

Hertel, Thorsten

Rahmungen aufbrechen? Rekonstruktionen zu pädagogischer Wahrnehmungspraxis und den Spielräumen ihrer Reflexion

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. 293-312. - (*Dokumentarische Schulforschung*)



Quellenangabe/ Reference:

Hertel, Thorsten: Rahmungen aufbrechen? Rekonstruktionen zu pädagogischer Wahrnehmungspraxis und den Spielräumen ihrer Reflexion - 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. 293-312 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-271702 - DOI: 10.25656/01:27170; 10.35468/6022-15

<https://doi.org/10.25656/01:27170>

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-Licence: <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

Thorsten Hertel

Rahmungen aufbrechen? Rekonstruktionen zu pädagogischer Wahrnehmungspraxis und den Spielräumen ihrer Reflexion

Zusammenfassung

Pädagogische Praxis impliziert stets spezifische Wahrnehmungen, die pädagogische Professionelle auf ihre Schüler*innen richten. Auch vor dem Hintergrund der hohen Relevanz pädagogischer Wahrnehmungspraxis für die Reproduktion von Differenz und Ungleichheit nimmt die Forderung nach deren (selbst-)kritischer Reflexion mittlerweile einen bedeutenden Stellenwert in bildungspolitischen wie pädagogischen Fachdiskursen ein. Der Beitrag rekonstruiert pädagogische Wahrnehmungspraxen im Kontrast zweier Schulen, die in deprivierten Stadtvierteln deutscher Großstädte liegen und überwiegend von Schüler*innen aus marginalisierten Milieus besucht werden. Ausgehend vom praxeologisch-wissenschaftlichen Konzept der Rahmungsmacht wird nach der Struktur fremdrahmender Wahrnehmungen als Teil pädagogischer Praxis sowie nach den Spielräumen ihrer Reflexion gefragt.

Schlagwörter

Wahrnehmungspraxis, Differenz, Reflexion, Rahmungsmacht

Abstract

Breaking open Frames? Reconstructing the Perception of Pedagogical Practices, and the Scope of Reflecting on These Practices

Pedagogical practices always imply specific perceptions that pedagogical professionals direct toward their students. With regard to the high relevance that pedagogical perceptions have for the potential reproduction of differences and inequalities, professional and political discourses have placed increased emphasis on the demand for (self-)critical reflection on these perceptions. The present article reconstructs pedagogical practices of perceptions within two different schools, both of which are situated in deprived neighborhoods in major German cities and are predominantly attended by students from marginalized milieus. From the standpoint of the praxeological sociology of knowledge, the

article applies the concept of framing power (Rahmungsmacht), sheds light on the structure of perceptions of external framing, and discusses the potentials and limitations of reflecting on these perceptions.

Keywords

practice of perception, difference, reflection, framing power

1 Einleitung

Es besteht weitgehend Konsens darüber, dass pädagogische Handlungspraxis von Wahrnehmungen, die pädagogische Professionelle auf ihre Schüler*innen richten, unterlegt ist, und dass diese Wahrnehmungsweisen mit Konstruktionen sozialer Differenz verwoben sind. Auch dieser Verwobenheit von pädagogischer Wahrnehmung und Differenzproduktion dürfte es geschuldet sein, dass die reflexive Bezugnahme auf das eigene Wahrnehmen zunehmend als Anforderung an pädagogische und schulische Praxis formuliert wird. Der vorliegende Beitrag setzt sich vor diesem Hintergrund rekonstruktiv mit pädagogischen Wahrnehmungspraxen und den Spielräumen ihrer Reflexion im Kontext von Schule auseinander. Hierzu schließt er an das praxeologisch-wissenssoziologische Konzept der ‚Rahmungsmacht‘ (Bohnsack 2017, 2020) an, mit dem pädagogische Wahrnehmungen als Formen der organisationalen Fremdrahmung betrachtet werden. Dabei verortet sich der Beitrag übergreifend in der Tradition einer dokumentarischen Schul- und Schulentwicklungsforschung, deren Potentiale gerade darin bestehen, schulische Praktiken, Prozesse und Routinen sowie die diesen zugrundeliegenden Formen des Wissens systematisch zu rekonstruieren (Bauer et al. 2020, S. 351) und dabei die Bedeutung impliziter Wissensbestände und ihrer handlungsleitenden Wirkung abseits und ‚unterhalb‘ expliziter Normen, Programmatiken und Intentionen zu beleuchten (Kramer 2021; Paseka & Hinzke 2021).

Der Beitrag ist in insgesamt fünf Abschnitte gegliedert. Auf die Einleitung folgt zunächst (Kap. 2) eine kurze Auseinandersetzung mit der Forschung zu Wahrnehmungspraxis und Differenzkonstruktionen in der Schule, wobei erstens (Kap. 2.1) einschlägige Befunde kursorisch umrissen werden, bevor zweitens (Kap. 2.2) auf die programmatische Forderung der Reflexion von Wahrnehmungspraxen und Differenzkonstruktionen eingegangen wird. Sodann (Kap. 3) wird in einer praxeologisch-wissenssoziologischen Wendung der Begriff der Rahmungsmacht ausdifferenziert, um auf diese Weise die Verankerung von pädagogischen Wahrnehmungspraxen und Differenzkonstruktionen in der Schule sowie den Begriff der Reflexion theoretisch greifen zu können. Schließlich folgen (Kap. 4) kontrastive Rekonstruktionen, die zeigen, wie spezifische Ausprägungen fremdrahmender Differenzkonstruktionen an zwei unterschiedlichen Einzelschulen prozessieren und dabei unterschiedliche Spielräume der Reflexion aufweisen. Die Frage nach

den Möglichkeiten und Grenzen der reflexiven Bezugnahme auf fremdrahmende Wahrnehmungen als Anforderung an Schulentwicklung wird schließlich im Fazit (Kap. 5) diskutiert.

2 Wahrnehmungspraxen und Differenzproduktion in der Schule

Dass pädagogische Akteur*innen spezifische Wahrnehmungsweisen gegenüber Schüler*innen, deren Familien und Herkunftskontexten herausbilden und dass diese pädagogischen Wahrnehmungen sich im Strom der Alltagspraxis vollziehen und in ihrer spezifischen Beschaffenheit mit anderweitigen pädagogischen Praktiken verwoben sind, stellt in der Erziehungswissenschaft keinen neuen Befund dar. Vielmehr bildet die Frage nach den Formen und Folgewirkungen pädagogischer Wahrnehmung eine Konstante erziehungswissenschaftlicher Diskussionen, wie sie etwa zum Begriff des ‚pädagogischen Blicks‘ geführt werden (Schmidt et al. 2016). Der Blick auf Schüler*innen und ihre sich hierin vollziehende Konstruktion als pädagogische Subjekte gilt dabei nicht als ein Abbilden ‚objektiver‘ Gegebenheiten, sondern als eine gesellschaftlich situierte Praxis, die selbst Konstruktionsleistungen vollbringt, welche soziale Wirklichkeit im Sinne dessen, was über Subjekte ‚gewusst‘ wird, allererst mit herstellt (Ricken 2016; Gottuck et al. 2019, S. 4f.). Dabei gilt pädagogische Wahrnehmung nicht als in explizit-theoretischen Wissensformen allein fundiert, sondern immer auch als Ausdruck habitualisierter Wahrnehmungsweisen in ihrer Überlagerung durch und mit gesellschaftlichen Diskursen (Schmidt 2016, S. 60ff.).

Die Frage nach pädagogischen Wahrnehmungen und den in sie eingelagerten Differenzkonstruktionen wird in Kontexten von Bildung und Erziehung nun vor allem auf zweierlei Weise diskutiert: einerseits als empirische Frage nach den konkreten Ausprägungen pädagogischer ‚Blicke‘, andererseits als Frage nach den Anforderungen an pädagogische Professionelle, ihre eigenen Wahrnehmungen reflexiv zu beobachten und zu befragen.

2.1 Empirische Befunde zur Konstruktion von Differenz in pädagogischer Wahrnehmungspraxis

Die Forschung zu Differenz- und Subjektkonstruktionen in schulischer (Wahrnehmungs-)Praxis zeichnet ein ambivalentes Bild. Einerseits legen entsprechende Studien eine hohe Wirkmacht enger Normalitätskonstrukte und defizitorientierter Wahrnehmungen nahe. Einschlägige Arbeiten zeigen hier, wie Alltagstheorien von Lehrkräften von Defizitzuschreibungen durchzogen sind (Pörnbacher 2011) und wie dabei unterschiedliche Differenzkategorien in einen Bezug zueinander gesetzt werden, wobei sich insbesondere die Schnittstelle von geschlechts-, migrations- und klassenbezogenen Differenzen als bedeutsam erweist (Weber 2003;

Gomolla & Radtke 2009; Fölker et al. 2015; Kollender 2016). Weitere Studien verdeutlichen, wie institutionalisierte Konstruktionen von Behinderung schulisch perpetuiert und biographisch wirksam werden (Pfahl 2011; Buchner 2018), wie sich schulisch-pädagogische Defizitorientierungen im zeitlichen Verlauf entwickeln, verhärten und in Exklusionsorientierungen münden können (Budde & Rißler 2017) und dass sich diese Defizitorientierungen mithin auch gegenüber Bemühungen systematischer Schulentwicklung als widerständig erweisen (Bremm 2021; Drucks & Bremm 2021). In der Verwobenheit mit schulischen Machtverhältnissen zeitigen implizite Normalitätsvorstellungen und Differenzkonstruktionen damit spezifische, ein- und ausschließende Wirkungen (Koevel et al. 2021). Auf der anderen Seite liegen aber auch Studien vor, die sowohl die Reproduktion von Defizitorientierungen als auch deren partielle Irritation und bisweilen ihr systematisches Aufbrechen beschreiben. Perspektiven auf Schüler*innen können sich einerseits über komplexe Reflexionsprozesse hinweg verändern, wie etwa die Rekonstruktionen bei Melanie Fabel-Lamla und Susanne Pietsch (2012) verdeutlichen. Ferner scheint die Art und Weise der Wahrnehmung von Schüler*innen auch einzelschul- und milieuspezifisch verfasst zu sein. So zeigen die Rekonstruktionen bei Laura Fölker und Thorsten Hertel (2015) zu zwei Schulen, wie die dort jeweils dominanten Differenzkonstruktionen deutlich kontrastieren (ebd., S. 109ff.). Auch zeigen sich in den Analysen zu pädagogischen Wahrnehmungsweisen von Lehrkräften, die Steffen Amling (2016) vorgelegt hat, defizit- und anerkennungsorientierte Konstruktionen in spezifischer Ausprägung. Dabei kommt Amling zu dem Schluss, dass diese Wahrnehmungsweisen mit ihren je spezifischen Bezügen zu schulischen Verhaltens- und Rollenerwartungen Ausdruck milieuspezifischer Orientierungen innerhalb von Organisationen sind (ebd., S. 202ff.). Die Rekonstruktionen bei Hertel (2020) wiederum verweisen auf den engen Zusammenhang zwischen Differenz- und Subjektkonstruktionen einerseits und schulischer Disziplinarpraxis andererseits, wobei sich empirisch wiederum defizitorientierte und analytisch-reflexive Formen pädagogischer Wahrnehmungsweisen dokumentieren (ebd., Kap. 7).

2.2 Reflexionsanforderungen. Zur programmatischen Aufforderung, pädagogische Wahrnehmungspraxis zu hinterfragen

Vor dem Hintergrund eines gesteigerten Bewusstseins über die Bedeutung der Schule für die Reproduktion sozialer Ungleichheitslagen mehrten sich in den letzten Jahren Forderungen nach der reflexiven Befragung und Professionalisierung pädagogischer Wahrnehmungsweisen. So dokumentieren etwa Analysen zur Frühpädagogik die gesteigerte Relevanz und vermehrte Implementation von systematischen Beobachtungspraktiken in der Elementarbildung. Hier sind pädagogische Professionelle zunehmend aufgefordert, sich reflexive Formen der Beobachtung zu eigen zu machen (Jergus et al. 2013, S. 754f.). Mit Blick auf Schule

zeigen sich in bildungspolitischen und lehrer*innenbildenden Leitlinien ebenfalls deutliche Spuren der Propagierung einer reflexiven Bezugnahme auf die Wahrnehmung von Differenz. So steht bereits der KMK-Beschluss zu Interkultureller Bildung und Erziehung (Kultusministerkonferenz 1996) ganz im Zeichen einer Reflexion von Heterogenität und auch von potenziell diskriminierenden Praktiken in der Schule (ebd., S. 3f.). Ähnlich zeigt sich etwa im Kerncurriculum für den Vorbereitungsdienst in Nordrhein-Westfalen eine deutliche Emphase auf dem Umgang mit Vielfalt und der Reflexion von Diskriminierungsgefahren als Kompetenzen angehender Lehrkräfte (MSB-NRW 2021, S. 6).

In bildungswissenschaftlichen Diskursen wiederum wird die Reflexion eigener Wahrnehmungsweisen mithin als Kernbestandteil pädagogischer Professionalität diskutiert (Berndt et al. 2017; Jaeger & Mantel 2021; Neuweg 2021). Beispielsweise wird die Reflexion pädagogischen Handelns und schulischer Strukturen mitsamt einer entsprechend ausgerichteten Schulentwicklung als Anforderung an die Schule der Migrationsgesellschaft ausgewiesen (Massumi et al. 2015; Terhart et al. 2017), rassismuskritische Professionalisierung in der Lehrer*innenbildung gefordert (Fereidooni & Massumi 2015), reflexive Beobachtung als pädagogische Kernpraxis konzipiert (de Boer & Reh 2012, S. VI) und die Reflexion eigener Handlungen und Erfahrungen in der Schule bisweilen zum ‚Königsweg‘ des Aufbaus pädagogischer Expertise erklärt (Gruber 2021). Das eigene ‚Sehen‘ im Sinne konstruierenden Wahrnehmens und die darin eingelassenen Formen des Different-Machens zu erkennen, sie aufzubrechen und neu zu justieren, wird so, auch und gerade vor dem Hintergrund mehrdimensionaler Ungleichheits- und Machtverhältnisse (Gottuck 2019; Gottuck et al. 2019) und schulischer wie gesellschaftlicher In- und Exklusionen (Budde & Hummrich 2015, S. 38f.), zur grundlegenden Anforderung an pädagogische Professionelle.

3 Rahmungsmacht. Ein praxeologisch-wissenssoziologischer Blick auf die Praxis der Differenzkonstruktion in pädagogischen Organisationen

Die Grundannahme der Praxeologischen Wissenssoziologie besteht darin, dass soziale Praxis kein Ausdruck explizit-reflexiver Wissensbestände allein ist. Sie vollzieht sich vielmehr in der Spannung zweier Wissensformen, die im Anschluss an Karl Mannheim (1980) als kommunikatives und konjunktives Wissen bezeichnet werden. Während das kommunikative Wissen jenes reflexiv verfügbare, explizite und institutionalisierte Wissen beschreibt, das gesellschaftlich übergreifend anschlussfähig ist, wird mit der Kategorie des Konjunktiven eine Wissensform gefasst, die Handeln als implizites, habitualisiertes Wissen anleitet und so grundlegend strukturiert (Bohnsack 2010, 2017). War die Dokumentarische Methode

zunächst darauf gerichtet, vor allem den Rahmen dieses Orientierungswissens zu rekonstruieren, stellen die neueren Entwicklungen der methodologischen Diskussion (auch) die Spannung zwischen habitualisiertem Wissen und expliziten Wissensformen heraus. Insbesondere wird dabei das Spannungsverhältnis zwischen habituellen Orientierungen und normativen Ordnungen unterstrichen (Bohnsack 2017, S. 104).

Die Schule wäre aus dieser Perspektive dann als eine pädagogische Organisation zu greifen, die zwar einerseits durch formale, explizite Regeln und Wissensbestände, andererseits aber auch durch das habitualisierte und implizit-atheoretische Wissen ihrer Akteur*innen strukturiert ist (Nohl 2007). Auch, wenn Organisationen also durch formale Regeln und potenziell multiple und disjunktive Wissensordnungen geprägt sind (Jansen et al. 2015; Vogd 2021, S. 117f.), ist organisationale Praxis – so die Annahme auch des vorliegenden Beitrags – weiterhin entscheidend von implizit-atheoretischem Wissen getragen. Konjunktive Erfahrungsräume, wie sie etwa im Sinne von organisationalen Milieus (Nohl 2007), aber auch in Form interaktiver, auf gemeinsamer Praxis beruhender Erfahrungsräume in Organisationen entstehen können, bilden dann ‚stabile Untereinheiten‘ pädagogischer Organisationen und ihrer Kultur (Bohnsack 2017, S. 130). Formale Regeln und normative Setzungen werden dann immer (auch) aus diesen organisationalen Erfahrungsräumen und Milieus heraus gerahmt (Nohl 2007, S. 68f.).

Soll nun pädagogische Wahrnehmungspraxis praxeologisch-wissenssoziologisch gefasst werden, bietet sich das Konzept der Rahmungsmacht (Bohnsack 2017, 2020) als theoretisch-methodologischer Bezugspunkt an. Aus diesem heraus kann pädagogische Wahrnehmungspraxis als eine Form der Fremdrahmung verstanden werden, die sich stets in den oben ausgewiesenen Spannungsfeldern situiert, dabei aber zur Strukturlogik pädagogischer Organisationen gehört. Denn für diese sind Fremdrahmungen insofern substanziell, als sie Subjekte im Sinne der Organisation ‚entscheidbar‘ machen. Beispielsweise können ‚Disziplinierung‘ und ‚Leistungsmessung‘, aber auch Verhaltensanforderungen an Schüler*innen zu jenen Rahmungen gezählt werden, welche für das Operieren von Schule grundlegend sind. Sie sind in diesem Sinne ‚konstituierende Rahmungen‘ (Bohnsack 2017, S. 136). Konstituierende Rahmungen sind eng an Normalitätserwartungen gekoppelt, welche das Handeln und die Identität der ‚Klientel‘ betreffen (Bohnsack 2020, S. 30) und können bis in die Konstruktion totaler Identitäten führen, durch die Subjekte gradiert, aber auch degradiert und pathologisiert werden können. In diesem Vorgang der ‚Zweit-Codierung‘ wird die Konstruktionslogik der Rahmungen selbst der Metakommunikation entzogen und die Fremdrahmung so wirksam invisibilisiert (Bohnsack 2017, S. 246ff.).

Konstituierende Rahmungen entstehen nun immer auch innerhalb der je spezifischen Kultur einer Organisation, wozu auch die interaktiven konjunktiven Erfahrungsräume etwa zwischen Lehrkräften sowie der Interaktion zwischen

Lehrkräften und Schüler*innen gehören. Diese interaktiven Erfahrungsräume sind reflexiv aufeinander bezogen und durch organisationale Milieus überlagert (Bohnsack 2017, S. 128ff.). So lassen sich konstituierende Rahmungen auch als für die jeweilige Organisation insgesamt oder aber für spezifische organisationale Milieus relevante Orientierungsrahmen bezeichnen (Bohnsack 2020, S. 35) und entsprechend mittels des interpretativen Vorgehens der Dokumentarischen Methode rekonstruieren.

Wird pädagogische Wahrnehmungspraxis nun im Zusammenhang von Rahmungsmacht betrachtet, dann wird schnell ersichtlich, dass die Prozessstrukturen von Fremdrahmungen entscheidend dazu beitragen können, Differenzkonstrukte zu verfestigen. Rahmungsmacht wäre somit jene Ebene organisationaler Praxis, auf der Konstruktionen sozialer Differenz zirkulieren und in ein Verhältnis zu anderweitigen pädagogischen Praxen treten. Die oben (2.2) dargelegte programmatische Forderung nach Reflexion würde dann – als institutionalisierte Norm – auch auf habitualisierte, in organisationale Kulturen und Prozessstrukturen eingelassene Praktiken und Routinen fremdrahmender Wahrnehmung und Subjekt-konstruktion treffen und stünde somit in Spannung zum implizit-atheoretischen Wissen dieser Wahrnehmungspraxis. Wenn Reflexion mit Ralf Bohnsack (2020, S. 57), der hier an Niklas Luhmann anschließt, als Leistung des Ausstiegs aus einer bestehenden Rahmung und des Einstiegs in einen neuen Rahmen verstanden wird, dann bedeutet die Forderung nach Reflexion also nichts Geringeres als die eigenen (impliziten, habitualisierten) Wahrnehmungspraxen reflexiv aufzubrechen und zu modifizieren. Im Gegensatz zur Reflexion steht in dieser Begriffsl-ogik dann die Reflexivität. Sie beschreibt „jene Stufe des Verstehens und Handelns, welche innerhalb des bisherigen Rahmens oder Zirkels verbleibt“ (ebd.), sich also dem reflexiven Aufbrechen ihrer Konstruktionslogiken entzieht. Die folgenden exemplarischen Rekonstruktionen verdeutlichen, wie sich pädagogische Fremdrahmungen an zwei Schulen hoch kontrastiv ausformen und sich dabei je spezifische Spielräume der Reflexion eröffnen und verschließen.

4 Empirische Einsichten in die Persistenz und Dynamik pädagogischer Fremdrahmungen

Die nun folgenden empirischen Beispiele stammen aus dem Kontext eines Dissertationsprojekts, das sich mit pädagogischer Disziplinarpraxis an Schulen in deprivierten Stadtteilen deutscher Großstädte auseinandergesetzt und die ihr zugrundeliegenden handlungsleitenden Orientierungen dokumentarisch rekonstruiert hat (Hertel 2020). Grundlage der dort vorgenommenen Analysen bildeten Gruppendiskussionen und Interviews mit pädagogischen Professionellen ebenso wie mit Schüler*innen an drei weiterführenden Schulen. Zur Fallschule I liegen zudem

audiographierte Sitzungen und Teambesprechungen des pädagogischen Personals vor.¹ Die Daten wurden nach der Transkription entlang der Auswertungsschritte der Dokumentarischen Methode interpretiert, um auf diese Weise systematisch die handlungsleitenden Orientierungen herauszuarbeiten (Bohnsack 2010, 2017) und in ihrer Relevanz für die Konstitution pädagogischer Machtverhältnisse zu reflektieren. Methodologisch wurde hierzu eine Vermittlung zwischen einer macht- und dispositivanalytischen Perspektive (Foucault 1978, 1994; Bührmann & Schneider 2008) und der Praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack 2010, 2017) vorgenommen (zur methodologischen Begründung siehe Hertel 2020, Kap. 6). In den Analysen zeigte sich dabei, dass pädagogische Disziplinarpraktiken in einem relationalen Zusammenhang mit Ausprägungen pädagogischer ‚Blicke‘ im Sinne fremdrahmender Wahrnehmungspraxis sowie mit Praktiken der In- und Exklusion stehen (ebd., Kap. 7).

Im Folgenden wird Material aus zwei Schulen bearbeitet, die im Sample des Dissertationsprojekts als Fallschule I und III bezeichnet worden sind. Beide Schulen liegen in sozial deprivierten und ethnisch segregierten Sozialräumen und werden von einer mehrfach benachteiligten Schüler*innenschaft besucht (zu Segregation auch Baur 2013; El-Mafaalani & Strohmeier 2015). Während die Rahmenbedingungen also strukturell ähnlich sind, unterscheiden sich die Schulen hinsichtlich einzelschulischer Aspekte deutlich voneinander. Während die Fallschule I etwa einen starken Fokus auf Fragen der Sicherstellung schulischer Ordnung legt, sind an der Fallschule III Bezüge zu interkultureller Bildung und Vielfalt dominant. Die dokumentarischen Analysen zu Disziplinarpraktiken an beiden Schulen zeigen ferner, wie an der Fallschule I ein starker Akzent auf der Etablierung engmaschiger Kontroll- und Disziplinierungsformen liegt, die um die Einhegung unerwünschten Verhaltens durch strikte Regelsysteme, (auch) durch Strafe und vermittels räumlicher Schließung zentriert sind. Dabei werden Schüler*innen in den dort dominanten Wahrnehmungspraxen zentral als notorisch deviante Subjekte gerahmt. Im Gegensatz hierzu kreist die Disziplinarpraxis an der Fallschule III um Prinzipien eines analytisch-reflexiven Zugangs zu den Schüler*innen, deren Verhalten durch Formen sanfter Führung in die erwünschte Richtung gelenkt wird (ausführlich Hertel 2020, v. a. Kap. 7-9).

1 Die Erhebungen an der Fallschule I erfolgten im Rahmen des von 2010-2012 durch das BMBF geförderten Projekts *Bildungsbezogene Integration unter vielfachen Bildungsrisiken – Fallstudien zu zwei Schulen mit multikulturellen Schülerschaften in benachteiligten Quartieren*. Die Erhebungen an den Fallschulen II und III erfolgten im Rahmen der 2013-2017 durch die Hans-Böckler-Stiftung geförderten Nachwuchsforscher*innengruppe *Segregierte Quartiere als Bildungsräume. Analysen zu Steuerung, Organisation und Bildungsprozessen*, in deren Kontext auch das Dissertationsprojekt weiterbearbeitet wurde.

4.1 Fallschule I – Essentialistische Rahmung und Exklusion

Die folgende Sequenz stammt aus einer audiographierten Teamsitzung des 7. Jahrgangsteams der Fallschule I. Diese Teambesprechung, an der Lehrkräfte und ein Sozialpädagoge beteiligt sind, dreht sich zentral um die Frage nach dem Umgang mit als ‚schwierig‘ wahrgenommenen Schüler*innen. Im Fokus steht dabei insbesondere ein Schüler, der hier ‚Ylan‘² genannt wird. Dieser erscheint als für die Lehrkräfte hoch problematischer Fall, was insbesondere an seinen spannungsreichen und ambivalenten Verhaltensweisen festgemacht wird. So wird Ylan in der Diskussion einerseits als störend und notorisch regelbrüchig sowie teils gewalttätig gegenüber seinen Mitschüler*innen beschrieben. Andererseits wird er aber als charmante und charismatische Person gezeichnet, wodurch er pädagogisches Personal manipulieren und Strafen umgehen kann (Z. 308-315). Die Problematik, die hieraus für die Pädagog*innen im Umgang mit Ylan entsteht, lässt sich prägnant an der folgenden Sequenz rekonstruieren:³

Bm: L naja naja es ist ja richtig was äh [Aw] sacht ähm (3) er schafft es ja manchmal (.) er schafft es manchmal wenn er irgendwie (.) wirklich also drauf hingewiesen wird (.) bis hierhin jetzt und nicht mehr weiter und wenn das ganz ernsthaft (.) rüber kommt zu ihm (.) also kleine Situation letzten Freitag hatte ich alleine die Klasse (.) so und äh es ging gar nicht anfangs mit Ylan und (.) alles was ich versuchte ging nicht dann hab ich zu ihm gesagt Ylan es ist okay ich (.) es geht jetzt nicht (.) ich werde jetzt Zuhause anrufen ich werde deinen Vater hierher bestellen (2) und wenn du jetzt noch äh weiter machst dann kann dein Vater dich sofort mit nach Hause nehmen (.) von dem Moment an ging es (2) den Rest der Stunde und das waren 60 Minuten konnte er sich plötzlich zusammenreißen und sein Vater kam dann (.) da hab ich nicht alles mitgekriegt was da noch zwischen Vater und Sohn noch ablief weil da wurde dann Albanisch gesprochen unter anderem ähm aber da ging es aber das hält dann wieder nicht lange an ich weiß nicht wie es dann anschließend im Sportunterricht war dann hatten sie anschließend Sport (.) in der fünften Stunde ging es dann und solch- zum Beispiel heute Morgen ham wir ne Arbeit geschrieben ne Deutscharbeit (.) da hat er (.) richtig konzentriert gearbeitet und flippte überhaupt nicht rum also es gibt Situa-

Aw: L kann er ja

Bm: L -tionen (.) er kann aber er er muss immer wieder ja (.) das ist einfach unheimlich schwer ich weiß auch nicht wie ichs ausdrücken soll er kann aber er muss vorher irgendwie massivst irgendwie ähm

Fm: L bedroht werden

Aw: L @

Bm: L äh @bedroht hätte ich wollt ich jetzt nicht sagen ich such ein anderes Wort@ so (.) ne? (.) sozusagen

Fm: L aber is doch so

(FSI, GD Teamsitzung 7, Z. 339-364)

2 Alle im Folgenden erscheinenden Namen sind Pseudonyme.

3 Die Transkriptionsregeln der im Folgenden abgedruckten Auszüge richten sich nach dem Notationssystem „Talk in Qualitative Social Research“ (TiQ), s. hierzu Bohnsack (2010, S. 236f.).

Am Beginn dieser Sequenz steht die Validierung einer zuvor durch die Akteurin *Aw* geleisteten Einschätzung zu Ylan und seiner ‚charmanten‘, aber eben auch devianten Art. In der darauffolgenden Differenzierung wird Ylan zugestanden, sich bisweilen an schulischen Verhaltenserwartungen orientieren und diesen entsprechen zu können. Als Beispiel wird sodann eine Störungssituation erzählt, in welcher *Bm* Ylan dadurch begegnet, dass er einen Anruf bei dessen Vater ankündigt, woraufhin der Schüler sich dann habe ‚zusammenreißen‘ können. Bemerkenswert ist hier zunächst, dass störendes Verhalten durch die ‚Androhung‘, den familiären Kontext in Gestalt des Vaters mit einzubeziehen, bearbeitet wird. Dieser Schritt – der sich im Umkehrschluss auch als eine Suspendierung pädagogischer Praxis und pädagogischen Professionswissens lesen lässt – wird nun als temporär wirksam, jedoch nicht nachhaltig und langfristig erfolgreich ausgewiesen. Interessant ist dann ferner, dass der Vater augenscheinlich trotzdem in die Schule gekommen ist. In dem Gespräch ‚zwischen Vater und Sohn‘ wird dann die eigentliche disziplinierende Wirkung vermutet. Zwar kann der Wirkmechanismus nicht beschrieben werden, weil *Bm* der Familiensprache der beiden nicht mächtig ist, implizit klingt aber an, dass der Effekt in der familienhierarchischen Differenz zwischen Vater und Sohn vermutet wird. In der Konklusion wird die Disziplinierung Ylans zwar als möglich ausgewiesen, gleichsam ist aber nicht fassbar, in welchem Modus sie verlaufen muss, um Wirkung zu entfalten. Auch, wenn die Vokabel durch *Bm* problematisiert wird, erfolgt letztlich der Ausweis von (diffuser) ‚Bedrohung‘ des Schülers als (einzig) gangbarer Weg seiner Disziplinierung.

Ein konkreter Lösungsentwurf wird dann an späterer Stelle der Diskussion entwickelt. Dort problematisieren die Akteur*innen den aktuellen Umgang mit Ylan, der aus wiederholten Unterrichtsverweisen und der Überführung des Schülers in den ‚Trainingsraum‘ der Schule besteht. Auf diese Weise habe man zwar seine Ruhe und könne „Unterricht machen“ (Z. 580), jedoch:

Fm: [...] aber der Ylan wird nicht mehr beschult wir werden seiner (.) missratenen Persönlichkeit
 °und das sag ich ganz klar° nicht gerecht (.)

Em: L mhm

Fm: L und er kann hier noch die Jahr durchlaufen
 dann kriegt er irgendwo is er bis zur 10. Klasse irgendwie durch ertragen und dann is er
 (fremd) (.) und is die Frage (.) gibt es für solche Schüler nicht generell ne andere Möglich-
 keit (.) gibt et da nich irgendwatt?(.) wo man ne andere Schulart (.) ne Baumschule oder
 irgendwo °ich weiß is jetzt nen albernet Beispiel° wo man son Schüler der (.) motorisch gute
 Fähigkeiten hat der auch Charmeur ist (.) aber hier an so ner normalen Schule einfach (.)
 verweigert

(FS I, GD Teamsitzung 7, Z. 577-591)

In diesem dramaturgischen Höhepunkt der Diskussion nimmt der Lösungsentwurf für den ‚Problemschüler‘ Ylan konkrete Gestalt an. Dieser besteht darin, ihn auf eine andere Schule zu verweisen. Die Metaphorik der ‚Baumschule‘ für einen

Schüler, der ‚motorisch gute Fähigkeiten‘ hat, zeichnet das imaginative Bild einer Schule, die zur zuvor konstruierten Subjektfigur Ylan ideal passförmig ist. An die Stelle einer Reflexion bestehender pädagogischer Praktiken tritt also hier ein Exklusionsentwurf, der ex ante in der hoch defizitären, essentialistischen Konstruktion der „*missratenen Persönlichkeit*“ Ylans legitimiert wird. Das Enaktierungspotential dieser Orientierung liegt damit letztlich auch in der Aufkündigung von Mitgliedschaft in der Fallschule I als Organisation, die implizit einer sonderpädagogisierenden und kulturalisierenden Logik folgt (ausführlich Karabulut & Pfaff 2020, S. 97ff.). So wird der Schüler essentialistisch als notorisch deviantes Subjekt gerahmt, dessen abweichende Verhaltensweisen und manipulativen Ausweichmanöver nur durch die Androhung repressiver Strafpraktiken oder durch Exklusion eingehegt werden können.

Die Prozesslogik dieser Fremdrahmung Ylans führt damit von einer essentialistischen Differenzkonstruktion (Ylan als notorisch deviantes Subjekt) in den Entwurf seiner Exklusion aus der Schule heraus (auch Hertel 2022, S. 62ff.). Ein Ausstieg aus bestehenden Rahmungen erfolgt hier also nicht. Vielmehr verbleibt die Wahrnehmungspraxis im Modus der Reflexivität (wie oben Bohnsack 2020, S. 57f.), werden essentialistische Subjektfiguren reproduziert und bleiben die ihnen zugrundeliegenden Konstruktionslogiken im Wechselfeld pädagogischer Orientierungen und eingeschliffener schulischer Routinen der Metakommunikation entzogen. Die rekonstruierte Rahmung prozessiert dabei im Interaktionsraum und dem Orientierungswissen der Lehrkräfte, entfalten aber im Interaktionsraum zwischen Lehrkräften und Schüler*innen ihre Wirkung (hier in Form von Exklusionsvorgängen). Die Rahmung wird also dadurch konsolidiert, dass die ihr inhärenten Wissensgehalte, Subjektfiguren und Identitätskonstruktionen in implizit-atheoretischen Orientierungen verbürgt, in den Interaktionen der Akteur*innen der Metakommunikation entzogen, in ineinander verschachtelten interaktiven Erfahrungsräumen der Organisation prozessiert und so letztlich verstetigt werden.

4.2 Fallschule III – Analytischer Rahmungsanstieg und Reflexion

In einer Gruppendiskussion mit Lehrkräften der Fallschule III drehen sich ebenfalls mehrere Passagen um die Wahrnehmung des Verhaltens von Schüler*innen und um das Verhältnis zwischen ihnen und den Lehrkräften. Die Struktur der konstituierenden Rahmung jedoch erweist sich als kontrastiv zum ersten Beispiel. Nachdem der Lehrer *Cm* seine Beobachtungen zu den Schüler*innen ausgeführt hat, setzt die Lehrkraft mit dem Sprecher*innenkürzel *Aw*, die dienstjüngste der drei Akteur*innen in der Diskussion, ihrerseits zur Narration einer Begebenheit mit einer Schülerin an. Sie beschreibt dabei zunächst ihren berufsbiographischen Verlauf, der sie von einem „Gymnasium auf nem-aufm Dorf“ (Z. 347) in ihre aktuelle Schule geführt habe. An der neuen Schule sei sie zunächst „eher ein Fremdkörper“ (Z. 351) gewesen, was sie dann am Beispiel einer Situation mit

einer Schülerin ausdifferenziert, mit der sie große Schwierigkeiten gehabt habe. Die Situation hat sich laut *Aw* dann folgendermaßen entwickelt:

Aw: und ich hab das nicht geschafft an die ranzukommen und irgendwann warn wir in ner Situation da war die tota::al niedergeschlagen tota::al (.) ich weiß nicht was passiert ist wir-ich erinnere mich nicht mehr (.) aber (.) da hab ich mich mit der zehn Minuten hingesetzt und mh::h mit der quasi (.) gar nicht (.) als:s Lehrerin geredet sondern so ::was los:: also so ne auf ner ganz anderen und dann und seitdem (.) sind wir so °@° (.) also //holt Luft// äh::h wo ich-wo ich woanders gesagt hätte a-an-an an der Schule wo ich vorher war da hätten die gar nicht (.) dann hätten die gar nicht mit mir darüber gesprochen was los ist (so) (.) und das is- und die hat da sich halt komplett geöffnet die-die hass-hat mich gehasst (.)

Bm:

L mhm

Aw:

L °@° nach ihren eigenen Worten °@° (.) aber ähm::m hat sich (.) komplett (.) mh::h dahin (.) hingesetzt und sich völlig geöffnet und mir (.) aus ihrem Leben erzählt und was alles (.) grade so (.) total schief läuft und was alles ganz schlimm is' grade (.) und ähm seitdem mh:h (.) komm ich mit der klar und (.) [...]

(FS III, GD Lehrkräfte, Z. 356-370)

Zu Beginn dieser Sequenz steht zunächst noch das Scheitern *Aws* daran, eine pädagogische Beziehung zu der besagten Schüler*in aufzubauen, im Vordergrund. Die scharfe Ablehnung, die ihr durch die Schülerin entgegenschlägt, bearbeitet *Aw* nun aber nicht durch Distanzierung und Abwehr, sondern durch die Intervention in eine Krisensituation, in welcher sie der Schülerin Hilfe zukommen lässt, sich ‚zehn Minuten‘ mit ihr ‚hinsetzt‘. Die Krisenintervention wird hier als eine erzählt, die in einem von der Lehrerinnenrolle distanzten Modus verläuft. *Aw* spricht „gar nicht (.) als:s Lehrerin“ mit der Schülerin, sondern in einem nicht-formalen „so ::was los::“. Die Tatsache, dass der Wechsel vom formal-rollenförmigen in einen informellen Modus hier nicht abstrakt charakterisiert, sondern sprachlich-performativ inszeniert wird, unterstreicht die Erfahrungssättigung des Erzählten. Der Erfolg dieser Informalisierung der Interaktionspraxis wird nun von *Aw* darin ausgemacht, dass die Schülerin sich ‚komplett geöffnet‘ und ihr „aus ihrem Leben erzählt“ habe. Er bemisst sich also zentral daran, dass die besagte Schülerin ihr eigenes (Er-)Leben erzählt, *Aw* einen Einblick in Lebensverhältnisse und Krisen eröffnet. Die Schülerin steigt hier also ihrerseits aus der formalen Schülerinnenrolle aus.

Bereits an diesem Punkt zeigt sich damit ein scharfer Kontrast zur oben rekonstruierten Begebenheit um den Schüler Ylan an der Fallschule I. Der Umgang mit dem als problematisch empfundenen Schüler verläuft dort durch eine forcierte Regeldurchsetzung bis zur Exklusion, hier hingegen in einer kommunikativen Adressierung, die ihr Ziel eines pädagogischen Beziehungsaufbaus gerade dadurch erreicht, dass formale Rollenerwartungen und übliche Verhaltensregeln eingeklammert werden. Der erzählte Prozess folgt einer Logik des Ausstiegs aus bestehenden

zugunsten der Etablierung neue Rahmungen, also der Reflexion (Bohnsack 2020, S. 57), worin ein zweiter Kontrast zum Beispiel aus der Fallschule I und dem dort rekonstruierten Verrbleib in bestehenden Rahmungen zu sehen ist.

Im Anschluss an *Aus* Exemplifizierung setzt zunächst sie selbst fort und fasst die Schwierigkeiten der Eingewöhnung an der Fallschule III noch einmal zusammen, wobei die Arbeit am Verhältnis zu den Schüler*innen insofern als prekär erscheint, als sie nicht in eine zuverlässig reproduzierbare pädagogische Technik übertragbar ist. Hierauf folgt nun eine Anschlussproposition *Bms*, die sich auf *Aus* Elaboration bezieht:

Bm: °Ja° Vertrauen is' ja ne Frage der Freiwilligkeit (.) ne,

Aw: L genau

Bm: L so (.) und äh (.) es gibt immer mehr die (.) (wo du das spürst) (.) das kommuniziert sich ja auch rum dann (.) mit der kannst du reden, die is' in Ordnung, die hört zu:u (.) so halt das Gefühl (.) macht sich breit und das hat auch ne breite Resonanz aber (.) natürlich wird sich nicht jeder öffnen; jeder hat (.) das Recht ähm (.) Skepsis äh zu behalten äh::h sich zurückzuhalten (.) und erstmal seine Erfahrungen zu machen denn (.) das Öffnen für einen anderen ist für einen Schüler ja (.) absolut schwierig; wem könn sie sich gegenüber öffnen, ihren Eltern; äh (.) dann heißt et ja immer ich hab () gemacht; ich hab et verbockt und (.) mh oder die Eltern ham gar keine Zeit (.) Freunde ham keine Zeit (.) das is' übrigens auch der Grund weshalb unsre Schüler hier äh:h sind (.) die sin- haben Kommunikation (.) auch wenn das negative Kommunikation is' wie wir die bewerten und (.) ich glaube ähm (.) was wir (.) beobachten sind ähm ruppiges Verhalten (.) und wir interpretieren das als Gewalt (.) is' auch (.) äh wirkt auch so wenn man die Schüler nach ihrer Wahrnehmung fragt dann (.) sind dat

Ym: L mhm

Bm: L freundschaftliche Akte

?m: L //stößt Luft aus// °@°

Bm: L so=sozusagen

(FS III, GD Lehrkräfte, Z. 380-400)

Diese Sequenz stellt über den Orientierungsgehalt einer vertrauensbildenden Arbeit im pädagogischen Verhältnis einen Bezug zu *Aus* Elaboration her. Dass Vertrauen „eine Frage der *Freiwilligkeit*“ sei, validiert zunächst die Prekarität nicht-technologisierbarer pädagogischer Verhältnisbildungen. Implizit werden Schüler*innen dabei als eigenständige Subjekte konstruiert, die autonom darüber entscheiden, ob und wem sie ihr Vertrauen zukommen lassen, was wiederum – und ebenso implizit – die Zumutung an *Aw* richtet, ebendiese Autonomie und die daraus resultierende Prekarität von Vertrauensverhältnissen anzuerkennen und auszuhalten. Den Schüler*innen wird damit zugestanden, eine eigene Wahl der Interaktionsformen mit den Lehrkräften zu treffen. Hier schließen nun generalisierende Deutungen über die Schüler*innen an der Fallschule III an. Die diesen attestierte Schwierigkeit sich zu ‚öffnen‘ wird in ihren Lebensverhältnissen

begründet, die als durch einen Mangel an Aufmerksamkeit, Verständnis, Fürsprache und Hilfestellung geprägt erscheinen. Somit werden die Schüler*innen implizit von der Verantwortung für ihr eigenes Verhalten – und damit auch für die Unfähigkeit, pädagogische Beziehungen einzugehen – freigesprochen. Diese Orientierungsfigur kann als eine der Responsibilisierungsdistanz gefasst werden (Hertel 2022, S. 67f.), in welcher sich der*die pädagogische Akteur*in advokatisch zu den Jugendlichen positioniert.

Homolog zu *Aw* beschreibt auch *Bm* sodann die Transformation eigener Deutungsmuster. Er nutzt hier das Beispiel von Verhaltensweisen der Jugendlichen, die man selbst als „*ruppiges Verhalten*“ wahrnehme, die aber letztlich – in der Erfahrungswelt der Schüler*innen – als „*freundschaftliche Akte*“ erlebt würden. Diesen Interaktionsformen wird somit eine eigene Dignität in der Differenz zugestanden, indem ihre Interpretation als „*negative Kommunikation*“ reflexiv zurückgewiesen wird. Über die performative Einklammerung eigener Deutungen wird hier also der Ausstieg aus etablierten Rahmungen vermittels einer Distanznahme zur eigenen Praxis in situ vollzogen. Indem die Diskrepanz zwischen bestehenden Normen und Verhaltenserwartungen einerseits und den beobachteten Praktiken und habituellen Ausdrucksformen der Schüler*innen andererseits hier nicht moralisiert, sondern als solche thematisiert, also: der Metakommunikation *zugeführt* wird, kann sich letztlich eine Gradierung der Schüler*innen vollziehen, die diese als ‚normale‘ Subjekte rahmt und gegenüber Defizitzuschreibungen in Schutz nimmt. So wird eine konstituierende Rahmung etabliert, welche die Jugendlichen als eigenständige, autonomiefähige Subjekte markiert, die ihrerseits spezifische Kommunikations- und Interaktionsformen herausgebildet haben.

Rahmungstheoretisch ausgedrückt wird hier also praktische Reflexion vollzogen, indem die interaktive Praxis nicht nur vor dem Hintergrund der „eigenen Norm(alitätsvorstellung)en der beruflichen Akteur*innen, sondern auch zu denen der Klientel reflektiert wird“ (Bohnsack 2020, S. 59). In der performativen Performanz (hier: der Bezugnahme zwischen den pädagogischen Akteur*innen) erwächst hieraus die generalisierte Anforderung an Lehrkräfte, eigene Rahmungen zu hinterfragen und die Verhaltensweisen der Schüler*innen als solche nicht einseitig zurückzuweisen und/oder mit Sanktionen zu belegen, sondern selbst zum Teil pädagogischer Reflexionspraxis werden zu lassen. Die Konsolidierung dieser Rahmung verläuft hier also als ein Aufbrechen bestehende Rahmungen, wobei auch hier zwei unterschiedliche interaktive Erfahrungsräume – der Interaktion mit der Klientel und der Interaktion zwischen den Lehrkräften – reflexiv aufeinander bezogen sind.

5 Fazit

Im vorliegenden Beitrag wurden kontrastierende pädagogische Wahrnehmungen in schulischen Interaktionsprozessen rekonstruiert und mit dem Konzept der konstituierenden Rahmung und der Rahmungsmacht (Bohnsack 2017, 2020) flankiert. Dabei wurde deutlich, dass und wie sich Rahmungen und deren Subjektkonstruktionen in der wechselseitigen Verwobenheit interaktiver Erfahrungsräume der untersuchten Schulen konsolidieren und dabei ebendiese Erfahrungsräume mit hervorbringen. Die den Rahmungen inhärenten Orientierungen zeigen sich dabei als kontrastiv, insofern im ersten Fall defizitorientierte, essentialistische Rahmungen in Sanktions- und Exklusionspraktiken verlängert werden, während im zweiten Fall ent-essentialisierende ‚Blicke‘ auf die Schüler*innen gerichtet sind, die mit einer Praxis befragender Distanzierung von eigenen Rahmungen verknüpft werden. Während im ersten Fall also von einem Modus der Reflexivität gesprochen werden kann – einer Rahmungspraxis, die den eigenen ‚Zirkel des Verstehens‘ nicht verlässt, sondern in ihm verbleibt –, haben wir es im zweiten Fall mit einem Modus der Reflexion zu tun, der den Ausstieg aus dem bestehenden Zirkel und den Einstieg in eine neue Rahmung beinhaltet (Bohnsack 2020, S. 57ff.). Die Konsolidierung der Rahmungen verläuft aber in beiden Fällen auf strukturhomologe Weise: Sie beruht erstens auf geteilten Orientierungen zwischen den Akteur*innen und reproduziert sich zweitens in der Verwobenheit unterschiedlicher interaktiver Erfahrungsräume innerhalb der jeweiligen Schulen, wodurch sich die Rahmungslogik erst stabilisieren kann. Sie ist also in solche einzelschulkulturelle Kontexte eingebettet, innerhalb deren passförmige Orientierungsgehalte dominant stehen.

Weitere Analysen zur Frage der Rahmung und Rahmungsmacht und ihrer Verwobenheit mit pädagogischen Wahrnehmungen könnten nun kontrastiv nach der Ausprägung von Wahrnehmungspraxen in verschiedenen pädagogischen Organisationen bzw. Organisationstypen, Institutionen und Feldern fragen. Denn während die hier vorgelegten Analysen auf weiterführende Schulen in marginalisierten Sozialräumen fokussieren, wären Rekonstruktionen zu Wahrnehmungen im Kontext unterschiedlicher Schulformen sowie insbesondere an Schulen in unterschiedlichen sozialräumlichen Lagen von Interesse, um gegebenenfalls Spezifika entlang dieser Kontrastdimensionen herauszuarbeiten. Dasselbe gilt für vergleichende Analysen etwa zwischen professionellen Akteur*innen der schulischen und außerschulischen Sozialen Arbeit, um auf diese Weise die Frage nach Kontrasten und Homologien zwischen und innerhalb unterschiedlicher professioneller Felder weiter erhellen zu können (siehe auch Amling 2016, S. 204). Nicht zuletzt erscheint auch ein systematischer Anschluss solcher Rekonstruktionen, die mit den Kategorien der konstituierenden Rahmung und der Rahmungsmacht arbeiten, an bereits vorhandene Ansätze zur Analyse pädagogischer ‚Blicke‘ vielversprechend.

Hier dürfte sich etwa das Konzept des pädagogischen Wahrnehmbarkeitsraums, wie es Friederike Schmidt (2016) vorgeschlagen hat, anbieten.

Bis zu diesem Punkt lassen sich die hier vorgelegten Ergebnisse aber bereits vor dem Hintergrund der im vorliegenden Text angeführten Ausgangspunkte, insbesondere der Spannung zwischen der normativen Anforderung der Reflexion eigener Wahrnehmungen einerseits und der Verankerung dieser Wahrnehmungen in habitualisierter Praxis und pädagogischem Orientierungswissen andererseits, diskutieren. Wenn ein wesentliches Potential dokumentarischer Schul(entwicklungs)-forschung darin besteht, die Relation von „institutionalisierten und inkorporierten Strukturen“ (Kramer 2021, S. 22) zu beleuchten, wäre die normativ gesättigte Aufforderung zur professionellen Reflexion eigener Wahrnehmungen und ihrer Verwobenheit mit der Reproduktion von Differenzen (Kap. 2.2) Teil jener ‚institutionalisierten Strukturen‘ und normativen Anforderungen, die sich – aus bildungspolitischen wie pädagogischen Fachdiskursen heraus – an pädagogische Akteur*innen richten. Die ‚inkorporierten Strukturen‘ hingegen dokumentieren sich in den oben rekonstruierten Formen konstituierender Rahmungen: als einzelschulisch perpetuierte, über unterschiedliche interaktive Erfahrungsräume hinweg zirkulierende habitualisierte (Wahrnehmungs-)Praxis. Diese Praxis und die ihr zugrundeliegenden Orientierungen erweisen sich empirisch nun als von institutionellen Anforderungen zur Reflexion weitgehend entkoppelt, weil sie an den Strom des Wissens und der Praxis innerhalb ihrer konjunktiven Erfahrungsräume gebunden sind. Sie können sich dann mehr oder eben weniger passförmig zu normativen Reflexionsforderungen zeigen – etwa dann, wenn, wie im Beispiel aus der Fallschule III, Reflexion bereits *Teil* der Rahmungspraxis ist –, ihre Gestalt aber erscheint relativ stabil und ‚träge‘.

Wenn also fremdrahmende Wahrnehmungspraxis primär in implizit-atheoretischem Wissen und Praktiken fundiert und damit zunächst dem reflexiven Zugriff der Akteur*innen entzogen sind, wären an der Einlösbarkeit der Forderung nach reflexiver Schulentwicklung (wie oben Rolff 2010) folgelogisch Zweifel anzumelden, da diese potentiell auf den Bruch mit und die nachhaltige Rejustierung von etablierten Routinen zielen muss, dabei aber auf die relative Trägheit habituel-ler Orientierungen sowie schließlich der Schule als Organisation und Institution trifft. Die Spielräume der – zumal intentionalen – Modifikation von Rahmungen sind daher zunächst als begrenzt zu beurteilen (auch Hertel 2021, S. 113f.).

Mit Bohnsack (2020, S. 61), der an dieser Stelle an Ausführungen Sabine Rehs (2004) anschließt, wären (neben dem potenziell destabilisierenden Szenario habituel-ler ‚Dauerreflexion‘) gleichwohl zwei Szenarien denkbar, in denen Reflexion dennoch entstehen kann: Das erste Szenario besteht in etablierten Formen reflexiver Teamarbeit, die zu einem „Umbau organisatorischer Strukturen“ (ebd., S. 368) führen können und Reflexion zum Teil organisationaler Routine werden lassen. So zeigt sich etwa in den Rekonstruktionen zur Fallschule III, wie das

reflexive Moment hier in die etablierte Rahmungspraxis eingelassen ist. Die in den Rekonstruktionen zur Fallschule I dargelegten Ergebnisse zeigen dementsprechend aber, dass Teams als interaktive konjunktive Erfahrungsräume eben gerade auch jener Ort sein können, an dem Reflexion in den Routinen stillgestellt bzw. durch einen Modus der Reflexivität verdrängt wird. Das zweite Szenario bestünde in der Entstehung von Reflexion „gleichsam naturwüchsig aus strukturellen Gegebenheiten, aus strukturellen Zwängen“ (Bohnsack 2020, S. 61) heraus, die dann mit einer „Chance zur Entfaltung innovativer Praktiken“ (ebd.) einhergingen. Die Frage, die sich für dieses Szenario aufdrängt, ist, wie es gelingen kann, die Anforderung, neue „Deutungs- und Wahrnehmungsvermögen“ zu erlernen, einzulösen, während andere ‚verlernt‘ werden (Gottuck et al. 2019, S. 2), wie diese neuen Deutungs- und Wahrnehmungsvermögen also als strukturelles Erfordernis schulischer Praxis *erfahrbar* zu machen und dann in Schulentwicklungsprozesse einzuspeisen wären.

Anknüpfend an reflexionstheoretische Überlegungen wäre es jedenfalls zu vermeiden, Reflexion als individualisierende Aufforderung zur Professionalisierung gegen eine kritische Bezugnahme auf Strukturen und systemische Dynamiken auszuspielen. Denn gerade „die einseitige Akzentuierung der Selbstreflexion verbindet sich als heimlicher Lehrplan – quasi ‚unter der Hand‘ – leicht mit der Suggestion, bei der professionellen Lösung von ‚Krisen‘ komme es einzig und allein auf die Lehrperson selber an“ (Häcker 2017, S. 39). Diese Form individualisierender ‚Anrufung‘ zur Reflexion und Optimierung würde zwar dem Paradigma expliziter Planung und Umsetzung von Schulentwicklungsprozessen entsprechen, dabei aber Gefahr laufen, die (schul-)strukturelle Verankerung von Wahrnehmung und Rahmungsmacht abzublenden. Vielmehr wäre das ‚Verlernen‘ alltagskulturell und -praktisch eingeschliffener Wahrnehmungsweisen (Gottuck et al. 2019) also gerade auch an die Reflexion schulstruktureller, schulsystemischer und gesellschaftlicher Dynamiken zu koppeln (Gottuck 2019; Häcker 2017, S. 39), sodass sie in ihrer Fremdrahmungen verstetigenden und invisibilisierenden Wirkung reflexiv zugänglich gemacht und schließlich strukturell bearbeitet werden könnten.

Literatur

- Amling, Steffen (2016). Blicke auf Schüler_innen. Formen und Genese der milieuspezifischen Wahrnehmungspraxis von Grundschullehrer_innen. In Friederike Schmidt, Marc Schulz & Gunther Graßhoff (Hrsg.), *Pädagogische Blicke* (S. 193-206). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- 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.
- Baur, Christine (2013). *Schule, Stadtteil, Bildungschancen. Wie ethnische und soziale Segregation Schüler/-innen mit Migrationshintergrund benachteiligt*. Bielefeld: transcript.

- Berndt, Constanze, Häcker, Thomas & Leonhard, Tobias (Hrsg.) (2017). *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohnsack, Ralf (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* [8. Aufl.]. Opladen & Farmington Hills: Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen & Toronto: Budrich/UTB.
- Bohnsack, Ralf (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Föhrpädagogik*. Opladen & Toronto: Budrich/UTB.
- Bremm, Nina (2021). Anerkennungsgerechtigkeit in benachteiligten Sozialräumen. Defizitperspektiven und Möglichkeiten und Grenzen ihrer Bearbeitung im Rahmen eines Schulentwicklungsprojekts. In Lilo Brockmann, Carmen Hack, Anna Pomykaj & Wolfgang Böttcher (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit im Sozial- und Bildungswesen. Reproduktion und Legitimierung* (S. 130-150). Weinheim: Beltz Juventa.
- Buchner, Tobias (2018). *Die Subjekte der Integration. Schule, Biographie und Behinderung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Budde, Jürgen & Hummrich, Merle (2015). Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. *Erziehungswissenschaft*, 26 (51), S. 33-41.
- Budde, Jürgen & Rißler, Georg (2017). Die Exklusion aus dem schulischen Anspruch. (Re-)Produktionsprozesse sozialer Ungleichheit im Unterricht in der Sekundarstufe I. In Isabell Diehm, Melanie Kuhn & Claudia Machold (Hrsg.), *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären* (S. 179-198). Wiesbaden: Springer VS.
- Bühmann, Andrea D. & Schneider, Werner (2008). *Vom Diskurs zum Dispositiv. Eine Einführung in die Dispositivanalyse*. Bielefeld: transcript.
- de Boer, Heike & Reh, Sabine (2012). Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. In Heike de Boer & Sabine Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. V-IX). Wiesbaden: Springer VS.
- Drucks, Stephan & Bremm, Nina (2021). Funktionen von Defizitorientierungen von Lehrkräften im Kontext unterschiedlicher herausfordernder Lagen. In Isabell van Ackeren, Heinz Günter Holtappels, Nina Bremm & Annika Hillebrand-Petri (Hrsg.), *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt "Potenziale entwickeln – Schulen stärken"* (S. 244-276). Weinheim: Beltz Juventa.
- El-Mafaalani, Aladin & Strohmeyer, Klaus Peter (2015). Segregation und Lebenswelt. Die räumliche Dimension sozialer Ungleichheit. In Aladin El Mafaalani, Sebastian Kurtenbach & Klaus Peter Strohmeyer (Hrsg.), *Auf die Adresse kommt es an...Segregierte Stadtteile als Problem- und Möglichkeitsräume* (S. 18-42). Weinheim: Beltz Juventa.
- Fabel-Lamla, Melanie & Pietsch, Susanne (2012). Vom Beobachten zum Handeln im Lehrberuf. Herausforderungen und Prozessstrukturen bei der Bearbeitung pädagogischer Problemsituationen. In Heike de Boer & Sabine Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. 281-300). Wiesbaden: Springer VS.
- Fereidooni, Karim & Massumi, Mona (2015). Rassismuskritik in der Lehrerausbildung. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 65 (40), S. 38-43.
- Foucault, Michel (1994). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1978). *Dispositive der Macht. Michel Foucault über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin: Merve.
- Fölker, Laura & Hertel, Thorsten (2015). Differenz und Defizit. Rekonstruktionen zu pädagogischen Orientierungen und Praktiken der Klientelkonstruktion an zwei segregierten Großstadtschulen. In Laura Fölker, Thorsten Hertel & Nicolle Pfaff (Hrsg.), *Brennpunkt(-) Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation* (S. 105-122). Opladen u. a.: Budrich.
- Fölker, Laura, Hertel, Thorsten & Pfaff, Nicolle (2015). Aberkennung von Erziehungsfähigkeit – Klientelkonstrukte als Ausdruck lokaler Bildungskulturen? In Aladin El Mafaalani, Sebastian Kurtenbach & Klaus Peter Strohmeyer (Hrsg.), *Auf die Adresse kommt es an...Segregierte Stadtteile als Problem- und Möglichkeitsräume* (S. 188-206). Weinheim: Beltz Juventa.

- Gomolla, Mechthild & Radtke, Frank-Olaf (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* [3. Aufl.]. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gottuck, Susanne (2019). Macht – Sehen – Differenzen (be-)deuten. Cultural Studies als Analyseperspektive im Kontext pädagogischer Professionalisierung. In Susanne Gottuck, Irina Grünheid, Paul Mecheril & Jan Wolter (Hrsg.), *Sehen lernen und verlernen: Perspektiven pädagogischer Professionalisierung* (S. 95-125). Wiesbaden: Springer VS.
- Gottuck, Susanne, Grünheid, Irina, Mecheril, Paul & Wolter, Jan (2019). Sehen (ver)lernen. Einführende Anmerkungen. In Susanne Gottuck, Irina Grünheid, Paul Mecheril & Jan Wolter (Hrsg.), *Sehen lernen und verlernen: Perspektiven pädagogischer Professionalisierung* (S. 1-21). Wiesbaden: Springer VS.
- Gruber, Hans (2021). Reflexion. Der Königsweg zur Expertise-Entwicklung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 21 (1), S. 108-117.
- Häcker, Thomas (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Constanze Berndt, Thomas Häcker & Tobias Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 21-45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hertel, Thorsten (2020). *Entziffern und Strafen. Schulische Disziplin zwischen Macht und Marginalisierung*. Bielefeld: transcript.
- Hertel, Thorsten. (2021). Rahmungs Macht und Differenz. Ungleichheitskonstruktionen in der (marginalisierten) Schule der Migrationsgesellschaft. In Enikő Zala-Mező, Julia Häbig & Nina Bremm (Hrsg.), *Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung* (S. 97-119). Münster & New York: Waxmann.
- Hertel, Thorsten (2022). Die Macht, der Raum, die Schule. Schulische Disziplin und soziale Marginalisierung in räumlichen Ein- und Ausschlüssen. *Tertium Comparationis*, 28 (1), S. 53-74.
- Jaeger, Ursina & Mantel, Carola (2021). Reflexion^Reflexion in der Schule der Migrationsgesellschaft. *Journal für LehrerInnenbildung*, 21 (1), S. 56-64.
- Jansen, Till, Schlippe, Arist v. & Vogd, Werner (2015). Kontexturanalyse – ein Vorschlag für rekonstruktive Sozialforschung in organisationalen Zusammenhängen. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 16 (1), Art. 4.
- Jergus, Kerstin, Koch, Sandra & Thompson, Christiane (2013). Darf ich dich beobachten? Zur ‚pädagogischen Stellung‘ von Beobachtung in der Frühpädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (5), S. 743-761.
- Karabulut, Aylin & Pfaff, Nicole (2020). Rassismuselevantes Wissen in pädagogischen Deutungen. Professionelle Orientierungen von Lehrkräften an segregierten Schulen. In Juliane Karakayali (Hrsg.), *Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule* (S. 107-123). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Koevel, Arne, Spiegler, Juliane & Schröter, Anne (2021). Ganz normal? Differenz- und Normalitätskonstruktionen von Lehrpersonen. In Sabine Gabriel, Katrin Kotzyba, Patrick Leinhos, Dominique Matthes, Karina Meyer & Matthias Völcker (Hrsg.), *Soziale Differenz und Reifizierung. Theoretische Zugänge und forschungspraktische Bearbeitungen* (S. 135-155). Wiesbaden: Springer VS.
- Kollender, Ellen (2016). „Die sind nicht unbedingt auf Schule orientiert“. Formationen eines ‚racial neoliberalism‘ an innerstädtischen Schulen Berlins. *movements*, 2 (1), S. 39-64.
- Kramer, Rolf-Torsten (2021). Dokumentarische Schulentwicklungsforschung? Potenziale und Limitierungen einer praxeologisch-wissenssoziologischen Erforschung von institutionellen Veränderungs- und Gestaltungsprozessen. In Enikő Zala-Mező, Julia Häbig & Nina Bremm (Hrsg.), *Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung* (S. 17-35). Münster & New York: Waxmann.
- Kultusministerkonferenz (1996). Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 in der Fassung vom 05.12.2013). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf.
- Mannheim, Karl (1980). *Strukturen des Denkens*. Herausgegeben von David Kettler, Volker Meja und Nico Stehr. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Massumi, Mona, Dewitz, Nora von, Griebßbach, Johanna, Terhart, Henrike, Wagner, Katarina, Hippmann, Kathrin & Altinay, Lale (2015). *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Köln: MERCATOR Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- MSB-NRW (2021). Kerncurriculum für die Lehrerbildung im Vorbereitungsdienst. Verbindliche Zielvorgabe der schulpraktischen Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen. Herausgegeben vom Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/Kerncurriculum_Vorbereitungsdienst.pdf.
- Neuweg, Georg Hans (2021). Reflexivität. Über Wesen, Sinn und Grenzen eines lehrerbildungs- didaktischen Leitbildes. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11 (3), S. 459-474.
- Nohl, Arnd-Michael (2007). Kulturelle Vielfalt als Herausforderung für pädagogische Organisationen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (1), S. 61-74.
- Paseka, Angelika & Hinzke, Jan-Hendrik (2021). Konjunktive Erfahrungsräume an Schulen und ihre Bedeutung für Schulentwicklungsprozesse. Zwischen Suche nach Gewissheiten und Akzeptanz von Ungewissheiten. In Enikő Zala-Mező, Julia Häbig & Nina Bremm (Hrsg.), *Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung* (S. 159-176). Münster & New York: Waxmann.
- Pfahl, Lisa (2011). *Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien*. Bielefeld: transcript.
- Pörnbacher, Ulrike (2011). Alltagstheoretische Wirklichkeitskonstruktionen von Lehrkräften an Grundschulen in der Diskussion um Schulerfolg von Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund – ein narrativer Diskurs. *Bildung und Erziehung*, 64 (3), S. 343-363.
- Reh, Sabine (2004). Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (3), S. 358-372.
- Ricken, Norbert (2016). Die Macht des pädagogischen Blicks: Erkundungen im Register des Visuellen. In Friederike Schmidt, Marc Schulz & Gunther Graßhoff (Hrsg.), *Pädagogische Blicke* (S. 40-53). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Rolff, Hans-Günter (2010). Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In Thorsten Bohl, Werner Helsper, Heinz Günter Holtappels & Carla Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 29-36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmidt, Friederike (2016). Pädagogische Wahrnehmbarkeitsräume. Historisch-anthropologische Annäherungen an die Verfasstheit pädagogischer Blicke. In Friederike Schmidt, Marc Schulz & Gunther Graßhoff (Hrsg.), *Pädagogische Blicke* (S. 54-71). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Schmidt, Friederike, Schulz, Marc & Graßhoff, Gunther (2016). Pädagogische Blicke. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Wahrnehmung. In Friederike Schmidt, Marc Schulz & Gunther Graßhoff (Hrsg.), *Pädagogische Blicke* (S. 7-23). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Terhart, Henrike, Massumi, Mona & Dewitz, Nora von (2017). Aktuelle Zuwanderung – Wege der Schulentwicklung in der Migrationsgesellschaft. *DDS – Die Deutsche Schule*, 109 (3), S. 236-247.
- Vogd, Werner (2021). Offenheit für neue Kategorien und Begründungen – warum eine Wissenssoziologie, die diesen Namen verdient, sich immerfort erneuern muss. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 22 (1), S. 107-122.
- Weber, Martina (2003). *Heterogenität im Schulalltag: Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede*. Opladen: Leske + Budrich.