

Kramer, Rolf-Torsten

Dokumentarische Schulforschung. Programmatische und praxistheoretische Überlegungen zu Möglichkeiten und Grenzen der Erforschung von Schule im Horizont der Praxeologischen Wissenssoziologie

Hinzke, Jan-Hendrik [Hrsg.]; Bauer, Tobias [Hrsg.]; Damm, Alexandra [Hrsg.]; Kowalski, Marlene [Hrsg.]; Matthes, Dominique [Hrsg.]: *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 86-105. - (Dokumentarische Schulforschung)



Quellenangabe/ Reference:

Kramer, Rolf-Torsten: Dokumentarische Schulforschung. Programmatische und praxistheoretische Überlegungen zu Möglichkeiten und Grenzen der Erforschung von Schule im Horizont der Praxeologischen Wissenssoziologie - In: Hinzke, Jan-Hendrik [Hrsg.]; Bauer, Tobias [Hrsg.]; Damm, Alexandra [Hrsg.]; Kowalski, Marlene [Hrsg.]; Matthes, Dominique [Hrsg.]: *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 86-105 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-271606 - DOI: 10.25656/01:27160; 10.35468/6022-05

<https://doi.org/10.25656/01:27160>

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

Rolf-Torsten Kramer

Dokumentarische Schulforschung. Programmatische und praxistheoretische Überlegungen zu Möglichkeiten und Grenzen der Erforschung von Schule im Horizont der Praxeologischen Wissenssoziologie

Zusammenfassung

Der Beitrag widmet sich in konzeptionell-programmatischer Absicht der Frage, was eine Dokumentarische Schulforschung ausmacht, was also deren spezifischer Ertrag und was deren Grenzen sein können. Dazu wird in die spezifische Perspektive der Dokumentarischen Methode und der Praxeologischen Wissenssoziologie eingeführt und es werden daraus begründete Schwerpunkte und Bereiche einer Dokumentarischen Schulforschung skizziert. Diese werden dann vor dem Hintergrund des schultheoretischen Ansatzes Schulkultur und darin eingelagerter Annahmen der Praxistheorie von Pierre Bourdieu bilanziert.

Schlüsselwörter

Dokumentarische Schulforschung, Praxeologische Wissenssoziologie, Habitus, Milieu, Schulkultur

Abstract

Documentary Research on and in Schools. Programmatic and Practice-Theoretical Reflections on the Possibilities and Limits of Conducting Research on and in Schools Using the Praxeological Sociology of Knowledge

The present article is dedicated to a conceptual-programmatic analysis of the question as to what constitutes documentary research on and in schools – that is, what the method's specific possibilities and limits can be. For this purpose, the specific perspectives of both the Documentary Method and the Praxeological Sociology of Knowledge are introduced, and the focal points and major areas of documentary school research are outlined. These items are then assessed against the background of both the theoretical approach to school culture and the assumptions of Pierre Bourdieu's theory of practice, which are embedded in this approach.

Keywords

documentary research on and in schools, Praxeological Sociology of Knowledge, habitus, milieu, school culture

1 Einleitung

In diesem Beitrag wird der Versuch unternommen, eine Dokumentarische Schulforschung über die Auseinandersetzung mit den sozialtheoretischen und methodologischen Annahmen der Dokumentarischen Methode und der Praxeologischen Wissenssoziologie in ihrem Profil weiter zu bestimmen und darüber einen konzeptionell-programmatischen Rahmen zu entwickeln. Dabei kann an erste Überlegungen zu einer Dokumentarischen Schulentwicklungsforschung angeschlossen werden (Kramer 2021a; Zala-Mezö et al. 2021). Dieser Versuch einer Profilschärfung erfolgt in drei Schritten. Zunächst soll der spezifische Blick der Dokumentarischen Methode und der Praxeologischen Wissenssoziologie dargestellt und darüber herausgearbeitet werden, in welcher Weise damit Schule als Gegenstand der Forschung in den Blick kommt (Kap. 2). Im Anschluss daran werden die gegenstandsspezifischen Konkretisierungen (Orientierungsrahmen, Milieu, Norm) genutzt und entlang dieser Bereiche und Schwerpunkte einer Dokumentarischen Schulforschung konzeptionell abgeleitet (Kap. 3). Das damit skizzenhaft entworfene Programm einer Dokumentarischen Schulforschung soll dann noch einmal auf seine Stärken und eventuelle Lücken hin bilanziert werden. Dazu werden als Referenz der schultheoretische Ansatz Schulkultur eingeführt und die darin enthaltenen Bezüge auf die Praxistheorie von Bourdieu deutlich gemacht (Kap. 4). Der Beitrag endet mit einem Fazit zum Potenzial und zu Perspektiven der Dokumentarischen Schulforschung (Kap. 5).

2 Schule im sich wandelnden Blick der Praxeologischen Wissenssoziologie und als Gegenstand der Dokumentarischen Methode

Ob man bei einer Schulforschung mit der Dokumentarischen Methode auch von einer Dokumentarischen Schulforschung sprechen kann, hängt von verschiedenen Setzungen und Ausgangspunkten ab. Etwa davon, dass erstens von differenten Modellierungen eines Forschungsgegenstandes entlang sozialtheoretischer und methodologischer Annahmen ausgegangen wird, dass zweitens diese Setzungen mit einem je spezifischen Erkenntnispotenzial, aber auch mit Limitierungen (einer Aspekthaftigkeit) einhergehen und dass sich schließlich drittens in der empirischen Ausweitung einer spezifischen Perspektive ein Forschungsprogramm konturiert, das man explizit benennen, ausbuchstabieren und selbst wiederum re-

flektieren kann. Diese Bedingungen scheinen für den Bereich einer Dokumentarischen Schulforschung erfüllt. Zumindest lassen sich die hier bespielte Buchreihe und der Sammelband als Beleg dafür interpretieren.

In diesem Abschnitt geht es zunächst darum, genauer herauszuarbeiten, welche Perspektive und Gegenstandsbestimmung mit der Dokumentarischen Methode und mit der Praxeologischen Wissenssoziologie verbunden ist und wie in dieser Perspektivierung Schule erscheint und hervorgebracht wird. Dabei lassen sich mit Bohnsack die Dokumentarische Methode und die Praxeologische Wissenssoziologie „als zwei Seiten derselben Medaille verstehen“ (Bohnsack 2021, S. 88). Folgt man dieser Bestimmung von Bohnsack, dann ist der Eindruck einer Weiterentwicklung der Dokumentarischen Methode zu einer Praxeologischen Wissenssoziologie insofern irreführend, weil damit eher auf eine gleichzeitige und sich wechselseitig befruchtende Verbindung von empirischer Forschung und Theoriebildung hingewiesen wird. Von *Dokumentarischer Methode* ist nach Bohnsack dann die Rede, wenn der Blick von grundlagen- und erkenntnistheoretischen Annahmen auf die Konzeption und Durchführung empirischer Analysen gerichtet ist, während der Begriff der *Praxeologischen Wissenssoziologie* von der empirischen Forschung ausgehend „primär im Dienst der begrifflich-definitiven Vergewisserung, der Vertiefung der Grundlagentheorie sowie der Generierung neuer Kategorien“ (ebd.) steht.

Insofern ist völlig einleuchtend, dass über empirische Arbeiten auch die formaltheoretischen Ausgangsannahmen präzisiert und weiter ausgeschärft werden können, wie umgekehrt der empirische Blick erst durch ebenjene formaltheoretischen Annahmen umsetzbar wird. Besonders naheliegend erscheinen diese wechselseitigen Befruchtungen und Ausschärfungen vor dem Hintergrund der Annahme, dass sich auch methodisch-methodologische Verfahren mit jeder konkreten Forschungsarbeit jeweils wieder neu zu bewähren haben und dass häufig thematisch oder in Bezug auf das zu analysierende Material auch Neuland betreten wird (Nohl et al. 2013; Kramer 2018). Hier kann man allerdings dann doch den Eindruck gewinnen, dass sich in dieser wechselseitigen Beeinflussung auch Entwicklungen ergeben haben, die den Blick der Dokumentarischen Methode und der Praxeologischen Wissenssoziologie verändern und damit auch die Perspektive auf Schule, die damit eingenommen wird. Diese Entwicklungen, Ausdifferenzierungen und Erweiterungen¹, die sich für eine frühe Phase und eine spätere Phase der Dokumentarischen Methode und der Praxeologischen Wissenssoziologie kennzeichnen lassen, können im Rahmen dieses Beitrages jedoch nicht rekonstruiert

1 In einem aktuellen Beitrag macht Bohnsack dazu deutlich, dass sich im Zuge der ausdifferenzierten Anwendung der Dokumentarischen Methode v. a. auf den Gegenstandsbereich des beruflichen pädagogischen Handelns (z. B. in der Schule) auch die metatheoretischen Kategorien ausdifferenziert haben und damit ihrerseits den empirischen Zugriff in neuer, erweiterter Weise anleiten (Bohnsack 2022). Zu dieser metatheoretischen Ausdifferenzierung siehe auch Bohnsack 2017 und 2020.

und diskutiert werden. Es soll aber zumindest an einigen Stellen auch skizzenhaft angedeutet werden, worin die Differenz der frühen und der späteren Phase für eine Dokumentarische Schulforschung liegen kann.

Bezieht man sich auf frühere Beiträge von Bohnsack zur Dokumentarischen Methode und die frühen damit umgesetzten empirischen Studien, dann lässt sich zunächst eine Abstinenz gegenüber dem Phänomenbereich Schule feststellen. Der zentrale Fokus bezieht sich auf Formen der Vergemeinschaftung in Peer-groups in der Entwicklungsphase der Jugend bzw. der Adoleszenz (Bohnsack 1989; Bohnsack et al. 1995). Das empirische Interesse war hier sehr stark auf die gemeinsamen, kollektiven und verbindenden Orientierungen der Jugendlichen gerichtet und die grundlagentheoretischen Annahmen gingen von der jugendlichen Peergroup als „Erfahrungsraum“ und als „Raum jugendspezifischer Erfahrungs- und Orientierungsbildung“ (Bohnsack 1989, S. 12) aus. Im Zentrum standen hier damit erstens der „kollektive Charakter von Orientierungen“, diese eigensinnige und eine eigene Realitätsebene abbildende Gruppenmeinung oder Gruppenhaltung, die „keine ‚Summe‘ von Einzelmeinungen“ ist, „sondern das Produkt kollektiver Interaktionen“ (ebd., S. 22). Und es ging zweitens um die Frage, wie sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu sozialisationstheoretisch relevanten Typiken verdichten lassen, wie also geteilte Orientierungen mit Erfahrungsräumen (Generation, Milieu und Geschlecht) als „existenzieller Hintergrund“ (Bohnsack 1989, S. 11) korrespondieren und zusammenhängen und wie darüber etwas zur Soziogenese der kollektiven Orientierungen herausgearbeitet werden kann.

In Ralf Bohnsacks jugendsoziologischer Studie von 1989 stehen die gemeinsamen, kollektiv in der Gruppe geteilten Orientierungen im Fokus, die sich sowohl von biographisch relevanten als auch situationsbezogenen Orientierungsmustern unterscheiden lassen und die sich mit Blick auf das Bildungsmilieu, die sozial-räumliche Zugehörigkeit, das Geschlecht und die Generation zwischen unterschiedlichen Horizonten bewegen. „Negativer und positiver Gegenhorizont sowie die Enaktierungspotenziale bilden gleichsam den „Rahmen“ des Erfahrungsraums der Gruppe. Sie sind die wichtigsten Rahmenkomponenten. Die Orientierungsfiguren sind sozusagen zwischen diesen Rahmenkomponenten „aufgespannt“.“ (Bohnsack 1989, S. 27). Die zentralen metatheoretischen Begriffe und Kategorien sind hier demnach die Orientierungsfiguren im Sinne gemeinsam geteilter kollektiver Orientierungsrahmen und die damit korrespondierenden (sozialisatorischen) Erfahrungsräume. Empirisch geht es um die komparative Freilegung dieser konjunktiven, handlungsleitenden Wissensbestände und im Zuge der soziogenetischen Typenbildung um deren abstrakte Verknüpfung mit Milieus als Erfahrungsräumen.

Auch in der Studie von Bohnsack et al. (1995) standen die metatheoretischen Kategorien Milieu, Kollektivität und Gruppe im Mittelpunkt und es ging um

die Formen der habituellen Übereinstimmung als eine gegenüber dem kommunikativen Handeln „fundamentalere Sozialität“. Diese handlungsleitenden, kollektiv geteilten Orientierungen beziehen sich dabei, wie auch schon in der Studie von 1989, auf die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Anforderungen und normativen Erwartungen, die darüber je spezifisch gedeutet und bewältigt werden. Auch hier ging es zentral um habituelle Übereinstimmungen, die auf der Grundlage einer gemeinsam erlebten Handlungspraxis oder eines gemeinsamen Schicksals generiert sind und typologisch sozialisatorischen Erfahrungsräumen zugeordnet werden können. Aber es zeigen sich auch schon Weiterführungen in den metatheoretischen Kategorien, die teilweise auch auf empirische Befunde zurückgehen. Deutlicher als 1989 wird hier die Leitdifferenz zwischen kommunikativem und habituellem Handeln eingeführt (ebd., S. 11f.), die dann mit der Unterscheidung von Interpretieren (als ein wechselseitig versuchtes Fremdverstehen) und (unmittelbarem) Verstehen verknüpft wird (z. B. Bohnsack 2000, S. 67). Und es werden empirisch neue Begriffe generiert, deren metatheoretischer Gehalt weiter zu prüfen wäre – z. B. der Modus des „situativen Aktionismus“ als eine Praxis der probenhaften Suche und/oder Inszenierung von Gemeinsamkeit (Bohnsack et al. 1995, S. 17f.).

Bei allen Unterschieden, die sich begrifflich und in der Ausdifferenzierung des methodischen Zugriffs zwischen der Studie von 1989 und 1995 andeuten, zeigt sich doch v. a. eine starke Gemeinsamkeit darin, dass im Zentrum der empirischen Arbeit mit der Dokumentarischen Methode und in den metatheoretischen Kategorien der kollektive Habitus bzw. ein gemeinsam geteilter Orientierungsrahmen steht sowie die damit korrespondierenden und diesen hervorbringenden konjunktiven Erfahrungsräume bzw. Milieus. Es geht mithin v. a. um einen Zugang, der sich gegen Annahmen intentionaler Handlungssteuerung und zweckrationaler Praxis richtet. Stattdessen betont Bohnsack kontinuierlich die fundamentale Bedeutung der primordialen Ebene der Sozialität in den a-theoretischen, impliziten, handlungsleitenden Wissensbeständen, wie diese in Habitus bzw. Orientierungsrahmen und konjunktiven Erfahrungsräumen bzw. Milieus vorliegen (aktuell z. B. Bohnsack 2021, S. 88ff.).

Dieser Fokus wird in späteren Beiträgen deutlich erweitert, wobei man auch hier eventuell Phasen der Erweiterung unterscheiden kann. Zunächst finden sich in den metatheoretischen Bezügen und der Rahmung empirischer Arbeiten Erweiterungen, die in der Relation von Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen im weiteren Sinne und Habitus (auch als Orientierungsrahmen im engeren Sinne) eingeführt werden (z. B. Bohnsack 2012, 2013, 2014). Mit diesen metatheoretischen Weiterentwicklungen trägt Bohnsack dem Umstand Rechnung, dass in seinen empirischen Arbeiten „die Rekonstruktion des Habitus, des modus operandi der Handlungspraxis, in mehr oder weniger elaborierter Weise in Relation zu diesen anderen Dimensionen – Normen resp. institutionalisierten Verhaltens-

erwartungen, Eigentheorien und Konstruktionen sozialer Identität – vollzogen“ (Bohnsack 2014, S. 35) wurde. Damit wird der erweiterte Blick auch grundlagentheoretisch-begrifflich eingeholt.

Neben dem Habitus, der formal definitorisch synonym im Begriff des Orientierungsrahmens enthalten ist, und den konjunktiven Erfahrungsräumen bzw. Milieus, wird hier geschärft, dass sich der Orientierungsrahmen „als zentraler Begriff der praxeologischen Wissenssoziologie und Dokumentarischen Methode“ (ebd., S. 36; auch Bohnsack 2013, S. 126) erst in der Auseinandersetzung, Abarbeitung und Positionierung zu äußerlichen Anforderungen und Erwartungen konstituiert und auch empirisch in dieser Relation erst rekonstruierbar wird. Empirisch und metatheoretisch geht es darum, „dass und wie der individuelle und kollektive Habitus sich in der Auseinandersetzung mit normativen resp. institutionellen Anforderungen, dem gesellschaftlichen Identifiziert-Werden, d.h. den (individuellen und kollektiven) Fremd-Identifizierungen [...] immer wieder reproduziert und konturiert“ (Bohnsack 2014, S. 36). Damit geht es sowohl empirisch als auch begrifflich-kategorial um eine „genauere[n] Klärung der Beziehung des Habitus zu den anderen Dimensionen des Erfahrungsraums [...]: zu den von den AkteurInnen als exterior erfahrenen *Normen*, dem gesellschaftlichen Identifiziertwerden im Sinne der *sozialen Identität* (Goffman 1963) sowie den theoretischen (Selbst-)Reflexionen (Common Sense-Theorien“ (Bohnsack 2014, S. 35, Kursivsetzungen i. Orig.). Für Bohnsack ergeben diese Erweiterungen auch die Möglichkeit einer neuartigen begrifflichen Kontextuierung und Präzisierung des Habituskonzeptes, die äquivalent sei zur bei Bourdieu angelegten Relation von Habitus und Feld (ebd.). Genau dies sei mit der Konzeption des Orientierungsrahmens im weiteren Sinne gemeint. Hier kommt also als Orientierungsrahmen (i. w. S.) die Relation in den Blick, die zwischen Habitus und exterioren Normen und Erwartungen besteht und die nach Bohnsack als prinzipiell bzw. notorisch spannungsvoll verstanden wird (z. B. Bohnsack 2017, S. 102ff.). Das hat Folgen für die Art der empirischen Analyse, die nun neben der Rekonstruktion des Habitus auch eine Rekonstruktion der Normen (oder weiter der Orientierungsschemata) leisten muss (auch Bohnsack 2021, S. 90):

„Die Auseinandersetzung mit der Norm, die Art und Weise, wie die normativen Anforderungen bewältigt werden, erfolgt im Medium der performativen Struktur des Habitus. Der Habitus dokumentiert sich in konturierter Weise u. a. im *Wie* dieser Auseinandersetzung mit der Norm, durch welche er aber auch transformiert wird. Somit werden erst in den auf die Rekonstruktion der performativen Struktur des Habitus, des Orientierungsrahmens gerichteten Interpretationen zugleich auch die Regeln und Normen und insgesamt die Orientierungsschemata empirisch in valider Weise rekonstruierbar.“ (Bohnsack 2014, S. 43, Kursivsetzung i. Orig.)

Mit dieser ersten Ausweitung und metatheoretischen Schärfung der Dokumentarischen Methode und der Praxeologischen Wissenssoziologie verbinden sich aber auch (neue) Fragen und Herausforderungen, die sich einer Dokumentarischen Schulforschung stellen: Etwa danach, ob in der Bestimmung der Dimensionen der Orientierungsschemata tatsächlich alle relevanten exterioren Anforderungen einbezogen sind bzw. ob hier die Konzeption der Felder nur partiell enthalten ist? Oder in Bezug auf die gesetzte notorische Diskrepanz und Spannung zwischen Orientierungsschemata und Habitus, ob damit die Varianz von Positionierungen und Relationen erschöpfend greifbar wird? Schließlich ergeben sich auch Fragen bezüglich des Verhältnisses der früheren Begrifflichkeit der (positiven und negativen) Gegenhorizonte zu Normen. Ist das deckungsgleich? Oder finden wir hier neben exterioren auch eigene, verinnerlichte Normen, die Bestandteil oder Grenzlinie des eigenen Habitus sind? Und wie lässt sich dann zwischen beiden in der empirischen Analyse unterscheiden?

Mit dieser ersten Erweiterung werden die Dokumentarische Methode und die Praxeologische Wissenssoziologie insofern auch anschlussfähiger an und konturrierter in ihrem Blick auf Schule, als mit der Idee der Orientierungsschemata und der Relation dieser zu den individuellen und kollektiven Habitus vor allem die Normativität pädagogischer Einrichtungen auch in der Form einer (notorischen) Diskrepanz und Spannung fassbar wird. Diese Schärfung des Blicks für Schule verstärkt sich noch mit einer nächsten Erweiterung.

Eine zweite Erweiterung fällt aus meiner Sicht damit zusammen, dass Bohnsack einige empirisch mit der Dokumentarischen Methode arbeitende Qualifikationsarbeiten im Bereich von Schule, Unterricht und Lehrer*innenhandeln aufgreift und in seine Überlegungen zu einem praxeologischen Professionsansatz weiterführt (Bohnsack 2017, 2020, 2022). Mit dieser nochmaligen Schärfung einer Ausweitung des empirischen und metatheoretischen Blicks der Dokumentarischen Methode über den engen Fokus auf konjunktive Erfahrungsräume und kollektive Orientierungsrahmen von jugendlichen Peergroups hinaus, werden einige weitere Metakategorien benannt, die auch für eine Dokumentarische Schulforschung relevant werden. Zu den bereits beschriebenen, etablierten metatheoretischen Kategorien (Habitus, konjunktiver Erfahrungsraum bzw. Milieu, Norm bzw. weiter gefasst Orientierungsschemata) sind „in den letzten Jahren auf der Grundlage von empirischen Analysen auch im Bereich der Professionalisierungs- und Organisationsforschung Kategorien generiert und entwickelt worden, die [...] 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*“ (Bohnsack 2022, S. 33, Kursivsetzung i. Orig.).

Die hier genannten neuen metatheoretischen Kategorien fügen sich ein in die geschärfte Grunddifferenz und in „die Relation dieser beiden Bereiche, also einerseits derjenigen der Logik der Praxis selbst, also der *performativen Logik* und des *konjunktiven* Wissens, und andererseits derjenige der *propositionalen Logik* und des *kommunikativen* Wissens, [die] aufgrund der Unvereinbarkeit dieser beiden Logiken durch eine *notorische Diskrepanz* und ein *Spannungsverhältnis*“ gekennzeichnet ist (Bohnsack 2017, S. 51, Kursivsetzung i. Orig.; siehe zum ‚Kern‘ einer Dokumentarischen Schulforschung auch Hinzke et al. i. d. B.). Sie stellen darüber hinaus aber auch neue Gegenstandsbestimmungen und Zielstellungen einer Dokumentarischen Schulforschung dar. Mit der konstituierenden Rahmung kann dann z. B. konkret für eine untersuchte pädagogische Organisation empirisch zu bestimmen versucht werden, wie in dieser die notorische Diskrepanz „zwischen komplexen normativen Anforderungen ... und der Konstitution einer gemeinsamen Praxis mit der Klientel im Sinne eines konjunktiven Erfahrungsraums“ praktisch bearbeitet wird, sodass sich eine organisationale Struktur konstituiert (Bohnsack 2020, S. 31). Dort, wo dieses gelingt, haben wir es mit einem professionalisierten Milieu zu tun (ebd., S. 32). Diskursethik würde sich auf die personenübergreifende Ausprägung von Organisationen als Interaktionssystem und konjunktiver Erfahrungsraum beziehen, im Sinne eines Prinzips, für die „Herstellung der diskursiven Bedingungen der Möglichkeit autonomer Verständigung und somit einer heterarchischen Beziehung“ (ebd., S. 18) zu sorgen. Und mit praktischer Reflexion ist schließlich in Abgrenzung zu einer Reflexion auf der theoretisierenden oder propositionalen Ebene „eine Reflexion innerhalb der eigenen Praxis und des eigenen Habitus resp. Orientierungsrahmens [gemeint], welche Voraussetzung für eine flexible Handlungsfähigkeit ist“ (ebd., S. 22).

Unabhängig von der noch genauer zu prüfenden Frage, ob mit diesen metatheoretischen Kategorien ein praxeologischer Professionsansatz vorliegt oder ein praxeologischer Ansatz des beruflichen Lehrer*innenhandelns, was auch davon abhängt, ob eine solche Differenz zwischen einer beruflichen Handlungspraxis und einer professionalisierten beruflichen Praxis überhaupt getroffen wird und begründet werden kann, ist insgesamt Schule als Praxis inzwischen deutlich im Blick der Dokumentarischen Methode und der Praxeologischen Wissenssoziologie angekommen. Damit ist auch in dieser spezifischen Perspektivierung der Versuch einer programmatisch-konzeptionellen Schärfung einer Dokumentarischen Schulforschung gerechtfertigt. Im nächsten Abschnitt sollen dazu weitere Vorschläge gemacht werden.

3 Schwerpunkte und Bereiche einer Dokumentarischen Schulforschung

Entsprechend der bisherigen Darstellung ließen sich für eine Dokumentarische Schulforschung folgende Schwerpunkte ausweisen (dazu auch Kramer 2021a):

Erstens stellen *Orientierungsrahmen* (i. e. S.) bzw. *habituelle Dispositionen*, die als implizite, handlungsleitende Wissensbestände (als *modus operandi*) Handeln bzw. Praxis (mit) hervorbringen, einen zentralen Bereich einer Dokumentarischen Schulforschung dar. Dieser Gegenstandsbezug kann unterschiedlich aggregiert werden (individuell, gruppenbezogen, einrichtungsbezogen) und damit auch verschieden auf Teilbereiche, Zwischen- und Außenverhältnisse von Schule oder Einzelschulen als eigenständigen Erfahrungsraum bezogen sein. *Zweitens* stehen die *Milieus und konjunktiven Erfahrungsräume* im Fokus, die mit den jeweiligen Orientierungsrahmen (i. e. S.) verknüpft sind und als der ‚Ort‘ ihrer Genese gelten können. Wenn man so will, ist mit diesem Fokus eigentlich eine Relation des Orientierungsrahmens (i. e. S.) bzw. des Habitus zu spezifischen sozialisatorischen Milieus oder strukturidentischen Erfahrungsräumen angesprochen – allerdings eine, die im Unterschied zum folgenden Schwerpunkt gerade nicht als notorische Diskrepanz und Spannung gedacht wird. *Drittens* geht es um die *spezifischen Orientierungsschemata* bzw. jene Relation von Orientierungsrahmen (i. e. S.) bzw. Habitus zu notorisch spannungsvollen Erwartungshaltungen und Normen, wenn man so will also um den Orientierungsrahmen im weiteren Sinne.

Mit diesen Schwerpunkten wird schon deutlich, dass Orientierungsrahmen i. e. S. zwar auch nur für sich interessieren können, z. B. in der Frage, welche schulbezogenen habituellen Dispositionen sich bei Schüler*innen oder Lehrpersonen finden lassen, dass eigentlich aber Habitus empirisch und metatheoretisch immer in Relationen im Fokus steht. Aus meiner Sicht lassen sich dabei mit den metatheoretischen Kategorien *zwei Relationen unterscheiden*, was allerdings bislang in den neueren Beiträgen zur Dokumentarischen Methode und zur Praxeologischen Wissenssoziologie nicht getan wird: *Erstens* finden wir die *Relation von Habitus und Norm*, die als grundlegend (notorisch) diskrepant entworfen wird und die damit die spannungsvolle Bezugnahme der impliziten handlungsleitenden Wissensbestände auf jene Aspekte der sozialen Wirklichkeit fokussiert, die als exterior und nicht passend zu bestimmen wären. Hierin lässt sich der Blick auf jene Ausschnitte der sozialen Welt scharfstellen, in denen sich Konflikte, Krisen und auch Transformationen aufzeigen lassen. *Zweitens* finden wir die *Relation von Habitus und konjunktivem Erfahrungsraum bzw. Milieu*, die gerade gegenteilig zur erstgenannten durch eine Übereinstimmung, durch Passung oder – wie Bourdieu es formuliert hat – durch eine „prästabilisierte Harmonie“ (Bourdieu & Passeron 1971, S. 123) gekennzeichnet ist. Hierin lassen sich dann v. a. jene Weltausschnitte betrachten, in denen wir Mechanismen der Konservierung, Stabilität und Reproduktion

finden können. In der aktuellen Betonung der notorischen Diskrepanz von Habitus und Norm (bzw. weiter gefasst von Orientierungsrahmen i. e. S. und Orientierungsschemata) scheint mir diese Perspektive auf Relationen des Habitus dagegen eingeführt und damit auch vereinseitigt, weil Momente der Passung, der Übereinstimmung und der wechselseitigen Stabilisierung ausgeblendet bleiben. Meines Erachtens nach wären beide Relationen für eine Dokumentarische Schulforschung aufzugreifen und ausdifferenzieren. Dazu folgen hier einige Anregungen.

Im Bereich des *ersten Schwerpunktes der Rekonstruktion von Orientierungsrahmen i. e. S. bzw. Habitus* – sicherlich auch nach den Erweiterungen ein zentraler Analysefokus der Dokumentarischen Methode und der Praxeologischen Wissenssoziologie – lassen sich Forschungen zuordnen, die auf eine empirische Analyse und typologische Verdichtung der impliziten, handlungsleitenden Wissensbestände unterschiedlicher Akteur*innen und Akteursgruppen in der Schule abzielen. Hier sind etwa dokumentarisch-methodische Studien zu Orientierungsrahmen i. e. S. von Schüler*innen oder von Lehrer*innen denkbar, mit denen etwa typologisch das Spektrum von *schulbezogenen habituellen Dispositionen für Schüler*innen und Lehrer*innen* analysiert wird. Anknüpfen ließe sich hier an vorliegende Studien, die z. B. unterschiedliche Haltungen bzw. schul- und bildungsbezogene Formen eines Schüler*innenhabitus herausgearbeitet haben (z. B. Kramer et al. 2009, 2013; ethnographisch die Studie zum Schülerjob bei Breidenstein 2006). Bei der Untersuchung von schulbezogenen Habitus von Lehrpersonen ergibt sich außerdem eine Möglichkeit der analytischen *Differenzierung zwischen beruflichen und professionellen Lehrer*innenhabitus*, zumindest dann, wenn man die berufliche Sozialisation nicht automatisch mit einer Professionalisierung gleichsetzt (dazu Kramer & Pallesen 2018, 2019). Zudem lassen sich hier auch Untersuchungen der Habitusformen weiterer schulischer Akteur*innen und Akteursgruppen denken, etwa Analysen zum Habitus von Schulleitungen, Schulpsycholog*innen, Schulsozialarbeiter*innen oder anderem pädagogischen Personal.

Die Analyse der schulbezogenen Orientierungsrahmen i. e. S. bzw. Habitus sollten nach Möglichkeit nicht nur typologisch verdichtet werden, sondern aufschlussreich scheint besonders auch die Herausarbeitung der Relationierung der gruppenbezogenen Habitusformationen zueinander. Damit lassen sich z. B. auch Vereinbarkeiten und Antagonismen zwischen Akteursgruppen in der Schule deutlicher machen und auch Möglichkeiten und notwendige Bedingungen einer multiprofessionellen Kooperation bestimmen, die im Kontext der Professionalisierungsdebatte immer stärker eingefordert werden (z. B. Idel et al. 2021; Kunze et al. 2021). Und zudem könnte für eine Dokumentarische Schulforschung auch eine Erweiterung der Akteursebenen über konkrete Schulen hinaus sehr sinnvoll sein. Hier ließen sich z. B. auch spezifische Orientierungsrahmen der Schulverwaltung oder auch der bundeslandspezifischen, aber auch der bundesweiten Bildungspolitik rekonstruieren und typologisieren. Weniger sehe ich hier die

Rekonstruktion übergreifender gesellschaftlicher Orientierungsrahmen (z. B. Generation, Milieu und Geschlecht) als spezifisch für eine Dokumentarische Schulforschung, gleichwohl diese selbstverständlich in übergreifender Perspektive sehr berechtigt und notwendig sind. Als Unterscheidung und Festlegung von für eine Dokumentarische Schulforschung besonders relevanten und zu untersuchenden Orientierungsrahmen würde ich danach fragen, ob und in welcher Weise diese an der Hervorbringung von Schule als Praxis beteiligt sind oder durch diese Praxis selbst hervorgebracht werden. Und insgesamt lässt sich für alle genannten Untersuchungsfoki in diesem ersten Schwerpunkt auch eine spannende Forschungsfrage nach Veränderung und Kontinuität über die Zeit einbeziehen, mit der z. B. in einer historisch-vergleichenden Perspektive größere Entwicklungs- oder Beharrungstendenzen sichtbar gemacht oder in einer längsschnittlichen Untersuchungsanlage Wandlungs- und Transformationsprozesse erfasst werden können. Im Bereich des *zweiten Schwerpunktes* stehen *die konjunktiven Erfahrungsräume und Milieus* im Zentrum, wobei dieser Schwerpunkt an den ersten angebunden ist und – wie ich es verstehe – ja eine spezifische Relation zwischen Habitus bzw. Orientierungsrahmen i. e. S. und den sozialisatorischen Räumen ihrer Hervorbringung betrifft. Die Relation des Orientierungsrahmens i. e. S. bzw. des Habitus zu diesen Erfahrungsräumen bzw. Milieus zeichnet sich daher gerade nicht durch eine notorische Diskrepanz und Exteriorität aus, sondern diese ist durch Übereinstimmung und Passung gekennzeichnet. Unterscheiden lassen sich konjunktive Erfahrungsräume bzw. Milieus als Untersuchungsgegenstand der Dokumentarischen Schulforschung danach, ob mit diesen „Organisationsmilieus“ erfasst werden sollen, also konjunktive Erfahrungsräume, die Teil der „Organisationskultur“ (oder der Schulkultur) sind, oder ob es um die Rekonstruktion „gesellschaftlicher Milieus (u. a. geschlechts-, bildungs- und generationsspezifische)“ gehen soll, die außerhalb der Schule liegen, aber für diese relevant werden und „in die mehrdimensionalen Organisationsmilieus ,hineinragen“ (Bohnsack 2021, S. 96). Hier lassen sich etwa die schon genannten gesellschaftlichen Milieus (Generation, Milieu und Geschlecht) untersuchen und in ihrer Bedeutung für Schule bestimmen. Berührt wären hier u. a. Fragen der schicht- oder geschlechtsbezogenen Ungleichheit im Bildungssystem als Bestandteil einer Dokumentarischen Schulforschung. Es lassen sich zudem konjunktive Erfahrungsräume bzw. Milieus von Schule auf einer die Einzelschule übergreifenden Ebene des Bildungssystems untersuchen, die z. B. schulformbezogen, bundeslandbezogen oder international und interkulturell vergleichend empirisch in den Blick kommen können. Einen zentralen Fokus wird in diesem zweiten Schwerpunkt aber die Untersuchung von konjunktiven Erfahrungsräumen und Milieus auf der Ebene der Einzelschule im Sinne von „mehrdimensionalen Organisationsmilieus“ (ebd.) bilden. Hier kann es um Rekonstruktionen zu konjunktiven Erfahrungsräumen gehen, die sich innerhalb einer einzelschulischen Organisationskultur ausdifferenzieren lassen – also z. B.

Fachgruppen, Submilieus im Kollegium oder innerhalb der Schüler*innenwelt. Vor allem wäre in diesem Fokus zu schärfen, in welcher Weise sich die schulischen Erfahrungsräume in der komplementären Differenz von Lehrer*in-Sein und Schüler*in-Sein unterscheiden lassen (siehe auch Wittek et al. i. V.; Matthes et al. i. V.). Schließlich wäre in diesem Schwerpunkt auch Unterricht als historisch geronnene Sozial- und Interaktionsform und als zentrale Ebene von Schule als eigenständiger Erfahrungsraum in den Blick zu nehmen. Dokumentarische Schulforschung wäre hier auch als Dokumentarische Unterrichtsforschung zu verstehen (Asbrand & Martens 2018; Martens & Asbrand 2018; siehe auch Bauer & Pallesen i. E.).

Übergreifend kann auch für diesen zweiten Schwerpunkt einer Dokumentarischen Schulforschung festgestellt werden, dass nicht nur die differenzierte empirische Bestimmung von gesellschaftlichen, schulisch relevanten Erfahrungsräumen und Milieus aussichts- und erkenntnisreich ist, sondern dass v. a. auch die Relativierung dieser Erfahrungsräume und Milieus in einem Mehrebenen-Ansatz oder als Passungs- und Hegemonialverhältnis Teil einer Dokumentarischen Schulforschung sein sollte. Erst so kann die Komplexität und vor allem auch die z. T. widersprüchliche soziale Welt der Schule empirisch genauer bestimmt werden. Die auf die Lehrer*innenrolle bezogenen konjunktiven Erfahrungsräume und Milieus ließen sich zusätzlich entlang professionstheoretischer Konzepte spezifizieren. Und auch hier könnte insgesamt wieder eine Fokussierung auf Prozesse und Dynamiken über die Zeit und damit auf Wandlungs- und Transformationsprozesse verfolgt, also eine historisch-vergleichende oder Längsschnittforschung umgesetzt werden.

Im *dritten Schwerpunkt* würde es um Foki gehen, die sich auf die aktuell besonders stark thematisierte *Relation von Orientierungsrahmen i. e. S. bzw. Habitus und wahrgenommenen exterioren Erwartungen und Anforderungen* beziehen, welche in der metatheoretischen Kategorie der Orientierungsschemata zusammengefasst sind. Diese Relation, die gegenwärtig auf die Kurzformel einer *notorischen Diskrepanz zwischen Habitus und Norm* sowie zwischen performativer Logik in den Praktiken des Alltags zu den theoretisierenden und normativen Erwartungen als propositionale Logik gebracht ist (Bohnsack 2017, 2021), wird sich empirisch im Unterschied zu jener im Schwerpunkt 2 als eine Beziehung fehlender Übereinstimmung und Entsprechung zeigen. Und wie in Schwerpunkt 2 wird auch in diesem Schwerpunkt einer Dokumentarischen Schulforschung die in der empirischen Rekonstruktion notwendige Verknüpfung mit dem Schwerpunkt 1 als Bereich deutlich. Das Spannungsverhältnis von Habitus und Norm lässt sich empirisch eben erst untersuchen, wenn beides – Habitus und Norm bzw. die propositionale und die performative Logik – zur Kenntnis genommen werden (Bohnsack 2021, S. 90). Dabei erscheint dieser Schwerpunkt auch deshalb besonders bedeutsam, weil Schule einerseits als Kristallisationspunkt verschiedenster gesellschaftlicher,

politischer und öffentlicher Erwartungen erscheint, auf die i. d. R. nur mit Verzögerung oder auch gar nicht reagiert wird, und weil andererseits der Schule – wie allen pädagogischen Einrichtungen – eine eigene Normativität innewohnt, die sich auf Entwicklung, Veränderung und Optimierung von Adressat*innen, aber auch auf das eigene Setting oder die eigene Organisationsformigkeit bezieht. Hier wäre also empirisch zu rekonstruieren, welche verschiedenen normativen Erwartungshaltungen von Akteur*innen der Schule wahrgenommen werden und in welcher Weise die notorische Diskrepanz jeweils bearbeitet wird. Darüber ließen sich auch Hinweise zur Gestaltbarkeit und zu Gestaltungsbarrieren von Schule im Sinne einer Dokumentarischen Schulentwicklungsforschung gewinnen (Kramer 2021a; Zala-Mezö et al. 2021).

4 Erträge und Grenzen einer Dokumentarischen Schulforschung im Vergleich mit dem Ansatz Schulkultur und der Praxistheorie von Pierre Bourdieu

Mit den bisherigen Ausführungen v. a. auch zu Schwerpunkten und Bereichen einer Dokumentarischen Schulforschung scheint bereits ausreichend belegt, dass sich hier von einem eigenständigen und ausdifferenzierungsfähigen Programm einer praxeologischen Schulforschung ausgehen lässt. In diesem Abschnitt soll nun versucht werden, neben Erträgen auch eventuelle Lücken einer solchen Dokumentarischen Schulforschung aufzuzeigen. Als Referenz einer solchen Einschätzung nutze ich die Praxistheorie von Bourdieu (1976, 1993) und den Schulkulturansatz von Werner Helsper (2008, 2009, 2015; Böhme et al. 2015; auch Kramer 2015, 2016, 2021b).

Insgesamt kann ich für eine Schulforschung, die an die Dokumentarische Methode und die Praxeologische Wissenssoziologie anschließt, eine spezifische Perspektivierung von Schule als Gegenstand der Empirie und der Theorie erkennen, die – wie bei allen konkreten Forschungsmethodologien und Sozialtheorien – selektiv und aspekthaft ist. Es ist eben ein hochdifferenzierter Blick, der den Gegenstand Schule selbst auf besondere Weise hervorbringt und darin auch zugänglich macht. Darin liegen die Leistung einer Dokumentarischen Schulforschung und zugleich auch ihre Beschränkung, weil andere Ausprägungen und Facetten darin vielleicht nicht berücksichtigt sind. Die besondere Leistung und den spezifischen Ertrag einer Dokumentarischen Schulforschung sehe ich da, wo der Blick auf die Hervorbringung und den Vollzug von Schule als Praxis besonders scharf gestellt wird. Das gilt auch für die verschiedenen Praxisvollzüge innerhalb von Schule. Gerade weil im Zentrum dieser Perspektivierung die impliziten, handlungsleitenden Wissensbestände stehen und die Relationen ihrer Hervorbringung und der Spannungsverhältnisse, in die diese in Schule gestellt sind, kann Schule als Komplex impliziter Handlungsvollzüge erforscht und theoretisiert werden, ohne den Verkürzungen

intentionalistisch-rationaler Handlungstheorien oder den deterministisch wirkenden Vorwegnahmen strukturfunktionaler Ansätze zu unterliegen (dazu Bohnsack 2017, 2021). Dass also auch für Schule, für Unterricht, für das Lehrer*innen- und das Schüler*innenhandeln eine implizite und routineförmige Hervorbringungslogik gilt, obwohl dieser Bereich gesellschaftlich und pädagogisch normativ so aufgeladen ist, kann gerade mit der Dokumentarischen Schulforschung empirisch rekonstruiert und dann auch theoretisch begründet werden. Dabei sind die Bezüge zur gesellschaftlichen und pädagogischen Normativität nicht ausgeblendet, sondern in der Relation von Orientierungsrahmen i. e. S. (also dem impliziten handlungsleitenden Wissen und der performativen Logik der Praxis) und den sogenannten Orientierungsschemata gerade Teil der Perspektivierung. Sie können als Spannungsverhältnisse darüber rekonstruktiv aufgeschlossen werden und die je konkrete Bearbeitung und Bewältigung dieser notorischen Spannung kann bestimmt werden. Aus meiner Sicht könnte diese relationale Fassung der impliziten handlungsleitenden Wissensbestände bzw. des Habitus noch stärker ausbalanciert werden, damit die aktuell überbetont erscheinende Seite der Diskrepanz etwas relativiert wird. Die metatheoretischen Kategorien Habitus, Milieu und Norm erweisen sich dabei als sehr fruchtbar, auch für ein auf Schule bezogenes Forschungsprogramm.

Wie angedeutet, verbinden sich mit diesem Ertrag und der Leistung der Dokumentarischen Schulforschung aber auch Begrenzungen und blinde Flecken. Diese sehe ich v. a. da, wo der *Gegenstandsbereich ausschließlich über eine wissenssoziologische Perspektive aufgeschlossen* wird. Damit kann nur begrenzt in den Blick kommen, dass wir es bei Schule und in Schule immer auch mit historischen Akkumulationen zu tun haben, mit konkreten Strukturbildungen, die Ausdruck einer konkreten historischen und kulturspezifischen Bewährung sind (Kramer 2021b). Mit Bezug auf Bourdieu lässt sich davon ausgehen, dass wir es auch im Gegenstandsbereich der Schule mit einer *doppelten historischen Akkumulation* zu tun haben, die sich in den Institutionen und in den Leibern vollzieht (Bourdieu 1993). Damit wäre für Schule von einer grundlegenden Relation von inkorporierten Habitus und Strukturbildungen (Anforderungen, Routinen, Gewohnheiten) auszugehen, die aufeinander verweisen und gemeinsam eine Praxis ‚Schule‘ hervorbringen (dazu Kramer 2021b). Die Dokumentarische Methode und die Praxeologische Wissenssoziologie treffen diese Relation nur zum Teil, weil sie in der Annahme der notorischen Diskrepanz von performativer Handlungslogik und Orientierungsschemata einerseits auf einer rein wissenssoziologischen Ebene verbleiben (also keine strukturelle Anforderungslogik außerhalb des impliziten Wissens sehen) und weil andererseits damit auch die Varianz von Passungsverhältnissen zwischen Habitus und Feldanforderungen nur in Grenzen erfasst werden kann. Stattdessen wird an der Perspektive von Bourdieu kritisiert, dass in seiner Perspektive auch eine Anpassung an Anforderungen und eine Inkorporierung der

Norm angelegt sei, die ihrerseits die notorische Diskrepanz ignoriere (Bohnsack 2013, 2014, 2017).

Mit Anschluss an Bourdieu ließe sich dagegen Schule wie andere Praxisformen der differenzierten sozialen Welt auch zunächst als Ausdruck und Ergebnis einer spezifischen Strukturbildung verstehen, die aus der Relation und dem Zusammenspiel institutionalisierter und inkorporierter Strukturen besteht. Strukturbildung wäre dabei – zumindest hat Bourdieu das in Bezug auf das Habituskonzept klar gemacht (Bourdieu & Passeron 1973, S. 58) – als ein irreversibler Prozess zu verstehen, was bedeutet, dass frühere Strukturbildungen in späteren nicht ignoriert werden können, sondern in diese – auch bei Transformationen, die immer durch den bisherigen Weg limitiert sind – aufzunehmen sind. Diese Relationen wären dann aber in ihrer Differenziertheit und Diversität theoretisch und empirisch aufzugreifen. Hier kann z. B. an das Theorem und die Studien zur kulturellen Passung angeknüpft werden, mit denen verschiedene typisierte *Passungsverhältnisse zwischen harmonischer Verstärkung und antagonistischer Abstoßung* bestimmbar sind (Bourdieu & Passeron 1971, 1973; Kramer & Helsper 2010; Kramer et al. 2009, 2013; Helsper et al. 2014). Damit ist eine wichtige Erweiterung des Blicks einer Dokumentarischen Schulforschung verbunden, die eben nicht nur von einer notorischen Diskrepanz zwischen den Erwartungen und Anforderungen der institutionalisierten Praxis Schule gegenüber den Akteur*innen (Lehrpersonen und Schüler*innen) ausgehen kann, sondern auch Passungsverhältnisse der Übereinstimmung und prästabilierten Harmonie aufzugreifen hätte. Gerade dann lassen sich auch die unterschiedlichen Platzierungen und auch die *Ungleichheiten im Kontext Schule* überhaupt aufzeigen.

Damit verbunden ist eine weitere Begrenzung der Perspektive bzw. eine eventuell sinnvolle Erweiterung der Dokumentarischen Schulforschung. In der Dokumentarischen Methode und der Praxeologischen Wissenssoziologie kommt noch zu wenig in den Blick, dass wir es (auch) in Schule weniger mit homogenen Konstellationen zu tun haben, sondern mit Pluralität und Differenz in den inkorporierten habituellen Dispositionen. Eine Dokumentarische Schulforschung könnte sich hier noch stärker für die jeweiligen *Kräfteverhältnisse sowie für die Auseinandersetzungen und symbolischen Kämpfe* interessieren. Diese Betonung der Pluralität in den institutionellen Bezügen, den unterschiedlichen Anschlussstellen und Passungsverhältnissen ist im Anschluss an Bourdieu v. a. auch im schultheoretischen Ansatz der Schulkultur herausgestellt (Helsper 2008; Kramer 2015, 2016, 2021b). Mit einer derartigen Annahme kommt zudem auch stärker die Ebene der konkreten Einzelschule in den Blick und es ließe sich empirisch klären, welche unterschiedlichen Konstellationen und Fraktionen in der Lehrer*innenschaft und in der Schüler*innenschaft bestehen, in welchen Bündnis- oder Gegnerschaften diese aufeinander bezogen sind und welche Form von Schule sich damit für eine bestimmte Zeitspanne durchsetzen kann (Kramer 2016).

Gerade durch diese Erweiterung kann auch *Stabilität und Wandel von Schule als Ergebnis eines Praxisvollzuges* erfasst werden. In diesem Zusammenhang – also der Pluralität von Passungskonstellationen und der symbolischen Kämpfe um die Durchsetzung einer je spezifischen Idee von Schule – wäre auch so etwas wie *der institutionelle bzw. schulkulturelle Orientierungsrahmen* genauer begrifflich-konzeptionell zu schärfen und eventuell als metatheoretische Kategorie zu entwickeln (dazu Pallesen & Matthes 2020, 2023). Damit würde man – wiederum in Übereinstimmung mit dem theoretischen Ansatz Schulkultur (Helsper 2008) – für eine konkrete Schule einen jeweils spezifischen und sich durchsetzenden (dominanten) institutionellen Habitus bzw. Orientierungsrahmen i. e. S. bestimmen können, zu dem verschiedene alternative Orientierungsrahmen in einem unterschiedlich starken Nähe- oder Distanzverhältnis stehen und damit kollaborieren können, toleriert und geduldet oder aber auch abgestoßen und sanktioniert werden.

Sollte eine solche Erweiterung der Dokumentarischen Schulforschung um die Frage nach der Stabilität oder Veränderung von Schule als Praxis erfolgen, dann würde sich zudem das *theoretisch-begriffliche Problem der Unterscheidung von Kontinuität und Transformation* stellen. Aus meiner Sicht lässt sich dieses Problem im Rahmen der Dokumentarischen Methode und der Praxeologischen Wissenssoziologie noch nicht gut bearbeiten. Auch hier könnte der Anschluss an Bourdieu und auch an eine strukturtheoretische Bestimmung von Transformation als Entstehung des Neuen sinnvoll sein (Bourdieu & Passeron 1973; Bourdieu 1993; Oevermann 1991, 2016; Kramer 2013, 2021b, S. 286). Hier wäre begrifflich-theoretisch und auch empirisch zu plausibilisieren, warum es zu Kontinuität oder zu einer spezifischen Form der Transformation von Schule kommt. Aus meiner Sicht ließen sich dazu aussichtsreiche Vorarbeiten finden, die sich auf das *Begriffspaar von Krise und Bewährung* beziehen (Kramer 2013, 2021b). Praxis, so auch Schule als Praxisform, verlangt Bewährung, also eine Bewältigung und Stillstellung der Krise, die durch Routinebildungen und ein Absenken in das Implizite und die Naturalisierung gelingen. Als Praxis wird damit das hervorgebracht, was sich bereits als Lösung von Krisen und Herausforderungen bewährt hat und sich damit erfolgreich verstetigen und verschleiern kann.

5 Fazit

Abschließend lässt sich der Beitrag derart zusammenfassen, dass sich für eine Dokumentarische Schulforschung schon jetzt ein konsistentes und aussichtsreiches Forschungsprogramm für den Gegenstandsbereich der Schule konstatieren lässt. Ebenso ist eine Ausdifferenzierung und Gewichtung von Schwerpunkten und konkreten Fokussierungen möglich. Der besondere Beitrag einer solchen Dokumentarischen Schulforschung liegt in der praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektivierung, mit der die impliziten, a-theoretischen und handlungsleitenden Wissensbestände in ihrer Eigenlogik und in ihrer Bedeutung für die Hervorbringung von Schule als Praxis in den Vordergrund treten. Eine Dokumentarische Schulforschung positioniert sich dadurch deutlich als Alternative zu intentionalistisch-rationalen Handlungstheorien. Das ist aus meiner Sicht der entscheidende Gewinn. Es geht um Habitus und um die Relationen, in welche dieser gestellt ist: einerseits um seine Hervorbringung und Stabilisierung in konjunktiven Erfahrungsräumen und Milieus und andererseits um die notorische Diskrepanz, in welche er gegenüber exterioren Erwartungen und Anforderungen (den Orientierungsschemata, z. B. Normen) gestellt ist.

Schon in dieser Ausrichtung vermag sich eine Dokumentarische Schulforschung gegenüber anderen paradigmatischen Forschungszugängen gut zu platzieren. Es bleiben aber auch Anfragen und Möglichkeiten der Erweiterung. Einige davon – hier jene, die stärker an Bourdieus Praxistheorie oder den Ansatz Schulkultur anschließen – wurden im Text angesprochen. Es bleibt offen und es wird spannend sein, weiter zu verfolgen, ob diese oder andere Erweiterungen und die Bearbeitung der damit verbundenen metatheoretischen und empirischen Herausforderungen zu einem späteren Zeitpunkt bilanziert werden können.

Literatur

- Asbrand, Barbara & Martens, Matthias (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bauer, Tobias & Pallesen, Hilke (Hrsg.) (i. E.). *Dokumentarische Forschung zu schulischem Unterricht. Relationierungen und Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohnsack, Ralf (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2000). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung* [4. Aufl.]. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2012). Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. Elementare Kategorien der Dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der Bildungsmilieuforschung. In Katrin Schittenhelm (Hrsg.), *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Grundlagen, Perspektiven und Methoden* (S. 119-153). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, Ralf (2013). Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In Alexander Lenger, Christian Schneickert & Florian Schumacher (Hrsg.), *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven* (S. 175-200). Wiesbaden: Springer VS.

- Bohnsack, Ralf (2014). Habitus, Norm und Identität. In Werner Helsper, Rolf-Torsten Kramer & Sven Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 33-55). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, Ralf (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen & Toronto: Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive*. Opladen & Toronto: Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2021). Praxeologische Wissenssoziologie. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 22 (1), S. 87-105.
- Bohnsack, Ralf (2022). Metatheoretische Rahmung der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung. In Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet, & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und sozialer Arbeit* (S. 31-55). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohnsack, Ralf, Loos, Peter, Schäffer, Burkhard, Städtler, Klaus, & Wild, Bodo (1995). *Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe. Hooligans, Musikgruppen und andere Jugendcliquen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bourdieu, Pierre (1976). *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1993). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1973). *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Böhme, Jeanette, Hummrich, Merle & Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.) (2015). *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs*. Wiesbaden: Springer VS.
- Breidenstein, Georg (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, Werner (2008). Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (1), S. 63-80.
- Helsper, Werner (2009). Schulkultur und Milieu – Schulen als symbolische Ordnungen pädagogischen Sinns. In Wolfgang Melzer & Rudolf Tippelt (Hrsg.), *Kulturen der Bildung* (S. 155-176). Opladen & Farmington Hills: Budrich.
- Helsper, Werner (2015). Schulkultur revisited: Ein Versuch, Antworten zu geben und Rückfragen zu stellen. In Jeanette Böhme, Merle Hummrich & Rolf-Torsten Kramer (Hrsg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs* (S. 447-500). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, Werner, Kramer, Rolf-Torsten & Thiersch, Sven (Hrsg.) (2014). *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hinze, Jan-Hendrik, Pallesen, Hilke, Bauer, Tobias, Damm, Alexandra, Geber, Georg & Matthes, Dominique (i. d. B./2023). Initiation eines Forschungsprogramms Dokumentarische Schulforschung. In Jan-Hendrik Hinze, Tobias Bauer, Alexandra Damm, Marlene Kowalski & Dominique Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkt: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 43-63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Idel, Till-Sebastian, Schütz, Anna & Thünemann, Silvia (2021). Professionalität im Handlungsfeld Schule. In Jörg Dinkelaker, Kai-Uwe Hugger, Till-Sebastian Idel, Anna Schütz & Silvia Thünemann, *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Schule, Medienpädagogik, Erwachsenenbildung* (S. 13-82). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Kramer, Rolf-Torsten (2013). »Habitus(-wandel)« im Spiegel von »Krise« und »Bewährung«. Strukturtheoretische Überlegungen zu einer dokumentarischen Längsschnittforschung. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 14 (1), S. 13-32.

- Kramer, Rolf-Torsten (2015). Die Theorie der Schulkultur in Entwicklung? – Ausgangspunkte, Weiterführungen und ‚heimliche‘ Umbauten durch Werner Helsper. In Jeanette Böhme, Merle Hummrich & Rolf-Torsten Kramer (Hrsg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs* (S. 23-47). Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, Rolf-Torsten (2016). Der Ansatz „Schulkultur“ – theoretische und empirische Perspektiven zum Verständnis von Bildungssystem und Bildungsinstitutionen. In Maja S. Maier (Hrsg.), *Organisation und Bildung* (S. 33-49). Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, Rolf-Torsten (2018). Methodische Herausforderungen und methodologische Weiterentwicklungen qualitativer Forschungsmethoden. Tradition und Profilmerkmal des Zentrums für Schul- und Bildungsforschung. In Maja S. Maier, Catharina I. Keßler, Ulrike Deppe, Anca Leuthold-Wergin & Sabine Sandring (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung. Methodische und methodologische Herausforderungen in der Forschungspraxis* (S. 3-8). Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, Rolf-Torsten (2021a). Dokumentarische Schulentwicklungsforschung? Potenziale und Limitierungen einer praxeologisch-wissenssoziologischen Erforschung von institutionellen Veränderungs- und Gestaltungsprozessen. In Enikő Zala-Mező, Julia Häbig & Nina Bremm (Hrsg.), *Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung* (S. 17-35). Münster: Waxmann.
- Kramer, Rolf-Torsten (2021b). Strukturbildung zwischen „Kampf“ und „Pfadbabhängigkeit“? Eine Skizze zu einer praxeologisch-strukturalistischen Perspektive auf Stabilität und Veränderung von Schule. In Anna Moldenhauer, Barbara Asbrand, Merle Hummrich & Till-Sebastian Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule* (S. 269-289). Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, Rolf-Torsten & Helsper, Werner (2010). Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In Heinz-Hermann Krüger, Ursula Rabe-Kleberg, Rolf-Torsten Kramer Jürgen Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revidiert. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (S. 103-125). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kramer, Rolf-Torsten, Helsper, Werner, Thiersch, Sven & Ziems, Carolin (2009). *Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kramer, Rolf-Torsten, Helsper, Werner, Thiersch, Sven & Ziems, Carolin (2013). *Das 7. Schuljahr. Wandlungen des Bildungshabitus in der Schulkarriere?* Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, Rolf-Torsten & Pallesen, Hilke (2018). Lehrerhandeln zwischen beruflichem und professionellem Habitus. Praxeologische Grundlegungen und heuristische Schärfungen. In Tobias Leonhard, Julia Košinár & Christian Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 41-52). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kramer, Rolf-Torsten & Pallesen, Hilke (2019). Der Lehrerhabitus zwischen sozialer Herkunft, Schule als Handlungsfeld und der Idee der Professionalisierung. In Rolf-Torsten Kramer & Hilke Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 73-100). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kunze, Katharina, Petersen, Dorte, Bellenberg, Gabriele, Fabel-Lamla, Melanie, Hinzke, Jan-Hendrik, Moldenhauer, Anna, Peukert, Lena, Reintjes, Christian & te Poel, Kathrin (Hrsg.) (2021). *Kooperation – Koordination – Kollegialität. Befunde und Diskurse zum Zusammenwirken pädagogischer Akteur*innen an Schule(n)*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Martens, Matthias & Asbrand, Barbara (2018). Dokumentarische Unterrichtsforschung. In Martin Heinrich & Andreas Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden* (S. 11-23). Wiesbaden: Springer VS.
- Matthes, Dominique, Hinzke, Jan-Hendrik, Pallesen, Hilke & Wittek, Doris (Hrsg.) (i. V.). *Dokumentarische Schüler*innenforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Nohl, Arnd-Michael, Schäffer, Burkhard, Loos, Peter & Przyborski, Aglaja (2013). Einleitung: Zur Entwicklung der dokumentarischen Methode durch Ralf Bohnsack. In Peter Loos, Arnd-Michael Nohl, Aglaja Przyborski & Burkhard Schäffer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen* (S. 9-40). Opladen: Budrich.
- Oevermann, Ulrich (1991). Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung der Entstehung des Neuen. In Stefan Müller-Doohm (Hrsg.), *Jenseits der Utopie. Theoriekritik der Gegenwart* (S. 267-336). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Oevermann, Ulrich (2016). „Krise und Routine“ als analytisches Paradigma in den Sozialwissenschaften. In Roland Becker-Lenz, Andreas Franzmann, Axel Jansen & Matthias Jung (Hrsg.), *Die Methodenschule der Objektiven Hermeneutik. Eine Bestandsaufnahme* (S. 43-114). Wiesbaden: Springer VS.
- Pallesen, Hilke & Matthes, Dominique (2020). „Mir war von Anfang an klar, dass die Schule ein anders ausgelegtes Profil hatte“ (Professioneller) Lehrerhabitus zwischen Biografie und Schulkultur – eine exemplarische Fallstudie. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 9, S. 95-109.
- Pallesen, Hilke & Matthes, Dominique (2023/i. E.). „hier sind Leute am Start die einfach Lust haben Schüler zu unterrichten und Schule zu gestalten“. Schulische Sinnentwürfe und Optimierungsbestrebungen. In Susanne Maria Weber, Claudia Fahrenwald & Andreas Schröer (Hrsg.), *„Organisationen optimieren?“ Beiträge zum DGfE-Kongress Optimierung*. Jahrbuch der Sektion Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer VS.
- Wittek, Doris, Korte, Jörg , Matthes, D. & Pallesen, H. (Hrsg.) (i. V.). *Dokumentarische Professionsforschung. Grundagentheoretische und empirische Bestimmungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Zala-Mezö, Enikő, Häbig, Julia & Bremm, Nina (Hrsg.) (2021). *Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung*. Münster: Waxmann.