrer*innenhandeln treffen zu können.

und Differenzkonstruktionen zentrale Bestandteile darstellen und die Interaktion wiederum strukturieren (ebd., S. 41). Empirisch steht auch hier vor allem Fachunterricht im Fokus, der hinsichtlich Differenzierung, Inklusionsansprüche und Exklusionsprozesse untersucht wird (ebd.; Sturm et al. 2020; Sturm & Wagner-Willi 2015).

Über diese unterschiedlichen Zugriffsweisen hinaus, lässt sich ein weiterer Schwerpunkt dokumentarischer Unterrichtsforschung herausarbeiten, der nicht die performative Performanz, also das sich vollziehende Geschehen selbst, sondern vielmehr die propositionale Performanz und damit das *Sprechen über Unterricht* mithilfe der Dokumentarischen Methode in den Blick nimmt. Diese recht aktuelle Ausrichtung lässt sich einem Grenzbereich von dokumentarischer Unterrichts- und Profession(alisierung)sforschung zuordnen (Korte et al. i.E.; Wittek et al. i.V.), wobei vielfach der Fokus auf die unterrichtliche Praxis (angehender) Lehrpersonen gelegt wird und sich darüber dann auch gegenstandsbezogenen Unterricht untersuchen lässt, indem nicht nur das implizite, habitualisierte Wissen schulischer Akteure rekonstruiert, sondern darüber hinaus der fachwissenschaftliche bzw. -kulturelle Hintergrund beleuchtet wird. Insbesondere Unterrichtsnachbesprechungen und -reflexionen werden herangezogen, um den spezifischen Sachbezug im Unterricht(en) herausarbeiten zu können (z. B. Rosemann & Bonnet 2018; Schierz et al. 2018, Püster 2021). Auf diese Weise können sowohl das implizite Erfahrungswissen als auch fachbezogene unterrichtliche Hintergründe rekonstruiert und professionsbezogenen Reflexionen zugänglich gemacht werden. Aber auch die Gruppendiskussionen, die von Carolin Rotter und Christoph Bressler (2022) mit Fachlehrpersonen zum Thema Leistungsbewertung durchgeführt wurden, geben genau wie die Interviews in der Studie von Andreas Bonnet und Uwe Hericks (2020) zum kooperativen Lernen im Englischunterricht einen Einblick in die propositionale Performanz von Lehrer*innen hinsichtlich der Gestaltung unterrichtlicher Interaktionen und deren zugrundeliegenden Orientierungen. In diesem Band soll die Vielfalt dieser Zugriffe und Zugänge auf Unterricht abgebildet werden.

3 Zu den Beiträgen in diesem Band

Ausgehend von der Komplexität unterrichtlicher Interaktionen wird in diesem Sammelband ein Einblick in die Forschungspraxis, in die Herausforderungen und (Weiter-)Entwicklungen dokumentarischer Unterrichtsforschung gegeben. Dabei werden verschiedene Relationierungen und Perspektivierungen aufgezeigt, indem der gegenwärtige Diskurs auf drei Ebenen und damit in drei Teilen des Sammelbandes eingefangen wird: Eine erste Annäherung findet über zwei *grundlagen-theoretisch ausgerichtete Beiträge* statt, die sowohl einen Einblick in die reflexive

Methodologie als auch im Sinne eines ‘mapping the field‘ eine Systematisierung vorliegender empirischer Studien geben. Im Anschluss daran folgen Beiträge, die Unterricht als einen spezifischen Diskurs- und Handlungsraum betrachten und damit vor allem das *Sprechen und damit auch das Handeln im schulischen Unterricht* empirisch und theoretisch erschließen. Im dritten Teil werden schließlich Beiträge aufgegriffen, die sich der Akteursperspektive auf Unterricht und damit einem *Sprechen über schulischen Unterricht* widmen.

Teil 1: Grundlagen dokumentarischer Forschung zu schulischem Unterricht

Der erste Teil des Bandes gibt einen Einblick in die (meta-)theoretischen und methodisch-methodologischen Zugriffsweisen und Grundlagen dokumentarischer Forschung zu schulischem Unterricht, um sich darüber zum einen dem Verständnis schulischer Praxen aus praxeologisch-wissenssoziologischer Forschungsperspektive anzunähern und um zum anderen das Potenzial dokumentarischer Forschung zu Interaktionsprozessen in komplexen schulischen Situationen aufzuzeigen.

Der Beitrag von *Tanja Sturm* nimmt Bezug auf eine Arbeitstagung des Netzwerks Dokumentarische Schulforschung (NeDoS) zum Gegenstandsbereich Unterricht und diskutiert neben zentralen Grundbegriffen der Praxeologischen Wissenssoziologie insbesondere das Konzept der konstituierenden Rahmung als wesentliche Kategorie der dokumentarischen Schul-, Unterrichts- und Professionsforschung. Illustriert werden die grundlegenden metatheoretischen Prämissen anhand der kontrastierenden Samplebildung eines Forschungsprojektes zu fachunterrichtlichen Praxen der Leistungskonstruktionen in formal integrativen und formal separativen Schulsystemen. Pädagogische Praxen in Schule und Unterricht werden dabei in ihrer Relation zu gesellschaftlich-institutionellen Normen sowie zu den Erwartungserwartungen und Programmatiken der jeweiligen Organisation konzipiert.

Nach dieser grundlagentheoretischen Auseinandersetzung gibt *Tobias Bauer* auf Basis eines Studienreviews einen systematischen Überblick über die mit der Dokumentarischen Methode operierende Forschung zu schulischem Unterricht. Zum einen werden dabei bisherige Schwerpunkte, zum anderen aber auch sichtbar gewordene Leerstellen des Forschungsfeldes herausgearbeitet. Aufgezeigt wird u. a., dass das Forschungsfeld von jeweils sehr spezifischen, eher fachbezogenen bzw. fachdidaktischen Forschungsanliegen bestimmt wird. Diese Forschungsanliegen werden in der Regel unterrichtsvideographisch bearbeitet, sodass insbesondere Aspekte der performativen Performanz in Bezug auf schulischen Unterricht erschlossen werden. Die Erschließung von Aspekten der proponierten Performanz in Bezug auf schulischen Unterricht sowie die Auseinandersetzung mit Materialitäten im Unterricht werden hingegen als Desiderate markiert.

Teil 2: Sprechen und Handeln im schulischen Unterricht

Im zweiten Teil werden Befunde aktueller Forschungsarbeiten vorgestellt, die Unterricht als spezifische Diskurs- und Handlungsorganisation fassen und diesen damit vor allem als ein Ort von Sprechen und Handeln empirisch erschließen. Körperliche und materiale Bezugnahmen werden dabei nicht ausgeschlossen, sondern mitunter explizit miteinbezogen, um die Verstrickungen einer komplexen Praxis aufzeigen zu können. Deutlich werden Anschlüsse an fachbezogene Fragestellungen, indem Unterricht vor allem auch als ein Geschehen gekennzeichnet wird, das sich über Vermittlungs- und Aneignungsprozesse auszeichnet.

Zunächst geben *Zhanna Gevorgyan, Dominique Matthes und Jan-Hendrik Hinzke* mit ihrem englischsprachigen Beitrag einen Einblick in den Unterricht an staatlichen armenischen Schulen. Damit betrachten sie nicht nur schulischem Unterricht außerhalb des deutschsprachigen Kulturraums, sondern bieten zugleich einen Zugang zu einer gegenwärtig viel diskutierten Thematik – Geschlecht und Geschlechterrollen. Auf Basis audiographierter Unterrichtsstunden des Sexualerziehungsprogramms „Healthy Lifestyle“, welches im Sportunterricht angesiedelt ist, erschließen sie das Verhältnis impliziter Wissensbestände von Lehrpersonen und Schüler*innen im Kontext von Geschlechterkonstruktionen. Sie zeigen, dass Lehrpersonen und Schüler*innen in der gemeinsamen Aushandlung gleichermaßen auf implizites Wissen zurückgreifen, welches von einem binären Geschlechterverständnis und einem patriarchalen Rollenverhältnis ausgeht.

Der Beitrag von *Christopher Hempel und David Jahr* befasst sich anschließend mit Rekonstruktionen der Gegenstandskonstitution in videographierten Physik- und Politikunterrichtsstunden. Unter Rückgriff auf die metatheoretische Kategorie der konstituierenden Rahmung und im Kontext eines vergleichbaren Unterrichtsettings (Gruppenarbeiten) erschließen sie zwei sich kontrastierende Varianten der Gegenstandskonstitution: die Vervielfachung, also eine mehrdeutige Verhandlung des Gegenstands im Unterricht, und die Versachlichung, also eine auf Eindeutigkeit ausgerichtete Verhandlung des Gegenstands im Unterricht.

Mit der Komplexität von Simultanitäten und Synchronitäten im Sportunterricht setzen sich *Daniel Schiller und Benjamin Zander* in ihrem Beitrag auseinander, indem sie die Arbeit mit diesen vielfach in der dokumentarischen Unterrichtsforschung eingesetzten Kategorien für spezifische Zeitverhältnisse aus methodisch-methodologischer Perspektive problematisieren. Anhand dreier videografierter Szenen aus dem Sportunterricht rekonstruieren sie gleichzeitige Interaktionen im interaktiven Erfahrungsraum von Lehrperson und Schüler*innen. Das Phänomen gleichzeitiger Handlungsräume, die sowohl als voneinander unterscheidbar als auch als miteinander verbunden rekonstruiert werden können, wird von ihnen als „lose gekoppelt“ bezeichnet, wobei das ‚Lose‘ synchrone und das ‚Gekoppelte‘ simultane Anteile bezeichnet.

Einen tiefen Einblick in ein musikpädagogisches/-didaktisches Forschungsprojekt vermittelt der Beitrag von *Elisabeth Theisohn und Thade Buchborn*. Im Mittelpunkt ihres Projektes stehen Gruppenkompositionsprozesse von Schüler*innen, die sich mit der Aufgabe auseinandersetzen, mit Alltagsgegenständen (hier: Stühle) zu musizieren. Über die videobasierte Rekonstruktion dieser Auseinandersetzung mit den Dingen, die in einem besonderem Format der Verschriftlichung von Körperlichkeiten, Verbaltranskript und Partiturschreibweise verdichtet wird, können sie anhand einer ausgewählten Unterrichtssituation unter Bezugnahme auf die Akteur-Netzwerk-Theorie von Latour Wechsel zirkulierender Referenzen rekonstruieren. Diese beziehen sich auf Prozesse der Abstraktion und der Konkretisierung, über die sich musikbezogene konjunktive Praktiken sowie die Genese von fachbezogenen Wissensordnungen nachzeichnen lassen.

Auch im Beitrag von *Benjamin Wagener* werden unterrichtliche Sequenzen anhand von Videographien ausgewertet. Im Fokus seiner Betrachtungen steht die Frage nach leistungsbezogenen Differenzkonstruktionen, die er anhand von exemplarischen unterrichtlichen Situationen aus dem gymnasialen Deutsch- und dem inklusiven Kunstunterricht bearbeitet. Neben unterschiedlichen Interaktionsmodi, die er anhand der empirischen Analysen als Macht und Willkür identifiziert, stellen diese zudem die empirische Grundlage dar, um professionalisierte Praxis zu rekonstruieren. Im Falle der rekonstruierten machtbezogenen Interaktion wird über die Fremddrängung bzw. konstituierende Rahmung der Leistungsbewertung eine ethnische Zuschreibung vollzogen, die letztendlich zur Stigmatisierung bzw. Degradierung führt. In einem weiteren Fall wird die willkürbezogene Interaktion zwischen Lehrer und Schüler über das Fehlen eines sachlichen Bezugs in der Leistungsbewertung nachgewiesen: Hier geht es nicht um das zu bewertende Produkt, sondern um moralisierende Zuschreibungen.

Teil 3: Sprechen über schulischen Unterricht

Im dritten Teil des Sammelbandes wird deutlich, dass die Grenzen zwischen dokumentarischer Unterrichts- und Professions- bzw. Professionalisierungsforschung durchaus fließend sind. So ist Unterricht als Kerngeschäft pädagogischen Handelns eng mit den schul- und fachbezogenen Orientierungen von (angehenden) Lehrer*innen verwoben (bspw. Hericks 2016; Bonnet & Hericks 2022). Insofern ist auch die Rekonstruktion derartiger impliziter, habitualisierter Orientierungen von hoher Relevanz, um den Blick auf Unterricht über reflexions- und sachbezogene sowie fachkulturtheoretische Reflexionen erweitern zu können.

Den Auftakt für den Thementeil macht der Beitrag von *Christoph Bressler und Carolin Rotter*, der sich einer zentralen und gleichermaßen brisanten Herausforderung für das Lehrer*innenhandeln und der Gestaltung pädagogischer Arbeitsbündnisse widmet, und zwar der Leistungsbewertung und der Thematisierung von Noten im Unterricht. Dazu greifen die Autor*innen auf Gruppendiskussionen mit

Lehrer*innen mit je identischen Fachzugehörigkeiten (Mathematik, Sozialwissenschaften/Politik, Deutsch) zurück, die sie im Rahmen eines Forschungsprojektes zur fachspezifischen Bearbeitungsformen von Anforderungen im Lehrer*innenberuf erhoben haben. Es zeigen sich in den Gruppen je unterschiedliche konjunktive Orientierungen, die sich auch auf das jeweilige Lehrer*innenhandeln auswirken und die zwar auf fachspezifische Umgangsweisen hindeuten, jedoch (noch) nicht auf fachspezifische Konjunktivitäten zurückgeführt werden können.

Auch der Beitrag von *Susan Melzer, Christopher Hempel und Maria Hallitzky* nimmt eine Gruppendiskussion in den Blick, und zwar mit Fachlehrpersonen einer freien Oberschule, die sich jedoch jeweils verschiedenen Fachzugehörigkeiten zuordnen lassen (Chemie, Geographie, Deutsch). Ausgehend von der Annahme einer grundlegenden fachlichen Sozialisation, die auch als relevant für die Professionalisierung von Lehrer*innen angenommen wird, wurden gezielt Reflexionsanlässe zu fachlichen Zugehörigkeiten und Grenzen in die Situation eines interfachlichen Austausches eingelassen. Darüber zeigen sich fachliche Perspektiven, aber weniger fachliche Grenzen, sondern vielmehr der Bezug auf ein gemeinsames Organisationsmilieu einer Einzelschule mit einer durchaus geteilten Handlungspraxis.

Den Abschluss des Sammelbandes markiert der Beitrag von *Emanuel Schmid*, der ausgehend von den Analysen seines Promotionsprojektes vermittlungsbezogene Orientierungen von Grundschullehrpersonen typisiert hat. Als Datenbasis dienen ihm Interviews mit Grundschullehrpersonen, die seit drei bis sechs Monaten als Lehrpersonen arbeiten und demzufolge als Berufseinsteigende gelten. Mit Blick auf die Gestaltung schulischen Unterrichts identifiziert er vier divergente Modi Operandi, die er mit unterschiedlichen Modi des Umgangs mit Ungewissheit im Kontext unterrichtlicher Kontingenz ins Verhältnis setzt. Er kann auf diese Weise zeigen, dass der Umgang der Lehrpersonen mit unterrichtlicher Kontingenz mit einem bestimmten Modus der Gestaltung schulischen Unterrichts einhergeht.

4 Fazit

Das Besondere dokumentarischer Forschung zu schulischem Unterricht lässt sich im Verhältnis von kommunikativem und konjunktivem Wissen als zentralem Analysefokus verorten (Bohnsack 2014a; Mannheim 1980), der es ermöglicht, das implizite Erfahrungswissen der am Unterricht Beteiligten explizierbar zu machen und auf diese Weise dazu beizutragen, spezifische Diskursorganisationen, Wissensordnungen und Orientierungen zu rekonstruieren. Auf diese Weise ist es nicht nur möglich, eine Vielzahl verschiedener Fragestellungen aus der praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive der Dokumentarischen Methode auf den Grund zu gehen, sondern sowohl fachdidaktische als auch erziehungswissen-

schaftliche Theoriebildungen und Gegenstandskonstruktionen zu bearbeiten und diese auch für professionstheoretische Reflexionen und somit nicht zuletzt auch in der Lehrer*innenbildung zu nutzen.

Konstatierten Till-Sebastian Idel und Wolfgang Meseth im Jahr 2018, dass die dokumentarische Forschung zu schulischem Unterricht „noch in den Anfängen steckt“ (Idel & Meseth 2018, S. 75), lässt sich inzwischen feststellen, dass das Interesse an ebenjener gerade in den letzten Jahren rasant angewachsen ist. So zeugt nicht nur die Anzahl an neu erschienenen Handbüchern, Studien und Überblickswerken (u. a. Martens & Asbrand 2018; Martens et al. 2022; Wagener 2020) von einer wachsender Hinwendung zur Dokumentarischen Methode, um Unterricht in seiner Komplexität und Sinnstrukturiertheit erfassen zu können, sondern auch die vielen neu entstandenen Forschungsk Kooperationen, sei es über Workshops, Werkstätten, Interpretations- sowie Arbeitsgruppen (z. B. Graalman et al. 2021; Geber et al. 2021; Bauer et al. 2020) markieren – wenn auch nicht nur auf Unterrichtsforschung bezogen – einen gewachsenen Bedarf an methodischer und methodologischer Orientierung und Fundierung. Diese verstärkte Aufmerksamkeit geht mit einer sich ausdifferenzierenden Forschung einher, die sich längst nicht mehr vor allem auf die Rekonstruktion von verschriftlichten Unterrichtsbeobachtungen bezieht (u. a. Gibson 2017; Pallesen 2019), sondern diese auf der Ebene der Erhebung auch um Videographie und Audiographie und daraus entstehende Fotogramme und Transkripte erweitert und entsprechend methodologisch-methodisch mitunter neue Wege geht (Asbrand & Martens 2018; Fritzsche & Wagner-Willi 2015; Sturm & Wagner-Willi 2015). Dadurch wird es möglich, Unterricht als hochkomplexes und kontingentes soziales Geschehen, das sich sowohl durch Simultanität und durch Sequenzialität von Interaktionen als auch durch Materialitäten und Körperlichkeiten auszeichnet, erfassen zu können. Insgesamt betrachtet, verweisen auch die Beiträge dieses Bandes darauf, dass sich die dokumentarische Unterrichtsforschung gerade in den letzten Jahren stetig weiterentwickelt hat, sodass sich mittlerweile durchaus von einer breiten Durchsetzung und Anerkennung dieses Forschungsbereiches sprechen lässt.

Literatur

- Asbrand, B., Martens, M. & Petersen, D. (2013). Die Rolle der Dinge in schulischen Lehr-Lernprozessen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft Bd. 25*, S. 171-188.
- Asbrand, B. & Martens, M. (Hrsg.) (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Asbrand, B., Martens, M. & Nohl, A.-M. (2020). Pädagogische Interaktionen in der dokumentarischen Interpretation von Videografien. In S. Amling, A. Geimer, A.-C. Schondelmayer, K. Stützel & S. Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode (JDM)*, H. 2-3. Berlin centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces), S. 299-328.
- Bauer, T., Geber, G., Görtler, S.-C., Hinzke, J.-H., Kowalski, M. & Matthes, D. (2020). Auf dem Weg zu einem Konzept Dokumentarischer Schulforschung. Methodisch-methodologische Anfragen an

- Forschung zum Thema Schulentwicklung. In S. Amling, A. Geimer, A.-C. Schondelmayer, K. Stützel & S. Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode (JDM)*, H. 2-3. Berlin centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces), S. 349-376.
- Böder, T. & Rabenstein, K. (2022). Qualitative Ansätze in der Schulforschung. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 109-132). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Böhme, J. (2008). Qualitative Schulforschung auf Konsolidierungskurs. Interdisziplinäre Spannungen und Herausforderungen. In W. Helsper & Jeanette Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 125-155). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohnsack, R. (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, R. (2001). „Heidi“: Eine exemplarische Bildinterpretation auf der Basis der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*. (S. 323-337). Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, R. (2014a). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen u. a.: Budrich.
- Bohnsack, R. (2014b). Habitus, Norm und Identität. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 33-55). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R., Fritzsche, B. & Wagner-Willi, M. (Hrsg.) (2015). *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis* [2. Aufl.]. Opladen u. a.: Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen u. a.: Budrich.
- Bohnsack, R., Loos, P., Schäffer, B., Städtler, K. & Wild, B. (1995). *Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe. Hooligans, Musikgruppen und andere Jugendliquen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehr- und Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen u. a.: Budrich.
- Bohnsack, R. (2023). Zur metatheoretischen und methodologischen Rahmung Dokumentarischer Schulforschung. In J.-H. Hinze, T. Bauer, A. Damm, M. Kowalski & D. Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 106-127). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohnsack, R., Bonnet, A., & Hericks, U. (Hrsg.). (2022). *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bonnet, A. (2004). *Chemie im bilingualen Unterricht. Kompetenzerwerb durch Interaktion*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bonnet, A. (2009). Die Dokumentarische Methode in der Unterrichtsforschung: ein integratives Forschungsinstrument für Strukturrekonstruktion und Kompetenzanalyse. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 10(2), 219-240.
- Bonnet, A. (2011). Erfahrung, Interaktion, Bildung. In W. Meseth, M. Prose & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 189-208). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bonnet, A., & Hericks, U. (2020). *Kooperatives Lernen im Englischunterricht. Empirische Studien zur (Un-)Möglichkeit fremdsprachlicher Bildung in der Prüfungsschule*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. (1996). *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Breidenstein, G. & Rademacher, S. (2017). *Individualisierung und Kontrolle. Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bremer, H., & Lange-Vester, A. (2014). Die Pluralität der Habitus - und Milieuformen bei Lernenden und Lehrenden. Theoretische und methodologische Überlegungen zum Verhältnis von Habitus und sozialem Raum. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 56-81). Wiesbaden: Springer VS.

- Elseberg, A., Sturm, T., Wagener, B. & Wagner-Willi, M. (2016). Unterrichtsmilieus in inklusiven und exklusiven Schulformen. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zur Herstellung von Leistungs-differenzen im Fachunterricht der Sekundarstufe I. In T. Sturm, A. Köpfer & B. Wagener (Hrsg.), *Bildungs- und Erziehungsorganisationen im Spannungsfeld von Inklusion und Ökonomisierung* (S. 170-179). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Geber, G., Bauer, T., Hinzke, J.-H., Kowalski, M. & Matthes, D. (2021). Weitere Entwicklungen auf dem Weg zu einem Konzept Dokumentarischer Schulforschung: eine Re-Replik zu David Jahrs Replik im Jahrbuch Dokumentarische Methode 2020. In A. Geimer, D. Klinge, S. Rundel & S. Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode (JDM)*, H. 4. Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e. V. (ces), S. 267-283.
- Graalmann, K., Jäde, S., Katenbrink, N. & Schiller, D. (Hrsg.) (2021). *Dokumentarisches Interpretieren als reflexive Forschungspraxis. Erträge einer dokumentarischen Arbeitsgruppe*. Wiesbaden: Springer VS.
- Günther, G. (1979). Life as Poly-Contextuality. In G. Günther (Hrsg.), *Beiträge zur Grundlegung einer operationsfähigen Dialektik* (S. 181-202). Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Hackbarth, A. (2017). *Inklusionen und Exklusionen in Schülerinteraktionen. Empirische Rekonstruktionen in jahrgangübergreifenden Lerngruppen an einer Förderschule und an einer inklusiven Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hackbarth, A. (2019). Dokumentarische Videointerpretation: Peer-Interaktionen in der Schule. Aus-handlungen zwischen Hierarchisierung, Egalität und Konkurrenz. *Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung*, 2, 3-30.
- Helsper, W. (2018). Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus – Konsequenzen für die Lehrerprofession-alität. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Leh-rerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 17-40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2019). Vom Schüler- zum Lehrerhabitus. Reproduktions- und Transformationspfade. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 49-72). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hericks, U. (2016). „Es sollte am Schluss ein deutscher Satz rauskommen, nicht?“ Rekonstruktionen zur Entstehung mathematischen Wissens im Schulunterricht. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 5(1), 132-147.
- Idel, T.-S. & Meseth, W. (2018). Wie Unterricht verstehen? Zur Methodologie qualitativer Unter-richtsforschung. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompodium qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 63-82). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kalthoff, H. (1995). Die Erzeugung von Wissen. Zur Fabrikation von Antworten im Schulunterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*(6), 925-942.
- Korte, J., Wittek, D., Kowalski, M. & Schröder, J. (Hrsg.) (i.E./2024). *Dokumentarische Professionalisierungsforschung im Kontext des Lehramtsstudiums*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kramer, R.-T. (2023). Dokumentarische Schulforschung. Programmatische und praxistheoretische Überlegungen zu Möglichkeiten und Grenzen der Erforschung von Schule im Horizont der Prae-xeologischen Wissenssoziologie. In J.-H. Hinzke, T. Bauer, A. Damm, M. Kowalski & D. Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkt: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 86-105). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S. & Ziems, C. (2009). *Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissen-schaften.
- Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S. & Ziems, C. (2013). *Das 7. Schuljahr. Wandlungen des Bil-dungshabitus in der Schulkarriere?* Wiesbaden: Springer VS.
- Lange-Vester, A. (2015). Habitusmuster von Lehrpersonen – auf Distanz zur Kultur der unteren Klas-sen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 35(4), 360-367.
- Lüders, M. (2003). *Unterricht als Sprachspiel. Eine systematische und empirische Studie zum Unterrichts-begriff und zur Unterrichtssprache*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lüders, M. & Rauin, U. (2004). Unterrichts- und Lehr-Lern-Forschung. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 691-719). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Martens, M. (2015). Differenz und Passung: Differenzkonstruktionen im individualisierenden Unterricht der Sekundarstufe. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 16(2), 211-229.
- Martens, M., Asbrand, B. & Spieß, C. (2015). Lernen mit Dingen – Prozesse zirkulierender Referenz im Unterricht. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 4(1), 48-65.
- Martens, M. & Asbrand, B. (2021). „Schülerjob“ revisited: Zur Passung von Lehr- und Lernhabitus im Unterricht. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11(1), 55-73.
- Martens, M., Asbrand, B., Buchborn, T. & Menthe, J. (Hrsg.) (2022). *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- McHoul, A. W. (1978). The Organization of Turns at Formal Talk in the Classroom. *Language in Society*, 7(2), 183-213.
- McHoul, A. W. (1990). The Organization of Repair in Classroom Talk. *Language in Society*, 19(3), 349-377.
- Mehan, H. (1979). “What Time Is It, Denise?": Asking Known Information Questions in Classroom Discourse. *Theory Into Practice*, 18(4), 285-294.
- Meseth, W., Proske, M. & Radtke, F.-O. (2011). Was leistet eine kommunikationstheoretische Modellierung des Gegenstandes „Unterricht“? In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung Lehre* (S. 223-240). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nohl, A.-M. (2017). Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis [5. Aufl.]. Wiesbaden: Springer VS.
- Pallesen, H. (2019). Interpretative Unterrichtsforschung in der Lehrer*innenbildung. Fallarbeit mit der Dokumentarischen Methode. *Journal für LehrerInnenbildung*, 19(4), 72-81.
- Proske, M. & Rabenstein, K. (Hrsg.). (2018). *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Proske, M., Rabenstein, K., & Meseth, W. (2022). Unterricht als Interaktionsgeschehen. Konstitution, Ordnungsbildung und Wandel. In T.-S. Idel, W. Helsper & T. Hascher (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 907-933). Wiesbaden: Springer VS.
- Püster, I. (2021). *Mentoringgespräche über Englischunterricht. Eine rekonstruktive Studie zum Professionalisierungspotential von Praxisphasen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rosemann, I. & Bonnet, A. (2018). „Oder wäre doch was anderes sinnvoller?“ – Mentoringgespräche über Englischunterricht als Professionalisierungsgelegenheiten an der Schnittstelle zwischen Studium und Schulpraxis? In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. B. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 131-148). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rotter, C. & Bressler, C. (2022). Immer Ärger mit Noten? Bearbeitung von Herausforderungen der Leistungsbewertung. *Empirische Pädagogik*, 36(3), 327-342.
- Schierz, M., Messmer, R. & Wenholt, T. (2008). Dokumentarische Methode. Grundgedanke, Vorgehen und Forschungspraxis. In W.-D. Miethling & M. Schierz (Hrsg.), *Qualitative Forschungsmethoden in der Sportpädagogik* (S. 163-185). Schorndorf: Hofmann.
- Schierz, M., Pallesen, H. & Haverich, A. K. (2018). „Aber erstmal hast du das Wort“. Eine qualitativ-rekonstruktive Fallstudie zur Ausbildungsinteraktion und fachkulturellen Sozialisation im Praxismester Sport. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7(1), 37-50.
- Schelle, C. (2010). Wie sind Unterrichtstranskripte zu interpretieren? Methodische Ansätze und Hinweise für das Interpretieren in Seminaren. In C. Schelle, K. Rabenstein & S. Reh (Hrsg.), *Unterricht als Interaktion. Ein Fallbuch für die Lehrerbildung* (S. 43-69). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sturm, T., & Wagner-Willi, M. (2015). ‚Leistungsdimensionen‘ im Unterrichtsmilieu einer inklusiven Schule der Sekundarstufe I in der Schweiz. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 16(2), 231-248.
- Sturm, T., Wagener, B. & Wagner-Willi, M. (2020). Inklusion und Exklusion im Fachunterricht. Ambivalente Relationen in Schulformen der Sekundarstufe 1. In I. v. Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H. C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, D. Klein & U. Salaschek (Hrsg.), *Bewegungen Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 581-595). Opladen u. a.: Budrich.

- Terhart, E. (2009). *Didaktik. Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam.
- Terhart, E. (1978). Interpretative Unterrichtsforschung. Kritische Rekonstruktion und Analyse konkurrierender Forschungsprogramme der Unterrichtswissenschaft. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Terhart, E. (1995). Unterrichtsforschung: Einflüsse, Entwicklungen, Probleme. *Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft Bd. 33*, S. 197-208.
- Tesch, B. (2018). Mimesis und Diegesis. Die Aneignung öffentlicher Verständigung im fremdsprachlichen Klassenzimmer. Eine dokumentarische Videoanalyse. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 29(1), 51-71.
- Tesch, B., Vernaci, D. & Ströbel, L. (2020). Auswahlprozesse bei der Dokumentarischen Unterrichtsvideoanalyse. Ein praxeologisch-wissenssoziologischer Zugang. *Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung*, 1(1), 71-86.
- Twardella, J. (2015). *Pädagogische Kasuistik. Fallstudien zu grundlegenden Fragen des Unterrichts*. Opladen u. a.: Budrich.
- Wagner, B. (2020). *Leistung, Differenz und Inklusion. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Unterrichtspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wagner, B. (2022). Leistungsbezogene Differenzkonstruktionen im Deutsch- und Mathematikunterricht. Empirische Rekonstruktionen und diskursive Bewertungen professionalisierter Unterrichtsmilieus. In A. Bohnsack, A. Bonnet & U. Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 86-107). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wagner-Willi, M. (2005). *Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne. Der Übergang von der Pause in den Unterricht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wagner-Willi, M. (2007). Rituelle Interaktionsmuster und Prozesse des Erfahrungslernens im Mathematikunterricht. In C. Wulf, C., B. Althans, G. Blaschke, N. Ferrin, M. Göhlich, B. Jörissen et al. (Hrsg.), *Lernkulturen im Umbruch. Rituelle Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend* (S. 57-90). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wagner-Willi, M. & Sturm, T. (2012). Inklusion und Milieus in schulischen Organisationen. *Inklusion online*(4). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/32>
- Wenzl, T. (2014). *Elementarstrukturen unterrichtlicher Interaktion. Zum Vermittlungszusammenhang von Sozialisation und Bildung im schulischen Unterricht*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wittek, D., Korte, J., Matthes, D. & Pallesen, H. (Hrsg.) (i.V.). *Dokumentarische Professionsforschung. Grundlagentheoretische und empirische Bestimmungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Autorin

Pallesen, Hilke, Dr.in,

Vertretungsprofessorin an der Stiftung Universität Hildesheim, Fachbereich 1: Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Institut für Sportwissenschaft.

Arbeitsschwerpunkte: Lehrer*innenprofessionsforschung, Schul- und Fachkultur-forschung.

pallesen@uni-hildesheim.de

Teil 1

**Grundlagen dokumentarischer Forschung
zu schulischem Unterricht**

Tanja Sturm

Praxeologisch-wissenssoziologische und dokumentarische Erforschung von Schule, Unterricht und pädagogischer Professionalität

Darlegung und Diskussion des Zugangs der Praxeologischen Professionsforschung (nach Bohnsack)

Zusammenfassung

Im Rahmen des Beitrags werden die Leitfragen nach dem Gegenstandsverständnis von Schule, Unterricht und pädagogischer Professionalität sowie deren methodologisch-methodisch begründeter Rekonstruktion einer praxeologisch-wissenssoziologisch fundierten Forschungsperspektive bearbeitet. Dazu wird ein Verständnis pädagogischer Praxen dargelegt, das diese in ihrer Relation zur gesellschaftlich-institutionellen sowie zur einzelschulischen Ebene mit ihren Normen und (Entscheidungs-)Erwartungen konzipiert und rekonstruiert. Die Ausführungen werden am Beispiel der Samplebildung eines Projekts illustriert. Der Beitrag endet mit der Formulierung von Forschungsperspektiven, die sich für eine praxeologisch-wissenssoziologische Schul-, Unterrichts- und Professionsforschung eröffnen.

Schlagwörter

Praxeologische Wissenssoziologie, Dokumentarische Methode, Unterricht, Profession, Schule

Abstract

Praxeological Sociology of Knowledge and Documentary research on schools, teaching and educational professionalism

This contribution addresses the central questions of the understanding of school, teaching and pedagogical professional practice as well as their methodological-methodical way of reconstruction. The perspective is anchored in the Praxeological Sociology of Knowledge and reflects the genesis of practice as a dealing with norms and expectations codified in societal-institutional documents such as school acts as well as those of the individual school teachers are

working at. This is done by means of an understanding to reconstruct the social meaning of both the practice and the formal documents. The explanations are illustrated by the example of the sampling of a project. The article ends with the formulation of research perspectives that open up for praxeological-sociological anchored research on practice in schools.

Keywords

Praxeological Sociology of Knowledge, Documentary Method, Classroom interactions, Profession, School

1 Problemaufriss

Rekonstruktive Forschungszugänge haben seit der Jahrtausendwende in der deutschsprachigen Schul-, Unterrichts- und Professionsforschung an Bedeutung gewonnen und sind in unterschiedlichen Metatheorien und Methodologien verankert. Neben einem praxeologisch-wissenssoziologisch fundierten Zugang, der im Zentrum dieses Beitrags steht, zählen objektiv-hermeneutische und subjekttheoretische Forschungsparadigmen zu den rekonstruktiven Verständnissen. Gemeinsam ist diesen Forschungszugängen, dass sie die symbolischen Konstruktionen bzw. das atheoretische Wissen, das den Alltagspraxen der Akteur*innen zugrunde liegt, rekonstruieren (Bohnsack 2021a, S. 28). Diese Formen des *sozialwissenschaftlichen Verstehens* lassen sich als Konstruktionen *zweiten Grades* charakterisieren, deren Gegenstand die *Konstruktionen ersten Grades*, eben der Akteur*innen, darstellen (Bohnsack 2021b; Reckwitz 2003). Rekonstruktive Forschungszugänge haben in den vergangenen Jahren einen wesentlichen Beitrag zur Differenzierung der Erziehungswissenschaft und ihrer Erkenntnismöglichkeiten beigetragen: u. a. zu den Themenfeldern (Re)Produktion sozialer Ungleichheit (z. B. Pfaff 2018), schulisch-unterrichtlicher Inklusion/Exklusion (z. B. Sturm et al. 2020; Hackbarth 2017) und der Unterrichtsgestaltung (z. B. Martens et al. 2014); auch in den Fachdidaktiken wird der Ansatz aufgegriffen (z. B. Martens et al. 2022).

Dabei zeichnet sich das praxeologisch-wissenssoziologisch fundierte Paradigma dadurch aus, dass die Metatheorie – die Praxeologische Wissenssoziologie – und die Methodologie – die Dokumentarische Methode – wechselseitige Grundlagen für ihre Weiterentwicklung darstellen:

„Wenn von Dokumentarischer Methode die Rede ist, stehen die grundlagen- und erkenntnistheoretischen Begrifflichkeiten primär im Dienst der methodisch-methodologischen Bewältigung der empirischen Forschung. Dort, wo der Begriff Praxeologische Wissenssoziologie im Zentrum steht (vgl. umfassend Bohnsack 2017 u. 2018), kehrt

sich dieses Verhältnis gleichsam um: Die Erfahrungen, welche auf der Grundlage empirischer Analysen gewonnen wurden, und deren methodische Reflexionen stehen dann primär im Dienst der begrifflich-definitiven Vergewisserung, der Vertiefung der Grundlagentheorie sowie auch der Generierung neuer Kategorien“ (Bohnsack 2021b, S. 88).

Entwicklungen eröffneten auch technische Neuerungen, v. a. durch die Möglichkeiten der Erhebung bildlicher und videografischer Daten, die eine Betrachtung *performativer Performanz*, also Praxen *in situ* möglich machen (Bohnsack 2009; Wagner-Willi 2004). Vor diesem Hintergrund entfalten sich gegenüber dem lange Zeit dominierenden Zugang – milieuspezifische Orientierungen über Erzählungen und Beschreibungen zu rekonstruieren, die mittels Gruppendiskussionen und Interviews erhoben wurden – neue Fragestellungen, die ihrerseits mit grundlagentheoretischen Reflexionen einhergehen; also wenn neben der sprachlichen Ebene die bildliche einbezogen wird (Wagner-Willi 2004).

Anhand der Rekonstruktion handlungsleitender Orientierungen unterrichtlicher Praxen, die vergleichbar mit anderen pädagogischen Praxen im Kontext von Organisationen generiert werden, lassen sich die paradigmatischen Weiterentwicklungen sowie die damit einhergehenden Erkenntnismöglichkeiten sehr gut nachzeichnen. Sie stehen gewissermaßen exemplarisch für die Ausarbeitungen der Spezifika von Praxen, die in gesellschaftlichen Institutionen und konkreten Organisationen, z. B. einer Schule, generiert werden (u. a. Asbrand & Martens 2018; Bohnsack 2020, 2017; Nohl 2007). Diese Weiterentwicklungen, die wesentlich auf der Grundlage von Erkenntnissen und ihrer unterschiedlichen Kontextualisierung in teildisziplinären Diskursen der Erziehungswissenschaft und/oder den Fachdidaktiken sowie in ihrer Kombination (z. B. Bonnet & Hericks 2020) verankert sind, zeichnen sich ihrerseits durch Differenzierungen der grundlagen- und erkenntnistheoretischen Bezüge und Begrifflichkeiten aus. Aktuell lassen sich zwei zentrale Zugänge zu Schule, Unterricht und pädagogischer Praxis unterscheiden: die *Dokumentarische Unterrichtsforschung* mit ihrem zentralen Begriff des „Komplementären Modus“ von Barbara Asbrand und Matthias Martens (2018, S. 213), sowie die wesentlich von Ralf Bohnsack (2020, 2017) geprägte Variante einer *Praxeologischen Professionsforschung* mit dem Kernbegriff der „*konstituierenden Rahmung*“ (Bohnsack 2017, S. 135). Im Rahmen dieses Beitrags soll letztgenannter Zugang – der im Rahmen einer Arbeitstagung des Netzwerks Dokumentarische Schulforschung (NeDoS) mit Matthias Martens diskutiert wurde – differenziert dargelegt und entlang der drei Leitfragen, die die Kolleg*innen des DFG-Netzwerks Dokumentarische Schulforschung formuliert haben, bearbeitet werden:

1. Was verstehen Sie unter Schule als Gegenstand einer mit der Dokumentarischen Methode operierenden Schulforschung?

2. Was kennzeichnet für Sie die Dokumentarische Methode, wenn sie zur Erforschung von Schule zum Einsatz kommt?
3. Was müssten Kernbestandteile einer Forschungsrichtung sein, die Dokumentarische Schulforschung beschreibt?

Um diesen Vorhaben nachzukommen, sollen in einem ersten Schritt Schule, Unterricht und pädagogische Professionalität entlang der grundlagen- bzw. metatheoretischen Prämissen der Praxeologischen Wissenssoziologie beschrieben werden (Kap. 2). In Kapitel 3 wird das methodologisch-methodische Vorgehen der Dokumentarischen Methode, mit dem die Rekonstruktion der Genese schulischer, unterrichtlicher wie auch professionalisierter Praxen in ihrer Relation zu den sie fremdrahmenden Normen und (Entscheidungs-)Erwartungen vonseiten der Institution und der Organisation erfasst wird, vorgestellt. Abschließend werden die Kernbestandteile der Forschungsrichtung zusammengefasst und Perspektiven einer praxeologisch-wissenssoziologischen und dokumentarischen Schul-, Unterrichts- und Professionsforschung formuliert (Kap. 4).

2 Schule, Unterricht und pädagogische Professionalität als Gegenstände der praxeologisch-wissenssoziologischen Forschung

Die Praxeologische Wissenssoziologie geht auf die Arbeiten von Karl Mannheim zurück, der sie als „die Lehre von der ‚Seinsverbundenheit‘ menschlichen Wissens“ (Mannheim 1995, S. 227, Herv. i. Orig.) bezeichnet hat. Die Ausarbeitungen Mannheims stellen eine Kritik an sogenannten naturwissenschaftlichen Erkenntnisformen und ihrem rechnerischen Zugang zur Welt dar, die Fremdheit und Entpersönlichung der sozialen Akteur*innen gegenüber den untersuchten und beschriebenen sozialen und materiellen (Forschungs-)Gegenständen voraussetzt. Diesem Verständnis hält er eines entgegen, dessen Primat auf dem je *spezifischen Wissen* und der *jeweiligen Sicht* der Akteur*innen auf die Welt liegt. Die „*existenziellen Beziehung[en]*“ (Mannheim 1980, S. 210) zur sozialen und materialen Welt der Akteur*innen werden dabei nicht ausgeblendet, sondern stellen vielmehr das Zentrum des Erkenntnisinteresses dar und sind als solche konstitutiv. Der Ansatz wurde von Bohnsack (2017) aufgegriffen und theoretisch – dies kommt u. a. in der Ergänzung *praxeologisch* zum Ausdruck – sowie epistemologisch differenziert. Der Zusatz *praxeologisch* betont die Fokussierung der „*handlungspraktischen Herstellung* der Realität“, also der „habitualisierten Praktiken, die auf dem handlungsleitenden und zum Teil inkorporierten Erfahrungswissen der Akteure basieren“ (Bohnsack 2007, S. 182f.). Weitere grundlagentheoretische Bezugspunkte stellen die Ethnomethodologie (Garfinkel 1967), die Interaktionstheorie

von Erving Goffman (2012, 1973) und die Systemtheorie von Niklas Luhmann (2015) dar. Den Gegenstand der theoretischen Perspektive stellt das *Wie* der Herstellung von Realität durch implizites Wissen dar, also den *Modus Operandi* oder den Habitus.

Die Praxeologische Wissenssoziologie stellt einen meta-theoretischen und kategorialen Rahmen bereit, mit dem Praxen von Akteur*innen, die in je spezifischen sozialen, materialen und historischen Zusammenhängen hervorgebracht werden, beschreib- und damit explizierbar werden. Die zentralen Erkenntnisinteressen liegen dabei in der Rekonstruktion des Sinngehalts bzw. des Dokumentsinns, der eine *sinnogenetische Typenbildung* und eine darauf aufbauende *soziogenetische Typenbildung* vorsieht. Letztgenannte fragt nach dem Entstehen bzw. der Erklärung von Praxen in spezifischen sozialen, materialen und historischen Kontexten. Als Grundlagentheorie eröffnet die Praxeologische Wissenssoziologie somit einen deskriptiv-analytischen und praxeologischen Zugang, der sich sozialwissenschaftlicher Bewertungen (zunächst) enthält; wenngleich hier einschränkend anzuführen ist, dass das Erkenntnisinteresse und mit ihm die Wahl eines meta-theoretischen Rahmens in der Konzeption von Forschungsprojekten selbst perspektivisch geprägt sind (Bohnsack 2020, S. 110ff.). Schule bzw. schulische Praxen werden mit Bohnsack als „*organisationalen konjunktiven Erfahrungsräume*“ (Bohnsack 2017, S. 128, Herv. i. Orig.) verstanden, die in spezifischen sozialen, materiellen und historischen Zusammenhängen hervorgebracht werden, und sich von außerorganisationalen Praxen unterscheiden. Um dies nachvollziehen zu können, soll zunächst die Leitdifferenz der Praxeologischen Wissenssoziologie, die Unterscheidung von propositionaler und performativer Logik dargelegt werden (Abschnitt 2.1). Auf diesen Ausführungen aufbauend werden dann die Spezifika schulischer, unterrichtlicher und professionalisierter Praxen des relationalen Ansatzes dargelegt (Abschnitt 2.2).

2.1 Leitdifferenz von propositionaler und performativer Logik

Eine Prämisse der Praxeologischen Wissenssoziologie liegt in der Annahme einer „Doppelstruktur“ (Bohnsack 2007, S. 183) menschlichen Wissens: Das *kommunikative*, das v. a. alltagssprachlich vorliegt und sich anknüpfend an Pierre Bourdieu (1996) als *common sense*-Wissen bezeichnen lässt, wird vom *konjunktiven* oder *handlungspraktischen* Wissen unterschieden. Bohnsack (2017) hat die Kategorien von Karl Mannheim (1980, S. 201ff.) weiterentwickelt und unterscheidet Wissen, das einer *propositionalen Logik* folgt, von dem, das einer *performativen Logik* folgt. Das handlungsleitende bzw. habituelle Wissen stellt eine Wissensform dar, die in existenziellen Erfahrungen und Beziehungen, die Mannheim (ebd.: S. 208) als „Kontagion“ oder als „konjunktiven Erfahrungsraum“ bezeichnet, erworben wird. Die Erfahrungen umfassen v. a. körperbasierte, sinnesphysiologische Formen und markieren eine Einheit zwischen dem erkennenden Subjekt und dem sozialen und/oder materialen Gegenstand, z. B. dem Verständnis und der Bedeutung schulischer

Bildung. Der jeweilige Erfahrungshintergrund liegt den Handlungen zugrunde bzw. fließt in diese ein. Das konjunktive Wissen bzw. jenes, das einer performativen Logik folgt, ist weder allgemeingültig, da es sozial, kulturell und historisch verankert ist, noch individuell. Als kollektives Wissen, das Akteur*innen in gemeinsamen oder in strukturidentischen Kontexten erwerben, findet es seinen Ausdruck in einer geteilten Alltagspraxis. Die Akteur*innen verfügen hierüber, ohne dass es ihnen notwendigerweise reflexiv zugänglich ist. Die kollektiven Handlungspraxen werden auch als *Milieus* bezeichnet. Milieuspezifische Praxen finden sich z. B. in Bezug auf Generation und Geschlecht sowie in professionellen Kontexten (Bohnsack 2021a, S. 109ff.). Die milieuspezifischen Erfahrungen sind nicht eindimensional und/oder singular, da soziale Akteur*innen immer vielfältige konjunktive Erfahrungen machen bzw. in mehrere Erfahrungsräume eingebunden sind. Diese überlagern einander, d. h. sie sind mehrdimensional. So verfügen die Angehörigen eines professionalisierten Milieus über konjunktive Erfahrungen in Bezug auf Geschlecht und Generation ebenso wie über migrati-onsspezifische Erfahrungen.

Das kommunikative Wissen bzw. Wissen, das einer proponierten Logik folgt, findet sich in Vorstellungen des *common sense* und basiert auf unhinterfragten Regeln bzw. einer *illusio* sowie der damit verknüpften Unterstellung (zweck-)rationaler Handlungsmuster (Bohnsack 2017, S. 84ff.). Es ist notwendig, um im Alltag kooperativ miteinander interagieren zu können. Beide Wissensformen sind in ihrem Zusammenspiel konstitutiv und relevant für alltägliche Handlungen. Analytisch lassen sie sich voneinander trennen. Im Rahmen des hier leitenden Vorhabens, Schule bzw. schulische Praxen als Gegenstand zu beschreiben, ist v. a. die Rekonstruktion des handlungspraktischen Wissens, das einer performativen Logik folgt, von besonderem Interesse. Dessen Rekonstruktion lässt sich in der systemtheoretischen Sprache Niklas Luhmanns (2015, S. 86) als „Beobachten von Beobachtungen“ oder als „Beobachtungen zweiter Ordnung“ verstehen.

Die beiden Logiken, die *proponierte und die performative*, oder Normen und Identitäten gegenüber Habitus und Praxen sind in der Alltagspraxis untrennbar miteinander verbunden und stehen zugleich in „notorischer Diskrepanz“ (Bohnsack 2017, S. 54) zueinander. Die explizite und implizite bzw. habituelle Bearbeitung der Diskrepanz durch die Akteur*innen beschreibt Bohnsack als „Orientierungsrahmen im weiteren Sinne“ (Bohnsack 2017, S. 103), also einer habitualisierten und routinierten Bearbeitung des Spannungsfelds. Sie unterscheidet sich von dem „Orientierungsrahmen im engeren Sinne“ (ebd.), der lediglich auf die habituelle Dimension von Wissen verweist.

2.2 Spezifika schulischer, unterrichtlicher und pädagogischer Praxen

Eine *Dokumentarische Schulforschung* oder eine *in der Praxeologischen Wissenssoziologie verankerte Schul-, Unterrichts- und Professionsforschung* bedarf einer An-

wendung der dargelegten meta-theoretischen Kategorien auf die gesellschaftliche Institution der Schule und der konkreten Organisation (z. B. einer spezifischen Sekundarschule in Halle an der Saale) sowie der in ihnen hervorgebrachten schulischen, unterrichtlichen und pädagogischen Praxen. Schulische, unterrichtliche und pädagogische bzw. professionalisierte Praxen werden dabei als hochgradig komplexe Interaktionssysteme verstanden, die sich von solchen, die außerhalb von Organisationen generiert werden, unterscheiden. Die Charakteristika, die sich vergleichbar für pädagogische Praxen in anderen institutionell-organisatorischen Kontexten finden lassen, wie z. B. einer Kita oder einem Hort, gründen in der „doppelte[n] Doppelstruktur, d[er] doppelte[n] Mehrdimensionalität und d[er] Verdoppelung der Zugehörigkeit“ (Bohnsack 2017, S. 134) sowie in den jeweiligen inhaltlichen Normen und (Entscheidungs-)Erwartungen, die als „*Fremdräumung*“ bezeichnet werden (Bohnsack 2017, S. 135). Dabei werden die organisationalen Praxen als Teil eines Mehrebenensystems verstanden, das in der Auseinandersetzung der Akteur*innen mit den Normen und Erwartungen der gesellschaftlich-institutionellen und der organisationsspezifischen Ebene besteht. Die *doppelte Doppelstruktur* beschreibt die Normen, Erwartungen und Erwartungsentwürfe, die aufseiten der Institution und der Organisation vorliegen. In Bezug auf Schule und Unterricht sind dies neben den Programmatiken der Einzelschule, wie z. B. dem formalen Anspruch nach inklusiv zu arbeiten, die formalen Regeln, die in kodifizierter Form in den Schulgesetzen, Bildungs- und Rahmenplänen sowie weiteren administrativen Vorgaben formuliert sind. Letztgenannte sind der inhaltliche Ausdruck der gesellschaftlich-institutionellen Ebene oder der Policy, die vonseiten der Bildungspolitik und -administration formuliert werden (Busemeyer 2015). Bei dem Beispiel der schulischen Programmatik bleibend, Unterricht inklusiv zu gestalten, lässt sich dies insofern illustrieren, als vonseiten der gesellschaftlich-institutionellen Seite zunächst formuliert wird, ob dies überhaupt möglich ist und welche Bedingungen ggf. zu erfüllen sind (z. B. Sturm 2023; Amling 2021). Die *doppelte Mehrdimensionalität* der Erfahrungsräume beschreibt, dass die sozialen Akteur*innen neben ihren außerorganisationalen auch in organisationsinterne Erfahrungsräume eingebunden sind, und erstgenannte Erfahrungen in letztgenannte einbringen. Während die *Verdoppelung der Zugehörigkeit* – auf expliziter Ebene – auf die formale Regelung der Mitgliedschaft zu Organisationen verweist, steht dies der erfahrungsbasierten Zugehörigkeit zu außerorganisationalen Milieus, aufgrund geteilter Praxen, gegenüber. Den vierten strukturellen Unterschied zwischen inner- und außerorganisatorischen Milieus oder Erfahrungsräumen stellt die *konstitutive Fremdräumung* dar, die in Form von Normen und Programmatiken meist in kodifizierter Form vorliegt und „als organisationale Strukturbedingung für den jeweiligen Interaktionsmodus“ (Bohnsack, 2017, S. 135) fungiert. Die sozialen, v. a. die professionalisierten Akteur*innen sind gefordert, *Entscheidungen* entlang der jeweiligen Programmatiken und Ziele der Organisation sowie der Institution insgesamt vorzunehmen.

Schule, die Bohnsack (2017, S. 136f.) mit Verweis auf Niklas Luhmann (1978, S. 248) als „people-processing-organization“ bezeichnet, ist gesellschaftlich-institutionell so konzipiert, dass *Entscheidungen* mit Biografie- und Identitätskonstruktionen der Klientel, also der Schüler*innen, einhergehen. Die *Fremdrabmung* stellt dabei v. a. Leistung dar (Bohnsack 2017, S. 136 ff.). Sie fungiert als sogenannte Erst-Codierung, d. h. entlang von Leistung werden die Schüler*innen betrachtet und unterschieden. Die *leistungsbezogene Fremdrabmung* und damit verbundene (Entscheidungs-)Erwartungen werden dabei weder als kausal noch als deterministisch verstanden. Vielmehr sind die sozialen Akteur*innen, v. a. die professionellen, gefordert, sich mit diesen explizit und implizit, also handlungspraktisch, auseinanderzusetzen; auch in Relation mit weiteren Normen und Erwartungen der Organisation und auch eigenen Normen, z. B. die Gerechtigkeit des eigenen schulisch-unterrichtlichen Handelns. Erfolgt die Bearbeitung dieses Spannungsverhältnisses von (externen) Normen handlungspraktisch in einer Weise, die die Kontinuität der Praxis gewährleistet, wird diese als „*organisationale[r] konjunktive[r] Erfahrungsraum*“ (ebd. 2017, S. 128) oder als „*konstituierende Rahmung*“ (ebd., S. 135) bezeichnet. Diese Praxen werden interaktiv generiert und die Akteur*innen sind – stärker als in außerorganisationalen Milieus – gefordert, Inkongruenzen zu bearbeiten bzw. auszuhandeln. Gelingt es den Lehrpersonen – gemeinsam mit den Schüler*innen – solche Formen des habitualisierten, unterrichtlichen Miteinanders zu generieren und zu etablieren, eröffnen diese Verlässlichkeit für das soziale Miteinander (Bohnsack 2020, S. 103). Neben Leistung zeichnen sich unterrichtliche Praxen u. a. durch „eine notorische Diskrepanz zwischen den normativen Standards der Fachlichkeit und der interaktiven Praxis [...] als Voraussetzung für professionalisiertes Handeln“ (Bohnsack 2020, S. 88) aus, das durch diese erst etabliert wird und zugleich in ihr zu bewältigen ist. Die unterrichtliche Praxis stellt neben der Dokumentationspraxis über Klientel (z. B. in Zeugnissen und sonderpädagogischen Gutachten) und den *Interaktionspraxen der Mitglieder*, also der Lehrer*innen, untereinander eine Form professionalisierter, schulischer Praxen dar (Bohnsack 2017, S. 131ff.). Unterrichtsinteraktionssysteme, das zeigen empirische Rekonstruktionen (Wagner 2020, S. 150ff.), sind vielfach durch *Macht* und/oder *Willkür* gekennzeichnet. Macht wird dabei als Teil der interaktiven Praxis selbst verstanden, sie ist ihr also inhärent – im Gegensatz zu theoretischen Zugängen, die diese bei Personen verorten. Macht liegt vor, wenn eine code-spezifische Transformation der Erstcodierung, also der Leistung, einseitig auf die Schüler*innen übertragen wird – sie also nicht als in dem Interaktionssystem hervorgebracht verstanden wird – und diese De-/Gradierungen erfahren und die Konstruktionsprozesse verschleiert werden (Bohnsack 2017, S. 244ff.). *Willkür* bezeichnet hingegen Situationen, in denen die Akteur*innen keinen gemeinsamen Erfahrungsraum etablieren.

3 Dokumentarische Methode: methodologisch-methodischer Rahmen für mehrbenenanalytische Rekonstruktionen

Vor dem Hintergrund der kategorialen Ausführungen stellt sich die Anforderung an die empirische Untersuchung schulischer, unterrichtlicher und pädagogischer bzw. professionalisierter Praxen, die skizzierte und *komplexe Mehrdimensionalität* der Orientierungsrahmen im engeren wie im weiteren Sinne zu reflektieren und in die empirischen Rekonstruktionen einzubeziehen. Für die Erforschung der schulisch-unterrichtlichen Praxen bedeutet dies u. a., die Normen und (Entscheidungs-)Erwartungen der gesellschaftlich-institutionellen Ebene, der Programmatik der einzelnen Schule, und die jeweiligen Praxen, in denen erstgenannte bearbeitet werden sowie das *Wie* dieser Bearbeitung zu rekonstruieren. Letzteres umfasst v. a. die Bearbeitung der Diskrepanzen zwischen Norm und Habitus bzw. Norm und Praxen und ist an dem Ziel orientiert, die Komplexität von Praxen in ihrer Sinn- und in ihrer Soziogenese zu rekonstruieren. Die Dokumentarische Methode bietet hierfür einen methodologischen und methodischen Rahmen.

Die bisherigen Ausführungen sollen nachfolgend mit Fokussierungen auf die Fremdrhungen einerseits und auf eine Samplebildung, die sowohl Sinn- als auch Soziogenese eröffnet, andererseits erläutert und entlang des Projekts *Soziale Genese unterrichtlicher Praxen der Konstruktion und Bearbeitung von Differenzen im transnationalen Vergleich* (Sturm 2019b) illustriert werden. Dessen Erkenntnisinteresse liegt in der Frage, wie Leistung in unterrichtlichen Praxen in formal integrativen und in formal separativen Schulsystemen konstruiert werden. Dieses Erkenntnisinteresse fußt auf den bisherigen schulpädagogischen Erkenntnissen, dass Leistung in deutschsprachigen schulisch-unterrichtlichen Praxen, die – trotz inklusiver Programmatiken – in separativen Schulsystemen generiert werden, den Schüler*innen individualisiert und hierarchisiert zugeschrieben wird und mit (De-)Gradierungen einhergeht (z. B. Wagener 2020; Sturm et al. 2020; Sturm 2010); während für integrative Schulsysteme, wie sie u. a. die skandinavischen Länder sowie die USA und Kanada haben und in denen alle Schüler*innen den gleichen Bildungsgang besuchen, unterrichtliche Verständnisse von Leistung rekonstruiert wurden, die diese als kooperatives und unterrichtliches Ergebnis konzipieren (z. B. Sturm 2021, 2019a). Vor diesem Hintergrund entfaltet sich das Erkenntnisinteresse, systematisch die Differenzkonstruktionen fachunterrichtlicher Praxen der Sekundarstufe 1 zu rekonstruieren und zu vergleichen.

Ein Sample, also die Auswahl und Zusammensetzung der Fälle, die im Rahmen einer Studie untersucht werden, mit dem dies möglich ist, ist gefordert, sich durch „Kontrast in der Gemeinsamkeit“ (Bohnsack 2021a, S. 147) auszuzeichnen. Dies bedeutet, dass Fälle – auf der Grundlage der theoretischen Annahmen resp. der bisherigen erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisse – sich neben Gemeinsamkeiten auch durch Differenz auszeichnen. Im Rahmen des genannten Projekts

wurden zwei Schulfächer ausgewählt, Mathematik und Sozialkunde, die unterschiedlichen Fachgruppen zugeordnet werden. Beide Fächer werden sowohl im kanadischen British Columbia als auch im deutschen Sachsen-Anhalt, die aus den Provinzen und Bundesländern für den Vergleich ausgewählt wurden, unterrichtet. In British Columbia wurden Daten in je zwei Kursen der zwei Fächer in zwei Schulen erhoben. Eine der Schulen wird von einer Schüler*innenschaft besucht, die als sozial-ökonomisch benachteiligt, während die andere als privilegiert eingeschätzt wird. Um die Mehrgliedrigkeit der Sekundarstufe 1 in Sachsen-Anhalt abzubilden, die ihrerseits Parallelitäten mit der ökonomischen (Nicht-)Privilegierung von Schüler*innen aufweist, werden vergleichend die fachunterrichtlichen Praxen je einer Klasse eines Gymnasiums, einer Sekundarschule und einer Förderschule Lernen herangezogen. Aus forschungspragmatischen Gründen konnte für den deutschsprachigen Kontext nur eine Auswahl der Schulformen herangezogen werden, die in der Sekundarstufe 1 in Sachsen-Anhalt – sowie in anderen Bundesländern – bestehen.

Tab. 1: Sample des Projekts „Soziale Genese unterrichtlicher Praktiken der Konstruktion und Bearbeitung von Differenzen im transnationalen Vergleich“

	British-Columbia/Kanada		Sachsen-Anhalt/Deutschland		
	sozio-ökonomisch (eher) benachteiligt	sozio-ökonomisch (eher) privilegiert	sozio-ökonomisch benachteiligt	sozio-ökonomisch (eher) benachteiligt	sozio-ökonomisch (eher) privilegiert
Mathematik	CAN-1-M-K1 CAN-1-M-K2	CAN-2-M-K1 CAN-2-M-K2	D-1-FöL-M	D-2-Sek-M	D-3-Gym-M
Sozialkunde	CAN-1-S-K3 CAN-1-S-K4	CAN-2-S-K3 CAN-2-S-K4	D-1-FöL-S	D-2-Sek-S	D-3-Gym-S
Praxen	Unterrichtsvideografien, problemzentrierte Interviews mit Lehrpersonen und Schulleitungen; Gruppendiskussionen mit Schüler*innen				
gesellschaftlich-institutionelle und schulische Ebene	Analyse schulischer und gesellschaftlich-institutioneller Dokumente (Schulgesetze, Lehrpläne und Curricula)				

Dieses Sample zeichnet sich durch unterschiedliche Gemeinsamkeiten und Differenzen aus: so besteht eine Gemeinsamkeit zwischen CAN-1-M-K1 und D-3-Gym-M für den Fachunterricht Mathematik, während sie sich hinsichtlich der sozio-ökonomischen Benachteiligung/Privilegierung unterscheiden. CAN-1-M-K1 teilt mit D-2-Sek-S, dass sie mehrheitlich von sozio-ökonomisch benachteiligten Schüler*innen besucht werden, aber nicht das Unterrichtsfach. Die hier exemplarisch aufgezeigten Gemeinsamkeiten und Differenzen finden sich für alle

einbezogenen Fälle und sie stellen im Verlauf der Datenauswertung Kontrastierungsmöglichkeiten dar. Dabei werden minimale und maximale Kontrastierungen unterschieden, die sich aus dem Sample – aber v. a. aus den rekonstruierten Orientierungen – ergeben können. Ein Beispiel für minimale Kontrastierungen auf Ebene des Samples könnte sich in dem Vergleich der Kurse CAN-1-M-K1 und CAN-1-M-K2 eröffnen, während maximale Kontraste zwischen CAN-1-M-K1 und D-3-Gym-S anzunehmen sind. Dies muss sich jedoch empirisch zeigen. Die Bildung dieses Samples begründet sich auf theoretischen Erkenntnissen, die vor Projektbeginn vorlagen. Zeigen die empirischen Rekonstruktionen jedoch, dass z. B. die letztgenannten Praxen sich durch mehr Homogenität als Differenzen auszeichnen, also deutlich stärker gleichen, stellt dies einen Hinweis darauf dar, dass andere als die theoretisch antizipierten sozialen und materialen Rahmenbedingungen die Genese der jeweiligen Praxen erklären. Dokumentieren sich in den Praxen der verschiedenen Kontexte Unterschiede – die Ausdruck differenter sozialer und materialer (Fremd-)Rahmungen der Schulsysteme sind – eröffnen sie Möglichkeiten einer soziogenetischen Typenbildung. In dem hier illustrierend herangezogenen Projekt ist die Annahme leitend, dass die schulsystemischen (Fremd-)Rahmungen die Genese fachunterrichtlicher Praxen der Konstruktion von Leistungsdifferenzen erklären. Diese werden v. a. auf gesellschaftlich-institutioneller Ebene formuliert, also in Schulgesetzen, Lehrplänen und Curricula. Die in ihnen formulierten Leistungsverständnisse sowie damit verbundene (Entscheidungs-)Erwartungen sind neben den Praxen zu rekonstruieren und deren Bearbeitung in den schulisch-unterrichtlichen Praxen zu reflektieren.

Die differenten Rahmungen, die für die Samplebildung herangezogen werden, markieren zugleich Fremdrahmungen der jeweiligen Praxen. Im Rahmen des Projekts werden diese ebenfalls in den Blick genommen und die ihnen zugrunde liegenden Normen und (Entscheidungs-)Erwartungen rekonstruiert. Das von Arnd-Michael Nohl (2019, 2016) entwickelte dokumentarisch und praxeologisch-wissenssoziologisch fundierte Verständnis und Vorgehen zur empirischen Analyse öffentlicher Diskurse bietet sich für die Analyse von Schulgesetzen und diese ergänzenden Verordnungen an. Öffentliche Diskurse, die in schriftlicher Form vorliegen und zu denen auch Gesetze zählen, versteht er als Ausdruck von Weltauslegungen und Denkstilen derjenigen Akteur*innen, die sie verfasst haben. Entsprechend gehen die textlichen Dokumente über kommunikative Wissensbestände hinaus und umfassen auch konjunktive. Die gesellschaftlichen Denkformen oder -weisen unterscheidet Nohl von milieuspezifischen, die in gemeinsamen oder strukturidentischen Erfahrungsräumen generiert werden und die meist Gegenstand dokumentarischer Analysen sind, da sie nicht zuletzt durch die Schriftlichkeit stärker kommunikativ ausgerichtet sind. Die dokumentarische Analyse des Modus Operandi von Denkstilen geht entsprechend über die von Inhalten hinaus, indem sie die Erfahrungsräume bzw. Orientierungen

der sie Produzierenden ebenfalls rekonstruiert. Vergleichbar der Rekonstruktion milieuspezifischer Orientierungen steht im Zentrum der Analyse von Diskursen nicht das *Was*, z. B. Begriffe, sondern „das ›Wie‹ dieses Vorkommens“ (Nohl 2016, S. 122). Dies eröffnet den Zugang zu den kollektiven Intentionen und tieferen Zusammenhängen, die dem formalen Dokument zugrunde liegen bzw. derjenigen sozialen Gruppen, die es hervorgebracht und/oder demokratisch legitimiert haben. Die Dokumentarische Diskursanalyse folgt – vergleichbar der Rekonstruktion von Orientierungsrahmen und Milieus – einem mehrschrittigen Vorgehen, bestehend aus formulierender und reflektierender Interpretation sowie der auf diesen Schritten aufbauenden komparativen Analyse, die in eine Typenbildung mündet. Mit der formulierenden Interpretation wird der immanente Sinngehalt oder das *Was*, mit der reflektierenden die Semantik und die formal-sprachliche Struktur, die Ordnungsmechanismen des Diskurses, also das *Wie*, rekonstruiert. Dabei werden über die Begriffsbildung wie auch das Fehlen von Begriffen, der Aufbau der kategorialen Apparatur, die zugrunde liegenden, impliziten Denkmodelle rekonstruiert. Aufgrund der unterschiedlichen Strukturierung öffentlicher und schriftlicher Diskurse gegenüber verbalen, wie sie sich beispielsweise in Gruppendiskussionen, aber auch im alltäglichen Miteinander entfalten, hat Nohl (2019) das begriffliche Repertoire zur Beschreibung der Diskursordnung, das wesentlich von Aglaja Przyborski (2004) systematisiert wurde, erweitert und differenziert. Neben den, für die Beschreibung von Diskursbewegungen und ihrer Kontextualität charakteristischen Proposition, also das Aufwerfen oder Formulieren eines Themas oder einer Orientierung, auf die – so sie von den anderen beteiligten Akteur*innen aufgegriffen wird – Elaborationen, Differenzierungen, Validierungen und/oder Ratifizierungen – folgen, d. h. Formen der positiven Weiterbearbeitung oder der negativen, wie sie sich in Antithesen, Opposition und Divergenz zeigen. Letztgenannte greifen die Orientierung bzw. das Thema zwar ebenfalls auf, aber bearbeiten oder verstehen es anders als in der Proposition formuliert. Um die „Dramaturgie (Ein- und Überleitung, Coda)“ (Nohl 2019, S. 90) schriftlicher Texte rekonstruieren zu können, wurde das begriffliche Inventar um die Kategorien der Einleitung, der Apposition, der Überleitung und der Coda erweitert. Diese werden ihrerseits weiter differenziert, u. a. ob sie propositionaler, narrativer, differenzierender, exemplifizierender, argumentativer, ritueller oder deskriptiver Art sind (ebd. 2019). Wenngleich das dem hier skizzierten Vorgehen zugrunde liegende Verständnis die Relation von kommunikativem und konjunktivem Wissen nicht als Spannungsfeld konstituiert, bietet es sich für die rekonstruktiven Analysen der formalen Dokumente insofern an, als es einen Zugang zu den zugrunde liegenden Orientierungen eröffnet.

Die auf diese Art und Weise rekonstruierten Verständnisse der Fremdrahmungen gilt es mit den rekonstruierten Orientierungen resp. den konstituierenden Rahmungen der unterrichtlichen Praxen sowie den propositionalen und perfor-

mativen Gehalten der Gruppendiskussionen und der Interviews mit den schulischen Akteur*innen zu triangulieren. Dies umfasst neben dem Erkennen von Homologien und Differenzen auch die expliziten und impliziten, also handlungspraktischen Reflexionen der Bearbeitung der gesellschaftlich-institutionellen und organisationsspezifischen Normen und (Entscheidungs-)Erwartungen durch die schulisch-unterrichtlichen Akteur*innen. Letztgenannte beschreiben den „konjunkativen Erfahrungsraum im weiteren Sinne“ (Bohnsack 2017, S. 103), also die handlungspraktischen und habitualisierten Formen der Bearbeitung der Diskrepanzen von Norm und Habitus in Form der „doppelten Doppelstruktur“ (ebd., S. 129).

4 Zusammenfassung und Perspektiven einer praxeologisch-wissenssoziologisch fundierten Schul-, Unterrichts- und pädagogischen Professionsforschung

Eine *Dokumentarische Schulforschung* oder eine *in der Praxeologischen Wissenssoziologie verankerte Schul-, Unterrichts- und Professionsforschung*, die in Schule hervorgebrachte Praxen nicht als Mikrophänomene versteht, die losgelöst von „schulorganisatorischen, bildungsadministrativen und gesellschaftspolitischen Rahmungen“ (Proske et al. 2021, S. 4) existieren, sondern als kontextualisierte bzw. fremdgerahmte Praxen, ist gefordert, ihr jeweiliges meta-theoretisches und methodologisch-methodisches Verständnis darzulegen, um nachvollziehbar zu machen, wie die Praxen in ihrer Relation zu den anderen Ebenen gefasst und verstanden werden. Im Rahmen dieses Beitrags ist ein Vorschlag hierfür formuliert worden, der Praxen in Schule und als in spezifischen sozialen, materialen und historischen Kontexten und der Auseinandersetzung mit diesen hervorgebracht versteht. Die Dokumentarische Methode stellt methodologisch-methodische Kategorien und Vorgehensweisen bereit, die neben den Praxen auch die Fremdrahmungen, deren Normen und Entscheidungserwartungen an die Akteur*innen, rekonstruiert und in ihrer Relationalität betrachtet. Die hier rezipierten jüngeren Publikationen von Bohnsack (2020, 2017) stellen dafür einen kategorialen Rahmen bereit, in dem vielfältige schulpädagogische Erkenntnisinteressen bearbeitet werden können und der perspektivisch weiterzuentwickeln oder zu modifizieren ist. Die Komplexität, die sich aufgrund der sozialen bzw. gesellschaftlichen Fundierungen proponierter ebenso wie performativer Logiken ergibt, ist dabei ebenso zu berücksichtigen, wie die Vielfalt an Praxen, die in Schule und Unterricht hervorgebracht werden.

Für das in der Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik breit diskutierte Thema der sozialen und bildungsbezogenen Ungleichheit, die in Deutschland nach wie vor durch/in Schule und Unterricht (re)produziert wird, bietet die dargelegte

meta-theoretische und methodologisch-methodische Perspektive Möglichkeiten der weiteren Differenzierung an. Diese entfalten sich u. a. durch den stärkeren Einbezug jener Normen und (Entscheidungs-)Erwartungen, die z. B. in Bezug auf Leistung für die unterschiedlichen Schulformen vorliegen und einen *ableist divide* markieren (Sturm 2023). Weiter eröffnen sich Perspektiven für die Rekonstruktion von Praxen der Bearbeitung von Reform- bzw. Schulentwicklungsvorhaben, wie die in den letzten Jahren zentrale Implementierung sogenannter Neuer Steuerung und Bildungsstandards (z. B. Zeitler et al. 2013) oder Inklusion (z. B. Reiss-Semmler 2019), die wesentlich einer Top-Down-Strategie folgen. Neben einer Forschung, deren Erkenntnisse der Grundlagenforschung zuzuordnen sind, eröffnet das dargelegte Verständnis von pädagogischen Praxen, das diese in ihrer Relation zu der gesellschaftlich-institutionellen sowie zu der einzelschulischen Ebene konzipiert und rekonstruiert, eine praxeologisch-wissenssoziologisch fundierte Evaluationsforschung, die Möglichkeit der Begleitung und Unterstützung von Reflexions- und Entwicklungsprozessen der professionellen Akteur*innen (Lamprecht 2012) und damit der Schule und des Unterrichts insgesamt, eröffnet.

Literatur

- Amling, S. (2021). Schulorganisationen als mehrdimensionale Gebilde – Konzeptionelle und methodologische Überlegungen zur Erforschung von Lernprozessen in und von Schulen aus der Perspektive einer praxeologischen Wissenssoziologie. In A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule* (S. 139-158). Wiesbaden: Springer VS.
- Asbrand, B. & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2021a). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen & Farmington Hills: Budrich.
- Bohnsack, R. (2021b). Praxeologische Wissenssoziologie. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 22 (2), S. 87-105.
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive: Zur Eigenlogik der Praxis in Lehr- und Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen & Toronto: Budrich/UTB.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen & Toronto: Budrich.
- Bohnsack, R. (2009). *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode*. Opladen & Farmington Hills: Budrich.
- Bohnsack, R. (2007). Dokumentarische Methode und praxeologische Wissenssoziologie. In R. Schütze (Hrsg.), *Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung* (S. 180-190). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2020). *Kooperatives Lernen im Englischunterricht. Empirische Studien zur (Un-)Möglichkeit fremdsprachlicher Bildung in der Prüfungsschule*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Bourdieu, P. (1996). Die Praxis der reflexiven Anthropologie. In P. Bourdieu & L. Wacquant (Hrsg.), *Reflexive Anthropologie* (S. 251-294). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Busemeyer, M. R. (2015). Bildungspolitik. In G. Wenzelburger & R. Zohlhöfer (Hrsg.), *Handbuch der Policy-Forschung* (S. 615-640). Wiesbaden: Springer VS.
- Garfinkel, H. (1967). Conditions of successful degradation ceremonies. In J. G. Manis & B. N. Meltzer (Eds.), *Symbolic Interaction. A reader in social psychology* (pp. 205-212). Boston: Allyn and Bacon.

- Goffman, E. (2012). *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Goffman, E. (1973). *Interaktion: Spaß am Spiel Rollendistanz*. München: R. Piper & Co. Verlag.
- Hackbarth, A. (2017). *Inklusionen und Exklusionen in Schülerinteraktionen. Empirische Rekonstruktionen in jahrgansübergreifenden Lerngruppen an einer Förderschule und an einer inklusiven Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lamprecht, J. (2012). *Rekonstruktiv-responsive Evaluation in der Praxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Luhmann, N. (2015). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1978). Erleben und Handeln. In H. Lenk (Hrsg.), *Handlungstheorien interdisziplinär II. Handlungserklärungen und philosophische Handlungsinterpretationen* (S. 235-253). München: Fink.
- Mannheim, K. (1995). *Ideologie und Utopie*. Frankfurt a.M.: Vittorio Klostermann.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Martens, M., Asbrand, B. Buchborn, T. & Menthe, J. (Hrsg.) (2022). *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Martens, M., Petersen, D. & Asbrand, B. (2014). Die Materialität von Lernkultur. Methodische Überlegungen zur dokumentarischen Analyse von Unterrichtsvideografien. In R. Bohnsack, B. Fritzsche & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation* (S 179-206). Opladen & Farmington Hills: Budrich.
- Nohl, A.-M. (2019). Die dokumentarische Interpretation öffentlicher Diskurse am Beispiel des Missbrauchskandals in pädagogischen Einrichtungen. In O. Dörner, P. Loos, B. Schäffer & A.-C. Schondelmayer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode: Triangulation und blinde Flecken* (S. 88-116). Opladen: Budrich.
- Nohl, A.-M. (2016). Dokumentarische Methode und die Interpretation öffentlicher Diskurse. *Zeitschrift für Diskursforschung*, 2, 115-136.
- Nohl, A.-M. (2007). Kulturelle Vielfalt als Herausforderung für pädagogische Organisationen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(1), 61-74.
- Pfaff, N. (2018). Die Dokumentarische Methode in der Ungleichheitsforschung. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 19(1+2), 63-78.
- Prose, M., Rabenstein, K. & Meseth, W. (2021). Unterricht als Interaktionsgeschehen. Konstitution, Ordnungsbildung und Wandel. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (Neuausgabe). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_42-1
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282-301.
- Reiss-Semmler, B. (2019). *Schulische Inklusion als widersprüchliche Herausforderung. Empirische Rekonstruktionen zur Bearbeitung durch Lehrkräfte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sturm, T. (2023). *Inklusion und Exklusion in Schule und Unterricht. Rekonstruktionen gesellschaftlich-institutioneller und wissenschaftlicher Konstrukte von Leistungsdifferenzen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sturm, T. (2021). Praxeologisch-wissenssoziologische Unterrichtsforschung: Norm und Habitus in fachunterrichtlichen Praxen der Sekundarstufe in Kanada. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 22(2), 266-282.
- Sturm, T. (2019a). Constructing and addressing differences in inclusive schooling - comparing cases from Germany, Norway and the United States. *International Journal of Inclusive Education*, 23(6), 656-669.
- Sturm, T. (2019b). *Projekt: Soziale Genese unterrichtlicher Praxen der Konstruktion von (Leistungs-)Differenzen im transnationalen Vergleich*. https://www.reha.uni-halle.de/arbeitsbereiche/inklusion_exklusion/neobi/

- Sturm, T. (2010). Heterogenitätskonstruktionen durch Lehrende. Zur Bedeutung des Habituskonzepts für die Lehrerbildung. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 89-105). Münster: Waxmann.
- Sturm, T., Wagener, B. & Wagner-Willi, M. (2020). Inklusion und Exklusion im Fachunterricht. Ambivalente Relationen in Schulformen der Sekundarstufe 1. In I. v. Ackeren, H. Bremer, F. Kessel, H. C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, D. Klein & U. Salaschek (Hrsg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 581-595). Opladen: Budrich.
- Wagener, B. (2020). *Leistung, Differenz und Inklusion. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Unterrichtspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wagner-Willi, M. (2004). Videointerpretation als mehrdimensionale Mikroanalyse am Beispiel schulischer Alltagsszenen. *Zeitschrift für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 5(1), 49-66.
- Zeitler, S., Heller, N. & Asbrand, B. (2013). Bildungspolitische Vorgaben und schulische Praxis. Eine Rekonstruktion der Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern bei der Einführung der Bildungsstandards. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 2, 110-127.

Autorin

Sturm, Tanja, Prof.in Dr.in,

Professorin für Erziehungswissenschaft, insbesondere Grundschulpädagogik mit dem Schwerpunkt des Diversitätsspektrums im Vor- und Grundschulalter, Universität Hamburg.

Arbeitsschwerpunkte: Inklusion und Exklusion in Schule und Unterricht, Differenzkonstruktionen in Policy und Praxis, international vergleichende Schul- und Unterrichtsforschung.
tanja.sturm@uni-hamburg.de

Tobias Bauer

Forschung zu schulischem Unterricht mit der Dokumentarischen Methode: Ein Studienreview

Zusammenfassung

In Anlehnung an die bereits vorliegenden Studienreviews des Netzwerks Dokumentarische Schulforschung (NeDoS) verfolgt dieser Beitrag das Ziel, ein weiteres Gegenstandsfeld Dokumentarischer Schulforschung systematisch zu erschließen: die mit der Dokumentarischen Methode operierende Forschung zu schulischem Unterricht. Dazu wurden bis Ende 2022 erschienene Publikationen (grundlagentheoretische und empirische Beiträge) analysiert. Im Zentrum des Beitrags steht die Analyse der empirischen Beiträge bzw. Studien hinsichtlich deren Erkenntnisinteresses, des jeweils zugrunde gelegten Unterrichtsbegriffs sowie der jeweils vorgenommenen Datenerhebung bzw. Datenauswertung. Auf diese Weise wurden Schwerpunkte des Forschungsfeldes bestimmt, die schließlich auch Desiderate erkennen lassen. Ausgehend von den Ergebnissen des Studienreviews kann die Forschung zu schulischem Unterricht mit der Dokumentarischen Methode als etabliertes Forschungsfeld verstanden werden, in welchem vor allem über Unterrichtsvideographien und z. T. mit explorativem Charakter fortwährend neue Fragestellungen bearbeitet werden.

Schlagwörter

Unterrichtsforschung; Dokumentarische Methode; Dokumentarische Unterrichtsforschung; Dokumentarische Schulforschung; Studienreview

Abstract

Research on teaching using the Documentary Method: A study review

Based on the existing study reviews of the Network of Documentary Research on and in Schools (NeDoS), this article aims to systematically explore another field of research within Documentary research on and in schools: research on teaching using the Documentary Method. To achieve this, publications (basic theoretical and empirical contributions) published up to the end of 2022 were analyzed. The article focuses on the analysis of the empirical contributions

respectively studies regarding their research interest, the underlying concept of teaching, as well as the used method(s) of data collection and depth of the data evaluation. In this manner, focal points of the research field were determined, ultimately revealing areas that require further study. Based on the results of the study review, research on teaching using the Documentary Method can be seen as an established field of research, in which new questions are continually being addressed, primarily through lesson videographies and in part with an explorative character.

Keywords

Research on teaching; Documentary Method; Documentary research on teaching; Documentary research on and in schools; Study review

1 Einleitung

Während Till-Sebastian Idel und Wolfgang Meseth noch im Jahr 2018 konstatierten, dass die Unterrichtsforschung mit der Dokumentarischen Methode „noch in den Anfängen [steckt]“ (2018, S. 75), liegen mittlerweile zwei einschlägige Werke zu dieser vor (Asbrand & Martens 2018; Martens et al. 2022a)¹. Schon das zeigt, wie sich dieses Forschungsfeld innerhalb der letzten Jahre weiterentwickelt hat. So stellt die Unterrichtsforschung mit der Dokumentarischen Methode bereits ein eigenes Gegenstandsfeld und damit einen Schwerpunkt in der Schulforschung im Allgemeinen sowie in der Dokumentarischen Schulforschung im Besonderen dar (Böder & Rabenstein 2022; Hinzke et al. 2023b; auch Bauer et al. 2020). Aufgrund der metatheoretischen Rahmung der Dokumentarischen Methode entlang der Kategorien der Praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack 2017) ist im Kontext dokumentarischer Forschung zu schulischem Unterricht von einem praxeologisch-wissenssoziologischen Zugriff auszugehen. Dabei wird angenommen, dass die an schulischem Unterricht Beteiligten auf Basis je eigener Wissensbestände und in Auseinandersetzung mit bestimmten Normen und Materialitäten miteinander interagieren und dass eben diese Interaktion wiederum auch zu einer Überformung der Wissensbestände der am schulischen Unterricht Beteiligten beiträgt. Die Interpretation mit der Dokumentarischen Methode ermöglicht es dabei nicht nur, die impliziten Wissensbestände der am schulischen Unterricht Beteiligten und auf diese Weise den Modus Operandi bzw. die Modi Operandi der beteiligten Akteur*innen – auch in Auseinandersetzung mit bestimmten Normen und Materialitäten – zu erschließen, sondern beispielsweise auch (Nicht-)Anschlüsse

1 Die Reihung der Zitationen erfolgt abweichend zu den anderen Beiträgen in diesem Sammelband alphabetisch und aufsteigend nach Jahren. Dies soll der Übersichtlichkeit dienen – insbesondere mit Blick auf die Darstellung der Ergebnisse des Studienreviews.

der beteiligten Akteur*innen aneinander sichtbar zu machen (ausführlich: Palleßen i. d. B.; Sturm i. d. B.).

Vor dem Hintergrund der methodisch-methodologischen Weiterentwicklungen der Dokumentarischen Methode im Zeitverlauf und der unterschiedlichen Bezugsdisziplinen von schulischem Unterricht (vor allem Schulpädagogik und Fachdidaktik), ist davon auszugehen, dass es nicht *die* Forschung zu schulischem Unterricht mit der Dokumentarischen Methode gibt, sondern sich diese über ein Spektrum verteilt. Es stellt sich davon ausgehend die Frage, wie sich dieses Forschungsfeld auf Basis vorliegender Studien konturieren lässt. Diese Frage wurde in dem von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderten Netzwerk Dokumentarische Schulforschung (NeDoS)² zum Anlass genommen, sich dezidiert mit schulischem Unterricht zu beschäftigen und das spezifische Verhältnis aus Gegenstandsfeld, d. h. schulischem Unterricht, und Methode, d. h. Dokumentarischer Methode, in den Blick zu nehmen. Diskutiert wurde so u. a., welche Forschungszugänge und empirischen Befunde einer mit der Dokumentarischen Methode operierenden Forschung zu schulischem Unterricht bereits vorliegen, aber auch welche Desiderate und Leerstellen dieses Forschungsfeldes sichtbar werden. Der Beitrag verfolgt insofern das Ziel, Forschungsarbeiten zu schulischem Unterricht mit der Dokumentarischen Methode zu systematisieren und auf diese Weise Schwerpunkte und Leerstellen dieses Forschungsfeldes sichtbar zu machen – das Forschungsfeld also in seiner aktuellen Gestalt zu kartieren. Die Ergebnisse bieten darüber hinaus Perspektiven zur Weiterentwicklung des im NeDoS entwickelten Forschungsprogramms Dokumentarischer Schulforschung, indem ein weiteres Gegenstandsfeld erschlossen wird (Hinze et al. 2023b).

Zunächst wird das Vorgehen bei der Sammlung und Sichtung der Beiträge beschrieben (Kap. 2). Anschließend werden die Ergebnisse des Studienreviews dargestellt (Kap. 3) Zum Schluss werden die Schwerpunkte und Leerstellen der mit der Dokumentarischen Methode operierenden Forschung zu schulischem Unterricht zusammengefasst. Dabei werden zum einen entsprechende Desiderate für künftige Forschungsarbeiten abgeleitet. Zum anderen werden die empirischen Beiträge dieses Sammelbandes im so kartierten Forschungsfeld verortet (Kap. 4).

2 Vorgehen beim Studienreview

Die Anlage des Studienreviews orientiert sich grundlegend an den bereits vorliegenden Studienreviews des NeDoS (erstmalig Bauer et al. 2020). Mittlerweile liegen Studienreviews für die Gegenstandsfelder Schulentwicklung (Hinze &

² Gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) – Projektnummer 431542202. Förderzeitraum 01/2020-06/2023. Weitere Informationen zum Netzwerk, dessen Ziel und dessen Arbeitsweisen finden sich bei Jan-Hendrik Hinze et al. (2023a).

Bauer 2023), Schulkultur (Kowalski et al. 2023) und Schule als Organisation (Kessler 2023) vor.

Mit einem Studienreview im NeDoS bzw. mit diesem Studienreview im Besonderen soll zum einen im Sinne eines ‚mapping the field‘ zunächst ein Überblick über ein bestimmtes Forschungsfeld (hier: Forschung zu schulischem Unterricht mit der Dokumentarischen Methode) gegeben werden, um zum anderen im Sinne eines ‚inspiring the field‘ Desiderate im Forschungsfeld markieren zu können. Als Datengrundlage dieses Studienreviews dienten zum einen die in der „Liste von Publikationen mit Bezug zur Dokumentarischen Methode“ (in der Fassung vom 13.03.2021) erfassten Publikationen³, zum anderen die im Fachinformationssystem (FIS) Bildung unter den Schlagwörtern „Unterricht“ und „Dokumentarische Methode“ gelisteten Publikationen. Auf Basis der Zitationen und Literaturverzeichnisse in den so gefundenen Publikationen konnten wiederum weitere Publikationen ausfindig gemacht werden. Dabei wurden Publikationen berücksichtigt, die bis Ende 2022 erschienen sind.⁴

Bei der Suche nach den entsprechenden Publikationen wurden zwei Gegenstandsbereiche und damit verbundene Forschungszugänge zu schulischem Unterricht mit der Dokumentarischen Methode deutlich:

1. Erster Gegenstandsbereich ist die Interaktion im schulischen Unterricht selbst, das in dieser sichtbar werdende Sprechen und Handeln der Beteiligten, z. T. mit besonderem Interesse an der Auseinandersetzung dieser mit den vorhandenen bzw. sie umgebenden Materialitäten. Mit dem Forschungszugang, der sich diesem Gegenstandsbereich zuordnen lässt, werden insofern Aspekte der performativen Performanz (Bohnsack 2017, S. 93) in Bezug auf schulischen Unterricht erschlossen.
2. Der zweite Gegenstandsbereich ergibt sich hingegen ausgehend vom Sprechen der an schulischem Unterricht Beteiligten (i. d. R. Schüler*innen und Lehrpersonen) über diesen. In diesem Sprechen zeigen sich ihre expliziten, aber insbesondere auch impliziten Wissensbestände in Bezug auf schulischen Unterricht. Mit dem Forschungszugang, der sich diesem Gegenstandsbereich zuordnen lässt, werden vornehmlich Aspekte der proponierten Performanz (ebd.) in Bezug auf schulischen Unterricht erschlossen.

Während sich der erste Forschungszugang im Sinne einer ‚klassischen‘ Unterrichtsforschung (Prose & Rabenstein 2018, S. 9) dezidiert den Handlungszusammen-

³ <https://www.hsu-hh.de/systpaed/wp-content/uploads/sites/755/2021/03/LitdokMeth21-03-13.pdf>

⁴ Eine erste Sichtung und Diskussion von Publikationen fand im Herbst 2020 im Kontext der NeDoS-Arbeitstagung „Erforschung von Unterricht“ statt. Im Nachgang der Arbeitstagung wurde diese erste Sichtung für diesen Sammelband erweitert und vertieft. Dies geschah unter Mitwirkung von Carolin Bahr, Jörg Korte, Michelle Laefig und Dr.in Hilke Pallesen, denen ich für ihre Unterstützung sehr dankbar bin. Darüber hinaus möchte ich mich bei den beiden Gutachter*innen, Jun.-Prof.in Dr.in Doris Wittek und Dr.in Dominique Matthes für die wertvollen Rückmeldungen zur Erstfassung des Studienreviews bedanken.

hängen im schulischen Unterricht zuwendet, weist der zweite Forschungszugang Anschlüsse zur Schüler*innenforschung (Matthes et al. i. V.; Petersen i. V.) sowie der Lehrer*innenforschung (Korte et al. 2024; Wittek et al. i. V.) auf. Letztlich scheinen die Forschungsaktivitäten und -befunde beider Forschungszugänge für eine ganzheitliche Betrachtung der Forschungen zu schulischem Unterricht mit der Dokumentarischen Methode unverzichtbar, weil nur in der Betrachtung beider Zugänge die Struktur des Performativen im schulischen Unterricht erschlossen werden kann.

Aus dem Korpus aller gefundenen 161 Publikationen wurden jene Publikationen in das Studienreview einbezogen, in denen insofern ein klarer Bezug zu schulischem Unterricht erkennbar war, als dass zu einem der beiden oder beiden oben genannten Gegenstandsbereichen geforscht wurde bzw. in Bezug auf schulischen Unterricht grundlagentheoretische Auseinandersetzungen erfolgt sind. Hingegen wurden jene Publikationen nicht in das Studienreview einbezogen, in denen Unterricht außerhalb des Kontextes Schule erforscht wurde (z. B. Morrin 2022) oder in denen zwar ein in Zusammenhang mit schulischem Unterricht stehender Forschungsgegenstand betrachtet wurde bzw. die impliziten Wissensbestände von grundsätzlich an schulischem Unterricht Beteiligten (i. d. R. Schüler*innen und Lehrpersonen) erforscht wurden, sich aber kein expliziter Bezug zu schulischem Unterricht erkennen ließ (z. B. Kompetenzforschung bei Martens & Asbrand 2009; Schüler*innenforschung bei Bauer 2015; Lehrer*innenforschung bei Köpfer et al. 2020 und Scherf 2013). Zudem wurden Publikationen mit ‚reinen‘ Projektbeschreibungen ohne weiterführende grundlagentheoretische Auseinandersetzungen oder empirisches Material nicht in das Studienreview aufgenommen (z. B. Elseberg & Wagener 2017).

Die in das Studienreview aufgenommenen Publikationen wurden schließlich in Anlehnung an ein inhaltsanalytisches Vorgehen mit Blick auf folgende Kategorien analysiert⁵ und verglichen:

- Erkenntnisinteresse (Forschungszugang und Forschungsanliegen),
- zugrunde gelegter Unterrichtsbegriff,
- Datenerhebung und
- Datenauswertung (methodologische Verortung und Abstraktionsstufe der Datenauswertung).

Da während der gesamten Analyse der Publikationen immer wieder auch weitere Publikationen gefunden wurden, ist nicht auszuschließen, dass es weitere, zu diesem Studienreview passende Publikationen gibt, die noch unentdeckt geblieben sind. Mit diesem Studienreview wird insofern kein Anspruch auf Vollständigkeit

5 Eine Ausnahme stellten die Publikationen dar, in denen grundlagentheoretische Auseinandersetzungen und keine empirischen Untersuchungen erfolgt sind.

erhoben. In der folgenden Darstellung werden – an geeigneter Stelle – auch Vergleiche zu den Ergebnissen der anderen Studienreviews Dokumentarischer Schulforschung angestellt.

3 Ergebnisse des Studienreviews

Auf Basis des im vorangegangenen Kapitel beschriebenen Vorgehens konnten insgesamt 134 Publikationen ausfindig gemacht werden, die sich der Forschung zu schulischem Unterricht mit der Dokumentarischen Methode zurechnen lassen. Damit ist die Grundlage dieses Studienreviews deutlich umfangreicher als diejenige der bereits publizierten Studienreviews zu den Gegenstandsfeldern Schulkultur mit 19 einbezogenen Publikationen, Schule als Organisation mit 33 einbezogenen Publikationen und Schulentwicklung mit 47 einbezogenen Publikationen, wobei in diesen nur bis Ende 2021 bzw. Mitte 2022 erschienene Publikationen berücksichtigt werden konnten. Dennoch scheint die Forschung zu schulischem Unterricht mit der Dokumentarischen Methode ‚stärker‘ vorangetrieben worden zu sein als andere Forschungsfelder im Kontext Dokumentarischer Schulforschung.

Auch ist dieses Forschungsfeld etwas ‚älter‘ als die anderen Forschungsfelder im Kontext Dokumentarischer Schulforschung. So ist die erste gefundene Publikation im Jahr 2004 erschienen (zum Vergleich: 2006 bei Schulentwicklung, 2007 bei Schulkultur und 2012 bei Schule als Organisation), wobei jeweils etwa die Hälfte der Publikationen in die Zeiträume 2004 bis 2018 (also die ersten 15 Jahre) und 2019 bis 2022 (also die letzten vier Jahre) fällt. Wenn Idel und Meseth (2018) in Bezug auf die mit der Dokumentarischen Methode operierende Unterrichtsforschung also noch von einem ‚jungen‘ Forschungsfeld ausgehen, ist das aus gegenwärtiger Sicht unter Berücksichtigung der Vielzahl an seither erschienenen Publikationen zu reformulieren: Die Forschung zu schulischem Unterricht mit der Dokumentarischen Methode kann als etabliertes Forschungsfeld innerhalb Dokumentarischer Schulforschung gelten, wenngleich sie innerhalb der Schul- bzw. Unterrichtsforschung im Allgemeinen sicher vergleichsweise ‚jung‘ ist.

Es ließen sich vor allem Fachzeitschriftenartikel sowie Sammelbandbeiträge, weniger monographische Schriften finden. Zwei Sammelbände sind dabei für das Forschungsfeld zentrale Publikationsorte: der Sammelband „Dokumentarische Video- und Filminterpretation: Methodologie und Forschungspraxis“ (Bohnsack, Fritzsche & Wagner-Willi 2015) mit fünf der analysierten Publikationen sowie der Sammelband „Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken: Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis“ (Martens et al. 2022a) mit sogar 16 der analysierten Publikationen. Zum Forschungsfeld tragen darüber hinaus auch 26 Qualifikationsarbeiten bei, darunter 25 Dissertationen (Applis 2012; Bracker 2015; Hackbarth 2017; Hartmann 2019; Heinemann 2018; Hempel 2020; Jahr 2022a; Kater-Wettstädt 2015; Korff 2016; Kreft 2020b; Lindow 2013;

Münch 2021; Petersen 2016; Rau 2020; Schiller 2020b; Schneider 2018; Spieß 2014; Tesch 2010; Thormann 2012; Vernal Schmidt 2020; Wagener 2020; Wagner-Willi 2005; Wiernik 2020; Wieser 2008; Wittek 2013) und eine Habilitationsschrift (Hericks 2006).⁶

Die Publikationen sind überwiegend deutschsprachig, zwölf sind englischsprachig (Abels 2016; Abels et al. 2020; Bonnet 2012b; Gresch 2020; Gresch & Martens 2019; Hackbarth, Asbrand & Martens 2022; Jahr et al. 2016; Kreft & Viebrock 2022; Martens & Asbrand 2022; Martens & Martens 2022; Ruhrig & Höttecke 2015; Treß 2020).

Ferner sind unter den gefundenen Publikationen zwei Beitragsarten zu unterscheiden: grundlagentheoretische Beiträge und empirische Beiträge bzw. Studien. Die empirischen Beiträge, die über 80 % der gefundenen Publikationen ausmachen, stellen das Kernstück des Studienreviews dar und werden in den folgenden Abschnitten ausführlich eingeordnet und systematisiert. Letztlich tragen aber auch die grundlagentheoretischen Beiträge zur Konturierung des Forschungsfeldes bei, weswegen diese im Folgenden kurz eingeordnet und systematisiert werden.

Von den insgesamt 134 Publikationen, die sich der Forschung zu schulischem Unterricht mit der Dokumentarischen Methode zurechnen lassen, sind 23 grundlagentheoretischer Art. In diesen Beiträgen erfährt die Dokumentarische Methode und die ihr zugrundeliegende Methodologie eine gegenstandsbezogene Weiterentwicklung bzw. Modifikation. In der Mehrzahl der Beiträge (im Folgenden mit „*“ gekennzeichnet) werden die grundlagentheoretischen Auseinandersetzungen an Beispielinterpretationen veranschaulicht bzw. mit diesen untersetzt. Die Beiträge gehen aus unterschiedlichen Ansatzpunkten hervor: Ein Schwerpunkt dieser Beiträge liegt auf dem Zugang zu unterrichtlicher Interaktion mittels der Dokumentarischen Methode auf Basis von Videographien (Asbrand & Martens 2018*; Baltruschat 2015*; Fritzsche & Wagner-Willi 2015*; Martens, Petersen & Asbrand 2015*; Martens & Asbrand 2022*; Wagner-Willi 2004*, 2013*). Zudem sind einige Beiträge auszumachen, in denen die Weiterentwicklung bzw. Modifikation aus einer fachlichen respektive fachdidaktischen Perspektive heraus motiviert ist (fachliches Lernen bzw. Fachdidaktik allgemein: Bonnet 2011; Grein & Tesch 2022*; Hackbarth, Asbrand & Martens 2022*; Martens et al. 2022b/Fremdsprachendidaktik: Bonnet 2012 a, b; Bonnet & Hericks 2019*; Tesch 2016*/Musikdidaktik: Buchborn 2022*; Buchborn et al. 2019*; Theisohn et al. 2020*). Schließlich liegen Beiträge zur Strukturrekonstruktion und Kompetenzanalyse (Bonnet 2009*), zum Lernen (Asbrand & Nohl 2013), zu Professionalisierung (Bohnsack 2020) sowie zu Herausforderungen bei Fallgenerierung und sinngenetischer Typenbildung (Kreft 2020a) bzw. Grenzen der Dokumentarischen Methode in der Unterrichtsforschung (Goldmann 2019) vor.

6 Erfasst werden können hier lediglich monographische, nicht kumulative Qualifikationsarbeiten.

In den folgenden Abschnitten werden nun die Ergebnisse des Studienreviews für die 111 empirischen Beiträge nach den einzelnen oben genannten Analysekat­egorien Erkenntnisinteresse, zugrunde gelegter Unterrichtsbegriff, Datenerhebung und Datenauswertung präsentiert.

3.1 Ergebnisse zum Erkenntnisinteresse der Studien

Mit Blick auf das Erkenntnisinteresse wurde analysiert, (a) was die Studien gegenstandsbezogen in den Blick nehmen und (b) welche gegenstandstheoretischen bzw. methodisch-methodologisch orientierten Forschungsanliegen in den Studien bearbeitet wurden.

(a) Forschungsfokus

Unterscheiden lassen sich Studien mit (eher) interaktionsbezogenem Forschungsfokus⁷, Studien mit materialitätsbezogenem Forschungsfokus⁸ sowie mit (eher) akteur*innenbezogenem Forschungsfokus⁹, wobei als Akteur*innen Schüler*innen, Lehrpersonen oder weitere Akteur*innengruppen betrachtet werden. Darüber hinaus gibt es Studien, die einen sowohl interaktions- als auch einen akteur*innenbezogenen Forschungsfokus gewählt haben (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Forschungsfokuse der Studien

(eher) interaktions- bezogener Forschungs- fokus	Abels 2016; Abels et al. 2017; Abels et al. 2018a, b, 2020; Asbrand & Martens 2020a, b; Asbrand, Martens & Nohl 2020; Elseberg 2017; Gresch 2020; Gresch & Martens 2019; Hallitzky et al. 2017; Hempel et al. 2016, 2017; Hericks 2016; Jahr et al. 2016; Kreft 2020b; Kreft & Viebrock 2022; Martens 2015; Martens & Gresch 2018; Martens & Martens 2022; Petersen 2016; Petersen & Asbrand 2013; Plotz et al. 2022; Richter 2015; Schiller et al. 2021; Schreyer 2020; Spieß 2014; Sturm 2016, 2017, 2022; Sturm & Wagner-Willi 2016b; Sturm & Wagner-Willi 2015a, b; Sturm et al. 2020; Tesch 2010, 2018; Tesch & Grein 2022; Timm 2013; Wagener 2020; Wagener & Wagner-Willi 2017; Wagner-Willi & Sturm 2016; Wettstädt & Asbrand 2013, 2014
--	--

7 Als Studien mit interaktionsbezogenem Forschungsfokus werden Studien verstanden, in denen sich das Erkenntnisinteresse nicht auf eine bestimmte Akteur*innengruppe (bspw. Schüler*innen oder Lehrpersonen) beschränkt, sondern die Interaktion von i. d. R. Lehrpersonen und Schüler*innen beforscht wird.

8 Als Studien mit materialitätsbezogenem Forschungsfokus werden Studien verstanden, in denen sich das Erkenntnisinteresse (nicht nur auf die Interaktion oder die Akteur*innen, sondern auch) auf Materialitäten, also Artefakte, Dinge etc., im schulischen Unterricht bezieht.

9 Als Studien mit akteur*innenbezogenem Forschungsfokus werden Studien verstanden, in denen sich das Erkenntnisinteresse auf (eine) bestimmte Akteur*innengruppe(n) (bspw. Schüler*innen oder Lehrpersonen) bezieht.

materialitätsbezogener Forschungsfokus	<p>Asbrand, Martens & Petersen 2013; Bub et al. 2018; Martens & Martens 2022; Sturm 2015</p> <ul style="list-style-type: none"> • mit Interaktionsbezug: Asbrand & Martens 2020b; Kreft & Viebrock 2022; Spieß 2014 • mit Akteur*innenbezug (Schüler*innen): Fühner & Heinicke 2022; Gómez Thews & Menthe 2022; Martens, Asbrand & Spieß 2015
(eher) akteur*innenbezogener Forschungsfokus	<ul style="list-style-type: none"> • Schüler*innen: Applis 2012; Asbrand & Hackbarth 2018; Asbrand & Martens 2020b; Bracker 2015; Fühner & Heinicke 2022; Grein & Vernal Schmidt 2020; Hackbarth 2017, 2019; Hartmann 2016, 2019; Jahr 2022a; Kater-Wettstädt 2015; Martens 2020; Martens & Asbrand 2021; Martens, Asbrand & Spieß 2015; Petrik 2012; Theisohn & Buchborn 2022; Theisohn & Treß 2022; Thiersch & Wolf 2021¹⁰; Treß 2020; Völker 2022 • Lehrpersonen: Bonnet & Hericks 2014; Bressler & Rotter 2019; Bub & Rabe 2020; Heinemann 2018; Hempel 2019, 2020; Hericks 2006; Hericks et al. 2018 (berufseinsteigend); Hinzke et al. 2021; Korff 2016; Lindow 2013; Münch 2021; Nagele & Greiner 2020; Rau 2020, 2021; Reischl & Schmölz 2020; Roose 2021; Ruhrig & Höttecke 2015; Schiller 2020a, b; Schmid 2021 (berufseinsteigend); Wittek 2013 • Lehrpersonen, Heilpädagog*innen und Schüler*innen: Sturm & Wagner-Willi 2016a • Lehrpersonen und Assistenz: Zumwald 2022 • Lehrpersonen und Lehramtsstudierende: Häsel-Weide et al. 2021 • Mentor*innen und Lehramtsstudierende: Püster 2021; Schierz & Pallesen 2021 • Seminarleitende der zweiten Phase der Lehrer*innenbildung: Wiernik 2020 • Deutschreferendar*innen: Wieser 2008 • Lehramtsstudierende: Klinghammer et al. 2018
interaktions- und akteur*innenbezogener Forschungsfokus	<ul style="list-style-type: none"> • Schüler*innen: Schneider 2018; Sturm 2021; Thormann 2012; Vernal Schmidt 2021; Wagner-Willi 2005 • Lehrpersonen: Bonnet & Hericks 2020

Im Kern wird die Forschung zu schulischem Unterricht mit der Dokumentarischen Methode demnach von den interaktions- und akteur*innenbezogenen Forschungsfokussen bestimmt. Die Erforschung von Materialitäten im Kontext schulischen Unterrichts findet deutlich seltener statt. Wird der Fokus auf die Akteur*innen gerichtet, interessieren in erster Linie und in etwa ausgewogen Schüler*innen oder Lehrpersonen. Weitere schulische Akteur*innen werden kaum betrachtet.

10 In dieser Studie werden auch Interaktionen betrachtet, allerdings objektiv-hermeneutisch.

(b) Bearbeitetes Forschungsanliegen

In Bezug auf das bearbeitete Forschungsanliegen lassen sich zunächst Studien mit gegenstandstheoretischem von Studien mit methodisch-methodologisch orientiertem Forschungsanliegen abgrenzen, wobei erstere deutlich überwiegen. Einzelne Studien verfolgen darüber hinaus ein sowohl gegenstandstheoretisches als auch ein methodisch-methodologisch orientiertes Forschungsanliegen.

Gegenstandstheoretisches Forschungsanliegen

Unter den Studien mit gegenstandstheoretischem Forschungsanliegen lassen sich solche mit schulpädagogischem Anliegen von jenen mit einem fachbezogenen bzw. fachdidaktischen Anliegen differenzieren.

In den Studien mit schulpädagogischem Anliegen sind die Untersuchungsgegenstände jeweils sehr spezifisch. Als Schwerpunkte, d.h. mindestens drei Studien mit vergleichbarem Anliegen, lassen sich lediglich

- die Rekonstruktion der Differenzkonstruktion und -bearbeitung im Unterricht (Elseberg 2017; Martens 2015, 2020; Sturm 2015, 2016, 2017; Sturm & Wagner-Willi 2015a, b, 2016 a, b; Sturm et al. 2020; Wagener 2020; Wagner-Willi & Sturm 2016) sowie die
- Rekonstruktion der Wissensbestände zu Unterricht (Bonnet & Hericks 2020 hier: Professionsstudie; Hericks 2006; Hericks et al. 2018)

bestimmen. Darüber hinaus gibt es eine Reihe weiterer schulpädagogischer Untersuchungsgegenstände (vgl. Tab. 2).

Tab. 2: Weitere schulpädagogische Forschungsanliegen der Studien

Erziehen bzw. Unterrichten und Erziehen	Asbrand & Martens 2020a; Asbrand, Martens & Nohl 2020;
Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung	Bressler & Rotter 2019;
Merkmale des Unterrichts	Bonnet & Hericks 2020 (hier: Unterrichtsstudie);
Professionsrelevante Wirkungen der Einführung kooperativen Lernens im Unterricht	Bonnet & Hericks 2014
Jahrgangübergreifende Gruppen im Primarstufenunterricht	Hackbarth 2017, 2019
Medien im Unterricht	Hallitzky et al. 2017
Erfahrungen von Lehrpersonen zu bilinguaem Unterricht	Heinemann 2018
Gemeinsame Unterrichtsplanung fächerübergreifenden Unterrichts	Hempel 2019, 2020

Ungewissheitserfahrungen in unterrichtlichen Kontexten/Bearbeitung unterrichtlicher Kontingenz	Hinzke et al. 2021; Schmid 2021
Lernen von Schüler*innen im Kontext Globale Entwicklung	Kater-Wettstädt 2015; Wettstädt & Asbrand 2013, 2014
Umgang mit unterrichtlichen Anforderungen	Martens & Asbrand 2021
Lernkulturen im Unterricht	Petersen 2016; Petersen & Asbrand 2013
Rolle der Lehrperson im Distanzunterricht	Reischl & Schmölz 2020
Klassenmanagement	Richter 2015
Diskursgestaltung im bilingualen Unterricht	Schneider 2018
Verhandlung und Bearbeitung sachlicher Inkongruenzen in unterrichtlichen Interaktionen	Sturm 2022
Interaktive Herstellung bzw. Gestaltung und Deutung pädagogischer Generationsordnungen und -beziehungen im Rahmen von Digitalisierung	Thiersch & Wolf 2021
Implizites, atheoretisches Wissen im DDR-Unterricht	Timm 2013
Rituale und Ritualisierungen beim Übergang von der Pause zum Unterricht	Wagner-Willi 2005
Implizites Verständnis Lehrer*innenbildender der zweiten Phase von gutem Unterricht	Wiernik 2020
Erfahrungen von Lehrpersonen im Umgang mit heterogenen Lerngruppen an Gemeinschaftsschulen	Wittek 2013
Zusammenarbeit von Assistenz und Lehrperson im Unterricht	Zumwald 2022

Auch in den Studien mit fachbezogenem bzw. fachdidaktischem Anliegen werden je spezifische Gegenstände untersucht (vgl. Tab. 3).

Tab. 3: Fachbezogene bzw. fachdidaktische Forschungsanliegen der Studien nach Fach

Fach	Forschungsanliegen	Autor*innen
Biologie	Koexistenz und eigenlogische Entwicklung fachlicher Vorstellungen	Martens & Gresch 2018
	Entstehung teleologischer Erklärungen und Umgang damit / Umgang mit Teleologie	Gresch 2020; Gresch & Martens 2019; Martens & Martens 2022

Fach	Forschungsanliegen	Autor*innen
Chemie	Rolle von Lehrpersonengesten beim Verstehen abstrakter Chemiekonzepte durch Schüler*innen	Abels 2016
	Inklusion	Abels et al. 2018a, b, 2020
	Gemeinsamer Gegenstand in Lerngruppen	Gómez Thews & Menthe 2022
Deutsch	Fachliches Lernen im Kontext Schriftspracherwerb	Asbrand & Hackbarth 2018
	Problematische Fälle in Bezug auf den gymnasialen Literaturunterricht	Asbrand & Hackbarth 2018
	Vorstellungen und Orientierungen von Deutschreferendar*innen zum Literaturunterricht	Wieser 2008
Englisch	Auseinandersetzung von Schüler*innen mit einem literarischen Text	Bracker 2015
	Folgen des Einsatzes von fictions of migration & Sinn- und Reflexionsaushandlungsangebote sowie deren Annahme und Ko-Konstruktion durch die Schüler*innen	Kreft 2020b
	Zusammenhänge von Unterrichtsettings und Bedeutungsaushandlung bzw. Förderung von transkultureller Bewusstheit und Kompetenzen im Literaturunterricht	Kreft & Viebrock 2022
	Potential von Mentoringgesprächen über Englischunterricht für Lehramtsstudierende	Püster 2021
Fremdsprache (exkl. Englisch)	Fremdsprachenspezifika des Schülerjobs	Grein & Vernal Schmidt 2020
	Kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fremdsprachenunterricht	Tesch 2010
	Manifestation sprachlichen Handelns in den Gebärdensprachen von Schüler*innen im französischen bzw. spanischen Anfangsunterricht sowie Relation zu verbalen Äußerungen	Tesch 2018
	Konstitution von Gegenständen in einer alltäglichen fremdsprachlichen Inszenierung im Spiel von kommunikativem und konjunktivem Wissen	Tesch & Grein 2022
	Gestaltung des interaktiven Austauschs über Filmsequenzen in Schüler*innenkleingruppen und im Plenum des Spanischunterrichts	Vernal Schmidt 2020

Fach	Forschungsanliegen	Autor*innen
Geisteswissenschaften	Handlungsleitende Orientierungen von Lehrkräften, die Geisteswissenschaften unterrichten	Rau 2020, 2021
Geographie	Wert- und Normvorstellungen im Kontext Globalen Lernens	Applis 2012
Geschichte	Umgang mit historischen Quellen	Asbrand & Martens 2020b; Martens, Asbrand & Spieß 2015; Spieß 2014
	Geschichtskultur	Münch 2021
Mathematik	Inklusion	Häsel-Weide et al. 2021; Korff 2016
	Entstehung mathematischen Wissens	Hericks 2016
	Nutzung und Verarbeitung kognitiv aktivierender Impulse	Schreyer 2020
Musik	Praxis von Schüler*innen sowie fachbezogene Lernprozesse bei der Bearbeitung offener, auf kreative Handlungsprozesse ausgerichteter Kompositionsaufgaben	Theisohn & Buchborn 2022
	Konstitutive Bedeutung aktionistischer Praxen für kreatives musikalisches Handeln im Musikunterricht und damit einhergehender Lernprozesse	Theisohn & Treß 2022
	Implizites Wissen in Gruppenkompositionsprozessen von Schüler*innen und Einfluss auf musikalische Interaktion	Treß 2020
	Konkretisierung vorunterrichtlicher Wissensbestände in unterrichtlichen Begegnungen mit einem interkulturell orientierten Lerngegenstand	Völker 2022
Naturwissenschaften (Scienc Education)	Fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch	Abels et al. 2017
	Umgang von Lehrpersonen mit unsicherer Evidenz	Ruhrig & Höttecke 2015
Politik	Verhandlung eines Themas (Pegida) im Unterricht	Hempel et al. 2016
	Konstitution des Gegenstands	Hempel et al. 2017
	Kontroversität im Unterricht in Abhängigkeit vom didaktisch-methodischen Setting	Jahr et al. 2016
	Politik der Schulklasse	Jahr 2022a
	Politisierungstypen von Schüler*innen	Petrik 2012
	Orientierungen der Schüler*innen in Diskussionen mit einem politischen Konflikt	Thormann 2012

Fach	Forschungsanliegen	Autor*innen
Physik	Implizite Wissensbestände zur Darstellung des Verhältnisses von Physik und Technik im Kontext Verantwortung	Bub & Rabe 2020; Bub et al. 2018
	Verständnis von und über Physik im Kontext von Experimenten	Fühner & Heinicke 2022
	Orientierungen zum Lehren und Lernen sowie zur Rolle des Experiments	Klinghammer et al. 2018
Religion	Spannungsverhältnis von Norm und Habitus ausgehend von einer Lehrer*innenfortbildung	Roose 2021
Sport	Auseinandersetzung der Schüler*innen mit der Sache des Sportunterrichts	Hartmann 2016, 2019
	Umgang mit Ungewissheit	Schierz & Pallesen 2021
	Aktualisierung geschlechterbezogener Differenzen auf Basis fachkultureller Selbstverständlichkeiten	Schiller 2020a
	Unterrichtliche Praxis von Sportlehrkräften im Hinblick auf Schüler*innen	Schiller 2020b

Es wird sichtbar, dass zu den naturwissenschaftlichen und fremdsprachlichen Fächern etwas mehr Studien als zu den anderen Fächern vorliegen.

Insgesamt sind in Bezug auf die Studien mit gegenstandstheoretischem Forschungsanliegen etwas mehr Studien mit einem fachbezogenen bzw. fachdidaktischen Anliegen als mit einem schulpädagogischen Anliegen aufzufinden. Die Unterrichtsforschung mit der Dokumentarischen Methode scheint also ein tendenziell eher fachbezogenes bzw. fachdidaktisches Forschungsfeld zu sein.

Methodisch-methodologisch orientiertes Forschungsanliegen

In den Studien mit methodisch-methodologisch orientiertem Forschungsanliegen werden ebenfalls jeweils spezifische Untersuchungsgegenstände in den Blick genommen. In der Regel geht es um das Herausarbeiten von Potenzialen des dokumentarischen Zugangs zu einem bestimmten Gegenstand oder auch um die Entwicklung eines solchen Zugangs. Sechs der 15 Studien mit methodisch-methodologisch orientiertem Forschungsanliegen haben darüber hinaus ein gegenstandsbezogenes Forschungsanliegen (im Folgenden mit „*“ gekennzeichnet; vgl. Tab. 4).

Tab. 4: Methodisch-methodologische Forschungsanliegen der Studien

(Potenzial der) Rekonstruktion von Interaktions(- und Lern-)prozessen mit der Dokumentarischen Methode	Asbrand & Martens 2020b*; Jahr 2022b; Martens & Asbrand 2017
Nutzung und Weiterentwicklung konversationsanalytischer Kategorien als Ergänzung zur Gesprächsanalyse der Dokumentarischen Methode	Asbrand, Martens & Nohl 2020*
Potenzial dokumentarischer Interpretation von Unterrichtsvideographien für Rekonstruktion fachlichen Lernens	Asbrand & Hackbarth 2018*
Rekonstruktion des Umgangs mit Dingen im Kontext Dokumentarischer Unterrichtsforschung	Asbrand, Martens & Petersen 2013; Martens Asbrand & Spieß 2015*
Potenzial einer praxeologischen Analyse von Wissen und Können für die grammatikdidaktische Unterrichtsforschung	Hackbarth, Ludwig & Müller 2022
Funktional-phänomenologischer Forschungszugang in der Sportunterrichtsforschung	Hartmann & Wiethäupter 2022
Erfassen von Ungewissheitserfahrungen mit der Dokumentarischen Methode über Interviews	Hinzke et al. 2021*
Zugang zu pädagogischen Praktiken von Lehrkräften im Umgang mit Heterogenität und Alterität von Schüler*innen	Nagele & Greiner 2020
Adaption der Dokumentarischen Methode für naturwissenschaftlichen Unterricht	Plotz et al. 2022
Anwendung der theoretischen Kategorien im Kontext der empirischen Rekonstruktion unterrichtlicher Formen der Bearbeitung der Spannungsverhältnisse zwischen Norm und Habitus im Zuge der Bewältigung der konstituierenden Rahmung im Unterricht & Eignung der Kategorien der Praxeologischen Wissenssoziologie für einen internationalen Vergleich	Sturm 2021
Potenzial der Dokumentarischen Methode für die Erforschung von Fremdsprachenunterricht	Tesch & Grein 2022*
Erkenntnispotenzial einer raumbezogenen rekonstruktiven Inklusionsforschung	Wagener & Wagner-Willi 2017

3.2 Ergebnisse zum zugrunde gelegten Unterrichtsbegriff

Bezogen auf den zugrunde gelegten Unterrichtsbegriff wurde analysiert, welcher Zugriff auf bzw. welche Bestimmung von Unterricht in den Studien gewählt wurde. Feststellen ließ sich, dass der Unterrichtsbegriff häufig nicht definiert wurde. Etwa der Hälfte der Studien konnte jedoch eine explizite oder zumindest eine implizite Bestimmung des Unterrichtsbegriffs entnommen werden (vgl. Tab. 5).

Tab. 5: Explizite und implizite Begriffsbestimmungen von Unterricht in den gefundenen Studien

Beispiele für explizite Begriffsbestimmungen	Beispiele für implizite Begriffsbestimmungen
<p>„Unterricht verstehen wir mit Luhmann (2002) als eine komplexe soziale Interaktion unter Anwesenden (vgl. auch Meseth et al. 2011)“ (Asbrand, Martens & Petersen 2013, S. 172)</p> <p>„Unterricht als soziale Praxis zur Herbeiführung pädagogischer Wirkungen im Spannungsfeld von Sozialität und Pädagogizität“ (Bonnet & Hericks 2020, S. 68)</p> <p>„Unterricht wird als eine Ordnung bestimmt, die sich in sozialen, pädagogischen und fachkulturellen Praktiken konstituiert“ (Hempel et al. 2017)</p> <p>„Unterricht als eine heteronome Erwartungs- und Anforderungsstruktur [...], die auf Schüler/innenseite spezifische Bewältigungsmuster hervorbringt“ (Martens & Asbrand 2021, S. 59)</p> <p>Unterricht als „Ort, [...] an dem Schülervorstellungen im Sinne fachlicher Normen entwickelt werden sollen“ (Martens & Gresch 2018, S. 276)</p> <p>„Unterricht stellt eine Dimension von mehrdimensionalen schulischen Organisationsmilieus dar, die durch wechselseitig verschränkte und aufeinander bezogene körperliche und sprachliche Praktiken gekennzeichnet“ (Sturm 2015, S. 154)</p>	<p>Unterricht als Erfahrungsraum (Bracker 2015)</p> <p>Unterricht als Ort von Machtasymmetrien (Bressler & Rotter 2019)</p> <p>Unterricht als Ort der Auseinandersetzung mit Gegenständen und Medien (Hallitzky et al. 2017)</p> <p>Unterricht als Ort des Sich-Bewegens (Hartmann 2016, 2019)</p> <p>Unterricht als Ort von Demokratieternen (Thormann 2012)</p> <p>Unterricht als Ort (inter)kulturellen Lernens und der Bearbeitung kompetenz-orientierter Lernaufgaben (Vernal Schmidt 2020)</p>

Werden die Begriffsbestimmungen von Unterricht miteinander verglichen und auch in Relation zum jeweiligen Forschungsfokus bzw. Forschungsanliegen gesetzt, ist festzustellen, dass je nach Forschungsfokus und/oder -anliegen eine entsprechende Begriffsbestimmung von Unterricht gewählt wird. Diese erfolgt auch nur in Teilen im expliziten Rekurs auf die Praxeologische Wissenssoziologie. Was im Kontext der Forschung zu schulischem Unterricht mit der Dokumentarischen Methode übergreifend unter Unterricht verstanden wird, lässt sich insofern nicht ohne Weiteres benennen. Das zu benennen wäre aber wesentlich, wenn es im Sinne einer Theoriebildung nicht nur bei einem ‚Nebeneinander‘ der Erkenntnisse einzelner Studien bleiben soll.

3.3 Ergebnisse zur Datenerhebung

Mit Blick auf die Datenerhebung interessierte, welche Erhebungsmethoden wie zur Realisierung des Forschungsanliegens eingesetzt wurden. Anders als in den Studienreviews zu Schulentwicklung, Schulkultur und Schule als Organisation sind die erhobenen Daten im Kontext der Forschung zu schulischem Unterricht mit der Dokumentarischen Methode vornehmlich videographischer Art, z.T. kombiniert mit weiteren Erhebungen, sodass im Sinne des ersten der beiden in Kapitel 2 vorgestellten Forschungszugänge stärker die performative Performanz in Bezug auf schulischen Unterricht zugänglich wird. Deutlich seltener sind Interview- und Gruppendiskussionsstudien zu finden – und damit Studien, in denen im Sinne des zweiten der beiden in Kapitel 2 vorgestellten Forschungszugänge stärker die proponierte Performanz in Bezug auf schulischen Unterricht zugänglich wird.

Videographien / Beobachtungen

Im überwiegenden Teil der Studien wird schulischer Unterricht videographiert bzw. werden videographierte Daten herangezogen. So greift bspw. Susanne Timm (2013) auf Daten aus einem Videoportal zu. Barbara Asbrand, Matthias Martens und Arnd-Michael Nohl (2020) erheben darüber hinaus videographisch in einer Kindertageseinrichtung. Ergänzt werden die Videographien i. d. R. durch Audiographien an den Tischen und z. T. auch durch teilnehmende Beobachtungen.

Abels 2016; Abels et al. 2017; Asbrand & Hackbarth 2018; Asbrand & Martens 2020a, b; Asbrand, Martens & Nohl 2020; Asbrand, Martens & Petersen 2013; Elseberg 2017; Fühner & Heinicke 2022; Gresch & Martens 2019; Hackbarth 2017, 2019; Hallitzky et al. 2017; Hempel et al. 2016, 2017; Hericks 2016; Jahr 2022a, b; Jahr et al. 2016; Kreft & Viebrock 2022; Martens & Asbrand 2021; Martens & Asbrand 2017; Martens & Gresch 2018; Martens & Martens 2022; Martens, Asbrand & Spieß 2015; Petersen 2016; Petersen & Asbrand 2013; Plotz et al. 2022; Richter 2015; Roose 2021; Schiller et al. 2021; Schneider 2018; Schreyer 2020; Spieß 2014; Sturm 2015, 2016, 2017, 2022; Sturm & Wagner-Willi 2015a, b; Sturm & Wagner-Willi 2016b; Sturm et al. 2020; Tesch 2018; Tesch & Grein 2022; Theisohn & Buchborn 2022; Theisohn & Treß 2022; Thormann 2012; Timm 2013; Treß 2020; Völker 2022; Wagener 2020; Wagener & Wagner-Willi 2017; Wagner-Willi & Sturm 2016

In manchen Studien werden neben der Videographie des Unterrichts weitere Erhebungsmethoden genutzt (vgl. Tab. 6).

Tab. 6: Videographische Studien, in denen weitere Erhebungsmethoden zum Einsatz kommen bzw. weitere Datensorten erhoben werden

Audiographien von informellen Gesprächen mit der Lehrperson	Abels et al 2018a, b, 2020
Interviews mit der Lehrperson / Lehrpersonen	Bonnet & Hericks 2020; Gresch 2020; Vernal Schmidt 2020
Interviews mit Schüler*innen	Hartmann 2016, 2019
Interviews mit Lehrpersonen sowie Gruppendiskussionen mit Schüler*innen	Martens 2020
Interviews mit Lehrpersonen und Heilpädagog*innen sowie Gruppendiskussionen mit Schüler*innen	Sturm & Wagner-Willi 2016a
Audiographie einer Fachkonferenz sowie informelle Interviews mit der Lehrperson vor und nach dem Unterricht	Tesch 2010
Interviews mit Schüler*innen sowie Audiographien von Partner- und Gruppenarbeiten	Grein & Vernal Schmidt 2020
Audiographien von Gruppenarbeitsphasen	Kater-Wettstädt 2015; Wettstädt & Asbrand 2013, 2014
Gruppendiskussionen mit Schüler*innen	Sturm 2021; Wagner-Willi 2005
Gruppendiskussionen mit Schüler*innen sowie schulische Dokumente	Martens 2015
Unterrichtsmaterial	Gómez Thews & Menthe 2022; Krefit 2020b

Auch Sven Thiersch & Eike Wolf (2021) nutzen mehrere Erhebungsverfahren. Dabei verzichten sie aber auf eine Videographie des Unterrichts und erheben die Daten ethnographisch über teilnehmende Beobachtungen im Unterricht und Audiographien des Unterrichts. Zudem führen sie Gruppendiskussionen mit Schüler*innen durch.

Interviews

Wenn Interviews mit schulischen Akteur*innen geführt wurden, dann wurden diese im Kern mit Lehrpersonen geführt (Bonnet & Hericks 2020; Bonnet & Hericks 2014; Bub & Rabe 2020; Häsel-Weide et al. 2021; Heinemann 2018; Hericks 2006; Hericks et al. 2018; Hinzke et al. 2021; Korff 2016; Lindow 2013; Münch 2021; Reischl & Schmölz 2020; Ruhrig & Höttecke 2015; Schiller 2020a, b; Schmid 2021; Wittek 2013; Zumwald 2022). Einzelne Studien weisen dabei Besonderheiten auf: In den Studien von Uwe Hericks (2006) und Hericks et al.

(2018) wurde im Längsschnitt erhoben. Daniel Münch (2021) hat zusätzlich zur qualitativen Interviewstudie eine quantitative Fragebogenstudie durchgeführt. Im Falle der Studie von Bea Zumwald (2022) wurden auch Assistenzen interviewt. Als weitere schulische Akteur*innen wurden in den Interviewstudien die Seminarleitenden der zweiten Phase der Lehrer*innenbildung (Wiernik 2020), Deutschreferendare (Wieser 2008), Lehramtsstudierende (Klinghammer et al. 2018) sowie Schüler*innen (Petrik 2012) betrachtet.

Gruppendiskussionen

Auch Gruppendiskussionen wurden überwiegend mit Lehrpersonen geführt, wobei es Studien gibt, in denen die Lehrpersonen aus mehreren Einzelschulen stammten (Bressler & Rotter 2019; Rau 2020, 2021), und solche, in denen die Lehrpersonen einer Einzelschule angehörten (Hempel 2019, 2020; Nagele & Greiner 2020). Im Falle der Studien von Christopher Hempel (2019, 2020) waren es authentische Gespräche von Lehrpersonen.

Zudem wurden Mentoringgespräche (Püster 2021) bzw. Unterrichtsnachbesprechungen (Schierz & Pallesen 2021) von Mentor*innen mit Lehramtsstudierenden erhoben.

Gruppendiskussionen mit Schüler*innen hat Stefan Applis (2012) geführt. Elisabeth Bracker (2015) hat Schüler*innengespräche audiodokumentiert.

In einer Studie wurden *Dokumente*, konkret Textbausteine aus Schulbüchern, erhoben (Bub et al. 2018). Schließlich gibt es Studien, in denen die Datenerhebung *nicht genauer benannt* wird (Bräu 2013; Hartmann & Wiethäupter 2022).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Forschung zu schulischem Unterricht mit der Dokumentarischen Methode mit Blick auf die gewählte Erhebungsmethode – trotz der Ausgewogenheit der Studien mit interaktions- und akteur*innenbezogenem Forschungsfokus – eine überwiegend videographische ist. Im Wesentlichen werden insofern Aspekte der performativen Performanz in Bezug auf Interaktionen im schulischen Unterricht und darüber hinaus auch in Bezug auf einzelne Akteur*innengruppen erschlossen. Im Vergleich mit den anderen Studienreviews zu Schulentwicklung, Schulkultur und Schule als Organisation lässt sich diese überwiegend videographische Erhebung und damit die Erschließung der performativen Performanz schließlich auch als ein Charakteristikum dieses Forschungsfeldes verstehen. Werden über Interviews oder Gruppendiskussionen mit schulischen Akteur*innen Aspekte der proponierten Performanz in Bezug auf schulischen Unterricht erschlossen, dann werden in den Studien insbesondere Lehrpersonen betrachtet.

3.4 Ergebnisse zur Datenauswertung

Bezogen auf die Datenauswertung wurde analysiert, (a) welche methodologische Verortung in den Studien vorgenommen wurde und (b) welche Abstraktionsstufe die (dargestellte) Datenauswertung erreicht.

(a) Methodologische Verortung

Je nach Erkenntnisinteresse und Forschungszugang wird sich in den Studien auf unterschiedliche methodologische Grundlagen bezogen. Dennoch lassen sich über die Studien hinweg gewisse Schwerpunkte der methodologischen Verortung der Studien erkennen.

Als wesentliche methodologische Grundlagen konnten

- die Schriften zur Dokumentarischen Methode von Ralf Bohnsack (2007/2013, 2010/2014),
- die dokumentarische Bild- und Videointerpretation nach Bohnsack (2009),
- die dokumentarische Interviewinterpretation nach Nohl (2007/2012/2017) und
- die dokumentarische Gesprächsanalyse nach Przyborski (2004)

ausgemacht werden.

Im Zeitverlauf sind darüber hinaus auch Publikationen hinzugekommen, in denen das Inventar der Dokumentarischen Methode für die Analyse von Unterrichtsvideographien erweitert wurde (Fritzsche & Wagner-Willi 2015; Asbrand & Martens 2018). Dieses erweiterte Inventar der Dokumentarischen Methode diente in einzelnen, im Nachgang entstandenen Studien als methodologische Grundlage. In jüngeren Studien wird auch auf die Praxeologische Wissenssoziologie (Bohnsack 2017) Bezug genommen. Erste Studien greifen zudem auf die methodologischen Überlegungen zur Professionalisierung in praxeologischer Perspektive von Bohnsack (2020) zurück. In englischsprachigen Studien wird meist ein Sammelband zitiert, in dem methodologische Grundlagen in englischer Sprache enthalten sind (Bohnsack, Pfaff & Weller 2010). Wird zu Materialitäten im Unterricht geforscht, werden die methodologischen Grundlagen der Studien überwiegend mit theoretischen Überlegungen der Akteur-Netzwerk-Theorie von Bruno Latour (2002, 2005) angereichert. Schließlich sind im Zeitverlauf fachdidaktische Adaptionen der methodologischen Grundlagen entstanden, auf die in den entsprechenden Studien mit fachbezogenem bzw. fachdidaktischem Forschungsanliegen zurückgegriffen wird (z. B. Musik: Buchborn et al. 2019; Theisohn et al. 2020 / Fremdsprache: Tesch 2016).

Es lässt sich konstatieren, dass es gewisse Fixpunkte der Forschung zu schulischem Unterricht mit der Dokumentarischen Methode in Bezug auf die methodologische Verortung zu geben scheint. Insbesondere mit Blick auf die videographische Erforschung von Unterricht liegen unterschiedliche methodologische Ansätze vor

(Bohnsack 2009; Fritzsche & Wagner-Willi 2015; Asbrand & Martens 2018), die aktuell noch unvereint nebeneinanderstehen und auch unterschiedlich stark rezipiert werden. Nachzeichnen lässt sich auf Basis der Rezeption in den Studien ferner eine stetige Aktualisierung respektive Weiterentwicklung der methodologischen Grundlagen.

(b) Abstraktionsstufe der (dargestellten) Datenauswertung

In den meisten Studien ist entweder die Rekonstruktion eines Falls oder die Rekonstruktion mehrerer Fälle mit sichtbarer Komparation dargestellt. Typenbildungen finden sich in den analysierten Studien hingegen selten (vgl. Tab. 7).

Tab. 7: Studien nach Abstraktionsstufe der (dargestellten) Datenauswertung

Rekonstruktion eines Falls	Abels et al. 2017, 2018a, b, 2020; Asbrand & Martens 2020a; Asbrand & Hackbarth 2018; Asbrand, Martens & Petersen 2013; Elseberg 2017; Fühner & Heinicke 2022; Gresch 2020; Hackbarth 2019; Hallitzky et al. 2017; Hempel et al. 2017; Hericks 2016; Jahr 2022b; Kreft & Viebrock 2022; Martens 2015; Martens & Gresch 2018; Martens & Martens 2022; Nagele & Greiner 2020; Petrik 2012; Plotz et al. 2022; Reischl & Schmölz 2020; Roose 2021; Schierz & Pallesen 2021; Schiller et al. 2021; Sturm 2021 ¹¹ ; Sturm 2015, 2016, 2017; Sturm & Wagner-Willi 2016a ¹² ; Sturm & Wagner-Willi 2015a; Tesch & Grein 2022; Theisohn & Buchborn 2022; Timm 2013; Treß 2020)
Komparation von Fällen	Abels 2016; Asbrand & Martens 2020b; Asbrand, Martens & Nohl 2020; Bonnet & Hericks 2014, 2020; Bräu 2013; Bressler & Rotter 2019; Bub et al. 2018; Bub & Rabe 2020; Gómez Thews & Menthe 2022; Grein & Vernal Schmidt 2020; Hackbarth, Ludwig & Müller 2022; Hartmann 2019, 2016; Hartmann & Wiethäupter 2022; Hinzke et al. 2021; Jahr et al. 2016; Klinghammer et al. 2018; Martens 2020; Martens, Asbrand & Spieß 2015; Münch 2021; Petersen 2016; Petersen & Asbrand 2013; Püster 2021; Richter 2015; Schiller 2020a; Schmid 2021; Schreyer 2020; Sturm 2022; Sturm & Wagner-Willi 2016b; Sturm & Wagner-Willi 2015b; Tesch 2018; Theisohn & Treß 2022; Völker 2022; Wagener & Wagner-Willi 2017; Wagner-Willi 2005; Wagner-Willi & Sturm 2016
Sinngenetische Typenbildung	Applis 2012; Bracker 2015; Gresch & Martens 2019; Heinemann 2018; Hempel 2020; Hericks et al. 2018; Jahr 2022a; Kreft 2020b; Martens & Asbrand 2021; Martens & Asbrand 2017; Rau 2020, 2021; Schiller 2020b; Schneider 2018; Sturm et al. 2020; Tesch 2010; Thormann 2012; Vernal Schmidt 2020; Wagener 2020; Wettstädt & Asbrand 2013, 2014; Wieser 2008

11 In dieser Studie werden stattdessen zwei Datensorten (Videographie und Gruppendiskussion) kompariert.

12 In dieser Studie werden stattdessen verschiedene Datensorten (Interviews mit Lehrpersonen und Heilpädagog*innen und Gruppendiskussionen mit Schüler*innen) kompariert. Im Falle der Interviews mit den Heilpädagog*innen werden zwei Heilpädagog*innen (vergleichend) dargestellt.

Relationale Typenbildung	Hackbarth 2017; Wiernik 2020; Zumwald 2022
Sinn- und soziogenetische Typenbildung	Lindow 2013; Kater-Wettstädt 2015; Spieß 2014

In einzelnen Studien wurden die erhobenen Daten in einer Triangulation von Qualitativer Inhaltsanalyse und Dokumentarischer Methode (Häsel-Weide et al. 2021; Korff 2016; Ruhrig & Höttecke 2015), Objektiver Hermeneutik und Dokumentarischer Methode (Hericks 2006) bzw. Grounded Theory und Dokumentarischer Methode (Wittek 2013) ausgewertet. Zudem gibt es eine Studie, in der eine Qualitative Mehrebenenanalyse mit einer objektiv-hermeneutischen Auswertung von Unterrichtsinteraktionen und einer dokumentarischen Auswertung von Gruppendiskussionen mit Schüler*innen durchgeführt wurde (Thiersch & Wolf 2021).

Insgesamt lässt sich mit Blick auf die in den Studien dargelegte Datenauswertung festhalten, dass die Ergebnisse stärker auf der Ebene des Einzelfall(vergleich)s verbleiben. Dies lässt sich sicher auch darauf zurückführen, dass maßgeblich Sammelbandbeiträge und Zeitschriftenartikel analysiert wurden. In beiden Publikationsformaten ist der Zeichenumfang oft limitiert, was dazu führt, dass die Autor*innen ihre Ausführungen stark ‚zuspitzen‘ müssen. Werden Typenbildungen dargestellt, dann verbleiben diese meist auf der sinngenetischen Ebene.

4 Fazit: Schwerpunkte und Leerstellen der Erforschung von Unterricht mit der Dokumentarischen Methode

Mit dem Beitrag wurde das Ziel verfolgt, auf Basis eines Studienreviews Schwerpunkte und Leerstellen der mit der Dokumentarischen Methode operierenden Forschung zu schulischem Unterricht zu bestimmen. Dazu wurden entsprechende grundlagentheoretische und empirische Beiträge analysiert, die bis Ende 2022 erschienen sind.

Ausgehend von den Ergebnissen des Studienreviews kann die Forschung zu schulischem Unterricht mit der Dokumentarischen Methode als etabliertes, aber diverses Forschungsfeld verstanden werden. So liegen bereits einige grundlagentheoretische Beiträge vor, die in ausgewählten Studien bereits rezipiert und empirisch weiter untersetzt werden. Gleichzeitig lässt die Analyse der bisher vorliegenden Studien erkennen, dass die verfolgten Forschungsanliegen und z.T. auch die zugrunde gelegten Begriffsbestimmungen von Unterricht stark studienspezifisch sind. Dass die (dargestellte) Datenauswertung dann i. d. R. auf der Ebene des Einzelfalls oder einer ersten Komparation von Einzelfällen verbleibt,

führt dazu, dass diese vielfältigen Forschungsanliegen selten ausreichend für eine entsprechende Theoriebildung bearbeitet wurden und demzufolge Anschlussuntersuchungen vorzunehmen sind. Daraus ließe sich das Desiderat ableiten, dass in der mit der Dokumentarischen Methode operierenden Forschung zu schulischem Unterricht zunächst bereits gewonnene Erkenntnisse weiter ausgeschärft werden, indem in grundlagentheoretischen Überlegungen bzw. Anschluss- und Folgeuntersuchungen an (bestimmte) Forschungsanliegen und -befunde angeknüpft wird. Dazu gehört auch die Beschäftigung mit der Frage, wie die bereits gewonnenen Erkenntnisse in diesem Forschungsfeld miteinander zu relationieren sind und was sich über die mit der Dokumentarischen Methode gewonnenen Erkenntnisse zu schulischem Unterricht eigentlich allgemein über ihn sagen lässt. Hilfreich wäre dahingehend sicher, wenn sich die Forschenden stärker gemeinsam über ihre Aktivitäten austauschen und ggf. sogar auf ein übergreifendes Ziel verständigen würden. Erste Ansätze für die Anregung eines solchen übergreifenden Austauschs liefern der Sammelband „Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken“ von Martens et al. (2022a) sowie die Arbeitstagung des NeDoS zur „Erforschung von Unterricht“ mit der Dokumentarischen Methode in Verbindung mit diesem daraus hervorgehenden Sammelband.

Über das Studienreview wurde auch sichtbar, dass das Forschungsfeld mit einem starken Fachbezug einhergeht, da der überwiegende Teil der Studien fachbezogene bzw. fachdidaktische Forschungsanliegen verfolgt. Als Schwerpunktthemen waren dahingehend Umgang mit Teleologie im Biologieunterricht, Inklusion im Chemieunterricht und der Umgang mit historischen Quellen im Geschichtsunterricht auszumachen. Aber auch im Kontext der Studien mit schulpädagogischem Forschungsanliegen ließen sich zwei Schwerpunktthemen bestimmen: die Rekonstruktion der Differenzkonstruktion und -bearbeitung im Unterricht sowie die Rekonstruktion der Wissensbestände zu Unterricht. Dabei wird in den Studien – unabhängig davon, ob sie sich schulpädagogisch oder fachdidaktisch verorten lassen – in erster Linie über Videographien die unterrichtliche Interaktion oder eine bestimmte Akteur*innengruppe (in dieser unterrichtlichen Interaktion) und damit die performative Performanz in Bezug auf schulischen Unterricht fokussiert. Reine Interview- und Gruppendiskussionsstudien, die die proponierte Performanz in Bezug auf schulischen Unterricht zu erschließen suchen, sind deutlich seltener und nehmen dann vor allem Lehrpersonen als eine Gruppe schulischer Akteur*innen in den Blick. Ein Desiderat bilden dahingehend Studien, die die proponierte und performative Performanz in ihrer wechselseitigen Verschränkung erschließen. Erste Ansätze liefern hierzu Studien, die neben der Videographie von Unterricht auch Interviews mit Lehrpersonen (Bonnet & Hericks 2020; Gresch 2020; Tesch 2010; Vernal Schmidt 2020) oder Interviews bzw. Gruppendiskussionen mit Schüler*innen geführt haben (Grein & Vernal Schmidt 2020; Hartmann 2016, 2019; Martens 2015; Sturm 2021; Wagner-Willi 2005). Eine

wechselseitige Validierung von proponierter und performativer Performanz lässt sich nach Bohnsack (2017, S. 95) allerdings bereits über Gruppendiskussionen mit Lehrpersonen und Schüler*innen erreichen, sodass diese – auch im Sinne der Forschungsökonomie – in Erwägung gezogen werden könnten. Und auch die Beschäftigung mit Materialitäten im Unterricht wäre künftig weiter auszubauen. Die in diesem Sammelband nachfolgend versammelten empirischen Beiträge schließen zum einen an bereits bestehende Linien des Forschungsfeldes an. So wird in der Mehrheit der Beiträge der erste der beiden in Kapitel 2 vorgestellten Forschungszugänge verfolgt, d.h. videographisch gearbeitet und die Interaktion im Unterricht untersucht (Gevorgyan, Matthes & Hinzke i. d. B.¹³; Hempel & Jahr i. d. B.; Schiller & Zander i. d. B.; Theisohn i. d. B.; Wagener i. d. B.). In drei der acht Beiträge werden zudem über Interviews oder Gruppendiskussionen (kollektive) Orientierungen in Bezug auf (einen bestimmten Gegenstand) schulischen Unterricht(s) erhoben, wobei ausschließlich Lehrpersonen betrachtet werden (Bressler & Rotter i. d. B.; Melzer, Hempel & Hallitzky i. d. B.; Schmid i. d. B.). Die Orientierungen von Schüler*innen werden aber noch in einzelnen Beiträgen eines weiteren, in Kürze erscheinenden Sammelbandes des NeDoS thematisch (Matthes et al. i. V.). Unter der Annahme, dass schulischer Unterricht auch von weiteren Akteur*innengruppen wie Schulleitungen, Eltern, Schulsozialarbeiter*innen, etc. und deren jeweiligen Orientierungen geprägt wird, stellt die Beschäftigung mit den Orientierungen der Akteur*innengruppen abseits von Lehrpersonen ein noch eher unbearbeitetes Gegenstandsfeld Dokumentarischer Schulforschung dar (auch Matthes et al. 2023). Zum anderen werden in den in diesem Sammelband nachfolgend versammelten empirischen Beiträgen aber auch erste über das Studienreview erkennbar gewordene Leerstellen bzw. Desiderate bearbeitet oder wiederum neue Forschungsbereiche innerhalb des Forschungsfeldes eröffnet. Beispielsweise wird mit dem Beitrag von Elisabeth Theisohn und Thade Buchborn (i. d. B.) die materialitätsbezogene Forschung zu schulischem Unterricht mit der Dokumentarischen Methode gestärkt. Zhanna Gevorgyan, Dominique Matthes und Hinzke (i. d. B.) geben darüber hinaus nicht nur Einblick in eine in diesem Forschungsfeld eher randständig bearbeitete Thematik – den Umgang von Lehrpersonen und Schüler*innen mit Geschlecht und Geschlechterrollen in der schulischen Unterrichtsinteraktion –, sondern auch in den schulischen Unterricht eines anderen Kulturraums.

13 In diesem Beitrag wurden die Daten audiographisch und durch teilnehmende Beobachtungen erhoben.

Literatur

- Abels, S. (2016). The role of gestures in a teacher-student-discourse about atoms. *Chemistry Education Research and Practice*, 17(3), 618-628. <https://doi.org/10.1039/C6RP00026F>
- Abels, S., Koliander, B. & Plotz, T. (2020). Conflicting demands of chemistry and inclusive teaching. A video-based case study. *Education Sciences*, 10(3), 50. <https://doi.org/10.3390/educsci10030050>
- Abels, S., Heidinger, C., Koliander, B. & Plotz, T. (2017). Neon ist doch eine Farbe! Ein Unterrichtsgespräch über den Atombau. In C. Maurer (Hrsg.), *Implementation fachdidaktischer Innovation im Spiegel von Forschung und Praxis* (S. 356-359). Regensburg: Universität Regensburg.
- Abels, S., Koliander, B., Plotz, T. & Heidinger, C. (2018a). Die Notwendigkeit der Verhandlung widersprüchlicher Anforderungen an das Lehren von Chemie an einer inklusiven Schule – Eine Fallstudie. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7, 135-151. <https://doi.org/10.3224/zisu.v7i1.09>
- Abels, S., Plotz, T., Koliander, B. & Heidinger, C. (2018b). Berufliche Anforderungen im inklusiven Chemieunterricht. In C. Maurer (Hrsg.), *Qualitätsvoller Chemie- und Physikunterricht – normative und empirische Dimensionen* (S. 210-213). Regensburg: Universität Regensburg.
- Applis, S. (2012). *Wertorientierter Geographieunterricht im Kontext Globales Lernen. Theoretische Fundierung und empirische Untersuchung mit Hilfe der dokumentarischen Methode*. Weingarten: Selbstverlag des Hochschulverbandes für Geographie und ihre Didaktik e.V.
- Asbrand, B. & Hackbarth, A. (2018). Fachliche Lernprozesse in Interaktionen. Wissenssoziologische Modellierung und Rekonstruktion am Beispiel des Schriftspracherwerbs. In M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzter, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.), *Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung* (S. 139-152). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Asbrand, B. & Martens, M. (Hrsg.) (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Asbrand, B. & Martens, M. (2020a). Erziehung in Lehrer-Schüler-Interaktionen. Perspektiven der dokumentarischen Unterrichtsforschung. In A.-M. Nohl (Hrsg.), *Rekonstruktive Erziehungsforschung* (S. 215-237). Wiesbaden: Springer VS.
- Asbrand, B. & Martens, M. (2020b). Rekonstruktion von Lernprozessen im Unterricht. In M. Corsten, M. Pierburg, D. Wolff, K. Hauenschild, B. Schmidt-Thieme, U. Schütte & S. Zourelidis (Hrsg.), *Qualitative Videoanalyse in Schule und Unterricht* (S. 112-125). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Asbrand, B., Martens, M. & Nohl, A.-M. (2020). Pädagogische Interaktionen in der dokumentarischen Interpretation von Videografien. In S. Amling, A. Geimer, A.-C. Schondelmayer, K. Stützel & S. Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode (JDM)*, H. 2-3. Berlin centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces), S. 299-328.
- Asbrand, B., Martens, M. & Petersen, D. (2013). Die Rolle der Dinge in schulischen Lehr-Lernprozessen. In A.-M. Nohl & C. Wulf (Hrsg.), *Mensch und Ding. Die Materialität pädagogischer Prozesse* (S. 171-188). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0413-1>
- Asbrand, B. & Nohl, A.-M. (2013). Lernen in der Kontagion. Interpretieren, konjunktives und aktionsitisches Verstehen im Aufbau gegenstandsbezogener Erfahrungsräume. In P. Loos, A.-M. Nohl, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen* (S. 155-169). Opladen u. a.: Budrich.
- Baltruschat, A. (2015). Unterricht als videographische Konstruktion. In R. Bohnsack, B. Fritzsche & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filmminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis* (S. 267-292). Opladen u. a.: Budrich.
- Bauer, V. (2015). *Englischlernen – Sinnkonstruktion – Identität. Eine Interviewstudie mit Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II*. Opladen u. a.: Budrich.
- Bauer, T., Geber, G., Görtler, S.-C., Hinzke, J.-H., Kowalski, M. & Matthes, D. (2020). Auf dem Weg zu einem Konzept Dokumentarischer Schulforschung. Methodisch-methodologische Anfragen an

- Forschung zum Thema Schulentwicklung. In S. Amling, A. Geimer, A.-C. Schondelmayer, K. Stützel & S. Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode (JDM)*, H. 2-3. Berlin centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces), S. 349-376.
- Böder, T. & Rabenstein, K. (2022). Qualitative Ansätze in der Schulforschung. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 109-132). Wiesbaden: Springer.
- Bohnsack, R. (2007/2013). Die dokumentarische Methode in der Bild- und Fotointerpretation. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S. 69-91/S. 75-98). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohnsack, R. (2009). *Qualitative Bild- und Videointerpretation*. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R. (2010/2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen u. a.: Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen u. a.: Budrich.
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen u. a.: Budrich.
- Bohnsack, R., Fritzsche, B. & Wagner-Willi, M. (Hrsg.) (2015). *Dokumentarische Bild- und Videointerpretation. Methodologie und Forschungspraxis*. Opladen u. a.: Budrich.
- Bohnsack, R., Pfaff, N. & Weller, W. (Hrsg.) (2010). *Qualitative Analysis and Documentary Method in International Educational Research*. Opladen u. a.: Budrich.
- Bonnet, A. (2009). Die Dokumentarische Methode in der Unterrichtsforschung: ein integratives Forschungsinstrument für Strukturrekonstruktion und Kompetenzanalyse. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 10(2), 219-240.
- Bonnet, A. (2011). Erfahrung, Interaktion, Bildung. In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 189-208). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bonnet, A. (2012a). Von der Rekonstruktion zur Integration: Wissenssoziologie und dokumentarische Methode in der Fremdsprachenforschung. Grundlagenbeitrag. In S. Doff (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen – Methoden – Anwendung* (S. 286-305). Tübingen: Narr.
- Bonnet, A. (2012b). Towards an Evidence Base for CLIL. How to Integrate Qualitative and Quantitative as well as Process, Product and Participant Perspectives in CLIL Research. *International CLIL Research Journal*, 1(4).
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2014). „... kam grad am Anfang an die Grenzen“ – Potenziale und Probleme von Kooperativem Lernen für die Professionalisierung von Englischlehrer/innen. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3, 86-100. <https://doi.org/10.25656/01:16032>
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2019). Professionalität und Professionalisierung als biographische Bearbeitung der Spannungen zwischen Norm und Habitus. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 101-123). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2020). *Kooperatives Lernen im Englischunterricht. Empirische Studien zur (Un-)Möglichkeit fremdsprachlicher Bildung in der Prüfungsschule*. Tübingen: Narr Francke Attempo.
- Bracker, E. (2015). *Fremdsprachliche Literaturdidaktik. Plädoyer für die Realisierung bildender Erfahrungsräume im Unterricht*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bräu, K. (2013). Zwischen Lerninhalten und Prozessunterstützung, zwischen Sache und Person. Eine Analyse von Lernberatungsgesprächen im individualisierenden Unterricht. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 2, 21-37. <https://doi.org/10.25656/01:16011>
- Bressler, C. & Rotter, C. (2019). Begegnung auf Augenhöhe? Der Umgang mit Asymmetrie in der Lehrer-Schüler-Beziehung. In C. Rotter, C. Carsten & C. Bressler (Hrsg.), *Lehrerhandeln – eine Frage der Haltung?* (S. 194-218). Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Bressler, C. & Rotter, C. (i. d. B./2024). Arbeitsbündnis und Leistungsbewertung – zur Thematisierung von Noten im Unterricht. In T. Bauer & H. Pallesen (Hrsg.), *Dokumentarische Forschung zu schulischem Unterricht. Relationierungen und Perspektiven* (S. 187-207). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Bub, F. & Rabe, T. (2020). Orientierungen zu Technik und Verantwortung im Physikunterricht. In S. Habig (Hrsg.), *Naturwissenschaftliche Kompetenzen in der Gesellschaft von morgen. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik. Jahrestagung in Wien 2019* (S. 258-261). Universität Duisburg-Essen.
- Bub, F., Rabe, T. & Krey, O. (2018). Physik-Technik-Beziehungen im Kontext Verantwortung. In C. Maurer (Hrsg.), *Qualitätsvoller Chemie- und Physikunterrichtsnormative und empirische Dimensionen. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik, Jahrestagung in Regensburg 2017* (S. 297-300). Universität Regensburg.
- Buchborn, T. (2022). Zwischen Konstruktion und Rekonstruktion. In M. Martens, B. Asbrand, T. Buchborn & J. Menthe (Hrsg.), *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis* (S. 55-74). Wiesbaden: Springer VS.
- Buchborn, T., Theisohn, E. & Treß, J. (2019). Kreative musikalische Handlungsprozesse erforschen: Einblicke in ein Verfahren der videobasierten Rekonstruktion von Gruppenimprovisations- und -kompositionsprozessen von Schülerinnen und Schülern. In V. Weidner & C. Rolle (Hrsg.), *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung* (S. 69-85). Münster u. a.: Waxmann.
- Elseberg, A. (2017). Zum Potential der Dokumentarischen Videointerpretation – Exemplarische Sequenzanalyse zur Herstellung und Bearbeitung von Differenz im Fachunterricht der Sekundarstufe I. In J. Budde, A. Dlugosch & T. Sturm (Hrsg.), *(Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien – Handlungsfelder – Empirische Zugänge* (S. 273-286). Opladen u. a.: Budrich.
- Elseberg, A. & Wagener, B. (2017). Leistungslogiken und Adressierungen im integrativen Fachunterricht. Videoanalysen zur Herstellung und Bearbeitung von Differenz in der Sekundarstufe I. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, H. 5-6, 18-24.
- Fritzsche, B & Wagner-Willi, M. (2015). Dokumentarische Interpretation von Unterrichtsvideographien. In R. Bohnsack, B. Fritzsche & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis* (S. 131-152). Opladen u. a.: Budrich.
- Fühner, L. & Heinicke, S. (2022). Der Einfluss der Dinge auf die experimentellen Handlungen im Physikunterricht. In M. Martens, B. Asbrand, T. Buchborn & J. Menthe (Hrsg.), *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis* (S. 137-154). Wiesbaden: Springer VS.
- Gevorgyan, Z., Matthes, D. & Hinzke, J.-H. (i. d. B./2024). 'Doing Gender' in the Context of Sexuality Education in Armenian Schools. Analyzing Explicit and Implicit Knowledge in Classroom Interactions with the Documentary Method. In T. Bauer & H. Pallesen (Hrsg.), *Dokumentarische Forschung zu schulischem Unterricht. Relationierungen und Perspektiven* (S. 85-103). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Goldmann, D. (2019). Wozu Kollektivität? Zur Problematisierung dokumentarischer Perspektiven auf Unterricht? *Forum Qualitative Sozialforschung*, 20(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.3241>
- Gómez, T. & Menthe, J. (2022). Fachlichkeit und Materialität im Chemieunterricht. In M. Martens, B. Asbrand, T. Buchborn & J. Menthe (Hrsg.), *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis* (S. 115-136). Wiesbaden: Springer VS.
- Grein, M. & Tesch, B. (2022). Fachlichkeit, Normativität und Fallauswahl. Herausforderungen für die fachdidaktische Forschung mit der Dokumentarischen Methode. In M. Martens, B. Asbrand, T. Buchborn & J. Menthe (Hrsg.), *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis* (S. 75-93). Wiesbaden: Springer VS.
- Grein, M. & Vernal Schmidt, J.M. (2020). Der Schülerjob im Fremdsprachenunterricht? Zu einer schulpädagogischen Metapher und deren Übertrag auf den Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung*, 1(1), 19-38. <https://doi.org/10.25656/01:20175>
- Gresch, H. (2020). Teleological explanations in evolution classes: Video-based analyses of teaching and learning processes across a seventh-grade teaching unit. *Evolution: Education & Outreach*, 13(10), 1-19. <https://doi.org/10.1186/s12052-020-00125-9>
- Gresch, H. & Martens, M. (2019). Teleology as a tacit dimension of teaching and learning evolution: A sociological approach to classroom interaction in Science Education. *Journal for Research in Science Teaching*, 56(2), 243-269. <https://doi.org/10.1002/tea.21518>

- Hackbarth, A. (2017). *Inklusionen und Exklusionen in aufgabenbezogenen Schülerinteraktionen. Empirische Rekonstruktionen in jahrgangübergreifenden Lerngruppen an einer Förderschule und an einer inklusiven Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hackbarth, A. (2019). Dokumentarische Videointerpretation: Peer-Interaktionen in der Schule. Aus-handlungen zwischen Hierarchisierung, Egalität und Konkurrenz. *Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung*, 2, 3-30. <https://doi.org/10.18442/066>
- Hackbarth, A. & Martens, M. (2022). Learning as a relationship. In M. Martens, B. Asbrand, T. Buchborn & J. Menthe (Hrsg.), *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis* (S. 39-54). Wiesbaden: Springer VS.
- Hackbarth, A., Ludwig, J. & Müller, A. (2022). Wissen und Können im Grammatikunterricht. In M. Martens, B. Asbrand, T. Buchborn & J. Menthe (Hrsg.), *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis* (S. 231-248). Wiesbaden: Springer VS.
- Hallitzky, M, Beyer, B., Hempel, C., Leicht, J. & Schroeter, E. (2017). „Das Märchen von dem Ma-chandelbaum“ oder wie Unterrichtsstoff durch Medien inszeniert wird. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 6, 28-38. <https://doi.org/10.25656/01:17951>
- Hartmann, M. (2016). Bewegungsaufgaben im Horizont von Lernenden. In D. Wiesche, M. Fahlenbock & N. Gissel (Hrsg.), *Sportpädagogische Praxis – Ansatzpunkt und Prüfstein von Theorie* (S. 241–250). Hamburg: Feldhaus.
- Hartmann, M. (2019). *Bewegungsaufgaben im Horizont von Lernenden. Eine rekonstruktive Fallstudie zu Orientierungsmustern beim Bewegungslernen im Sportunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hartmann, M. & Wiethäupter, H. (2022). Rekonstruktionen zu bewegungsbezogenen Lernprozessen. Vereinbarkeit von Gegenstandstheorien und methodologischem Bezugsrahmen. In M. Martens, B. Asbrand, T. Buchborn & J. Menthe (Hrsg.), *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis* (S. 251-268). Wiesbaden: Springer VS.
- Häsel-Weide, U., Seitz, S., Wallner, M., Wilke, Y. & Heckmann, L. (2021). Mit Aufgaben im inklusiven Mathematikunterricht professionell umgehen – Erkenntnisse einer Interviewstudie mit Lehrpersonen der Sekundarstufe. *Qualifizierung für Inklusion*, 3. <https://doi.org/10.25656/01:23416>
- Heinemann, A. (2018). *Professionalität und Professionalisierung im Bilingualen Unterricht. Was es bedeutet, Lehrperson für den Bilingualen Unterricht zu sein und es zu werden*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heizmann, F. (2020). In der Grundschule gemeinsam über Poesie reden. Konzeption und Rekonstruktion literarischer Lernprozesse. In F. Heizmann, J. Mayer & M. Steinbrenner (Hrsg.), *Das literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktion* (S. 189-214). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hempel, C. (2019). Kooperative Unterrichtsplanung jenseits des Fachunterrichts. Welche Anforderungen an Lehrpersonen zeigen sich in der Praxis? *Inter- und transdisziplinäre Bildung*, 1, 16-23. <https://doi.org/10.5281/zenodo.2557599>
- Hempel, C. (2020). *Die gemeinsame Planung fächerübergreifenden Unterrichts. Fallanalysen zur unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hempel, C. & Jahr, D. (i. d. B./2024). Deutungsarbeit: Vergleichende Rekonstruktionen zur Konstituierung der Sache im Politik- und Physikunterricht. In T. Bauer & H. Pallesen (Hrsg.), *Dokumentarische Forschung zu schulischem Unterricht. Relationierungen und Perspektiven* (S. 104-124). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hempel, C., Jahr, D. & Koop, D. (2016). Pegida als Gegenstand des Politikunterrichts. Ergebnisse und fachdidaktische Reflexion eine rekonstruktiven Unterrichtsanalyse an einem Gymnasium in Sachsen. *GWP – Gesellschaft. Wirtschaft. Politik*, 3, 397-406. <https://doi.org/10.3224/gwp.v65i4.13>
- Hempel, C., Jahr, D. & Koop, D. (2017). Zur Konstitution des Gegenstandes im Politikunterricht. Ergebnisse aus der dokumentarischen Analyse von Unterrichtsgesprächen. In S. Manzel & C. Schelle (Hrsg.), *Empirische Forschung zur schulischen Politischen Bildung* (S. 161-170). <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16293-1>

- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hericks, U. (2016). „Es sollte am Schluss ein deutscher Satz rauskommen, nicht?“ - Rekonstruktion zur Entstehung mathematischen Wissens im Schulunterricht. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 5, 132-147. <https://doi.org/10.25656/01:17203>
- Hericks, U., Sotzek, J., Rauschenberg, A., Wittek, D. & Keller-Schneider, M. (2018). Habitus und Normen im Berufseinstieg von Lehrer*innen. Eine mehrdimensionale Typenbildung aus der Perspektive der Dokumentarischen Methode. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7, 65-80. <https://doi.org/10.25656/01:20541>
- Hinzke, J.-H. & Bauer, T. (2023). Forschung zu Schulentwicklung mit der Dokumentarischen Methode: Ein Studienreview. In J.-H. Hinzke, T. Bauer, A. Damm, M. Kowalski & D. Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 149-168). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <http://dx.doi.org/10.35468/6022-08>
- Hinzke, J.-H., Gesang, J. & Besa, K.-S. (2021). Ungewissheit im unterrichtlichen Handeln von Lehrpersonen. Zur Erfahrung von Ungewissheit zwischen Norm, Theorie und Habitus. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 10, 56-69. <https://doi.org/10.3224/zisu.v10i1.04>
- Hinzke, J.-H., Bauer, T., Damm, A., Kowalski, M. & Matthes, D. (2023a). Dokumentarische Schulforschung. Einleitende Rahmung einer Forschungsrichtung. In J.-H. Hinzke, T. Bauer, A. Damm, M. Kowalski & D. Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 13-39). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <http://dx.doi.org/10.35468/6022-02>
- Hinzke, J.-H., Pallesen, H., Bauer, T., Damm, A., Geber, G. & Matthes, D. (2023b). Initiation eines Forschungsprogramms Dokumentarische Schulforschung. In J.-H. Hinzke, T. Bauer, A. Damm, M. Kowalski & D. Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 43-63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <http://dx.doi.org/10.35468/6022-03>
- Idel, T.-S. & Meseth, W. (2018). Wie Unterricht verstehen? Zur Methodologie qualitativer Unterrichtsforschung. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung* (S. 63-82). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jahr, D. (2022a). *Die Politik der Schulklasse: Dokumentarische Videoanalysen unterrichtlicher Praktiken zwischen Integration und Destruktion*. Wiesbaden: Springer VS.
- Jahr, D. (2022b). Macht im Kampfgetümmel. Zum Potential der Dokumentarischen Methode zur Rekonstruktion kontroverser Diskussionen im Politikunterricht. In M. Martens, B. Asbrand, T. Buchborn & J. Menthe (Hrsg.), *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis* (S. 179-194). Wiesbaden: Springer VS.
- Jahr, D., Hempel, C. & Heinz, M. (2016). „...not simply say that they are all Nazis.“ Controversy in Discussions of Current Topics in German Civics Classes. *Journal of Social Science Education*, 16, 14-25.
- Kater-Wettstädt, L. (2015). *Unterricht im Lernbereich Globale Entwicklung. Der Kompetenzerwerb und seine Bedingungen*. Münster: Waxmann.
- Kessler, S. (2023). Schule als Organisation mit der Dokumentarischen Methode erforschen: Ein Studienreview. In J.-H. Hinzke, T. Bauer, A. Damm, M. Kowalski & D. Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 189-212). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <http://dx.doi.org/10.35468/6022-10>
- Klinghammer, J., Rabe, T. & Krey, O. (2018). Rekonstruktion impliziter Wissensbestände angehender Physiklehrkräfte. In C. Maurer (Hrsg.), *Qualitätsvoller Chemie- und Physikunterricht – normative und empirische Dimensionen* (S. 297-300). Regensburg: Universität Regensburg.
- Köpfer, A., Papke, K., Heinemann, L. & Bittlingmayer, U.H. (2020). Inklusion in der beruflichen Bildung – Pädagogische Fachlichkeit in der Praxis von Berufsschullehrpersonen. *QfI – Qualifizierung für Inklusion*, 2(1).
- Korff, N. (2016). *Inklusiver Mathematikunterricht in der Primarstufe. Erfahrungen, Perspektiven und Herausforderungen* [2. Auflage]. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Korte, J., Wittek, D., Kowalski, M. & Schröder, J. (Hrsg.) (2024). *Dokumentarische Professionalisierungsforschung im Kontext des Lehramtsstudiums*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kowalski, M., Bauer, T. & Matthes, D. (2023). Schulkulturforschung mit der Dokumentarischen Methode – Ergebnisse und Perspektiven aus einem Studienreview. In J.-H. Hinzke, T. Bauer, A. Damm, M. Kowalski & D. Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 169-188). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <http://dx.doi.org/10.35468/6022-09>
- Kreft, A. (2020a). Herausforderungen der Fallgenerierung und (sinngenetischen) Typenbildung. Einblicke und Reflexionen auf der Basis einer videobasierten Unterrichtsstudie im Fach Englisch. *Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung*, 1, S. 59-70. <https://doi.org/10.25656/01:24225>
- Kreft, A. (2020b). *Transkulturelle Kompetenz und literaturbasierter Fremdsprachenunterricht. Eine rekonstruktive Studie zum Einsatz von <<fiction of migrations>> im Fach Englisch*. Berlin: Peter Lang.
- Kreft, A. & Viebrock, B. (2022). Negotiating meaning and developing transcultural competences. In M. Martens, B. Asbrand, T. Buchborn & J. Menthe (Hrsg.), *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis* (S. 215-230). Wiesbaden: Springer VS.
- Latour, B. (2002). *Die Hoffnung der Pandora*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social. An introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford: UP.
- Lindow, I. (2013). *Literaturunterricht als Fall. Kasuistisches Wissen von Deutschlehrern*. Wiesbaden: Springer VS.
- Martens, M. (2015). Differenz und Passung: Differenzkonstruktionen im individualisierenden Unterricht der Sekundarstufe. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 16(2), 211-229.
- Martens, M. (2020). Heterogenität aus Sicht von Schüler*innen: Empirische Befunde zum individualisierten Unterricht in der Sekundarstufe. In M. Kampshoff & C. Wiepcke (Hrsg.), *Vielfalt in Schule und Unterricht. Konzepte und Debatten im Zeichen der Heterogenität* (S. 125-138). Stuttgart: Kohlhammer.
- Martens, M. & Asbrand, B. (2009). Rekonstruktion von Handlungswissen und Handlungskompetenz – auf dem Weg zu einer qualitativen Kompetenzforschung. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 10(2), 201-217.
- Martens, M. & Asbrand, B. (2017). Passungsverhältnisse: Methodologische und theoretische Reflexionen zur Interaktionsorganisation des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(1), 72-90.
- Martens, M. & Asbrand, B. (2021). „Schülerjob“ revisited: Zur Passung von Lehr- und Lernhabitus im Unterricht. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11(1), 55-73. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00309-3>
- Martens, M. & Asbrand, B. (2022). Documentary Classroom Research. Theory and Methodology. In M. Martens, B. Asbrand, T. Buchborn & J. Menthe (Hrsg.), *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis* (S. 19-38). Wiesbaden: Springer VS.
- Martens, M. & Gresch, H. (2018). Ambivalente Fachlichkeiten. Die (Re)Produktion fachlicher Vorstellungen im Biologieunterricht. In M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzter, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.), *Konstruktionen von Fachlichkeit: Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung* (S. 275-288). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Martens, H. & Martens, M. (2022). Teaching and Learning Evolution. How Sociomaterial Orders Affect Making in the Biology Classroom. In M. Martens, B. Asbrand, T. Buchborn & J. Menthe (Hrsg.), *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis* (S. 97-114). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32566-4_6
- Martens, M., Asbrand, B. & Spieß, C. (2015). Lernen mit Dingen – Prozesse zirkulierender Referenz im Unterricht. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 4, 48-65. <https://doi.org/10.25656/01:15345>

- Martens, M., Petersen, D. & Asbrand, B. (2015). Die Materialität von Lernkultur: Methodische Überlegungen zur dokumentarischen Analyse von Unterrichtsvideografien. In R. Bohnsack, B. Fritzsche & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis* (S. 179-203). Opladen u. a.: Budrich.
- Martens, M., Asbrand, B., Buchborn, T. & Menthe, J. (Hrsg.) (2022a). *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Martens, M., Asbrand, B., Buchborn, T. & Menthe, J. (2022b). Fokus auf Fachlichkeit: Zur Erforschung von Fachunterricht mit der Dokumentarischen Methode. In M. Martens, B. Asbrand, T. Buchborn & J. Menthe (Hrsg.), *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis* (S. 3-16). Wiesbaden: Springer VS.
- Matthes, D., Hinzke, J.-H., Pallesen, H. & Wittek, D. (Hrsg.) (i. V.). *Dokumentarische Schüler*innenforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Matthes, D., Bauer, T., Damm, A., Kowalski, M. & Hinzke, J.-H. (2023). Schwerpunkte, Leerstellen und Desiderate einer Dokumentarischen Schulforschung. (Zwischen-)Fazit und Perspektivangebote zur Weiterentwicklung der Forschungsrichtung. In J.-H. Hinzke, T. Bauer, A. Damm, M. Kowalski & D. Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 333-358). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <http://dx.doi.org/10.35468/6022-17>
- Melzer, S., Hempel, C. & Hallitzky, M. (i. d. B./2024). Die Begegnung von Fachkulturen. Fachspezifische Habitüs – Changieren zwischen Be-Grenzung und Ent-Grenzung. In T. Bauer & H. Pallesen (Hrsg.), *Dokumentarische Forschung zu schulischem Unterricht. Relationierungen und Perspektiven* (S. 208-224). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Morrin, S. (2022). Play Practices of the Imagination. In M. Martens, B. Asbrand, T. Buchborn & J. Menthe (Hrsg.), *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis* (S. 311-325). Wiesbaden: Springer VS.
- Münch, D. (2021). *Geschichtskultur als Unterrichtsgegenstand. Wie stehen Lehrer*Innen dazu?* Frankfurt a.M: Wochenschau-Verlag.
- Nagele, F. & Greiner, U. (2020). Heterogenität und Alterität in der pädagogischen Praxis. Zur Rekonstruktion a-theoretischen Wissens in den Differenzverfahren von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 21(2), 239-308. <https://doi.org/10.3224/zqf.v21i2.10>
- Nohl, A.-M. (2007/2012/2017). *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Pallesen, H. (i. d. B./2024). Schulischen Unterricht mit der Dokumentarischen Methode erforschen – Einleitung in den Band. In T. Bauer & H. Pallesen (Hrsg.), *Dokumentarische Forschung zu schulischem Unterricht. Relationierungen und Perspektiven* (S. 9-27). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Petersen, D. (2016). *Anpassungsleistungen und Konstruktionsprozesse beim Grundschulübergang*. Wiesbaden: Springer VS.
- Petersen, D. (i. V.). Schüler*innen in Schule und Unterricht – aktuelle Befunde einer Dokumentarischen Schüler*innenforschung. In D. Matthes, J.-H. Hinzke, H. Pallesen & D. Wittek (Hrsg.), *Dokumentarische Schüler*innenforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Petersen, D. & Asbrand, B. (2013). Anpassungsleistungen von Schülerinnen und Schülern beim Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 14(1), 49-65.
- Petrik, A. (2012). „...dass die Leute sich nicht auf die faule Haut legen“ Rekonstruktion des Politisierungswegs einer Schülerin von libertär-sozialistischen zu marktliberalen Argumentationsmustern im Unterricht und im problemzentrierten Interview. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 1, 31-60. <https://doi.org/10.25656/01:15878>
- Plotz, T., Koliander, B. & Abels, S. (2022). Adaption der Dokumentarischen Methode zur Bearbeitung von naturwissenschaftsdidaktischen Fragestellungen. In M. Martens, B. Asbrand, T. Buchborn & J. Menthe (Hrsg.), *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis* (S. 155-175). Wiesbaden: Springer VS.

- Prose, M. & Rabenstein, K. (2018). Stand und Perspektiven qualitativ sinnverstehender Unterrichtsforschung. Eine Einführung in das Kompendium. In M. Prose & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 7-24). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Püster, I. (2021). Normativität in praxeologischer Professionsforschung. Entwurf einer fremdsprachendidaktisch-normativen Perspektive am Beispiel von Mentoringgesprächen über Englischunterricht. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 22(1), 123-138. <https://doi.org/10.3224/zqf.v22i1.10>
- Rau, C. (2020). *Kulturtradierung in geisteswissenschaftlichen Fächern. Eine rekonstruktive Studie zu epistemologischen Überzeugungen von Lehrkräften*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rau, C. (2021). Die Wissensgrundlagen des eigenen Fachs verstehen – empirische Befunde zu den epistemologischen Orientierungen von Lehrkräften geisteswissenschaftlicher Fächer. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24, 91-112. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-00992-y>
- Reischl, J. & Schmözl, A. (2020). „Ich bin keine Pausenaufsicht, ich bin kein Retter... ich bin Lehrer.“ Eine dokumentarische Analyse zur Rolle von Lehrenden in der COVID-19-Krise. *Medien-Impulse*, 58 (2), 1-40. <https://doi.org/10.21243/mi-02-20-23>
- Richter, S. (2015). Klassenmanagement in Übergangssituationen des Hauptschulunterrichts. In R. Bohnsack, B. Fritzsche, M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filmminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis* (S. 179-203). Opladen u. a.: Budrich.
- Roose, H. (2021). Norm-Habitus-Spannungen. Das biblische Gespräch in Lehrerfortbildung und evangelischem Religionsunterricht aus der Perspektive der Dokumentarischen Methode. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 10, 127-144. <https://doi.org/10.3224/zisu.v10i1.09>
- Ruhrig, J. & Höttecke, D. (2015). Components of science teachers' professional competence and their orientational frameworks when dealing with uncertain evidence in science teaching. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13(2), 447-465. <https://doi.org/10.1007/s10763-015-9628-3>
- Scherf, D. (2013). *Leseförderung aus Lehrersicht. Eine qualitativ-empirische Untersuchung professionellen Wissens*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schierz, M. & Pallesen, H. (2021). „Unter uns Sportlern...“ – Fachdidaktische Überlegungen zu Gewissheitskonstruktionen in Unterrichtsnachbesprechungen des Praxissemesters Sport. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 10, 84-98. <https://doi.org/10.3224/zisu.v10i1.06>
- Schiller, D. (2020a). „Annähernd so gut wie die beiden Jungs“ – Die habitualisierte Norm des männlichen Sportlers als fachkulturelle Orientierungsfigur im Sportunterricht. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 8(2),78-98. <https://doi.org/10.5771/2196-5218-2020-2-78>
- Schiller, D. (2020b). *Handlungs- und wahrnehmungsleitende Orientierungen im Hinblick auf Schülerinnen und Schüler im Sportunterricht – Rekonstruktion von praktischem Wissen der Sportlehrkräfte*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Schiller, D. & Zander, B. (i. d. B./2024). Synchrone oder simultane Handlungspraxis? Gleichzeitige Interaktionen im interaktiven Erfahrungsraum Sportunterricht. In T. Bauer & H. Pallesen (Hrsg.), *Dokumentarische Forschung zu schulischem Unterricht. Relationierungen und Perspektiven* (S. 125-144). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schiller, D., Rode, D., Zander, B. & Wolff, D. (2021). Orientierungen und Praktiken sportunterrichtlicher Differenzkonstruktionen. Perspektiven praxistheoretischer Unterrichtsforschung im formal inklusiven Grundschulsport. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 14(1), 67-81. <https://doi.org/10.1007/s42278-020-00098-0>
- Schmid, E. (2021). Ungewissheitserfahrungen im frühen Berufseinstieg – Rekonstruktionen zur Wahrnehmung und Bearbeitung unterrichtlicher Kontingenz. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 10, 99-112. <https://doi.org/10.3224/zisu.v10i1.07>

- Schmid, E. (i. d. B./2024). Vermittlungsbezogene Orientierungen von Grundschullehrpersonen vor dem Hintergrund unterrichtlicher Kontingenz. In T. Bauer & H. Pallesen (Hrsg.), *Dokumentarische Forschung zu schulischem Unterricht. Relationierungen und Perspektiven* (S. 225-242). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schneider, E. (2018). Von „hybriden“ Schülerinnen und Schülern in „Dritten“ Räumen – Rekonstruktion kultureller Bildungsprozesse im bilingualen Unterricht. Wiesbaden: Springer VS.
- Schreyer, P. (2020). Ein Blick ins Klassenzimmer: Kognitive Aktivierung im Unterricht anhand von zwei Fallbeispielen. In J. Grünkorn, E. Klieme, A. Praetorius & P. Schreyer (Hrsg.), *Mathematikunterricht im internationalen Vergleich: Ergebnisse aus der TALIS-Videostudie Deutschland* (S. 24-27). Frankfurt a.M.: DIPF.
- Spieß, C. (2014). *Quellenarbeit im Geschichtsunterricht. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzerwerb im Umgang mit Quellen*. Göttingen: V+R unipress.
- Sturm, T. (2015). Herstellung und Bearbeitung von Differenz im inklusiven Unterricht. In R. Bohnsack, B. Fritzsche & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis* (S. 179-203). Opladen u. a.: Budrich.
- Sturm, T. (2016). Konstruktion von Leistung und Ergebnissen im Deutschunterricht einer inklusiven Sekundarschulklasse. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 5, 63-76. <https://doi.org/10.25656/01:17199>
- Sturm, T. (2017). (Re)Produktion von Differenz im Fachunterricht der Sekundarstufe I am Beispiel von Leistung, Geschlecht und Peerkultur. In M. Kampshoff & B. Scholand (Hrsg.), *Schule als Feld – Unterricht als Bühne – Geschlecht als Praxis* (S. 82-103). Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Sturm, T. (2021). Praxeologisch-wissenssoziologische Unterrichtsforschung: Norm und Habitus in fachunterrichtlichen Praxen der Sekundarstufe in Kanada. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 22(2), 266-282. <https://doi.org/10.3224/zqf.v22i2.06>
- Sturm, T. (2022). Professionalisierte Bearbeitung von Kontingenz im Mathematikunterricht der Sekundarstufe I in Kanada. In L. Fuhrmann & Y. Akbaba (Hrsg.), *Schule zwischen Wandel und Stagnation* (S. 199-220). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37943-8_11
- Sturm, T. (i. d. B./2024). Praxeologisch-wissenssoziologische und dokumentarische Erforschung von Schule, Unterricht und pädagogischer Professionalität. Darlegung und Diskussion des Zugangs der Praxeologischen Professionsforschung (nach Bohnsack). In T. Bauer & H. Pallesen (Hrsg.), *Dokumentarische Forschung zu schulischem Unterricht. Relationierungen und Perspektiven* (S. 31-46). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (2015a). ‚Leistungsdifferenzen‘ im Unterrichtsmilieu einer inklusiven Schule der Sekundarstufe I in der Schweiz. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 16(2), 231-248. <https://doi.org/10.3224/zqf.v16i2.24327>
- Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (2015b). Praktiken der Differenzbearbeitung im Fachunterricht einer integrativen Schule der Sekundarstufe. Zur Überlagerung von Schulleistung, Peerkultur und Geschlecht. *GENDER-Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, 7, 64-78. <https://doi.org/10.3224/gender.v7i1.18157>
- Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (2016a). Herstellung und Bearbeitung von Leistungsdifferenzen im kooperativ gestalteten inklusiven Fachunterricht. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion*. 62. Beiheft der *Zeitschrift für Pädagogik* (S. 75-89). Weinheim u. a.: Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:17184>
- Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (2016b). Kooperation pädagogischer Professionen: Bearbeitung und Herstellung von Differenz in der integrativen Sekundarstufe. In A. Kreis, J. Wick, C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 207-221). Münster u. a.: Waxmann.
- Sturm, T., Wägener, B. & Wagner-Willi, M. (2020). Inklusion und Exklusion im Fachunterricht. Ambivalente Relationen in Schulformen der Sekundarstufe I. In I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H.-C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, D. Klein & U. Salaschek (Hrsg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 581-595). Opladen u. a.: Budrich.

- Tesch, B. (2010). *Kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fremdsprachenunterricht. Konzeptionelle Grundlagen und eine rekonstruktive Fallstudie zur Unterrichtspraxis (Französisch)*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Tesch, B. (2016). *Sinnkonstruktion im Fremdsprachenunterricht. Rekonstruktive Fremdsprachenforschung mit der Dokumentarischen Methode*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Tesch, B. (2018). Mimesis und Diegesis. Die Aneignung öffentlicher Verständigung im fremdsprachlichen Klassenzimmer. Eine dokumentarische Videoanalyse. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 29(1), 51-71.
- Tesch, B. & Grein, M. (2022). Absurdes Theater? Sprachlich-kulturelle Inszenierungspraktiken als Spezifikum des Fremdsprachenunterrichts. In M. Martens, B. Asbrand, T. Buchborn & J. Menthe (Hrsg.), *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis* (S. 197-213). Wiesbaden: Springer VS.
- Theisohn, E. & Buchborn, T. (2022). Zur Rolle impliziten Wissens beim gemeinsamen Komponieren. Rekonstruktionen musikbezogener Handlungs- und Lernprozesse mithilfe der Dokumentarischen Methode. In D. Matthes & J.-H. Hinzke (Hrsg.), *Implizites Wissen in schulischen Kontexten. Diskursive Einordnungen, forschungspraktische Bearbeitungen und empirische Perspektiven* (Empirische Pädagogik, 36 (3), Themenheft, S. 359-376). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Theisohn, E. & Buchborn, T. (i. d. B./2024). Auf Stühlen klopfen, kratzen, komponieren? Rekonstruktionen materieller Bezugnahmen in Interaktionen und Prozessen der Wissensgenese im Musikunterricht. In T. Bauer & H. Pallesen (Hrsg.), *Dokumentarische Forschung zu schulischem Unterricht. Relationierungen und Perspektiven* (S. 145-165). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Theisohn, E. & Trefß, J. (2022). Aktionistische Praxis beim Improvisieren und Komponieren. In M. Martens, B. Asbrand, T. Buchborn & J. Menthe (Hrsg.), *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis* (S. 271-292). Wiesbaden: Springer VS.
- Theisohn, E., Buchborn, T., Trefß, J. & Völker, J. (2020). Fachspezifische Praktiken des Musikunterrichts rekonstruieren. Potentiale der dokumentarischen Videointerpretation für die Erforschung musikbezogener Lehr-Lernprozesse in entwickelnden Forschungsformaten. In M. Corsten, K. Hauenschild, M. Pierburg, B. Schmidt-Thieme, U. Schütte & D. Wolff (Hrsg.), *Qualitative Videoanalyse in Schule und Unterricht* (S. 139-150). Weinheim: Beltz Juventa.
- Thiersch, S. & Wolf, E. (2021). Schule zwischen Digitalisierung und Disziplinierung. Rekonstruktion pädagogischer Generationsbeziehungen im digitalisierten Unterricht. *Bildung und Erziehung*, 74(1), 67-83. <https://doi.org/10.13109/buer.2021.74.1.64>
- Thormann, S. (2012). *Politische Konflikte im Unterricht. Empirische Rekonstruktionen zu Unterrichtsarrangements am Gymnasium*. Wiesbaden: Springer VS.
- Timm, S. (2013). Rechnen aus Solidarität – Eine dokumentarische Videointerpretation retrodigitalisierter DDR-Unterrichtsvideos. In H. Schluß & M. Jehle (Hrsg.), *Video dokumentation von Unterricht. Zugänge zu einer neuen Quellengattung der Unterrichtsforschung* (S. 67-86). Wiesbaden: Springer VS.
- Trefß, J. (2020). What do improvising students know? The significance of (implicit) knowledge in musical group improvisations of secondary school students. In A. Sangiorgio & W. Mastnak (Hrsg.), *Creative interactions: Dynamic processes in group music activities* (S. 116-134). University of Music and Performing Arts Munich.
- Vernal Schmidt, J. (2020). *Kultur im Spanischunterricht. Eine rekonstruktive Fallstudie zu einer aufgabenorientierten und filmbasierten Unterrichtseinheit in der Sekundarstufe II*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Völker, J. (2022). Walk like an Egyptian. Aspekte des Performativen im interkulturell orientierten Musikunterricht. In M. Martens, B. Asbrand, T. Buchborn & J. Menthe (Hrsg.), *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis* (S. 293-310). Wiesbaden: Springer VS.

- Wagener, B. (2020). *Leistung, Differenz und Inklusion. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Unterrichtspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wagener, B. (i. d. B./2024). Unterricht als Interaktion und Milieu. Dokumentarische Videoanalysen zu Differenzkonstruktionen im gymnasialen und inklusiven Fachunterricht. In T. Bauer & H. Pallesen (Hrsg.), *Dokumentarische Forschung zu schulischem Unterricht. Relationierungen und Perspektiven* (S. 166-184). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wagener, B. & Wagner-Willi, M. (2017). Leistungsdifferenzen im ‚inkluisiven‘ und im gymnasialen Unterricht – Dokumentarische Videointerpretation mit Fokus auf Raum und Erfahrungsraum. *Zeitschrift für Inklusion*, 1(4). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/439>
- Wagner-Willi, M. (2004). Videointerpretation als mehrdimensionale Mikroanalyse am Beispiel schulischer Alltagsszenen. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 5(1), 49-66.
- Wagner-Willi, M. (2005). *Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne. Der Übergang von der Pause in den Unterricht*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wagner-Willi, M. (2013). Videoanalysen des Schulalltags. Die dokumentarische Interpretation schulischer Übergangsrituale. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S. 125-146). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wagner-Willi, M. & Sturm, T. (2016). Soziale Prozesse der Differenzherstellung im Fachunterricht einer integrativen Schulform der Sekundarstufe I – erste Ergebnisse einer videobasierten Vergleichsstudie. In I. Hedderich & R. Zahnd (Hrsg.), *Teilbabe und Vielfalt. Herausforderungen einer Weltgesellschaft. Beiträge zur Internationalen Heil- und Sonderpädagogik* (S. 208-214). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wettstädt, L. & Asbrand, B. (2013). Unterricht im Lernbereich Globale Entwicklung. Perspektivität als Herausforderung. In U. Riegel & K. Macha (Hrsg.), *Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken* (S. 183-197). Münster: Waxmann.
- Wettstädt, L. & Asbrand, B. (2014). Handeln in der Weltgesellschaft. Zum Umgang mit Handlungsaufforderungen im Unterricht zu Themen des Lernbereichs Globale Entwicklung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 36, 4-12. <https://doi.org/10.25656/01:12093>
- Wiernik, A. (2020). *Guter Unterricht in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum impliziten Unterrichts- und Professionsverständnis von Seminarleitenden*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wieser, D. (2008). *Literaturunterricht aus Sicht der Lehrenden. Eine qualitative Interviewstudie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wittek, D. (2013). *Heterogenität als Handlungsproblem. Entwicklungsaufgaben und Deutungsmuster von Lehrenden an Gemeinschaftsschulen*. Opladen u. a.: Budrich.
- Wittek, D., Korte, J., Matthes, D. & Pallesen, H. (Hrsg.) (i. V.). *Dokumentarische Professionsforschung. Grundlagentheoretische und empirische Bestimmungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Zumwald, B. (2022). Zwischen Hierarchie, Autonomie und Kooperation. Zusammenarbeitsverhältnisse von Lehrpersonen und Assistenzen. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 23. <https://doi.org/10.17169/fqs-23.1.3731>

Autor

Bauer, Tobias, M.Ed.,

wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Allgemeine Didaktik.

Arbeitsschwerpunkte: Lehrer*innenforschung, Schulentwicklungs- und Schulkulturforschung, Forschung zur Qualität von Schule und Unterricht, Forschung zur Beratung in der Schulaufsicht, Dokumentarische Methode, Qualitative Inhaltsanalyse.

tobias.bauer@ovgu.de

Teil 2

Sprechen und Handeln im schulischen Unterricht

*Zhanna Gevorgyan, Dominique Matthes
und Jan-Hendrik Hinzke*

“Doing Gender” in the Context of Sexuality Education in Armenian Schools

Analyzing Explicit and Implicit Knowledge in Classroom Interactions with the Documentary Method

Abstract

The purpose of this paper is to demonstrate how gender-related knowledge is produced in sexuality education classroom discussions using the Documentary Method. Although previous qualitative research, especially with the Documentary Method, has explored various aspects of the discourse on “gender”, none has examined the implicit knowledge that emerges in the construction of gender between teachers and students in gender-related sexuality education classroom discussions. This study addresses this gap by using transcripts of audio-recorded classroom discussions in the context of sexuality education (“Healthy Lifestyle” program) in Armenian schools, and analyzing them using the Documentary Method. The findings indicate that gender and cultural essentialism were present in all reconstructed classroom discussions. This was expressed through an explicit division of gender traits on the argumentative level, which depicted women and men based on their feminine and masculine characteristics. Implicitly, this was reflected in the making of universal and deterministic statements about characteristics that are assumed to apply to all women, all men, and/or all Armenians. The participants shared the conjunctive knowledge of gender roles that are common in patriarchal contexts.

Keywords

Classroom interaction, Doing Gender, Documentary Method, Explicit knowledge, Implicit knowledge, Research on teaching, Sexuality education

Zusammenfassung**„Doing Gender“ im Kontext der Sexualerziehung an armenischen Schulen. Analyse von explizitem und implizitem Wissen in Unterrichtsinteraktionen mit Hilfe der Dokumentarischen Methode**

Das Anliegen dieses Beitrags ist es, mit Hilfe der Dokumentarischen Methode nachzuzeichnen, wie Geschlechter in klassenöffentlichen Diskussionen des Sexualkundeunterrichts konstruiert werden. Während bisherige qualitative Untersuchungen, die auch mit der Dokumentarischen Methode operieren, verschiedene Aspekte von „Gender“ in den Blick genommen haben, liegen keine Studien vor, die jenes implizite Wissen fokussieren, auf dem Konstruktionen von „Gender“ in Diskussionen zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen im Sexualkundeunterricht basieren. Die vorliegende Studie greift diese Forschungslücke auf, indem sie audiographierte Unterrichtsgespräche im Rahmen eines Sexualerziehungsprogramms („Healty Lifestyle“) an armenischen Schulen mit der Dokumentarischen Methode untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass gender- und kulturbezogene Essentialisierungen in allen rekonstruierten Unterrichtsgesprächen vorkommen. Diese zeigen sich auf der Ebene impliziten Wissens darin, dass deterministische und allgemeingültige Behauptungen über charakteristische Merkmale aufgestellt wurden, die den Anspruch erheben, auf alle Frauen, alle Männer und/oder alle Armenier*innen zuzutreffen. Die Teilnehmenden an den Diskussionen teilen dabei konjunktives Wissen bezüglich Geschlechterrollen, wie sie in patriarchalen Kontexten üblich sind.

Schlagwörter

Unterrichtsinteraktion, Doing Gender, Dokumentarische Methode, explizites Wissen, implizites Wissen, Unterrichtsforschung, Sexualerziehung

1 Introduction

Judith Lorber (1994, p. 22) argues that “individuals are born sexed but not gendered, and they have to be taught to be masculine or feminine”. Following the principles of the social construction of gender, schools, along with other institutions such as families, contribute to shaping adolescents’ gender roles. In the Republic of Armenia, as of 2022, the only curriculum that addresses reproductive health, gender-related topics, and family planning in schools is the “Healthy Lifestyle” (HL) program. This program is included in the physical education subject, making physical education teachers responsible for providing sexuality education in Armenian public schools.

Armenia is often seen as a reform-oriented country with relatively progressive gender-related laws. Despite these developments, several studies and international reports have depicted the country as a patriarchal political-social system that has long been challenged by gender inequality and gender-based violence (Ziemer 2020; Durand & Osipov 2015; Khachatryan et al. 2015). The socio-cultural context and values prevalent among the general population in Armenia (such as societal and familial gender roles) are in conflict with the definition of gender-related concepts such as gender equality that are presented in the HL curriculum. Therefore, it is important to note that the production of gendered knowledge within classrooms occurs in the context of this incongruity.

Given the context, this paper uses the HL program in Armenian schools as an example of sexuality education to demonstrate and discuss the production of gendered knowledge during classroom discussions between teachers and students, using the Documentary Method (e. g. Bohnsack 2018, 2014; Bohnsack et al. 2010).¹

This paper aims to answer the following two research questions:

1. What is the underlying implicit knowledge that shapes the construction of gender in classroom discussions?
2. How do teachers and students navigate gender-related aspects during sexuality education classroom discussions?

The Documentary Method is a well-established research tool, particularly in German research, that provides access primarily to the implicit dimension of social actions, including in classrooms (for an overview Bauer in this volume; also Hinzke et al. 2023). This method is based on the sociology of knowledge by Karl Mannheim (1980), who emphasized that interactions and experiences that direct people’s decisions, such as participation in ceremonies or rituals, should be examined within the scope of collective and conjunctive experiences, which are collectively shared implicit knowledge. Therefore, this paper aims to contribute to the existing literature by making the Documentary Method accessible for English-language research contexts.

To explore the central topic of this paper, chapter 2 addresses research on gender and school-based sexuality education, providing insight into researching gender using the Documentary Method. Chapter 3 provides an overview of the data collection and sampling methods used in the study presented in this paper (sec-

1 The empirical examples are drawn from a study by Zhanna Gevorgyan (2024), which examined the knowledge of gender and sought to answer the questions of what knowledge of gender is produced in classrooms and how this knowledge is produced in HL classroom discussions. To achieve this, fieldwork was conducted during the period when the HL program was taught in Armenian schools, from January to March 2018. The audio recordings of these classroom observations were the main empirical data.

tion 3.1), as well as the application of the Documentary Method (section 3.2). In chapter 4, the results of the analysis of classroom interactions between teachers and students, using the study by Gevorgyan, will be presented to demonstrate the reconstruction of gendered knowledge through the use of the Documentary Method in sexuality education classroom discussions. Finally, chapter 5 draws upon the main aspects discussed while presenting the limitations of this study and deriving implications for further research.

2 Research on Gender in Sexuality Education Classrooms

According to Don Zimmerman (1978), social life is characterized by accomplishments that vary depending on the situation. Gender is an accomplishment that is shaped by society and is achieved differently depending on social contexts. Gender is often seen as one of the primary divisions in society. The concept of “Doing Gender”, introduced by Candace West and Zimmerman (1987), is a significant theoretical contribution to the study of gender within the ethnomethodological tradition. The authors emphasize that gender is an ongoing activity achieved through daily interactions, rather than a fixed category.

School-based sexuality education is recognized as a crucial program for adolescents to gain knowledge on gender equality (Jamal et al. 2015). Holistic sexual education, in particular, has been shown to promote understanding of gender equity (Goldfarb & Lieberman 2021). However, the provision of gender-sensitive sexuality education in schools is a relatively new area of research. It combines studies on gender, sexuality education, teaching and learning in classrooms and schools. Throughout the world, local cultures establish gender-appropriate norms that implicitly inform people on how to behave according to their gender through social institutions, social media, books, and other media (Tsaturyan 2012). By “Doing Gender”, people perform femininity and masculinity and make the process naturalized. Depending on the situation and people’s accountability towards gender, “Doing Gender” can result in both gender-appropriate and gender-inappropriate outcomes (West & Zimmerman 1987, p. 135). Accountability is defined as part of social relationships, and the actions of women and men are subject to scrutiny and accountability based on cultural expectations and norms of gender (ibid., p. 136). Schools play an important role in producing gender meanings and organizing the daily life of children based on gender differences (Wedl & Bartsch 2015). They are an integral part of society and a sphere for the secondary socialization of children and adolescents. Relying on the arguments made by Simone de Beauvoir (2011) in “The Second Sex”², children become girls and boys and maintain the “status”

2 “The Second Sex” is originally published in French as “Le Deuxième Sexe” in 1949.

later as women and men, respectively, through such interactions and this process of conditioning.

Effective sexuality education programs should include questioning gender roles and gender stereotypes (Pound et al. 2017). To achieve success, sexuality education programs must have a culturally-sensitive, sex-positive, and non-judgmental stance that provides students with opportunities to engage in discussions (Costello et al. 2022; Goldfarb & Lieberman 2021). Sexuality educators who exhibit judgemental attitudes and are too shy to initiate discussions about sex-related topics may be considered unqualified to teach sexuality education programs (Pound et al. 2017). Therefore, the professional development of sexuality educators plays a significant role in the successful delivery of the program and students’ knowledge acquisition (Walker et al. 2021; Murray et al. 2019; Ketting & Ivanova 2018). However, training programs that aim to equip educators with the necessary knowledge and techniques may be insufficient to address gender issues in the broader context of society (Costello et al. 2022).

A review of 261 articles published from 2013 onwards that focused on comprehensive sexual education revealed the need to address gender and power in a more meaningful way in sexual education programs (Sell et al. 2023). This finding is consistent with the results of a review by Nicole Haberland (2015), which demonstrated that explicitly discussing gender and power during sexual education has a positive impact (also Harrison et al. 2010; Rottach et al. 2009). Haberland (2015) evaluated 22 programs that included a lesson, topic, or activity focused on gender or power, such as gender roles, gender inequality, or condom use. Of those programs, only ten were conducted in schools, and only two of those (Cowan et al. 2010; Allen et al. 1997) addressed gender and power (Haberland 2015, p. 36).

The ways in which teachers and students address gender-sensitive topics in classrooms have not received much attention in research (Westphal & Schulze 2011). There is limited research on knowledge production during the discussions of gender-sensitive topics in sexuality education classes, especially when it comes to the implicit, tacit knowledge. Similarly, little attention has been paid to the actual teaching of gender at schools in former Soviet states (Magno & Silova 2007). This scarcity becomes more discernible when considering the observations of these lessons in patriarchal societies, where the provision of ‘gender-sensitive’ sexuality education is mandatory.

While many studies on sexuality education in English have explored program types, curricular topics, changes in behavior, and teacher perspectives, there has been limited investigation into the production of gender-related knowledge during classroom interactions.³ Additionally, there is a need to analyze classroom

3 The terms “classroom interaction” and “classroom discussion” are often used interchangeably in studies on gender in schools. However, it is important to note that classroom interaction encompasses a broader range of activities, including teacher-student and student-student conversations,

discussions on gender while taking into account socio-cultural attitudes, which is an aspect that has not received sufficient attention (Sinkinson 2009). The documentary approach is a useful method for observing and analyzing classroom interactions, which will be discussed in more detail in chapter 3.

The 'list of publications related to the Documentary Method'⁴ demonstrates that some researchers have utilized this method to investigate gender. These studies have mainly focused on cultural contexts and environments within German society, as well as topics beyond classroom interactions or gender discussions within these interactions. Within the realm of school and pedagogy, one study examined group discussions about the development of female peer cultures and whether female students can successfully practice impression management (Aktan et al. 2015). Other studies have investigated gender aspects through group discussions or interviews with educators (Cremers et al. 2019; Schmidt & Schondelmayer 2014; Baar 2011), and some have additionally used photographs (Carnap 2022). In a study exploring how adolescents develop and change their perceptions of gender, Manuela Westphal and Nora Schulze (2011) investigate the impact of gender-aware pedagogy through group discussions. Similarly, Wiebke Waburg (2009) examines the orientations and constructions of femininity among female students attending mono-educative schools, while Gabriele Wopfner (2012) analyzes group discussions relevant to gender issues and drawings of children. The use of the Documentary Method in these studies provides access to both explicit and implicit knowledge, but not to the implicit knowledge produced in gender-related classroom interactions.

As Hilke Pallesen (in this volume) and Tobias Bauer (in this volume) make a distinction between research on speaking and interacting in classrooms and research on speaking about resp. in relation to classroom interactions, the studies mentioned above are part of the second mentioned research area. They use specially created situations for data collection, especially interviews and group discussions. While the studies rely on personal narrations and discourses on interactions, they do not provide an analysis of the underlying processes of communication and interaction within the classrooms itself. This paper aims to bridge this gap in research by showcasing the knowledge production that takes place *during* (and not on resp. in relation to) gender-related sexuality education classroom discussions. The empirical study presented in the following is utilized to highlight the potential of distinguishing between explicit and implicit knowledge.

as well as interactions between teachers, students, and classroom artifacts. This encompasses not only language but also nonverbal actions. In this study, we differentiate between the two concepts, using the broader term "classroom interaction" in theoretical discussions and the more specific term 'classroom discussions' in empirical analysis, as it became apparent that teachers primarily engaged in discussions with their students.

4 The list of publications related to the Documentary Method is constantly updated: <https://www.hsu-hh.de/systpaed/wp-content/uploads/sites/755/2022/09/LitdokMeth22-09-05.pdf>

3 Gender and Sexuality Education: Introduction of the Case Study Methods

In this section, we will provide an overview of the empirical analysis conducted in Gevorgyan’s (2024) PhD project titled “Gender and Sexuality education: The case of Armenian public schools”. The aim of the study was to investigate how participants in sexuality education classrooms in Armenia discuss gender-related topics during HL lessons, and how they address the themes of unintended pregnancy, family formation, abuse of power, bad habits, and gender roles. We will present excerpts from the audio recorded classroom interactions between teachers and students during lessons on “Gender roles” and “Abuse of power”. Before we delve into the empirical findings, we will provide information on the study’s design and the method used for data collection (section 3.1), as well as the analysis of the data using the Documentary Method (section 3.2).

3.1 Data collection and sampling

To investigate the main topic of this study, Gevorgyan used a qualitative approach by observing classroom interactions between teachers and students. In 2016, she conducted eight semi-structured interviews with six male and two female physical education teachers who taught the HL program at Armenian public schools. The goal was to gain insights into and perspectives on the topic, including their understanding of the HL program and its implementation.

However, observation data for this paper were collected during a subsequent research trip to Armenia, in 2018, during which Gevorgyan encountered difficulties in accessing schools in Yerevan due to various reasons. Some schools claimed that the HL program was not taking place at their school, while others lacked the proper monitoring facilities. The researcher also encountered cases where initial approval for observation was rescinded after revealing that the aim of the study was to observe gender-related lessons. Based on the interviews, the HL educators became the most appropriate gatekeepers for observation. Gevorgyan exchanged contact information with some of them and presented her research interest, and her insider status and familiarity with cultural specificities facilitated the establishment of trust. Ultimately, observation was conducted in two public schools in Yerevan with the consent of both principals and teachers.

In total, the researcher had access to 76 HL lessons of 8th to 11th graders with three male teachers – Felix (32 lessons), David (25 lessons) and Alex (19 lessons)⁵

5 According to the Asian Development Bank (2019) report, even though the majority of teachers in Armenia are women (85%), the majority of physical education and military science subjects are taught by male teachers. All three teachers in this study were men. Alex was a physical education teacher at a secondary public school, while Felix and David taught at a public high school. While the teachers played a crucial role in the classroom interactions, the focus of interest was on the discussions that took place between them and the students.

– of which nine sequences had been chosen as the main data for the analysis in Gevorgyan’s research project. The sequences have been selected based on the central themes for the research, intensive interactions among the participants, detailed narrations and descriptions and most importantly to answer the research questions posed in the researcher’s study. Every lesson observed lasted 45 minutes.⁶

3.2 Data analysis with the Documentary Method: Categories, work steps and use within the study

The Documentary Method, which is both a methodology and a method, enables a reconstructive and qualitative-empirical research approach that is focused on detailed case analysis to gain insights into the orientation frameworks of social actors. It is structured as a comparative analysis (Asbrand 2011, p. 59).

The Documentary Method draws on Mannheim’s social-theoretical considerations formulated in the 1920s and later published in 1980 in his ‘sociology of knowledge’ (Bohnsack et al. 2010, p. 21; Mannheim 1982, 1936). It also has its roots in the “ethnomethodological tradition of research (cf. i. e. Garfinkel, 1961, 1967), which itself is to some extent rooted in Mannheim’s sociology“ (ibid.). Therefore, some of the main ethnomethodological approaches – for example following the principle of “critical reconstructions [...] of social work or social science itself“ (ibid., p. 21f.) – were used as a starting point for broadening the view on social practice and its relation to knowledge, including practical interactions and artifacts or documents produced in practice. The assumption is that actors and artifacts are largely guided or generated by internalized and implicit knowledge bases.

According to Mannheim, everyday life is double-structured between “a public and social meaning of a name or expression on the one hand and a non-public milieu specific on the other“ (ibid., p. 22). This means, that “every expression has the character of an index or a document of something representing a presumed or underlying pattern of meaning, where both sides, the document as well as the pattern, are used to explain and express the other side“ (ibid., p. 21). It also means, that there is a “need to produce inter-subjectivity in the concrete situation of interaction and that current methods of scientific investigation do not meet this complexity of social reality“ (ibid., p. 22). However, Mannheim did not yet provide a practical research framework which was then developed by Ralf Bohnsack and other colleagues “during the 1980s in the context of the analysis of group

⁶ Due to limited space, we are unable to present all of the transcripts in this study. However, it is important to note that there was no intention to highlight any specific participant, including the teachers. Nevertheless, as mentioned earlier, the teachers played a dominant role in the reconstruction of these frameworks for several reasons. Firstly, due to their dominant position in the classroom. Secondly, due to the amount of time and space they took during these discussions.

discussions by young people (cf. i. e. Bohnsack, 1983, 1989)“ (ibid., p. 21). Subsequently, the methodological principles have been successively transferred into the methodical inventory for research on and in schools.

The main methodological principle that Bohnsack derived from Mannheim’s sociology of knowledge into the methodical framework, is the differentiation between “two forms of understanding: the immanent interpretation which works on an explicit and matter-of-fact level, on the one hand, and the non-immanent or so-called ‘genetic’ interpretation which is based on (implicit) shared experience and the *weltanschauung* of social actors“ (ibid.) on the other hand.

Therefore, the “important angle of the documentary method” (Bohnsack et al. 2010, p. 22) is the “change from the immanent or literal meaning to the documentary meaning” (Bohnsack 2010a, p. 270), as it moves from the explicit knowledge of ‘What’ to the implicit Knowledge of ‘How’. The primary goal is to reconstruct the milieu-specific level of experience based on the methodological and methodical principles. As a result, the focus is on analyzing and reconstructing the implicit knowledge and shared experiences of social actors (Bohnsack et al. 2010, p. 22). Furthermore, the Documentary Method emphasizes the importance of analyzing not only the content of the documents, but also the context in which they were produced (ibid.). This includes taking into account the social and historical background, as well as the specific situation in which the documents were created. By analyzing the context, it is possible to gain a deeper understanding of the underlying meanings and implicit knowledge that is documented in the data.

In order to be able to reconstruct the implicit stocks of knowledge intersubjectively, the formal and content structures as well as the semantic elements play an essential role in the Documentary Method. It is therefore assumed that the implicit knowledge is documented particularly in textual and visual forms of expression, especially when focusing on verbal passages, scenic metaphors or image-based documents appear (Bohnsack 2010a, p. 288). Therefore, the reconstruction of textual documents like audio-graphed and transcribed classroom interactions is possible.

The documentary interpretation requires specific work steps in the analyzing process. Bohnsack (2018, p. 211) proposes four general analysis steps that apply to all types of documents: 1) formulating interpretation, 2) reflecting interpretation, 3) case description (within-case and between-case comparative analysis), and 4) meaning-genetic and socio-genetic typification.

In the following, we will focus on the documentary analysis of transcribed audio recordings of discussions between teachers and students as a particular aspect of classroom interaction. In contrast to the videography approach used by Matthias Martens and Barbara Asbrand (2022), our analysis focuses on reconstructing audio-recorded classroom interactions through a conceptual understanding of doing gender. To conduct the documentary analysis of transcribed audiorecordings of classroom discussions, specific work steps must be taken.

The first step is to analyze the visible formal and content elements of the discussion through a thematic structure and paraphrasing, revealing what is said or done in the sense of a description based on explicit knowledge. The second step, the reflecting interpretation, involves a genetic attitude that goes beyond the surface-level understanding of ‘what’ to uncover the deeper meaning of ‘how’ based on implicit knowledge (Bohnsack 2018, 2014). According to Bohnsack (2014, p. 225), “what has become the topic of discourse is to be separated from how – that means, in which framework – the topic is dealt with. This framework of orientation, which we also call habitus, is the central subject of documentary interpretation.” To access these frameworks of orientation, so-called focusing passages are reconstructed, which are passages in which the discussion or interaction is relatively dense and lively, and the frameworks of orientation of the actors become visible. As already mentioned, the continual comparative analysis is at the center of the methodical approach. Bohnsack (2010a, p. 289) explains: “The specific structure of conversational meaning or of narration, for instance, is made accessible when I comparatively contrast it with alternative courses of conversation or narration.” The analysis also involves reconstructing the organization of discourse, including the logics that describe how discourses are structured and produced by the actors, and how the actors refer to each other (e. g. Przyborski 2004).

To understand the key elements of the discussion’s developments, one must observe the discourse structure, including how the actor’s proposition is received, responded to, elaborated on, and dealt with by other participants. To find out more about the implicit knowledge, the approach to the discourse movement must be explained. For example, the clarification of whether the statement was a proposition, elaboration, differentiation, validation, antithesis, or opposition helps to structure the discourse and understand the implicit knowledge. The process is continued until new homologies are identified and the previously identified ones are found in other passages. The aim of reflecting interpretation is to differentiate between implicit, practical knowledge and general communicative knowledge.

In the third step, the case description, the main findings of the formulating and reflecting interpretation are summarized briefly to identify orientation frameworks that are typical for certain groups or a milieu. In the fourth step, similarities and differences between cases are emphasized. First, through abstraction, “components of the framework of orientation common to all the cases” (Bohnsack 2010b, p. 111) are identified. Then, the analysis focuses on identifying typical “differences, [...] contrasts” (ibid.) within this commonality.

Gevorgyan’s study adopts the methodological aspects mentioned above and presents the results of the formulating and reflecting interpretation, followed by within-case and cross-case comparative analysis.

4 Unpacking Gender Discussions in Armenian Sexuality Education Classrooms: From Gender Roles Equality Discourse to “Housewife and Husband’s Help”⁷

As part of classroom discussions in the context of the HL program, domestic labor and care division within families was a central topic and framework of orientation. The question of which parent or both should take charge of household tasks was frequently discussed, including task specialization, physical labor such as cooking and cleaning, general purchasing, caring for a partner and childrearing, as well as earning.

This paper drew on excerpts from two sequences: “Armenian ‘Mentality’ and Gender” and “The ‘Good’ Housewife”. One of the classroom discussions between Teacher Alex⁸ and 8th-grade students involved a situation about sharing tasks when a female pupil (Af) pointed out that women are not always alone in doing household chores:

Sequence “Armenian ‘Mentality’ and Gender”: Lines (L.) 1-11⁹

Af: For example I heard that in the European countries woman’s (.) hm:: work homework is also done by a man (.) it’s not not always that woman that only a woman does

Alex: So I’m a European then? (.) if a woman

Bf: I consider that man

Alex: [no excuse me excuse me let’s this way okay a bit more okay? (.) that European country (.) I don’t understand that comes (.) that depends on a person (.) we were talking about smoking (.) a dad feels himself fully fully like a person at his home who can do anything he wants to (.) now (.) this is a situation (2) a person got married (.) his wife is pregnant his wife (.) carries his child (.) and has difficulties in some things (.) how normal is it if that person (.) allows his wife with that condition (.) with physical workload dur- during any activity (.) to do that thing in that situation (2) for example what do you think?..

The statement made by Af highlights a difference in men’s behavior between European countries and Armenia, emphasizing that women in Armenia are primarily responsible for household tasks. This comparison to European countries highlights the societal framework that places women as primary homemakers, while Af’s acknowledgment of shared responsibilities in Europe implies a counter horizon with regard to this societal context.

7 The name “Housewife and Husband’s Help” was derived from a reconstructed sequence in Gevoryan’s PhD dissertation.

8 Hereinafter the teachers are referred to as Teacher David, Teacher Felix, and Teacher Alex instead of “the teacher” for a better readability.

9 The transcripts were transcribed using the notation system by Przyborski (2004, pp. 331ff).

Following this, Teacher Alex¹⁰ brings up a hypothetical situation about marriage and only then followed pregnancy, questioning whether he can be considered European in such a scenario. This brief comment suggests that he also participates in household chores, whilst also documenting a low eagerness to reveal further information. This attitude aligns with Af's perception of European men and contradicts societal expectations of men's roles in Armenia.

While Bf attempts to label men who work, Teacher Alex interrupts with overlapping speech and requests attention with the phrase "*no excuse me excuse me let's this way okay a bit more okay?*" (L. 5). Teacher Alex then presents a counterargument to Af's earlier statement that men who do housework are considered European. He argues that it is up to the individual and challenges the idea that housework is only suitable for European men. This contradicts Teacher Alex's earlier comments in other parts of the conversation, where he discusses women in Armenia who serve their husbands and are solely responsible for household chores, as seen in the "Smoking Fathers" sequence (L. 49, 100, 105-106).

This excerpt from "Armenian 'Mentality' and Gender" highlights a common tendency to compare Armenians to other groups, such as Europeans, when discussing gender-sensitive issues like family roles. The discussion in the classroom revealed that both the students, who engage in classroom discussions, and the teacher shared the belief that European men have certain common characteristics, and there was a prevailing notion that Armenian society should have a single way of thinking. It suggests that there have been a tendency to generalize certain groups of people based on cultural or societal assumptions. However, the lack of specificity regarding which particular European country or countries were being referred to limits the accuracy of such understanding, as cultural and societal norms can vary significantly across different European countries.

In the "Armenian 'Mentality' and Gender" sequence, Teacher Alex presents a hypothetical situation where a woman in a wife status is carrying her husband's baby. He describes her as a "*carrier*" of the husband's child, highlighting the idea that the wife is seen as not only a woman, a wife or a woman who is going to have a child but as a carrier of this hypothetical husband's own child. Teacher Alex continues to elaborate on the situation by mentioning the hypothetical wife's difficulties, without providing any specific details. This framing depicts the woman as pregnant and in a difficult situation. Teacher Alex then asks the class how "*normal*" (Sequence "Armenian 'Mentality' and Gender": L. 9) they find it for the hypothetical husband to refuse to help his pregnant wife, who is carrying his child and experiencing health complications while doing physical work. This question implies that there may be an expectation for men to provide physical support to

10 Hereinafter the teachers are referred to as Teacher David, Teacher Felix, and Teacher Alex instead of "the teacher" for a better readability.

their pregnant partners, who carry their child and have complications while doing physical work.

In the hypothetical situation presented by Teacher Alex, it is assumed that the wife is primarily responsible for homemaking and household chores, regardless of her pregnancy, and is facing difficulties during her pregnancy. Teacher Alex raises the question of the possibility of helping a pregnant wife by highlighting a situation where it becomes hard for her to continue working. This situation necessitates assistance not only due to her condition but also because she is carrying her husband’s child. This example reinforces the idea of a full-time housewife, where a husband’s support is conditioned by the wife’s situation and status.

Throughout the conversation, neither the students nor the teacher raised the possibility of an alternative situation in which the work was shared by both partners, or what would happen if the wife was pregnant with someone else’s child, and whether that would indicate a lack of “moral” obligation to help. The fact that this orientation pattern was not questioned may imply a shared, implicit knowledge among the class. However, the teacher-student hierarchy, where the teacher holds power over the students, may have restricted the students’ ability to freely express themselves and maintain their original opinions if they conflict with those of the teacher. The power dynamic between teachers and students is evident in various contexts, as seen in the presented excerpt and teacher’s tendency to question one student’s statement while leaving another’s unfinished. Additionally, there are documented instances of teachers threatening and offending students who express alternative opinions, such as in the Sequence “Gender and Familial Roles” (L. 36-37).

One of the central topics and frameworks of orientation shared by most of the classroom participants is the idea that if a wife is unable to do household chores, either other women who are present at home should do them or a man should do it if the task demands physical strength. This statement was introduced by Teacher Alex and was not questioned or challenged by the students. Similarly, during a discussion about readiness to start a family, Teacher Felix, in the sequence “The ‘Good’ Housewife”, mentions that his and his wife’s family members came to help his wife. Teacher Felix mentions help to overcome his wife’s difficulties: “...my wife was 19 when she got married (.) she couldn’t (.) but (.) my sister took care of (.) her (.) mom came (.)...” (“The ‘Good’ Housewife”: L. 186-187).

This is homologous to another classroom discussion in the sequence “Armenian ‘Mentality’ and Gender” with Teacher Alex, who suggested that a man’s sister and mother should do household chores:

Sequence “Armenian ‘Mentality’ and Gender”: L. 13-15

Alex: or let’s say his sister (2) if she has to clean the cupboard I don’t know do something that is difficult (.) should he watch TV sitting like this smoking while his sister and mother suffer there? (.)

This sequence presents a hypothetical situation in which a man's sister is expected to clean without any explanation as to why it is her responsibility. Teacher Alex highlights the hard work that women in the household are expected to do, while portraying the man as sitting in front of the TV and smoking. He raises the question of whether the man should continue to entertain himself while his sister and mother are working hard. This implies a similar framework of orientation as in the earlier excerpt of the sequence "Armenian 'Mentality' and Gender", where a man's assistance was expressed in terms of his pregnant wife who carried her husband's child and was struggling with household chores. In all the sequences mentioned, a woman's work at home is taken for granted, while men are expected to help when a woman struggles with physically demanding tasks.

To summarize the analysis of the short excerpts presented above from the sequences 18 "The 'Good' Housewife" and 53 "Armenian 'Mentality' and Gender", several key topics and frameworks of orientation can be identified. The classroom participants reproduced gender inequality while discussing gender equality, as presented in the teacher's manual and read by the participants at the beginning and during these lessons. To illustrate this, there was a tendency in the lesson on "Gender roles" (such as the Sequence 53: "Armenian 'Mentality' and Gender") to reproduce gender stereotypes on both explicit and implicit level while discussing gender equality. This was evident in the examples used to illustrate women's ability to work while mentioning professions stereotypically associated with women, such as cosmetologist. The discussion was often framed within a binary gender role framework, which was further reinforced during the discussion on food and cooking. For example, the assumption that a male partner would prefer to cook meat or drink beer, and that women prefer popcorn and water instead, reinforce the stereotypical views about gender roles. The division of labor and care in the family was a central topic, and the central framework of orientation was the idea of the female as the primary homemaker. This was evident in different sequences including the discussion about gender roles and household chores and the expectation that a wife and female family members should primarily be responsible for them. The reconstruction of these discussions showed that the participants tended to view a husband's involvement in housework as minor and only necessary in special scenarios such as help with physically demanding tasks.

Overall, the analysis highlights the implicit reproduction of gender stereotypes and binary gender roles in the classroom discussions, which reinforces the patriarchal structure of the society. This tendency reflects a hegemonic gender framework that is explored in detail in Gevorgyan (2024).

5 Conclusion

The aim of this study was to investigate the underlying knowledge that influences the development of the gender construct during classroom discussions, and to examine how teachers and students negotiate gender-related aspects within the context of sexuality education. To achieve this, the paper reviewed literature on gender aspects in sexuality education, and explored the potential of the Documentary Method to reconstruct both explicit and implicit knowledge, with a particular focus on analyzing classroom interactions between teachers and students. Whereas research with the Documentary Method on classroom interactions in English language has already generated some subject-specific insights into students' learning processes (for an overview Hinzke et al. 2023), there has been limited research on the use of this method to study gender discussions in sexuality education classes. Additionally, this paper seeks to spark discourse in English-speaking research circles on gender topics in sexuality education classroom discussions and demonstrates the usefulness of the Documentary Method for reconstructing this knowledge. We showed that the examination of gender aspects through the consideration of classroom interactions and gender-related lessons was an area that had been overlooked in sexuality education studies.

Due to space limitations, we did not present the sense-genetic typification as discussed in Gevorgyan's (2024) study. In that study, the analysis of classroom interactions with the Documentary Method demonstrated and discussed in detail that lessons aimed at conveying knowledge about gender equality actually produced gender inequality and gender essentialism by moralizing people's behavior and actions based on their sex and respective expectations.

In summary, this paper exemplified the production of knowledge within classroom interactions between teachers and students where gender-related topics were discussed. It provided insights into the examination of gender-related sexuality education classes and gave foreign researchers an understanding of the potential of the Documentary Method in reconstructing gendered knowledge in the classroom. This method allows for the reconstruction of implicit knowledge and shared experiences that often go unspoken if analyzed differently. Through our empirical analysis, we found that despite incongruences on the explicit level, on the implicit level, the reconstruction of short excerpts demonstrated the reproduction of patriarchal binary gender roles and shared understanding and conjunctive knowledge among classroom participants. This was illustrated through the reconstruction of one of the orientation frameworks, which involved the division of labor and care in the family, where females were seen as primary homemakers and a husband's involvement was limited to helping. Bell hooks¹¹ (2004, p. 29) argues

11 Hooks preferred her name to be written in lowercase to shift the focus from the individual to the work produced by her.

that patriarchal rules are deeply ingrained in people's "collective unconscious", often going unnoticed and unchallenged. The discussion of "Doing Gender" by West and Zimmerman (1987) and its relevance to schools aimed to explore the key gender concepts and highlight how gender is an achievement performed by individuals and an ongoing process that is achieved through daily interactions. In this regard, the authors discussed the notion of gender as "normative conceptions of attitudes and activities appropriate for one's sex category" (West & Zimmerman 2009, p. 114), and emphasized its accountability to cultural expectations of femininity and masculinity.

One of the limitations of the empirical analysis was the challenge of maintaining the original meaning while translating the audiographed transcripts from Armenian to English. It is worth noting that most of the research discussed in this study focused on the binary study of gender, and there is an increasing need to approach gender through an intersectional lens that takes into account different dimensions such as ethnicity and class. This approach could provide more profound insights into the topic. Additionally, future research could explore the applicability of the basic theoretical premises and analyzing steps of the Documentary Method in non-German-speaking countries and for cross-national comparisons, such as the production of knowledge during gender-sensitive sexuality education classroom interactions in Armenia and Germany.¹²

References

- Aktan, O., Hippmann, C. & Meuser, M. (2015). „Brave Mädchen“? Herstellung von Passfähigkeit weiblicher Peerkulturen durch Schülerinnen und Lehrkräfte. *Gender*, 7(1), 11-28.
- Allen, J. P., Philliber, S., Herrling, S. & Kuperminc, G. P. (1997). Preventing Teen Pregnancy and Academic Failure: Experimental Evaluation of a Developmentally Based Approach. *Child Development*, 68(4), 729-742. <https://doi.org/10.2307/1132122>
- Asbrand, B. (2011). The meaning of peer culture for learning at school: the example of a student company. *ETD – Educação Temática Digital*, 12(2), 53-76.
- Asian Development Bank (2019). *Armenia country gender assessment: December 2019*. <https://www.adb.org/sites/default/files/institutional-document/546716/armenia-country-gender-assessment-2019.pdf>
- Baar, R. (2011). Männlichkeitskonstruktionen von Grundschullehrern und ihre Auswirkung auf Professionsverständnis und berufliche Handlungspraxis. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 4(1), 60-72.
- Bauer, T. (in this volume/2024). Forschung zu schulischem Unterricht mit der Dokumentarischen Methode: Ein Studienreview. In T. Bauer & H. Palleßen (Eds.), *Dokumentarische Forschung zu schulischem Unterricht. Relationierungen und Perspektiven* (pp. 47-82). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Beauvoir, S. d., Borde, C., Malovany-Chevallier, S., & Thurman, J. (2011). *The second sex*. New York: Vintage.

12 In contrast to Armenian HL program, in Germany, sex education „is usually integrated in wider subject areas, including biology, ethics, religion and the social sciences. In very few states it is taught as a stand-alone subject” (Ketting & Ivanova 2018, p. 97).

- Bohnsack, R. (2018). Praxeological sociology of knowledge and documentary method: Karl Mannheim’s framing of empirical research. In D. Kettler & V. Meja (Eds.), *The Anthem Companion to Karl Mannheim* (pp. 199-220). London: Anthem Press.
- Bohnsack, R. (2014). Documentary Method. In U. Flick (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (pp. 217-233). London: SAGE.
- Bohnsack, R. (2010a). The interpretation of pictures and the documentary method. In R. Bohnsack, N. Pfaff, & W. Weller (Eds.), *Qualitative analysis and documentary method in international educational research* (pp. 267-292). Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R. (2010b). Documentary Method and Group Discussions. In R. Bohnsack, N. Pfaff, & W. Weller (Eds.), *Qualitative analysis and documentary method in international educational research* (pp. 99-124). Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R., Pfaff, N. & Weller, W. (Eds.) (2010). *Qualitative analysis and documentary method in international educational research*. Opladen: Budrich.
- Carnap, A. (2022). *Geschlechtlichkeit und pädagogisches Handlungswissen. Eine rekonstruktive Studie zum schulischen Raum des Sicht- und Sagbaren*. Opladen & Berlin: Budrich.
- Costello, A., Maunsell, C., Cullen, C. & Bourke, A. (2022). A systematic review of the provision of sexuality education to student teachers in initial teacher education. *Frontiers in Education*, 7, 1-17. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.787966>
- Cowan, F. M., Pascoe, S. J., Langhaug, L. F., Mavhu, W., Chidiya, S., Jaffar, S., Mbizvo, M. T., Stephenson, J. M., Johnson, A. M., Power, R. M., Woelk, G., Hayes, R. J. (2010). The Regai Dzive Shiri project: results of a randomized trial of an HIV prevention intervention for youth. *AIDS*, 24(16), 2541-52. <https://doi.org/10.1097/QAD.0b013e32833e77c9>
- Creemers, M., Klingel, M. & Stützel, K. (2019). Die Dokumentarische Methode am Beispiel einer Geschlechterforschung im Feld der Kindheitspädagogik. In M. Kubandt & J. Schütz (Eds.), *Methoden und Methodologien in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung*. Opladen: Budrich.
- Durand T. & Osipov, V. (2015). Country Note for Armenia. In *Evaluation of EU Support to Gender Equality and Women’s Empowerment in Partner Countries. Final Report. Volume 3: Country Notes* (pp. 34-53). <https://www.oecd.org/derec/ec/Evaluation-cooperation-ec-gender-annex2-en.pdf>
- Gevorgyan, Z. (2024) *Gender, Sex, Taboo: Insights from Armenian Sex Education*. Gießen: Psychozial-Verlag.
- Goldfarb, E. S. & Lieberman, L. D. (2021). Three decades of research: The case for comprehensive sex education. *Journal of Adolescent Health*, 68, 13-27. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.07.036>
- Haberland, N. (2015). The case for addressing gender and power in sexuality and HIV education: A comprehensive review of evaluation studies. *International Perspectives on Sexual and Reproductive Health*, 41(1), 31-42. <https://doi.org/10.1363/4103115>
- Harrison, A., Newell, M. L., Imrie, J. & Hoddinott, G. (2010). HIV prevention for South African youth: which interventions work? A systematic review of current evidence. *BMC Public Health*, 10. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-10-102>
- Hinzke, J.-H., Gevorgyan, Z. & Matthes, D. (2023). Study Review on the Use of the Documentary Method in the Field of Research on and in Schools. In J.-H. Hinzke, T. Bauer, A. Damm, M. Kowalski & D. Matthes (Eds.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (pp. 213-231). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hooks, b. (2004). *The Will to Change: Men, Masculinity, and Love*. Social Science. Washington: Square Press.
- Jamal, F., Bonell, C., Wooder, K. & Blake, S. (2015). Let’s talk about sex: gender norms and sexual health in English schools. *Sexual Health*, 12(1), 1-3.
- Ketting, E. & Ivanova, O. (2018). *Sexuality Education in Europe and Central Asia. State of the Art and Recent Developments. An overview of 25 countries. Assessment Report. Commissioned by the Federal Centre for Health Education, BZgA and the International Planned Parenthood Federation European Network, IPPF EN*. Cologne. https://www.bzga-whocc.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/BZgA_IPPFEN_ComprehensiveStudyReport_Online.pdf

- Khachatryan, K., Dreber, A., Essen, E. & Ranehille, E. (2015). Gender and preferences at a young age: Evidence from Armenia. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 118, 318-332.
- Lorber, J. (1994). *Paradoxes of gender*. Yale University Press.
- Magno C. & Silova, I. (2007). *Teaching in transition: Examining school-based gender inequities in central/southeastern Europe and the former Soviet Union*. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0738059306001027#>!
- Mannheim, K. (1982). *Structures of Thinking*. London: Routledge.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mannheim, K. (1936). *Ideology and Utopia. An Introduction to the Sociology of Knowledge*. London: Routledge.
- Martens, M. & Asbrand, B. (2022). Documentary Classroom Research. Theory and Methodology. In M. Martens, B. Asbrand, T. Buchborn & J. Menthe (Eds.), *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken* (pp. 19-38). Wiesbaden: Springer VS.
- Murray, C. C., Sheremenko, G., Rose, I. D., Osuji, T. A., Rasberry, C. N., Lesesne, C. A., Parker, J. T. & Roberts, G. (2019). The Influence of Health Education Teacher Characteristics on Students' Health-Related Knowledge Gains. *Journal of School Health*, 89(7), 560-568.
- Pallesen, H. (in this volume/2024). Schulischen Unterricht mit der Dokumentarischen Methode erforschen – Einleitung in den Band. In T. Bauer & H. Pallesen (Eds.), *Dokumentarische Forschung zu schulischem Unterricht. Relationierungen und Perspektiven* (pp. 9-27). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pound, P., Denford, S., Shucksmith, J., Tanton, C., Johnson, A. M., Owen, J., Hutten, R., Mohan, L., Bonell, C., Abraham, C. & Campbell, R. (2017). What is best practice in sex and relationship education? A synthesis of evidence, including stakeholders' views. *BMJ Open*, 7:e014791. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2016-014791>
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode: Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rottach, E., Schuler S. R., & Hardee, K. (2009). *Gender Perspectives Improve Reproductive Health Outcomes: New Evidence*. Washington, D.C.: Population Reference Bureau.
- Schmidt, F. & Schondelmayer, A.-C. (2014). Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt - (k)ein pädagogisches Thema? Pädagogische Perspektiven und Erfahrungen mit LSBTI. In F. Schmidt, A.-C. Schondelmayer & U. B. Schröder (Eds.), *Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine* (pp. 223-240). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sell, K., Oliver, K. & Meiksin, R. (2023). Comprehensive Sex Education Addressing Gender and Power: A Systematic Review to Investigate Implementation and Mechanisms of Impact. *Sexuality Research and Social Policy*, 20, 58-74. <https://doi.org/10.1007/s13178-021-00674-8>
- Sinkinson, M. (2009). 'Sexuality isn't just about sex': pre-service teachers' shifting constructs of sexuality education. *Sex Education*, 9(4), 421-436. <https://doi.org/10.1080/14681810903265352>
- Tsaturyan, R. (2012). *Gender roles in Armenian elementary school textbooks*. https://asyou.pinkarmenia.org/wp-content/uploads/2014/08/Tsaturyan_gender_roles_in_primary_school_textbooks-2012.pdf
- Walker, R., Drakeley, S., Welch, R., Leahy, D. & Boyle, J. (2021). Teachers' perspectives of sexual and reproductive health education in primary and secondary schools: a systematic review of qualitative studies. *Sex Education*, 21(6), 627-644. <https://doi.org/10.1080/14681811.2020.1843013>
- Waburg, W. (2009). *Mädchenschule und Geschlecht. Eine fallrekonstruktive Untersuchung der kollektiven Orientierungen und Weiblichkeitskonstruktionen von Schülerinnen monoedukativer Schulen*. Augsburg: Universität Augsburg.
- Wedl, J. & Bartsch, A. (Eds.) (2015). *Teaching gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung*. Bielefeld: transcript.
- West, C. & Zimmerman, D. H. (2009). Accounting for Doing Gender. *Gender & Society*, 23(1), 112-122.
- West, C. & Zimmerman, D. H. (1987). Doing Gender. *Gender and Society*, 1(2), 125-151.

- Westphal, M. & Schulze, N. (2011). *Gender lernen? Genderkompetenzen für Schüler und Schülerinnen. Ergebnisse eines Jugendbildungsprojektes für Geschlechtergerechtigkeit in der Schule*. Opladen u. a.: Budrich.
- Wopfner, G. (2012). *Geschlechterorientierungen zwischen Kindheit und Jugend. Dokumentarische Interpretation von Kinderzeichnungen und Gruppendiskussionen*. Opladen & Berlin: Budrich.
- Ziemer, U. (2020). Women Against Authoritarianism: Agency and Political Protest in Armenia. In U. Ziemer (Ed.), *Women's Everyday Lives in War and Peace in the South Caucasus* (pp. 71-100). Palgrave Macmillan Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-25517-6_4
- Zimmerman, D. H. (1978). Ethnomethodology. *The American Sociologist*, 13(1), 6-15. <http://www.jstor.org/stable/27702306>

Autor*innen

Gevorgyan, Zhanna, Dr.in,

Promovierte in Erziehungswissenschaften an der Humboldt Universität zu Berlin und Gender Expertin im United Nations Population Fund (UNFPA).
Arbeitsschwerpunkte: Schulische Sexualerziehung, Wissenskonstruktion über Gender in Schulen, Rolle der Lehrkräfte bei der (Re-)Produktion von binären Geschlechterrollen.
 zhanna.gevorgyan@hu-berlin.de

Matthes, Dominique, Dr.in,

wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik, Arbeitsbereich Lehrerprofessionalität/Lehrerbildungsforschung.
Arbeitsschwerpunkte: Diskontinuitäten und Wendepunkte in der (Berufs-) Biografie von Lehrpersonen, ‚Lehrer*innenfamilien‘ und ihre Sozialisations- und Transmissionsdynamiken, Qualitative und visuelle Methoden der Sozialforschung.
 dominique.matthes@paedagogik.uni-halle.de

Hinzke, Jan-Hendrik, Prof. Dr.,

Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Lehrerbildungsforschung an der Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Kindheits- und Schulpädagogik.
Arbeitsschwerpunkte: Professions- und Lehrer*innenbildungsforschung, Forschendes Lernen in Studium und Schule, Krisen und Ungewissheit als Lern- und Bildungsanlässe, Schul- und Unterrichtsentwicklung, Digitalisierung in schulischen und unterrichtlichen Kontexten, Bildung für nachhaltige Entwicklung.
 jan-hendrik.hinzke@erziehung.uni-giessen.de

Christopher Hempel und David Jahr

Deutungsarbeit: Vergleichende Rekonstruktionen zur Konstituierung der Sache im Politik- und Physikunterricht

Zusammenfassung

Als konstituierende Rahmung gilt jener Orientierungsrahmen im weiteren Sinne, der die mehrdimensionale Handlungspraxis im Unterricht (und anderen organisationalen Zusammenhängen) auf spezifische Weise integriert und hierüber einen konjunktiven Erfahrungsraum zweiter Ordnung bzw. ein Unterrichtsmilieu begründet. Die konstituierende Rahmung kann deshalb als eine metatheoretische Leitkategorie dokumentarischer Unterrichtsforschung verstanden werden. Sie dokumentiert sich im Unterrichtsarrangement, in der Aufgabenstellung der Lehrperson, im Modus der Gegenstandsverhandlung aller Beteiligten und schließlich in der Art und Weise, wie Ergebnisse des Unterrichts präsentiert und diskutiert werden – und konstituiert so in empirisch ausdifferenzierender Weise die unterrichtliche Sache. In diesem Beitrag rekonstruieren wir auf Basis dieser metatheoretischen Annahmen die konstituierende Rahmung in einer Politik- sowie einer Physikunterrichtsstunde im Kontext von Gruppenarbeiten. Als Ergebnis beschreiben wir mit Vervielfachung und Vereindeutigung zwei kontrastive Varianten der unterrichtlichen Sachkonstitution, die den Schüler*innen nicht zuletzt unterschiedliche Möglichkeiten unterrichtlicher Partizipation bieten.

Schlagwörter

Konstituierende Rahmung, Unterrichtsmilieu, Unterrichtsgegenstand, Aufgabenstellung, Schüler*innenpartizipation, Politikunterricht, Physikunterricht

Abstract

Interpretation work: Comparative reconstructions on the constitution of the matter in politics and physics lessons

The constitutive frame is the orientation framework in the broader sense, that integrates the multidimensional practice of action in the classroom and other organizational contexts in a specific way. This framework establishes a second-

order conjunctive space of experience or a teaching milieu, which is a shared space of understanding created by the interactions between the participants in the classroom. Constitutive framing is a metatheoretical guiding category of documentary classroom research, which means that it is a theoretical concept that helps researchers understand and analyze classroom practices. It is documented in several aspects of the instructional arrangement, including the teacher's task, the negotiation of the subject matter by all participants, and the presentation and discussion of the results of instruction. By studying these aspects, researchers can empirically differentiate how the instructional subject matter is constituted in the classroom. In this paper, we use these metatheoretical assumptions to reconstruct the constitutive frame in a civic education lesson and a physics lesson in the context of group work. We describe two contrastive variants of subject constitution, unification and amplification, which offer the students different possibilities of participation. Unification refers to a teaching approach that emphasizes the common ground and shared values among the students, while amplification focuses on the diversity of perspectives and encourages the students to express their individual viewpoints. By analyzing the constitutive frame in these lessons, we can better understand how different teaching approaches shape the students' experiences and opportunities for participation.

Keywords

Constitutive frame, Teaching milieu, Subject matter, Tasks, Student participation, Civic education lesson, Physics lesson

1 Einleitung: Unterricht und Dokumentarische Methode

Unterricht gilt entsprechend der (Fach-)Didaktik als seiner zentralen Bezugsdisziplin als intentional auf bestimmbare Zwecke hin geplante und inszenierte Veranstaltung (Terhart 2009, S. 103). Im Fachunterricht gehören dazu v. a. die Vermittlung und Aneignung von fachspezifischem Wissen bzw. Kompetenzen. Es wird davon ausgegangen, dass die unterrichtliche Sache (als Gegenstand von Vermittlung und Aneignung) durch eine ‚professionelle‘ Lehrkraft, die weiß, was sie tut, didaktisch vorstrukturiert ist (Rabenstein 2010, S. 27ff.). Sie wird dann mit den Schüler*innen, denen lediglich ‚Vorwissen‘ unterstellt wird bzw. die nur ihre lebensweltlichen und (noch) keine fachlichen Perspektiven mitbringen, in der Hoffnung auf Wissens- bzw. Kompetenzerwerb ‚behandelt‘ (ausdifferenziert für die wesentlichen didaktischen Theorien Spendrin et al. 2018). Methoden der rekonstruktiven Unterrichtsforschung hingegen formulieren keine Wirkungserwartungen, sondern interessieren sich für die Muster und Eigenlogiken der Unterrichtspraxis

als solche. Sie fragen nicht nach der (erfolgreichen) Vermittlung der unterrichtlichen Sache, sondern ihrer performativen Herstellung in der Interaktionspraxis (zur Abgrenzung der beiden Perspektiven Leicht et al. 2017 sowie Jahr & Petrik 2020). Auch die hier im Mittelpunkt stehende Dokumentarische Methode zielt auf ein Fremdverstehen der (unterrichtlichen) Handlungs- bzw. Interaktionspraxis, in der ein implizites, den Beteiligten nicht unmittelbar bewusstes Wissen zum Ausdruck kommt (Bohnsack 2021).

Bereits diese kursorischen Ausführungen verdeutlichen, dass sich Unterricht als Forschungsgegenstand und die Dokumentarische Methode gegenseitig herausfordern. Indem zum einen die Dokumentarische Methode die habitualisierten Praktiken in den Blick nimmt, die regelmäßig (fach-)didaktische Programmatiken unterlaufen, irritiert sie wie schon die Systemtheorie vor ihr (Luhmann 2002) und die Praxistheorien insgesamt (Breidenstein 2008) (fach-)didaktische und auch lehr-lern-psychologische Erwartungen sowie die Selbstbeschreibungen des Praxisfeldes. Zum anderen sind offensichtlich theoretische und methodische Adaptionen der Dokumentarischen Methode notwendig, um *einen* Orientierungsrahmen *des* Unterrichts als organisational gerahmtes, zweckbezogenes, mit unterschiedlichen normativen Anforderungen konfrontiertes Geschehen zu rekonstruieren, bei dem die Beteiligten mit unterschiedlichen Erfahrungshintergründen und Milieuzugehörigkeiten sowie entsprechend differenten Perspektiven (auf die unterrichtliche Sache und die normativen Anforderungen des Unterrichts) gemeinsam interagieren.

In diesem Beitrag nehmen wir auf die zweitgenannte Herausforderung Bezug, indem wir die *konstituierende Rahmung* (Bohnsack 2020, S. 31f.) als zentrale Kategorie dokumentarischer Unterrichtsforschung betrachten. Sie ist u. E. dafür geeignet, weil sie die dokumentarische Analyse auf die unterrichtliche (sprich: organisational gerahmte) Praxis engführt und dabei zugleich die interferierenden Praktiken (Breidenstein 2021) und differenten Orientierungsrahmen, die im Unterricht koexistieren, zu integrieren sucht. Wir gehen davon aus, dass die konstituierende Rahmung den Modus Operandi der gemeinsamen Auseinandersetzung mit der unterrichtlichen Sache darstellt, der nicht zuletzt (schul-)fachspezifisch ausdifferenziert werden kann und die Voraussetzung für die Etablierung fachspezifischer Unterrichtsmilieus darstellt. Empirisch rekonstruieren wir konstituierende Rahmungen des Unterrichts explorativ und vergleichend im sozial- und naturwissenschaftlichen Unterricht, in dem sich Schüler*innen einerseits mit politischen Thesen in Vorbereitung einer Landtagswahl (Politikunterricht) und andererseits mit dem Hebelgesetz (Physikunterricht) auseinandersetzen sollen. Ziel des Beitrags ist es, durch die vergleichende empirische Betrachtung zwei kontrastiver Unterrichtsmilieus die Variationsbreite der unterrichtlichen Sachorientierung als Dimension der konstituierenden Rahmung zu verdeutlichen.

2 (Meta-)Theorie: Die Kategorie der konstituierenden Rahmung und ihre Bedeutung für den konjunktiven Erfahrungsraum ‚Unterricht‘

Unterricht findet hauptsächlich *organisationsförmig* in der Schule statt, was Verhältnisbestimmungen – etwa zwischen organisatorischen (Vor-)Entscheidungen und pädagogischen Interaktionen (Luhmann 2002) – provoziert. Die Schul- und Unterrichtsforschung greift dazu auf eine Vielzahl unterschiedlicher Organisationstheorien zurück (im Überblick Emmerich & Feldhoff 2021). Für eine qualitativ-rekonstruktive, dokumentarische Schul- und Unterrichtsforschung gilt es, theoretisch Zusammenhänge zwischen der (pädagogischen) Organisation mit ihren formalen Strukturen, Regeln und Rollen auf der einen und den Milieus mit ihren ungeschriebenen ‚Gesetzen‘, *Orientierungsrahmen*, Praktiken und Zugehörigkeiten auf der anderen Seite zu entwerfen. Ein wichtiger Bezugspunkt hierfür sind die Arbeiten Arnd-Michael Nohls (2007), der zwischen *Milieus in Organisationen*, die auf verschiedene Weise relevant und sichtbar werden können, und *Organisationsmilieus*, in denen „all jene impliziten Wissensbestände, informellen Regeln und habituellen Handlungsweisen gelagert [sind], die innerhalb der Organisation neu entstanden sind“ (S. 70), unterscheidet. Monika Wagner-Willi und Tanja Sturm (2012) greifen diese Unterscheidung auf und konkretisieren das Organisationsmilieu des Unterrichts als „Unterrichtsmilieu“, in dem verschiedene, z. B. fachkulturelle, schul(form)- und/oder herkunftsspezifische Milieus und (institutionalisierte) Rollen miteinander „verwoben“ sind. Andreas Bonnet (2009) betont ebenfalls diesen doppelten Ansatzpunkt dokumentarischer Forschung, Unterricht einerseits als Ort der Begegnung unterschiedlicher Orientierungsrahmen, die „nicht in Verdichtung verschmelzen, sondern nebeneinander stehen bleiben oder [...] durch Abwesenheit auffallen“ (S. 226) und andererseits Unterricht selbst als konjunktiven Erfahrungsraum zu untersuchen, in dem sich „eine kollektive Praxis vollzieht, durch die die mitgebrachten Orientierungen der Akteure notgedrungen miteinander wechselwirken“ (S. 224). Christopher Hempel et al. (2017) rekonstruierten Modi der Gegenstandskonstitution in Abhängigkeit von der Distanz zu den außerschulischen Erfahrungen der Schüler*innen einerseits und der unterrichtlichen Diskursorganisation andererseits. Schon früh ist also die *Mehrdimensionalität* der Interaktionspraxis in der dokumentarischen Unterrichtsforschung herausgestellt worden, die sich auf zwei sich gegenseitig formatierenden Ebenen zeigt: Gegenstandsbezogen hinsichtlich der von den Beteiligten ‚mitgebrachten‘ gesellschaftlichen Orientierungen im Unterricht, und interaktionsbezogen hinsichtlich der in der gemeinsamen unterrichtlichen Handlungspraxis erst hervorgebrachten und diese strukturierenden Orientierungsrahmen.

Im Zuge der weiteren Ausarbeitung einer dokumentarischen Organisationsforschung (Vogd & Amling 2017) wurde dann verstärkt gefragt, was angesichts der oben genannten Mehrdimensionalität der Handlungspraxis das eigentlich „Konjunktive“ der Organisation auszeichne, also was sie „*insgesamt* ausmacht oder charakterisiert“ (ebd., S. 17) und welche Bedeutung dabei den organisationalen Normen, Erwartungen und Zwecken zukommt. Zu den Antworten gehört dabei das auf systemtheoretischen Annahmen basierende Konzept der *Polykontextualität* (Jansen & Vogd 2017). Damit verbunden ist eine konsequente Anerkennung der Mehrdeutigkeit organisationaler Praxis, eine Aufwertung der Bedeutung expliziten Wissens und der empirische Fokus auf die Art und Weise, wie diese unterschiedlichen impliziten *und* expliziten Reflexionshorizonte in einer „Verbundkontextur“ (Jansen et al. 2015, [25]) miteinander relationiert werden (Jansen & Vogd 2017, S. 265). Diese Überlegungen sind grundlegend für die Kontexturanalyse als einer mit der Dokumentarischen Methode verwandten, aber stärker systemtheoretisch fundierten Forschungsmethode (Jansen & Vogd 2022). Entscheidend ist u. E. aber, dass die Weiterentwicklung der Praxeologischen Wissenssoziologie (v. a. Bohnsack 2017) als meta-theoretische Grundlage der Dokumentarischen Methode eine „gewisse Analogie“ (Bohnsack 2020, S. 49) zu diesen Arbeiten aufweist. Mit der Konkretisierung des Orientierungsrahmens im weiteren Sinne als Bearbeitung der Diskrepanz zwischen der habitualisierten Handlungspraxis und der an sie gerichteten normativen Anforderungen, gewinnen erstens letztere an Bedeutung, indem sie nun für die Etablierung konjunktiver Erfahrungsräume in Organisationen konstitutiv werden (Bohnsack 2017, S. 103ff.). Der organisationale Erfahrungsraum zeichnet sich zweitens dann durch eine *doppelte Mehrdimensionalität* aus, indem die zuvor genannte Diskrepanz der Handlungspraxis sowohl bezogen auf gesellschaftliche *als auch* organisationale Erwartungen und Normen besteht *und* sich auch die in die Organisation ‚hineingetragenen‘, *als auch* die dort erst entstandenen (organisationalen) Orientierungsrahmen und jeweils damit verbundenen Handlungspraxen vielfältig ausdifferenzieren lassen (ebd., S. 128ff.).

Ähnlich der o. g. „Verbundkontextur“ bildet in der Praxeologischen Wissenssoziologie der reflexive Erfahrungsraum den ‚Ort‘, an dem eine je spezifische Relationierung der unterschiedlichen (auch inkongruenten) Orientierungsrahmen gemeinsam erlebt wird (Bohnsack 2020, S. 50). Bezogen auf Unterricht sprechen wir beim reflexiven Erfahrungsraum dann von einem *Unterrichtsmilieu*, das auf Basis einer *konstituierenden Rahmung* (re-)produziert wird. Mit dem Begriff der konstituierenden Rahmung stellt Bohnsack (erstmalig 2017) die Besonderheit der Interaktionspraxis in der Schule und anderen „people processing organizations“ (Luhmann 1995, S. 25) heraus: Sie ist definiert als „Prozessstruktur, welche sich interaktiv innerhalb organisationaler konjunktiver Erfahrungsräume entfaltet und diese zugleich mitkonstituiert“ (Bohnsack 2020, S. 32). Die in eine konstituierende Rahmung eingelassenen „Entscheidungsprämissen“ führen zu einer

unhinterfragten Präfiguration organisationalen Handelns bzw. zu einer routinierten Praxis des Entscheidens, die notwendig mit *Fremdrahmungen* verbunden ist. Dadurch wird bzw. bleibt eine ggf. mehrdeutige Praxis im Unterricht für den organisierten schulischen Unterricht anschlussfähig, indem z. B. eine Klassenarbeit quasi selbstverständlich als Dokument für die Leistung einer Schülerin gelesen wird (ebd., S. 33). Im schulischen Kontext vermittelt die konstituierende Rahmung also zwischen den normativen Vorgaben der Organisation Schule, sachbezogenen Programmen und der (habitualisierten) unterrichtlichen Handlungspraxis. Unterschiedliche Aspekte können dabei als konstituierende Rahmung Dominanz erlangen: Leistungsbewertungen, Disziplinierungen oder Orientierungen an der Sache des Unterrichts (Jahr 2022; Wagener 2020). Kritisch sei angemerkt, dass die Kategorie der konstituierenden Rahmung entsprechend des ‚Primats der Konjunktion‘ dokumentarischer Forschung wie eben skizziert dazu dient, unterschiedliche Orientierungsrahmen zu integrieren und auf den einen Begriff zu bringen – was die Komplexität und Widersprüchlichkeit unterrichtlicher Praxis dann in der Tendenz ‚verdecken‘ könnte (Goldmann 2019).

Die wenigen bisherigen Studien der Unterrichtsforschung, die die konstituierende Rahmung als zentrale Kategorie fokussieren, sind eher erziehungswissenschaftlich ausgerichtet und berücksichtigen nur teilweise Besonderheiten, die sich aus schulfachlichen Zusammenhängen ergeben. Dieses Desiderat soll in den nachfolgenden Analysen adressiert werden, indem die Konstitution der *unterrichtlichen Sache* als Dimension der konstituierenden Rahmung (Jahr 2022, S. 132ff.) zum Gegenstand einer vergleichenden Betrachtung zwischen zwei verschiedenen Fächern (Politik und Physik) wird. Diese stehen kontrastiv für zwei unterschiedliche Fachkulturen, die als solche sowohl die Normen (u. a. curriculare Zielvorgaben) als auch die unterrichtliche Praxis präfigurieren (Haag & Götz 2012): In praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive konstituiert sich die unterrichtliche Sache in der gemeinsamen Interaktion zwischen Lehrperson und Schüler*innen im Kontext eines je spezifischen Unterrichtsmilieus. Bohnsack (2020) differenziert dabei zwischen den „eigensinnigen Sachbezügen“ der Schüler*innen, die er unterteilt in deren „Common Sense-Epistemologien“ und der „lebenspraktische[n] Relevanz der Sache“ (ebd., S. 99). Diese eigensinnigen Sachbezüge der Schüler*innen treffen im Unterricht auf die „fachliche Expertise und ihre leistungsbezogene Vermittlung“ (ebd.) seitens der Lehrpersonen. Die „normativen Standards der Fachlichkeit“ (ebd., S. 88) stehen dabei genauso wie die Sachbezüge der Schüler*innen in einer „notorischen Diskrepanz“ zur interaktiven Praxis des Unterrichts, die mittels konstituierender Rahmung bearbeitet und bewältigt wird.

3 Analysen: Zur Konstitution der Sache im Fachunterricht

Zur empirischen Illustration der Variationsbreite interaktiver Hervorbringungen der unterrichtlichen Sache haben wir zwei kontrastive Fälle ausgewählt: Eine Sequenz aus dem Physikunterricht einer siebten (Fall ‚Hebel‘) und eine aus dem Politikunterricht (Fall ‚Wahlen‘) einer neunten Klasse. Die ausgewählten Sequenzen ähneln sich auf der Ebene der didaktisch-methodischen Organisation, was Grund für die Gegenüberstellung beider Fälle ist: In beiden Stunden wird, nach einer gemeinsamen Einstiegsphase, eine Gruppenarbeit durchgeführt, bei der die Klassen in je sechs Arbeitsgruppen aufgeteilt werden. Die Schüler*innen interagieren hier etwa 20 Minuten ohne direkte Steuerung durch den Lehrer. Im Anschluss an die Gruppenarbeitsphase erfolgt die klassenöffentliche Besprechung der Arbeitsergebnisse. Dieser Ablauf im Wechsel der Sozialformen ist in beiden Stunden gleich und legt eine ähnliche Anforderungsstruktur an: Die Schüler*innen müssen in ihren Gruppen die Interaktion selbstständig organisieren. Gleichzeitig differenziert sich das Unterrichtsgeschehen in parallel verlaufende Interaktionsräume aus, die im Anschluss an die Gruppenarbeiten wieder zusammengeführt werden müssen. Unsere Annahme ist, dass sich hier, in dieser an die jeweilige Aufgabenstellung rückgebundenen Zusammenführung der aus unterschiedlichen Interaktionen resultierenden Ergebnisse der Gruppenarbeiten, der im jeweiligen Unterrichtsmilieu prozessierte Modus der Konstitution der Sache zeigt. Die didaktische Logik des Unterrichtsverlauf verlangt in gewisser Weise eine Arbeit an den sich durch die Gruppenarbeiten ausdifferenzierten Deutungen der Sache.

Die hier verdichtet wiedergegeben Fallbeschreibungen basieren auf detaillierten Analysen mit der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2021). Ausgewählte Passagen wurden transkribiert, formulierend und reflektierend interpretiert und zu Fallbeschreibungen verdichtet. Da wir die Konstitution und Prozedion der unterrichtlichen Sache fokussieren, ist es unerlässlich, erstens die Orientierungsgehalte der Aufgabenstellungen bzw. der Arbeitsaufträge und des räumlich-materialen Settings – in unseren Fällen die Arbeitsblätter, die den Schüler*innen während ihrer Gruppenarbeiten vorliegen – mit zu interpretieren. Sie stellen einen zentralen Bezugspunkt für das Handeln von Schüler*innen im Unterricht dar, mithin den *Ausgangspunkt*, um der gemeinsamen Konstitution der Sache als Aspekt der konstituierenden Rahmung analytisch nachzugehen (Jahr 2022, S. 157ff). Methodisch behandeln wir Aufgabenstellungen dabei als „Propositionen“ (Przyborski 2004, S. 62ff.). Sie werfen einen Orientierungsgehalt auf, an den andere Beteiligte (auf je spezifische, zu rekonstruierende Weise) anschließen, ihn differenzieren oder ablehnen können. Zweitens fokussieren wir ausgewählte Situationen im Rahmen der Ergebnispräsentationen, weil hier eine Rückbindung der Schüler*innenäußerungen an die Aufgabenstellung bzw. eine organisationale (Fremd-)Rahmung der vorherigen Schüler*innentätigkeit, die für die beiden Lehrer

nur stark selektiv in den Blick kommen konnten, zu erwarten ist. Diese interaktiven Abschlüsse lassen sich methodisch als „Konklusionen“ verstehen (ebd.). Die im Folgenden abgedruckten Transkripte orientieren sich an TiQ (Bohnsack 2021, S. 253).¹

3.1 Fall ‚Wahlen‘: Argumente produzieren im Politikunterricht

Die ausgewählten Passagen des Falles ‚Wahlen‘ stammen aus einer Doppelstunde des Faches Gemeinschaftskunde, wie das zentrale Fach zur politischen Bildung in Sachsen genannt wird. Sie wurde im Februar 2016 an einem Gymnasium in Sachsen audiografiert. Anwesend sind neben dem Fachlehrer 26 Schüler*innen, zwei Referendarinnen und zwei Forscher.²

Die Aufgabenstellung

Die Stunde beginnt mit der Interpretation einer Karikatur, die die Austauschbarkeit politischer Parteien, ihrer Programme und Vertreter*innen unterstellt. Anschließend wird eine (geheime) Wahl simuliert. Der Lehrer kündigt an, diesen Vorgang zum Ende der Unterrichtsstunde zu wiederholen – dann auf Basis der unterrichtlichen Auseinandersetzung, wie er sie in der folgenden Aufgabenstellung erläutert:

Lehrer: So. Was wollen wir machen? Also. Ich habs heute schon mal erzählt. Was heute im Mittelpunkt steht, ist wirklich mal schau wofür konkret (stehen) diese Parteien. Und wofür standen die bei der letzten Landtagswahl? Das sind Fragen, die euch wirklich betreffen.

Es sind sechs Fragen, die der Lehrer nennt und die dann als Thesen Gegenstand der Auseinandersetzung in den Gruppenarbeiten sind:

Lehrer: Lasst mich kurz erklären, wie ihr vorgeht. Wir können ne ganze Weile:: reden. Sollt ihr auch. Und zwar (.) bilden wir sechs Gruppen an sechs Tischen. Die kriegen jeweils eine These. Ne These ist sowas, was ich grad vorgelesen hab.

Nach einer kurzen Unterbrechung durch eine Schülerinnenfrage fährt der Lehrer fort und erläutert auch das hiermit verbundene Unterrichtsziel:

Lehrer: Ähm::: ihr sollt in der Gruppe diese These diskutieren und einer von euch oder eine ist Protokollant, Protokollantin, die die Pro- und Kontra-Argumente festhält. Auf Folie, sodass wir die danach auch auswerten können. Wozu dient das?

1 Im Besonderen: (stehen) = Unsicherheit in der Transkription; Weile:: = langgezogen; (.) = kurze Pause; [...] = gekürzt; (3) = drei Sekunden Pause; (unv.) = Wort unverständlich; ((Kichern)) = szenische Anmerkung

2 Die Aufzeichnung der Unterrichtsstunde diente als Grundlage für eine Arbeitstagung am Institut für Politikwissenschaft der Universität Leipzig, bei der Methoden der Politikunterrichtsforschung vergleichend zur Anwendung gebracht wurden (Petrik et al. 2021).

Dass soll dazu dienen, dass ihr euch am Ende, da bekommt ihr so nen Fragebogen (.) mit den Thesen drauf. Damit ihr euch am Ende positionieren könnt. Stimmt ich zu, stimmt ich nicht zu? Und das wiederum ganz genau zuhören das wird dann verglichen mit den Haltungen der Parteien. Und daran könnt ihr dann ermitteln, was ist eigentlich die, die entsprechend zu euch passt. (.) Jetzt soweit verstanden? Gibt es noch Fragen?

Das Unterrichtsarrangement rahmt das Tun der Schüler*innen als auf Mündigkeit zielendes *politisches Lernen*, indem implizit die Möglichkeit einer bewussten Umpositionierung (innerhalb der Doppelstunde) suggeriert wird, die auf einer Auseinandersetzung mit den eigenen Einstellungen und deren Abgleich mit den Positionen der politischen Parteien basiert und in einem (potenziell) veränderten Wahlergebnis zum Ausdruck käme. Zur Realisierung dieses politischen Lernens entwirft der Lehrer ein Handlungsprogramm für die Stunde. Passend zum Unterrichtsarrangement formuliert er die Erwartung an eine *bewusste* politische Positionierung, die Klarheit über die eigene Einstellung und deren Passung zur Positionierung politischer Parteien voraussetzt. Beides soll schrittweise ‚ermittelt‘ werden, wobei hier – ähnlich wie beim bekannten Wahl-O-Mat – ein gewisser Automatismus impliziert ist. Der Unterricht erscheint so als relativ formalisierter Weg aus der Unmündigkeit (sich „am Ende positionieren können“) und adressiert die Schüler*innen nicht (nur) als Lernende, sondern als (zukünftig) von politischen Fragen *betroffene* Bürger*innen. Letzteres kann als typisches Beispiel einer Fremdrahmung und damit als Ausdruck der konstituierenden Rahmung (Bohnsack 2020, S. 10) verstanden werden, indem diese Betroffenheit durch den Lehrer ohne Möglichkeiten des Widerspruchs behauptet wird („Fragen, die euch wirklich betreffen“).

Bezogen auf das Handlungsprogramm werden zwei durchaus spannungsreiche (wie sich noch zeigen wird) Orientierungsrahmen proponiert, die beide auf die unterrichtliche Norm bezogen sind, also in den Dienst des politischen Lernens gestellt werden: Die Thesen sollen in der Gruppe *diskutiert* werden, zugleich sollen – organisatorisch abgesichert durch eine Protokollant*in – Pro- und Kontra-Argumente auf Folie festgehalten, mithin *gesammelt* werden. Eine Diskussion setzte eine tiefere und interaktivere Auseinandersetzung mit den Argumenten voraus als ein Sammeln. Es ist nun an den Gruppen, wie sie die Aufgabenstellung auslegen und welche Rahmung sich als dominant bzw. (die unterrichtliche Sache) *konstituierend* durchsetzt.

Unterrichtsmaterial während der Gruppenarbeit

Die Arbeit in den Gruppen, die wir hier aus Platzgründen nicht darstellen können (stattdessen Jahr & Krüger 2021, S. 22ff.), zeichnet sich durch eine mehrdimensionale Praxis aus, die insbesondere zum Zweck des Füllens der Folie v. a. durch die Protokollführenden auf die Aufgabenstellung in ihrem Verständnis als additive

Produktion von Argumenten enggeführt und damit die organisationale Rahmung aktualisiert wird (die Beiträge in Petrik et al. 2021). Diese Engführung wird durch den Aufbau der Folie geradezu eingefordert:

These 3:
Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sollen mit allen Schülern gemeinsam unterrichtet werden.

Pro-Argumente	Contra-Argumente
<ul style="list-style-type: none"> - Lernen deutsch - fühlen sich nicht ausgeschlossen - wir lernen andere Kulturen kennen - wir lernen besser mit Flüchtlingen/ Migranten umzugehen - Internationale Schulleben, in dem Englisch gesprochen wird - besseres Einleben 	<ul style="list-style-type: none"> - Überschuss an Migranten → Angst der Deutschen - Hohe Integration - Überfüllte Klassen - zu wenig Lehrkräfte die bereit sind, den Schülern intensiv zu helfen - Frauen diskriminierung (Eink.) - Behinderung des Lehrplans (zu langsam mitkommen) - Migranten brauchen zuerst eine leistungsorientierte Förderung - sie haben ein anderes Leistungsniveau - zu wenig Lehrmittel
<p>es kommt auf die Schulbildung an</p>	

Abb. 1: Folie zum Festhalten der Arbeitsergebnisse (Anm.: Das Handschriftliche wurde im Laufe der Gruppenarbeit von den Schüler*innen hinzugefügt.)

Verlangt werden keine spezifischen Argumente, sondern *irgendwelche*, die in möglichst ausgewogener Weise beide Spalten füllen und damit eine Erledigung des Arbeitsauftrags anzeigen (vgl. Abbildung 1). Nahegelegt (und auch realisiert) werden durch den Aufforderungscharakter der Folie eine Auflistung von Argumenten und keine Wichtung, Synthese oder Plausibilitätsprüfung.

Ergebnispräsentation

Die gesammelten Argumente auf der Folie dienen dann als Grundlage der Ergebnispräsentation, die der Lehrer wie folgt einleitet:

Lehrer: Also habt ihr schön gemacht. Ich bin dann nochmal so rumgelaufen. Habt wirklich diskutiert und viele Argumente gefunden. Hat mir sehr gut gefallen. [...] Und zwar (.) bevor ihr selber abstimmen könnt werden jetzt erstmal unsere Protokollanten alles vorstellen. Wir wollen nochmal am Ende gucken gibts irgendwie was dazu zu fügen, oder nicht? (2) Eure Aufgabe ist, wirklich aufmerksam zuzuhören und euch ne Meinung zu bilden. Stimmt ihr dem zu oder nicht? Auf Grundlage der Argumente.

Zunächst spricht der Lehrer ein diffuses und kollektives Lob aus, das er mit eigenen Beobachtungen begründet und damit die Aufgabenstellung für erfüllt erklärt. Er aktualisiert die von ihm anfangs aufgeworfene doppelte Logik (Diskutieren *und* Sammeln) und rahmt damit die vielfältigen Praxen in den Gruppen fremd, indem er sie auf die Erfüllung der Aufgabenstellung reduziert. Dies steht im Dienst der Fokussierung auf den Unterrichtsgegenstand: Relevant sollen nun nur noch diejenigen Handlungsbeiträge während der Gruppenarbeit sein, die sich auf die Sache bezogen haben.

In der Erläuterung des weiteren Vorgehens schließt der Lehrer dann an die Logik des Sammelns an, die sich zuvor schon in den einzelnen Gruppenarbeiten als Konkretisierung der konstituierenden Rahmung realisierte: Es geht darum, die Argumente „vor[zu]stellen“ und ggf. zu ergänzen, während eine kollektive Auseinandersetzung (etwa Diskutieren) nicht vorgesehen ist. Das angekündigte Bilden der eigenen Meinung und spätere Abstimmen finden individualisiert und nicht öffentlich statt und sind damit nicht mehr Teil der Klassenöffentlichkeit.

Die Ergebnispräsentationen, die hier nicht ausführlich dokumentiert werden können (Jahr & Krüger 2021, S. 25ff.), finden dann auch zunächst als an den Anstrichen auf den Folien orientierte Monologe der Protokollant*innen statt. Nur situativ kommt es zu Nachfragen oder Ergänzungen. Ein Beispiel hierfür ist eine Nachfrage zum Anstrich „Frauendiskriminierung (evtl.)“ bei These 3 zum „Migrationshintergrund“ (vgl. Abbildung 1):

Lehrer: Mhm:: Ähm (.) inwiefern (unv.) Wie wurde das begründet mit der: Frauenfeindlichkeit? Kannst du das nochmal kurz (unv.) (verdeutlichen)? ((vereinzelt Gelächter))

Erika: Naja:: Es werden ja schon viele:: Frauen aus jetzt (.) die anderen- also die so halt mit Kopftüchern rumrennen, werden ja schon halt mal schräg angemacht von °Männern°. °So° (.)

Lehrer: So:: Okay:: Hm:: Aber nicht jetzt (.) Frauenfeindlichkeit gegenüber denen, die von den Migranten ausgehen muss?

Erika: Hm:: Naja,

Schüler: ↳Nichts Genaueres. (.) Dieses gemeint.

Schülerin: ↳Auch n bisschen.

Lehrer: Dann würde das ja protokolliert. Also, wie kannst du dir die- (.) Okay, danke. ((Kichern)) Ist noch was hinzuzufügen?

Der Lehrer interveniert an einer kritischen Stelle insofern, als dass mit „Frauenfeindlichkeit“ (auf der Folie: „Frauendiskriminierung“) ein potenziell und zum damaligen Zeitpunkt medial sehr präsent, rechtspopulistisches Vorurteil gegenüber (männlichen, muslimischen) Migranten angesprochen ist. Dass dieses Thema spannungsreich ist, zeigt auch das Gelächter, mit dem auf die Nachfrage reagiert wird. Erika entschärft das, indem zuerst das Argument als (öffentlich problematisierbare) Diskriminierung muslimischer Frauen umdeutet und dann auf

erneute Nachfrage hin in diffuser Weise ausweicht. Entscheidend ist, dass sich der Lehrer mit diesen Erklärungen (wenn auch zögerlich, er beginnt ja zumindest mit einer weiteren Nachfrage) zufriedengibt und diese kurze Phase der Problematisierung eines gegenstandsbezogenen Orientierungsrahmens mit einer rituellen Konklusion beschließt: Mit Verweis auf das Protokoll (die Niederschrift auf Folie) wird behauptet, dass „das“ ja gar nicht gemeint sein könnte. Diese Äußerung wertet den Stellenwert der Folie als offizielles und alleingültiges Ergebnis der Gruppenarbeit auf, alles andere, auch potenziell Problematisches, bleibt so für die Konstitution der unterrichtlichen Sache letztlich ‚belangloses Plaudern‘, das – so die implizite Übereinkunft – höchstens oberflächlich nochmal thematisiert wird, wie die Entschärfung und Umdeutung Erikas und das inkonsequente Problematisieren des Lehrers zeigen. Mit dem letzten Satz rastet die Kommunikation dann wieder in den Orientierungsrahmen der Produktion von Argumenten und seiner additiven Logik ein.

In der gesamten Ergebnispräsentation gibt es tatsächlich nur eine längere Diskussion bei der Frage der Abschaffung des Religionsunterrichts, als der Schüler Martin bei der Vorstellung der Argumente interveniert und das Recht der Eltern betont (und ausführlich begründet), ihre Kinder an die eigene Religionszugehörigkeit heranzuführen. Mit seiner Reaktion („Gibts da irgendeine Antwort darauf- den Kommentar?“) ermöglicht der Lehrer (kurzzeitig) das Diskutieren von Argumenten über ihr bloßes Benennen und Notieren hinaus. Es entwickelt sich eine politische Diskussion zwischen Martin und seinen Mitschüler*innen über die Auslegung des Grundrechts der Religionsfreiheit und seine bildungspolitischen Konsequenzen, in der es darum geht, den jeweils anderen zu *überzeugen*. Deutlich wird dabei wie in keiner anderen Sequenz der Stunde, dass die Schüler*innen der Klasse gern und fundiert diskutieren (können). Dabei entstehen auch neue Argumente, die im Sinne der Aufgabenstellung verwertet – und damit auch fremdgerahmt – werden können (wenn Argumente, die überzeugen sollen, ‚bloß‘ als weitere Ergebnisse auf der Folie landen). Gleichwohl sind dieser Logik Grenzen gesetzt. Nach einigen zunächst vorsichtigen Versuchen der Überleitung erfolgt dann eine erneut recht deutliche rituelle Konklusion des Lehrers, in der er die konstituierende Rahmung wieder etabliert:

Lehrer: Ich würde jetzt wirklich nur:: Martin, bitte, ich würde- ungerne jetzt ne Diskussion anfangen. Das wär wirklich sehr freundlich. Ich würde bloß- gibts da noch Argumente hinzuzufügen?

Die *Produktion von Argumenten* ermöglicht als konstituierende Rahmung in diesem sozialwissenschaftlichen Unterricht die Engführung der mehrdimensionalen unterrichtlichen Interaktionspraxis auf die über die Folien bzw. Protokolle sichtbare Herstellung und Validierung von Ergebnissen. Die Diskussion dieser Argumente, ihre Prüfung auf wissenschaftliche Plausibilität oder politische ‚Zulässigkeit‘

sowie Gespräche über völlig andere Themen *können* stattfinden. Die konstituierende Rahmung der Produktion von Argumenten dominiert und subordiniert aber diese anderen Orientierungsrahmen und ist zugleich argumentativ an die organisationale Zwecksetzung bzw. das ‚Unterrichtsziel‘ (hier: auf Mündigkeit zielendes, politisches Lernen) rückgebunden. Die unterrichtliche Sache konstituiert sich im Medium dieser Rahmung als *Sammlung mehrperspektivischer Argumente hinsichtlich kontroverser Thesen*, die nicht abgeschlossen (und entsprechend uneindeutig) ist und als fachliche Grundlage für eine Urteilsbildung fungiert, die aber nicht mehr Teil klassenöffentlicher Verhandlung ist.

3.2 Fall ‚Hebel‘: Gesetzmäßigkeiten erkennen im Physikunterricht

Die ausgewählten Passagen des Falles ‚Hebel‘, der hier etwas knapper zum Zweck der Kontrastierung dargestellt werden soll, entstammen einer Doppelstunde im Fach Physik, die an einem Gymnasium in Sachsen im Dezember 2019 mit zwei Videokameras aufgenommen worden ist. Neben dem Fachlehrer sind 18 Schüler*innen sowie ein Forscher im Unterricht anwesend.³

Die Aufgabenstellung

Der Lehrer benennt das „Hebelgesetz“ bereits zu Beginn der Stunde als zentralen Inhalt, was sich auch in den verwendeten Arbeitsmaterialien widerspiegelt. Der Unterricht beginnt damit, dass die Schüler*innen ein vom Lehrer mitgebrachtes Arbeitsblatt ausfüllen, das als „Übung“ zu den Themen „Reibung und Hebel“ eingeführt wird. Er stellt den Schüler*innen frei, ob sie das Blatt nach dem Ausfüllen abgeben und ihre Leistung bewertet haben wollen. Etwa eine Viertelstunde nach Unterrichtsbeginn werden die Arbeitsblätter von einigen Schüler*innen schließlich abgegeben und die Ergebnisse klassenöffentlich verglichen. Schließlich leitet der Lehrer zur zentralen Arbeitsphase der Stunde über: ein Experiment zur vertiefenden Erarbeitung des Hebelgesetzes:

Lehrer: Jetzt soll nämlich eure Aufgabe sein (.) dieses Hebelgesetz äh (..) euch zu erarbeiten im Experiment, einige hatten schon mal mit dem Lineal gearbeitet das hat aber nicht so gut geklappt (.) ähm (.) deswegen wollen wir das hier nochmal mit den (.) Hebeln machen. (2) Es geht also darum den Zusammenhang (.) ähm zwischen den Abständen der Angriffspunkte der Kräfte vom Drehpunkt und den Beträgen der Kräfte (.) ähm zu bestimm (2) in der Frage wann befindet sich der Hebel immer im Gleichgewicht.

Die Erarbeitung des „Hebelgesetzes“ als fachlich normierter Wissensbestand wird explizit als Ziel der Unterrichtsstunde angegeben und in einen Zusammenhang

3 Die Aufnahme erfolgte im Rahmen des Projekts „Über Unterricht sprechen“ – einem Forschungs- und Entwicklungsprojekt am Institut für Bildungswissenschaften der Universität Leipzig, bei dem Beteiligte aus Schule und Universität gemeinsam aufgezeichnete Unterrichtsszenen analysieren.

mit einem bereits von einigen Schüler*innen durchgeführten (aber nicht erfolgreichem) ‚Vor-Experiment‘ („Lineal“) hergestellt, sodass das neue Experiment nun als vertiefende Bearbeitung des gleichen Problems erscheint. Dazu wird durch den Lehrer ein Arbeitsprogramm entworfen und erläutert, das zur Aufgabe der Schüler*innen gemacht wird (es „soll nämlich eure Aufgabe sein“). Diese schulische Selbstverständlichkeit ist ein Ausdruck der konstituierenden Rahmung als organisationale Fremdrahmung (Bohnsack 2020, S. 10).

Anders als im Fall „Wahlen“ wird hier sofort deutlich, dass schulisches Wissen produziert werden soll, das durch *Eindeutigkeit* charakterisiert ist: Es gibt nur „dieses“ eine Gesetz und der Weg seiner Erarbeitung ist klar über den Zusammenhang verschiedener Variablen, der zu einem „Gleichgewicht“ führt, „bestimmbar“. Mit der Methode des „Experiments“ wird eine für den naturwissenschaftlichen Unterricht bekannte Arbeitsform (z. B. Bonnet 2009) angekündigt. Das Hebelgesetz „zu erarbeiten im Experiment“ konkretisiert sich hier als *induktiver* Erkenntnisprozess, dem Schließen von Einzelfällen auf eine allgemeine Gesetzmäßigkeit.

Nach einer kurzen disziplinierenden Interaktion mit dem Schüler Marcel, in der der Lehrer zeigt, dass er die Aufmerksamkeit der Schüler*innen für die Aufgabenstellung erwartet und damit ihren hohen Stellenwert für die kommende Unterrichtspraxis verdeutlicht, wird kleinschrittig der Aufbau des Experiments erklärt. Im genauen Anleiten zum Aufbau und Verwenden verschiedener Dinge (Stativ, Hebel, Muttern als Gewichte) dokumentiert sich die *Spezifik* des Handlungsprogramms. Der Lehrer verweist zudem auf ein von ihm angefertigtes Arbeitsblatt und rückt es damit gleichfalls in das Zentrum des Unterrichtsgeschehens. Eine gemeinsam durchgeführte Übung unterstreicht die hier insgesamt angelegte *Kleinschrittigkeit* und Einführung des Handlungsprogramms:

Lehrer: Also jetzt in dem Fall ist es jetzt das vorvorletzte von der einen Seite (.) naja wenn man das mit einer Mutter ausgleichen möchte (.) an welche Stelle müsste die Mutter gehen? Nils?

Es kann nur *eine* Lösung geben. Die beiden Schüler*innen Nils und Sarah unterbreiten dann auch sogleich Vorschläge, wann die Hebel im Gleichgewicht sind und der Lehrer validiert die korrekte Antwort. Nach dieser kurzen, klassenöffentlichen Arbeit an der Sache leitet er nun die Erarbeitung der Sache nach dem vorgegebenen Schema in Kleingruppen ein, die als ‚Nachahmen‘ einer gezeigten Handlungspraxis mit einem klar definierten Ziel erscheint, bei der sowohl die motivationale Bereitschaft als auch die Kompetenz der Schüler*innen zur geplanten Erarbeitung der Sache vorausgesetzt werden.

Unterrichtsmaterial während der Gruppenarbeit

Jede*r Schüler*in hat folgendes Arbeitsblatt während der Gruppenarbeiten auf dem Tisch liegen:

Hebelgesetz

Aufgabe: Finde einen Zusammenhang zwischen den Abständen der Angriffspunkte der Kräfte zum Drehpunkt und deren Beträgen, wenn sich der Hebel im Gleichgewicht befindet.

Material: Hebel, Stativ (Stativstab, Stativfuß, Muffe, Nagel), 5 Gewichte

Durchführung:

0. Hänge den Hebel in das obere der beiden Löcher auf den Nagel.

1a) Hänge auf die Haken gemäß der Abbildung die Gewichte. (Die gefüllten Kreise in der Abbildung geben jeweils die Position des Gewichts an.)

b) Bringe den Hebel ins Gleichgewicht, indem du genau ein weiteres Gewicht ergänzt. Markiere dann in der Abbildung die gefundene Position des Gewichts.

2) Untersuche systematisch den Zusammenhang zwischen den Abständen der Gewichte zum Drehpunkt und deren Beträgen, wenn sich der Hebel im Gleichgewicht befindet. Gib diesen Zusammenhang in Worten und in einer Formel an.

Schlussfolgerung: _____

Hebelgesetz: _____

Abb. 2: Arbeitsblatt zum „Hebelgesetz“

Das Arbeitsblatt (vgl. Abbildung 2) dokumentiert den eingeführten Verfahrensablauf. Nach der Überschrift folgt die Aufgabenstellung, die der Lehrer fast im gleichen Wortlaut vorab expliziert hat. Eindeutig wird Material benannt und

kleinschrittig das Tun der Schüler*innen angeleitet. Die sich unter Schritt 1 befindlichen sechs Grafiken sind gleichzeitig weitere *Handlungsschritte* (so sollen die Versuche geordnet werden) und *Protokoll*, indem ihre Leerstellen zur Vervollständigung auffordern (rechts soll die „gefundene“ Position markiert werden). Unter den Grafiken folgt Schritt 2, der eine erste Abstraktion der sechs Versuche verlangt und darunter schließlich der Kasten „Hebelgesetz“, der auch schon gestalterisch als *letztendliche* Erkenntnis hervorgehoben ist. Insgesamt hat das Arbeitsblatt den Charakter einer genauen Anleitung, die Schritt für Schritt durch den Versuch führt. Durch das Arbeitsblatt wird die sprachlich durch den Lehrer etablierte Rahmung der unterrichtlichen Praxis – ein detailliert durchdeklinierter Weg hin zur ‚Erkenntnis‘ einer allgemeingültigen, weil experimentell nachgewiesenen Gesetzmäßigkeit – aktualisiert bzw. elaboriert.

Ergebnispräsentation

Nachdem die Schüler*innen im Anschluss an die Gruppenarbeit die Materialien wieder weggeräumt haben, beginnt die Phase der Ergebnisauswertung, in der der Lehrer die Moderation der Kommunikation übernimmt. Er schaltet einen Projektor an und das Arbeitsblatt (vgl. Abbildung 2) erscheint leer auf der Wand rechts neben der Tafel.

Lehrer: So. (3) Ähm, jetzt lasst uns das schnell noch auswerten. (6) An welche Position (.) muss denn äh, musste jeweils (.) das Gewicht gehängt werden, Werner die erste.

Werner: Soll ich vorkommen zeigen?

Lehrer: Du kannst auch vorkommen die einzeichnen hier. (3)

Der Lehrer kündigt diese Auswertung als unproblematisch an, da es sowohl „schnell“ gehen wird, Diskussionen also nicht zu erwarten sind, und die Ergebnisse zwingend sind: Das Gewicht *muss*, und kann nicht etwa, an eine Position gehängt werden. Eine produktive Haltung im Sinne einer Orientierung an der Erledigung der Aufgabenstellung während der vorangegangenen Gruppenarbeitsphase wird den Schüler*innen genauso wie im Fall ‚Wahlen‘ unterstellt. Der Lehrer ruft Werner auf, der, statt das Ergebnis mitzuteilen (damit es der Lehrer auf der Folie eintragen kann), einen *Verfahrensvorschlag* macht. Werner differenziert hier den Auftrag des Lehrers, indem er anzeigt, vorgehen zu wollen. Der Lehrer stimmt dieser spontanen Verfahrensänderung zu und erweitert sie sogar noch zum „[E]inzeichnen“. Dieser Modus wird im Folgenden fortgesetzt, indem nun aus jeder Gruppe ein*e Schüler*in vorkommt und ein Ergebnis auf der Folie einzeichnet. Im Gesamtkontext der Stunde wirkt diese spontane Verfahrensänderung gleichsam eher als Ausdruck des engmaschigen Handlungsprogramms: Auch ein Wechsel der auf der Folie einzeichnenden Personen vom Lehrer zur Schüler*in bedient den spezifischen und enggesteuerten Erarbeitungsprozess. Das Mitwirken der Schüler*innen beschränkt sich auf das Verfahren, nicht aber die Deutung der

Sache. Die Prüfung der Ergebnisse ist insgesamt durch die Logik richtig/falsch eingeführt, wobei der Lehrer die fachliche Autorität beansprucht:

Lehrer: Ok. So das sind jetzt (.) die Lösungen aus der Klasse, sind alle damit einverstanden?

Mehrere: Nein

Lehrer: Aria

Aria: Das erste muss auf (unv.) sein

Lehrer: Das ist tatsächlich richtig, also hier nicht, sondern (.) sondern dieses hier.

Nachdem alle Schüler*innen ihre Ergebnisse eingetragen haben, werden sie vom Lehrer an die Klasse zur Überprüfung gebracht. Der Begriff der „Lösungen“ bringt dabei (erneut) die Spezifik der in dieser Stunde laufenden Ergebnisproduktion zum Ausdruck. Bei der Korrektur von Ergebnissen „aus der Klasse“ wird deren (Nicht-)Gültigkeit (trotz widersprüchlicher Befunde zwischen den Gruppen) nicht diskutiert, sondern durch den Lehrer (zügig) entschieden. Die unterrichtliche Sache ist hier ein *eindeutig* richtiger (oder falscher) Zusammenhang, der auf das Hebelgesetz verweist, das abschließend als Ergebnis der Stunde hervorgehoben wird.

Die konstituierende Rahmung des *kleinschrittigen Erkennens von Gesetzmäßigkeiten*, die eng mit dem Zweck fachlichen Wissenserwerbs verbunden ist, wird in diesem naturwissenschaftlichen Unterricht (anders als im Fall ‚Wahlen‘) *konsistent* zur Strukturierung der unterrichtlichen Praxis etabliert und immer wieder (durch das Aufgabenblatt und die Art der Ergebnispräsentation) reproduziert. Sie muss nicht wie im Fall ‚Wahlen‘ gegen konkurrierende Logiken durchgesetzt werden oder gegenstandsbezogene Orientierungsrahmen der Schüler*innen integrieren, weil diese aufgrund der Engmaschigkeit der unterrichtlichen Praxis schlicht nicht zur Entfaltung kommen. Die Orientierung am Nachvollzug der eindeutigen und feststehenden Sache schafft Klarheit auf Kosten der Freiheitsspielräume der Schüler*innen in der Auseinandersetzung mit der Sache.

4 Fazit: Vervielfachung und Vereindeutigung als Varianten unterrichtlicher Sachkonstitution

In diesem Beitrag haben wir die konstituierende Rahmung als „organisationale Variante des Orientierungsrahmens im weiteren Sinne“ (Bohnsack 2020, S. 71) fokussiert. Diese nimmt in besonderem Maße auf normative Zwecksetzungen des Unterrichts Bezug und integriert diese sowie andere, konkurrierende Orientierungsrahmen. Es gilt als *professionelle* Aufgabe von Lehrer*innen, eine solche konstituierende Rahmung in der Interaktionspraxis mit den Schüler*innen zu etablieren und dessen Beständigkeit abzusichern (ebd., S. 30). Darin markiert

sich (fach-)didaktische Anschlussfähigkeit: Die konstituierende Rahmung könnte mithin Ausgangspunkt einer noch zu entwickelnden praxeologisch-wissenssoziologisch fundierten (Fach-)Didaktik sein. Die konstituierende Rahmung strukturiert die unterrichtliche Praxis inklusive ihrer je spezifischen Art und Weise der Wissensproduktion, konstituiert damit auch die unterrichtliche Sache und bestimmt somit, was als Ergebnis des Unterrichts hervorgebracht wird.

In der empirischen Anwendung dieser Annahmen haben wir zwei Varianten der Konstitution der unterrichtlichen Sache vergleichend rekonstruiert, die sich als kontrastiv erwiesen. In beiden Fällen, die wir aufgrund der deutlichen Parallelen im Arrangement der Sozialformen (Erläuterung der Aufgabenstellung, Arbeit in Kleingruppen, klassenöffentliche Ergebnispräsentation) ausgewählt haben, wird eine konstituierende Rahmung etabliert und durchgesetzt, die einen *Bezug auf die Sache* fokussiert. Dieser ist mit normativen Vorgaben, also fachlichen Unterrichtszielen verknüpft und wird in einem sachbezogenen Handlungsprogramm durch die Beteiligten konkretisiert. In der Einleitung der Ergebnispräsentation wird jeweils mittels Rückbindung an die Aufgabenstellung die dort erstmals proponierte konstituierende Rahmung aktualisiert. Damit wird auch die Arbeit in den Gruppen, in die die Lehrer nur sehr selektive Einblicke erhalten, *fremdgerahmt*, indem den Schüler*innen der genannte Sachbezug und eine entsprechend produktive Haltung unterstellt werden.

Die konstituierende Rahmung als Strukturierung der Arbeit an der Sache haben wir anhand der beiden Fälle exemplarisch ausdifferenziert: Im hier rekonstruierten Politikunterricht ist diese *mehrdeutig* angelegt, wobei die von Praktiken des Sammelns bestimmte *Produktion von Argumenten* als Modus Operandi der unterrichtlichen Praxis dominiert. Sie wird insbesondere vom Lehrer und den Protokollant*innen gegen konkurrierende Logiken, wie die auf Überzeugung zielende Diskussion von Argumenten, durchgesetzt. Im Ergebnis entsteht eine additive Liste von (mehr oder weniger plausiblen) Argumenten, die als Grundlage einer individuellen und verborgenen Urteilsbildung vieldeutig und diffus bleibt. Die Arbeit an der Sache im Politikunterricht zielt auf eine oberflächliche Vereindeutigung der vieldeutigen Perspektiven auf die Sache.

Im hier rekonstruierten Physikunterricht dagegen wird das *Erkennen von Gesetzmäßigkeiten* als konstituierende Rahmung in konsistenter Weise entfaltet und präfiguriert die unterrichtliche Praxis durch die etablierte kleinschrittige Vorgehensweise bis ins Detail, sodass sich andere Orientierungen nur auf diejenigen Aspekte des unterrichtlichen Handlungsprogramms beziehen können, die nicht auf die Sache selbst bezogen sind (wie die Verfahrensänderung durch den Schüler Werner). Im Ergebnis entsteht ein spezifisches, *eindeutig* richtiges oder falsches Ergebnis, dessen Gültigkeit durch den Lehrer unmittelbar validiert werden kann. Die Arbeit an der Sache im Physikunterricht reproduziert eine durchgehend eindeutige Perspektive auf die Sache.

Inwieweit die hier rekonstruierten Varianten einer konstituierenden Rahmung ein dauerhaftes *Unterrichtsmilieu* als konjunktiven Erfahrungsraum konstituieren, müssten Kontrastierungen mit weiteren Sequenzen aus diesem Unterricht zeigen. Beide Varianten der konstituierenden Rahmung erfüllen grundsätzlich die Voraussetzungen professionalisierter Praxis, indem sie die Bearbeitung der „notorische[n] Diskrepanz zwischen den [...] komplexen normativen Anforderungen der Organisation und der Konstitution einer gemeinsamen Praxis mit der Klientel im Sinne eines konjunktiven Erfahrungsraums“ (Bohnsack 2020, S. 31) leisten. In beiden Fällen bleibt der (je spezifische) Sachbezug bestehen und finden keine „Moralisierungen, Pathologisierungen oder [...] Zuschreibungen totaler (In-)Kompetenz“ (ebd., S. 78) statt. Gleichwohl ergeben sich unterschiedliche Handlungsspielräume für die Schüler*innen, ihre Perspektiven auf den Gegenstand in die Interaktion einzubringen. Während dies im Fall ‚Wahlen‘ möglich ist und zumindest situativ genutzt wird, wird es im Fall ‚Hebel‘ durch die strikte Orientierung an der Logik von richtig/falsch und dem kleinschrittigen, geschlossenen, auf standardisierte fachliche Aufbereitungen ausgerichteten Handlungsprogramm praktisch verunmöglicht, so dass sich eine Beteiligung der Schüler*innen nur auf Verfahrensweisen (etwa die Art der Ergebnispräsentation) beschränkt. Ein Einlassen auf schülerseitige Abweichungen von der Sachlogik, bzw. „auf die den Abweichungen zugrunde liegenden sachbezogenen Eigensinnigkeiten der Klient*innen [...] sowie lebenspraktischen Relevanzen“ (ebd., S. 91) wird in einem so strukturierten Unterricht, so ließe sich kritisch anmerken, tendenziell unterbunden.

Literatur

- Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* [10. Aufl.]. Stuttgart: Budrich.
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen & Toronto: Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen & Toronto: Budrich.
- Bonnet, A. (2009). Die dokumentarische Methode in der Unterrichtsforschung. Ein integratives Forschungsinstrument für Strukturrekonstruktion und Kompetenzanalyse. *Zeitschrift für qualitative Forschung*, 10(2), 223-240.
- Breidenstein, G. (2008). Allgemeine Didaktik und praxeologische Unterrichtsforschung. In M. A. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik. 9. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S. 201-218). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breidenstein, G. (2021). Interferierende Praktiken. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(4), 933-953.
- Emmerich, M. & Feldhoff, T. (2021). Schule als Organisation. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (Neuausgabe). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_23-1
- Goldmann, D. (2019). Wozu Kollektivität? Zur Problematisierung dokumentarischer Perspektiven auf Unterricht. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 20(3).

- Haag, L. & Götz, T. (2012). Mathe ist schwierig und Deutsch aktuell: Vergleichende Studie zur Charakterisierung von Schulfächern aus Schülersicht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 59(1), 32-46.
- Hempel, C., Jahr, D. & Koop, D. (2017). Zur Konstitution des Gegenstandes im Politikunterricht. Ergebnisse aus der dokumentarischen Analyse von Unterrichtsgesprächen. In S. Manzel & C. Schelle (Hrsg.), *Empirische Forschung zur schulischen Politischen Bildung* (S. 161-170). Wiesbaden: Springer VS.
- Jahr, D. (2022). *Die Politik der Schulklasse. Dokumentarische Videoanalysen unterrichtlicher Praktiken zwischen Integration und Destruktion*. Wiesbaden: Springer VS.
- Jahr, D. & Krüger, J. O. (2021). Zu Gast im Politikunterricht: Eine Unterrichtsreportage. In A. Petrik, D. Jahr & C. Hempel (Hrsg.), *Methoden der qualitativen Politikunterrichtsforschung. Acht Perspektiven auf eine Unterrichtsstunde zum Thema Wahlen* (S. 17-34). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Jahr, D. & Petrik, A. (2020). Schulpädagogische und fachdidaktische Kasuistik im Gespräch: Vergleich einer dokumentarischen und argumentationsanalytischen Analyse eines Krisengesprächs im Politikunterricht. In M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen* (S. 47-61). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jansen, T., Schlippe, A. von & Vogd, W. (2015). Kontexturanalyse – ein Vorschlag für rekonstruktive Sozialforschung in organisationalen Zusammenhängen. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 16(1).
- Jansen, T. & Vogd, W. (2022). *Kontexturanalyse. Theorie und Methode einer systemischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Jansen, T. & Vogd, W. (2017). Reflexivität in der Dokumentarischen Methode – metatheoretische Herausforderungen durch die Organisationsforschung. In S. Amling & W. Vogd (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie* (S. 260-278). Opladen: Budrich.
- Leicht, J., Saupe, A., Hallitzky, M., Hempel, C. & Schroeter, E. (2017). Aufgabenverstehen und Aufgabebearbeiten als Schlüssel zum Textverständnis – Lehrer-Schüler-Interaktionen im Literaturunterricht. In C. Hempel & M. Hallitzky (Hrsg.), *Unterrichten als Gegenstand und Aufgabe in Forschung und Lehrerbildung. Beispiele aus der (fach)didaktischen Forschungspraxis* (S. 13-31). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1995). *Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch*. Opladen: Budrich.
- Nohl, A.-M. (2007). Kulturelle Vielfalt als Herausforderung für pädagogische Organisationen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(1), 61-74.
- Petrik, A., Jahr, D. & Hempel, C. (Hrsg.) (2021). *Methoden der qualitativen Politikunterrichtsforschung. Acht Perspektiven auf eine Unterrichtsstunde zum Thema Wahlen*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rabenstein, K. (2010). Was ist Unterricht? Modelle im Vergleich. In C. Schelle, K. Rabenstein & S. Reh (Hrsg.), *Unterricht als Interaktion. Ein Fallbuch für die Lehrerbildung* (S. 25-42). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Spendrin, K., Heinze, F., Herfter, C., Mortag, I., Melzer, S., Hempel, C. & Hallitzky, M. (2018). Wer sagt, was ‚Sache‘ ist? Die Konstitution der fachlichen ‚Sache‘ in allgemeindidaktischen Theorien und Anchlüsse für die empirische Unterrichtsforschung. In M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.), *Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung* (S. 55-68). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Terhart, E. (2009). *Didaktik. Eine Einführung*. Ditzingen: Reclam.
- Vogd, W. & Amling, S. (2017). Einleitung: Ausgangspunkte und Herausforderungen einer dokumentarischen Organisationsforschung. In Dies. (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie* (S. 9-40). Opladen: Barbara Budrich.

Wagener, B. (2020). *Leistung, Differenz und Inklusion. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Unterrichtspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.

Wagner-Willi, M. & Sturm, T. (2012). Inklusion und Milieus in schulischen Organisationen. *Zeitschrift für Inklusion*, 4. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/32/32>

Autoren

Hempel, Christopher, Jun.-Prof. Dr.,

Juniorprofessor für Fächerübergreifende Grundschuldidaktik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Arbeitsschwerpunkte: rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung sowie Didaktik des fächerübergreifenden und sozialwissenschaftlichen Unterrichts.
christopher.hempel@paedagogik.uni-halle.de

Jahr, David, Dr.,

wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Politikwissenschaft (Arbeitsbereich Didaktik der Sozialkunde/ Politische Bildung) und Forschungsinstitut Gesellschaftlicher Zusammenhalt.

Arbeitsschwerpunkte: rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung (insb. Dokumentarische Methode), Kasuistik und Lehrer*innenbildung, Didaktik der politischen Bildung mit den Schwerpunkten Inklusion, Theorie und Praxis des Service Learning.
david.jahr@politik.uni-halle.de

Daniel Schiller und Benjamin Zander

Synchrone oder simultane Handlungspraxis? Gleichzeitige Interaktionen im interaktiven Erfahrungsraum Sportunterricht

Zusammenfassung

Dass Zeitverhältnisse nicht nur für die Konstitution von Unterricht als soziale Praxis, sondern auch für eine Analyse verschiedener Phänomene im Unterricht eine wichtige Rolle spielen, dürfte Forschenden schnell deutlich werden, wenn sie sich z. B. mit der Aufbereitung von Videodaten auseinandersetzen. Gleichzeitige Interaktionen, wie wir sie im Unterricht antreffen, werden im grundlagentheoretischen Diskurs dokumentarischer Unterrichtsforschung sowohl mit den Kategorien der Simultaneität als auch Synchronizität beschrieben. Im Beitrag problematisieren wir auf einer methodologisch-methodischen Ebene die Arbeit mit diesen Kategorien. Angestoßen durch Beobachtungen in der Rekonstruktion von Sportunterricht führen wir die heuristische Strategie der ‚losen Kopplung‘ gleichzeitiger Handlungsräume ein, welche eine Ko-Präsenz simultaner und synchroner Zeitverhältnisse für die empirische Analyse in Rechnung stellt. Am Beispiel von drei Sequenzen gleichzeitiger Interaktionen beschreiben wir zum einen die Identifizierung unterschiedlicher Interaktionsanteile. Damit skizzieren wir zum anderen, wie Verhältnisse von Gleichzeitigkeit in die je kontingenten Konstitutions- und Vollzugslogiken eines interaktiven Erfahrungsraums eingelassen sind. Wir schließen den Beitrag mit Anschlussperspektiven für eine dokumentarische Unterrichtsforschung verstanden als praxeologische Methodologie.

Schlagwörter

Unterrichtsforschung, Dokumentarische Methode, Sportunterricht, Interaktiver Erfahrungsraum, Gleichzeitigkeit

Abstract

**Synchronous or simultaneous action practice? At the same time
Interactions in the interactive experience space of physical education**

Temporal relations play an important role in the constitution of school lessons as a social practice and for the analysis of various phenomena during school

lessons. This becomes apparent to researchers when they work with video data, for example. At the same time interactions, as observed in lesson practice, are described with the categories of simultaneity and synchronicity within the theoretical discourse of documentary method. In this article, we discuss the methodological challenges associated with the use of these categories. Based on observations in the reconstruction of physical education (PE) classes, we introduce the heuristic strategy of loose coupling of action spaces, which takes into account the co-presence of simultaneous and synchronic temporal relations for empirical analysis. Using three sequences of synchronous interactions as examples, we first describe the identification of different interactional components. At the same time, we outline how relations of simultaneity are embedded in the respective contingent logics of constitution and execution of an interactive space of experience. We conclude by highlighting the potential of the documentary research of lesson practice as a praxeological methodology. This approach emphasizes the importance of understanding how social practices are constituted and how they are related to broader societal and cultural contexts. It also emphasizes the need to examine the complexities of temporal relations in classroom interactions and how they are embedded in the broader dynamics of social practices. Overall, this study offers insights into the methodological challenges associated with the analysis of simultaneous interactions and offers a heuristic strategy for addressing these challenges.

Keywords

Educational research, Documentary Method, Physical education, Interactive space of experience, Simultaneity

1 Einleitung

Die Gleichzeitigkeit von Handlungspraxen rückt mit der Entwicklung videografischer Verfahren und dem Rückgriff auf interaktionsanalytische Perspektiven stärker ins Interesse rekonstruktiver Schulforschung (Wagner-Willi 2004). In der dokumentarischen Unterrichtsforschung werden zu ihrer Beschreibung synchrone und simultane Interaktionsverhältnisse unterschieden: Synchrone Interaktionen ereignen sich zwar gleichzeitig, „entstehen und verlaufen“ dabei jedoch „unabhängig voneinander“ (Asbrand & Martens 2018, S. 108). Simultane Interaktionen sind in ihren Äußerungen und ihrer Vollzugslogik hingegen aufeinander bezogen. Ausgehend von eigenen Rekonstruktionen zu kollektiv geteilten Orientierungen im Sportunterricht möchten wir im Beitrag die theoretische Unterscheidung von

Zeitverhältnissen in Hinblick auf deren methodologisch-methodische Ausdeutung problematisieren.¹

So zeigen sich in der dokumentarischen Auseinandersetzung mit dem eigenen Datenmaterial gleichzeitige Interaktionen wiederkehrend dahingehend relevant, als dass diese sich zugleich als synchron *und* simultan betrachten ließen: Zum Beispiel, wenn eine Lehrkraft ein Sportspiel betreut, während sie gleichzeitig in ein Lehrer*in-Schüler*in-Gespräch involviert ist. Gerade der Zusammenfall von unabhängigen *und* aufeinander bezogenen Aspekten temporär differenter Handlungsräume schien den geteilten Orientierungsrahmen des interaktiven Erfahrungsraums zu strukturieren. Der heuristische Einsatz von Zeitstrukturelementen wie synchron oder simultan – deren Wert zweifelsohne in der Unterscheidbarkeit und damit der Bestimmbarkeit von gleichzeitigen Interaktionen steckt – stellte uns also methodenpraktisch vor die Herausforderung, als dass beide Verhältnisse zugleich beschreibbar waren. Diesem ‚Verhältnis der Verhältnisse‘ widmen wir uns im Beitrag: Wie lassen sich analytisch Interaktionsanteile zugleich als unterscheidbar (entweder-oder) *und* verbunden (sowohl-als-auch) betrachten – wir nennen dieses Verhältnis im Folgenden ‚lose gekoppelt‘².

Da wir sowohl die eigenen probleminduzierenden Interpretationen als auch das skizzierte Problem in der dokumentarischen Unterrichtsforschung verorten, rekapitulieren wir zunächst einige (interaktions-)theoretische Grundlagen unter besonderer Berücksichtigung der Zeitverhältnisse (Kap. 2). Im Anschluss zeigen wir entlang von Beispielsequenzen aus dem Sportunterricht, wie gleichzeitige Interaktionen für die Rekonstruktion kollektiver Orientierungen bedeutsam werden und sich als lose gekoppelt beschreiben lassen (Kap. 3). Ausgehend davon bemühen wir uns, die damit (auch neu) aufgeworfenen Probleme der Komplexität von Zeitverhältnissen einzufangen, unseren Weg ihrer Bearbeitung einzuordnen und einen Ausblick auf weiterführende methodisch-methodologische Punkte für eine dokumentarische Unterrichtsforschung verstanden als praxeologische Methodologie (Bohnsack 2014) zu geben (Kap. 4).

1 An dieser Stelle sei ausdrücklich den Gutachtenden für ihre kritisch-konstruktiven Rückmeldungen zur Erstfassung des Beitrages gedankt.

2 Ralf Bohnsack (2017) nutzt diese Bezeichnung in Anlehnung an Karl Weick (1995), um für organisationale Erfahrungsräume lose gekoppelte Beziehungen zwischen an und für sich stabilen Untereinheiten einer Organisation zu beschreiben. Er weist zugleich darauf hin, dass der Begriff im Diskurs unterschiedlich verstanden wird (Bohnsack 2017, S. 130). Wir gebrauchen ihn hier ausdrücklich zur Verhältnisbeschreibung gleichzeitiger non-linearer Handlungspraxis im interaktiven Erfahrungsraum.

2 Dokumentarische Unterrichtsforschung und Gleichzeitigkeit

Im ersten Teil (Abschnitt 2.1) geht es in erster Linie darum, ein Verständnis zur Beforschung von Unterricht als einem interaktiven Erfahrungsraum zu entfalten, in dem sich Handlungspraxis immer wieder auch gleichzeitig ereignet. Wir thematisieren in der Folge methodologische Überlegungen zu Zeitverhältnissen im Unterricht und explizieren zudem die heuristische Figur der ‚losen Kopplung‘ von Handlungsräumen (Abschnitt 2.2).

2.1 (Sport-)Unterricht als interaktiven Erfahrungsraum beforschen

Eine theoretische Perspektivierung von Unterricht im Sinne der Praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack 2017) interessiert sich für das handlungsorientierende Wissen sowie dessen „Verwurzelung“ (Mannheim 2015, S. 73) in der Handlungspraxis selbst und rückt so die konjunktive Dimension, d. h. einen geteilten Erlebniszusammenhang als „existenzieller Hintergrund“ einer Handlungspraxis ins Zentrum (Bohnsack 2017, S. 66). Dieser Hintergrund ist und wird (immer wieder) selbst Bestandteil des Erlebens von Unterricht im Sinne eines *spezifischen* Erfahrungsraumes und generiert erfahrungsraumspezifisches Wissen. Erfahrungsräume haben damit nicht nur eine je eigene inhaltliche Ausrichtung, sondern immer auch eine je eigene Zeitstruktur. Als klassische Erfahrungsräume gelten in der Praxeologischen Wissenssoziologie gesellschaftliche Milieus (z. B. ein Generationszusammenhang). In Erweiterung dazu konzipiert Bohnsack (2017) für die Mikroebene sozialer Praxis den interaktiven Erfahrungsraum, wobei er diesen gerade nicht auf die Ebene des Mikrophänomens reduziert, sondern als lokalen und situierten Sinnzusammenhang in globalere Zusammenhänge eingeflochten betrachtet (ebd., S. 121ff.).

Was es erkenntnistheoretisch bedeutet, Unterricht als interaktiven Erfahrungsraum zu betrachten, bzw. noch allgemeiner, wie die Kategorie des Erfahrungsraums in diesem Zusammenhang ausgelegt werden kann (und soll), sind in der dokumentarischen Unterrichtsforschung kontrovers diskutierte Fragen. Sie beziehen sich insbesondere auf konjunktive Konstellationen im Erfahrungsraum Unterricht oder auf die komplementäre Rollenstruktur schulisch gerahmter Interaktion (z. B. fragen – antworten) und damit immer auch auf eine weitere, mit dem Erfahrungsraum korrespondierende Leitkategorie der Praxeologischen Wissenssoziologie: Der Orientierungsbegriff, der quasi die empirische Wendung des konjunktiven Erfahrungsraums ermöglicht und als Analysekategorie auch in unseren Rekonstruktionen zum Einsatz kam (vgl. Kap. 3), beschreibt die komplexe Sinnstrukturierung von Handlungspraxis zwischen propositionaler und performativer Logik (Bohnsack 2017). Orientierungsschemata als Dokumente der propositionalen Logik verweisen auf die common-sense-Strukturen von Handlungspraxis. Der Orientierungsrahmen (im engeren Sinne) steht für die performative Logik und verweist

auf den *modus operandi* einer Handlungspraxis. Für den schulisch gerahmten interaktiven Erfahrungsraum Unterricht ist grundlagentheoretisch umstritten, wie das Verhältnis von theoretischem und konjunktiven Wissen zu fassen ist. Barbara Asbrand und Matthias Martens (2018) nehmen beispielsweise eine mehrdimensionale Überlagerung von „geteilten und nicht geteilten konjunktiven Erfahrungsräumen“ (S. 136) und damit Wissensbeständen an. Daniel Goldmann (2019) stellt – ebenfalls beispielsweise und zugleich ganz grundsätzlich – die Frage, inwiefern Konjunktion „als Milieuprinzip“ (Absatz 33) eine angemessene Kategorie darstelle, um den Erfahrungsraum Unterricht zu beschreiben. Er sieht die Gefahr, dass auf diese Weise unterrichtliche Komplexität aus dem Blick gerate und diskutiert die Berücksichtigung weiterer Prinzipien der Sozialität, um der „Polylogik“ (Absatz 27) des Erfahrungsraums Unterrichts rekonstruktiv gerecht zu werden.

Über grundlagentheoretische Kontroversen hinaus haben sich methodologisch unterschiedliche Zugänge etabliert, um Unterricht dokumentarisch zu beschreiben. Die jeweiligen Akzentuierungen resultieren aus den jeweiligen Fragestellungen und beobachtungsleitenden Prämissen. So stehen beispielsweise bei Tanja Sturm et al. (2020) „dynamische Relationen sozialer Prozesse von Inklusion und Exklusion“ (S. 581) also bestimmte soziale Phänomene *im* Unterricht im Fokus oder bei Martens und Asbrand (z. B. 2021) die Passungsverhältnisse von Lehr- und Lernhabitus und damit Unterricht als schulischer Unterricht. Die jeweiligen Gegenstände und Perspektivierungen korrespondieren in der Folge dann auch mit unterschiedlichen methodologischen Prämissen, die in den vergangenen Jahren ebenfalls Gegenstand von Kontroversen waren (z. B. Asbrand & Martens 2020; Asbrand et al. 2020; Sturm 2020; Goldmann 2019).

Jenseits der Unterschiede zeigen sich – und das gilt im Grunde für rekonstruktive Unterrichtsforschung im Allgemeinen – gewisse Grundannahmen, die auch in unser Verständnis der Beforschung von Unterricht als interaktivem Erfahrungsraum eingeflossen sind: Theoretisch und empirisch lässt sich Unterricht sowohl entlang äußerer Rahmungen und Strukturen als auch entlang konkreter Handlungen betrachten und untersuchen. Eine praxistheoretische Betrachtung, wie wir sie für die Ausdeutung der Kategorie interaktiver Erfahrungsraum favorisieren, ist insofern um Auflösung dieser Gegenüberstellung bemüht, als dass sie zwar die äußeren Rahmungen einer Praxis theoretisch in Rechnung stellt, zugleich aber die Praxis selbst daraufhin befragt, welche Kontexturen in den Wissensordnungen und Praktiken aufgerufen sind bzw. werden. Eine Minimalbestimmung von Unterricht als eine theoretisch bestimmbare und damit unterscheidbare soziale Praxis bieten Matthias Prose und Kerstin Rabenstein (2018) an: Die räumlich-zeitliche Vorstrukturierung von Unterricht ist zunächst als Ereignis einer absichtsvollen „Weitergabe von Wissen“ (S. 7) konzipiert. Dieser Vermittlungsbezug ist konstitutiv mit der Feststellung bestimmter Leistungen im Sinne von Qualifikationen verknüpft. Auswahl und Organisation des Wissens ereignen sich zunächst

außerhalb von Unterricht und Schule. Und auch die beteiligten Personen in ihren verschiedenen Rollen, Positionen und Funktionen sind in unterschiedlicher Weise auf gesellschaftliche Erwartungen und bestimmte Macht- und Generationenverhältnisse verwiesen (ebd., S. 7ff.). So lässt sich die Kategorie *interaktiver Erfahrungsraum Unterricht* als ein Zusammenkommen von Menschen betrachten, denen qua Eintritt in die Institution Schule eine gesellschaftliche Rolle – Lehrperson; Schüler*in; ggf. weitere Rollen – zugewiesen sind. Formale und rituelle Anfänge und Enden unterscheiden einen konkreten Unterricht von dem davor und dem danach. Die soziale (An-)Ordnung von Unterrichtsgeschehen konstituiert sich in der kompetenten Interaktion von Partizipanden innerhalb und mit (fach-)spezifischen materiell-räumlichen Arrangements (für das Fach Sport: Wolff 2017). Auch werden routinierte Praktiken und Beteiligungsformen zur Aufführung gebracht (mit Blick auf das Fach Sport z. B. Üben oder Spielen), sodass insgesamt von einem hohen Grad an wissensgebundener Organisiertheit des Unterrichts gesprochen werden kann, die wir zentral für unsere praxeologische Erforschung des interaktiven Erfahrungsraum erachten und die uns in der konkreten Dateninterpretation auch zu einer besonderen Berücksichtigung der Zeitverhältnisse im Unterricht führt.

Zwischenbilanzierend lässt sich festhalten, dass wir den interaktiven Erfahrungsraum Sportunterricht in der Folge als mehrdimensional strukturiert betrachten und seine institutionelle Rahmung berücksichtigen (Zander 2018). Zugleich heben wir – und somit auch die folgenden Darstellungen (vgl. Kap. 3) – zuvorderst auf die Mikroebene unterrichtlicher Praxis ab; schließlich rücken wir Verhältnisse der Gleichzeitigkeit und damit im Grunde eine Strukturdimension interaktiver Sinnogenese der sozialen Praxis Unterricht in den Fokus (vgl. Abschnitt 2.2). Wir nehmen an, dass die alltägliche Konstitution des interaktiven Erfahrungsraums Unterricht nicht nur an die „Anwesenheit der Beteiligten“ (Bohnsack 2020, S. 46) gebunden ist, sondern v. a. auch an „die gemeinsame Erinnerung des Wie, der Performativität, des *interaktiven* Herstellungsprozesses“ (ebd., Herv. i. Orig.). Dabei geht es insbesondere um die Frage, welcher Rahmen die – immer wieder auch gleichzeitig stattfindenden – Interaktionen umspannt, dass Sportunterricht funktioniert, d. h. *wie* sich der interaktive Erfahrungsraum situativ und transsituativ als gelingende – d. h. nicht einfach endende, abbrechende – Praxis konstituiert, aufrechterhält und modifiziert. Ausgangs- und Fluchtpunkt sind folglich weniger die habitualisierten und in unterrichtliche Praxis ‚importierten‘ Wissensbestände sowie die Bearbeitung der Spannungen gegenüber Normen entlang der Akteur*innengruppen (Lehr-/Lernhabitus), sondern vielmehr die praktische Hervorbringung unterrichtlicher Praxis. Damit rücken vor- und außerunterrichtliche Erfahrungshintergründe/-räume (zunächst) in den Hintergrund und es wird zu einer Sache der Praxis, inwiefern welches Wissen und welche (Fremd-)Rahmungen relevant gemacht werden.

Die dokumentarische Interpretation der Gleichzeitigkeit von Interaktionen im interaktiven Erfahrungsraum sowie dessen methodologische Problematisierung erfordert nun weitere Vorklärungen zu Zeitverhältnissen im schulischen Unterricht.

2.2 Zeitverhältnisse in der Beforschung von Unterricht berücksichtigen

Für die Beforschung unterrichtlicher Praxis ist zunächst und ganz grundsätzlich die Taktung von Schule bzw. von institutionalisierter Bildung interessant. So ist die gesamte Schulkarriere ebenso zeitlich strukturiert wie das Verhältnis von An- und Abwesenheiten oder die Programmatik von Anforderung und Erholung. Im Rahmen diverser Taktungen vollzieht sich auch die mikrologische unterrichtliche Interaktion in gleichermaßen komplexen wie routinierten Zeitverhältnissen. Deren Beschreibung reicht bis in die 1970er zurück. Bereits bei Jürgen Zinnecker (1978) ist die „Ordnung der Zeitstruktur“ eine von fünf Dimensionen der Unterrichtsordnung (S. 101ff.). Die zeitliche Dauer zwischen formalem Anfang und Ende ist standardisiert (oft 45, 60 oder 90 Minuten). Praktiken und Handlungsstränge erfolgen dabei dauerhaft gleichzeitig, beispielsweise werden von Schüler*innen meist doppelte Anforderungsstrukturen (Schule; Peers) bearbeitet (z. B. Breidenstein 2006).

Für die videobasierte dokumentarische Interpretation schulischer Praktiken sind Zeitverhältnisse nicht nur empirischer Gegenstand, sondern analyseleitend, schließlich ist die Zeitstruktur eingeflochten in das Datenmaterial.³ Das videografische Potenzial zur Analyse von gleichzeitigen Interaktionsaspekten sozialer Wirklichkeit beginnt dabei im Grunde mit Kritik an einer einseitigen Zentrierung von Sequenzialität in der rekonstruktiven Sozialforschung: Konstatieren Martina Leber und Ulrich Oevermann 1994 eine „tatsächliche sequentielle Strukturiertheit aller sozialen, psychischen und kulturellen Phänomene, Gegenstände und Ereignisse“ (S. 386, zit n. Wagner-Willi 2004, S. 51) markiert Monika Wagner-Willi (2004) den blinden Fleck einer solchen Zuspitzung:

„Diese Perspektive auf die soziale Wirklichkeit als eine lediglich sequenziell, im zeitlichen Nacheinander, strukturierte übersieht jedoch einen weiteren, ganz wesentlichen Modus der Strukturierung, der in unterschiedlicher Ausprägung die soziale Wirklichkeit bestimmt, und zwar denjenigen der Simultaneität“ (S. 51).

Mit der Beachtung der Simultaneität rückt Wagner-Willi (2004) nicht nur das körperliche und räumlich-materielle Arrangement sozialer Situationen in den

3 In Anlehnung an habitustheoretische Überlegungen von Julia Sotzek (2020, S. 166) lässt sich dieser Gedanke auch so formulieren, dass Konstitution und Vollzug unterrichtlicher Praxis immer auch deren Zeiten – und damit auch Zeitverhältnisse *zwischen* Interaktionen – mit hervorbringen. Sowohl die Zeitstruktur als auch der gekonnte Umgang mit oder innerhalb dieser Zeitstruktur kann daher als Strukturaspekt kollektiv geteilter Orientierungen angenommen werden.

Fokus der Beschreibung sozialer Praxis, sondern betont und differenziert zugleich die „Verschränkung“ beider Zeitverhältnisse:

„Dieser Strukturierungsmodus enthält situationsspezifisch unterschiedliche Ausprägungen. Hierbei ist zwischen verschiedenen Ebenen zu unterscheiden: a) die soziale Situation, b) die soziale Interaktion und c) das individuelle Agieren (vgl. Goffman 1981)“ (S. 51).

Eine ‚gleiche‘ soziale Situation kann in zahlreiche soziale Interaktionen zerfallen, die nebeneinander laufen. Sie können aber auch zusammenfallen. Diese beiden Spielarten gleichzeitiger Handlungsstränge werden bei Asbrand und Martens (2018, S. 104ff.) mit den Begriffen synchron und simultan unterschieden:

„Sequenzielle Simultaneität‘ (ebd., S. 48f.) bedeutet, dass simultane, also gleichzeitige und aufeinander bezogene Äußerungs- oder Ereigniskonstellationen nicht nur einen rein situativen Charakter haben, sondern im zeitlichen Verlauf sich entwickeln oder aufeinander folgen. Das Konzept der ‚simultanen Sequenzialität‘ oder auch der ‚Polysequenzialität‘ (Dinkelaker 2010, S. 91) beschreibt dazu ergänzend, dass häufig synchron ‚mehrere Äußerungsverkettungen auf[treten], die jeweils eigene Strukturen ausbilden und nur partiell miteinander verbunden sind‘ (Dinkelaker und Herrle 2008, S. 50, Hervorh. i. O.; vgl. auch Dinkelaker 2010)“ (Asbrand & Martens 2018, S. 108f.).

Das Zitat bringt das empirische und methodologische ‚Problem‘ von Zeitverhältnissen zum Ausdruck: Gleichzeitige Interaktionen zeichnen sich dadurch aus, dass sie sowohl „jeweils eigene Strukturen“ ausbilden als auch „partiell miteinander“ verbunden sind, wobei die Unterscheidung in synchron und simultan im Zuge sequenzieller Interpretation zu berücksichtigen ist. So ist es auch bei der Entwicklung von Lesarten zu kollektiv geteilten Orientierungen im Sportunterricht, wie wir sie in unserem Projekt am Schreibtisch produzierten, im Austausch miteinander prüften und zusammen weitergedacht haben. Ohne hier einen vertieften Einblick in die Interpretationsarbeit⁴ zu geben, ist an dieser Stelle für ein Verständnis des Problems wichtig zu betonen, dass wir mit unserem Forschungsinteresse gerade den interaktiven Erfahrungsraum in seiner die Akteur*innen kollektiv verbindenden Ausrichtung beforscht haben. So interessierte uns, was den Unterricht in seiner komplexen Organisiertheit auf Ebene der Orientierungsrahmen zusammenhält, auch wenn der Unterricht in seiner Handlungspraxis auf den ersten Blick sehr verschiedene Praktiken enthält. Zur Bearbeitung des Problems der Analyse von Zeitverhältnissen am Datenmaterial bzw. zur Auslegung der Verhältnisse Synchronizität und Simultaneität entschieden wir uns, deren komplexe

⁴ Bezogen auf eine dokumentarische Interpretationsarbeit ist hier anzumerken, dass eine Rekonstruktion von Orientierungen durch fallinterne und fallexterne Vergleiche erfolgt, was immer eine Interpretation mehrerer Passagen/Sequenzen voraussetzt und damit grundsätzlich auch eine zeitbezogene Differenziertheit in der Aufbereitung der Daten und in der Untersuchung des Gegenstandsbereichs einfordert.

Verhältnisse wiederum mit der heuristischen Figur der ‚losen Kopplung‘ von Handlungsräumen methodologisch in den Griff zu bekommen, d. h. methodisch kontrolliert zu beschreiben.

Vom Handlungsraum⁵ als eine Unterkategorie des interaktiven Erfahrungsraums sprechen wir, da die – im Folgenden beispielhaft angeführten – Analysen zeigen, dass es sich einerseits um sachlich, sozial und zeitlich begrenzte – genauer: empirisch begrenzbar – Interaktionskonstellationen handelt, die andererseits in sequenzieller Hinsicht wiederkehrende Elemente einer Unterrichtsstunde darstellen. Von ‚loser Kopplung‘ (vgl. auch Fußnote 2) sprechen wir, weil gleichzeitig identifizierbare Handlungsräume zugleich in simultanem und synchronem Verhältnis zueinander stehen können. Mit der heuristischen Figur lässt sich Orientierungswissen des je Eigenen eines Handlungsraums als auch das Verbindende, von gleichzeitigen Interaktionen systematisch, d. h. als grundlegende Strukturdimension – und damit auch wesentliche Komponente eines kollektiven Orientierungsrahmens – betrachten und beschreiben.

3 Gleichzeitige Interaktionen im kollektiven Orientierungsrahmen

Die Strategie – und damit in gewisser Weise auch den Befund – einer ‚losen Kopplung‘ gleichzeitiger Handlungsräume möchten wir nun an Interpretationen zeigen, die auf zwei Fallrekonstruktionen⁶ zum Sportunterricht in der Grundschule basieren. Zunächst führen wir in Datenmaterial und -analysen (Abschnitt 3.1) ein. Anschließend arbeiten wir heraus, inwiefern die Figur der ‚losen Kopplung‘ einen Türöffner darstellen kann, einen jeweils konsistenten Orientierungsrahmen zu abduzieren, der vermeintlich divergente oder sogar in Teilen oppositionelle Anteile umspannt und immer wieder zusammenführt (Abschnitt 3.2).

5 Wir gebrauchen den Terminus Handlungsraum für handlungspraktisch abgrenzbare Interaktionseinheiten innerhalb des sich sequenziell prozessierenden und durch formalen Beginn und Ende gerahmten interaktiven Erfahrungsraum. Er ist insofern dem Episoden-Begriff von Niklas Luhmann (2002) ähnlich, als dass mindestens zwei Beteiligte notwendig sind und als dass die Interaktion funktional charakterisiert ist (d. h. im Sinne der Bearbeitung von Kontingenz). Damit ist der Handlungsraum als sinnhaftes Interaktionsereignis abgrenzbar von anderen Handlungstheorien. In der Dokumentarischen Methode stellen Anschlusspropositionen/Transpositionen sowie (Zwischen-)Konklusionen Marker dar, um Beginn und Ende von (gleichzeitigen) Handlungsräumen zu identifizieren.

6 Hintergrund ist ein Projekt, das mit Sekundäranalysen videografischer Daten praxistheoretische Forschungsperspektiven für die Sportunterrichtsforschung fruchtbar machen möchte. In den hier betrachteten Fällen handelt es sich jeweils um eine Unterrichtsstunde in der Jahrgangsstufe Vier, die ursprünglich daraufhin befragt wurde, wie sie sich in der Verflechtung von Sozial- und Sachdimension konstituiert und prozessiert (z. B. Schiller et al. 2021; Schiller & Zander 2023). Der erste Fall entstammt dem Portal hilde-online (<https://hildata.uni-hildesheim.de/detail/2589>). Der zweite Fall entstammt dem Korpus des BMBF-geförderten Projekts „Qualifizierung von Sportlehrkräften für einen inklusiven Sportunterricht“ unter Leitung von Prof. Dr. Jan Erhorn.

3.1 Einführung in die Interpretationen

Konkret nehmen wir drei Sequenzen aus zwei unterschiedlichen Stunden des Sportunterrichts aus der Grundschule in den Blick. Im Sinne einer Beobachtung erster Ordnung scheinen sich die Fälle in ihrer propositionalen Logik stark zu ähneln: Inhaltlich steht jeweils das Spielen sogenannter kleiner Spiele⁷ (Fall A: Zombieball, Völkerball und Octopussy; Fall B: Brennball) im Zentrum der Stunde. Die Spiele werden zunächst mehr oder weniger knapp erklärt und scheinen den meisten Schüler*innen bekannt zu sein. In beiden Fällen werden Sonderregeln eingeführt. Die Spiele werden dann gespielt und im Anschluss jeweils einer ebenfalls mehr oder weniger knappen Nachbetrachtung unterzogen. Im Sinne einer Beobachtung zweiter Ordnung lassen sich in Hinblick auf die performative Logik nun (fall-)spezifische Hervorbringungsweisen rekonstruieren und vergleichen (Schiller & Zander 2023). Für eine solche sinngenetische Analyse wurde das Videomaterial zunächst in Interaktionseinheiten phasiert, anschließend in Bezug auf die verbale Kommunikation wörtlich transkribiert und in Hinblick auf die sprachliche, räumliche, körperliche und materielle Verfasstheit sozialer Situationen in genauen Situationsbeschreibungen aufbereitet (Asbrand & Martens 2018, S. 187ff.). Interaktiv-dichte Sequenzen wurden dann einer formulierenden Feininterpretation und einer reflektierenden Interpretation i. S. einer komparativ angelegten Sequenzanalyse unterzogen.

Gerade, weil bereits die Bestimmung von Interaktionseinheiten deutlich werden ließ, dass sich wiederkehrend gleichzeitige Interaktionen ereigneten, betrachteten wir diese Sequenzen allen voran auch in Hinblick auf die konkreten Zeitverhältnisse. So werden in beiden Fällen nicht nur Spiele gespielt, sondern *zugleich* auch z. B. Gespräche geführt (vgl. Unterabschnitt 3.2.1) oder es werden Erklärungen gegeben, die wiederum von anderen Bewegungsaktivitäten begleitet werden (vgl. Unterabschnitt 3.2.2). Es wurde zunehmend deutlich, dass die jeweiligen Interaktionen in ihrem Sinn nicht ohne einander zu verstehen waren. Sie waren zwar beispielsweise in Hinblick auf Sprechakte verschieden und liefen parallel, jedoch hatten zugleich die Körper in beiden Handlungsräumen eine Funktion inne, so dass die Interaktionsräume praktisch diffundierten. Mit den folgenden Darstellungen möchten wir einerseits zeigen, wie sich der methodologische Zugang entlang der Überlagerung von synchronen und simultanen Interaktionsanteilen als produktiv für einen verstehenden Zugriff auf Unterricht respektive dessen Orientierungsrahmen erweisen kann. Damit beschreiben wir andererseits (und zugleich in gewisser Weise empirisch) Facetten einer Praxis, die sich im Modus lose gekoppelter Handlungsräume prozessiert.

7 Wir verzichten auf eine inhaltliche Beschreibung der Spiele bzw. Spielideen, da deren Kenntnis mit Blick auf das Beitragsanliegen nachrangig erscheint.

3.2 ‚Lose Kopplung‘ von gleichzeitigen Handlungsräumen im Sportunterricht

Entlang von Gesprächsräumen im Laufe eines Spiels arbeiten wir an einem ersten Fall von interaktivem Erfahrungsraum exemplarisch heraus, worin in der Sequenz das Lose liegt, welches synchrone Anteile markiert, und worin das Gekoppelte liegt, welches die Simultanstruktur ausweist. Insbesondere Letztere findet sich dabei vor allem in räumlich-körperlicher Dimension (Unterabschnitt 3.2.1). Entlang von Zuschau- und Bewegungsräumen während einer Erklärung möchten wir beispielhaft an einem anderen Fall von interaktivem Erfahrungsraum darlegen, wie die temporäre Ko-Präsenz divergenter Orientierungen und Interaktionsmodi im Modus der Komplementarität differenter Handlungsräume von einem geteilten Orientierungsrahmen praktisch zusammengehalten bzw. getragen wird (Unterabschnitt 3.2.2).

3.2.1 Gesprächsräume im Laufe eines Spiels

Der interaktive Erfahrungsraum Sportunterricht im Fall A konstituiert sich entlang von Praktiken, die durch den Orientierungsrahmen einer *Aufrechterhaltung des Unterrichtsflusses im Modus der Eile* orientiert sind (Schiller & Zander 2023). Der interaktive Rahmen ist – gemäß schulischer Norm- und Rollenerwartung – stark von der Lehrkraft aufgespannt: Auf ihr Signal hin vollziehen sich Rituale sozialer Ordnungsbildung, beispielsweise ein Gesprächskreis zu Beginn der Stunde. Sie gibt den zentralen propositionalen Gehalt vor („heute möchte ich gerne was hab ich euch schon erzählt zum the:ma (-) ball machen“), wobei in den einzelnen Abschnitten der Stunde die Schüler*innen bereits vor der Ankündigung wissen, dass und was gespielt wird („jetzt zum abschluss möchte ich mit euch gerne:: ä::hm (.) sowas (1.5) ähnliches [machen] // Leon: [0] hast du doch grad [gesagt] // S?m: [oktopussy] // L'in: [genau oktopussy,] (--)) das ist sowas ä:hnliches wie: chinesische mauer“, Z. 693-699). Die Elaboration – sowohl die diskursive Thematisierung der zu spielenden Spiele als auch die Spiele selbst sowie entsprechende Begleitpraktiken – erweist sich in der Folge propositional und performativ als chronischer Kampf gegen die Zeit. Diese Orientierung an Eile dokumentiert sich als von der gesamten Lerngruppe getragen und umspannt zahlreiche interaktive Episoden: Man soll „zackig weiterspielen“ (Z. 193), „schnell was trinken (Z. 300)“; am Ende will Tom noch einmal chinesische Mauer spielen, weil „geht ganz schnell“; dafür ist am Ende keine Zeit, „weil ihr (-) sie mit blödsinn (.) verschwendet“ (Z. 855). Die Zitate zeigen an, wie der Orientierungsrahmen in der gemeinsamen Hervorbringung des interaktiven Erfahrungsraums unmittelbar an dessen zeitlicher Verfassung ansetzt.

Innerhalb dieses Rahmens öffnen und schließen sich im Verlauf nun wiederkehrend gleichzeitig ablaufende Handlungsräume, die wir insofern als lose gekoppelt zu interpretieren versucht haben, als dass sie sich mit Blick auf ihre propositionale

und performative Logik eigenständig und miteinander verbunden zugleich zeigten. So zum Beispiel ein von einer Schülerin begonnenes Zwiegespräch mit der Lehrkraft im Laufe des Spiels „zombieball“, dem thematischen Hauptstrang des ersten Stundenteils:

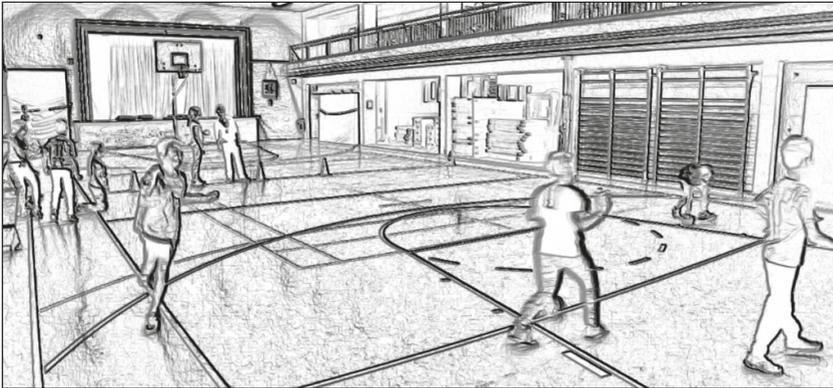


Abb. 1: Gleichzeitigkeit von Handlungsräumen im Sportunterricht (14:13)

Im Laufe der dynamischen Umsetzung dieses Bewegungsspiels, bei dem alle Beteiligten offenbar wissen, was zu tun ist und die Lehrkraft (Lk) am Spielfeldrand das Spiel überwacht, regelt und begleitet (vgl. Abb. 1), kommt es zunächst zu dem Ereignis, dass ein von der Schülerin Jacqueline⁸ geworfener Ball einen Mitschüler am Kopf trifft. Dieser reagiert insofern, als dass er den Treffer zwar lautstark und indexikal als spezifischen Treffer markiert („das war mein kopf, alter“), jedoch im Anschluss weiterspielt (d. h. vor fliegenden Bällen wegläuft sowie herumliegende Bälle aufammelt und in die Richtung anderer wirft). Jacqueline bleibt stehen und schaut ihm hinterher. Sie wird direkt im Anschluss ihrerseits von einem Ball getroffen. Gemäß der Regel muss sie nun auf die Bank. Sie verlässt ohne Fremdaufforderung das Spielfeld, steuert dann jedoch nicht die Bank an, wie es zuvor und im Anschluss alle anderen Mitspielenden tun, sondern spricht die Lehrkraft Frau Rammel an (vgl. Abb. 1) und reklamiert ungleiche Regelauslegung bzw. -durchsetzung:

- Jaqueline frau rammel () bei jan nicht am kopf zählt, (.) warum wurde dann das bei mir gezählt? (.) ich musste auch bei kopf raus;
- Lk ja ihr wisst doch; (.) direkte kopfbälle sollt ihr nicht machen (.) ne? (→) nicht direkt auf den kopf, und auch nicht aufs gesicht zielen;

8 Sämtliche Namen sind pseudonymisiert.

Jaqueline ja hat mia ja (.) und ich musste trotzdem raus;
 Lk bist doch wieder drin
 (Z. 161-167)

Die Lösung des Konfliktes, in dem Sinne, dass das Zwiegespräch ein Ende findet und Jaqueline nicht weiter fragt oder reklamiert, liegt in der Verknüpfung mit den Spielereignissen. Der Vorfall liegt in der dynamischen Logik der Stunde offenbar wieder so weit zurück, dass Jaqueline „doch wieder drin“ ist. Sie setzt sich auf die Bank und ist in der Tat wenige Sekunden später wieder drin im Spielgeschehen – eine rituelle Konklusion. Der sequenziell temporäre Handlungsraum und sein propositionaler Gehalt emergieren aus der Dynamik, Selbstläufigkeit und Kontinuität des Spiels, das in diesem Fall ja den inhaltlichen Referenzpunkt der gesamten Stunde markiert – und in Blick auf den interaktiven Erfahrungsraum in gewisser Weise den zentralen, weil zeitlich überdauernden, sachlich rahmenden und sozial kollektiv geordneten Handlungsraum darstellt. Die beiden Handlungsräume (Gespräch der Schülerin mit Lk; Spiel aller anderen Anwesenden) verlaufen insofern *synchron*, als dass offenbar keine weiteren Personen von dem Zwiegespräch Notiz nehmen, geschweige denn daran teilnehmen. Die Thematisierung von ungleicher und damit ungerechter Behandlung und dessen rasche Lösung durch Vertröstung bleibt eine Episode unter Zweien. Die Handlungsräume prozessieren sich insofern *simultan*, als dass interaktionsorganisatorisch der propositionale Gehalt einerseits eine Transposition der Spielereignisse darstellt und andererseits die Lösung auf das parallel weiterlaufende Spiel ausgerichtet ist bzw. nur durch dieses möglich ist. Zudem ist der Lehr-Körper zeitgleich in beiden Handlungsräumen aktiv (vgl. Abb. 1): Seine räumliche Position – und damit auch die überwachende und regelnde Funktion im Handlungsraum Spiel – bleibt unverändert. Zugleich neigt er sich der Schülerin zu und signalisiert interaktionspraktisch Gehör.

Die Entstehung und Schließung zeitgleicher Handlungsräume zeigte sich als wiederkehrendes Phänomen. So konnten wir beispielsweise auch während des Spiels „octopussy“ lose gekoppelte Interaktionen identifizieren. Dessen propositionale Logik war zuvor durch Lk angekündigt: „einer sitzt auf der mittellinie und bekommt einen ball, und versucht die kinder die rüber laufen, (--) abzuwerfen; (-) wer auch abgeworfen ist (.) da:rf sich mit auf die mittellinie setzen, und versuchen mit den händen noch (.) die kinder (.) zu (.) erwischen“ (Z. 704-708). Im Unterschied zum Zombieball erweist sich das Spielgeschehen als dauerhaft prekär, immer wieder kommt es zu inhaltlichen Rückfragen („warum läuft Sofie nicht rüber?“) oder Rückmeldungen („hä, die darf doch nur auf der blauen linie“). Aber auch Lk greift hinweisend und anleitend ins Spielgeschehen ein. Diese Gemengelage stellt in sequenzieller Betrachtung eine chronische interaktionsimmanente Gefährdung der Interaktionsfortsetzung dar. Das Spiel wird aber nicht abge- oder unterbrochen, sondern es konstituieren sich erneut gleichzeitige Interaktionen,

z. B. in Form eines Gruppengesprächs von Lk mit Schüler*innen in unmittelbarer räumlicher Nähe (vgl. Abb. 2):

Lk und verteilt euch n bisschen (-) die blaue linie ist lang
 Sofie darf ich mich wo anders [(hinsetzen)]
 Lk [ja kannst dich] da drüben hinsetzen. klar (.) was?
 Lina wo muss sich jacqueline hinsetzen?
 Lk jaqueline, (.) muss sich nicht hinsetzen. die ist ja der
 Lina hä wo ist sofie
 Lk die hat sich da drü/jan hingesetzt. (2.0) ja lina aufpassen
 (Z. 754-761)

Erweist sich die Aufforderung von Lk als spielimmanent, erfolgt mit der Frage von Sofie nun nicht bloß eine Transposition des Handlungsstrangs, sondern erneut die Eröffnung eines Nebenstrangs. In Hinblick auf den interaktiven Erfahrungsraum prozessieren sich die Propositionen und Logiken temporär parallel: Das Bewegungsspiel läuft *in* einer Logik weiter, dass alle Mitspielenden etwas tun und niemand nichts tut – im Sinne von still-steht –, während Lk auf Fragen von sitzenden Schüler*innen *über* Spiellogik und -regeln antwortet. Aufgrund des nichtöffentlichen Charakters – der Interaktionsraum wird durch Lk's Runterbeugen (vgl. Abb. 2, links außen) verkleinert und temporär entkoppelt – erfolgt das Gespräch synchron zum fortlaufenden Spielgeschehen. Beides kann unabhängig voneinander weiterlaufen. Zugleich verlaufen sie simultan, da einige *spielende* Kinder zwischen den sowohl-*spielenden*⁹-als-auch-*sprechenden* Personen durchlaufen oder im Anschluss an die Antworten die Schüler*innen eine veränderte Spielposition einnehmen – die Handlungsräume diffundieren entlang von (Schüler*in-)Körpern (vgl. Abb. 2).

9 Ihre Handlungsaufgabe in der Spiellogik ist ja gemäß der Erklärung von Lk: „auf die mittellinie setzen, und versuchen mit den händen noch (.) die kinder (.) zu (.) erwischen“.



Abb. 2: Körperlich-räumliche Dimension loser Kopplung von Handlungsräumen (52:08)

Im Verlauf der Analyse wurde zunehmend deutlich, dass die wiederkehrenden gleichzeitigen Episoden von einem kollektiven Rahmen umspannt – und damit auch orientiert – werden, der parallele und gelegentlich divergente Handlungsräume immer wieder in einen geteilten interaktiven Erfahrungsraum zusammenführt. Unterbrechungen oder formalisierte Sondererklärungen – wie wir sie z. B. im zweiten Beispiel (Unterabschnitt 3.2.2) finden – bleiben insofern aus, als dass sie der Dynamik im Voranbringen der Spiele als *modus operandi* der Stunde offenbar entgegenliefen. Die ‚lose Kopplung‘ von Gesprächen im Laufe eines Spiels – aber auch weiterer gleichzeitig stattfindender Handlungsräume – erweist sich als funktional für die Aufrechterhaltung des Orientierungsrahmens an Eile, da auf diese Weise weder Gespräch noch Spiel unterbrochen werden muss.

3.2.2 Zuschauer- und Bewegungsräume im Laufe einer Erklärung

Dass sich ‚lose Kopplung‘ gleichzeitiger Handlungsräume nicht auf Phasen begrenzt, in denen ein Spiel im Gang ist bzw. die sich wesentlich dadurch orientiert zeigen, das Spielen eilig voranzutreiben, illustrieren wir an einem Fall, in dem ein Spiel immer wieder formal und für alle unterbrochen wird, um die Schülerin „Lea grundlegend spielfähig, bzw. Elemente des Spiels ‚lea-fähig‘ zu machen“ (Schiller et al. 2021, S. 78). Diese Ausrichtung unterrichtlicher Handlungen an einer einzelnen Person organisiert einen interaktiven Erfahrungsraum, der dauerhaft auf die Ermöglichung von Teilhabe einer Schülerin ausgerichtet ist, der formal ein sonderpädagogischer Förderbedarf zugewiesen ist, was wir als Orientierungsrahmen der *Personifikation unterrichtlicher Handlungen* bezeichnet haben (ebd.; Schiller & Zander 2023). Es ist insofern ein kollektiv-geteilter Rahmen, als dass er rollenförmiges Handeln umspannt und parallele Interaktionen (mit Blick auf die

Zeit- und Sachdimension) zusammenhält und -führt. An einer Beispielsequenz wollen wir nicht nur zeigen, dass sich auch in stärker instruktiven Phasen gleichzeitige Handlungsräume auf tun, sondern vor allem entfalten, inwiefern sich auch hier deren losen Kopplung als funktional in der Aufrechterhaltung des interaktiven Erfahrungsraums und des unterrichtsstrukturierenden Orientierungsrahmens erweist.

Propositional sehr ähnlich zum anderen Fall soll im Anschluss an eine Spielerklärung und der Einführung von Sonderregeln ein Spiel gespielt werden („ne runde brennball“). Nachdem Lk entsprechend der Spiellogik Teams eingeteilt hat und alle Beteiligten ihre Spielposition eingenommen haben (vgl. Abb. 3), wendet sie sich erneut¹⁰ an Lea:

Lk wenn ich trommel ne. wenn ich so mach ((lk haut mehrfach auf die trommel in ihrer hand)) musst du ganz schnell auf deiner fliese stehn. wolln wir mal üben? eins zwei drei huh schnell schnell schnell schnell schnell. fliese runter und. (.) sehr gut. wenn ich nich mehr trommel darfs du laufen. ((zeigt mit der hand in die laufrichtung)). (2) du läufst. wolln wir das einmal abgehen?

[... Lk geht mit lea den laufweg ab]

Lk: ja los. mach runter. ((trommelt)). (2) sehr gut. und wir laufn weiter (1) fliese nehm. (4) und jetzt darfs du dich wieder hinten anstelln. ((zeigt)).

S*: ((klatschen))

Lk: ((während die anderen klatschen)) jaa alles gut. da müssn wir nich klatschn. (2)

(Z. 59-72)

Im Anschluss an einen verbalen und gestisch unterstützen („wenn ich so mach“) Hinweis, „üben“ Lk und Lea die Tätigkeiten, die ihr das Spiel vermeintlich abverlangen werden, in einem mehrminütigen Durchlauf durch den Brennballparcours ein. Dieser Handlungsraum erweist sich insofern als zu einem weiteren, sich nun öffnenden Handlungsraum simultan und synchron zugleich, als dass die anderen Schüler*innen der Erklärung zwar folgen (können), aber eben nicht als Adressat*innen der Sondererklärung für Lea aufgerufen sind (vgl. Abb. 3).

10 Im Vorangegangenen ist es bereits mehrfach zu einer „Extrazuwendung“ (Schiller et al. 2021, S. 77) gekommen, z. B. während einer offenen Spielphase zu Beginn oder bei der Einführung einer Sonderregel.

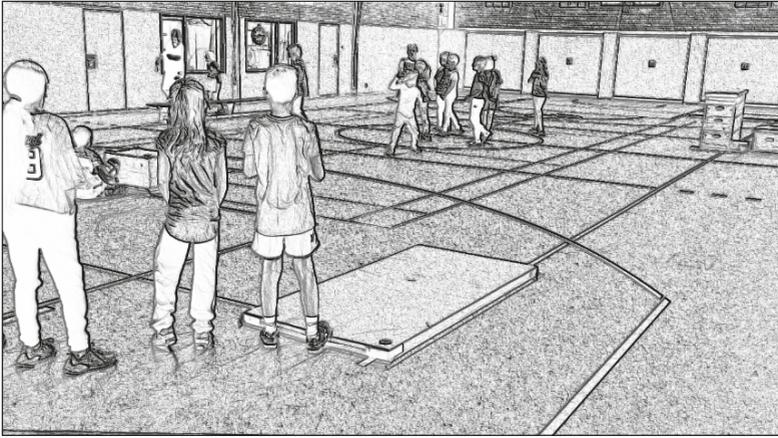


Abb. 3: Komplementäre Funktion lose gekoppelter Handlungsräume (14:58)

Die übrigen Schüler*innen machen nun nicht irgendwas, sondern bringen offenbar routinierte und vor allem legitime Überbrückungspraktiken hervor. Sie schauen zum einen der Sondererklärung zu (vgl. Abb. 3, links vorne), was insbesondere auch deshalb als simultan zu betrachten ist, da das Mit-Verfolgen in einem körperlich-kommentierenden Applaus mündet und auf diese Weise die Handlungsräume wieder zusammenführt. Zum anderen vollziehen einige Schüler*innen – und das dann weitgehend synchron zur Sondererklärung – Tanzpraktiken (vgl. Abb. 3, Bildzentrum), die im Verlauf der Stunde wiederkehrend aufgeführt werden können. Gerade an dieser temporären Unverbundenheit wird die fallspezifische Funktionalität ‚loser Kopplung‘ deutlich, sodass wir das Verhältnis als komplementär bezeichnet haben: Die Schüler*innen bespielen die Handlungsräume auf der Vorderbühne von Unterricht, zuschauende und tanzende Körper sind für alle – und damit auch Lk – sichtbar. Sie erweisen sich jedoch gerade im Vergleich zum von Lk als illegitim markierten Applaus aufgrund der Nicht-Kommentierung oder Nicht-Zurückweisung als legitime Überbrückungspraktiken und ermöglichen auf diese Weise erst die Zeiträume für die wiederkehrenden Sonder-Erklärungen.

4 Anschlüsse für die dokumentarische Unterrichtsforschung?

An Sequenzen aus dem Sportunterricht haben wir zu beschreiben versucht, wie sich in konkreten Videodaten synchrone und simultane Zeitverhältnisse überlagern, wie wir mit diesem ‚Verhältnis der Verhältnisse‘ umgegangen sind, und wie sich auf diese Weise eine ‚lose Kopplung‘ gleichzeitiger Interaktion als wesentlicher Strukturaspekt der jeweiligen Orientierungsrahmen herauskristallisierte.

Auch wenn eine binäre Auflösung von Zeitverhältnissen, wie wir sie im Titel unseres Beitrags bewusst provokant andeuten, im Diskurs zur dokumentarischen Unterrichtsforschung nicht vorzuliegen scheint, möchten wir abschließend ‚unsere‘ methodologische Ausdeutung der Kategorien synchron und simultan als Anlass nehmen, ganz allgemein über den Umgang mit Kategorien innerhalb der Dokumentarischen Methode zu reflektieren. Zum anderen möchten wir den Wert eines solchen heuristischen Einsatzes zur Diskussion stellen.

Die gewählte Lösung über die Figur ‚lose Kopplung‘ gleichzeitiger Handlungsräume ermöglicht es u. E. vor allem, die Unterscheidung von Synchronizität und Simultaneität zwar als *erkenntnistheoretisch* trennscharfe Kategorien von Zeitverhältnissen zu begreifen und zu berücksichtigen, ihren methodischen Einsatz jedoch vielmehr – und im Rückgriff auf Überlegungen einer theoretischen Empirie (Kalthoff 2008) – als heuristische Strategie zu verstehen und zur Untersuchung von zeitlichen Verhältnissen im engen Kontakt mit den Daten um eigene Begrifflichkeiten zu erweitern. Gerade auch im Verständnis der Dokumentarischen Methode als „Praxeologische Methodologie“ (Bohnsack 2014, S. 205) sind solche „analytische[n] Kategorien“ (ebd. S. 17) nicht definitiv zu verstehen, sondern sie entfalten ihren Wert vielmehr auf Basis von „Übereinkünften“ (ebd.), um methodologisch überhaupt erst eine „gemeinsame Sprache“ (ebd.) sprechen zu können. Die von uns eingeführte Figur ist vor diesem Hintergrund ein Versuch die Sprache der Dokumentarischen Methode mit ihren Unterscheidungen aufzugreifen, aber auch weiterzuentwickeln.

Ein *empirisches* Argument sehen wir in der Multimodalität unterrichtlicher Interaktion (hierzu auch Asbrand & Martens 2018, S. 101ff.), da Zeitverhältnisse sowohl auf sprachlicher als auch auf körperlich-räumlicher Ebene beobachtbar und beschreibbar werden. Gerade wenn z. B. verbale Interaktion (Gespräch) synchron verläuft, während sich Körper in beiden Handlungsräumen simultan bewegen (Spiel), hilft eine Analytik, die die losen und gekoppelten Anteile gleichermaßen berücksichtigt und auf ihre Funktion für das Voranschreiten von Unterricht hin befragt. Auch, wenn in den herangezogenen Fällen sicherlich auch fachspezifische Dynamiken relevant werden, sehen wir gleichwohl Anschlüsse für die dokumentarische Unterrichtsforschung im Allgemeinen. So zeigt sich im Rahmen der Heuristik ‚loser Kopplung‘ beispielsweise Komplementarität im interaktiven Erfahrungsraum weniger in der „Rollenstruktur“ (Luhmann 2002, S. 108) oder „Rahmenkomplementarität“ (Asbrand & Martens 2018, S. 346), sondern vor allem im Modus komplementärer Handlungsräume. Gerade das temporäre Zugleich inklusiver und exklusiver Interaktionsmodi (z. B. Sondererklärung für eine Person; Wärteräume für alle anderen; vgl. Unterabschnitt 3.2.2; vgl. auch Schiller et al. 2021) verweist auf eine vorübergehend komplementäre – im Sinne einer gegensätzlichen, aber zugleich sich ergänzenden – Logik. Inwiefern eine so verstandene (bzw. empirisch aufgespürte) Komplementarität respektive eine

Suchstrategie entlang von lose gekoppelten Handlungsräumen wiederum Zugriff auf polykontexturale Verhältnisse im Unterricht (hierzu Goldmann 2019) eröffnen könnte, erscheint vielleicht eine Anschlussüberlegung wert.

Literatur

- Asbrand, B. & Martens, M. (2020). Replik auf den Beitrag „Wozu Kollektivität? Zur Problematisierung dokumentarischer Perspektiven auf Unterricht“ von Daniel Goldmann. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 21(1), Art. 24.
- Asbrand, B. & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Asbrand, B., Martens, M., & Nohl, A.-M. (2020). Plädoyer für die Weiterentwicklung der Dokumentarischen Methode: Replik auf die Replik von Tanja Sturm In S. Amling, A. Geimer, S. Rundel & S. Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode (JDM)*, H. 2-3. Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces), S. 341-348.
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive*. Opladen: Budrich
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung* [9. Aufl.]. Opladen: Budrich.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Goldmann, D. (2019). Wozu Kollektivität? Zur Problematisierung dokumentarischer Perspektiven auf Unterricht. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 20(3), Art. 26.
- Kalthoff H. (2008). Einleitung: Zur Dialektik von qualitativer Forschung und soziologischer Theoriebildung. In H. Kalthoff, S. Hirschauer & G. Lindemann, G. (Hrsg.). *Theoretische Empirie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mannheim, K. (2015). *Ideologie und Utopie*. Frankfurt a.M.: Klostermann (urspr. 1952).
- Martens, M. & Asbrand, B. (2021). „Schülerjob“ revisited: Zur Passung von Lehr- und Lernhabitus im Unterricht. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11(1), 55-73.
- Prose, M. & Rabenstein, K. (2018). Stand und Perspektiven qualitativ sinnverstehender Unterrichtsforschung. Eine Einführung in das Kompendium. In Dies. (Hrsg.), *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 7-24). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schiller, D., Rode, D., Zander, B. & Wolff, D. (2021). Orientierungen und Praktiken sportunterrichtlicher Differenzkonstruktionen. Perspektiven praxistheoretischer Unterrichtsforschung im formal inklusiven Grundschulsport. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 14(1), 67-81.
- Schiller, D. & Zander, B. (2023) Doing and saying content: a comparative analysis of the practical knowledge in PE lessons. *Sport Pedagogy and Physical Education*. DOI: 10.1080/17408989.2023.2230223
- Sotzek, J. (2020). Die generative Funktion des Erlebens und Bearbeitens von Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und wahrgenommener Norm. In S. Amling, A. Geimer, S. Rundel & S. Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode (JDM)*, H. 2-3. Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces), S. 153-180.
- Sturm, T. (2020). (Kategoriale) Beschreibung der Bearbeitung notorischer Diskrepanz kommunikativen und konjunkativen Wissens im Kontext performativer Performanz von Interaktionen in Organisationen: eine Replik zum Beitrag von Barbara Asbrand, Matthias Martens und Arnd-Michael Nohl „Pädagogische Interaktionen in der dokumentarischen Interpretation von Videografien“. In S. Amling, A. Geimer, S. Rundel, & S. Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode (JDM)*, H. 2-3. Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces), S. 329-340.

- Sturm, T., Wagener, B. & Wagner-Willi, M. (2020). Inklusion und Exklusion im Fachunterricht. Ambivalente Relationen in Schulformen der Sekundarstufe 1. In I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessler, H. C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, D. Klein & U. Salaschek, (Hrsg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der DGfE* (S. 581-595). Opladen: Budrich.
- Wagner-Willi, M. (2004). Videointerpretation als mehrdimensionale Mikroanalyse am Beispiel schulischer Alltagsszenen. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 5(1), 59-66.
- Weick, K. E. (1995). *Der Prozess des Organisierens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Wolff, D. (2017). *Soziale Ordnung im Sportunterricht. Eine Praxeographie*. Bielefeld: Transcript.
- Zander, B. (2018). Sportunterricht als konjunktiver Erfahrungsraum. Rekonstruktion kollektiver Orientierungen zum Sportunterricht von Schüler_innen im 7. Schuljahr. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 6(2), 5-30.
- Zinnecker, J. (1978). Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. In G.-B. Reinert & J. Zinnecker (Hrsg.), *Schüler im Schulbetrieb* (S. 29-121). Reinbek: Rowohlt.

Autoren

Schiller, Daniel, Dr.,

wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Osnabrück, Institut für Sport- und Bewegungswissenschaften, Arbeitsbereich Sport & Erziehung.
Arbeitsschwerpunkte: Sportunterrichtsforschung, Professionsforschung, Fachkulturforschung.
 daniel.schiller@uni-osnabrueck.de

Zander, Benjamin, Dr.,

Akademischer Rat auf Zeit an der Georg-August-Universität Göttingen, Institut für Sportwissenschaften, Arbeitsbereich Sportpädagogik und -didaktik.
Arbeitsschwerpunkte: Sportunterrichtsforschung, Peerforschung, Sozialisationsforschung.
 benjamin.zander@uni-goettingen.de

Elisabeth Theisohn und Thade Buchborn

Auf Stühlen klopfen, kratzen, komponieren? Rekonstruktionen materieller Bezugnahmen in Interaktionen und Prozessen der Wissensgenese im Musikunterricht

Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag rekonstruieren wir in drei Sequenzausschnitten, wie Schüler*innen in Gruppenkompositionsprozessen auf Dinge Bezug nehmen. Methodologisch und methodisch orientieren wir uns in unserem Vorgehen an der dokumentarischen Unterrichtsforschung nach Barbara Asbrand und Matthias Martens (2018) und deren Rezeption der Latourschen Theoriefigur der zirkulierenden Referenz (Latour 2015). Wir zeigen, wie Schüler*innen in der Begegnung einer offen ausgerichteten Kompositionsaufgabe Stühle als Klanggeber resp. Instrumente assoziieren und dass sowohl Tätigkeiten des Konkretisierens als auch des Abstrahierens diese Unterrichtspraxis prägen. In diesen Mensch-Ding-Interaktionen rekonstruieren wir des Weiteren Prozesse der Aktualisierung und Neuausrichtung von Vorwissen sowie die Genese neuen expliziten und impliziten Wissens. Auf dieser Grundlage diskutieren wir die Bedeutung der Dinge für kompositorische Lernprozesse im Musikunterricht.

Schlagwörter

Dokumentarische Unterrichtsforschung, Akteur-Netzwerk-Theorie, Zirkulierende Referenz, Komponieren, Musikunterricht

Abstract

**Knocking, scratching, composing on chairs?
Reconstructions of material references in interactions and processes
of knowledge construction in music lessons**

In this article, we reconstruct in three sequence excerpts how students refer to things in group composition processes. Methodologically, our approach is oriented towards documentary classroom research and its reception of Latour's theoretical figure of circulating reference. We show how students associate chairs as sound generators or instruments in the encounter of an openly oriented composition task. Thereby both activities of concretising and abstracting shape this learning practice. In these human-thing interactions, we further

reconstruct processes of updating and reframing prior knowledge as well as the genesis of new explicit and implicit knowledge. On this basis, we discuss the significance of things for compositional learning processes in music lessons.

Keywords

Documentary classroom research, Actor-network theory, Circulating reference, Composing, Music education

1 Einleitung und Fragestellung

Analoge Instrumente, digitale Tools, aber auch Alltagsgegenstände und Materialien wie Papier, Steine und Stöcke bilden in vielen fachdidaktischen Konzeptionen zum Komponieren in der Schule zentrale Ausgangs- und Bezugspunkte kompositorischer Gestaltungsprozesse (z. B. Aigner 2017; Schneider 2017; Roszak 2014; Buchborn 2011 a). Bereits in den 1970er Jahren wird im Anschluss an ästhetische Positionen der experimentellen Musik und an den pädagogischen Grundsatz der Handlungsorientierung auch in musikpädagogischen Kontexten ein forschender Umgang mit der Materialität und Klanglichkeit der Dinge angeregt (Schneider 2000). Die experimentelle Klangforschung und das Loslösen der Dinge von ihrem routinierten Gebrauch – etwa durch die Verwendung von Alltagsgegenständen als Instrumente oder das Erschließen unkonventioneller Spieltechniken auf traditionellen Instrumenten – sollen Hörerwartungen irritieren und das Erschließen neuer klanglicher Möglichkeiten und kreativer Handlungsspielräume anregen. Entsprechende Positionen finden sich auch gegenwärtig in der musikpädagogischen Praxis sowie im didaktischen Diskurs (z. B. Kranefeld et al. 2019; Friedrich 2016).

Wenngleich die Reflexion der Rolle der Dinge also bereits eine lange Tradition in ästhetischen und musikdidaktischen Diskursen hat, sind erst in den letzten Jahren empirische Studien mit einer soziomateriellen Perspektive entstanden. Marc Godau und Matthias Haenisch (2019) untersuchen die Soziomaterialität von Praxen des Songwritings und verweisen auf die enge Verwobenheit „musikalischer Artefakte, ästhetischer Kriterien, körperlicher Praktiken und klangkonstituierender Technologien“ (S. 63) in Kompositionsprozessen. Ulrike Kranefeld et al. (2019) zeigen, wie Dinge als Akteure in Interaktionsprozesse eingebunden sind, eine große Wandelbarkeit hinsichtlich ihrer Funktion und Bedeutung aufweisen und vielfältigen Umdeutungen unterliegen. Jan Duve (2021, 2020) untersucht Mensch-Ding-Konstellationen in Kompositionsprozessen mit digitalen Medien und arbeitet heraus, wie Schüler*innen mit den verschiedenen medialen Ebenen des „Laptop[s] als multimediales Ding“ (ebd., S. 106) vernetzt sein können und

wie Dinge in „Prozesse des Verbindens und Distanzierens in digitalen Gruppenkompositionen“ (Duve 2021; im Titel) eingebunden sind.

Auch wenn deutlich wird, dass Dinge in Kompositionsprozessen zentrale Handlungsträger sein können, bleibt bislang weitgehend offen, welche Rolle sie in Prozessen der Wissensgenese einnehmen können. Daher widmen wir uns im vorliegenden Beitrag der Frage, wie sich materielle Bezugnahmen in experimentellen Kompositionsprozessen von Schüler*innen gestalten, wie Vorwissen mit der Materialität der Dinge interaktional in Beziehung gesetzt wird und wie in diesen Prozessen neues Wissen entsteht.

2 Praxeologische Wissenssoziologie und Akteur-Netzwerk-Theorie im Kontext dokumentarischer Unterrichtsforschung

Für die Rekonstruktion der Schüler*inneninteraktionen und der darin eingebetteten materiellen Bezugnahmen nehmen wir eine praxeologische Forschungshaltung ein und orientieren uns an Verfahrensweisen der dokumentarischen Unterrichtsforschung (Asbrand & Martens 2018). Diese modifiziert die Dokumentarische Methode (Bohnsack 2014) hinsichtlich unterrichtlicher Interaktionen und verortet sich methodologisch ebenfalls wissenssoziologisch in Rekurs auf Karl Mannheim (1980). Mannheim beschreibt in seiner Wissenssoziologie, dass sich das Soziale in zwei Modi der Sozialität ereignet: in einem kommunikativen Explizieren, dem *Interpretieren*, sowie in einem unmittelbaren Verbundensein, dem *Verstehen* (auch Bohnsack 2017). Während das Interpretieren auf der Basis kommunikativen, i. d. R. explizierbaren Wissens erfolgt, liegt dem Verstehen ein geteiltes, konjunktives Wissen zugrunde, das als implizites Wissen das Handeln der Akteur*innen leitet. Bereits Mannheim (1980) geht davon aus, dass dieses unmittelbare Berührtsein sich sowohl zwischen Menschen (Konjunktion) als auch zwischen Menschen und Dingen (Kontagion) ereignen kann. In der Kontagion verändern sich Mensch und Ding, woraus neues Wissen hervorgehen kann: „Die Dinge können ‚draußen‘ bleiben und dennoch ist das, was wir von ihnen in uns aufnehmen, eine Verschmelzung ihrer mit unserem Selbst, und ihre Erkenntnis ist nicht eine Distanzierung, sondern ein Aufnehmen ihrer in unseren existentiellen Bestand“ (ebd., S. 208).

Asbrand et al. (2013) entwickeln einen rekonstruktiven Zugang zu Ding-Praktiken und Lernprozessen in der Interaktion mit Dingen im Unterricht, indem sie Mannheims Überlegungen zum Verhältnis von Menschen und Dingen mit der Akteur-Netzwerk-Theorie von Bruno Latour (2015) in Beziehung setzen. In dieser wird davon ausgegangen, dass Dinge Praktiken nicht nur beeinflussen, sondern am Vollzug von Praktiken gleichberechtigt beteiligt sind. So schließen Asbrand et al. (2013) an Latour an, wenn sie folgern, „dass durch das Miteinander-

Interagieren von Mensch und Ding neue Akteure entstehen“ können, die Dinge aber „nur dann eine Bedeutung für das Soziale [haben], wenn sie mit Menschen bzw. die Menschen mit den Dingen eine Verbindung eingehen und sich beide dadurch verändern“ (S. 176).¹ In der Unterrichtspraxis sind Dinge in interaktionale Aushandlungsprozesse eingebunden und bestimmen diese maßgeblich mit (Martens & Martens 2022; Martens et al. 2015). In der Enaktierung ihrer Materialität können neue Handlungsalternativen und handlungspraktisches Wissen entstehen, sodass Dinge bzw. „Mensch-Ding-Assoziationen“ (Asbrand & Martens 2018, S. 124) auch für fachliche Lehr-Lernprozesse konstitutiv sind (Breidenstein 2015; Asbrand et al. 2013). Anhand unterschiedlicher empirischer Beispiele zeigen Asbrand et al. (2013), dass „sich Wissens- und Kompetenzerwerbsprozesse im Unterricht im empirischen Nachvollzug dessen, was Latour ‚zirkulierende Referenz‘ nennt, als Tätigkeiten des Abstrahierens bzw. als Tätigkeiten des Konkretisierens rekonstruieren lassen“ (S. 185).

Die Theoriefigur der zirkulierenden Referenz beschreibt iterative Bezugnahmen zwischen Dingmaterialität und bereits vorhandenem Wissen in der Interaktion mit den Dingen. Auf Grundlage ihrer empirischen Erkenntnisse aus der Unterrichtsforschung differenzieren Martens et al. (2015) zwischen Tätigkeiten der Konkretisierung, in denen Schüler*innen bereits vorhandenes Wissen mit Hilfe von Dingen veranschaulichen, und Tätigkeiten der Abstraktion, in denen „ausgehend von beobachtbaren, konkreten, zumeist materiellen Phänomenen der realen Welt, neues abstraktes, begriffliches Wissen entsteht“ (S. 50). So rekonstruieren sie Tätigkeiten des Abstrahierens in einer Gruppenarbeit, in der Schüler*innen in einem offenen Aufgabenformat die historische Handlungspraxis der Nachkriegszeit mit originalen Lebensmittelmarken erschlossen (ebd.). Im ständigen Wechsel zwischen Enaktierung der Materialität und Aktualisieren von Vorwissen entwickelte sich ein ko-konstruktiver Suchprozess, in dem die Schüler*innen „neues

1 Ralf Bohnsack problematisiert, dass Asbrand und Arnd-Michael Nohl (2013) den auf Mannheim zurückgehenden Begriff der Kontagion für ein vorreflexives Verstehen „eines Einzelnen mit dem materiellen Gegenstand“ (S. 159) verwenden, da dieses s. E. nicht denkbar ist. Vielmehr entstehe ein solches Verstehen mit und von den Dingen in Form der Inkorporierung. Verstehen bedeute „im Falle der Dinge einen Zugang zu ihnen, wie er sich im Umgang mit ihnen, im Zuge ihrer Einbindung in die eigene Praxis, also grundlegend in der Performanz, im performativen Vollzug, in der Inkorporierung der Dinge konstituiert und dokumentiert und wodurch sich die Dinge erst als Zeug konstituieren“ (Bohnsack 2017, S. 71). Folglich plädiert Bohnsack dafür „mit Bezug auf diese Art des Verstehens der Dinge von *Inkorporierung* zu sprechen, also von der *Inkorporierung der Dinge* bzw. des Technischen, nicht aber von der Kontagion mit den Dingen“ (ebd., Herv. i. Orig.). Einer dezidierten terminologisch-methodologischen Klärung kann im Rahmen des Beitrags nicht nachgekommen werden. Es sei aber zwischen den Positionen vermittelnd angeführt, dass die im Folgenden ausgeführten Beispiele der Kompositionsprozesse offenlegen, wie die Dinge in eine neue kollektive Praxis eingebunden und inkorporiert werden und dabei durchaus eine „Verschmelzung“ (Mannheim 1980, S. 208) der materialen Eigenschaften mit dem impliziten Wissen und den Handlungspraxen der Akteur*innen zu rekonstruieren ist.

Wissen konstruieren und fachliche Kompetenzen anwenden und einüben“ (ebd., S. 60). Während in der Tätigkeit des Abstrahierens ausgehend von der Materialität der Dinge Wissen generiert und in Begriffe transformiert wird, wird im Konkretisieren – ebenfalls in einem Prozess zirkulierender Referenz – begriffliches Wissen auf die Materialität der Dinge übertragen bzw. „von den Schülerinnen und Schülern bereits gewusstes begriffliches Wissen mit Bezugnahme auf das Artefakt veranschaulicht“ (ebd., S. 50). Martens et al. (2015) konnten beobachten, „dass im Unterricht die Dinge vielfach nicht der Generierung neuen Wissens im Sinne der von Latour beschriebenen Tätigkeit des Abstrahierens dienen“ (S. 61), es vornehmlich also zu Tätigkeiten des Konkretisierens kommt, die eben nicht zu einer „Erweiterung, Reorganisation und Neuschöpfung von Wissen“ (S. 62) führen. Insgesamt wird deutlich, dass in der dokumentarischen Unterrichtsforschung sowohl geeignete methodologische Grundlagen als auch methodische Zugänge ausgearbeitet wurden, um „die Bedeutung der Dinge für Prozesse der Wissensgenese in den Blick“ (Asbrand et al. 2013, S. 175) nehmen zu können.

3 Sample und unterrichtlicher Kontext

Die im folgenden analysierten Passagen sind dem Datenmaterial einer entwicklungsorientierten Studie (Theisoehn 2023) entnommen. Dem Ansatz der dokumentarischen Entwicklungsforschung (Buchborn 2022) folgend ist in dieser Arbeit die Entwicklung eines Unterrichtsdesigns und die Rekonstruktion der Unterrichtspraxis mithilfe der Dokumentarischen Methode eng aufeinander bezogen. In drei Forschungs- und Entwicklungszyklen wurden Gruppenkompositionsprozesse von Schüler*innen initiiert und die Praxis des gemeinsamen Komponierens der Schüler*innengruppen und darin eingelagerte Lernprozesse rekonstruiert. Mit Bezug auf diese empirischen Befunde wurden schließlich didaktische Strukturen und Rahmenbedingungen für kompositionspädagogisches Arbeiten in der allgemeinbildenden Schule entwickelt und in einem Unterrichtsdesign konkretisiert. Bei dem für diesen Beitrag ausgewählten Beispiel handelt es sich um einen Gruppenarbeitsprozess von Schüler*innen der 7. Klasse aus dem zweiten Forschungszyklus (Theisoehn 2023). Die Schüler*innengruppe entwickelte im Rahmen ihres Musikunterrichts eine Komposition, für die Stühle als Instrumente genutzt werden sollten (Buchborn 2011b). Die insgesamt sechsstündige Unterrichtseinheit wurde in jeweils einer Doppelstunde an drei aufeinanderfolgenden Tagen durchgeführt. In einer angeleiteten Plenumsphase zu Beginn explorierten die Schüler*innen, die in der Regel über keine Vorerfahrungen im Komponieren verfügten, unterschiedliche Anschlagsarten und Spielweisen auf und mit dem Stuhl und erprobten musikalische Gestaltungsprinzipien mit Klopfmotiven. Improvisatorische Phasen des gemeinsamen Musizierens in der Klasse orientierten sich an Verfahrensweisen

der experimentellen Musik (Schneider 2000). An diese Plenumsphase schloss sich eine Gruppenarbeit an, in der die Schüler*innen gemeinsam ein Klopfmotiv entwickelten, von dem ausgehend eine ca. dreiminütige Komposition gestaltet werden sollte. Diese Kompositionsarbeit wurde nicht vorstrukturiert; Gestalt von Prozess und Produkt sollten in den Gruppen ausgehandelt werden. Charakteristisch für das gewählte Vorgehen ist die offene Aufgabenstellung, die von ebenso offenen Kriterien gerahmt ist: Die Komposition sollte musikalisch klar, abwechslungsreich und spannend gestaltet sein und nachvollziehbare Verlaufsmuster wie Steigerungen zu einem Höhepunkt oder kontrastreiche Wechsel aufzeigen. Rückmeldungen gaben die Schüler*innen einander in Form von Peer-Feedback im Rahmen von Zwischenpräsentationen.

4 Methodisches Vorgehen

In unserem rekonstruktiven Vorgehen orientieren wir uns an den Schritten der Dokumentarischen Unterrichtsforschung (Asbrand & Martens 2018). Die Spezifika musikalischer Interaktionen sowie der Fokus auf die Ding-Praktiken erforderten punktuelle Modifikationen in den üblichen Forschungsschritten, die wir im Folgenden erläutern möchten.

Zur Transkription der überwiegend musikbezogenen und korporierten Interaktionen wurde ein spezielles Verfahren entwickelt, das die musikalische Ebene der Interaktion neben der verbalen² und korporierten gesondert berücksichtigt (Theisohn et al. 2020). Zusätzlich zum Verbaltranskript und der detaillierten Beschreibung der korporierten Handlungen enthalten die in Partiturschreibweise³ erstellten Transkripte musikalische Notationen, die klangliche Ereignisse wiedergeben. Zum Teil wurde auch mit grafischen Notationen gearbeitet, welche die Spielbewegungen der Schüler*innen festhalten, wenn dadurch die musikalische Interaktion genauer dargestellt werden konnte. Diese Transkriptionsform wurde auch für die Ergebnisdarstellung in diesem Beitrag gewählt, da wir die Assoziationen der Stühle durch dieses Verfahren sehr detailliert analysieren und illustrieren können. Ergänzend wird in den Beschreibungen der korporierten Handlungen abgebildet, „welche Artefakte in die Interaktion rekrutiert werden und was die Menschen mit ihnen tun“ (Asbrand & Martens 2018, S. 125). Dies zeigt bereits das charakteristische Ineinandergreifen musikbezogener und korporierter Inter-

2 Die verbalen Interaktionsbeiträge wurden in der Transkriptionsnotation nach TiQ übertragen (Bohnsack 2014).

3 Für die vorliegende Publikation wird diese raumgreifende Form der Datendarstellung durch Videotranskripte ersetzt (Wagener 2020), in denen wir aber ebenfalls zwischen den drei genannten Interaktionsebenen unterscheiden und dies mithilfe unterschiedlicher Schriftarten für die verbale und korporierte Ebene kenntlich machen. Die als Fließtext geschriebenen Videotranskripte markieren den/die Hauptakteur*in durch Fettdruck.

aktionen. Kern der Dokumentarischen Methode ist, das explizierbare Wissen der Akteur*innen vom impliziten Wissen zu unterscheiden und so zugrundeliegende Strukturen einer Praxis zu rekonstruieren. So wurde im ersten Schritt der formulierenden Interpretation das *Was* der Interaktion benannt und in Ober- und Unterthemen untergliedert. Zudem wurde auch die korporierte und musik- sowie materialbezogene Interaktion formulierend interpretiert und in Ober- und Unteraktionen unterteilt. Im zweiten Schritt der reflektierenden Interpretation arbeiteten wir das *Wie* der Interaktionsorganisation und damit den Modus Operandi der Praxis heraus. Dieses Vorgehen eröffnet einen empirischen Zugang auf das den Interaktionen zugrunde liegende handlungspraktische Wissen und zeigt, wie dieses prozessiert wird. Auch hier wurde besonders berücksichtigt, was sich in den materiellen Bezugnahmen dokumentierte und wie sich neue Aktanten herausbildeten. Die Ergebnisse der Rekonstruktion der Interaktionsorganisation fassen wir in diesem Beitrag in Anlehnung an Anja Hackbarth (2018) in Interaktionsbeschreibungen zusammen, die wir durch Fotogramme ergänzen. Diese werden nicht gesondert interpretiert, sondern im Sinne einer Ausschärfung der Interpretation in die Analyse mit einbezogen (ebd.). In der komparativen Analyse aller Fälle wurden drei fachliche Modi gemeinsamen Komponierens typologisch verdichtet (vgl. Kap. 6).

5 Tätigkeiten des Konkretisierens und Abstrahierens beim gemeinsamen Komponieren mit dem Artefakt Stuhl

Im Folgenden soll die Analyse von drei kurz aufeinanderfolgenden Sequenzen aus einer etwa achtminütigen Arbeitsphase des Falles *Waschmaschine* aufzeigen, wie vier Schüler*innen bei der Lösung eines kompositorischen Problems unterschiedlich auf den Stuhl als für den Arbeitsprozesses zentrales Ding Bezug nehmen. Das Beispiel wurde für den vorliegenden Beitrag ausgewählt, weil sich in dieser Interaktion auf engem Raum verschiedene Bezugnahmen auf Dinge und Mensch-Ding-Interaktionen exemplarisch zeigen lassen, die – wie unser gesamtes Datenmaterial zeigt – charakteristisch für den Einbezug von Artefakten in kompositorische Prozesse im Musikunterricht sind.

Die Sequenzen wurden am zweiten Tag der Unterrichtseinheit erhoben. Die Gruppe *Waschmaschine* ist in dieser Phase damit beschäftigt, die von ihnen entwickelte programmatische Kompositionsidee „Wasser“ mit den o. g. Anforderungen der Aufgabenstellung in Verbindung zu bringen. Auf der Peer-Ebene sind die Aushandlungen von großen Differenzen zwischen *Achim und *Bert⁴ geprägt, was sich auch in der szenischen Choreografie dokumentiert (vgl. Abb. 1).

⁴ Die Namen der Schüler*innen wurden im Rahmen des vorliegenden Beitrags pseudonymisiert. Dies wird mit dem * vor dem Pseudonym kenntlich gemacht.

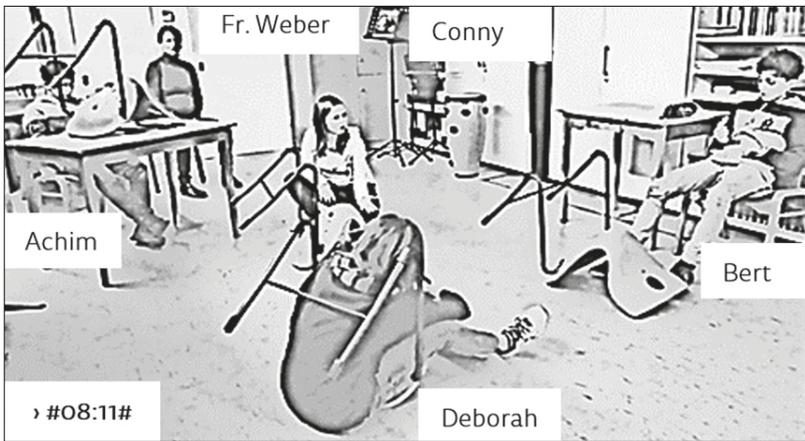


Abb. 1: Fotogramm Gesamtgruppe

Während die beiden Mädchen sich innerhalb des Interaktionsraumes in einer Mittlerposition befinden und ihre Körper verschiedene Bezugnahmen zum Stuhl aufzeigen, positionieren sich *Achim und *Bert an entgegengesetzten Enden des Raumes. Ihre Sitzhaltungen zeugen von Rückzug und Abstand. *Berts Distanz zum auf dem Boden liegenden Stuhl zeigt sich in der deutlich höheren Positionierung der Hände. *Achims ablehnende Grundhaltung dokumentiert sich darin, wie er seinen Stuhl vor sich – einer Sichtbarriere gleich – umgedreht auf einem Tisch aufgebaut hat und auf einem anderen Stuhl dahinter sitzt. Kurz vor Einsatz der Sequenz mündet ein Streitgespräch darin, dass *Achim den Raum verlässt und mit einer Lehrerin zurückkehrt, die das Projekt begleitet. Diese setzt sich mit in den Raum, ohne weiter zu intervenieren. Die folgenden Untersequenzen zeigen ausschnitthaft, wie die Gruppe in unterschiedlichen Bezugnahmen auf den Stuhl Möglichkeiten generiert, wie das Thema „Wasser“ im Rahmen der Aufgabenstellung umzusetzen sei. Dabei aktualisieren sie einerseits ihr Vorwissen um das Bedeutungsfeld „Wasser“. Andererseits rekurrieren sie auf unterschiedliches musikbezogenes Erfahrungswissen. An anderer Stelle haben wir detailliert herausgearbeitet, dass das individuelle kompositorische Handeln der Schüler*innen an der Gestaltung des Klangs, der Spielweise, Form, Struktur, Wirkung oder des außermusikalischen Programms orientiert ist und die Gruppe diese bis dahin konkurrierenden kompositorischen Vorgehensweisen erst mit der Entwicklung der Gestaltungsidee „Waschmaschine“ in eine gemeinsame Handlungspraxis überführen kann (Theisoehn & Buchborn 2020). Im Folgenden werden wir zeigen, dass ein zentrales Merkmal dieses Interaktionsverlaufes darin liegt, dass alle Akteur*innen unterschiedliche Spiel- und Gestaltungsideen unter Bezugnahme auf den Stuhl entwickeln.

Sequenz 1: Achims Quelle (#9:31-10:10#)

Deborah und Conny erproben ein Spielmotiv. Achim unterbricht sie und fragt, was das mit einer Quelle zu tun haben solle. Auf Connys Nachfrage, was er meine, nimmt er die Hände hinter dem Kopf vor, steht auf, stellt sich hinter seinen Stuhl, legt beide Hände auf die rechte Stuhlseite, hält kurz inne, wiederholt das von den Mädchen gespielte Motiv und fährt wie folgt fort.



Abb. 2: Fotogramm Achim in Spielposition (#09:35#)

Achim ja die Quelle kommt normalerweise aus dem Boden. Er blickt zu Conny. **Conny** also solln wir erst nnnnn Durchbruch machen. **Bert** bläst die Backen auf und lässt die Luft auf ein „fhhh“ entweichen, er schaut nach unten auf seine Füße. [09:35] **Achim** beginnt mit kreisenden Bewegungen mit der flach gespannten Hand auf dem höchsten Punkt der Spielfläche, die Intensität nimmt nach und nach zu, indem er sich mit dem Oberkörper stärker auf den Arm stützt und die Kreisbewegung schneller abläuft. **Conny** also da wo das das Wasser dann hoch kommt und macht dabei eine öffnende Geste mit der linken Hand, bewegt dabei ein paar Mal den Arm nach oben und unten.

Zeitgleich sagt **Deborah** also hab ich das falsch verstanden? Man kann ja machen das Wasser sammelt sich. **Achim** schlägt am lautesten Punkt seiner Kreisbewegung mit der flachen linken Hand auf die Unterseite der Sitzfläche, den Blick fest auf den Punkt gerichtet, dann klopft er leise mit den Fingerspitzen auf die Stuhlfläche, anschließend fährt er mit den flachen Händen von unten nach oben, verlässt am höchsten Punkt den Kontakt zum Stuhl und beginnt

wieder an einem unteren Punkt. **Deborah** sieht zu Achim und spielt in gleicher Weise, dann nimmt sie beide Hände auf die linke Seite der Spielfläche und klopft leise in unregelmäßigen Abständen. **Achim** streicht nun schnell mit der flachen rechten Hand am höchsten Punkt hin und her und schließt mit einer viermaligen beidhändigen Aufwärtbewegung an.

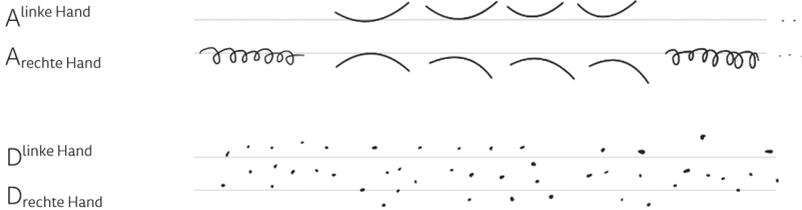


Abb. 3: Spielpartitur Duett Achim und Deborah

Eine Zeit lang spielen beide gemeinsam ihre unterschiedlichen Stimmen, **Deborah** blickt dabei durchgehend zu Achim, stoppt ja das ist gut. **Achim** spielt weiter, die anderen schauen zu. Nach einigen Sekunden sagt **Bert** wir brauchen nicht immer gleich sonen riesen Rhythmus wir müssen doch, zeitgleich sagt **Conny** aber bei Achim wird das gleich zu laut wie wärs wenn wir erstmal alle nur noch streichen, und dann können wir ja immer noch, dabei streicht sie mehrere Male in kleinen Bewegungen mit der linken flachen Hand auf ihrer linken Spielfläche und stoppt dann. **Achim** hält inne und setzt die gleiche Bewegung leiser an. **Deborah** fährt mit beiden Händen von unten nach oben, verlässt am höchsten Punkt den Kontakt zum Stuhl und beginnt wieder an einem unteren Punkt.

In dieser Untersequenz steigt *Achim erstmals aktiv in die gemeinsame kompositorische Arbeit ein. Auffällig sind seine hohe Spielbereitschaft sowie sein experimentierender Umgang mit dem Stuhl. Zu Beginn steht er auf und positioniert sich spielbereit hinter dem Stuhl bzw. der rechten Stuhlhälfte, die er als Spielfläche kurz innehaltend fokussiert (vgl. Abb. 2). In diesem nachdrücklich vollzogenen Wechsel aus seiner distanzierten, sitzenden Körperhaltung in eine aktive Spielposition dokumentiert sich, dass *Achim die Materialität des Stuhls als Instrument enaktiert. Im weiteren Verlauf wird offenbar, wie seine Spielbewegungen an den gesamten Körper angeschlossen sind: Seine Hand ist gespannt, sein Körpergewicht begleitet die Spielbewegung je nach Intensität, sein Blick fixiert den Anschlagort. In der Art, wie er sein Spiel eröffnet („ja die Quelle kommt normalerweise aus dem Boden“) dokumentiert sich, dass er auf sein Vorwissen um das Phänomen Quelle Bezug nimmt, das er veranschaulicht. Er überträgt das für ihn kennzeichnende Merkmal der Quelle, dass diese aus dem Boden komme, auf den

Stuhl. Der höchste Punkt der Sitzfläche wird als Boden umgedeutet, aus dem heraus die Quelle entspringt. Das Austreten des Wassers stellt er in der zunehmenden Intensität der reibenden Kreisbewegungen dar, wobei sich seine Handfläche durch das stets zunehmende Körpergewicht immer tiefer in die Stuhlfläche zu graben scheint. Dass er mit der Quelle auch eine Öffnung des Bodens verbindet und dies gestisch illustriert, lässt sich an seinem expressiven Schlag und dem fokussierten Blick auf den Schlagpunkt ablesen – hier wird etwas plötzlich eröffnet und tritt Erscheinung. Danach spielt er in Form einer viermaligen Aufwärtsbewegung mit beiden Händen nahezu bildhaft das aus dem Erdreich heraufquellende Wasser, das sich mit dem aus der Quelle hervortretenden Wasser – dem zuvor dargelegten Reibemotiv – abwechselt. Die Veranschaulichung seines Wissens in zirkulierender Referenz auf das Material lässt sich als Tätigkeit des Konkretisierens rekonstruieren.

Obwohl *Deborah *Achims Spielidee aufnimmt und die beiden in ein gemeinsames Spiel finden (vgl. Abb. 3), greifen weder *Conny noch *Bert *Achims Idee auf und stellen sie im weiteren Verlauf sogar in Frage (nicht im Transkript, Theisohn 2023, S. 155). *Achim stellt daraufhin sein Spiel ein und zieht sich wieder hinter seinen Stuhl zurück. Die Akteur*innen kommen weder zu einer Einigung auf kommunikativer Ebene, noch in eine Konjunktion auf Ebene der Handlungspraxis.

Die folgende Sequenz legt offen, wie mit einem Wechsel von der Tätigkeit des Konkretisierens hin zur Tätigkeit des Abstrahierens ein Wendepunkt entsteht, in dem die Gruppe zu einer Lösung ihres kompositorischen Problems kommt und sich eine neu entstehende, musikbezogene Konjunktion eröffnet.

Sequenz 2: Von der Quelle zur Waschmaschine (#12:55-13:52#/#14:14-14:32#)

Conny richtet sich an Achim Aber wir brauchen ja immer noch den Rhythmus dann schlag du mal deinen Rhythmus vor den du dafür –. **Achim** richtet sich hinter seinem Stuhl auf, während die anderen drei ihren Blick in spielinaktiver Position auf ihn richten. **Achim** öffnet die Arme nach außen, die Ellenbogen angewinkelt, die Handflächen zeigen nach oben und wiederholt die Geste bei der Wortbetonung Was passt zu Wasser? Dis, er klopf neun Mal mit den Knöcheln der rechten Hand auf die Stuhlfläche [13:01] passt gar nicht, wobei er die öffnende Bewegung der Unterarme nach außen wiederholt, die Handflächen nach oben.

Achim setzt an mit dann noch ein und beginnt beidhändig links und rechts auf dem Stuhl in gegengleichen kreisenden Bewegungen zu spielen, erst mit den flachen Händen, dann mit den Fingerspitzen und Fingernägeln. **Deborah** nimmt die Arme vom Stuhl, lehnt sich nach hinten. Sie beginnt den Stuhl in gleicher Weise zu bespielen, ihr Blick bleibt ununterbrochen bei Achim. **Dieser** wechselt zu kratzenden, geraden Bewegungen vom Körper weg, mal größer, mal kleiner. **Deborah** nimmt Achims kratzende Bewegung drei Mal in gleicher Weise auf. **Achim** blickt zu Deborah.

Deborah hält inne *hey aber das*. Ihre Haltung zum Stuhl und die Spielbewegungen bilden eine organische Einheit: Im Seitsitz sitzend liegt die Stuhllehne auf den Oberschenkeln, der entstehende Hohlraum wird durch die Oberschenkel fast passgenau ausgefüllt. Die Bewegungen der Hände sind flüssig und leicht, Deborah spielt in kreisender Bewegung mit den Fingernägeln, ihre Hände locker in runder Haltung, die Linke kreist in kleinen Bewegungen auf der oberen Stuhlfläche, die rechte vollzieht einen großen Kreis auf der umgedrehten Spielfläche. Arme und Oberkörper bewegen sich durchlässig mit. Mit der Abwärtsbewegung nimmt das Bewegungstempo sowie die Lautstärke zu, mit der Aufwärtsbewegung ab. **Achim** spielt wieder wie zuvor in kleinen gleichmäßigen Kreisen mit Blick auf die Stuhlfläche. Sein Blick geht zu Conny *dis* ist das Rauschen des Wassers.

Achim und **Deborah** behalten ihre je eigenen kreisenden Bewegungen bei, wobei Achim abwechselnd zu Bert, Conny, Deborah und nach unten zur Spielfläche sieht. **Deborahs** Blick bleibt bei Achim. Während sie ihr Motiv kontinuierlich und gleichbleibend wiederholt, beginnt **Achim** seine Bewegung sehr viel schneller auf kleinerem Raum zu bewegen *nen Wasserfall muss man dann halt so machen*.

Mit Blick zu Deborah verlangsamt und vergrößert er wieder seine Bewegung. Deborah stoppt und spricht ihn an *Kuck mal Achim wenn wir das als durchgehenden*, sie macht mit der rechten Hand eine öffnende Bewegung, die Handinnenflächen nach oben – *wart mal kurz*, sie zeigt mit dem rechten Zeigefinger mit einer kleinen Bewegung auf Achim, dieser stoppt und sieht sie ebenso wie Conny und Bert an.

Deborah wenn man *dis* als durchgehenden, blickt auf ihre Hände, hält inne lässt sich Zeit und spielt das Motiv in ruhendem Tempo, konzentriert und fokussiert.

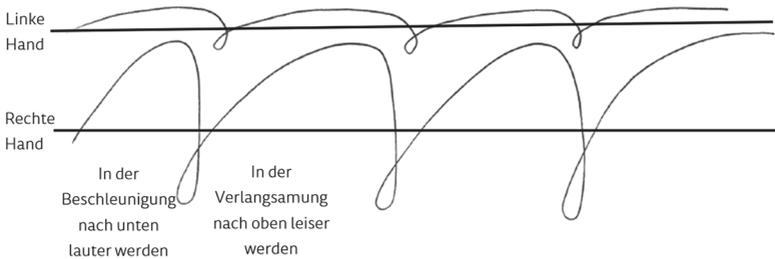


Abb. 4: Spielpartitur Deborahs Spielmotiv



Abb. 5: Fotogramm Deborahs Motivpräsentation (#13:32#)

Achim, Conny und **Bert** hören konzentriert und aufmerksam zu, **Connys** linker Ellenbogen ist aufgestützt, die linke Hand vorm Mund. **Deborah** spricht in das Ende ihres Spiels das hört sich eher an wie Wind @.®, stoppt, schlägt mit großer Bewegung mit der flachen rechten Hand laut auf die Stuhlfläche, legt die Hand ab. Zeitgleich mit dem Stoppen Deborahs beginnt **Achim** das Motiv in genau gleicher Weise wie Deborah auf seinem Stuhl zu musizieren, während **Conny** in das Ende von Deborahs Redebeitrag spricht das hört sich an wie dies dies ähm wie dies Sache (.). Sie blickt dabei zu Deborah, die das Spielmotiv umgehend wieder aufgenommen hat und nun in Gleichklang mit Achim musiziert. **Conny** öffnet ihre Hand Richtung Deborah, wackelt damit kurz nach links und rechts und wiederholt die Bewegung drei Mal hintereinander. In ihre Sprechpause spricht **Achim** über sein Spiel wie ne Waschmaschine spielt weiter und fragt stimmts?. **Conny** macht eine Bewegung, als ob sie mit der linken Hand etwas greift, es dann nach unten um 180° umdreht und fährt fort die man umdreht und dann geht alles nach unten. [13:40] Die rechte Hand vollzieht eine Bewegung von der Spitze des imaginären Gegenstandes nach unten.

Berts Blick pendelt zwischen Conny und Achim. Über Achims und Deborahs gemeinsames Spiel wiederholt **Achim** das hört sich an wie ne Spülmaschine. **Conny** blickt von Deborah zu Achim, dann wieder zu Deborah mit einem leichten Lächeln. **Deborah** lacht wir kamen vom Wasserfall zur Spülmaschine @.®. Bert blickt zu Achim, dann zu Conny, dann zu Deborah und spricht in Deborahs Redebeitrag hinein aber echt das ist echt so.[13:49]

Deborah lacht wollen wir ne Spülmaschine machen?, wobei sie bei „Spül“ in die Hände klatscht und sich lachend über ihren Stuhl legt. In ihre Frage hinein antwortet **Bert** mit Blick zu ihr ja können wir echt. **Conny** lächelt breit,

dreht sich zu Bert, blickt dann wieder nach vorne, sagt genau. **Achim** spielt die ganze Zeit über das neu entwickelte Spielmotiv.

[nicht im Transkript #13:52-14:14]

Deborah sagt Am Anfang bei unserer Waschmaschine zumindest kommt das Wasser des Wasser macht so mh=h wie macht des denn so komisch nimmt beide Hände über den Kopf die Zeigefinger zeigen eine Bewegung von oben nach unten, legt die Hände geräuschhaft direkt vor sich ab, dann in Spielposition auf die linke Seite des Stuhls, setzt mit einer Spielbewegung an, hält daraufhin wieder inne. Öffnet die Hand und blickt in die Runde. Achim hält inne, macht eine sehr kleine Bewegung mit den Fingerspitzen auf dem Stuhl. Bert blickt zu Deborah, macht einen langen zischenden Laut und begleitet ihn mit einer langsamen Bewegung mit der Hand auf Brusthöhe. **Conny** hebt den Kopf bewegt die Fingerspitzen in einem leisen Tremolo über den Stuhl des macht irgendwie so, beginnt dabei am unteren Ende und zieht die Hände schnell fließend nach oben.

Deborah ja *soso* spielt kleine Tremolobewegungen mit den Fingerspitzen und lässt sie ebenfalls in einer fließenden Bewegung über die Spielfläche wandern.

Nimmt man die Interaktionen von *Achim und *Deborah näher in den Blick, so werden die unterschiedlichen Qualitäten der materiellen Bezugnahmen offenbar. *Achim überträgt erneut sein Vorwissen auf den Stuhl und kreiert daraus eine neue Spielpraxis. Abermals leitet er sein musikalisches Spiel verbal und in dozierender Weise ein, sodass der Stuhl erneut der Veranschaulichung dient. Seiner Argumentation nach passt ein perkussives Klopfen nicht zu Wasser, wodurch er *ex negativo* auf die Eigenschaft des Fließens verweist. In Veranschaulichung des Rauschens und des Wasserfalls durch gleichmäßiges Streichen mit durchgängigem Kontakt zur Stuhlfläche enaktiert er die Materialität des Stuhls und gleicht Körper und Bewegungen entsprechend seiner begrifflichen Vorstellung an das Ding an.

Auch *Deborah enaktiert die Materialität des Stuhls. Ihre Körper- und Spielhaltung kann dabei nahezu als Verschmelzung mit dem Stuhl gedeutet werden. Sie umgibt diesen mit ihrem Körper und gleicht ihre Bewegungen organisch an die materiellen Eigenschaften an (vgl. Abb. 5). Sie überführt *Achims fließendes Motiv in eine eigene Spielbewegung, die sie fortwährend wiederholt und sich dadurch körperlich zu eigen macht. Dabei gleicht sie erstens den Einsatz ihrer Hände an die Oberflächenstruktur der Stuhlfläche an, indem sie die Fingernägel als Klanggeber nutzt, die zum einen den geringsten Widerstand und zum anderen den intensivsten Klang erzeugen; zweitens passt sie die Spielbewegung der Arme an die unterschiedlich großen Spielflächen des Artefakts an; und drittens entwickelt sie aus der Auf- und Ab-Bewegung der Arme, die sich aus der Schrägstellung des Stuhles ergibt, eine sich organisch wiederholende, musikalische Gestaltung, die in Dynamik und Tempo entsprechend variiert: Schneller werdend und anschwellend beim Fallen der Arme zum Boden, verlangsamt und abschwelkend in der Aufwärtsbewegung (vgl. Abb. 4).

Was sich im Gegensatz zu *Achim dokumentiert, ist kein konkretisierendes, sondern ein abstrahierendes Vorgehen. Darin, dass *Deborah Stille einfordert, dokumentiert sich insbesondere, dass sie die Klanglichkeit des Artefakts ins Zentrum rückt, was sich auch in der achtsamen und konzentrierten Performance niederschlägt. In dieser sich anschließenden Phase hoher Konzentration und Fokussierung des Stuhls kehrt sich der bisherige Prozess der zirkulierenden Referenz um – nicht die Begrifflichkeit wird auf die Materialität des Artefakts übertragen, sondern die Klanglichkeit und die Enaktierung der Materialität durch die Spielweise stoßen einen gemeinsamen Suchprozess an. In Reaktion auf das Klangereignis aktualisieren die Akteur*innen unterschiedliche Wissensbestände. So lässt sich *Connys Einwand vermutlich auf ihr handlungspraktisches Wissen zum Spielen eines Rainmakers zurückführen, während *Achim in der spontanen Wiederholung des Spielmotivs unmittelbar seine Assoziation mit einer Waschmaschine artikuliert. Da diese Assoziation im weiteren Verlauf von allen Gruppenmitgliedern gemeinsam ausgearbeitet wird, wird deutlich, dass alle Akteur*innen ein Wissen um die Klanglichkeit einer Spül- bzw. Waschmaschine teilen, welches vermutlich in strukturgleichen Erfahrungskontexten des familiären Alltags erworben wurde. Es handelt sich demnach um einen geteilten konjunktiven Erfahrungsraum, auf den sich alle Gruppenmitglieder in der weiteren Handlungspraxis implizit und explizit beziehen können. Gleichzeitig ermöglicht das Bild der Waschmaschine die Verbindung der Idee „Wasser“ mit der Aufgabenstellung, da das Wissen um die Wasserklänge und Programmabläufe der Gruppe sowohl in der Entwicklung von Klangmotiven und Ausarbeitung von musikalischen Verlaufsmustern als auch in der Gestaltung einer programmatisch auf das Thema Wasser bezogenen Komposition Orientierung bieten.

Auffällig in dieser Sequenz ist zum einen der plötzliche Dichteanstieg, der auf eine emergierende Konjunktivität hinweist. Zum anderen wird hier aber auch jenes Oszillieren zwischen begrifflichem Erfassen und materieller Bezugnahme offenbar, wie es für Prozesse zirkulierender Referenz charakteristisch ist. Begrifflichkeiten wie Wind, Spülmaschine, Waschmaschine oder die Suche nach der Bezeichnung für die „Sache, die man umdreht und dann geht alles nach unten“ – womit Conny vermutlich auf das Instrument *Rainmaker* anspielt – wechseln sich mit iterativen, variantenreichen Bezugnahmen auf den Stuhl ab. Die Schüler*innen kratzen, reiben, schaben, fühlen, tasten, schlagen, lauschen, performen, tremolieren, klopfen, schieben, inszenieren den und mit dem Stuhl. Dadurch, dass auf diese Weise mit dem Stuhl Klänge erzeugt werden, welche die Aktualisierung von implizitem und explizitem Vorwissen zur Folge haben, entsteht neues, fachbezogenes Wissen. Durch die von *Deborah initiierte Tätigkeit des Abstrahierens eröffnet sich ein kollektiver Suchprozess, der es der Gruppe zunächst ermöglicht, sich kommunikativ über eine Lösung des kompositorischen Problems zu verständigen und in erste probenhafte Spielhandlungen zu kommen.

Die folgende Sequenz legt offen, dass darüber hinaus eine neue, geteilte, musikbezogene Handlungspraxis emergiert.

Sequenz 3: Gemeinsame Erprobung des Waschmaschinen-Motivs (#14:56-15:22#)

Conny führt die linke Hand mit gestrecktem Zeigefinger zum Mund und fragt Deborah welches Motiv solln wir benutzen des durchgängig ist? **Deborah** des da und beginnt mit der rechten Hand auf der rechten Spielfläche das zuvor etablierte Kratz-Schleif-Motiv zu spielen. Achim blickt vor sich hin, den Kopf auf die aufeinander- und auf dem Stuhl liegenden Hände gestützt. **Deborah** fährt mit ihrem Spiel mit der rechten Hand fort, die linke liegt locker oben auf dem Stuhl. Ihr Spiel ist durchgehend gleichmäßig. **Bert** beugt sich tief nach unten, beginnt mit kreisenden schleifenden Bewegungen mit den Fingernägeln, zunächst gegengleich, dann mit beiden Händen in gleicher Kreisrichtung. [15:01]. Seine rechte Hand liegt am oberen Punkt des Stuhls, die linke fällt in der Bewegung nach unten hin ab. Er stoppt, lässt die rechte Hand ruhen und spielt das Motiv nur mit der linken Hand. Conny hat den Kopf auf die auf die Faust der linken Hand gestützt und sieht zu Deborah.

Achim greift nach vorne über seinen Stuhl und greift mit der rechten Hand nach einem Edding.[15:06] Er fasst ihn mit der linken Hand in einer Faust und beginnt mit das Stiftende auf der linken Stuhlfläche zu kreisen, sein Blick ruht auf Deborah. Zeitgleich mit Achims Spiel mit dem Stift nimmt **Conny** ihre Linke und kreist ebenfalls mit den Fingernägeln der linken Hand auf der Stuhlfläche. Ihr Blick begleitet das Spiel ihrer Hand auf dem Stuhl. **Bert** wechselt die Hand und kreist nun mit der rechten auf der linken, größeren Stuhlfläche, woran auch sein Blick haftet.

Deborah spielt weiter das Motiv wie gehabt, ihr Blick ist nach vorne gerichtet, **Conny** und **Bert** spielen mit durchgängigem Blick auf Spielhand und-fläche. **Alle drei** spielen in synchroner Spielbewegung, die jeweiligen Spielhände befinden sich zu gleicher Zeit am oberen Punkt der Spielfläche und kommen nach der kreisenden Ab- und Aufwärtsbewegung dort zeitgleich wieder an. **Achim** blickt nach oben, presst mit skeptischem Blick die Lippen aufeinander und legt den Stift vor dem Stuhl ab. **Achim** beginnt in gleicher Weise wie die anderen mit der linken Hand auf der größeren Spielfläche zu kreisen, blickt kurz zu Deborah und anschließend auf seine Hand. Er stellt die Beine weiter auseinander und steht nun aufrecht hinter seinem Stuhl. Auch Conny blickt immer wieder kurz zu Deborah. **Alle vier** finden sich in einer gemeinsamen Spielbewegung ein, zu hören ist ein organisches Schleifen, für das ein schnelles Crescendo und ein ausklingendes Descrescendo kennzeichnend ist. Im Spiel bemerkt **Deborah** Das hört sich ziemlich cool an finde ich. Die anderen drei musizieren konzentriert mit Blick auf ihre Spielfläche weiter.

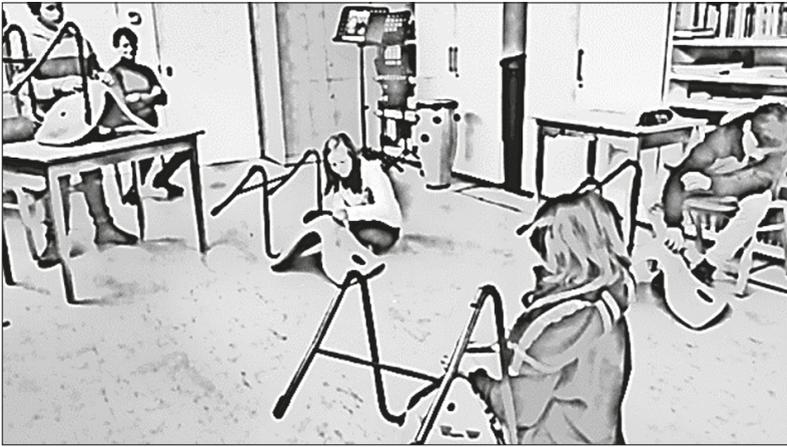


Abb. 6: Fotogramm gemeinsame musikalische Spielphase (#15:11#)

Mit der eröffnenden Frage rekurriert *Conny erneut auf die Problemstellung der Gruppe zu Beginn der Sequenz. Diese besteht darin, die programmatische Idee des „Wassers“ mit der Aufgabe in Verbindung zu bringen, ein Klopfmotiv zu entwickeln und auf dessen Grundlage eine Komposition zu gestalten. Als Antwort verweist *Deborah nur knapp auf ihr Spiel und musiziert das gemeinsam entwickelte Motiv. Was sich in der anschließenden Interaktion dokumentiert, ist nun eine konjunktive musikbezogene Handlungspraxis, in deren Zentrum die neue Mensch-Ding-Assoziation steht. Deutlich zeigt sich in dem konzentrierten, stummen, synchronen und selbstläufigen Spiel zum einen, dass sich die Akteur*innen nun in Konjunktion befinden und sich in der Begegnung mit der Aufgabenstellung eine auf Dauer gestellte musikbezogene Praxis einstellt. Zum anderen wird offenbar, wie sich die Akteur*innen über die Klanglichkeit mit dem Artefakt assoziieren. *Achim erweitert den Gebrauch und die Klanglichkeit des Stuhls, indem er zeitweise einen Edding als zweiten materiellen Akteur in die Interaktion einbezieht. Bemerkenswert erscheint, dass sich gerade keine mimetischen Anähnlichkeiten, sondern akustische Angleichungen rekonstruieren lassen. Die Blicke der Akteur*innen sind immer wieder und manchmal sogar ausschließlich auf ihre Spielaktion und die Stühle gerichtet, die Körperhaltungen und Spielweisen sind äußerst different (vgl. Abb. 6); der Gesamtklang hingegen ist einheitlich, organisch und fließend. Durch die klangliche Angleichung entsteht ein auditiver Aufmerksamkeitsraum, die darin emergierende Musik rahmt die sich einstellende Konjunktion. Da sich in der Begegnung mit dem fachlichen Gegenstand also eine neue konjunktive Praxis etabliert, dokumentiert sich in dieser Interaktion ein Prozess der Wissensko-konstruktion (Asbrand & Nohl 2013).

6 Fazit

Die Sequenzanalysen machen deutlich, dass die rekonstruierten Assoziationen mit den Dingen „mit einer Ausweitung von Handlungsmöglichkeiten für die Menschen einhergehen, die ohne sie nicht gegeben wären“ (Asbrand & Martens 2018, S. 124). Durch den Einbezug der Dinge in die Interaktion können die Schüler*innen der von ihnen geforderten Sache begegnen, indem sie explizites und implizites Vorwissen mit den offenen Kriterien der Aufgabenstellung in Pas-sung bringen. Auffällig ist der Wechsel der zirkulierenden Referenzen von der Tä-tigkeit des Konkretisierens hin zu der des Abstrahierens, wodurch sich schließlich eine neue musikbezogene konjunktive Praxis ausbildet.

So zeigen sich in allen rekonstruierten Fällen zunächst, wie Schüler*innen die Stühle in Tätigkeiten der Konkretisierung rekrutieren – bspw. in Praktiken der Aufgabenerledigung oder Veranschaulichung von Spielideen. Die Ausdrucksmög-lichkeiten der verbalen Kommunikation auf expliziter Ebene werden dabei durch den korporierten und musizierenden Umgang mit dem Artefakt erweitert. Unsere Rekonstruktion des Falles *Waschmaschine* macht deutlich, dass die Differenzen zwischen den Vorgehensweisen der Schüler*innen auf der Ebene des Impliziten in diesen Praktiken bestehen bleiben. Erst durch die Tätigkeit der Abstraktion kön-nen zirkulierende Referenzen im Umgang mit den Dingen zur ko-konstruktiven Erweiterung und Modifikation musikbezogenen Wissens führen. Dies konnte nur für die wenigen Fälle homolog rekonstruiert werden, in denen die Gruppen individuelles, mitunter inkongruentes Handlungswissen in interaktionaler Aus-handlung in eine neue kollektive musikbezogene Praxis überführen und Integrati-on und Kollektivierung auf unterschiedlichen Handlungsebenen entsteht. Dieser Modus der Interaktion wurde im Rahmen der Studie als *Modus des kollaborativen Komponierens* identifiziert (Theisohn 2023). Er konnte im Rahmen der Typenbil-dung sowohl vom *Modus des Pragmatismus*, in dem es zu keiner Aktualisierung oder Emergenz musikbezogenen Handlungswissens kommt, als auch vom *Modus der Behauptung*, in dem entstehendes musikbezogenes Handlungswissen nicht in eine auf Dauer gestellte kollektive musikbezogene Praxis überführt wird, unter-schieden werden (ebd.).

Der *Modus des kollaborativen Komponierens* dokumentiert sich auch in Sequenz 3, in der das geteilte Wissen, das sich während des Suchprozesses und in der ge-meinsamen Handlungspraxis einstellt, von den Gruppenmitgliedern zu großen Teilen nicht auf kommunikativer Ebene expliziert wird, sondern auf der Ebene des impliziten handlungspraktischen Wissens angesiedelt ist (Martens et al. 2015, S. 61f.). Hier liegt ein Unterschied zu Prozessen der Genese wissenschaftlichen Wissens, wie Latour (2015) sie beschreibt. Explizites Wissen, welches etwa in der verbalen Aushandlung der Kompositionsidee Waschmaschine zum Tragen

kommt, und implizites, auf den Vollzug des Musizierens, auf die Wahrnehmung und auf die Gestaltung bezogenen Wissens greifen ineinander und leiten das Handeln der Gruppe. Insbesondere das neu erworbene Wissen der Gruppe mündet dabei nicht in ein explizierbares, begriffliches Wissen, sondern in ein handlungspraktisches. Die geteilte Erkenntnis bezieht sich auf die Klanglichkeit des Dings bzw. auf die Wahrnehmung der emergenten Musik, welche durch die gemeinsame Bezugnahme auf das Ding zu einer neuen konjunktiven, musikbezogenen Handlungspraxis führt. Am Beispiel des Komponierens in der Gruppe, welches sich zwischen kommunikativer Aushandlung und gemeinsamem künstlerischem Tun vollzieht, wird damit auch die besondere Bedeutung handlungspraktischen Wissens für musikbezogene Lernprozesse deutlich.

Unsere empirischen Erkenntnisse stärken somit einerseits musikdidaktische Diskurspositionen, die unter Bezugnahme auf ästhetische Positionen aus dem Stilfeld der experimentellen Musik die besondere künstlerische Bedeutung und das didaktische Potenzial der Exploration der Materialität und der Klangmöglichkeiten von Alltagsgegenständen und Instrumenten für das Musizieren und Musik Erfinden hervorheben. Andererseits sensibilisieren sie aber auch allgemein dafür, wie in einem kooperativen Lernsetting im entdeckenden Umgang mit Materialien fachliche Lernprozesse initiiert werden können. Aus unserer Sicht läge ein großes Potential darin, ähnliche Phänomene auch in anderen Fachkontexten empirisch zu ergründen und auf Grundlage dieser Erkenntnisse fachdidaktische Positionen und Ansätze weiter zu entwickeln oder neu zu fassen.

Darüber hinaus resultieren aus den vorgelegten Analysen vor allem auch Aufgaben für die Theoriebildung, auf Grundlage weiterer empirischer Arbeiten die methodologischen Bezugspunkte für die Rekonstruktion musikspezifischer Prozesse der Wissensgenese im Umgang mit Dingen im Musikunterricht sowie in anderen Fachunterrichten weiter auszudifferenzieren. Die Theoriefigur der zirkulierenden Referenz erscheint dabei für musikbezogene Handlungs- und Lernprozesse aber auch für Forschungen zu fachbezogenen materialbezogenen Interaktionen in unterrichtlichen Kontexten anderer Fächer ein vielversprechender und erkenntnisreicher Ansatz zu sein, während die dokumentarische Unterrichtsforschung einen adäquaten empirischen Zugang zu jenen Praxen bietet.

Literatur

- Aigner, W. (2017). *Komponieren zwischen Schule und Social Web: Eine entwicklungsorientierte Studie*. Augsburg: Wißner.
- Asbrand, B. & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Asbrand, B., Martens, M., Petersen, D. (2013). Die Rolle der Dinge in schulischen Lehr-Lernprozessen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(2), 171-188.
- Asbrand, B. & Nohl, A.-M. (2013). Lernen in der Kontagion: Interpretieren, konjunktives und aktionistisches Verstehen im Aufbau gegenstandsbezogener Erfahrungsräume. In P. Loos, A.-M. Nohl, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen* (S. 154-168). Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung*. Opladen: Budrich.
- Breidenstein, G. (2015). Vincent und die „Apotheke“ – oder: die Didaktik des Materials. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 4, 15-30.
- Buchborn, T. (2022). Zwischen Konstruktion und Rekonstruktion. Zur Anwendung der Dokumentarischen Methode in einem entwickelnden Forschungsformat. In M. Martens, B. Asbrand, T. Buchborn, & J. Menthe (Hrsg.), *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis* (S. 55-74). Wiesbaden: Springer VS.
- Buchborn, T. (2011a). *Neue Musik im Musikunterricht mit Blasinstrumenten*. Essen: Verlag die Blaue Eule.
- Buchborn, T. (2011b). Ta, ta, ta, taaaaa! – Annäherungen an Beethovens fünfte Sinfonie durch das Musizieren und Gestalten mit Klopfmotiven. *Musik & Bildung*, 3(11), 76-80.
- Duve, J. (2020). Komponieren am Raster. Fallanalytische Perspektiven auf Prozesse des Musik-Erfindens mit digitalen Medien. In U. Kranefeld & J. Voit (Hrsg.), *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens. Fallanalytische Perspektiven* (S. 97-109). Münster: Waxmann.
- Duve, J. (2021). Prozesse des Verbindens und Distanzierens in digitalen Gruppenkompositionen. In V. Krupp, A. Niessen & V. Weidner (Hrsg.), *Wege und Perspektiven in der musikpädagogischen Forschung* (S.181-198). Münster: Waxmann.
- Friedrich, B. (2016). *Klangwelten des 21. Jahrhunderts in der musikalischen Bildung. Kompositionspädagogik in Theorie und Praxis*. Hamburg: Dr. Kovac.
- Godau, M. & Haenisch, M. (2019). How Popular Musicians Learn In The Postdigital Age. Ergebnisse einer Studie zur Soziomaterialität des Songwritings von Bands in informellen Kontexten. In V. Weidner & C. Rolle (Hrsg.), *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung* (S. 51-68). Münster: Waxmann.
- Hackbarth, A. (2018). *Inklusionen und Exklusionen in Schülerinteraktionen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kranefeld, U., Mause, A.-L. & Duve, J. (2019). Zur Materialität von Prozessen des Musik-Erfindens. Interaktionsanalytische Zugänge zur Wandelbarkeit der Dinge. In V. Weidner & Christian Rolle (Hrsg.), *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung*. (S. 35-50). Münster: Waxmann.
- Latour, B. (2015). *Die Hoffnung der Pandora. Untersuchungen zur Wirklichkeit der Wissenschaft* [5. Aufl.]. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Martens, H. & Martens, M. (2022). Teaching and Learning Evolution. How Sociomaterial Orders Affect Meaning Making in the Biology Classroom. In M. Martens, B. Asbrand, T. Buchborn & J. Menthe (Hrsg.), *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis* (S. 97-114). Wiesbaden: Springer VS.
- Martens, M., Asbrand, B. & Spieß, C. (2015). Lernen mit Dingen – Prozesse zirkulierender Referenz im Unterricht. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 4, 48-65.

- Roszak, S. (2014). Elementares Komponieren. Ein kompositionsdidaktisches Modell zum Erfinden experimenteller Musik. *zeitschrift für ästhetische bildung*, 6(2), 1-23.
- Schneider, H. (2000). *Lose Anweisungen für klare Klangkonstellationen. Musiken und musikalische Phänomene des 20. Jahrhunderts: Ihre Bedeutung für die Musikpädagogik*. Saarbrücken: Pfau.
- Schneider, H. (2017). *musizierungen. frei – streng – lose. Anregungen zur V/Ermittlung experimenteller Musizier- und Komponierweisen*. Bidingen: Pfau.
- Theisohn, E. (2023). *Kreieren – Kollaborieren – Komponieren. Empirische und didaktische Perspektiven auf das gemeinsame Komponieren im Musikunterricht*. Bielefeld: transcript.
- Theisohn, E. & Buchborn, T. (2020). Moldau oder Waschmaschine? Von kontroversen Aushandlungen zu einer konstruktiven kompositorischen Gruppenarbeit. Eine exemplarische Fallanalyse. In U. Kranefeld & J. Voit (Hrsg.), *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens. Fallanalytische Perspektiven* (S. 67-80). Münster: Waxmann.
- Theisohn, E., Buchborn, T., Tref, J. & Völker, J. (2020). Fachspezifische Praktiken des Musikunterrichts rekonstruieren. Potentiale der dokumentarischen Videointerpretation für die Erforschung musikbezogener Lehr-Lernprozesse in entwickelnden Forschungsformaten. In M. Corsten, K. Hauenschild, M. Pierburg, B. Schmidt-Thieme, U. Schütte & D. Wolff (Hrsg.), *Qualitative Videoanalyse in Schule und Unterricht* (S. 139-150). Weinheim: Juventa.
- Wagner, B. (2020). *Leistung, Differenz und Inklusion. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Unterrichtspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.

Autor*innen

Theisohn, Elisabeth, Prof.in Dr.in,

Professorin für Musikpädagogik (Lehramt) und Studiengangsleitung an der Hochschule für Musik Karlsruhe.

Arbeitsschwerpunkte: Rekonstruktive Unterrichtsforschung, Design-Based Research, musikdidaktisches Forschen und Handeln im Spannungsfeld zwischen Fachwissenschaft und Praxis, Körper und Bewegung als Konstituenten musikbezogener Lern- und Bildungsprozesse, Demokratiebildung und Musikunterricht. theisohn@hfm.eu

Buchborn, Thade, Prof. Dr.,

Professor für Musikpädagogik und Studienbereichsleitung für das Lehramt Musik an der Hochschule für Musik Freiburg.

Arbeitsschwerpunkte: Komponieren und Improvisieren im Musikunterricht, Institutionen musikalischer Bildung in ländlichen Räumen, Interkulturalität und Musikunterricht, rekonstruktive Unterrichtsforschung, dokumentarische Entwicklungsforschung, Design-Based Research. t.buchborn@mh-freiburg.de

Benjamin Wagener

Unterricht als Interaktion und Milieu

Dokumentarische Videoanalysen zu Differenzkonstruktionen im gymnasialen und inklusiven Fachunterricht

Zusammenfassung

Der empirische Zugang zum komplexen Interaktionssystem Unterricht erfordert ein ebenso komplexes methodologisch-methodisches Vorgehen. In der vergleichenden Analyse von Videographien des Deutschunterrichts an einem Gymnasium und des Kunstunterrichts an einer inklusiven Sekundarschule mit der Dokumentarischen Methode werden exemplarisch zwei unterschiedliche Modi der Interaktion zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen rekonstruiert: Macht und Willkür. Während mit Macht degradierende und stigmatisierende Differenzkonstruktionen ausgehend von Leistung einhergehen, die Mikroprozesse der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit sichtbar machen, erfolgen Degradierungsprozesse im willkürlichen Modus weitgehend ohne Leistungs- und Sachbezug. Die Rekonstruktion der Formalstruktur der Interaktion ermöglicht einen Zugang zu den konstituierenden und normativen Bedingungen professionalisierter Unterrichtsmilieus.

Schlagwörter

Praxeologische Wissenssoziologie, Soziale Ungleichheit, Professionalisierung, Macht

Abstract

Teaching as Interaction and Milieu. Documentary Video Analyses of Constructions of Difference in Subject Teaching in Grammar Schools and Inclusive Secondary Schools

The empirical approach to the complex system of classroom interaction requires an equally complex methodological procedure. By means of a comparative analysis of videographies of a German lesson in a grammar school (Gymnasium) and an art lesson in an inclusive secondary school with the Documentary Method, two different modes of interaction between teachers and students are reconstructed: power and arbitrariness. Power is accompanied by degrading and stigmatizing constructions of difference based on the assessment

of the students' products making micro-processes of the (re-)production of social inequality visible. Degradation processes in the arbitrary mode, on the other hand, take place largely without referring to the students' products. The reconstruction of the interaction's formal structure allows access to the constituting and normative conditions of professionalized classroom milieus being discussed in the paper.

Keywords

Praxeology of Knowledge, Social inequality, Professionalization, Power

1 Einleitung

Im Rahmen der Allokationsfunktion der Schule stellen die Leistungsbewertung sowie die Gleichbehandlung der Schüler*innen, unabhängig von ihrer Herkunft, zentrale normative Anforderungen an das professionelle Lehrer*innenhandeln dar (Fend 2008, S. 44). Im Zuge der Diskussion um soziale Ungleichheit und Inklusion wird jedoch das meritokratische Ideal, u. a. vor dem Hintergrund eines wiederholt messbaren Zusammenhangs von Herkunft und Bildungserfolg (z. B. OECD 2021), in Zweifel gezogen (Bräu 2018). Die Frage nach der Relation von Schulleistungsdifferenzen und sozialer bzw. gesellschaftlicher Ungleichheit sowie nach ihren stigmatisierenden und exkludierenden, da auf die *Person* bezogenen Effekten steht also durchaus im Fokus empirischer und auch qualitativer (Bildungs-) Forschung (z. B. Kramer & Helsper 2010; Baumert et al. 2006). Ein Desiderat stellt jedoch nach wie vor die Analyse des Herstellungsprozesses von Differenz und Ungleichheit im „Vollzug von Unterricht“ (Rabenstein et al. 2013, S. 672) dar, d. h. die Rekonstruktion ihrer Produktion und Reproduktion in der unterrichtlichen *Interaktion*.

Die je spezifische Person bzw. *Identität* der Schüler*innen kann im Wesentlichen als „Eigenprodukt des Kommunikationssystems“ (Luhmann 2002, S. 30) des Unterrichts bzw. des sich konstituierenden *konjunktiven Erfahrungsraums* betrachtet werden (Bohnsack 2020, S. 42). Aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive ist Professionalität an die „Aneignung und Mitgestaltung jener komplexen Praxen oder Routinen gebunden, die diesen Erfahrungsräumen zugrunde liegen“ (ebd.). Der Zugang zum Interaktionssystem bzw. zum Erfahrungsraum ist damit Voraussetzung sowohl für die Frage nach der Herstellung von Differenzen als auch der damit verbundenen Frage nach den *konstituierenden* wie auch den *normativen* Bedingungen professioneller bzw. *professionalisierter Praxis*¹ innerhalb von *people*

1 Ralf Bohnsack (2020, S. 7) präferiert mit Bezug auf Uwe Hericks (2006) den Begriff der Professionalisierung (gegenüber dem der Professionalität), da dieser auf den Prozesscharakter der interak-

processing organizations. Damit sind solche Organisationen bezeichnet, die über die Person bzw. Identität ihrer Klientel – im Fall von Schule der Schüler*innen – *entscheiden*. Dabei gilt es zu differenzieren zwischen den normativen Maßstäben, die von außen – etwa aus dem Diskurs um Chancengleichheit oder schulische Inklusion heraus – an die professionelle Praxis herangetragen werden, und den normativen bzw. „*diskursethischen*“ (ebd., S. 110, Herv. d. Vf.) Prinzipien, wie sie der Praxis selbst inhärent sind.² Aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive lassen sich erst auf der Grundlage der empirischen Rekonstruktion dieser diskursiven Prinzipien, der „Interaktionsorganisation“ (ebd., S. 111), Urteile über die professionalisierte Praxis seitens der Sozialwissenschaftler*innen bilden. Dies setzt wiederum ein komplexes methodologisch-methodisches Vorgehen voraus, das in diesem Beitrag anhand von Unterrichtsvideographien illustriert wird. Zunächst werden zentrale metatheoretische Bezüge der Dokumentarischen Methode skizziert (Kap. 2). Darauf folgt die Darstellung des methodologisch-methodischen Zugangs zum Interaktionssystem am Beispiel eines Dissertationsprojekts³ zu leistungsbezogenen Differenzkonstruktionen im inklusiven und gymnasialen Fachunterricht (Wagener 2020). Dabei werden exemplarische Interaktionsanalysen aus dem gymnasialen Deutsch- und dem inklusiven Kunstunterricht einbezogen (Kap. 3). Anschließend werden die Ergebnisse vor dem Hintergrund professions- und unterrichtstheoretischer Aspekte im Kontext sozialer Ungleichheit diskutiert (Kap. 4). In einem Fazit werden Potentiale und Perspektiven der dokumentarischen Unterrichtsforschung aufgezeigt (Kap. 5).

2 Praxeologische Perspektive auf Unterricht als Interaktionssystem und Milieu

Den „praxeologischen“ (Reckwitz 2008, S. 188) Zugängen zu Differenz ist der Anspruch gemeinsam, das *Wie* der performativen Hervorbringung und Bearbeitung sozialer Differenzen in ihrer potentiellen Überlagerung zu rekonstruieren (Sturm & Wagner-Willi 2015; Rabenstein et al. 2013; Fritzsche & Tervooren 2012). Aufgrund ihres Analysefokusses auf die *Relevanzsysteme der Akteur*innen*

tiven Praxis zwischen Professionellen und ihrer Klientel verweist. Im Folgenden wird dieser Begriff übernommen.

- 2 Damit sind die in der Interaktion implizierten Bezüge zur Norm gemeint. Beispielsweise unterscheidet sich eine Praxis im Mathematikunterricht, die an einem rigiden Durchsetzen der eingespielten Regeln (z. B. Leistungsanforderungen) orientiert ist (Wagener 2020, S. 137ff.), von einer solchen, die eine meta-kommunikative Verständigung und Verhandlung mit den Schüler*innen über diese Regeln prinzipiell zulässt.
- 3 Das Dissertationsprojekt ist in der vom Schweizerischen Nationalfonds (SNF) geförderten Studie „Herstellung und Bearbeitung von Differenz im Fachunterricht der Sekundarstufe I – eine Vergleichsstudie zu Unterrichtsmilieus in inklusiven und exklusiven Schulformen“ (Wagner-Willi et al. 2018) verortet.

unterscheiden sie sich epistemologisch von einem Zugang, dessen Vertreter*innen a priori ausgewählte Differenzkategorien wie Geschlecht, Ethnie oder Leistung(-fähigkeit) an das Untersuchungsfeld herantragen, und welcher deshalb auch als objektivistisch bezeichnet werden kann. Mit ihm ist u. a. das Problem der Reifizierung verbunden, da unterstellt wird, dass die von den Forschenden als relevant erachteten Kategorien auch für die Beforschten von Relevanz sind bzw. von ihnen genauso verstanden werden. Die Rekonstruktion dessen, was die Akteur*innen innerhalb der Organisation Schule selbst unter Differenz *verstehen*, ist daher notwendiges Ziel praxeologischer Forschung.

Die auf diese Weise gewonnenen wissenschaftlichen Konstruktionen sind solche „zweiten Grades“ (Schütz 1971, S. 6). Sie betreffen die propositionalen Äußerungen, Motiv-Konstruktionen und normativen Erwartungen, wie sie insgesamt die Theorien des Common Sense charakterisieren. In Bezug auf die *Institution* Schule zählen dazu die mit der *Rolle* der Lehrkraft und der Schüler*innenrolle verbundenen generalisierten Verhaltenserwartungen (Berger & Luckmann 1969). Die mit der Rolle verbundenen normativen Erwartungen stehen wiederum in einem engen Zusammenhang mit der Kategorie der „virtualen sozialen Identität“ von Erving Goffman (1967, S. 10). Dazu zählen auch *gesellschaftliche Identitäten* wie Gender-, Class- oder ethnische Identitäten, mit denen sich die Akteur*innen in der Interaktion konfrontiert sehen. In Anknüpfung an die Wissenssoziologie Karl Mannheims bezeichnet Ralf Bohnsack (2017, S. 63, Herv. i. Orig.) diese Aspekte des theoretisch-kommunikativen Wissens als „*propositionale Logik*“. Darunter fasst er zudem die kodifizierten Normen bzw. die Programmatik der jeweiligen schulischen *Organisation* – die „Organisationskultur“ (ebd., S. 129) mit ihrer Corporate Identity.

Von der propositionalen Logik, die insgesamt eine zweckrationale Struktur aufweist, ist wiederum die „*performative Logik*“ (ebd., Herv. i. Orig.), die habitualisierte Alltagspraxis mit ihrer spezifischen *Eigenlogik*, zu differenzieren. Dieses „atheoretische“, die Praxis orientierende Wissen wird in der gemeinsamen Erfahrung, im „konjunktiven Erfahrungsraum“ (Mannheim 1980, S. 211ff.) erworben. Die Habitus der Lehrkräfte bzw. der Schüler*innen als „Orientierungsrahmen im engeren Sinne“ (Bohnsack 2017, S. 104) mit ihrer performativen Logik sind wiederum mehrdimensional strukturiert. Sie ragen u. a. als gesellschaftliche Erfahrungsräume bzw. Milieus von außen in die Organisation ‚hinein‘ und sind z. B. bildungs-, gender- oder migrationsspezifischer Art (ebd.). Dabei werden die propositionale und performative Logik als in einem *Spannungsverhältnis* stehend angenommen (Bohnsack 2017). In der handlungspraktischen Bewältigung dieses Spannungsverhältnisses bzw. dieser „Doppeltheit“ (Mannheim 1980, S. 296) konstituiert sich nach Bohnsack (2017, S. 104) der „Orientierungsrahmen im weiteren Sinne“. Es handelt sich dabei um einen interaktiven bzw. „reflexiven“ Erfahrungsraum i. S. eines mehrdimensionalen „Organisationsmilieus“ (ebd., S. 128) bzw., im Fall von Unterricht, eines „Unterrichtsmilieus“ (Wagner-Willi & Sturm 2012).

Voraussetzung für die Herausbildung eines derartigen Interaktionssystems mit seinem kollektiven Gedächtnis ist die handlungspraktische Bewältigung des Spannungsverhältnisses in der „konstituierenden Rahmung“ (Bohnsack 2017, S. 135). Letztere stellt nach Bohnsack eine für Organisationen konstitutive „Fremdrahmung“ (ebd.) der Praxis der Klientel anhand der interaktiven Bezugnahme auf die normativen Rollenerwartungen und Verfahrensprogramme dar. Bezogen auf die Unterrichtsinteraktion können hierunter v. a. Leistungsbewertungen, aber auch Disziplinierungen und (fachliche) Sachbezüge gefasst werden (Luhmann 2002). Durch die organisationsinternen Codierungen der Praktiken der Schüler*innen wird ihnen „qua Entscheidung eine *Entscheidung* attribuiert“ (Bohnsack 2017, S. 135, Herv. i. Orig.). Um die Routinehaftigkeit der Unterrichtspraxis aufrechtzuerhalten, muss sich die Entscheidung bzw. Codierung jedoch weitgehend implizit vollziehen (ebd.).

Aus praxeologischer Perspektive handelt es sich, wenn eine konstituierende Rahmung gegeben ist, um eine *professionalisierte* Praxis (Bohnsack 2020, S. 110). Von dieser *analytisch-rekonstruktiven* Kategorie von Professionalisierung ist ihre *normative* Bewertung zu unterscheiden. Dieser Prozess vollzieht sich in der *komparativen Analyse* verschiedener rekonstruierter Praxen. Dabei wird zunächst durch die Interpretation unterschiedlicher Interaktionssequenzen innerhalb desselben Falls ein Orientierungsrahmen bzw. eine konstituierende Rahmung abstrahiert. Dieser wird zum vergleichenden Dritten, dem Tertium Comparationis, im fallexternen Vergleich. Der in diesem zirkelhaften Prozess konstruierte fallübergreifende Orientierungsrahmen bzw. Typus, die „Basistypik“ (Bohnsack et al. 2018, S. 25), wird dann weiter spezifiziert, indem unterschiedliche Ausprägungen der Basistypik herausgearbeitet werden (exemplarisch Abschnitt 3).

Tritt zur konstituierenden Rahmung, zur Codierung im Bereich der Rollenerwartungen und Verfahrensprogramme (z. B. Leistungsbewertung), eine weitere Codierung im Bereich der Identitätskonstruktion hinzu, spricht Bohnsack auch von einer „Zweit-Codierung“ (ebd., S. 136). Diese liegt dann vor, wenn die „Erst-Codierung“ auf die Gesamtperson übertragen wird, etwa durch „Moralisierungen, Pathologisierungen und Zuschreibungen totaler (In-)Kompetenz“ (ebd.). Es handelt sich um Prozesse der „Überattribuierung“ (Luhmann 1987, S. 319), die zur Konstruktion einer „totalen Identität“ („total identities“; Garfinkel 1967, S. 206) führen. Stigmatisierung i. S. Goffmans impliziert die Konstruktion einer totalen Identität, indem ein vom „Phantom Normalität“ („phantom normalcy“; Goffman 1963, S. 120) abweichendes Element der sozialen Identifizierung zum übergreifenden Rahmen der sozialen Identität wird, von dem her alles andere erklärt, d. h. kausal abgeleitet wird. Dieser auch als *Macht* zu bezeichnende Interaktionsmodus ist für Interaktionssysteme in *people processing organizations* konstitutiv (Bohnsack 2017, S. 132ff.) und eröffnet als formal-rekonstruktive Kategorie einen Zugang zu den organisationalen und gesellschaftlichen Machtverhältnissen

bei der Herstellung von Differenzen. Macht tritt jedoch nicht immer in organisationalen Erfahrungsräumen auf, wie Rekonstruktionen differenter Varianten der konstituierenden Rahmung bzw. des Interaktionsmodus im Unterricht zeigen (Wagener 2020, S.89ff.). Ein Interaktionsmodus, bei dem die Erst-Codierung weitgehend fehlt und damit konträr zu Macht ist, lässt sich mit Bohnsack (2017, S. 270ff.) auch als „Willkür“ bezeichnen und wird an einem empirischen Beispiel in Abschnitt 3.2 dargestellt.

3 Der empirische Zugang zur Eigenlogik des Interaktionssystems Unterricht

Der empirische Zugang zum selbstreferentiellen Interaktionssystem und dessen „performativer Performanz“ (Bohnsack 2017, S. 92) als beobachtbarer Modus Operandi der Unterrichtspraxis erfolgt am validesten durch die Videoanalyse. Sie berücksichtigt nicht nur die *Sequenzialität* der sprachlich-körperlich-räumlichen Interaktion der Abgebildeten, sondern auch deren *Simultaneität* in Form von Fotogrammanalysen (Wagener 2020; Wagener & Wagner-Willi 2017; Bohnsack 2009). Die Fotogrammanalyse zielt außerdem darauf ab, die Selektivität der Aufnahme durch die Abbildenden, d. h. die Forschenden, durch die Analyse von Kameraeinstellung, -perspektive und Kadrierung methodisch zu kontrollieren (ebd.). Damit wird versucht, dem o. g. Problem der Reifizierung – und damit verbunden der „Nostrifizierung“ (Matthes 1992, S. 84) – Rechnung zu tragen.

Die Annäherung an den Modus Operandi bzw. die performative Performanz des Interaktionssystems erfolgte im Forschungsprojekt mithilfe von Fotogrammanalysen und Sequenzanalysen von Unterrichtsvideographien (für eine genaue Darstellung der methodischen Vorgehensweise: Wagener 2020, S. 59ff.). Im Zuge der komparativen Analyse wurden die Vergleichsdimensionen Schulform und Fachunterricht berücksichtigt. Das dem Prinzip des „*Kontrasts in der Gemeinsamkeit*“ (Bohnsack 2021, S. 147, Herv. i. Orig.) folgende Sampling bezog zwei ‚inklusive‘ Schulen der Sekundarstufe I ein, die ihrer Programmatik nach Schüler*innen mit einem „besonderen Bildungsbedarf“ (SKBF 2014, S. 42) integrieren, sowie zwei Gymnasien, die exklusiv ‚leistungsstarke‘ Schüler*innen adressieren. In den vier Schulen, die in einer Stadt der deutschsprachigen Schweiz liegen, wurden mehrere Unterrichtsstunden in jeweils einer Klasse (8. Jahrgang) in den Fächern Deutsch, Mathematik und Kunst videographiert.

Im Folgenden werden exemplarische Analysen von Unterrichtsinteraktionen aus dem Deutschunterricht an einem Gymnasium und dem Kunstunterricht an einer ‚inklusiven‘ Sekundarschule dargestellt. Aufgrund der begrenzten Darstellungsmöglichkeiten werden sie nicht vollständig abgebildet; der Schwerpunkt liegt auf der reflektierenden Interpretation, d. h. der Rekonstruktion des *Wie* der Herstellung des Modus Operandi in dessen verbaler, korporierter und räumlicher

Dimension, wobei der Fokus auf den Gestaltungsleistungen der abgebildeten Videoproduzent*innen liegt. Die beiden Fälle⁴ repräsentieren – neben weiteren Fällen (Wagener 2020, 89ff.) – zwei unterschiedliche Typen von Interaktionsmodi, die im Rahmen des Dissertationsprojekts rekonstruiert wurden: *primäre Rahmung durch Moralisierung und Konstruktion sozialer Identität* und *primäre Rahmung durch Moralisierung und prekären Sachbezug*. Während der erste Modus durch Macht i. S. einer Zweit-Codierung im Bereich der Identitätskonstruktion charakterisiert ist, zeichnet sich der zweite Modus durch eine weitgehend fehlende Erst-Codierung aus. Neben drei weiteren rekonstruierten Typen der Unterrichtsinteraktion (*primäre Rahmung durch Moralisierung*, *primäre Rahmung durch Pathologisierung und Konstruktion ‚behinderter‘ Identität*, *primäre Rahmung durch Sachbezug und Individualisierung*), die hier nicht näher dargestellt werden können⁵, stellen sie unterschiedliche Varianten des Umgangs mit einem gemeinsamen ‚Orientierungsproblem‘ (Basistypik) dar, das als *Differenzierung und Hierarchisierung nach Leistung in ihrer Relation zur Konstruktion der persönlichen bzw. der sozialen Identität* bezeichnet werden kann.⁶

3.1 Primäre Rahmung durch Moralisierung und Konstruktion sozialer Identität

In der folgenden Videosequenz erhalten die Schüler*innen von der Deutschlehrerin Frau Lange den Auftrag, eigene Gedichte zu erstellen, wobei sie frei in der Wahl des Sujets, der Form und der Sprache sind. Anschließend sollen die fertigen Gedichte an einer über dem Lehrer*innenpult gespannten Schnur aufgehängt werden. Im Zuge der Bearbeitung der Aufgabenstellung wird das schriftliche Gedicht der Schülerin Giulia⁷ von der Lehrerin als korrekturbedürftig beurteilt, und Giulia wird aufgefordert, der Lehrerin an das Pult zu folgen. Nach einer längeren Phase des Versuchs der gegenseitigen Verständigung über Giulias Gedicht tritt eine weitere Schülerin, Alexa, mit ihrem Gedicht an das Pult heran. Bevor sich Frau Lange Alexa zuwendet, fordert sie Giulia auf, „den Satz“, über den beide zuvor gesprochen haben, zu „formulieren“. Anschließend würde ihn die Lehrerin „ein bisschen in Deutsch [...] korrigieren“. Das folgende Fotogramm (vgl. Abb. 1) bildet den Moment ab, in dem Giulia sich von ihrem Stuhl erhebt und woraufhin Frau Lange von ihr fordert, am Pult zu bleiben („aber du bleib hier bleib hier“). Dieser Bruch im Interaktionsverlauf, der mit einer körperlichen Berührung von Giulias Arm durch die Lehrerin einhergeht, stellt einen „Fokussierungsakt“

4 Ein Fall repräsentiert ein Interaktionssystem zwischen (Fach-)Lehrperson und Schüler*innen (Wagener 2020, S. 86).

5 Eine ausführliche Darstellung findet sich bei Benjamin Wagener (2020, S. 89ff.).

6 Für eine genaue Darstellung der sinngenetischen Typenbildung und ihrer soziogenetischen Implikationen siehe Wagener (2020), S. 89ff.

7 Sämtliche Namen wurden pseudonymisiert.

(Nentwig-Gesemann 2006, S. 28) dar, in dem sich der Orientierungsrahmen prägnant dokumentiert.



Abb. 1: Fotogramm KFR 04:34, Videosequenz *Giulias Gedicht* (00:00-10:53), Untersequenz *Sprachliche Fehler und die Bedeutung von Formulierungen* (00:07-04:35).



Abb. 2: Ergänzendes Fotogramm KS 04:34, Videosequenz *Giulias Gedicht* (00:00-10:53), Untersequenz *Sprachliche Fehler und die Bedeutung von Formulierungen* (00:07-04:35).

Giulia wird hier in einer frontalen Positionierung zu den anderen Schüler*innen an das Lehrer*innenpult gebunden und dadurch räumlich exponiert. Frau Lange ist körperlich etwas zurückgelehnt, wodurch sie eine gewisse Distanz zu Giulia herstellt. Gleichzeitig stellt sie Körperkontakt mit Giulia her, indem sie mit ihrer rechten Hand Giulias Arm berührt. Die Geste erfolgt zum einen relativ dezent durch das Berühren des Arms nur mit den Fingerspitzen (sie umfasst Giulias Arm nicht), zum anderen raumergreifend – durch die gespreizten Finger – sowie nach unten weisend. Die Geste lässt sich als ein vorsichtiges Unterdrücken einer potentiellen (Arm-)Bewegung von Giulia und zugleich als ‚platzanweisend‘ interpretieren. Darin und in dem gleichzeitigen Zurücknehmen des Oberkörpers dokumentiert sich aus der Perspektive des Kunsthistorikers und Bildinterpreten Max Imdahl eine Übergegensätzlichkeit (Imdahl 1996, S. 107), die sich hier als Übergriffigkeit – im Wortsinne – einerseits und deren partielle Zurücknahme bzw. als der Versuch ihrer Verdeckung andererseits beschreiben lässt.⁸ Demgegenüber erhalten die anderen Schüler*innen insgesamt mehr Handlungsspielräume, z. B. durch die Duldung einer gemeinsamen Bearbeitung der Aufgabe, was sich u. a. in den Gruppenkonstellationen in den ergänzenden Fotogrammen dokumentiert (vgl. Abb. 2; vgl. Abb. 4).

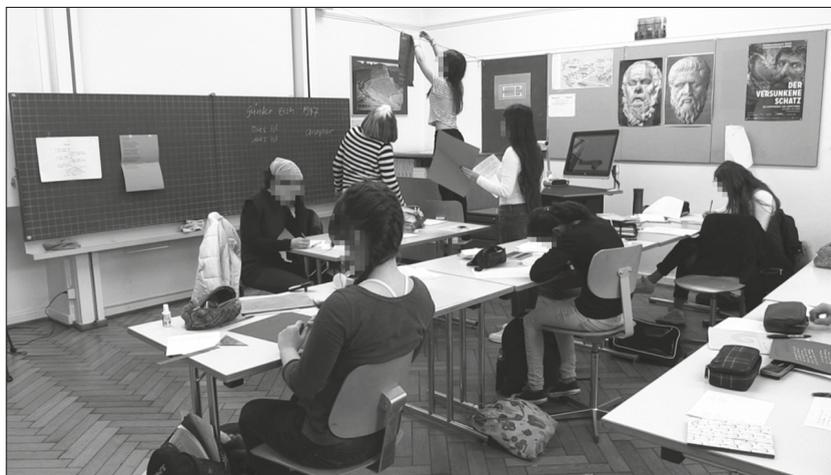


Abb. 3: Fotogramm KFR 06:18, Videosequenz *Giulias Gedicht* (00:00-10:53), Untersequenz *Vorzeigen von Gedichten und Aufhängen eines „sehr guten“ Gedichts* (04:35-06:28).

8 Nach Imdahl (1996) liegt das Spezifische des Ikonischen bzw. der „Simultanstruktur“ (S. 23) als zentrale Komponente der Eigenlogik des Bildes, was bei Videographien dem Fotogramm entspricht, in einer „Sinnkomplexität des Übergegensätzlichen“ (S. 107). Diese ist, wie Bohnsack deutlich macht, „sprachlich nur schwer fassbar, und ihre sprachliche, intersubjektiv verständliche Vermittlung gelingt nur im direkten Verweis auf das Bild“ (Bohnsack 2009, S. 36).



Abb. 4: Ergänzendes Fotogramm KS 06:18, Videosequenz *Giulias Gedicht* (00:00-10:53), Untersequenz *Vorzeigen von Gedichten und Aufhängen eines „sehr guten“ Gedichts* (04:35-06:28).

Die Einschränkung (bei Giulia) bzw. Erweiterung von Handlungsautonomie steht hier im Zusammenhang mit der Bewertung der Produkte (die verschriftlichten Gedichte der Schüler*innen) und ihrer klassenöffentlichen Hierarchisierung, die sich an der Zurschaustellung der als gut bewerteten Gedichte durch das sukzessive Aufhängen an die Schnur über dem Lehrer*innenpult zeigt (vgl. Abb. 4). Wie sich im folgenden Auszug der verbalen und korporeierten Interaktion zwischen Frau Lange und Giulia in Bezug auf das Gedicht der Schülerin dokumentiert, kommt es im Zuge der Übertragung der Beurteilung des Produkts auf die Gesamtperson – der Konstruktion der persönlichen Identität – zu einer *Ethnisierung* der Schülerin und damit weitergehend zur Konstruktion der sozialen bzw. gesellschaftlichen Identität.

Fr. Lange: Aber wenn ich jetzt so reinkomme ist es auch scha-
de. Hebt Giulias Gedicht etwas an und fährt mit dem Stift beim Lesen
darüber °glaubt ihr (.) dass ich dumm bin? Glaubt
ihr dass ich es- (1) dass (.) ich (.)

Giulia: Merke es mir nicht,

Fr. Lange: Ja das ist auch nicht=das ist nicht gu:t.

Giulia: Mhmm

Fr. Lange: Dass ich es nicht merke, (1) dass ihr nur Geld
wollt von mir? (2)

Giulia: Mmmm ja aber dann hat es keinen Sinn, und der-

Fr. Lange: Doch. (.) und mir keine Liebe
gebt?

- Giulia: Nein ist nicht so was meinte; ich=ich meinte (.) ähm (.) dass ähm-
- Fr. Lange: Oder weißt du was? Mach es auf Italienisch. **Legt das Gedicht ab, schaut Giulia an, führt beide Hände zur Brust und reibt dabei die Fingerspitzen aneinander.** Weil das- (1) verstehst du? Das ist dein- (.) deine Dichtung. Es ist ä- das ist-
- Giulia: schaut in Richtung des Gedichts | (Nee) ich weiss aber ich wollte auf (.) also (.) °eben auf Deutsch;°

Videotranskript⁹ (Auszug), Videosequenz *Giulias Gedicht* (00:00-10:53), Untersequenz *Sprachliche Fehler und die Bedeutung von Formulierungen* (00:07-04:35)

Es dokumentiert sich eine sprachkulturell-milieuspezifische Rahmeninkongruenz, bei der die Deutschlehrerin primär an einer syntaktisch-lexikalischen Korrektheit, die Schülerin jedoch v. a. an einer semantischen Transformation ihres Gedichts in die deutsche (Standard-)Sprache orientiert ist. In Verbindung mit der Orientierung an der formalen Korrektheit fordert Frau Lange von Giulia, das Gedicht auf Italienisch zu verfassen. Auf die Semantik geht die Lehrerin wiederum nicht ein. Wenn Frau Lange dann einen kausalen Zusammenhang derart herstellt, dass, weil dieser Text Giulias Dichtung sei, sie das Gedicht auch auf Italienisch verfassen müsse, bedeutet dies, dass sie Giulia nicht als eine (schweizer-)deutsche oder möglicherweise transnationale, sondern als eine italienische Dichterin sieht. Ihr wird also eine Identität als Italienerin zugeordnet – in Abgrenzung von einer (schweizer-)deutschen oder transnationalen Identität – und dies nicht nur auf der formal-sprachlichen Ebene, sondern auf der Ebene einer tiefergehenden Semantik, derjenigen der Dichtung. Somit tritt in diesem Fall neben der Erst-Codierung nach Leistung und der Zweit-Codierung im Bereich der persönlichen Identität eine Zweit-Codierung im Bereich der sozialen bzw. gesellschaftlichen Identität hinzu und potenziert die Stigmatisierung insgesamt.

Dieser Konstruktionsprozess wird ‚gestützt‘ durch die Interaktion zwischen der Lehrerin und den schweizer(-deutschen) Schüler*innen, in der sich eine habituelle Zugehörigkeit zu demselben sprach-kulturellen Erfahrungsraum dokumentiert. So hebt die Lehrerin einerseits die ‚lyrischen Pointen‘ ihrer Gedichte positiv hervor, was wiederum eine größere Vertrautheit im Umgang mit der Bezugssprache impliziert. Andererseits wechselt die Lehrerin dabei zeitweilig ins Schweizerdeutsche (im Unterschied zur Kommunikation mit Giulia; Wagener 2020, S. 116ff.). Es wird somit deutlich, dass die Übertragung der Bewertung der syntaktischen

9 Die Verbaltranskription, die zum erleichterten Nachvollzug durch einen Wechsel der Schriftart kenntlich gemacht ist, basiert auf den Regeln des „TiQ“ („Talk in Qualitative Research“; Bohnsack 2021, S. 255ff.). Dabei wird die schweizerdeutsche Schreibweise beibehalten (z. B. ‚ss‘ statt ‚ß‘); auch dort, wo Standarddeutsch bzw. keine Mundart gesprochen wird, um eine zu starke ‚Nostrifizierung‘ zu vermeiden.

und lexikalischen Unkorrektheiten in Giulias Gedicht von der Ebene des Produkts auf die Gesamtperson (i. S. der Konstruktion einer totalen Identität), d. h. von der Erst-Codierung auf die Zweit-Codierung, wesentlich durch Elemente sprachkulturell-milieuspezifischer Fremdheit bzw. Rahmeninkongruenz überlagert und potenziert wird. Die Vereinnahmung bzw. Fremdrahmung besteht darin, dass die ethnische (hier: die italienische) Herkunft zum „übergreifenden Rahmen der sozialen Identifizierung“ wird (Bohnsack & Nohl 2001, S. 20f.). Die Person wird dabei „nach ‚außen‘ gestellt“ und „fremd“ gemacht“ (Garfinkel 1967, S. 210). Wie in der Fotogrammanalyse herausgearbeitet wurde, geht diese *machtstrukturierte* Konstruktion mit der Verunmöglichung bzw. Unterdrückung von Distanzierungsmöglichkeiten auf der korporierten Ebene und dem Versuch ihrer Verdeckung bzw. Invisibilisierung einher. Die Identitätskonstruktion ist jedoch nicht den Absichten der Lehrerin zuzurechnen, sondern ist impliziter Bestandteil des Interaktionssystems.

3.2 Primäre Rahmung durch Moralisierung und prekären Sachbezug

In der anderen Videosequenz bearbeiten die Schüler*innen einen (recht komplizierten) Auftrag des Kunstlehrers, Herr Krause. Sie sollen auf einem Blatt Papier ein Quadrat zeichnen, das als Rahmen für ein zu zeichnendes Sechseck dient, das wiederum mithilfe eines Zirkels konstruiert werden und eine Bleistiftmine darstellen soll. Proportional zur Bleistiftmine sollen sie anschließend einen Bleistift zeichnen.

- Hr. Krause: steht gebeugt vor Emilia und stützt sich mit den Armen auf ihrem Tisch ab.
 Pablo: läuft zu Hrn. Krause, stützt sich auf der Tischkante ab und positioniert sich mit einem Sprung neben Hrn. Krause. Oh oh Herr Krause darf ich schaut kurz zu Emilia, hebt die rechte Hand in ihre Richtung entschuldige. und schaut Hrn. Krause an Herr Krause darf ich jetzt aufs Klo?
- Hr. Krause: richtet sich auf und schaut Pablo an Nein.
 Pablo: @Ich habs geschafft@ torkelt betont rückwärts
 Hr. Krause: geht auf Pablo zu Ich glaub nicht.
 Pablo: @Doch@ ganz knapp, geht währenddessen zu seinem Platz ohne eine Blume zu machen. Zeigt auf seinen Papierbogen
- Hr. Krause: folgt Pablo und schaut auf den Papierbogen Aber jetzt hab ich das gar nicht beobachtet. Ich würd schon sehen eh gerne sehen wie schnell du das schaffst.
 Pablo: Okee, okee. Setzt sich an den Tisch und nimmt einen Zirkel
 Hr. Krause: | Noch eins. Ich glaub nicht dass du das gemacht hast. Okee. Stützt sich mit den Armen auf der Tischkante ab und beugt sich über Pablos Papierbogen

Videotranskript (Auszug), Videosequenz *Herr Krause, darf ich jetzt auf's Klo?* (00:26-02:06), Untersequenz *Bitte zur Toilette gehen zu dürfen nach Erledigung der Aufgabe und Zweifel an der Eigenständigkeit der Aufgabenbearbeitung* (00:26-00:52)

Durch die unmittelbare Verneinung des Lehrers, der keine Begründung folgt, wird Pablo zu einem die Befriedigung seines (elementaren) Bedürfnisses des Toilettengangs verweigert, zum anderen wird er als nicht ernstzunehmender Gesprächs- bzw. Verhandlungspartner gerahmt. Pablo rekurriert dann auf die Aufgabenstellung, die Herr Krause als Bedingung für die Erlaubnis, die Toilette zu benutzen, gestellt hat: das Zeichnen von Kreisen mit einem Zirkel, verweist auf deren Erfüllung und fordert wiederum die Erfüllung der Vereinbarung seitens des Lehrers ein. In seinem Lachen und übertriebenen Rückwärtstorkeln dokumentiert sich eine Ambivalenz: einerseits der Versuch der Distanzierung von der „demütigenden“ (Goffman 1972, S. 32) – und sich vor anderen Schüler*innen vollziehenden – Fremdrahmung; andererseits fügt er sich in die ihm zugewiesene Rolle bzw. Identität des ‚Bittstellers‘ ein. Diese Identität geht mit einem Autonomieentzug vor dem Hintergrund der Moralisierung des Verhaltens einher. Herr Krause setzt daraufhin die Moralisierung Pablos fort, indem er ihm unterstellt, die Unwahrheit zu sagen, was darauf zurückzuführen ist, dass dem Schüler die Kompetenz abgesprochen wird, den Arbeitsauftrag angemessen auszuführen, wie es sich auch im weiteren Verlauf der Interaktion dokumentiert. Indem Herr Krause auf Pablo zugeht (und die Interaktion mit Emilia beendet), deutet sich an, dass nun eine Überprüfung von Pablos ‚Behauptung‘ erfolgen wird. Pablo beharrt auf die Gültigkeit seiner Aussage und lässt sich auf die Kontrolle durch den Lehrer ein, indem er zu seinem Platz geht. In seiner Aussage „ganz knapp“ impliziert er, dass die Zeichnung jedoch möglicherweise nicht „ganz“ perfekt gelungen ist, wodurch er eine Bewertung seiner Zeichnung vorwegnimmt, die mit der Gefahr verbunden ist, dass ihm erneut (Kontextwissen) der Gang zur Toilette verwehrt wird. Auch der Verweis auf die „Blume“ als eine Gestalt, die mit den Kreisen zur Konstruktion eines Sechsecks in Zusammenhang steht, verweist auf die Vorwegnahme einer Bewertung durch den Lehrer. Das Zeichnen einer „Blume“ bildet offenbar einen negativen Gegenhorizont, also eine spezifisch fehlerhafte Darstellung, wovon sich Pablo, der für seine bisherigen Versuche kritisiert wurde (Kontextwissen), distanziert.

Es kommt dann zu einer erneuten Moralisierung durch Herrn Krause, nachdem dieser einen Blick auf die Zeichnung geworfen hat: Offenbar ist die Zeichnung korrekt angefertigt, da er hierzu keine Stellung bezieht, worin sich der prekäre Sachbezug dokumentiert. Indem er dann von Pablo ein ‚Vorzeichnen‘ unter seiner Aufsicht fordert, unterstellt er ihm implizit, dass er die Zeichnung nicht eigenständig angefertigt hat, was er dann anschließend auch explizit macht, ohne dies (erneut) zu begründen. Weiterhin führt er hier ‚Schnelligkeit‘ als Beurteilungskriterium bzw. als Erwartungshorizont an. Pablo fügt sich bereitwillig der Forderung des Lehrers. Das Maß an erhöhter Kontrolle, welches Distanzierungsmöglichkeiten einschränkt, vollzieht sich auch körperlich-performativ in dem Aufstützen des Lehrers auf den Tisch und dem Beugen über den Schüler bzw. dessen Arbeitsmaterialien.



Abb. 5: Fotogramm KFR 01:07, Videosequenz *Herr Krause, darf ich jetzt auf's Klo?* (00:26–02:06), Untersequenz *Zeichnen mit dem Zirkel, Wegschauen und Korrekturaufforderungen* (00:53–01:22)

- Pablo: beginnt, mit dem Zirkel einen Kreis auf den Bogen zu zeichnen.
 Hr. Krause: ist weiterhin über den Bogen gebeugt Machs mach ihn grösser bitte. Richtet sich auf und schaut im Raum umher
 Pablo: schaut in Richtung Hr. Krause So?
 Hr. Krause: schaut in die entgegengesetzte Richtung, zu Toby und Timur.
 Pablo: O-kee. Schaut wieder in Richtung Bogen, zeichnet weiter so? zeichnet weiter
 Hr. Krause: macht einen Schritt nach links und stellt sich breitbeinig in den Mittelgang, stemmt die Arme in die Hüften und schaut nach vorne (vermutlich Richtung Tafel)
 Pablo: Herr Krause? Schaut kurz zu Hrn. Krause auf (so?)
 Hr. Krause: schaut auf Pablos Papierbogen.
 Pablo: zeichnet weiter Hier einstechen. Hier eine Linie. So.
 Hr. Krause: Versuch nicht so fest draufzudrücken sonst verstellt er sich. Schaut im Raum umher, dann wieder auf Pablos Bogen der Zirkel gell? Legt eine Hand auf der Tischkante neben Pablo ab und schaut nach vorne (Richtung Tafel) Währenddessen zeichnet Pablo weiter Kreise mit dem Zirkel.

Videotranskript (Auszug), Videosequenz *Herr Krause, darf ich jetzt auf's Klo?* (00:26-02:06), Untersequenz *Zeichnen mit dem Zirkel, Wegschauen und Korrekturaufforderungen* (00:53-01:22)

Die Kontrolle durch den Lehrer wird fortgesetzt und Pablo wird zur Korrektur aufgefordert, was eine negative Kritik an Pablos Handlung impliziert. Die Kontrolle wird dann jedoch brüchig, wenn Herr Krause die Aufmerksamkeit auch auf

andere Schüler*innen zu richten scheint. Pablo zeigt sich hingegen bereit, Herrn Krauses Forderungen umzusetzen und fragt mehrfach nach dessen Bestätigung, während Herr Krause die Aufmerksamkeit weiterhin nicht auf Pablos Zeichnung richtet und auch nicht auf dessen Nachfragen reagiert. In der Positionsänderung von Herrn Krause, durch die er eine noch größere physische Distanz zu Pablo und dessen Zeichnung einnimmt (vgl. Abb. 5), kommt es zur maximalen Steigerung des Verlusts des Sachbezugs. Pablo fordert daraufhin Herrn Krauses Aufmerksamkeit deutlicher ein und verbalisiert seine Handlungsschritte (in rudimentärer Weise): Was der Lehrer nicht sieht bzw. nicht bereit ist zu sehen, wird ihm nun akustisch vorgeführt. Herr Krause richtet seine Aufmerksamkeit dann wieder auf Pablo bzw. dessen Zeichnung und belehrt ihn über die korrekte Handhabung des Zirkels, was wiederum eine negative Bewertung seines Handelns impliziert. Demgegenüber erfolgt an keiner Stelle eine explizite Kommentierung der Zeichnung, wodurch der Sachbezug (weiterhin) prekär bleibt. Das ambivalente Moment in der Kontrollhandlung setzt sich dann fort: Einerseits besetzt Herr Krause Pablos Tisch mit seiner Hand und markiert damit seine Anwesenheit und eine Einschränkung von Distanzierungsmöglichkeiten, andererseits behält er weitere Aktivitäten im Raum im Blick, worin sich der prekäre Bezug zum Produkt des Schülers fortsetzt.

Gegenüber dem machtstrukturierten Modus der Interaktion im gymnasialen Deutschunterricht zeichnet sich die hier dargestellte Interaktion im Kunstunterricht einer ‚inkluisiven‘ Sekundarschulklasse durch eine Umkehrung der Struktur der Leistungsbewertung aus: Nicht die Beurteilung der ‚Sache‘ (Erst-Codierung) bildet den Ausgangspunkt für die Beurteilung der (Gesamt-)Person des Schülers (Zweit-Codierung), sondern von dessen moralischer Bewertung wird auf die Nicht-/Sachhaltigkeit seiner Äußerungen bzw. seines Produkts geschlossen. Die Erst-Codierung erscheint somit prekär. Mit Bohnsack (2017, S. 270ff.) lässt sich dieser Interaktionsmodus auch als „Willkür“ bezeichnen, da die Bezugnahme auf die organisationalen Normen nicht oder nur marginal gegeben ist.

4 Zur Differenz von Rekonstruktion und normativer Bewertung professionalisierter Unterrichtsmilieus

Die komparative Analyse beider Fälle – und weiterer (Wagener 2020, S. 89ff.) – zeigt unterschiedliche Bearbeitungsformen des Spannungsverhältnisses von gesellschaftlichen bzw. sozialen Identitätsnormen, den kommunikativen Regeln und Normen des (Fach-) Unterrichts bzw. der Organisation Schule (propositionale Logik) sowie den gesellschaftlichen Milieus ihrer Mitglieder (performative Logik). Die interaktive Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler*innen lässt sich somit weder auf institutionalisiertes und rollenförmiges Handeln (Asbrand

& Martens 2018, S. 134ff.) noch auf Passungs- bzw. Kompatibilitätsverhältnisse ihrer gesellschaftlichen Milieuzugehörigkeiten (Lange-Vester et al. 2019; Kramer & Helsper 2010) reduzieren. Schließlich werden auch Inkongruenzen von Orientierungsrahmen im kollektiven Gedächtnis erinnert – sofern es den Lehrkräften gelingt, einen konjunktiven Erfahrungsraum mit einer konstituierenden Rahmung zu etablieren (Bohnsack 2020, S. 50). Während letztere im Beispiel des gymnasialen Deutschunterrichts aufgrund der Erst-Codierung im Bereich der Leistungsbeurteilung und des Sachbezugs gegeben ist, finden wir sie im Beispiel des integrativen Kunstunterrichts nicht bzw. nur in marginaler Form. Damit kann auch die Frage nach den *analytischen bzw. konstitutiven Bedingungen professionalisierter Unterrichtspraxis* beantwortet werden: Im Fall des gymnasialen Deutschunterrichts sind aufgrund der vorhandenen konstituierenden Rahmung die in Kapitel 2 dargelegten konstitutiven Bedingungen einer professionalisierten Praxis gegeben. Im Fall des integrativen Kunstunterrichts lässt sich aufgrund der weitgehend fehlenden konstituierenden Rahmung nicht von einer professionalisierten Praxis sprechen.

Erst auf Grundlage der Rekonstruktion dieser Formalstruktur, der Interaktionsorganisation, und der in ihr implizierten normativen bzw. diskursethischen Prinzipien kann auch eine *normative Beurteilung der Praxis* erfolgen, z. B. anhand ungleichheitstheoretischer Überlegungen. Im Fall des gymnasialen Deutschunterrichts kann die machtstrukturierte Interaktion, in der zur Erst-Codierung eine Zweit-Codierung hinzutritt, indem „die defizitäre Bewertung des Sachbezugs (...) auf die gesamte (totale) Identität“ (ebd., S. 96) der Schülerin übertragen wird, in mindestens zweifacher Hinsicht problematisiert werden. Zum einen können, wie Christine Wiezorek (2005, S. 347) empirisch anhand von biographischen Interviews nachzeichnet, derartige Degradierungen im Extremfall zu einer „destabilisierenden biographischen Entwicklung“ beitragen. Zum anderen macht die weitere Zweit-Codierung im Bereich der Konstruktion der ethnischen Identität das Problem der schulischen Reproduktion sozialer und ethnischer Differenz, die „Transformation von ungleichen Lernvoraussetzungen in ungleichen Schulerfolg“ (Radtke 2008, S. 667), mit ihrer implizierten Stigmatisierung sichtbar. Die v. a. milieubedingten unterschiedlichen Sachbezüge, ihre „doppelte Kontingenz“ (Luhmann 2002, S. 31), wird dabei nur unzureichend anerkannt bzw. schüler*innenseitig als defizitäre Abweichung gerahmt. Dem steht die normative Anforderung an ein professionalisiertes Lehrer*innenhandeln i. S. einer Anerkennung der differentiellen Sachbezüge und ihrer wechselseitigen Annäherung gegenüber, die sich zugleich von den fachlichen Normen zu distanzieren vermag (Wagener 2020, S. 195ff.).

Im Unterschied zum machtstrukturierten Modus mit seiner Erst-Codierung bleiben im willkürlichen Modus die Bezüge zur ‚Sache‘ sowie den generalisierten Regeln und Rollenerwartungen uneindeutig bzw. prekär. Diese sind jedoch Voraussetzung dafür, dass sich eine (implizit) erwartbare und routinierte Praxis

auf Basis eines kollektiven Systemgedächtnisses, d. h. eines Unterrichtsmilieus, etablieren kann. Die generalisierten Rollenerwartungen werden wesentlich in der konstituierenden Rahmung ‚vermittelt‘. Die Diffusität des willkürlichen Interaktionsmodus erschwert es schließlich auch, den „Schülerjob“ (Breidenstein 2006) überhaupt ausführen und somit „Rollendistanz“ (Goffman 1973) – auch gegenüber unvermittelten Interventionen der Professionellen – einnehmen zu können. Darüber hinaus lässt sich die unterrichtstheoretische Frage anschließen, ob es sich überhaupt noch um Unterricht handelt, wenn der Sachbezug – als die zentrale Komponente von Unterricht (Reh & Wilde 2016, S. 119) – nicht bzw. kaum gegeben ist.

5 Fazit

Die videobasierte Interaktionsanalyse ermöglicht einen validen Zugang zum praktischen Vollzug des Unterrichts, zu dessen performativer Performanz, und seinen potentiell Ungleichheit (re-)produzierenden Prozessen. Dabei erscheint die Hinwendung zum Interaktionssystem umso notwendiger, als die stigmatisierenden und exkludierenden Differenzkonstruktionen nur aufgebrochen werden können, wenn ihre Genese in der Dynamik des Interaktionssystems mikroanalytisch rekonstruiert werden kann. Die exemplarische Analyse von Unterrichtsvideographien erfolgte sowohl in der sequenziellen als auch in der simultanen Dimension, was zu einer wechselseitigen Validierung der Interpretationen führte. Die hier rekonstruierten Interaktionsmodi, Macht und Willkür, stellen erste Weiterentwicklungen im Bereich der Rekonstruktion der Interaktionsorganisation in *people processing organizations* dar und sind zugleich empirische Grundlage für die analytische und normative Erfassung professionalisierter Praxis. Zentrale Aufgabe und Potential der dokumentarischen Unterrichtsforschung können aktuell darin gesehen werden, diese rekonstruktiv-kategoriale Erfassung von Interaktionsprozessen weiter voranzutreiben.

Literatur

- Asbrand, B. & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (2006). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: Springer VS.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1969). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung* [10. Aufl.]. Opladen & Farmington Hills: Budrich.
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen: Budrich.

- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen & Toronto: Budrich.
- Bohnsack, R. (2009). *Qualitative Bild- und Videointerpretation*. Opladen & Farmington Hills: Budrich.
- Bohnsack, R., Hoffmann, N. F. & Nentwig-Gesemann, I. (2018). Einleitung: Typenbildung und Dokumentarische Methode. In Dies. (Hrsg.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode* (S. 9-50). Opladen u. a.: Budrich.
- Bohnsack, R. & Nohl, A.-M. (2001). Ethnisierung und Differenz erfahrung. Fremdheit als alltägliches und als methodologisches Problem. *ZBBS – Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 2(1), 15-36.
- Bräu, K. (2018). Inklusion und Leistung. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 207-222). Opladen & Toronto: Budrich/UTB.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fritzsche, B. & Tervooren, A. (2012). Doing difference while doing ethnography. Zur Methodologie ethnographischer Untersuchungen von Differenzkategorien. In B. Friebertshäuser, H. Kelle, H. Boller, S. Bollig, C. Huf, A. Langer, M. Ott & S. Richter (Hrsg.), *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie* (S. 25-39). Opladen u. a.: Budrich.
- Garfinkel, H. (1967). Conditions of Successful Degradation Ceremonies. In J. G. Manis & B. N. Meltzer (Hrsg.), *Symbolic Interaction. A Reader in Social Psychology* (S. 205-212). Boston: Allyn and Bacon.
- Goffman, E. (1973). *Interaktion: Spaß am Spiel, Rollendistanz*. München: Piper.
- Goffman, E. (1972). *Ayle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Goffman, E. (1967). *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Goffman, E. (1963). *Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identity*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseinstiegsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Imdahl, M. (1996). *Giotto – Arenafresken. Ikonographie – Ikonologie – Ikonik*. München: Fink.
- Kramer, R.-T. & Helsper, W. (2010). Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse von Bildungsungleichheit. In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (S. 103-125). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lange-Vester, A., Teiwes-Kügler, C. & Bremer, H. (2019). Habitus von Lehrpersonen aus milieuspezifischer Perspektive. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 27-48). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1987). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Matthes, J. (1992). The Operation Called „Vergleichen“. In Ders. (Hrsg.), *Zwischen den Kulturen? Die Sozialwissenschaften vor dem Problem des Kulturvergleichs* (S. 75-99). Göttingen: Schwartz.
- Nentwig-Gesemann, I. (2006). Regelgeleitete, habituelle und interaktionistische Spielpraxis. Die Analyse von Kinderspielkultur mit Hilfe videogestützter Gruppendiskussionen. In R. Bohnsack, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.), *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis* (S. 25-44). Opladen: Budrich.
- OECD (2021). *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Rabenstein, K, Reh, S., Ricken, N. & Idel, T.-S. (2013). Ethnographie pädagogischer Differenzordnung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(5), 668-690.

- Radtke, F.-O. (2008). Schule und Ethnizität. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 651-672). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reckwitz, A. (2000). *Die Transformation der Kulturtheorien*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Reh, S. & Wilde, D. (2016). „Ihr habt eigentlich gesehen ...“ – Von der Zeugenschaft zum Verstehen. Adressierungen des Subjekts und die ‚Sache‘ im Geschichtsunterricht. In T. Geier & M. Pollmanns (Hrsg.), *Was ist Unterricht? Zur Konstitution einer pädagogischen Form* (S. 103-122). Wiesbaden: Springer VS.
- Schütz, A. (1971). *Gesammelte Aufsätze, Bd. 1: Das Problem der sozialen Wirklichkeit*. Den Haag: Nijhoff.
- SKBF (2014). *Bildungsbericht Schweiz 2014*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (2015). Praktiken der Differenzbearbeitung im Fachunterricht einer integrativen Schule der Sekundarstufe – zur Überlagerung von Schulleistung, Peerkultur und Geschlecht. *Gender. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, 7(1), 64-78.
- Wagener, B. (2020). *Leistung, Differenz und Inklusion. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Unterrichtspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wagener, B. & Wagner-Willi, M. (2017). Leistungsdifferenzen im ‚inkluisiven‘ und im gymnasialen Unterricht – Dokumentarische Videointerpretation mit Fokus auf Raum und Erfahrungsraum. *Zeitschrift für Inklusion*, 4. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/download/439/335?inline=1>
- Wagner-Willi, M. & Sturm, T. (2012). Inklusion und Milieus in schulischen Organisationen. *Zeitschrift für Inklusion*, 4. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/download/32/32?inline=1>
- Wagner-Willi, M., Sturm, T., Wagener, B. & Elseberg, A. (2018). *SNF-Projekt 100019_152751: „Herstellung und Bearbeitung von Differenz im Fachunterricht der Sekundarstufe I – eine Vergleichsstudie zu Unterrichtsmilieus in inklusiven und exklusiven Schulformen“*. https://irf.fhnw.ch/bitstream/handle/11654/27462/Abschlussbericht_snf_0618_geku%cc%88rzt.pdf?sequence=1
- Wiezorek, C. (2005). *Schule, Biografie und Anerkennung. Eine fallbezogene Diskussion der Schule als Sozialisationsinstanz*. Wiesbaden: Springer VS.

Autor

Wagener, Benjamin, Dr.,

Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut in Ausbildung an der Akademie für Psychotherapie und Interventionsforschung an der Universität Potsdam.

Arbeitsschwerpunkte: Differenz- und Inklusionsforschung, Schul- und Psychotherapieforschung, Forschung in *people processing organizations*, rekonstruktive Methoden der Sozialforschung, insb. Videographie und Dokumentarische Methode.

benjamin.wagener@api-potsdam.de

Teil 3

Sprechen über bzw. in Bezug auf schulischen Unterricht

Christoph Bressler und Carolin Rotter

Arbeitsbündnis und Leistungsbewertung – zur Thematisierung von Noten im Unterricht

Zusammenfassung

Die Überprüfung und Bewertung von Schüler*innenleistungen sind fester Bestandteil der Interaktion zwischen Lehrkräften und Schüler*innen, so dass Leistungsbewertung unweigerlich laufend auf unterschiedliche Weise zum Thema wird. Anschließend an eine strukturtheoretische Perspektive fokussiert der Beitrag auf die Bedeutung des Sprechens über Noten für das Arbeitsbündnis und fragt danach, wie unterschiedliche Orientierungen bezüglich Leistungsbewertungen in dem Sprechen über Noten mit Schüler*innen enacted werden und welche Bedeutung eine solche Thematisierung für das Arbeitsbündnis entfaltet. Auf der Grundlage von drei Gruppendiskussionen mit Lehrkräften werden unterschiedliche Orientierungen mit Blick auf die Leistungsbewertung sowie deren Enaktierung im Sprechen über Noten rekonstruiert. Vor dem Hintergrund der Befunde wird diskutiert, inwiefern die gesellschaftliche Selektionsfunktion auch durch das Sprechen über Noten im Unterricht reproduziert wird und Noten Relevanz für das Arbeitsbündnis zwischen Lehrkraft und Schüler*innen entfalten.

Schlagwörter

Lehrkräfte, Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung, Arbeitsbündnis, Leistungsbewertung, Noten

Abstract

Teacher-student relationships and student assessment – addressing the topic of grades in the classroom

Assessment of academic achievement and grades are an integral part of the teacher-student interaction. Therefore, they often become the subject of discussion between teachers and students in various ways. Drawing on the structural-theoretical account of pedagogical professions, which is a theoretical framework for understanding the structural properties of the teacher-student relationship, we focus on how teachers talk to students about grades and how this relates to the teacher-student relationship as a relationship centered on fa-

ilitating student learning. To achieve this, we analyzed three group discussions with teachers and reconstructed the teachers' habitual orientations, i. e., the tacit knowledge that shapes their actions, regarding assessment and grading. We also examined how these orientations are enacted when the teachers talk to students about grades. Based on these findings, we discuss how the selective function of school is reproduced in talking about grades and to what extent grades become relevant for the teacher-student relationship with its orientation towards student learning. Overall, this study highlights the importance of understanding how teachers talk to students about grades and how this relates to the teacher-student relationship and student learning. It also emphasizes the need to examine the underlying tacit knowledge that shapes teachers' actions and how these orientations are enacted in practice.

Keywords

Teachers, Teacher-student relationship, Academic achievement, Grades

1 Einführung

Die Überprüfung und Bewertung von Schüler*innenleistungen sind fester Bestandteil des schulischen Alltags sowohl von Lehrkräften als auch von Schüler*innen. Das wird auch an der Anzahl der Benotungen deutlich, die Lehrkräfte im Laufe eines Schulhalbjahres vergeben und Schüler*innen erhalten (Zaborowski et al. 2011). Leistungsbewertung wird so unweigerlich auch laufend auf unterschiedliche Weise zum Thema im schulischen Kontext. Georg Breidenstein (2018) plädiert dafür, bei der Betrachtung schulischer Praxis rund um Leistungsbewertung nicht bereits von einer Prägung durch eine gesellschaftliche Selektionsfunktion von Schule auszugehen, sondern nach Funktion und Bedeutung dieser Praxis „für den *Vollzug von Unterricht*“ (S. 325, Herv. i. Orig.) zu fragen. An diese Forderung anschließend fokussieren wir aus einer strukturtheoretischen Perspektive auf das Arbeitsbündnis im Rahmen des Vollzugs von Unterricht. Innerhalb des Arbeitsbündnisses erhält die schulische Leistungsbewertungspraxis eine Funktion und Bedeutung wesentlich auch dadurch, dass und wie über Leistung und Leistungsbewertung gesprochen wird. Diese Thematisierung von Leistung(sbewertung) in der unterrichtlichen Praxis steht im Mittelpunkt dieses Beitrags. Er fokussiert dabei auf die Lehrkraft und fragt danach, welche Bedeutung eine Thematisierung von Noten für das Arbeitsbündnis entfaltet.

Nach ersten Überlegungen zum Verhältnis von pädagogischem Arbeitsbündnis und Leistungsbewertung und einem kurzen Einblick in den Forschungsstand zur Thematisierung von Noten im Unterricht (Kap. 2 und 3) rekonstruieren wir auf Grundlage empirischen Materials aus Gruppendiskussionen mit Lehrkräften der

Fächer Mathematik, Sozialwissenschaften/Politik bzw. Deutsch unterschiedliche Orientierungen in Bezug auf Leistungsbewertung und deren Enaktierung im Rahmen der Thematisierung von Noten im Unterricht (Kap. 4). Abschließend diskutieren wir ausgehend von diesen Befunden die Bedeutung der Thematisierung von Leistungsbewertungen für das Arbeitsbündnis zwischen Lehrkraft und Schüler*innen (Kap. 5).

2 Pädagogisches Arbeitsbündnis und Leistungsbewertung

Aus strukturtheoretischer Perspektive fungieren Lehrkräfte als „Geburtshelfer im Prozess der Erzeugung des Neuen“ (Oevermann 2002, S. 35, Herv. get.). Lehrer*innenhandeln ist dabei als eine Form stellvertretender Krisenbearbeitung – zentral stellvertretender Initiierung und Bewältigung (potenziell) bildender Krisen – zu verstehen (Helsper 2021; Oevermann 2002). Diese stellvertretende Krisenbewältigung kann letztlich nur „stellvertretende professionelle Krisenlösungsmöglichkeit“ (Helsper 2021, S. 190, Herv. get.) sein. Aus einer strukturtheoretischen Perspektive ist daher eine der zentralen Aufgaben von Lehrkräften, ein *Arbeitsbündnis* (Helsper & Hummrich 2008; Oevermann 2002) mit den Lernenden interaktiv auszuhandeln, was als fortwährender Prozess stets mitlaufender Beziehungsgestaltung zu verstehen ist.

Eine der Herausforderungen für Aufbau, Aufrechterhaltung und Ausgestaltung des Arbeitsbündnisses ist, dass Lehrer*innen und Schüler*innen sich nicht nur als Lehrende und Lernende, sondern auch als Bewertende und Bewertete gegenüberstehen. Dadurch, dass die Lehrkraft für die Bewertung der Leistung der Lernenden zuständig ist, hat sie großen Einfluss auf deren Fortkommen innerhalb der Institution Schule und des Erziehungssystems insgesamt sowie – in langfristiger Perspektive – auf deren berufliche Möglichkeiten. Das resultierende Abhängigkeitsverhältnis zwischen Lehrkraft und Lernenden, die „bewertungsbezogene Machtasymmetrie“ (Bressler 2023), erschwert den Aufbau einer Vertrauensbeziehung und damit das Etablieren und Fortführen eines Arbeitsbündnisses (z. B. Schweer 2017; Streckeisen et al. 2007).

Das Verhältnis von Leistungsbewertung und Arbeitsbündnis allein als ein antagonistisches zu fassen, greift allerdings zu kurz. Niklas Luhmann (2002) argumentiert, dass man pädagogische Kommunikation missversteht, wenn man Leistungsbewertung als etwas ihr Äußerliches begreift, das ihr entgegensteht. Pädagogische Kommunikation schließe vielmehr aufgrund ihrer Vermittlungsabsicht zwangsläufig Leistungsbewertung ein und sei auf „Selektion“ im Sinne der Unterscheidung nach ‚richtiger‘ und ‚falscher‘ Aneignung, ‚besserer‘ und ‚schlechterer‘ Leistung angewiesen. Luhmanns Argumentation macht darauf aufmerksam, dass Leistungsbewertung und Arbeitsbündnis nicht ausschließlich antagonistisch sind

(zum Folgenden genauer Bressler 2023). Allerdings vermischt Luhmann in seiner Argumentation zwei Funktionen von Leistungsbewertung.

Zur bereits angesprochenen Funktion von Leistungsbewertung, die sich in Ausdifferenzierung von Luhmanns Terminologie als „(potenziell) karrierewirksame Selektion“ bezeichnen lässt, kommt eine zweite Funktion, die der „aneignungsprüfenden Selektion“, hinzu. Leistungsbewertung als karrierewirksame Selektion ist institutionell mit dem Zweck verbunden, potenziell die weitere Karriere der Lernenden innerhalb und außerhalb des Erziehungssystems zu beeinflussen, und steht im Dienst der gesellschaftlichen Allokationsfunktion von Schule sowie der organisationalen Binnendifferenzierung des Erziehungssystems. In dieser Funktion ist Leistungsbewertung zunächst erst einmal der Zusammenarbeit von Lehrkraft und Lernenden im Arbeitsbündnis äußerlich und steht dieser, wie skizziert, eher entgegen.

Leistungsbewertung als aneignungsprüfende Selektion dagegen dient der Reduktion von Unsicherheit im Vermittlungs- und Aneignungsprozess. Mit Überprüfung und Bewertung von Leistung vergewissern sich Lehrkräfte Verständnis und Fähigkeiten der Lernenden bezüglich des Vermittelten und markieren gleichzeitig, dass nicht egal ist, wie sich das Vermittelte angeeignet wird. Umgekehrt erhalten die Lernenden durch Bestätigungen und Korrekturen zusätzliche Anhaltspunkte, wie sich das Vermittelte anzueignen ist, und können anhand der Rückmeldungen ihren Lernstand einschätzen. In dieser Funktion trägt Leistungsbewertung den Unsicherheiten sowohl auf Vermittlungs- als auch auf Aneignungsseite sowie der Angewiesenheit der Lernenden auf die Lehrkraft als kompetentere Andere Rechnung. Es ist Leistungsbewertung in dieser Funktion, die mit der pädagogischen Kommunikation aufgrund ihrer Vermittlungsabsicht zwangsläufig verbunden und integraler Bestandteil der Zusammenarbeit im Arbeitsbündnis ist (dazu auch Kade & Seitter 2003).

Paradigmatischerweise erfolgt Leistungsüberprüfung und -bewertung im Sinne karrierewirksamer Selektion über Formate wie Klassenarbeiten und Zeugnisnoten, während ein typisches Format der Leistungsüberprüfung und -bewertung im Sinne aneignungsprüfender Selektion die Lehrer*innenfrage mit anschließender Kommentierung der Schüler*innenantwort ist. Allerdings lassen sich die Prüfungs- und Bewertungsformate den beiden Funktionen von Leistungsbewertung nicht eindeutig zuordnen. Vielmehr hat Leistungsbewertung im schulischen Alltag häufig eine Doppelfunktion. So läuft bei karrierewirksamer Selektion – reflektiert oder unreflektiert – Leistungsbewertung im Sinne aneignungsprüfender Selektion stets mit. Umgekehrt fungiert aneignungsprüfende Selektion gelegentlich gleichzeitig auch als Leistungsbewertung im Sinne karrierewirksamer Selektion, wenn nicht zwischen Lern- und Leistungsphasen unterschieden wird. Zudem kann für Lernende unklar sein, wie stark die Lehrkraft diese Phasen trennt. In diesen Fällen erschwert die für die Zusammenarbeit im Arbeitsbündnis erforderliche

aneignungsprüfende Selektion zugleich Aufbau und Aufrechterhaltung des Arbeitsbündnisses.

3 Einblick in den Forschungsstand: zum Sprechen über Leistung(sbewertung)

Funktion und Bedeutung des Sprechens über Leistung und Leistungsbewertung gerät u. a. in Forschungsbeiträgen in den Blick, die es als Teil eines komplexen Netzes von Praktiken betrachten und dessen Beitrag zur „sozialen Konstruktion von Leistung“ (z. B. Bräu & Fuhrmann 2015; Rabenstein et al. 2015) und hinsichtlich seiner Bedeutung für Subjektivierungsprozesse in Schule (Breidenstein & Thompson 2014; auch Ricken 2018; Rabenstein et al. 2013) diskutieren. Einschlägig sind hier z. B. Untersuchungen zu Lernentwicklungsgesprächen als formalisierte Form des Sprechens über Leistung(sbewertung), die häufig im Kontext individualisierten Unterrichts andere Leistungsbewertungsformate ergänzen oder ersetzen. Dieser formalisierte Austausch zwischen Lehrkraft und Lernenden über Leistung(sbewertung), so zeigen die Untersuchungen, übt in erster Linie darin ein, sich verantwortlich für das eigene Lernen zu zeigen, eine positive Einstellung zu schulischen Anforderungen zu präsentieren, das eigene Lernhandeln zu ihnen in ein Verhältnis zu setzen und sie als Norm für die Selbstregulation zukünftigen Lernhandelns zu übernehmen (z. B. Bonanati 2018; Rabenstein & Strauß 2018). Aufgezeigt wurde ferner, dass Leistungsbewertung in ihrer Thematisierung auch mit Verhaltensregulations- und Sanktionsfunktionen ausgestattet wird, etwa wenn Lehrkräfte die ihnen z. B. bei Zeugnisausgaben zuteilwerdende Aufmerksamkeit für verhaltensnormierende Ansprachen nutzen (Zaborowski et al. 2011; Roch 2008; Breidenstein 2006) oder bei der Einführung von Klassenregeln Noten als Bestrafung installieren (Hertel 2020; zu Leistungsbewertung als Disziplinierungsmittel auch Streckeisen et al. 2007).

Hinsichtlich der Bedeutung des Sprechens über Leistung(sbewertung) für die schulische Leistungsbewertungspraxis selbst arbeiten Zaborowski et al. (2011) heraus, dass Lehrkräfte beim Sprechen über Leistungsbewertungen auf vielfältige Weise auch Legitimitätsfragen der vergebenen Noten bearbeiten. Legitimitätsfragen scheinen eine der zentralen Herausforderungen für die Bewertungspraxis von Lehrkräften zu bilden. Sie werden aufgeworfen durch die „Dispositionsspielräume“ (Lüders 2001) der Lehrkräfte bei der Leistungsüberprüfung und -bewertung sowie dadurch, dass Lehrkräfte bei der Leistungsbewertung stets auch ihr eigenes Handeln mitbeobachten (Kalthoff 1996). Wie Zaborowski et al. (2011) herausarbeiten, lassen sich bei der Thematisierung von vergebenen Noten bei Zeugnisausgaben, Notenbesprechungen etc. Umgangsweisen mit Leistungsbewertung beobachten, die sich als Bearbeitung von Legitimitätsproblemen lesen lassen.

Ausführliche Kommentierungen der Noten trennen diese vom Unterricht und von Entscheidungen der Lehrkraft und rechnen sie vollständig den Lernenden zu; durch „Pseudo-Einbeziehung“ (Zaborowski et al. 2011, S. 350) der Lernenden wird deren Zustimmung zur vorab festgelegten Note interaktiv und öffentlich hervorgebracht (dazu auch Breidenstein 2006). Ferner werden Legitimitätsfragen durch ein Wechselspiel von Objektivierung und Subjektivierung ausgeräumt: Die vergebenen Noten werden in ein Verhältnis zu einem den Lernenden zugeschriebenen ‚eigentlichen‘ Leistungsvermögen gesetzt, in ihrer individuellen Bedeutung für die Lernenden damit eingeordnet und zugleich objektiviert, insofern dadurch betont wird, die Note spiegele in ihrer Differenz zur erwartbaren Leistung die tatsächlich gezeigte Leistung wider.

4 Thematisierung von Noten im schulischen Alltag

4.1 Theoretische Fundierung und methodisches Vorgehen

Die im Folgenden präsentierten ersten empirischen Befunde stammen aus dem DFG-Projekt „Fachspezifische Bearbeitungsformen von Anforderungen im Lehrberuf (FaBeL)“.¹ In dem Projekt wird aus einer praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive nach dem Umgang von Lehrkräften mit zentralen Anforderungen des Lehrer*innenberufs, u. a. mit Herausforderungen des Bewertungsauftrags (Rotter & Bressler 2022), gefragt. Das Projekt zielt auf die Rekonstruktion des der Handlungspraxis von Lehrkräften zugrundeliegenden impliziten Wissens, das einen bedeutsamen Bestandteil von Lehrer*innenprofessionalität darstellt (Kramer & Pallesen, 2019; Combe & Kolbe 2008). In diesem Zusammenhang wird anschließend an unterschiedliche Theorietraditionen teilweise von Lehrer*innenhabitus oder beruflichen Habitus gesprochen (Kramer & Pallesen 2019; Helsper 2018), die als praktischer Sinn (Bourdieu 1987) im Feld Schule wirken. Im Rahmen unseres Projekts konzeptualisieren wir implizite Wissensbestände im Anschluss an die praxeologische Wissenssoziologie (Bohnsack 2012) als Orientierungsrahmen (kurz: Orientierungen) bzw. als Modus Operandi, der der Handlungspraxis (von Lehrkräften) zugrunde liegt. Ein zentrales Merkmal ist die Fundierung dieses Wissens in Kollektivität. Diesen Gedanken aufgreifend fasst die praxeologische Wissenssoziologie dieses als konjunktives Wissen (Mannheim 1980), das durch Erfahrungen in sozialisatorischer Praxis erworben wird und Akteur*innen mit strukturhomologen Erfahrungen ein unmittelbares gegenseitiges Verstehen ermöglicht. Dieses konjunktive Wissen fundiert einen konjunktiven Erfahrungsraum, der Akteur*innen mit ähnlichen Erfahrungen habituell miteinander verbindet.

1 Gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) – 443847346.

Vor diesem Hintergrund fragt das Projekt FaBeL danach, ob sich Lehrkräfte unterschiedlicher Unterrichtsfächer in der Bearbeitung von beruflichen Anforderungen unterscheiden und welche Bedeutung in diesem Zusammenhang einer fachspezifischen Konjunktivität für Orientierungen von Lehrkräften zukommt. Durch die Suche nach konjunktiven Erfahrungsräumen und der in ihnen gründenden, konjunktiv geteilten Orientierungen lässt sich die Frage nach fachtypischen Unterschieden bearbeiten, ohne dass sich die Frage nach dem Verhältnis der verschiedenen Unterrichtsfächer der einzelnen Lehrkraft stellt. Denn die einzelnen Lehrpersonen als Diskussionssteilnehmer*innen werden nicht in ihrer individuellen „Totalität“ (Bohnsack 2017, S. 126), sondern nur aspekthaft als Teilhabende an einem Erfahrungsraum berücksichtigt (dazu auch Bohnsack 2018, S. 221f.). Individuelle Konstellationen von Erfahrungsräumen werden dabei nicht analysiert. Beispielhaft kontrastierend werden Lehrkräfte der Unterrichtsfächer Deutsch, Mathematik und Sozialwissenschaften bzw. Politik in den Blick genommen, da angesichts der Ergebnisse der Hochschulsozialisationsforschung vermutet werden kann, dass sich diese Unterrichtsfächer in verschiedenen Hinsichten fachkulturell maximal voneinander unterscheiden (Huber 2002; Becher 1987).

Die Konjunktivität der Handlungspraxis lässt sich empirisch über das Gruppendiskussionsverfahren (Loos & Schäffer 2001) erschließen. Mit Ralf Bohnsack (2014) lassen sich Gruppen als „repräsentante Prozesstrukturen“ (Loos & Schäffer 2001, S. 27) verstehen, deren Interaktions- und Kommunikationsstrukturen auf gemeinsame oder strukturidentische biografische Erfahrungen der Diskussionssteilnehmenden verweisen.

Im Rahmen des Projekts wurden an zwei Gesamtschulen und an einem Gymnasium elf Gruppendiskussionen mit Lehrkräften unterschiedlicher Unterrichtsfächer durchgeführt. Dabei wurden die Lehrkräfte zu unterschiedlichen Handlungssituationen in ihrem schulischen Alltag befragt (z. B. Kooperation innerhalb des Kollegiums, Leistungsbewertung). Die Gruppen aus drei bis sechs Teilnehmenden waren jeweils fachhomogen zusammengesetzt; die Gruppenmitglieder teilten jeweils eines ihrer Unterrichtsfächer. Das Datenmaterial wurde mittels Dokumentarischer Methode (Bohnsack 2014; Przyborski 2004) mit den Schritten der formulierenden und reflektierenden Interpretation ausgewertet, mit Hilfe derer ein Zugang zu den konjunktiv geteilten Orientierungen möglich ist. Mit Blick auf eine mögliche fachspezifische Prägung handlungsleitenden Wissens ist das Ziel des Projekts die Verdichtung der Einzelfälle zu Typen.

In diesem Beitrag konzentrieren wir uns auf die Kontrastierung unterschiedlicher Orientierungen bezüglich Leistungsbewertungen und fragen danach, wie diese in dem Sprechen über Noten mit Schüler*innen enacted werden und welche Bedeutung eine solche Thematisierung für das Arbeitsbündnis entfaltet. Da die Rekonstruktionen aller Gruppendiskussionen derzeit noch nicht abgeschlossen sind, liegen den folgenden Ausführungen drei Gruppendiskussionen zugrunde.

Diese bestanden aus drei bis fünf Gymnasiallehrkräften mit unterschiedlicher Berufserfahrung, die das Fach Deutsch, Mathematik bzw. Sozialwissenschaften/Politik miteinander teilen und alle an demselben Gymnasium im Ruhrgebiet tätig sind. Die Orientierungen und deren Enaktierung veranschaulichen wir im Folgenden anhand von Ausschnitten aus den Gruppendiskussionen. Auch wenn sich verschiedene Orientierungen mit Blick auf die Leistungsbewertung bei Lehrkräften unterschiedlicher Unterrichtsfächer rekonstruieren ließen, können diese hier ohne weitere Kontraste noch nicht auf fachspezifische Konjunktivitäten zurückgeführt werden.

4.2 Sozialwissenschaften/Politik-Lehrkräfte

Für die Sozialwissenschaften-/Politik-Lehrkräfte (im Folgenden: SwP-Lehrkräfte) konnten wir eine parallele Diskursorganisation sowie eine konjunktiv geteilte Orientierung in Bezug auf die Leistungsbewertung rekonstruieren. Diese zeichnet sich durch eine doppelte Verlagerung der Verantwortlichkeit bei der Notengebung aus – zum einen auf die Lernenden und zum anderen auf einen einheitlichen Kriterienkatalog. Dieser Kriterienkatalog soll die Bewertungsergebnisse vereinheitlichen und objektivieren. Dessen Anwendung verhandelt die Gruppe zudem so, als sei sie frei von Einfluss ihrerseits; d. h., für den Kriterienkatalog zeichnen die Lehrpersonen nicht individuell verantwortlich und die Beteiligung der Lehrpersonen an der Leistungsbewertung und der damit verbundene Entscheidungsspielraum werden durch die aufgestellten Kriterien invisibilisiert.

Auch im folgenden Transkriptausschnitt dokumentiert sich diese Orientierung, die für die Handlungspraxis der SwP-Lehrkräfte leitend ist:

Cw: also ich glaub die meisten von uns machen=so dass wir am Anfang des Schuljahres auch mal die Kriterien durchgehen die sind aber auch auf der Homepage äh verankert die sind auch (.) in allen Fächern mehr oder weniger gleich und bei

Aw: └ das Leistungskonzept liegt
da musste ja muss ja vorliegen °ja°

Cw: allen Lehrern (2) genau also eigentlich ähm ja man geht die Kriterien durch mit den Schülern damit das transparent ist wofür es gute, sehr gute oder ähm ausreichende: mangelhafte Noten gibt und ich mach=s so ich notier mir halt nach jeder Stunde: welche Leistungen die Schüler in der Stunde gezeit haben, (.) und erstell dann daraus ne Quartals- und ne Zeugnisnote.

Bm: └ °mhm°

Aw: └ ja (.) mach ich auch

Bm: also halt auch um um sich selber halt auch so=n bisschen den Schülern: also ne das transparenter zu gestalten

(Z. 666-679)²

2 Transkriptionsnotation nach TiQ (Bohnsack 2014).

Die Lehrkräfte markieren als zentralen Bezugspunkt ihrer Bewertungspraxis den vorgegebenen Kriterienkatalog, der für alle Fächer gelte und auf der Homepage einzusehen sei. Sie betonen, dass sie am „Anfang des Schuljahres“ die Kriterien mit den Schüler*innen durchgehen und diese damit für die Lernenden „transparent“ machen. Den Lehrkräften kommt demnach nicht die Bewertung der Leistung ihrer Schüler*innen zu. Vielmehr gibt der Kriterienkatalog vor, für welche Leistungen es welche Note gibt. Die SwP-Lehrkräfte sehen ihre Aufgabe daher vorrangig in der bloßen Dokumentation von (Teil-)Noten („ich notiere mir halt nach jeder Stunde: welche Leistungen die Schüler in der Stunde gezeigt haben“), die dann von ihnen zu einer Quartals- oder Zeugnisnote zusammengeführt werden. Die Lehrkräfte verschwinden damit in ihrer Beteiligung an der Notengebung hinter den Kriterien, so dass die Bewertungen losgelöst von der eigenen Person und dem eigenen Verantwortungsbereich erscheinen. Die Lehrkräfte fungieren in ihrer Wahrnehmung lediglich als Anwender*innen der Kriterien, obschon es sich um sehr abstrakte Kriterien zu handeln scheint, was die Gruppe jedoch nicht als Herausforderung in deren Anwendung verhandelt; die Verantwortung verlagert sich somit zum einen auf die Kriterien und ihrer unterstellten standardisierten Anwendbarkeit und zum anderen auf die Lernenden, in deren Verantwortungsbereich es liegt, sowohl Kenntnis über die Kriterien zu haben als auch die entsprechende Leistung für die jeweilig angestrebte Note zu zeigen.

Im Folgenden soll nun der Frage nachgegangen werden, wie die Lehrkräfte diese Orientierung in ihrer Interaktionspraxis mit Schüler*innen enactieren. Die SwP-Lehrkräfte berichten von zahlreichen Situationen, in denen Noten in unterschiedlicher Weise Thema werden. Zum Beispiel schildern die Lehrkräfte, wie es immer wieder zu Diskussionen mit Schüler*innen über vergebene Noten kommt. Auf Bitten der Gruppendiskussionsleitung, von einer entsprechenden Situation zu erzählen, hebt zunächst eine der Lehrkräfte im folgenden Transkriptausschnitt die Häufigkeit solcher Diskussionen hervor.

Zw: Können Sie sich an eine Situation erinnern an der Sie mit=n Schüler Schülerin die Note diskutieren mussten im Unterricht hatten Sie ja eben (.) an-

Bm: ^Lda kann ich mich nicht nur an eine Situation erinnern also da gibt=s jedes Jahr viele Situationen ne und äh (.) von

Aw: ^Lja @(.)@

Bm: daher is man da: äh auch schon so=n bisschen routiniert glaub ich (.) ne also

Zw: ^Lmhm mhm

Bm: s:=-selben Sätze die immer wieder fallen also mhm vielleicht nehm ich auch irgendwann Band auf und lass das nur noch ablaufen weiß=ich äh aber klar die Diskussion gibt=s immer

(Z. 720-728)

Bestätigt durch Aw, markiert Bm zu Beginn, dass solche Situation sehr häufig vorkommen und zum schulischen Alltag gehören („jedes Jahr viele Situationen“, siehe auch „aber klar die Diskussion gibt=s immer“ sowie im weiteren Verlauf der Passage „das ja° is eigentlich Alltag“, Z. 737). Bei diesen häufigen Rückfragen seitens der Schüler*innen, durch die diese ihre Unzufriedenheit mit dem Ergebnis der Leistungsbewertung gegenüber der Lehrperson kundtun, handelt es sich in der Wahrnehmung der Gruppe immer wieder um dieselben Beschwerden. Dies wird im obigen Ausschnitt deutlich und im weiteren Verlauf der Passage und an anderen Stellen der Gruppendiskussion bestätigt. Die Gruppe verhandelt ihre Erfahrungen mit Beschwerden über Noten seitens der Lernenden gemeinschaftlich als ständig wiederkehrende Muster (z. B. „Klassiker“, Z. 680), die zudem nach Ansicht der Lehrkräfte immer wieder aus denselben Gründen unberechtigt sind. Auf Letzteres verweist auch im obigen Ausschnitt die Aussage, vor dem Hintergrund der eigenen zahlreichen Erfahrungen mit diesen Anfragen könne mittlerweile „routiniert“ auf sie reagiert werden. Die Diskussionen liefen meist gleich ab („also s:=selben Sätze die immer wieder fallen“). Die Gruppenmitglieder erachten somit auch eine einzelfallspezifische Bewertung der jeweiligen Situation als unnötig und einen standardisierten Umgang („nehm ich auch irgendwann n Band auf und lass das nur noch ablaufen“) als angemessen. Schüler*innenanfragen werden damit abqualifiziert und als lästiges Schüler*innenverhalten möglichst rasch unterbunden. Rückfragen der Lernenden werden von den Lehrkräften – anders als im Fall der Mathematik-Lehrkräfte (vgl. Abschnitt 4.3) – nicht zum Anlass genommen, die eigene Bewertungspraxis kritisch zu prüfen. Vielmehr wird die Möglichkeit eigener Fehleinschätzung einer Leistung von der Gruppe kategorisch ausgeschlossen, so dass die Rechtmäßigkeit des Diskussionsbedarfs bei den Lernenden grundsätzlich in Zweifel gezogen wird. Wie bei verschiedenen Gruppenmitgliedern im weiteren Verlauf dieser Passage und in weiteren Passagen deutlich wird, kommt die Abqualifizierung der Schüler*innenanfragen auch in einer Fremdrahmung des Schüler*innenverhaltens zum Ausdruck, bei der die Kritik der Lernenden als bloß strategisches Schüler*innenverhalten gewertet wird („man kann=s ja auch mal suchen ne also warum soll=n wir nicht mal=n bisschen feilschen“, Z. 731f.). So beschreibt z. B. Cw mit Unterstützung durch Bm die Thematisierung von Leistungsbewertungen durch Lernende auch wie folgt:

Cw: wenn=s dann auch auf die Noten zugeht also Quartal oder Zeugnis dann kommen auf einmal wieder so ein zwei aktive Stunden auf und am Ende dieser aktiven Stunde kommen dann die Schüler und sagen

Bm: ^Lich hab doch () @(.)@

(Z. 774-777)

Entgegnungen von Lernenden in solchen Gesprächen rahmt die Lehrerin zudem als „faule Ausreden“ (Z. 783).

Während die Lehrpersonen eine kritische Thematisierung ihrer Benotungspraxis durch die Schüler*innen abwiegeln, machen sie selbst jedoch Noten bzw. die den Noten zugrundeliegenden Kriterien explizit zum Gegenstand des Unterrichtsgesprächs. Diese weitere Form der Thematisierung von Leistung(sbewertung), die die SwP-Lehrkräfte in der Gruppendiskussion verhandeln, hängt ebenso wie das Abblocken von Schüler*innenanfragen eng mit der oben skizzierten Orientierung hinsichtlich der Leistungsbewertung zusammen.

4.3 Mathematik-Lehrkräfte

Auch für die Gruppe der Mathematiklehrkräfte konnten wir eine parallele Diskursorganisation und eine konjunktiv geteilte Orientierung im Umgang mit Leistungsbewertung rekonstruieren. Diese zeichnet sich dadurch aus, dass diese Gruppe einerseits um adäquate Beurteilung von Schüler*innenleistungen bemüht ist, andererseits für sie (mögliche) Fehleinschätzungen in der Leistungsbewertung aber keine brisanten oder riskanten Themen darstellen. Die Lehrkräfte beanspruchen für sich keine Unhinterfragbarkeit bei der Leistungsbewertung; Irrtümer werden als Resultat prinzipieller Fehleranfälligkeit von Leistungsbewertungen verstanden, wie sich auch im folgenden Ausschnitt andeutet. Damit werden Fehler auch nicht als Makel an der Professionalität der individuellen Lehrkraft wahrgenommen, sondern als berufsinhärentes, d. h. nicht zu vermeidendes Grundproblem, das von allen Lehrkräften bearbeitet werden muss.

Aw: der typische blinde Fleck ne man man steht an der Tafel man guckt nach

Cw: L_{ja}

Aw: links an die Tafel man dreht sich nach rechts zur Klasse (.) um jemanden dran zu nehmen und man guckt aber nich (.) also man dreht sich nich nochmal komplett um, schaut f- ne Minute in die ganze Klasse ob man wirklich jede Meldung gesehn hat

Bm: $\text{L}_{\text{o}@\text{(.)}@\text{o}}$

Aw: sondern man man dreht sich kurz um man sieht dann paar Meldungen nimmt jemanden dran und hat dann vielleicht auf der in der rechten Ecke vorne die Meldungen nicht

Em: L_{mhm}

Aw: gesehen weil man eben einfach nicht äh bewusst dran geglaubt hat also=s (.) ganz schwierig sonstige Mitarbeitseinschätzung (.) auch total von (.) unserer

Cw: L_{ja}

Aw: Aufmerksamkeit abhängig (.) wir sind ja auch nur Menschen

Em: L_{mhm}

(Z. 677-690)

In diesem Abschnitt thematisiert die Gruppe offen die Möglichkeit von Fehlbewertungen in ihrer Notengebungspraxis. Die Gruppe verhandelt diese jedoch nicht als Problem eines Mangels individueller Kompetenz; die räumliche Anordnung führt für die Gruppe praktisch zwangsläufig dazu, dass Lehrkräfte von ihrer Position aus beinahe notgedrungen Meldungen übersehen, was die Gruppe als

‚typischen blinden Fleck‘ fasst. Dieser scheint für alle Lehrkräfte gleichermaßen zu gelten, wie sich auch in der Rede vom blinden Fleck im Singular mit bestimmtem Artikel und der Markierung als typisch dokumentiert. Die Gruppe sieht damit einen von den Schüler*innenleistungen losgelösten Eigenanteil an den vergebenen Noten („auch total von (.) unserer Aufmerksamkeit abhängig“), wobei die Gruppe hier wieder generalisierend über Lehrkräfte spricht, sich dabei einschließt sowie die resultierenden Fehlurteile als Ausdruck der ‚Menschlichkeit‘ der Lehrperson fasst und somit als Fehler, der nicht vollständig vermeidbar und dem bzw. der Einzelnen nicht als individuelle Inkompetenz angekreidet werden kann („auch nur Menschen“). Im Unterschied zu den SwP-Lehrkräften negieren die Mathematiklehrkräfte die Fehleranfälligkeit von Leistungsbewertungen also nicht. Auch kann es für die Gruppe nur darum gehen, mit dieser umzugehen.

Diese Orientierung dokumentiert sich auch darin, wie die Gruppe Rückfragen von Schüler*innen zu Noten in der Gruppendiskussion an verschiedenen Stellen verhandelt und wie sie mit diesen umgeht. Die Gruppe der Mathematik-Lehrkräfte berichtet von Situationen, in denen Leistungsbewertungen dadurch in der Interaktion mit Schüler*innen zum Thema werden, dass diese über erhaltene Noten irritiert sind und Rückfragen an die Lehrkräfte richten. In der Gruppe der Mathematik-Lehrkräfte zeigt sich eine Offenheit für diese Rückfragen, wie sich im folgenden Transkriptausschnitt dokumentiert.

Dm: und es gibt einige die sind super zufrieden denkst dir ja gut ne passt und es gibt welche die die die fallen so dermaßen aus den Wolken gibt auch Leute die schätzen

Aw: └ja verstehen (davon)

Dm: sich wirklich komplett falsch ein das ist dann zum Beispiel so=ne graue Maus die nie

Aw: └mhm

Cw: └ja°

Dm: was sacht (.) aber gibt Leute die=die fallen und dann muss man auch dann sich mal hinterfragen oder vielleicht auch mal n bisschen mehr drauf achten

Aw: └mhm ja genau das

sag ich dann immer ok (.) äh

Bm: └da achte ich beim nächsten Mal nochmal mehr drauf

(Z. 649-659)

In dem Ausschnitt diskutieren die Lehrpersonen, dass Schüler*innen sowohl ihre Zufriedenheit mit der erhaltenen Note als auch ihre Unzufriedenheit der Lehrperson mitteilen. Zum einen dokumentiert sich in der Verhandlung dieser schüler*innenseitigen Reaktionen auf vergebene Noten, inwiefern diese Reaktionen für die Lehrpersonen bedeutsam werden. Zum anderen dokumentiert sich, wie sie ihrerseits auf die Artikulation von Unzufriedenheit reagieren. Die Reaktionen der Lernenden auf erhaltene Bewertungen sind für die Lehrpersonen insofern bedeutsam, als die Lehrpersonen bei ihren Bewertungen von der Möglichkeit für Fehleinschätzungen ausgehen und für sie die Reaktionen der

Lernenden Anhaltspunkte für die Angemessenheit ihrer Noten darstellen: Sind Lernende „super zufrieden“, erscheint dies als Bestätigung der vergebenen Note, von deren Angemessenheit die Lehrpersonen offenbar nicht bereits unumstößlich ausgehen („denkst dir ja gut ne passt“). Diesen Fall einer Bestätigung verbgebener Noten durch die Reaktion der Lernenden kontrastiert die Gruppe mit dem Fall von Lernenden, die „so dermaßen aus den Wolken“ fallen. Zwar gebe es „auch“ Lernende, wie die Diskussionsteilnehmenden anmerken, die „sich wirklich komplett falsch ein[schätzen]“ und daher fälschlicherweise mit der Bewertung durch die Lehrperson unzufrieden sind. Davon scheint die Gruppe aber nicht unbedingt auszugehen. Bei Schüler*innen, die angesichts einer Note „so dermaßen aus den Wolken“ fallen, gehen die Diskussionsteilnehmer*innen davon aus, dass sich diese sonst ganz gut einschätzen können. Artikulieren Schüler*innen solche Diskrepanzen zwischen ihrer Selbsteinschätzung und ihrer Note, nehmen die Lehrkräfte dies zum Anlass, die eigene Bewertung zu „hinterfragen“. Die Reaktion der Lernenden auf die erhaltene Note wird für die Gruppe als Indikator für eine mögliche Fehleinschätzung ihrerseits bedeutsam. Dies äußert sich auch in der sich hier andeutenden Art und Weise, wie die Lehrkräfte auf derartige Rückmeldungen der Lernenden reagieren. So führen die Lehrkräfte gemeinschaftlich aus, dass sie die Möglichkeit von Fehlbeurteilungen offen einräumen, eine Selbstüberprüfung der Benotung gegenüber den Schüler*innen kommunizieren und diesen damit zurückmelden, dass eine kritische Anfrage zum Hinterfragen der eigenen Bewertungspraxis führt („da achte ich beim nächsten Mal nochmal mehr drauf“). Auch wenn an dieser Stelle konkrete Konsequenzen nicht ausgeführt werden, scheint es sich hierbei angesichts der Bedeutung als Indikator für mögliche Fehleinschätzungen, die die Lehrkräfte solchen Rückmeldungen zuweisen, nicht bloß um ein freundlich formuliertes Abblocken von Kritik zu handeln, das nur dazu dient, weiteren Einwänden das Wasser abzugraben. Dies steht im deutlichen Kontrast zu dem, was sich bei der SwP-Gruppe dokumentiert. Auch wie die Mathematik-Lehrkräfte auf diejenigen Lernenden Bezug nehmen, die ihres Erachtens definitiv fälschlicherweise unzufrieden mit ihren Noten sind und deren Kritik die Lehrkräfte als verfehlt zurückweisen, verweist auf eine Differenz zwischen den Gruppen. Anders als die Lehrkräfte der SwP-Gruppe deuten die Mathematik-Lehrkräfte die Artikulation von Unzufriedenheit mit der erhaltenen Note nicht als bloß strategisches Feilschen um Noten, sondern führen sie auf eine aufrichtige, aber schlicht falsche Selbsteinschätzung zurück („die schätzen sich *wirklich* komplett falsch ein“, Z. 650-652).

Kritische Rückfragen oder gar Beschwerden durch Schüler*innen werden also als legitim angesehen und nicht als strategisches Schüler*innenverhalten oder gar als grundsätzliche Infragestellung der Lehrperson gewertet. Die Artikulation von Unzufriedenheit seitens der Lernenden – ebenso wie die von Zufriedenheit – wird ferner für die Lehrkräfte als ein weiterer Anhaltspunkt für die Angemessenheit der

vergebenen Note bedeutsam. Insbesondere schließen die Lehrkräfte die Möglichkeit von Fehleinschätzungen nicht von vorneherein aus. Beides kommt auch im Sprechen mit Lernenden über Noten zum Ausdruck, das damit auf die übergeordnete Orientierung der Gruppe in Bezug auf Leistungsbewertung verweist, die die Gruppenmitglieder habituell verbindet.

4.4 Deutsch-Lehrkräfte

Die Gruppe der Deutsch-Lehrkräfte unterscheidet sich sowohl in ihrer Orientierung, die der Bewertungspraxis zugrunde liegt, als auch in deren Enaktierung bei der Thematisierung von Noten deutlich von den anderen beiden Gruppen. Im Unterschied zu diesen dokumentiert sich bei der Gruppe der Deutschlehrkräfte eine Orientierung an den sozialen Konsequenzen von Leistungsbewertungen. D. h., dass die Gruppenmitglieder in ihrer Bewertungspraxis von Kriterien zur Leistungsbewertung abstrahieren und auf leistungsexmanente, soziale Kriterien wie beispielsweise die Emotionen der Lernenden oder die individuellen außerschulischen, lebensweltlichen Konsequenzen der Noten zurückgreifen. Das Leistungssystem mit seinem Anspruch auf überprüfbare und intersubjektiv verfügbare Standards interferiert damit für die Lehrkräfte mit anderen Anforderungen an das Lehrer*innenhandeln wie Unterstützung von Persönlichkeitsentwicklung, Herstellung eines positiven Lernklimas oder Fürsorge für Lernende.

Deutlich wird diese Orientierung an sozialen Konsequenzen im folgenden Transkriptausschnitt, in dem Ew die Rahmung ihrer Bewertungen durch Schüler*innen thematisiert.

Ew: ja und unsere Noten sind äh (.) auch andere Noten als wie Kinder die verstehen; (.) also wenn ich zum Beispiel eine vier gebe dann denk ich mir eigentlich so, (.) es ist ausreichend. (.) also es ist eigentlich was Positives. (.) aber (.) Schülerinnen und Schüler verstehen das als du bist ne Niete. und das (da) da, und das war nämlich

Zw: [└]mhm.

Ew: auch gerade genau bei diesen Gruppenarbeitsergebnissen. dass ich=dachte ja das ist jetzt ausreichend ((schlägt mit der Handfläche gegen den Tisch)) was sie gemacht haben mehr ist es auch nicht (.) so (.) und da dachte ich aber ey das sind Fünftklässler, die sind jetzt (.) n halbes Jahr hier, (.) für die ist das ganz schlimm. (.) also die haben dann ne vier und dann gehen die nach Hause und sind traurig am Wochenende (.) und (.) weil aber einfach das nicht übereinst- also die, (.) wir

Aw: [└]@(.)@

Ew: haben nicht den gleichen Code irgendwie;

(Z. 1406-1417)

Ew berichtet von einer unterschiedlichen Deutung der Noten durch Schüler*innen, Eltern und Lehrkräfte, die „nicht den gleichen Code“ hätten, so dass die Note „ausreichend“ von Schüler*innen als negative Rückmeldung an die ganze Person („Niete“) verstanden würde. Neben dieser Diskrepanz in der Deutung von Noten

wird in dem Transkriptausschnitt auch deutlich, dass die Lehrperson eine Spannung zwischen den fachlichen Standards und ihrer Orientierung an sozialen und emotionalen Konsequenzen von Leistungsbewertungen wahrnimmt. So müssten die Ergebnisse der Gruppenarbeit eigentlich den fachlichen Standards folgend mit der Note ausreichend bewertet werden, da die Leistung „mehr [...] auch nicht“ ist. Unter Berücksichtigung sowohl von Schüler*innenmerkmalen („das sind Fünftklässler, die sind jetzt (...) n halbes Jahr hier“) als auch von negativen emotionalen Folgen für die Lernenden („für die ist das ganz schlimm.“, „sind traurig am Wochenende“) erscheint für die Lehrperson jedoch eine solche Bewertung nicht vertretbar bzw. sogar moralisch verwerflich zu sein. Im Unterschied zu den beiden anderen Gruppen sind die Deutsch-Lehrkräfte stärker an einer Fürsorge und emotionalen Anerkennung der Schüler*innen orientiert. Auch wenn wir dies hier für die Bewertung von Gruppenarbeitsergebnissen gezeigt haben, dokumentiert sich eine solche Orientierung im Transkript auch an anderen Stellen, in denen die Bewertung mit Blick auf (Halb-)Jahreszeugnisse verhandelt wird.

Mit Blick auf die Enaktierung einer solchen Orientierung an sozialen Konsequenzen der Leistungsbewertung wäre es durchaus zu erwarten gewesen, dass die Lehrkräfte von Situationen erzählen, in denen sie Schüler*innen die Bedeutung von Noten erläutern bzw. deren Bedeutung relativieren sowie Bewertungsprozesse und deren Konsequenzen thematisieren. Gerade auch bei der obigen Erzählung wäre zu vermuten, dass diese mit der Erzählung eines Gesprächs über die Note „ausreichend“ und deren ‚Decodierung‘ aus Perspektive der Lehrkraft fortgesetzt wird. Derartige Thematisierungen von Leistungsbewertung kommen jedoch nicht vor. Überhaupt wird von Thematisierungen von Leistungsbewertung im Unterricht kaum berichtet und dort, wo sie angesprochen werden, werden sie nur sehr knapp nebenbei erwähnt, ohne weiter ausgeführt oder von anderen aufgegriffen zu werden. Einer expliziten Auseinandersetzung mit den Noten scheint aus Sicht der Teilnehmenden keine große Relevanz in der Handlungspraxis zuzukommen. Über die Gründe können nur Mutmaßungen angestellt werden. Bemerkenswert ist an dieser Stelle erst einmal, dass die Deutsch-Lehrkräfte dem Sprechen über Leistung(sbewertung) im Vergleich mit den anderen beiden Gruppen eine geringere Bedeutung beizumessen scheinen, obschon die für ihren Umgang mit Leistungsbewertung rekonstruierbare Orientierung eher das Gegenteil vermuten ließe. Dies erstaunt umso mehr, als die Lehrerinnen an anderen Stellen, was wir hier nicht darstellen konnten, die Zusammenschau von Noten als Anhaltspunkte für sie zu Stärken und Schwächen der Lernenden und Klassenarbeitskorrekturen als Gelegenheit für (schriftliche) Rückmeldungen an die Lernenden zu deren Lernstand verhandeln.

4.5 Zusammenfassung

Für die drei Gruppen konnten wir unterschiedliche Orientierungen mit Blick auf die Leistungsbewertung herausarbeiten. Dabei konnten wir Unterschiede zwi-

schen den Gruppen in Bezug auf die Bedeutung von den Noten für die Interaktion mit den Lernenden feststellen. Für die Gruppen der Mathematik-Lehrkräfte und der SwP-Lehrkräfte konnten wir differente Weisen, wie Noten im unterrichtlichen Kontext thematisiert werden, rekonstruieren. Im Falle der Deutsch-Lehrkräfte zeigt sich ein Thematisieren von Noten im Unterricht in dem Material der Gruppendiskussion nicht.

In der Thematisierung von Noten werden teilweise die Orientierungen der Leistungsbewertung enacted. D. h., die Orientierung, die für die Lehrkräfte in ihrer Bewertungspraxis handlungsleitend ist, zeigt sich auch in der Interaktion mit den Lernenden und damit in der Weise, wie Noten im Unterricht thematisiert werden. Dies gilt vor allem für die Gruppe der Mathematik-Lehrkräfte. Für diese stellen Fehler in der Bewertung kein individuelles Versagen dar, sondern werden vielmehr als berufsinhärente Herausforderung verhandelt, denen sich alle Lehrkräfte stellen müssen und deren Bewältigung nicht immer in der gleichen Weise gut gelingt. Dies zeigt sich in der Interaktion mit den Lernenden und damit auch beim Sprechen über Noten in einer Demonstration der eigenen Fehlbarkeit, ohne dadurch die eigene Bewertungskompetenz oder die bewertungsbezogene Machtasymmetrie (Bressler 2023) in der Beziehung zu den Schüler*innen bedroht zu sehen. Auch bei den SwP-Lehrkräften dokumentiert sich die Orientierung zur Leistungsbewertung in der Interaktion mit den Lernenden. So konnten wir für diese eine Verschiebung in der Verantwortung für das Bewertungsergebnis auf die Schüler*innen und an der Schule verankerte Kriterienkataloge rekonstruieren. Durch die Besprechung von vermeintlich standardisiert anwendbaren Bewertungskriterien mit den Lernenden wird der Entscheidungsspielraum der Lehrenden kaschiert und die Basis für eine Immunisierung des Lehrer*innenurteils gegen kritische Anfragen gelegt. Anstatt auf diese Kriterien im Falle von kritischen Anfragen zu verweisen, wird die Immunisierung noch dadurch gesteigert, dass kritische Anfragen als bloßes strategisches Schüler*innenverhalten zurückgewiesen werden, ohne im Einzelfall deren Berechtigung zu überprüfen. Das Gefühl der Infragestellung der eigenen Person, das in der demonstrierten, z. T. emotional gefärbten Geringschätzung mitschwingt, deutet darauf hin, dass die habitualisierte Verantwortungsverlagerung auf die Lernenden für die Lehrkräfte selbst brüchig ist und sie durch die Anfragen der Schüler*innen in dieser erschüttert werden. Das Abblocken würde in diesem Fall die Orientierung der Lehrkräfte stabilisieren und das Enaktierungspotenzial sichern. Die Interaktionspraxis der Lehrkräfte mit ihren Schüler*innen ist im Falle der SwP-Lehrkräfte kompatibel mit der Orientierung der Leistungsbewertung, geht in dieser aber nicht vollkommen auf, sondern zeigt sich in einer spezifischen Ausdrucksform.

Ganz anders stellt sich die Situation bei den Deutsch-Lehrkräften dar. Dort finden wir eine Diskrepanz zwischen der rekonstruierten Orientierung zur Leistungsbewertung und der sich in den Erzählungen dokumentierenden Bedeutung

von Noten in der Interaktionspraxis mit den Lernenden. Die Deutsch-Lehrkräfte sind in ihrer Bewertungspraxis an den sozialen Konsequenzen von Noten und an Fürsorge für ihre Schüler*innen orientiert. Damit liegt nahe, dass die Gruppe die Thematisierung von Noten und Bewertungen als Möglichkeit sieht, die sozialen Folgen der Benotung abzufedern, indem sie Noten für die Lernenden einordnen. Diese mögliche Enaktierungsform der Orientierung wird jedoch von der Gruppe nicht verhandelt. Entsprechende Erzählungen finden sich in dem Material nicht. Das Sprechen über Noten mit ihren Lernenden scheint für diese Lehrkräfte nicht relevant zu sein. Somit scheinen die Deutsch-Lehrkräfte ihre Orientierung in Bezug auf die Leistungsbewertung nicht in der Interaktionspraxis mit ihren Schüler*innen in Form einer Thematisierung von Noten zu enactieren, obwohl eine solche erst einmal von zentraler Bedeutung für die Enaktierung dieser Orientierung scheint. Die Spannung zwischen dem Bewertungsauftrag und dem Anspruch fachlich adäquater Bewertungen einerseits und der fürsorglichen Orientierung scheint nur im Stillen ohne Austausch mit den Schüler*innen bearbeitet zu werden.

5 Diskussion und Fazit

Bei der Gruppe der Mathematik-Lehrkräfte und der der SwP-Lehrkräfte dreht sich die Praxis des Sprechens mit Lernenden über Leistungsbewertung um die Frage, inwiefern sich Leistungen in Noten widerspiegeln bzw. inwiefern Noten ein Abbild von Leistungen und vor allem durch diese *gerechtfertigt* sind. Dies ist jeweils Ausdruck der Orientierungen der Gruppen hinsichtlich des Umgangs mit Leistungsbewertung, die bei aller Differenz verbindet, dass die Auseinandersetzung mit der Legitimität von Noten, wie sie sich auch in anderen Studien zeigt (z. B. Zaborowski et al., 2011), im Fokus steht. Noten werden für die Mathematik- und SwP-Lehrkräfte insbesondere in deren Sprechen mit Lernenden über Leistungsbewertung nur als karrierewirksame Selektion bedeutsam. Als aneignungsprüfende Selektion, etwa im Sinn der Rückmeldung individuellen Lernstands, werden Noten hingegen nicht bedeutsam.

In der Gruppe der Deutsch-Lehrkräfte dagegen scheinen zwar Leistungsbewertung und Noten in Gesprächen mit Schüler*innen kaum eine Rolle zu spielen, was vor dem Hintergrund der oben rekonstruierten Orientierung an sozialen Konsequenzen von Noten und Fürsorge überrascht. Jedoch ist mit ebendieser Orientierung durchaus eine Auseinandersetzung mit der Bedeutung von Bewertung als aneignungsprüfende Selektion verbunden, insofern für die Lehrkräfte eine besondere Rolle spielt, dass ihres Erachtens Noten von Lernenden als Rückmeldung zum eigenen Können (und sogar zur eigenen Person) aufgenommen und emotional verarbeitet werden. Bei dieser von einer Fürsorgeorientierung geprägte Auseinandersetzung mit Bewertung als aneignungsprüfende Selektion, wie sie im obigen

Ausschnitt zum Ausdruck kommt, ist zwar noch kein klarer Bezug zum Arbeitsbündnis und zur Vermittlungstätigkeit erkennbar. An anderen Stellen der Gruppendiskussion wird ein solcher Bezug, z. B. in Form des Nutzens von Noten zur Rückmeldung individueller Lernstände und als Feedback für die Lehrkräfte selbst zu Stärken und Schwächen der Lernenden, deutlich. Jedoch ist dieser Umgang mit Leistungsbewertungen nicht Teil eines Thematisierens von Bewertungen im Unterrichtsgespräch.

Mit Orientierungen, die auf Fürsorge und soziale Konsequenzen von Bewertungen fokussieren, scheint demnach eine Auseinandersetzung mit der aneignungsprüfenden Selektionsfunktion von Leistungsbewertungen und deren Bedeutung für Vermittlung und Arbeitsbündnis verbunden zu sein, was sich aber nicht unbedingt im Sprechen über Noten im Unterricht äußert. Mit Orientierungen, in deren Fokus die Frage nach der Legitimation von Noten liegt, scheint hingegen eine Fokussierung allein auf die karrierewirksame Selektionsfunktion von Leistungsbewertungen einherzugehen. Jenseits von einer solchen Differenzierung deutet sich in der Zusammenschau der Rekonstruktionsergebnisse an, dass Leistungsbewertung beim Sprechen von Lehrkräften mit Lernenden über Noten als integraler Bestandteil der Zusammenarbeit im Arbeitsbündnis wenig Bedeutung zu erhalten scheint: Noten werden nicht als Rückmeldung zum Lernstand verhandelt und damit auch nicht zur Reflexion von Lehr-Lern-Prozessen genutzt. Das bekräftigt ethnographische Befunde zur Thematisierung von Noten im Unterricht sowie sprachanalytische Ergebnisse zu Lernentwicklungsgesprächen, dass es dabei nur oberflächlich betrachtet um das Rückmelden von Lernständen und Diskutieren von Entwicklungsperspektiven geht, letztlich aber vorrangig um das Herstellen von Zustimmung zu Noten und deren legitimatorische Festigung oder das Einüben in die Darstellung einer Angepasstheit an schulische (Leistungs-)Normen (Bonanati 2018; Zaborowski et al. 2011). ‚Im Vollzug des Unterrichts‘ werden Noten und Leistungsbewertung somit als etwas dem Arbeitsbündnis Äußerliches und nicht als integraler Bestandteil der Zusammenarbeit im Arbeitsbündnis bedeutsam.

An die dargestellten Ergebnisse und skizzierten Überlegungen zum Verhältnis der Praxis rund um Leistungsbewertung einerseits und der Ausgestaltung vom und Zusammenarbeit im Arbeitsbündnis andererseits sowie vor dem Hintergrund der Ausrichtung des übergeordneten Projekts FaBeL schließen sich weiterführende Fragen an. So wird zu klären sein, wie die rekonstruierten Orientierungen bei Hinzunahme weiterer Gruppen in einer Typologie fallübergreifender Orientierungstypen aufgehen und wie die Zusammenhänge weiter auszuarbeiten sind, die sich zwischen den Orientierungen zur Leistungsbewertung und der Berücksichtigung der Bedeutung von Noten für das Arbeitsbündnis bisher abzeichnen. Vor allem ist der Frage nachzugehen, ob die hier herausgearbeiteten Differenzen zwischen den nach Fächern zusammengesetzten Gruppen auch auf Fachspezifika

im Umgang mit der Aufgabe der Leistungsbewertung verweisen, die in einer fachkulturell geprägten Hochschulsozialisation gründen könnten (zur Bedeutung von Fachkulturen u. a. Kollmer et al. 2021; Huber 1991).

Literatur

- Becher, T. (1987). The Disciplinary Shaping of the Profession. In B. R. Clark (Hrsg.), *The academic profession: National, disciplinary, and institutional settings* (S. 271-303). Los Angeles: University of California Press.
- Bohnsack, R. (2018). Rekonstruktion, Rationalismuskritik und Praxeologie. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden* (S. 211-226). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* [9. Aufl.]. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R. (2012). Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. In K. Schittenhelm (Hrsg.), *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung* (S. 119-153). Wiesbaden: Springer VS.
- Bonanati, M. (2018). *Lernentwicklungsgespräche und Partizipation. Rekonstruktionen zur Gesprächspraxis von Lehrpersonen, Grundschulern und Eltern*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bräu, K. & Fuhrmann, L. (2015). Die soziale Konstruktion von Leistung und Leistungsbewertung. In K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen* (S. 49-64). Opladen: Budrich.
- Breidenstein, G. (2018). Das Theorem der ‚Selektionsfunktion der Schule‘ und die Praxis der Leistungsbewertung. In S. Reh & N. Ricken (Hrsg.), *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts* (S. 307-327). Wiesbaden: Springer VS.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: Springer VS.
- Breidenstein, G. & Thompson, C. (2014). Schulische Leistungsbewertung als Praxis der Subjektivierung. In C. Thompson, K. Jergus & G. Breidenstein (Hrsg.), *Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung* (S. 89-109). Weilerswist: Velbrück.
- Bressler, C. (2023). *Lehrende und Lernende: eine asymmetrische Beziehung. Eine rekonstruktive Studie zu Erfahrungen und habitualisierten Orientierungen von Lehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Combe, A. & Kolbe, F.-U. (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* [2. Aufl.] (S. 857-875). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Opladen: Budrich.
- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewisheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105-140). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W. & Hummrich, M. (2008). Arbeitsbündnis, Schulkultur und Milieu Reflexionen zu Grundlagen schulischer Bildungsprozesse. In G. Breidenstein & F. Schütze (Hrsg.), *Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung* (S. 43-72). Wiesbaden: Springer VS.
- Hertel, T. (2020). *Entziffern und Strafen. Schulische Disziplin zwischen Macht und Marginalisierung*. Bielefeld: transcript.
- Huber, L. (2002). Sozialisation in der Hochschule. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Handbuch der Sozialisationsforschung* [6. Auflage] (S. 417-441). Weinheim: Beltz.

- Huber, L. (1991). Fachkulturen. Über die Mühen der Verständigung zwischen den Disziplinen. *Neue Sammlung*, 31(1), 3-24.
- Kade, J. & Seitter, W. (2003). Von der Wissensvermittlung zur pädagogischen Kommunikation: Theoretische Perspektiven und empirische Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(4), 603-618.
- Kalthoff, H. (1996). Das Zensurenpanoptikum. Eine ethnographische Studie zur schulischen Bewertungspraxis. *Zeitschrift für Soziologie*, 25(2), 106-124.
- Kollmer, I., König, H., Wenzl, T. & Wernet, A. (2021). Zur Heterogenität des Lehramtsstudiums in Deutschland: Interaktionsanalysen universitärer Lehrkulturen (21. Jahrhundert). In R. Casale, J. Windheuser, M. Ferrari & M. Morandi (Hrsg.), *Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland. Nationale Formate und „cross culture“* (S. 225-243). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (2019). Der Lehrerhabitus zwischen sozialer Herkunft, Schule als Handlungsfeld und der Idee der Professionalisierung. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 73-99). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Loos, P. & Schäffer, B. (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Lüders, M. (2001). Dispositionsspielräume im Bereich der Schülerbeurteilung. Auch ein Beitrag zur Professions- und Organisationsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47(2), 217-234.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Overmann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19-63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rabenstein, K., Idel, T.-S. & Ricken, N. (2015). Zur Verschiebung von Leistung im individualisierten Unterricht. Empirische und theoretische Befunde zur schulischen Leitdifferenz. In J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Rißler (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven* (S. 241-258). Weinheim: Beltz Juventa.
- Rabenstein, K., Reh, S., Ricken, N. & Idel, T.-S. (2013). Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(5), 668-690.
- Rabenstein, K. & Strauß, S. (2018). Leistungsbewertung als pädagogische Praktik. In S. Reh & N. Ricken (Hrsg.), *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts* (S. 329-346). Wiesbaden: Springer VS.
- Ricken, N. (2018). Konstruktionen der „Leistung“: Zur (Subjektivierungs-)Logik eines Konzepts. In S. Reh & N. Ricken (Hrsg.), *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts* (S. 43-60). Wiesbaden: Springer VS.
- Roch, A. (2008). Zur Erzeugung und Wirksamkeit von Schülerpräsenz. Eine ritualtheoretische Betrachtung von Notenbekanntgaben. In A. Ittel, L. Stecher, H. Merckens & J. Zinnecker (Hrsg.), *Jahrbuch Jugendforschung. 7. Ausgabe 2007* (S. 181-205). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rotter, C. & Bressler, C. (2022). Immer Ärger mit Noten? Bearbeitung von Herausforderungen der Leistungsbewertung. *Empirische Pädagogik*, 36(3), S. 327-342.
- Schweer, M. K. W. (2017). Vertrauen im Klassenzimmer. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (S. 523-545). Wiesbaden: Springer VS.
- Streckeisen, U., Hänzli, D. & Hungerbühler, A. (2007). *Fördern und Auslesen: Deutungsmuster von Lehrpersonen zu einem beruflichen Dilemma*. Wiesbaden: Springer VS.
- Zaborowski, K. U., Meier, M. & Breidenstein, G. (2011). *Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule*. Wiesbaden: Springer VS.

Autor*innen**Bressler, Christoph, Dr.,**

wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Duisburg-Essen,

Fakultät für Bildungswissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft.

Arbeitsschwerpunkte: pädagogische Professionalität, Asymmetrie pädagogischer Beziehungen, Methodologie und Grundlagen erziehungswissenschaftlicher Forschung.

christoph.bressler@uni-due.de

Rotter, Carolin, Prof.in Dr.in,

Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Pädagogische

Professionalität und Professionsforschung an der Universität Duisburg-Essen,

Fakultät für Bildungswissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft.

Arbeitsschwerpunkte: Lehrer*innenhabitus, Lehrer*innenprofessionalität, Lehrkräfte mit Migrationshintergrund.

carolin.rotter@uni-due.de

Susan Melzer, Christopher Hempel und Maria Hallitzky

Die Begegnung von Fachkulturen

Fachspezifische Habitus – Changieren zwischen Be-Grenzung und Ent-Grenzung

Zusammenfassung

Der Beitrag fokussiert vor dem Hintergrund des Anspruchs ‚reflektierter Fachlichkeit‘ die fachspezifischen Aspekte des Lehrer*innenhabitus sowie hierauf basierend die ‚praktische Logik‘ interfachlicher, unterrichtsbezogener Gespräche zwischen Lehrpersonen. Mittels Dokumentarischer Methode wird rekonstruiert, wie Fach-Lehrpersonen die Anforderung bearbeiten, ihre eigene Fachlichkeit zu reflektieren und zu relationieren. Dabei zeigt sich bei den drei teilnehmenden Lehrpersonen eine je unterschiedlich ausgeprägte Relativierung von Fachlichkeit, auf deren Grundlage fachliche Bezüge komplementär relationiert werden. Aus den Ergebnissen werden abschließend erste Implikationen für die Anbahnung einer ‚reflektierten Fachlichkeit‘ abgeleitet.

Schlagwörter

Fachspezifischer Habitus, Fachspezifische Orientierungen, Fachlichkeit, Reflektierte Fachlichkeit, Reflexive Arbeit in Teams

Abstract

The encounter of specialised cultures. Subject-specific habitus – oscillating between limitation and de-limitation

Against the background of the claim of ‘reflected subject-specificity’, the article focuses on the professional aspects of the teacher’s habitus and, based on this, on the ‘practical logic’ of interdisciplinary, lesson-related conversations between teachers. By means of documentary methods, it is reconstructed how subject teachers deal with the demand to reflect on their own subject-specificity and to relate it to others. In the process, the three participating teachers show a differently pronounced relativization of subject-specificity, on the basis of which subject-specific references are related in a complementary way. Finally, implications for ‘reflective work’ in teams are derived from the results.

Keywords

Subject-specific habitus, Subject-specific orientations, Subject-specificity, Reflected subject-specificity, Reflective work in teams

1 Einleitung

Lehrpersonen sind immer auch Fachlehrer*innen. Ihre „berufliche Kerntätigkeit“ bewegt sich innerhalb des „Handlungsrahmen[s] des Fachunterrichts“ (Rotter & Bressler 2020, S. 111). In der Regel werden sie (in Abhängigkeit von der gewählten Schulform) in zwei Fächern ausgebildet. Dabei ist davon auszugehen, dass das „gleichzeitige Erleben verschiedener Fachkulturen“ zum Beispiel in den beiden Fachwissenschaften zumeist auch „Fragen der eigenen habituellen Verortung aufwirft“ (Meister 2020, S. 141).

Unser Beitrag lässt sich der inzwischen etablierten Forschung zum Lehrer*innenhabitus (Kramer & Pallesen 2019) zuordnen, widmet sich jedoch nicht generischen, sondern explizit fachlichen Aspekten desselben. Er stellt erste empirische Befunde vor, die einem Projekt entstammen, welches fachspezifische Orientierungen von Lehrpersonen in den Blick nimmt und danach fragt, wie, d. h. innerhalb welches Orientierungsrahmens, die Lehrpersonen den im Rahmen der – nachfolgend näher zu beschreibenden – Erhebung formulierten Auftrag realisieren, ihre habituell verankerten, fachlichen Perspektiven zu reflektieren und zu relationieren.

Die Frage, wie Lehrpersonen sich im Medium ihres Habitus bspw. zu (berufsbezogenen) Normen und Anforderungen seitens der Institution oder Organisation oder auch zu Identitätsnormen verhalten, ist nicht neu, sondern stellt einen Schwerpunkt der praxeologisch-wissenssoziologisch fundierten Forschung mit der Dokumentarischen Methode dar. Im Fokus bisheriger Studien (bspw. Rauschenberg & Hericks 2018) stehen – mit wenigen Ausnahmen (bspw. Rotter & Bressler 2020) – jedoch zumeist generische und eben nicht fachliche oder fachdidaktische Aspekte des Lehrer*innenhandelns. Demgegenüber interessieren wir uns für den gemeinsamen Umgang der Lehrpersonen mit ihrer Fachlichkeit, ohne dabei dezidiert auf generelle Eigenheiten der jeweiligen Fachkulturen einzugehen oder Aussagen zur Genese fachspezifischer Habitus treffen zu wollen. Ausgehend von den Ergebnissen der Rekonstruktion der (gemeinsamen) Handlungspraxis, ergeben sich erste Implikationen, ob und wie Professionalisierung im Sinne einer „berufsfeldbezogenen, reflektierten Fachlichkeit“ (Bonnet 2019, S. 164) über das Erleben kontingenter (fachlicher) Praktiken gelingen kann.

Im Beitrag skizzieren wir zunächst zentrale Überlegungen und Konzepte entlang des zugrundeliegenden theoretischen Rahmens der Fachsozialisation von Lehrer*innen, sowie der professionalisierungstheoretischen Norm der reflektierten

Fachlichkeit (Kap. 2). Den gedanklichen Ausgangspunkt bildet hierfür das fachlich organisierte schulische Lehren und Lernen, welches auf einer ebenfalls fachlich orientierten Lehrer*innenbildung gründet, in der angehende Lehrpersonen in bestimmter Weise fachlich geprägt werden. Aus professionalisierungstheoretischer Perspektive korrespondiert mit dieser fachlichen, vorberuflichen Sozialisation von Lehrpersonen gleichermaßen der Anspruch einer potentiell distanzierten Haltung zum eigenen Fach, die bereits angesprochene „berufsfeldbezogene[], reflektierte[] Fachlichkeit“ (Bonnet 2019, S. 164). Über Gruppendiskussionen und deren Dokumentarische Auswertung nähern wir uns methodisch der Frage, wie Lehrpersonen ihre Fachlichkeit verhandeln. Nach einer Skizze des methodischen Vorgehens (Kap. 3) folgen erste Ergebnisse der dokumentarischen Interpretation einer Gruppendiskussion mit Lehrpersonen einer freien Oberschule (Kap. 4). Abschließend diskutieren wir auf Basis dieser ersten Ergebnisse, inwieweit eine Reflexion von Fachlichkeit, die auch implizite, in berufsbiografischen Prozessen habitualisierte Wissensbestände berührt, gelingen kann (Kap. 5).

2 Warum Fächergrenzen erkunden und überschreiten – Überlegungen zum Forschungsgegenstand und Theorierahmen

Eine Sache in bildender Absicht zu zeigen, heißt immer auch zu zeigen, was diese Sache nicht ist, wovon sie sich abgrenzt und worin ihre Besonderheit, ihre je besondere Art und Weise der Wirklichkeitskonstruktion besteht. (Hericks & Meister 2020, S. 11)

Schulisches Lernen ist zumeist nach dem Fachprinzip organisiert (Huber 2001, S. 308). Obgleich die mit den einzelnen Fächern verbundenen fachlichen Perspektiven (nur) spezifische Konstruktionen von Welt darstellen, kann davon ausgegangen werden, dass sie von Schüler*innen und Lehrpersonen bisweilen als geradezu naturwüchsig wahrgenommen werden. Schulisches Lehren und Lernen entlang von Fächern respektive den dahinterstehenden (mit diesen mehr oder weniger stark korrespondierenden) Fachwissenschaften und -didaktiken stellt sich somit als ein Nebeneinander verschiedener Fachperspektiven und Wirklichkeitskonstruktionen dar. Die Kontingenz schulfachlicher Zugänge und der Konstruktionscharakter schulfachlichen Wissens, also letztlich die Spezifik der schulfachlichen Fachlichkeit selbst, bleiben dabei verborgen. Die Fachlichkeit eines Schulfaches selbst konstituiert sich durch jene „Eigenschaften des Weltzugriffs bzw. der Erkenntnisgewinnung [...], die es von anderen Fächern unterscheidbar machen“ (Bonnet 2019, S. 165).

Wir wollen Fachlichkeit nachfolgend in Anlehnung an Sabine Reh und Irene Pieper (2018, S. 21) als „Modus der Organisation des Wissens, der Produktion, Sortierung und Abgrenzung von Wissensbeständen zum Zwecke des Lehrens und

Lernens in der Schule“ verstehen. Dieses Verständnis scheint uns mit der von uns eingenommen praxeologischen Perspektive besonders kompatibel, da Fachlichkeit auch hier in den „besondere[n] Praktiken des Umgangs“ mit „fachlichen‘ Gegenständen“ verortet wird (ebd.). In der „Vereinheitlichung und Abgrenzung, die in Praktiken des Produzierens, Sortierens und Verknüpfens des Wissens geschieht“, kann das „entscheidende Charakteristikum der Fachlichkeit“ (ebd., S. 26) gesehen werden. Diese, die Fachlichkeit eines Schulfaches konstituierenden Praktiken, haben sich im Prozess der „Verfächerung“ (ebd., S. 24) schulischen Lehrens und Lernens als „schulische Praxen“ (Bonnet 2019, S. 166) herausgebildet. Das Schulfach als Produkt des historischen Verfächerungsprozesses stellt somit die „Form“ (Reh & Pieper 2018, S. 24), die Fachlichkeit hingegen den „spezifischen Modus des Umgangs“ (ebd.) mit schulischen Wissensbeständen, also eine „spezifische Wissenspraxis“ (ebd., S. 21), dar. Diese Fachlichkeit macht ein Fach – wie eingangs beschrieben – von anderen Fächern unterscheidbar (Bonnet 2019, S. 165). Für Lehrpersonen erfährt Fachlichkeit eine doppelte organisationale Überforderung (ebd.). So unterscheiden sich die „Praktiken des Umgangs“ mit „fachlichen‘ Gegenständen“ (Reh & Pieper 2018, S. 21) bspw. zwischen den studierten Fachwissenschaften und den Schulfächern zum Teil deutlich. Diese Unterschiede in der Fachlichkeit konstituieren zugleich maßgeblich die Fachkulturen der Fachwissenschaften ebenso wie die der Schulfächer. Versteht man Fachkulturen allgemein und schulische Fachkulturen im Besonderen als einen „unterscheidbare[n], in sich systematisch verbundene[n] Zusammenhang“ (Lüders 2007, S. 8) von „Wahrnehmungs-, Denk-, Wertungs- und Handlungsmustern“ (Bourdieu 1993, S. 101), so wird deutlich, dass sich die „gelebte Fachkultur“ der studierten Fachwissenschaften von der „gelebte[n] schulische[n] Fachkultur“ (Bonnet 2019, S. 166) unterscheidet. Auch lassen sich weder universitäre noch schulische Fachkulturen mit den in „Lehrbüchern und Aufgabensammlungen kodifizierten Fachkultur[en]“ oder „kanonisierten Wissensbeständen“ in eins setzen (Bonnet 2019, S. 166). Aus dokumentarischer Perspektive ist damit auf die „notorische Diskrepanz“ (Bohnsack 2020, S. 87) zwischen den zum Beispiel von Lehrpersonen oder Lehrmaterialien proponierten und „gemäß den Standards von Fachlichkeit normativ geforderten Sachbezüge[n]“ (ebd.) einerseits und den „in der unterrichtlichen Praxis performativ hergestellten“ (ebd.) andererseits verwiesen. Schulische Fachlichkeit konstituiert sich sodann als „gelebte Praxis in der Wechselwirkung von implizitem fachlichen Wissen“ von Lehrer*innen mit „organisationalen Strukturen“ (Bonnet 2019, S. 166). Ralf Bohnsack (2020, S. 88) verweist unter Bezug auf Andreas Bonnet darauf, dass jedoch empirisch zu prüfen sei, inwiefern sich diese „gelebte Praxis tatsächlich zu einer schulischen Fachkultur generalisieren lässt oder ob sich nicht vielmehr innerhalb der Schule unterschiedliche unterrichtliche Fachkulturen resp. -milieus ausdifferenzieren“.

Fachlichkeit zeigt sich vor allem auf der Ebene impliziten Wissens bspw. in Form habitualisierter Vorstellungen und Selbstverständlichkeiten, welche wiederum habitualisierte Bearbeitungsformen und Umgänge mit zentralen Anforderungen und Handlungsproblemen nach sich ziehen. Für die empirische Betrachtung von Fachlichkeit ist zentral, dass sie sich in der Handlungspraxis schulischer Akteur*innen jedoch als Zusammenhang expliziter und impliziter Wissensbestände zeigt. Es scheint „demnach geboten, von vornherein keiner der beiden Wissensformen einen Vorrang einzuräumen, als vielmehr ihre Wechselwirkungen und unterschiedlichen Funktionen für die Professionalisierung und Professionalität von Lehrpersonen in den Blick zu nehmen“ (Hericks et al. 2020, S. 13).

Lehrpersonen erwerben vor allem in der ersten, also der universitären Phase ihrer Berufsbiografie neben Wissensbeständen der Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften eine „fachwissenschaftliche Fachlichkeit“ (Hericks & Meister 2020, S. 7). Sie werden in der Regel in zwei Fachwissenschaften einsozialisiert und eignen sich in diesen einen entsprechenden Fachhabitus (Hericks & Körber 2007, S. 36) an („Fachsozialisation“; Rotter & Bressler 2020, S. 117). Vor allem bei Gymnasiallehrkräften prägt das Studium in den Fachwissenschaften die „berufliche Identitätsbildung“ in besonderem Maß (Terhart 2009, S. 431) und stellt einen „wesentlichen Bestandteil des beruflichen Selbstverständnisses“ dar (Rotter & Bressler 2020, S. 112).

Belege für diese „sozialisatorische Wirkung des Studiums“ (konkret der Fachwissenschaften) und für die „Herausbildung eines Fachhabitus“ (Meister 2020, S. 128) entstammen v.a. der rekonstruktiven hochschulischen Fachkulturforschung (Meister 2020, S. 131; Schmidt 2020, S. 144), welche eine deutliche theoretische Nähe zu Pierre Bourdieus Habituskonzept und seinen kulturtheoretischen Arbeiten zeigt. Der Fachhabitus (oder fachspezifische Habitus) stellt sodann das Ergebnis, also das *Opus Operatum*, der Einsozialisation in die studierten Fachwissenschaften und deren Fachkulturen dar.¹ Gleichzeitig präfiguriert er als *Modus Operandi* der Handlungspraxis auch die „Wahrnehmungs-, Denk-, Wertungs- und Handlungsmuster [...]“ (Bourdieu 1993, S. 101) der Akteur*innen, hier der Lehrpersonen, und reproduziert so bspw. „Perspektiven, Paradigmen und Wirklichkeitskonstruktionen“ der Fachkulturen (Meister & Hericks 2020, S. 313).

Für die Professionalisierung von Lehrer*innen scheint es zentral, dass die beschriebenen Sozialisationsprozesse in den Fachwissenschaften zu einem spezifisch konfigurierten Habitus führen. Hierauf Bezug nehmend wird aus professionalisierungstheoretischer Perspektive (berufsbiografischer Ansatz) die Norm formuliert,

1 Ergebnisse zu Sportlehramtsstudierenden (Meister 2018, S. 62) und Lehramtsstudierenden der evangelischen Theologie (Schmidt 2020, S. 147) verweisen darauf, dass bspw. Normen, denen Lehramtsstudierende im Rahmen ihres Studiums in den Fachwissenschaften begegnen, sowohl zu Orientierungen ihrer voruniversitären Sozialisation als auch zu antizipierten berufsfeldspezifischen Normen ins Verhältnis gesetzt werden.

dass „Professionalisierung als Lehrperson im Medium des Aufbaus fachlicher Kompetenzen bedeutet [...], ein reflektiertes Bewusstsein der eigenen Fachperspektive aufzubauen [...]“ (Hericks et al. 2020, S. 10) und, dass das „Wissen um die Perspektivität der eigenen fachlichen Weltansicht sich erst in bewusster Reflexion anderer Weltansichten“ (ebd.) erschließen lässt.

Für die Anbahnung einer reflektierten Fachlichkeit erweist es sich dabei als bedeutsam, implizite Wissensbestände über das eigene Fach, die in (berufs-)biografischen Prozessen habitualisiert wurden, reflektierbar zu machen, indem sie in den Bereich des Expliziten überführt werden. Wo dies gelingt, wo also die „fachspezifischen Praktiken der Produktion und Ordnung des Fachwissens [...] in Abgrenzung zu den Praktiken anderer Fächer kommunikativ verhandelt, d. h. artikuliert und begründet werden können“ (Hericks et al. 2020, S. 12), kann von Professionalität im Sinne einer „berufsfeldbezogenen, reflektierten Fachlichkeit“ (Bonnet 2019, S. 164) gesprochen werden. Eine solchermaßen reflektierte Fachlichkeit setzt somit an einer (zuvor) ausgebildeten Fachlichkeit an.

Die Spannung zwischen kommunikativ verhandelbarer und verhandelter Reflexivität und in je spezifischen Fachkulturen konjunktiv erworbenen, impliziten Wissensformen versuchen wir im Folgenden über die beiden Interpretationsschritte der Dokumentarischen Methode zu rekonstruieren und auszuleuchten (Bohnsack 2021).

3 Methodisches Vorgehen

Unser Interesse richtet sich auf die Art und Weise, wie Lehrpersonen auf der Basis ihres Habitus über ihr Fach sprechen und gemeinsam mit ihren Kolleg*innen fachliche Zusammenhänge unterrichtsbezogen relationieren, mithin auf Bedingungen der Möglichkeit von Professionalisierung im Sinne der Entwicklung einer „reflektierten Fachlichkeit“ (Meister & Hericks 2020, S. 7). Eine solche explizite wie implizite Reflexion (Bohnsack 2020, S. 56ff.) braucht besondere Anlässe. Johannes Bastian und Arno Combe (2007, S. 52) schlagen hierfür „institutionalisierte Formen eines Grenzdisputs“ vor, in denen eine „institutionell verankerte Kommunikation über die Spezifika und Grenzen der Fächer geeignet ist, Einblicke in bestimmte Grundüberzeugungen fachlichen Denkens und Handelns zu geben“. Im Zuge solcher Gespräche werden dann durch die „Explizierung von Fachverständnissen Fachkulturdimensionen transparent“ (ebd., S. 58) und als solche (re-)produziert und ggf. irritiert. Zwar ist der (fachspezifische) Habitus der Selbst-Beobachtung zunächst nicht zugänglich und markiert somit den „Blinden Fleck“ (Bohnsack 2020, S. 59), wird aber „bruchstückhaft erfahrbar“, wenn „dieselbe normative Erwartung mit unterschiedlichen Praktiken“ erlebt wird und diese Praktiken infolgedessen „als kontingent, also als gleichermaßen möglich, erfahren werden“ (ebd.).

Angenommen werden kann, dass die explizite Thematisierung der Spezifika (bspw. Limitationen und Potentiale) der eigenen Fachperspektiven/-brillen (im Sinne eines „Grenzdisputes“; Bastian & Combe 2007, S. 52) keine alltägliche Handlungspraxis für Lehrpersonen darstellt, das Konstruieren von Aufgaben aus dem eigenen Fach heraus hingegen schon. Das Erstellen fachlicher Aufgaben wurde deswegen als (praktischer) Anlass eines Workshops („An der Grenze meines Faches“) initiiert, um Lehrpersonen zunächst grundsätzlich zum Sprechen über ihr Fach anzuregen. Im Anschluss sollten die entstandenen fachlich geprägten Aufgaben den anderen (fach-fremden) Lehrpersonen erläutert, der eigene fachliche Zugang somit plausibilisiert und die aufscheinenden Perspektivierungen aufeinander bezogen werden. Aus dokumentarischer Perspektive lassen sich aus Gruppendiskussionen, wie diesem interfachlichen Austausch unter Fach-Lehrer*innen, neben expliziten Wissensbeständen auch atheoretische, habitualisierte Wissensbestände rekonstruieren, die sich im ‚Wie‘ des gemeinsamen Sprechens dokumentieren.

Der Workshop wurde bislang mit drei verschiedenen Lehrer*innengruppen aus drei verschiedenen Schulen und Schulformen durchgeführt. Für diesen Beitrag wurde eine Gruppe von drei Lehrer*innen einer freien Oberschule ausgewählt. Wir nehmen nachfolgend die Phase der Erläuterungen und Plausibilisierungen der fachlich entwickelten Aufgaben der drei Lehrer*innen in den Blick. Da die Teilnehmenden i. d. R. in zwei unterschiedlichen Fächern unterrichten, wurde zu Beginn des Workshops zunächst die individuelle fachliche Zuständigkeit für die Zeit der Veranstaltung geklärt²: Chemie (Cm), Deutsch (Dw) und Geographie (Gw). Es kann somit davon ausgegangen werden, dass die teilnehmenden Lehrpersonen bezogen auf ihren fachspezifischen Habitus insofern eher nicht auf der Basis eines konjunkativen Erfahrungsraums kommunizieren, als sie in unterschiedlichen Fachkulturen sozialisiert sind (z. B. Scharlau & Huber 2019, S. 323). Im Gegenteil: Es ist gerade Teil des Auftrags, fachspezifische Besonderheiten sowohl in Form eines ‚kommunikativen Wissens‘ zu explizieren als auch performativ in der gemeinsamen Praxis zu reflektieren. Da sie jedoch an derselben Schule lehren, teilen sie Erfahrungen als Angehörige und Vertreter*innen einer bestimmten Schulkultur (Helsper 2008) und ggf. Lernkultur (Reh et al. 2015). Schließlich teilen sie womöglich persönliche Erfahrungen als Kolleg*innen, die die Praxis des gemeinsamen Austauschs auf eine bestimmte Weise strukturieren (Goldmann 2018).

Aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive interessiert (zunächst) nicht, ob die Lehrpersonen dem etablierten Anspruch auf didaktisch anspruchsvolle Weise gerecht werden, sondern wie sie ihn praktisch auf Grundlage geteilter und/oder differenter Orientierungsrahmen bearbeiten. Ihre habitualisierte Praxis, der

2 Ob hierüber die fachliche Sozialisation im zweiten Fach tatsächlich methodisch eingeklammert werden kann, muss sich empirisch zeigen.

„Lehrer*innenhabitus“ (Helsper 2018), speist sich aus mehreren Quellen, darunter einer oder mehrerer Fachkulturen. Diese unterschiedlichen Quellen können zunächst theoretisch vermutet werden, müssen sich aber in ihrer Bedeutung empirisch erweisen.

In den vorliegenden Rekonstruktionen fokussieren wir, wie die Lehrpersonen (gemeinsam) den Auftrag realisieren, ihre jeweiligen Fachperspektiven zu relationieren, indem sie in performativer Performanz die Diskrepanzen zwischen ihren ggf. inkongruenten Orientierungen und den schulischen, insbesondere aber auch methodisch (durch die Erhebungssituation) induzierten Normen und Erwartungen bearbeiten.

In der Analyse orientieren wir uns an der Dokumentarischen Methode, wie sie insbesondere für Gruppendiskussionen und Gespräche breite Anwendung findet (Bohnsack 2020, S. 35ff.; Przyborski & Wohlrab-Sahar 2014, S. 292ff.). Nach Erstellung eines thematischen Verlaufs anhand der Audioaufnahmen wählten wir Passagen aus, die inhaltlich zur Fragestellung passen, in denen also über Fächer und ihren Zusammenhang gesprochen wird. Es folgten eine formulierende und reflektierende Interpretation, in denen wir sowohl den inhaltlichen Kern der Gesprächsbeiträge zusammenfassend reformulierten als auch die Orientierungsrahmen als Modus Operandi des individuellen Reflektierens und interaktiven Aushandelns rekonstruierten. Dazu arbeiteten wir zunächst Orientierungskomponenten aus (eröffnenden) Gesprächsbeiträgen (zwischen positivem und negativem Horizont) heraus und nahmen anschließend eine Sequenzanalyse der darauffolgenden Gesprächsbeiträge als Rekonstruktion der „Diskursorganisation“ (Przyborski 2004, S. 61ff.) vor.

Einzuschränken ist, dass wir in diesem Beitrag die Ergebnisse einer Fallanalyse darstellen, die unser Vorgehen exemplarisch veranschaulicht und eine fallspezifische Möglichkeit aufzeigt, fachliche Differenzen im Medium eines reflexiven Erfahrungsraums zu bearbeiten. Systematische Vergleiche, nicht zuletzt als Grundlage für eine Typenbildung, stehen noch aus (Nohl 2012).

4 Darstellung der Ergebnisse: Kooperatives Erkunden und Relativieren von Fächergrenzen

Die nachfolgenden Ergebnisdarstellungen beziehen sich auf jene Phase, in der die von den drei teilnehmenden Lehrer*innen konstruierten und vorgestellten Fachaufgaben hinsichtlich darin aufscheinender Perspektivierungen aufeinander bezogen werden sollten. Ausgewählt haben wir vordergründig Passagen, die zu unserer Fragestellung thematisch passend erschienen. Die nachfolgenden Transkriptstellen schließen zeitlich da an, wo der bisherige Verlauf der Gruppendiskussion resümiert wird. Hier setzt der Chemielehrer (Cm) die inszenierte Gesprächssituation in Beziehung zur alltäglichen Handlungspraxis der Gruppe:

Cm: Also das würd ich sagen dass wir natürlich uns versucht haben dann da begrenzen auf unser Fach aber dass wir das im Alltag auch gar nicht unbedingt nur so machen.³

(Zz. 145-146)

Die beiden anderen beteiligten Lehrerinnen validieren diese Aussage umgehend. In dieser vorsichtigen Distanzierung vom Auftrag, Potenziale und Grenzen des je eigenen Faches zu explizieren, wird deutlich: Die Lehrkräfte relativieren die von außen durch die Diskussionsleiterin (DL) an sie herangetragene Bedeutung von Fachlichkeit – wie im Folgenden gezeigt wird – mit Blick auf Bedingungen und Ziele der gemeinsamen schulischen Praxis. Nichtsdestotrotz skizzieren und relationieren sie versuchsweise fachliche Beiträge in komplementärer Weise und erfüllen damit den Arbeitsauftrag, der sich im oben zitierten Impuls durch DL manifestiert. Die Deutschlehrerin (Dw) ist die erste, die auf diesen Impuls reagiert:

Dw: Also ich denke aus der Deutschsicht wärs auf jeden Fall erstmal ratsam und das denke ich das passt ja zu allen den Text erstmal richtig zu lesen und zu verstehen. ja damit alle auch wissen wovon wir reden also das merken wir auch ganz oft grad hier an der Oberschule ähm dass wenn die wenn die SchülerInnen die Texte nicht richtig lesen oder auch Wörter einfach sich falsch anlesen dass dann manchmal gar nicht so richtig klar wird ehm ja worum es eigentlich geht und dann können sie ganz oft die die weiteres Aufgaben gar nicht also insofern würde ich jetzt persönlich sagen dass es erstmal für alle wichtig ist den Text richtig zu lesen und zu verstehen. //DL: mhm// und da würde ich quasi auch den den Deutschschwerpunkt sehen. //DL: mhm//

Cm: Das ist auch meine Erfahrung in den Naturwissenschaften dass das das größere Problem ist als die Dinge fachlich zu verstehen ähm ist wenn sie Texte lesen müssen um selbst zu verstehen (.) //DL: mhm// selbst wenn ich sie vorlesen würde gelingt es besser als wenn sie es selber lesen aber eh ja das ist der Schritt eins auf jeden Fall seh ich auch so //DL: mhm//

(Zz. 8-19)

Dw, die Adressierung als Fachlehrerin annehmend, markiert den Beitrag des Faches Deutsch als Lesen und Verstehen von Texten und damit als Grundvoraussetzung für jegliches Inhalts- und Aufgabenverständnis auch über das Fach hinaus. Sie elaboriert damit die von DL aufgeworfenen Orientierungsgehalte einer Abgrenzbarkeit und zugleich Konvergenz fachlicher Beiträge, indem sie eine durch die instrumentelle Funktionalisierung des verstehenden Lesens, die inhaltlich unbestimmt bleibt, universelle Anschlussfähigkeit herstellt. Die Stellung des eigenen fachlichen Beitrags begründet sie explizit mit ihren Erfahrungen mit den schulformspezifischen Lernvoraussetzungen der Schüler*innen, die dabei als begrenzender Reflexionshorizont argumentativ aufgegriffen werden. Cm validiert den aufgeworfenen Begründungszusammenhang erfahrungsbasiert, indem er die

3 Die Transkription wurde nach den Richtlinien der TiQ vorgenommen (Bohnsack et al. 2013, S. 399)

Relevanz des Textverständnisses für die Naturwissenschaften hervorhebt. Damit ist eine komplementäre Relationierung, mithin eine Arbeitsteilung zweier fachlicher Zusammenhänge, angedeutet, die sich im weiteren Verlauf verstetigt – wie noch sichtbar wird – und die mögliche Spannung zwischen den Fachperspektiven erwartbar gering hält: technische Zugriffe (Deutsch) auf der einen, inhaltliche Zugriffe (Naturwissenschaften, hier: Chemie) auf der anderen Seite. Offen bleibt bis hierhin die Rolle des Faches Geographie, das durch eine weitere Fachlehrerin (Gw) vertreten ist:

Gw: Ich muss echt sagen das fällt mir fällt das total schwer in Geo zu reduzieren ne also weil //DL: mhm// muss ich echt sagen wir haben echt den großen Luxus an dieser freien Schule auch so n bisschen frei zu arbeiten und ich selektiere schon immer ganz doll wo ich denke das hat irgendwie einigermassen nen Lebensweltbezug oder irgendwas was nachhaltig für die Kinder im Kopf bleibt ehm (2) genau und Geo ist ja halt ist ja ein krasses Schlüsselfach ne also das ist ja halt nicht nur Mathe oder so ne da ist ja Geschichte mit drin da ist Gk⁴ mit drin da ist auch Deutsch wahrscheinlich mit drin //Dw: mhm// oder auch irgendwelche naturwissenschaftlichen Belange //DL: mhm// DL: Du hattest ja vorhin auch ethische Aspekte in deiner Aufgabenstellung

Gw: Ethik auf jeden Fall auch genau definitiv und ich habe hier gerade drüber geguckt und ich wüsste jetzt hier überhaupt nicht was ich jetzt hier rausnehmen soll was ich jetzt hier für (.) für unwichtiger halte also-

Dw: Also ich persönlich wenn ich jetzt so ne Entscheidung treffen ehm müsste ich würde irgendwie noch so nen lebensweltlichen Bezug also im Sinne von was nehmen die Schüler mit äh denken die jetzt wirklich mal drüber nach ob sie denn wirklich sich die ganze Zeit mit solch einer Sonnencreme eincremen oder welche Alternativen gibt es; Und dass sie sozusagen das Wissen aus dem Unterricht auch n bisschen mit hinaus nehmen.

(Zz. 48-63)

Gw entwirft das Fach Geographie als eine Art ‚Universalfach‘ mit herausragender Bedeutung („krasses Schlüsselfach“) auf der einen Seite, dessen spezifischer Gehalt und insbesondere dessen Grenzen aber auf der anderen Seite kaum bestimmt werden können. Sie relativiert zugleich jegliche fachliche Systematik, indem sie einen Bezug zur Lebenswelt der „Kinder“ als positiven Horizont setzt, der auch rigide („ganz doll“) Selektionsentscheidungen im Rahmen der positiv gerahmten („großen Luxus“) Freiheiten der konkreten Einzelschule, an der alle drei Lehrkräfte unterrichten, legitimiert. Eine Abgrenzbarkeit fachlicher Perspektiven ist hier nicht mehr gegeben, sie verschwimmen gewissermaßen miteinander, sodass auch keine Komplementarität zu erkennen ist. Der Beitrag bezieht sich insofern anti-thetisch auf den bisherigen Orientierungsrahmen. Gemeinsam mit DL validiert sie diesen (zunächst scheinbar) gegensätzlichen Orientierungsrahmen, mit dem letztlich auch der Arbeitsauftrag unterlaufen wird: Ein „Grenzdisput“ ist nicht zu

4 Gemeint ist das Schulfach Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung (GR).

führen, wenn das Vorhandensein von Grenzen in Frage gestellt und ein fachlicher Kern überhaupt nicht mehr erkennbar wird.

Dw elaboriert den (zu ihrem ersten Einsatz antithetischen) Orientierungsgehalt des „lebensweltlichen Bezug[s]“ – hier verstanden als Befähigung zu einem bewussten Handeln im eigenen Alltag –, der fachlich-systematische Aspekte dominiert, indem sie für die Handlungsfähigkeit der Schüler*innen instrumentalisiert werden: (fachliches) Wissen legitimiert sich über seine Anwendungsbezüge, womit – zumindest hier – von konkreter Fachlichkeit abstrahiert werden kann. Trotz der oder gerade in ihrer instrumentell-unbestimmten Auslegung des Fachverständnisses deutet sich also eine flexible, pragmatische Handhabung und Positionierung des Faches Deutsch und eine starke Orientierung an überfachlichen Zielsetzungen an. DL nimmt daraufhin einen neuen Anlauf, das Sprechen über die Grenzen des (eigenen) Faches zu evozieren:

DL: Wir können auch einfach schon wenn ihr jetzt dahingehend euch nichts mehr zu sagen habt also zu eurer konkreten Fachbrille vielleicht im Vergleich zu den anderen Fachbrillen (.) es geht mir gar nicht drum dass ihr sagt meine ist wichtiger oder so aber zumindest dass ihr guckt okay das ist ja mein Fachbeitrag eher und das wäre eher meiner (.) und da sehe ich die Grenze meines Faches und da sehe ich die Potenziale vielleicht eher des anderen Faches wenns da: jetzt nichts mehr geben so::llte? können die anderen-

Gw: Die Grenze sehe ich ganz klar in der ganzen Chemiesache also ich hab also ich die Aufgabenstellungen von Cm klangen alle total gut sind ja auch alle super klug und so aber ich hab nicht so super viel verstanden //Dw: @(.)@// ich freu mich dass es den Kindern vermutlich ganz anders geht als mir ehm aber //Cm: ehm// aber da bin ich total raus wenn mich die Kinder jetzt fragen würden was das jetzt für Stoffe sind dann würde ich sagen fragt Dr. Cm also @(.)@

(Zz. 93-103)

DL erneuert Teile ihres ursprünglichen Arbeitsauftrags, indem sie zu einem Vergleich von „Fachbrillen“ auffordert, der nicht nach Bedeutung sortiert („wichtiger oder so“), sondern eher auf Zuständigkeiten (Potenziale und Grenzen) fokussiert. Sie proponiert damit den Orientierungsgehalt eines Denkens in fachlichen Zusammenhängen und eben entsprechenden Zuständigkeiten, die aus einer Abgrenzbarkeit fachlicher Perspektiven resultieren. Gw elaboriert diesen Orientierungsgehalt im Anschluss nicht mit Bezug auf ihr eigenes Fach, dessen Kern und Zuständigkeit sie im bisherigen Gesprächsverlauf noch nicht bestimmen konnte, sondern in Abgrenzung zum Fach des Kollegen, dessen Kern sie unspezifisch als „Chemiesache“ bezeichnet. Sie zeigt sich als Laie für fachliche Inhalte der Chemie, auf die sie einerseits positiv rekurriert („total gut“, „super klug“), auf die sie andererseits zugleich ihr fachliches Unverständnis kommuniziert („nicht so super viel verstanden“) und bezüglich derer sie Nicht-Zuständigkeit reklamiert („da bin ich total raus“, „fragt Dr. Cm“). Eine Auseinandersetzung mit der ihr fremden „Fachbrille“ ist also nicht angelegt. Zugleich werden wieder die „Kinder“ argu-

mentativ aufgerufen, deren Lernen zum wiederholten Mal ins Zentrum gestellt wird: Mit dieser Zuwendung zu den Schüler*innen distanziert sie sich von einer fachlichen Spezialisierung, wie sie ihr in der Expertise von Cm, der immer mal wieder auch fachliche Exkurse führt, begegnet – und differenziert so den Orientierungsrahmen fachlichen Denkens. Es deutet sich hier eine Synthese in der Diskursorganisation an, die die fachliche Abgrenzung und (Nicht-)Zuständigkeit mit einer am „Kind“ orientierten (und damit pädagogischen) Relativierung des Fachlichen verbindet:

Dw: Und naja ich würd sagen dass das Fach Deutsch nimmt sich da ja sehr zurück ne? also ich (.) das wichtigste ist dass (.) die Kinder gut lesen können das ist ja das was wir die ganze Zeit trainie:ren ja wie kann ich quasi äh ehm den Inhalt des Textes ordentlich und schnell erfassen (.) und deswegen würde ich sagen wäre das so mein Hauptaugenmerk dass sie wirklich erstmal den Text verstehen und auch den Text zusammenfassen können; damit sie eben wirklich auch wissen wovon sie da reden genau und dann geht's ja eher so in diesen Bereich @(.)@ den Cm grade beschrieben hat //DL: mhmm//

Cm: Und bei Geo fänd ich das halt wie gesagt dass diese Einordnung äh wo ist das Problem anzusiedeln ist es nen isoliertes Problem oder ist es ist das äh spielt sich noch mehr drum rum ab und äh aber auch der Ausblick was kann man dagegen tun (.) äh kann man da als einzelne Person was dagegen tun oder müssten müsste das äh die Politik was tun müsste vielleicht auch ne Behörde die Stoffe neu bewerten aufgrund der neuen ehm Erkenntnisse die jetzt auch zitiert sind genau; so Sachen //DL: mhmm// und dann dann diskutieren ist das äh ehm ich mein es gibt ja auch medizinische Gründe die es jetzt äh wenn man keine Sonnencremes nimm- äh nutzt dann weiß man dass die Hautkrebsrate zunehmen wird dann sind das ja auch Dinge die man abwägen muss ethisch (.) ähm genau //Dw und Gw: mhmm//

(Zz. 116-130)

Dw wiederholt nun im Wesentlichen ihre Ausführungen von zuvor: Sie bestimmt den Beitrag des Faches Deutsch im Üben („trainieren“) von Lesen und Textverstehen und entwirft ihre Aufgabe („mein Hauptaugenmerk“) bzw. die des Faches Deutsch damit als eine sekundäre („Deutsch nimmt sich da ja sehr zurück“). Sie markiert den Beitrag ihres Faches somit als Grundlage für die eigentlich fachliche Auseinandersetzung mit dem Problem, das wie schon von Gw in der Chemie verortet wird. Die Bezugnahme bleibt vage („diesen Bereich @(.)@ den Cm grade beschrieben hat“), worin sich eine gewisse Distanz dokumentiert: Die Chemie geht sie nichts an. Argumentativer Bezugspunkt bleiben auch hier „die Kinder“ und deren Fähigkeiten.

Cm spricht dann über die mögliche Bedeutung des ihm fremden Faches der Geographie, die er in problembezogenen individuellen und politischen Handlungsmöglichkeiten sowie diskursiven Gesprächsformaten sieht. Man kann diesen Einsatz als Versuch lesen, Anschlussfähigkeit herzustellen bzw. das Fach (und dessen Vertreterin, die selbst keine Funktion der Geographie bestimmt) im Sinne des gemeinsamen Arbeitsauftrags zu integrieren. Damit elaboriert er die Orien-

tierungsgehalte einer Abgrenzung fachlicher Perspektiven und ihrer möglichen Komplementarität, relativiert aber zugleich die Bedeutung von Fachlichkeit insgesamt mit Blick auf die erwünschte Handlungsfähigkeit der Schüler*innen.

Dieser ambivalente Orientierungsrahmen wird schließlich durch Cm in einer Konklusion in Form einer Synthese – wie eingangs zitiert – dann auch expliziert: Der Arbeitsauftrag, „Fachbrillen“ zu reflektieren und zu kommunizieren, sei grundsätzlich erfüllt („bei allen dreien denk ich äh sichtbar gewesen“), zugleich werden die Grenzen dieser Orientierung sehr deutlich hervorgehoben. Die Alltagspraxis der Lehrkräfte sei immer schon fachübergreifend angelegt („über den Tellerrand herausblicken“), was die Beschränkung auf die eigene fachliche Perspektive als ‚künstliche‘ Übung erscheinen lässt. Dw validiert das später noch in der eingängigen metaphorischen Formulierung, dass da „eh vieles verschwimmt“, sodass die Schüler*innen zuweilen „so n bisschen vergessen dass sie im Deutschunterricht sind.“ Erneut findet damit eine Abgrenzung von der Einnahme isolierter Fachperspektiven statt, wohingegen Verweise auf andere Fächer in den positiven Horizont gesetzt werden. Und dennoch werden damit auch individuelle Verantwortlich- und Zuständigkeiten bestätigt, denn es bleibt die einzelne Lehrkraft, die diese ‚Grenzüberschreitungen‘ vornimmt.

Die Ergebnisse lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: Die in der Gruppendiskussion entfaltete Gesprächspraxis orientiert sich eng an der im Arbeitsauftrag etablierten Norm, die eigene fachliche Perspektive sichtbar zu machen. Dabei dokumentiert sich zugleich eine Abgrenzung von fachlichen Zuständigkeiten und eine damit verbundene Suche nach komplementären Bezugnahmen zwischen den Fächern. Diese reflektierende Gesprächspraxis verweist aber nicht bzw. kaum auf gemeinsame Erfahrungen. Stattdessen wird die hierdurch etablierte Bedeutung von Fachlichkeit mit Bezug auf Erfahrungen der gemeinsamen Praxis an der Schule, auf die Lernvoraussetzungen der Schüler*innen und auf ihre zukünftige Handlungsfähigkeit bezogene Erwartungen relativiert. Nicht fachliche Systematiken bestimmen, sondern das Lernen der „Kinder“ bestimmt die Handlungspraxis der beteiligten Lehrkräfte – was im Einklang mit den organisationalen Normen der freien Schule stehen mag, an der die Lehrkräfte unterrichten.

5 Diskussion der Ergebnisse und Ausblick

Zu Beginn des Beitrags wurden die professionalisierungstheoretische Norm der „reflektierten Fachlichkeit“ (Bonnet 2019, S. 164) selbst sowie ihre theoretisch beschriebene Notwendigkeit dargestellt. Hierbei wurde deutlich, dass die Verwirklichung dieses normativen Konzeptes die „Entwicklung eines reflexiven Modus Operandi“ (Martens & Wittek 2019, S. 302) erfordert. Aus praxeologischer Perspektive wiederum – auch diese wurde angesprochen – muss die Möglichkeit der Reflexion des eigenen (fachspezifischen) Habitus eher skeptisch gesehen werden.

Für die universitäre Lehrer*innenbildung und die dort angelegte „reflexive Brechung des Habitus“ (Helsper 2018, S. 134) proklamiert Werner Helsper die „kautistische Reflexion fremder Fälle“, in der die „Sinnstrukturen und Besonderheiten des Falles zugleich auch einen Resonanzboden für das Eigene bilden“, „eine selbstreferentielle Auseinandersetzung mit dem Eigenen“ im Sinne einer „Habitusensibilität“ (ebd.) ermöglicht wird. Bohnsack (2020) greift diesen Ansatz auf und betont die Möglichkeit der Vermittlung impliziter Reflexionspotentiale über die komparative Analyse von und mit Vergleichshorizonten, welche „Kontingenzen im Sinne (maximal) kontrastierender alternativer Praktiken“ aufzeigen (ebd., S. 123, Herv. i. Orig.).

Auch die bereits angesprochenen „institutionalisierte[n] Formen eines Grenzdisputts“ (Bastian & Combe 2007, S. 52) sollen „Selbstreflexivität der Fächer“ (ebd., S. 53) ermöglichen und habitualisierte Selbstverständnisse von Fächern sichtbar und bearbeitbar machen, indem etwa die „Gegenstandsbereiche und Vermittlungsformen“ der Fächer „grenz-bewusster wahrgenommen und hinsichtlich ihrer Begründungsmöglichkeiten reflektiert“ werden (ebd., S. 55).

Beide Herangehensweisen forcieren über die Erfahrung der Kontingenz von (z. B. fachlich fundierten) Praktiken eine „(distanzierte[]) Analyseeinstellung“ (Bohnsack 2020, S. 124) und „Befremdung“ (Helsper 2018, S. 134) gegenüber habitualisierten (fachlichen) Wissensbeständen.

In diesem Sinn bietet die vorgestellte explorativ angelegte Einzelfallstudie Einblicke in eine interfachliche „reflexive Arbeit in Teams“ (Bohnsack 2020, S. 60 unter Bezugnahme auf Reh 2008), in der derartige Kontingenzerfahrungen auf fachlicher Ebene angelegt sind. Sie lässt zudem erste Aussagen darüber zu, welche (Eigen-)Logiken sich bspw. aus unterschiedlichen Fachzugehörigkeiten heraus ergeben und was sich fachunabhängig über derartige institutionalisierte Reflexionssettings ableiten lässt. Mit der Untersuchung konnte gezeigt werden, dass die (gemeinsame) Reflexion der eigenen Fachlichkeit nicht Teil der Alltagspraxis der Lehrpersonen ist. So verhindern die fortwährende komplementäre Relationierung der Fachbezüge und die starke Orientierung an den Adressat*innen des Unterrichts, den Schüler*innen, eine echte Auseinandersetzung mit den Perspektiven der einzelnen Fächer. Bereits in vorangegangenen (konzeptionell anders gelagerten) Untersuchungen wurde deutlich, dass z. B. ein Austausch über den genuinen Gegenstand der Fächer oder gar die Ordinierung derselben durch Dethematisierungen, Ausblendungen und Problemverlagerungen (in Teilen) unterlaufen wurde (Hempel 2020; Hempel & Hallitzky 2017) oder die betonte Wahrung von Kollegialität potentielle Professionalisierungsprozesse verhinderte (Goldmann 2018).

Für Professionalisierungsprozesse im Rahmen der Lehrer*innenbildung lässt sich ableiten, dass es (beginnend mit der universitären fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Ausbildung) Reflexionsanlässe wie die beschriebenen „Grenz-

dispute[]“ (Bastian & Combe 2007, S. 52) über alle Phasen der Lehrer*innen-professionalisierung hinweg braucht, um die oben angesprochenen habitualisierten fachlichen Selbstverständnisse und „spezifische fachkulturelle Erfahrungen“ (ebd., S. 59) bspw. auf Schulebene sicht- und bearbeitbar zu machen.

Inwiefern die sich in dieser Studie dokumentierende Relativierung von Fachlichkeit und deren Unterordnung unter pädagogische Bezüge einzelfall- und ggf. schulformabhängig ist, kann bislang nicht abschließend festgestellt werden. Hierfür bedarf es weiterer kontrastierender Fälle z. B. mit Lehrpersonen anderer Schulformen. Festgehalten werden kann jedoch, dass die „reflexive Arbeit in Teams“ (Bohnsack 2020, S. 60 unter Bezugnahme auf Reh 2008) in Diskussionsräumen, die frei von Handlungs- und Entscheidungszwängen sind, eine offene(re) Thematisierung und Verhandlung von Differenzen im Bereich der Fachlichkeit erwarten lässt, da keine unerwünschten „soziale[n] Folgekosten“ (Goldmann 2018, S. 125) mitgedacht werden müssen. Darüber hinaus erwies sich für die bisherige Erhebung die starke Orientierung an der alltäglichen Praxis der Lehrpersonen (konkret am Erstellen fachlicher Aufgaben) als hilfreich, um Reflexionen über das eigene Fach anzuregen.

Literatur

- Bastian, J. & Combe, A. (2007). Fachkulturforschung als Entwicklungsforschung. In J. Lüders (Hrsg.), *Fachkulturforschung in der Schule* (S. 49-61). Opladen u. a.: Budrich.
- Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung*: Einführung in qualitative Methoden [10. Aufl.]. Leverkusen: Budrich/UTB.
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive: zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik* [1. Aufl.]. Stuttgart & Opladen: Budrich/UTB.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (Hrsg.) (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung* [3. Aufl.] Wiesbaden: Springer VS.
- Bonnet, A. (2019). Die Rolle von Fachlichkeit für die Professionalität und Professionalisierung von Lehrer_innen – theoretische Überlegungen und empirische Befunde. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 8, 164-177.
- Bourdieu, P. (1993). *Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Goldmann, D. (2018). Unter Lehrkräften. Zum Verhältnis von Kollegialität und Professionalität. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7, 122-134.
- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus: Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105-140). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W. (2008). *Pädagogische Professionalität in Organisationen: Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* [1. Aufl.]. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hempel, C. (2020). *Die gemeinsame Planung fächerübergreifenden Unterrichts. Fallanalysen zur unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hempel, C. & Hallitzky, M. (2017). Wie arrangieren Lehrkräfte ihr Wissen, wenn sie gemeinsam Fächerübergreifenden Unterricht planen? Eine rekonstruktive Forschungsperspektive auf die Praxis der kooperativen Unterrichtsgestaltung. In S. Wernke & K. Zierer (Hrsg.), *Die Unterrichtsplannung*:

- ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! Status Quo und Perspektiven aus Sicht der empirischen Forschung* (S. 195-207). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hericks, U. & Meister, N. (2020). Das Fach im Lehramtsstudium: theoretische und konzeptionelle Perspektiven. In N. Meister, U. Hericks, R. Kreyer & R. Laging (Hrsg.), *Zur Sache. Die Rolle des universitären Faches in der universitären Lehrerbildung. Das Fach im Diskurs zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft* (S. 3-17). Wiesbaden: Springer VS.
- Hericks, U., Keller-Schneider, M. & Meseth, W. (2020a). Fachliche Bildung und Professionalisierung empirisch beforschen – zur Einführung in den Band. In U. Hericks, M. Keller-Schneider, W. Meseth & A. Rauschenberg (Hrsg.), *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 9-25). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hericks, U., Keller-Schneider, M., Meseth, W. & Rauschenberg, A. (Hrsg.) (2020b). *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Huber, L. (2001). Stichwort: Fachliches Lernen. Das Fachprinzip in der Kritik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4(3), 307-331.
- Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (Hrsg.) (2019). *Lehrerhabitus: Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrberufs*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Lüders, J. (2007). *Fachkulturforschung in der Schule*. Opladen: Budrich.
- Martens, M. & Wittek, D. (2019). Lehrerhabitus und Dokumentarische Methode. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus: theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrberufs* (S. 385-306). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meister, N. (2020). „Für unsereins gilt: Mathematik ist ‘n Teamsport“ – Fachkulturelle Distinktionslinien im Sprechen von Lehramtsstudierenden über Mathematik und andere Fächer. In U. Hericks, M. Keller-Schneider, W. Meseth & A. Rauschenberg (Hrsg.), *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 128-142). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meister, N. (2018). Transformationsprozesse durch universitäre Krisenerfahrungen? Die Entwicklung eines fachspezifischen Habitus von Sport-Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7, 51-64.
- Meister, N. & Hericks, U. (2020). Fachliche Weltansichten – Reflexionen zur Lehrerbildung. In N. Meister, U. Hericks, R. Kreyer & R. Laging (Hrsg.), *Zur Sache. Die Rolle des universitären Faches in der universitären Lehrerbildung. Das Fach im Diskurs zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft* (S. 311-317). Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, A.-M. (2012). *Interview und dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis* [4. Aufl.]. Wiesbaden: Springer VS.
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode: qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen* [1. Aufl.]. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung*. Ein Arbeitsbuch [4. Aufl.]. München: Oldenbourg Verlag.
- Rauschenberg, A. & Hericks, U. (2018). Wie sich Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg mit Normen auseinandersetzen. Überlegungen aus der Forschungspraxis zu einigen neueren Entwicklungen in der Dokumentarischen Methode. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden* (S. 109-122). Wiesbaden: Springer VS.
- Reh, S. (2008). „Reflexivität der Organisation“ und Bekenntnis Perspektiven der Lehrerkooperation. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen: Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 164-183). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reh, S. & Pieper, I. (2018). Die Fachlichkeit des Schulfaches. Überlegungen zum Deutschunterricht und seiner Geschichte zwischen Disziplinen und allgemeinen Bildungsansprüchen. In M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.), *Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung* (S. 21-41). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Reh, S., Fritzsche, B., Idel, T., & Rabenstein, K. (2015). *Lernkulturen: Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rotter, C. & Bressler, C. (2020). Unterrichtsfach und Lehrerhandeln – Herausforderungen für eine Forschung zur Fachspezifik beruflicher Praxis von Lehrpersonen. In U. Hericks, M. Keller-Schneider, W. Meseth & A. Rauschenberg (Hrsg.), *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 111-127). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Scharlau, I. & Huber, L. (2019). Welche Rolle spielen Fachkulturen heute? Bericht von einer Erkundungsstudie. *die hochschullehre*, 5, 315-354.
- Schmidt, S.-S. (2020). „Vermitteln, dass es keine einfachen Antworten gibt“. Empirische Einblicke in fachkulturelle Erfahrungsräume von Lehramtsstudierenden der evangelischen Theologie. In U. Hericks, M. Keller-Schneider, W. Meseth & A. Rauschenberg (Hrsg.), *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 143-164). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Terhart, E. (2009). Erste Phase: Lehrerbildung an der Universität. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität: Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 425-438). Weinheim: Beltz.

Autor*innen

Melzer, Susan,

abgeordnete Lehrkraft im Hochschuldienst an der Universität Leipzig, Arbeitsbereich Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik des Sekundarbereichs.
Arbeitsschwerpunkte: rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung, Fachkulturforchung, Lehrerhabitus und Lehrerprofessionalität.
 susan.melzer@uni-leipzig.de

Hempel, Christopher, Jun.-Prof. Dr.,

Juniorprofessor für Fächerübergreifende Grundschuldidaktik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
Arbeitsschwerpunkte: rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung sowie Didaktik des fächerübergreifenden und sozialwissenschaftlichen Unterrichts.
 christopher.hempel@paedagogik.uni-halle.de

Hallitzky, Maria, Prof.in Dr.in,

Professorin für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik des Sekundarbereichs an der Universität Leipzig.
Arbeitsschwerpunkte: Theorie des Unterrichts, rekonstruktive Unterrichtsforschung, Prozesse der Öffnung und Schließung von Unterricht.
 maria.hallitzky@uni-leipzig.de

Emanuel Schmid

Vermittlungsbezogene Orientierungen von Grundschullehrpersonen vor dem Hintergrund unterrichtlicher Kontingenz

Zusammenfassung

Hinsichtlich der Komplexität schulischen Unterrichts besteht im Rahmen theoretischer Grundlegungen weitgehend Einigkeit. Die komplexe Anlage und Vielschichtigkeit unterrichtlicher Interaktion führt zu strukturellen Ungewissheitsmomenten und lässt Lehrpersonen zugleich Raum für unterschiedliche Ausgestaltungsformen ihrer Vermittlungstätigkeit. Im vorliegenden Beitrag werden diesbezüglich vier Modi Operandi der Gestaltung schulischen Unterrichts typisiert: 1. Erreichung curricularer Ziele, 2. Sicherstellung schulischen Wohlbefindens, 3. Ermöglichung der Entfaltung von Interesse, Potential und Autonomie, 4. Gewährleistung eines reibungslosen Vollzugs von Unterricht. Die entsprechenden Orientierungen werden relational mit unterschiedlichen Modi des Umgangs mit Ungewissheit ins Verhältnis gesetzt (anerkennende Abfederung, Inszenierung und Negation unterrichtlicher Kontingenz). Abschließend erfolgt eine kritische Einordnung der Ergebnisse mit Blick auf unterrichtstheoretische Setzungen. Als Datenbasis des Beitrags fungieren dokumentarisch ausgewertete Interviews mit Berufseinsteigenden.

Schlagwörter

Unterrichtspraxis, Unterrichtsforschung, Dokumentarische Methode, Kontingenz, Berufseinstieg von Lehrpersonen

Abstract

Teaching-related orientations of primary school teachers against the background of contingency in teaching

From a theoretical perspective, teaching is regarded as a complex activity that involves dealing with ambiguity and uncertainty in classroom interactions. The aim of this contribution is to examine how teachers frame their professional work with students and to identify the implicit rules that guide their teaching practice. To achieve this, the researcher conducted interviews with

young professionals and analyzed them using the Documentary Method. Based on the analysis, four different approaches to teaching are typified: 1. achieving curricular goals, 2. ensuring emotional well-being, 3. enabling development of interest, potential, and autonomy and 4. guaranteeing smooth implementation of lessons. These four orientations reflect different priorities and goals that teachers have in their teaching practice. The researcher also identified three corresponding modes of handling uncertainty: reduction, orchestration, and negation of contingency. These modes reflect how teachers deal with ambiguity and uncertainty in their teaching practice. Overall, this study highlights the complexity and ambiguity of teaching and how teachers navigate these challenges by adopting different approaches and modes of handling uncertainty.

Keywords

Teaching practice, Research on teaching, Documentary Method, Contingency, Teachers' career entry

1 Einleitung

Welcher Logik folgen Berufseinsteigende bei der Planung und Durchführung schulischen Unterrichts? Wie wird der eigene (Vermittlungs-)Auftrag gerahmt?¹ Welche Rolle kommt dabei den Schüler*innen zu? Und inwiefern ergeben sich Verbindungslinien hinsichtlich der Wahrnehmung und Bearbeitung kontingenter Aspekte des Unterrichts? Diesen Fragen widmet sich der vorliegende Beitrag, der sich entsprechenden Sinnordnungen anhand des Sprechens über schulischen Unterricht nähert. Als Datengrundlage fungieren leitfadengestützte Interviews mit Schweizer Primarlehrpersonen, die mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet wurden.

Im Fokus des Beitrags steht somit das implizite Wissen von Lehrpersonen (Bohn-sack 2021, S. 207ff.) und dessen Rolle im Zuge der Ausgestaltung schulischen Unterrichts. Die Thematisierung entsprechender Wissensbestände lässt sich als Schnittstelle zur dokumentarischen Professionalisierungsforschung verstehen, die in den letzten Jahren (teilweise unter Fruchtbarmachung des Lehrerhabitus-Konzepts) insbesondere Fragen der Genese und Transformation habituellder Strukturen in den Blick nahm (Košinár & Laros 2021; Wittek et al. 2020; Martens & Wittek

1 Mit dem Vermittlungsbegriff wird im vorliegenden Beitrag an die Entwicklungsaufgabe ‚Vermittlung‘ nach Uwe Hericks und Manuela Keller-Schneider angeschlossen. Im Fokus stehen damit im weitesten Sinne jene „Anteile der Lehrtätigkeit [...], welche die Verbindung zwischen dem Lerngegenstand und den Lernenden herstellen“ (Hericks et al. 2019, S. 600).

2019).² Entsprechende Studien widmen sich u. a. der Rekonstruktion unterrichtsbezogener Orientierungen, von denen ausgehend i. A. an Ralf Bohnsack (2017) Spannungsverhältnisse zu kommunikativen Wissensbeständen nachgezeichnet werden. Exemplarisch seien an dieser Stelle zwei Studien fokussiert, bezüglich derer sich im Laufe des Beitrags weiterführende Bezugnahmen anbieten. Das Augenmerk der Forschenden gilt in beiden Fällen nicht einzelnen, fachspezifischen Orientierungen, sondern verhältnismäßig „breit geschnittenen“ Modi Operandi (Nohl 2019, S. 54), welche die Wahrnehmung und Gestaltung schulischen Unterrichts auf einer übergeordneten Ebene anleiten.³ So definieren Hericks et al. (2018, S. 60) den Bereich der „unterrichtsbezogenen Interaktion“ als „konjunktiven Erfahrungsraum“, hinsichtlich dessen sich berufsbezogene Habitus typisieren lassen, die sowohl die unterrichtliche Hinwendung zu Inhalten und Schüler*innen strukturieren als auch über das „Verhältnis [...] zu erwachsenen Mitakteur/innen der Schule“ zum Ausdruck kommen (ebd.). Das Autor*innenteam unterscheidet dabei zwischen einem „Fürsorgebezug“ und einem „Vermittlungsbezug“. Bei letzterem zeigen sich vier Ausgestaltungsvarianten, innerhalb derer die eigene Tätigkeit je unterschiedlich gerahmt wird. Auch Jan-Hendrik Hinzke (2018) typisiert im Rahmen seines Promotionsprojektes unterschiedliche Modi der Unterrichtsgestaltung, so etwa das Abarbeiten an Zuwendungsfragen oder die Bemühung um einen störungsfrei funktionierenden Unterricht (vgl. Abschnitt 5.2). Im vorliegenden Beitrag wird i. A. an Hericks et al. (2018) davon ausgegangen, dass der Bereich der unterrichtsbezogenen Interaktion für Lehrpersonen in seiner Gesamtheit einen Erfahrungsraum darstellt, für welchen sich verhältnismäßig weitreichende berufsbezogene Handlungsmodi rekonstruieren lassen. Zusätzlich wird die These vertreten, dass sich entsprechende Orientierungen nicht im ‚luftleeren Raum‘ ereignen, sondern (i. S. der relationalen Typenbildung, Nohl 2013) ‚Hand in Hand‘ mit je spezifischen Orientierungen hinsichtlich der Wahrnehmung und Bearbeitung unterrichtlicher Kontingenz gehen (Schmid 2021). Im Folgenden werden zunächst in einer (unterrichts-)theoretischen Rahmung

2 Angesichts der entsprechenden Schnittstelle erweist es sich wiederum als Auffälligkeit, dass im Kontext Dokumentarischer Unterrichtsforschung i. d. R direkte forschungsmethodische Zugänge zur Unterrichtspraxis gewählt werden (Analyse von Videografien und Unterrichtsgesprächen), während im Kontext Dokumentarischer Professions- und Professionalisierungsforschung nach wie vor Rekonstruktionen auf Basis des Sprechens über Unterricht dominieren (Analyse von Interviews und Gruppendiskussionen).

3 Arnd-Michael Nohl (2019, S. 54) führt die hier aufgegriffene Differenzierung zwischen „kleinschnittigeren“ und „breit geschnittenen“ Modi Operandi als mögliches Kriterium zur analytischen Festlegung der Begriffe (Handlungs-)Orientierung und Orientierungsrahmen ein. Im vorliegenden Beitrag wird diesbezüglich keine Differenzierung vorgenommen und konsequent dem Orientierungsbegriff gefolgt. Einerseits geschieht das, weil der Begriff im Kontext dokumentarischer Unterrichtsforschung gebräuchlicher scheint. Andererseits geschieht das, weil sich die vorgestellten Erkenntnisse auf eine relationale Typologie beziehen, die eng mit dem Orientierungsbegriff verknüpft ist (Schmid 2024).

Komplexität und Kontingenz als zentrale Bezugspunkte unterrichtlicher Praxis ausgewiesen (Kap. 2). Es folgen Erläuterungen zur Anlage der Studie sowie zum methodischen Vorgehen (Kap. 3), ehe als Ergebnis der dokumentarischen Rekonstruktion vier typisierte Orientierungen hinsichtlich der Gestaltung schulischen Unterrichts vorgestellt werden (Kap. 4). Diese werden mit impliziten Strukturen der Wahrnehmung und Bearbeitung unterrichtlicher Kontingenz ins Verhältnis gesetzt. In der abschließenden Diskussion (Kap. 5) erfolgt eine kritische Einordnung der empirischen Ergebnisse mit Blick auf weitere Studien sowie unterrichtstheoretische Setzungen. Dabei wird weiterführender Forschungsbedarf ausgewiesen.

2 Komplexität und Kontingenz als Merkmale unterrichtlicher Interaktion

Unterricht lässt sich als „komplexes, nicht-lineares soziales Geschehen“ verstehen (Meseth et al. 2012, S. 223), welches auf „unterschiedlichen Ebenen konstitutiv von Kontingenzen durchzogen“ (Rosenberger 2021, S. 4) ist. Dabei lässt sich die Komplexität unterrichtlicher Interaktion mit Barbara Asbrand und Matthias Martens (2018)⁴ über drei unterschiedliche Dimensionen herleiten:

Erstens ergibt sie sich aus der komplexen „Sozialstruktur des Unterrichts“, in den eine Vielzahl von Personen eingebunden ist (ebd., S. 92). Lehrperson und Schüler*innen bilden dabei angesichts der gesetzlichen Schulpflicht sowie der institutionell initiierten Zuteilung zu Klassenverbänden eine „unfreiwillige Gemeinschaft“ (ebd.), deren „Rollenstrukturen“ sich durch „Asymmetrie und Komplementarität“ auszeichnen (ebd., S. 93). Während der Lehrperson über die entsprechende Rollenasymmetrie die „Macht zur Regelung der Beteiligung an Kommunikation zugeräumt wird“, ergeben sich demgegenüber für die Schüler*innen „Beschränkungen der Teilnahmemöglichkeiten“ am Unterrichtsgeschehen (ebd.). Diese sind „tendenziell“ zugleich mit „trivialisierenden Erwartungen“ verbunden (ebd., i. A. an Luhmann 2002), wozu sich Schüler*innen ihrerseits komplementär verhalten und ggf. ironisierend Distanz aufbauen.

Zweitens ist die Komplexität unterrichtlicher Interaktion auf die komplexe „Sachstruktur des Unterrichts“ zurückzuführen (ebd., S. 96). Im Fokus steht hier das Technologiedefizit pädagogischer Tätigkeiten (Luhmann & Schorr 1979) im Sinne der „nicht überbrückbaren Differenz zwischen Vermittlung und Aneignung“ (Asbrand & Martens 2018, S. 96). Dabei wird den Schüler*innen nicht nur die Aneignung institutionell festgelegter Inhalte zudedacht, sondern darüber hinaus – oder eher: als Grundlage ihrer Bemühungen – auch „Akzeptanz und

⁴ Die von Asbrand & Martens (2018, S. 89) aufgearbeitete, systemtheoretische Perspektive auf Unterricht wird hier in Folge ihrer Anschlussfähigkeit an die Dokumentarische Methode hinzugezogen. Sie bietet zudem einen analytischen Zugriff auf Ungewissheitshorizonte unterrichtlichen Handelns.

Wertschätzung der Sache“ bzw. der vorweg getroffenen „Inhaltswahl“ erwartet (ebd., S. 97). Die Einlösung der entsprechenden Erwartung ist, wie die Aneignung der Lerninhalte selbst, wiederum fraglich und entzieht sich einem direkten Zugriff. Die Komplexität der Sachstruktur akzentuiert sich zusätzlich dadurch, dass die Partizipation am Unterricht unter einer „Vielzahl von Perspektiven, d. h. von Interessen, Motiven und Erfahrungen erfolgt“ (ebd.). Dabei zeichnen sich Lehrpersonen und Schüler*innen durch stark divergente Perspektiven auf unterrichtliche Inhalte und deren Relevanz aus. So schließen Lehrpersonen und Schüler*innen „aufgrund ihrer je unterschiedlichen habituellen Muster und Orientierungsrahmen an die Unterrichtsinteraktion an“, wobei die jeweiligen Erfahrungszusammenhänge „wechselseitig intransparent“ bleiben (ebd., S. 98).

Drittens unterliegt schulischer Unterricht einer komplexen „Zeitstruktur“ (ebd., S. 101). Seitens der Institution erfolgt eine „periodische Strukturierung von Unterricht“ (ebd., i. A. an Luhmann 2002) nach Zeiteinheiten (Lektionen) und Fächern. Dabei kommt es zu regelmäßigen Unterbrechungen der Arbeit an spezifischen Inhalten, die zu einem späteren Zeitpunkt (möglichst nahtlos) wieder aufgegriffen werden (sollen). „Die Sequenzialität von Unterricht“ zeichnet sich somit einerseits durch eine „zeitliche Ausdehnung“ von „Interaktionsverläufen“ aus, im Zuge derer „über strukturelle Grenzen hinweg“ Kontinuität hergestellt wird – andererseits „durch eine Fragmentierung“ entsprechender Prozesse (ebd.). Hinzu kommt, dass sich Unterricht in mehrfacher Hinsicht durch eine „komplexe Struktur der Gleichzeitigkeit“ von Themen und Tätigkeiten auszeichnet (ebd.). Interaktionen können sich dabei auf den Lerngegenstand beziehen oder Nebentätigkeiten gleichkommen, Aushandlungsprozesse hinsichtlich der Anlage und/oder sozialen Ordnung des Unterrichts implizieren, sich „synchron“ (voneinander unabhängig) oder „simultan“ (aufeinander bezogen) entfalten und sich auf sprachlicher oder nonverbaler Ebene abspielen (ebd., S. 102). „Dabei ist die Verwobenheit“ unterschiedlicher Interaktionen und Interaktionsebenen „für die Anwesenden häufig situativ nicht durchschaubar“ (ebd.).

Zusammenfassend stellen Unterrichtsverläufe das „Resultat einer dynamischen Interaktion“ zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen dar (Meseth et al. 2012, S. 224). Sie entwickeln sich im Zuge einer „ko-produktiven Auseinandersetzung aller Beteiligten mit einem Gegenstand“ im Kontext komplexer, nicht-standardisierbarer Rahmenbedingungen (ebd.). „Komplexität“ führt als konstitutives „Merkmal pädagogischer Praxis“ (Herzog 2011, S. 135) dazu, „dass keine Situation mit einer anderen genau übereinstimmt“ (ebd., S. 137). Unterrichten stellt somit eine situierte Praxis dar, in welcher dem Sinn für Situationen gehobene Bedeutung zukommt (Rosenberger 2018). Unterrichtsverläufe können zwar geplant werden, bleiben in ihrem realen Bezug aber unvorhersehbar. Unterrichtliches Handeln von Lehrpersonen kann in diesem Sinne auch als „Umgang mit Kontingenzerfahrungen“ fokussiert werden (ebd., S. 162): In seiner Realisierung

ist er sowohl mit „Unvorhersehbarkeit“ als auch mit „Mehrdeutigkeit“ konfrontiert (Rosenberger 2021, S. 41). Unsicherheit besteht dabei nicht nur hinsichtlich der Einlösung geplanter Verläufe sowie der Wirksamkeit von Vermittlungsbemühungen, sondern auch in Bezug auf die Relevanz und Angemessenheit unterrichtlicher Zielsetzungen. Angesichts der Komplexität unterrichtlicher Interaktion sind Lehrpersonen gefordert, sich zu kontingenten Aspekten der eigenen (Vermittlungs-)Tätigkeit zu verhalten und einen Umgang mit diesen zu finden. Vor diesem Hintergrund wird im vorliegenden Beitrag jenseits der Frage nach vermittlungsbezogenen Orientierungen zugleich auch Verbindungslinien zur Wahrnehmung und Bearbeitung unterrichtlicher Kontingenz nachgegangen.

3 Anlage und methodisches Vorgehen

Empirischer Ausgangspunkt des Beitrags sind dokumentarische Datenanalysen, vorgenommen im Rahmen eines Promotionsprojekts, das sich der Rekonstruktion krisenhafter Erfahrungen im frühen Berufseinstieg widmet. Die Fokussierung auf den Berufseinstieg als „potenziell krisenhafte Phase von Entwicklungsgelegenheiten“ (Hericks et al. 2019, S. 599) entspricht dabei dem übergeordneten Interesse des Projekts. Sie spielt für die Ausrichtung dieses Beitrags bzw. die nachfolgend typisierten Modi Operandi eine untergeordnete Rolle, wird aber bei der Diskussion der Ergebnisse kontextualisierend aufgegriffen (vgl. Abschnitte 5.3 und 5.4). Als Datenbasis fungieren leitfadengestützte Interviews mit zwölf Schweizer Primarlehrpersonen.⁵ Die Gespräche wurden drei bis sechs Monate nach Antritt der ersten Anstellung als ausgebildete Lehrperson geführt, dauerten 60 bis 90 Minuten und wurden vollständig transkribiert. Bei der Auswertung der Gespräche wurde an die dokumentarische Interpretation narrativ fundierter Interviews nach Nohl (2017) angeschlossen. Im Fokus der Analyse standen narrativ dichte Passagen, in denen sich eine hohe Involvierung anhand detaillierter und engagierter Nacherzählungen zeigt (ebd., S. 30). Dabei wurde der Annahme gefolgt, dass sich neben Erzählungen und Beschreibungen auch „Argumentationen und Bewertungen dokumentarisch interpretieren“ lassen, sofern der „Konstruktionsweise“ entsprechender Darstellungen gefolgt wird (ebd., S. 35). Die Datenauswertung nahm ihren Anfang in der Gegenüberstellung zweier maximal kontrastiver Kernfälle, ehe eine schrittweise Erweiterung des Samples stattfand. Auf Basis

5 Das Sample der Untersuchung ergab sich auf Basis der strukturellen Kopplung des Vorhabens mit dem Forschungsprojekt „Anforderungen Studierender in den Berufspraktischen Studien und im Berufseinstieg“ (u. a. Košinár & Laros 2020). Studierende wurden dabei längsschnittlich vom Abschlusspraktikum bis in den Berufseinstieg begleitet. Die Lehramtsausbildung in der Schweiz ist einphasig, so dass nach Abschluss des sechssemestrigen Studiums mit integrierten Praktikumsphasen ein direkter Einstieg in die selbstverantwortliche Berufstätigkeit erfolgt.

der kontrastiv vorgehenden Fallanalysen ergab sich sukzessive eine Erweiterung und Ausschärfung potenzieller Vergleichsdimensionen. Im Mittelpunkt des Interesses stand dabei die Eröffnung und Bearbeitung krisenbehafteter Situationen. Weitere Vergleichsdimensionen wurden abduktiv aus dem empirischen Material abgeleitet, sofern sich wiederkehrend Bezüge zur Fragestellung der Studie andeuteten. Über die Datenauswertung wurde (zunächst tabellarisch) eine relationale Typologie erarbeitet (Nohl 2013).⁶ Diese umfasst vier relationale Typen und verläuft über fünf Dimensionen. Die in diesem Beitrag zentralgestellten Ergebnisse entstammen der Dimension *Unterrichtsgestaltung*.⁷ Im Fokus stand hier die Frage danach, welcher performativen Logik im Zuge der Prozessierung schulischen Unterrichts gefolgt wird. Konkretisierend wurden folgende Fragestellungen an das Datenmaterial gerichtet:

1. Woran orientiert sich die Person bei der Planung und Durchführung von Unterricht?
2. Wie wird der eigene (Vermittlungs-)Auftrag gerahmt?
3. Welche Prozesse stehen im Zentrum des Unterrichts?
4. Welche Rolle kommt dabei den Schüler*innen zu?

4 Empirische Analysen

Im Folgenden werden vier divergente Modi Operandi hinsichtlich der Gestaltung schulischen Unterrichts vorgestellt. Die Einführung der typisierten und damit vom Einzelfall losgelösten Orientierungen erfolgt auf allgemeiner, zusammenfassender Ebene. Um die entsprechenden Ausführungen zu veranschaulichen, wird auf Zitate und Beispiele auf Ebene des Einzelfalls zurückgegriffen. Auf exemplarische Interpretationen ausgewählter Passagen wird aus Platzgründen verzichtet. Ergänzend erfolgen Bezugnahmen auf charakteristische Orientierungen hinsichtlich des Umgangs mit Ungewissheit, die ebenfalls typisiert wurden und mit den vermittlungsbezogenen Orientierungen korrespondieren.⁸

6 Relationale Typen zeichnen sich dadurch aus, dass auf sinngenetischer Ebene korrespondierende Modi Operandi in unterschiedlichen Handlungsbereichen vorliegen. Im rekonstruktiven Fokus stehen in diesem Sinne „typische, d.h. fallübergreifende Relationen typisierter“ Orientierungen (Nohl 2019, S. 59).

7 Der Begriff der Dimension entstammt dem Vokabular der relationalen Typenbildung und findet hier aus Gründen der Kohärenz Verwendung, wenngleich seine grundlagentheoretische Verortung noch nicht abschließend geklärt scheint (Nohl 2019, S. 61).

8 Die entsprechenden Orientierungen entstammen der relationalen Dimension Umgang mit Ungewissheit. Sie beinhalten unterschiedliche Teilaspekte und beziehen sich auf jeweils typische Konstitutionsformen von Kontingenz, das Kontingenzerleben der Beteiligten sowie den eigentlichen Umgang mit Ungewissheit (Schmid 2021).

4.1 Erreichung curricularer Ziele

Die Orientierung an der *Erreichung curricularer Ziele* findet sich bei zwei Fällen des Samples (Frau Egg und Frau Steiger). Im Fokus steht hier Anbahnung fachlicher Lernprozesse. Dabei orientiert sich die Lehrperson an curricularen Maßgaben. Diese werden in erster Linie hinsichtlich ihres Bedeutungsgehalts für die Schüler*innen thematisiert („he, das müssen wir zusammen machen, das ist wichtig, dass sie das verstehen“, PE_731⁹). Dabei dokumentiert sich insofern ein pädagogischer Impetus, als die Lehrperson (stellvertretend für ihre Klientel) Verantwortung für die Relevanz unterrichtlicher Inhalte sowie die Aneignung derselben übernimmt. Unterricht wird als gemeinsames Unterfangen konzipiert, im Rahmen dessen „Sachen“¹⁰ zu „erreichen“ und neue Inhalte zu erschließen sind. Dabei sieht sich die Lehrperson der Aufgabe gegenüber, die fachlichen Voraussetzungen der Schüler*innen korrekt einzuschätzen, eigene „Erwartungen“ entsprechend anzupassen und Anschlussfähigkeit herzustellen. Im Sinne einer Fokussierungsmetapher dokumentiert sich die Bemühung, die Kinder ihrem aktuellen Wissensstand entsprechend „abzuholen“. Dabei dominiert die Frage, was die Schüler*innen auf fachlicher Ebene „brauchen“, um in ihrem Lernprozess „weiterzukommen“. Nebst dem allgemeinen (Leistungs-), „Niveau“ der Klasse geraten hier auch individuelle Voraussetzungen der Schüler*innen in den Blick. Letztere sollen entsprechend ihren Bedarfen „gefördert“ und unterstützt werden. Angesichts des Anspruchs, allen Schüler*innen (passgenau) „gerecht“ zu werden und zugleich den „Überblick“ zu behalten, erweist sich der Umgang mit Diversität als Schwierigkeit für die Beteiligten. Im Kontext unterrichtlicher Interaktion stellt sich ihnen wiederkehrend die Frage, wem wann welches Ausmaß an Unterstützung zuteil werden soll. Dabei dokumentiert sich bei Lernschwierigkeiten eine Intensivierung kommunikativer Zugriffsbemühungen. Die Lehrperson übernimmt in entsprechenden Situationen eine aktive Rolle und bemüht sich um engmaschige Anleitung der Schüler*innen. So versucht sie, Dinge auf unterschiedliche „Art“ zu „erklären“ (FS_767), „nochmals und nochmals“ zu „zeigen“ (PE_189) und „Schritt für Schritt“ durchzugehen (FS_799). Dabei ist sie zugleich auf die Beteiligung der Schüler*innen angewiesen. Diesen wird bei der Überwindung von Lernwiderständen insofern eine tragende Rolle zugewiesen, als sie sich auf vertiefte Vermittlungssuche einlassen müssen.

Hinsichtlich des Umgangs mit Ungewissheit korrespondiert die unterrichtliche Orientierung an einer *Erreichung curricularer Ziele* mit der Bemühung um eine (*aner kennende*) *Abfederung* von Ungewissheit, im Rahmen derer der Unsicher-

9 Die Kürzel an den Transkriptausschnitten ergeben sich aus den jeweiligen Initialen der Pseudonyme sowie aus den Zeilen des entsprechenden (Voll-)Transkripts.

10 Dieses Zitat bleibt wie weitere Zitate aus den (Voll-)Transkripten ohne Angabe, da es sich nicht nur auf eine bestimmte Stelle des (Voll-)Transkripts zu einem Fall bezieht, sondern mehrfach in den (Voll-)Transkripten zu den Fällen eines Typs zu finden ist.

heit von Vermittlungsprozessen zwar Rechnung getragen wird, zugleich aber der Versuch erfolgt, diese gedanklich zu antizipieren und einzugrenzen. Kontingenz konstituiert sich hier insbesondere als Problem des begrenzten Zugriffs auf (Lern-) Bedarfe. So eröffnen sich wiederholt Unsicherheiten bzgl. der Frage, mit welchen Impulsen den spezifischen Bedarfen der Schüler*innen (wirksam) zu begegnen sei. Ungewissheit unterliegt dabei zwar keiner positiven Konnotation, wird aber als Rahmenbedingung der eigenen Tätigkeit bzw. als berufliche Aufgabe anerkannt. So sehen sich die Befragten dazu aufgerufen, umsichtige Gestaltungsentscheidungen zu treffen, die den Bedarfen der Schüler*innen gerecht werden und allfällige Eventualitäten einschließen. Dies erfolgt insbesondere über kollegiale Vergewisserungen, anhand derer eigene Erfahrungen abgeglichen werden.

4.2 Sicherstellung schulischen Wohlbefindens

Die Orientierung an der *Sicherstellung schulischen Wohlbefindens* findet sich bei zwei Fällen des Samples (Frau Doppler und Frau Fabiano). Im Fokus steht hier die Sicherstellung einer angenehmen und anregenden Lernatmosphäre. Als positiver Gegenhorizont fungiert die Erwartung, dass der Schul- und Unterrichtsbesuch für die Schüler*innen mit positiven Emotionen verbunden ist und die „Kinder gerne“ in die Schule „kommen“ („das ist wie das wichtigste“, KD_1115). Dabei geht es (nebst der Gewährleistung körperlicher Unversehrtheit) zu einem wesentlichen Teil darum, dass sich die Schüler*innen als Person „wohl“ und „angenommen“ fühlen. So wird es als positives Signal gewertet, wenn sich die Schüler*innen „getrauen“, persönliche Bedürfnisse und Anliegen gegenüber der Lehrperson zu formulieren. Sofern der Eindruck besteht, dass der soziale Anschluss und/oder das Wohlbefinden einzelner Schüler*innen gefährdet ist, erfolgt eine vertiefte Hinwendung zur Situation des Kindes, die bei Bedarf auch eine Beschäftigung mit privaten Problemlagen einschließt. Darüber hinaus dokumentiert sich der Anspruch, dass der Unterricht von den Schüler*innen als „toll und motivierend“ erlebt wird. Dies betrifft u. a. auch Fragen der Individualisierung und Rhythmisierung, über die der Unterricht an das Konzentrations- und Leistungsvermögen der Klasse angepasst werden soll („da hätte ich jetzt die Rhythmisierung früher machen können, oder ein Spiel, damit sie nochmal ein bisschen eine Pause haben“; „da hätte ich die Einführung jetzt schneller machen sollen, es ist ihnen langweilig geworden“ KD_947-951).

Die Orientierung an der *Sicherstellung schulischen Wohlbefindens* weist insofern Parallelen zur Orientierung an der *Erreichung curricularer Ziele* (vgl. Abschnitt 4.1) auf, als die institutionell etablierte Zuständigkeit für die Schüler*innen (auf fachlicher oder emotionaler Ebene) eine hohe Gewichtung erfährt. Als verbindendes Moment beider Orientierungen erweist sich, dass die Schüler*innen als denkende bzw. fühlende Subjekte konzipiert werden, deren spezifischen Bedarfen die Lehrperson angesichts ihres beruflichen Auftrags zu entsprechen versucht (Orientierung

am Gegenüber unter Berücksichtigung des institutionellen Kontextes). Auch im Kontext der Orientierung an schulischem Wohlbefinden wird den Schüler*innen dabei eine aktiv mitgestaltende Rolle zugeordnet. Exemplarisch verdeutlichen lässt sich dies anhand der erfolgreichen Integration neuer Schüler*innen, die ihrerseits „schnell in die Klasse gefunden haben“ (KD_408) sowie anhand einer Klassenstunde, in welcher die Schüler*innen auf Basis eines „Inputs“ der Lehrerin „selber Lösungen“ für eine Problemsituation „ausarbeiten“. Der sich dokumentierende Umgang mit Ungewissheit lässt sich (wie bei Abschnitt 4.1) auch hier als Versuch einer (*anerkennden*) *Abfederung* von Ungewissheit beschreiben. Im Fokus stehen dabei insbesondere Unsicherheiten hinsichtlich der emotionalen und motivationalen Bedarfe der Schüler*innen.

4.3 Ermöglichung der Entfaltung von Interesse, Potential und Autonomie

Diese Orientierung findet sich bei drei Fällen des Samples (Herr Mahler, Frau Villiger und Herr Santoro). Im Mittelpunkt unterrichtlicher Vermittlungsbemühungen steht die Befähigung der Schüler*innen. Dabei deutet sich im weitesten Sinne die Orientierung an einem Bildungsgedanken an, im Zuge dessen es um die (je unterschiedlich geartete) *Entfaltung von Interesse, Potential und Autonomie* geht. Fallübergreifend besteht das Bestreben, über eindrückliche Erfahrungen Prozesse der Sinnerschließung anzuregen, die an innere Empfindungen gebunden sind und über den schulischen Kontext hinaus bedeutsam werden („das ist jetzt einfach ein Beispiel von ganz vielen, wo du ihnen im Leben weiterhelfen kannst“, CM_196-197). Dabei wird auf Ebene des Einzelfalls i. d. R. prägnanten, normativen Setzungen und pädagogischen Konzepten gefolgt, die teilweise auch fachsprachlich expliziert werden. Bei Herrn Santoro deutet sich diesbezüglich die Orientierung an einem reform- und erlebnispädagogisch inspirierten Bildungsideal an. Im Mittelpunkt steht für ihn der Gedanke, dass die Schüler*innen projektbezogen arbeiten und Selbstwirksamkeit erfahren. Besondere Bedeutung scheint dabei dem Aufenthalt im Freien sowie der handwerklichen Betätigung der Schüler*innen zuzukommen („sie haben mit Werkzeugen arbeiten dürfen, mit Maschinen, und das hat ihnen mega Eindruck gemacht“, „ich hätte gerne einen Schulgarten“, PS_730-731). Bei Frau Villiger dokumentiert sich die Orientierung an einem klassischen Bildungsideal („ich mache sehr viele Gedichte mit ihnen, richtig alte Schule“; „es braucht ziemlich Konzentration“, AV_568-575) sowie unterschiedlichen Möglichkeiten der Horizonsweiterungen. Dabei wird ein hohes Maß an Aufmerksamkeit und persönlicher Einlassung seitens der Schüler*innen erwartet. Bei Herrn Mahler wiederum dokumentiert sich die innere Ausrichtung an zeitgenössischen, (fach-)didaktischen sowie erziehungswissenschaftlichen Konzepten. Auf expliziter Ebene relevant werden diesbezüglich u. a. das Konzept der „Lernumgebung“ im Bereich Mathematik („ich finde das extrem wertvoll“, „jedes Kind springt dort auf wo es gerade ist“, CM_1047-1048) sowie die ausgewoge-

ne Berücksichtigung unterschiedlicher Kompetenzbereiche im Sprachunterricht. Ungeachtet fallspezifischer Nuancierungen legt die Lehrperson ein „Programm“ mit latenter Bildungsanspruch fest, das den Schüler*innen entsprechen und bei ihnen „ankommen“ soll. Hinsichtlich der Festlegung von Lerngegenständen wird persönlichen Präferenzen gefolgt, wobei nach Möglichkeit auch Interessen und situative Impulse der Schüler*innen berücksichtigt werden. Wiederkehrend werden den Schüler*innen dabei Aufgaben und Freiräume zugemutet, die sie herausfordern und deren Bewältigung ihnen zugetraut wird. Als charakteristisch erweist sich zudem, dass schulische Konfliktsituationen angesichts ihres potenziellen Lerngehalts für die Schüler*innen spontan in den regulären Unterricht inkludiert werden.

Die Orientierung an einer *Ermöglichung der Entfaltung von Interesse, Potential und Autonomie* korrespondiert auf relationaler Ebene mit der *Inszenierung von Ungewissheit*. Kontingenz konstituiert sich hier als Ausdruck des fraglichen Anschlusses an die Schüler*innen. Das zusammengestellte Programm soll bei diesen auf positive „Resonanz“ stoßen. Aus entsprechenden Flowerfahrungen wird wiederum Freude und Energie geschöpft. Der Akt der Unterrichtsgestaltung wird als kreative Tätigkeit erfahren, die das Potential für außerordentliche Gelingenserfahrungen in sich trägt. Ungewissheit fungiert dabei nicht nur als strukturelle Bedingung des eigenen Handelns, sondern stellt eine reizvolle Gelegenheit im Zuge der Ermöglichung unerwarteter Anschlüsse dar. Insgesamt dokumentiert sich eine lustvolle Hinwendung zu kontingenten Aspekten der eigenen Tätigkeit. Dabei werden spontane Eingebungen als Verlockungen empfunden, denen ggf. auch ohne vertiefte Vorbereitung nachgegeben wird. Ungewissheitshorizonte werden nicht nur situativ genutzt, sondern oft auch aktiv gesucht und im eigenen Sinne ‚ausgespielt‘. Als zentrale Ressource erweist sich dabei das Vertrauen in ein funktionierendes Arbeitsbündnis mit den Schüler*innen, auf deren Unterstützung und Mitgestaltung im Hinblick auf allfällige Anschlussverfehlungen und damit verbundene Suchbewegungen gezählt wird.

4.4 Gewährleistung eines reibungslosen Vollzugs von Unterricht

Die Orientierung an der Gewährleistung eines reibungslosen Vollzugs von Unterricht findet sich bei fünf Fällen des Samples (Frau Gerstner, Frau Gubler, Herr Özdemir, Frau Perrin und Frau Lindner). Im Fokus steht die Erwartung bzw. die Bemühung darum, dass Unterricht auf Ebene der Sichtstruktur „klappt“ und „funktioniert“. In diesem Zusammenhang wird insbesondere darauf geachtet, die formale Beteiligung der Schüler*innen am Geschehen sicherzustellen: Schüler*innen sollen den Anweisungen der Lehrperson nachkommen und den ihnen zugeordneten Part wahrnehmen. Ruhe und Unruhe fungieren vor diesem Hintergrund als zentrale Gegenhorizonte, an welchen die Qualität des eigenen Unterrichts festgemacht wird. Dabei erfolgt insofern eine Trivialisierung von

Lern- und Bildungsprozessen, als diese weitgehend mit Tätigkeiten gleichgesetzt werden („jetzt machen wir die Religionen, dann lernt ihr die hoffentlich schätzen“, TG_684-695). Insgesamt dokumentiert sich eine technologische Annäherung an die eigene Vermittlungstätigkeit. Unterricht wird gewissermaßen als Abfolge vorweg festgelegter Arbeitsschritte und Aktivitäten konzipiert, ohne dass innere Prozesse der Schüler*innen vertieft in den Blick geraten. Die Ausklammerung der Schüler*innenperspektive deutet sich dabei oft auch auf sprachlicher Ebene an („ou der Stoff, ich muss noch das und das machen“, NG_194-195; „Thema Milch mache ich das und das und das, mit diesen und diesen Arbeitsblättern“, RL_783-784). Als charakteristisch erweist sich zudem die Bemühung um eine möglichst „effiziente“ Vorbereitung des Unterrichts unter Einnahme einer pragmatischen Perspektive. Dabei orientieren sich die Beteiligten insbesondere an den zur Verfügung stehenden Lehrmitteln sowie externen Vorgaben und Vorlagen, die für den eigenen Unterricht übernommen werden („viele ist ja auch vorgegeben“; „ich würde viel mehr Zeit brauchen, wenn man diese Jahresplanungen nicht irgendwo runtersaugen könnte“, TG_563-565). Das zur Verfügung stehende „Material“ leitet die Ausgestaltung des Unterrichts an und vermittelt den Beteiligten Sicherheit – sowohl hinsichtlich der Stabilisierung unterrichtlicher Interaktion („ich habe ihnen dann einfach irgendwelche Blätter gegeben“, TÖ_849) als auch hinsichtlich des zeitlichen Bedarfs geplanter Vorhaben. Der eigene (Vermittlungs-)Erfolg wird dabei insbesondere davon abhängig gemacht, ob eine Exekution der Inhalte bzw. des „Stoffs“ im geplanten Zeitrahmen möglich ist oder allfällige Verzögerungen erfolgen, so dass zusätzlich „Zeit investiert“ werden muss. Dabei lässt sich eine klare Trennung zwischen inhaltlichen Vermittlungsbemühungen und pädagogischen Themen nachvollziehen, die jenseits des unterrichtlichen Kerngeschäftes verortet werden.

Insgesamt dokumentiert sich hier eine technologische Annäherung an die eigene Vermittlungstätigkeit. Kontingenz konstituiert sich dabei als Gefahr der Perturbation intendierter Verläufe und Vorhaben. Das Auftreten entsprechender Momente hat i. d. R. Widerfahrnischarakter und wird als Zumutung erlebt, die sich insbesondere auf Grund ungünstiger Dispositionen der Schüler*innen ergibt. Der sich dokumentierende Umgang mit Ungewissheit lässt sich unter dem Begriff der *Negation* subsumieren: Kontingenz erweist sich auf handlungspraktischer Ebene zwar als Problem, wird aber nicht zum Gegenstand einer vertieften mentalen Beschäftigung und/oder hinsichtlich des Anspruchscharakters an das eigene Handeln implizit abgelehnt.¹¹

11 Der Negationsbegriff erweist sich auch insofern als treffend, als er in philosophischen Kontexten die Aufhebung einer Sache durch etwas Entgegengesetztes bezeichnet. So wird anhand des entsprechenden Modus Operandi versucht, wiederholt aufbrechenden Ungewissheitshorizonten durch eine regelgeleitete Reproduktion normativer Gewissheiten zu begegnen.

5 Diskussion

Es folgt eine abschließende Diskussion der Ergebnisse. Nebst einer resümierenden Darstellung unter Hervorhebung ausgewählter Kontraste gilt der Fokus möglichen Anschlusspunkten zu anderen Studien sowie einer Kontextualisierung mit Blick auf den eingangs gesetzten, theoretischen Rahmen. Zum Ende der Diskussion wird weiterführender Forschungsbedarf ausgewiesen.

5.1 Bilanzierung der Ergebnisse

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich anhand der rekonstruierten Orientierungen stark divergente Annäherungen der Berufseinsteigenden an die eigene (Vermittlungs-)Tätigkeit dokumentieren. Damit verbunden sind auch unterschiedliche Rahmungen des Zielkorridors schulischen Unterrichts sowie unterschiedliche Adressierungen der Schüler*innen. Als ein markanter Kontrast erweist sich die Orientierung an formalen Vorgaben (vgl. Abschnitt 4.4) gegenüber der Orientierung an Bedarfen des Gegenübers unter Abblendung organisationaler Kontexte (vgl. Abschnitt 4.3). Anhand dieser beiden maximal kontrastiven Rahmungen ließe sich ein Kontinuum aufspannen, auf welchem den anderen typisierten Orientierungen (vgl. Abschnitte 4.1 und 4.2) gewissermaßen eine mittlere Position zukäme. Ein weiterer markanter Kontrast betrifft den Einschluss oder Ausschluss pädagogischer Themen, die über fachliche Fragen hinausgehen. Gerade bei der in Abschnitt 4.4 dargestellten Orientierung werden Konfliktsituationen i. d. R. als Störungen empfunden und jenseits des eigentlichen Unterrichts bearbeitet, während sie bei den anderen Typen in den Unterricht inkludiert und (bei Abschnitt 4.3) als Lerngelegenheiten genutzt werden. Die vier vorgestellten, vermittlungsbezogenen Orientierungen korrespondieren mit drei unterschiedlichen Modi der Wahrnehmung und Bearbeitung von Ungewissheit. Relational steht die Orientierung an Reibungslosigkeit mit der Negation unterrichtlicher Kontingenz in Verbindung. Die Orientierung an einer Ermöglichung der Entfaltung von Potential und Autonomie geht einher mit der Inszenierung von Ungewissheit. Sowohl die unterrichtliche Orientierung an der Erreichung curricularer Ziele als auch jene an der Sicherstellung schulischen Wohlbefindens korrespondieren mit dem Versuch einer anerkennenden Abfederung von Kontingenz. Sinnlogisch lassen sich anhand der vorliegenden Relationen mindestens zwei Verbindungslinien nachzeichnen:

1. In Abhängigkeit davon, welcher vermittlungsbezogenen Orientierung gefolgt wird, werden unterschiedliche Aspekte des Unterrichts als kontingent wahrgenommen. So konstituiert sich Kontingenz im Zuge der Orientierung an Reibungslosigkeit z. B. als Gefahr unterrichtlicher Brüche und Störungen, während sie im Zuge der Orientierung an Entfaltungsmöglichkeiten als Unsicherheit des erfolgreichen Anschlusses an die Schüler*innen aufscheint. Der entsprechende Zusammenhang ist inhaltlich einleuchtend.

2. Es stellt sich die Frage, ob der Umgang mit Ungewissheit sowie das emotionale Kontingenzerleben der Berufseinsteigenden nicht ein habituelles Grundprinzip darstellt, welches hier seine Wirkung im beruflichen Kontext entfaltet und die Ausgestaltung vermittlungsbezogener Orientierung mitstrukturiert. So scheint es sinnhaft, dass im Zuge eines Strebens nach Gewissheiten (Negation von Kontingenz) die Einlösung persönlicher Handlungspläne im Sinne eines reibungslosen Vollzugs von Unterricht gegenüber ko-konstruktiven Prozessen präferiert wird. Die habituelle Lagerung der rekonstruierten Modi Operandi im Umgang mit Ungewissheit (d. h. ihre Reichweite jenseits beruflicher Kontexte) wäre anhand biografisch-narrativer Interviews zu untersuchen (vgl. Abschnitt 5.3).

5.2 Bezugnahmen zu anderen Studien

Die dargestellten Orientierungen hinsichtlich der Gestaltung schulischen Unterrichts erweisen sich in mehrfacher Hinsicht als anschlussfähig an die Rekonstruktionsergebnisse anderer Studien, zeigen zum Teil aber auch neue Verbindungslinien und (partiell) Widersprüche auf. Anhand der Bemühung um die *Erreichung curricularer Ziele* (vgl. Abschnitt 4.1) dokumentiert sich mit Hericks et al. (2018, S. 61) gesprochen ein „aneignungsbezogener Vermittlungsbezug“. Darüber hinaus erfolgt hier im Kontext unterrichtlicher Interaktion ein Abarbeiten an Zuwendungsfragen im Sinne Hinzkes (2018, S. 375), welches zugleich auch die Orientierung an der *Sicherstellung schulischen Wohlbefindens* (vgl. Abschnitt 4.2) kennzeichnet. Letztere entspricht nach Hericks et al. (2018, S. 61) einem „Fürsorgezug“, im Rahmen dessen für die Lehrperson „das positive Erleben der Schüler/innen [...] im Vordergrund“ steht. Das Abarbeiten an Zuwendungsfragen erweist sich in diesem Sinne als verbindendes Moment beider Orientierungen, wobei je nach dem die fachlichen oder emotionalen Bedarfe der Schüler*innen im Fokus stehen. Hinsichtlich der Orientierung an einer *Ermöglichung der Entfaltung von Interesse, Potential und Autonomie* (vgl. Abschnitt 4.3) lässt sich mit Blick auf Hericks et al. (ebd.) nicht eindeutig zwischen einem „selbstbezogenen“ und „aneignungsbezogenen“ Vermittlungsbezug unterscheiden. Vielmehr scheinen sich die Betroffenen (in Abgrenzung zu den Befunden von Hericks et al. 2018) sowohl „an eigenen Interessen und Präferenzen“ als auch „an den Lernprozessen der Schüler/innen“ zu orientieren, wobei den beiden Dimensionen je nach Einzelfall unterschiedliches Gewicht zukommt. Mit Hinzke (2018, S. 380) gesprochen, dokumentiert sich hier bei zwei Fällen (Frau Villiger und Herr Santoro) die Orientierung an einem „In-Beziehung-Treten und In-Beziehung Sein“ mit den Schüler*innen – beim dritten Fall (Herr Mahler) steht die Orientierung an einem „Ausbalancieren von Geben und (Auf-)Nehmen“ (ebd., S. 386) im Vordergrund. Die entsprechenden Verbindungslinien bestätigen die für diesen Typus charakteristische Bemühung um ein tragfähiges Arbeitsbündnis mit den Schüler*innen. Als neuer Akzent, der in den bisherigen Studien so nicht ausge-

arbeitet wird, erweist sich die unter Abschnitt 4.3 dargestellte Orientierung an einem Bildungsgedanken, der über curriculare Vorgaben hinausgeht. Die Bemühung um die *Gewährleistung eines reibungslosen Vollzugs von Unterricht* (vgl. Abschnitt 4.4) entspricht weitgehend passgenau jenem Handlungsmodus, welchen Hinzke (ebd., S. 370) als „Herstellen und Sichern eines störungsfrei funktionierenden Unterrichts“ bezeichnet. Im Anschluss an Hericks et. al (2018, S. 61) dokumentiert sich hier ein „tätigkeitsbezogener Vermittlungsbezug“ i. S. einer „Orientierung an unterrichtlichen Handlungen und Aktivitäten“ auf Ebene der Sichtstruktur (vgl. Abschnitt 5.3).

5.3 Rückbindung an unterrichtstheoretische Setzungen

Mit Blick auf die einleitend vorgenommene, theoretische Grundlegung ist festzustellen, dass die Komplexität unterrichtlicher Interaktion nicht bei allen rekonstruierten Orientierungen eine handlungspraktische Entsprechung bzw. Berücksichtigung erfährt. Insbesondere bei der *Orientierung an Reibungslosigkeit* scheint die komplexe Sozial- und Sachstruktur schulischen Unterrichts nicht bzw. kaum Teil des beruflichen Selbstverständnisses zu sein. Dessen ungeachtet eröffnet sich die begrenzte Planbarkeit und Kontrollierbarkeit unterrichtlicher Interaktion im Rahmen der Unterrichtsdurchführung bei allen Berufseinsteigenden und führt – gerade wo sie zuvor ausgeblendet wurde – zu Problemsituationen, die i. d. R. krisenhaften Charakter haben. Die teilweise trivialisierende Hinwendung zur eigenen Vermittlungstätigkeit, im Rahmen welcher über weite Strecken eine Ausblendung der Schüler*innen als autonome Mitakteur*innen erfolgt, lässt sich (jenseits normativer Bewertungen) als Versuch der Komplexitätsreduktion interpretieren. Dies scheint insofern unverdächtig, als Lehrer*innen „beim Unterrichten [...] unaufhörlich gefordert“ sind, „Komplexität zu reduzieren“ (Rosenberger 2021, S. 47), um handlungsfähig zu bleiben. „Im Vollzug der Handlungen selbst muss die Bewusstheit“ von „Kontingenz“ zu einem gewissen Grad „zurücktreten“, um den unterrichtlichen „Aktivitätsfluss nicht zu behindern“ (ebd., S. 43). Als potenziell problematisch erweist sich wiederum, dass es im entsprechenden Modus offenbar nicht gelingt, jenseits des Unterrichtsvollzugs in reflexive Distanz zur vorgenommenen Trivialisierung zu treten. Es drängt sich die Frage auf, mit welchen Einbußen bzw. Kosten solch eine (uneingeschränkte) Komplexitätsreduktion unter Negation unterrichtlicher Kontingenz verbunden ist. Erstens ist anzunehmen, dass die entsprechende Rahmung mit einer Reduktion von Adaptivität einhergeht und der inhaltlichen Qualität des Unterrichts nicht zuträglich ist. Dies verschärft sich durch die konsequente Fokussierung der „Sichtstrukturen“ (Kunter & Trautwein 2013) schulischen Unterrichts, welche mit der Bemühung um Reibungslosigkeit einhergeht. Dabei gelingt es den Beteiligten offenbar nicht, zugleich auch unterrichtliche „Tiefenstrukturen“ (ebd.) in den Blick zu nehmen, in deren Kontext sich die Lernprozesse der Schüler*innen konstituieren. Zweitens

stellt sich mit Blick auf Professionalisierungsprozesse die Frage, ob die vorgenommene Komplexitätsreduktion nicht auch einer Reduktion von Entwicklungsanreizen gleichkommt. So folgen etwa Kurt Reusser und Urban Fraefel (2017, S. 28) der Annahme, dass die Einschränkung auf unterrichtliche Sichtstrukturen mittelfristig die Fähigkeit beeinträchtigt, Schüler*innen „in ihren Denkprozessen nahezukommen“. Das erfolgreiche „Beherrschen von Unterrichtsorganisation“ droht hier den Eindruck zu vermitteln, dass das eigene Können bereits hinreichend entwickelt sei. Oder im Wortlaut John Deweys (1904/1977, S. 256): „Immediate skill may be got – at the cost of power to go on growing“.

5.4 Weiterführender Diskussion- und Forschungsbedarf

Nebst der Frage nach der habituellen Lagerung des Umgangs mit Ungewissheit gilt es festzuhalten, dass im Rahmen der Datenauswertung keine soziogenetische Typenbildung vorgenommen wurde (zur Schwierigkeit soziogenetischer Typenbildungen in Professionalisierungskontexten Košinár & Laros 2021). Es bleibt somit offen, ob Faktoren wie Geschlecht oder Herkunftsmilieu einen Einfluss auf die rekonstruierten Orientierungen haben. Auch die diesbezügliche Bedeutung organisationaler Kontexte konnte nicht geklärt werden und bedürfte weiterer Aufmerksamkeit. Ungeklärt bleibt zum Beispiel, ob die Tätigkeit in einer Unterstufenklasse (1. bis 2. Klasse) in Verbindung mit der unterrichtsbezogenen Orientierung am Wohlbefinden der Schüler*innen steht, d.h. diese allenfalls (mit-)konstituiert und/oder für Lehrpersonen mit einer entsprechenden Präferenz besonders reizvoll scheint. Die Eckdaten der Anstellungsverhältnisse deuten hier mögliche Zusammenhänge an, eine systematische Betrachtung konnte anhand des Datenmaterials aber nicht vorgenommen werden. Gleiches gilt u.a. für die Bedeutung des z.T. erheblich divergierenden Anstellungsumfangs der Befragten. Generell und abschließend stellt sich die Frage nach der (berufsbiografischen) Konstitution der rekonstruierten Orientierungen sowie nach deren längsschnittlichem Verlauf im Rahmen der weiteren Berufstätigkeit. So wäre ggf. denkbar, dass auf eine Phase der Komplexitätsreduktion im frühen Berufseinstieg später eine verstärkte Einlassung auf die interaktive Anlage schulischen Unterrichts sowie auf dessen Tiefenstrukturen folgt. Ergebnisse aus anderen Studien (Hericks et al. 2018) legen aber nahe, dass die Stabilität unterrichtsbezogener Orientierungen verhältnismäßig hoch ist.

Literatur

- Asbrand, B. & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* [10. Aufl.]. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen & Toronto: Budrich.
- Dewey, J. (1904/1977). The relation of theory to practice in education. In J. A. Boydston & P. R. Baysinger (Hrsg.), *John Dewey, The middle works 1899–1924. Volume 3: 1903–1906*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Hericks, U., Keller-Schneider, M. & Bonnet, A. (2019). Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in berufsbiografischer Perspektive. In M. Harring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 597-607). Münster: Waxmann.
- Hericks, U., Rauschenberg, A., Sotzek, J., Wittek, D. & Keller-Schneider, M. (2018). Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg. Eine mehrdimensionale Typenbildung zu Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und Normen. In R. Bohnsack, N. Hoffmann & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen* (S. 51-67). Opladen u. a.: Budrich.
- Herzog, W. (2011). Eingeklammerte Praxis – ausgeklammerte Profession. Eine Kritik der evidenzbasierten Pädagogik. In J. Bellmann & T. Müller (Hrsg.), *Wissen was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik* (S. 123-145). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hinzke, J.-H. (2018). *Lehrerkrise im Berufsalltag. Zum Umgang mit Spannungen zwischen Normen und Orientierungsrahmen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Košinár, J. & Laros, A. (2021). Dokumentarische Längsschnitt-Typologien in der Lehrer*innenbildungsforschung. Umsetzungsvarianten und methodologische Herausforderungen. In A. Geimer, D. Klinge, S. Rundel & S. Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode (JDM)*, H. 4. Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces), S. 221-248.
- Košinár, J. & Laros, A. (2020). Orientierungsrahmen im Wandel? Berufsbiographische Verläufe zwischen Studium und Berufseinstieg. In I. van Ackeren, H. Bremer, K. Kessl, H. C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, D. Klein & U. Salaschek (Hrsg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 255-268). Opladen u. a.: Budrich.
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn: Schöningh.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1979). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 25(3), 345-365.
- Martens, M. & Wittek, D. (2019). Lehrerhabitus und Dokumentarische Methode. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meseth, W., Proske, M. & Radtke, F.-O. (2012). Kontrolliertes Laissez-faire. Auf dem Weg zu einer kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(2), S. 223-241.
- Nohl, A.-M. (2019). Zur Bedeutung der relationalen Typenbildung für die Dokumentarische Methode. In S. Amling, A. Geimer, A.-C. Schondelmayer, K. Stützel & S. Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode (JDM)*, H. 1. Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces), S. 51-64.
- Nohl, A.-M. (2017). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis* [5. Aufl.]. Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, A.-M. (2013). *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode*. Wiesbaden: Springer VS.
- Reusser, K. & Fraefel, U. (2017). Die berufspraktischen Studien neu denken: Gestaltungsformen und Tiefenstrukturen. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Konzeptionelle Perspektiven schulpraktischer Professionalisierung* (S. 11-40). Münster & New York: Waxmann.

- Rosenberger, K. (2021). Zur Bedeutung der Kontingenzthematik für die Schulpraktischen Studien. In T. Leonhard, P. Herzmann & J. Košinár (Hrsg.), „*Grau, theurer Freund, ist alle Theorie?*“ *Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien* (S. 41-58). Münster & New York: Waxmann.
- Rosenberger, K. (2018). *Unterrichten. Handeln in kontingenten Situationen*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Schmid E. (2024). Vielfältige Perspektiven und blinde Flecken. Rückfragen zur dokumentarischen Analyse von Professionalisierungsprozessen. In J. Korte, D. Wittek, M. Kowalski & J. Schröder (Hrsg.), *Dokumentarische Professionalisierungsforschung. Implizites Wissen von Lehramtsstudierenden* (S. 58-81). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmid, E. (2021). Ungewissheitserfahrungen im frühen Berufseinstieg. Rekonstruktionen zur Wahrnehmung und Bearbeitung unterrichtlicher Kontingenz. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 10, 99-112.
- Wittek, D., Hericks, U., Rauschenberg, A., Sotzek, J., & Keller-Schneider, M. (2020). Professionalisierung im Längsschnitt beforschen? Empirische Befunde und methodologische Überlegungen aus praxeologischer Forschungsperspektive. In S. Thiersch (Hrsg.), *Qualitative Längsschnittforschung: Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen* (S. 297-322). Opladen: Budrich.

Autor

Schmid, Emanuel, M.A.,

Dozent und Bereichsleiter an der Pädagogischen Hochschule FHNW, Institut Primarstufe, Professur für Berufspraktische Studien und Professionalisierung. *Arbeitsschwerpunkte:* Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Professionalisierung, Berufspraktische Studien, Rekonstruktive Forschung.
 emanuel.schmid@fhnw.ch

Verzeichnis der Autor*innen

Bauer, Tobias, M.Ed.,

wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Allgemeine Didaktik.

Arbeitsschwerpunkte: Lehrer*innenforschung, Schulentwicklungs- und Schulkulturforschung, Forschung zur Qualität von Schule und Unterricht, Forschung zur Beratung in der Schulaufsicht, Dokumentarische Methode, Qualitative Inhaltsanalyse.

tobias.bauer@ovgu.de

Bressler, Christoph, Dr.,

wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft.

Arbeitsschwerpunkte: pädagogische Professionalität, Asymmetrie pädagogischer Beziehungen, Methodologie und Grundlagen erziehungswissenschaftlicher Forschung.

christoph.bressler@uni-due.de

Buchborn, Thade, Prof. Dr.,

Professor für Musikpädagogik und Studienbereichsleitung für das Lehramt Musik an der Hochschule für Musik Freiburg.

Arbeitsschwerpunkte: Komponieren und Improvisieren im Musikunterricht, Institutionen musikalischer Bildung in ländlichen Räumen, Interkulturalität und Musikunterricht, rekonstruktive Unterrichtsforschung, dokumentarische Entwicklungsforschung, Design-Based Research.

t.buchborn@mh-freiburg.de

Gevorgyan, Zhanna, Dr.in,

Promovierte in Erziehungswissenschaften an der Humboldt Universität zu Berlin und Gender Expertin im United Nations Population Fund (UNFPA).

Arbeitsschwerpunkte: Schulische Sexualerziehung, Wissenskonstruktion über Gender in Schulen, Rolle der Lehrkräfte bei der (Re-)Produktion von binären Geschlechterrollen.

zhanna.gevorgyan@hu-berlin.de

Hallitzky, Maria, Prof.in Dr.in,

Professorin für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik des Sekundarbereichs an der Universität Leipzig.

Arbeitsschwerpunkte: Theorie des Unterrichts, rekonstruktive Unterrichtsforschung, Prozesse der Öffnung und Schließung von Unterricht.

maria.hallitzky@uni-leipzig.de

Hempel, Christopher, Jun.-Prof. Dr.,

Juniorprofessor für Fächerübergreifende Grundschuldidaktik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Arbeitsschwerpunkte: rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung sowie Didaktik des fächerübergreifenden und sozialwissenschaftlichen Unterrichts.

christopher.hempel@paedagogik.uni-halle.de

Hinzke, Jan-Hendrik, Prof. Dr.,

Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Lehrerbildungsforschung an der Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Kindheits- und Schulpädagogik.

Arbeitsschwerpunkte: Professions- und Lehrer*innenbildungsforschung, Forschendes Lernen in Studium und Schule, Krisen und Ungewissheit als Lern- und Bildungsanlässe, Schul- und Unterrichtsentwicklung, Digitalisierung in schulischen und unterrichtlichen Kontexten, Bildung für nachhaltige Entwicklung.

jan-hendrik.hinzke@erziehung.uni-giessen.de

Jahr, David, Dr.,

wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Politikwissenschaft (Arbeitsbereich Didaktik der Sozialkunde/Politische Bildung) und Forschungsinstitut Gesellschaftlicher Zusammenhalt.

Arbeitsschwerpunkte: rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung (insb. Dokumentarische Methode), Kasuistik und Lehrer*innenbildung, Didaktik der politischen Bildung mit den Schwerpunkten Inklusion, Theorie und Praxis des Service Learning.

david.jahr@politik.uni-halle.de

Matthes, Dominique, Dr.in,

wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik, Arbeitsbereich Lehrerprofessionalität/Lehrerbildungsforschung.
Arbeitsschwerpunkte: Diskontinuitäten und Wendepunkte in der (Berufs-) Biografie von Lehrpersonen, ‚Lehrer*innenfamilien‘ und ihre Sozialisations- und Transmissionsdynamiken, Qualitative und visuelle Methoden der Sozialforschung.
 dominique.matthes@paedagogik.uni-halle.de

Melzer, Susan,

abgeordnete Lehrkraft im Hochschuldienst an der Universität Leipzig, Arbeitsbereich Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik des Sekundarbereichs.
Arbeitsschwerpunkte: rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung, Fachkulturforschung, Lehrerhabitus und Lehrerprofessionalität.
 susan.melzer@uni-leipzig.de

Pallesen, Hilke, Dr.in,

Vertretungsprofessorin an der Stiftung Universität Hildesheim, Fachbereich 1: Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Institut für Sportwissenschaft.
Arbeitsschwerpunkte: Lehrer*innenprofessionsforschung, Schul- und Fachkultur-forschung.
 pallesen@uni-hildesheim.de

Rotter, Carolin, Prof.in Dr.in,

Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Pädagogische Professionalität und Professionsforschung an der Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft.
Arbeitsschwerpunkte: Lehrer*innenhabitus, Lehrer*innenprofessionalität, Lehrkräfte mit Migrationshintergrund.
 carolin.rotter@uni-due.de

Schiller, Daniel, Dr.,

wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Osnabrück, Institut für Sport- und Bewegungswissenschaften, Arbeitsbereich Sport & Erziehung.
Arbeitsschwerpunkte: Sportunterrichtsforschung, Professionsforschung, Fachkulturforschung.
 daniel.schiller@uni-osnabrueck.de

Schmid, Emanuel, M.A.,

Dozent und Bereichsleiter an der Pädagogischen Hochschule FHNW, Institut Primarstufe, Professur für Berufspraktische Studien und Professionalisierung.
Arbeitsschwerpunkte: Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Professionalisierung, Berufspraktische Studien, Rekonstruktive Forschung.
 emanuel.schmid@fhnw.ch

Sturm, Tanja, Prof.in Dr.in,

Professorin für Erziehungswissenschaft, insbesondere Grundschulpädagogik mit dem Schwerpunkt des Diversitätsspektrums im Vor- und Grundschulalter, Universität Hamburg.
Arbeitsschwerpunkte: Inklusion und Exklusion in Schule und Unterricht, Differenzkonstruktionen in Policy und Praxis, international vergleichende Schul- und Unterrichtsforschung.
 tanja.sturm@uni-hamburg.de

Theisohn, Elisabeth, Prof.in Dr.in,

Professorin für Musikpädagogik (Lehramt) an der Hochschule für Musik Karlsruhe.
Arbeitsschwerpunkte: Rekonstruktive Unterrichtsforschung, Design-Based Research, musikdidaktisches Forschen und Handeln im Spannungsfeld zwischen Fachwissenschaft und Praxis, Körper und Bewegung als Konstituenten musikbezogener Lern- und Bildungsprozesse.
 theisohn@hfm.eu

Wagner, Benjamin, Dr.,

Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut in Ausbildung an der Akademie für Psychotherapie und Interventionsforschung an der Universität Potsdam.
Arbeitsschwerpunkte: Differenz- und Inklusionsforschung, Schul- und Psychotherapieforschung, Forschung in *people processing organizations*, rekonstruktive Methoden der Sozialforschung, insb. Videographie und Dokumentarische Methode.
 benjamin.wagner@api-potsdam.de

Zander, Benjamin, Dr.,

Akademischer Rat auf Zeit an der Georg-August-Universität Göttingen, Institut für Sportwissenschaften, Arbeitsbereich Sportpädagogik und -didaktik.
Arbeitsschwerpunkte: Sportunterrichtsforschung, Peerforschung, Sozialisationsforschung.
 benjamin.zander@uni-goettingen.de

Der vorliegende **Sammelband** widmet sich in drei Teilen dem schulischen Unterricht als einem Gegenstandsfeld **Dokumentarischer Schulforschung**. Im ersten Teil werden grundlagentheoretische Überlegungen angestellt sowie Schwerpunkte und Leerstellen des Forschungsfeldes herausgearbeitet, bevor in den weiteren beiden Teilen in empirischen Beiträgen Einblicke in aktuelle Forschungsprojekte gegeben werden. Während die Studien im zweiten Teil das Sprechen und Handeln im schulischen Unterricht selbst fokussieren, wird in den Studien im dritten Teil das Sprechen über bzw. in Bezug auf schulischen Unterricht untersucht. Dabei werden schulpädagogische, fachdidaktische und auch professionsbezogene Fragestellungen verhandelt. Der Band ist Teil einer Reihe von Sammelbänden, die im Kontext des DFG-geförderten Netzwerks „Dokumentarische Schulforschung“ (NeDoS) entstanden sind.



Die Herausgeber*innen

M.Ed. Tobias Bauer ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg



Dr. Hilke Pallesen vertritt derzeit die Professur „Sportdidaktik“ an der Universität Hildesheim

978-3-7815-2647-1



9 783781 526471