

Pallesen, Hilke

Schulischen Unterricht mit der Dokumentarischen Methode erforschen.

Einleitung in den Band

Bauer, Tobias [Hrsg.]; Pallesen, Hilke [Hrsg.]: *Dokumentarische Forschung zu schulischem Unterricht. Relationierungen und Perspektiven.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 9-27. - (Dokumentarische Schulforschung)



Quellenangabe/ Reference:

Pallesen, Hilke: Schulischen Unterricht mit der Dokumentarischen Methode erforschen. Einleitung in den Band - In: Bauer, Tobias [Hrsg.]; Pallesen, Hilke [Hrsg.]: *Dokumentarische Forschung zu schulischem Unterricht. Relationierungen und Perspektiven.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 9-27 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-304384 - DOI: 10.25656/01:30438; 10.35468/6102-01

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-304384>

<https://doi.org/10.25656/01:30438>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

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 Edliche 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

Fräglich 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 video-graphierte 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 grundagentheoretisch 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 *Rahmenkomplementarität* 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 gegenstandsbezogen 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 Unterrichtssettings (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 Wager* 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 machtbewertenden Interaktion wird über die Fremdrahmung 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 Promotionsprojekts 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. Graalmann 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; Fritzche & 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 Jugendcliquen*. 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. Hinzke, 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. Proske & 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 operationfähigen Dialektik* (S. 181-202). Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Hackbarth, A. (2017). *Inklusionen und Exklusionen in Schülerinteraktionen. Empirische Rekonstruktionen in jahrgangsübergreifenden 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 Professionalisierungs-forschung 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 Pra-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. & Wenhold, 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-wissensoziologischer 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 diskursethische Bewertungen professionalisierter Unterrichtsmilieus. In A. Bohnsack, A. Bonnet & U. Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissensoziologische 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 Fachkulturforschung.

pallesen@uni-hildesheim.de