

Wozu Kollektivität? Zur Problematisierung dokumentarischer Perspektiven auf Unterricht

Daniel Goldmann

Keywords:

dokumentarische Methode;
praxeologische Wissenssoziologie; Konjunktion; Unterricht; Kontexturanalyse; Methodologie; Schultheorie

Zusammenfassung: Die dokumentarische Methode, die als Milieuforschungsmethode am Gegenstand der Freundschafts- und Freizeitgruppe entwickelt wurde, hat sich inzwischen in verschiedensten Gegenstandsfeldern in der Erziehungswissenschaft etabliert. In diesem Beitrag werden kritische Anfragen an die vollumfängliche Passung zwischen dokumentarischer Methode und dem Gegenstand Unterricht gestellt. Dies wird am Beispiel des systematischen Auseinanderfallens von SchülerInnen- und LehrerInnenhabitus und damit dem Fehlen eines gemeinsam geteilten Orientierungsrahmens im Unterricht thematisiert. Meine an diesem Spezialproblem und der gefundenen Lösung entwickelte These ist, dass Unterricht mit der Methode durch das Primat und damit die Suche nach dem Konjunktiven, die trotz des Fehlens eines gemeinsamen Orientierungsrahmens aufrechterhalten wird, tendenziell harmonisierend beobachtet wird. Als Folge können Komplexitätsdimensionen aus dem Blick geraten. In meinem Beitrag zeichne ich die empirischen und theoretischen Folgen dieses Primats der Konjunktion nach und begründe die These, dass zu einer umfänglicheren Erfassung der Komplexität von Unterricht eine Verschiebung im Primat und eine Erweiterung um andere Prinzipien der Sozialität notwendig sind. Ich behandle somit die grundlegende Frage, ob und wenn ja welche Grenzen der Expansion der dokumentarischen Methode durch ihre methodologischen Annahmen gesetzt sind.

Inhaltsverzeichnis

- [1. Einleitung](#)
- [2. Wozu Kollektivität? Der Modus der Sozialität](#)
- [3. Komplementarität: ein neuer Modus der Sozialität?](#)
- [4. Komplementarität als Konsistenzdruck: zur tendenziellen Harmonisierung der Empirie](#)
- [5. Problematisierung des Primats der Konjunktion](#)
- [6. Zusammenfassung und Diskussion](#)

[Literatur](#)

[Zum Autor](#)

[Zitation](#)

1. Einleitung

Die dokumentarische Methode hat sich von einer Milieuforschungsmethode und der Beschränkung auf Freundschafts- und Freizeitgruppen als Beobachtungsgegenstand inzwischen zu einer nahezu universell anwendbaren Methode entwickelt, die in verschiedensten Gegenstandsfeldern der erziehungswissenschaftlichen Forschung etabliert ist (z.B. Evaluationsforschung: BOHNSACK & NENTWIG-GESEMANN 2010; Governanceforschung: ASBRAND 2014; Organisationsforschung: AMLING & VOGD 2017; Professionsforschung: PASEKA & HINZKE 2014; soziale Arbeit: BOHNSACK, KUBISCH & STREBLOW-POSER 2018; Unterrichtsforschung: ASBRAND & MARTENS 2018; MARTENS & ASBRAND 2017, 2018). Trotz dieses hohen Maßes an Etablierung

und Anerkennung der dokumentarischen Methode innerhalb der Erziehungswissenschaft formuliere ich in diesem Aufsatz kritische Anfragen an die vollumfängliche Passung zwischen ihren methodologischen Setzungen und dem Gegenstand des Unterrichts. [1]

Ausgangspunkt der Auseinandersetzung ist ein Spezialproblem der dokumentarischen Unterrichtsforschung, das in verschiedenen Forschungsprojekten mit der Methode zum Tragen gekommen ist. ASBRAND und MARTENS (2018) konstatieren, dass sich in mehreren Unterrichtstudien wiederholt Interaktionsmuster zeigen, "die im Rahmen der dokumentarischen Gesprächsanalyse methodologisch so noch nicht beschrieben wurden" (S.135). Diese zeichnen sich dadurch aus, dass eine reibungslose, selbstläufige Praxis beobachtet werden kann, jedoch ohne dass der für die Methode grundlegende gemeinsam geteilte Orientierungsrahmen aller an der Interaktion beteiligten AkteurInnen rekonstruiert werden kann. Vielmehr unterscheiden sich die Orientierungsrahmen der SchülerInnen systematisch von denen der Lehrkraft. Die Bewältigung dieser "Irritation" erfolgt über den für die Methode neuen Modus der Komplementarität, der die Reibungslosigkeit trotz Disjunktion erklären soll und damit einen kategorial anderen Modus darstellt (MARTENS & ASBRAND 2017). [2]

Der kategorial andere Modus wird jedoch, obwohl er "nicht in das vorhandene Schema der inkludierenden und exkludierenden Interaktionsmodi" (S.75) passt, als exkludierender Modus in genau dieses Schema eingeordnet. Die kategoriale Differenz kann also nicht mit den vorhandenen begrifflichen Kategorien abgebildet werden. Darüber hinaus sind das Auseinanderfallen von SchülerInnen- und LehrerInnenhabitus und deren Komplementarität auch nach Auskunft von MARTENS und ASBRAND "nicht überraschend" (S.84), sondern "bereits seit Jahrzehnten in der [...] Forschung" (S.83) bekannt. Die rollenförmige Passung von SchülerInnen- und LehrerInnenrollen als basale Struktur des Unterrichts ist also durch die bisherige Begrifflichkeit der dokumentarischen Gesprächsanalyse nicht abbildbar gewesen. Die Probleme der begrifflichen Erfassung grundlegender unterrichtlicher Phänomene können als Hinweise auf ein Passungsproblem zwischen dokumentarischer Methode und dem Gegenstand des Unterrichts gedeutet werden. [3]

Diese Passungsschwierigkeit nimmt also ihren Ausgangspunkt in einem Spezialproblem einer Variante von dokumentarischer Unterrichtsforschung. Sie wird aber weder als eine Schwierigkeit nur dieser Variante verstanden, noch als Schwierigkeit, die sich ausschließlich beim Gegenstand des Unterrichts zeigt. Vielmehr wird dahinter ein Grundlagenproblem der dokumentarischen Methode bzw. der praxeologischen Wissenssoziologie¹ vermutet, das im Weiteren anhand

1 Ich fasse die dokumentarische Methode als Einheit von Methode und Methodologie. Gegenstand der Kritik sind nicht das methodische Vorgehen und die dahinterliegenden allgemeinen sinnrekonstruktiven Prinzipien (Wechsel vom Was zum Wie, Sequenzanalyse, Generalisierung über Fallvergleich), sondern ausschließlich die spezifisch dokumentarischen Setzungen (v.a. die Unterscheidung von Kommunikation und Konjunktion als primäres Leitprinzip). Auch wenn im Weiteren von der Methode gesprochen wird, ist dies im obigen Sinne gemeint, also stets die Methodologie der dokumentarischen Methode.

des Spezialproblems und des Gegenstands des Unterrichts diskutiert werden soll. Dazu werden zunächst die hinter der Irritation liegenden methodologischen Annahmen über die Bedeutung des Kollektiven für die soziale Praxis zusammengefasst (Abschnitt 2). Dies soll zum einen die Sinnhaftigkeit der für die dokumentarische Methode im Kontrast zu anderen qualitativ-rekonstruktiven Methoden konstitutiven Suche nach dem Kollektiven bzw. Konjunktiven begründen und zum anderen die anschließend ausführlicher beschriebene Irritation über das Fehlen einer umfassenden Konjunktion aller AkteurInnen (Abschnitt 3) erklären. Im Anschluss (Abschnitt 4) wird die im Rahmen der Methode gefundene Bearbeitung dieser Irritation dargestellt und kritisch reflektiert. Hierbei zeigt sich die Tendenz, dass der empirische Blick auf das Material eingeengt wird. Denn mit der zentralen Erweiterung durch den komplementären Modus wird – so die These – ein harmonisierendes Moment etabliert, das die Vielschichtigkeit und Widersprüchlichkeit unterrichtlicher Interaktionen auszublenden droht. Als ursächlicher Grund für die Beschränkung der Möglichkeiten, Unterricht in seiner Komplexität vollumfänglich abbilden zu können, wird das Primat des Begriffs der Konjunktion und damit die Suche nach homologen Gruppen gewertet. Folglich bedarf es zu einer Steigerung der Möglichkeiten nicht nur einer Erweiterung der Methode durch einzelne Konzepte, sondern einer grundlegenden Erweiterung des Milieuprinzips der Konjunktion um andere gleichrangige Prinzipien sozialer Ordnungsbildung (Abschnitt 5). Damit wird im Beitrag die grundlegende Frage nach den Grenzen der dokumentarischen Methode behandelt, also ob und wenn ja welche Grenzen der Expansion der dokumentarischen Methode durch ihre methodologischen Annahmen gesetzt sind. [4]

2. Wozu Kollektivität? Der Modus der Sozialität

Die Entwicklung der dokumentarischen Methode und ihrer Methodologie ist in ihrer Entstehung stark mit dem Gegenstand der Freundschafts- und Freizeitgruppe (BOHNSACK 1989; BOHNSACK, LOOS, SCHÄFFER, STÄDTLER & WILD 1995) und dem Erhebungsformat der Gruppendiskussion verbunden. In Abgrenzung zu interaktionistischen Forschungen, bei denen mit diesem Erhebungsformat gearbeitet wurde, wird mit dem dokumentarischen Zugang konstatiert, dass sich in den Gesprächen weit mehr vollziehe als nur eine situative Aushandlung zwischen Individuen, deren Praxis vor allem auf die Situation und die je einzelnen Personen zurückzuführen ist, oder nur als Ausdruck der je individuellen Geschichte der Gruppe gewertet werden kann. Vielmehr seien in diesen Daten "Kollektivvorstellungen" (BOHNSACK 2008, S.109) beobachtbar, die nicht nur "überpsychisch und überindividuell" (MANNHEIM 1980 [1924/25], S.236) seien, sondern "übergemeinschaftliche" (BOHNSACK 2008, S.112) Strukturen darstellten. [5]

Diese "empirisch evidenten Kollektivvorstellungen" (S.109) wurden bereits durch MANGOLD (1960) beschrieben, ohne dass die Phänomene jedoch bereits umfassend verstanden werden konnten. Notwendig war dafür – so BOHNSACK – ein "geeigneter Bezugsrahmen einer *theoretisch-methodischen* Verortung und Absicherung" (2008, S.108), den die dokumentarische Methode in den

Konzepten MANNHEIMS zur Kollektivität gefunden hatte. Demnach sind Kollektivvorstellungen soziale "Lagerungen" (MANNHEIM 1970 [1928], S.526) bzw. "Zusammenhänge" (S.541), die sich nicht nur durch eine räumliche und damit zunächst nur "äußere Nähe" (S.525) auszeichnen, sondern Ausdruck einer homologen, für diese Lagerungen funktionalen "Erlebnisschichtung" (S.536) und damit Ausdruck einer "vitale[n] Nähe" (S.547) sind. Über dieses homologe und nicht notwendigerweise gemeinsam vollzogene Erleben entstehe ein kollektiv geteilter bzw. konjunktiver Erfahrungsraum und damit eine innere Verbundenheit, die den Einzelnen "schicksalsmäßig, mit allen Fasern seiner Existenz" (S.526) an ein Kollektiv binde. [6]

Diese konjunktive Verbundenheit wiederum erzeuge unter den AkteurInnen ein unmittelbares Verstehen, das ihnen eine kollektive Praxis ermögliche und damit die "elementare Existenzweise der Praxis" (BOHNSACK 2017a, S.19) beschreibe. Konjunktion ist hiernach nicht nur ein Beschreibungsmerkmal der Praxis neben anderen, sondern der operative Modus des Sozialen, der die soziale Praxis innerhalb der Kollektive bzw. Milieus überhaupt erst konstituiert und stellt damit den "zentralen Grundbegriff" (S.64) einer so fundierten praxeologischen Wissenssoziologie dar. [7]

Demgegenüber sind Beziehungen außerhalb der Kollektive nur auf Basis von kommunikativ-generalisiertem Wissen und über wechselseitiges Interpretieren möglich. Dieser interpretative bzw. kommunikative Modus stellt demnach den Modus des Gesamtgesellschaftlichen dar. Insofern kann Konjunktion auch als gesellschaftliches Ordnungs- und Differenzierungsprinzip verstanden werden, mit dem die Strukturen unterhalb der Gesamtgesellschaft auf der Mesoebene erfasst werden können, die sich in Milieus, "gruppenhafte oder gemeinschaftliche Milieus" (BOHNSACK 2008, S.112) oder "kleine Lebenswelten" (a.a.O.) und damit Teilmilieus ausdifferenzieren können. In neueren Entwürfen erweitert BOHNSACK (2017a) diesen gesellschaftstheoretischen Ansatz um die Ebenen von Interaktion, Organisation und Gesellschaft und bildet über die Begriffe der "doppelten Doppelstruktur" (S.129) und der "doppelten Mehrdimensionalität" (S.131) der Erfahrungsräume multiple exterioere Norm- und Milieuerwartungen ab. Diese Ebenen werden aber nicht wie bei LUHMANN (1984) als Ebenen mit einem je eigenen Modus der Sozialität gedacht, sondern in ihnen wirkt wiederum das Prinzip der Konjunktion für die Bildung von Milieus. In der Folge besteht Gesellschaft weder aus einer Ansammlung von Individuen und Individualgruppen noch wird diese primär als funktional differenzierte Gesellschaft konzipiert. Vielmehr wird sie mit der praxeologischen Wissenssoziologie als Zusammenhang von "Großkollektiven" (STICHWEH 2004, zitiert nach EMMERICH & HORMEL 2013, S.32) verstanden, die sich wiederum in Teilmilieus differenzieren und z.T. mehrdimensional überlagern. Jede und jeder Einzelne gehört folglich im Sinne einer "Schnittmengenlogik" (S.19) unterschiedlichen (Groß-) Gruppen an (z.B. einem bestimmten Milieu, einer Generation, einem sozialen Geschlecht etc.; siehe zur Veranschaulichung die Abbildungen in BOHNSACK 2017a, Kap. 4). [8]

Die kommunikative Logik äußert sich auf den verschiedenen Ebenen in unterschiedlicher Form: Auf der Ebene der Gesellschaft sind dies die

gesamtgesellschaftlichen Normen und Selbstbeschreibungen, auf der Ebene der Organisation die formalen Strukturen und Regeln und auf der Ebene der Interaktion bzw. von Gruppen und Individuen z.B. Identitäten. Diese Logik umfasst demnach den Bereich der kollektiven Theorien, Selbstbeschreibungen und expliziten Erwartungsstrukturen. Das Kommunikative konstituiert aber noch keine selbstläufige Handlungspraxis. Für eine solche bedarf es stets der Konjunktion als Anwendungs- und Vermittlungsprinzip (BOHNSACK 2008). [9]

Diese kommunikative Logik ist aber nicht einfach nur ein der Konjunktion exteriore Moment, das die konjunktive Praxis entweder gar nicht oder unmittelbar anleitend strukturieren würde. Vielmehr – so vor allem die neueren Arbeiten zum komplexen Orientierungsrahmen (BOHNSACK 2014, 2017a) – entstehe zwischen diesen beiden Kollektivitäten eine "notorische Diskrepanz" (BOHNSACK 2017a, S.56) und damit ein konstitutives Spannungsverhältnis, das im Medium des konjunktiven Erfahrungsraumes bearbeitet wird. [10]

Das zentrale Ziel der dokumentarischen Methode ist folglich, Milieus und deren mehrdimensionale Verschränkung auf den unterschiedlichen Ebenen der Gesellschaft zu rekonstruieren. Dies erfolgt über die "Suche nach dem Konjunktiven" (MENSCHING & VOGD 2013) und damit über die Rekonstruktion von kohärenten Orientierungsrahmen und deren mehrdimensionaler Typisierung bzw. Generalisierung zu unterschiedlichen (Teil-) Milieus². Zentrales Potenzial einer solchen Forschung neben der Rekonstruktion mehrdimensionaler Milieutypologien ist es, Milieus in ihrer je spezifischen Bearbeitung der "notorischen Diskrepanz" (BOHNSACK 2017a, S.56) zwischen gesamtgesellschaftlichen und/oder organisationalen Erwartungen auf der einen und ihren jeweiligen milieuhaften Kollektivvorstellungen auf der anderen Seite herauszuarbeiten. [11]

Die Sinnhaftigkeit der Suche nach Konjunktion bzw. Kollektivität im empirischen Material ist demnach darin begründet, dass mittels der dokumentarischen Methode Gesellschaft als Zusammenhang von Großkollektiven betrachtet wird und Konjunktion das einzige Prinzip sozialer Ordnungsbildung ist, über das sich nicht nur eine flüchtige oder anfällige (kommunikative) Praxis, sondern eine dauerhaft und selbstläufig funktionierende soziale Praxis etablieren lässt. [12]

2 Die Typisierung erfolgt komparativ über das "Prinzip des Kontrasts in der Gemeinsamkeit" (BOHNSACK 2008, S.39). NOHL (2009) arbeitet z.B. die typische Desintegrationserfahrung von MigrantInnen der zweiten Generation im Vergleich zu anderen gesellschaftlichen Kollektiven heraus, die ebenfalls Desintegrationserfahrungen machen, um so das Migrationstypische wie auch umgekehrt das Gemeinsame aller gesellschaftlichen Desintegrationserfahrungen zu bestimmen.

3. Komplementarität: ein neuer Modus der Sozialität?

Der erste Schritt in der Rekonstruktionsarbeit mit der dokumentarischen Methode liegt in der Bestimmung eines kohärenten Orientierungsrahmens, der als Dokument der konjunktiven Strukturierung der Praxis gefasst wird. Für den Gegenstand des Unterrichts formulieren MARTENS und ASBRAND (2017) in ihrer Zusammenschau dokumentarischer Unterrichtsstudien, dass diese Suche nach einem Orientierungsrahmen im Unterricht wiederholt enttäuscht wird. Zwar könnten für die SchülerInnen wie auch jeweils für die Lehrkraft situationsübergreifende Orientierungsrahmen rekonstruiert werden. Eine diese Orientierungsrahmen wiederum übergreifende konjunktive Struktur sei jedoch nicht beobachtet worden. Demzufolge wäre die Erwartung der dokumentarischen Methode, dass es sich hierbei um eine Rahmeninkongruenz und einen exkludierenden Diskursmodus handelt, die keine dauerhafte selbstläufige Praxis etablieren können, sodass der Praxisvollzug fortwährend unterbrochen, gestört oder gar gänzlich abgebrochen wird. Entgegen dieser methodologisch begründeten Annahme zeige sich aber eine "reibunglos[e]" (S.75) Praxis, die "selbst die Anlässe für die eigene Fortsetzung" (a.a.O.) schafft und "einvernehmlich abgeschlossen" (a.a.O.) werde. Beobachtet wird hier also ein Funktionieren der Praxis trotz systematischer Disjunktion der Orientierungen der beteiligten AkteurInnen und damit eine die Praxis strukturierende Struktur "jenseits konjunktiver Übereinstimmung" (S.86). [13]

MARTENS und ASBRAND (2017) arbeiten heraus, dass die Orientierungsrahmen zwar systematisch disjunkt, aber ebenso systematisch zueinander komplementär strukturiert sind. Im ausgeführten Beispiel ist die Lehrkraft "an der Eigenaktivität der Schülerinnen und Schüler" (S.78) orientiert, während die SchülerInnen eine "Orientierung an der Aufgabenerledigung, [...] sowie ein fachliches Interesse und eine Orientierung am Wissenserwerb" (S.83) aufweisen. Diese "Muster, die im Rahmen der dokumentarischen Gesprächsanalyse methodologisch so noch nicht beschrieben wurden" (ASBRAND & MARTENS 2018, S.135), machen es folglich notwendig, die Methode an dieser Stelle zu erweitern. Dies erfolgt über das Konzept der Rahmenkomplementarität, demzufolge die Praxis funktioniert, da die disjunktiven bzw. inkongruenten Orientierungsrahmen zueinander komplementär und damit passend strukturiert sind (MARTENS & ASBRAND 2017). Man könnte sagen, Praxis funktioniert, weil sie konsistent ist und nicht widersprüchlich. [14]

Mit dem Konzept der Rahmenkomplementarität wird an entscheidender Stelle eine empirisch basierte Erweiterung der dokumentarischen Methode vorgeschlagen, die über die Unterrichtsforschung hinausweist. Denn bereits in der dokumentarischen Organisationsforschung hatte sich wiederholt das Problem gezeigt, wie die einzelnen Orientierungsrahmen verschiedener Gruppen in der Organisation als Einheit und damit als eine Organisation verstanden werden können (AMLING & VOGD 2017). Zu diesem Problem gelangt man dementsprechend erst, wenn man nicht nur einzelne Elemente des Unterrichts bzw. einer Organisation untersucht (z.B. In-/Exklusionsverhalten von SchülerInnen im Unterricht, WAGNER-WILLI & STURM 2012), sondern wie

MARTENS und ASBRAND (2017) versucht, Unterricht als Einheit zu verstehen³. Die bisherigen Antworten innerhalb der praxeologischen Wissenssoziologie waren hier unentschieden, wenn entweder unspezifisch von einer "Überlagerung [...] von Praktiken" (NOHL 2015, S.358) gesprochen wurde, ohne dass dies über eine empirische Analyse konkreter beschrieben worden wäre, oder eine strukturierende Bedeutsamkeit disjunkter Erfahrungsräume füreinander mit Beschreibungen der "losen Kopplung" (BOHNSACK 2017a, S.130) eher negiert wurde. Mit dem Konzept der Rahmenkomplementarität und den dazu gehörigen gesprächsanalytischen Begriffen des komplementären Interaktionsmodus und der komplementären Konklusion ist dagegen ein Vorschlag ausgearbeitet, wie eine solche Praxis trotz eines fehlenden gemeinsamen Orientierungsrahmens und damit "ohne gegenseitiges Verstehen im Sinne Mannheims" (MARTENS & ASBRAND 2017, S.84) beschrieben werden kann. [15]

Die Bearbeitung dieser Irritation erzeugt aber immanent bzw. bezogen auf die Passung zur praxeologischen Wissenssoziologie Probleme. Mit dem Konzept der Rahmenkomplementarität wird die systematische Enttäuschung der Erwartung auf Konjunktion nicht aufgegeben, sondern auf zwei Teile der Praxis beschränkt. Anstelle einer globalen Konjunktion im Ganzen wird der Anspruch auf Konjunktion nur noch jeweils auf die Teile des Ganzen erhoben. Damit gelingt es zwar, sowohl Konjunktion als auch Komplementarität als systematische Merkmale dieser Teile zu rekonstruieren. Die operative Verschränkung dieser Teile bzw. die operative Logik des Ganzen wird dann jedoch nur als "sinnhafte Fortsetzung der Kommunikation [...] ohne gegenseitiges Verstehen im Sinne Mannheims" (a.a.O.; meine Herv.) oder als Praxis "jenseits konjunktiver Übereinstimmung" (S.86; meine Herv.) gefasst. Die "unter" dem Merkmal der Komplementarität liegende operative Eigenlogik der Unterrichtspraxis und damit ein Ersatz für das unmittelbare Verstehen der AkteurInnen kann lediglich als nicht-konjunktiv beschrieben werden, ohne dass diese Logik in ihrer Funktionsweise abgebildet werden kann. [16]

Passend dazu werden die unterrichtlichen Interaktionsmuster zwar anfänglich als kategorial different zum bisher "vorhandene[n] Schema der inkludierenden und exkludierenden Interaktionsmodi" (S.75) beschrieben. Der komplementäre Modus wird dann gleichwohl nicht als dritter eigenständiger Modus entwickelt, sondern als Variante der exkludierenden Modi gefasst, die sich gerade im Kontrast zum komplementären Modus dadurch auszeichnen, dass sich die Praxis unter Disjunktion nicht selbstläufig und reibungslos vollzieht. Damit wird die zuvor konstatierte kategoriale Differenz zu den bisherigen Diskursmodi eingeebnet. Ebenso wird diese Differenz nicht mithilfe der praxeologischen

3 Die Untersuchung von SchülerInnen im Unterricht (z.B. WAGNER-WILLI & STURM 2012) könnte man als Peerforschung im Unterricht anstelle von Unterrichtsforschung bezeichnen. Ihr stellt sich ein konstitutiv anderes und theoretisch weniger komplexes Problem, da SchülerInnen untereinander wesentlich homogener sind. Die Frage, die MARTENS und ASBRAND im Kontrast zu anderen stellen, ist aber, wie Unterricht als Ganzes als Einheit gefasst werden kann. Bestehende theoretische Entwürfe, z.B. gerade im Anschluss an BOHNSACKs komplexere Fassung des Erfahrungsraumes, die für das Feld der SchülerInnen- oder Peerforschung geeignet sind, müssen folglich nicht zwingend auch für die Unterrichtsforschung eine gegenstandsangemessene Lösung bieten. Gleiches gilt z.B. für Entwürfe aus der LehrerInnenforschung.

Wissenssoziologie, sondern mit systemtheoretischen Ausführungen zu Schule und Unterricht erklärt. Eine daran anschließende Rückbindung zur praxeologischen Wissenssoziologie erfolgt nicht. [17]

Auch die von MARTENS und ASBRAND nicht gewählte, aber durchaus naheliegende Alternative, den Begriff des konjunktiven Erfahrungsraumes auszuweiten, würde dieses Problem, die beschriebene nicht-konjunktive Praxis in ihrer operativen Eigenlogik zu verstehen, nicht lösen. In einer solchen Alternative könnte Unterricht trotz der prinzipiellen Disjunktion zwischen Lehrkräften und SchülerInnen als konjunktiver Erfahrungsraum gefasst werden, indem genau das Wissen um dieses Moment der Praxis als von allen UnterrichtsakteurInnen geteiltes konjunktives Wissen gefasst wird, das den Erfahrungsraum konstituiert. In einer solchen Form fasst NOHL das Unterrichtsmilieu im Anschluss an die Ausführungen von MARTENS und ASBRAND als "episodale" (NOHL 2018, S.75) Struktur, in der SchülerInnen theoretische Wissensbestände per "theoretischer Reflexion" (a.a.O.) an ihren "Erfahrungsraum" (a.a.O.) anschließen können. [18]

Es erscheint so, dass hier konjunktive Merkmale der Praxis – wie z.B. ein geteiltes konjunktives Wissen der AkteurInnen oder der Anschluss (des Lernens) an die Ebene des Konjunktiven – zum Entscheidungskriterium für die Charakterisierung als konjunktiven Erfahrungsraum oder Milieu gesetzt werden. Diese können aber auch in einer nicht-konjunktiven Praxis wie der des Unterrichts vorhanden sein und sind damit nur notwendige, nicht hinreichende Aspekte einer konjunktiven Praxis. Die eigentlich entscheidende Frage ist, ob Konjunktion und damit das unmittelbare Verstehen der AkteurInnen untereinander als generativer Modus der Praxis vorhanden ist oder nicht. Denn Konjunktion ist nicht eines von vielen Merkmalen, sondern *das* konstitutive Moment der Praxis. Wie NOHL ausführt, ist dies im Unterricht aber eine "theoretische Reflexion" (a.a.O.) und damit kommunikative Interpretation. Zugespielt formuliert könnte man bei diesem "weiten" Begriff der Konjunktion fragen, ob hier unter der Hand eine Neudefinition zentraler Begriffe der praxeologischen Wissenssoziologie erfolgt, die Konjunktion noch als *Merkmal* der Praxis integrieren, sich aber von Konjunktion als *generativem Prinzip* verabschieden. [19]

Diese Ausführungen legen die Vermutung nahe, dass die grundlegenden Interaktionsmuster im Unterricht weder bruchlos in die Theorie integriert noch mit den vorhandenen Begriffen als kategorial Neues gefasst werden können. Im Zentrum steht dabei das Problem, nicht nur Merkmale der Unterrichtspraxis zu benennen und den generativen Modus der Praxis als nicht-konjunktiv zu beschreiben, sondern ihn auch in seiner operativen Eigenlogik zu bestimmen. [20]

4. Komplementarität als Konsistenzdruck: zur tendenziellen Harmonisierung der Empirie

Die immanente Problematisierung des Konzepts der Rahmenkomplementarität in Bezug auf ihre Passung zur praxeologischen Wissenssoziologie wird im Folgenden inhaltsbezogen, d.h. um die Beobachtung des empirischen Gegenstandes erweitert. Denn die Phänomene, die mit dieser methodologischen Erweiterung beschrieben werden können, sind – wie auch MARTENS und ASBRAND selbst konstatieren – "nicht überraschend" (2017, S.84). Mit der "Differenz von Schüler- und Lehrerhabitus" (S.83) bzw. von SchülerInnen- und LehrerInnenrolle wird Wissen reproduziert, das "bereits seit Jahrzehnten in der [...] Forschung" (a.a.O.) bekannt ist. Was die dokumentarische Methode hier leistet, ist also eine nach der Forschung erfolgte methodologische Anpassung an den Gegenstand, die es der Methode ermöglicht, die bekannten basalen Strukturen des Unterrichts zu beschreiben. [21]

Darüber hinaus ist mit dem Konzept der Rahmenkomplementarität neben dem Anspruch auf Orientierungshomogenität in den Gruppen nun zusätzlich erforderlich, dass die Orientierungen beider Seiten und die damit einhergehenden Praktiken komplementär zueinander strukturiert sind. Dieses Moment führt – so die im Weiteren ausgeführte These – zu einem tendenziell harmonisierenden Blick auf die empirische Praxis, da widersprüchliche oder ambivalente und damit spannungsreiche Momente im Verhältnis der beiden Seiten nur schwer in dieses Muster der komplementären Passung zwischen SchülerInnen und Lehrkraft eingeordnet werden können. [22]

Dies kann am Beispiel der von BREIDENSTEIN (2006) identifizierten "Doppelstruktur von Unterricht" (S.137) verdeutlicht werden. Diese Doppelstruktur zeichnet sich durch die Gleichzeitigkeit der Anforderungen des Schulischen wie auch denen der Peers aus. Die Bewältigung solcher "verschiedenen, aber gleichzeitig wirksamen sozialen Kontexte" (BREIDENSTEIN & JERGUS 2005, S.197) gelingt den SchülerInnen über ein "Ausbalancieren verschiedener sozialer Identitäten" (a.a.O.), indem sie die schulischen Anforderungen zwar soweit wie notwendig bedienen, über diese "Jobmentalität" (S.177) den Peers gegenüber aber gleichzeitig kommunizieren, dass sie es nicht aus eigenem Interesse tun. Leisten sie mehr als nur "Dienst nach Vorschrift", laufen sie Gefahr, aus der Peer-Welt ausgegrenzt zu werden (z.B. über den StreberInnenvorwurf; vgl. BREIDENSTEIN & MEIER 2004). Zugespitzt formuliert: Sie verhalten sich gemäß der schulischen Norm bzw. der Rollenerwartungen, die an sie als SchülerInnen gerichtet sind. Gleichzeitig distanzieren sie sich von genau solchen Anforderungen und weisen sie vor den Peers als heteronom und unerwünscht zurück. [23]

Bezogen auf die These der Rahmenkomplementarität bedeutet dies, dass das Verhältnis zwischen SchülerInnenpraxis und LehrerInnenpraxis nicht einfach komplementär, sondern – folgt man BREIDENSTEIN – komplexer strukturiert ist: SchülerInnen verhalten sich komplementär und gleichzeitig (!) distanzierend, also gemäß den schulischen Erwartungen und wider die schulischen Erwartungen. Es

kann an dieser Stelle gefragt werden, wie eine solche ambivalente Praxis unter der Maßgabe von Rahmenkomplementarität beobachtet und theoretisch integriert werden kann. Mindestens die Zusammenfassungen, dass SchülerInnen der untersuchten Gruppe an einer "Aufgabenerledigung [orientiert sind ...] sowie ein fachliches Interesse und eine Orientierung am Wissenserwerb" (MARTENS & ASBRAND 2017, S.83) aufweisen, deuten darauf hin, dass hier nur die Erfüllung der Rollenerwartung als SchülerIn erfasst wird, nicht aber die Peeraanforderungen. Dies würde dafürsprechen, dass die Suche nach komplementärer Passung an dieser Stelle das distanzierende Moment aus dem Blick verliert⁴. [24]

In Bezug auf Lehrkräfte kann ähnlich vermutet werden, dass auch hier widersprüchliche oder ambivalente Momente nur noch begrenzt in den Blick genommen werden, indem z.B. vor allem die manifesten Selbstdarstellungen und -beschreibungen erfasst werden. So könnte bei der oben konstatierten Orientierung der Lehrkraft an der Eigenständigkeit der SchülerInnen gefragt werden, ob diese so bruch- und spannungslos mit der heteronomen Rahmung der Schule, Notwendigkeiten der Planbarkeit oder auch der selektionsbezogenen Überprüfbarkeit von Lehrinhalten einhergeht. Es geht an dieser Stelle weniger darum, ob der konkrete Fall solche Strukturen aufweist, sondern genauso wie bei den SchülerInnen um die Frage, ob unter der Maßgabe der Komplementarität solche nicht unwahrscheinlichen Phänomene (WERNET 2008) systematisch in den Blick geraten und umfassend theoretisiert werden können. Denn falls die Praxis der Lehrkraft ambivalente, widersprüchliche oder gar "pseudologische" (S.250) Momente umfasst, ergibt sich auch umgekehrt das Problem, zu welcher Praxis die SchülerInnen als komplementär gesetzt werden sollen. Man könnte sagen, dass hier ein Konsistenzdruck entsteht, der auch auf der Seite der Lehrkraft widersprüchliche Momente aus dem Blick zu verlieren oder auszulagern droht⁵. [25]

Dass der Unterricht aufgrund von Ambivalenzen und Widersprüchlichkeiten vielschichtig und komplex ist, hat dabei keinen Neuigkeitswert für die Unterrichtsforschung. In diesem Aufsatz geht es vielmehr um das grundlegende Problem, das vorhandene Wissen um Unterricht als komplexen und vielschichtigen Gegenstand mit einem Theorierahmen begrifflich beschreibbar und damit empirisch systematisch beobachtbar zu machen. Für die oben beschriebenen Phänomene der Gleichzeitigkeit von Widersprüchlichem ist damit die entscheidende Frage, mit welchen Begriffen bzw. Begriffsverständnissen diese abgebildet werden. Dies erfolgt in der oben thematisierten Variante der

4 Beispielhaft kann dies an der folgenden Stelle ausgewiesen werden. Die Äußerung einer Schülerin "oh je (wir müssen bestimmt auf unsere Kleider gucken, was da alles drin ist)" (MARTENS & ASBRAND 2017, S.81) wird ausschließlich als "[S]pekulieren, wie der Unterricht weitergehen könnte" (a.a.O.) und damit als rollenkonform und komplementär interpretiert. Die Lesart, dies gleichzeitig als peerkulturelle Distanzierung vom Anspruch auf Relevanz der Unterrichtsgegenstände für die Lebenspraxis der SchülerInnen zu verstehen, wird nicht benannt.

5 Eine solche Praxis deutet sich an, wenn eine inkonsistente Praxis der Lehrkraft zwar als "Divergenz zwischen dem Habitus der Lehrerin und dem propositionalen Gehalt, der an das Arbeitsblatt delegiert ist" (ASBRAND & MARTENS 2018, S.138) beobachtet, die SchülerInnenpraxis aber je nach Gruppe entweder auf den Orientierungsrahmen der Lehrkraft oder den Orientierungsgehalt des Arbeitsblattes als komplementäre Passung bezeichnet wird.

dokumentarischen Unterrichtsforschung über den Begriff der Polykontextualität. Polykontextualität wird in der Forschungspraxis v.a. über die "Sequenzialität, Synchronizität und Simultaneität" (ASBRAND & MARTENS 2018, S.104) von Prozessen in Gruppen erhoben und damit als Polysequenzialität in Gruppenkonstellationen interpretiert. Hierüber wird Komplexität – und damit auch Widersprüchlichkeit – des Unterrichts in den dokumentarischen Studien über simultan oder synchron ablaufende Ereignisketten detailliert und aufwendig rekonstruiert und in Darstellungen gleichzeitig agierender, different strukturierter Gruppen von SchülerInnen verdichtet (S.104-113 und S.220f.). [26]

Diese Form der Gleichzeitigkeit von unterschiedlichen und auch zueinander im Widerspruch stehenden Prozessen und Praxismodi ist unbestreitbar. Sie ist im Unterricht im Allgemeinen und in nicht-frontalen Settings im Besonderen vorhanden und kann – wie zahlreiche Studien belegen – mit der dokumentarischen Methode beobachtet und erforscht werden. Originär im Anschluss an GÜNTHER (1979) meint Polykontextualität aber nicht die Gleichzeitigkeit von verschiedenen zueinander ggf. widersprüchlichen Ereignissen oder Ereignisketten, sondern die Gleichzeitigkeit von unterschiedlichen eigenlogischen Wertigkeiten eines (!) Ereignisses (JANSEN, SCHLIPPE & VOGD 2015). Gemeint sind damit genau solche Phänomene wie die obigen des Schülerjobs: Mit ihnen wird nicht thematisiert, dass manche SchülerInnen ihre Aufgaben jobmäßig erledigen, andere sie gar nicht bearbeiten, sondern Späße treiben und wieder andere die Aufgaben mit besonderem Eifer angehen. Vielmehr meint die These der "Doppelstruktur von Unterricht" (BREIDENSTEIN 2006, S.137), dass jedwede SchülerInnenhandlung gleichzeitig den Anforderungen der Kontextur der Schule *und* der Kontextur der Peerwelt ausgesetzt ist, also jedes Ereignis einer Doppelbewertung unterzogen wird. Polykontextualität in diesem Verständnis ist dann nicht Polysequenzialität, sondern eher "Polylogik" oder "Polyvalenz". [27]

Während also mit der dokumentarischen Unterrichtsforschung Polykontextualität als Polysequenzialität über gleichzeitig stattfindende, differente Diskursmodi in Teilgruppen des Unterrichts systematisch erforscht werden kann, ist dies nach der obigen Argumentation für Polykontextualität im originären Sinne fraglich. Denn aufgrund der Anforderung der Komplementarität beider AkteurInnen zueinander besteht die Tendenz, "nicht aufeinander abbildbare und nicht miteinander harmonisierbare Perspektiven" (VOGD 2011, S.33) und damit im originären Sinne polykontexturale Verhältnisse abzublenden. [28]

5. Problematisierung des Primats der Konjunktion

Folgt man meiner bisherigen Analyse, dann ist die für das Spezialproblem gefundene Lösung der Rahmenkomplementarität in zweifacher Weise problematisch: Zum einen können mit dieser begrifflichen Erweiterung der formalen Diskursanalyse zwar zentrale Merkmale der Unterrichtspraxis beobachtet werden, ihr *Modus Operandi* kann aber nur als nicht-konjunktiv bezeichnet, nicht aber in seiner operativen Eigenlogik begrifflich gefasst werden (Abschnitt 3). Zum anderen zeigt sich auch die Schwierigkeit, Komplexität von Unterricht nicht nur über polysequenzielle Gleichzeitigkeit von mehreren Ereignisketten zu fassen, sondern auch polykontexturale Gleichzeitigkeit von verschiedenen Mehrwertigkeiten eines Ereignisses, wie z.B. die doppelte Anforderung durch Peers und Schule an SchülerInnen, systematisch zu beobachten und konsistent theoretisch abzubilden (Abschnitt 4). Interpretiert man diese Unzulänglichkeiten nicht einfach als Fehler der ForscherInnen oder als falsche Begriffsverständnisse, deutet sich darin ein systematisches methodologisches Problem der dokumentarischen Methode bzw. ihrer Methodologie in der Erfassung des Gegenstandes Unterricht an. Im Weiteren wird darüber hinaus argumentiert, dass sich hier nicht nur ein rein methodologisches Problem niederschlägt, sondern auch ein im weitesten Sinne schultheoretisches und damit die Frage nach dem Verhältnis von Schule und Gesellschaft und dessen Passung zu den methodologischen Setzungen. [29]

Wie in Abschnitt 2 argumentiert, besteht der zentrale empirische Fokus der dokumentarischen Methode darin, zunächst kohärente Orientierungsrahmen zu identifizieren. In Abschnitt 3 habe ich nachgezeichnet, dass diese Suche nach dem Konjunktiven auch für die dokumentarische Unterrichtsforschung fortgesetzt wird, auch wenn sie in Bezug auf den Unterricht als Ganzes fortwährend enttäuscht wird. Die Suche ist in der Annahme begründet, dass eine wiederholte reibungslose Praxis nur über das Prinzip der Konjunktion erfolgen kann. Eine solche Annahme macht in außerschulischen bzw. außerorganisationalen Freundschafts- und Freizeitgruppen – dem originären Gegenstand der dokumentarischen Methode – Sinn. Denn in ihnen besteht kein äußerer Zwang zur Teilnahme oder ein Recht auf Teilnahme. Vielmehr wählen die Gruppen einander aus. Dass dies (implizit) vor allem im Hinblick auf ein milieuhafte Passungsverhältnis in Form einer "schicksalsmäßig[en], mit allen Fasern [ihrer] Existenz" (MANNHEIM 1970 [1928], S.526) umfassenden Verbundenheit der AkteurInnen erfolgt, ist mehr als plausibel. [30]

In Organisationen im Allgemeinen (GOLDMANN 2017; JANSEN 2013) und für den Unterricht im Spezifischen wird, wie MARTENS und ASBRAND (2017) aufzeigen, der daraus resultierende Beobachtungsfokus auf Kollektivitäten wiederholt irritiert. Ein möglicher Erklärungsansatz ist, dass Sozialität in Organisationen und dementsprechend auch im Unterricht nicht nach der Maßgabe von Orientierungshomogenität wie in Freizeit- und Freundschaftsgruppen funktioniert. Weder wählt die Organisation Schule ihre Mitglieder nur nach ihrer milieuhafte Passung aus, noch überlässt sie die Teilnahme der Mitglieder deren freiem Willen. Vielmehr machen sich Schule und

Unterricht frei von diesen Einschränkungen, indem sie sich von den LehrerInnen vor allem über die Bezahlung und von den SchülerInnen über das Versprechen auf lebenslauffreilvantes Wissen und Zertifikate eine "Indifferenzzone" (KÜHL 2011, S.33) "erkaufen". Diese erzeugt bei den AkteurInnen eine größere Bereitschaft, Dinge zu tun, zu denen sie aufgrund ihrer milieuhafteu Präferenzen nicht bereit wären. Aus der Perspektive der Gesellschaft wiederum ist genau die Milieuindifferenz der Beitrag der Organisationshaftigkeit von Schule und Unterricht: Sie soll bei den SchülerInnen gerade nicht nach Herkunft unterscheiden, sondern ist gehalten, jede und jeden gleich zu integrieren und zu adressieren. Erfolgt dennoch eine explizite oder implizite Präferenz bestimmter Milieus, so ist dies ein Anlass zur Kritik an den schulischen Verhältnissen (vgl. zur spezifischen Institutionalisierung von Schule BOURDIEU & PASSERON 1971 [1964], zum Lehrer*innenhabitus KRAMER 2015 und LANGE-VESTER 2015). Das Ordnungsprinzip von Freizeit- und Freundschaftsgruppen, bevorzugt oder ausschließlich die zu berücksichtigen, mit denen man einen gemeinsamen, schicksalhaften und existenziellen Erlebniszusammenhang teilt, ist also genau eine Kritikfolie für Schule. Es scheint daher vieles dafür zu sprechen, in der Theorie davon auszugehen, dass sich das Ordnungsprinzip von Schule und Unterricht und das der Milieus konstitutiv unterscheiden und nicht unmittelbar ineinander zu überführen sind, und damit das Verhältnis als ein strukturell spannungsreiches zu konzipieren. [31]

Dieser konstitutive Unterschied wie auch die Merkmale von Organisationen sind weder in der dokumentarischen Schul- noch in der Unterrichtsforschung unreflektiert geblieben. So benennen MARTENS und ASBRAND (2017) z.B. in Anschluss an LUHMANN (2002) die Unfreiwilligkeit der Anwesenheit der SchülerInnen und die asymmetrische Rollenstruktur zwischen SchülerInnen und Lehrkräften als konstitutive Momente von Schule und Unterricht. Und NOHL (2018) bezeichnet die Institution Schule gar als "Gegenprogramm zum konjunktiven Erfahrungsraum" (S.73). Jedoch werden diese Aspekte stets als Ausdrucksformen des Kommunikativen konzipiert und die schulische bzw. unterrichtliche Praxis damit als konjunktive Praxis gedacht, die sich an diesen Rahmungen abarbeitet. [32]

Anders ausgedrückt: Konstatiert wird an dieser Stelle nicht, dass es der dokumentarischen Unterrichtsforschung an einer ausreichend komplexen Unterrichtstheorie fehlt. Vielmehr wird eine unzureichende Passung von (Meta-) Theorie und Methodologie gesehen, die für die empirische Analyse nicht folgenlos ist. So besteht die Gefahr, dass Konjunktion als Milieuprinzip das vorgängige in der Forschungspraxis wirksame Prinzip sozialer Ordnungsbildung bleibt. Hiervon ausgehend wird Unterricht und Schule vornehmlich als eine Überschneidung von Milieus (vgl. für Organisationen GOLDMANN 2017) und Gesellschaft als Bündel von "Großkollektiven" (STICHWEH 2004, zitiert nach EMMERICH & HORMEL 2013, S.32) gesehen. In den oben aufgeführten Forschungen zeigt sich dies sowohl bei der tendenziellen Beschränkung auf Komplementarität von SchülerInnen- und LehrerInnenhabitus als auch in dem Begriffsverständnis von Polykontextualität als Polysequenzialität. Komplementarität ermöglicht eine sinnhafte Relationierung von systematisch

disjunkten Gruppen bzw. Personen und damit eine Aufrechterhaltung der Suche nach dem Konjunktiven trotz systematischer Disjunktion im Unterricht (Abschnitt 3). Und ebenso bildet Polysequenzialität eine Dimension der unterrichtlichen Komplexität ab, die auch über Gruppen und ihren jeweiligen Diskursmodus erfasst werden kann (Abschnitt 4). Die tendenziellen Beschränkungen auf Komplementarität und Polysequenzialität sind – so die zentrale Folgerung –, weder willkürlich gewählt, noch ist Polykontexturalität in polysequenziellen Sinne ein falsches Verständnis. Vielmehr kann dies als begriffliche Grundlage einer gruppenbezogenen und damit "konjunktivistischen" Beobachtung der Komplexität von Unterricht verstanden werden, die sich folgerichtig und theoriekonsistent aus dem Primärbegriff der Konjunktion ergibt. [33]

Soll darüber hinaus auch Polykontexturalität im originären Sinne der Mehrwertigkeit von Ereignissen im Unterricht mit der dokumentarischen Methode systematisch untersucht werden, wird in diesem Beitrag die These formuliert, dass eine "Verschiebung in der theoretischen Primärreferenz" (JANSEN & VOGD 2017, S.275) der Konjunktion und eine Erweiterung um andere Prinzipien der Sozialität notwendig ist. Eine solche Erweiterung – die von JANSEN und VOGD ausgearbeitete Kontexturanalyse (JANSEN et al. 2015) bietet nach meiner Einschätzung einen Rahmen dafür – könnte letztlich auch wieder einen stärkeren Anschluss an MANNHEIM ermöglichen. Denn in den letzten Jahren scheint sich als Konsens etabliert zu haben, unter Konjunktion nicht nur wie MANNHEIM die "schicksalsmäßig[e], mit allen Fasern seiner Existenz" (1970 [1928], S.526) verbundene Kollektivität eines oder einer Einzelnen zu verstehen, sondern bereits weitaus disjunktore Phänomene als konjunktiven Erfahrungsraum zu fassen (AMLING & VOGD 2017). Würde der Begriff der Konjunktion vom Anspruch befreit, eine "große Spannbreite von Phänomenen" (BOHNSACK 2017a, S.20) abzudecken, könnte ein solcher eng gefasster Begriff der Konjunktion auch in schulischen und unterrichtlichen Kontexten gerade in den widerstreitenden und ambivalenten Momenten zu anderen Eigenlogiken im Feld der Ungleichheitsforschung einen analytischen Gewinn darstellen. [34]

6. Zusammenfassung und Diskussion

Ausgehend von der Frage "Wozu Kollektivität bzw. Konjunktion als Primärprinzip?" und damit auf der Ebene der empirischen Beobachtung der Frage "Wozu der Fokus auf Gruppen und Gruppenzugehörigkeiten?" habe ich in diesem Beitrag über den Gegenstand des Unterrichts die Folgen der basalen Setzungen der praxeologischen Wissenssoziologie diskutiert. Die Weiterentwicklungen der letzten Jahre über ein komplexeres Verhältnis von Konjunktion und Kommunikation durch BOHNSACK (2014, 2017a, 2017b) oder mittels der Kontexturanalyse von VOGD (2011) in Form einer "Verschiebung in der theoretischen Primärreferenz" (JANSEN & VOGD 2017, S.275) betreffen genau diese grundlegende methodologische Stelle. Dass diese Weiterentwicklungen nicht nur, aber vor allem anlässlich organisationaler Phänomene entwickelt wurden, plausibilisiert bereits, dass auch Unterricht als ebenfalls organisational gerahmte Praxis Anlass solcher grundlegenden Fragen ist. [35]

Auch MARTENS und ASBRAND (2017) stoßen mit der Irritation des systematischen Auseinanderfallens von SchülerInnen- und LehrerInnenhabitus auf die Notwendigkeit einer Weiterentwicklung. Anders als bei BOHNSACK oder VOGD erfolgt jedoch kein Umbau der methodologischen Grundlagen, sondern eine Ergänzung um das Konzept der Rahmenkomplementarität, die auf die Ebene der formalen Gesprächsanalyse beschränkt bleibt. Diese Lösung habe ich sowohl in Bezug auf die theorieimmanente Konsistenz als auch auf die vollumfängliche Beobachtung von Komplexität des Unterrichts problematisiert. Aus der Problematisierung wurde die bewusst zugespitzte These abgeleitet, dass sich in den hier diskutierten Phänomenen nicht bloß ein Mangel an einzelnen Konzepten dokumentiert, sondern ein strukturelles Beobachtungsproblem sichtbar wird, das in der Methodologie begründet ist. Dieses besteht darin, dass mit dem konstitutiven, primären Fokus auf Konjunktion eine Gruppen- und Milieuperspektive einhergeht, durch die es in der empirischen Beobachtung dazu kommen kann, die Eigenlogik des Unterrichts und damit dessen Vielschichtigkeit und Widersprüchlichkeit teilweise aus dem Blick zu verlieren oder theoretisch nicht mehr vollumfänglich und konsistent abbilden zu können. Anders und erneut zugespitzt formuliert: Die methodologische Entscheidung für den Primat der Konjunktion konstituiert gleichsam ein Grundmodell der Gesellschaft als Konglomerat von (Groß-) Gruppen und ist damit weder gesellschafts- noch schultheoretisch neutral. [36]

Mit diesem Beitrag wird kein neuer Entwurf für eine andere Unterrichtsforschung vorgelegt. Stattdessen werden die Arbeiten von JANSEN (2013) und VOGD (2011) als eine Alternative ohne den Primat der Konjunktion gewertet, und ich habe mich auf die Thematisierung der Folgen der primären methodologischen Setzung und damit auf die Bedeutsamkeit dieser Entscheidung beschränkt. Obgleich die Diskussion hier nur am Fall eines Spezialproblems der dokumentarischen Unterrichtsforschung erfolgt ist, liegt es nahe, die Problematisierung des Primats der Konjunktion nicht nur auf Unterricht und Schule zu beschränken, sondern auf alle organisational, peerkulturell, professionell und damit multipel gerahmten Gegenstände zu erweitern. Dafür bedarf es weiterer empirischer und methodologisch-metatheoretischer Reflexionen. [37]

In diesem Beitrag wird somit die Frage nach den Grenzen der dokumentarischen Methode behandelt. Die grundlegende Frage, ob und wenn ja welche Grenzen der Expansion der dokumentarischen Methode durch ihre methodologischen Annahmen gesetzt sind, ist jedoch bisher kaum thematisiert worden. Weder gibt es die Setzung einer Grenze noch den explizierten Anspruch, die Methode sei universell und es könne jedweder soziale Gegenstand erfasst werden. Ich argumentiere in diesem Beitrag, dass die Beantwortung dieser Frage sich daran entscheidet, ob gesellschaftstheoretische Entwürfe so mit den methodologischen Annahmen gekoppelt werden können, dass andere Prinzipien sozialer Ordnungsbildung neben dem Prinzip der Konjunktion bestehen können, ohne dass diesem Milieuprinzip ein Primat zukommt. [38]

Literatur

- Amling, Steffen & Vogd, Werner (2017). *Dokumentarische Organisationsforschung: Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie*. Opladen: Budrich.
- Asbrand, Barbara (2014). Die dokumentarische Methode in der Governance-Forschung. In Katharina Maag Merki, Roman Langer & Herbert Altrichter (Hrsg.), *Educational Governance als Forschungsperspektive* (S.177-198). Wiesbaden: Springer VS.
- Asbrand, Barbara & Martens, Matthias (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- [Bohnsack, Ralf](#) (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2008). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (7. Aufl.). Opladen: Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2014). Habitus, Norm und Identität. In Werner Helsper, Rolf-Torsten Kramer & Sven Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus* (S.33-55). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, Ralf (2017a). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2017b). Konjunktiver Erfahrungsraum, Regel und Organisation. In Steffen Amling & Werner Vogd (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung – Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie* (S.233-259). Opladen: Budrich.
- Bohnsack, Ralf & Nentwig-Gesemann, Iris (2010). *Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis*. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, Ralf; Kubisch, Sonja & Streblov-Poser, Claudia (2018). *Soziale Arbeit und Dokumentarische Methode. Methodologische Aspekte und empirische Erkenntnisse*. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, Ralf; Loos, Peter; Schäffer, Burkhard; Städtler, Klaus & Wild, Bodo (1995). *Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe: Hooligans, Musikgruppen und andere Jugendcliquen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1971 [1964]). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Breidenstein, Georg (2006). *Teilnahme am Unterricht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breidenstein, Georg & Jergus, Kerstin (2005). Schule als "Job"? Beobachtungen aus der achten Klasse. In Georg Breidenstein & Annedore Prengel (Hrsg.), *Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz?* (S.177-199). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breidenstein, Georg & Meier, Michael (2004). "Streber" – zum Verhältnis von Peer Kultur und Schulerfolg. *Pädagogische Rundschau*, 58(5), 549-563.
- Emmerich, Marcus & Hormel, Ulrike (2013). *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Goldmann, Daniel (2017). Gruppe, Milieu, Organisation – Begriffliche und empirische Reflexionen der dokumentarischen Organisationsforschung. In Steffen Amling & Werner Vogd (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung – Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie* (S.142-160). Opladen: Budrich.
- Günther, Günther (1979): *Beiträge zur Grundlegung einer operationsfähigen Dialektik 2. Wirklichkeit als Poly-Kontextualität*. Hamburg: Meiner.
- Jansen, Till (2013). *Mitbestimmung in Aufsichtsräten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Jansen, Till & Vogd, Werner (2017). Reflexivität in der dokumentarischen Methode – metatheoretische Herausforderungen durch die Organisationsforschung. In Steffen Amling & Werner Vogd (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung – Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie* (S.260-278). Opladen: Budrich.
- Jansen, Till; Schlippe, Arist von & Vogd, Werner (2015). Kontexturanalyse – ein Vorschlag für rekonstruktive Sozialforschung in organisationalen Zusammenhängen. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 16(1), Art. 4, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-16.1.2198> [Datum des Zugriffs: 9. Juli 2015].

- Kramer, Rolf-Torsten (2015). "Reproduktionsagenten" oder "Transformationsakteure"? Lehrkräfte im Blick der Bildungssoziologie Pierre Bourdieus. *Zeitschrift für Sozialisation und Soziologie der Erziehung*, 35(4), 344-360.
- Kühl, Stefan (2011). *Organisationen. Eine sehr kurze Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lange-Vester, Andrea (2015). Habitusmuster von Lehrpersonen – auf Distanz zur Kultur der unteren Klassen. *Zeitschrift für Sozialisation und Soziologie der Erziehung*, 35(4), 360-377.
- Luhmann, Niklas (1984). *Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Mangold, Werner (1960). *Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens*. Frankfurt/M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Mannheim, Karl (1970 [1928]). Das Problem der Generation. In Karl Mannheim, *Wissenssoziologie* (2. Aufl., S.509-565). Neuwied: Luchterhand.
- Mannheim, Karl (1980 [1924/25]). Eine soziologische Theorie der Kultur und ihrer Erkennbarkeit (Konjunktives und kommunikatives Denken). In Karl Mannheim, *Strukturen des Denkens* (S.155-322). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Martens, Matthias & Asbrand, Barbara (2017). Passungsverhältnisse: Methodologische und theoretische Reflexionen zur Interaktionsorganisation des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(1), 72-90.
- Martens, Matthias & Asbrand, Barbara (2018). Dokumentarische Unterrichtsforschung. In Martin Heinrich & Andreas Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung* (S.11-23). Wiesbaden: Springer VS.
- Mensching, Anja & Vogd, Werner (2013). Mit der dokumentarischen Methode im Gepäck auf der Suche nach dem Konjunktiven der Organisation. In Peter Loos, Arnd-Michael Nohl, Aglaja Przyborski & Burkhard Schäffer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen* (S.320-336). Opladen: Budrich.
- Nohl, Arnd-Michael (2009). Spontane Bildungsprozesse im Kontext von Adoleszenz und Migration. In Vera King & Hans-Christoph Koller (Hrsg.), *Adoleszenz – Migration – Bildung: Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund* (S.177-193). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nohl, Arnd-Michael (2015). Erziehungswissenschaftliche Governance-Forschung und Qualitative Mehrebenenanalyse – Methodische Überlegungen am Beispiel einer Curriculumstudie. *Bildung und Erziehung*, 68(3), 349-366.
- Nohl, Arnd-Michael (2018). Die Überwindung des konjunktiven Erfahrungsraums: eine pädagogische Sisyphusarbeit?. In Edith Glaser, Hans-Christoph Koller, Werner Thole & Salome Krumme (Hrsg.), *Räume für Bildung – Räume der Bildung. Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S.70-77). Opladen: Budrich.
- Paseka, Angelika & Hinzke, Jan-Hendrik (2014). Der Umgang mit Dilemmasituationen. Ein Beitrag zu Fragen der Professionalität von Lehrpersonen und Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3(1), 14-28.
- Vogd, Werner (2011). *Systemtheorie und rekonstruktive Sozialforschung – eine Brücke* (2. Aufl.). Opladen: Budrich.
- Wagner-Willi, Monika & Sturm, Tanja (2012). Inklusion und Milieus in schulischen Organisationen. *Zeitschrift für Inklusion*, 6(4), <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/32> [Datum des Zugriffs: 4. Mai 2017].
- Wernet, Andreas (2008). Das Pseudologie-Syndrom. Zum Phänomen pädagogisch erzeugter Widersprüche. In Thomas Rihm (Hrsg.), *Teilhaben an Schule* (S.237-251). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Zum Autor

Daniel GOLDMANN ist Mitarbeiter an der Eberhard Karls Universität Tübingen. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in einer schultheoretisch informierten qualitativ-rekonstruktiven Forschung in den Themenfeldern Schulentwicklung, LehrerInneninteraktion, unterrichtliche Vermittlungs- und Reflexionsprozesse.

Kontakt:

Daniel Goldmann

Allgemeine Pädagogik und Tübingen School of Education
Institut für Erziehungswissenschaft
Wilhelmstraße 31, 72074 Tübingen

Tel.: +49 (0)7071-29-73615

Fax: +49 (0)7071/29-5871

E-Mail: daniel.goldmann@uni-tuebingen.de

URL: <https://www.erziehungswissenschaft.uni-tuebingen.de/abteilungen/allgemeine-paedagogik/personal/dr-daniel-goldmann.html>

Zitation

Goldmann, Daniel (2019). Wozu Kollektivität? Zur Problematisierung dokumentarischer Perspektiven auf Unterricht [38 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 20(3), Art. 26, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-20.3.3241>.