

Bohnsack, Ralf

Zur metatheoretischen und methodologischen Rahmung Dokumentarischer Schulforschung

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. 106-127. - (Dokumentarische Schulforschung)



Quellenangabe/ Reference:

Bohnsack, Ralf: Zur metatheoretischen und methodologischen Rahmung Dokumentarischer Schulforschung - 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. 106-127 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-271611 - DOI: 10.25656/01:27161; 10.35468/6022-06

<https://doi.org/10.25656/01:27161>

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

Ralf Bohnsack

Zur metatheoretischen und methodologischen Rahmung Dokumentarischer Schulforschung

Zusammenfassung

Mein Beitrag zu diesem Band versteht sich als Überblick über jene metatheoretischen Kategorien und methodologischen Prinzipien der Dokumentarischen Methode und Praxeologischen Wissenssoziologie, die aus meiner Perspektive als *Rahmenkonzeption* einer Dokumentarischen Schulforschung geeignet sind. Die Metatheorie der Praxeologischen Wissenssoziologie ist kein Hypothesengebäude. Ihre theoretischen Kategorien haben wesentlich die Funktion eines Tertium Comparationis, welches den Vergleich, also die komparative Analyse strukturiert und sich ebenso in dieser zu bewähren hat. Diese ist zugleich auch zentrales Prinzip der Dokumentarischen Methode. Theorie und Methode sind untrennbar miteinander verbunden. Leitdifferenz der Theorie ist das Spannungsverhältnis zwischen zwei unterschiedlichen Dimensionen des Wissens: dem eher expliziten (propositionalen) Wissen mit seiner Struktur von (normativen) Erwartungen und Imaginationen sowie theoretisierenden Reflexionen *über* die eigene Praxis versus einem eher impliziten (performativen) Wissen, welches als handlungsleitendes Wissen mit seinen praktischen Reflexionspotentialen in die Praxisvollzüge selbst eingelagert ist. Mit diesem Beitrag geht es mir nicht zuletzt auch darum, Perspektiven dahingehend zu eröffnen, theoretische Kategorien und methodische Verfahren, die bisher an anderen Gegenstandsbereichen entwickelt und erprobt worden sind, nunmehr erkenntnisgenerierend für den Bereich der Schulforschung fruchtbar zu machen.

Schlüsselwörter

Dokumentarische Methode, Praxeologische Wissenssoziologie, Unterrichtsanalyse, Schulumilieu, Schulidentität

Abstract**On the Meta-Theoretical and Methodological Framework of Documentary Research on and in Schools**

The present contribution to this volume provides an overview of the meta-theoretical categories and methodological procedures that are used in both the Documentary Method and the praxeological sociology of knowledge and that are additionally relevant in creating a *framework* for understanding documentary research on and in schools. The meta-theory of the Praxeological Sociology of Knowledge is not a conglomeration of hypotheses; rather, its theoretical categories essentially function as a *tertium comparationis* that structures comparisons – or rather, comparative analysis. This comparative analysis is also the central principle of the Documentary Method, in which theory and method are inextricably linked. However, the guiding difference of the Documentary Method is the tension between two different dimensions of knowledge – that is, between more explicit (i.e., propositional) knowledge and its structure of (normative) expectations and imaginations as well as theoretical reflections on practice on the one hand and more implicit (i.e., performative) knowledge that is embedded in practical actions and the potential for practical reflection on the other hand. The present contribution is also concerned with opening new perspectives that render the theoretical categories and methodical procedures that have thus far been developed and tested in other subject areas fruitful for the field of documentary research on and in schools in order to generate new knowledge.

Keywords

Documentary Method, praxeological sociology of knowledge, classroom research, school milieu, school culture

1 Einleitung

Im Zuge der Vorbereitung der Arbeitstagungen zur Etablierung des NeDoS Anfang des Jahres 2020 wurde ich von Seiten des Netzwerks um einen Essay angefragt. Er sollte laut Anschreiben im Kern die Frage beantworten, was ich selbst unter Schule verstehe. Diese Aufgabe war für mich relativ neu, weil ich mich selbst nicht als Schulforscher bezeichnen konnte – auch wenn ich mich damals bereits seit einiger Zeit im Rahmen meiner Forschungswerkstatt insbesondere der Unterrichtsforschung zugewandt hatte. Allerdings setzt nach meinem Verständnis die Beantwortung dieser Frage auch nicht primär ein Wissen um die bisher vorliegenden empirischen Erkenntnisse der (Dokumentarischen) Schulforschung voraus. Vielmehr geht es ja (wie auch in der Einleitung zu diesem Band formuliert wird) um eine „Rahmenkonzeption“ im Sinne eines zugleich

grundlagen- oder *metatheoretischen* und *methodologischen* Rahmens einer Dokumentarischen Schulforschung. Dieser gibt uns Aufschluss darüber, wie und unter welchen Prämissen die Schule als Gegenstand Dokumentarischer Schulforschung theoretisch und methodisch *hergestellt* wird. Dabei ist die Methodologie und Erkenntnistheorie der Dokumentarischen Methode ohne die Metatheorie der Praxeologischen Wissenssoziologie nicht denkbar und ebenso auch umgekehrt. Es handelt sich um zwei Seiten derselben ‚Medaille‘, d. h. desselben Paradigmas (auch Bohnsack 2021b).

Ein derartiges Verständnis von „Rahmenkonzeption“ ermöglicht es auch, metatheoretische Kategorien und method(olog)ische Erkenntnisse, die zunächst an anderen Gegenstandsbereichen erarbeitet worden sind, für die Schulforschung fruchtbar zu machen. Neben den elementaren Kategorien der Dokumentarischen Methode und Praxeologischen Wissenssoziologie, die uns den Zugang zum impliziten Wissen ganz generell eröffnen und diesen systematisieren und die zunächst in Kapitel 2 und 3 erörtert werden, gilt dies auch für die Kategorien und Verfahren der Typenbildung, der Organisationsforschung, der Evaluations- und der Professionalisierungsforschung sowie auch der Gesprächs-, Bild- und Videoanalyse, um nur einige zentrale Bereiche zu nennen. Die in diesem Beitrag entfalteten Kategorien und Methoden schließen zu einem Teil an sozialwissenschaftliche Traditionen an, diejenigen der Wissenssoziologie (Karl Mannheim), Kulturosoziologie (Pierre Bourdieu), Sozialphänomenologie (Alfred Schütz), Ethnomethodologie (Harold Garfinkel), Chicagoer Schule (Erving Goffman) und Systemtheorie (Niklas Luhmann). Sie sind zum anderen in der empirischen Rekonstruktion im Vergleich *unterschiedlicher* Gegenstandsbereiche entstanden. Dies entspricht dem Selbstverständnis der Dokumentarischen Methode, demzufolge – in Übereinstimmung mit der Systemtheorie und partiell auch der Grounded Theory – die „Aussageform von Theorien [...] darin besteht, Vergleiche zu ermöglichen“ (Luhmann 1992, S. 408). Metatheoretische Kategorien sind also geradezu definiert durch ihre Funktion des Tertium Comparationis, und entsprechend bildet die komparative Analyse den Kern der Dokumentarischen Methode.

Im Folgenden werden zunächst die erkenntnistheoretischen Grundlagen sowie allgemeine metatheoretische Kategorien vorgestellt (Kap. 2 & 3), um dann zur metatheoretischen Rahmung der Schulforschung überzuleiten (Kap. 4), welche ich unter drei Aspekten beleuchte. Es schließen sich Ausführungen zur methodologischen Rahmung an (Kap. 5), ehe der Beitrag mit einer Differenzierung von Schulmilieu und Schulidentität endet (Kap. 6).

2 Erkenntnistheoretische Grundlagen

Aus praxeologisch-rekonstruktiver Perspektive führt die Beantwortung der an mich adressierten Frage „Was verstehst du unter Schule als dem Gegenstand einer mit der Dokumentarischen Methode operierenden Schulforschung?“ grundsätzlich

zunächst über die Rekonstruktion dessen, was die an der schulischen Alltagspraxis beteiligten Akteur*innen selbst darunter ‚verstehen‘. Methodologisch formuliert geht es darum, das sozialwissenschaftliche Verstehen resp. die daraus resultierenden Konstruktionen als solche *zweiten Grades* zu behandeln. Denn sie haben rekonstruierend den Anschluss zu suchen an die *Common Sense*-Konstruktionen, also diejenigen des Alltags, als solche *ersten Grades* im Sinne von Alfred Schütz (1971, Kap. 1) und der an ihn anschließenden „doppelten Hermeneutik“ von Anthony Giddens und Jürgen Habermas.¹

Über Schütz und das gesamte Interpretative Paradigma (und letztlich auch Habermas) hinausgehend lässt sich aus praxeologischer Perspektive das, was im Bereich der Konstruktionen *ersten Grades* unter ‚Schule‘ ‚verstanden‘ wird, aber nicht auf die (Re-) Konstruktion des subjektiv gemeinten Sinns reduzieren, also auf die Attribuierung von Motiven, Intentionen, normativen Erwartungen und (Common Sense-) *Theorien* der Erforschten. Diese Konstruktionen sind rationalistisch, also vor allem zweckrational und in Orientierung am Modell deduktiver Ableitung, konstruiert (zur Kritik Bohnsack 2017a Kap. 3, 2018a). Die Dokumentarische Methode rekonstruiert (‚verstehet‘) diese Perspektive zunächst, um sie dann aber zu transzendieren („mit dem common sense zu brechen“; Bourdieu 1996: 269) und sich den interaktiven *Praktiken* zuzuwenden, durch welche der (schulische) Alltag hergestellt und reproduziert wird. Die auf diese Weise geleistete Integration einer subjektiv-sinnverstehenden Perspektive in den übergreifenden Rahmen der Praxeologischen Wissenssoziologie wurde im Rahmen unserer eigenen Forschung ebenfalls weniger theoretisch-deduktiv als vielmehr empirisch-rekonstruktiv und somit in der Forschungspraxis gewonnen – im Sinne einer Rekonstruktion der Rekonstruktion (Bohnsack 2021a, Kap. 2 [zuerst 1991]) oder eines „methodologischen Pragmatismus“ (Luhmann 1992, S. 509).

Für die empirische Rekonstruktion schulischer Organisation bedeutet dies, dass wir nicht von einer deduktiven Ableitung der alltäglichen Praktiken aus den normativen und rollenförmigen Programmen der schulischen Organisation ausgehen. Diese ist bisher auch empirisch nicht aufgewiesen worden. Vielmehr bilden sich vielfältige Systeme interaktiver Praxis mit einer Spannbreite zwischen einem rein legitimatorischen Bezug auf die normative Programmatik und einer handlungspraktischen Auseinandersetzung mit dieser. Die interaktiven Praktiken sind durch eine „lose Kopplung“ (Weick 1995; Luhmann 2000) auf die organisationale Programmatik und aufeinander bezogen. Diese begrifflich-metaphorische Umschreibung verweist auf eine mangelnde theoretische Präzisierung und bestätigt die Notwendigkeit einer *empirisch-rekonstruktiven* und das bedeutet auch *theorie- und typengenerierenden* Vorgehensweise.

1 Schütz hat dies in methodologischer Abgrenzung von den Naturwissenschaften formuliert, deren Gegenstand nicht wie die Sozialwelt „eine besondere Sinn- und Relevanzstruktur für die in ihr lebenden, denkenden und handelnden Menschen“ (Schütz 1971, S. 26) hat und somit auch nicht im Sinne der Konstruktionen ersten Grades bereits (alltags-)hermeneutisch interpretiert ist.

3 Zur metatheoretischen Rahmung: elementare Kategorien im Überblick

Strukturiert wird der empirisch-rekonstruktive Zugang und die mit ihm verbundene komparative Analyse unterschiedlicher Praxen nicht durch gegenstandstheoretische Vorannahmen (Hypothesen), sondern – neben den methodologischen Prinzipien – vor allem durch *metatheoretische Kategorien* (zum Begriff u. a. Bohnsack 2005, Kap. 6 sowie 2021a, Kap. 2 & 12). Im Zentrum stehen diejenigen des Habitus resp. Orientierungsrahmens im engeren und im weiteren Sinne (i. e. S. und i. w. S.) und des konjunktiven Erfahrungsraums (Mannheim 1980, S. 219ff.):

- Ausgangspunkt der Analyse sind die *Habitus* der Lehrpersonen und Schüler*innen, die ich als *Orientierungsrahmen im engeren Sinne* (i. e. S.) bezeichne, mit ihrer *performativen Logik* der Handlungspraxis, des Handlungsvollzugs
- und deren *Spannungsverhältnis* zu den *Orientierungsschemata*, d. h. zu den Intentionen, Motiven, Common Sense-Theorien der Akteur*innen und ihren Orientierungen an den institutionellen (gesellschaftlichen) sowie organisationalen (fachlichen und administrativen) *Handlungserwartungen* und *Normen* mit deren *propositionaler Logik* (zum Begriff Bohnsack 2017a, Kap. 3.3).
- Zu den Orientierungsschemata gehören insbesondere auch die *Rollen* sowie die „Identitätsnormen“ (Goffman 1963, S. 130; Bohnsack 2017a, Kap. 5.6 & 9.3) von Schüler*innen und Lehrpersonen. So vermögen beispielsweise Schüler*innen sich während ihrer Schulzeit ein Wissen um die Identitätsnorm von Lehrpersonen und deren Rolle anzueignen und auch gewisse Spannungsverhältnisse zu deren Praxis resp. Habitus wahrzunehmen. Die Aneignung, also Inkorporierung des Lehrer*innenhabitus und der praktischen Bewältigung des Spannungsverhältnisses ist ihnen aber auf diesem Wege nicht möglich, da sie nicht im Vollzug der Praxis von Lehrpersonen stehen (Beispiele in Hinzke 2022).
- In der praktischen Bewältigung dieses Spannungsverhältnisses, dieser „Doppeltheit“ (Mannheim 1980) oder Doppelstruktur von Rolle und Identitätsnorm einerseits versus Habitus resp. Orientierungsrahmen i. e. S. andererseits, konstituiert sich der *Orientierungsrahmen im weiteren Sinne* (i. w. S.).
- Diese Bewältigung ist wesentlich interaktiv und in dem Sinne kollektiv geprägt. Im Zentrum stehen die *Interaktionssysteme* zwischen den Lehrpersonen und den Schüler*innen. Die „lose Kopplung“ wird hier besonders deutlich. Daher „wäre es völlig unrealistisch, zu glauben, die Organisation könne die Eigendynamik des Unterrichts programmieren“ (Luhmann 2002, S. 161). Dieser ist somit wesentlich auf „Selbstorganisation“ angewiesen (ebd., S. 108).

- Das, was sich im Vollzug der interaktiven Beziehung entwickelt, lässt sich zudem weder auf die Intentionen („Um-zu-Motive“) der Beteiligten und deren Kongruenzen, d. h. ihre „Kongruenz der Relevanzsysteme“ (Schütz 1971, S. 14), noch auf ihre Habitus (Orientierungsrahmen i. e. S.) und deren Übereinstimmungen, Passungen oder Kongruenzen oder auf die in die Interaktion ‚hineinragenden‘ *gesellschaftlichen* Milieus resp. Erfahrungsräume (bspw. solche der Generation, Klasse oder des Geschlechts) reduzieren. Das Interaktionssystem geht über das hinaus, was von den Beteiligten ‚mitgebracht‘ wird und entwickelt eine Eigendynamik mit einer eigenen Interaktionsgeschichte, aus der heraus sich – auf Grundlage des kollektiven oder sozialen Gedächtnisses (Bohnsack 2017a, Kap. 4.2), d. h. einer gemeinsamen Erlebnisschichtung – i. d. R. eine dauerhafte Struktur im Sinne *interaktiver konjunktiver Erfahrungsräume* zu entfalten vermag. Diese basieren nicht notwendigerweise auf Rahmenkongruenzen. Auch (und gerade) *Inkongruenzen* verbleiben im kollektiven Gedächtnis.
- Diese vom kollektiven Gedächtnis her erfasste zeitlich-historisch oder diachron entfaltete Struktur des Interaktionssystems im Sinne des konjunktiven Erfahrungsraums ist in der empirischen Analyse primordial auf dem Wege der Interaktions-, der Gesprächs- und Videoanalyse, und sekundär auf demjenigen der Analyse von Erzählungen und Beschreibungen, also vor allem Interviews und Gruppendiskussionen, zugänglich. Für die Analyse der *Entwicklung* der Identität, des Habitus und der Reflexionspotentiale der Lehrpersonen wie auch derjenigen von Schüler*innen ist (im Sinne des berufsbiografischen Ansatzes von Bonnet & Hericks 2014) die Einbeziehung berufsbiografischer Interviews unerlässlich.
- Konjunktive Erfahrungsräume werden auch als *Organisationsmilieus* resp. *Schulmilieus* bezeichnet (vgl. Abb. 1) und unterschieden von der Organisations- oder *Schulidentität*, den virtualen, imaginativen oder imaginären Selbst- und Leitbildern der Organisation („Corporate Identity“) inkl. der Identitätsnormen ihrer Akteur*innen.² Da Schule sowohl eine *Organisation* als auch eine (gesellschaftliche) *Institution* ist, sehen sich die beteiligten Akteur*innen auf beiden Ebenen (also doppelt) mit den (Identitäts-)Normen in ihrer Spannung zur Praxis (Doppelstruktur) konfrontiert, im Sinne einer *doppelten Doppelstruktur*.

2 In früheren Texten (Bohnsack 2017a, S. 129ff.) habe ich statt des Begriffes der „Schulidentität“ denjenigen der „Schulkultur“ verwendet. Dies ist dem geschuldet, dass im Mainstream die Verwendung der Begriffe „Kultur“ wie vor allem auch „Organisationskultur“ sich auf der „kommunikativen“ Ebene, also derjenigen des expliziten Wissens bewegt (kritisch dazu auch Luhmann 2000, S. 240 ff.). Um Verwirrungen zu vermeiden, welche durch die andere Bedeutung dieses Begriffes im strukturtheoretischen Ansatz (s. dazu auch Bohnsack 2017a, S. 130, Anm. 127 sowie mit Bezug darauf Moldenhauer 2019, S.181) entstehen, habe ich mich nach Abstimmung mit den Herausgeber*innen des Bandes zur Begriffsänderung entschlossen.



Abb. 1: Schulumilieu[s] (eigene Darstellung)

4 Zur metatheoretischen Rahmung der Organisations- und Schulforschung

Neben dieser *doppelten Doppelstruktur* ist vor allem die *konstituierende Rahmung* die Grundlage der schulischen Organisation und ganz allgemein der People Processing Organizations, also derjenigen Organisationen, die über Identität und Biografie der Klienten (mit-)entscheiden (Bohnsack 2017a, Kap. 4.5, 2017b, 2020a, 2022). Sie ist die organisatorische Variante des Orientierungsrahmens i. w. S. und stellt eine Relationierung der Erwartungserwartungen der *normativen, fachlichen und administrativen Programmatik* der Organisation inkl. der Rollenbeziehungen und der Identitätsnormen ihrer Akteur*innen einerseits mit der interaktiven Praxis zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen andererseits dar. Die Kategorie der konstituierenden Rahmung ist im Anschluss an Überlegungen der Systemtheorie und der Ethnomethodologie, wie sie bereits sehr früh in Ansätzen entwickelt worden sind (Bohnsack 1983), in den letzten Jahren auf der Grundlage des empirischen Vergleichs, also der komparativen Analyse unterschiedlicher People Processing Organizations (u. a. Soziale Arbeit, Schule, Justiz und Frühpädagogik, siehe Bohnsack 2017a, Kap. 8.2, Bohnsack 2020a; Bohnsack et al. 2022) ausgearbeitet worden. Sie wird wie der Orientierungsrahmen im weiteren Sinne

mit der Etablierung organisationaler konjunktiver Erfahrungsräume auf Dauer gestellt. Es handelt sich auch hier grundsätzlich um *interaktive* Erfahrungsräume, die zusätzlich die genannten organisationalen Merkmale aufweisen. Davon sind *gesellschaftliche* konjunktive Erfahrungsräume zu unterscheiden, auf die ich weiter unten (Kap. 5) eingehen werde. Um im Zuge der konstituierenden Rahmung über die Praktiken der Schüler*innen mit Bezug auf die normative Programmatik *entscheiden* zu können, müssen diese Praktiken einer (Neu-) Rahmung (Erst-Codierung) unterzogen werden, welche in letzter Instanz immer eine *Fremdrahmung* darstellt. In diesem Sinne muss bspw. auch eine Unterrichtspraxis, die als eine von Schüler*innen und Lehrpersonen gewollte intellektuelle Spielerei erscheinen mag, dann letztendlich doch einer organisationalen Codierung im Sinne einer leistungsmäßigen und disziplinarischen Bewertung (Erst-Codierung) unterzogen werden. Zur Aufrechterhaltung routinierter Entscheidungsfähigkeit muss die konstituierende Rahmung sich weitgehend unthematisiert (implizit) vollziehen. Von der Frage danach, ob wir es mit einer konstituierenden Rahmung und einem organisationalen konjunktiven Erfahrungsraum zu tun haben oder nicht, ist die Frage nach den unterschiedlichen Modi der ihn konstituierenden diskursiven Verständigung, der *Diskursorganisation* (als Überblick s. Przyborski 2004), zu unterscheiden, die wir unter Einbeziehung der *Organisation korporierter Praktiken* insgesamt als *Interaktionsorganisation* bezeichnen (zu den Begriffen: Bohnsack et al. 2015). Im Zuge der neueren Entwicklung im Bereich der Dokumentarischen Bild- und Videoanalyse (Bohnsack 2009; Bohnsack et al. 2015; Nentwig-Gesemann & Nicolai 2015; Asbrand & Martens 2018) sind im Zusammenhang mit Zugängen zu korporierten Praktiken auch solche des Umgangs mit materiellen Objekten und Räumlichkeiten eröffnet worden (u. a. Wagner-Willi 2005; Bohnsack & Lamprecht 2015; Nohl 2016; Asbrand & Martens 2018; sowie Kap. 4.3).³ Die unterschiedlichen Modi der Interaktionsorganisation gilt es typenhaft zu rekonstruieren, um die besondere Form der Sozialität, der Sozialbeziehungen (bspw. im Sinne einer Unterscheidung von machtsstrukturierten und heterarchischen Beziehungen; s. Kap. 4.2) bestimmen zu können (dazu liegen umfangreiche exemplarische Gesprächs- und Videoanalysen der Dokumentarischen Methode vor). Auf der Grundlage einer derart gewonnenen Typologie können dann die in den unterschiedlichen Modi der Interaktionsorganisation implizierten *diskursethischen Prinzipien* rekonstruiert werden (s. auch Kap. 4.2), die uns Aufschluss über die implizite Diskursethik, also die Art der (impliziten) Werthaltung und Sozialität, in unserem Gegenstandsbereich geben. Auch die (normative oder diskursethische) Bewertung seitens der Sozialwissenschaftler*innen vollzieht sich rekonstruktiv,

3 In einer neueren Studie zur Unterrichtsforschung (Trefß 2022) können zusätzlich zu den korporierten und verbalen Praktiken auch musikalisch-korporierte Praktiken in die Analyse und in ein Partitur-Transkript integriert werden.

indem sie zunächst auf der Grundlage einer komparativen empirischen Analyse unterschiedliche Modi der Interaktionsorganisation (als Konstruktionen ersten Grades) rekonstruiert, um dann auf dieser Grundlage Stellung zu beziehen hinsichtlich ihrer Präferenz für diese resp. die darin implizierte praktische Diskursethik (s. auch Kap. 4.2). Innerhalb der Schulforschung dienen die Kategorie der konstituierenden Rahmung und ihre Varianten der Interaktionsorganisation dann ihrerseits als *Tertium Comparationis*, als gemeinsamer Nenner, um die je *spezifischen Eigenarten* der unterschiedlichen („funktional äquivalenten“; Luhmann 1970) Praxen, also unterschiedlicher Schul- und Unterrichtsmilieus, sichtbar werden zu lassen. Die Besonderheit der komparativen Analyse im Sinne der dokumentarischen Methode besteht grundsätzlich darin, dass die mit dem eigenen Standort der Interpret*innen verbundenen (milieuspezifischen) Vergleichs- und Normalitätshorizonte, die deren „Standortgebundenheit“ oder „Seinsverbundenheit“ (Mannheim 1952, S. 229f.) ausmachen, zurücktreten hinter diejenigen, welche durch die systematisch herangezogenen empirischen Vergleichsfälle in objektivierbarer Weise repräsentiert sind. Dies eröffnet Möglichkeiten einer Reflexion der eigenen Standortgebundenheit (Bohnsack 2018a, 2020b).

Die Frage der konstituierenden Rahmung ist *professionstheoretisch* von zentraler Bedeutung. Ich spreche von professionalisierter Praxis, sobald eine konstituierende Rahmung zu beobachten ist, inkl. der Etablierung eines konjunktiven Erfahrungsraums, durch den diese der Klientel, also den Schüler*innen, vermittelt und auf Dauer gestellt wird (Bohnsack 2020a). Wenn wir – um es mit Ewald Terhart (2011, S. 216) zu formulieren – normative Aussagen dahingehend treffen wollen, was „als gelungene, vollständige oder aber als weniger gelungene, weniger entwickelte etc. Professionalität“ gelten kann, so müssen wir zunächst überhaupt (die strukturellen Bedingungen von) Professionalität definieren. Die Kategorisierungen dieser Bedingungen (wie vor allem der konstituierenden Rahmung) sind zwar (wie jegliches Wissen) standortgebunden, aber nicht normativ begründet, sondern durch ihre (in der empirischen Rekonstruktion nachgewiesene) analytische Kraft, als *Tertium Comparationis* zu fungieren, also den Vergleich (meta-)theoretisch strukturieren zu können. Unterschiedliche Praxen können typenhaft gegeneinander konturiert und auf dieser Grundlage auch hinsichtlich der in ihnen implizierten (diskurs-)ethischen Prinzipien (der beruflichen Akteur*innen) durchleuchtet werden. Erst im nächsten Schritt erfolgt dann eine normative resp. ethische Bewertung dieser Praktiken seitens der Forschenden im Sinne der Begründung einer Präferenzordnung dieser Praktiken resp. ihrer ethischen Implikationen.

4.1 Die Fokussierung auf Systeme praktischer Interaktion

Die Fokussierung der praxeologisch-wissenssoziologisch orientierten Schulforschung und -pädagogik auf die Interaktionssysteme und somit die diskursiven und diskursethischen Bedingungen schulischer Sozialisation ist mit einer kritischen Distanz gegenüber einer Forschung verbunden, welche auf der Unterstellung von Motiven und Intentionen der beteiligten Akteur*innen basiert. Diese distanzierte AnalyseEinstellung korrespondiert mit der Systemtheorie und der dort begründeten These von der „Nichterreichbarkeit“ der Adressat*innen von Erziehung (u. a. Kade 2004, S. 203) bzw. deren (lediglich mittelbaren) Erreichbarkeit über „Kommunikation“. Die erzieherischen Interventionen wirken immer schon in organisationale Sozialisationsprozesse hinein und haben selbst sozialisatorische Wirkungen, welche nicht auf Intentionen zu reduzieren sind und diese auch unterlaufen. „Die Interaktionssysteme, die auf Erziehung ausgerichtet sind, wirken selbst sozialisierend“ (Luhmann 2002, S. 79). Die erzieherische Praxis hat sich zunächst dessen und damit auch der eigenen intentionalen Fiktionen zu vergewissern.

Die Fundierung der Schulforschung und Schulpädagogik in Kommunikationssystemen resp. *Systemen praktischer Interaktion* und in deren sozialisatorischen Wirkungen wird auch aus einer Perspektive bestätigt, welche die Autonomie der Klientel wahren und fördern will, ohne sich dabei in die Paradoxien einer an das Individuum, genauer: die Person, gerichteten Forderung im Sinne eines ‚Sei autonom!‘ zu verstricken. Die Praxeologische Wissenssoziologie nimmt demgegenüber den Weg über die Herstellung von *Bedingungen der Möglichkeit* autonomer Selbstentfaltung im Sinne einer Herstellung entsprechender *diskursiver Bedingungen* der Struktur des *Interaktionssystems* zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen (Bohnsack 2020a, Kap. 11). Im Sinne der im folgenden Kapitel skizzierten Orientierung an einer *meta-normativen* Verständigung ermöglicht dies die Verständigung *über unterschiedliche* Normalitätsvorstellungen und somit auch die Möglichkeit einer Selbstentfaltung, welche nicht an jene Normalitäts-Vorstellungen (Identitätsnormen) vom Individuum und dessen Autonomie gebunden ist, wie sie für die Lehrpersonen und deren Milieu, deren gesellschaftlichen Standort, maßgeblich sind und welche das wesentliche ‚Einfallstor‘ für Diskriminierungen der Praxen und Identitätsvorstellungen ‚bildungsferner‘ Milieus und für Exklusionen bildet (auch Bohnsack 2018a).

4.2 Praktische Diskursethik und Modi der Interaktionsorganisation in schulischer Interaktion

Die Kategorisierung unterschiedlicher Modi der Interaktionsorganisation hat ihre empirische Grundlage u. a. in einer mehr als 30-jährigen dokumentarischen Gesprächs- und Interviewanalyse mit ihrer Rekonstruktion der Diskursorganisation (ursprüngl. Bohnsack 1989; im Überblick Przyborski 2004) und später der dokumentarischen Videoanalyse mit der Rekonstruktion der Interaktionsorganisation

(Bohnsack et al. 2015; Asbrand & Martens 2018). Ihre *ethische* oder diskursethische Zuordnung, wie sie zunächst im Zuge der Evaluationsforschung (Bohnsack & Nentwig-Gesemann 2020) und später der Professionalisierungsforschung an Bedeutung gewonnen hat, schließt an die empirisch-rekonstruktive Forschung von Jean Piaget (1976, S. 106) an mit ihrer Differenzierung zwischen *konstituier-ten* vs. *konstituierenden* Regeln und an die daran orientierte Differenzierung von *Norm* vs. *Meta-Norm* von Habermas und Lawrence Kohlberg. Letztere verbleibt allerdings (rationalistisch) auf der Ebene des „Bewusstseins der Regel“ und erreicht nicht diejenige der „Praxis der Regel“ (Piaget 1976, S. 9) mit ihrer performativen Logik und *praktischen* Diskursethik. Bei der Unterscheidung von Norm und Meta-Norm geht es vor allem um die Frage, ob es allein die Normalitätsvorstellungen der Lehrpersonen, also deren eigene selbstverständlich unterstellten Normen (konstituierten Regeln), sind, vor deren Hintergrund resp. in deren Rahmen das Handeln der Schüler*innen wahrgenommen wird und auch die konstituierende Rahmung sowie die Etablierung des konjunktiven Erfahrungsraums sich vollzieht. Oder ob die Verständigung und konstituierende Rahmung im Medium *diskursethischer Prinzipien* (konstituierender Regeln) geleistet wird, welche es ermöglichen, in eine praktische Verhandlung mit den Schüler*innen einzutreten über die *Differenzen zwischen unterschiedlichen Normalitätsvorstellungen*. Die empirische Differenzierung unterschiedlicher Typen der Diskursethik steht noch am Anfang. Sie basiert im Anschluss an eigene frühere Arbeiten auf aktuellen empirischen Dissertationen auf der Basis von Unterrichtsanalysen, Gruppendiskussionen und Interviews mit Lehrpersonen, Fachkräften aus der Sozialen Arbeit und der Frühpädagogik (s. im Überblick Bohnsack 2020a; Bohnsack et al. 2022; für die Unterrichtsforschung s. insbesondere Wagener 2020).

Die konstituierende Rahmung ist zwar prinzipiell eine Fremdrahmung. Von *Macht* spreche ich jedoch erst dann, wenn Degradierungs- und Gradierungsprozesse, also identitätsbezogene Konstruktionen sozialer Ungleichheit, hinzukommen (Bohnsack 2017a, Kap. 8; für den Bereich der Unterrichtsforschung u. a. Wagener 2020). Diese vollziehen sich derart, dass – im Sinne einer *Zweit-Codierung* – die in der Erst-Codierung implizierte Bewertung (vor allem hinsichtlich Leistung und Disziplin) auf die ‚Gesamtperson‘, also das menschliche Individuum, übertragen wird. Der Zugang zu ihm wird dann nicht als ein jeweils nur aspekthaft möglicher, d. h. system- oder erfahrungsraumgebundener, konstruiert – im Sinne des Begriffes der *Person* u. a. bei Goffman (1963) und Luhmann (2002). Vielmehr wird der Einzelne total mit der Bewertung der problematisierten Praxis identifiziert im Sinne der Konstruktion einer „totalen Identität“ (Garfinkel 1967). Diese Konstruktion hat einen tautologischen Charakter (Bohnsack 2017a; Kap. 3 & 8, 2020a) und ist von den standortgebundenen Normalitätsvorstellungen der Lehrpersonen abhängig. Während auch im Falle von *Macht* eine konstituierende Rahmung und ein konjunktiver Erfahrungsraum vorausgesetzt sind, fehlt im Falle

der *Willkür* beides (Bohnsack 2017a, S. 270f., 2020a, S. 103f.; Wagener 2020; Jahr 2022, Kap. 3.2.4). Die (De-)Gradierungsprozesse haben hier keinen sachbezogenen Ausgangspunkt (etwa die Sachhaltigkeit von Äußerungen); vielmehr werden ausgehend von einer stereotypen Degradierung der Gesamtidentität der jeweiligen Schüler*innen tendenziell alle ihre Äußerungen/ Produkte desavouiert. Im Fall des *organisationalen Rahmungsverlusts* haben wir es zwar mit der Konstituierung eines konjunktiven Erfahrungsraums zu tun (welcher bspw. im Peer-Milieu der Schüler*innen fundiert ist), der Bezug zur konstituierenden Rahmung und damit zur Programmatik und zu den Rollenerwartungen der Organisation geht jedoch verloren (Bohnsack 2020a, S. 82f. u. 103f.).

4.3 Praktische vs. theoretische Reflexion schulischer Interaktion

Den Prozessen der Bewältigung der konstituierenden Rahmung und der schulischen Praxis allgemein werden wir nur gerecht, wenn wir auch einen Zugang zu den Potentialen *impliziter* oder *praktischer Reflexion* insbesondere auf Seiten der Lehrpersonen gewinnen. Empirische Analysen zeigen ihre Bedeutung für die Bewältigung des Spannungsverhältnisses von Norm und Habitus (siehe u. a. Hinzke 2018; Sotzek 2019). Die praktische Reflexion unterscheidet sich von der *theoretisierenden* oder propositionalen Reflexion nicht lediglich durch den Grad der Explikation. Vielmehr weist sie eine gänzlich andere logische Struktur auf als unsere Common Sense-*Theorien*. Diesen ist eine propositionale (zweckrationale und kausale) Logik eigen mit den Implikationen einer deduktiven Ableitung der Praxis aus der Theorie und deren Vorrang vor der Praxis, welche zur Struktur einer „*Hierarchisierung des Besserwissens*“ (Luhmann 1992, S. 508ff; Bohnsack 2017a, Kap. 10.4) führt. Diese findet sich sowohl in der Beziehung von (konventioneller) Erkenntnistheorie und Einzelwissenschaft als auch in derjenigen von (Schul-) Forschenden und Lehrpersonen sowie dann auch in der Praxis letzterer mit der Schülerschaft.

Im Unterschied zur theoretisierenden nimmt die praktische Reflexion die Praxis nicht propositional zu ihrem Gegenstand, sondern ist performativ in diese eingelagert und für diese selbst konstitutiv (Schön 1984; Sotzek 2019; Bohnsack 2020a, Kap. 6). Ihre Logik ist keine der Deduktion, sondern der imaginativen und in Erfahrungen basierten Variation von Rahmungen und Kontextuierungen der Praxis, also von Kontingenzen.⁴ Ihre systematische Erforschung steht noch am Anfang. Empirisch ist sie uns vor allem auf der Grundlage von Erzählungen

4 Reflexion setzt nach Luhmann (1975b: 74) „einen ‚Horizont‘ anderer Möglichkeiten voraus und erschließt einen geordneten Zugang zu diesen Möglichkeiten“. Reflexion bedeutet in diesem Sinne auch die Suche nach „funktionalen Äquivalenten“ (Luhmann 1970) der Praxis. In jedem Fall ist der Vergleich, die comparative Analyse, zentral. Auch der Begriff der „reflektierenden Interpretation“ als methodischer Schritt der Dokumentarischen Methode schließt an dieses Verständnis von Reflexion an (dazu u. a. Bohnsack 2017, S. 78 u. 107).

und Beschreibungen in Gruppendiskussionen, (berufsbiografischen) Interviews und in (von den Proband*innen selbst ausgewählten) Fotos zugänglich. Sie ist konstitutives Prinzip des Orientierungsrahmens i. w. S. und steht im Zentrum des berufsbiografischen Zugangs in der Professionalisierungsforschung (Bonnet & Hericks 2014), welchem im Rahmen der Dokumentarischen Schulforschung eine *komplementäre* Bedeutung zur Interaktionsanalyse zukommt. Im Zusammenhang mit der Bewältigung des Spannungsverhältnisses von Norm und Habitus geht es insbesondere auch darum, ob und inwieweit die mit der konstituierenden Rahmung notwendigerweise verbundene Fremdrahmung (der Praxen der Schüler*innen) praktisch reflektiert wird und diese Reflexion u. a. auf dem Wege insbesondere praktischer Distanzierungsphänomene (u. a. Rollendistanz; Goffman 1961) seitens der Lehrpersonen in die Verständigung mit den Schüler*innen Eingang findet. Eine Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen kann nur erfolgreich sein, wenn sie den Anschluss an deren praktische Reflexionspotentiale und implizite Klugheit sucht.

5 Zur methodologischen Rahmung: die mehrfache Mehrdimensionalität der Analyse und die Typenbildung

Auf die methodologischen Grundlagen der Dokumentarischen Schulforschung möchte ich hier insbesondere mit Bezug auf den letzten der drei Auswertungsschritte der Dokumentarischen Methode eingehen, auf denjenigen der Typenbildung, welcher auf die Schritte der formulierenden und der reflektierenden Interpretation folgt. Dies ist darin begründet, dass die Typenbildung u. a. aufgrund ihrer Mehrdimensionalität eine besondere Herausforderung darstellt. In meine bisherigen Ausführungen zu den metatheoretischen Grundlagen ist die mehrfache Mehrdimensionalität der Dokumentarischen Methode zum Teil bereits implizit eingegangen, und zwar als Mehrdimensionalität der Kategorienbildung und als Mehrebenenanalyse:

Die *Mehrdimensionalität der Kategorienbildung* fragt nach der Relation oder auch dem Spannungsverhältnis der Kategorie der *Praxis* resp. des *Habitus* zur Kategorie der *Norm*, d. h. den *normativen Erwartungen* im Bereich von *Rollenbeziehungen* einerseits und im Bereich von (virtualen) sozialen Identitäten, von *Identitätsnormen*, andererseits sowie nach der Integration dieser kategorialen Dimensionen in der übergreifenden Kategorie des *konjunktiven Erfahrungsraums*.

Im Sinne der *Mehrebenenanalyse* begegnet uns die Relationierung dieser Kategorien auf prinzipiell drei Ebenen, denjenigen der *Interaktion*, der *Organisation* und der *Gesellschaft* (mit deren Differenzierung ich an Luhmann 1975a anschließe). Wobei die organisationalen konjunktiven Erfahrungsräume, die auch als *Organisationsmilieus* bezeichnet werden (zum Begriff: Wagner-Willi & Sturm 2012; Nohl 2014; Bohnsack 2017a, Kap. 4.5, 2017b), eine besondere Ausprägung der

interaktiven konjunkativen Erfahrungsräume darstellen, indem sie sich, wie dargelegt, vor allem durch die Struktureigenschaften der *doppelten Doppelstruktur* und der *konstituierenden Rahmung* auszeichnen. Dabei lassen sich im Wesentlichen *drei Arten* von interaktiven konjunkativen Erfahrungsräumen unterscheiden: Diejenigen zwischen *Lehrpersonen und Schüler*innen* (1) stehen im Fokus, da diejenigen der *Lehrpersonen untereinander* (2) primär reflexiv auf erstere gerichtet sind (wie sich bspw. in Gruppendiskussionen zeigt). Letzteres gilt auch für die Erfahrungsräume der *Interaktion mit der Umwelt* (3), d. h. mit anderen Organisationen sowie übergeordneten Instanzen (wie z. B. der Bildungsadministration) und den Eltern. Mit „reflexiv“ ist gemeint, dass die im Zentrum der Organisation stehende konstituierende Rahmung hier nicht (im Sinne der performativen Performanz, also in der Praxis selbst) interaktiv *hergestellt* wird, sondern dass (im Sinne der proponierten Performanz) diese *dargestellt* und *über* sie verhandelt wird. Die *Mehrdimensionalität der Typenbildung* (Bohnsack 2013, 2020b; Bohnsack et al. 2018) fragt danach, in welcher Weise *interaktive* Erfahrungsräume oder Milieus (neben den *Organisationsmilieus* sind dies z. B. Peer Milieus oder Familien) sich durch eine Überlagerung unterschiedlicher *gesellschaftlicher* und/oder *organisationaler* Erfahrungsräume oder interaktive Milieus konstituieren, in denen ihre *Soziogenese* zu suchen ist. Im Bereich von gesellschaftlichen Milieuanalysen liegt hierzu eine Fülle von Arbeiten mit der Dokumentarischen Methode vor (im Überblick: Bohnsack 2017a, Kap. 7). Am Anfang der Konstruktion mehrdimensionaler Typologien standen meine Arbeiten auf der Grundlage von Gruppendiskussionen zu Lebensorientierungen in jugendlichen Peer Groups mit der Überlagerung von generations-, bildungsmilieu-, genderspezifischen und sozialräumlichen Erfahrungsräumen (Bohnsack 1989) und von Burkhard Schäffer (2003) zu „Medienpraxiskulturen“: Generationstypische Differenzen des Umgangs mit dem Computer konnten in ihrer Überlagerung durch bildungs- und geschlechtstypische Erfahrungsräume ausdifferenziert werden. Die Frage nach der *Generalisierbarkeit* des jeweiligen Modus Operandi oder Erfahrungsraums ist davon abhängig, ob und in welchem Maße dieser in der *Überlagerung* durch andere Erfahrungsräume – in Modifikationen – erhalten bleibt, also bspw. ein generationstypischer Erfahrungsraum in der Überlagerung durch bildungs- und geschlechtstypische Erfahrungsräume. Der Dokumentarischen Methode ist es damit gelungen, Fragen der Generalisierung im Rahmen der qualitativen bzw. rekonstruktiven Sozialforschung zu bearbeiten.

In allen diesen Untersuchungen wurden (auf der Basis von Gruppendiskussionen) Rahmenkongruenzen, aber auch -inkongruenzen in komparativer Analyse herausgearbeitet und – auf dem Wege einer Suche nach dem *genetischen* Prinzip, dem Modus Operandi der beobachteten Praxis – zu typischen Orientierungsrahmen auf der Ebene einer *sinngenetischen Typenbildung* verdichtet. Der nächste Schritt ist dann die Suche nach der Genese der Sinngenese, die ich als *Soziogenese*

bezeichnet habe. Dabei folgen wir in der *soziogenetischen Interpretation* (Bohnsack 2018b) der Interpretation von Erzählungen und Beschreibungen bezüglich der gesellschaftlichen Kontexte resp. Erfahrungsräume (bspw. des dörflichen Alltags) und bei der daran anschließenden eigentlichen soziogenetischen Typenbildung einem Ausschlussverfahren (bspw. ist ein dörflicher Orientierungsrahmen dadurch definiert, dass er bei den nicht-dörflichen Akteur*innen nicht zu beobachten ist). Die mehrdimensionale Typenbildung von Iris Nentwig-Gesemann (1999) zur Krippenerziehung in der DDR stellte in Ansätzen bereits eine *Organisationsanalyse* dar, indem Typen der Krippenerziehung in der DDR in ihrer je unterschiedlichen Beziehung resp. Distanz zur staatlich verordneten Erziehungsprogrammatisierung identifiziert werden konnten – dies jeweils in Relation zur Größe und zur sozialräumlichen Verortung (Dorf vs. Metropole) der Einrichtung, also in Relation zu gesellschaftlichen Erfahrungsräumen. Von einer mehrdimensionalen Typenbildung im Bereich der *Organisationsanalyse* möchte ich allerdings erst dann sprechen, wenn die Genese der sinnigen Typenbildung nicht nur in *gesellschaftlichen* Kontexten oder Erfahrungsräumen, sondern auch in den *organisationalen* selbst gesucht wird, wenn wir es also nicht allein mit einer *gesellschaftlichen*, sondern auch einer *organisationalen Soziogenese* zu tun haben (ich habe in dem Zusammenhang auch von der „doppelten Mehrdimensionalität“ der Erfahrungsräume in Organisationen gesprochen; Bohnsack 2017a, 2017b).

Da im Bereich der Dokumentarischen Schulforschung bisher kaum Studien auf der Grundlage mehrdimensionaler Typenbildung vorliegen, möchte ich beispielhaft auch auf andere Forschungsfelder im Bereich der People Processing Organizations verweisen. Metatheoretische Kategorien und methodische Schritte auf dem Niveau der Rahmenkonzeption lassen sich – wie eingangs (Kap. 1) begründet – unschwer auf das Feld der Dokumentarischen Schulforschung übertragen. Als erste derartige Studie im Rahmen der Dokumentarischen Organisationsforschung lässt sich die Krankenhaus-Studie von Werner Vogd (2004) zu ärztlichen Entscheidungsprozessen in unterschiedlichen fachlichen Abteilungen des Krankenhauses verstehen. Sonja Kubisch (2008) hat in ihrer Dissertation über Organisationen der Wohlfahrtspflege in einer umfassenden Analyse systematisch die Organisationsmilieus, die sie „organisationsbezogene Milieus“ genannt hat, von den in diese gleichsam ‚hineinragenden‘ gesellschaftlichen Milieus (bei ihr: „existentielle“ Milieus) unterschieden. Annika Kallfaß (2022) gelangt auf der Grundlage der Analyse von acht Kitas unterschiedlicher Größe, Region, Trägerschaft und Konzeption zu fünf Typen von Organisationsmilieus.

Was eine genuin schulische Organisationsforschung betrifft, so haben Arnd-Michael Nohl und R. Nazh Somel (2017) eine Analyse der Einführung eines neuen Curriculums in türkischen Primarschulen vorgelegt. Die dabei beobachteten Unterschiede in der sich entwickelnden schulischen Praxis haben sie sowohl hinsichtlich ihrer *organisationalen Soziogenese* (Unterschiede der Typen von Organi-

sationsmilieus aufgrund der jeweils dominanten Generation von Lehrpersonen), als auch der *gesellschaftlichen* Soziogenese, also ihrer Genese in gesellschaftlichen Milieus (Nohl und Somel sprechen von „sozialen“ Milieus) untersucht. Eine aktuelle schulische Unterrichtsforschung, welche für die Organisationsanalyse Relevanz gewinnt, hat Benjamin Wagener (2020) auf der Grundlage präziser Videoanalysen ausgearbeitet. So sind u. a. die von mir oben (Kap. 4.2) dargestellten Varianten der konstituierenden Rahmung (bzw. des Verlusts dieser) in fünf *sinn-genetische Typen von Unterrichtsmilieus* in erweiterter und empirisch fundierter Form eingegangen. Zugleich gelingt es in Ansätzen, diese Typen im Sinne der *organisationalen Soziogenese* in ihrer Beziehung zur Spezifik der *Schulform* (formal integrativ vs. gymnasial) und vor allem der *Fachlichkeit* (Mathematik, Deutsch und Kunst) zu rekonstruieren.

6 Schulumilieu und Schulidentität

Wenn wir die Frage nach der Möglichkeit eines die einzelnen Unterrichts- und Schulumilieus *übergreifenden konjunktiven Erfahrungsraums oder Milieus* der Organisation Schule stellen (s. auch Abb. 1, Kap. 3), so gilt auch hier das, was Werner Vogd (2017, S. 317) mit Bezug auf Organisationen ganz allgemein konstatiert: „Das Konjunktive *in* der Organisation lässt sich also durchaus finden, jedoch nicht unbedingt das Konjunktive *der* Organisation“. Letzteres, also ein *übergreifendes Schulumilieu*, ist zunächst von der *Schulidentität* zu unterscheiden (s. Kap. 3). In der Dimension der Schulidentität besteht die Verständigung der Mitglieder der Organisation, der Schüler*innen und Lehrpersonen (inkl. der Schulleitung) in ihrer Gesamtheit lediglich auf der Basis von *Orientierungsschemata*, d. h. auf der Ebene wechselseitiger *Unterstellung* von Motiven und generalisierten Verhaltenserwartungen mit Bezug auf normative Programme. Die Spannbreite reicht von der intersubjektiv geteilten legitimatorischen Anerkennung rechtlicher Normen (als minimaler Bedingung von Schulidentität) bis hin zu gemeinsam geteilten *virtuellen sozialen Identitäten (Identitätsnormen)* von Lehrpersonen und Schüler*innen mit ihrem imaginativen oder auch imaginären Charakter (zur Unterscheidung siehe Bohnsack 2017, Kap. 5.6 u. S. 183f.) im Sinne einer Corporate Identity. Als Antwort auf die Frage nach der Existenz eines übergreifenden Schulumilieus lässt sich allgemein formulieren, dass in den drei oben (Kapitel 5) bereits skizzierten Arten von interaktiven Erfahrungsräumen der Organisation – Schüler*innen/Lehrpersonen, Lehrpersonen untereinander und Lehrpersonen in der Interaktion mit der Umwelt (insbesondere den Eltern) – homologe Orientierungsrahmen zu identifizieren sein müssen. Da der interaktive Erfahrungsraum Schüler*innen/Lehrpersonen, also vor allem der Unterricht, derjenige ist, auf den die anderen beiden primär reflexiv gerichtet sind, die Praxis des Unterrichts aus praxeologischer und systemtheoretischer Sicht somit die zentrale ist, hängt die Existenz

eines übergreifenden Schulumilieus wesentlich davon ab, ob und inwieweit beim überwiegenden Teil der Lehrpersonen *strukturidentische Erfahrungen* mit der Unterrichtspraxis gegeben sind. Dabei ist es nicht entscheidend, ob es sich um strukturidentische Erfahrungen mit Rahmen*inkongruenzen* oder Rahmen*kongruenzen* in der unterrichtlichen Interaktion handelt. Denn es sind eben nicht allein ‚Passungen‘ oder Kongruenzen, welche die Struktur der unterrichtlichen Erfahrungsräume ausmachen. Gerade auch die sich reproduzierenden Nicht-Passungen, Inkongruenzen und Konflikte bzw. deren interaktive Bearbeitung oder Bewältigung können einen konjunktiven Erfahrungsraum des Unterrichts konstituieren. Andreas Bonnet und Uwe Hericks (2020, S. 392 f.) sprechen am empirischen Beispiel von einem „konjunktiv diskrepanten“ (im Unterschied zum „konjunktiv-übereinstimmenden“) Muster in der Interaktion von Schüler*innen und Lehrpersonen. Also auch auf Grundlage derartiger strukturidentischer Erfahrungen mit der Bewältigung von *Inkongruenzen* können sich konjunktive Erfahrungsräume der Lehrpersonen untereinander bilden, wie sie etwa in Gruppendiskussionen zur Artikulation gelangen. Dies ist typischerweise dort nicht der Fall, wo, wie Bauer et al. (2020, S. 369) zeigen, beispielsweise Vertreter*innen der Schulleitung an Gruppendiskussionen mit Lehrpersonen beteiligt sind, also Mitglieder der Organisation, die sich nicht „primär auf die eigene schulische und unterrichtliche Praxis“ beziehen, sich somit „auf anderen eher schulorganisatorischen und -systemischen Handlungs- und Entscheidungsebenen zu bewegen scheinen“. Dies bestätigt sich auch darin, dass ein Vertreter der Schulleitung, der selbst auch unterrichtet, erst im Diskursverlauf in den konjunktiven Erfahrungsraum der Lehrpersonen gleichsam ‚einschwenkt‘ (also sozusagen eine Zwischenposition einnimmt).

Auch andere Untersuchungen auf der Grundlage von Gruppendiskussionen mit Lehrpersonen, wie diese etwa im Bereich von Forschungen zur Implementation (Werner 2021), Schulentwicklung (Goldmann 2017) und Analyse professioneller Lernprozesse (Amling 2017) geführt worden sind, verweisen darauf, dass in diesen Fällen von einem übergreifenden konjunktiven Erfahrungsraum im Sinne *eines Schulumilieus* nicht die Rede sein kann.⁵ Damit zeigen sich deutliche Unterschiede zu neueren Untersuchungen in *Kitas* auf der Grundlage von Gruppendiskussionen mit den dortigen Fachkräften (u. a. Kallfaß 2022, Rothe 2022). Derartige übergreifende Organisationsmilieus dokumentieren sich nicht nur in den Diskursen (Erzählungen und Beschreibungen) der Fachkräfte *über* ihre Praxis mit Eltern und Kindern (also auf der Ebene der proponierten Performanz). Homologe Orientierungen konnten auch in der interaktiven Praxis mit den Kindern und den Eltern *selbst* (also auf der Ebene performativer Performanz) rekonstruiert werden,

5 In der Untersuchung von Werner (2021) und auch in anderen Untersuchungen im Bereich der Educational Governance-Forschung, wie u. a. bei Zeitler et al. (2012) und Asbrand (2014), zeigt sich aber, dass die schulintern differenten Schulumilieus sich als resistent gegenüber Steuerungsprozessen und in diesem Sinne als stabil erweisen.

auf der Grundlage von Videoanalysen der Elternberatung (Kallfaß 2022) sowie Videoanalysen und Beobachtungsberichten der Interaktion zwischen Fachkräften und Kindern (Rothe 2022). Auf der Grundlage dieses Vergleichs lassen sich genetische Bedingungen für die (im Unterschied zur Homogenität in den Kitas) zu beobachtende Heterogenität der Lehrpersonen in der schulischen Gesamtorganisation vermuten: Neben den Größenunterschieden zwischen Schulen und Kitas könnten hier die Differenzen im Bereich der Fachlichkeit innerhalb der Schulen (welche durch die Unterrichtsforschung bestätigt werden; u. a. Wagener 2020) geltend gemacht werden sowie die von den Lehrpersonen je individuell, sozusagen als ‚Einzelkämpfer*innen‘, zu leistende „Selbstorganisation“ des Unterrichts (Luhmann 2002, S. 108).

Es deutet sich hier an, dass es sinnvoll sein könnte, der komparativen Analyse als einem zentralen Prinzip der Dokumentarische Methoden auch in der Richtung zu folgen, dass nicht nur nationale und internationale Schulvergleiche (bspw. Sturm 2022), sondern partiell auch Vergleiche mit People Processing Organizations aus anderen Handlungsfeldern, vor allem denjenigen der Frühpädagogik und der Sozialen Arbeit, in die Schulforschung einbezogen werden. Im Bereich der Professionalisierungsforschung haben wir dies bereits ansatzweise realisiert (Bohnsack et al. 2022). Es ist eine der Stärken der Dokumentarischen Methode, dass sie nicht nur ihre gegenstandsbezogenen, sondern zum Teil auch ihre metatheoretischen Kategorien rekonstruktiv aus der komparativen Analyse heraus und damit in strikter Bindung an die empirische Beobachtung entwickelt.

Literatur

- Amling, Steffen (2017). Formen von und Umgang mit Differenzerfahrungen von LehrerInnen. Reflexionen auf die dokumentarische Analyse der Organisation Schule. In Steffen Amling & Werner Vogd (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der Praxeologischen Wissenssoziologie* (S. 103-121). Opladen u. a.: Budrich.
- Asbrand, Barbara (2014). Die dokumentarische Methode in der Governance-Forschung. Zur Rekonstruktion von Rekontextualisierungsprozessen. In Katharina Maag Merki, Roman Langer & Herbert Altrichter (Hrsg.), *Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien, Methoden, Ansätze* (S. 177-198). Wiesbaden: Springer VS.
- Asbrand, Barbara & Martens, Matthias (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bauer, Tobias, Geber, Georg, Görtler, Sophie-Cathérine, Hinzke, Jan-Hendrik, Kowalski, Marlene & Matthes, Dominique (2020). Auf dem Weg zu einem Konzept Dokumentarischer Schulforschung: methodisch-methodologische Anfragen an Forschung zum Thema Schulentwicklung. In Steffen Amling, Alexander Geimer, Stefan Rundel & Sarah Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode (JDM)*, H. 2-3. Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces), S. 349-376.
- Bohnsack, Ralf (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Opladen: Leske & Budrich.

- Bohnsack, Ralf (2005). Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. In Ingrid Gogolin, Heinz-Hermann Krüger, Dieter Lenzen & Thomas Rauschenbach (Hrsg.), *Standards und Standardisierung in der Erziehungswissenschaft*. 3. Beiheft im 7. Jg. der *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S. 65-83). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohnsack, Ralf (2009). *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode* [2. Auflage: 2011]. Opladen & Farmington Hills: Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2013). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse. In Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann, Arnd-Michael Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S. 241-270). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, Ralf (2017a). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen & Toronto: Budrich/utb.
- Bohnsack, Ralf (2017b). Konjunktiver Erfahrungsraum, Regel und Organisation In Steffen Amling & Werner Vogd (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung – Perspektiven der Praxeologischen Wissenssoziologie* (S. 229-255). Opladen u. a.: Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2018a). Rekonstruktion, Rationalismuskritik und Praxeologie. In Martin Heinrich & Andreas Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung* (S. 211-226). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, Ralf (2018b). Soziogenetische Interpretation und soziogenetische Typenbildung. In Ralf Bohnsack, Nora Friederike Hoffmann & Iris Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen* (S. 312-328). Opladen & Toronto: Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2020a). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen & Toronto: Budrich/utb.
- Bohnsack, Ralf (2020b). Die Mehrdimensionalität der Typenbildung und ihre Aspekthaftigkeit. In Ecarius, Jutta/Schäffer, Burkard (Hrsg.), *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung* [2. Aufl.] (S. 21-48). Opladen & Toronto: Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2021a). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* [10. Aufl., zuerst 1991]. Opladen & Toronto: Budrich/utb.
- Bohnsack, Ralf (2021b). Praxeologische Wissenssoziologie. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 22 (1), S. 87-106.
- 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, Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (Hrsg.) (2022). *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohnsack, Ralf, Fritzsche, Bettina & Monika Wagner-Willi (2015). Dokumentarische Video- und Filminterpretation. In Dies. (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis* [2. Aufl.] (S. 235-266). Opladen u. a.: Budrich.
- Bohnsack, Ralf, Hoffmann, Nora-Friederike & Nentwig-Gesemann, Iris (2018). Typenbildung und Dokumentarische Methode. In Ralf Bohnsack, Nora Friederike Hoffmann & Iris Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen* (S. 9-50). Opladen & Toronto: Budrich.
- Bohnsack, Ralf & Lamprecht, Juliane (2015). Das Unterleben in der Pause: die Aneignung von Territorien und Artefakten. Eine dokumentarische Videointerpretation. In: Ralf Bohnsack, Bettina Fritzsche & Monika Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis* [2. Aufl.] (S. 235-266). Opladen, Berlin & Toronto: Budrich.
- Bohnsack, Ralf & Nentwig-Gesemann (Hrsg.) (2020). *Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis*. Opladen & Farmington Hills: Budrich.

- Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (2014). Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer/innenberuf. Ansätze und Befunde aktueller empirischer Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (1), S. 3-14.
- Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (2020). *Kooperatives Lernen im Englischunterricht. Empirische Studien zur (Un-)Möglichkeit fremdsprachiger Bildung in der Prüfungsschule*. Tübingen: Narr.
- Bourdieu, Pierre (1996). Die Praxis der reflexiven Anthropologie. In Ders. & Loïc J.D. Wacquant (Hrsg.), *Reflexive Anthropologie* (S. 251-294). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Garfinkel, Harold (1967). Conditions of Successful Degradation Ceremonies. In Jerome G. Manis & Bernard N. Meltzer (Hrsg.), *Symbolic Interaction. A Reader in Social Psychology* (S. 205-212). Boston: Allyn & Bacon [deutsch: 1976: Bedingungen für den Erfolg von Degradierungszeremonien. In Klaus Lüderssen & Fritz Sack (Hrsg.), *Seminar Abweichendes Verhalten III – Zur gesellschaftlichen Reaktion auf Kriminalität* (S. 31-40) Frankfurt am Main: Suhrkamp].
- Goffman, Erving (1961). *Encounters. Two Studies in the Sociology of Interaction*. Harmondsworth/Middlesex: Penguin [deutsch 1973: *Interaktion: Spaß am Spiel/ Rollendistanz*. München: Piper].
- Goffman, Erving (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 am Main: Suhrkamp].
- Goldmann, Daniel (2017). Gruppe, Milieu, Organisation. Begriffliche und empirische Reflexionen der dokumentarischen Organisationsforschung. In Steffen Amling & Werner Vogd (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der Praxeologischen Wissenssoziologie* (S. 146-164). Opladen u. a.: Budrich.
- Hinzke, Jan-Hendrik (2018). *Lehrerkrise im Berufsalltag. Zum Umgang mit Spannungen zwischen Normen und Orientierungsrahmen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hinzke, Jan-Hendrik (2022). Auf dem Weg zu einem professionellen Lehrerberuf. Reflexionspotentiale von Lehramtsstudierenden zu Studienbeginn. In Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung in Handlungsfeldern der Pädagogik und Sozialen Arbeit* (S. 247-270). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jahr, David (2022). *Die Politik der Schulklasse. Dokumentarische Videoanalysen unterrichtlicher Praktiken zwischen Integration und Destruktion*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kade, Jochen (2004). Erziehung als pädagogische Kommunikation. In Dieter Lenzen (Hrsg.), *Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann* (S. 199-232). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kallaß, Annika (2022). *Interaktion zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Eltern in der Kindertagesstätte*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kubisch, Sonja (2008). *Habituelle Konstruktion sozialer Differenz. Eine rekonstruktive Studie am Beispiel von Organisationen der Wohlfahrtspflege*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Luhmann, Niklas (1970). Funktion und Kausalität. In Ders. *Soziologische Aufklärung 1* (S. 9-30). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, Niklas (1975a). Interaktion, Organisation, Gesellschaft. In Ders., *Soziologische Aufklärung 2. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft* (S. 9-20). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, Niklas (1975b). Selbst-Thematisierung des Gesellschaftssystems. In: Ders. (Hrsg.), *Soziologische Aufklärung 2. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft* (S. 72-102). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, Niklas (1992). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2000). *Organisation und Entscheidung*. Opladen & Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, Niklas (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mannheim, Karl (1952). Wissenssoziologie. In Ders. (Hrsg.), *Ideologie und Utopie* (S. 227-267) Frankfurt am Main: Schulte-Bulmke [Ersterschienen 1931 in: Alfred Vierkandt (Hrsg.), *Handwörterbuch der Soziologie* (S. 659-680). Stuttgart].

- Mannheim, Karl (1980). *Strukturen des Denkens* (hrsg. von David Kettler, Volker Meja & Nico Stehr). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Moldenhauer, Anna (2019). Erfahrungen mit interprofessioneller Kooperation über Gruppendiskussionen erfassen. Methodologische und gegenstandstheoretische Perspektiven. In Peter Cloos, Melanie Fabel-Lamla, Katharina Kunze & Barbara Lochner (Hrsg.), *Pädagogische Teamgespräche. Methodische und Theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfeldes* (S. 172-186). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Nentwig-Gesemann, Iris (1999). *Krippenerziehung in der DDR. Alltagspraxis und Orientierungen von Erzieherinnen im Wandel*. Opladen: Leske & Budrich.
- Nentwig-Gesemann, Iris & Nicolai, Katharina (2015). Dokumentarische Videointerpretation typischer Modi der Interaktionsorganisation im Krippenalltag. In: Ralf Bohnsack, Bettina Fritzsche & Monika Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis* [2. Aufl.] (S. 45-72). Opladen u. a.: Budrich.
- Nohl, Arnd-Michael (2014). *Konzepte interkultureller Pädagogik* [3. Aufl.]. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nohl, Arnd-Michael. (2016). Die empirische Rekonstruktion materieller Artefakte mit der Dokumentarischen Methode. In Anja Tervooren & Robert Kretz (Hrsg.), *Dinge und Raum in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung* (S. 37-53). Opladen u. a.: Barbara Budrich.
- Nohl, Arnd-Michael & Somel, R. Nazh (2017). Neo-Institutionalismus und dokumentarische Organisationsforschung. Zur Strukturierung loser Kopplung durch Sozial- und Organisationsmilieus. In Steffen Amling & Werner Vogd (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung – Perspektiven der Praxeologischen Wissenssoziologie* (S. 189-207). Opladen u. a.: Budrich.
- Piaget, Jean (1976). *Das moralische Urteil beim Kinde*. Frankfurt am Main: Suhrkamp [im Original: 1954].
- Przyborski, Aglaja (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rothe, Antje (2022). Die Autonomie des Kindes in den kollektiven Praktiken frühpädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Aspekte ihrer Professionalität. In Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung in Handlungsfeldern der Pädagogik und Sozialen Arbeit* (S. 336-362). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schäffer, Burkhard (2003). *Generation-Medien-Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich*. Opladen: Leske & Budrich.
- Schön, Donald A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schütz, Alfred (1971). *Gesammelte Aufsätze, Bd. 1: Das Problem der sozialen Wirklichkeit*. Den Haag [ursprünglich 1961].
- Sotzek, Julia (2019). *Emotionen im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Eine praxeologisch-wissenssoziologische Untersuchung ihrer Bedeutung für die Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sturm, Tanja (2022). Konstruktion von Leistungsdifferenzen im inklusiven Fachunterricht der Sekundarstufe 1. Ein Vergleich professionalisierter Unterrichtspraxen integrativer und separativer Schulsysteme. In Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-Wissenssoziologische Professionsforschung in Handlungsfeldern der Pädagogik und Sozialen Arbeit* (S. 109-129). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Terhart, Ewald (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In Werner Helsper & Rudolf Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität*. 57. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik (S. 202-224). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Treß, Johannes (2022). *Zwischen Distanzierung und Kollektivierung. Gruppenimprovisation im Musikunterricht initiieren und rekonstruieren*. Wiesbaden: Springer VS.
- Vogd, Werner (2004). *Ärztliche Entscheidungsprozesse des Krankenhauses im Spannungsfeld von System- und Zweckerationalität. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie*. Berlin: VWF.

- Vogd, Werner (2011). *Systemtheorie und rekonstruktive Sozialforschung. Eine Brücke* [2. Aufl.]. Opladen: Budrich.
- Vogd, Werner (2017). Dezentrierung, Schärfung oder Neukonzeptualisierung der metatheoretischen Grundbegriffe? In Steffen Amling & Werner Vogd (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der Praxeologischen Wissenssoziologie* (S. 314-324). Opladen u. a.: Budrich.
- Wagener, Benjamin (2020). *Leistung, Differenz und Inklusion. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Unterrichtspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wagner-Willi, Monika (2005). *Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Wagner-Willi, Monika & Sturm, Tanja (2012). Inklusion und Milieus in schulischen Organisationen. In Inklusion online, 4. Online unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion>.
- Weick, Karl E. (1995). *Der Prozeß des Organisierens*. Frankfurt am Main [im Original: 1969].
- Werner, Silke (2022). *Die kooperative Implementationsstrategie. Praxeologische Rekonstruktionen im Kontext didaktischer Interventionsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Zeitler, Sigrid, Heller, Nina, Asbrand, Barbara (2012). *Bildungsstandards in der Schule. Eine rekonstruktive Studie zur Implementation der Bildungsstandards*. Münster: Waxmann.