

Replik auf den Beitrag "Wozu Kollektivität? Zur Problematisierung dokumentarischer Perspektiven auf Unterricht" von Daniel Goldmann (FQS, Volume 20, No. 3, Art. 26 – September 2019)

Barbara Asbrand & Matthias Martens

Keywords:

dokumentarische
Unterrichtsfor-
schung; Polykon-
textualität; Pas-
sungsverhältnisse;
Interaktions-
forschung;
Kollektivität

Zusammenfassung: In diesem Beitrag nehmen wir Stellung zu dramatisierten und falschen Wiedergaben und Einordnungen unserer gegenstandsbezogenen Befunde und methodologischen Weiterentwicklungen im Feld der dokumentarischen Unterrichtsforschung durch Daniel GOLDMANN. Wir reagieren auf Kritik zur Fokussierung der dokumentarischen Unterrichtsforschung auf Kollektivität, auf eine selektive Darstellung des Konzepts der Rahmenkomplementarität als Interaktionsmodus für die unterrichtliche Lehrer*in-Schüler*in-Interaktion sowie die Kritik an unserer Verwendung des Polykontextualitätsbegriffs in Bezug auf die Unterrichtsinteraktion.

Inhaltsverzeichnis

- [1. Positionierung in einem Forschungsfeld durch Kritik](#)
- [2. Zu GOLDMANNs Kritik am Primat des Kollektiven](#)
- [3. Zu GOLDMANNs Kritik am Konzept der Rahmenkomplementarität](#)
- [4. Zur Kritik GOLDMANNs an der Polykontextualität von Unterricht](#)
- [5. Vermutungen und Bedrohungen – Zu GOLDMANNs Argumentationsführung](#)

[Literatur](#)

[Zur Autorin und zum Autor](#)

[Zitation](#)

1. Positionierung in einem Forschungsfeld durch Kritik

Gegenstand des im September 2019 in der *FQS* erschienenen Beitrags "Wozu Kollektivität? Zur Problematisierung dokumentarischer Perspektiven auf Unterricht" (GOLDMANN 2019) ist eine grundsätzliche Kritik an der dokumentarischen Methode, die anhand von "kritische[n] Anfragen an die vollumfängliche Passung zwischen ihren methodologischen Setzungen und dem Gegenstand des Unterrichts" (§1) entfaltet wird. Einerseits nimmt GOLDMANN für sich also in Anspruch, sich mit einem "Spezialproblem der dokumentarischen Unterrichtsforschung" (§2) zu befassen. Andererseits konstatiert er, dass sich darin ein grundsätzliches Problem der dokumentarischen Methode abbilde, das er exemplarisch anhand der Forschung zum Gegenstand Unterricht bearbeitet. GOLDMANN schreibt:

"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 Wissenssoziologie* vermutet, das im Weiteren anhand des

Spezialproblems und des Gegenstands des Unterrichts diskutiert werden soll" (§4, unsere Hervorh.). [1]

Unklar bleibt, und wird in dem Beitrag auch nicht begründet, weshalb GOLDMANN das von ihm identifizierte Grundlagenproblem der dokumentarischen Methode am Beispiel der Unterrichtsforschung entfaltet. Er selbst hat die Methode bisher ausschließlich im Feld der Schulentwicklungs- bzw. Organisationsforschung angewendet (GOLDMANN 2017a). Da anzunehmen ist, dass seine eigene Forschungserfahrung der Ausgangspunkt für seine kritischen Anfragen an die dokumentarische Methode ist, erscheint uns die Frage berechtigt, warum dann das fragliche Problem nicht am Beispiel der dokumentarischen Organisationsforschung entfaltet wird. Gerade die Dissertation GOLDMANNs (2017a) kann als ein Beispiel für die Grenzen des auf Kollektivität und Konjunktivität ausgerichteten methodischen Zugangs gelten, lautet doch ein zentrales Ergebnis dieser Arbeit, dass sich in den von ihm geführten Gruppendiskussionen mit Lehrpersonen keine geteilten Orientierungsrahmen in der Auseinandersetzung über pädagogische Fragen finden lassen. Vielmehr rekonstruiert GOLDMANN Strategien der Konfliktvermeidung und des Nicht-Aushandelns von Orientierungsdifferenzen innerhalb der Organisation Schule (S.249ff.; S.291ff.; 2017b). In der Unterrichtsforschung ist GOLDMANN dagegen bisher nicht ausgewiesen. Unseres Erachtens müsste das Grundprinzip der praxeologischen Methodologie, nämlich die Methode aus der Forschungspraxis heraus weiterzuentwickeln (BOHNSACK 2005, 2014), auch für die Kritik an und die Revision von methodischen Weiterentwicklungen gelten. Das würde bedeuten, dass sich auch die Kritik an der Methode zur Erforschung von Unterricht aus der Forschungspraxis an und mit Unterricht ergeben müsste. GOLDMANN wählte in seinem Beitrag einen anderen Weg und formulierte seine Kritik an der dokumentarischen Methode und unserer Weiterentwicklung für das Feld Unterricht ohne einen eigenen forschungspraktischen bzw. empirischen Bezug. [2]

Wir wollen keinesfalls behaupten, dass Daniel GOLDMANN, nur weil er selbst bisher (noch) wenig zum Unterricht geforscht hat, nicht legitimiert oder nicht in der Lage wäre, Spezialprobleme der qualitativ-rekonstruktiven Unterrichtsforschung beurteilen und kommentieren zu können. Eine so verstandene Kritik müsste unserem Verständnis nach allerdings auf der Basis gründlicher Lektüre der grundlagentheoretischen sowie gegenstandsbezogenen Beiträge im kritisierten Feld erfolgen. Im Fall des Beitrags "Wozu Kollektivität? Zur Problematisierung dokumentarischer Perspektiven auf Unterricht", mit dem sich GOLDMANN (2019) erstmals im Feld der Unterrichtsforschung publizistisch zu Wort gemeldet hat, ist dies nicht zu erkennen. [3]

Tatsächlich basieren GOLDMANNs Ausführungen im Wesentlichen auf der Auseinandersetzung mit einem einzigen, 2017 in der *Zeitschrift für Pädagogik* erschienenen Aufsatz (MARTENS & ASBRAND 2017). Auf diesen Text verweist er in seinem Beitrag siebzehnmals, um seine Sichtweise auf unsere Methodenentwicklung zu belegen. Auf unsere ein Jahr später publizierte Monografie mit dem Titel "Dokumentarische Unterrichtsforschung" (ASBRAND &

MARTENS 2018) wird dagegen nur fünfmal Bezug genommen, andere Aufsatzpublikationen zur Methode und Methodologie der dokumentarischen Unterrichtsforschung (z.B. ASBRAND, MARTENS & PETERSEN 2013; MARTENS & ASBRAND 2018; MARTENS, ASBRAND & SPIEß 2015; MARTENS, PETERSEN & ASBRAND 2015) werden in der Argumentation nicht berücksichtigt. Ebenso wenig bezieht Daniel GOLDMANN auch nur eine der in unserem Arbeitsbereich entstandenen empirischen Studien der Unterrichtsforschung, in der die von uns vorgeschlagene methodische Vorgehensweise in der Erforschung unterschiedlicher gegenstandsbezogener Fragestellungen angewendet wurde, in seine Argumentation ein, um anhand der Forschungspraxis seine Thesen zur Methode und zur Methodologie zu überprüfen (HACKBARTH 2017; KATER-WETTSTÄDT 2015; MARTENS 2015; PETERSEN 2016; SPIEß 2014). Genauso werden alle anderen Kolleg*innen, die Unterricht mithilfe der dokumentarischen Methode beforschen (z.B. BONNET 2009; FRITZSCHE & WAGNER-WILLI 2015; HERICKS 2017; RICHTER 2015; STURM 2015, 2017; TESCH 2010, 2016) in seinem Beitrag nicht berücksichtigt, und auch auf den inzwischen breit ausdifferenzierten Diskurs zur qualitativ-rekonstruktiven Unterrichtsforschung und Unterrichtstheorie (vgl. im Überblick GEIER & POLLMANN 2016; PROSKE & RABENSTEIN 2018) wird nicht verwiesen. [4]

An diesen Ausführungen wird bereits deutlich, dass GOLDMANN seine – dem Anspruch nach – grundlegende Kritik an der dokumentarischen Methode nur durch höchst selektive Bezüge auf Veröffentlichungen zur dokumentarischen Unterrichtsforschung im Allgemeinen und unsere Publikationen im Besonderen aufbaut. Im Folgenden möchten wir aufzeigen, dass die zentrale These seines Beitrags sowie der Argumentationsgang u.E. so nicht hätten formuliert werden können, wenn diese Literatur angemessen berücksichtigt worden wäre. In vier Abschnitten entkräften wir seine Kritik am Primat des Kollektiven (Abschnitt 2), an unserer Verwendung des Polykontextualitätsbegriffs (Abschnitt 3) sowie am Konzept der Rahmenkomplementarität (Abschnitt 4) und problematisieren schließlich seine Argumentationsführung (Abschnitt 5). [5]

2. Zu GOLDMANNs Kritik am Primat des Kollektiven

GOLDMANNs zentrale These lautet, dass der von uns in der Rekonstruktion asymmetrisch strukturierter Unterrichtsinteraktionen zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen entwickelte komplementäre Interaktionsmodus (MARTENS & ASBRAND 2017) "ein harmonisierendes Moment etabliert, das die Vielschichtigkeit und Widersprüchlichkeit unterrichtlicher Interaktionen auszublenden droht" (GOLDMANN 2019, §4). "Ursächlicher Grund für die Beschränkung der Möglichkeiten, Unterricht in seiner Komplexität vollumfänglich abbilden zu können" (a.a.O.), ist GOLDMANN zufolge "das Primat des Begriffs der Konjunktion und damit die Suche nach homologen Gruppen" (a.a.O.) Er schlussfolgert: "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" (a.a.O.). [6]

Diese Kritik am Primat des Kollektiven in der dokumentarischen Methode im Allgemeinen und in der dokumentarischen Unterrichtsforschung im Besonderen möchten wir mit einigen Argumenten entkräften: In seiner Argumentation arbeitet GOLDMANN die Bedeutung der kollektiv geteilten Erfahrungen und Orientierungsmuster für die dokumentarische Interpretation anhand der zentralen Publikationen Ralf BOHNSACKs (2014, 2017) heraus und glaubt, dort eine Vorstellung von Sozialität als "Zusammenhang von 'Großkollektiven'" (GOLDMANN 2019, §8) zu identifizieren. Auf dieser Basis schlussfolgert GOLDMANN, dass "das zentrale Ziel der dokumentarischen Methode folglich (ist), Milieus und deren mehrdimensionale Verschränkung auf den unterschiedlichen Ebenen der Gesellschaft zu rekonstruieren" (§11) und unterstellt, dass im Kontext der dokumentarischen Methode Konjunktion, nämlich die geteilten milieuspezifischen Erfahrungen, als das einzige Prinzip sozialer Ordnungsbildung angesehen werde. Zunächst ist festzuhalten, dass GOLDMANN u.E. mit dieser Argumentation eine verkürzte Darstellung der Grundlagen der dokumentarischen Methode vornimmt, weil sie einerseits der Bedeutung des kommunikativen Wissens für die soziale Interaktion nicht gerecht wird und andererseits außer Acht lässt, dass die dokumentarische Methode schon seit ihren Anfängen auch auf die Rekonstruktion exkludierender, also nicht auf Konjunktion basierender Interaktionen ausgerichtet ist (vgl. dazu ausführlich PRZYBORSKI 2004). [7]

Diese selektive Lesart der dokumentarischen Methode überträgt GOLDMANN auf die dokumentarische Unterrichtsforschung. Den Fokus auf Kollektivität auch hier unterstellend, beschwört er die "Gefahr" (2019, §33) einer fehlenden Passung zwischen Methodologie und Untersuchungsgegenstand "Unterricht" herauf und unterstellt uns damit unsachgemäße Forschung. Wir möchten uns gegen diese Beurteilung GOLDMANNs verwehren und feststellen, dass seine Kollektivitätsthese im Falle unseres Ansatzes gerade nicht verfängt: Vor dem Hintergrund einer systemtheoretisch informierten Unterrichtstheorie betonen wir in unseren Publikationen nämlich, dass Unterricht – insbesondere die Lehrer*in-Schüler*in-Interaktion – in der Regel gerade kein geteilter konjunktiver Erfahrungsraum für die Beteiligten ist, sondern vielmehr als polykontextural strukturierte, institutionelle und organisational gerahmte Interaktion in den Blick zu nehmen ist. In unserer ausführlichen Darstellung der dokumentarischen Unterrichtsforschung schreiben wir dazu:

"Die unterschiedlichen Orientierungsrahmen von Lehrpersonen einerseits und Schülerinnen und Schülern andererseits emergieren in geteilten und nicht geteilten konjunktiven Erfahrungsräumen und überlagern sich in der Unterrichtsinteraktion mehrdimensional. [...] Diese potenziell unterrichtsrelevanten Erfahrungsräume oder auch 'Kontexturen' (Vogd 2011, S. 29) schließen sich gegenseitig nicht aus, sondern überlagern sich im Sinne einer Polykontexturalität (Luhmann 1984, Vogd 2011) mehrdimensional. Die soziale Realität, z. B. die eines Schülers bzw. einer Lehrperson im Unterricht, kann als 'Schnittmenge mehrerer gleichzeitig wirkender genetischer Prinzipien begriffen werden' (Vogd 2011, S. 41). Neben dem Umstand, dass sich die konjunktiven Erfahrungen selbstverständlich im Blick auf einzelne Personen oder Gruppen mehrdimensional überlagern und zwischen den Individuen und Gruppen

unterscheiden (vgl. Bohnsack 2013; 2014; s. Kap. 2.3), ist eine Besonderheit des Unterrichts die notorische Differenz zwischen den Habitus von Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern, die sich aus der Polykontextualität der Interaktion ergibt. Zwar sind verschiedene Erfahrungsräume sowohl für Lehrpersonen als auch für Schülerinnen und Schüler relevant, aber nicht zwangsläufig als von Lehrpersonen und Schülern bzw. Schülerinnen geteilte Erfahrungen, sondern vielmehr als in unterschiedlicher Weise bedeutsam. Lehrpersonen und Schülern bzw. Schülerinnen haben zu den Kontexturen, die die Unterrichtsinteraktion strukturieren, u. U. andere bzw. begrenzte Zugänge auf der Ebene der konjunktiven Erfahrungen. Beispielsweise ist die Unterrichtsinteraktion u. a. durch peerkulturelle Kontexturen strukturiert, die für Schülerinnen und Schüler(-gruppen) sehr relevant sein können, zu denen Lehrpersonen aber keinen Erfahrungszugang haben. Umgekehrt sind die für den Unterricht relevanten Habitus der Lehrpersonen beispielsweise durch spezifische konjunktive Erfahrungen der Lehrerverberufung, durch einzelschulspezifische Besonderheiten der Kooperation im Kollegium oder durch ihren fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen oder bildungswissenschaftlichen Hintergrund bestimmt (vgl. auch Bremer und Lange-Vester, 2014) – Erfahrungen, die Schülerinnen und Schüler nicht teilen. Manche für die Unterrichtsinteraktion relevante Kontexturen können zwar sowohl für Lehrpersonen als auch für Schülerinnen und Schüler bedeutsam sein, allerdings auf unterschiedliche, je spezifische Weise" (ASBRAND & MARTENS 2018, S.136f.). [8]

Und zur Forschungspraxis der dokumentarischen Interpretation von Unterrichtsvideografien heißt es ebendort:

"Dass sich in der reflektierenden Interpretation der Unterrichtsinteraktion keine geteilten Orientierungsrahmen aller Beteiligten rekonstruieren lassen, ist kein Defizit, sondern erwartbar. Auch wenn es das zentrale Prinzip der dokumentarischen Interpretation ist, nach kollektiv geteilten, in sozialen Milieus verankerten Orientierungsmustern zu suchen (vgl. Bohnsack 2014). Für viele Fragestellungen der Unterrichtsforschung ist es dagegen sinnvoll und zielführend, zunächst die unterschiedlichen Orientierungsmuster der am Unterricht vielfältig beteiligten Personen bzw. Teilgruppen (z. B. Lehrpersonen oder einzelne Schüler oder Schülerinnen oder Schülergruppen) zu rekonstruieren und sodann miteinander zu relationieren. Auf diese Weise lässt sich beispielsweise empirisch rekonstruieren, welche Bedeutung die Gestaltung eines Lehr-/Lernarrangements durch die Lehrperson, vor dem Hintergrund ihrer habituellen Orientierungen und Routinen, für die Auseinandersetzung mit den fachlichen Inhalten durch die Schülerinnen und Schüler hat (s. dazu das Kapitel 5.2.5 zur Typenbildung). Die Schwierigkeit besteht darin, dass sich die verschiedenen, teilweise differenten oder widerstreitenden Orientierungsmuster in ein und demselben empirischen Material dokumentieren. Für die reflektierende Interpretation von Unterrichtsvideografien bedeutet das, in der Rekonstruktion einer Unterrichtssequenz die unterschiedlichen geteilten, komplementären oder/und divergenten Orientierungsrahmen (oder Orientierungskomponenten) mehrerer Beteiligter herauszuarbeiten, die sich in den miteinander verschränkten häufig antithetischen, divergenten und meistens komplementären Interaktionen dokumentieren" (S.217f.). [9]

In seinem Beitrag unterstellt GOLDMANN mit Bezug auf unsere Publikation (MARTENS & ASBRAND 2017) wiederholt, dass die empirische Rekonstruktion von Interaktionen im Unterricht, die nicht auf der Basis von Konjunktion funktionieren, sondern kommunikativ, auf der Basis institutionell gerahmter schulischer Regeln zusammengehalten werden,¹ in unseren Forschungsprojekten eine "Irritation" bzw. eine "systematische Enttäuschung" ausgelöst hätte (GOLDMANN 2019, §16). Mit dieser Argumentationsfigur schreibt uns GOLDMANN die von ihm kritisierte Fokussierung auf Kollektivität und Konjunktion zu, dabei kommen in dem von ihm vor allem kritisierten Beitrag (MARTENS & ASBRAND 2017) die Begriffe "Irritation" oder "Enttäuschung" überhaupt nicht vor. Wir stellen lediglich fest, und zwar auf der Basis unserer Forschungserfahrung, dass das bisherige Begriffsinventar der dokumentarischen Methode nicht ausreichend ist, um der Komplexität der unterrichtlichen Interaktion gerecht zu werden und schlagen eine *Erweiterung der Interaktionsmodi* vor, die im Übrigen praxeologisch, aus der Forschungspraxis heraus entwickelt ist. Im von GOLDMANN kritisierten Beitrag schreiben wir:

"Bei der Erforschung von Unterricht mit der Dokumentarischen Methode wurde deutlich, dass die bisher eingeführten Modi der Interaktionsorganisation (vgl. Przyborski 2004) nicht ausreichen, um die empirisch auffindbaren Interaktionsverläufe des Unterrichts adäquat zu beschreiben. Wir schlagen daher mit dem komplementären Modus einen weiteren Modus der Interaktionsorganisation vor, der der Spezifik der asymmetrisch organisierten und institutionell gerahmten Interaktionsstruktur des Unterrichts Rechnung trägt. □...□

In der Analyse von Unterrichtsvideografien begegnen uns allerdings immer wieder Sequenzen, die sich nicht in das vorhandene Schema der inkludierenden und exkludierenden Interaktionsmodi einpassen lassen. Viele beobachtete Unterrichtsinteraktionen, an denen Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler beteiligt sind, verlaufen reibungslos und schaffen scheinbar selbst die Anlässe für die eigene Fortsetzung. Schließlich werden die Interaktionseinheiten einvernehmlich abgeschlossen, dies sind üblicherweise Hinweise auf einen geteilten Orientierungsrahmen der Beteiligten (vgl. ebd., S. 96ff). In der Unterrichtsinteraktion lassen sich allerdings eindeutig – nämlich in der komparativen Analyse homolog über viele Sequenzen hinweg – unterschiedliche Orientierungsrahmen von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern rekonstruieren. Die Tatsache, dass diese Unterschiedlichkeit der Orientierungsrahmen im Interaktionsverlauf nicht zu Abbrüchen der Interaktion führt, lässt es unangemessen erscheinen, den Modus, indem die Interaktion formal organisiert ist, als oppositionell oder divergent zu bezeichnen und als Indikator für eine Rahmeninkongruenz der Beteiligten zu interpretieren. Wir schlagen deshalb vor, die eingeführten Begriffe Rahmenkongruenz und Rahmeninkongruenz zur Beschreibung der Verhältnisse von Orientierungsrahmen (vgl. ebd., S. 285) um den Begriff der Rahmenkomplementarität zu ergänzen" (MARTENS & ASBRAND 2017, S.73f.) [10]

1 Wir sprechen deshalb von "kommunikativen Konklusionen" (MARTENS & ASBRAND 2017, S.85; vgl. auch ASBRAND & MARTENS 2018, S.344) und nicht von "komplementären Konklusionen", wie von GOLDMANN fälschlicherweise zitiert (2019, §15).

3. Zu GOLDMANNs Kritik am Konzept der Rahmenkomplementarität

GOLDMANN argumentiert, dass mit der Einführung des komplementären Modus die Komplexität des Unterrichts tendenziell eingeengt werde. Zur Begründung heißt es: "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" (2019, §22) Wir behaupten hingegen an keiner Stelle, dass Unterricht immer und ausschließlich komplementär strukturiert ist bzw. immer komplementär rekonstruiert werden muss. Somit ist diese normative Wendung, die GOLDMANN aufgrund unserer Rekonstruktionsergebnisse vornimmt, falsch. Es ist aus unserer Sicht nicht "*erforderlich*", Unterrichtsinteraktion komplementär zu rekonstruieren, und es gibt auch keinen "*Anspruch* auf Orientierungshomogenität in den Gruppen". Vielmehr handelt es sich um eine empirische Frage, ob eine Interaktion komplementär strukturiert ist oder nicht. Auch gehen wir nicht von einer Orientierungshomogenität in den Gruppen (welche sollten das sein?) bzw. beider Seiten aus. Wir finden empirisch im Unterricht zwar häufig asymmetrische Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen, gehen grundlagentheoretisch aber von einer komplexen *Face-to-Face*-Interaktion aus, an der bis zu 30 Schüler*innen und eine*r oder mehrere Erwachsene mit unterschiedlichsten konjunktiven Erfahrungen beteiligt sind. Eine dichotome Sichtweise, die zwischen zwei Seiten unterscheidet, ist nicht unsere. Vielmehr haben wir empirisch nachgewiesen, dass sich im Unterricht gleichzeitig unterschiedliche (Passungs-)Verhältnisse von Orientierungsrahmen der Beteiligten zeigen (s. §15). [11]

Zu GOLDMANNs Argumentationsgang zur Kritik am Primat der Kollektivität passt, uns in Bezug auf die Entwicklung und Einordnung des komplementären Modus mit einer gewissen Vehemenz zu unterstellen, wir hätten einen "kategorial anderen Modus" (2019, §2 und 17) erdacht, ohne aber der kategorialen Differenz methodologisch und grundlagen-/unterrichtstheoretisch gerecht zu werden. Bei der Konstatierung kategorialer Differenz handelt es sich einzig und allein um eine Zuschreibung GOLDMANNs. Wir behaupten dies an keiner Stelle – das Wort "kategorial" kommt in unserem Aufsatz nicht vor –, vielmehr ordnen wir den Modus explizit als *Erweiterung* in das bestehende Kategoriensystem zur Analyse der Interaktionsorganisation ein. Der Autor dramatisiert hier unseren Standpunkt und maximiert auf diese Weise den Effekt seiner Argumentation. Um seine Argumentation aufrecht zu erhalten, müsste GOLDMANN selbst empirisch und theoretisch nachweisen, dass es sich bei der von uns beschriebenen Rahmenkomplementarität um einen kategorial anderen Modus von Sozialität handelt. Dies bleibt er aber schuldig. [12]

GOLDMANN unterstellt ferner, wir versuchten "Unterricht als Einheit zu verstehen" (§15). Auch hier wird eine Interpretation unserer Arbeit durch GOLDMANN in dramatisierter Form zum Glied in seiner Argumentationskette: Der in Rede stehende komplementäre Modus konnte von uns ausschließlich in Lehrer*in-Schüler*in-Interaktionen (bzw. in deren Abwandlungen z.B. als

Interaktion zwischen Schüler*innen und den durch die Lehrperson gestalteten Unterrichtsmaterialien) rekonstruiert werden. Mit unserem Entwurf einer dokumentarischen Unterrichtsforschung nehmen wir insgesamt in Anspruch, vielfältige und unterschiedliche Aspekte von unterrichtlicher Alltagspraxis methodisch kontrolliert in den Blick zu nehmen (so z.B. die Rolle der Körperlichkeit und Materialität des Unterrichts) – dies rezipiert GOLDMANN aber nicht. Von Unterricht als "Einheit" sprechen wir absichtlich nicht. Vorstellungen von der Erfassung des Unterrichts als "Einheit" oder einer "vollumfänglichen Passung" (§1) zwischen Methodologie und Gegenstand, wie GOLDMANN sie in seinem Text als Qualitätsausweis für die Unterrichtsforschung erwartet, erscheinen uns unter Berücksichtigung des Diskurses um die Theorie und die empirische Erforschung des Unterrichts wenig angemessen. Gegenstandsangemessenheit ist unserer Auffassung nach nicht ein ontologisches Merkmal von Methodologie und Untersuchungsgegenstand, sondern eine wissenschaftliche Konstruktion, die notwendig aspekthaft bleibt (vgl. auch BOHNSACK 2005). [13]

GOLDMANN argumentiert weiter: Die Rekonstruktion von Komplementarität "führt [...] 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" (2019, §22). Dies verdeutlicht er am Beispiel der "Doppelstruktur von Unterricht" (BREIDENSTEIN 2006, S.137). Bei der Rekonstruktion komplementärer Interaktionen würde aus dem Blick geraten, dass sich Schüler*innen im Unterricht entsprechend der Erwartungen der Institution Schule verhalten und sich gleichzeitig von schulischen Normen distanzieren. GOLDMANN macht die "Suche nach Komplementarität" (2019, §24) dafür verantwortlich, dass "nur die Erfüllung der Rollenerwartung als SchülerIn erfasst wird, nicht aber die Peeraanforderungen" (a.a.O.). Hier ist zunächst festzuhalten, dass wir niemals und vor allem nicht ausschließlich nach Komplementarität *suchen*, sondern das rekonstruieren, was sich im empirischen Material zeigt. An diesem Argument GOLDMANNs wird darüber hinaus ein zentrales Missverständnis deutlich: Entgegen seiner Suggestion rezipieren wir BREIDENSTEINs Studien – auch das distanzierte Moment in der Auseinandersetzung mit den schulischen Anforderungen im Rahmen des "Schülerjobs" (2006, S.87ff.) – sehr explizit und ausführlich (z.B. ASBRAND & MARTENS 2018, S.95ff.). Dabei verknüpfen wir das in der ethnografischen Unterrichtsforschung erarbeitete Konzept mit unserer wissenssoziologisch fundierten Forschung. Grundlage hierfür sind unsere eigenen empirischen Analysen und deren Reflexion vor dem Hintergrund des empirischen Forschungsstands und der unterrichtsbezogenen Theoriebildung. Gerade in der Studie von PETERSEN (2016; s. auch MARTENS et al. 2015; PETERSEN & ASBRAND 2013) haben wir im Anschluss an BREIDENSTEIN die unterrichtliche Aufgabenerledigung als eine Basistypik von Unterricht und damit als wesentliche Komponente des *Orientierungsrahmens von Schüler*innen* rekonstruiert (vgl. auch MARTENS 2018). Diese intensive Auseinandersetzung nimmt GOLDMANN nicht zur Kenntnis. Unsere Argumentation ist, dass die Schüler*innen in einer komplementär strukturierten Lehrer*in-Schüler*in-

Interaktion insbesondere mit Aufgabenerledigung auf die schulischen Anforderungen reagieren – insofern findet sich hier im Sinne der dokumentarischen Methode tatsächlich ein kategorialer Unterschied, nämlich der zwischen Interaktionsmodus und Orientierungsrahmen. Schüler*innen verhalten sich also nicht "komplementär und gleichzeitig (!) distanzierend" (GOLDMANN 2019, §24) wie GOLDMANN ohne empirischen Beleg konstatiert, sondern ihre Distanzierung im Sinne des "Schülerjobs" ist Teil ihres zu den Lehrpersonen und deren Anforderungen komplementären Orientierungsrahmens (und zwar erklärbar durch die unterschiedlichen sozialen Rahmungen der Lehrer*in-Schüler*in-Interaktion im Sinne der Polykontextualität). GOLDMANNs Kritik, wir hätten BREIDENSTEINs Arbeiten verkürzt rezipiert, ist nur auf der Basis seiner selektiven Lektüre unserer Arbeiten erklärbar. [14]

Die Vielschichtigkeit der Unterrichtsinteraktion und die Mehrdimensionalität der Orientierungsrahmen von Schüler*innen haben wir in vielen gegenstandsbezogenen Studien, die unserer Methodenweiterentwicklung zugrunde liegen, ausgearbeitet; ferner finden sich hierzu ausführliche Interpretationsbeispiele in unserer Monografie (ASBRAND & MARTENS 2018). Die beispielhaft interpretierten Sequenzen sind mit Bedacht gewählt und werden in unserem Buch auf knapp hundert Seiten ausführlich präsentiert (S.237ff.). Auch wird in den Kapiteln zu methodischen Fragen immer wieder auf die Interpretationsbeispiele Bezug genommen, um unseren Ansatz der dokumentarischen Unterrichtsforschung zu erklären. Besonders deutlich wird die Vielschichtigkeit der Rekonstruktionen am Beispiel einer Sequenz aus einer Gruppenarbeitsphase, in der sechs Schüler untereinander, mit dem Arbeitsblatt und mit der Lehrerin sowie spielerisch mit dem Aufnahmegerät und mit einigen Schülerinnen vom Nachbartisch interagieren. In der dokumentarischen Interpretation dieser Sequenz haben wir sechs verschiedene Interaktionseinheiten rekonstruiert, die sich gleichzeitig nebeneinander und überlappend, d.h. synchron und simultan ereignen (S.274ff.). Diese polysequenzielle Interaktion umfasst dabei nur eine Interaktionseinheit im komplementären Modus, aber gleichzeitig drei divergente, eine antithetische und eine oppositionelle Interaktionseinheit; zu dieser komplexen Verschränkung der Interaktionseinheiten gibt es auch eine grafische Darstellung (S.220f.). Es dokumentieren sich in dieser kurzen Sequenz gleichermaßen 1. die Basistypik der Aufgabenerledigung, ein Orientierungsrahmen, den die Schüler*innengruppe teilt und der wie oben beschrieben dem von BREIDENSTEIN (2006) rekonstruierten "Schülerjob" entspricht; 2. eine an das Arbeitsblatt delegierte Produktorientierung des Lehrhabitus; 3. der dazu divergente Lehrhabitus der Lehrerin, die den Schüler*innen eigenständige Aneignung von Fachwissen zutraut; 4. in Bezug auf den fachlichen Unterrichtsgegenstand unterschiedliche divergente *gegenstandsbezogene* Orientierungsrahmen sowie 5. mehrere ebenso divergente bzw. oppositionelle *peerbezogene* Orientierungen innerhalb der Schüler*innengruppe (S.220f., 274ff.). Komplementär verhalten sich die Produktorientierung, die sich in der Gestaltung des Arbeitsblattes dokumentiert, und die Orientierung der Schüler an der Aufgabenerledigung. Antithetisch, d.h. spannungsreich, sind die Verhandlungen der Gruppe darüber, worin die zu erledigende Aufgabe besteht. Divergente, nicht übereinstimmende

Orientierungsrahmen sind nicht nur die widersprüchlichen Lehrhabitus von Arbeitsblatt und Lehrerin, sondern auch die differenten Orientierungen der Jungen, der Mädchen vom Nachbartisch und der Lehrerin in Bezug auf den fachlichen Gegenstand, außerdem sind sich die Mädchen- und die Jungengruppe sowie die Jungen untereinander nicht einig über die Bedeutung peerkultureller Spielereien, die neben der Beschäftigung mit der Aufgabe stattfinden (a.a.O.). Auch mit den anderen beiden Beispielsequenzen des Buches werden spannungsreiche und widersprüchliche Interaktionen präsentiert. Bei der Auswahl der Beispiele haben wir zudem darauf geachtet, dass in allen Sequenzen im Sinne der "Doppelstruktur von Unterricht" (S.137) die Gleichzeitigkeit von institutionell gerahmter (fachlicher) Unterrichtsinteraktion und peerbezogenen Aktivitäten der Schüler*innen beobachtbar ist. Die Sequenz "Feedback" haben wir ausgewählt, weil hier Orientierungsrahmen und -schema der Lehrerin inkonsistent sind und ihre Kommunikation mit den Schüler*innen somit insgesamt widersprüchlich ist, und weil sich simultan zur komplementären Interaktion eines traditionellen Frontalunterrichts eine von Fremdrahmungen bestimmte divergente Interaktion zwischen Schüler*innen und Lehrerin rekonstruieren lässt, in der die Lehrerin an ihren Kriterien der Leistungsbewertung orientiert ist, während es den Schüler*innen darum geht, die Solidarität unter den Peers nicht zu gefährden (ASBRAND & MARTENS 2018, S.238ff.). Auch in der Sequenz "Vorbereitung auf die Klassenarbeit" überlagern sich fünf Interaktionseinheiten. Interpretiert wird die Gleichzeitigkeit des klassenöffentlichen Unterrichts mit dem Gespräch von fünf Schülerinnen an einem Gruppentisch. Es zeigen sich in dieser Sequenz zwei divergente Interaktionen unter den Schülerinnen des Gruppentischs, einerseits zu den Leistungserwartungen im Zusammenhang mit der bevorstehenden Klassenarbeit und andererseits zu der Frage, ob die unter den Peers diskutierten Fragen in die Klassenöffentlichkeit gebracht werden sollen oder nicht, sowie drei unterschiedliche, untereinander widersprüchliche komplementäre Interaktionen zwischen einzelnen Schülerinnen des Gruppentischs mit dem Lehrer (S.300ff.) [15]

Der Vorwurf, die Rekonstruktion komplementärer Interaktionen führe "zu einem tendenziell harmonisierenden Blick auf die empirische Praxis" (GOLDMANN 2019, §22), und die Unterstellung, "widersprüchliche oder ambivalente und damit spannungsreiche Momente" (a.a.O.) sowie speziell die Gleichzeitigkeit rollenförmigen Verhaltens der Schüler*innen und peerkultureller Distanzierung würden vernachlässigt, lassen sich nur dadurch erklären, dass die Interpretationsbeispiele des Buches nicht zur Kenntnis genommen wurden. [16]

Selbst wenn man akzeptiert, dass GOLDMANN seine Argumentation nur auf der Grundlage der Lektüre des in der *Zeitschrift für Pädagogik* veröffentlichten Aufsatzes (MARTENS & ASBRAND 2017) entfaltet hat und sein Urteil nur auf dem dort präsentierten Interpretationsbeispiel basiert, ist die Unterstellung der tendenziellen Harmonisierung nicht angemessen. Gegenstand des von GOLDMANN kritisierten Beitrags ist die Präsentation des komplementären Modus und dessen Reflexion unter methodischen und methodologischen Gesichtspunkten. Es ist der Logik eines Zeitschriftenaufsatzes geschuldet, dass das empirische Beispiel erstens so ausgewählt ist, dass sich der Gegenstand des Beitrags, hier der komplementäre Interaktionsmodus als Erweiterung der

dokumentarischen Interaktionsanalyse, daran besonders gut illustrieren lässt, zweitens ist die Darstellung eines empirischen Beispiels in einem Zeitschriftenaufsatz unter der Bedingung einer begrenzten Zeichenzahl in der Regel und so auch in unserem Fall auf die Fragestellung des Beitrags fokussiert. In unserem Aufsatz haben wir angegeben, aus welchem größeren Forschungsprojekt die Beispielsequenz stammt, und dass die Rekonstruktion der Orientierungsrahmen auf umfassenden komparativen Analysen basiert, die in der ausführlichen Publikation aus dem Forschungsprojekt nachgelesen werden können (KATER-WETTSTÄDT 2015; WETTSTÄDT & ASBRAND 2014; vgl. MARTENS & ASBRAND 2017, S.78). Vor diesem Hintergrund würden wir erwarten, dass das Interpretationsbeispiel nur unter Hinzunahme der Projektpublikationen als Beleg für derart grundsätzliche Anfragen an unsere methodische Herangehensweise herangezogen wird. Letztlich stützt GOLDMANN (2019, Anmerkung 4) seine Argumentation, die Rekonstruktion von Komplementarität würde den Blick auf Distanzierungen der Schüler*innen von den schulischen Erwartungen verstellen, auf eine alternative Interpretation der letzten drei Zeilen des Transkripts, ohne den Forschungskontext zu berücksichtigen, aus dem das Beispiel stammt. Der Dissertation von Lydia KATER-WETTSTÄDT (2015) oder den Aufsatzpublikationen aus dem Projekt (WETTSTÄDT & ASBRAND 2013, 2014), auf die wie gesagt in dem Zeitschriftenaufsatz (MARTENS & ASBRAND 2017) auch verwiesen wird, kann man entnehmen, dass in dem Forschungsprojekt eine (fach-)didaktische Fragestellung bearbeitet wurde und folglich die fachlichen Lernprozesse im Unterricht im Fokus der Analysen standen. Die soziale Ordnung des Unterrichts wurde als Rahmen bzw. als Kontextur für die fachlichen Aushandlungs- und Wissenskonstruktionsprozesse rekonstruiert. Die Schwerpunktsetzung bei der Rekonstruktion der gegenstandsbezogenen (fachlichen) Orientierungsmuster und der Lernmodi der Schüler*innen, die GOLDMANN als Hinweis darauf deutet, "dass hier nur die Erfüllung der Rollenerwartung als SchülerIn erfasst wird, nicht aber die Peeraanforderungen" (2019, §24), ergibt sich aus der Fragestellung des Forschungsprojekts und nicht aus einer grundsätzlichen Vernachlässigung der peerbezogenen Interaktionen in der methodologischen Konzeption unseres Ansatzes der Unterrichtsforschung. [17]

Vollends unverständlich ist GOLDMANNs "Vermutung" (§25), auch bei der Rekonstruktion der Habitus der Lehrpersonen könnten widersprüchliche oder ambivalente Momente aus dem Blick geraten. Diese Argumentation stützt sich allein auf die Tatsache, dass für die Lehrerin in dem Fallbeispiel des in der *Zeitschrift für Pädagogik* erschienenen Aufsatzes (MARTENS & ASBRAND 2017) konsistente Orientierungsschema und -rahmen, noch dazu in einem normativ "erwünschten" Sinne, rekonstruiert wurden. Das erscheint GOLDMANN offensichtlich fraglich, weshalb er uns unterstellt, wir seien der Selbstdarstellung der Lehrerin aufgesessen. Unsere ausführlichen, fallvergleichend angelegten empirischen Analysen haben hingegen gezeigt: ja, es gibt Lehrpersonen mit einem konsistenten, am Lernen und der Eigenständigkeit der Schüler*innen ausgerichteten Lehrhabitus. Sowohl die komparativen Analysen aus dem Forschungsprojekt (KATER-WETTSTÄDT (2015); WETTSTÄDT & ASBRAND 2013, 2014), auf die in dem Aufsatz explizit verwiesen wird (MARTENS &

ASBRAND 2017, S.78), als auch die ausführlichen Interpretationsbeispiele in der Monografie (ASBRAND & MARTENS 2018, S.238ff.) sowie die Befunde aus anderen Studien unserer Arbeitsgruppe (z.B. PETERSEN 2016; PETERSEN & ASBRAND 2013) machen hingegen deutlich, dass wir – anders als von GOLDMANN unterstellt – systematisch die für die dokumentarische Methode typische Relationierung von Orientierungsschemata und -rahmen beachten und Lehrer*innenhabitus auch in ihrer Ambivalenz zu den Selbstdarstellungen auf der kommunikativen Ebene rekonstruieren. Auch seine Frage, auf welche Praxis sich die Schüler*innen komplementär beziehen sollen, wenn die habituelle Praxis der Lehrpersonen ambivalent sei (2019, §24), wird in unseren Publikationen beantwortet. Komplementarität emergiert dort, und das zeigt sich empirisch, wo sich Orientierungsrahmen oder *Orientierungsdimensionen eines ambivalenten Habitus* in Passung befinden oder wenn in der Interaktion *in situ* Passung hergestellt wird, unter der Bedingung, dass die Interaktion an institutionell gerahmten kommunikativen Regeln und Normen orientiert ist, die von den Beteiligten einvernehmlich akzeptiert werden. [18]

4. Zur Kritik GOLDMANNs an der Polykontextualität von Unterricht

Zum Begriff der Polykontextualität konstatiert GOLDMANN, dass wir zwar den Begriff verwenden – das lässt sich angesichts unserer dezidierten Bezugnahme auf VOGDs Arbeiten auch nicht leugnen –, ihn aber grundlegend falsch verstehen würden, nämlich im Sinne von Polysequenzialität (§26). Als Beleg verweist GOLDMANN auf die Seiten 104-113 unseres Buches (a.a.O.). Bei diesen Seiten handelt es sich um das Unterkapitel "4.2.1 Sequenzialität, Synchronizität und Simultaneität", und es geht darin tatsächlich um Polysequenzialität (ASBRAND & MARTENS 2018, S.104ff.). Von Polykontextualität ist in diesem Kapitel nicht die Rede (der Begriff kommt nicht vor). Die Beobachtung, dass verschiedene simultane und synchrone Interaktionen füreinander Kontexturen im Sinne von VOGDs Polykontextualitätsbegriffs darstellen, beschreiben wir hingegen in einem darauffolgenden Kapitel 4.3.4, das mit "Passungsverhältnisse" überschrieben ist (ASBRAND & MARTENS 2018, S.134ff.). Auf dieses Kapitel wird aber von GOLDMANN an keiner Stelle Bezug genommen. [19]

Aus unserer Sicht ist Unterricht sowohl polysequenziell als auch polykontextual strukturiert. Das bedeutet, dass wir weder beides in eins setzen, wie GOLDMANN kritisiert, noch die Begriffe synonym verwenden. Mit der theoretischen Beschreibung des Unterrichts als polysequenziell schließen wir an die Arbeiten von WAGNER-WILLI (2001, 2004) und DINKELAKER (2010) an, die bereits früh auf die komplexe Simultanstruktur des Unterrichts hingewiesen haben. WAGNER-WILLI (2001, 2004) beschreibt mit diesem Terminus die synchrone und simultane Gleichzeitigkeit *mehrerer Interaktionen und Modalitäten* (d.h. Sprache, Körperlichkeit, Interaktion im Raum und mit Dingen), die durch die videografische Forschung zugänglich wird. Diese Analyseperspektive ergänzen wir um VOGDs (2011) Konzept der Polykontextualität. Hier geht es um die Verwobenheit und Vielschichtigkeit von unterschiedlichen *konjunkativen Erfahrungsräumen und Wissensformen* im Sinne von *Kontexturen*. Darin

eingeschlossen ist selbstverständlich auch die von GOLDMANN betonte Bedeutung des Polykontextualitätsbegriffs, dass ein und dieselbe Äußerung oder Handlung für die Beteiligten gleichzeitig in unterschiedlicher Weise sinnhaft sein kann. Es war für uns naheliegend, Anknüpfungspunkte im Umfeld der dokumentarischen Organisationsforschung (VOGD 2009, 2011) zu suchen, um die empirische Komplexität der Interaktion methodisch und methodologisch in den Griff zu bekommen. Denn die asymmetrische rollenförmige Struktur der Interaktion, die für Unterricht typisch ist und häufig mit komplementären Interaktionen eingeht (aber nicht zwangsläufig einhergehen muss), ist konstitutiv mit der organisationalen Rahmung des Unterrichts innerhalb der Institution Schule verbunden (vgl. LUHMANN 2002). Unterricht als polykontextuales Verhältnis zu verstehen ist u.E. hilfreich, weil diese Perspektive den Blick auf das Unterrichtsgeschehen als eine verwobene Gemengelage verschiedenster Kontexturen und somit nicht durch Konjunktion zusammengehaltene Interaktion schärft. Mit unserem Verständnis von Unterricht als einer kommunikativ strukturierten Interaktion geht übrigens nicht einher, dass "die schulische bzw. unterrichtliche Praxis damit als konjunktive Praxis gedacht [wird], die sich an diesen Rahmungen abarbeitet", wie GOLDMANN (2019, §32) unterstellt. Wir sehen – im Einklang mit MANNHEIMs Wissenssoziologie (1980) – keine Hierarchie zwischen kommunikativer Verständigung und konjunktivem Verstehen, sondern schlicht unterschiedliche Formen der Sozialität. Eine Interaktion kann vorrangig oder sogar ausschließlich kommunikativ funktionieren, nämlich expliziten gesellschaftlichen oder organisationalen Regeln und Normen folgend. Menschen können im Modus des Interpretierens miteinander kommunizieren und tun dies im Alltag vermutlich auch weitaus häufiger als in milieuspezifischen Gruppen auf der Basis von Konjunktion – in der Schule, in Betrieben, beim Einkaufen oder in Bussen und Bahnen, eben überall dort, wo wir auf für uns milieufremde Personen treffen. Die kommunikative Struktur von Unterricht als etwas zu verstehen, an dem sich eine konjunktive Praxis abarbeiten müsse, wird der Bedeutung des Kommunikativen nicht gerecht. [20]

Abschließend schlägt GOLDMANN vor, sich in der dokumentarischen Unterrichtsforschung an den methodischen und methodologischen Weiterentwicklungen der dokumentarischen Organisationsforschung zu orientieren, da Unterricht als organisationale Praxis in den Blick zu nehmen sei. Diese Perspektive und der Verweis auf VOGDs Arbeiten (auch JANSEN & VOGD 2017; JANSEN, SCHLIPPE & VOGD 2015) als mögliche Alternative erscheint im Ausblick von GOLDMANNs Text als seine Idee (2019, §37). Hier können wir nur wiederholen: Genau das haben wir bereits getan (ASBRAND & MARTENS 2018, S. 134ff.; MARTENS & ASBRAND 2017). Der Vorschlag eines komplementären Interaktionsmodus hat sich deshalb als weitere (nicht als konkurrierende) Weiterentwicklung der dokumentarischen Methode ergeben, weil in der videobasierten Unterrichtsforschung im Gegensatz zu Projekten der Organisationsforschung, in denen bisher "nur" verbale Daten (Beobachtungsprotokolle, Dokumente und Transkripte von Interviews oder Gruppendiskussionen) interpretiert werden, mit der Gleichzeitigkeit von Polykontextualität *und* Polysequenzialität und der damit verbundenen Steigerung von Komplexität methodisch und methodologisch umgegangen werden muss.

Aber diese Herausforderung wird vermutlich erst verständlich, wenn man sich einmal selbst auf das Abenteuer einer rekonstruktiven videobasierten Unterrichtsforschung eingelassen hat. Es lohnt sich. [21]

5. Vermutungen und Bedrohungen – Zu GOLDMANNs Argumentationsführung

Die Kritik, die GOLDMANN formuliert, ist weitreichend. Zugespißt geht es darum, unserem Vorschlag zur Erweiterung des Instrumentariums dokumentarischer Interaktionsanalysen im Feld der Unterrichtsforschung einen zu geringen methodologischen und grundlagentheoretischen Horizont zu unterstellen. Dies formuliert der Autor als "systematisches methodologisches Problem der dokumentarischen Methode bzw. ihrer Methodologie in der Erfassung des Gegenstands Unterricht" (2019, §29). Ärgerlich ist, dass GOLDMANN in der Ausarbeitung seiner weitreichenden These eine klare Beweisführung schuldig bleibt. Auch kann er seine Kritik nicht an empirischen Beispielen aufzeigen. Stattdessen ergeht er sich vielfach in Vermutungen und in der Heraufbeschwörung von Bedrohungen oder nutzt kontrafaktische Konstruktionen:

"Vielmehr wird dahinter ein Grundlagenproblem der dokumentarischen Methode bzw. der praxeologischen Wissenssoziologie *vermutet*, das im Weiteren anhand des Spezialproblems und des Gegenstands des Unterrichts diskutiert werden soll" (§4, unsere Hervorheb.).

"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" (§20, unsere Hervorheb.).

"Mindestens die Zusammenfassungen (...) *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 verliert" (§24, unsere Hervorheb.).

"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" (§25, unsere Hervorheb.).

"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*" (§4, unsere Hervorheb.).

"So *besteht die Gefahr*, dass Konjunktion als Milieuprinzip das vorgängige in der Forschungspraxis wirksame Prinzip sozialer Ordnungsbildung bleibt" (§33, unsere Hervorheb.).

"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" (§18, unsere Hervorheb.). [22]

Die unserer Auffassung nach ausgesprochen selektive Wahrnehmung des kritisierten Feldes, die selektive Rezeption des Entstehungskontextes des kritisierten Aufsatzes, die Dramatisierung und die missverständliche Darstellung unserer Aussagen, die zu einer Aufwertung der eigenen Argumentation führt, und schließlich das Missverhältnis von weitreichender Kritik und relativierender Argumentationsführung in Daniel GOLDMANNs Text haben uns zu dieser Replik veranlasst. Gleichzeitig möchten wir an dieser Stelle transparent machen, dass uns der Aufsatz GOLDMANNs einige Wochen vor der Veröffentlichung vorgelegen hat und wir Daniel GOLDMANN in ausführlichen Gesprächen unsere hier entfaltete Kritik an seiner Kritik dargelegt haben. Dies führte zwar zu einigen geringfügigen Veränderungen seines Textes, nicht aber zu einer grundlegenden Überarbeitung. Mit dieser Entgegnung – die wir in erster Linie als Richtigstellung verstehen – hoffen wir, zu einer differenzierteren Rezeption der dokumentarischen Methode im Feld der Unterrichtsforschung beitragen zu können. [23]

Literatur

- Asbrand, Barbara & Martens, Matthias (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Asbrand, Barbara; Martens, Matthias & Petersen, Dorte (2013). Die Rolle der Dinge in schulischen Lehr-Lernprozessen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(2), 171-188.
- [Bohnsack, Ralf](#) (2005). Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8(4), 63-81.
- Bohnsack, Ralf (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bonnet, Andreas (2009). Die Dokumentarische Methode in der Unterrichtsforschung. Ein integratives Forschungsinstrument für Strukturrekonstruktion und Kompetenzanalyse. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 10(2), 219-240.
- Breidenstein, Georg (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dinkelaker, Jörg (2010). Simultane Sequenzialität. Zur Verschränkung von Aktivitätssträngen in Lehr-Lernveranstaltungen und zu ihrer Analyse. In Michael Corsten, Melanie Krug & Christine Moritz (Hrsg.), *Videographie praktizieren. Herangehensweisen, Möglichkeiten und Grenzen* (S.91-117). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fritzsche, Bettina & Wagner-Willi, Monika (2015). Dokumentarische Interpretation von Unterrichtsvideografien. In Ralf Bohnsack, Bettina Fritzsche & Monika Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis* (S.131-152). Opladen: Barbara Budrich.
- Geier, Thomas & Pollmanns, Marion (Hrsg.) (2016). *Was ist Unterricht? Zur Konstitution einer pädagogischen Form*. Wiesbaden: Springer VS.
- Goldmann, Daniel (2017a). *Programmatik und Praxis der Schulentwicklung. Rekonstruktionen zu einem konstitutiven Spannungsverhältnis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Goldmann, Daniel (2017b). Gruppe, Milieu, Organisation – Begriffliche und empirische Reflexionen der dokumentarischen Organisationsforschung. In Steffen Amling & Werner Vogd (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie* (S.146-164). Opladen: Barbara Budrich.

- Goldmann, Daniel (2019). Wozu Kollektivität? Zur Problematisierung dokumentarischer Perspektiven auf Unterricht. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 20(3), Art. 26, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-20.3.3241> [Zugriff: 9. Dezember.2019].
- Hackbarth, Anja (2017). *Inklusionen und Exklusionen in Schülerinteraktionen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hericks, Uwe (2017). "Es sollte am Schluss immer ein deutscher Satz rauskommen, nicht?" – Rekonstruktionen zur Entstehung mathematischen Wissens im Schulunterricht. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 5, 132-147.
- 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: Barbara 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> [Zugriff: 15. Januar.2020].
- Kater-Wettstädt, Lydia (2015). *Kompetenzorientierter Unterricht im Lernbereich Globale Entwicklung*. Münster: Waxmann.
- Luhmann, Niklas (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Mannheim, Karl (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Martens, Matthias (2015). Differenz und Passung. Differenzkonstruktionen im individualisierenden Unterricht der Sekundarstufe. *Zeitschrift für qualitative Forschung*, 16(2), 211-230.
- Martens, Matthias (2018). Individualisieren als unterrichtliche Praxis. In Matthias Proske & Kerstin Rabenstein (Hrsg.), *Kompendium qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S.207-222). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 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 – Zugänge und Methoden* (S.11-23). Wiesbaden: Springer VS.
- Martens, Matthias; Asbrand, Barbara & Spieß, Christian (2015). Lernen mit Dingen – Prozesse zirkulierender Referenz im Unterricht. *Zeitschrift für Interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 4, 48-65.
- Martens, Matthias, Petersen, Dorthe & Asbrand, Barbara (2015). Die Materialität von Lernkultur: Methodische Überlegungen zur dokumentarischen Analyse von Unterrichtsvideografien. In Ralf Bohnsack, Bettina Fritzsche & Monika Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis* (S.179-206). Opladen: Barbara Budrich.
- Petersen, Dorthe (2016). *Anpassungsleistungen und Konstruktionsprozesse beim Grundschulübergang*. Wiesbaden: Springer VS.
- Petersen, Dorthe & Asbrand, Barbara (2013). Anpassungsleistungen von Schülerinnen und Schülern beim Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 14(1), 49-65.
- Proske, Matthias & Rabenstein, Kerstin (Hrsg.) (2018). *Kompendium qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Przyborski, Aglaja (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Richter, Sabine (2015). Klassenmanagement in Übergangssituationen des Hauptschulunterrichts. Dokumentarische Videointerpretation und Interaktionspraktiken im Umgang mit sozialer (Un-)Ordnung. In Ralf Bohnsack, Bettina Fritzsche & Monika Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis* (S.207-233). Opladen: Barbara Budrich.
- Spieß, Christian (2014). *Quellenarbeit im Geschichtsunterricht. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzerwerb im Umgang mit Quellen*. Göttingen: V+R unipress.

- Sturm, Tanja (2015). Herstellung und Bearbeitung von Differenz im inklusiven Unterricht. Rekonstruktionen mithilfe der dokumentarischen Videointerpretation. In Ralf Bohnsack, Bettina Fritzsche & Monika Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Fotointerpretation. Methodologie und Forschungspraxis* (S.153-178). Opladen: Barbara Budrich.
- Sturm, Tanja (2017). Konstruktion von Leistung und Ergebnissen im Deutschunterricht einer inklusiven Sekundarschule. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 5, 63-76.
- Tesch, Bernd (2010). *Kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fremdsprachenunterricht. Konzeptionelle Grundlagen und eine rekonstruktive Fallstudie zur Unterrichtspraxis (Französisch)*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Tesch, Bernd (2016). *Sinnkonstruktionen im Fremdsprachenunterricht. Rekonstruktive Fremdsprachenforschung mit der Dokumentarischen Methode*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Vogd, Werner (2009). *Rekonstruktive Organisationsforschung*. Opladen: Barbara Budrich.
- Vogd, Werner (2011). *Systemtheorie und rekonstruktive Sozialforschung. Eine Brücke* (2. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich.
- Wagner-Willi, Monika (2001). Videoanalysen des Schulalltags. Die dokumentarische Interpretation schulischer Übergangsrituale. In Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann & Arnd-Michael Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S.121-142). Opladen: Leske + Budrich.
- Wagner-Willi, Monika (2004). Videointerpretation als mehrdimensionale Mikroanalyse am Beispiel schulischer Alltagsszenen. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 5(1), 59-66.
- Wettstädt, Lydia & Asbrand, Barbara (2013). Unterricht im Lernbereich Globale Entwicklung: Perspektivität als Herausforderung. In Ulrich Riegel & Klaas Macha (Hrsg.), *Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken* (S.183-197). Münster: Waxmann.
- Wettstädt, Lydia & Asbrand, Barbara (2014). Handeln in der Weltgesellschaft. Zum Umgang mit Handlungsaufforderungen im Unterricht zu Themen des Lernbereichs Globale Entwicklung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 36(1), 4-12.

Zur Autorin und zum Autor

Barbara ASBRAND, Prof. Dr.,
Universitätsprofessorin für
Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt
Allgemeine Didaktik und Schulentwicklung.
Forschungsschwerpunkte: Schulentwicklung und
Steuerung im Bildungswesen, qualitativ-
rekonstruktive Unterrichtsforschung, Globales
Lernen/Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Kontakt:
Prof. Dr. Barbara Asbrand
Goethe-Universität Frankfurt am Main
Fachbereich Erziehungswissenschaften
Theodor-W.-Adorno-Platz 6
60629 Frankfurt am Main
E-Mail: b.asbrand@em.uni-frankfurt.de

Matthias MARTENS, Prof. Dr.,
Universitätsprofessor für Schulforschung mit dem
Schwerpunkt Unterrichtsentwicklung.
Forschungsschwerpunkte: Individualisierung und
Differenzierung des Unterrichts in der
Sekundarstufe, fachliches Lernen/fachlicher
Kompetenzerwerb, Methoden qualitativer
Bildungs- und Unterrichtsforschung.

Kontakt:
Prof. Dr. Matthias Martens
Universität zu Köln
Department für Erziehungs- und
Sozialwissenschaften
Aachener Straße 201
50931 Köln
E-Mail: m.martens@uni-koeln.de

Zitation

Asbrand, Barbara & Martens, Matthias (2020). Replik auf den Beitrag "Wozu Kollektivität? Zur Problematisierung dokumentarischer Perspektiven auf Unterricht" von Daniel Goldmann (FQS, Volume 20, No. 3, Art. 26 – September 2019) [23 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 21(1), Art. 2, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-21.1.3458>.