

Von der Bedingung der Möglichkeit einer methodologischen Reflexion – eine Antwort zur Replik von Asbrand und Martens

Daniel Goldmann

Keywords:

dokumentarische
Methode;
praxeologische
Wissenssoziologie;
Methodologie;
Gesellschaftstheorie,
Reflexion

Zusammenfassung: In ihrer Replik auf meinen in *FQS 20(3)* erschienenen Beitrag argumentieren ASBRAND und MARTENS bzgl. meiner These der gleichzeitigen Gültigkeit von Widersprüchlichem wie folgt: In ihrem Aufsatz, den ich zum zentralen Gegenstand meiner Auseinandersetzung mit der dokumentarischen Perspektive auf Unterricht gemacht hatte, sei es ausschließlich um die Komplementarität von Schüler*innen und Lehrkräften gegangen. Wollte man dazu gegenläufige Momente des Unterrichts beobachten, müssten andere empirische Phänomene und damit auch andere Veröffentlichungen herangezogen oder andere Fragestellungen entworfen werden. Der zentrale Punkt meiner kritischen Analyse ist aber genau das: dass auf andere Stellen verwiesen werden muss und nicht an derselben Stelle die Gleichzeitigkeit von Widersprüchlichem beobachtet werden kann. ASBRAND und MARTENS bestätigen damit indirekt die These, dass Polykontextualität, verstanden als Gleichzeitigkeit von verschiedenen Wertigkeiten, in einer konjunktivistischen Perspektive nur unzureichend in den Blick gerät. Neben Klärungen, Schärfungen und Korrekturen meiner ursprünglichen These thematisiere ich in meiner Antwort auf die Replik darüber hinaus ein Grundlagenproblem der qualitativ-rekonstruktiven Forschung: die Frage nach der Bedingung der Möglichkeit einer methodologischen Reflexion. Denn das Problem einer eingeschränkten Möglichkeit dieser Reflexion wird als mitursächlich für die Replik verstanden. Dabei ist die These, dass zur umfassenden Reflexion gerade nicht theoretische Enthaltensamkeit geboten ist, sondern die reflexive Auseinandersetzung mit gesellschaftstheoretischen Vorannahmen.

Inhaltsverzeichnis

- [1. Einleitung](#)
- [2. Zwei Perspektiven auf den "Schülerjob"](#)
- [3. Zwei Varianten von Polykontextualität](#)
- [4. Komplementarität, der komplementäre Modus und die Harmonisierungsthese](#)
- [5. Notwendigkeit von Schul- und Gesellschaftstheorie ex ante?](#)
- [6. Ausblick: zur Notwendigkeit von *Critical Friends*](#)

[Literatur](#)

[Zum Autor](#)

[Zitation](#)

1. Einleitung

Eine Replik markiert häufig für den jeweiligen Diskurs grundlegend differente Perspektiven. Über den inhaltlichen Streit und das unmittelbare Aneinanderreiben werden bestimmende theoretische Differenzlinien deutlicher sichtbar. Dieses Aneinanderreiben bietet für die Leser*innen die Möglichkeit, Unterschiede in diesen Perspektivierungen besser nachzuvollziehen, und für die Vertreter*innen derselben, die eigene Argumentation an der anderen zu schärfen, eigene Fehler zu markieren, zu korrigieren und darüber den eigenen Standpunkt zu (er-)klären. [1]

Ihre Replik auf meinen Beitrag (GOLDMANN 2019) verstehen Barbara ASBRAND und Matthias MARTENS als "Richtigstellung" (2020, §23) und damit im Wortsinn als eine Korrektur von Falschaussagen. Weil ich andere Begriffe für die Beschreibung verwendet hätte und meine Aussagen und Schlüsse (z.B. zum Thema "Schülerjob") nicht denen von ASBRAND und MARTENS entsprächen, werden sie als "falsch" (§11), "Unterstellung" (§16), "Dramatisierung" (§23) oder "kontrafaktische Konstruktionen" (§22) markiert, die sich "nur auf der Basis einer selektiven Lektüre" (§14) erklären ließen. Dies gelte nicht nur für Teile meines Aufsatzes. Die gesamte Argumentation hätte, so ASBRAND und MARTENS, unter Berücksichtigung der relevanten Literatur "so nicht [...] formuliert werden können" (§5). Wenn diese (ihrem Verständnis nach) objektiven Fehler trotz "ausführliche[r] Gespräche" (§23) nicht korrigiert wurden, sei dies nicht nur ein mangelhaftes Arbeiten und schlechter Stil, sondern ein bewusstes, kalkuliertes Fehlverhalten, das keinem inhaltlichen, sondern nur einem strategischen Interesse der "Positionierung in einem Forschungsfeld durch Kritik" (§1) folgen könne. Kurz: In der Replik werden Fakten konstatiert. ASBRAND und MARTENS scheinen weder in den eigenen noch in meinen Ausführungen perspektivenabhängige Äußerungen zu sehen. In der Folge wird der anderen Seite keine Eigenlogik und somit keine eigenständige Argumentation zugestanden, sondern wissenschaftliches Fehlverhalten unterstellt. Abgesehen von der Vehemenz der Vorwürfe, die hier zwei Professor*innen einem Post-Doc gegenüber machen, die ich – wenn ich das an dieser Stelle sagen darf – irritierend und bedenklich finde, wird so die Erwartung an eine konstruktive, gegenseitig befruchtende Diskussion verschiedener Perspektiven enttäuscht. [2]

Dennoch soll im Weiteren nicht nur formuliert werden, wo Korrekturen oder Änderungen meinerseits notwendig erscheinen und wo Aussagen trotz der Kritik bekräftigt werden. Vielmehr wird darüber hinaus der Versuch unternommen, die Entgegnung auch auf ihren Standpunkt hin zu befragen. Dazu wird die Frage gestellt, ob und inwieweit die Replik von ASBRAND und MARTENS nicht nur personenabhängig ausfällt, sondern dahinter auch ein strukturelles Problem der dokumentarischen Beobachter*innenposition sichtbar wird, das diese Antwort (mit-)erklären kann. Meine Vermutung ist, dass die Replik auch darin begründet ist, dass ich mit meinen Ausführungen den blinden Fleck einer konjunktivistischen Perspektive thematisiert habe. Ich frage vor diesem Hintergrund nach den Bedingungen der Möglichkeit, nicht nur zu einer Reflexion der eigenen operativen Forschungspraxis innerhalb der Leitunterscheidung konjunktiv/kommunikativ zu

gelangen, sondern diese Leitunterscheidung selbst, und damit den "Startpunkt" der Beobachtungsweise, als kontingent verstehen zu können. [3]

Dies wiederum ist kein spezifisches Problem der dokumentarischen Methode. Vielmehr sehe ich dahinter das grundlegende methodologische Problem, wie sich qualitativ-rekonstruktive Forschung selbst ermöglichen und in der Grundlegung reflexiv kontrollieren kann. Denn anders als im nomothetischen Verständnis hat sie kein sicheres erkenntnislogisches Fundament. Die Frage ist also mit M.C. ESCHER metaphorisch gesprochen, wie sich die qualitativ-rekonstruktive Hand, die sich selbst zeichnet, selbst zeichnen kann. Ich vermute, dass dieses Problem nicht innerhalb der Methodologien selbst gelöst werden, sondern nur reflexiv mittels Gesellschaftstheorie eingeholt werden kann. [4]

Meine Antwort auf die Replik wird im Folgenden in zwei Teilen erfolgen. Anstatt jeden einzelnen Aspekt zu kommentieren, greife ich mit den Ausführungen zum "Schülerjob" die Stelle meiner Argumentation auf, die sich durch die höchste empirische Anschaulichkeit auszeichnet. Anhand dessen wird nachgezeichnet, dass es kategorial differente Perspektiven gibt, die zur Beobachtung unterschiedlicher Phänomene (Abschnitt 2) und zu unterschiedlichen Begriffsverwendungen führen (Abschnitt 3), und folglich nicht die "selektive Lektüre" (ASBRAND & MARTENS 2020, §14) die unterschiedlichen Aussagen begründet. Des Weiteren wird meine ursprüngliche Harmonisierungsthese – auch wenn sie im Kern konstant bleibt – aufgrund der Anmerkungen von ASBRAND und MARTENS korrigiert und modifiziert (Abschnitt 4). Abschließend führe ich meine Überlegungen zur oben skizzierten Frage der methodologischen Reflexion aus (Abschnitt 5). [5]

2. Zwei Perspektiven auf den "Schülerjob"

Die Ergebnisse von BREIDENSTEINs "Schülerjob"-Forschung (2006) haben ASBRAND und MARTENS (2020) in eine wissenssoziologische bzw. konjunktivistische Perspektive übersetzt. Der "Schülerjob" sei gleichzusetzen mit einer "Orientierung der Schüler an der Aufgabenerledigung" (§15), die "eine Basistypik von Unterricht und [...] eine] wesentliche Komponente des *Orientierungsrahmens von Schüler*innen*" (§14) darstelle. Diese grundlegende Orientierung an Aufgabenerledigung sei zum einen als komplementär zur Orientierung der Lehrkräfte an Aufgabenerteilung zu begreifen. Zum anderen differenziere sie sich je nach Leistungsorientierung der Schüler*innen aus. So gebe es z.B. leistungsorientiertere Schüler*innen, die fortwährend die Zusatzaufgaben erledigten oder Lehrkräften außerhalb der Unterrichtszeit Fragen zu Unterrichtsinhalten stellten. Zusammenfassend beschreiben ASBRAND und MARTENS (2018) den "Schülerjob" wie folgt:

"Schülerinnen und Schüler entsprechen den Verhaltenserwartungen, die die Institution Schule bzw. die Lehrpersonen im Unterricht an sie richten in einem Maße, das ausreicht, das Funktionieren der unterrichtlichen Ordnung aufrechtzuerhalten. Durch diese Formen der Abschätzung und (impliziten) Funktionalisierung ihrer Teilnahme am Unterricht begeben sie sich in Distanz zu den schulischen

Erwartungen und beschäftigen sich darüber hinaus mit Dingen, die in ihrer eigenen Systemreferenz, z. B. des Peermilieus, Relevanz haben" (a.a.O., S.95). [6]

Die "Doppelstruktur von Unterricht" (BREIDENSTEIN 2006, S.137) verstehen ASBRAND und MARTENS folglich als "Gleichzeitigkeit von institutionell gerahmter (fachlicher) Unterrichtsinteraktion und peerbezogenen Aktivitäten der Schüler*innen" (2020, §15). Zentral ist an dieser Darstellung m.E., dass zwischen der Jobförmigkeit und der Anwesenheit der Peers kein Erklärungszusammenhang hergestellt wird. Die Schüler*innen erledigen hiernach die schulischen Anforderungen und sind "darüber hinaus" (a.a.O.) in Peeraktivitäten involviert, die einfach nur gleichzeitig nebeneinander stattfinden. Genauso hängt in dieser Perspektive die Form der Aufgabenerledigung an der individuellen Leistungsorientierung auf der Ebene des Habitus und nicht an der Relationierung zu den Peers. Schule und Peers werden demnach als Nebeneinander ohne einander beeinflussenden Zusammenhang gefasst. Diese klare Trennung zwischen Vorder- und Hinterbühne zeigt sich auch darin, dass die Schüler*innen nicht durch zwei Systemreferenzen gleichermaßen und gleichzeitig konstituiert sind, sondern sie haben "ihre eigene" (a.a.O.), die Peers als eigentliche Systemreferenz, und mit der Schule die uneigentliche bzw. sekundäre, deren Anforderungen losgelöst voneinander bedient werden. [7]

In einer ähnlichen Logik haben bereits zahlreiche schulpädagogische Autor*innen das Phänomen der bis zur Adoleszenz stetig steigenden distanzierten Haltung der Schüler*innen gegenüber der Schule verstanden, die einem jugendtypischen Desinteresse, fehlender Motivation oder zu geringer Lebensnähe der Schule zugeschrieben wird (BREIDENSTEIN & JERGUS 2005). Von dieser Betrachtungsweise unterscheidet sich BREIDENSTEINs Perspektive jedoch kategorial. Denn während in schulpädagogischen Beschreibungen die distanzierte Haltung der Schüler*innen zumeist beklagt wurde oder Reformen von Unterricht eingefordert wurden, versuchte BREIDENSTEIN (2006), diese Praxis aus sich heraus zu verstehen. Statt das Jobmäßige als Problem zu bewerten, bestimmte er es als Lösung, und zwar als Lösung eines Doppelproblems: In nahezu jeder Unterrichtssituation müssten die Schüler*innen gleichzeitig den schulischen wie den Anforderungen der Peers genügen. Anders als z.B. in der Grundschule, in der es noch (relativ folgenlos) möglich sei, Engagement und Identifikation mit der Schüler*innenrolle mit Schnipsen und Trampeln zu bekunden (WENZL 2010), stünden die Anforderungen der jugendlichen Peers den schulischen vielfach diametral gegenüber: So sehen sich die Schüler*innen zumeist vor der Aufgabe, in einem kommunikativen Ereignis gleichzeitig sowohl schulische als auch peerkulturelle Anforderungen zu bedienen, da sie diese gerade nicht über eine Trennung nacheinander oder nebeneinander bearbeiten könnten. BREIDENSTEINs Perspektive ist also eine, die einen Einblick in die schwierige Anforderungslage für Jugendliche gibt und die "Zumutungen des Schülerseins" (2006, S.75) verdeutlicht. Darüber kann man die jugendlichen "Jobber" als kompetente Akteur*innen entdecken, die über das Jobmäßige die eigene persönliche Involvierung vor der Peer-Welt leugnen und gleichzeitig die schulischen Anforderungen bedienen können. Umgekehrt erscheinen Streber*innen genauso wie Klassenclowns als inkompetent, wenn sie sich nur

einer Welt hingeben, indem sie nur eine "richtige" oder "coole" Antwort formulieren, ihnen aber nicht beides gleichzeitig gelingt. Mit BREIDENSTEINs Studie kann somit nicht nur der "Schülerjob" bebildert, sondern v.a. die gängige Sicht des nur Jobförmigen herausgefordert werden, indem diese distanzierende Praxis als eine sozial intelligente verstanden wird. [8]

Das Erklärungsangebot von BREIDENSTEIN für die Phänomene der distanzierten Haltung der Schüler*innen zur Schule ist also Folgendes: Die Haltung als Motivationsproblem oder als komplementäres Verhältnis zur Schule zu verstehen, das je individuell aufgrund habitueller (Leistungs-)Orientierungen differenziert wird, ist unzureichend. Vielmehr dokumentiere sich darin die Zumutung, "verschiedene, aber *gleichzeitig* wirksame soziale Kontexte" (BREIDENSTEIN & JERGUS 2005, S.197, meine Herv.) in einem interaktiven Ereignis bedienen zu müssen. Wie in meinem Aufsatz ausgeführt, kann man dies m.E. mit dem Konzept der Polykontextualität übersetzen. Denn Polykontextualität meint, dass verschiedene Rahmungen für die Praxis relevant sind, die nicht nacheinander oder nebeneinander, sondern in jedem Moment unmittelbar gleichzeitig bedient werden können (GOLDMANN 2019, §27f.). [9]

ASBRAND und MARTENS beklagen weder die Jobhaltung, noch fordern sie Reformen. Der These der polykontexturalen Gleichzeitigkeit von Widersprüchlichem in einem Ereignis widersprechen sie aber explizit (2020, §14). Stattdessen führen sie in der Replik ein Interpretationsbeispiel von "sechs verschiedene[n] Interaktionseinheiten [aus ...], die sich gleichzeitig nebeneinander und überlappend, d.h. synchron und simultan ereignen", und fassen diese Form der Gleichzeitigkeit mehrerer Ereignisse und Ereignisketten als Polysequenzialität, nicht aber als Polykontextualität. Meine These war aber nicht, wie ASBRAND und MARTENS dies verstehen (§19), dass sie explizit Polykontextualität als Polysequenzialität definierten. Stattdessen ist meine Aussage, dass sie das, was BREIDENSTEIN mit der "Doppelstruktur von Unterricht" (2006, S.137) bezeichnet und ich in Anschluss an GÜNTHER (1979) bzw. JANSEN und VOGD (2013) mit Bi- bzw. Polykontextualität benannt habe, nicht erfassen, sondern ausschließlich polysequenzielle Phänomene von Unterricht rekonstruieren. Die These ist also, dass hier beim Thema "Schülerjob" eine zweite Erklärungsdimension außen vorgelassen wird. Da das distanzierte Verhalten der Schüler*innen nur auf die schulischen Erwartungen bezogen verstanden wird und nicht gleichzeitig auch auf die Peer-Welt, kann man diese Thematisierung als monokontextural bezeichnen. [10]

3. Zwei Varianten von Polykontexturalität

Wenn die Phänomene des "Schülerjobs" für ASBRAND und MARTENS (2020) kein Ausdruck von Polykontexturalität sind, sondern unter der Überschrift der Polysequenzialität behandelt werden, ist zu klären, was sie stattdessen als Polykontexturalität begreifen. Diese bedeute unter der dokumentarischen Perspektive auf Unterricht die "Verwobenheit und Vielschichtigkeit von unterschiedlichen *konjunktiven Erfahrungsräumen und Wissensformen im Sinne von Kontexturen*" (§20). Die Verwobenheit von Kontexturen bzw. konjunktiven Erfahrungsräumen wird von den einzelnen Personen aus gedacht und kommt im Habitus zum Ausdruck. So ist das Handeln der Lehrkraft "durch spezifische konjunktive Erfahrungen der Lehrerverberufung, durch einzelschulspezifische Besonderheiten der Kooperation im Kollegium oder durch ihren fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen oder bildungswissenschaftlichen Hintergrund bestimmt" (ASBRAND & MARTENS 2018, S.136). Aufgrund der unterschiedlichen Erfahrungsräume und der unterschiedlichen Erfahrungen in den gemeinsamen Räumen unterscheidet sich der Lehrkräftehabitus kategorial von den Schüler*innenhabitus. Diese kategoriale Differenz von Habitus werde in der empirischen Forschung auf die (Nicht-)Passungsverhältnisse zwischen Lehrkraft- und Schüler*innenhabitus untersucht und z.B. in komplementäre, oppositionelle oder divergente Diskursmodi unterschieden. [11]

Auch wenn die Überlagerung der multiplen Erfahrungsräume, die sonst in der dokumentarischen Methode über die zweischrittige Typenbildung rekonstruiert wird, selbst nicht Gegenstand dieser Unterrichtsforschung ist, sondern die Passungsverhältnisse von Einzel- und Gruppenhabitus, kann in dem Verständnis von Polykontexturalität die typisch dokumentarische Schnittmengenlogik verstanden werden. Ich stimme ASBRAND und MARTENS in diesem Punkt zu, dass die dokumentarische Methode mit ihrer multidimensionalen Typenbildung immer schon einer polykontexturalen Logik gefolgt ist. Allerdings unterscheidet sie sich vom Ansatz der Kontexturanalyse von JANSEN und VOGD (2013) in zwei Punkten kategorial. Zum einen werden Kontexturen bei ASBRAND und MARTENS ausschließlich als konjunktive Erfahrungsräume gedacht und damit als soziale Gebilde, die nur nach einer konjunktiven und damit Milieu-Logik funktionieren. Folgerichtig verweisen sie an dieser Stelle im Lehrbuch zur dokumentarischen Unterrichtsforschung (2018, S.137) auf den organisationstheoretischen Ansatz von NOHL (2007), der Organisation auch ausschließlich nach dem Milieu-Konzept konzipiert (vgl. GOLDMANN 2017). Kontexturen sind im Ansatz von JANSEN und VOGD (2013) aber gerade nicht an ein Milieu-Konzept gebunden, sondern können operative Eigenlogiken annehmen: wirtschaftliche, familiäre, arbeitnehmerische, organisationale, etc. [12]

Zum anderen ändert sich in einer Kontexturanalyse auch die empirische Perspektive kategorial: Während die klassische dokumentarische Methode

"primär auf eine trennende Analyse verschiedener Lagerungen abzielt, die in der mehrdimensionalen Typologie als prinzipiell getrennte erscheinen, um dann in konkreten Personen als sich überschneidende Erfahrungsräume wieder

zusammengeführt zu werden, begeben wir uns mit unserem Vorschlag auf die Suche nach der Praxis der Verschränkung verschiedener sowohl implizit wie auch explizit strukturierter Räume" (JANSEN, SCHLIPPE & VOGD 2015, §18). [13]

Es geht folglich nicht mehr darum, "in der Idee eines spezifischen Habitus einzurasten, den es zu rekonstruieren gilt [... und ebenso] nicht darum, einen kohärenten Orientierungsrahmen herauszuarbeiten" (JANSEN & VOGD 2017, S.267). Die Schnittmenge unterschiedlicher generativer Prinzipien wird nicht in Personen oder Gruppen und ihren Habitus verortet, sondern wie in BREIDENSTEINs "Schülerjob"-Forschung in der Kommunikation bzw. den Praktiken. [14]

4. Komplementarität, der komplementäre Modus und die Harmonisierungsthese

Wie oben ausgeführt, verstehen ASBRAND und MARTENS die Orientierung an Aufgabenerledigung als Basistypik aller Schüler*innenhabitus, die komplementär zur Orientierung der Lehrkräfte an Aufgabenerteilung sei. Zusätzlich könnten Schüler*innen- und Lehrer*innenhabitus auf ihre darüber hinaus gehenden Passungsverhältnisse untersucht werden, die neben den klassischen dokumentarischen Diskursmodi auch einen komplementären Modus annehmen könnten. Damit ist es – wenn ich es richtig sehe – möglich, zwischen zwei Varianten oder Intensitäten von Komplementarität zu unterscheiden: der allgemeinen basalen Komplementarität zwischen den Lehrkräften und den Schüler*innen, die immer besteht, solange die Rollenförmigkeit auf beiden Seiten aufrechterhalten wird; und der spezifischen Komplementarität als besonderem Modus der Passung, die über reine Rollenförmigkeit hinausgeht und eine Passung auf einer basaleren "konjunktiveren" Orientierungsebene darstellt. Letztere ist zentraler Gegenstand des Aufsatzes in der *Zeitschrift für Pädagogik* (MARTENS & ASBRAND 2017). Mit meiner in GOLDMANN (2019) ausgeführte These, dass mit dem komplementären Modus ein harmonisierendes Moment etabliert wird, berücksichtige ich diese zwei Intensitäten der Komplementarität nur unzureichend. Insofern kritisieren ASBRAND und MARTENS (2020) zu Recht, dass mit dem Modus nicht behauptet ist, dass "Unterricht immer und ausschließlich komplementär strukturiert ist bzw. immer komplementär rekonstruiert werden muss" (§11), da der komplementäre Modus nur einer von mehreren möglichen in ihrer Unterrichtsanalyse ist. Die Harmonisierungsthese muss daher für den Fall des komplementären Modus und für den Fall nicht-komplementärer Modi differenziert und modifiziert werden. [15]

In dem Fall, dass der komplementäre Modus rekonstruiert wird, hat die Ausgangsthese weiterhin Bestand. Diese war, dass aufgrund des Leitbegriffs der Konjunktion und der daraus folgenden Suche nach konjunktiver Konsistenz widerspruchsvolle und ambivalente Momente der unterrichtlichen Praxis aus dem Blick geraten. Die These soll hier insofern angepasst werden, als mit dem Modus nicht "ein harmonisierendes Moment etabliert [ist], das die Vielschichtigkeit und Widersprüchlichkeit unterrichtlicher Interaktionen auszublenden droht" (GOLDMANN 2019, §4), sondern umgekehrt der komplementäre Modus selbst

bereits Ausdruck der konjunktivistischen Logik und damit Ergebnis der Ausblendung ist. [16]

Dies wird wie folgt begründet: Die Annahme der These der Doppelstruktur von Unterricht nach BREIDENSTEIN ist, wie oben ausgeführt, dass jeder unterrichtliche Moment von Schul- wie auch von Peeraanforderungen strukturiert ist. Eine umfassende Komplementarität zwischen Lehrkräften und Schüler*innen wäre demnach der Fall der völligen Vernachlässigung der peer-kulturellen Dimension. Die Doppelstruktur würde sich aber über den expliziten Streber*innenvorwurf und andere leichtere und schwere Formen der Ausgrenzung aus der schulischen Peer-Group als Folge der Vernachlässigung indirekt bemerkbar machen. Von dieser Gleichzeitigkeit von Widersprüchlichem gehen ASBRAND und MARTENS wie oben nachgezeichnet nicht aus bzw. sie beobachteten diese nicht. Der Fall einer vollständig komplementären Orientierung der Schüler*innen zu den Lehrkräften ohne Brüche oder peer-kulturelle Folgen erscheint demnach unplausibel, und die Rekonstruktion eines solchen Falls geht mit hoher Wahrscheinlichkeit mit Ausblendungen solcher Brüche oder peer-kulturellen Ausgrenzungen einher¹. [17]

Im Fall der nicht-komplementären Modi kann aufgrund der stets mitlaufenden basalen Komplementarität durch die Orientierung an der Aufgabenerledigung bzw. der Rollenkonformität der Schüler*innen festgehalten werden, dass hier indirekt eine Gleichzeitigkeit von Widersprüchlichem dokumentiert wird. Allerdings wird diese von ASBRAND und MARTENS nicht als solche benannt. Stattdessen werden die komplementären und distanzierenden Momente nebeneinander dokumentiert, ohne dass eine verstehende Bezugnahme aufeinander unternommen würde. So können entweder die komplementären Momente in den distanzierenden Praktiken aus dem Blick geraten, oder es werden widersprüchliche Momente nicht als Widersprüche ausgewiesen und somit die Darstellung harmonisiert. Dies drückt sich in der Rekonstruktion des polysequenziellen Nebeneinanders aus. [18]

Diese These der (nicht absichtsvollen) harmonisierten Darstellung gilt dann gleichermaßen für die Lehrer*innenseite. So führten ASBRAND und MARTENS (2018) das Beispiel² einer Unterrichtssituation aus, auf das sie auch in der Replik verweisen. Darin zeichne sich der Habitus der Lehrkraft durch das Selbstverständnis als "Moderatorin des Unterrichts" aus, das mit "hohe[n] Erwartungen der Lehrerin an die Eigenständigkeit der Schülerinnen und Schüler und Zutrauen in ihre Fähigkeiten" (S.138) einhergehe. Über die Aufgabenstellung und weitere Anleitungen des Arbeitsprozesses auf einem Arbeitsblatt werde diese Eigenständigkeit jedoch stark beschränkt bzw. unterlaufen, indem zwar zur eigenständigen Formulierung von Leitfragen aufgefordert werde, jedoch auf dem

1 ASBRAND und MARTENS (2020, §17) bestreiten nicht, dass durch das empirische Beispiel in ihrem früheren Aufsatz (MARTENS & ASBRAND 2017) nur das fachliche Lernen fokussiert und die Peer-Dimension ausgeblendet wird, sondern legitimieren dies mit der (fach-)didaktischen Fragestellung der Ausgangsstudie.

2 Diese Szene ist ausführlich beschrieben und interpretiert in ASBRAND und MARTENS (2018, S.276ff.).

Arbeitsblatt bereits "eine längere Liste detaillierter Leitfragen [...] als Absicherung" (S.290) vorformuliert sei. ASBRAND und MARTENS halten aber als Ergebnis nur "eine Divergenz zwischen dem Habitus der Lehrerin und dem propositionalen Gehalt, der an das Arbeitsblatt delegiert ist" (S.138) fest. Mit der Delegationsfigur im Anschluss an LATOUR (vgl. ASBRAND & MARTENS 2018, S.126) bekommt das Arbeitsblatt damit den Status eines eigenständigen Orientierungsträgers, dessen Gehalt nicht mehr als Kommunikationsakt der Lehrkraft zugeschrieben wird. Der Widerspruch wird durch die Aufteilung in Lehrkraft und Arbeitsblatt und damit ein zusammenhangsloses Nebeneinander aufgelöst, und der Lehrkraft kann ein "konsistente[r], am Lernen und der Eigenständigkeit der Schüler*innen ausgerichtete[r] Lehrhabitus" (ASBRAND & MARTENS 2020, §18) bescheinigt werden. Eine alternative Beschreibung wäre, dass sich hier eine Differenz zwischen Selbstverständnis oder Selbstdarstellung der Lehrkraft und ihrer Praxis darstellt. Diese könnte z.B. erziehungs- und schultheoretisch als nicht nur widersprüchliche, sondern grundlegend paradoxe Strukturierung von Erziehungsprozessen reflektiert werden. Dabei könnte man überlegen, ob hier nicht die einseitige gesellschaftliche Norm der Förderung von Eigenständigkeit notwendigerweise "bei dem Zwange" unterlaufen werden muss, und dies aber nicht in reflektierter, sondern in "pseudologische[r]" (WERNET 2008, S.250) Form erfolgt. [19]

Gegen die Harmonisierungsthese führen ASBRAND und MARTENS (2020) zwei Argumente an. Zum einen gehe es im zentralen Aufsatz (MARTENS & ASBRAND 2017) nur um den komplementären Modus, nicht aber andere dazu spannungsreiche Momente. Um diese in den Blick zu nehmen – und deshalb der wiederholte Vorwurf, dass ich die Literatur nur unzureichend zur Kenntnis genommen hätte –, müsse man andere Veröffentlichungen und darin aufgeführte empirische Fälle hinzuziehen. Zum anderen wird bei meiner Anfrage an die Interpretation des empirischen Beispiels aus dem Aufsatz als Entgegnung formuliert, dass ich den dessen fachdidaktischen Entstehungskontext und damit die auf "fachlichen Lernprozesse im Unterricht" (ASBRAND & MARTENS 2020, §17) beschränkte Fragestellung nicht berücksichtigt hätte. Beide Entgegnungen basieren auf dem gleichen Argument: Sowohl im Aufsatz als auch in der Studie würde jeweils nur ein Aspekt untersucht; im Aufsatz der komplementäre Modus und in der Studie die fachlichen Lernprozesse. Für peerbezogene Aktivitäten hätte man eine andere Frage stellen oder andere Studien und Aufsätze lesen müssen. Dies ist schlüssig, wenn man davon ausgeht, dass die fachliche und die peerkulturelle Dimension nebeneinander existieren und die Situation nicht gleichzeitig (mit-)strukturieren. Genau das ist die entscheidende Stelle, an der sich die Perspektiven unterscheiden. Während ASBRAND und MARTENS wie oben nachgezeichnet diese Bereiche getrennt beschreiben und untersuchen, wird unter einer polykontexturalen Perspektive das gleichzeitige Wirken differenter Eigenlogiken zum zentralen Bezugspunkt der empirischen Analyse. Mit den beiden Entgegnungen führen ASBRAND und MARTENS diese Logik der Trennung und des Nebeneinanders aus und bestätigen damit indirekt meine grundlegende These. [20]

5. Notwendigkeit von Schul- und Gesellschaftstheorie ex ante?

Die zentrale Aussage meines Aufsatzes (GOLDMANN (2019) war, dass es sich sowohl bei der Rezeption der Ergebnisse von BREIDENSTEIN und des Polykontextualitätsansatzes als auch bei der Beschränkung auf das polysequenzielle Neben- und Nacheinander nicht einfach um einen individuellen Rezeptions- oder Beobachtungsfehler oder gar "unsachgemäße Forschung" (ASBRAND & MARTENS 2020, §8) handelt. Vielmehr gehe es um eine konjunktivistische und damit in den methodologischen Setzungen begründete Beobachtungsweise:

"Die tendenziellen Beschränkungen auf Komplementarität und Polysequenzialität sind – so die zentrale Folgerung –, weder willkürlich gewählt, noch ist Polykontextualität im 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" (GOLDMANN 2019, §33). [21]

Das darin liegende Motto "don't blame the player, blame the perspective" soll im Weiteren auch auf die Replik angewandt werden. Gefragt wird, ob in der Reaktion auf die kritischen Anfragen an die dokumentarische Perspektive auf Unterricht nicht nur eine individuelle Reaktion der beiden Autor*innen gesehen werden kann, sondern sich darin auch eine konjunktivistische Beobachtungsweise niederschlägt. Dabei gehe ich davon aus, dass die Form der Replik ein Spezifikum der von mir thematisierten Theoriestelle ist. Diese, so die im Weiteren ausgeführte These, liegt im blinden Fleck einer konjunktivistischen Perspektive, nämlich nicht sehen zu können, *was* man nicht sehen kann, und auch nicht, *dass* man nicht sehen kann, was man nicht sehen kann (LUHMANN & FUCHS 1989). [22]

In meinem Aufsatz (GOLDMANN 2019) habe ich mich mit den Folgen der methodologischen Unterscheidung konjunktiv/kommunikativ auf der Beobachtungsperspektive befasst, wenn nicht mehr klassische Milieu-Forschungsgegenstände wie Freizeit- und Freundschaftsgruppen untersucht werden, sondern mit dem Unterricht ein Gegenstand, der komplexer gerahmt ist (Organisation, Profession, Funktionssysteme). Diese Unterscheidung hat den Status einer Leit- bzw. "Primärpräferenz" (JANSEN & VOGD 2017, S.275), da von diesem Begriff der Konjunktion aus die weiteren methodologischen und metatheoretischen Begriffe abgeleitet werden, z.B. Verstehen (BOHNSACK 2008) oder Lernen (ASBRAND & NOHL 2013): Es geht damit nicht um die Reflexion innerhalb dieser Leitunterscheidung wie z.B. bei der Rekonstruktion der Rekonstruktionspraxis (BOHNSACK 2008) oder der Entwicklung von Standards (BOHNSACK 2005), sondern um die Leitunterscheidung selbst. [23]

Für die dokumentarischen Methode ist die Beobachtung 2. Ordnung als *Wie* der empirischen Praxis im Kontrast zum *Was* der entscheidende Wechsel in der AnalyseEinstellung auf das Material. Während diese Beobachtungsweise in

Bezug auf die eigene Rekonstruktions- und Forschungspraxis zum zentralen Prinzip der methodischen (Weiter-)Entwicklung erhoben wird (BOHNSACK 2005, 2008), wird der Reflexion auf der nächsten Ebene eine Absage erteilt:

"Im Vollzug dieser Rekonstruktion, dieses Beobachtens der Beobachtung bleibt jedoch nun wiederum notwendigerweise die ihr selbst zugrunde liegende Unterscheidung bzw. die 'andere' Seite der 'Bezeichnung', also der Vergleichshorizont des (wissenssoziologischen) Interpreten, implizit. Im Falle der wissenssoziologischen Interpretation oder Analyse wäre es aber im Interesse an der 'Sache', am ursprünglichen Forschungsgegenstand der Analyse, sinnlos, dieses Problem dadurch lösen zu wollen, dass eine weitere Ebene des Beobachtens, also diejenige des Beobachtens eines Beobachtens von Beobachtungen eingeführt wird. Führt dies doch in eine *wissenschaftssoziologische* Analyse, da auch hier (wie auf der Ebene des Beobachtens von Beobachtungen) nicht der immanente, sondern der dokumentarische Sinngehalt in den Blick gerät, also nicht das Was, sondern das Wie, also der Prozess der interaktiven und erlebnismäßigen Herstellung des Gegenstandes. Im Sinne einer sach- und gegenstandsbezogenen methodischen Kontrolle des Forschungs- und Interpretationsprozesses müsste deshalb die 'Unterscheidung', d.h. der Vergleichshorizont der Interpretin, in einer Art und Weise offen gelegt, d.h. expliziert werden, die zur Sache, zum ursprünglichen Forschungsgegenstand und zur ursprünglichen Erkenntnisgenerierung zurückführt. Auch von daher erscheint es sinnvoll, die Vergleichshorizonte als empirische aus dem Gegenstandsbereich, dem 'Feld' selbst zu rekrutieren" (BOHNSACK 2008, S.202). [24]

BOHNSACKs Lösung an dieser Stelle ist, die reflexive Kontrolle der Rekonstruktionspraxis durch eine Offenlegung der Beobachtungsweise bzw. Vergleichshorizonte der einzelnen Interpret*innen zu erreichen. Darüber sei es möglich, von einer individuell geprägten Interpretationsweise stets wieder zum "ursprünglichen Forschungsgegenstand und zur ursprünglichen Erkenntnisgenerierung" (a.a.O.) zurückzukehren. Auch deshalb haben Interpretationswerkstätten als soziales Korrektiv in der dokumentarischen Methode, aber auch für andere rekonstruktive Methoden, einen so hohen Stellenwert (S.188ff.). Der Versuch einer anderen Kontrolle über die Beobachtung der dokumentarischen Beobachtungsweise hingegen wird als "sinnlos" (S.202) bezeichnet, da dies "in eine *wissenschaftssoziologische* Analyse" (a.a.O.) führe und damit die Ebene der Methodologie verließ. [25]

Diese kategoriale Absage verwundert besonders dann, wenn man bedenkt, dass gerade BOHNSACK der "Rekonstruktion der Rekonstruktion" (S.26) für die (Weiter-)Entwicklung von methodischen Prinzipien und Forschungsstandards einen zentralen Stellenwert zuschreibt. Hier wird jedoch keineswegs jeglicher Form der Selbstbeobachtung eine Absage erteilt. Vielmehr geht es um das, was in der Systemtheorie mit dem Begriff der Reflexion im Kontrast zu anderen Formen der Selbstbeobachtung gemeint ist: die Selbstbeobachtung eines Systems nicht nur in einzelnen Momenten oder Ereignisketten, sondern auf seine Einheit hin. Dies meint eine Selbstbeschreibung, die eine alle Ereignisse übergreifende Eigenlogik eines Systems versucht zu bestimmen, die als Identität

verstanden werden kann. Wenn man will, kann dies als eine dokumentarische Selbstbeschreibung des *Modus Operandi* der dokumentarischen Methode verstanden werden. [26]

Ich habe für eine solche Leitdifferenz die Unterscheidung von kommunikativ/konjunktiv vorgeschlagen (GOLDMANN 2019). Neben dieser Unterscheidung ist für die dokumentarische Methode aber auch die Unterscheidung von theoretisch/atheoretisch konstitutiv. Mit dieser wird eine praxeologische Basis gelegt, die auf Verfahren, Prinzipien und Standards beruht, "die gleichermaßen im Alltag derjenigen, die Gegenstand der Forschung sind, wie im Alltag der Forscher selbst zur Anwendung gelangen" (BOHNSACK 2008, S.25). Mit dieser alle denkbaren Akteur*innen einenden Alltagsperspektive ist der Methodologie homolog zur Universalgrammatik in der objektiven Hermeneutik eine Grundlegung gegeben, von der aus sie ihre Begriffe und Beobachtungen aufgebaut werden. Dies kann mit KIESERLING als "Soziologie des Alltagswissens" (2010, S.435) gefasst werden, die sich darüber auszeichne, dass "der Begriff des Wissens als differenzloser Begriff verwendet [wird], so dass alle Sozialstrukturen als Formen von Wissen erscheinen können und die Soziologie des Wissens so etwas wie die Grundlagentheorie [...] abgibt" (S.436). Während diese praxeologische Grundlegung auch bei anderen praxistheoretischen Zugängen vorhanden ist (z.B. BERGER & LUCKMANN 1969, vgl. KIESERLING 2010), ist die konjunktivistische Perspektive dasjenige konstituierende Moment, das die dokumentarische Methode von anderen unterscheidet. Mit ihr wird es möglich, die beschreibbare Praxis in der mehrdimensionalen Typenbildung Milieus und damit gesellschaftlichen Strukturen zuzurechnen. [27]

KIESERLING (2010) stellt die These auf, dass eine solche alltagswissenssoziologische Perspektive in der wissenschaftlichen Selbstbeobachtung strukturell beschränkt ist:

"Ist das Vokabular der Wissenssoziologie aber erst einmal auf diesen Typus eingestellt, dann eignet es sich nicht länger, auch eine Soziologie der Soziologie anzuleiten. Denn so unstrittig es ist, dass auch Soziologen auf Alltagswissen zurückgreifen müssen [...], so unstrittig sollte es sein, dass die Soziologie nicht ausgerechnet diese Allerweltskomponente ihres eigenen Wissens für identitätskritisch hält. Stolz ist sie nicht etwa darauf, dass auch ihre Mitglieder in der Lage sind, sich in Bibliotheken oder Berufungskommissionen zu behaupten. Und selbst ein eklatanter Mangel an Alltagswissen, so wie ihn das Stereotyp des zerstreuten Professors vor Augen hat, schlägt auf die spezifisch wissenschaftliche Reputation keineswegs durch" (S.439). [28]

Er macht also darauf aufmerksam, dass nicht jede Alltagspraxis einen konstitutiven Beitrag für wissenschaftlichen Erfolg bzw. wissenschaftliche Anschlussfähigkeit darstellt. Eine Perspektive, die ihren theoretischen Ausgangspunkt in der Annahme alle "gleichermaßen" strukturierender Prinzipien, Verfahren und Standards hat, ist folglich in den je identitätskritischen Momenten – z.B. dem operativen Kern und der Eigenlogik des Wissenschaftlichen – nicht

unterscheidungsfähig, weil sich diese nicht einfach aus der Anschauung der Praxis ergeben, sondern über Begriffe bzw. Unterscheidungen sichtbar werden. [29]

Dies mag man als "behäbige 'Reflexionen' auf den eigenen (systemisch gedachten) Beobachterstandort" (HIRSCHAUER 2008, S.176) werten und stattdessen eine "umfassende Mobilität" (a.a.O.) für sich in Anspruch nehmen. Ebenso wie die Absage an eine Reflexion auf den Identitätskern der dokumentarischen Methode durch BOHNSACK (2008, S.202) als "sinnlos" erscheint eine solche Wertung in Anschluss an KIESERLING (2010) als Ausdruck einer alltagswissenssoziologischen Perspektive. Diese hält für Selbstbeobachtungen ihrer Identität keine begrifflichen Unterscheidungsmöglichkeiten parat und tendiert somit dazu, Beobachtungen ihrer Identität auszuweichen oder abzuwerten. Gleichermaßen kann folglich der Modus der "Richtigstellung" (ASBRAND & MARTENS 2020, §23) als Reaktion auf eine eben solche Reflexion der dokumentarischen Identität verstanden werden. [30]

Das von mir vorgetragene Argument markiert dabei implizit das theoretische Problem. Denn hierfür war bereits die Setzung von systemtheoretischer Gesellschaftstheorie in Form der Annahme gesellschaftlicher Differenzierung über Funktionssysteme notwendig. Um die dokumentarische Methode und alltagswissenssoziologische Perspektiven in diesem Punkt problematisieren zu können, musste ich bereits von umfangreichen gesellschaftstheoretischen Vorannahmen ausgehen, die ihrerseits kontingent sind. Qualitative Methodologien stellen ja gerade den Versuch dar, (gesellschafts-)theoretisch enthaltenstreu zu sein und basalere beobachtungsleitende Annahmen zu formulieren, die wie das Alltagsverständnis oder die Universalgrammatik ein sicheres quasi-axiomatisches Fundament bieten. Genau dies drückt sich darin aus, wenn BOHNSACK Selbstreflexion der dokumentarischen Methode als "sinnlos" (2008, S.202) bezeichnet, da dies "in eine wissenschaftssoziologische Analyse" (a.a.O.) führe. Meine bzw. die systemtheoretische These ist aber, dass zur umfassenden methodologischen Reflexion nicht theoretische Enthaltensamkeit, sondern die reflexive Auseinandersetzung mit gesellschaftstheoretischen Vorannahmen geboten ist, insofern diese empirisch gerade nicht widerlegbar sind. [31]

Die Herausforderung würde in der Folge darin bestehen, nicht nur Kompatibilität zwischen Methodologie und gesellschaftstheoretischer Metatheorie zu gewährleisten, sondern auch eine Gesellschaftstheorie in Anschlag zu bringen, die eine wissenschaftliche Selbstbeobachtung der Wissenschaft ermöglicht, und bei der damit Wissenschaft als "Soziologie der Soziologie" (KIESERLING 2010, S.439) im eigenen Gegenstandsbereich vorkommt. Neben LUHMANN (1992) ließe sich BOURDIEU als aussichtsreicher Kandidat denken, da ihm genau wie LUHMANN eine solche umfassende wissenschaftssoziologische Beschreibung der Wissenschaft innerhalb seiner Gesellschaftstheorie gelingt (BOURDIEU, CHAMBOREDON & PASSERON 1991 [1968]). Es geht folglich nicht darum, LUHMANNs Systemtheorie als einzig denkbare oder auch nur vorhandene Lösung des skizzierten Problems zu präsentieren. Vielmehr formuliere ich die

These, dass die Bedingungen der Möglichkeit einer methodologischen Reflexion in der Leitdifferenz nicht methodologieintern bzw. nur auf Methodologie basierend erfolgen kann. Und auch eine ethnomethodologische Absage an "behäbige 'Reflexionen' auf den eigenen (systemisch gedachten) Beobachterstandort" (HIRSCHAUER 2008, S.176) kann zwar unzureichenden Passungen zwischen Methode und Gegenstand, wie ich sie thematisiert habe (GOLDMANN 2019), entgegenwirken. Eine kontrollierte, d.h. über theoretisch geklärte Begriffe ermöglichte Reflexion der eigenen gegenstandskonstituierenden Theorie ist darüber hinaus aber nicht möglich. Vielmehr – so der Vorschlag – hilft dabei eine Gesellschaftstheorie, die zu den theoretischen Annahmen kompatibel ist und die eine Unterscheidung von wissenschaftlicher zu nicht-wissenschaftlicher Logik ermöglicht. Dies ist dann kein originäres Problem der dokumentarischen Methode, sondern betrifft alle rekonstruktiven Verfahren. [32]

6. Ausblick: zur Notwendigkeit von *Critical Friends*

Wenn die These richtig ist, dass ich mit meiner Problematisierung der dokumentarischen Perspektive auf Unterricht den blinden Fleck der dokumentarischen Methode thematisiert habe, so sind ablehnende Reaktionen darauf nicht verwunderlich. Denn

"ein Beobachter kann nicht sehen, was er nicht sehen kann. Er kann auch nicht sehen, daß er nicht sehen kann, was er nicht sehen kann. Aber es gibt eine Korrekturmöglichkeit: die Beobachtung des Beobachters. Zwar ist auch der Beobachter zweiter Ordnung an den eigenen blinden Fleck gebunden, sonst könnte er nicht beobachten. Der blinde Fleck ist sozusagen sein Apriori. Wenn er aber einen anderen Beobachter beobachtet, kann er dessen blinden Fleck, dessen Apriori, dessen 'latente Strukturen' beobachten. Und indem er das tut und damit seinerseits operierend die Welt durchpflügt, ist auch er der Beobachtung des Beobachtens ausgesetzt" (LUHMANN & FUCHS 1989, S.10f.). [33]

Dies ist aber nur eine Korrekturmöglichkeit, über deren Verwendung nicht ich, sondern die Anschlussfähigkeit entscheidet. Und selbst wenn sie Anschlüsse erzeugt, sind auch meine Ausführungen notwendigerweise an einen blinden Fleck gebunden und damit ein "Durchpflügen der Welt". Und so wie meine Ausführungen der Versuch eines *Critical Friends* in Form eines Beobachters von Beobachtungen waren, sind zur Weiterentwicklung kritische Anfragen an diese Ausführungen durch Beobachter*innen des Beobachtens hilfreich, notwendig und willkommen. [34]

Literatur

- Asbrand, Barbara & Martens, Matthias (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- 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). *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 21(1), Art. 2, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-21.1.3458> [Zugriff: 30. Januar 2020].
- Asbrand, Barbara & Nohl, Arnd-Michael (2013). Lernen in der Kontagion: Interpretieren, konjunktives und aktionistisches Verstehen im Aufbau gegenstandsbezogener Erfahrungsräume. In Peter Loos, Arnd-Michael Nohl, Aglaja Przyborski & Burkhard Schäffer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode: Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen* (S.155-169). Opladen: Budrich.
- Berger, Peter & Luckmann, Thomas (1969). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt/M.: Fischer.
- Bohnsack, Ralf (2005). Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. In Ingrid Gogolin, Heinz-Hermann Krüger, Dieter Lenzen & Thomas Rauschenbach (Hrsg.), *Standards und Standardisierungen in der Erziehungswissenschaft* (S.63-81). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohnsack, Ralf (2008). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (7. Aufl.). Opladen: Budrich.
- Bourdieu, Pierre; Chamboredon, Jean-Claude & Passeron, Jean-Claude (2011 [1968]). *Soziologie als Beruf: Wissenschaftstheoretische Voraussetzung soziologischer Erkenntnisse*. Berlin: De Gruyter.
- 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.
- 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.146-164). Opladen: 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: 5. Dezember 2019].
- Günther, Gotthard (1979). *Beiträge zur Grundlegung einer operationsfähigen Dialektik. Bd. 2: Wirklichkeit als Poly-Kontextualität*. Hamburg: Meiner.
- Hirschauer, Stefan (2008). Die Empiriegeladenheit von Theorien und der Erfindungsreichtum der Praxis. In Herbert Kalthoff, Stefan Hirschauer & Gesa Lindemann (Hrsg.): *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung* (S.165-187). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Jansen, Till & Vogd, Werner (2013). Polykontexturale Verhältnisse – disjunkte Rationalitäten am Beispiel von Organisationen. *Zeitschrift für theoretische Soziologie*, 2(1), 111-126.
- 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> [Zugriff: 9. Juli 2015].
- Kieserling, André (2010). Die zwei Soziologien des Wissens. In Anne Honer, Michael Meuser & Michaela Pfadenhauer (Hrsg.), *Fragile Sozialität. Inszenierungen, Sinnwelten, Existenzbastler* (S.433-444). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Luhmann, Niklas & Fuchs, Peter (1989). *Reden und Schweigen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Luhmann, Niklas (1992). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Martens, Matthias & Asbrand, Barbara (2017). Passungsverhältnisse: Methodologische und theoretische Reflexionen zur Interaktionsorganisation des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(1), 72-90.

Nohl, Arnd-Michael (2007). Kulturelle Vielfalt als Herausforderung für pädagogische Organisationen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(1), 61-74.

Wenzl, Thomas (2010). Sich-Melden. Zur inhärenten Spannung zwischen individuellem Schülerinteresse und klassenöffentlichem Unterrichtsgespräch. *sozialer sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung*, 11(1), 33-52.

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, Lehrer*inneninteraktion, 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 (2020). Von der Bedingung der Möglichkeit einer methodologischen Reflexion – eine Antwort zur Replik von Asbrand und Martens [34 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 21(2), Art. 29, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-21.2.3500>.