

Bohnsack, Ralf

Metatheoretische Rahmung der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung

Bohnsack, Ralf [Hrsg.]; Bonnet, Andreas [Hrsg.]; Hericks, Uwe [Hrsg.]:
Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 31-55



Quellenangabe/ Reference:

Bohnsack, Ralf: Metatheoretische Rahmung der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung - In: Bohnsack, Ralf [Hrsg.]; Bonnet, Andreas [Hrsg.]; Hericks, Uwe [Hrsg.]: Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 31-55 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-256401 - DOI: 10.25656/01:25640

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-256401>

<https://doi.org/10.25656/01:25640>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Ralf Bohnsack

Metatheoretische Rahmung der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung

Abstract

Die metatheoretischen Kategorien, also die Grundbegriffe der Praxeologischen Wissenssoziologie, u. a. diejenigen des Orientierungsrahmens (im weiteren Sinne), der Diskrepanz von Norm und Habitus und des konjunktiven Erfahrungsraums, erweisen sich, wie entsprechende empirische Analysen in unterschiedlichen Beiträgen des gesamten Bandes zeigen, in der Lage, eine transdisziplinäre oder feldübergreifende komparative Analyse der Praktiken in den Organisationen der Schule, der Frühpädagogik und der Sozialen Arbeit zu leisten. Auf diese Weise kann es gelingen, *Gemeinsamkeiten*, also allgemeine strukturelle Bedingungen einer professionalisierten Praxis auf hohem Generalisierungsniveau empirisch zu rekonstruieren und zu kategorisieren. Diese Kategorien, u. a. diejenigen der *konstituierenden Rahmung*, des *professionalisierten Milieus*, der *praktischen Diskursethik* sowie der *praktischen Reflexion* bilden dann wiederum das *Tertium Comparationis*, um die *Unterschiede* zwischen den einzelnen Feldern der *people processing organizations* konturiert rekonstruieren zu können. Im Beitrag werden darüber hinaus neue Perspektiven entfaltet zur Begründung der Differenzierung zwischen einer derartigen *Analyse* von Professionalisierungsprozessen und ihrer *normativen Bewertung*.

Schlagworte

Praxeologische Wissenssoziologie, Dokumentarische Methode, Professionalisierung, konstituierende Rahmung, *people processing organizations*

Wie in der Einleitung der Herausgeber in diesem Band bereits dargelegt worden ist, geht es ganz wesentlich darum, eine Perspektive auf *Professionalisierung* zu entwickeln, welche Analysen aus unterschiedlichen organisationalen Handlungsfeldern im Bereich der *people processing organizations*¹ ins Gespräch miteinander

¹ Dies sind Organisationen, in denen über Identität und Biografie der Klient:innen (mit-)entschieden wird. Ich beziehe mich mit dieser Kategorie auf Luhmann (1978, 248f. und 1995, 25). Sie wird auf empirischer Basis fortschreitend zu explizieren sein. Vgl. zum Begriff auch Hurrelmann (2019), welcher von „Dienstleistungseinrichtungen des Typs einer ‚people processing organization‘“ spricht.

zu bringen vermag. Auf diese Weise wird es möglich, über die Grenzen beruflicher Handlungsfelder hinaus Erfahrungen auszutauschen und dabei in mancher Hinsicht auch über eingefahrene Wege und Grenzen der Forschung wie auch der Forschungsförderung und der Hochschul- und Standesorganisation hinaus zu gehen. Eine derartige feldübergreifende oder transdisziplinäre Verständigung ist bei genauer Betrachtung allerdings sehr voraussetzungsvoll. Denn sie bedarf einer gemeinsamen Sprache, genauer einer gemeinsamen Theorie-Sprache, also übergreifender theoretischer Kategorien, um den Vergleich zu strukturieren. In der Systemtheorie ist dies in pointierter Weise formuliert worden, wenn Luhmann (1992, 408) betont, dass die „Aussageform von Theorien [...] darin besteht, Vergleiche zu ermöglichen“ (vgl. auch Bohnsack 2021, 224f.). Grundlagen- oder Meta-Theorien zeichnen sich dadurch aus, dass sie dies zu leisten vermögen. Anspruchsvolle und hochgeneralisierende theoretische Kategorien, welche ich als meta-theoretische Kategorien bezeichnet habe (zum Begriff siehe Bohnsack 1989, Kap. 1 sowie 2005, Kap. 6), sind somit geradezu dadurch definiert, dass sie als *Tertium Comparationis* systematische Vergleichsmöglichkeiten zu eröffnen und Vergleiche zu strukturieren vermögen. Wenn wir den Klassikern der Rekonstruktiven Sozialforschung, Glaser und Strauss (1967, 101ff.) und ihrer „constant comparative method of qualitative analysis“ als Methode der Theoriegenerierung in der Tradition der Chicagoer Schule, folgen, so werden theoretische Kategorien dort allerdings eher als Produkt denn als Voraussetzung der komparativen Analyse verstanden. Wenn bei ihnen von Theoriegenerierung die Rede ist, betrifft dies aber die *gegenstandsbezogenen* Theorien.² Im Folgenden geht es weniger um die gegenstandsbezogenen theoretischen Kategorien, wie sich diese schwerpunktmäßig in Form empirischer Ergebnisse in den Einzelbeiträgen dieses Bandes finden. Vielmehr liegt der Fokus auf den meta-theoretischen Kategorien als *Tertium Comparationis* unserer Analysen.

1 Die Praxeologische Wissenssoziologie als *Tertium Comparationis*

Zum einen sind derartige meta-theoretische Kategorien den empirischen Analysen der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionalisierungsforschung bereits vorausgesetzt. Mit ihnen knüpfte ich an die Theorietraditionen von Mannheim, Bourdieu und Schütz an, ebenso aber auch an diejenigen der Chicagoer Schule, unter anderem an Goffman sowie Glaser und Strauss, wie auch diejenige der Systemtheorie. Im Zentrum stehen die Kategorien des *Habitus* und *Orientierungsrahmens* (im engeren und weiteren Sinne) und des *konjunktiven Erfahrungs-*

2 Beziehungswise findet sich in der Grounded Theory keine Differenzierung zwischen gegenstandsbezogenen und metatheoretischen Kategorien (vgl. auch Bohnsack 2021, 225, Anm. 97).

raums sowie die *Differenz zwischen der propositionalen und der performativen Logik*, schlagwortartig von Norm und Habitus oder auch Identität und Habitus (siehe auch Bohnsack 2017a, Kap. 2.9 und 3 sowie 2014.). Diese auf der metatheoretischen Ebene begrifflich gefasste Differenz bestimmt unser alltägliches Handeln, stellt aber für das professionalisierte Handeln noch einmal eine besondere Herausforderung dar.

Im Unterschied zu diesen bereits etablierten meta-theoretischen Kategorien sind zum anderen in den letzten Jahren auf der Grundlage von empirischen Analysen auch im Bereich der Professionalisierungs- und Organisationsforschung Kategorien generiert oder entwickelt worden, die – je mehr sie sich als *Tertium Comparationis* bewährt haben – umso mehr auch einen meta-theoretischen Stellenwert gewinnen konnten. Im Bereich der Professionalisierungsforschung sind dies vor allem diejenigen der *konstituierenden Rahmung*, des *professionalisierten Milieus*, der *praktischen Diskursethik* sowie der *praktischen Reflexion*. Mit letzterer Kategorie konnte ich (vgl. Bohnsack 2020, Kap. 6) partiell auch an US-amerikanische Diskurse anknüpfen (vor allem Schön 1983, 68). Die Kategorie der praktischen Reflexion als eine Reflexion, welche implizit in die Praxis eingelagert ist, bezieht sich unter anderem auf die Relationierung und Vermittlung zwischen den normativen Vorgaben und den Rollen- bzw. Verhaltenserwartungen auf der institutionellen und organisationalen Ebene einerseits und der interaktiven Praxis andererseits – so wie diese Relationierung im Wissen der beteiligten Akteur:innen repräsentiert ist. Den Kern der hier relevanten meta-theoretischen Kategorien bildet also die Differenz zwischen jener Ebene des Wissens und der Reflexion, auf der wir uns – im Sinne der *propositionalen* Logik – *über* unsere Handlungspraxis verständigen, sozusagen über diese theoretisieren und auch (normative) Erwartungen an diese stellen, und jener anderen Ebene, welche – im Sinne der *performativen* Logik – das Wissen und die Reflexion *innerhalb* unserer Handlungspraxis selbst betrifft.

Die Strukturen der propositionalen Logik sind am umfassendsten von Schütz durchleuchtet worden. Er bezeichnet sie als „Common Sense-Interpretationen“ (Schütz 1961/1971). Diese interpretative Verständigung vollzieht sich in der wechselseitigen bzw. reziproken Unterstellung von Perspektiven, Intentionen oder Motiven, denen der Charakter von zweckrationalen Handlungsentwürfen zu eigen ist. Diese Unterstellungen und Vorstellungen des subjektiv gemeinten Sinns liegen auch unserem Wissen im Bereich von *normativen Erwartungen* und dem darauf *basierenden Rollenhandeln* zugrunde. Im Verständnis von Schütz (1961/1971, 50) muss auch der wissenschaftlich Beobachtende sich den Zugang zum subjektiv gemeinten Sinn methodisch dadurch sichern, dass er sich an der ‚Modellkonstruktion von rationalen Handlungsmustern‘ orientiert. Auch er bleibt damit letztlich an die Common Sense-Rationalität gebunden.

Schütz hat die Architektur und Logik der Common Sense-*Theorien* ebenso wie diejenige des institutionalisierten normorientierten und rollenförmigen Handelns

in adäquater und präziser Weise nachgezeichnet, ohne sie jedoch in Richtung des praktischen Handelns zu transzendieren und mit ihnen zu „brechen“, wie Bourdieu (1996, 269) es fordert. Bei Bourdieu ist diese Forderung des Bruchs mit der theoretisierenden Logik an die Architektur der sozialwissenschaftlichen Theorien gerichtet, an welcher er den „theoretizistischen“ Blick, den „Ethnozentrismus des Gelehrten“ (Bourdieu 1993, 370) kritisiert „als die imaginäre Projektion des akademisch denkenden Subjekts auf den Akteur“ (Bourdieu & Wacquant 1996, 156). Wie weiter gezeigt werden kann (Bohnsack 2020, Kap. 12 und 2017, Kap. 10), verkennt dieser „theoretizistische Blick“ allerdings nicht nur die Bedeutung der Praxis und deren Logik in den Gegenstandsbereichen der Sozialwissenschaften, sondern – wenn wir die konventionelle Erkenntnistheorie betrachten (vgl. Bohnsack 2020, Kap. 12) – auch in der eigenen sozialwissenschaftlichen Praxis (siehe dazu Abschnitt 8).

Bourdieu hat mit seiner Habitusanalyse zwar die umfassendste Theorie der Praxis entworfen, allerdings bleibt bei ihm die Beziehung dieser Praxis und ihres Modus Operandi zur *normativen Regelhaftigkeit* des Handelns und zu den Common Sense-Theorien unausgearbeitet. Trotz der bemerkenswerten Überlegungen Bourdieus zur „Illusion der Regel“ resp. zum „Juridismus“ (Bourdieu 1976, 203ff.) ist eine genauere Bestimmung der Relation von Habitus einerseits und Regel oder Norm andererseits empirisch kaum greifbar. Sie wird entweder auf die mehr oder weniger umstandslose Vereinnahmung oder „Einverleibung eines *nomos*“ (Bourdieu 2010, 184) durch den Habitus reduziert oder in gesellschaftstheoretisch deduzierte Aussagen über das „Feld“ aufgelöst.

Auch die Praxistheorie, wie sie prominenter Weise von Reckwitz repräsentiert wird, wendet sich in Übereinstimmung mit der Praxeologischen Wissenssoziologie „gegen die rationalistischen Voraussetzungen eines Homo oeconomicus und eines Homo sociologicus gleichermaßen und damit gegen das klassische Konzept einer Handlungstheorie, die vom zweckrationalen oder regelorientierten Handeln ausgeht“ (Reckwitz 2010, 185f.). Eine derartige Kritik an den Mythen oder Engführungen der rationalistischen Handlungstheorien eröffnet uns allerdings noch keinen empirischen und methodologischen Zugang zur *Vielfalt und Komplexität* der Handlungspraxen und insbesondere auch nicht zum *Spannungsverhältnis* dieser Praxen zu den normativen Erwartungen beispielsweise einer Organisation. Wie bereits dargelegt, steht in der Praxeologischen Wissenssoziologie dieses notorische Spannungsverhältnis, welches schlagwortartig auch als *Diskrepanz von Norm und Habitus* bezeichnet wird, im Zentrum der hier interessierenden metatheoretischen Kategorien.³ Im Bereich des *professionalisierten Handelns* stellt die

3 Unter den neueren Arbeiten ist es einzig diejenige von Renn (2006), die – wesentlich beeinflusst durch Wittgenstein – dieses Spannungsverhältnis direkt in den Blick genommen hat. Er führt den überzeugenden und in seinen Arbeiten umfassend begründeten Begriff der „Übersetzung“ ein und kommt zu der Schlussfolgerung, dass der „Sinn für Angemessenheit“ der Regel „in der Überein-

routinierte Bewältigung dieses Spannungsverhältnisses, dieser Diskrepanz, eine der zentralen Herausforderungen dar. Auf dieses Spannungsverhältnis ist bereits bei Mannheim als dasjenige zwischen dem „kommunikativen“ und dem „konjunktiven“ Wissen Bezug genommen worden, indem er von einer „Doppeltheit der Verhaltensweisen in jedem einzelnen“ spricht (Mannheim 1980, 296). Dem kommunikativen Handeln entspricht bei Schütz die Herstellung von Inter-Subjektivität im Sinne wechselseitiger oder reziproker Erwartungen, Unterstellungen und Attribuierungen von Perspektiven und Motiven. Im Rahmen der Praxeologischen Wissenssoziologie wird hierauf mit dem Begriff *Orientierungsschemata* Bezug genommen. Diese sind in einer zweckrationalen, kausallogischen und deduktiv-hierarchischen Struktur fundiert, welche zusammenfassend als *propositionale Logik* bezeichnet wird (Bohnsack 2017a, Kap. 3).

Von der Sozialität des kommunikativen Wissens ist diejenige des *konjunktiven* Wissens zu unterscheiden. Dieses kollektive handlungsleitende Wissen ist in der gemeinsamen Einbindung in den Vollzug der Praxis sowie in der daraus resultierenden Erfahrung eines gemeinsamen Schicksals fundiert, eines gemeinsamen Erlebens der spezifischen Selektivität gesellschaftlicher oder interaktiver Ereignisse und Praktiken. Derartige Gemeinsamkeiten der „Erlebnisschichtung“ (Mannheim 1964b, 535f.) folgen einer *performativen Logik* und konstituieren gemeinsame *Orientierungsrahmen*. Diese resultieren auf *gesellschaftlicher* Ebene aus dem gleichartigen oder *strukturidentischen* handlungspraktischen Erleben milieu- und geschlechtsspezifischer Einbindungen sowie – in generationsspezifischer Hinsicht – auch zeitgeschichtlicher Entwicklungen und Umbrüche. Auf der *interaktiven* Ebene resultieren die Gemeinsamkeiten der Erlebnisschichtung aus dem *gemeinsamen* handlungspraktischen Erleben, dem „lebendigen Leben“ (Mannheim 1964a, 105), der spezifischen Selektivität von Interaktionsprozessen im performativen Vollzug des Alltags.

2 Die Bewältigung der Diskrepanz von Norm und Habitus: Konjunktiver Erfahrungsraum und Orientierungsrahmen im weiteren Sinne

Das konjunktive Wissen als ein *habitualisiertes* und zum Teil inkorporiertes Wissen wird uns in der eigenen Erfahrung vor allem in seiner Relation oder auch Diskrepanz zu den – als exterior erfahrenen – Bereichen der *normativen* Erwartungen, der Rollenbeziehungen und Identitätserwartungen, also zum kommunikativen Wissen mit seiner propositionalen Logik, zugänglich. Die interaktive Erfahrung

stimmung des impliziten oder auch praktischen Sprach- und Handlungswissens der Angehörigen einer Sprachgemeinschaft“ zu suchen sei (ebd., 278) und kommt damit der Kategorie des konjunktiven Erfahrungsraums sehr nahe.

des komplexen Wissenszusammenhangs, welche diese Relation ausmacht, konstituiert den *konjunktiven Erfahrungsraum* (vgl. Bohnsack 2017a, Kap. 4.5; 2020 sowie 2017b, Kap. 2 und 3). Denn auch diese Relation, die schlagwortartig als *Doppelstruktur von Norm und Habitus* bezeichnet werden kann, wie auch die für sie charakteristische *notorische Diskrepanz* sind aus der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie Bestandteil von *Erfahrungen* und in dieser Weise Gegenstand sozialwissenschaftlicher Rekonstruktion. Das Resultat dieser komplexen Erlebnisverarbeitung des konjunktiven Erfahrungsraums ist seinerseits ein handlungsleitendes Wissen, welches als *Orientierungsrahmen i.w.S.* bezeichnet wird (ebd.). Dieser ist mit *impliziten oder praktischen Reflexionspotentialen* verbunden, welche für Prozesse der Professionalisierung von besonderer Bedeutung sind.

Der Begriff des *Orientierungsrahmens im engeren Sinne* und synonym dazu derjenige des *Habitus* meint (lediglich) das inkorporierte oder habitualisierte Wissen auf der performativen Ebene. Konjunktive Erfahrungsräume und mit ihnen die Orientierungsrahmen i.w.S. sind auf *Kongruenzen* der Orientierungsrahmen i.e.S., das heißt auf eine „Übereinstimmung der Habitusformen“ (Bourdieu 1976, 177) oder „habituelle Übereinstimmungen“ (Bohnsack 2017a, u. a. 233ff.) nicht angewiesen. Denn das gemeinsame Erleben der Beteiligten, welches Grundlage des konjunktiven Erfahrungsraums ist, kann auch darin bestehen, dass sich bei den Beteiligten im interaktiven Prozess ein gemeinsames Wissen dahingehend konstituiert, in welchen Hinsichten Rahmeninkongruenzen zwischen ihnen bestehen. Dieses Wissen ist als „aufbewahrte Selektivität“ (Luhmann 1975, 26) im „performativen Gedächtnis“ (Bohnsack 2020, u. a. 46) oder auch „Systemgedächtnis“ (Luhmann 1975, 26) als einer „übersubjektiven Gedächtnis- und Selektionsinstanz“ (Renn 2006, 266) gespeichert und ermöglicht auch hier, dass „das Interaktionssystem autonom, das heißt: aus sich selbst heraus operiert und damit stets seine eigene Geschichte fortsetzt“ (Luhmann 2002, 105)⁴. In diesem Sinne spricht Luhmann (2002, 108) auch (in Anführungszeichen) von der „Selbstorganisation“ des Interaktionssystems.

Als ein Beispiel für den konjunktiven Erfahrungsraum Unterricht unter der Bedingung von Rahmeninkongruenzen nehme ich jene Interaktionsorganisation, wie sie in der Längsschnittstudie von Bonnet und Hericks zum „Kooperativen Lernen im Englischunterricht“ (vgl. ihren Beitrag in diesem Band sowie Bonnet & Hericks 2020) herausgearbeitet worden ist. Die Schüler:innen erarbeiten die gestellten Aufgaben durchgängig auf einem geringeren kognitiven Level – in einem „Modus der oberflächlichen Kombinatorik“ – als die in der Studie begleiteten Lehrerinnen es erwarten. Diese versuchen immer wieder, einen „Modus der analytischen Kognitivierung“ zu etablieren, was ihnen aber nicht gelingt

4 Für Vogd (2011, 173) ist die „Frage nach dem Gedächtnis kommunikativer Prozesse“ eine der zentralen Fragen der empirischen Sozialforschung.

(vgl. Bonnet & Hericks 2020, 393 und 412). Es bleibt bei einem „konjunktiven diskrepanten Muster“, welches auf der Grundlage eines gemeinsamen Wissens um die Rahmeninkongruenzen und die damit verbundenen je differenten Erfahrungsräume von Lehrperson und Schüler:innen einen auf Dauer gestellten konjunktiven Erfahrungsraum etabliert, der praktisch-reflexiv, also auf der Ebene der praktischen Reflexion, auf die Bewältigung der Differenzen gerichtet ist.

Damit ist jedoch nicht gesagt, dass wir es in der interaktiven Beziehung von beruflichen Akteur:innen und Klientel grundsätzlich mit konjunktiven Erfahrungsräumen zu tun haben. Dies ist eine empirische Frage, von deren Beantwortung es unter anderem abhängt, ob man in einem gegebenen Fall überhaupt von professionalisiertem Handeln sprechen kann. Denn Voraussetzung dafür sind sowohl eine *konstituierende Rahmung*, auf die ich weiter unten noch genauer eingehe, wie eben auch die Etablierung eines *konjunktiven Erfahrungsraums*. Dort, wo beides nicht gegeben ist, haben wir es unter anderem mit *Willkür* zu tun (siehe auch die Beiträge von Bohnsack, Bonnet & Hericks sowie von Franz, Rothe und Wagener in diesem Band). Ganz generell formuliert, zerbricht unter den Bedingungen der Willkür die sachbezogene Verständigung, die eine interaktive Praxis zusammenhält. In gewisser Weise werden die Personen der Klient:innen selbst zur Sache, zum Objekt (siehe dazu auch Bohnsack 2017a, Kap. 8.2.3 und 2020, 82f. sowie Jahr 2022, Kap. 3.2.4; für die Frühpädagogik auch Nentwig-Gesemann & Nicolai 2016). Der Interaktionsmodus der *Macht*, also die machtstrukturierte Interaktion, ist zwar ebenso wie Willkür, mit Konstruktionen einer „totalen Identität“ der Klientel im Sinne ihrer „Degradierung“ und Gradierung verbunden (Garfinkel 1967b). Macht setzt jedoch im Unterschied zur Willkür eine konstituierende Rahmung und somit die Etablierung eines *auf die Sachprogramme und organisationalen Rollen bezogenen, konjunktiven Erfahrungsraums* voraus (vgl. dazu ebenfalls die Beiträge von Bohnsack, Bonnet & Hericks sowie Franz, Rothe und Wagener in diesem Band).

Rahmeninkongruenzen zwischen den beruflichen Akteur:innen und der Klientel, wie sie sich im Beispiel aus dem kooperativen Lernen im Englischunterricht finden, können also unterschiedlich bearbeitet werden. Sofern dies in einer Weise geschieht, die für die Beteiligten nachvollziehbar ist und die somit eine Kontinuität der weiteren Interaktion sichert, haben wir es mit einem *interaktiven konjunktiven Erfahrungsraum* zu tun. Ob dies der Fall ist, ist jeweils empirisch zu klären. In unseren bisherigen Analysen ist dies u. a. dort nicht gegeben, wo sich Phänomene der *Willkür* oder eines *organisationalen Rahmungsverlusts* zeigen. Beispielsweise wenn die Klient:innen einen konjunktiven Erfahrungsraum konstituieren, aus dem die beruflichen Akteur:innen ausgeschlossen bleiben (vgl. den Beitrag von Stützel in diesem Band sowie Stützel 2019) oder die beruflichen Akteur:innen jenseits der organisationalen Rahmung agieren (vgl. die Beiträge von Bakels und Kallfaß in diesem Band sowie Bakels 2020 und Kallfaß 2022). Dort, wo wir es mit inter-

aktiven Erfahrungsräumen unter Bedingungen der Rahmen*kongruenz* zu tun haben, sprechen wir von *Gruppen* resp. gruppenhaften Erfahrungsräumen (vgl. dazu Bohnsack 2017a, 121ff.). Da sich Menschen in Begegnungen innerhalb wie auch außerhalb von Organisationen in der Regel jedoch damit auseinanderzusetzen haben, dass sie unterschiedlichen *gesellschaftlichen* Milieus, also unterschiedlichen *gesellschaftlichen* konjunktiven Erfahrungsräumen, zugehören, haben sie aufgrund dieser Mehrdimensionalität immer auch Rahmen*inkongruenzen* interaktiv zu bewältigen. Ein Beispiel ist hier das Zusammenleben von Menschen aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Milieus (etwa Bildungsmilieus) in derselben Nachbarschaft. Auch hier können sich – wenn auch zumeist nur relativ flüchtige und wenig dichte – *interaktive* konjunktive Erfahrungsräume herausbilden, die dann aber eben keine gruppenhaften Erfahrungsräume darstellen.

In der Familie haben wir es mit einem – aufgrund seiner in der Regel längeren und intimeren Geschichte – sehr dichten interaktiven Erfahrungsraum zu tun. Aber auch hier leben Menschen aus unterschiedlichen *gesellschaftlichen* Erfahrungsräumen zusammen – sowohl solchen generationsspezifischer⁵ wie auch geschlechtsspezifischer und, was beispielsweise die Elternbeziehung betrifft, möglicherweise auch bildungsmilieuspezifischer Art. Die Differenzen, die sich aus den unterschiedlichen gesellschaftlichen Erfahrungsräumen, also aus deren Überlagerung oder Mehrdimensionalität, für die familiäre Interaktion ergeben, unterscheiden sich dann noch einmal von den (rechtlich vorgeprägten) *Rollenbeziehungen* oder Rollenkomplementaritäten Eltern-Kind, Geschwister und (traditionell) Vater-Mutter und den mit diesen Rollen verbundenen Komplementaritäten der „*Identitätsnormen*“ im Sinne Goffmans (1963, 130). Die Rollenbeziehungen konstituieren die Familie im soziologischen Sinne als Institution.⁶ Luhmann (1997, 638) definiert die den Rollenbeziehungen zugrunde liegenden *normativen* Erwartun-

5 Generation ist hier im doppelten Sinne zu verstehen: Im lebenszyklischen Sinne meint dies die differenten Erfahrungen, die sich aus der unterschiedlichen Stellung im Lebensverlauf (Kind-Elternschaft-Großelternschaft, aber auch Lehrperson-Schülerschaft) ergeben. Im eher zeitgeschichtlichen Sinne (vgl. Mannheim 1964b) meint Generation die Erfahrungen, die sich aus den Bedingungen des Aufwachsens in unterschiedlichen zeitgeschichtlichen Konstellationen ergeben. So unterscheidet sich beispielsweise der Erfahrungsraum der Eltern (oder auch Lehrer:innen), welcher (wenn wir das Beispiel der sog. 68er-Generation nehmen) durch die Diskrepanz zwischen den Erfahrungen des umfassenden Zusammenbruchs nach dem Krieg in ihrer Kindheit und denjenigen eines anscheinend grenzenlosen Wachstums („Wirtschaftswunder“) in ihrer Jugend geprägt ist, nachhaltig von demjenigen ihrer Kinder (oder auch ihrer Schülerschaft), die in eine Phase der Ungewissheit der individuellen und gesellschaftlichen Planungsentwürfe hineingewachsen sind.

6 Die Rollenbeziehung Eltern-Kind, welche schon von ihrer rechtlichen Vorprägung her „asymmetrisch“ ist, beruht (wie insgesamt die Ebene des kommunikativen Handelns mit ihrer propositionalen Logik) auf reziproken und komplementären Erwartungen oder Erwartungserwartungen. Obgleich das Handeln von Eltern kein professionalisiertes Handeln darstellt, gilt dieselbe Asymmetrie auch und insbesondere für die Beziehung zwischen den beruflichen Akteur:innen und ihren Klient:innen.

gen als „kontrafaktische Erwartungen“, also als Erwartungen, die aufrecht erhalten werden, obschon sie in Diskrepanz zur Handlungspraxis stehen.

Bei der Doppelstruktur von Norm resp. Rolle einerseits und Habitus resp. Praxis andererseits handelt es sich – im Anschluss an Mannheims Analyse der „Doppelstruktur“ des *Kommunikativen* und *Konjunktiven* (1980, 291ff.) – um ein ubiquitäres Phänomen moderner Gesellschaften, welches somit u. a. auch ein Problem professionalisierten Handelns im Sinne der damit verbundenen Ungewissheiten darstellt. Aus der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie gewinnt dieses Spannungsverhältnis für die professionalisierte Praxis als einer Praxis *organisational gerahmten* Handelns noch eine besondere Brisanz bzw. Steigerung, da die normativen und zugleich die Rollen-Erwartungen in Organisationen gleichsam *verdoppelt* werden und die organisationale Praxis mit Entscheidungszwängen verbunden ist, wie im folgenden Abschnitt deutlich werden soll.

3 Professionalisiertes Handeln und Organisation: Konjunktiver Erfahrungsraum und die konstituierende Rahmung

Also auch außerhalb von Organisationen begegnet uns jenes Spannungsverhältnis, welches prinzipiell als Konstituens für konjunktive Erfahrungsräume gilt und schlagwortartig als die *notorische Diskrepanz* bezeichnet werden kann, die aus dem Spannungsverhältnis *von Norm* (inklusive institutionalisierter Rollenbeziehungen) und *Habitus* resultiert. Auch hier haben sich die Beteiligten in der Regel mit Inkongruenzen auseinander zu setzen, welche daraus resultieren, dass sie an unterschiedlichen gesellschaftlichen Erfahrungsräumen teilhaben. Beide Strukturmerkmale interaktiver Erfahrungsräume – ihr Spannungsverhältnis und ihre Mehrdimensionalität – gewinnen im Bereich von Organisationen und für das berufliche resp. professionalisierte Handeln noch eine gesteigerte Bedeutung.

Denn *erstens* haben wir es beim professionalisierten als einem organisationalen Handeln mit einer *Verdoppelung der Normierung* zu tun: Die Handlungspraxis in Organisationen hat sich nicht nur zu den *gesellschaftlichen* Normen, den Rollen- und Identitätserwartungen der *Institution* ins Verhältnis zu setzen, sondern auch zu den kodifizierten Normen und Programmen (inkl. der hier relevanten fachlichen Expertisen) der *Organisation* selbst. So sind Schulen, Kindertagesstätten und Einrichtungen der Sozialen Arbeit im soziologischen Sinne nicht nur Institutionen, sondern immer auch Organisationen mit ihren eigenen Normen und Rollenbeziehungen. Die Lehrpersonen, die frühpädagogischen Fachkräfte und die Sozialarbeiter:innen sehen sich somit mit Leitbildern und virtualen sozialen Identitäten, also mit „Identitätsnormen“ (Goffman 1963, 130), ebenso auf organisationaler wie auf gesellschaftlicher Ebene konfrontiert. Wir haben es in diesem

Sinne im Bereich des beruflichen oder professionalisierten Handelns mit der *doppelten Doppelstruktur* zu tun, da die Doppelstruktur der Relation von Norm und Habitus, von propositionaler und performativer Struktur, ihrerseits noch einmal verdoppelt wird.

Zweitens ist es die Eigenart organisationalen Handelns, dass die beruflichen Akteur:innen mit Bezug auf die normativen Programme der Organisation – unabhängig davon, welche Ermessensspielräume ihnen dabei jeweils zur Verfügung stehen – zu *Entscheidungen gezwungen* sind. Sie können sich diesen letztlich nicht – wie im außerorganisationalen Bereich – von Fall zu Fall entziehen. So *muss* über eine Klassenarbeit (etwa einen Deutschaufsatz) letztlich primär als Dokument der Leistung der Schüler:innen entschieden werden. Die Arbeit kann nicht primär als ein Dokument beispielsweise für deren biografische Krise Relevanz gewinnen. Luhmann (1988, 166) definiert *organisationales* Handeln als „ein rekursiv-geschlossenes, mit eigenen Entscheidungen auf eigene Entscheidungen bezugnehmendes System“.

Es ist unter anderem dieser Entscheidungszwang, welcher *zum dritten* dazu führt, dass die beruflichen Akteur:innen, um überhaupt entscheidungsfähig zu sein, die Umwelt, das heißt das Handeln und die Person der Klient:innen, mit Bezug auf die organisationalen Normen *selektiv* konstruieren, die Klientel in diesem Sinne also „normalisieren“, wie der Ethnomethodologe Garfinkel (1967a, 203) dies bezeichnet (vgl. Bohnsack 2017b, Kap. 3.4). In diesem Sinne sind die beruflichen Akteur:innen der Tendenz nach zur strukturellen *Fremdrahmung* der Klientel gezwungen.

Die im Bereich des professionalisierten Handelns zu leistende Rahmung ist somit durch drei Komponenten gekennzeichnet: (1) durch die Doppelung der Normierung (durch zugleich gesellschaftliche und organisationale Normen) und damit auch durch eine *Doppelung der Doppelstruktur* von Norm und Habitus, (2) durch den *Zwang* zur konsistenten *Entscheidung* und, um im Sinne der organisationalen Norm entscheidungsfähig zu sein, (3) durch die strukturelle Notwendigkeit der *Fremdrahmung*. Ich habe dies als *konstituierende Rahmung* bezeichnet (vgl. Bohnsack 2017a, Kap. 4 und 8; 2020 sowie 2017b), da sich im interaktiven Vollzug dieser Rahmung professionalisiertes Handeln als spezifisches Handeln in *people processing organizations* überhaupt erst konstituiert. Professionalisiert zu handeln bedeutet somit, sich die relevante Umwelt, also das Handeln der Klientel und deren Biografie in einer Art und Weise reformulierend anzueignen, welche Entscheidungen mit Bezug auf organisationale Normen und Rollenbeziehungen ermöglicht. Die konstituierende Rahmung lässt sich begrifflich-definitiv als professions- resp. organisationstheoretische Variante des Orientierungsrahmens i.w.S. verstehen. Die wohl voraussetzungsvollste Leistung professionalisierten Handelns besteht dabei im handlungspraktischen Aushandeln der konstituierenden Rahmung mit der Klientel, also in deren *interaktiven Vermittlung*. Sofern im Bereich von

people processing organizations von Professionalisierung die Rede sein kann, müssen die Professionellen – in einer wie auch immer gearteten Weise – ihre routinisierten Entscheidungen also nicht nur in Auseinandersetzung mit *gesellschaftlichen* Normen sowie den zentralen administrativen Normen der *Organisation* und mit Bezug auf ihre *Expertise*, also ihr Fachwissen, treffen, sondern zugleich einen gemeinsamen, einen konjunktiven Erfahrungsraum mit der Klientel etablieren. Die Normen der Organisation können dabei in sich widersprüchlich bzw. konfligierend sein. Für das Handeln der beruflichen Akteur:innen eröffnet diese Form von Kontingenz indes durchaus Freiheitsgrade; sie sind in ihrem Handeln normativ keinesfalls so festgelegt, wie sie dies bisweilen selbst ‚glauben‘.

Je mehr eine Profession fachlich-organisational fundiert und ausdifferenziert und umso ausgeprägter somit die Fremdrahmung ist, desto größer ist zunächst die notorische Diskrepanz zu den handlungsleitenden Orientierungsrahmen der Klientel und umso aufwändiger werden die notwendigen kommunikativen Strategien, um die Fremdrahmung und die mit ihr verbundenen Diskrepanzen didaktisch zu überbrücken, zu ‚glätten‘ oder möglicherweise zu ‚verdecken‘. Die Diskrepanz wird somit einerseits durch das professionalisierte Handeln (etwa in Form der Intervention) überhaupt erst hergestellt und etabliert; andererseits stellt in einer gewissen Paradoxie die Überbrückung bzw. Bewältigung dieser notorischen Diskrepanz eine weitere zentrale Aufgabe professionalisierten Handelns dar.

Sind Interaktionsprozesse von einer gewissen Dauer, liegt also eine Interaktionsgeschichte vor, kann diese Vermittlung dennoch gelingen. Ein Beispiel hierzu liefert die erwähnte Studie zum kooperativen Lernen im Englischunterricht von Bonnet & Hericks (2020). In dieser Studie finden sich Hinweise darauf, dass alle Akteur:innen – Lehrerin wie Schüler:innen – darum wissen, dass bestimmte inhaltliche Äußerungen von Schüler:innen interaktiv ausschließlich nach formorientierten (etwa grammatischen) Kriterien weiterverarbeitet werden. Dennoch unterstellen sie einander wechselseitig inhaltliche Ernsthaftigkeit. Der faktisch ausschließlich formorientierte Charakter der Interaktion wird erkannt, aber fast durchgängig zugleich camoufliert, bleibt also verdeckt (ebd., 405f.). Im Zuge der Entfaltung und Vermittlung einer fachlich fundierten Entscheidung mit der Klientel wird auf diese oder ähnliche Weise eine gemeinsame, eine interaktive Handlungspraxis in habitualisierter Weise hergestellt bzw. immer wieder reproduziert und somit ein interaktiver konjunktiver Erfahrungsraum etabliert.

4 Professionalisierte Milieus: die Fokussierung auf das Interaktionssystem

Damit verlagert sich der Blick von den individuellen Akteur:innen und deren Intentionen hin zur Kategorie eines professionalisierten konjunktiven Erfahrungsraums oder *Milieus*. Der eigentliche Bezugspunkt des Diskurses über Professio-

nalisation ist dann nicht mehr die professionelle Intention und auch nicht allein der Habitus der Professionellen und der Klientel, sondern das Interaktions- oder Kommunikationssystem der Praxis und jenes zwischen allen Beteiligten sich entfaltende handlungsleitende Erfahrungswissen, welches als *professionalisiertes Milieu* bezeichnet werden kann. Dieses geht über das hinaus, was von den einzelnen Beteiligten ‚mitgebracht‘ wird und gewinnt eine Eigendynamik mit einer eigenen Interaktionsgeschichte, aus der heraus sich – auf Grundlage des kollektiven performativen (System-)Gedächtnisses – eine Struktur im Sinne konjunktiver Erfahrungsräume entfaltet. Hierin sehe ich eine wesentliche Bedingung für Professionalisierung.

Mit der Betonung der Bedeutung des Interaktionssystems können wir an die Systemtheorie anschließen, wenn dort in einer insbesondere auf die Erziehungswissenschaft bezogenen Diskussion (vgl. Lenzen 2004) betont wird, dass Erziehung – allgemeiner betrachtet jede Intervention in *people processing organizations* – ihre Adressat:innen nur auf dem (Um-)Weg über Kommunikation, über das Kommunikationssystem erreichen kann (vgl. auch Hericks 2006, 111ff.). Eine derartige „Transformation von Erziehung in Kommunikation“ (Kade 2004, 203) trifft sich mit zentralen Argumentationen der Praxeologischen Wissenssoziologie. Denn diese bestätigt die Fokussierung auf die Etablierung von Interaktionssystemen, auf „Kommunikationsformen eigenen Typs [...], die sich nicht direkt auf die Intentionen der in ihnen agierenden Personen zurückführen lassen“ (Scheunpflug 2004, 80).

Für die Professionsforschung ist dieser Fokus von besonderer Bedeutung. Stichweh (1996, 63) betont die „Interaktionsabhängigkeit der Professionellen/Klienten-Beziehung“. Mit Bezug auf Stichweh (1994) empfiehlt Luhmann (2002, 148, Anm. 12), den „Begriff der Profession für klientenbezogene Tätigkeiten zu reservieren“. Allerdings fehlt in dieser systemtheoretischen Argumentation eine Begrifflichkeit, welche mit dem empirisch rekonstruierbaren *Erfahrungswissen* der Beteiligten zugleich auch die diachron-prozesshafte Dimension des Interaktionssystems, d. h. Prozesse der Sozialisation und Bildung der Beteiligten, in den Blick zu nehmen vermag. Die Kategorie des interaktiven konjunktiven Erfahrungsraums eröffnet auf der Grundlage von Video- und Gesprächsanalysen den direkten Zugang zur Prozessstruktur der Interaktion und deren Reproduktion (Ebene der performativen Performanz) und auf dem Wege von Gruppendiskussionen und (narrativen) Interviews auf der Grundlage von Erzählungen und Beschreibungen einen Zugang zum kollektiven Gedächtnis der Beteiligten, in dem diese Prozessstrukturen gespeichert sind (proponierte Performanz). Dabei ist die Komplementarität von interaktionsanalytischem und berufsbiographischem Zugang zur Professionalisierung von besonderer Bedeutung (vgl. Abschnitt 7).

Die begründete Präferenz für eine Primordialität des Interaktions- und Kommunikationssystems hat auch darüber hinaus Konsequenzen für die Diskussion um

die normative und ethische Bewertung der beruflichen Praxis und der in ihr implizierten praktischen (Diskurs-)Ethik. Der Fokus verschiebt sich von der Ebene der an die Individuen gerichteten normativen Verhaltenserwartungen auf diejenige der diskursethischen Prinzipien, welche sich auf dem Niveau von *reflexiven Normen*, von Regeln oder Prinzipien der diskursiven Verständigung *über* Regeln oder Normen bewegen. Piaget (1954/1976, 106) spricht in Bezug auf letztere von „*konstituierenden*“ (im Unterschied zu „*konstituierten*“) Regeln (vgl. u. a. die Beiträge von Kallfaß, Püster und Rothe in diesem Band sowie Kallfaß 2022). Habermas (1976, 78) ist in seiner Unterscheidung zwischen (konventionellen) *Normen* und den (post-konventionellen) *Meta-Normen* oder auch „reflexiven Normen“ durch Piaget bis in seine diskursethischen Reflexionen hinein inspiriert worden. Allerdings sind seine Reflexionen sozialphilosophisch begründet und nicht – wie diejenigen von Piaget – empirisch-rekonstruktiv gewonnen und bleiben auf das „Bewusstsein der Regel“, das „moralische Bewusstsein“, beschränkt, wohingegen Piaget (1976, 9) – ebenso wie die praxeologisch-wissenssoziologische Analyse – darüber hinaus auch die in der Handlungspraxis implizierte Moral, die „Praxis der Regeln“ (ebd.), in den Blick genommen hat (vgl. Abschnitt 6).

5 Analytische Rekonstruktion und normative Bewertung

In unseren Analysen beruflicher Milieus lassen sich somit zwei Stufen der Beurteilung unterscheiden, welche mit der Differenzierung in eine *analytische* und eine *normative* Dimension verbunden sind. Auf der *ersten Stufe* geht es um die Frage, ob wir überhaupt von Professionalisiertheit bzw. einem professionalisierten Milieu sprechen können. Auf der *zweiten Stufe* fragen wir, „was als gelungene, vollständige oder weniger gelungene, weniger entwickelte Professionalität zu betrachten ist“ (Terhart 2011, 216).

In der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie ist die Beurteilung auf der ersten Stufe davon abhängig, ob wir es mit einer *konstituierenden Rahmung* sowie deren Vermittlung und strukturellen Stabilisierung durch die Etablierung eines *konjunktiven Erfahrungsraums* zu tun haben. Diese Kategorien sind nicht normativ begründet, sondern durch ihre (in der empirischen Rekonstruktion nachgewiesene) analytische Kraft, als *Tertium Comparationis* zu fungieren und den Vergleich somit (meta-)theoretisch strukturieren zu können. Dort, wo diese Kategorien nicht greifen, also die Interaktion nicht in dieser Weise strukturell stabilisiert wird, konnte in den empirischen Analysen zwischen einem *organisationalen Rahmungsverlust* (Etablierung eines konjunktiven Erfahrungsraums ohne konstituierende Rahmung; vgl. die Beiträge von Bakels, Kallfaß und Stützel in diesem Band sowie Bakels 2020, Kallfaß 2022 und Stützel 2019) und der *Willkür* (weder konstituierende Rahmung noch Etablierung eines konjunktiven Erfahrungsraums; vgl. die Beiträge von Franz, Rothe und Wagener in diesem Band sowie Wagener 2019) unterschieden werden.

Während die Frage, ob überhaupt von Professionalisierung gesprochen werden kann, in nahezu allen in diesem Band versammelten Beiträgen gestellt und beantwortet wird, gilt dies hinsichtlich der Frage nach der normativen Dimension nicht durchgehend. Ist dies aber der Fall, besteht der hier relevante erste Schritt zunächst wiederum aus einer analytischen Rekonstruktion, nämlich derjenigen der in den interaktiven Praktiken implizierten Diskursorganisation oder auch Interaktionsorganisation⁷ resp. der impliziten praktischen Diskursethik. Das zentrale Unterscheidungskriterium ist hier, ob es allein die Normalitätsvorstellungen der beruflichen Akteur:innen sind, also deren eigene normative Regeln, in deren Rahmen das Handeln der Klientel wahrgenommen wird; oder ob die konstituierende Rahmung von Regeln der Diskursorganisation geleitet wird, die es den beruflichen Akteur:innen ermöglichen, mit den Klient:innen in einen Diskurs über die wechselseitigen *Differenzen ihrer Normalitätsvorstellungen* einzutreten. Im letzteren Fall bewegt sich die Verständigung auf dem Niveau diskursorganisatorischer Prinzipien einer Verständigung *über* unterschiedliche normative Vorstellungen, dem Niveau der „konstituierenden Regeln“ im Sinne von Piaget (1976, 106). Die *diskursethische* Bewertung seitens der Sozialwissenschaftler:innen besteht dann in der expliziten (begründeten) *Präferenz* für spezifische diskursorganisatorische Praktiken. Wobei der unterschiedliche Umgang mit Normalität, deren Kern in der von Piaget diagnostizierten Differenz von *konstituierten* und *konstituierenden* Regeln zu suchen ist, hier im Zentrum steht.

Eine Variante jener konstituierenden Rahmung, die sich sozusagen auf einem Niveau unterhalb dieser konstituierenden Regeln vollzieht, also einseitig an die Normalitätsvorstellungen der beruflichen Akteur:innen gebunden bleibt, stellt der bereits erwähnte *machtstrukturierte Diskurs* dar, bei dem eine Fremdrahmung mit der (moralischen) Gradierung oder „Degradierung“ der persönlichen Identität der Klient:innen verbunden (vgl. Garfinkel 1967b) und auf diese Weise ein Beitrag zur gesellschaftlich relevanten ungleichen Positionierung der Klient:innen geleistet wird (vgl. dazu die Beiträge von Bohnsack, Bonnet & Hericks und von Franz sowie von Rothe und von Wagener in diesem Band; siehe auch Bohnsack 2017a, Kap. 8 und Wagener 2020).

Bisher konnten wir *auf der Grundlage empirischer Analysen* in den unterschiedlichen Handlungsfeldern des Lehramts, der Frühpädagogik und der Sozialen Arbeit die erwähnten Interaktionsmodi der *Macht*, des *organisationalen Rahmungsverlusts* und der *Willkür* unterscheiden (siehe dazu *Tabelle 1*). Weitere empirische Analysen werden voraussichtlich zur Differenzierung weiterer Modi führen. Insbeson-

7 Während der Begriff der Diskursorganisation im strengen Sinne auf die verbalen Praktiken beschränkt ist, umfasst derjenige der Interaktionsorganisation darüber hinaus auch die korporierten Praktiken (genauer dazu Bohnsack u. a. 2015), welche in etlichen auf Videoanalysen basierenden Beiträgen in diesem Band Berücksichtigung finden. Der Einfachheit halber spreche ich im Folgenden den durchgängig von „Diskursorganisation“.

dere erscheint es dabei sinnvoll, jenen Modus weiter auszudifferenzieren, bei dem eine konstituierende Rahmung und somit auch eine professionalisierte Praxis, aber keine machtsstrukturierte Interaktion zu beobachten ist. Derartige Praktiken, die vermutlich am häufigsten vorkommen, stimmen mit der machtsstrukturierten Interaktion dahingehend überein, dass ein Sachbezug im Kontext organisationaler Rollenbeziehungen und ein darauf bezogener konjunktiver Erfahrungsraum zu beobachten ist. Sie unterscheiden sich von der machtsstrukturierten Interaktion jedoch durch die Orientierung an *konstituierenden* Regeln (Meta-Normen) und die Vermeidung von Degradierungen und Gradierungen, also von *hierarchisierenden* Konstruktionen. Ich spreche hier deshalb zusammenfassend vom Modus der *Heterarchie*⁸, den es, wie gesagt, in weiteren empirischen Analysen noch zu differenzieren gilt (Ansätze zu einer derartigen Differenzierung finden sich u. a. im Beitrag von Kallfaß in diesem Band sowie in Kallfaß 2022).

Tab. 1: Modi der Diskursorganisation; Quelle: eigene Darstellung.

Diskursorganisation Dimensionen	konstituierende Rahmung		keine konstituierende Rahmung	
	Heterarchie	Macht	organisationaler Rahmungsverlust	Willkür
Sachbezug im organisationalen Rollenkontext	Sachbezug	Sachbezug	ohne Sachbezug	ohne Sachbezug
Ebene des Diskurses: konstituierte versus konstituierende Regel	<i>konstituierende</i> Regel (Verständigung über die unterschiedlichen Normalitäts-Vorstellungen)	<i>konstituierte</i> Regel (auf der Grundlage von Normalitätsschablonen)	entweder <i>konstituierte</i> oder (nicht sachbezogene) <i>konstituierende</i> Regel	<i>konstituierte</i> Regel
Art der Konstruktion persönlicher Identität	differenzierte Identitätskonstruktion	Degradierung und Gradierung (totale Identifizierung)	differenzierte Identitätskonstruktion	Degradierung und Gradierung (totale Identifizierung)
konjunktiver Erfahrungsraum	sachbezogener Erfahrungsraum	sachbezogener Erfahrungsraum	Erfahrungsraum ohne Sachbezug	Erfahrungsraum ohne Sachbezug oder kein Erfahrungsraum

⁸ Ich lehne mich damit in gewisser Weise an Luhmann (u. a. 1997, 365 und 405) an.

6 Professionelle Intention und Sozialisation

Ich bin bereits darauf eingegangen (vgl. Abschnitt 4), dass sich in der Erziehungswissenschaft unter dem Einfluss der Luhmann'schen Systemtheorie eine umfangreiche Diskussion dahingehend entwickelt hat, dass erzieherische Kommunikationen „sich nicht direkt auf die Intentionen der in ihnen agierenden Personen zurückführen lassen“ (Scheunpflug 2004, 80). Aus praxeologischer Perspektive und insbesondere im Lichte der Kategorie der konstituierenden Rahmung erscheinen professionelle Intentionen, wie sie beispielsweise in Ansprüchen auf „Erziehung“, „Bildung“, „Betreuung“, „Hilfe“ oder „Hilfe zur Selbsthilfe“ ihren Ausdruck finden, zunächst lediglich als Anforderungen an das (eigene) Handeln der beruflichen Akteur:innen auf der Ebene der propositionalen Logik, in denen normative Ansprüche impliziert sind. Diese gilt es, in ihrem Spannungsverhältnis zur Praxis, zur performativen Logik, zu rekonstruieren. Darüber hinaus gilt es das, was in der Praxis, also auf dem Wege der konstituierenden Rahmung und der Etablierung konjunktiver Erfahrungsräume, geschieht, in einer Weise begrifflich zu definieren, welche beide Seiten dieses Prozesses erfasst, die Interaktionsstruktur wie auch die beteiligten Personen und hier sowohl die beruflichen Akteur:innen wie auch die Klient:innen. Dafür erscheint der Begriff der *Sozialisation* besonders geeignet. In soziologischer Perspektive bezieht sich dieser Begriff nach Grundmann (2016, 551) auf Prozesse, „über die sich soziale Praxen des Zusammenlebens etablieren, über die das Zusammenleben reguliert, geordnet und stabilisiert wird und über die Personen sozial und gesellschaftlich verortet werden“. In der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung haben die beiden Seiten dieses Sozialisationsprozesses – die Etablierung und Stabilisierung sozialer Praxen und die identitäts- und habitusbezogene Verortung der Personen – innerhalb von Organisationen ihren Ausdruck vor allem in zwei unterschiedlichen methodischen Zugängen gefunden, die als komplementär zueinander zu verstehen sind und auf die ich im nächsten Abschnitt eingehen werde.

In Luhmanns Ausführungen zum Begriff der Sozialisation wird dieser in Beziehung zum Begriff der Erziehung definiert und umgekehrt. Letzterer ist dabei aber so abstrahierend gehalten, dass er hier ohne Weiteres durch „professionelle Intention“ oder „professionelle Intervention“ ausgetauscht werden kann. Als Erziehung haben „alle Kommunikationen zu gelten, die in der Absicht des Erziehens aktualisiert werden“ (Luhmann 2002, 54). Das bedeutet, dass von Erziehung dann gesprochen werden kann, wenn die Akteur:innen sich selbst eine dahingehende Intention, einen Handlungsentwurf, eine normative Programmatik *attribuieren*. Diese, wie er selbst einräumt, letztlich „tautologische Beschreibung“ (ebd., 55) wird ein wenig greifbarer, wenn Luhmann auf jene Prozesse verweist, die als „absichtslose Erziehung“ (ebd., 54) gleichsam den Gegenhorizont bilden, nämlich Prozesse der „Sozialisation“, welche „ein Vorgang ist, der in allem sozialen

Verhalten mitläuft. Diese Automatik der Sozialisation läßt sich nicht verhindern. Jeder Versuch, sie einzuschränken, würde wiederum sozialisierend wirken“ (ebd., 42f.). Sozialisation läuft aber innerhalb von Organisationen nicht nur immer mit, sondern ist grundsätzlich auch (Neben-)Folge jeglicher professionellen Intervention, sodass „in Systemen, die funktional auf Erziehung spezialisiert sind, strukturell bedingte und daher weitgehend unvermeidliche Sozialisationseffekte riesigen Ausmaßes eintreten. Es handelt sich hier um eine Art zweite Sozialisation“ (Luhmann 1987, 180). Und ebenso, wie die konstituierende Rahmung ein interaktives Produkt ist, an und von dem nicht nur die beruflichen Akteur:innen, sondern auch die Klient:innen beteiligt und betroffen sind, gilt dies ebenfalls für die Prozesse der Sozialisation in den *people processing organizations*.

Der Begriff der Erziehung ist unabdingbar mit normativ verankerten professionellen Intentionen verbunden. So wichtig deren immanente theoretische Reflexion auch ist, so blendet die primäre Fokussierung auf diese Intentionen einen normativ distanzierten Blick auf die interaktive (sozialisatorische) Praxis eher aus als ihm Raum zu verschaffen. Demgegenüber erscheint der Bildungsbegriff in seiner neueren Fassung der „transformatorischen“ Bildung mit seinem Verständnis von Bildung im Sinne der Erweiterung von Kontingenzen auf den ersten Blick erfolgversprechender. Auf den zweiten Blick zeigt sich jedoch in vielen Zugängen eine rationalistische Engführung, das heißt, eine solche auf die theoretisch-reflexive Ebene (wie u. a. bei Marotzki 1990 und Koller 1999).⁹ Dort, wo diese Engführung überwunden wird (wie u. a. bei Nohl 2006 und Rosenberg 2011) gehen jedoch „in die Rekonstruktion von Habitusbildungsprozessen bereits normative Hierarchisierungen und Wertungen ein, weil dann zwischen gebildeten und nicht gebildeten Habitusvarianten unterschieden werden müsste“, wie Helsper (2014, 133) zu Recht konstatiert, dabei die Verdienste dieser Ansätzen aus dem Bereich der Praxeologischen Wissenssoziologie ansonsten durchaus anerkennend.¹⁰ Im Unterschied zum Bildungsbegriff ist derjenige der Sozialisation,

9 Siehe dazu auch Bohnsack 2018, 218f.: Voraussetzung für ein Vermeiden der rationalistischen Engführung dieses Konzepts ist, dass die Rekonstruktion von Kontingenzen nicht auf der theoretisch-reflexiven Ebene (bzw. derjenigen der Identität) verbleibt, sondern die handlungspraktische Ebene (diejenige des Habitus und seiner Beziehung zur Identitätskonstitution) und somit praktische oder implizite Reflexionen miteinbezogen werden.

10 Allerdings blickt Helsper auf „schulische Sozialisationsprozesse“ nicht primär im Kontext von Interaktionssystemen (wie dies etwa in der Tradition der Objektiven Hermeneutik in der „Beobachtung der Struktur der sozialisatorischen Interaktion“ zuerst bei Oevermann u. a. 1979 der Fall ist), sondern im primären Rahmen der individuellen ontogenetischen Entwicklung, also der gesamten Lebensspanne und mit Fokus auf die Adoleszenz sowie (mit Bezug auf Bourdieu) vor allem auf die Auseinandersetzung mit dem „elterlichen Habituserbe“, also dem Herkunftsmilieu, hinter dem andere Habitusdimensionen und soziale Identitäten zurücktreten.

welcher dementsprechend auch von Helsper überwiegend verwendet wird, von derartigen normativen Implikationen weniger belastet.¹¹

Wenn wir die erzieherische oder – genereller betrachtet – die *professionelle*, auf Bildung, Betreuung, Beratung oder Hilfeleistung etc. gerichtete *Intention* und Intervention in ihrer Relevanz für die interaktive Praxis in den *people processing organizations* in den Blick bekommen wollen, gilt es auch hier, die beiden Ebenen, diejenige der propositionalen und der performativen Logik, in ihrer jeweiligen Relation, ihrem jeweiligen Spannungsverhältnis zueinander empirisch zu rekonstruieren. Es geht um die Rekonstruktion der Relationierung der in die professionelle Intentionalität eingelassenen organisationalen Normen sowie Identitätsnormen einerseits mit der habitualisierten interaktiven Praxis der Organisation andererseits.¹² Das, worauf Luhmann mit dem Spannungsverhältnis zwischen der „Absicht des Erziehens“ und dem immer mitlaufenden organisationalen Sozialisationsprozess Bezug nimmt, lässt sich in der Begrifflichkeit der Praxeologischen Wissenssoziologie mit der Kategorie des *Orientierungsrahmens i.w.S.* resp. (im organisationalen Kontext) der *konstituierenden Rahmung* fassen. Diese muss letztlich immer in ihrer Qualität als Praxis verstanden werden.¹³ Auf der Seite des Wissens der beruflichen Akteur:innen haben die Prozesse der *praktischen Reflexion*, der „reflection-in-action“ (Schön 1983, 68) einerseits die Funktion, diese Spannungsverhältnisse im Sinne der konstituierenden Rahmung bewältigen zu können. Zum anderen ist die praktische Reflexion aber auch darauf gerichtet, die nicht-intendierten, also die sozialisatorischen (Neben-)Folgen der konstituierenden Rahmung bzw. der eigenen Interventionen zu beleuchten, wie sie im Schulalltag beispielsweise in Formen der Rollendistanz seitens der Schüler:innen oder komplexer: in der Sozialisationsform des „Schülerjobs“ (Breidenstein 2015, 27) ihren Ausdruck finden.

11 Diese Belastung beruht vor allem darauf, dass die Standortgebundenheit dieser mehr oder weniger impliziten Bewertungen, die „eine gesellschaftlich und politisch legitimierte, institutionell verankerte Leitidee von Bildung zur Grundlage haben“, nicht reflektiert wird, wie Wiezorek (2017, 28) in einem Plädoyer für den Sozialisationsbegriff formuliert.

12 Demgegenüber reduziert Nohl (2018, 135), wie er resümierend darlegt, seine Diskussion des Erziehungsbegriffs auf „Überlegungen, die ja nur die Intentionalität der Erziehenden handlungstheoretisch beleuchten und alle anderen Aspekte, vor allem die Interaktionsqualität des Erziehungsgeschehens, die Involviertheit unterschiedlicher sozialer Entitäten und Fragen der Normativität ausklammern“. Gleichwohl will er dies als „praxeologischen Ansatz“ vor dem „Hintergrund“ der „praxeologischen Wissenssoziologie“ (ebd., 121f., Anm. 1) verstanden wissen.

13 Dies weist einige Bezüge zu den systemtheoretisch beschriebenen zirkulären Prozessen des „re-entry“ auf (vgl. Vogt 2014, 303f. sowie Luhmann 1997, 45; siehe auch Bohnsack 2017, 107f. und 2020, 38f.).

7 Zur Komplementarität des interaktionsanalytischen und des berufsbiografischen Zugangs

Im Bereich der empirischen Professionsforschung lassen sich, wie erwähnt, prinzipiell zwei methodische Zugänge unterscheiden, die in komplementärer Weise jene Prozesse der Sozialisation erfassen, welche das Produkt beruflicher oder professioneller Interventionen sind: *Interaktionsanalysen* und *biografische Analysen*. Dabei können wir zwischen biografischen Analysen im Bereich der Klientel (vgl. die oben erwähnte Analyse von Helsper 2014) und den berufsbiografischen Analysen im Bereich der beruflichen Akteur:innen unterscheiden. Interaktionsanalysen auf der Grundlage von Video- oder Audiografien, etwa im Bereich der unterrichtlichen Interaktion (vgl. dazu die Beiträge von Bonnet, Sturm und Wagener in diesem Band) und im Bereich der Kindertagesstätten (vgl. die Beiträge von Kallfaß und Rothe in diesem Band sowie Kallfaß 2021), bewegen sich auf der Ebene der *performativen Performanz* und eröffnen einen direkten Zugang zur Handlungspraxis und zur konstituierenden Rahmung als interaktivem Produkt der Bewältigung des Spannungsverhältnisses von Norm und Habitus und somit zum professionalisierten Milieu. Die *Erfahrungen* der beteiligten Akteur:innen mit diesem Spannungsverhältnis und mit dem Verhältnis ihres beruflichen Habitus zu anderen Habitusdispositionen (welche unter anderem das Herkunftsmilieu, die Generation und das Geschlecht betreffen) erschließen sich auf diesem Wege jedoch allenfalls am Rande. Damit aber bleibt auch der Zugang zu den *Reflexionspotentialen* der beruflichen Akteur:innen marginal. Für die Professionalisierung sind aber nicht nur deren Beiträge zur interaktiven Handlungspraxis mit der Klientel ausschlaggebend, sondern ebenso auch deren Reflexionspotentiale. Auf dem Wege von Interviews und Gruppendiskussionen, insbesondere über Erzählungen und Beschreibungen, d. h. auf der Ebene der propinierten Performanz, erschließen sich uns im Bereich der Schule (vgl. die Beiträge von Bakels, Püster und Wilken in diesem Band sowie Bakels 2020), im Bereich der Frühpädagogik (vgl. die Beiträge von Gerstenberg & Cloos, Nentwig-Gesemann, Kallfaß sowie Rothe in diesem Band und Kallfaß 2021) und der Sozialen Arbeit (vgl. die Beiträge von Kubisch & Franz, Franz sowie Stützel in diesem Band und Stützel 2019) Einblicke in die Orientierungsrahmen i.w.S. und somit auch in die Reflexionspotentiale der beruflichen Akteur:innen.¹⁴

Prädestiniert für einen derartigen Zugang auf der Ebene der propinierten Performanz ist der *berufsbiografische* Zugang (vgl. u. a. Bonnet & Hericks 2014 sowie Hericks u. a. 2019), der in neueren empirischen Untersuchungen (vgl. u. a. Rauschenberg & Hericks 2018; Sotzek u. a. 2017; Hericks u. a. 2019; Sotzek 2019)

14 Die Orientierungsrahmen i.w.S. und die impliziten Reflexionspotentiale dokumentieren sich ebenso auch in den von beruflichen Akteur:innen ausgewählten oder selbst produzierten Fotografien ihrer eigenen Praxis (siehe dazu in diesem Band den Beitrag von Stützel sowie Stützel 2019).

unter dem Einfluss der Praxeologischen Wissenssoziologie mit Bezug auf die Analyse des Orientierungsrahmens i.w.S. und partiell dessen biografischer Soziogenese weiter ausgearbeitet wurde. Der berufsbiografische Zugang eröffnet uns auf der Ebene der proponierten Performanz, also auf derjenigen von Erzählungen und Beschreibungen, aspekthaft Zugänge zur konstituierenden Rahmung und zum Interaktionssystem wie auch zum interaktiven konjunktiven Erfahrungsraum zugleich mit der praktischen Reflexion auf diese. Wie vor allem von Schön (1983, 68) herausgearbeitet, sind die „*reflections-in-action*“, d. h. die im Handlungs- resp. Praxisvollzug implizierten, also *impliziten oder praktischen* Reflexionen für professionalisiertes Handeln von zentraler Bedeutung. Sie unterscheiden sich von den *theoretisierenden* Reflexionen, also den *Common Sense-Theorien*, nicht lediglich durch den Grad der Explikation, sondern weisen eine gänzlich andere logische Struktur auf. Ihre Logik ist keine propositionale und deduktive, sondern eine performative, genauer eine des imaginativen Durchspielens von Rahmungen und Kontextuierungen (Kontingenzen) der Praxis. Eine umfassende systematische Rekonstruktion ihrer Struktur steht noch am Anfang (vgl. Bohnsack 2020, Kap. 6).

8 Die Hierarchisierung des Besserwissens und die Ignoranz der Praxis

Ich hatte darauf hingewiesen, dass weite Bereiche der Sozialwissenschaften nicht nur die Bedeutung der Praxis und deren Logik in ihrem Objektbereich verkennen, sondern – wenn wir die konventionelle Erkenntnistheorie betrachten (vgl. Bohnsack 2020, Kap. 12 und 2017, Kap. 10) – auch die Bedeutung und Struktur der *eigenen* Praxis. Die Prämissen der konventionellen Epistemologie lassen sich durch empirische Erkenntnisse über die eigene (Forschungs-)Praxis nicht irritieren.¹⁵ Denn diese Prämissen werden aus philosophischen Erkenntnis- und Wissenschaftstheorien deduktiv abgeleitet. Somit ist der „Ethnozentrismus des Gelehrten“ im Sinne ihres „Theoretizismus“ (Bourdieu 1993, 370) auch der eigenen sozialwissenschaftlichen Praxis gegenüber geltend zu machen. Dass dies zutrifft, haben aus eher forschungspraktisch-methodischer Perspektive bereits Glaser und Strauss (1967) mit ihrer *Grounded Theory* (als einer in der Praxis der Forschung fundierten Theoriegenerierung) gezeigt sowie auf erkenntnistheoretischer Ebene der von Luhmann (1992, 509) so bezeichnete „methodologische Pragmatismus“, welcher auf die Arbeiten von Laudan u. a. (1986), aber auch von Kuhn (1976) zurückgeht.

15 So argumentiert der prominente Vertreter des „Kritischen Rationalismus“ Esser (1985, 262): „Kurz: Wissenschaftstheorie ist eine analytische Disziplin, deren Resultate [...] von empirischen Sachverhalten völlig unabhängig sind.“

Allerdings ist diese Diskrepanz zwischen der traditionellen rationalistischen Erkenntnistheorie, wie sie prominent durch Popper repräsentiert wird, und der sozialwissenschaftlichen Praxis nicht zum wirklichen Problem für die Sozialwissenschaften geworden, weil die Qualität ihrer Arbeit letztlich vor allem am *dokumentierten textförmigen Resultat* dieser Praxis, also ihren theoretisch relevanten Erkenntnissen gemessen wird. Demgegenüber ist es das Charakteristikum der professionalisierten resp. beruflichen Praxis in den *people processing organizations*, dass diese *Praxis selbst das Produkt* ist, an dem dann auch die Qualität ihrer Arbeit gemessen wird. Und eben diese Praxis wird nun in den sozialwissenschaftlichen Analysen häufig direkt mit dem rationalistischen Denkmodell der Zweck-Mittel-Rationalität und seiner nomologisch-deduktiven Architektur konfrontiert. Denn letzterer liegt die hierarchische Vorstellung der Deduktion der Praxis aus sozialwissenschaftlich postulierten rationalen Entwürfen und Programmen zugrunde. Das Phänomen einer „Hierarchisierung des Besserwissens“ (Luhmann 1992, 510) ist, wie deutlich werden sollte, nicht auf sozialwissenschaftliche Handlungstheorien begrenzt. Es findet sich auch in der Beziehung von Erkenntnistheorie, Methodologie und Forschungspraxis. Diese Hierarchisierung zeigt Tendenzen der Ignoranz gegenüber der Eigenlogik der jeweils subordinierten Ebene und weist auf der Grundlage der Überzeugung von der Überlegenheit der eigenen Rationalität notwendigerweise auch Tendenzen ihrer Degradierung auf. Sie findet in der standardisierten Forschung ihre Fortführung in einer Beziehung der Forschenden zu den Erforschten, die letzteren keine Chance lässt, ihre Relevanz-, Wissens- und Wertesysteme unabhängig von den Vorgaben der Hypothesenmodelle zu entfalten.

Allerdings gilt es auch im Bereich der rekonstruktiven und auch der rekonstruktiv-praxeologischen Professionsforschung sich in diesem Sinne permanent selbstreflexiv und selbstkritisch zu prüfen. Das bedeutet für die Sozialwissenschaften, dass theoretische und empirische Erkenntnisse hinsichtlich der Eigenlogik und Komplexität sowie der „praktischen Klugheit“ („practical wisdom“; Schwandt 2002, 152) der professionalisierten Praxis, wie sie auch in diesem Band versammelt sind, konsequenter Weise zu einer (erkenntnistheoretisch und empirisch begründeten) strukturellen Bescheidenheit gegenüber den Praktikern führen müssten, verbunden mit der Bereitschaft, aus dieser Praxis und ihrer Eigenlogik zu lernen. Auf diese Weise könnte das von Garfinkel (1967a, vii) ganz am Anfang der praxeologischen Forschung formulierte Programm eines Zugangs zu den „ordinary, artful ways“ der „activities of daily life“ zumindest zum Teil eingelöst werden. Damit soll, wie wohl bereits deutlich geworden ist, keineswegs gesagt sein, dass Wissenschaft ihre kritische Funktion der Praxis gegenüber aufgeben solle. Voraussetzung für diese Funktion ist es allerdings, die Praxis im Sinne einer „Einklammerung des Geltungscharakters“ (Mannheim 1980, 88) oder einer Haltung der „official neutrality“ (Garfinkel 1967a, 272f.), also unter Zurückstellung normativer Ansprüche

und der Bereitschaft, sich von ihr überzeugen zu lassen, zunächst in ihrer Eigenlogik verstehen zu wollen, und sie erst dann zu beurteilen und zu bewerten, wie dies in der Dokumentarischen Evaluationsforschung schon früh herausgearbeitet worden ist (vgl. dazu Bohnsack & Nentwig-Gesemann 2010/2020). Dies geschieht, wie dargelegt, ganz wesentlich auf dem Wege der komparativen Analyse, indem die Forschenden sich gleichsam (intellektuell) ‚zwischen‘ den unterschiedlichen Praxen und Organisationsmilieus als empirische Vergleichshorizonte positionieren und sie – auch über die Grenzen disziplinspezifischer Felder hinweg – in ihren Strukturprinzipien vergleichend gegeneinander halten. Erst auf dieser Grundlage können von Seiten der Sozialwissenschaften dann Präferenzen für spezifische Wege der Praxis geäußert werden, die, wie oben dargelegt, im Wesentlichen diskursethisch begründet sind. Über die Vergleichshorizonte und deren Bewertung gilt es dann auch in einen Diskurs mit den beruflichen Akteur:innen zu treten.

Literatur

- Bakels, E. (2020): Klinikschulen der Kinder- und Jugendpsychiatrien. Eine rekonstruktive Studie zum professionellen Habitus von Kliniklehrkräften. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2005): Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. In: I. Gogolin, H.-H. Krüger, D. Lenzen & T. Rauschenbach (Hrsg.): Standards und Standardisierung in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 65-83.
- Bohnsack, R. (2014): Habitus, Norm und Identität. In: W. Helsper, R. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.): Schülerhabitus. Wiesbaden: Springer VS, 35-55.
- Bohnsack, R. (2018): Rekonstruktion, Rationalismuskritik und Praxeologie. In: M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden. Wiesbaden: Springer VS, 211-226.
- Bohnsack, R. (2017a): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R. (2017b): Konjunktiver Erfahrungsraum, Regel und Organisation. In: S. Amling & W. Vogd (Hrsg.): Dokumentarische Organisationsforschung – Perspektiven der Praxeologischen Wissenssoziologie. Opladen: Budrich, 229-255.
- Bohnsack, R. (2020): Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R. (2021): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen: Budrich [10. Auflage; zuerst 1991].
- Bohnsack, R., Fritzsche, B. & Wagner-Willi, M. (2015): Dokumentarische Video- und Filminterpretation. In: R. Bohnsack, B. Fritzsche & M. Wagner-Willi (Hrsg.): Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis (2. Aufl.). Opladen: Budrich, 11-41.
- Bohnsack, R. & Nentwig-Gesemann, I. (2020): Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis (2. Aufl.) Opladen: Budrich.
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2014): Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrberuf. Ansätze und Befunde aktueller empirischer Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 48(1), 3-14.
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2020): Kooperatives Lernen im Englischunterricht. Empirische Studien zur (Un-)Möglichkeit fremdsprachlicher Bildung in der Prüfungsschule. Tübingen: Narr.
- Bourdieu, P. (1976): Entwurf einer Theorie der Praxis. Frankfurt/ M.: Suhrkamp. [im Original 1972].

- Bourdieu, P. (1993): Narzißtische Reflexivität und wissenschaftliche Reflexivität. In: E. Berg & M. Fuchs (Hrsg.): Kultur, soziale Praxis, Text. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 365-401.
- Bourdieu, P. (1996): Die Praxis der reflexiven Anthropologie. In: P. Bourdieu & L. J. D. Wacquant (Hrsg.): Reflexive Anthropologie. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 251-294.
- Bourdieu, P. (2010): Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (1996): Die Ziele der reflexiven Soziologie. In: P. Bourdieu & L. J. D. Wacquant: Reflexive Anthropologie. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 95-250.
- Breidenstein, G. (2015): Qualitative Unterrichtsforschung und (fach-)didaktische Reflexion. In: A. Petrik (Hrsg.): Formate fachdidaktischer Forschung in der politischen Bildung. Schwalbach: Wochenschau-Verlag, 17-33.
- Esser, H. (1985): Logik oder Metaphysik der Forschung? Bemerkungen zur Popper-Interpretation von Elias in der ZfS 2, 1985. In: Zeitschrift für Soziologie 14(4), 257-264.
- Garfinkel, H. (1967a): Studies in Ethnomethodology. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Garfinkel, H. (1967b): Conditions of Successful Degradation Ceremonies. In: J. Manis, B. Meltzer & N. Bernard (Hrsg.): Symbolic Interaction. A Reader in Social Psychology. Boston: Allyn and Bacon, 205-212. [deutsch: 1976: Bedingungen für den Erfolg von Degradierungszeremonien. In: K. Lüderssen & F. Sack (Hrsg.): Seminar Abweichendes Verhalten III – Zur gesellschaftlichen Reaktion auf Kriminalität. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 31-40].
- Glaser, B. G. & Strauss, A. (1967): The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. Chicago, IL: Aldine.
- Goffman, E. (1963): Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identities. Englewood Cliffs/N.J.: Prentice Hall. [deutsch 1967: Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt/M.: Suhrkamp].
- Grundmann, M. (2016): Soziologie der Sozialisation. In: G. Kneer & M. Schroer (Hrsg.): Handbuch Spezielle Soziologien. Wiesbaden: Springer VS, 539-554.
- Habermas, J. (1976): Moralentwicklung und Ich-Identität. In: J. Habermas: Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 63-91.
- Helsper, W. (2014): Habitusbildung, Krise, Ontogenese und die Bedeutung der Schule. Strukturtheoretische Überlegungen. In: W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.): Schülerhabitus. Wiesbaden: Springer VS, 125-158.
- Hericks, U. (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseinstiegsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: Springer VS.
- Hericks, U., Keller-Schneider, M. & Bonnet, A. (2019): Lehrerprofessionalität in berufsbiographischer Perspektive. In: M. Gläser-Zikuda, M. Haring & C. Rohlf (Hrsg.): Handbuch Schulpädagogik. Münster: Waxmann, 597-607.
- Hurrelmann, K. (2019): Bildung in der digitalen Welt: Eine neue Generation von Schülerinnen und Schülern braucht eine neue Generation von Schulen. In: Friedrich-Ebert-Stiftung: Friedrichs Bildungsblog. Online unter: <https://www.fes.de/themenportal-bildung-arbeit-digitalisierung/bildung/artikelseite-bildungsblog/bildung-in-der-digitalen-welt-eine-neue-generation-von-schuelerinnen-und-schuelern-braucht-eine-neue-generation-von-schulen>. (Abrufdatum: 19.01.2022).
- Jahr, D. (2022): Die Politik der Schulklassse. Dokumentarische Videoanalysen unterrichtlicher Praktiken zwischen Integration und Destruktion. Wiesbaden: Springer VS.
- Kade, J. (2004): Erziehung als pädagogische Kommunikation. In: D. Lenzen (Hrsg.): Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 199-232.
- Kallfaß, A. (2022): Interaktion zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Eltern in der Kindertagesstätte. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Praxis. Wiesbaden: Springer VS.
- Koller, H. C. (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformativer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kuhn, T. (1976): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

- Laudan, L., Donovan, A., Laudan, R., Barker, P., Brown, H., Leplin, J., Thagard, P. & Wykstra, S. (1986): Scientific Change. Philosophical Models and Historical Research. In: *Synthese* 69, 141-223.
- Lenzen, D. (2004) (Hrsg.): Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1975): Einfache Sozialsysteme. In: N. Luhmann: *Soziologische Aufklärung 2: Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 21-38.
- Luhmann, N. (1978): Erleben und Handeln. In: H. Lenk (Hrsg.): *Handlungstheorien interdisziplinär II. Handlungserklärungen und philosophische Handlungsinterpretation*. Erster Halbband. München: Fink, 235-253.
- Luhmann, N. (1988): Organisation. In: W. Küpper & G. Ortmann (Hrsg.): *Mikropolitik. Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 165-185.
- Luhmann, N. (1992): *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1995): *Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N. (1997): *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2000): *Organisation und Entscheidung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N. (2002): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Mannheim, K. (1964a): Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In: K. Mannheim: *Wissenssoziologie*. Neuwied: Luchterhand, 91-154. [Ersterschienen 1921-1922 in: *Jahrbuch für Kunstgeschichte* XV, 4].
- Mannheim, K. (1964b): Das Problem der Generationen. In: K. Mannheim: *Wissenssoziologie*. Neuwied: Luchterhand, 509-565. [Ersterschienen 1928 in: *Kölner Vierteljahreshefte für Soziologie*, 7. Jg. Heft 2].
- Mannheim, K. (1980): Strukturen des Denkens (hrsg. von David Kettler, Volker Meja u. Nico Stehr). Frankfurt/M.: Suhrkamp [vermutlich verfasst 1922-24].
- Marotzki, W. (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Nentwig-Gesemann, I. & Nicolai, K. (2016): Interaktive Abstimmung in Essenssituationen – Videobasierte Dokumentarische Interaktionsanalyse in der Krippe. In: H. Wadepohl, K. Mackowiak, K. Fröhlich-Gildhoff & D. Weltzien (Hrsg.): *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung*. Wiesbaden: Springer VS, 53-81.
- Nohl, A.-M. (2006): *Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern*. Opladen: Budrich.
- Nohl, A.-M. (2018): Zur intentionalen Struktur der Erziehung. Eine praxeologische Perspektive. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 64(1), 121-138.
- Overmann, U., Allert, T., Gripp, H., Konau, E., Krambeck, J., Schröder-Cesar, E. & Schütze, Y. (1976): Beobachtungen zur Struktur der sozialisatorischen Interaktion. Theoretische und methodische Fragen der Sozialisationsforschung. In: M. Auwärter, E. Kirsch & K. Schröter (Hrsg.): *Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 371-402.
- Piaget, J. (1976): *Das moralische Urteil beim Kinde*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Rauschenberg, A. & Hericks, U. (2018): Wie sich Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg mit Normen auseinandersetzen. Überlegungen aus der Forschungspraxis zu einigen neueren Entwicklungen in der Dokumentarischen Methode. In: A. Wernet & M. Heinrich (Hrsg.): *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden*. Wiesbaden: Springer VS, 109-122.
- Rosenberg, F. von (2011): *Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen*. Bielefeld: transcript.
- Reckwitz, A. (2010): Auf dem Wege zu einer kultursoziologischen Analytik zwischen Praxeologie und Poststrukturalismus. In: M. Wohlrab-Sahr (Hrsg.): *Kultursoziologie: Paradigmen – Methoden – Fragestellungen*. Wiesbaden: Springer VS, 179-205.

- Renn, J. (2006): Übersetzungsverhältnisse. Perspektiven einer pragmatistischen Gesellschaftstheorie. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Scheunpflug, A. (2004): Das Technologiedefizit – Nachdenken über Unterricht aus systemtheoretischer Perspektive. In: D. Lenzen (Hrsg.): Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 65-87.
- Schön, D. A. (1983): *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schütz, A. (1961/1971): *Gesammelte Aufsätze*, Bd. 1: *Das Problem der sozialen Wirklichkeit*. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Schwandt, T. A. (2002): *Evaluation Practice Reconsidered*. New York: Peter Lang.
- Sotzek, J. (2019): Emotionen im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Eine praxeologisch-wissenssoziologische Untersuchung ihrer Bedeutung für die Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stichweh, R. (1994): Professionalisierung, Ausdifferenzierung von Funktionssystemen, Inklusion. Betrachtungen aus systemtheoretischer Sicht. In: B. Dewe, W. Ferchhoff & O. F. Radtke (Hrsg.): *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Opladen: Leske+Budrich, 36-48.
- Stichweh, R. (1996): Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 49-69.
- Stützel, K. (2019): *Jugendarbeit im Kontext von Jugendlichen mit rechten Orientierungen. Rekonstruktiv-praxeologische Perspektiven auf pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: Springer VS.
- Terhart, E. (2011): Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*. Weinheim: Beltz, 202-224.
- Vogd, W. (2011): *Systemtheorie und rekonstruktive Sozialforschung. Eine empirische Versöhnung unterschiedlicher theoretischer Perspektiven* (2. Aufl.). Opladen: Budrich.
- Wagener, B. (2020): *Leistung, Differenz und Inklusion. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Unterrichtspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wiezorek, C. (2017): Biographieforschung und Bildungsforschung. Potenziale erziehungswissenschaftlicher Perspektiven auf die Erforschung von Lern- und Bildungsprozessen. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung (ZQF)* 18(1), 21-40.