

Hempel, Christopher; Jahr, David

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

*Bauer, Tobias [Hrsg.]; Pallesen, Hilke [Hrsg.]: Dokumentarische Forschung zu schulischem Unterricht. Relationierungen und Perspektiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 104-124. - (Dokumentarische Schulforschung)*



Quellenangabe/ Reference:

Hempel, Christopher; Jahr, David: Deutungsarbeit: Vergleichende Rekonstruktionen zur Konstituierung der Sache im Politik- und Physikunterricht - In: Bauer, Tobias [Hrsg.]; Pallesen, Hilke [Hrsg.]: Dokumentarische Forschung zu schulischem Unterricht. Relationierungen und Perspektiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 104-124 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-304426 - DOI: 10.25656/01:30442; 10.35468/6102-05

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-304426>

<https://doi.org/10.25656/01:30442>

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-License: <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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

*Christopher Hempel und David Jahr*

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

### **Zusammenfassung**

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

### **Schlagwörter**

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

### **Abstract**

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

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

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

### Keywords

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

## 1 Einleitung: Unterricht und Dokumentarische Methode

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

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

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

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

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

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

Im Zuge der weiteren Ausarbeitung einer dokumentarischen Organisationsforschung (Vogd & Amling 2017) wurde dann verstärkt gefragt, was angesichts der oben genannten Mehrdimensionalität der Handlungspraxis das eigentlich „Konjunktive“ der Organisation auszeichne, also was sie „*insgesamt* ausmacht oder charakterisiert“ (ebd., S. 17) und welche Bedeutung dabei den organisationalen Normen, Erwartungen und Zwecken zukommt. Zu den Antworten gehört dabei das auf systemtheoretischen Annahmen basierende Konzept der *Polykontextualität* (Jansen & Vogd 2017). Damit verbunden ist eine konsequente Anerkennung der Mehrdeutigkeit organisationaler Praxis, eine Aufwertung der Bedeutung expliziten Wissens und der empirische Fokus auf die Art und Weise, wie diese unterschiedlichen impliziten *und* expliziten Reflexionshorizonte in einer „Verbundkontextur“ (Jansen et al. 2015, [25]) miteinander relationiert werden (Jansen & Vogd 2017, S. 265). Diese Überlegungen sind grundlegend für die Kontexturanalyse als einer mit der Dokumentarischen Methode verwandten, aber stärker systemtheoretisch fundierten Forschungsmethode (Jansen & Vogd 2022). Entscheidend ist u. E. aber, dass die Weiterentwicklung der Praxeologischen Wissenssoziologie (v. a. Bohnsack 2017) als meta-theoretische Grundlage der Dokumentarischen Methode eine „gewisse Analogie“ (Bohnsack 2020, S. 49) zu diesen Arbeiten aufweist. Mit der Konkretisierung des Orientierungsrahmens im weiteren Sinne als Bearbeitung der Diskrepanz zwischen der habitualisierten Handlungspraxis und der an sie gerichteten normativen Anforderungen, gewinnen erstens letztere an Bedeutung, indem sie nun für die Etablierung konjunktiver Erfahrungsräume in Organisationen konstitutiv werden (Bohnsack 2017, S. 103ff.). Der organisationale Erfahrungsraum zeichnet sich zweitens dann durch eine *doppelte Mehrdimensionalität* aus, indem die zuvor genannte Diskrepanz der Handlungspraxis sowohl bezogen auf gesellschaftliche *als auch* organisationale Erwartungen und Normen besteht *und* sich auch die in die Organisation ‚hineingetragenen‘, *als auch* die dort erst entstandenen (organisationalen) Orientierungsrahmen und jeweils damit verbundenen Handlungspraxen vielfältig ausdifferenzieren lassen (ebd., S. 128ff.). Ähnlich der o. g. „Verbundkontextur“ bildet in der Praxeologischen Wissenssoziologie der reflexive Erfahrungsraum den ‚Ort‘, an dem eine je spezifische Relationierung der unterschiedlichen (auch inkongruenten) Orientierungsrahmen gemeinsam erlebt wird (Bohnsack 2020, S. 50). Bezogen auf Unterricht sprechen wir beim reflexiven Erfahrungsraum dann von einem *Unterrichtsmilieu*, das auf Basis einer *konstituierenden Rahmung* (re-)produziert wird. Mit dem Begriff der konstituierenden Rahmung stellt Bohnsack (erstmalig 2017) die Besonderheit der Interaktionspraxis in der Schule und anderen „people processing organizations“ (Luhmann 1995, S. 25) heraus: Sie ist definiert als „Prozessstruktur, welche sich interaktiv innerhalb organisationaler konjunktiver Erfahrungsräume entfaltet und diese zugleich mitkonstituiert“ (Bohnsack 2020, S. 32). Die in eine konstituierende Rahmung eingelassenen „Entscheidungsprämissen“ führen zu einer

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

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

### 3 Analysen: Zur Konstitution der Sache im Fachunterricht

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

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



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

### 3.1 Fall ‚Wahlen‘: Argumente produzieren im Politikunterricht

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

#### *Die Aufgabenstellung*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### *Unterrichtsmaterial während der Gruppenarbeit*

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

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

These 3: Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sollen mit allen Schülern gemeinsam unterrichtet werden.	
Pro-Argumente	Contra-Argumente
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lernen deutsch</li> <li>- fühlen sich nicht ausgegrenzt</li> <li>- wir lernen andere Kulturen kennen</li> <li>- wir lernen besser mit Flüchtlingen/ Migranten umzugehen</li> <li>- Internationale Schulen, in denen Englisch gesprochen wird</li> <li>- besseres Einleben</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Überschuss an Migranten</li> <li>- Angst der Deutschen</li> <li>- Mobbing steigt</li> <li>- überfüllte Klassen</li> <li>- zu wenig Lehrkräfte die bereit sind, den Schülern intensiv zu helfen</li> <li>- Frauen diskriminierung (Ekt.)</li> <li>- Behinderung des Lehrplans (zu langsam mitkommen)</li> <li>- Migranten brauchen zuerst eine Leistungsorientierte Förderung</li> <li>- sie haben ein anderes Leistungsniveau</li> <li>- zu wenig Lehrmittel</li> </ul>
es kommt auf die Schulbildung an	

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

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

### Ergebnispräsentation

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

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

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

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

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

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

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

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

Erika: Hm:: Naja,

Schüler:            <sup>L</sup>Nichts Genaues. (.) Dieses gemeint.

Schülerin:                               <sup>L</sup>Auch n bisschen.

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

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

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

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

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

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

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

### 3.2 Fall ‚Hebel‘: Gesetzmäßigkeiten erkennen im Physikunterricht

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

#### *Die Aufgabenstellung*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### *Unterrichtsmaterial während der Gruppenarbeit*

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



**Hebelgesetz**

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

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

Durchführung:

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

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

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

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

Schlussfolgerung: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Hebelgesetz: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Abb. 2: Arbeitsblatt zum „Hebelgesetz“

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



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

### *Ergebnispräsentation*

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

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

Werner: Soll ich vorkommen zeigen?

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

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

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

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

Mehrere: Nein

Lehrer: Aria

Aria: Das erste muss auf (unv.) sein

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

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

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

#### 4 Fazit: Vervielfachung und Vereindeutigung als Varianten unterrichtlicher Sachkonstitution

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

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

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

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

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

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

## Literatur

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

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

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

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

## Autoren

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

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

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

### **Jahr, David, Dr.,**

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

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