

---

# Dokumentarische Unterrichtsforschung

Matthias Martens & Barbara Asbrand

---

## Zusammenfassung

In dem Beitrag wird die Weiterentwicklung der Dokumentarischen Methode für die Analyse von Unterrichtsvideografien vorgestellt. Die methodologischen, methodischen und unterrichtstheoretischen Überlegungen basieren auf Erfahrungen mehrerer Forschungsprojekte der qualitativ-rekonstruktiven Unterrichtsforschung. Fokussiert wird zunächst auf die Komplexität des Unterrichts, die theoretisch als Kombination aus spezifischer Sozialstruktur, gefasst als Interaktion unter Anwesenden vor dem Hintergrund polykontexturaler Erfahrungsräume, einer besonderen Zeitstruktur, die durch Verknüpfung von Sequenzialität und Simultaneität unterrichtlicher Ereignisse und Handlungen entsteht, sowie seiner mehrdimensional und multidimensional gefassten Sachstruktur beschrieben werden kann. Wir möchten einen Vorschlag zur Diskussion stellen, wie Unterricht unter möglichst weitreichender Berücksichtigung dieser Komplexität erforscht werden kann. Ziel dokumentarischer Unterrichtsforschung ist die Rekonstruktion von kommunikativen und konjunktiven Wissensbeständen von Lehrpersonen und Schüler/inne/n sowie die Rekonstruktion von deren (Re-)Produktionsbedingungen. Geklärt werden soll dabei unter anderem, wie soziale Ordnungen sowie fachliche und überfachliche Lernprozesse im Unterricht trotz Unwahrscheinlichkeit entstehen und sich fortsetzen.

---

## Schlüsselwörter

Dokumentarische Unterrichtsforschung, Polykontexturalität, Sozialstruktur, Sachstruktur, Zeitstruktur, Interaktionsorganisation, Materialität, Lernen

## 1 Einleitung

Grundlage dieses Beitrags sind Erfahrungen aus mehreren Forschungsprojekten der qualitativ-rekonstruktiven Unterrichtsforschung zu unterschiedlichen fachdidaktischen und schulpädagogischen Fragestellungen (Hackbarth 2015a, 2015b, 2017; Martens 2015; Petersen 2015; Petersen und Asbrand 2013; Spieß 2014; Kater-Wettstädt 2015; Wettstädt und Asbrand 2013, 2014). In allen Projekten wurden alltägliche Unterrichtsinteraktionen videografiert und zusätzlich, mit mehreren Audiogeräten, die verbale Kommunikation der Schüler/innen audioaufgezeichnet. Das empirische Material wurde mithilfe der Dokumentarischen Methode ausgewertet (vgl. Bohnsack 2007, 2009; Martens et al. 2015b). Aufgrund der unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen in den Forschungsprojekten verfügen wir in der Arbeitsgruppe über vielfältiges empirisches Material aus unterschiedlichen Schulformen, verschiedenen Fächern und lernkulturell bzw. didaktisch strukturierten Unterrichtssettings sowie aus fast allen Jahrgangsstufen. Die Forschungspraxis mit dem komplexen empirischen Material stellte uns immer wieder vor Herausforderungen, die wir zum Anlass genommen haben, uns auch mit methodologischen und methodischen Fragen der qualitativ-rekonstruktiven Unterrichtsforschung zu beschäftigen. Im Zuge dessen haben wir die Dokumentarische Methode für die Analyse von Unterrichtsvideografien weiterentwickelt (zur Anwendung der Dokumentarischen Methode in der Unterrichtsforschung vgl. auch Fritzsche und Wagner-Willi 2015 sowie Sturm 2015). In diesem Beitrag möchten wir die Erträge dieses praxeologischen Entwicklungsprozesses im Überblick präsentieren und zur Diskussion stellen.<sup>1</sup> Dabei fokussieren wir darauf, die unterrichtstheoretischen Herausforderungen zu benennen und Antworten aus der Perspektive einer systemtheoretisch und wissenssoziologisch fundierten dokumentarischen Unterrichtsforschung zu formulieren (vgl. auch Martens und Asbrand, im Druck) – wissend, dass sich aus der Perspektive anderer theoretischer und forschungsmethodischer Zugänge ebenfalls Problemlösungen anbieten.

---

## 2 Herausforderungen

Die Komplexität des Unterrichts bzw. der videografierten Interaktion stellt eine große Herausforderung für Forscher/innen dar. Wesentlich ergibt sich die Kom-

---

1 Wir bedanken uns bei den Doktorandinnen und dem Doktoranden Anja Hackbarth, Lydia Kater-Wettstädt, Dorte Petersen und Christian Spieß für ihre Beteiligung an diesem anregenden, aber auch langwierigen und teilweise mühsamen Prozess; außerdem gilt unser Dank Ralf Bohnsack für das Mitdenken und Mitdiskutieren und viele wertvolle Anregungen.

plexität aus der *Simultanstruktur* des Unterrichts (vgl. Wagner-Willi 2004; Nentwig-Gesemann und Wagner-Willi 2007). Diese kann einerseits auf der Grundlage der Multimodalität (vgl. Kress 2010) des Geschehens beschrieben werden, also als die Gleichzeitigkeit eigenständiger und aufeinander bezogener Modalitäten der interaktiven Bezugnahme. Auf den ersten Blick scheint im Unterricht die sprachliche Kommunikation vorrangig zu sein. Die empirische Analyse von Grundschulunterricht, an dem vor allem jüngere und körperlich aktive Kinder beteiligt sind, und die Erforschung offener Lernformen im individualisierenden Unterricht – auch in der Sekundarstufe – schärfen allerdings die Aufmerksamkeit für die Bedeutung der Gesten und der Mimik, der Positionierungen und Bewegungen der Körper im Raum sowie für die Rolle der Dinge (z. B. Schreibutensilien, Bücher, Arbeitsmaterialien, Anschauungsobjekte usw.).

Neben der Gleichzeitigkeit multimodaler Bezüge stellt andererseits die Anwesenheit einer großen Zahl von Beteiligten im Klassenraum (mindestens eine Lehrperson, gegebenenfalls weitere Erwachsene sowie in der Regel zwanzig bis dreißig Schüler/innen) eine wesentliche Quelle unterrichtlicher Komplexität dar. Als Simultanstruktur lassen sich demzufolge auch die unterschiedlichen Kommunikationen und Interaktionen beschreiben, die sich gleichzeitig ereignen. Thematische Interaktionen können z. B. gleichzeitig, aber unverbunden verlaufen (z. B. die gleichzeitige Erläuterung einer Aufgabe durch die Lehrperson und der Austausch zwischen Schüler/inne/n über eine bevorstehende Klassenarbeit oder die gemeinsamen Freizeitaktivitäten am Nachmittag). Gleichzeitig ablaufende Interaktionen können aber auch miteinander verwoben sein (z. B. erklärt die Lehrerin einen Arbeitsauftrag klassenöffentlich, während gleichzeitig eine Gruppe von Schülerinnen schon überlegt, wie sie den Arbeitsauftrag in der Gruppenarbeitsphase umsetzt).

Luhmann (2002) zufolge entsteht die Komplexität des Unterrichts vor allem durch die doppelte Kontingenz, die für Face-to-face-Interaktion unter Anwesenden charakteristisch ist. Sie erzeugt eine interne Unbestimmtheit der Kommunikation des Interaktionssystems. Die Variationsmöglichkeiten der Anschlüsse der Kommunikation vervielfachen sich, da die Beteiligten und ihr Verhalten füreinander intransparent sind. Innerhalb der als Simultanstruktur konstituierten Unterrichtsinteraktion entsteht so ein Überschuss an Beobachtungs- und Anschlussmöglichkeiten; dabei bietet auch die Kommunikation selbst Anschlussmöglichkeiten für weitere Kommunikation. Was im Unterricht passiert, kann von den Teilnehmenden nicht beobachtet werden (vgl. ebd., S. 102 ff.). Zwar werden durch die strukturelle Koppelung mit der Organisation Schule Komplexitätsreduzierungen eingeführt, um die Leistungserbringung durch Unterricht, nämlich das Lernen der Schüler/innen, wahrscheinlicher werden zu lassen. Diese führen allerdings gleichzeitig zu spezifischen internen Komplexitätssteigerungen. Die Komplexitätsreduk-

tion erfolgt insbesondere durch die räumliche und zeitliche Festlegung der Unterrichtsstunden und die institutionell gerahmten *asymmetrischen Verhältnisse* zwischen Lehrpersonen sowie Schüler/inne/n. Diese erlauben es der Lehrperson, über das, was im Unterricht geschieht, zu bestimmen, während die Schüler/innen Strategien der Distanzierung von tendenziell trivialisierenden Erwartungen an ihr Verhalten entwickeln (vgl. ebd., S. 77 ff.; siehe auch Scheunpflug 2001).

Luhmann beschreibt Unterricht als eine *paradoxe Struktur von Zufall und Routine*: Die Fortsetzung der Kommunikation ist angesichts der großen Komplexität einerseits unwahrscheinlich; gleichzeitig ist auch beobachtbar, wie sich Routinen ausbilden, die die alltägliche Unterrichtsinteraktion funktionieren lassen (vgl. Luhmann 2002, S. 109 ff.). Im Unterricht überlappen sich also permanent verschiedene Interaktionen, die durch jeweils unterschiedliche Systemreferenzen bestimmt sind (vgl. z. B. Scheunpflug 2001). Die Beteiligung von Lehrpersonen und Schüler/inne/n am Unterricht – idealer, aber nicht notwendiger Weise in Form von Lehr- und Lernprozessen – muss vor diesem Hintergrund als eine jeweils eigenlogische und routinierte Praxis verstanden werden.

Aus den beschriebenen Merkmalen von Unterrichtsinteraktionen ergeben sich Herausforderungen für die qualitativ-rekonstruktive Unterrichtsforschung, die nicht trivial sind. Im Folgenden wollen wir Vorschläge zur Diskussion stellen, wie Unterricht unter möglichst weitreichender Berücksichtigung seiner Komplexität erforscht werden kann. Ziel dokumentarischer Unterrichtsforschung ist die Rekonstruktion der habitualisierten Routinen von Lehrpersonen und Schüler/inne/n sowie die Rekonstruktion von deren (Re-)Produktionsbedingungen. Geklärt werden soll dabei unter anderem, wie Unterricht als soziale Ordnung sowie fachliche und überfachliche Lernprozesse trotz Unwahrscheinlichkeit entstehen und sich fortsetzen.

---

### **3 Methodologische Erträge der dokumentarischen Unterrichtsforschung**

#### **3.1 Methodisches Vorgehen: Sequenzielle Interaktionsanalyse**

Die Dokumentarische Methode ist ursprünglich für die Analyse von Gesprächen entwickelt worden (Bohnsack 1989, 2007), wurde aber in den vergangenen Jahren um Ansätze zur Interpretation von visuellen Daten erweitert (Bohnsack 2009). Bohnsack (2010) unterscheidet Filme und Videos als Eigenprodukte der Erforschten von Videos im Sinne von Erhebungsinstrumenten sozialwissenschaftlicher Forschung. Während das Verfahren der dokumentarischen Film- bzw. Videointerpretation auf die Gestaltungsleistungen der abbildenden *und* abgebildeten Bild-

produzent/inn/en von den sogenannten filmischen „Eigenprodukten“ zielt, hat die Videografieforschung, die wir im Rahmen der Unterrichtsforschung realisieren, die aufgezeichnete Interaktion als Gestaltungsleistung der abgebildeten Akteure des Unterrichts zum Gegenstand. Die Gestaltungsleistungen der Forscher/innen werden lediglich im Rahmen der (selbst-)reflexiven Kontrolle der Standortgebundenheit virulent (vgl. ebd., S. 273). Um die spezifische Sequenzialität der aufgezeichneten Interaktionen zu berücksichtigen, greifen wir für die Analyse der Unterrichtsvideografien auf die für die dokumentarische Interpretation verbaler Daten übliche sequenzielle Gesprächsanalyse zurück (vgl. Przyborski 2004) und erweitern sie zu einem Verfahren der sequenziellen Interaktionsanalyse (vgl. Asbrand et al. 2013; Martens et al. 2015b).

Um das Potenzial der Videografie zur Geltung zu bringen, berücksichtigen wir bei allen Interpretationsschritten die verbale und die nonverbale bzw. visuelle Ebene des Datenmaterials. Der wörtlichen Transkription des im Unterricht Gesprochenen fügen wir ausgewählte Fotogramme hinzu. Statt eines ausführlichen, technisch erstellten Videotranskripts (vgl. Hampl 2015) werden im Prozess der Datenaufbereitung und -interpretation Fotogramme erstellt, die die für die Sequenz wesentlichen Interaktionskonstellationen (körperliche Aktionen, Anordnung der Dinge und Körper im Raum) sowie deren Veränderung repräsentieren. Text und Bild werden anhand des Zeitcodes der im Interpretationsprozess in der Regel maßgeblichen Videodatei relationiert.

Im ersten Analyseschritt, der formulierenden Interpretation, wird der immanente Sinngehalt von Äußerungen und Handlungen der Erforschten zum Ausdruck gebracht (vgl. Bohnsack 2009, S. 56). Die formulierende Interpretation der Unterrichtsgespräche entspricht der für die dokumentarische Interpretation verbaler Daten üblichen Form: Paraphrasiert wird, *was* die am Unterricht Beteiligten sagen (vgl. Bohnsack 2007, S. 134 f.). Bezogen auf die visuelle Ebene wird im Rahmen dieses Analyseschritts anhand der Videografie zusätzlich beschrieben, *was* die Akteure tun, *welche* Bewegungen der Akteure im Raum stattfinden und *welche* Dinge an den Interaktionen beteiligt sind. Die formulierenden Interpretationen zur verbalen und visuellen Ebene des Datenmaterials werden getrennt ausgearbeitet und ebenfalls anhand des Zeitcodes aufeinander bezogen.

Die reflektierende Interpretation ist der zweite Analyseschritt, in dem ein Wechsel der Analyseinstellung vom immanenten auf den dokumentarischen Sinngehalt von Äußerungen und Handlungen vollzogen wird. Hierin geht es im Unterschied zur formulierenden Interpretation darum, *wie* verbal, körperlich und in Assoziation mit den Dingen interagiert wird, *wie* Äußerungen und Handlungen innerhalb der Interaktion gerahmt sind und was sich in der Spezifik des Zusammenhangs über den untersuchten Gegenstand dokumentiert. Ziel der reflektierenden Interpretation ist die Rekonstruktion des *modus operandi* der Interaktion,

der Habitus bzw. der Orientierungsrahmen, die die Handlungspraxis der Erforschten bestimmen (vgl. Bohnsack 2007, S. 135 ff.). Die reflektierende Interpretation erfolgt auf der Grundlage der Unterrichtsvideos, des Transkripts inklusive der hierfür ausgewählten Fotogramme und der formulierenden Interpretationen. Dabei beschränkt sich die Interpretation der Fotogramme auf die Analyse der szenischen Choreografie, also auf die Art und Weise der Interaktion der abgebildeten Akteure miteinander oder mit den Dingen, der Körperhaltungen, der Gesten und der Mimik. Da das Erkenntnisinteresse im Fall von Unterrichtsvideografien der Handlungspraxis der gefilmten Akteure gilt, können u. E. weitere Aspekte der formalen Bildkomposition vernachlässigt werden (zur dokumentarischen Bildinterpretation vgl. Bohnsack 2009, S. 55 ff.).

Zentraler Bestandteil der reflektierenden Interpretation ist die formale Analyse der Interaktionsorganisation. Üblicher Weise ist diese Analyse auf Interaktionseinheiten bezogen, die sich aus drei Interaktionsbewegungen aufbauen. In verbaler Interaktion wird das Thema durch eine Proposition eröffnet, welche anschließend durch die verschiedenen Teilnehmenden am Gespräch auf unterschiedliche Art und Weise elaboriert wird. Eine Interaktionseinheit wird mit einer Konklusion abgeschlossen (vgl. ausführlich Przyborski 2004; Bohnsack 2007, S. 124 f.). Unter Berücksichtigung der Multimodalität von Unterrichtsinteraktionen fragen wir bei der Analyse von Unterrichtsvideografien nicht mehr nur danach, wie verbal geäußerte Propositionen verbal ausgearbeitet und abgeschlossen werden. Darüber hinaus wird berücksichtigt, dass auch Handlungen, Gesten und Gegenstände unabhängig von dem, was dazu gesagt wird, einen propositionalen Gehalt entfalten können. Verbale und nonverbale Propositionen können also durch verbales oder nonverbales Verhalten, durch Mimik oder Gesten oder durch die Interaktion mit Artefakten elaboriert oder konkludiert werden. Dabei sind verbale und nonverbale Ebene in der Regel derart miteinander verwoben, dass z. B. auf verbale Propositionen mit Gesten oder Bewegungen reagiert wird oder umgekehrt. Deshalb ist es u. E. sinnvoll, die sprachliche und visuelle Ebene der Interaktion gemeinsam zu interpretieren. Zum Beispiel lässt sich im Unterricht häufig beobachten, dass Diskussionen in Gruppenarbeitsphasen nonverbal mit dem Aufschreiben der Arbeitsergebnisse, unter Zuhilfenahme von Stiften und Papier, konkludiert werden. Um die Interaktion von Menschen und Dingen in der Interaktionsanalyse angemessen erfassen zu können, hat es sich in der Forschungspraxis bewährt, mit den von Latour (vgl. 2002, S. 237 ff.) beschriebenen Vermittlungsformen der Rekrutierung und Assoziation, Interferenz und Delegation zu arbeiten (vgl. Asbrand et al. 2013; Martens et al. 2015a, 2015b). Damit kann die Frage, *wie* sich Menschen und Dinge assoziieren, in die reflektierende Interpretation integriert und die Vermittlung von Dingen und Menschen in ihrer Bedeutung für den Unterricht rekonstruiert werden.

Neben der Komplexität, die sich aus der Körperlichkeit und der Materialität des Unterrichts ergibt, ist die große Zahl der Beteiligten und das gleichzeitige Nebeneinander bzw. Miteinander verschiedener Interaktionen ein Merkmal der komplexen Simultanstruktur des Unterrichts. Um dieser Herausforderung zu begegnen, ist es von Vorteil, dass es sich bei der sequenziellen Interaktionsanalyse der Dokumentarischen Methode nicht um eine Turn-by-turn-Analyse handelt, die der Sequenzialität der Einzelaussagen folgt. Vielmehr erlaubt die auf die Sequenzialität von Interaktionseinheiten gerichtete Analyseperspektive, mehrere von einander unabhängige, aber synchron ablaufende bzw. simultan ineinander verschachtelte Interaktionseinheiten als solche zu identifizieren und in ihrem eigenlogischen Verlauf zu interpretieren. Auf diese Weise können die verschiedenen, sich überlagernden Dimensionen des Unterrichts sowie die gleichzeitig ablaufenden Interaktionen der zahlreichen Beteiligten heuristisch unterschieden und in ihren Beziehungen zueinander analysiert werden.

### **3.2 Soziogenetische Interpretation polykontexturaler konjunktiver Erfahrungsräume**

Die systemtheoretische Bestimmung des Unterrichts hat deutlich gemacht, dass Lehrperson(en) auf der einen und Schüler/innen auf der anderen Seite auf der Grundlage unterschiedlicher Systemreferenzen im Sinne Luhmanns (1984) am Unterricht teilnehmen. Mithilfe der Dokumentarischen Methode können diese unterschiedlichen Systemreferenzen als konjunktive Erfahrungsräume (Mannheim 1980) erfasst werden, die das Interaktionsgeschehen bestimmen. Die Dokumentarische Methode geht davon aus, dass konjunktive, implizite Wissensbestände bzw. die Orientierungsrahmen in sozial geteilten Erfahrungsräumen generiert werden (vgl. Bohnsack 2007, S. 61 ff.). Methodisch erfolgt die Bestimmung der konjunktiven Erfahrungsräume durch eine komparative Analyse als eine soziogenetische Interpretation: Die rekonstruierten Orientierungsrahmen der Erforschten können in der Suche nach Gemeinsamkeit und Kontrast auf die spezifischen konjunktiven Erfahrungen zurückgeführt werden, in denen sie entstehen (vgl. ebd., S. 141 ff.).

In der kontrastiven Analyse von Unterrichtsinteraktionen hat sich gezeigt, dass sowohl für die (pädagogische) Handlungspraxis von Lehrpersonen als auch für die Teilnahme von Schüler/innen am Unterricht die allgemeinen, gesellschaftlichen konjunktiven Erfahrungsräume wie z. B. Herkunfts- bzw. Bildungsmilieu, Generation oder Geschlecht bedeutsam sind. Hinzu kommen im Fall der Lehrpersonen professionsspezifische Erfahrungen, die berufliche Sozialisation in einer bestimmten Fachkultur oder Erfahrungen im Organisationsmilieu der Einzelschule. Für die Schüler/innen sind Erfahrungsräume des Peermilieus relevant,

aber auch spezifische Erfahrungen mit Fach- oder Schulkulturen. Im Blick auf die Auseinandersetzung mit den Unterrichtsinhalten spielen die jeweiligen gegenstandsbezogenen konjunktiven Erfahrungen eine Rolle, also die Frage, welche Bedeutung die Unterrichtsinhalte für die Beteiligten haben, ob jemand zum Beispiel eine Affinität zu einer Fremdsprache oder historisches Interesse entwickelt hat (vgl. Asbrand und Nohl 2013). Eine Komplexitätssteigerung erfolgt dadurch, dass nicht nur eine Vielzahl von Erfahrungsräumen rekonstruierbar ist, die die Unterrichtsinteraktion strukturieren, sondern dass sich die unterschiedlichen Erfahrungsräume zudem noch mehrdimensional in den Orientierungsrahmen überlagern (vgl. Bohnsack 2007).

Vogd (2011) hat mit dem Rekurs auf Luhmanns Konzept der *Polykontexturalität* den Blick geschärft für die Komplexität von Interaktionen, die durch eine Vielzahl sich mehrdimensional überlagernder Erfahrungsräume bestimmt sind. Nach Vogd erschließt sich der Sinngehalt einer Interaktion überhaupt erst, wenn verschiedene Erfahrungsräume als sich überlagernd rekonstruiert werden. Den Orientierungsrahmen fasst er im Anschluss an Bohnsack als diejenige Struktur auf, in der sich in der Interaktion bzw. beim Individuum spezifische systemische Kontexturen überschneiden und handlungsleitend werden (vgl. ebd., S. 41). Der Begriff der Kontextur könne, so Vogd,

„als *interpretativer* Metarahmen begriffen werden, über den in dem zu interpretierenden Text verschiedene genetische Prinzipien, etwa die übergreifenden Logiken verschiedener Systeme (Interaktionssystem, Organisationen, Funktionssysteme und psychische Systeme), miteinander in Beziehung gesetzt werden können.“ (Ebd., S. 49)

Für die Erforschung von Unterricht bedeutet das: Im Rahmen einer soziogenetischen Interpretation können diejenigen Strukturen rekonstruiert werden, in denen sich die Systemreferenzen der am Unterricht beteiligten psychischen Systeme, die Kontexturen des Interaktionssystems Unterricht und die Bezüge auf gegenstandsbezogene Systemreferenzen mehrdimensional überlagern und das soziale Geschehen des Unterrichts situativ, nicht aber determinierend bestimmen.

### 3.3 Passungsverhältnisse komplementärer Orientierungsrahmen

Die Rekonstruktion unterschiedlicher, jeweils mehrdimensionaler Orientierungsrahmen der an Unterricht Beteiligten führte in der Forschungspraxis auch zu der Frage nach deren Verhältnissen zueinander. Korrespondierend mit Luhmanns theoretischen Aussagen zu der für Unterricht konstitutiven *Asymmetrie* der Lehrer-Schülerrollen (vgl. Luhmann 2002, S. 108) zeigt sich empirisch, dass die Dif-

ferenz von Lehrer- und Schüler*habitus* eine Grundstruktur von Unterricht ist (vgl. für die Schulforschung Kramer 2014). In der Unterrichtsinteraktion lassen sich eindeutig – nämlich jeweils homolog über viele Sequenzen hinweg – unterschiedliche Rahmenorientierungen von Lehrpersonen einerseits und (verschiedenen) Schüler/inne/n andererseits rekonstruieren. Dies lässt sich dadurch erklären, dass, auch wenn Lehrpersonen und Schüler/innen an derselben Interaktion teilnehmen, Unterricht für sie etwas grundsätzlich anderes bedeutet. Unterricht stellt für Lehrpersonen einen Erfahrungsraum dar, der aufgrund der Koppelung an die Organisation Schule durch Kontexturen (z. B. Profession, Organisationsmilieu) strukturiert ist, zu denen die Schüler/innen keinen oder nur einen eingeschränkten Erfahrungszugang haben. Umgekehrt können aber auch z. B. peerkulturelle Kontexturen den Unterricht strukturieren, zu denen Lehrpersonen keinen Erfahrungszugang haben.

Der Befund einer Differenz der Orientierungsrahmen der am Unterricht Beteiligten stand in der Forschungspraxis zunächst in Konflikt mit den Ergebnissen der formalen Interaktionsanalyse: In der Analyse von Unterrichtsvideografien begegneten uns immer wieder Sequenzen, die sich augenscheinlich reibungslos fortsetzten und die einvernehmlich abgeschlossen wurden. Derartige Befunde der formalen Interaktionsanalyse deuten normaler Weise darauf hin, dass die Beteiligten an der Interaktion einen Orientierungsrahmen teilen (vgl. Przyborski 2004, S. 96 ff.). Im Fall von Unterricht lassen sich hingegen unterschiedliche Orientierungsrahmen der Beteiligten und eine selbstläufige, augenscheinlich bruchlose Interaktionsgestaltung gleichzeitig beobachten. Dieser Befund kann unserer Auffassung nach nicht mit den bisher für die Dokumentarische Methode eingeführten Modi der Interaktionsorganisation (vgl. Przyborski 2004) beschrieben werden.

Für die methodische Bestimmung dieses empirisch rekonstruierten Verhältnisses schlagen wir deshalb vor, die in der Dokumentarischen Methode eingeführten Begriffe *Rahmenkongruenz* für geteilte Orientierungsrahmen und *Rahmeninkongruenz* für sich ausschließende Orientierungsrahmen (vgl. ebd., S. 285) um den Begriff der *Rahmenkomplementarität* zu ergänzen (vgl. Martens und Asbrand 2017). Dieser Begriff beschreibt die Relationierung unterschiedlicher, aber miteinander vereinbarer bzw. korrespondierender Orientierungsrahmen. Den Interaktionsmodus, in dem komplementäre, miteinander korrespondierende Orientierungen rekonstruierbar sind, bezeichnen wir als *komplementären Interaktionsmodus*. Die Interaktion zwischen Lehrpersonen und Schüler/inne/n verläuft trotz unterschiedlicher Orientierungsrahmen reibungslos und routiniert; unter den Bedingungen einer Rahmenkomplementarität wird die Kommunikation auch ohne das Vorhandensein einer geteilten Orientierung sinnhaft weitergeführt, es werden Anschlüsse gefunden und die Interaktionseinheiten einvernehmlich beendet. Mit dem rekonstruierten komplementären Interaktionsmodus wird unserer Auffas-

sung nach die paradoxe Struktur (vgl. Luhmann 2002) von Unterrichtsinteraktion als Interaktion unter Anwesenden, die sich durch selbstreferenzielle Fortsetzung trotz doppelter Kontingenz beschreiben lässt, erklärbar: Es lässt sich rekonstruieren, unter welchen Bedingungen ein Lehr-Lern-Arrangement Anschlussmöglichkeiten für die Lernenden bereithält bzw. unter welchen Bedingungen die Nutzung des Lehrangebots durch die Schüler/innen wahrscheinlich ist. Mit der Rekonstruktion von *Passungsverhältnissen* können Strukturen der Interaktion empirisch erfasst werden, die das gegenseitige Verstehen der Beteiligten auf der Basis geteilter konjunktiver Erfahrungen nicht voraussetzen. Es eröffnet sich vielmehr eine Möglichkeit, die Qualität der empirischen Anschlüsse „nicht aufeinander abbildbarer und nicht miteinander harmonisierbarer Perspektiven“ (Vogd 2011, S. 33) zu beschreiben (vgl. Martens und Asbrand 2017).

---

## 4 Ausblick

Aus Platzgründen konnten wir in diesem Beitrag die Bedeutung der Unterscheidung von Orientierungsschema und -rahmen (vgl. Bohnsack 2012) für die Unterrichtsforschung nicht thematisieren. Grundsätzlich ist die Rekonstruktion der Orientierungsschemata geeignet, die normativen didaktischen Vorstellungen und pädagogischen Programme der Akteure (in der Regel der Lehrpersonen) in die Analysen einzubeziehen. Das Spannungsverhältnis von Orientierungsschema und -rahmen, das dem Umstand geschuldet ist, dass kommunikatives Wissen (z. B. Vorstellungen über das Lernen der Schüler/innen oder Überzeugungen von „gutem“ Unterricht) und konjunktive habituelle Orientierungsrahmen sowohl konsistent als auch inkonsistent sein können, stellt einen weiteren Aspekt unterrichtlicher Komplexität dar. Dieser ist in der Analyse von Unterrichtsvideografien zu berücksichtigen.

Mit der Rekonstruktion von Passungsverhältnissen beschreiben wir Strukturen, die die Fortsetzung der Unterrichtsinteraktion erklären können. Damit ist allerdings nicht ausgesagt, dass es sich im Fall von Passung um in didaktisch-normativer Hinsicht „gelingenden“ Unterricht handelt. Es lassen sich auch Passungsverhältnisse rekonstruieren, die Unterrichtsinteraktion reibungslos funktionieren lassen, deren Qualität aber offensichtlich nicht den programmatischen Zielen des Unterrichts entspricht (in Bezug auf den Erwerb historischer Kompetenzen vgl. z. B. Spieß 2014).

Ferner sei darauf hingewiesen, dass die Dokumentarische Methode mit der Rekonstruktion von Orientierungsschemata und -rahmen auf die Beschreibung von Strukturen ausgerichtet ist, die soziale Interaktion auf kommunikativer und konjunktiver bzw. habitueller Ebene bestimmen. Insbesondere in der Routiniert-

heit der unterrichtlichen Interaktion zeigt sich empirisch, dass Unterricht Strukturen ausbildet, die die Interaktion funktionieren lassen (vgl. auch Luhmann 2002). Gleichwohl ist Lernen – das lässt sich in unserem empirischen Material rekonstruieren – ein ko-konstruktiver Prozess, der sich *situativ* ereignet und nicht determinierbar ist (vgl. z. B. Meyer-Drawe 2008). Auch wenn die Rekonstruktion von habituellen Orientierungen von Lehrpersonen und Schüler/inne/n sowie deren Passung Hinweise darauf geben, weshalb Unterricht funktioniert, muss sich die qualitativ-rekonstruktive Unterrichtsforschung, deren Erkenntnisinteresse den fachlichen Konstruktions- und Lernprozessen von Schüler/inne/n gilt, dennoch weiterhin der Herausforderung der Situativität dieser Prozesse stellen. Die Prozesshaftigkeit des Lernens (ebd.) müsste schließlich auch im Kontext der qualitativ-rekonstruktiven Unterrichtsforschung in längsschnittlichen Designs erforscht werden. Auch hier gibt es zukünftig noch viele Entwicklungsaufgaben in methodologischer und methodischer Hinsicht.

---

## Literatur

- Asbrand, B., Martens, M., & Petersen, D. (2013). Die Rolle der Dinge in schulischen Lehr-Lernprozessen. In A.-M. Nohl & C. Wulf (Hrsg.), *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25. Sonderheft: *Mensch und Ding. Die Materialität pädagogischer Prozesse* (S. 171–188). Wiesbaden: Springer VS.
- Asbrand, B., & Nohl, A.-M. (2013). Lernen in der Kontagion: Interpretieren, konjunkatives und aktionistisches 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: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht – Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, R. (2007). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2009). *Qualitative Bild- und Videointerpretation*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2010). Zugänge zur Eigenlogik des Visuellen und die dokumentarische Videointerpretation. In M. Corsten, M. Krug & C. Moritz (Hrsg.), *Videographie praktizieren. Herangehensweisen, Möglichkeiten und Grenzen* (S. 271–294). Wiesbaden: VS.
- Bohnsack, R. (2012). Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. Elementare Kategorien der Dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der Bildungsmilieuforschung. In K. Schittenhelm (Hrsg.), *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung* (S. 119–153). Wiesbaden: VS.
- Fritzsche, B., & Wagner-Willi, M. (2015). Dokumentarische Interpretation von Unterrichtsvideografien. In R. Bohnsack, B. Fritzsche & M. Wagner-Willi (Hrsg.),

- Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis* (S. 131–152). Opladen: Barbara Budrich.
- Hackbarth, A. (2015a). Handlungspraktiken und Orientierungen beim Helfen in jahrgangsgemischten Klassen. In D. Blömer, M. Lichtblau, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.), *Perspektiven auf inklusive Bildung* (Jahrbuch Grundschulforschung) (S. 303–308). Wiesbaden: VS.
- Hackbarth, A. (2015b). Adressierung von Hilfsbedürftigkeit in inklusiven Lerngruppen aus Perspektive der praxeologischen Unterrichtsforschung. In H. Redlich, L. Schäfer, G. Wachtel, V. Moser & K. Zehbe (Hrsg.), *Veränderung und Beständigkeit in Zeiten der Inklusion* (S. 241–251). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hackbarth, A. (2017). *Inklusionen und Exklusionen in aufgabenbezogenen Schülerinteraktionen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hampl, S. (2015). Videotranskription und das System MoViQ. In R. Bohnsack, B. Fritzsche & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis* (S. 441–464). Opladen: Barbara Budrich.
- Kater-Wettstädt, L. (2015). *Unterricht im Lernbereich Globale Entwicklung – der Kompetenzerwerb und seine Bedingungen*. Münster et al.: Waxmann.
- Kramer, R.-T. (2014). Kulturelle Passung und Schülerhabitus. Zur Bedeutung der Schule für Transformationsprozesse des Habitus. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 183–202). Wiesbaden: VS.
- Kress, G. (2010). *Multimodality. A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. New York: Routledge.
- Latour, B. (2002). *Die Hoffnung der Pandora*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- 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. (2017). Passungsverhältnisse: Methodologische und theoretische Reflexionen zur Interaktionsorganisation des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63 (1), 72–90.
- Martens, M., Asbrand, B., & Spieß, C. (2015a). Lernen mit Dingen – Prozesse zirkulierender Referenz im Unterricht. *Zeitschrift für Interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 4, 48–65.
- Martens, M., Petersen, D., & Asbrand, B. (2015b). 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. 179–206). Opladen: Barbara Budrich.
- Meyer-Drawe, K. (2008). *Diskurse des Lernens*. Paderborn: Fink.

- Nentwig-Gesemann, I., & Wagner-Willi, M. (2007). Rekonstruktive Kindheitsforschung. Zur Analyse von Diskurs- und Handlungspraxis bei Gleichaltrigen. In C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven* (S. 213–223). Weinheim: Beltz.
- Petersen, D. (2015). *Anpassungsleistungen und Konstruktionsprozesse beim Grundschulübergang*. Wiesbaden: Springer VS.
- Petersen, D., & Asbrand, B. (2013). Anpassungsleistungen von Schülerinnen und Schülern beim Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 14 (1), 49–65.
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: VS.
- Scheunpflug, A. (2001). *Evolutionäre Didaktik. Unterricht aus system- und evolutions-theoretischer Perspektive*. Weinheim: Beltz.
- 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. Rekonstruktionen mithilfe der dokumentarischen Videointerpretation. In R. Bohnsack, B. Fritzsche & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis* (S. 153–178). Opladen: Barbara Budrich.
- Vogd, W. (2011). *Systemtheorie und rekonstruktive Sozialforschung. Eine Brücke*. Opladen: Barbara Budrich.
- Wagner-Willi, M. (2004). Videointerpretation als mehrdimensionale Mikroanalyse am Beispiel schulischer Alltagsszenen. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 5 (1), 59–66.
- Wettstädt, L., & Asbrand, B. (2013). Unterricht im Lernbereich Globale Entwicklung. Perspektivität als Herausforderung. In U. Riegel & K. Macha (Hrsg.), *Video-basierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken* (S. 183–197). Münster et al.: 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 (1), 4–12.



<http://www.springer.com/978-3-658-18006-5>

Rekonstruktive Bildungsforschung

Zugänge und Methoden

Heinrich, M.; Wernet, A. (Hrsg.)

2018, VII, 302 S. 15 Abb., 8 Abb. in Farbe., Softcover

ISBN: 978-3-658-18006-5