

Hempel, Christopher

Formationen von Orientierungsrahmen. Aushandlungsprozesse bei Schüler:innen zwischen gegenstands-, unterrichts- und peerbezogenen Ansprüchen

Matthes, Dominique [Hrsg.]; Hinzke, Jan-Hendrik [Hrsg.]; Pallesen, Hilke [Hrsg.]; Wittek, Doris [Hrsg.]: *Dokumentarische Schüler:innenforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 86-103. - (Dokumentarische Schulforschung)*



Quellenangabe/ Reference:

Hempel, Christopher: Formationen von Orientierungsrahmen. Aushandlungsprozesse bei Schüler:innen zwischen gegenstands-, unterrichts- und peerbezogenen Ansprüchen - In: Matthes, Dominique [Hrsg.]; Hinzke, Jan-Hendrik [Hrsg.]; Pallesen, Hilke [Hrsg.]; Wittek, Doris [Hrsg.]: *Dokumentarische Schüler:innenforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 86-103* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-321748 - DOI: 10.25656/01:32174; 10.35468/6130-04

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-321748>

<https://doi.org/10.25656/01:32174>

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

Christopher Hempel

Formationen von Orientierungsrahmen. Aushandlungsprozesse bei Schüler:innen zwischen gegenstands-, unterrichts- und peerbezogenen Ansprüchen

Zusammenfassung

Im Beitrag wird ausgehend von den theoretischen Konzepten der Interferenz, Polykontextualität und doppelten Mehrdimensionalität eine Heuristik Dokumentarischer Schüler:innenforschung vorgeschlagen, die das empirische Interesse an der Relationierung von Orientierungsrahmen auf drei Ebenen (Argumente, Prämissen und Logiken) und in drei Dimensionen (fachlich, unterrichtsorganisatorisch, peerbezogen) in den Mittelpunkt stellt. Die Forschungsstrategie wird am Beispiel des Aushandlungsprozesses zwischen Schüler:innen während eines Planspiels im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht illustriert. Im Beispiel verlaufen die Aushandlungen reibungslos, weil die Logik des pragmatischen Erledigens des durch das Planspiel vermittelten Handlungsauftrags die Praxis der Schüler:innen dominiert.

Schlagworte

Schülerjob, Dokumentarische Methode, Polykontextualität, Unterrichtsinteraktion, Planspiel

Abstract

Formations of orientation frames. Negotiation processes among students between subject-related, teaching-related and peer-related demands

Based on the theoretical concepts of interference, polycontextuality, and doubled multidimensionality, this paper proposes a heuristic of documentary research on school students that focuses on the empirical interest in relating frames of orientation on three levels (arguments, premises and logics) and in three dimensions (subject-related, instructional organization, peer-related). This research concept is illustrated by the example of the negotiation process between students during a simulation in a social science classroom. In this example, negotiation proceeds frictionless because the logic of pragmatic

execution of the task imposed by the simulation dominates the students' practice.

Keywords

Research on School Students, Documentary Method, Polycontextuality, Classroom Interaction, Simulation Game

1 Einleitung

Kein Kind wird als Schüler:in geboren, sondern mit Beginn der Schullaufbahn als solche:r erstmals adressiert und mehr oder weniger mühsam – in Abhängigkeit etwa von der Passung zum familiären Herkunftsmilieu – sozialisiert, indem schulische Anforderungen erfahren und zunehmend *habitualisiert* bearbeitet werden. Das Kind lernt, sich als Schüler:in gegenüber den vielfältigen Erwartungen seitens der Organisation, seiner Lehrer:innen und Mitschüler:innen in einer bestimmten Weise zu verhalten sowie formalen Regeln und impliziten Gesetzmäßigkeiten zu folgen. Dokumentarische Schüler:innenforschung zielt auf die Rekonstruktion des Zusammenspiels derjenigen *Orientierungsrahmen*, die in *konjunktiven Erfahrungsräumen* in- und außerhalb der Organisation Schule fundiert sind und die alltägliche Praxis des Schüler:inseins in je spezifischer Weise strukturieren.

Damit wird eine erste Setzung deutlich: Schüler:innen sind Kinder und Jugendliche, die in die Organisation Schule eingebunden sind. Das setzt Erhebungsverfahren voraus, die die damit verbundenen Handlungsmöglichkeiten und -zwänge erfassen. Das sind idealerweise Beobachtungen oder Videografien von Schüler:innenpraktiken, die *in situ* im Unterricht und Schulleben entstehen. Die Bindung Dokumentarischer Schüler:innenforschung an die Organisation Schule bedingt zudem eine intensive Auseinandersetzung mit den dynamischen Weiterentwicklungen in und um die praxeologische Wissenssoziologie, die die Besonderheiten *organisationaler* Praxis betreffen. Eine solche Entwicklung sieht dieser Text im Versuch, statt der *einen* Logik der Praxis oder *des* Orientierungsrahmens einer bestimmten Gruppe die mitunter spannungsreiche Relationierung unterschiedlicher Normen, Prämissen und Logiken theoretisch zu fundieren und empirisch zu rekonstruieren. Der Beitrag plausibilisiert diese These anhand aktueller theoretischer Konzepte und entwickelt ausgehend hiervon eine Heuristik Dokumentarischer Schüler:innenforschung (Kap. 2). Anschließend wird die damit verbundene Forschungsstrategie am Beispiel des Aushandlungsprozesses zwischen Schüler:innen während eines Planspiels im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht illustriert (Kap. 3). Der Beitrag schließt mit einem kurzen Fazit (Kap. 4).

2 Zur Konzeption Dokumentarischer Schüler:innenforschung

Im Folgenden (Kap. 2.1) werden also drei Konzepte bzw. methodologische Diskurse skizziert, die die Komplexität unterrichtlicher Praxis zu erfassen suchen. Sie bilden – neben der methodologischen Reflexion eigener Unterrichtsforschung – eine Basis für die Herleitung und Begründung der anschließend dargestellten Heuristik (Kap. 2.2). Diese stellt einen Vorschlag dar, der bestehende Arbeiten der Dokumentarischen Schüler:innenforschung systematisieren hilft und dabei unterstützen kann, neue Forschungsfragen zu formulieren und zu verorten.

2.1 Die ‚Vielstimmigkeit‘ der unterrichtlichen Praxis

Mit dem Begriff des Schülerjobs beschrieb Georg Breidenstein (2006) eine pragmatische und distanzierte Haltung, die das alltägliche Tun von Schüler:innen charakterisiert. Die Ergebnisse der Studie irritierten insbesondere didaktische Sichtweisen auf Unterricht (Breidenstein 2008): Beschrieben wurde die Herstellung von Unterricht als Zusammenhang *sozialer Praktiken*, die diesen als Form aufrechterhalten, auch und gerade, wenn er sich gegenüber seinem eigentlichen Zweck, (fachliches) Lernen zu ermöglichen, verselbstständigt (z. B. auch Meseth et al. 2004). Damit gerieten bereits hier *Verhältnisse* unterschiedlicher Logiken, insbesondere peerkulturelle und unterrichtliche, in den Blick, die Breidenstein (2021) heute programmatisch mit der Metapher der *Interferenz* in den Mittelpunkt praxeologischer Unterrichtsforschung stellt. Leitend ist die Annahme, dass sich Praktiken, die unterschiedlichen Logiken folgen und auf unterschiedliche Handlungsprobleme bezogen sind (unterrichtlich-organisatorische, fachliche oder soziale), im Unterrichtsvollzug überlagern (auch schon May 2015). Sie „können parallel und gleichsinnig verlaufen, können einander verstärken, können aber auch durchaus in Spannung zueinanderstehen oder einander stören“ (Breidenstein 2021, S. 934). Insbesondere *Wechselwirkungen* zwischen Praktiken des fachlichen Lernens (sowie die ihnen zugrundeliegenden fachlichen Praktiken) und Praktiken der Unterrichtsorganisation sollen demnach empirisch fokussiert werden (ebd., S. 943).

Auch die auf der (praxeologischen) Wissenssoziologie basierende Dokumentarische Methode – klassischerweise interessiert am Orientierungsrahmen einer Gruppe, der in einem konjunktiven Erfahrungsraum bzw. Milieu fundiert ist – kannte immer schon die Möglichkeit von *Rahmeninkongruenzen*, die in exkludierenden Diskursmodi auf nicht geteilte Erfahrungsräume verweisen (Przyborski 2004, S. 286ff.). Dass sich mehrere konjunktive Erfahrungsräume und damit auch Orientierungsrahmen nicht nur oppositionell gegenüberstehen, sondern auch *mehrdimensional* nebeneinander koexistieren sowie ‚interferieren‘ können, wurde dann insbesondere in der Dokumentarischen Organisationsforschung hervorgehoben. In Organisationen treffen Mitglieder aufeinander, die unterschiedlichen

Herkunftsmilieus angehören und die mit vielfältigen organisationalen Verhaltenserwartungen konfrontiert werden, die zu bewältigen sind. Arnd-Michael Nohl (2014) systematisierte im Kontext seiner interkulturellen Pädagogik zwei Formen von Milieus: gesellschaftliche Milieus, die durch die Mitglieder ‚von außen‘ in die Organisation hineingetragen werden, und so genannte „Organisationsmilieus“, die in der Organisation „auf der Basis der habitualisierten Anwendung formaler Regeln“ (ebd., S. 194) neu entstehen. Beide Arten von Milieus könnten für sich genommen oder eben in ihrer *wechselseitigen Dynamik* untersucht werden. Durchaus passend dazu erfolgte auch mit der Weiterentwicklung der praxeologischen Wissenssoziologie durch Ralf Bohnsack (2017a) erstens eine Aufwertung des kommunikativen Wissens. Normen und Erwartungen bzw. ‚Organisationsregeln‘ gelten seitdem als „konstitutiv für den konjunktiven Erfahrungsraum“ (ebd., S. 240), obwohl sie in „notorischer Diskrepanz“ (ebd., S. 235) zur Logik der Praxis und dem ihr inhärenten konjunktiven Wissen stehen. Ein Orientierungsrahmen im weiteren Sinne umfasst dann den habitualisierten Umgang mit eben dieser Diskrepanz. Zweitens wird eine *doppelte Mehrdimensionalität* von Erfahrungsräumen in Organisationen angenommen, die die Differenzierung bei Nohl aufgreift: Man habe bei der Forschung in Organisationen nicht nur der „Mehrdimensionalität [...] gesellschaftlicher Milieus Rechnung zu tragen (im Hinblick auf ihre Mitglieder wie auch ihre Klientel), sondern ebenso auch der Mehrdimensionalität ihrer internen konjunktiven Erfahrungsräume, der Organisationsmilieus“ (ebd., S. 248).

In der Dokumentarischen (Fach-)Unterrichtsforschung ist diese Unterscheidung zwischen gesellschaftlichen und organisationalen Milieus durchaus etabliert: Tanja Sturm und Monika Wagner-Willi (2016) untersuchen Unterrichtsmilieus (hinsichtlich der Herstellung und Bearbeitung von Leistungsdifferenzen) als Organisationsmilieus, in denen es „den Beteiligten [...] mit ihren heterogenen milieuspezifischen Erfahrungen gelingt, einen konjunktiven Erfahrungsraum hervorzubringen“ (ebd., S. 77). Andreas Bonnet (2009) analysiert Schüler:innendiskussionen im bilingualen Chemieunterricht als kollektive Praxis, in der „die mitgebrachten Orientierungen der Akteure notgedrungen miteinander wechselwirken“ (ebd., S. 224) und so einen neuen konjunktiven Erfahrungsraum (auch hier: ein Unterrichtsmilieu) hervorbringen. Christopher Hempel, Marcus Heinz und Dieter Koop (2017) rekonstruieren Modi der Gegenstandskonstitution im Politikunterricht, die von der Distanz zu den außerschulischen Erfahrungen der Schüler:innen einerseits und der unterrichtlichen Diskursorganisation andererseits abhängen. Die Autoren zeigen so z. B., wie gegenstandsbezogene Rahmeninkongruenzen, die potenziell kontroverse Aushandlungen evozieren, durch eingespielte Interaktionsmuster des Unterrichts eingeebnet und ‚harmonisiert‘ werden.

Schließlich hat Werner Vogd (2011) die Dokumentarische Methode mit systemtheoretischen Konzepten verknüpft und dabei den Begriff der *Polykontextualität* ins Zentrum gestellt. Der Begriff meint, dass organisationale Praxis „stets damit beschäftigt [ist], verschiedene gesellschaftliche Rationalitäten, professionelle Logiken, mikropolitische Erwägungen, persönliche Netzwerke, unterschiedliche sachliche Perspektiven sowie organisationsfremde Werthorizonte zu reflektieren und in eine Beziehung zueinander zu setzen“ (Jansen & Vogd 2017, S. 260). Das Zitat verdeutlicht, dass nicht nur das explizite Wissen „handlungsauffordernde“ (ebd., S. 263) Bedeutung erhält, die klare Dichotomie zwischen kommunikativ und konjunktiv also mindestens abgeschwächt wird. Auch wird die Mehrdimensionalität oder Mehrdeutigkeit organisationaler Praxis zur konstitutiven Grundannahme und die *Relationierung* zum primären Gegenstand der empirischen Rekonstruktion. Das Organisationsmilieu entsteht folglich daraus, dass bestimmte Orientierungsrahmen, die hier Kontexturen heißen, in ein Verhältnis gesetzt werden. Kontexturen sind in der Systemtheorie Muster der Kommunikation, die bezogen auf ein bestimmtes Medium binär codiert sind. Sie erlauben bestimmte kommunikative Anschlussmöglichkeiten, schließen andere aus und reproduzieren sich hierüber selbst (Vogd 2011, S. 113ff.). In Organisationen koexistieren also mehrere Kontexturen als jeweils binär strukturierte Logiken, die mit anderen in Spannung stehen, aber auf je spezifische Weise mit ihnen „verschachtelt“ sind (Jansen & Vogd 2017, S. 265).

Diese *Arrangements* sind Gegenstand der Kontexturanalyse, die auf der Dokumentarischen Methode basiert und aus ihr heraus entwickelt wurde (Vogd & Harth 2019). Im Mittelpunkt der reflektierenden Interpretation stehen hier die sogenannten transjunktionalen Operationen, die den Wechsel zwischen Kontexturen über verschiedene Formen der Abgrenzung (Rejektionen) anzeigen und damit *Verhältnissetzungen* hervorbringen. Die Kontexturanalyse fokussiert also „diejenigen Praxen, die heterogene Perspektiven in ein Arrangement zu bringen haben“ und „gestattet es entsprechend, systemisch spannungsgeladene, auf unterschiedliche Positionen und Wertbezüge verteilte Verhältnisse systematisch zu untersuchen.“ (ebd., Absatz 91). Die Perspektive einer Polykontextualität wird seitens der Dokumentarischen Unterrichtsforschung in den eigenen Theorierahmen integriert (Asbrand & Martens 2018). Zudem gibt es erste Ansätze, die Kontexturanalyse als eigenständige Methode der Fachunterrichtsforschung zu etablieren und anzuwenden (Hempel & Herfter 2021). Hier kann beispielsweise gezeigt werden, wie in Gruppenarbeiten zwischen Schüler:innen die Kontexturen des politischen Lernens, der politischen Diskussion, der Politikwissenschaft und schließlich – in dominanter Weise – der didaktischen Verwaltung aufeinander bezogen sind.

Die drei dargestellten Ansätze unterscheiden sich in ihren grundlagentheoretischen Bezügen (Praxeologie, Wissenssoziologie, Systemtheorie) und ihrem Gegenstand (Praktiken, Orientierungsrahmen, Arrangements an Kontexturen).

Sie konvergieren aber dahingehend, dass sie die *Vielstimmigkeit* unterrichtlicher Praxis betonen und die Wechselwirkungen zwischen diesen Stimmen bzw. deren Integration in ein spezifisches ‚Unterrichtsmilieu‘ oder eine ‚Verbundkontextur‘ empirisch in den Blick nehmen wollen. Auf Basis der Auseinandersetzung mit diesen Forschungslinien wird im Folgenden eine Heuristik vorgeschlagen, die die Dokumentarische Schüler:innenforschung als Analyse der *Formation von Orientierungsrahmen* entwirft. Sie integriert die verschiedenen Bezüge und fokussiert sie konsequent auf den Forschungsgegenstand der Praxis von Schüler:innen im Kontext von Unterricht. Dabei werden mit ‚Argumenten‘, ‚Prämissen‘ und ‚Logiken‘ auch drei Begriffe eingeführt und verwendet, die die Unterscheidung differenter Arten von Orientierungsrahmen zugleich hervorheben und sprachlich vereinfachen sollen.

2.2 Formationen von Orientierungsrahmen – eine Heuristik

In der nachfolgend abgebildeten Heuristik (siehe Abb. 1) werden Orientierungsmuster (Argumente) sowie Orientierungsrahmen im weiteren Sinne (Bohnsack 2017a, S. 239) auf zwei Ebenen (Prämissen und Logiken) und in drei Dimensionen (fachlich, didaktisch/unterrichtsorganisatorisch, peerbezogen) unterschieden.

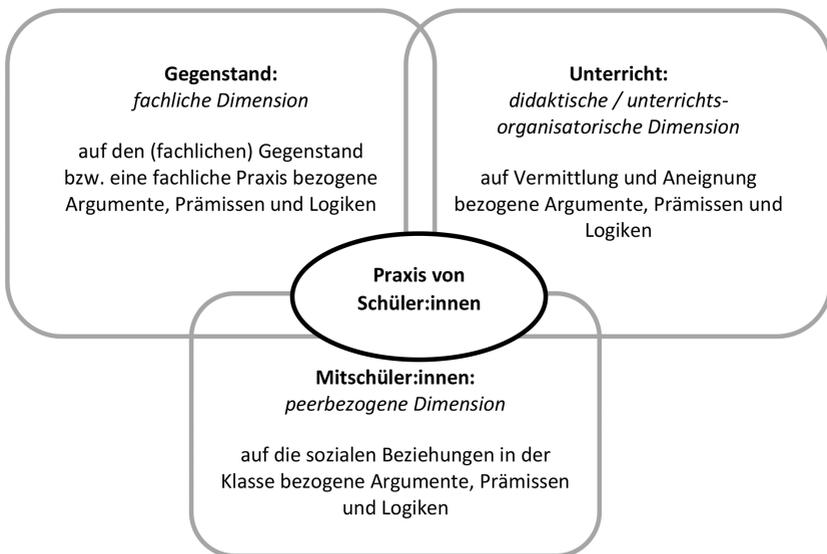


Abb. 1: Heuristik Dokumentarischer Schüler:innenforschung (d. Vf.)

Im Mittelpunkt des Interesses steht das praktische Tun der Schüler:innen im Unterricht. Dieses Tun ist auf einen fachlich formatierten Gegenstand bezogen, der

in einer spezifischen, didaktisch formatierten Weise (und unter der Bedingung vielfältiger sozialer Beziehungen in der Klasse) bearbeitet wird. Die Unterscheidung zwischen Inhalt und Struktur unterrichtlicher Interaktion ist in der dokumentarischen Fachunterrichtsforschung bekannt und wichtig (Jahr 2022), weil je nach Beobachtungsfokus geteilte oder differente Orientierungsrahmen rekonstruiert werden können, die auf (dis)konjunktive Erfahrungsräume verweisen. So kann es zum Beispiel sein, dass eine Gruppe von Schüler:innen eine didaktisch induzierte Praxis des politischen Argumentierens aufführt, die in ihrer *Struktur* auf einen geteilten Orientierungsrahmen verweist (z. B. die anderen argumentativ zu überzeugen). *Inhaltlich* kann die Aushandlung aber durch divergierende Orientierungen charakterisiert sein, wenn z. B. Pandemiebewältigung hier als ökonomische und da als epidemiologische Herausforderung gerahmt wird (Hempel 2022). Daher umfasst die Heuristik Orientierungsrahmen auf den drei genannten Dimensionen, die unabhängig oder in ihrem Zusammenspiel, ihrer Überlagerung und gegenseitigen Formatierung untersucht werden können.

Das bedeutet auch, dass in *allen drei* Dimensionen mit impliziten, konjunktiven Wissensbeständen gerechnet werden kann. Andreas Bonnet (2009, S. 223f.) kopelte die Unterscheidung zwischen Inhalt und Struktur unterrichtlicher Interaktion noch an die Begriffe kommunikativ (Inhalt) und konjunktiv (Struktur), was im Lichte der Heuristik als theoretische Engführung erscheint. Sabine Thormann (2012) fand in ihrer Studie zwar unterscheidbare Interaktionsmuster, aber keine geteilten Orientierungsrahmen bezüglich der verhandelten Inhalte, was empirisch möglich (siehe auch das Fallbeispiel in diesem Beitrag), aber eben nicht zwingend ist.

Prinzipiell lassen sich neben den genannten Dimensionen verschiedene Arten von Orientierungen unterscheiden, deren Rekonstruktion nicht zuletzt von der Anlage der Forschung abhängt. In der hier vorgeschlagenen Heuristik werden die Begriffe „Argumente“, ‚Prämissen‘ und ‚Logiken‘ differenziert:

Argumente

Argumente sind Orientierungsmuster, die auf der kommunikativen Ebene des Sprechens oder Schreibens über einen fachlichen Gegenstand, den Unterricht als solchen oder das Zusammenleben in der Klasse liegen. Sie werden expliziert und können im Zuge der formulierenden Interpretation zusammenfassend wiedergegeben werden. Im Unterricht spielen Argumentationsmuster besonders in der fachlichen Dimension eine bedeutende Rolle: Sie beziehen sich auf den Gegenstand des Unterrichts, der häufig als theoretisches Wissen zu rezipieren ist, ohne dass eigene Sichtweisen und Erfahrungen der Schüler:innen (und damit auch die Möglichkeit, Prämissen zu rekonstruieren) Eingang in das Unterrichtsgeschehen finden.

Prämissen

Prämissen sind Orientierungsrahmen, die als milieuspezifische Perspektive das (erzählende oder beschreibende) Sprechen oder Schreiben über einen fachlichen Gegenstand, den Unterricht oder die Klassengemeinschaft strukturieren. Der Zugang zu diesen Orientierungsrahmen erfolgt im Zuge der reflektierenden Interpretation über die *proponierte Performanz*, also Darstellungen alltäglicher Praxis und Erfahrungen (Bohnsack 2017b, S. 93). Dazu muss es im Unterricht Gelegenheiten geben oder müssen in Gruppendiskussionen ‚künstliche‘ Gelegenheiten geschaffen werden. Besonders relevant sind gegenstandsbezogene Prämissen in der fachlichen Dimension, die sich unmittelbar als Lernvoraussetzungen begreifen lassen.

Logiken

Logiken sind Orientierungsrahmen, die sich – in Auseinandersetzung mit fachlichen, unterrichtlichen oder peerbezogenen Anforderungen – auf die Struktur einer Praxis selbst beziehen. Der Zugang erfolgt im Zuge der reflektierenden Interpretation über die *performative Performanz*, also die Beobachtung des Tuns der Schüler:innen im Unterricht selbst (ebd.). Sie basieren nicht notwendigerweise, aber häufig auf der konjunktiven Erfahrung des alltäglichen Schulbesuchs, sind also Ausdruck eines Unterrichtsmilieus.

Prämissen und Logiken sind jeweils – als Orientierungsrahmen im weiteren Sinne – auf spezifische Normen und Erwartungen bezogen und können in jeder Dimension sowohl in gesellschaftlichen als auch organisationalen Erfahrungsräumen fundiert, also Orientierungsrahmen *im* und *des* Unterrichts, sein. Auch hier ein Beispiel, bei dem eine spezifische Logik des Unterrichts dominant wird: Auf der didaktischen bzw. unterrichtsorganisatorischen Dimension arbeiten sich die Schüler:innen an den unterrichtlichen Arbeitsaufträgen auf eine Art und Weise ab, die durch eine ausgeprägte *Produktionsorientierung* geprägt ist. Sie findet ihren Ausdruck im Sammeln und Niederschreiben von Ergebnissen auf einer Folie, ohne dass die gesammelten Stichworte durchdacht, diskutiert oder verstanden werden müssen. Damit wird die fachliche Praxis des Argumentierens und der eigenen Urteilsbildung, die die Lehrkraft auch als unterrichtliche Anforderung positioniert, praktisch unterlaufen (Hempel & Jahr 2024).

Die hier vorgelegte Heuristik dient dazu, mögliche Erkenntnisinteressen Dokumentarischer Schüler:innenforschung zu ordnen. Mit der Unterscheidung von zwei Ebenen¹ und drei Dimensionen sind insgesamt sechs Schwerpunktsetzungen denkbar, die für sich oder in ihrem Zusammenspiel analysiert werden können. Für die isolierte Betrachtungsweise einer Schwerpunktsetzung wird der Begriff

1 Argumente sind noch keine Orientierungsrahmen, sodass für ein ausschließliches Interesse an ihnen andere Methoden, wie die qualitative Inhaltsanalyse, geeigneter erscheinen.

Fokussierung vorgeschlagen, für die Analyse des Zusammenspiels von zwei oder mehr Orientierungsrahmen der Begriff *Relationierung*. Exemplarisch werden drei Studien Dokumentarischer Schüler:innenforschung zitiert und eingeordnet:

Fokussierung: Prämissen in der fachlichen Dimension

Vor allem in den Fachdidaktiken ist eine Dokumentarische Schüler:innenforschung verbreitet, die sich auf (vor-)fachliche, gegenstandsbezogene Prämissen bezieht, diese anhand von Unterrichtsgesprächen oder Gruppendiskussionen mit Schüler:innen erhebt und die ihre Ergebnisse als Lern- oder Unterrichtsvoraussetzungen reflektiert. Eine beispielhafte Studie aus der sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik ist die Arbeit von Sophie Schmitt (2017), die die Orientierungen von Schüler:innen zum Gegenstandsbereich „Arbeit und Arbeitslosigkeit“ rekonstruiert.

Fokussierung: Logiken in der didaktischen/unterrichtsorganisatorischen Dimension

Gegenüber diesen typisch fachdidaktischen Erkenntnisinteressen interessiert sich die erziehungswissenschaftliche Dokumentarische Schüler:innenforschung stärker für die Funktionslogiken des Unterrichts, wie sie nicht zuletzt durch didaktische Entscheidungen präfiguriert werden. In solchen Studien wird Unterricht zumeist videographiert und ist für die Dokumentarische Analyse damit in hinreichender Komplexität erhoben. Beispielhaft soll hier auf die Studie von Matthias Martens und Barbara Asbrand (2021) verwiesen werden, die – im Anschluss an Breidensteins Begriff des „Schülerjobs“ – auf Basis ihrer Unterrichtsanalysen eine Orientierung an (distanzierter, pragmatischer) Aufgabenerledigung als Basistypik herausarbeiten und ausdifferenzieren. Sie reflektieren die Mehrdimensionalität des Schüler:innenhabitus, fokussieren dann aber bewusst auf diejenige Dimension, die sich auf die „spezifische[n] Bewältigungsmuster“ (ebd., S. 59) unterrichtlicher Anforderungen bezieht.

Relationierung: Logiken in der fachlichen, didaktischen und peerbezogenen Dimension

Als Relationierung wird die Forschungsstrategie bezeichnet, die einzelne Orientierungskomponenten oder -rahmen von Schüler:innen auf mehreren Dimensionen herausarbeitet und primär auf deren Formation, d. h. auf die Art und Weise, wie sie praktisch arrangiert sind und sich so gegenseitig überlagern und formatieren, zielt. Diese Forschungsstrategie benötigt und ermöglicht eine hohe Auflösung und eignet sich insbesondere für eine (einzel-)fallbezogene Forschung, die die Komplexität von Schüler:innenpraxis zu verstehen sucht. Sie kann aufgrund ihrer konstitutiven Mehrdimensionalität Ausgangspunkt einer relationalen Typenbildung (Nohl 2013) sein, die systematisch Zusammenhänge zwischen den Orientierungsrahmen unterschiedlicher Dimensionen typisiert.

Eine Studie, die sich der Dokumentarischen Analyse mehrdimensional strukturierter Unterrichtsmilieus annimmt, ist David Jahrs „Politik der Schulklasse“ (Jahr 2022). Er rekonstruiert die fachliche (hier: politische) Handlungspraxis von Schulklassen, wie sie sich in Auseinandersetzung mit dem unterrichtlichen Auftrag – der Simulation einer Dorfgründung – und in Abhängigkeit von den etablierten sozialen Beziehungen zwischen den Peers konstituiert. Er verknüpft zur Analyse des organisationalen Interaktionszusammenhangs der Schulklasse die beiden Logiken der „Peer-Kultur und offizielle[n] Unterrichtsordnung“ (ebd., S. 100).

3 Fallanalyse zu politischen Aushandlungen zwischen Schüler:innen

Im Folgenden wird beispielhaft an die Forschungsstrategie der Relationierung angeknüpft, indem eine Unterrichtssituation aus dem gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht auf Basis der oben skizzierten Heuristik dokumentarisch interpretiert wird.

3.1 Kontext: Planspiel zur Pandemiebewältigung

Im Entwicklungs- und Forschungsprojekt „Pandemiebewältigung im Planspiel“, aus dem die nachfolgend interpretierte Unterrichtssituation stammt, wurde ein Planspiel entworfen, bei dem Schüler:innen die Rollen von Regierungsmitgliedern aus Bund und Ländern übernehmen und in Auseinandersetzung mit ihren Rollenkarten und den aufeinander aufbauenden Szenarien Entscheidungen zum Umgang mit der Corona-Pandemie treffen (Hempel 2021).² In diesem Planspiel werden dabei mehrfach zwei Phasen durchlaufen, in denen Aushandlungsprozesse zwischen den Schüler:innen (in ihren Rollen) provoziert werden: Zunächst gilt es, sich innerhalb der jeweiligen Bundes- bzw. Landesregierung (nicht-öffentlich) auf eine Strategie zu verständigen. Anschließend wird die zur Zeit der Corona-Pandemie politisch entscheidende Bund-Länder-Konferenz (Münch 2020) simuliert, in der die jeweiligen Ministerpräsident:innen ihre Strategie (klassen-)öffentlich präsentieren, untereinander aushandeln und schließlich Entscheidungen treffen, die dann im Planspiel auch zu Konsequenzen führen.

2 Das Projekt wurde in Zusammenarbeit mit dem Landesverband Sachsen der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung durchgeführt und durch das Sächsische Staatsministerium für Soziales und Gesellschaftlichen Zusammenhalt im Rahmen des Programms „Weltoffenes Sachsen“ finanziell gefördert. Für ihre Mitarbeit und Unterstützung ist Max Jakob Hansmann, Philipp Dieckmann, Lukas Lehmann, Thomas Stackfleth, Ariane Hinneburg, Björn Wagner und Sybille Reinhardt zu danken.

Die fachdidaktische Konzeption orientiert sich am Prinzip der *Konfliktorientierung* (Reinhardt 2020, S. 207) angesichts unterschiedlicher Positionen und Perspektiven, die einerseits von den Schüler:innen aufgrund eigener Erfahrungen in den Unterricht hineingetragen und andererseits über die Vorgaben und Erwartungen in den Rollenkarten unterrichtlich evoziert werden. Damit wird deutlich, dass (aus-)handlungsleitende Orientierungsrahmen auf *mehreren* Dimensionen potenziell relevant werden, die nicht zuletzt in der bekannten Schwierigkeit transpersonaler *Perspektivenübernahme* in Planspielen begründet liegen (Petrik 2017). Exemplarisch: Der Unterrichtsgegenstand betrifft Schüler:innen und ihre Familien persönlich, die in der milieuspezifischen Verarbeitung dieser Erfahrungen ausgeprägten Prämissen können genauso dominant werden wie diejenigen, die sie in Ausführung des unterrichtlichen Arbeitsauftrages nur simulieren. Die Aushandlungen können stärker dem unterrichtlich vorgesehenen Skript folgen und ggf. als erwünscht wahrgenommene Kompromissfindung inszenieren oder in die fachliche Logik des Debattierens münden, bei der es darum geht, andere tatsächlich argumentativ zu überzeugen. Sie können professionell-distanziert ablaufen, indem sich die beteiligten Schüler:innen konsequent in ihren Rollen bewegen und gegenseitig adressieren, oder – wenn sie hieran scheitern – von den Peerbeziehungen in der Klasse beeinflusst und überformt werden.

Das Planspiel wurde in insgesamt vier Schulklassen des neunten Jahrgangs an einem Gymnasium und einer Realschule in Sachsen im Rahmen je eines Projekt-tages durchgeführt. Dabei wurden die klassenöffentlichen Bund-Länder-Konferenzen videografiert sowie die nicht-öffentlichen Aushandlungen in ausgewählten Gruppen audiografiert. Die dabei entstandenen Daten ermöglichen – mit einem Schwerpunkt auf der verbalen Interaktion – einen Zugang zur Praxis der krisenbezogenen Aushandlung zwischen Schüler:innen im Rahmen von Unterricht und stehen für Auswertungen, insbesondere auch als empirische Basis für studentische Abschlussarbeiten, zur Verfügung. Zum Zweck der Illustration der in diesem Beitrag dargestellten Dokumentarischen Schüler:innenforschung wird eine Situation aus den videografierten Bund-Länder-Konferenzen unter den folgenden Fragestellungen analysiert:

- a) Wie, d. h. auf Basis welcher Prämissen und im Kontext welcher Logiken, gestalten Schüler:innen die Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse im Rahmen des Planspiels zur Corona-Pandemie?
- b) Wie sind diese unterschiedlichen Prämissen und Logiken miteinander ver-schränkt, wie lässt sich ihre ‚Formation‘ charakterisieren?

Die Auswertung erfolgt fallbezogen in Orientierung an den Schritten der Dokumentarischen Analyse von Fachunterricht (Jahr 2021, S. 169f.): Zunächst wird das nach Unterrichtsphasen sortierte Audio- und Videomaterial mittels thematischer Verläufe strukturiert und auf dieser Basis geeignete Passagen ausgewählt. Die

nachfolgend analysierte Passage steht am Beginn der inhaltlichen Aushandlung, hier wird die Logik etabliert, die sich auch im weiteren Verlauf der Konferenz als typisch herausstellt. Die Analyse selbst beginnt mit einer Kontextinterpretation, die Unterrichtsauftrag und materielles Setting umfasst. Dieser Kontext, oben nur knapp skizziert, setzt Anforderungen und propositionale Gehalte, schließlich sprechen die am Unterricht Beteiligten nicht ‚einfach so‘ miteinander (Hempel & Jahr 2024). Es folgt die schrittweise entwickelte Interpretation, die *formulierende* Inhalte als Argumente und *reflektierende* Rahmungen als Prämissen und Logiken herausarbeitet. Dabei erfolgt hier eine in erster Linie pragmatisch begründete Beschränkung auf die verbale Interaktion. Die reflektierende Interpretation wird zudem, vor dem Hintergrund der oben dargestellten theoretischen Annahmen, *mehrdimensional* vorgenommen. Das bedeutet, dass nicht nur ein Orientierungsgehalt herausgearbeitet und die hierauf bezogene Diskursorganisation rekonstruiert wird. Stattdessen können sich in einer Äußerung auch mehrere Orientierungsgehalte auf unterschiedlichen Dimensionen dokumentieren, an die je unterschiedlich angeschlossen wird. Die Ergebnisse werden schließlich in Form einer Fallbeschreibung zusammengefasst.³

3.2 Beispielanalyse: Die Inszenierung einer Kontroverse

Die nachfolgend ausgewählte Situation stammt aus der ersten durchgeführten Bund-Länder-Konferenz einer neunten Gymnasialklasse und folgt auf die Vorstellung der Teilnehmer:innen. Hier ist es Franz in seiner Rolle als Bundeskanzler, der das Gespräch über Bedingungen zur Vermeidung vollständiger Schulschließungen initiiert:⁴

Franz: Das erste Thema, was auch ähm sehr wichtig ist, dass es auch um die Zukunft unseres Landes geht ist die Bildung. Wir also- ich mein die Position der Bundesregierung ist im Bildungsbereich, dass wir zu teilweisen Schulschließungen kommen, dabei hat die Priorität, natürlich dass die Schulbildung sichergestellt werden muss, da ähm (.) wir zurzeit quasi das klassische immer auf diesen Frontalunterricht innerhalb der Schule- und wir würden dadurch, da die Bildung auch eine Kernkompetenz der Länder ist natürlich auf die (.) Interessen der Länder sehr gerne eingehen (.) „würden“. (.) Wie is- wär'n eure Positionen dazu?

Transkriptauszug 1: Zeile 21-28

Franz referiert nicht seine persönliche Sicht, sondern bemüht sich bewusst um ein Sprechen als Bundeskanzler, wie seine Selbstberichtigung nach Verwendung der ersten Person Plural zeigt. Er duzt seine Mitschüler:innen zwar abschließend, adressiert sie aber zuvor in ihrer institutionellen Zuständigkeit. Mit dem Vorschlag

3 Die einzelnen Interpretationsschritte der Dokumentarischen Methode können ganz allgemein bei Bohnsack (2021) oder bezogen auf Unterricht und Schüler:innenhandeln bei Jahr (2021) sowie Asbrand und Martens (2018) genauer nachgelesen werden.

4 Die Transkription orientiert sich am Transkriptionssystem „TiQ“ (Talk in Qualitative Social Research).

einer „teilweisen Schulschließung“ formuliert er einen klaren, bereits kompromisorientierten Vorschlag, den er – was etwas überzogen wirkt – mit nicht weniger als dem nationalen Interesse begründet und für den er um Zustimmung (deren eigentliche Notwendigkeit etwas im Vagen bleibt) wirbt. Inhaltlich proponiert er also Schulbildung unter allen Umständen zu ermöglichen. Sein Argument ist dabei eingebunden in die Logik des Planspielsettings: Unter größtmöglicher Überspielung der tatsächlichen Peerbeziehungen eine (fiktive) institutionelle Rolle auszufüllen, die eine politische Agenda setzt und diesbezüglichen Verhandlungsbedarf antizipiert.

Moritz: Ja, wir wolln dass (.) quasi (.) ne Maskenpflicht in der Schule gilt und (.) dass zwei- bis dreimal pro Woche getestet wird. (.) Ja und dass dann halt, wenn das dann weiter besteht, dass dann bei höheren Inzidenzen Wechselunterricht ist, (.) damit dann halt sehr viel Frontalunterricht nicht äh (.) dass den dann halt nicht mehr gibt. Ja und dann soll auch nur ein Schüler pro Bank sitzen und alle 45 Minuten generell soll eine Stoßlüftung durchgeführt werden.

Franz: Also Sie wollen sozusagen mit ab- mit Hygienemaßnahmen alles (.) so halten, dass die Schulen zumindest in einer Teilöffnung bleiben können.

Moritz: Genau.

Transkriptauszug 2: Zeile 29-37

Moritz nimmt die Adressierung an und referiert einen recht konkreten Katalog an Maßnahmen, die als Forderungen in den Raum gestellt werden. Dabei differenziert er den von Franz proponierten Orientierungsgehalt, indem der Schulbildung Bedingungen gesetzt werden – nämlich wenn durch Vorsichtsmaßnahmen Ansteckungen verhindert werden und Inzidenzen nicht weiter ansteigen. Franz integriert diese unter „Hygienemaßnahmen“ subsumierten Bedingungen dann in die von ihm propionierte Orientierung, indem sie als Beitrag zur Absicherung der (teil-)geöffneten Schule vereinnahmt werden. Mit der Zustimmung von Moritz ist eine erste Konklusion vollzogen, die am Ende einer unproblematischen Aus handlung steht: Eine Kontroverse findet nicht statt, die unterschiedlichen Maßnahmen werden fast schon technokratisch aufgelistet und ‚abgenickt‘.

Franz: Gibt es dazu vielleicht auch andere Positionen gibt es Länder die-

Georg: \downarrow Ja:

Georg: Unsere Position vom (.) ja ich habe jetzt den Namen von unserem Land vergessen @(.).@ Äh-

Mehrere: @(.).@

Georg: Wir sind für eine (.) Schließung der Bildungseinrichtungen, da dort natürlich mit einer der meisten Kontaktstellen von Menschen ist und wenn jetzt beispielsweise ein Schüler infiziert ist kann der Worst Case passieren, dass wir direkt eine Klassenstufe infiziert haben. Weil jetzt auch schon oft die Rede von Tests waren. Ich (.) bin jedenfalls noch nicht darüber informiert worden das Tests entwickelt wurden. Ich weiß jetzt nicht ob wir uns auch darüber erstmal

Sara: \downarrow Ja::: ((nickt))

Georg: Gedanken machen sollten. (.) Genau, dass °isses°

Transkriptauszug 3: Zeile 38-48

Georg kündigt auf Nachfrage eine andere Position an – und vergisst dabei den Namen des Bundeslandes, für das er spricht, was für Erheiterung in der Runde sorgt. Insbesondere die Reaktionen auf diesen Fauxpas (das gemeinsame Lachen, das zügige Fortfahren in der Argumentation) zeigen, dass die fehlende Authentizität der Verhandlungsrunde allen bewusst ist, die Schüler:innen aber gewillt sind, das (Plan-)Spiel mitzuspielen und so zu tun, als ginge es hier wirklich um wichtige Entscheidungen, als müsste der „Worst Case“ tatsächlich verhindert werden. In Bezug auf die bisherige Orientierung argumentiert Georg nun oppositionell: Statt Schulen unbedingt offenzuhalten, müssten Infektionen unbedingt verhindert werden, gerade weil die diskutierten Schutzmaßnahmen (Tests) noch gar nicht verfügbar seien.

Franz: Also die Frage ob das praktikabel ist mit den Tests innerhalb der B- innerhalb der Bildungseinrichtungen mmh. Wie gesagt also uns ist es halt wichtig die Bildung muss sichergestellt werden, da es auch eine Kernkompetenz unseres Landes sein muss eine gut gebildete Generation hervorzubringen mhh wie meine unsere Position wäre Teilschließung da wir so am besten mmh äh die Bildung sicherstellen können und trotzdem auch Hygienemaßnahmen einhalten können und die damit das pandemisch- also die pandemische Lage runterdrücken können. Wäre das eine Möglichkeit, auf die wir uns alle hier einigen können?

Alle: Ja

Franz: Dann würde ich das im Bildungsbereich als Beschluss so festhalten, dass wir Teilschließungen machen und wie läh- natürlich Abstandsgebot, Hände waschen, Stoßlüften-

Georg: Maskenpflicht.

Transkriptauszug 4: Zeile 49-59

Angesichts der oppositionellen Bezugnahme Georgs überrascht die nun folgende, einstimmige Entscheidung, die als rituelle Konklusion interpretiert werden kann.⁵ Die Frage nach der Verfügbarkeit von Tests bleibt offen, Franz bezweifelt stattdessen deren Praktikabilität – die zuvor gar nicht Thema war. Er elaboriert erneut die Orientierung der Absicherung von Bildung als Investition in die Zukunft und sieht dies mit dem Vorschlag einer Teilschließung bei gleichzeitiger Umsetzung von Hygienemaßnahmen enaktiert. Er rahmt die Wiederholung seines ursprünglichen Vorschlags als Kompromiss, der von allen validiert und als Beschluss, dem ausdrücklich auch Georg durch die Ergänzung einer Maßnahme (Maskenpflicht) zustimmt, festgehalten wird. Als rituelle Konklusion auf der Ebene der Gegenstandsverhandlung kann diese Interaktionssequenz deshalb gewertet werden, weil die unterschiedlichen Positionen in Bezug auf die Frage der Priorisierung (teil-)offener Schulen oder Infektionsschutz gar nicht ernsthaft vermittelt

5 Trotz der (scheinbaren) Einigung wird die Diskursorganisation nicht als antithetisch mit abschließender Synthese interpretiert, weil Franz' Entscheidung eher eine Setzung ist als ein tatsächlicher Kompromiss. Die schnelle Zustimmung ist dann eher ein Ausdruck der Vermeidung ernsthafter Konflikte, „andere Positionen“ werden nicht mit Nachdruck vertreten. Das sind Hinweise darauf, dass wir es hier mit Argumenten und eben nicht mit Prämissen, also im Erfahrungswissen der Schüler:innen verankerten Orientierungsrahmen zu tun haben.

werden. Georg verzichtet darauf, ernsthaft für seine Sache einzutreten. Es bleibt auch völlig unklar, was mit Franz' „Teilschließung“ gemeint sein soll; stattdessen wirkt der Begriff als Symbol für den Kompromiss, den alle Beteiligten anstreben und hier gemeinsam inszenieren. Darin dokumentiert sich, nun auf der Ebene der Logiken, eine geteilte Orientierung an der kollektiven Bearbeitung des unterrichtlichen Auftrags in einer Form, in der unterschiedliche Positionen zwar formal vertreten, aber nicht kontrovers verhandelt, sondern auf eine ‚eingespielt‘ wirkende Weise miteinander harmonisiert werden.

Insgesamt – und das bestätigt sich über die gesamten Bund-Länder-Konferenzen dieser Gymnasialklasse hinweg – lässt sich hier eine Formation beobachten, bei der die Logik der ‚didaktischen Verwaltung‘ (Hempel & Herfter 2021) oder auch des pragmatisch-distanzierten Erledigens des durch das Planspiel vermittelten Handlungsauftrags (Martens & Asbrand 2021) dominiert: Die Schüler:innen setzen die an sie gerichteten Rollenanforderungen um, indem sie passende Argumente platzieren; zugleich antizipieren sie jeweils schon die unterschiedlichen Argumente und lassen sie hinter ‚Kompromissformeln‘ verschwinden. Damit simulieren sie nur die fachliche Praxis des Argumentierens und der Konfliktaustragung, denn keiner der Beteiligten scheint authentisch für eine Sache einzutreten. Das führt gleichwohl zu einem reibungslosen Funktionieren des Planspiels.

Kontrastierung: Die Eskalation einer Kontroverse

Anders als in der Gymnasialklasse, in der weder gegenstandsbezogene Prämissen der Schüler:innen erkennbar in den Unterricht hineingetragen werden (und daher kaum ‚echter‘ Streit stattfindet) noch peerbezogene Logiken nachweisliche Wirkung entfalten, eskaliert die Durchführung des Planspiels in einer Sekundarschulklasse (Hempel 2022): Hier werden Positionierungen, die auf unterschiedlichen Prämissen (Priorisierung von Infektionsschutz vs. Absicherung ökonomischer Strukturen) beruhen, authentisch und mit Bezug zur eigenen Lebenswelt vertreten. Sie werden zunehmend in einer Weise aufeinander bezogen, die mit persönlichen Angriffen zwischen den Schüler:innen einhergeht. Dazu bewegen sie sich jeweils jenseits der institutionellen und ihnen zugewiesenen Rollen. Es entsteht eine Dynamik, bei der die Erledigung des unterrichtlichen Auftrags in den Hintergrund rückt – und es stattdessen darum geht, Mitschüler:innen ‚fertigzumachen‘ und in der als Wettkampf verstandenen Simulation als Sieger vom Verhandlungstisch zu gehen.

4 Schluss

Diese Kontrastierung, auf die hier nur knapp verwiesen werden konnte, zeigt, dass sich ausgehend von ein- und demselben unterrichtlichen Setting (hier: einem Planspiel zur Pandemiebewältigung) ganz unterschiedliche *Formationen von Orientierungsrahmen* entfalten können, in denen auf je spezifische Weise fachliche, unterrichtliche und peerbezogene Logiken dominant oder marginalisiert werden. Das Ergebnis der *praktischen Relationierung* präfiguriert die Dynamik der Aushandlungen zwischen den Schüler:innen, ihrer Möglichkeit, ‚eigene‘ (milieubedingte) Prämissen in die Aushandlungen einzubringen, die didaktisch gestaltete Unterrichtsordnung affirmativ mit ‚Leben‘ zu füllen, zu unterlaufen oder – im Extremfall – zu sprengen. Diese Varianten kommen in den empirischen Blick, wenn die ‚Vielstimmigkeit‘ der unterrichtlichen Praxis ernstgenommen und das Tun von Schüler:innen als Balanceakt zwischen *mehrdimensionalen* Logiken und den Normen und Erwartungen, auf die sie bezogen sind, gefasst und dokumentarisch analysiert wird.

Literatur

- Asbrand, B. & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 10. Aufl. Stuttgart: UTB.
- Bohnsack, R. (2017a). Konjunktiver Erfahrungsraum, Regel und Organisation. In S. Amling & W. Vogd (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie* (S. 233 – 259). Opladen und Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2017b). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen und Toronto: Barbara Budrich.
- Bonnet, A. (2009). Die dokumentarische Methode in der Unterrichtsforschung. Ein integratives Forschungsinstrument für Strukturrekonstruktion und Kompetenzanalyse. *Zeitschrift für qualitative Forschung*, 10 (2), S. 223-240.
- Breidenstein, G. (2021). Interferierende Praktiken. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24 (4), S. 933–953.
- Breidenstein, G. (2008). Allgemeine Didaktik und praxeologische Unterrichtsforschung. In M. A. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S. 201–218). Sonderheft 9. Wiesbaden: Springer VS.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hempel, C. (2022). Die Krise als kontroverser Unterrichtsgegenstand und lernförderliche Erfahrung. Fachdidaktische Konzeption eines Planspiels zur Pandemiebewältigung und rekonstruktive Fallanalyse einer Eskalation. *zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften*, 13 (2), S. 56–76.
- Hempel, C. (2021). Corona-Politik im Planspiel. Ein Praxisforschungsprojekt zur Förderung demokratischer Handlungskompetenzen. *POLIS*, (4), S. 22-25.
- Hempel, C. & Herfter, C. (2021). Kontexturanalyse: Rekonstruktionen des Mit- und Gegeneinanders verschiedener Logiken unterrichtlicher Kommunikation. In A. Petrik, D. Jahr & C. Hempel (Hrsg.), *Methoden der qualitativen Politikunterrichtsforschung. Acht Perspektiven auf eine Unterrichtsstunde zum Thema Wahlen* (S. 140-161). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

- Hempel, C. & Jahr, D. (2024). Deutungsarbeit: Vergleichende Rekonstruktionen zur Konstituierung der Sache im Politik- und Physikunterricht. In T. Bauer & H. Pallesen (Hrsg.), *Dokumentarische Forschung zu schulischem Unterricht: Relationierungen und Perspektiven* (S. 104–124). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hempel, C., Heinz, M. & Koop, D. (2017). Ergebnisse und Perspektiven der rekonstruktiven Analyse alltäglichen Gemeinschaftskundeunterrichts. In C. Hempel & M. Hallitzky (Hrsg.), *Unterrichten als Gegenstand und Aufgabe in Forschung und Lehrerbildung. Beispiele aus der (fach)didaktischen Forschungspraxis* (S. 53–66). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Jahr, D. (2022). *Die Politik der Schulklasse. Dokumentarische Videoanalysen unterrichtlicher Praktiken zwischen Integration und Destruktion*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jahr, D. (2021). Dokumentarische Methode: Rekonstruktion von Orientierungsrahmen im Unterrichtsmilieu. In A. Petrik, D. Jahr & C. Hempel (Hrsg.), *Methoden der qualitativen Politikunterrichtsforschung. Acht Perspektiven auf eine Unterrichtsstunde zum Thema Wahlen* (S. 160–188). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- 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: Barbara Budrich.
- Martens, M. & Asbrand, B. (2021). „Schülerjob“ revisited: Zur Passung von Lehr- und Lernhabitus im Unterricht. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11 (1), S. 55–73.
- May, M. (2015). Ordnungsbildung in fachkulturellen Praktiken. Empirische Rekonstruktionen am Beispiel der politischen Bildung. *zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften*, 6 (1), S. 72–91.
- Meseth, W., Proske, M. & Radtke, F.-O. (2004). Nationalsozialismus und Holocaust im Geschichtsunterricht. Erste empirische Befunde und theoretische Schlussfolgerungen. In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts* (S. 95–146). Frankfurt a.M.: Campus Verlag.
- Münch, U. (2020). Wenn dem Bundesstaat die Stunde der Exekutive schlägt. Der deutsche (Exekutiv-)Föderalismus in Zeiten der Coronakrise. *Jahrbuch des Föderalismus* 2020, S. 207–226.
- Nohl, A.-M. (2014). *Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung*. 3. Aufl. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Nohl, A.-M. (2013). *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode*. Wiesbaden: Springer VS.
- Petrik, A. (2017). Raus aus der Alltagswelt! Zur unterschätzten Anforderung der transpersonalen Perspektivenübernahme in Planspielen. In S. Rappenglück & A. Petrik (Hrsg.), *Handbuch Planspiele in der politischen Bildung* (S. 35–57). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reinhardt, S. (2020). Politische Bildung für die Demokratie. *Gesellschaft – Wirtschaft – Politik*, 69 (2), S. 203–214.
- Schmitt, S. (2017). *Jenseits des Hängemattenlandes. Arbeit und Arbeitslosigkeit aus der Sicht von Jugendlichen. Eine Rekonstruktion ihrer Orientierungen und ihre Bedeutung für die politische Bildung*. Schwalbach/Ts.
- Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (2016). Herstellung und Bearbeitung von Leistungsdifferenzen im kooperativ gestalteten inklusiven Fachunterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62, S. 75–89.
- Thormann, S. (2012). Gelingt der politische Diskurs? Eine empirisch-qualitative Untersuchung im Oberstufenunterricht. *Gesellschaft – Wirtschaft – Politik*, 61 (1), S. 109–121.
- Vogd, W. (2011). *Systemtheorie und rekonstruktive Sozialforschung – eine Brücke*. 2. Aufl. Opladen: Barbara Budrich.

Vogd, W. & Harth, J. (2019). Kontexturanalyse. Eine Methodologie zur Rekonstruktion polykontextueller Zusammenhänge, vorgeführt am Beispiel der Transgression in der Lehrer/in-Schüler/in-Beziehung im tibetischen Buddhismus. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 20 (1), [92 Absätze]. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-20.1.3107>.

Autor

Hempel, Christopher, Dr., Juniorprofessor für Fächerübergreifende Grundschuldidaktik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Arbeitsschwerpunkte: Rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung sowie Didaktik des fächerübergreifenden und sozialwissenschaftlichen Unterrichts.

E-Mail: christopher.hempel@paedagogik.uni-halle.de