

Nohl, Arnd-Michael

Zur relational-praxeologischen Erforschung von Schule mit der Dokumentarischen Methode

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. 129-145. - (Dokumentarische Schulforschung)



Quellenangabe/ Reference:

Nohl, Arnd-Michael: Zur relational-praxeologischen Erforschung von Schule mit der Dokumentarischen Methode - 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. 129-145 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-271620 - DOI: 10.25656/01:27162; 10.35468/6022-07

<https://doi.org/10.25656/01:27162>

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

Arnd-Michael Nohl

Zur relational-praxeologischen Erforschung von Schule mit der Dokumentarischen Methode

Zusammenfassung

Betrachtet man (die jeweilige) Schule als Ergebnis relationaler Praktiken, so bietet es sich an, unterschiedliche in diese Praktiken involvierte soziale Entitäten zu untersuchen: die Unterrichtsinteraktion, den formalen Aspekt der Organisation Schule, die Milieus ihrer Mitglieder wie auch deren Organisationsmilieus, gesellschaftliche Erwartungen an die Schule sowie das Feld der Bildung. Diese sozialen Entitäten sind nicht nur miteinander verknüpft, sondern bedingen auch einander. Ohne damit eine Hierarchisierung zu implizieren, lassen sie sich in einem Mehrebenenvergleich mithilfe der Dokumentarischen Methode analysieren.

Schlüsselwörter

Schule, Dokumentarische Methode, relationale Praktiken, Organisationsmilieu, Unterrichtsforschung

Abstract

On the Relational-Praxeological Analysis of School Using the Documentary Method

If (any given) school can be considered to be the product of relational practices, it is worthwhile to inquire into the different social entities that are involved in these practices, such as classroom interaction, the formal aspect of school organization, the milieus of school members as well as school organizational milieus, the societal expectations of school, and the field of education. These social entities are not only interrelated, but also interdependent. Without implying a hierarchy, they can be analyzed by making a multi-level comparison that uses the Documentary Method.

Keywords

school, Documentary Method, relational practices, organizational milieu, classroom research

1 Einleitung

Es gibt kaum ein soziales Phänomen, das uns so stabil und selbstverständlich erscheint wie die Schule – sie ist als Institution heutzutage in allen Gesellschaften zu finden. Das sollte jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass sich die Schule in einer Sequenz von Praktiken, die Menschen mit Menschen und Dingen verbinden, konstituiert und allmählich ihre heutige Form angenommen hat. Forschung, die gesellschaftliche Phänomene wie die Schule auf solche *relationalen* und *relationierenden Praktiken* zurückführt, kann sich auf die Transaktionsperspektive, wie sie John Dewey und Arthur Bentley (1949) entwickelt haben, stützen. Während, wie die Autoren ausführen, die als „self-action“ bezeichnete Forschungsperspektive von einem starken Subjekt ausgeht, das abgetrennt von den Objekten (etwa der Schule), über die es verfügt, betrachtet wird (ebd., S. 127), wäre schon die als „interaction“ bezeichnete Analyseeinstellung umfassender: Sie geht von Wechselwirkungen zwischen den (menschlichen und dinglichen) Objekten aus, behandelt sie aber zugleich so, „als wären sie angemessen benannt und bekannt, so dass die weiteren Prozeduren sich auf das beziehen, was aus den Aktionen und Reaktionen dieser gegebenen Objekte untereinander, nicht aber was aus der Reorganisation des Status dieser mutmaßlichen Objekte resultiert“ (ebd.). In einer Transaktionsperspektive geht es demgegenüber darum zu rekonstruieren, wie sich die unterschiedlichen Akteure und Dinge innerhalb eines „gemeinsamen Systems“ (ebd., S. 114) konstituieren bzw. konstituiert haben. In dieser Transaktionsperspektive ist es nicht mehr sinnvoll, Entitäten wie die Schule zu benennen und dann zu beobachten. Vielmehr wird es erforderlich, die sich allmählich entfaltenden Praktiken in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit zu stellen und zu analysieren, wie sich in ihnen und durch sie Schulen konstituieren. Die Entstehung sozialer Entitäten in relationalen und relationierenden Praktiken ist nicht auf das Phänomen der Schule beschränkt. In seinem „Manifest für eine relationale Soziologie“ plädiert Mustafa Emirbayer (2018) dafür, alle sozialen Entitäten relational zu untersuchen; dabei greift er vor allem auf Deweys und Bentleys Werk zurück und schreibt zur Transaktionsperspektive:

„Aus dieser Sichtweise, welche ich auch ‚relational‘ nennen möchte, erhalten die eigentlichen Begriffe und Einheiten, die in eine Transaktion eingebunden sind, ihre Bedeutung, Signifikanz und Identität aus den (wechselnden) funktionalen Rollen, welche sie innerhalb der Transaktion spielen. Jene Letztere, die als dynamischer, sich entfaltender Prozess verstanden wird, wird zur primären Analyseeinheit anstelle der konstituierenden Elemente selbst.“ (ebd., S. 37)

Emirbayer geht hier also noch einen Schritt weiter, indem er nicht nur die Genese von sozialen Entitäten, die dann selbst doch im Fokus der Analyse stehen, relational zu erklären versucht, sondern die komplette analytische Aufmerksamkeit auf diese praktischen Relationen legt. Gleich ob man so weit gehen möchte oder die

Transaktionsperspektive vornehmlich dazu nutzt, die historische Genese von sozialen Phänomenen und Entitäten zu rekonstruieren, kann Emirbayer auf wichtige Vorläufer dieser Forschungsperspektive, wie etwa Norbert Elias und Pierre Bourdieu, verweisen. So plädiert Bourdieu für ein „relationales Denken“, das „Reales nicht mit Substanzen identifiziert, sondern mit Relationen“ (1992, S. 138).

Ein solches praxeologisch-relationales Denken, dessen Koordinaten hier nur knapp angedeutet werden konnten (siehe ausführlicher: Nohl 2020), bedarf neben einer hierfür geeigneten Methodologie auch Überlegungen dazu, welche mit der Schule verknüpften Phänomene es denn überhaupt zu erkunden gilt. In der Methodologie der Dokumentarischen Methode, die diesem Beitrag zugrunde liegt, wird eine solche grundlagentheoretische Vergewisserung als Bedingung der Möglichkeit verstanden, die zu erforschenden Phänomene begrifflich zu fassen und aus ihrer empirischen Analyse heraus eine gegenstandsbezogene Theorie zu entwickeln (Bohnsack 2017, S. 16f.), die idealiter auch wieder die grundlagentheoretische Reflexion zu befruchten vermag (Nohl 2021).

Betrachtet man Schule nicht als gegebenen Gegenstand, sondern fragt danach, wie sie in relationalen Praktiken reproduziert und verändert wird, so sind eine (letztlich unabgeschlossene) Reihe sozialer Entitäten (Kap. 2) für dieses ‚Doing School‘ zu berücksichtigen.¹ Zwischen diesen Entitäten kann vorab der empirischen Analyse weder eine Gewichtung vorgenommen noch eine Chronologie ihrer jeweiligen Konstitution angenommen werden: der Unterricht als *Interaktion* vornehmlich zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen (Kap. 2.1), der nicht nur *formalorganisatorisch* in Regeln (Lehrpläne, Dienstpläne etc.) eingebettet ist (Kap. 2.2), sondern auch mit den in der Gesellschaft, etwa in öffentlichen Diskursen, *institutionalisierten Erwartungen* an die Schule verknüpft ist (Kap. 2.3); das Handeln in den Einzelschulen, das durch *Milieus in Organisationen* (Kap. 2.4) oder *Organisationsmilieus* (Kap. 2.5) strukturiert werden kann und nicht unabhängig vom *Feld* der Bildung (Kap. 2.6) zu verstehen ist. Diese sozialen Entitäten verweisen aufeinander und machen erst in ihrem Zusammenspiel das Doing School aus (Kap. 3). Auch wenn man diese sozialen Entitäten jeweils einzeln untersuchen möchte, sollte daher berücksichtigt werden, wie sich die Erfahrungen mit anderen sozialen Entitäten in der Konstitution, Reproduktion und Transformation der gerade empirisch analysierten sozialen Entität niederschlägt (Kap. 3.1). Um hierbei aber nicht einer sozialen Entität eine ausschließlich theoretisch gesetzte Priorität oder Primordialität zuzumessen, die die sozialen Entitäten per se hierarchisieren oder eine soziale Entität totalisieren würde, ist es angebracht, das Doing School einer *Mehrebenenanalyse* zu unterziehen, die unterschiedliche soziale Entitäten in

1 Dies ist als ein kontingenter Vorschlag zu verstehen, der nur zum Teil aus eigener Forschungserfahrung schöpft, aber von den vielen Arbeiten profitiert, die bislang von anderen Schulforscher*innen mit der Dokumentarischen Methode erstellt wurden – auch wenn ich diese Arbeiten nur sehr unvollständig und standortgebunden rezipiere.

ihrer jeweiligen Eigenlogik wie auch in ihrem Zusammenwirken empirisch berücksichtigt (Kap. 3.2). Dass damit nur erste, vorläufige Punkte einer relational-praxeologischen Erforschung von Schule angesprochen sind,² soll in einem kurzen Ausblick deutlich werden (Kap. 4).³

2 Schule als Ineinander sozialer Entitäten

Auch wenn die ersten empirischen Untersuchungen, die mit der Dokumentarischen Methode zur Schule durchgeführt wurden, sich vornehmlich auf das Milieu der Schüler*innen bezogen (Schmid 1989; Wagner-Willi 2001) und damit auf jene soziale Entität, die damals ausschließlich im Fokus dieses Ansatzes stand – nämlich den „konjunktiven Erfahrungsraum“ (Mannheim 1980, S. 220) –, berücksichtigen mittlerweile die einschlägigen Studien eine ganze Reihe von sozialen Entitäten, denen eine (theoretisch und empirisch zu differenzierende) Relevanz für das Doing School eingeräumt wird. In diesem Kapitel sollen diese sozialen Entitäten knapp erörtert werden, wobei schon hier deutlich werden wird, dass sie sich empirisch kaum voneinander abstrahieren – sehr wohl aber theoretisch unterscheiden – lassen.

2.1 Unterricht als Interaktion

Zu der Frage, wie Unterricht mit dem begrifflichen Instrumentarium der Dokumentarischen Methode zu begreifen ist, gibt es kontroverse Diskussionen. Während Monika Wagner-Willi und Tanja Sturm auf der Basis ihrer empirischen Analysen zu dem Schluss kommen, dass sich in diesen Interaktionen ein „Unterrichtsmilieu“ (Wagner-Willi & Sturm 2012) herausbilden kann, das die Milieudifferenzen der Interaktionsbeteiligten transzendiert, stellt ein zweiter Ansatz eben dies in Frage: Matthias Martens und Barbara Asbrand (2017, S. 83) zufolge muss gerade die „Differenz von Lehrer- und Schülerhabitus als eine Grundstruktur von Unterricht betrachtet werden“, die als „*komplementäre*“ *Beziehung* gelten könne. Solch eine „Rahmenkomplementarität“ (ebd., S. 75) ermögliche es den Akteuren, die Beiträge der anderen Interaktionsbeteiligten – etwa die Erläuterungen der Lehrperson – zu „rekontextualisieren“ (ebd., S. 85). Dieses Rekontextualisieren impliziert, die Interaktionsbeiträge der Anderen in die Wahrnehmungs- und Denkmuster des eigenen Habitus zu übersetzen.

Diese „Rekontextualisierungsprozesse“ (Asbrand & Martens 2018, S. 210) können als eine besondere Form der „Perspektivenreziprozität“ (Schütz 1971, S. 365) aufgefasst werden, in der die stillschweigende Idealisierung der Kongruenz der

2 Wie sich soziale Entitäten in der Schule in relationalen und relationierenden Praktiken konstituieren, haben insbesondere Somel (2019) und Engel (2019) herausgearbeitet.

3 Ich danke Juliane Engel, Morvarid Dehnavi, Sarah Thomsen, Thiemo Bloh, Dominique Matthes und Alexandra Damm für ihr Feedback zu vorangegangenen Versionen dieses Aufsatzes.

Perspektiven aufgehoben ist. Von dieser Interaktion auf der Ebene der kommunikativen Beziehung muss die *„Reziprozität der Akte“* (Nentwig-Gesemann & Gerstenberg 2018, S. 138) unterschieden werden, die in einem dritten Ansatz im Rahmen der Forschung zu Kindertagesstätten herausgearbeitet wurde. Ich nehme auf diese Forschung jenseits von Schule Bezug, weil sie mir nicht nur auf den Unterricht übertragbar, sondern auch sehr inspirierend erscheint. Obwohl auch Iris Nentwig-Gesemann und ihre Forschungsgruppe von habituellen Unterschieden zwischen pädagogischer Fachkraft und Kindern ausgehen, haben sie Situationen rekonstruiert, in denen es zu einem präreflexiven, unmittelbaren Verstehen kommt, ohne dass die Interaktionsbeteiligten sich im Sinne der Rekontextualisierung wechselseitig interpretieren würden. Hier werden die Fachkräfte und Kinder in den Orientierungsrahmen ihres jeweiligen Gegenübers so involviert, „dass die Orientierungen dann (zumindest zeitweilig) komplementär sind und die Akteure wie selbstverständlich und einvernehmlich aneinander anschließen, sich verstehen und verständigen können“ (Nentwig-Gesemann & Nicolai 2014, S. 66). Die Forscherinnen gehen hier also nicht von einer von vorneherein gegebenen Homologie aus. Zugleich verweisen sie aber in dem Zitat auf eine Form des Umgangs miteinander, die nicht als wechselseitige Rekontextualisierungen, sondern als auf (neuen) Gemeinsamkeiten basierendes Verstehen zu begreifen ist. Diese Form des wechselseitigen Verstehens ist insbesondere in solchen Situationen evident, die „funktional“ sind, „d. h. von (organisationalem) Skriptwissen gesteuert werden“ (Nentwig-Gesemann & Gerstenberg 2018, S. 138), wie dies etwa in immer wiederkehrenden Situationen (z. B. der Morgenkreis, das Windelwechseln oder Essen) der Fall ist. In solchen wiederkehrenden Situationen, von denen ja der schulische Unterricht ebenfalls stark geprägt ist, entfaltet sich eine „Reziprozität der Akte“, die auf der „Erfahrung einer miteinander geteilten Interaktionsgeschichte“ basiert (ebd.; siehe dazu auch Bohnsack 2017, S. 272).

Für den Unterricht kann von einer solchen Verschränkung zwischen kommunikativ-abstrakter und intuitiv-präreflexiver Verständigung ausgegangen werden, wobei danach zu fragen ist, ob letztere die (Vertrauens-)Basis für erstere bildet. Um dieser Verschränkung der Verständigungsformen empirisch gerecht zu werden und um die Orientierungen der an der Interaktion Beteiligten rekonstruieren und gleichzeitig die Interaktionsdynamik analysieren zu können, lässt sich methodisch an den Ansatz, den Asbrand und Martens (2018) für die dokumentarische Interpretation von Unterrichtsvideografien entwickelt haben, anknüpfen (siehe auch Asbrand et al. 2020).

2.2 Formale Organisation der Schule

Dass Lehrer*innen und Schüler*innen regelmäßig im Unterricht zusammentreffen, ist nicht deren Orientierungen bzw. habituellem Übereinstimmung geschuldet, sondern beruht auf der Organisiertheit von Schule. Es sind die formalen

Regeln, die die Lehrpersonen, so sie Mitglied der Organisation Schule bleiben möchten, auf das Erteilen von Unterricht und die Schüler*innen auf die Partizipation im Unterricht verpflichten. Die *Mitgliedschaft* unterscheidet sich fundamental von der – für die Dokumentarische Methode wichtigeren – Zugehörigkeit: Denn es ist sowohl vom Entschluss der Organisation als auch von demjenigen des Mitglieds abhängig, ob und wann letzteres der Organisation beitrifft (Luhmann 1964, S. 35). Demgegenüber ist die *Zugehörigkeit*, wie sie für Milieus charakteristisch ist, „nicht wie die Zugehörigkeit zu einem Verbands [also die Mitgliedschaft; Anmerkung d. Vf.] durch einen intellektuellen willensmäßigen Akt kündbar“ (Mannheim 1964, S. 525f.).

Schon die Frage, wie in *formalen Regeln* festgelegt wird, wer Mitglied der Schulorganisation (also einer spezifischen Schule, oder auch eines Schultyps) werden kann, ist für die Forschung von großem Interesse. Aufnahmebedingungen können sich auf askriptive Merkmale stützen, auch wenn dies in demokratischen Gesellschaften eher die Ausnahme darstellt,⁴ sie können aber auch auf Leistungsmerkmalen basieren. Wichtig ist hier aber insbesondere, wie sich bestimmte formale Regeln mit den Milieuzugehörigkeiten potentieller Schulmitglieder verknüpfen. So kann z. B. das sog. Sprengelprinzip in einer Kommune, die stark durch Wohnsegregation geprägt ist, mittelbar zu einer Fortschreibung sozialer Ungleichheit führen (Nohl & Somel 2016; Somel 2019).

Formale Regeln sind für Forschungen mit der Dokumentarischen Methode aber nicht nur deshalb interessant, weil ihre Übersetzung in die Praxis zu kollektiven Routinen führt (siehe dazu Kap. 2.4 und Kap. 2.5), sondern weil sie selbst Gegenstand der Analyse sein können. In formalen Regeln spiegeln sich bestimmte Haltungen und Erwartungen wider, die mit der Dokumentarischen Methode rekonstruiert werden können. So ließe sich analysieren, inwiefern Schulcurricula eine (implizite) Haltung zur Professionalität von Lehrer*innen unterliegt, etwa hinsichtlich der Freiheitsgrade, die den Lehrer*innen durch ein Curriculum eingeräumt oder genommen werden. Zudem könnte man die Frage stellen, ob sich in einem Curriculum (und gerade in seinen eher impliziten Aspekten) die Selbstverständlichkeiten, d. h. Orientierungen und Erfahrungen, bestimmter Milieus wiederfinden.⁵

2.3 Gesellschaftliche Erwartungen an die Schule

Obwohl *öffentliche Diskurse* für die Festlegung formaler Regeln der Schule, aber mittelbar auch für die in ihr zu findenden Praktiken von Bedeutung sind, sind sie bislang kaum Gegenstand dokumentarischer Interpretationen geworden. In

⁴ In manchen deutschen Bundesländern werden z. B. Kinder von Asylsuchenden in den ersten Monaten nach ihrer Ankunft von der Schulpflicht ausgeschlossen.

⁵ Außerhalb der Schulforschung liegt eine in dieser Hinsicht instruktive Studie von Nentwig-Gesemann (1999) zum DDR-spezifischen „Programm für die Erziehungsarbeit in Kinderkrippen“ vor.

Deutschland entfaltete sich z.B. eine größere Debatte über schulische Bildung anlässlich der erneuten Aufdeckung und Publizität für den Missbrauchsskandal an Internatsschulen, bei der es nicht nur um die strafrechtlichen und politischen Konsequenzen, sondern auch um das jeweilige Verständnis von Schule ging, das in Zeitungskolumnen verhandelt wurde (Nohl 2019). Solche öffentlichen Diskurse lassen sich mit der Dokumentarischen Methode interpretieren, wenn man den impliziten Modus Operandi kommunikativen Wissens herausarbeitet (Nohl 2016). Hier lässt sich auch herausarbeiten, wie in der Öffentlichkeit Bilder des Lehramts verhandelt werden (Matthes & Pallesen 2022) und Ministerien um zukünftige Lehrer*innen werben (Matthes & Damm 2020).

2.4 Milieus in Organisationen

Betrachtet man die Menschen, die in Organisationen agieren, so sind diese zugleich Organisationsmitglieder und konjunktiven Erfahrungsräumen zugehörig, die auch außerhalb der Organisation existieren und die wir „social milieus“ – *gesellschaftliche Milieus* (Nohl & Somel 2016, S. 160ff.) – genannt haben. Die *habitualisierten Regelmäßigkeiten* und Selbstverständlichkeiten dieser gesellschaftlichen Milieus können auch die Handlungsweisen des Organisationsmitglieds strukturieren, soweit es dieses nicht in Konflikt mit den formalen Regeln und der Mitgliedschaftsrolle bringt – und bisweilen selbst dann. Daher können Handlungen, die innerhalb der Organisation vollzogen und ihr von außenstehenden Betrachter*innen zugerechnet werden, durchaus auch in den konjunktiven Wissensbeständen und habitualisierten Handlungsroutinen von gesellschaftlichen Milieus fundiert sein. Indem aber die praktischen Lebensweisen von gesellschaftlichen Milieus in die Organisationen hineinragen, erhalten die gesellschaftlichen Milieus selbst Einzug in die Organisationen, wie z. B. Thiemo Bloh (2021) bei kooperierenden Lehrkräften rekonstruiert hat.

Diese gesellschaftlichen Milieus erhalten insbesondere dort eine Funktion in Organisationen, wo es darum geht, formale Regeln in die Praxis zu übersetzen. Drei Formen der Übersetzung von formalen Regeln lassen sich idealtypisch unterscheiden (siehe dazu näher: Nohl 2006, S. 188ff.):

Erstens können formale Regeln unterlaufen werden, indem die Organisationsmitglieder ausschließlich entlang der habitualisierten Praktiken ihrer Milieus handeln – dies bezeichne ich in Anlehnung an Erving Goffman (1973, S. 194) als das milieuspezifische „Unterleben“ der Organisation.

Zweitens werden die formalen Regeln von den Organisationsmitgliedern gemäß den Selbstverständlichkeiten und konjunktiven Wissensbeständen der gesellschaftlichen Milieus, denen sie zugehörig sind, verstanden und in die Praxis übersetzt. Wir haben es hier nicht mit einer explizierenden, theoretischen Interpretation der Regeln zu tun, sondern mit einem *unmittelbaren intuitiven Verstehen*, innerhalb dessen den formalen Regeln ein Sinn gegeben wird. Diese

Form des *milieugeprägten Umgangs mit formalen Regeln* setzt selbstverständlich voraus, dass mehrere Organisationsmitglieder *einem* gesellschaftlichen Milieu (sei dieses geschlechts-, generations-, bildungs- oder in sonst einer Weise spezifisch) zugehörig sind.

Drittens werden – wenn die konjunktiven Wissensbestände dieser Milieus nicht greifen (können) – die formalen Regeln durch informelle Regelmäßigkeiten konkretisiert, die in der probenhaften Übersetzung der formalen Regeln in die Praxis entstehen und sich bewähren (hierzu: Kap. 2.5).

Alle drei Formen können durchaus in ein und derselben Organisation und bezüglich ein und desselben Milieus vorkommen sowie einander ergänzen. Insbesondere die zweite Form des Zusammenhangs von Organisation und gesellschaftlichen Milieus möchte ich nun näher diskutieren, da hierzu weiterführende empirische Studien vorliegen.

Gerade der milieugeprägte Umgang mit formalen Regeln, also jene Form, in der die Schulmitglieder die formalen Regeln der Schule vor dem Hintergrund ihrer herkunftsbedingten konjunktiven Erfahrungen und Orientierungen in die Praxis übersetzen, schien mir eine Erklärung dafür zu bieten, wie *soziale Ungleichheiten* in *Bildungsungleichheiten* überführt werden. Der These von Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron (1973) folgend, ließ sich annehmen, dass in dem Moment, in dem Lehrer*innen aus mittelschichtgelagerten Bildungsmilieus, wenn sie die formalen Regeln der Schule wahrnehmen, zu Unterrichtspraktiken gelangen, die für Schüler*innen aus anderen gesellschaftlichen Milieus (z. B. Arbeiter*innen- oder Arbeitsmigrant*innenmilieus) schwieriger zu bewältigen sind als für jene Schüler*innen, die die gesellschaftliche Herkunft mit den Lehrer*innen teilen.

In einer Forschungsarbeit von Steffen Amling (2016) gibt es sogar Hinweise darauf, dass nicht nur die Praktizierung formaler Regeln, sondern auch die sonstigen Denk-, Handlungs- und vor allem Wahrnehmungsweisen des Lehrpersonals durch gesellschaftliche Milieus geprägt sind. In einer bereits erwähnten Untersuchung in der Türkei haben wir gezeigt, wie die Herkunftsmilieus der Schüler*innen, rekonstruiert anhand von Gruppendiskussionen mit deren Eltern, die Praktizierung eines neu eingeführten Curriculums mitgeprägt haben. Die milieuspezifischen Bildungserwartungen wurden für die Frage relevant, ob im Unterricht eher das Curriculum gelehrt oder auf zentrale Übergangsprüfungen vorbereitet wurde (Nohl & Somel 2016, S. 159ff.).

Eine Studie, die sich dezidiert der Frage danach gewidmet hatte, wie soziale Ungleichheiten in Bildungsungleichheiten transformiert werden, und dies am Beispiel einer Istanbuler Primarschule untersuchte, revidierte allerdings die stillschweigende Annahme, der milieubedingte Umgang mit formalen Regeln der Schule würde die Herkunftsmilieus unberührt lassen. In einem Vergleich zwischen Schüler*innen, deren Eltern über gesicherte Arbeitsverhältnisse verfügten, mit solchen, die nur Gelegenheitsarbeiter*innen waren, und einem hierzu quer

liegenden Vergleich zwischen Schülern und Schülerinnen macht Nazlı Somel (2019) deutlich, dass die von ihr typisierten Erfahrungen und Orientierungen dieser Schüler*innen weder nur dem Herkunftsmilieu in seiner Mehrdimensionalität noch nur den Erfahrungen innerhalb der Organisation Schule zuzuschreiben sind. Daher schlägt sie vor, hier von „*socio-organizational milieus*“ (ebd., S. 183) zu sprechen, die aus der Relation von gesellschaftlichen und schulischen Prozessen entstehen.⁶

2.5 Organisationsmilieus

Wenn sich keine milieuspezifischen praktischen Umgangsweisen mit formalen Regeln etablieren und diese Regeln auch nicht milieugebunden ‚unterlebt‘ werden, können sich in der – zunächst unsicheren und situativen – Übersetzung formaler Regeln in die Praxis *informelle Regelmäßigkeiten* bilden. Informelle Regelmäßigkeiten sind – ähnlich der milieuspezifischen Umgangsweisen mit formalen Regeln – auf der Ebene der Praxis angesiedelt und bedürfen keiner Explikation. Wenn sich in diesem Übersetzungsprozess eine Praxis zur formalen Regel durchsetzt (weil sie sich als erfolgreich und/oder praktisch konsensfähig erweist), entsteht eine informelle Regelmäßigkeit. Wir haben es dann mit einem *neuen habituellen Handeln* zu tun, das den Bezug auf die formalen Regeln strukturiert.

Aus diesem neuen habituellen Handeln, dem informelle Regelmäßigkeiten unterliegen, konstituieren sich, soweit es kollektiv ist, „*Organisationsmilieus*“ (Nohl 2006, S. 195). Da in einer ausdifferenzierten Organisation durchaus unterschiedliche – bisweilen einander widersprechende – informelle Regelmäßigkeiten existieren (etwa bei unterschiedlichen Fachgruppen von Lehrer*innen), ist davon auszugehen, dass nicht nur ein, sondern mehrere Organisationsmilieus zu finden sind. In den Organisationsmilieus sind all jene impliziten Wissensbestände, informellen Regelmäßigkeiten und habituellen Handlungsweisen gelagert, die innerhalb der Organisation neu entstanden sind. Zu diesen Organisationsmilieus kann man – ebenso wie zu sonstigen Milieus – nur dazugehören (Zugehörigkeit), nicht aber ihr Mitglied (mit den steuerbaren Optionen des Ein- und Austritts) werden.

In ihren empirischen Untersuchungen zu den Organisationsmilieus von Lehrpersonen schlägt Sturm vor, deren Mehrdimensionalität stärker zu beachten: „Im Kontext von Schule und Unterricht stellt z. B. das professionelle Milieu von Lehrpersonen eine dieser Dimensionen dar. Ihr professionelles Erfahrungswissen und ihre handlungsleitenden Orientierungen umfassen eine Perspektive auf die Schülerinnen und Schüler und Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen ihnen“ (Sturm 2014, S. 277). Neben dem professionellen Erfahrungswissen, das

6 Unter Bezugnahme auf den sich verändernden „Schülerhabitus“ wurde ein ähnliches Phänomen auch in den Längsschnittstudien unter Leitung von Werner Helsper und Heinz-Hermann Krüger herausgearbeitet (siehe Helsper et al. 2020; Krüger et al. 2019).

die Lehrpersonen auch in anderen Schulen, im Referendariat oder sogar im Studium erworben haben können, ließen sich die Dimensionen der Orientierungen zu dem jeweiligen Fachunterricht wie auch zu anderen formalen Regeln der Schule unterscheiden.

Mit diesen Überlegungen greift Tanja Sturm (2014) implizit auch einer Weiterentwicklung des Organisationsmilieubegriffs voraus, die aufgrund von empirischen Befunden notwendig wurde. Dort, wo eine Reihe von Einzelorganisationen denselben formalen Regeln unterworfen sind, können Organisationsmilieus entstehen, die nicht an die einzelne Organisation gebunden sind, sondern auf der Praxis in – von den formalen Regeln her – gleichartigen Organisationen beruhen. Wenn dann einzelne Personen von der einen in die andere Organisation, d. h. ihre Mitgliedschaft, wechseln, löst sich ihre Zugehörigkeit zu dem Organisationsmilieu nicht auf, sofern sie in der anderen Organisation auf dieselben informellen Regelmäßigkeiten zurückgreifen können (siehe für den empirischen Befund: Nohl & Somel 2016, S. 108ff.).

Bloh (2021, S. 77) wiederum weist – theoretisch am Konzept der Community of Practice angelehnt – darauf hin, dass, wenn Lehrpersonen die Schule wechseln, die auf Inkorporation der Handlungspraktiken beruhende Zugehörigkeit zu einem Organisationsmilieu zunächst überdauern kann. Diese Zugehörigkeit wird angesichts des Kontrasts der (Organisations-)Milieus in der neuen Schule jedoch leicht brüchig, da die alte inkorporierte Praxis nicht mehr enacted werden kann.

2.6 Das Feld der Bildung

Eine umfassende Analyse des Doing School darf – dies wurde schon in Kapitel 2.3 zu den gesellschaftlichen Erwartungen evident – nicht darüber hinwegsehen, dass Einzelschulen in einer Umwelt agieren, in der es weitere (korporative) Akteure gibt, mit denen sie in einer Relation stehen. Betrachtet man die Einzelschule wie auch die unterschiedlichen in sie involvierten konjunktiven Erfahrungsräume als Teil der Mesoebene, so verweist diese Umwelt der Schule auf die Makrostruktur, die sich u. a. mit dem Begriff des „Feldes“ (Bourdieu & Wacquant 2006, S. 124ff.) fassen lässt.

Als Forschende über eine eigenständige Begrifflichkeit wie diejenige des „Feldes“ zu verfügen, ist insofern wichtig, weil hiermit ein Gegengewicht zur institutionalisierten und organisierten Verankerung der Schulen im Schul- bzw. Bildungssystem geschaffen wird. Dieses verfasste Schul- bzw. Bildungssystem muss in der empirischen Analyse berücksichtigt werden, mit dem soziologischen Begriff des Feldes kann man aber die eigene Analyse einerseits zuspitzen (d. h. man muss nicht das ganze Schulsystem erfassen, sondern kann sich auf eine bestimmte Relation seiner korporativen Akteure konzentrieren) und andererseits auf die informellen und teilweise impliziten Relationen zwischen den (korporativen) Akteuren ausweiten. Das Feld bekommt hierdurch einen abstrakten Charakter, es wird zu einer reinen

Beobachterkategorie – dies im Unterschied zu den individuellen, kollektiven und korporativen Akteuren innerhalb dieser sozialen Entität, die gewissermaßen (wie eine Einzelschule) ‚sichtbar‘ sind. Dies impliziert aber auch, dass eine Analyse des Feldes nicht unmittelbar an diesem selbst ansetzen kann. Vielmehr ist es nötig, diejenigen Akteure, die das Feld ausmachen, und ihre Relationen zueinander unter die Lupe zu nehmen.

Als Beispiel ist hier die Studie von Werner Helsper, Lena Dreier, Anja Gibson, Katrin Kotzbya und Mareke Niemann (2018) zu nennen, in der nicht-exklusive mit Elite-Gymnasien und ihre jeweiligen Schüler*innen verglichen werden und so das „gymnasiale Feld“ (ebd., S. 451ff.) zum Vorschein gebracht wird. Anhand einer west- und einer ostdeutschen Region zeigen die Forscher*innen, wie unterschiedliche Gymnasien von ihrem Habitus her unterschiedliche Schüler*innen ansprechen und auf diese Weise sich im Konkurrenzkampf der Gymnasien untereinander zu behaupten versuchen. Dabei komme es im Osten und Westen zu einer Auswahl der möglichst passenden Schüler*innen, wobei es in der westlichen Region zusätzlich auch darauf ankomme, überhaupt genügend Schüler*innen anzuziehen. Nur wenn sie auch genügend passende Schüler*innen rekrutieren, können die exklusiven Gymnasien ihr hohes „symbolisches Kapital“ (ebd., S. 457) bewahren, wie etwa anhand eines altsprachlichen Gymnasiums, das an Zulauf verliert, evident wird.

In gewisser Weise agieren hier also zwei unterschiedliche Formen sozialer Akteur*innen auf dem gymnasialen Feld: Einerseits die Schüler*innen, die in das eine Gymnasium aufgenommen werden, in das andere aber nicht, die also untereinander auf dem gymnasialen Feld um den Zugang zu den prestigeträchtigsten Gymnasien konkurrieren. Andererseits die einzelnen Gymnasien (als formale Organisationen) selbst, die sich im Konkurrenzkampf der Schulen in doppelter Weise behaupten müssen: gegen die Gefahr der Schließung aufgrund zu geringer Schüler*innenzahl und gegen das Absinken ihres symbolischen Kapitals (das sie wiederum selbst einsetzen, um potentielle Schüler*innen anzuwerben). Die empirischen Analysen von Helsper et al. (2018), die allerdings nur zum Teil auf der Dokumentarischen Methode basieren, beziehen sich ausschließlich auf solche Daten, die bei den genannten Akteuren gewonnen wurden: „Schulleiter- und Schülerinterviews, Lehrergruppendifkussion und ethnographische Protokolle“ (ebd., S. 80). Auf diese Weise wird die Eigenlogik des Feldes, auf dem verschiedene Gymnasien und Schüler*innen – um nur zwei Akteursgruppen zu nennen – miteinander konkurrieren, durch diese individuellen und korporativen Akteur*innen hindurch rekonstruiert.

Die dokumentarische Interpretation des Feldes der Bildung (gleich ob es sich um das ganze Feld oder Ausschnitte wie jenen des gymnasialen Feldes handelt) zielt, so lässt sich resümieren, zwar auf dessen Eigenlogik. Da sich dieses Feld jedoch nicht unmittelbar, sondern nur über den Umweg über die Akteur*innen,

die in diesem Feld miteinander kämpfen, erforschen lässt, ist der Vergleich zwischen diesen Akteur*innen eine notwendige, aber keineswegs eine hinreichende Bedingung. Nötig für die Rekonstruktion des Feldes ist darüber hinaus eine Relationierung dieser Akteur*innen (Somel 2019, S. 27ff.), denn es ist diese – von Bourdieu (Bourdieu & Wacquant 2006, S. 133) weitgehend als Konkurrenz und Kampf aufgefasste – Relation, die das Feld ausmacht. Ob diese Relationen, für deren Analyse auch Vergleiche zwischen den Akteur*innen (von einzelnen Personen bis zu einzelnen Schulorganisationen) angestellt werden sollten, tatsächlich hauptsächlich von Kampf und Konkurrenz geprägt werden, ist allerdings eine empirische Frage.

3 Das Zusammenspiel der sozialen Entitäten beim Doing School

Schon in den Ausführungen zu den einzelnen sozialen Entitäten, die ich für das Doing School für bedeutsam halte, und insbesondere zum Feld der Bildung deutete sich an, dass diese nicht isoliert voneinander, sondern in *Relation* zueinander existieren. Hieraus ergeben sich wichtige Punkte für die Methodologie der Forschung.

3.1 Zur ebenen- und entitätsübergreifenden Konstitution sozialer Entitäten

Die dokumentarische Interpretation zielt nie auf die alleinige Rekonstruktion derjenigen sozialen Entität, mit der die empirischen Daten erhoben wurden (etwa: ein Individuum und das narrative Interview, eine konkrete Gruppe und die Gruppendiskussion), sondern stets auf den Beitrag anderer sozialer Entitäten zur Konstitution dieser sozialen Entität. Beispielsweise werden narrativ-biographische Interviews, die mit einzelnen Schüler*innen erhoben wurden, nicht nur hinsichtlich ihres individuellen Orientierungsrahmens ausgewertet, sondern auch in Bezug auf ihre herkunftsmilieuspezifischen kollektiven Orientierungsrahmen, an denen sie teilhaben (Kramer et al. 2013; Somel 2019). Und die Gruppendiskussionen, die mit jugendlichen Peergroups von Schüler*innen geführt werden, dienen nicht (nur) dazu, deren fallspezifischen kollektiven Orientierungsrahmen herauszuarbeiten, sondern auch die konjunktiven Erfahrungsräume, die sich in diesen Peergroups überlagern (etwa Krüger et al. 2016).

Wie individuelle Orientierungsrahmen in der krisenbedingten und -gezeichneten Auseinandersetzung mit dem herkunftsspezifischen Erfahrungsraum entstehen, wurde von Helsper et al. (2013) grundlagentheoretisch reflektiert und umfangreich empirisch ausgearbeitet (Kramer et al. 2013; Helsper et al. 2018). Dass und wie in Organisationen konjunktive Erfahrungsräume zur Geltung kommen und die Funktionsweise der Organisationen modifizieren, habe ich oben gezeigt (Kap. 2.4 und 2.5) und wurde kontrovers diskutiert (siehe Amling & Vogd 2017). Dass

diese konjunktiven Erfahrungsräume selbst nicht nur das „Produkt des gemeinsamen“ oder des „strukturidentischen Erlebens“ einer „gemeinsamen oder strukturidentischen Handlungspraxis“ sind, sondern auch der „notorischen Diskrepanz zwischen Regel und Praxis, also zwischen den normativen Erwartungen“ und dem „kollektiven Habitus“ andererseits, hat Ralf Bohnsack (2017, S. 104) in seiner Neufassung des Erfahrungsraumbegriffs aufgezeigt.⁷

Es ist – betrachtet man die bislang geleistete Forschung – insofern zu erwarten, dass in Zukunft auch weitere soziale Entitäten wie etwa institutionalisierte Erwartungen oder formale Organisationen daraufhin analysiert werden, wie andere soziale Entitäten in ihre Konstitution hineinspielen. Dies ist allerdings nur möglich, wenn keine dieser sozialen Entitäten verabsolutiert wird, wie dies tendenziell beim Begriff des konjunktiven Erfahrungsraums zu sehen ist: Die von Bohnsack (2017) vorgeschlagene und zum Teil plausible Erweiterung des Erfahrungsraumbegriffs kann nämlich dazu genutzt werden, dieses Konzept zu verabsolutieren und andere soziale Entitäten nicht nur als nachrangig, sondern zudem als ausschließlich durch den konjunktiven Erfahrungsraum hindurch erfassbar zu kennzeichnen (so Bohnsack 2017). Im Unterschied zu einer solchen *Totalisierung des konjunktiven Erfahrungsraums* betrachtet eine Mehrebenenanalyse die einzelnen sozialen Entitäten in ihrer Eigenlogik, ohne ihr *wechselseitiges Bedingungsgefüge*, d. h. die Genese jeder einzelnen sozialen Entität innerhalb des Mehrebenengefüges, zu ignorieren.

3.2 Schule als Mehrebenensystem

Insbesondere in den Arbeiten unter Leitung von Werner Helsper, Rolf-Torsten Kramer und Heinz-Hermann Krüger wird Schule wegweisend als *Mehrebenensystem* erforscht (Kramer et al. 2013; Krüger et al. 2019; Helsper et al. 2020). Wie Helsper et al. (2010) zeigen, müssen für eine Mehrebenenanalyse die unterschiedlichen Ebenen systematisch, und das heißt: innerhalb eines grundlagentheoretischen Rahmens, aufeinander bezogen werden. Dabei wird die Mehrebenenanalyse durch eine Triangulation von *Erhebungsverfahren* erleichtert, auch wenn dies m. E. nicht unbedingt notwendig ist. Eine Triangulation von methodologisch unterschiedlich gerahmten *Auswertungsverfahren* (z. B. die Kombination von Objektiver Hermeneutik und Dokumentarischer Methode), wie sie Helsper et al. (2010, S. 119) vorschlagen, läuft jedoch einer systematischen Zusammenführung der Ergebnisse zuwider, wird doch dann unklar, ob die zu relationierenden Befunde der einen oder anderen sozialen Entität oder dem Auswertungsverfahren zuzurechnen sind. Die grundlagentheoretische Rahmung der Mehrebenenanalyse und die Triangulation der Erhebungsverfahren helfen demgegenüber dabei, den „Eigensinn der jeweiligen Ebene“ (ebd., S. 127) zur Geltung zu bringen. Es geht zudem eigentlich nicht nur um unterschiedliche Ebenen des Sozialen,

7 Zu einer Studie, die diese Überlegungen bereits empirisch aufgenommen hat, siehe Hinzke (2018).

sondern um die differenten sozialen Entitäten, die das Doing School ausmachen. So ließe sich – vor dem Hintergrund der in Kapitel 2 angestellten Überlegungen – ohne weiteres argumentieren, dass Milieus in Organisationen und Organisationsmilieus (also zwei unterschiedliche soziale Entitäten) auf einer Ebene, jener der kollektiven Erfahrungsräume der Schule, angesiedelt sind. Darüber hinaus sollte auch die zumindest *implizite Hierarchisierung* reflektiert werden, die mit der Rede von ‚Ebenen‘ einhergeht, werden diese doch als ‚niedriger‘, ‚höher‘ oder bisweilen sogar als ‚unter-‘ bzw. ‚übergeordnet‘ gedacht. Derart hierarchische Ebenenverhältnisse mag es geben, sie sollten aber als (mögliches) Ergebnis der Analyse herausgearbeitet werden und nicht als deren stillschweigende Prämisse fungieren. Als ein Beispiel für eine Mehrebenenanalyse, in der unterschiedliche soziale Entitäten auf einer sozialen Ebene einbezogen, zugleich aber auch andere soziale Ebenen berücksichtigt werden, möchte ich kurz den Aufbau der bereits mehrfach erwähnten Studie zur Einführung eines neuen Curriculums in den Primarschulen der Türkei (Klassen 1-8) schildern (Nohl & Somel 2016). Diese Studie diente u. a. dazu, die in Kapitel 2 skizzierte theoretische Unterscheidung von formalen Organisationen, Organisationsmilieus und sozialen Milieus in Organisationen mit empirischer Forschung zu konfrontieren. Das neue Curriculum haben wir als Kodex formaler Regeln auf der Makroebene begriffen, der vom Nationalen Erziehungsministerium allen Organisationen auf der Mesoebene, d. h. vor allem den einzelnen Primarschulen, auferlegt wurde. Die Forschungsfrage lautete nun, wie die formalen Regeln des neuen Curriculums in Schulorganisationen, deren Mitglieder verschiedenen Sozial- und Organisationsmilieus angehören, praktiziert werden. Eine zentrale Vorannahme war dabei, dass die Herkunftsmilieus der Schüler*innen eine große Bedeutung für die jeweilige Schule haben. Um eine möglichst hohe Varianz der Milieus von Schüler*innen und ihren Eltern in diesen Organisationen zu erzielen, haben wir zwei ländlich geprägte Schulen (in einem anatolischen Dorf und einer ebenda gelegenen Kleinstadt) mit drei städtisch geprägten Schulen verglichen. Zudem haben wir das – in der Türkei starke – sozioökonomische Gefälle dadurch abzubilden versucht, dass wir die Schule eines Istanbuler Armutsviertels mit mittelschichtsgeprägten Schulen in Istanbul und einer anatolischen Provinzhauptstadt kontrastiert haben. Der Unterricht wiederum wird zentral von den Lehrer*innen konstituiert, wobei wir bei diesen Unterschiede vor allem in (professions-) generationeller Hinsicht, also hinsichtlich der Einsozialisation in die Organisation Primarschule, angenommen und deshalb sowohl solche Lehrkräfte gesucht haben, die nach der Einführung des neuen (konstruktivistischem) Curriculums ihren Dienst begonnen haben, als auch solche, die im vorangegangenen (behavioristischen) Curriculum beruflich sozialisiert worden waren.

Die kollektiven Orientierungen von Lehrer*innen, Eltern und Schüler*innen haben wir mithilfe von Gruppendiskussionen (Bohnsack 2014) erhoben, während

die Schulorganisationen mittels teilnehmender Beobachtung und Experteninterviews (Meuser & Nagel 2002) mit den Schulleiter*innen erfasst wurden (Tab. 1). Zusätzlich wurden noch fünf Experteninterviews mit Bildungsbürokraten des Schulbezirks und der jeweiligen Provinz geführt. Das gesamte Material wurde mit der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2014; Nohl 2017) interpretiert.

Tab. 1: Übersicht zu den Erhebungen in Schulen (GD = Gruppendiskussion, EI = Experteninterview)

	Schulen	Schüler*innen der 8. Klasse	Eltern	Lehrer*in- nen	Schul- leiter*innen
Erhebungen	Schule im Dorf	5 GD	6 GD	2 GD	2 EI
	Schule in Kleinstadt	4 GD	2 GD	2 GD	2 EI
	Schule in Provinzhauptstadt	4 GD	3 GD	3 GD	2 EI
	Schule in Istanbul Mittelschichtsquartier	2 GD	2 GD	3 GD	1 EI
	Schule in Istanbul Armutsviertel	3 GD	2 GD	3 GD	2 EI

Neben diesen Interviews und Gruppendiskussionen wurde es im Zuge der Studie auch noch nötig, eine Reihe formaler Regeln des Erziehungsministeriums – neben dem Curriculum – ebenso zu berücksichtigen wie die zentralen Aufnahmeprüfungen für die Gymnasien, in denen nicht nur die Schüler*innen miteinander konkurrierten, sondern aus deren Erfolg auch die Primarschulen ihr Prestige (und damit eine Möglichkeit, attraktive, d. h. sozial gut gestellte Schüler*innen zu gewinnen) ziehen. Durch die umfassende Anlage dieser Untersuchung wurde es möglich, auch bestimmte Aspekte des Feldes der schulischen Bildung zu rekonstruieren.

Deutlich wird in der Anlage dieser Studie – wie auch in denjenigen Studien, die für die methodologischen Reflexionen von Helsper et al. (2010) Pate standen –, dass die Mehrebenenanalyse der Schule sinnvoller Weise zugleich als *Mehrebenenvergleich* (Nohl 2013) vollzogen wird. Die Praktizierung eines Curriculums kann nämlich nicht alleine unter Berücksichtigung der sozialen Entitäten, die *eine* Schule ausmachen, rekonstruiert werden, sondern wird in ihrer Heterogenität gerade durch den Vergleich dieser Mehrebenengefüge in unterschiedlichen Schulen evident.

4 Ausblick

Die in diesem Beitrag vorgestellte relational-praxeologische Perspektive eignet sich nicht nur zur Erforschung von Schule, sondern auch von anderen sozialen Phänomenen (Nohl 2020). Aufgrund deren Komplexität, die durch das Zusammenspiel verschiedener sozialer Entitäten hervorgebracht wird, lässt sich die relational-praxeologische Forschungsperspektive jedoch besonders gut auf die Schule beziehen. Doch auch wenn sich das Schulische aus den relationalen und relationierenden Praktiken in und zwischen unterschiedlichen sozialen Entitäten konstituiert, neigt deren Darstellung, allzumal in einer knappen Skizze, dazu, diese nicht nur zu verdinglichen, ihnen also eine Substanz und Realität zu unterstellen, die sie ohne die sie konstituierenden relationalen Praktiken nicht hätten, sondern sie auch zu verkürzen. An dieser Stelle soll für beide Punkte nur auf jeweils eine Forschungsstrategie verwiesen werden, die ich nicht berücksichtigen konnte: Um die relationale *Genese* jener sozialen Entitäten, die ich in diesem Beitrag grundlagentheoretisch herausgearbeitet habe, empirisch zu analysieren, ist neben der historischen Forschung die rekonstruktive Längsschnittanalyse wegweisend (siehe etwa Krüger et al. 2019; Helsper et al. 2020; Košinár 2022). Dass diese sozialen Entitäten, die Schule heute ausmachen, aber nicht nur in den relationalen Praktiken zwischen Menschen entstehen, wird deutlich, wenn man deren Verwicklung mit materiellen Dingen in den Blick nimmt (etwa Nohl 2011; Asbrand & Martens 2018, S. 124ff.; Matthes & Herrmann 2018). Nicht nur in diesen Hinsichten steht die dokumentarische Interpretation des Schulischen noch vor großen Aufgaben.

Literatur

- Amling, Steffen (2016). Blicke auf Schülerinnen – Formen und Genese der milieuspezifischen Wahrnehmungspraxis von Grundschullehrerinnen. In Gunter Graßhoff, Friederike Schmidt & Marc Schulz (Hrsg.), *Pädagogische Blicke* (S. 193-207). Weinheim: Beltz/Juventa.
- Amling, Steffen & Vogd, Werner (Hrsg.) (2017). *Dokumentarische Organisationsforschung – Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie*. Opladen: Budrich.
- Asbrand, Barbara & Martens, Matthias (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Asbrand, Barbara, Martens, Matthias & Nohl, Arnd-Michael (2020). Pädagogische Interaktionen in der dokumentarischen Interpretation von Videografien. In Steffen Amling, Alexander Geimer, Stefan Rundel & Sarah Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode (JDM)*, H. 2-3. Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung (ces), S. 299-328.
- Bloh, Thimo (2021). *Kooperation und Praxiskompetenz. Eine praxeologische Perspektive auf kooperationsbedingte Kompetenzentwicklung von Lehrkräften*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, Ralf (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung*. Opladen: utb.
- Bohnsack, Ralf (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: utb.
- Bourdieu, Pierre (1992). *Sozialer Sinn*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1973). *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre & Wacquant, Loic (2006). *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Dewey, John & Bentley, Arthur F. (1989). Knowing and the Known. In Jo Ann Boydston (Hrsg.), *John Dewey – The Later Works, 1925-1953, Vol. 16: 1949-1952* (S. 1-294). Carbondale: SUV.
- Emirbayer, Mustafa (2018). Manifest für eine relationale Soziologie. In Heiko Löwenstein & Mustafa Emirbayer (Hrsg.), *Netzwerke, Kultur und Agency* (S. 30-73). Weinheim: Beltz.
- Engel, Juliane (2020). Zum sichtbar Unsichtbaren. Relationale Praktiken der Subjektivierung in der Videographieforschung. In Robert Kreitz, Christine Demmer, Thorsten Fuchs & Christine Wieszorek (Hrsg.), *Das Erziehungswissenschaftliche qualitativer Forschung* (S. 61-85). Opladen: Budrich.
- Goffman, Erving (1973). *Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Helsper, Werner, Hummrich, Merle & Kramer, Rolf-Torsten (2010). Qualitative Mehrebenenanalyse. In Barbara Friebertshäuser & Annedore Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 119-135). Weinheim und München: Juventa.
- Helsper, Werner, Kramer, Rolf-Torsten & Thiersch, Sven (2013). Orientierungsrahmen zwischen Kollektivität und Individualität – ontogenetische und transformationsbezogene Anfragen an die dokumentarische Methode. In Peter Loos, Arnd-Michael Nohl, Aglaja Przyborski & Burkhard Schäffer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode* (S. 111-140). Opladen: Budrich.
- Helsper, Werner, Dreier, Lena, Gibson, Anja, Kotzyba, Katrin & Niemann, Mareke (2018). *Exklusive Gymnasien und ihre Schüler. Passungsverhältnisse zwischen institutionellem und individuellem Schülerhabitus*. Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, Werner, Gibson, Anja, Kilias, Wanda, Kotzyba, Katrin & Niemann, Mareke (2020). *Veränderungen im Schülerhabitus? Die Schülerschaft exklusiver Gymnasien von der 8. Klasse bis zum Abitur*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hinzke, Jan-Hendrik (2018). *Lehrerkrise im Berufsalltag. Zum Umgang mit Spannungen zwischen Normen und Orientierungsrahmen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Košinár, Julia (2022). Phasenspezifische Orientierungen von Schweizer Primarschulstudierenden im Studienverlauf – Befunde einer dokumentarischen Längsschnittstudie. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 40 (2), S. 268-285.
- Kramer, Rolf-Torsten, Helsper, Werner, Thiersch, Sven & Ziems, Carolin (2013). *Das 7. Schuljahr. Wandlungen des Bildungshabitus in der Schulkarriere?* Wiesbaden: Springer VS.
- Krüger, Heinz-Hermann, Hüfner, Kilian, Kessler, Catharina, Kreuz, Stephanie, Leinhos, Patrick & Winter, Daniela (2019). *Exklusive Bildungskarrieren von Jugendlichen und ihren Peers am Übergang in Hochschule und Beruf. Ergebnisse einer qualitativen Längsschnittstudie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Krüger, Heinz-Hermann, Kessler, Catharina & Winter, Daniela (2016). *Bildungskarrieren von Jugendlichen und ihre Peers an exklusiven Schulen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Luhmann, Niklas (1964). *Funktionen und Folgen formaler Organisation*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Mannheim, Karl (1964). Das Problem der Generationen. In Ders., *Wissenssoziologie* (S. 509-565). Neuwied: Luchterhand.
- Mannheim, Karl (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Martens, Matthias & Asbrand, Barbara (2017). Passungsverhältnisse: Methodologische und theoretische Reflexionen zur Interaktionsorganisation des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63 (1), S. 72-90.
- Matthes, Dominique & Damm, Alexandra (2020). Berufskampagnen als empirisches Datum von Bildern zum Lehrerwerden und Lehrersein – dokumentarische Analyse und professionstheoretische Diskussion von Lehrerbildern in Gratispostkarten. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 9 (1), S. 126-141.
- Matthes, Dominique & Pallesen, Hilke (2022). „Sie möchten jeden Morgen früh aufstehn...?“ (Mediale) Bilder von Lehrer*innen, ihrem Beruf und Schue - eine Einleitung. In Dies. (Hrsg.), *Bilder von Lehrer*innenberuf und Schule* (S. 1-36). Wiesbaden: Springer VS.
- Matthes, Dominique & Herrmann, Ina (2018). (Neue) Wege zum Raum – Erziehungswissenschaftliche Perspektiven qualitativ-rekonstruktiver Forschungspraxis. In Maja S. Maier, Catharina I. Keßler, Ulrike Deppe, Anca Leuthold-Wergin & Sabine Sandring (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung* (S. 247-270). Wiesbaden: Springer VS.

- Meuser, Michael & Nagel, Ulrike (2002). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In Alexander Bogner, Beate Littig & Wolfgang Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview* (S. 71-93). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Nentwig-Gesemann, Iris (1999). *Krippenerziehung in der DDR. Alltagspraxis und Orientierungen von Erzieherinnen im Wandel*. Opladen: Leske + Budrich.
- Nentwig-Gesemann, Iris & Gerstenberg, Frauke (2018). Typen der Interaktionsorganisation in (früh) pädagogischen Settings. In Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann & Nora Hoffmann (Hrsg.), *Die Typenbildung der Dokumentarischen Methode* (S. 131-150). Opladen: Budrich.
- Nentwig-Gesemann, Iris & Nicolai, Katharina (2014). Dokumentarische Videointerpretation typischer Modi der Interaktionsorganisation im Krippenalltag. In Ralf Bohnsack, Bettina Fritzsche & Monika Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation* (S. 45-72). Opladen: Budrich.
- Nohl, Arnd-Michael (2021). Horizonte der Systematisierung in der Erziehungswissenschaft: Zu den Potentialen eines reflexiven Verhältnisses theoretischer Grundbegriffe und empirischer Rekonstruktion. In Christiane Thompson, Malte Brinkmann & Markus Rieger-Ladich (Hrsg.), *Praktiken und Formen der Theorie* (S. 186-202). Weinheim & München: BeltzJuventa.
- Nohl, Arnd-Michael (2020). Generation als Grundbegriff relational-praxeologischen Denkens in der Erziehungswissenschaft. In Olaf Dörner, Denise Klinge, Franz Krämer & Franziska Endress (Hrsg.), *Metapher, Medium, Methode* (S. 39-52). Opladen: Budrich.
- Nohl, Arnd-Michael (2019). Die dokumentarische Interpretation öffentlicher Diskurse am Beispiel des Missbrauchsskandals in pädagogischen Einrichtungen. In Olaf Dörner, Peter Loos, Anne Schondelmayer & Burkhard Schäffer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode: Triangulation und blinde Flecken* (S. 88-116). Opladen: Budrich.
- Nohl, Arnd-Michael (2017). *Interview und Dokumentarische Methode*. Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, Arnd-Michael (2016). Dokumentarische Methode und die Interpretation öffentlicher Diskurse. *Zeitschrift für Diskursforschung*, 4 (2), S. 116-136.
- Nohl, Arnd-Michael (2013). *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich: Neue Wege der dokumentarischen Methode*. Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, Arnd-Michael (2011). *Pädagogik der Dinge*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nohl, Arnd-Michael (2006). *Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nohl, Arnd-Michael & Somel, Rahşan Nazlı (2016). *Education and Social Dynamics: A Multilevel Analysis of Curriculum Change in Turkey*. London/New York: Routledge.
- Schmid, Hans (1989). *Religiosität der Schüler und Religionsunterricht an der Berufsschule. Empirischer Zugang und religionspädagogische Konsequenzen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schütz, Alfred (1971). *Gesammelte Aufsätze I*. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Somel, Rahşan Nazlı (2019). *A relational approach to educational inequality: Theoretical reflections and empirical analysis of a Primary Education School in Istanbul*. Wiesbaden: Springer VS.
- Sturm, Tanja (2014). Unterrichtliche Praktiken der (Re-)Produktion von Differenz in der Freiarbeit. In Michael Lichtblau, Daniel Blömer, Ann-Kathrin Jüttner, Katja Koch, Michaela Krüger & Nohl Werning (Hrsg.), *Forschung zu inklusiver Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen* (S. 275-288). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wagner-Willi, Monika (2001). Videoanalysen des Schulalltags. Die dokumentarische Interpretation schulischer Übergangsrituale. In Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann & Arnd-Michael Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (S. 121-142). Opladen: Leske + Budrich.
- Wagner-Willi, Monika & Sturm, Tanja (2012). Inklusion und Milieus in schulischen Organisationen. *Zeitschrift für Inklusion-online.net*, 4.