

Bohnsack, Ralf [Hrsg.]; Sturm, Tanja [Hrsg.]; Wagener, Benjamin [Hrsg.]
Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis. Pädagogische Organisationen und darüber hinaus

Opladen • Berlin • Toronto : Verlag Barbara Budrich 2024, 477 S.



Quellenangabe/ Reference:

Bohnsack, Ralf [Hrsg.]; Sturm, Tanja [Hrsg.]; Wagener, Benjamin [Hrsg.]: Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis. Pädagogische Organisationen und darüber hinaus. Opladen • Berlin • Toronto : Verlag Barbara Budrich 2024, 477 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-288041 - DOI: 10.25656/01:28804; 10.3224/84743008

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-288041>

<https://doi.org/10.25656/01:28804>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

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/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

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



Kontakt / Contact:

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

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Ralf Bohnsack
Tanja Sturm
Benjamin Wagener (Hrsg.)

Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis

Pädagogische Organisationen
und darüber hinaus



Verlag Barbara Budrich

Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis

Ralf Bohnsack
Tanja Sturm
Benjamin Wagener
(Hrsg.)

Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis

Pädagogische Organisationen und darüber hinaus

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2024

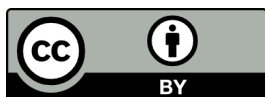
Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Gedruckt auf FSC®-zertifiziertem Papier, CO₂-kompensierte Produktion

© 2024 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International (CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe der UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.

www.budrich.de



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84743008>).

Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN	978-3-8474-3008-7 (Paperback)
eISBN	978-3-8474-1945-7 (PDF)
DOI	10.3224/84743008

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Titelbildnachweis: lehfeldtmalerei.de

Satz: Linda Kutzki, Berlin – www.textsalz.de

Druck: Docupoint GmbH, Barleben

Inhalt

Einleitung

Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis. Pädagogische Organisationen und darüber hinaus. Ein erster Überblick	9
<i>Ralf Bohnsack, Tanja Sturm & Benjamin Wagener</i>	

Konstituierende Rahmung und praktisches Erkennen und Reflektieren in der organisationalen Praxis	17
<i>Ralf Bohnsack</i>	

Frühpädagogik

Der Stellenwert der (Selbst-)Reflexion von Fachkräften als Merkmal der konstituierenden Rahmung in Organisationsmilieus von Kindertagesstätten	67
<i>Annika Kallfaß</i>	

Förderprogramme in Kindertageseinrichtungen zwischen Orientierungsangebot und Zumutung	89
<i>Antje Rothe</i>	

Vermittlungsleistung im Verborgenen. Zur konstituierenden Rahmung im Teamgespräch frühpädagogischer Fachkräfte	111
<i>Frauke Gerstenberg</i>	

Schulpädagogik und Fachdidaktik

Professionalisierte Unterrichtsmilieus. Zur Herstellung und Bearbeitung einer konstituierenden Rahmung in unterrichtlichen Kooperationen	141
<i>Katharina Papke & Monika Wagner-Willi</i>	

Unterlaufen und Neurahmen. Zur empirischen Rekonstruktion der Kategorie des ‚Rahmungsraums‘ am Beispiel eines schulischen ‚Trainingsraums‘	169
<i>Thorsten Hertel</i>	

Mehrebenenanalyse fachunterrichtlicher Konstruktionen von Leistung und Ability. Zur Relation gesellschaftlich-institutioneller (Identitäts-)Erwartungen und unterrichtlicher Praxen	195
<i>Tanja Sturm</i>	

Die Initiierung von Gruppenimprovisation im Musikunterricht und die Transformation der konstituierenden Rahmung	221
<i>Johannes Treß</i>	

Zweimal „eine schwierige Situation“. Fachliche Normen und interaktive Prozesse einer Modifikation der konstituierenden Rahmung im gymnasialen Fremdsprachenunterricht	247
<i>Bernd Tesch & Matthias Grein, Tübingen</i>	

Professionalisierung und Entscheidungen von Mathematiklehrpersonen aus praxeologischer Perspektive	269
<i>Elena Bakels, Uwe Hericks, Melissa Major & Andreas Bonnet</i>	

Peerkultur und prekäre Fachlichkeit. Zur Dynamik und Varianz von Willkür und organisationalem Rahmungsverlust im Unterricht	293
<i>David Jahr</i>	

Sozialpädagogik und Soziale Arbeit

Professionelle Erfahrungsfähigkeit im Kontext konstituierender Rahmungen in der Wohnungslosenhilfe und der Gemeindepsychiatrie	323
<i>Julia Franz</i>	

Teambesprechungen in der Beratung. Organisationale Orte konstituierender Rahmung professioneller Fallarbeit	351
<i>Petra Bauer & Christine Wiezorek</i>	

Die Prägung der konstituierenden Rahmung durch die digitale Aktenführung im Jugendamt	367
<i>Claudia Streblov-Poser</i>	

Studium

Die Entwicklung eines Fachhabitus. Zur Bedeutung des Erlebens von Spannungsverhältnissen bei Lehramtsstudierenden	399
<i>Nina Meister & Julia Sotzek</i>	

Professionalisierung im Studium pädagogischer Disziplinen. Erste Erkenntnisse einer komparativen empirischen Studie mit Studierenden des Lehramts, der Frühpädagogik und der Sozialen Arbeit	423
<i>Jan-Hendrik Hinzke & Doris Wittek</i>	

Übergreifend

Vertrauen in pädagogischen Interaktionen und seine Konstitution in konjunktiver Erfahrung und konstituierender Rahmung	453
<i>Inka Bormann</i>	

Autor:innenangaben	473

Einleitung

Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis.

Pädagogische Organisationen und darüber hinaus. Ein erster Überblick

Ralf Bohnsack, Tanja Sturm & Benjamin Wagener

Die Praxeologische Wissenssoziologie als Grundagentheorie sowie als meta-theoretischer Bezugsrahmen der Dokumentarischen Methode zeichnet sich durch eine fortdauernde Reflexion, Ausdifferenzierung, Weiterentwicklung wie auch Generierung ihrer Kategorien in der empirischen Auseinandersetzung aus. Während sich die empirischen und (meta-)theoretischen Rekonstruktionen zunächst vor allem mit den *gesellschaftlichen* konjunktiven Erfahrungsräumen resp. gesellschaftlichen Milieus befassten, rücken in jüngerer Zeit *organisational*e konjunktive Erfahrungsräume stärker ins Zentrum der Analyse. Und hier liegt der Schwerpunkt im Bereich pädagogischer Organisationen und ihrer angrenzenden Bereiche.

Schulen und Kindertageseinrichtungen als genuin pädagogische Organisationen sowie auch die Soziale Arbeit solche Organisationen, in deren Arbeit die Person der Klient:innen im Zentrum steht und über deren Biografie und Identität (mit-)entschieden wird. Diese *people processing organizations* sind mit strukturidentischen Problemen konfrontiert. Allen voran sind hier die Bewältigung der Diskrepanz von normativer Programmatik und Praxis zu nennen sowie die mit der Entscheidungsfindung unvermeidbar verbundene Fremdrahmung der Klientel und die dennoch notwendige Etablierung eines konjunktiven Erfahrungsraums mit dieser. Trotz dieser strukturidentischen Herausforderungen verbleibt die sozialwissenschaftliche Analyse in Theorie und Empirie weitgehend innerhalb jeweils eines der organisationalen Felder, wie sich u. a. auch im Bereich der Professionalisierungsforschung zeigt. Damit bleibt aber auch das Generalisierungs- und darüber das Erkenntnispotential der Aussagen hinsichtlich der organisationalen Praxis begrenzt, wie auch jene trans- oder interdisziplinären Erkenntnisse, welche für eine Kooperation dieser Organisationen untereinander wesentlich sind. Dem vorliegenden Band ist nicht nur – wie auch bereits einem früheren (vgl. Bohnsack et al. 2022) – diese feldübergreifende oder -vergleichende Perspektive eigen. Es finden sich auch bereits erste internationale Vergleiche.

Je verallgemeinerbarer und systematischer unsere Erkenntnisse über die *people processing organizations* sind, umso mehr tritt die Eigenlogik ihrer Arbeitsweise im Unterschied zu anderen Organisationen, insbesondere auch zur Wissenschaft, hervor. Aus praxeologischer Perspektive erscheint es im Bereich der sozialwissenschaftlichen Analyse der *people processing organizations* als wohl dringendste Aufgabe, diese von rationalistischen Zugangsweisen und entsprechenden Vor-Urteilen zu befreien. Damit ist zum einen gemeint, dass wir als

Forschende die Praxis dieser Organisationen nach den Maßstäben zu beurteilen suchen, die wir an unsere eigene, also die wissenschaftliche, Forschungsarbeit anzulegen gewohnt sind. Denn im Bereich *wissenschaftlicher* Organisationen wendet sich die Beurteilung von Qualität primär den *Resultaten* der Praxis zu, also den textförmig dokumentierten *Ergebnissen* der Forschungsprozesse. Demgegenüber ist es im Bereich der *people processing organizations* primär der *Vollzug der Praxis selbst*, an welchem die Qualität der Arbeit gemessen wird.

Dabei stehen wir zum anderen unabweisbar vor dem zentralen Problem, dass wir immer noch sehr wenig über die Strukturen der Praxis wissen und über das dieser Praxis zugrundeliegende handlungsleitende (Erfahrungs-)Wissen.¹ Und je mehr die Sozialwissenschaften derartige rationalistische Maßstäbe an die Praxis herantragen, desto mehr muss ihnen diese auch defizitär erscheinen. In weiten Bereichen haben die Sozialwissenschaften somit ein Verhältnis zur Praxis im Sinne einer „Hierarchisierung des Besserwissens“ (Luhmann 1992: 510) entwickelt. Demgegenüber müsste es der sozialwissenschaftlichen Analyse zunächst einmal darum gehen, sich der Strukturen dieser Praxis in deren Eigenlogik zu vergewissern und hieraus zu lernen.

Zu den rationalistischen Vor-Urteilen gehört auch ganz wesentlich ein in der *zwekrationalen Logik* verankerter verstehender oder interpretierender Zugang. Dieser basiert wesentlich auf der Fremd- und Selbst-Attribuierung von Intentionen, (Um-zu-)Motiven (Schütz 1971) und Programmen sowie auf kausalen Erklärungen, die auf diesen Unterstellungen basieren. Die hohe Suggestivkraft derartiger rationalistischer theoretischer Zugänge resultiert wesentlich daraus, dass sie im Kern der Logik unserer *Theorien* des Alltags, also der Common-Sense-Theorien, folgen. Wesentlich für die praxeologische Perspektive ist demgegenüber die Unterscheidung zwischen dem handlungsleitenden Wissen, also dem in der *Praxis* des Alltags selbst verankerten Wissen, Erkennen und Reflektieren und den *Theorien*, die wir über diese Praxis haben, den Common-Sense-Theorien. Das heißt, wir betrachten weder allein die Praxis noch allein die (theoretisierende) Verständigung der Akteur:innen *über* diese, sondern deren Relation zueinander. Beide Ebenen des Wissens und auch deren Relation sind in der Praxeologischen Wissenssoziologie Gegenstand rekonstruktiv-empirischer Forschung. Salopp formuliert, ist unsere Praxis allerdings klüger als unser theoretisches Alltagswissen über diese. Man kann es auch so formulieren, „daß wir mehr wissen als wir zu sagen wissen“ (Polanyi 1985: 14).

Diese notorische Diskrepanz resp. das Spannungsverhältnis zwischen der Praxis und unseren Theorien über diese findet sich auch in der Beziehung der Praxis zu unseren normativen Erwartungen. Und dies gilt insbesondere für die

1 Zwar bleiben, wie bereits der Physiker und Erkenntnistheoretiker Michael Polanyi (1985) gezeigt hat, auch im Bereich der (natur-)wissenschaftlichen Forschung die Strukturen der Praxis resp. das handlungsleitende Wissen weitgehend implizit. Aber für die Beurteilung der Qualität der Erkenntnisse ist dies dort sekundär und hat zu einer erheblichen Diskrepanz von Methodologie und Forschungspraxis geführt.

Eigenlogik der *Interaktion* zwischen den beruflichen Akteur:innen und ihren Klient:innen in den *people processing organizations*. Es ist diese Praxis der Interaktion in ihrer systemischen Logik und ihrer Prozessstruktur, welche uns unter dem Begriff der *konstituierenden Rahmung* in diesem Band im Kern interessiert. Wir sprechen von konstituierender Rahmung, weil sich aus praxeologischer Perspektive die Organisation im Vollzug dieser Praxis überhaupt erst konstituiert. Die durch den Common Sense gestützte Suggestivkraft der Selbst- und Fremdattribuierungen von Intentionen, Normen und Programmen zeigt sich in ihrer Problematik unter anderem recht deutlich im Bereich der organisationalen und gesellschaftlich-institutionellen Programmatik, wie beispielsweise der „Inklusion“. Indem die Eigenlogik der unterrichtlichen Interaktion und deren Konsequenzen unerkannt bleiben, kann sich diese Intention geradezu in ihr Gegenteil verkehren. Wesentliche Voraussetzung für die Bewältigung der konstituierenden Rahmung ist ein Erkennen der Eigenlogik des Interaktionssystems im Sinne des „praktischen Erkennens“ (Bourdieu 1976: 145) oder der praktischen Reflexion.

Die notorische Diskrepanz resp. das Spannungsverhältnis findet sich also nicht nur in der Relation der Praxis zu unseren Theorien, sondern auch zu den normativen Erwartungen und Intentionen. Karl Mannheim (1980: 296) hatte insgesamt von der „Doppeltheit“ des Wissens gesprochen, derjenigen des „kommunikativen“, des theoretisierenden und normativen Wissens versus des „konjunktiven“, des unsere Praxis orientierenden und überwiegend impliziten Wissens. Die notorische Diskrepanz kann genereller auch als diejenige zwischen dem *propositionalen* und dem *performativen* Wissen, der propositionalen und der performativen Logik, gefasst werden. Die Bewältigung dieser Diskrepanz – schlagwortartig diejenige von Norm und Praxis oder Norm und Habitus – ist die zentrale Aufgabe resp. Funktion der *konstituierenden Rahmung*. Genereller betrachtet, also bezogen auch auf außerorganisationalen Praxis, ist dies die Funktion des *Orientierungsrahmens im weiteren Sinne*.

Diese notorische Diskrepanz erfährt eine Steigerung unter Bedingungen zunehmender gesellschaftlichen Differenzierung, also der Pluralisierung von Milieus (u. a. in den Dimensionen Bildung, Gender, Generation – und den damit verbundenen Potentialen der Exklusion und Subordination). Innerhalb der *people processing organizations* wird dies noch einmal verschärft oder gleichsam verdoppelt, da diese in ihrer Praxis die eigene Beziehung und diejenige ihrer Klientel (in deren Pluralität der Milieuzugehörigkeit) nicht nur zu den *gesellschaftlichen* Normen und Institutionen zu bewältigen haben, sondern auch zu den normativen Erwartungen und Programmen der *Organisation selbst* wie zudem die Diskrepanzen zwischen der gesellschaftlichen und der organisationalen Ebene. Wir haben es also mit einer *Verdoppelung der Doppelstruktur* zu tun. Dabei sind auf beiden Ebenen, der gesellschaftlichen wie der organisationalen, sowohl die weitgehend impliziten *Identitätsnormen* (Goffman 1963), also beispielsweise das ‚Bild‘ des Kindes, von Bedeutung wie auch die *kodifizierten* und mit rechtlichen Ansprüchen versehenen Normen. Die Rekonstruktion des

Interaktionssystems resp. konjunktiven Erfahrungsraums bietet somit in Übereinstimmung mit der Luhmann'schen Systemtheorie die empirische Grundlage für die *Mehrebenenanalyse* von Interaktion, Organisation und Gesellschaft. In Beiträgen dieses Bandes kann auf dieser Grundlage, u. a. im internationalen Vergleich, empirisch rekonstruiert werden, wo die Strukturen der organisationalen Praxis bereits auf der gesellschaftlich-institutionellen Ebene vorgeprägt sind, vor allem durch rechtliche Regeln (wie beispielsweise die Schulgesetze) und die darin implizierten Bilder der Klient:innen.

Die Kategorie der *konstituierenden Rahmung* wie auch die anderen zentralen Kategorien der Praxeologischen Wissenssoziologie schließen an unterschiedliche sozialwissenschaftliche Traditionen an, allen voran diejenigen der Wissenssoziologie (Karl Mannheim), der Kulturosoziologie (Pierre Bourdieu), der Sozialphänomenologie (Alfred Schütz), der Ethnomethodologie (Harold Garfinkel) und der Chicagoer Schule (Erving Goffman) sowie der Systemtheorie (Niklas Luhmann). Ausgehend von in diesen Traditionen fundierten metatheoretischen Überlegungen ist die Kategorie der konstituierenden Rahmung zunächst in empirischen Rekonstruktionen im Rahmen von neueren Dissertationen und größeren Projekten in den Feldern der Schule, der Frühpädagogik, der Sozialen Arbeit und des universitären Studiums ausgearbeitet worden. Um den empirischen Vergleich zwischen diesen Feldern aber überhaupt strukturieren zu können, waren metatheoretische Kategorien aus den genannten Traditionen notwendig. In der Praxeologischen Wissenssoziologie und der Dokumentarischen Methode sind die grundlagen- oder metatheoretischen Kategorien geradezu definiert durch ihre Funktion des Tertium Comparationis. Hier findet sich eine wesentliche Übereinstimmung mit der Systemtheorie, für die Luhmann (1992: 408) formuliert, dass die „Aussageform von Theorien [...] darin besteht, Vergleiche zu ermöglichen“.

Der Vergleich hat – im Sinne des Prinzips des Kontrasts in der Gemeinsamkeit und der Gemeinsamkeit im Kontrast – nicht nur die Funktion der zunehmenden Generalisierung der Kategorie, sondern auch ihrer Spezifizierung resp. Differenzierung. Denn indem beispielsweise empirisch in unterschiedlichen *people processing organizations* als *Gemeinsamkeit* rekonstruiert werden konnte, dass die Bewältigung der Diskrepanz von Norm und Habitus immer wieder zum zentralen Problem wird, wurden zugleich damit auch Unterschiede resp. *Kontraste* in den unterschiedlichen Modi dieser Bewältigung sichtbar. Die Rekonstruktion unterschiedlicher Modi der praktischen Herstellung der konstituierenden Rahmung wie aber auch die Bedingungen ihrer Nicht-Etablierung stehen im Zentrum der Forschung.

Die Bedingungen der Etablierung der konstituierenden Rahmung beziehen sich, knapp formuliert, auf die Bedingungen der Möglichkeiten einer im interaktiven Prozess hergestellten komplexen wechselseitigen Verständigung, welche von beiden Seiten getragen werden kann. Dies ist zugleich auch die Minimalbedingung einer professionalisierten Praxis bzw. – da diese ein kollektiver Prozess ist – eines *professionalisierten Milieus* (vgl. dazu auch die Beiträge in Bohnsack

et al. 2022). Dieses basiert nicht notwendigerweise auf habituellen Übereinstimmungen oder Passungen, also auf Rahmenkongruenzen. Eine komplexe wechselseitige Verständigung kann ebenso auch auf dem gemeinsamen Wissen, einem „Insider“-Wissen, darüber basieren, in welchen Hinsichten *In*-Kongruenzen zwischen den Orientierungen der Beteiligten bestehen und wie diese bearbeitet oder auch stillschweigend ignoriert werden können. Auch auf diesem Wege kann sich ein komplexer *konjunktiver Erfahrungsraum* konstituieren, welcher Voraussetzung für die Etablierung einer konstituierenden Rahmung und somit für Professionalisierung ist (vgl. auch Bohnsack et al. 2022). Die Bearbeitung der Verständigungsprobleme im Medium des konjunktiven Erfahrungsraums ist hier deshalb besonders voraussetzungsvoll, weil zur Herstellung von Entscheidungsfähigkeit mit Bezug auf die fachlichen und organisationalen Normen selektive Konstruktionen und Bearbeitungen der Orientierungen der Klientel im Sinne von *Fremdrahmungen* prinzipiell unvermeidlich sind. Die konstituierende Rahmung ist somit prinzipiell eine Fremdrahmung.

Erst die Komplexität und das Generalisierungspotential der Kategorien der konstituierenden Rahmung und des konjunktiven Erfahrungsraums ermöglicht Vergleiche zwischen unterschiedlichen Organisationen, welche zur Ausdifferenzierung von spezifischen Modi der konstituierenden Rahmung führen. So konnten u. a. die Modi der *Macht*, der *Willkür* und des *organisationalen Rahmungsverlusts* von jenen Modi unterschieden werden, in denen eine *egalitäre* oder *heterarchische* Beziehung zwischen den beruflichen Akteur:innen und ihrer Klientel etabliert werden kann. Somit wird insbesondere eine differenzierte empirische Rekonstruktion von Phänomenen der Subordination, der Hierarchisierung und der Exklusion möglich, welche deutlich macht, dass es kaum möglich ist, sich diesen Tendenzen allein durch programmatische Intentionen (wie bspw. die der „Inklusion“) zu entziehen. Zentrale Kriterien für die Differenzierung der unterschiedlichen Modi konstituierender Rahmung sind zum einen die Art des *fachlich-sachlichen Bezugs* der Interaktion mit der Klientel in seiner Relation zu *personenbezogenen* Attribuierungen. Zum anderen handelt es sich um *diskursethische* Kriterien: Inwieweit orientieren sich die beruflichen Akteur:innen nicht lediglich an den eigenen Normalitätsvorstellungen, sondern an der Verständigung *über* deren Unterschiede zu denen ihrer Klientel. Der Diskurs bewegt sich dann auf der Ebene jener diskursethischen Prinzipien oder Regeln, die auch als *Meta-Normen* resp. *konstituierende Regeln* (Piaget 1976) bezeichnet werden können.

Da die konstituierende Rahmung ein interaktives Produkt ist, also ein Interaktionssystem, kann diese, wie dargelegt, nicht auf die Intentionen und Strategien der einzelnen Beteiligten reduziert werden. Somit ist der unmittelbare und damit valideste Zugang derjenige über die Beobachtung der Interaktion zwischen beruflichen Akteur:innen und Klient:innen vor allem auf dem Wege der audio- und videografischen Aufzeichnung. Aber auch der Zugang über die Erzählungen und Beschreibungen der beteiligten Akteur:innen hat, wie in einigen Beiträgen in

diesem Band gezeigt werden kann, seine Validität hinsichtlich der empirischen Rekonstruktion der konstituierenden Rahmung. Darüber hinaus erschließt sich uns auf diesem Wege, welcher seine elaborierteste Form im *berufsbiografischen Ansatz* gefunden hat, aber auch die Art und Weise der Auseinandersetzung der beteiligten Akteur:innen (insbesondere der beruflichen) mit der konstituierenden Rahmung und gibt uns Aufschlüsse über deren Potentiale des *praktischen Erkennens und Reflektierens*. Eine erfolgreiche (Aus-)Bildung der beruflichen Akteur:innen im Bereich der *people processing organizations*, also Prozesse der Professionalisierung, sind ganz wesentlich an die sozialisatorische Aneignung von Potentialen des praktischen Erkennens und Reflektierens gebunden.

Dem Vorhaben des Bandes entsprechend, das heißt die Praxen unterschiedlicher pädagogischer Felder vergleichend in den Blick zu nehmen, ist der Band aufgebaut. *Ralf Bohnsack* führt zunächst in die zentralen Begriffe des Bandes ein, also u. a. die konstituierende Rahmung sowie dessen Relation zum konjunktiven Erfahrungsraum und zum praktischen Erkennen und Reflektieren. Zugleich werden hier die Bezüge dieser zentralen Kategorien zu den einzelnen empirischen Beiträgen des Bandes herausgearbeitet. Diese finden sich in den vier folgenden Abschnitten, welche nach den Feldern der *Frühpädagogik*, der *Schulpädagogik und Fachdidaktik*, der *Sozialpädagogik und Sozialen Arbeit* sowie dem *Studium* geordnet sind.

Die Beiträge von Annika Kallfaß, Antje Rothe und Frauke Gerstenberg widmen sich aus unterschiedlichen Perspektiven *frühpädagogischen Praxen*: während *Annika Kallfaß* (Selbst-)Reflexionen frühpädagogischer Fachkräfte mit Eltern in Kindertagesstätten analysiert, fokussiert *Antje Rothe* die Bearbeitung von Förderprogrammen in den Praxen von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen und *Frauke Gerstenberg* untersucht die konstituierende Rahmung in Teamgesprächen.

Der Abschnitt zur Schulpädagogik und Fachdidaktik beginnt mit dem Beitrag von *Katharina Papke* und *Monika Wagner-Willi*, welche die konstituierende Rahmung professioneller Kooperation in formal differierten schulischen Integrations- resp. Inklusionsklassen rekonstruieren. *Thorsten Hertel* rekonstruiert die Praxis in schulischen Trainingsräumen und *Tanja Sturm* vergleicht und relationiert gesellschaftlich-institutionalisierte Programme und interaktive Unterrichtspraxen, die im kanadischen British Columbia und im deutschen Sachsen-Anhalt generiert wurden. Der Beitrag von *Johannes Treß* widmet sich der Transformation der konstituierenden Rahmung entlang von Gruppenimprovisationen im Musikunterricht, während die Bearbeitung fachlicher Normen und interaktiver Prozesse im Fremdsprachenunterricht von *Bernd Tesch* und *Matthias Grein* bearbeitet wird. *Elena Bakels*, *Uwe Hericks*, *Melissa Major* und *Andreas Bonnet* analysieren in ihrem Beitrag die Habitus-Norm-Spannungen, die Mathematiklehrpersonen in ihrem Fachunterricht zu bewältigen haben. In dem Beitrag von *David Jahr* stehen videografische Unterrichtsanalysen des Politikunterrichts einer 10. Klasse im Zentrum.

Die Beiträge von Julia Franz, Petra Bauer und Christine Wiezorek und Claudia Streblow-Poser gehen Fragen der konstituierenden Rahmung in der *Sozialpädagogik und Sozialen Arbeit* nach. *Julia Franz* greift in ihrem Beitrag vergleichend professionelle Erfahrungen aus zwei Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit auf, der Wohnungslosenhilfe und der Gemeindepsychiatrie. Im zweiten Beitrag dieses Abschnitts rekonstruieren *Petra Bauer* und *Christine Wiezorek* die Verständigung über konstituierende Rahmungen in multiprofessionellen Teamgesprächen über die sozialpädagogische Fallarbeit der Familienhilfe. *Claudia Streblow-Poser* geht in ihrem Beitrag der Frage nach, wie digitale Aktenführung in der Sozialpädagogik die konstituierende Rahmung der professionellen Akteur:innen prägt.

Die Frage, inwieweit sich bereits im *Studium* erste Ansätze zur konstituierenden Rahmung resp. zur Professionalisierung oder zur Entwicklung von Fachhabitus finden, steht im Fokus der Beiträge von *Jan-Hendrik Hinzke* und *Doris Wittek* sowie *Nina Meister* und *Julia Sotzek*.

Der Band endet mit einem eher theoretischen Beitrag von *Inka Bormann*, in dem die Frage aufgegriffen wird, welche Bedeutung der Kategorie des *Vertrauens* in pädagogischen Interaktionen und spezifisch bei der Etablierung der konstituierenden Rahmung übergreifend in unterschiedlichen Feldern zukommt.

Wir danken den Autor:innen dieses Bandes, dass sie uns mit den Erkenntnissen ihrer Forschungen nicht nur bei der Konzipierung dieses Bandes, sondern auch bei der Weiterentwicklung der Kategorie der konstituierenden Rahmung in einer Phase unterstützt haben, in der noch viel Kreativität und genaue Beobachtung erforderlich waren und sind. Ebenso danken wir für die Bereitschaft zur intensiven Diskussion der Beiträge und für das Engagement, welches uns dabei begünstigt ist.

Literatur

- Bohnsack, Ralf/Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (2022) (Hrsg.): Praxeologisch-wissensoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bourdieu, Pierre (1976): Entwurf einer Theorie der Praxis [1972]. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Goffman, Erving (1963): Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identities. Englewood Cliffs: Prentice Hall [deutsch 1973: Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt a.M.: Piper Verlag].
- Luhmann, Niklas (1992): Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.

- Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens (hrsg. von David Kettler, Volker Meja, Nico Stehr). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag [vermutlich verfasst 1922–24].
- Polanyi, Michael (1985): Implizites Wissen [1966]. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Piaget, Jean (1976): Das moralische Urteil beim Kinde [1954]. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Schütz, Alfred (1971): Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Gesammelte Aufsätze, Band 1 [1962]. Den Haag: Verlag Nijhoff.

Konstituierende Rahmung und praktisches Erkennen und Reflektieren in der organisationalen Praxis

Ralf Bohnsack

Abstract: Die Kategorie der konstituierenden Rahmung ermöglicht es, in generalisierter Weise die zentralen Prozesse begrifflich zu fassen, welche Voraussetzung sind für die (professionalisierte) Bewältigung der interaktiven Praxis in jenen Organisationen, die als *people processing* bezeichnet werden können. Für die Schule, die Frühpädagogik und die Soziale Arbeit sowie deren Studium liegen empirisch fundierte Ergebnisse vor. Für die beteiligten Akteur:innen gilt es, in der Praxis unterschiedliche Ebenen des Wissens zu integrieren: Norm resp. Regel einerseits versus Habitus (resp. Orientierungsrahmen im engeren Sinne) andererseits sowie deren Verhältnis zu den Rollenerwartungen, zur Identität und zu den Common-Sense-Theorien. Die Kategorie der konstituierenden Rahmung ist auf die Struktur des Interaktionssystems und deren sozialisatorische Entwicklung und Aneignung bezogen, die Kategorien des praktischen Erkennens und Reflektierens komplementär dazu auf die beteiligten Akteur:innen.

Die Eigenart von Interaktions- und Entscheidungsprozessen in *people processing organizations*¹, also in solchen Organisationen, in denen über die Identität und Biografie der Klientel (mit-) entschieden wird, habe ich als konstituierende Rahmung bezeichnet (zuerst: Bohnsack 2017a u. b). Im Forschungsfeld derartiger Organisationen, genauer: im Bereich der Jugend- und Drogenberatung und der Justiz, bewegte sich bereits die allererste Studie, welche auf der Basis der Dokumentarischen Methode resp. deren Vorläuferin entstanden ist (Bohnsack 1983). Danach folgten zunächst Studien zu interaktiven Orientierungen von Erzieher:innen in der DDR-Krippe (Nentwig-Gesemann 1999), zur Interaktion zwischen Ärzt:innen und Patient:innen im Krankenhaus (Vogd 2004; 2006), zwischen Sozialarbeiter:innen und ihrer Klientel in Organisationen der Wohlfahrtspflege (Kubisch 2008), zu Diagnosen in der Neurologie (Klambeck 2007) und zu

1 Ich beziehe mich mit dieser Kategorie auf Luhmann. Ihm zufolge (2019b: 371) handelt es sich um Organisationen, „in denen die Gesellschaft nicht nur die Annahme und Weiterführung von Kommunikation gewährleisten muss, sondern über Kommunikation auch Personen zu verändern sucht“. Diese Kategorie strukturiert in meinen Ausführungen als *Tertium Comparationis* die komparative Analyse zunächst der Organisationen Schule, Frühpädagogik und Soziale Arbeit (genauer dazu: Bohnsack 2022 u. 2023b) und wird auf empirischer Basis fortschreitend zu explizieren sein. Vgl. zum Begriff auch Luhmann 1995: 25 sowie Hurrelmann 2019, welcher von „Dienstleistungseinrichtungen des Typs einer ‚people processing organization‘“ spricht.

Hierarchien in der Polizei (Mensing 2008).² Dabei spielte in der dokumentarischen Evaluationsforschung (Bohnsack/Nentwig-Gesemann 2020 [2010]) die Idee der konstituierenden Rahmung bereits vor zehn Jahren eine Rolle, auch wenn wir dies damals noch nicht so bezeichnet haben.

Neuerdings hat die Weiterentwicklung der Praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack 2017a) und insbesondere ihre Verbindung mit der Professionalisierungsforschung zu neuen Perspektiven auf die Analyse von *people processing organizations* geführt (vgl. dazu Bohnsack 2020; Bohnsack 2022; Bohnsack et al. 2022). Die Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit von Professionalisierung stellt sich gleichermaßen in unterschiedlichen organisationalen Handlungsfeldern. Gleichwohl verbleibt auch die Professionalisierungsforschung mit ihren Aussagen i.d.R. innerhalb der Grenzen eines der jeweiligen Felder. Damit bleibt aber auch das Potential für generalisierte theoretische Aussagen begrenzt. Auf der Suche danach haben wir uns auf den Weg des Vergleichs, der komparativen Analyse unterschiedlicher Varianten von *people processing organizations* begeben, zunächst denjenigen der Schule, der Frühpädagogik und der Sozialen Arbeit (vgl. übergreifend Bohnsack et al. 2022 sowie Bohnsack 2020). Die Kategorie der konstituierenden Rahmung ist, neben ihrer Fundierung in Kategorien der Praxeologischen Wissenssoziologie, zum einen bereits das Produkt dieses empirischen Vergleichs. Zugleich hat diese Kategorie aber auch die Funktion eines Tertium Comparationis³ für weitere komparative Analysen und entsprechende theoretische Generalisierungen und Differenzierungen – und dies nicht nur im Bereich der Professionalisierung, sondern der *people processing organizations* ganz allgemein. Denn die konstituierende Rahmung definiert die generellen Bedingungen der Konstitution derartiger Organisationen (dazu genauer: Abschnitt 3).⁴

Den Kern der theoretischen Kategorie der konstituierenden Rahmung bildet die (Leit-) Differenz zwischen zwei grundlegenden Ebenen des Wissens und der Reflexion. Auf der einen Ebene verständigen wir uns über unsere Handlungspraxis, indem wir *Intentionen und (normative) Erwartungen* entwerfen, welche wir mit ihr verbinden. Zu dieser Ebene gehört auch die Art und Weise, wie wir *über* die Praxis *theoretisieren*. Die andere Ebene umfasst die habitualisierten Praktiken, das implizite Wissen und die Potentiale des „praktischen Erkennens“ (Bourdieu 1978: 145) resp. der praktischen Reflexion *innerhalb*

2 Einige aktuelle Perspektiven der dokumentarischen Organisationsforschung sind im Sammelband von Ameling/Vogd (2017) repräsentiert.

3 Was das Theorieverständnis der Praxeologischen Wissenssoziologie anbetrifft, so gilt hier ebenso wie für die Systemtheorie, dass die „Aussageform von Theorien [...] darin besteht, Vergleiche zu ermöglichen“ (Luhmann 1992: 408).

4 Die Kategorie der konstituierenden Rahmung und die Dokumentarische Methode finden inzwischen auch im Bereich des *Design Thinking* Anwendung mit Bezug auf die Rekonstruktion der Diskursorganisation in Team-Prozessen. Siehe dazu Rhinow et al. 2021; Rhinow 2023.

unserer Handlungspraxis (vgl. auch Kap. 4 u. 8)⁵. Die Bewältigung der Differenz zwischen den beiden Ebenen mit ihren unterschiedlichen Logiken, der propositionalen versus performativen (u. a. Bohnsack 2017a: Kap. 3.3), bestimmt unser alltägliches Handeln. Ich habe diese handlungspraktische Bewältigung als „Orientierungsrahmen im weiteren Sinne“ bezeichnet (vgl. Bohnsack 2017a: Kap. 2.9.2, Kap. 4.1). Für die Praxis in *Organisationen* stellt diese Bewältigung noch einmal eine besondere Herausforderung dar (siehe Abschnitt 3). In diesem Sinne spreche ich von *konstituierender Rahmung* (u. a. Bohnsack 2020: Kap. 4; Bohnsack 2017a: Kap. 8.2).

Der Gedanke, dass die Diskrepanz von Regel und Praxis, also von propositionaler und performativer Logik, ihrerseits durch Regeln bewältigt werden könne, wie uns dies etwa bei Anthony Giddens (1988: 73f.; vgl. auch Paseka 2023) begegnet, ist bereits von Kant (1793) und auch Wittgenstein (1984: Nr. 84: 287; vgl. dazu auch Renn 2012: 169 sowie Schatzki 2001: 17) kritisiert worden, da die damit verbundene unendliche Iteration die Erkenntnis blockiert (dazu auch: Bohnsack 2017: 2.9.1.). Das Problem, dass „zwischen Theorie und Praxis noch ein Mittelglied der Verknüpfung und des Überganges von der einen zur anderen erfordert werde“ (Kant 1793: 201f.), bewältigt Kant demgegenüber derart, dass „ein Akt der Urteilstkraft hinzukommen [muss], wodurch der Praktiker entscheidet, ob etwas der *Fall der Regel* sei oder nicht; und da für die Urteilstkraft nicht wiederum Regeln gegeben werden können, wonach sie sich in der Subsumtion zu richten habe (weil das ins Unendliche gehen würde), so kann es Theoretiker geben, die in ihrem Leben nie praktisch werden können, weil es ihnen an Urteilstkraft fehlt“. Dieser „Akt der Urteilstkraft“ bei Kant (vgl. dazu auch: Bohnsack 2024) weist mit seiner spezifischen Funktion also durchaus Gemeinsamkeiten auf mit den Kategorien der konstituierenden Rahmung oder des Orientierungsrahmens im weiteren Sinne resp. mit denjenigen der praktischen Reflexion oder des praktischen Erkennens. Wobei im Rahmen der Praxeologischen Wissenssoziologie allerdings – genauer betrachtet – es die Urteilstkraft der Praktiker:innen resp. (bezogen auf das Interaktionssystem) die konstituierende Rahmung ist, die im Zuge der Bewältigung der Diskrepanz von Norm resp. Regel einerseits und (habitualisierter) Praxis andererseits den *Fall* überhaupt erst konstituiert (vgl. Bohnsack 2024).

Während die Kategorie der konstituierenden Rahmung also auf die Struktur des Interaktionssystems bezogen ist, betreffen Aussagen zum praktischen *Erkennen* und zur praktischen *Reflexion* das Wissen der beteiligten Individuen resp. Potentiale der Steuerung durch diese. Dabei spreche ich vom praktischen *Erkennen* dort, wo Erkennensprozesse an der Handlungspraxis selbst (also auf der Ebene der performativen Performanz) in ihren Konsequenzen empirisch beobachtet und rekonstruiert werden, von der praktischen Reflexion eher dort, wo dieses Erkennen

5 Den Begriff der *impliziten* Reflexion, der in früheren Arbeiten (u. a. Bohnsack 2017, 2020a u. 2022) ebenfalls Verwendung findet, verstehe ich synonym zum Begriff der praktischen Reflexion.

(auf der Ebene der proponierten Performanz) im Modus von Erzählungen und Beschreibungen der Praxis, also im Medium von sprachlichen Bildern, d. h. von Metaphern, oder auch im Modus materialer Bilder (etwa durch ausgewählte Fotos oder Zeichnungen) von den Beteiligten zur *Darstellung* gebracht wird.

Die Differenzierung von Norm resp. Regel einerseits und (habitualisierter) Praxis andererseits, deren Diskrepanz es auf dem Weg der konstituierenden Rahmung und des praktischen Erkennens und Reflektierens zu bewältigen gilt, trifft sich mit einem im Wesentlichen von Dieter Lenzen (2004) initiierten Diskurs, welcher im Bereich der Erziehungswissenschaft vor allem seit der Jahrtausendwende geführt wird. Dieser versucht – systemtheoretisch informiert – den Erziehungsbegriff von den Common-Sense-Theorien intentionalen Handelns zunehmend zu lösen und ist dabei auf „Kommunikationsformen eigenen Typs“ gerichtet „die sich nicht direkt auf die Intentionen der in ihnen agierenden Personen zurückführen lassen“ (Scheunpflug 2004: 80). Erziehung könne auf diese Weise „ihren Adressaten, den empirischen Einzelmenschen, auf den sie einwirken will, operativ nicht erreichen“ (Kade 2004: 203). Die anspruchsvolle, theoretisch begründete Analyse des Problems hat jedoch nicht wirklich zu seiner Lösung beigetragen. Dies ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass in der Luhmann’schen Systemtheorie die Diskrepanz von Intention und Praxis zwar in ihrer Weise theoretisch auf den Begriff gebracht worden ist, nämlich als Beziehung der „Bewußtseinssysteme“, also der Intentionen und (Common-Sense-)Theorien, der Akteur:innen zu deren „Kommunikationssystemen“ (vgl. zur Unterscheidung etwa Luhmann 1997: 584). Diese Beziehung ist aber *empirisch* weitgehend ungeklärt und in der Aporie zwischen den beiden Logiken stecken geblieben. Wie im Folgenden zu zeigen sein wird, bietet die Kategorie der konstituierenden Rahmung demgegenüber eine empirisch rekonstruierte und zugleich theoretisch systematische Bewältigung dieser diskrepanten Beziehung. Vorausgesetzt ist ein, wenn ggf. auch nur sporadischer, *Sozialisationsprozess* aller beteiligten Akteur:innen, welcher zur Etablierung eines gemeinsam geteilten, eines konjunktiven Erfahrungsraums führt.

1 Das Spannungsverhältnis von propositionaler und performativer Logik, von Norm und Habitus

In praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive spreche ich von der Bewältigung der „notorischen Diskrepanz“ von Regel und Praxis oder genereller formuliert: von propositionaler und performativer Logik und – schlagwortartig – auch von Norm und Habitus (vgl. u. a. Bohnsack 2017: 2.9.2; 2020; 2014; vgl. u. a. auch Bonnet/Hericks 2020). Bourdieu vermag sein bahnbrechendes Konzept des Habitus mit der, wie er es formuliert, „Illusion der Regel“ (1976: 203) letztlich nicht in einem übergreifenden handlungstheoretischen Konzept zu vermitteln. Er reduziert die Bedeutung der Regel mehr oder weniger umstandslos

auf deren Vereinnahmung oder Einverleibung durch den Habitus. In Fortentwicklung der Praxeologischen Wissenssoziologie habe ich mich im Anschluss an die Differenzierung zwischen dem *konjunktiven* und dem *kommunikativen* Wissen und den Begriff des *konjunktiven Erfahrungsraums* bei Karl Mannheim (1980: 155ff.) auf den Weg zu einer theoretischen und zugleich empirischen Durchdringung dieser notorischen Diskrepanz von Norm und Habitus begeben.

Den Grundstrukturen des *kommunikativen* Wissens im Sinne von Mannheim entsprechen bei Alfred Schütz (1971) diejenigen des „Common-Sense-Knowledge“, welche im Zentrum seines Werkes stehen und mit einem spezifischen Modus der Sozialität verbunden sind: Dieser konstituiert sich auf der Grundlage der Herstellung einer *Inter-Subjektivität* im Sinne der wechselseitigen oder reziproken Attribuierung von Perspektiven, Intentionen, Erwartungen und Motiven. Im Rahmen der Praxeologischen Wissenssoziologie wird hierauf mit dem Begriff *Orientierungsschemata* Bezug genommen. Diese sind in einer zweckrationalen, kausallogischen und deduktiv-hierarchischen Struktur fundiert, welche ich zusammenfassend als *propositionale Logik* bezeichne (Bohnsack 2017a: Kap. 3).

Während bei Schütz (1971) das Common-Sense-Knowledge die Sozialität des Alltags schlechthin bestimmt, spricht Mannheim (1980: 296) von der alltäglichen „Doppeltheit der Verhaltensweisen in jedem einzelnen“, nämlich derjenigen des *kommunikativen* und des *konjunktiven* Wissens. Letzteres ist als kollektives handlungsleitendes Wissen in einer gemeinsamen Einbindung in Vollzüge der Praxis fundiert, sowie in der daraus resultierenden Erfahrung eines gemeinsamen Schicksals, eines gemeinsamen Er-Lebens gesellschaftlicher oder interaktiver Ereignisse und Praktiken in ihrer spezifischen Selektivität. Derartige Gemeinsamkeiten der „Erlebnisschichtung“ (Mannheim 1964: 535f.) auf gesellschaftlicher wie interaktiver Ebene, die auch als *Sozialisationsgeschichte* bezeichnet werden können, verdichten sich zu „konjunktiven Erfahrungsräumen“ (Mannheim 1980: 220). Diese resultieren auf *gesellschaftlicher* Ebene aus dem gleichartigen oder *strukturidentischen* handlungspraktischen Er-Leben unter anderem im Bereich von institutionalisierter Bildung, Geschlecht, Migration und kollektiven Ausgrenzungserfahrungen sowie – in generationsspezifischer Hinsicht – im Bereich zeitgeschichtlicher Entwicklungen und Umbrüche. Auf der *interaktiven* Ebene resultieren die Gemeinsamkeiten der Erlebnisschichtung aus dem *gemeinsamen* handlungspraktischen Er-Leben der spezifischen Selektivität von Interaktionsprozessen. Konjunktive Erfahrungsräume sind somit generell das Produkt von Gemeinsamkeiten der gesellschaftlichen und/oder interaktiven *Sozialisationsgeschichte*.

2 Konjunktive Erfahrungsräume, organisationale Milieus und Rahmen(in-)kongruenzen

Das die Praxis orientierende, *habitualisierte* oder auch *inkorporierte* Wissen wird uns in der eigenen Erfahrung in seiner Relation oder auch Diskrepanz zu den *normativen* Erwartungen reflexiv partiell zugänglich, und umgekehrt werden diese Erwartungen in ihrer Diskrepanz zur habitualisierten Praxis, d. h. als dieser exterior, für uns selbst punktuell erfahrbar. Zu den normativen Erwartungen gehören auch Rollenerwartungen sowie Zuschreibungen sozialer Identität („Identitätsnormen“, Goffman 1963: 130) als Komponenten des kommunikativen Wissens mit seiner propositionalen Logik. Diese komplexe wechselseitige Relation und deren Spannungsverhältnis oder Diskrepanz konstituieren den *konjunktiven Erfahrungsraum* (vgl. u. a. Bohnsack 2017a: Kap. 4.5 u. 2020: Kap. 5). Da die Kontinuität und Zuverlässigkeit sozialen Handelns durch das Generalisierungspotential der Norm oder Regel allein nicht gesichert werden können, verlagert sich das Potenzial für Kontinuität in den Bereich der Routinisierung und Habitualisierung der Praxis selbst und weitergehend auf die Ebene der Konstitution eines kollektiven oder sozialen Gedächtnisses, auf eine „übersubjektive Gedächtnis- und Selektionsinstanz“, wie Joachim Renn (2006: 266) formuliert. Für Werner Vogd (2011: 173) ist die „Frage nach dem Gedächtnis kommunikativer Prozesse“ eine der zentralen Fragen der empirischen Sozialforschung. Das Resultat dieser komplexen Erlebnisverarbeitung innerhalb eines konjunktiven Erfahrungsraums ist ein handlungsleitendes Wissen, welches ich als *Orientierungsrahmen im weiteren Sinne* bezeichne.

Durch die gemeinsam erinnerte Einbindung in die Performanz im Sinne des konjunktiven Erfahrungsraums, also durch die *Konjunktion*, wird ein unmittelbares *Verstehen* (vgl. Mannheim 1980: 272) möglich, d. h. zunächst: es konstituiert sich ggf. ein gemeinsamer *Orientierungsrahmen*, eine *Rahmenkongruenz*. Dies gilt für die Ebene der *Interaktion* ebenso wie für diejenige der *Gesellschaft* und – da *organisationale* Erfahrungsräume interaktiver Art sind – auch für diese. Mit der Differenzierung der Ebenen der Interaktion, Organisation und Gesellschaft folgt die praxeologisch-wissensoziologische *Mehrebenenanalyse* der Luhmann'schen Systemtheorie (1975). Die besondere Bedeutung der Ebene der *Interaktion* für die *empirisch-rekonstruktive* Forschung resultiert daher, dass, wie der Systemtheoretiker Rudolf Stichweh (2000: 16f.) betont, „ein und dieselbe Interaktion gleichzeitig allen drei Systemen zugleich angehören kann, was dazu führt, daß die wechselseitige Beeinflussung globaler und lokaler Zusammenhänge an der einzelnen Interaktion ablesbar sein muß“. D. h., ein valider empirischer Zugang zu den Ebenen der Organisation und der Gesellschaft führt über die Interaktionsanalyse.

Die Konstitution eines *interaktiven* konjunktiven Erfahrungsraums unterscheidet sich vom *gesellschaftlichen* dadurch, dass sie nicht auf *Kongruenzen* der Orientierungsrahmen, also auf die „Übereinstimmung der Habitusformen“ (Bourdieu 1976: 177), „habituelle Übereinstimmungen“ (Bohnsack 2017a: u. a.: 233ff.) oder

„Passungen“⁶ beschränkt ist. Denn auch *Inkongruenzen* (und gerade diese) verbleiben im kollektiven Gedächtnis und gehören zur „Insider-Perspektive“ (Luhmann 1975: 26). Eine gemeinsame oder strukturidentische Erfahrung im Rahmen der von ihnen geteilten Sozialisationsgeschichte, welche die Grundlage des *gesellschaftlichen* Erfahrungsraums ist, besteht für die Beteiligten des *interaktiven* Erfahrungsraums somit auch ganz wesentlich in dem gemeinsamen Wissen darum, in welchen Hinsichten Inkongruenzen zwischen ihnen bestehen und wie diese bearbeitet werden können. Hier sind dann Potentiale des *praktischen Erkennens* notwendige Voraussetzung (vgl. auch Kap. 8). Es ist gerade die Verständigung zwischen pluralen Orientierungsrahmen und über deren In-Kongruenzen hinweg, welche eine besondere Aufgabe für institutionalisierte Bildungsprozesse darstellt. Diese bewegen sich dann auf der Ebene der Orientierungsrahmen im weiteren Sinne. Somit ist, wie Inka Bormann in ihrem Beitrag (i. d. B.) mit dem Titel „Vertrauen in pädagogischen Interaktionen und seine Konstitution in konjunktiver Erfahrung und konstituierender Rahmung“ darlegt, dieses *Vertrauen* der Klientel nicht allein in der Bindung an die organisationale Norm und auch nicht notwendigerweise in den Rahmenkongruenzen mit den beruflichen Akteur:innen fundiert, sondern auch in Erfahrungen der gemeinsamen Bewältigung von *Inkongruenzen*.

Dennoch konstituiert sich keineswegs in jeder interaktiven Beziehung ein – wie auch immer fundierter – konjunktiver Erfahrungsraum. Dies ist eine empirische Frage. Dort, wo dies nicht der Fall ist, haben wir es im Kontext von Organisationen unter anderem mit dem Diskursmodus der „*Willkür*“ zu tun (vgl. dazu: Bohnsack 2020: 107f). Dieser Modus ist ebenso wie „*Macht*“ oder „*Rahmungsmacht*“ (genauer dazu: Kap. 7) durch Degradierungen oder Exklusionen der Person auf dem Wege von Moralisierungen oder Pathologisierungen und auch Konstruktionen der „*Behinderung*“ (Sturm 2016: 108) gekennzeichnet. Dem Modus der *Willkür* (vgl. i. d. B. u. a. die Beiträge von Papke/Wagner-Willi und Jahr) fehlt jedoch der *Sachbezug* (beispielsweise bewertet der Lehrer im Kunstunterricht das Produkt resp. das Werk eines Schülers bereits als fehlerhaft und unabgeschlossen, ehe er dessen Stand überhaupt in Augenschein genommen hat; vgl. Wagener 2020; 2022). Demgegenüber nehmen Machtprozesse ihren Ausgangspunkt bei Sachproblemen, in der deutschsprachigen Schule (im Vergleich etwa zu Kanada) vor allem beim Leistungsversagen (vgl. die Beiträge von Sturm und Tesch/Grein i. d. B.).⁷ Der *Sachbezug* ist dabei an die Etablierung

6 Die Etablierung von „Passungen“ als Voraussetzung für „Arbeitsbündnisse“ zwischen Lehrkräften und Schülerschaft begegnet uns im strukturtheoretischen Ansatz. Sie wird dort zwar auch selbst problematisiert (vgl. Helsper 2018: 118). Alternativen zu diesem Denkmodell scheinen mir hier allerdings nicht ausgearbeitet zu sein (vgl. Bohnsack 2020: 51).

7 Ein „zeitweiliges Abblenden oder Einklammern der Leistungslogik“ führt, wie Bernd Tesch und Matthias Grein (i. d. B.) auf der Basis von Unterrichtsvideografien an Fällen aus dem gymnasialen Fachunterricht (Französisch) analysiert haben, auch in der deutschen Schule nicht notwendigerweise zu einem organisationalen Rahmungsverlust. Insgesamt sind die Autoren zur Rekonstruktion von *vier Typen* einer „Modifikation der Leistungslogik“ gelangt.

einer Dauerhaftigkeit und Kontinuität spezifischer Interaktionsstrukturen im Sinne eines interaktiven Erfahrungsraums gebunden. Da im Falle der Rahmungsmacht eine konstituierende Rahmung gegeben ist, kategorisiere ich trotz der diskursethischen Problematik ein machtsstrukturiertes als professionalisiertes Milieu (vgl. u. a. Bohnsack 2020; 2022). Eine konstituierende Rahmung fehlt außer im Fall von Willkür auch in demjenigen des „organisationalen Rahmungsverlusts“ (vgl. Kap. 4 sowie den Beitrag von Kallfaß i. d. B.).

Während im Falle von Macht und Willkür das Milieu hierarchisch strukturiert ist und unter anderem deswegen diskursethisch problematisch erscheint, ist der in der überwiegenden Zahl der bisherigen praxeologisch-wissenssoziologischen Studien identifizierte Modus des Diskurses ein *heterarchischer*, also ein nicht-hierarchischer. Dies bedeutet vor allem, dass die beruflichen Akteur:innen sich bei der Bewältigung von Rahmeninkongruenzen mit der Klientel nicht lediglich an den eigenen unhinterfragten Normalitätsvorstellungen orientieren, sondern an der Verständigung *über* die unterschiedlichen Normalitätsvorstellungen. Deren Diskrepanzen werden auf dem Niveau einer Verständigung im Sinne der „konstituierenden Regeln“ bei Piaget (1976) und der „Meta-Norm“ im Sinne von Habermas (1976) bearbeitet (vgl. Bohnsack 2020: Kap. 11).

Es lassen sich auch innerhalb der heterarchischen Diskurs- oder Interaktionsorganisation wiederum unterschiedliche Modi unterscheiden. Ihre begriffliche Ausdifferenzierung steht noch am Anfang (vgl. u. a. Kallfaß i. d. B.; 2022a; 2022b; Bakels 2022; Wagener 2022; Franz 2022; Stützel 2022). Ein für die Organisationsforschung interessanter (Grenz-)Fall innerhalb des heterarchischen Modus ist derjenige, den Thorsten Hertel (i. d. B.) als „subversives Organisationsmilieu“ bezeichnet. Hier hat sich innerhalb der Organisation einer Schule ein Milieu ausdifferenziert, in dem sich, wie Hertel herausgearbeitet hat, seitens der beruflichen Akteur:innen eine weniger explizit-propositionale als vielmehr „performative Solidarisierung“ mit der Klientel entwickelt hinsichtlich deren Distanzierung gegenüber der hierarchischen, genauer: machtsstrukturierten, Interaktion in anderen Milieus dieser Organisation. Diese im „Trainingsraum“ der Schule zu beobachtende Rahmung stellt keinen „organisationalen Rahmungsverlust“ (vgl. Kap. 4 sowie den Beitrag von Kallfaß i. d. B.) dar, denn diese Solidarisierung ignoriert nicht die etablierte konstituierende Rahmung, indem die beruflichen Akteur:innen sich etwa auf die Regeln der Peer Group einlassen würden (vgl. Stützel 2019; 2022). Vielmehr geht es darum, wie angesichts der schulisch dominanten konstituierenden Rahmungsmacht die eigene persönliche Identität der Schüler:innen gewahrt werden kann. Dies vollzieht sich auf dem Wege von Distanzierungen gegenüber den mit der Rahmungsmacht verbundenen Degradierungen und totalen Identifizierungen und deren verantwortlichen Agent:innen. Anknüpfend an Goffmans Analysen totaler Institutionen (1961a) lässt sich die hier zu beobachtende Praxis der Klientel als „sekundäre Anpassung“⁸ bezeich-

8 Bei Goffman (1961a) heißt es im Kapitel „The Underlife of a Public Institution“ innerhalb seines Werkes

nen. Damit ist bei Goffman eine Praxis gemeint, die weder einen zerstörerischen („disruptive“; ebd.: 180) Charakter hat noch vollständige Anpassung bedeutet. Im Unterschied zur Goffman'schen Analyse wird diese Art von „Unterleben“ („underlife“; ebd.: 157) der Klientel hier allerdings durch berufliche Akteur:innen im Sinne einer Art *sekundärer Solidarisierung* gestützt, sodass sich ein organisationaler konjunktiver Erfahrungsraum von spezifischer Brisanz im Sinne eines *subversiven Organisationsmilieus* etabliert.

Eine andere Art der ‚Subversion‘ betrifft nicht die Auseinandersetzung mit anderen Milieus der Organisation, sondern mit der kodifizierten organisationalen Programmatik auf der Ebene von expliziten oder impliziten Normalitätsvorstellungen. Im Falle des Beitrages von Frauke Gerstenberg (i. d. B.) mit dem Titel „Vermittlungsleistung im Verborgenen“ begegnet uns diese Auseinandersetzung in der Praxis des Umgangs mit dem Formular eines Beobachtungsbogens zur kindlichen Entwicklung, welcher von Fachkräften einer Kita im Team auszufüllen ist. Indem dieser an die kommunale Verwaltung adressiert ist, erhält er organisationstheoretisch und methodisch den Charakter einer „Akte“ (vgl. dazu auch: Erne/Bohnsack 2018). Die Vorgaben des Formulars legen implizit eine Konstruktion des Kindes als defizitverdächtig nahe im Sinne einer verdachtsgeleiteten Suche nach Abweichungen von den in den Fragestellungen implizierten gesellschaftlichen Normen der virtualen sozialen Identität (vgl. Kap. 5 sowie Bohnsack 2017: 8.2.1). Die Fachkräfte arbeiten beim Ausfüllen des Formulars dieser Tendenz durch eine je individuelle Normalisierung des Entwicklungsverlaufs entgegen. Dies lässt sich auch als Unterlaufen einer machtstrukturierten konstituierenden Rahmung interpretieren.

Wesentlich weitergreifende Implikationen als in dem Formular des Beobachtungsbogens der Kita finden sich in den Formularen resp. den Eingabemasken für die *digitale* Dokumentation resp. Aktenführung – hier im Feld der Sozialen Arbeit. Claudia Streblow-Poser (i. d. B.) hat dies unter dem Titel „Die Prägung der konstituierenden Rahmung durch die digitale Aktenführung im Jugendamt“ im Bereich der Hilfen zur Erziehung herausgearbeitet. Prinzipiell ist die Aktenführung nicht als direkte Repräsentation des Erfahrungsraums zwischen den Fachkräften und den Klient:innen zu verstehen, sondern gehört zu „jener Kategorie von Erfahrungsräumen, wie sie im Diskurs mit anderen Organisationen und Instanzen sich konstituieren“ (Erne/Bohnsack 2018: 242). Allerdings verselbständigt sich im Bereich der hier von Claudia Streblow-Poser beobachteten *digitalen* Aktenführung diese Praxis derart, dass sie von einem „*Erfahrungsraum der Interaktion zwischen Fachkräften und (digitalen) Artefakten*“ spricht, welcher wiederum die konstituierende Rahmung je nach Fachkraft mehr oder weniger entscheidend zu prägen vermag.

„Asylums“: „Secondary adjustments represent ways in which the individual stands apart from the role and the self that were taken for granted for him by the institution“ (ebd.: 172). Wobei er deren „gemäßigte“ („contained“) Variante als „without introducing pressure for radical change“ charakterisiert (ebd.: 180).

Bisher ging es einerseits um die Diskrepanzen einzelner organisationaler Milieus (resp. deren Akteur:innen) zur normativen Programmatik der Organisation und andererseits um Diskrepanzen zwischen unterschiedlichen Erfahrungsräumen resp. Milieus innerhalb derselben Organisation. Davon sind noch die Diskrepanzen resp. Rahmeninkongruenzen der Akteur:innen innerhalb desselben interaktiven Erfahrungsraums resp. Milieus zu unterscheiden. Und dies ist eher die Regel als die Ausnahme. Denn diese interaktiven Erfahrungsräume umfassen unterschiedliche *gesellschaftliche*, d. h. in die jeweilige Interaktion sozialisatorisch ‚mitgebrachte‘, Erfahrungsräume resp. Habitus. Auch dort, wo wir es mit einer *inter- oder multidisziplinären* Kooperation der beruflichen Akteur:innen untereinander zu tun haben, zeigen sich derartige Rahmeninkongruenzen. Katharina Papke und Monika Wagner-Willi (i. d. B.) haben auf der Grundlage von Videografien in komparativer Analyse den Unterricht zweier 5. Primarschulklassen in der Schweiz untersucht. In einer von ihnen, einer „Integrationsklasse“, wurden von einer Lehrerin für „Integrative Spezielle Förderung“ (ISF) „und einem Klassenlehrer unter anderem Kinder „mit verstärkten Maßnahmen“ unterrichtet und die andere, eine „Regelklasse“ von einem Heilpädagogen und einer Klassenlehrerin. In beiden Fällen zeigten sich *verdeckte Rahminkongruenzen* des Interaktionssystems (Bohnsack 2020, Kap. 12.2; bei Przyborski 2004 auch als „Divergenz“ bezeichnet), die in der interdisziplinären Kooperation ihre Genese hatten oder durch diese vertieft wurden. Im Fall der Integrationsklasse führte dies bis hin zu einer durch Willkür strukturierten Interaktion, sodass hier von einer konstituierenden Rahmung und einem professionalisierten Milieu nicht gesprochen werden kann.

Eine kreative Bewältigung von Rahmeninkongruenzen, wie sie mit einer multidisziplinären oder multiprofessionellen Kooperation erwartungsgemäß verbunden sind, zeigt sich in der Studie von Petra Bauer und Christine Wiezorek (i. d. B.) zur Familienberatung in der Sozialen Arbeit mit dem Titel „Teambesprechungen in der Beratung. Organisationale Orte konstituierender Rahmung professioneller Fallarbeit“. Die multiprofessionelle Perspektive führt dazu, den Fall, hier die Familie, *mehrdimensional* zu betrachten und ihm eben nicht – wie im machtsstrukturierten Kontext – eine *totale Identität* zu attribuieren (vgl. auch Kap. 7). In das imaginäre Durchspielen von Perspektiven wird neben den professionellen Wissensbeständen auch literarisches und historisches Allgemeinwissen einbezogen. Mit der hier zu beobachtenden mehrdimensionalen Fallarbeit, die eine subsumtionslogische Analyse verhindert (vgl. dazu auch: Bohnsack 2024), ist zugleich auch das Bemühen verbunden, den Fall nicht lediglich nach dem Maßstab eigener Normalitätsvorstellungen zu betrachten. Vielmehr zeigt sich die weiter oben bereits skizzierte diskursethische Orientierung an der Verständigung *über* unterschiedliche Normalitätsvorstellungen im Sinne der *konstituierenden Regel* bei Piaget (vgl. auch Bohnsack 2020: Kap. 11), auf welcher die konstituierende Rahmung hier basiert.

Was die kreative oder auch habitualisierte Bewältigung von Rahmeninkongruenzen anbetrifft, so haben wir es selbst in der Familie als einem – aufgrund seiner in der Regel längeren und intimeren Geschichte – sehr dichten *interaktiven*

Erfahrungsraum prinzipiell mit Inkongruenzen zu tun. Denn auch in der Familie leben Menschen aus unterschiedlichen *gesellschaftlichen* Erfahrungsräumen zusammen – sowohl solchen generations- wie auch geschlechts- und möglicherweise auch bildungsmilieuspezifischer Art. Auf der Grundlage eines gemeinsamen Wissens um derartige Inkongruenzen und vor allem des habitualisierten praktischen Umgangs mit diesen konstituiert sich in der Familie in der Regel ein interaktiver konjunktiver Erfahrungsraum. Er umfasst darüber hinaus ein gemeinsam geteiltes Wissen um die Diskrepanz dieser Praxis zu den (in diesem Fall auch rechtlich vorgeprägten) *Rollenbeziehungen* und *Rollenkomplementaritäten* Eltern-Kind und (traditionell) Vater-Mutter. Die Rollenkomplementaritäten Eltern-Kind als wesentliche Grundlage der gesellschaftlichen Institution Familie, welche schon von ihrer rechtlichen Vorprägung her asymmetrisch ist, beruht (wie alle Rollenbeziehungen und insgesamt die Ebene des kommunikativen Handelns mit ihrer propositionalen Logik) auf reziproken *Erwartungen*, also Erwartungserwartungen. Innerhalb organisationaler Erfahrungsräume gilt die Asymmetrie der Rollenbeziehung auch und insbesondere für diejenige zwischen den beruflichen Akteur:innen und ihren Klient:innen.

Mit zunehmender gesellschaftlicher Differenzierung wächst auch die Pluralisierung *gesellschaftlicher* Milieus resp. Erfahrungsräume und der dazugehörigen Habitus, insbesondere solcher bildungs-, geschlechts- und berufsspezifischer Art. Entsprechend wachsen auch deren Spannungsverhältnisse zu den seitens der in gesellschaftlichen Institutionen repräsentierten (und partiell rechtlich kodifizierten) Erwartungen im Bereich von Normen und Rollen.⁹ Diese müssen jeweils in *interaktiven* konjunktiven Erfahrungsräumen auf der Ebene von Orientierungsrahmen im weiteren Sinne abgearbeitet werden, um *Ungewissheiten* der Verständigung zu bewältigen.¹⁰

3 Organisationale Erfahrungsräume und konstituierende Rahmung: generelle Prinzipien

Dies gilt auch für die organisationalen Erfahrungsräume oder Organisationsmilieus in den *people processing organizations*. Diese sind, wie gesagt, auf der *interaktiven* Ebene angesiedelt, in die aber zugleich auch *gesellschaftliche*

9 Zu dieser Problematik hatte Karl Mannheim (1980: 287) bereits in den 1920er Jahren bemerkt: „Die institutionellen Gebilde also, die die (obgleich gespaltene) Gemeinschaft doch noch in einer höheren Einheit der ganzen Gruppe verbinden, bilden jenes Medium, in dem man sich äußerlich trifft, faktisch aber verschieden sieht“.

10 Diese stellen eine besondere Ausprägung resp. Steigerung jener Ungewissheiten dar, wie sie zum Kern der Grundlagen von System- und Praxis-theorien gehören und in den 1960/70er Jahren entstanden sind; so u.a. bei Niklas Luhmann (ursprüngl. 1971) das Konzept der (doppelten) Kontingenz sowie in der Ethnomethodologie dasjenige der „wesensmäßigen Vagheit“ („essential vagueness“; Garfinkel 1961: 61) und des „indexikalen“ Charakters (Garfinkel/Sacks 1970: 348) alltäglicher Verständigung (siehe dazu genauer: Bohnsack 2017a: Kap. 2.2).

Erfahrungsräume eingelagert sind.¹¹ Je ausgeprägter Differenzen zwischen den Milieus der (primären) gesellschaftlichen Sozialisation der beruflichen Akteur:innen und denen ihrer Klient:innen wie aber auch denen der Klient:innen untereinander gegeben sind, umso mehr erfahren die Ungewissheiten der Verständigung eine Steigerung. Die *strukturelle Besonderheit* organisationaler Erfahrungsräume ist darin zu sehen, dass die – den Erfahrungsraum prinzipiell konstituierende – Doppeltheit oder Doppelstruktur von propositionaler und performativer Logik, schlagwortartig auch: von Norm und Habitus, sich noch einmal verdoppelt. Im Sinne dieser *Verdoppelung der Doppelstruktur*¹² hat die Handlungspraxis in Organisationen sich nicht nur – wie dies ebenfalls für diejenige außerhalb von Organisationen gilt – in Bezug zu den *gesellschaftlichen*, den *institutionalisierten* Normen, Rollen- und Identitätserwartungen, den gesellschaftlichen „virtualen sozialen Identitäten“ (Goffman 1963: 2) zu setzen, sondern auch zu den kodifizierten Normen, Programmen der *Organisation* selbst und zu den organisationalen Identitätsentwürfen resp. Identitätsnormen (genauer dazu Kap. 6).

Diese propositionale Ebene der Organisation bezeichne ich im Unterschied zur performativen Ebene, also zu den *Organisationsmilieus* (siehe zum Begriff Streblow 2005; Kubisch 2008; Mensching 2008; Wagner-Willi/Sturm 2012; Nohl 2014), als *Organisationskultur oder -identität*¹³ (vgl. Bohnsack 2017a: Kap. 4.5). Mit diesem Verständnis der Konstitution einer übergreifenden – wenngleich oberflächlichen – Einheit der Organisation auf der *kommunikativen* Ebene resp. derjenigen der *corporate identity* lässt sich in gewisser Weise auch an das eher metaphorische Konzept der „losen Kopplung“ in der Organisationstheorie von Karl E. Weick (1995; vgl. auch Luhmann 2000: 370ff.) anschließen: Die konjunktiven Erfahrungsräume stellen in diesem Sinne die „stabilen Unter-einheiten“ (Weick 1995: 162) der Organisation dar. Die Beziehung *zwischen* ihnen und der normativen Programmatik der Organisation ist aber eben „lose gekoppelt“, also weniger stabil. Da, wie dargelegt, die Kontinuität der organisationalen Praxis letztlich nicht durch die normative Programmatik (administrativer wie sachlich-fachlicher Art) gewährleistet werden kann, muss diese in der

11 Zur Unterscheidung dreier Kategorien interaktiver organisationaler Erfahrungsräume siehe u. a. Bohnsack 2017a: Kap. 4.5. u. 2017b: 148ff.

12 Darüber hinaus haben wir es (im Bereich von Organisationen) auch mit einer *Verdoppelung von Zugehörigkeit* zu tun (vgl. Bohnsack 2017a: 134 u. 2017b: 250): einerseits haben wir hier eine formale oder *kommunikative* (insbesondere rechtlich fundierte) Mitgliedschaft (der „Mitgliedschaftsregel“; Luhmann 1988: 171) und andererseits eine *konjunktive* Zugehörigkeit.

13 In früheren Texten (vgl. Bohnsack 2017a: 129ff.) habe ich statt des Begriffes der „Organisationsidentität“ durchgängig denjenigen der „Organisationskultur“ verwendet. Die daraus resultierende Begriffsprägung „*Schulkultur*“ führt jedoch, wie mich Kolleg:innen aus dem „Netzwerk Dokumentarische Schulforschung“ (NeDoS) überzeugen konnten, im Bereich der Schulforschung zu Verwechslungen (siehe Bohnsack 2023b: Kap. 3 u. 6), sodass ich dort nun von *Schulidentität* spreche. Mit der Verwendung von „Organisationskultur“ als einem oberflächlichen oder legitimatorischen Begriff habe ich mich unter anderem an Luhmann (2000, S. 240) orientiert, für den es unter Bedingungen der „Steigerung von Unsicherheit“ der Begriff der „Organisationskultur“ ist, welcher „wie ein Fetisch dazu dienen kann, den Glauben an eine trotzdem noch vorhandene Ordnung zu stärken.“

gemeinsamen *interaktiven Praxis* der beruflichen Akteur:innen mit der Klientel, also ihrer gemeinsamen – wenn vielleicht auch nur episodalen – Sozialisationsgeschichte, selbst hergestellt werden und ist somit ganz wesentlich an die Etablierung *interaktiver konjunktiver Erfahrungsräume* gebunden. Diese können sich als Organisationsmilieus auch mehr oder weniger deutlich von der normativen Programmatik und dem dominanten Diskursmodus in anderen Milieus derselben Organisation distanzieren, sich ggf., wie in Kap. 2 gezeigt, auch gegen diese solidarisieren.

Aufgrund der doppelten Doppelstruktur haben wir es bei der Bewältigung der konstituierenden Rahmung in den *people processing organizations* auch mit einer *gesteigerten Ungewissheit* zu tun. Somit erscheint es auch aus wissenssoziologisch-praxeologischer Perspektive plausibel, dass im Diskurs um Professionalisierung dieser Begriff unter anderem im strukturtheoretischen Ansatz eine zentrale Bedeutung gewonnen hat. Anknüpfungspunkte an diesen Diskurs bieten sich aus meiner Perspektive dort, wo ein Verständnis der „Steigerung von Ungewissheit durch Pluralisierung der Schul- Unterrichtswirklichkeit“ im Zentrum steht, wie Paseka et al. (2018: 5) mit Bezug auf die Schule formulieren. Die wissenssoziologisch-praxeologische Analyse ist in ihrer Analyse der (doppelten) Doppelstruktur und damit verbundener Ungewissheiten der Interaktionsstrukturen sowie ihrer emergenten Bewältigung in Interaktionssystemen, genauer: interaktiven konjunktiven Erfahrungsräumen, schon seit langem systemtheoretisch inspiriert. Neuere Arbeiten im Bereich des strukturtheoretischen Ungewissheitsdiskurses versuchen nun ebenfalls, der systemtheoretischen Analyse Rechnung zu tragen und heben mit Bezug auf Luhmann „eine in der kontingenten Situation zu erzeugende emergente soziale Realität eigener Art hervor“ (Combe et al. 2018: 59). Eine praxeologisch-wissenssoziologisch informierte Fortentwicklung resp. Neuformulierung des strukturtheoretischen Ungewissheitsdiskurses findet sich unter anderem in den Arbeiten von Bonnet/Hericks (2022), Hinzke (2018) sowie Hinzke et al. (2021) und Wilken (2022).

Wenn wir die Systemtheorie nach den für sie zentralen Definitionsmerkmalen einer Organisation befragen, so wird diese unter anderem als „ein rekursiv-geschlossenes, mit eigenen Entscheidungen auf eigene Entscheidungen bezugnehmendes System“ definiert (Luhmann 1988: 166). Wenn wir weitergehend nach der Definition von Entscheidung fragen, so schlägt Luhmann (2019: 313; kursiv i. Original) vor: „eine Handlung immer dann als Entscheidung anzusehen, wenn sie auf eine an sie gerichtete Erwartung reagiert. Wir könnten auch sagen: immer dann, wenn sie darauf reagiert, daß sie mit Hilfe von Erwartungen beobachtet wird“. Im Unterschied zum sehr weit gefassten Begriff der „Erwartung“ bei Luhmann (wie er sich auch im Beitrag von Bakels/Hericks/Major/Bonnet i. d. B. findet) beziehe ich diesen Begriff (im Sinne von Alfred Schütz 1974: 163) auf die Imagination von (zweckrationalen) Handlungsentwürfen und Motivunterstellungen, also ausschließlich auf die kommunikative Ebene resp. diejenige der propositionalen Logik, d. h. die Ebene der Verständigung *über* die Praxis.

Während in den zitierten Definitionen Luhmanns zwischen der Ebene der (organisationalen) Verständigung *über* die Praxis und deren Selektivität einerseits und derjenigen der Praxis selbst andererseits nicht unterschieden wird, ist diese Differenzierung gleichwohl dort impliziert, wo er betont: „Organisationen sind insofern *soziale Systeme*, die sich erlauben, *menschliches Verhalten so zu behandeln, als ob es ein Entscheiden wäre*“ (Luhmann 2019: 267, kursiv i. Original). Beispielsweise sind Akteur:innen einer Organisation, deren (normative) Erwartungen auf „Erziehung“ gerichtet sind, zum einen gehalten, ihre wie auch immer gearteten eigenen Praktiken als Entscheidungen im Rahmen erzieherischer Bemühungen zu behandeln resp. darzustellen und ggf. zu rechtfertigen. Zum anderen sind sie letztlich ebenso gehalten, auch das Handeln ihrer Klientel als Entscheidung zu kategorisieren – sei es beispielsweise bei der Bewertung von schulischen Leistungen (vgl. Sturm/Wagener 2021; Wagener 2020; Sturm 2021; 2022) oder bei der Attribuierung von Verantwortlichkeit im Falle kriminalisierten Handelns (vgl. Bohnsack 2017a, Kap. 2.6.2, Kap. 8.2.1 sowie 1983: Kap. 2.1.1). Die Orientierung an Kategorien der Entscheidung ist auch dort impliziert, wo der Klientel diese Entscheidungsfähigkeit dezidiert aberkannt wird, wie im Falle der Pathologisierung (vgl. Bakels 2020 u. 2022) oder auch von Konstruktionen der „Behinderung“ (Sturm 2016: 108).

Um Aufschlüsse über die Selektivität organisationalen Handelns und Entscheidens zu erhalten, welche über die Betrachtung dieser Als-ob-Struktur hinausgeht, müssen wir auf eine frühere Arbeit von Luhmann, diejenige zum Machtbegriff (1975: 34), zurückgehen. Dort hatte er mit Bezug auf das Beispiel des „Kriegsdienstverweigerers“ gezeigt, dass jemand, der studieren wollte, im Zuge des Entscheidungsprozesses zu jemandem wird, „der nicht eingezogen werden wollte“. Sein Handeln wird im Kontext zweckrationaler Unterstellungen als je spezifische Absicht, als Motiv, als ein „Wollen“ und in diesem Sinne als eine spezifische Entscheidung konstruiert und die Konstruktion somit „zur Komplementarität von Wollen und Nichtwollen gebracht, die im Machtkontext entscheidbar ist“ (ebd.; vgl. auch Bohnsack 2020: 34). Es geht also im Zweifelsfall nicht primordial darum, die Perspektive oder genauer: den Orientierungsrahmen der Klientel zu übernehmen oder daran anzuschließen, sondern vielmehr darum, die Praktiken der Klientel und, wie das Beispiel von Luhmann bereits zeigt, schließlich auch deren Identität und Biografie interaktiv so zu konstruieren und einzupassen, dass über sie im Sinne der Organisation entschieden werden kann. In späteren Arbeiten hat Luhmann (2000: 222ff.) hierauf genereller (allerdings ohne Bezug auf derartige Potentiale der Fremddefinition) mit dem Begriff der „Entscheidungsprämisse“ einer Organisation Bezug genommen.

In der Ethnomethodologie spricht Garfinkel (1967: 203) mit Bezug auf die psychiatrische Klinik und deren Aktenführung in diesem Sinne von der „Normalisierung“ der Beziehung zwischen der Organisation und den Patient:innen (vgl. Bohnsack 2017a: Kap. 2.6.1). Und Erving Goffman (1961: 326) charakterisiert in seiner Studie zur Psychiatrie auf der Grundlage von teilnehmender

Beobachtung und Aktenanalyse die Art der Fallkonstruktion von Patient:innen als „magical ways of making a single unit out of the nature of the patient“. Die Herstellung der Einheit des Falles seitens der Organisation erscheint hier also als ein „magisches“, also rational nicht begründetes, Konstrukt. Sie wird aber auch bei Goffman nicht als *intentionales* Produkt der beruflichen Akteur:innen (als „no doubt unintentionally“; ebd.: 135) verstanden, sondern vollzieht sich in systemischer Eigenlogik (vgl. auch Bohnsack 2024).

In der Begrifflichkeit der Praxeologischen Wissenssoziologie kommt es hier zu einer *Neurahmung* und somit prinzipiell immer auch zu einer mehr oder weniger ausgeprägten *Fremdrahmung*. In Bezug auf „Fallbesprechungen in der Beratungsarbeit“ spricht Petra Bauer (2018: 291) von der Transformation einer lebensweltlich konturierten Problematik in eine professionell bearbeitbare Problemstellung“. Als ein Beispiel aus dem Bereich der (deutschsprachigen) Schule kann in der durch die hierarchisierende Leistungsbewertung gerahmten Interaktion des Unterrichts eine gewagte Äußerung nicht als ungewöhnliche Perspektive auf ein sachlich-fachliches Problem gelten, sondern in letzter Konsequenz allein als fehlerhafte Lösung (vgl. auch Sturm/Wagener 2021; Wagener 2020; Sturm 2022). Und eine an der Solidarität mit der Peer Group orientierte Praxis muss im Zweifel als Disziplinlosigkeit konstituierend gerahmt werden.

Diese Fremdrahmung oder Neurahmung ist wesentliches Element der *konstituierenden Rahmung*, da sich durch diese Rahmung die organisationale Praxis und der Erfahrungsraum mit der Klientel überhaupt erst konstituieren. In unserer begrifflichen Systematik ist die konstituierende Rahmung eine (auf die Organisation bezogene) Ausprägung des *Orientierungsrahmens im weiteren Sinne*. Die mit der konstituierenden Rahmung verbundenen Komponenten der Fremdrahmung müssen unter den Bedingungen der routinisierten Entscheidungsfähigkeit weitgehend latent oder implizit bleiben, wobei sie sich hinsichtlich des Ausmaßes ihrer Latenz und der Akzeptanz seitens der Klientel von Organisation zu Organisation unterscheiden. Aus *inklusionstheoretischer* Perspektive können auch „Inklusionsbedingungen [...] im Rahmen der Praxeologischen Wissenssoziologie als in Organisationen wirksame ‚Fremdrahmung‘ (Bohnsack, 2020: 34) für das Handeln der Klientel, bzw. der Schülerinnen und Schüler, gefasst werden“ (Köpfer/Wagner-Willi/Papke 2021: 81).

Die mit der Entscheidungsfindung und ihrer Latenz verbundenen Ungewissheiten dürfen in der Praxis nicht thematisiert werden. Dies ist ein zentraler Unterschied zwischen den Professionellen und den wissenschaftlichen Expert:innen. „Entscheidend für den professionellen Umgang mit Ungewißheit ist, daß man, anders als in der Wissenschaft, nicht auf demonstrative Offenlegung, das Mitkommunizieren des noch unsicheren Status des Wissens setzen kann“, wie Rudolf Stichweh (2013: 260) betont. Im Bereich der professionellen Praxis würde dies zur Handlungsunfähigkeit führen. Wohingegen die wissenschaftlichen Expert:innen geradezu verpflichtet sind, Unsicherheiten mitzukommunizieren.

Zusammenfassend weisen Erfahrungsräume innerhalb von *people processing organizations* mit der vorausgesetzten *konstituierende Rahmung* als Grundstruktur professionalisierten Handelns somit wesentlich drei Komponenten auf: *erstens* die den organisationsspezifischen Entscheidungszwängen zugrundeliegenden und mehr oder weniger latenten *Fremdrahmungen*, *zweitens* die *Verdoppelung der Doppelstruktur*, indem diese sowohl auf der organisationalen wie auch der institutionellen (also der gesellschaftlichen) Ebene bewältigt werden muss, und *drittens* die Art der Ungewissheiten und Unsicherheiten und den Umgang mit ihnen, der sich wesentlich von dem der wissenschaftlichen Expert:innen unterscheidet.

4 Professionelle Intention und Sozialisation

Dass einige der besonderen Herausforderungen, die sich für die beruflichen Akteur:innen aus der Bewältigung der Routinen und ihrer Diskrepanzen stellen, der sozialwissenschaftlichen Analyse in der Regel kaum zugänglich sind, ist wesentlich darin begründet, dass die Unvereinbarkeit zwischen der (sozial-) wissenschaftlichen Expertise mit ihrer propositionalen Logik und der performativen Logik der Praxis nicht wirklich erkannt wird. Zwar hat auch die (Sozial-) Wissenschaft ihre eigene Praxis, aber diese routinisierten Praktiken, wie beispielsweise in der Interaktion mit Proband:innen und Studierenden, sind nicht – wie im Fall der professionellen Praxis in Organisationen – das eigentliche Produkt, an dem die Qualität und Professionalität der Wissenschaftler:innen gemessen wird. Deren eigentliches Produkt ist die theoretische *Expertise*. Hier stehen die Propositionen nicht prinzipiell unter Entscheidungszwang und wenn doch, dann kann dies und die damit verbundene Ungewissheit thematisiert werden.

Die Qualität der professionellen Praxis in *people processing organizations* bemisst sich an der Etablierung, Habitualisierung und Routinisierung permanenter Selektions- und Entscheidungsprozesse im Sinne einer *konstituierenden Rahmung* und an deren Vermittlung im Sinne einer *Ein-Sozialisierung* der Klientel in diese Prozesse, also an der Etablierung eines interaktiven *konjunktiven Erfahrungsraums*. Dabei ist die konstituierende Rahmung nicht allein das Produkt der beruflichen Akteur:innen, sondern ein *interaktives* Produkt, an dem auch die Klient:innen beteiligt sind, sodass die konstituierende Rahmung grundsätzlich nicht allein den Intentionen der beruflichen Akteur:innen, zu denen wir auch gar keinen validen empirischen Zugang haben, zugerechnet werden kann, aber auch nicht allein ihren beobachtbaren Interventionen. Vielmehr ist sie das Produkt des Interaktionssystems. Dies ist einer der wesentlichen Gründe, von einem *professionalisierten Milieu* zu sprechen (vgl. Bohnsack 2020: Kap. 5). Gleichwohl gilt im Common Sense die Attribuierung von Intentionen für alle Beteiligten, wobei aber die Verantwortlichkeit für das, was interaktiv geschieht, letztlich den beruflichen Akteur:innen attribuiert wird. Diese Verantwortlichkeit

kann ihnen (auch rechtlich) zwar nicht prinzipiell genommen werden. Die ihnen damit zugemutete intentionale Steuerungsfähigkeit ist jedoch aus analytischer Perspektive begrenzt. Luhmann (1981: 88) spricht hier von einer „Rollenlage [...], die zwar Verantwortung für Effekte vorsieht, aber keine Technologien zur Verfügung stellt, mit denen man dieser Verantwortung gerecht werden kann“. Aus der analytischen Distanz müssen sich Ansprüche an die Steuerungsfähigkeit eher auf Erwartungen hinsichtlich der *Reflexionspotentiale* der beruflichen Akteur:innen beschränken. Diese haben den Charakter *praktischer* Reflexionen oder *praktischen* Erkennens (genauer dazu Kap. 8).

Potentiale praktischer Reflexion nehmen Elena Bakels, Uwe Hericks, Melissa Major und Andreas Bonnet (i. d. B.) mit Bezug auf den Begriff der „Entscheidung“ im Sinne von Luhmann in den Blick, welcher bei ihm generell auf Systeme bezogen ist (vgl. Kap. 3). Die von den untersuchten Lehrpersonen (hier zunächst im Bereich der Mathematik) dargestellten Prozesse der Konstituierung des Orientierungsrahmens im weiteren Sinne resp. der konstituierenden Rahmung werden unter dem Aspekt des *individuellen Entscheidens* betrachtet. Es können *zwei unterschiedliche Typen* empirisch rekonstruiert werden, denen (unter dem Aspekt des Spannungsverhältnisses von Norm und Habitus) beiden ein prekäres Verhältnis zur *Norm didaktischer Vermittlung* eigen ist. Wobei in dem *einen Fall* diese Norm beruflicher Identität unterrichtlich überhaupt keine Relevanz gewinnt, wohingegen im *anderen Fall* der Bezug zu ihr ein *imaginärer* ist. Hier finden wir zwar eine bewusstseinsmäßige Relevanz, diese hat aber keinerlei Bezug zur Handlungspraxis.

Die Grenzen und Chancen professioneller Steuerbarkeit werden insbesondere auch im Bereich der fachdidaktischen (Weiter-)Entwicklung von Unterricht deutlich. David Jahr (i. d. B.; vgl. auch Jahr 2022) hat an einem Fall aus einem didaktischen Modellprojekt zum Politikunterricht den Beitrag der Schüler:innen in ihrer Beziehung untereinander wie auch in der Beziehung zur Lehrerin für den Verlust der konstituierenden Rahmung aufgezeigt. Die Entsachlichung des Unterrichts resp. der Verlust von Fachlichkeit führt im Zuge einer Eskalation konflikthafter Interaktionsprozesse über den Modus des organisationalen Rahmungsverlusts bis hin zum Modus der Willkür. Da aufgrund der im Programm des Modellprojekts vorgesehenen didaktischen Interventionen „auch die Lehrperson hier eine organisationale Fremdrahmung“ erfährt, werden die Probleme professioneller Steuerbarkeit hier besonders sichtbar.

Auch im Beitrag von Johannes Treß zur „Gruppenimprovisation im Musikunterricht“ (siehe dazu seinen Beitrag i. d. B. sowie Treß 2022) stehen Intentionen einer fachdidaktischen (Weiter-)Entwicklung im Zentrum. Indem diese Entwicklung als Prozess der *Transformation der konstituierenden Rahmung* verstanden wird, ist die konstituierende Rahmung zugleich analytische Kategorie wie auch Grundlage für die Modellierung einer noch herzustellenden Praxis. Dies wird dort besonders komplex, wo, wie auch in dieser Studie, die professionelle Intention auf die Initiierung von Potentialen der Improvisation und Kreativität

gerichtet ist. In Auseinandersetzung mit dem „Design-Based Research“ vermag er im Sinne einer „Dokumentarische[n] Entwicklungsforschung“ (Buchborn 2022: 57) die Entwicklungsprozesse auf Seiten der Schüler:innen in einer „Typik der Interaktionsphasen“ (Treff i. d. B.: 219) zu rekonstruieren: Distanzierung von den fachlich-sachlichen Anforderungen – Etablierung und Aufrechterhaltung habitueller Übereinstimmung – Etablierung eines fachspezifischen konjunktiven Erfahrungsraums (musikbezogener Steigerungsprozesse). Zugleich leistet Treff hier die Anreicherung elementarer Kategorien der Praxeologischen Wissenssoziologie durch den Bezug auf *musikalisch-korporierte* Praktiken (vgl. auch Treff 2022: Kap. 5 u.7) sowie die Integration der musikalisch-korporierten Interaktionsebene in die bereits etablierten Transkriptionsformate dokumentarischer Videointerpretation (ebd.: Kap. 6.5).

Professionelle Intentionen, wie sie hier mit der Initiierung von Potentialen der Kreativität und ansonsten mit generelleren Ansprüchen wie denjenigen auf „Erziehung“, „Bildung“, „Betreuung“, „Hilfe“ oder „Hilfe zur Selbsthilfe“ verbunden sind, erweisen sich im Unterschied zu Prozessen der sozialisatorischen Interaktion als nicht direkt (d. h. auf der Ebene der performativen Performanz) beobachtbar. Sie basieren auf *Selbst- oder Fremdattribuierungen*. Schon allein deswegen, aber insbesondere auch im Lichte der Kategorie der konstituierenden Rahmung, gilt es, sie grundsätzlich in ihrem Spannungsverhältnis zur Praxis, zur performativen Logik, zu rekonstruieren. Wenn wir das, was in der Praxis, also auf dem Wege der konstituierenden Rahmung und der Etablierung konjunktiver Erfahrungsräume, insgesamt geschieht, empirisch valide und in einer Weise begrifflich fassen wollen, welche die beiden Seiten dieses Prozesses berücksichtigt, das *Interaktionssystem* wie auch die darin sich vollziehende Identitäts- und Habituskonstitution der beteiligten *Personen*, so erscheint der Begriff der *Sozialisation* resp. sozialisatorischen Interaktion hier geeignet (vgl. auch Bohnsack 2023a). Denn Sozialisation lässt sich mit Grundmann (2010: 541) „als eine soziale Praxis definieren“, aus der „zwei gleichzeitig ablaufende und sich wechselseitig beeinflussende Prozesse [resultieren], die sich einerseits in der Genese der Persönlichkeit, andererseits in der Genese sozialer Beziehungen manifestieren“ (vgl. dazu auch: Hummrich/Kramer 2017).

In der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung haben die beiden Seiten dieses Sozialisationsprozesses und damit auch der konstituierenden Rahmung ihren Ausdruck vor allem in zwei unterschiedlichen methodischen Zugängen gefunden: in den *Interaktionsanalysen* (vgl. Bohnsack 2020: Kap. 5) und den *berufsbiografischen Analysen* (vgl. u. a. Hericks et al. 2019; zu ihrer *Komplementarität* siehe auch Bohnsack 2020: Kap. 7). Interaktionsanalysen ermöglichen uns eine direkte Beobachtung der konstituierenden Rahmung, während in den Biografieanalysen, allgemeiner: den Analysen von Erzählungen und Beschreibungen, dieser Zugang über die empirische Rekonstruktion der Prozesse *praktischer* Reflexion seitens der beruflichen Akteur:innen und auch den Klient:innen, unter anderem der Schüler:innen und Studierenden, ermöglicht

wird (vgl. dazu Bohnsack 2020: Kap.6 sowie i. d. B. insbesondere die Beispiele in den Beiträgen von Meister/Sotzek, Kallfaß, Franz, Hinzke/Wittek; vgl. auch Wittek/Martens 2022).

Nina Meister und Julia Sotzek (i. d. B.) haben auf der Grundlage von Gruppendiskussionen mit Lehramtsstudierenden der Theologie, des Sports und der Mathematik rekonstruiert, wie die konstituierende Rahmung in deren kollektivem Wissen, genauer: deren praktischen Reflexionspotentialen, repräsentiert ist und die Entwicklung ihres Fachhabitus, aber auch die mit seiner Aneignung verbundenen Probleme prägt. Dabei geht es wesentlich darum, „die Spannung zwischen den eigenen Identitätsnormen und Habitus einerseits und den normativen Standards, den Identitätsnormen und den Habitus der Lehrenden der universitären Fachkultur andererseits zu reflektieren“ (ebd.: 407). Bei den zukünftigen Religionslehrpersonen ist dies bspw. das „Spannungsverhältnis von *gelebter* und *gelehrter* Religion“ (ebd., kursiv i. Original). Katharina Papke und Monika Wagner-Willi (2023) haben die konstituierende Rahmung und ihre spezifische Diskursethik des Unterrichts aus der Perspektive der Schüler:innen, also deren praktische Reflexionen, in wechselseitiger Validierung mit Unterrichtsvideografien rekonstruiert. Dabei zeigt sich aus der Schüler:innenperspektive die konstituierende Rahmung in der „Verwobenheit der unterrichtlichen und der peerkulturellen Erfahrungsebenen“ (ebd.: 9).

Praktische Reflexionen sind im Sinne einer „reflection in action“ (Schön 1983) Potentiale der Reflexion *innerhalb* und *im Vollzug* der Praxis im Unterschied zu einer Reflexion *über* diese, also zur *theoretisierenden* Reflexion. Reflexion setzt Vergleichshorizonte, also „einen ‚Horizont‘ anderer Möglichkeiten voraus und erschließt einen geordneten Zugang zu diesen Möglichkeiten“, eröffnet also Kontingenzen (Luhmann 1975b: 74). Die Suche nach anderen Möglichkeiten meint die Suche nach solchen, die mit Bezug auf das zu bewältigende Problem (welches u. a. eine normative Erwartung oder eine konstituierende Rahmung sein kann) funktional äquivalent sind. Insofern ist der Begriff der Reflexion und insbesondere derjenige der praktischen Reflexionen auch anschlussfähig an die „funktionale Methode“ im Sinne von Luhmann (1987: 85). Praktische Reflexion oder auch praktisches Erkennen vermag Kontingenzen oder funktionale Äquivalenzen des Handelns im Vollzug der Praxis selbst zu identifizieren und in eine Modifikation des Orientierungsrahmens umzusetzen. Sie umfassen im Wesentlichen jene Leistungen des Verstehens resp. Erkennens, welche eine *Interaktionssteuerung* ermöglichen und Voraussetzung sind für die Bewältigung der Praxis im Sinne der Konstitution des *Orientierungsrahmens im weiteren Sinne* und damit auch der *konstituierenden Rahmung*. Diese Potentiale sind, wie dargestellt, u. a. eine Folge des Spannungsverhältnisses von Norm (resp. Common-Sense-Theorie) und Habitus wie auch Voraussetzung für dessen Bewältigung.

In Niklas Luhmanns Ausführungen zum Begriff der Sozialisation wird dieser in Beziehung zum Begriff der Erziehung definiert und umgekehrt, ist dabei aber so abstrahierend gehalten, dass er hier ohne Weiteres durch „professionelle

Intention“ oder „professionelle Intervention“ ausgetauscht werden kann. Als Erziehung haben „alle Kommunikationen zu gelten, die in der Absicht des Erziehens aktualisiert werden“ (Luhmann 2002: 54), bei denen die Akteur:innen sich selbst oder anderen also eine dahingehende Intention, einen Handlungsentwurf, eine normative Programmatik *attribuieren*. Dieser letztlich „tautologischen Beschreibung“ (ebd.: 55) stellt er diejenige der „Sozialisation“ gegenüber, welche „ein Vorgang ist, der in allem sozialen Verhalten mitläuft. Diese Automatik der Sozialisation läßt sich nicht verhindern. Jeder Versuch, sie einzuschränken, würde wiederum sozialisierend wirken“ (ebd.: 42). Sozialisation erscheint somit gleichsam als „absichtslose Erziehung“ (ebd.: 54). So, wie die konstituierende Rahmung ein interaktives Produkt ist, an dem resp. von dem nicht nur die beruflichen Akteur:innen, sondern auch die Klient:innen beteiligt resp. betroffen sind, gilt dies ebenfalls ganz allgemein für die Prozesse der Sozialisation in den *people processing organizations*.

Der Begriff der Erziehung ist also unabdingbar mit normativ verankerten Intentionen verbunden. Eine einseitige Fokussierung auf ihn läuft somit Gefahr, den (normativ) distanzierenden Blick auf die immer mitlaufende interaktive (sozialisatorische) *Praxis* eher auszublenden als ihm Raum zu verschaffen. Der Bildungsbegriff in seiner neueren Fassung der „transformatorischen“ Bildung, d. h. mit seinem Verständnis von Bildung im Sinne der Erweiterung von Kontingenzen, scheint demgegenüber auf den ersten Blick erfolversprechender. Auf den zweiten Blick zeigt sich jedoch in vielen Zugängen (wie u. a. bei Marotzki 1990 u. Koller 1999) eine Tendenz zur rationalistischen Engführung, d. h. eine solche auf die theoretisch-reflexive Ebene.¹⁴ Dort, wo diese Engführung überwunden wird (wie u. a. bei Nohl 2006; Rosenberg 2011) gehen allerdings „in die Rekonstruktion von Habitusbildungsprozessen bereits normative Hierarchisierungen und Wertungen ein, weil dann zwischen gebildeten und nicht gebildeten Habitusvarianten unterschieden werden müsste“, wie Werner Helsper (2014: 133) zu Recht kritisiert, der dabei die Verdienste dieser Ansätze transformatorischer Bildung aus dem Bereich der Praxeologischen Wissenssoziologie ansonsten durchaus anerkennt. Im Unterschied zum Bildungsbegriff ist der Begriff der Sozialisation, welcher dementsprechend auch von Helsper (hier mit Bezug auf die individuelle ontogenetische Entwicklung; vgl. dazu auch Hummrich/Kramer 2017: Kap. 3.7) überwiegend verwendet wird, von derartigen normativen Implikationen weniger belastet und somit auch als Oberbegriff (für Bildung, Erziehung und Lernen) geeignet. Diese Belastung beruht vor allem darauf, dass die Standortgebundenheit dieser mehr oder weniger impliziten Bewertungen, die „eine gesellschaftlich und politisch legitimierte, institutionell verankerte Leitidee von Bildung zur Grundlage haben“, nicht reflektiert wird, wie Christine Wiezorek (2017: 28) in einem Plädoyer für den Sozialisationsbegriff formuliert. Damit ist aber auch gesagt, dass die Begriffe der Bildung und Erziehung eben

¹⁴ Siehe zur Kritik genauer Bohnsack 2018: 218f.

dort ihren Sinn haben, wo ihre Standortgebundenheit und ihre Einbindung in Sozialisationsprozesse zur Reflexion gelangt.

Das, worauf Luhmann mit dem Spannungsverhältnis zwischen der „Absicht des Erziehens“ und dem Sozialisationsprozess Bezug nimmt, lässt sich mit der Kategorie des *Orientierungsrahmens im weiteren Sinne* und im organisationalen Kontext mit derjenigen der *konstituierenden Rahmung* fassen. Die erzieherische oder – genereller betrachtet – die *professionelle Intention* muss, sofern sie überhaupt praktisch relevant werden will, eine Relationierung von propositionaler und performativer Logik, von Norm und Intention einerseits und habitualisierter sozialisatorischer Praxis andererseits leisten und somit auch entsprechende Prozesse des praktischen Erkennens resp. Reflektierens in Gang setzen, wie sie mit dem Orientierungsrahmen im weiteren Sinne und daraus resultierenden Bildungsprozessen verbunden sind.¹⁵ Die durch den Common Sense gestützte Suggestivkraft der Selbst- und Fremdattribuierungen von Intentionen, Normen und Programmen birgt die Gefahr, dass die Eigenlogik der Interaktion und deren Konsequenzen unerkannt bleiben. Beispiele dafür finden sich unter anderem im Bereich der erzieherischen Intention und Programmatik der „Inklusion“, deren Anspruch sich dadurch geradezu in sein Gegenteil zu verkehren vermag (vgl. den Beitrag von Papke/Wagner-Willi i. d. B. sowie Sturm/Wagner-Willi 2015; Wagener 2020; 2022).

Als Beispiel für positive Bildungsprozesse, wie sie mit der praktischen Reflexion der interaktiven Eigenlogik in der Beziehung zur Klientel verbunden sind, möchte ich einen Fall aus dem Beitrag von Julia Franz (i. d. B.) zu einer Einrichtung der Sozialen Arbeit in der Gemeindespsychiatrie anführen, deren organisationales Ziel von den Fachkräften in der Gruppendiskussion als „Klinikvermeidung“ definiert wird. Ihr Versuch, die „Autonomie“ der Klient:innen zu stärken, lässt sich als Bildungsziel definieren. Der Fall einer Klientin lässt sie dann erkennen, dass im Kontext des gesamten organisationalen Sozialisationsprozesses dieses Ziel seitens der Klientin selbst als zu bewältigende *normative* Aufgabe verstanden wird und ein erneuter Klinikaufenthalt dementsprechend als eigenes Versagen, welches möglicherweise zu ihrem Suizid beigetragen hat. Julia Franz bezeichnet diese praktische Reflexion der Fachkräfte als „*kasuistischen Bildungsprozess*“ im Sinne ihrer „professionellen Erfahrungsfähigkeit“. Dieser Bildungsprozess zeigt sich hier im Kontext der organisationalen Struktur der sozialisatorischen Interaktion in seiner Verschränkung mit den an die Klient:innen gerichteten Bildungsintentionen. Kasuistische Bildungsprozesse (vgl. zum Begriff auch Bohnsack 2024) von beruflichen Akteur:innen lassen sich unabhängig

¹⁵ Demgegenüber reduziert Arnd-Michael Nohl (2018: 135), wie er resümierend darlegt, seine Diskussion des Erziehungsbegriffs auf „Überlegungen, die ja nur die Intentionalität der Erziehenden handlungstheoretisch beleuchten und alle anderen Aspekte, vor allem die Interaktionsqualität des Erziehungsgeschehens, die Involviertheit unterschiedlicher sozialer Entitäten und Fragen der Normativität ausklammern“. Gleichwohl bezeichnet er dies als „praxeologischen Ansatz“ vor dem „Hintergrund“ der „praxeologischen Wissenssoziologie“ (a.a.O.: 121 f., Anm. 1).

von den normativen Vorstellungen, welche bei ihnen mit diesem Begriff jeweils verbunden sind, als sozialisatorische Aneignung von Potentialen des *praktischen Erkennens* und der *praktischen Reflexion* fassen (vgl. auch Kap. 8 sowie Bohnsack 2024).

Im professionellen Kontext ist hierfür ein Sachbezug Voraussetzung. Denn, dass praktische Reflexionsprozesse nicht in jedem Fall professionelle Bildungspotentiale freisetzen, zeigt sich im Beitrag von Annika Kallfaß (i. d. B.). In einer Gruppendiskussion mit den Fachkräften einer Kita, deren Gegenstand die Beziehung zu den Eltern ist, werden ausschließlich Konflikte thematisiert, welche den Eltern als persönliches Defizit attribuiert werden. Die Differenzierung zwischen einer sachlichen Auseinandersetzung und einem Angriff auf die jeweilige Person geht verloren. Die Kritik verliert ihren Sachbezug und den Bezug zu den organisationsbezogenen Rollenerwartungen und führt zu einem „organisationalen Rahmungsverlust“ (vgl. auch den Beitrag von David Jahr i. d. B. sowie Bohnsack 2020: 73, 103f.).

5 Dimensionen der Struktur sozialisatorischer Interaktion

Zur genaueren Definition der Kategorie der Sozialisation resp. sozialisatorischen Interaktion gehe ich zunächst von den zentralen Überlegungen von George Herbert Mead und Erving Goffman als Vertretern der Chicagoer Schule aus (s. dazu auch: Bohnsack 2017a: Kap. 9.3 u. 9.4). Sie gelten – neben Georg Simmel und Erik Erickson – als die Klassiker der Theorie sozialisatorischer Interaktion. Bei Mead umfasst der soziale Prozess oder Akt („social act“) zwei unterschiedliche Dimensionen: das „Bewusstsein des Sinns“ („consciousness or awareness of meaning“; Mead 1934: 77) und den ihm vorausgehenden „Mechanismus des Sinns“ („mechanism of meaning“; ebd.): „The mechanism of meaning is thus present in the social act before the emergence of consciousness or awareness of meaning occurs. The act or adjustive response of the second organism gives to the gesture of the first organism the meaning which it has“. So erhält beispielsweise das ‚Schütteln der Faust‘ seinen Sinn („meaning“) als Geste zunächst – auf einer primordialen Ebene – dadurch, dass es Element der interaktiven Praxis des Handlungsablaufs, hier: einer Angriffshandlung Egos, ist, auf die Alter beispielsweise mit Zurückweichen reagiert. Der im Vollzug seiner Herstellung sich konstituierende Reaktions- oder Interaktionszusammenhang vollzieht sich – und dies ist entscheidend – logisch und zeitlich vor seiner Verinnerlichung durch die beteiligten Akteur:innen, also vor der „geistigen Hereinnahme“ im Sinne des „mind“ („mind as the individual importation of the social process“; Mead 1934: 186). „What I want to particularly emphasize is the temporal and logical pre-existence of the social process to the self-conscious individual that arises in it“ (ebd.).

Mead (1934: 68 ff.) erläutert dies am Beispiel des Boxkampfes. Meine (im Sinne des ‚I‘ zunächst spontane) Geste (beispielsweise das ‚Schütteln der Faust‘)

wird in der geistigen Hereinnahme des konstituierten Reaktions- oder Interaktionszusammenhangs des/der signifikanten anderen zum signifikanten Symbol: demjenigen der ‚Bedrohung‘. Zugleich erfahre ich *mich* durch die Reaktion der jeweiligen anderen als ein „me“ (als ‚Drohender‘ oder ‚Angreifer‘) und schließlich – indem unterschiedliche Erfahrungen des „me“ abstrahiert werden – als ein „self“ (etwa als ‚Aggressor‘). Als signifikantes Symbol steht meine Geste dann für eine Idee – im Sinne von Alfred Schütz (1971): für einen Handlungs-*entwurf* (hier des ‚Drohens‘). Sie erhält einen propositionalen Gehalt, der zwar auf die *performative* Struktur des Handlungs- und Interaktionszusammenhangs verweist, aber niemals mit ihr identisch ist.

Was sprachliche Äußerungen anbetrifft, so hat Erving Goffman (1981: 148) die Mead’schen Kategorien des „I“ und „me“ zu besonderer empirischer (und damit auch zu neuer theoretischer) Evidenz gebracht: „When we say, ‘I can’t seem to talk clearly today’, that statement can be very clearly said. When we say, ‘I’m speechless!’, we aren’t. (And if we tried to be cute and say, ‘I’m speechless – but apparently not enough to prevent myself from saying that’, our description would embody the cuteness but not refer to it).“ Das Personalpronomen „ich“ (das umgangssprachliche „I“) entspricht in dieser Interpretation von Goffman somit der Mead’schen Kategorie des „me“, also nicht derjenigen des „I“. Denn das Personalpronomen repräsentiert hier jemanden, der oder die Gegenstand einer Äußerung ist (und nicht die/den Sprechende(n), also jemanden, „who belongs to the world that is spoken about, not the world in which the speaking occurs“. Erstere Welt ist also die Dimension dessen, was wörtlich mitgeteilt wird, des immanenten oder referentiellen Sinngehalts, also die *propositionale* Dimension. Es handelt sich um „a person active in some particular identity or social role [...], some socially based source of self-identification“ (ebd.: 145). Demgegenüber ist letztere Welt diejenige der *performativen Performanz* des Sprechereignisses selbst, in der sich das „I“ dokumentiert.

Das Beispiel von Goffman vermag uns hier auch sehr deutlich zu machen, dass das „I“ unter anderem – und dies ist für unsere Betrachtung zentral – ganz wesentlich jene habitualisierten und *sozialisationsrelevanten* Praktiken der Akteur:innen umfasst, die zwar systematisch und dauerhaft Bestandteil ihres Handelns sein können, ohne aber Gegenstand ihrer theoretischen Reflexion und Beobachtung sein zu müssen. Diese habitualisierten Praktiken können aber Gegenstand der systematischen Beobachtung anderer sein, wie dies eben für den *Habitus* gilt, der eine reine Beobachterkategorie ist. Damit können wir den Bogen zurückschlagen zur Ebene des „mechanism of meaning“ (Mead 1934: 77) als der Ebene der (performativen) Performanz im Unterschied zur „consciousness or awareness of meaning“ als der propositionalen Ebene. Diese ist zugleich, indem ich mich selbst zum Gegenstand, zum Objekt des Bewusstseins, mache, die Ebene des „self“, des Selbst oder der Identität. Im strikt soziologischen Sinne ist sie zu verstehen als die Identifikation mit der Reaktion, den Erwartungen anderer bzw. dem Identifiziertwerden durch diese.

Damit habe ich zugleich zwei Ebenen zu präzisieren versucht, auf denen auch die Prozesse der *Sozialisation* und der *konstituierenden Rahmung* sich vollziehen: einerseits auf derjenigen der *Identität* und andererseits derjenigen der performativen ggf. habitualisierten Struktur des *Habitus*. Erving Goffman verwendet die Begriffe der „Identität“ („identity“) und des Selbst („self“) in weiten Bereichen synonym bzw. ohne sie explizit zu differenzieren. Es zeigt sich jedoch eine Tendenz, den Begriff der „identity“ oder „social identity“ dort zu verwenden, wo es nicht um eher situative Selbstbilder geht, sondern wo – über die situationistische Analyse hinausgehend – die mit der Konstitution des Selbst verbundenen generalisierten Erwartungen seitens der (signifikanten) Anderen, also die Fremdbilder des „me“ (in der Konzeption von Mead), im Sinne normativer gesellschaftlicher Erwartungen, betont werden. In diesem Sinne spricht Goffman (1963: 130) auch von „Identitätsnormen“ („identity norms“).¹⁶

Im Unterschied zum Selbst oder zur Identität (auf der Ebene des „consciousness or awareness of meaning“) stellt die Dimension der Interaktionsstruktur im Sinne des „mechanism of meaning“ sowohl bei Mead wie auch bei Goffman eher eine Residualkategorie dar. Das heißt, es wird auf diese Kategorie verwiesen, ohne sie selbst umfassend zu definieren. Das zeigt sich auch in der eher kursorischen Bezugnahme auf die Unterscheidung der beiden Dimensionen des Sprechereignisses, in welcher die/der Sprechende uns zugleich in der performativen Dimension, in ihrem/seinem Habitus, begegnet wie auch in der propositionalen Dimension, in ihrer/seiner Identität. Und es zeigt sich auch in der Entfaltung des Begriffs der „sozialen Identität“, wie er in Goffmans Stigmatheorie ausgearbeitet wird. Goffman (1963) stellt dort zwei Ebenen der sozialen Identität einander gegenüber: die „virtuale“ und die „aktuale“ soziale Identität. Erstere beruht auf virtualen, d. h. imaginativen oder imaginären Erwartungen (vgl. Bohnsack 2017a: Kap. 5.6). Diese Erwartungen haben einen impliziten Charakter, und wir werden ihrer erst gewahr, wenn von ihnen abgewichen wird: „Typically, we do not become aware that we have made these demands or aware of what they are until an active question arises as to whether or not they will be fulfilled [...]. Thus the demands we make might better be called [...] a virtual social identity. The category and attributes he could in fact be proved to possess will be called his actual social identity“ (Goffman 1963: 2).

Goffman verwendet den Begriff der „aktualen sozialen Identität“ ohne weitere Erläuterungen und meines Wissens lediglich an dieser und einer anderen Stelle im selben Text (ebd.: 157) und sonst nirgends in seinen Werken. Dies ist erstaunlich, da es die Diskrepanz von virtueller und aktueller Identität ist, welche Stigmatisierungsprozesse auslöst, so dass sie für sein Werk „Stigma“ theoriestrategisch

16 Der Goffman'sche Begriff der sozialen Identität ist also im Sinne des sozialen und gesellschaftlichen Identifiziertwerdens zu verstehen und keineswegs im Sinne eines ‚Mit-sich-identisch-Seins‘. Letzteres ist jenes Verständnis von Identität, welches unter anderem in der Psychoanalyse und hier in prominenter Weise von Erik H. Erikson (u. a. 1981 [1968]) ausgearbeitet worden ist.

von zentraler Bedeutung ist. Der Verweis auf die „aktuelle soziale Identität“ markiert somit eine Leerstelle in seinen theoretischen Ausführungen. Im Unterschied zur Dimension der imaginären oder virtuellen normativen Erwartungen, dem „Phantom Normalität“ („phantom normalcy“; Goffman 1963: 122), bezeichnet dieser Begriff die Dimension der Performanz, also der Handlungspraxis, des habituellen Handelns. Insofern wäre diese Dimension aus praxeologischer Perspektive durchaus mit dem Begriff des Habitus zu fassen.

In der Rezeption der Mead'schen Interaktionstheorie durch den von Herbert Blumer (1969) begründeten „Symbolischen Interaktionismus“ geht die performative Dimension dann nahezu vollständig verloren. Die dominanten Sozialisationstheorien sind wesentlich hierdurch geprägt, d. h. durch die „Interpretative Soziologie“, zu denen der Symbolische Interaktionismus und die Phänomenologische Soziologie zu zählen sind. Im Sinne der Praxeologischen Wissenssoziologie bewegt sich die Interpretative Soziologie wesentlich auf der Ebene des kommunikativen Handelns, der intentionalen Handlungsentwürfe und der Normen und Rollenbeziehungen mit ihren generalisierten Verhaltenserwartungen. Diese Theorie-Traditionen gewinnen keinen systematischen Zugang zu jenen interaktiven Prozessen, auf welche die Kategorie des „mechanism of meaning“ verweist.

Ulrich Oevermann hatte bereits 1979 die „Struktur der sozialisatorischen Interaktion“ ins Zentrum gerückt und sich dabei auch von der „Rollentheorie des Symbolischen Interaktionismus“¹⁷ abgegrenzt. Er hatte ganz allgemein die Einführung auf die Individuen resp. Subjekte und somit den „Psychologismus der Erklärungsansätze“ in der Sozialisationsforschung kritisiert und gefordert, „nach Bedingungen der Erzeugung der Handlung außerhalb des die Handlung ausführenden Subjekts zu suchen und sie als objektive Struktureigenschaften der sozialisatorischen Interaktion zu bestimmen, an der das Kind teilhat“ (Oevermann 1979: 146, 160). Die Realisierung dieser neuen Perspektive, wie sie mit einer komplexen empirischen Studie verbunden war oder durch diese initiiert wurde, war zwar auf „Beobachtungen zur Struktur der sozialisatorischen Interaktion“ in der Familie (u. a. Oevermann et al. 1976) gerichtet und nicht auf diejenige in Organisationen. Allerdings war sie durch ihre Analyseeinstellung von genereller Bedeutung und auch wesentlich für meine eigene damalige wissenschaftliche Entwicklung (vgl. Bohnsack/Sparschuh 2022: 62f.). Denn die sozialisatorische Interaktion konstituiert sich hier in der begrifflichen Differenzierung der *intentionalen* Ebene, der Ebene der „subjektiv-intentionalen Repräsentanz“ (a.a.O.: 379), von derjenigen der „latenten Sinnstrukturen“. Auf den ersten Blick entspricht diese binäre Differenzierung von subjektiv-intentionaler Repräsentanz

17 „Die gegenwärtige *Rollentheorie des symbolischen Interaktionismus* ist ungeeignet, weil sie den von *George Herbert Mead* auf einer zugleich sozialphilosophischen und evolutionstheoretischen Ebene vorformulierten Beitrag zu einer Theorie der Konstitution des Subjekts in den objektiven Strukturen intersubjektiv verständlicher Kommunikation vernachlässigt hat“ (Oevermann 1979: 147).

und latenter Sinnstruktur derjenigen von propositionaler und performativer Logik, schlagwortartig von Norm und Habitus, im Bereich der Praxeologischen Wissenssoziologie.

Im Unterschied zu dieser blieb die Relation der beiden Dimensionen in der Objektiven Hermeneutik, wie dieser methodologische Zugang dann später (Oevermann et al. 1979) genannt wurde, in ihrem Verhältnis empirisch und theoretisch jedoch insofern unbestimmt, als es unerheblich erscheint, ob und wie sie bei den beteiligten Akteur:innen wissensmäßig repräsentiert sind: „Ob die Interpretation der latenten Sinnstruktur in der subjektiv-intentionalen Repräsentanz der Beteiligten eine Entsprechung hat (höchstwahrscheinlich nicht), ist für ihre Gültigkeit unerheblich“ (ebd.: 397). Aufgrund dieser Tendenzen zur Aporie von sozialer Struktur und Wissen bzw. von Objektivismus und Subjektivismus und aufgrund des damit zusammenhängenden Objektivismus in ihren Interpretationsverfahren (dazu genauer: Bohnsack 2003; 2021: Kap. 4.1) findet das in die „Struktur“, d. h. in die Interaktionspraxis, eingelassene implizite und praktische Wissen, Erkennen, Verstehen und Reflektieren der Akteur:innen in seiner Eigenlogik auch heute nur begrenzte Beachtung in der Objektiven Hermeneutik (vgl. u. a. Kramer 2015; Helsper et al. 2013). Auch die partielle Aneignung des Bourdieu'schen Habitusbegriffs durch die Objektive Hermeneutik (ebd.) vermag keinen Zugang zur Rekonstruktion von Prozessen des praktischen Verstehens, Erkennens und Reflektierens im Sinne der Praxeologischen Wissenssoziologie zu eröffnen. Denn dort, wo Bourdieu selbst auf dieses Phänomen explizit mit dem Begriff des „praktischen Reflektierens“ (2010: 208f. [1997]) oder auch „praktischen Erkennens“ (1978: 145).¹⁸ Bezug nimmt, bleiben seine Ausführungen dazu ebenso wie diejenigen zum Verhältnis von Habitus und Regel (resp. Norm) unausgearbeitet (vgl. zur Kritik auch Sotzek 2019).

Demgegenüber lassen sich im Rahmen der Praxeologischen Wissenssoziologie unterschiedliche *Ebenen des Wissens* ausdifferenzieren, durch deren Relationierung die sozialisatorische Interaktion, die konstituierende Rahmung wie auch praktisches Erkennen und Reflektieren geprägt sind:

Dies ist *zum einen (1)* die Ebene des *Habitus* oder Orientierungsrahmens (im engeren Sinne), also diejenige der Einbindung in die habitualisierte interaktive Praxis mit ihrer *performativen* Logik. *Zum zweiten (2)* sind dies die Prozesse des sozialen oder gesellschaftlichen Identifiziertwerdens, welche auf Erwartungen resp. Imaginationen basieren, die einen normativen und insofern einen propositionalen Charakter haben und als „Identitätsnormen“ bezeichnet werden können. Diese stehen zwar in einem Spannungsverhältnis zur performativen Logik des Modus Operandi der Praxis resp. des Habitus, sind aber nicht zweckrational strukturiert. Die *dritte Ebene (3)* ist diejenige von *Rollen* im Sinne generalisierter normativer Verhaltenserwartungen mit propositionalem Charakter, denen eine

18 Vgl. dazu auch bezogen auf naturwissenschaftliche Erkenntnisprozesse den Begriff des „unausdrücklichen Erkennens“ bei Michael Polanyi (1978).

zweckrationale oder instrumentelle Logik eigen ist. Im Falle von Rollen haben wir es mit *komplementären* Erwartungserwartungen zu tun. Beispielsweise sind die formellen – und partiell auch rechtlich einklagbaren – Erwartungen an das Handeln der Schüler:innen komplementär zu denen der Lehrer:innen. Diese „komplementäre, aber asymmetrische Rollenstruktur Lehrer/Schüler, die Autorität, Situationskontrolle und Redezeit massiv zugunsten des Lehrers disbalanciert“ (Luhmann 2002: 108) ist in institutionellen und/oder organisationalen Rahmenbedingungen fundiert und rechtlich abgesichert. Die Praxis, die sich mit Bezug auf diese normativen Erwartungen *habituell* entfaltet, also der Habitus der Lehrperson ebenso wie derjenige der Schüler:innen, unterscheidet sich von seiner *performativen Logik* her prinzipiell von der *propositionalen Logik* der imaginativen Erwartungen im Bereich von Rollen und Normen. Darüberhinaus geht es *viertens* (4) auch um die Ausdifferenzierung des sozialisatorisch vermittelten kognitiven oder theoretischen Wissens. Hierzu gehören insbesondere die Common-Sense-Theorien, mit der in ihnen implizierten propositionalen und zweckrationalen Logik und mit ihrem tautologischen Charakter (vgl. dazu Bohnsack 2017a: Kap. 3.2).

Diese unterschiedlichen Ebenen des Wissens, also Habitus resp. Orientierungsrahmen im engeren Sinne, (Identitäts-)Norm, Rolle sowie Common-Sense-Theorie und deren Spannungsverhältnisse, in eine Praxis integrieren zu können, ist wesentlich die Leistung des *Orientierungsrahmens im weiteren Sinne* resp. der *konstituierenden Rahmung*. Auf Seiten der Akteur:innen, insbesondere der beruflich beteiligten, ist dies die Leistung der *praktischen Reflexion* resp. des *praktischen Erkennens*, welche auch die Interaktionssteuerung ermöglicht. Diese Potentiale sind gewissermaßen auf einer *fünften Ebene* (5) angesiedelt und Voraussetzung für Bildungsprozesse. Sie lassen sich nicht auf die Aneignung von Orientierungsrahmen und Habitus, von Rollen- und Identitätserwartungen sowie kognitiven und theoretischen Orientierungsschemata reduzieren, sondern setzen deren Relationierung und die Bewältigung von Kontingenzen, unter anderem auch solche zwischen unterschiedlichen habituellen Dispositionen, voraus (s. dazu genauer Kap. 8).

6 Rolle, Identitätsnorm und Habitus

Das Zusammenspiel von Rolle und Identitätsnorm in ihrer Beziehung zum Habitus, welches im Zuge der *konstituierenden Rahmung* bewältigt werden muss, hat Erving Goffman (1961b) sehr früh am Beispiel der Organisation Chirurgie präzise analysiert. Bei den *Identitätsnormen* handelt es sich wesentlich um imaginative Erwartungen mit normativem Charakter, welche das *Verhältnis* der Akteur:innen zu den Rollenerwartungen betreffen. Dieses finden unter anderem in der Kategorie der „Rollendistanz“ („role distance“) bei Goffman ihren Ausdruck. Ich habe das am Beispiel des Chef-Chirurgen erläutert (vgl. Bohnsack 2017:

306): Wenn dieser das ihm zustehende hohe Maß an funktionaler Autorität, welches ihm die normative Erwartungsstruktur der Rolle („normative framework of the role“; 1961b: 102) ermöglicht, voll ausschöpft, leiden die Arbeitsatmosphäre und die Selbstsicherheit der Mitarbeiter:innen. Indem er jenseits der mit seiner Rolle verbundenen funktionalen Verpflichtungen als Leiter des Operationsteams zugleich wie ein Gastgeber einer Party (ebd.: 113) auftritt, drückt sich gerade in der Distanzierung von einer vollständigen „Erfassung“ („embrace“¹⁹) bzw. Habitualisierung der Rolle bzw. des Erfasstwerdens durch diese (im Sinne des Habitus resp. Orientierungsrahmens im engeren Sinne) bei gleichzeitiger Beherrschung ihrer Anforderungen in instrumenteller Hinsicht jene *habituelle Souveränität* aus, wie sie von einem Chefarzt erwartet wird.¹⁹ Diese Expressionen sind Ausdruck praktischer Reflexion resp. praktischen Erkennens und somit wesentlicher Bestandteil der Praxis (genauer: des Orientierungsrahmens im weiteren Sinne) des Chefarztes und leisten wesentliche Beiträge für die konstituierende Rahmung (zur Expression von Emotionen siehe auch den Beitrag von Meister/Sotzek i. d. B.; Sotzek 2019).

Demgegenüber gelingt es dem jungen Assistenzarzt, der nur mit Mühe den instrumentellen Anforderungen einer Operation gerecht zu werden vermag, in seiner Praxis in keiner Weise dem Habitus des Chefarztes gerecht zu werden. Seine „Rollendistanz“ dokumentiert sich in diesem Fall in den Witzen und Clownereien, mit denen er diese Diskrepanz zu überspielen versucht. Rollendistanz ist hier also nicht Bestandteil eines sozialen Habitus resp. einer habitualisierten Handlungspraxis, sondern die je individuelle Reaktion auf die unzulängliche Habitualisierung der Rolle und des damit verbundenen Mangels an Souveränität. Das bedeutet weiterhin, dass in diesem Fall der Habitus des souveränen Chefchirurgen für den Medizinalassistenten zum imaginativen Erwartungshorizont und somit zu der bereits erwähnten *virtualen sozialen Identität*, zur *Identitätsnorm*, geworden ist, und der Medizinalassistent seinen Respekt gegenüber diesem – performativ von ihm nicht realisierten – Erwartungshorizont zum Ausdruck bringt. Auch im Falle weit fortgeschrittener Sozialisation in die performativen Vollzüge eines beruflichen Habitus halten die Spannungsverhältnisse zur Identitätsnorm, zum „Bild von legitimer Körpergestaltung und Haltung“ (Bourdieu 1982: 330) den Prozess des „praktischen Erkennens“ (Bourdieu 1976: 145) bzw. der *praktischen Reflexion* (auf der Ebene des Orientierungsrahmens im weiteren Sinne) in Bewegung und sind somit wesentliche Elemente der konstituierenden Rahmung.

Wenn wir Bourdieu folgen, so zeigen sich im Verhältnis des Kleinbürgerstums zum Habitus der Bourgeoisie Analogien zu demjenigen des Assistenzarztes

19 Dem entspricht in einem anderen Beispiel Goffmans im selben Band (1961b), in dem er Kinder auf Karussellpferden beobachtet, jene Altersstufe (von etwa fünf Jahren), für die es keine Herausforderung mehr darstellt, sich auf dem Holzpferd zu halten und die dies zunehmend durch Lässigkeit und Respektlosigkeit zu beweisen suchen: „Whatever I am, I’m not just someone who can barely manage to stay on a wooden horse“ (Goffman 1961b: 95)

zum Habitus des Chef-Chirurgen. Mit Bezug auf die Differenz zwischen „den Angehörigen kleinbürgerlicher Kreise und denen der Bourgeoisie“ behauptet Bourdieu (1982: 330): „beide Gruppen zollen demselben Bild von *legitimer Körpergestaltung und Haltung* ihre *Anerkennung*, sind aber zu dessen Realisierung höchst ungleich gerüstet“. D.h.: das, was seitens der Bourgeoisie als eine weitgehend inkorporierte Praxis zu einer für sie selbstverständlichen Performanz gebracht wird, bleibt für das Kleinbürgertum weitgehend im Bereich der Imagination, des normativen Erwartungshorizonts, der Identitätsnorm. Bourdieu (1982: 331) zufolge „erweist sich die typisch kleinbürgerliche Erfahrung der Sozialwelt zunächst als Schüchternheit, als Gehemmtheit dessen, dem in seinem Leib und seiner Sprache nicht wohl ist, der beides, statt mit ihnen eins zu sein, gewissermaßen von außen, mit den Augen der anderen betrachtet [...], der in seiner Überkorrektheit so gut sich verrät wie in seiner Ungeschicklichkeit“.

7 Identitätsnorm und Subordination: Rahmungsmacht und Rahmungsherrschaft

Ob die Haltung des Kleinbürgertums von Bourdieu hier empirisch-analytisch zutreffend erfasst worden ist, interessiert mich an dieser Stelle weniger (ich würde dies eher bezweifeln), als vielmehr die grundlagen- oder metatheoretischen Implikationen, welche sich in der Argumentation von Bourdieu finden und deren Bedeutung für die Relation von Habitus und (Identitäts-) Norm und für die Kategorie der konstituierenden Rahmung. In diesem Sinne wird der *Habitus* der Superordinierten seitens der Subordinierten als Identitätsnorm, als virtuelle *Identität* erfahren. Zugleich wird damit auch das Verhältnis der Kategorien Habitus und Identität zu gesellschaftlichen Verhältnissen der Hierarchisierung erkennbar. Während bei Goffman die Kategorie des Habitus in gewisser Weise eine Leerstelle bleibt, die bei ihm durch die unausgearbeitete Kategorie der *aktualen* sozialen Identität markiert wird, bleiben umgekehrt bei Bourdieu jene Beobachtungen, welche die gesellschaftliche Identität betreffen, (in ihrer Relation zum Begriff des Habitus) kategorial wenig erschlossen. Dies lässt sich an der „Prätextiosität des Kleinbürgertums“ als eine Form gesellschaftlicher Selbstidentifikation zeigen. Es wird aber erkennbar, dass auch bei Bourdieu (1982: 330), wie dargelegt, eine Unterscheidung zwischen dem „Bild von legitimer Körpergestaltung und Haltung“, also dem „Bild“, der Imagination, des Habitus und dessen Enaktierung, d.h. dem Habitus selbst, impliziert ist. Im Sozialisationsprozess der Bourgeoisie wird beides angeeignet, das „Bild“, die virtuelle soziale Identität oder Identitätsnorm, wie auch der diesem Bild weitgehend entsprechende Habitus. In der Sozialisation des Kleinbürgers wird, wenn wir Bourdieu folgen, lediglich die Identitätsnorm angeeignet, der Habitus jedoch allenfalls unzureichend. Der eigentlich Normale ist der/die Angehörige der Bourgeoisie.

Gesellschaftliche Subordination resp. Herrschaft konstituiert sich hier also unter anderem über die sozialisatorische Vermittlung der Primordialität einer virtualen sozialen Identität mit dem ihr entsprechenden „Phantom Normalität“ (Goffman 1963: 122). Wenn wir ein Beispiel aus dem Bereich der Pädagogik nehmen, so wird beispielsweise dem Kind in der Frühpädagogik eine fortschreitende Transformation seiner Identität abgefordert in Richtung auf die virtuelle soziale Identität des „Schulkindes“ mit den Implikationen der körperlichen, kognitiven, disziplinarischen und psychischen „Schulfähigkeit“ als einem Phantom Normalität, welches zu einem Teil auch rechtlich kodifiziert ist und eine potentielle Fremdrahmung darstellt. Auf eine derartige Virtualität ist als Zielvorstellung dann unter anderem auch die Praxis der Kindertagesstätte und die diese konstituierende Rahmung ausgerichtet. Ihre milieuspezifische Ausprägung vermag uns Aufschlüsse über das „Organisationsmilieu“ der Kita zu vermitteln (siehe dazu: Kallfaß 2022a: Kap. 7.2). Derart geforderte Transformationen des Kindes in Richtung auf eine virtuelle soziale Identität des Schulkindes und schließlich des/der (kompetenten) Erwachsenen werden in vieler Hinsicht dann als naturwüchsiger, normaler Reifungsprozess legitimiert. Sie werden zu wesentlichen Komponenten einer als natürlich unterstellten *generationalen Ordnung*, wodurch die Beziehungen zugleich „von einer Asymmetrie zwischen Erwachsenen und Kindern geprägt sind, also von ‚ungleichen‘ Möglichkeiten, den eigenen Rahmungen Geltung zu verschaffen“, wie Iris Nentwig-Gesemann und Frauke Gerstenberg (2018: 137) betonen, die im Sinne dieser asymmetrischen oder hierarchisierenden Identitätskonstruktionen von „Rahmungshoheit“ (ebd.) der Erwachsenen sprechen. Ich möchte hier in einer gewissen Anlehnung an Max Weber und Pierre Bourdieu den Begriff *Rahmungsherrschaft* verwenden, da es sich um eine gleichsam gesellschaftlich *legitimierte* Komponente von Macht handelt.²⁰ Diese Art der Legitimation basiert auf *gesellschaftlichen* und in dem Sinne generalisierten, internalisierten und relativ dauerhaften und milieuübergreifenden impliziten Vorstellungen von virtualen sozialen Identitäten oder *Identitätsnormen*. Wenn wir dies in der Sprache der Diskursanalyse formulieren, können wir auch von „Subjektcodes“ (Keller/Schneider/Viehöfer 2012) oder „Dispositiven“ (Hertel 2020) sprechen. Alexander Geimer und Steffen Amling (u. a. 2019) haben in ihrer Auseinandersetzung mit der Diskursanalyse auf der Grundlage der Praxeologischen Wissenssoziologie in diesem Sinne den Begriff „diskursiv-hegemonialer Subjektnormen“ verwendet.

Für die Konstitution von *Rahmungsmacht*, also jener Konzeption von Macht, die in den Analysen zur konstituierenden Rahmung rekonstruiert worden ist

20 Max Weber (1956: 117ff.) fasst legitimierte Macht mit dem Begriff der Herrschaft. Wobei Bourdieu (2010: 227) mit einer Modifikation an Weber anschließt: „Die Anerkennung der Legitimität ist nicht, wie Max Weber glaubte, eine Tat des freien, klaren Bewußtseins; sie wurzelt in der unmittelbaren Übereinstimmung zwischen den einverlebten Strukturen [...] und den objektiven Strukturen“. Wobei ich selbst deren Wurzeln eher in der imaginativen als in der „einverlebten“, also korporierten Aneignung sehe.

(siehe dazu auch die Beiträge von Hertel sowie Papke/Wagner-Willi i. d. B.; umfassend dazu: Bohnsack 2017a: Kap. 8; 2020: 79ff sowie Wagener 2020 und Wagener/Wagner-Willi 2017), stellen derartige durch rechtliche Regelungen gestützte Identitäts- oder Subjektnormen eine notwendige Bedingung dar. Ich habe auf die machtsstrukturierte Rahmung mit dem Begriff der *Zweit-Codierung* Bezug genommen (vgl. Bohnsack 2017: Kap. 8.1; 2020: 30ff.). Abweichungen im Bereich der *Erst-Codierung*, d. h. von den handlungsbezogenen (im Bereich der Schule vor allem: leistungsbezogenen) Normen, aber auch von den gesellschaftlich-institutionellen und partiell in Bildungsprogrammen kodifizierten Normen (vgl. dazu den Beitrag von Sturm i. d. B.) werden im Sinne einer *Zweit-Codierung* auf die Gesamtperson der Klient:innen übertragen, indem selektiv nach weiteren Abweichungen vom Phantom Normalität im Bereich unterschiedlicher virtueller sozialer Identitäten resp. Subjektnormen (unter anderem ethnischer, klassen- und geschlechtsspezifischer) gefahndet und auf diese Weise schließlich eine „totale Identität“ (Garfinkel 1967b) konstruiert wird. Rahmungsmacht findet ihren Ausdruck in der definitorischen Fixierung des Individuums auf eine *totale persönliche Identität* im Kontext von Degradierungs- und Gradierungsprozessen. Zugleich werden (vor allem durch Verbote der Distanzierung und der Metakommunikation) den derart Subordinierten keine Möglichkeiten eröffnet, auf Aspekte ihres Selbst, ihrer persönlichen Identität, zu verweisen, die nicht mit der totalen Identität vereinbar sind (umfassend dazu: Bohnsack 2017a: Kap. 8).

Je restriktiver die Organisation oder (auf gesamtgesellschaftlicher Ebene betrachtet) die Institution, desto mehr werden Phänomene der Distanzierung ihrerseits als Symptome für die abweichende Identität der Betroffenen interpretiert und in die Degradierung einbezogen, wie Goffman in seiner Arbeit zu den „totalen Institutionen“ (1961a) gezeigt hat (siehe genauer dazu: Bohnsack 2017a: Kap. 8.2). In den Erst-Codierungen sind also bereits Identitätsnormen im Sinne des Phantom Normalität impliziert, sodass hier Elemente der *Rahmungsherrschaft* als notwendige Bedingung für die Konstitution von *Rahmungsmacht* eingelassen sind. Somit hat Thorsten Hertel in seiner Auseinandersetzung mit dem Konzept der *Rahmungsmacht* vor dem Hintergrund seiner unter anderem durch Foucault inspirierten Studie mit dem Untertitel „Schulische Disziplin zwischen Macht und Marginalisierung“ gute Gründe, „kritisch zu fragen, ob nicht schon Erst-Codierungen Macht-Verhältnisse etablieren“ (Hertel 2020: 58, Anm. 22). Allerdings würde ich in diesem Sinne eben nicht von *Rahmungsmacht*, sondern von *Rahmungsherrschaft* sprechen als einer der Ausprägungen von Herrschaft. Im Sprachgebrauch von Foucault wäre *Rahmungsmacht* dann dem Bereich der „Mikrophysik der Macht“ (1976) zuzuordnen.

Was die empirische Analyse von *Erst-Codierungen* anbetrifft, so hat Tanja Sturm (i. d. B.) in einer Analyse von Schulgesetzen und sie ergänzenden Dokumenten die in ihnen implizierten virtualen sozialen Identitäten oder ‚Bilder‘ von Schüler:innen und insbesondere die mit diesen Bildern verbundenen Erwartungen an Leistung resp. „Ability“ und damit einhergehende Differenzen

rekonstruiert.²¹ Dabei geht sie der Frage nach, ob und inwieweit sich *Homologien* finden lassen zwischen den in den Dokumenten implizierten virtualen sozialen Identitäten einerseits und jenen, wie sie andererseits in der videografierten unterrichtlichen Praxis (vgl. Sturm 2022), also in der konstituierenden Rahmung, sowie auch in den Beschreibungen und Erzählungen seitens der Lehrkräfte impliziert sind. Durch die Rekonstruktion derartiger Homologien können Erfahrungsräume oder Milieus auf *gesellschaftlicher* Ebene sichtbar werden, welche die *organisationale* Praxis übergreifen. Darüber hinaus ist Tanja Sturm der Frage nachgegangen, ob sich erste Hinweise auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten hinsichtlich dieser gesellschaftlichen Erfahrungsräume zwischen dem kanadischen British Columbia und dem deutschen Sachsen-Anhalt finden lassen.

Was die Ebene *gesellschaftlicher* normativer Erwartungen betrifft, mit welchen die jeweilige Organisation sich auseinanderzusetzen hat, so sind hier von den gesetzlichen Regeln unter anderem auch Orientierungsangebote zu unterscheiden, wie wir sie im Bereich von *Förderprogrammen* im Bildungsbereich finden. Antje Rothe (i.d.B.; vgl. auch 2022) hat auf der Basis von Gruppendiskussionen mit Fachkräfte-Teams aus drei verschiedenen Kitas deren Verhältnis zu vorschulischen Förderprogrammen durchleuchtet, insbesondere im Hinblick auf die darin aus Sicht der Fachkräfte implizierten ‚Bilder‘, d.h. virtualen sozialen Identitäten, des Kindes. Diese in den Förderprogrammen implizierten Bilder befinden sich in allen untersuchten Fällen keineswegs in Homologie, sondern in starker Diskrepanz zu den eigenen Vorstellungen der Fachkräfte. Letztere sowie die konstituierenden Rahmungen der Einrichtungen profilieren sich geradezu in Abgrenzung vom negativen Gegenhorizont der Förderprogramme.

8 Sozialisatorische Interaktion, Aneignung des Habitus und des praktischen Erkennens

Die Rekonstruktion von Bedingungen der Möglichkeit einer Etablierung der konstituierenden Rahmung in ihren unterschiedlichen Ausprägungen steht dort im Zentrum der Praxeologischen Wissenssoziologie, wo die Professionsforschung und Bereiche der Organisationsforschung betroffen sind. Die unterschiedlichen Ausprägungen der konstituierenden Rahmung, zu denen unter anderem die „Rahmungsmacht“ zählt, unterscheiden sich durch ihre Diskursorganisation (urspr. Bohnsack 1989; siehe auch Przyborski 2004b; Bohnsack/Przyborski 2006) und haben die erwähnten *diskursethischen* Implikationen (vgl. Kap. 2), auf die ich an dieser Stelle aber nicht genauer eingehen kann (siehe

21 Eine allererste dokumentarische Interpretation derartiger Dokumente, also von rechtlichen Rahmenbedingungen aus dem Bildungsbereich, findet sich in Triangulation mit Gruppendiskussionen bei Iris Nentwig-Gesemann im Kapitel: „Zur staatlichen Programmatik der Erziehungsarbeit in Kinderkrippen: Eine Dokumentenanalyse“ (1999: 35–67).

dazu aber Bohnsack 2020: Kap. 11; Bohnsack 2022 sowie einige Beiträge in Bohnsack et al. 2022). Thema dieses Beitrages sind die mit der konstituierenden Rahmung verbundenen Prozesse sozialisatorischer Interaktion. Dabei erscheint die aus praxeologischer Perspektive zentrale Frage nach den Prozessen der *Aneignung* oder Inkorporierung des Modus Operandi, der *performativen* Strukturen der *Praxis* selbst, also des *Habitus*, noch nicht ausreichend geklärt.

Angesichts der Komplexität dieser Prozesse erscheint es wenig wahrscheinlich, dass die Orientierung am „Bild“ eines Habitus (vgl. Kap. 6 u. Bourdieu 1982: 330), also dessen Imagination nach Art einer virtualen sozialen Identität, einer Identitätsnorm, eine *hinreichende* Bedingung für die Aneignung des Habitus darstellt. So ist – um es an einem Beispiel zu verdeutlichen – zu bezweifeln, dass Habituskomponenten der Lehrperson bereits in ihren existenziellen Erfahrungen als Schüler:in angeeignet werden, sodass sie von Bedeutung für eine spätere berufliche Praxis werden könnten (kritisch dazu: Hinzke 2022). Prinzipiell lässt sich sagen, dass die Aneignung eines Habitus im Sinne seiner Inkorporierung innerhalb von Organisationen (sowohl solchen des *people processing* wie auch der Wissenschaft) und auch außerhalb dieser (etwa in der Familie) letztlich nur im Vollzug, d. h. der Ausübung, ebenjener Praxis möglich ist, für die er konstitutiv ist. Anders verhält sich dies mit der Übernahme der *Rolle* (etwa der Lehrperson, des akademischen Forschers oder auch des Vaters). Diese kann ebenso wie die entsprechenden *Identitätsnormen* im Modus von *Imaginationen* angeeignet werden. Die Aneignung des Habitus im Sinne seiner Inkorporierung setzt jedoch eine Geschichte der Performanz voraus, in der die anzueignende Praxis nicht lediglich beobachtet, sondern selbst praktiziert worden ist.

Von der Beobachtung und *Imagination* des Habitus einerseits und seiner Aneignung im Sinne der *Inkorporierung* andererseits ist noch die Aneignung von Potentialen des *praktischen Erkennens der Strukturen des Interaktionssystems* zu unterscheiden. Diese sind von den jeweiligen Rollenzugehörigkeiten (also unter anderem solche der Klient:innen und beruflichen Akteur:innen) und auch dem jeweiligen Habitus relativ unabhängige Potentiale der praktischen Abstimmung der Interaktionsbeteiligten. Diese Potentiale sind elementare Voraussetzung für die alltägliche Verständigung innerhalb selbstreferentieller Interaktionssysteme und derart verstandener konjunktiver Erfahrungsräume: „Die Interaktion folgt ihren eigenen Systemgesetzen und nimmt das Organisationsprogramm nicht oder nur begrenzt auf. Das organisatorisch Vorgesehene wird auf der Ebene der Interaktion unterlaufen, deformiert oder gar absichtlich zum Entgleisen gebracht“ (Luhmann 1975: 15). Zur Bewältigung einer derartigen Komplexität bedarf es in der Interaktion der Potentiale praktischen Erkennens. Ein Verständnis von *Bildung*, welches nicht auf die Aneignung von Habituskomponenten und Rollen- und Identitätserwartungen oder gar auf *spezifische* derartige Komponenten und Erwartungen reduziert ist, muss diese Ebene der Potentiale des praktischen Erkennens und der praktischen Diskursethik (diejenige der Meta-Norm; vgl. Abschnitt 2) erreichen. Mead (1934: 68ff.) hat dies auf einer elementaren resp. sehr

reduzierten Ebene am Beispiel des Boxkampfes erläutert (vgl. Abschnitt 5), und Bourdieu (1976: 146) hat eben hierauf Bezug genommen. Im Unterschied zu Mead spricht Bourdieu (a.a.O.: 145) aber, wie bereits erwähnt, auch auf dieser Ebene von einem *Erkennen* seitens der Akteur:innen, eben vom „praktischen Erkennen“ – auch wenn seine Ausführungen dazu unausgearbeitet bleiben: „Dieses praktische Erkennen [...] vollzieht unaufhörlich die Kontrollen und Korrekturen, die die Anpassung der Praktiken und Expressionen an die Erwartungen und Reaktionen der anderen Handlungssubjekte zu gewährleisten bestimmt sind“.

Jürgen Wittpoth (1994: 86) bezeichnet in Referenz auf Bourdieu bzw. dessen Bezugnahme auf Mead „die wechselseitige Verwobenheit der Aktionen und Reaktionen im Boxkampf“ als „präreflexive Abstimmung“. Er bewegt sich damit in der Nähe der Kategorie der „praktischen Reflexion“ im Sinne der Praxeologischen Wissenssoziologie. Das praktische Erkennen vermag auch dort, wo Sozialisation weder über eine Reziprozität der Perspektiven und eine Attribuierung von Motiven noch über Rahmenkongruenzen bzw. habituelle Übereinstimmungen oder „Passungen“ gesichert werden kann, eine Sozialität und Kollektivität im Sinne konjunktiver Erfahrungsräume zu etablieren. Deren Etablierung im Rahmen von Organisationen basiert wesentlich auf einem *gemeinsamen* Wissen der Interaktionsbeteiligten um die Strukturen einer konstituierenden Rahmung auf der Grundlage gemeinsamer Erfahrungen mit der gemeinsamen Praxis. Wenn Rolf-Torsten Kramer (2023: 95) „Momente der Passung, der Übereinstimmung und der wechselseitigen Stabilisierung ausgeblendet“ sieht in der aktuellen Praxeologischen Wissenssoziologie, so sehe ich hier (wenn wir beim Begriff der Passung bleiben wollen) vielmehr die Entfaltung eines komplexeren Modells von Passungen. Dieses Modell unterscheidet Übereinstimmungen oder Passungen auf der Ebene des Orientierungsrahmens im engeren Sinne, also der Ebene des Habitus, von Passungen auf der Ebene des Orientierungsrahmens im weiteren Sinne. Letztere werden (wenn sie gelingen) ganz wesentlich durch Prozesse des *praktischen Erkennens* hergestellt. Unter Bedingungen der Pluralisierung von Milieus werden, wie die empirischen Analysen im Bereich der Praxeologischen Wissenssoziologie zeigen, Passungen auf der Ebene des Habitus unwahrscheinlicher und solche auf der Basis des praktischen Erkennens notwendiger. Die Etablierung eines Orientierungsrahmens im weiteren Sinne resp. diejenige einer konstituierenden Rahmung und eines konjunktiven Erfahrungsraums basiert dann wesentlich auf einem wechselseitigen praktischen Erkennen auf der Grundlage eines gemeinsam geteilten (Insider-)Wissen um Rahmeninkongruenzen und deren gemeinsam geleistete interaktive Bewältigung.

Beispielsweise verfügen über derartige Potentiale des praktischen Erkennens im Unterricht auch bereits Studierende aufgrund ihrer Erfahrungen als Schüler:innen vorab der Inkorporierung des Habitus einer Lehrperson, also vorab einer eigenen Lehrpraxis. Wenn Helsper (2018b) metaphorisch davon spricht, dass Schüler:innen während ihrer Schulzeit sich den „Schattenriss eines Lehrerhabitus“ aneignen, so mag hier ein praktisches Erkennen der Strukturen des

Interaktionssystems Unterrichts gemeint sein. Jan-Hendrik Hinzke und Doris Wittek (i. d. B.) sind bei Studienanfänger:innen des Lehramts, der Frühpädagogik und der Sozialen Arbeit auf der Grundlage von Gruppendiskussionen der Frage nachgegangen, an welchem Erfahrungswissen die Ausbildungs- und Professionalisierungsprozesse zu Beginn des Studiums ansetzen können. Dabei wurden die Gruppendiskussionen durch Videovignetten aus der Unterrichts- resp. Fallarbeitspraxis initiiert. Die Autor:innen kommen (über alle drei Berufsfelder hinweg) zu dem Ergebnis, dass bei Studierenden zwar (noch) keine Komponenten eines professionellen Habitus zu beobachten sind und diese auch keine konstituierende Rahmung zu etablieren vermögen, sie aber partiell über Potentiale praktischer Reflexion verfügen, welche die Grundlage für deren Etablierung bilden können. Analog dazu verfügen Studierende bereits vorab einer beruflichen Praxis als Dozent:innen an der Universität über Potentiale des praktischen Erkennens im Seminardiskurs (vgl. den Beitrag von Meister/Sotzek i. d. B.). Darüber hinaus ist davon auszugehen, dass Grundelemente der hier zugrunde liegenden Potentiale des Erkennens und Reflektierens in ihrer generellen, d. h. unspezifischen Ausprägung einer praktischen Abstimmung, wie sie auch für Professionalisierung wesentlich sind, auch unabhängig von einer Habitualisierung und Inkorporierung beruflicher Praktiken und auch in der alltäglichen Praxis außerhalb von Organisationen sozialisatorisch schon früh angeeignet werden. Dabei stellt sich die Frage, inwieweit dies möglicherweise mit dem Herkunftsmilieu variiert.

Wenn im Kontext des Diskurses um Professionalisierung als deren Voraussetzung von einem „reflexiven Habitus“ die Rede ist, so erscheint mir dies zum einen deshalb problematisch, weil dieser Begriff überwiegend im Sinne einer (theoretisierenden) Reflexion *über* den eigenen Habitus verstanden resp. von einem solchen Verständnis nicht ausreichend unterschieden wird (vgl. etwa Helsper 2018: 131 und kritisch dazu: Martens/Wittek 2019: 298f. sowie Wittek/Martens 2022). Theoretisierende Reflexionen *über* den eigenen Habitus bzw. dahingehende Versuche betreffen jedoch allenfalls die *Identität* (vgl. Kap. 5, Kap. 6) und können als Dauerreflexion zu Identitätsproblemen und somit ggf. zur Handlungsunfähigkeit führen, eröffnen aber im Unterschied zur praktischen Reflexion resp. zum praktischen Erkennen keine Potentiale zur Modifikation des Habitus resp. der Handlungspraxis (dazu auch: Bohnsack 2020: 57ff.). Darüber hinaus sind, wie die bereits erwähnte Analyse von Annika Kallfaß (vgl. den Beitrag i. d. B. sowie 2002a) gezeigt hat, Potentiale der Reflexion einer Professionalisierung auch nur insoweit zuträglich, wie sie *sachbezogen* und d. h. unter anderem bezogen auf die Interaktionsstrukturen der konstituierenden Rahmung, sich vollziehen.

Die konstituierende Rahmung ist der empirischen Analyse auf beiden Ebenen zugänglich, der proponierten wie der performativen Performanz. Letztere ist der validere Zugang. Allerdings ist ersterer Zugang für die Frage nach der Identität und den Potentialen der praktischen Reflexion der beteiligten Individuen der zentrale. Die Kategorie der konstituierenden Rahmung sucht unter anderem der theoretischen und empirischen Erkenntnis Rechnung zu tragen, dass die

Intentionen der beruflichen Akteur:innen, wie wir sie in den Unterstellungen des Common Sense finden, ebenso aber auch deren in die Interaktion ‚mitgebrachte‘ Habitus, nur ein begrenztes Steuerungspotential haben, dass also ‚Entscheidungen‘ in *people processing organizations* wesentlich ein Produkt des Interaktions-systems sind. Dies ist nicht nur in der notorischen Diskrepanz von Habitus und Norm begründet, sondern in der dargelegten Komplexität der Prozesse sozialisatorischer Interaktion in ihrer Gesamtheit. Seitens der beruflichen Akteur:innen setzt deren Bewältigung Potentiale des praktischen Erkennens resp. der praktischen Reflexion als Bedingung für ein permanentes ‚Nachsteuern‘ interaktiver Abläufe voraus. Dieses bewegt sich auf der Ebene des Orientierungsrahmens im weiteren Sinne. Die damit verbundene Prozesshaftigkeit, Emergenz und potentielle Offenheit der konstituierenden Rahmung ist zugleich auch Voraussetzung resp. Chance für die Entfaltung von Potentialen der Autonomie seitens der Klientel. Auf beiden Seiten, nicht nur auf derjenigen der Klientel, sondern auch derjenigen der beruflichen Akteur:innen, sind Prozesse der sozialisatorischen Einfindung und auch solche der Bildung mit der konstituierenden Rahmung verbunden bzw. für diese konstitutiv.

Literatur

- Amling, Steffen/Vogd, Werner (2017) (Hrsg.): Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der Praxeologischen Wissenssoziologie. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bakels, Elena (2020): Klinikschulen der Kinder- und Jugendpsychiatrien. Eine rekonstruktive Studie zum professionellen Habitus von Kliniklehrkräften. Wiesbaden: Springer VS.
- Bakels, Elena (2022): Unterricht im Spannungsfeld von Fachlichkeit und Therapie. Zur Professionalisierung von Kliniklehrpersonen an Kinder- und Jugendpsychiatrien. In: Bohnsack, Ralf/ Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (Hrsg.): Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 175–202.
- Blumer, Herbert (1969): Symbolic Interactionism. Perspective and Method. Englewood Cliffs: University of California Press.
- Bohnsack, Ralf (1983): Alltagsinterpretation und soziologische Rekonstruktion. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Bohnsack, Ralf (1989): Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen: Leske & Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2003): Dokumentarische Methode und sozialwissenschaftliche Hermeneutik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE) 6, 4, S. 550–570.

- Bohnsack, Ralf (2014): Habitus, Norm und Identität. In: Helsper, Werner/Kramer, Rolf-Torsten/Thiersch, Sven (Hrsg.): Schülerhabitus. Wiesbaden: Springer VS, S. 35–55.
- Bohnsack, Ralf (2017a): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen/Toronto: UTB/Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2017b): Konjunktiver Erfahrungsraum, Regel und Organisation. In: Vogd, Werner/Amling, Steffen (Hrsg.): Dokumentarische Organisationsforschung – Perspektiven der Praxeologischen Wissenssoziologie. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 229–255.
- Bohnsack, Ralf (2018): Rekonstruktion, Rationalismuskritik und Praxeologie. In: Heinrich, Martin/Wernet, Andreas (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden. Wiesbaden: Springer VS, S. 211–226.
- Bohnsack, Ralf (2020): Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik. Opladen/Toronto: UTB/Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2021): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden [1991]. Opladen/Toronto: UTB/Verlag Barbara Budrich (10. Aufl.).
- Bohnsack, Ralf (2022): Metatheoretische Rahmung der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung. In: Bohnsack, Ralf/Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (Hrsg.): Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 31–55.
- Bohnsack, Ralf (2023a): Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. In: Wernberger, Angela (Hrsg.): Rekonstruktive Professionalität in der Sozialen Arbeit. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2023b): Zur metatheoretischen und methodologischen Rahmung Dokumentarischer Schulforschung. In: Hinzke, Jan-Hendrik/Bauer, Tobias/Damm, Alexandra/Kowalski, Marlene/Matthes, Dominique (Hrsg.): Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkt: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 106–127.
- Bohnsack, Ralf (2024): Fallanalysen der Interaktion in People Processing Organizations und die Chancen kasuistischer Bildung. In: Kramer, Rolf-Torsten/Rabe, Thorid/ Wittek, Doris (Hrsg.): Fallverstehen und Reflexivität? Beiträge der QLB zur Professionalisierung im Lehramtsstudium (in Vorbereitung).
- Bohnsack, Ralf/Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (2022) (Hrsg.): Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bohnsack, Ralf/ Kubisch, Sonja/ Streblow-Poser, Claudia (2018) (Hrsg.): Soziale Arbeit und Dokumentarische Methode. Opladen/ Toronto: Verlag Barbara Budrich.

- Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris (2020): Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis. Opladen: Verlag Barbara Budrich (2. Aufl.).
- Bohnsack, Ralf/ Przyborski, Aglaja (2006): Diskursorganisation, Gesprächsanalyse und die Methode der Gruppendiskussion. In: Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der sozialwissenschaftlichen Praxis. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 233–248 (1. Aufl.).
- Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja (2015): Habitus, Pose und Lifestyle in der Ikonik. In: Bohnsack, Ralf/Michel, Burkhard/Przyborski, Aglaja (Hrsg.): Dokumentarische Bildinterpretation. Methodologie und Forschungspraxis. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 343–363.
- Bohnsack, Ralf/Sparschuh, Vera (2022): Die Theorie der Praxis und die Praxis der Forschung. Ralf Bohnsack im Gespräch mit Vera Sparschuh. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (2020): Kooperatives Lernen im Englischunterricht. Empirische Studien zur (Un-)Möglichkeit fremdsprachlicher Bildung in der Prüfungsschule. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Bourdieu, Pierre (1976): Entwurf einer Theorie der Praxis [1972]. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft [1979]. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Bourdieu, Pierre (2010): Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft [1997]. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Combe, Arno/Paseka, Angelika/Keller-Schneider Manuela (2018): Ungewissheitsdynamiken des Lehrerhandelns. Kontingenzumutung – Kontingenzbelastung – Kontingenzfreude – Kontingenzbewusstsein. In: Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, S. 53–80.
- Erikson, Erik H. (1981): Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel [1968]. Frankfurt a.M./Berlin/Wien: Suhrkamp Verlag.
- Erne, Jakob/Bohnsack, Ralf (2018): Die Psychoanalytische Sozialarbeit im Blick auf ihre Akten. Eine dokumentarische Aktenanalyse. In: Bohnsack, Ralf/Kubisch, Sonja/Streblow-Poser, Claudia (Hrsg.): Soziale SAarbeit und Dokumentarische Methode. Methodologische Aspekte und empirische Erkenntnisse. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich. S. 237–257.
- Foucault, Michel (1976): Mikrophysik der Macht. Über Strafjustiz, Psychiatrie und Medizin. Internationale Marxistische Diskussion, Band 61. Berlin: Merve Verlag.

- Franz, Julia (2022): Urteilsbildung und Professionalisierung in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Bohnsack, Ralf/Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (Hrsg.): *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 463–487.
- Garfinkel, Harold (1961): Aspects of Common Sense Knowledge of Social Structures. In: *Transactions of the Fourth World Congress of Sociology, IV*, S. 51–65 [deutsch 1973: *Das Alltagswissen über soziale und innerhalb sozialer Strukturen*. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt Verlag, S. 189–260].
- Garfinkel, Harold (1967a): *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs/New Jersey: Prentice Hall.
- Garfinkel, Harold (1967b): Conditions of Successful Degradation Ceremonies. In: Manis, Jerome G./Meltzer, Bernard N. (Hrsg.): *Symbolic Interaction. A Reader in Social Psychology*. Boston: Allyn and Bacon, S. 205–212. [deutsch: 1976: *Bedingungen für den Erfolg von Degradierungszeremonien*. In: Lüderssen, Klaus/Sack, Fritz (Hrsg.): *Seminar Abweichendes Verhalten III – Zur gesellschaftlichen Reaktion auf Kriminalität*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag, S. 31–40].
- Garfinkel, Harold/Sacks, Harvey (1970): On formal structures of practical actions. In: McKinney, John C./Tyriakian, Edward A. (Hrsg.): *Theoretical Sociology*. New York: Meredith Corporation, S. 337–366. [deutsch: 1976: *Über formale Strukturen praktischer Handlungen*. In: Weingarten, Elmar/Sack, Fritz/Schenkein, Jim (Hrsg.): *Ethnomethodologie – Beiträge zu einer Soziologie des Alltagshandelns*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag, S. 130–176].
- Geimer, Alexander/Amling, Steffen (2019): Subjektivierungsforschung als rekonstruktive Sozialforschung vor dem Hintergrund der Governmentality und Cultural Studies. In: Geimer, Alexander/Amling, Steffen/Bosančić, Sasa (Hrsg.): *Subjekt und Subjektivierung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 19–42.
- Giddens, Anthony (1988): *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. Frankfurt a.M./New York: Campus Verlag.
- Goffman, Erving (1961a): *Asylums. Essays on the Social Situation of Mental Patients and other Inmates*. Harmondsworth/ Middlesex: Pelican Books [deutsch 1972: *Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag].
- Goffman, Erving (1961b): *Encounters. Two Studies in the Sociology of Interaction*. Harmondsworth/Middlesex: Penguin Books [deutsch 1973: *Interaktion: Spaß am Spiel/Rollendistanz*. München: Piper Verlag].
- Goffman, Erving (1963): *Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identities*. Englewood Cliffs: Prentice Hall [deutsch 1973: *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt a.M.: Piper Verlag].

- Goffman, Erving (1974): *Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience*. New York/Evanston/San Francisco/London: Penguin Books [deutsch 1977: *Rahmenanalyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag].
- Goffman, Erving (1981): *Forms of Talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Grundmann, Matthias (2010): Soziologie der Sozialisation. In: Kneer, Georg/Schroer, Markus (Hrsg.): *Handbuch Spezielle Soziologien*. Wiesbaden: Springer VS, S. 539–554.
- Habermas, Jürgen (1976): Moralentwicklung und Ich-Identität. In: Habermas, Jürgen (Hrsg.): *Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag, S. 63–91.
- Helsper, Werner (2014): Habitusbildung, Krise, Ontogenese und die Bedeutung der Schule. Strukturtheoretische Überlegungen. In: Helsper, Werner/Kramer, Rolf-Torsten/Thiersch, Sven (Hrsg.): *Schülerhabitus*. Wiesbaden: Springer VS, S. 125–158.
- Helsper, Werner (2018a): Lehrerhabitus. In: Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (Hrsg.): *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: Springer VS, S. 105–140.
- Helsper, Werner (2018b): Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus. Konsequenzen für die Lehrerprofessionalität. In: Leonhard, Tobias/Košinár, Julia/Reintjes, Christian (Hrsg.): *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 17–40.
- Helsper, Werner/Kramer, Rolf-Torsten/Thiersch, Sven (2013): Orientierungsrahmen zwischen Kollektivität und Individualität – ontogenetische und transformationsbezogene Anfragen an die dokumentarische Methode. In: Loos, Peter/Nohl, Arnd-Michael/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard (Hrsg.): *Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen*. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 111–140.
- Hericks, Uwe/Keller-Schneider, Manuela/Bonnet, Andreas (2019): Lehrerprofessionalität in berufsbiographischer Perspektive. In: Gläser-Zikuda, Michaela/Harring, Marius/Rohlf, Carsten (Hrsg.): *Handbuch Schulpädagogik*. Münster/New York: Waxmann Verlag, S. 597–607.
- Hertel, Thorsten (2020): *Entziffern und Strafen. Schulische Disziplin zwischen Macht und Marginalisierung*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Hinzke, Jan-Hendrik (2018): *Lehrerkrise im Berufsalltag. Zum Umgang mit Spannungen zwischen Normen und Orientierungsrahmen*. Wiesbaden: Springer VS.

- Hinzke, Jan-Hendrik (2022): Auf dem Weg zu einem professionellen Lehrerberuf? Reflexionspotentiale von Lehramtsstudierenden zu Studienbeginn. In: Bohnsack, Ralf/Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (Hrsg.): Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 247–270.
- Hinzke, Jan-Hendrik/Gesang, Johann/Besa, Kris-Stephen (2021): Ungewissheit im unterrichtlichen Handeln von Lehrpersonen. Zur Erfahrung von Ungewissheit zwischen Norm, Theorie und Habitus. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU) 10, S. 56–69.
- Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (2017): Schulische Sozialisation. Wiesbaden: Springer VS.
- Hurrelmann, Klaus (2019): Bildung in der digitalen Welt: Eine neue Generation von Schülerinnen und Schülern braucht eine neue Generation von Schulen. In: Friedrich-Ebert-Stiftung: Friedrichs Bildungsblog.
- Jahr, David (2022): Die Politik der Schulklasse. Dokumentarische Videoanalysen unterrichtlicher Praktiken zwischen Integration und Destruktion. Wiesbaden: Springer VS.
- Kade, Jochen (2004): Erziehung als pädagogische Kommunikation. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag, S. 199–232.
- Kallfaß, Annika (2022a): Interaktion zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Eltern in der Kindertagesstätte. Eine rekonstruktive Analyse professionellierter Praxis. Wiesbaden: Springer VS.
- Kallfaß, Annika (2022b): Professionalisierung in der Zusammenarbeit zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Eltern in der Organisation Kindertagesstätte. In: Bohnsack, Ralf/Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (Hrsg.): Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 312–335.
- Kant, Immanuel (1793): Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis. In: Berlinische Monatsschrift 1793, 2, S. 201f.
- Keller, Reiner/Schneider, Werner/Viehöfer, Willy (2012): Theorie und Empirie der Subjektivierung in der Diskursforschung. In: Keller, Reiner/Schneider, Werner/Viehöfer, Willy (Hrsg.): Diskurs – Macht – Subjekt. Theorie und Empirie in der Diskursforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 7–20.
- Klambeck, Amelie (2007): Das hysterische Theater unter der Lupe. Klinische Zeichen psychogener Gangstörungen. Wege der dokumentarischen Rekonstruktion von Körperbewegungen auf der Grundlage von Videografien. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag.

- Köpfer, Andreas/Wagner-Willi, Monika/Papke, Katarina (2021): Dokumentarische Methode und inklusive Schulentwicklung. In: Zala-Mezö, Eniko/ Häbig, Julia/ Bremm, Nina (Hrsg.): Die Dokumentarische Methode in der Schulentwicklung. Münster: Waxmann Verlag, S. 77–76.
- Koller, Hans Christian (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformativer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Kramer, Rolf-Torsten (2015): Dokumentarische Methode und Objektive Hermeneutik im Vergleich. Zugleich ein Versuch der Schärfung einer Rekonstruktionsmethodologie. In: Sozialer Sinn 16, 2, S. 171–19.
- Kramer, Rolf-Torsten (2023): Dokumentarische Schulforschung. Programmatistische und praxistheoretische Überlegungen zu Möglichkeiten und Grenzen der Erforschung von Schule im Horizont der Praxeologischen Wissenssoziologie. In: Hinzke, Jan-Hendrik/Bauer, Tobias/Damm, Alexandra/Kowalski, Marlene/Matthes, Dominique (Hrsg.): Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkt: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 86–105 (in Vorbereitung).
- Kubisch, Sonja (2008): Habituelle Konstruktion sozialer Differenz. Eine rekonstruktive Studie am Beispiel von Organisationen der Wohlfahrtspflege. Wiesbaden: Springer VS.
- Luhmann, Niklas (1971): Sinn als Grundbegriff der Soziologie. In: Habermas, Jürgen/Luhmann, Niklas: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Was leistet die Systemforschung? Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag, S. 25–100.
- Luhmann, Niklas (1975): Interaktion, Organisation, Gesellschaft. In: Luhmann, Niklas (Hrsg.): Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft. Soziologische Aufklärung, Band 2. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 9–20.
- Luhmann, Niklas (1981): Soziales System, Gesellschaft, Organisation. Soziologische Aufklärung, Band 3. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, Niklas (1992): Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Luhmann, Niklas (1995): Die Soziologie und der Mensch. Soziologische Aufklärung, 6. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, Niklas (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Luhmann, Niklas (1988): Organisation. In: Küpper, Willi/Ortmann, Günther (Hrsg.): Mikropolitik. Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 165–185.
- Luhmann, Niklas (2000): Organisation und Entscheidung. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, Niklas (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Luhmann, Niklas (2019a): Soziologische Aspekte des Entscheidungsverhaltens. In: Ders.: Schriften zur Organisation, Band 2. Wiesbaden: Springer VS.

- Luhmann, Niklas (2019b) *Schriften zur Organisation. Band 3: Theorie organisierter Sozialsysteme*. Wiesbaden: Springer VS
- Lenzen, Dieter (Hrsg.): *Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Mannheim, Karl (1964): *Das Problem der Generationen*. In: Mannheim, Karl (Hrsg.): *Wissenssoziologie*. Neuwied: Luchterhand Literaturverlag, S. 509–565.
- Mannheim, Karl (1980): *Strukturen des Denkens* (hrsg. von David Kettler, Volker Meja, Nico Stehr). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag [vermutlich verfasst 1922–24].
- Marotzki, Winfried (1990): *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Mead, George Herbert (1934): *Mind, Self and Society. From the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago/London: The University of Chicago Press [deutsch 1968: *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag].
- Mensching, Anja (2008): *Gelebte Hierarchien. Mikropolitische Arrangements und organisationskulturelle Praktiken am Beispiel der Polizei*. Wiesbaden: Springer VS.
- Nentwig-Gesemann (1999): *Krippenerziehung in der DDR. Alltagspraxis und Orientierungen von Erzieherinnen im Wandel*. Opladen: Verlag Leske & Budrich.
- Nentwig-Gesemann, Iris/ Gerstenberg, Frauke (2018): *Typen der Interaktionsorganisation in (früh-) pädagogischen Settings*. In: Bohnsack, Ralf/Hoffmann, Nora Friederike/Nentwig-Gesemann, Iris (Hrsg.): *Typenbildung und Dokumentarische Methode*. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 131–150.
- Nohl, Arnd-Michael (2006): *Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Nohl, Arnd-Michael (2014): *Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (3., aktualisierte Aufl.).
- Nohl, Arnd-Michael (2018): *Zur intentionalen Struktur der Erziehung. Eine praxeologische Perspektive*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 64, 1, S. 121–138.
- Oevermann, Ulrich (1979): *Sozialisierungstheorie – Ansätze zu einer soziologischen Sozialisierungstheorie und ihre Konsequenzen für die allgemeinsoziologische Analyse*. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 21: Deutsche Soziologie seit 1945*, S. 143–168.

- Oevermann, Ulrich/Allert, Tilmann/Gripp, Helga/Konau, Elisabeth/Krambeck, Jürgen/Schröder-Cesar, Erna/Schütze, Yvonne (1976): Beobachtungen zur Struktur der sozialisatorischen Interaktion. Theoretische und methodische Fragen der Sozialisationsforschung. In: Auwärter, Manfred/Kirsch, Edit/Schröder, Klaus (Hrsg.): Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag, S. 371–402.
- Oevermann, Ulrich/Allert, Tilmann/Konau, Elisabeth/Krambeck, Jürgen (1979): Die Methodologie einer »objektiven Hermeneutik« und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag, S. 352–433.
- Papke, Katharina/Wagner-Willi, Monika (2023): Schüler:innen-Perspektiven und konstituierende Rahmung. Implikationen für empirische Zugänge. In: Matthes, Dominique/ Hinzke, Jan-Hendrik/ Pallesen, Hilke/ Wittek, Doris (Hrsg.): Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkt: Schüler: innenforschung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (in Vorbereitung)
- Paseka, Angelika (2023): Schulentwicklung, Schulentwicklungsforschung und praxeologisch-wissenssoziologische Schulentwicklungsforschung: theoretische Modellierung einer Verhältnisbestimmung. In: Hinzke, Jan-Hendrik/ Bauer, Tobias/ Damm, Alexandra/ Kowalski, Marlene/ Matthes, Dominique (Hrsg.): Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkt: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 64–85 (in Vorbereitung).
- Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (2018): Einleitung. Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. In: Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–14.
- Piaget, Jean (1976): Das moralische Urteil beim Kinde [1954]. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Polanyi, Michael (1978): Sinngebung und Sinndeutung. In: Gadamer, Hans-Georg/ Boehm, Gottfried (Hrsg.): Seminar: Die Hermeneutik und die Wissenschaften. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag, S. 118–133.
- Przyborski, Aglaja (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. Wiesbaden: Springer VS.
- Renn, Joachim (2006): Übersetzungsverhältnisse. Perspektiven einer pragmatischen Gesellschaftstheorie. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Renn, Joachim (2012): Was ist rational am impliziten Wissen? Zum theoretischen Status der praktischen Gewissheit zwischen Handlungs- und Gesellschaftstheorie. In: Loenhoff, Jens (Hrsg.): Implizites Wissen. Epistemologische und handlungstheoretische Perspektiven. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 150–175.

- Rhinow, Andrea (2023): Rahmungsprozesse der teambasierten Bearbeitung des Problemraums im Design Thinking. Eine Typenbildung. Dissertation an der Freien Universität Berlin. Fachbereich Erziehungswissenschaft u. Psychologie. Berlin
- Rhinow, Andrea/ Rhinow, Holger/ Nicolai, Claudia/ Weinberg, Ulrich (2021): Organizational Learning Through a Process of Framing Orientations in Group Discourses. In: Meinel, Christoph/ Leifer, Larry (Hrsg.): Design Thinking Research. Interrogating the Doing. Cham: Springer Nature. S. 219–236
- Rosenberg, Florian von (2011): Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Rothe, Antje (2022): Die ‚Autonomie‘ des Kindes in den kollektiven Praktiken frühpädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Aspekte ihrer Professionalität. In: Bohnsack, Ralf/Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (Hrsg.): Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 336–362
- Schatzki, Theodore R. (2001): Introduction: Practice Theory. In: Schatzki, Theodore R./ Knorr Cetina, Karin/von Savigny, Eike (Hrsg.): The Practice Turn in Contemporary Theory. London: Routledge (1. Aufl.), S.10–23
- Scheunpflug, Annette (2004): Das Technologiedefizit – Nachdenken über Unterricht aus systemtheoretischer Perspektive. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag, S. 63–87.
- Schön, Donald A. (1983): The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. New York: Basic Books.
- Schütz, Alfred (1971): Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Gesammelte Aufsätze, 1. Den Haag: Nijhoff [ursprüngl. 1962: Collected Papers. Vol. 1: The Problem of Social Reality. Den Haag; Nijhoff]
- Sotzek, Julia (2019): Emotionen im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Eine praxeologisch-wissenssoziologische Untersuchung ihrer Bedeutung für die Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Sotzek, Julia (2022): Emotionen und ihre Bedeutung für die Professionalisierung von Lehrpersonen. In: Bohnsack, Ralf/Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (Hrsg.): Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 203–228.
- Stichweh, Rudolf (2013): Professionen und Disziplinen. Formen der Differenzierung zweier Systeme beruflichen Handelns in modernen Gesellschaften. In: Stichweh, Rudolf (Hrsg.): Wissenschaft, Universität, Professionen. Bielefeld: Transcript Verlag (2. Aufl.), S. 245–293.

- Streblow, Claudia (2005): Schulsozialarbeit und Lebenswelten Jugendlicher. Ein Beitrag zur dokumentarischen Evaluationsforschung. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Stützel, Kevin (2019): Jugendarbeit im Kontext von Jugendlichen mit rechten Orientierungen. Rekonstruktiv-praxeologische Perspektive auf professionelles Handeln. Wiesbaden: Springer VS.
- Sturm, Tanja (2016): Lehrbuch Heterogenität in der Schule. München: UTB/Ernst Reinhardt Verlag (2. Aufl.).
- Sturm, Tanja (2021): Praxeologisch-wissenssoziologische Unterrichtsforschung: Norm und Habitus in fachunterrichtlichen Praxen der Sekundarstufe in Kanada: In: Zeitschrift für Qualitative Forschung (ZQF) 22, 2, S. 266–282.
- Sturm, Tanja (2022): Konstruktion von Leistungsdifferenzen im Mathematikunterricht der Sekundarstufe. Empirische Rekonstruktionen professionalisierter Praxen in ein- und mehrgliedrigen Schulsystemen. In: Bohnsack, Ralf/Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (Hrsg.): Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 109–129.
- Sturm, Tanja/Wagener, Benjamin (2021). Differenzforschung in praxeologischer Perspektive. Zur Relation von Identität und Habitus in der Unterrichtspraxis. In: Gabriel, Sabine/Kotzyba, Katrin/Matthes, Dominique/Meyer, Katrina/Leinhos, Patrick/Völcker, Matthias (Hrsg.): Soziale Differenz und Reifizierung. Wiesbaden: Springer VS, S. 29–49.
- Sturm, Tanja/Wagner-Willi (2015): ‚Leistungsdifferenzen‘ im Unterrichtsmilieu einer inklusiven Schule der Sekundarstufe I in der Schweiz. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung (ZQF) 16, 2, S. 231–248.
- Vogd, Werner (2004): Ärztliche Entscheidungsprozesse des Krankenhauses im Spannungsfeld von System- und Zweckrationalität. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie. Berlin: Verlag für Wissenschaft und Forschung.
- Vogd, Werner (2006): Die Organisation Krankenhaus im Wandel. Eine dokumentarische Evaluation aus Sicht der ärztlichen Akteure. Bern: Verlag Hans Huber.
- Vogd, Werner (2009): Rekonstruktive Organisationsforschung. Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Vogd, Werner (2011): Systemtheorie und rekonstruktive Sozialforschung. Eine empirische Versöhnung unterschiedlicher theoretischer Perspektiven. Opladen: Verlag Barbara Budrich (2. Aufl.).
- Wagener, Benjamin (2020): Leistung, Differenz und Inklusion. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Unterrichtspraxis. Wiesbaden: Springer VS.

- Wagener, Benjamin (2022): Leistungsbezogene Differenzkonstruktionen im Deutsch- und Mathematikunterricht. Empirische Rekonstruktionen und diskursethische Bewertungen professionalisierter Unterrichtsmilieus. In: Bohnsack, Ralf/Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (Hrsg.): Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 86–108.
- Wagner-Willi, Monika/Sturm, Tanja (2012): Inklusion und Milieus in schulischen Organisationen. In: *Inklusion online* 2012, 4 <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/32/32>.
- Weber, Max (1964): Grundriss der Verstehenden Soziologie. Wirtschaft und Gesellschaft, Band 1. Köln/Berlin: Kiepenheuer & Witsch.
- Wernberger, Angela (2023) (Hrsg.): Rekonstruktive Professionalität in der Sozialen Arbeit. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich
- Weick, Karl (1995): Der Prozess des Organisierens. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Wiezorek, Christine (2017): Biographieforschung und Bildungsforschung. Potenziale erziehungswissenschaftlicher Perspektiven auf die Erforschung von Lern- und Bildungsprozessen. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung (ZQF)* 18, 1, S. 21–40.
- Wilken, Anja (2022): Englischlehrpersonen und Ungewissheit. Umgang mit Normen und Differenzerfahrungen. In: Bohnsack, Ralf/Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (Hrsg.): Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 130–154.
- Wittek, Doris/Rabe, Thorid/Ritter, Michael (2021) (Hrsg.): Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Wittek, Doris/Martens, Matthias (2022): Der reflexive Habitus als implizite Reflexion? Strukturtheoretische und praxeologische Perspektiven auf eine zentrale Begründungsfigur professionellen Handelns von Lehrpersonen. In: Matthes, Dominique/Hinze, Jan-Hendrik (Hrsg.): Implizites Wissen in schulischen Kontexten. Diskursive Einordnungen, forschungspraktische Bearbeitungen und empirische Perspektiven. *Empirische Pädagogik* 36, 3, S. 279–293.
- Wittgenstein, Ludwig (1984): *Tractatus logico-philosophicus*. Tagebücher 1914–1916. Philosophische Untersuchungen. Werkausgabe, Band 1. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Wittpoth, Jürgen (1994): Rahmungen und Spielräume des Selbst. Ein Beitrag zur Theorie der Erwachsenensozialisation im Anschluß an George H. Mead und Pierre Bourdieu. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.

Frühpädagogik

Der Stellenwert der (Selbst-)Reflexion von Fachkräften als Merkmal der konstituierenden Rahmung in Organisationsmilieus von Kindertagesstätten

Annika Kallfaß

Abstract: Der Beitrag analysiert (Selbst-)Reflexionsprozesse von frühpädagogischen Fachkräften in Kindertagesstätten in der Interaktion mit Eltern. Wie (selbst-)reflexiv Fachkräfte mit Eltern interagieren, wird jedoch nicht allein auf ihre individuelle Kompetenz zurückgeführt, sondern als kollektiver Prozess verstanden, der maßgeblich durch die Prozessstruktur der jeweiligen Organisation gelenkt wird.

Anhand von zwei Beispielen aus einem Dissertationsprojekt wird gezeigt, dass auch ein hohes individuelles Reflexionsniveau allein keine hinreichende Basis für professionalisiertes frühpädagogisches Handeln bietet. Entscheidend für das professionalisierte Handeln ist das Zustandekommen einer (selbst-)reflexiven konstituierenden Rahmung, die die Norm(-alitäts-)vorstellungen der Fachkräfte relativiert und einen Diskurs über verschiedene Norm(-alitäts-)vorstellungen ermöglicht.

In der Qualitätsdiskussion im frühpädagogischen Feld stehen besonders die frühpädagogischen Fachkräfte im Fokus. Das zeigt sich unter anderem darin, dass differenzierte Informationen zur Personalentwicklung und Qualifizierung des Personals in Kindertagesstätten gesammelt werden und bundesweite Initiativen entstanden sind, die sich das Ziel gesetzt haben, das Aus- und Fortbildungssystem im Bereich der Frühen Bildung weiterzuentwickeln (z. B. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021; WiFF 2022). Zur Qualitätssteigerung der pädagogischen Arbeit wird allgemein die Professionalisierung der Fachkräfte als Schlüssel gesehen (WiFF 2022). An die Fachkräfte wird die Erwartung gerichtet, dass sie neue Erwartungen und Leitbilder in den Kindertagesstätten umsetzen. Die Fachkräfte sind also dazu aufgefordert, sich diese exterioren Normen anzueignen und sie ‚professionell‘ in ihre konkrete berufliche Praxis überführen. Aus dieser Perspektive stellen sie das entscheidende Verbindungsstück zwischen Norm und Praxis dar und werden als „zentraler Qualitätsfaktor elementarpädagogischer Einrichtungen“ (Brandes/Friedel/Röseler 2011: 9) aufgefasst.

Diese Betrachtung führt jedoch dazu, dass in der Forschung zum Personal in Kindertagesstätten das Hauptaugenmerk auf der Messung und Optimierung der *individuellen Kompetenzen* der Fachkräfte liegt, während kollektive Prozesse auf interaktionaler, organisationaler und gesellschaftlicher Ebene vernachlässigt werden (kritisch dazu: Kuhn 2013; Betz 2013). Das zeigt sich auch deutlich in

den zahlreichen Qualifikationsprofilen, die innerhalb eines kurzen Zeitraumes für den frühpädagogischen Bereich entwickelt wurden (für einen Überblick: Robert Bosch Stiftung 2011). Die Qualifikationsprofile, die als Orientierung für die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte an den Fach- und Hochschulen dienen, basieren alle auf *Kompetenzmodellen*, die detailliert beschreiben, welches Wissen und welche Fähigkeiten Fachkräfte sich für ihr berufliches Handlungsfeld aneignen sollen (Autorengruppe Fachschulwesen 2011; Beher/Walter 2012; KMK 2011). Der Fokus auf die individuellen Kompetenzen der Fachkräfte artikuliert sich auch in den Bildungsplänen der Länder¹: sie richten sich explizit an Fachkräfte und können daher gewissermaßen als „Fachkräfte-Professionalisierungspläne“ (Cloos 2018b: 33) gelesen werden.

Nachdem die *Elternarbeit*² lange Zeit eher ein „stiefmütterlich behandeltes Beiwerk institutioneller Kindererziehung“ (Kämpfe/Westphal 2013: 152) darstellte, verbindet die heutigen Programmatiken, dass sie alle die Befähigung, eine *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft* mit Eltern herstellen und gestalten zu können, als eine zentrale *Kompetenz* frühpädagogischer Fachkräfte definieren (Betz et al. 2017; Cloos/Karner 2010; Fröhlich-Gildhoff/Kraus/Rönnau 2006; Stange 2013; Textor 2000). Damit sind zahlreiche und hohe Ansprüche verbunden: Frühpädagogische Fachkräfte sollen sich Wissen und Fähigkeiten aneignen, die es ihnen ermöglichen, mit den Eltern einen offenen, unvoreingenommenen Dialog zu entwickeln und ein partnerschaftliches, von gegenseitiger Wertschätzung geprägtes Miteinander ‚auf Augenhöhe‘ zu etablieren. Auf diese Weise sollen Fachkräfte und Eltern die Entwicklungs- und Bildungsprozesse der Kinder gemeinsam fördern.

Die Basis für diese Arbeit soll vor allem eine handlungsfeldübergreifende Kompetenz bilden: eine ‚professionelle Haltung‘, bzw. ein ‚professionelles‘ Rollen- und Selbstverständnis, das das berufliche Alltagshandeln prägt und vor allem durch die (Selbst-)Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns, bzw. der (Selbst-)Reflexion der eigenen Person und Biografie hervorgebracht und weiterentwickelt werden soll (z. B. Nentwig-Gesemann 2007; Nentwig-Gesemann et al. 2012; Ross 2014; Tschöpe-Scheffler 2014). In dieser Hinsicht weist der Professionalisierungsdiskurs in der Frühpädagogik große Gemeinsamkeiten mit den dominanten Professionalisierungsdiskursen im Bereich des Lehramts oder der Sozialen Arbeit auf. Auch hier besteht ein weitgehender Konsens, dass die Steigerung des

1 Je nach Bundesland werden die Bildungs- und Erziehungspläne unterschiedlich bezeichnet, z. B. als Orientierungsplan, Rahmenplan, Bildungsprogramm, Bildungsempfehlungen, Bildungsgrundsätze, Bildungskonzeption, Leitlinien zum Bildungsauftrag etc.

2 In früheren Arbeiten wurde das Thema meist unter dem Begriff der Elternarbeit behandelt. Dieser wird heute zunehmend durch andere Begriffe ersetzt, da er eine einseitig auf die Eltern ausgerichtete Arbeit der frühpädagogischen Fachkräfte und damit ein asymmetrisches Verhältnis zwischen den Beteiligten impliziert, das in jüngeren Konzeptualisierungen überwunden werden soll (Bauer/Brunner 2006). Der Wechsel in den Begriffen soll die ‚Überwindung‘ des Althergebrachten und eine ‚neue‘ Haltung von Fachkräften gegenüber Eltern markieren. Ob dieser Anspruch tatsächlich eingelöst wird und werden kann, steht zur Debatte (Betz 2015; Betz et al. 2017).

Reflexionskompetenz eine notwendige Bedingung darstellt, um den Praktiker:innen zu mehr Professionalität zu verhelfen (kritisch dazu: Reh 2004).

Obwohl die Forschungstätigkeit im Bereich der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung in den letzten Jahrzehnten eine enorme Dynamik entwickelt hat, ist die Grundlagenforschung in Bezug auf die Qualität pädagogischen Handelns von Fachkräften in Kindertagesstätten jedoch noch ungenügend. Erkenntnisse dazu, welche Kompetenzen im der frühpädagogischen Praxis notwendig sind, wie sie entstehen, sich entwickeln und wie sie sich auswirken, sind immer noch rar (vgl. Anders 2018). Diese bislang dünne Datenbasis an empirisch fundiertem (Grundlagen-)Wissen über das berufliche Wissen und Handeln frühpädagogischer Fachkräfte wirft die Frage auf, ob der Professionalisierungsgrad des Personals überhaupt legitimerweise gemessen und bewertet werden kann (vgl. Betz 2013; Thole 2008; Cloos 2016).

Eine grundlegende analytische Schwierigkeit der auf Kompetenzmodellen basierenden Forschung, die auf eine Optimierung des Handlungsfelds zielt, besteht darin, dass sie „auf die Bestimmung vorab definierter, theoriebasierter Professionsmerkmale als Analysekriterien angewiesen [ist; Ergänzung AK], die dann ‚von außen‘ an das Untersuchungsfeld herangetragen werden.“ (Kuhn 2013: 21) Diese Kriterien basieren auf „normative[n] Zielvorstellungen einer guten oder gelingenden elementarpädagogischen Alltagspraxis“ (ebd.). Die Kompetenzmodelle sind somit kaum empirisch fundiert und legen selbst fest, „wie Kompetenzen zu messen sind und was als kompetent zu gelten hat“ (Cloos 2014: 106; Betz 2013).

Auch der Diskurs um Bildungs- und Erziehungspartnerschaft vollzog sich lange Jahre weitgehend auf programmatischer Ebene. Es wurde ausgearbeitet, wie sich die Zusammenarbeit mit den Eltern idealerweise zu gestalten habe, ohne dass in diesen Überlegungen auf empirisch gewonnene Erkenntnisse zurückgegriffen oder die inhärenten Widersprüche des Konzepts bearbeitet wurden (Cloos 2018a; Betz 2015; Betz et al. 2017). Derselben Logik folgend, basiert der weit verbreitete Anspruch, die Qualität der frühpädagogischen Arbeit durch die Steigerung der (Selbst-)Reflexionsfähigkeit von frühpädagogischen Fachkräften zu optimieren, auf dem gegenstandstheoretisch-präskriptiven Konzept einer *individuellen (Selbst-)Reflexionskompetenz*.

Entgegen dieser verbreiteten Perspektive geht der vorliegende Beitrag davon aus, dass (Selbst-)Reflexionsprozesse von Fachkräften nicht allein auf deren individuelle Kompetenz zurückzuführen sind. Wie Fachkräfte mit Eltern in Kindertagesstätten interagieren, also auch wie (selbst-)reflexiv sie sich mit Eltern auseinandersetzen, wird in praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive maßgeblich durch die Prozessstruktur der *konstituierenden Rahmung* innerhalb der jeweiligen Organisation gelenkt. Die konstituierende Rahmung entfaltet sich interaktiv in einem organisationalen konjunktiven Erfahrungsraum und konstituiert diesen mit (Bohnsack 2020). Sie gibt vor, unter welchen Prämissen sich die Fachkräfte handlungspraktisch auf die Eltern beziehen und wie sie die

notorische Diskrepanz zwischen normativen Programmatiken einerseits und der interaktiven Handlungspraxis andererseits routinisiert bewältigen. Die Herstellung einer konstituierenden Rahmung und ihre Verstetigung in einen konjunkturellen Erfahrungsraum bedeutet eine konsistente Strukturierung des beruflichen Interaktionssystems und bildet die Grundlage für professionalisiertes Handeln.

Anhand der Daten aus einem Dissertationsprojekt zur Interaktion zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Eltern in der Kindertagesstätte wird nachfolgend gezeigt, dass auch ein hohes *individuelles* Reflexionsniveau von Fachkräften in einer Kindertagesstätte nicht notwendigerweise eine ausreichende Basis für professionalisiertes Handeln bietet. Dann nämlich, wenn sich die (Selbst-)Reflexion *jenseits* einer konstituierenden Rahmung realisiert und kein kontinuierlicher Bezug zu den Normen und Programmen der Organisation hergestellt wird. In diesem Fall basiert das Handeln der Fachkräfte lediglich auf ihren eigenen, also individuell-persönlichen Norm(-alitäts-)vorstellungen.

Kommt hingegen in der Kita eine konstituierende Rahmung zustande, werden Eltern und Kinder unter Bezug auf die organisationalen Normen und Programme der Organisation in kontinuierlicher und erwartbarer Weise wahrgenommen. Enthält diese konstituierende Rahmung ein (selbst-)reflexives Moment, werden die Norm(-alitäts-)vorstellungen der Fachkräfte relativiert und es wird ein Diskurs über verschiedene Norm(-alitäts-)vorstellungen ermöglicht. Das wirkt sich in diskursethischer Hinsicht günstig auf die Interaktionsstruktur in der Organisation aus und führt aus sozialwissenschaftlicher Sicht zu einem höheren Professionalisierungsniveau.

Im Dissertationsprojekt wurde einerseits die Praxis der Interaktion zwischen Fachkräften und Eltern in ihrem Vollzug, in der Dimension der *performativen Performanz*, auf der Basis von Videografien direkt in den Blick genommen und rekonstruiert (Bohnsack 2017, 2020). Andererseits wurde die Interaktion mit den Eltern auf der Basis von Gruppendiskussionen in der Dimension der *proponierten Performanz* in den Blick genommen. Die hier interessierende Analyse der Reflexion der Fachkräfte stützt sich vor allem auf letztere Dimension.

Die Daten wurden zwischen September 2015 und Januar 2017 sowohl in Berlin als auch in einer ländlichen Region in Baden-Württemberg in insgesamt acht verschiedenen Kindertagesstätten erhoben. Daran waren 41 frühpädagogische Fachkräfte beteiligt, die bis auf wenige Ausnahmen eine Ausbildung zur/zum staatlich anerkannten Erzieher:in besaßen oder die Ausbildung zum damaligen Zeitpunkt absolvierten. Die Mehrheit der Fachkräfte waren Frauen, nur sieben von ihnen waren Männer.

Die Auswahl der Kindertagesstätten, in denen Gruppendiskussionen geführt wurden, richtete sich nach den videografischen Erhebungen der sogenannten „Entwicklungsgespräche“ die zuvor für die Analyse der Interaktionsbeziehung zwischen Fachkräften und Eltern in Kindertagesstätten durchgeführt wurden (Kallfaß 2022: Kap. 6.4). In zwei Kindertagesstätten wurden Entwicklungsgespräche videografiert und im Anschluss Gruppendiskussionen mit den Fachkräfte-Teams

der Organisationen geführt. Im Wechselspiel mit der Auswertung und Interpretation der bereits generierten Forschungsdaten wurden dann weitere Fälle kontrastierend hinzugezogen und das Sample im Sinne von Glaser & Strauss (1970) mehr und mehr auf Basis empirischer Begründungen vervollständigt. Im Laufe des Interpretationsprozesses zeigten sich in der Kontrastierung der Fälle vor allem markante Unterschiede zwischen den einzelnen Kitas. Merkmale der Eltern schienen im Vergleich zur organisationalen Ebene für die Interaktion eine geringere Rolle zu spielen. Aus diesem Grund wurden weitere Gruppendiskussionen erhoben und ausgewertet, um die Rekonstruktionen mit einer noch größeren Vielfalt an organisationalen Erfahrungsräumen von Kitas zu konfrontieren und weiter zu spezifizieren. So entstand ein Sample von insgesamt sieben audiografierten Gruppendiskussionen mit unterschiedlichen Fachkräfte-Teams über ihre Zusammenarbeit mit den Eltern. Fünf der Gruppendiskussionen wurden tiefergehend ausgewertet und mit den Ergebnissen der Gesprächsanalysen trianguliert.

Durch die Triangulation der Ergebnisse aus den unterschiedlichen organisationalen Erfahrungsräumen konnte die Frage geklärt werden, ob in der Interaktion zwischen Fachkräften und Eltern neben der je fallspezifischen Ebene auch die *organisationale* Ebene Relevanz gewinnt und ein *übergreifendes Organisationsmilieu* – ein Erfahrungsraum der gesamten Kindertagesstätte – rekonstruiert werden kann. Ausgehend von diesen Analysen wurde eine praxeologische Typologie unterschiedlicher Organisationsmilieus von Kindertagesstätten erarbeitet (umfassend dazu Kallfaß 2022).

In Abschnitt 1 dieses Beitrags wird mit der Kita *Kunterbunt* eines der rekonstruierten Organisationsmilieus vorgestellt. Dabei liegt ein besonderer Fokus auf der Positionierung der Eltern und der Selbstpositionierung der Fachkräfte. Es wird herausgearbeitet, dass *obwohl* die Fachkräfte in dieser Einrichtung über ein hohes Maß an (Selbst-)Reflexion verfügen, sich das Organisationsmilieu in praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive nicht durch eine konstituierende Rahmung auszeichnet. Die Reflexion verbleibt auf der persönlichen Ebene und wird nicht von der Rollenbeziehung zu den Eltern und der programmatisch-sachlichen Ebene der Arbeit mit den Kindern differenziert. Dieses Milieu zeichnet sich somit durch einen „organisationalen Rahmungsverlust“ (Bohnsack 2020: 103f.) aus und kann nicht als professionalisiert bezeichnet werden.

Als Gegenentwurf wird in Abschnitt 2 mit der Kita *Zwergenland* ein Organisationsmilieu präsentiert, in dem die Fachkräfte ebenfalls über ein hohes Maß an Selbstreflexion verfügen. In der Kita *Zwergenland* kommt allerdings eine konstituierende Rahmung zustande und wird in routinisierter und habitualisierter Weise in dem konjunktiven Erfahrungsraum verstetigt. Im praxeologisch-wissenssoziologischen Sinne kann das Organisationsmilieu damit als professionalisiert gelten. Anschließend werden in Abschnitt 3 erste Überlegungen dazu angestellt, in welchem Verhältnis die Rekonstruktionen der Organisationsmilieus zu den (Selbst-)Reflexionsverständnissen in den aktuellen Diskursen um pädagogische Professionalisierung stehen.

1 Kita *Kunterbunt*: Responsiv-selbstreflektiert-personenbezogenes Organisationsmilieu

1.1 Positionierung der Eltern

In der Kita *Kunterbunt* werden die Eltern von den Fachkräften als eine *heterogene Gruppe* entworfen. Die Fachkräfte nehmen bei den Eltern eine große Bandbreite an unterschiedlichen Persönlichkeiten, Bedürfnissen, Verhaltensweisen und Kommunikationsstilen wahr. Diese Vielfalt steht bei den Fachkräften grundsätzlich im positiven Horizont, auch wenn die diversen Eltern in unterschiedlichem Ausmaß bereit oder in der Lage sind, die institutionellen Erwartungen der Kita zu erfüllen. Manche Eltern zeigen großes Engagement (organisieren etwa die Erweiterung der Kita um eine weitere Kindergruppe), andere haben nur wenig Kontakt zu den Fachkräften und übernehmen kaum Aufgaben in der Kita.

Gruppendiskussion, Kita Kunterbunt: (Dm, Cf, Bf = Fachkräfte, Af = Kita-Leitung, Yf = AK)

- Dm: Ja. Das is' eben das was man hier sieht () die Eltern sind hier extrem eng eingebunden () und ähm machen tota:l viel und wir machen tota:l viel mit denen und das is' halt das eben was ich denke das bereichert die Elternarbeit () weil sich halt keiner da irgendwie rauszieht () so () des is' von vorneherein klar: dass alle mitmachen.
- Cf: ^LNaja:: nich' alle
- Bf: ^LHmhmm
- Cf: Also es gibt schon 'n paar Pappenheimer
- Dm: ^LJaja aber, ^J
- Cf: bei uns die zieh'n sich da voll 'raus
- Af: ^LDenk an () Narito zieht sich 'raus
- Cf: ^LEs gibt=s=n paar Eltern wo du dir denkst () ick find' die ()
- Yf: ^LHmhmm
- Af: ^LAuch bei den Eltern () die sagen ich kenn' die gar nich' () also es gibt ab und zu () aber des kann=ma auch mittragen. Det is' halt () weil wir auch den Anspruch haben dass wir eben nich' diese typische Kinderladenbesetzung () weiß deutsch hm hm hm () sondern es is' relativ gemischt. U::nd ä:h da gibt=s dann auch Leute denen is' das too much. Also:: die () ham halt ihre Gründe dass sie sich so zurückzieh'n. Aber irgendwie geht des auch. Also () is' dann scha::de aber () kann man ja nichts machen ne?

Die Fachkräfte nehmen wahr, dass im Allgemeinen die Eltern in der Kita „extrem eng eingebunden“ sind, einige Eltern sich aber auch nicht beteiligen. Diese werden als „Pappenheimer“ bezeichnet und im weiteren Gesprächsverlauf auch explizit beim Namen genannt. Die Fachkräfte bringen zum Ausdruck, dass sie genau wissen, was sie von diesen Eltern zu erwarten haben, nämlich ein eher geringes Engagement in der Kita. Es wird deutlich, dass es aus der Perspektive der Fachkräfte zwar nicht wünschenswert ist, dass sich Eltern „rausziehen“ („Also () is' dann scha::de“). Trotzdem werden den Eltern erst einmal keine negativen

Eigenschaften zugeschrieben (etwa, dass sie sich nicht beteiligen, weil sie desinteressiert oder faul wären). Es wird akzeptiert, dass die enge Einbindung in der Kita manchen Eltern „too much“ ist und diese ihre „Gründe“ dafür haben. Die Fachkräfte befürworten es, dass sie in der Kita Kinder aus unterschiedlichen Milieus haben („es is’ relativ gemischt“). Die Vielfalt in der Kita stellt für die Fachkräfte einen Wert an sich dar, im negativen Horizont steht die „typische Kinderladenbesetzung“, die sich aus einem homogenen und privilegierten Personenkreis zusammensetzt („weiß deutsch hm hm hm“). Dafür nehmen sie in Kauf, dass auch Unterschiede in der Zusammenarbeit mit den Eltern existieren. Diese Unterschiede werden toleriert und „mitgetragen“.

Im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion zeigt sich, dass die Fachkräfte mit Blick auf diese Diversität jedoch nicht den Anspruch an sich selbst entwickeln, alle elterlichen Seh-, Deutungs- und Handlungsgewohnheiten nachvollziehen und verstehen zu müssen. Sie entwickeln auch keine Ambitionen, zu intervenieren und die Sichtweisen und das Verhalten der Eltern nach ihren eigenen Vorstellungen zu verändern. Vielmehr tolerieren sie, dass die diversen Eltern aufgrund ihrer individuellen Persönlichkeit und Lebensgeschichte über je unterschiedliche Norm(-alitäts-)vorstellungen und Handlungslogiken verfügen.

Dieses Bewusstsein darüber, dass unterschiedliche Norm(-alitäts-)vorstellungen und Handlungslogiken existieren, spielt für die Beziehungsgestaltung mit den Eltern eine Rolle. Aufgrund der Vielfalt unter den Eltern (und unter den Fachkräften) wird davon ausgegangen, dass unterschiedliche Passungsverhältnisse zwischen den einzelnen Personen existieren. Der Anspruch, dass *jede* Fachkraft mit *jedem* Elternteil eine enge oder intensive Beziehung hat, wird explizit aufgegeben. Das erscheint den Fachkräften insofern als unproblematisch, als dass sie angesichts der (aus ihrer Sicht) großen Vielfalt im Fachkräfte-Team davon ausgehen, dass sich unter ihnen immer eine Bezugsperson finden lässt, die zu den jeweiligen Eltern „passt“.

1.2 Positionierung der Fachkräfte

Die Fachkräfte in der Kita *Kunterbunt* sind in ihrer Arbeit vorrangig an einer *unmittelbaren, authentischen Begegnung* orientiert. Sie wollen sich in der Kita mit den unterschiedlichen Facetten ihrer Persönlichkeit einbringen. Sie thematisieren etwa ihr Alter, ihre Biografie, Berufserfahrung, Herkunft, Sprache, Humor, Geschlecht und auch persönliche Stärken und Schwächen. Sie entwerfen ihr Team als eine heterogene Gruppe und verstehen es als Selbstverständlichkeit, dass die verschiedenen Kolleg:innen in der Kita unterschiedliche Sichtweisen auf die Kinder entwickeln und unterschiedliche Handlungspraktiken an den Tag legen.

Ausgehend von ihrem Anspruch der Authentizität haben die Fachkräfte die Intention, den Eltern nicht nur in einer rollenförmigen Beziehung zu begegnen, sondern tendenziell im Sinne von Oevermann als *Personen in ihrer Totalität*, als

ganze Menschen (Oevermann 1996). Sie zeigen sich offen dafür, enge Beziehungen mit den Eltern einzugehen: Man duzt sich, hat – auch bedingt durch die engen Räumlichkeiten – täglichen Kontakt, nimmt sich viel Zeit für die regelmäßige und ausführliche Kommunikation, scherzt zusammen, koordiniert gemeinsam die Aufgaben in der Kita, engagiert sich auch außerhalb der regulären Arbeitszeiten, stellt bisweilen selbst die private Handynummer zur Verfügung.

Insbesondere die *direkte face-to-face-Kommunikation* steht im positiven Horizont der Fachkräfte. Die Fachkräfte sind sich einig, dass in der kleinen Kita im Vergleich zu größeren Einrichtungen, die sie aus vorherigen Arbeitsverhältnissen kennen, ein sehr enger Kontakt zu den Eltern besteht, und befürworten es, dass im Alltag verhältnismäßig viele Gespräche mit den Eltern stattfinden.

Die Orientierung an der authentischen Einbringung der eigenen Person und an der direkten Kommunikation mit der diversen Elternschaft macht die Fachkräfte jedoch in besonderer Weise vulnerabel für die Kritik der Eltern. Das illustriert die folgende Passage, in der die Fachkräfte „Stress mit Eltern“ als enorme Belastung für sie schildern:

Gruppendiskussion, Kita Kunterbunt: (Af = Kita-Leitung, Bf, Cf = Fachkräfte, Yf = AK)

Af:	↳Also ich hab schon oft gesagt am Kindergarten is' (.) die Kinder sind=s gar nicht (.) es sind die Erwachsenen. Wenn des Team nicht funktioniert is=es des <u>Schlimmste</u> ,
Bf:	↳Hmhmm↓
Af:	und des <u>Zweitschlimmste</u> is' Stress mit Eltern.
Yf:	↳Hmhmm↓
Cf:	Ja des nehm' ich auch ganz oft mit. Also wenn irgendwas is' so:
Af:	↳Hm::: ((stimmhaftes Ausatmen/Stöhnen))↓
Cf:	Wenn i:::- (.) wenn ich irgendwo höre (.) <u>Selin hast=e dich im To:n vergriffen</u> .
Af:	↳Hm::: ((stimmhaftes Ausatmen/Stöhnen))↓
Cf:	Dann denk' ich mir immer so (.) o:::h ey ich könnt' die alle umbringen. Könn't die alle hier in die Kreissäge reinhausen
Bf:	↳@(.)@↓
Af:	↳@(:)@↓
Cf:	Nee, wirklich, so des Gefü::hl so: (.) ra:::r:: (.) alle (.) weiß ich nich' (.) keine Ahnung (.) dann is' des so (.) weil sie dann nich' zure- (.) direkt zu mir gekomm' sin', sondern so <u>hätätätätätätätä</u>

Im Ausschnitt rahmen die Fachkräfte den „Stress mit Eltern“ als besonders „schlimm“. Er beschäftigt sie auch nach Dienstschluss, der Stress wird nach Hause „mitgenommen“.

Über einen Redeimport erzählt eine Fachkraft exemplarisch, wie dieser „Stress“ zustande kommen kann, nämlich wenn sie „irgendwo“ hört: „Selin hast=e dich im To:n vergriffen“.

Die Exemplifizierung zeigt, dass die Fachkraft sich in der für sie stressauslösenden Situation als individuelle Person („*Selin*“) im Fokus empfindet und sie

selbst, bzw. ihr Verhalten, Gegenstand der Kritik von Eltern wird. Die komparative Analyse mit den übrigen Kitas zeigt, dass diese Rahmung eine Ausnahme darstellt. Im Normalfall steht bei den Auseinandersetzungen im Team das ‚Fehlverhalten‘ von Eltern im Mittelpunkt. Wenn über Kritik von Seiten der Eltern erzählt wird, thematisieren die Fachkräfte diese in Bezug auf bestimmte Regelungen, Abläufe oder Vorkommnisse in der Kita, nicht in Bezug auf einzelne Personen.

Anders in der Kita *Kunterbunt*: Wie der obige Textauschnitt verdeutlicht, tritt in der Kita *Kunterbunt* die Versachlichung der Kritik hinter der persönlichen Beziehung zu den Eltern zurück. Obwohl der Redeimport im Beispiel explizit diplomatisch formuliert ist („im To:n vergriffen“) und nicht die Person selbst, sondern ihr Verhalten kritisiert wird, ist die Fachkraft von der geäußerten Kritik tief getroffen.

Im Gegenzug kritisiert die Fachkraft ihre:n Kritiker:in, indem sie die Art und Weise, wie die Kritik geäußert wurde, moniert. Sie erwartet, dass die Eltern ihre Kritik im direkten Gespräch mit ihr formulieren. Geschieht das nicht, wird das Gesagte von ihr automatisch als böswillig und verletzend empfunden: „so hätätätätätätä“. Die lautmalerische Interjektion illustriert, dass in Bezug auf die Äußerung der Eltern nur noch die (angenommene) aggressive Intention relevant gemacht wird, während die inhaltliche Ebene der Äußerung gar nicht mehr erkennbar ist und somit irrelevant wird. Dementsprechend schließt sich in der Erzählung auch keine Überlegung zum Inhalt der Kritik an; etwa, ob in einer bestimmten Situation die Ansprache von Seiten der Fachkraft gegenüber Kindern oder Eltern tatsächlich unpassend war.

Hingegen wird im weiteren Verlauf die persönliche Belastung ausgeführt, die bei der Fachkraft entsteht. Metaphorisch dicht wird beschrieben, welche heftigen Gefühle und Aggressionen die geäußerte Kritik in *Selin* auslöst („ey ich könnt’ die alle umbringen. Könn’t die alle hier in die Kreissäge reinhauen“; „so des Gefüh::hl so: (.) **ra::r::**“). In ihrer Reaktion auf eine (so empfundene) Aggression von Seiten der Eltern geht die Fachkraft gewissermaßen zum ‚Gegenangriff‘ über und imaginiert im Bild des Zersägens die völlige Zerstörung ihres/ihrer Kritikers/Kritikerin.

In der Erzählung der Fachkräfte zu ihrem Austausch im Team zeigt sich diese Dynamik in homologer Weise:

Gruppendiskussion, Kita Kunterbunt: (Af = Kita-Leitung, Bf, Cf = Fachkräfte)

Af:	Also was wir manchmal scho:n machen (.) oder auch <u>brauchen</u> (.) also <u>ich brauch’</u> des für mich auch (.) aber ich denke <u>@zumindest die beiden brauchen=s auch@</u>
Bf, Cf:	^L Pff <u>@(2)@</u>
Af:	i::s’ ä::hm (.) dass man ma::l ä:h diese ganzen (.) Gefühle von (.) a:h man wird hier nur <u>kritisiert angenörgelt benachteiligt schlecht behandelt oder so</u> (.) kann hier <u>ackern</u> (.) dass man des manchmal so im Team ablässt oder so richtig sagt <u>wuä:::h</u> (.) des alles <u>rauslässt</u> .

Dem Verhalten der Eltern, das als Herabsetzung der eigenen Person gedeutet wird („man wird hier nur kritisiert angenörgelt benachteiligt schlecht behandelt“), wird umgekehrt im Team mit der Herabsetzung der Eltern begegnet. Wenn der gefühlte Druck auf die Fachkräfte in der Kita steigt, gelingt es ihnen nicht, ihre eigentlich tolerante Haltung gegenüber den unterschiedlichen Eltern aufrecht zu erhalten. Dann werden Eltern, deren Ansprüche an die Fachkräfte als zu hoch eingeschätzt werden, im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion z. B. als „Druckeltern“ oder „Anspruchseltern“ bezeichnet, und Eltern, die die organisationalen Erwartungen nicht erfüllen, als „faule Säcke“ oder auch – tendenziell pathologisierend – als „crazy“ oder „nicht ganz klar“. Dabei wird nicht mehr differenziert zwischen dem Sachbezug und der Identitätskonstruktion, sodass es zu einer Degradierung der gesamten Person im Sinne einer „totalen Identität“ (vgl. u. a. Bohnsack 2020: 78ff.) kommt.

1.3 Professionalisierung im responsiv-selbstreflektiert-personenbezogenen Organisationsmilieu der Kita Kunterbunt

Die Fachkräfte in der Kita Kunterbunt reflektieren zwar ihre eigenen Norm(-alitäts-)vorstellungen und Handlungspraktiken *und* nehmen die Perspektive der Eltern als Anstoß, eigene normative Prinzipien zu hinterfragen. In diesem Sinne sind sie nicht nur reflektiert, sondern auch *selbstreflektiert*. In weiteren Passagen der Gruppendiskussion reflektieren die Fachkräfte auch explizit ihren eigenen Umgang mit Kritik beschreiben sich vielfach selbst als „sehr empfindlich“, „schnell eingeschnappt“, „lange beleidigt“ und als Lernende, wenn es darum geht, sich von den Eltern abzugrenzen.

Jedoch wird in der Kita *Kunterbunt* die Kritik nicht versachlicht, d. h. sie wird nicht auf die Rolle der Fachkräfte in der Organisation und deren sachlich-fachliche Programmatik bezogen. Die Fachkräfte führen hingegen die Kritik auf Defizite der persönlichen Identität zurück. Daraus resultiert nicht nur ein „organisationaler Rahmungsverlust“, sondern bisweilen auch eine radikale Selbstinfragestellung, die mit einem starken persönlichen Belastungserleben einhergeht. Kritik wird tendenziell als Angriff auf die Fachkräfte als *Gesamtpersonen* gedeutet, dem sich die Fachkräfte weitgehend schutzlos ausgeliefert fühlen. So schildern sie zum Beispiel, wie sie in Auseinandersetzungen mit Eltern in Tränen ausbrechen oder sich Konflikte auch in ihr Privatleben drängen und ihren Schlaf und ihr Wohlbefinden beeinträchtigen. Der Kritik von Eltern, die die Fachkräfte als Degradierung ihrer Person erleben, begegnen sie daher mit der Degradierung der Eltern.

2 Kita *Zwergenland*: ein responsiv-selbstreflektiert-sachbezogenes Organisationsmilieu

2.1 Positionierung der Eltern

Bei einem ebenfalls hohen (Selbst-)Reflexionsniveau lassen sich in der Kita *Zwergenland* grundlegend andere Interaktionsmuster zwischen Fachkräften und Eltern rekonstruieren. In dieser Kita nutzen die Fachkräfte zum Beispiel das Entwicklungsgespräch mit den Eltern auch bewusst dazu, mehr über die Bedürfnisse der Eltern zu erfahren und ein „Feedback“ für die eigene Arbeit zu erhalten:

Gruppendiskussion, Kita Zwergenland: (Bf = Fachkraft)

Bf: ähm (.) es geht auch (.) ganz oft darum was sich die Eltern auch noch wünschen so: (.) ähm (.) vom Kinderladen (.) von uns ä::hm (.) auch- auch so in- in Bezug auf det letzte Jahr so nehmend (.) ä::hm:: (.) ob=se sich äh hier wohlfühlt haben (.) ob=se sich genug informiert gefühlt haben (.) ob sie auch noch andere (.) ähm Sachen gern erfahren würden auch im Entwicklungsgespräch ähm (.) genau also äh es is' auch auch so=n bisschen Feedback für uns auch über des Entwicklungsgespräch zu gucken ähm ham sich die Eltern da genug informiert gefühlt oder hätten sie noch was anderes (.) was sie gerne wissen möchten (.) oder: ähm ja:: (.) u::nd (2) ä::hm: (5) °ja::°

Im Anschluss an das Gespräch mit den Eltern wird in der Kita *Zwergenland* die Interaktion mit den jeweiligen Eltern an deren Bedürfnisse angepasst (z. B. den Eltern mehr Informationen gegeben, wenn diese das wünschten). Darüber hinaus spielt die Perspektive der Eltern aber auch für die pädagogische Arbeit in der Kita insgesamt eine Rolle:

Gruppendiskussion, Kita Zwergenland: (Cf = Fachkraft, Af = Kita-Leitung, Yf = AK)

Cf: Also auch umgedreht (.) dass (.) dass- dass Eltern halt au::ch ä::hm ((Räuspern)) zu unserer Arbeit also was sa:gen könn::°.

Yf: Hmh

Cf: Is'=ja im Vergleich zu so=ner Groß-Kita da:: machen die ja gerne die Tür zu und woah (.) woll'n=wa eigentlich nich' haben

Yf: °Hmh° ?

Cf: Und hier wünschen wir uns des eigentlich. Viii:el (.) dass die uns=n Feedback ge:ben oder=oder (.) also wir hatten jetzt die Spielzeug-freie Zeit ä::h dass di::e (.) da haben wir dann auch so=n- so=n- so=n Fra:gebogen 'rausgegeben (.) dass=dass wir das irgendwie zusamm' reflekti:er'n könn' (.) wie die nächste Zeit dann verlaufen wird oder so: (.) und sind eigentlich total auch offen so was=was die Eltern uns so als Anregungen (.) oder was denen mal aufgefallen is' oder=oder Wünsche oder so ä::h (.) des nehm'=wa total dankend entgegen so:. U::nd (.) und wehren es nich' ab. Genau.

Af: °Hmh°

Die Passage verdeutlicht, dass in der Kita *Zwergenland* den Eltern die Kompetenz zugeschrieben wird, den Fachkräften „Anregungen“ zu geben. Es wird selbstverständlich davon ausgegangen, dass die Perspektive der Eltern sich von derjenigen der Fachkräfte unterscheiden kann, es wird in Betracht gezogen, dass ihnen etwas „aufgefallen ist“ und sie berechnete „Wünsche“ haben können. Im negativen Gegenhorizont stehen dabei größere Einrichtungen („Groß-Kita[s]“), deren Arbeitsweisen die Fachkräfte aus früheren Beschäftigungsverhältnissen kennen. Dort wird „die Tür zu“ gemacht und die Anliegen der Eltern als unwillkommene Einmischung erlebt („woah (.) woll’n=wa eigentlich nich‘ haben“).

Auch im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion wird deutlich, dass die Fachkräfte in der Kita *Zwergenland* die Einschätzungen und Sichtweisen der Eltern als interessant und wertvoll empfinden. Zu bestimmten pädagogischen Angeboten werden auch systematisch Rückmeldungen von Eltern eingeholt (z. B. über einen Fragebogen zur „spielzeug-freien Zeit“) und „total dankend“ entgegengenommen.

Darin dokumentiert sich, dass die Fachkräfte sich selbst keine höhere Rationalität in Bezug auf pädagogische Vorstellungen zuschreiben als den Eltern. Anders als in einem weiteren Vergleichsfall steht auch nicht die Andersartigkeit der elterlichen Perspektive für die Fachkräfte im Vordergrund. Sie entwickeln keine Ambitionen, die Perspektive der Eltern tiefergehend zu *verstehen* und z. B. in Zusammenhang mit deren Biografie zu bringen oder die Eltern gezielt zu beeinflussen und pädagogisch zu bearbeiten. Differenzsetzungen und degradierende Identitätskonstruktionen in ihrer Beziehung zu den Eltern kommen in den Darstellungen der Fachkräfte nicht vor. Die Fachkräfte sind vielmehr daran interessiert, dass Eltern ihre Sichtweisen einbringen und an der pädagogischen Arbeit in der Kita partizipieren:

Gruppendiskussion, Kita Zwergenland: (Bf, Cf = Fachkräfte, Af = Kita-Leitung, Yf = AK)

Bf:	Und die [gemeint sind: die Eltern; Anmerkung AK] wollen auch <u>me:hr</u> zu unserer Arbeit wissen.
Af:	L°Hm:::° J
Bf:	Nich' alle, so: (.) aber einzelne schon (.) ä:hm und ich glaube des liegt halt auch daran dass wir eben einfach bereit sind jederzeit Auskunft darüber zu geben. Also es is'="ja jetz' nich' so dass wir sagen (.) nee, darüber reden wir nich' oder das is' unser Bier und (.) ähm (.) des is' ja: oft (.) bei Trägern wo des Konzept vorgegeben is' (.) das man da als Elternteil wenig auch <u>erfä::hrt</u> auch wenn man irgendwie zwanzigmal nachhakt (.) kriegt man dieselbe Antwort (.) det steht so in unserem Konzept (.) so des is' hier nich' so: #00:05:04-2#
Yf:	L°Hmhm J
Bf:	Sondern ähm (.) wir versuchen des schon zu <u>erörtern</u> und versuchen dabei: ähm: (.) auch die Wünsche der Eltern mit einzubeziehen und so: (.) des hat großen Einfluss auf unser Konzept (.) weil det is' (.) also: des is' ni::e so: <u>festgemeißelt</u>
Af:	L°ja° J
Bf:	sondern wir orientieren uns da auch sehr so an den Bedürfnissen der Kinder und teilweise auch der Eltern ja:
?:	L°ja° J
Cf:	°Hm°
Bf:	Durch diesen Austausch

Die Fachkräfte erkennen bei einzelnen Eltern Interesse an ihrer pädagogischen Arbeit. In diesem Zusammenhang schreiben sie sich auch selbst eine aktive Rolle zu: Indem sie den Eltern „jederzeit Auskunft“ geben und Offenheit signalisieren, bestärken sie das Interesse der Eltern. Sie sehen sich nicht passiv der Situation ausgeliefert, entweder „interessierten“ oder „desinteressierten“ Eltern zu begegnen, sondern sie reflektieren die interaktive Dimension und ihre eigenen Handlungsmöglichkeiten. Dass es dennoch auch Eltern gibt, die kein Interesse an ihrer Arbeit signalisieren, wird nicht als problematisch wahrgenommen und nicht mit negativen Zuschreibungen an die Eltern verknüpft. Für die Fachkräfte stellt es ein Qualitätsmerkmal der eigenen Arbeit dar, „die Wünsche der Eltern mit einzubeziehen“ und das Konzept „teilweise“ auch an den Bedürfnissen der Eltern auszurichten – auch wenn das bedeutet, weniger (oder weniger häufig) Informationen auszutauschen.

Die Eltern geraten in Bezug auf die Qualitätsentwicklung in der Kita als Akteur:innen in den Blick. In den Darstellungen und Erzählungen der Fachkräfte über ihre Praxis mit den Eltern dokumentiert sich, dass die Eltern ihre Partizipationsmöglichkeiten in der Kita *Zwergenland* auch tatsächlich aktiv wahrnehmen. Sie bringen ihre Perspektiven ein und beziehen immer wieder auch kritisch Stellung zu manchen Aspekten der pädagogischen Arbeit. Daraus resultieren mitunter auch sehr konkrete Konsequenzen für den Kita-Alltag. So schildern die Fachkräfte etwa den Fall, dass Eltern monierten, die Fachkräfte verbrächten zu wenig Zeit mit den Kindern im Freien. Die verschiedenen Positionen wurden begründet und abgewogen (die Eltern hielten den täglichen Aufenthalt im Freien für notwendig für eine gesunde Entwicklung, die Fachkräfte wollten den Kindern bei der Entscheidung ein Mitspracherecht einräumen). Ergebnis der Auseinandersetzung war die Bestimmung von „Draußen-Tagen“, also festen Tagen in der Woche, an denen verbindlich festgelegt wurde, dass die Kinder ihre Zeit im Freien verbringen. An den übrigen Tagen sollte die Entscheidung den Fachkräften in Auseinandersetzung mit den Kindern überlassen werden.

2.2 Selbstpositionierung der Fachkräfte

Die Fachkräfte in der Kita *Zwergenland* sind am gegenseitigen Austausch mit den Eltern interessiert, den sie als wertvolles Feedback für die eigene Arbeit wahrnehmen. Die Eltern sind in der Lage, bzw. werden in die Lage versetzt, bei den Fachkräften Reflexionsprozesse über ihr eigenes pädagogisches Handeln anzustoßen und Veränderungen zu bewirken. In diesem Sinne können die Fachkräfte in der Kita *Zwergenland* als *selbstreflexiv* beschrieben werden. Ihre große Offenheit gegenüber der Perspektive der Eltern ist indes getragen von einer *Versachlichung der Kritik*, indem sie diese auf ihre Rolle in der Organisation und die programmatisch-sachliche Arbeit mit den Kindern beziehen. Genauso wie sie abweichende Relevanzsetzungen oder Orientierungen von Eltern nicht mit Negativzuschreibungen im Sinne von

defizitären Identitätskonstruktionen verbinden, nehmen sie auch die Kritik der Eltern nicht als persönlichen Angriff auf sich selbst wahr:

Gruppendiskussion, Kita Zwergenland: (Bf, Cf = Fachkräfte, Af = Kita-Leitung)

- Bf: Nee::: Aber es is' halt schon so, dass (.) dass so Themen (.) ähm dann halt hier anders (.) weil wir lassen die ja auch zu:::
- Cf: L^hHmhm
- Bf: so: (.) und äh (.) s- sind jetzt auch nich' beleidigt oder so: (.) und denken die Eltern sind gegen uns
- Af: L^jJa.
- Bf: sondern wissen halt (.) ähm::: (.) einfach darum: dass (.) dass es einfach darum geht dass es verschiedene Positionen sind und dass es halt nich' (.) oh wir tratschen jetz' über die bösen Erzieher (.) sondern es geht halt wirklich um=s Thema. Ich glaub' in großen Kitas is' das oft ein Problem (.) auch aus meiner Erfahrung aus großen Kitas und auch aus der Erfahrung als Mutter (.) dass ähm::: (.) dass sich Erzieher ziemlich schnell persönlich angegriffen fühlen (.) wenn ä::h wenn Eltern Themen anbringen. Und das is' hier nich' so::: Also: (.) wir wissen es geht halt einfach um 'ne andere Auffassung zu 'nem bestimmten Thema: (.) und ähm (.) das lässt sich immer offen (.) ähm ansprechen. Und ähm (.) ja. Ja (.) ich glaub' des is' halt so=n so=n ä::h (.) Punkt (.) dass man eigentlich wenich persönlich wird. Sondern es wirklich meist auch sehr sachlich zugeht. Bei uns.
- Cf: L^hHmhm. Ja.

Die Fachkräfte stellen sich bewusst der Kritik der Eltern und reflektieren sowohl explizit als auch implizit, dass sie „sachlich“ damit umgehen. Das Verknüpfen von inhaltlichen Differenzen mit (emotional aufgeladenen) negativen Zuschreibungen bildet den negativen Gegenhorizont und wird überspitzt ins Lächerliche gezogen („oh wir tratschen jetz' über die bösen Erzieher“). Unterschiedliche Sichtweisen und Positionen können in der Kita *Zwerge* offen angesprochen werden. Auch tieferliegende (In-)Kongruenzen in den Norm(-alitäts-)vorstellungen und Handlungslogiken der Beteiligten sind nicht ausschlaggebend für die Qualität der Zusammenarbeit.

Allerdings positionieren sich die Fachkräfte nicht ausschließlich als Dienstleistende der Eltern, sondern übernehmen Verantwortung für ihr pädagogisches Handeln und beanspruchen in letzter Konsequenz die Entscheidungshoheit über das pädagogische Konzept für sich. Damit stößt die Einflussnahme der Eltern an klare Grenzen:

Gruppendiskussion, Kita Zwergenland: (Bf = Fachkräfte, Af = Kita-Leitung)

- Bf: Also da is' die Grenze die wir halt eben setzen dass wir sagen oke::: (.) ähm (.) die pädagogische:: Konsequenz letztendlich fü::r die Arbeit hier tragen wir (.) weil wir ja auch hier mit den Kindern zusammen sind (.) und Anregungen nehmen wir gerne entgegen und gucken auch ob die umsetzbar sind oder: (.) ob die äh (.) ob die zutreffend sind so: (.) aber äh (.) wenn jetz' irgendwi::e zwei Eltern kommen die jetzt hier plötzlich (.) weiß=ich=nich' (.) Waldorfpädagogik woll'n würden (.) dann könnten wir auch nein sagen ne?
- Af: L^oJa^oJ

2.3 Professionalisierung im responsiv-selbstreflektiert-sachbezogenen Organisationsmilieu der Kita *Zwergenland*

Die Fachkräfte in der Kita *Zwergenland* orientieren sich bei den Fremdrahmungsprozessen in Bezug auf die Eltern daran, dass sie die Partizipation *aller* Akteur:innen – Fachkräfte, Eltern und Kinder – an der Qualitätsentwicklung der pädagogischen Arbeit in der Kita ermöglichen wollen. Die Fachkräfte reflektieren, dass die Eltern als eigenständige Akteur:innen individuell unterschiedliche Norm(-alitäts)- und Moralvorstellungen haben und orientieren sich an den „meta-normativen“ Prinzipien der Verständigung über unterschiedliche Normen (vgl. Bohnsack 2020: Kap. 11). Gleichzeitig vertreten aber auch die Fachkräfte bestimmte pädagogische Prinzipien und Überzeugungen im Sinne einer beruflichen Werthaltung, die auch – ebenso wie in den übrigen Organisationsmilieus – im pädagogischen Konzept der Einrichtung in symbolisch-materialisierter Form vorliegen. Die Fachkräfte stehen den Perspektiven und Handlungslogiken der Eltern also keineswegs indifferent gegenüber. Trotzdem schreiben sich die Fachkräfte nicht grundlegend eine *höhere* Rationalität zu als den Eltern, sondern in erster Linie eine *andere*. Es wird von einer gemeinsamen pädagogischen Verantwortung ausgegangen und Inkongruenzen in Norm(-alitäts-)vorstellungen und Handlungslogiken werden als Impuls für den Austausch mit den Eltern wahrgenommen. Sowohl Fachkräfte als auch Eltern wirken im gegenseitigen Austausch an der Qualität der pädagogischen Arbeit mit. Ihre berufliche Verantwortung in der Interaktion mit den Eltern sehen die Fachkräfte in der Kita *Zwergenland* vor allem darin, die diskursiven Bedingungen für eine *autonome Verständigung* und *heterarchische Beziehungen* mit den Eltern zu schaffen. Dafür bemühen sich die Fachkräfte gezielt darum, dass Eltern Kritik und Anregungen einbringen können. Sie nutzen diese zur Selbstreflexion mit dem Ziel, die eigene Arbeit und die Strukturen in der Kita an die Bedürfnisse der Eltern und Kinder anzupassen und zu verbessern. Selbst auf das pädagogische Konzept haben Eltern (innerhalb eines gewissen Rahmens) Einfluss – eine Möglichkeit, die in den übrigen Kitas der Studie teilweise entschieden abgelehnt wird.

Die Bereitschaft zur Selbstreflexion und die große Offenheit gegenüber der Perspektive der Eltern teilen die Fachkräfte der Kita *Zwergenland* mit den Fachkräften der Kita *Kunterbunt*. Anders als im Organisationsmilieu der Kita *Kunterbunt* ist die Interaktionsstruktur jedoch strikt *sachbezogen* und findet gebunden an *organisatorische Programme und Rollenbeziehungen* statt. Kritik von Seiten der Eltern wird daher grundsätzlich versachlicht und nicht – wie in der Kita *Kunterbunt* – als Kritik an der Gesamtperson der Fachkräfte wahrgenommen und als Defizit der eigenen persönlichen Identität interpretiert. Auf diese Weise fällt es den Fachkräften in der Kita *Zwergenland* leichter, in ihrer pädagogischen Arbeit auch Kontingenzen und Ambivalenzen zu tolerieren.

Differente Sichtweisen und Handlungslogiken können in der Kita *Zwergenland* nebeneinander existieren ohne zwangsläufig aneinander angepasst oder

nivelliert werden zu müssen. Das zeigt sich zum Beispiel an ihrem Umgang mit Unterschieden innerhalb des Fachkräfte-Teams: Es stellt für die Fachkräfte eine Selbstverständlichkeit dar, dass auch innerhalb ihres Teams unterschiedliche Sichtweisen, Problemdeutungen und Handlungspraktiken existieren, die gleichermaßen anerkannt und legitim sein können. So etabliert sich im Organisationsmilieu der Kita *Zwergenland* eine differenzsensible, wertschätzende Interaktionsstruktur, in der im Vergleich mit den übrigen Organisationsmilieus die autonome Beteiligung aller Beteiligten im höchsten Maße gegeben ist. Außerdem erweist sich das kollektiv geteilte berufliche Selbstverständnis der Fachkräfte in der Kita *Zwergenland* als eine in der Praxis tragfähige und die psychische Gesundheit der Fachkräfte schützende Haltung, die auch die Grenzen pädagogischer Arbeit und beruflicher Verantwortung reflektiert.

3 (Selbst-)Reflexionsverständnisse in aktuellen Diskursen um pädagogische Professionalisierung

In der Studie, aus der die dargestellten Beispiele stammen, wurden insgesamt fünf Organisationsmilieus von Kindertagesstätten analysiert und in zwei Grundtypen differenziert: Organisationsmilieus mit einer *intervenierenden* Praxis versus Organisationsmilieus mit einer *responsiven* Praxis. Die Organisationsmilieus mit dem höchsten Professionalisierungsniveau, die zum *responsiven* Typus gehören, wurden als *reflektiert* bzw. *selbstreflektiert* beschrieben.

Als *reflektiert* wird die Handlungspraxis bezeichnet, wenn die Fachkräfte für ihre Arbeit reflektieren, dass die Eltern über eigene Norm(-alitäts)- und Moralvorstellungen verfügen (vgl. Kallfaß 2022: Kap. 7.2.3). Als *selbstreflektiert* wird die Handlungspraxis beschrieben, wenn die Fachkräfte die Perspektiven der Eltern nicht nur wahrnehmen und in Rechnung stellen, sondern auch in ihren *Konsequenzen für die eigene Praxis* überprüfen und berücksichtigen (vgl. Kallfaß 2022: Kap. 7.2.4). Somit unterstreichen die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung grundsätzlich die große Bedeutung von (Selbst-)Reflexionsprozessen für eine professionalisierte frühpädagogische Praxis. Die Wahrnehmung der eigenen Perspektive als *standortgebundene Konstruktion* und die *Relativierung eigener Deutungen* erweisen sich als notwendig für ein Organisationsmilieu, das allen Akteur:innen eine autonome Beteiligung am Diskurs ermöglicht. Grundsätzlich kann auf Basis dieser Ergebnisse also der Forderung nach mehr (Selbst-)Reflexion zugestimmt werden, die feldübergreifend im früh-, sozial- und schulpädagogischen Professionalisierungsdiskurs bereits weit verbreitet ist. Dementsprechend können auch Ansätze befürwortet werden, die (Selbst-)Reflexionsprozesse auf individueller Ebene fördern und Fachkräfte dazu befähigen, ihrer Klientel mit „Habitussensibilität“ (Kubisch 2014: 103) zu begegnen.

Tabelle 1: Überblick über die Typisierung der Organisationsmilieus (Kallfaß 2021: 129)

Fall	Typisierung der Organisationsmilieus	
	Konstituierende Rahmung	Praktische Reflexion
Kita Vogelnest*	<u>Intervenierend</u> -instruierend	eigene Norm(-alitäts-)vorstellungen werden nicht reflektiert
Kita Löwenzahn	<u>Intervenierend</u> -orientierend	eigene Norm(-alitäts-)vorstellungen werden nicht reflektiert
Kita Sonnenschein*	<u>Responsiv</u> -reflektiert	Verständigung über unterschiedliche Norm(-alitäts-)vorstellungen
Kita Zwergenland	<u>Responsiv</u> -selbstreflektiert <i>sachbezogen</i>	Norm(-alitäts-)vorstellungen, Relativierung der eigenen Norm(-alitäts-)vorstellungen als sachliches Problem
Kita Kunterbunt	Responsiv-selbstreflektiert <i>personenbezogen</i>	Verständigung über unterschiedliche Norm(-alitäts-)vorstellungen, Relativierung der eigenen Norm(-alitäts-)vorstellungen als persönliches Problem/defizitäre Identität
<i>Anmerkung:</i> Die mit Stern (*) markierten Fälle sind diejenigen Kitas, in denen zusätzlich zu den Gruppendiskussionen auch Entwicklungsgespräche mit Eltern ausgewertet wurden.		

Allerdings weist die mehrbenenanalytische Perspektive der vorliegenden Arbeit auch über diese Ebene der individuellen Kompetenz hinaus. Die empirischen Ergebnisse sind auch geeignet, die kritische Stellungnahme einiger Forscher:innen *gegen* die allgemeine Lösungsformel „Professionalität durch Reflexivität“ (Reh 2004: 363) auf der individuellen Ebene zu unterstützen. Die aktuellen Diskurse um (früh-)pädagogische Professionalisierung thematisieren (Selbst-)Reflexionskompetenz von Fachkräften als Voraussetzung für pädagogische Qualität. Diese gegenstandstheoretisch-präskriptiven Konzepte von (Selbst-)Reflexionskompetenz sind jedoch häufig definitorisch nicht eindeutig geklärt und werden unterschiedlich ausgelegt. Eine Diskurslinie etwa versteht unter Reflexionskompetenz vor allem, dass die Akteur:innen ihre berufliche Handlungspraxis begründen, indem sie sie deduktiv aus sozialwissenschaftlichen Theorien ableiten (kritisch dazu: Bohnsack/Sparschuh 2021: 10). Da in den vorgestellten Organisationsmilieus der Kita *Kunterbunt* und der Kita *Zwergenland* die Begründung der eigenen Praxis aus sozialwissenschaftlichen Theorien keine große Bedeutung hat, müssten aus dieser Perspektive beide Kitas gleichermaßen als ‚unprofessionell‘ wahrgenommen werden.

In praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive erscheint jedoch die Aneignung rationalistisch strukturierter sozialwissenschaftlicher Theorien „ganz allgemein nicht geeignet, den beruflichen Akteur:innen Reflexionspotentiale zu vermitteln, welche zur Bewältigung der Anforderungen ihrer Praxis beizutragen vermögen“ (Bohnsack 2020: 122). In der Alltagspraxis jede Entscheidung in theoretisierender Weise begründen zu müssen, stellt eher ein Hindernis für die notwendige routinisierte Entscheidungsfindung dar.

Eine andere Diskurslinie hingegen tendiert dazu, (Selbst-)Reflexion als „Bekannnisstruktur“ (Reh 2004: 368) zu verstehen. Wie Reh analysiert, tendiert diese Variante dazu, „ein Modell des sich selbst vollständig transparenten und bewusst alle Handlungen intentional planenden Subjektes als Fluchtpunkt professioneller Selbstverständigung auszumalen“ (Reh 2004: 368). Diese Perspektive ignoriert zum einen, dass die Möglichkeiten einer Person zur Selbstreflexion grundsätzlich *begrenzt* sind. Außerdem kann in Frage gestellt werden, ob eine andauernde Selbstreflexion und damit verbundene Selbstinfragestellung überhaupt wünschenswert ist: Praktiker:innen, die den Versuch unternehmen, andauernd auf der theoretisierenden Ebene über den eigenen Habitus zu reflektieren, riskieren, ihre Handlungsfähigkeit zu destabilisieren (vgl. Bohnsack 2020). Diese Destabilisierung ist in Ansätzen bei der Kita *Kunterbunt* zu erkennen: Die ausufernde Selbstthematisierung der eigenen Person jenseits einer fachlichen Rahmung und allgemein einer Versachlichung verunmöglicht es den Fachkräften, einen konstruktiven Umgang mit der Kritik von Seiten der Eltern zu finden.

Entgegen dieser Vorstellungen unterstützt die vorliegende Studie einen (Selbst-)Reflexionsbegriff, der sich von der (Selbst-)Reflexionsfähigkeit im Sinne der Kompetenzforschung unterscheidet. Zunächst wird Professionalisierung primär als eine Eigenschaft des Interaktionssystems, bzw. des Organisationsmilieus der Kindertagesstätten betrachtet (vgl. Bohnsack 2020). Damit liegt der Fokus *nicht* darauf, ob die individuellen beruflichen Akteur:innen in der Lage sind, in explizit-theoretisierender Weise über sich und ihr Handeln zu reflektieren. Entscheidend ist vielmehr die alltägliche Routine der Entscheidungsfindung in der Organisation und die darin eingelagerte „praktische“ oder „implizite Reflexion“ (Bohnsack 2020: Kap. 6), die „reflection-in-action“ (Schön 1983). Diese hängt im Wesentlichen davon ab, ob es gelingt, die Anforderungen der normativen Programme und Entwürfe in einen konjunktiven Erfahrungsraum zu integrieren und zu modifizieren (vgl. Bohnsack 2020). Bei dieser Prozessstruktur, der konstituierenden Rahmung, handelt es sich um ein handlungspraktisches, in die Praxis eingelagertes Wissen, das selbst notwendigerweise weitgehend unthematisiert bleibt (ebd.). Einen Zugang zu diesem praktischen Wissen kann man jedoch über die Beobachtung der Praxis oder auch über Erzählungen und Beschreibungen *über* die Praxis finden (wie in den oben dargestellten Fällen der Kita *Kunterbunt* und Kita *Zwergenland*). Innerhalb dieses praktischen Wissens wird dann analysiert, welche *impliziten* oder *praktischen* Reflexionspotentiale den beruflichen Akteur:innen zur Verfügung stehen.

In der Kita *Kunterbunt* fehlt der Bezug zu organisationalen Programmen und Rollenbeziehungen, in Kategorien der Praxeologischen Wissenssoziologie haben wir es, wie gesagt, mit einem „organisationalen Rahmungsverlust“ zu tun, weshalb sich trotz der intensiven Selbstreflexionsprozesse auf Seiten der Fachkräfte keine konstituierende Rahmung und damit auch keine professionalisierte Praxis entwickelt. Im Unterschied dazu beziehen sich die Fachkräfte im Organisationsmilieu der Kita *Zwergenland* auf organisationale Normen und

Rollenverständnisse. Die Analyse ihrer Handlungspraxis zeigt, dass die konstituierende Rahmung, also die Art und Weise, wie die Eltern in der Kita (fremd-) gerahmt werden, ein (selbst-)reflexives Moment beinhalten: Die Fachkräfte reflektieren mit Bezug zu den organisationalen Programmen und Rollenbeziehungen ihrer Organisation darüber, dass sich ihre eigenen Norm(-alitäts-)vorstellungen von denen der Eltern unterscheiden. Dies geschieht in ihrer Alltagspraxis auf eine sachliche Weise, indem sie die wahrgenommenen Differenzen nicht mit positiven oder negativen Zuschreibungen gegenüber den Eltern verknüpfen. In ihrer Interaktion untereinander und mit den Eltern entfalten die Fachkräfte nicht nur explizite, sondern *implizite* bzw. *praktische* Reflexionspotentiale. Diese Reflexionsprozesse, die sich aus der „notorische[n], für jegliches Handeln charakteristische[n], Diskrepanz von Norm und Praxis, von Norm und Habitus“ (Bohnsack 2020: 61) ergeben, lassen in der Kita *Zwergenland* neue, innovative Praktiken entstehen. Im selbstreflexiven Organisationsmilieu entstehen auf diese Weise immer wieder Impulse zur Weiterentwicklung der Organisation.

Literaturverzeichnis

- Anders, Yvonne (2018): Professionalität und Professionalisierung in der frühkindlichen Bildung. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 11, 2, S. 183–197.
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2021): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2021. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Autorengruppe Fachschulwesen (2011): Qualifikationsprofil „Frühpädagogik“ – Fachschule/Fachakademie. WiFF-Kooperationen. München.
- Bauer, Petra/Brunner, Ewald (Hrsg.) (2006): Elternpädagogik. Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft. Freiburg i.Br.: Lambertus-Verlag.
- Beher, Karin/Walter, Michael (2012): Qualifikationen und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Bundesweite Befragung von Einrichtungsleitungen und Fachkräften in Kindertageseinrichtungen: Zehn Fragen – zehn Antworten. WiFF-Studien, 15. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Betz, Tanja (2013): Anforderungen an Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. In: Stamm, Margrit/Edelmann, Doris (Hrsg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 259–272.
- Betz, Tanja (2015): Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Betz, Tanja/Bischoff, Stefanie/Eunicke, Nicoletta/Kayser, Laura B./Zink, Katharina (2017): Partner auf Augenhöhe? Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bohnsack, Ralf (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen/Toronto: UTB/Verlag Barbara Budrich.

- Bohnsack, Ralf (2020): Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, sozialer Arbeit und Frühpädagogik. Opladen: UTB/Verlag Barbara Budrich.
- Brandes, Holger/Friedel, Sandra/Röseler, Wenke (2011): Gleiche Startchancen schaffen! Bildungsbenachteiligung und Kompensationsmöglichkeiten in Kindergärten. Eine repräsentative Erhebung in Sachsen. Dresdner Beiträge zu Bildung und Erziehung, 1. Opladen: Budrich UniPress.
- Cloos, Peter (2014): Konturen einer kindheitspädagogischen Professionsforschung. In: Betz, Tanja/Cloos, Peter (Hrsg.): Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes. Kindheitspädagogische Beiträge. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 100–115.
- Cloos, Peter (2016): Professionalisierung der Kindertagesbetreuung. Professions-theoretische Vergewisserungen. In: Friederich, Tina/Lechner, Helmut/Schneider, Helga/Schoyerer, Gabriel/Ueffing, Claudia M. (Hrsg.): Kindheitspädagogik im Aufbruch. Professionalisierung, Professionalität und Profession im Diskurs. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 18–37.
- Cloos, Peter (2018a): Zusammenarbeit mit Eltern. In: Schmidt, Thilo/Smidt, Wilfried (Hrsg.): Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit. Münster/New York: Waxmann Verlag, S. 211–227.
- Cloos, Peter (2018b): Professionalisierung im System der Kindertagesbetreuung. ein Blick zurück nach vorn. Vortrag auf dem WiFF Bundeskongress „Kita-System: Umbau mit Weitblick“ am 7. November 2018. https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Themen/PDF/WiFF-Buko_2018_Keynote_Praesentation_Cloos.pdf.
- Cloos, Peter/Karner, Britta (2010): Erziehungspartnerschaft? Auf dem Weg zu einer veränderten Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtungen und Familien. In: Cloos, Peter/Karner, Britta (Hrsg.): Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung. Grundlagen der sozialen Arbeit, 25. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 169–192.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Kraus, Gabriele/Rönnau, Maïke (2006): Gemeinsam auf dem Weg. Eltern und ErzieherInnen gestalten Erziehungspartnerschaft. In: Kindergarten heute 36, 10, S. 6–15.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1970): Theoretical sampling. In: Denzin, N. K. (Hrsg.): Sociological methods. A sourcebook. Methodological perspectives. Chicago, IL: Aldine Publishing Company, S. 105–114.
- Kallfaß, Annika (2022): Interaktion zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Eltern in der Kindertagesstätte. Eine rekonstruktive Analyse professionisierter Praxis. Wiesbaden: Springer VS.

- Kämpfe, Karin/Westphal, Manuela (2013): Gesamtüberblick zu Programmen und Formen von Elternarbeit im Kita-Bereich. In: Stange, Waldemar/Krüger, Rolf/Henschel, Angelika/Schmitt, Christof (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Praxisbuch zur Elternarbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 152–158.
- Kubisch, Sonja (2014): Habitussensibilität und Habitusrekonstruktion. Betrachtungen aus der Perspektive der dokumentarischen Methode am Beispiel Sozialer Arbeit. In: Sander, Tobias (Hrsg.): Habitussensibilität. Wiesbaden: Springer VS, S. 103–133.
- Kuhn, Melanie (2013): Professionalität im Kindergarten. Eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft. Kinder, Kindheiten und Kindheitsforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2011): Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.2011. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_01-ErzieherInnen-QualiProfil.pdf.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2007): Forschende Haltung. In: Sozial Extra 31, 5/6, S. 20–22.
- Nentwig-Gesemann, Iris/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Harms, Henriette/Richter, Sandra (2012): Professionelle Haltung. Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. WiFF-Expertisen, 24. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Reh, Sabine (2004): Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität. In: Zeitschrift für Pädagogik 50, 3, S. 358–372.
- Robert Bosch Stiftung (2011): Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick. https://www.bvktpt.de/media/pik_qualifikationsprofile_1_.pdf.
- Ross, Lorna (2014): Verschiedene Aspekte einer entwicklungsfördernden professionellen Haltung. In: Tschöpe-Scheffler, Sigrid (Hrsg.): Gute Zusammenarbeit mit Eltern in Kitas, Familienzentren und Jugendhilfe. Qualitätsfragen, pädagogische Haltung und Umsetzung. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich, S. 42–50.
- Schön, Donald A. (1983): *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Stange, Waldemar (2013): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen, Strukturen, Begründungen. In: Stange, Waldemar/Krüger, Rolf/Henschel, Angelika/Schmitt, Claudia M. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Praxisbuch zur Elternarbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 12–39.
- Textor, Martin R. (2000): Kooperation mit den Eltern. Erziehungspartnerschaft von Familie und Kindertagesstätte. München: Don Bosco Verlag.

- Thole, Werner (2008): „Professionalisierung“ der Pädagogik der Kindheit. In: Thole, Werner/Rosbach, Hans-Günther, Fölling-Albers, Maria/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Bildung und Kindheit. Pädagogik der frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 271–294.
- Tschöpe-Scheffler, Sigrid (2014): Haltung im Zeichen der Achtung. In: Tschöpe-Scheffler, Sigrid (Hrsg.): Gute Zusammenarbeit mit Eltern in Kitas, Familienzentren und Jugendhilfe. Qualitätsfragen, pädagogische Haltung und Umsetzung. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich, S. 29–41.
- WiFF (2022): Ziele der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. <https://www.weiterbildungsinitiative.de/ueber-wiff/ziele> [Zugriff: 25.07.2022].

Förderprogramme in Kindertageseinrichtungen zwischen Orientierungsangebot und Zumutung

Antje Rothe

Abstract: Eine zentrale normative Erwartung, die das Feld der Kindertageseinrichtungen seit seinen Anfängen und verstärkt seit Anfang des Jahrtausends begleiten, bezieht sich darauf, die Potenziale der Unterstützung und Förderung kindlicher Lern- und Bildungsprozesse zu nutzen. Von fachwissenschaftlicher und bildungspolitischer Seite werden Kindertageseinrichtungen entsprechend mit zahlreichen Orientierungsangeboten versorgt, zum Beispiel in Form von Bildungs- und Förderprogrammen. Für Fachkräfte ergibt sich hier eine „notorische Diskrepanz“ (Bohnsack 2022: 40) zwischen Norm(en) und Habitus, d. h. aus dem normativen Gehalt der an sie herangetragenen Erwartungen und ihrer habituellen Praxis, die kontinuierlich zu bearbeiten ist. Der Beitrag stellt diese Form der Bearbeitung in den Mittelpunkt und stellt auf empirischer Basis von Gruppendiskussionen die Rekonstruktion der kollektiven Rezeption und Verhandlung der externen Erwartungen durch Fachkräfte-Teams in den Mittelpunkt.

1 Einleitung

In Publikationen der letzten Jahre wurde vielfach auf die komparative OECD-Vergleichsstudie PISA (Baumert u. a. 2001) und die Sekundäranalysen von Heckman und Kollegen (u. a. Carneiro/Heckman 2003) als Motor für weitreichende Entwicklungen in Feldern der Kindheitspädagogik hingewiesen, verbunden mit der zentralen Idee, bereits früher in der institutionellen Biografie des Kindes Potenziale der Unterstützung und Förderung kindlicher Lern- und Bildungsprozesse aufzugreifen. Seither gab es vielfältige Bemühen von fachwissenschaftlicher und bildungspolitischer Seite, den früh- und kindheitspädagogischen Bereich mit Orientierungsangeboten zu versorgen. Einerseits ging es um die Entwicklung und Bereitstellung von Angeboten inhaltlicher Art, allen voran die Bildungs- und Orientierungspläne, die seit 2004 in allen sechzehn Bundesländern eingeführt wurden. Andererseits bezogen sich die Orientierungsabsichten auch auf didaktische Fragen der Vermittlung. Diesen Orientierungsangeboten, die beispielsweise in Bildungs- und Orientierungsplänen oder Förderprogrammen Ausdruck finden, sind spezifische normative Erwartungen inhärent, die sich an das Feld der Kindertageseinrichtungen und die darin Tätigen richten. Sie erzeugen

einen gewissen Erwartungsdruck, was die Einlösung dieser Orientierungen angeht, da sich die Frage nach dem Anspruch und der Umsetzung in der Realität unweigerlich stellt (Tietze et al. 2013).

Orientierungsangebote dieser Art gehen in einen normativen Bedeutungshorizont ein, der für das pädagogische Handeln von Fachkräfte-Teams in der frühpädagogischen Institution und Organisation der Kindertageseinrichtung wesentlich ist. Sie stehen der habitualisierten Praxis zum Teil unvereinbar gegenüber. Diese „notorische Diskrepanz“ zwischen Norm(en) und Habitus ist von den frühpädagogischen Fachkräften im Sinne der *konstituierenden Rahmung* kontinuierlich zu bewältigen (Bohnsack 2022). Auf die Risiken, die ein einseitiges Auflösen des Spannungsverhältnisses zur Folge hätte, hat u. a. Schütze (2000) hingewiesen. Er spricht von „Circulus vitiosus“ (ebd.: 69), der in einer Manifestation der „wechselseitigen Hervorrufung und Verstärkung von Fehlern bei der Arbeit“ zum Ausdruck kommen würde. Wie Bohnsack (2022: 40) hervorgehoben hat, ist das professionelle Handeln in zweifacher Hinsicht durch die Auseinandersetzung mit Normen geprägt – auf der Ebene der Institution Kita durch *gesellschaftliche* Normen einerseits und auf der Ebene der jeweiligen Einrichtung durch *organisationale* Normen andererseits. Die Notwendigkeit, das Verhältnis zu den Anforderungen der Praxis fortwährend zu bearbeiten, kollektiv zu verhandeln und herzustellen wird dabei seinerseits von bestimmten konstitutiven Bedingungen begleitet, wie der Frage nach der Verbindlichkeit der verschiedenen normativen Angebote – handelt es sich tatsächlich um ein Angebot oder um eine verbindliche Anforderung? Eine weitere Frage ist die nach der fachlichen Relevanz und Anschlussfähigkeit zur habitualisierten Praxis der Einrichtung. Beide Aspekte können ihrerseits in einen Konflikt münden, der als Teil der notorischen Diskrepanz zu bearbeiten ist (Rothe 2022).

Die empirische Auseinandersetzung mit diesen Verhältnissen ist Gegenstand des vorliegenden Beitrags, der Ergebnisse einer Habilitationsstudie vorstellt. Im Mittelpunkt steht die Rekonstruktion des kollektiven Verständnisses von Professionalität frühpädagogischer Fachkräfte-Teams. Ein besonderer Fokus richtet sich dabei auf die Bedeutung von Förderprogrammen als Produkt einer Fachdiskussion, das normative Orientierungsangebote und kondensierte fachwissenschaftliche und auch bildungspolitische Erwartungen an die Kita heranträgt. Dieser Fokus ist erkenntnisleitend, da die Verhandlung von Förderprogrammen als normative Angebote Einblick versprechen in „das konjunktive Wissen als ein habitualisiertes und zum Teil inkorporiertes Wissen [...] [, das] uns in der eigenen Erfahrung vor allem in seiner Relation oder auch Diskrepanz zu den – als exterior erfahrenen – Bereichen der normativen Erwartungen, der Rollenbeziehungen und Identitätserwartungen, also zum kommunikativen Wissen mit seiner propositionalen Logik, zugänglich“ wird (Bohnsack 2022: 35). Im vorliegenden Beitrag wird die minimale Kontrastierung von drei Gruppendiskussionen mit Kita-Teams vorgestellt. Sie sind dadurch charakterisiert, dass die vorschulischen Förderprogramme als eine für die Fachkräfte bedeutsame Referenz thematisiert

wird und zwar – allen gemeinsam – in Form eines negativen Gegenhorizontes. Aus der zu beobachtenden Abgrenzung lässt sich ein spezifisches kollektives Verständnis von konstituierender Rahmung und Professionalität resp. dessen Fehlen rekonstruieren.

Insbesondere Anfang des Jahrtausends – in der Hochphase der neuen Bildungsdiskussion – standen Förderprogramme bzw. Trainings im Vordergrund in Reaktion auf die fachwissenschaftliche und bildungspolitische Fokussierung des vorschulischen Bereichs, allen voran die Kindertageseinrichtungen (Schneider 2016). Diese bezogen sich inhaltlich auf unterschiedliche zu fördernde Bereiche, wie (Zweit-)Sprache, Kognition, Mathematik, Naturwissenschaften. Das Würzburger Trainingsprogramm „Hören, Lauschen, Lernen“ wurde von Küspert und Schneider erstmalig 1999 publiziert, gefolgt von u. a. „Wuppis Abenteuer-Reise durch die phonologische Bewusstheit“ (Christiansen 2004). In anderen Bereichen sind u. a. die Programme „Mathe-Kings“ von Hoenisch, Nancy und Niggemeyer (erstmalig 2004 veröffentlicht) zu nennen. Zunächst im Bereich sprachlicher Bildung (Beckerle et al. 2016) nahm der Ansatz der *alltagsintegrierten Förderung bzw. Unterstützung* an Bedeutung zu und breitete sich auch auf andere Bereiche aus, wie den Bereich der numerischen Kompetenzen (Jörns et al. 2013) oder den der sozialen und emotionalen Kompetenzen (Jungmann/Koch/Schulz 2015). Alltagsintegrierte Förderung bzw. Unterstützung ist eine in den Kita-Alltag eingelassene Form der Förderung bzw. Unterstützung. Sie zielt auf die Flexibilisierung der pädagogischen Begleitung und Unterstützung kindlicher Bildungsprozesse, indem Bildungsangebote situativ entwickelt werden und sich konsequent an den situativ relevanten kindlichen Bedürfnissen und Interessen des Kindes orientieren (Mackowiak 2022). Eine kritische Gegenüberstellung der Ansätze findet sich z. B. im sprachlichen Bereich von Petermann (2015) der ein Plädoyer durch die Betonung der Vorzüge des Programm-Charakters ausspricht.

Die wenigen Studien, die sich mit kollektiven pädagogischen Orientierungen befassen, weisen eine hohe Varianz hinsichtlich der inhaltlichen Bezüge auf, wie z. B. Gender (Breitenbach et al. 2015) oder Armut (Kerle et al. 2022). Im Rahmen dieses Beitrags ist die Studie von Viernickel et al. (2013) hervorzuheben, da sie sich mit dem Umgang mit und der Verhandlung von externen Erwartungen und angetragenen Anforderungen in Form von Bildungs- und Orientierungsplänen befasst. Im qualitativen Teil des Projektes konnten verschiedene kollektive Orientierungsmuster in Bezug auf das Orientierungsangebot der Bildungs- und Orientierungspläne gefunden werden, die sich zwischen Distanzierung und Akzeptanz bewegten. Eine Distanz ergab sich in allen Fällen entweder aufgrund der Schwierigkeiten, die Umsetzung zu gewährleisten¹ oder aufgrund einer Diskrepanz zu den kollektiven Orientierungen im Team.

1 Unterschiedlich war, wie die Fachkräfte-Teams mit diesen Schwierigkeiten umgingen und wie belastet sie sich folglich dadurch fühlten (Viernickel et al. 2013).

Der vorliegende Beitrag zeichnet vor dem Hintergrund des aufgezeigten Forschungsdesiderats die kollektive Rezeption und Verhandlung von Fachkräfte-Teams in Bezug auf die externen Erwartungen und Anforderungen nach, die in vorschulischen Förderprogrammen Ausdruck finden. In diesem Zusammenhang soll rekonstruiert werden, wie sich Fachkräfte-Teams zu diesen Erwartungen und Anforderungen in ein Verhältnis bringen. Diese Form der Verhandlung und Auseinandersetzung interessiert mit Blick auf das übergeordnete Erkenntnisinteresse, welches sich insbesondere auf die kollektive Konstruktion von Professionalität in Verhandlung, Auseinandersetzung und Positionierung zu bzw. Abgrenzung von externen Erwartungen und Anforderungen bezieht. Dies wird auf der Basis von Gruppendiskussionen erhoben und kann, wie aufgezeigt, in verschiedener Weise seinen Ausdruck finden.

2 Theoretischer und methodologischer Rahmen

Die frühpädagogischen Fachkräfte und Fachkräfte-Teams setzen sich einerseits eher theoretisch, also auf der propositionalen Ebene, mit dem potenziellen Überangebot an normativen Erwartungen und Programmen auseinander. Andererseits werden diese programmatischen Entscheidungen auch in irgendeiner Form in ein Verhältnis zur Praxis gebracht. Bohnsack (2017; 2020) spricht in diesem Zusammenhang von der Notwendigkeit der kontinuierlichen Bearbeitung einer sich daraus ergebenden Diskrepanz der „notorischen Diskrepanz“ zwischen mannigfaltigen Erwartungen, Normen und Anforderungen auf der einen und der habitualisierten Praxis auf der anderen Seite. Dies gelingt durch die Herstellung einer „konstituierenden Rahmung“ (Bohnsack 2020: Kap. 4), die den konjunktiven Erfahrungsraum der Kita, insbesondere das pädagogische Milieu (Nentwig-Gesemann/Gerstenberg 2018), strukturiert und die grundlegend eine „Fremdrahmung“ (Bohnsack 2020: 33) darstellt. Sie bezeichnet die (mehr oder weniger verdeckte) Subsumierung des zu bearbeitenden Problems der Klientel unter die Eigenlogik der Organisation, die als „organisationale Strukturbedingung für den jeweiligen Interaktionsmodus“ (Bohnsack 2017: 135) fungiert. Professionalität versteht sich in diesem Zusammenhang als ein innerhalb der Organisation konsistent gültiges und kohärentes Prinzip, um das von der Klientel an die Organisation herangetragene ‚Problem‘ bzw. den Sachverhalt zu bearbeiten. Bohnsack et al. (2022: 16) schlagen in diesem Zusammenhang vor, den Begriff der Professionalität durch den der Professionalisiertheit zu ersetzen, um sich deutlich vom ‚Common Sense‘-Verständnis abzugrenzen und den „rekonstruktiven und beschreibenden Charakter der praxeologisch-wissenssoziologischen Theoriebildung“ zu betonen.

In diesem Beitrag werden Ergebnisse einer Habilitationsstudie² vorgestellt,

2 Die im Habilitationsprojekt zentralen Daten, habe ich im Rahmen des Verbundprojektes „Alltagsintegrierte Unterstützung kindlicher Bildungsprozesse in inklusiven Kindertageseinrichtungen“ (KoAkiK, Laufzeit

die die übergeordnete Forschungsfrage nach der kollektiven Verhandlung von Professionalität durch Kita-Teams in den Vordergrund stellt. Auf der Grundlage der Datensorten der Gruppendiskussion (Bohnsack u. a. 2010) und der fokussierten Ethnografie (Knoblauch 2001; in Kombination mit Video- und Audiodaten) berücksichtigt das Habilitationsprojekt folgende Analyseebenen (Abb. 1):

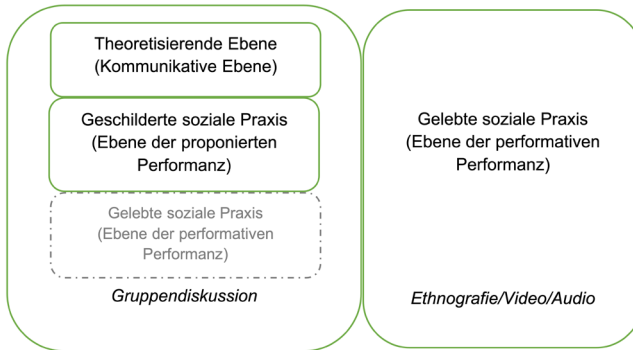


Abbildung 1: Zusammenhang von Datensorten und fokussierten Analyseebenen; Quelle: eigene Darstellung

Diesen Analyseebenen lassen sich folgende Teilfragestellungen zuordnen:

1. Welche externen Erwartungen, Anforderungen und Programmatiken werden von Fachkräfte-Teams aufgegriffen und kollektiv verhandelt (theoretisierende Ebene)?
2. Welche Logik lässt sich aus der *geschilderten* sozialen Praxis bezüglich des pädagogischen Milieus herausarbeiten (Ebene der proponierten Performanz)?
3. Welcher Logik folgt die *gelebte* soziale Praxis des pädagogischen Milieus (Ebene der performativen Performanz)?
4. In welchem Verhältnis stehen diese drei Ebenen zueinander?

Der vorliegende Beitrag basiert auf den erhobenen Gruppendiskussionen. Wenngleich die Gruppendiskussionen auch einen Einblick in die Interaktion der Fachkräfte untereinander und ihre eigene Praxis als Team ermöglicht, (Ebene der performativen Performanz, s. Abb. 1, links), zielt das Erkenntnisinteresse primär auf die geschilderte interaktive Praxis mit der Klientel und deren Rekonstruktion (Ebene der proponierten Performanz, s. Abb. 1, links).³ Die kollektive Bedeutsamkeit externer Erwartungen und Standards für Fachkräfte-Teams konkretisiert sich hier in vorschulischen Förderprogrammen, die als negativer Gegenhorizont

01/2017-03/2020) erhoben, das in Kooperation der Leibniz Universität Hannover und der Medizinischen Hochschule Hannover durchgeführt wird.

3 Für die Auswertung der Daten zur performativen Performanz siehe Rothe (2022).

zur Gegenüberstellung und zu Explikation von handlungsleitenden Orientierungen in der eigenen pädagogischen Praxis dient und Rückschlüsse auf die Fachlichkeit des Kita-Teams zulässt. Damit sind die Teilfragestellungen 1 und 2, mit dem Fokus auf die theoretisierend-kommunikative Ebene und die Ebene der propionierten Performanz, berührt. Insgesamt wurden zehn Fachkräfte-Teams zu zwei Erhebungszeitpunkten im Winter 2018/19 und 2019/20 erhoben. Ausgewählt wurden drei Diskussionen, die hinsichtlich des darin propionierten Verhältnisses zu den Förderprogrammen minimal kontrastieren. An den Gruppendiskussionen haben jeweils ca. acht Fachkräfte unter Beteiligung der Leitung teilgenommen.

3 Ergebnisse dreier Fallanalysen

3.1 Konstituierende Rahmung im parallelen Modus: Kita *Leuchtturm*

Durch die Fachkraft *Bea Lemm* (Lf) wird zu Beginn der Gruppendiskussion eine dominante Proposition entfaltet, die im weiteren Diskursverlauf im Modus der *parallelen Diskursorganisation* gemeinsam mit anderen Fachkräften sowie der Leitung wechselseitig elaboriert wird. Neben der Ausgangspropotion werden hier exemplarisch zwei weitere Auszüge vorgestellt, die Einblick in den Diskursverlauf geben sollen. Der zweite Auszug, an die umfangreiche Proposition anschließend, elaboriert diese in Form eines Rückblicks unter dominanter Beteiligung der Leitung. Daran schließt sich im dritten Auszug die Explikation der eigenen handlungsleitenden Orientierungen an.

Auszug 1⁴

Lf: Also ich hab ähm/ (.) mir fällt dazu ganz spontan ein dass wir uns selten hab leiten lassen von fremdbestimmten äh Projekten wie Mathe-Kings, Würzburger Sprachprogramm

Hf: L Haus der kleinen Forscher

Lf: Genau also ähm:: (.) da da sträubt sich schon bei mir auch immer innerlich was weil ich denke so ein ein Siegel nach außen heißt noch überhaupt nichts wie es in einer Kita laufen kann auch das Thema Sprachförderung ist in [Stadt 1] ganz intensiv behandelt worden und für ähm (.) für uns kann ich da auch insgesamt das sagen nicht nur für mich allein is es so wichtig ähm eben wirklich im Alltag ähm mit dem Kind in den Dialog zu kommen; Sprachförderung auf der Ebene was du ja sagtest Beziehung in das Spiel/ wenn es so sein soll dass man in das Spiel mit rein geht also auch da zu gucken ist das angesagt oder

Yf: L mhm

Lf: nich äh dann in die Kommunikation zu geh=n ähm dann korrekatives Feedback zu geben und nich man trifft sich in einem Raum und und reimt und ähm macht irgendwelche Sprachspiele aus der ((Tür öffnet und schließt sich)) Situation heraus und ähm (.) sondern wirklich dass das so eingebettet is.

4 Transkription in Anlehnung an TiQ: @ = lachend gesprochen, Unterstrichungen = Betonung, ° = leiser gesprochen, wenn die Kinder = schnell gesprochen; (.) = kurze Pause, (2) = Pause (Dauer in Sek.), L = Überlappung von Redebeiträgen, :: = Dehnung; ((Tür wird geöffnet)) = Anmerkungen zu Störungen, Besonderheiten im Gesprächsverlauf.

Der Diskurs des Kita-Teams *Leuchtturm* ist parallel organisiert. Bezugnehmend auf die dem Ausschnitt vorangestellte Interviewfrage wirft *Bea Lemm* (Lf) eine Proposition auf, die sie nicht nur für sich, sondern auch für das Team als gültig markiert („wir“): sie hätten sich „selten [...] leiten lassen von fremdbestimmten äh Projekten wie Mathe-Kings, Würzburger Sprachprogramm“. In der Bezeichnung „fremdbestimmt“ dokumentiert sich ein negativer Gegenhorizont zu der kollektiven Handlungspraxis in ihrer Einrichtung. Entsprechend bringt sie bereits einen Bedeutungsgehalt ein, der das *Kita-Team* als selbstbestimmt und eigenverantwortlich im Umgang mit an sie herangetragenen Programmen charakterisieren soll.

Die kurze wechselseitige Elaboration mit der Leitung *Birgit Heuer* (Hf) deutet durch den überlappenden kommentierenden Redebeitrag an, dass die bisher ausgeführte Proposition durch diese mitgetragen wird: Die Erwähnung des Förderprogramms „Haus der kleinen Forscher“ stellt eine Ergänzung der von *Bea Lemm* bereits genannten Förderprogramme „Mathe-Kings“ und „Würzburger Trainingsprogramm“ dar und wird wiederum durch *Bea Lemm* validiert („genau“).

Bea Lemm fährt mit der Explikation ihrer Proposition fort. Der negative Gegenhorizont, die Programme betreffend, steht für sie in Verbindung mit einem Qualitätssiegel. Es lässt sich nur mittelbar erschließen, dass dies in Verbindung mit der Praxis der ‚Sprachförderung‘ in ihrer Kita steht, und es bleibt unklar, ob es noch in der Planung bzw. Diskussion ist oder schon eingeführt wurde. Der Widerstand gegenüber dem normativen Charakter der Programme steht für sie in einem direkten Zusammenhang mit dem „Siegel“. Sie richtet sich einerseits gegen ein bestimmtes Verständnis von Qualität, andererseits gegen die Annahme, dass allein das Siegel Qualität garantieren kann.

In Abgrenzung dazu finden sich erste Hinweise zu ihrer Orientierung, die in ihrer Praxis leitend ist, wobei sie die *kollektive* Gültigkeit dieser einführend explizit markiert, „für uns kann ich da auch insgesamt das sagen nicht nur für mich allein is es so wichtig“. Rund um die Stichwörter „Alltag“, „Dialog“, „Beziehung“ und „Spiel“ beginnt sie ihre kollektive Orientierung zu explizieren. Sie stellt insgesamt die Kindorientierung des Programms in Frage. In der Elaboration, dass diese Orientierung durch die Einlassung in den Alltag bzw. in das vom Kind entwickelte Spiel realisiert werden sollte („in das Spiel mit rein“), erscheint das Programm als negativer Gegenhorizont. Der Anspruch der Kindorientierung lässt sich demnach nur durch eine in den Alltag eingelassene, situative Pädagogik realisieren. Damit verbindet sie eine Zurückhaltung der frühpädagogischen Fachkräfte, womit auch verknüpft ist, zunächst auf Grundlage der Situation zu entscheiden, ob ein Eingriff in das Spiel überhaupt pädagogisch legitimiert werden kann. Das Spiel des Kindes erfährt hier eine erhebliche Aufwertung im Vergleich zu dem von ihr entworfenen negativen Gegenhorizont des Förderprogramms, das – ignorant gegenüber der Situation und dem kindlichen Spiel – Zeit, Ort und Struktur unflexibel und unverhandelbar vorgibt.

Der indexikale Hinweis auf ein „korrekatives Feedback“ lässt sich im Zusammenhang mit der Zurückhaltung verstehen, indem das Kind nur indirekt sprachlich

verbessert wird, und die zu verbessernden Inhalte in dessen eigene Sprachbeiträge eingefügt und dabei richtig verwendet werden. Sie schließt ihre Ausführungen ab, indem sie noch einmal auf den eingangs eingeführten negativen Gegenhorizont Bezug nimmt und diesen noch einmal differenziert. „Man trifft sich in einem Raum und reimt und macht irgendwelchen Sprachspiele“ unterstützt die zuvor eingeführte Lesart. „Raum“ und „Einbettung“ in den Alltag werden hier zum Gegensatzpaar, wobei „Raum“ auf indexikaler Ebene und in der Gegenüberstellung eine Verinselung und Abspaltung vom Kita-Alltag impliziert, die nicht mit den hierin eingelassenen Bildungs- und Lernprozessen in Verbindung gebracht werden kann.

Auszug 2

Hf:	Also wir haben das auch einige Jahre ja auch mitgemacht, und ähm also Würzburger als Beispiel
Sf:	Mhm Vieles. Und haben gemerkt wie wir alle miteinander eigentlich unter Stress kamen
Mf:	Mhm
Hf:	Weil heute is heute wieder dies und das und die Kinder wurden aus dem Spiel rausgezogen äh um jetzt also Würzburger is jetzt für mich einfach mal ein Beispiel für andere Sachen; ähm um jetzt äh das Würzburger Trainingsprogramm zu machen also Training beinhaltet das ja schon ähm wie das ganze aufgebaut is und wir gesagt haben warum tun wir uns das alle an; es sind viele Kinder wir hab öfter mal mit Personalmangel zu tun wir schaffen=s gar nicht. und ähm (.) ja um diesen Stressfaktor rauszunehmen auch für die Kinder äh ihn einfach auch wieder ne Stück Kindheit zu ermöglichen. äh wir seh=n das im Team ich denke da spreche ich für euch mit
Sf:	ja
Hf:	so dass äh ((räuspern)) die ganz normal=n gesunden Kindheitserlebnisse immer mehr dahinschwinden weil Kinder unter Zeitdruck geraten irgendwas lernen müssen was wir Erwachsenen glauben und wir Erwachsenen eben auch glauben wie lernen so geht; ich setzt das mal in Häkelchen (.)

Der parallele Modus setzt sich fort. *Birgit Heuer* (Hf) greift die Proposition von *Bea Lemm* (Lf) auf und nimmt eine Differenzierung des Orientierungsgehalts vor, indem sie diesen als Ergebnis eines Erfahrungsprozesses rahmt. Weiterhin verweist sie auf den „Stress“ im Zusammenhang mit der Umsetzung der Förderprogramme, den sie als ursächlich für ein Umdenken markiert. Die wiederholte Formulierung „wir haben“ markiert einen kollektiven Gültigkeitsanspruch. In Verbindung mit dem „Stress“ elaboriert sie zudem die bereits von Birgit Heuer erwähnte Unvereinbarkeit der externen Programme mit dem Praxisvollzug in der Kita. Dabei wird der Bezug auf den Begriff „Training“ verwendet, um implizit auf die *Struktur* des Trainings als Grund für die Unvereinbarkeit hinzuweisen. Gleichzeitig markiert sie deutlich, dass die Kritik an dem Programm, das den Begriff des Trainings im Namen führt, stellvertretend für ähnliche Programme zu verstehen ist und nicht gezielt und damit ausschließlich auf dieses spezifische Programm zu beziehen ist.

Dem „Stress“ kommt in ihrer Elaboration die Bedeutung einer kollektiven Irritation zu, die sich auf den Widerspruch mit den bisherigen kollektiven Praktiken bezieht. Gründe für die kollektive Abwendung bzw. Entscheidung des Teams gegen den Einsatz solcher Programme verbindet sie einerseits mit dem Druck für das Team in Verbindung mit dem „Personalmangel“, andererseits, allerdings auch erst

an zweiter Stelle, mit dem pädagogischen Anspruch, den Kindern ein „Stück Kindheit [zu] ermöglichen“. Diesmal wird die kollektive Gültigkeit wie ein Ausdruck der Absicht einer Rückversicherung explizit gemacht, „wir seh=n das im Team ich denke da spreche ich für euch mit“. Anschließend elaboriert sie die kollektive pädagogische Orientierung, die, obwohl zweitgenannt, umfassender dargestellt wird und damit relevanter erscheint. Der Zeitdruck wird nun als Belastung für die Kinder und ihre Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten ausgeführt. In Verbindung mit den Stichworten „lernen“, „müssen“, „Erwachsene“ wird deutlich, dass mit dem Förderprogramm weitere negativ konnotierte Pole assoziativ verbunden werden, deren Gegenpole den kollektiven Orientierungsgehalt repräsentieren. „Zeitdruck“, „lernen“ und „müssen“ stehen „normaler“ Kindheit und „gesunden“ Kindheitserlebnissen gegenüber, die zum idealen und anzustrebenden Zustand erhoben werden. Der durch den (durch die Programme erzeugten) Zeitdruck wiederum steht für die Behinderung und Verunmöglichung dieser natürlichen Kindheitserlebnisse. Der Gruppe der Erwachsenen, dem kollektiven „Wir“, sei, was die Ermöglichung dieser natürlichen Kindheitserlebnisse angeht, grundsätzlich zu misstrauen. Selbstkritisch beschreiben sie damit auch einen kollektiven Prozess der Selbstreflexion, der sich auf ihre Zugehörigkeit zur Gruppe der Erwachsenen bezieht, welche als potenzieller Störfaktor naturwüchsiger kindlicher Entwicklung angesehen wird und überwunden werden müsste, um eine authentische Entwicklung zu ermöglichen.

Auszug 3

- Hf: Ja also Stress rausnehmen also wir als Team hab=n uns denke ich da auch prozessas/ prozesshaft auf den Weg gemacht Stress rausnehmen; auf alle Fälle unbedingte Angstfreiheit zu schaffen; das hat ja auch was mit der/ mit dem Beziehungsaufbau zu tun; denn wer Angst und Stress hat kann nicht lern ähm da ergeben sich ganz normalerweise Blockaden raus und das möchten wir hier im Haus nicht haben. also ein ganz großes Ziel ist auch die Kinder sollen kommen und sich wohlfühlen; [...] und die wir meinen die brauchen nicht unbedingt die großen Projekte ich sag jetzt mal Experimente tri tra trallala ähm Kinder brauchen auch kommen vermehrt mit Windeln in die Kitas; äh Sauberkeitserziehung wie man=s immer so nennt ist dann auch mal=n Thema die Wickelsituation ist eine Bildungssituation ; oder ähm ich bring jetzt mal das Schlagwort Partizipation ähm rein Autonomieentwicklung gehört zur Partizipation Kindern solche Erfahrungen machen zu lassen; ich bin der Bestimmer meines Selbst und dieses Wort Selbstwirksamkeit äh bei Kindern auch ähm ernst zu nehmen und herauszufordern so ((husten)) ähm ich wollte eigentlich noch was anderes sagen; ich hab schon ganz viel gesagt ((husten)) Partizipation ja oder womit wir uns auch sehr beschäftigen ist ähm die Nahrungs/ Ernährungssituation also nicht im Sinne von was essen die Kinder sondern wie essen sie; ne also Partizipation ich bestimme ähm was ich möchte wann wie viel und mit wem ich essen möchte.
- Sf: Und wie? Und wie genau (...). Ja ganz wichtig ist auch so Beziehung ne Beziehung ist das A und O Beziehung ist Erziehung; hab ich ne gute Beziehung zu Kindern kann ich agieren und wie [Hf] schon [sagte],
- Lf: <[Ich melde mich] > [?]° ne mach weiter ich wollt nur schon mal melden
- Mf: [[Lacht]]
- Sf: [Achso ja,] äh ja wie ich ja schon sagte so n; ne Windelwechsel ist ein tolles []
- Mf: Ja @(.).@
- Sf: Is ein tolles Angebot; weil mehr Beziehung und Kontakt zu den Kindern und Gespräche und machen also;
- Hf: Intimität ja auch [ja]

Der parallele Modus setzt sich auch fort als *Birgit Heuer* (Hf) von der Elaboration der Ursachen für die Abgrenzung gegenüber den Programmen zur Elaboration ihrer kollektiven pädagogischen Orientierungen überleitet. Anknüpfend an die bereits begonnene Auseinandersetzung mit dem Bildungs- und Lernverständnis geht sie zunächst auf die Bedingungen ein, die sie als Voraussetzung kindlicher Lernprozesse proponiert: „Angstfreiheit...das hat ja auch was mit Beziehungsaufbau zu tun, denn wer Angst und Stress hat, der kann nicht lernen“. Lernen, vorher negativ assoziiert mit Zeitdruck, verbindet sie jetzt entsprechend mit der Verhinderung bzw. Minimierung von Angst und Stress sowie mit dem Aufbau von Beziehungen. Birgit Heuer stellt dabei den Zusammenhang von Angst-/ Stress-Reduktion und Lernen in das Verhältnis einer Kausalbeziehung. Die Reduktion von Angst- und Stress bindet sie dabei an die professionelle Verantwortung und Zuständigkeit des Teams und postuliert es zugleich als ein kollektives Anliegen, „das möchten wir hier im Haus nicht haben“.

Bildungs- und Lernprozesse werden damit in zweifacher Hinsicht spezifisch konnotiert und von dem zuvor ausgeführten Gegenhorizont als abgegrenzt erkennbar. Während sie vorher mit dem Bezug auf das Lernen auf eine kognitive Ebene abgehoben hat, bezieht sie sich damit auf die emotionale Ebene, deren Sicherung sie als kollektives Ziel der Kolleg*innen proponiert. Des Weiteren wird über das „Wohlfühlen“ des Kindes eine Bindungssicherheit angestrebt, die als Grundlage die Explorationsbereitschaft des Kindes unterstützt und so rückgebunden wird an die einführende Proposition, „wer Angst und Stress hat, der kann nicht lernen“. Damit erscheint zumindest mittelbar eine Verbindung zwischen den eingangs eingeführten Stichworten „Lernen“ und „Beziehung“ hergestellt.

Die Verbindung von „Lernen“ und „Beziehung“ und damit verbunden das breite Bildungs- und Lernverständnis veranschaulicht sie am Beispiel der Sauerkeit(serziehung). Diese als „Bildungssituation“ rahmend, assoziiert sie mit weiteren großen Begriffen, wie „Partizipation“, „Autonomie“ und „Selbstwirksamkeit“, in denen eine „virtuale soziale Identität“ oder auch „Identitätsnorm“ des Kindes (vgl. Bohnsack i. d. B.; 2017: Kap. 5. 6) impliziert ist.

In einem kurzen Wechsel auf die Metaebene stellt sie selbstkritisch fest, dass sie nach eigenem Dafürhalten bereits (zu) viel gesagt habe und damit die Vorstellung eines heterarchischen Binnenverhältnisses des Fachkräfte-Teams andeutet, das sich auch im Umfang der Redebeiträge zeigt/ zeigen müsste. In der anschließenden Elaboration dokumentiert sich die Bedeutung des Begriffs der Partizipation für das verhandelte weitere Bildungs- und Lernverständnis in dem Fokus auf die spezifische Strukturierung der gemeinsamen Situation im Sinne der Mitbestimmung der Kinder über die Gestaltung der Situation.

Wiederum angeregt durch den Beitrag der Heilpädagogin *Bea Lemm* (Lf) entwickelt der Diskurs eine hohe diskursive Dichte, in dessen Verlauf die Kolleg*innen *Brit Stelz* (Sf), *Birgit Heuer* (Hf), *Bea Lemm* (Lf) beginnen, das Gesagte erneut zu validieren. Dabei findet vor allem im hier dominierenden Redebeitrag von Brit Stelz eine schlagwortartige Validierung statt, „Ja ganz wichtig

ist auch so Beziehung ne Beziehung ist das A und O Beziehung ist Erziehung; hab ich ne gute Beziehung zu Kindern kann ich agieren“, in der zentrale Begriffe aufgegriffen werden. Dies könnte Hinweise darauf enthalten, dass der parallele Modus einen divergenten Diskursverlauf verdeckt. Dagegen spricht die diskursive Dichte und die Involviertheit der Teilnehmerinnen dafür, dass die schlagwortartige Bestätigung bzw. Validierung auf indexikalem Niveau Ausdruck der funktionalen *Vagheit* ist, die von Garfinkel (1980: 204) beschrieben wurde und wesentlich durch einen „Überschuss“ an Bedeutung“ charakterisiert ist.

Zusammenfassung: Konstituierende Rahmung

Die parallele Diskursorganisation des Kita-Teams *Leuchtturm* beginnt mit einer umfassenden Proposition einer Fachkraft. Die damit verbundene Behauptung einer kollektiven Gültigkeit erfährt im Diskursverlauf explizite und implizite Validierung durch die Leitung und wird gemeinsam mit anderen Fachkräften wechselseitig elaboriert und differenziert. Für die Rekonstruktion der kollektiven Orientierung und die Auseinandersetzung mit dem Kernproblem in der habituellen Bearbeitung des Spannungsverhältnisses von Norm und Praxis, also für die konstituierende Rahmung, ist die Verhandlung und scharfe Abgrenzung gegenüber den von außen kommenden Förderprogrammen bezeichnend.

Der negative Gegenhorizont der Förderprogramme wird vor allem aufgrund der Struktur des Programmcharakters und des normativen Anspruchs bezüglich der Vermittlung entwickelt. Der artifizielle, dem Kita-Alltag enthobene Charakter der Programme wird als statisch, statt flexibel und damit als starke Einschränkung bzw. als Verhinderung einer authentischen Kindorientierung angesehen. In einer Elaboration im weiteren Diskursverlauf wird die Verbindung aus Zeitdruck und dem Anspruch gezielter Vermittlung von Inhalten – „lernen müssen“ – als Kontrast zu „normalen“ und „gesunden“ Kindheitserlebnissen konstruiert.

Die Selbstbestimmung und -ermächtigung wird sowohl für die Kinder als auch für sie als Team als wichtiger normativer Referenzpunkt im Sinne einer Identitätsnorm reklamiert. Die Orientierung an den Programmen wird zugleich als Fremdbestimmung gerahmt. In einem kollektiven Prozess der Selbstermächtigung hätten sie sich davon losgesagt, wobei sie auf „einige Jahre“ des Erfahrungsprozesses zurückblicken, in dessen Rahmen sie den Zeitdruck und die dadurch erlebte Belastung als wichtigste Irritation reflektieren, die den Wendepunkt markiert. Mit der Weg-Metapher veranschaulichen sie den Prozess als andauernd und unabgeschlossen. Im Verhältnis zu den an sie herangetragenen Programmen charakterisieren sie sich damit selbst als Lernende und gegenüber den Kindern auch als Vermittler:innen oder Gatekeeper, die sich dafür verantwortlich sehen, aus ihrer Sicht geeignete Rahmenbedingungen für kindliche Bildungs- und Lernprozesse zu schaffen.

Das Kita-Team beschreibt einen Prozess, in dessen Zuge sich die konstituierende Rahmung nicht auf durch exterioere Programme gesetzte Normen bezieht.

Stattdessen rekurriert es auf kollektiv geteilte, implizite und mit der eigenen Praxis kompatible Vorstellungen der virtualen sozialen Identität des Kindes (vgl. Bohnsack i. d. B.), welche schlagwortartig mit „Partizipation“, „Autonomieentwicklung“ und „Selbstwirksamkeit“ verbunden und ggf. teilweise fachlich-wissenschaftlich begründet sind. In solch einem weiten Bildungs- und Lernverständnis werden auch Wicksituationen zu bildungsrelevanten Situationen, in denen sich das Kind als selbstwirksam erleben und in seiner Autonomieentwicklung unterstützt werden kann. Diese in den Alltag eingelassenen bildungsrelevanten Situationen bzw. die von dem Kind ausgehenden Initiativen als bildungsrelevant zu identifizieren ist, dem kollektiven Verständnis nach, der professionelle Auftrag. Weiterhin stellt die Beziehung und damit verbunden eine sichere Bindung zum Kind die Basis dar. Die Betonung einer zeitlichen Struktur zielt auf die Ermöglichung kindlicher Bildungsprozesse durch eine konsequente Orientierung an den Bedürfnissen und Interessen des Kindes.

3.2 Konstituierende Rahmung im antithetischen Modus: Kita *Rotmilan*⁵

Die Leitung *Ursula Jonas* (Jf) entfaltet, bezugnehmend auf die Interviewfrage, eine Proposition, die zu einer Verhandlung des kollektiven Verständnisses von Sprachförderprogrammen, vor allem zwischen der Leitung und der Fachkraft *Ulrike Unger* (Uf) führt. Zwei Auszüge dokumentieren den *antithetischen Diskursverlauf*.

Auszug 1

Uf:	Ich glaub dass man da auch unterscheiden muss (.) es gibt einmal so das (.) ich nenn das mal das normale Leben (.) was wir hier leben mit den Angeboten und dem was wir so äh konzeptionell inhaltlich hier anbieten und dann gibt es äh irgendwelche Programme die uns von außen auferlegt sind (.) die Sprachförderung ist nichts was wir hier entwickelt haben, dass es
Jf:	L is kein Programm das ist ja kein Programm
Uf:	L naja ich meine mit Programm dass das was ist was äh (.) ähm gefördert wird mit öffentlichen Mitteln gefördert wird da gibt es ne Stelle für und dann muss auch irgendein Nachweis her das
Y1:	L hm
Uf:	is glaub ich nochmal ne <u>ganz andere</u> Herangehensweise und genau dadurch kommt glaub ich dieses ähm Schulische was so dahinter steckt das stellen wir schon seit (.) Anfang an infrage ob äh/ ob das wirklich <u>Sinn</u> macht
Jf:	ach du meinst jetzt die schulische Sprachförderung, die <u>vorschulische</u> Sprachförderung
Uf:	L ich meine diese diese

⁵ Ausschnitte der Auswertung dieser Kita wurden unter anderem Fokus bereits in Rothe (2022) veröffentlicht.

Jf:	└ <u>nicht das</u> was Felix ⁶ gemacht, sondern/
Uf:	└ Genau ich meine wenn da jemand kommt und dann werden die Kinder separiert (.) ähm (.) wir haben ja versucht/ es lange Zeit versucht (.)
Y1:	└ du meinst jetzt diese Fit In Deutsch vorschulischen Sprachförder<?>
Uf:	└ äh dass wir die die hierher kamen äh versucht haben (.) ähm in den Alltag zu integrieren? indem sie eben in die Gruppe gehen und einfach
Y1:	└ hm
Uf:	mitmachen und dadurch unter anderem sowas ja und Sprachförderung <u>für uns</u> bedeutet; eben was ganz anderes (.) wir leben das im Alltag und ich find schon wichtig dass man sich das (räuspert sich) klarmacht wo wo genau findet das denn hier statt ne= da sind wir auch im Gespräch miteinander (.)
Y1:	└ hm
Uf:	das ist für mich auch was <u>völlig anderes</u> (.) als als diese verordneten Dinge von außen die/
Af:	└ aber d/ ja (.) sprich weiter
Uf:	ja (.) die ich, wenn ich <u>es könnte</u> (.) äh (.) ich ich finde das ist nicht sinnvoll (.) ich glaube das kann man auch sein lassen
Y1:	└ hm (.)
Af:	für mich zum Verständnis du differen/ du du unterscheidest hier jetzt ja zwischen der ähm der Sprachförderung die hier im Haus stattfand und dem was Felix gemacht hat zu dem was beispielsweise von schulischer Seite kommt oder aber auch von äh von den Sprachtherapeuten
Jf:	└ [therapeutisch]
Uf:	ja: ich finde dass Felix hat das ja auch anders ausgelebt als es eigentlich gedacht ist (.)

Differenzierend an die von *Ursula Jonas* (Jf) eingebrachte Proposition anknüpfend, weist *Ulrike Unger* (Uf) auf die Notwendigkeit einer Unterscheidung bzw. Abgrenzung hin: Sie formuliert die von Ursula Jonas eingebrachte Differenzierung (Sprachförderung als „Begleitung im Alltag“ vs. Sprachförderung als „extra Ding“) in ihrer eigenen Sprache: Sprachförderung als „das normale Leben“ vs. Sprachförderung als „Programme die uns von außen auferlegt sind“. Dabei macht sie, ebenso wie Ursula Jonas, einen Gegenhorizont zur Praxis der Einrichtung auf. Die eigene Praxis wird als normativer Referenzpunkt definiert, an dem sich Anfragen von außen zu messen haben. Die von einem indexikal angedeuteten, unbestimmten Außen an die Einrichtung herangetragenen Programme grenzt Ulrike Unger deutlich von der eigenen Praxis der Einrichtung ab.

Der kurze Einwurf von Ursula Jonas („ist kein Programm“ das ist ja kein Programm“) regt eine wechselseitige Elaboration des Verständnisses von „Programm“ an, wodurch der negative Gegenhorizont konkretisiert werden muss:

Mit einem Verweis auf die Nähe zu bürokratischer und „schulischer“ Logik („dieses ähm Schulische“), worin sich auch ein Hinweis auf die Wahrnehmung

6 Felix Benard, ehemaliger Mitarbeiter

des Kindergartens und der Schule sowie ihrer Unterschiede zeigt, entwirft Ulrike Unger einen (gemeinsamen) Gegenhorizont zur kollektiven Praxis der Einrichtung: „das [das Schulische = das von außen Auferlegte] stellen wir schon seit (.) Anfang an infrage ob äh/ ob das wirklich Sinn macht“. Dabei macht sie deutlich, dass mit der Eigenlogik des Programms ein eigensinniger gestalterischer Anspruch an die soziale Praxis einhergeht, der mit dem Risiko einer Unterwanderung der Praxis der Einrichtung verbunden ist, z. B. dass „Kinder separiert“ werden. Diese programmatisch verordnete und bürokratisch bestimmte Verfahrensweise, die „am Leben der Kinder völlig vorbei“ geht, stellt sie der eigenen Praxis kontrastiv gegenüber und geht auf den kollektiven Umgang mit dem Programm und der ihm inhärenten Logik ein. In der bisherigen Praxis hätten sie – durch die Kooperation mit dem Programmverantwortlichen, einen ehemaligen Kollegen – das Programm in die Logik der eigenen überführt. Auch er habe das „Programm“ entsprechend der sozialen Praxis der Einrichtung und nicht entsprechend der programminhärenten Logik umgesetzt. In ihrer Darstellung wird die von außen herangetragene Logik ohne Kompromiss in die der Praxis übersetzt und nicht so, wie es „eigentlich gedacht ist“.

Auszug 2

Jf:	das stimmt so nich (.) ich fi/es gibt für dies/ Sprachförderu/ Sprachförderstunden die Felix glau/ also ich wi/ ich will mich nicht zu weit aus dem Fenster lehnen aber n Programm nach dem das ablaufen muss gibt es dafür nich; (.) das ist nicht wie Würzburger Programm oder so solche Geschichten? das sind einfach
Uf:	└ ja ne das mein ich nicht, mmh └ (räuspert sich))
Jf:	zusätzliche Stunden die wir hier (.) bekommen [...] nur mehr Stunden (.) das das diese (.) ja man/ muss man für diese Sprachförder(.)stunden wahrscheinlich auch irgendwie son Sachbericht am Ende irgendwie schreiben aber (atmet laut ein) da waren wir ja immer ziemlich frei das auch zu nutzen wie er das dann macht und wenn/
Uf:	eben (.) und ich finde wir haben=s auf ne sehr natürliche Art (.) gelebt

Ursula Jonas (Jf) stellt einem Teil des von *Ulrike Unger* (Uf) hervorgebrachten Orientierungsgehalts eine Antithese gegenüber („das stimmt so nicht“). Bezugnehmend auf die starre Logik des Programms, welche Ulrike Unger konstatiert, entgegnet Ursula Jonas mit einer Präzisierung und zugleich Klarstellung. Statt einer starren Eigenlogik des Programms wird in ihren Äußerungen eine Flexibilität des Programms deutlich, wodurch es sich adaptiv gegenüber der sozialen Praxis der Einrichtung verhält.

Die Diskurseinheit schließt mit einer Synthese ab. Ulrike Unger rahmt den antithetischen Beitrag von Ursula Jonas als Bestätigung ihrer Ausführungen („Eben“), indem sie diesen auf eine Aussage reduziert, die den geteilten Orientierungsgehalt beider Positionen beinhaltet („wir haben=s auf ne sehr natürliche Art (.) gelebt“).

Zusammenfassung: Konstituierende Rahmung

In einem antithetischen Diskursverlauf wird eine kollektiv geteilte Orientierung in Form der Priorisierung der gemeinsamen alltäglichen Praxis – das „normale Leben“, in seiner „natürlichen Art“ –, einschließlich der aus der gewachsenen Erfahrung sich entfalteten sachlich-fachlichen Kompetenz in starker Abgrenzung gegenüber exterioren fachlichen Programmen entwickelt. Das Spannungsverhältnis von Norm und Praxis als Kernproblem der konstituierenden Rahmung ist vor allem hinsichtlich der Abgrenzung der in der Alltagserfahrung gewachsenen Praxis gegenüber diesen Programmen von zentraler Bedeutung.

Der negative Gegenhorizont bezieht sich dabei auf ein weites Verständnis von „Programmen“, das sich generell gegen programmartige Inhalte „schulischen“ Charakters richtet. Die indexikal hervorgebrachte Kritik des „Schulischen“ wird nicht weiter expliziert – aus dem Kontext lässt sich schließen, dass das Team sowohl dessen alltagsfernen Charakter als auch vorab definierte Inhalte ablehnt, die sich als mit der gelebten Praxis unvereinbar andeuten.

Es wird ein hohes Maß an Selbstsicherheit hinsichtlich der eigenen fachbezogenen Praxis erkennbar, deren Struktur allerdings – gerade aufgrund ihrer Selbstverständlichkeit – nicht weiter elaboriert resp. expliziert wird. Den an sie herangetragenen normativen Anfragen in Form des Programmcharakters stand das Team „von Anfang an“ skeptisch gegenüber. Programme, die von außen herangetragen wurden, wurden in einem Arrangement mit den Verantwortlichen der Logik der Praxis der Einrichtung angepasst, bevor sie implementiert wurden.

Im weiteren (hier nicht wiedergegebenen) Diskursverlauf dokumentiert sich eine mehr oder weniger vollständig aus der eigenen Praxiserfahrung heraus gewachsene konstituierende Rahmung. Es ist für alle maßgebend, dass die Initiativen des Kindes wertvoll sind und nicht leichtfertig dominiert werden dürfen. Die Vorstellungen, wie die Initiativen des Kindes und der Fachkräfte in Bezug auf die kindliche Lernentwicklung in ein Verhältnis zueinander gebracht werden, und somit auch spezifische Vorstellungen hinsichtlich der virtualen sozialen Identität des Kindes variieren jedoch im Team (s. Rothe 2022: 344ff.).

3.3 Fehlende konstituierende Rahmung und divergenter Modus: Kita *Schatzinsel*

Durch *Clara Sünderman* (Süf) wird das Thema der Gruppendiskussion auf das der Sprachförderprogramme und anderer Förderprogramme gelenkt sowie auf die einrichtungsspezifischen Erfahrungen in der Umsetzung dieser. Daraus entwickelt sich eine Fokussierungsmetapher mit dichtem interaktivem Wechsel der Diskursbeiträge. Drei Auszüge werden hier exemplarisch vorgestellt, die Einblick in den Modus *divergenter Diskursorganisation* geben sollen. Der erste Auszug dokumentiert, wie das Thema über die Proposition von *Süf* eingebracht

wird. Der zweite Auszug dokumentiert den aktuellen Stand der Umsetzung in der Einrichtung und die damit verbundene kollektive Orientierung.

Auszug 1

Sf:	ich glaube, das ist eigentlich auch das was wir hier im Haus hinkriegen, (räuspert sich) dass jeder so um die Dinge weiß, die er gern tut,
Y1:	Mhm
Sf:	und ähm; ja, und dass <u>alle</u> Kinder aus den Gruppen auch davon profitieren können; also wenn jetzt Süf rausgeht zum Gärtnern; dann sind das nicht nur die Kinder, die aus der Gruppe sind, sondern, dürfen eben Kinder aus den anderen Gruppen auch teilnehmen; da wird eben geguckt und so profitiert/ bieten wir ja verschiedene Bereiche an wo jeder so seinen Spaß hat ne? wenn ich so Af dann sehe, wenn sie mit den Kindern tanzt, ich kann das gar nicht so rüberbringen und bei mir würden die wahrscheinlich nur so äh:: (lachen) ja, aber da ist schon zu erkennen, dass Kinder das ähm unheimlich gut aufnehmen wenn man selber so mit Lust und Laune dabei ist; ne? (...) ich mach ja grad das Wuppi-Programm ganz ungern
Süf, Fm, Af:	(lachen)
Süf:	ja, aber da seh ich=s @ich find das <u>so</u> ö:de, ich find das so schli:mm@
Fm (Leitung):	(lacht)
Sf:	@und wenn meine Kollegin liest vor uns@ das kann die super; dann sitzen die Kinder da und die lernen auch mit ihr Gedichte, und wow und und hören denn da zu, und wenn ich denn da mit diesen großen sitze und lese denn ja "oach, hörst du jetzt zu?" der andere guckt dahin denk ich "ja super" (lachen) @das liegt an <u>mir@</u> das liegt eindeutig an mir, und @ich versuche dann das immer irgendwie so hinzubasteln,@ dass es mir halt auch gefällt und @*dann klappt=s* aber so, ich find das so öde@ ja.

Die Proposition einer Kollegin aufgreifend elaboriert *Carla Sündermann* (Süf) deren impliziten Bedeutungshorizont und konstatiert eine kollektive Gültigkeit. Mit dem Verweis darauf, dass es in der Einrichtung gut gelänge, die Interessen und Vorlieben der Fachkräfte im pädagogischen Alltag zu berücksichtigen, transportiert sich die Bedeutung eines Alleinstellungsmerkmals bzw. einer Besonderheit, die die kollektive Identität des Fachkräfte-Teams beschreibt. Es folgt eine Explikation entlang beispielhaft genannter Arbeitsschwerpunkte der Kolleginnen, die in einer expliziten Validierung der Proposition von *Christine Stroeck* (Sf) in Form einer Zwischenevaluation mündet – „aber da ist schon zu erkennen, dass Kinder das ähm unheimlich gut aufnehmen, wenn man selber so mit Lust und Laune dabei ist; ne?“.

Im Anschluss daran entwirft *Carla Sündermann* ihre aktuelle Praxis in Bezug auf das Sprachförderprogramm „Wuppi“ als negativen Gegenhorizont, um darüber erneut die Proposition zu validieren: „ich mach ja grad das Wuppi-Programm ganz ungern (lachen) **ja, aber da seh ich=s** @ich find das so ö:de, ich find das so schli:mm“. Der anschließende Vergleich mit einer Kollegin soll zum Ausdruck bringen, welchen Unterschied der individuelle Zugang der Fachkraft zur Vermittlung der Inhalte ausmacht. Die entworfenen Differenz wird dabei explizit als individuell bedingt markiert, „das liegt an mir@ das liegt eindeutig an mir“. Die zuvor vorgebrachte Proposition mit kollektivem Geltungsanspruch bezieht sich auf die je individuellen Stärken und Schwächen: „ich versuche dann das immer irgendwie so hinzubasteln, (lacht) dass es mir halt auch gefällt //ja//

und @°dann klappt=s° aber so, ich find das so öde“. Die umgangssprachliche Formulierung „öde“ markiert, dass sie aus dem professionellen Rahmen herausfällt, indem sie auf betont saloppe und abschätzige Formulierung zurückgreift. Die sich hier bereits andeutende kollektive Rahmenkongruenz bezüglich der Stärken und Schwächen verweist auf die Individualität der Fachkräfte, hinsichtlich ihrer persönlichen bis hin zu privaten Interessen (z. B. Gärtnern, Tanzen). Folglich verweist der Widerstand gegen das Programm nicht auf ein fachliches Motiv, sondern auf eines der Passung mit den individuellen Vorlieben von Carla Sündermann.

Auszug 2

Fm:	ja also das Ziel wäre es dass wir äh das äh zum=äh August diesen Jahres, haben wir uns mal vorgenommen, dass wir da ne "Veränderung vornehmen". (.) kriegen wir auch. wir wissen nur noch nicht wie die aussieht. wahrscheinlich erst im Juli
Gf:	naja das ist
Fm:	diese Spontanität gehört auch dazu @(..)@]
Gf:	ja was >Bestandteil> ist, heißt ja nicht dass wir immer ewig das so weitermachen sondern, wir müssen uns überlegen wie/ wie sinnvoll ist das noch diese/ diese Zeit.
Bf:	wir haben ja mit diesem Wuppi-Programm damals angefangen bis auf, da waren=s dann, da hieß es nicht Wuppi-Programm, da waren es die Mini-Einsteins oder so oder Mäuse oder Schlaumäuse ne? und solche Geschichten, dann wurden vier Gruppen gemacht; dann haben die erst ähm (.) einmal die Woche Bewegung gemacht einmal ähm kreativ ne?
Af:	Logisches Denken
Bf:	Logisches Den:ken:; also solche Sachen; und dann kam nachher dieses Würzburger, dann hat man das gemacht und dann kam dieses Wuppi, dieses phonologische Reihenfolgen; und ähm ja und irgendwann hat man haben wir dann gesagt "nö wir können nicht mehr; wir wollen nicht mehr;" und dadurch ähm
Fm:	sind wir im Umbruch. @(..)@
Gf:	@wieder im Umbruch@

Der negative Gegenhorizont in Form des Förderprogramms hat hier eine hohe handlungspraktische Relevanz, da damit eine tatsächliche Abkehr und Neu-Orientierung verbunden ist, die sich gerade ereignet. Die kollektive Abwendung vom alten Programm findet ohne abgeschlossene Neuorientierung statt. Die Abkehr bedeutet also auch eine kollektive Entscheidung für das Aushalten der fachlichen Leerstelle und damit verbundenen Unsicherheit. Im Einwurf von *Christoph Friedrich* (Fm) als „Spontanität“ gerahmt, steht die Entscheidung für ein Programm, das sich in der kollektiven Verhandlung als „sinnvoll“ erweist, noch aus.

In einer abschließenden Evaluation durch *Cornelia Busdorf* (Bf), der die Funktion einer rituellen Konklusion zukommt, werden die vorangegangenen Aussagen mit einem großen Bogen über die Nennung weiterer Programme mit unterschiedlichem inhaltlichem Fokus, die für den kollektiven Suchprozess stehen, ergänzt und zusammengefasst, um schließlich den eigenen Unmut zum Ausdruck zu bringen: „nö wir können nicht mehr; wir wollen nicht mehr“. Die Zweiteilung in Können und Wollen markiert einerseits die erschöpfte Energie

und möglicherweise als Folge davon den geweckten Widerstand. Die Art des Involviertseins beschränkt sich auf affekthafte Reaktionen. Sie bewegt sich nicht auf der Sachebene und wird weder mit Bezug auf fachlich fundierte noch sonstige sachbezogene Entwürfe von virtualen sozialen Identitäten der Kinder oder der eigenen Person begründet, wie in den Kitas *Leuchtturm* und *Rotmilan*.

Zusammenfassung: die fehlende konstituierende Rahmung

Der negative Gegenhorizont wird im Fachkräfte-Team der Kita *Schatzinsel* in einem Widerstand gegenüber Förderprogrammen deutlich, der zunächst in einem individuellen Bedeutungsrahmen entwickelt wird und in eine divergente Diskursorganisation mündet, die in einer rituellen Konklusion durch *Cornelia Busdorf* (Bf) endet. Zunächst stehen der Spaß und die persönlichen Interessenlagen der Fachkräfte in ihrer Bedeutung für die pädagogische Arbeit in der Einrichtung im Vordergrund. Dass die fachlichen Aufgaben diesen Interessen nicht entsprechen, wird von *Carla Sündermann* (Süf) entsprechend mit starkem Widerwillen auf einer persönlichen Ebene beantwortet („ich find das so öde@ ja“). Der negative Gegenhorizont wird also nicht über eine fehlende Passung mit den Bedürfnissen und Interessen der Kinder begründet.

Eine konstituierende Rahmung ist vor diesem Hintergrund nicht festzustellen. Die kollektive Einigkeit in Bezug auf eine primäre Rahmung durch die Individualinteressen der Einzelnen darf nicht mit einer kollektiven Orientierung bezüglich des Sachbezugs verwechselt werden. Vielmehr hat man sich in einer Ausblendung des Bezugs auf die Sache und Fachlichkeit zugunsten eines Nebeneinanders individueller Orientierungen eingerichtet. Der fehlende Sachbezug mündet in der alltäglichen Praxis entweder in einen *organisationalen Rahmungsverlust* (vgl. Kallfaß und Bohnsack i. d. B.) oder – sofern dies mit Degradierungen der Klientel verbunden ist – in die *Willkür* (vgl. Papke/Wagner-Willi und Bohnsack i. d. B.). Dies lässt sich erst auf der Grundlage eines direkten Zugangs zur Praxis, also zur performativen Performanz, entscheiden oder ggf. auf der Grundlage von Erzählungen und Beschreibungen mit hohem Detaillierungsgrad. Der parallele und zum Schluss univok anmutende Diskursverlauf darf nicht über dessen Divergenz hinwegtäuschen. Der Diskurs erscheint dadurch homogen, dass einheitlich die Beziehungsebene und die persönliche Befindlichkeit thematisiert, dabei aber ein authentisch fachlicher Diskurs ausgespart wird. Entsprechend zeigt sich im Verlauf des Diskurses, dass hinsichtlich der eigenen Orientierungsgehalte deutlich weniger Einigkeit besteht als in dem Widerstand gegen das Förderprogramm. Die Erfahrungen aus der jeweiligen Praxis und die Schlüsse die daraus gezogen werden, stehen zum Teil unverbunden bis hin zu widersprüchlich und unvereinbar nebeneinander.

Auch der Widerstand gegen das Förderprogramm wird kaum fachlich begründet. Zwar wird die Abgrenzung vom negativen Gegenhorizont auf eine

kollektive Ebene gehoben, dort aber in nur oberflächlicher Einigkeit adressiert. Der Widerstand der Fachkräfte richtet sich vor allem gegen die spezifische Form des Programms, dessen feste Struktur („Plan“) und Wiederholung („stupid“) eher unvereinbar mit den Bedürfnislagen der Fachkräfte erlebt wird („Spaß“). Die Einrichtungsleitung führt (damit unverbundene) Motive vor allem pragmatischer Natur an, weswegen auch kein sachlich-fachlich begründeter Wunsch der Abkehr vom Programmcharakter an sich erkennbar ist.

Dem Fachkräfte-Team ist in der Selbstreflexion zugänglich, dass es sich in einer Phase des Suchens und Noch-nicht-gefunden-habens befindet. Das kollektive Aushalten der damit erzeugten Ungewissheit wird – entsprechend der Motivlage – nur oberflächlich, mit Verweis auf eine anstehende Fachmesse, bearbeitet.

4 Zusammenfassung der Ergebnisse und komparative Analyse

Eine zentrale Gemeinsamkeit der hier verglichenen Kita-Teams minimaler Kontrastierung ist in der deutlichen *Abgrenzung von den vorschulischen Förderprogrammen* und dem ihnen inhärenten Orientierungsgehalt zu sehen.

Förderprogramme sind nicht auf der Ebene der Organisation und der organisationalen Normen einzuordnen. Einrichtungen formulieren Konzeptionen und arbeiten nach bestimmten pädagogischen Ansätzen. Darüber hinaus sind sie jedoch den gesetzlichen Regelungen auf Landes- und Bundesebene unterworfen und angehalten, sich an den Bildungs- und Orientierungsplänen der Länder auszurichten. Als normatives Orientierungsangebot auf der Ebene organisationsübergreifender und in dem Sinne *gesellschaftlicher* Erwartungen sind die Förderprogramme zu verstehen. Das Orientierungsangebot bezieht sich dabei auf unterschiedliche Aspekte: Ähnlich wie die rechtlich gültigen Bildungs- und Orientierungspläne sind auch die Förderprogramme einerseits durch bestimmte Inhalte bzw. Bildungs- und Lernziele und entsprechende Vorstellungen über die virtualen sozialen Identitäten der Kinder wie auch der Fachkräfte charakterisiert, die durch das Programm betont und priorisiert werden.⁷ Ein für die kritische Verhandlung der Kita-Teams wesentlicher Aspekt ist zudem die Erwartung an die Art der Vermittlung der Inhalte.

Wie sich empirisch zeigt, wird das Orientierungsangebot der Förderprogramme von den Kita-Teams vorwiegend als Orientierungszumutung bewertet. Die Art des Förderangebots wird von allen drei Kita-Teams als invasiv und fremdbestimmend erlebt. Grund hierfür ist zum einen in einer Art der Verbindlichkeit zu sehen, die sich nicht auf eine Rechtsbindung zurückführen lässt, aber auf eine von den Teams als Zudringlichkeit wahrgenommene Form des Angebots. In

⁷ Eine die vorliegende Studie ergänzende und weiterführende Analyse wäre die Rekonstruktion derartiger virtueller sozialer Identitäten, wie sie sich in diesem Band im Beitrag von Tanja Sturm in Form der Interpretation bildungsrechtlicher Rahmenbedingungen findet.

den Kitas *Leuchtturm* und *Schatzinsel* wird dieser spezielle fremdbestimmte Zugriff in Form der Angebote dieser Förderprogramme als eine bestimmte zeitliche Phase markiert (auch Schneider 2016). Während Birgit Heuer, Leiterin der Kita *Leuchtturm*, die Zudringlichkeit darüber zum Ausdruck bringt, dass auf kommunaler Ebene ein „Siegel“ „intensiv diskutiert“ wird, das an die Implementation eines solchen Förderprogramms gebunden ist, räumt Christoph Friedrich, Leiter der Kita *Schatzinsel*, ein, dass es im Rahmen der Bildungsdiskussion Anfang des Jahrtausends eine allgemeine Euphorie gab, diese Angebotsform betreffend. In zwei der Kita-Teams kann man wahrnehmen, dass die kritische Auseinandersetzung mit dem Charakter der Programme – insbesondere mit deren Form der Vermittlung – durch die Abgrenzungsdynamik in Form eines negativen Gegenhorizontes zur Schärfung der eigenen Fachlichkeit im Team beiträgt. Die Fachlichkeit dokumentiert sich im Sachbezug, der für die Fremdrahmung bzw. die konstituierende Rahmung in Bezug auf das pädagogische Kerngeschäft – die Interaktionspraxis zwischen Fachkraft und Kindern – bedeutsam wird (Bohnsack 2020). Diese beiden Kita-Teams grenzen sich von der programmeigenen Struktur ab, die sie als unflexibel gegenüber den (situativen) kindlichen Bedürfnissen und Interessen bewerten. Dem stellen sie die eigene fachliche Norm resp. eine (kindbezogene) Identitätsnorm entgegen, die in der situativen Entwicklung von Angeboten besteht und sich adaptiv gegenüber den aktuellen kindlichen Bedürfnissen und Interessen verhält. Im Kontrast dazu verweist der Widerstand der Kita *Schatzinsel* auf heterogene Motivlagen, u. a. wird der strukturierende, sich wiederholende Charakter der Programme als „stupide“ und unvereinbar mit dem Wert des individuellen „Spaßes“ benannt. Hier wird der fehlende Sachbezug deutlich, der jedoch Voraussetzung für professionelles, organisationales Handeln ist (vgl. Bohnsack i. d. B.; 2020; 2022). Gemessen am Fachlichkeits- und Sachbezug als etablierte organisationale Norm, die „konsistente Entscheidungen“ (Bohnsack 2022) erst erlaubt, befinden sich die Fachkräfte-Teams in unterschiedlichen Stadien ihres beruflichen Entwicklungsprozesses.

Die starke Abgrenzung der Kita-Teams knüpft in der Geschichte der Kitas *Leuchtturm* und *Schatzinsel* an eine kurze Phase des Ausprobierens und Einlassens an, die der sukzessiven Distanzierung vorangeht. Beide Einrichtungen beziehen sich mehrfach auf einen Prozess, den sie metaphorisch als „Weg“ fassen. Eine Fachkraft der Kita *Leuchtturm* erinnert sich an solch eine als stressbehaftet konnotierte Phase in der Einrichtung. Die Einrichtungsleitung der Kita *Schatzinsel* nimmt in Form einer fast aggressiven Selbstkritik Bezug auf dieses anfängliche Ausprobieren, „und viele Leute oder Erzieherinnen und Sozialpädagogen und dieses Volk [haben] sich drauf gestürzt“. In der Gruppendiskussion der Kita *Rotmilan* ist solch eine Phase nicht erkennbar. Diese betont vielmehr, „von Anfang an“ skeptisch den Programmen gegenüber gewesen zu sein. Im Team der Kita *Schatzinsel* ist demgegenüber eine epistemische Leerstelle zu finden und kann – zumindest in Bezug auf die konkrete Auseinandersetzung mit der Suche nach einer Alternative zum Förderprogramm – von der Einrichtungsleitung auch

als solche benannt werden: „Ich muss aber sagen wir sind jetzt auf dem Weg uns da nochmal, ein bisschen was Neues zu suchen“. Dies dokumentiert sich deutlich in der Diskursorganisation: An Stellen des Diskurses, die auf die eigene Fachlichkeit Bezug nehmen, zeigt sich eine divergente Diskursorganisation und löst den überwiegend parallelen Modus in den Sequenzen mit Abgrenzungsdynamik gegenüber den Förderprogrammen ab. Darüber hinaus dokumentiert die Sprache, mit der auf den negativen Gegenhorizont Bezug genommen („so öde“) und die Einheit, die im gemeinschaftlichen Aufbegehren demonstriert wird, eine nahezu adoleszent anmutende Rebellion gegen die herangetragene Norm, die den Programmen inhärent ist. Einen maximalen Kontrast repräsentiert das Team der Kita *Rotmilan*, das durch eine aus der pädagogischen Praxis geronnene kollektive Orientierung und etablierte Fachlichkeit geprägt ist. Die damit verbundene Selbstsicherheit zeigt sich auch in der Form, in der von außen herangetragene Programme in der Einrichtung in Verhandlung mit den Verantwortlichen in die Logik ihrer Praxis überführt werden, während die Teams der Kita *Leuchtturm* und *Schatzinsel* sich lediglich für oder gegen die Implementation eines Programms entscheiden, ohne zu erwägen, dieses der Fachlichkeit resp. den Identitätsnormen der eigenen Praxis und ihrer konstituierenden Rahmung unterzuordnen und somit gleichsam ‚fremdzurahmen‘.

Literatur

- Baumert, Jürgen/Klieme, Eckard/Neubrand, Michael/Prenzel, Manfred/Schiefele, Ulrich/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohnsack, Ralf (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen: UTB/Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2020): Professionalisierung aus praxeologischer Perspektive. Opladen: UTB/Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2022): Metatheoretische Rahmung der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung. In: Bohnsack, Ralf/Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (Hrsg): Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 31–55.
- Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (2013): Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hrsg): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 9–17.

- Breitenbach, Eva/Bürmann, Ilse/Thünemann, Silvia (2012): Pädagogische Orientierungen als Kernstück pädagogischer Professionalität. In: *Frühe Bildung* 1, 2, S. 95–102.
- Carneiro, Pedro/Heckman, James J. (2003): Human Capital Policy. In: Heckman, James/Krueger, Alan (Hrsg): *Inequality in America: What Role for Human Capital Policy?* Cambridge: MIT Press, S. 77–240.
- Christiansen, Christiane (2006): *Wuppis Abenteuer-Reise durch die phonologische Bewusstheit: ein motivierendes Übungsprogramm zur Förderung der phonologischen Bewusstheit in Verbindung mit Literacy*. Oberursel: Finken-Verlag.
- Garfinkel, Harold (1980). Das Alltagswissen über soziale und innerhalb sozialer Strukturen (0). In: *Alltagswissen, Interaktion und Gesellschaftliche Wirklichkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hoenisch, Nancy/Niggemeyer, Elisabeth (2004): *Mathe-Kings: Junge Kinder fassen Mathematik an*. Weimar: Verlag das Netz.
- Jungmann, Tanja/Koch, Katja/Schulz, Andrea (2015): Überall stecken Gefühle drin Alltagsintegrierte Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen für 3- bis 6-jährige Kinder. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Jörns, Christina/Schuchardt, Kirsten/Mähler, Claudia/Grube, Dietmar (2015): Alltagsintegrierte Förderung numerischer Kompetenzen im Kindergarten. In: *Frühe Bildung* 2, 2, S. 84–91.
- Kerle, Anja/Prigge Jessica/Simon, Stephanie (2022): Armut in kindheitspädagogischen Einrichtungen. Impulse zur Entwicklung einer armutsbewussten Haltung und Praxis. Hildesheim: Universitätsverlag.
- Küspert, Petra/Schneider, Wolfgang (1999): *Hören, lauschen, lernen: Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter*. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rothe, Antje (2022): Die ‚Autonomie‘ des Kindes in den kollektiven Praktiken frühpädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Aspekte ihrer Professionalität. In: Bohnsack, Ralf/Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (Hrsg): *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 336–362.
- Tietze, Wolfgang/Becker-Stoll, Fabienne/Bensel, Joachim/Eckhardt, Andrea G./Haug-Schnabel, Gabriele/Kalicki, Bernhard/Keller, Heidi/Leyendecker, Birgit (2013): *Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK)*. Weimar: Verlag das Netz.
- Viernickel, Susanne/Nentwig-Gesemann/Iris, Nicolai/Katharina, Schwarz/Stefanie/Zenker, Luise (2013): *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen*. Forschungsbericht. Berlin: Alice Salomon Hochschule.

Vermittlungsleistung im Verborgenen.

Zur konstituierenden Rahmung im Teamgespräch frühpädagogischer Fachkräfte

Frauke Gerstenberg

Abstract: Der Beitrag stellt Anfragen an eine Pädagogik im Verborgenen. Anhand von Teamgesprächsausügen einer Kindertageseinrichtung wird mittels der Analysekategorie der konstituierenden Rahmung nachvollzogen, im Hinblick auf welches diskursive Bezugsproblem die Fokussierung auf einen pädagogischen Gehalt für dieses Team organisationslogischen Sinn erzeugt. Durch diesen Zugang wird erfahrbar, dass eine hier gezeigte Pädagogik *zugunsten der Vermeidung des Austritts aus kindheitspädagogischer Kommunikation* im Verborgenen bleibt und die zu beleuchtenden Praktiken und Gegenstände im *Modus des Als-ob des Nicht-Pädagogischen* vom Team mitproduziert werden: Demnach besteht die Vermittlungsleistung im Verborgenen gerade in der Erzeugung einer *scheinbar* von der *Pädagogik abgetrennten Pädagogik*, über welche die Teampraxis einem potenziellen Verrat an der Semantik des individuellen Kindes entgegenarbeitet.

1 Einleitung: Pädagogische Teamgespräche und dokumentarische Organisationsforschung

In erziehungswissenschaftlichen Diskussionen um frühpädagogische Organisationen wird gegenwärtig Kindertageseinrichtungen (vgl. Cloos 2016) sowie der sich dort ereignenden Pädagogik eine große Bedeutung zugeschrieben, ohne dass eigentlich bislang systematisch geklärt ist, was dieses Pädagogische disziplinär genau ausmache und wie dies theoretisch oder konzeptionell zu differenzieren sei (vgl. Sauerbrey 2020). Dies drückt sich beispielsweise in der unterschiedlichen Begriffsverwendung von Frühpädagogik (vgl. u. a. Honig 2013) und Kindheitspädagogik aus (vgl. Kaiser/Kaiser-Kratzmann 2022).

Im Beitrag nähere ich mich erstens diesem Ringen um etwaige Begrifflichkeiten an, indem ich beispielsweise beide Begriffe jeweils in der Form, wie sie die erwähnten Autor:innen im Diskurs verwenden, nutze. So bemühe ich mich hier – praxeologisch gewendet – auch um eine Klärung der Begriffe im Modus der plastischen Wiedergabe dessen, wie sich der Diskurs aktuell selbst referenziert, ohne hierbei einzelne Begriffe gegenüber anderen direkt zu hierarchisieren

und damit einem Modus des Besserwissens der Sozialforschenden zuzuarbeiten, der innerhalb der eigenen sozialwissenschaftlichen Praxis nurmehr die Praxis des bestehenden Diskurses in seiner Ausdrucksvielfalt ignoriert (vgl. Bohnsack 2022: 50)¹.

Zweitens möchte ich mich für dieses Vorhaben einem spezifischen Ausschnitt dieses Diskurses widmen: Dem wissenschaftlichen Diskurs um Teamprozesse, der deren Strukturen, Bedingungen und Konstruktionsleistungen unter Rekurs auf ihre *alltägliche Präsenz* und *Eigenlogik als Form der kollegialen Interaktion in pädagogischen Kontexten* in den Blick nimmt und von daher auch vom Gegenstand *pädagogischer Teamgespräche* sprechen lässt (vgl. z. B. Lochner 2017; Cloos et al. 2019).

In diesem Zusammenhang hat sich die Dokumentarische Methode für die Untersuchung pädagogischer Teamgespräche als besonders annehmbar erwiesen (vgl. Bauer 2018 sowie den Beitrag von Bauer/Wiezorek i. d. B.). Teamgespräche kommen, im Unterschied zu den mit der Dokumentarischen Methode häufig untersuchten Gruppendiskussionen, als ‚natürliche Gespräche‘ ohne forschungsinduzierten Stimulus und Gesprächsmoderation aus (vgl. Cloos/Gerstenberg/Krähnert 2019). Im Hinblick auf ihre Selbstläufigkeit können sie eine ähnliche Materialqualität wie Gruppendiskussionen erreichen, dabei ebenfalls eine gemeinsame, allerdings an die Programmatik der Organisation gebundene Praxis ausdrücken.

Für eine dokumentarische Organisationsforschung (vgl. Amling/Vogd 2017), die im Speziellen Teamkonstellationen untersucht, ergibt sich hieraus zugleich die Frage, wie das Pädagogische dieser Teamgespräche als *polykontextural strukturierte Sozialität* (vgl. Jansen/Vogd 2022), die in einem institutionellen Kontext *außerhalb* der eigentlichen pädagogischen Interaktion stattfindet, analytisch konzipiert und empirisch angemessen erfasst werden kann (vgl. z. B. Cloos/Göbel/Lemke 2015).

Denn der Gegenstand von pädagogischen Teamgesprächen kann mit der Dokumentarischen Methode bereits mindestens dahingehend als hinreichend komplex begriffen werden, dass dieser nicht nur die *Vermittlung von organisationaler Programmatik und Interaktion* zu leisten hat, sondern er es durch seine organisationale Einbettung zugleich mit einer Steigerung der Komplexität sich überlagernder konjunktiver Erfahrungsräume *innerhalb der Organisation* zu tun hat (vgl. Bohnsack 2017a; auch 2022: 39ff.). Damit sei nach Sarah Henn „ein Grad an Komplexität der möglichen Quellen für Kollektivität innerhalb von Organisationen erreicht, der nicht mehr ohne weiteres im Forschungsprozess sachlogisch zu bearbeiten ist“ (Henn 2019: 77).

Während Bohnsack vorschlägt, innerhalb von Organisationen zwischen drei zentralen konjunktiven Erfahrungsräumen zu differenzieren (vgl. ebd. 2017b)²,

1 Vgl. zur Fiktion des Nicht-Wissens der Forschungsperson auch Gerstenberg (2023a).

2 Bohnsack unterscheidet drei Kategorien von konjunktiven Erfahrungsräumen als selbstreferentiell operierende Systeme in „people processing organizations“ (Bohnsack 2017b: 132): Erfahrungsräume der Interaktion von Mitarbeiter:innen und Klientel; interorganisationale Erfahrungsräume, die z. B. im Kontext von

die jeweils eine eigene Praxis ausbilden und dadurch durchaus als eine hilfreiche forschungspragmatische Heuristik angesehen werden können, wenn man sich von der in Organisationen vorfindlichen Kollektivität eine Vorstellung machen wollte, so weist Henn auf die damit einhergehende Herausforderung für die Forschungsperson hin, diese Vorstellung nicht mit einer eigenen Gegenstandsbestimmung zu verwechseln (vgl. Henn 2019: 75). Die Autorin begegnet diesem Problem in ihrer eigenen Forschungsarbeit, indem sie nicht dem Selbstanspruch erliegt, diese Komplexität im Rahmen einer potenziellen Typisierung von Teamgesprächen im Kontext eines konjunktiven Erfahrungsraumes umfänglich ‚einfangen‘ zu wollen. Sie beschränkt sich auf die Konzeption von Teamgesprächen in Organisationen als ausschließlich *interaktive* Erfahrungsräume, „bis die Rekonstruktion Rückschlüsse auf das soziale Verhältnis zulässt“ (Henn 2019: 78). Henn betont dahingehend folgenden Vorteil für die Analyse, wollte man hierbei dem Komplexitätsgrad von organisationalen Kommunikationsformaten wie Teamgesprächen entsprechen:

Das Besondere an interaktiven Erfahrungsräumen in ihrer Abgrenzung zu konjunktiven Erfahrungsräumen besteht darin, dass sie eine starke Fokussierung auf die Situation ermöglichen, anstatt auf die sich im Gespräch dokumentierende kollektive Erfahrungsaufschichtung, weil diese eventuell nicht existiert (ebd.: 78).

Nun sind interaktive Erfahrungsräume nach Bohnsack prinzipiell als reflexive Erfahrungsräume konzipiert. Dem Autor nach konstituiert sich die gemeinsame Erlebnisaufschichtung des interaktiven Erfahrungsraums wesentlich in der *Relationierung*, d.h. in der Bearbeitung von Differenzen und Kongruenzen unterschiedlicher gesellschaftlicher Erfahrungsräume oder Milieus; von institutionalisierten Normen, Identitätserwartungen und – im Falle organisationaler Erfahrungsräume – von Verfahrensprogrammen und Corporate Identities der Organisation (vgl. Bohnsack 2017b: 121).

In Anbetracht der angerissenen theoretischen Komplexität scheint diese Definition insofern für pädagogische Teamgespräche anschlussfähig, als sie die *Polykontextualität des Pädagogischen* insbesondere dahingehend respektiert, dass sie für die Erforschung von Verständigungsprozessen in Teamgesprächen sowohl denkbar macht, dass im Modus der Bearbeitung von beispielsweise Differenzen keine konjunktive (also auf Dauer gestellte und wiederholbare) Kollektivität vorausgesetzt werden muss, es jedoch zugleich möglich ist, dass im gemeinsamen Gesprächserleben eine Basis für zukünftige konjunktive Verständigung geschaffen wird (vgl. hierzu auch Bohnsack 2022: 37)³.

Aktenführung als Erfahrungsräume der Dokumentation zu verstehen sind sowie Erfahrungsräume der Mitarbeiter:innen, die als „reflexive Erfahrungsräume“ auf die bisher genannten beiden Erfahrungsräume gerichtet sein können (Bohnsack 2017b: 121).

3 So hebt Bohnsack etwa auch hervor, dass nicht von vornherein gesagt sein könne, dass wir es in interaktiven

Im Falle der in diesem Beitrag zugrunde gelegten Untersuchung wird an diese Vorüberlegungen angeschlossen, indem im Folgenden das Verhältnis der pädagogischen Alltagspraxis, welches von frühpädagogischen Fachkräften in Teamgesprächen propositional zum Ausdruck gebracht wird, zum sozialen Verhältnis der Teammitglieder untereinander, welches sich in der gegenseitigen Bezugnahme performativ ausdrückt, als *Vermittlungsleistung*⁴ in den Blick genommen wird.

Dabei wird mit Sarah Henn nicht a priori von einer sich aktualisierenden Kollektivität ausgegangen, sondern mit der *Sensibilität für ihre Möglichkeit* die Diskursorganisation⁵ mittels Dokumentarischer Methode rekonstruiert (vgl. Henn 2019: 79). Mit dieser bewussten Eingrenzung der Beobachtungseinstellung auf *das Situative* und dem damit einhergehenden Verzicht auf soziogenetische Erklärungsversuche dieser Bearbeitungsweisen wird die kollegiale Teaminteraktion als *eine Möglichkeitsbedingung pädagogisch-professionellen Handelns* untersucht (vgl. ebd.).

Mit dem Blick auf Situativität wird sich im Beitrag also zentral dem Umstand gewidmet zu fragen, wie einer *Differenzierung der Quellen für Kollektivität* und damit *den Ebenen von Sozialität und Kollektivität* Rechnung getragen werden kann, wenn Organisationen – wie bereits angedeutet – jedenfalls *keine* ausschließliche Vergemeinschaftungsform auf der Grundlage sozialer Nähe oder Interessenüberschneidung einzelner Subjekte darstellen, sondern die Mitgliedschaft etwa formal bestimmt ist und in der Regel einem Zweck dient, der über das reine Beisammensein, das in freier Entscheidung selbst gewählt wurde, um beispielsweise intentionale Ziele zu verfolgen, hinausgeht (vgl. zu Überlegungen solcherart im Hinblick auf kulturelle Vielfalt als Herausforderung für pädagogische Organisationen Nohl 2007: 65). Wie ist dieser Zweck nun im Kontext dezidiert frühpädagogischer Organisation zu verstehen, wenn er aus Perspektive

Beziehungen zwischen beruflichen Akteur:innen und Klientel grundsätzlich mit konjunktiven Erfahrungsräumen zu tun haben. Dies sei vielmehr eine empirisch zu beantwortende Frage, von der unter anderem abhängt, ob man in einem gegebenen Fall überhaupt von professionellem Handeln sprechen kann (vgl. ebd.).

- 4 Mit dem Begriff der Vermittlungsleistung wird insofern auch eine Blickrichtung angeboten, die in pädagogischen Organisationen vorfindliche Verständigung ebenso wenig auf einen „Mangel an Kollektivität“ hin zu scannen, sondern diese Vermittlung – angesichts der sich dort vollziehenden, komplexen Verständigungsprozesse – als zugleich permanente Notwendigkeit *der Verhinderung des Scheiterns von Kommunikation* anzusehen. Diese Verhinderung scheiternder Kommunikation wird in Organisationen dadurch aufgesucht, dass beispielsweise zwischen unterschiedlichen administrativen, sozialen und fachlichen Logiken vermittelt wird und differente Wissensquellen (beispielsweise hinsichtlich Sozialisation, Rolle, Erfahrung in der Organisation etc.) miteinander relationiert werden. Während Bohnsack in der Dokumentarischen Methode hierbei auf das *Reflexive* rekurriert, um dem Verbleiben der Organisationsakteur:innen innerhalb ihres jeweiligen zirkelhaften Erkennens eines rekursiven Systems, über welches die Akteur:innen kommunikative Praxisanteile ebenso zu integrieren *suchen*, Methodologie immanent Rechnung zu tragen (vgl. Bohnsack 2017b: 77; auch i. d. B.), so sprechen Jansen, Schlippe und Vogt (2015) über einen solchen Vorgang als *Transjunktion*.
- 5 Mit den Modi der Diskursorganisation lassen sich formale und inhaltliche Bezugnahmen in der Teamkommunikation sowie in verschiedenen anderen Gesprächsdiskursen herausarbeiten. Mit ihnen kann detailanalytisch entschlüsselt werden, wie Verständigung kollektiv hergestellt wird (vgl. grundlegend Przyborski 2004; für korporierte, frühpädagogische Praktiken z. B. Nentwig-Gesemann/Nicolai 2014).

rekonstruktiver Organisationsforschung nicht als ‚triviales‘ Kausalitätsverhältnis, sondern eher als funktional, fortlaufendes *sensemaking* aufgefasst wird (vgl. Weick 1995, zit. n. Vogd 2009: 24f.), über welches die in der Organisation tätigen Akteur:innen sich spezifischer Praxen der (Selbst-)Ausrichtung bedienen, über die die Organisation sich ‚weiter organisieren‘ kann?

2 Anfragen an die Verortung einer Pädagogik im Verborgenen in Teamgesprächen frühpädagogischer Fachkräfte

Frühpädagogische Fachkräfte als Professionelle in *people processing organizations* stehen vor der Herausforderung, sich das Handeln und die Biografie ihrer Klientel in einer Art und Weise anzueignen, das es mit Bezug auf organisationale Normen und Rollenbeziehungen entscheidbar macht (vgl. Bohnsack 2020: 33). Diese Form der (Selbst-)Ausrichtung der in der frühpädagogischen Organisation tätigen Akteur:innen wird nach Bohnsack wesentlich durch die Logik der „konstituierenden Rahmung“ (Bohnsack 2020: Kap. 4) formatiert. Mit Blick auf die eingangs gestellte Frage, wie hierbei die Sozialität pädagogischer Teaminteraktion über welches analytische Konzept empirisch angemessen erfasst werden könnte, lässt sich mittels der konstituierenden Rahmung an dieser Stelle konkretisieren: Teamgespräche drücken eine gemeinsame Praxis aus, die an die organisationale Programmatik gebunden ist, sich aber von der Praxis der Interaktion von Erzieher:innen und Kindern unterscheidet, auf welche der Begriff der konstituierenden Rahmung *im eigentlichen Sinne* bezogen ist.

Genauer betrachtet, folgt hieraus die Schlussfolgerung, dass die konstituierende Rahmung im Vollzug der Praxis der Akteur:innen mit den Kindern – auf der Ebene der „performativen Performanz“ – empirisch hergestellt wird und in den Teamgesprächen der Fachkräfte, deren Gegenstand sie ist – sich, wenn dann, auf der Ebene der „proponierten Performanz“ – *virtuell* (re-)produzieren müsste: über die kollektive Bearbeitung von virtualen Identitätsnormen⁶ etwa, die auch spezifische Bilder bzw. Vorstellungen von Kindern und der Fachkraft-Kind-Beziehung transportieren (vgl. Gerstenberg 2023b).

Dabei spielen in Auseinandersetzung mit der Frage nach der konstituierenden Rahmung im Bereich von Teamgesprächen in frühpädagogischen Organisationen auch Praxen der Normalisierung⁷ eine zentrale Rolle (vgl. Nentwig-Gesemann et al. 2022: 298). Damit ist gemeint, dass durch die organisationale Einbindung der Fachkräfte für sie eine „stillschweigende vertragsähnliche“ Beziehung besteht

6 Den Begriff der virtualen sozialen Identität konturiert Bohnsack im Anschluss an Goffman (1963) als Identitätsnorm mit Phantomcharakter, von dessen Nicht-Performanz im Sinne der Praxeologie auszugehen ist (vgl. Bohnsack 2017b).

7 Vgl. zum Begriff der Normalisierung bei Garfinkel (1967) über den die Frage nach der Möglichkeit von Verständigung, mit Fokus auf das In-Ordnung-Bringen von sozialer Kommunikation, gestellt wird.

(Bohnsack 2020: 34), beispielsweise Kinder in ihrer Praxis der Teamgespräche in einer Art und Weise zu *normalisieren*, die es dem Team ermöglicht, auf dem Wege der „Fremdrahmung“ (ebd.) eine Kompatibilität zwischen den Zielen, Erfordernissen und Praktiken der Organisation und ihrer Klientel herzustellen, ohne die Funktion bzw. Funktionsweisen dieser Normalisierungsvorgänge hierbei explizit zu thematisieren. Die Praxen der Normalisierung innerhalb von Teamgesprächen sind insofern vor allem auf die Absicherung einer möglichst reibungslosen und als verlässlich erlebten Routine der Akteur:innen und ihrer Interaktionen ausgerichtet und folgen dabei der Logik, mit den strukturellen Bedingungen und Interessen des organisationalen frühpädagogischen Settings vereinbar zu sein (vgl. Gerstenberg/Cloos 2022). Zugunsten der Aufrechterhaltung dieser Praxis organisationaler Routine, können sowohl handlungsleitende Orientierungen einzelner Organisationsakteur:innen als auch pädagogische Herausforderungen und Dilemmata hinter die konstituierende Rahmung der Organisation ‚zurücktreten‘ und durch organisationale Bezugsprobleme substituiert werden (vgl. Maier 2019: 112ff.).

Die konstituierende Rahmung müsste sich insofern auch in der Beobachtung eines unter dem Programm der Organisation verdeckten, von den Fachkräften aber gleichwohl bearbeiteten, pädagogischen Problems zeigen können, sodass deutlich wird, auf welche Weise diese Rahmung als „organisationale Strukturbedingung für den jeweiligen Interaktionsmodus“ fungiert (Bohnsack 2017b: 135) und verstehbar machen, *wie* dieser Modus hierbei Normalisierungspraktiken dienstbar macht, die das Pädagogische unter dem organisationalen Deckmantel verbergen. Mit dem Verweis auf das Verbergende soll zugleich dafür sensibilisiert sein, dass ‚geregelter Zusammenhänge‘ solcherart auch Ordnungen bilden, die „von Überschüssen in Form ausgesparter Möglichkeiten, in Form des Ungesagten, Untunlichen und Unsichtbaren durchzogen“ sind (Deibl 2011: 31) und dass diesen Überschüssen vermehrt analytische Aufmerksamkeit geschenkt werden könnte. Denn gerade „wenn Organisation gut funktioniert, so geschieht dies lautlos“, so formuliert es Vogd (2009: 41). Die „Tatsache“ des dort häufig zu beobachtenden „reibungslose[n] Funktionieren[s]“ verursache aber wiederum zugleich, dass dieses „aufgrund seiner scheinbar banalen Selbstverständlichkeit nicht von alleine in den Fokus der Aufmerksamkeit rückt“ (ebd.)⁸.

Dabei geht Franz Kasper Krönig davon aus, dass pädagogische Kommunikation in jedem Moment kollabieren, jedenfalls nicht schon dadurch aufrechterhalten bleiben könne, dass sie in Räumen pädagogischer Institutionen stattfindet, sich an Mitglieder in pädagogischen Organisationen oder Teilnehmer:innen pädagogischer Interaktionssysteme richtet, von pädagogischen Fachkräften getragen wird oder sich an bestimmten (pädagogischen) Themen ausrichtet (vgl. Krönig

8 Demnach ist die „Suche nach dem Konjunktiven der Organisation“, auf die sich Werner Vogd und Anja Mensching bereits 2013 „mit der dokumentarischen Methode im Gepäck“ begeben haben, jedenfalls keine zufällige (Mensching/Vogd 2013).

2022: 93). Er fügt an: Würde sich eine Kindheitspädagogin mit einer Kollegin z. B. über Fragen der organisatorischen Abläufe ihrer Gruppe verständigen, so täte sie dies etwa zweckrational in einer „verwaltet-verwaltenden Sprache“ (ebd.: 94) (andernfalls wäre es in seinen Augen alltägliches ‚Besorgen‘) und diese Kommunikation fordere allererst ein tiefergehendes Verstehen ein, ihre sprachliche Form klar zu erkennen; ein Nachvollziehen, auf welche Weise sich an eben diesen Zwecken orientiert wird und nachzuempfinden, wie sich dieses Verstehen wiederum durch „verwaltet-verwaltendes Sprechen“ (z. B. als ‚professionell‘ um Effizienz bemüht) mitteilbar macht (ebd.: 94).

Unter dieser Perspektivierung besteht die Herausforderung der sozialwissenschaftlichen Methode – um noch einmal mit Vogd auf sie zurückzukommen – insofern besonders darin, die frühpädagogische Organisation in ihren selbstgetroffenen Setzungen und Entscheidungen zu rekonstruieren (vgl. Vogd 2009: 41), ihre Polyvalenz und Mehrdeutigkeit dabei nicht als analytische Kategorien zu reifizieren, sondern durch die detailanalytische Rekonstruktion der Praktiken des Verbergens, die sich in den Dienst solcher Zwecke stellen, auch als Tilgung derselben in Teamgesprächen frühpädagogischer Fachkräfte empirisch einzufangen (vgl. Gerstenberg/Krähnert/Cloos 2019: 108).

In diesem Beitrag sollen vor diesem Hintergrund vor allem situative Überschiebungen verschiedener Rahmenlogiken (vgl. ebd.) – als Praktiken der Gestaltung des Verbergens im Verfahren von Teamgesprächen einer Kindertageseinrichtung – angeschaut werden. In Hinblick auf Clemens Bach lässt sich hiermit auch der Gedanke einer Pädagogik im Verborgenen verbinden. Ihm nach wäre diese als eine zu konzeptualisieren, die es ermöglicht, dort Praktiken und Reflexionen ausfindig zu machen, wo Pädagogik auch mittels verschiedenster Strategien und hauptsächlich unter der Verwendung der Chiffre „des Nicht-Intentionalen, des nicht gezielten Einwirkens auf adressierte Personen konstruiert wird“ (Bach 2019: 3). Damit gehen für diesen Beitrag folgende Fragen einher:

- Wie wird der explizite Gegenstand der Pädagogik in den folgenden Analyseauszügen des frühpädagogischen Fachkräfteteams der Kita *Landhaus* empirisch verborgen?
- Sind Formen, die eigene Unsichtbarkeit zu erzeugen, wie es das Team in diesen empirischen Beispielen tut, Formen der Pädagogik bzw. was haben sie in welcher Weise (noch) mit pädagogischer Kommunikation zu tun?
- Was zeichnet pädagogische Kommunikation im Rahmen dieser organisationalen Einbettung einer Kindertageseinrichtung eigentlich aus, d. h. wie konstituiert bzw. zeigt sie sich in Teamgesprächen empirisch?
- Und was kann man durch die Beobachtung dieser Teampraxis ggf. über Pädagogik und ihre Vollzugsprozesse in frühpädagogischen Organisationen lernen bzw. als Forschungsperson über sie erfahren?

3 Der Modus Operandi des Teamgesprächs der Kita *Landhaus*

Im Zentrum des Beitrags stehen Analysen der Teamsitzung der Kita *Landhaus*. Dazu werden in diesem Kapitel Gesprächsauszüge dieses Teams mit der Dokumentarischen Methode interpretiert. Illustriert wird, wie die Fachkräfte darin die für sie bedeutsamen Arbeitsgegenstände aufrufen und miteinander bearbeiten (Kap. 3.1). Hauptanliegen ist hierbei nicht, anhand dieser exemplarischen Interpretationen die Gesamtergebnisse des Forschungsprojekts „Fallarbeit und Fallperspektiven. Eine komparative Analyse von Gemeinsamkeiten und Unterschieden kindheitspädagogischer Handlungsfelder“⁹ abzubilden, aus dem diese Fallstudie stammt. Vielmehr soll über die (Re-)Analyse mit Hilfe der analytischen Kategorie der konstituierenden Rahmung¹⁰ anhand dieser Beispiele gezeigt werden, worin die Vermittlungsleistung im Verborgenen am Ort der Teamsitzung besteht: Es wird veranschaulicht, wie mittels Praktiken der Neutralisierung, der Nichtbezeichnung, der Vertagung und Verschiebung pädagogische Probleme als organisationale Probleme vom Team bearbeitet werden (Kap. 3.1.1), auf welche diskursiv erzeugten Identitätswürfe von Kindern (Kap. 3.1.2) sowie auf welche kollektiven Selbstidentifizierungen der Fachkräfte und virtuell korrespondierenden Beziehungswürfe hierbei rekurriert wird (Kap. 3.1.3).

Der empirische Fall, der für das dargelegte Anliegen beispielhaft herangezogen wird, ist das Team der städtischen Kindertageseinrichtung *Landhaus* (vgl. im Folgenden Cloos/Gerstenberg/Krähnert 2019: 130ff.). Die Teamsitzung wurde mit Hilfe von Audioaufnahmen und Beobachtungsprotokollen erhoben und findet im Besprechungsraum statt, der gleichzeitig Frühstücksraum und die Küche der Einrichtung ist. An der Besprechung nehmen die Einrichtungsleiterin *Erika Blogsdorf*, die stellvertretende Leiterin *Ricarda Wagner*, die

9 Denken kann man nicht gut allein. Deshalb möchte ich an dieser Stelle hervorheben, dass zwar die Reformulierung des Datenmaterials dieser Studie im Hinblick auf die Gedanken des Verborgenen und der Kategorie der konstituierenden Rahmung hier von mir unternommen werden, die grundlegende Fallfigur der Kita *Landhaus* jedoch von Peter Cloos, Isabell Krähnert und mir gemeinsam ausgearbeitet wurde. Wir haben im von PRO*Niedersachsen geförderten Projekt von Oktober 2014 bis September 2017 intensiv und geistig anregend zusammen an diesem Datenmaterial gearbeitet. Die Studie ging der Frage nach, inwiefern sich Konturen eines kindheitspädagogischen Handlungsfeldes empirisch nachzeichnen lassen. Hierfür haben wir Teamgespräche in Handlungsfeldern der Kindheitspädagogik analysiert. Das Sample der Studie umfasst 42 Audioaufnahmen von Arbeitsbesprechungen, die in 13 (kindheits-)pädagogischen Einrichtungen wie Kindertageseinrichtungen, Familienzentren, Formaten der frühen Hilfen, Ganztagschulen und in Kinder-, Jugendkultur- bzw. Freizeitangeboten in Niedersachsen von uns aufgenommen und mit der Gesprächsanalyse der Dokumentarischen Methode ausgewertet wurden (zur umfassenden Ergebnisdarstellung vgl. genauer Cloos/Gerstenberg/Krähnert 2019).

10 Im Projekt „Fallarbeit und Fallperspektiven“ wurde mit dem primären und sekundären Rahmenbegriff (vgl. Gerstenberg/Krähnert/Cloos 2019) im Kontext der dokumentarischen Organisationsforschung nach Vogt (2009) und mit der mehrdimensionalen Kategorienbildung als Feldkonzeption im Anschluss an Bohnsack (2014) gearbeitet. Zum Anspruch, Synthesepotenziale zwischen Begriffskörpern dieserart im Kontext der Dokumentarischen Methode herauszustellen vgl. bereits detailliert (Gerstenberg/Cloos 2022) sowie (Gerstenberg 2023b).

Erzieherinnen *Ursula Planken* und *Melanie Gomez* sowie die Praktikantin *Liane Fischer*¹¹ teil. Die Teambesprechung gestalten die Mitarbeiterinnen routiniert entlang eines Beobachtungsbogens, der vier Seiten lang ist¹². Auf dem Deckblatt können Rahmendaten sowie einzeilige Beobachtungen und Kommentare zu „Lerngeschichten“ des Kindes notiert werden. Auf den folgenden zwei Seiten sind Beobachtungskriterien wie „Spielverhalten, Ausdauer, lebenspraktische Fertigkeiten, Sprache, Wahrnehmung und Motorik, Sozialverhalten, Umgang mit Erwachsenen“ vorgegeben, die anhand einer vierstufigen Beurteilungsskala bestehend aus „gar nicht, wenig, weitgehend, besonders“ von den Fachkräften zu bewerten sind. Auf dem Bogen wird dazu aufgefordert, „Zutreffendes bitte ein[z]ukreisen“. Auf der dritten Seite gibt es zusätzlich ein freies Bemerkungsfeld. Für die Dokumentation des Entwicklungsgesprächs mit den Eltern ist die vierte Seite des Bogens vorgesehen.

3.1 Über die Arbeit am Beobachtungsbogen im Teamgespräch

Als ersten offiziellen Tagesordnungspunkt für die Teamsitzung wird nun das Beobachtungskind¹³ *Hauke* aufgeführt. Das Teamgespräch wird dadurch bestimmt, dass die Fachkräfte nun der Reihenfolge nach Kategorien des Beobachtungsbogens durchgehen und Beobachtungen aus dem Kindergartenalltag mit *Hauke* einander mitteilen. Die Besprechung von *Hauke* fällt in der Teambesprechung folglich mit der Prozessierung des Beobachtungsbogens in eins: Hier wird sowohl das Kind am Bogen als auch der Bogen am Kind kollektiv hervorgebracht. Gemäß dem Aufruf der Bogenkategorien in strikter Reihenfolge, fungiert der Bogen als verbindliches Raster der Kindsbesprechung und erscheint – selbst in der Absage an seine Kategorien – konstitutiv für die diskursive Hervorbringung des Kindes. Das Gesprächsverfahren wird dabei innerhalb der konstituierenden Rahmung der Entproblematisierung vollzogen. Im Folgenden wird veranschaulicht, wie die etablierte Teampraxis hierbei sowohl der Logik der Entproblematisierung als auch einem damit korrespondierenden Abbau pädagogischen

11 Die in der Analyse dargestellten Institutionen- und Personennamen wurden pseudonymisiert.

12 Diesen Beobachtungsbogen gibt es in zwei Varianten und er wird von dieser Kommune von allen kommunalen Einrichtungen zur Dokumentation der Entwicklung der Kinder eingesetzt. In der hier aufgezeichneten Teamsitzung wurde der „Allgemeine Entwicklungsbogen“ für die Fallbesprechung verwendet. Der „Entwicklungsbogen das letzte Kindergartenjahr“, der für angehende Schulkinder konzipiert ist, wurde in der erhobenen Teamsitzung nicht angewendet.

13 Die Orientierungspläne der Bundesländer empfehlen, Bildungsprozesse von Kindern zu beobachten und zu dokumentieren. Im Zuge dessen wurden verschiedene Beobachtungsverfahren entwickelt, mit denen Bildungs- und Lernprozesse von Drei- bis Sechsjährigen in Kindertageseinrichtungen systematisch beobachtet und dokumentiert werden können (vgl. Cloos/Schulz 2011). So kann jedes Kind einmal ‚Beobachtungskind‘ sein, dessen Bildungs-, aber auch scheinbar beiläufige, alltägliche Prozesse von den Fachkräften mit Hilfe dieser Beobachtungsinstrumente beobachtet und dokumentiert werden. Welches Kind zum Beobachtungskind wird, ist hierbei häufig in einem Wochenplan festgelegt und die Besprechung dessen erfolgt zumeist in den Teamsitzungen.

Interventionsbedarfes zuarbeitet. Auch wird gezeigt, wie die Bearbeitung des Beobachtungsbogens dabei nicht auf die Diagnose eines möglichen Förder- oder Unterstützungsbedarfs von *Hauke* zuläuft, sondern darüber gar der Konstruktion möglicher Defizitdiagnosen regelhaft entgegengearbeitet wird. Ein sekundärer Rahmen, der Problematisierungen potenziell adressierbar macht, wird dabei implizit mitgeführt.

Die eingangs thematisierten Normalisierungspraxen, die im Kontext der konstituierenden Rahmung im Bereich von Organisationen eine wesentliche Rolle spielen (vgl. Kap. 2), werden nachfolgend als Ungewissheit, Zweifel und potenzielle Widersprüche qua Verfahren tilgende Praktiken am empirischen Material aufgewiesen, die dabei durchaus latent das Potenzial von differenten Perspektiven und Problematisierungen als negative Gegenhorizonte mitführen. Diese Normalisierungspraktiken werden als für das Teamgesprächsverfahren konstitutive Praktiken der Entproblematisierung herausgearbeitet, die die Prozessierung des Bogens gewährleisten und den konstituierenden Gesprächsrahmen – unter Mitführung des sekundären, problematisierenden Rahmens – sicherstellen: Nachvollziehbar wird so, wie die konstituierende Rahmung hierbei sowohl über Praktiken der Neutralisierung über nicht-evaluatives Bonuswissen, Praktiken der Nichtbezeichnung des Problems als auch über Praktiken der Vertagung und der Verschiebung des Problems aus dem Diskurs vom Team sicherzustellen gesucht wird.

3.1.1 Gestaltung des Verborgenen im Teamgespräch: Praktiken der Neutralisierung, der Nichtbezeichnung, der Vertagung und Verschiebung

Die Logik des Gesprächsverfahrens läuft auf die Zuschreibung der Normerfüllung am Bogen zu, über welche dem organisational programmierten pädagogischen Interventionsbedarf systematisch entgegengearbeitet und Handlungsnotwendigkeiten abgeschafft werden. Über diese Praxis arbeiten die Pädagoginnen einem – über den Bogen antizipierten – defizitorientierten Blick auf das Kind und einem potenziellen Förderbedarf entgegen. Ungewissheit scheint hierbei gar nicht erst aufzukommen, das Wissen über das Kind wird als sicher gerahmt. Dieser Verfahrenslogik entsprechend, wird *Hauke* anhand der Bogenkategorie „Besteck handhaben“ als entproblematisierter Kompromiss zwischen Norm und Defizit hervorgebracht; Zweifel, Unsicherheit und Fragwürdigkeit hinsichtlich pädagogischer Urteile werden qua Gesprächsverfahren getilgt und darüber Sicherheit gestiftet:

RW: Besteck handhaben? Kann er auch. Also was heißt Besteck, Gabel, mit dem Messer kann er noch nicht so arbeiten. Das klappt noch nicht so, aber er kann mit dem Besteck essen. Und er isst auch selbständig. (.) Er isst immer nur, äh, trockene Sachen, also kein/ keine Sauce, vielleicht mal ein bisschen Fleisch, aber sonst nur trockene Sachen (räuspert sich). (Z. 267–270)

Gemäß eines Ja-Nein-Schemas wird die Normerfüllung zugeschrieben („Kann er auch“). Über das „auch“ wird der Eindruck erweckt, als stünde diese Normerfüllung in einer längeren Reihe von Dingen, die *Hauke* könne und dadurch gleichsam rückwirkend entproblematisiert. Zugleich geht es in der Logik der Bogenbearbeitung nicht um eine bruchlose Positivzuschreibung, sondern auch Teilproblematisierungen werden regelhaft eingespeist, die eine Defizitdiagnose nahelegen: *Hauke* könne lediglich mit der Gabel, nicht jedoch mit dem Messer umgehen, dies „kann er noch nicht so“; „klappt noch nicht so“. Wurden diese vagen Bewertungsdeskriptoren nun zunächst von *Ricarda Wagner* als eine Teilproblematisierung von *Haukes* Fähigkeiten aufgerufen, wird die Kategorie „Besteck handhaben“ nun anschließend von ihr soweit evaluativ operationalisiert, dass sie letztendlich die Konstruktion eines unproblematischen Kindes hervorbringt.

Die virtuelle Norm des Kindes als Entwicklungswesen erscheint hierüber als ein zukunftsgerichteter Entwurf; als eine Vision von *Hauke* auf, innerhalb derer er zwar gegenwärtig als jemand konstruiert ist, der es „noch nicht“ könne, damit zugleich aber in Aussicht stellt, dass sich dieses Können noch entwickeln wird und sich dieses Problem dadurch prospektiv selbst aufhebt und damit letztlich keines ist. Unter Rekurs auf die virtuelle Norm eines aktiven, selbstständigen Kindes, das dem diagnostizierten Unvermögen sogleich ein potenzielles Vermögen von *Hauke* gegenüberstellt, wird die aufgeworfene Problematisierung ebenfalls relativiert: Dafür könne er schon „selbständig“ essen. Eine Kompromisslösung wird auf diese Weise angebahnt. *Hauke* erfülle zwar nicht gänzlich die Bogennorm mit Besteck zu essen, könne aber wiederum selbständig essen. Zugleich wird das hierin aufscheinende Problem einer ggf. notwendig erscheinenden pädagogischen Intervention im Verborgenen von den Fachkräften bewältigt: Denn über die Konstruktion des Kindes als Entwicklungswesen wird diese Frage gewissermaßen vertagt. Die *Praktiken der Vertagung*, die mit der Konstruktion von *Hauke* als Entwicklungswesen einhergehen, lassen es damit als eine Frage seiner Entwicklung, als Frage der Zeit und nicht als Frage ihres pädagogischen Eingriffs erscheinen, zu dem zu werden, was er der Norm nach sein soll.

Von *Ricarda Wagner* werden nun *Praktiken der Normalisierung* als *Themenverschiebungen* angeschlossen: Von der Bewertung seiner Fähigkeit, mit dem Besteck umzugehen, wird nun auf die von *Hauke* präferierte Nahrungskonsistenz fokussiert. Sie führt über den Bogen nicht angefragtes Wissen an und positioniert sich darüber als umfassend aussagefähig über das Kind. So wird innerhalb dieser Normalisierungspraktiken auch „neben“ dem Bogen gearbeitet, indem Wissen eingespeist wird, das durch den Bogen nicht explizit angefragt wird. Dass *Hauke* nur „trockene Sachen“ esse, wird hierbei weder als Wissen im Rahmen einer Bewertung aufgeführt, noch problematisiert, sondern als zusätzliches, kategoriennahes Wissen thematisiert. Das Wissen wird auf diese Weise als nicht-evaluatives, neutrales Bonuswissen gerahmt, werden doch auch hieran keinerlei Interventionsentwürfe angeschlossen. Zugleich können die Fachkräfte

auf diese Weise ihre ‚aufmerksame‘ Beobachtung dokumentieren. In der Ausrichtung der konstituierenden Rahmung wird Defizitdiagnosen auch darüber systematisch entgegengearbeitet: Zum einen wird dies über die Konstruktion des Kindes als Entwicklungswesen, zum anderen über *Praktiken der Themenverschiebung und Neutralisierung von Problematisierungen* sichergestellt. Als Neutralisierung werden hier Normalisierungspraktiken gefasst, die neutrales Wissen in den Teamdiskurs einspeisen und die Kindsbesprechung dadurch entdramatisieren und entladen. Diese Normalisierungspraktiken arbeiten jenem im Beobachtungsbogen organisational vorgegebenen Programm der „Normalisierung“ des Kindes entgegen, welches (im Sinne von Garfinkel 1967) darauf gerichtet ist, die Darstellung des Kindes und seiner ‚normalen‘ Defizite den standardisierten Interventionsprogrammen der Einrichtung einzupassen (vgl. auch Bohnsack 2020: 34).

Auf diese Weise wird einer De-Problematisierung kontinuierlich zugearbeitet, ohne dabei eine systematische Bearbeitung des Bogens aus dem Blick zu verlieren. So wird nicht etwa blank positiv attribuiert, sondern eine Praxis des Abwägens und Ringens im Team prozessiert, in der Hauke als Kind zwischen (Bogen-)Norm(-alisierung) und Defizit(-zuschreibung) einerseits und deren Entproblematisierung andererseits entworfen wird. Auch wenn eine sekundäre Rahmung, respektive ein negativer Gegenhorizont eines potenziell defizitären, interventionsbedürftigen Kindes implizit kontinuierlich mitprozessiert wird, erscheint das Kind in Ausrichtung an der konstituierenden Rahmung letztlich als sich selbst entwickelndes, als allein Werdendes und damit Entproblematisiertes im Teamgespräch auf. Anhand weiterer, spezifischer Praktiken der De-Problematisierung, die das Team in Abarbeitung an der Kategorie „Körperwahrnehmung“ zeigt, lässt sich dies noch einmal exemplarisch nachvollziehen:

RW: (räuspert sich) Körperwahrnehmung?

E?: (.) Ja, das ist ja immer noch ein bisschen schwierig, ne? Toilettengang mache ich mal als Notiz.

EB: Mhm. (5) (hustet)

MG: Aber sonst mit Händewaschen und sowas, ist ihm //ja// auch ganz wichtig, ne? //mhm// Kommt ja auch immer: „Riech mal, //mhm// ich habe schon (unv.)“

E?: (lacht)

E?: (lacht) (Z. 316–323)

Ricarda Wagner bezieht die Kategorie „Körperwahrnehmung“ auf Hauke, evaluiert sie als „bisschen schwierig“ und vergibt damit eine mittlere Platzierung auf der Bewertungsskala. Angeschlossen wird hier erneut mit auf De-Problematisierung zulaufenden, vagen Deskriptoren, die das Kind abschwächend bewerten. Gleichzeitig wird hierüber deutlich, wie die Vermittlungsleistung im Verborgenen vom Team prozessiert wird: Frau Wagner übersetzt dabei die

Kategorie „Körperwahrnehmung“ in „Toilettengang“, also in eine Form des Tuns. Wahrnehmung (etwas Inneres) wird folglich in eine Tätigkeit (etwas Äußeres), das *Unsichtbare ins Sichtbare* übersetzt. Indem „Körperwahrnehmung“ als zunächst unspezifische, globale Kategorie selektiv als „Toilettengang“ gefasst wird, erscheint die Kategorie als besprech- und bewertbar. Von allen denkbaren Perspektiven beim Ausfüllen des Bogens wird hierbei *eine* spezifische Perspektive auf das Kind relevant gemacht und dabei die Kategorie „Körperwahrnehmung“ in eine körperbezogene Tätigkeit übersetzt.

Zum einen wird über die Anmerkung „mache ich mal als Notiz“ dabei performativ aufgeführt, dass es relevantes Wissen über das Kind sei, es also einer Dokumentation würdig ist. Zum anderen vollzieht sich diese Äußerung als *Praktik der Normalisierung*, da die abgeschwächte Problematisierung („bisschen schwierig“) hierüber *verschoben* wird: Indem dieses Problematisierungspotenzial bergende Wissen über *Hauke* materiell festgehalten und archiviert wird, wird ihm einerseits entsprochen, ohne es andererseits weiter zu entfalten, zu diskutieren und dadurch diskursiv aufzuladen. Über diese *Praktiken der Verschiebung* wird Wissen aus dem Teamdiskurs auf ein Schriftstück verlagert, nicht weiter differenziert oder elaboriert, sondern schlicht als „Notiz“ vermerkt und so gewissermaßen klein gehalten. Auch dass das Problem beim Toilettengang gar nicht benannt wird, kann als Abwenden einer Defizitdiagnose im *Modus des Verbergens* gelesen werden.

Zugleich liegt hierin ein Verweis auf konjunktives Verstehen, wie es sich im Kontext der *Orientierung an der konstituierenden Rahmung als organisationaler Strukturbedingung des teamspezifischen Interaktionsmodus* vollzieht: Das Problem muss nicht als solches erläutert werden, an keiner Stelle wird in der Teamsitzung auf Problematisierungen insistiert, vielmehr wird in stillem Einvernehmen der zu implementierenden Logik nahezu bruchlos zugearbeitet. Auf diese Weise wird *das Pädagogische unter dem Deckmantel der Organisation verborgen*, *Haukes* Verhalten kontinuierlich weiter entproblematisiert. „Sonst“ und „sowas“ – also alles in dieser Richtung – wäre demnach in Ordnung. Mehr noch: Es sei sogar dem Kind selbst wichtig, sich die Hände zu waschen und damit die Norm – nahezu vorausseilend, eigeninitiativ – einzulösen. Dies wird mit einer Narration belegt („Riech mal, //mhm// ich habe schon“), die lachend validiert wird. Über die *Praktiken der Verschiebung* der Perspektive auf das, was das Kind schon kann, scheint erneut die Zukunftsgerichtetheit der Norm mit auf. Auf diese Weise wird der Blick wiederholt darauf gerichtet, was *Hauke*, von sich aus tue, selbst als wichtig erachte: die Verrichtung von Tätigkeiten im Sinne einer angemessenen Körperhygiene.

Verfahrenshomolog besteht die Vermittlungsleistung im Verborgenen darin, die globale Kategorie „Körperwahrnehmung“, die potenziell vielfältig operationalisierbar wäre, in eine überschaubare Anzahl *sichtbarer* Praktiken der Körperhygiene („Toilettengang“, „Händewaschen“) zu übersetzen, von denen eine, die unproblematisch erscheint, dann Relevanz gewinnt. Wollte man dies nun noch

als Aufgabe einer *Pädagogik im Verborgenen* lesen, so wird diese hier vielmehr über den Selbstaufruf des Teams zur Abarbeitung des Beobachtungsbogen zu bewältigen gesucht und nicht etwa darüber, eine Ursachensuche für mögliche Abweichungen kindlichen Verhaltens zu betreiben. Die hierbei prozessierten *Praktiken des (Ver-)Bergens* erfüllen demnach die grundlegende Funktion, sich wechselseitig zur Legitimierung des kindlichen Verhaltens und seines Entwicklungsstandes aufzurufen. In dieser Lesart wird vom Team zweierlei geleistet: Einerseits werden die Bogenanforderungen von den Fachkräften antizipiert, sodass sie diese in einer spezifischen Reihenfolge ‚bedienen‘ und somit ihre Kommunikation koordinieren können. Andererseits arbeiten sie über diese Entproblematisierungspraktiken einer Defizitzuschreibung entgegen. Die Gesprächspraktiken sind dabei nicht auf den alleinigen Freispruch von Defiziten gerichtet, sondern darauf, wie sie dem Bogen und dem – darüber implizit sichtbaren – Anspruch eines ressourcenorientierten Blicks auf das Kind gleichermaßen gerecht werden können. Die folgende Sequenz veranschaulicht diese Vermittlungsleistung noch einmal anhand der Abarbeitung des Teams an der konstitutiven Grundspannung, standardisieren *und* individualisieren zu müssen:

RW: Bereitschaft zum Sprechen?

MG: (.) JA!

EB: JA! Er hat/ wenn er was zu sagen hat?

RW: Ja, wenn er was zu sagen/ aber ist schon eher //VERHALTEN, ne?//

EB: //Sagt er es,// aber dann //mhm// hat er vielleicht auch nichts zu sagen.

Also ich glaube, //er (logiert) das.//

RW: //Mhm.//

MG: //Ich glaube auch.//

EB: Wirklich!

MG: //Ja.//

RW: //Mhm.// (Z. 353–365)

Melanie Gomez und die *Leiterin* antworten durch ein betontes „Ja!“, nachdem *Ricarda Wagner* die Bewertungskategorie „Bereitschaft zum Sprechen“ aufgerufen hat. So wird die Erfüllung der Kategoriennorm vorerst wiederholt kollektiv sichergestellt, in homologem Muster sodann eine Teilproblematisierung durch *Erika Blogsdorf* angeschlossen und darüber die Totalzuschreibung der Normerfüllung relativiert („wenn er was zu sagen hat, aber er ist schon eher verhalten, ne?“). Demnach hätte *Hauke* keine grundsätzliche Sprechbereitschaft, sondern nur dann, wenn er tatsächlich „etwas zu sagen“ habe. Konstruiert wird auf diese Weise ein überlegtes Kind, das nicht irrational plaudern, sondern nur dann sprechen würde, wenn es auch „etwas zu sagen“ habe. *Hauke* erscheint somit als besonders reif und entwickelt, die Teilproblematisierung wird in ihr Gegenteil verkehrt. Ein mögliches Nicht-Sprechen wird in eine Überlegetheit umgewandelt, die somit nicht für ein Entwicklungsdefizit steht.

Innerhalb der Kategorienbesprechung werden folglich durchaus individualisierte Beobachtungen aufgerufen, die sicherstellen, dass Bogen *und* Kind Berücksichtigung finden. Indem jedoch nicht vom Kind, sondern vom Bogen ausgegangen wird, bleibt er das Bezugsraster der kollektiven Kindskonstruktion und konstituierenden Rahmung. Die Zuschreibungen des überlegten und sprechbereiten Kindes können somit als quasi-individualisiert verstanden werden: Nicht bogenunabhängige Charakteristika, sondern Grade der Normerfüllung werden attestiert. In dieser Teampraxis scheint sich somit die (antizipierte) Notwendigkeit, zu standardisieren (d. h. den Bogen zu bearbeiten) und zu individualisieren (d. h. das individuelle Kind zu besprechen) – als ein konstitutives Spannungsfeld der Bearbeitung – niederzuschlagen. Das Team tut beides: Es konstruiert keine individuellen Kinder, allerdings welche, die dem Bogen auf individuelle Weise entsprechen.

Dem kollektiv orientierenden konstituierenden Rahmen gemäß arbeiten die Normalisierungspraktiken des Teams nicht nur der Quasi-Individualisierung, sondern auch der Logik der Entproblematisierung zu. Hauke wird demnach nicht nur als sprechbereit entworfen, „er logier[e] das“ sogar, verfüge gewissermaßen über kognitive Reife. Der Ausdruck einer Einschätzung als Glaube („ich glaube“; „ich glaube auch“) fasst diese hierbei als bewegliches Urteil und damit weiche Zuschreibung. Das, was der möglichen Defizitzuschreibung (keine Sprechbereitschaft) hier entgegengehalten wird – nämlich, dass er „logiert“, wann er etwas zu sagen hat und wann nicht – ist dabei nicht sichtbar, wird folglich über *Praktiken der Nichtbezeichnung* und unter Rückgriff auf Vermutungen gesichert. Die weiche Zuschreibung wird dann allerdings wieder in eine feste, sichere, kollektiv getragene Validierung transformiert („Wirklich!“, „Ja“, „Mhm“). Entsprechend der Ausrichtung an der konstituierenden Rahmung wird dem Bogen, als verbindliches Grundgerüst der Kindsbesprechung fungierend, auch in der Absage an einzelne Kategorien noch Gültigkeit zuerkannt, wie die nächste Sequenz veranschaulichen soll. Verfahrenshomolog schließen Ricarda Wagner und Kolleginnen mit einer weiteren Kategorie zur Besprechung an:

RW: Figuren, Farben, Formen benennen?

MG: Farben kann er.

RW: (.) Farben, //ja.//

MG: //Sagt// er auch.

RW: Ja, die Farben, aber sonst finde ich das noch zu früh. (4) Das lasse ich nochmal offen.

MG: Mhm. (Z. 404–409)

In Homologie zu den vorangegangenen Sequenzen können auch hier *Praktiken der Nichtbezeichnung des Problems* identifiziert werden. Statt einer denkbar expliziten Defizitdiagnose, die exemplarisch belegen und elaborieren würde, dass er weder Formen noch Figuren benennen kann, findet eine *Problematisierung*

im *Verborgenen* statt, d. h. eine, die als solche nicht explizit ausgesprochen wird: *Hauke* könne die „Farben“ (allerdings nicht die „Formen“ und „Figuren“). Ferner wird hier, mit Rekurs auf *Haukes* Alter, erneut mit *Praktiken der Vertagung* gearbeitet, die die *Notwendigkeit der Normerfüllung verschieben*. Der Bogen muss – mit Bezug auf eine altersgebundene Legitimität der Nichterfüllung der Norm – nicht weiter bedient werden. Dem Bogen kann über das Kindesalter partiell eine Absage erteilt werden, Kategorien sowie Bogennormen können als (zunächst noch) unverbindlich erklärt werden („nochmal offen“ lassen). Dies wird durch die Fachkräfte über wechselseitige Validierungen kollektiv sichergestellt. Bogenkategorien können bei der Besprechung demnach nicht nur angepasst, sondern ebenso ausgelassen und damit *verborgen* werden. Aber gerade auch über die explizite Absage an eine Kategorie, wird der Beobachtungsbogen implizit wiederholt gültig gesprochen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: In diesem Kapitel wurde aufgezeigt, wie spezifische, konstitutive Praktiken der Normalisierung, der kollektiven Bogenprozessierung und Etablierung eines ressourcenorientierten Blicks im Teamgespräch dienen und sich in Ausrichtung an der konstituierenden Rahmung als Vermittlungsleistungen im *Verborgenen* vollziehen. Diese wurden empirisch als Praktiken der Neutralisierung illustriert, die die Kindsbesprechung im Teamdiskurs über nicht-evaluatives, neutrales Bonuswissen entdramatisieren, als Praktiken der Nichtbezeichnung des Problems und der Abschwächung eines Urteils („bisschen“), der Verschiebung des Problems aus dem mündlichen Diskurs in die Verschriftlichung („Notiz“ machen) und der Perspektive auf das, was das Kind schon kann sowie zuletzt als Praktiken der Vertagung charakterisiert, die mit der Konstruktion von *Hauke* als Entwicklungswesen korrespondieren (vgl. Cloos/Gerstenberg/Krähnert 2019: 144).

3.1.2 Diskursiv erzeugte Identitätsentwürfe von Kindern

In diesem Abschnitt wird nun veranschaulicht, auf welche Weise Kinder wie *Hauke* in diesem Teamgesprächsverfahren als doppelte Kinder, d. h. erstens als Eigenschaftsträger und zweitens als Entwicklungswesen, diskursiv entworfen und bearbeitet werden. Über den Bogen sollen Kinder in Entwicklungskategorien besprochen, entlang der vagen Norm der Altersgemäßheit beurteilt und bei möglichen Abweichungen von der Norm als besondere Kinder mit spezifischen Ausprägungen und Eigenschaften hervorgebracht werden. Demgegenüber erscheinen sie im konstituierenden Rahmen der Entproblematisierung als bearbeitbar auf. Wenn das Kind droht, eine Norm des Beobachtungsbogens nicht (ausreichend) zu erfüllen, wird die entsprechende Kategorie – mit dem Verweis auf eine zukünftige Entwicklung – für unverbindlich erklärt, ohne dass Förderungsentwürfe angeschlossen würden. Kinder erscheinen darüber als Entwicklungskinder und der aktuelle Entwicklungsstand als sich zukünftig selbst aufhebender auf. So

werden über Praktiken der Vertagung (potenzielle) Defizitdiagnosen abgewendet. Wiederum wird über Praktiken der Besonderung auf spezifische Normen Bezug genommen, die, unter Einlösung des Bildes vom Kind als Eigenschaftsträger, der Entproblematisierung zuarbeiten. Die folgende Analyse einer Teamgesprächssequenz soll dies exemplarisch verdeutlichen:

- EB: Also das ist jetzt nicht so einer, //mhm// der sagt: „HIER BIN ICH, BLBLBLBL“, //ja, genau, mhm, ja// sondern wenn Hauke was sagt, dann HAT er was zu sagen (lachend).
- RW: (.) Besonnen.
- EB: (.) Besonnen! (lacht) Ein besonnenes Kind, //mit drei Jahren, das ist erstaunlich, oder?//
- UP: //Echt.// //(unv.) (erdet) mich so, dieses Kind (lachend)// (Z. 366–371)

Über das, was *Hauke* nicht sei und über die Abgrenzung zu anderen Kindern (er sei nicht „so einer“, der sage „HIER BIN ICH, BLBLBL“) wird hier positiv besondert. Wenn auch nicht weiter inhaltlich gefüllt wird, worin seine Besonnenheit bestünde, wird *Hauke* als ein Kind dargestellt, das nur dann rede, wenn es „was zu sagen“ habe. *Hauke* sei folglich kein Kind, das nur „redet, um zu reden“, sondern eines, das überlegt, beherrscht und reguliert ist. Diese Besonderung wird explizit gemacht, als Unerwartbarkeit artikuliert und abgesichert („erstaunlich, oder?“). Die Besonderheit von *Hauke* wird vom Team zudem vor dem Hintergrund seines Alters begründet: Er sei für sein Alter unerwartet „besonnen“. Ein besonnenes Kind „mit drei Jahren“, versehen mit einem entproblematisierenden Etikett, wird hierüber kollektiv erzeugt.

Dabei wird *Haukes* Besonderung derart zugespitzt, dass die Positionierungen gewissermaßen verkehrt werden: So ist es, wie es in einem pädagogischen Setting herkömmlich zu erwarten wäre, nicht etwa die Erzieherin, die *Hauke* „erdet“, sondern umgekehrt *Hauke*, dem ein positiver, beruhigender Einfluss auf die Fachkräfte zugeschrieben wird. Über die in Kap. 3.1.1 aufgezeigten Normalisierungspraktiken werden organisational programmierte pädagogische Interventionen folglich aus dem Diskurs geschoben, sodass letztlich die Wirkungen des Kindes auf die Pädagoginnen und nicht der Einfluss erzieherischen Handelns auf die Kinder besprochen werden. Anstelle von Überlegungen zu den Bedürfnissen des Kindes oder zu den Effekten und Wirkungen erzieherischen Handelns aufseiten des Kindes, die das Team hier – rein imaginär kontrastiert – auch hätte anstellen können, wird Erziehung, ausgelegt als intendierte Einflussnahme der Pädagoginnen auf das Kind, vielmehr umgekehrt. Diese Verkehrung der Zuschreibung einer positiven, regulierenden Einflussnahme des Kindes auf die Erwachsenen, korrespondiert hier demnach mit der Konstruktion eines überlegten, kontrollierten, aktiven Kindes durch die Fachkräfte.

Dabei geht es vorrangig um das Prozessieren des Bogens und die kollektive Sicherstellung eines entproblematisierenden Rahmens über Etikettierungen,

nicht zuvorderst um eine davon unabhängige Beleuchtung von *Haukes* Fähigkeiten oder seines Entwicklungsstandes. So fungiert *Hauke* hier eher als Träger von Eigenschaften und als Medium der Bogenbearbeitung, denn als Ausgangspunkt pädagogischer Beobachtung¹⁴ und Analyse. In Anlehnung an die Kategorien des Beobachtungsbogens wird *Hauke* im Verlauf der Besprechung qua Distinktion über spezifische Normen der Besonderung als überlegt und überlegen konstruiert und gar als Kind mit Rückgrat dargestellt:

RW: (...) Verantwortung für das eigene Handeln übernehmen?

UP: Ja.

RW: (...) Kann man das schon sagen?

UP: Ja. (schnieft)

EB: (...) Also er läuft nicht weg und sagt: „Das ist jetzt!“ also er sagt: „Das ist jetzt passiert.“

UP: Wenn den beiden ein Unglück, äh, passiert, äh, //mhm// irgendwas fällt runter oder sonst was, //mhm// äh, Holger versteckt sich (lachend) und //Hauke steht da und geht und spricht mit dir.//

MG: //Ja, das stimmt, mhm, mhm.//

RW: //Mhm.//

EB: //Ja.// (Z. 492–502)

An die explizite Anfrage der Verbindlichkeit der Kategorie „Verantwortung für das eigene Handeln übernehmen“ durch *Ricarda Wagner*, schließen *Ursula Plancken* und *Erika Blogsdorf* sogleich mit einer Zuschreibung der Normerfüllung („Ja“) und einer Operationalisierung der Norm („läuft nicht weg“) an. *Hauke* wird darüber als jemand konstruiert, der sich Situationen stellt und mitteilt, was passiert ist („*Hauke* steht da und geht und spricht mit dir“). Dabei wird eine Differenzlinie zu anderen Kindern, hier *Holger*, aufgemacht, um *Hauke* positiv hervorzuheben und zu besondern. Inszeniert wird *Hauke* als aktives, überlegtes, angepasstes Kind, auf das die Fachkräfte vertrauen können.

Über die Kontrastierung mit *Holger*, wird das Handeln von *Hauke* sichtbar gemacht als verantwortungsvoll, aufrichtig, vernünftig, berechenbar und vom Erwachsenen unabhängig. Beobachtung, Kontrolle und Regulation erscheinen über diesen diskursiven Entwurf von *Hauke* überflüssig. Gleichzeitig fungiert *Holger* hierbei nicht als eigenständiger Fall, sondern als Kontrastfolie und fallkonturierender Marker für *Hauke*: So werden auch an *Holger* keine Interventionen oder Antizipationen seiner Emotionen, Absichten oder Bedürfnisse angeschlossen. Homolog zur *konstitutiven Verfahrensnorm des Kindes als Entwicklungswesen*, dient *Holger* hier vielmehr als ‚Einleitung‘ der distinguierenden Fallherstellung des unproblematischen Kindes *Hauke*. Derart unproblematisch konstruiert, passt sich *Hauke* erneut als Träger von besonderen Eigenschaften in

14 Zum Subjekt der Beobachtung vgl. z. B. Koch (2017).

die primäre Orientierung des Teams am konstituierenden Rahmen der Entproblematisierung ein. Auf diese Weise entworfen, hat *Hauke* die Bezugsnormen möglicher pädagogischer Interventionen bereits von sich aus erfüllt und schafft so den Auftrag der Fachkräfte ab (vgl. Cloos/Gerstenberg/Krähnert 2019: 149).

3.1.3 Kollektive Selbstidentifizierungen der Fachkräfte und virtuell korrespondierende Beziehungsentwürfe

Die Logik des Gesprächsverfahrens läuft demnach, wie die bisherigen Ausführungen veranschaulichen, auf die Abschaffung des organisational programmierten pädagogischen Handlungsbedarfs durch die Fachkräfte – zugunsten der kollektiven Prozessierung einer entproblematisierenden, konstituierenden Rahmung – zu. Die folgende exemplarische Sequenzanalyse eines weiteren Gesprächsausschnitts soll verdeutlichen, wie auch das Kind durch diese Teamgesprächspraxis als vermeintlich entpädagogisierter Fall erzeugt wird und mit einer spezifischen Selbstpositionierung der Fachkräfte einhergeht. Noch immer wird *Hauke* anhand des Beobachtungsbogens thematisiert. Dabei wird nun von *Ricarda Wagner* zur kollektiven Abstimmung der Dimension „Offenheit, Bindung“ aufgerufen:

- RW: Offenheit, Bindung zu?
 EB: Mhm.
 RW: Also ich finde ihn offen, aber so eine Bindung? (..) Der braucht einen nicht so, ne?
 UP: Nee, //mhm// sehe ich auch so.
 RW: (..) Offen.
 (räuspert sich)
 EB: Ich finde ja immer, viele Kinder behandeln uns so wie so ein Möbelstück. Wir gehören hier hin und dann ist es in Ordnung //mhm// //genau (lachend)// und mehr brauchen wir auch nicht.
 UP: Ach so. //Das/ //
 MG: //Ja.//
 RW: //Ist doch immer mehr, wird das so, ne? //(Ist ja im Grunde ganz richtig, ne?//
 EB: Ja.
 RW: //Ist ganz richtig.//
 EB: Ja!
 MG: //Ja.//
 UP: //Ja.//
 EB: //Und es wird immer MEHR!//
 RW: So muss es sein, ne?
 EB: Mhm. (Z. 597–617)

Über die Beschreibung von *Haukes* Eigenschaften wird der erste Teil der Kategorie, die Norm „offen“ zu sein, zunächst als erfüllt zugeschrieben („ich finde ihn offen“, „sehe ich auch so“). Diese Zuschreibung wird dabei nicht etwa anhand von Beispielen erläutert, sondern wenig später hinsichtlich der Dimension „Bindung“ problematisiert: Festgestellt wird, gebunden sei *Hauke* an die Pädagoginnen jedenfalls nicht („Der braucht einen nicht so“).

Die Kategorie der Bindung wird hierbei sogleich in Bezug zu den Fachkräften gesetzt. Wäre es doch auch denkbar gewesen, die Bindungen, die *Hauke* innerhalb seiner Peer Group, seiner Familie, usw. hat, näher zu ergründen, so wird diese Bindung nun im Rahmen der Bogenbesprechung explizit über das Verhältnis der Kinder zu ihnen – den Pädagoginnen – thematisiert und im Sinne einer Abhängigkeit, als „brauchen“ konzipiert. Auch wenn diese Äußerung zunächst anmutet, als würde *Hauke* darüber problematisiert, so wird doch umgehend kollektiv an einer Entproblematisierung gearbeitet: *Hauke* sei nicht gebunden, da er die Pädagoginnen nicht brauche und wäre demnach unabhängig.

Dies wird nun nicht dafür dienstbar gemacht, *Hauke* auf negative Weise zu besondern, sondern über eine allgemeine Zustandsbeschreibung der Kindergruppe in eine Generalisierung übersetzt. Der Gesamtdiagnose entsprechend wird sich kollektiv auf eine Perspektive eingeschwungen, in der nicht allein *Hauke*, sondern „viele Kinder“ die Pädagoginnen nicht nur nicht bräuchten, sondern sie gar wie „Möbelstücke“ behandeln würden. Diese Gesamtdiagnose wird gar über eine Prognose verstärkt, die belegt, dass dies „immer mehr“ und „immer MEHR“ so werde.

Im Sinne der „praktischen Reflexion“ der Praxeologischen Wissenssoziologie wird hier das „praktische Erkennen“ (vgl. Bohnsack i. d. B.) des Teams vor allem metaphorisch im Modus des Bildhaften, im Medium virtuell materialisierter Bilder – über *eine kollektiv ratifizierte und validierte Metapher der Pädagoginnen als Möbelstücke* – auf der Ebene der proponierten Performanz zur Darstellung gebracht: Während die Kinder hierbei als sich selbstentwickelnde, eigenverantwortliche und unabhängige Subjekte gezeichnet werden, dient die Metapher des Möbelstücks den Fachkräften der passiven Selbstpositionierung und der Selbstzuschreibung eines Objektstatus. Die Pädagoginnen konstruieren sich hierüber als Teil des Einrichtungsinterieurs, das von den Kindern *nicht (pädagogisch) gebraucht*, wohl aber *genutzt* wird. Über den Selbstentwurf der Pädagoginnen in ihrer Rolle als defensiv, aber willig zur Verfügung stehende Möbelstücke, wird alle Initiative und Verantwortung aufseiten der Kinder verzeichnet. Die in diese Zuschreibungen eingebetteten Positionierungen werden gar von einem „Was Ist“ (Diagnose) zu einem „Wird Sein“ (Prognose) in ein „Muss Sein“ transformiert (Norm) und die Metapher zur Direktive gemacht („im Grunde ganz richtig“, „ganz richtig“, „so muss es sein“). Kollektiv wird darüber das ‚Setup‘ eines nicht-invasiven und bindingslosen Verhältnisses¹⁵ zwischen Kindern und Pädagoginnen abgestimmt (vgl. Cloos/Gerstenberg/Krähnert 2019: 152).

15 ... im Dienst der Unabhängigkeit des Kindes.

Wenn man den Blick nun auf die Funktion und Logik und nicht auf die Bewertung dieser Praxis richtet, die sie für das Team erfüllt, so leisten die Pädagoginnen auf diese Weise zweierlei: Einerseits sprechen sie sich hierüber in eine, sie von akutem Handlungsdruck befreiende, pädagogische Inaktivität und Entverantwortung ein. Andererseits entbinden sie sich darüber virtuell von langfristigem, didaktischem, förderorientiertem Konzeptionierungs- und Gestaltungsdruck sowie von der Notwendigkeit, Beziehungsarbeit erbringen *zu müssen*. In Ausrichtung an der konstituierenden Rahmung bezeugen sie damit vor- und miteinander, dass das, was ist, auch so sein müsse, und sprechen darüber ihre Praxis als normerfüllende Praxis *ihrer* Organisation sicher, in welcher eigenlogische pädagogische Erwartungen, respektive *von der organisationalen Programmatik unabhängige Normen* impliziert sind.

4 Fazit: Vermittlungsleistung im Verborgenen als Praxissicherung und Pädagogik der Anpassung

Pädagogische Probleme werden, so zeigte in diesem Beitrag die Inblicknahme von Empirie mit Hilfe der analytischen Kategorie der konstituierenden Rahmung, nunmehr in Auseinandersetzung mit organisationalen Programmen bearbeitet (vgl. Maier 2019). Mittels der konstituierenden Rahmung konnte somit zunächst in den Blick gerückt werden, wie Praktiken der Neutralisierung, der Nichtbezeichnung, der Vertagung und Verschiebung hierfür dienstbar gemacht werden; wie sie zur Entlastung von Handlungsdruck und zur Bezeugung einer normerfüllenden Praxis frühpädagogischer Fachkräfte beitragen. Die Team-sitzung wird hierüber als Ort identifizierbar, an dem sich auf eine abwartende Position kollektiv eingeschwungen und die Praxis mit Rekurs auf ein Kind mit besonderen Eigenschaften sichergesprochen wird. Die Vermittlungsleistung im Verborgenen im Kontext der konstituierenden Rahmung besteht dann aus dieser Perspektive für das Team zentral darin, über den Entwurf eines sich entwickelnden und eigenverantwortlichen Kindes die eigene Beobachterposition, ebenso wie die Etablierung interventionsfreier Räume für Kinder, abzusichern (vgl. Cloos/Gerstenberg/Krähnert 2019: 154).

Nun geht es hier – mit Krönig gesprochen – in keiner Weise darum, ob das ‚realistisch‘ sei, oder ob es ein in dieser Weise bildsames Kind *tatsächlich* gibt (vgl. Krönig 2022: 96f.). Entsprechend meines eingangs skizzierten Interesses an der *Polykontextualität des Pädagogischen* möchte ich an dieser Stelle eher noch einmal auf das Potenzial des analytischen Konzepts der konstituierenden Rahmung hinaus, das aus meiner Sicht darin besteht, die Perspektive erstens auch auf die situative Verwobenheit von unterschiedlichen Einsatzpunkten der Vollzugslogiken des Verbergens (im Unterschied zu ihrer Genese) einnehmen zu können und zweitens über diese verschiedenen Blickpunkte am Gegenstand *Teamgespräch* ebendiese Vielschichtigkeit und den ‚Vielsinn‘ von Pädagogik zeigen zu können.

So könnte man hier beispielsweise vom Blickpunkt der Fachkräfte aus im Sinne der Praxeologischen Wissenssoziologie mit Bezug auf Goffman sagen, dass es bei ihrer Form der Praxisicherung insbesondere um die Selbstversicherung des Teams gegenüber der virtualen sozialen Identität des Kindes und nicht gegenüber seinem Habitus geht (vgl. Bohnsack i. d. B.: Kap. 6 u. 7 mit Bezug auf Goffman 1963). Die situative Form dieser teamspezifischen Sozialität lässt somit Rückschlüsse hinsichtlich der eigenen Verhältnisbestimmung der Fachkräfte zum ‚Kind ihrer Einrichtung‘ zu: Von diesem Standpunkt betrachtet, geht es dem Team dann zwar notwendigerweise um die Konstruktion der virtualen sozialen Identität des Kindes, die durch den Beobachtungsbogen angeboten wird, wohingegen zugleich nicht gesagt ist, dass sie es als Team auch für sich selbst befürworten, eine solch verfestigte, virtuelle Identität des Kindes als ihre *diskursive Bezugsnorm im Moment der Teamsitzung* zu haben.

Wollte man jenes teamintern entworfene Verhältnis zum Kind dagegen vor der ebenfalls zu Beginn aufgeworfenen Frage nach der disziplinären Bestimmbarkeit des Pädagogischen auflösen und hierüber als abstrakten Ausdruck der Selbstreferenz des kindheitspädagogischen Diskurses auffassen, so zeigt dieses empirisch hervorgebrachte Bild vom Kind vielmehr, dass auch die Kindheitspädagogik an der Semantik des individuellen Kindes „anspringt“, bzw. „abhebt“ (Krönig 2022: 97). Krönig spricht im Anschluss an Luhmann von einem sogenannten „take-off“ von Ausdifferenzierungsprozessen, wenn die Etablierung einer solchen entsprechenden Schlüsselsemantik hierin auch als historisch lokalisiert¹⁶ verstehbar ist (Luhmann 1981: 205, zit. n. Krönig 2022: 97).

Im empirischen Fall der Kita *Landhaus* lässt sich dann Individualität als ebenso semantisches Zentrum kindheitspädagogischer Kommunikation ausmachen, über welches sich das Team an einem Kind abarbeitet, das es immer auch als einzigartig und unteilbar denken muss (vgl. Krönig 2022: 97). In dieser Logik bestünde für das Team ein Verstoß gegen diese kindheitspädagogische Setzung, wollte es Kinder in einer ‚vollendenden‘ Form besprechen, die sie zu unverrückbaren, diagnostischen Feststellungen verführt, was dieses oder jenes Kind genau ‚ist‘ oder ‚hat‘ (vgl. ebd.) und es damit auf eine „totale Identität“

16 Nach Mario Rund sind solcherart Bilder von Kindern und Kindheiten historisch-spezifische Konstruktionen, die Vorstellungen darüber, welche Bedeutung Kinder in unterschiedlichen Gesellschaften haben sollen und wie mit ihnen umgegangen werden sollte, bedingen. Solche Vorstellungen unterlägen – wie die Gesellschaften selbst – einem permanenten Wandel und würden durch gesellschaftliche Diskurse hervorgebracht werden. Sie sind als Systeme des Denkens und Sprechens zu verstehen, die das Wissen einer bestimmten Zeit oder Kultur erzeugen und ordnen (vgl. Rund 2016: 170). Diese Diskurse, die im Sinne von Goffman (1963) auf „virtualen sozialen Identitäten“ oder „Identitätsnormen“ basieren (vgl. dazu auch den Beitrag von Bohnsack sowie von Sturm i. d. B.), offerieren Perspektiven zur Deutung der sozialen Welt, produzieren ein Wissen des Einzelnen über sich selbst und erlauben es den Menschen, sich als gesellschaftliche Subjekte zu formen und untereinander zu verständigen. Auch über dieses Bild eines zu aktivierenden, individuellen Kindes wird im kindheitspädagogischen Diskurs insofern entschieden, was in einem bestimmten geschichtlichen Zeitraum in diesem als gültig oder legitim bzw. ungültig oder illegitim in Bezug auf Kinder erachtet wird. Es materialisiert sich nach Mario Rund sowohl in sozialen Praktiken als auch Erziehungsstilen, gesellschaftlichen Ordnungen, Ethiken, Gesetzen und Architekturen (vgl. ebd. 2016: 170).

(Garfinkel 1967) festlegt (vgl. auch den Beitrag von Bohnsack i. d. B.: Kap. 7). Die Festlegung auf eine ‚stabile‘ Beschreibung des Kindes als die Summe seiner allein auf Messbarkeit, Prüfbarkeit und Vergleichbarkeit ausgelegten Kompetenzen, Dispositionen und Vermögen wäre für dieses Team gleichbedeutend mit dem Austritt aus einem Vertrauen in die Autonomie des Kindes in der kindheitspädagogischen Kommunikation (vgl. Krönig 2022) und einer damit ebenso einhergehenden Absage an einen ‚natürlichen‘ Entwicklungsverlauf des Kindes.

So bleibt, vom organisationstheoretischen Blickpunkt aus, jene Pädagogik wiederum im Verborgenen, weil sie der organisationalen Logik zuarbeitet, Kinder auf eine Weise zu individualisieren, dass sie Pädagog:innen, die sie auf Entwicklungsverläufe festzulegen suchen, nicht (mehr) brauchen und diesen Pädagog:innen dazu verhilft, wie sie sich ihrer Abwesenheit dabei zugleich nicht schuldig machen: Als Beobachter:innen des kindlichen Entwicklungsprozesses, den sie dabei nicht als Gestaltende *in* Interaktion mit den Kindern, sondern als Zuschauer:innen erleben. Indem hierbei zwischen dem in der organisational-programmatischen Pädagogik implizierten Bild eines ‚kalkulierbaren‘ Kindes einerseits und der pädagogischen Praxis der Fachkräfte andererseits vermittelt wird und diese somit verborgen bleibt, wird allerdings der „De-Kontextuierung“ und damit dem „ideologischen“ Charakter (Bohnsack 2017b: 184) der programmatischen Pädagogik in gewisser Weise auch Vorschub geleistet. Von jener Perspektive ausgehend könnte diese Vermittlungsleistung im Verborgenen folglich auch derart ausgelegt werden, dass sie sich damit in den Dienst einer „Pädagogik der Anpassung“ (Bach 2019: 18) stellt.

Nun bietet der Zugang der interpretatorischen Bemühung der konstituierenden Rahmung jedoch auch die Möglichkeit für eine epistemisch orientierte Kritik im Bereich der Pädagogik (vgl. Forster 2019), als hierbei nicht nur die Einsatzpunkte der Beobachtung analytisch variiert, sondern immer auch die Adressat:innen dieser Praxis nachgefragt werden können. Mittels konstituierender Rahmung sind die Aufdeckung und Thematisierung solcher Strukturen insofern schon deshalb von Bedeutung, da sie die *Art und Weise* der Praktiken des Verbergens bzw. der Produktion von gemeinhin zunächst darüber als *pädagogikfrei anmutende Praktiken* aus dem Verborgenen ins Licht rücken können und darum bemüht sind, sie – unter Berücksichtigung der Adressat:innen dieses Verbergens – in ihrem Eigenwert zu dechiffrieren (vgl. Bach 2019: 17).

So wäre dann nicht eine weitere, denkbare Lesart, dass ein Kind, an dem, wie in diesem Team, keine Förderung anzusetzen hat, hier als ein Idealfall der Pädagogik konstruiert ist, wenn sie sich dabei mit Herman Nohl (1928) als eine Pädagogik versteht, die zum Ziel hat, das Kind in seiner Individualität derart auf den Weg zu bringen, dass sie sich auch überflüssig machen darf?¹⁷ Jeden-

17 Diese Frage ist als dialektische Denkfigur entlang dieses empirischen Falls zu verstehen, in welchem Pädagogik in Differenz zu Förderung konstruiert wird. Dies schließt natürlich nicht aus, dass in einem anderen Fall Pädagogik nicht auch gänzlich als Förderung konzipiert werden könnte.

falls mindestens vom Blickpunkt einer Pädagogik aus, bei der die Pädagog:innen die Adressat:innen des Verbergens sind, dient diese Perspektivierung nur vordergründig dem Aufweis einer scheinbar von der *Pädagogik abgetrennten Pädagogik* und hintergründig aber dem dialektischen Einwand, ihrem *Nimbus der Anpassung* unkritisch zu begegnen (vgl. Bach 2019: 18). Denn was von den Sozialforschenden hierüber beobachtet und freigelegt werden kann, ist dann zwar eine pädagogische Praxis, die die Fachkräfte als Objekte ihres beruflichen Alltags positioniert, bei der die Autonomie des Kindes jedoch auch zugleich *weniger als pädagogisch herzustellendes und herstellbares Entwicklungsziel* konstruiert, als vielmehr *im Vertrauen vorausgesetzt* wird (vgl. Cloos/Gerstenberg/Krähnert 2019: 154), einem Vertrauen, wie es ‚Erwachsenen‘ zumeist selbstverständlich entgegengebracht wird (vgl. Bohnsack 1983: 72).

Ferner könnte das Teamgespräch aus methodischer Perspektive auch als aktenförmiges Dokument betrachtet werden (vgl. Erne/Bohnsack 2018: 237f.), demnach die Praxis des Verbergens der Fachkräfte hier weder Team noch Kind, sondern vor allem die kommunale Behörde zum Adressaten hat. Vom Standpunkt der Aktenlogik aus, d. h. wenn man nun, methodisch betrachtet, von der ‚Wirklichkeit der Akte‘ ausgeht, lässt sich wiederum analytisch berücksichtigen, dass die Teamsitzung auch im Sinne der interaktiven Herstellung einer Akte aufgefasst werden kann, in dessen Herstellungsprozess der hybride Charakter eines Beobachtungsbogen zu bewerkstelligen ist (vgl. ebd.). Da von diesem Blickpunkt insbesondere darauf scharf gestellt wird, dass der auszufüllende Beobachtungsbogen an eine Behörde adressiert ist, die *im Moment der Teamsitzung* jedoch *nicht anwesend* ist, birgt diese Perspektive den Mehrwert, die Vermittlungsleistung im Verborgenen als eine weitere des Teams zu entschlüsseln: Denn gerade sie entbirgt, dass die Fachkräfte die Norm der Berichtspflicht nicht nur für sich nach innen (in die eigene Einrichtung), sondern immer auch in ein ‚verborgenes Außen‘ (d. h. in eine Form der Kommunikation mit der kommunalen Behörde) zu übersetzen haben und die daneben, *weil auch die Kinder in der Teamsitzung nicht anwesend sind*, noch längst nichts über die *tatsächliche* Interaktionspraxis zwischen Fachkräften und Kindern aussagt.

Literatur

- Amling, Steffen/Vogd, Werner (2017): Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der Praxeologischen Wissenssoziologie. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bach, Clemens (2019): Einleitung. In: Bach, Clemens (Hrsg.): Pädagogik im Verborgenen. Bildung und Erziehung in der ästhetischen Gegenwart. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–24.

- Bauer, Petra (2018): Fallbesprechungen in multiprofessionellen Teams in der Erziehungsberatung. In: Bohnsack, Ralf/Kubisch, Sonja/Streblow-Poser, Claudia (Hrsg.): Soziale Arbeit und Dokumentarische Methode. Methodologische Aspekte und empirische Erkenntnisse. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 287–306.
- Bohnsack, Ralf (1983): Alltagsinterpretation und soziologische Rekonstruktion. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, Ralf (2014): Habitus, Norm und Identität. In: Helsper, Werner/Kramer, Rolf-Torsten/Thiersch, Sven (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden: Springer VS, S. 33–55.
- Bohnsack, Ralf (2017a): Konjunktiver Erfahrungsraum, Regel und Organisation. In: Amling, Steffen/Vogd, Werner (Hrsg.): Dokumentarische Organisationsforschung – Perspektiven der Praxeologischen Wissenssoziologie. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 229–255.
- Bohnsack, Ralf (2017b): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2020): Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2022): Metatheoretische Rahmung der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung. In: Bohnsack, Ralf/Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (Hrsg.): Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 31–55.
- Cloos, Peter (2016): Kindertagesstätten als Orte organisationspädagogischer Forschung und Praxis. In: Göhlich, Michael/Schröer, Andreas/Weber, Susanne M. (Hrsg.): Handbuch Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–12.
- Cloos, Peter/Fabel-Lamla, Melanie/Kunze, Katharina/Lochner, Barbara (2019): Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfeldes. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Cloos, Peter/Gerstenberg, Frauke/Krähnert, Isabell (2019): Kind – Organisation – Feld. Komparative Perspektiven auf kindheitspädagogische Teamgespräche. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Cloos, Peter/Göbel, Anika/Lemke, Ilka (2015): Frühpädagogische Reflexivität und Fallarbeit. Reflexive Praktiken der Inferenzbearbeitung in Teamgesprächen. In: König, Anke/Leu, Hans Rudolf/Viernickel, Susanne (Hrsg.): Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 144–162.

- Cloos, Peter/Schulz, Marc (2011): *Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen*. Weinheim/München: Beltz Juventa.
- Deibl, Christiane (2011): *Herausforderung und Responsivität. Reflexionen zum prekären Charakter pädagogischer Interaktionen*. Braunschweig: TU Carolo-Wilhelmina zu Braunschweig.
- Erne, Jakob/Bohnsack, Ralf (2018): Die Psychoanalytische Sozialarbeit im Blick auf ihre Akten. Eine dokumentarische Aktenanalyse. In: Bohnsack, Ralf/Kubisch, Sonja/Streblov-Poser, Claudia (Hrsg.): *Soziale Arbeit und Dokumentarische Methode. Methodologische Aspekte und empirische Erkenntnisse*. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 237–257.
- Forster, Edgar (2019): Die Frage epistemischer Normativität in der Erziehungswissenschaft. In: Meseth, Wolfgang/Casale, Rita/Tervooren, Anja/Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Normativität in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S. 139–154.
- Garfinkel, Harold (1967): *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Gerstenberg, Frauke (2023a): „Ich kenne mich (nicht mehr) aus“ – Collagierende Verfahren des Entwerfens als Zugänge zu einem mehrdeutigen Begriffsverständnis. In: Sturm, Tanja/Balzer, Nicole/Budde, Jürgen/Hackbarth, Anja (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe im Spiegel der Inklusionsforschung. Schriftenreihe der AG Inklusionsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 219–233.
- Gerstenberg, Frauke (2023b): Wie organisiert sich die frühpädagogische Organisation? Methodendidaktische Collagen zu Gesprächs- und Interaktionsanalysen organisational gerahmter Praktiken in frühpädagogischen Settings. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Gerstenberg, Frauke/Cloos, Peter (2022): Das rezeptive Feld. Relationale Professionsforschung und mehrdimensionale Kategorienbildung als Feldkonzeption. In: Bohnsack, Ralf/Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (Hrsg.): *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 363–388.
- Gerstenberg, Frauke/Krähnert, Isabell/Cloos, Peter (2019): Arbeit am Rahmen. Zur dokumentarischen Rekonstruktion von Praktiken der Re-Fokussierung in Teamgesprächen. In: Cloos, Peter/Fabel-Lamla, Melanie/Kunze, Katharina/Lochner, Barbara (Hrsg.): *Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfeldes*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 91–111.
- Goffman, Erving (1963): *Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identity*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Henn, Sarah (2019): Verständigungsprozesse in sozialpädagogischen Teamgesprächen. Fragen an die Konzeption von Kollektivität, Organisation und Bewältigung im Kontext der Dokumentarischen Methode. In: Cloos, Peter/Fabel-Lamla, Melanie/Kunze, Katharina/Lochner, Barbara (Hrsg.): Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfeldes. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 72–90.
- Honig, Michael-Sebastian (2013): Frühpädagogik als institutionelle Praxis. In: Müller, Hans-Rüdiger/Bohne, Sabine/Thole, Werner (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge. Markierungen und Vermessungen. Beiträge zum 23. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 181–195.
- Jansen, Till/Schlippe, Arist von/Vogd, Werner (2015): Kontexturanalyse – ein Vorschlag für rekonstruktive Sozialforschung in organisationalen Zusammenhängen. In: Forum Qualitative Sozialforschung 16, 1, Artikel: 4. <https://doi.org/10.17169/fqs-16.1.2198> [Zugriff: 26.04.2023].
- Jansen, Till/Vogd, Werner (2022): Kontexturanalyse. Theorie und Methode einer systemischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Kaiser, Lena S./Kaiser-Kratzmann, Jens (2022): Grundformen pädagogischen Handelns – pädagogisches Handeln in der Kindheitspädagogik. In: Neuß, Norbert/Kähler, Samuel (Hrsg.): Grundwissen Kindheitspädagogik. Eine Einführung in Perspektiven, Begriffe und Handlungsfelder. Mülheim an der Ruhr: Cornelsen, S. 150–161.
- Koch, Sandra (2017): Das Subjekt der Beobachtung. Konturen des pädagogischen Subjekts zwischen Instrument und pädagogischer Handlungspraxis. In: Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (Hrsg.): Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Studien zu Adressierungen der Bildungs-kindheit. Wiesbaden: Springer VS, S. 91–129.
- Krönig, Franz Kasper (2022): Ist die Kindheitspädagogik ökonomisierbar? Zur Frage der Autonomie kindheitspädagogischer Kommunikation als Bedingung von Ökonomisierung. In: Mierendorff, Johanna/Grunau, Thomas/Höhne, Thomas (Hrsg.): Der Elementarbereich im Wandel. Prozesse der Ökonomisierung des Frühpädagogischen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 90–105.
- Lochner, Barbara (2017): Teamarbeit in Kindertageseinrichtungen. Eine ethnografisch-gesprächsanalytische Studie. Wiesbaden: Springer VS.
- Luhmann, Niklas (1981): Soziales System, Gesellschaft, Organisation. Soziologische Aufklärung, Band 3. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Maier, Maja S. (2019): „Über Schüler reden“: Eine methodisch-theoretische Bestimmung von Klassenkonferenzen als Forschungsgegenstand. In: Cloos, Peter/Fabel-Lamla, Melanie/Kunze, Katharina/Lochner, Barbara (Hrsg.): Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfeldes. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 112–132.

- Mensching, Anja/Vogd, Werner (2013): Mit der dokumentarischen Methode im Gepäck auf der Suche nach dem Konjunktiven der Organisation. In: Loos, Peter/Nohl, Arnd-Michael/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 320–336.
- Nentwig-Gesemann, Iris/Nicolai, Katharina (2014): Dokumentarische Videointerpretation typischer Modi der Interaktionsorganisation im Krippenalltag. In: Bohnsack, Ralf/Fritzsche, Bettina/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 45–72.
- Nentwig-Gesemann, Iris/Gerstenberg, Frauke/Kallfaß, Annika/Rothe, Antje (2022): Professionalisierung in der Frühpädagogik aus der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie. In: Bohnsack, Ralf/Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (Hrsg.): Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 297–311.
- Przyborski, Aglaja (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, Arnd-Michael (2007): Kulturelle Vielfalt als Herausforderung für pädagogische Organisationen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10, 1, S. 61–74.
- Nohl, Herman (1928): Die Theorie der Bildung. In: Nohl, Herman/Pallat, Ludwig (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik. Langensalza: Julius Beltz.
- Rund, Mario (2016): Teilhabe: Das aktivierte Kind. In: Lutz, Ronald/Rehklau, Christine (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Grundlagen der Kindheitspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 170–179.
- Sauerbrey, Ulf (2020): Konzepte als Theorien? Über Konzeptförmigkeiten und pragmatische Gestaltungszwecke in der gegenwärtigen Pädagogik der frühen Kindheit. In: Gaus, Detlef/Drieschner, Elmar (Hrsg.): Perspektiven pädagogischer Konzeptforschung. Beiträge zu Sinn, Zweck und Funktion von pädagogischen Konzepten im Bildungssystem. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 54–70.
- Vogd, Werner (2009): Rekonstruktive Organisationsforschung. Qualitative Methodologie und theoretische Integration – Eine Einführung. Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Weick, Karl E. (1995): Sensemaking in Organizations. Thousand Oaks: Sage.

Schulpädagogik und Fachdidaktik

Professionalisierte Unterrichtsmilieus.

Zur Herstellung und Bearbeitung einer konstituierenden Rahmung in unterrichtlichen Kooperationen

Katharina Papke & Monika Wagner-Willi

Abstract: Der Beitrag betrachtet entlang zweier exemplarischer Analysen, wie Klassenlehrpersonen und Sonder- bzw. Inklusionspädagog_innen eine *konstituierende Rahmung* in der kooperativ gestalteten unterrichtlichen Praxis mit den Schüler_innen herstellen und bearbeiten. Als Basis dienen empirische Daten in Form von Unterrichtsvideografien, die im Bildungsraum Nordwestschweiz im Rahmen zweier verschiedener Klassentypen erhoben wurden: sog. (*integrative*) „Regelklassen“ sowie „Integrationsklassen“, welche sich im Hinblick auf die personellen Ressourcen sowie die Zusammensetzung der Schüler_innen unterscheiden. Anhand der Ergebnisse der dokumentarischen Analyse wird das Potenzial des Theorems der *konstituierenden Rahmung* mit Blick auf die professionelle Kooperation und die Hervorbringung *professionalisierter Unterrichtsmilieus* diskutiert.

1 Einleitung

Bemühungen um Transformation europäischer Bildungssysteme stehen im Spannungsfeld der Implementation von Bildungsstandards, welche nach den ersten PISA-Studien vorangetrieben wurde (vgl. Oelkers/Reusser 2008), und der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK 2006; 2008) mit ihrer menschenrechtlich begründeten Forderung der Sicherstellung eines „inclusive education system at all levels“ (UN-BRK 2006: Art. 24, Abs. 1). Eine Antwort der Bildungssysteme besteht darin, auf Förderung und Inklusion spezialisierte Lehrpersonen in das Regelsystem Schule und Unterricht einzubinden. Der *Kooperation* zwischen den Professionellen, also den Klassenlehrpersonen resp. den Fachlehrpersonen auf der einen und den sonder- resp. inklusionspädagogisch qualifizierten Lehrpersonen auf der anderen Seite, kommt dabei ein besonderer Stellenwert zu (Lütje-Klose/Urban 2014). Der vorliegende Beitrag fokussiert an empirischen Fallbeispielen zum primarschulischen Unterricht in der Schweiz die Frage, wie die Kooperation der professionellen Akteur_innen gestaltet wird, dies unter der Bedingung von Bildungsreformen, die – im Bereich von Inklusion und Bildungsstandards – zueinander ein Spannungsverhältnis bilden. Hierbei

lassen sich drei Ebenen *professionalisierter Milieus*, die miteinander in Wechselwirkung stehen, unterscheiden: die interaktive Praxis der Klassenlehrpersonen mit den Schüler_innen, diejenige der Sonder- resp. Inklusionspädagog_innen mit den Schüler_innen und die interaktive Praxis der Professionellen untereinander. Metatheoretisch stellt sich diesbezüglich die Frage, wie in der Kooperation der Professionellen die „notorische[-] Diskrepanz“ (Bohnsack 2020: 31) zwischen den „normativen Erwartungen im Bereich der Fach-Programmatiken und Rollenbeziehungen“ (ebd.: 32) der Organisation einerseits und der „interaktiven Handlungspraxis“ (ebd.) andererseits bearbeitet wird – und wie sich vor diesem Hintergrund die *konstituierende Rahmung* (ebd.: 30ff.) ausformt.

Im Folgenden nehmen wir zunächst Bezug auf den erziehungswissenschaftlichen Diskurs zur professionellen Kooperation in Schule und (inklusivem) Unterricht sowie auf das Spannungsfeld von Bildungsstandards und Inklusion, das wir ins Verhältnis zu den praxeologisch-wissenssoziologischen Ausarbeitungen zum professionalisierten Handeln setzen (Kap. 2). Anschließend erläutern wir das Forschungsdesign und spezifische organisationale Kontexte des erhobenen empirischen Materials (Kap. 3). Mit Blick auf die o. g. Fragen präsentieren wir vergleichende videografische Rekonstruktionen zur unterrichtlichen Praxis auf der Primarstufe: einer fünften (*integrativen*) „*Regelklasse*“ (Kap. 4.1) und einer fünften „*Integrationsklasse*“ (Kap. 4.2). In einem Fazit (Kap. 5) betrachten wir die Ergebnisse und das Potenzial des Theorems der *konstituierenden Rahmung* mit Blick auf die Bedeutung professionalisierter Kooperation innerhalb von schulischen Organisationen mit inklusiver Programmatik.¹

2 Professionalisiertes Unterrichtsmilieu

2.1 Kooperation im Spannungsfeld von Inklusion und Bildungsstandards

Während bereits in der wissenschaftlichen Begleitung der integrationspädagogischen Schulversuche der 1980er Jahre die Bedeutung der Kooperation von Lehrpersonen und Sonderpädagog_innen betont wurde (vgl. z. B. Wocken 1988), kann innerhalb der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft eine zunehmende Aufmerksamkeit für die Kooperation und ihre Potenziale für die Unterrichts- und Schulentwicklung etwa seit der Jahrtausendwende beobachtet werden (vgl. z. B. Maag Merki 2009). Thematisiert werden verschiedene Formen temporärer oder auf Dauer gestellter Zusammenarbeit, z. B. fachspezifische Kooperationen durch „kollegiales Unterrichtscoaching“ (vgl. Kreis/Staub 2009), die Etablierung „Professioneller Lerngemeinschaften“ (vgl. Bonsen/Rolff 2006) oder „kooperative Implementationsstrategien“ im Rahmen didaktischer

1 Für weiterführende Anregungen danken wir den Herausgeber_innen und den an der Diskussion unseres Beitrags Beteiligten.

Interventionsforschung (vgl. Werner 2022). Kooperationen sollen es den Lehrpersonen ermöglichen, ihr sogenanntes „Einzelkämpferdasein“ (Kreie 2009: 405) zugunsten einer gemeinsamen Weiterentwicklung professioneller Praxis aufzubrechen. Dabei verweisen jüngste Befunde darauf, dass Interventionsprogramme kaum zu einer nachhaltigen Veränderung der Kooperationspraxis und Unterrichtsentwicklung führen (vgl. Werner 2022: 501ff.). Kooperationsformen, die sich nicht nur auf die didaktische Planung und Reflexion von Unterricht beziehen, sondern die auch in der *interaktiven Unterrichtspraxis* selbst stattfinden, bergen zugleich große Herausforderungen wie Potenziale. Sie sind, wie erwähnt, bereits im Kontext der Integrations- resp. Inklusionspädagogik mit Blick auf die Zusammenarbeit von Klassen-/Fachlehrpersonen und Sonderpädagog_innen gefordert, umgesetzt und diskutiert worden (vgl. z. B. Kreie 2009; Lütje-Klose/Urban 2014). Im Sinne der *Praxeologischen Wissenssoziologie* kann hier von den Herausforderungen und Potenzialen der gemeinsamen Etablierung resp. Weiterentwicklung *professionalisierter Milieus* (Bohnsack 2020) gesprochen werden, die sich mit Blick auf den Unterricht auch als *professionalisierte Unterrichtsmilieus* (vgl. zum Begriff des Unterrichtsmilieus: Wagner-Willi/Sturm 2012) bezeichnen lassen: Die Professionellen müssen sich in der unterrichtlichen Praxis zu den Normen der schulischen Organisation mit ihrem inklusiven Anspruch und der damit verbundenen Anforderung, miteinander zu kooperieren, ins Verhältnis setzen, ebenso wie zu den in Lehrplänen und Lehrmitteln eingeschriebenen fachlichen Bildungsstandards. Das heisst, sie bearbeiten, wie Bohnsack (2020: 31) dies für Organisationen allgemein skizziert, die „notorische[-] Diskrepanz zwischen den skizzierten komplexen normativen Anforderungen der Organisation und der Konstitution einer gemeinsamen Praxis mit der Klientel im Sinne eines konjunktiven Erfahrungsraums“ in je fallspezifischer Weise. In einem von Professionellen kooperativ verantworteten Unterricht ist eine solche gemeinsame Praxis, ein *professionalisiertes Unterrichtsmilieu*, nicht nur in den Interaktionen mit den Schüler_innen, sondern auch in den Interaktionen zwischen den Professionellen selbst fundiert.

Auch bereits innerhalb der Ebene der Normen und Programme der Organisation Schule zeichnet sich durch die Implementation von Bildungsstandards einerseits und die flächendeckende Einführung inklusionspädagogischer Programme andererseits ein Spannungsfeld ab, das v. a. von Seiten der Inklusionspädagogik problematisiert worden ist. So wird eine „Orientierung an verengten Kompetenzmodellen“ (Biewer 2012: 18) und eine fehlende Passung des „auf den Wettbewerb durch Vergleichbarkeit messbarer Leistungen“ (Rödler 2012: 36) aufbauenden Modells der Bildungsstandards zum sonderpädagogischen Bereich bemängelt. Weiter werden die „Outputorientierung und Erfüllung vorgegebener standardisierter Normen“ (ebd.: 35) im Rahmen von Bildungsstandards problematisiert, da sie heterogene Bildungswege verhindern. „Bildungsstandards, Vergleichsarbeiten und zunehmende Testungen“ führen gemäß Werning (2010: 286) „zu einer Schulkultur, die mit inklusiven Werten konfligiert“ (ebd.). Dem wird eine „inputorientierte Bildung“ (Rödler 2012: 35) und als „Standard für

Inklusion die Entstandardisierung der Prozesse“ (ebd.: 38) entgegengesetzt. Kritik von Seiten der Allgemeinen Pädagogik wird u. a. von Herzog (2018) geäußert: So führe die Funktion des Kompetenzbegriffs im Rahmen einer output-orientierten Steuerung des Bildungssystems dazu, die Messbarkeit von Kompetenzen sicherzustellen und daher auf kognitive Aspekte zu fokussieren (vgl. ebd.: 505ff.). Zudem gehen die im Kontext von Bildungsstandards verwendeten Leistungstests häufig nicht auf die „Bandbreite der Leistungsfähigkeit“ (Oelkers/Reusser 2008: 506) ein, und es werden im Zuge der Implementation auch neue Selektionseffekte beobachtet (vgl. Gomolla 2018).

Das Spannungsverhältnis von Inklusion und Leistung (vgl. Bräu 2018) scheint in diesem Sinne nochmals verschärft zu werden. Mit Blick auf dieses Spannungsfeld kann für die hier interessierende Frage, wie sich die *konstituierende Rahmung* in der Praxis von – dem Anspruch nach – inklusiven und auf unterrichtliche Kooperation setzenden Schulen ausformt, dahingehend weiter differenziert werden, dass die miteinander kooperierenden Akteur_innen sich in ihrer Bearbeitung der notorischen Diskrepanz von organisationaler Norm und interaktiver Handlungspraxis auch gegenüber einer – zumindest potenziellen – Widersprüchlichkeit der Normen verhalten müssen, womit wiederum gewisse Freiheitsgrade i. S. einer in der Praxis vorgenommenen Gewichtung einhergehen (vgl. in Bezug auf die gymnasiale Schulform: Bonnet/Hericks 2020: 407ff.).²

2.2 Konstituierende Rahmung, Kooperation und professionalisiertes Handeln

In jüngster Zeit sind eine Reihe empirischer Studien entstanden, die sich mit Fragen der professionellen Kooperation – oft in als ‚inklusiv‘ ausgewiesenen Schul- und Unterrichtssettings – beschäftigen (für einen Überblick siehe z. B.: Idel et al. 2019). Dabei werden im Feld rekonstruktiver Forschung die zugehörigen Erhebungen nicht nur entlang von Gruppendiskussionen bzw. Interviews (z. B. Moldenhauer 2019; Widmer-Wolf 2014), sondern auch von *in situ*-Gesprächen wie Teamsitzungen bzw. Fallbesprechungen (z. B. Bloh 2021; Silkenbeumer/Kunze/Bartmann 2018) oder von beobachteten (z. B. te Poel 2021) resp. videografierten (z. B. Fabel-Lamla et al. 2021; Sturm/Wagner-Willi 2016) Unterrichtssituationen gestaltet. Diese empirischen Untersuchungen werden z. T. mit *professionstheoretischen* Überlegungen verknüpft, was insofern eine neuere Entwicklung darstellt als etwa Bauer (2018: 81) konstatiert, dass die „Zusammenarbeit verschiedener Professionen in Teams [...] aus

2 Die Autoren verweisen auf Basis ihrer Rekonstruktionen zum gymnasialen Englischunterricht auf die Diskrepanz einer Prüfungsorientierung gegenüber der zugleich aufscheinenden Bildungsorientierung – etwa in Form von „bildungsaffinen Sprachspielen“ (ebd.: 410). Während erstere i. S. einer *Erst-Codierung* die alltägliche Praxis dominiert, fungiert letztere als – hierzu widersprüchliche – Identitätsnorm der gymnasialen Organisation, „die sich auf der Ebene gesamtgesellschaftlicher Diskurse als Programmatik konstituiert“ (ebd.: 409), die jedoch auch als habituelle Orientierung in die unterrichtliche Praxis einfließen kann.

professionstheoretischer Sicht lange Zeit erstaunlich wenig betrachtet“ wurde. Hierbei kann eine breite Anwendung des *strukturtheoretischen* Ansatzes von Oevermann (1996) beobachtet werden: Zum Beispiel greift te Poel (2021) entlang eines Beobachtungsprotokolls zu einer Sportstunde (die von einer Lehrperson und einem Sozialpädagogen durchgeführt wird) auf Oevermanns (1996: 110ff.) Konstrukt der *diffusen Sozialbeziehung* zurück und eruiert in den Adressierungspraxen der Professionellen „Einzelfallbezüge“ (te Poel 2021: 185) bzw. einen „ganzheitlichen Blick auf die Schüler_innen“ (ebd.: 186). Dabei rekurriert sie auf die Annahme Oevermanns (1996: 141ff.), dass *professionalisiertes* pädagogisches Handeln zum einen eine *spezifische* Komponente besitzt, die wesentlich aus der *Wissens- und Normenvermittlung* besteht, dass es zum anderen aber auch „Strukturmomente der diffusen, nicht rollenförmigen Sozialbeziehung“ [H. i. O.] (ebd.: 148) beinhalten müsse, die das „zu erziehende Kind in seiner Totalität als ganze Person erfasst“ (ebd.: 149). So sieht Oevermann mit Blick auf die Pädagogik „Tendenzen zur Professionalisierung pädagogischer Praxis am ehesten im Bereich der Sonder- und Heilpädagogik“ [H. i. O.] (ebd.: 151), da diese „eine manifeste Pathologie zum zentralen Ausgangspunkt pädagogischer Praxis“ (ebd.) habe. Ein „je fallspezifisches Arbeitsbündnis“ (ebd.) könne daher „angesichts der Vielfalt und Heterogenität in der fallspezifischen Ausprägung der Störungen gar nicht vermieden werden“ (ebd.).

Betrachtet man zu dieser Thematik die neueren Ausführungen von Bohnsack (2020), beschreibt auch er zwei Komponenten, die in einem Spannungsverhältnis stehen, das durch eine *professionalisierte* pädagogische Praxis bearbeitet werden müsse (vgl. Kap. 2.1). Während die „generellen normativen Sach-Programmatiken und Rollenbeziehungen der Organisation“ (Bohnsack 2020: 30) etwa auf der Ebene von Oevermanns (1996: 148) „spezifischen Sozialbeziehungen“ liegen, lässt sich in Bezug auf die zweite Komponente eine größere theoretische Differenz ausmachen:³ So ist diese Komponente bei Bohnsack (2020: 28) nicht durch diffuse Sozialbeziehungen zu Klient_innen in deren „Totalität“ als Individuen, sondern durch die Prozessstruktur „interaktiver [H. i. O.] konjunktiver Erfahrungsräume“ (ebd.) charakterisiert. Letztere kann hierbei nur aus einer „gemeinsamen Einbindung in eine gemeinsame [...] Interaktionsgeschichte“ (ebd.) von Klient_innen und Professionellen entstehen – und auf diese Weise ein „Verstehen der Anderen“ (ebd.) ermöglichen. Zudem problematisiert er – in Rückgriff auf Garfinkel (1967) – die „handlungspraktischen und definitorischen Konsequenzen“ (Bohnsack 2020: 28) einer „totalen Identifikation“ (ebd.) der Klient_innen. Von einer *professionalisierten* Praxis kann demnach gesprochen werden, wenn es gelingt, das o. g. Spannungsverhältnis *handlungspraktisch* zu bewältigen. *Inkompetenz-Zuschreibungen, Pathologisierungen* oder *Moralisierungen* bearbeiten diese Diskrepanz, indem sie auf das Individuum – und *nicht* auf das Interaktionssystem – attribuieren und somit *totale Identitätskonstruktionen* vornehmen

3 Siehe den ausführlichen Theorievergleich von Bohnsack (2020: 26ff.).

(vgl. ebd.: 78f.). In diesem Fall von *Macht* und *Willkür* spricht Bohnsack (2020) von einer *Zweit-Codierung*, die zu einer für den *professionalisierten* Handlungskontext notwendigen *Erst-Codierung* hinzutritt (vgl. ebd.: 78f.).⁴ Letztere ist die Bedingung für die Hervorbringung einer *konstituierenden Rahmung*, d. h. die Praxisstruktur der Bewältigung der „notorischen Diskrepanz“ (ebd.: 31) zwischen den „normativen Erwartungen im Bereich der Fach-Programmatiken und Rollenbeziehungen“ (ebd.: 32) der Organisation einerseits und der „interaktiven Handlungspraxis“ (ebd.) andererseits (weiterführend zum Konzept der *konstituierenden Rahmung* siehe Bohnsack in diesem Band).

Vor dem Hintergrund der *strukturtheoretischen* wie *praxeologischen* Betrachtungen erscheint in Bezug auf professionalisierungstheoretische Ausdifferenzierungen die Analyse kooperativer Unterrichtspraxen von besonderem Interesse. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, welches Erkenntnispotenzial das Konzept der *konstituierenden Rahmung* für die Rekonstruktion der Praxis in schulischen Organisationen bereithält. Es soll daher im empirischen Teil des Beitrags darauf fokussiert werden, wie die Professionellen eine *konstituierende Rahmung* in der unterrichtlichen Praxis mit den Schüler_innen herstellen bzw. bearbeiten. Hierzu interessieren die miteinander in Wechselwirkung stehenden interaktiven Praxen sowohl der Klassenlehrpersonen als auch der Sonder- bzw. Inklusionspädagog_innen mit den Schüler_innen wie die interaktiven Praxen der Professionellen untereinander.

3 Materialkontext und methodisches Vorgehen

Grundlage für den empirischen Part bilden die Erhebungen im Kontext des durch den Schweizerischen Nationalfonds geförderten Projektes „*Primarschulen im Spannungsfeld von Inklusion und Bildungsstandards*“ (Wagner-Willi/Zahnd 2020) bzw. die Analysen des darin eingebetteten Promotionsprojektes (Papke 2021). Der Materialkorpus setzt sich aus Unterrichtsvideografien sowie Gruppendiskussionen⁵ zusammen, die in insgesamt sechs verschiedenen Klassen an vier Primarschulen der Nordwestschweiz erhoben werden. Zu diesen Klassen zählen sowohl (*integrative*) „*Regelklassen*“ als auch „*Integrationsklassen*“ (Ender et al. 2017: 126).⁶ Sind grundsätzlich beide mit der Umsetzung „integ-

4 Für empirische Beispiele eines *machtstrukturierten* oder *willkürlichen* Interaktionsmodus siehe z. B. Wäger (2020).

5 Gruppendiskussionen wurden sowohl mit den Klassenteams (Klassenlehrpersonen, Schulische Heilpädagog_innen, ggf. Assistenzpersonen oder Praktikant_innen) als auch separat mit den Schüler_innen der beteiligten Klassen (in Kleingruppen) geführt.

6 Im untersuchten Feld wird offiziell der Begriff der *Integration* verwendet. Die Unterscheidung des Feldes zwischen *Regel-* und *Integrationsklassen* wird auf Grund ihrer organisationalen Implikation in Bezug auf das unterrichtliche Setting und die Bedingungen der professionellen Kooperation zur Codierung der Klassen verwendet.

rative[r] Lösungen“ (D-EDK 2018: 5) betraut, so unterscheiden sich die *Regel-* von den *Integrationsklassen* im Hinblick auf die Zusammensetzung der Schüler_innen sowie die Ressourcenausstattung: Während in *Integrationsklassen* drei bis fünf Schüler_innen sogenannte „verstärkte Maßnahmen“⁷ (D-EDK 2018: 4) erhalten und eine *dauerhafte Doppelbesetzung* mit Klassenlehrpersonen und Schulischen Heilpädagog_innen⁸ resp. Lehrpersonen für „Integrative Spezielle Förderung“ (ISF) vorgesehen ist, beschränkt sich die personelle Ausstattung in *Regelklassen*, in denen „möglichst alle Schülerinnen und Schüler eines Jahrgangs unterrichtet“ (Ender et al. 2017: 166) werden, auf ein „sonderpädagogisches ‚Grundangebot‘“ (ebd.: 125) von bis zu fünf Lektionen, das – unter spezifischen Voraussetzungen – bedarfsorientiert durch zusätzliche Lektionen aufgestockt werden kann (vgl. ebd.: 125f.).

Um den aufgeworfenen Fragen (vgl. Kap. 2) nachzugehen, werden im Folgenden komparativ angelegte Rekonstruktionen auf der Basis der dokumentarischen Interpretation von Sequenzen zweier Videografien präsentiert, wobei eine dem Unterricht einer fünften (*integrativen*) *Regelklasse* (vgl. Kap. 4.1) und die andere dem Unterricht einer fünften *Integrationsklasse* (vgl. Kap. 4.2) entstammt. Die Doppelbesetzung der letzteren besteht aus dem Klassenlehrer, *Herr Bacher*, sowie einer von zwei Schulischen Heilpädagoginnen bzw. ISF-Lehrpersonen, *Frau Bolz* und *Frau Scheidt*, die sich das Deputat teilen. Demgegenüber steht der Heilpädagoge, *Herr Halbstatter*, der *Regelklasse* (IR), neben der Klassenlehrerin, *Frau Schneider*, wöchentlich nur fünf Lektionen zur Verfügung. In der Gruppendiskussion erklärt der Heilpädagoge zu diesem „Grundsetting“, es stehe im Kontrast zum Vorjahr, als er in einer Klasse unterrichtete, in der zwei „Kinder mit verstärkten Maßnahmen“ waren, wodurch ihm „siebzehn Lektionen“ zur Verfügung standen, während in der aktuellen *Regelklasse* keine so kategorisierten Schüler_innen seien. Zur Zusammensetzung der *Integrationsklasse* (IK) äußern die Lehrpersonen beim Vorgespräch, dass vier „InSo-Kinder“ Teil der Klasse sind, was einen Sonderstatus dieser Schüler_innen markiert. Der von dem Klassenteam genutzte Begriff „InSo-Kinder“, für die *Frau Bolz* und *Frau Scheidt* sich explizit als zuständig erklären, kann dabei als Verweis auf die institutionalisierte Form der „integrativen Sonderschulung“ (Ender et al. 2017: 127) gelesen werden, im Rahmen derer die Schüler_innen „verstärkte Maßnahmen“ (D-EDK 2018: 4) erhalten. Damit zeigen sich verschiedene Ausgangslagen, was die Kategorisierung von Schüler_innen wie die Möglichkeiten der Ko-Präsenz der Professionellen anbelangt, vor deren Hintergrund nach Homologien und Differenzen in den Unterrichtspraxen gefragt werden kann.

7 „Die ‚Verstärkten Maßnahmen‘ zeichnen sich durch lange Dauer, hohe Intensität, einen hohen Spezialisierungsgrad der Fachpersonen oder einschneidende Konsequenzen für den Alltag, das soziale Umfeld oder den Lebenslauf des Kindes oder des Jugendlichen aus.“ (Ender et al. 2017: 125)

8 Vergleichbar mit Sonderpädagog_innen in Deutschland.

Die folgend präsentierten Ausschnitte aus Videosequenzen beruhen auf den Transkriptionen der sprachlichen Äußerungen nach *TiQ* (vgl. Bohnsack 2014) sowie der *Schreibweise Schweizerdeutsch der Dialektsprache* nach Dieth (1986), die um Beschreibungen der nonverbalen Praktiken via *Kursivschrift* ergänzt werden.⁹

4 Empirische Analysen

4.1 (Integrative) Regelklasse (IR): Sequenzanalyse „Erläuterung einfache Erzählverläufe“

Gegenstand der Analyse bildet die Sequenz „Erläuterung einfache Erzählverläufe“ des Unterrichtsbeginns (Min 08:47 - 17:58). Im Rahmen der vorhergehenden Sequenz führt die Klassenlehrerin (KLPw) *Frau Schneider* die Klasse via einer Doppelseite im Deutsch-Sprachbuch („Die Sprachstarken 5“) in die Aufgabe des ‚Geschichtenerfindens entlang von Erzählverläufen‘ ein, wobei die Schüler_innen einzelne Textabschnitte aus dem Buch vorlesen. *Frau Schneider* erläutert, man schaue sich nun an, welche ‚verschiedenen Arten von Verläufen‘ es gibt. Hierzu stellt sie mittels einer Beamer-Projektion zunächst die „einfachen Erzählverläufe“ vor (vorliegende Sequenz), ehe sie zu den „schwierigen“ kommt (nachfolgende Sequenz). Während sie dabei vor dem Computerpult neben der Tafel steht, ist der Schulische Heilpädagoge (SHPm) *Herr Halbstatter* im hinteren Teil des Klassenraums bzw. seitlich zwischen einem Wandregal und einer parallel dazu aufgestellten Tischreihe positioniert. Die Schüler_innen sitzen an ihren Plätzen.

Frau Schneider beginnt mit der Präsentation des ersten Erzählverlaufs, wobei sich die Schüler_innen wie auch *Herr Halbstatter* körperlich, v. a. durch die Kopfhaltung, auf die Beamer-Projektionsfläche über der Tafel ausrichten. Die Lehrerin selbst ist größtenteils von den Schüler_innen und dem Heilpädagogen ab- und dem Computerbildschirm vor sich zugewandt – es gibt also keine direkte interaktive Bezugnahme, wenngleich über die technische Projektion des Lehrmittels ein gemeinsamer Bezugspunkt der körperlichen Ausrichtung geschaffen ist. Dabei zeigt *Frau Schneider* mit einem Stift (unter dem Visualizer) auf ein Quadrat, in welchem ein Pfeil abgebildet ist, der in seiner Mitte durch einen Kreis unterbrochen wird und an dessen Enden die Buchstaben „A“ (links) und „E“ (rechts, neben der Pfeilspitze) geschrieben stehen (vgl. Abb. 1). In ihrem Sprechen und Zeigen geht die Lehrerin dann zunächst auf den linken Part des Pfeils ein, den sie mit zwei Personen in Verbindung bringt, wobei sie beschreibt, dass diese ‚etwas zusammen erleben‘. Noch bevor sie dies zu Ende führt, bewegt sich der Heilpädagoge nach vorne und bleibt etwa auf mittlerer Raumhöhe in

⁹ Die Zeitangaben entsprechen der Aufnahme der auf die interaktiven Handlungen der Klassenlehrperson fokussierenden Kamera K1. Alle Angaben, die durch die ergänzende Perspektive K2 gewonnen wurden, sind im Transkript mit „ gekennzeichnet.

Richtung der Projektion gewendet stehen. Weiter erläutert *Frau Schneider*, dass der auf der Abbildung zu sehende Punkt, in dem die Linie im linken Abbildungsteil in den Kreis übergeht, symbolisiert, dass ‚irgendetwas passiert‘, wonach sich die Personen in der Geschichte ‚trennen müssen‘:

22	KLPw:	Zum Beispiel (.) ähm; zwei Freunde laufen durch den Wald, der eine
23		fällt in die Grube, bricht sich das Bein und der andere muss Hilfe
24	SHPm ¹⁰ :	└ Streckt sich, legt die Hände in den Nacken; dreht sich in Richtung der Klasse und wieder zurück;
25	KLPw:	holen. mh? dann kannst du die Geschichte erzählen, wie der einde
26	SuS ¹⁰ :	└ Ah:: └ Ayaz reißt die Augen auf und verzieht den Mund, Francesco blickt zu ihm;
27	KLPw:	Hilfe holt, oder? zeigt mit dem Stift auf den unteren Halbkreis; er rennt in die
28		Stadt und ruft den Arzt; und dann kannst du die Geschichte erzählen
29		wie der andere, zeigt mit dem Stift auf den oberen Halbkreis; wie es dem in der
30		Grube geht. vielleicht kommt ein Bär vorbei und dann muss er sich
31	Ayaz ¹⁰ :	└ Ah::, streckt auf;
32	KLPw:	vor dem Bär verstecken, mh? und nach einer gewissen Zeit, treffen
33		sie sich wieder; also der der Hilfe holen gegangen ist, kommt
34	SHPm ¹⁰ :	└ Nimmt seine Hände an den Hals;
35	KLPw:	wieder zurück, bringt die Hilfe mit, und dann gibts das Ende, mh?
36		zeigt auf die Linie, die von dem Kreis zu dem E führt; das kannst du dann entscheiden;

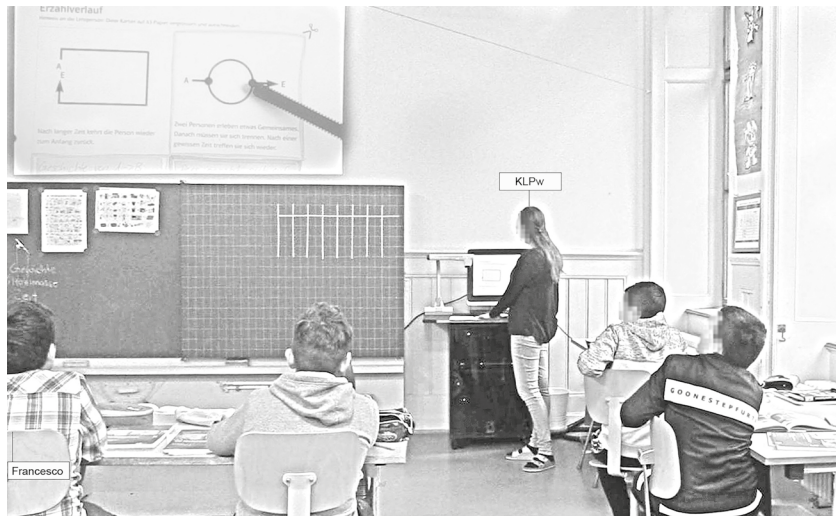


Abbildung 1: (Integrative) Regelklasse (IR) – Kameraperspektive K1¹⁰ (Quelle: Eigene Abbildung)

¹⁰ Aus Gründen der Übersichtlichkeit werden nur die in den Transkript-Ausschnitten namentlich erwähnten Personen gekennzeichnet.

37	SHPm ⁻ :	└ Nimmt eine Hand kurz vor Hals, spreizt dabei den Zeigefinger ab, öffnet den Mund; °Hh°
38	Francesco ⁻ :	└ Streckt auf;
39	? ⁻ :	└ °Anfangen°
40	SHPm ⁻ :	Führt die Hand mit dem abgespreizten Finger nach vorne und zurück; Ah ⁻ , A ist, wendet sich der Klasse zu; was bedeutet A? @das hab ich mich nämlich gerade gefragt?@
41		
42	Su ⁻ :	└ Fast alle wenden sich in Richtung von SHPm ⁻ ;
43	KLPw:	└ Wendet sich in Richtung von SHPm ⁻ ; └ @Ja@



Abbildung 2: (Integrative) Regelklasse (IR) – Kameraperspektive K2 (Quelle: Eigene Abbildung)

44	Su ⁻ :	Neben Ayaz und Francesco strecken nun auch Shiva, Iker und Matteo auf;
45	SHPm ⁻ :	Blickt im Klassenraum umher; zeigt mit einer Hand in Richtung von Matteo; Matteo.
46	Matteo ⁻ :	Anfang
47	SHPm ⁻ :	Anfang; (.) nickt; und E? wirft die Hände in die Luft;
48	Su ⁻ :	└ Nun strecken noch einige mehr auf;
49	SHPm ⁻ :	Nickt in Richtung des hinteren Klassenzimmerteils, während er wieder beide Hände am Hals hält;
50	? ⁻ :	Ende
51	Su ⁻ :	└ Alle bis auf Ayaz und Francesco nehmen ihre Arme wieder nach unten;
52	SHPm ⁻ :	Wendet sich in Richtung von KLPw; @Ja, ich dachte das sind die Figuren zuerst@
53		streckt nochmals beide Hände in die Luft und führt sie dann vor dem Körper ineinander, ehe er dies
54		wieder auflöst; @2@
55	KLPw:	└ @Ah@ nein, genau, hä? Anfang , zeigt kurz mit dem Stift auf das A auf dem Papier
56		bzw. Beamerbild; (.) Ende , zeigt kurz mit dem Stift auf das E auf dem Papier bzw. Beamerbild;
57	SHPm ⁻ :	└ Ja
58	KLPw:	Okay? (.) mh? (.) und wir besprechen und dann könnt ihr nachher
59		Fragen stellen, okay? mh; (.) also, das ist <u>eine</u> Möglichkeit, wie
60	Su ⁻ :	└ Ayaz und Francesco nehmen ihre Arme wieder nach unten;
61	KLPw:	du eine Geschichte schreiben kannst; [...]

Entlang des Exempels der sich bei ihrem Waldlauf trennenden Freunde (vgl. Z. 22ff.) führt *Frau Schneider* einen Erzählverlauf mit zwei ‚Teilgeschichten‘ ein, wobei sie die eine Teilgeschichte über ihre Zeigegesten mit der unteren Hälfte des Kreises (vgl. Z. 27ff.) in der Abbildung und die andere mit der oberen Kreishälfte in Verbindung bringt (vgl. Z. 29ff.). Dabei verändert der Heilpädagoge seine körperliche Ausrichtung kurz, indem er sich den Schüler_innen zuwendet (vgl. Z. 24) – sie also in sein Blickfeld nimmt. Ausserdem äussert sich der Schüler *Ayaz* parasprachlich bzw. zeigt durch Aufstrecken an, sich verbal äussern zu wollen (vgl. Z. 31), worauf die vom Geschehen im Klassenraum abgewandte Lehrerin nicht eingeht (vgl. Z. 32ff.). Vielmehr bleibt sie ganz an einer Fortführung der Präsentation orientiert, während im Hintergrund weitere Aktivitäten wie das Aufstrecken von *Francesco* (vgl. Z. 38) zu bemerken sind.

Als *Frau Schneider* zum rechten Teil der Abbildung kommt (vgl. Z. 35ff.), vollzieht der Heilpädagoge eine Geste mit dem Zeigefinger (vgl. Z. 37ff.), die zum einen an ein Anmelden von Wortbeiträgen erinnert und zum anderen Assoziationen an ein ‚Aufgehört und Aufgepasst!‘ weckt – in diesem Sinne also als korporierte Integration von typischer Schüler_innen- und typischer Lehrer_innen-Geste fungiert. Im Weiteren flaggt diese Geste in einer Pendelbewegung nach vorne aus und *Herr Halbstatte* wendet sich zu den sitzenden Schüler_innen resp. beginnt zu diesen zu sprechen (vgl. Z. 40ff.). Die Geste entfaltet hierin eine die Rede initiiierende Funktion: Scheint er sich mit ihr zunächst in die Nähe der Schüler_innen-Rolle zu bringen, verlässt er diese jedoch, indem er ohne Redezuweisung durch die Klassenlehrerin zu sprechen beginnt, was eine Statusdifferenz zu den Schüler_innen deutlich macht. Der Heilpädagoge schiebt sich so schrittweise aus seiner randständigen Position in die Interaktion hinein, worauf *Frau Schneider* sowie fast alle der Schüler_innen sich zu ihm umwenden (vgl. Z. 42–43). Es entsteht dabei eine direkte, interaktive Bezogenheit (zwischen *Herrn Halbstatte* und den Schüler_innen). Während er spricht, hält er jedoch zumeist eine Hand an seinem Hals, also am Sprechorgan, wodurch er sein In-Präsenz-Treten mit einer Geste des Zurückhaltens (von Sprache) bzw. des (Sich-)Zurücknehmens begleitet. Er artikuliert zunächst eine Frage nach der Bedeutung des abgebildeten Buchstabens „A“ (Z. 41) und verweist lachend darauf, dass er sich das gefragt habe (vgl. ebd.). Damit markiert er dies als ‚nicht so ernst zu nehmend‘ bzw. führt er eine Spannungsreduktion herbei – sowohl hinsichtlich des Nicht-Verstehens als auch der darin implizit enthaltenen Kritik an der Erläuterung der Klassenlehrerin, die bisher nicht direkt auf die Bedeutung der Buchstaben eingegangen ist. Dazu bezieht er das Nicht-Verstehen auf sich (vgl. ebd.) und bringt es so exemplarisch und in stellvertretend-generalisierter Form ein. Dass diese Frage bereits im Raum schwelt, dokumentiert sich in der leise von einer Person ausgesprochenen möglichen Erklärung für das A: „Anfangen“ (Z. 39). Der Heilpädagoge macht sich also mit der Artikulation einer offenbar antizipierten Frage zum ‚Sprachrohr‘ der Schüler_innen, deren Äusserungen von Interaktionsbedarfen bis dato von der abgewandten Klassenlehrerin

unberücksichtigt bleiben – er eröffnet in diesem Sinne stellvertretend für die Schüler_innen einen Dialog zu ihrem Nicht-Verstehen mit der Klassenlehrerin.

Nachfolgend klärt der Heilpädagoge in Interaktion mit zwei sich meldenden und von ihm (verbal bzw. gestisch) aufgerufenen Schüler_innen die Bedeutung der Buchstaben (vgl. Z. 45ff.), worin deutlich wird, dass er die Antworten bereits kennt – es sich also nicht wirklich um (zu diesem Zeitpunkt) auf seiner Seite bestehende Fragen handelt. Vielmehr agiert er an dieser Stelle wiederum in einer der Klassenlehrerin vergleichbaren Rolle. Dabei verweist er, in Richtung von *Frau Schneider* gewendet, erneut lachend, d. h. selbst-ironisierend, auf seine anfängliche Fehldeutung, dass es sich bei den Buchstaben um Figuren handle (vgl. Z. 52). Er artikuliert hiermit klassenöffentlich erneut ein Nicht-Wissen, womit er sich in die Rolle der Schüler_innen begibt und signalisiert, dass dies im Kontext fehlender Erklärung im Bereich des Erwartbaren liegt. Die Praktik des Lachens mit der Funktion einer Spannungsreduktion erscheint in ihrer Wiederholung als für den Interaktionsmodus charakteristisch – und wird von *Frau Schneider* in Form eines Auflachens weitergeführt (vgl. Z. 55), wodurch die Situation auch von ihr geglättet wird. Die Lehrerin geht dann jedoch nicht auf die Mißverständlichkeit der Abbildung oder das Versäumnis einer Erläuterung ein, sondern wiederholt lediglich das von dem Heilpädagogen Herausgestellte und prozessiert ihren Präsentationsmodus, bei dem die Schüler_innen primär Zusehende bzw. Zuhörende sind, fort. So äußert sie zwar zunächst „wir besprechen“ (Z. 58), was eine dialogische Gesprächsform impliziert, doch werden die sich immer noch meldenden Schüler *Ayaz* und *Francesco* nicht aufgerufen. Vielmehr wird das Stellen von Fragen auf einen späteren Zeitpunkt verschoben (vgl. Z. 58–59). Die Schüler_innen reagieren auf diese paradoxe Metakommunikation, indem sie ihre Arme herunternehmen (vgl. Z. 60), d. h. sich wieder in den monologischen Präsentationsmodus von *Frau Schneider* einfügen. In den non-/verbalen Handlungen der Klassenlehrerin und des Heilpädagogen scheint so im Hinblick auf den Einbezug der Schüler_innen und das Eingehen auf deren Perspektiven eine Divergenz auf. Auch dokumentiert sich eine solche in den Interaktionen der Lehrerin mit den Schüler_innen, als *Frau Schneider* – nach der Präsentation der ersten drei „einfachen Erzählverläufe“ – eine Nachfrage-Runde einläutet, in deren Rahmen zunächst der Schüler *Iker* eine Frage stellt:

142 Iker:	Äh, bei der Geschichte mit der graden Linie, <u>zeigt in Richtung des Beamerbildes</u> ;
143	(.) kann man da zum Beispiel machen, (.) sind in Amerika, und-
144 KLPw:	└ Ja ; └ es spielt
145	keine- (.) du musst jetzt nicht eine Geschichte erzählen. <u>winkt mit der</u>
146	<u>Hand ab und führt dann zwei Finger einen kleinen Kreis beschreibend zusammen</u> ; hast du eine
147	Verständnisfrage? es geht <u>darum</u> ; (.) du kannst <u>irgendeine</u>
148	Geschichte erzählen, es spielt überhaupt keine Rolle.
149 SuS:	└ <i>Francesco und Shiva nehmen ihre Arme nach unten; Ayaz schliesst seine Flasche und streckt steil auf</i> ;

Die Klassenlehrerin beschränkt in ihrer inhaltlichen Besprechung des anstehenden Arbeitsauftrags den Interaktionsmodus deutlich und bringt damit die

Schüler_innen in eine paradoxe Situation, in der sie sich mit der Anforderung konfrontiert finden, Fragen zu stellen, die ohne Exemplifizierung auskommen. Darauf scheinen die Schüler_innen folgend eine Lösung in der Abstraktion und Vagheit ihrer Frageformulierung zu finden:

156 Ayaz:	Die erste ist so mit dem Abschnitt, (.) wie ein Film oder so? (.)
157	also zum Beispiel, er ist in die Grube gefallen und dann hat er-,
158 KLPw:	└ Mh:m, <i>wiegt den Kopf hin und her;</i>
159 Ayaz:	immer so <u>abwechselnd</u> ? (.) so?
160 KLPw:	Ja ; kannst du auch; genau. du kannst es auch abwechselnd schreiben;
161 Ayaz:	So wie ein Film?
162 Shiva:	└ <i>Streckt auf;</i>
163 KLPw:	Zum Beispiel; darfst du entscheiden. (.) Shiva?
164 Shiva:	Ich hab nicht so ganz das erste verstanden?

Der Schüler *Ayaz* bezieht sich in seiner Ausführung auf den zuerst präsentierten Erzählverlauf (vgl. Abb. 1), wobei in seiner Frage opak bleibt, worauf genau der Film-Vergleich zielt (vgl. Z. 156). Zwar setzt er mit der Beschreibung „immer so abwechselnd“ (Z. 159) nach, doch hebt er mit dem Beispiel auf eine *sequenzielle* Erzählung aus *einer* Erzählperspektive ab („er ist [...] und dann hat er-“, Z. 157). *Frau Schneider* validiert diese aufgeworfene Erzählform, ohne dabei genauer zu spezifizieren, was hiermit gemeint ist (vgl. Z. 160). Dies wiederholt sich bei der anschließenden Nachfrage *Ayaz*‘ (vgl. Z. 161–163): So ist an dieser Stelle nur schwer zu beurteilen, inwiefern in dieser unterrichtlichen Interaktion eine Verständigung gegeben ist. Vielmehr erscheinen die Antworten der Klassenlehrerin eher als eine die Interaktion abkürzende (rituelle) Zwischenkonklusion, die den Schüler in die eigene ‚Entscheidungsfreiheit‘ entlässt. Dass dies letztlich wenig zur Klärung beizutragen vermag, wird an der von *Shiva* anschließend gestellten Frage deutlich (vgl. Z. 164), die erneut auf den zuerst präsentierten Erzählverlauf (vgl. Abb. 1) eingeht und in der sich ein recht globales Nicht-Verstehen dokumentiert.

Nach der Beendigung der ersten Fragerunde und der Präsentation zweier weiterer „einfacher Erzählverläufe“, worauf hier nur zusammenfassend eingegangen werden kann, erhalten die Schüler_innen durch die Klassenlehrerin nochmals den Raum für „Verständnisfragen“. Dabei erweist sich die implizite Anweisung, ‚keine überflüssigen Fragen zu stellen‘, als für die Interaktionssituation prägend, insofern zu beobachten ist, dass Schüler_innen bei Wortmeldungen zögern oder diese ganz zurückziehen.

Resümierend kann eine starke Reglementierung der Interaktionssituation seitens *Frau Schneider* konstatiert werden, wodurch die Schüler_innen daran gehindert werden, ihre Perspektiven bzw. ihr Nicht-/Verstehen zum Ausdruck zu bringen. In der Folge entfaltet sich ein *exkludierender Interaktionsmodus* (Nentwig-Gesemann/Nicolai 2015). Die damit verbundene unterrichtliche *Rahmeninkongruenz* kann so wiederum nicht zur Artikulation gebracht werden. Dabei

bearbeitet die Klassenlehrerin die „notorische[-] Diskrepanz“ (Bohnsack 2020: 31) zwischen den „normativen Anforderungen der Organisation und der Konstitution einer gemeinsamen Praxis mit der Klientel“ (ebd.) dahingehend, dass sie stark den ersten verhaftet bleibt: So zeigt sie sich auf das möglichst zügige ‚Abarbeiten‘ der im Lehrmittel aufgemachten Erzählverläufe fokussiert, während sie sich und ihre Präsentation – auch in ihrer körperlichen Positionierung – von den Anfragen der Schüler_innen abschirmt und eine ausführliche Fragenklärung und Exemplifizierung zurückstellt. Die unterschiedlichen Verständnisse der *Sache* (des ‚Geschichtenerfindens‘) gelangen so nicht zur Artikulation, wodurch der Sachbezug verloren geht resp. gar nicht erst entstehen kann. In der Konsequenz kommt es zu einem *organisationalen Rahmungsverlust* – und eine *konstituierende Rahmung* kann sich *nicht* etablieren (vgl. ebd.: 103). Zwar gehen von dem Heilpädagogen Tendenzen in Richtung einer Bearbeitung der auftretenden Diskrepanzen aus, insofern er sich daran orientiert zeigt, antizipierte Fragen und Erklärungsbedarfe auf Seiten der Schüler_innen quasi stellvertretend für diese zu artikulieren resp. sie in einer Art Klassengespräch zu behandeln, allerdings verbleibt er in einer Position der Vieldeutigkeit: So bietet er mit der Veränderung des Interaktionsmodus eine Deutungs- und Handlungsoption an, die jedoch von *Frau Schneider* nicht aufgegriffen wird und damit ins Leere läuft. Deren Rückkehr zum Präsentationsmodus wird von dem Heilpädagogen handlungspraktisch akzeptiert und die auseinanderstrebende Gesprächsführung somit verdeckt. In dieser Hinsicht gewinnt die Situation ihre besondere Dramatik darin, dass die Interventionen des Heilpädagogen letztlich an der *Verdeckung der Rahmeninkongruenzen* beteiligt sind. Es dokumentiert sich dahingehend zwischen den Professionellen eine übergreifend geteilte Orientierung – in dem Sinne, dass die Inkongruenzen *nicht* zur Auflösung gebracht werden.

4.2 Integrationsklasse (IK): Komparative Sequenzanalyse „Erläuterung Dankesbrief“

Die zur Komparation herangezogene Sequenz „Erläuterung Dankesbrief“ (Min 15:57 - 24:47) stammt aus dem Deutsch-Unterricht einer *Integrationsklasse (IK)*. Diese Sequenz folgt dabei auf das Vorlesen der ‚Geschichte eines verwundeten Soldaten‘ durch den Klassenlehrer (*KLpm*) *Herr Bacher* mit Klärung von Verständnisfragen. Die Klasse hat sich hierfür in einem dem Schulzimmer gegenüberliegenden Raum eingefunden, dessen Türschild mit den Namen der für die integrative Förderung in der Klasse zuständigen Lehrpersonen – *Frau Scheidt* und *Frau Bolz* – beschriftet ist. Am Tag der Videoaufnahme ist *Frau Scheidt* (*ISFw*)¹¹ sowie ein Praktikant (*PRKm*) anwesend.

¹¹ *Frau Scheidt* verfügt – im Gegensatz zu *Frau Bolz* – über keine heilpädagogische, sondern eine Lehrpersonen-Ausbildung auf der Primarstufe. Sie wird daher folgend – gemäß ihrer Selbstbezeichnung – als ISF-Lehrperson benannt.

In dem abgedunkelten Raum sind die Tische zur Seite geschoben und es ist im Inneren eine Art Kreis aus Sitzbänken um einen Adventskranz mit einer brennenden Kerze gebildet; der Kreis schließt an einem offenen Ende an einen großen und erleuchteten Aufbau von aus Pappe bestehenden, nummerierten ‚Laternen‘ an, der der Klasse offenbar als Adventskalender dient. Während die Schüler_innen auf den Bänken sitzen, hat der Klassenlehrer in einem Schaukelstuhl direkt gegenüber dem ‚Laternenaufbau‘ Platz genommen; der Praktikant sitzt auf einem Bürostuhl neben ihm (vgl. Abb. 3) und die ISF-Lehrerin auf einem Holzstuhl direkt bei dem Laternenaufbau (vgl. Abb. 4). Der Klassenlehrer eröffnet die Sequenz mit den Worten: „dann möchten wir uns ja auch bei [...] Leuten bedanken, die vielleicht **nicht so viele Dankeschöns** bekommen“. Er schließt die an die Schüler_innen gerichtete Frage an, wer diese Personen „in einem Schulbetrieb“ sein könnten. Darin unterstellt er zum einen den Wunsch des Bedankens sowie zum anderen, dass es in der Organisation Schule Personen gibt, für die ein entsprechender kompensatorischer Bedarf besteht. Dies elaborieren die Schüler_innen, indem sie nach ihrem Melden und Aufgerufen-Werden Personen wie die „Putzfrau[en]“ oder, wie im Folgenden, den „Hausmeister“ nennen, wobei sie nicht explizit auf einen (persönlichen) Dankeswunsch eingehen:

39	Victoria:	Unser Hausmeister?
40	Elias:	└ Wendet sich in Richtung von Liam bzw. ISFw; ° () °
41	KLPm:	Unser <u>Hausmeister</u> . und ich denk äh:, (.) <u>blickt kurz nach unten zu dem Buch und</u>
42	ISFw:	└ Nickt in Richtung von Elias; ° Mhm°
43	Elias:	└ Grinst und blickt wieder in Richtung von KLPm;
44	KLPm:	<u>wieder nach oben</u> ; dass wir das jetzt tun <u>wollen</u> ; wir haben das letztes
45		Jahr <u>auch</u> schon gemacht. (.) aber jetzt ist <u>schon ein ganzes Jahr</u>
46		vergangen. und (.) <u>wisst</u> ihr, was Ahmad mit unserem Buch oder
47	Nesrin:	└ Nimmt den Arm auf halbe Höhe nach oben;
48	KLPm:	unseren Briefen und Zeichnungen <u>gemacht</u> hat? (2) wer weiss das?

Der Klassenlehrer nimmt die genannte Person des Hausmeisters auf und legt das weitere Vorgehen für die anstehende Aufgabe fest, indem er erläutert, dass man nun für den Hausmeister *Ahmad* – wie im letzten Jahr (vgl. Z. 44–46) – Dankesbekundungen erstellen ‚wolle‘. Im Zuge dieser Aufgabenformulierung operiert er mit einer Fremdrahmung, indem er kollektiviert einen Dankeswunsch unterstellt (vgl. Z. 41–44) und diesen zudem auf die Person des Hausmeisters projiziert (vgl. Z. 44ff.), während die anderen, von den Schüler_innen zuvor genannten Personen keine Rolle mehr spielen. Dabei argumentiert er implizit mit einem rituellen Charakter der Dankesbekundung, bei dem die jährliche Wiederkehr mit demselben Adressaten vorausgesetzt wird. Derweil entfaltet sich eine Nebeninteraktion zwischen *Elias* und *Frau Scheidt*, bei der letztere die (nicht-transkribierbare) Schüler-Äußerung körperlich-sprachlich validiert (vgl. Z. 40–43). Mit seiner Frage danach, was der Hausmeister – persönlich mit Vornamen benannt und damit statusmäßig auf die Stufe der Schüler_innen gestellt – mit den

Dankesbekundungen gemacht hat (vgl. Z. 46–48), lenkt der Lehrer das Klassengespräch auf die Bedeutung, die diese für den Adressaten gehabt haben mögen. In der folgenden, aus Platzgründen hier nicht abgedruckten Gesprächssequenz bespricht *Herr Bacher* mit den Schüler_innen das Aufhängen der Dankesbekundungen als Erinnerung an die Dankbarkeit der Kinder und als mögliche ‚Motivation‘ bei der Arbeit. Anschließend prozessiert er mit einer weiteren Frage die Elaboration und Sammlung von Beispielen, warum sie dem Hausmeister dankbar sein könnten:

89	KLPm:	Was hat denn der <u>Ahmad</u> manchmal gemacht für uns, wo wir <u>dankbar</u>
90	Nesrin:	└ Nimmt den Arm wieder nach unten;
91	KLPm:	sein konnten? <u>legt das Buch auf die Beine, blickt im Kreis umher</u> ; <u>kennt</u> jemand etwas?
92	Nesrin:	└ Streckt den Arm weit nach vorne;
93	Neven:	└ Streckt auf, drängt nach vorne; Ah , jajaja bitte bitte;
94	Parkash:	└ Streckt auf;
95	Vitus:	└ Streckt auf;



Abbildung 3: Integrationsklasse (IK) – Kameraperspektive K1 (Quelle: Eigene Abbildung)

Vergleicht man diese Szene mit derjenigen aus der (*integrativen*) *Regelklasse* (Kap. 4.1), so zeigt sich der Klassenlehrer hier – im Kreis umherblickend – den Schüler_innen zugewandt (vgl. Abb. 3), während sich *Frau Schneider* – die Klasse im Rücken – körperlich auf die Präsentationstechnik ausrichtet (vgl. Abb. 1). Wird dort auf die via Aufstrecken angezeigten Redebedarfe nicht eingegangen, so finden sich die Schüler_innen im vorliegenden Fall durch die von *Herrn Bacher* formulierten Fragen (vgl. Z. 89–91) zur verbalen Interaktion aufgerufen. Dabei steht das mit verschränkten Armen ‚Im-Schaukelstuhl-Zurücklehnen‘ des

Lehrers im Kontrast zum aktiven ‚In-die-Szene-Drängen‘ einiger Schüler_innen (vgl. Abb. 3): So nimmt er sich – fast erhaben – aus der Szene heraus, während die Schüler_innen seinem Aufruf – untereinander konkurrierend – Folge leisten. Die Fragen des Lehrers produzieren dabei in dem abgesteckten Rahmen, in dem das Gespräch Züge einer – über das Zimmerdekor latent kulturalisierten – Wertevermittlung annimmt, einen Raum, den die Schüler_innen nun füllen sollen, indem sie Handlungen des Hausmeisters nennen:

99	KLPm:	<u>Neven?</u>
100	Neven:	<i>Nimmt den Arm nach unten; Ähm d=Bäll immer <u>runterholt</u>, oder so?</i>
101	SuS:	└ <i>Nesrin und Parkash nehmen die Arme herunter;</i>
102	KLPm:	Ja , (.) das ist wichtig für die <u>Fussballmannschaft</u> . (1) für alle
103	Elias:	└ <i>Nimmt den Arm kurz nach oben, dann wieder nach unten;</i>
104	KLPm:	Fussball-Kinder. (.) zig <u>Mal</u> die Bälle runtergeholt.
105	Nesrin:	└ <i>Streckt auf;</i>

Homolog zu hier nicht abgedruckten Abschnitten zeigt sich in dieser Sequenz ein Muster, in dessen Rahmen die Schüler_innen Handlungen des Hausmeisters exemplifizieren und *Herr Bacher* dies validiert bzw. evaluierend weiterführt (vgl. Z. 102–104). Die teils fragenden Intonationen der Schüler_innen (vgl. Z. 100) dokumentieren eine Orientierung daran, dem Lehrer die ‚richtigen‘ Antworten zu liefern, was ebenfalls auf die Fremdrahmung des Gesprächs verweist. Von dem o. g. Muster weicht der Gesprächsverlauf dann jedoch im Fall des zweiten Beispiels der Schülerin *Nesrin* ab:

114	Nesrin:	<i>Nimmt den Arm nach unten; Ein (1) äh (.) tuet d=ganzi Ziit (1) äh::m (1)</i>
115	SuS:	└ <i>Alle ausser Vitus und Federico nehmen die Arme nach unten; Ben nimmt den Arm nach oben;</i>
116	Nesrin:	<u>Blätter</u> ähm iisammle (.) wenn=s (.) äh::m (1) <u>Herbscht</u> isch. (1)
117	ISFw:	└ @1@ <i>wendet sich kurz in Richtung von KLPm und wieder zurück zu Nesrin; └ Mhm └ mh-</i>
118	Liam:	└ <i>Grinst, wendet sich kurz zu Elias und wieder zurück;</i>
119	KLPm:	└ Mhm
120	Nesrin:	oder er tuet au äh (1) äh::m (2) zum Beispiel (1) wenn=ma (.) Sache
121		verliert, (1) und dann <u>suecht</u> er- (.) hilft er uns;
122	KLPm:	└ <i>Nickt geradeaus gewendet in kleinen Bewegungen; @Ja@ wendet sich zu Nesrin;</i>
123	ISFw:	└ Mh, genau. und
124		wisst ihr noch im <u>Sommer</u> , als es so <u>heiss</u> war? (1) was hat da der
125	SuS:	└ Oh ja └ ja:: └ h::
126	ISFw:	Ahmad gemacht? (1) <u>Medina</u> ? (.) weisst du=s noch? (.) als es <u>ganz</u>
127	Elias:	└ <i>Streckt auf;</i>
128	ISFw:	<u>heiss</u> war? mal auf=m Pausenplatz?

Frau Scheidt tritt hier bereits nach der Elaboration des ersten Exempels von *Nesrin* durch ein kurzes Auflachen in Erscheinung, begleitet durch das Grinsen eines Schülers, womit *Nesrins* Äußerung als belustigend markiert wird

(vgl. Z. 117–118). Demgegenüber validiert der Klassenlehrer das erste Exempel („Mhm“, Z. 119); beim zweiten Exempel bestätigt er nonverbal (Nicken) und bejaht lachend (vgl. Z. 122), was als – wenn auch eher zurückgenommene – Validierung gedeutet werden kann. Danach führt *Herr Bacher* jedoch die Elaboration nicht – wie in den vorherigen Fällen – weiter, sondern *Frau Scheidt* schaltet sich fast zeitgleich in das Gespräch ein (vgl. Z. 123ff.). Hierbei verändert sie die Frageform, indem sie nicht offen und an alle Schüler_innen gerichtet nach Dingen fragt, für die man dem Hausmeister dankbar sei kann, sondern sie erfragt vergleichsweise geschlossen – geradezu suggestiv – zunächst an alle, dann an die Schülerin *Medina* adressiert ein spezifisches Ereignis. Im weiteren (hier nicht abgedruckten) Verlauf gerät das bis dato flüssige Gespräch aus dem Takt, insofern *Medina* auch nach der Beratung durch ihre Sitznachbarinnen keine Antwort gibt – und nur unter Mithilfe der anderen Schüler_innen sowie der ISF-Lehrerin herausgestellt werden kann, dass dem Hausmeister für das Herbeibringen einer ‚Eis-Gefriertruhe‘ gedankt werden könnte. Daraufhin tritt *Herr Bacher* wiederum aktiv in das Gespräch ein:

159 KLPm:		└ Mhm. (.) <u>wem fällt</u> noch was <u>ein</u> ?
160	ich find das ein gutes Beispiel. <u>schwenkt den Arm in der Runde und greift sich dann</u>	
161	<u>mit einer Hand an den Kopf; (.) und wenn man so überlegt</u> , kommen einem	
162 Su:		└ Ben, Parkash, Vitus, Federico und Elias bringen ihre Arme nach oben, schnipsen;
163 KLPm:	<u>plötzlich die Ideen</u> ; und man weiss, man hat was <u>erlebt</u> . <u>zeigt in Richtung</u>	
164	<u>von Vitus; ja?</u>	

In der Frage des Klassenlehrers entfaltet sich ein positiver Horizont von Offenheit (vgl. Z. 159), insofern die Schüler_innen Ereignisse benennen können, die ihnen passend erscheinen, Dankbarkeit zu zeigen, während die ISF-Lehrerin eher ein ihr geeignet erscheinendes Ereignis umschreibt, das dann von spezifisch Adressierten benannt werden soll. *Herr Bacher* bewertet dabei das von *Frau Scheidt* hervorgelockte Exempel als „ein gutes“ (Z. 160), worin seine Deutungshoheit aufscheint und die ISF-Lehrerin implizit der Gruppe der ‚Beispiel-Einbringenden‘ zugeordnet wird. Die positive Evaluation federt dabei die Rückführung des Gesprächs in eine offene Frageform ab, wobei der Lehrer gleichzeitig seinen Leistungsanspruch klar herausstellt: ein ‚Überlegen, bei dem man auf Ideen kommt‘ – also eine Bemühung, die zu einem kreativen Ergebnis führt bzw. von einem eigenen ‚Erleben‘ zeugt (vgl. Z. 161–163). Es dokumentieren sich in dieser Hinsicht für die Professionellen auseinanderstrebende Orientierungen, was allerdings auf der expliziten Ebene durch den Lehrer geglättet wird – er erfüllt an dieser Stelle somit eine ähnliche Funktion wie der Heilpädagoge *Herr Halbstatter* in der (*integrativen*) *Regelklasse* (vgl. Kap 4.1).

Hierauf nimmt der Klassenlehrer den sich meldenden Schüler *Vitus* an die Reihe, der das Exempel eines von *Ahmad* herbeigeordneten Klebebandes einbringt (hier nicht abgedruckt) – und setzt nach einer kurzen Validierung ein zweites Mal in Richtung von *Vitus* an:



Abbildung 4: Integrationsklasse (IK) – Kameraperspektive K2 (Quelle: Eigene Abbildung)

170	KLPm:	<i>Zeigt in Richtung von Vitus; Also-</i>
171	ISFw:	<i> Zeigt geradeaus; Oder Neven, du hast <u>Hilfe</u> bekommen von Ahmad,</i>
172	Neven:	<i> Setzt sich aufrecht bzw. kommt weiter nach vorne;</i>
173		<i>stützt das Kinn in eine Hand;</i>
174	ISFw:	<i>weisst du noch? (1) was <u>passiert</u> ist? (2) der Unfall?</i>
175	SuS:	<i> Ah: ja Englisch</i>
176	Gieri:	<i> Dreht sich zu Neven; °Hellraum-</i>
177		<i>Projektor°</i>
178	Neven:	<i>Dreht sich zu Gieri und dann wieder nach vorne; Ah ja; er hat ihn wieder <u>repariert</u>.</i>
179	SuS:	<i> Alle aufstreckenden SuS ausser Parkash nehmen ihre Arme nach unten;</i>
180	ISFw:	<i>Was hat er wieder repariert?</i>
181	Neven:	<i>Der Hellraum-Projektor; zieht die Schultern kurz nach oben bzw. wendet eine Handfläche</i>
182		<i>kurz nach oben;</i>
183	ISFw:	<i>Mhm, (.) genau.</i>
184	KLPm:	<i>Der war <u>runtergefallen</u>, hā? und Ahmad hat ihn einfach <u>ersetzt</u>.</i>

Vergleicht man diese Sequenz mit dem Fall der (*integrativen*) *Regelklasse* (Kap. 4.1), lässt sich dabei für die ISF-Lehrerin *Frau Scheidt* ein die laufende Interaktion unterbrechendes und so deutlich direkteres Einschreiten feststellen (vgl. Abb. 4), als dies bei *Herrn Halbstatter* zu beobachten ist, der für sein In-Aktion-Treten etwa Anleihen an eine Geste des Meldens nimmt (vgl. Abb. 2) oder seine Einwürfe durch Lachen entschärft. Ohne solche kommt *Frau Scheidt* an dieser Stelle wiederum zur zuvor genutzten Frageform zurück: Es

Dies wiederholt sich, als *Frau Scheidt* die Ausführungen des Klassenlehrers zu den formalen Gesichtspunkten der Dankesbriefgestaltung (Bearbeitungsdauer, Material, Textlänge und Anrede) unterbricht:

245 KLPm ⁻ :	[...] wenn man an den <u>Ahmad</u> denkt. ihr könnt ihn auch direkt
246	ansprechen, <u>lieber Ahmad-</u>
247 ISFw ⁻ :	└ Als- also wir haben ja ga:nz viele <u>Ideen</u> grad
248	gesammelt. (.) ihr habt sicher jeder und jede von euch hat ei:n
249 KLPm ⁻ :	└ Ja, <i>beginnt die bunten Blätter auf dem Tisch zurecht zu legen;</i>
250 SuS ⁻ :	└ <i>Wenden sich in Richtung von ISFw;</i>
251 ISFw ⁻ :	spezielles <u>Erlebnis</u> mit Ahmad gehabt in diesem Jahr. und ich möchte,
252 Raman:	└ <i>Schiebt seine Farbschachtel auf seinen Oberschenkeln hin und her bzw. wendet sie, sodass</i>
253	<i>klappernde Geräusche entstehen;</i>
254 ISFw ⁻ :	dass ihr euch überlegt , was wa:r das? weil der <u>Ahmad</u> , der <u>vergisst</u>
255	vielleicht auch all diese vielen tollen Sachen, die er für uns
256	macht. (.) und das wär ja doch <u>schön</u> , dass ihr euch für etwas ganz
257 Vitus:	└ <i>Streckt kurz auf und nimmt den Arm dann wieder nach unten;</i>
258 KLPm ⁻ :	└ Raman;
259 Raman:	└ <i>Blickt kurz zu KLPm auf, hält die Farbschachtel dann fest;</i>
260 ISFw ⁻ :	<u>bestimmtes</u> bedankt. nicht, lieber Ahmad, vielen Dank. <u>sondern</u> , dass
261 KLPm ⁻ :	└ Genau;
262 ISFw ⁻ :	es-, zum <u>Beispiel</u> , der <u>Neven</u> könnte schreiben, vielen Dank; hat der
263	Ahmad <u>geschimpft</u> wegen dem Hellraum-Projektor?
264 Neven ⁻ :	<i>Schüttelt den Kopf;</i> Nei:n;
265 ISFw ⁻ :	└ Nein ; zum Beispiel, ich war froh , hast du nicht
266	geschimpft und dass du den Hellraum-Projektor geflickt hast. (.)
267	ein <u>Beispiel</u> ; (1) Nesrin , du <u>malst</u> ein Bild (.) von Ahmad. mh?
268 Neven ⁻ :	└ <i>Nickt;</i> Ja.
269 KLPm ⁻ :	└ Mhm;
270 ISFw ⁻ :	einem <u>Erlebnis</u> ? (.) zum Beispiel kannst du-, was könntest du jetzt
271 Nesrin:	└ Mh; <i>nickt in kleinen Bewegungen;</i>
272 ISFw ⁻ :	<u>malen</u> ?
273 Nesrin:	Mh.: (3) einfach (3) unsere <u>Schulhaus</u> ?
274 ISFw ⁻ :	Mh; oder du hast doch etwas gesagt, was der Ahmad sehr oft macht?

Nachdem die ISF-Lehrerin zunächst allgemein die Erwartung reformuliert, dass die Schüler innen sich „ein spezielles Erlebnis mit Ahmad“ (Z. 251) überlegen sollen, auf das sie konkret in ihrem *Dankesbrief* verweisen, diktiert sie nun fast wörtlich (vgl. Z. 262–266), was *Neven* schreiben könnte, und übernimmt einen großen Teil der Leistungsanforderung („Überlegen und Ideen entwickeln“, vgl. Z. 161–163) exemplarisch für ihn. Das Sprechen über ein nicht-erfolgtes ‚Schimpfen‘ markiert den Schüler dabei als eindeutigen Verursacher – so wohnt der Formulierung eine Idee von Schuldigkeit inne, die der vorherigen Charakterisierung als „Unfall“ (Z. 174) in Teilen entgegensteht. Durch das wiederholte Aufrufen des Vorfalles gewinnt die Szene dabei diskreditierende und moralisierende Züge. Darüber hinaus erhält *Nesrin* – als Einzige – klassenöffentlich

von der ISF-Lehrerin einen modifizierten Auftrag (vgl. Z. 267), wobei die Aufgabenstellung kategorial vom Medium der Schriftlichkeit in die Bildlichkeit verschoben wird, ohne dass diesbezügliche Optionen einer graduellen Verschiebung in der konkreten Bearbeitungssituation (etwa einer reduzierten oder unterstützten Schriftlichkeit) ausgelotet würden. Dies zeugt insofern von einem tendenziell entgrenzten Zugriff auf die Schülerin, als an dieser Stelle z. B. auch die von ihr bereits erbrachten Leistungen der zwei Exempel (des ‚Blätter-Einsammelns‘ und der ‚Hilfe bei der Suche verlorener Gegenstände‘, vgl. Z. 114–121) nicht direkt eingebunden werden, sondern sie zunächst nochmals danach gefragt wird, welches Erlebnis sie malen könnte (vgl. Z. 270–272). Erst im Anschluss, als die Schülerin ein der ISF-Lehrerin nicht adäquat erscheinendes Sujet benennt, verweist sie indirekt auf ein von *Nesrin* benanntes Erlebnisbeispiel (vgl. Z. 273–274).

Resümierend dokumentiert sich in dieser Videosequenz die Schaffung einer *konstituierenden Rahmung* mit den Schüler_innen – überwiegend getragen durch die Praktiken des Klassenlehrers, welche sich hinsichtlich des sich entwickelnden *inkludierenden Interaktionsmodus* (Nentwig-Gesemann/Nicolai 2015) deutlich von jenen der Klassenlehrerin der (*integrativen*) *Regelklasse* unterscheiden (vgl. Kap. 4.1). Dabei ist für die Unterrichtssituation eine Fremdrahmung im Zuge der Aufgabenstellung zu konstatieren, innerhalb derer eine Dankbarkeitsbekundung gegenüber einer spezifischen Person formuliert werden soll – und so eine Art Vermittlung ethischer Prinzipien durch den Klassenlehrer mitschwingt.¹² Die Schüler_innen erhalten jedoch prinzipiell die Möglichkeit, ihren Erlebnissen und Perspektiven Ausdruck zu verleihen resp. erscheint der Lehrer grundlegend bemüht(er), sich auf die „lebenspraktischen Relevanzen [der Klient_innen] einzulassen“ (Bohnsack 2020: 91). Die durch ihn prozessierte Fremdrahmung vollzieht sich so mehr in Form einer „auf die *Sache* [H. i. O.] bezogene[n] [Erst-] Codierung“ (ebd.: 78), welche durch die Bezugnahme auf ethische Prinzipien begleitet ist. Demgegenüber zeigt sich für die ISF-Lehrerin *Frau Scheidt* eine Praxis, in der durch geschlossene, suggestive Fragen starke Engführungen prozessiert und über erwartete Antworten Relevanzen von außen zu- und festgeschrieben werden. Dabei konterkariert sie die Etablierung einer *konstituierenden Rahmung*, indem sie den von *Herrn Bacher* aufgemachten Leistungsanspruch (‚Überlegen und Ideen entwickeln‘) – und somit auch den Sachbezug – für bestimmte Schüler_innen fallen lässt. Dass dies nicht deren Handlungspotenzial entspricht, zeigen die zuvor durch *Nesrin* und *Neven* geleisteten Beiträge. Es gelingt *Frau Scheidt* also nicht, „mit der Beurteilung der Person der Schüler_innen daran anzuschließen, wie diese sich *innerhalb* [H. i. O.] des Interaktionssystems selbst einbringen“ (ebd.). *Nesrin* und *Neven* sehen sich in der Folge einer komplexitätsreduzierten Aufgabenkonstruktion bzw. „Zweit-Codierung[en]“ [H. i. O.] (ebd.) in Form von *Moralisierungen* und *Inkompetenz-Zuschreibungen*

12 Hier zeichnet sich eine Tendenz zur Aufweichung fachlicher Grenzen ab, wie sie sich bereits in dem, an christlich-kulturelle Traditionen anknüpfenden, performativen Setting der Unterrichtssequenz dokumentiert.

(vgl. ebd.) gegenüber. So vollzieht sich eine Verschiebung der *konstituierenden Rahmung* hin zu einer *Machtstrukturierung* und der Tendenz nach auch eine Brechung durch die Entfaltung eines *willkürlichen* Interaktionsmodus (vgl. ebd.), was insbesondere zu Lasten der beiden Schüler_innen geht, wobei v. a. für *Nesrin* mit der kategorialen Modifikation der Aufgabenstellung eine *totale Identitätskonstruktion* (vgl. ebd.) zu beobachten ist. Zwar wird etwa mit *Medina* von *Frau Scheidt* auch eine Schülerin adressiert, die – im Unterschied zu *Nesrin* und *Neven* – nicht der Gruppe der „InSo-Kinder“, für die die Lehrerin sich zuständig erklärt (vgl. Kap. 3), zugerechnet wird, doch entfaltet sich für diese Schülerin in eher abgeschwächter Form eine *Zweit-Codierung*, wenn ihr im dezidierten Umschreiben eines Ereignisses implizit die Kompetenz abgesprochen wird, selbst einen Einfall zu generieren, resp. sie im Zuge dieser Fremdrahmung interaktiv als hilfsbedürftig hervorgebracht wird.

5 Fazit

Insgesamt lassen sich so für die Videosequenz der *Integrationsklasse* Divergenzen herausstellen, welche sich vor allem in den Interaktionen der ISF-Lehrerin mit den Schüler_innen wie auch in den Interaktionen zwischen den Professionellen finden. Das heißt, es treten die auseinanderstrebenden Orientierungen der Lehrpersonen – ähnlich dem Fall der (*integrativen*) *Regelklasse* (vgl. Kap. 4.1) – nicht offen zu Tage, sondern diese werden im Diskurs durch entsprechende Glättungen und Validierungen verdeckt. Die unterrichtliche Praxis des Klassenlehrers ist dabei an der interaktiven Her- und Sicherstellung eines gemeinsamen Verstehens der verhandelten *Sache* – hier der Ideenentwicklung zur Erstellung bzw. konkreten Gestaltung einer Dankesbekundung¹³ – unter Einbezug der konjunktiven peerkulturellen Erfahrungen in der Schule orientiert (vgl. Kap. 4.2). Im Kontrast zu dieser Praxis gelingt es der Klassenlehrerin der *Regelklasse* nicht, gemeinsam mit den Schüler_innen eine *konstituierende Rahmung* zu entfalten (vgl. Kap. 4.1). Dabei läuft auch die punktuelle Intervention des Heilpädagogen, welche die von ihm antizipierten – gleichwohl konstruierten – Perspektiven und Fragen der Schüler_innen in Geltung zu bringen sucht, ins Leere. Die Gemeinsamkeiten der Fallbeispiele liegen also in der „verdeckten Rahmeninkongruenz“ (Bohnsack/Przyborski 2010: 246), welche sich in den divergenten Interaktionsbewegungen zwischen den Professionellen innerhalb der videografierten unterrichtlichen Interaktion erkennen lassen. Diese Rahmeninkongruenz hat Implikationen für die Möglichkeit der Hervorbringung eines *professionalisierten Unterrichtsmilieus*: Im Fall der (*integrativen*) *Regelklasse* gehen mit ihr – durch die einseitige Fokussierung auf die normativen

13 Zu ergänzen wäre hier die Identifikation von potenziellen Adressat_innen für die Dankesbekundung, wobei dieser Schritt jedoch von dem Klassenlehrer sehr kurz gehalten wird.

Anforderungen – Schwierigkeiten der Schaffung einer *konstituierenden Rahmung* einher, insofern eine Artikulation der *Rahmeninkongruenzen* seitens der Schüler_innen resp. eine Verständigung über diese durch die Klassenlehrerin nicht ermöglicht wird – und der Heilpädagoge dies nicht zu transformieren vermag (vgl. Kap. 4.1). Im Fall der *Integrationsklasse* wiederum führt die verdeckte Rahmeninkongruenz zwischen den Professionellen dazu, dass die von dem Klassenlehrer geschaffene *konstituierende Rahmung* durch die Praktiken der ISF-Lehrerin konterkariert wird, indem diese in Bezug auf spezifische Schüler_innen eine *Zweit-Codierung* in Form von *Moralisierungen* und *Inkompetenz-Zuschreibungen* prozessiert (vgl. Kap. 4.2), mit der eine *totale Identitätskonstruktion* bzw. auch eine Tendenz zum Verlust des Sachbezugs und somit zur *Willkür* verbunden ist (vgl. Bohnsack 2020: 50).

Diese Befunde verweisen auf die Herausforderungen, die mit dem Anspruch einer Kooperation in Kopräsenz im Hinblick auf die Etablierung eines *professionalisierten Milieus* verbunden sind – wie es auch im Fall der mit besseren personellen Ressourcen ausgestatteten *Integrationsklasse* deutlich wird. Für letztere stellt sich dabei die Frage, inwiefern gerade die organisationale Kopplung von personellen Ressourcen mit dem diagnostisch begründeten und spezifischen Personen zugewiesenen Bedarf an sog. *verstärkten Maßnahmen* den beobachteten Formen der *Zweit-Codierung* Vorschub leistet. So konnte etwa auch Wagener (2020: 118) in *Integrationsklassen* der Sekundarstufe I den Typus der „Primäre[n] Rahmung durch Pathologisierung und Konstruktion ‚behinderter‘ Identität“ rekonstruieren. In diesem Zusammenhang erscheint es, als stehe die für die *integrative Förderung* in der Klasse zuständige Lehrperson unter dem Druck, ihre diagnostischen Kompetenzen unter Beweis zu stellen – was sie derart bewältigt, dass sie an den entsprechenden Schüler_innen, die augenscheinlich auch bereits unter den Peers als ‚auffällig‘ gelten, ein erhöhtes Abweichungspotential zu identifizieren und zu bestätigen sucht (vgl. Kap. 4.2).

In Bezug auf die aufgeworfene Frage, welches Erkenntnispotenzial das Konzept der *konstituierenden Rahmung* im Vergleich mit dem professionalisierungstheoretischen Ansatz Oevermanns für die Rekonstruktion von Kooperationsprozessen in formal inklusiven schulischen Organisationen beinhaltet, lassen die empirischen Beispiele den Mehrwert für inklusionspädagogische Fragestellungen erkennen: Konstatiert Oevermann (1996: 151), dass „*Tendenzen zur Professionalisierung pädagogischer Praxis am ehesten im Bereich der Sonder- und Heilpädagogik zu beobachten sind*“ [H. i. O.] und würde daher die Praxis der ISF-Lehrerin der *Integrationsklasse* (vgl. Kap. 4.2) als eine professionalisierte zu betrachten sein, da sie in Bezug auf spezifische Schüler_innen (im Beispiel: *Neven* und *Nesrin*) Einzelfallbezüge und eine auf die „ganze Person“ (Oevermann 1996: 149) bezogene *diffuse Sozialbeziehung* herstellt, wird über den theoretischen Ansatz Bohnsacks (2020) zum *professionalisierten Milieu* deutlich, dass sich diese v. a. auf der Ebene der *Zweit-Codierung* (*Moralisierungen* und *Inkompetenz-Zuschreibungen*) bewegt (vgl. ebd.: 78), was die

fachlichen Gehalte minimiert und damit eine professionalisierte Praxis unterläuft. In der Konsequenz müsste dies also eher als Tendenz einer *diskursethisch* fragwürdigen Professionalisierung gefasst werden (vgl. zur Diskursethik: ebd.: 110ff.). Hingegen bearbeitet der Heilpädagoge der *Regelklasse* (vgl. Kap. 4.1) die Diskrepanz zwischen den normativen Anforderungen und der interaktiven Praxis handlungspraktisch dahingehend, eine Art Klassengespräch zur Klärung fachbezogener Fragen hervorzulocken, was jedoch durch die Rückkehr zum *exkludierenden Interaktionsmodus* seitens der Klassenlehrerin wieder unterlaufen wird. Die Potenziale des Konzeptes der *konstituierenden Rahmung* liegen so v. a. in der Möglichkeit, Professionalität nicht auf Ebene des individuellen Habitus, sondern auf Ebene des – die Professionellen *und* die Schüler_innen umfassenden – Interaktionssystems sowie losgelöst von Fragen disziplinärer Zuordnung zu diskutieren.

Literatur

- Bauer, Petra (2018): Organisationale Rahmungen multiprofessioneller Zusammenarbeit. In: Neuhaus, Lukas/Käch, Oliver (Hrsg.): Bedingte Professionalität. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 80–100.
- Biewer, Gottfried (2012): Die neue Welt der Bildungsstandards und ihre erziehungswissenschaftliche Rezeption aus der Perspektive einer Inklusiven Pädagogik. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 81, 1, S. 9–21.
- Bloh, Thimo (2021): Kooperation und Praxiskompetenz. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2020): Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja (2010): Diskursorganisation, Gesprächsanalyse und die Methode der Gruppendiskussion. In: Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 233–248.
- Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (2020): Kooperatives Lernen im Englischunterricht. Empirische Studien zur (Un-)Möglichkeit fremdsprachiger Bildung in der Prüfungsschule. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Bonsen, Martin/Rolff, Hans-Günter (2006): Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik 52, 2, S. 167–184.
- Bräu, Karin (2018): Inklusion und Leistung. In: Sturm, Tanja/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): Handbuch Schulische Inklusion. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 207–222.

- D-EDK, Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz (2018): Sonderschulung und Lehrplan 21. https://www.regionalkonferenzen.ch/sites/default/files/2019-02/FB%20Sonderschulung%20Lehrplan%2021_2018-01-31.pdf [Zugriff: 13.08.2022].
- Dieth, Eugen (1986): Schwyzertütschi Dialäktschrift. Aarau: Verlag Sauerländer.
- Ender, Susanne/Moser, Urs/Imlig, Flavian/Müller, Stefan (2017): Bildungsbericht Nordwestschweiz 2017. <https://www.bildungsraum-nw.ch/aktuelles/bildungsbericht-nordwestschweiz> [Zugriff: 13.08.2022].
- Fabel-Lamla, Melanie/Kollmeier, Alexandra/Krol, Ludger/Reinisch, Rosa (2021): Autonomie in der multiprofessionellen Zusammenarbeit an Schulen. In: Kunze, Katharina/Petersen, Dorthe/Bellenberg, Gabi/Fabel-Lamla, Melanie/Hinzke, Jan-Hendrik/Moldenhauer, Anna/Peukert, Lena/Reintjes, Christian/te Poel, Kathrin (Hrsg.): Kooperation – Koordination – Kollegialität. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 48–70.
- Garfinkel, Harold (1976): Bedingungen für den Erfolg von Degradierungszeremonien. In: Lüderssen, Klaus/Sack, Fritz (Hrsg.): Seminar Abweichendes Verhalten III. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag, S. 31–40.
- Gomolla, Mechthild (2018): Schulsystem, «neue Steuerung» und Inklusion. In: Sturm, Tanja/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): Handbuch Schulische Inklusion. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 159–173.
- Herzog, Werner (2018): Kompetenzen für die Zukunft? Kritik am Lehrplan 21. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 40, 2, S. 503–519.
- Idel, Sebastian/Lütje-Klose, Birgit/Grüter, Sandra/Mettin, Carlotta/Meyer, Andreas (2019): Kooperation und Teamarbeit in der Schule. In: Cloos, Peter/Kunze, Katharina/Fabel-Lamla, Melanie/Lochner, Barbara (Hrsg.): Pädagogische Teamgespräche. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 34–52.
- Kreie, Gisela (2009): Integrative Kooperation. In: Eberwein, Hans/Knauer, Sabine (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 404–411.
- Kreis, Anneliese/Staub, Fritz C. (2009): Kollegiales Unterrichtscoaching. In: Maag Merki, Katharina (Hrsg.): Kooperation und Netzwerkbildung: Strategien zur Netzwerkbildung. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer, S. 26–39.
- Lütje-Klose, Birgit/Urban, Melanie (2014): Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 83, 2, S. 112–123.
- Maag Merki, Katharina (2009): Kooperation und Netzwerkbildung. In: Maag Merki, Katharina (Hrsg.): Kooperation und Netzwerkbildung. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer, S. 7–12.
- Moldenhauer, Anna (2019): Erfahrungen mit interprofessioneller Kooperation über Gruppendiskussionen erfassen. In: Cloos, Peter/Kunze, Katharina/Fabel-Lamla, Melanie/Lochner, Barbara (Hrsg.): Pädagogische Teamgespräche. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 174–188.

- Nentwig-Gesemann, Iris/Nicolai, Katharina (2015): Dokumentarische Videointerpretation typischer Modi der Interaktionsorganisation im Krippenalltag. In: Bohnsack, Ralf/Fritzsche, Bettina/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 45–72.
- Oelkers, Jürgen/Reusser, Kurt (2008): Expertise: Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen. https://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/expertise_oelkers_reusser_d.pdf [Zugriff: 13.08.2022].
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag, S. 70–182.
- Papke, Katharina (2021): Organisierte Inklusion? Kurzbeschreibung zum Promotionsprojekt. <https://bildungswissenschaften.unibas.ch/de/doktoratsstudium/dissertationen/katharina-papke/> [Zugriff: 13.08.2022].
- Rödler, Peter (2012): Inklusion und Standards – eine verständliche, aber paradoxe Forderung. In: Gemeinsam leben 20, 1, S. 33–40.
- Silkenbeumer, Mirja/Kunze, Katharina/Bartmann, Sylke (2018): Teil- und zugleich Allzuständigkeit? Rekonstruktionen zu Zuständigkeitsfigurationen und Positionierungen pädagogischer Berufsgruppen in der Organisation Schule. In: Neuhaus, Lukas/Käch, Oliver (Hrsg.): Bedingte Professionalität. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 130–157.
- Sturm, Tanja/Wagner-Willi, Monika (2016): Kooperation pädagogischer Professionen. In: Kreis, Annelies/Wick, Jeannette/Kosorok Labhart, Carmen (Hrsg.): Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität. Münster: Waxmann Verlag, S. 207–221.
- te Poel, Kathrin (2021): (Selbst-)Adressierung von Schulsozialarbeit im multiprofessionell besetzten Unterricht. In: Kunze, Katharina/Petersen, Dorte/Bellenberg, Gabi/Fabel-Lamla, Melanie/Hinzke, Jan-Hendrik/Moldenhauer, Anna/Peukert, Lena/Reintjes, Christian/te Poel, Kathrin (Hrsg.): Kooperation – Koordination – Kollegialität. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 179–188.
- UN, United Nations (2006; 2008): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. <https://www.behindertenrechtskonvention.info/uebereinkommen-ueber-die-rechte-von-menschen-mit-behinderungen-3101/> [Zugriff: 13.08.2022].
- Wagener, Benjamin (2020): Leistung, Differenz und Inklusion: Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Unterrichtspraxis. Wiesbaden: Springer VS.
- Wagner-Willi, Monika/Sturm, Tanja (2012): Inklusion und Milieus in schulischen Organisationen. In: Zeitschrift für Inklusion 2012, 4. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/185/173> [Zugriff: 13.08.2022].

- Wagner-Willi, Monika/Zahnd, Raphael (2020): SNF-Projekt: Primarschulen im Spannungsfeld von Inklusion und Bildungsstandards – Rekonstruktiver Fallvergleich und partizipative Entwicklung inklusiven Unterrichts. <https://data.snf.ch/grants/grant/188805> [Zugriff: 13.08.2022].
- Werner, Silke (2022): Die kooperative Implementationsstrategie. Praxeologische Rekonstruktionen im Kontext didaktischer Interventionsforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Werning, Rolf (2010): Inklusion zwischen Innovation und Überforderung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 61, 8, S. 284–291.
- Widmer-Wolf, Patrik (2014): Praxis der Individualisierung: Wie multiprofessionelle Klassenteams Fördersituationen für Kinder im Schulalltag etablieren. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich UniPress.
- Wocken, Hans (1988): Kooperation von Pädagogen in integrativen Grundschulen. In: Wocken, Hans/Antor, Georg/Hinz, Andreas (Hrsg.): Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen. Hamburg: Curio Verlag, S. 199–274.

Unterlaufen und Neurahmen.

Zur empirischen Rekonstruktion der Kategorie des ‚Rahmungsraums‘ am Beispiel eines schulischen ‚Trainingsraums‘

Thorsten Hertel

Abstract: Schulen sind Orte der pädagogisch vermittelten Artikulation gesellschaftlicher Macht. In der Verknüpfung Foucault'scher Perspektiven auf Macht mit Konzepten der Praxeologischen Wissenssoziologie zeigt der Beitrag empirisch, wie sich Rahmungsmacht innerhalb des ‚Trainingsraums‘ einer segregierten Großstadtschule ausformt. Dabei liegt der Fokus einerseits auf dem Verhältnis zwischen den beruflichen Akteur*innen und ihrer Klientel – den Schüler*innen, die des Unterrichts verwiesen und in den Trainingsraum überführt werden. Andererseits wird das Verhältnis zwischen Rahmungsmacht im Trainingsraum und übergeordneter Disziplinarkultur der Schule fokussiert. Dabei zeigen sich Formen der Bezugnahme auf die Jugendlichen, die hier als sekundäre Solidarisierungen eines subversiven Organisationsmilieus gefasst werden. Hiervon ausgehend wird der Begriff des Rahmungsraums als analytische Kategorie zur Erforschung organisationaler Machtverhältnisse vorgeschlagen.

Einleitung

Dass pädagogische Organisationen mit Machtverhältnissen operieren, ist unbestritten. Insbesondere mit Blick auf Schulen haben sich entsprechend zahlreiche machtanalytische Perspektiven etabliert, die pädagogische Verhältnisse zum Beispiel vor dem Hintergrund Foucault'scher Konzepte wie der Disziplinarmacht, Pastoralmacht und Gouvernamentalität (Pongratz 2004), des Deleuze'schen Begriffs der Kontrollgesellschaft (Peters 2009) oder auch des auf Bourdieu zurückgehenden Begriffs der symbolischen Gewalt (Alkemeyer/Rieger-Ladich 2008) betrachten. Mit Rahmungsmacht hat nun die Praxeologische Wissenssoziologie ihrerseits ein Konzept zur Beschreibung und Analyse von Machtverhältnissen anzubieten. Dieses ist organisationstheoretisch eingebunden, weil es als eine Variante jener spezifischen Art der interaktiven Entscheidungsfindung empirisch rekonstruiert wurde, welche für *people processing organizations* typisch ist: die *konstituierende Rahmung*. Die Kategorie der Rahmungsmacht ist in diesem Kontext von Bohnsack (2017) entwickelt und in

jüngeren Analysen zu pädagogischer Praxis empirisch fruchtbar gemacht worden (Elseberg/Wagener 2017; Hertel 2021; Stützel 2019; Wagener 2020; Wagener/Wagner-Willi 2017). Mit diesem Konzept wird die Bedeutung institutioneller sowie organisational vermittelter Wissensordnungen für die Konstitution von Machtverhältnissen herausgestellt und empirisch rekonstruierbar.

Der vorliegende Beitrag hat zum Ziel, das Konzept der Rahmungsmacht um die Kategorie des *Rahmungsraums* zu erweitern. Mit dieser Kategorie soll der – im Folgenden empirisch zu entfaltenden – Beobachtung Rechnung getragen werden, dass sich Rahmungsmacht innerhalb pädagogischer Organisationen noch einmal heterogen darstellen und in unterschiedlichen Interaktionszusammenhängen oder Organisationsmilieus spezifisch, dabei aber stets relational zur Kultur der sie hervorbringenden Organisation ausformen kann. Hierzu ist der Beitrag in sechs Schritte gegliedert:

Zunächst wird (1.) in einem ersten Schritt der Machtbegriff des vorliegenden Beitrags geklärt. Dabei werden auf Foucault zurückgehende Konzepte aufgegriffen, anschließend der praxeologisch-wissenssoziologische Begriff der Rahmungsmacht skizziert und beide Perspektiven auf Macht im Verhältnis diskutiert. Sodann werden für Organisationen typische Spannungsverhältnisse und deren Bedeutung für die Konstituierung von Fremdrahmungen und Rahmungsmacht ausgewiesen. Hierzu zählt (2.) das Spannungsverhältnis zwischen in Organisationen relevanten Wissensformen sowie (3.) die Spannung zwischen unterschiedlichen organisationalen Räumen. Die Überlegungen zu Rahmungsmacht in organisationalen Spannungsverhältnissen werden dann in (4.) Ausführungen zum Disziplinarinstrument des pädagogischen ‚Trainingsraums‘ überführt, der als eine Form organisationaler Verräumlichung von Fremdrahmungen markiert wird. Die Praxis innerhalb eines solchen Raums wird schließlich (5.) empirisch zum Thema, indem anhand einer Gruppendiskussion gezeigt wird, wie die Praxis im Trainingsraum einer weiterführenden Schule in ambivalente Reibungsverhältnisse zur dominanten Disziplinarkultur der untersuchten Schule tritt. Hierbei werden sowohl das Orientierungswissen der beruflichen Akteur*innen als auch deren Interaktionen mit Schüler*innen rekonstruktiv in den Blick genommen. Empirisch begründet wird hieraus sodann (6.) die Kategorie des Rahmungsraums abstrahiert und als Begriff zur Analyse relationaler Machtverhältnisse in pädagogischen Organisationen zur Diskussion gestellt.

1 Macht

Macht kann zunächst ganz grundlegend als ein dynamisches soziales Verhältnis der Affizierung und Hervorbringung von Subjekten verstanden werden. Aus einer solchen Perspektive sind Subjekte damit nicht reine Projektionsfläche oder Objekte von Macht, sondern immer schon Ausdruck und aktive Träger jener Machtverhältnisse, die sich um sie herum aufspannen und in denen sie subjektiviert werden

(Foucault 1978: 82; 1994: 228, 243). Macht ist dann immer auch ein praktisches Verhältnis, in dem das Subjekt „durchgängig und bis ans Ende als handelndes Subjekt anerkannt werden“ (Foucault 2005: 255) muss und Machtverhältnisse inkorporieren, in seinen eigenen Praktiken reproduzieren und auf diese Weise selbständig fortschreiben soll. Institutionen und Organisationen kommt nun eine besondere Bedeutung für die Aufrechterhaltung von Machtnetzen und -dispositiven (Foucault 1978) zu. Historisch betrachtet spielen etwa Gefängnisse, Hospitäler, Fabriken, aber auch Schulen eine entscheidende Rolle für die gesellschaftliche Zirkulation von Macht und für die Etablierung von Subjektivierungstechniken (Foucault 1994). In ihnen werden Diskurse – verstehbar als machtvoll ausgeformte Aussagenformationen, die ‚Wahrheit‘ und Wirklichkeit hervorbringen (Bühmann/Schneider 2008: 26f.) – institutionalisiert und haben sich im historischen Verlauf ausgefeilte Systeme der Disziplinierung entwickelt, die bis heute nachwirken. Das Zusammenspiel von Wissen, Praktiken, räumlichen Ordnungen und Subjektivierungen, in und aus dem heraus sich Macht konstituiert, formt sich dabei abhängig von sozio-historischen Gegebenheiten je spezifisch aus. Während die Disziplinarmacht, wie sie im 18./19. Jahrhundert entsteht, noch zentriert ist um die Disziplinierung ‚gelehrter Körper‘ (Foucault 1994), zielen andere Machtformationen, wie etwa in Gestalt von (neo-)liberaler Gouvernamentalität und Pastoralmacht, auf die Hervorbringung von Selbstführungsmustern, entlang deren sich die Subjekte eigenständig selbst ‚regieren‘ sollen (Bröckling 2017; Foucault 2005; 2006). Dieser Machttypus nimmt Abstand von Disziplinierung durch Strafe und rechnet stattdessen „mit einem Adressaten [...], der sich von der Idee der Führung seiner selbst leiten lässt“ (Rieger-Ladich 2004: 212).

Mit dem Begriff der Rahmungsmacht (Bohnsack 2017) ist nun ebenfalls eine Form von Macht beschrieben, die nicht primär über Zwang, Gewalt oder unmittelbare Disziplinierung operiert, sondern viel grundlegender dadurch wirksam wird, dass sie Subjekte spezifischen Wissensordnungen unterwirft. Der analytische Fokus liegt dabei insbesondere auf (pädagogischen) Organisationen und der Art und Weise, wie diese die ihnen zugeführten Individuen adressieren. Rahmungsmacht unterzieht jene Subjekte, die zu Adressat*innen von pädagogischen Organisationen werden, ausgeprägten Neu- bzw. „Fremdrahmungen“ (Bohnsack 2020: 33), die sich auf deren verbale und inkorporierte Praktiken sowie schließlich, in totalisierender Weise, auf ihre gesamte Subjektivität, Identität, Biographie und deren Neuproduktion beziehen können (Bohnsack 2017: 246ff.). Bohnsack (ebd.: 252f.) nimmt dabei auch auf den *produktiven* Charakter von Macht bei Foucault Bezug und beschreibt den Vorgang der Etablierung von Rahmungsmacht als in drei aufeinander bezogenen Stufen verlaufend. In Erst-Codierungen werden Individuen selektiven Zuschreibungen unterzogen, die konstitutiv für Organisationen sind und daher auch als ‚konstituierende Rahmungen‘ (ebd.: 135) bezeichnet werden. Im schulischen Bereich wären hier prominent die Erst-Codierungen der Disziplin und Leistungsmessung (ebd.: 136) zu nennen, denen Schüler*innen bei Eintritt in die Schule ausgesetzt werden.

Erst-Codierungen sind dabei und vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Institutionalisierung von Schule eng mit Normalitätserwartungen an das Handeln und die Identität der ‚Klientel‘ (vgl. Bohnsack: 2020: 30) verwoben und auch als ‚handlungsbezogene‘ sowie ‚identitätsbezogene Normen‘ beschreibbar, in welche (pädagogisches) Fachwissen sowie juristische und anderweitige prozedurale Normierungen (ebd.) eingelassen sind.

In den daran anschließenden Zweit-Codierungen nimmt Rahmungsmacht nun stärker subjektivierende Formen an. Denn mit Zweit-Codierungen ist jener Vorgang der „Konstruktion totaler Identitäten“ (Bohnsack 2017: 247) beschrieben, in dem Personen als in allen Bereichen ihres Lebens „negativ oder positiv Abweichende“ (ebd.) markiert werden. Hier zeigen sich Prozesse z.B. der Kriminalisierung und Pathologisierung von Subjekten (vgl. ebd.), die schließlich auf Dauer gestellt werden können, indem auf die Subjekte gerichtete ‚verdachtsgeleitete Wirklichkeitskonstruktionen‘ (ebd.) zum Teil der „natürlichen Einstellung des Alltagslebens“ (ebd.: 248) der Akteur*innen werden. Den Subjekten zugeschriebene Eigenschaften erscheinen dann als deren quasi-natürliches Wesensmerkmal und nicht als der Ausdruck organisationaler Praktiken, den sie eigentlich darstellen. Diesem letzten Schritt in der Etablierung von Rahmungsmacht wird daher auch eine „strukturelle Invisibilisierung“ attestiert (vgl. ausführlich ebd.: 248ff.). Hier wird Macht also (auch) insofern produktiv, als sie Identitäten und Biographien mithervorbringt.

In ähnlicher Weise also, wie auch Foucault (1994) beobachtet hat, dass Macht ‚Wahrheiten‘ über die Subjekte produziert, indem sie diese beobachtet, kategorisiert und auf Normalitätsvorstellungen zurichtet, schafft damit auch die Rahmungsmacht ‚Wahrheit‘ über Subjekte in Form hegemonialen Wissens, zu welchem unter anderem Identitäts- und Biographiekonstruktionen gehören, und in welches die Subjekte eingespannt werden. Dabei dreht die Macht in beiden Formen Sichtbarkeitsverhältnisse um. Wo Rahmungsmacht sich strukturell invisibilisiert und auf diese Weise ihre eigenen Konstruktionen quasi-naturalisiert, setzt sich auch die Disziplinarmacht durch, indem sie das zu beobachtende und zu beschreibende Subjekt in den Fokus setzt, sich also „unsichtbar macht, während sie den von ihr Unterworfenen die Sichtbarkeit aufzwingt“ (Foucault 1994: 241; zu Überlegungen hierzu vgl. auch Bohnsack 2017: 250 u. 248, Fußnote 225). In der Vermittlung beider Perspektiven auf das Phänomen der Macht kann hier also erstens die Bedeutung institutionalisierten, über Organisationen vermittelten, machtvollen Wissens herausgestellt werden. Wo mit Foucault vor allem strukturelle Aspekte, historische Entwicklungen und gesellschaftliche Mechanismen der Zirkulation von Macht sowie zweitens die Spezifik von Techniken und Technologien der Subjektivierung erhellt werden, kann in praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive stärker auf die reflexive Strukturiertheit von (Rahmungs-)Macht zwischen dem Wissen und der Praxis organisationaler Akteur*innen, unterschiedlichen sozialen Räumen, Milieus und Wissens Ebenen fokussiert werden. Während also eine Foucault’sche Theorieperspektive auf

die historischen Verankerungen und Subjektivierungslogiken, die bestimmten Machttechnologien inhärent sind, aufmerksam macht, bietet Rahmungsmacht einen wissenssoziologisch informierten Ansatz der empirischen Rekonstruktion von Macht im Wissen der Akteur*innen und in ihren interaktiven Beziehungen selbst. Dabei produziert auch Rahmungsmacht hegemoniales Wissen und Wahrheiten, zu denen auch Identitätskonstruktionen gehören (können).

2 (Rahmungs-)Macht in den Spannungen von Wissen

Während die Schule aus machtanalytischer Perspektive als Dispositiv der Subjektivierung verstehbar ist, lässt sie sich soziologisch zunächst als eine Organisation beschreiben. Organisationen sind – ihrem Anspruch nach – zweckorientierte, durch geregelte Arbeitsteilung und hierarchische Ordnungen gekennzeichnete soziale Einheiten, die Subjekte als Mitglieder definieren, Grenzen zu ihrer Umwelt ziehen, wodurch sie auch zu territorialen Räumen werden können, und eine eigene Kultur – Organisationskultur oder auch Schulkultur – herausbilden (Göhlich 2011: 100; Helsper 2008; Langenohl 2008: 819ff.). Sie sind zentral über formale Regeln strukturiert, die Verhaltens- und Rollenerwartungen an ihre Mitglieder richten (Nohl 2007: 66, mit Verweis auf Luhmann 1964: 38). Diese formalen Regeln treten nun aber (potentiell) in Spannung zu den Praktiken der Organisationsmitglieder selbst (vgl. ebd.: 67ff.) – eine Spannung, die praxeologisch-wissenssoziologisch als Ausdruck der Differenz zweier Wissensformen verstehbar wird (Bohnsack 2010; 2017): zwischen *konjunktivem Wissen*, das als ein in gemeinsam geteilten Erfahrungen verankertes, habitualisiertes Wissen gilt, welches soziale Praxis als implizites Wissen orientiert (Mannheim 1980; Przyborski 2004: 29ff.), und *kommunikativem Wissen*, welches übergreifend geteilte Wissensbestände umfasst, die uns etwa in Gestalt von Common-Sense-Konstruktionen und institutionalisierten sozialen Normen und Regeln begegnen.

Die formalen Mitgliedschaftsregeln sind dann eine Form des kommunikativen, expliziten Wissens und zugleich eine ‚conditio sine qua non‘ für die Existenz von Organisationen, weil sie deren Verhaltens- und Rollenerwartungen entscheidend strukturieren (Nohl 2007: 66). Gleichzeitig werden die habitualisierten Wissensbestände organisationaler Akteur*innen nicht einfach durch kommunikatives Wissen überformt oder gar verdrängt, sondern wirken innerhalb organisationaler Milieus fort. So entsteht in Organisationen ein milieubedingtes Unterleben (ebd.: 67, im Anschluss an Goffman 1973), wobei je unterschiedliche organisationale Milieus die formalen Regeln der Organisation entlang ihrer habituellen Orientierungen spezifisch rahmen (vgl. ebd.: 68ff.). Wissenssoziologisch spricht Bohnsack daher auch von einer Verdoppelung der Spannung zwischen Habitus und Norm in Organisationen: Die ohnehin gegebene ‚notorische Diskrepanz‘ (Bohnsack 2017: 104) der Wissensbestände verlängert sich in eine zusätzliche Spannung zwischen den Milieus und den expliziten Regeln, normativen Erwartungen

und der ‚leitbildbezogenen Selbstpräsentation‘ (ebd.: 129f.) von Organisationen. Dieses Phänomen der Spannung zwischen formalen Regeln einerseits und der Praxis organisationaler Akteur*innen andererseits ist dabei bereits von Goffman beschrieben worden. Mit dem Begriff der sekundären Anpassung markiert er in totalen Institutionen zu beobachtende Praktiken des Umgehens oder Unterlaufens formaler Regeln und Rollenerwartungen. Diese sekundären Anpassungen sind dabei aber gerade nicht per se ‚zerstörerische‘, sondern in den meisten Fällen „gemäßigte Formen“ (Goffman 2014/1973: 194, Herv. i. Orig.) der Anpassung, die sich letztlich „in die bestehenden institutionellen Strukturen einfügen“ (ebd.). Sekundäre Anpassungen unterlaufen also formale Regeln und Rollenerwartungen, stabilisieren aber letztlich die Struktur der Organisation.

Explizites und implizit-habituales Wissen sind damit gleichermaßen bedeutsam für organisationale Praxis, sodass sich Organisationen als komplexe Gebilde ineinander verschachtelter, je spezifisch strukturierter logischer Räume oder auch ‚Kontexturen‘ zeigen, die dann immer schon „Amalgame aus kommunikativem und konjunktivem Wissen“ sind (Jansen/Schlippe/Vogd 2015: Abs. 9). Organisationale Milieus sind dann zwar keine Determinanten, wohl aber ‚stabile Untereinheiten‘ (Bohnsack, 2017: 130) von Organisationen, weil sie die Art und Weise, wie formale Regeln gerahmt und Organisationskultur ausgeformt werden, maßgeblich bestimmen. Die Ausformung von Rahmungsmacht ereignet sich dann immer auch innerhalb dieser Spannungsfelder. Sie ist erstens in das Verhältnis von institutionellen Normen und implizitem Orientierungswissen eingespannt, das oben als Grundspannung der Wissensformen ausgewiesen worden ist. Handlungspraktisch erfolgt die Neurahmung oder auch ‚reformulierende Aneignung‘ (Bohnsack 2020: 33) der Klientel durch berufliche Akteur*innen also stets in der notorischen Diskrepanz (Bohnsack 2017: 104) von Norm und habituellem Orientierung. Zweitens erfolgt sie potentiell auch je spezifisch entlang verschiedener Organisationsmilieus und konjunktiver Erfahrungsräume (vgl. Bohnsack 2020: 32), die ihrerseits in ein Reibungs- oder Kongruenzverhältnis zwischen dominanten und dominierten Akteur*innen treten können (vgl. Helsper 2008: 71; Nohl 2007: 69). Rahmungsmacht differenziert sich damit innerhalb organisationaler Spannungsfelder potentiell kontrastiv aus und ist selbst immer schon in organisationale Machtverhältnisse eingewoben.

3 (Rahmungs-)Macht in den Spannungen von Raum

Für den vorliegenden Beitrag ist, neben der Spannung unterschiedlicher Wissensformen, auch die räumliche Strukturiertheit von Macht und Wissen bedeutsam. So werden Machtverhältnisse nicht nur in, sondern ganz basal auch durch Räume wirksam. Etwa operiert die Disziplinarmacht zentral vermittelt der Anordnung und Sichtbarmachung von Subjekten in einem parzellierten, seriellen Raum (Foucault 1994: 188), der die Tendenz hat, sich „in ebenso viele Zellen

zu unterteilen, wie Körper oder Elemente aufzuteilen sind“ (ebd.: 183). Räumliche Ordnung wird hier zum Strukturmoment der Hervorbringung eines disziplinierten Subjekts durch Kontrolle, Platzierung und Sichtbarmachung. Dieses Dimension der Verräumlichung von Macht ist ihrerseits eng mit der Geschichte der modernen Schule verwoben (vgl. ebd.: 188ff.; Gstettner 1981: 49ff.; Hnilica 2010) und als Strukturprinzip auch weiterhin in ihr wirksam. So verleiht die Parzellierung der Schule bis in die Gegenwart ihr Gepräge, was sich nicht nur an den basalen Anordnungen von Körpern und Artefakten in schulischen (Klassen-)Räumen, sondern auch in der, häufig raster- und parzellenförmigen, architektonischen Anlage von Schulgebäuden zeigt (Böhme 2012: 221, im Anschluss an Foucault 1994). Nicht zuletzt die regelhaften Einspurung von Raum- und Körperpraktiken (Jäger 2019; Langer 2008) sowie die Nutzung räumlicher Exklusion zur Bearbeitung von ‚Disziplinproblemen‘ (Budde 2014; Richter/Friebertshäuser 2012) legen ihrerseits von diesem Strukturprinzip Zeugnis ab.

Während unter Foucault’scher Theorieperspektive also auf die Persistenz disziplinarräumlicher Strukturlogiken verwiesen werden kann, wird praxeologisch-wissenssoziologisch rekonstruierbar, ob und wie ebendiese Strukturen in Praktiken und Orientierungswissen eingebunden sind und wirksam werden. Dabei steht in der Praxeologischen Wissenssoziologie der Begriff des Raums aber zunächst im Sinne konjunktiver Erfahrungsräume zentral. Zusätzlich zu den konjunktiven Erfahrungsräumen im Sinne gesellschaftlicher Milieus (s.o.) sind Organisationen dabei auch durch interaktive, reflexiv aufeinander bezogene Erfahrungsräume strukturiert, die in gemeinsamem Handeln hervorgebracht werden und Organisationsmilieus konstituieren. Neben den Erfahrungsräumen der Interaktion zwischen Mitgliedern und Klientel einer Organisation gehört hierzu der Erfahrungsraum der Dokumentation über die Klientel, z. B. im Sinne der Führung von Akten, ebenso, wie jener der Interaktion zwischen Mitgliedern der Organisation untereinander (Bohnsack 2017: 132f., im Anschluss an Luhmann 1978).

Rahmungsmacht ist damit erstens insofern als räumlich zu markieren, als sie innerhalb unterschiedlicher konjunktiver Erfahrungsräume gesellschaftlicher und interaktiver Art je spezifisch zirkuliert. Die oben markierte Spannung der Wissensformen kann sich dabei auch in eine Spannung zwischen unterschiedlichen Erfahrungsräumen in einer Organisation übersetzen. Zweitens muss Raum aber auch als im engeren Sinn materielle Struktur der Organisation sozialer Ordnung begriffen werden. Mit Martina Löw kann Raum als relationale Anordnung von Lebewesen und Gütern an Orten beschrieben werden (Löw 2007: 96), der einerseits Ergebnis sozialer Praktiken des Anordnens ist, andererseits aber selbst spezifische soziale Ordnungen einspurt und diese ‚anordnend‘ vorgibt (ebd.: 95). Stärker noch unterstreichen Böhme und Hermann (2011) die strukturierende Kraft räumlich-materieller Anordnungen. Diese gelten ihnen als ein „materiales Kondensat von sozialem Sinn“ (ebd.: 28), womit Raum zur materialen Verstetigung jener Sinnstrukturen wird, die in seine Herstellung eingeflossen sind (vgl. ebd.: 29) und von denen ausgehend der Raum zukünftige Interaktionen rahmend

ermöglicht und begrenzt (vgl. ebd.). Dass aber organisationale Räume die Logik der Organisation nicht per se einseitig und homogen verbürgen, lässt sich wiederum an Goffmans Analysen totaler Institutionen zeigen. Die oben (2.) erwähnten sekundären Anpassungen zeigen sich demnach in räumlicher Spezifik. Goffman spricht von ‚Orten‘ innerhalb totaler Institutionen (Goffman 2014: 220ff.), an denen sich Macht und Autorität in unterschiedlicher Intensität ausprägen. Im Kontrast zu solchen Räumen, in denen die etablierte Autorität der Organisation gilt und durchgesetzt wird, beobachtet er auch die Entstehung von ‚Freiräumen‘, in denen die Patient*innen sich der Klinikaufsicht temporär entziehen können, um dort mitunter auch tabuisierten Aktivitäten nachzugehen. Dabei ist bemerkenswert, dass die Etablierung dieser Freiräume bisweilen unter Wissen und Billigung des Personals geschieht (vgl. ebd.: 222). Diesbezüglich ließe sich also von einer stillen Solidarisierung zwischen Personal und Insass*innen sprechen.

Rahmungsmacht erscheint vor dem Hintergrund dieser Überlegungen also als ebenfalls räumlich strukturiert. Der Spannung der Wissensformen tritt damit eine Spannung unterschiedlicher, in und durch Organisationen hervorgebrachter Räume hinzu, die durch die Spannung der Wissensformen (s.o.) überlagert wird. In dieser räumlichen Ordnung kann Rahmungsmacht noch einmal ausdifferenziert werden. So wäre anzunehmen, dass organisierte Fremdrahmungen an räumliche Strukturen delegiert werden können, sich sodann aber innerhalb dieser räumlichen Strukturen wiederum in der Spannung von Norm und Habitus ausformen. Als eine Verräumlichung von Fremdrahmungen kann in heuristischer Weise auch der pädagogische ‚Trainingsraum‘ verstanden werden, dessen programmatische Logik es im Folgenden zu diskutieren gilt.

4 Verräumlichte Fremdrahmungen. Zum Programm des pädagogischen ‚Trainingsraums‘

Der ‚Trainingsraum‘ ist ein Prinzip zur Bearbeitung von Störungen, das in zahlreichen Schulen zur Anwendung kommt. In der Programmatik dieses Modells soll ein Trainingsraum ein Raum sein, in den störende Schüler*innen verwiesen werden können, um dort – unter Anleitung und im Gespräch mit Pädagog*innen – über ihr ‚Fehlverhalten‘ zu reflektieren und einen Plan zur Änderung desselben zu erstellen, der anschließend der Lehrkraft, welche den Verweis in den Trainingsraum veranlasst hat, vorgelegt werden soll. Verweis, Reflexionsprozess und Wiedereingliederung in den Unterricht verlaufen dabei nach bestimmten Schemata, zu denen bestimmte Frageabfolgen bei Störungen im Klassenraum, spezifische Dokumentationsformen sowie Ablaufmuster im Trainingsraum selbst gehören (Bründel/Simon 2013: 53ff., 60ff.). Der Trainingsraum soll dabei explizit kein Straffarrangement, sondern ein Raum der Selbstbeobachtung und -reflexion sein.

Aus machtanalytischer Perspektive ist der Trainingsraum nun zunächst als eine Manifestation von Disziplinarmacht zu deuten. Er kann als eine jener

Parzellen gefasst werden, die der Disziplinarraum im Sinne der Kontrolle der Individuen und der Korrektur ihrer Verhaltensweisen hervorbringt (Foucault 1994: 183). Die (disziplinargesellschaftliche) Logik der räumlichen Platzierung, Anordnung und Verschiebung der Individuen ist dabei Kernbestandteil des Programms, womit die hoch paradoxe Logik, das zu disziplinierende Subjekt einerseits in seiner Individualität anzuerkennen, um es andererseits wirksam unterwerfen zu können (Böhme 2012: 221), fortgeschrieben wird. Die Programmatik der Gesprächsführung und Verhaltensmodifikation, wie sie in den einschlägigen Publikationen entworfen wird, verweist hingegen auf Machttypiken, die weniger auf die ‚gelehrigen Körper‘ der Disziplinarmacht (Foucault 1994) als auf ein sich selbst regierendes Subjekt zielen (Foucault 2006). In der Nähe der Kontrollgesellschaft (Deleuze 1993) verortet entsprechend Pongratz (2010) den Trainingsraum und argumentiert, dass hier eine Subjektivierungslogik am Werk sei, welche die Verantwortung für Störungen einseitig bei den Schüler*innen verortet. Der Trainingsraum lasse diese ein „Marktmodell des Unterrichts“ (ebd.: 71) verinnerlichen und setze sie dabei nicht zuletzt einer subtilen Drohung sozialer Exklusion aus (ebd.: 72). Insgesamt würden auf diese Weise „gouvernementale Kontroll- und Führungsformen in den Raum der Schule hineinprojiziert“ (ebd.: 71).

Der Trainingsraum ist damit in seiner Anlage insofern spannungsreich, als diese auf unterschiedliche Typen von Macht verweist, die zwischen rigoroser Zurichtung und sanfter Führung situiert sind. Empirische Analysen zu den Praktiken im und um den Trainingsraum sind vergleichsweise rar. Vorliegende Untersuchungen weisen einerseits auf die exkludierende Logik der Trainingsraumnutzung hin: Es bestehen Hinweise darauf, dass im Unterricht entstandene Konflikte sich im Trainingsraum nicht bearbeiten lassen (Jornitz 2004), dass der Ausschluss von Störenden auch der Disziplinierung der im Raum verbleibenden Schüler*innen diene und dass er nicht zuletzt Möglichkeiten beschränkt, sich gegen als ungerecht empfundene Strafe zur Wehr zu setzen (Richter/Friebertshäuser 2012: 77f.). Andererseits aber kann der Trainingsraum auch als ein alternativer Ort zum schulischen Normalbetrieb entworfen werden, der mithin als Rückzugsort empfunden wird (ebd.: 74f., 78), oder zu einem ambivalenten Gegenraum werden, der die schulische Disziplinarkultur gleichzeitig verbürgt und punktuell irritiert (Hertel 2015).

Aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive kann nun zunächst konstatiert werden, dass der Trainingsraum einen Raum der Auseinandersetzung mit und der Artikulation von Rahmungsmacht darstellen dürfte. Denn er ist erstens Teil des Schulischen und repräsentiert somit schulische Mitgliedschaftsregeln. Zweitens sind Schüler*innen, die in den Trainingsraum geschickt werden, ihrerseits einer mindestens doppelten Fremdrahmung unterzogen: den konstituierenden Rahmungen der Schule und der spezifischen Fremdrahmung als Störende und Nonkonforme. Im Trainingsraum selbst werden sie dann zu Adressat*innen weiterer Zuschreibungen, wobei die Art und Weise – der Modus Operandi – der sich dort vollziehenden Rahmungen von den pädagogischen Akteur*innen im

Trainingsraum selbst abhängen dürfte: Die ‚Trainingsraum-Pädagog*innen‘ vollziehen ihrerseits eine reformulierende Aneignung (Bohnsack 2020: 33) der ihnen zugeteilten Klientel, welche spezifische Subjektivierungseffekte zeitigen kann und in der oben dargelegten notorischen Diskrepanz von Habitus und Norm situiert ist. Drittens etabliert der Verweis von Schüler*innen in den Trainingsraum eine spezifische Relation von Subjekt(en) und materieller Ordnung, welche die Rahmung der Schüler*innen als Störer*innen und Exkludierte mit ins Werk setzt. So kann der Trainingsraum auch als ein ‚Transaktionsraum‘ (Nohl 2016b) betrachtet werden, weil er die Störer*innen in einen räumlichen Rahmen einbindet, der sie aktiv als different (i.S.v. störend, abweichend, etc.) setzt. Dabei spielen räumlich-relationale Beziehungen bereits insofern eine entscheidende Rolle, als der Trainingsraum in der Regel als eine gesonderte schulische Parzelle fungiert, dabei zumeist materiell abgegrenzt und örtlich bestimmbar ist und sich – je einzelschulspezifisch – durch eine spezifische Anordnung von Subjekten und räumlich-artefakthaften Strukturen auszeichnet. Nicht zuletzt tragen auch die unterschiedlichen Dokumente, die mit dem Trainingsraumprogramm verbunden sein können, zur Etablierung des Trainings- als Transaktionsraum bei (wie z. B. Laufzettel, Reflexionsbögen, Regelplakate, vgl. Bründel/Simon 2013; für eine Analyse des Laufzettels vgl. Jörnitz 2004; für eine Analyse der Regelsysteme vgl. Pongratz 2010: 69ff.). Im Rahmen der nachfolgenden Analysen kann eine Rekonstruktion der Mensch-Ding-Relationen (Nohl 2016b) ebenso wie eine Rekonstruktion der Wirkung und Bedeutung von Dokumenten für die Etablierung von Rahmungsmacht im Trainingsraum aufgrund der Anlage nicht vorgenommen werden. Gleichwohl kann empirisch fundiert die Herstellung und ambivalente Struktur konstituierender Rahmungen im Trainingsraum entlang der Analyse von Gruppengesprächen herausgearbeitet werden.

5 Unterlaufen und Neurahmen. Empirische Rekonstruktionen zu Rahmungsmacht im Trainingsraum

Die folgenden Rekonstruktionen beziehen sich auf den Trainingsraum einer weiterführenden Schule, die hier als Fallschule I bezeichnet wird. Die Disziplinarkultur dieser in einem deprivierten Sozialraum einer deutschen Großstadt liegenden Schule ist insgesamt durch eine rigorose, punitiv orientierte Logik geprägt. Die Orientierungen der Lehrkräfte rahmen die Schüler*innen dominant als notorisch deviante Subjekte, die es durch straforientierte pädagogische Praxis im Zaum zu halten gilt. Die Disziplinarkultur der Schule ist dabei kein monolithischer Block, sondern Ausdruck schulischer Entwicklungsdynamiken, als deren Ergebnis spezifische organisationale Milieus mit ihren Orientierungen schulkulturelle Hegemonie gegenüber anderen, durchaus auch subversiven, Milieus erlangt haben. Die Disziplinarkultur ist über lange Zeit einzelschulhistorisch gewachsen und dokumentiert sich, neben den pädagogischen Orientierungen

und Praktiken im engeren Sinn, auch in den Interaktionen der Lehrkräfte untereinander sowie in der räumlichen Ordnung der Schule. So ist etwa der Zugang zum Schulgebäude für die Schüler*innen streng geregelt und wird durch einen Torwächter ge- oder verwehrt und entwickeln die Lehrkräfte an der Fallschule I ein ausdifferenziertes Repertoire punitiver Techniken der Disziplinierung (ausführlich vgl. Hertel 2020: Kap. 7–9).

Schließlich existiert an der Schule auch ein Raum, in welchen störende Schüler*innen verwiesen werden können. Er hat dabei zum Zeitpunkt der Erhebung noch keine feststehende Bezeichnung. In den Diskussionen der Lehrkräfte wird er mithin als Betreuungsraum bezeichnet, steht aber in seiner Programmatik und Anlage dem oben beschriebenen Trainingsraummodell nahe. Der Betreuungsraum nimmt für die Disziplinarpraxis an der Fallschule I eine bedeutende Rolle ein, insofern der Verweis aus dem Unterricht einer ihrer integralen Bestandteile ist. Im Rahmen einer Gruppendiskussion mit den beruflichen Akteuren im Trainingsraum selbst dokumentieren sich dann aber Orientierungen, die in Spannung zur Disziplinarkultur der Schule treten. Diese Spannung wurde zuvor bei Hertel (2015) rekonstruiert und machtanalytisch mit dem Begriff der ‚Heterotopie‘ (Foucault 2013) verknüpft. Sie bildet den Ausgangspunkt der folgenden Rekonstruktionen. Daneben wird aber auch die Enaktierung der Orientierungen im Umgang mit den Schüler*innen, die sich zum Zeitpunkt der Diskussion im Trainingsraum befinden, rekonstruierbar. Diese empirische Dimension steht im vorliegenden Beitrag im Vordergrund.

5.1 „Es gibt kein‘ Popanz“: Das Unterlaufen der einzelschulischen Disziplinarkultur

Die nachfolgend zu analysierende Gruppendiskussion wurde mit Akteuren geführt, die an der untersuchten Schule für den Betrieb des Trainingsraum zuständig sind. Es handelt sich dabei um einen Lehrer der Fallschule I, der nach eigenen Angaben hauptamtlich für den Trainingsraum zuständig ist sowie zwei weitere Akteure, die nicht pädagogischen Berufsfeldern entstammen. In dieser Diskussion dokumentiert sich deutlich, dass und wie diese Akteure eine kritische Position zur Kultur der Schule und zu ihrem Umgang mit den Jugendlichen einnehmen. Damit einher geht auch eine Orientierung auf die Schüler*innen insgesamt, die scharf mit der an der Schule disziplinarkulturell etablierten, hoch defizitorientierten Rahmung der Jugendlichen als notorisch Deviante (Hertel 2020: Kap. 7.2.1) bricht. Dies lässt sich an der folgenden Passage exemplarisch rekonstruieren, in welcher *Am* zu einem fortgeschrittenen Diskussionszeitpunkt über die Schüler*innen spricht:

Am:	les was man hier so hat is so muss man ha haste ja auch schon letz'n gestern erlebt mit den	└ se sin halt wirklich sehr verträglich eigentlich ne al-
Yw:	des sin sin halt noch halbe Kinder und ähm	
Cm:		└ mhm
Yw:		└ "Pubertät"
Am:		└ "klar"
Am:	den' raus äh ich meine wenn sich hier viele Leute die hier irgendwie 'n Popanz von von äh muslimischen heiligen Kriegern machen wollen äh da siehst du wie wie lächerlich des is wenn du dir diese Schüler anguckst ne s es gibt kein Popanz sondern der wird aufgebaut	└ des kommt so'n bisschen aus
Yw:		└ ja ja genau
Am:	sin Kinder ganz normale pubertäre Kinder mit ihren Problemen die äh wie er auch schon sagte ihre pubertären Probleme haben	└ des
Yw:		└ ja
Am:		└ und das ist alles und mehr interessiert sie in dem Alter auch nicht weder der Unterricht noch irgendwas anderes ne

(GD Betreuungsraum, Z. 1051–1066)

Der propositionale Gehalt dieser Passage liegt insgesamt im Ausweis der Jugendlichen als normale Subjekte, was hier unter Bezug auf ein nicht näher erläutertes Beispiel aus dem Alltag geschieht („*haste ja auch schon letz't'n gestern erlebt*“). Untermauert wird diese Konstruktion durch den Rekurs auf das Orientierungsschema „Pubertät“. Es wirft einen kommunikativen Wissensbestand im Sinne einer virtualen sozialen Identität (Goffman 1963), einer Subjektfigur auf, womit auch solche Verhaltensweisen, die üblicherweise als normabweichend klassifiziert werden, als normal und erwartbar gerahmt sind. Im Anschluss folgt dann eine explizit gegen die eigene Schule gerichtete Absetzbewegung. Dabei wird (nicht näher benannten) Akteur*innen („*viele Leute*“) an der Fallschule I attestiert, die Jugendlichen ungerechtfertigter Weise als gewaltbereite religiöse Fanatiker zu konstruieren. Die hyperbolische Konstruktion des „*Popanz*“ von den „*muslimischen heiligen Kriegern*“ weist damit an der Schule geläufige Rahmungen über die Schüler*innen als negativen Gegenhorizont zurück und persifliert diese als emotional angstgetrieben und sachlich haltlos. In dieser Orientierung auf die Jugendlichen werden damit normative Verurteilungen und defizitorientierte Lesarten über das Verhalten der Schüler*innen mit Blick auf angenommene Spezifika adoleszenter Entwicklungsprozesse eingeklammert. Deren Verhalten erscheint dann als Ausdruck psycho-physischer Zustände, die dem willentlichen Zugriff der Jugendlichen selbst weitgehend entzogen sind. Letztere wiederum erscheinen als Opfer infamer Zuschreibungen, während die Schule als Instanz ebendieser Zuschreibungen markiert wird.

Bereits an dieser Stelle dokumentiere sich damit eine spezifische Praxis von konstituierender Rahmung im Trainingsraum. Neben der differentiellen Form der Konstruktion von Schüler*innen zeigt sich dabei insbesondere auch, dass die Akteure hier gerade die Art und Weise, wie *über* die Jugendlichen kommuniziert wird, explizit kritisch einklammern. Wo Rahmungsmacht sich gerade auch dadurch konstituiert, dass Erst- und Zweit-Codierungen im Prozess der strukturellen Invisibilisierung der Meta-Kommunikation entzogen werden (Bohnsack

2017: 249f.; 2020: 79), wird ebendiese Meta-Kommunikation – das Sprechen über die Form der Rahmung der Subjekte an der Schule – nun *vollzogen*. Die totalen Identitätszuschreibungen (ebd.: 247), die in ihrer defizitären Logik auch als Teil des ‚richtenden Blicks‘ schulischer Akteur*innen an der Fallschule I (Hertel 2020: Kap. 7.2.1) rekonstruiert werden konnten, werden in dieser Meta-Kommunikation dekonstruiert. Dabei deutet sich hier aber eine – nun konjunktiv vermittelte – doppelte Neurahmung an: Einerseits werden die an der Schule als gängig attestierten Rahmungen durch die beruflichen Akteure im Trainingsraum ihrerseits gerahmt. Zweitens werden aber auch die Schüler*innen im Trainingsraum wiederum einer Rahmung unterzogen, einer neuerlichen ‚reformulierenden Aneignung‘ (Bohnsack 2020: 33) durch die Akteure.

So kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass der Trainingsraum einerseits im formalen Regelsystem der Schule als ein Disziplinierungs- und Auslagerungsraum vorgesehen ist, der schulische Regeln verbürgt und durchsetzen soll. Andererseits aber ist er auch ein interaktiver konjunktiver Erfahrungsraum, innerhalb dessen diese formalen Regeln durch das Orientierungswissen der Akteure gerahmt werden. Dieses Orientierungswissen tritt nun in Spannung zu den institutionell-organisationalen Erwartungen der Schule. Organisationstheoretisch lässt sich von einem eigenen, im weitesten Sinne subversiven Organisationsmilieu (Bohnsack 2017: 130) sprechen, welches die formalen, expliziten Regeln der Schule durch seine Orientierungen und informellen Regeln spezifisch rahmt (vgl. hierzu Nohl 2007: 70f.), hier also unterläuft. Damit werden institutionell-organisationale Erwartungen und nicht zuletzt die an der Schule disziplinar-kulturell vorherrschenden Subjektfiguren über die Jugendlichen irritiert.

Dieser Bruch mit der Disziplinarkultur ist bis zu diesem Punkt in der propositionalen Performanz der Akteure aufgezeigt worden. Im nächsten Abschnitt wird nun der Frage nachgegangen, ob und wie sich die oben rekonstruierten Orientierungen auch in der performativen Performanz dokumentieren (zur Differenz von propositionaler und performativer Performanz vgl. Bohnsack 2017: 92ff.). Dabei wird deutlich, wie diese sich in eine Spannung von Solidarisierung mit den als deviant markierten Schüler*innen einerseits und der Verbürgung und Durchsetzung schulischer Ordnung andererseits verstricken.

5.2 Ambivalente Disziplin: Neurahmungen devianter Subjekte

In der nun folgenden Passage gibt der Schüler *Sm1* gegenüber einem der Akteure im Trainingsraum (*Dm*) an, weshalb er vom Konrektor des Unterrichts verwiesen worden sei:

Sm1:		└ Ja ich sag Beispiel auch Geräusche
	macht ein Geräusch	
Dm:	└ Ein Geräusch? Haste ein fahrn gelassen oder was	
Sm1:		└ @nein@
Dm:		└ na ich
	frag ja nur	
Sm1:	└ ich hab zu Herrn *Name* Airbag gesagt er hat ein großen Bauch	
Am:		└ Herr
	Airbag Air- Airbag	
Dm:	└ Zu wem bitte?	
Sm1:	└ @*Name*@	
Am:	└ Herr *Name* hat n Airbag	
Dm:		└ hm s:::sch autsch
Cm:		└ Korrekt so was
	darfst du nich sagen also	

(Z. 202–216)

Zunächst gibt der Schüler (*Sm1*) hier an, Geräusche gemacht zu haben und benennt damit den Grund für den Verweis aus dem Unterricht. Bereits zu Beginn des Interviews hatte er den Pädagogen im Betreuungsraum erklärt, dass ‚irgendjemand‘ in der Klasse Geräusche von sich gegeben habe, er aber fälsch-beschuldigt worden sei. In der oben abgedruckten Sequenz setzt die Benennung des Geräuschemachens damit zunächst den propositionalen Gehalt. Denn vor dem Hintergrund der organisationalen Sinnzuschreibungen an den Betreuungsraum gehörten die Benennung des Grundes für den Ausschluss vom Unterricht und den Verweis in den Trainingsraum, dessen Interpretation als deviantes Verhalten sowie schließlich eine darauf gerichtete korrigierende Bezugnahme zu den institutionell-organisational erwartbaren Handlungsschemata. Nun vollzieht der Pädagoge *Dm* aber einen doppelten performativen Bruch mit diesen Erwartungen und Schemata: einen ersten Bruch, indem er das als Fehlverhalten Gelabelte nicht normativ, sondern humoristisch rahmt; und einen zweiten Bruch, indem er dabei eine fäkalsprachliche Ausdrucksweise nutzt, womit institutionalisierte Normalitätserwartungen an (eher formal- und bildungssprachliche) schulische Umgangsformen unterlaufen werden („*haste ein fahrn gelassen oder was*“). *Dm* irritiert damit performativ die organisational etablierten Handlungserwartungen.

Im Fortgang elaboriert *Sm1* dann den Grund seines Unterrichtsverweises. Dieser hänge auch mit der Bezeichnung eines Lehrers mit dem Begriff ‚Airbag‘ zusammen, wobei *Sm1* angibt, hiermit auf dessen Bauchumfang angespielt zu haben. Indem nun zunächst das Orientierungsschema der moralischen Verurteilung des Verhaltens bedient wird – performativ in der Interjektion („*s:::sch autsch*“) durch *Dm* sowie propositional durch *Cm* („*korrekt so was darfst du nicht sagen*“) –, schwenken die Akteure also in die institutionalisierten Handlungsschemata ein und markieren das Verhalten *Sm1*s als inakzeptabel. Während also zunächst eine Homologie zwischen *Sm1* und den Pädagog*innen hergestellt wird, indem diese in einem als parallelisierend zu beschreibenden Diskursmodus (Przyborski 2004) auf das deviante Verhalten des Schülers Bezug nehmen, wird

sodann in einen antithetischen Modus übergegangen. Dies wiederum mündet schließlich aber in die folgende Interaktion, in der sich ein erneuter Bruch mit den formalen Regeln und Handlungsschemata dokumentiert:

Dm:	└ du weißt schon dass Herr *Name* der Konrektor ist ne
Sm1:	└ ja aber jeder sagt ihm das nur misch rausgeholt
Dm:	└ aber guck mal ich hab doch auch n Airbag
Am:	└ aber nich so ein wie der Herr *Name*
Sm1:	└ @aber nisch so ein Herr *Name* @
Am:	└ aber nich so ein wie der Herr *Name* das fällt nich so auf weil Herr *Name* etwas kleiner ist und der Airbag etwas größer
Dm:	└ @also okay@ kann man noch als Spaß irgendwie verbuchen
Am:	└ ja es gibt halt Leute die
Sm1:	└ er meinte letzte Chance da hab ich gesagt ja=ja=ja=ja da meinte er raus
Dm:	└ ja dann war das ja=ja=ja zu viel (.) hör zu für dich (.) denkst mal nach so über die Feiertage und über Neujahr (.) manchmal ist es besser du hältst einfach mal deine Klappe
Sm1:	└ was Klappe?
Dm:	└ sus oğlum ¹ heißt das ja? Und das ist günstiger ja (.) du sollst drüber nachdenken ich lass dich jetzt kein Aufsatz schreiben oder so du sollst einfach mal drüber nachdenken ja

(Z. 217–238)

Zu Beginn nimmt *Dm* nun Bezug auf die Position der beleidigten Lehrkraft als Konrektor. Implizit wird damit die Akzeptabilität von Verhaltensweisen entlang hierarchischer Positionen (und nicht etwa entlang anderer, gedankenexperimentell erwartbarer Bezugsnormen wie Respekt gegenüber anderen) problematisiert: Das Verhalten von *Sm1* ist in dem Sinne nicht disziplin- oder respektlos, also *unethisch*, sondern lediglich strategisch *ungünstig*. Unmittelbar im Anschluss folgt der Aufwurf eines Analogieschlusses („*aber guck mal ich hab doch auch n Airbag*“), welcher einerseits die Problematisierung von *Sm1*s Verhalten stützt, andererseits aber die durch ihn genutzte Figur des ‚Airbags‘ aufnimmt und so auch den Gehalt der Verspottung des Konrektors reifiziert. Dies wiederum wird durch *Am* weiter elaboriert, der sich nun selbst über diesen mokiert („*aber nicht so ein wie Herr *Name**“ / „*das fällt nicht so auf, weil Herr *Name* etwas kleiner ist und der Airbag etwas größer*“). Auf diese Weise zeigt sich ein neuerlicher performativer Bruch mit den erwartbaren Handlungsschemata, indem nun die pädagogischen Akteure *Am* und *Dm* selbst in die Belustigung über den Konrektor einstimmen, also: ihrerseits jene Devianz, die *Sm1* in den Betreuungsraum geführt hat, selbst performieren. Somit wird die propositionale Logik der Korrektur abweichender Verhaltensweisen, die zum Ausschluss aus dem Unterricht führten, hier durch eine performative Solidarisierung mit dem Schüler unterlaufen. In der Interaktion zwischen *Am*, *Dm* und dem

1 Türkisch etwa „sei still, (mein) Sohn“.

Schüler *SmI* wird damit eine habituelle Nähe zwischen den Disziplinierenden und dem zu Disziplinierenden förmlich zelebriert. Die Diskursorganisation mündet damit wiederum kurzzeitig in einen parallelisierenden Modus.

Ein weiterer affirmativer Bezug auf organisationale Normen erfolgt dann aber wiederum im Nachgang. Nachdem *SmI* verdeutlicht, wie der Rauswurf aus dem Unterricht weiter verlief, geht *Dm* dazu über, den Schüler zu einer Verhaltensreflexion aufzufordern. Dem wiederum wird durch den (erneut performativ mit erwartbaren, formalsprachlichen Ausdruckweisen brechenden) Folgesatz, *SmI* solle manchmal besser ‚die Klappe halten‘, Nachdruck verliehen, wobei hier die Proposition, *SmIs* Verhalten als unvorsichtig (nicht undiszipliniert) zu markieren, reproduziert wird. Hier zeigt sich der Diskurs wiederum als antithetisch. Die daran anschließende Bemerkung auf Türkisch (anzunehmen als zugeschriebene Familiensprache von *SmI*) ist als performativer Versuch einer Distanzüberbrückung resp. Solidarisierung mit dem Schüler bewertbar und unterstützt den Charakter der Aufforderung als ein gut gemeinter Hinweis („*das ist günstiger ja*“), der damit als im Sinne von *SmI* und nicht als Strafe gerahmt ist. Diese Logik wird noch durch den explizit gemachten Verzicht darauf, den Schüler einen „*Aufsatz schreiben*“ zu lassen, also dadurch, dass von einer Strafarbeit abgesehen wird, verstärkt.

In dieser interaktiven Passage dokumentiert sich damit ein Changieren zwischen der Zitation normativer Regeln auf der propositionalen Ebene und der Suspendierung dieser Regeln auf der performativen Ebene, die in einen Modus des Unterlaufens mündet, für welchen Bohnsack (i.d. Band) mit Bezug auf Goffmans (1973) Begriff der sekundären Anpassung denjenigen der *sekundären Solidarisierung* vorschlägt. Die notorische Diskrepanz zwischen institutionalisierter Norm und Habitus (Bohnsack 2017: 104) führt hier zu einer ambivalenten Spannung zwischen Regeldurchsetzung und Unterlaufen von Regeln, die sich diskursperformativ (Przyborski 2004) als wiederholter Wechsel zwischen einem antithetischen und einem parallelisierenden Diskursmodus zeigt. Damit wird das schulisch gültige und im Betreuungsraum verbürgte, institutionelle Regelwerk propositional reifiziert, jedoch performativ unterlaufen – und damit eine habituelle Solidarisierung mit dem als Störer markierten Schüler geleistet. Diese wiederum eröffnet einen Zugang zum Subjekt, der disziplinierende Interventionen im Irritieren normativer Erwartungen, auf die hin im institutionell-organisationalen Regelgefüge diszipliniert werden soll, erst ermöglicht. In diese performative Solidarisierung mit dem ‚Störer‘ ist damit auch dessen implizite Aufwertung eingelagert. Daneben legt sie dem Schüler implizit eine strukturhomologe Praxis nahe: dem formalen schulischen Regelwerk explizit Anerkennung zu zollen, um so Identitätsbeschädigungen zu vermeiden, dabei aber gleichzeitig implizit das Unterlaufen ebendieser Regeln fortführen zu können.

Während der Diskursmodus im Verhältnis von Pädagogen zu ‚Störenden‘ zwischen parallelisierendem und antithetischem Diskurs changiert, kann aber an dieser Stelle auch ein Rückschluss auf das Verhältnis von Betreuungsraum

und schulischer Disziplinarkultur gezogen werden. Dieses Verhältnis wäre, in diskurspragmatischer Terminologie verbleibend, als ein divergentes Verhältnis zu beschreiben: Im Betreuungsraum werden normative Erwartungen der Schule explizit, auf propositionaler Ebene verbürgt, performativ aber unterlaufen, worin die machtsstrukturellen Verhältnisse zwischen Betreuungsraum und Schule irritiert werden (zum Modus der Divergenz vgl. Przyborski 2004: 73, 318f.). Dies kann als ein *subversiver Modus* der konstituierenden Rahmung bezeichnet werden. Gleichsam stellt auch die spezifische Art der Rollendistanz eine Variante der konstituierenden Rahmung dar, die mit Bohnsack (i.d. Band) als *Modus der sekundären Solidarisierung* bezeichnet werden kann.

Eine andere Ausprägung reformulierender Aneignung der Klientel, in der die disziplinarkulturelle Logik der Schule nun aber stärker verbürgt wird, findet sich an späterer Stelle der Diskussion. Auch dort ist eine Interaktion zwischen *Dm* und einem weiteren Schüler (*Sm2*) rekonstruierbar.

Dm:	[zu Sm2] L Setz dich mal dahin (.) ja ich lach auch gleich wenn ich dich seh lach ich aber nich mehr
Sm(?):	L schön sein Kopf
Dm:	L so hier sag mal was fällt n dir eigentlich ein die letzten Minuten flegste noch raus Polizei is da hats das letzte Gespräch mit der Polizei ja? Geht's noch oder was? (.) hey? Was hast du im Hirn? Würmer oder was?
Sm2:	L Isch hab doch nicht die Einzige da geredet
Dm:	L isch hab doch nisch die Einzige da geredet:: red doch mal Deutsch
Sm2:	L isch rede Deutsch
Dm:	L nee des is kein Deutsch des is verquer Deutsch Sm2 was ist los mit dir?
Cm:	[zu Yw] L Polizei hier das machen einige Leute gibt's auch darüber ziemliche Konflikte und so
Yw:	L Ob man die Polizei ruft oder?
Cm:	L ja also weil sozialpädagogisch total falsch (.) und ist auch nich gewünscht von viele aber von andere von jede Kleinigkeit her
Yw:	L und warum wird jetzt die Polizei gerufen?
Cm:	L manchmal wegen einfaches Beleidigung oder so (.) aber is ein wenig individuell äh (.) sag mal so gibt's ganz viele Probleme äh

(Z. 346–368)

In dieser Passage adressiert *Dm* den Schüler mit stark erhobener Stimme und in imperativer Form. Indem er ihn in dieser Weise anweist, sich hinzusetzen, reklamiert *Dm* hier zentral auch Entscheidungshoheit über die körperliche Positionierung und Körperhaltung des Schülers. An den offenkundig ironischen Kommentar, mit welchem *Dm* das Lachen *Sm2s* persifliert, schließt unmittelbar ein moralisierender Appell an, der dessen Verweis aus dem Unterricht und die damit verbundene Anwesenheit der Polizei an der Schule als Verfehlung des Schülers rahmt. Die moralisierende Anrufung wird schließlich von der beleidigend-ironischen Frage, ob der Schüler ‚Würmer im Hirn‘ habe, gebrochen und gleichzeitig potenziert. Schließlich läuft auch der Verteidigungsversuch *Sm2s* ins Leere, indem *Dm* auf dessen propositionale Dimension (*Sm2* habe nicht

als einziger im Unterricht geredet), sondern auf die formal-performative Dimension abhebt, wonach der Schüler „*kein Deutsch*“, sondern „*verquer Deutsch*“ rede.

Hier zeigen sich zunächst deutliche Kontraste zu den zuvor rekonstruierten Interaktionen. Denn an dieser Stelle wird *Sm2*, im Gegensatz zu *Sm1* in der obigen Passage, nicht in solidarisierender Weise adressiert, sondern sowohl hinsichtlich seines regelbrüchigen Verhaltens als auch seiner habituellen Ausdrucksweise explizit zurückgewiesen. Insbesondere die Abwertung des sprachlichen Ausdrucks zielt dabei fundamental auf das Subjekt und nicht auf den zur Debatte stehenden Sachverhalt des Unterrichtsverweises. Dabei wird *Dm* als Repräsentant des (national-)sprachlich Richtigen gradiert, während *Sm2* als defizitbehafteter Abweichler degradiert wird. Diese Form der Adressierung zitiert den monolingualen, bildungssprachlich orientierten Habitus des Schulsystems (Gogolin 2008), was sich im Anschluss an migrationspädagogische Lesarten als eine disziplinierende Verbürgung natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitsordnungen (Dean 2020; Dirim 2010; Mecheril 2015) lesen lässt. Die damit verbundene Rahmung des Subjekts erscheint auf propositionaler und performativer Ebene homolog zunächst als rituelle degradierende Fremdrahmung.

Gleichwohl bleibt auch in dieser Passage die Konstruktion einer ‚totalen Identität‘ (Bohnsack 2017: 247) aus. Dies zeigt sich in der Rahmung von *Sm2s* Verhalten als Ausnahmeerscheinung. Denn die Formulierung „*Sm2 was ist los mit dir?*“ führt implizit die Zuschreibung mit sich, dass der Schüler sich different zu verhalten in der Lage ist. Sie traut ihm also Entwicklung und Selbstkorrektur zu und hält – aller Abwertung zum Trotz – Spielräume für Transformationen des Subjekts symbolisch offen. Der rituell degradierende Charakter aus der vorhergehenden Sequenz wird in dieser impliziten Wendung auf das Individuum und seine Potentiale wiederum eingeklammert.

Die darauffolgende Elaboration durch *Cm* holt die Interaktion nun wiederum reflexiv ein. Mit der Bewertung, die Polizei zu rufen sei „*sozialpädagogisch total falsch*“ und finde bei ‚jeder Kleinigkeit‘ und manchmal wegen ‚einfacher Beleidigungen‘ statt, differenziert den Orientierungsgehalt einer Absetzbewegung von der schulischen Disziplinierungspraxis nun entlang orientierungsschematischen Professionswissens, welches die eigene Praxis als eine sozialpädagogische markiert und damit implizit vom Schulpädagogischen abgrenzt, weiter aus. Der Kritik des pädagogischen Blicks auf die Schüler*innen, wie sie weiter oben rekonstruiert worden ist, tritt hier die Kritik an konkreten Praktiken des Umgangs mit abweichendem Verhalten zur Seite. Aus dieser Proposition heraus erscheint also wiederum nicht *Sm2* als Problem – sondern die schulische Praxis des Umgangs mit wahrgenommenen Problemen.

6 Rahmungsraum. Abstraktion einer analytischen Kategorie

In den vorhergehenden Rekonstruktionen wurde gezeigt, wie sich im Trainingsraum einer Schule Rahmungsmacht propositional und performativ ausformt. Dabei ist deutlich geworden, wie das Orientierungswissen der pädagogischen Akteure die schulische Disziplinarkultur und damit deren Rahmungsmacht unterläuft und eine Form der sekundären Solidarisierung mit der – eigentlich zu disziplinierenden – Klientel der ‚devianten Schüler*innen‘ etabliert. Konstituierende Rahmungen stehen hier in einer Spannung zu den einzelschulisch dominanten Konstruktionen der Schüler*innen als notorisch deviante Subjekte, die Praxis der Interaktion mit den Schüler*innen im Trainingsraum changiert zwischen Regeldurchsetzung entlang institutionalisierter Normalitätserwartungen einerseits und performativer Solidarisierung mit den Schüler*innen andererseits. Erst- und Zweit-Codierungen (Bohnsack 2017) werden kritischer Metakommunikation zugeführt, degradierende Identitätskonstruktionen mit alternativen Rahmungen konfrontiert. Dies alles vollzieht sich innerhalb einer räumlichen Parzelle, die innerschulisch mit dem Sinn versehen ist, deviante Schüler*innen zu disziplinieren. Kann der Trainings-/Betreuungsraum strukturell als disziplinarräumliche Parzelle verstanden werden, welche die Strukturlogik der Disziplinarmacht (Foucault 1994) schulisch perpetuiert, erweist er sich aus praxeologisch-wissenssoziologischer Warte als ein Raum, dessen organisationale Verfasstheit und Sinnzuweisung (Disziplinierung) durch das konjunktive Wissen eines in ihm wirkenden, *subversiven Organisationsmilieus* unterlaufen wird. Denn im hier untersuchten Betreuungsraum als interaktivem Erfahrungsraum (Bohnsack 2017) formt sich Rahmungsmacht propositional wie performativ im Kontrast zur dominanten Disziplinarkultur der Schule aus. Subjektivierungsprozesse zeigen sich dabei ebenso ambivalent: Die Schüler*innen werden weder nur als gelehrige Disziplinarsubjekte adressiert, die sich Normalitäten einseitig zu unterwerfen hätten, noch umfänglich als sich selbst führende Individuen angerufen. Vielmehr changiert die Form ihrer Adressierung entlang der die Praxis im Betreuungsraum rahmenden Spannungsfelder. Folgendes Schaubild veranschaulicht diese Struktur:

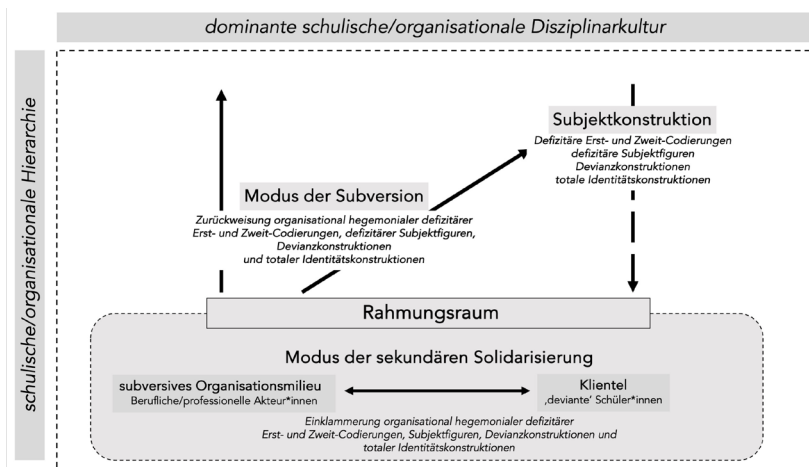


Abbildung 1: Sekundäre Solidarisierung und subversives Organisationsmilieu im Verhältnis von Rahmungsraum, Klientel und schulischer Disziplinarkultur (eigene Darstellung)

In der Abstraktion dieser Befunde soll nun der Begriff des *Rahmungsraums* ausdifferenziert werden: Ein Rahmungsraum ist als ein in der Regel zeit-räumlich abgrenzbarer Bereich einer Organisation bestimmbar, der streng relational zur Kultur und Praxis jener Organisation angeordnet ist, die ihn hervorbringt. Er eröffnet Optionen der spezifischen Ausformung von Fremd- und Neurahmenungen und steht somit in Relation zu den innerhalb der Organisation bereits etablierten Strukturen von Rahmungsmacht. Für einen Rahmungsraum ist charakteristisch, dass er Potentiale einer Ausdifferenzierung von Rahmungsmacht bereithält, die sich kongruent oder auch spannungsreich zur dominanten Organisationskultur entfalten können. Rahmungsräume entstehen damit in der Überlagerung organisationaler Regelstrukturen, räumlicher Ordnungen und organisationaler Milieus. Dabei nimmt Rahmungsmacht eine zentrale, performativ vermittelnde Rolle im Kontext von Subjektivierungen ein. Sie ist die Scharnierstelle, über die sich der Modus Operandi der Hervorbringung von Subjekten materialisiert. Denn die Art und Weise, *wie* die Subjekte, z. B. als Abweichende oder Konforme, adressiert und subjektiviert werden, hängt von der konkreten Ausformung fremdrahmender Interaktionen in der Spannung von Organisation und Rahmungsraum/-räumen ab. Diese wiederum sind an habituelle Orientierungen der dort wirkenden Akteur*innen gebunden, die ihrerseits in spannungsvoller Relation zu formalen Regeln und normativen Erwartungen sowie schließlich zur Kultur der jeweiligen Organisation stehen.

In heuristischer Bezugnahme auf das Vokabular zur Beschreibung von Modi der Diskursorganisation, das Przyborski (2004) entwickelt hat, lassen sich schließlich unterschiedliche Ausprägungen ebendieser Relationen zwischen

Rahmungsraum und Organisation heuristisch denken. So wären *parallelisierende Rahmungsräume* solche, die ein kongruentes Verhältnis zwischen organisational dominanter und im Rahmungsraum sich herausbildender Praxis und Rahmungsmacht aufweisen, während sich ein *antithetischer Rahmungsraum* darin zeigen würde, dass sich zwischen Rahmungsraum und Organisation ein Verhältnis der wechselseitigen, in Synthesen mündenden Aushandlung der für Rahmungsmacht tragenden Gehalte dokumentiert. Ein *oppositioneller Rahmungsraum* hingegen befände sich in explizitem Widerspruch zur organisationalen Kultur und Praxis. Ein *divergenter Rahmungsraum* würde die organisational dominanten Rahmungen schließlich etwa hinsichtlich normativer Positionierungen reproduzieren, sie aber in der Praxis unterlaufen oder auch fremdrahmend vereinnahmen. Ein solcher Rahmungsraum liegt im oben rekonstruierten Fall mit dem Modus der sekundären Solidarisierung in einem subversiven Organisationsmilieu vor.

Weitere Analysen müssten nun ausloten, ob und wie weit das Konzept des Rahmungsraums trägt. Empirisch wäre es hier sicher erstens zielführend, weitere mögliche Rahmungsräume zunächst heuristisch zu bestimmen und dann rekonstruktiv zu fokussieren. So sind etwa Analysen zur Praxis von Sozialpädagog*innen vor dem Hintergrund von Rahmungsmacht und Rahmungsraum denkbar. Die dokumentarische Methode bietet zweitens Anschlussmöglichkeiten für die Analyse weiterer empirischer Dimensionen im Kontext der Etablierung von Rahmungsmacht, die etwa der Rolle von Artefakten (Nohl 2016a), bildlichen Darstellungen (Bohnsack 2013) sowie der Bedeutung von Akten und Aktenführungspraxis (Erne 2017) datentriangulativ Rechnung tragen und auf diese Weise dazu beitragen könnten, die multimodale und multidimensionale Etablierung und Zirkulation von Rahmungsmacht in (pädagogischen) Organisationen besser zu verstehen. Mittelfristig wäre schließlich und drittens zu einer empirisch fundierten Typologie unterschiedlicher Rahmungsräume zu gelangen.

Diese Analysen und daraus zu entwickelnden Typologien wären wiederum an unterschiedliche Theoriegebäude und bereits vorliegende Befunde machtanalytischer Forschung zu Subjektproduktion in Organisationen und Institutionen rückzubinden. Sie wären erstens mit Foucault'schen Konzepten vermittelbar, etwa mit dem der ‚Heterotopien‘. Foucault (2013) bestimmt Heterotopien als gesellschaftliche Gegenräume, die dem Abweichenden entweder Raum zur autonomen Entfaltung geben oder aber es korrigieren und in das Herrschende eingliedern sollen (Klass 2008). Rahmungsräume etablieren ihrerseits eine potentiell heterotope Ordnung innerhalb organisationaler Strukturen, die einen lohnenswerten Analysegegenstand bilden dürfte. Daneben wäre eine systematische Bezugnahme auf raum- und artefakttheoretische Ansätze naheliegend. Neben dem raumtheoretischen Konzept nach Löw (2001) böten sich Anknüpfungspunkte an die Actor-Network-Theory (z. B. Latour 2006) sowie an das theoretische Konzept des Transaktionsraums, wie es Nohl (2016b) entwickelt hat. Letzteres wäre dabei geeignet, die Bedeutung der Verknüpfung menschlicher Akteur*innen und materieller Strukturen analytisch umfassender in den

Blick zu bekommen. Schließlich scheint auch eine Relationierung zu Goffmans (2014) Analysen totaler Institutionen vielversprechend. Dabei ließen sich nicht nur dessen Befunde zu sekundären Anpassungen in ihrem Verhältnis zu organisationalen Raumstrukturen aufnehmen, sondern böten sich auch Anschlüsse an die – organisations-, aber auch professionstheoretisch bedeutsame – Frage nach dem Verhältnis von formalen Regeln und professionellem Handeln in Organisationen sowie deren Machtrelevanz. Schließlich und vor allem liegen in Bezugnahmen auf bereits ältere Modelle und Theorien (Foucault, Goffman) aber auch Potentiale einer historisch kontrastiven Reflexion zu Modi und Formen der machtvollen Hervorbringung von Subjekten durch pädagogische Organisationen in der Spätmoderne.

Literatur

- Alkemeyer, Thomas/Rieger-Ladich, Markus (2008): Symbolische Gewalt im pädagogischen Feld. Überlegungen zu einer Forschungsheuristik. In: Schmidt, Robert/Woltersdorff, Volker (Hrsg.): Symbolische Gewalt. Herrschaftsanalyse nach Pierre Bourdieu. Konstanz: UVK, S. 103–124.
- Böhme, Jeanette (2012): Raster und Mitte: Schulräumliche Ordnungsparameter der Disziplinierung. Perspektiven einer Pädagogischen Morphologie. In: Schröteler-von Brandt, Hildegard/Coelen, Thomas/Zeising, Andreas/Ziesche, Angela (Hrsg.): Raum für Bildung. Ästhetik und Architektur von Lern- und Lebensorten. Bielefeld: transcript, S. 219–232.
- Böhme, Jeanette/Herrmann, Ina (2011): Schule als pädagogischer Machtraum. Typologie schulischer Raumentwürfe. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohnsack, Ralf (2010): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. (8. Aufl.). Opladen/Farmington Hills: Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2013): Die dokumentarische Methode in der Bild- und Fotointerpretation. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS, S. 75–98.
- Bohnsack, Ralf (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen/Toronto: Barbara Budrich/utb.
- Bohnsack, Ralf (2020): Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Führipädagogik. Opladen/Toronto: Barbara Budrich/utb.
- Bröckling, Ulrich (2017): Gute Hirten führen sanft. Über Menschenregierungskünste. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bründel, Heidrun/Simon, Erika (2013): Die Trainingsraum-Methode: Unterrichtsstörungen – klare Regeln, klare Konsequenzen. (3., erweiterte und aktualisierte Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.

- Budde, Jürgen (2014): Spannungsfelder pädagogischer Praktiken im Umgang mit Störungen. Der Trainingsraum als unterrichtsergänzende Maßnahme. In: *Bildung und Erziehung* 61(1), S. 103–118. doi:<https://doi.org/10.7788/bue-2014-0107>
- Bührmann, Andrea D./Schneider, Werner (2008): Vom Diskurs zum Dispositiv. Eine Einführung in die Dispositivanalyse. Bielefeld: transcript.
- Dean, Isabel (2020): Bildung – Heterogenität – Sprache. Rassistische Differenz- und Diskriminierungsverhältnisse in Kita und Grundschule. Wiesbaden: Springer VS.
- Deleuze, Gilles (1993): Postskriptum über die Kontrollgesellschaften. In: Deleuze, Gilles (Hrsg.): *Unterhandlungen 1972–1990*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 254–262.
- Dirim, İnci (2010): „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul/Dirim, İnci/Gomolla, Mechtild/Hornberg, Sabine/Stojanov, Krassimir (Hrsg.): *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*. Münster: Waxmann, S. 91–114.
- Elseberg, Anika/Wagener, Benjamin (2017): Leistungslogiken und Adressierungen im integrativen Fachunterricht. Videoanalysen zur Herstellung und Bearbeitung von Differenz in der Sekundarstufe I. In: *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* 23(5-6), S. 18–24.
- Erne, Jakob (2017): Der Status der Akte als organisationaler Aktant. In: Amling, Steffen/Vogd, Werner (Hrsg.): *Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie*. Opladen: Barbara Budrich, S. 43–58.
- Foucault, Michel (1978): *Dispositive der Macht. Michel Foucault über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin: Merve.
- Foucault, Michel (1994): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2005): *Subjekt und Macht* (1982). In: Foucault, Michel (Hrsg.): *Michel Foucault. Analytik der Macht*. Herausgegeben von Daniel Defert und François Ewald unter Mitarbeit von Jacques Lagrange. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 240–263.
- Foucault, Michel (2006): *Die Geburt der Biopolitik. Geschichte der Gouvernementalität II. Vorlesung am Collège de France, 1978–1979*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2013): *Die Heterotopien. Der utopische Körper. Zwei Radio-vorträge*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Goffman, Erving (1963): *Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identities*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Goffman, Erving (1973): *Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Goffman, Erving (2014): *Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen* (1973). (19. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Gogolin, Ingrid (2008): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster/New York: Waxmann.
- Göhlisch, Michael (2011): Institutionen und Organisationen. In: Kade, Jochen/Helsper, Werner/Lüders, Christian/Egloff, Birte/Radtke, Frank-Olaf/Thole, Werner (Hrsg.): *Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, S. 93–101.
- Gstettner, Peter (1981): *Die Eroberung des Kindes durch die Wissenschaft. Aus der Geschichte der Disziplinierung*. Reinbek: Rowohlt.
- Helsper, Werner (2008): Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 54(1), S. 63–80.
- Hertel, Thorsten (2015): Unterlaufen und Kontern statt „Überwachen und Strafen“? Rekonstruktionen zu pädagogischen Praktiken im „Trainingsraum“ einer segregierten Großstadtschule. In: Fölker, Laura/Hertel, Thorsten/Pfaff, Nicolle (Hrsg.): *Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation*. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 153–168.
- Hertel, Thorsten (2020): *Entziffern und Strafen. Schulische Disziplin zwischen Macht und Marginalisierung*. Bielefeld: transcript.
- Hertel, Thorsten (2021): Rahmungsmacht und Differenz. Ungleichheitskonstruktionen in der (marginalisierten) Schule der Migrationsgesellschaft. In: Zala-Mezö, Enikő/Häbig, Julia/Bremm, Nina (Hrsg.): *Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung*. Münster/New York: Waxmann, S. 97–119.
- Hnilica, Sonja (2010): Schulbank und Klassenzimmer – Disziplinierung durch Architektur. In: Egger, Rudolf/Hackl, Bernd (Hrsg.): *Sinnliche Bildung? Pädagogische Prozesse zwischen vorprädikativer Situierung und reflexivem Anspruch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 141–162.
- Jäger, Marianna (2019): „Ruhigsein ist das Allerwichtigste!“ Die Herstellung einer schulischen Ordnung (Regeln im Schulalltag I). In: Sieber Egger, Anja/Unterweger, Gisela/Jäger, Marianna/Kuhn, Melanie/Hangartner, Judith (Hrsg.): *Kindheit(en) in formalen, nonformalen und informellen Bildungskontexten. Ethnografische Beiträge aus der Schweiz*. Wiesbaden: Springer VS, S. 45–65.
- Jansen, Till/Schlippe, Arist v./Vogd, Werner (2015): Kontexturanalyse – ein Vorschlag für rekonstruktive Sozialforschung in organisationalen Zusammenhängen. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 16(1), Art. 4.
- Jornitz, Sieglinde (2004): Der Trainingsraum: Unterrichtsstörung als Bumerang. In: *Pädagogische Korrespondenz* (33), S. 98–117.
- Klass, Tobias N. (2008): Heterotopie. In: Kammler, Clemens/Schneider, Ulrich Johannes/Parr, Rolf (Hrsg.): *Foucault-Handbuch. Leben-Werk-Wirkung*. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag, S. 263–266.

- Langenohl, Andreas (2008): Schule als Organisation. In: Willems, Herbert (Hrsg.): Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge (Bd. 2). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 817–833.
- Langer, Antje (2008): Disziplinieren und entspannen: Körper in der Schule – eine diskursanalytische Ethnographie. Bielefeld: transcript.
- Latour, Bruno (2006): Die Macht der Assoziationen. In: Belliger, Andréa /Krieger, David J. (Hrsg.): ANThology. Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie. Bielefeld: transcript, S. 195–212.
- Löw, Martina (2001): Raumsoziologie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Löw, Martina (2007): Zwischen Handeln und Struktur. Grundlagen einer Soziologie des Raums. In: Kessler, Fabian /Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Territorialisierung des Sozialen. Regieren über soziale Nahräume. Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 80–100.
- Luhmann, Niklas (1964): Funktionen und Folgen formaler Organisation. Berlin: Duncker & Humblot.
- Luhmann, Niklas (1978): Erleben und Handeln. In: Lenk, Hans (Hrsg.): Handlungstheorien interdisziplinär II. Handlungserklärungen und philosophische Handlungsinterpretation (1. Halband). München: Fink, S. 235–253.
- Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens. Herausgegeben von David Kettler, Volker Meja und Nico Stehr. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mecheril, Paul (2015): Das Anliegen der Migrationspädagogik. In: Leiprecht, Rudolf/Steinbach, Anja (Hrsg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch, Bd. 1: Grundlagen – Diversität – Fachdidaktiken Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik, S. 25–53.
- Nohl, Arnd-Michael (2007): Kulturelle Vielfalt als Herausforderung für pädagogische Organisationen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10(1), S. 61–74.
- Nohl, Arnd-Michael (2016a): Die empirische Rekonstruktion materieller Artefakte mit der Dokumentarischen Methode. In: Tervooren, Anja /Kreitz, Robert (Hrsg.): Dinge und Raum in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 37–53.
- Nohl, Arnd-Michael (2016b): Pädagogische Prozesse im Raum – pragmatistische und wissenssoziologische Perspektiven auf Sozialisation und Bildung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 92(3), S. 393–407.
- Peters, Michael (2009): Education and the Society of Control – From Disciplinary Pedagogy to Perpetual Training. In: Bünger, Carsten/Mayer, Ralf/Messerschmidt, Astrid/Zitzelsberger, Olga (Hrsg.): Bildung der Kontrollgesellschaft. Analyse und Kritik pädagogischer Vereinnahmungen. Paderborn/München/Wien/Zürich: Ferdinand Schöningh, S. 15–30.

- Pongratz, Ludwig A. (2004): Freiwillige Selbstkontrolle. Schule zwischen Disziplinar- und Kontrollgesellschaft. In: Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 241–259.
- Pongratz, Ludwig A. (2010): Einstimmung in die Kontrollgesellschaft. Der Trainingsraum als gouvernementale Strafpraxis. In: Pädagogische Korrespondenz 23(41), S. 63–74.
- Przyborski, Aglaja (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Richter, Sophia/Friebertshäuser, Barbara (2012): Der schulische Trainingsraum – Ethnographische Collage als empirische, theoretische und methodologische Herausforderung. In: Friebertshäuser, Barbara/Kelle, Helga/Boller, Heike/Bollig, Sabine/Huf, Christina/Langer, Antje/Ott, Marion/Richter, Sophia (Hrsg.): Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 71–88.
- Rieger-Ladich, Markus (2004): Unterwerfung und Überschreitung: Michel Foucaults Theorie der Subjektivierung. In: Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 203–223.
- Stützel, Kevin (2019): Jugendarbeit im Kontext von Jugendlichen mit rechten Orientierungen. Rekonstruktiv-praxeologische Perspektiven auf professionelles Handeln. Wiesbaden: Springer VS.
- Wagener, Benjamin (2020): Leistung, Differenz und Inklusion. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Unterrichtspraxis. Wiesbaden: Springer VS.
- Wagener, Benjamin/Wagner-Willi, Monika (2017): Leistungsdifferenzen im ‚inklusionen‘ und im gymnasialen Unterricht – Dokumentarische Videointerpretation mit Fokus auf Raum und Erfahrungsraum. In: Zeitschrift für Inklusion 1(4), S. online: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/439> (abgerufen am 21.09.2020).

Mehrebenenanalyse fachunterrichtlicher Konstruktionen von Leistung und Ability.

Zur Relation gesellschaftlich-institutioneller (Identitäts-)Erwartungen und unterrichtlicher Praxen

Tanja Sturm

Abstract: Der Beitrag vergleicht die Verständnisse von Leistung bzw. Ability, die den Schulgesetzen von Sachsen-Anhalt und British Columbia zugrunde liegen, sowie die fachunterrichtlichen Orientierungen von Mathematiklehrpersonen der Sekundarstufe I. Die Reflexion der unterschiedlichen rechtlichen Rahmenbedingungen schulischer, unterrichtlicher und professionalisierter Praxen zeigt deren *gesellschaftliche* Konzeption auf, die über *organisationale* und *interaktive* Milieus hinausweisen.

1 Problemaufriss

Dass Unterricht bzw. Unterrichtspraxen keine Mikrophänomene darstellen, die losgelöst von „schulorganisatorischen, bildungsadministrativen und gesellschaftspolitischen Rahmungen“ (Proske/Rabenstein/Meseth 2021: 4) existieren, stellt eine geteilte Perspektive der rekonstruktiven schulpädagogischen Forschung dar. In den Kategorien der praxeologisch-wissenssoziologischen Schul-, Unterrichts- und Professionsforschung können diese Kontextualisierungen als Teil der Normen und (Entscheidungs-)Erwartungen, die sowohl von gesellschaftlich-institutioneller Seite als auch von der der Organisation an den Unterricht und seine sozialen Akteur:innen herangetragen werden, verstanden werden. Die habitualisierte Bearbeitung dieser Normen und (Entscheidungs-)Erwartungen der unterschiedlichen schulischen Ebenen – der Gesellschaft und der Organisation – der Akteur:innen in ihrer interaktiven Praxis wird begrifflich mit *konstituierender Rahmung* gefasst. Sie stellt die „organisationale Strukturbedingung für den jeweiligen Interaktionsmodus“ (Bohnsack 2017: 135) dar und wird auch als „Fremdrahmung“ bezeichnet. Die Schule kann dabei mit Niklas Luhmann (1978: 248) als „people-processing-organization“ verstanden werden. In ihr werden klientelbezogene Biografie- und Identitätsentscheidungen v. a. entlang von

Leistung bzw. Leistungsmessung vorgenommen. Leistung resp. Ability¹ rahmt dabei im Sinne einer Erst-Codierung die Unterscheidung von Schüler:innen (vgl. Bohnsack 2017: 136). Sie stellt selbst ein Konstrukt dar, das gesellschaftlich und schulisch hervorgebracht wird und soziale Ungleichheit legitimiert. Gegenüber dem gesellschaftlichen Ständeprinzip, das von dem Leistungsprinzip abgelöst wurde, wird dies insofern emanzipativ verstanden, als mit ihm die Leistungen der/des einzelnen und nicht die familiäre Herkunft ungleiche Lebens- und Bildungsmöglichkeiten legitimieren (vgl. Ricken 2018). Gleichwohl zeigen zahlreiche empirische Studien, dass dies in Schule und Unterricht nicht gelingt und v. a. die familiäre Situation mit dem schulischen Bildungsmiss-/erfolg korreliert (vgl. z. B. Downey/Condon 2016).

Erste vergleichende Analysen von Unterrichtsvideografien des Mathematikunterrichts der Sekundarstufe, die im kanadischen British Columbia, kurz BC, und in deutschschweizerischen sowie sachsen-anhaltinischen Schulen generiert wurden, zeigen, dass sich leistungsbezogene Differenzkonstruktionen von Lehrpersonen der letztgenannten Schulsysteme von denen, die in erstgenannten tätig sind, unterscheiden. Neben der Gemeinsamkeit, dass die primäre unterrichtliche Rahmung des Mathematikunterrichts sich durch einen *Sachbezug* auszeichnet (vgl. Sturm 2022b; Wagener 2022), wird die Verantwortung für die Leistungserbringung in den im deutschsprachigen Raum generierten Fällen den Schüler:innen personifiziert und individualisiert zugeschrieben, während die Diskrepanz von Leistungserwartung und ihrer Bearbeitung durch die Schüler:innen in den untersuchten kanadischen Fällen kooperativ von der Lehrperson und einzelnen Schüler:innen bearbeitet wird (vgl. Sturm 2022c). Hieran schließen sich die Fragen an, ob und inwiefern die Genese der rekonstruierten Unterschiede im Zusammenhang mit den Erst-Codierungen im Bereich der konstituierenden Rahmungen zu sehen ist. Wie Ralf Bohnsack in seinem Beitrag (i. d. B.) dargelegt, sind in Erst-Codierungen der konstitutiven Rahmung gesellschaftliche und organisationale Normen und daran anknüpfende (Entscheidungs-)Erwartungen impliziert. In meiner Analyse interessieren insbesondere Schulgesetze sowie diese ergänzenden Dokumente, die neben der Finanzierung des Bildungs- und Schulsystems Ausdruck bildungspolitischer und gesellschaftlicher Rahmungen sind (vgl. Busemeyer 2015). Im Zentrum stehen die in den Dokumenten implizierten „virtualen sozialen Identitäten“ (Goffman 2012: 9ff.), also die ‚Bilder‘ von Schüler:innen und die mit ihnen verbundenen Erwartungen an Leistung und Leistungsdifferenzen, welche als Elemente einer „Rahmungsherrschaft“ (Bohnsack i. d. B.) verstanden werden können. Dabei stellt sich die Frage, inwieweit Homologien zwischen den in den rechtlichen Normen implizierten sozialen Identitäten von Schüler:innen und jenen, wie sie in der unterrichtlichen Praxis impliziert sind, finden lassen.

1 In den Ausführungen werden der deutsche Begriff Leistung und der englische Ability genutzt, um die unterschiedlichen inhaltlichen Konnotationen auch auf begrifflicher Ebene zum Ausdruck bringen zu können.

Letztere finden ihren Ausdruck sowohl in den Erzählungen und Beschreibungen der Interviews mit den Lehrpersonen als auch in den Unterrichtsanalysen (vgl. Sturm 2022). Mit derartigen Homologien können übergreifende *gesellschaftliche Erfahrungsräume* oder *Milieus* identifiziert werden, die *organisationsbezogene* Milieus übergreifen und ggf. auch deren schulsystemische Unterschiede sichtbar werden.

Schulgesetze und die sie ergänzende Verordnungen stellen öffentliche Diskurse oder Dokumente dar, denen Arnd-Michael Nohl (2016) folgend Denkstile und -weisen zugrunde liegen, die über kommunikative Wissensbestände hinausgehen. Es handelt sich hier im Sinne von Alexander Geimer und Steffen Amling (2019: 19) um „diskursiv-hegemoniale [...] Subjektnormen“ oder von Ralf Bohnsack (2017: Kap. 5.6) um „virtuale soziale Identitäten“, von denen hier v. a. diejenigen der Schüler:innen interessieren. Ihr Verweis auf gesellschaftliche Erfahrungsräume kann nur durch ihren Bezug zur Praxis, d. h. in ihrem Spannungsfeld zu dieser (hier derjenigen des Unterrichts), validiert werden. Dazu werden die den Gesetztestexten zugrunde liegenden Orientierungen (Kapitel 2) mit Ausschnitten aus Interviews relationiert, die mit je einer Lehrperson aus Sachsen-Anhalt und einer aus BC geführt wurden (Kapitel 3). Methodologisch-methodisch soll dies durch die Beschreibung von Homologien und Differenzen der expliziten und impliziten Reflexionen der Identitäten, der Normen und (Entscheidungs-)Erwartungen der rechtlichen Dokumente mit den Orientierungen der Lehrpersonen in den Interviews erfolgen. Zudem werden Ergebnisse aus Unterrichtsanalysen in BC (vgl. Sturm 2021) in die Analyse einbezogen. Der Beitrag schließt mit Perspektiven für mehrbenenanalytische Rekonstruktionen, also der relationierenden Betrachtung schulischer Praxen und gesellschaftlich-institutioneller Normen und (Entscheidungs-)Erwartungen, in der Schul-, Unterrichts- und Professionsforschung. Damit wird auch die Frage der Genese konstituierender Rahmungen durch die Bearbeitung gesellschaftlich-institutioneller Normen und (Entscheidungs-)Erwartungen in Schule, Unterricht und professionalisierter Praxis aufgegriffen (Kapitel 4).

2 Rekonstruktion gesellschaftlich-institutioneller Verständnisse von Leistung, Ability und Differenzen

In diesem Abschnitt sollen die gesellschaftlich-institutionellen Verständnisse von Leistung resp. Ability und darauf bezogener Differenzen im Sinne von Denkweisen und -stilen, die den Schulgesetzen von Sachsen-Anhalt, kurz LSA (Abschnitt 2.1), und BC (2.2) zugrunde liegen, rekonstruiert und miteinander verglichen werden. Dies erfolgt auf der Grundlage von Ausschnitten aus dem Schulgesetz (LSA 2018) bzw. dem School Act (BC 2021b) sowie dem ergänzenden „Statement of education policy order“ (BC 1989). Aufgrund des unterschiedlichen Aufbaus der Schulgesetze macht es der Vergleich, der auch

ein transnationaler ist, erforderlich, Passagen aus weiteren Dokumenten hinzuzuziehen, um eine inhaltliche Vergleichbarkeit zu ermöglichen.

Methodisch wurde das begriffliche Inventar der Formalanalyse der Dokumentarischen Methode im Sinne von Arnd-Michael Nohl (2016) um die Kategorien der Einleitung, der Apposition, der Überleitung und der Coda erweitert. Diese werden weiter differenziert, u. a. ob sie propositionaler, narrativer, differenzierender, exemplifizierender, argumentativer, ritueller oder deskriptiver Art sind (vgl. ebd. 2019). Wenngleich das dem hier skizzierten Vorgehen zugrunde liegende Verständnis die Relation von kommunikativem und konjunktivem Wissen nicht als Spannungsfeld konstituiert, wie dies u. a. Iris Nentwig-Gesemann (1999: 187ff.) für Erziehungspraxis gegenüber einer Erziehungsprogrammatik in Kinderkrippen darlegt, wird es für die rekonstruktiven Analysen der formalen Dokumente herangezogen, da es einen Zugang zu den zugrunde liegenden Orientierungen eröffnet.

2.1 Leistung und Leistungsdifferenzen im Schulgesetz vom Land Sachsen-Anhalt

Für die Analyse des Verständnisses von Leistung und Leistungsdifferenz des Schulgesetzes von LSA (2018), das insgesamt 205 Seiten umfasst, wurden Ausschnitte ausgewählt. Leitend war dabei v. a. die Thematisierung von Leistung und Leistungsdifferenzen der virtualen sozialen Identitäten der Schüler:innen. Herausgesucht wurden der erste Paragraph des Erziehungs- und Bildungsauftrags, der gemeinsam mit dem Paragraph 2 (Geltungsbereich) den ersten Abschnitt des Gesetzes darstellt (§ 1, Satz 1), sowie Ausschnitte aus dem zweiten Abschnitt zur „Gliederung des Schulwesens“ umfasst.

Das Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt beginnt mit dem folgenden Satz:

(1) Der Auftrag der Schule wird bestimmt durch das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland und die Verfassung des Landes Sachsen-Anhalt. Insbesondere hat jeder junge Mensch ohne Rücksicht auf sein Geschlecht, seine Herkunft, seine Ethnie, eine Behinderung, seine sexuelle Identität, seine Religion oder Weltanschauung oder seine wirtschaftliche oder soziale Lage das Recht auf eine seine Begabungen, seine Fähigkeiten und seine Neigung fördernde Erziehung, Bildung und Ausbildung [...] (LSA 2018: 13).

Im Anschluss an die propositionale Einleitung des Schulgesetzes, das vergleichbar den Ausführungen anderer Bundesländer mit einem Verweis auf das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland und auf die jeweilige Landesverfassung beginnt, werden das Recht auf „fördernde Erziehung, Bildung und Ausbildung“ formuliert. Die Rechte junger Menschen werden dabei insofern differenziert, als sie ihren „Begabungen, Fähigkeiten und Neigungen“ entsprechen sollen und

„ohne Rücksicht auf“ „Geschlecht, Herkunft, Ethnie, Behinderung, sexueller Identität, Religion, Weltanschauung, wirtschaftliche[r] oder soziale[r] Lage“ Anwendung finden sollen. In der damit aufgemachten Unterscheidung von unabhängig angewandten Rechten dokumentieren sich differente Merkmalskonstellationen und damit unmittelbar verbundene Bearbeitungsweisen für die Aspekte, entlang derer Schüler:innen unterschieden werden: zum einen solche, die mit der begrifflichen Trias „Begabungen, Fähigkeiten und Neigungen“ umschrieben werden und zum anderen jene, die entlang von „Geschlecht, Herkunft, Ethnie, Behinderung, sexueller Identität, Religion, Weltanschauung, wirtschaftliche[r] oder soziale[r] Lage“ bestehen. Während erstgenannte Bezugspunkte für die Differenzierung des Erziehungs- und Bildungsrechts darstellen, dies dokumentiert sich auch im weiteren Gesetzestext, gilt dies für die letztgenannte Gruppe nicht. Vielmehr wird hervorgehoben, dass die Bildungs- und Erziehungsrechte entlang der zweiten Differenzgruppe nicht einzuschränken sind. In der Unterscheidung der zwei Differenzverständnisse dokumentiert sich weiter, dass diese losgelöst voneinander verstanden werden, dass also z. B. Begabung und soziale Lage unabhängig voneinander konzipiert sind. Gemeinsam ist den beschriebenen Differenzen, dass sie als den Schüler:innen inhärent und zugleich stabil sowie entsprechend losgelöst von sozialen und materialen Erfahrungen konzipiert sind. Sozialwissenschaftlich lässt sich dies als individualisierende und essentialisierende Perspektive bezeichnen (vgl. z. B. Waldschmidt 2020: 73ff.). Es kann festgehalten werden, dass von einem individualisierenden Differenzverständnis ausgegangen wird, dessen schulisch-unterrichtliche Bearbeitung unterschiedlich erfolgt: während die eine Differenzgruppe (Begabung, Fähigkeiten und Neigungen) durch unterschiedliche Bildungsgänge bearbeitet wird, ist dies für die zweite Gruppe nicht vorgesehen. Wie die Bearbeitung der Unterschiede entlang von Begabungen, Fähigkeiten und Neigungen vorgesehen ist, soll entlang weiterer Zitate rekonstruiert werden.

In dem nachfolgenden Ausschnitt, der ebenfalls unter der Überschrift „Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule“ formuliert ist, wird die Unterscheidung zwischen den Differenzgruppen weiter differenziert:

Die Schule hat die Pflicht, die individuellen Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen. Schülerinnen und Schüler sind bei Bedarf zusätzlich zu fördern, um einen ihren Fähigkeiten entsprechenden Schulabschluss zu erlangen. Inklusive Bildungsangebote für Schülerinnen und Schüler werden in allen Schulformen gefördert, um auf diese Weise zur Verbesserung der Chancengerechtigkeit beizutragen (LSA 2018: 14).

Zunächst wird die Pflicht der Schule proponent, die Individualität der Schüler:innen entlang ihrer Voraussetzungen und ihrer Bedürfnisse „zu berücksichtigen“. Im Vergleich zu dem rekonstruierten Verständnis des Eingangssatzes werden die

Differenzen entlang unterschiedlicher Fähigkeiten der Schüler:innen hier differenziert, als Lern- und Leistungsvoraussetzungen. Diese werden in Relation zu bestehenden Bildungsangeboten und -abschlüssen konkretisiert. Dabei wird eine implizit bleibende ‚normale‘ von ‚zusätzliche [r] Förderung‘ unterschieden, die Schüler:innen mit entsprechenden Bedarfen zuteil wird. Letztgenannte zielt darauf, dass die Schüler:innen „einen ihren Fähigkeiten entsprechenden Schulabschluss [...] erlangen“ (LSA 2018: 14). Hier wird erneut die Figur erkennbar, dass Schüler:innen über von institutionellen Einflüssen unabhängige individuelle *Fähigkeiten* im Sinne natürlicher Eigenschaften verfügen. Dieses Fähigkeitsverständnis wird hier insofern differenziert, als einige Schüler:innen der Förderung bedürfen, also pädagogischer Unterstützung oder Begleitung, um ihre Fähigkeiten entfalten zu können. Darin dokumentiert sich ein Verständnis von institutionell kaum bzw. nur bedingt beeinflussbaren individuellen Begabungen der Schüler:innen, die unterschiedliche Leistung erklären. Folglich sind auch die schulisch-unterrichtlichen Fördermöglichkeiten und damit Pädagogik als begrenzt angesehen.

Weiter wird proponiert, dass „inklusive Bildungsangebote“ in allen Schulen anzubieten sind, mit dem Ziel, die „Chancengerechtigkeit“ zu verbessern. Versteht man schulische Inklusion als gemeinsamen Unterricht von Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf stellt dies einen Bruch gegenüber dem weiter unten beschriebenen Prinzip, dass Schulformen je spezifische Bildungsprogramme anbieten, dar; der Bildungsgangbezug bleibt jedoch erhalten.

Im § 34 „Wahl und Wechsel des Bildungsgangs“ wird u. a. ausgeführt, wie der Zugang zu und der Wechsel von Bildungsgängen der Sekundarstufe I geregelt ist:

(2) Nach dem 4. Schuljahrgang wählen die Erziehungsberechtigten entsprechend den Neigungen und Fähigkeiten ihrer Kinder den weiteren Bildungsgang (LSA 2018: 97).

In diesem Ausschnitt heißt es, dass die Entscheidung über den Bildungsgang nach der Grundschule bei den Eltern liegt und an die „Neigungen und Fähigkeiten“ der Kinder gebunden ist bzw. es wird erwartet, dass die Eltern entlang dieser entscheiden. Neigungen und Fähigkeiten werden dabei, im Sinne natürlicher Anlagen nicht nur individualisiert den Schüler:innen zugeschrieben, sondern auch als different markiert und als objektive Kriterien konzipiert. Hier zeigt sich insofern ein Widerspruch, als bei scheinbar eindeutigen Kriterien – den Neigungen und Fähigkeiten – eine Entscheidung als abwägbare markiert wird und so auf Uneindeutigkeit verweist.

Der Bildungs- und Erziehungsauftrag wird in dem Schulgesetz weiter differenziert. Die unterschiedlichen Angebote der Schulformen der Sekundarstufe I stellen ebenso eine Form der schulischen Bearbeitung der Begabungs-, Neigungs- und Fähigkeitsunterschiede dar wie weitere Rekonstruktionen, die hier nicht dargestellt werden, zu Beeinträchtigungen und Behinderungen. Letztgenannte liegen

jenseits von Begabungen, Neigungen und Fähigkeiten bzw. werden als deren Gegenteil konzipiert (vgl. Sturm 2022a). Es ist v. a. der Vergleich der schulform-spezifischen Bildungs- und Erziehungsangebote der Sekundarstufe I, in dem sich das Verständnis von Leistung und Leistungsdimensionen, die durch unterschiedliche Fähigkeiten der Schüler:innen erklärt werden, dokumentiert. Für die vergleichende Betrachtung wurden die Ausführungen für die *Sekundarschule* gewählt, die zum Ersten Schulabschluss (ESA) und zum Mittleren Schulabschluss (MSA) führt, und für das Gymnasium, an dem das Abitur erlangt werden kann. Sie stellen zwei von insgesamt fünf Schulformen² der Sekundarstufe I in LSA dar.

Mit dem folgenden Satz beginnen die Ausführungen zur *Sekundarschule*:

Die Sekundarschule vermittelt eine allgemeine und eine berufsorientierende Bildung (LSA 2018: 23).

Weiter heißt es im zweiten Satz:

In den Schuljahrgängen 5 und 6 werden die Schülerinnen und Schüler in ihren individuellen Fähigkeiten besonders gefördert und in die Lernschwerpunkte, Lernanforderungen und Arbeitsmethoden der Schuljahrgänge 7 bis 10 eingeführt. Der Unterricht umfasst für alle Schülerinnen und Schüler gleich verpflichtende Lerninhalte sowie Angebote zur Entwicklung besonderer individueller Interessen und Neigungen und zur Leistungsförderung. Die Einstufung in die abschlussbezogenen Klassen oder Kurse am Ende des 6. Schuljahrganges ist von der Erfüllung bestimmter Leistungsvoraussetzungen abhängig. [...] (LSA 2018: 23).

In diesen beiden Zitaten werden Aufgaben der *Sekundarschule* benannt, diese werden – einleitend und die weiteren Ausführungen rahmend – als die einer „allgemeinen und berufsbildenden Bildung“ formuliert. Weiter wird zwischen den Jahrgängen 5 und 6 einerseits und 7 bis 10 entlang von Arbeitsschwerpunkten unterschieden. In dem Stufenbezug dokumentiert sich das Verständnis einer homogenen Entwicklung der Schüler:innen über die Zeit sowie aufeinander aufbauende Zielsetzungen, da die Jahrgänge 5 und 6 wesentlich als Vorbereitung bzw. Einführung für die Stufen 7 bis 10 konzipiert sind. Gemeinsam ist den Ausführungen der beiden Stufen der Bezug auf die Individualität des schulischen Lernens der Schüler:innen, die berücksichtigt werden soll. Es wird der Bezug auf ihre „individuelle[n] Fähigkeiten“ genannt, die „besonders gefördert“ werden sollen sowie „individuelle Interessen und Neigungen“. Die letztgenannten werden dabei Lerninhalten gegenübergestellt, die für alle verpflichtend sind. In dem Vergleich dokumentiert sich eine Unterscheidung individueller Interessen und

2 Die weiteren sind die Gemeinschaftsschule, die Gesamtschule und Förderschulen für die unterschiedlichen Förderschwerpunkte.

Neigungen der Schüler:innen von der Erfüllung von allen erwarteter schulischer Inhalte. Mit dem Begriff der „Leistungsförderung“ wird hier ein, den bisherigen Ausführungen insofern widersprechendes Verständnis aufgemacht, als Leistung als durch schulische Förderangebote entwickel- und veränderbar konzipiert wird. Allerdings bleibt das aufgerufene überfachliche Verständnis von Leistung, das keinen sachlich-fachlichen Bezug hat, erhalten. Somit werden Leistung bzw. die Verantwortung für Leistungserbring als Haltungen, die von den Schüler:innen erwartet und – so scheint es – (mit) verantwortet werden, verstanden. Im Vergleich zu dem zuvor rekonstruierten essentialisierenden Fähigkeitsverständnis über das differente Leistungen von Schüler:innen erklärt werden, die institutionell kaum beeinflussbar sind, deutet sich hier eines an, das Möglichkeiten zur Veränderung umfasst. Weiter wird ausgeführt, dass die Klassen 5 und 6 nicht nur auf die Arbeitsweisen der anschließenden Jahrgänge vorbereiten, sondern die dort von den Schüler:innen erbrachten Leistungen für die „Einstufung in die abschlussbezogenen Klassen oder Kurse“, herangezogen werden. Dies entspricht der Einschätzung, ob sie einen ESA oder einen MSA erreichen können. In der Erwartung des Erfüllens „bestimmter Leistungsvoraussetzungen“, die allerdings nicht näher erläutert werden, dokumentiert sich ein Leistungsverständnis, das diese auf natürliche Anlagen Schüler:innen zurückführt und zugleich durch unterschiedliche unterrichtliche Bildungsangebote beeinflussbar, wenn auch nur begrenzt, ist. Die individuelle Leistung der Schüler:innen stellt die Grundlage für ihre Zuweisung zu Bildungsgängen dar, der zentralen gesellschaftlich-institutionelle Bearbeitungsform.

Für das Gymnasium wird im Schulgesetz formuliert, dass dort

[...] eine vertiefte allgemeine Bildung, die befähigt, den Bildungsweg an einer Hochschule fortzusetzen oder auch eine vergleichbare berufliche Ausbildung aufzunehmen (LSA 2018: 29),

vermittelt wird. Das hier skizzierte Bildungsangebot unterscheidet sich von dem der *Sekundarschule*, indem „eine vertiefte allgemeine Bildung“ beschrieben wird. Diese wird als Voraussetzung für die Weiterführung des Bildungswegs an Hochschulen benannt und ist damit insofern hierarchisch gegenüber den Bildungszielen der *Sekundarschule*, als nur diese Schulform zum Abitur bzw. der Allgemeinen Hochschulreife führt. Vergleichbar zur *Sekundarschule* wird das schulische Bildungsangebot mit Perspektiven verbunden, die jenseits der Schule liegen und die Schule entsprechend in den Dienst dieser gestellt. Die herausgehobenen, am oberen Ende der beruflichen Hierarchie positionierten Tätigkeiten sind den Schüler:innen des *Gymnasiums* vorbehalten.

Weiter heißt es:

Die Schuljahrgänge 5 und 6 führen schrittweise in die Arbeitsmethoden des gymnasialen Bildungsganges ein und orientieren die Schülerinnen

und Schüler auf die künftigen Anforderungen. Dabei werden die Schülerinnen und Schüler in ihren individuellen Fähigkeiten besonders gefördert. Der Unterricht umfasst für alle Schülerinnen und Schüler verpflichtende Lerninhalte sowie Angebote zur Leistungsförderung. [...] (LSA 2018: 29).

Vergleichbar zu den Ausführungen zur *Sekundarschule* wird formuliert, dass in den Jahrgängen 5 und 6 „schrittweise in die Arbeitsmethoden des gymnasialen Bildungsganges ein[geführt]“ wird und die Schüler:innen „auf die künftigen Anforderungen“ unter Berücksichtigung ihrer „individuellen Fähigkeiten besonders gefördert“ werden. Hier werden jedoch nicht die Inhalte, sondern Methoden als schulformspezifisch gerahmt und so – implizit – von anderen unterschieden. Die schulformbezogene Spezifik wird jedoch nicht konkretisiert, sie verbleibt auf der begrifflichen Ebene. Die Perspektiven sind dabei indirekt auf die nachfolgenden Jahrgänge bzw. Schulstufen bezogen, die mit dem gymnasialen Bildungsgang und künftigen Anforderungen umschrieben werden, d. h. sie gehen über den Jahrgang 10 hinaus. Vergleichbar zu den Ausführungen zur Sekundarschule sollen die „individuellen Fähigkeiten“ der Schüler:innen „besonders gefördert, Angebote zur Leistungsförderung“ unterbreitet und „verpflichtende Lerninhalte“ bearbeitet werden. Anders als für die Sekundarschule wird nicht nur in einem eigenen Satz hervorgehoben, dass die „individuellen Fähigkeiten“ der Schüler:innen „gefördert werden“, sondern dies wird durch ein vorgestelltes „besonders“ anders gerahmt als für die *Sekundarschule*. Hier dokumentiert sich erneut ein Konzept von Fähigkeit, das diese als individuelles Merkmal der Schüler:innen versteht, das wertgeschätzt und schulisch weiterentwickelt werden soll. Anders als für die *Sekundarschule* werden keine Ausführungen zum Nachweis von Leistungen zum Ende der 6. Klasse benannt. Entsprechend gelten dann hier die Ausführungen zum Wechsel von Bildungsgängen, die in § 34 formuliert sind und in der Erwartung der „erfolgreichen Mitarbeit“ (vgl. LSA 2018: 97) liegen. Im Vergleich zur *Sekundarschule* ist im *Gymnasium* also keine weitere Unterteilung der Schüler:innen nach Klasse 6 vorgesehen.

Über die Differenzen der schulischen Bildungsangebote, die ihren Ausdruck in Bildungsgängen bzw. Schulformen finden, dokumentieren sich die zugrunde liegenden Vorstellungen von Leistung und Leistungsdifferenzen. Diese werden insofern individualisiert konzipiert als sie als Produkt differenter „Neigungen und Fähigkeiten“ gefasst werden, die den Schüler:innen das Erreichen unterschiedlicher schulischer Leistungserwartungen eröffnen. Wenngleich mittels Förderung die Leistungsfähigkeit zwar prinzipiell als – in der Schule – entwickelbar konzipiert wird, scheinen diese Möglichkeiten begrenzt zu sein. Die Differenzen der Bildungsgänge bzw. Schulformen sind dabei insofern homolog zu der im Eingangssatz formulierten Differenzierung des Erziehungs- und Bildungsrechts, als entlang individueller Eigenschaften hierarchisierte Bildungsangebote – mit Blick auf die spätere Beruflichkeit – bereitgestellt werden.

2.2 Verständnisse von Ability und Diversity im School Act und in Verordnungen in British Columbia

Der *School Act* BCs, der begrifflich zunächst vergleichbar mit einem deutschen Schulgesetz ist, unterscheidet sich in Struktur und Inhalt von diesen. Gemeinsam ist den Dokumenten, dass in ihnen die Rechte von Schüler:innen auf Erziehung und Bildung bzw. education³ formuliert sind. Um thematische Vergleiche vornehmen zu können, werden nachfolgend neben Ausschnitten aus dem *School Act* auch solche aus dem „Curriculum“ (British Columbia 2021a) – einem Dokument, das den deutschen Bildungs- bzw. Lehrplänen ähnelt – sowie dem „Statement of education policy order“ (British Columbia 1989) herangezogen.

In BC besteht eine 10-jährige Schul- bzw. Bildungs- und Erziehungspflicht, die mit dem Alter von 6 Jahren beginnt und mit 16 Jahren formal endet; das Schulsystem ist für einen 13-jährigen Besuch gestaltet – von der Vorschule bis zur 12. Klasse. Der Großteil, etwa 90% (BC o.A.), der Schüler:innen verbleibt 13 Jahre im Schulsystem und beendet seine Schulzeit mit einem Schulabschluss. Im *School Act* wird wesentlich das Recht auf Education geregelt, das in einer öffentlichen Schule, einer unabhängigen Schule oder zuhause erfüllt werden kann (vgl. BC 2021b).

Der Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule wird im „Statement of Education Policy Order“ (BC 1989) formuliert. Dieses Dokument greift Inhalte auf, die in Sachsen-Anhalt im Schulgesetz beschrieben sind. Um eine inhaltliche Vergleichbarkeit zu ermöglichen, wurde dieses Dokument herangezogen, es beginnt mit der folgenden Formulierung

The purpose of the British Columbia school system is to enable learners to develop their individual potential and to acquire the knowledge, skills, and attitudes needed to contribute to a healthy society and a prosperous and sustainable economy (BC 1989).

Dieser einleitende, propositionale Satz formuliert die Ziele des Schulsystems, die implizit als Ansprüche von Schüler:innen markiert sind, die als Lernende bezeichnet werden. Den Lernenden soll es ermöglicht werden (to enable), ihre Möglichkeiten zu entwickeln. Die Bildungs- und Erziehungsziele beziehen sich jedoch nicht allein auf die Schüler:innen, sondern auf deren perspektivischen Beitrag für das Kollektiv, hier die Gesellschaft, die als „gesunde“ differenziert wird, sowie mit einer „flourierenden und nachhaltigen Wirtschaft“. Die

3 Der englische Begriff education lässt sich mit Bildung und Erziehung übersetzen und verweist anders als die deutsche Bedeutung ausschließlich auf den institutionellen und professionellen Kontext. Mit anderen Worten: education wird nicht für die Beschreibung familialer Erziehung und Bildung und/oder informeller Bildungskontexte verwendet. In den Ausführungen in diesem Aufsatz werden Bildung und Erziehung mit education übersetzt.

inhaltlichen Ziele, die mit dem Bildungs- und Erziehungsziel verbunden werden, verweisen implizit auf ein kollektiv orientiertes, sozial ausgeglichenes und wohlhabendes sowie wirtschaftlich nachhaltiges Gesellschaftsverständnis. Die Schule wird als Institution konzipiert, die im Dienst der Gesellschaft die Schüler:innen erzieht und bildet, damit sie diese aufrecht erhalten bzw. das Zusammenleben daran orientieren können. Die Schüler:innen sollen in der Schule Wissen, Fähigkeiten und Haltungen erlernen und entwickeln, um die Ziele für die Gesellschaft perspektivisch erfüllen zu können. Weiter sollen sie ihre „individuellen Potenziale“ entwickeln, die entsprechend in den Dienst des Kollektivs, also der Gesellschaft, gestellt werden.

Die Ausführungen des Eingangssatzes werden in den folgenden zwei Absätzen differenziert:

A quality education system assists in the development of human potential and improves the well being of each individual person in British Columbia society. Continued progress toward our social and economic goals as a province depends upon well-educated people who have the ability to think clearly and critically, and to adapt to change. Progress toward these goals also depends on educated citizens who accept the tolerant and multi-faceted nature of Canadian society and who are motivated to participate actively in our democratic institutions (BC 1989).

Die Bildungs- und Erziehungsziele werden in diesem ersten Absatz als Beitrag zum gesellschaftlichen Zusammenleben in sozialer und ökonomischer Hinsicht validiert und differenziert. Der Beitrag des Schulsystems wird mit „assist“ beschrieben, womit implizit darauf verwiesen ist, dass dieses dem Auftrag nicht allein nachkommt. Bildung und Erziehung werden als Entwicklung menschlicher Möglichkeiten verstanden. „Well-educated“, das mit „klarem und kritischem Denken“ differenziert wird, ist als Voraussetzung für das Erreichen sozialer und ökonomischer gesellschaftlicher Ziele benannt. Entsprechend werden Bildung und Erziehung als aktive und begleitete Formen der Auseinandersetzung der Schüler:innen mit Erwartungen und Inhalten konzipiert. Die Gesellschaft wird weiter als eine verstanden, in der diese Ziele noch nicht umfänglich erreicht sind, aber perspektivisch werden sollen. Dazu wird es als erforderlich angesehen, dass die Menschen sich dem Wandel anpassen können („adapt to change“). Inhaltlich wird dies mit der Erwartung verbunden, eine tolerante, vielschichtige und demokratische kanadische Gesellschaft aktiv zu gestalten und sich zu dieser zu bekennen.⁴

In Part C des „Statement of Education Policy Order“ (BC 1989) werden die Bildungs- und Erziehungsziele weiter differenziert. Der Ausschnitt wurde gewählt, da in ihm die Entwicklung der Fähigkeiten der Schüler:innen beschrieben wird:

4 An dieser Stelle sei angemerkt, dass mit dem Verweis auf das Grundgesetz und die Landesverfassungen in den deutschen Schulgesetzen auch auf demokratische Werte und die Menschenrechte verwiesen wird.

Intellectual Development – to develop the ability of students to analyze critically, reason and think independently, and acquire basic learning skills and bodies of knowledge; to develop in students a lifelong appreciation of learning, a curiosity about the world around them and a capacity for creative thought and expression.

Homolog zu den im vorherigen Ausschnitt beschriebenen „development of human potential and well-being“ wird „intellectual development“ als zu entwickeln beschrieben und wird dabei ebenso wie der gesellschaftliche Entwicklungsprozess als offen konzipiert. Darin dokumentieren sich Verständnisse – die in der Verwendung von „develop the ability“ und „intellectual development“ prägnant zum Ausdruck kommen – von Fähigkeiten, die nicht per se oder natürlich gegeben sind, sondern lebenslang entwickelt werden. Die Fähigkeiten werden dabei zugleich mit konkreten Zielen verbunden, die, homolog zu dem zuvor rekonstruierten Verständnis, ein begründendes, analysierendes und unabhängiges Denken der Schüler:innen als Ziele haben. Die Verantwortung für deren Entwicklung wird bei der Schule verortet. Weiter wird angeführt, dass die Schüler:innen die Möglichkeit erhalten, grundlegende Lernfähigkeiten und Wissen zu erwerben. Mit der Perspektive lebenslangen Lernens, einer neugierigen Auseinandersetzung mit der Welt sowie Kreativität im Denken und Ausdruck werden Bildungs- und Lernziele genannt, die Schüler:innen im Rahmen ihrer Schulzeit erlernen sollen. In diesen dokumentiert sich ein interaktives Bildungsverständnis.

Im Curriculum (2021a) – das sich auf die Vorschule (engl. Kindergarten) und 12 Schuljahre bezieht –, das als digitales Dokument (ohne Seitenangaben) zur Verfügung steht, werden Ausführungen zur Vielfalt der Schüler:innen sowie deren schulischer Bearbeitung gemacht. Dies schließt inhaltlich an die Ausführungen zum Schulsystem in LSA an. Dort heißt es:

British Columbia's schools include young people of varied backgrounds, interests, and abilities. The Kindergarten to grade 12 school system focuses on meeting the needs of all students. When selecting specific topics, activities, and resources to support the implementation of the curriculum, teachers are encouraged to ensure that these choices support inclusion, equity, and accessibility for all students. In particular, teachers should ensure that classroom instruction, assessment, and resources reflect sensitivity to diversity and incorporate positive role portrayals, relevant issues, and themes such as inclusion, respect, and acceptance. This includes diversity in family composition, gender identity, and sexual orientation (BC 2021a).

Dieses Zitat aus dem Curriculum benennt explizit Unterschiede zwischen Schüler:innen in ihren „backgrounds, interests, and abilities“. Der erste Begriff verweist auf soziale und kulturelle Erfahrungen und Lebensumstände der

Schüler:innen, die – das bleibt hier offen – mit unterschiedlichen Interessen und Abilities einhergehen können oder losgelöst voneinander verstanden werden. Vor dem Hintergrund der bisherigen Rekonstruktionen werden „abilities“ – die sich wörtlich mit Fähigkeiten übersetzen lassen – als potenziell offen und entwickelbar verstanden. Die schulische Bearbeitung der Differenzen zwischen den Schüler:innen soll durch „inclusion, equity, and accessibility for all students“, also durch Inklusion, Gerechtigkeit und Zugänglichkeit, erfolgen. Hier dokumentiert sich eine gleichberechtigte, wertschätzende und anerkennende Perspektive auf Unterschiede, die keine Einschränkungen der Teilhabe zur Folge haben dürfen. Die Differenzen sollen in der Auswahl von Inhalten, Aktivitäten und Unterstützungsformen reflektiert und bearbeitet werden. Die egalitäre und wertschätzende Perspektive gegenüber differenten Erfahrungen und Hintergründen der Schüler:innen soll wesentlich durch didaktische Gestaltung bzw. im Unterricht realisiert werden. Für die Pädagog:innen wird weiter differenziert, dass sie im Unterricht als positive Vorbilder für Schüler:innen fungieren sollen, die vielfältigen Perspektiven wertzuschätzen und anzuerkennen.

Zusammenfassend dokumentiert sich ein Verständnis von „abilities“ und schulischen (Bildungs-)Zielen, die sowohl auf gesellschaftliche Entwicklung und das kollektive Wohl gerichtet als auch durch die schulisch-unterrichtliche Gestaltung entwickelbar konzipiert sind. Die vielfältigen Hintergründe, Fähigkeiten und Erfahrungen der Schüler:innen sollen dabei wertgeschätzt und anerkannt werden bzw. sie stellen einen konstitutiven Bestandteil des schulischen und unterrichtlichen Miteinanders dar. Damit sie nicht zur Benachteiligung im „development of ability“ werden, sollen sie in der Unterrichtsgestaltung reflektiert werden. Hier dokumentiert sich ein Zusammenhang zwischen der Unterrichtsgestaltung, der Reflexion von „diversity“ und der Entwicklung von Bildung und Erziehung. Damit dieser Zusammenhang nicht benachteiligend wird, sind v. a. die Lehrkräfte zur Reflexion und zur Berücksichtigung dieser in ihrer unterrichtlichen Gestaltung aufgefordert.

2.3 Vergleich der rekonstruierten Verständnisse von Leistung/-s/Differenzen in gesellschaftlich-institutionellen Schuldokumenten

Der – hier auf der Grundlage von thematisch selektierten Ausschnitten – vorgenommene Vergleich der Verständnisse von Leistung, Ability und Differenzen in formalen schulischen Dokumenten Sachsens-Anhalts und British Columbias zeigt Homologien und Differenzen. Gemeinsam ist beiden Dokumenten eine Konstruktion der „virtualen sozialen Identitäten“ (Goffman 2012: 9ff.) von Schüler:innen, die diese nicht als gleich, sondern als verschieden bzw. different beschreiben und Schule und Unterricht als Orte konzipieren, an denen diese Differenzen aufgegriffen und bearbeitet werden bzw. Grundlage für Entscheidungen darstellen. Die Differenzkonzeptionen unterscheiden sich dabei

ebenso wie deren schulisch-unterrichtliche Bearbeitung. Eine weitere Gemeinsamkeit besteht darin, dass sie – anders als vor dem Hintergrund theoretischer Ausführungen (vgl. Ricken 2018; Schimank 2018) zu erwarten gewesen wäre – Leistung nicht in Verbindung mit Anstrengung und/oder Leistungsbereitschaft der Schüler:innen thematisieren, sondern in Sachsen-Anhalt als Produkt von Begabungen, Fähigkeiten und Neigungen und in BC als „abilities“, die das interaktive oder kollektive Produkt und auch Ziel von Schule bzw. Lehrpersonen und Schüler:innen sind. Abstrakter formuliert dokumentiert sich in den Dokumenten von Sachsen-Anhalt ein Leistungsverständnis, das diese wesentlich als individuell hervorgebracht konzipiert, während in BC ein soziales oder kulturelles Verständnis deutlich wird. Die Grundlage für das Erlernte liegt im Fall von BC damit sowohl bei Lehrpersonen als auch bei Schüler:innen, während sie in dem individualisierten Verständnis Sachsen-Anhalts v. a. bei den Schüler:innen verortet wird. Während in BC ability bzw. Fähigkeit als in Auseinandersetzung mit den schulischen Angeboten zu entwickeln verstanden wird, deutet sich dieses Verständnis in den Dokumenten Sachsen-Anhalts zwar an, die Entwicklungsmöglichkeiten sind jedoch begrenzt und werden zweckrational an das Erreichen hierarchisch organisierter Etappen im Schul- und Bildungssystem gebunden. Die schulische Bearbeitung der Fähigkeits- bzw. Leistungsdifferenzen soll in Sachsen-Anhalt wesentlich durch unterschiedliche Bildungsgänge und individualisierte Angebote erfolgen. In BC werden Differenzen zwischen Schüler:innen nicht nur in ihren Fähigkeiten, sondern auch in den sozialen Hintergründen („backgrounds“), ihren Erfahrungen und ihren Interessen gesehen. Diese sollen im Unterricht durchgängig Berücksichtigung finden. Die leitende Prämisse ist dabei, dass die Schüler:innen Zugehörigkeit und Gerechtigkeit erleben.

Der Vergleich der Dokumente aus BC und Sachsen-Anhalt zeigt, dass die jeweiligen Konzepte von schulischer Bildung und schulischem Lernen sich unterscheiden: während diese in Sachsen-Anhalt als Ergebnis individueller, graduell zu unterscheidender Leistungsfähigkeit verstanden und wesentlich mit differenten Begabungen und Neigungen erklärt werden, finden sich in dem kanadischen Dokument ein offenes und zugleich interaktives Verständnis von Bildung und ability. Bildung wird dabei als gemeinsamer Prozess von Lehrpersonen – die u. a. Feedback geben – und Schüler:innen, die sich mit diesem auseinandersetzen, konzipiert.

Diese rekonstruierten Normen gehen mit unterschiedlichen (Entscheidungs-) Erwartungen einher: Während die Lehrpersonen in Sachsen-Anhalt angehalten sind, zu prüfen, ob die Schüler:innen – mit ihren Fähigkeiten, die hier eine Nähe zu Begabungen haben – (noch) im ‚korrekten‘ Bildungsgang sind, wird von ihren Kolleg:innen in BC erwartet, dass sie durch didaktische Konzeptionen sicherstellen, dass Schüler:innen nicht benachteiligt werden bzw. schulisches Lernen für sie „accessible“ ist. Die sehr unterschiedlichen Konstruktionen von virtualen sozialen Identitäten von Schüler:innen in Bezug auf das Verständnis und die Bearbeitung von (Leistungs-)Differenzen in Schule und Unterricht stellen einen Teil

der Normen und (Entscheidungs-)Erwartungen dar, die Lehrpersonen im Sinne von Erst-Codierungen in ihren Praxen explizit oder implizit zu bearbeiten haben.

3 Konstruktion von Leistung, Ability und Differenzen in fachunterrichtlichen Praxen

Für die Konstruktion des Verständnisses von Leistung, ability und Differenzen, das in Unterrichtspraxen hervorgebracht und bearbeitet wird, sollen im Folgenden Ausschnitte aus Interviews mit einem Mathematiklehrer einer Sekundarschule aus Sachsen-Anhalt und einer Mathematiklehrerin einer Secondary School⁵ aus BC betrachtet werden. Die Interviews eröffnen den Zugang zu expliziten und impliziten Reflexionen, also zu performativer Performanz und proponierter, aufseiten der Lehrpersonen.

Beide Lehrkräfte wurden im Rahmen des Projekts *Soziale Genese unterrichtlicher Praxen der Konstruktion von (Leistungs-)Differenzen im transnationalen Vergleich* (Sturm 2019) interviewt. Neben den Interviews mit den Lehrpersonen wurden auch zwei Unterrichtsstunden videografiert, in denen sie Schüler:innen des 9. Jahrgangs unterrichten. Das Gespräch mit *Hrn. Voit*⁶ wurde auf Deutsch, das mit *Mrs. Wilson* auf Englisch geführt. Die Schule, an der *Mrs. Wilson* unterrichtet, wird vergleichbar der von *Hrn. Voit* von einer mehrheitlich sozio-ökonomisch benachteiligten Schüler:innenschaft besucht. Die Interviews wurden mit einem Eingangsimpuls begonnen, in dem die Lehrpersonen gefragt wurden, was ihnen einfällt, was ihnen am Herzen liegt, wenn sie an ihre Schüler:innen in der Schule denken.

3.1 „um die Schüler erstmal auf denselben Stand zu bringen“: Interview mit dem Mathematiklehrer Hr. Voit

Das Interview mit *Hrn. Voit* dauert 30 Minuten. Die nachfolgende Passage, die 2 Minuten und 15 Sekunden dauert, entfaltet sich kurz nach dem Eingangsstimulus. Der Lehrer berichtet zunächst von den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, mit denen die Schüler:innen in die fünfte Klasse in den Mathematikunterricht eintreten. Er begründet die Unterschiede v. a. damit, dass die Schüler:innen aus verschiedenen Grundschulen kommen. Er führt dann das Thema, die Unterschiede zwischen den Schüler:innen, weiter differenzierend fort:

5 Das Schulsystem in British Columbia besteht aus zwei Schulformen, die *Elementray School* umfasst die Vorschule – die mit dem deutschen Begriff Kindergarten bezeichnet wird – und die Klassenstufen 1 bis 7. Die *Secondary Schools* werden von Schüler:innen der Jahrgänge 8 bis 12 besucht. Während in der *Elementary School* nach dem Klassenlehrer:innenprinzip gearbeitet wird, ist in der *Secondary School* das *Fachlehrer:innenprinzip* leitend.

6 Alle Namen sind pseudonymisiert.

1 Hr. Voit: Es gibt dieses neue Schuleingangssystem wo die Kinder nicht mehr wo
 2 man wiederholen kann und eigentlich trotzdem nicht wiederholt die
 3 ersten zwei Jahre zählt das ja nicht als sitzen bleiben da heißt
 4 auch die geistige Reife der Kinder auch eine ganz andere, wenn die
 5 hier in die fünfte Klasse kommen //Mmh// und dadurch ist es so
 6 unterschiedlich, die Voraussetzung die die Kinder mitbringen so
 7 dass man sich darauf einstellen muss. So. Hinzu kommt gemeinsamer
 8 Unterricht das Konzept des GU-Unterrichts wo wo die Schüler
 9 eigentlich auf die Förderschule müssten, ehm die Eltern aber die
 10 Möglichkeit haben auf Antrag ihr Kind auf ne normale Regelschule zu
 11 zu bringen also das heißt man hat auch noch die Differenzierung
 12 emotional-sozial was was halt alles so für Probleme da da
 13 einhergehen so und diesen Schülern muss man also auch gerecht
 14 werden //Mmh// so und dann eh ist ein riesengroßes Problem die eh
 15 Schulbücher Schulbuchlage es gibt Schulbücher die differenzieren es
 16 gibt Schulbücher die machen das nicht wenn man ein Buch hat,
 17 das es nicht macht muss man extra Bücher beschaffen für die Kinder
 18 die eigentlich in GU Lernen sind also die eigentlich ne
 19 Lernbehinderung hätten ehm (.) da sitzt man dann da als Lehrer okay
 20 man hat dieses Buch mit diesen Aufgaben welche welche Aufgaben sind
 21 in diesem GU-Buch vorgeschlagen so eh stimmen die überein mit so
 22 dann gibt es keine klaren Richtlinien was müssen die Kinder lernen
 23 man weiß nur dass sie zieldifferent unterrichtet werden eh mit dem
 24 Ziel sie irgendwie in die neunte Klasse zu bringen.

Der propositionale Gehalt und die primäre Orientierung, die *Hr. Voit* hier entfaltet, stellen die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler:innen in den fünften Klassen dar. Diese sieht er als durch schulische Reformen verstärkt. Er erlebt sich als Lehrperson mit der Erwartung konfrontiert, diese zunehmend größeren Unterschiede unterrichtlich bearbeiten zu sollen, ohne dass alle Schulbücher diese Vielfalt berücksichtigen und/oder es „klare Richtlinien“ (Z. 22) gäbe. In den Ausführungen dokumentiert sich, dass *Hr. Voit* die differenten Lernvoraussetzungen der Schüler:innen als den Unterrichtsablauf störend erlebt. Unterschiede zwischen den Schüler:innen beschreibt er in Bezug auf ihr Alter bzw. ihre „geistige Reife“ (Z. 4). Diese sieht er in der fünften Klasse anders, wenn die Schüler:innen drei – statt zwei – Jahre die ersten zwei Schuljahre besucht haben. Hier dokumentiert sich eine Vorstellung bzw. Erwartung der virtualen sozialen Identität der Schüler:innen im Sinne altersbezogener geistiger Homogenität, die im Zusammenhang mit ihren Lernmöglichkeiten und ihrem Verständnis vom Gegenstand stehen. Weiter beschreibt *Hr. Voit* Schüler:innen, die in seinem Unterricht sind, die „eigentlich auf die Förderschule müssten“ (Z. 9), aber aufgrund der Möglichkeit, auf Antrag ihrer Eltern in der „normalen Regelschule“ (Z. 10) sind. Da diese Schüler:innen am Unterricht teilnehmen, ist er gefordert, „ihnen gerecht zu werden“. Er elaboriert die damit verbundene Problematik weiter, indem er anführt, dass die Schulbücher hierfür nicht die notwendige Differenzierung vorsehen und er entsprechend gefordert ist, in unterschiedlichen Schulbüchern Aufgaben für die Schüler:innen zu suchen. Dies erlebt er als Herausforderung, da es „keine klaren Richtlinien“ (Z. 22) gibt, was müssen die Kinder lernen“, sondern nur formuliert wird, dass es „zieldifferent“ ist. Gedankenexperimentell lässt sich dem ein positiver Horizont entgegenstellen, der für die anderen Schüler:innen besteht, dass es klare und eindeutige

Vorgaben gibt, was von ihnen zu erwarten ist. Es scheint *Hrn. Voit* an (impliziten) Reflexionspotenzialen zu fehlen, die ihm Handlungssicherheit in Bezug auf die Erwartungen an den „Gemeinsamen Unterricht“ geben. Diese sucht er im Schulbuch- resp. Expert:innenwissen, ohne sie dort allerdings zu finden.

In *Hrn. Voits* Ausführungen dokumentiert sich ein unterrichtliches Leistungsverständnis, das aus fachlich-inhaltlichen Erwartungen besteht, die in Schulbüchern formuliert und bildungsgangspezifisch vorgegeben sind. Schüler:innen, die unterschiedliche Bildungsgänge besuchen, bearbeiten folglich differente Aufgaben. Er enaktiert eine Praxis, in der sich das ‚eigentliche‘ gleichschrittige Unterrichtsgeschehen nicht ändert, wenn Schüler:innen unterschiedlicher Bildungsgänge zusammen unterrichtet werden und/oder wenn sich ihre „geistige Reife“ unterscheidet.

Hr. Voit reflektiert in diesem Ausschnitt implizit die konfligierenden Erwartungen des gesellschaftlich-institutionellen Rahmens der Schule: die Schüler:innen einerseits bildungsgangbezogen unterscheiden und unterrichten zu wollen und sie andererseits gemeinsam unterrichten zu müssen, also Schüler:innen, die unterschiedlichen Bildungsgängen angehören. Diesen Widerspruch, den er mit fehlenden Vorgaben erklärt, bearbeitet er, indem er den Schüler:innen bildungsgangspezifische Aufgaben gibt. Seine unterrichtliche Praxis zeichnet sich mithin durch die Unterscheidung der Schüler:innen entlang von Bildungsgängen aus. Er orientiert seinen Unterricht dabei wesentlich an Vorgaben, die er auch von Schulbüchern erwartet.

Auf die immanente Nachfrage der Interviewerin, die den Ausführungen des Lehrers auf den Eingangsimpuls folgen, greift sie die Frage nach differenten Lernvoraussetzungen der Schüler:innen, die aus unterschiedlichen Grundschulen in die 5. Klassen kommen, auf, die *Hr. Voit* anschließend bearbeitet:

1	Yf:	Ehm, Sie haben am Anfang erwähnt, dass die Schüler(.)innen, also
2		dass die Schülerinnen und Schüler in Ihrem Unterricht auch sehr
3		unterschiedliche Voraussetzungen mitbringen //Ja// dass das auch
4		daher rührt, dass sie aus verschiedenen Grundschulen dann kommen
5		und Sie vielleicht auch wissen können oder nachvollziehen können,
6		was sie vorher in Mathe quasi gemacht haben //genau// also dass man
7		das quasi nicht so genau feststellen kann wer hier auf welchem
8		Stand eigentlich gerade ist und da wollte ich auch nach Beispielen
9		fragen haben Sie da vielleicht typische Beispiele aus dem
10		Unterrichtsalltag, wie Sie dann damit auch umgehen mit diesen
11		verschiedenen Voraussetzungen also wie Sie das dann handhaben?
12	<i>Hr. Voit:</i>	ich nutze das um die Schüler erstmal auf denselben Stand zu bringen
13		//Mmh// wo sind wir also wo stehen wir am Anfang das gucke ich
14		gucke ich mir an, also wir haben dieses Jahr eingeführt dass wir
15		eine Leistungserhebung machen also wo ist der Stand wie haben wir
16		das genannt da gibt es einen Fachbegriff da komme ich aber gerade
17		nicht drauf //Mmh// da wird einfach geguckt das ist ein Test der
18		geht über über acht Seiten also und wir haben uns da zwei
19		Stunden Zeit genommen mit den Schülern das berechnet wir Fachlehrer
20		werten das dann aus und können dann sehen aha dahingehend das
21		kriegten sie gut hin das kriegten sie nicht gut hin und dann haben
22		wir nen Überblick wo stehen die Schüler. Leistungsstanderhebung
23		Leistungsstanderhebung so und dann wissen ma wo wir anknüpfen
24		können und dann geht's ganz normal los also sobald wir wissen jetzt
25		sind die Schüler auf dem gleichen Niveau ich schreibe dann ich
26		schreib dann ne Leistungskontrolle um zu gucken und wenn wirklich
27		jeder Schüler standardmäßig drei hat also im Durchschnitt ne drei
28		(.) dann lege ich los mit normalem Unterricht inner fünften Klasse

Die *Interviewerin* greift aus den Ausführungen von *Hrn. Voit* die Differenzen zwischen Schüler:innen auf, die er auf den Besuch unterschiedlicher Grundschulen zurückführt und fordert ihn auf, Beispiele zu nennen, wie er mit diesen im Unterrichtsalltag umgeht.

Hr. Voit antwortet mit dem proponierenden Satz „Schüler erstmal auf denselben Stand zu bringen“ (Z. 12–13). Dies stellt sein zentrales Anliegen des Unterrichts zu Beginn des fünften Schuljahres dar. In diesem differenziert sich das zuvor rekonstruierte unterrichtliche Verständnis, das an einem gleichschrittigen Vorgehen entlang von Vorgaben ausgerichtet ist. Dieses differenziert er im Verlauf der Passage. Mithilfe einer Lernstandserhebung, auf die Unterricht folgt, und einer anschließenden Leistungskontrolle prüft er, wo der Klassendurchschnitt, der in Notenform ermittelt wird, ist. Liegt dieser bei drei, beginnt er „mit normalem Unterricht“ (Z. 28). Sein Vorgehen orientiert er an dem Ziel, dass die Schüler:innen „auf dem gleichen Niveau“ (Z. 25) sind. Darin sieht er die Voraussetzung für den Beginn „mit normalem Unterricht“ (Z. 28). Unklar bleibt in dem Ausschnitt, ob der Durchschnitt resp. die Bewertung mit drei sich auf einzelne Schüler:innen oder die Klasse insgesamt bezieht. Unabhängig davon impliziert ein Durchschnitt, dass die Schüler:innen die Aufgaben nicht gleich, sondern unterschiedlich bearbeiten und es bleibt offen, ob sie etwas gelernt resp. sich durch die Unterrichtseinheit verbessert haben. Inwiefern er eine individuelle oder eine soziale Bezugsnorm aufruft, bleibt hier offen.

In dieser Beschreibung des Lehrers dokumentiert sich ein unterrichtliches Verständnis, in dem differente Lernvoraussetzungen der Schüler:innen bearbeitet werden: die Lernstände der Schüler:innen einer Klasse werden erhoben, Lehreinheiten gestaltet und die Lernstände dann erneut überprüft. Der ermittelte Durchschnitt der erbrachten Leistungen der Schüler:innen stellt dann die Grundlage für die weitere Unterrichtsgestaltung dar. Letztgenannte bezeichnet der Lehrer als „normalen Unterricht“, während die Überprüfungen davor gewährleisten sollen, dass die Schüler:innen die gleichen ‚Startbedingungen‘ haben, um auf diese Weise der Verpflichtung oder dem Zwang zur ständigen Bewertung und Benotung von individuell attribuierten Leistungen der Schüler:innen in ‚gerechter‘ Weise nachkommen zu können. Damit ist nicht nur ein ständiges Messen der Leistungen der Schüler:innen aufgerufen (vgl. Bonnet/Hericks 2022), sondern es wird auch der permanente Vergleich zwischen ihnen etabliert. Letztgenannter bringt Konkurrenz unter den Schüler:innen hervor und steht in einem Spannungsverhältnis zu einer solidarischen Kooperation. Weiter dokumentiert sich – auch in Verbindung mit der ersten Interviewpassage – eine Bearbeitung des gesellschaftlich-institutionellen Verständnisses von Leistung, das diese bei den Schüler:innen in einem begrenzten Rahmen verortet. Innerhalb dieses Rahmens gibt es Variationen, die sich in differenten Noten ausdrücken. Die Orientierung des Unterrichts an einem Bildungsgang dokumentiert sich ebenfalls, was für ein Niveau resp. einen Bildungsgang vorgesehen ist.

3.2 „Take ownership of their mistakes“: Interview mit der Mathematiklehrerin Mrs. Wilson aus BC

Der gewählte Ausschnitt aus dem Interview, das insgesamt etwa 50 Minuten dauerte, mit *Mrs. Wilson* stellt – vergleichbar zu *Hrn. Voit* – die Eingangssequenz dar.

1	Yf:	So when you think about teaching Math here in school and to your
2		students, what comes to your heart, what comes to your mind,
3	Mrs. W.:	(2) What comes to my heart, what comes to my mind, (.) um (.) so
4		first of like the the Math itself, what I want is I want all of
5		my students to really understand, and and I think it's different
6		than how I grew up learning Math, //okay// because when I grew up
7		learning Math it was more about you=know you had algorithm you
8		follow the steps and you got answers, (.) you didn't always
9		understand the answers, right=so, //mmh// so what's really
10		important to me in terms of their understanding of Math is that
11		they're not just memorizing steps, //mmh// that they're they're
12		thinking, they're thinking about what they're doin', right, (.)
13		um (.) so it's it's the thinking part of it that I think has is
14		different than what it used to be, um and understanding and
15		there's a lot of pictures and there's a lot of modelling and
16		there's a lot about why does this work and (.) you //mmh// know
17		not, don't just give me an answer; um you need to be able to
18		communicate how you get an answer, so you have to be able to set
19		up work on a piece of paper and show those steps and show that
20		what you've gone through in order to get there, (.) um so that's
21		like the Math part of it, (.) in terms of (3) the student's
22		part (2) um (.) a lot students don't like that, (.) they want
23		the quick and easy way,, //okay// right; so they want you just
24		that you know stop making me think, stop asking me questions
25		about why (.) just tell me the steps I need to go through, so I
26		can give you the right answer, (.) and if I get the right answer
27		I am good, it doesn't matter how I got there, (.) it's it's
28		about that right answer; so that's //mmh// where they're coming
29		from (.) um so that's a bit of that's a bit of a challenge,
30		right, you know and that's one of the biggest battles I face as
31		a Math teacher, is they just want to do quick easy a lot of the
32		time, (.) and I want them to think it through and understand
33		why: and know the process and not just aim for an answer;

Mrs. Wilson überlegt kurz, bevor sie, einen Teil der Frage wiederholend, beginnt, dass es die Mathematik selbst ist, die ihr am Herzen liegt und proponiert ihre Norm, dass ihre Schüler:innen diese wirklich bzw. richtig verstehen sollen. Sie macht dann einen Vergleich zum Mathematiklernen in ihrer eigenen Schulzeit auf, sie ist zum Zeitpunkt des Interviews 58 Jahre alt. Den schulischen Mathematikunterricht, den sie als Schülerin erfahren hat, beschreibt sie als Anwendung mathematischer Regeln, die zwar zu Ergebnissen führen, ohne allerdings, dass die Ergebnisse verstanden wurden. Von diesem Vorgehen des Mathematikunterrichts distanziert sie sich als Lehrerin, es ist ihr wichtig, dass ihre Schüler:innen Mathematik verstehen und nicht nur die Schritte, die zu einer Lösung führen, auswendig lernen. Sie führt, theoretisierend und im Sinne einer eigenen unterrichtlichen Norm aus, dass es ihr um das *Verstehen von Mathematik* geht. Sie stellt dabei das Auswendiglernen von Arbeitsschritten oder Formeln einem Verstehen und Begründen gegenüber. Weiter führt sie aus, dass ihre

Schüler:innen diese Perspektive vielfach nicht teilen und nur die richtige Antwort geben wollen. Hier deutet sie an, dass viele Schüler:innen ein Verständnis von Mathematikunterricht haben, das den Gegenstand und die Erwartung als richtig/falsch bzw. korrekt/inkorrekt unterscheidet, aber nicht am Verständnis selbst interessiert sind.

Es dokumentiert sich in den theoretisierenden und expliziten Ausführungen der Lehrerin eine unterrichtliche Herausforderung, die in der Vermittlung von mathematischem Verstehen liegt. *Mrs. Wilson* illustriert dies, auf Nachfrage der Interviewerin, anschließend an einem Beispiel.

Nach etwa zehn Minuten endet *Mrs. Wilson* mit ihren Ausführungen auf den Eingangsimpuls, und die Interviewerin fragt mit einer exmanenten Frage nach der Bedeutung von „assessment“ im Unterricht. Daraufhin führt *Mrs. Wilson* aus:

1 Mrs. W.: So there's so our assessment is (2) so what sort of happened with
 2 assessment is um (2) (sighs) there's been a big focus on assessment
 3 on formative versus summative assessment, uh (.) so:: (3) in the
 4 Math //Mhm // department (.) we used to sort of give unit tasks at
 5 the end of each chapter, you=know kind of traditional unit tasks and
 6 then a mid-term and a final exam, and (.) and maybe a few quizzes
 7 right and that was sort of the bulk of our assessment, (.) so now
 8 what we've we've done is, we don't give unit anymore, we don't do as
 9 much (.) what I would call summative assessment; //Mhm// We do a lot
 10 more little mini quizzes, (.)//Mhm// a:nd then we we do re-writes
 11 and opportunities to re-do those; and so the idea is that (.) the
 12 students will take ownership of (.) their mistakes,(.) and work on
 13 fixing them because they know(.)//Mhm// they have the opportunity to
 14 re-do that, //Mhm// (.) um uh y- you know in the pa:st when you gave
 15 sort of a some sort of assessment, (.) you know they would look at
 16 it they would look at the mark on the top, if it was a bad mark they
 17 chuck in the garbage 'cause it's a bad mark and they don't wanna see
 18 it again, if it's a good mark they'd be excited //@ (.) @// and they
 19 keep it, right? But they would never (.) look at what they did
 20 wrong;(.) //Mhm// so if they got a question wrong, they would never
 21 fix it, they would just move o:n and they'd move into the next year
 22 and whatever it was they didn't know and they still don't kno:w and
 23 they just (.) keep moving on, (.) so there's been a big (.)emphasis
 24 on giving students opportunities to re-do and improve (.) and get
 25 feedback, and look at feedback and use it in their learning, so
 26 that (.) you=know whatever it is they'll fix the mistakes that they
 27 made; (.) um so that's that's been a big change for a lot of
 28 people(.)

Auf die Nachfrage, die *Mrs. Wilson* kurz aufstöhnen lässt, antwortet sie zunächst, dass dies im Mathematikdepartement vielfach diskutiert wurde, v.a. entlang des Vergleichs summativen und formativen Assessments. Sie führt dann, erzählend aus, dass nach „traditionellen Unterrichtseinheiten“, zum Halbjahr und zum Ende des Schuljahres Tests geschrieben wurden und z.T. „quizzes“. Diese stellen zusammen die Grundlage der Bewertung dar. Dieses Vorgehen, das sie mit „summative assessment“ zusammenfasst, kontrastiert sie mit dem aktuellen, das viele „mini quizzes“ vorsieht, die von den Schüler:innen mehrfach wiederholt werden können. Dies erfolgt entlang des Ziels, dass die Schüler:innen „take ownership of their mistakes and work on fixing them“, also die Verantwortung für ihre Fehler übernehmen, indem sie diese reparieren – so die

wörtliche Übersetzung von „fix“ – bzw. korrigieren. Dies stellt eine Differenzierung ihrer Eingangsproposition dar, dass die Schüler:innen Mathematik verstehen sollen. Sie erläutert, dass dies auf der Basis von Lehrer:innenfeedback erfolgen soll. Die Möglichkeit, Tests zu wiederholen und inkorrekte Ergebnisse mithilfe von Feedback zu überarbeiten, steht – gedankenexperimentell – einer feststehenden Bewertung gegenüber. Die letztgenannte würde mit einem Vergleich der Schüler:innen untereinander einhergehen, der sie zugleich in eine konkurrierende Beziehung zueinander setzt. Empirische Analysen videografischen Datenmaterials des Unterrichts von *Mrs. Wilson* zeigen, dass die Schüler:innen kontinuierlich individuelles Feedback zu den von ihnen berechneten Aufgaben erhalten. Bei inkorrekt bearbeiteten Aufgaben wird der korrekte Rechnungsweg besprochen; dies erfolgt in sachbezogener Auseinandersetzung, indem die mathematischen Regeln erläutert und an den Aufgaben illustriert werden (vgl. z. B. Sturm 2022b).

Mrs. Wilson vergleicht die Bearbeitung der Schüler:innen mit den neuen gegenüber den alten Prüfungsformen. Sie führt aus, dass Schüler:innen sich früher über gute Noten gefreut und schlechte „weggeschmissen“ haben, ohne sich mit den Fehlern auseinanderzusetzen oder diese zu korrigieren. Letztgenanntes Handeln stellt einen negativen Horizont dar, mit dem *Mrs. Wilson* die Auseinandersetzung mit den Fehlern und der Wiederholung der Tests verbindet. Ihr Feedback soll Anlass für die lernende Auseinandersetzung sein. Sie konkludiert ihre Proposition damit, dass diese Perspektive nicht von allen geteilt wird und bezieht sich mit dem Ausdruck „people“ vermutlich v. a. auf Schüler:innen.

In ihren Ausführungen dokumentiert sich ein Verständnis von Leistungsdifferenzen, das diese auf spezifische Aufgaben, als temporär und unterrichtlich bearbeitbar konzipiert, indem v. a. Lehrpersonen den Schüler:innen Feedback geben. Die Leistung bzw. die Diskrepanz zwischen fachlicher Erwartung und aktueller Bearbeitungsform von Schüler:innen wird dabei zwar individuell erkannt; die Diskrepanz wird jedoch als temporäre verstanden, die durch begleitete und lernende Auseinandersetzung überwunden wird. Wichtiger als die korrekte Lösung ist für die Lehrerin, eine unkorrekte Lösung genauer zu identifizieren und zu ‚reparieren‘. In *Mrs. Wilsons* Ausführungen dokumentiert sich eine implizite Reflexion des schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrags, dass Schüler:innen lernen sollen, kritisch zu denken und Inhalte zu hinterfragen. Weiter dokumentiert sich, dass *Mrs. Wilson* die Möglichkeiten der Schüler:innen, die Aufgaben korrekt und die Inhalte verstehend mit pädagogischer Begleitung zu bearbeiten, vorsieht. Die Bildungs- und Lernmöglichkeiten der Schüler:innen sieht sie dabei in keiner Form als begrenzt an.

3.3 Homologien und Differenzen unterrichtlicher Leistungs- und Ability-verständnisse der zwei Lehrpersonen und deren Relation zu den gesellschaftlich-institutionellen Fremdrahmungen

Vergleicht man die Perspektiven resp. die Orientierungsrahmen der zwei Lehrer:innen auf Leistung, Ability und damit verbundenen Differenzen, so zeigen sich Unterschiede: während *Hr. Voit* v. a. leistungsbezogene Differenzen von Schüler:innen, die er wesentlich als stabil konzipiert und die er bildungsgangbezogen unterscheidet, thematisiert *Mrs. Wilson* Diskrepanzen zwischen der schulisch erwarteten und der konkreten Bearbeitung von Mathematikaufgaben durch die Schüler:innen beschreibt, die im Unterricht durch Unterstützung, v. a. in Form von Lehrer:innenfeedback überwunden werden (können). Die Bearbeitung der Differenzen erfolgt im Mathematikunterricht von *Hrn. Voit* dadurch, dass er die Schüler:innen durch seinen Unterricht auf einen „gleichen Stand“ bringt, den er in einem spezifischen Notendurchschnitt konkretisiert. *Mrs. Wilson* orientiert sich hingegen an den individuellen Auseinandersetzungen der Schüler:innen mit Mathematikaufgaben bzw. ihren Rechnungen und gibt ihnen sachbezogenes Feedback. Anders als *Hr. Voit*, der die Aufgaben zwischen den Bildungsgängen, denen die Schüler:innen zugeordnet sind, differenziert, unterscheidet *Mrs. Wilson* das Feedback, das die Schüler:innen zu ihrer Bearbeitung von ihr erhalten.

Gemeinsam ist den Orientierungen der zwei Lehrpersonen, dass diese an die – ihrerseits differenten – Konzepte von (begrenzten) Leistungs- und Lernmöglichkeiten der Schüler:innen anschließen, die den jeweiligen gesellschaftlich-institutionellen Dokumenten, also den Schulgesetzen und ergänzenden Verordnungen, als Denkweisen zugrunde liegen. *Hrn. Voits* unterrichtliche Orientierungen von Leistungsdifferenz sind in Bezug auf die Konstruktionen der virtualen sozialen Identität der Schüler:innen im Schulgesetz von LSA insofern homolog, als sie Schüler:innen entlang von Bildungsprogrammatiken und Bildungsgängen unterscheiden. Schüler:innen des gleichen Bildungsgangs werden als leistungshomogene Gruppe konzipiert, die sich innerhalb der Notenskala unterscheiden. Die gleichen Ausgangsbedingungen sollen sie durch den Besuch des gleichen Unterrichts erhalten. In *Mrs. Wilsons* Orientierungen dokumentieren sich, ebenfalls homolog zu den in den schulischen Dokumenten BCs rekonstruierten Verständnisse von Abilities als durch unterrichtliche Gestaltung zu eröffnende. Die Unterrichtsanalyse zeigt, dass diese Bearbeitung kollektiv erfolgt, also kollektive Lernprozesse initiiert werden (vgl. Sturm 2022b). Die unterrichtlichen Praxen, die die Lehrpersonen in den Interviews beschreiben, können somit als konstituierende Rahmungen verstanden werden, deren normative Komponenten, insbesondere diejenigen, welche die virtualen sozialen Identitäten der Schüler:innen betreffen, Homologien zu rechtlichen Rahmenbedingungen aufweisen.

Die rekonstruierten Ergebnisse zeigen, dass die Lehrpersonen die gesellschaftlich-institutionellen Rahmungen resp. die ihnen implizierten virtualen Identitäten von Schüler:innen und deren schulisch-unterrichtliche Bearbeitung

(Begleitung in BC und Bildungsgangwechsel bzw. Selektion in LSA) v. a. implizit reflektieren bzw. bearbeiten. Eine Ausnahme davon stellt *Hrn. Voits* Kritik an den fehlenden „klaren Richtlinien“ dar, die insofern eine explizite Reflexion darstellt, als er seine unterrichtliche Unsicherheit und zusätzliche Arbeit gegenüber der Schüler:innengruppe mit zugeschriebenem sonderpädagogischer Förderbedarf vor diesem Hintergrund beschreibt. Das Unterscheiden der Schüler:innen entlang von Bildungsgängen (mit/ohne sonderpädagogischer Förderbedarf), die *Hr. Voit* vornimmt, findet sich im Schulgesetz von LSA und stellt die Begründung für das mehrgliedrige Schulsystem dar. Diese greift der Lehrer in seinen Beschreibungen im Sinne virtualer sozialer Identitäten auf. Diese lassen sich als schulische *Bildungsidentitäten* konkretisieren, deren Leistungsmöglichkeiten innerhalb der Spannweite des Bildungsgangs als begrenzt angesehen und zugleich auf Dauer gestellt werden. Die Begrenzungen scheinen weder durch Anstrengungen seitens der Schüler:innen, noch durch die bereitgestellten unterrichtlichen Angebote der Lehrpersonen überwindbar. In *Hrn. Voits* Ausführungen findet sich dieses Verständnis ebenfalls. Das bedeutet im Sinne der konstituierenden Rahmung des Unterrichts, dass derartige Zweit-Codierungen im Sinne der Konstruktion totaler Identitäten, also die Bedingungen von Rahmungsmacht, in den rechtlich fixierten Erst-Codierungen, also den Bedingungen der Rahmungsherrschaft, bereits angelegt sind. Das offene Bildungsverständnis, das in den formalen schulischen Dokumenten BCs formuliert wird, dokumentiert sich vergleichbar in den Beschreibungen des Unterrichts von *Mrs. Wilson*. Wenngleich ihre Schüler:innen ihrer Ansicht nach diese Perspektiven nicht durchgängig teilen und sie dieses unterrichtlich vermitteln muss. Entsprechende Perspektiven zeigen auch die Analysen ihres Unterrichts (vgl. Sturm 2021).

Ein weiterer Unterschied zwischen den Fällen zeigt sich darin, dass die Änderung der unterrichtlichen Prüfungskultur im Mathematikdepartement, die *Mrs. Wilson* beschreibt, als von den Kolleg:innen konzipierte charakterisiert wird; auch wenn in dem Interview offen bleibt, ob dieser Entwicklungsprozess von außen angestoßen bzw. erwartet oder auf Initiative der Fachlehrkräfte realisiert wurde. Unabhängig von der Initiierung dokumentiert sich in *Mrs. Wilsons* Ausführungen, dass die inhaltlichen Entwicklungen von den Lehrpersonen gestaltet wurden, was im Kontrast zu der Erwartung von *Hrn. Voit* steht, Richtlinien und/oder Schulbücher zu erhalten, in denen Vorgehensweisen bis hin zur Bearbeitung von Aufgaben formuliert sind.

Die Rekonstruktion der formalen gesellschaftlich-institutionellen Dokumente und ihre Relationierung mit den unterrichtlichen leistungs- resp. ability-bezogenen Orientierungen der Lehrpersonen zeigen, dass zahlreiche Homologien zwischen den Leistungs-, Ability- und Bildungsverständnissen der jeweiligen gesellschaftlich-institutionellen Rahmenbedingungen und den rekonstruierten, fachunterrichtlichen Praxen bestehen. Die Rahmungen sieht nur *Hr. Voit* als z. T. widersprüchlich an, da die Mittel – Schulbücher und genaue Vorgaben – fehlen, die Anforderungen umzusetzen. Die Bearbeitung der Normen und

(Entscheidungs-)Erwartungen erscheint für beide Lehrpersonen darüber hinaus nicht konflikthaft, sondern vielmehr habitualisiert und als konstitutiver Bestandteil ihrer schulisch-unterrichtlichen Praxen. Mit anderen Worten, die Homologien zwischen den Normen, also den kodifizierten Konzepten von Leistung, Ability und Bildung, die in den schulischen Dokumenten formuliert sind, und den unterrichtlichen Praxen, wie sie in direkter Beobachtung und in den Interviews erhoben wurden, verweisen auf übergreifende gesellschaftliche konjunktive Erfahrungsräume resp. gesellschaftliche Milieus, die sich im Vergleich von BC und LSA in evidenter Weise unterscheiden.

4 Perspektiven einer mehrerebenenanalytischen praxeologisch-wissensoziologischen Schul-, Unterrichts- und Professionsforschung

Der mehrerebenenanalytische Vergleich zeigt, dass die fachunterrichtlichen normativen Vorgaben auf der Ebene von Erst-Codierungen von den Lehrpersonen in ihren Praxen im Sinne von konstituierenden Rahmungen bearbeitet werden. Die unterschiedlichen normativen Vorgaben der Schulgesetze und der darin implizierten virtualen sozialen Identitäten der Schüler:innen, mit denen sich die Lehrpersonen *Hr. Voit* in LSA und *Mrs. Wilson* in BC auseinandersetzen, dokumentieren sich in ihren Praxen und sind mithin Ausdruck unterschiedlicher gesellschaftlicher konjunktiver Erfahrungsräume oder Milieus. Der sich hier andeutende Zusammenhang sollte perspektivisch im Rahmen des Projekts durch weitere Vergleiche mit fachunterrichtlichen Praxen bzw. Interviews betrachtet werden. Neben dem Mathematikunterricht wurden Praxen des Sozialkundeunterrichts erhoben, der einen fachlichen Kontrast zu erstgenanntem darstellt, der in beiden Regionen unterrichtet wird, die ebenso einen Vergleich eröffnen wie der Unterricht anderer Fachlehrer:innen und weiterer Schulen und – in Sachsen-Anhalt – weiterer Schulformen. Derartige Komparationen können vermutlich die anzunehmende Varianz der Bearbeitung homologer leistungs- und abilitybezogener Fremdrahmungen aufzeigen.

Vor dem Hintergrund der Ergebnisse lässt sich für die praxeologisch-wissensoziologisch fundierte Schul-, Unterrichts- und Professionsforschung festhalten und empfehlen, die rechtlichen Rahmenbedingungen in der Differenziertheit virtualer sozialer Identitäten resp. Identitätsnormen oder Subjektfiguren von Schüler:innen in die Samplingbildung als auch die Auswertung der Daten stetig einzubeziehen. Die Rekonstruktion der virtualen sozialen Identitäten wäre im Fall von Fachunterricht, wie er hier betrachtet wurde, perspektivisch auch auf die Curricula bzw. Bildungspläne und die ihnen zugrunde liegenden Denkweisen zu erweitern. Damit kommt es zu einer Mehrebenenanalyse. Denn der Einbezug und die Reflexion der unterschiedlichen rechtlichen Rahmenbedingungen schulischer, unterrichtlicher und professionalisierter Praxen konzipiert diese als *gesellschaftliche* – und nicht allein als *organisationale* und *interaktive* – Milieus,

die in einem je spezifischen Setting generiert werden und die konstituierenden Rahmungen maßgeblich prägen.

Literatur

- British Columbia (2021a): Curriculum. <https://curriculum.gov.bc.ca/curriculum/overview>. [Zugriff: 18.01.2023].
- British Columbia (2021b): School Act (RSBC 1996) Chapter 412. https://www.bclaws.gov.bc.ca/civix/document/id/complete/statreg/96412_00 [Zugriff: 18.01.2023].
- British Columbia (1989): Statement of education policy order. <https://www2.gov.bc.ca/gov/content/education-training/k-12/administration/legislation-policy/manual-of-school-law/school-act-related-regulations-and-orders-in-council>. [Zugriff: 18.01.2023].
- British Columbia (o.A.): STP Fast Facts. https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/post-secondary-education/data-research/stp/stp_fast_facts.pdf. [Zugriff: 13.08.2022].
- Bohnsack, Ralf (2017): *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (2022): Von „Messbarkeitsphobie“ und Durchprozessierungslogik. Kooperatives Lernen im Englischunterricht und die Professionalisierung von Lehrpersonen. In: Bohnsack, Ralf/Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (Hrsg.): *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 155–174.
- Bussemeyer, Marius R. (2015): Bildungspolitik. In: Wenzelburger, Georg/Zohnhöfer, Reimut (Hrsg.): *Handbuch der Policy-Forschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 615–640.
- Downey, Douglas B./Condrón, Dennis J. (2016): Fifty Years since the Coleman Report: Rethinking the Relationship between Schools and Inequality. In: *Sociology of Education* 89, 3, S. 207–220.
- Geimer, Alexander/Amling, Steffen (2019): Subjektivisierungsforschung als rekonstruktive Sozialforschung vor dem Hintergrund der Governmentality und Cultural Studies. Eine Typologie der Relation zwischen Subjektnormen und Habitus als Verhältnisse der Spannung, Passung und Aneignung. In: Geimer, Alexander/Amling, Steffen/Bosančić, Saša (Hrsg.): *Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse*. Wiesbaden: Springer VS, S. 19–42.
- Goffman, Erving (2012): *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.

- Land Sachsen-Anhalt (2018): Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt (SchulG LSA) in der Fassung der Bekanntmachung vom 9. August 2018. <http://www.landesrecht.sachsen-anhalt.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+ST&psml=bssah-prod.psml&max=true&aiz=true>. [Zugriff: 18.09.2019].
- Nentwig-Gesemann, Iris (1999): Krippenerziehung in der DDR. Alltagspraxis und Orientierungen von Erzieherinnen im Wandel. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Nohl, Arnd-Michael (2016): Dokumentarische Methode und die Interpretation öffentlicher Diskurse. In: Zeitschrift für Diskursforschung 2, S. 115–136.
- Proske, Matthias/Rabenstein, Kerstin/Meseth, Wolfgang (2021): Unterricht als Interaktionsgeschehen. Konstitution, Ordnungsbildung und Wandel. In: Häscher, Tina/Idel, Till-Sebastian/Helsper, Werner (Hrsg.): Handbuch Schulforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Ricken, Norbert (2018): Konstruktionen der ‚Leistung‘. Zur (Subjektivierungs-) Logik eines Konzepts. In: Reh, Sabine/Ricken, Norbert (Hrsg.): Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts. Wiesbaden: Springer VS, S. 43–60.
- Sturm, Tanja (2019): Soziale Genese unterrichtlicher Praxen der Konstruktion von (Leistungs-)Differenzen im transnationalen Vergleich. Projekt (unveröff.).
- Sturm, Tanja (2021): Praxeologisch-wissenssoziologische Unterrichtsforschung: Norm und Habitus in fachunterrichtlichen Praxen der Sekundarstufe. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung (ZQF) 22, 2, S. 266–182.
- Sturm, Tanja (2022a): Kodifizierte Normen und Rollenerwartungen. Kontingente Grenzen schulisch-unterrichtlicher Inklusion. In: Zeitschrift für Inklusion Online 2022, 4. <https://inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/663/498>. [Zugriff: 18.01.2023]
- Sturm, Tanja (2022b): Konstruktion von Leistungsdifferenzen im Mathematikunterricht der Sekundarstufe – empirische Rekonstruktionen professionalisierter Praxen in ein- und mehrgliedrigen Schulsystemen. In: Bohnsack, Ralf/Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (Hrsg.): Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 109–129.
- Sturm, Tanja (2022c): Professionalisierte Bearbeitung von Kontingenz im Mathematikunterricht der Sekundarstufe I in Kanada. In: Fuhrmann, Laura/Akbaba, Yalız (Hrsg.): Schule zwischen Stagnation und Wandel. Wiesbaden: Springer VS. S. 199–220.
- Wagener, Benjamin (2022): Leistungsbezogene Differenzkonstruktionen im Deutsch- und Mathematikunterricht. Empirische Rekonstruktionen und diskursethische Bewertungen professionalisierter Unterrichtsmilieus. In: Bohnsack, Ralf/Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (Hrsg.): Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 86–108.
- Waldschmidt, Anne (2020): Disability Studies zur Einführung. Hamburg: Junfermann Verlag.

Die Initiierung von Gruppenimprovisation im Musikunterricht und die Transformation der konstituierenden Rahmung

Johannes Treß

Abstract: Dem vorliegenden Beitrag liegt eine jüngst abgeschlossene Studie zu Gruppenimprovisationsprozessen im Musikunterricht zu Grunde. Nach einer einführenden Fundierung des Forschungsgegenstandes wird zunächst die Verschränkung des entwicklungsorientierten und rekonstruktiven Forschungsvorgehens erläutert und das Kernergebnis der Studie, eine Interaktionsphasentypik improvisatorischen Handelns im Musikunterricht, dargelegt. Anschließend werden zentrale Dimensionen der konstituierenden Rahmungen der jeweiligen Improvisationspraxis der Schüler*innen im Musikunterricht anhand von drei Sequenzanalysen vorgestellt und vor dem Hintergrund kontrastierenden Datenmaterials diskutiert. Abschließend werden Gestaltungsprinzipien für die Initiierung und Anleitung von Gruppenimprovisation als Resultat einer empirisch informierten Transformation der konstituierenden Rahmung präsentiert.

1 Einleitung und Ausgangspunkt

Improvisation wurde in den klassischen soziologischen Theorien – ähnlich wie kreatives Handeln allgemein (Joas 1995) – lediglich als Randkategorie abgehandelt, denn die ihr inhärente Kontingenz und Unvorhersehbarkeit (Figueroa-Dreher 2016) unterläuft das lange vorherrschende Interesse an Theoretisierungen hinsichtlich „regelmäßigen, wiederholten Handlungen einerseits und (...) typisierten, konventionalisierten Handlungen andererseits“ (ebd.: 63; Bohnsack 2017: 31). Mit dem praxistheoretischen Paradigmenwechsel ist in den Sozialwissenschaften allerdings ein verstärktes Interesse an improvisatorischem Handeln zu beobachten (Bertram/Rüsenberg 2021; Bormann et al. 2010; Figueroa-Dreher 2016; Näumann/Kurt 2008). Die zentrale Bedeutung der Improvisation für sämtliche musikalische Praxiskulturen ist dabei sowohl historisch (Schwan et al. 1996) als auch kulturübergreifend (Kohfeld et al. 2019; Kurt 2009) unstrittig, und das Erfinden von Musik im Moment ihrer Aufführung wird konsequent in sämtlichen Bildungsplänen als wichtiger Bestandteil des Musikunterrichts hervorgehoben (Grow 2018; Sachsse 2019; Treß et al. 2022a). Gleichzeitig weisen Schüler*innenbefragungen darauf hin, dass im Musikunterricht selbst nur sehr selten improvisiert wird (Fiedler/Handschick 2014). Als ein

wesentlicher Grund hierfür wird neben einem grundsätzlichen Mangel an Erkenntnissen zu musikalisch-improvisatorischem Handeln generell der Mangel an fachdidaktischen Leit- und Umsetzungsprinzipien genannt sowie eine damit einhergehende Unsicherheit im Zusammenhang mit improvisatorischen Impulsen und Aufgabenformaten seitens der anleitenden Lehrkräfte (Koutsoupidou 2005; Seidl 2016). An diesem Punkt setzt eine bereits abgeschlossene fachdidaktisch und rekonstruktiv angelegte Promotionsstudie zur Gruppenimprovisation im Musikunterricht an, die auch den Ausgangspunkt des vorliegenden Beitrages bildet (Treß 2022).

Die Gesamtstudie adressierte sowohl fachdidaktische Ziele als auch rekonstruktiv ausgerichtete Fragestellungen hinsichtlich des Vollzugs der improvisatorischen Handlungspraxis im Musikunterricht (ebd.: 65–66). Im vorliegenden Beitrag wird der Blick auf die metatheoretische Kategorie der konstituierenden Rahmung gelenkt, die im Sinne einer „Dokumentarische[n] Entwicklungsforschung“ (Buchborn 2022: 57) eine Gelenkstelle zwischen den beiden Bereichen des Erkenntnisinteresses darstellt. Dazu wird zunächst (in Kap. 3) eine methodologische Konkretisierung des Forschungsgegenstandes unternommen sowie die methodische Vorgehensweise und die damit einhergehende Kombination des entwickelnden mit dem rekonstruktiv-forschenden Vorgehen vorgestellt. Die Ergebnisse der Studie werden in Form einer Entwicklungs- resp. Interaktionsphasentypik präsentiert und anhand dreier Sequenzinterpretationen konkretisiert (Kap. 4). Die Konturierung der konstituierenden Rahmungen der jeweiligen Improvisationspraxis der *Schüler*innen* im Musikunterricht wird anschließend (in Kap. 5) im Vergleich mit kontrastierendem Datenmaterial Studierender des Fachs Musik konturiert, die gleichermaßen zu einer improvisierenden Praxis angeleitet wurden. Abschließend werden einige Gestaltungsprinzipien für die Initiierung und Anleitung von Gruppenimprovisation im Musikunterricht vorgestellt, die ebenfalls in direktem Zusammenhang mit den Erkenntnissen zur konstituierenden Rahmung der Unterrichtspraxis stehen.

2 (Gruppen-)Improvisation aus praxeologischer Perspektive

Im Fachdiskurs wird musikalisches Handeln unter anderem auf Grund der ausgeprägten körperlichen Involviertheit der Musizierenden, des inhärenten Aufführungscharakters und des sinnkonstitutiven Potenzials musikalischer Akte – jenseits eines „Bezug[s] zu einem begrifflichen Schema“ (Schütz 2016: 84) – vor allem hinsichtlich der performativen Dimension diskutiert (Heß et al. 2018; Krause-Benz 2014; 2018; 2020; Treß et al. 2022c). Während vorliegende musikpädagogische Theorien ein sozialphänomenologisches Handlungsverständnis verfolgen und eine Ausdifferenzierung des Performativitätsbegriffs ausschließlich auf der Ebene der Common-Sense-Logik erfolgt, erlaubt es der praxeologisch-wissenssoziologisch fundierte Grundbegriff der „performativen

Performanz“ (Bohnsack 2017: 144) musikalisches Handeln jenseits normativ-ästhetisierender Aufladung und ausgehend von der Eigenlogik der Praxis zu rekonstruieren (Treß 2022: 317–320). Darüber hinaus zeigen sich weitere meta-theoretische Schnittflächen von musikalischer Improvisation und einem praxeologisch-wissenssoziologischen Handlungsverständnis: Sowohl die konstitutive Selbstreferentialität und Emergenz interaktiver Systeme sowie mannigfaltige Sinn- und Bedeutungskonstruktionen als Ergebnis interagierender (und improvisierender) Akteur*innen werden im Kontext der Improvisation besonders hervorgehoben (Bertinetto/Bertram 2020: 208). Musikalische Improvisation wird zudem im Einklang mit Ralf Bohnsacks Ausführungen zur performativen Dimension menschlichen Handelns (2017: Kap. 3.3) vor allem hinsichtlich ihres Vollzugscharakters theoretisch gefasst: Improvisation ist „keine feststehende Größe [...], sondern sie ist ein Vollzug“ (Orgass 2008: 185), bei dem Musizierende auf im Laufe ihrer Entwicklung angeeignete Wissensbestände zurückgreifen und diese in der jeweiligen Spielsituation aktualisieren und erweitern (Figueroa-Dreher 2016: 189–192).

Bereits anhand dieses kursorischen Überblicks wesentlicher Begriffe und Theoretisierungen hinsichtlich musikalisch-improvisatorischen Handelns wird deutlich, dass der Diskurs um musikalische Improvisation eine unübersehbare Verwandtschaft zum metatheoretischen Begriffsgebäude der Praxeologischen Wissenssoziologie aufweist. Auch aus fachdidaktischer Perspektive stellt sich dabei die Frage, wie sich dieser kollektive und handlungspraktische Vollzug improvisatorischer Praxis im Musikunterricht gestaltet bzw. wie sich das Spannungsfeld zwischen der den Schüler*innen abgeforderten „Sache“ (Reh/Wilde 2016: 104) und der „gelebten Unterrichtspraxis“ (Bonnet 2019: 166), also allgemeiner: zwischen Norm und Praxis, in der unterrichtlichen Situation entfaltet. Es ist insbesondere dieses Spannungsverhältnis, welches durch die konstituierende Rahmung bewältigt wird (Bohnsack i.d.B.). Auch und gerade aus dieser Perspektive erweist sich die Kombination entwicklungsorientierter und rekonstruktiver Forschungsmethoden als besonders vielversprechend.

3 Methodenkonzert: Entwicklungsorientierte und rekonstruktive Forschung in Einklang bringen

Mit der vorliegenden Studie wurde sowohl ein fachdidaktisches Entwicklungsinteresse (Leit- und Umsetzungsprinzipien für einen improvisationsorientierten Musikunterricht entwickeln und erproben) als auch ein grundlagentheoretisch-rekonstruktives Erkenntnisinteresse (empirisch fundierte Charakterisierung des *Wie* improvisatorischen Handelns von Schüler*innen) angestrebt. Auf Grund dieses doppelten Fokus (Reinmann 2022: 3) wurde im Laufe des Forschungsprozesses das iterativ-entwickelnde Forschungsvorgehen im Sinne der Design-Based Research: DBR (The Design-Based Research Collective 2003) mit der

rekonstruktiv ausgerichteten Dokumentarischen Videointerpretation und ihrer Fundierung in der Praxeologischen Wissenssoziologie kombiniert. DBR wird besonders zur Beforschung innovativer und wenig etablierter Unterrichtsformen genutzt und erfolgt daher stets interventionistisch (Bakker 2018: 18; Prediger et al. 2015: 879). Als Ziele werden die Generierung lokaler Theorien zu unterrichtlichen Prozessen, Erkenntnisse zur (fach-)didaktischen Rahmung sowie davon abzuleitende Leit- und Umsetzungsprinzipien genannt. Aus diesem Grund erfolgt DBR in iterativ aufeinanderfolgenden Zyklen unter möglichst unterrichtsnahen Bedingungen mit den Phasen Gestaltung, Durchführung, Auswertung, Überarbeitung (ebd.). Kritik an entwicklungsorientierter Forschung wurde in der Vergangenheit besonders hinsichtlich einer mangelhaften Reflexion bzw. fehlenden methodischen Kontrolle über die aktive Einwirkung auf das Forschungsfeld geäußert (Richter/Allert 2017). Zudem steht der enormen Komplexität des untersuchten Feldes (Vielfalt und Menge der auszuwertenden Daten, Kooperation und Multiperspektivität der Akteur*innen, unterschiedliche methodische Zugänge, etc.) häufig ein wenig elaboriertes und unsystematisch angewandetes Methodenrepertoire entgegen (kritisch dazu: Kelly 2004; Richter/Allert 2017). Auch vor dem Hintergrund dieser anhaltenden Kritik werden neuerdings verstärkt „Standards für Design-based Research“ (Reinmann 2022; Euler 2022; Herzberg 2022) diskutiert und gefordert.

In der aktiven Auseinandersetzung mit den forschungspraktischen und methodologischen Herausforderungen im Zuge der vorliegenden Untersuchung erwies sich die Integration des praxisverändernden Vorgehens in das übergeordnete Theoriegebäude der Praxeologischen Wissenssoziologie und in die Methodologie der mit ihr untrennbar verbundenen Dokumentarischen Methode als äußerst vielversprechende Weiterentwicklung bisheriger Vorgehensweisen. Besonders die bereits etablierten methodologischen Bezüge zur „Dokumentarischen Evaluationsforschung“ (Bohnsack/Nentwig-Gesemann 2010) waren dabei von großer Relevanz (Buchborn 2022; Treß et al. 2022b). Durch die Rekonstruktion von „(impliziten) in die Handlungspraxis eingelassenen Werthaltungen“ (Bohnsack 2010: 30) und Wissensbeständen der an der Unterrichtspraxis beteiligten Akteur*innen konnten empirisch fundierte Entscheidungen zur Gestaltung und Weiterentwicklung der Unterrichtsdesigns getroffen werden. Auch die Reflexion und methodische Kontrolle der „Standortgebundenheit“ (ebd.: 24) der in die (Weiter-)Entwicklung des Unterrichtsdesigns involvierten Forschenden war ein wichtiger methodischer Anker während des gesamten Forschungsprozesses.

Statt wie in vielen DBR-Studien die Entwicklung und Gestaltung von Unterrichtsdesigns als entscheidenden Faktor zur Ermöglichung von (Lern-)Innovation herauszustellen (Mintrop 2016: 133), verfolgte die vorliegende Studie einen diesbezüglich wesentlich bescheideneren Anspruch: Die Gestaltung und Durchführung der unterrichtlichen Interventionen entspricht daher dem, was Bohnsack als die „aufgrund der Expertise der Lehrpersonen proponierten und gemäß den Standards von Fachlichkeit normativ geforderten Sachbezüge[n]“ (2020: 87)

bezeichnet. Das Unterrichtsdesign und damit einhergehende Anleitungs- und Aufgabenimpulse sind daher „als Element, nicht als Stellschraube der Unterrichtssteuerung angesehen, d. h. didaktisch begründete und geplante Beiträge der Lehrperson, wie etwa Aufgaben, sind genau wie jedes andere kommunikative Ereignis der nachträglichen Bestimmungslogik des Unterrichtsprozesses ausgesetzt“ (Prose 2015: 27). Die Rekonstruktion dieser Logik der Unterrichtspraxis erfolgt wiederum im Sinne eines „Erkennen[s] durch Verändern“ (Reinmann 2019: 129). Statt das Unterrichtsdesign als zentralen Auslöser von Lehr-Lernprozessen zu betrachten, sieht Gabi Reinmann besonders dort ein hohes Potential, wo „man Interventionen zum Zwecke ihrer (Weiter-)Entwicklung sukzessive verändert“ (2013: 78). Da am Standort Freiburg parallel mehrere ähnlich ausgerichtete Studien durchgeführt wurden (Theisohn 2022; Völker i.Dr.), konnte sowohl die fachspezifische Adaption der Dokumentarischen Videointerpretation (Buchborn et al. 2019; Treß 2020) als auch die methodologische Reflexion von Grundsatzfragen hinsichtlich der „Normativität fachdidaktischer Designentwicklung und der ‚Einklammerung des Geltungscharakters‘ in der dokumentarischen Rekonstruktion“ (Buchborn 2022: 62) studienübergreifend konsolidiert werden.

4 Empirisches Kernergebnis der Studie: Darlegung einer Interaktionsphasentypik improvisatorischen Handelns im Musikunterricht

Die für den Beitrag ausgewählte Unterrichtssequenz (siehe Kap. 5) zeigt unterschiedliche phasenhaft aufeinanderfolgende Modi der musikalischen Interaktion von Schüler*innen, deren besondere Relevanz bezüglich der Kategorie der konstituierenden Rahmung wiederum erst vor dem Hintergrund des rekonstruktiven Gesamtergebnisses der Studie nachvollziehbar wird. Aus diesem Grund wird vor dem Eintauchen in das exemplarische Datenmaterial zunächst die im Rahmen der Studie rekonstruierte „Typik der Interaktionsphasen“ (Treß 2022: 227–238) zusammenfassend dargestellt: Die komparative Analyse und sinngenetische Typenbildung sämtlicher Sequenzen aller Designzyklen hat ergeben, dass die Überwindung der „notorischen Diskrepanz“ (Bohnsack 2017: Kap. 2.9) zwischen didaktischer Normierung bzw. geforderter Sache und unterrichtlicher Praxis im Falle der vorliegenden Studie als dreiteiliger Phasenverlauf abstrahiert werden kann, der insgesamt geprägt ist von einer primären Orientierung an der Entfaltung und Sicherung kollektiver Beziehungen.

Konkret bedeutet dies, dass die Schüler*innen der von ihnen abverlangte ‚Sache‘ zunächst mit unterschiedlichen Formen der *Distanzierung* (Phase 1) begegnen. Dieser Modus dokumentiert sich einerseits in der individuellen und kollektiven Ent- und Zurückhaltung von der musikalischen Interaktion und andererseits in Episoden des Abwartens und beim Einsatz der eigenen (Sing-)Stimme als Klangerzeuger. Die Schüler*innen distanzieren sich mitunter auch von milieuspezifischen musikalischen Normen und Praktiken (z. B. von klassischen

Gesangsposen). Überwinden die Schüler*innen in ihrer Handlungspraxis die Phase der Distanzierung, erfolgen häufig aktionistische Akte und Praktiken, die vom Streben nach *Herstellung und Aufrechterhaltung von Gemeinsamkeit bzw. habitueller Übereinstimmung* (Phase 2) geprägt sind. In der Handlungspraxis dokumentieren sich häufig inkorporierte Wissensbestände und jugendkulturelle Stile und Praktiken (Beatboxing, Hip-hop-Tanzbewegungen, Popsongreferenzen, etc.), die allerdings noch nicht zu habituellen Stilen ausgereift sind und dementsprechend als Prozesse der interaktiven „Einfindung“ (Schäffer 1996: 230) interpretiert wurden. Vor allem gegen Ende der Interventionen bilden derartig aktionistisch geprägte Akte auch die Basis für eine zeitweilige Stabilisierung und Routinisierung der wechselseitigen musikalischen Bezugnahme der Schüler*innen im Modus der *kollektiven Integration und Steigerung musikalischer Akte* (Phase 3). Einigen sich diese handlungspraktisch auf ein begrenztes Repertoire an musikalischen Materialien und Interaktionsstrategien und reduzieren sie auf diese Weise die Komplexität der Reziprozität ihrer Akte (Bohnsack 2017: 106), werden musikbezogene Steigerungsprozesse möglich, die sich in längeren Episoden der tonalen und/oder pulsbezogenen Koordination und im hohen Maß an wechselseitiger Aufmerksamkeit dokumentieren. Während die ersten beiden Phasen noch weitgehend von etablierten konjunktiven Erfahrungsräumen und Wissensbeständen getragen werden, emergiert in der dritten Phase ein neuer fachspezifischer Erfahrungsraum. Die folgende Abbildung 1 verdeutlicht nochmals exemplarisch die drei Phasen der rekonstruierten Interaktionsphasentypik:

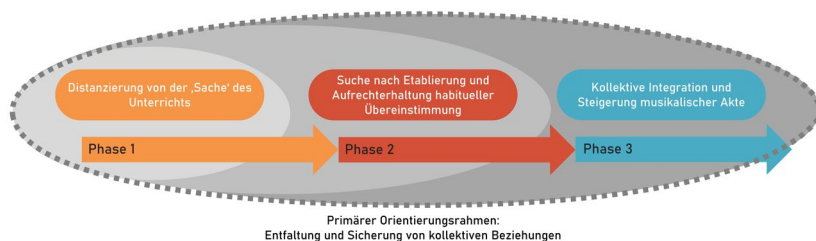


Abbildung 1: Dreiphasige Interaktionsphasentypik improvisatorischen Handelns von Schüler*innen im Musikunterricht

5 Dimensionen der konstituierenden Rahmung in der Studie – ein Blick ins Datenmaterial

Für den vorliegenden Beitrag wurden drei Sequenzen aus einem eintägigen Improvisationsworkshop gewählt, der im dritten Zyklus von insgesamt vier Designzyklen der Studie an einem süddeutschen Gymnasium durchgeführt wurde. Angeleitet wurde der Workshop von der Musiklehrkraft der Klasse gemeinsam mit dem Autor des Beitrags (J.T.). Nachdem zu Beginn des Workshops im Rahmen

einer Plenumsphase mit der gesamten Schulklassse unterschiedliche Warm-up-Impulse (Terhag 2010) durchgeführt wurden, teilte sich die Klasse in zwei Gruppen und auf zwei Räume auf. Beide Gruppen sollten dort – jeweils unter Anleitung einer Lehrkraft – in vorab am Boden ausgelegten farbig markierten Feldern unterschiedliche musikalische Akte und Praktiken vollziehen. Bereits in den vorherigen Designzyklen erwiesen sich diese sogenannten „Introvisationsfelder“ (Betzner-Brandt 2011: 15) als vielversprechende Möglichkeit der spielerischen Verknüpfung von improvisatorischen Klangaktionen und der Bewegung im Raum. Die folgenden Sequenzausschnitte zeigen einen Klassenteil mit fünf Jungen und acht Mädchen mit ihrem regulären Musiklehrer (Herr Lido).

5.1 Sequenz 1: Sich von der ‚Sache‘ des Unterrichts distanzieren

Nachdem Herr Lido zu Beginn der Gruppenarbeitsphase die Bedeutung der am Boden markierten Felder, das jeweils zu verwendende musikalische Material und weitere Spielregeln im Rahmen einer einleitenden Instruktionssphase vorgestellt hat, beginnt die Gruppe im Feld zu musizieren. Abbildung 2 bildet eine Situation ab, die sich nach ca. zwei Minuten des gemeinsamen Musizierens einstellt:



Abbildung 2: Sich von der ‚Sache‘ des Unterrichts distanzieren

Sämtliche Schüler*innen sowie Herr Lido begeben sich kurz nacheinander ins äußere ‚Stille-und-Zuhören-Feld‘. Eine Gruppe von acht Mädchen und einem Jungen (AS 1, links) steht dabei einer kleineren Gruppe von fünf Jungen gegenüber (AS 2, rechts). Herr Lido steht solitär fensterseitig mit hinter dem

Rücken verschränkten Armen und blickt in den Raum. Da das proponierte Anforderungspotenzial des äußeren Feldes die Enthaltung musikalischer Akte und Interakte vorsieht, agieren die Schüler*innen auf den ersten Blick in Übereinstimmung mit der geforderten Sache. Jedoch weisen die in AS 1 ausgeprägt erkennbaren individuellen Körperhaltungen der Schüler*innen (verschränkte Arme, in Pullovertaschen gesteckte Hände, leicht zurückgebeugte und asymmetrische Gewichtsverteilung) auf eine Reserviertheit und Zurückhaltung hin, die im fallübergreifenden Vergleich als spezifischer Modus der Distanzierung interpretiert wurde. Die Schüler*innen des AS 1 verweilen dementsprechend über einen längeren Zeitraum von mehreren Minuten im äußeren Feld, ohne sich erneut an der musikalischen Interaktion zu beteiligten. In der Ambivalenz der Handlungspraxis zwischen Distanzierung von der geforderten Sache einerseits und des Agierens entsprechend der Feldbedeutung wird eine für kreative Formate typische Paradoxie der Aufgabenanforderung deutlich.

14:45

Hr. Lido Sm3

Sm1

14:45 Sm2

Hr. L. musik. korp. Ebene

Hr. L. korp. Ebene

AS 1 musik. korp. Ebene

AS 1 korp. Ebene

AS 2 musik. korp. Ebene

AS 2 korp. Ebene

Sm1: [O]

Sm2: Oah @(..)@

Sw 1-5: @(..)@

Steht an der Fensterseite mit hinter dem Rücken verschränkten Armen und blickt abwechselnd Richtung AS 1 und AS 2 hin und her.

Die Schüler*innen sammeln sich im äußeren S&Z-Feld und stehen dicht beieinander.

Sie blicken in Richtung AS 2 und abwechselnd zu Herrn Lido.

Die Jungen sammeln sich im äußeren S&Z-Feld und stehen dicht beieinander.

Sm1 betritt das vor ihm liegende Lange-Töne-Feld mit gefalteten Händen und blickt Richtung AS 1. Nach wenigen Sekunden verlässt er das Feld mit einem schnellen Schritt rückwärts.

Abbildung 3: Handlungspraktische Distanzierung von der (eigenen) musikalischen Performanz

Auch die Schüler des AS 2 halten sich kurzfristig im äußeren Feld auf, beginnen jedoch bereits nach wenigen Momenten abwechselnd – wie im Ausschnitt aus dem Partiturtranskript in Abbildung 3 am Beispiel von Sm1 erkennbar wird – einzelne kurze Feldwechsel mit damit verbundenen Lautäußerungen und Geräuschen in das vor ihnen liegende ‚Lange-Töne-Feld‘ zu vollziehen. Diese individuellen und aktionistisch geprägten musikalisch-korporierten Akte werden begleitet von lautem Auflachen, Kichern, nonverbalen Gesten oder kurzen Kommentaren der Musizierenden selbst oder von anderen Mitschüler*innen. Besonders die solistische Exponiertheit, die durch das Hervortreten in ein inneres Feld unter Beobachtung der Gesamtgruppe vollzogen werden muss, erweist sich als handlungspraktische Herausforderung, von der es sich offenbar mittels ironisierender nonverbaler Gesten zu distanzieren gilt. Derartige Formen der handlungspraktischen Distanzierung von der (eigenen) musikalischen Performanz deuten mit Goffman auf „defensive functions“ (1961: 99) auf Grund einer Überforderung durch die geforderte Sache des Unterrichts hin. Diese erlauben es den Handelnden, trotz der handlungspraktischen Verstrickung in die musikalische Interaktion, nicht gänzlich mit der eigenen (häufig als inferior bewerteten)¹ Performanz identifiziert zu werden (Bohnsack i. d. B.: Kap. 6). Auch in diesen Fällen dokumentiert sich folglich eine spezifische Form der Distanzierung von der geforderten Sache des Unterrichts sowie von damit verknüpften Erwartungshaltungen.

Aus einer übergeordneten Perspektive zeigt sich, dass sich die Schüler*innen grundsätzlich in ihren Distanzierungspraktiken solidarisieren. Diese Interpretation wird gestützt von der räumlichen Dimensionierung der Interaktionen in der dargestellten Sequenz. Die Schüler*innen beider Aktivitätssysteme suchen die enge körperliche Nähe zu ihren Peers ebenso wie den räumlichen Abstand zu ihrem Musiklehrer. Auch verweist die Interpretation der Sequenz auf handlungsleitende Orientierungsgehalte bereits etablierter Erfahrungsräume, die sich hier konkret in der weitgehend genderspezifisch wirksamen Segregation der beiden Aktivitätssysteme dokumentieren und damit einen empirischen Hinweis auf die „Mehrdimensionalität“ (Bohnsack 2017: 121) unterrichtlicher Erfahrungsräume im Sinne der Überlagerung gender- und entwicklungsspezifischer konjunktiver Erfahrungsräume liefern. Auch in der Komparation mit vergleichbaren Sequenzen zeigt sich, dass die unterrichtliche Handlungspraxis im Modus der Distanzierung einen nur rudimentär ausgeprägten Sachbezug aufweist und damit eine noch nicht etablierte konstituierende Rahmung vermuten lässt, auch wenn die Schüler*innen grundsätzlich an der Aufrechterhaltung der Unterrichtsinszenierung mitwirken.

1 Häufig geht die Distanzierung von eigenen musikalischen Akten mit einher nonverbalen Be- bzw. Abwertung der Handelnden einher, die auf ein Nichterfüllen der eigenen musikalisch-ästhetischen Erwartungen hindeutet.

5.2 Sequenz 2: Etablierung musikalischer Koordination und Steigerung als sachbezogene Eigenkonstruktionen der Schüler*innen

16:40 16:44 16:47 17:04

AS 2 musik. korp. Ebene

AS 2 korp. Ebene

Sm 1: "Alle auf einmal (.) 1, 2, 3 und"

Sm 1 - 4: [Oh]

Sm 1+2: [Oh]

Sm 1 geht einen Schritt auf Sm 2 zu, zeigt in dessen Richtung und vollzieht ausladende und kreisende Bewegungen mit beiden Händen. Sm 2-5 versammeln sich um Sm 1. Anschließend schließt dieser Daumen und Zeigefinger beider Hände und schwingt mit beiden erhobenen Armen in gleichbleibendem Puls nach außen und innen, geht dann leicht in die Knie, atmet ein und vollzieht einen ruckartigen Impuls nach oben.

Sm 2+3 reißen beide Arme impulsartig nach oben.

Sm 1,2+3: [Oh]

Sm 3 reißt erneut beide Arme impulsartig nach oben und springt auf der Stelle in die Luft. Sm 2 verlässt den Kreis.

Abbildung 4: Etablierung musikalischer Koordination und Steigerung mittels gestischem Dirigat

Abbildung 4 zeigt dieselbe Klassengruppe ca. zwei Minuten später. Wie im Fotogramm 1 zu sehen ist, haben sich die Schüler*innen inzwischen wieder im gesamten Feld verteilt. AS 2 konstituiert sich ausgehend von einem propositionalen korporeierten Akt durch Sm1 adressiert an Sm2 bzw. an die umstehenden vier Jungen. Die versammelnde Geste von Sm1 wird durch eine verbale Proposition im Modus der Aufforderung begleitet (#16:40: „alle auf einmal“). Der nun folgende korporeierte Akt von Sm1 in Kombination mit dem verbalen Akt des Einzählens und dem aktiven und deutlich wahrnehmbaren Einatmen weist deutliche

Ähnlichkeit zu fachspezifisch etablierten Techniken der musikalischen Gruppenleitung bzw. zu Dirigiergesten auf (Fotogramm 2). Sm 2–4 enactieren die propositionale Geste von Sm1 umgehend und vollziehen einen kollektiv intonierten einstimmigen Vokalklang, der in der Folge zwei Mal eine ebenfalls gestisch initiierte intensive dynamische Steigerung sowohl hinsichtlich der Lautstärke als auch der Tonhöhe erfährt. Während Sm 2 die Kreisformation bereits früher verlässt, intonieren Sm1, 3 und 4 den kollektiven Vokalklang insgesamt über 30 Sekunden lang.

Die musizierenden Jungen des AS 2 befinden sich im vorliegenden Ausschnitt im ‚Lange-Töne-Feld‘ und dementsprechend agieren sie auch hier grundsätzlich entsprechend der geforderten Sache des Unterrichts. Gleichzeitig zeugt sowohl der aktive Einbezug musikalischer Dirigiergesten als auch die mehrfache dynamische Steigerung und Intensivierung der musikalischen Abstimmung von vielschichtigen sachbezogenen Eigenkonstruktionen. Im komparativen Vergleich konnten im gesamten Datenmaterial immer wieder individuell verschiedene Gesten und Bewegungschoreographien rekonstruiert werden, die offenbar der Reduktion von Kontextvariablen dienen, um eine handlungspraktische und musikalische Koordination zu erleichtern und damit die Komplexität der musikalisch-improvisatorischen Interaktion zu senken. Da zu diesem Zeitpunkt seitens der Anleitenden weder die Verwendung musikalischer Dirigiergesten noch die musikalische Kollektivierung und Steigerung thematisiert bzw. als fachspezifische Anforderungen etabliert wurden, erweist sich beides als sachbezogene Eigenkonstruktion der Schüler*innen, die aus der eigensinnigen und auch in diesem Fall aktionistisch geprägten Handlungspraxis emergieren. Die Sache des Unterrichts wird – wie in dieser Sequenz deutlich wird – ganz wesentlich von den Schüler*innen mitkonstituiert und diese greifen dabei hinsichtlich ihrer performativen Performanz auf ein vielschichtiges inkorporiertes Wissen im Bereich des „Zeuggebrauchs und der Motorik“ zurück (Bohnsack 2017: Kap. 5.1.1), das eigentlich als typisches Handlungsrepertoire anleitender Personen in musikpädagogischen Kontexten gilt und die handlungspraktische Abstimmung und musikalische Koordination deutlich erleichtert.

5.3 Sequenz 3: Musikalische Akte der Lehrkraft als Konstituens der ‚Sache‘ des Unterrichts

Die dritte Sequenz ereignete sich knapp zehn Minuten später: Im Rahmen eines von Herrn Lido angeleiteten Unterrichtsgesprächs wurden kurz zuvor mehrere von den Schüler*innen vorgeschlagene Veränderungen der Feldvorgaben und Spielregeln beschlossen. Unter anderem schlug ein Schüler vor, das mittlere Feld als ‚Solo-Feld‘ umzuwidmen, das fortan dem individuellen Vollzug musikalischer Akte dienen solle, während alle anderen Schüler*innen in anderen Feldern umgehend zu verstummen haben, sobald eine Person in dieses mittlere Feld tritt.



Abbildung 5: Musikalische Akte der Lehrkraft

Kurz nachdem die Gruppe erneut im Anschluss an das vorangegangene Unterrichtsgespräch begonnen hat, im Feld zu improvisieren, tritt Herr Lido als einer der ersten in das besagte mittlere Feld und trommelt abwechselnd mit der rechten und linken Hand einen Bodypercussion-Rhythmus auf seiner Brust. Er schreitet dabei mit langsam federnden Schritten und in deutlich gebückter Haltung durch das Feld (siehe Abb. 5, Fotogramm #26:06). Während dessen blicken sämtliche Schüler*innen in seine Richtung. Vier Jungen (AS1) positionieren sich dabei unmittelbar am Rand des mittleren Feldes, und direkt nachdem Herr Lido dieses mit einem letzten federnden Sprung verlässt, betreten drei der Jungen hastig dieses Feld und vollziehen dort ebenfalls musikalisch-korporierte Akte begleitet von raumgreifenden Armbewegungen. Im Vergleich zu Herrn Lidos musikalischem Akt bewegen sich die Jungen zwar deutlich schneller, jedoch weisen die individuellen Körperhaltungen und das verwendete musikalische Material der Schüler deutliche Ähnlichkeiten zu dem der Lehrkraft auf. Die umstehenden Schüler*innen sowie die drei Jungen selbst validieren die aktionistisch geprägten Akte der drei Jungen mit Auflachen und Kichern. Wenige Sekunden später enaktiert zudem eine der umstehenden Schülerinnen die von Herrn Lido eingebrachte musikalischen Akte inklusive der gebeugten Körperhaltung sowie der charakteristischen Gangart (Fotogramm #26:14).

Die Interpretation der Sequenz offenbart in exemplarischer Weise, wie die Schüler*innen sich von der Lehrkraft vollzogene musikalische Akte auf mimetischem Weg aneignen und diese auf kreative Art und Weise variieren bzw. erweitern (Wulf 2014). Im komparativen Vergleich konnten derartig implizite Vermittlungs- und Aneignungsprozesse als fachspezifische Ausprägung impliziten

Lernens in musikalischer Praxis abstrahiert werden, die in direktem Zusammenhang mit dem Konzept einer „reflection-in-action“ (Schön 1983: 54) resp. eines „praktischen Erkennens“ (Bohnsack i. d. B.: Kap. 8) stehen. Gleichzeitig wohnt der mimetischen Form der „Anähnlichung“ (Wulf 2014: 248) in der vorliegenden Sequenz eine distanzierende Komponente inne, da sich die beteiligten Schüler*innen hier in Form von distanzierenden Ironisierungen und deutlich übersteigertem (Wett-)Eifer in ihrer musikalisch-korporierten Nachahmung zu überbieten suchen. Der aktiv mitmusizierenden Musiklehrkraft kommt demnach zusätzlich zu den für Unterricht typischen institutionellen Rollen, Normen und Verhaltenserwartungen (Anleitungs- und Instruktionshandeln, Kontrolle über Phasierung des Unterrichtsgeschehens, Zeiteinteilung, etc.) und trotz der Distanzierungen seitens der Schüler*innen eine wesentliche Funktion als musikalischer Impulsgeber für Improvisationen auch und gerade hinsichtlich der Dimension der performativen Performanz zu.

6 Gruppenimprovisation als Ko-Konstruktionsprozess im Musikunterricht

Die exemplarischen Sequenzanalysen zeigen, dass die Auseinandersetzung mit Gruppenimprovisation im Musikunterricht (und generell mit musikpraktisch-kreativen Unterrichtsformaten, Theisohn/Treß 2022) grundsätzlich als kollektiver Konstruktionsprozess zu verstehen ist, an dem alle beteiligten Akteur*innen gleichermaßen beteiligt sind. Damit kann hier in pointierter Weise deutlich werden, dass Unterricht und dessen konstituierende Rahmung prinzipiell als ein interaktives Produkt und als solches als ein (professionalisiertes) *Milieu* zu verstehen sind, welches nicht auf die Intentionen der Beteiligten zu reduzieren ist (dazu Bohnsack i. d. B.: Kap. 4). Aus den dargestellten Interpretationen gehen als wesentliche Bestandteile dieses generativen Prozesses sowohl phasenweise Akte und Praktiken der Distanzierung seitens der Schüler*innen sowohl von unterrichtlichen Anforderungen und Aufgabenimpulsen als auch von der eigenen Praxis oder von derjenigen der Lehrkräfte hervor. Auch die handlungspraktische und damit auf der Ebene der performativen Performanz angesiedelte Auseinandersetzung mit ästhetischen Normen und Maßstäben ist elementarer Bestandteil dieses kollektiven Aushandlungsprozesses,² da die Begegnung mit dem relativ offenen und teils gar paradoxen Anforderungspotenzial der Improvisationsimpulse eine hohe handlungspraktische Kontingenz mit bedingt (Buchborn et al. i. E.). Das Spannungsfeld zwischen Ein- und Mehrdeutigkeit bzw. zwischen Konturierung und Unschärfe bestimmter Impulse und Aufgabenformate hinsichtlich

2 Die Auswertung von Reflexionsgesprächen im Anschluss an einzelne Gruppenimprovisationen und unterrichtliche Interventionen hat gezeigt, dass die kollektive musikalische Praxis kommunikativ-generalisierte ästhetische Wertmaßstäbe der anleitenden Lehrkraft sowie die der Schüler*innen in Frage stellt (Treß 2022: 133–134).

ihrer sachbezogenen Erwartungen (wie z. B. die spärlichen Feldbezeichnungen oben und damit einhergehende Beschreibungen der zu verwendenden musikalischen Materialien) ruft daher – wie schon ganz allgemein eine Aufforderung resp. ‚Anweisung‘ zur Spontaneität – eine paradoxe Situation hervor, die das Überschreiten der (Spiel-)Vorgaben nicht nur in Kauf nimmt, sondern in gewisser Weise auch provoziert (Turner 2009: 65). Diese Widersprüchlichkeit ergibt sich bezüglich der Improvisationsimpulse sogar in doppelter Form, da einerseits auf der propositionalen Ebene bestimmte Formen musikalischer Kreativität normativ eingefordert werden (wie z. B. die Exploration unkonventioneller Klänge und Geräusche) und andererseits auch zusätzlich im Bereich der performativen Performanz konkrete Handlungsvorschläge und Vorgaben durch die anleitende Lehrkraft gemacht werden.

Zwar gehen mit diesem paradoxen Anforderungspotenzial Inkongruenzen in der Handlungspraxis einher, diese führen jedoch nicht zu einer vollständigen Destabilisierung der Praxis, da alle Beteiligten auf der Grundlage eines „praktischen Erkennens“ offenbar über ein gemeinsames Wissen verfügen, „in welchen Hinsichten Inkongruenzen zwischen ihnen bestehen und wie diese bearbeitet werden können“ (Bohnsack i. d. B.: 23; Herv. JT). Ein gemeinsames (implizites) Verständnis darüber, wie im gegebenen Rahmen idealerweise ein musikalischer Abstimmungs- und Steigerungsprozess stattfinden und sich somit ein konjunktiver Erfahrungsraum resp. ein Milieu etablieren kann, wird auf diese Weise erst im Laufe der unterrichtlichen bzw. musikalischen Praxis etabliert und kann somit auch als Produkt der Initiierung von Gruppenimprovisation im Musikunterricht betrachtet werden – nicht als dessen Voraussetzung. Hier zeigt sich ein deutlicher Kontrast zu anderen Unterrichtsfächern bzw. -gegenständen im Fachunterricht, indem eine an der „Solidarität mit der Peer Group orientierte Praxis (...) im Zweifel als Disziplinlosigkeit“ (Bohnsack i. d. B.: 31) konstituierend gerahmt wird: In den rekonstruierten Improvisationssequenzen der vorliegenden Studie sind es gerade die peerorientierten Praktiken (Beatboxing, Tanz- und Bewegungschoreographien, Klatschspiele, etc.), die auf aktionistischem Weg ein innovierendes Moment in die Handlungspraxis hineintragen und vielfach zur Emergenz neuartiger musikalischer (und damit hochgradig kreativer) Interaktionsformen führen – auch wenn diese nicht selten etablierte Leistungs- und Bewertungslogiken in Frage stellen. Zudem erweisen sich in den obigen Interpretationen auch schulisch etablierte Rollenzuschreibungen und -erwartungen als zunehmend handlungspraktisch in Frage gestellt bzw. unterwandert, wenn Schüler*innen bspw. in musikalisch anleitender Funktion oder Musiklehrkräfte zumindest zeitweise als Mitmusizierende agieren.

7 Gruppenimprovisation Musikstudierender als kontrastierendes Datenmaterial

Bereits früh im Forschungsprozess wurde offenkundig, dass eine „genaue Identifikation jener spezifischen Konstellation von Relationierungen und Kontextuierungen“ (Bohnsack 2018: 31) auf dem Weg zu einer sinngenetischen Typenbildung ganz entscheidend vom Einbezug möglichst kontrastreicher Fälle in die komparative Analyse abhängt. Diesem Umstand galt es umso mehr Rechnung zu tragen, da die Standortgebundenheit der Forschenden und ihr aktives Einwirken auf das Forschungsfeld (siehe Kap. 3) nur durch den Vergleich mit möglichst kontrastreichem Datenmaterial ansatzweise methodisch kontrollierbar wird (Bohnsack 2017: 336). Daher wurden mehrere Gruppenimprovisationen von Musikstudierenden einer süddeutschen Musikhochschule mit in die komparative Analyse einbezogen, die im Rahmen eines Hochschulseminars zur Gruppenimprovisation videografiert wurden. Die Ergebnisse dieser Interpretationen erweisen sich besonders vor dem Hintergrund der Kategorie der konstituierenden Rahmung von besonderer Relevanz:

Bereits die oben dargestellten Sequenzinterpretationen offenbaren deutlich, dass es sich bei den ausgewählten Musiziersituationen um ein schulisch geprägtes Umfeld handelt. Die Schüler*innen verfügen über relativ wenig bis gar keine Erfahrung in musikalischer Improvisation und musikalischer Handlungspraxis allgemein und orientieren sich – wie bereits dargelegt – in ihrer Praxis primär an der Entfaltung und Sicherung *kollektiver* Beziehungen der Peers untereinander. In deutlichem Kontrast dazu dokumentiert sich bei den Studierendenimprovisationen eine primäre Orientierung an erfolgreicher individueller musikalischer Leistung, die dann (sekundär) kollektiv integriert wird. Eine Phase der Distanzierung, wie sie bei den Schüler*innen rekonstruiert werden konnte, ließ sich bei den Studierenden überhaupt nicht im Datenmaterial erkennen. Stattdessen ist deren Praxis unmittelbar von individuellen musikimmanenten Aktionismen und solistischen Akten geprägt. In ihrer überwiegend hochkonzentrierten, offenen und aufmerksamen Körperhaltung dokumentiert sich von Beginn der jeweiligen Intervention an ein elementares Interesse an der aktiven leistungsbezogenen Mitgestaltung der Improvisationssituation. Musikalische Akte des Überschreitens der vorgegebenen Regelstruktur weisen zudem auf ein relativ hohes Maß an handlungspraktischer Souveränität im Umgang mit der geforderten Sache hin, die bei den Schüler*innen wesentlich seltener zu erkennen ist. Während letztere (noch) über sehr begrenztes inkorporiertes Wissen zur musikalischen Koordination und Abstimmung verfügen und dementsprechend häufige Interaktionsabbrüche und Diskontinuitäten die Handlungspraxis prägen, dokumentiert sich bei den Studierenden ein hohes Maß an individueller musikpraktischer Vorerfahrung und diesbezüglichen impliziten Wissensbeständen und Handlungsroutinen (souveräner Umgang mit der Singstimme, routinierte pulsbezogene und tonale Koordination, etc.).

Die hier zusammenfassend dargestellte komparative Analyse macht deutlich, dass im Falle der Studierenden bereits eine weitgehende „Passung von Vermittlungsangebot und Aneignung“ (Buchborn 2022: 67) respektive von „Norm und Habitus“ (Bohnsack 2017: 166) vorliegt. Wir haben es hier also mit einem „professionalisierten Unterrichtsmilieu“ (Bohnsack 2020: 71) zu tun, das sich deutlich von dem des allgemeinbildenden Musikunterrichts unterscheidet. Hinsichtlich der konstituierenden Rahmung der Unterrichts- und Improvisationspraxis bedeutet dies, dass sachbezogene Standards, Normen und Anforderungen wie z. B. musikalisch-ästhetische Klangideale, Konventionen und Interaktionsstrategien, die im Falle des Musikunterrichts erst seitens der Schüler*innen ausgehandelt, angeeignet und in der gemeinsamen Praxis konsolidiert werden müssen, bereits zu Beginn der hochschulischen Seminarsitzungen im Sinne eines „kollektiven performativen Gedächtnisses“ (ebd.) angelegt sind.³ Entsprechend verläuft der interaktive Aushandlungsprozess im Hochschulkontext weit weniger existenziell als dies im allgemeinbildenden Musikunterricht zu beobachten ist. Denn dort hat die musikalische Praxis ihre Funktion primär in der Sicherung kollektiver Beziehungen und der kollektiven Bewältigung adoleszenzspezifischer Probleme (wie etwa der Stimmutteration). Aus dieser Warte betrachtet erweist sich die Handlungspraxis der Schüler*innen hinsichtlich des Grades an Unkonventionalität, Originalität und Neuheit als weitaus kreativer als die der Studierenden, da letztere sich mit ihrer Praxis bereits in einem relativ engen und erwartbaren ästhetischen Rahmen bewegen.

8 Gestaltungsprinzipien für die Initiierung und Anleitung von Gruppenimprovisation als Resultat einer empirisch informierten Transformation der konstituierenden Rahmung

Die (in Kap. 4) bereits dargelegte Interaktionsphasentypik und die empirischen Ergebnisse der hier vorgestellten Interpretationen sowie die Ergebnisse hinsichtlich des einbezogenen Kontrastmaterials bilden den Kern der rekonstruktiven Theoriebildung der Gesamtstudie (Treß 2022: 177–249). Auf der fachdidaktischen Ergebnisebene wurden zudem ausgehend von der rekonstruktiven Analyse und der Reflexion der unterschiedlichen Interventionen empirisch fundierte Gestaltungsprinzipien für die Initiierung und Anleitung von Gruppenimprovisation im Musikunterricht ausdifferenziert (zusammenfassend Treß 2022: 288–290). Diese „Designprinzipien“ (Euler 2014: 201) erfüllen im

³ Da die Aufnahme eines Studiums an deutschsprachigen Musikhochschulen in der Regel an den Nachweis entsprechender Expertise(n) im Rahmen einer Eignungsprüfung gekoppelt ist (Buchborn 2019), kann bereits qua organisationaler Zugehörigkeit von einer primären Orientierung der Musikstudierenden an musikalischem Erfolg und Leistungsbereitschaft ausgegangen werden.

Rahmen von DBR eine Scharnierfunktion zwischen einer rekonstruktiven (und auf bereits durchgeführte Interventionen blickenden) Analyseeinstellung und einer prospektiv gerichteten und damit normativ selektierenden Gestaltung und Weiterentwicklung des konkreten Unterrichtsdesigns. Die derartige zyklische Veränderung der unterrichtlichen Intervention geht von empirischen Erkenntnissen im Sinne eines „Erkennen[s] durch Verändern“ (Reinmann 2019: 129) aus, welche von einer kontinuierlich und zyklusübergreifend vollzogenen komparativen Analyse begleitet wird. Dieses Procedere kann aus metatheoretischer Sicht auch als Transformation der „konstituierenden Rahmung“ (Bohnsack 2020: 32) bezeichnet werden. Die zyklisch angelegte Vorgehensweise erfolgte dabei mit dem Ziel der Etablierung eines professionalisierten konjunktiven Erfahrungsraumes, der sowohl den „eigensinnigen Zugang zur Sache“ (ebd.: 99) durch die Schüler*innen, dessen „lebenspraktische Relevanz“ (ebd.: 87) sowie die in der Expertise der Anleitenden verankerten und normativ geforderten Sachbezüge einschließlich deren Vermittlung zu vereinen vermag. Wie für DBR-Studien üblich, wird dieser Prozess der zyklischen Erkenntnisgewinnung und Design(weiter-)entwicklung als prinzipiell endlos und unabgeschlossen betrachtet (Reinmann 2022: 9).

Konkret und in direktem Zusammenhang zu den exemplarischen Interpretationen des vorliegenden Beitrages kommt bspw. den unterschiedlichen Formen der Distanzierung eine besondere fachdidaktische Relevanz zu: In komparativer Analyse hat sich gezeigt, dass die Schüler*innen in ihren spezifischen Distanzierungspraktiken nicht nur eine solidarische Form der Vergemeinschaftung vollziehen, sondern dass eben jene Formen der Distanzierung den Schüler*innen einen Schutzraum gewähren, der es ihnen ermöglicht, unterschiedliche Formen der musikalischen Interaktion zu explorieren, ohne sich gleich total mit ihrer eigenen Praxis identifizieren (lassen) zu müssen. Das selbstbestimmte Ein- und Aussteigen aus der musikalischen Interaktion in Verbindung mit unterschiedlichen Möglichkeiten der Ironisierung von der eigenen Praxis ermöglicht den Schüler*innen zumindest eine partielle Entlastung vom unterrichtlichen (und ästhetisch-musikalischen) Anforderungsdruck. Aus diesem Grund erscheint es für die Initiierung von Gruppenimprovisation im Musikunterricht besonders wichtig, dass diesen Formen und Episoden der individuellen und kollektiven Distanzierung Raum gegeben wird, ohne sie bereits vorab als fachspezifische Ausprägung der ‚Arbeitsverweigerung‘ zu (be-)werten. Stattdessen gebührt den spezifischen Distanzierungspraktiken eine Anerkennung als elementare Art und Weise der Begegnung mit einer komplexen und vielschichtigen musikalischen Handlungsanforderung, die gar eine zeitweilige Enthaltung von der musikalischen Praxis umfassen und damit typischen Schullogiken der Leistungsorientierung und Aufgabenerledigung zuwiderlaufen kann (Johansen et al. 2019: 262). Pointiert formuliert bedeutet dies, dass ohne Distanzierungen seitens der Schüler*innen kreative Improvisation gar nicht denkbar ist. Eine Missinterpretation dieser Phase bzw. deren mangelnde Anerkennung führt ggfs. zu einer noch

massiveren Form der Distanzierung oder zum schüler*innenseitigen Einlenken in einen Modus der „Aufgabenerledigung“ (Martens/Asbrand 2021), der wiederum dem übergeordneten Workshopsziel der kreativen musikalischen Praxis entgegensteht.

Als weitere Gelingensbedingung unterrichtlicher Praxis lässt sich aus dem Datenmaterial die Berücksichtigung des „eigensinnigen Zugang[s] zur Sache“ (Bohnsack 2020: 99) der Schüler*innen für die Gestaltung und Durchführung von Unterrichtsformaten ableiten. Fachdidaktisch und damit normativ gewendet bedeutet dies, dass sachbezogene Anforderungen und die ‚Sache‘ des Unterrichts im Idealfall direkt an bereits etablierte Wissensbestände und Erfahrungsräume anschließen, über die Schüler*innen – so zeigt sich empirisch – bereits vor der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit Gruppenimprovisation verfügen und welche ihre Praxis in einem entscheidenden Maß prägen. Nebst inkorporierten Wissensbeständen hinsichtlich kindheits- und jugendspezifischen Bewegungs- und Tanzchoreographien erweist sich das in der obigen zweiten Sequenz rekonstruierte musikalisch-inkorporierte Gestenrepertoire zur Anleitung musikalischer Akte hierfür als vielversprechend, da es die musikalische Koordination und Steigerung in besonderer Weise erleichtert. Der Anspruch einer Vermittlung und „Relationierung der disziplinären Wissensbestände der Professionellen mit den eigensinnigen Anschlüssen der Schüler:innen“ (Bohnsack et al. 2022: 28) erweist sich auf Grund des hohen Maßes an handlungspraktischer Kontingenz der Gruppenimprovisation bzw. kreativer Aufgabenformate generell (Buchborn et al. i.R.) als besondere Herausforderung hinsichtlich der Initiierung einer konstituierenden Rahmung. „[T]ransparente und nachvollziehbare“ (Bohnsack et al. 2022: 28) Entscheidungskriterien zur Bewertung können dabei prinzipiell erst ex post an bereits vollzogene Gruppenimprovisationen formuliert werden und besonders die Herstellung des Sachbezugs ausgehend von „fachlich eindeutig definierte[n] Wissensbestände[n]“ (ebd.: 22) erscheint auf Grund der Situationsbezogenheit und kreativen Eigensinnigkeit improvisatorischen Handelns deutlich erschwert.⁴

Auch die Erkenntnis, dass die Schüler*innen auf der Ebene der performativen Performanz mimetische Aneignungs- und Lernprozesse vollziehen, die in wesentlichem Maße von Anleitenden und deren musikalischer Handlungspraxis initiiert werden, ist aus fachdidaktischer Sicht von großer Bedeutung: Dieser Befund macht die hohe Bedeutung fachpraktischen Anleitungshandelns von Lehrkräften im Musikunterricht in besonderer Weise deutlich. Einerseits ermöglicht das aktive Mitmusizieren von Lehrkräften das Setzen von musikalischen Impulsen und die Erfüllung einer mimetischen Vorbildfunktion, andererseits bietet

4 Die Formulierung transparenter Bewertungskriterien und eindeutiger fachspezifischer Charakteristika erweist sich dagegen im Rahmen einer unterrichtlichen Auseinandersetzung mit bestimmten musikalischen Kulturpraktiken und stilbezogenen Improvisationsformen wesentlich einfacher. Die Vermittlung eines tradierten improvisatorischen Vokabulars und genrespezifischer Akte und Praktiken wie bspw. im Falle der Jazzdidaktik (Gravem Johansen 2021) kann dann im Sinne eines Einsozialisierens der Schüler*innen (Bohnsack et al. 2022: 28) in bestehende [ästhetisch-]normative Kontexte verstanden werden.

die Handlungspraxis von Anleitenden aber auch potenzielle Gelegenheiten zur Abgrenzung sowie für peerspezifische Prozesse der Distanzierung, die wiederum in kreativer Weise auf die kollektive Handlungspraxis einwirken und gerade auch im Falle einer Distanzierung von der Praxis der Lehrkraft zu neuartigen Akten und musikalischen Vollzügen dienen können. Damit geht aber auch ein hohes Anforderungspotenzials für Musiklehrkräfte einher, die unter anderem den bewussten und möglichst flexiblen Einsatz unterschiedlicher Anleitungsförm und -methoden erfordert sowie ein hohes Maß des Aushaltens von Spannung und Kontingenz, des Zulassens von Uneindeutigkeit, des möglichst situativen Erkennens von Überforderung und entsprechend feinfühliges Reagieren und Eingreifen umfasst.

9 Fazit und Ausblick

Mit dem vorliegenden Beitrag wurde das Potenzial der Kombination eines entwicklungsorientierten und eines empirisch-rekonstruktiven Zugangs im Sinne einer Dokumentarischen Entwicklungsforschung am konkreten Beispiel einer jüngst abgeschlossenen Studie zur Gruppenimprovisation im Musikunterricht veranschaulicht. Im Hinblick auf die enge Verzahnung von rekonstruktiven und prospektiven Forschungs- und Entwicklungsschritten erwies sich die metatheoretische Kategorie der konstituierenden Rahmung von entscheidender Bedeutung und die empirisch geleitete Weiterentwicklung des Unterrichtsdesigns der Studie konnte metatheoretisch als *Transformation der konstituierenden Rahmung* gefasst werden, die von den Lehrpersonen initiiert wird, um Improvisationen zu ermöglichen, ohne dass sie diese aber insgesamt zu strukturieren vermögen. Die exemplarischen Sequenzinterpretationen ermöglichten zudem einen Eindruck von der besonderen Eignung und methodischen Flexibilität der Dokumentarischen Methode für die Analyse und Rekonstruktion musikalischer Interaktion ausgehend von videografischem Datenmaterial.⁵ Die Erkenntnis, dass besonders die Dimension der performativen Performanz des Anleitungshandelns der Musiklehrkraft als konstitutives Moment der Sache des Unterrichts handlungsleitend wirksam wird, erscheint als äußerst vielversprechender Ausgangspunkt für zukünftige fachspezifische und fachübergreifende Untersuchungen. Auch die weitere Forschung hinsichtlich der künstlerisch-musikalischen Expertise von (Musik-)Lehrkräften und deren Relevanz für die Initiierung einer konstituierenden Rahmung im (Musik-)Unterricht vermag durch die vorliegenden Erkenntnisse inspiriert zu werden. Denn anstatt in der Unterrichtsforschung lediglich der Frage „Wer sagt, was ‚Sache‘ ist?“ (Spending et al. 2018, Herv. J.T.)

5 Neben einer gegenstandsspezifischen Adaption der etablierten Transkriptions- und Interpretationsschritte wurde im Rahmen der vorliegenden Studie auch ein Begriffsrepertoire für die „Organisation musikalischer Praktiken“ und damit einhergehender „Modi musikalischer Interaktion“ ausdifferenziert (Treß 2022: 161–166).

nachzugehen, erscheint es (nicht nur) für die Praxis des Musikunterrichts wesentlich aufschlussreicher danach zu fragen, wie sich die ‚Sache‘ als interaktives Produkt in der Handlungspraxis konstituiert.

Literatur

- Bakker, Arthur (2018): Design research in education: A practical guide for early career researchers. Abingdon/Oxon/New York: Routledge.
- Bertinetto, Alessandro/Bertram, Georg W. (2020): We Make Up the Rules as We Go Along: Improvisation as an Essential Aspect of Human Practices? In: Open Philosophy 3, 1, S. 202–221.
- Bertram, Georg W./Rüsenberg, Michael (2021): Improvisieren! Lob der Unge-wissheit. Stuttgart: Reclam Verlag.
- Betzner-Brandt, Michael (2011): Chor kreativ: Singen ohne Noten; Circlesongs, Stimmspiele, Klangkonzepte. Kassel: Gustav Bosse Verlag.
- Bohnsack, Ralf (2010): Qualitative Evaluationsforschung und dokumentarische Methode. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris (Hrsg.): Dokumentari-sche Evaluationsforschung. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 23–62.
- Bohnsack, Ralf (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2018): Die Mehrdimensionalität der Typenbildung und ihre As-pekthaftigkeit. In: Ecarius, Jutta/Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Typenbildung und Theoriegenerierung: Methoden und Methodologien qualitativer Bil-dungs- und Biographieforschung. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 21–48.
- Bohnsack, Ralf (2020): Professionalisierung in praxeologischer Perspektive: Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik. Opla-den/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris (Hrsg.) (2010): Dokumentarische Eva-luationsforschung: Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bonnet, Andreas (2019): Die Rolle von Fachlichkeit für die Professionalität und Professionalisierung von Lehrer_innen – theoretische Überlegungen und em-pirische Befunde. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsfor-schung (ZISU) 8, 1, S. 164–17.
- Bormann, Hans-Friedrich/Brandstetter, Gabriele/Matzke, Annemarie (Hrsg.) (2010): Improvisieren: Paradoxien des Unvorhersehbaren. Kunst—Medien—Praxis. Bielefeld: Transcript Verlag.

- Buchborn, Thade (2019): Welche Musikerinnen und Musiker können in Deutschland Musiklehrerinnen und Musiklehrer werden und welche nicht? Eine Analyse der Eignungsprüfungsanforderungen für Lehramtsstudiengänge. In: *Diskussion Musikpädagogik* 83, S. 39–47.
- Buchborn, Thade (2022): Zwischen Konstruktion und Rekonstruktion. Zur Anwendung der Dokumentarischen Methode in einem entwickelnden Forschungsformat. In: Martens, Matthias/Asbrand, Barbara/Buchborn, Thade/Menthe, Jürgen (Hrsg.): *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken: Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS, S. 55–74.
- Buchborn, Thade/Theisohn, Elisabeth/Treß, Johannes (2019): Kreative musikalische Handlungsprozesse erforschen: Einblicke in ein Verfahren der video-basierten Rekonstruktion von Gruppenimprovisations- und -kompositionsprozessen von Schülerinnen und Schülern. In: Weidner, Verena/Rolle, Christian (Hrsg.): *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung*, Band 40. Münster/New York: Waxmann Verlag, S. 69–85.
- Buchborn, Thade/Theisohn, Elisabeth/Treß, Johannes/Völker, Jonas (i.R.): Schüler*innenpraxen im Musikunterricht. Erkenntnisse dokumentarischer Schüler*innenforschung in der Musikpädagogik. In: Matthes, Dominique/Hinzke, Jan-Hendrik/Pallesen, Hilke/Wittek, Doris (Hrsg.): *Dokumentarische Schüler*innenforschung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (in Vorbereitung).
- Euler, Dieter (2014): Design Principles als Kristallisationspunkt für Praxisgestaltung und wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung. In: Euler, Dieter/Sloane, Peter F. E. (Hrsg.): *Design-Based Research*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Euler, Dieter (2022): Diskussion des Beitrags von Gabi Reinmann „Was macht Design-Based Research zu Forschung? Die Debatte um Standards und die vernachlässigte Rolle des Designs“. In: *EDeR. Educational Design Research* 6, 2. <https://journals.sub.uni-hamburg.de/EDeR/article/view/1952>. [Zugriff: 27.5.2023]
- Fiedler, Daniel/Handschick, Matthias (2014): Produktive Methoden im Test – Zum Stellenwert und zur Attraktivität produktiver Methoden im Musikunterricht an allgemein bildenden Schulen. <http://phfr.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/413>. [Zugriff: 27.5.2023].
- Figueroa-Dreher, Silvana K. (2016): *Improvisieren: Material, Interaktion, Haltung und Musik aus soziologischer Perspektive*. Wiesbaden: Springer VS.
- Goffman, Erving (1961): *Encounters: Two studies in the sociology of interaction*. Indianapolis: Bobbs-Merrill Company.
- Gravem Johansen, Guro/Holdhus, Kari/Larsson, Christina/MacGlone, Una (2019): What have we learned about improvisation pedagogy? In: Gravem Johansen, Guro/Holdhus, Kari/Larsson, Christina/MacGlone, Una (Hrsg.): *Expanding the Space for Improvisation Pedagogy in Music*. London: Routledge, S. 261–272.

- Gravem Johansen, Guro (2021): *Children's Guided Participation in Jazz Improvisation: A Study of the 'improbasen' Learning Centre*. London: Routledge.
- Grow, Joana (2018): *Komponieren im Musikunterricht der Grundschule*. Herzberg: LIT Verlag.
- Heß, Frauke/Oberhaus, Lars/Rolle, Christian (Hrsg.) (2018): *Zwischen Praxis und Performanz: Zur Theorie musikalischen Handelns in musikpädagogischer Perspektive*. Herzberg: LIT Verlag.
- Joas, Hans (1995): *Die Kreativität des Handelns*. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Kelly, Anthony (2004): *Design Research in Education: Yes, but is it Methodological?* In: *Journal of the Learning Sciences* 13, 1, S. 115–128.
- Kohfeld, J. Mike/Coppola, William J./Mena, Christopher/Shakerifard, Solmaz/Campbell, Patricia S. (2019): *Teaching and learning improvisation: Culture-specific cases of a cross-cultural musical act*. In: Gravem Johansen, Guro/Holdhus, Kari/Larsson, Christina/MacGlone, Una (Hrsg.): *Expanding the Space for Improvisation Pedagogy in Music*. London: Routledge, S. 17–32.
- Koutsoupidou, Theano (2005): *Improvisation in the English primary music classroom: Teachers' perceptions and practices*. In: *Music Education Research* 7, 3, S. 363–381.
- Krause-Benz, Martina (2014): *Zur Relevanz von musikbezogenen performativen Akten für die Konstitution von Inhalt des Musikunterrichts*. In: Lange, Harald/Sinning, Silke (Hrsg.): *Ästhetik und Leiblichkeit*. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 143–163.
- Krause-Benz, Martina (2018): *Performativität beginnt, wenn der Performer nicht mehr über seine Performance verfügt – Verunsicherung als musikpädagogisch relevante Dimension des Performativen*. In: Heß, Frauke/Oberhaus, Lars/Rolle, Christian (Hrsg.): *Zwischen Praxis und Performanz: Zur Theorie musikalischen Handelns in musikpädagogischer Perspektive*. Herzberg: LIT Verlag, S. 31–48.
- Krause-Benz, Martina (2019): *Handlungsorientierung – Zwischen Praktizismus und Performativität*. In: Lehmann-Wermser, Andreas (Hrsg.): *Musikdidaktische Konzeptionen*. Augsburg: Wißner Verlag, S. 83–95.
- Krause-Benz, Martina (2020): *Musikunterricht als Raum des Performativen*. In: Schatt, Peter W. (Hrsg.): *Musik – Raum – Sozialität*. Münster/New-York: Waxmann Verlag, S. 13–30.
- Kurt, Roland (2009): *Indien und Europa: Ein kultur- und musiksoziologischer Verstehensversuch*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Martens, Matthias/Asbrand, Barbara (2021): *„Schülerjob“ revisited: Zur Passung von Lehr- und Lernhabitus im Unterricht*. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 11, 1, S. 55–73.
- Mintrop, Robert (2016): *Design-based school improvement: A practical guide for education leaders*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press.

- Kurt, Roland/Näumann, Klaus (Hrsg.) (2008): *Menschliches Handeln als Improvisation: Sozial- und musikwissenschaftliche Perspektiven*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Orgass, Stefan (2008): Improvisation als Merkmal und Gegenstand des Musikunterrichts. In: Kurt, Roland/Näumann, Klaus (Hrsg.): *Menschliches Handeln als Improvisation*. Bielefeld: Transcript Verlag, S. 183–214.
- Prediger, Susanne/Gravemeijer, Koeno/Confrey, Jere (2015): Design research with a focus on learning processes: An overview on achievements and challenges. In: *ZDM* 47, 6, S. 877–891.
- Proske, Matthias (2015): Unterricht als kommunikative Ordnung: Eine kontingenzgewärtigte Beschreibung. In: Niessen, Anne/Knigge, Jens (Hrsg.): *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung*. Musikpädagogische Forschung, Band 36. Münster/New York: Waxmann Verlag, S. 15–31.
- Reh, Sabine/Wilde, Denise (2016): „Ihr habt eigentlich gesehen ...“ – Von der Zeugenschaft zum Verstehen: Adressierungen des Subjekts und die ‚Sache‘ im Geschichtsunterricht. In: Geier, Thomas/Pollmanns, Marion (Hrsg.): *Was ist Unterricht?* Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 103–122.
- Reinmann, Gabi (2013): Entwicklung als Forschung? Gedanken zur Verortung und Präzisierung einer entwicklungsorientierten Bildungsforschung. In: Seufert, Sabine/Metzger, Christoph (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen: Festschrift für Dieter Euler zum 60. Geburtstag*. Paderborn: Eusl Verlag, S. 45–60.
- Reinmann, Gabi (2017): Design-based Research. In: Schemme, Dorothea/Novak, Hermann (Hrsg.): *Berichte zur beruflichen Bildung. Gestaltungsorientierte Forschung – Basis für soziale Innovationen: Erprobte Ansätze im Zusammenwirken von Wissenschaft und Praxis*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB, S. 49–63.
- Reinmann, Gabi (2022): Was macht Design-Based Research zu Forschung?: Die Debatte um Standards und die vernachlässigte Rolle des Designs. In: *EDeR. Educational Design Research* 6, 2. <https://journals.sub.uni-hamburg.de/EDeR/article/view/1909>. [Zugriff: 27.5.2023]
- Richter, Christoph/Allert, Heidrun (2017): Design as critical engagement in and for education. In: *EDeR. Educational Design Research* 1, 1. <https://journals.sub.uni-hamburg.de/index.php/EDeR/index>. [Zugriff: 27.5.2023].
- Sachsse, Malte (2019): Musik-Erfinden im Unterricht: Eine ästhetische Praxis vor dem Hintergrund von Standardisierung, Kompetenzorientierung und Assessment. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 65, 6, S. 864–887.
- Schäfer, Hilmar (2013): *Die Instabilität der Praxis: Reproduktion und Transformation des Sozialen in der Praxistheorie*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Schäffer, Burkhard (1996): *Die Band: Stil und ästhetische Praxis im Jugendalter*. Opladen: Leske & Budrich.

- Schön, Donald. A. (1983): *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schütz, Alfred (2016): *Schriften zur Musik*, 7. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Schwan, Alexander/Seedorf, Thomas/Simon, Artur/Frisius, Rudolf/Miehling, Klaus/Welker, Lorenz/Hiley, David/Andreas, Reinhard (1996): *Improvisation*. In: Lütteken, Laurenz (Hrsg.): *MGG online*. Kassel: Bärenreiter-Verlag.
- Seidl, Verena (2016): *Musiklernen durch Gruppenimprovisation: Eine Text- und Interviewstudie*. München: Allitera Verlag.
- Spendrin, Karla/Heinze, Franziska/Herfter, Christian/Mortag, Iris/Melzer, Susan/Hempel, Christopher/Hallitzaky, Maria (2018): Wer sagt, was ‚Sache‘ ist? Die Konstitution der fachlichen ‚Sache‘ in allgemeindidaktischen Theorien und Anschlüsse für die empirische Unterrichtsforschung. In: Martens, Matthias/Rabenstein, Kerstin/Bräu, Karin/Fetzer, Marei/Gresch, Helge/Hardy, Ilonca/Schelle, Carla (Hrsg.): *Konstruktionen von Fachlichkeit: Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 55–68.
- Terhag, Jürgen (2010): *Warmups: Musikalische Übungen für Kinder, Jugendliche und Erwachsene*. Mainz: Schott Music.
- The Design-Based Research Collective (2003): *Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry*. In: *Educational Researcher* 32, 1. S. 5–8.
- Theisohn, Elisabeth (2022): *Kreieren—Kollaborieren—Komponieren: Empirische und didaktische Perspektiven auf das gemeinsame Komponieren im Musikunterricht*. Bielefeld: Transcript Verlag (1. Aufl.).
- Theisohn, Elisabeth/Treß, Johannes (2022): *Aktionistische Praxis beim Improvisieren und Komponieren im Musikunterricht. Fallanalytische Betrachtungen fachspezifischer Charakteristika vor dem Hintergrund kreativen Handelns und musikfachlichen Lernens*. In: Martens, Matthias/Asbrand, Barbara/Buchborn, Thade/Menthe, Jürgen (Hrsg.): *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken*, Band 31. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 271–292.
- Treß, Johannes (2020): What do improvising students know? The significance of (implicit) knowledge in musical group improvisations of secondary school students. In: Sangiorgio, Andrea/Mastnak, Wolfgang (Hrsg.): *Creative Interactions*. München: University of Music and Performing Arts Munich, S. 116–134.
- Treß, Johannes (2022): *Zwischen Distanzierung und Kollektivierung: Gruppenimprovisation im Musikunterricht initiieren und rekonstruieren*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Treß, Johannes/Siljamäki, Eeva/Schunter, Julian/MacGlone, Una/Lage-Gómez, Carlos/Krämer, Oliver (2022a): European Perspectives on Improvisation in Music Education: Five Empirical Studies at a Glance. In: Buchborn, Thade/de Baets, Thomas/Brunner, Georg/Schmid, Silke (Hrsg.): *Music Is What People Do*. Innsbruck: Helbling, S. 125–138.
- Treß, Johannes/Theisohn, Elisabeth/Buchborn, Thade (2022b): Gruppenimprovisations- und -kompositionsprozesse initiieren und fördern: Entwicklungsorientierte Forschung zu kreativem Handeln im Musikunterricht. In: Konrad, Ute/Lehmann-Wermser, Andreas (Hrsg.): *Musikunterricht durch Forschung verändern?* Hannover: Hochschule f. Musik, Theater u. Medien, S. 191–204.
- Treß, Johannes/Völker, Jonas/Buchborn, Thade (2022c): Musikunterricht im Spannungsfeld performativer Bedeutungskonstruktionen und der geforderten Sache. In: Göllner, Michael/Knigge, Jens/Niessen, Anne/Weidner, Verena (Hrsg.): *43. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung*. Münster/New York: Waxmann Verlag, S. 123–141.
- Turner, Victor (2009): *Vom Ritual zum Theater: Der Ernst des menschlichen Spiels*. Frankfurt: Campus Bibliothek.
- Völker, Jonas (i.Dr.): „Als ob ein Deutscher sowas hört?!“ Orientierungen von Schülerinnen und Schülern im interkulturellen Musikunterricht. Hildesheim: Georg Olms Verlag.
- Wulf, Christoph (2014): Mimesis. In: Wulf, Christoph & Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Handbuch Pädagogische Anthropologie*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 247–258.

Zweimal „eine schwierige Situation“.

Fachliche Normen und interaktive Prozesse einer Modifikation der konstituierenden Rahmung im gymnasialen Fremdsprachenunterricht

Bernd Tesch & Matthias Grein

Abstract: Die soziale Ordnung des Fremdsprachenunterrichts wird erst seit einigen Jahren rekonstruktiv-empirisch erforscht. Die Praxeologische Wissenssoziologie bietet u. a. mit dem Konzept der konstituierenden Rahmung eine Möglichkeit, die soziale Ordnung des Fremdsprachenunterrichts unter Einbezug fachlicher Elemente zu rekonstruieren und – wie in praxeologischen Studien üblich – das Ergebnis mit Normen abzugleichen. Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, in welcher Form sich die konstituierende Rahmung in zwei Französischkursen darstellt und wie diese rekonstruiert werden kann. Dabei wird insbesondere die zeitweilige Suspendierung und Modifikation der Leistungslogik in einem der beiden Fälle betont, durch die es allerdings nicht etwa zu einem Rahmungsverlust kommt, sondern durch die die Ausprägung der konstituierenden Rahmung im üblichen Unterricht deutlicher konturiert werden kann.

1 Einleitung

Die soziale Ordnung des Fremdsprachenunterrichts wird erst seit einigen Jahren rekonstruktiv-empirisch erforscht (u. a. Bonnet/Hericks 2020; Grein/Tesch 2022; Kreft 2020; Tesch 2010; 2022; Vernal Schmidt 2021), die Fremdsprachendidaktik interessiert sich ansonsten mehr für die Erfüllung fachdidaktischer Normen. Die Schulpädagogik dagegen interessiert sich kaum für fachdidaktische Normen, sondern eher für fachübergreifende Normen (bspw. Inklusion). Die Praxeologische Wissenssoziologie bietet u. a. mit dem Konzept der konstituierenden Rahmung eine Möglichkeit, die soziale Ordnung des Fremdsprachenunterrichts unter Einbezug fachlicher Elemente zu rekonstruieren und das Ergebnis mit den Normen im Feld abzugleichen.

Im von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderten Projekt „Normen und Praktiken des fremdsprachlichen Klassenzimmers. Der Unterricht der romanischen Sprachen im Kontext von Bildungsreformen und

gesellschaftlichem Wandel“¹ fokussieren wir aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive das Spannungsfeld fachlich-fachdidaktischer Normen und auf sie bezogener Praktiken des Unterrichts. Im vorliegenden Beitrag gehen wir nun der Frage nach, in welcher Form sich die konstituierende Rahmung in zwei gymnasialen Französischkursen darstellt, ob sich Bearbeitungen des genannten Spannungsfelds durch die professionell Handelnden finden lassen und wenn ja, wie diese rekonstruiert werden können. Letzteres bedeutet forschungspraktisch einen Perspektivwechsel von der Rekonstruktion der reflektierenden Bearbeitung von Spannungsverhältnissen durch die Lehrperson hin zur Rekonstruktion der interaktiven Bearbeitung von Spannungsverhältnissen im Vollzug des Unterrichts.

Dafür skizzieren wir zunächst unser Verständnis der konstituierenden Rahmung sowie unsere darauf bezogene Fragestellung des Beitrags und gehen dann auf die Datenauswahl und -erhebung ein. Anschließend stellen wir die Interpretation von zwei Sequenzen aus zwei verschiedenen Französischkursen und deren Vergleich vor. Der Beitrag schließt mit einem Rückbezug zur Fragestellung und zur entstehenden Typenbildung.

2 Die konstituierende Rahmung in der praxeologischen Unterrichtsforschung

Für fachdidaktische wie für pädagogische und gesellschaftliche Normen gilt:

Die Diskrepanzen von normativer Programmatik und Praxis können unter den Bedingungen der geforderten Routine organisationalen Handelns nicht permanent thematisiert werden, müssen latent bleiben. Dabei ist das wesentliche Konstituens von Organisationen ihre Fähigkeit zur *Entscheidung* (Bohnsack 2022: 96, Herv. im Orig.).

Unterrichtliche Entscheidungsstrukturen entstehen nicht auf der Basis sich frei konstituierender Interaktionssysteme, sondern sie entfalten sich vielmehr vor der Folie von Entscheidungen, die bereits von der Organisation getroffen wurden (vgl. Bohnsack 2017; 2020). So aktualisieren auch im Schulunterricht Lehrende und Lernende in ihrem Handeln auf routinisierte Weise bestimmte Rahmungen, die von der Institution Schule vorgegeben sind. Dazu zählen systemische Leistungserwartungen wie die konstituierende Rahmung einer „Differenzierung bzw. Hierarchisierung der Schüler*innen nach Leistung in Relation zur Konstruktion ihrer persönlichen bzw. sozialen Identität“ (Wagener 2020: 179; vgl. Breidenstein 2018; Ricken/Reh 2018; Bonnet/Hericks 2020). Ob und wie sich diese Leistungserwartungen im Feld zeigen, muss empirisch rekonstruiert

1 DFG-Projektnummer 427834126 <https://gepris.dfg.de/gepris/projekt/427834126>.

werden. Die systemischen Leistungserwartungen treffen im Fachunterricht auf Relationen spezifischer fachlicher und fachdidaktischer Normen (z. B. die Norm, im Fremdsprachenunterricht die Zielsprache zu verwenden), die von Lehrpersonen und Lernenden in Praktiken bearbeitet werden (s. Grein et al., 2022), und von Fremdsprachenlehrpersonen als sich Professionalisierende durch „praktische Reflexion“ (Bohnsack 2020: 59) im „Unterrichtsmilieu“ (Wagner-Willi/Sturm 2012) des fremdsprachlichen Klassenzimmers bearbeitet werden. Die konstituierende Rahmung durch Leistung ist theoretisch eingehend beschrieben (Bohnsack 2017: 246–252; 2020) und in Interaktionsanalysen von Unterricht gut rekonstruiert worden (s. Wagener 2020), woran wir anschließen.

Dementsprechend ziehen wir zur Rekonstruktion der konstituierenden Rahmung Episoden heran, in denen „eine Selektion aus Handlungsalternativen“ (Bohnsack 2020: 61) auf Grund einer ansonsten anders gearteten Unterrichtsgestaltung sichtbar wird, wo also tatsächlich eine Entscheidung für eine im sequenziellen Vergleich andere Unterrichtspraktik aufscheint. Dabei spielt es eine Rolle, dass im gymnasialen Fachunterricht der Zusammenhang von leistungsbezogener Rahmung und Erstcodierung besonders stark hervortritt (vgl. Bonnet/Hericks 2020), während wir in unserem Sample weniger Fälle von Zweitcodierung, etwa durch Herkunft, Geschlecht oder Behinderung, finden konnten.

Gegenstand dieses Beitrags sind zwei Momente im Französischunterricht einer neunten und einer zwölften Klasse, die mit der ansonsten beobachteten Gestaltung des Unterrichts in diesen Klassen deutlich kontrastieren. Wir rekonstruieren die interaktive Bearbeitung einer Norm der inhaltlichen Texterschließung durch eine jeweils abweichende Praktik und fragen diesbezüglich, inwiefern die konstituierende Rahmung modifiziert oder gar suspendiert werden kann.

Darauf bezogen ließe sich fragen, inwiefern im Rahmen der Dokumentarischen Methode, die u. a. mit ihrer habitustheoretischen Verankerung eher Routinen und Kontinuität fokussiert, eine derartige Veränderung möglich ist. Hier ist zunächst ein Verweis auf die Kontingenz unterrichtlichen Handelns (vgl. Luhmann 2002; Bonnet et al. 2021) und auf die Vielzahl teilweise konkurrierender Normen (allein z. B. bezüglich funktionaler Einsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht) hilfreich. Weiter kann darauf verwiesen werden, dass die Rahmung durch Leistung nur im Fall einer Suspendierung verlassen, ansonsten nur modifiziert würde; es finden sich somit unterschiedliche Ausprägungen der Umgangsweisen mit dieser Rahmung.

3 Fallauswahl und Erhebungskontext

Für diesen Beitrag haben wir aus dem Datenmaterial des o. g. Projekts zwei Beispiele aus dem Französischunterricht ausgewählt, die einige Gemeinsamkeiten, allerdings auch deutliche Kontraste aufweisen. In den beiden Fallbeispielen thematisieren die Lehrpersonen einen inhaltlichen Textbezug auf fast wortwörtlich

dieselbe Art und Weise. In einer neunten Klasse eines kleinstädtischen allgemeinbildenden Gymnasiums initiiert die Lehrerin die fokussierte Episode mit den Worten „°Wir hatten ja () hier° () Yassine in einer bisschen schwierigen Situation“. In einer zwölften Klasse eines großstädtischen Oberstufengymnasiums wird die hier ausgewählte Episode mit den Worten eingeleitet „*Une situation (.) difficile (.) noon (.) très:s (.) difficile on va essayer de revoir cette situation*“ (Eine schwierige Situation (.) nein (.) sehr schwierig wir wollen versuchen, diese Situation noch einmal anzuschauen).

In beiden Fällen geht es um die Bearbeitung des Textverstehens, im ersten Fall um das Verstehen eines Figurenkonflikts in einem fiktionalen Lehrbuchtext und im zweiten ausgewählten Fall um das Verstehen eines Figurenkonflikts in einem literarischen Text. Die Lehrperson deklariert in beiden Fällen eine Situation im Text als „schwierig“ bzw. „*difficile*“ und proponiert, im Folgenden gemeinsam zu klären, worin genau die jeweilige Schwierigkeit besteht. Der Lehrbuchtext thematisiert einen fiktiven Mobbingfall an einer Schule in Frankreich, der literarische Text den Überlebenskampf von Waisenkindern in einem fiktiven lateinamerikanischen Land, die sich durch Betteln und Schuhputzen durchschlagen und Polizeiwillkür ausgesetzt sind. In beiden Unterrichtsfällen spielt also die fremdsprachliche Bewältigung eines sprachlichen und inhaltlichen Verstehensproblems eine Rolle, und in beiden Fällen trifft die Lehrperson die Entscheidung, vom (weitgehend) zielsprachlichen Unterrichtsskript abzuweichen. Im ersten Fall initiiert die Lehrperson abweichend von der bis dahin beobachteten Praxis ein Unterrichtsgespräch auf Deutsch, im zweiten Fall initiiert die Lehrperson - ebenfalls abweichend von der bis dahin durchgehend beobachteten Praxis des gelenkten Unterrichtsgesprächs - eine stumme szenische Performanz als Standbild. Damit enden auch die Gemeinsamkeiten. Im Falle des Unterrichtsgesprächs über Mobbing führt die Entscheidung der Lehrperson zu einer offensichtlichen Rahmeninkongruenz im Modus einer Divergenz, im zweiten Fall zu einer Rahmenkongruenz im komplementären, stellenweise auch parallelen Modus. Die Frage, der wir in unserem Beitrag nachgehen werden, lautet, welche Norm-Habitus-Spannungsverhältnisse aufgrund der Modifikation der konstituierenden Rahmung jeweils bearbeitet werden müssen.

Der Französischunterricht der neunten Klasse wurde im März 2019 an einem kleinstädtischen ostdeutschen Gymnasium aufgezeichnet, der Französischunterricht der zwölften Klasse Ende Februar 2020 an einem großstädtischen westdeutschen Oberstufengymnasium (vgl. dazu Tesch/Grein 2022). Die Episode „Yassine in einer bisschen schwierigen Situation“ sowie das ebenfalls analysierte Pausengespräch in der 9. Klasse befinden sich am Beginn der zweiten Hälfte einer Doppelstunde. Eine Pause zwischen den beiden Stunden wurde so sehr ausgedehnt, dass die zweite Stunde erst nach ca. sieben Minuten startete. Die Klasse bearbeitet in der Doppelstunde die Einführung eines Lektionsteils, in dem es um einen Mobbingfall geht. Im Mittelpunkt steht Yassine, daneben spielen Kylian, Julien und Matteo sowie Célia eine Rolle. Yassine wird in der Lektion als Opfer

von Mobbing dargestellt: ein Mitschüler, Kylian, hat heimlich ein Photo von ihm in der Umkleidekabine gemacht, das ihn mit in den Händen vergrabenen Kopf zeigt, und es an seine Freunde gepostet. In den Lehrwerkdialogen wird zum Ausdruck gebracht, dass Yassine unter Stress leidet und Probleme hat. Célia wird als hilfsbereit konstruiert: Sie geht auf Yassine zu, spricht das Mobbing durch das Photo im Internet an und versucht, ihn aufzurütteln.

In der Pause kommt es in der Vierergruppe Justus, Paula, Marina und Jennifer zu einem Gespräch über Erinnerungen an eine Studienfahrt nach Straßburg. Dabei sprechen sie auch ihre Beobachtungen zu einem als Sonderling dargestellten Mitschüler an. Nach der Pause initiiert die Lehrerin, Frau Blume, überraschend ein Unterrichtsgespräch auf Deutsch.

Die Episode *une situation très difficile* in der 12. Klasse befindet sich in der Mitte der zweiten Stunde der Doppelstunde. Die Lehrerin, Frau Meunier (französische Erstsprachlerin), beginnt mit einer kurzen Zusammenfassung der Situation bevor sie das bereits in der ersten Stunde praktizierte erzählend-fragend-entwickelnde² Verfahren zur inhaltlichen Texterarbeitung fortsetzt. Die Textstelle, an der sie innehält, markiert das Zusammentreffen eines gefürchteten Polizisten („macacos“) mit den Straßenkindern Saturnino, Luzia und Patte-Folle auf dem Markt einer nicht näher bezeichneten südamerikanischen Stadt. Frau Meunier erteilt zunächst den Auftrag, die Textstelle vorzulesen, beschließt dann aber abweichend von ihrem bisherigen beobachteten Unterricht, die Szene von den Schülern als Standbild darstellen zu lassen.

4 Beispiel A: Unterrichtsgespräch in einer neunten Klasse

Die Lerngruppe ist gemäß der Sitzordnung in drei lokale Teilgruppen separiert, eine Schülerin fehlt an diesem Tag. Frau Blumes Tisch steht vor dem Mittelblock, der von Justus und Paula sowie dahinter Marina und Jennifer gebildet wird. Vorne rechts sitzen Janina und Anna, hinten links Bastian und Fred. In der ersten Stunde der Doppelstunde wurde der Lektionstext mitsamt den zugehörigen Bildern besprochen, ebenfalls fragend-entwickelnd und überwiegend auf Französisch.

4.1 Unterrichtsinteraktion zum Thema Hilfe bei Mobbing

Frau Blume beendet die Pause und initiiert ein Gespräch über den Inhalt des in der ersten Stunde besprochenen Lektionstexts. Diese Gesprächsinitiierung wird von uns als vorübergehende Modifikation der konstituierenden Rahmung

2 Das sog. fragend-entwickelnde Verfahren ist eine traditionelle lehrerzentrierte Unterrichtsmethode, auch als gelenktes Unterrichtsgespräch bezeichnet, die hier durch eine Erzählkomponente ergänzt wird.

rekonstruiert, da hier ein erkennbarer Bruch mit der ansonsten beobachteten Unterrichtsgestaltung eng am Lehrwerk vorliegt. Dieser Bruch konstituiert sich in doppelter Hinsicht, nämlich in der Suspendierung der fachlichen Norm, die Zielsprache als Unterrichtssprache zu verwenden und noch schärfer in der inhaltlichen Fokussierung von Gefühlen, während es in der ersten Stunde allein um die verstehende Erschließung eines neuen Lektionstexts ging. Man kann diesen Bruch auch nicht auf die kurze Unterbrechung des Unterrichts durch eine Erasmus-Gruppe oder auf das Pausengespräch beziehen, bei dem abwesende Mitschüler als Außenseiter konstruiert werden, aber ohne dass direkt Mobbing klar erkennbar würde.

Ein Gespräch auf Deutsch über Yassine und Célia war hingegen so in der Planung der Doppelstunde – soweit aus Frau Blumes Unterlagen ersichtlich – nicht vorgesehen. Frau Blumes Entscheidung, die im Lehrbuch proponierte Übungsabfolge zu unterbrechen und ein Gespräch auf Deutsch über Hilfe und Zurückweisung von Hilfe bei Mobbing zu führen, birgt somit ein irritierendes Moment für die gewohnte Routine.

Transkriptauszug A „Yassine in einer bisschen schwierigen Situation“

Blume	[57:00] °Wir hatten ja () hier° () Yassine in einer bisschen schwierigen Situation, und Célia die ihm dabei helfen will, nicht locker lässt () und er sagt ° „umum“ [als verneinende Lautmalerei artikuliert]° (3) „arrête lass mich in Ruh, () mein Problem“; (3) was haltet ihr davon? (2) Das ist gut wie er reagiert? gut wie sie reagiert? (2) Gebt mal ne kurze Rückmeldung, was denkt ihr () über Célia und Yassine? (2) Paula
Paula	Also ich find ähm dass Célia eigentlich ganz richtig reagiert, weil sie möchte halt ihrem Freund helfen, () un ich mein es ist ja im Endeffekt Yassines Sache ob er die Hilfe annimmt oder nicht () ähm also () ich schätze ma dadurch dass es ihm so peinlich is möchte er die Hilfe nicht annehmen, aber () ich an seiner Stelle hätt's gemacht @
Blume	°okay, gut () les autres? was meinen die andern? (6) Anna? Was meinst Du?°
Anna	Ja also, es ist schon mal schön dass Célia [Pochen an der Klassenzimmertür]
Blume	[58:20] allô, bonjour, qu'est-ce qu'il y a?
	[„Hallo, guten Tag, was gibt's?“ Unterbrechung durch eine Erasmus-Gruppe aus Osteuropa, die sich die Klassen anschaut].
Blume	[59:43] Soo; Anna, Du bist unterbrochen worden.
Anna	Ja auf jeden Fall ist das ja sehr nett von ihr dass sie sich so um ihn sorgt und ihn dann auch fragt, aber im Endeffekt wie schon Paula gesagt hat ist es ja m°Yassine seine Sache ob er die Hilfe annimmt oder nich und ich sag für mich wenn er sagt „nee mach ich nicht“ dann ist es [unverständlich]
Blume	Also wenn jemand euch wenn ihr n Problem habt und jemand bietet euch Hilfe an (2) ööh (2) lieber alleine klarkommen. (3) ja?
Anna	Sag ich ja nich ich sag ja nur
Blume	Ne ich mein nur ich mein jetzt mal so ganz grundsätzlich? (3) °lieber allein klarkommen?°
Paula	Also für mich isses eher () dass man so () mit Freunden das macht, so so inner Gruppe ist man stark nach dem Motto (2)

Blume	°Okay?° (3) Wie fühlt ihr wie fühlt ihr euch wenn ihr eure Hilfe anbietet und der andre sagt (2) „will ich nicht“?
Paula	Dann hat er selbst Schuld; doof
Blume	Hm
Paula	Wenn er es so doof findet dann ist er selbst Schuld
Blume	Jja, (3) °wie fühlt ihr euch,° (2) ihr wollt jemandem helfen, nem Freund helfen der Probleme hat (2) und der sagt „nöö lass mich in Ruh, brauch deine Hilfe nicht“, (2) hm? Isn schönes Gefühl? (2) Fred? nee gell, nich soo () nich so angenehm, °ahm°. () Okay, on va voir comment ça continue. Bon, kleine Portion Grammatik, ich glaube () wir ham das schon mal letzte Woche ganz kurz angesprochen, ich hab mal hier drei Sätze grad aus dem letzten Teil rausgenommen

Frau Blume proponiert das Thema der Hilfe in „einer schwierigen Situation“. Sie verlässt dazu die Unterrichtssprache Französisch, spricht leise und macht mehrere längere Pausen. Dieser dreifache Wechsel im Bereich der Sprache, Stimme und im Tempo indiziert, dass jetzt ein Thema verhandelt wird, das für Anfänger des Französischen überfordernd sein könnte und dass es sich überdies um ein ernstes Thema handelt. Rhetorisch dramatisiert sie den Krisenmoment („in einer bisschen schwierigen Situation“) noch durch die Formulierung, dass Célia „nicht locker lässt“ und dadurch, dass sie, Frau Blume, Yassines ablehnende Reaktion gestisch untermalt. Sie nimmt dann sogar Yassines Rolle ein und spricht mit Yassines Stimme („arrête“), die sie aber übergangslos ins Deutsche übersetzt („lass mich in Ruh, () mein Problem;“, bevor sie die Rolle wieder verlässt und jetzt als Lehrerin die Anweisung gibt, Célias und Yassines Handlungen zu kommentieren („Gebt mal ne kurze Rückmeldung, was denkt ihr () über Célia und Yassine? (2)“). Paula elaboriert die Proposition im Modus einer spontanen (korporierten) Wortmeldung und bewertet Célias Reaktion positiv („Also ich find ähm dass Célia eigentlich ganz richtig reagiert“) unter Hinweis auf ein Motiv, das sie Célia unterstellt („weil sie möchte halt ihrem Freund helfen“). Sie elaboriert nun Yassines Reaktion, indem sie zunächst die Situation neutral bewertet („un ich mein es ist ja im Endeffekt Yassines Sache ob er die Hilfe annimmt oder nicht“), dann ein Motiv unterstellt („ich schätze ma dadurch dass es ihm so peinlich is möchte er die Hilfe nicht annehmen“) und abschließend Yassines Rolle im Irrealis einnimmt („ich an seiner Stelle hätt’s gemacht @“). Frau Blume validiert Paulas Elaboration („°okay, gut“) und proponiert unter Nutzung eines Sprachwechsels weitere Elaborationen aus der Klasse „les autres? was meinen die andern?“. Die Nichtreaktion der Lernenden legt nahe, dass im Moment niemand bereit ist, das Thema weiter zu elaborieren. Daraufhin adressiert Frau Blume Anna direkt. Anna ist nach Paula diejenige, die sich am sichtbarsten durch Meldegesten an den klassenöffentlichen Interaktionen beteiligt. Anna geht unmittelbar auf die Ansprache ein und elaboriert das Thema argumentativ weiter („Ja also, es ist schon mal schön dass Célia“), bevor sie durch das Pochen an der Tür unterbrochen wird. Eine Gruppe Erasmus-Austauschschüler tritt kurz ein, stellt sich vor und verlässt den Raum wieder, nachdem Frau Blume ihnen erklärt hat, dass hier gerade Französisch unterrichtet wird.

Nach der Unterbrechung, die keinen interaktionalen Bruch zu hinterlassen scheint, setzt Anna ihre Elaboration im Modus einer Argumentation fort. Diese besteht aus zwei Elementen: a) einer positiven Würdigung von Célias sozialem Engagement („Ja auf jeden Fall ist das ja sehr nett von ihr dass sie sich so um ihn sorgt und ihn dann auch fragt,“) und b) einer klaren Trennung der Rolle Yassines und der Rolle Célias, wobei die Rolle Yassines neutral bewertet wird („aber im Endeffekt wie schon Paula gesagt hat ist es ja m‘Yassine seine Sache ob er die Hilfe annimmt oder nicht und ich sag für mich wenn er sagt nee mach ich nicht dann ist es [unverständlich]“). Frau Blume schließt daran mit einer neuerlichen Proposition an, in der sie auf das Ablehnen einer angebotenen Hilfe zielt („Also wenn jemand euch wenn ihr n Problem habt und jemand bietet euch Hilfe an (2) ööh (2) lieber alleine klarkommen.“) und im Modus einer Suggestivfrage („ja?“) Reaktionen provoziert. Anna reagiert auf diese Provokation im Modus einer Rechtfertigung („Sag ich ja nicht ich sag ja nur“), die sie aber nicht ausführen kann, da Frau Blume die Rollenverteilung der Gesprächsführung nutzt und sie mit einer eigenen divergenten Anschlussproposition unterbricht. Sie proponiert, dass sie gar nicht speziell an der Orientierung von Anna interessiert ist, sondern an der grundsätzlichen Klärung der Frage und unterstellt damit, dass diese grundsätzliche Klärung möglich ist („Ne ich mein nur ich mein jetzt mal so ganz grundsätzlich? (3) °lieber allein klarkommen?“).

Frau Blume und Paula reden systematisch aneinander vorbei, indem sie nicht auf das Thema der anderen eingehen: Paula versucht, die Haltung Yassines nachzuvollziehen, wohingegen Frau Blume versucht, die Klasse dazu zu bewegen, ihre Gefühle zu thematisieren, wenn sie sich in der Situation von Célia befinden würden. Daraufhin begibt sich Paula auf die Ebene der moralischen Bewertung der Verweigerung des Hilfeangebots Célias (er „hat selbst Schuld“) und orientiert sich damit ein wenig mehr in Richtung der Orientierung, die Frau Blume fordert resp. suggeriert – auch wenn sie auf deren eigentliches Thema („Wie fühlt Ihr Euch“) nicht eingeht. Diese Argumentation von Paula impliziert somit nicht nur eine Abweisung des Themas von Frau Blume, sondern steht auch in einem gewissen Widerspruch zu ihrer bisherigen eigenen Argumentation (seine Reaktion ist „seine Sache“).

Frau Blume macht daraufhin noch einmal einen Versuch, an ihre Themenverschiebung anzuschließen („Ja, (3) °wie fühlt ihr euch,° (2) ihr wollt jemandem helfen, nem Freund helfen der Probleme hat (2) und der sacht nö lass mich in Ruh, brauch deine Hilfe nicht, (2) hm? Isn schönes Gefühl? (2)“), ratifiziert jedoch die ausbleibenden Elaborationen, auch nach direkter Ansprache Freds, durch eine Selbstvalidierung („Fred? nee gell, nicht soo () nicht so angenehm, °ahm°.“) und eine rituelle Konklusion im Modus einer Formalsynthese („Okay, on va voir comment ça continue“, (gut, wir schauen mal wie das weitergeht)), die zudem den Wechsel in die Zielsprache als Unterrichtssprache beinhaltet, sowie einer Themenverschiebung („Bon, kleine Portion Grammatik,“).

Auf der ikonisch-ikonologischen Analyseebene zeigt sich in diesem Moment ein isoliertes Nebeneinander (s. Abb. 1), während die szenische Choreographie zu Beginn des Unterrichtsgesprächs noch durch gegenseitige Bezugnahme gekennzeichnet war. Justus ist jetzt in Schlafhaltung, er und Paula sitzen wie Statuen nebeneinander, nur Paula adressiert mit ihrer Blickrichtung noch Frau Blume. Beide stützen ihre Köpfe ab, Paula nachdenklich und Justus ausruhend. Auch die geringe Bezogenheit von Marina auf Jennifer und umgekehrt fällt ins Auge. Marina verfolgt das Unterrichtsgespräch, Jennifer schaut auf ihr Handy.



Abbildung 1: Unterrichtsgespräch zum Thema Mobbing VK 11:05

4.2 Fallbeispiel *Mobbing*: Zwischenreflexion

Im beobachteten Unterricht Frau Blumes lässt sich bis auf die unter 4.1. vorgestellte Episode durchgängig die konstituierende Rahmung durch überprüfbare Leistung konstatieren: Es geht immer darum, auf Frau Blumes fachliche, zumeist auf Französisch gestellte Fragen und Anweisungen im Sinne der Erbringung einer erwarteten Verstehensleistung zu reagieren. Die Fragen werden zwar meist an das Klassenplenum gerichtet, wenn sich jedoch niemand meldet, ruft sie auch Einzelne auf. Zu Beginn der Doppelstunde wird im Übrigen ein Vokabeltest zurückgegeben, der bei fast allen fehlerfrei ausgefallen ist.

Worin besteht nun hier die Modifikation der konstituierenden Rahmung? Im Lektionstext des Lehrbuchs werden mehrere Themen angeboten. Auf der Oberfläche handelt es sich um das Thema Mobbing in der Schule, die Tiefenstruktur beinhaltet dagegen weitere Auswahlentscheidungen des Lehrbuchs. Das Mobbing geht von einem heimlich in der Umkleidekabine gemachten Photo aus, das Yassine mit in den Händen vergrabenem Gesicht zeigt. Alle männlichen Jugendlichen spielen zusammen in der Handballmannschaft der Schule. Ein weiterer Aspekt ist die aktive Einmischung einer Jugendlichen in das

Problemlöseverhalten eines Klassenkameraden sowie dessen damit verbundene Reaktion. Auch das Thema digitale Medien ist im Lektionstext präsent, denn die Mobbing-Handlung wird per Foto in einem sozialen Netzwerk initiiert und auf dem Pausenhof verbal-interaktiv fortgesetzt.

Frau Blumes Intervention, die zur vorübergehenden Suspendierung der routinisierten konstituierenden Rahmung führt, besteht nun darin, a) das routinisierte und leistungsbezogene Abarbeiten der Lehrbuchübungen zugunsten eines spontanen Unterrichtsgesprächs auf Deutsch vorübergehend auszusetzen und b) für dieses Unterrichtsgespräch aus dem komplexen kulturell-interkulturellen Normengeflecht (Mobbing, soziale Rollenzuweisungen, soziale Problemlöseinteraktion) einen bestimmten Aspekt auszuwählen, nämlich die Problemlöseinteraktion zwischen Célia und Yassine. Mit dieser Auswahlentscheidung ist die nachgeordnete Bearbeitung der anderen Aspekte verbunden. Die von Frau Blume fokussierte Interaktion wird ihrerseits auf zwei Aspekte reduziert, das Unterstützungsangebot Célias und die Abweisung dieses Angebots durch Yassine. Bereits das Unterstützungsangebot ließe sich kontrovers diskutieren: Ist es sinnvoll, sich in die privaten Angelegenheiten eines Mitschülers einzumischen? Was könnte das Motiv für diese Einmischung sein? Frau Blume zentriert diese Interaktion jedoch ausschließlich auf Yassines Abweisung eines Unterstützungsangebots und fordert durch mehrmaliges Nachfragen dazu auf, Yassines Reaktion zu kommentieren. Ihre Nachfragen sind suggestiv, sie suggerieren, dass das Nichtannehmen einer angebotenen Hilfe prinzipiell verletzend ist. Am Ende lenkt Frau Blume den Fokus allgemein auf die Gefühle derjenigen, deren Hilfe abgewiesen wird und verschiebt den Fokus definitiv von Yassines Gemobbtwerden auf Célias auf Grund der Abweisung angeblich verletzte Gefühle. Im Klassengespräch gehen Anna und Paula, die einzigen, die sich beteiligen, auf diese Themenverschiebung nicht ein. Sie würdigen zwar Célias Unterstützungsangebot, beharren jedoch auf der Freiheit, zu entscheiden, ob man eine angebotene Hilfe annimmt oder nicht und keine Verantwortung für die Gefühle derjenigen Person zu übernehmen, deren Unterstützung man abgelehnt hat. Frau Blume kommt an der Stelle mit ihrer Deutungssuggestion nicht weiter und wechselt abrupt das Thema.

Bemerkenswert erscheint, dass Frau Blume dieses inhaltliche Gespräch auf Deutsch initiiert, nachdem sie sich in der ersten Stunde ausschließlich am Abarbeiten auf Französisch einer Abfolge von Übungen zu kommunikativ funktionalen Kompetenzen orientierte und auch nach dem Unterrichtsgespräch auf Deutsch sofort wieder zum Abarbeiten der Übungen zurückkehrt. Das Unterrichtsgespräch auf Deutsch wirkt dadurch wie ein Fremdkörper im Unterrichtsverlauf. Trotz dieser damit verbundenen sprachlichen Erleichterung einer Beteiligung kommt es außer durch Paula und Anna zu keinerlei Wortmeldungen. Justus schaut unter sich oder schließt ganz die Augen, Marina wendet den Kopf zur Seite und schaut nur indirekt aus den Augenwinkeln in Richtung Frau Blumes, Jennifer schaut auf ihr Handy. Die Lernenden entziehen sich: Es handelt sich um eine Rahmendivergenz. Diese körperlich manifestierten

Verweigerungshandlungen verweisen auf die stumme Ablehnung des Versuchs von Frau Blume, ihnen ein bestimmtes Thema aufzudrängen, das sie offensichtlich mehrheitlich nicht als relevant setzen. Die lebensweltlichen Themen, die im Lektionstext auch enthalten sind wie Migration, Mobbing, Gender oder soziale Netzwerke werden von Frau Blume hingegen nicht aufgegriffen. Sie könnte die Gruppe bspw. fragen, ob sie schon einmal in einen Mobbing-Fall verwickelt waren. Da es Frau Blume nicht gelingt, ein gemeinsames Gespräch jenseits der routinisierten leistungscodierten konstituierenden Rahmung zu etablieren und ein gemeinsames Thema herzustellen, bricht das Gespräch zusammen.

Im Vergleichsfall stellt sich dies anders dar.

5 Beispiel B: Standbild in einer zwölften Klasse

5.1 Erzählunterricht als didaktisches Konzept

Das didaktische Konzept der hier beobachteten Doppelstunde besteht im Wesentlichen aus der Klärung des Inhalts eines zuvor bereits gelesenen Textabschnitts sowie weiterer in dieser Stunde bearbeiteter Abschnitte. Parallel dazu wird bestimmte von der Lehrerin ausgewählte Lexik bearbeitet. Unterrichtsmethodisch wird fast durchgehend ein erzählend-fragend-entwickelndes lehrerzentriertes Verfahren eingesetzt, unterbrochen lediglich durch eine kürzere Einzelarbeitsphase und einen von den Lernenden generierten Tafelanschrieb in der ersten Stunde sowie in der zweiten Stunde mehrfaches abschnittsweises lautes Lesen durch einzelne Lernende und in der Mitte der zweiten Stunde ein Standbild.

Auf der dokumentarischen Analyseebene kann als Metapher die durchgehende Selbstinszenierung der Lehrperson als Nacherzählerin der Handlung rekonstruiert werden. Hier verschmilzt eine soziale Ebene (Selbstinszenierung) mit einer sprachlich-kommunikativen Ebene (Erzählung) von Unterricht (vgl. Proske 2018). Die Lehrperson setzt dazu ihre eigene sprachliche Nacherzählung der erzählten Geschichte ein sowie Fragen an die Lernenden, begleitende Gestik und Mimik, *spacing*³ sowie auf der medial-dinglichen Ebene einen Tafelanschrieb. Als weitere Dinge des Unterrichts fungieren *Whiteboardmarker*, die Brille sowie eine Tee- oder Kaffeetasse. Die Lehrerin zentriert dabei fast alle interaktionalen sowie alle inhalts- und sprachbezogenen Handlungen auf ihre eigene Person. Auf Grund der dominanten Unterrichtsmethodik der Textnacherzählung lässt sich der didaktische Gegenstand, die ‚Sache‘, als mehrdimensionale Erzählung rekonstruieren:

Erzählung 1: Der Text „Maestro“ von Xavier-Laurent Petit.

Erzählung 2: Die Erzählung des Textes „Maestro“ durch die Lehrerin Frau Meunier

3 „Herstellung von Räumen durch Interaktionen und Platzierungen“ (Löw 2001: 158).

Erzählung 3: Die Rekonstruktion der Erzählungen 1 und 2 durch Lernende
 Erzählung 4: Die Interpretation der Erzählungen 2 und 3 durch Forschende

Am besten erforschbar ist auf Grund der Datenlage die Erzählebene 2. Hier fällt zunächst die doppelte Reduktionsleistung auf der Ebene der Elementarisierungs- und der Semantisierungsordnung ins Auge. Frau Meunier wählt bestimmte Textsegmente als Brückenelemente bzw. Scharniere für ihre rekonstruierende Erzählung aus. Grundlage für die Auswahl bildet ihre konkrete Textkenntnis, ihre eigene Text-Leser-Beziehung sowie implizites Rollenwissen als Erzählerin im fremdsprachlichen Klassenzimmer. Vor dem Hintergrund dieser kommunikativen Wissensordnung sowie ihrer eigenen impliziten Text-Leser-Beziehung konstruiert sie sich im Unterricht nun selbst als Erzählerin und die SuS als Publikum.

Die meisten Lernenden befinden sich theoretisch im vierten (Französisch ab Klasse 9) oder sogar sechsten (Französisch ab Klasse 7) Lernjahr, d. h. Frau Meunier kann theoretisch auf fortgeschrittenes sprachliches Wissen zurückgreifen, was die Wahl einer anspruchsvollen Textversion erklärt. Eine Sonderstellung nimmt die Beziehung zwischen Frau Meunier und Bradley ein. An den sprachlichen Interaktionen lässt sich ablesen, dass die beiden die Verwendung des Französischen als Erstsprache teilen, wodurch eine Differenz zu den anderen und eine Gradierung entsteht: Bradley wird von Frau Meunier häufig als Sprachexperte adressiert, sie überträgt ihm mehrfach Rollen (Vorleserrolle, die Rolle Saturninos und des *macacos* im Standbild), die er zwar nur widerstrebend annimmt, einmal auch zurückweist (Rolle als Saturnino im Standbild), letztendlich aber akzeptiert.

5.2 Unterrichtsinteraktion Standbild

In der Mitte der zweiten Doppelstunde kommt es - wie bereits erwähnt - zur Standbild-Episode. Sie dauert ca. viereinhalb Minuten. In diesen viereinhalb Minuten werden folgende Etappen durchlaufen: Frau Meunier fragt zunächst, wer die Rolle Saturninos übernehmen möchte; sie adressiert Bradley, der aber ablehnt; nach einigem Hin und Her übernimmt Bradley die Rolle des Polizisten und Mehmed die Rolle Saturninos. Frau Meunier fordert weitere Schüler auf, Rollen zu übernehmen, vier Schülerinnen stellen sich als Polizisten auf, eine als Saturninos kleine Schwester. Nach zwei Minuten stehen die Akteur*innen an den von Frau Meunier zugewiesenen Plätzen. Sie gibt nun Regieanweisungen zur Herstellung des Bildes *une situation très difficile*. Der folgende Transkriptauszug macht die prozessierten Interaktionen transparent (eine deutsche Übersetzung der Interaktionen, die für die engere Analyse ausgewählt wurden, findet sich im Rahmen der Interpretation):

Transkriptauszug B „Une situation (.) difficile (.) noon (.) très (.) difficile“

Meunier	Une situation (.) difficile (.) noon (.) très (.) difficile on va essayer de revoir cette situation. A:lors, e:h (.) qu- qui veut faire Saturnino? (2) Du komm a:h das dauert nur zwei Minuten ja: nur mal die kurze Szene damit (.) wir besser (.) die die die öh Sache öh merken. Saturnino allez komm (.) Personne? Saturnino? Bradley Saturnino? O:h (1) Ja du musst ja nicht Pipi machen ja also...@(.)@ ((Gelächter in der Klasse)). Allez (.) Saturnino: (2) Junger Mann Mehmed (.) komm!
Mehmed	Si Bradley ne fait pas ça (.) ((hebt die Hände vor den Körper und schüttelt leicht den Kopf)) ((Gelächter in der Klasse))
Meunier	Öh Bradley Bradley il est un macacos ((zeigt auf den Schüler)) (.) t'es le méchant d'acco:rd allez debout komm Saturnino allez komm ((winkt ihn mit der Hand zu sich)). So kommt ihr Jungs allez (klatscht zwei Mal in die Hände) (2) Allez debou:t, komm, komm ((winkt ihn zu sich, der Schüler steht auf))
Bradley	(unverständlich zu seinem Nebensitzer)
	(...)
Bradley	Sollen wir so stehen?
Meunier	Ja genau (.), ihr kennt das doch vom DS (.), so:: und alors (.) on est dans la rue: et on fait öh la la öh fin, Bradley ça va être ça))gibt dem Schüler einen Stift in die Hand)) du brauchst noch was ja (.) alors (1) ma' erstmal nur die Geste, qu'est-ce qui s'passe? Alors? Donc on est dans la rue, y a toute la police: et le macacos, le méchant alors (1) komm (.) oder eh kann ein Regisseur hier irgendwas eh Bescheid sagen was er machen soll? (2) Wer hats verstanden was passiert ist? Gar niemand?
Bradley	Äh il a: (.) kann ich die Waffe auf ihn richten?
Meunier	Oui, bien sûr, voilà, (.) donc (1) wrumm. ((Gelächter in der Klasse))
Bradley:	@wrum@. ((macht das Geräusch der Lehrerin nach))
Meunier	@(.)@, Non mais pl- plus proche, plus approche. ((gestikuliert dem Schüler er soll näher auf den anderen Schüler zugehen)) ((Schüler geht mit gehobener 'Waffe' auf den anderen Schüler zu)) Meun.: Vo:ilâ, stop, Saturnino ps:t, Saturnino qu'est-ce qui se passe dans ta tête?
Mehmed	(.) Ä:h (1), j'ai: (2) äh peur.
Meunier	Voi :lâ, tu as peur eh quand on a peur, qu'est qu'on fait quand on a peur? (.) Oui ((nimmt eine Schülerin dran, die sich meldet)).
Leila	Il va pisser dans le pantalon.
Meunier	Oui, bah voilà non va pas le faire (.) mais sinon ? Sinon o:n ou: oui ((nimmt dieselbe Schülerin dran))
Leila	On fait comme ça. ((macht Bewegung eines zitternden Körpers))
Meunier	Voilà on tre:mble un petit peu hein, d'accord hein (.) et les autres (unverständlich) (2) non ? On a dit les autres sto- si si qu'est qu'ils font les autres policiers ? (.) il :s (1)
Defne	Ils regardent.
Meunier	Oui, ils regardent e:t? (.) oui? (.) oui?
Mehmed	Ils rigolent.
Meunier	Ils rigo::lent. Ils ri:ent. Allez, riez! ((Schüler lachen)) (2) Voilà pourquoi pourquoi ils rient? Qu'est qu'ils font? Ils rient, ils ...

Leila	Parce qu'il a pissé dans la...
Meunier	Oui, le rire c'est quoi? Il:s, oui comment ça s'appelle? ils (.) ils se:
Leila	Se moque
Meunier	Ba:h c'est pas l
Azra	Ils se moquent.
Meunier	Ils se moquent très bi:en ne die moquieren sich ils se moquent (.) oui exactement ouais alors, (.) pourquoi est-ce que tu fais ça?: (1) tu veux le tuer?
Bradley	Non, je veux juste l'intimider.
Meunier	Tu veux l'intimider oui (.) timide et in:timider (.) kennt ihr das Wort? Intimider heißt? Oui. ((nimmt einen Schüler dran))
Tim	Einschüchtern.
	Voilà, très bien (.) l'intimider très bien et (.) est-ce que ça fonctionne?
S(m)	Oui.
Meunier	Bah oui puisque lui, il a peu:r. d'accord? Trè:s bien. Et à la fin il s'en va (.) Merci:: ((klatscht kurz)) très bien. (3) Vo:ilà.
	((Schüler gehen an ihren Platz zurück. Die Lehrerin nimmt ihr Buch in die Hand.))



Gesamtbild: HK 23:15

Die Auswahl dieser Episode als Fall der konstituierenden Rahmung gründet auf der Fokussierungsmetapher des Standbilds und der methodischen Monotonie des vorausgegangenen Unterrichts. Über fast eine Zeitstunde hinweg praktiziert Frau Meunier den fragend-entwickelnden Erzählunterricht. In diesem Augenblick agiert sie zwar nach wie vor in der Erzählerrolle, proponiert jedoch plötzlich mit Hilfe des Erzählsignals *une situation (.) difficile ... noon (.) très (.) difficile* und der Handlungsaufforderung *on va essayer de revoir cette situation* (wir wollen mal versuchen, diese Situation genauer anzuschauen) einen methodischen Wechsel. Sie elaboriert die Konkretisierung, die auf eine Inszenierung hinausläuft, durch die Aufforderung im Modus einer Frage, die Rolle Saturninos zu übernehmen: *qu- qui veux faire Saturnino?* (Wer möchte Saturnino spielen?).

Sie signalisiert nun eine Problembearbeitung: Die erwartete aktive Gestaltungsleistung und damit der Rollenwechsel vom passiven Publikum der Erzählung zum aktiven Darsteller in der Erzählung macht eine didaktische Begründung auf Deutsch erforderlich, die über die allgemeine auf Französisch gegebene Begründung *on va essayer de revoir cette situation* hinausgeht und die abrupte Aufforderung zur Rollenübernahme plausibilisiert bzw. Akzeptanz erzeugen soll. Die Begründung besteht darin, dass (.) „wir besser (.) die die die öh Sache öh merken“; wohl für Akzeptanz soll die Kürze der Rollenübernahme sorgen: „das dauert nur zwei Minuten ja: nur mal die kurze Szene“. Die metakommunikative Werbung für den Rollenwechsel trägt allerdings nicht sofort Früchte: *Saturnino allez* komm (.) *Personne? Saturnino?* (Saturnino auf geht's (.) Niemand? Saturnino?), so dass Frau Meunier zusätzlich Bradley, ihre präferierte Rollenbesetzung, direkt auffordert. Dessen Rollenzurückweisung greift Frau Meunier mit einer Elaboration im Modus einer ironischen Übersteigerung auf: „Ja du musst ja nicht Pipi machen ja also...@(.).@“. Diese Rollenbeschreibung knüpft inhaltlich zwar an eine Episode des Textes an, die die Lernenden bereits kennen, unterwandert allerdings möglicherweise zugleich die Akzeptanz für den Rollenwechsel, denn die Rolle wirkt dadurch eher kindlich und wenig männlich, zumal das Lachen unter den Lernenden die bereits vollzogene Ridikulisierung der Rolle anzeigt. Bradley bleibt bei seiner offenkundigen Rollenzurückweisung und Frau Meunier spricht daraufhin Mehmed an. Obwohl sie später Schülerinnen als Polizisten akzeptiert, besteht sie darauf, dass die Rolle Saturninos von einem Schüler dargestellt wird. Sie bleibt dafür sprachlich im Deutschen und fordert Mehmed nun explizit auf, diese Rolle zu übernehmen. Mehmed widersetzt sich zunächst dieser Aufforderung und argumentiert mit dem erfolgreichen Widerstand Bradleys. Die Suche Frau Meuniers nach Rollenbesetzungen und die Enaktierung der Rollenzurückweisung durch Bradley und Mehmed gerät an dieser Stelle kurzfristig zu einer Inszenierung vor der eigentlichen Inszenierung. Einen Moment lang sieht es so aus, als könne die Rolle Saturninos gar nicht besetzt werden. Schließlich setzt sich Frau Meunier durch, indem sie Bradley apodiktisch die Rolle des *macacos*, des bösen Polizisten, zuweist: *t'es le méchant d'accord* (Du bist jetzt der Böse, einverstanden) und anschließend begleitet durch befehlende Gestik (winkt ihn mit der Hand zu sich, klatscht zwei Mal in die Hände) ihre Aufforderung viermal wiederholt: „*allez debout* (auf geht's, aufstehen) komm Saturnino *allez* komm [...] So kommt ihr Jungs *allez, Allez debout*:t, komm, komm“.

Frau Meunier elaboriert nun das Thema der Rollenbesetzung weiter und bezieht weitere Polizisten ein. Nach der Ausführung proponiert Bradley Regieanweisungen für seine und Mehmeds Platzierung („Sollen wir so stehen?“), d. h. er übernimmt auch die Details der Herstellung des Standbilds und nicht nur die Rollenbesetzungen vollständig an Frau Meunier. Diese ratifiziert seine Positionierung und verweist zusätzlich auf Vorwissen der SuS („ihr kennt das doch vom DS“ [Darstellendes Spiel]).

Frau Meunier fährt nun in der Erzählung fort und gibt gleichzeitig weitere Regieanweisungen; dazu zählt auch die Übergabe eines Rotstifts, der von

Bradley als Revolverattrappe eingesetzt werden soll. Dabei dramatisiert sie die Handlung, indem sie Fragen stellt, auf die jedoch niemand antwortet (*qu'est-ce qui s'est passé? Alors?* (...) Wer hat's verstanden was passiert ist? Gar niemand?). Zu diesen Aufforderungen gehört auch der rhetorische Appel an einen fiktiven Regisseur („oder eh kann ein Regisseur hier irgendwas eh Bescheid sagen was er machen soll?“). Auf der impliziten Ebene ist längst entschieden, dass niemand anderes als sie selbst die Regisseurrolle einnehmen darf, dass die Frage also lediglich einem dramatisierenden Effekt geschuldet ist. Bradley validiert diese Rollenverteilung, indem er im Modus einer Frage an die Regisseurin proponiert, die Waffe auf Saturnino/Mehmed zu richten. Frau Meunier validiert ihrerseits Bradleys Proposition und elaboriert sie mit einem imitierenden Schussgeräusch, das wiederum von Bradley imitiert wird. Frau Meunier dirigiert nun Bradley und Mehmed näher aufeinander zu und gibt Kurzbefehle (*Non mais pl- plus proche, plus approche* (Nein, näher, weiter, komm näher)) (...) *Vo :ilà, stop, Saturnino ps :t*), die den SuS indizieren, dass jetzt der Höhepunkt der Inszenierung bevorsteht. Dieser wird durch die Frage *Saturnino qu'est-ce qui se passe dans ta tête?* (Saturnino, was geht dir durch den Kopf) initiiert und durch eine Fragenreihung elaboriert : *Voi :là, tu as peur eh quand on a peur, qu'est qu'on fait quand on a peur?* (...) *Oui, bah voilà non va pas le faire (.) mais sinon ? Sinon o:n ou: oui.* (so, du hast Angst, wenn man Angst hat, was macht man wenn man Angst hat? (...) genau, nein, wir machen das jetzt nicht (.) aber ansonsten? Ansonsten genau). Die erwartete Antwort wird allerdings von Leila durch die vulgäre Formulierung *Il va pisser dans le pantalon* (Er wird in die Hose machen) zweimal vorübergehend verschoben. Der Höhepunkt wird erst mit der erlösenden Erwartungsantwort Mehmeds *ils rigolent* (sie lachen) erreicht. Leilas Zwischenpropositionen werden von Frau Meunier einmal explizit und einmal implizit übergangen. Lediglich Leilas und Jovanas Enaktierung des Zitterns durch die entsprechende Armbewegung wird von ihr validiert. Nach einer Elaboration der Bedeutung von *ils rigolent* im Kontext der Erzählung 1 wechselt Frau Meunier ein letztes Mal das Thema und proponiert eine Explikation der Drohgeste Bradleys im Modus einer Frage: *pourquoi est-ce que tu fais ça?: (1) tu veux le tuer?* (Warum tust Du das? Willst Du ihn töten?). Bradley bearbeitet das Thema im Modus einer Antwort, die die sprachlich elaborierte Formel *je veux juste l'intimider* (ich möchte ihn nur einschüchtern) verwendet. Frau Meunier wechselt daraufhin von der Erzählebene zur Semantisierungsebene und fragt nach der Wortbedeutung von *intimider*. Sie reagiert auf Mohammeds Zeigegeste und erlaubt ihm, die deutsche Übersetzung der Vokabel zu nennen. Nach einer letzten inhaltlichen Frage konkludiert Frau Meunier die Sequenz zuerst im Modus einer Erzählsynthese: *Bah oui puisque lui, il a peu:r. d'accord? Très bien. Et à la fin il s'en va* (ja weil er Angst hat OK ? Sehr gut. Und am Ende verschwindet er) und anschließend noch einmal rituell (*Merci:.* ((klatscht kurz)) *très bien.* (3) *Vo:ilà.*).

5.3 Fallbeispiel Standbild: Zwischenreflexion

Auch Frau Meuniers Unterricht ist weitgehend konstituierend durch Leistung gerahmt. Auch bei ihr geht es, genau wie bei Frau Blume, kontinuierlich darum, auf die Fragen und Anweisungen der Lehrperson im Sinne der Herstellung einer sprachlichen und inhaltlichen Verstehensleistung zu reagieren. Die Lehrperson kontrolliert jede Antwort, ja fast möchte man sagen, jede Regung im Sinne der Erbringung dieser erwarteten Leistung. Auch das Standbild fügt sich in diese Grundrahmung, da es sich bei der vorliegenden Inszenierung nicht um ein Standbild im kanonisierten unterrichtsmethodischen Sinne handelt, d. h. die Lernenden keine Gelegenheit erhalten, das Bild selbstständig herzustellen und ihnen von Frau Meunier nur festgelegte Deutungsmöglichkeiten eingeräumt werden. Allerdings ist auch zu konzedieren, dass Frau Meunier selbst das Konzept Standbild nicht explizit benennt. Indem sie sich die Rolle der Regisseurin attribuiert, werden die Lernenden von ihr wie Marionetten dirigiert und zudem erwartete Antworten auf ihre, Frau Meuniers, „Display“-Fragen (deren Antworten der Lehrperson bereits wie auf einem versteckten Display sichtbar sind) eliziert. Man könnte also in gewissem Sinne von einem Marionettentheater sprechen, das von den SuS komplementär bearbeitet wird.

Aus dem Kontextwissen kann über die hier vorgestellte Episode hinaus erschlossen werden, dass diese besondere Form der „sozialen Choreographie“ (Klein 2017: 12) im fremdsprachlichen Klassenzimmer sich von der ansonsten im Unterricht Frau Meuniers beobachtbaren sozialen Choreographie durch ein Aufbrechen einer festen (An-)Ordnung unterscheidet: Die übliche Raumordnung eines Lehrerbereichs vorne bei Pult und Tafel und eines Lernerbereichs in Form eines nicht ganz ausgeformten U wird in zwei neue Lernräume mit der Lehrperson als Mittelpunkt überführt. Allerdings führt auch dies nicht zu einem Bruch in der Interaktion.

6 Diskussion: Fallvergleich und Ansätze der Typenbildung

6.1 Fallvergleich

Über formal-kommunikative Aspekte wie die Rede von der „schwierigen Situation“ hinaus bearbeiten beide Lehrerinnen jeweils Textverstehen eines fiktionalen Texts, in der Fremdsprache und teilweise auch durch die Fremdsprache als Unterrichtssprache. Beide weichen dafür von ihren üblichen Routinen ab und gehen damit ein Risiko ein, allerdings mit unterschiedlicher Konsequenz:

Es gelingt Frau Blume nicht, ein gemeinsames Thema zu etablieren. Ihr Versuch, die konstituierende Rahmung der leistungsrelevanten Spracharbeit auf Französisch für einen Moment zugunsten eines inhaltlichen Unterrichtsgesprächs auf Deutsch auszusetzen, greift sichtlich ins Leere, ja es sind bei den

Lernenden sogar Rückzugshandlungen zu beobachten. Anders bei Frau Meunier: auch diese Unterrichtsstunde hat eine einschlägige Vorgeschichte, eine gemeinsame Interaktionsgeschichte. Unter diesen Bedingungen ermöglicht es Erzählung 2 der Lehrperson, wenigstens ansatzweise die Kontrolle über Erzählung 3 herzustellen, d. h. den Aufbau einer Erzählung 3 durch Elementarisierung, Semantisierung und Re-Narrativisierung methodisch kontrolliert durchzuführen.

Da die Lernenden komplementär oder stellenweise auch durchaus kongruent zum Habitus Frau Meuniers handeln, lässt sich darüber hinaus schließen, dass es sich um Rahmenkongruenzen handelt: Frau Meunier stellt sich selbst in der sozialen Rolle als Erzählerin französischer Geschichten und die Lernenden stellen sich als ihr Publikum her. Die Deutungshandlungen der Akteurinnen und Akteure während des Standbilds sind verbaler (*il tremble, ils se moquent, j'ai peur, intimider, ...*) und körperlicher Art (*spacing*, Zittergeste, Drohgebärde, ...). Offen bleibt allerdings, ob die „Interkorporalität“ (Merleau-Ponty, s. Haller 2017) der Enaktierungen über die beobachteten Muster hinausgehende Deutungs- und Verständigungshandlungen bei den Lernenden initiieren. Auch der (in Ansätzen) Spielcharakter des Standbilds im Vergleich zum vorangehenden Frontalunterricht bestätigt die Rahmenkongruenz: Die Herstellung des Standbilds wird von den Lernenden nicht als unterrichtsmethodische oder moralische Zumutung konstruiert, sondern als rahmenkongruente Ergänzung oder Erweiterung zum Erzählunterricht. In diesem Rahmen hat das eingegangene Risiko gewissermaßen zu einem Erfolg geführt.

Gemeinsam ist den beiden hier vorgestellten Modifikationen der konstituierenden Rahmung, dass sie jeweils durch die Lehrperson initiiert wird. Der Unterschied besteht letztlich darin, dass Frau Blume im Unterrichtsgespräch über den fiktiven Mobbingfall die kollektive Ordnung des über ein dreiviertel Jahr von ihr selbst mithergestellten Unterrichts durchbricht und insbesondere von der Sachebene auf eine am Ende fast ausschließlich persönliche Ebene wechselt. Zu dem Verlassen der Sachebene gehört im Übrigen auch der Vertraulichkeit suggerierende Wechsel vom Französischen ins Deutsche. Die Lernenden distanzieren sich von diesem Abweichen von der Sachebene. Wenn in dieser Weise gewohnte Routinen, eine habitualisierte Praxis, durchbrochen wird, können die Innovationsversuche der Lehrperson ins Leere greifen. Wie die Analyse des Unterrichts jenseits der hier vorgestellten Episode zeigt, besteht Frau Blumes normativer Rahmen nämlich auch in der Norm des Abarbeitens des Lehrwerks sowie der fachdidaktischen Norm, die Fremdsprache zur Unterrichtssprache zu machen. Üblicherweise arbeitet sie daher genau die Übungen des Lehrbuchs ab; das ist bereits im kollektiven Gedächtnis der Klasse fest verankert und sorgt für Routinen, die mit dem Schülerjob bearbeitet werden können. Frau Blumes Modifikation der konstituierenden Rahmung müsste sich an diese selbst mitkonstruierte Ordnung halten, und in dieser Ordnung haben plenare ad hoc-Gespräche auf Deutsch – noch dazu über persönliche Themen – offensichtlich keinen Platz.

Frau Meunier reproduziert mit dem Standbild hingegen die kollektive Rahmung und etabliert durch die erzählende Bearbeitung der Sache einen episodalen konjunktiven Erfahrungsraum. Ihr Versuch, den Erzählunterricht durch das Standbild zu erweitern, stellt keinen Bruch mit der kollektiven Rahmung her, sondern eine Kontinuität. Die Lernenden spielen mit.

6.2 Zur Typenbildung

Als Teil einer entstehenden Typenbildung haben wir vier Typen des „Umgangs mit Leistung, Bewertung, Benotung“ rekonstruiert. Die Benennung des *tertium comparationis* ist bewusst weit gehalten, um die Breite der darauf bezogenen Praktiken abbilden zu können. Zudem fällt auf, dass die Leistungslogik punktuell als solche thematisiert und sogar ironisiert, aber niemals unterlaufen werden kann. Die vier Typen kann man als Modifikationen der Leistungslogik beschreiben:

- Typ 4: Ausrichtung an Prüfungen, insbesondere ständige Beschwörung des Abiturs;
- Typ 3 (mit Untertypen): Ausrichtung an individuellem Können der Lernenden mit erst auf den zweiten Blick erkennbarem Bezug zu Bewertung und Benotung – unser Beispiel aus der 12. Klasse gehört hierzu, da die Lernenden die Möglichkeit (und Anforderung) haben, ihr Können darzustellen;
- Typ 2: (mit Untertypen): eine Ausrichtung an einem abzuarbeitenden Programm (Lehrbuchlektion, Drillübung), das in der Regel eine klare „richtig/falsch“-Bewertung von Antworten ermöglicht. Teile des Unterrichts von Frau Blume speisen diesen Typus;
- Typ 1: zeitweiliges Abblenden oder Einklammern der Leistungslogik.

Wir beschreiben an dieser Stelle Typ 1 etwas weiter, da er mit Blick auf die konstituierende Rahmung besonders interessant erscheint. Neben dem o. g. Beispiel findet sich ein weiterer Fall dieses Typs im *Sample*: Im Französischunterricht der 13. Klasse zum Thema Umwelt geht es um Atomkraft und die Lehrerin hält einen längeren biographisch gespeisten Monolog über ihre Ablehnung von Atomkraft.

Homolog zur hier diskutierten Passage ist dort auch die Reaktion der Lernenden auf den moralisierenden Monolog der Lehrperson zu Atomkraft auf Deutsch als eher verhalten zu beschreiben. Allerdings versucht die Lehrperson auch kein Unterrichtsgespräch zu ihrer ethischen Position zu initiieren und die Sequenz hat eher den Charakter einer Auszeit als eines Bruchs bzw. einer Divergenz, ist wohl bekannte Praktik. Ohne vertieft auf einen weiteren Fallvergleich eingehen zu können, fallen folgende Homologien beider Fälle des Abblendens der Leistungslogik auf, allerdings ohne Anspruch auf Vollständigkeit:

Die Interaktionen sind fachbezogen, es findet kein reines Erziehungshandeln statt (z. B. zum Zuspätkommen); es geht um moralisch aufgeladene Themen; die Interaktionen sind auf Deutsch statt in der Zielfremdsprache; und sie sind auf die Lehrperson zentriert und damit rollenhaft asymmetrisch – sie werden von den Lernenden interaktiv kaum mitgetragen, eine Divergenz muss allerdings nicht vorliegen. Keines dieser Elemente allein lässt sonst im *Sample* auf das Abblenden der Leistungslogik schließen, in der Kombination dagegen in den genannten beiden – und weiteren zu ermittelnden – Fällen durchaus.

7 Fazit und Ausblick

Wir haben in diesem Beitrag an zwei Beispielen aus dem Französischunterricht gezeigt, wie sich die Modifizierung einer auf der Codierung durch Leistung basierenden Rahmung als empirisch ergiebige Heuristik für die Rekonstruktion fremdsprachenunterrichtlicher Norm-Habitus-Bearbeitungen erweist. Eine besondere Rolle spielen dabei die normativen Implikationen bei den Entscheidungen der Lehrperson, im Fallbeispiel ‚Mobbing‘ das Thematisieren bestimmter inhaltlicher Fragen, das Nichtthematisieren anderer sowie der Wechsel ins Deutsche, im Fallbeispiel ‚Standbild‘ die Kontinuität des Erzählunterrichts unter Beibehaltung der Sprachmischung.

Handelt es sich also um eine Suspendierung der Leistungslogik? Wir konnten in unserem *Sample* keinen „organisationalen Rahmungsverlust“ (Bohnsack 2020: 77) beobachten, aber wir können durchaus von einer Modifikation sprechen, die bei thematischem Bezug zum Fachunterricht die Leistungslogik abblendet. In einer entstehenden Typenbildung können wir dies als ein seltenes, aber doch wiederholt gefundenes Muster, einen Typus, rekonstruieren. Eine Modifikation wie das Abblenden der konstitutiven Leistungslogik kann somit als innerhalb der konstituierenden Rahmung verstanden werden.

Literatur

- Bohnsack, Ralf (2017): *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2020): *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive*. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2022): *Metatheoretische Rahmung der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung*. In: Bohnsack, Ralf/Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (Hrsg.): *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 31–55.

- Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (2020): *Kooperatives Lernen im Englischunterricht. Empirische Studien zur (Un-)Möglichkeit fremdsprachlicher Bildung in der Prüfungsschule*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Bonnet, Andreas/Paseka, Angelika/Proske, Matthias (2021): Ungewissheit zwischen unhintergebarer Grundstruktur und inszenierter Bildungsgelegenheit. Ein Basisbeitrag zur Einführung. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU)* 10, S. 3–24.
- Breidenstein, Georg (2018): Das Theorem der ‚Selektionsfunktion der Schule‘ und die Praxis der Leistungsbewertung. In: Reh, Sabine/Ricken, Norbert (Hrsg.): *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*. Wiesbaden: Springer, S. 307–328.
- Grein, Matthias/Tesch, Bernd (2022): Fachlichkeit, Normativität und Fallauswahl. Herausforderungen für die fachdidaktische Forschung mit der Dokumentarischen Methode. In: Martens, Matthias/Asbrand, Barbara/Buchborn, Thade/Menthe, Jürgen (Hrsg.): *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS, S. 75–93.
- Grein, Matthias/Ströbel, Lisa/Vernaci, Damian/Tesch, Bernd (2022): Norm und Praxis im alltäglichen Fremdsprachenunterricht und in der Unterrichtsforschung. Theoretische und empirische Reflexionen am Beispiel funktionaler Einsprachigkeit. In: Wilden, Eva/Alfes, Luisa/Cantone-Altintas, Katja F./Cikrikci, Sevgi/Reimann, Daniel (Hrsg.): *Standortbestimmungen in der Fremdsprachenforschung. Beiträge zur Fremdsprachenforschung, Band 17*. Bielefeld: WBV, S. 94–107.
- Haller, Melanie (2017): Interkorporalität. In: Gugutzer, Robert/Klein, Gabriele/Meuser, Michael (Hrsg.): *Grundbegriffe und theoretische Perspektiven. Handbuch Körpersoziologie, Band 1*. Wiesbaden: Springer VS, S. 46–19.
- Klein, Gabriele (2017): Bewegung. In: Gugutzer, Robert/Klein, Gabriele/Meuser, Michael (Hrsg.): *Grundbegriffe und theoretische Perspektiven. Handbuch Körpersoziologie, Band 1*. Wiesbaden: Springer VS, S. 9–14.
- Kreft, Annika (2020): *Transkulturelle Kompetenz und literaturbasierter Fremdsprachenunterricht. Eine rekonstruktive Studie zum Einsatz von fictions of migration im Fach Englisch*. Berlin: Peter Lang.
- Löw, Martina (2001): *Raumsoziologie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Luhmann, Niklas (2002): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Proske, Matthias (2018): Wie Unterricht bestimmen? Zum Unterrichtsbegriff in der qualitativen Unterrichtsforschung. In: Proske, Matthias/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.), *Kompodium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 27–62.

- Ricken, Norbert/Reh, Sabine (2018): Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts. Wiesbaden: Springer: VS.
- Tesch, Bernd (2010): Kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fremdsprachenunterricht. Konzeptionelle Grundlagen und eine rekonstruktive Fallstudie zur Unterrichtspraxis (Französisch). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Tesch, Bernd (2022): Sinnkonstruktion im Fremdsprachenunterricht. Einführung in die rekonstruktive Fremdsprachenforschung mit der Dokumentarischen Methode. Berlin: Peter Lang (3., neubearbeitete Aufl.).
- Tesch, Bernd/Grein, Matthias (2022): Absurdes Theater? Sprachlich-kulturelle Inszenierungspraktiken als Spezifikum des Fremdsprachenunterrichts. In: Martens, Matthias/Asbrand, Barbara/Buchborn, Thade/Menthe, Jürgen (Hrsg.). Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS, S. 197–213.
- Vernal Schmidt, Janina M. (2021): Kultur im Spanischunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wagener, Benjamin (2020): Leistung, Differenz und Inklusion. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Unterrichtspraxis. Berlin/Heidelberg: Springer VS.
- Wagner-Willi, Monika/Sturm, Tanja (2012): Inklusion und Milieus in schulischen Organisationen. In: Zeitschrift für Inklusion 2012, 4. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/185/173> [Zugriff: 24.11.2022].

Professionalisierung und Entscheidungen von Mathematik-lehrpersonen aus praxeologischer Perspektive

Elena Bakels, Uwe Hericks, Melissa Major & Andreas Bonnet

Abstract: Der Beitrag stellt erste Ergebnisse aus unserem Forschungsprojekt zur „Professionalisierung von Lehrpersonen der Fächer Mathematik und Englisch“ (ProME) vor. Wir untersuchen die Frage, wie Lehrpersonen in ihrer Praxis (routinisiert) Entscheidungen treffen. Entscheidungen werden dabei an die Definition des Orientierungsrahmens im weiteren Sinne (Bohnsack 2017) angebunden und als mit Kontingenzreduktion verbundene Reaktionen auf Erwartungen (Luhmann 1984/2019) verstanden. Als Erhebungs- und Auswertungsmethode dienen das episodische Interview und die Dokumentarische Methode. Der Beitrag fokussiert auf zwei Mathematiklehrpersonen und zeigt anhand erster Analysen, wie die Lehrpersonen in Entscheidungen Habitus-Norm-Spannungen bearbeiten. Dabei deuten sich im Hinblick auf die konstituierende Rahmung der Mathematiklehrer fachspezifische Besonderheiten an.

1 Einleitung

Lehrpersonen sollen, so die gesellschaftliche Erwartung, im Unterricht Wissen vermitteln, und sind dadurch täglich in Interaktionen mit Schüler*innen eingebunden. Diese banal anmutende Tatsache führt zu der Feststellung, dass Lehrpersonen jeden Tag biografisch relevante Entscheidungen in Bezug auf ihre Klientel treffen. Warum entscheidet sich eine Lehrperson dafür, den Unterricht ‚knallhart‘ durchzuziehen, obwohl einige Schüler*innen in ihrer eigenen Wahrnehmung nicht verstehen, was gerade im Unterricht geschieht? Warum entscheidet sich eine andere Lehrperson dafür, sich einer Schülerin, welche über ihre Testergebnisse enttäuscht ist, exklusiv zuzuwenden und die Aufgaben noch einmal gemeinsam durchzugehen? Warum entscheidet sich eine Lehrperson dafür, die zu behandelnden Themen im Unterricht danach zu strukturieren, welche schulischen Anforderungen auf die Schüler*innen in der Zukunft warten? Jede dieser Entscheidungen kann für die sie betreffenden Schüler*innen enorme biografische Relevanz entfalten. Wer in Mathematik über Jahre mit der Entscheidung einer Lehrperson konfrontiert war, dass Überraschungstests und damit Angst ein starker motivationaler Antrieb sein können, weiß um die Tragweite solcher Entscheidungen. In der Folge wird das Fach vielleicht abgelehnt,

was wiederum die Studienwahl und schließlich die gesamte Berufsbiografie einschränken kann.

Entscheidungsprozesse sind jedoch nicht nur für die Klientel hochrelevant. Entscheidungen, die mit dauerhaften inneren Konflikten verbunden sind, können von den Lehrpersonen selbst als belastend erlebt werden. So kann es sein, dass Entscheidungen immer wieder gegen eigene tiefere Überzeugungen getroffen werden (müssen) – bspw. kann die organisational-strukturelle Entscheidungsprämisse der Leistungsbewertung in der Schule (Bohnsack 2017) mit einer Orientierung an Chancengerechtigkeit konfliktieren. Bonnet und Hericks (2021) haben in ihrer Studie zum kooperativen Lernen gezeigt, wie Lehrpersonen teilweise gegen ihre eigenen normativen Vorstellungen handeln. Es bleibt die Frage, warum sie dies tun. Entscheidungsprozesse schaffen zudem eine Erwartungsstruktur in Organisationen, sie werden teilweise zu Entscheidungsprämissen innerhalb der Organisation, so dass ihnen eine hohe Bedeutung zukommt. Dies gilt sowohl bezüglich der Persistenz (dys-)funktionaler organisationaler Strukturen als auch in Bezug auf deren Veränderung. Indem wir auf Entscheidungen fokussieren, können wir folglich das Zusammenspiel zwischen Individuum und Organisation empirisch erkunden.

Es sollte deutlich geworden sein, dass Entscheidungen von Lehrpersonen eine hohe Relevanz im Schulsystem zukommt. Wird die Professionalisierung von Lehrpersonen aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive betrachtet (u. a. Bakels 2020; Bohnsack 2020; Bonnet/Hericks 2020; Bonnet/Hericks 2022), zeigt sich zudem deutlich, dass Entscheidungen weder ausschließlich auf den Habitus oder Intentionen von Individuen noch auf Prämissen einer Organisation zurückgeführt werden können. Es bedarf eines komplexeren Modells zu ihrer Beschreibung. Dies soll uns Aufschluss über die interaktive Organisation von Unterricht und Schule geben und zugleich zu einem tieferen Verständnis des beruflichen Handelns von Lehrpersonen beitragen. Aus diesem Grund beschäftigen wir uns seit 2022 im Projekt „*Professionalisierung von Lehrpersonen der Fächer Mathematik und Englisch*“ (ProME) vertieft mit Entscheidungsprozessen von Lehrpersonen. Wir fragen, wie Lehrpersonen zu ihren alltäglichen Handlungsentscheidungen kommen und welche Rolle (fachliche und fachdidaktische) Normen in diesen Entscheidungsprozessen spielen. Wir werden im Folgenden in fünf Schritten in dieses Projekt einführen. (1) Zunächst skizzieren wir eine praxeologisch-wissenssoziologische Perspektive auf die Professionalisierung von Lehrpersonen. (2) Nachfolgend legen wir dar, wie in diesem theoretischen Rahmen und im Zusammenhang mit dem Begriff der *konstituierenden Rahmung* der Entscheidungsbegriff konzeptualisiert wird. (3) Es folgt eine kurze Einführung in das Projekt ProME selbst. (4) Im Anschluss daran zeigen wir, wie sich Entscheidungsprozesse von Mathematiklehrpersonen in ersten Analysen episodischer Interviews dokumentieren. (5) Wir schließen mit einer Diskussion der Befunde unserer Analysen und geben einen Ausblick auf weitere Schritte des Projektes.

2 Eine praxeologisch-wissenssoziologische Perspektive auf die Professionalisierung von Lehrpersonen

Die Professionsforschung beschäftigt sich sowohl aus einer empirischen als auch einer normativen Perspektive damit, was professionelles Lehrer*innenhandeln kennzeichnet. Im deutschsprachigen Raum haben sich bisher drei Bestimmungsansätze als besonders einflussreich durchgesetzt (vgl. Terhart 2011): der kompetenzorientierte, der strukturtheoretische und der berufsbiografische Ansatz. Der *kompetenzorientierte* Ansatz – als prominente Vertreter*innen in Deutschland sind Baumert und Kunter (2006) zu nennen – strebt an, „Struktur- und Entwicklungsmodelle der für den Lehrerberuf notwendigen Handlungskompetenzen zu generieren“ (Bonnet/Hericks 2014: 5). Die Kompetenzentwicklung ergibt sich dabei durch eine „zunehmende Verdichtung und Verknüpfung unterschiedlicher Wissensbereiche und Wissensarten mit Erfahrungswissen“ (ebd.). Dieser Ansatz folgt eher einer quantitativen Forschungslogik und fokussiert auf *explizites Wissen* von Lehrpersonen. Der *strukturtheoretische* Ansatz betrachtet „Handlungsprobleme“ von Professionellen im Rahmen der „stellvertretenden Krisenbewältigung“ (Oevermann 1996) für ihre Adressat*innen. Ein zentrales Element sind „Antinomien“ (z. B. Helsper 1996; 2014), d. h. wechselseitig widersprüchliche Anforderungen an das Handeln von Professionellen. Der *berufsbiografische* Ansatz wiederum fokussiert auf „individuelle Professionalisierungsprozesse von Lehrpersonen“ und „deren Wechselwirkung mit dem gesamten Lebenslauf“ (Bonnet/Hericks 2014: 7) sowie auf Professionalisierung im Kontext von spezifischen berufsbiografischen Anforderungen (Keller-Schneider/Hericks 2017). In letzteren beiden Ansätzen wird vor allem auf das *implizite Wissen* der Lehrpersonen fokussiert.

Was diese Ansätze (bisher) nicht leisten konnten, ist eine Betrachtung des *Zusammenspiels von expliziten und impliziten Wissensbeständen* in der alltäglichen beruflichen Praxis von Lehrpersonen. Eben diese Möglichkeit eröffnet der *praxeologisch-wissenssoziologische* Ansatz. Auf einer Ebene, deren Wissen überwiegend explizierbar ist, befinden sich unter anderem *Normen und Erwartungen*, mit welchen sich Individuen auseinandersetzen (sollen). Dabei kann grundsätzlich zwischen zwei Arten von Normen unterschieden werden: zum einen (*Identitäts-*)*Normen* auf *gesellschaftlicher*, d. h. institutioneller Ebene, zum anderen (*Identitäts-*)*Normen* auf *organisationaler* Ebene (Bohnsack 2017: 106). Auf beiden Ebenen können Normen rechtlich kodifiziert, also schriftlich expliziert und somit fixiert sein, sie umfassen darüber hinaus auch alltägliche Rollenerwartungen (ebd.: 54) (bspw. an den Postboten, der das Haus betritt, um Briefe zuzustellen). Diese Erwartungen beruhen auf „Imaginationen, Entwürfen und Unterstellungen“ (ebd.) und sind zwar nicht vollständig, aber doch weitgehend explizierbar. Hinsichtlich der (virtuellen) Identitätsnormen unterscheidet Bohnsack (2017) zwischen *imaginativen Identitätsnormen*, an deren handlungspraktischer Umsetzung die Akteur*innen orientiert sind, und *imaginären*

Identitätsnormen, welche nicht umgesetzt werden (können oder sollen) (ebd.: 55). Die *Identitätsnormen* entziehen sich tendenziell der Explikation, können aber in Erzählungen und Beschreibungen (ggf. in metaphorisch verdichteter Form) zur Darstellung gebracht werden (ebd.). Normen stellen grundsätzlich (nur) eine Orientierung für das Handeln dar, können dieses aber nicht vollständig erklären.

Normen sind analytisch von der Ebene der Praxis zu differenzieren, da sie auf der Ebene von (kontrafaktischen) Erwartungen an diese angesiedelt sind. Sie erhalten „ihre eigentliche Bedeutung erst durch die Rahmung, d. h. die Integration und >Brechung< in und durch die fundamentale existenzielle Dimension der Handlungspraxis, wie sie sich im Modus Operandi des Habitus oder eben Orientierungsrahmens vollzieht.“ (Bohnsack 2017: 108). Der *Habitus* bzw. *Orientierungsrahmen* liegt auf der Ebene des *impliziten Wissens*, welches Personen im Verlauf ihrer Sozialisation in diversen konjunktiven Erfahrungsräumen (Geschlecht, Bildungsmilieu etc.) erwerben.

Normen sind insofern kontrafaktisch zum Habitus, als sie nie vollständig umgesetzt werden (können). Sie entspringen einer anderen sozialen Logik als der Habitus, nämlich der kommunikativen oder propositionalen Logik. Sie sind im Common-Sense verankert und beziehen sich vor allem auf Rollenerwartungen: „Grundlegend ist das kommunikative Handeln [...] in den wechselseitigen Imaginationen der Perspektive des jeweils anderen fundiert“ (Bohnsack 2017: 106). Diese Handlungserwartungen im Sinne einer „Imagination der Praxis“ (ebd.) können mit der Praxis selbst nicht deckungsgleich sein. Bohnsack geht daher davon aus, dass Norm und Habitus in einer „notorischen Spannung“ zueinander stehen. Die entscheidende Frage, um die Handlungspraxis von (Lehr-)Personen zu verstehen, lautet also, wie sich diese Spannung äußert und wie seitens der Akteur*innen mit dieser Spannung umgegangen wird. Für diese Frage gilt es eine weitere analytische Kategorie ins Spiel zu bringen: den *Orientierungsrahmen im weiteren Sinne*. Er bezeichnet die generelle Umgangsweise mit „normativen und (identitätsbezogenen) Erwartungshorizonten“ (ebd.: 103), welche in einem mehr oder weniger ausgeprägten Spannungsverhältnis zum Habitus stehen. Der Orientierungsrahmen im weiteren Sinne bildet also den Prozess oder auch das Ergebnis des Umgangs mit Norm-Habitus-Spannungen im Handlungsvollzug ab und stellt somit selbst eine Praxis dar.

Was haben diese analytischen Kategorien nun mit professionalisiertem Handeln zu tun? Als zentrale Bedingung für Professionalität nennt Bohnsack (2020) die Entstehung einer *konstituierenden Rahmung*, d. h. vereinfacht ausgedrückt die Herstellung einer routinisierten und wiederkennbar-verlässlichen Praxis, in welcher organisationale Erwartungen bzw. Normen und Programmatiken in eine Interaktion mit der Klientel überführt werden. Bohnsack sieht die professionellen Akteur*innen vor der Anforderung, „Entscheidungen [...] mit Bezug auf eine organisational erwartete (rechtliche, pädagogische, therapeutische etc.) Programmatik im Kontext eines komplexen interaktiven und [...] reproduzierbaren

Prozesses mit ihrer Klientel im Sinne eines konjunktiven Erfahrungsraums *routinisiert* und *habitualisiert* zu treffen und zu vermitteln“ (Bohnsack 2020: 65). Bei der *konstituierenden Rahmung* handelt es sich also um einen auf die Organisation bezogenen interaktiv hergestellten *Orientierungsrahmen im weiteren Sinne* (siehe dazu auch Ralf Bohnsacks Beitrag i. d. B.). Die konstituierende Rahmung ist jene Struktur, welche in direktem Vollzug der Interaktion zwischen den Lehrpersonen und Schüler*innen, also in „performativer Performanz“ (vgl. u. a. Bohnsack 2017: Kap. 3.3) hergestellt wird und die als solche auch die weitere Interaktion auf der Basis eines konjunktiven Erfahrungsraums zwischen den Interaktionsbeteiligten prägt. Im Interview wie auch in Gruppendiskussionen und Teambesprechungen ist die konstituierende Rahmung der mehr oder weniger implizite Gegenstand der Kommunikation. Sie ist uns somit nicht im unmittelbaren Vollzug, sondern auf dem Wege der Darstellung, d. h. auf der Ebene der „proponierten Performanz“ (ebd.) zugänglich. Es ist allerdings dieser mittelbare Zugang, welcher uns Einblicke in die Potentiale der praktischen Reflexion, des praktischen Erkennens und der Entscheidungen der Interviewten eröffnet (vgl. dazu auch u. a. die Beiträge von Franz, Meister/Sotzek, Kallfuß, Rothe und Gerstenberg i. d. B.).

Professionalisiertes Handeln bedeutet folglich, die potenziell zwischen Lehrenden und Lernenden bestehenden Unterschiede in Bezug auf Habitus und wahrgenommene Normen wie auch Rahmeninkongruenzen im Sinne eines Orientierungsrahmens im weiteren Sinne so zu bearbeiten, dass es zu einer für alle Beteiligten erwartbaren und wiedererkennbaren Handlungspraxis kommt. Entscheidungen im hier verstandenen Sinne sind auf der Ebene des Orientierungsrahmens im weiteren Sinne angesiedelt und beleuchten diese Kategorie mit Bezug auf die beteiligten Individuen.

3 Das Handeln von Lehrpersonen als Entscheidungshandeln

Im Rahmen unseres Projektes „*Professionalisierung von Lehrpersonen der Fächer Mathematik und Englisch*“ (ProME) interessieren wir uns dafür, wie Lehrpersonen der genannten Fächer in ihrer Berufspraxis, bspw. im Unterricht, zu Entscheidungen kommen. Wir verorten Entscheidungsprozesse dabei nicht in einem zweckrationalen Handlungsmodell bzw. auf der Ebene der Abwägung expliziten Wissens, sondern in einem komplexen Zusammenspiel von expliziten und impliziten Wissensstrukturen. Diesem Anspruch nähern wir uns, indem wir Entscheiden – Luhmann (2019 [1984]) folgend – als Positionierung zu *Erwartungen* verstehen. Im Folgenden erläutern wir, wie ein auf Erwartungen bezugnehmendes Entscheiden im Rahmen eines praxeologischen Ansatzes, der zwischen expliziten und impliziten Wissensstrukturen unterscheidet, konzeptualisiert werden kann. Dabei werden wir schließlich auch auf die oben skizzierten analytischen Begrifflichkeiten der Dokumentarischen Methode Bezug nehmen.

Luhmann versteht Entscheiden als „Elementarereignis“ (2019: 312) organisierter Sozialsysteme. Aufgrund des großen Einflusses der Wirtschaftswissenschaften habe sich in der Soziologie die Idee von Handeln als zweckrationalem Entscheiden durchgesetzt. Dieser Ansatz führe das Entscheiden auf als situationsunabhängig gedachte Präferenzen zurück. Handlungsentscheidungen seien jedoch ein situatives Geschehen bzw. ein „momenthaftes Ereignis“ (ebd.: 311), in dem Kontingenz und damit die Differenz zwischen System und Umwelt im Moment der Entscheidung (aber nur für diesen Moment) aufgelöst würden.

Vor der Entscheidung präsentiert sich Kontingenz als Wahlsituation. Man kann die Erwartung erfüllen oder sich ihr widersetzen. Welcher Kurs gewählt wird, ist (mehr oder weniger) unsicher. Auch wenn man routinemäßig den Erwartungen folgt, kann man Unsicherheit ablesen an der Überlegung, was geschehen würde, wenn man es nicht täte. Erst durch diesen Seitenblick wird das Handeln zum Entscheiden. *Nach* der Entscheidung steht fest, für was man sich entschieden hat. Aber weil man sich entschieden hat, bleibt Kontingenz an der Entscheidung haften: Sie hätte auch anders ausfallen können (Luhmann 2019: 316).

In diesen Ausführungen Luhmanns zur Kontingenzverbundenheit von Entscheidungen werden zwei Formen der Kontingenz deutlich: eine Kontingenz, die zeitlich vor der Entscheidung liegt, charakterisiert eine Wahlsituation, welche sich an Erwartungen orientiert (was werde ich tun – den Erwartungen folgen oder nicht?), und eine Kontingenz, die an der Entscheidung haften bleibt (was wäre gewesen, wenn ich anders entschieden hätte?).

Ein weiterer zentraler Gedanke Luhmanns wurde oben bereits angedeutet, nämlich dass Entscheiden als Reaktion auf Erwartungen zu verstehen ist. Diese Erwartungen bezögen sich in Form von kommunizierten Handlungserwartungen einerseits direkt auf das eigene Handeln. In Form von Erwartungserwartungen wirkten sie andererseits indirekt: Wenn keine unmittelbaren Handlungserwartungen kommuniziert wurden, muss die handelnde Person antizipieren, welche Handlungserwartungen vorliegen könnten. Diese Orientierung von Entscheidungen an Erwartungen würde auch erklären, warum Akteure in Organisationen teilweise gegen ihre Intentionen handeln bzw. sich selbst boykottieren.

Eine Leerstelle bleibt bei Luhmann, warum sich Menschen wie in Bezug auf Erwartungen entscheiden, denn das Sich-zu-den-Erwartungen-in-Bezug-Setzen der Akteur*innen wird über die binäre Kategorisierung „konform und abweichend“ (ebd.: 315) hinaus nicht näher beleuchtet. Warum folgen wir einigen Erwartungen und handeln dann evtl. sogar gegen unsere Prämissen und warum entscheiden wir uns manchmal dafür, gegen die Erwartungen zu handeln? In Bezug auf diese Grenzen des systemtheoretischen Entscheidungsbegriffs kann die praxeologisch-wissenssoziologische Perspektive einen tieferen Einblick

ermöglichen. Bohnsack (2020) geht hinsichtlich der Auseinandersetzung mit Normen resp. Erwartungen von routinisierten Entscheidungsprozessen aus:

Die Interaktion der beruflichen Akteur*innen mit der Klientel erscheint somit als eine Praxis interaktiv-routinisiert zu praktizierender ›Entscheidungen‹ im Zuge der Bewältigung der notorischen Diskrepanz zwischen den skizzierten komplexen normativen Anforderungen der Organisation und der Konstitution einer gemeinsamen Praxis mit der Klientel im Sinne eines konjunktiven Erfahrungsraums. Die auf diese Weise zu praktizierenden (in einem nicht intentionalen und zweckrationalen Sinne verstandenen) Entscheidungen verdichten sich als »ein rekursiv-geschlossenes, mit eigenen Entscheidungen auf eigene Entscheidungen bezugnehmendes System«, wie Luhmann (1988: 166) *organisationales Handeln* definiert hat. (Bohnsack 2020: 31)

Die routinisierten Entscheidungen und somit auch die routinisierte Praxis von Lehrpersonen entstehen folglich aus der Auseinandersetzung mit bzw. in der Bewältigung der Spannung zwischen den Normen der Organisation und der gemeinsamen Praxis mit der Klientel. Diese Bewältigung in Form einer Praxis wird als *Orientierungsrahmen im weiteren Sinne* bezeichnet (vgl. oben unter 2.). Lässt sich für diesen *Orientierungsrahmen im weiteren Sinne* eine situationsübergreifend konsistente Struktur der Relationierung von Norm und Habitus rekonstruieren, so existiert eine *konstituierende Rahmung* als Voraussetzung für eine professionalisierte Praxis. Bei der konstituierenden Rahmung handelt es sich „um strukturelle Vorgaben für alle weiteren Entscheidungen, um ‚Entscheidungsprämissen‘.“ (a.a.O.: 32) Mit Prämisse ist hier gemeint, dass diese Entscheidungen bei ihrer Verwendung, bspw. zur Lösung eines Problems, nicht mehr geprüft werden, Entscheidungsprämissen wirken somit entlastend im Vollzug der Praxis (vgl. ebd.). Die Auseinandersetzung mit Erwartungen kann also in ein routinisiertes Entscheidungsverhalten bzw. eine routinisierte Praxis überführt werden. Dabei ist nicht auszuschließen, dass die routinisierte Praxis – bspw. durch die Klientel – irritiert wird. Die Folge könnte sein, dass das Entscheidungsverhalten bzw. der *Orientierungsrahmen im weiteren Sinne* und weitergehend sogar die „Prozessstruktur“ (vgl. ebd.) der Organisation verändert werden.

Kurz: Die routinisierten Entscheidungen zur Bearbeitung einer Norm-Habitus-Spannung, bspw. im Interaktionssystem Unterricht, bilden den Orientierungsrahmen im weiteren Sinne. Dieser Orientierungsrahmen im weiteren Sinne bildet auf der Ebene der Organisation wiederum die Grundlage der *konstituierenden Rahmung* und ist zugleich das Ergebnis dieser Struktur. Die konstituierende Rahmung fungiert als Struktur im Sinne von Entscheidungsprämissen. Auf der Grundlage der episodischen Interviews können wir erschließen, wie die konstituierende Rahmung im Wissen der Lehrpersonen repräsentiert ist und deren *praktisches Erkennen* resp. ihre praktische Reflexion konstituieren (vgl.

dazu i. d. B. den Beitrag von Bohnsack und empirisch die Beiträge von Meister, Sotzek/Sturm und Hinzke/Wittek).

Wie können nun Luhmanns Fokus auf Erwartungen und eine praxeologische Perspektive verbunden werden? Die Erwartungen, auf welche von den Akteuren reagiert wird, gehen in zwei Wissensformen in Entscheidungssituationen ein: In Form von explizitem Wissen werden sie mit dem Begriff der Norm gefasst und lassen sich zum einen in organisationsspezifische (Identitäts-)Normen, zum anderen in gesellschaftliche (Identitäts-)Normen unterteilen. Erwartungen können aber auch in habitualisierter Form als implizites Wissen (im Sinne von Entscheidungsprämissen) vorliegen und gehen dann auf der Ebene des Habitus in Entscheidungen ein. Diese Erwartungen basieren dann nicht auf der Imagination von (zweckrationalen) Handlungsentwürfen und Motiven, sondern entsprechen im Sinne von Bohnsack (vgl. seinen Beitrag i. d. B.) jener Kategorie von Erwartungen, die an die Fortführung der *Prozessstruktur der Interaktion* gerichtet werden und in konjunktiven interaktiven Erfahrungen fundiert sind.

Werden Entscheidungen (und damit Erwartungen und der Umgang mit diesen) empirisch fokussiert, können wir wie in einem Brennglas rekonstruieren, wie sich ein *Orientierungsrahmen im weiteren Sinne* als modus operandi der Bearbeitung des Spannungsverhältnisses zwischen Norm und Habitus herausbildet und ‚funktioniert‘. Wir vermuten – dies gilt es empirisch zu prüfen – dass sich die *Orientierungsrahmen im weiteren Sinne* je nach Anforderungs- bzw. Erwartungsstruktur resp. konjunktiven Erfahrungen verändern. Dadurch wird ein tieferes Verständnis von Lehrer*innenhandeln in der Organisation Schule ermöglicht. Wie wirken gesellschaftliche (Identitäts-)Normen und organisationale (Identitäts-)Normen, aber auch fachliche und fachdidaktische Normen in das Entscheidungshandeln von Lehrpersonen hinein? Zeichnen sich dabei fachbezogene Differenzen ab? Und welche Rolle spielt (fachbezogene) Kontingenz beim Treffen von Entscheidungen?

4 Studie: Das Projekt ProME

Bis hierher haben wir gezeigt, wie wir den Entscheidungsbegriff methodologisch in den Rahmen des praxeologisch-wissenssoziologischen Forschungsansatzes einbetten. Dabei sollte deutlich geworden sein, dass der Begriff der Entscheidung als eine Art Gelenkstelle zwischen explizitem und implizitem Wissen betrachtet werden kann.

Im Folgenden stellen wir kurz dar, wie wir in unserem Projekt „*Professionalisierung von Lehrpersonen der Fächer Mathematik und Englisch*“ (ProME) methodisch vorgehen. Als Erhebungsmethode nutzen wir das episodische Interview, wobei wir mit einer biografisch-narrativen Frage in das Interview einsteigen. Das episodische Interview haben wir gewählt, da es auf die Generierung von Erzählungen abzielt. Interviews sind zudem gut geeignet, um Habitus und

Normen sowie deren Relationierung zu rekonstruieren.¹ Zu Beginn des Interviews versuchen wir zunächst, eine möglichst umfassende Erzählung der Berufsbiografie anzuregen. Anschließend erbitten wir die Erzählung eines Arbeitstages, der besonders in Erinnerung geblieben ist. Im Anschluss daran fragen wir nach Erzählungen von als besonders gelungen bzw. misslungen erlebten Unterrichtsstunden. Weiterhin fragen wir nach Erzählungen zur alltäglichen Arbeit im Kollegium, zur Interaktion mit einzelnen Schüler*innen, zum Erleben der Corona-Pandemie und zur Übernahme einer neuen Klasse. Schließlich erbitten wir je eine Erzählung dazu, wie die Lehrpersonen mit Leistungsbewertung und mit Ungewissheit umgehen.

Die Analyse der Interviews erfolgt mittels Dokumentarischer Methode, die andernorts bereits umfassend dargestellt wurde (z. B. Bakels 2020; Bonnet/Hericks 2020; Sotzek 2019). Im Rahmen der Analyse sind narrative Passagen von besonderer Bedeutung, denn diese erlauben einen Zugang zur routinisierten Praxis, indem sich aus ihnen der *Orientierungsrahmen im weiteren Sinne* rekonstruieren lässt. Beschreibungen sind dazu ebenfalls geeignet, stellen aber bereits eine stärker verarbeitete Darstellung der Praxis dar, da Routinen im Sinne der Verallgemeinerung abstrahiert werden. Argumentative Passagen wiederum sind interessant, da sie eine Rekonstruktion der von den Lehrpersonen wahrgenommenen Normen und ihrer Relationierung mit habituellen Anteilen des Lehrer*innenwissens ermöglichen. Zudem kann auch das *Wie* der Argumentation genutzt werden, um zumindest Anhaltspunkte über implizite Orientierungen zu erhalten. Gerade in Bezug auf die Interviews mit Mathematiklehrpersonen sind wir auf die Analyse argumentativer Passagen angewiesen, da sich diese Textform in den Interviews bisher als dominant herausgestellt hat. Eine sich daraus ergebende Hypothese ist, dass diese Art der Darstellung bereits ein Element der Praxis (im Sinne einer performativen Performanz) von Mathematiklehrpersonen sein könnte. Ein Ausschluss dieser Passagen oder sogar der Fälle selbst würde also vermutlich zu einer Verzerrung führen.

In vorangegangenen praxeologisch-wissenssoziologischen Studien hat sich angedeutet, dass die Entscheidungen von Lehrpersonen sowohl von generischen, also fachunabhängigen (z. B. der Wahrnehmung von und dem Umgang mit Ungewissheit) als auch von fachspezifischen Aspekten (z. B. der für das Fach Englisch so genannten „Korrektheitsnorm“ (Wilken 2021)) beeinflusst werden. Um beide Aspekte des Entscheidens in den Blick nehmen zu können, ist das Projekt

1 Im Projekt „Kooperatives Lernen im Englischunterricht“ (Bonnet/Hericks 2020) wurde zwar festgestellt, dass die Kombination von Unterrichtsvideographien und episodischen Interviews einen tiefen Zugang zum Analysegegenstand erlaubt; es zeigte sich jedoch auch, dass die narrativen Passagen der Interviews und die Videographien in Bezug auf die Logik der Praxis weitgehend homolog waren. Durch den Fokus auf Interviews im Projekt ProME können mehr Fälle einbezogen und somit auch mehr Vergleichshorizonte erschlossen werden. Dies erscheint uns damit als ein sehr gutes Verfahren, um die Datenmenge je Fall möglichst gering zu halten. Nicht zuletzt ist dieser Fokus aber auch dadurch bedingt, dass die Nachwirkungen der Corona-Pandemie videographische Datenerhebungen nahezu unmöglich gemacht haben.

hinsichtlich der Fächer aber auch international vergleichend angelegt. Es werden zum einen Interviews mit Lehrpersonen der Fächer Englisch und Mathematik verglichen. Diese Fächer wurden gewählt, da sie minimale und maximale Kontraste zumindest als Vorannahme implizieren: Beide Fächer sind Hauptfächer und daher ähnlich relevant im Schulcurriculum, jedoch handelt es sich inhaltlich um ein sprachliches Fach auf der einen Seite und ein naturwissenschaftliches Fach auf der anderen Seite. Zudem werden Interviews aus Deutschland und aus North Carolina (U.S.A.) herangezogen. Das Sample umfasst bisher 18 deutschsprachige und 12 englischsprachige, in den U.S.A. erhobene Interviews. Für das ‚deutsche‘ Teilsample wurden Lehrpersonen sowohl von Gymnasien als auch von Gesamt-, Stadtteil- oder Gemeinschaftsschulen ausgewählt. Für jede Schulform wurden sowohl Schulen mit möglichst hohem als auch mit möglichst niedrigem sozio-ökonomischem Hintergrund der Schülerschaft ausgewählt. In diesem Beitrag stehen zwei in Deutschland geführte Interviews mit (männlichen) Mathematiklehrern im Zentrum.

5 Empirische Analysen

Im Folgenden dokumentieren wir erste Analysen zweier Interviews mit Mathematiklehrern.² Anhand der zwei exemplarischen Fälle möchten wir zeigen, wie mittels eines auf Entscheidungen fokussierenden Analyseblicks Norm-Habitus-Spannungen wie in einem Brennglas deutlich werden und wie Entscheidungen mit dem *Orientierungsrahmen im weiteren Sinne* und schließlich auch der *konstituierenden Rahmung* zusammenhängen. Dem jeweiligen Fall stellen wir eine kurze Einführung mit Eckdaten voran.

5.1 Simon Moosbach – „ich zieh @das jetzt knallhart durch@“

Simon Moosbach (geb. 1980, Name anonymisiert) ist als Physik- und Mathematiklehrer an einem Gymnasium (eher niedriger sozioökonomischer Status der Umgebung) in einer Großstadt in Hessen tätig. Er hat Physik (Diplom) studiert und wollte zunächst promovieren. Die Promotion hat er dann jedoch abgebrochen, um als ‚Quereinsteiger‘ das Referendariat zu beginnen. *Simon Moosbach* ist seit ca. elf Jahren im Schuldienst und hat während dieser Zeit ausschließlich an einer Schule gearbeitet.

Die folgenden Passagen wurden ausgewählt, um pointiert zu zeigen, wie wir in unseren Analysen den Entscheidungsbegriff nutzen und wie wir über diesen

2 Beide Lehrpersonen sind sogenannte ‚Quereinsteiger‘. Die Interviews wurden nach dem Kriterium der inhaltlichen Relevanz ausgesucht. Im weiteren Projektverlauf werden Lehrpersonen mit abgeschlossenem Lehramtsstudium als Vergleichshorizonte hinzugezogen.

eine empirische Rekonstruktion des Orientierungsrahmens im weiteren Sinne anstreben.

5.1.1 (Situatives) Treffen von Entscheidungen ohne Handlungsdruck

INT: Und was war das was für Sie positiv war am (.) Referendariat?

LER: Also ähm (.) ich fühlte mich fachlich am Ende meines Studiums glaub ich jederzeit in der Lage (.) alles rüber zu bringen. äh auf jeden Fall von der fachlichen Natur. ich hatte durchaus Bedenken (.) ähm (.) ob mir vom Studium her und ich weiß das noch in den ersten Wochen hab ich mit den mit den Kolleginnen und Kollegen dann auch gesprochen und hab gefragt meint ihr nich es fehlt mir was? so vom Studium; ihr habt doch sicherlich Pädagogikseminare gemacht oder irgendwas (.) und dann war das aber scheinbar in dem L drei Studiengang wie das in Bundesland-1* so heißt; war das nicht so: stark ausprägt die ham alle gesagt (1) ach (.) //@(.).@// ehrlich gesagt so viel haben wir da jetzt auch nicht; das war auch noch vor den Praxissemestern das gab=s damals noch nicht ja, in dem Maße (.) wie=s das heute gibt; ähm und insofern glaub ich war das gar nicht so groß unterschiedlich das Gefühl bis auf dass ich sicherlich ne ganze Reihe an Didaktikerinnen und Didaktikern nicht kannte vom Namen her weil ich die Lehrwerke nicht gelesen hatte (.) das musste ich sicherlich dann nachholen; hab ich auch gemacht dementsprechend; äh (.) immer sozusagen anlassbezogen; aber ähm (.) irgendwann hatte ich schon so=s Gefühl dass mir jetzt nicht so viel Wesentliches fehlt und viellei:cht was vielleicht ganz gut war; dass die fachliche Ausbildung dann doch (.) im Diplomstudiengang ne andere gewesen is. ähm (.) was mich grade auch so in Richtung der Leistungskurse in der Oberstufe glaub ich da auch recht sattelfest gemacht °hat°.

Die Interviewerin fragt immanent nach, was „positiv“ am Referendariat gewesen sei. Die Erfahrung des Referendariats ist für *Simon Moosbach* vor allem im Sinne einer Prüfsituation seiner Kompetenz als (angehender) Lehrperson relevant – später auch im Vergleich mit anderen, die ‚normgerecht‘ studiert haben („glaub ich jederzeit in der Lage (.) alles rüber zu bringen“). Implizit wird hier von Anfang an die Differenz zu Lehrkräften mit einem grundständigen Lehramtsstudium als relevant aufgerufen. Die Formulierung „glaub ich“ verweist dabei auf eine latent bestehende Unsicherheit hinsichtlich der eigenen Kompetenzen. Zudem formuliert *Simon Moosbach* hier implizit eine *Norm*: *Eine Lehrperson sollte eigentlich über die didaktisch-methodische Kompetenzen verfügen, um jederzeit alle Inhalte vermitteln zu können*. In der Art, wie er diese Norm formuliert („glaub ich jederzeit in der Lage (.) alles rüber zu bringen“), spiegelt sich jedoch zugleich *Simon Moosbachs* Habitus wider: „Rüberbringen“ schließt eben paradoxerweise gar keine ‚didaktische Verarbeitung‘ der Inhalte ein, zumindest nicht eine solche, deren Struktur für ihn selbst nicht erkennbar, steuerbar

und relevant ist. Er beherrscht jedoch deren „fachliche Natur“. Durch diese Ergänzung wird deutlicher, dass die Inhalte für ihn feststehen; sie sind quasi vom Fach her vorgegeben und müssen „nur“ rübergebracht werden. Entsprechend arbeitet er sich im weiteren Verlauf an dem ab, was er undifferenziert und damit distanzierend als „Pädagogik“ bezeichnet: So habe er seine Kolleg*innen gefragt, ob ihm etwas „fehlt“, was diese jedoch relativiert hätten („ehrlich gesagt so viel haben wir da jetzt auch nicht“).

Es handelt sich um eine Norm hinsichtlich der kommunikativen Vermittlung, auf die er selbst als „Didaktik“ Bezug nimmt: Die Lehrwerke „musste“ er „anlassbezogen“ „nachholen“. *Es handelt sich dabei um eine Entscheidung ohne Handlungsdruck (jedoch mit Erwartungsdruck)*. In der Wortwahl drückt sich indes – ähnlich wie in der saloppen Aussage „dass ich sicherlich ne ganze Reihe an Didaktikerinnen und Didaktikern nicht kannte vom Namen“ (die Namen erscheinen auch heute nicht weiter erwähnenswert, ebenso wenig wie die „Lehrwerke“ dieser Didaktiker) – implizit eine Distanzierung aus. Er „wollte“ sich nicht mit den „Lehrwerken“ beschäftigen, sondern „musste“ dies tun. So deutet sich in dieser Entscheidung zugleich eine Habitus-Norm-Spannung an: Eigentlich reicht ihm das Beherrschen der fachlichen „Natur“ der Inhalte, welche einfach „rüberzubringen“ sind, das „Didaktische“ und „Pädagogische“ bleibt exterior. Auch im *Wie* der Argumentation, also in der Aussage, er habe dennoch das Gefühl gehabt, dass ihm „jetzt nicht so viel Wesentliches fehlt“, dokumentiert sich das Abarbeiten an der Norm didaktisch-methodischer Vermittlung. Dieses hat aber eher den Charakter der Ausklammerung resp. Suspendierung einer Enaktierung resp. praktischen Umsetzung. Insofern hat diese Norm einen eher *imaginären* denn *imaginativen* Charakter (vgl. Kap. 1).

Die sich hier andeutende Habitus-Norm-Spannung zeigt sich auch, wenn *Simon Moosbach* über seinen Unterricht erzählt:

LER: Ähm (.) da könnte ich Ihnen ein Beispiel vielleicht aus der zehnten Klasse ähm sagen (.) da (.) hatte ich eine Sache dass ich jetzt mit den Potenzfunktionen begonnen habe (.) und (.) da kann man ja sicherlich äh dann unterschiedlich vorgehen ich hab das so gemacht dass ich ne kurze Einstiegsaufgabe gemacht hatte (.) //mhm// für alle (.) ähm die im Prinzip über den Würfel da herleite das is jetzt nicht das originellste Beispiel aber es is recht einfach zugänglich für die Schülerinnen und Schüler (.) und hab es dann (.) in den dritten Quadranten einfach (.) abstrahieren lassen sodass diese s förmige (.) Kurve äh im Prinzip der hoch drei Funktion der Volumensfunktion schon da war

Er „könnte“ etwas aus „der zehnten Klasse“ anbringen. Homolog zu anderen Passagen, adressiert *Simon Moosbach* seine Schüler*innen im Interview ausschließlich als Klassenkollektiv, nicht als Individuen. Er beginnt die Erzählung damit, dass er das inhaltliche Thema der Stunde („Sache“, „Potenzfunktionen“) benennt und anschließend den Ablauf der Stunde skizziert. Er schickt seinen

Ausführungen die Formulierung „da kann man ja sicherlich äh dann unterschiedlich vorgehen“ voran, wodurch wieder ein Bezug zur Norm didaktischer Vermittlung hergestellt wird. Homolog zum Einstieg werden die Schüler*innen als Kollektiv adressiert („für alle“). Die „kurze Einstiegsaufgabe ... über den Würfel da“ sei zwar nicht die „originellste (...) aber (...) recht einfach zugänglich“. Hier findet *eine Entscheidung (ohne Handlungsdruck)* statt, in welcher die Norm, welche sich in der ersten Passage angedeutet hat, nun konturierter wird: *Simon Moosbach* rechtfertigt sich dafür, dass sein Vorgehen didaktisch nicht „originell“ war, d. h. er thematisiert die Norm didaktischer Originalität. Diese steht in einem Spannungsverhältnis zu seinem Habitus. Wie an späterer Stelle deutlicher wird, ist dieser Habitus durch eine Orientierung am inhaltlichen Aufbau des Faches sowie an einem ressourcenschonenden und effizienten Funktionieren von Unterricht gekennzeichnet. Letzteres zeigt sich in dieser Passage implizit an beiläufigen Bewertungen („kurz“, „recht einfach“, „einfach“, „schon da war“). Es zeigt sich aber bspw. auch darin, dass *Simon Moosbach* sich mehrmals im Interview damit auseinandersetzt, dass die Schüler*innen häufig mehr Zeit benötigen würden, als er eingeplant habe, und er ihnen diese Zeit dann einräumen müsse. Seine Orientierung an der reibungslosen Vermittlung reiner (nicht didaktisch überformter) Inhalte im Sinne eines Gleichsetzens von Lehren und Lernen tritt in ein Spannungsverhältnis zur Norm methodischer Originalität. Diese rührt vielleicht aus dem Referendariat her und wird hier auch der Interviewerin unterstellt, vor der *Simon Moosbach* sich mit diesem Einschub rechtfertigt; es ist eine Form kommunikativen Wissens. Der Entscheidungsprozess gibt uns also Einblick in eine Habitus-Norm-Spannung, die für ihn handlungspraktisch allerdings bereits gelöst ist. Auffallend ist auch der Wechsel der Akteur*innen vom „Ich“ („dass ich ne kurze Einstiegsaufgabe ... herleite“) hin zu den Schüler*innen als passive Masse, die einen Auftrag ausführen („Quadranten einfach (.) abstrahieren lassen“). Wieder deutet sich der Habitus des „Rüberbringens“ an. Der Lehrer und die Schüler*innen erscheinen wie zwei voneinander getrennte Sphären – es wird kein Wir, kein reziproker Kontakt erkennbar. Dies dokumentiert sich homolog in der Art der Erzählung, die eher als eine abstrakte Beschreibung des Ablaufs der Stunde bzw. wie ein Unterrichtsentwurf erscheint – wiederum ein impliziter Verweis auf das Referendariat als vermutete ‚Quelle‘ der besagten Norm. Die Norm ist diejenige der methodischen Qualität und Originalität. In der Beschreibung des Unterrichtsablaufs dokumentiert sich demgegenüber sein Habitus („einfach abstrahieren lassen“). Die Entscheidung besteht darin, die Norm zu suspendieren, ihr einen *imaginären* Status zuzuordnen

Einen Eindruck von seinem Umgang mit dieser Spannung erhalten wir auch anhand der folgenden erzählten Situation.

5.1.2 Situatives Treffen von Entscheidungen unter Handlungsdruck

und hatte dann zwei Stunden vorher die andere Klasse und hab die gleiche hab die Stunde schonmal gehalten, und hab gedacht ach super (.) das kannste schonmal ausprobieren, das war n Desaster; (...) ähm (.) ich bin raus gekommen und war schon sehr konstatiert; äh weil das so gar nicht funktioniert hatte; ähm und weil die auch mit dem Angebot was ich damals mir erdacht hatte ü:berhaupt nicht zurechtgekommen sind ja, //mhm// und hatte dann noch überlegt ob ich die Stunde noch umgestalte @(.)@ und hab dann nach ner viertel Stunde nachdem=s dann im Kopf noch chaotischer wurde hab ich gesagt nei:n ich zieh @das jetzt knallhart durch@ ich mach das jetzt ich hab mir das überlegt das muss doch klappen ich versteh gar nicht warum nicht;

Simon Moosbach erzählt von einer Unterrichtsstunde, die ein „Desaster“ wurde, da er eine für eine bestimmte Lerngruppe vorbereitete Unterrichtsstunde in einer anderen Gruppe erneut „gehalten“ habe. Die Schüler*innen seien mit seinem „Angebot“ „ü:berhaupt nicht zurechtgekommen“. „Angebot“ stellt eine begriffliche Homologie zu „gehalten“ und „rüüberbringen“ dar. Es findet sich kein Hinweis auf einen gemeinsamen Prozess zwischen Schüler*innen und Lehrkraft in der Beschäftigung mit dem Unterrichtsgegenstand. Vielmehr macht der Lehrer ein „Angebot“, welches sie (die Schüler*innen) annehmen können oder auch nicht. Die Krise entsteht, weil sich *Simon Moosbachs* Orientierung an einem reibungslosen Unterricht („klappt“) am fachlichen Eigensinn der Schüler*innen bricht.

Nachdem es durch Überlegungen zur didaktischen Umgestaltung in seinem Kopf „noch chaotischer“ wurde, entscheidet sich der Lehrer schließlich dafür, die Stunde „knallhart“ durchzuziehen. Hier deutet sich eine Überforderung durch die mit didaktischen Entscheidungen verbundene Kontingenz an. Seine Lösung ist das Ausklammern der Krise, das ‚Durchziehen‘ seines Plans, d. h. ein Durchsetzen seiner habituellen Orientierung. Es handelt sich um eine *situative Entscheidung unter Handlungsdruck*.

In der nächsten Sequenz wird noch deutlicher, wie der Lehrer mit der Spannung zwischen der Norm der didaktisch-methodischen Originalität auf der einen Seite und seiner habituellen Orientierung an einem an Fachinhalten orientierten reibungslosen Unterricht umgeht.

5.1.3 Entscheiden als routinisierte Relationierung von Habitus und Norm

das war aber glaub ich eher bei der achten Klasse rund um die linearen Funktionen. also da hatte ich begonnen ähm und ich erinnere mich noch dran (.) dass (.) und ich denke eher da es wirklich ne kluge und intelligente Klasse is die auch in dem Mathewettbewerb deutlich besser als der Jahrgangsnchnitt abgeschnitten hat, äh war=s kein grundsätzliches Problem der Klasse sondern ich könnte mir schon

auch vorstellen dass es n planerisches Problem meinerseits gewesen is, die hatten enorme Probleme zu verstehen (.) wie das Bestimmen der Gradengleichung (.) aus der Grafik heraus (.) abläuft. ich hielt es für ganz einfach und war überhaupt nich davon ausgegangen dass das so Problem äh wird; und war eigentlich schon gedanklich auf dem Weg eigentlich lieber im Prinzip diese zwei Punkt Form das Steigungsdreieck und Ähnliches dann sozusagen dann auch wirklich zu quantifizieren praktisch und von der Grafik eigentlich wegzugehen, musste dann aber feststellen (.) dass eigentlich von diesen fünfundzwanzig das glaub ich nur so fünf hinge kriegt haben; und (1) ich hab mittlerweile schon auch akzeptiert dass es gewisse Fragestellungen in der Mathematik gibt die vielleicht nich von jedem Schüler jeder Schülerin zu jeder Zeit erledigt werden können; (...) das sieht man ja in den Klassenarbeiten auch (.) aber natürlich nich ne Quote von fünf zu fünfundzwanzig ja, ähm //mhm// und ähm (.) auch nich in so=nem frühen Phase von so=ner Unterrichtsreihe dass das zum Ende wenn=s Spezialfälle gibt und so=was schwieriger wird als davor, (.) //mhm// aber ich glaube einfach und ich muss auch gestehen ich kann mich gar nich mehr dran erinnern wie ich=s eingeleitet hatte, ich kann Ihnen nur sagen dass ich festgestellt hatte dass das was ich vor hatte, dieses relativ schnelle äh praktisch abhandeln @dieser grafischen Problematik@ äh äh nie funktioniert hat. (...) ich hab mir dann relativ schnell im Kopf noch ne Tafelaufgabe ausgedacht hab=s nochma erklärt noch einmal in die Hausaufgaben geschickt und dann hat man gemerkt (.) es is so ne (.) so ne Beruhigung eingetreten

Es sei „rund um die linearen Funktionen“ gegangen. *Simon Moosbach entscheidet sich im Interview*, das Thema misslungene Unterrichtsstunde also nicht im primären Rahmen einer konkreten Unterrichtsstunde und deren zeitlichen Ablauf zu erzählen, sondern im primären Rahmen der fachlichen Logik. Es dokumentiert sich hier also homolog zu anderen Sequenzen eine starke Fachlogik-orientierung, die Bedeutung des pädagogischen Rahmens und die Kommunikation mit den Schüler*innen treten dahinter zurück.

Ins Auge springt auch, dass *Simon Moosbach* Erklärungen für das Scheitern der Stunde sucht, noch bevor er überhaupt von dieser Stunde erzählt hat; das Problem wird entsprechend nicht im Unterrichtsverlauf, in der didaktischen Umsetzung verortet. Stattdessen räumt er zunächst aus, dass es an den Schüler*innen gelegen haben könnte, da es sich um eine „kluge und intelligente Klasse“ gehandelt habe. Es wird auch nicht einfach als Vermutung geäußert, sondern direkt (quasi naturwissenschaftlich) bewiesen bzw. operationalisiert – das Leistungsvermögen wird im Mathematikwettbewerb messbar. Die Verursachervariable wird infolgedessen in einem „planerischen Problem“ gesehen. Die Planung erscheint in der Rückschau als etwas, das vorab abgeschlossen wurde und unabhängig vom Unterrichtsverlauf existiert; Reflexionen über eine mögliche Veränderung der Planung im Zuge des Unterrichts bleiben aus; Planung und Unterricht erscheinen wiederum wie zwei getrennte Sphären. Im Anschluss

wird das Problem von *Simon Moosbach* nochmal anders, im Sinne eines Nicht-Verstehens auf Seiten der Schüler*innen formuliert: „die hatten enorme Probleme zu verstehen (.) wie das Bestimmen der Gradengleichung (.) aus der Grafik heraus (.) abläuft.“ Auffallend ist die Formulierung, dass eine „Quote von fünf zu fünfundzwanzig“ nicht geht bzw. nicht akzeptabel sei. Ein funktionierender Unterricht darf also nicht zu viele scheiternde Schüler*innen zur Folge haben. Das Ergebnis der Stunde wird in Form von Zahlenverhältnissen verrechnet. Das eigene didaktische Handeln, die Interaktion mit den Schüler*innen wird dabei keiner kritischen Reflexion unterzogen. *Warum* die Schüler*innen nicht verstehen, d. h. deren Lern- und Verstehensprozesse, bleiben ein blinder Fleck. Stattdessen erfolgt erneut ein Bezug auf die Planung des Unterrichts: „ich hielt es für ganz einfach und war überhaupt nicht davon ausgegangen dass das so Problem äh wird.“ Erneut geht es nicht um die Interaktion mit den Schüler*innen; Lehrkraft und Schüler*innen erscheinen vielmehr wie zwei getrennte Sphären, zwischen denen gedanklich kein vermittelnder Prozess besteht.

Hier taucht nun *eine routinisierte Entscheidung* in Bezug auf den Umgang mit dieser Situation auf, in welcher sich *Simon Moosbachs* Orientierungsrahmen im weiteren Sinne erneut andeutet: Er habe sich dann noch eine „Tafelaufgabe ausgedacht“ und „nochma erklärt“ und die Schüler*innen dann damit in die „Hausaufgaben“ geschickt. Erneut scheint es eine klare Trennung zu geben: Der Lehrer erklärt, die Schüler*innen erarbeiten es im Anschluss für sich. Dadurch kommt es nicht zu den in der vorherigen Passage geschilderten Krisen, ein reibungsloser Unterricht wird ermöglicht. Sowohl die Erzählung als auch die argumentativen Textpassagen deuten keine gemeinsame Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand an (Modus der Sphärentrennung zwischen Schüler*innen und Lehrperson).

5.1.4 Zusammenfassende Bemerkungen zu Simon Moosbach

Simon Moosbach setzt sich in seinen Entscheidungen wiederholt mit der Norm auseinander, einen didaktisch originellen und methodisch differenzierten Unterricht zu gestalten (das „Pädagogische“). Diese Norm bleibt jedoch *imaginär*, da ihre Enaktierung, ihre handlungspraktische Umsetzung nicht wirklich in Betracht gezogen wird. Simon Moosbach entscheidet sich, didaktische Normen systematisch handlungspraktisch zu suspendieren – dadurch wird auch die Differenz zwischen der der Perspektive der Schüler*innen und seiner Perspektive auf den Lerngegenstand nicht relevant. So erzählt *Simon Moosbach* am Ende des Interviews (Passage in diesem Beitrag nicht interpretiert), wie er in seinem Leistungskurs einmal eine „Methode“ angewendet habe und ihm von den Schüler*innen zurückgemeldet worden sei, dass sie in den anderen Fächern so viel „Methodenkram“ machen würden und an seinem Unterricht eben dessen Geradlinigkeit zu schätzen wüssten. Die Norm des „Methodenkrams“

steht in einem Spannungsverhältnis zur Orientierung des Lehrers an einem methodisch schlichten, reibungslosen Unterricht mit Fokus auf der inhaltlichen Logik. Diese wird in routinisierter Weise im Sinne einer Sphärentrennung bearbeitet. Dies wäre folglich der *Orientierungsrahmen im weiteren Sinne*.³ Der Lehrer „präsentiert“ zunächst die Themen aus ihrer mathematischen Logik heraus, im Anschluss (bspw. in Gruppenarbeiten/Hausarbeiten) eignen sich die Schüler*innen das Thema an – an keiner Stelle berichtet *Simon Moosbach* explizit von Interaktionen mit den Schüler*innen in Bezug auf den Unterrichtsgegenstand. Ebenso werden die Lernprozesse auf Schülerseite nicht relevant. Auch die Planung des Unterrichts auf der einen und der Unterricht selbst auf der anderen Seite erscheinen wie zwei getrennte Sphären – ein Umplanen ist nicht vorgesehen. Die Sphärentrennung verhindert, dass *Simon Moosbach* sich mit der Spannung zwischen dem Anspruch einer didaktisch originellen Vermittlung und seiner Orientierung an einem schlichten fach(wissen)fokussierten Unterricht in einer Weise auseinandersetzen muss, welche praktische Relevanz gewinnen könnte. Er macht ein „Angebot“ und zieht dies „knallhart“ durch; wenn die „Quote“ nicht stimmt, „präsentiert“ er nochmal. Der Unterricht soll „klappen“ – was implizit bedeutet, dass die „Quote“ der ‚Gescheiterten‘ nicht zu hoch sein darf. Der *Orientierungsrahmen im weiteren Sinne* erzeugt durchaus eine berechenbare Unterrichtsstruktur für die Schüler*innen. Erwartungen im Sinne einer Fortführung der *Prozessstruktur der Interaktion* im Sinne konjunktiver Erfahrungen haben sich konstituiert; eine *konstituierende Rahmung* ist gegeben.

5.2 Lennart Vogel – „Mathe is n arschloch“

Lennart Vogel (Jg. 1981, Name anonymisiert) ist studierter Diplom-Physiker und in diesem Fach auch promoviert. Er hat als ‚Quereinsteiger‘ in den Schuldienst das Referendariat absolviert und ist derzeit an einem Gymnasium in einer Kleinstadt in Hessen als Mathematik- und Physiklehrer tätig. Das Interview mit *Lennart Vogel* weist, ebenso wie das Interview mit *Simon Moosbach*, kaum wirkliche Erzählungen auf, höchstens Beschreibungen, stattdessen viele Argumentationen und Bewertungen. In der Regel erfolgt keine Antwort auf die jeweils gestellte Frage, sondern ein sprunghafter assoziativer Wechsel von Themen, die sich ineinander verschlungen wiederholen.

3 Wörtlich legt *Simon Moosbach* den Schüler*innen die folgende Aussage in den Mund: „in anderen Fächern ist es unerträglich wir machen nur so Methodenkram (.) wir schätzen das so dass wir hier hinkommen (.) wir sitzen hier wir kriegen ein Problem wir lösen das und dann reden wir drüber“ – Vordergründig widerspricht die Teilaussage „dann reden wir drüber“ dem Orientierungsrahmen der Sphärentrennung. Im aneinanderreihenden WIE des Sprechens „wir sitzen hier“, „kriegen ein Problem“, „lösen das“, „dann reden wir drüber“ bleibt die gemeinsame Aktivität von Lehrperson und Schüler*innen indes vollständig implizit. Das „wir“ wird nicht dahingehend differenziert, ob es die Lehrperson einschließt oder nicht.

5.2.1 *Lennart Vogel* bezeichnet in einer Interviewsequenz das Fach Mathematik als „Arschloch“:

ja, wenn ich ne Klasse neu übernehme, @ich bin da immer ziemlich@ offensiv, ich sag Leute, jetz ham wir Mathe zusammen; nh, ham wir Pech gehabt; Mathe is n Arschloch, habt ihr schonma gehört nh? //@mhm@// und dann (1) naja, wenn der Lehrer neu is, dann klar, ne Klasse hinkt sich nich aus=m Fenster, sag ich wer hat das noch nie gehört? (.) naja keiner. den Spruch kennt jeder, //mhm// und dann sag ich is besonders schlimm, ich hab auch noch Physik, Physik is der kleine Bruder; //mhm// ja und dann versuch ich denen zu erklären warum. und da is mein Bild halt immer das (.) was ich ma- im Telefonat hab ich das glaub ich auch schonma angedeutet, //ja// ich nehm immer das Kartenhaus dann zur Hilfe und sage (.) das is das Kartenhaus, wir bauen jetzt verschiedene Themen einfach nebeneinander, so und dann wird irgendwann drauf gebaut. und jetzt stellt euch ma vor ihr wollt drauf bauen und unten fehlt euch ne Karte. dann is den Kindern eigentlich sofort klar wo da die Probleme herkommen

Begründet wird der ‚Arschloch-Charakter‘ von Mathematik mit einer Kartenhausmetapher: Wenn die Basis nicht stimmt, kann das Kartenhaus nicht halten. Dass der Lehrer deswegen das Fach Mathematik (die Formulierung „Mathe“ verweist dabei auf das Schulfach, nicht auf das Studienfach bzw. die Fachdisziplin „Mathematik“) selbst als „Arschloch“ bezeichnet, verweist darauf, dass diese Eigenschaft des Faches für die Schüler*innen zum Problem werden kann – und der Lehrer eben dies implizit weiß und der Arschlochcharakter liegt in der Sache selbst begründet. Ein „Arschloch“ ist zudem nicht besonders fair, also spricht sich darin vermutlich auch, dass die Schüler*innen nicht immer etwas für ihre Wissenslücken (bezüglich der „Themen“, auf die dann „gebaut“ wird) können. Dies würde auch erklären, warum es dem Lehrer so wichtig ist, die „Stoffabfolge“ (siehe unten) für den weiteren Lernerfolg so günstig wie möglich zu gestalten. Das zentrale (Orientierungs-)Problem des Scheiterns am Fach Mathematik wird im Interview wiederholt relevant, so auch in der nächsten Passage.

5.2.2 Entscheiden als routinisierte Relationierung von Habitus und Norm

und dann (.) geh ich also auch grundsätzlich dann (.) von der Stoffabfolge her so vor (.) dass ich gucke was is denn in den nächsten Jahren das Wichtige? also wodrauf wird aufgebaut? was müssen die auf jeden Fall können, (.) oder andersrum eben (.) wenn die das nicht können (.) an welchen Stellen scheitern die dann automatisch weil sie das nich können, und (.) dann gibt=s ja schon die Klassiker die dann am Ende des Schuljahres vielleicht zeitlich mal kurz ausfallen, so=was wie (.) Stochastik is aus meiner Schulzeit schon n Thema gewesen was immer hinten an war, weil das ziemlich separat steht, und dann fängt in der Oberstufe

im Prinzip wieder (.) (ab initio) an. da wird alles nochmal wiederholt, und deswegen is auch das so n Thema was gerne hinten dran is, ähm (.) da kann man sich jetzt bei Geometrie dann streiten (.) wie viel brauch man da? //mhm// das is immer n sehr schönes Thema finde ich (.) zum beweisen (.) was viel zu kurz kommt in der Schule mittlerweile, einfach diese Denkweise, dass man was beweisen muss, naja, und dann is man aber so bei den rudimentären Sachen letztlich Algebra und ähm (.) überhaupt das Rechnen an sich [...]

Für *Lennart Vogel* fällt die Systematik der „Stoffabfolge“ mit der Lernlogik in auffallender Weise zusammen. Die Schüler*innen kommen, wie auch bei *Simon Moosbach*, als Lernsubjekte ausschließlich in Form von „die“ oder „sie“ vor. Ihre (künftigen) Lernschwierigkeiten werden vom Lehrer vollständig aus der Stoffabfolge heraus antizipiert und nicht in der Kommunikation mit ihnen erschlossen: „ich gucke, was is denn in den nächsten Jahren das Wichtige?“ Fehlendes Können in bestimmten Bereichen bewirke dann quasi „automatisch“ ein Scheitern, ohne dass die Lernenden dem durch eigenständige Anstrengung entgegenwirken könnten.

Auf dieser Basis nimmt *Lennart Vogel* für sich in Anspruch, die Inhalte des Unterrichts dahingehend zu priorisieren, was die Schüler*innen „auf jeden Fall können müssen“ und welche Kompetenzen im Falle ihres Fehlens fast zwangsläufig („automatisch“) zum Scheitern führen. Das Vorgehen lässt Inhaltsbereiche (Stochastik, Geometrie) ans Ende des Schuljahres rücken oder ganz entfallen und beschreibt ein *routinisiertes Entscheiden*. Der *Orientierungsrahmen im weiteren Sinne* könnte als eine Orientierung an fachlogisch-strategischer Lehrplangestaltung bezeichnet werden. Doch welche Norm-Habitus-Spannungen werden hier in routinisierter Weise ausbalanciert?

Wir vermuten, dass *Lennart Vogels* herkunftsbedingter Habitus in diese Problematik hineinwirkt. So erzählt der Lehrer in der Eingangspassage:

LER: Äh das mit den Lehrern das ging ja bei mir sehr früh los da ich aus ner Lehrerfamilie stamme, (.) mein Großvater war (.) mein Grundschullehrer für vier Jahre, er war Schulleiter, mein Vater war Lehrer für Mathe und Physik, mein Onkel Physik und Sport, und seine Frau (.) Deutsch und Englisch, (.) und die Geburtstage waren dann (ähnlich), wenn man dann alle Fächer durchhatten hab ich an meine Geschwister weitergegeben

Der Großvater war „Grundschullehrer“, sein eigener Grundschullehrer (der nachfolgende herausgehobene Hauptsatz: „er war Schulleiter“ markiert diese berufliche Stellung als etwas Besonderes), andere Familienmitglieder (Vater, Onkel, Frau des Onkels) waren Lehrpersonen für verschiedene Fächer, die letztgenannten ‚Exemplare‘ durch die elliptische Sprechweise direkt mit ihren Fächern identifiziert und unterschieden.

Für die kurze Beschreibung der familialen Geburtstagsfeiern können grundsätzlich zwei Lesarten unterschieden werden: entweder dass die Fächer der

anwesenden Lehrer diskutiert wurden oder dass mit jedem der anwesenden Kinder über die behandelten Inhalte oder Leistungen in „alle(n) Fächer(n)“ geredet wurde. Die zweite Lesart ist wahrscheinlicher, weil der Satzteil „wenn man dann alle Fächer durchhatte(n) hab ich an meine Geschwister“ weitergegeben sonst keinen Sinn machen würde. Wenn seine, des Erzählers, Leistungen hinreichend besprochen waren, durfte er sich entspannt zurücklehnen und die familiäre Aufmerksamkeit wendete sich seinen Geschwistern zu. Es kann vermutet werden, dass dieser familiäre gymnasiale Leistungsanspruch in *Lennart Vogel* weiterwirkt. Damit zusammenhängend dokumentiert sich hier auch die oben bereits erwähnte totale Identifikation von Person einerseits und Schulfächern andererseits. Auch bei privaten Familienfeiern steht die schulische Fachlogik im Zentrum.

Lennart Vogel orientiert sich jedoch zugleich (implizit) an der Identitätsnorm des Unterstützers. Ein Beispiel dafür findet sich gleich zu Beginn des Interviews, wo er von seinen Bemühungen um eine Schülerin mit Dyskalkulie berichtet. Eine derartige, in direkter Kommunikation geleistete Unterstützung, vollzieht sich jedoch nicht im Unterricht, sondern je individuell. Im Unterricht müssen sich die Schüler*innen selbst mit dem „Arschloch Mathematik“ auseinandersetzen. Fachdidaktische Aspekte werden somit überhaupt nicht thematisiert.

Lennart Vogel versucht den durch seinen gymnasialen Anspruch bedingten Spagat zu bewältigen, indem er strategische Lernstoffentscheidungen trifft, mit welchen er den fachlichen Anspruch durchhält (Bau eines Kartenhauses) und möglichst vielen Schüler*innen das Bestehen der folgenden Klassen ermöglichen kann.

Vergleichen wir *Simon Moosbach* mit *Lennart Vogel*, so eröffnet sich ein äußerst spannender Aspekt, welcher allein durch die Komparation deutlich wird. Bei beiden Lehrern wird das Fach Mathematik als zentrales *Orientierungsproblem* implizit als potenzielles Fach des Scheiterns relevant. Es geht nicht darum, dass die Schüler*innen Meisterschaft oder Gewissheit im Umgang mit der Mathematik erlangen oder gar Begeisterung entwickeln. Vielmehr orientieren sich beide Lehrer daran, dass die Schüler*innen das Fach Mathematik bewältigen, es also in irgendeiner Form „schaffen“. Dabei bauen sie gewissermaßen auf die „Autonomie“ der Schüler*innen. Wir vermuten, dass es sich hierbei um eine geteilte (vermutlich) fachspezifische *konstituierende Rahmung* handelt. Auch Benjamin Wagener (2022: 102) konstatiert mit Bezug auf den Mathematikunterricht im Vergleich zum Deutschunterricht „eine Ambivalenz hinsichtlich der Gewährung bzw. Forderung von Autonomie und einem gleichzeitigen Kommunikationsverlust in Bezug auf die persönlichen Aneignungsprozesse der Schüler:innen“. Die Lehrer*innen setzen diese Entscheidungsprämisse jedoch unterschiedlich um: *Lennart Vogel* gestaltet die Abfolge der Lerninhalte so, dass seine Schüler*innen in der Zukunft nicht scheitern. *Simon Moosbach* schaut nach der „Quote“ und justiert notfalls nach. Und während letzterer fachdidaktische Normen zwar thematisiert, deren handlungspraktische Relevanz jedoch systematisch ausgeklammert resp. suspendiert, ihnen somit aber zumindest ein imaginärer Stellenwert

zukommt, gewinnen im Falle von *Lennart Vogel* fachdidaktische im Unterschied zu den dominanten fachlichen Normen überhaupt keine Relevanz. Die Frage, ob es sich hierbei um ein empirisch rekonstruiertes Spezifikum des Faches Mathematik handelt, muss im weiteren Projektverlauf anhand weiterer Passagen und Fälle untersucht bzw. validiert werden.

6 Fazit und Diskussion

Die in diesem Beitrag dargestellten Ergebnisse sind aufgrund des noch frühen Zeitpunktes im Ablauf unseres Projektes als vorläufig und als erste Annäherung an die Betrachtung von Entscheidungen von Lehrpersonen aus einer praxeologischen Perspektive zu verstehen. Die empirische Fokussierung auf Entscheidungsprozesse erlaubt uns, so die Vermutung, Habitus-Norm-Spannungen bzw. die Verstrickung von explizitem und implizitem Wissen wie in einem Brennglas zu betrachten. Dadurch können wiederum der *Orientierungsrahmen im weiteren Sinne* und die damit verbundenen Potentiale praktischen Erkennens resp. Reflektierens herausgearbeitet werden, welche Rückschlüsse auf die *konstituierende Rahmung* zulassen.

In unserem Projekt sind wir bisher auf vier Entscheidungsformen gestoßen: (1) Entscheidungen als routinisierte Relationierung von Norm und Habitus, (2) das (situative) Treffen von Entscheidungen, was wir unterscheiden in (2.1) mit und (2.2) ohne Handlungsdruck, (3) biografisch gewachsene Entscheidungen bzw. erzählte Entscheidungsprozesse (bspw. während eines Auslandsaufenthaltes getroffene Entscheidungen, welche anschließend den Orientierungsrahmen im weiteren Sinne ‚prägen‘ können). Die ersten drei genannten Formen wurden in diesem Beitrag anhand empirischer Analysen gezeigt.

Im Zuge der empirischen Fokussierung von Entscheidungen konnten wir pointiert Habitus-Norm-Spannungen, mit welchen sich die beiden Mathematiklehrer *Simon Moosbach* und *Lennart Vogel* auseinandersetzen (müssen), herausarbeiten. *Simon Moosbach* setzt sich vor allem mit der Norm auseinander, ‚pädagogisch‘ differenzierend bzw. methodisch originell sein zu sollen – eine Norm, welche mit seiner Orientierung am unterrichtlichen Funktionieren und an fachlicher Logik konfligiert. Der Lehrer bearbeitet dieses Spannungsverhältnis, indem er die didaktischen Normen systematisch aus der Praxis ausklammert, sie suspendiert. Der Bezug zu ihnen ist ein imaginärer, und der Unterricht wird im Modus einer Sphärentrennung konstruiert: Er „plant“, er macht ein „Angebot, er „präsentiert“ – und die Schüler*innen beschäftigen sich im Anschluss mit dem Gegenstand. Die Lernprozesse der Schüler*innen oder eine gemeinsame interaktive Bearbeitung fachlicher Probleme wird handlungspraktisch nicht relevant. Am Ende sollte die „Quote“ stimmen, also nicht zu viele Schüler*innen an mathematischen Anforderungen scheitern. Auch für *Lennart Vogel* ist Mathematik vor allem ein Fach des potenziellen Scheiterns. Er sieht sich in diesem Rahmen

jedoch mit einer anderen Habitus-Norm-Spannung konfrontiert: Sein (familiär bedingter) Habitus des gymnasialen fachlichen Anspruchs tritt mit seiner Identitätsnorm der Unterstützung in ein Spannungsverhältnis. *Lennart Vogel* löst dies, indem er die Lerninhalte strategisch plant und außerunterrichtliche Unterstützung anbietet – sofern diese von den betroffenen Schüler*innen und ihren Eltern angenommen wird. Unterrichtlich gewinnen für ihn didaktische Normen überhaupt keine Relevanz. Beide Lehrpersonen setzen auf eine hohe Autonomie auf Schülerseite (siehe auch Wagner 2022).

Hinsichtlich des Fokus auf Entscheidungsprozesse aus praxeologisch-wissenssoziologischer und systemtheoretischer Perspektive resümieren wir, dass sich dieser Fokus (vorläufig) als fruchtbar herausgestellt hat. Aus der Systemtheorie erschien uns vor allem das Erfassen von Entscheidungen als Reaktion auf Erwartungen sowie die Kontingenzverbundenheit von Entscheidungen relevant. Der letztgenannte Aspekt soll in weiteren Analysen ebenfalls genauer untersucht werden. Von der Praxeologischen Wissenssoziologie konnten wir insbesondere die Relationierung von Norm und Habitus im *Orientierungsrahmen im weiteren Sinne* mit dem Entscheidungsbegriff verknüpfen. Dieses Vorgehen hat uns dazu geführt, in den Daten verschiedene Formen von Entscheidungen zu rekonstruieren, welche in Zuge weiterer Analysen auszuschärfen und auszudifferenzieren wären.

Literatur

- Bakels, Elena (2020): Klinikschulen der Kinder- und Jugendpsychiatrien. Eine rekonstruktive Studie zum professionellen Habitus von Kliniklehrkräften. Wiesbaden: Springer VS.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, 4, S. 469–520.
- Bohnsack, Ralf/Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (2022): Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Rahmung und Erträge einer feldübergreifenden Perspektive. In: Bohnsack, Ralf/Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (Hrsg.): Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung – Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 13–30.
- Bohnsack, Ralf (2020): Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (2014): Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer/innenberuf. Ansätze und Befunde aktueller empirischer Forschung [Editorial]. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 3, S. 3–13.

- Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (2021): Kooperatives Lernen im Englischunterricht. Empirische Studien zur (Un-)möglichkeit fremdsprachlicher Bildung in der Prüfungsschule. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (2022): Professionalisierung in Schule und Fachunterricht aus der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie. In: Bohnsack, Ralf/Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (Hrsg.): Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung – Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 59–85.
- Helsper, Werner (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typ pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag, S. 521–569.
- Helsper, Werner (2014): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch zur Forschung zum Lehrerberuf. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann Verlag, S. 216–240.
- Keller-Schneider, Manuela/Hericks, Uwe (2017): Herausforderungen im Berufseinstieg von Lehrpersonen – Berufseinführung als Gelenkstelle zwischen Aus- und Weiterbildung. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 35, 2, S. 301–317.
- Luhmann, Niklas (2019): Soziologische Aspekte des Entscheidungsverhaltens. In: derselbe: Theorie organisierter Sozialsysteme. Schriften zur Organisation, Band 2 [1984] (hrsg. von Ernst Lukas und Veronika Tacke). Wiesbaden: Springer VS, S. 307–332.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typ pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag, S. 70–183.
- Sotzek, Julia (2019): Emotionen im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Eine praxeologisch-wissenssoziologische Untersuchung ihrer Bedeutung für die Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Terhart, Ewald (2011): Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 57 (Beiheft), S. 202–224.
- Wagener, Benjamin (2022): Leistungsbezogene Differenzkonstruktionen im Deutsch- und Mathematikunterricht. Empirische Rekonstruktionen und diskursethische Bewertungen professionalisierter Unterrichtsmilieus. In: Bohnsack, Ralf/Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (Hrsg.): Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung – Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 86–108.

Wilken, Anja (2021): Professionalisierung durch Schüler*innenmehrsprachigkeit? Englischlehrer*innen im Spannungsfeld zwischen Habitus und Norm. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Peerkultur und prekäre Fachlichkeit.

Zur Dynamik und Varianz von Willkür und organisationalem Rahmungsverlust im Unterricht

David Jahr

Abstract: Die komplexe Interaktionsordnung Unterricht benötigt einen gemeinsamen Bezugspunkt, damit sich trotz differenter Orientierungen der Beteiligten eine reproduzierbare Praxisstruktur konstituieren kann. Diese konstituierende Rahmung ist keine Selbstverständlichkeit. Auf Grundlage von vier Sequenzen einer Politikunterrichtsreihe mit einer 10. Sekundarschulklasse behandelt der Beitrag zwei Modi der Interaktionsordnung, in denen die konstituierende Rahmung prekär wird bzw. gänzlich situativ zerfällt. Anliegen ist es, ein empirisches Bild von den eigenwilligen Gestaltungsleistungen der Peerkultur auf die konstituierende Rahmung zu zeigen, ohne dabei die Rolle der Lehrperson zu ignorieren, die zunehmend selbst die Etablierung einer konstituierenden Rahmung untergräbt. Der Beitrag schließt mit Anschlussfragen für das Lehrer*innenhandeln unter Bedingungen prekärer Fachlichkeit.

1 Einleitung: Peers und Unterrichtspraxis

Unterricht ist eine spezifische organisationale Interaktionsordnung. In der Prozeption dieser Struktur sind „Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler als Personen in unterschiedlichen institutionell vermittelten Positionen, Rollen, Funktionen beteiligt“ (Proske/Rabenstein 2018: 8). Die mit Bezug auf diese Rollen im Common-Sense liegende dichotome Unterscheidung von Lehrperson auf der einen und Schüler*innen auf der anderen Seite trägt die Gefahr in sich, dass hier zwei klar abgrenzbare Akteursgruppen entworfen werden und die Komplexität und Differenz in der Herstellung des Unterrichts aus dem Blick gerät. Dies zeigt sich bspw. in didaktischen Konzeptionen über Unterricht im bekannten „Didaktischen Dreieck“ (vgl. Baltruschat 2018: 39ff.), wenn *eine* Lehrperson und *ein* Lerngegenstand mit *einem* Schüler relationiert wird, oder wenn Didaktiker*innen sich bei der Planung von Unterricht an einem „homologen Schüler:innenbild“ (Jahr/Petrik 2023) orientieren und damit Differenzen in der Klasse ausblenden.

Studien mit Blick auf Schüler*innenhandeln im Unterricht betonen demgegenüber die Differenz bzw. Differenzierungen auf der Ebene der Klientel (vgl. Rusch/Thiemann 2003; Wagner-Willi 2018). Hier kommen Schüler*innen und

ihre unterrichtliche Handlungspraxis bspw. als „Schülerpraktiken“ in den Blick (vgl. Breidenstein 2018). Eine aufschlussreiche Unterscheidung wird hinsichtlich der Anforderungsstruktur vorgenommen, mit der Schüler*innen im Unterrichtsprozess konfrontiert sind. Die Interaktionsordnung der *Peerkultur*, in der es um Sympathie und Antipathie, um Nähe-Distanz und Zugehörigkeiten geht, lässt sich von der leistungsbezogenen ‚*offiziellen*‘ *Unterrichtsordnung* abgrenzen. Aus dieser Sicht erhält schulischer Alltag für Kinder und Jugendliche eine Priorität jenseits des schulischen Lernens: Es geht v. a. um den „Kontakt unter Gleichaltrigen“ (Breidenstein/Kelle 2002: 318). Festzuhalten bleibt allerdings, dass beide Ebenen des Unterrichtsgeschehens eine analytische Trennung sind und sich in der Empirie „aufs Engste miteinander verwoben“ (Proske 2018: 41) darstellen. Dem ist in der rekonstruktiven Forschung dann auch theoretisch Rechnung zu tragen.

Neben der differentiellen und komplexen Gruppe der Schüler*innen ist auch in der Frage, was die *Sache* im Unterricht ist, eine Perspektive der Lehrpersonen von den differentiellen Perspektiven der Schüler*innen zu unterscheiden. Auch hier ist, entgegen mancher didaktischer Annahmen (vgl. Gruschka 2013; so auch Reinhardt 2021) nicht von *der einen Sache an sich* auszugehen. Die im Unterricht häufig von den Lehrpersonen eingebrachten Sachbezüge treffen dort auf Seite der Klientel, wenn nicht auf Desinteresse, dann auf heterogene eigensinnige Konstruktionsleistungen, auf „Common-Sense-Epistemologien“ und möglicherweise auf eine „lebenspraktische Relevanz der Sache“ (Bohnsack 2020: 99).

Das Konzept der konstituierenden Rahmung (Bohnsack 2017; 2020; i. d. B.) stellt eine grundlagentheoretische Kategorie dar, welche die *gemeinsame* interaktive Hervorbringung der Unterrichtspraxis betont. Als organisationaler Orientierungsrahmen im weiteren Sinne und damit als Bearbeitung der notorischen Diskrepanz von Norm und Habitus betont das Konzept, dass es eine von allen Beteiligten hervorzubringende Etablierung eines gemeinsamen Bezugspunkts benötigt, um trotz aller Unterschiede der beruflichen und nicht-beruflichen Akteur*innen einen gemeinsamen Erfahrungsraum, ein „Unterrichtsmilieu“ zu konstituieren – verstanden als komplexes Zusammenspiel, in dem „neben der Peerkultur die Milieus der Lehrpersonen und die Unterrichtsfächer“ (Wagner-Willi/Sturm 2012) hineinspielen. Die konstituierende Rahmung leistet die Integration der vielfältigen Bezüge aller Beteiligten im Unterricht (vgl. Bohnsack i. d. B.).

Ein gemeinsamer Bezugspunkt in der unterrichtlichen Interaktion ist kein Automatismus. Er kann zumindest situativ auch scheitern und Unterricht damit seine Regelmäßigkeit und Sachbezüge verlieren, was Bohnsack (2017: 270ff.; 2020: 82ff.; i. d. B.) als „Willkür-Strukturierung“ oder „organisationalen Rahmungsverlust“ bezeichnet. *Willkür* ist der einzige bisher empirisch herausgearbeitete Modus in pädagogischen Organisationen, bei dem sich weder eine konstituierende Rahmung noch ein konjunktiver Erfahrungsraum etablieren kann. Demgegenüber stützt sich der *Modus des organisationalen Rahmungsverlusts* bei der Etablierung eines konjunktiven Erfahrungsraums ggf. einseitig auf die

konjunktiven Erfahrungsräume der Klientel. In solchen Situationen lässt sich zumindest situativ von einem „Zusammenbruch“ (Bohnsack 2020: 49) des Unterrichtsmilieus sprechen. Anliegen dieses Beitrags ist es, ein empirisches Bild von den eigenwilligen Gestaltungsleistungen der Peerkultur auf die konstituierende Rahmung bzw. auf deren Prekarisierung zu zeigen, ohne dabei die Rolle der Lehrperson zu ignorieren. Empirische Grundlage sind mehrere videografierte und dokumentarisch analysierte Sequenzen aus dem Politikunterricht einer 10. Sekundarschulklasse, die gemeinsam mit ihrer Lehrerin die Unterrichtsreihe „Dorfgründungssimulation“ (vgl. Petrik 2013) durchführen.

Im nächsten Kapitel werden die Interaktionsmodi *Willkür* und *organisationaler Rahmungsverlust* im Zusammenhang mit der konstituierenden Rahmung und dem verwandten Modus *Macht* theoretisch skizziert. Kapitel 3 beschreibt den fachdidaktischen Kontext und damit den normativen Anspruch, den die fachliche Sache auf den hier angeführten Unterricht mitbringt. In Kapitel 4 werden vier ausgewählte Sequenzen aus diesem Unterricht in Videotranskriptausschnitten dargestellt und zusammenfassend interpretiert, um die Gestaltungsleistung der Peers auf die Unterrichtspraxis empirisch zu verdeutlichen. Zusammenfassend wird deutlich, wie prekär die Etablierung einer konstituierenden Rahmung in diesem Unterricht ist und wie sich diese Logik v. a. auf der Ebene zwischen Peers und Lehrperson von *organisationalen Rahmungsverlust* zu *Willkür* steigert. Ein Fazit formuliert Ausblicke zum Lehrer*innenhandeln unter diesen Bedingungen auch aus fachdidaktischer Perspektive.

2 Modi unterrichtlicher Interaktion

Organisationale Handlungspraxis in „People Processing Organizations“, zu denen neben der hier im Mittelpunkt stehenden schulischen Handlungspraxis auch jene in Kindertagesstätten oder Soziale Arbeit gehören, sind durch eine gemeinsame Logik geprägt, die Bohnsack (2017; 2020; i. d. B.) als konstituierende Rahmung bezeichnet. Wie auch die anderen Modi organisationaler Handlungspraxis kennzeichnen *Willkür* und *organisationaler Rahmungsverlust* bestimmte Logiken der organisationalen Handlungspraxis im Bezug zur konstituierenden Rahmung. Mit letzterem ist eine Fremdrahmung gemeint, also eine für eine*n der Beteiligten „nicht selbst eingebrachte Rahmung seiner eigenen Praktiken – verbaler und/oder inkorporierter Art“ (Bohnsack 2017: 246f.). Funktion dieser Fremdrahmung ist die Ermöglichung einer für alle Beteiligten in ihrer Reproduzierbarkeit antizipierbare Praxis auf Grundlage eines kollektiven Gedächtnisses – eines konjunktiven Erfahrungsraum, für Unterricht damit eines „Unterrichtsmilieus“ (Wagner-Willi/Sturm 2012). Die konstituierende Rahmung stellt als „Entscheidungsprämissen“ (Bohnsack 2020: 32) sicher, dass die Beiträge von Kindern und Jugendlichen in Schule so gerahmt werden, dass sie für die Organisation anschlussfähig bleiben und damit schulische Anschlussentscheidungen ermöglicht. In der Regel bleiben

diese Entscheidungsprämissen in dem Sinne unsichtbar, dass sie in der Praxis selbst nicht thematisiert werden.

Die konstituierende Rahmung, die in Schule vor allem aus in der Sache des Unterrichts begründeten Disziplin- und Leistungsanforderungen liegt, bezeichnet Bohnsack (2017: 245) auch als „Erst-Codierung“. Für den Modus *Macht* gilt, dass in bestimmten empirischen Fällen zu dieser Erst-Codierung eine Zweit-Codierung hinzutreten kann, wenn sich die mit der Erst-Codierung verbundenen Fremdrahmungen auf die Gesamtperson beziehen und durch Moralisierungen und (De-)Gradierungen individuelle oder kollektive „totale Identitäten“ (Garfinkel 1977: 140) konstruiert werden. Wagener (2020) hat dies an einem Beispiel verdeutlicht: Diese ‚Verlängerung‘ der Erst-Codierung zeigt sich an einer Interaktion, in der einem Schüler nach einer höheren Leistungsattestierung in einem Test eine höhere Handlungsautonomie im Unterricht zugestanden wird als einem niedriger attestierten Schüler. Die Erst-Codierung im Sinne schulischer Leistung wird hier auf die Bewertung von Handlungsautonomie oder Moral der Gesamtperson übertragen, was die Zweit-Codierung darstellt. Kommt zu dieser Kombination von Erst-Codierung und Zweit-Codierung die Struktur der *Invisibilisierung* hinzu (Bohnsack 2017: 23), also bleibt der damit einhergehende Konstruktionsprozess der Person in seiner Logik (nicht in seinem Resultat) unthematisiert, spricht Bohnsack von *Macht* bzw. Macht-Strukturierung (Bohnsack 2017: 244ff.; Wagener 2020, Typ I, II und III).

Im Modus von *Macht* etabliert sich ein gemeinsamer Bezug der Beteiligten auf eine konstituierende Rahmung, die auf das Subjekt verlängert wird und die als Logik invisibilisiert bleibt. In der Art der Invisibilisierung drücken sich Hierarchien aus. So bleibt in der Regel die persönliche Identität der Machtakteurin, im Unterricht bspw. der Lehrperson, unsichtbar, gleichzeitig sind die Subordinierten und hier v. a. die als leistungsschwach gerahmten Schüler*innen einer größeren Sichtbarkeit ausgesetzt (vgl. Bohnsack 2017: 23; Wagener 2020: 106). Auch machtstrukturierte Interaktionen konstituieren konjunktive Erfahrungsräume, da unter den Beteiligten die „Hierarchisierung mit ihrer einhergehenden Marginalisierung und Privilegierung konjunktiv geteilt wird“ (Wagener 2018: 87).

Während im Falle des *organisationalen Rahmungsverlusts* ein Verlust des Sachbezugs, also der Erst-Codierung zu beobachten ist, liegt eine *Willkür*-Strukturierung dann vor, wenn personenbezogene (De-)Gradierungen, also Konstruktion von totalen Identitäten im Sinne der Zweit-Codierung zu beobachten sind, *ohne* dass dabei ein Bezug zur Sache, also zur *Erst-Codierung*, und damit zur konstituierenden Rahmung der Organisation erkennbar ist. In der Folge kann sich bei *Willkür* kein konjunktiver Erfahrungsraum konstituieren, so dass sich, wie beim Modus *organisationaler Rahmungsverlust*, jedoch aus anderen Gründen, nicht von professionalisierten Milieus sprechen lässt (vgl. Bohnsack 2020: 103). In Bezug auf Schule richtet sich dann die Handlungspraxis nicht mehr auf die Begegnung von Schüler*innen mit der Sache des Unterrichts, sondern sie werden selbst als Gesamtperson zur Sache: „Ganz generell formuliert, zerbricht

unter den Bedingungen der *Willkür* die sachbezogene Verständigung, die eine interaktive Praxis zusammenhält. In gewisser Weise werden die Personen der Klient*innen selbst zur Sache, zum Objekt“ (Bohnsack 2022: 37). Willkürstrukturierte interaktive Beziehungen sind also insbesondere vom Verlust des Sachbezugs bzw. von der „Diffusion, einem Verlust der Differenzierung von Sache und Person“ (Bohnsack 2020: 50) gekennzeichnet. Demgegenüber stellen sich in Diskursorganisationen im Sinne des *organisationalen Rahmungsverlusts* Identitätskonstruktionen gegenüber der Klientel durchaus differenzierter dar (vgl. ebd.: 45). Insofern stellt *Willkür* aus Sicht der Klientel eine Verschärfung organisationaler Identifizierungen gegenüber dem *organisationalen Rahmungsverlust* dar. Ebenso wie *Macht* sind auch *Willkür* und *organisationaler Rahmungsverlust* von einer *hierarchischen* Interaktion geprägt (Bohnsack i. d. B.), das heißt in diesen Modi bilden sich Positionierungsaushandlungen ab.

Im Schwerpunkt fokussieren bisherige Studien zu diesen Modi die Interaktionsebene zwischen beruflichen Akteur*innen mit der Klientel: In Schule also zwischen Lehrperson und (Einzel-)Schüler*in, wie bspw. der Lehrer im Kunstunterricht, der das Produkt eines Schülers als unzureichend markiert, ohne dass er es betrachtet hat (Wagener 2022; ebenso Wagener 2020: 143ff.; als exkludierende Modi bezeichnet bei Papke und Wagner-Willi i. d. B.). Im Bereich der Frühpädagogik entspricht dieser Fokus der Interaktionsebene zwischen Erzieher*in und Kind, wenn bspw. der/die Erzieher*in ohne Not und in einer Art und Weise in die Bewegungsabläufe und das persönliche Territorium des Kindes eingreift, die letzteres zum Objekt macht (Nentwig-Gesemann/Gerstenberg 2018). Vor diesem Hintergrund will der Beitrag den empirischen Blick auf *Willkür* und *organisationalen Rahmungsverlust* mit dem Fokus auf die Peerkultur erweitern, verstanden als Handlungsebene sowohl zwischen Schüler*innen zur Lehrperson, in der letztere zur „Ressource der Schülerkultur“ (Breidenstein 2009: 138) wird, als auch zwischen den Schüler*innen untereinander, in denen es um Nähe und Distanz sowie Positionierungsaushandlungen geht. Beide Perspektiven gehen als Komponenten in das Interaktionssystem und somit in die konstituierende Rahmung ein.

3 Sache des Unterrichts: Dorfgründungssimulation als Rahmung von Fachlichkeit und Interaktion des Politikunterricht

Schulische Handlungspraxis lässt sich von anderen organisationalen Handlungspraxen wie denjenigen in der Kita oder Sozialen Arbeit dadurch abgrenzen, dass hier sowohl *Fachlichkeit* als auch die Gestaltung der *Interaktionsordnung* normativ erwartet werden und komplex verwoben sind (vgl. Bohnsack/Bonnet/Hericks 2022: 22). Im vorliegenden Material wird ein didaktisches Programm, die Dorfgründungssimulation (vgl. Petrik 2013), von einer 10. Sekundarschulklasse mit ihrer Politiklehrerin durchgeführt. Hinter der Dorfgründung steht

eine bestimmte Vorstellung, wie politische Lerninhalte und daran zu schulenden Kompetenzen als unterrichtliche Sache behandelt werden sollen. Theoretische Grundlage ist die „genetische Politikdidaktik“ (ebd.) bzw. das fachdidaktische Prinzip des genetischen Lernens, welches verlangt „Schüler:innen elementare sozialwissenschaftliche Erkenntnisse in experimentellen Settings selbst entdecken zu lassen“ (Petrik i.V.). Dieses didaktische Programm gibt dem Unterricht eine spezifische inhaltliche und interaktive Rahmung vor und muss vor der Analyse diesbezüglich aufgeschlossen werden.

Die hier abgedruckten empirischen Daten sind Sequenzauszüge, die im Zuge des Forschungsprojekts „Demokratietransfer“ (vgl. Petrik/Köhler/Hentschel 2018) im September 2014 in Sachsen-Anhalt videografiert worden sind. Bei der Dorfgründungssimulation handelt es sich um eine Unterrichtsreihe von ca. 25 Unterrichtsstunden, bei der die Schüler*innen mit ihrer Lehrperson eine gemeinsame Ausreise simulieren und die Gestaltung ihres Lebens in einem abgelegenen pyrenäischen Bergdorf diskutieren. Zum Setting gehört, dass das Dorf von seinen ursprünglichen Bewohner*innen verlassen worden ist, die Dorfgebäude und Nutzflächen allerdings noch verwendbar und bewohnbar sind. In diesen Kontext sollen die Schüler*innen in Begleitung ihrer Lehrer*in eine Gemeinschaft gründen.

Die Dorfgründung ist eine *Intervention*. Das dahinterstehende didaktisch-methodische Handlungsprogramm ist für die beteiligten Schüler*innen und Lehrpersonen ein von außen an sie herangetragener schulischer Auftrag. Zwar haben die beteiligten Lehrpersonen freiwillig teilgenommen, sind vor der Erhebung in einem Lehrgang geschult worden (ebd.: 14f.) und hatten in der konkreten Umsetzung des Dorfgründungsunterrichts einen gewissen Spielraum. An der grundlegenden didaktischen Planung, also sowohl an der Auswahl von Unterrichtsmethodik, Sozialform und angesteuerten Lernzielen, als auch an der Dramaturgie der Reihe und Gestaltung der Materialien waren sie nicht beteiligt. Die Schüler*innen werden beauftragt, als *reale* Personen ins Dorf zu reisen. Die unterrichtliche Fremdrahmung besteht für sie also darin, dass sie an der Prämisse ansetzen müssen, sich für die Ausreise entschieden zu haben: „Stellt euch vor, ihr hättet beschlossen, für ein bis zwei Jahre auszuwandern“ (Arbeitsblatt M1 in Petrik i.V.; zum Verlauf und zur didaktisch-methodischen Gestaltung der Dorfgründung und ihrer Szenen vgl. Jahr 2022: 157ff.).

Praxeologisch-wissenssoziologisch perspektiviert handelt es sich bei der Dorfgründung um ein didaktisches Programm, das als propositionale Logik (Norm) an die Schulklassen herangetragen wird. In diesem Setting trifft die Dorfgründung auf eine Struktur, die sich in der gemeinsamen Interaktionsgeschichte zwischen Fachlehrperson und Schüler*innen konstituiert hat. Die Dorfgründung stellt auch für die Lehrpersonen eine von außen herangetragene Zumutung dar, da auch sie sich zu den dort formulierten Ansprüchen verhalten müssen. Einfluss auf die Handlungen im Unterrichtsraum nimmt das didaktische Programm in Form von *Verhaltensregeln*. Auf Seiten der Lehrperson stellt die „sokratische Rolle“ (vgl. dazu Petrik 2013: 299f.) eine solche Regelung dar.

Den Schüler*innen werden diese Regeln als Unterrichtsaufträge präsentiert. Die Dorfgründung stellt als didaktisches Programm in Momenten des schulischen Unterrichts den Anspruch dar, ein Programm für die „Bewältigung gemeinsamer Aufgaben“ (Bohnsack 2020: 83) zu sein und macht regelhafte Vorgaben für die Etablierung einer konstituierenden Rahmung. Die folgenden Analysen zeigen, wie prekär ein solches Potenzial fallspezifisch sein kann.

4 Fall *Weide*: Sekundarschulklasse im städtischen Raum

Bei *Weide* handelt es sich um eine 10. Sekundarschulklasse, die aus insgesamt 22 Schüler*innen besteht, wovon 12 einen weiblich konnotierten Vornamen haben. Der Politikunterricht, in dessen Kontext die Dorfgründungssimulation durchgeführt wird, wird von der Fachlehrerin Frau Meyer geleitet. Die *Weide*-Dorfgründung wurde im Herbst 2014 realisiert und videografiert. Sie ist auf insgesamt sechs Tage aufgeteilt. Die folgende Darstellung der Videotranskriptauszüge folgt der Sequenzlogik. Die erste Sequenz „Problem im Metzgerhaus“ findet innerhalb der Dorfgründungsszene *Häuserverteilung* zu Beginn des ersten Dorfgründungstages statt. Die zweite Sequenz „Redeball“ ist Teil der ersten *Streitlinien* (Pro-Kontra-Diskussion) am Ende dieses ersten Tages. Die dritte Sequenz „hysterisch“ findet innerhalb der Szene *abschließende Dorfversammlung* am Anfang des sechsten und letzten Tages statt. Die vierte Sequenz „Handpüppchen“ schließlich ist ein *spontanes Krisengespräch* in Form einer Meta-Diskussion am Ende des letzten Dorfgründungstages (zum Ablauf der *Weide*-Dorfgründung vgl. Jahr 2022: 200).

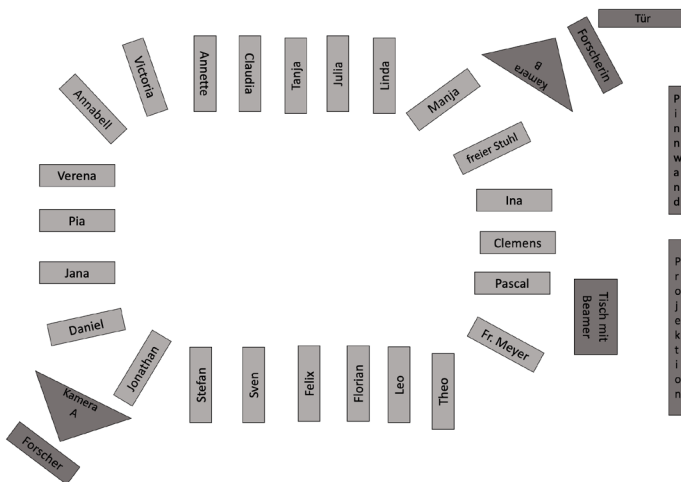


Abbildung 1: Skizze zur Klassenzimmersituation *Weide*

Abb. 1 zeigt die räumliche Anordnung der Dinge und Beteiligten der *Weide*-Dorfgründung im Stuhlkreisarrangement. Bis auf die zweite Sequenz „Redeball“, in der die Beteiligten im Unterrichtsraum stehen und auf dem Boden eine Pro-Kontra-Linie markiert ist, finden alle hier abgedruckten Interaktionen in diesem Setting und in vergleichbarer Sitzanordnung statt.

4.1 „Problem im Metzgerhaus“: Wie viele Menschen passen in ein Bett?

Abb. 2 zeigt die Aufteilung des Dorfes der *Weide*-Schulklasse in die sechs Wohnhäuser und auch gleichzeitig das Ergebnis, das die Schüler*innen nach ca. 15 Minuten hergestellt haben. Ihr Auftrag war, sich ohne Hilfe der Lehrerin auf die unterschiedlichen Wohnhäuser zu verteilen. Im sogenannten „Metzgerhaus“ tragen sich fünf Schülerinnen ein und damit eine Person mehr, als es vom didaktischen Programm vorgesehen ist.



Abbildung 2: Ergebnis Häuserverteilung *Weide* (maskierte Namen). Quelle: Jahr 2022: 202.

Nachdem sich alle Schüler*innen eingetragen haben und alle Beteiligten wieder im Stuhlkreis sitzen, steht Frau Meyer auf, geht zum Dorfplakat und betrachtet es mit dem Rücken zur Klasse. Sie dreht sich schließlich um und zeigt mit dem Finger auf das Metzgerhaus.¹

¹ Die Videotranskription orientiert sich am TiQ und folgt einer *integrierten* Darstellung der verbalen und nonverbalen Interaktionsanteile (zu dieser Form vgl. Wagener/Wagner-Willi 2014; Jahr 2022: 126ff.).

1	Fr. Meyer:	[zeigt mit rechtem Zeigefinder auf Dorfplakat] So: also hier müsstet=ihr
2		bitte was überlegn, also hier wir hier
3	Clemens:	Wo brennt=s denn [lehnt sich kurz nach vorn und dreht sich zum Dorfplakat um]
4	Fr. Meyer:	↳Ja: hier is einer zu viel
5	Leo:	[lehnt sich vor, dann zurück, dreht sich nach rechts und spricht zu Florian und Felix]
6		Siebst=de (.) Siebst=de, die Jungs sind mal wieder effektiv
7		die haben (ne=schne-) in ihre Häuser eingefundn [Beitrag gekürzt]

Sequenz „Problem im Metzgerhaus“, *Weide*: Häuserverteilung (Timecode: 11:27–11:40)

Die Lehrerin formuliert an dieser Stelle einen neuen Unterrichtsauftrag, der sich in Assoziation mit dem Dorfplakat als Aufgabe an die Schüler*innen konkretisiert, ein von ihr als unzureichend markiertes Ergebnis der Häuserverteilung auszubessern. Dabei wird die Regel der Häuserverteilung innerhalb der Dorfgründung aktualisiert: jedes Bett genau eine Person und nur so viele Betten, wie vorgegeben. Das bisherige Ergebnis wird damit als unzureichend zurückgewiesen. Der Zusatz auf dem Dorfplakat (Abb. 2) unter dem Namen „Linda“ („bauen noch ein Bett oder Luftmatratze“) wird von der Lehrerin nicht erwähnt, worin sich impliziert, dass diese eigenlogische Umdeutung der Regel durch diese Schüler*innen für die Lehrerin ohne Relevanz ist. Obwohl in der Aufforderung der Lehrerin keine Personen namentlich benannt werden, ist im Kontext klar, dass hier vor allem Claudia, Julia, Tanja, Annette und Linda angesprochen sind.

Im Folgenden entsteht ein Durcheinander, in dessen Verlauf sich niemand unmittelbar bereit zeigt, die Proposition der Lehrerin umzusetzen. Stattdessen werden Beiträge formuliert, die verdeutlichen, dass die fünf Bewohnerinnen des Metzgerhauses daran orientiert sind, zu fünft im Metzgerhaus zu bleiben und damit diese Regel des Sachprogramms nicht zu beachten. Die Lehrerin aktualisiert ihre Forderung nicht mit striktem Bezug auf die Regeln, sondern rekurriert auf eine eigene Interpretation, mit der sie ihre eigenen Lebensgewohnheiten als Norm setzt: man ist ja „zwei Jahre“ im Dorf und diese Zeit „in einem Bett leben geht definitiv nicht“. Daraufhin stellt die Tanja Frau Meyer eine Frage:

44	Tanja:	Frau Meyer? (.) Si- (.) Frau Meyer? Wie lange sind Sie
45		verheiratet?
46	Felix:	[zu Theo] Auch (.)
47	Clemens:	@2@ [klatscht beim Lachen zwei Mal in die Hände und hält diese dann vor den Mund.]
48	Tanja:	@Wie lange schlafen Sie in einem Bett,@ [lehnt sich dabei nach vorn, lächelt deutlich. Ruhe in der Klasse. Die meisten Jugendlichen schauen zu Fr. Meyer.]
49		
50	Julia:	Mit ihr=m Mann? [verschränkt die Arme]
51	Fr. Meyer:	Aber nicht in einem achtzig mal zwei Meter Bett
52	Clemens:	Sondern?
53	Victoria:	Da hab ich (ja) [zeigt nach vorn auf zur Fr. Meyer] wochenlang drin
54		geschlafen mit meinem Freund (?)

Sequenz „Problem im Metzgerhaus“, *Weide*: Häuserverteilung (Timecode: 12:25–12:38)

Durch diese Frage von Tanja bekommt der Diskurs um das Zimmer im Metzgerhaus eine neue Qualität. Tanja bringt die Lehrerin als *Privatperson* ins Spiel, einerseits bezüglich ihres Familienstandes, wenig später auch gesteigert

hinsichtlich ihrer ehelichen Schlafgewohnheiten. Die Lautstärke von Tanjas Beiträgen und die Kommentare der Peers treiben die Thematisierung der Lehrerin als Privatperson weiter voran und bringen sie in den Fokus. In der Interpretation der Regel durch Frau Meyer ist bereits impliziert, dass die Thematisierung ihres Privatlebens für sie keine Grenzüberschreitung darstellt.

In das einsetzende Durcheinander bringen die Schülerinnen weitere Vorschläge ein, wie eine Person im Metzgerhaus zusätzlich schlafen könnte. Man könnte eine „Luftmatratze“ (Tanja) mitnehmen oder auf der „Couch schlafen“ (Linda). Die Schülerinnen arbeiten also weiterhin daran, die Auslegung der Regel in ihrem Sinne zu dehnen. Nachdem Linda und Manja argumentieren, dass das Problem ‚eine Person mehr im Haus‘ ja auch auftauchen würde, wenn „jetzt jemand schwanger wird“, entgegnet die Lehrerin:

134	Fr. Meyer:	So: <u>ihr reist dorthin</u> , im Moment seh ich bei <u>keinem einen</u>
135		<u>dicken Bauch</u> (.) <u>zumindest nicht aus Schwangerschaft</u> [lehnt sich
136		zurück.]
137	Linda:	↳Das kann aber doch () passieren
138	Victoria:	↳Das sieht man
139		doch nicht:
140	Fr. Meyer:	So. (.) Ps:t
141	Tanja:	[lehnt sich zurück, beide Hände auf dem Bauch, lächelnd zur Fr. Meyer] Hä: Sie sehn=
142		doch noch nicht:
143	Victoria:	↳Angenomm wenns jetzt erst- im ersten Monat ist
144	Fr. Meyer:	↳So das heißt al:so:,
145	Manja:	[zeigt auf Jana und Pia, berührt Linda kurz] Hast=das grad gesehen (die so
146		hier so) [legt beide Hände auf den Bauch und zieht den Bauch ein]
147	Fr. Meyer:	Wir bleiben jetzt mal in der Realität und in der <u>Wirklichkeit</u> .
148	Linda:	Ist doch Wirklichkeit wenn wir keine <u>Pille</u> haben und keine
149		<u>Kondome</u>
150	Fr. Meyer:	↳Das heißt-
151		[schaut zu Linda, dann in die Klasse]
152	Clemens:	[schaut kurz zu Linda und legt dann den Kopf in seine Hand].
153	Einige:	@.@
154	Fr. Meyer:	Das Problem stellt sich aber jetzt <u>nicht am Anfang</u> (.) So.

Sequenz „Problem im Metzgerhaus“, *Weide*: Häuserverteilung (14:13–14:48)

Frau Meyer lässt sich – provoziert durch die Schüler*innen – zunehmend darauf ein, letztere als Privatpersonen zu thematisieren, indem deren körperliche Verfasstheit in Kombination mit ihrer Familienplanung zur Debatte stehen. Damit wird eine durch Tanjas Thematisierung der Privatperson Lehrerin einsetzende Diffusion von Personen und Sache (hier die Regeln des didaktischen Programms) weiter vorangetrieben. Der mit dieser Diffusion einhergehende Unterhaltungswert wird von den Schüler*innen immer weiter getrieben – gegen die Orientierung der Lehrerin, die mehrmals anzeigt, den Diskurs beenden zu wollen. Mit ihrer Aufforderung in „der Realität“ zu bleiben, also nicht mit dem Gedankenszenario Schwangerschaft zu spielen und sich auf den Unterrichtsauftrag zu beziehen, zeigt sie gleichzeitig, dass die eigenlogischen Perspektivierungen der Schüler*innen auch weiterhin nicht von Interesse sind. Vorgeordnet wird die Orientierung an der vorgegebenen Regel des didaktischen Programms.

Es entsteht weiteres Durcheinander. Erst nachdem die Schülerin Claudia nun von der Lehrerin einfordert, dass diese „jetzt mal ne Entscheidung treffen“ soll, da die Schüler*innen „das nicht auf die Reihe kriegen“, geht Tanja schließlich mit einem Stift zum Dorfplakat und streicht ohne Erklärung ihren Namen aus der Metzgerhütte. Von einigen Schülerinnen wird dies mit Protest begleitet (Linda: „Wir hätten das () länger das mit dem Baby gehabt dann hätten wir das Thema durchgekrickt“). An dieser Stelle ist formal der Unterrichtsauftrag in jenem Sinne, wie er vom didaktischen Programm vorgegeben und von der Lehrerin eingefordert wird, erfüllt. Ausgehend vom Ansatz einer Entsachlichung seitens der Lehrerin wurde die Grenzen zwischen Sachproblem und Privatpersonen durch die Schüler*innen systematisch vermischt, indem sie zunehmend die Lehrerin als Privatperson ins Spiel bringen und eine reziproke Thematisierung ihres Privatlebens durch die Lehrerin gleichsam genussvoll aufnehmen und verstetigen. Ein sachbezogener Diskurs über Sinn und Unsinn der Regel, dass in jedes Bett nur eine Person darf, wird von keiner der beteiligten Parteien eingefordert oder aufgeworfen. So vermag der Diskurs auch nicht die Ebene formaler Disziplinierung verlassen, auf der die Lehrerin das Einhalten der Regeln einfordert, ohne sich dabei für die Perspektive der Schüler*innen zu interessieren, obschon sie selbst eigene Lebensgewohnheiten als Norm gesetzt hat. Der Diskurs tendiert somit zunehmend zum Modus des *organisationalen Rahmungsverlusts*, da zwar ein gemeinsamer Bezugspunkt die Interaktion strukturiert, dieser aber jenseits einer fachlichen Norm verhandelt wird.

4.2 „Redeball“: Wer muss sprechen?

Am Ende der ersten Tages wechseln die Beteiligten in die Unterrichtsmethode Streitlinien, die im Kern aus einem Streitgespräch zwischen kontra- und positionierten Schüler*innen zu einer vorgegebenen Frage besteht. Die Lehrerin führt in die Methode ein und stellt den „Redeball“ vor mit den Aussagen: „Das bedeutet also auch wieder es redet nur der, der den Redeball hat“ und „ihr könnt natürlich auch diejenigen nehmen, die noch nichts gesagt haben“. Die erste zu diskutierende Problemfrage lautet, ob aufgrund der schlechten wirtschaftlichen Lage und der langen, ergebnislosen Diskussionen im Dorf eine „starke Bürgermeister*in“ eingesetzt werden soll. Nachdem die Lehrerin die Streitfrage (per Beamer-Projektion) vorgestellt hat und sich die Schüler*innen auf der Streitlinie positioniert haben (9 Schüler auf Pro und 13 Schüler*innen auf Kontra), werden einige Argumente zwischen beiden Seiten ausgetauscht. Nach etwa sieben Minuten wirft Daniel den Ball so von der Pro- zur Kontra-Seite, dass ihn niemand fangen kann und er auf dem Boden landet.

36 Leo: [zu Daniel] Ja wem sollte das jetzt treffen? Du musst vorher den
37 Namen sagn
38 Jana: [hebt Ball auf und hält ihn vor Ina] Nimm (.) Nimm [Ina nimmt den Ball]
39 Viviana: ↳Ina hat
40 Sw: ↳Juli
41 Leo: ↳Juli der Ball war Juli
42 Juli: [Ina gibt den Ball zu Juli] Was soll was soll ich dazu sagen ja wurde
43 alles schon gesagt [wirft zu Pro-Seite, landet auf Boden] fertig
44 Einige: @.@ [Stefan hebt Ball auf]
45 Leo: [zu Stefan] Wirf nochmal zurück das war keine richtige Aussage
46 Einige: @.@
47 Juli: ↳Dann hast de Pech: [Stefan wirft zu Kontra-Seite, Richtung Jana, die ihre rechte
48 Hand ausgestreckt hat. Der Ball landet vor Jana auf dem Boden.] ganz ehrlich
49 Jana: [hebt Ball auf, reicht ihn zu Ina] Jetzt sag deine Meinung
50 Ina: [nimmt Ball, zu Jana] Das war an Juli, nicht an mi:r
51 [Durcheinander]
52 Clemens: @.@
53 Ina: Meckert nicht:
54 Sw: O:::h
55 Annabell: Zick nicht so
56 Tanja: E::h
57 Annabell: Willst n.
58 Jana: Ich hab Angst
59 Tanja: Lasst sie in Ruhe.
60 Sw: () hats
61 Fr. Meyer: [zu Ina] Ne: (.) wenn du jetzt nichts sagen kannst rüber [Ina wirft zur
62 Pro-Seite, Felix fängt ihn.]
63 Jana: [zu Linda neben ihr] () gibts doch nicht, voll (unfair) jeder
64 sagt was [Durcheinander]
65 Felix: [Ball fällt ihm aus der Hand, er hebt ihn auf] () oh scheiße. Was stehn die
66 denn die ganze Zeit in den Licht eh. Ich krieg die Krise
67 Stefan: Manja Manja [Durcheinander]
68 Daniel: Könnt ihr mal n Stück nach links
69 Sw: Ja tut mir leid ich werd ()
70 Leo: Bisschen weiter nach rechts rutschen
71 Stefan: ↳Du hast doch noch n halben
72 Sw: Na ich will hier nicht noch kuscheln
73 Daniel: Könnt ihr bit- alle-
74 [Durcheinander]
75 Leo: Da drüben ist noch ganz viel Platz
76 Stefan: Ihr könnt euch ja mal an Clemens rankuscheln
77 Clemens: Ö:
78 Leo: Oder hinter an die Tür
79 Sw: Ps:t
80 Felix: Ja werd ihr mal fertig dort
81 [Durcheinander auf der Kontra-Seite]
82 Fr. Meyer: **Geht ihr mal bitte rüber der Beamer wenn der runterfällt habt**
83 **ihr n Problem so: (.) also rüber**
84 [Durcheinander, Verena und Juli entfernen sich vom Beamer]
85 Felix: Der Bürgermeister wird ja gewählt weil in den Dorfversammlung
86 et cetera (.) nix wirklich rausgekommen is und nur noch ein
87 Monat mit dem Geld von den Eltern gelebt werden kann (.) und
88 (wir) zurzeit ja kein richtigen Plan haben wer wodurch was
89 verdient
90 [Durcheinander auf der Kontra-Seite]
91 Fr. Meyer: **Redeball. (.) Das heißt ihr habt da drüben jetzt nüschn zu**
92 **sagn.**

Nachdem der Ball auf den Boden fällt, entsteht eine damit verbundene Unsicherheit in der Interaktionsordnung, die Leo über die Anrufung der nächsten Sprecherin zu lösen versucht. Hierin zeigt sich, dass die Beteiligten auf den Redeball und an der durch ihn repräsentierte Interaktionsregelung orientiert sind. Bereits bei Leo, noch deutlicher durch Janas Beitrag, die ihn aufhebt und Ina förmlich zwingt, ihn zu nehmen, verdeutlicht sich ein handlungspraktisches Verständnis der Redeballregel unter den Peers, dass man mit dem Ball Personen in die Position eines Sprechers/einer Sprecherin auch gegen deren signalisierte Bereitschaft bringen kann. Der Redeball wird damit zum Symbol der schulischen Fremdrahmung, einen sachlichen Beitrag leisten zu müssen, wenn man ihn bekommt, vergleichbar mit einer Lehrperson, die eine*n Schüler*in zu einem Beitrag auffordert, ohne dass sich diese*r gemeldet hat. Jana führt diese Fremdrahmung sehr konkret auf, indem sie den Ball vom Boden aufnimmt und ihn Ina förmlich in die Hand drückt. Ina nimmt den Ball und lässt sich in diesem Sinne vereinnahmen. Da aber mehrere Peers die ebenfalls bei Kontra stehende Julia als Sprecherin anrufen und Ina ihr den Ball übergibt, wird nun diese hier als Sprecherin markiert. Julias Beitrag stellt Rollendistanz dar, indem sie zwar spricht, gleichzeitig aber deutlich anzeigt, nichts zur Sachfrage (starke Bürgermeister*in) beitragen zu wollen. Die Regelverletzung, die Leo auf den Punkt bringt, drückt erneut das Peer-Verständnis der Redeballregel aus: Schüler*innen *müssen* einen auf das Sachprogramm gerichteten Beitrag leisten, wenn sie den Ball bekommen.

Jana wiederholt ihre Fremdrahmung von Ina, die zwar den Ball nimmt, diesmal aber explizit eine damit einhergehende Redeaufforderung zurückweist. Es kommt zu einer konfliktandeutenden, durch kurze Beiträge geprägten Peer-Interaktion, die verdeutlicht, wie sich hier die Arbeit am Sachprogramm im Sinne der konstituierenden Rahmung mit Interaktionen auf Ebene der Peerkultur verwoben haben. Frau Meyer greift an dieser Stelle in diese Diffusion durch eine direkte Handlungsaufforderung an Ina ein, die es dieser gleichzeitig ermöglicht, ohne Redebeitrag den Ball weitergeben zu können. Damit signalisiert die Lehrerin ein anderes Verständnis der Redeballregel: Man muss sich nicht äußern, auch wenn man den Ball hat. Gleichzeitig zeigt sie durch diesen spontanen Eingriff in die Interaktionsordnung, dass jene nur vorübergehend an den Redeball und damit in die Verantwortung der Schüler*innen delegiert wurde und sie diese jederzeit wieder an sich nehmen kann. Orientiert ist die Lehrerin an einer weiteren Prozession des Unterrichts: Der Ball auf der anderen Seite würde den Unterrichtsdiskurs wieder aufnehmen. Die Hintergründe des Interaktionsproblems auf der Kontra-Seite zwischen den Peers werden nicht thematisiert und haben für den Fortgang des Unterrichts für die Lehrerin keine Bedeutung. Dieser Eingriff der Lehrerin wird von Jana als Ungleichbehandlung interpretiert und zurückgewiesen, gleichzeitig wird der Redeball als Medium der Gleichbehandlung von Schüler*innen-Seite validiert.

Im Folgenden verliert Felix den Ball aus seiner Hand und formuliert ein Problem mit dem „Licht“ [Kontextwissen: Gemeint ist der Beamer, der auf einen

Tisch bei den Schüler*innen auf der Kontra-Seite steht] und damit verbunden der räumlichen Positionierung seiner Mitschüler*innen auf der Kontra-Seite. Es entsteht eine Aushandlung über die Anordnung der Körper auf der Kontra-Seite, in der Stefan, Daniel und Leo mit Kommandos ihre Mitschüler*innen umzustellen versuchen. In der Tendenz stellt dies einen Versuch dar, die Mitschüler*innen zu Gegenständen zu degradieren, die man umherschoben kann, ohne dass aber ein direkter körperlicher Eingriff stattfindet.

Mit einem lauten Ruf greift die Lehrerin erneut spontan in die Interaktionssteuerung ein. Sie formuliert eine Drohung, die unterstellt, dass die Schüler*innen unaufmerksam gegenüber dem Beamer als schulischem Eigentum sind und dessen Zerstörung in Kauf nehmen. Felix formuliert nun einen Beitrag, der sich auf die aktuelle fachunterrichtliche Sache, also die Bürgermeisterstreitfrage des didaktischen Programms, bezieht. Gleichzeitig zeigen parallele Interaktionen auf der Kontra-Seite an, dass dort zwischen den Peers ein ungelöstes Problem besteht. An dieser Stelle reagiert die Lehrerin mit einem autoritären Verweis auf die Regeln des Sachprogramms (in diesem Fall: nur wer den Ball hat, darf reden), die sie vorher selbst ignoriert hat. Die im Raum stehende Diffusion über die Rolle des Redeballs (ermöglicht sprechen vs. erzwingt sprechen) wird damit weiter verunklart. Gleichzeitig wird deutlich, dass die Lehrerin Aspekte der Redeballregel in ihrem Sinne, also zur Disziplinierung, aktivieren kann, während für die Perspektive der Schüler*innen kein Platz ist. Auf der Ebene der performativen Performanz untergräbt sie ihre interaktionsbezogene Aussage gleichzeitig, da sie redet, ohne den Ball zu haben. Die Diffusion über die im Moment geltenden sachlichen Regeln wird nicht gelöst, sondern auch im folgenden Diskursverlauf weiter in Richtung eines organisationalen Rahmungsverlusts vorangetrieben.

105	Annabell:	Frau Meyer hat gesagt wenn jemand sich nicht meldet und
106		derjenige trotzdem den Ball kriegt darfst du aufnehmen und musst
107		du reden
108	Einige:	L@.e
109	Fr. Meyer:	Aber trotzdem kann du jetzt <u>keinen zwingen</u> [Durcheinander]
110	Annabell:	LBoah
111	Victoria:	Aber aber Frau ähm Frau Meyer äh Juli wurde gezwungen was zu
112		sagen aber Ina nicht was ist das für ne Demokratie also was ist
113		das hier also [Durcheinander]
114	Fr. Meyer:	So stopp trotzdem setzt sich nicht so unter Druck
115	[Durcheinander, Fr. Meyer spricht kurz zum Forscher hinter Kamera A]	
116	Fr. Meyer:	So stopp alle hinsetzen.

Sequenz „Demokratie“, Weide: Streitlinie Bürgermeister*in (21:17–21:59)

In der Sache geht es Annabell hier um eine Ansage der Lehrerin, die sie zusammenfasst als Regel, dass jemand reden *muss*, wenn er oder sie den Ball bekommt, auch wenn die Person sich nicht gemeldet hat. An dieser Stelle widerspricht nicht Ina, sondern die Lehrerin, die *entgegen* dieser absoluten Formulierung der Regel auf eine Ausnahmemöglichkeit beharrt. Auf die Erwiderung der Lehrerin folgt ein Widerspruch von Victoria, der auf Gleichbehandlung

rekurriert: Juli musste sich in einer Situation vorher äußern, obwohl sie nicht wollte. Ina dagegen muss nichts sagen, wenn sie nicht will. Victoria bringt dies explizit mit dem politischen Konzept „Demokratie“ in Verbindung. Damit wird an dieser Stelle der Konflikt auf der Ebene der performativen Performanz mit der fachunterrichtlichen Sache auf der Ebene der proponierten Performanz in Verbindung gebracht. Die Verhandlung über die persönlichen Beziehungen im Interaktionssystem Unterricht werden in direkten Bezug zur Regel bzw. zu einem übergeordneten fachlichen Prinzip des Politikunterrichts, der Demokratie, in Beziehung gebracht. Die Lehrerin greift diese für die Diskussion um Demokratie sehr fruchtbare Spannung nicht direkt auf. Sie bricht in dem Moment die Streitlinie ab und ruft (in einer im Transkript nicht mehr wiedergegebenen Sequenz) ein spontanes Krisengespräch ein, in dem die Konsequenzen für den politischen Diskurs keine Relevanz gewinnen (vgl. die Auswertung des „Krisengesprächs“ in Jahr/Petrik 2020). Im Muster folgt dieses Krisengespräch jener Logik, die sich auch in der Sequenz „Handpüppchen“ (siehe unten) zeigt.

4.3 „hysterisch“: Rückkehr der Peers zum Sachprogramm

Die folgenden beiden Sequenzen repräsentieren Interaktionen am letzten, sechsten Tag dieser Dorfgründung. Da nicht an jedem Schultag die Dorfgründung durchgeführt wurde, liegen zwischen beiden Erhebungszeiträumen vier Wochen. Frau Meyer eröffnet diese Dorfversammlung mit den Worten: „Welche Grundorientierung eignet sich für unser Dorf und welche wollen wir haben?“ Gleich zu Beginn übernimmt die Schülerin Tanja die Gesprächsleitung. Die Klasse setzt ein sogenanntes ‚Blitzlicht‘ um, in dem der Reihe nach jede*r eine favorisierte und vorher in der Dorfgründung eingeführte politische Grundorientierung (Liberalismus, Konservatismus, Anarchismus, Sozialismus) als erstrebenswerte Richtung für das Dorf benennt. Anschließend wird eine passende „Mischform“ für das Dorf diskutiert.

Das erste Thema, das die Klasse bespricht, ist die Frage, wie ihre Dorfversammlung (als „Parlament“ bezeichnet) geleitet werden soll. Nach kurzer Diskussion wird sich per einfacher Mehrheit für eine „Führungsfigur“ im Parlament entschieden und damit die bereits umgesetzte Praxis expliziert, dass eine Person (hier Tanja) die Dorf-Debatten leitet. Dadurch, dass auch einige Schüler*innen (v. a. Leo) gegen eine Führungsfigur argumentieren, letztlich die Entscheidung aber mittragen, zeigt sich, dass für die Schüler*innen sowohl die Sache nicht indifferent geworden ist, als auch eine Entscheidungsstruktur gefunden wurde, die als legitim erachtet wird (vgl. Jahr 2022: 215). Die Schüler*innen bringen eine am Sachprogramm orientierte Praxis hervor und etablieren somit eine konstituierende Rahmung.

Dass dieser an der Sache orientierte Modus in der Klasse prekär ist, zeigt sich in der Besprechung der zweiten Sachfrage „Strafen“. Nach einem kurzen

Austausch zwischen einigen Schüler*innen unter Leitung von Tanja meldet sich Jana zu Wort.

- 1 Jana: [zu Theo] Hab ich schon drei mal zu Tanja direkt gesagt. Ja ne:
2 Stefan: ^LLa la la la
3 Theo: [zu Jana] Na=ja musst du mal laut sprechen
4 Leo: ^LLeute lasst uns doch nen Kompromiss
5 Sm: Jana
6 Tanja: Ja Jana [beugt sich vor, zu Jana] ich weiß aber du kannst es nicht nur
7 mir sagen du musst es der Allgemeinheit sagen
8 Julia: [zu Jana] Du musst doch nicht gleich hysterisch werden
9 Leo: ^LHallo [winkt viermal mit ausgestrecktem rechten Arm]
10 Clemens: ^LEh
11 Sm: Pst
12 Leo: Lasst uns doch nen Kompromiss machen (.) [Jana lehnt sich zu Pia und legt
13 ihren Kopf an Pias Schulter. Pia umarmt sie. Verena klopft Jana dreimal auf den Rücken.]
14 Leo: Lasst uns äh je nach Härte des Verbrechens bestrafen
15 Linda: ^L[zu Leo] Alle abknallen
16 Annabell: Genau
17 Claudia: ^L[zu Leo, zeigt auf Tanja] Naja das haben wir doch grade schon
18 Jana: ^L[zu Leo] Das haben wir schon fünf mal
19 belabert
20 Verena: ^L[zu Leo] Ohr eh, das hat
21 Jasmin och gerade gesagt
22 Jana: Das hat hier die ganze (Reihe) [zeigt auf Stefan und führt Hand Richtung Theo]
23 nicht mitbekomm
24 Leo: ^LJa entschuldigt ich krieg das hier
25 nicht mit
26 Verena: ^LBestimmt schon drei Mal
27 Annabell: Das kriegt man hier vorn aber nicht mit
28 [Durdcheinander]
29 Ina: [blickt hoch] **Könnt ihr bitte mal alle die Fresse halten** [blickt runter]
30 Einige: @2@ [Clemens klatscht drei Mal in die Hände]
31 Verena: [zu Ina] Ok:
32 Ina: Manometer [schaut lächelnd zu Clemens.]
33 Einige: @3@ [es wird ruhiger]
34 Leo: [zu Victoria] Ich bin runter gekommen
35 Tanja: So Integration da machen=wir=es wieder genauso
36 Leo: ^LWir haben jetzt Strafen festgelegt

Sequenz „hysterisch“, *Weide*: abschließende Dorfversammlung (56:06–56:53)

Janas Einwurf stellt eine Kritik daran dar, dass ein von ihr eingebrachter Beitrag nicht gehört wird und daher wiederholt werden muss. Hierin, ebenso wie in den folgenden Kommentaren von Stefan und Theo, zeigt sich, dass der Diskurs zwischen den Schüler*innen zunehmend diffus wird und sich kein gemeinsamer Fokus zu halten vermag. Gleichzeitig bezieht sich Janas Kritik auf die Möglichkeiten ihrer Teilnahme am Gespräch und damit auf ein gemeinsames Sachprogramm, Dorf-Fragen zu diskutieren und Entscheidungen zu treffen. Tanjas Reaktion an Jana, zur Allgemeinheit und nicht nur zu ihr zu sprechen, ist eine Deutung des legitimen Diskussions- und Entscheidungsverfahrens, lässt aber

gleichzeitig Janas Kritik ins Leere laufen, indem sie deren *Sachgehalt ignoriert*. Julias Beitrag an Jana unterstützt Tanja und wirft durch den Ausdruck „hysterisch“ Jana vor, dass diese ihre Kritik *unsachlich* hervorbringt. In der Tendenz verdeutlichen Tanja und Julia, dass sie den Beitrag von Jana *nicht als sachbezogene Aussage* deuten. Die Interaktion weist nunmehr Merkmale von *Willkür* auf.

In das Durcheinander meldet sich Leo mit einem „Kompromiss“-Vorschlag, der allerdings von Linda und Annabell überstrapaziert wird, wodurch ihm der Sachgehalt wieder entzogen wird. Claudias Entgegnung auf Leos Kompromissvorschlag stellt eine weitere Zurückweisung dar und verdeutlicht, dass der Diskurs von den Jugendlichen als unstrukturiert empfunden wird. In die gleiche Richtung gehen die folgenden Beiträge von Verena, Jana, Leo und Annabell.

Die sich hier zunehmend verfestigende Diffusion des Diskurses, die mit einer Verunklarung des Sachprogramms einhergeht, wird nun von Ina geradezu aufgebrochen, die mit einem lauten, jugendsprachlich gefärbten Einwurf („Fresse halten“) für Ruhe und Fokussierung sorgt. Für diesen Ausruf bekommt Ina Anerkennung ausdrückende Kommentare einiger Mitschüler*innen. Leo expliziert, dass er Inas Einwurf als Beruhigung empfindet. An dieser Stelle kann sich Ruhe etablieren und damit die Voraussetzung dafür, dass sich erneut eine Sachorientierung im Diskurs im Sinne eines formalisierten Miteinanders etablieren kann, wie dies auch die hier abschließenden Beiträge von Tanja und Leo zeigen. Im Ergebnis verdeutlicht diese Sequenz nicht nur die selbstorganisierte Arbeit der Schüler*innen am Sachprogramm, sondern ebenso eine Praxis, auf eine das Sachprogramm prekarisierende resp. exkludierende Dynamik, welche zur *Willkür* tendiert, so einzugehen, dass eine Orientierung an der konstituierenden Rahmung weiter aufrechterhalten werden kann.

4.4 „Handpüppchen“: Von Disziplin zur Sache

Auch am letzten Tag der *Weide*-Dorfgründung kommt es zu einer von der Lehrerin eingeleiteten Unterbrechung des Unterrichts in einer der letzten Szenen der Dorfgründung: der Einordnung der politischen Parteien in den politischen Kompass (vgl. Petrik 2013: 309). Es folgt ein zweites spontanes „Krisengespräch“ (bei dem die Kameras ausgeschaltet wurden und von dem es daher keine Daten gibt). Folgende Sequenz repräsentiert den Moment, in dem die Beteiligten sich wieder in den Stuhlkreis gesetzt haben, die Kameras wieder eingeschaltet werden und in dem die Lehrerin erneut die „Auszeit“ thematisiert.

1	Fr. Meyer:	L ₁ Ganz kurz jetzt erstmal zu der Auszeit ich denke denke dass
2		diese Auszeit notwendig war, (.) weil wir gemerkt habn
3	Sw:	L ₂ ((Räuspern))
4	Fr. Meyer:	[zeigt mit halb gehobenem rechten Arm in Richtung Verena, Tanja und Linda] dass
5		hier doch (.) noch ne große Spannung im Raum liegt. [senkt Arm,
6		Sven lehnt sich zurück, lächelt Richtung Tanja, Hand vor dem Mund, Annabell lächelt kurz
7		Richtung Tanja] (.) Was ich euch noch mal ganz deutlich das habn
8		dort hinten [zeigt Richtung Verena] jetzt schon gesagt ich möcht es
9		aber trotzdem allen auch noch mal sagen, ist (2) dass wir (.)
10		genau so wie <u>ihr</u> das auch wissen dass es grade heute genauso
11		wie auch dieser erste Tag (.) dass grade diese Projektstage
12		sehr anstrengend (2) sind (2) das empfinden
13	Linda:	L ₃ ((mehrmals Husten)) Tschuldigung
14	Fr. Meyer:	nicht nur wir äh <u>ihr</u> [zeigt kurz Richtung Verena, Tanja und Linda, Sven lächelt
15		hinter Hand vor Mund Richtung Tanja; Florian lächelt ebenfalls kurz in diese Richtung und
16		tippt dann mit seinem Zeigefinger an die Stirn.] sondern auch wir- damit
17		mein=ich nicht dass <u>ihr</u> anstrengend seid sondern dass das
18		womit wir uns beschäftigen (.) ne hoher Anspruch och is, also
19		es bedarf auch ne hoher Leistung immer zu folgen [führt
20		Kreisbewegungen mit ihrem rechten Arm aus] noch n Schritt drauf zu
21		setzen, wieder etwas <u>anderes</u> zu machen [bewegt den rechten Arm auf
22		und ab], <u>weiter</u> zu denken. Und das verstehe ich dass das (.)
23		dass das sehr anstrengend is. (.)

Sequenz „Handpüppchen“, *Weide*: Fishbowl (0:09–1:03)

Die Lehrerin eröffnet eine Meta-Kommunikation zur gerade stattgefundenen „Auszeit“, was diese damit deutlich als Unterbrechung des vorgesehenen Unterrichts, als eine Art Pause, einordnet. Angelegt ist die Darlegung *ihrer* Perspektive, begleitet durch den mehrmaligen Verweis auf ein „Wir“ (Z. 2, 9, 14, 16), das sich hier entweder auf ein unterstelltes Kollektiv von Lehrerin und Schüler*innen bezieht, oder die beiden anwesenden Forscher*innen in die Perspektive der Lehrerin vereinnahmt. Der Fortgang des Diskurses (Z. 9f.) zeigt, dass letzteres gemeint ist: Mit Blick auf den Verlauf wird deutlich, dass die Thematisierung über Sinn und Unsinn der Auszeit mit dem Forscher*innen-Team, nicht aber mit den Schüler*innen erfolgte. Angelegt ist bereits hier ein Desinteresse der Lehrerin an den Perspektiven der Schüler*innen. Da auch das Forschungs-Team nicht am Diskurs beteiligt wird, sondern die Lehrerin einen Monolog installiert, entzieht sich die Situation dem Charakter einer Aushandlung.

Fr. Meyer thematisiert eine „Spannung“ im Raum und legt damit eine gewisse Dramaturgie an. Sie unternimmt eine Versachlichung der Spannungsursache („hoher Anspruch“, „hohe Leistung“). Hierbei wird das Gesamtkollektiv Klasse angesprochen, gleichzeitig wird performativ und propositional eine Gruppe um Verena hervorgehoben, was zu einer gewissen Verunklarung in der Frage führt, wer genau hier gemeint ist, welche Leistungen also eine Überforderung darstellen. Ein Beitrag zur Problemlösung könnte am Sachprogramm ansetzen bzw. an jenen Bereichen des Sachprogramms, die eine Überforderung darstellen. Der Diskurs nimmt allerdings eine andere Richtung:

23 Fr. Meyer: wenn natürlich dazu kommt
 24
 25 (.) dass manche sich dann (2) ausklinken aber das Ganze dann
 26 auch noch so machen, dass es störend wird (.) also ausklinken
 27 meine ich kann man ja auch in der Art und Weise [Armbewegung]
 28 dass man sich **ruhig hinsetzt** (.) und nicht auffällt. Wenn man
 29 aber dann anfängt, irgendwelche Handpüppchen [kurzer Aufzeig
 Richtung Tanja, *Sven lacht mit Blick auf Tanja*] zu basteln
 30 Verena: [Blick zu Tanja]: @.@ [Tanja schaut auf ihre beiden Hände und dreht sie mehrmals hin
 31 und her.]
 32 Fr. Meyer: Oder hier anfängt hier irgendwie rumzu- (.) ähm (.) ja
 33 ständig rumzusabbeln [öffnet und schließt die rechte Hand schnell] oder [blickt
 34 zu Clemens] mal noch n (.) Sache mit [Wurfbewegung mit rechtem Arm]
 35 einzuwerfen also och noch Ping Pong mäßig [Handfläche hin und her]
 36 darauf einzugehn [Julia hebt den Arm] da
 37 Sw: ^LClemens [Clemens schaut Richtung Linda]
 38 Fr. Meyer: macht es das Ganze [schaut kurz Richtung Julia und hält den Zeigefinger kurz vor
 39 dem Mund], noch schwieriger. Und da komm natürlich so ne
 40 Aussage dass Manja sagt (.) Frau Meyer schreien sie mal nicht
 41 oder werden sie mal nicht so laut. [Julia hat den Arm weiter nach oben
 42 und öffnet die Hand Richtung Fr. Meyer] Ich will nicht laut werden um
 43 euch (.) also da=das soll nicht **böse sein** sondern
 44 Tanja: ^LSie werdn aber schon wieder laut
 45 Forscher: ^LTanja
 46 Fr. Meyer: das=is ich **werde quasi laut**
 47 Tanja: ^L[zum Forscher] "Is doch so"
 48 Manja: Sie werdn schon wieder laut
 49 Sw: ^L(stöhnen)
 50 Fr. Meyer: ^Ldamit [blick kurz zu Manja] **ja damit ihr mich**
 51 **hört**
 52 Einige: ((gleichzeitig)) Wir hören sie (auch so)
 53 Fr. Meyer: **Nein**, das glaube ich nicht [Leo seufzt und zieht den Kopfhörer, der um
 54 seinen Hals hängt, über die Ohren. Manja spricht zu Clemens, Clemens lächelt.] wenn
 55 ich in der Tonlage bleibe ((wird leiser)) in dieser leisen
 56 [zeigt über ihre linke Schulter nach hinten auf die Projektion] und das hat mir das
 57 hier mit den Parteien gezeigt [zeigt mit langem Arm nach rechts] hier
 58 dreht sich Leute weg [dreht sich sitzend nach rechts ein] und beschäftigen
 59 sich mit sich selber
 60 Manja: ^LNein die hatten geschrieben
 61 Fr. Meyer: [zeigt nach links] hier so **ja** [Handbewegung] ihr seid zehnte Klasse
 62 und ihr werdet
 63 Sw: ^LGenau Sven
 64 Fr. Meyer: in der Lage sein [überschlägt die Beine, schaut nach unten und führt mit rechtem
 65 Arm Schreibbewegungen aus] auch schon so zu schreiben. Das sind
 66 gewisse Sachen (.) das hat auch was mit Anstand zu tun und
 67 nicht nur den Anstand mir gegenüber/ [tippt sich mehrmals auf die Brust]
 68 sondern euch auch gegenseitig, denn derjenige der grade
 69 sprich:t und der vielleicht auch=nen guten Einfall hat, und
 70 hier waren gute Einfälle dabei. (.) Der möchte das vielleicht
 71 auch allen so kund=tun (..) und zwar mit Resp- und dass
 72 er=ihn Respekt entgegen gebracht wird, und grad da hinten in
 73 der Gruppe [zeigt Richtung Philipp] die ja doch erst mal überlegen
 74 musst=n wo sind=n nun die Linken (2) die könn erwarten (.)
 75 Linda: @.@ Das war so ()
 76 Fr. Meyer: dass die andern **ruhig sind** oder sogar mitdenken und sie mit
 77 unterstützen und ihn vielleicht noch nen Impuls oder ne Hilfe
 78 geben, (.)Und nicht dass die sich rausklinken und hier mit
 79 der Puppe [hält rechte Hand hoch und öffnet sie mehrmals] o:h [schaut schnell
 80 umher] **jetzt stellt euch mal vor ich mache das hier vorne** (.)
 81 [Beitrag gekürzt]

Die Lehrerin unterstellt nun den Schüler*innen ein störendes „Ausklinken“, also eine destruktive Teilnahme am Unterricht. Sie aktualisiert eine Szene mit Handpüppchen [Kontextwissen: Tanja hatte in der Szene vorher mit ihrer rechten Hand eine Sprechpuppe geformt], unterstellt „rumsabbeln“ und „Ping-Pong“-Kommentare. Ab dieser Stelle wird die Problemsuche zunehmend zu einer Frage der Disziplin, wodurch sie personalisiert wird. Es geht nicht (wie von der Lehrerin angekündigt) um die sachbezogenen Leistungen von Tanja, Verena und auch Linda. Frau Meyer zeigt sich hier vielmehr daran orientiert, dass sie ungestört den Unterricht leiten kann, und damit nicht daran, dass jeder und jede der Sache des Unterrichts folgen kann. Zunehmend treten Disziplinierung und Moralisierung ohne klaren Sachbezug in der Vordergrund, sodass hier von *Willkür* von Seiten der Lehrerin gesprochen werden kann. Mit den Zuschreibungen „rumsabbeln“ und „Ping-Pong“-Gesprächen wird den Beiträgen der Schüler*innen von vorherein pauschal jegliche Sachhaltigkeit entzogen. Frau Meyer zeigt hier kein Interesse daran zu erfahren, über was da gesprochen wurde.

Ab Zeile 40 erwähnt Frau Meyer eine frühere Entgegnung der Schülerin Manja an sie, bei der Manja darum gebeten hat, dass die Lehrerin weniger laut spricht. Frau Meyer begründet ihre Lautstärke als sachbezogene Notwendigkeit („damit ihr mich hört“) und weist moralische Motive zurück („das soll nicht böse sein“). An dieser Stelle wird ansatzweise expliziert, was bisher eher auf implizit propositionaler wie auch auf performative Ebene beobachtet werden kann: Eine deutliche Diskrepanz zwischen diskursethischen Ansprüchen des Sachbezugs der Lehrerin und ihrer gleichzeitig moralisierenden interaktiven Praxis. Die Spannungen im Raum werden auch vom Forscher als derart belastend wahrgenommen, dass er das Prinzip der Nicht-Teilnahme verletzt (Z. 45). Gleichzeitig zeigt er, indem er bei der Gegenwehr der Schüler*innen reagiert, eine implizite Solidarität mit der Lehrerin.

Dass die Lehrerin hier kein Interesse an den Perspektiven der Schüler*innen zeigt und sich damit keine Aushandlung, sondern ein moralisierter Anklagediskurs entfaltet, zeigt sich auch darin, dass auf Redewünsche nicht eingegangen wird (Julia, Z. 41) und dass unmittelbare Rückmeldungen zur interaktiven Praxis übergangen (Tanja, Z. 44; Manja Z. 44 und einige Z. 52) bzw. geradezu weggewischt werden („das glaube ich nicht“). Frau Meyer thematisiert nun Körperpraktiken der Schüler*innen (wegdrehen). Dabei schließt sie von einem unangemessenen, undisziplinierten Verhalten auf ein von ihr unterstelltes Nicht-Verstehen der fachunterrichtlichen Sache und damit auf mangelnde Leistung.

Ab Zeile 65 fordert Frau Meyer Respekt der Schüler*innen untereinander und ihr gegenüber ein, indem die Schüler*innen einander wechselseitig zu Wort kommen lassen und sich zuhören. Dies steht im deutlichen Widerspruch zur von ihr hier maßgeblich strukturierten Praxis und der fehlenden Reziprozität. Die Lehrerin verlangt Verhaltensweisen von den Schüler*innen, die sie selbst untergräbt. Der Diskurs geht in diesem Muster weiter. Tanja versucht auf die Unterstellung von Frau Meyer zur „Handpuppe“ etwas zu sagen, ihr wird aber

kein Rederecht eingeräumt. Die Lehrerin leitet schließlich über zur nächsten Dorfgründungsszene „Fishbowl“.

Insgesamt wird hier ausgehend von der Lehrerin ein moralisierender Anklagediskurs etabliert, der einem sachlichen bzw. versachlichten Aushandeln, bei dem die Schüler*innen ohne Ansehen der Person Redemöglichkeiten eröffnet bekommen, gegenübersteht. Die Lehrerin suggeriert anfänglich eine Versachlichung der Spannungsursachen. Gleichwohl führt sie den Diskurs als Moralisierung und damit einhergehen mit der Konstruktion persönlicher Identität im Sinn von Degradierungen. Im Ergebnis wird hier nicht die Bewertung der Sachhaltigkeit einer Äußerung (Erst-Codierung) auf die Gesamtperson (Zweit-Codierung) übertragen. Vielmehr wird von der Bewertung der Gesamtperson (Zweit-Codierung) auf die Bewertung der (Nicht-)Sachhaltigkeit ihrer Äußerungen und damit einhergehend auf mangelnde Leistung (Erst-Codierung) geschlossen. Da kein Sachbezug erkennbar ist, also kein Sachprogramm als Bewältigung gemeinsamer Aufgaben, lässt sich nicht von einer konstituierenden Rahmung sprechen. Es zeigt sich hier der Modus der *Willkür*.

Auffällig ist, wie gleichzeitig zu diesem moralisierenden und entsachlichen Diskurs, der maßgeblich von der Lehrerin vorangetrieben wird, von Seiten der Schüler*innen mit Solidarisierung reagiert wird. So zeigen einige Schüler*innen wiederholt vergemeinschaftende Gesten untereinander (zulächeln, kurze Kommentare, die Distanz zur Lehrerin ausdrücken). Damit wird in der Klasse auf Versuche ihrer Spaltung von Seiten der Lehrerin reagiert, indem diese einzelne Jugendliche aufruft. Es deutet sich die Etablierung eines peerkultureller konjunktiven Erfahrungsraums an, aus dem die Lehrerin exkludiert wird.

4.5 Zusammenfassung: Regeln und Sachlogik

Die vier Sequenzen lassen sich als Dokumente einer Fallstruktur verstehen, in denen es den Beteiligten kaum gelingt, eine konstituierende Rahmung im Sinne einer gemeinsamen Orientierung an einem Sachprogramm aufrechtzuerhalten. Die Sequenz „Probleme im Metzgerhaus“ repräsentiert eine von einigen Schülerinnen ausgehende performative Dehnung einer Unterrichtsregel, die von der Lehrerin abgelehnt wird. Die Ablehnung erfolgt im hierarchisierenden Modus und ohne Thematisierung einer hinter dieser Regel stehenden politischen Sachlogik (einen Verteilungskonflikt aushandeln und nicht harmonistisch entfliehen) bzw. der Thematisierung von Zugangsproblemen der Schüler*innen zu dieser Sachlogik. Die Schüler*innen reagieren auf die unsachliche Anordnung durch die Lehrerin mit einer Thematisierung ihrer Privatperson, was nicht zuletzt zur Dekonstruktion ihrer hierarchischen Stellung im Interaktionssystem führt. Die Peers übergehen hier den organisational begründeten „Schutz legitimer Unpersönlichkeit“ (Luhmann 1969: 97) der Lehrerin. Indem sie die „strukturelle Invisibilisierung“ (Bohnsack 2017: 248) der Lehrerin in Frage stellen, wird sie

gleichzeitig als Machtakeurin in Frage gestellt. Die dann auch von der Lehrerin vorangetriebenen Thematisierung privater Bereiche der Schüler*innen führt in der Summe zu einer zunehmenden Diffusion von Sache und Personen und damit zu einem Verlust der konstituierenden Rahmung, welcher zunächst als *organisationaler Rahmungsverlust* bezeichnet werden kann und später in den Modus der *Willkür* mündet. Dies stellt eine Steigerung im Verlauf der Unterrichtsreihe „Dorfgründung“ dar, deren Regelmäßigkeit an anderen Unterrichtssequenzen und -reihen empirisch überprüft werden könnte.

Die Sequenz „Redeball“ zeigt ebenfalls eine performative Kontextualisierung einer Regel des Sachprogramms. Auf die Deutung der Redeballregel durch die Peers, dass Mitschüler*innen auch gegen deren Willen zum Sprechen gezwungen werden, reagiert die Lehrerin mit einer autoritären Einforderung der Umsetzung dieser Regel an Ina, ohne die Thematisierung einer hinter der Regel stehenden Sachlogik (trotz Kontroverse einen geordneten Diskurs zu ermöglichen). Übergeordnete Struktur ist das unsachliche, autoritäre Einfordern, hier sowohl von der Lehrerin als auch von den Mitschüler*innen an Ina. Auch hier führt dies zu einer Diffusion von Sache und Person, die letztendlich als so bedrückend wahrgenommen wird, dass die Lehrerin den Unterricht abbricht.

In der Interaktion in der Sequenz „hysterisch“ ist die Lehrerin zumindest sprachlich nicht beteiligt. Die sich abzeichnende Entsachlichung der Interaktion zwischen den Peers bezieht sich hier auf eine zunehmende Entformalisierung des politischen Diskurses mit einer zeitweiligen *Tendenz zur Willkür* der Schüler*innen untereinander. Dennoch gelingt es ihnen eine Fokussierung auf das gemeinsame Sachprogramm wiederherzustellen.

Der Lehrerinnen-Monolog, der in der Sequenz „Handpüppchen“ abgebildet ist, repräsentiert eine Situation, in der die Lehrerin ausgehend von als undiszipliniert verstandenen Verhalten der Schüler*innen (Zweit-Codierung) auf deren sachbezogenen Leistungen (Erst-Codierungen) schließt. In der Folge etabliert sich eine *Willkür*-Strukturierung, die von einer sich miteinander solidarisierenden Klasse begleitet wird, so dass Spaltungen der Lehrerin nicht in Anklagen der Schüler*innen untereinander münden. Deutlich wird, dass eine autoritäre, unsachliche Praxis v. a. auf der Interaktionsebene Lehrerin-Schüler*innen vorzufinden ist, wobei die Schüler*innen untereinander im Verlauf der Dorfgründung eine politische Struktur etablieren können, die sich im empirischen Vergleich mit anderen Dorfgründungen als Typus der *Integration* bezeichnen lässt und damit auf Konsens, Klassengemeinschaft und Güterteilung setzt (vgl. Jahr 2022: 169ff.).

5 Fazit: Anforderungen an das Lehrer*innenhandeln in prekären Unterrichtsmilieus

Der Fall *Weide* zeigt ein zentrales Praxisdilemma des Unterrichts. Zwar sind es die beruflichen Akteur*innen, also die Lehrpersonen, denen eine besondere Rolle in der Etablierung und Aufrechterhaltung der konstituierenden Rahmung und damit des Unterrichtsmilieus zukommt. In dieser Aufrechterhaltung sind sie aber abhängig von den Handlungsbeiträgen der Klientel, die sie letztendlich nicht kontrollieren können (vgl. Bohnsack 2020: 11, 40). Im vorliegenden Fall scheint sich auf analytischer Ebene die im Common-Sense zu findende Attribuierung, dass die beruflichen Akteur:innen eine „primordiale Verantwortlichkeit“ (ebd.: 39) für die Herstellung eines professionalisierten Milieus haben, zu bestätigen: Es sind im Schwerpunkt die Handlungsbeiträge der Lehrerin Frau Meyer, die zur Eskalation der Interaktion im Sinne einer Diffusion von Sache und Person führen. Was sich in der Sequenz „Handpüppchen“ besonders deutlich zeigt, wird in den Sequenzen „Problem im Metzgerhaus“ und „Redeball“ auch darin deutlich, dass die Lehrerin die Rückmeldungen bzw. Perspektiven der Schüler*innen nicht auf ihren Sachgehalt transformieren kann – eine normative Grundaufforderung an ihre Expertise als Fachlehrerin (vgl. Jahr/Petrik 2020). Ein übergreifendes Muster ist ihr autoritärer Bezug auf normative Vorgaben (Regeln) des Sachprogramms Dorfgründungssimulation. Zwar können berufliche Akteur*innen ihre organisationale Handlungspraxis durch den Bezug auf organisationale Regeln legitimieren (vgl. Bohnsack 2020: 39). Eine Grenze ist aber dann erreicht, wenn eine nachhaltige Etablierung der konstituierenden Rahmung mit der Klientel wie im vorliegenden Fall nicht möglich ist. Dann sind Regelungen relevant, die Bohnsack (2020) als „praktische Diskursethik“ beschrieben hat und die sich im vorliegenden Fall in einer hier greifenden Form nicht finden lassen.

Anzunehmen ist, dass der Unterricht hier auch deshalb eine solche Dynamik entfaltet, weil die Dorfgründung eine didaktische Intervention darstellt: Ein weder von den Schüler*innen noch von der Lehrperson geplantes Handlungsprogramm wird von außen in den Unterricht gereicht und durch die Forschungssituation wird die Umsetzung *aller* Beteiligten unter Beobachtung gestellt. Dies bedeutet in der Konsequenz, dass auch die Lehrperson hier eine organisationale Fremdrahmung erfährt, da von ihr implizit erwartet wird, sich an den Ablauf und den Interaktionsregeln der Dorfgründung zu orientieren und diese durchzusetzen.

Aufschlussreich für die Lehrer*innenbildung ist die Diagnose, dass hier v. a. die Lehrerin vermutlich gegen ihre Intention die anomische Unterrichtsstruktur der *Willkür* stabilisiert. Hier schließen sich Fragen an, wie solche Dynamiken durchbrochen werden können und sich die auch zu Beginn der Sequenz „Handpüppchen“ in Aussicht gestellte Versachlichung der Spannungsursachen realisieren lässt. Professionalisierungstheoretisch kann es nicht die reine Arbeit an

der Beziehungsebene sein, da unterrichtliche Interaktion „ohne strukturierenden Sachbezug (...) niemals professionalisiertes Handeln“ (Bohnsack/Bonnet/Hericks 2022: 21) ist. Parallel zum Praxisbeispiel einer kanadischen Schule (vgl. Sturm 2022), wo *fachliche* Zusammenhänge im Mittelpunkt stehen und diese nicht individualisiert, also nicht einer einzelnen Schüler*in zugeschrieben werden, könnten auch hier die hinter der Prekarisierung der konstituierenden Rahmung stehenden Zugangsschwierigkeiten zur Sache thematisiert werden. Um die „jeweilige Sache zu klären und dabei ein interpersonelles und gruppendynamisches Beziehungsgeschehen im Sinne des konjunktiven Erfahrungsraum zu gestalten“ (Bohnsack/Bonnet/Hericks 2022: 27), wäre es aus einer politikdidaktischen Perspektive geboten, die destruktiven Momente in der Interaktion in ein Verhältnis zur Sache des Unterrichts, also zum Konzept der Demokratie, zu bringen und bspw. die Aspekte von Minderheitenschutz und Recht auf Nicht-Teilnahme zu thematisieren (vgl. Jahr/Petrik 2020: 59).

Mit Blick auf den fachlichen Kontext der Situationen wäre als zukünftige empirische Frage aufschlussreich, ob sich *organisationaler Rahmungsverlust* und *Willkür* als Verlust der konstituierenden Rahmung und zunehmende Diffusion von Sache und Person für den sozialwissenschaftlichen Unterricht im Vergleich zum naturwissenschaftlichen Unterricht noch einmal verschärft darstellen. Von Seite der Fachlichkeit her lässt sich argumentieren, dass in der Tendenz ein vieldeutiger Lerngegenstand im sozialwissenschaftlichen Unterricht, der zumindest potenzial in unterschiedlichen gesellschaftlichen Milieus unterschiedlich perspektiviert ist, einem eindeutigeren oder leichter zu vereindeutigenden Lerngegenstand im naturwissenschaftlichen Unterricht gegenübersteht (vgl. Hempel/Jahr 2023). Dies würde dem sozialwissenschaftlichen Unterricht eine besondere Verantwortung und Schwierigkeit in der Aufrechterhaltung der konstituierenden Rahmung und damit einer professionalisierten Unterrichtspraxis zuweisen.

Literatur

- Baltruschat, Astrid (2018): Didaktische Unterrichtsforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, Ralf (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2020): Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2022): Metatheoretische Rahmung der praxeologisch-wissenschaftlichen Professionsforschung. In: Bohnsack, Ralf/Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (Hrsg.): Praxeologisch-wissenschaftliche Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 31–55.

- Bohnsack, Ralf/Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (2022): Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Rahmung und Erträge einer feldübergreifenden Perspektive. In: Bohnsack, Ralf/Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (Hrsg.): Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 13–30.
- Breidenstein, Georg (2009): Die Lehrperson als Ressource der Schülerkultur. In: de Boer, Heike/Deckert-Peaceman, Heike (Hrsg.): Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung. Wiesbaden: Springer VS, S. 137–157.
- Breidenstein, Georg (2018): Schülerpraktiken. In: Proske, Matthias/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 189–206.
- Breidenstein, Georg/Kelle, Helga (2002): Die Schulklasse als Publikum. Zum Verhältnis von Peer Culture und Unterricht. In: Die Deutsche Schule 94, 3, S. 318–329.
- Garfinkel, Harold (1977): Bedingungen für den Erfolg von Degradierungszereemonien. In: Sack, Fritz/Lüderssen, Klaus (Hrsg.): Strafprozesse und Strafvollzug. Seminar: Abweichendes Verhalten III. Die gesellschaftliche Reaktion auf Kriminalität, Band 2. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag, S. 31–40.
- Gruschka, Andreas (2013): Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Hempel, Christopher/Jahr, David (2023): Deutungsarbeit: Vergleiche Rekonstruktionen zur Konstituierung der Sache im Politik- und Physikunterricht. In: Bauer, Tobias/Pallesen, Hilke (Hrsg.): Dokumentarische Forschung zu schulischem Unterricht. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, in Druck.
- Jahr, David (2022): Die Politik der Schulklasse. Dokumentarische Videoanalysen unterrichtlicher Praktiken zwischen Integration und Destruktion. Wiesbaden: Springer VS.
- Jahr, David/Petrik, Andreas (2023): Antinomiebewusstsein durch Wissenstransfer? Argumentationstheoretische Analysen zum Verhältnis von Politikdidaktik und Schulpraxis. In: Backhaus-Maul, Holger/Dieckmann, Janine/Fücker, Sonja/Grimmig, Martina/Nuske, Jessica/Quent, Matthias (Hrsg.): Forschungsbasierter Wissenstransfer und gesellschaftlicher Zusammenhalt. Theorie, Empirie, Konzepte und Instrumente. Frankfurt a.M.: Campus Verlag, in Druck.
- Jahr, David/ Petrik, Andreas (2020): Schulpädagogische und fachdidaktische Kasuistik im Gespräch: Vergleich einer dokumentarischen und argumentationsanalytischen Analyse eines Krisengesprächs im Politikunterricht. In: Fabel-Lamla, Melanie/Kunze, Katharina/Moldenhauer, Anna/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 47–61.

- Luhmann, Niklas (1969): *Legitimation durch Verfahren*. Neuwied am Rhein: Luchterhand Verlag.
- Nentwig-Gesemann, Iris/Gerstenberg, Frauke (2018): Typen der Interaktionsorganisation in (früh-) pädagogischen Settings. In: Bohnsack, Ralf/Hoffmann, Nora Friederike/Nentwig-Gesemann, Iris (Hrsg.): *Typenbildung und Dokumentarische Methode*. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 131–150.
- Petrik, Andreas (2013): *Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik*. Opladen: Verlag Barbara Budrich (2., erw. u. aktual. Aufl.).
- Petrik, Andreas (i.V.): *Regiebuch zur Dorfgründungssimulation. Ein praxiserprobtes soziales Experiment zur Einführung in das demokratische System, politische Theorien, Debattieren und politische Identitätsentwicklung. Für Sek. I u. Sek. II. und Erwachsenenbildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. [Stand August 2017].
- Petrik, Andreas/Köhler, Anke/Hentschel, Jannis (2018): *Lernort Schule: die „Dorfgründung“ als demokratischer Prozess. Ergebnisse eines Simulationsspiels im Unterricht*. Halle (Saale): Universitätsverlag Halle-Wittenberg.
- Prose, Matthias (2018): *Wie Unterricht bestimmen? Zum Unterrichtsbegriff in der qualitativen Unterrichtsforschung*. In: Prose, Matthias/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): *Kompodium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 27–62.
- Prose, Matthias/Rabenstein, Kerstin (2018): *Stand und Perspektiven qualitativ sinnverstehender Unterrichtsforschung. Eine Einführung in das Kompodium*. In: Prose, Matthias/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): *Kompodium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 7–25.
- Reinhardt, Sibylle (2021): *Fachdidaktische Analyse zu einer Politikunterrichtsstunde „Wir wählen“*. In: Petrik, Andreas/Jahr, David/Hempel, Christopher (Hrsg.): *Methoden der qualitativen Politikunterrichtsforschung. Acht Perspektiven auf eine Unterrichtsstunde zum Thema Wahlen*. Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag, S. 37–54.
- Rusch, Heike/Thiemann, Friedrich (2003): *Mitten im Kampfgetümmel. Ethnographische Reportagen aus den Klassenzimmern*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Sturm, Tanja (2022): *Konstruktion von Leistungsdifferenzen im Mathematikunterricht der Sekundarstufe. Empirische Rekonstruktionen professionalisierter Praxen in ein- und mehrgliedrigen Schulsystemen*. In: Bohnsack, Ralf/Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (Hrsg.): *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 109–129.

- Wagener, Benjamin (2018): Inklusion aus Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie. In: Sturm, Tanja/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): Handbuch schulische Inklusion. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 77–92.
- Wagener, Benjamin (2020): Leistung, Differenz und Inklusion. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Unterrichtspraxis. Wiesbaden: Springer VS.
- Wagener, Benjamin/Wagner-Willi, Monika (2017): Leistungsdifferenzen im ‚inklusionen‘ und im gymnasialen Unterricht – Dokumentarische Videointerpretation mit Fokus auf Raum und Erfahrungsraum. In: Zeitschrift für Inklusion Online 2017, 4. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/439/335> [Zugriff: 28.06.2023].
- Wagener, Benjamin (2022): Leistungsbezogene Differenzkonstruktionen im Deutsch- und Mathematikunterricht. Empirische Rekonstruktionen und diskursethische Bewertungen professionalisierter Unterrichtsmilieus. In: Bohnsack, Ralf/Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (Hrsg.): Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 86–108.
- Wagner-Willi, Monika (2018): Schülerinnen und Schüler: Inklusion und Differenz in mehrdimensionaler Perspektive. In: Sturm, Tanja/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): Handbuch schulische Inklusion. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich, S. 315–329.
- Wagner-Willi, Monika/Sturm, Tanja (2012): Inklusion und Milieus in schulischen Organisationen. In: Zeitschrift für Inklusion Online 2012, 4. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/32/32> [Zugriff: 21.04.2022].

Sozialpädagogik und Soziale Arbeit

Professionelle Erfahrungsfähigkeit im Kontext konstituierender Rahmungen in der Wohnungslosenhilfe und der Gemeindepsychiatrie

Julia Franz

Abstract: Der Beitrag präsentiert empirisch rekonstruierte konstituierende Rahmungen aus zwei Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit, der Wohnungslosenhilfe und der Gemeindepsychiatrie. Anhand von Gruppendiskussionen mit Mitarbeiter:innen verschiedener Organisationen in diesen Handlungsfeldern kann professionelle Erfahrungsfähigkeit als Eigenschaft professionalisierter Milieus rekonstruiert werden. Für die Fachkräfte bzw. beruflichen Akteur:innen bedeutet dies, die erfahrene Praxis mit den Adressat:innen nicht nur unter dem Gesichtspunkt bestimmter Zielvorstellungen in den Blick zu nehmen, sondern auch Sozialisationsprozesse zu erkennen, die sich zwischen ihnen und den Adressat:innen jenseits ihrer Intentionen vollziehen. Dies wird auf organisationale Verhältnisse bezogen, die Voraussetzung einer kritischen Weiterentwicklung professionalisierter Milieus sind. Entsprechend wird ein Mangel an professioneller Erfahrungsfähigkeit als organisationales Problem rekonstruiert.

In den Handlungsfeldern und Organisationen der Sozialen Arbeit und der Pädagogik gibt es eine gemeinsame grundlegende Anforderung an professionalisiertes Handeln: die interaktive Gestaltung eines konjunktiven Erfahrungsraums, in den eine fachliche und organisationale Fremdrahmung der Orientierungen der Adressat:innen auf ihre Situation integriert ist, eine *konstituierende Rahmung* (vgl. Bohnsack 2020: 30ff.; Bohnsack i. d. B.). Ein solcher Erfahrungsraum zeichnet sich prinzipiell auch durch Rahmeninkongruenzen aus: Äußerungen und Handlungen der Adressat:innen werden in einen anderen, organisationalen Rahmen gesetzt (vgl. Bohnsack 2017: 123). Diese Rahmungen sind nicht mit einer Verhaltenssteuerung durch sozialstaatliche Institutionen zu verwechseln (vgl. Lessenich 2018). Institutionelle Vorgaben und fachliche Standards werden erst in einer konstituierenden Rahmung praktisch zur Geltung gebracht.

Im interaktiven Erfahrungsraum von Fachkräften und Adressat:innen ist die konstituierende Rahmung immer wieder neu herzustellen. Sie ist weder standardisierbar noch auf andere Organisationen im selben Handlungsfeld übertragbar. Wie in professionalisierten Praxen fachlich gedacht wird, ist vor diesem Hintergrund keine Frage nach generalisierten disziplinären Wissensbeständen der Praktiker:innen (vgl. Kubisch/Franz 2022). Es gibt nicht die eine professionalisierte Praxis, ebenso unterscheiden sich auch Formen von Fachlichkeit. Beispielsweise ist im Handlungsfeld Gemeindepsychiatrie nicht unbedingt davon auszugehen,

dass die zu bearbeitenden Fälle und Situationen stets psychiatrisch-therapeutisch gerahmt werden. Die institutionelle Verankerung in der stationären Psychiatrie und in der Eingliederungshilfe hält verschiedene administrative und fachliche Rahmen bereit, doch daraus ist nicht abzuleiten, wie der Gegenstand der Arbeit, die „Sache“, in den interaktiven Praxen der Fachkräfte mit den Adressat:innen bzw. der Mitarbeitenden miteinander hergestellt wird.

Ausgangspunkt Sozialer Arbeit sind soziale Probleme bzw. gesellschaftliche Konfliktverhältnisse, die etwa den Zugang zu Ressourcen und den Umgang mit Interessensgegensätzen betreffen. Wie solche Konflikte in Angebote Sozialer Arbeit und institutionelle Adressierungen transformiert werden, ist kontingent. Das Angebot eines „Wohnführerscheins“¹ etwa stellt eine pädagogische Rahmung von Problemen dar, die stattdessen auch als Diskriminierung auf dem Wohnungsmarkt oder als Mangel an kostengünstigem Wohnraum gerahmt werden könnten, was jeweils unterschiedliche Aufgaben und Adressierungen mit sich bringt. Ganz allgemein kommt Organisationen in den Bereichen der Gemeindepsychiatrie und der Wohnungslosenhilfe die Aufgabe zu, Betroffenen hilfreiche Angebote in Bezug auf die Bewältigung oft schwer zu überblickender, einander verstärkender Schwierigkeiten zu machen und zugleich gesellschaftliche Konflikte des Ein- und Ausschlusses zu bearbeiten.

In diesem Beitrag stelle ich Auszüge aus Gruppendiskussionen mit Mitarbeiter:innen solcher Organisationen vor, in denen sich geteilte Orientierungsrahmen dokumentieren. Die Gruppendiskussionen wurden im Rahmen eines Lehrforschungsprojekts mit Masterstudierenden Sozialer Arbeit erhoben und dokumentarisch ausgewertet.² Dieser empirische Zugang zu den Erfahrungsräumen der Mitarbeiter:innen in Organisationen lässt jeweils spezifische, nicht standardisierbare konstituierende Rahmungen erkennbar werden, insbesondere auch Momente der Auseinandersetzung mit Normen und Erfahrungen, aus denen die Rahmungen immer wieder neu hergestellt werden. Im Unterschied zu empirischen Zugängen zur interaktiven Praxis und zu den Erfahrungsräumen der Mitarbeitenden mit den Adressat:innen selbst zeigt sich in diesen Gruppendiskussionen, wie diese Praxis aufgegriffen, in Erzählungen und Beschreibungen praktisch reflektiert wird, d. h. Kontingenzen verhandelt werden (vgl. Bohnsack 2020: 61f.). Dies lässt sich als professionelle Erfahrungsfähigkeit verstehen, als Eigenschaft professionalisierter Milieus, sich mit der eigenen Praxis und den

1 Unter diesem Begriff bewerben Träger Sozialer Arbeit Workshops für Geflüchtete oder Jugendliche. Ein Zertifikat über die erfolgreiche Teilnahme soll sie als geeignete Mieter:innen ausweisen und so bei der Wohnungssuche helfen.

2 Vielen Dank insbesondere an die Mitwirkenden Christiane Andreas, Elise Baumann, Friederike Ilchmann, Joel Ilchmann, Hannes Kähler, Josephin Kirsch, Franziska Lange, Delras Permous, Raimund Schütz und Stefan Vosse.

Widmen möchte ich diesen Beitrag Stefan Vosse, der viel zu früh gestorben ist. Er hat u. a. zwei der hier vorgestellten Gruppendiskussionen durchgeführt, transkribiert und sich weit über unser Lehrforschungsprojekt hinaus für Strukturen professionalisierter Praxis interessiert.

darin implizierten Spannungsverhältnissen auseinanderzusetzen. Für die Fachkräfte bzw. beruflichen Akteur:innen bedeutet das, die erfahrene Praxis mit den Adressat:innen nicht unter dem Gesichtspunkt bestimmter Zielvorstellungen in den Blick zu nehmen, sondern auch Sozialisationsprozesse zu erkennen, die sich zwischen ihnen und den Adressat:innen jenseits ihrer Intentionen vollziehen (vgl. Bohnsack i. d. B.). Professionelle Erfahrungsfähigkeit wird hier allerdings nicht auf individuelle berufliche Akteur:innen bezogen, etwa im Sinne einer (Selbst-)Reflexionskompetenz (vgl. dazu auch Kallfaß i. d. B.). Es geht vielmehr um organisationale Verhältnisse, die Voraussetzung einer kritischen Weiterentwicklung professionalisierter Milieus sind. Entsprechend wird ein Mangel an Erfahrungsfähigkeit als organisationales Problem rekonstruiert.

1 Soziale Arbeit in der Gemeindepsychiatrie

Die Organisationen im gemeindepsychiatrischen Bereich – bspw. Tageskliniken, Betreutes Wohnen, sozialpsychiatrische Dienste der Gesundheitsämter – können als Ausdruck eines andauernden Konflikts verstanden werden, der in den 1970ern die Psychiatriereform anstieß. Dieser Konflikt besteht fort, wenngleich sich die Anstaltspsychiatrie institutionell gewandelt hat³. Wie einzelne, öffentlich bekannt werdende Fälle von Zwangseinweisung oder von Gewalttaten psychisch kranker Täter:innen zeigen, werden die ausschließenden und repressiven Strategien des Umgangs mit psychisch Kranken gesellschaftlich stark befürwortet. Antipsychiatrische Kritik ist im Vergleich zu den 1960er bis 1980er Jahren weniger zu vernehmen (vgl. Weigand 2015: 30ff.). Doch auch jenseits expliziter Auseinandersetzungen mit der Frage, wie mit ‚psychisch Auffälligen‘ und ‚Erkrankten‘ umzugehen sei, bilden sich Orientierungen zum Phänomen vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Normalitätsvorstellungen im Sinne *virtualer sozialer Identitäten* (Goffman 1967: 10), welche als „Rahmungsherrschaft“ gefasst werden können⁴ (vgl. Bohnsack i. d. B.). Diese wirken in organisationale Erfahrungsräume, sind in ihnen präsent und durchdringen sie.

Im Folgenden geht es um einen rekonstruktiven Zugang zu *organisationalen* konjunktiven Erfahrungsräumen in der Gemeindepsychiatrie, genauer: zu *Erfahrungsräumen der Mitarbeiter:innen* zweier Einrichtungen im betreuenden, sozialarbeiterischen Bereich der Gemeindepsychiatrie. Sie sind reflexiv auf die interaktiven *Erfahrungsräume der Mitarbeiter:innen mit den Adressat:innen*

3 Etwa durch die Ausdifferenzierung von Behandlungsformen, Einrichtungen, Gremien und durch die Ausweitung von Zielgruppen, Berufsgruppen und Tätigkeiten (vgl. Weigand 2015).

4 Anschaulich sind die Schilderungen von Krankenakten der Schweriner Nervenklinik aus den 1940er Jahren im Zusammenhang mit verschiedenen biografischen Erfahrungen, Erinnerungskulturen und dem Sprechen über psychische Krankheit und die „Euthanasie“-Morde in Schubert (2003). Sie geben Hinweise auf gesellschaftliche Identitätsnormen, die in ihrem Verhältnis zueinander zu rekonstruieren wären.

bezogen, zudem auf *interorganisationale Erfahrungsräume*⁵ (Bohnsack 2017: 133f.). Die Erfahrungsräume der Mitarbeiter:innen können Orte einer *impliziten, praktischen Reflexion* (Bohnsack 2020: 59ff.) von Brüchen sein, die sich aus institutionellen Aufträgen im Gefüge ambulanter und stationärer Versorgungsstrukturen und ihren alltäglichen Erfahrungen mit Adressat:innen ergeben.

Die Gruppen *Farben* und *Schlüssel* sind Teams in Trägerorganisationen, die zur gemeindepsychiatrischen Versorgungsstruktur einer Großstadt zählen. Die Mitarbeiter:innen der Teams sind als Sozialarbeiter:innen und Psycholog:innen qualifiziert, manche haben zusätzliche therapeutische Ausbildungen. Ihre Arbeitskontexte sind zum einen das „Betreute Wohnen“ (Gruppe *Schlüssel*), zum anderen die „Ambulante Krisenbegleitung“⁶ für psychisch Kranke (Gruppe *Farben*). In der Regel können die Adressat:innen für drei Jahre an den Programmen teilnehmen, d. h. in der Einrichtung wohnen bzw. eine persönliche Krisenbegleitung in Anspruch nehmen. Die ambulante Begleitung hat insbesondere die Aufgabe, zusammen mit den Adressat:innen Perspektiven und Vorgehensweisen zu entwickeln, um in psychischen Krisensituationen zurechtzukommen und einen erneuten Klinikaufenthalt zu vermeiden.

1.1 Kasuistische Entwicklung einer Rahmung als Bildungsprozess – Die Gruppe *Farben*

In der Gruppe *Farben* wird in detaillierten Beschreibungen und konkreten Falldarstellungen das Kontingente der Fallarbeit herausgestellt und das Verhältnis gesellschaftlicher und organisationsbezogener Normen zur eigenen Handlungspraxis reflektiert. In der Eingangspassage wird erklärt „also wir sind ein ähm krankenkassenfinanziertes projekt“ (Transkript A, Z. 46f.), für das es kaum Vorgaben gebe, wie Alternativen zur stationären Akutbehandlung in einer psychiatrischen Klinik zu gestalten sind. Art und Umfang des Kontakts bestimmen die Adressat:innen wesentlich mit.

5 Die Finanzierung der psychiatrischen Versorgung (Kranken- und Pflegeversicherung, Sozialhilfe, Rentenversicherung) und die verschiedenen ambulanten und stationären Einrichtungen haben zu einer „hochverdichtete[n] Gremienlandschaft“ geführt, in der Fälle zugeteilt und Angebote geplant werden (Weigand 2015: 29).

6 Anders als die Wohn Einrichtung, die über Eingliederungshilfe nach SGB XII finanziert wird, ist die ambulante Krisenbegleitung ein krankenkassenfinanziertes Projekt.

Farben, Transkript B⁷

- 101 Af: [...] also es ist auch schon so berechnet sozusagen; dass es menschen gibt die fast nichts ins
 102 anspruch nehmen (.) während andere extrem viel in anspruch nehmen eben, es gibt auch leute
 103 die sieht man praktisch fast; (.) zweiwöchentlich oder teilweise (.) auch wöchentlich, über
 104 längere zeiträume, (.) das könnte man sich ja überhaupt nicht leisten äh wenn=s nicht auch
 105 andere gäbe. (.) also das liegt auch schon so (.) in der struktur und das ist eben- es gibt so viele:
 106 Cm: L hmja L hm
 107 Af: äh eben spannungsfelder da, das find ich schon (.) relativ außergewöhnlich hier bei unserer
 108 arbeit also das gibt=s natürlich immer, (.) aber (1) so extrem wie hier, find ich=äh selten; (.)
 109 Cm: L ja das
 110 ist=ja weil so- weil=s so wenig vorgaben gibt; ne, also es gibt ja auch kein- also der auftrag ist
 111 natürlich klinikvermeidung aber wie wir das machen, (.) ähm (.) wir können auch an alle: eis
 112 verteilen; jede woche wenn das klinikvermeidend wirkt (.) ist das auch ok. @(.)@ @is auch
 113 (gut)@
 114 Bm: L das ist ja echt ein spannender punkt ne? dass es so viel freiraum gibt; dass es wirklich
 115 Af: L ja:
 116 Bm: ähm (.) auch (immer=) wir sind ja ein großes netzwerk sozusagen, aber (.) ähm jedes einzelne
 117 team (.) hat so seine eigene kultur ausgearbeitet *hab ich das gefühl und=es° unterscheidet
 118 sich zum teil echt sehr gravierend wie wir das machen; diesen auftrag zu erfüllen; (.)
 119 Cm: L hm,
 120 Bm: weil es von oben eigentlich (.) so gut wie gar keine vorgaben so richtig gibt

Die Gruppe markiert die Vagheit der administrativen Norm „klinikvermeidung“. Die Freiheit der praktischen Gestaltung geht einher mit der Notwendigkeit, etwas zu entwickeln; angespielt wird darauf, dass es kein einfaches Rezept gibt (Z. 111–112). Deutlich wird das Spannungsverhältnis der Norm zur Handlungspraxis; diese wird in ihrer Kontingenz erkannt (Z. 116–118).

7 Satzzeichen werden in den Transkriptauszügen verwendet, um steigende (?) bzw. leicht steigende (.) Intonation bzw. sinkende (.) und leicht sinkende (:) Intonation anzuzeigen. Kurzes Lachen wird mit @(.)@ notiert, längeres Lachen mit der Dauer in Sekunden @(3)@, auffällige Dehnungen mit Doppelpunkt/-en je nach Länge. Unterstreichungen zeigen Betonungen einzelner Wörter an. Fett gesetzt sind Äußerungen, die lauter sind; *leise Äußerungen* werden von schwer verständlichen Äußerungen unterschieden, letztere stehen in Klammern. Überlappungen verschiedener Sprecher:innen beginnen jeweils mit L. Die Zeilennummern beziehen sich auf das Originaltranskript.

Farben, Transkript D

21	Af:	ja ich glaub das abgefahrene was bei uns halt so <u>komisch</u> ist und so <u>unüblich</u> und <u>ungewohnt</u> ,
22		(.) wir haben ja weder nen <u>hilfeplan</u> , (.) noch haben wir irgendeine stelle wo wir uns
23		rechtfertigen müssen was wir eigentlich inhaltlich <u>erarbeitet</u> haben, (.) was irgendwie ja
24	Cm:	└ @ja@
25	Af:	total <u>gut</u> ist auf ne art, aber auf ne art ist es halt auch komisch; (.) also weil man selber ja in
26		<u>sich</u> sowieso immer, so eine instanz hat äh was man alles erreichen hm: müsste- möchte (.)
27		könnte? (1) und sich da <u>komplett</u> so selber zu regulieren, is <u>schon</u> äh <u>auch</u> ne ganz schöne
28		@anforderung momentan@ (.) das ist echt ungewöhnlich hier; (.) also das <u>gibt=s</u> halt nicht
29	Cm:	└ hm;; └ ja └ hm;
30	Am:	(1) ist alles sehr prozesshaft (.)
31	Ym:	└ könn- └ können=sie das so=n bissl erläutern? also (1) äh und praktisch
32		nochmal
33	Af:	<u>naja</u> wir haben also äh- (.) jemand kommt zu <u>uns</u> (.) sagt uns irgendwie mir geht es so; und
34		so, und ähm wir fragen dann ok was möchten sie denn gerne? (1) manche beantworten das
35		manche nicht, @(.)@ @irgendwie viell-@ also des kann vom äh- ich will dass es mir besser
36		geht, hin zu ähm ganz konkreten dingen sein, und ähm (.) wir ähm stellen uns zur verfügung,
37		wir hören zu, wir <u>geben</u> (.) <u>ideen</u> , vielleicht teilweise auch rein, (.) aber wirklich auch maximal
38		als <u>idee</u> und äh wir äh <u>erarbeiten</u> in dem sinne (.) in der regel <u>nicht</u> irgendwelche <u>lösungen</u>
39		oder sowas, (1) ähm: und (.) es gibt <u>eigentlich</u> äh:m- (.) der auftrag ist eben
40		<u>krankenhausvermeidung</u>

Das Kennenlernen von Adressat:innen, denen von ihrer Krankenversicherung die ambulante Krisenbegleitung nahegelegt wurde, wird als herausfordernder Prozess skizziert, in dem die Krisenbegleiter:innen selbst Ansprüche an die professionelle Praxis entwickeln (Z. 25–28), ihr Angebot vermitteln und sich ein Bild von der Fallkonstellation machen müssen (Z. 33ff.). Es gilt, einen interaktiven Erfahrungsraum zu schaffen, in dem eine Verständigung zwischen Adressat:in und Begleiter:in über Krisenerleben und Handlungsoptionen ermöglicht wird. Die Art und Weise der Zusammenarbeit ist zugleich als Gegenstand der Aushandlung auf der Ebene *proponierter Performanz* als auch auf der Ebene *performativer Performanz* als Produkt des sich erst herausbildenden Erfahrungsraums zu sehen (vgl. Bohnsack 2017: 93ff.), was es erschwert, sie im Voraus präzise darzustellen. Der Professionalisierungsprozess der Gruppe *Farben* wird über die Vorgaben und Bedingungen des Hilfesystems und die „anforderung“ thematisiert, eine konstituierende Rahmung zu entwickeln und in die Interaktionspraxis zu integrieren. Das Verhältnis demonstrativer Zurückhaltung (bzgl. „irgendwelche[r] lösungen“, Z. 38) und der zugleich gestellten Anforderung an die Adressat:innen, die Krisenprävention selbst mitzugestalten (Z. 34) kommt auch in den Erzählungen von Fallgeschichten als zentraler Aspekt der konstituierenden Rahmung zum Ausdruck. Es verweist auf eine *imaginative Identitätsnorm* des Projekts (Z. 25–27, vgl. Bohnsack 2020: 31; 2017: 161f.), die sich als Förderung der Autonomie psychisch Kranker fassen lässt, und zwar im Sinne der Förderung jener Vorstellungen von Autonomie, die die Adressat:innen selbst haben. Im Folgenden berichtet Cm von einem „kratzbürstig[en]“ älteren

Adressaten der ambulanten Krisenbegleitung: Herr B⁸ leidet sowohl an chronischen Schmerzen als auch an seiner sozialen Situation.

Farben, Transkript C, Z. 246–266

246 Cm: **es ist halt wirklich jemand** der äh; tatsächlich (.) ne- also nee er sagt er hat niemanden. (.)
 247 also das ist jemand der- wo wir denken da wär betreutes wohnen gut oder nen rechtlicher
 248 betreuer, oder sowas; einfach weil er auch (.) äh große angst davor hat; ne, dass es- dass er
 249 körperlich weiter abbaut und sich dann nicht mehr in der eigenen wohnung selber versorgen
 250 kann vielleicht irgendwann mal dort äh stürzt, oder ähm=nen herzinfarkt hat, und niemand
 251 findet ihn, also das ist so eine große (.) angst dass er tagelang in seiner wohnung vor sich hin
 252 siecht bis er dann stirbt (.) ohne dass es jemand mitkriegt weil es keine sozialen kontakte
 253 gibt, (.) aber eben dieser schrift das zu tun nämlich zu sagen okay jetzt kümmer ich mich mal
 254 um betreutes wohnen, das ist äh sehr schwierig; weil das naja hieße die autonomie
 255 aufzugeben (.) °und das ist ganz schwierig für ihn°; (1) ähm und bei dem ist das auch so: also
 256 da ähm (.) äh=ähm also diese krankenhausaufenthalte vorher waren immer wegen suizid- (.)
 257 ähm gedanken=und äh jetzt hatte er gerade vor nem halben jahr nochmal ne echt äh
 258 schwere krise weil er so starke schmerzen hatte, (1,5) ähm: und hier- also dann haben wir den
 259 auch wöchentlich gesehen, eben ganz klar so wenn das so bleibt dann äh mach ich meinem
 260 leben ein ende, (.) ähm und da gab=s mehrere situationen; wo er auch sagt und wo wir uns
 261 auch sicher sind der wär in die klinik gegangen; (.) äh oder hätte (.) vielleicht äh sich
 262 suizidiert; (.) ähm (.) °wenn er das hier nicht gehabt hätte° (.) und dann haben wir ähm
 263 (irgend-) wir haben jetzt zum beispiel da=ne überleitung zur schmerzambulanz (.) äh
 264 hingekriegt mit viel viel unterstützung, °dass er den schritt gehen konnte,° und das hat
 265 geklappt jetzt geht=s ihm besser so das ist °eigentlich auch nen ganz schönes beispiel (.)
 266 dafür (.) dass wir (1) ja (.) wo es gut lief;° (1) und wo wir sicher klinikvermeidend auch- (.) auch
 267 waren; (1,5)

Die Darstellung orientiert sich an den Äußerungen des Herrn B, die hier immer wieder zitiert werden. Dessen Dilemma, einerseits „niemanden“ zu haben und Angst zu haben, hilflos und alleingelassen zu sein, andererseits seine „autonomie“, d. h. im psychosozialen Netz die eigene Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit nicht aufgeben zu wollen, beschreibt Cm als persönliche „schwierig[keit]“, die aber zumindest teilweise überwunden werden kann (Z. 246–255). Das „kratzbürstige“ Verhalten des Herrn B und seine Ablehnung bestimmter Angebote werden als Unterstützungsbedarf (fremd-)gerahmt und auch akzeptiert, um zugleich Möglichkeiten und Passungen auszuloten. In der Evaluation, auf die die Darstellung hinausläuft (Z. 260–267), zeigt sich die Differenz zwischen der imaginativen sozialen Identitätsnorm der Organisation (Förderung der Autonomie psychisch Kranker) und ihrer Handlungsnormen (Vermittlung in weitere Hilfen): was „geklappt“ hat, ist eine bessere Einbindung in das Hilfesystem. Herrn Bs Angst vor dem Prozessiertwerden und die darin implizierte Orientierung an Autonomie werden offenbar anerkannt, zur Grundlage der Krisenbegleitung gemacht und gemeinsam mit ihm erörtert. Die Fremdrahmung ist also in gewisser Weise gebrochen bzw. genauer: sie wird gerade durch ihre Brechung im interaktiven Erfahrungsraum wirksam.

8 Alle Namen von Adressat:innen und Fachkräften in diesem Text sind Pseudonyme. Dabei wurde die Form beibehalten, in der die Sprecher:innen Namen nennen (etwa Vornamen oder abgekürzte Nachnamen).

Unmittelbar nach dem „schöne[n] beispiel“ von Cm bringt Af eine Fallgeschichte ein, in der die Förderung der Autonomie der Adressat:innen in ihrem imaginativen Charakter verhandelt wird, und zwar in einer für die Gruppe *Farben* typischen Weise, als Gelegenheit zur praktischen Reflexion.

Farben, Transkript C

267	Af:	ja mir fällt jetzt aber gerade halt noch <u>unsere</u> (.) klientin ein, als gegenbeispiel sozusagen
268	Bm:	└ ja genau hätte ich jetzt auch gedacht;
269	Af:	(ich weiß nicht ob du das) irgendwie erzählen willst,
270	Bm:	(weil) jetzt unsere frau C? oder wen meinst du jetzt,
271	Af:	└ nee └ frau D
272	Bm:	oh je;
273	Cm:	@(2)@
274	Af:	darf ich das sagen?
275	Bm:	kannst du gerne erzählen; *ich will=s eigentlich nicht erzählen,*
276	Af:	aber=es ist ok?
277	Bm:	└ jaja *klar* (.)
278	Af:	weil ich find das <u>schon</u> irgendwie= äh also weißt=es=ist äh wahrscheinlich für mich gerade
279		auch so=n bisschen nochmal als=anderes (1) beispiel äh= <u>hm</u> wo das <u>nicht</u> gelingt=und
280	Ym:	└ ja,
281	Af:	wo es auch äh teilweise relativ <u>dramatisch</u> dann auch; ist, (.) ähm <u>genau</u> das war ne klientin
282		die wir <u>beide</u> zusammen hatten, und ähm (räusperrn) die kam auch <u>hierher</u> äh=sie <u>hatte</u> - das
283		ist so eine die wa:r wirklich- also ganz lange <u>krankheitsgeschichte</u> schon=und (1) äh schwere
284		chronische ((seufzend)) posttraumatische <u>belastungsstörungen</u> würd ich jetzt mal sagen;
285		ähm und (1) alles mögliche <u>andere</u> noch, und ähm (.) hatte <u>ganz</u> viel hoffnungen, und hatte-
286		hatte auch die idee sie kann jetzt endlich (.) ohne <u>krankenhaus</u> äh zukünftig irgendwie
287		klarkommen, und ähm (2) man braucht ja ne zeit bis man sich <u>kennt</u> , (.) also wir brauchen
288		auch ne zeit natürlich bis wir uns nen bild machen können von jemandem und das wird auch
289		immer unvollständig <u>bleiben</u> und so weiter, (.) und im verlauf hat sich einfach gezeigt ähm (1)
290		relativ <u>bald</u> eigentlich schon, dass das nicht sehr realistisch <u>erscheint</u> ; (.) äh dass sie ganz auf
291		<u>klinikaufenthalte</u> verzichten <u>kann</u> , (1) was dann irgendwie=ähm nach ner <u>weile</u> äh für <u>sie</u>
292		wirklich so ein <u>versagenserleben</u> (.) war, (.) dass ihr das nicht <u>gelingen</u> ist mit <u>uns</u>

Die „hoffnungen“, die Frau D hatte (Z. 285–287), werden als Perspektive wahrgenommen, anhand derer in dem interaktiven Erfahrungsraum die konstituierende Rahmung im gemeinsamen Sozialisationsprozess (Z. 287) herzustellen war. Die besondere Schwierigkeit bestand darin, dass die Einschätzung der Fallentwicklung, aufgrund derer die ambulante Krisenbegleitung von den Fachkräften für „nicht sehr realistisch“ gehalten wurde, mit der Perspektive Frau Ds vermittelt werden musste. Af gesteht zu, dass die Einschätzung durch die Fachkräfte auch nur eine Prognose ist (Z. 288–289), dennoch unterminierte diese Prognose die Hoffnungen der Adressatin. In der Verständigung darüber erkennen die Sozialarbeiter:innen, dass ihre Einschätzung von Frau D als persönliches „versagen“ interpretiert wurde.

Af erzählt von dieser Fallgeschichte mit dem Einverständnis des beteiligten Kollegen Bm, der sich hier ausdrücklich zurückhält. Ohne weiteres scheint klar zu sein, inwiefern dies ein „gegenbeispiel“ zu der erfolgreichen Fallgeschichte

ist, von der zuvor die Rede war: Die Förderung der Autonomie der Adressat:innen erweist sich insofern als imaginativer Entwurf des organisationalen Handelns, als die Verständigung mit Frau *D* über ihre Hoffnungen und Handlungsmöglichkeiten in geradezu paradoxer Weise dazu geführt hat, dass diese, obwohl sie das Angebot der ambulanten Krisenbegleitung mit eigenen Hoffnungen verband, die Vermeidung von Klinikaufenthalten zugleich als exteriore Erwartung, als eine ihr auferlegte Norm auffasste. Die Fremdrahmung konnte in ihrer Differenz zur Perspektive der Adressatin dieser nicht mehr vermittelt werden, sie erschien wie ein übermächtiger Wissensbestand, der die Autonomiebestrebungen von Frau *D* überwältigte (vgl. Riemann 1984). Das Dilemma zwischen dem Angewiesensein auf Hilfe und dem Erleben sozialer Kontrolle und bedrohter Handlungsfähigkeit in den psychiatrischen Einrichtungen konnte in diesem Fall nicht bearbeitet werden. *Af* sieht die ambulante Krisenbegleitung als Teil dieses Dilemmas:

Farben, Transkript C

294	<i>Af</i> :	also sie <u>ist</u> dann irgendwann; ähm zähneknirschend sozusagen dann nochmal in die
295		<u>tagesklinik</u> gegangen, (.) wir saßen hier <u>gemeinsam</u> im gespräch und haben- eben
296		<u>gemeinsam</u> sind wir an den punkt gekommen dass das; (.) für alle <u>beteiligten</u> und auch für <u>sie</u>
297		als- als richtiger <u>ort</u> erschien, (1) und äh=dann ging sie (eben) in die tagesklinik, und dann hat
298		sie sich in der zeit suizidiert. (.) und ich <u>vermute</u> dass es <u>schon</u> ähm (.) <u>mit</u> dazu
299		@beigetragen@ hat äh=dass sie an diesen punkt gekommen ist zu dem zeitpunkt, (.) dass
300		sie eben (.) <u>nicht mal</u> <u>hier</u> sozusagen geschafft hat, (.) ähm nicht mehr in die klinik zu müssen.
301		(.) °sozusagen°

Der Versuch, eine Perspektive auf die Krisenbegleitung und zukünftige Interventionen mit den Betroffenen zu entwickeln und diese dadurch in ihrer Selbstbestimmung zu stärken, ist zugleich eine hohe und prekäre Anforderung. Diese Anforderung kann unversehens zur normierenden Festlegung werden, ohne dass die Bedingungen einer solchen Selbstbestimmung garantiert werden können – so lässt sich die Erkenntnis formulieren, die hier aus der praktischen Reflexion der nicht intendierten sozialisatorischen Interaktion gewonnen wird. Der Suizid wird weder auf die psychische Krankheit noch auf die Person selbst zurückgeführt, sondern in einen Zusammenhang mit dem organisationalen Handeln gebracht. Wohl nicht zum ersten Mal beschäftigt sich die Gruppe hier mit dem Fall, und was *Af* zum Ausdruck bringt, kann als Ergebnis eines kasuistischen Bildungsprozesses verstanden werden:

Farben, Transkript C

309	Af:	was das auch bedeuten kann wenn- wenn man (.) menschen <u>ermutigt</u> äh (1,5) wie vorsichtig
310		man halt @sein@ muss äh, wie <u>realistisch</u> das dann auch wirklich <u>ist</u> (1) und welche
311		hoffnungen man damit schürt, und welche ähm (.) <u>versprechungen</u> leute dann da sich
312		machen, (.) die wir vielleicht noch nicht mal <u>aktiv</u> machen, aber die dann entstehen, (.) die
313		wir nicht <u>halten</u> können.

Festzuhalten ist, dass sich das Angebot der Krisenbegleitung weder aus bürokratischen Vorgaben ableitet noch aus disziplinären Diskursen bildet. Eine sowohl fallspezifisch flexibel zu haltende als auch einzugrenzende Krisenbegleitung entsteht aus professioneller Erfahrungsfähigkeit, die in der praktischen Reflexion der Erfahrungen mit den Adressat:innen in Bezug auf die Normen der Automisierung und der Vermittlung in ambulante Hilfen zum Ausdruck kommt. Der Erfahrungsraum der Mitarbeiter:innen erscheint hier als lebendiger Ort der Bearbeitung daraus entstehender Widersprüche.

1.2 Divergenz und Auseinandersetzung um die konstituierende Rahmung – Die Gruppe *Schlüssel*

In einer längeren Passage diskutiert die Gruppe *Schlüssel* den Umgang mit folgendem Vorfall in der Einrichtung des Betreuten Wohnens: Eine Bewohnerin, *Anja*, hatte ihrem Mitbewohner *Justin* Briefe entwendet. Das führte zu einer Auseinandersetzung im Team, ob dieser Übergriff durch eine „Abmahnung“ *Anjas* zu beantworten sei, was schließlich geschah. Davon berichtet die Mitarbeiterin *Af*, die die Sanktion als pädagogische Bearbeitung eines Konflikts rahmt, in dem es um Grundsätzliches geht („die Konsequenz der Auseinandersetzung durch ne abmahnung“, Passage Post, Z 13). Der folgende Auszug setzt ein, als *Af* die aus ihrer Sicht angemessene Bearbeitung des Konflikts konstatiert:

Schlüssel, Passage Post

15	Af:	es hat ja auch nicht geschadet. (.) °ich glaube das thema ist jetzt weitgehend vom tisch;° (1)	
16	Bf:	└ hmm;	└ °hmm°
17		(.) naja Justin kriegt sowieso jetzt seine <u>post</u> bei uns (.) in unseren briefkasten.	
18	Af:		└ ist nicht <u>wah:r</u> ?
19	Df:		└ ja gut aber-
20	Bf:	doch (.) weil der irgendwie ja; <u>traumatisiert</u> ist;	
21	me*:	└ @ (3) @	
22	Df:	└ oh gott wie blöd;	
23	Af:	(sehr gut und klebt) <u>sein</u> name auf unserm briefkasten?	
24	Bf:	└ joa::;	
25	Af:	└ des find ich ja we- <u>schade</u> da muss ich nicht	
26		dagewesen sein; (.) bei dieser entscheidung;	
27	Cm:	└ nee das hat äh der- der <u>vater</u> hat das vorgeschlagen °im	
28		familiengespräch° das war ihm grund genug	
29	Af:	└ aber das ist schlecht für jung- für die junge dame. (.) weil die ist jetzt ähm; (.) die	
30		hat jetzt <u>das</u> erreicht was sie wollte; find ich <u>super</u> ; (.) also an <u>ihrer</u> stelle hat=sie- gesiegt.	
31	Df:		└ °das stimmt°
32	Bf:	hmm; naja aber für Justin-	
33	Af:	└ auch <u>sofort</u> und spontan;	
34	Cm:	└ () für- └ für Justin ist es gut weil wir mit ihm nicht-	
35	Bf:	└ für Justin-	
36	Af:		└ das <u>geht nicht</u>
37		<u>gerecht zu</u> jetzt sind wir mal (mitten) dabei.	
38	Df:	└ @ (.) @	
39	Cm:	└ ne ne das geht ja darum dass der überhaupt seine <u>post</u> mit uns	
40		bearbeitet; (.) das was- (.) da wars- ein fortschritt; für <u>uns</u> war=s n fortschritt.	
41	Bf:	└ <u>genau</u> ; (.) das war sein (hauptproblem)	
42	Df:	und er ist <u>traumatisiert</u> ?	(find ich auch ein bisschen-)

* Wenn mehrere Personen lachen, wird das Kürzel *me* verwendet.

In der von *Bf* und *Cm* vertretenen Lösung, *Justins* Post direkt zum Briefkasten des Trägers zustellen zu lassen und dadurch Übergriffe zu vermeiden, sieht *Af* eine verpasste Chance für *Anjas* Entwicklung. Dennoch kommt in dieser Auseinandersetzung auch eine geteilte Perspektive auf die Angelegenheit zum Ausdruck: Die Fachkräfte nehmen jeweils eine individuelle Problematik und deren individualisierte Bearbeitung wahr. *Af* und *Df* sehen in dem Vorfall *Anjas* Machtbestrebungen verwirklicht. *Bf* und *Cm* sind besorgt, wie *Justin* damit umgeht (zumal sie bereits seit einer Weile darauf hinwirken, „dass der überhaupt seine post mit uns bearbeitet“⁹). Allerdings gibt es Zweifel, wie schwerwiegend der Diebstahl für *Justin* wirklich ist. *Df* weist eine (Re)Traumatisierung sogar heftig zurück: Vielleicht, weil in dem Vorfall eine willkommene Gelegenheit für Justin

9 In der Gruppendiskussion wird nicht begründet, warum *Justin* die Erledigung seiner Post nicht selbst überlassen wird. Es lässt sich denken, dass es auch um Fristen (bspw. gegenüber dem Jobcenter) geht, die nicht einzuhalten erhebliche Nachteile mit sich bringen kann.

gesehen wird, sich der gemeinsamen Sichtung der Post zu verweigern. Der Konflikt der beiden als interaktives Problem (und damit als eines der Einrichtung) wird ausgeklammert, er tritt hinter die jeweiligen Konflikte der Fachkräfte mit ihnen als Individuen zurück. Den Bewohner:innen werden Motive in einer Weise unterstellt, die ihre Perspektiven auf die Interaktionsgeschichte unberücksichtigt lässt. Darin lässt sich eine Tendenz zu *machtstrukturierter Interaktion* erkennen (vgl. Bohnsack 2017: 246ff.): Die machtvoll konstituierende Rahmung der Praktiken der Adressat:innen als Individuen mit psychosozialen Entwicklungsproblemen gerät zur Konstruktion totaler Identitäten, insofern die Perspektiven der Adressat:innen nur noch als Ausdruck dieser Probleme wahrgenommen werden (*Justin* ist entweder „traumatisiert“ oder bloß unwillig, *Anja* wird unterstellt, *Justin* dominieren zu wollen). *Afs* erhebt ihre Forderung nach Gerechtigkeit unabhängig von den Gerechtigkeitsvorstellungen der Adressat:innen. Sie sieht die sozialpädagogische Aufgabe darin, Vorfälle dieser Art zum Anlass einer „konsequen[ten] auseinandersetzung“ zu machen. Wenn es um *konstituierende Regeln* geht, die eine Verhandlung über unterschiedliche Perspektiven des Zusammenlebens ermöglichen (vgl. Piaget 1973: 106; Bohnsack 2020: 110), müsste das jedoch mit einer Verständigung über Gerechtigkeitsvorstellungen beginnen. Der Ausruf „das geht nicht gerecht zu“ könnte auch lediglich der Ungleichbehandlung im Falle des Übertretens *konstituierter Regeln* durch Bewohner:innen gelten. Immerhin deutet sich an, dass es *Af* um Bildungspotenziale geht, wenn sie sagt, dass ein „[S]ieg“ über *Justin* für *Anja* selbst „schlecht“ sei, nämlich für deren Entwicklung einer Selbstbegrenzung an den als legitim erkannten Ansprüchen anderer.

Während eine tendenziell machtsstrukturierte konstituierende Rahmung gemeinsam hervorgebracht wird, gibt es jedoch auch Divergenzen im Diskursverlauf (vgl. Przyborski 2004: 73). Die beschriebene Praxis der Konfliktlösung durch die Zustellung der Post wird in ihrer Diskrepanz zur imaginativen Identitätsnorm des Betreuten Wohnens verhandelt, deren Verbindlichkeit *Af* einfordert. Diese Norm lässt sich als Begleitung von Bildungsprozessen fassen, als pädagogische Auseinandersetzung, die allerdings primär auf das einzelne Betreuungsverhältnis bezogen ist. Auf dieser Ebene der Bildungsprozesse kommt es nicht zu einer Rahmenkongruenz. Dies gelingt erst in der folgenden Passage.

Der Diskurs erfährt im Anschluss noch eine dramatische Steigerung, als *Bf* berichtet, der (nicht anwesende) Kollege *Joachim* habe aus Versehen einen Brief von *Justin* geöffnet. Als *Justins* Bezugsbetreuerin wollte *Bf* einen zweiten Skandal vermeiden und sie enthüllt, den Brief in einen neuen Umschlag gesteckt zu haben. Diese szenische Metapher (Bohnsack 2017: 152) wird kollektiv weiter bearbeitet: Mehrere Kolleg:innen lachen laut auf, *Af* kommentiert: „absurd was hier abgeht“.

Der Verweis auf die „schuld“ des nicht anwesenden Kollegen und das Lachen stellen eine rituelle Konklusion dar, was zum divergenten Diskursmodus passt. Die Kritik an dem Umgang von *Bf* mit dem geöffneten Brief wird am schärfsten von *Af* formuliert, wobei auch *Df* und *Cm* Zweifel an der Lösung durch einen neuen Briefumschlag äußern. Dabei geht es nicht um uneingeschränktes persönliches „vertrauen“ zwischen *Justin* und *Joachim*, welches *Bf* bewahren will, sondern um ein Vertrauen in das Angebot der Einrichtung, in die diskursethischen Grundlagen des Erfahrungsraums der Betreuer:innen und der Adressat:innen. Der falsche Umschlag droht die Grundlagen eines solchen Vertrauens zu unterminieren. *Bf* dagegen sieht die Gefahr eines endgültigen Vertrauensverlusts im aussichtslosen Versuch, *Justin* die Handlungsweise *Joachims* als ein Versehen zu vermitteln (Z. 83). Hier dokumentiert sich eine Rahmung der Betreuungsarbeit, in der Bildung als Identitätsnorm der Einrichtung negiert wird, das Nichtwissen des Bewohners und die ihm unterstellte geringe Auffassungsgabe geradezu ein Segen sind, eine strategische Nutzung der Beeinträchtigungen der Adressat:innen zum eigenen Vorteil der Fachkräfte, was auch eine Festschreibung angenommener Beeinträchtigungen beinhaltet. Das „vertrauen“ erhält damit eine völlig andere Bedeutung als in der konstituierenden Rahmung, die in den Äußerungen von *Af* impliziert ist (Z. 99–106). Diese Rahmung, an der das Team offenbar überwiegend orientiert ist¹⁰, zeichnet sich auch dadurch aus, die eigene Handlungspraxis dort als fehlerhaft oder unzureichend zu markieren, wo sie die Identitätsnorm bzw. organisationale Handlungsnormen verfehlt (Z. 92–93). Dieser Aspekt begrenzt die Macht, zu der die Rahmung tendiert.

Af behandelt *Bfs* Darstellung als doppelten Vertrauensbruch (Z. 88, 103), *Df* als „tricks[erei]“ (Z. 108). *Af* und *Df* stellen die Thematik des Vertrauens und der daran orientierten Entwicklung der Bewohner:innen vehement in den Rahmen, der für sie der konstituierende ist. In dieser Perspektive ist es die Qualität der interaktiven Praxis, aus der heraus die Adressat:innen ein „vertrauen“ entwickeln können, das zur Voraussetzung der weiteren gemeinsamen Arbeit wird. Der „regelverstoß“ bezieht sich nicht auf eine materielle Norm oder konstituierte Regel (etwa: die Post der Bewohner wird nicht hinter deren Rücken geöffnet), sondern auf eine, die beispielsweise den Umgang mit so einem Versehen konstituiert, also eine diskursethische Norm. Aus dieser Regel bzw. Rahmung ergibt sich auch, dass eine möglicherweise anstrengende „auseinandersetzung“ nicht vermieden, sondern genutzt werden soll, um professionelle Erfahrungsfähigkeit und Bildungsprozesse zu ermöglichen, wie *Af* dies fordert. Während *Af* einen Vorwurf von willkürlicher Durchsetzung eigener Interessen an *Bf* adressiert, besteht diese darauf, dass es eine sachliche Grundlage gab – doch gerade darin kommt die Divergenz zum Ausdruck, die schließlich durch eine lachende Zuweisung der „schuld“ rituell konkludiert wird. Wie in dieser Passage, werden in der Gruppendiskussion *Schlüssel* fortlaufend Rahmeninkongruenzen bearbeitet (vgl. Franz/

¹⁰ Auch *Joachim* bestand ja darauf, „ehrlich“ zu sein.

Sobočan 2018). Der geteilte Orientierungsrahmen auf dem Niveau konstituierender Regeln wird immer wieder in impliziter, praktischer Reflexion in Diskrepanz zur Praxis ausgearbeitet. Allerdings lässt sich diese professionelle Erfahrungsfähigkeit in der Auseinandersetzung mit möglichen anderen Rahmungen nicht in Bezug auf die Tendenz zur machtsstrukturierten Interaktion beobachten.

2 Soziale Arbeit in der Wohnungslosenhilfe

Das Praxisfeld Wohnungslosenhilfe hat keine derart mächtige institutionelle Ausweitung erfahren wie die Gemeindepsychiatrie. Zwar umfasst auch die Wohnungslosenhilfe vielfältige Programme, Maßnahmen und Angebote, allerdings teils in rein kommunaler Zuständigkeit, teils entlang landeseinheitlicher Ansätze. Erst in letzter Zeit wird der soziale Konflikt um Wohnraum auch auf bundespolitischer Ebene bearbeitet (vgl. Engelmann et al. 2020: 19f.). Die Institutionen der Wohnungslosenhilfe sind eher lose aufeinander bezogen: etwa die ordnungsrechtliche Unterbringung unfreiwillig Wohnungsloser als kommunale Aufgabe, Hilfe zur Überwindung besonderer sozialer Schwierigkeiten nach §§67 ff. des Zwölften Sozialgesetzbuchs und die Abgabe alltäglicher Konsumgüter an Bedürftige als „neue Mitleidsökonomie“ (Oechler/Schröder 2016).

In A-Stadt und Z-Stadt, in denen die Organisationen der Wohnungslosenhilfe tätig sind, um die es im Folgenden geht, sind die konkreten Bedingungen des Wohnens und der Wohnungslosenhilfe äußerst ungleich. In der Großstadt A bieten Stadtverwaltung und zahlreiche verschiedene Träger Suppenküchen, Notübernachtungsplätze, Wohnprojekte und Beratung an. Von den Angeboten, die einen sozialrechtlichen Anspruch voraussetzen, sind viele hier lebende wohnungslose EU-Bürger:innen ausgeschlossen¹¹. Die Mitarbeiter:innen der Gruppe *Herz* sind ein kleines Team, das auf umfangreiche Sprachkenntnisse zurückgreifen kann und vor allem aufsuchend arbeitet, um ersten Kontakt zum Hilfesystem und weitergehende Beratung und Begleitung anzubieten. Ein Büro dient als Anlaufstelle, die Mitarbeiter:innen sind zudem in Übernachtungsstellen und auf der Straße unterwegs. Sie vermitteln und begleiten Adressat:innen zu Ämtern und Behörden, sie beraten auch andere Einrichtungen der Wohnungslosenhilfe in A-Stadt.

Z-Stadt ist eine Kreisstadt, deren Einwohnerzahl nach der Wende stark zurückging und in der es keinen massiven Wohnraumangel so wie in anderen deutschen Städten gibt. Die Kommune betreibt mit einem freien Träger ein Obdachlosenheim, dem eine Tagesstätte angegliedert ist. Es gibt hier keine breit ausdifferenzierte Landschaft der Wohnungslosenhilfe wie in den Großstädten. Das Obdachlosenheim dient in erster Linie der ordnungsrechtlichen Unterbringung. In der Tagesstätte wird neben Freizeitaktivitäten auch Einzelfallhilfe angeboten.

¹¹ Siehe am Beispiel der Stadt Frankfurt (M.): Riedner/Haj Ahmad 2020.

2.1 Ideologie des organisationalen Handelns – Die Gruppen *Grau* und *Grün*

In den Gruppen *Grün* und *Grau* diskutieren jeweils Mitarbeiter:innen des Obdachlosenhauses und der Tagesstätte miteinander; bei *Grau* handelt es sich um die Leiterin und den Leiter der beiden Einrichtungen. In beiden Gruppendiskussionen wird von den Sprecher:innen der Erfolg ihrer Arbeit ins Zentrum gestellt. Der Leiter des Obdachlosenhauses konstatiert:

Grau, Eingangspassage

20 Am: wir sind immer drauf bedacht dass die personen die bei uns äh: obdach finden (.) in der
21 zusammenarbeit mit der tagesstätte natürlich (.) dann wieder ihren geregelten (.) in
22 anführungszeichen geregelten weg gehen können (.) ist nicht bei jedem (.) einfach; da muss
23 der wille auch da sein. (.) (da wird) Bf* noch was zu sagen können

* Leiterin der Tagesstätte.

Das institutionelle Angebot wird als Instanz sozialer Anpassung und Erziehung eingeführt. Gesellschaftliche Erwartungen an die Wohnungslosenhilfe, die hier als normalisierende Einwirkung auf wohnungslose Menschen und deren Reintegration in eine soziale Norm kollektiver Lebensführung (vgl. Jaeggi 2014: 77f.) verstanden werden, dienen als Maßstab. Den erforderlichen „wille[n]“ herzustellen ist eine langfristige sozialpädagogische Aufgabe, die in den Zuständigkeitsbereich der Tagesstätte fällt. Die Bewohner:innen des Obdachlosenhauses sollen möglichst in die Einzelfallhilfe einmünden. Die Betreuung im Obdachlosenhaus wird als Vorfeld dargestellt, in dem bereits auf eine Verhaltensänderung der Adressat:innen hingewirkt wird.

Grau, Eingangspassage

25 Am: wir sind bei uns (1) in unserem haus angehalten die bewohner auch mit zu integrieren in die
26 arbeit die wir bei uns verrichten heißt=also wenn wir renovierungsarbeiten (.) äh vollziehen
27 wenn wir (.) außenanlagen machen winterdienste betreiben (.) das sind sachen die wir auch
28 mitmachen (.) aus dem einfachen grund ich=hab=das=vorhin=schon=kurz=angewöhnt äh
29 erwähnt (.) dass: äh (.) das (.) pflichtbewusstsein, und dieses bewusstsein dem (.) eigentum
30 anderer gegenüber (.) bisschen rechenschaft getragen werden kann.

Die Arbeit mit den Bewohner:innen erscheint als pflichtgemäße Erfüllung von Vorgaben, die einem Erziehungsziel dienen sollen. Die Vorgaben setzen sich von den Mitarbeitenden zu den Adressat:innen fort. In dieser Vorstellung ist die Praxis ein „vollziehen“, „betreiben“ und „mitmachen“, ein Ausführen geplanter Handlungen, durch die ein Zweck erreicht wird. Die Leiterin der Tagesstätte charakterisiert den Ausgangspunkt der Arbeit:

Grau, Eingangspassage

59	Bf:	äh: die w- die leute kommen in einem <u>ga:nz</u> desolaten zustand zu uns (.) äh wohnung
60		verlo:ren oder in gefahr gebracht (.) äh (.) pleite kein geld mehr vorhanden (.) <u>überschuldet</u> (.)
61		äh die ganze übersicht über ihre (.) äh (.) <u>lebensumstände</u> verloren (1) ja:: (.) psychisch wirken
62		sie oft so als ob sie ja (.) in eine einrichtung (.) <u>müssten</u> um da <u>intensiv</u> (.) betreut zu werden
63		(1) joa und in den erfahrungen haben wir <u>praktisch</u> äh: (.) mitbekommen (.) wenn man sich
64		um sie <u>kümmert</u> sich mit ihren sorgen und nöten auseinandersetzt (.) kommt ne <u>beruhigung</u>
65		rein (.) äh das nicht mehr in allen fällen eine diagnostik oder auch eine (.) äh richtige (.)
66		medizinische versorgung sein muss; (1)

Die Adressat:innen werden generalisierend über soziale Abweichung und Erziehungsbedürftigkeit definiert, über einen anfangs „desolaten zustand“. Von hier aus wird der Erfolg der eigenen Arbeit dargestellt.

Grau, Eingangspassage

231	Bf:	ich bin n=verfechter eines stufenmodells, (.) dass man (1) die leute annimmt so wie sie
232		hierher kommen (.) und dann <u>stück für stück</u> immer auf eine <u>stufe</u> hebt (.) <u>zeit</u> hat (.) um (.)
233		das erreichte zu festigen, und <u>dann</u> kann man den nächsten baustein angehen oder die
234		nächste stufe erklimmen (2) so haben wir bisher immer gearbeitet und das ist relativ
235		erfolgreich bisher gewesen (1) ja
236	Am:	└ ja └ definitiv

Der Erfolg wird in einem übersichtlichen, abgestuften Vorgehens der Normalisierung und Reintegration der wohnungslosen Adressat:innen gesehen. Übersichtlichkeit entsteht dadurch, dass, wie im Verlauf der Diskussion sichtbar wird, mögliche Gründe für einen Wohnungsverlust auf das Fehlverhalten als Mieter:in reduziert sind, aber auch durch das Verfügen über einen Maßstab zur Unterscheidung normaler und abweichender kollektiver Lebensformen. Die Normierung orientiert sich nicht an einem statistisch konstruierten Durchschnittsmaß (vgl. Seelmeyer 2018: 1094), sondern an den eigenen Normalitätserwartungen der Mitarbeitenden: „ich sag jetzt mal einfach wir konnten sie dann wieder auswildern (.) wenn sie (.) äh wenn wir sie als nachbarn hätten (.) annehmen können“ (Grau, Eingangspassage, Bf, Z. 222–223). Diese degradierende Ausdrucksweise negiert eine metakommunikative Verständigung mit den Betroffenen über deren Interessen und Handlungsspielräume. Das Ziel regulärer Mietverhältnisse für die wohnungslosen Adressat:innen ist kein sozialpolitisches, es beruht auf der Gewissheit der Normen richtiger Lebensführung und der Verdinglichung der Betroffenen: So formuliert Bf als Erfolg, „aufbereitete mieter (.) an die wohnungsgesellschaften empfehlen“ (ebd., Z. 271–272).

Anders als in den Gruppen *Farben* und *Schlüssel* findet in dieser Gruppendiskussion das unvermeidliche Auseinanderdriften von Normen/Erwartungen und der interaktiven Handlungspraxis keinen Ausdruck in Erzählungen oder Beschreibungen von Fallgeschichten, auch nicht in einem Diskurs über die Grenzen der Aktivierbarkeit von Eigenverantwortung der Adressat:innen. Statt

handlungspraktischer Bezüge wird immerzu eine zweckrationale bzw. instrumentelle Logik proponiert, nach der die Normen Erfolge bewirken. Das drückt sich auch in der sehr knappen Form von Fallgeschichten aus, die an „vorher – nachher“ Bilder erinnern.

Grau, Passage Köfferrchen

399	Bf:	andere geschichte junger mann; (1,5) ganz: äh:m (.) durch=n wind „ <u>huh</u> (.) <u>huh</u> (.) ich will
400		nicht und das <u>macht</u> nischt“ und alles (.) <u>negiert</u> und (.) keine berufsausbildung nichts- (.) zur
401		ruhe gekommen (.) und neu angefangen; (.) °er hat° (.) er hat äh: (.) schulabschluss erworben
402		(.) er hat ne ausbildung gemacht und heute sitzt er an der kasse- „hallo frau B“ (.) freu ich
403		mich immer drüber (.) und so sind <u>sehr</u> <u>sehr</u> viele

Was der junge Mann mitteilt, bleibt ohne Kontextualisierung; die Rahmung einer defizitären Entwicklung erstreckt sich auf seine gesamte Person und Vorgeschichte. Das Zitat (Z. 399–400) hebt den Erfolg der Verwandlung in einen Kassierer hervor, der die Sozialarbeiterin grüßt und damit nun Rollenerwartungen erfüllt. Der Instrumentalismus des Bewirkens von Zwecken dokumentiert sich darin, dass die Handlungspraxis der Einzelfallhilfe vollständig aus dem Blick gerät. An dieser Stelle ist sie weder nachvollziehbar noch kritisierbar, wirkt wie Magie bzw. Produktionstechnik. Die Bewirkung der Entwicklung durch die Einzelfallhilfe steht für Bf außer Frage. Einen solchen Umgang mit der *Konstruktion einer imaginären sozialen Identität*, hier: der Adressat:innen, die dekontextuiert ist und der somit der Bezug zur Handlungspraxis verloren geht, ohne dass dies (etwa durch Ironie) markiert wird, bezeichnet Bohnsack (2017: 184) als *Ideologie*. Zwar dokumentiert sich eine machtvolle Praxis des Auswählens, des Hoch- und Herabstufens von Adressat:innen im Sinne einer Degradierung und Gradierung (ebd.: 246f.). Allerdings bleiben die handlungspraktischen Vollzüge hinter Metaphern wie „aufbereit[ung]“ von „mietern“ und „auswildern“ verborgen, welche somit einen ideologischen Charakter haben.

In der Gruppe *Grün* mit zwei weiteren Mitarbeitenden des Obdachlosenhauses und der Tagesstätte kommt es zu etwas detaillierteren Beschreibungen, die dann auch Schwierigkeiten erkennen lassen, eine nachholende Entwicklung der ‚richtigen‘ Lebensführung der Adressat:innen zu bewirken, etwa durch das Angebot „Stressmanagement“ in der Tagesstätte.

Grün, Passage Partizipation

218	Bf:	viele haben ja überhaupt kein selbstbewusstsein. und wenn ich im stressmanagement frage
219		was ist dein <u>ziel</u> (.) was möchtest du erreichen, (.) <u>ich möchte einen job</u> (.) <u>ich möchte eine</u>
220		<u>frau</u> (.) <u>und</u> (1) <u>ich °möchte ein haus°</u> (1) hm=hm; (.) und wenn ich dann frage was <u>brauchst</u>
221		du dafür, (.) <u>hmm</u> (.) <u>ganz wenige</u> kommen darauf; ich brauche <u>gesundheit</u> (1) ne, (.)
222		aber=die=da darauf kommen? (.) da kann ich dann wieder ansetzen; (.) gesundheit. (.) was
223		würdest du dir denn wünschen; (.) ne, (.) oder wie könnte das denn aussehen (.) oder was
224		bräuchtest du denn <u>generell</u> um dann deine <u>großen ziele</u> zu erreichen; (.) <u>selbstbewusstsein</u>
225		(.) °ja° (.) und wie <u>komme</u> ich zu meinem selbstbewusstsein? (.) oder; wie kommt ihr zu
226		eurem selbstbewusstsein, (.) <u>hm</u> (.) dann stehen sie immer da, (.) und dann schreibe ich ihnen
227		das <u>wort auf</u> ? (1) <u>selbst</u> (.) und das andere wort (.) <u>bewusstsein</u> (.) und setze das <u>sich vor</u> , (.)
228		sich selbst bewusst sein (.) reflexion ist das <u>A und O in unserer arbeit</u> (.) selbstreflexion, (.) es
229		<u>kann</u> nicht jeder, (.) es können (.) viele menschen können <u>keine</u> selbstreflexion (.) können sich
230		selbst nicht reflektieren.

Ob die Sozialarbeiterin selbst davon ausgeht, dass die Adressat:innen durch die Aneignung von „selbstbewusstsein“ ihren sozialen Status verbessern und ihre „großen ziele“ erreichen können, muss offen bleiben. Jedenfalls nimmt sie wahr, dass sich das „selbstbewusstsein“ schwer vermitteln lässt. Obwohl es um ein Training gehen soll, wird angenommen, dass individuelle Defizite bei „vielen“ nicht überwunden werden können, sondern, dass es sich im Grunde um hoffnungslose Fälle handelt (Z. 229–230). Die Beschreibung vermittelt, dass ‚richtige‘ Antworten ohnehin nur bei „ganz wenigen“ erwartet werden. Die machtvolle Projektion der Problemsituation in die Adressat:innen hinein – im Sinne von Konstruktionen einer totalen Identität der Wohnungslosen – konterkariert geradezu eine Verständigung über Vorstellungen und Perspektiven, so dass das Aufschreiben der Worte „sich selbst bewusst sein“ ein rätselhafter Hinweis bleibt. Das programmatische Ziel, Selbsttechnologie zu vermitteln, bleibt bei diesem Hinweis stehen. Die Diskrepanz der interaktiven Praxis mit den Adressat:innen und der Normalisierung und Reintegration, die sie bewirken soll, wird nicht offen thematisiert. Die Gruppe *Grün* produziert ebenso wie die Gruppe *Grau* eine Ideologie des organisationalen Handelns. Teil dieser Ideologie ist die unhinterfragte Annahme, dass das, was die Mitarbeiter:innen als normalen Alltag verstehen und was zugleich unkonkret und de-kontextuiert bleibt, auch von den Adressat:innen selbst angestrebt wird, mithin die De-Kontextuierung der Perspektive der Adressat:innen.

Grün, Passage Herr Scholz

332	Bf:	weil wir da ja auch zusammen=n=fall hatten, (.) und jetzt auch wieder <u>haben</u> , (.) ähm (.) sehr
333		starker alkoholkonsu:m und auch schon in mehreren obdachlosenhäusern gewesen, auch
334		schon (.) mehrere therapien hinter sich, mitte vierzig (.) und hat bei mir hier äh (.) oder bei
335		uns hier über euch wieder <u>hilfe</u> gesucht? (.) ne? weil (.) (er w- er wollte eig-) war nen ganz
336		lieber, (1) vom typ her nen ganz lieber mensch also wenn er getrunken hat war er nicht
337		bösartig sondern liebartig aber (.) brauchte auch sehr- (.) herrn sch- herrn scholz (.) (1)
338	Am:	L °(naja wie man=s nimmt)° L och göttchen ja
339	Bf:	ja, <u>ne</u> ? (1) und da haben wir wirklich sehr eng zusammengearbeitet , (.) weil der hat (.)
340	Am:	L der scholz ja @2@ (.) @ dieses sorgenkind@
341	Bf:	wirklich sehr sehr viel der hatte am- (.) puh (.) weeß ich (1) zwei komma sieben promille? und
342		wollte fahrrad fahren und mit uns volleyball spielen? (.) wo ich gesagt hab ich kann dich so
343		nicht mitnehmen; (1) nee, (.) du kannst so kein fahrrad fahren wenn dich die polizei anhält ne,
344		aber er selber (.) hatte es- wollte überall dran teilnehmen, ich so () dann musst du dich
345		runtertrinken oder- (.) hab ich schon ganz oft gemacht ; ne? (1) oh gott ja, ganz schlimm ;
346	Am:	L () L das war nen trauriger fall; (.) der
347		hat (mir so) leid getan, ne
348	Bf:	Mhm
349	Am:	da hast richtig gemerkt er möchte gerne aber er=er konnt=s nicht
350	Bf:	konnte überhaupt nicht, der war schon so dem=dem alkohol verfallen also ganz schlimm
351	Am:	L (mhm) L ja L war wirklich
352		traurig ehrlich; nen ganz feiner kerl war das eigentlich ne?

Der „traurige fall“ des Herrn Scholz ist wiederum eine Konstruktion individueller Defizite, die einer praktischen Reflexion der interaktiven Praxis im Weg steht: Das Bedauern gilt einem Schicksal, für das man nur Mitleid empfinden kann. Da die zweckrationale Vorstellung einer stufenweise zu vollziehenden sozialen Anpassung hier nicht greift, werden die Ziele massiv heruntergeschraubt (Z. 344–345). Am und Bf beziehen sich nicht auf ein Hilfeangebot, das auf die eine oder andere Art hätte gestaltet werden können. Die Zusammenarbeit des Obdachlosenhauses und der Tagesstätte scheint im Austausch hinsichtlich ihres Mitleids mit dem „sorgenkind“ zu bestehen. Eine Perspektive wird nicht deutlich, vielmehr werden unüberwindliche Defizite konstatiert und moralisiert. Die Normalisierungs- und Reintegrationsnorm ist offensichtlich ohne praktische Orientierungskraft, dennoch wird sie (ideologisch) aufrechterhalten (vgl. Bohnsack 2017: 184; 2020: 31). Überbrückt wird dies durch die Konstruktion des Herrn Scholz, der zwar „möchte“, aber nicht „konnte“ (Z. 349). In derselben Weise werden weitere Bewohner:innen des Obdachlosenhauses als hoffnungslose Fälle betrachtet und pathologisiert. Bemerkenswert ist, wie die eigene Arbeit mit gesellschaftlichen Erwartungen und Anforderungen vereinbart wird, den Erfahrungen der Mitarbeitenden zum Trotz. So beschreibt Bf die Beratungs- und Unterstützungsarbeit in der Tagesstätte:

Grün, Passage Alkohol

390 Bf: und wir sind eben die=die (.) (hm) die sie befindlich machen die sagen du pass mal auf; du
 391 versuchst jetzt erstmal de:n schritt (.) oder de:n schritt ne? (.) wenn=wenn du bereit bist (1,5)
 392 das zu tun

Die Herstellung einer psychischen „befindlich[keit]“ dient dem Zweck, gesellschaftliche Erwartungen und institutionelle Vorgaben zu erfüllen. Diese instrumentelle Logik schließt neben den Wohnungslosen auch die Sozialarbeiterin als Ausführende ein.

Dennoch muss in gewisser Weise auch gesellschaftlichen Umständen Rechnung getragen werden, die eine Reintegration der Wohnungslosen verhindern, denn für manche Betroffene bleibt die ordnungsrechtliche Unterbringung im Obdachlosenhaus dauerhaft die einzige Möglichkeit, nicht auf der Straße zu leben. Doch die machtvolle Rahmung bewegt sich nicht von der Gesamtperson der Adressat:innen weg; vielleicht, weil die Umstände kaum als gestaltbar wahrgenommen werden:

Grün, Passage Alkohol

449 Am: zum beispiel (da=auch=hier=vorn) (.) wohnt einer der ist wie alt äh (.) dreiundsechzig oder
 450 Bf: L °mhm°
 451 Am: vierundsechzig; der ist auch schon lange bei uns, ist glaube=ich der dritte bewohner gewesen
 452 bei uns=im=(obdachlosen)haus; (.) der wird draußen nicht mehr zurechtkommen (1) dann
 453 wird der draußen n=ne ein-raum-wohnung ()
 454 Bf: aber der kommt ja auch nicht zu uns, sonst=könnten=wir ihn ja in so=ne betreute wohnform
 455 bringen, ne, seniorenwohnen, (.) aber da darf er ja nicht so viel bier trinken ne da dürfen se ja
 456 Am: L (wäre schön) L (nah)
 457 Bf: nicht trinken, ne,
 458 Am: L das ist es ja, bei uns dürfen sie ja in maßen bier trinken

Dem Bewohner wird in doppelter Weise die Verantwortung zugeschoben: Er ist zu unselbständig (Z. 452) und nutzt die Einzelfallhilfe nicht (Z. 454). Allerdings wird das Hilfeangebot auf die Vermittlung in eine Einrichtung des betreuten Wohnens reduziert, und selbst das erscheint Bf und Am nicht realistisch.

Wie sich zeigt, ist die insbesondere von den Leitungspersonen in der Gruppe *Grau*, aber auch in der Gruppe *Grün* propionierte Identitätsnorm der stufenweise zu vollziehenden Re-Integration eine imaginäre, die nirgends in Bezug zur organisationalen Handlungspraxis gesetzt und dennoch als soziale Identität der Organisation aufrechterhalten wird. Problematisch daran ist nicht nur, dass die machtsstrukturierte Praxis nicht der Norm entspricht, sondern dass eine Bearbeitung der normativen Anforderungen und der Praxis in ihrer Widersprüchlichkeit ausbleibt und somit eine konstituierende Rahmung nicht hergestellt wird. Darin wird ein *Mangel an professioneller Erfahrungsfähigkeit* als zentrales Professionalisierungshindernis deutlich.

2.2 Menschenrechte als Metanorm und die Relationierung organisationaler Erfahrungsräume – Die Gruppe *Herz*

Im Diskurs der Gruppe *Herz* werden der Erfahrungsraum mit den Adressat:innen und der interorganisationale Erfahrungsraum mit Ämtern und anderen Einrichtungen der Wohnungslosenhilfe praktisch reflektiert. Die Streetworker:innen *Af* und *Bf* stellen ihre Praxis immer wieder als Vermittlung zwischen Adressat:innen und Vertreter:innen des Hilfesystems dar. Diese Gruppe unterscheidet sich von den Gruppen *Grau* und *Grün* erstens durch ihre normative Orientierung, zweitens durch ihre Unterscheidung von normativen Anforderungen und ihrer Handlungspraxis, also durch die Relationierung der propositionalen und performativen Logik und somit durch die Herstellung einer konstituierenden Rahmung in ihrer Tätigkeit.

Bf erzählt von einer Fallgeschichte, in der es gelungen ist – ausgehend von ersten, noch losen Kontakten mit einem Adressaten auf der Straße – ein Treffen zu organisieren, um gemeinsam ein Antragsformular am PC, also in einem Büro auszufüllen. Sie erzählt ihrer Kollegin *Af*, dass der Weg dorthin für den Adressaten eine besondere Zumutung war¹², und würdigt das Zustandekommen des Treffens und die Hürden, die dabei zu nehmen waren (*Herz*, Eingangspassage, Z. 96–115). Wie *Bf* den Umgang mit der Situation schildert und wie sie diese mit *Af* nachträglich einordnet, zeugt von einer grundsätzlichen Anerkennung der konjunktiven Bezüge des Adressaten in ihrer Differenz zur auf die Schritte der Fallarbeit bezogenen eigenen Perspektive. Auch die anschließende Elaboration bringt diese Rahmung zum Ausdruck:

12 In der Gruppe *Herz* ist von Adressat:innen die Rede, die das kyrillische, aber nicht das lateinische Alphabet beherrschen und sich dadurch in der Situation von Analphabeten wiederfinden, was hier zum Problem bei einer Verabredung an einem neuen Ort wurde, der nur als Adresse angegeben war.

Herz, Eingangspassage

136	Bf:	äh nächste gang ist wieder zum (.) sozialamt.
137	Af:	die anträge abgeben;
138	Bf:	genau; er soll ja persönlich-
139	Af:	└ macht er das alleine? oder gehst du mit?
140	Bf:	äh: er <u>meinte</u> : er macht=s also er meinte ich solle mitkommen, aber auf der andern seite- die
141		nehmen auch nur den antrag entgegen und dann schicken sie ihn wieder weg. also ist ja nicht
142		so dass jetzt da sofo:rt (irgendwas-) (.) äh der kriegt auch keinen wohnplatz. also das=ist ein
143		antrag auf wohnplatz, (.) auf einen wohnplatz, (.) auf ne unterbringung, und, also der wird
144		wahrscheinlich <u>abgelehnt</u> , (.)
145	Af:	└ °ja°
146	Bf:	also nehmen die das entgegen und dann schicken sie ihn wieder weg.
147	Af:	also äh musst mal gucken; also beim jobcenter is=ja in der regel so dass die nicht mal die
148		anträge entgegen nehmen, dass die (die) gleich so wieder wegschicken, und kommen sie
149	Bf:	└ ja:
150	Af:	mal mit nem dolmetscher wieder, (.) vielleicht ist das sozialamt anders
151	Bf:	ja: er <u>kennt</u> ja auch schon de:n (.) den herrn da und der <u>war</u> ja schon auch- ich ich <u>war</u> ja schon
152		mal mit, dass der (.) (naja)
153	Af:	└ der findet das zimmer auch (wieder) ()
154	Bf:	└ <u>genau::</u> , ja=ja das da- der ke- die kennen sich schon

Die Sozialarbeiter:innen sehen bereits voraus, womit vonseiten des Sozialamts zu rechnen ist. Wohnungslose, die neu in Deutschland sind, haben es hier besonders schwer: Nicht nur in Bezug auf Sprachkenntnisse, Literalität und weitgehend unbekannte Ablaufmuster der Behörde erscheint ihre Problemsituation erschwert, sondern auch hinsichtlich der Begrenzung sozialrechtlicher Ansprüche für Migrant:innen (vgl. Riedner/Haj Ahmad 2020: 17ff.). Im Wissen um die administrativen und rechtlichen Begrenzungen wird ein relativ aussichtsloser Antrag auf den Weg gebracht. Fokussiert wird, ob der Adressat sich als Antragssteller behaupten können wird. Obwohl er „wahrscheinlich“ dennoch keinen Wohnplatz erhalten wird, sehen die Sozialarbeiter:innen es als ihre Aufgabe, ihn zu unterstützen, seinen Anspruch geltend zu machen: *Bf* war bereits gemeinsam mit ihm beim Sozialamt (Z. 151–152). Sie verständigt sich mit dem Adressaten auch über das Abgeben der Anträge. In diesem Erfahrungsraum wird exemplarisch gezeigt, wie ein Termin beim Sozialamt bewältigt werden kann, zugleich werden neue Erfahrungen ermöglicht (nicht unbedingt auf die Sozialarbeiterin angewiesen zu sein, um den ausgefüllten Antrag persönlich abzugeben). Die Nachfragen und Empfehlungen von *Af* machen deutlich, dass die subjektiven Handlungsmöglichkeiten der Adressat:innen für beide entscheidend sind, und dass diese Orientierung auch interaktiv zu vermitteln bzw. in den konjunktiven Erfahrungsraum mit den Adressat:innen zu integrieren ist.

Gleichwohl wird vermutet, dass der Antrag von der Behörde abgelehnt wird. Der praktische Sinn der Unterstützung bei der Antragstellung erschließt sich über die von *Bf* und *Af* geteilte Perspektive, in der die sozialrechtliche Begrenzung des Anspruchs auf existenzsichernde Leistungen als Teil der Problemsituation

wohnungsloser Adressat:innen wahrgenommen wird. Die Sozialarbeiter:innen beziehen sich auf universalistische Rechte im Sinne allgemeiner Menschenrechte. Das macht auch die Bedeutung aus, die sie dem Auftreten des Adressaten als Antragsteller beimessen. Die Adressierung wohnungsloser Migrant:innen als Subjekte mit Rechten verbindet sich mit der Förderung der Aneignung und Nutzung des Hilfesystems durch die Betroffenen, ohne diese jedoch auf ein bestimmtes Handeln zu verpflichten oder Erwartungen an ihr Handeln heranzutragen, wie das in den Gruppen *Grau* und *Grün* zu beobachten ist. Um Aneignung zu ermöglichen, sind die konjunktiven Bezüge der Adressat:innen auf eine vielleicht vorgestellte, vielleicht schwer vorstellbare betreute Wohnmöglichkeit anzuerkennen. Auf der anderen Seite ist diese Sache als universalistischer Anspruch auch im interorganisationalen Erfahrungsraum gegenüber Sachbearbeiter:innen zu vermitteln. Darum geht es im folgenden Auszug.

Herz, Eingangspassage

201	Bf:	da sind auch ganz viele bei dem <u>fall</u> jetzt, äh den ich grad geschildert hab, da waren ganz
202		viele behörden involviert, (.) und wir natürlich dann auch; (.) also=s kommt dann- was bei <u>ihm</u>
203		auch so wa:r ist dass die (.) behörde dann <u>a:nru:ft</u> , äh: unser sozialbe- also ich=ich hier oder
204		auf meinem diensthandy, und dann sagt <u>ja:;</u> , (.) <u>frau B</u> sie <u>wissen</u> ja warum ich anrufe; so
205		jobcenteranrufe fangen <u>so</u> an.
206	Af:	└ @ (1) @
207	Bf:	sie <u>wissen</u> ja warum ich anrufe
208	Af:	@ja=ja genau kenn=ich auch (1) sie <u>können</u> sich das schon denken; @ <u>nein</u> ?
209	Bf:	also ich @3@
210	Af:	└ @3@ @echt ()@
211	Bf:	u::nd <u>eben</u> also das sind dann <u>anrufe</u> , so übersetzen sie ihm bitte mal der soll uns in <u>ruhe</u>
212		lassen. und das- (.) ist halt dann auch- also
213	Af:	└ () <u>zitat</u> ?
214	Bf:	nee nich äh <u>zita:t</u> , aber, übersetzen sie ihm mal dass er hier keine <u>ansprüche</u> hat. (.) u:nd
215		ich=so ja <u>gut</u> das ist ein <u>beschei:d</u> der muss auch hier rechtsmittelfähig ausgestellt werden,
216	Af:	└ ja,
217	Bf:	und das kann ich nicht per telefon übersetzen. (.) gut. <u>mach</u> ich auch nicht. (.) u:nd- oder
218	Af:	└ @ (.) @
219	Bf:	auch soziale wohnhilfe- übersetzen sie mal die sollen zurückgehen nach osteuropa. (.) so: ()
220		ja das war die <u>eine</u> sachbear- bearbeiterin die war schon auch ziemlich fertig.

Gelacht wird über die Unterstellung der Sachbearbeiter:innen, dass der Ausgang der Antragsbearbeitung bekannt und der erwartbare Hinweis auf fehlende sozialrechtliche Ansprüche lediglich zu übermitteln sei. In dem gemeinsamen Lachen dokumentiert sich bereits eine Orientierung an der Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten, die sich von der vermeintlichen Alternativlosigkeit der Entscheidung abhebt. Diese Orientierung lässt sich insbesondere an der Elaboration von Bf rekonstruieren. Wichtig ist ihr, Adressat:innen die Aneignung und Nutzung der Institutionen und ihre Anerkennung als Rechtspersonen zu ermöglichen (Z. 215–217). Die Sachbearbeiterin wird auf rechtlich garantierte Ablaufmuster

verpflichtet. *Bf* verwahrt sich damit gegen die Abweisung des Antragstellers, die als erwartbar unterstellt wird, und macht allgemeine Erwartungen an das behördliche Handeln geltend. Hier (und vielleicht auch in dem zweiten, nur angedeuteten Telefonat Z. 219–220) werden die Vertreter:innen von Behörden adressiert. Handlungsleitend ist, behördliche Willkür zu begrenzen, die die Handlungsmöglichkeiten der Adressat:innen beschneidet. Im interorganisationalen Erfahrungsraum nehmen *Bf* und *Af* skandalisierbare Praxen wahr¹³, aber auch Überlastung und eingeschränkte Handlungsfähigkeit aufseiten der Behördenmitarbeitenden (Z 220). Das Recht, auch jenseits von Staatsbürgerschaft und Anspruchsvoraussetzungen als Subjekt mit Rechten anerkannt zu werden, ist die zentrale Norm im organisationalen Handeln der Gruppe *Herz*. Es handelt sich jedoch nicht um eine Normalitätskonstruktion bzw. Identitätsnorm, sondern um das universalistische Prinzip der Menschenrechte, um ein Prinzip der Verständigung über Normen (vgl. Habermas 1976). Diese „Meta-Norm“ (Bohnsack 2020: 110ff.) der Menschenrechte ist als Angelpunkt der Relationierung von Erfahrungsräumen der Streetworker:innen mit den Adressat:innen und des interorganisationalen Erfahrungsraums zu verstehen. Voraussetzung dieser Relationierung ist wiederum eine professionelle Erfahrungsfähigkeit, die sich entlang der konstituierenden Rahmung der Gruppe *Herz* rekonstruieren lässt: institutionelle Normen, organisationale Mittel und fachliche Normen werden in ihrem Spannungsverhältnis zu den Interaktionspraxen mit den Adressat:innen wahrgenommen und im Modus praktischer Reflexion bewältigt. Der Orientierung an der universalistischen Meta-Norm entspricht auch das diskursethische Niveau der praktischen Bewältigung im Erfahrungsraum mit den Adressat:innen (vgl. Bohnsack 2020: 110ff., zur Gruppe *Herz* s. auch Franz/Kubisch 2020: 204f.). Es geht um Aneignungspotenziale, die aber nicht als individuelle Kompetenzen der Adressat:innen aufgefasst werden, die einer nachholenden Entwicklung bedürften, sondern als Bedingungen der Möglichkeit interaktiver Verständigung im Hilfesystem.

3 Professionelle Erfahrungsfähigkeit und Kritik in konstituierenden Rahmungen

In den Handlungsfeldern Gemeindepsychiatrie und Wohnungslosenhilfe werden soziale Konflikte organisational bearbeitet: durch soziale Kontrolle bestimmter Adressat:innengruppen, Hilfe und Betreuung, sozialpädagogische Beratung und Bildung, koordinierende Begleitung, Vermittlung und schließlich durch anwaltschaftliches Handeln. Aufgaben und Funktionen der Organisationen sind rechtlich und administrativ normiert und durch Handlungstheorien, Ansätze, Konzepte

13 Im Fortgang der Passage führen *Af* und *Bf* weiter aus, dass bestimmte Äußerungen von Behördenmitarbeiter:innen von ihnen dokumentiert werden könnten, um sie öffentlich zu machen.

unterschiedlich theoretisiert. In den Gruppendiskussionen *Farben*, *Schlüssel* und *Herz* dokumentiert sich eine Fachlichkeit, die nicht aus theoretischen Konzeptionen abgeleitet, weder an vorgängige Konzepte noch Terminologie gebunden ist, sondern an die professionelle Erfahrungsfähigkeit der Sozialarbeiter:innen. Diese zeigt sich besonders dort, wo die Fachkräfte ihre eigene Praxis ebenso in Frage stellen wie die der Adressat:innen. In der Entwicklung einer konstituierenden Rahmung und der damit verbundenen Auseinandersetzung entwickeln sich neue Praxisformen, auch über die Interaktion mit einzelnen Adressat:innen hinaus. In den praktischen Reflexionen lassen sich „Potentiale des ‚Umbaus von Organisationen‘“ (Bohnsack 2020: 61) durch Professionalisierungsprozesse erkennen. Dieser Modus der (Selbst-)Kritik ist folgenreich, und so sind praktische Reflexionen mit zu den Produktionsbedingungen des Sozialen zu zählen. In den Gruppen *Grau* und *Grün* fehlen praktische Reflexionen, hier scheint die professionelle Erfahrungsfähigkeit im organisationalen Erfahrungsraum der Mitarbeitenden durch das Festhalten an einer imaginären Norm gewissermaßen blockiert. Aus der fehlenden Wirkmächtigkeit in Bezug auf Normalisierung und Reintegration kann so nichts gelernt werden. Nicht nur die Erfahrungen wohnungsloser Adressat:innen werden entwertet, sondern auch die der Mitarbeiter:innen selbst. Eine konstituierende Rahmung, die aus einer Auseinandersetzung mit den erlebten Verhältnissen im Hilfesystem zu entwickeln wäre, ist hier nicht vorhanden, nur eine imaginäre Vorstellung von der eigenen beruflichen Praxis.

Literatur

- Bohnsack, Ralf (2020): Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik. Opladen/Toronto: UTB/Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen/Toronto: UTB/Verlag Barbara Budrich.
- Engelmann, Claudia/Mahler, Claudia/Follmar-Otto, Petra (2020): Von der Notlösung zum Dauerzustand. Recht und Praxis der kommunalen Unterbringung Wohnungsloser in Deutschland. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Franz, Julia/Kubisch, Sonja (2020): Praxeologische Perspektiven auf Professionalität – am Beispiel Sozialer Arbeit im Kontext von Flucht und Asyl. In: Neue Praxis 50, 3, S. 191–216.
- Franz, Julia/Sobočan, Ana Marija (2018): Zur professionellen Gestaltung von Arbeitsbeziehungen in der Sozialen Arbeit. In: Bohnsack, Ralf/Kubisch, Sonja/Streblow, Claudia (Hrsg.): Forschung in der Sozialen Arbeit und Dokumentarische Methode. Methodologische Aspekte und gegenstandsbezogene Erkenntnisse. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 119–141.

- Habermas, Jürgen (1976): Moralentwicklung und Ich-Identität. In: Habermas, Jürgen: Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag, S. 63–91.
- Jaeggi, Rahel (2014): Kritik von Lebensformen. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Kubisch, Sonja/Franz, Julia (2022): Professionalisierung in der Sozialen Arbeit aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive. In: Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe/Bohnsack, Ralf (Hrsg.): Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung in Handlungsfeldern der Pädagogik und Sozialen Arbeit. Bad Heilbronn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 413–442.
- Lessenich, Stephan (2018): Soziale Ungleichheit und Sozialpolitik. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans/Treptow, Rainer/Ziegler, Holger (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag (6. Aufl.), S. 1531–1542.
- Oechler, Melanie/Schröder, Tina (2016): Die neue Mitleidsökonomie zwischen Suppe, Beratung und Sozialpolitik. In: Gillich, Stefan/Keicher, Rolf (Hrsg.): Suppe, Beratung, Politik. Anforderungen an eine moderne Wohnungsnotfallhilfe. Wiesbaden: Springer VS, S. 275–285.
- Piaget, Jean (1973): Das moralische Urteil beim Kinde. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Przyborski, Aglaja (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. Wiesbaden: VS Verlag.
- Riedner, Lisa/Haj Ahmad, Marie-Therese (2020): Bedarfsanalyse wohnungsloser EU-Bürger_innen – unter Berücksichtigung der besonderen Situation von Rom_nja in Frankfurt am Main. Frankfurt a.M.: Magistrat der Stadt Frankfurt am Main, Amt für multikulturelle Angelegenheiten.
- Schubert, Helga (2003): Die Welt da drinnen. Eine deutsche Nervenlinik und der Wahn vom „unwerten Leben“. Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Seelmeyer, Udo (2018): Normalität und Normalisierung. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans/Treptow, Rainer/Ziegler, Holger (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag (6. Aufl.), S. 1091–1096.
- Weigand, Stephan (2015): Inklusiv und repressiv. Zur Herrschaftsförmigkeit der reformierten Psychiatrie. In: Schmechel, Cora/Dion, Fabian/Dudek, Kevin/Roßmöller, Mäks (Hrsg.): Gegen-Diagnose. Beiträge zur radikalen Kritik an Psychiatrie und Psychologie. Münster: edition assemblage, S. 20–46.

Teambesprechungen in der Beratung.

Organisationale Orte konstituierender Rahmung professioneller Fallarbeit

Petra Bauer & Christine Wiezorek

Abstract: Fallbesprechungen sind in der Familienberatung bedeutsame Reflexionsorte, in denen das konkrete Vorgehen in der unmittelbaren Interaktion innerhalb einer Beratung ‚im Team‘ abgestimmt wird. In praxeologisch-professionstheoretischer Perspektive lässt sich die im direkten Vollzug der Interaktion zwischen den Berater:innen und Klient:innen entstehende Struktur als konstituierende Rahmung verstehen. Teambesprechungen werden dann zum zentralen Ort, an dem diese Rahmung dargestellt aber auch zum zentralen Gegenstand der Kommunikation wird. Exemplarisch wird anhand der Analyse einer Fallbesprechung aus einer Familienberatungsstelle nachgezeichnet, auf welche Weise sich das Team auf die konstituierende Rahmung bezieht und welche Rolle hier insbesondere der Bildhaftigkeit der in der Besprechung hervorgebrachten Fallperspektiven zukommt.

1 Einleitung

Im Mittelpunkt der folgenden Überlegungen steht die Analyse einer Fallbesprechung innerhalb eines Teams einer Familienberatungsstelle. Diese Beratungsform gehört zu den institutionalisierten Hilfe- und Unterstützungsformen für Familien, die im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe aber auch durch Familientherapeut:innen in freier Praxis oder durch das Gesundheitssystem vorgehalten werden. Familienberatung richtet sich an Familien in unterschiedlichen Lebensphasen und verschiedenen Lebensformen mit dem Ziel, bei der Bewältigung konkreter Problemstellungen im Zusammenhang mit Erziehungs- und Sorgaufgaben zu unterstützen. Familienberatung hat sich als zielgruppenorientierte Form der Beratung seit den 1920er Jahren institutionalisiert (Gröning 2010) und in vielfältigen Formen organisiert, z. B. als Erziehungsberatungsstelle oder psychologische Beratungsstelle in unterschiedlicher, häufig kirchlicher Trägerschaft. Im Zentrum des Angebots von Familienberatungsstellen steht die Beratungsarbeit mit ganzen Familien oder einzelnen Familienangehörigen.

Beratung ist dabei eine hoch voraussetzungsvolle „kommunikative Praxis, in der ausschließlich das zum Problem werden kann, was mit kommunikativen

Mitteln bearbeitbar ist und in diesem Inszenierungsformat Beratung bearbeitet werden kann“ (Kraft 2021: 67). Der zentrale Modus von Beratung ist damit ein Gespräch, das darauf zielt, (selbst-)reflexionsorientiert mit den jeweiligen Ratsuchenden individuell passende und als angemessen erfahrene Bewältigungsmöglichkeiten auszuloten und zu entwickeln. Dabei zeichnet sich Beratung als Handlungsform insbesondere dadurch aus, dass die Schutzbedürftigkeit dieser Thematisierung von Problemstellungen durch das Setting besonders betont wird (z. B. durch die Schweigepflicht). Institutionell betrachtet heißt das auch, dass die vielfältigen möglichen Problemstellungen bereits beim Zugang in eine Beratungsstelle, aber auch kontinuierlich im Verlauf eines Beratungsprozesses so konzeptualisiert werden müssen, dass sie beraterisch überhaupt bearbeitbar sind. Sie werden, wie Heike Schnoor (2013: 173) dies formuliert, zum „organisierten Problem“: In der Beratung kristallisiert sich „aus einer unorganisierten Gemengelage unterschiedlichster Beratungsanliegen der Klientel erst ein Problem heraus, welches dann zum Gegenstand der Beratung gemacht und dort organisiert wird“ (ebd.).

Was von Schnoor hier als organisiertes Problem bezeichnet wird, lässt sich im Sinne der im Folgenden herangezogenen praxeologischen Perspektive als „Fremdrahmung“ und organisatorisch betrachtet als „konstituierende Rahmung“ bezeichnen (vgl. dazu den Beitrag von Bohnsack i. d. B.), mit der die professionellen Bearbeitungsformen und -möglichkeiten einer spezifischen Organisation auf die von Adressat:innen als problematisch erlebten Erfahrungsweisen bezogen werden. Bedeutsam für den Möglichkeitsspielraum in der Etablierung beratungsbezogener Fremdrahmungen und damit auch der das beraterische Handeln konstituierenden Rahmung der jeweiligen Beratungsstellen ist die in den letzten beiden Jahrzehnten forcierte Integration von Beratungsstellen in ein dichtes Netz an Einrichtungen und Diensten für Familien (Hillenbrand/Rietmann 2008). Damit übernehmen Beratungsstellen entgegen ihrer traditionellen Ausrichtung an Freiwilligkeit immer stärker auch von anderen Instanzen zugewiesene Aufgaben (z. B. Beratung im Kontext von Trennung und Scheidung und Abklärung von Kindeswohlgefährdung im Sinne des §8a SGB VIII).

Familienberatung ist in der Regel multiprofessionell ausgerichtet. In Beratungsstellen arbeiten daher Vertreter:innen unterschiedlicher Berufsgruppen, aber auch unterschiedlicher therapeutischer Ansätze miteinander (Bauer 2018). Strukturell betrachtet erfolgt die konkrete Durchführung der Beratung dennoch nach wie vor schwerpunktmäßig durch einzelne Berater:innen, die mit allen oder einzelnen Familienmitgliedern, ggf. auch weiteren für die Familie relevanten Personen die Gespräche führen. Vor diesem Hintergrund bilden regelmäßige fallbezogene Teambesprechungen einen zentralen Raum, um Verständigungen über die beratungsbezogene Konstitution des Falls sowie über antizipierte grundlegende Entwicklungen im weiteren Fallverlauf vorzunehmen. Teambesprechungen sind daher in vielen Beratungsstellen fest etablierte Reflexionsorte, um eine angemessene fachliche Perspektive auf den Fall zu erarbeiten, bisherige

Vorgehensweisen zu bewerten und ggf. neue Sichtweisen auf einen Fall zu entwickeln (Cloos et al. 2019; Giebeler 2008). Teambesprechungen verweisen damit aber auch auf die Frage, wie der sich in der unmittelbaren Beratungsinteraktion etablierende Prozess der Fallkonstitution in den Teambesprechungen überhaupt mittelbar wird. In praxeologisch-professionstheoretischer Perspektive gesprochen, entsteht in der Beratungsinteraktion, also im direkten Vollzug der Interaktion zwischen den *Berater:innen* und *Klient:innen* eine Struktur: die (den Fall) *konstituierende Rahmung*. Sie wird, wie Bohnsack (2017: 93) es formuliert, in „performativer Performanz“ hergestellt und prägt als solche auch die weitere Interaktion auf der Basis eines konjunktiven Erfahrungsraums zwischen den Interaktionsbeteiligten – den Berater:innen und den Ratsuchenden. In den Teambesprechungen selbst ist diese konstituierende Rahmung dann der mehr oder weniger implizite *Gegenstand* der Kommunikation. Die in der Beratungsinteraktion etablierte konstituierende Rahmung ist hier also nicht im unmittelbaren Vollzug (in performativer Performanz), sondern nur auf dem Wege der *Darstellung*, d. h. auf der Ebene der „proponierten Performanz“ (ebd.) zugänglich. Dabei zeigt die nachfolgende exemplarische Analyse einer solchen Teambesprechung eindrucklich, dass dieser mittelbare Zugang und damit auch das (Mit-)Teilen der in der Beratungsinteraktion selbst erlebten Erfahrungsbildung für das Team insbesondere in Form von – mit vielfachen metaphorischen und bildhaften Darstellungen angereicherten – Erzählungen und Beschreibungen der relevanten Aspekte des Beratungsgeschehens zugänglich wird. Deutlich wird aus methodologischer Sicht gleichzeitig auch, dass Teambesprechungen sowie auch Gruppendiskussionen und Interviews weitreichende Einblicke in die Potenziale der praktischen Reflexion und des praktischen Erkennens bieten. Im Unterschied zum methodischen Zugang über Gruppendiskussionen oder Einzelinterviews mit den beruflichen Akteur:innen, wie sie sich in den anderen zitierten Beiträgen dieses Bandes finden (vgl. die Beiträge von Franz, Meister/Sotzek, Bakels/Hericks/Major, Rothe und Kallfuß i. d. B.), ermöglicht gerade die Aufzeichnung von Teambesprechungen (vgl. dazu auch den Beitrag von Gerstenberg i. d. B. sowie für pädagogische Felder in ihrer Breite: Cloos et al. 2019) einen valideren Zugang zu organisationskulturell verankerten fachlichen Prämissen, da diese in der organisationalen Programmatik verankert und somit von legitimatorischer Bedeutung für die konstituierende Rahmung sind.

Wir stellen im Folgenden Ausschnitte einer Teambesprechung vor, in der es darum ging, die komplexe Problemlage einer der Beratungsstelle seit längerer Zeit bekannten Familie zu erörtern und einzuschätzen, ob sich die Situation in der Familie so zugespitzt hat, dass eine „Kindeswohlgefährdung“ angenommen werden muss. Eine solche Einschätzung würde weitreichende Folgen für die weitere beraterische Bearbeitung des Falles nach sich ziehen, da damit die beraterische Schweigepflicht aufgehoben wäre und eine Meldung an das Jugendamt erfolgen müsste. In der Fallbesprechung entfaltet sich ein Ringen um diese Einschätzungsfrage, entlang derer sich beispielhaft zeigen lässt, wie einerseits

die in der Zusammenarbeit mit den Familien etablierten Rahmungen des Teams durch die Frage nach Kindeswohlgefährdung unter Druck geraten, wie andererseits diese Rahmungen vor dem Hintergrund der singulären Struktur der Beratung selbst erst durch diese Besprechungsform (immer wieder neu) konstituiert werden (Kap. 2). Wir diskutieren die aus der rekonstruktiven Analyse entfalteten Befunde anschließend vor dem Hintergrund, wie sich der spezifische konjunktive Erfahrungsraum in diesem Team ausgestaltet und welche Rolle dieser für die Sicherung eines autonomie- und reflexionsorientierten Beratungsverständnisses im Sinne der konstituierenden Rahmung spielt (Kap. 3).

2 Die Teambesprechung einer Erziehungsberatungsstelle

2.1 Die Einschätzung von Kindeswohlgefährdung als Thema der Teambesprechung

In die Teambesprechung einer Erziehungsberatungsstelle einer ländlich geprägten Kleinstadt bringt eine Beraterin einen Beratungsfall mit einer „sehr belasteten Mutter“¹ ein; im Mittelpunkt steht für sie die Frage, ob in dieser Familie eine Kindeswohlgefährdung vorliege, die eine Meldung an das zuständige Jugendamt erforderlich mache. Mit dieser Thematik wird die Fallbesprechung zugleich zweifach gerahmt: Einerseits impliziert das hier zur Beratung vorgestellte Problem der Diagnose von Kindeswohlgefährdung spezifische organisationale Handlungsschritte, die nicht nur die konkrete Arbeit der Beraterin mit der Familie, sondern auch die interorganisatorische Zusammenarbeit zwischen Beratungsstelle und Jugendamt betreffen, da das Jugendamt und nicht mehr die Beratungsstelle im Bejahensfall den weiteren Prozess der Verdachtserhärtung fallzuständig prozessieren würde. Andererseits geht es darum, gemeinsam die komplexe Problemlage dieser, der Beratungsstelle seit längerer Zeit bekannten, Familie zu erörtern und einzuschätzen, ob sich die Situation in der Familie so zugespitzt hat, dass tatsächlich eine Kindeswohlgefährdung angenommen werden muss.

Die Teambesprechung wird damit als der organisationale Ort wahrgenommen, an dem die Handlungsproblematiken und damit zusammenhängenden Entscheidungen der professionellen Fallarbeit kollektiv bearbeitet, reflektiert, evaluiert und in diesem Sinne abgesichert werden können. Sie wird damit als Ort der praktischen wie theoretisierenden Reflexion der konstituierenden Rahmung des Falles fokussiert. Die ‚Problematik‘ des Falles, besser: der im Prozess der Fallbearbeitung jeweils neu auszurichtende Zuständigkeitsfokus im Sinne eines „Falles für“ die Beratungsstelle (Müller 2019), wird hier interaktiv und fortlaufend konstituiert und zwar vorrangig so, dass die Fallproblematik durch die Beraterin(nen) im Sinne der Organisation bearbeitbar wird und bleibt.

1 Die in diesem Abschnitt als Zitate gekennzeichneten Stellen entstammen der vorgestellten Teambesprechung. Nur längere Zitate werden mit entsprechenden Zeilenangaben markiert.

Insofern soll im Folgenden der Fokus auf die konstituierende Rahmung, genauer: auf deren *Reflexion* und *Evaluation* in der Teambesprechung, gelegt werden. Ersichtlich wird hier, dass die Reflexion des Falls in Bezug auf die potenzielle Kindeswohlgefährdung – und damit die Konstitution des Falles als potenzieller Kinderschutzfall – in einem konjunktiven Erfahrungsraum stattfindet, den alle Berater:innen teilen. Insofern kann die Sitzung auch in einer Weise beendet werden, dass kollektiv eine handlungsleitende Perspektive für die Weiterarbeit am Fall entworfen wird. Dieser konjunktive Erfahrungsraum ist allerdings, wie erläutert, von demjenigen zwischen Berater:innen und Klient:innen zu unterscheiden.

Zu Beginn der Besprechung schildert die falleingebende Beraterin ihre Sicht auf die Familie, die sie schon seit längerem beraterisch betreut und deren Problematiken sie auch bereits mehrfach „im Team“ eingebracht hat: Frau *M.*, die neunundvierzigjährige Mutter, steht fast vollständig in der Alleinverantwortung für die Erziehung und Versorgung der sieben Kinder in einem weiten Altersspektrum von 5 bis 25 Jahren. Die Familie bewohnt zusammen ein großes Haus am Stadtrand, die Eltern leben getrennt in eigenen Wohnungen innerhalb dieses Hauses. Der Vater hat eine Festanstellung, dennoch ist die finanzielle Lage der Familie angespannt. Thematisch sind in der Beratung auch Gewalthandlungen ihres Partners gegenüber Frau *M.*, die aber faktisch nicht Teil des Familienalltags seien und die Frau *M.* auch keinesfalls zur Anzeige bringen möchte. Eine Trennung lehnt Frau *M.* ab, dabei zeigt sie sich insgesamt als psychisch sehr belastet und labil. Gleichzeitig betont sie häufig, dass für sie die Sorge für ihre Kinder im Mittelpunkt all ihrer Handlungen steht.

Frau *M.* war zuvor bereits mit zwei weiteren Kindern in der Beratung; diese und auch die anderen älteren Kinder haben sich durchgehend gut entwickelt. Ein aktueller Beratungsbedarf seitens der Mutter liegt nun darin, dass das jüngste Kind den Kindergartenbesuch verweigert. Die Beraterin stellt vor diesem Hintergrund ihre Sorge um das jüngste Kind an den Anfang der Fallverhandlung und formuliert das Anliegen, gemeinsam zu prüfen, ob und falls ja, in welchem Maß eine Gefährdung dieses Kindes vorliegt und davon ausgehend ggf. weitere Schritte zu planen. Dabei betont sie, dass der Junge insgesamt in der beraterisch-therapeutischen Arbeit eine gute Entwicklung durchlaufe, dass sie daher im Blick auf die fragliche Gefährdungseinschätzung auch nicht auf ihn, sondern auf „dieses Gesamte dieser Familie“ fokussieren möchte. Im Anschluss werden, angeregt durch Nachfragen und gegenseitige Kommentierungen *zum einen* die Situation der Kinder in der Familie sowie die Entwicklungsförderlichkeit des familialen Milieus elaboriert (vgl. hierzu Bauer/Wiezorek 2022). Betont wird hier, dass – auch in den Augen der Mutter – die Kinder „sich normal entwickeln, dass sie in der Schule gut sind“, sie „Kontakte“ zu anderen Kindern haben. Allerdings ließe sich nicht konkret einschätzen, inwiefern die Kinder vielleicht der Gewalt von Seiten des Vaters oder dessen „sexuelle[n] Bedürfnisse[n]“ ausgesetzt sind:

H (fallzuständige und falleinbringende Beraterin): Die Mutter sieht die Gefährdung beim Vater, (1) äh dass das äh (.) sie zum Beispiel findet dass der die Mädchen ganz komisch anschaut (.) ähm (.) da sagt sie zum Beispiel den Kindern auch wenn da Freundinnen kommen also {holt Luft} äh zieht euch einfach n (.) n T-sh- nicht so n knappes Top sondern n vernünftiges T-Shirt an oder so ja? also da (.) //S (*weitere Berater:in*): mhm// schützt sie ohne zu viel zu sagen (.) und die Mädchen die finden das wohl glaub (.) von sich aus schon °komisch° (B1_FKS, Z. 223–227)

Zum anderen wird, ausgelöst durch die Frage einer Kollegin „Wie schätzt denn die Mutter (2) die Entwicklung ihrer Kinder ein?“, die Situation der Mutter thematisiert und es wird ersichtlich, dass diese potenziell suizidgefährdet ist. Offensichtlich scheinen die Kinder für die Mutter das einzige zu sein, das ihr „Sinn im Leben“ gibt: „s:ie sagt (.) s:ie (.) mö- ist (.) eigentlich fro:h wenn sie die Kinder (.) ins Leben begleitet hat weil dann kann sie sterbn (1) sagt sie so (.) sie für sich sieht keinen Sinn im Leben“. Damit gewinnt wiederum die Einschätzung der Kindeswohlgefährdung an Brisanz, sie stellt, so eine weitere Beraterin, „fast ein moralisches Dilemma“ dar, da damit die Befürchtung im Raum steht, dass die Mutter, würden die Kinder aus der Familie genommen, Suizid begehen würde.

Wie wird hier nun die Bearbeitung des Problems der Einschätzung einer Kindeswohlgefährdung seitens der falleinbringenden Beraterin ermöglicht? Anders formuliert: Wie erfolgt eine Bezugnahme auf die konstituierende Rahmung durch die Beteiligten? Was ist der gemeinsame Orientierungsrahmen der Professionellen, der in der Besprechung hergestellt wird? Diesen Fragen wollen wir im Folgenden anhand einiger exemplarischer Passagen aus der Besprechung genauer nachgehen. Dabei wollen wir zunächst herausarbeiten, dass die „mit der konstituierenden Rahmung verbundenen Komponenten [...] weitgehend latent oder implizit“ (vgl. den Beitrag von Bohnsack i. d. B.: Kap. 3) bleiben, die Berater:innen also einen konjunktiven Erfahrungsraum teilen, in dem die Adressat:innen zwar thematisch, aber nicht unmittelbar beteiligt sind. Dabei zeigt sich, dass der Rückgriff auf implizite Wissensbestände, anders: das Sprechen in einem konjunktiven Erfahrungsraum sowohl hinsichtlich eines – zumindest für spezifische, eher akademische Milieus – eher lebensweltlich allgemeinen Wissensrepertoire geschieht als auch hinsichtlich eines spezifischen Professionswissens, das selbst nicht näher elaboriert wird. Bezüglich der Einschätzung der Situation der Kinder in der Familie sowie der Entwicklungsförderlichkeit des familialen Milieus wird wiederum ersichtlich, dass das Sprechen in Bildern, insbesondere in Familienbildern eine herausgehobene Rolle spielt: An verschiedenen Stellen des Gesprächs werden Sprachbilder aufgerufen und so verhandelt, dass am Ende – collagenartig – ein Gesamtbild zur familialen Situation entsteht, das letztlich die Grundlage für die gemeinsam getroffene Entscheidung und den weiteren Umgang mit dem Fall bildet (2.2). Bezüglich der Deutung der Situation der Mutter wird eine „Hypothese“ der Falleinbringerin verfolgt, wobei ersichtlich wird, dass hierbei

an Professionswissen i.S. psychoanalytisch-therapeutischem Wissen angeschlossen wird, ohne dass dieses selbst zum Vorschein gebracht wird (2.3).

2.2 Die familiale Situation als „Schloss aus Glas“ – Zur „praktischen Reflexion“ der Situation der Kinder und der Entwicklungsförderlichkeit des familialen Milieus anhand von Bildern²

In der Fallerzählung der Beraterin entsteht zunächst der Eindruck einer Familie, die sich weit von dem abhebt, was als Normalmodell einer heterosexuellen Kleinfamilie in der Hintergrundfolie immer wieder aufscheint – betont wird zum Beispiel die Größe der Familie, insbesondere die Zahl der Kinder, aber auch der Umstand, dass die älteren Kinder einen anderen leiblichen Vater haben, daran schließt sich die folgende Passage an:

H: die Mutter ist selbst in einem Heim großgeworden, äh (.) ist vermutlich: (.) äh misshandelt missbraucht worden also sie (.) macht das (.) macht da ja immer so Andeutungen drüber {holt Luft} aber ganz konkret (.) äh erzählt sie ni:chts (.) {holt Luft} und (.) die ist liert mit einem Ma:nn (.) der (.) glaub ich auch psychisch ganz: schlimm dran ist {holt Luft} und (.) was so zwischen den Zeilen {abgehackt:} durch leuchtet ist dass da: (.) m Nachts (.) irgendwelche Gewaltgeschichten stattfinden, äh zwischen (.) dem Mann und der Frau, (.) ähm sie (.) will da nichts unternehmen sie will ihn auch nich anzeigen, oder Platzverweisverfahren äh einleiten oder so (.) weil (.) ähm m die haben dieses Haus (.) im (.) na sag nicht wo {holt Luft} die haben das Haus ähm (.) in d- das ist so wie so ne Insel auch für die Kinder mit Tieren und mit (.) ach allem Möglichen {holt Luft} also den (.) die Kinder (.) die haben auch je- jeweils einzelne Zimmer und so weiter {holt Luft} und ähm das ist sozusagen das Reich das=sie geschaffen hat (.) mit (.) für die Kinder, sie hat wohl glaub ich auch diese ganzen Kinderzimmer gestaltet und so {holt Luft} und das würde sie eben bedroht sehn wenn (.) sie da (.) ne (.) Trennung (.) initiieren würde was (.) ja auch (.) real so ist (.) (B1_FKS, Z. 45–57)

Die Ausführungen in diesem Ausschnitt sind geprägt von einer starken Gegenläufigkeit: Auf der einen Seite erfolgt die Aufzählung zahlreicher Belastungen sowohl bezogen auf vergangene Erfahrungen als auch auf die gegenwärtige Lebenssituation. Dagegen steht auf der anderen Seite die Beschreibung einer Wohnsituation, die von ländlicher Weitläufigkeit geprägt zu sein scheint: Es gibt ein Haus, das ist „wie so ne Insel auch für die Kinder mit Tieren und mit

2 Auf einzelne Ausschnitte der hier analysierten Fallbesprechung wurde mit dem Fokus auf die in der Besprechung zum Ausdruck kommenden Familienbilder und auf die spezifische Bedeutung von Bildhaftigkeit im professionellen Blick auf Familie in folgender Publikation ebenfalls Bezug genommen: Bauer/Wiezorek (2023).

(.) ach allem Möglichen“, ein – fast märchenhaft anmutendes – „Reich“, das jedem Kind sein eigenes Zimmer garantiert. Das Sujet – die Situation der Kinder in der Familie – wird hier also veranschaulicht anhand zweier Bilder: der der Insel und der des Reichs. Beides lässt die Situation der Kinder als geradezu romantisch erscheinen, ihr „Reich“ ist märchenhaft herrschaftlich (jede:r hat sein eigenes Zimmer), sie leben im Einklang mit ihren Tieren; es scheint eine Welt zu sein, wie man sie aus den Kinderbüchern von Astrid Lindgren kennt. Zum ‚Märchenhaften‘ gehört auch die Thematisierung der Mutter als Stifterin dieser romantischen Welt: Sie erscheint als diejenige, die ihren Kindern „das Reich [...] geschaffen hat“; eine gewisse Bewunderung der Beraterin für die Leistung der Mutter kommt hier deutlich zum Ausdruck. Dabei klingt im Bild der Insel sowohl die Isoliertheit dieser Familie als auch ihr Charakter als ‚heile‘ Gegenwelt an, die einem im Rahmen der Beratung nur schwer fassbaren Gewaltgeschehen auf elterlicher Ebene gegenübersteht. So betont auch die Falleinbringerin an dieser Stelle, dass die Mutter diese ‚heile Welt‘ des Hauses „bedroht sehn“ würde, „wenn (.) sie da (.) ne (.) Trennung (.) initiieren würde“.

Im Fortgang des Gesprächs zeigt sich, dass die anderen Berater:innen an diese Perspektivierung anschließen, die weitere kollegiale Verständigung zeigt ein starkes Ringen um eine angemessene Klärung dessen, inwiefern die dargestellte Situation der Kinder in der Familie auf eine Gefährdungslage hinweist oder nicht. Dabei wird auch die organisationale Handlungsrationalität einer in der Beratungsstelle genutzten Checkliste zum §8a SGB VIII in Anschlag gebracht. In dieser Logik ist der Fall eigentlich klar, es liegt (noch) keine Kindeswohlgefährdung vor. Der Bezug auf die Checkliste ist aus der Sicht der Berater:innen hier allerdings unbefriedigend, „atmosphärisch“ scheint die Situation der Kinder damit (noch) nicht genügend verstanden worden zu sein:

W: (weiter Beraterin) „[...] also wenn man das als Checkliste machen würde, könnte man sagen da kommen keine – nicht genügend Häkchen zusammen, (.) in der (.) in der Checkliste //H: mhm// (.) und ä atmosphärisch habe ich noch mich n bisschen an dieses äh Schloss aus Glas ja? dieses Phänomen (1) das kennt ihr oder diese diese (.) [...] Familie wo die Eltern auch sehr (.) äh
H: bizarr sind oder (.) was
W: ja! und die und die Kinder eine ganz (.) große (.) sagen wir mal eigene Resilienz (.) entwickeln (.) (B1_FBS_Z. 278–286)

Mit dem hier aufgerufenen Bild des Schlosses aus Glas wird nun ein Aspekt thematisch, der sich offenbar durch das Abhaken der Checkliste für die Berater:innen nicht fassen lässt. Damit distanzieren sie sich zunächst von einer subsumptionslogischen Zuordnung des Falles, und das unabhängig vom Ergebnis des Abhakens der Checkliste. Mit der Bezeichnung der häuslichen Situation der Kinder als „Schloss“ wird dann das märchenhaft Romantische des Reichs fortgeführt, aber zugleich wird auch die Fragilität der häuslichen Situation der Kinder

sprachlich veranschaulicht, denn das „Schloss“ ist „aus Glas“. Angesprochen wird mit dem Bild „Schloss aus Glas“ zudem der Titel eines autobiographischen Romans von Jeannette Walls³ und der zugehörigen Romanverfilmung. In Analogie zu dieser Geschichte, die einige Bezüge auf Kindeswohlgefährdung in sich trägt, kann offenbar angemessener als durch die Checkliste die Situation der Kinder gekennzeichnet werden. Zugleich findet hier eine Verschiebung der Perspektivierung des Fallbezugs statt: Nicht mehr die häusliche Situation der Kinder in der Familie an sich, sondern die Frage der Entwicklungsförderlichkeit des familialen Milieus rückt in den Fokus, wenn die Beraterin *W.* hier in Bezug auf den Roman darauf hinweist, dass „die Kinder eine ganz (.) große (.) sagen wir mal eigene Resilienz (.) entwickeln“. Mit der Perspektive auf Resilienz und in Analogie zur Geschichte des Romans wird die Fallbearbeitung in der Folge wiederum in die Richtung einer am Erhalt der Familie ausgerichteten beraterischen Begleitung perspektiviert, die im Gegensatz zu einer an der Checklistenrationalität orientierten Bemessung der Eingriffsintensität steht. So wird im Fortgang der Diskussion bspw. das resilienzfördernde Potenzial dieser schwierigen familiären Verhältnisse gemeinsam ausgelotet, dies wiederum anhand von Bildern. Eine Beraterin erinnert im Gespräch an die Zeit des Zweiten Weltkriegs:

P: ich habe so gedacht das ist so ein Szenario wie im ah K- im Krieg so stell ich mir den zweiten Weltkrieg vor wo einfach die Kinder so zumindest teilverwaist waren und sich ihre eigene Welt geschaffen haben (B1_FKS, Z. 324–325)

Eine andere erinnert sich an das traditionelle bäuerliche Leben:

S: Also mich hat's n bisschen von dem was du (.) erzählt hast so: (.) erinnert an diese Großfamilien Anfang neunzehntes Jahrhundert irgendwo in nem Bergdorf ja //*H:* ja// also wo ich denk //*S:* mhm// da sind solche

P: du musst bloß auf den [Berg 1] gehen da triffst du solche Familien

S: Ja oder auf den [Berg 2] genau//*W:* mhm// //*P:* klar// da sind solche Schicksale bestimmt auch nicht so selten (B1_FKS, Z. 441–447)

An diesem Beispiel lässt sich zeigen, wie die Berater:innen interagieren: Sie ergänzen und verdichten das aufgeworfenen Bild traditionellen bäuerlichen Lebens in den Aspekten der Geschlossen- und Abgeschlossenheit des familialen häuslichen Milieus sowie der ‚Selbstläufigkeit‘ des Aufwachsens im Rahmen

3 „Jeannette Walls ist ein glückliches Kind. Sie hat einen Vater, der mit ihr auf Dämonenjagd geht, ihr die Physik erklärt und die Sterne vom Himmel holt. Da nimmt sie gerne in Kauf, immer mal wieder mit leerem Bauch ins Bett zu gehen, ihre egomanische Künstlermutter zu ertragen oder in Nacht-und-Nebel-Aktionen den Wohnort zu wechseln. Mit den Jahren allerdings werden die sozialen Verhältnisse schlimmer, die Sprüche des Vaters schaler und das Lügeengebäude der Eltern so zerbrechlich wie das Schloss aus Glas, das der Vater jahrelang zu bauen versprochen hatte.“ (Hoffmann und Campe (o.J.): Verlagsinformationen zum Buch. <https://hoffmann-und-campe.de/products/2543-schloss-aus-glas> [25.06.2023].)

eines vormodernen, traditionellen Lebens, wie es (im Gebirge) anscheinend auch heute noch vereinzelt anzutreffen ist. Allerdings bleiben diese Aspekte in der Fallbesprechung implizit, sie selbst werden an keiner Stelle versprachlicht, kommunikativ behandelt oder kategorial benannt. Der Hinweis auf „Groß=familien Anfang neunzehntes Jahrhundert irgendwo in nem Bergdorf“ scheint als (restringierter) Code ausreichend, um die Widersprüchlichkeit der Lebenswelt der Klient:innenfamilie und insbesondere die Entwicklungsförderlichkeit des familialen Milieus zu verhandeln, in diesem Fall, als traditional zu normalisieren. Dabei zeigt sich in der Bezugnahme auf Literatur und historisches Alltagswissen das intensive Bemühen, einen Zugang zur Eigenlogik der familialen Welt zu gewinnen und in diesem Sinne ein Bemühen um die Normalisierung des – im Bezugsrahmen des eigenen (akademischen) milieuspezifischen Wissensrepertoires – Nicht-Normalen des Milieus der Familie.

Nach Ralf Bohnsack (2017) lassen sich diese Suchbewegungen des Teams als *imaginäre* Norm(alitäts-)entwürfe fassen: Sie stellen Entwürfe dar, die für die *eigene* Praxis der Fachkräfte, hier die Praxis der Berater:innen in bzw. mit anderen Fällen offensichtlich keine Relevanz haben und deren Praxis für sie auch nicht direkt beobachtbar ist, da sie keinen empirisch evidenten Zugang dazu haben (vgl. Bohnsack 2017: 152ff.). Beim Versuch, der Komplexität des Falles gerecht zu werden, stellen die Berater:innen die unterschiedlichen imaginäre Entwürfe im Sinne einer *mehrdimensionalen* Betrachtungsweise („Schloss aus Glas“, „Zweiter Weltkrieg“, Leben im „Bergdorf“) auf der Grundlage literarischen und historischen Allgemeinwissens nebeneinander; die Bilder emergieren zu einer Collage (Bauer/Wiezorek 2023). Dies steht in klarer Diskrepanz zu einer eindimensionalen, subsumtionslogischen Verfahrensweise des Abhakens einer Checkliste.

2.3 „er wünscht sich eigentlich immer klein zu bleiben“ - Die „praktische Reflexion“ der Entwicklungsproblematik des Jungen als Ausdruck des Schutzes der Mutter

Bereits zu Beginn ihrer Falleinbringung berichtet die Beraterin *H.*, dass das jüngste Kind der Familie, welches „fast mutistisch“ war, als sie die gemeinsame Arbeit begannen, sich inzwischen „entwickelt“: So geht er inzwischen ins Büro der Beraterin, „ohne dass die Mama immer mit ins Zimmer muss“ oder „fängt jetzt auch an manchmal was so: (.) Persönlicheres zu sagen“. Sie berichtet weiter, dass sie mit ihm den „Schweinchen-Schwarzfuß-Test“⁴ gemacht habe und „und dann gings so um die Träume beziehungsweise um die w:- äh was er sich

4 Beim Schweinchen-Schwarzfuß-Test handelt es sich um ein klassisches, in den 1960er Jahren entwickeltes aber heute noch aufgelegtes projektives Testverfahren zur Psychodiagnostik von Kindern, das aus 18 Bildkarten besteht, dessen zentrale Figur das sogenannte Schweinchen Schwarzfuß darstellt; vgl. Corman, Louis (2021): Der Schwarzfuß-Test: Grundlagen, Durchführung, Deutung und Auswertung. Göttingen: Hogrefe (6. Aufl.).

wünschen würde (.) und dann hat er gesagt er wünscht sich eigentlich immer klein zu bleiben“. Dieser Wunsch wird im weiteren Verlauf der Diskussion des Falles wieder eingebracht und mit der latenten Suizidgefährdung der Mutter in Verbindung gebracht. So beendet die Falleinbringerin eine längere Passage, in der sie auf die Situation der Mutter eingeht, folgendermaßen:

H: also sie [die Mutter, d.A.] hat mir jetzt wieder (äh nen?) Brief geschriebl sie schreibt ja zwischendrin dann so ga:nz emotionale Briefe {holt Luft} wo sie dann auch ihre (.) Wünsche ihre Träume wie's ihr geht dass sie am liebsten tot wär und so weiter dann (.) schreibt wenn ich sie dann drauf ansprech dann sagt sie {holt Luft} ähm „ach des hab ich mal in so ner Nacht geschrieben wo ich nicht schlafen konnte“ (1) //W/S: mh// also sie: (.) m: ich hab sie auch drauf angesprochen was sie brau:cht, aber ähm (.) sie sagt sie schafft es grad für die Kinder aus dem Haus zu gehn für sich selbst {holt Luft} würde sie nie was machn (.) °ja?° (1) und ähm (3) ich bin so in diesem m Dilemma d- das Desaster zu se:hn, (.) irgendwie auch zu se:hn (.) also das ist nicht entwicklungs f:örderlich für die Kinder, also der (.) und der Kleine der {holt Luft} denk ich der ähm (.) {schnalzt mit der Zunge} möchte einfach auch (1) vermute ich auch ist meine Hypothese auch Zuhause (.) zu bleiben auch um der Mutter auch ne Aufgabe zu geben ja? weil sie {holt Luft} wenn der (.) größer wird dann (.) fällt ihre: (.) ihr ihr Lebenssinn ihre Lebensberechtigung eigentlich weg. (B1_FKS, Z. 146–158)

Im weiteren Verlauf der Diskussion wird dann gemeinsam erörtert, dass diese (potenzielle) Gefährdung der Mutter nicht förderlich für den Jungen und seine Geschwister ist, wobei (abermals) ersichtlich wird, dass auch die Herausnahme der Kinder aus der Familie nicht als eine passende Lösung erscheint. Hier schließt wiederum die Überlegung einer Kollegin an, die die Arbeit der Beraterin mit der Mutter betrifft und schließlich auch ersichtlich werden lässt, dass der Vater „auf seine Art“ den Beratungsprozess unterstützt, in dem er die Mutter zur Beratungsstelle fährt:

W: die [Mutter, d.A.] die das ist ja ne Hypothe:se dies das in Verbindung zu bringen, (.) und die ist jetzt bei dir angedockt und macht da: offensichtlich nen gu:te Entwicklungsprozess also das heißt die (.) nach 8a ist es ja wichtig dass die: (.) Eltern die angebotene Hi:lfe annehmen und nicht //N: mhm// irgendwie sabotieren und das tu:t //N: mh// sie (.) //P: mhm// nicht wahr, sie {holt Luft} I ja *H:* und auch er //W: ja?// er fährt sie he:r (.) (B1_FKS, Z.366–372)

Ohne hier tiefer in die weitere Analyse einzusteigen, interessiert an dieser Stelle nur der Umstand, dass über die gesamte Passage ganz selbstläufig an die oben gestellte Hypothese der Falleinbringerin angeschlossen wird, dass der Wunsch des Jungen, „klein“ bleiben zu wollen, Ausdruck des Schutzes der suizidgefährdeten Mutter ist. D. h. die Überlegung selbst, dass der Wunsch des Jungen, „immer

klein zu bleiben“ (unbewusst) intendiert ist, um der Mutter „ne Aufgabe“ bzw. die „Lebensberechtigung“ zu geben, wird selbst nicht angezweifelt oder überhaupt hinterfragt. Das (psychoanalytisch-therapeutische) Wissen, vor dem diese Überlegung logisch bzw. sinnhaft erscheint, muss selbst nicht expliziert werden. Auch hier zeigt sich der gemeinsame Orientierungsrahmen der Professionellen, der es ermöglicht, im Konjunktiven (hier: im psychoanalytisch-therapeutischem Professionswissen) anzuschließen und die Fallproblematik gemeinsam weiter zu erörtern.

Dabei vermögen die Berater:innen auch an jenen konjunktiven Erfahrungsraum anzuschließen, welcher sich im Zuge der Beratungsarbeit in der Interaktion zwischen der zuständigen Beraterin und der Mutter entwickelt hat und dessen Dichte und Vertrautheit ihren Ausdruck in den „emotionalen“ Briefen der Mutter finden. Unter anderem auf dieser Grundlage geht es auch hier um eine mehrdimensionale Betrachtungsweise des Falles. Stützte sich das Team dabei zunächst auf imaginäre Vorstellungen einer andersartigen – das eigene milieuspezifische Wissen transzendierenden – Normalität auf der Grundlage literarischen und historischen Allgemeinwissens, so wird diese Mehrdimensionalität nun durch die *Multiprofessionalität* des Teams gestützt.

Beide Arten von Wissensbeständen verdichten sich zu einem konjunktiven Erfahrungsraum des Beratungsteams und ermöglichen es diesem schließlich, trotz des aus ihrer Sicht stellenweise „bizzaren“ Familienalltags, die Einschätzung der Situation der Kinder, dass (noch) keine Kindeswohlgefährdungslage vorliegt, zu legitimieren. Die Fallbearbeitung kann trotz der unleugbaren Problematiken somit weiterhin auf ein – beraterisch-begleitetes – Bewahren des Familienzusammenhangs ausgerichtet werden, das sich neben der Arbeit mit dem Jungen auch auf die beraterische Arbeit mit der Mutter erstreckt. In Bezug auf die eingangs dargelegte Problematik des Falles als Fall von potenzieller Kindeswohlgefährdung impliziert diese Einschätzung zugleich die Entscheidung, dass hier (noch) keine Kindeswohlgefährdung vorliegt und das Jugendamt (noch) nicht eingeschaltet werden muss.

Die Relevanz der Teambesprechung liegt insofern einerseits darin, zu einer Entscheidung bezüglich der (vorläufigen) Einschätzung der Situation der Kinder in dieser Familie gekommen zu sein. Sie liegt – damit verbunden – aber andererseits vor allem darin, dass hier, in der Teambesprechung, die *konstituierende Rahmung* der Fallarbeit der Beraterin gemeinsam vorbereitet, organisational abgesichert und legitimiert wird, wobei sich zeigt, dass auch hierfür die Etablierung eines gemeinsamen, konjunktiven Erfahrungsraums Voraussetzung ist.

3 Die Bedeutung der konstituierenden Rahmung für die Sicherung eines autonomie- und reflexionsorientierten Beratungsverständnisses

Wenn wir mit der Praxeologischen Wissenssoziologie davon ausgehen, dass die wesentliche oder primordiale Voraussetzung für die Kategorisierung einer Praxis als professionell oder professionalisiert die Etablierung einer konstituierenden Rahmung ist, so zeigt sich, dass die vorliegende Teaminteraktion ganz wesentlich auf die Bedingungen der Möglichkeit einer derartigen Etablierung gerichtet ist. Denn eine konstituierende Rahmung zu etablieren, bedeutet, die mit der Organisiertheit der professionellen Praxis unhintergebar verbundene Diskrepanz zwischen der organisationalen Norm einerseits (hier insbesondere derjenigen der „Kindeswohlgefährdung“) und der Praxis der Klient:innen andererseits zu bewältigen oder zumindest an dieser Bewältigung orientiert zu sein. Darüber hinaus bedarf es der kommunikativen Vermittlung dieser Bewältigung in der Interaktion mit den Klient:innen im Sinne des Aufbaus eines konjunktiven Erfahrungsraums, welcher sich im vorliegenden Fall insbesondere zwischen der Mutter und der zuständigen Beraterin bereits in intensiver Weise etabliert hat. Die Teamberatung vermag hier anzuschließen und zur Verdichtung dieses konjunktiven Erfahrungsraums, aber auch zu dessen Reflexion beizutragen.

Von besonderem Interesse ist in dieser Fallbesprechung darüber hinaus gehend, dass sie in eindrucklicher Weise zeigt, wie der ausgeprägte Rekurs auf Bilder eine ‚Verweigerung‘ einer eindeutigen Kategorisierung, hier im Sinne der Rationalität einer Checkliste, impliziert. Das Gesamtbild bleibt fragmentarisch und collagenhaft; angesichts der Vieldeutigkeit der Bilder und Metaphern erscheint es gewissermaßen als etwas, das bewusst nicht vollständig begrifflich vereinheitlicht werden kann und soll.

Betrachtet man die in der Analyse zu Tage tretende Ausrichtung der Fallarbeit dieses Beratungsteams nicht nur im Blick auf die Einschätzung der Kindeswohlgefährdung als Basisvoraussetzung für die Etablierung einer konstituierenden Rahmung, sondern auch im Sinne einer Bewertung der Professionalisiertheit der beruflichen Praxis stellt sich in der Lesart einer praxeologisch-professions-theoretischen Analyse zum einen die Frage nach dem moralischen oder genauer: diskursethischen Charakter der konstituierenden Rahmung sowie zum anderen nach dem Niveau ihrer Komplexität. In erster Hinsicht geht es um die Frage, ob und inwieweit sich die professionellen Akteur:innen in der Interaktion mit den Adressat:innen nicht mehr nur an ihren eigenen unhinterfragten Normen, sondern vielmehr an der Verständigung über unterschiedliche Normalitätsvorstellungen orientieren (Bohnsack 2020: 110ff).⁵ Hier zeigt sich, wie intensiv die

5 Ralf Bohnsack (2020) entwickelt in seiner praxeologisch begründeten Professionstheorie einen Vorschlag zur Bestimmung der Qualität einer spezifischen professionellen Praxis auf der Grundlage einer Unterscheidung verschiedener diskursethischer Prinzipien, den er insbesondere im Rekurs auf Jean Piaget (1976) und Jürgen Habermas (1976) ausarbeitet.

Berater:innen den Zugang zur internen Normalität des von ihrem eigenen Normalitätshorizont weit entfernten Familienmilieus suchen und sich in komplexer Weise um dessen Verständnis bemühen – unter anderem auch auf der Basis ihres literarischen und historischen Allgemeinwissens. Insofern zeigt sich hinsichtlich der diskursethischen Betrachtung der Professionalisiertheit bereits das Niveau der Komplexität der konstituierenden Rahmung.

Es wird zudem aber auch in der Fallbearbeitung im Sinne der Ein- bzw. Mehrdimensionalität dieser Bearbeitung ersichtlich (vgl. auch: Bohnsack 2024): In der vorliegenden Fallbesprechung des Beratungsstellenteams zeigt sich die große Bereitschaft und das hohe Potenzial des Teams zu einer mehrdimensionalen Betrachtung – und damit auch die Komplexität der konstituierenden Rahmung – gerade in der Vehemenz, mit der sich das Team der Vorrangstellung einer subsumtionslogischen Betrachtung verweigert, ohne diese völlig außer Kraft setzen zu wollen. Eine derartige in diskursethischer Hinsicht und im Hinblick auf ihre Mehrdimensionalität komplexe konstituierende Rahmung stellt den (positiven) Gegenhorizont zu einer machtsstrukturierten Interaktion dar (ebd.), die gerade bezogen auf die Einschätzung von Kindeswohlgefährdung Gefahr läuft, die gesamte Problematik der Familie unter die Kategorie der „Kindeswohlgefährdung“ einzuordnen und so dem Fall, also der Familie, eine „totale Identität“ zuzuschreiben (vgl. Bohnsack i. d. B.: Kap. 7; vgl. auch Bohnsack 2020: 78ff.). Insofern zeigt sich am Beispiel dieser Teamberatung die Qualität einer letztlich ergebnisoffenen Fallprozessierung, in der in besonderer Weise die Aspekthaftigkeit professioneller Fallzugänge und die daraus resultierende Notwendigkeit sichtbar wird, die konstituierende Rahmung der beraterischen Fallarbeit immer wieder neu zu justieren und dabei die Problemstellungen von Klient:innen in ihrer Vielschichtigkeit im Blick zu behalten, ohne sie auf einen Typus festzulegen und kategorial einzuordnen.

Literatur

- Bauer, Petra (2018): Fallbesprechungen in multiprofessionellen Teams in der Erziehungsberatung. In: Bohnsack, Ralf/Kubisch, Sonja/Streblow, Claudia (Hrsg.): *Forschung in der Sozialen Arbeit und Dokumentarische Methode. Methodologische Aspekte und gegenstandsbezogene Erkenntnisse*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 287–306.
- Bauer, Petra/Wiezorek, Christine (2021): Familienbilder im Kontext von Kinderschutz. In: *Familiendynamik* 46, 4, S. 268–277.
- Bauer, Petra/Wiezorek, Christine (2023): „Also, ich habe so verschiedene Bilder im Kopf gehabt“ – Überlegungen zur Relevanz der Bildhaftigkeit pädagogischer Sichtweisen auf Familien. In: Schierbaum, Anja/Ecarius, Jutta/Krinninger, Dominik/Uhlendorff, Uwe (Hrsg.): *Familie wozu? Eine Bestandsaufnahme konzeptioneller und theoretischer Perspektiven in der erziehungswissenschaftlichen Forschung zu Familie*. Wiesbaden: Springer VS (im Erscheinen).

- Bohnsack, Ralf (2017): *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: UTB/Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2020): *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen: UTB/Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2024): „Fallanalysen der Interaktion in People Processing Organizations und die Chancen kasuistischer Bildung“. In: Kramer, Rolf-Torsten/Rabe, Thorid/Wittek, Doris (Hrsg.): „Fallverstehen und Reflexivität? Beiträge der QLB zur Professionalisierung im Lehramtsstudium“. (in Vorbereitung).
- Cloos, Peter/Fabel-Lamla, Melanie/Kunze, Katharina/Lochner, Barbara (Hrsg.) (2019): *Pädagogische Teamgespräche Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfeldes*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Giebler, Cornelia (2008): *Perspektivenwechsel in der Fallarbeit und Fallanalyse*. In: Giebler, Cornelia/Fischer, Wolfram/Goblirsch, Martina/Miethe, Ingrid/Riemann, Gerhard (Hrsg.): *Fallstudien und Fallverstehen. Interdisziplinäre Beiträge zur rekonstruktiven Sozialarbeitsforschung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich (2. durchges. Aufl.), S. 9–22.
- Gröning, Katharina (2010): *Entwicklungslinien pädagogischer Beratungsarbeit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Habermas, Jürgen (1976): *Moralentwicklung und Ich-Identität*. In: Habermas, Jürgen (Hrsg.): *Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag, S. 63–91.
- Hillenbrand, Martin/Stephan Rietmann (2008): *Entwicklungsnetzwerk – Ein Baustein auf dem Weg zum Familienzentrum*. In: Rietmann, Stephan/Hensen, Gregor (Hrsg.): *Tagesbetreuung im Wandel. Das Familienzentrum als Zukunftsmodell*. Wiesbaden: Springer VS, S. 223–235.
- Kraft, Volker (2021). *Erziehung - Beratung - Psychotherapie: Eine Einladung zu Unterscheidungen*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Müller, Burkhard (2019): *Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit*. Freiburg/Br.: Lambertus-Verlag (8. Aufl.).
- Piaget, Jean (1976): *Das moralische Urteil beim Kinde [1954]*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Schnoor, Heike (2013). *Was nicht passt, wird ausgeklammert – Was nicht passt, wird passend gemacht. Vom Anliegen der Klienten zum organisierten Problemlösungsprozess in der Beratung*. In: Schnoor, Heike (Hrsg.): *Psychosoziale Beratung im Spannungsfeld von Gesellschaft, Institution, Profession und Individuum*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 172–182.

Die Prägung der konstituierenden Rahmung durch die digitale Aktenführung im Jugendamt

Claudia Streblow-Poser

Abstract: In Jugendämtern hat die Schriftlichkeit Sozialer Arbeit einen besonders hohen Stellenwert. Zunehmend eingesetzte Computersoftware greift in bisherige Handlungsroutinen ein; die (digitalisierte) Aktenführung prägt die konstituierende Rahmung. Wie dies geschieht, wird anhand der Analyse digitaler Eingabemasken wie auch auf der Basis von Interviews rekonstruiert. Die Ergebnisse verweisen darauf, wie wirkmächtig die Mensch-Maschine-Interaktionen sind und in welchem Maß sie Routinen der Praxis (ver-)stören. Dieser Beitrag bringt die Akteurshaftigkeit von Computerprogrammen wie auch die Bildhaftigkeit der Software im Organisationskontext in die Praxeologische Wissenssoziologie ein. Seine Beispiele weisen auf weiteren Forschungsbedarf hin. Es wird deutlich, dass relevante Standards Sozialer Arbeit hier nicht vorfindbar sind. So geht es auch um die Frage nach einer (selbst-)kritischen Profession(alität).

Einleitung

In diesem Beitrag wird der Erfahrungsraum der Dokumentation in Hilfeplanungsprozessen der Kinder- und Jugendhilfe analysiert. Hilfeplanungen werden auf Antrag von Personensorgeberechtigten minderjähriger Kinder bei festzustellendem erzieherischem Bedarf durch Jugendämter initiiert, begleitet und kontrolliert. Bei der Vorbereitung von Entscheidungen, der anschließenden Entscheidung und Folgeentscheidung werden im Jugendamt Unsicherheiten in systeminterne Sicherheiten transformiert und z. B. in der Form von Akten dokumentiert (Luhmann 1998a: 838). In den letzten Jahren wurde dieser Prozess zunehmend digitalisiert und Software entwickelt, die nicht nur Hilfsmittel zur digitalen Erfassung vormals manuell durchgeführter Arbeitsschritte ist, sondern in zunehmendem Maße „als in den Arbeitsprozess integriertes bzw. ihn mitgestaltendes Arbeitsmittel“ (Kreidenweis 2005: 25)¹ konzipiert ist. Kommunikation wie auch die Kommunikationswege werden reguliert, Interaktionen für die

¹ In dieser ersten Expertise über Softwareprodukte listet Kreidenweis bereits acht Anbieter auf, deren Produkte auch für Hilfeplanungen genutzt wurden. Deren Mitgestaltungspotential des Arbeitsprozesses stand noch am Beginn.

Kommunikation mit der Umwelt des Systems aufbereitet (Baecker 2020: 19ff.; Luhmann 1998b: 53). Die verschiedenen „Aufschreibesystem(e)“ (Kittler 2022: 13)² in der Kinder- und Jugendhilfe sind in der Praxis auf organisationaler Ebene angesiedelt und wirksam.

In der praxeologischen Perspektive, die an dieser Stelle systemtheoretisch inspiriert ist, gehören sie aus Sicht der Interaktionssysteme, welche die konstituierende Rahmung in der Interaktion zwischen Mitarbeitenden und Adressat:innen hervorbringen und bewältigen, zur Systemumwelt (Bohnsack 2017 und i. d. B.: 23ff.). „Die Aktenführung repräsentiert nicht den konjunktiven Erfahrungsraum der interaktiven Praxis zwischen den Mitarbeiter_innen und der Klientel. Sie repräsentiert jedoch eine andere, eine eigene Praxis, eine eigene Performanz“ (Erne/Bohnsack 2018: 241; siehe auch Streblov-Poser 2018.) – nämlich diejenige zwischen den Fachkräften und den Vertreter:innen anderer Organisationen oder anderer Instanzen derselben Organisation (Erne/Bohnsack 2018: 242). Neben diesen beiden Erfahrungsräumen – demjenigen der Interaktion zwischen Fachkräften der Sozialen Arbeit und ihren Adressat:innen sowie demjenigen der Dokumentation – steht die Praxis der Interaktion der Mitglieder untereinander (Bohnsack 2017: 148ff.; Erne/Bohnsack 2018: 241). Diese verschiedenen Milieus in Organisationen sind „an der Etablierung, Habitualisierung und Routinisierung permanenter Selektions- und Entscheidungsprozesse“ (vgl. den Beitrag von Bohnsack i. d. B.: 30), auch im Sinne von „*Moralarbeit*“ (Klatetzki 2010: 10, H. i. O.) beteiligt. Zentral für ein Verständnis des organisationalen Modus Operandi ist die Form der Relationierung der Verschränkung oder auch das Konfligieren der Organisationsmilieus bzw. Milieus in Organisationen (vgl. hierzu auch das „Milieu zweiter Ordnung“ bei Mensching/Vogd 2013: 322). In welcher Weise verweist die Praxis des digitalisierten Dokumentationswesens auf die konstituierende Rahmung? Wie wird die konstituierende Rahmung gespiegelt, kontrastiert oder geprägt? Mit welchen Normen und Wertvorstellungen sind die digitalen Formulare (Eingabemasken) belegt, und wie gehen die Fachkräfte Sozialer Arbeit in der Praxis mit ihnen um? Wie tragen sie zur Entscheidungsfindung bei und wie sind die Mensch-Maschine-Interaktionen im Kontext der Hilfeplanung im Fachlichkeitsdiskurs zu verorten?

Um diese Fragen zu beantworten, wird zunächst kurz auf die Hilfeplanung im Kontext der Hilfen zur Erziehung eingegangen sowie das Hilfeplanverfahren als Steuerungsinstrument in der Kinder- und Jugendhilfe umrissen (Kap. 1). Digitale Formulare, die Bestandteil von Softwareprogrammen sind, werden zum einen in den Fachdiskurs eingeordnet (Kap. 2), zum anderen als Gegenstand der

2 Friedrich Kittler hat diesen Begriff in den Literaturwissenschaften unter medientheoretischer Perspektive entwickelt. Er plädiert z. B. für eine Re-Lektüre des Diskursbegriffs von Foucault unter technischen Gesichtspunkten. Er sieht menschliche Wahrnehmung grundsätzlich abhängig von Medien. Jüngst hat Burkhard Schäffer (2022) die Abhängigkeit qualitativer Forschung von den technischen Gegebenheiten aus (technik-) historischer Perspektive problematisiert und nimmt dabei Bezug auf Kittler und Latour.

Praxeologischen Wissenssoziologie verortet (Kap. 3). Der empirische Zugang erfolgt exemplarisch über drei hintereinander geschaltete Eingabemasken, die eine Bearbeitungsfolge sequenzweise abbilden. Sie werden hinsichtlich ihrer kodifizierten Normierungen und proponierten Fremdrahmungsgehalte analysiert (Kap. 4). Im ergänzenden und vergleichenden Fokus des Beitrags stehen sodann die Aneignungs- wie vor allem auch Bewältigungspraktiken im Umgang mit den zuvor ausschnittsweise vorgestellten digitalen Artefakten und den sich daraus ergebenden Spannungsverhältnissen. Zwei Interviews mit Jugendamtsmitarbeiterinnen, die seit mehreren Jahren mit einer Jugendamtssoftware arbeiten, wurden hierfür ausgewählt (Kap. 5). Die Ergebnisse der Rekonstruktionen der propositionalen Gehalte der Eingabemasken können auf diese Weise mit den beiden ausgewählten Interviews verglichen werden. Abschließend werden *Fremdrahmungen, Entscheidungsfindungen und Fachlichkeitszumutungen* diskutiert und ein Ausblick skizziert (Kap. 6).

1 Hilfeplanung im Kontext der Hilfen zur Erziehung

Der Allgemeine oder Regionale Soziale Dienst³ (ASD/RSD) eines Jugendamtes ist zuständig für Einleitung, Gewährung und Hilfeplanung von Sozialleistungen wie *Hilfen zur Erziehung* (Gehlmann u. a. 2017: 51)⁴. *Hilfen zur Erziehung* wurden mit Inkrafttreten des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG/SGB VIII) 1990/1991⁵ implementiert⁶. Die Hilfen umfassen ambulante Angebote wie die *Sozialpädagogische Familienhilfe* oder die *Erziehung in einer Tagesgruppe* bis hin zu stationären Hilfen in Gestalt von *Heimerziehung* oder sonstigen durch pädagogische Fachkräfte *betreuten Wohnformen*⁷. Auf Hilfe zur Erziehung hat „ein Personensorgeberechtigter“ (§27, Abs. 1 SGB VIII) Anspruch, „wenn eine dem Wohl des Kindes oder des Jugendlichen entsprechende Erziehung nicht gewährleistet ist und die Hilfe für seine Entwicklung geeignet und notwendig ist“ (§27, Abs. 1 SGB VIII). Der Rechtsanspruch der Personensorgeberechtigten⁸ wie auch die Einführung und Priorisierung der niederschwelligen ambulanten Hilfen wurden als endgültige Abkehr vom eingriffsorientierten Gesetz für Jugendwohlfahrt (JWG) gesehen, welches seit 1961 noch fast wortgleich auf

3 Die Bezeichnung variiert je nach Kommune.

4 Die weiteren Aufgaben des ASD, wie die Abwendung oder Intervention bei Kindeswohlgefährdung, finden sich ebenfalls bei Gehlmann (2017: 51ff.).

5 1990 trat das Gesetz in den neuen Bundesländern in Kraft, 1991 in den alten Bundesländern.

6 De facto gab es sie bereits zuvor in großen Kommunen wie Frankfurt/Main oder Berlin; sie wurden nun gesetzeskonform regel- und finanzierbar.

7 Die Terminologie wurde jeweils aus den zugrundeliegenden Gesetzesnormen der §§28ff. SGB VIII übernommen.

8 Der ausschließlich auf Personensorgeberechtigte bezogene Anspruch wurde bereits vor Inkrafttreten des Gesetzes kritisch diskutiert. Mit der bevorstehenden Novellierung wurde wiederum in Erwägung gezogen auch Jugendlichen eine Antragsmöglichkeit zu eröffnen (Franz 2022: 469).

dem 1924 in Kraft getretenen Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (RJWG) fußte. Die (alten und neuen) Hilfeformen werden von öffentlichen oder (zumeist) freien Trägern⁹ der Jugendhilfe angeboten und durchgeführt. Das Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) wurde als die rechtlich kodifizierte Umsetzung des Konzepts der Lebensweltorientierung gesehen (BMFFSJ 1990, Achter Jugendbericht der Bundesregierung). Eine der Maximen der Lebensweltorientierung, die von Hans Thiersch seit Ende der 1970er Jahre¹⁰ in den Fachdiskurs der Sozialen Arbeit eingebracht wurden, ist die Partizipation. Als weiterer Ausdruck (auf der intentionalen Ebene) der Abkehr von der vormaligen disziplinierenden Praxis der Jugendämter (Streblov-Poser 2020; 2022) wurde die Mitwirkung der Adressat:innen bei der Aufstellung des Hilfeplans, bei der Auswahl und Durchführung der Hilfen gesetzlich verankert.

Beim Hilfeplan handelt es sich um keinen Verwaltungsakt gem. §31 Verwaltungsverfahrensgesetz (SGB X). Ein Bescheid über eine gewährte Hilfe im Sinne eines Verwaltungsaktes – gegen den z. B. Widerspruch eingelegt werden kann – ergeht gesondert¹¹. Im Allgemeinen werden vom Gesetzgeber für Verwaltungsverfahren keine Aussagen zu qualitativen Standards und zu den Inhalten der Abläufe getätigt. Das SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfegesetz) bildet hier eine Ausnahme, indem die §§36 und 8a SGB VIII Vorgaben zur Durchführung beinhalten (vgl. Böllert 2018). In diesem Sinne handelt es sich bei den Formularen, die sich auf die Hilfeplanung gemäß §36 SGB VIII beziehen, bereits um eine Interpretation und Übersetzungsleistung des Gesetzestextes. Explizit geregelt sind die am Prozess zu beteiligenden Personengruppen: „Als Grundlage für die Ausgestaltung der Hilfe sollen sie [die sozialpädagogischen Fachkräfte, C.S.] zusammen mit dem Personensorgeberechtigten und dem Kind oder dem Jugendlichen einen Hilfeplan aufstellen“ (§36, Abs. 2 SGB VIII). Auch die leistungserbringenden Einrichtungen sind erwähnt: „Werden bei der Durchführung der Hilfe andere Personen, Dienste oder Einrichtungen tätig, so sind sie oder deren Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an der Aufstellung des Hilfeplans und seiner Überprüfung zu beteiligen“ (§36, Abs. 3 SGB VIII).

Aushandlungen zwischen den Beteiligten (in ihren Mitgliedsrollen) und der partizipativen Hilfeplanung haben nach Reichmann folgendes Ziel: „Sie sollen durch ihre adressatenorientierte Ausrichtung soziale Integration und Inklusion leisten und ausgleichend auf soziale und staatliche Exklusionsdynamiken wirken. Sie legitimieren das in der Sozialen Arbeit oft notwendige Intervenieren in das Privatleben von Adressatinnen und Adressaten, indem diese bei der Gestaltung der Umsetzung von Hilfen möglichst weitgehend beteiligt werden“ (Reichmann 2022: 53).

9 Hier greift das Subsidiaritätsprinzip (Rätz 2017: 68).

10 Zu Beginn als Alltagsorientierung gefasst (Thiersch 1978).

11 Die Ausfertigung des Verwaltungsaktes erfolgt nicht durch die sozialpädagogischen Fachkräfte; sie lösen den Prozess aus.

Der Hilfeplan ist mithin direkt mit der Interaktion zwischen sozialpädagogischen Fachkräften und der Klientel verbunden; die interaktive Prozessierung des Hilfeplans ist eine Komponente der konstituierenden Rahmung. Eine in immer stärkerem Maße durch Hilfeplanungs-Software begleitete Ausgestaltungserfordernis der Praxis hat das Potential, bisherige Routinisierungen und Habitualisierungen des professionalisierten Alltags bezüglich permanenter Selektions- und Entscheidungsprozesse zu irritieren oder auch zu torpedieren.

2 Software für das Jugendamt: Digitale Aktenführung

Fachkräfte der Sozialen Arbeit bewegen sich in den Sozialen Diensten des Jugendamtes im Spannungsfeld zwischen Organisation und Profession, wie in einigen Bereichen des Fachdiskurses argumentiert wird. Die Organisation wird dort häufig als Gegenspieler der Profession gefasst (bereits Böhnisch/Lösch 1979; Schütze 2021; siehe zum Überblick des Diskurses Pothmann/Schmidt 2022). Die Sozialpädagog:innen/Sozialarbeiter:innen im Jugendamt gehören zum ausführenden Teil der Verwaltung mit ihrem Schriftlichkeitsprinzip bis hin zum Online-Zugangsgesetz. Letzteres wird zur Folge haben, dass in Zukunft „alle internen Prozesse der öffentlichen Verwaltung digitalisiert“ werden (Reichmann 2022: 8). Die Soziale Arbeit hat eigene fachbezogene Traditionen von Dokumentation und Schriftlichkeit entwickelt, beginnend mit den Anleitungen „für Erkundigungen“ von Jeanette Schwerin (1897) für Hausbesuche oder den *case records* von Mary Richmond (Richmond 1922; Streblov-Poser 2018). Zudem hat sie kritische Analysen behördlicher Dokumentation (siehe im Überblick Erne/Bohnsack 2018) vorgelegt, auf die an dieser Stelle nur verwiesen sei. Ebenfalls zu erwähnen ist, dass die Rationalisierungsbestrebungen, die sich in geforderten oder praktizierten Veränderungen der Dokumentationspraxis wiederfinden, sich als notorischer Begleiter seit der Gründungsphase der Jugendfürsorge lesen lassen, wie die Studie zur „Rationalisierung der Jugendfürsorge“ von Elena Wilhelm (2005) zeigt, und mit der Informatisierung Sozialer Arbeit einen momentanen Höhepunkt finden (Mennemann u. a. 2015: 76). Rationalisierung, Ökonomisierung und Fachlichkeit berühren eine bis heute geführte und zu führende Diskussion um fachliche Positionierungen, das Professionsverständnis und Wahrnehmungshaltungen in der Sozialen Arbeit.

Auf der einen Seite stehen Professionsmodelle, die in weitestem Sinne in einem interpretativen, rekonstruktiven oder praxeologischen Paradigma aufgehoben sind und sich beispielsweise als hermeneutisch fallverstehend (Schütze 2021), reflexiv (Dewe/Otto 2012), rekonstruktiv (Rätz/Völter 2015) oder praxeologisch (Bohnsack 2017; 2022) begreifen. Auf der anderen Seite ist die „Einführung jugendhilfespezifischer Steuerungsstrukturen“ (BMFSFJ 2000: 48ff.) verbunden mit steuerungsoptimistischen Ansätzen, die sich beispielsweise auf Evidenz, die Annahme der quantifizierbaren Messbarkeit von Qualität wie auch

die Idee einer eindeutigen Zuordbarkeit¹² der Praxis in Merkmalsausprägungen berufen und dies für die Soziale Arbeit anmahnen (Kreidenweis 2018). Diese Grundannahmen lassen sich algorithmisch hinterlegen und überführen, während dies für erstere nicht in schematischen Codes realisierbar ist. Interpretative oder rekonstruktive Ansätze gehen von einer Beziehung zwischen Fachkräften und Klientel aus, die den lebensweltlichen Eigensinn fokussieren, praxeologische gehen von der diskursiven und interaktiven Herstellung der konstituierenden Rahmung (Bohnsack 2020) aus, welche auch die Ko-Produktion durch Adressat:innen oder Nutzer:innen Sozialer Arbeit in den Blick nehmen (Franz 2022).

Die Offenheit der Interaktion zwischen Fachkräften und Klient:innen, „die Dienstleistungsarbeit klassischerweise kennzeichnet“ (Seelmeyer/Waag 2020: 187), wird durch die Einführung softwaregestützter Dokumentationssysteme eingeschränkt (ebd.: 186f.), zum einen, indem die zu leistende Dokumentation in der Interaktion mit der Klientel und der konstituierenden Rahmung bereits antizipiert wird und zum anderen, indem das in der Dokumentation geprägte Bild der Klientin oder des Klienten die weitere Interaktion strukturiert. Ley und Reichmann weisen entsprechend darauf hin, dass „die Digitalisierung der Dokumentation nicht nur das professionelle Schreiben von Sozialarbeiter*innen im engeren Sinne [betrifft], sondern [sie] verändert die gesamte soziale Praxis in Organisationen und deren Strukturen und Prozesse“ (Ley/Reichmann 2020: 243) und somit letztlich auch die konstituierende Rahmung.

Digitaler Dokumentationssoftware wohne ein immanenter „Zwang zur Exaktheit“ (Ley/Reichmann 2020: 244) inne, so dass multidimensionale Sachverhalte nicht erfasst oder auf unterkomplexe Erfassungskonzepte zurückgeführt werden. Diese theoretischen Überlegungen gilt es jedoch fortschreitend empirisch zu prüfen.

3 Digitale Aktenführung als Gegenstand praxeologisch-wissenssoziologischer Forschung

Inwiefern sich die Praxis der Arbeit im Jugendamt durch die Einführung von softwareunterstützten Hilfeplanungsprogrammen verändert, wird im Folgenden exemplarisch anhand von zwei dokumentarisch interpretierten Expert:inneninterviews rekonstruiert, die in zwei Jugendämtern entstanden sind. Um das Artefakt selbst, die digital unterstützte Hilfeplanung, analytisch in den Blick nehmen zu können, werden zuvor drei Eingabemasken¹³ vorgestellt (siehe Abb.). Eine

12 Nicht nur bezogen auf verwaltungsförmige oder schriftliche Praktiken lassen sich diese Ansätze finden. Auch in der Praxis der Herstellung der konstituierenden Rahmung lassen sich nach Radvan drei Wahrnehmungshaltungen unterscheiden: „erstens die stereotypisierende, zweitens die immanente und drittens die rekonstruktive Wahrnehmungshaltung“ (Radvan 2018: 91).

13 Die Eingabemasken finden sich in der Bachelor-Thesis von Almut Schweitzer-Herbold (2021). Sie sind Bestandteil der Arbeit, tragen jedoch keine Seitenzahl. Die Thesis wurde 2022 mit dem Preis der Fördergesellschaft der FH Dortmund als beste Absolventin des Jahrgangs ausgezeichnet.

sozialpädagogische Fachkraft kann die jeweilige Maske am PC aufrufen, wenn sie den entsprechenden Arbeitsschritt ausführt. Es handelt sich um Masken, die zu einem Computerprogramm gehören, das derzeit in mindestens zehn Jugendämtern bundesweit in verschiedenen Kommunen eingesetzt wird. „Elektronische Akten und Fachsoftware begegnen [den Fachkräften] als Masken und Bedienelemente der Benutzeroberfläche auf den Gerätebildschirmen (User Interface Elements)“ (Reichmann 2022: 118). Wie empirisch zu zeigen sein wird, werden die Eingabemasken, indem sie die konstituierende Rahmung beeinflussen, mehr oder weniger zu einem Teil der organisationalen Praxis. Sie sind nicht auf die Ebene der Verständigung *über* diese Praxis resp. auf den Stellenwert einer Komponente der Dokumentation dieser Praxis zu reduzieren, als die sie auf den ersten Blick erscheinen.

Das Formular als Kommunikationsmedium für Mitteilungen kann als „verbales und grafisches Gerüst“ betrachtet werden und setzt sich aus konstanten und variablen Informationen zusammen (Schwesinger 2007: 34f.) Die Konstanten senden Informationen und die Variablen, wie zum Beispiel Freitextfelder, erwarten eine Information. Formulare werden in den seltensten Fällen analog ausgefüllt. Digitale Formate als interaktive PDFs, als Eingabemasken (Interface-Schnittstellen) oder als offene Word-Dateien kommen zum Einsatz. Die Mitteilungen in Formularen haben starken Aufforderungscharakter und somit einen ausgeprägten Charakter der „Fremdrahmung“ (zum Begriff siehe u. a. den Beitrag von Bohnsack i. d. B.: Kap. 3). Im Formular werden Dialoge in Text übersetzt, die sich in einer vorab gestalteten Umgebung wiederfinden. „Das Formular als Medium (ob analog oder digital) agiert auf einer Bühne in seiner Rolle als Stellvertreter der Behörde; in seiner Rolle als Schnittstelle nimmt es Einfluss auf das Handeln [...] der damit verbundenen Subjekte“ (Schweitzer-Herbold 2021: 37).

Der Medienwissenschaftler Marshall McLuhan wird als der erste Designtheoretiker gesehen, der das Medium als Botschafter fasst („the medium is the message“) (McLuhan/Fiore: 26ff.). Nach McLuhans Ansatz wird das Medium von jeglicher Moral entbunden; erst die Interaktion mit dem Subjektiven lässt moralische Aspekte entstehen (1962: 158). Dieser Ansatz ist im praxeologischen Verständnis weiter ausdifferenzieren: Bereits im Herstellungsprozess werden Formulare mit Normen und Werten belegt. Sie können der Handlungslogik informationstechnischer Systeme entstammen oder beim Benennen von Feldern oder Buttons einem Spiel mit Technik durch die Herstellenden entspringen (Poser 2021: 227ff.). Die vorausgehenden Intentionen sind der Analyse nicht zugänglich, wohl aber die Ebene der kulturellen Objektivationen. „Kulturobjektivationen sprachlicher, bildlicher und gegenständlicher Natur“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 277) können dokumentarisch interpretiert werden. Denise Klinge hat einen Vorschlag erarbeitet, wie die „Praktiken‘ der digitalen Medien selbst“ (Klinge 2019: 107) rekonstruiert und – da praxeologisch gefasst – dokumentarisch zugänglich werden. Sie hat dazu eine Lernapp analysiert, die sie als selbstständigen Akteur nach der Akteurs-Netzwerktheorie von Bruno Latour

(2010) fasst. Ob die Masken einen Akteursstatus innehaben, soll an dieser Stelle eine empirische Frage bleiben und nicht gegenstandstheoretisch gesetzt sein. Mit Klinge kann argumentiert werden, dass der Fokus auf das in die Masken¹⁴ „geronnene“, das heißt delegierte (pädagogische) Wissen [...] gerichtet wird“ (Klinge 2019: 108). Bereits die Überschriften der leeren Vorlagen geben Aufschluss über den propositionalen Gehalt, der über das Formular hinausweist. Sowohl Klinge wie auch Schweitzer-Herbold (2021) weisen auf den Stellenwert des Designs hin, das mögliche Probleme vorhersehen und Lösungen anbieten soll.

Schwesinger zieht bereits für Formulare in Gestalt von Papiervorlagen eine Analogie zum Bildhaften: „Der Inhalt des Textes wird visuell strukturiert. Statt den Text vollständig lesen zu müssen, reicht es aus, zu sehen, ob an einer bestimmten Stelle des Formulars überhaupt eine Eintragung vorgenommen wurde und wie diese lautet. Der Text wird zum Bild“ (Schwesinger 2007: 34). Zwar enthalten die Masken keinen Bildvorder- oder -hintergrund, gleichwohl entsteht über Pfeile, Buttons und Icons sowie die vorgegebene Größe der Fenster für mögliche Eintragungen ein bildhaftes (Kultur-)Artefakt. Es handelt sich um vollständig durchkonstruierte bildhafte Elemente, die eine Eigengesetzlichkeit im Bildhaften aufweisen (vgl. Klinge 2019: 118; Bohnsack 2011: 90; Schweitzer-Herbold 2021: 43ff.).

4 Analyse der Eingabemasken

In diesem Sinne soll neben der (deskriptiven) Vorstellung der Masken als neuer Analysegegenstand der Sozialforschung eine Anleihe bei der dokumentarischen Bildinterpretation (angelehnt an die Dokumentarische Methode von Bohnsack) genommen sowie die propositionalen Gehalte der textbasierten Eingabeaufforderungen erschlossen werden. Diese werden anschließend komparativ auf Homologien oder Differenzen zu den Interviews betrachtet.

4.1 Als-Ob-Gespräche mit Entscheidungsmacht

Bei der im folgenden ausgewählten Maske (Screenshot) handelt es sich um die dritte Maske, die eine Fachkraft anklicken und Entscheidungen treffen muss, ehe sie zum Formular für das Hilfeplangespräch gelangt.

Auf der Ebene der formulierenden Interpretation (was ist auf der Maske dargestellt?) fällt auf, dass der Text die Option *Hilfeplangespräch* zur Auswahl stellt. Es geht um den Gesprächstyp. Das Wort *Gesprächsanlage* taucht auf dieser Maske neu auf. In der unteren Rahmenzeile sind die Buttons *Weiter* und *Fertigstellen* nicht anwählbar, der Pfeil schon. Auf der reflektierenden Ebene signalisiert der (im Original) rote Pfeil erhöhte Aufmerksamkeit und weist mit

¹⁴ Bei Klinge (2019) sind es die Apps.

dem Wort Gesprächs-Typ auf einen neuen Titel hin. Die in dieser Maske neue Proposition der Gesprächsanlage erinnert in der Wortwahl an den ökonomischen Bereich der Geldanlage (Schweitzer-Herbold 2021: 51)¹⁵.

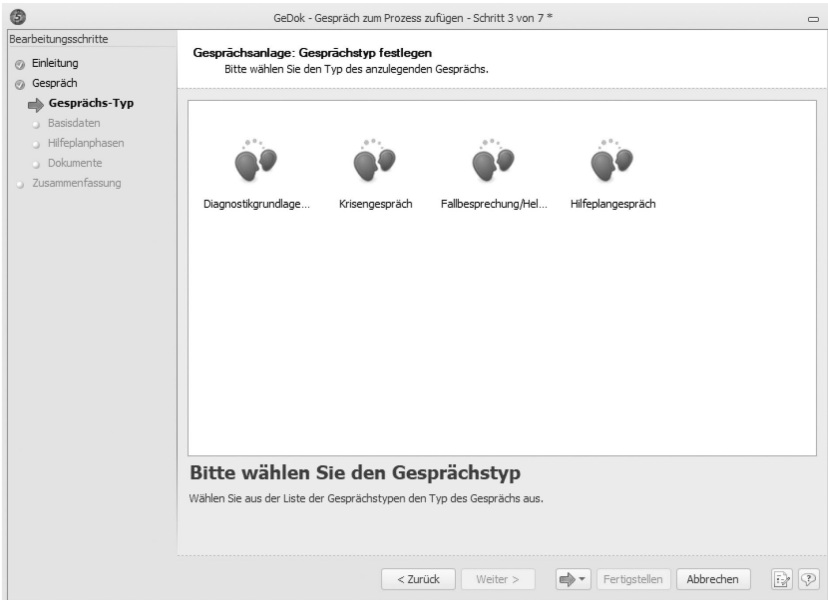


Abbildung 1: Eingabemaske 3

Das Wort „bitte“ wird durch die Wiederholung in der Kopfhinweiszeile als auch in der Überschrift 1 betont. Der Nachdruck, der sich steigernde Aufforderungsgehalt, der durch diese Redundanzen vermittelt wird, erweckt den Eindruck, die Fachkraft würde einem einmaligen Hinweis nicht nachkommen¹⁶.

Im Content-Bereich fallen die Icons auf¹⁷. Die Icons könnten zwar, ohne Hals, auch als Ohren wahrgenommen werden, jedoch stärkt der semantische Kontext die Metapher des Gesprächs durcheinander zugewandte Gesichter mit angedeuteter Nase. Priem und Dachselt weisen auf eine Studie von Spencer und Parr von 1991 hin, die nachweist, dass „bildhafte Repräsentationen“ im Gegensatz zu einer rein textlichen Darstellung die Bearbeitungszeit um die Hälfte

15 Schweitzer-Herbold (2021: 51) zieht an dieser Stelle eine Analogie zur ersten Maske, in der „hinzufügen“ steht. Dies erinnert Schweitzer-Herbold an einen *Warenkorb* bei Internetbestellungen.

16 Mehrfache Wiederholungen der Anweisungen finden sich auf jeder Maske.

17 Siehe zu den folgenden Ausführungen Schweitzer-Herbold 2021: 51ff. Für weiterführende Hinweise danke ich dem AK Dokumentarische Methode und Soziale Arbeit (Interpretation der Masken am 19.06.2023).

reduziert (Priem/Dachselt 2010: 464). Diesen Effekt hätten sich die Hersteller:innen zunutze machen können. Da für jeden unterschiedlichen Gesprächstyp jedoch das identische Icon – jeweils in blau gehalten – verwendet wurde, muss erst der unvollständige Text entziffert werden, bevor eine Auswahl getroffen werden kann – was vermutlich die Bearbeitungszeit sogar verlängert. Es entsteht darüber hinaus der Eindruck von Beliebigkeit bzw. identischen Prozessen, die Differenz zwischen den Optionen erscheint gering. Zudem handelt es sich jeweils um zwei Köpfe, eine Dyade. Hilfeplanungen sollen jedoch das ganze System im Blick haben. Demgegenüber wirkt die Darstellung individualisierend.

Die Köpfe sind ohne Platznot sehr dicht nebeneinandergestellt, sie berühren sich beinahe. Der Kopf rechts hat etwa die halbe Größe des linken. Das lässt vermuten, dass der kleinere entweder perspektivisch nach hinten versetzt erscheinen soll, so dass die Assoziation der Entfernung eine Rolle spielt. Oder es handelt sich um das Symbol eines Erwachsenen und eines Kindes. Der kleinere Kopf hat jedoch keineswegs die Kopfform eines Kindes mit kleinerem Gesicht und hoher runder Stirn. Beide Köpfe bilden exakt die gleiche Form in unterschiedlicher Größe ab, sodass der Eindruck einer Beziehung der Hierarchie oder Dominanz entsteht, die auf den Rahmen der Organisation verweist.

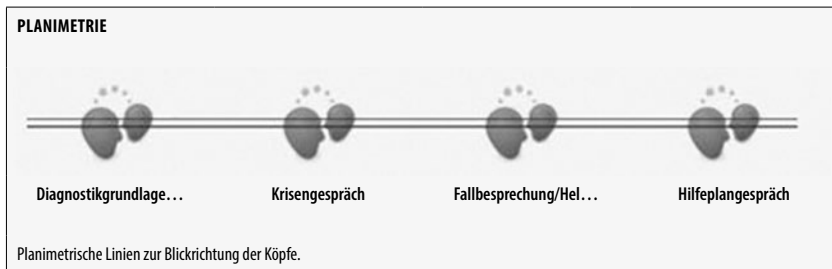


Abbildung 2: Planimetrie der Köpfe

Homolog dazu bringt die Linienführung der Planimetrie zum Ausdruck, dass die Köpfe einander zugewandt sind, sich aber gerade nicht ansehen. Es handelt sich also nicht um ein Gespräch auf Augenhöhe, sondern auf verschiedenen Ebenen, um ein „Als-Ob“-Gespräch. Ein weiterer Hinweis für diese Interpretation stellt die bogenförmige Verbindungslinie zwischen den Köpfen dar. In der Comicsprache versteht man unter dieser Art von „Linie“, dass es sich nicht um ausgesprochene Worte, sondern um Gedanken handelt. Die größeren Kreise stehen mehr im Bereich des größeren (vorderen) Kopfes. Die Dominanz verstärkt sich. Die vierfache identische Wiederholung des Icons stellt auch eine vierfache Verstärkung der Dominanz dar.

In den ersten beiden Masken ging es um irgendein Gespräch; jetzt geht es um vier spezifische Gesprächstypen. Ein Typus soll ausgewählt und festgelegt werden. Die Person, die auf die Gesprächstypen schaut, wendet sich vier

Problembereichen zu: Diagnostik (Konnotation: Krankheit); Krise (Konnotation: Konflikte); Fallbesprechung (Konnotation: Draufsicht); Hilfeplan (Konnotation: Unterstützung). Das Bild, das hier entsteht, ist eine segmentierende Art, den/die Klient:in zu betrachten. Ein durch die Adressat:in selbst gelenkter Gesprächsstypus oder -modus rückt in den Hintergrund. Die Fachkraft, die die Software nutzt, wird mit dem Terminus der Diagnostik konfrontiert. Dieser Begriff ist fachlich aufgeladen und nicht unumstritten. Eine sozialpädagogische Diagnostik wird im aktuellen fachlichen Diskurs durchaus vertreten (Müller 2006); es existieren jedoch andere Positionen, die die medizinische Konnotation kritisieren und beispielsweise die Fallanalyse favorisieren (Schütze 2021).

Abbildung 3: Eingabemaske 4 – Gesprächsanlage: Basisdaten

Die orientierende Proposition der Gesprächsanlage wird weitergeführt. Mit den Basisdaten werden Informationen zu den Rahmendaten des Gesprächs erwartet, damit der Prozess fortgeführt werden kann. Obwohl die Eingabefelder Ort, Teilnehmer, Datum selbsterklärend sind, und auch in analogen Hilfeplanformularen vorzunehmen waren, erfolgt im weiß hinterlegten Feld der Hauptüberschrift eine Hinweistextzeile in direkter Anrede des Nutzers/der Nutzerin. Die Formulierung „bitte“, die in der vorherigen Maske gewählt wurde, fällt weg; es ist eine direkte Aufforderung. Nicht erläutert wird das erste Eingabefeld „Gesprächsart“. Es bleibt offen, was damit gemeint sein kann. Die erläuternde Aufforderung ist fehlerhaft:

das Wort „Teilnehmer“ wurde weder korrekt konjugiert noch gendergerecht geschrieben. Inwiefern sich an dieser Stelle eine „Produktionsregel“ (Nohl 2017: 36) der Wiederholungen bei gleichzeitigen semantischen und gestalterischen Nachlässigkeiten ableiten lässt, bleibt offen (Schweitzer-Herbold 2021: 53).

Die gelb hinterlegte auswählbare Aufforderung „Teilnehmer einmischen“ fällt aufgrund der farblichen Hervorhebung wie auch der Formulierung auf. Aufgrund der Größe des auf der Maske zentral gesetzten Eingabefeldes und der dreimaligen Wiederholung der „Teilnehmer“ stehen diese im Zentrum des Geschehens. Gleichzeitig lassen sie sich nicht händisch eingeben, sie sollen *eingemischt* werden. Die nicht reflexive Verwendung des Verbs suggeriert, dass die Teilnehmer wie bestehende Zutaten neu zusammengemischt werden. Teilnehmer kann nicht werden, wer nicht an einer anderen Stelle des Computersystems bereits angelegt war. Auf der impliziten Ebene entsteht ein Kontrast zum eingangs erwähnten Konzept der Lebensweltorientierung wie auch ein Kontrast zu einem Verständnis der Entstehung Sozialer Arbeit als Menschenrechtsprofession: Professionelle Soziale Arbeit ist aus sozialen Bewegungen heraus entstanden, der Frauen- wie auch der sozialreformerischen Settlementbewegung, die sich eingemischt und Forderungen aufgestellt haben (Staub-Bernasconi 1995: 1). Über das Computersystem werden sie passiv *eingemischt*, zu einem Teig verrührt. Damit zeichnet sich eine Struktur der Fremdrahmung in gesteigerter Form ab.

Abbildung 4: Eingabemaske 5 – Gesprächsanlage: Gesprächsinhalte I

Vier Aspekte sollen für Maske 5 zusammenfassend hervorgehoben werden:

1. Der propositionale Gehalt der Hauptüberschrift wird durchgängig nochmals in eine konkrete Handlungsanweisung übersetzt. Das Wort „bitte“ fällt hier wie bereits in Maske 4 weg; es werden zunehmend direkte Anweisungen gegeben (durch das Formular als Aktant). Die verschiedenen Überschriften über den Kästen geben eine inhaltliche Strukturierung vor. Die Überschriften haben einen derart orientierenden Gehalt, dass sie analog zu einer Gesprächssituation als Propositionen gefasst werden können, zu denen sich die schreibenden Fachkräfte zu verhalten haben.
2. Anders als durch die Hauptüberschrift angelegt, geht es nicht um die Gesprächsinhalte generell, sondern nur um diejenigen, die vom Bericht des Leistungsanbieters „abweichen“. Dem Bericht des Leistungsanbieters wird volle Gültigkeit zugestanden. Darüberhinausgehende Wahrnehmungen oder Berichte (beispielsweise der Eltern) können nur als Abweichung erfasst werden.
3. Ziele können nur erreicht oder nicht erreicht werden. Nuancen dazwischen, auch im Sinne von Nicht-Erwartetem, sind nicht vorgesehen.
4. „Wünsche/Empfehlungen/Vorstellungen“ sind von allen am Gespräch teilnehmenden zu erfassen, die als „Beteiligte“ titulierte werden. Trotz der Rationalisierung und Ökonomisierung ist an erster Stelle genannt Platz für „Wünsche“, die der Natur der Sache nach nicht erfüllbar sein müssen.

4.2 Eingabemasken im Vergleich: die Fragmentierung der konstituierenden Rahmung und die Orientierung an Marktförmigkeit

Der Modus des *Gesprächs* ist die zentrale Proposition, die über die Abfolge der Masken hinweg in acht Varianten dargeboten wird: *Gespräch*, *Gesprächs-anlage*, *Gesprächstyp*, *Krisengespräch*, *Fallbesprechung*, *Hilfeplangespräch*, *Gesprächsart*, *Gesprächsinhalte (I und II)*. Hierin kann – bei oberflächlicher Betrachtung – eine Parallelität zur Praxis der Sozialen Arbeit gesehen werden, die sich zentral in der interaktiven Praxis zwischen Mitarbeiter:innen und Adressat:innen realisiert. Es entsteht jedoch eine paradoxe Situation: Das Kerngeschäft der Sozialen Arbeit, die konstituierende Rahmung des Gesprächs, wird derart fragmentiert, dass z. B. *Gesprächs-anlage* und *Gesprächstyp* sich ohne Handbuch oder Schulung (an der beide Interviewpartnerinnen teilgenommen haben) nicht erschließen und die Systemanforderungen nicht erfüllt werden können. Sofern die Art und Vervielfachung¹⁸ der Auswahlentscheidungen in Gründen der Programmierung liegen, bleibt dies im Verborgenen.

Auch fällt der Aufwand auf, der zu betreiben ist, ehe das Hilfeplanformular erscheint: zuvor wird die Fachkraft förmlich eingespart, zu tun, was das – als

18 In der Sozialen Arbeit sind von den Varianten lediglich Gespräch, Krisengespräch, Fallbesprechung und Hilfeplangespräch geläufig.

Akteur auftretende – Programm verlangt. Die dreimalige direkte Anrede, die auf der dritten Maske stattfindet, antizipiert entweder ‚Begriffsstutzigkeit‘ oder Widerständigkeit seitens der Nutzenden (zur Widerständigkeit in der Sozialen Arbeit siehe Lutz 2011). Es wirkt, als müsste vorgebeugt werden, dass etwas anderes geschieht, als das Programm intendiert. Sofern sich die Nutzenden daran gewöhnen, nur auszuwählen oder zu schreiben, was vom Programm erwartet wird, fällt auf, dass die Beteiligungs- und Mitwirkungsmöglichkeiten der Adressat: innen – die wie dargelegt gesetzlich vorgeschrieben sind – auf ein Minimum reduziert werden. Ausschließlich im dritten Freitextfeld auf Maske 5 ist die Dokumentation der Sicht *aller Beteiligten* vorgesehen. Weder bei der Situationsdarstellung noch bei der Überprüfung der Zielerreichung wird auf eine Beteiligung verwiesen.

Mehrfach finden sich über die Masken hinweg Anleihen beim Diskurs der Dienstleistungsorientierung in der Sozialen Arbeit (Oechler 2011), ihrer Ökonomisierung mit Effizienzorientierung und Marktförmigkeit. So werden auf Maske 5 die *Leistungsanbieter* benannt, ein Terminus, der sich im Gesetz nicht findet, sondern dem Diskurs der Dienstleistungsorientierung in der Sozialen Arbeit entspringt.

Nachlässigkeiten in Ausdruck und Darstellung auf den Masken haben keine Konsequenzen (sie bleiben sichtbar vorhanden). Demgegenüber beschreibt Reichmann, dass Schreibfehler der Fachkräfte dazu führen, „dass Verknüpfungen im System nicht richtig erfolgen“ (Reichmann 2022: 119). Für die ausführenden Fachkräfte existiert seitens des Programms keine Fehlertoleranz. Die vielen unterschiedlichen Möglichkeiten etwas anzuklicken (Pfeile, Buttons etc.), erzeugen eine Komplexität, die auf die Selbstreferentialität des Systems in Interaktion mit der sozialpädagogischen Fachkraft verweist.

5 Handlungspraktiken mit digitalen Akten: Bewältigung von Diskrepanzen soziotechnischer Erfordernisse

Im Folgenden wird der Alltag im Rahmen der digitalen Aktenführung in zwei Jugendämtern anhand von zwei Interviews¹⁹ vorgestellt.

Frau M.²⁰ ist als Sozialarbeiterin (BA) eines Bezirkssozialdienstes²¹ im Jugendamt in einer mittelgroßen Stadt tätig. Sie hat zuvor bereits sechs Jahre bei einem Freien Träger der Jugendhilfe gearbeitet, bevor sie ins Jugendamt

19 Die Interviews – insgesamt fünf – wurden im Mai 2020 von Almut Schweitzer-Herbold im Rahmen ihrer Bachelorarbeit geführt; in der Arbeit wurden sie nicht zum Gegenstand der Analyse, sondern als Hintergrundinformation verwendet. Die Transkription der Interviews wurde dankenswerterweise von Almut Schweitzer-Herbold übernommen.

20 Abkürzung des von Almut Schweitzer-Herbold maskierten Namens.

21 Bezirkssozialdienst (BSD) soll kenntlich machen, dass es sich um eine spezielle Abteilung eines Jugendamtes handelt, in dem die Beratung und Hilfeplanung, Kindeswohlinschätzung in Familien im Vordergrund steht. Je nach Region variieren die Bezeichnungen (Allgemeiner Sozialer Dienst – ASD, Regionaler Sozialer Dienst – RSD, Bezirkssozialdienst – BSD). Zum Schutz der Anonymisierung der Interviewpartnerinnen ist allgemein der BSD benannt.

wechselte. Sie hat noch die Aktenführung in reiner Papierform kennengelernt und arbeitet inzwischen mit der fünften Version des Softwareanbieters der digitalen Aktenführung. Frau *M.* äußert während des Interviews als Selbstzuschreibung: „ich war noch nie diejenige, die gerne groß schreibt. Ich hab natürlich auch den Bachelor, ich weiß es alles noch son bisschen, hab mich durchgetreten.“

Frau *H.* ist als Sozialpädagogin (MA) in der Funktion der Teamleiterin eines BSD im Jugendamt in einer mittelgroßen Stadt tätig. Sie hat als Mitarbeiterin des Teams auch noch die Papierakte kennengelernt und in dieser Funktion zunächst auch die Einführung der Programmsoftware zur Hilfeplanung erlebt. Frau *H.* arbeitet mit einem, dem vorgestellten Programm ähnlichen, System. Sie berichtet, dass es alle ein bis zwei Monate ein Update geben würde und es im Jugendamt einen Mitarbeiter gäbe, der speziell für das Programm zuständig sei.

5.1 „Doppelte Aktenführung“: Umgang mit asynchronen technikbasierten Erfordernissen

Im Interview mit Frau *M.* geht es in dreifach unterschiedlicher Art und Weise um Prozesse der Verdopplung von Arbeitsabläufen, die ihre Tätigkeit teils zentral bestimmen.

Während das erste Beispiel, die doppelte Aktenführung, die Praxis von Frau *M.* wenig tangiert, ist dies sowohl im Fall des Umgehens mit asynchroner, inkompatibler technischer Ausstattung wie auch im Fall der Praxis der Erstellung von Hilfeplanprotokollen anders.

Bereits zu Beginn des Interviews erläutert Frau *M.* die „doppelte Aktenführung“:

M.: Es ist so, dass jedes Gespräch, jedes Telefonat, die Kontakte zu den Trägern, das muss ja alles dokumentiert werden muss. Das ist schon relativ viel, zumal es bei uns zumindest ja eine doppelte Führung ... Wir schreiben das Ganze und dann wird das trotzdem noch, ... Wir haben quasi in dem Programm die Akte drin. Das muss aber trotzdem alles ausgedruckt werden und dann nochmal von uns unterschrieben und in die Papierakte. Also wir haben so gesehen, **doppelte Aktenführung**. [...]

Naja, die Papierakte ist halt doch noch (.) die kann man mal eben in die Hand nehmen. Die kann man mal mit zu Terminen zur Familie nehmen. Aussagekräftig. Dadurch, dass wir ja dieses [Name] Programm haben, darin wird das ganze ja geschrieben und gespeichert, da sieht man auch ganz viel und nichtsdestotrotz wird immer noch dazu die Papierakte geführt, wo wirklich alles genau drin ist. Wo auch Bewilligungsbescheide und so drinnen sind. [...]

Für Frau *M.* besitzt die Papierakte gegenüber der digitalen Akte Vorteile: sie ist transportabel und sie ist „aussagekräftig“. Der „Handakte als eigenständiges, aber auch expertokratisches Relikt der Professionellen“ (Ley 2021: 258) wird eine höhere Wirkmächtigkeit zugeschrieben als der digitalen Variante. Für

Frau *M.* entsteht zudem der Eindruck von höherer Genauigkeit der Papierakte, ein Erleben, das konträr zu den aktuellen Technologievorstellungen und entsprechenden Zuschreibungen moderner Dienstleistung in der Sozialen Arbeit steht (Ley 2021: 62). In ihrem Alltag muss Frau *M.* mit weiteren Anachronismen umgehen, die durch die Inkompatibilität der technischen Ausstattung zwischen verschiedenen Organisationen bedingt sind:

M: Jaa, wir sind dazu angehalten, dass das meiste per Fax geht. Vor allen Dingen, wenn Daten drin sind. Das gestaltet sich insofern sich schwierig, weil viele mittlerweile das Fax natürlich abgeschafft haben. Wenn per E-Mail geschickt wird, wird anonymisiert. Dann ist es tatsächlich so. Aktuell such ich auch für ein Mädchen eine Flexible Erziehungshilfe. Dann druck ich mir wirklich die eBA²² aus und schwärze den Namen weitestgehend, so dass (.) zum Beispiel, weiß ich nicht, wenn das Kind Julia heißt, dass dann nur noch das „J“ zu sehen ist, dass dann klar ist, dass es um die gleiche Person geht. [...] Ich schicke das dann erstmal so an den Träger. Und wenn ich mit dem dann in der Hilfe drin bin und die dann natürlich die Namen kennen, darf ich aber natürlich in der E-Mail, das kann ich so nicht schicken. Wenn die also nicht die Möglichkeit mit einem Fax haben, schick ich denen das noch per Post. [...] Wir hier bei der Stadt @haben tatsächlich@ (*lacht*) noch keine E-Mail-Verschlüsselung. Wir sind ja nur das Jugendamt. Das ist halt ein bisschen schwierig, weil (.) ja (4).

Eine Organisation definiert sich durch die Grenze zwischen System und Umwelt. Während Akten innerhalb einer Organisation weitergereicht werden können oder auch digital einsehbar sind, gilt dies in Bezug auf die mit der Hilfedurchführung beauftragten bzw. zu beauftragenden Freien Träger nicht ohne Weiteres; sie gehören zur Umwelt des Jugendamtes. Für die Außenkommunikation des Jugendamtes soll für personenbezogene Daten weiterhin ein Fax-Gerät genutzt werden, über das die Freien Träger allerdings nicht mehr verfügen. So verdoppelt sich die Arbeitsbelastung für Frau *M.*, da sie Namen anonymisieren muss, bevor sie Anfragen nach der möglichen Übernahme von Hilfen versenden kann. Die Freien Träger entscheiden aufgrund eines Dokuments über einen (anonym dargestellten) jungen Menschen (in diesem Beispiel), ob sie die Erbringung einer Leistung übernehmen oder nicht. Frau *M.* erlebt ihre Organisation als gering geachtet innerhalb der Verwaltungshierarchie der Stadt: „wir sind ja nur das Jugendamt“.

Die Formulierung „Und wenn ich mit dem [der Freie Träger ist gemeint] dann in der Hilfe drin bin“ beinhaltet keine Abgabe oder Übergabe eines Auftrags, sondern eine bleibende Verantwortungsübernahme in einem Prozess. Der Begriff wird explizit im passageninternen Vergleich des Interviews noch relevant. „Drin sein“ in der Hilfe entkoppelt den Prozess gleichzeitig von konkreten Akteur:innen; es geht um die Form und nicht um Personen.

22 eBA: erzieherische Bedarfsanalyse.

Nicht nur in der Kommunikation zwischen den Organisationen – dem Jugendamt und den Freien Trägern – verdoppelt sich die Arbeit, sondern auch in der Kommunikation mit den Adressat:innen:

M.: also im Gespräch, wenn ich mit Klienten im Gespräch sitze, mache ich natürlich handschriftliche Notizen. Diese handschriftlichen Notizen muss ich ja dann hinterher dann nochmal in das Programm eintippen, ausdrucken und in die Akte heften. Und es kommt durchaus vor, dass ich auch ein Stapel von zehn, zwölf handschriftlichen Notiz hab und weiß, ich muss mir irgendwo mal ein Zeitfenster in den Kalender schreiben, um zu dokumentieren und das dann in das Programm zu tippen. (2) Das sind halt Prozesse, die vorher vielleicht 3, 4 Minuten gedauert haben, können jetzt auch mal eine halbe Stunde dauern.

Obwohl Frau *M.* auch vor der Einführung der digitalen Aktenführung Gespräche dokumentieren musste, betont sie den immensen Mehraufwand. Es bleibt unklar, weshalb aktuell so viel mehr Zeit benötigt wird; als einzigen Kausalzusammenhang erwähnt sie „in das Programm eintippen“ im Unterschied zur früheren Praxis, zu einem jenseits des Programms erstellbaren Dokument (implizit durch „vorher“ dargestellt). Ein Programm, das unter Effektivitäts- und Effizienzaspekten eingeführt wurde, wirkt sich demnach für Frau *M.* gegenteilig aus.

Durch das computergestützte Programm soll vor allem der Hilfeplanungsprozess unterstützt werden. Jedoch wird die amtseigene schlechte Ausstattung auch für das Hilfeplangespräch selbst, als die Arbeit verdoppelnd erlebt. Auf die Frage der Interviewerin, ob ein Tablet genutzt werden könne, führt Frau *M.* aus:

M: [...] Wir haben keine mobilen Geräte, die wir mitnehmen können. Das heißt, ich drucke mir vorher immer den Blankbogen, den Sie jetzt gesehen haben, ... das wär jetzt das Protokoll, den druck ich mir vorher einmal aus, füge alles handschriftlich ein, lasse mir das dann auch unterschreiben. (unv.) ... Unterschrift, ich glaub, bei Ihnen steht jetzt unten drauf, Unterschrift mit auf dem Original. Und das Formular, was ich mitnehme, hat Unterschriftmöglichkeiten unten. Das sieht ein bisschen anders aus als das. – Das lasse ich mir dann unterschreiben. Und dann gehe ich wieder zurück, und dann tippe ich das ab, speichere das in meinem Programm, drucke es mir aus für die Akte und schicke das Ausgedruckte auch an die Träger, die Eltern und so weiter. [...]

Ich kann Ihnen sagen, in der Realität ist es so, wenn man so ein Hilfeplan(gespräch) geführt hat, dann ist es nicht so, dass man ins Büro zurückfährt und sofort die Zeit hat, das abzutippen. Ich probiere, das zu machen oder zeitnah, weil, wie gesagt, diese Ziele, die da formuliert sind, sind ja der Arbeitsauftrag für den Leistungsanbieter. Und wenn ich den dann nicht zuschicke, haben die quasi ihren Arbeitsauftrag nicht vorliegen. Ich sprech schon immer mit denen und

beim Resümee des HPG²³s ist immer, dass ich noch gesagt habe, ‘so, ich habe folgende Ziele formuliert. Bitte schreiben Sie sich die auch einmal mit, falls ich es nicht schaffen, das Protokoll zeitnah zu liefern’. [...] manchmal ist das Abtippen eines Hilfeplanprotokolls das Letzte wozu man Zeit hat, weil, wenn überall alles brennt, ist das das, was hinten überfällt. Und deswegen bin ich aber auch selber dazu, weil ich das aus der Erfahrung kenne von der anderen Seite und ich darum bitte, bitte schreiben Sie einmal mit.

Zentral für die Dokumentation der Beteiligung der Personensorgeberechtigten, der jungen Menschen sowie der Fachkräfte am Hilfeplangespräch ist die Unterschrift unter dem Dokument. Aufgrund der paradoxen Arbeitsanforderung, ein Gespräch zu führen und dieses gleichzeitig zu dokumentieren, lässt sich Frau *M.* eine Unterschrift von allen Beteiligten geben, ohne dass das Protokoll vorliegt. Ohne klare Zielformulierungen, kann der „Leistungsanbieter“ allerdings nicht mit der Arbeit beginnen. Als Lösung wiederholt Frau *M.* die formulierten Ziele und bittet den beauftragten Sozialen Dienst, seinerseits die Ziele aufzuschreiben. In der Formulierung „ich habe die Ziele formuliert“ geht die Kollektivität des Hilfeplangesprächs verloren. Es erinnert an die ICONS der blauen Gesichter in der Eingabemaske: zwei Gesichter, eines kleiner wirkend als das andere. Der die Hilfe durchführende Träger erhält eine passive Rolle. Es geht um die Ziele, an denen der Träger arbeiten soll (die Adressat:innen werden nicht mehr erwähnt). Die im Hilfeplangespräch interaktiv hervorgebrachten Sichtweisen, die einen Hilfebedarf auslösen, treten in den Hintergrund. Es geht um die reibungslose Anschlusskommunikation, dass die Organisation, die die Leistung erbringen soll, handlungsfähig ist. Frau *M.* findet eine Lösung, mit der es ihr gelingt, die *corporate identity* der Organisation Jugendamt, die sie vertritt, unter schwierigen Arbeitsbedingungen zu wahren. Gleichzeitig ist die gefundene Praxis, bei der sie auf die Zusammenarbeit mit der beauftragten Organisation angewiesen ist, fragil, da sie sich auf die Herstellung eines interorganisationalen konjunktiven Erfahrungsraums nicht verlassen kann, wie die Wiederholung der Bitte dokumentiert.

Frau *M.* beobachtet bei einer Kollegin eine noch elegantere Bearbeitung des Problems:

Es gibt tatsächlich Kollegen, die, im Gegensatz zu mir, eine ordentliche Handschrift haben. Die handhaben das so, dass sie ... Also mein Problem ist schon, ich bin sehr schlecht da drin im Zuhören und gleichzeitig schreiben. Deswegen schreibe ich schnell und dementsprechend ist meine Schrift. Ich hab tatsächlich eine Kollegin, die kann das in Perfektion und schreibt dabei noch schön. Die handhabt das häufig so, dass sie schön schon mitschreibt, unterschreiben lässt und vor Ort den Träger sich das schon kopieren lässt. Das kann man so machen und die scannt dann quasi dieses Dokument auch nur noch ein und fügt das in das Programm ein.

23 Hilfeplangespräch

Die Praxis der Kollegin erfüllt die Anforderungen des Instruments „Hilfeplan“ und spart Zeit. Gleichzeitig trickst die Kollegin das System Computer aus, sie widersetzt sich der Anforderung das Protokoll am Computer zu erstellen und wird für ihre erfolgreiche, den inhaltlichen Kriterien entsprechende Praxis bewundert. Ein weiteres relevantes Thema in beiden Interviews ist das Erleben von Fachlichkeit in Interaktion mit dem Programm:

5.2 Fachlichkeit und Professionsverständnis

Auf der expliziten Ebene äußert sich Frau *H.* sehr positiv bezüglich der von ihr identifizierten Zusammenhänge, die sich zwischen dem Programm und der Fachlichkeit für sie ergeben:

H.: [...] aber es ist halt schon so, dass über [Name des Programms] natürlich auch meine eigene Arbeit strukturiert und auch definiert wird. Also, wenn ich das Ausfüllen der sozialpädagogischen Diagnose so vornehme, wie es vorgesehen ist, dann beschäftige ich mich sehr intensiv damit, wirklich die einzelnen Problemlagen und Ressourcen der Familie herauszuarbeiten, die verschiedenen Blickwinkeln einzunehmen. Das heißt durch die Bearbeitung des Systems wende ich meine Fachlichkeit an und erweitere mich auch dadurch auch fachlich.

Das Computerprogramm unterstützt nicht einen bestimmten Teil der Arbeit, sondern übernimmt die Definitionshoheit über die gesamte Arbeit. Obwohl dies einen Affront gegen die Fachlichkeit der Profession Soziale Arbeit darstellen könnte, ist die Elaboration durch Frau *H.* eine andere. Sie verfügt über ein Wissen, wie eine sozialpädagogische Diagnose im Sinne des Programms vorzunehmen ist („wie es vorgesehen“). Dass das Programm über das fachlich richtige Wissen verfügt, steht für sie zweifelsfrei fest. Die Software erweist sich zudem als kompatibel zu ihrer Fachlichkeit, es kommt zu einer Mensch-Maschine-Interaktion bei dem durch die Technologie die Fachlichkeit „erweitert“ bzw. dem System zugeschrieben wird, dass die Fachkräfte ihre Professionalität steigern können.

Diese dem System zugeschriebene Kompetenzerweiterungskompetenz wird in Beschreibungen des praktischen Umgangs gebrochen.

I.: Wie wird denn bei ihnen ein Fall definiert – als eine Person, als eine Akte, als eine Familie?

H.: Es ist so, dass wir in [Name des Programms] über ein sogenanntes Index-Kind gehen. Das ist in der Regel das Jüngste. Wenn es eine Familie mit drei Kindern ist und der Mittlere oder die Mittlere einen Hilfebedarf hat, dann würden wir natürlich dieses Kind als Index-Kind eintragen, aber wenn das erstmal vollkommen offen ist und wir den Bedarf an gar keinem konkreten Kind festmachen können ist dann das jüngste Kind, das sogenannte Index-Kind, über welches dann auch die

ganzen Dokumentation erstmal läuft. Und eigentlich ist ein Fall grundsätzlich aus unserer sozialpädagogischen Sicht systemisch zu betrachten. Aber in [Programm] hinterlegt ist in der Regel ein IndexKind, außer es würden sich jetzt zwei unterschiedliche Hilfearten oder auch inhaltliche verschiedene Stränge ergeben. Dann würden wir noch ein zweites Kind anlegen, welches den spezifischen Bedarf hat.

Frau *H.* erlebt ihr Fallvorgehen des systemischen Arbeitens in Diskrepanz zur Fallkonstitution des Computerprogramms. Es zeigt sich eine individualisierende Vorgabe, wie ein Fall im System angelegt werden muss. Das Computersystem verfügt über die Definitionshoheit, was der „Fall“ ist, nämlich ein einzelnes „Index Kind“. Es dokumentiert sich eine Homologie zur individualisierenden Darstellung der Kommunikation in der Eingabemaske mit den blauen Icons. Die über die Software unhintergebar geforderte Praxis widerspricht der fachlichen Sichtweise von Frau *H.*, die sich als systemisch arbeitend definiert. Dieses Problem kann in der Interaktion mit dem Medium nicht bearbeitet werden. An späterer Stelle des Interviews geht Frau *H.* nochmals auf das systemische Vorgehen ein, wie es innerhalb des Teams praktiziert wird:

[...] Wenn ich nur auf das Kind oder nur auf die Eltern gucke, dann kann ich letztendlich nicht alles im Blick nehmen, was diese Familie mit sich bringt. Und im besten Fall [...] machen wir hier eine sogenannte qualifizierte Vorfeldhilfe. Kollegen arbeiten über einen Zeitraum [...] selbst mit der Familie, um entweder selbst gucken zu können, dass die Familie irgendwo angebunden wird. [...] Da muss man gar nicht irgendwelche super-komplexen teuren Hilfen reinsetzen [...].

Die systemische Arbeitsweise kann letztendlich nur jenseits Computers und damit jenseits der durch das aufwändige softwaregesteuerte Hilfeplanverfahren der „super komplexen“ Hilfen realisiert werden. Die Formulierungen „reinsetzen“ und „anbinden“ zeigen sich homolog zu den immersiven²⁴ Ausdrücken in Handlungsanweisungen des Programms. Die technizistische Ausdrucksweise fiel bereits im Interview mit Frau *M.* auf („drin sein“ in einer Hilfe). Statischen Positionierungen der Perspektivierung („reinsetzen“), kann sich Frau *H.* nur entziehen, wenn sie im Vorfeld einer Hilfeplanung im Team „selbst mit der Familie“ arbeiten. Als Teamleiterin hat sie auch an dieser Stelle nicht nur die fachliche Seite, sondern – mit Hinweis auf die Kosten – auch die Seite der Verwaltung im Blick. Frau *H.* verhandelt die Ambivalenzen zwischen der Eigendynamik der Technologie – der auch sie nicht entkommen kann – und den habituellen Praxen auf der Ebene der konkreten Fallarbeit des Teams. In der Interaktion mit dem Computersystem kann sie die Inkongruenzen nicht überbrücken. Im Unterschied dazu übernimmt Frau *M.* die orientierenden Gehalte des Systems. Sie

24 „Immersion“ kann (...) bestimmt werden als das Hineingezogenwerden eines Zuschauers, Lesers oder Benutzers in die Welt des Textes. Die Medien entwickeln hierfür verschiedene Techniken“ (Neitzel/Nohr 2006: 16).

lässt eine Fremd-Perspektivierung durch das System zu bzw. erklärt sie kompatibel zu ihren Vorstellungen der Urteilsbildung und Entscheidungsfindung in der Fallarbeit. Sie berichtet, dass es in der Neuauflage der Software Veränderungen gibt, denen sie positiv gegenübersteht. Es reicht nunmehr aus, (mindestens) drei Merkmale im Programm „aufzuführen“ (*M.*). Als ein Beispiel für ein Merkmal benennt sie beispielhaft an späterer Stelle des Interviews „Unzureichende Förderung des Kindes“ (*M.*). Ein solches Merkmal ist durch die Fachkraft einzuschätzen, die gleichzeitig durch das Programm aufgefordert wird, ebenfalls die Sicht der weiteren am Fall beteiligten Akteure (Adressat:in, Eltern, beteiligte Organisationen etc.) zu vermerken. Dieser beschreibenden Erläuterung vorangehend definiert Frau *M.*:

Und die Merkmale sind das, was ich als Merkmale eingebe, sei es Probleme oder Ressourcen, das kann ich aussuchen. [...]

Über das Computerprogramm wird Frau *M.* die Entscheidungshoheit und Definitionsmacht verliehen „aus(zu)suchen“, was ein Problem oder eine Ressource darstellt. Urteilsbildung²⁵ findet nicht in der Dynamik der konstituierenden Rahmung statt, also aus den Interaktionen zwischen Fachkräften und Adressat:innen erwachsend, sondern in der Interaktion zwischen Computer und Fachkraft, in der sich Frau *M.* als selbstwirksam erlebt. Die Fachkraft und das Computerprogramm (als „Hauptperson“) bilden ein selbstreferentielles System, in dem organisationale Fremdrahmungen stattfinden, die entkoppelt sind von den individuellen und kollektiven eigenen Rahmungen der Adressat:innen, jedoch auf sie verweisen oder sie kreieren. Gleichzeitig ist dieser Argumentationsgang aber fragil, denn die Selbstrahmungen der Adressat:innen sind komplexer als es das Computerprogramm abbilden kann:

M.: [...] Ich habe jetzt auch das Problem, ich habe zum Beispiel den Fall, den hab ich auf dem Papier männlich, möchte aber weiblich sein. Wissen Sie, das ist ganz schwer irgendwie auszufüllen, das gibt das Programm nicht her.

Das Computerprogramm klientifiziert die Fachkräfte der Sozialen Arbeit. Es geht nicht um ein Problem der zu beratenden Person, sondern Frau *M.* erlebt es als ein Problem, wenn sich nicht alle Möglichkeiten der Selbst-Zuordnung von Personen im System abbilden lassen. Die stark reduzierte Farbvarianz der Eingabemasken wiederholt sich in der Reduktion der Eingabevarianten. Gleichwohl versucht Frau *M.* eine Rahmungskongruenz zu entwerfen zwischen den maschinengenerierten Fallkonstruktionen und ihren Praktiken in der Fallarbeit. Dies soll anhand von zwei unterschiedlichen Passagen abschließend verdeutlicht werden:

25 Vgl. zur Urteilsbildung in der Kinder- und Jugendhilfe: Franz, Julia (2022): Urteilsbildung und Professionalisierung in der Kinder- und Jugendhilfe, S. 463ff.

M.: Ich glaube trotzdem insgesamt, ja, das ist ne Arbeit, wir arbeiten mit Menschen, wir sind Menschen, wir wollen den Menschen Menschen als Hilfe an die Seite stellen. Das finde ich da schon irgendwie wichtig. Und da finde ich halt gut, dass es jetzt die Möglichkeit gibt, das wirklich also weil zum Beispiel bei *Aus Sicht des Klienten* schreibt man dann auch wirklich nur unverfälscht und manchmal auch gern mal einfach ein wörtliches Zitat rein, damit das wirklich abgebildet werden kann. [...] Weil natürlich ist die Sicht von denen auch oft nicht die Sicht, die wir haben. Wär ja auch merkwürdig. Wir haben natürlich auch häufig Familien, wo wir ein Problem attestieren (.) die sagen, 'nee, bei uns läuft alles gut', und deswegen finde ich das ganz wichtig, dass man das mit reinschreiben kann.

Frau *M.* orientiert sich in ihrem Handeln am Menschsein, das sie gleichwertig für alle beteiligten Akteursgruppen hervorhebt. Hierin könnte eine Abgrenzung zu technisch generierter Fallogik sowie technisch prozessierter Fallbearbeitung impliziert sein. Dies ist jedoch nicht der Fall. Frau *M.* sieht die Interessen und Sichtweisen der Klientel in ihrem Menschsein gewahrt und durch das Programm entsprechend unterstützt, wenn diese im Computersystem sichtbar gemacht werden. „Um von professioneller Urteilsbildung über Problemsituationen der Adressat:innen sprechen zu können, ist die Herausbildung eines interaktiven konjunktiven Erfahrungsraums Voraussetzung, in dem die Perspektiven der Betroffenen auf die Situation (die sie selbst ggf. als unproblematisch betrachten) zur Geltung kommen und zugleich mit Fremdrahmungen vermittelt werden“ (Franz 2022: 467). Ein zu gestaltender Prozess, der darauf angelegt ist, die „konstituierende Fremdrahmung“ interaktiv zu vermitteln (Bohnsack 2017: 123), eine interaktive Verständigung über die unterschiedlichen Wahrnehmungen des Problems (Bohnsack 2020: 86), aus der sich eine konstituierende Rahmung herausbilden könnte, findet nicht statt. Stattdessen wird die Sicht der Adressat:innen, die Frau *M.* erkennt und respektiert, in das Dokumentationssystem verschoben, wo sie sichtbar bleibt, aber nicht bearbeitet werden kann. Es kommt zu einer Grenzverschiebung zwischen dem Erfahrungsraum der Dokumentation und dem Erfahrungsraum der Interaktion zwischen Fachkräften und Adressat:innen: die konstituierende Rahmung wird nicht bearbeitet. Die Sicht der Adressat:innen bleibt ausgeklammert und unbearbeitet in der Parallelwelt des Dokumentationssystems.

Um organisationale Entscheidungen treffen zu können, findet Frau *M.* das aktuelle Programm besser geeignet als die vorherige Vorgehensweise:

M.: Vorher ja. Aber die mussten ja nicht beschrieben werden. Da ging's ja nicht um die Merkmale²⁶ zu beschreiben, sondern da ging's ja wirklich um die Familiengeschichte und so weiter. Und ja das ist jetzt neu. Und das ist das, wo

26 Ein Beispiel für eine sozialpädagogische Diagnose-Tabelle mit auswählbaren Merkmalen findet sich online über: ZBFS – Zentrum Bayern Familie und Soziales, Bayerisches Landesjugendamt 2020.

ich jetzt sag, das find ich positiv, dass man sich auf diese Merkmale bezieht, weil damit, find ich viel besser dort ist, wo der Hilfebedarf ist. Vorher ging's ja auch ganz viel um Familiengeschichte und so, wo ich denke, das ist interessant zu wissen, aber nicht immer für den aktuellen Hilfeverlauf wichtig. Weil, wie ich schon sagte, wenn ich da jetzt 'ne 16-Jährige hab, die zuhause mit ihrer Mutter nicht mehr klarkommt, dann ist mir egal, wann sie gekrabbelt ist oder das erste Mal Mama gesagt hat.

Im Jugendamt müssen Informationen gesammelt werden, die einen aktuellen Hilfebedarf begründen. In der Dienststelle von Frau *M.* hat mit der Einführung des aktuell genutzten Programms ein erkenntnistheoretisch gesehen tiefgreifender Wechsel stattgefunden, der von ihr nicht inhaltlich gerahmt wird. Die Art des Sammelns von Informationen zur Entscheidungsvorbereitung (Familiengeschichte) wechselte zu einer anderen Methode, die das Computerprogramm vorsieht und – wie bereits beschrieben – darin besteht, Merkmale zu beschreiben. Ein fachlicher Konsens, dass „Entscheidungen über Hilfebedarfe (...) eine Einschätzung der Problemsituation unter den Bedingungen von Ungewissheit, bspw. hinsichtlich der biografischen und milieubezogenen Hintergründe“ (Franz 2022: 464) beinhalten, wird eng geführt zu Merkmalen und damit einer Subsumtionslogik zugeführt, die unkomplizierte Entscheidungen ermöglicht.

Es gibt Ansätze, die auch in der Sozialen Arbeit angewandt werden, die sich nicht auf Probleme und deren Entstehung beziehen, sondern auf Wünsche, Ziele, Ressourcen sowie Ausnahmen vom Problem (Steve de Shazer, Insoo Kim Berg, lösungsorientierte Beratung/Kurzzeittherapie). Diese Ansätze existieren neben beispielsweise biografieorientierten Methoden (Bartmann, Mieth), personenzentrierter (Rogers) oder systemischer Gesprächsführung (Kleve) wie auch rekonstruktivem Fallverstehen (Rätz, Völter). In dieser Vielfalt ist es die Aufgabe der sozialpädagogischen Fachkräfte, die Perspektiven der Adressat:innen zu eruieren ohne deren Alltagspraxis und Selbstdeutungen machtvoll umzudeuten. Das Computerprogramm fremdoptimiert den professionellen Handlungsmodus, indem Entscheidungssituationen die Unübersichtlichkeit weitestgehend genommen wird. Handlungs- und entscheidungsentlastend steht den Fachkräften der Sozialen Arbeit ein Bearbeitungsmodus für Probleme zu Verfügung, der in der Lage ist, die Komplexität der Praxis um ein Vielfaches zu reduzieren und von der Praxis zu entkoppeln. Durch die Segmentierung in Merkmale entsteht eine „Lebenslaufgliederung“ wie Frau *M.* an anderer Stelle des Interviews (dort durchaus kritisch) zusammenfasst. In dieser Passage ist das Vorgehen im Rahmen der Anwendung des Programms anschlussfähig an ihre Orientierungen. Der Grad der Abstraktion rationalisiert und beschleunigt die organisationalen Prozesse, die in die Lebenswelten der Adressat:innen hineinragen, diese aufgreifen und subsumieren ohne mit deren Eigensinn verbunden sein zu müssen. Im Vergleich zu Familiengeschichten sind die Merkmalsbeschreibungen eindeutiger und damit konfliktträchtiger durch den „Zwang zur Exaktheit“ (Ley 2021: 222).

Nicht nur die Falldefinition, auch die Definition der Prozessqualität wird vom Computerprogramm übernommen:

H: [...] Wir haben letztes Jahr hier ein Qualitätshandbuch entwickelt, wo ganz klar beschrieben ist, wie unsere Arbeitsschritte so auszusehen haben. Und diese Arbeitsschritte die können wie hier in [Name des Programms] auch hinterlegen. Die können wir anklicken, in was für einem Prozess wir jetzt quasi sind mit der Familie. Das wird ausgewertet. Und daran wird der Personalbedarf ausgerichtet.

Der Personalbedarf, wie viele Fälle eine Fachkraft des Jugendamtes zu übernehmen hat, wird mittels der Software errechnet. An dem Prozess war Frau *H.* beteiligt. Während sie zu Beginn des Interviewausschnitts eindeutig als Akteurin hervortritt, steht sie am Ende der algorithmischen Berechnung des Computers gegenüber. Die Abgabe von Verantwortung an eine Software rahmt Frau *H.* nicht kritisch, im Gegenteil: Sie findet es gut, wenn Kolleg:innen, die „eine gut laufende oder ruhig laufende Hilfe“ begleiten, zwei Punkte erhalten und Kolleg:innen anlässlich einer Krisensituation zehn Punkte. Die Delegation dieser Entscheidung, die auf der Basis von Eingaben getroffen wird und nicht auf der Basis von Teambesprechungen, wird nicht infrage gestellt, sondern unter der Proposition „Qualitätshandbuch“ ausgeführt, die mit Herstellung von Eindeutigkeit („ganz klar beschrieben“) konnotiert wird. Die Teamleiterin, Frau *H.*, sieht sich in organisatorischen Entscheidungen entlastet, die Software organisiert die Arbeitsverteilung. Oder in den Worten von Lucy Suchman: „The designer’s project in this sense is to imbue the machine with grounds for behaving in ways that are accountably rational; that is, reasonable or intelligible to others including, in the case of interaction, ways that are responsive to the others’ actions“ (Suchman 2021: 69).

6 Standardisierungen des Nicht-standardisierbaren, Fremdrahmungen, Entscheidungsfindungen und Fachlichkeitszumutungen

Die Bewältigung der konstituierenden Rahmung im Jugendamt steht in notorischer Diskrepanz zum Erfahrungsraum der Dokumentation resp. zu den dort implizierten Normierungen und Standardisierungen. Wie die empirische Analyse verdeutlicht, kann der Erfahrungsraum der softwaregestützten Dokumentation nicht ohne Berücksichtigung der technischen Sachsysteme und ihrer Hervorbringungsleistungen in Mensch-Maschine-Interaktionen gedacht werden. Daher wird dafür plädiert, den hier zu beobachtenden Erfahrungsraum der Dokumentation als *Erfahrungsraum der Interaktion zwischen Fachkräften und (digitalen) Artefakten* zu fassen. Dieser Erfahrungsraum spiegelt nicht schlicht den Erfahrungsraum der Interaktion zwischen Fachkräften und Adressat:innen. Er gehört zwar zu „jener Kategorie von Erfahrungsräumen, wie sie im Diskurs mit anderen Organisationen und Instanzen sich konstituieren“ (Erne/Bohnsack

2018: 242), stellt zugleich aber auch ein Milieu sui generis dar. In diesem Milieu besteht die digitale Unterstützung nicht nur im Bereitstellen, Sammeln und Sortieren von Informationen zur Vorbereitung von Entscheidungen, sondern die Computersoftware wird mit Entscheidungsmacht ausgestattet. Die Selbstreferentialität der verschiedenen Systeme und Erfahrungsräume ist weiterhin gegeben; es entstehen allerdings Entscheidungen wie auch Anschlussentscheidungen in einem System, das – obwohl abgekoppelt vom konstituierenden Rahmen – diesen prägen kann, wie sich in den Interviews zeigt.

Der Erfahrungsraum der Dokumentation im Jugendamt gewinnt durch die Integration in digitale Hilfeplanungssysteme derart an Dominanz, dass die Frage entsteht, in welchem Erfahrungsraum künftig Entscheidungen getroffen werden, ob in der Interaktion zwischen Fachkräften und Adressat:innen, ob in derjenigen zwischen Fachkräften und anderen (ihnen zumeist übergeordneten) Instanzen oder in der Interaktion zwischen Maschine und Mensch. In diesem Prozess ist angelegt, dass die sozialpädagogischen Fachkräfte zu Klient:innen der Software werden. Nicht nur die Adressat:innen haben ein Problem, sondern auch die (reflektierten) Sozialarbeiter:innen, die die Komplexität der Lebenswelten ihrer Adressat:innen nicht softwaregerecht darstellen können.

Als ein Beispiel widerspricht die über das Medium transportierte Sicht resp. Analyseinstellung der individuellen Isolierung den fachlichen Standards. Frau *H.* erkennt und benennt diesen Widerspruch zu ihrer eigenen systemischen Sichtweise. Innerhalb des Systems kann sie – obwohl sie Teamleiterin ist – aber nichts ausrichten. Sie kann nur versuchen, *komplexe, teure individuenbezogene Hilfen* zu vermeiden und die Mitarbeiter:innen in direkte Interaktion mit den Adressat:innen zu schicken („qualifizierte Vorfeldhilfe“). Frau *H.* verortet sich auf der Seite der Organisation und vertritt diese im Team. Gleichzeitig wird sie eingespart in eine vorgegebene Art der Komplexitätsreduktion und Beachtung der Marktförmigkeit der Leistungen. Die im Interview beschriebene mangelhafte Ausstattung der Jugendämter führt jedoch zu hybriden Übergangsweisen, die mit Mehrarbeit verbunden sind. Frau *M.* schreibt in Hilfeplangesprächen per Hand.

Während Frau *H.* den Einfluss des Systems auf ihr Handeln bemerkt, übernimmt Frau *M.* trotz der Mehrarbeit teils die vorgegebene (neue) Logik und deklariert sie als passend zu ihren fachlichen Überzeugungen (Merkmale anstelle von Lebensgeschichten). Systemgrenzen der unterschiedlichen Erfahrungsräume verschwimmen.

7 Ausblick

Computersoftware in Jugendämtern greift bereits tief in Handlungspraktiken und Entscheidungsprozesse der Fachkräfte ein. Die komplexen Lebenslagen belasteter Adressat:innen geraten in den Hintergrund. Im Vordergrund stehen die Abläufe der passgenauen Prozessierung der Adressat:innen durch das

System. Je mehr es darum geht, Entscheidungen auf der Basis von Ja/Nein-Vorgaben zu treffen, desto eher kann die Entscheidungskompetenz der Fachkräfte an Big-Data-Analytics oder KI²⁷ überantwortet werden. In weiteren Analysen zur konstituierenden Rahmung in Jugendämtern, sollten die drei Erfahrungsräume miteinander relationiert und neben Hilfeplangesprächen auch Gespräche zwischen Informatiker:innen und Sozialarbeiter:innen/Sozialpädagog:innen rekonstruiert werden, um (digital gestützte) Professionsanforderungen und De-Professionalisierungsentwicklungen in den Blick nehmen zu können.

Literatur

- Baecker, Dirk (2020): Soziologie 4.0 und ihre Vorläufer: Eine Skizze. In: Maaßen, Sabine/Passoth, Jan-Hendrik (Hrsg.): *Soziologie des Digitalen – Digitale Soziologie?* Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, S. 19–45.
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration/ ZFBS - Zentrum Bayern Familie und Soziales, Bayerisches Landesjugendamt/IKJ - Institut für Kinder- und Jugendhilfe Mainz (2008): *EST! Evaluation der Sozialpädagogischen Diagnose-Tabellen. Abschlussbericht.* <https://ikj-mainz.de/wp-content/uploads/sites/3/2019/12/EST-Abschlussbericht.pdf> [Zugriff: 19.07.2023].
- BMFSFJ - Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2000): *Handbuch zur Neuen Steuerung in der Kinder- und Jugendhilfe: eine Arbeitshilfe für freie und öffentliche Träger. Schriftenreihe des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Band 187.* Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer Verlag.
- Böhnisch, Lothar/Lösch, Hans (1979): *Das Handlungsverständnis des Sozialarbeiters und seine institutionelle Determination.* In: Otto, Hans-Uwe/Schneider, Siegfried (Hrsg.): *Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit. Zweiter Halbband.* Neuwied/Darmstadt: Luchterhand Literaturverlag, S. 21–40.
- Bohnsack, Ralf (2011): *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode.* Opladen: Verlag Barbara Budrich (2., aktualisierte Aufl.).
- Bohnsack, Ralf (2017): *Praxeologische Wissenssoziologie.* Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich.

27 Empfehlungen des Ethikrates weisen in diese Richtung: „Unbeschadet der fachlichen Bedeutsamkeit je spezifischer Personenorientierung im Rahmen von Entscheidungsprozessen bieten Verfahren der Entscheidungsfindung, die auf einem gewissen Maß an Standardisierung – auch und gerade unter Einbeziehung algorithmenbasierter Erfassung und Steuerung – beruhen, gegenüber herkömmlichen Verfahren wichtige Vorteile“ (Deutscher Ethikrat 2023: 229f.). Fachkräften der Sozialen Arbeit werden an dieser Stelle intuitive Entscheidungen zugeschrieben, denen gegenüber eine Standardisierung der Vorzug gegeben wird (ebd.).

- Bohnsack, Ralf (2022): Metatheoretische Rahmung der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung. In: Bohnsack, Ralf/Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (Hrsg.): Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 31–55.
- Böllert, Karin (2018): Kompendium der Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: Springer VS.
- Deutscher Ethikrat (2023): Mensch und Maschine – Herausforderungen durch Künstliche Intelligenz. Stellungnahme vom 20. März 2023. <https://www.ethikrat.org/fileadmin/Publikationen/Stellungnahmen/deutsch/stellungnahme-mensch-und-maschine.pdf> [Zugriff: 19.07.2023].
- Dewe, Bernd/Otto, Hans-Uwe (2012): Reflexive Sozialpädagogik: Grundstrukturen eines neuen Typs dienstleistungsorientierten Professionshandelns. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (4. Aufl.), S. 197–217.
- Erne, Jakob/Bohnsack, Ralf (2018): Die Psychoanalytische Sozialarbeit im Blick auf ihre Akten. Eine dokumentarische Aktenanalyse. In: Bohnsack, Ralf/Kubisch, Sonja/Streblow-Poser, Claudia (Hrsg.): Soziale Arbeit und Dokumentarische Methode. Methodologische Aspekte und empirische Erkenntnisse. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 237–257.
- Franz, Julia (2022): Urteilsbildung und Professionalisierung in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Bohnsack, Ralf/Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (Hrsg.): Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 463–487.
- Gehlmann, Erhard/Nieslony, Frank/Petrov, Veszelinka Ildikó (2017): Schriftsätze im Jugendamt. Ein Praxisleitfaden. Stuttgart: Kohlhammer Verlag (2. Aufl.).
- Kittler, Friedrich (2022): Neue Lektüren. Ein Vorwort. In: Schröter, Jens/Heilmann, Till A. (Hrsg.): Friedrich Kittler. Neue Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 13–31.
- Klatetzki, Thomas (2010): Zur Einführung: Soziale personenbezogene Dienstleistungsorganisation als Typus. In: Klatetzki, Thomas (Hrsg.): Soziale personenbezogene Dienstleistungsorganisationen: Soziologische Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7–24.
- Klinge, Denise (2019): Dokumentarische Methode und digitale Artefakte – Zur Rekonstruktion der Vermittlungsweisen von Apps. In: Amling, Steffen/Geimer, Alexander/Schondelmayer, Anne-Christin/Stützels, Kevin/Thomsen, Sarah (Hrsg.): Jahrbuch Dokumentarische Methode. JDM - Jahrbuch Dokumentarische Methode, Band 1. Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e. V. (ces), S. 107–130.

- Kreidenweis, Helmut (2005): Die Hilfeplanung im Spiegel ausgewählter Software Produkte. Expertise. Modellprogramm Fortentwicklung des Hilfeplanverfahrens. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Kreidenweis, Helmut (2018): Digitaler Wandel in der Sozialwirtschaft. Grundlagen – Strategien – Praxis. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Latour, Bruno. (2010): Das Parlament der Dinge. Für eine politische Ökologie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Ley, Thomas (2021): Zur Informatisierung Sozialer Arbeit. Eine qualitative Analyse sozialpädagogischen Handelns im Jugendamt unter dem Einfluss von Dokumentationssystemen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Ley, Thomas / Reichmann, Ute (2020): Digitale Dokumentation in Organisationen Sozialer Arbeit. In: Kutscher, Nadja/Ley, Thomas/Seelmeyer, Udo/Siller, Friederike/Tillmann, Angela/Zorn, Isabel (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 241–254.
- Luhmann, Niklas (1998a): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Luhmann, Niklas (1998b): Die Kontrolle von Intransparenz. In: Ahlemeyer, Heinrich W./Königswieser, Roswita (Hrsg.): Komplexität managen: Strategien, Konzepte und Fallbeispiele. Wiesbaden: Springer Gabler, S. 51–76.
- Lutz, Ronald (2011): Das Mandat der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: Springer VS.
- McLuhan, Marshall (1962): The Gutenberg Galaxy. Toronto: University of Toronto Press.
- McLuhan, Marshall/Fiore, Quentin (1967): The Medium is the Message. London: Penguin Books.
- Mennemann, Hugo/Löcherbach, Peter/Hermesen, Thomas (2015): Case Management in der Jugendhilfe. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Mensching, Anja/Vogd, Werner (2013): Mit der dokumentarischen Methode im Gepäck auf der Suche nach dem Konjunktiven der Organisation. In: Mensching, Anja/Vogd, Werner/Loos, Peter/Schäffer, Burkhardt/Nohl, Arnd-Michael/Przyborski Aglaja (Hrsg.): Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 320–336.
- Müller, Burkhard (2006): Sozialpädagogische Diagnose. In: Galuske, Michael/Thole, Werner (Hrsg.): Vom Fall zum Management. Neue Methoden der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 83–96.
- Neitzel, Britta/Nohr, Ralf F. (2006): Das Spiel mit dem Medium. Partizipation – Immersion – Interaktion. In: Neitzel, Britta/Nohr, Ralf F. (Hrsg.): Das Spiel mit dem Medium. Partizipation – Immersion – Interaktion. Zur Teilhabe an den Medien von Kunst bis Computerspiel. Marburg: Schüren Verlag, S. 9–17.
- Nohl, Arnd-Michael (2017): Interview und Dokumentarische Methode Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS (5. Aufl.).

- Oechler, Melanie (2011): Dienstleistungsorientierung. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. München: Ernst Reinhardt Verlag (4. Aufl.), S. 258–267.
- Poser, Stefan (2021): Kindheit, Technik und Spiel aus historischer Perspektive. In: Braches-Chyrek, Rita/Röhner, Charlotte/Moran-Ellis, Jo/Sünker, Heinz (Hrsg.): Handbuch Kindheit, Technik und das Digitale. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 227–240.
- Pothmann, Jens/Schmidt, Holger (2022): Soziale Arbeit – die Organisationen und Institutionen. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Priem, Bernhard/Dachselt, Raimund (2010): Grundlagen, Graphical User Interfaces, Informationsvisualisierung. Interaktive Systeme, Band 1. Berlin/Heidelberg: Springer VS (2. Aufl.).
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Radvan, Heike (2018): Der rekonstruktive Blick im Handlungsfeld offener Jugendarbeit. Potentiale für nonformale Bildung. In: Bohnsack, Ralf/Kubisch, Sonja/Streblow-Poser, Claudia (Hrsg.): Soziale Arbeit und Dokumentarische Methode. Methodologische Aspekte und empirische Erkenntnisse. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 81–101.
- Rätz, Regina/Völter, Bettina (2015): Wörterbuch Rekonstruktive Soziale Arbeit. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Rätz, Regina (2017): Von der Fürsorge zur Dienstleistung. In: Böllert, Karin (Hrsg.): Kompendium der Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: Springer VS, S. 65–92.
- Reichmann, Ute (2022): Schreiben und Dokumentieren in der Sozialen Arbeit: Struktur, Orientierung und Reflexion für die berufliche Praxis. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich (2. Aufl.).
- Richmond, Mary E. (1917): Social Diagnosis. New York: The Russel Sage Foundation.
- Schäffer, Burkhard (2022): „Das Medium ist die Methode“. Zur Technikgeschichte qualitativer Methoden. In: Fuchs, Thorsten/Demmer, Christine/Wiezorek, Christine (Hrsg.): Aufbrüche, Umbrüche, Abbrüche. Wegmarken qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 145–165.
- Schütze, Fritz (2021): Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Soziale Arbeit. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Schweitzer-Herbold, Almut (2021): Formulare unter der Lupe. Untersuchung zum Formular als Schnittstelle zwischen Erstellung und Anwendung im Kontext der Sozialen Arbeit. Bachelorarbeit. Dortmund Fachhochschule Dortmund/Angewandte Sozialwissenschaften (unveröff.).
- Schwesinger, Borries (2007): Formulare gestalten. Das Handbuch. Mainz: Verlag Hermann Schmidt.

- Seelmeyer, Udo / Waag, Philipp (2020): Hybridisierung personenbezogener sozialer Dienstleistungen. In: Kutscher, Nadja/Ley, Thomas/Seelmeyer, Udo/Siller, Friederike/Tillmann, Angela/Zorn, Isabel (Hrsg.): *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 180–189.
- Staub-Bernasconi, Silvia (1995): Das fachliche Selbstverständnis Sozialer Arbeit - Wege aus der Bescheidenheit Soziale Arbeit als Human Rights Profession. In: Wendt, Wolf Rainer (Hrsg.): *Soziale Arbeit im Wandel ihres Selbstverständnisses – Beruf und Identität*. Freiburg: Lambertus-Verlag, S. 57–104.
- Streblov-Poser, Claudia (2018): Akten der Fürsorgeerziehung, Rekonstruktion jugendamtlicher Entscheidungsprozesse. In: Bohnsack, Ralf/Kubisch, Sonja/Streblov-Poser, Claudia (Hrsg.): *Soziale Arbeit und Dokumentarische Methode. Methodologische Aspekte und empirische Erkenntnisse*. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 258–286.
- Streblov-Poser, Claudia (2020): Jugendamtliche Entscheidungsprozesse vor und nach den Heimkampagnen der 1970er Jahre. In: Businger, Susanne/Bieblicher, Martin (Hrsg.): *Von der paternalistischen Fürsorge zu Partizipation und Agency. Der gesellschaftliche Wandel im Spiegel der Sozialen Arbeit und der Sozialpädagogik*. Zürich: Chronos Verlag, S. 133–155.
- Streblov-Poser, Claudia (2022): „Pass uff, wenn das Jugendamt kommt.“ Praktiken der jugendamtlichen Fürsorge in der Nachkriegszeit. In: Amthor, Ralph-Christian/Kuhlmann, Carola/Bender-Junker, Birgit (Hrsg.): *Ideologien, Strukturen und Praxen Sozialer Arbeit nach 1945. Kontinuitäten und Diskontinuitäten Sozialer Arbeit nach dem Ende des Nationalsozialismus*, Band 2: Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 150–164.
- Suchman, Lucy (2021): Talk with Machines, Redux. *Interface Critique* 3, S. 69–80.
- Thiersch, Hans (1978; 2017): *Alltagshandeln und Sozialpädagogik*. In: Kuhlmann, Carola (Hrsg.): *Geschichte Sozialer Arbeit II. Textbuch*. Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag.
- Wilhelm, Elena (2005): *Rationalisierung der Jugendfürsorge. Die Herausbildung neuer Steuerungsformen des Sozialen zu Beginn des 20. Jahrhunderts*. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt Verlag.
- ZBFS – Zentrum Bayern Familie und Soziales, Bayerisches Landesjugendamt (2020): *Arbeitshilfe zur Anwendung der Sozialpädagogischen Diagnose-Tabellen, des Hilfeplans und des Mustervordrucks Teilhabeplan*. https://www.blja.bayern.de/imperia/md/content/blvf/bayerlandesjugendamt/20201021_arbeitshilfe_zur_anwendung_von_sdt_hp_und_thp.pdf [Zugriff: 19.07.2023].

Studium

Die Entwicklung eines Fachhabitus.

Zur Bedeutung des Erlebens von Spannungsverhältnissen bei Lehramtsstudierenden

Nina Meister & Julia Sotzek

Abstract: Der Beitrag fragt nach den Erfahrungen und Reflexionspotenzialen von Lehramtsstudierenden im Zuge der Entwicklung ihrer *Fachhabitus* und nach den damit verbundenen Professionalisierungsmöglichkeiten und -herausforderungen. Der Zugang zu dieser Frage erfolgt in praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive. Anhand der dokumentarischen Analyse von Gruppendiskussionen mit Lehramtsstudierenden verschiedener Fächer lassen sich unterschiedliche Spannungsverhältnisse zwischen den Habitus der Studierenden und den durch die Lehrenden vermittelten Normen rekonstruieren, deren interaktive Bewältigung im Studium im Sinne der Praxeologischen Wissenssoziologie als konstituierende Rahmung bezeichnet wird. Es wird erschlossen, wie diese im Wissen der Studierenden repräsentiert ist und die Entwicklung ihrer Fachhabitus prägt. Dies drückt sich insbesondere in Potenzialen der *praktischen Reflexion* aus.

1 Einleitung und Erkenntnisinteresse

Im Rahmen der Lehrkräftebildung stellt jede berufsbiografische Phase unterschiedliche Professionalisierungsanforderungen an die angehenden Lehrpersonen und folgt einer spezifischen Logik (Košinár 2014; Hericks/Rauschenberg/Sotzek/Wittek/Keller-Schneider 2018). Da universitäre Bildung stets im Kontext von *Fachkulturen* stattfindet, setzen Professionalisierungsprozesse ein tiefes ‚Einlassen‘ in die studierten Fächer voraus, um deren fachliche Weltzugangsweisen und spezifischen Perspektiven zu erschließen (Hericks/Meister/Meseth 2018). Im Prozess der Aneignung dieser fachspezifischen Perspektiven entwickelt sich – so die Grundannahme¹ – ein sogenannter *Fachhabitus*.

¹ Als normatives Desiderat formulieren dies bspw. Huber et al. 1983 (siehe auch Abschnitt 2). Empirische Einzelfallanalysen und dieser Beitrag verweisen hingegen auf die krisenhafte bzw. stagnierende Entwicklung eines fachspezifischen Habitus und der individuell unterschiedlichen Wahrnehmung und Bearbeitung dieser berufsbiographischen Entwicklungsaufgabe (Meister 2018; Hericks/Meister/Meseth 2018; für Theologie siehe Schmidt 2020; Nickel/Woernle 2020).

Liebau und Huber (1985) definieren die „Kulturen der Fächer“ in Anknüpfung an Bourdieus Habituskonzept als „unterscheidbare, in sich systematisch verbundene Zusammenhänge von Wahrnehmungs-, Denk-, Wertungs- und Handlungsmustern“ (Liebau/Huber 1985: 315). Der Begriff der *Fachkultur* kann in dieser Tradition als äquivalent zum Habitusbegriff verstanden werden, wobei Liebau und Huber diesen nicht weiterführend theoretisch ausgearbeitet haben – eine Leerstelle, die durch die Praxeologische Wissenssoziologie gefüllt werden kann (vgl. Kapitel 2). Auch aktuellere Studien nehmen Bezug auf das Habituskonzept, indem fachspezifische Habitus als Ausdruck fachkultureller Besonderheiten verstanden werden sowie zur Reproduktion (fachlicher) Kulturen beitragen (vgl. Kramer 2015).

Der Beitrag richtet den Blick auf das universitäre Studium als erste Phase der Lehrkräftebildung mit der Frage, inwiefern sich entwickelnde Fachhabitus rekonstruiert werden können und welche Professionalisierungsmöglichkeiten und -herausforderungen mit dieser Entwicklung verbunden sind. Hierzu fokussieren wir anhand von dokumentarischen Analysen von Gruppendiskussionen mit Lehramtsstudierenden exemplarisch, wie Studierende des Faches Theologie die universitäre Fachkultur in praktischer Reflexion wahrnehmen und kontrastieren die erfahrene konstituierende Rahmung mit dem Erleben der Fachkulturen Mathematik und Sportwissenschaft. Der Begriff *Fachkultur* wird dabei empirisch-deskriptiv verstanden.

Im folgenden Abschnitt 2 werden zunächst metatheoretische und methodologisch-methodische Überlegungen zu den Konzepten Fachkultur und Habitus formuliert und in praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive zusammengeführt. Die dokumentarischen Rekonstruktionen ausgewählter Transkriptausschnitte folgen in Abschnitt 3, wobei die zentralen Befunde den Ausgangspunkt für die abschließende Diskussion in Abschnitt 4 bilden, in dem auch die Kategorien der konstituierenden Rahmung und der praktischen Reflexion auf ihr Erkenntnispotenzial hin befragt werden.

2 Metatheoretische und methodologisch-methodische Überlegungen

Die Arbeiten von Eckart Liebau und Ludwig Huber (Liebau/Huber 1985; Huber et al. 1983; Huber 1991), die sich theoretisch eng an Pierre Bourdieus Studien und dessen Habitus Theorie orientieren (Bourdieu 1982; 1993), können als Grundsteine der Fachkultur- und Hochschulsozialisationsforschung in Deutschland verstanden werden. Huber und Liebau gehen von der zentralen, theoretischen Grundannahme aus, dass das langjährige Studium Einfluss auf die *Habitus*entwicklung der Studierenden nimmt, wobei dies als zentrales Ziel der Hochschulsozialisation gefasst wird und die „Bildung des Habitus die – wenn auch latente, so auch wichtigste – gesellschaftliche Aufgabe bzw. Funktion der Hochschulausbildung darstellt“ (Huber et al. 1983: 144).

Mit Bourdieu (1993: 98) kann der Habitus als ein im praktischen Vollzug erworbenes System von dauerhaften Dispositionen bezeichnet werden, die das Denken, Wahrnehmen, Sprechen, Handeln und *Erleben* (Setzek 2019: 43–51) prägen und an die objektiven Strukturen ihrer Erzeugung angepasst sind. Der Habitus konstituiert sich im Rahmen des Feldes, in dem er sich bewegt und das prägend auf ihn Einfluss nimmt, da Felder Grenzen dessen markieren, was denkbar, wahrnehmbar, sagbar, erlebbar oder anstrebbar ist (Bourdieu 2001: 126). Um in ein neues Feld eintreten zu können oder sich darin dauerhaft zu bewähren, ist ein Habitus erforderlich, der mit den objektiven Feldstrukturen praktisch übereinstimmt und sich in einen feldkonformen Habitus umwandeln lässt; der folglich die Flexibilität und Bereitschaft für eine Wandlung in sich trägt (Bourdieu 2001: 126).

Die Angepasstheit des Habitus an ein Feld kann aber als Sonderfall verstanden werden (vgl. Bourdieu 2001: 204); Bourdieu entwickelte die Kategorie des Habitus ursprünglich, um Missverhältnisse zwischen objektiven und angeeigneten Strukturen zum Ausdruck zu bringen (vgl. ebd.: 204). Dies, wie auch die Frage, auf welche Weise sich ein Habitus anpasst und inwiefern dieser als feldspezifisch angepasst gilt, wurde jedoch nicht weiter (empirisch) ausgearbeitet. Die Praxeologische Wissenssoziologie (Bohnsack 2017) und mit ihr die Kategorien des konjunktiven Erfahrungsraumes (vgl. Mannheim 1980), der konstituierenden Rahmung und der praktischen Reflexion ermöglichen wiederum, diese Prozesse metatheoretisch ausführlicher zu beschreiben und methodologisch zu fassen bzw. zu erforschen, wie im Folgenden skizziert wird².

Fachkulturen verstehen wir daher als mehrdimensional: zum einen auf der Ebene der dokumentarischen Kategorienbildung, zum anderen aber auch als mehrdimensionale konjunktive Erfahrungsräume selbst³ (vgl. Bohnsack 2014: 34; ausführlicher Meister i.V.), die sich durch andauernde und in mehreren Dimensionen entfaltende Spannungsverhältnisse auszeichnen (vgl. Bohnsack 2017: 118). Da jedes Individuum an unterschiedlichen Erfahrungsräumen teilhat, müssen diese koordiniert und relationiert werden (vgl. Bohnsack 2017: 20). So füllt die Praxeologische Wissenssoziologie auch in der Frage nach der Mehrdimensionalität von Habitusformen eine für die Bourdieusche Theorie festzustellende Leerstelle, da bei Bourdieu methodologisch-methodische Erläuterungen zur Rekonstruktion der Relation von Individuum und kollektivem Habitus weitgehend fehlen (vgl. ebd.: 298f.).

Ein konjunktiver Erfahrungsraum zeichnet sich durch eine habituelle Übereinstimmung beziehungsweise durch die gemeinsame Erfahrung des Spannungsverhältnisses von Habitus und Norm aus, das heißt, durch eine unmittelbare

2 Zur Weiterentwicklung des Habituskonzepts und Kritik am Feldbegriff siehe Bohnsack 2021.

3 In Bezug auf Fachkulturen zeigt sich die Mehrdimensionalität bspw. in konjunktiven Erfahrungsräumen, die sich durch die Interaktion der Studierenden oder der Lehrenden untereinander bilden oder sich auch durch den Interaktionszusammenhang der Lehre konstituieren. Kapitel 3 veranschaulicht einen Zugang zu Fachkulturen, der mit der Materialsorte „Gruppendiskussion“ gewonnen werden kann.

Verbindung der Praktiken der Akteurinnen und Akteure und ein direktes *Verstehen*. Dieses lässt sich von einem permanenten (wechselseitigen) Interpretieren abgrenzen, wodurch die Erwartungen anderer als exteriore erfahren werden (Bohnsack 2017: 104). Erstere Art der Verständigung ist durch ein gemeinsames oder strukturidentisches Erleben einer (strukturidentischen) Handlungspraxis geprägt (Bohnsack 2017: 104), wohingegen die zweite Form der Verständigung – das Interpretieren – auf der reflexiven Zuschreibung von Intentionen, subjektiven Entwürfen und Zwecken basiert (Bohnsack 2017: 87f.). Ein konjunktiver Erfahrungsraum entsteht in dem gemeinsamen oder strukturidentischen Erleben und Bearbeiten wahrgenommener *Spannungsverhältnisse* zwischen diesen beiden Arten der Verständigung. Deren habitualisierte Bewältigung äußert sich darin, dass sich das erworbene Erfahrungswissen selbst wiederum als eine Praxis konstituiert, die reproduziert werden kann und auf Dauer gestellt ist (Bohnsack 2017: 108).

In diesem Beitrag rekonstruieren wir Spannungsverhältnisse zwischen dem handlungsleitenden Erfahrungswissen der Studierenden – konzeptionell gefasst mit der Kategorie des Habitus – und von ihnen erfahrene Identitätsnormen (vgl. Bohnsack 2017: 54), welche ihnen in Form der wahrgenommenen Fachhabitus der Lehrenden begegnen. Diese Identitätsnormen stehen in Spannung zur Struktur der eigenen Praxis der Studierenden; sie werden als Form des Müssens und Sollens erlebt und irritieren somit ihren Habitus (Bohnsack 2017: 54f., 102; Sotzek et al. 2017). Wie die Norm interpretiert wird, beruht einerseits auf einem reflexiven Wissen um die dem Erfahrungsraum eigenen Erwartungen und darüber, wann welche Erwartung in Verbindung mit welcher Praxis legitimiert ist oder von ihr abgewichen werden kann sowie auf einem konjunktiven, impliziten Wissen um Realisierungsformen (vgl. Mensching/Vogd 2013: 329). Unter Bedingungen, die seinen biografisch erworbenen Dispositionen entsprechen, bewegt sich der Habitus jedoch „wie ein Fisch im Wasser und die Welt erscheint ihm selbstverständlich“ (Bourdieu/Wacquant 1996: 161). Ein Spannungsverhältnis erleben die Akteurinnen und Akteure somit dann, wenn eine wahrgenommene Norm mit unterschiedlichen Praxen verbunden ist, die als kontingent erfahren werden (vgl. ebd.). Reflexionen, die als habitusbedingte Erschließungsformen von Kontingenzen verstanden werden können (vgl. Bohnsack 2020: 58), werden grundsätzlich durch die Irritation eines *habituellen Vertrauens* ausgelöst (vgl. Sotzek 2022: 221); das sich so konstituierende Spannungsverhältnis wird von Emotionen begleitet. Emotionen bearbeiten folglich die Irritationserfahrung und dadurch entstandene Kontingenzen (Sotzek 2019).

Die Bearbeitungsweise des erlebten Spannungsverhältnisses vollzieht sich einerseits in Form von *performativen*, impliziten und andererseits *propositionalen* Reflexionen. Ersterer Reflexionsmodus dokumentiert sich in einem habitusverunsichernden oder -bestärkenden Erleben und bewegt sich auf der Ebene der Praxis (Sotzek 2019: 127). Ein propositionaler Reflexionsmodus hat wiederum die jeweilige Praxisform zum Gegenstand, beruht auf einem wechselseitigen Interpretieren und zeigt sich in normativen Erwartungen an die Selbstpräsentation der Akteure

und Akteurinnen sowie Orientierungs- und Erklärungstheorien⁴ (Sotzek 2019: 127; Bohnsack 2014: 47). Emotionen setzen in dieser Perspektive beide Reflexionsformen, die performative und die propositionale, in Relation zueinander und können daher als Meta-Reflexionen verstanden werden (Sotzek 2019: 88–103), denen der oben skizzierte komplexe Vergleichsprozess zugrunde liegt. Sie bearbeiten somit das erfahrene Spannungsverhältnis zwischen Habitus, Praxis und wahrgenommener Norm und rücken es zugleich in die Wahrnehmung der Akteurinnen und Akteure. Emotionen sind demnach ein Teil der Konstituentenstruktur von Fachkulturen resp. konjunktiven Erfahrungsräumen (vgl. Sotzek 2019: 52–55). Sie können aber auch zur Norm werden (vgl. ebd.: 83–86)⁵. Bei den nachfolgenden empirischen Rekonstruktionen stehen nicht einzelne Emotionen im Vordergrund, sondern deren Erleben, das sich über zwei Pole aufspannen lässt: das Erleben einer Verunsicherung oder einer Bestärkung des Habitus (vgl. ebd.: 103–105).

Reflexion verstehen wir mit Bohnsack (2020: 58) – in Anlehnung an Luhmann – als Erschließungsform von Kontingenzen und somit als habitusbedingter Zugang zu unterschiedlichen Möglichkeiten bzw. einer Offenheit an alternativen Erlebens-, Praxis-, Interaktions- und Reaktionsformen, die im Zuge des erlebten Spannungsverhältnisses entstehen können. Diese möglichen Formen des Sich-anders-Verhaltens können die Akteure und Akteurinnen einerseits in Form von Erzählungen und Beschreibungen und damit auf der Ebene der proponierten Performanz zur Darstellung bringen, oder andererseits in Form von Argumentationen und Bewertungen und somit auf der Ebene von theoretisierenden Propositionen ausdrücken (vgl. Bohnsack 2017: 98).

Im Sinne der Mehrdimensionalität von Fachkulturen treffen beispielsweise die Lehrenden ihre Entscheidungen in Relation zu einer organisational erwarteten (d. h. fachlichen, aber auch rechtlichen, pädagogischen etc.) Programmatik routinisiert und habitualisiert, was vor dem Hintergrund eines Systemgedächtnisses in einem reproduzierbaren Prozess und in Interaktion mit den Studierenden erfolgt und einen konjunktiven Erfahrungsraum bildet (Bohnsack 2020: 102). Der sich in der Bewältigung von Spannungsverhältnissen zwischen (organisationalen, fachbezogenen) Normen und interaktiver Praxis (mitsamt der unterschiedlichen, insbesondere fachspezifischen Habitus) entfaltende *Orientierungsrahmen* kann im Kontext des universitären Studiums (und von Organisationen allgemein) als konstituierende Rahmung verstanden werden. Mit der Kategorie des Orientierungsrahmens bzw. der konstituierenden Rahmung wird folglich beschrieben, wie sich ein Habitus der Studierenden in Auseinandersetzung mit wahrgenommenen Identitätsnormen der Lehrenden innerhalb eines

4 Formen des Theoretisierens in der Logik von Um-zu und Weil-Motiven, denen eine Zweckrationalität zugrunde liegt und die daher das umfassen, *worüber* geredet wird (Bohnsack 2017: 92).

5 Dem Beitrag liegt ein umfangreicheres praxeologisch-wissenssoziologisch ausgearbeitetes Emotionskonzept zugrunde, das Emotionen innerhalb der mehrdimensionalen Kategorienbildung der dokumentarischen Methode fasst (vgl. Sotzek 2019; 2022, i.E.).

konjunktiven Erfahrungsraums unterschiedlich ausgestalten kann (Bohnsack 2014: 36). Die konstituierende Rahmung bringt zum Ausdruck, dass die von den Lehrenden getroffenen Entscheidungen für die Studierenden erwartbar und für weitere Entscheidungen anschlussfähig sind sowie für Vertrauen und Kontinuität in der Interaktionspraxis sorgen (Bohnsack 2020: 33). Habitus und Norm erschließen sich im empirischen Material also wechselseitig, sodass sich gerade über die mehrdimensionale Kategorienbildung der Frage nach der Konstitution eines konjunktiven Erfahrungsraums und folglich einer konstituierenden Rahmung genähert werden kann (vgl. Bohnsack 2020: 59).

Vor diesem Hintergrund erweisen sich Gruppendiskussionen – in diesem Fall mit Studierenden unterschiedlicher Fächer – als Datenmaterial für die Rekonstruktion kollektiv erfahrener Spannungsverhältnisse als besonders aufschlussreich. Diese dokumentieren sich vor allem in gemeinsamen Erzählungen und Beschreibungen, die in interaktiv dichten Passagen mit schnellen Sprecherwechseln entfaltet werden (Przyborski 2004: 95ff.). Die ausgewählten Passagen stellen im Kontext des betrachteten Materials Fokussierungsmetaphern dar (Bohnsack 2011: 67). Die Rekonstruktionen erfolgten sequenzanalytisch entlang des zeitlichen Transkriptverlaufes; aus Darstellungszwecken sind die Passagen jedoch inhaltlich anders angeordnet worden. Das empirische Ergebnis kann als Schritt einer Typenbildung betrachtet werden, deren einzelne Typen es durch weitere Vergleichsfälle zu validieren gilt.

3 Drei Perspektiven auf erlebte konstituierende Rahmungen: ein empirischer Blick auf fachbezogene Erfahrungen von Studierenden⁶

In den Passagen⁷ wird deutlich, dass die interaktive Praxis mit den Lehrenden sowohl in Relation zu den eigenen normativen Vorstellungen der Studierenden als auch in Bezug zu jenen der Lehrenden reflektiert wird (vgl. Bohnsack 2020: 59). Rekonstruiert werden Perspektiven der Studierenden auf erlebte konstituierende Rahmungen, die den eigenen Habitus und den wahrgenommenen Habitus der Lehrenden sowie deren jeweilige (wahrgenommene und interpretierte) normative Erwartungen umfassen, die sich auf den Fach- und Sachbezug und somit auch auf die Vermittlung von Wissensbeständen und Standards der Fachlichkeit beziehen (vgl. Bohnsack 2020: 90). Die rekonstruierten Spannungsverhältnisse verweisen damit auf wahrgenommene organisationale und fachspezifische

6 Unser herzlicher Dank für das Datenmaterial gilt Sven-Sören Woernle (ehemals Schmidt). Er hat die Gruppendiskussionen, aus der die vorgestellten Passagen der Mathematik- und Theologiestudierenden stammen, innerhalb seines Dissertationsprojektes durchgeführt, sie für dieses allerdings nicht verwendet.

7 Ausschnitte der hier gezeigten Passagen und deren ausführlichere Rekonstruktionen sind in Teilen bereits veröffentlicht oder im Erscheinen (für Mathematik vgl. Meister 2020, für Theologie vgl. Meister/Sotzek 2022, für Sport vgl. Meister 2019). Für die Rekonstruktion des Habitus wurden zudem weitere Passagen herangezogen, welche hier jedoch nicht abgebildet werden können.

Normen im Studium sowie auf fachkulturelle Entscheidungen der Lehrenden (vgl. ebd.: 33). Die nun folgende Deutung der Passagen aus der Gruppendiskussion mit Theologiestudierenden soll durch die Kontrastierung mit der Wahrnehmung und dem Erleben von Sport- und Mathematikstudierenden plausibilisiert werden.

Theologiestudierende⁸: „es fehlt so'n bisschen so das Herzblut“

In den nachfolgend interpretierten Passagen dokumentiert sich ein Spannungsverhältnis zwischen einem Sprechen im Modus des eigenen Glaubens, welches im Habitus der Studierenden fundiert ist, und der wahrgenommenen (organisationalen) Norm eines ausschließlich fachwissenschaftlichen Sachbezugs (Meister/Sotzek 2022; Nickel/Woernle 2020). Die von den Lehrenden in der Interaktion mit den Studierenden hergestellte und von diesen wahrgenommene konstituierende Rahmung bezeichnen wir als *fachwissenschaftliche Sachorientierung unter Suspendierung eines emotionalen, persönlichen Bezugs*, wobei diese konstituierende Rahmung von den Studierenden als Spezifikum des Studienstandortes wahrgenommen wird. Die Bearbeitung des Spannungsverhältnisses zeigt sich zum einen in der Expression von Emotionen und zum anderen in der imaginativen Antizipation (Bohnsack 2017: 55) einer alternativen konstituierenden Rahmung im Kontext des zukünftigen Berufsfeldes Schule. Der von den Lehrenden verkörperte fachwissenschaftliche Modus wird zwar in seiner Gültigkeit prinzipiell anerkannt, in seiner Reichweite bzw. Ausschließlichkeit jedoch eingeschränkt, da er sich für die Studierenden nicht mit den antizipierten beruflichen Anforderungen vereinbaren lässt. Der inkludierende Modus der Diskursorganisation (Przyborski 2004: 96ff.) in den folgenden Passagen bestärkt die Interpretation, dass sich durch das strukturidentische Erleben des Spannungsverhältnisses ein konjunktiver Erfahrungsraum der Studierenden konstituiert hat. Im Anschluss an ein ca. 7-minütiges, sehr selbstläufiges und lebhaftes Gespräch⁹ der Studierenden über ihre Erfahrungen mit den Lehrenden folgt eine Gegenüberstellung der Universität als wissenschaftliche Organisation versus persönlichen Glaubenskontexten.

Klara: vielleicht wird immer dieser Anspruch gehalten „wir müssen eben auch ne Wissenschaft sein und das darf hier nich so weichgespült werden und wir sind hier nich eben in nem (.) persönlichen Austausch“ #00:59:25#

8 Die Studierenden Klara, Jens, Esther und Marc befanden sich zum Zeitpunkt der Gruppendiskussion im zehnten Fachsemester. Alle Namen in diesem Beitrag sind anonymisiert.

9 Vereinfachtes Transkriptionsschema: (.) bedeutet kurze Pause, (3) bedeutet 3 Sekunden Pause etc., [] Anmerkungen stehen in eckiger Klammer, [...] drei Punkte in eckiger Klammer markieren eine Auslassung im Transkript, @ steht für Lachen. Der Querstrich / markiert einen Sprechabbruch. Eine Unterstreichung kennzeichnet eine deutliche Betonung.

Jens: das kommt häufig raus, ja

Klara: Bibelkreis oder sonst wie Glaubensfindungsphasen

Esther: mhm

Klara: für die Studenten, sondern eben „wir sind (.) ne wissenschaftliche Einrichtung“ #00:59:33#

In ihrer Erklärung wechselt *Klara* in eine wörtliche Rede aus der Perspektive der Theologie bzw. der Theologie-Lehrenden („wir“) und formuliert stellvertretend ihren vermuteten („vielleicht“) Anspruch, der als Notwendigkeit erscheint: „wir müssen eben auch ne Wissenschaft sein und das *darf hier nicht* so weichgespült werden...“. Interessant ist, dass *Klara* die institutionellen Ansprüche als Zwang resp. exteriore Erwartung beschreibt, denen auch die Lehrenden ausgesetzt sind. Sie haben sich ihrerseits an universitären Normen zu orientieren. Zudem treten deutlich zwei unterschiedliche Zugänge zur Religion hervor: Theologie als ‚harte‘ wissenschaftliche (Interpretations-)Praxis und die ‚weiche‘ individuelle Praxis persönlichen Glaubens sowie kollektiven Austausches. *Jens* bestätigt diese Wahrnehmung zeitgleich in überlappender Sprechweise, während *Klara* konkrete Beispiele für den gemeinschaftlichen Austausch anführt („Bibelkreis“) und gleichzeitig von *Esther* in ihrer Aussage bestärkt wird („mhm“). Erneut untermauert *Klara* die Gegenhorizonte von Wissenschaft und persönlichem Glauben, womit zugleich die Logiken beider Sphären markiert sind. Dass sie die Passage inhaltlich mit der Wiederholung „wir sind ‘ne wissenschaftliche Einrichtung“ beendet, kann als Vergewisserung ihrer Wahrnehmung interpretiert werden, der zufolge dieser wissenschaftliche Anspruch der Institution und deren Normen attribuiert wird. Dass der persönliche Glaube innerhalb der universitären Logik keine Anerkennung erfährt, lässt sich in der folgenden Passage rekonstruieren, in der *Esther* an *Klaras* Worte anschließt:

Esther: und dann wird sich noch drüber lustig gemacht, find ich gerade an manchen Stellen, wo man so persönlichen Glauben irgendwie so (.) so „ja, können Sie ja dann mit ihrem Hauskreis mal oder so mal drüber beten“ oder irgendwer (.) hatte das mal (.) weiß ich gar nich (.) gesagt (.) oder „ich kann gar nich verstehen, warum heute die Leute immer von Wunder sprechen, ein Wunder is doch ganz klar“ (.) und dann kam dann halt so ne theologische Definition und dann dacht ich mir auch so nee, Wunder sind eben für (.) im Glauben halt für (.) die müssen da nich unbedingt in diese theologische Definition fallen und man hat auch das Recht von nem Wunder zu sprechen, wenn (.) Punkt eins und vier nur so halb erfüllt sind (5) #01:00:14#

Klara: mhm (.) zumal man doch auch immer noch irgendwie die (.) oder ich zumindest auch die Idee oder den Anspruch hab, dass dieses Fach Religion eben auch abseits von allen anderen Fächern in der Schule nochmal ganz andere (.) Möglichkeiten eröffnet, sich eben mit (.) ja Themen auseinanderzusetzen, die mich vielleicht ganz (.) persönlich oder ganz anders angehen oder dass da

überhaupt der Raum ist, sich mit Dingen zu beschäftigen, die eben in anderen Fächern kein (.) ähm (2) Anklang finden dürfen #01:00:49#
Esther: mhm #01:00:54#

Im direkten Anschluss an *Klaras* imaginierte, stellvertretende wörtliche Rede („wir sind ‘ne wissenschaftliche Einrichtung“) platziert *Esther* einen Vorwurf („drüber lustig gemacht“). Ihre Einleitung der Aussage („und dann wird sich noch...“) verdeutlicht, dass die wahrgenommene Norm einer ausschließlich wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Fachinhalten als Verunsicherung des eigenen Habitus erlebt wird. Die Studentin beschreibt, dass sie persönlich („find ich“) den Eindruck habe, dass sich die Lehrenden über den persönlichen Glauben der Studierenden „lustig machen“. Wie zuvor *Klara* konkretisiert auch *Esther* hier in stellvertretender wörtlicher Rede ihren Vorwurf („ja, können Sie ja dann mit Ihrem Hauskreis mal [...] drüber beten“). Die Einschübe „oder so“ sowie „hatte das mal (.) weiß ich gar nicht (.) gesagt“ lassen den Rückschluss zu, dass es sich um keine persönliche Erfahrung handelt, die Übergriffigkeit damit nicht selbst erlebt, aber sich zu eigen gemacht worden ist. Der Verweis auf eine persönliche Auseinandersetzung in einem persönlichen Kontext („Hauskreis“) wird als Anerkennungsverletzung erfahren, wodurch erneut eine Sphären-trennung vollzogen wird (Privatleben = Ort für persönlichen Glauben vs. Universität/Hochschule = Theologie als Wissenschaft).

Das Spannungsverhältnis zwischen dem an einem biografischen Sprechen im Modus des eigenen Glaubens orientierten Habitus und der wahrgenommenen Norm eines wissenschaftlich-distanzierten Sachbezugs dokumentiert sich auch in *Esthers* nachfolgenden Aussagen. Am positiven Gegenhorizont eines Wunders veranschaulicht die Studentin, dass sie die fachwissenschaftliche Definition in ihrer scheinbaren Eindeutigkeit für zu verkürzt bzw. eindimensional halte („halt so ‘ne theologische Definition“, „ist doch ganz klar“). Die Formulierung, dass man auch in Widerspruch zur theologischen Definition „das Recht [habe], von nem Wunder zu sprechen“, bringt noch einmal das erlebte Spannungsverhältnis zum Ausdruck: Das im Theologiestudium vermittelte Fachwissen und die damit verbundenen Praktiken und Interaktionsweisen sprechen den Studierenden scheinbar das „Recht“ ab, andere Kriterien als wissenschaftliche für die Auseinandersetzung mit religiösen Themen anzuführen. Gerade angesichts einer religiösen Sozialisationsgeschichte erleben die Studierenden dies als Verunsicherung ihres Habitus.

Klara stimmt *Esther* zu („mhm“) und führt einen weiteren Kritikpunkt an („zumal“), der sich aus der Spezifik des Faches Religion im Kontext der Schule begründe: *Klara* stellt an das Fach Religion die normative Erwartung, dass dieses im Vergleich zu anderen Fächern ein besonderes Potenzial habe, das es im Unterricht auszuschöpfen gelte. Die Wortwahl „abseits von allen anderen Fächern“ markiert hierbei eine wahrgenommene Sonderstellung des Faches. In der Wahrnehmung der Studentin resultiere diese aus einem thematischen

Involvement. Die Verwendung des Personalpronomens „mich“ verweist darauf, dass es hierbei um Inhalte gehen könnte, die für *Klara* persönlich bedeutsam und diskussionswürdig sind, wobei das „mich“ ebenso als stellvertretend für die Perspektive der Schülerschaft verstanden werden kann und sich dann auf deren Bedürfnisse bezöge. Demgegenüber entwirft sie andere Fächer als Gegenhorizont, in denen bestimmte „Dinge“ keine Erwähnung finden und nicht thematisch werden dürften („kein [...] Anklang finden dürfen“). Dem Fach Religion sollte somit eine Offenheit für existenzielle Fragen und Aussagen inhärent sein bzw. sollte es keine Grenzen des Nicht-Sagbaren aufweisen. Die Wortwahl „Dinge“ ist im Vergleich zu *Esthers* vorherigen Ausführungen mit den zwei konkreten Beispielen aus dem Studienalltag diffus und kann entweder dahingehend interpretiert werden, dass hierzu noch keinen eigenen Erfahrungen als Lehrperson vorliegen, die „Möglichkeiten“ des Faches und deren praktische Nutzung aber antizipiert werden. Oder der Begriff „Dinge“ verweist auf ein breites Spektrum des Möglichen und damit auf eine fachliche Kontingenz. Während *Esther* knapp zustimmt („mhm“), greift *Marc* eine für ihn fachspezifische Interaktionspraxis auf:

Marc: aber gerade als Religionslehrer wirst du sowohl von Kollegen als auch von Schülern immer mal wieder zum Glauben gefragt, also „glauben Sie eigentlich?“ [*Klara*: mhm] [*Esther*: mhm] oder „glauben Sie dann, dass sowieso in die Hölle kommt, nur weil (.) die Person nicht glaubt“ also das sind ja Schülerfragen [*Klara*: mhm] und auch von Kollegen kommen bestimmt Fragen

Jens: du wirst generell immer befragt, also (.) find ich

Marc: und dann muss ich mich privat eben sprachfähig machen [*Klara*: ja] dazu Antworten zu geben, aber an der Uni passiert das nicht [*Klara*: ja]

Jens: man wird generell immer befragt, auch als Studierender find ich, wirst du ja auch immer „du machst Theologie? (.) was macht ihr da?“

Esther: mhm (.) @ Partygespräch zu Ende [kollektives Lachen] #01:02:24#

Die Studierenden verständigen sich über die kollektive Erfahrung, dass sie regelmäßig von verschiedenen Personen und an verschiedenen Orten („generell immer“) zu ihrem persönlichen Glauben befragt werden („also glauben Sie eigentlich“). Dies erfordert Antworten, die offenbar nicht ohne Weiteres gegeben werden können. In *Marc*s Wahrnehmung sei es zwingend („muss“), sich „privat eben sprachfähig“ zu machen, da dies im Rahmen des universitären Fachstudiums der Theologie nicht geschehe. Darin kommt eine konkrete Professionalisierungserwartung zum Ausdruck, die sich für die Studierenden jedoch nicht erfüllt, und zu der auch die Notwendigkeit gehört, eine authentische, auf das persönliche Erleben bezogene, Sprachpraxis auszubilden. Als Vergleichshorizont führt *Jens* auch den Erfahrungsraum des Studiums im Allgemeinen an, innerhalb dessen es gegenüber Mitstudierenden die fachspezifische Logik zu erläutern gelte („was macht ihr da?“). *Esther* stimmt zu („mhm“) und beendet diese Passage mit den Worten „Partygespräch zu Ende“. Obwohl die Studierenden die Erfahrung, zum

persönlichen Glauben befragt zu werden, sehr oft zu machen scheinen, können sie diese Anforderung nicht routiniert bewältigen. Das gemeinsame Lachen verweist auf ein unmittelbares, kollektives Verstehen, was weitere Erläuterungen überflüssig macht und eine Bearbeitungsform darstellt. Die Aussage „Partygespräch zu Ende“ kann entweder auf eine Verunsicherung auf Seiten der fachfremden Personen verweisen oder auf die Sprachlosigkeit der Studierenden. Auf der Metaebene dokumentiert sich, dass zudem auch das Thema im Rahmen der Gruppendiskussion beendet wird. Das zuvor rekonstruierte, von den Studierenden erlebte, fachkulturelle Spannungsverhältnis ist eng verknüpft mit der konstitutiven Unterscheidung von Theologie, Religion und Glauben (Saß 2020; Nickel/Woernle 2020), wird von den Studierenden allerdings in seiner besonderen Ausprägung („krass“) auf den spezifischen Kontext des universitären Standortes zurückgeführt, wie in dieser (früher im Gespräch stattfindenden) Passage deutlich wird.

Marc: ich habe aber von Wechslern gehört, dass das ein Musterstädter¹⁰ Spezfikum sein soll und jetzt nicht so krass in anderen Universitäten (.) kann ich jetzt nicht beurteilen #00:56:51#

Klara: dass das Persönliche so rausgehalten wird, oder?

Marc: mhm (.) also der persönliche Glaube (.), dass da auch von Seiten der Dozenten oder so (.) immer wieder gesagt wird „so gehe ich persönlich damit um“ oder (.) das findet bei uns ja meiner Ansicht nach gar nicht statt [...]

Esther: ja das find ich vermiss ich irgendwie auch, dass man (.) dass die Professoren nur so Wissenschaftler sind und ja (.) jetzt nicht, dass es komplett (.) ja (.) dass man da jetzt nen Tischgebet sprechen soll, aber irgendwie wirkt es manchmal so’n bisschen (.) ähh (.) also man hat sehr viel Inhalt, aber es fehlt so’n bisschen so das Herzblut oder so (.) so auch die (.) die Motivation, warum sich eben die Leute dafür entschieden haben [...] #00:58:45#

Marc schränkt die Erfahrung einer besonders dezidierten Trennung („krass“) von universitärer Theologie und persönlichem Glauben als Besonderheit des konjunkativen Erfahrungsraums des Standortes ein, dem er nun selbst teilhaft ist. *Klaras* Einschub kann als Vergewisserung der bereits dargestellten kollektiven Erfahrung gedeutet werden. Als positiven Gegenhorizont zur erlebten Lehrpraxis entwirft der Student eine Praxis der Dozierenden, die von einer persönlichen Stellungnahme und Ausdrucksform des eigenen Glaubens geprägt ist. Umgekehrt dokumentiert sich darin erneut die Wahrnehmung, dass der Fachhabitus der Dozierenden den Studierenden als Identitätsnorm gelten solle (vgl. Bohnsack 2017: 156f., 308).

Markiert durch das Auslassungszeichen [...] folgt eine kurze, aus Gründen des Umfangs im Transkript nicht präsentierte, gemeinsame Erzählung über einen konkreten Fall, in welchem zwei Studierende von einem Professor forsch drauf

¹⁰ Ort ist anonymisiert.

hingewiesen worden seien, dass ihre mit persönlichen Glaubensüberzeugungen verbundenen Befindlichkeiten an der Universität „nichts zu suchen“ hätten. Diese Erzählung zeichnet sich durch eine hohe interaktive Dichte und einen inkludierenden Modus der Diskursorganisation aus und bestärkt die zuvor erläuterten Rekonstruktionen. Im Anschluss an das gemeinsam erzählte Erlebnis wechselt *Esther* erneut auf eine Metaebene und bringt das erlebte Spannungsverhältnis noch einmal pointiert zum Ausdruck. Dem über die Professoren verkörperten Fachhabitus fehle es an „Herzblut“ und der Darstellung der persönlichen berufsbiografischen Motivation. In Abgrenzung zu der Bezeichnung „nur so Wissenschaftler“, dem negativen Gegenhorizont der durch Fachinhalte geprägten universitären Logik, kann die Metapher „so’n bisschen so das Herzblut“ als Wunsch gedeutet werden, dass der wissenschaftlich-distanzierte und rationalisierende Bezug zur Religion um eine emotionale Dimension sowohl hinsichtlich der Sache als auch der Interaktion mit den Studierenden ergänzt wird. Wobei dies nicht so weit gehen müsse, dass das „Tischgebet“ zur Pflicht würde. Die Metapher „Herzblut“ verweist auf eine sehr hohe emotionale Bedeutsamkeit und persönliche Identifikation mit dem Gegenstand. *Esther* bekundet Interesse an den Lehrenden nicht nur als Verkörperungen eines fachwissenschaftlichen Zugangs zur Religion, sondern auch als Menschen mit individuellen Biographien, Emotionen und Motivationen. Dieses kollektiv geteilte Interesse wird in der Wahrnehmung der Studierenden seitens der Lehrenden zurückgewiesen und auch nicht als fachkulturell legitime Praxis an die Studierenden vermittelt – eine Erfahrung, die als Irritation erlebt wird und den Habitus verunsichert.

Sportstudierende: „...dass man so nah an den Dozenten ist“

Vor der präsentierten Passage haben die Studierenden¹¹ über das in ihrem Sportstudium übliche Duzen der Lehrenden und das von den Studierenden kollektiv wahrgenommene Gemeinschaftsgefühl gesprochen (vgl. Meister 2019: 161ff.). Hier wie auch im Folgenden lässt sich ein inkludierender Modus der Diskursorganisation (Przyborski 2004: 96ff.) rekonstruieren. *Carla* eröffnet nun ein daran anknüpfendes Thema, in welchem sich ein Spannungsverhältnis zwischen einem *an Körpererfahrung orientierten Habitus* und der wahrgenommenen *Norm einer das Wissen der Studierenden anerkennenden und einbeziehenden Lehrpraxis* dokumentiert. Den Habitus der Lehrenden entwerfen die Studierenden dabei als imaginativen Erwartungshorizont, als Identitätsnorm, die ihnen als Orientierung und zur Distinktion gegenüber anderen Fächern dient (vgl. Bohnsack 2017: 156):

11 Die Sportstudierenden Richard, Steffi, Carla und Peter befanden sich zum Zeitpunkt der Gruppendiskussion im dritten Semester. Ausführlichere Rekonstruktionen dieser und weiterer Passagen vgl. Meister 2019.

Carla: Und ich finde man hat vielmehr das Gefühl so ein bisschen Teil (.) der der Schaffung von Wissen zu sein so/die Dozenten/dadurch dass man so nah an den Dozenten ist nehmen die einen voll ernst und [Steffi: voll] man hat halt kleine Seminare und wenn man Input gibt merkt man auch richtig, dass die sich das zu Herzen nehmen/also das hab ich jetzt in Bio auch gar nicht (.) aber das ist halt auch schwieriger, weil das halt eine Wissenschaft ist [Richard: mhm] [Steffi: Ja] und (.) Sport ist dann letztendlich Sport [...] da (.) braucht man letztendlich blöd gesagt nicht so viel Input, um was Konstruktives dazu beitragen zu können. Also ich könnte jetzt (.) in irgendeiner Wissenschaft könnte ich keine neue Forschung anstellen, weil ich dazu nicht genug Backgroundwissen hab. Aber in Sport ist es halt/du kannst irgendwie immer teilnehmen, wenn du motiviert bist. #00:31:15#

Carlas Aussage, Teil „der Schaffung von Wissen“ zu sein, deutet auf die Wahrnehmung hin, dass Fachinhalte interaktiv hergestellt werden. Zudem scheint die Wissenskonstitution eng mit einer erlebten Nähe verbunden zu sein, die der Studentin als Erklärung dafür dient, dass die Lehrenden das seitens der Studierenden eingebrachte Wissen wertschätzen und anerkennen – ein Erleben, das sich von dem der Theologiestudierenden unterscheidet. Die Formulierung „voll ernst nehmen“ und die Metapher „zu Herzen nehmen“ implizieren – hier nicht genannte – Emotionen, die das Sportstudium als familiären Kontext erscheinen lassen. Die Nähe spiegle sich auch in Lehrpraxis wider (in „kleine(n) Seminaren“). Den Gegenhorizont bildet das Biologiestudium. Die Begründung hierfür wird kollektiv unter Zustimmung von Rudi und Steffi im Fach selbst gesehen: Biologie sei eine Wissenschaft, Sport sei „letztendlich Sport“ – wobei *Carla* unter dem Fach Sport die Sportpraxis versteht und darin die Nicht-Vergleichbarkeit der beiden Fächer sieht. Die Gegenhorizonte Wissenschaft (Biologie) und Nicht-Wissenschaft (Sport) konturieren sich nicht nur über die Lehr- und Interaktionspraxis, sondern damit zusammenhängend insbesondere entlang des Merkmals Teilhabe. Eben *weil* Sport keine Wissenschaft sei, können *jede/r* „irgendwie immer teilnehmen“ und „was Konstruktives dazu beitragen“. Als einzige Voraussetzung für fachliche Partizipation wird die eigene Motivation genannt. Umgekehrt sei eine Forschungstätigkeit, also eine Praxis, in „irgendeine(r) Wissenschaft“ nur dann möglich, wenn bereits über ausreichend Fachwissen verfügt wird. Der Begriff „genug Backgroundwissen“ verweist auf eine Art Insiderwissen, das exkludierend wirkt. In einer darauffolgenden ca. zehnminütigen Diskussion der Sportstudierenden über das Duzen der Lehrenden und weiterer Aspekte, die die wahrgenommene Nähe zu den Lehrenden begründen, fasst *Peter* die Erklärungstheorien unter dem Begriff des „Sportfaktors“ zusammen.

Peter: Das ist der Sportfaktor irgendwie/wir machen Sport zusammen, dann können wir uns auch duzen [Alle: ja] [...] wir kämpfen miteinander, dann können wir uns auch beim Vornamen nennen. #00:41:16#

Carla: Ist halt auch so.

Gruppendiskussionsleitung: Also würden Sie sagen, dass das körperliche Element nochmal irgendwie den Unterschied ausmacht [...]?

Richard: Ja definitiv, weil Sport connected ist meine Meinung dazu.

Peter: Ja #00:41:28#

Der „Sportfaktor“ begründet sich in gemeinsamer körperlicher Erfahrung im – wie an anderer Stelle deutlich wird – Kampfsport („kämpfen“) und damit verbundenen Implikationen, die auf eine spezifische fachkulturelle Logik verweisen („machen Sport zusammen“). Die im sportlichen (Wett-)Kampf übliche Konvention des Duzens wird auch im Studium nicht außer Kraft gesetzt. *Peter* fasst dies prägnant zusammen: „Sport connected“. Aus dieser und den vorherigen Aussagen lässt sich ableiten, dass die Studierenden in anderen Fächern eine Beziehungslogik wahrzunehmen scheinen, welche hierarchisierend wirkt, wohingegen sich die Fachkultur Sport durch eine gemeinsame und vergemeinschaftende Sport-Praxis auszeichnet. Vor dem Vergleichshorizont anderer Fächer und im Unterschied zu diesen wird für die Studierenden ein Spannungsverhältnis zwischen ihrem Habitus und der von ihnen erfahrenen Lehrpraxis bzw. dem verkörperten Fachhabitus der Lehrenden nicht zum Problem. Dieser bzw. die wahrgenommene Identitätsnorm der Lehrenden erscheint als positiver Horizont; die Auseinandersetzung mit dem Spannungsverhältnis wird als habitusbestärkend erlebt. Das Sportstudium scheint von den Studierenden als fachkultureller Sonderfall im universitären Kontext erfahren zu werden (vgl. Meister 2019: 162) und die nachfolgend benannte konstituierende Rahmung als ein Spezifikum des Faches. Die sich in den beiden Passagen dokumentierende Perspektive auf die konstituierende Rahmung bezeichnen wir als *partizipativ-performativen Sachbezug im Modus quasi-familiärer Nähe*.

Mathematikstudierende¹²: „Ja, es gibt die richtige Lösung und es gibt die falsche Lösung“

In den nachfolgenden Passagen lässt sich, wie auch in den beiden anderen Fällen, ein inkludierender Modus der Diskursorganisation (Przyborski 2004: 96ff.) und damit auch ein konjunktiver Erfahrungsraum rekonstruieren. Der Student *Jens* beschreibt im Folgenden, dass sich die Fachkultur Mathematik – im Vergleich zu seinem zweiten Fach Politik – durch eine spezifische Logik auszeichne, deren Aneignung er als so wirkmächtig erlebe, dass sie sich auf seine Alltagspraxis auswirke:

12 Die Mathematikstudierenden Jens, Janina, Patrick und Tobias befanden sich zum Zeitpunkt der Gruppendiskussion im sechsten Semester. Ausführlichere Rekonstruktionen dieser und weiterer Passagen vgl. Meister 2020.

Jens: Also ich finde schon Mathematik hat schon ne sehr eigene Art zu denken.
 [I: mhm okay] Und je länger (.) ich kann jetzt nur für mich sprechen (.) je länger ich studiert habe, desto besser kam ich mit diesem Denken klar, mit diesem sehr strukturierten, sehr logischem Denken, so dass man im Prinzip schon/oder dass ich im Prinzip schon aufpassen musste, dass es mich nicht/dass es nicht auch im Alltag überhandnimmt. [Lachen im Hintergrund] sondern irgendwie (.) so alles so irgendwie so logisch zu @ und dann quasi auch so sehr stringente mathematische Ausdrucksweisen zu benutzen (.) mit denen man vielleicht andere verwirren könnte [...] #00:13:52#

Jens nimmt die Denkweise der Mathematik (in personifizierter Sprechweise) als „sehr strukturiert“ und „logisch“ wahr. Diese könne sich – bliebe sie unreflektiert und damit unkontrolliert („aufpassen musste“) – negativ auf alltägliche Interaktionen auswirken („andere verwirren könnte“)¹³. Er bringt einen sich im Studium vollziehenden Aneignungsprozess und die fortschreitende Habitualisierung der fachspezifischen Logik zum Ausdruck („desto besser kam ich mit diesem Denken klar“). Den Wechsel von der konstituierenden Rahmung im Kontext der Universität in die konjunktiven Erfahrungsräume seiner Alltagspraxis erfährt der Student als eine Art Gratwanderung („nicht überhandnimmt), was sich als Spannungsverhältnis deuten lässt. Die angeeignete mathematische Denk- und Sprechweise („mathematische Ausdrucksweisen“) erlebt *Jens* in der Interaktion mit Nicht-Mitgliedern dieser Fachkultur als diese irritierend. Sein Habitus scheint damit in Spannung zu der im Alltag geltenden Praxis zu stehen.

Jens führt im Anschluss an diese Sequenz am Beispiel seines zweiten Studienfaches Politik den Gegenhorizont einer Fachkultur heran, die die beschriebene stringente Ausdrucksweise nicht aufweise und für die Ungewissheiten konstitutiv seien. *Janina* knüpft daran an, indem sie *Jens* zustimmt und Mathematik mit ihrem Zweitfach Sport vergleicht:

Janina: Ja also, ich würde dir da zustimmen, also man übernimmt so ne Denkweise so’n bisschen irgendwie nach ein paar Semestern so es gibt irgendwie nur Schwarz und Weiß das/da muss man echt aufpassen, dass man das nicht dann in den anderen Fächern irgendwie überträgt und sagt „Ja, es gibt die richtige Lösung und es gibt die falsche Lösung“ (.) ähm zum Beispiel in Sport ist es ja auch ähm so, dass hier in Musterstadt ähm dieses genetische Lernen ähm praktiziert wird, wo der Fokus nicht darauf liegt, den Schülern eine fertige Lösung

13 Der Verweis auf die potentielle „Verwirrung“ anderer durch Sprache legt die Assoziation zu Garfinkels Krisenexperimenten nahe (Garfinkel 1961), in welchen er zeigen konnte, dass im außerwissenschaftlichen Alltag Versuche, durch Rückfragen Verstehen herzustellen, negativ sanktioniert werden (vgl. auch Bohnsack 2017:32). Jede Äußerung stellt demnach ein Indikator für implizite Sinnzusammenhänge dar mit je nach Kontext variablen Wissensbeständen, so dass ein Verstehen an das Wissen um den Kontext gebunden ist (ebd. 34). Dieser Verweisungscharakter wird als „Indexikalität“ bezeichnet (ebd.).

zu präsentieren [I: mhm] und zu sagen: „So spielt ihr Volleyball“, sondern wo der Fokus darauf liegt, mit den Schülern eine eigene Bewegung zu ermöglichen, Bewegungserfahrung zu ermöglichen [...] #00:14:58#

Janina bekräftigt die von *Jens* beschriebene Wahrnehmung eines sich entwickelnden Fachhabitus der Mathematik, dessen Aneignung zwangsläufig während des Studierens „irgendwie“ geschehe („man übernimmt so ne Denkweise“). Sie bewertet die mathematische Denkweise in ihrer Form des Vereindeutigens jedoch eher negativ („nur Schwarz und Weiß“). Wie auch *Jens* schränkt sie die Gültigkeit bzw. Angemessenheit der fachspezifischen Logik ein und begrenzt diese auf die eigene Fachkultur. So verdeutlicht *Janina* am Beispiel der Sportkonzeption des universitären Standortes, dass eine solche Denkweise dem Kerngedanken, individuelle Bewegungserfahrungen zu ermöglichen, zuwiderläuft. Die sportkonzeptionelle Logik scheint eine andere Denkweise zu erfordern als jene, die die Studierenden in der Mathematik als Norm wahrnehmen. Wie auch *Jens* formuliert *Janina* die Herausforderung, „aufpassen“ zu müssen, dass sich die mathematische Denkweise „irgendwie überträgt“. Das sich im Zuge des Studiums verändernde Denken (und auch Sprechen), das für den Studienerfolg in der Mathematik notwendig scheint, wird gleichzeitig zur Gefahr für die Fachsozialisation in anderen Fächern und scheint daher in der Wahrnehmung der Studierenden kontrolliert werden zu müssen.

Ungefähr eine halbe Stunde später greift *Jens* das Thema der unterschiedlichen Denkweisen und damit verbunden auch Lehrstile auf:

Jens: [...] und das finde ich tatsächlich schon einen krassen Unterschied zu anderen Wissenschaftsrichtungen (.) ähm (.) was weiß ich (.) irgendwelche Art sprachwissenschaftlichen oder ins Künstlerische gehende (.) wo man auf das Ausschmückende (.) äh das Abweichende betrachtet und überlegt „ja okay/okay wie könnte das jetzt gemeint worden sein“ aber (.) so ein Mathematiker der wäre eher mit 'ner ganz knappen einfachen Darstellung, wo man sich den Rest dann selbst erschließen kann oder auch können muss/und das lernen wir ja auch (.) damit/das findet er toll, der Mathematiker #00:43:52#

Anhand weiterer Gegenhorizonte verdeutlicht *Jens* erneut fachkulturelle Spezifika („einen krassen Unterschied“): Während es bei „anderen Wissenschaftsrichtungen“ um das „Auschmückende“ oder „Abweichende“ gehe, das erst gedeutet werden müsse und sich damit durch Kontingenz auszeichne, bevorzuge „ein Mathematiker“ die kürzeste und einfachste Darstellung, welche dann mit eigenem Wissen weiter erschlossen werden könne. Die Bewertung „toll“ impliziert Emotionen, welche als habitusbestärkend erlebt werden. In der Rede von „dem Mathematiker“ erscheint die Wissenschaft personalisiert in Form eines Akteurs, der im Studium durch die Lehrenden verkörpert wird. Zu diesem wahrgenommenen Fachhabitus und der damit verbundenen konstituierenden

Rahmung erleben die Studierenden eine weitgehende Passung, die jedoch eine kontrollierte Abgrenzung zu anderen fachlichen Erfahrungsräumen und zur Alltagspraxis erfordert.

Auch Patrick stimmt im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion *Jens* und *Janna* zu und berichtet von seiner sich entwickelnden habituellen Abneigung („mittlerweile auch ’n bisschen allergisch“) gegen schulpädagogische Texte (Meister 2020: 138f.). Die in seiner Wahrnehmung übertrieben ausführliche und bewusst komplizierte Ausdrucksweise in den Geistes- und Sozialwissenschaften bildet somit einen negativen Gegenhorizont, den er abwertend als „Geschwurbel“ bezeichnet, das zur Verschleierung fehlender inhaltlicher Komplexität diene (ebd.).

In der Gruppendiskussion mit den Mathematikstudierenden kommt ein Spannungsverhältnis zwischen einem *am rationalisierenden Sprechen orientierten Habitus* der Studierenden und der wahrgenommenen *Norm eines für Indexikalitäten¹⁴ offenen Kommunikationsmodus* zur Darstellung. Die von den Studierenden für den universitären Kontext verhandelte konstituierende Rahmung im Fach Mathematik bezeichnen wir als *fachwissenschaftliche Sachorientierung unter Vermeidung unkontrollierter Kontingenzen*. Das Spannungsverhältnis wird – wie auch von den Sportstudierenden – zwar über die Abgrenzung zu anderen Fächern, aber auch zur Alltagspraxis bearbeitet. Wie diese, nehmen auch die Mathematikstudierenden die erfahrene konstituierende Rahmung als ein fachkulturelles Spezifikum wahr. Im Gegensatz zu den Theologiestudierenden erleben sie zudem keine Verunsicherung ihres Habitus, da dieser bereits an die universitäre Fachlogik umfassend angepasst ist und die Abgrenzung zur Alltagspraxis weitgehend unkompliziert gelingt.

4 Diskussion

Wie auch die empirischen Rekonstruktionen zeigen, kann mit dem Begriff der konstituierenden Rahmung als einer Ausprägung der Konstitution des konjunktiven Erfahrungsraums expliziter zum Ausdruck gebracht werden, dass das Handeln der Lehrenden und Studierenden in eine organisationale Praxis eingebunden und in Relation zu den dort jeweils geltenden normativen universitären und fachlichen Anforderungen zu beschreiben ist; damit kann organisationales Handeln als professionalisiertes Handeln verstanden werden (vgl. Bohnsack 2020: 30). Dem hier auf den Kontext der Universität bezogenen Begriff der Fachkultur liegt somit ein solches organisationales, professionalisiertes bzw. sich professionalisierendes Handeln zugrunde (vgl. ebd.: 11), das in der Bewältigung erfahrungsraumspezifischer Spannungsverhältnisse und der Konstitution einer konstituierenden Rahmung zur Darstellung kommt (vgl. ebd.: 31f.). Zudem wird in diesem Zugang für den Begriff der Fachkultur und die Entwicklung eines

14 Zum Begriff der Indexikalität vgl. Fußnote 13.

Fachhabitus betont, dass beides in ein Interaktions- und Kommunikationssystem eingebunden ist (vgl. ebd.: 11).

Im Kontext des Lehramtsstudiums können drei unterschiedliche konstituierende Rahmungen rekonstruiert werden, die wir 1. als *fachwissenschaftliche Sachorientierung unter Suspensierung eines emotionalen, persönlichen Bezugs*, 2. als *partizipativen Sachbezug im Modus quasi-familiärer Nähe* und 3. als *fachwissenschaftliche Sachorientierung unter Vermeidung von unkontrollierten Kontingenzen* bezeichnet haben. Inwiefern diese Rahmungen fachspezifisch oder standortspezifisch sind, lässt sich erst durch weitere fachkulturelle Untersuchungen valide beurteilen. Ausgehend, aber abstrahierend von den empirischen Einzelbefunden, diskutieren wir im Weiteren mögliche Bedingungen der Entwicklung eines Fachhabitus:

Die Rekonstruktionen zeigen, dass eine Herausforderung der professionalisierten Praxis im Lehramtsstudium darin besteht, eine Kommunikationssituation zu schaffen, in welcher der in der Lebenspraxis verankerte Sachbezug der Studierenden anerkennend Berücksichtigung findet bzw. in eine sinnvolle Beziehung zu dem von den Lehrenden gemäß fachlicher Standards normativ geforderten Sachbezug gesetzt werden kann, womit die *gemeinsame ‚Sache‘* überhaupt erst interaktiv hergestellt wird (Bohnsack 2020: 86f., 93). Damit stehen nicht Fachinhalte in ihrer propositionalen Gegenständlichkeit und Richtigkeit im Vordergrund, sondern die fachspezifische Art, *wie* diese Inhalte verstanden und performativ hergestellt werden und somit auch die Entwicklung eines Fachhabitus (Bohnsack 2020: 94f.). In einem solchen Zugang wird Fachwissen nicht als fertiges Produkt betrachtet, sondern in seiner Genese und damit als Ausdruck und Bestandteil eines spezifischen Prozesses der Erkenntnisgewinnung – was wiederum ein vertieftes Verstehen voraussetzt.¹⁵ Das Studium ist der zentrale Ort, um dieses vertiefte Verstehen zu ermöglichen, zu begleiten und zu erproben.

Einer Definition von Fachlichkeit, welche der Kategorie „Fachkultur“ und „Fachhabitus“ zugrunde liegt, kann sich in einem praxeologisch-wissenssoziologischen Zugang dahingehend genähert werden, dass Fachlichkeit als ein Zusammenspiel von performativen, impliziten Wissensbeständen (zum Beispiel in Form von habitualisierten Praxen und darin eingelagerten Überzeugungen und Werthaltungen) und einem propositionalen, reflexiven Wissen über beispielsweise Fachinhalte oder fachspezifische Praxen der Produktion und Ordnung des Fachwissens verstanden wird (Hericks et al. 2020: 12). Eine professionalisierte (Entwicklung von) Fachlichkeit kommt in der hier eingenommenen Perspektive darin zum Ausdruck, dass die Studierenden dazu angeleitet werden, die Spannung zwischen den eigenen Identitätsnormen und Habitus einerseits und den

¹⁵ Dieser Fokus kann beispielsweise auch in Relation zur epistemologischen Grundstruktur einer protestantischen Theologie gesetzt werden, deren fachliche Logik sich als wissenschaftliche Interpretationspraxis dadurch auszeichnet, dass die Theologie mit Bezug auf Schleiermacher von ihrer Funktion her und damit bezogen auf Religion als konkrete individuelle und kollektive Praxis betrachtet wird (Saß 2020: 298).

normativen Standards, den Identitätsnormen und den Habitus der Lehrenden der universitären Fachkultur andererseits zu reflektieren; die Komplexität erhöht sich, wenn darüber hinaus die Differenz zwischen eigenem Sach- und Fachbezug und demjenigen der zukünftig zu unterrichtenden Schülerinnen und Schüler zum Gegenstand der Reflexion wird (Hericks/Meister 2020: 11f.). Auch Kontingenzen im Sachbezug (Bohnsack 2020: 91) erhöhen sich zugleich durch die Indexikalitäten und Mehrdeutigkeiten, die beispielsweise der religiösen Sprache selbst – oder anderen fachlichen Gegenständen – inhärent sind (Dressler et al. 2017: 197).

In einem praxeologisch-wissenssoziologischen Zugang eröffnet der Einstieg in die wahrgenommene konstituierende Rahmung (Bohnsack 2020: 57) einer universitären Fachkultur, durch welche der Habitus der Studierenden irritiert wird, eine Professionalisierungschance für die Studierenden, da die angestoßenen impliziten und propositionalen Reflexionen Wissen generieren, das nun (in institutionalisierten Formaten) zum Gegenstand weiterer professionstheoretischer und fachlicher Reflexionen wird und für die Vermittlung im schulischen Unterricht genutzt werden kann. Mit Dressler (2009: 120) lässt sich in diesem Zusammenhang die professionelle Aufgabe für Religionslehrpersonen formulieren, ein persönlich erfahrenes Spannungsverhältnis zwischen *gelebter* und *gelehrter* Religion so zu bearbeiten, dass ein wechselseitiger Bezug möglich ist und die habituell wirksamen biografischen Prägungen in Relation zu unterrichtsbezogenen und pädagogischen Werthaltungen gesetzt werden können. Bei den Mathematikstudierenden zeigt sich eine Professionalisierungschance in der Reflexion von Kontingenzen im Sach- und Fachbezug.

Die auch aus den empirischen Rekonstruktionen ableitbare Professionalisierungsanforderung, kompetent die unterschiedlichen Sprachmodi (im Fall der Theologiestudierenden eines Sprechens *vom* eigenen Glauben versus *über* den Glauben, im Fall der Mathematikstudierenden eines rationalisierenden versus eines Indexikalitäten offenen Sprechens) und damit verbundenen konstituierenden Rahmungen zu wechseln sowie den Wechsel vor dem Hintergrund normativer (professionstheoretischer, fachdidaktischer und pädagogischer) Erwartungen reflektieren zu können, ist wiederum eng an die Herausbildung eines fachlich-reflexiven Habitus¹⁶ geknüpft (Hericks/Meister/Meseth 2018; Hericks/Keller-Schneider/Meseth/Rauschenberg 2020). Erst in der praktischen Reflexion des Zusammenspiels von performativen, impliziten Wissensbeständen und dem propositionalen, theoretisch-reflexiven Wissen über Fachinhalte oder fachspezifische Praxen der Produktion und Ordnung des Fachwissens *kann eine reflektierte Fachlichkeit* entstehen, die dann auch gegenüber und in Abgrenzung zu anderen Fachperspektiven auf der Ebene propositionaler Reflexionen expliziert und begründet werden kann (Hericks/Keller-Schneider/Meseth 2020: 12).

16 Zu anderen Konzeptionierungen eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus: Helsper 2018; Kramer/Pallesen 2019.

Eine solche Fachlichkeit schließt zudem eine emotionale Dimension ein: Nicht nur, dass das Verstehen und die habituelle Aneignung von Fachinhalten sowie deren Vermittlung emotionale Prozesse darstellen, auch Emotionen selbst können als eine spezifische Form praktischer Reflexion verstanden werden (Sotzek 2019: 86–88) – ein Bearbeitungsmodus, der im Professionalisierungsdiskurs bisher nur vereinzelt Beachtung fand. Die Professionalisierungserwartung der Studierenden der Theologie zeigt, dass die Expression von Emotionen auch Bestandteil und Ausdruck eines Fachhabitus und somit professionalisierungsrelevant ist. Im Fall der Mathematik- und Sportstudierenden kommt zum Ausdruck, dass das Potenzial für Professionalisierung insbesondere in der generativen Funktion des Spannungsverhältnisses liegt und die Generierung von (neuem) Wissen sowie dessen Habitualisierung umfasst. Dies kann zur Entwicklung des Habitus führen, wenn die Bearbeitung des Spannungsverhältnisses über einen längeren Zeitraum wiederholt wird und sich dadurch als Praxis konstituiert (Bohnsack 2017: 108; Sotzek 2019: 259–263).

Die Rekonstruktionen zeigen jedoch, dass insbesondere die betrachteten Theologiestudierenden (noch) keinen an die universitäre Logik angepassten Fachhabitus entwickelt haben. Dies weist darauf hin, dass insbesondere in der ersten Phase der Lehrkräftebildung institutionalisierte Formate notwendig wären, die sich im Sinne von Dresslers (2013) bildungstheoretischen Überlegungen einer *reflektieren Distanznahme* durch den Wechsel zwischen einer (probeweisen) Teilnahme am fachlich-religiösen Sprachmodus und der reflexiven Beobachtung dieser Teilnahme auszeichnen. Dieser Wechsel stellt demnach nicht nur ein (fach-)didaktisches Konzept dar, sondern auch eine Praxisform der Lehrkräftebildung¹⁷ selbst und kann damit als (institutionalisierte) *Reflexion einer reflektieren Distanznahme* verstanden werden (vgl. Meister/Sotzek 2022).

Umgekehrt verdeutlichen die empirischen Rekonstruktionen, wie zentral das Wissen um die von den Studierenden erlebten Spannungsverhältnisse auch für die Professionalisierung der Lehrenden ist. Diese Spannungsverhältnisse in Relation zu den Standards des zu vermittelnden universitären Fachwissens zu reflektieren und im Rahmen einer institutionalisierten Reflexion studienkonzeptionell einzubinden, kann unserer Ansicht nach die Entwicklung eines Fachhabitus befördern. Über den studienkonzeptionellen Einbezug von Spannungsverhältnissen könnten somit die sich in der jeweiligen fachkulturellen Interaktion konstituierenden Rahmungen (zumindest ausschnittsweise) reflexiv betrachtet und fachwissenschaftlich – auch mit Blick auf eventuell nicht realisierte Handlungsalternativen – analysiert werden. Auch Reflexionssettings, die grundlegend demjenigen einer Gruppendiskussion entsprechen, könnten regelmäßig durchgeführt zu einer Habitualisierung der Reflexion erlebter Spannungsverhältnisse führen. Insbesondere interdisziplinäre

17 Eine studienkonzeptionelle Verankerung der Reflexion einer reflektieren Distanznahme findet sich in den Marburger Praxismodulen (MPM); zu deren professionstheoretischer Begründung und der konkreten Erprobung: Meister/Hericks 2021; Dressler 2013; Meister/Hericks/Laging/Kreyer 2020.

Veranstaltungen könnten Anlässe schaffen, die eigene (sich entwickelnde) Fachlichkeit im Kontrast zu anderen Fachkulturen zu erleben, blinde Flecken und Kontingenzen zu erfahren und damit zu einer Entwicklung eines reflektiert-fachlichen Selbstverständnisses als Ausgangspunkt für berufsbiographisch anschließende Professionalisierungsprozesse führen (Meister/Hericks 2021).

In praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive lässt sich somit eine (theoretisierende) Reflexion über die eigene fachspezifische Praxis von einer Reflexion *in* und *durch* Praxis unterscheiden: Theoretisierende Reflexionspotenziale, die im Rahmen der Lehrkräftebildung in Seminaren vermittelt werden, können als Kriterium für die Qualität professionalisierten Handelns ebenso dienen wie implizite, praktische Reflexionspotenziale als Bestandteil und Bedingung der professionalisierten Praxis selbst (Bohnsack 2020: 67). Forschungen zu dem Erleben von Spannungsverhältnissen in der ersten Phase der Lehrkräftebildung können somit dazu beitragen, organisationale Rahmenbedingungen, studienkonzeptionelle Normen, strukturelle Vorgaben und fachkulturelle Interaktionspraxen professionstheoretisch (neu) zu befragen.

Literatur

- Bohnsack, Ralf (2021): Praxeologische Wissenssoziologie. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung (ZQF) 2021, 1, S. 87–106.
- Bohnsack, Ralf (2020): Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis im Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2014): Habitus, Norm und Identität. In: Helsper, Werner/Kramer, Rolf-Torsten/Thiersch, Sven (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden: Springer VS, S. 33–55.
- Bohnsack, Ralf (2011): Fokussierungsmetapher. In: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitative Sozialforschung. Ein Wörterbuch. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 67.
- Bourdieu, Pierre (2001): Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Bourdieu, Pierre (1993): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loïc J. D. (1996): Reflexive Anthropologie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.

- Dressler, Bernhard (2009): Was soll eine gute Religionslehrerin, ein guter Religionslehrer können? In: *Zeitschrift für Religionspädagogik* 8, 2, S. 115–127.
- Dressler, Bernhard/Feige, Andreas/Fischer, Dietlind/Korsch, Dietrich/Schöll, Albrecht (2017): *Innenansichten. Zum professionellen Umgang mit Religion im Pfarramt*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Dressler, Bernhard (2013): Fachdidaktik und die Lesbarkeit der Welt. Ein Vorschlag für ein bildungstheoretisches Rahmenkonzept der Fachdidaktiken. In: Müller-Roselius, Katharina/Hericks, Uwe (Hrsg.): *Bildung. Empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit*. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 183–202.
- Garfinkel, Harold (1961): Aspects of Common Sense Knowledge of Social Structures. In: International Sociological Association (Hrsg.): *The Sociology of Knowledge. Transactions of the Fourth World Congress of Sociology*, Band IV. Louvain: Imprimerie Nauwelaerts, S. 51–65.
- Helsper, Werner (2018): Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In: Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (Hrsg.): *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: Springer VS, S. 105–140.
- Hericks, Uwe/Keller-Schneider, Manuela/Meseth, Wolfgang (2020): Fachliche Bildung und Professionalisierung empirisch beforschen. Zur Einführung in den Band. In: Hericks, Uwe/Keller-Schneider, Manuela/Meseth, Wolfgang/Rauschenberg, Anna (Hrsg.): *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 9–25.
- Hericks, Uwe/Meister, Nina (2020): Das Fach im Lehramtsstudium – theoretische und konzeptionelle Perspektiven. Einführung in den Band. In: Meister, Nina/Hericks, Uwe/Kreyer Rolf/Laging, Ralf (Hrsg.): *Zur Sache. Die Rolle des Fachs in der universitären Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 3–17.
- Hericks, Uwe/Meister, Nina/Meseth, Wolfgang (2018): Professionalisierung durch Perspektivenwechsel? Lehramtsstudierende zwischen schulischer und universitärer Praxis. In: Artmann, Michaela/Berendonck, Marie/Herzmann, Petra/Liegmann, Anke B. (Hrsg.): *Professionalisierung im Praxissemester. Beiträge qualitativer Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik zu Praxisphasen in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 255–270.
- Hericks, Uwe/Rauschenberg, Anna/Sotzek, Julia/Wittek, Doris/Keller-Schneider, Manuela (2018): Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg. Eine mehrdimensionale Typenbildung zu Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und Normen. In: Bohnsack, Ralf/Hoffmann, Nora F./Nentwig-Gesemann, Iris (Hrsg.): *Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen*. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 51–67.
- Huber, Ludwig (1991). Fachkulturen. Über die Mühen der Verständigung zwischen den Disziplinen. In: *Neue Sammlung* 31, 1, S. 3–24.

- Huber, Ludwig/Liebau, Eckart/Portele, Gerhard/Schütte, Wolfgang (1983): Fachcode und studentische Kultur. Zur Erforschung der Habitusausbildung in der Hochschule. In: Becker, Egon (Hrsg.): Reflexionsprobleme der Hochschulforschung. Beiträge zur Theorie- und Methodendiskussion. Blickpunkt Hochschuldidaktik, Band 75. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 144–170.
- Košinár, Julia (2014): Professionalisierungsverläufe in der Lehrerbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Kramer, Rolf-Torsten (2015): „Reproduktionsagenten“ oder „Transformationsakteure“? Lehrkräfte im Blick der Bildungssoziologie von Pierre Bourdieu. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 35, S. 344–359.
- Kramer, Rolf-Torsten/Pallesen, Hilke (2019): Theoretisch-konzeptionelle und empirische Herausforderungen des Lehrerhabitus. Eine Einleitung. In: Kramer, Rolf-Torsten/Pallesen Hilke (Hrsg.): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 9–23.
- Liebau, Eckart/Huber, Ludwig (1985): Die Kulturen der Fächer. In: Neue Sammlung 25, S. 314–339.
- Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Meister, Nina (in Vorbereitung): Fachkulturforschung in praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive.
- Meister, Nina/Sotzek, Julia (2022): Universitäre Theologie, schulischer Religionsunterricht und persönlicher Glauben: fachkulturelle Spannungsverhältnisse von Lehramtsstudierenden. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 74, 1, S. 77–88.
- Meister, Nina/Hericks, Uwe (2021): Reflektierte Fachlichkeit und doppeltes Praxisverständnis – Studienkonzeptionelle Grundlagen und ihre Umsetzung. In: Leonhard, Tobias/Herzmann, Petra/Košinár, Julia (Hrsg.): „Grau, theurer Freund, ist alle Theorie“? Theorien und Erkenntniswege schul- und berufspraktischer Studien. Münster: Waxmann Verlag, S.147–162.
- Meister, Nina (2020): „Für unsereins gilt: Mathematik ist ‘n Teamsport“ - Fachkulturelle Distinktionslinien im Sprechen von Lehramtsstudierenden über Mathematik und andere Fächer. In: Hericks, Uwe/Keller-Schneider, Manuela/Meseth, Wolfgang/Rauschenberg, Anna (Hrsg.): Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 128–142.
- Meister, Nina/Hericks, Uwe/Kreyer, Rolf/Laging, Ralf (Hrsg) (2020) (Hrsg.): Zur Sache. Die Rolle des Faches in der universitären Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Meister, Nina (2019): Fachkultur und Distinktion: Zum Fach- und Professionsverständnis von Sport-Lehramtsstudierenden. In: Sander, Tobias/Weckwerth, Jan (Hrsg.): Das Personal der Professionen: Soziale und fachkulturelle Passungen bei Ausbildung, Berufszugang und professioneller Praxis. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 146–169.

- Meister, Nina (2018): Transformationsprozesse durch universitäre Krisenerfahrungen? Die Entwicklung eines fachspezifischen Habitus von Sport-Lehramtsstudierenden. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU)* 7, S. 51–64.
- Mensching, Anja/Vogd, Werner (2013): Mit der dokumentarischen Methode im Gepäck auf der Suche nach dem Konjunktiven der Organisation. In: Loos, Peter/Nohl, Arnd-Michael/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard (Hrsg.): *Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen*. Oppladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 320–336.
- Nickel, Lena/Woernle, Sven-Sören (2020): Theologie studieren zwischen universitärer Fachwissenschaft und individueller Religiosität. Empirische Befunde zu Studienherausforderungen von Lehramtsstudierenden. In: Meister, Nina/Hericks, Uwe/Kreyer, Rolf/Laging, Ralf (Hrsg.): *Zur Sache. Die Rolle des Fachs in der universitären Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer VS, 191–212.
- Przyborski, Aglaja (2004): *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Saß, Marcell (2020): Glaubst du das? Evangelische Theologie und die Kunst der Unterscheidung. In: Meister, Nina/Hericks, Uwe/Kreyer, Rolf/Laging, Ralf (Hrsg.): *Zur Sache. Die Rolle des Fachs in der universitären Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 293–307.
- Schmidt, Sven-Sören (2020): „Vermitteln, dass es keine einfachen Antworten gibt“. Empirische Einblicke in fachkulturelle Erfahrungsräume von Lehramtsstudierenden der evangelischen Theologie. In: Hericks, Uwe/Keller-Schneider, Manuela/Meseth, Wolfgang/Rauschenberg, Anna (Hrsg.): *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 143–164.
- Sotzek, Julia (2022): Emotionen und ihre Bedeutung für die Professionalisierung von Lehrpersonen. In: Bohnsack, Ralf/Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (Hrsg.): *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 203–228.
- Sotzek, Julia (2019): Emotionen im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Eine praxeologisch-wissenssoziologische Untersuchung ihrer Bedeutung für die Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Sotzek, Julia/Wittek, Doris/Rauschenberg, Anna/Hericks, Uwe/Keller-Schneider, Manuela (2017): Spannungsverhältnisse im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Empirische Befunde einer rekonstruktiven Studie zu Habitus und Normen aus Perspektive der Dokumentarischen Methode. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung (ZQF)* 18, 2, S. 315–333.

Professionalisierung im Studium pädagogischer Disziplinen.

Erste Erkenntnisse einer komparativen empirischen Studie mit Studierenden des Lehramts, der Frühpädagogik und der Sozialen Arbeit

Jan-Hendrik Hinzke & Doris Wittek

Abstract: Der Beitrag widmet sich der Erschließung einer konstituierenden Rahmung im Studium pädagogischer Disziplinen. Ausgehend von der Beobachtung, dass bisherige Arbeiten konstituierende Rahmungen in der Interaktion zwischen Berufsausübenden und Klient*innen thematisieren, wird auf Reflexionspotentiale von Studierenden fokussiert, die auf die Wahrnehmung einer konstituierenden Rahmung weisen. Basierend auf einer Interpretation von Gruppendiskussionen von Studienanfänger*innen des Lehramts, der Frühpädagogik und der Sozialen Arbeit werden Orientierungsrahmen rekonstruiert, die sich in einer durch Videovignetten initiierten Auseinandersetzung mit Situationen beruflicher Praxis dokumentieren. Übergreifendes Ziel ist es, einen Beitrag zu der Frage zu leisten, an welchen Wissens- und Erfahrungsbeständen – verstanden als Reflexionspotentialen und Orientierungsrahmen – Professionalisierungsprozesse zu Studienbeginn ansetzen können.

1 Einleitung

Bislang vorliegende Auseinandersetzungen mit der ‚konstituierenden Rahmung‘ als „Eigenart von Entscheidungs- und Interaktionsprozessen in *people processing organizations*“ (Bohnsack i. d. B.: 15, Herv. i. Orig.) beschäftigen sich in erster Linie mit Fragen des beruflichen Handelns, konkret damit, wie sich eine konstituierende Rahmung in der professionellen Interaktion mit einer Klientel entfaltet (Bohnsack 2020; i. d. B.). Diesen bisherigen Schwerpunkt in der Diskussion erweitert dieser Beitrag um eine andere, bisher nicht ausgeleuchtete, Perspektive: So wird den beiden *Leitfragen* nachgegangen, was grundlagentheoretisch eine konstituierende Rahmung im *Studium*, das auf die Etablierung einer professionellen Praxis vorbereiten soll, kennzeichnet bzw. kennzeichnen könnte, und inwiefern eine konstituierende Rahmung bereits im Kontext des Studiums empirisch zugänglich ist. Damit wird der Fokus nicht auf Aspekte der Professionalität von beruflich bereits eigenverantwortlich tätigen Akteur:innen, sondern auf die hochschulbedingte *Professionalisierung* angehender Berufsausübender gelegt.

Für die Erforschung wie auch Beförderung von Professionalisierungsprozessen ist dabei eine Klärung der Verfasstheit und Genese der konstituierenden Rahmung bzw. von (praktischen) Reflexionsprozessen, die in diese Richtung zielen, grundlegend. Ungeklärt ist, ob jegliche konstituierende Rahmung erst in der Interaktion mit der Klientel entsteht bzw. inwiefern eine solche oder entsprechende Reflexionsprozesse nicht auch schon im Studium (in Ansätzen) vorhanden und insofern wirkmächtig sind, als sie Vorstellungen über die künftige berufliche Praxis, die Klientel und die Organisation bedingen und damit gewisse Perspektivierungen eröffnen, andere wiederum verschließen. Weitergehend käme damit in den Blick, auf welche „Erlebnisschichtungen“ (Mannheim 1964: 535f.) resp. Sozialisationsprozesse Ausprägungen der konstituierenden Rahmung zurückgeführt werden können.

Der Beitrag versteht sich als Annäherung an diese leitenden Fragen. Über einen Vergleich von Gruppendiskussionen mit Anfänger:innen dreier Studiengänge – Lehramt, Frühpädagogik und Soziale Arbeit – wird ein Zugang zur Bedeutung und Ausgestaltung einer konstituierenden Rahmung bereits zu Studienbeginn eröffnet. Das *Erkenntnisinteresse* besteht darin, unter Aufgriff grundlagentheoretischer Überlegungen der Praxeologischen Wissenssoziologie eine gegenstandstheoretische Klärung vorzunehmen: Durch die Analyse einer möglichen konstituierenden Rahmung soll eruiert werden, an welchen Wissens- und Erfahrungsbeständen eine Professionalisierung zu Studienbeginn ansetzen kann¹. Damit ist auch die Rolle der Organisation der Universität bzw. Hochschule adressiert. Während empirisch belegt ist, dass sich konstituierende Rahmungen in sog. ‚People Processing Organizations‘ (Bohnsack 2020; i. d. B.) wie der Schule oder der Kindertageseinrichtung ausbilden, ist der Konnex der Universität bzw. Hochschule bezüglich der Entwicklung oder auch Verfestigung einer konstituierenden Rahmung im Studium bislang ungeklärt (siehe dazu den Beitrag von Meister/Sotzek i. d. B.).

Bei seiner analytischen Perspektivierung des beruflichen Handelns in ‚People Processing Organizations‘, v. a. in Schule, Kindertageseinrichtung und in Organisationen der Sozialen Arbeit, hat Bohnsack (2020) im Sinne einer Herausarbeitung der konstituierenden Bedingungen einer professionalisierten Praxis den Fokus auf verbindende Aspekte und übereinstimmende Merkmale gelegt. Bohnsack (ebd.: 9) begründet diesen Zugang dahingehend, dass Vergleichsdimensionen theoretisch nicht vorab endgültig bestimmbar sind, sondern sich erst in komparativer empirischer Analyse ein abstraktes Tertium Comparationis zeigt, das Voraussetzung für Vergleiche ist. Als ein solches abstraktes, die Strukturmerkmale des beruflichen Handelns innerhalb der drei Felder des Lehramts, der Frühpädagogik und der Sozialen Arbeit beschreibendes Tertium Comparationis erkennt Bohnsack die konstituierende Rahmung. Diese dient als „gemeinsamer

1 Vergleiche zur Bedeutung grundlagentheoretischer Bezüge für die Erforschung des Gegenstands der Professionalisierung vertiefend Wittek/Martens (2022).

Nenner, um die je *spezifischen Eigenarten* der unterschiedlichen professionalisierten – im Sinne von Luhmann (1970: 23) ›funktional äquivalenten‹ – Praxen sichtbar werden zu lassen und begrifflich-theoretisch zu fassen – im Sinne der Generierung *gegenstandsbezogener Theorien*“ (ebd.: 35, Herv. i. Orig.).

Diesem Beitrag liegt nun eine weiterführende, empirisch fundierte Analyse zugrunde. Über Bohnsack (2020) hinausgehend bietet sie einen Zugang zu Gemeinsamkeiten wie auch Differenzen der antizipierten beruflichen Praxis in mit den drei beforschten Studiengängen verbundenen Organisationen. Dabei sei erwähnt, dass, wie bei Bohnsack, das genannte Tertium Comparationis auch in unserem Zugang nicht allein aus der Grundlagen- oder Meta-Theorie der Praxeologischen Wissenssoziologie ableitbar ist. Vielmehr ist das Tertium Comparationis wesentliches Ergebnis der empirischen Analyse innerhalb der durchgeführten Studie selbst (siehe Kap. 5). Durch den empirisch-rekonstruktiv fundierten Vergleich wird erkennbar, inwiefern sich bei Studierenden der drei Studiengänge Gemeinsamkeiten, aber auch Differenzen hinsichtlich unterschiedlicher Typen implizierter diskursethischer Prinzipien zeigen, welche auf übereinstimmende bzw. differierende Merkmale im Bereich der antizipierten beruflichen Tätigkeit in ‚People Processing Organizations‘ verweisen.

Zunächst werden zentrale Merkmale einer konstituierenden Rahmung bzw. der für sie wesentlichen Prozesse praktischer Reflexion aufgegriffen und auf den Kontext des Studiums bezogen (Kap. 2). Daraufhin wird die Professionalisierungsnotwendigkeit von Berufstätigen in ‚People Processing Organizations‘ herausgearbeitet (Kap. 3.1) und auf die drei in diesem Beitrag fokussierten Studiengänge des Lehramts an allgemeinbildenden Schulen, der Frühpädagogik und der Sozialen Arbeit übertragen, ehe die drei Studiengänge hinsichtlich ihrer strukturellen Bedingungen bezüglich der Anbahnung einer konstituierenden Rahmung beziehungsweise dahingehender praktischer Reflexionsprozesse miteinander verglichen werden (Kap. 3.2). Auf die Darstellung des Forschungskontextes und des methodischen Vorgehens (Kap. 4) folgt eine Darstellung von Interpretationsergebnissen der Art und Weise, wie Studierende der drei Studiengänge in Gruppen über Videovignetten bezüglich ihrer künftigen Berufstätigkeit diskutieren. Die rekonstruierten Orientierungsrahmen lassen dabei verschiedene Bezugnahmen auf (Aspekte) eine(r) konstituierenden Rahmung erkennen (Kap. 5). Zum Abschluss werden die Ergebnisse hinsichtlich ihrer Aussagekraft zur Erfassung einer konstituierenden Rahmung zusammengefasst, ein Ausblick wird skizziert (Kap. 6).

2 Zur grundlagentheoretischen Frage einer konstituierenden Rahmung im Studium

Im Fokus des Beitrags stehen jene Wissensbestände von Studienanfänger:innen des Lehramts, der Frühpädagogik und der Sozialen Arbeit, die etwaigen Professionalisierungsprozessen zugrunde liegen. Bezugspunkte sind dabei

grundlagen- und meta-theoretische Annahmen der Praxeologischen Wissenssoziologie, die Bohnsack (2020) mit Bezug auf die Bourdieu'sche Kulturosoziologie, die Luhmann'sche Systemtheorie und die Chicagoer Schule gegenstandstheoretisch weiterentwickelt hat. Eine professionstheoretische Erkenntnis ist hier die zentrale Bedeutung einer zu etablierenden, sogenannten konstituierenden Rahmung in (direkter) Interaktion mit den anwesenden Klient:innen (ebd.: 11). Wir verzichten an dieser Stelle darauf, die Bestimmungen dieser konstituierenden Rahmung im Detail nachzuvollziehen (ausführlicher Bohnsack 2020; 2022; 2023; i. d. B.). Vielmehr betonen wir entsprechend unseres Erkenntnisinteresses spezifische Merkmale dieser konstituierenden Rahmung, die sich im Zuge unserer Interpretation des Datenmaterials als relevant erwiesen haben: erstens die *Relevanz der Klientel* bei der Herstellung und Aufrechterhaltung der konstituierenden Rahmung, zweitens die *Vermittlung respektive Etablierung und Aufrechterhaltung* der konstituierenden Rahmung durch die beruflich Tätigen in der direkten Interaktion (unter Anwesenden) und drittens die *Sicherung der Kontinuität* der konstituierenden Rahmung durch die Konstitution eines konjunktiven Erfahrungsraums im Interaktionsverhältnis (Bohnsack 2020: 11). Eben diese drei Merkmale stehen in direkter Relation zur Bestimmung von Professionalisierung für die uns interessierenden pädagogisch tätigen Berufsgruppen, allerdings ist zu fragen, inwiefern die Merkmale auch im Kontext der entsprechenden Studiengänge zutreffen.

Hinsichtlich der *Relevanz der Klientel* lässt sich konstatieren, dass sich die von uns untersuchten Studierenden eher selbst in der Rolle der Klientel befinden als mit Klient:innen zu interagieren (siehe dazu auch den Beitrag von Meister/Sotzek i. d. B.). Ähnlich wie in der Schule sind sie an der Hochschule nicht diejenigen, die eigenverantwortlich eine an der Sache interessierte Interaktion bzw. Kommunikation leiten, sondern an dieser mehr oder minder (z. B. in berufs- oder schulpraktischen Studien) partizipieren. In diesem Sinne kann es eher als Aufgabe von Hochschuldozierenden angesehen werden, verantwortlich für die *Vermittlung bzw. Etablierung und Aufrechterhaltung* einer konstituierenden Rahmung in der Interaktion in der Lehre einzustehen. Grenzfälle stellen konturierte Settings dar, in denen Studierende (Teile von) Seminarsitzungen vorbereiten, moderieren und evaluieren, aber in gewisser Weise auch von Hochschulen gerahmte Praxisphasen, in denen Studierende in ihrem künftigen Berufsfeld tätig werden. Allerdings liegt die Letztverantwortung für die Etablierung bzw. Sicherung der konstituierenden Rahmung auch hier nicht bei den Studierenden, sondern bei den Dozierenden bzw. den Mentor:innen in den jeweiligen Organisationen. Ähnlich wie Bohnsack (2020) es für Expert:innen beschreibt, ist die Gestaltung einer Interaktionspraxis nicht das primäre Produkt, an dem die Leistung der Studierenden gemessen wird. Vergleichbar mit (Sozial-)Wissenschaftler:innen wird Leistung vielmehr anhand von schriftlichen Ausarbeitungen bzw. mündlichen Beiträgen (mit Bezug zum künftigen Berufsfeld) festgestellt. Folglich sind Studierende auch nicht für die *Sicherung der Kontinuität* einer konstituierenden

Rahmung im Sinne einer „Entscheidungsprämisse“ (ebd.: 32) verantwortlich. Sie müssen nicht zu Zwecken des ‚People Processing‘ – sei es zur Initiation von Lern-, Bildungs- oder Entwicklungsprozessen bzw. zur Wiederherstellung oder Ermöglichung von Autonomie – agieren bzw. intervenieren, dazu keine Routinen etablieren und nicht am Aufbau eines verlässlichen konjunktiven Erfahrungsraums mit einer Klientel arbeiten. Stattdessen stellt sich angesichts der Ausdifferenzierung des Studiums und der Hochschulen, der häufigen Modularisierung des Studiums und der Parallelität verschiedener Studienfächer die Frage nach der Bedeutsamkeit interaktiver Erfahrungsräume in Lehrveranstaltungen, die durch die zeitliche Strukturierung durch Semester und Trimester in der Regel von relativ kurzer Dauer sind. Es ist weitgehend offen, inwiefern und auf welche Weise Studierende der drei hier interessierenden Studiengänge Teil interaktiver konjunktiver Erfahrungsräume sind, die auch ihre Dozierenden umfassen. Mit Blick auf Lehramtsstudierende liegen Hinweise darauf vor, dass strukturidentische Erfahrungen der Wahrnehmung und Bewältigung universitärer Anforderungen vorliegen können (etwa Gercke 2021; Schmidt/Wittek 2021; Hinzke/Paseka 2023).

Legt man diese drei Merkmale an, so zeigt sich insgesamt, dass Studierende aus strukturellen Gründen keine professionelle Praxis im Sinne eines professionellen beruflichen Handelns betreiben bzw. betreiben können. Die Organisation der Universität bzw. Hochschule lässt die Etablierung und Enaktierung einer konstituierenden Rahmung entsprechend *nicht* zu. Allerdings deutete sich in einer Teilstudie der diesem Beitrag zugrundeliegenden Studie ‚RASt‘ (‚Reflexions- und Analysefähigkeit zu Studienbeginn: eine Vergleichsstudie dreier Studiengänge‘) an, dass manche der in den Blick genommenen Lehramtsstudierenden bei der Besprechung von Unterrichtsvideos in Ansätzen über *Reflexionspotentiale* in Bezug auf eine konstituierende Rahmung von Unterricht verfügen (Hinzke 2022; Hinzke et al. 2022; siehe Näheres dazu in Kap. 5.1). Unsere empirisch basierte, zweigeteilte *These* lautet folglich: Studienanfänger:innen (wie auch Studierende in weiteren Studienphasen) etablieren bzw. enactieren *keine* konstituierende Rahmung im Kontext ihrer künftigen Berufspraxis. Sie können eine solche aber auf unterschiedliche Weise berücksichtigen und antizipieren, wenn sie über die Interaktion von Berufsinhaber:innen ihres künftigen Tätigkeitsfeldes mit Klient:innen sprechen. Weitere Grundlagen für diese These sowie darauf folgende Konsequenzen werden im folgenden Kapitel präsentiert.

3 Drei pädagogische Organisationen und deren Studiengänge im Vergleich

Im Folgenden wird zunächst die Beforschung von ‚People Processing Organizations‘ mit der Beforschung von Professionalisierungsprozessen relationiert (Kap. 3.1), ehe auf die Möglichkeit einer *Anbahnung von Reflexionsprozessen im Sinne einer konstituierenden Rahmung* in den drei in dieser Studie beforschten Studiengängen eingegangen wird (Kap. 3.2).

3.1 ‚People Processing Organizations‘ und die Professionalisierung von beruflichen Akteur:innen

Die spätere berufliche Praxis von Studierenden des Lehramts, der Frühpädagogik und der Sozialen Arbeit findet in den meisten Fällen innerhalb bzw. angegliedert an sogenannte „People Processing Organizations“ (Luhmann 1978: 248; siehe auch Luhmann 1981: 77; grundlegend Hasenfeld 1972: 257) statt. Als solche bezeichnet Bohnsack (2020) im Anschluss an Luhmann Organisationen, in denen über Identität und Biografie der Klientel entschieden wird. Weiteres Kennzeichen sei, dass „die Arbeit der beruflichen Akteur:innen in den ‚People Processing Organizations‘ nicht (wie in der Wissenschaft) primordial an dem propositionalen Gehalt ihrer Aussagen gemessen wird, also der Qualität ihrer Expertise, sondern an der performativen Struktur ihrer interaktiven Praxis“ (Bohnsack 2020: 9). Die Arbeit der innerhalb von ‚People Processing Organizations‘ tätigen beruflichen Akteur:innen werde also an der Qualität hinsichtlich der interaktiven Praxis selbst beurteilt, an der performativen Struktur ihres Handelns und ihrer Äußerungen, genauer an deren performativer Performanz (siehe zum Begriff Bohnsack 2017: Kap. 3.3).

Diese für das Feld der pädagogischen Organisationen ausdifferenzierte Definition überzeugt bezogen auf das hier leitende Erkenntnisinteresse insofern, als Luhmann (spezifisch für die Bereiche Familie und Schule) bereits die Frage nach dem ‚People Processing‘ angesichts von erzieherischen Interaktionssystemen aufwirft: „Was geschieht, wenn ein Interaktionspartner mit einer besonderen Handlungsverantwortung für Personen, und speziell: für Änderung der Personen, im Interaktionssystem ausgestattet wird?“ (Luhmann 1981: 87). Die Relevanz der Interaktion zwischen beruflichen Akteur:innen und Klientel entwirft Luhmann am Beispiel der schulischen Erziehung als Verhältnis von Konditionierung und Selektion, zwar innerhalb komplementär definierter Rollen, aber in unabdingbarer Relation (ebd.: 88). Dieser Gedanke ist der Konzeption der konstituierenden Rahmung bei Bohnsack (2020) gleichermaßen inhärent und dort ebenfalls primordial gesetzt.

Anschließend an diese sozialtheoretisch perspektivierten Klärungsansätze scheint uns für die Untersuchung von Prozessen der Professionalisierung der beruflichen Akteur:innen (wie auch der entsprechenden Studierenden in derartigen Studiengängen) eine Verschiebung im Fokus notwendig. Bezogen auf unseren Standort als empirisch Forschende meinen wir damit konkret: Wir betreiben Professionsforschung und nicht (nur) Organisationsforschung, d. h. wir setzen bei der Erforschung von Professionalisierung im Hochschulstudium an, was uns zur Berücksichtigung organisationaler Rahmungen führt. Vor diesem Hintergrund scheint die Zielsetzung des professionellen Agierens in der pädagogischen Organisation als normativer Hintergrund bedenkenswert. Die Begrifflichkeit des ‚People Processing‘ inkludiert dabei bereits professionalisierungsrelevante Normativität(en), obgleich begrifflich eine weit höhere ‚Neutralität‘ zu erkennen ist

als dies bei Luhmann (1981: 88) mit der deutschen Fassung der Zielsetzung als „Personänderung“ (siehe auch Luhmann 2008: 26) oder auch dem ebenfalls in der Organisationsforschung verwendeten ‚People Changing‘ der Fall ist (exemplarisch für die umfangreiche Literatur aus diesem Bereich der Organisationsforschung sei auf die empirische Studie von Street et al. (1966) verwiesen, die auch Luhmann in diesem Zusammenhang rezipiert). Auch im Bereich des Handelns von Lehrpersonen, Frühpädagog:innen und Sozialarbeiter:innen geht es um den Eingriff in den Lebenslauf der Klient:innen, der eine Anbahnung von Professionalität bereits im Studium erforderlich macht. Im Folgenden wird ausgeführt, inwiefern die Anbahnung einer konstituierenden Rahmung resp. entsprechender Reflexionsprozesse bereits in Ansätzen in diesen Studiengängen möglich erscheint.

3.2 Anbahnung einer konstituierenden Rahmung im Studium des Lehramts, der Frühpädagogik und der Sozialen Arbeit: Unterschiedliche und gemeinsame strukturelle Bedingungen

Wie dargelegt, setzt professionelles Handeln der drei uns interessierenden Berufsgruppen die Herstellung einer, immer wieder neu zu reproduzierenden, konstituierenden Rahmung voraus. Mit Blick auf den Bereich von ‚People Processing Organizations‘ klärt Bohnsack (2020: 11) weitergehend, dass „die Professionellen ihre routinisierten Entscheidungen aber nicht nur mit Bezug auf normative Programme, also administrativ-rechtliche (bspw. diejenigen der schulischen Leistungsmessung) sowie sachbezogene Normen, also die Expertisen (bspw. das unterrichtliche und didaktische Fachwissen) und auch mit Bezug auf Rollenerwartungen (bspw. die komplementäre und asymmetrische Rollenstruktur Lehrer:innen/Schüler:innen) konstituierend rahmen“ müssen (ebd.: 42). Zugleich sei die direkte klient:innenbezogene Interaktion (unter Anwesenden) zentral, innerhalb derer die beruflichen Akteur:innen „eine gemeinsame, eine interaktive Handlungspraxis mit einer abgesicherten Kontinuität im Sinne eines konjunktiven Erfahrungsraums in habituelier Weise herstellen und somit ein professionalisiertes (pädagogisches oder therapeutisches etc.) Milieu konstituieren“ müssten (ebd.: 42) – was im Studium allenfalls ansatzweise möglich erscheint (siehe Kap. 2). Diese Anbahnung einer konstituierenden Rahmung im Studium unterliegt dabei innerhalb der drei untersuchten Studiengänge strukturell divergierenden Rahmenbedingungen, die wir im Folgenden exemplarisch andeuten.

Als erstes unterscheidet sich die *Ausgerichtetheit der Studiengänge auf eine bestimmte Organisation*. Studierende des Lehramts und auch der Frühpädagogik haben in aller Regel ein konkretes Berufsziel in einer zumeist feststehenden pädagogischen Organisation vor Augen – im Falle des Lehramts dürfte dies noch häufiger als in der Frühpädagogik der Fall sein. Das Studium ist in diesen beiden Studiengängen inhaltlich (u. a. durch seine Curricula) auf die Tätigkeit in

Schulen bzw. Kindertageseinrichtungen ausgerichtet. Studierende der Sozialen Arbeit sehen sich einer weit größeren Pluralität an Organisationen, gesellschaftlichen Teilbereichen und Tätigkeitsprofilen gegenüber, die Aufgabenbeschreibungen variieren stark (Wernberger 2023). Die Konstitution eines Eigenentwurfs von sich selbst als künftige Sozialarbeiter:innen geht dabei (schon) zu Studienbeginn mit verschiedenen Common Sense-Theorien über professionelles Handeln sowie unterschiedlich ausgeprägten Reflexionspotentialen einher (Hinzke 2023).

Ein zweiter Unterschied zwischen den drei Studiengängen besteht im *biographischen Erleben der Organisation und der beruflichen Akteur:innen aus der Rolle der Klientel heraus*. Für das Lehramt gilt als Spezifikum, dass die eigene Schulzeit die zukünftige Interaktion mit der Klientel unabdingbar prägt. Helsper entwickelt in neueren professionstheoretischen Arbeiten die metaphorische Vorstellung, dass „Schüler die zu ihrem Schülerhabitus passförmigen Lehrerorientierungen als ersten *Schattenriss* eines Lehrerhabitus, der zu ihren Orientierungen und Praxen passt“ (Helsper 2018: 25, H.d. JHH/DW), bereits internalisieren. Dieser ‚Schattenriss‘, der auf Grund der allgemeinen Schulpflicht unumgebar im Erleben der eigenen Schulzeit verankert ist, erzeugt im Lehramt eine besondere Nähe zwischen dem eigenen ‚Schüler:insein‘, dem ‚Lehramtsstudierende:rsein‘ und dem ‚Lehrer:insein‘ (Jacob/Adam 2024, i. E.). Nach Bohnsack (i. d. B.: 47) handelt es sich hier nicht um eine wie auch immer geartete Inkorporierung des Lehrerhabitus oder seiner Komponenten, sondern um „die Aneignung von Potentialen des *praktischen Erkennens von Strukturen des Interaktionssystems*“. Diese alltäglichen Potentiale „praktischen Erkennens“ (Bourdieu 1976: 146) sind von den jeweiligen Rollenzugehörigkeiten (also unter anderem solche der Klient:innen und beruflichen Akteur:innen) und auch dem jeweiligen Habitus relativ unabhängige Potentiale der praktischen Abstimmung der Interaktionsbeteiligten (Bohnsack i. d. B.: 47). Zwar dürften auch viele Studierende der Frühpädagogik als Kinder selbst eine Kindertageseinrichtung besucht haben, doch liegen diese Erfahrungen in der Regel mindestens zwölf Jahre zurück und wurden in einer Entwicklungsphase angeeignet, in der das hier notwendige praktische Erkennen kaum ausgebildet sein konnte. Zudem ist davon auszugehen, dass auch Studierende der Sozialen Arbeit mitunter über (mehr oder minder intensive) Erfahrungen mit Einrichtungen der Sozialen Arbeit verfügen. Allerdings dürften diese in der Regel nicht über einen solch langen und durchgehenden Zeitraum erworben worden sein wie Erfahrungen als Schüler:innen, wobei auch hier zwischen verschiedenen Lehramtstypen zu differenzieren ist und etwa Förderschulen nur in seltenen Fällen von künftigen Lehramtsstudierenden besucht werden. Ebenso gilt zu berücksichtigen, dass die Studienentwürfe unterschiedlich stark festgelegt sein dürften. So dürften Studierende des Lehramts ein festeres Bild von sich als künftige Berufsausübende, d. h. in der Regel Lehrpersonen, haben als insbesondere Studierende der Sozialen Arbeit, die in vielfältigen Organisationen und Kontexten berufstätig sein können. Es gilt empirisch zu erschließen, inwiefern die drei Studierendengruppen auf eigene biographische

Erfahrungen rekurren und Entwürfe über ihren künftigen Beruf nutzen.

Drittens erkennen wir für die drei Studiengänge wesentliche Unterschiede hinsichtlich der *Kontinuität der kollektiven Auseinandersetzung mit Anforderungen des Studiums*. Die zumeist modularisierte Studienstruktur des Lehramts bedingt, dass sich Studierende in den Lehrveranstaltungen immer wieder neu zu Gruppen zusammenfinden (müssen). In den Didaktiken und Fachwissenschaften differiert dies mitunter je nach Zulassungszahlen, für die Veranstaltungen in den sog. Bildungswissenschaften gibt es jedoch zumeist keine festen Gruppen, die semesterübergreifend bzw. längerfristig gemeinsam arbeiten. In den Studiengängen der Frühpädagogik und der Sozialen Arbeit zeigt sich dies mitunter anders, da die Studiengänge im Vergleich kleiner und auch eher in einer festen Abfolge aufgebaut sind. Es gibt durchaus ganze Jahrgänge, die gemeinsam einen Studiengang absolvieren. Verbunden wäre damit die Annahme, dass es je Studiengang zwar interaktive Erfahrungsräume unter den Studierenden geben kann, jedoch im Lehramt weniger häufig identische Erfahrungsräume im Sinne eines Erlebens in interaktiver Gemeinsamkeit – wobei das Lehramt Sonderpädagogik hier in gewisser Weise eine Ausnahme darstellt.

Angesichts dieser Differenzen besteht unsere *weiterführende These* darin, dass sich die Anbahnung einer möglichen konstituierenden Rahmung im Studium studiengangspezifisch ausformt, da die *Anforderungslogiken* schon zwischen den drei untersuchten Studiengängen eine hohe Pluralität aufweisen.

Betrachtet man professionstheoretisch interessiert daran anschließend näher, was die drei Studiengänge hinsichtlich von Gemeinsamkeiten prägt, dann lässt sich *erstens* die *Professionalisierungsnotwendigkeit* der Studierenden *bezogen auf die Interaktion mit der späteren Klientel* erkennen. Die berufliche Tätigkeit mit einer Klientel, in deren Sozialisationsprozesse innerhalb einer Interventionslogik eingegriffen wird, sowie die Zuständigkeit für umfassende Bildungs- und Entwicklungsprozesse bedingen, dass das berufliche Handeln einen begünstigenden, aber auch schädigenden bzw. beeinträchtigenden Möglichkeitsraum darstellen kann (Oevermann 1996). In absichtsvoller Weise findet eine Interaktion statt, die diese Interaktions- und Entwicklungsprozesse selbst zum Gegenstand hat. Es geht jeweils um die Entstehung des psychisch, kognitiv und mental Neuen, wofür die beruflichen Akteur:innen eine besondere Lizenzierung in ihrer Zuständigkeit und Verantwortlichkeit besitzen. Gemeinsam ist den Tätigkeiten dabei, dass jeweils die Autonomie der Klientel strukturell Vorrang bei der Genese dieses Neuen hat: Lehren, Erziehen oder auch Beraten sind jeweils keine Vorgänge, die zwangsläufig zu Veränderungen führen, vielmehr benötigen Lern-, Bildungs- und Entwicklungsprozesse Eigenaktivität.

Eine *zweite* Gemeinsamkeit kann in der Fokussierung auf *Fachlichkeit* gesehen werden. Die beruflichen Felder des Lehramts, der Frühpädagogik und der Sozialen Arbeit sind durch übereinstimmende Merkmale bezüglich ihrer „professionalisierte[n] *Fachlichkeit*“ (Bohnsack 2020: 99, H.d. JHH/DW) gekennzeichnet: Diese Fachlichkeit erweist sich zum einen im Fachwissen der beruflichen

Akteur:innen selbst, zum anderen aber vor allem „in einem praktischen, einem *performativen Reflexionswissen hinsichtlich der Differenz zwischen dem eigenen Sach- und Fachverständnis und demjenigen der Klientel*“ (ebd.: 100, H.d. JHH/DW). Diskursethisch wäre möglich zu bewerten, inwiefern von den beruflichen Akteur:innen mögliche Differenzen zwischen den eigenen Normalitätsvorstellungen und denen der Klientel reflektiert sowie bei der Etablierung einer konstituierenden Rahmung ersichtlich werden.

Drittens stehen sämtliche bis hierhin skizzierten professionalisierungsrelevanten Kennzeichen in einem mehr oder weniger engen Verhältnis zum konstitutiven Merkmal aller drei beruflichen Felder: dem *Fallbezug*. Gerade weil es in der Zielperspektive des jeweiligen beruflichen Handelns um nur eigenaktiv von der Klientel zu vollziehende Lern-, Bildungs- und Entwicklungsprozesse geht, ist eine standardisierte Umsetzung von Konzepten und Methoden nicht erfolgversprechend. Stattdessen ist eine jeweilige Adaption des beruflichen Handelns an die konkreten Klient:innen oder Gruppe von Klient:innen – ein konkreter Fallbezug – notwendig (Oevermann 1996). Übertragen auf die Frage nach einer Gestaltung einer konstituierenden Rahmung (sowohl im Beruf als auch im Studium) stellen wir hier die *These* auf, dass diese grundsätzlich immer mit der Konstitution von Fällen einhergeht: Die Relation eines situationsbezogenen, im Fallverstehen gewonnenen, aber in der Auseinandersetzung mit dem Fall auch abgearbeiteten Wissens mit einem theoretischen Grundlagenwissen ermöglicht, dass fallbezogene Entscheidungen gegenüber Anderen begründet und professionelles Handeln damit ersichtlich werden kann. Bezogen auf einen Vergleich konstitutiver Anforderungsbereiche in der Zielperspektive einer anzubahnenden Professionalisierung innerhalb der drei betrachteten Studiengänge lässt sich damit die Fähigkeit zum *Fallverstehen* (Oevermann 2008) als vorrangig und als normativer Horizont des späteren pädagogischen Handelns im beruflichen Feld identifizieren (für das Lehramt u. a. Kramer/Pallesen 2019; für die Frühpädagogik Gerstenberg 2022; für die Soziale Arbeit u. a. Hörster 2012; Handschke/Hünersdorf 2021).² Für das Studium wird dabei übergreifend, trotz begrifflicher Nuancen, auf eine zentrale Stellung bei der Initiierung und Förderung entsprechender (praktischer) Reflexionspotentiale verwiesen: im Lehramt eine „fallrekonstruktiv-hermeneutische Kompetenz“ (Helsper 2001: 14), in der Frühpädagogik eine „forschende Haltung“ (Nentwig-Gesemann 2022: 51), mit Bezug auf die Soziale Arbeit „Analyseinstellungen der qualitativ-rekonstruktiven Methoden“ (Bohnsack et al. 2018: 15).

Diese gemeinsame Zentralstellung des Fallbezugs war ein Grund, warum den Studierenden in der nachfolgend präsentierten empirischen Studie Videofälle vorgelegt wurden, die Interaktionen zwischen beruflichen Akteur:innen und ihrer Klientel abbilden.

2 Im Bereich einer praxeologisch-wissenssoziologisch operierenden Professionsforschung bildet dabei das Interaktionssystem als Fall den primären Rahmen (Bohnsack 2020).

4 Studie und Forschungsdesign

Zur empirischen Analyse der Anbahnung konstituierender Rahmungen wird auf Daten aus dem Forschungsprojekt ‚Reflexions- und Analysefähigkeit zu Studienbeginn: eine Vergleichsstudie dreier Studiengänge‘ (RASt) zurückgegriffen. Durch die Eruierung von impliziten wie expliziten Reflexionspotentialen von Studierenden wird in diesem Projekt erforscht, welche berufsbezogenen Orientierungen sich bei Studienanfänger:innen des Lehramts, der Frühpädagogik und der Sozialen Arbeit zeigen und inwiefern sich – darauf basierend – Professionalisierungsprozesse insbesondere zu Beginn des Studiums anregen lassen (Hinzke 2022; 2023; Hinzke et al. 2022).

Die Datenerhebungen fanden an zwei Hochschulen und einer Universität statt. Über die jeweiligen Seminarleitungen in der hochschulischen bzw. universitären Lehre wurde ein Zugang zu je einer Seminargruppe pro Studiengang hergestellt, wobei sich alle Seminargruppen dazu bereit erklärten, freiwillig an der Studie teilzunehmen. Allen drei Seminaren war dabei gemein, dass sie sich mit Fällen beruflichen Handelns auseinandersetzten. Die durchgeführten Gruppendiskussionen erfolgten Mitte bis Ende des zweiten Bachelor-Semesters während der regulären Seminarzeit. Auf diese Weise konnten im schulpädagogischen Seminar des Lehramtsstudiums drei Gruppen à sechs bis sieben Teilnehmer:innen, im Seminar des Frühpädagogikstudiums zwei Gruppen à sieben Teilnehmer:innen und im Seminar des Studiums der Sozialen Arbeit vier Gruppen à sechs Teilnehmer:innen erhoben werden. Diesen Gruppen wurden nach einer Aufklärung über den Erhebungsablauf jeweils zwei Videovignetten zur Verfügung gestellt, die je für den entsprechenden Studiengang spezifische Interaktionssituationen abbilden, in der eine berufsausübende Person – Lehrperson, Erzieher:in, Sozialarbeiter:in – mit einer Gruppe von Klient:innen – Schulklass, Kindergruppe, Familie – interagiert. Alle videografierten Interaktionen fanden dabei innerhalb einer Organisation statt: Es handelt sich um authentische, ungeschnittene Situationen von projektartigem Schulunterricht, von angeleitetem Spiel in der Kindertageseinrichtung und von Beratung innerhalb der regulären Sprechstunde in einem Asylbewerber:innenwohnheim. Daneben erhielten die Studierenden Transkripte der abgebildeten Interaktionen, um den Wortlaut besser nachvollziehen zu können. Mittels eines Aufgabenblatts wurden die Gruppen dann gebeten, sich die beiden, wenige Minuten dauernden Videovignetten gemeinsam auf einem Laptop anzuschauen und sich daraufhin ohne Anwesenheit einer Diskussionsleitung mit drei Fragen auseinanderzusetzen: ‚Was haben Sie beobachtet? Was fällt Ihnen im Vergleich der beiden Videos auf? (Gemeinsamkeiten, Unterschiede) Haben Sie eine solche Situation schon einmal erlebt?‘. Die sich daraufhin entfaltenden Gruppendiskussionen, die sich über einen Zeitraum von 33 bis 46 Minuten erstreckten, wurden audiographiert.

Die Gruppendiskussionen wurden mit Hilfe der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2021) ausgewertet. Mittels eines fortgesetzten komparativen

Vorgehens wurden kommunikative Wissensbestände im Sinne von Normen und Common Sense-Theorien der Student:innen in Bezug auf die abgebildeten Interaktionen („propositionale Logik“, Bohnsack 2017: Kap. 3.3) und konjunktive, implizite Wissensbestände im Sinne von Orientierungsrahmen im engeren Sinne („performative Logik“, ebd.) deutlich, die sich in einer Spannung zu den kommunikativen Wissensbeständen entfalten und einer Praxis des Sprechens über die Interaktion zwischen beruflichen Akteur:innen und der Klientel zugrunde liegen. Praktische bzw. implizite Reflexionspotentiale verweisen als Bestandteile von Orientierungsrahmen im weiteren Sinne auf Handlungsalternativen und damit darauf, wie die Student:innen die Spannung zwischen kommunikativen und impliziten Wissensbeständen bewältigen (Bohnsack 2020).

Bei der Datenauswertung wurde dabei mehrfach komparativ vorgegangen (Bohnsack 2021; Nohl 2018). Zunächst wurden zur Eruierung der Ausprägungen der propositionalen wie der performativen Logik fallinterne Vergleiche angestellt, d. h. Passagen innerhalb einzelner Gruppendiskussionen miteinander verglichen. Daraufhin fanden zunächst studienganginterne Vergleiche statt, ehe die Gruppen studiengangübergreifend miteinander verglichen wurden, wodurch sich die empirischen Vergleichshorizonte noch einmal weiteten und die Ergebnisse ausgeschärft werden konnten.

5 Ergebnisse

Die Darstellung der Ergebnisse entfalten wir im Folgenden aufbauend auf bereits publizierten Befunden der Gruppendiskussionen mit den Studierenden des Lehramts (Hinze 2022; Hinze et al. 2022). Die Erhebungen in den Studiengängen der Frühpädagogik und der Sozialen Arbeit eröffnen jeweils bereits in den Eingangspassagen mehr oder weniger maximal kontrastierende Hinweise auf die performative Praxis der Beobachtung bzw. die diesen zugrundeliegenden Orientierungen, welche Einblicke in ein Wissen um bzw. über eine konstituierende Rahmung geben.

5.1 Orientierungsrahmen im Beobachten von Unterricht in der Schule

Entlang der Rekonstruktion der Praxis des Sprechens über Unterricht in den Gruppendiskussionen mit Studierenden des Lehramts lassen sich für diese Gruppen drei Orientierungsrahmen unterscheiden: eine *kollektive Praxis des Bewertens des Lehrer:innenhandelns im Modus der Eindeutigkeit* (Gruppe 1) steht einer *kollektiven Praxis des Erschließens von Unterrichtssituationen im Modus der Deutung* (Gruppe 2) sowie einer *kollektiven Praxis der Relationierung im Modus der Deutung* (Gruppe 3) gegenüber (Hinze 2022; Hinze et al. 2022). Mit dem Modus der Eindeutigkeit ist verbunden, dass sich diese Gruppe von

Studierenden entlang ihrer Erfahrungen als Schüler:innen mit der Lehrer:innenrolle identifiziert, diese imaginativ übernimmt und dabei ihre Beobachtungen des Unterrichts ausschließlich auf eine Bewertung des Lehrer:innenhandelns resp. der Lehrer:innenpraxis und somit des Lehrer:innenhabitus resp. genauer: der Identitätsnorm der Lehrperson ausrichtet (siehe dazu auch den Beitrag von Bohnsack i. d. B.). Dabei zeigt sich, dass die Gruppe Motivunterstellungen nutzt und diese kausal miteinander verknüpft. Die in den Videos abgebildete Praxis von Lehrpersonen erscheint vor dem impliziten Vergleichshorizont einer mit dieser Rolle verbundenen Identitätsnorm im negativen Gegenhorizont. Der Modus der Deutung, wie wir ihn in den Gruppen 2 und 3 finden, bietet hingegen die Möglichkeit, dass die Studierenden sich die unterrichtliche Situationen aus der Perspektive auf die interaktive Beziehung der Akteur:innen erschließen, da deren Beobachtungen nicht primär auf separate Aktionen von Lehrpersonen oder Schüler:innen fokussieren (wie beim erstgenannten *modus operandi*), sondern stärker das unterrichtliche *Interaktionssystem*, d. h. Wechselwirkungen zwischen dem Handeln der unterrichtlichen Akteur:innen, berücksichtigen. Gleichzeitig wird keine Nutzung eines methodisch gestützten Interpretationsverfahrens deutlich, weshalb der Modus als Deutung und nicht als Interpretation bezeichnet wird. Dennoch lässt sich im Sinne des Ansatzes von Bohnsack (2020) hier eher als beim Modus der Eindeutigkeit eine Voraussetzung für professionalisiertes Lehrer:innenhandeln im Sinne einer Reflexion auf die konstituierende Rahmung erkennen, wobei sich beim Modus der Deutung eine am Erschließen des Datenmaterials ausgerichtete Praxis (Gruppe 2) von einer In-Beziehung-Setzung des Beobachteten zu vorhandenem Wissen (Gruppe 3) unterscheiden lässt.

5.2 Orientierungsrahmen im Beobachten von angeleitetem Spielen im Kindergarten

Das Gespräch über die Fallbeobachtung der zweiten Gruppe von Studierenden der Frühpädagogik beginnt mit einer kurzen Klärung, worin genau die Arbeitsaufträge bestehen (diese werden in Auszügen vorgelesen) und ob die Video-vignetten noch einmal angeschaut werden sollen. Sw3 reformuliert dann ein zweites Mal den Arbeitsauftrag³:

Sw3: Okay erstmal was haben wir beobachtet?

Sm5: Eine Erzieherin, die mit vier Kindern am Tisch sitzt.

Sw6: Vielleicht ist sie ja auch Kindheitspädagogin.

Sm1: Oder Kindheitspädagogin. (.) Dann wäre es ja jetzt von 2010 (lacht) ähm.

Auf jeden Fall steht ein Glas in der Mitte des Tisches, ein großes Glas ähm.

Jedes Kind hat einen Strohhalm in der Hand. Vor dem Kind liegen ich weiß nicht

3 Die Personen wurden wie folgt benannt: S = Student:in; w bzw. m = weiblich bzw. männlich; Zahl = Reihenfolge des ersten Auftretens als Sprecher:in auf der Aufnahme.

drei, vier Papierkugeln vor jedem Kind und das Kind soll jetzt versuchen mit Hilfe des Strohhalmes die Papierkugeln in das Glas zu befördern und die Papierkugeln dabei aber nicht anzufassen.

In der Reformulierung des Arbeitsauftrages überträgt Sw3 diesen als Proposition in die Gruppe, der dann im Weiteren aufgenommen wird. Dabei spricht Sw3 sich und die Gruppe als „wir“ an: Alle Gruppenmitglieder sind adressiert und aufgefordert, sich zu der Aufgabenstellung zu äußern. Damit folgt die Gruppe an dieser Stelle der Anforderungslogik eines Seminars, Arbeitsaufträge anzunehmen und Aufgabenstellungen zu berücksichtigen – ein Befund, der für alle untersuchten Gruppen der Studie zutrifft. Sm5 benennt als Beobachtung fünf Personen in ihrer räumlichen Zuordnung um einen Tisch. Zunächst wird eine „Erzieherin“ erwähnt, die „mit vier Kindern“ an dem Tisch sitze. In dieser Konstellation erhält die Erzieherin insofern eine vorrangige Stellung, als diese mit anderen zusammensitze und nicht die Kinder mit ihr bzw. alle gemeinsam. Bw6 schließt daran in einem fragenden Modus eine Deutungsalternative der Berufsbezeichnung an, wodurch gleichrangig neben die erste eine zweite Lesart gestellt wird, was beinhaltet, dass beide Deutungen zutreffend sein können. Die Alternative wird von Sm1 aufgegriffen, in gewisser Weise synthetisiert und dann um ein Faktenwissen ergänzt, das die Deutungen in einen chronologischen Möglichkeitsraum sortiert. Dieses Wissen wird nicht weiter expliziert, sondern als geteiltes Wissen angenommen.

Nach der anfänglichen Rollenklärung der erwachsenen Person (die Rolle der Kinder wird nicht hinterfragt) fügt Sm1 eine Beschreibung der vorhandenen Objekte und Handlungen der Personen an. Mit Bezug auf klärende Details (das „Glas“ wird als „großes Glas“ identifiziert) werden das Setting und die Interaktion mit den Gegenständen beschrieben. Sprachlich damit verbunden kommt der in der Videovignette ersichtliche Arbeitsauftrag zur Beschreibung hinzu („das Kind soll jetzt versuchen“). Personen, Gegenstände und Arbeitsauftrag sind bis hierhin die leitenden Aufmerksamkeitsfokusse. Sw3 schließt mit einer Ich-Aussage mit Klärungsbedarf an:

Sw3: Ich finde aber am Anfang der Situation war das ja noch gar nicht geklärt, was sie machen sollen damit, ne. Das wurde gar nicht kommentiert, erst im Laufe des Videos, oder?

Sm1: Erst als sie das Glas hingestellt hat.

Sw3: Genau, da meinte sie ‚versucht es mal darein zu machen‘.

Sm1: Genau, sie hat das Glas// das Glas (unv.) so dreißig Sekunden oder so/

Die Positionierung von Sw3 ist als Eindruck, als Empfinden gekennzeichnet, das sich inhaltlich auf den Arbeitsauftrag bezieht. Die Beobachtung wird damit als perspektivisch, standortgebunden thematisch. Weiterhin steht eine Klärung für das eigene Verständnis des Beobachteten im Vordergrund. Es besteht eine

Offenheit bezüglich der Richtigkeit der eigenen Eindrücke, die an die Gruppe zurückgegeben wird. Implizit wird dabei die Normativitätsvorstellung verhandelt, dass es zu Beginn der beobachteten „Situation“ einen Auftrag geben sollte, der auch klärt, was „sie machen sollen“. Sm1 schließt daran kongruent an und spezifiziert, wann der Arbeitsauftrag gegeben wurde; dies klären Sw3 und Sm1 weiter in ähnlichem Wortlaut.

Bis hierhin wird ersichtlich, dass diese Studierendengruppe das Gespräch über ihre Beobachtungen in hoher interaktiver Dichte beginnt. Der stete Wechsel der Sprecher:innen, der eng am Video aufeinander bezogen erfolgt, deutet darauf hin, dass die Studierenden sich insgesamt auf die Beobachtung einlassen. Das Sprechen erfolgt hier und auch im Weiteren im Sinne einer erzählenden, durchaus auch detailreichen Wiedergabe dessen, was beobachtet wurde. Für die Gruppe scheint insgesamt relevant, die Situation in ihrer Tiefe mit konkretem Bezug auf das Datum zu ergründen. Sm5 schließt in gleicher Weise an:

Sm5: Ach so, dann habe ich das/ das habe ich das habe ich dann nicht // mitgekriegt. Okay, ich dachte das stand schon da.

Sw7: // Da ging es einfach nur da drum, um es erstmal // auszuprobieren, wie man diese Kugeln halt// mit dem Strohhalm pusten kann überhaupt.

Sm5: Ah. Ach so okay, das habe ich irgendwie nicht so ganz mitgekriegt// dann am Anfang.

Sw3: Aber hier steht auch, was muss man machen, wenn man das von der Schüssel aus dem Glas äh in die kleine Schüssel tun will. Also es ging irgendwie darum das eigentlich rauszuholen und irgendwo reinzutun. Am Ende hatten sie es ja nur noch daliegen.

Sm5: Stimmt ich glaube die hatten die Papierkugeln vor sich in so einer kleinen Schüssel, oder? Genau okay. Ja das sieht man so schlecht. (..) Genau und dann ging es darum die Papierkugeln aus der Schüssel in das Glas ohne sie anzufassen/ aber ich/ Und dass man sie nicht anfassen soll hat sie glaube ich gar nicht/

Sm1: Hat sie glaube ich nicht gesagt.

Sm5: Hat sie nicht gesagt oder so, ne. Also man könnte/ Also die Kinder hätten sie theoretisch auch einfach äh in die Hand nehmen können und reinwerfen können so. Das ist ja jetzt/ Aber irgendwie war es trotzdem jedem klar, dass es mit dem Strohhalm sein muss. (..)

Sm1: Vielleicht wurde das auch im Vorfeld besprochen, das ist einfach nicht mit aufgenommen worden.

Die Gruppe verhandelt in klärendem Modus, wie der Arbeitsauftrag im Video gelaute hat und wann dieser in die Interaktion eingebracht wurde. Die Elaborationen werden dabei entlang des akteursbezogenen Wechselspiels der beobachteten Interaktion ausgearbeitet. Im Vordergrund stehen die gegenseitigen Bezugnahmen der Beteiligten. Die Eingangspassage endet mit der vorläufigen Konklusion, dass trotz der festgestellten Unsicherheit, was genau der

Arbeitsauftrag war und wann er ins Spiel kam, den beteiligten Akteur:innen in der Situation „klar“ gewesen sein müsse, wie der Arbeitsauftrag umgesetzt werden sollte. Der Nachvollzug des Geschehens folgt der chronologischen Abfolge im Sinne eines sequenzanalytischen Vorgehens. Das Handeln der Erzieherin wird in das Interaktionsgeschehen verwoben erwähnt. Im Sprechen ist durchweg ein hoher Detailreichtum zu erkennen, eine Nähe zum Geschehen dokumentiert sich auch innerhalb der erinnerten wörtlichen Rede. Erkennbar wird dabei, dass die Kinder an keiner Stelle als verantwortlich für die etwaigen Unsicherheiten hinsichtlich des Arbeitsauftrags dargestellt werden. Die Verantwortung wird eher der Erzieherin zugewiesen („Hat sie glaube ich nicht gesagt“), wobei diese Zuweisung durch den Verweis auf im Video ggf. Nicht-Abgebildetes („Vielleicht wurde das auch im Vorfeld besprochen“) letztlich relativiert wird.

Im Unterschied zu der Lehramtsgruppe mit dem Orientierungsrahmen der *kollektiven Bewertung des Lehrer:innenhandelns im Modus der Eindeutigkeit* (siehe Kap. 5.1) wird ersichtlich, dass die Interaktion zwischen Erzieherin und Kindern der thematische Fokus ist und nicht allein das Handeln der beruflichen Akteur:innen zentral gestellt wird. Auch wird das Handeln der Erzieherin bzw. deren Impuls erschlossen, weniger jedoch bewertend als wiederum klärend. Insgesamt überwiegt im Sprechen der Fokus auf die Rahmenbedingungen der Kinder. Der Diskurs verläuft vornehmlich in einem deskriptiven Modus, das Einnehmen einer bewertenden Haltung ist zunächst explizit nicht zu erkennen.

Allerdings lässt sich implizit eine Bewertung des Handelns der Erzieherin erkennen: Wenn erwähnt wird, was die Erzieherin nicht sagt („Und dass man sie nicht anfassen soll hat sie glaube ich gar nicht“), wird hier implizit die Erwartungshaltung verhandelt, dass Arbeitsaufträge einleitend und klar formuliert sein müssen. Auch das Beobachten der untersuchten Studierenden der Frühpädagogik ist also nicht gänzlich frei von Bewertungen. Anders aber als die Bewertungen der untersuchten Studierenden des Lehramts – und wie gleich ersichtlich wird auch derer der Studierenden der Sozialen Arbeit – ist diese Bewertung weniger explizit formuliert, sondern vornehmlich implizit und mit direktem Bezug auf das Material gerahmt. Im Verhältnis nimmt die Bewertung in beiden untersuchten Gruppen der Frühpädagogik zudem weit weniger Umfang ein und wird stets dadurch elaboriert, dass eine fallbezogene Beschreibung dessen folgt, was inhaltlich mit der Bewertung verhandelt wird.

Insgesamt dokumentiert sich in den beiden Gruppen der Frühpädagogik eine Klärung im gemeinsamen Verständnis der Beobachtung. Die Orientierungsgelänge werden validiert, die Diskursorganisation ist nicht nur parallel, sondern mitunter sogar univok. Als übergreifende Erkenntnis bezeichnen wir den Orientierungsrahmen des Sprechens über die Beobachtung als *kollektive Praxis des Erschließens der Interaktionssituation im Modus der Beschreibung*. Anders als in der kollektiven Praxis des Bewertens im Modus der Eindeutigkeit (im Lehramt) findet keine imaginäre Übernahme der Rolle der beruflichen Akteur:innen statt, das zentrale Thema ist weder Kritik noch Lob des beobachteten Handelns.

Stattdessen arbeiten die untersuchten Studierenden der Frühpädagogik – ähnlich wie die Lehramtsstudierenden mit dem Orientierungsrahmen der *kollektiven Praxis des Erschließens im Modus der Deutung* – daran, die Videovignetten im gemeinsamen Diskurs nachzuvollziehen und inhaltlich mit Bezug auf die beobachtete *Interaktionssituation* zu durchdringen. Es finden sich jedoch kaum Deutungen im Sinne etwa von Motivunterstellungen, verdachtsgeleiteten Wirklichkeitskonstruktionen und Common Sense-Theorien, die nicht anhand der Vignetten belegt werden können.

5.3 Orientierungsrahmen im Beobachten eines Beratungsgesprächs in einer Sprechstunde im Asylbewerber:innenwohnheim

Die hier ausgewählte zweite Gruppe der untersuchten Studierenden der Sozialen Arbeit beginnt das Gespräch mit einer Erinnerung an die Arbeitsaufträge, die dafür vorgelesen werden. Sw1 schließt hieran mit dem folgenden Redebeitrag an:

Sw1: Was mir aufgefallen ist, dass sie sich nicht die Hand gegeben haben. Das ist mir nur aufgefallen, also zum Schuss.

Sw2: Stimmt.

Sw1: Die sind aufgestanden und dann aber einfach gegangen.

Sw2: Also ich fand es generell die Stimmung/ Also vor allem, wenn man das Video von Klienten Sicht sieht, irgendwie so//

Sw3: Das zweite jetzt, meinst du? Ja.

Sw2: Ja, das Zweite, genau, finde ich sieht man die Stimmung viel mehr, was äh die rüberkommt. Also ich finde, die Sozialarbeiterin versucht noch recht freundlich oder auch sehr freundlich mit denen umzugehen und versucht es zu erklären und ihr Anliegen rüberzubringen. Und ich finde, man merkt einfach, dass die keine Lust draufhaben.

Sw1 stellt in der Beschreibung dessen, was „aufgefallen ist“, zweimal einen Bezug zu sich selbst, zur eigenen Perspektivierung her. Es wird kein Generalisierungsanspruch erhoben, stattdessen wird ein personenbezogener Eindruck markiert. Aus dem Kontext der Vignette wird deutlich, dass es sich bei den Personen, die sich nicht die Hand gegeben haben, um die Beraterin und eine Familie von fünf Personen handelt. Die Geste des Händeschüttelns wird dabei nicht auf den Beginn der Beratung bezogen, sondern auf deren „Schluss“. Die Beobachtung wird also nicht, wie in den Gruppen der Frühpädagogik, in ihrer sequenziellen Folge, ihrer Chronologie her nachvollzogen, sondern von ihrem Ende aus betrachtet. Das zuletzt Gesehene liegt oben auf. Wenn Sw1 das Fehlen der Geste thematisiert, so scheint dies im Zusammenhang damit zu stehen, dass eine Norm verletzt wurde, die in der Vorstellung von Sw1 leitend sein sollte. Der Ablauf des beobachteten Gesprächs, dessen Interaktionsregeln scheinen nicht konform

entsprechend der eigenen Normalitätsvorstellungen gestaltet. Das Verletzen der Regel wird dabei nicht einer der beteiligten Personen zugewiesen, sondern allen Personen attribuiert.

Sw2 ratifiziert diese Aussage und Sw1 spezifiziert diese weiter. Wird zuvor erwähnt, was nicht geschehen ist, wird nun eingebracht, was beobachtet werden konnte. In Kenntnis der Vignette erklärt sich, dass die Klient:innen⁴ gemeint sind, die „einfach gegangen“ seien. Im „aber einfach“ dokumentiert sich als positiver Gegenhorizont, dass die Verabschiedung implizit als komplexeres Interaktionsgeschehen erwartet wird. Das Schütteln der Hände als Herstellen von Nähe, als Besiegeln einer Übereinkunft und einem Ausdruck der Wertschätzung scheint bedeutungstragend für die Beratung zu sein. Dass der soziale Akt des Händeschüttelns milieugebunden, sozial konstruiert und damit kontingent zu verstehen sein könnte, wird nicht in Rechnung gestellt. Stattdessen wird die mit der eigenen Perspektive bzw. Standortgebundenheit verbundene Normativitätsfolie unhinterfragt angewendet.⁵

Sw2 elaboriert den Orientierungsgehalt weiter mit Bezug auf die „Stimmung“ im Gespräch. Dabei löst sich die Beobachtung insofern vom konkreten Datum, als zunächst „generell die Stimmung“ unspezifisch eingebracht wird. Unter Verweis auf die eigene Wahrnehmung („ich fand“) bleibt der bislang leitende Modus erhalten, implizit zu bewerten und einen persönlichen Eindruck darzustellen.

Es kommt dann dadurch ein neuer Deutungsgehalt hinzu, dass das Handeln der Beraterin und die Reaktion der Klient:innen entlang von Motivunterstellungen konstruiert werden. Ohne Bezug auf das Datum, konkrete Gesten oder Redeanteile bleibt dies eher vage. Die Konstellation des Beratungsgesprächs gerät zu einer Adressierung von zwei Seiten, die jeweils eher positiv bzw. negativ gerahmt werden: Die Gruppe der Klient:innen erhält den Status eines Gegenübers („denen“, „die“), Sw2 identifiziert sich eher mit der Position der Beraterin. Das Handeln der Beraterin dokumentiert sich als ein aktives Agieren, in der Vermittlung einer Sache („ihr Anliegen“). Die Rolle der Klient:innen bleibt demgegenüber ohne Handlungskontext, ihnen wird stattdessen eine Haltung („keine Lust“) zugeschrieben, welche impliziert, dass das Anliegen der Beraterin zurückgewiesen wird. Konträr zur Gruppendiskussion mit den angehenden Frühpädagog:innen wird die Klientel damit implizit eine Verantwortung für den Verlauf der Interaktion zugeschrieben.

4 Während der Begriff in den Gruppendiskussionen im Lehramtsstudium und im Studium der Frühpädagogik nicht vorkommt, nutzen die Studierenden der Sozialen Arbeit in allen vier Gruppendiskussionen den Begriff der ‚Klient:in‘. Wir verwenden diesen Begriff in diesem Beitrag ebenfalls und ziehen ihn in diesem Kontext, auch im Einklang mit zentralen professionstheoretischen Arbeiten (s. auch Kap. 1–3), anderen Begriffen wie etwa ‚Adressat:innen‘ vor.

5 Die Videos wurden vor Ausbruch der Corona-Pandemie erstellt, sodass diesbezügliche Hygieneregeln in der videographierten Interaktion keine Rolle spielen.

Hinsichtlich der Frage nach einer konstituierenden Rahmung scheint bedenkenswert, wessen Anliegen in der Beratung zentral gesetzt wird. Geht man davon aus, dass es die Anliegen, die krisenhaften Probleme der Klient:innen sind, die eine Beratung zustande kommen lassen, dann ist diese Ausgangslage hier umgewendet: Die Beraterin scheint in der Wahrnehmung von Sw2 ein Ziel zu verfolgen, das an die Klient:innen vermittelt werden soll. Zugleich ist das Vermitteln einer Sache an eine bestimmte „Stimmung“ der sozialen Interaktion gekoppelt, die die Beratung in der Vorstellung der Studierenden prägen soll. Sw4 schaltet sich an dieser Stelle in das Gespräch ein:

Sw4: Obwohl/ Aber ich finde sie auch super//

Sw1: //Nüchtern.//

Sw4: //Also sie wirkt nüchtern und mega unorganisiert, finde ich. Weil dann blättert sie die ganze Zeit wieder in irgendwelchen Zetteln rum und in irgendwelchen Büchern und schreibt sich irgendwas auf und dann/ ‚Ah ja, den Punkt haben wir, den Punkt haben wir. Ach jetzt kommt der Punkt‘. Also das finde ich irgendwie/ Wenn man da als Klient sitzt und jemand guckt die ganze Zeit in seinem Buch, was kommt als Nächstes und das sogar noch abhakt,

Sw1: Ja.

Sw4: finde ich irgendwie//

Sw2: //Auch nicht so geil, ne. //

Sw4: //wirkt irgendwie// unvorbereitet und halt so, als ob sie auch gar nicht richtig drin ist in dem Fall, finde ich.

Sw1: Als ob sie so eine Liste hat und das abarbeitet und aber mehr auch irgendwo nicht.

Sw4: Genau.

In univokem Modus entfalten Sw4 und Sw1 den Eindruck, den sie über die Beraterin teilen. Sw4 formuliert dabei deutlich („ich finde“, „sie wirkt“) und nicht feststellend, dass die Beraterin „nüchtern und mega unorganisiert“ erscheine. Implizit wird hier mitreflektiert, dass die Zuschreibungen immer durch die Wahrnehmung der Studierenden, also standortgebunden, gerahmt sind. Die Sprachwahl hat auch eher jugendsprachliche Anleihen, als dass Fachsprache zum Ausdruck kommt („mega unorganisiert“, „nicht so geil“). Das Handeln der Beraterin erscheint als negativer Horizont, der unstrukturiert mit Fokus auf die Dokumentation und Formalia gestaltet wird. Implizit kommt eine beratende Interaktion mit den Klient:innen in zugewandter und personenbezogener Weise als positiver Gegenhorizont zum Ausdruck. Die Gruppe stimmt darin überein, dass ein solches Beratungshandeln, das „drin ist in dem Fall“, also fallbezogene Sachkenntnis besitzt und diese zugleich in angemessener Weise mit den Klient:innen verhandelt, nicht enacted ist. Der univoke Modus der Diskursorganisation zeigt auch performativ, dass die Gruppe diesen Eindruck des Beratungshandelns teilt. Auffällig ist dabei, dass die Studierenden zwar über das Handeln der Beraterin sprechen,

dabei allerdings (auch) die Perspektive der Klientel einnehmen („Wenn man da als Klient sitzt“): Die Bewertung des Handelns der Beraterin erfolgt somit unter Einbezug dessen, wie ihr Handeln auf andere „wirkt“, was als ein wesentlicher Aspekt der Beobachtung des Interaktionssystems gelten kann.

Sw1 schließt mit einer weiteren Elaboration des beobachteten Interaktionsverhältnisses an:

Sw1: Und ich finde, man merkt auch ganz klar diese Kommunikationsprobleme.

Also das würde, glaube ich, ganz anders ablaufen, wenn die//

Sw2: //sich verstehen würden jetzt. //

Sw1: //Genau.// Wenn die der Sprache mächtig wären und sich gegenseitig besser austauschen könnten.

Sw3: Ja. Also die Mutter, die versteht ja nichts. Also hatte ich jetzt das Gefühl, dass die nichts verstehen würde. Einerseits, weil sie abgelenkt war. Andererseits hatte ich nicht das Gefühl, dass die ein Wort verstanden hat.

Sw2: Auch der Vater. Also, allein schon. Ich glaube, irgendwann wollte er den Brief zurückgeben und dann hat er es aber so gemacht von wegen ‚behalten Sie‘ und dann hat sie so irgendwie so das gesehen.

Sw1 verschiebt den Beobachtungsfokus wieder auf die Interaktion zwischen Beraterin und Klient:innen. Als ursächlich für die als defizitär gerahmte Beratung werden „Kommunikationsprobleme“ identifiziert. Ein gegenseitiges ‚Verstehen‘, im konkreten sprachlichen Verständnis, ist der leitende positive Horizont. Weiter im univoken Modus beendet Sw2 den Satz von Sw1. Sw1 konkretisiert die eigene Aussage dahingehend, dass es um die Beherrschung der Sprache geht. Dabei bleibt ein distanziertes Sprechen über die Klient:innen („die“) und eine Identifikation mit der Beraterin („sie“) erhalten. Gleichwohl nimmt diesmal Sw3 die Perspektive der Klientel ein, indem sie unter Bezugnahme auf das eigene „Gefühl“ darauf hinweist, dass „die Mutter“ dem Beratungsgespräch sprachlich nicht folgen konnte. Sw2 validiert dies für eine weitere Person der Klient:innen. Anders als bei den Gruppen der Studierenden des Lehramts richtet sich der Fokus also durchaus auf die zwei Seiten des Interaktionsgeschehens.

Insgesamt zeigt sich erstens, dass in allen vier Gruppen der Studierenden der Sozialen Arbeit ein Verhandeln einer als defizitär gerahmten Beratungspraxis der beruflichen Akteurin leitend ist. Positive Gegenhorizonte bleiben zumeist implizit. Die Interaktion mit den Klient:innen kommt zwar in den Blick, steht jedoch nicht wie bei den Gruppen der Frühpädagogik im Zentrum. Gleichwohl wird auch die Perspektive der Klientel eingenommen. Zweitens ist zu erkennen, dass die untersuchten Studierenden der Sozialen Arbeit zwar immer wieder bezogen auf das Datum ihre Beobachtungen belegen, dies jedoch nicht mit so großer Nähe an dem konkreten Nachvollzug des Geschehens wie die Gruppen der Frühpädagogik. Dort wird das Handeln der Beteiligten stärker vom wechselseitigen interaktiven Bezug her plausibilisiert. Das Beratungshandeln wird von

den Studierenden der Sozialen Arbeit zwar negativ bewertet, doch wiederum nicht so deutlich entlang von Motivunterstellungen oder eigenen biografischen Anleihen und damit nicht derart standortgebunden wie insbesondere in einer der Lehramtsgruppen. Wir sprechen hier zusammenfassend von einem Orientierungsrahmen der *kollektiven Praxis des (impliziten) Bewertens des Beraterhandelns im Modus der Interaktionsberücksichtigung*.

5.4 Vergleich der Orientierungsrahmen in den untersuchten Studiengängen

Aus den rekonstruierten Orientierungsrahmen lassen sich Differenzen hinsichtlich des Wissens der Studiendengruppen im Hinblick auf solche praktische Reflexionspotentiale erkennen, welche auf ein Wissen um die Grundlagen für die Etablierung einer konstituierenden Rahmung verweisen. Studiengangübergreifend fällt auf, dass die Diskursmodi in allen Gruppen univok bis parallelisierend sind; es kann pro Gruppe ein kollektiver Orientierungsrahmen erfasst werden. Dies erstaunt insofern nicht, als alle Studierenden die Impulse bearbeiten und relativ allgemein bzw. grundlegend über die betrachteten Videos diskutieren. Dabei zeigen sich zumindest in den Studiengängen der Frühpädagogik und der Sozialen Arbeit Homologien auch über die Gruppen hinweg, während im Lehramtsstudiengang Differenzen zwischen den drei Gruppen sichtbar wurden.

Über alle Studiengänge hinweg lassen sich die Orientierungsrahmen entweder als *kollektive Praxis des Bewertens des Handelns der beruflichen Akteur:innen* oder als *kollektive Praxis des Erschließens der Interaktionssituation* fassen.

Die gemeinsame Praxis des Bewertens unterscheidet sich dabei noch einmal dahingehend, ob Motivunterstellungen, eigene Normen und Common Sense-Theorien den unhinterfragten Bewertungshintergrund bilden, der Eindeutigkeit produziert (Lehramt Gruppe 1), oder ob die Bewertung eher implizit unter Berücksichtigung der Interaktionssituation geschieht (Soziale Arbeit). Bei letzterem Orientierungsrahmen wird zwar auf eine bewertende Einordnung des beobachteten beruflichen Handelns fokussiert, doch finden sich insofern auch *Anklänge an Reflexionen in Richtung einer konstituierenden Rahmung*, als die Perspektive der Klientel hier zumindest ansatzweise mitgedacht und die Interaktionssituation in den Blick genommen wird.

Die gemeinsame Praxis des Erschließens der Interaktionssituation setzt nicht beim beruflichen Agieren an, sondern an einer Darstellung des beobachteten Zusammenhangs des Miteinanderagierens von beruflichen Akteur:innen und Klient:innen, also am Interaktionssystem (Lehramt Gruppe 2, Frühpädagogik, teilweise auch Soziale Arbeit). Die damit in den Blick geratende situative Reziprozität der Akte in der Beziehung zwischen Berufsausübenden und Klientel kann als ein Bestandteil einer konstituierenden Rahmung gelten. Diese zeigt sich in *(Versuchen) einer praktischen Reflexion auf die Wechselwirkungen zwischen den beruflichen Akteur:innen und den Klient:innen*. Diese Reflexionen

korrespondieren dabei bisweilen mit einem Modus der Deutung, d. h. mit biographisch geprägten Perspektivierungen unter Einnahme der Sichtweise der Klientel (Lehramt), bisweilen mit einem Modus des detaillierten Nachvollzugs des beobachteten Interaktionsverlaufs unter Rückgriff auf die vorliegenden Daten (Frühpädagogik).

6 Fazit und Ausblick

Der Beitrag beschäftigt sich mit den beiden Fragen, (1) was in einem Studium, das auf die professionelle Tätigkeit in ‚People Processing Organizations‘ vorbereiten soll, grundlagentheoretisch eine konstituierende Rahmung kennzeichnet bzw. kennzeichnen könnte, und (2) inwiefern diese bereits im Kontext des Studiums empirisch beobachtbar ist. Die erste Frage wurde auf Basis einer Analyse struktureller Bedingungen der beispielhaft herangezogenen Studiengänge des Lehramts, der Frühpädagogik und der Sozialen Arbeit bearbeitet. Dabei wurde das Fazit gezogen, dass Studierende im Studium zwar keine konstituierende Rahmung etablieren können (siehe Kap. 2, 3), aber partiell über Potentiale praktischer Reflexion verfügen, welche die Grundlage für die Etablierung einer konstituierenden Rahmung bilden. Die empirischen Analysen eröffnen uns dazu differenzierte Ergebnisse (siehe Kap. 5). Dargelegt wurden unterschiedliche Arten, wie sich Studienanfänger:innen zu den in Videovignetten beobachteten Interaktionssituationen zwischen beruflichen Akteur:innen und Klient:innen ins Verhältnis setzen.

Als übergreifendes Tertium Comparationis zeigt sich eine Beobachtungshaltung, verstanden als Orientierungsrahmen, die die Beobachtungspraxis der Studierenden strukturiert. Erkennbar wird im Datenmaterial eine idealtypische *Differenz zwischen einem fall-normierenden und einem fall-rekonstruktiven Beobachtungsmodus*. Während der erste Modus eher an der Generierung von Angemessenheitsurteilen und Handlungsalternativen ausgerichtet ist, ist der zweite eher durch ein fallbeschreibendes und -erschließendes, also ein -rekonstruktives Vorgehen gekennzeichnet. Die Differenzierung der beiden Modi beinhaltet allerdings keine Aussage zu einer mehr oder weniger intensiven Auseinandersetzung mit der beruflichen Praxis; vielmehr ist in beiden Modi eine berufsbezogene Relevanz ersichtlich. Bei dem an unseren Gruppendiskussionen analysierten fall-rekonstruktiven Beobachtungsmodus deuten sich insofern mit einer konstituierenden Rahmung korrespondierende Reflexionspotentiale an, als Interaktionen als Zusammenwirken des Agierens verschiedener Akteur:innen – Berufsausübenden und Klient:innen – gefasst und fundiert am Datenmaterial nachgezeichnet werden, während in dem fall-normierenden Beobachtungsmodus das Agieren der einzelnen Akteur:innen, insbesondere der beruflichen Akteur:innen, fokussiert wird. Beide Beobachtungsmodi sind somit mit einer hohen Praxisrelevanz verbunden, doch variiert das Praxisverständnis: Praxis

als Interaktion in der fall-rekonstruktiven Herangehensweise vs. Praxis als das Handeln von Professionellen in der fall-normierenden Herangehensweise. Bei letzterem Verständnis geraten Eigenheiten der Situation tendenziell nicht in den Blick und es werden eigene Erfahrungen bzw. Bilder über das Agieren von Lehrpersonen bzw. Berater:innen sowie Schüler:innen und Klient:innen der Sozialen Arbeit reproduziert und in die beteiligten Akteur:innen hineinprojiziert. Die Etablierung, ggf. auch die Bewahrung von Reflexionspotentialen auf dem Niveau einer konstituierenden Rahmung im Studium scheint der Einnahme einer Distanz zu Routinen bzw. etablierten Vorstellungen über die künftige Berufspraxis zu bedürfen – einer Distanz, die es ermöglicht, mit vorhandenen Denkschemata und dem Common Sense zu brechen und Fälle in ihrer Besonderheit im Allgemeinen zu erkennen. Die Diskussionen zeigen, dass – mit Bourdieu – die Aneignung eines praktischen Erkennens (Bohnsack i. d. B.) der Strukturen des Interaktionsystems Teil der praktischen Reflexion der Studierenden ist und inwiefern diese praktische Reflexion differiert. Als Zielgröße von Professionalisierung denkbar wäre dabei ein Zusammenwirken der beiden rekonstruierten Modi, im Sinne einer pädagogisch professionellen Praxis, die sich auf Basis eines fall-rekonstruktiven Beobachtens mit Normen auseinandersetzt bzw. als Praxis selber Normen (re-)produziert. Ein fall-rekonstruktives pädagogisches Beobachten setzt dabei ein erziehungswissenschaftliches Beobachten voraus. Dies gilt zumindest insoweit, als dessen Methoden in rekonstruktivem Anschluss an elementare Alltagsmethoden, insbesondere diejenigen der praktischen Reflexion resp. des praktischen Erkennens (ebd.), entwickelt worden sind.

Methodisch gilt es dabei zu prüfen, inwiefern bestimmte Aussagen in den Gruppendiskussionen auch dadurch bedingt sind, dass die Videovignetten hinsichtlich der in ihnen abgebildeten beruflichen Interaktionsstruktur zwischen den Studiengängen differieren. Etwa könnte das abgebildete Handeln der Beraterin in den Gruppen der Sozialen Arbeit eher zur Kritik einladen als dies in den anderen Gruppen der Fall ist. Auch ist zu beachten, dass pro Gruppe nur zwei Videos gezeigt wurden, was notwendigerweise lediglich einen Ausschnitt jener Anforderungssituationen abbildet, mit denen in den jeweiligen Berufen umgegangen werden muss. Ggf. hätten sich etwa bei Lehramtsstudierenden andere Orientierungsrahmen gezeigt, wenn diese Videos gesehen hätten, die weniger eine Gesprächs- denn – wie in den Videos zur Frühpädagogik – eine Interaktionssituation mit Arbeitsmaterialien bzw. berufstypischen Artefakten und dadurch ggf. mehr Körperbezug beinhaltet hätten. Allerdings scheinen die authentischen, d. h. nicht gestellten Situationen aus dem Feld der künftigen eigenen Berufstätigkeit auch insofern sinnvoll gewählt worden zu sein, als sie zusammen mit den genutzten Impulsen zu relativ intensiven Darstellungen geführt haben, in denen sich Orientierungsgehalte reproduzieren. Dadurch, dass nur ein Seminar pro Studiengang beforscht wurde, sind die Ergebnisse zudem nicht als Kennzeichnung der jeweiligen Studiengänge zu verstehen, sondern primär als explorative Identifikation von Ausprägungen von Beobachtungshaltungen. Künftig müssten

weitere Erhebungskontexte einbezogen werden, um Tendenzen in Bezug auf die jeweiligen Studiengänge generieren zu können. Dabei müsste auch den Fragen nachgegangen werden, inwiefern Schwerpunktsetzungen innerhalb der Studiengänge – im Lehramtsstudium etwa jene nach den studierten Schulformen und Unterrichtsfächern – von Bedeutung sind und ob sich studiengangsspezifische Studierendenmilieus zeigen, die den Blick auf den Beruf strukturieren. Würden dabei Seminare jenseits des Studienbeginns einbezogen werden, ließen sich ggf. auch Aussagen über Veränderungen der Reflexionspotentiale in Bezug auf konstituierende Rahmungen im Sinne möglicher Professionalisierungsprozesse über das Studium hinweg tätigen.

Literatur

- Bohnsack, Ralf (2017): *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2020): *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive*. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2021): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich (10. Aufl.).
- Bohnsack, Ralf (2022): *Metatheoretische Rahmung der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung*. In: Bohnsack, Ralf/Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (Hrsg.): *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 31–55.
- Bohnsack, Ralf (2023): *Zur metatheoretischen und methodologischen Rahmung Dokumentarischer Schulforschung*. In: Hinzke, Jan-Hendrik/Bauer, Tobias/Damm, Alexandra/Kowalski, Marlene/Matthes, Dominique (Hrsg.): *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 106–127.
- Bohnsack, Ralf (i. d. B.): *Konstituierende Rahmung, sozialisatorische Interaktion und konjunktiver Erfahrungsraum*. In: Bohnsack, Ralf/Sturm, Tanja/Wagener, Benjamin (Hrsg.): *Konstituierende Rahmung und professionelles Handeln in Organisationen. Pädagogische Felder und darüber hinaus*. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 15–61.
- Bohnsack, Ralf/Kubisch, Sonja/Streblow-Poser, Claudia (2018): *Soziale Arbeit und Dokumentarische Methode*. In: Bohnsack, Ralf/Kubisch, Sonja/Streblow-Poser, Claudia (Hrsg.): *Soziale Arbeit und Dokumentarische Methode: Methodologische Aspekte und empirische Erkenntnisse*. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich, S. 7–40.
- Gercke, Magdalena (2021): *Berufsbezogene Orientierungsmuster von Lehramtsstudierenden im Hinblick auf schulische Inklusion*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

- Gerstenberg, Frauke (2022): Jeder Papierfall (k)ein Realfall? Zum Verhältnis von Fallverstehen und Forschendem Lernen im Kontext kindheitspädagogischer Hochschullehre. Plattform für Forschungs- und Fallorientiertes Lernen: Fallzentrale. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.
- Handschke, Diana/Hünersdorf, Bettina (2021): Der Fall aus der Perspektive der Sozialpädagogik: Fallverstehen als Kristallisationspunkt zwischen Profession, Disziplin und dem Politischem. In: Wittek, Doris/Rabe, Thorid/Ritter, Michael (Hrsg.): Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 108–124.
- Hasenfeld, Yeheskel (1972): People processing organizations: An exchange approach. In: *American Sociological Review* 37, S. 256–263.
- Helsper, Werner (2001): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer »doppelten Professionalisierung« des Lehrers. In: *Journal für Lehrerinnen und Lehrer* 3, S. 7–15.
- Helsper, Werner (2018): Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus. Konsequenzen für die Lehrerprofessionalität. In: Leonhard, Tobias/Košinár, Julia/Reintjes, Christian (Hrsg.): Praktiken und Orientierungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 17–40.
- Hinzke, Jan-Hendrik (2022): Auf dem Weg zu einem professionellen Lehrerhabitus? Reflexionspotenziale von Lehramtsstudierenden zu Studienbeginn. In: Bohnsack, Ralf/Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (Hrsg.): Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 247–270.
- Hinzke, Jan-Hendrik (2023): Reflexionspotentiale von Studienanfänger*innen der Sozialen Arbeit als Startpunkt von Professionalisierungsprozessen im Studium. Zur Differenzierung von Reflexion und Reflexivität im Sprechen über beobachtetes Beratungshandeln. In: Wernberger, Angela (Hrsg.): Professionalitätsforschung in der Sozialen Arbeit. Praxeologisch-rekonstruktive Perspektiven. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich, S. 47–64.
- Hinzke, Jan-Hendrik/Meister, Nina/Matthes, Dominique/Pallesen, Hilke (2022): Reflexionsanforderungen in der Lehrerbildung: Theoretische und empirische Perspektiven dreier Forschungsprojekte. In: Reintjes, Christian/Kunze, Ingrid (Hrsg.): Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 144–161.
- Hinzke, Jan-Hendrik/Paseka, Angelika (2023): Dokumentarische Methode – Professionalisierung – Forschendes Lernen. Das Gruppendiskussionsverfahren zur Erfassung von Orientierungen von Lehramtsstudierenden in der Diskussion. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 24 (1), S. 172–188.
- Hörster, Reinhard (2012): Sozialpädagogische Kasuistik. In: Thole, Werner (Hrsg.): *Grundriss Soziale Arbeit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 677–686.

- Jacob, Cornelia/Adam, Martin (2024/i. E.): Das Implizite explizit machen – Zum habituellen Stellenwert biografischer Schulerfahrungen von Lehramtsstudierenden. In: Korte, Jörg/Wittek, Doris/Kowalski, Marlen/Schröder, Jana (Hrsg.): Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kramer, Rolf-Torsten/Pallesen, Hilke (Hrsg.) (2019): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Luhmann, Niklas (1970): Funktion und Kausalität. In: Luhmann, Niklas (Hrsg.): Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme. Soziologische Aufklärung, 1. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (6. Aufl.), S. 9–30.
- Luhmann, Niklas (1978): Erleben und Handeln. In: Lenk, Hans (Hrsg.): Handlungserklärungen und philosophische Handlungsinterpretation. Handlungstheorien interdisziplinär, II (1). München: Wilhelm Fink Verlag, S. 235–253.
- Luhmann, Niklas (1981): Soziales System, Gesellschaft, Organisation. Soziologische Aufklärung, 3. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Luhmann, Niklas (2008): Die Soziologie und der Mensch. Soziologische Aufklärung, 6. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mannheim, Karl (1964): Das Problem der Generationen. In: Wolff, Kurt H. (Hrsg.): Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk. Berlin/Neuwied: Luchterhand Literaturverlag, S. 509–565.
- Meister, Nina/Sotzek, Julia (2023): Die Entwicklung eines Fachhabitus. Zur Bedeutung des Erlebens von Spannungsverhältnissen im Lehramtsstudium. In: Bohnsack, Ralf/Sturm, Tanja/Wagener, Benjamin (Hrsg.): Konstituierende Rahmung und professionelles Handeln in Organisationen. Pädagogische Felder und darüber hinaus. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 389–412.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2022): Vom forschenden Lernen zur forschenden Haltung. Das Einüben in die Praxis des Forschens als Professionalisierungskomponente. In: Obermaier, Michael/Isele, Patrick/Höke, Julia (Hrsg.): Forschendes Lernen in Arbeitsfeldern der Kindheitspädagogik. Grundlagen – Ansätze – Praxen. Paderborn: Brill Schöningh, S. 51–62.
- Nohl, Arnd-Michael (2018): Komparative Analyse. In: Bohnsack, Ralf/Geimer, Alexander/Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich (4. Aufl.), S. 130–131.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag, S. 70–182.

- Oevermann, Ulrich (2008): Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In: Helsper, Werner/Busse, Susann/Humrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 55–77.
- Schmidt, Richard/Wittek, Doris (2021): Rekonstruktive Kasuistik – ein unerreichbares Ideal universitärer Lehre. Empirische Hinweise zum Widerstreit von Programmatik und Praxis. In: Wittek, Doris/Rabe, Thorid/Ritter, Michael (Hrsg.): Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 261–276.
- Street, David/Vinter, Robert D./Perrow, Charles (1966): Organization for Treatment. a comparative study of institutions for delinquents. New York: Free Press.
- Wernberger, Angela (Hrsg.) (2023): Professionalitätsforschung in der Sozialen Arbeit. Praxeologisch-rekonstruktive Perspektiven. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.
- Wittek, Doris/Martens, Matthias (2022): Der reflexive Habitus als implizite Reflexion? Strukturtheoretische und praxeologische Perspektiven auf eine zentrale Begründungsfigur professionellen Handelns von Lehrpersonen. In: Empirische Pädagogik 36, 3, S. 5–19.

Übergreifend

Vertrauen in pädagogischen Interaktionen und seine Konstitution in konjunktiver Erfahrung und konstituierender Rahmung

Inka Bormann

Abstract: Vertrauen als Interaktionsphänomen wurde bislang noch nicht eingehender aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive betrachtet. Dieser Beitrag wird zunächst ausgewählte Aspekte des komplexen Phänomens aus vertrauenstheoretischer Sicht erläutern, um diese anschließend zu praxeologisch-wissenssoziologischen Kategorien (Bohnsack 2017; 2020; i.d.B.) ins Verhältnis zu setzen. Dabei geht es insbesondere um die Implikationen, die Vertrauen in Interaktionssystemen für die Kategorie der konstituierenden Rahmung hat. Abschließend wird vor diesem Hintergrund Vertrauen in professionellen pädagogischen Beziehungen reflektiert.

1 Interaktionsherausforderungen in *people processing organizations* in Hinblick auf Vertrauen

In *people processing organizations* treffen pädagogische Fachkräfte Entscheidungen, die eine weitreichende Bedeutung für die Identität und Biographie der Personen in ihrer Obhut haben (Bohnsack 2020: 25). Um nur wenige Beispiele zu nennen, haben etwa diagnostische Aussagen, die Bewertung von Schulleistungen oder das Aussprechen von Schullaufbahneempfehlungen in der Regel nicht nur Auswirkungen auf die Selbstkonzepte der Adressat*innen, sondern auch auf die Entscheidungsoptionen, die ihnen oder ihren Erziehungsberechtigten für die Gestaltung des weiteren bildungsbiographischen Wegs zur Verfügung stehen. Aufgrund der Tragweite der von pädagogischen Professionellen getroffenen Entscheidungen ist die Existenz organisationaler Regeln und Normen und die – wie auch geartete Orientierung an ihnen – von Bedeutung. Dieses Wissen ermöglicht ein Vertrauen in die Legitimität der Entscheidungen, die Fachkräfte im Namen der Organisation treffen.

Vor dem Hintergrund der Spielräume, die bei der Auslegung und Anwendung solcher organisationaler Regeln und Normen in *people processing organizations* ausgeschöpft werden, beschäftigen sich neuere praxeologisch-wissenssoziologische Arbeiten insbesondere mit der Frage, welche Bedeutung die adäquate Bewältigung des Spannungsfeldes zwischen verbindlich vorgesehenen Regeln und tatsächlichen Praktiken, die auch als konstituierende Rahmung bezeichnet

wird, für Professionalisierung hat (u. a. Bohnsack 2020: 30; Bohnsack i.d.B.; Franz i.d.B.; Kallfaß i.d.B.). Dieser Beitrag konzentriert sich auf die Frage, was diese Rahmenbedingungen für das Vertrauen in professionellen pädagogischen Interaktionen bedeuten können.

Die ‚Vertrauensfrage‘ stellt sich hier insofern, als beispielsweise Eltern die Grundlagen der Entscheidungen von pädagogischen Fachkräften in dem Sinne verborgen bleiben, dass sie an den Interaktionen der Fachkräfte mit ihrem Kind nicht unmittelbar teilhaben. Allenfalls aus zweiter Hand erfahren sie, wie mit ihrem Kind umgegangen wird, und sie können nur auf dieser Basis prüfen, inwiefern sich ihre normativen Erwartungen erfüllen und/oder wie der Bezug zu den organisationalen Regeln und Normen durch die Fachkräfte und deren professionelles pädagogisches Handeln gestaltet ist. Trotz ihres begrenzten Wissens über das, was in der pädagogischen Einrichtung im Einzelnen geschieht, überlassen Eltern ihre Kinder der Obhut frühpädagogischer Einrichtungen und deren Personal – mit anderen Worten: sie vertrauen. Um ein Beispiel aus dem Kontext Schule zu verwenden: Mit Blick auf Eltern kann angenommen werden, dass diese ihr Kind einer Schule und deren Personal stets auf der Basis ihres unvollständigen Wissens ‚anvertrauen‘. Sie können nicht gänzlich sicher sein, ob die Lehrkräfte ihre Erwartungen erfüllen werden, etwa jene nach der optimalen Förderung ihres eigenen Kindes (Bormann/Adamczyk 2016).

Zunächst wird an diesen kurzen Beispielen eine zentrale Begleiterscheinung von Vertrauen deutlich: die Begrenztheit des Wissens. Aus soziologischer Sicht machte schon Georg Simmel in einer vielbeachteten Randbemerkung darauf aufmerksam, dass Vertrauen in dem von ihm so genannten „mittleren Zustand zwischen Wissen und Nichtwissen“ gedeihe: „Der völlig Wissende braucht nicht zu vertrauen, der völlig Nichtwissende kann vernünftigerweise nicht einmal vertrauen“ (Simmel 1992: 393). Vertrauen ist demnach wohl in den allermeisten Situationen des Lebens bedeutsam, weil weder jemals vollständiges Wissen noch vollkommenes Nichtwissen vorliegt. Seit sich Simmel zu Beginn des 20. Jahrhunderts mit dem Verhältnis von (begrenztem) Wissen und Vertrauen auseinandergesetzt hat, ist es in der inzwischen weit verzweigten Forschung zu diesem relationalen Phänomen (Bormann/Niedlich/Würbel 2022a; 2022b; Fabel-Lamla 2022; Niedlich et al. 2021) Konsens, dass in Vertrauenskonstellationen neben den wissensmäßigen Voraussetzungen eine weitere wichtige Bedingung zu berücksichtigen ist, aufgrund derer Vertrauen erst virulent wird: die des Risikos. In *people processing organizations* liegen potentielle Risiken gleich mehrfach und in unterschiedlichen Graden der Intensität vor. So besteht beispielsweise das vergleichsweise harmlose Risiko enttäuschter, möglicherweise auch unrealistischer, Erwartungen in Bezug auf die Pünktlichkeit der Öffnungszeiten einer Einrichtung, dem als reales Extrembeispiel das Risiko eklatanter Verstöße gegen die körperliche und seelische Integrität der Schutzbefohlenen gegenübergestellt werden kann. Angesichts der potentiellen Risiken, die durch Vertrauen evoziert werden, wird dieses in der jüngeren Forschung auch als die Bereitschaft

definiert, sich in der positiven Erwartung, dass Vertrauensnehmer*innen diese Erwartungen in ihr nicht direkt kontrollierbares Handeln einbeziehen, verletzlich zu machen (z. B. Rousseau et al. 1998; Legood et al. 2022: 4).

Vor diesem Hintergrund ist die weiter oben skizzierte Intransparenz dessen, was genau vor sich geht, aus vertrauenstheoretischer Sicht in *people processing organizations* aufgrund (mindestens) zweier Interaktionsherausforderungen interessant. Die eine Interaktionsherausforderung besteht in der gesteigerten *Implizitheit* des Vertrauens und die andere in der institutionellen und organisationalen Überformung von Vertrauen. Bei der Implizitheit des Vertrauens handelt es sich um eine Interaktionsherausforderung, weil sich erst in der Praxis, also auf der performativen Ebene, herausstellt, inwiefern das vorhanden ist, was in der Praxeologischen Wissenssoziologie ein konjunktiver Erfahrungsraum genannt wird (Bohnsack 2017: Kap. 4), in welchem auf der Basis der wechselseitigen Anerkennung und Einlösung von impliziten Erwartungen aneinander Vertrauen generiert werden kann (Schweer/Thies 2008). Die institutionelle und organisationale Überformung von Vertrauen kann als eine weitere Interaktionsherausforderung betrachtet werden, weil sich – gerade in *people processing organizations* wie Schulen oder Kindertageseinrichtungen – Personen in ihrer beruflichen Praxis sowohl auf der Basis gesellschaftlicher, also institutioneller, wie auch organisational geprägter Rollenerwartungen begegnen (Bormann 2015; Lepsius 2017; Schäfer 1980). *People processing organizations*, so Bohnsack (2020: 39–41), sind Organisationen, in denen sich die in ihnen Tätigen nicht nur mit der Diskrepanz zwischen der Praxis und den gesellschaftlichen, sondern auch den organisationalen Normen, Rollenvorstellungen und Erwartungen auseinandersetzen, als in doppelter Weise mit und mit der Doppelstruktur und Spannung zwischen Norm resp. Rolle und Praxis resp. Habitus umgehen müssen.

Im Folgenden werden diese beiden genannten Interaktionsherausforderungen – diejenige der Implizitheit und diejenige der organisationalen Überformung – kurz aus vertrauenstheoretischer Sicht dargestellt und anschließend praxeologisch-wissenssoziologisch eingeordnet, bevor im letzten Abschnitt aus dieser Perspektive ein Blick auf Vertrauen in professionellen pädagogischen Beziehungen geworfen wird.

1.1 Explizitheit und Implizitheit von Vertrauen

Endreß (2010: 97, 100) unterscheidet zwischen explizitem und implizitem Vertrauen. Explizites Vertrauen tritt in Situationen auf, in denen es beispielsweise vor dem Hintergrund der Einschätzung einer anderen Person oder Situation um die Abwägung geht, ob Vertrauen gewährt werden kann oder soll. Hierbei spielt die Wahrnehmung von Optionen sowie Risiken, die durch die Vertrauenshandlung potenziell in Kauf genommen werden, eine Rolle. Vorstellen lässt sich dies etwa anhand der Entscheidung von Eltern, ihr Kind aus alltagspraktischen

Erwägungen – etwa, weil die Einrichtung auf dem Arbeitsweg liegt oder besondere Öffnungszeiten hat – der nächstgelegenen Kindertagesstätte anzuvertrauen, obwohl eine weiter entfernt gelegene Einrichtung einen ‚besseren Ruf‘ hat.

Einer solchen Entscheidung mögen explizite Kosten-Nutzen-Kalkulationen zugrunde liegen, auf deren Basis ein potenzielles Risiko (erfährt mein Kind auch in der aus praktischen Erwägungen gewählten Einrichtung eine optimale Zuwendung, Fürsorge, Betreuung, Erziehung und Bildung?) abgeschätzt und in Kauf genommen wird. Doch angesichts sogenannter „spillover“-Effekte (Høyer/Mønness 2016) kann angenommen werden, dass auch dabei ein grundsätzliches, aber stillschweigendes Vertrauen in die Institution ‚Kindertagesstätte‘ und die spezifische Organisation einfließt. Nicht immer aber findet eine solche Abwägung bewusst und unter der expliziten Frage statt, ob dem Gegenüber wirklich vertraut werden kann. Personen sind sich unter dem akuten Druck praktischen Handelns des Vertrauens, das sie anderen (Personen, Organisationen oder Institutionen) gewähren, meist nicht bewusst. Selbst wenn eine Abwägung erfolgt, kann dies auf der Basis von weniger tief elaborierenden kognitiven und affektiven Heuristiken erfolgen (Lewicki/Brinsfield 2015). Reflexives Vertrauen unterscheidet sich insofern von Formen des präreflexiven Vertrauens. Der Unterschied beider Modi von Vertrauen besteht darin, dass ersteres explizit und thematisch und letzteres implizit und unthematisch ist (Endreß 2010: 97).

Martin Endreß spricht daher bei dem Vertrauen, das stillschweigend im Alltag gewährt wird, von einem ‚fungierenden Vertrauen‘. Ihm zufolge handelt es sich hierbei um einen „Modus von Vertrauen, der soziales Handeln wie soziale Beziehungen im Sinne einer mit ihrem Gelingen notwendig einhergehenden Ressource konstitutiv begleitet“ (Endreß 2010: 98). Er konkretisiert, dass es sich beim fungierenden Vertrauen um ein das Handeln begleitendes und handlungsleitendes, implizites Bewusstsein handelt (ebd.) und bezeichnet dieses auch als „konstitutive Form des menschlichen Weltverhältnisses“ (ebd.: 101). Durch diese ‚fraglose Selbstverständlichkeit‘ (Schütz 2017: 30) schreibt sich fungierendes Vertrauen in das routinemäßige Alltagshandeln ein und wird dadurch zu einem „habitualisierten Vertrauen“ (Endreß 2010: 100).

Diese Unterscheidung zwischen dem expliziten (reflexiven, thematischen) und dem impliziten (präreflexiven, unthematischen, fungierenden bzw. habituellen) Vertrauen macht auf etwas Weiteres aufmerksam: die Bedeutung, der eine grundsätzliche *Vertrautheit* für die Möglichkeit zukommt, Vertrauen zu gewähren (Luhmann 2014). Vertrautheit kann als ein erfahrungsgesättigter Zustand des impliziten Bewusstseins bezeichnet werden. Vertrautheit gilt auch bei Schütz als erfahrungsbasierter Vorrat typisierten Wissens, der es erlaubt, den Alltag weitgehend ohne Reflexion zu erleben – jedenfalls so lange, bis die fraglose Gültigkeit dieses Wissens widerlegt ist (Schütz 2017: 33, 112). Sie entwickelt sich auf der Basis sedimentierter Erfahrungen, die in der Betrachtung und dem Erleben in gegenwärtigen Situationen aktiviert werden und durch die gegenwärtigen (Vertrauens-)Handlungen einen Teil der Zukunft mitgestalten. Insofern verbinden sich im

Vertrauen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft miteinander. Vertrauen ist im Unterschied zu Vertrautheit „keine Folgerung aus der Vergangenheit, sondern es überzieht die Informationen, die es aus der Vergangenheit besitzt und riskiert eine Bestimmung der Zukunft“ (Luhmann 2014: 26), und es wirkt in die Zukunft hinein, indem es die „Komplexität der zukünftigen Welt reduziert“ (ebd.).

Präreflexives Vertrauen ist handlungsermöglichend, weil es auf der Basis sedimentierten Wissens und typischer Erfahrungen erlaubt, Risiken einzugehen – wie zum Beispiel das potenzielle Risiko, das Eltern eingehen, wenn sie trotz des unvollständigen Wissens und fehlender direkter Kontrollmöglichkeiten des pädagogischen Personals ihr Kind in eine frühpädagogische Einrichtung geben. Es schließt die positiven Erwartungen des Vertrauensgebers oder der Vertrauensgeberin ein, nach denen in *people processing organizations* Regeln und Normen existieren, auf deren Gültigkeit Verlass ist und gegen die das pädagogische Personal in aller Regel nicht vorsätzlich verstößt. Vertrauen also beispielsweise Eltern einer frühpädagogischen Einrichtung und ihrem Personal ihr eigenes Kind an, vertrauen sie implizit auch auf die performative Kraft der normativen Erwartungen in Bezug auf die Akzeptanz und Einhaltung geltender institutioneller und organisationaler Regeln und Normen durch die Fachkräfte.

Aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive steht dieses Vertrauen in die Geltung normativer Erwartungen aber immer auch in einer Relation und in einem Spannungsverhältnis zum Vertrauen in den Habitus resp. zu den habitualisierten Praktiken der organisationalen Akteur*innen. Wobei die hier entscheidende Dimension des Vertrauens gerade diejenige ist, welche aus der Bewältigung dieses Spannungsverhältnisses von normativem und habitualisiertem Vertrauen resultiert resp. sich auf dieses Spannungsverhältnis bezieht. Eine nähere Bestimmung habitualisierten Vertrauens findet sich auch bei Frederiksen (2014), welche er in einer Verbindung mit der Zeitlichkeit des Vertrauens sieht. Demnach werden Erfahrungen zeitlebens transformiert in Habitus, die als Bündel von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata die Interaktion mit anderen Personen und Situationen orientieren. Eine Vertrautheit mit der Lebenswelt ist demnach im diachron entwickelten Habitus gespeichert. Der von Bourdieu so genannte synchron operierende „praktische Sinn“ resp. das „praktische Erkennen“ beruht auf der Entschlüsselung von „nur flüchtig wahrgenommenen Hinweise(n)“ (Bourdieu 1978: 145), die eine permanente Justierung von Erwartungen und Reaktionen herausfordert. Dieses synchron wirksame *praktische Erkennen* (vgl. zu dieser Kategorie auch den Beitrag von Bohnsack i.d.B.) resp. dieser praktische Sinn profitiert vom habitualisierten Vertrauen insofern als eine Person oder Situation auf der Basis sedimentierter Erfahrungen als vertraut oder unvertraut wahrgenommen wird (Frederiksen 2014: 167). Da in dieser Lesart die diachrone und die synchrone Seite von Vertrauen miteinander verschränkt sind, spricht Frederiksen auch nicht von einem *Zustand* des Vertrauens, sondern von einem *Prozess* des Vertrauens, in dem der implizite praktische Sinn der Illusio des ‚Spiels‘ ständig aktualisiert wird (ebd.: 174, 177–179; Bormann/Thies 2019).

1.2 Überformung von Vertrauen in *people processing organizations* auf der normativen Ebene

Im Kontext von *people processing organizations* begegnen sich pädagogisch Professionelle und ihre Klient*innen im engeren Sinne nicht allein auf der Ebene interaktiven Vertrauens. Vielmehr steht ihre Interaktionspraxis in Relation zu expliziten und impliziten Regeln und Normen, auf die sich beide Seiten berufen können und welche die Erwartungen, die sie aneinander haben können, orientieren. Zu diesem Bündel von Regeln und Normen kann etwa gezählt werden, dass pädagogische Fachkräfte eine spezifische Qualifikation vorweisen müssen, die Organisation, in der sie angestellt sind, diese Qualifikation im Rahmen des Auswahlprozesses prüft und dass die Personen, die dies im Namen der Organisation tun, darin geschult oder zumindest geübt sind (Baumann 2002). Organisationen, so (Lepsius 2017: 81), wird insbesondere dann Vertrauen geschenkt, wenn ihre Regeln und Normen funktional sind und dafür gesorgt ist, dass sie dem Personal bekannt sind und von ihm befolgt werden.¹

Die Regeln und Normen regulieren also einen Teil der Interaktionen und sorgen dafür, dass Kinder und pädagogische Fachkräfte oder Eltern und Lehrkräfte einander nicht allein auf der Ebene von ‚Ich und Du‘ oder ‚auf Augenhöhe‘ begegnen. Vielmehr interagieren sie in ihren organisational vorstrukturierten Beziehungen und Rollen (Schäfer 1980). Diese Regelgebundenheit und Rollenförmigkeit ermöglicht eine relativ personenunabhängige organisationale Kontinuität, da sie trotz Fluktuation des Personals oder der Klientel normative Handlungsgrundlage bleiben (auch Kramer 1999). So stehen Eltern in der andauernden Verantwortung, dafür zu sorgen, dass ihr Kind der Schulpflicht nachkommt – selbst, wenn sie die Klassenlehrperson für pädagogisch nicht kompetent halten – und müssen empfindliche Sanktionen in Kauf nehmen, wenn sie gegen diese Norm verstoßen. Lehrkräfte müssen stets dafür sorgen, alle Kinder bestmöglich zu fördern – selbst wenn sie gegen das eine oder andere Kind womöglich eine besondere Sympathie oder Antipathie hegen. Gleichermassen müssen sie für einen nachvollziehbaren Zusammenhang zwischen Leistung und Bewertung sorgen (Schäfer 1980). Und auch Schüler*innen müssen sich an die in ihrer Klasse ausgehandelten Regeln halten – selbst, wenn diese den zu Hause geltenden Praktiken nicht entsprechen. Ansonsten müssen sie womöglich in Kauf nehmen, dass die Eltern von der Lehrkraft zu einem Problemgespräch einbestellt werden.

¹ Lepsius spricht explizit von Vertrauen zu Institutionen, die auf der gesellschaftlichen Ebene eine Ordnung und Orientierung stiftende Funktion haben. Von Institutionen sind im engeren Sinne Organisationen zu unterscheiden. Organisationen „erfüllen [...] institutionalisierte Rationalitätserwartungen“ (Kuper/Thiel 2010: 496). Viele Autor*innen verwenden den Institutions- und Organisationsbegriff synonym. In diesem Beitrag wird zum Zwecke einer konsistenten Argumentation aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive teilweise von ‚Organisationen‘ die Rede sein, selbst wenn in der referierten Literatur selbst von ‚Institutionen‘ gesprochen wird. Dadurch ergeben sich einige Anlehnungen an Termini der Originalliteratur.

Die Existenz, Aktualisierung und Durchsetzung dieser Regeln und Normen in der organisationalen Praxis ist die grundlegende Voraussetzung für die Legitimität von und das Vertrauen in Organisationen (Lepsius 2017). Damit geht aus vertrauenstheoretischer Perspektive einher, dass zwar stets Menschen Organisationen repräsentieren und die Klientel deren Repräsentant*innen insofern selbstredend auch *in persona* begegnet. Insofern sollte in diesem Rahmen von organisationalem Vertrauen gesprochen werden – zumindest, wenn es, wie zum Schluss dieses Beitrags noch zu diskutieren ist, um *professionalisierte* Praxis geht. Ein solches Vertrauen kann unterschieden werden in ein Vertrauen *in* Organisationen und ein Vertrauen *wegen* Organisationen (in Anlehnung an Bachmann 2018: 219). Vertrauen *in* Organisationen wird demnach gewährt aufgrund der Legitimität einer Organisation sowie der Anerkennung der Leitprinzipien, die sie effektiv und effizient verfolgt (zum Beispiel die Kompensation herkunftsbedingter schulischer Ungleichheiten). Vertrauen *wegen* Organisationen liegt etwa dann vor, wenn den Repräsentant*innen einer Organisation vertraut wird, dass sie gemäß der geltenden Regeln und Normen der Organisation professionell handeln. Dies verweist jedoch bereits auf die Bedeutung der Performanz, der Praxis in Organisationen für die Konstitution von Vertrauen, wie sie in die praxeologisch-wissenssoziologische Analyse einbezogen wird.

2 Die Interaktionsherausforderungen des Vertrauens in *people processing organizations* aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive

Im vorigen Abschnitt wurden die mit Vertrauen verbundenen Interaktionsherausforderungen aus einer vertrauenstheoretischen Sicht vorgestellt, welche überwiegend auf der normativen Ebene resp. derjenigen der propositionalen Logik verbleibt. Auch dabei wurde bereits hervorgehoben, dass Vertrauen meist nicht reflexiv zugänglich ist, sondern implizit bleibt, und dass es sich bei Vertrauen in professionellen pädagogischen Interaktionen, die sich in *people processing organizations* abspielen, um organisational gerahmtes (implizites) Vertrauen handelt. Im Folgenden werden praxeologisch-wissenssoziologische und vertrauenstheoretische Perspektiven aufeinander bezogen. Dazu wird der implizite und explizite Modus von Vertrauen in die Differenz von Norm und Habitus mit ihren jeweiligen Logiken eingeordnet. Weil hier Vertrauen im Kontext pädagogischer Interaktionen reflektiert wird, wird außerdem die Bedeutung von Kongruenz diskutiert.

Wie erläutert, unterscheidet Martin Endreß das reflexive vom präreflexiven Vertrauen. In der Praxeologischen Wissenssoziologie ist das Implizite und Präreflexive zentraler Ansatzpunkt für die Rekonstruktion handlungsleitenden Wissens. Die von Endreß vorgenommene Unterscheidung von explizitem, thematischem bzw. reflexivem und implizitem, unthematischem bzw. präreflexivem Vertrauen lässt sich in der Praxeologischen Wissenssoziologie tiefergehend mit der Differenz

von Norm und Habitus resp. komplexer: derjenigen von propositionaler und performativer Logik verstehen, die als solcher Gegenstand handlungspraktischer Bewältigung im Kontext konjunktiver Erfahrungsräume ist (Bohnsack 2017). So versteht auch Franz (2022: 481) Vertrauen als Ergebnis einer „gemeinsamen Interaktionsgeschichte, also eines konjunktiven Erfahrungsraums“ ist. Während diese Lesart auf das Zustandekommen von Vertrauen hinweist, lässt sich daran anschließend eine problematisierende Perspektive formulieren. Denn im konjunktiven Erfahrungsraum spielt sich die Bewältigung der notorischen Spannung zwischen Norm und Habitus ab. Diese Spannung kann insofern vertrauensrelevant werden, als Abweichungen von Orientierungsschemata, also institutionalisierten normativen Erwartungen und Rollen (Bohnsack 2017: 103), die sich durch die performative Logik des Habitus⁴ ergeben, präreflexives Vertrauen erschüttern, wodurch es explizit und thematisch wird (Sotzek 2022: 221).

2.1 Explizites Vertrauen als Ausdruck der propositionalen Logik kommunikativen Wissens über Normen (Orientierungsschemata)

Explizites Vertrauen ist als thematisches oder reflexives Vertrauen verbunden mit Abwägungen über die Vertrauenswürdigkeit eines Gegenübers und auch über das Risiko, das mit einer Vertrauenshandlung kalkuliert eingegangen wird. Solche Abwägungen können mit Bezug auf die Praxis in generalisierender Weise theoretisiert und erläutert oder als Vertrauensbekundung ebenso artikuliert werden, wie Gründe für verlorenes Vertrauen benannt werden können. Vor diesem Hintergrund kann reflexives Vertrauen in Bezug auf professionelle pädagogische Beziehungen in *people processing organisations* zunächst einmal mit der propositionalen Logik kommunikativen Wissens in Verbindung gebracht werden.

Insoweit als professionelle Beziehungen in *people processing organisations* als Ausdruck organisationaler Orientierungsschemata (Bohnsack 2017: 103) verstanden werden und Personen in diesem Kontext explizit danach gefragt werden, inwiefern sie einer anderen Person in diesem Kontext vertrauen, ist davon auszugehen, dass eine Antwort (auch) auf *common sense*-Theorien über das, was Vertrauen in diesem Kontext ausmachen *sollte*, beruht. Ein Urteil über eine Beziehung als ‚vertrauensvoll‘ kann als Funktion der Attribuierung von Erwartungen, Motiven, Intentionen gelten, die vielfach, aber nicht ausschließlich, auf generalisierten normativen Erwartungen oder Identitätsnormen (vgl. zum Begriff den Beitrag von Bohnsack i.d.B.) beruhen. Dementsprechend zeigen einige Studien, dass eine Reihe von spezifischen Zuschreibungen wie Ehrlichkeit, Kompetenz, Integrität, Offenheit etc. als allgemeine Basis der Wahrnehmung von Vertrauenswürdigkeit gilt (Hoy/Tschannen-Moran 1999; Mayer et al. 1995).

Andere Studien arbeiten jedoch heraus, dass die gleichen Attribute in unterschiedlichen Situationen verschieden stark ausgeprägt sind – je nachdem, was ‚auf dem Spiel steht‘ (Bormann/Adamczyk 2016; Bormann/Killus et al. 2022) – und

direkte Interaktionspartner*innen sich gegenseitig für unterschiedlich stark vertrauenswürdig halten (Janssen et al. 2012). Das bedeutet, dass Interaktionspartner*innen keineswegs (auch nicht zum gleichen Zeitpunkt) ein identisches Vertrauensniveau zueinander haben (*mutual trust*) müssen. Vertrauensbeziehungen lassen sich vielmehr dahingehend unterscheiden, ob ein*e Interaktionspartner*in einen Vertrauensvorschluss gibt, aufgrund dessen sich das Vertrauen des/der anderen Interaktionspartner*in (erst weiter) entwickelt (*reciprocal trust*) oder ob sich die Interaktionspartner*innen (auch dauerhaft) im Ausmaß ihres Vertrauens zueinander unterscheiden (*asymmetric trust*; Korsgaard et al. 2015).

2.2 Implizites Vertrauen als Ausdruck der performativen Logik konjunktiven Wissens des 'Habitus' und dessen Grundlagen im konjunktiven Erfahrungsraum

Das implizite, präreflexive und unthematische Vertrauen wiederum kann mit der performativen Logik des konjunktiven Wissens und Habitus in Beziehung gesetzt werden, weil es auf dem im Laufe des Interaktions- oder Sozialisationsprozesses erworbenen und ‚sedimentierten‘ Wissen über das, was vom Gegenüber in einer Situation grundsätzlich erwartet werden kann und wie dessen Eigenschaften eingeschätzt werden können, beruht. Vertrauen kann insofern als Ausdruck konjunktiver Erfahrung betrachtet werden.

Implizites Vertrauen basiert auf konjunktivem Wissen, das nicht zwingend artikulierbar ist, sondern sich in alltäglichen Vertrauenshandlungen ausdrückt, beispielsweise aus längerfristigen Interaktionsprozessen zwischen dem Kind und der frühpädagogischen Fachkraft oder wenn ein Elternteil sich ihr öffnet und von den eigenen Sorgen und Schwierigkeiten in Bezug auf den Umgang mit dem eigenen Kind berichtet. Einer solchen Bereitschaft sich verletzlich zu zeigen, dürfte in den seltensten Fällen eine explizite Klärung des gegenseitigen Vertrauens auf einer kommunikativen Meta-Ebene vorausgehen. Vielmehr kann angenommen werden, dass zum einen die vorherige konjunktive Erfahrung im organisationalen Kontext, also Vertrautheit, dafür ausschlaggebend ist, ob und inwieweit eine solche Offenbarung überhaupt stattfindet. Denn durch das gemeinsame „konjunktive[...] Erleben[...] der habitualisierten Praxis und ihres Verhältnisses zur Norm“ (Bohnsack 2017: 193–194) entwickelt sich eine „konjunktive Sozialität“ (ebd.: 104), die intersubjektives Verstehen jenseits des kommunikativen ermöglicht. Da der konjunktive Erfahrungsraum und die konstituierende Rahmung sich immer im Spannungsverhältnis von gemeinsamer Praxis und Norm entwickeln, dürfen bei Vertrauenshandlungen in people processing organisations auch die in Orientierungsschemata gespeicherten und kommunizierbaren oder womöglich auch in Leitbildern niedergeschriebenen normativen Erwartungen an pädagogische Professionelle sowie berufliche Identitätsnormen bzw. -attributionen dafür eine Rolle spielen, dass bzw. inwiefern in der Praxis stillschweigend Vertrauen gewährt wird.

Die wenigen vorliegenden Arbeiten zum habituellen (Bildungs-)Vertrauen sind durchaus an diese praxeologisch-wissenssoziologische Perspektive anchlussfähig. Sie zeigen beispielsweise, dass habituelles Bildungsvertrauen als Ressource für soziale Integration und Mobilität fungieren kann, da es dabei unterstützt, (biographische) Unsicherheiten durch Anpassungen an Anforderungen und Erwartungen zu bewältigen (Bartmann/Pfaff 2013). Auch eine Studie von Bormann und Thies (2019) illustriert, dass habituelles Bildungsvertrauen damit verknüpft zu sein scheint, dass sich beispielsweise Studierende, denen der akademische Kontext und dessen spezifischer institutioneller Habitus unvertraut ist, sich routinemäßig auf gewohnte Wahrnehmungen, Einschätzungen und Handlungspraktiken zurückziehen. Ihnen ist es (mindestens) in der initialen Auseinandersetzung mit einer bis dato eher unbekannten performativen Logik erschwert, eine Passung zwischen normativen Erwartungen und Ansprüchen und der Praxis einer Entwicklung vertrauensvoller Beziehungen aufzubauen. Studierende jedoch, die zumindest durch ihren familialen akademischen Hintergrund mit dem institutionellen Habitus der Hochschule bereits etwas vertraut sind, fällt es dagegen offenbar leichter, eine Passung zwischen den eigenen Fähigkeiten und Erwartungen und den impliziten Normen und Regeln der Organisation herzustellen – möglicherweise, weil die Spannung zwischen propositionaler und performativer Logik geringer ist und weil ihr sozialisatorisch angeeignetes konjunktives Wissen dabei hilft, diese Spannung zu bewältigen.

Aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive steht die organisationale Praxis der pädagogischen Professionellen mit ihrer Klientel prinzipiell in einem notorischen Spannungsverhältnis zu den organisationalen Normen. Die Betrachtung des Verhältnisses von explizitem Vertrauen und der propositionalen Logik sowie die des impliziten Vertrauens und der performativen Logik würde daher zu kurz greifen, wenn diese Diskrepanz zwischen Norm (propositionaler Logik) und Habitus (performativer Logik) in konjunktiven Erfahrungsräumen von people processing organisations nicht ebenfalls in Bezug auf die Form und Möglichkeit des Vertrauens reflektiert würde. Demgegenüber wird aus vertrauenstheoretischer Sicht oftmals auf die Bedeutung von Kongruenz hingewiesen.

2.3 Kongruenz von Erwartungen und Orientierungen versus die interaktive Bewältigung von Diskrepanzen als Vertrauenskonstituens

Kongruenz spielt für die Entwicklung von Vertrauen auf der Ebene der propositionalen Logik eine wichtige Rolle (Schweer 2019; Schwer/Thies 2008), da sie bevorzugt dann entsteht, wenn eine Übereinstimmung zwischen Überzeugungen und Erwartungen, wie eine Person oder Situation normativ sein ‚sollte‘, wahrgenommen wird. Der organisationale Kontext mit seinen Regeln und Normen begrenzt dabei etwaige willkürliche Auslegungen geltender propo-
nierter Regeln und Normen und sorgt für eine gewisse Erwartungssicherheit

und Verlässlichkeit. Dies kann durch weiche Instrumente wie Leitbilder und Programme, aber bei stark abweichendem Verhalten auch durch disziplinarische Maßnahmen, gewährleistet werden.

Aus vertrauenstheoretischer Sicht kann davon ausgegangen werden, dass sich Vertrauen in einem solchen Rahmen vor allem dann entwickelt, wenn die Einhaltung organisationaler Normen und Regeln wiederholt als eingelöst erfahren wurde, gemeinsam geteilte Vorstellungen existieren sowie auf einer derart vertrauten Basis angenommen werden kann, dass Normen, Regeln und institutionalisierte Erwartungen nicht nur in der Vergangenheit und der Gegenwart, sondern auch in der Zukunft ihre Gültigkeit haben. In organisationalen Kontexten können Personen solche normativen Erwartungen durchaus explizieren und wechselseitig aneinander richten sowie ihre Vertrauenshandlung an der Einschätzung orientieren, ob diese Erwartungen eingelöst werden. Dies wird von Bohnsack in Anlehnung an Luhmann als ‚Erwartungserwartung‘ bezeichnet (Bohnsack i.d.B.: 25) und entspricht dem, was Hardin (2002: 1) als „*encapsulated interest*“ bezeichnet. Damit ist die Erwartung gemeint, dass das Gegenüber die eigenen Erwartungen respektiert und in der Abwägung eigener Handlungsoptionen berücksichtigt.

Solche Erwartungserwartungen bzw. *encapsulated interests* können zwar auch als konstitutiv für konjunktive Erfahrungsräume gelten, stellen aber nur deren eine Ebene dar – nämlich diejenige der propositionalen Logik. Auf der Basis reziproker Erwartungen ermöglichen sie es den interagierenden Personen, die Handlungen des Gegenübers einzuschätzen und dies beim eigenen Handeln – und somit auch dem Gewähren von Vertrauen – vorwegzunehmen. Denn Erwartungserwartungen oder *encapsulated interests* sind Produkte erfahrungsbasierter Generalisierungen normativer Erwartungen in Bezug auf das, was in einer Interaktion wahrscheinlich ist. In Interaktionen in *people processing organisations* wiederum sind diese normativen Erwartungen organisational und institutionell gerahmt: Personen begegnen einander in den Rollen und Identitäten, die sie aufgrund des jeweiligen Interaktionsanlasses einnehmen und die ihnen organisational und institutionell zugeschrieben werden (Bohnsack 2017; 2020). Dies vollzieht sich in praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive allerdings immer in Relation zur habitualisierten Praxis, also auf der Ebene des Orientierungsrahmens im weiteren Sinne, d. h. im jeweiligen gemeinsamen konjunktiven Erfahrungsraum einer Organisation.

Für die Betrachtung einer solchen Überformung von Vertrauen ist die Unterscheidung von Kramer (1999) relevant. Er unterscheidet zwischen dem *rule-based* und dem *role-based trust*. Die Existenz formeller und informeller Regeln sorgt ihm zufolge für ein geteiltes, implizites Verständnis dessen, was als angemessenes Handeln betrachtet wird (*rule-based trust*; ebd.: 579). Das generelle, implizite Wissen um die Rolle, die eine Person in einer Organisation hat, befreit wiederum die Vertrauensgeber*innen davon, spezifisches Wissen über deren Motive, Intentionen und Fähigkeiten aufzubauen (*role-based trust*; ebd.: 578). Bei beiden, dem *rule-based* und dem *role-based trust*, handelt es sich um Formen

de-personalisierten Vertrauens (ebd.). Mit Bezug auf *people processing organisations* lässt sich das wie folgt erläutern: Erfüllen pädagogische Professionelle die in sie gesetzten Erwartungen, entspricht ihr Handeln also der ihnen zugeschriebenen Rolle, indem sie die geltenden Regeln und Normen einhalten – sind also Erwartungen, Überzeugungen und Wahrnehmungen kongruent –, können sie das Vertrauen ihrer Klientel gewinnen.

Aus praxeologisch-wissenssoziologischer Sicht ist eine solche Kongruenz jedoch nur eine und zwar die unwahrscheinlichere Möglichkeit, Vertrauen zu erhalten. Gerade in *people processing organisations* ist aufgrund der Komplexität der normativen Struktur und ihrer Verdoppelung in institutionelle (gesellschaftliche) und organisationale Normen die Diskrepanz von Norm und Praxis resp. Norm und Habitus besonders ausgeprägt. So kann es beispielsweise die pädagogische Professionalität gebieten, zugunsten der Klientel in bestimmten Situationen von normativen Regeln im administrativen Bereich abzuweichen. Ist dies per se als bedrohlich für das Vertrauen anzusehen? Vor dem Hintergrund der zentralen theoretischen Annahme und empirischen Evidenz, dass eine notorische Spannung zwischen Norm und Habitus besteht, deren Bewältigung sich im Medium des konjunktiven Erfahrungsraums vollzieht, kann Vertrauen ebenso auf der Basis von Diskrepanzen bzw. genauer: deren Bewältigung entstehen.

Wie weiter oben bereits skizziert wurde, hebt sich habitualisiertes Vertrauen vom fungierenden Vertrauen, also von Vertrautheit, insofern ab, als dass es als relativ überdauerndes Ergebnis wiederholter (positiver) Interaktionen betrachtet werden kann, das sich über das fungierende Vertrauen im unmittelbaren Handeln praktisch aktualisiert. Im Sinne der Praxeologischen Wissenssoziologie konstituiert sich habitualisiertes Vertrauen auf der Grundlage eines gemeinsamen impliziten (präreflexiven) Wissens um die gemeinsame Geschichte der interaktiven Praxis der Beteiligten. Dieses „performative Gedächtnis“ (Bohnsack 2020: u. a. 46) der Beteiligten liegt der Konstitution eines konjunktiven Erfahrungsraums zugrunde. Voraussetzung hierfür ist jedoch nicht notwendigerweise eine Übereinstimmung oder Kongruenz der Orientierungsrahmen der Beteiligten. Ausreichend ist auch das gemeinsam geteilte Wissen um Inkongruenzen und deren interaktive Bewältigung (vgl. Bohnsack i. d. B.: 20ff.). Insofern ist ebenso denkbar, dass Vertrauen aus der erfahrenen *praktischen Bewältigung* von Diskrepanzen resultiert – sich also auch dann entwickelt, wenn die Handlungspraxis nicht dem entspricht, was in professionalisierten Kontexten normativ resp. auf der Basis von *common sense*-Wissen zu erwarten wäre.

Auch die Bewältigung derartiger Diskrepanzen kann durch die konstituierende Rahmung – als organisationale Variante des Orientierungsrahmens im weiteren Sinne – bewältigt werden (vgl. Bohnsack 2017; 2020: 30; i. d. B.). Sie gilt als eine Prozessstruktur, die weitgehend implizit bleibt und die Interaktionen in einem organisationalen Kontext mitkonstituiert. Interaktionen im konjunktiven Erfahrungsraum der Organisation werden verstanden als „Praxis der Bewältigung des komplexen Beziehungszusammenhang (sic!) und des Spannungsverhältnisses

[...] zwischen [...] normativen Programmatiken einerseits und der interaktiven Handlungspraxis andererseits“ (Bohnsack 2020: 32). Pädagogische Fachkräfte agieren nicht selten im paradoxalen konstituierenden Rahmen der Organisation. Diese Paradoxien werden auch als charakteristische Antinomie des Lehrberufs – beispielsweise zwischen Nähe und Distanz – bezeichnet (Helsper 2012). Auch hier bilden sich interaktive konjunktive Erfahrungsräume, in denen pädagogisch Professionelle nicht selten in eine Diskrepanz zwischen beruflicher Rolle und beruflichem Habitus geraten, deren Bewältigung Gegenstand professionalisierter Praxis ist (Bohnsack 2020: 40).

Eine derartige konstituierende Rahmung hat im Zuge der Bewältigung des Spannungsverhältnisses von Norm und Praxis zugleich auch das Spannungsverhältnis von interpersonellem resp. interaktiv-performativem und organisational-propositional gerahmtem Vertrauen zu bewältigen. Dieses Spannungsverhältnis begegnet uns beispielsweise, wenn eine pädagogische Fachkraft sich zwar nicht mit dem formalen Erziehungsprogramm der Kindertagesstätte identifiziert und vielleicht auch überhaupt nicht ihr Verhältnis zu den normativen Programmen der Organisation artikuliert, aber etwa aufgrund ihres Verhältnisses zu den Kindern und deren Vertrauen resp. Sympathie ihnen gegenüber das persönliche Vertrauen der Eltern gewinnt. Oder beispielsweise ist sich die Lehrperson mit den Schüler*innen einig in der Ablehnung spezifischer Elemente der Programme der Organisation, also curricularer oder disziplinärer Regeln, und gewinnt gerade dadurch deren Vertrauen. Andererseits ist denkbar, dass beispielsweise einem fachlich kompetenten und formal (über-)korrekten Lehrer seitens der Schüler*innen kein Vertrauen entgegengebracht wird. Das handlungspraktische Aussetzen geltender Regeln kann auch dann vertrauensstiftend sein, wenn ein*e Erzieher*in einem Elternteil durch Nichtkommentieren zugesteht, eine proponierte strikte Norm der festen Abholzeit des Kindes zu umgehen, sodass damit gleichzeitig im gemeinsamen stillschweigenden Einverständnis organisationale Regeln praktisch außer Kraft gesetzt werden.

Solche Diskrepanzen zwischen normativen Erwartungen und Handlungspraxis können vertrauensstiftend sein, weil denkbar ist, dass Vertrauen *gerade deshalb* entsteht oder aufrechterhalten wird, weil das Spannungsverhältnis zwischen Norm und Habitus in einer für die Beziehung der Beteiligten konstitutiven Weise bewältigt wird. Die ‚Vertrauensfrage‘ wird auch hier gar nicht explizit gestellt, sondern Vertrauen wirkt implizit, nämlich im modus operandi der Handlungspraxis.

3 Vertrauen in professionalisierten Beziehungen in *people processing organizations* – interpersonelles Vertrauen oder Vertrauen in Institutionen?

In den vorigen Abschnitten wurde Vertrauen zunächst aus vertrauenstheoretischer Sicht und anschließend aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive erörtert. Abschließend geht es um die Frage, wie sich Vertrauen und professionalisierte pädagogische Praxis in *people processing organizations* zueinander verhalten. Inwiefern handelt es sich bei dem Vertrauen zwischen Professionellen und ihrer Klientel eher um interpersonelles oder um ein Vertrauen in bzw. wegen Institutionen und Organisationen?

Zu dieser Frage wird die These vertreten, dass das Vertrauen, das in *professionalisierten* Praxisverhältnissen vorherrscht, weder allein oder primär als interpersonell noch allein oder primär als Vertrauen in Organisationen betrachtet werden kann. Denn unter Berücksichtigung der Ausführungen insbesondere von Schäfer (1980) und Kramer (1999) kann im Kontext pädagogischer Organisationen von einem de-personalisierten Vertrauen ausgegangen werden, was aber nicht bedeutet, dass sich Repräsentant*innen einer Organisation und ihre Klientel allein oder primär in ihren Rollen und auf der Basis der organisational geltenden Regeln begegnen. Vielmehr handelt es sich um ein Vertrauen, welches zwar in *organisationalen Strukturen* fundiert ist; dies sind aber Strukturen der interpersonellen Interaktion mit der Klientel, also Strukturen des konjunktiven Erfahrungsraums und der konstituierenden Rahmung, welche aus der Vermittlung zwischen organisationaler Norm und Praxis resultieren.

Diese Sichtweise lässt sich auch anhand praxeologisch-wissenssoziologischer Beobachtungen von professionalisierter Praxis untermauern. So rekonstruiert Nentwig-Gesemann (2022: 403) am Fall einer frühpädagogischen Fachkraft, dass diese dem „Vertrauen auf der Beziehungsebene zwischen Kindern und Fachkräften eine höhere Relevanz [zuspricht; Anm.: IB] als Formen der Sicherung, die an institutionelle Normen und Kontrolle gebunden sind“. Auf den ersten Blick könnte vermutet werden, dass die Fachkraft Vertrauen aufs Spiel setzt, weil sie sich der normativen Programmatik der Organisation entzieht, die normativ-programmatische Seite ihres Handelns keine Rolle mehr spielt – und gewissermaßen ein interpersonelles Vertrauen ‚trotz‘ Institution resp. Organisation angestrebt wird. Nentwig-Gesemann macht jedoch deutlich, dass für die Fachkraft statt der organisational geltenden Regeln der „an den Perspektiven der Kinder orientierte handlungspraktische Umgang mit ihnen“ (ebd.), also die Interaktionsstruktur und der konjunktive Erfahrungsraum zentral sind. Sofern die Diskrepanz zwischen geltender Norm und ihrer performativen Anwendung nicht nur praktiziert, sondern auch vermittelt wird, bleibt die Fachkraft in ihrer professionellen Rolle. Dies, so kann argumentiert werden, ist dann beides: Ausdruck einer personenbezogenen professionalisierten Praxis und vertrauensstiftend im Sinne des Vertrauens in Institutionen.

Die Bedeutung der professionellen Rolle für Vertrauen unterstreicht auch das

empirische Beispiel von Bakels (2022). Am Beispiel von Lehrkräften in einer Klinikschule arbeitet sie heraus, dass diese permanent Entscheidungen in der organisational angelegten Spannung zwischen ihrer pädagogisch-fachlichen und -therapeutischen Rolle treffen. Sie argumentiert, dass diejenigen, die sich der Entscheidung in dieser notorischen Spannung zwischen diesen Rollen enthalten und stattdessen im Rahmen nur der einen oder nur der anderen Rolle agieren, „jenseits der organisationalen Rahmung“ (ebd.: 199) handeln. Dadurch jedoch steht ihre Professionalität in Frage. In people processing organisations, so könnte man sagen, ist der in der Kontinuität der Interaktionsstruktur verankerte Umgang mit der permanenten Rollendiffusion nicht die Ausnahme, sondern die Regel. Gelingt die Bewältigung dieser Spannung nicht, so Bakels, agiert das Personal in einem Modus der De-Professionalisierung, der zu einem Verlust des Systemvertrauens auf Seiten der Klient*innen beiträgt.

De-Professionalisierung und das Verlassen organisational vorgesehener Rollen werden auch in der Studie von Kallfaß (2022) angesprochen. Sie arbeitet Typen der Interaktion zwischen Eltern und frühpädagogischen Fachkräften einer Kindertagesstätte heraus. Diese Typen unterscheiden sich darin, inwiefern es den Fachkräften in den verschiedenen Organisationsmilieus gelingt, heterogene Perspektiven der Eltern und eigene professionelle Perspektiven miteinander zu vermitteln. So berichtet Kallfaß, dass in einem geringer professionalisierten Organisationsmilieu die Akteur*innen einander unter Absehung von Rollen und organisationalen Programmen begegnen und stattdessen „die persönlichen Beziehungen zwischen den Erwachsenen im Vordergrund“ (ebd.: 325) stehen. In diesen Fällen misslingt die durch die Interaktionsstruktur und den konjunktiven Erfahrungsraum sowie die konstituierende Rahmung zu leistende Vermittlung zwischen den persönlichen Beziehungen und den organisationalen Programmen, und es kommt zu einem „organisationalem Rahmungsverlust“ (ebd.: 331). Kallfaß vermutet, dass es zum Vertrauen zwischen Fachkräften und Eltern beitragen kann, wenn es gelingt, Abweichungen von den vorgesehenen Rollen oder Differenzen der Perspektiven auf professionalisiertes Handeln zur Sprache zu bringen und diese diskursiv zu bearbeiten (ebd.: 333).

Als ein gewissermaßen ‚professionalisiertes Vertrauen‘ kann ein Vertrauen zwischen den Repräsentant*innen der Organisation und ihrer Klientel entstehen, wenn im Zusammenhang mit der Bewältigung der Diskrepanz zwischen performativer und propositionaler Logik, also von organisationaler (wie auch gesellschaftlicher) Norm einerseits und Praxis andererseits, zugleich auch zwischen personenbezogenem und organisationalem Vertrauen in der diskursiven Praxis vermittelt wird. Ein derartiges Vertrauen ist zugleich Voraussetzung für wie auch Folge eines etablierten konjunktiven Erfahrungsraum und einer gelungenen konstituierenden Rahmung. In diesem Sinne ist das Spannungsverhältnis zwischen propositionaler und performativer Logik in professionalisierten Kontexten (nur) dann vertrauenswirksam, wenn die Beteiligten konjunktiv übereinstimmende Vorstellungen zur Bewältigung dieser Diskrepanz haben.

Literatur

- Bachmann, Reinhard (2018): Institutions and Trust. In: Searle, Rosalind/Nienaber, Ann-Marie/Sitkin, Sim B. (Hrsg.): *The Routledge Companion to Trust*. London: Routledge, S. 218–228.
- Bakels, Elena (2022): Unterricht im Spannungsfeld von Fachlichkeit und Therapie. Zur Professionalisierung von Kliniklehrpersonen an Kinder- und Jugendpsychiatrien. In: Bohnsack, Ralf/Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (Hrsg.): *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 175–202.
- Bartmann, Sylke/Pfaff, Nicolle (2013): Bildungsvertrauen als Weg sozialer Mobilität. In: Hummrich, Merle/Rademacher, Sandra (Hrsg.): *Kulturvergleich in der qualitativen Forschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 241–256.
- Baumann, Michael (2002): Vertrauen und Anerkennung: Wie weiche Anreize ein Vertrauen in Institutionen fördern können. In: Maurer, Andrea/Schmid, Michael (Hrsg.): *Neuer Institutionalismus.: Zur soziologischen Erklärung von Organisation, Moral und Vertrauen*. Frankfurt: Campus Verlag, S. 106–132.
- Bohnsack, Ralf (2017): *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2020): *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bormann, Inka (2015): Unsicherheit und Vertrauen. Komplementäre Elemente pädagogischer Interaktion und ihre institutionelle Überformung. In: *Paragana* 24, 1, S. 151–163.
- Bormann, Inka/Adamczyk, Judith (2016): Typen elterlichen Vertrauens gegenüber Schulen: Eine Fallstudie zu schulbezogenen Heuristiken. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 6, 2, S. 169–183.
- Bormann, Inka/Thies, Barbara (2019): Trust and trusting practices during transition to higher education: Introducing a framework of habitual trust. In: *Educational Research* 61, 2, S. 161–180.
- Bormann, Inka/Killus, Dagmar/Niedlich, Sebastian/Würbel, Iris (2022): Home-school interaction: A vignette study of parents' views on situations relevant to trust. In: *European Education* 53, 3–4, S. 137–151.
- Bormann, Inka/Niedlich, Sebastian/Würbel, Iris (2022a): Trust in educational settings - what it is and why it matters. European perspectives. In: *European Education* 53, 3–4, S. 121–136.
- Bormann, Inka/Niedlich, Sebastian/Würbel, Iris (2022b): Trust in educational settings: Insights and emerging research questions. In: *European Education* 53, 3–4, S. 246–259.
- Bourdieu, Pierre (1978): *Entwurf einer Theorie der Praxis*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.

- Endreß, Martin (2010): Vertrauen - soziologische Perspektiven. In: Matthias Maring (Hrsg.): Vertrauen - zwischen sozialem Kitt und der Senkung von Transaktionskosten. Karlsruhe: KIT Scientific Publishing, S. 91–113.
- Fabel-Lamla, Melanie (2022): Vertrauen in Bildung und Schule – theoretische und empirische Annäherungen aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In: Fuchs, Eckhard/Otto, Marcus (Hrsg.): In Education We Trust? Vertrauen in Bildung und Bildungsmedien. Göttingen: V&R unipress, S. 17–38.
- Franz, Julia (2022): Urteilsbildung und Professionalisierung in der Kinder- und Jugendhilfe, In: Bohnsack, Ralf/Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (Hrsg.): Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 463–490.
- Frederiksen, Morten (2014): Relational trust: Outline of a Bourdieusian theory of interpersonal trust. In: Journal of Trust Research 4, 2, S. 167–192.
- Hardin, Russell (2002): Trust and Trustworthiness. New York: Russell Sage Foundation.
- Helsper, Werner (2012): Die Antinomie von Nähe und Distanz in unterschiedlichen Schulkulturen. Strukturelle Bestimmungen und empirische Einblicke. In: Nerowski, Christian/Hascher, Tina/Lunkenbein, Martin/Sauer, Daniela (Hrsg.): Professionalität im Umgang mit Spannungsfeldern der Pädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 27–46.
- Hoy, Wayne K./Tschannen-Moran, Megan (1999): Five Faces of Trust: An Empirical Confirmation in Urban Elementary Schools. In: Journal of School Leadership 9, S. 184–208.
- Høyer, Hans Christian/Mønness, Erik (2016): Trust in public institutions – spill-over and bandwidth. In: Journal of Trust Research 6, 2, S. 151–166.
- Janssen, Marije/Bakker, Joep T.A./Bosman, Anna M.T./Rosenberg, Kirsten/Leseman, Paul P.M. (2012): Differential trust between parents and teachers of children from low-income and immigrant backgrounds. In: Educational Studies 38, 4, S. 383–396.
- Kallfaß, Annika (2022): Professionalisierung in der Zusammenarbeit zwischen fruhpädagogischen Fachkräften und Eltern in der Organisation Kindertagesstätte. In: Bohnsack, Ralf/Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (Hrsg.): Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 312–335.
- Korsgaard, M. Audrey/Brower, Holly H./Lester, Scott W. (2015): It Isn't Always Mutual: A critical review of dyadic trust. In: Journal of Management 41, 1, S. 47–70.
- Kramer, Roderick M. (1999): Trust and distrust in organizations: Emerging Perspectives, Enduring Questions. In: Annual Review of Psychology 50, S. 569–598.

- Kuper, Harm/Thiel, Felicitas (2010): Erziehungswissenschaftliche Institutionen- und Organisationsforschung. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt, Bernhard (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 483–498.
- Legood, Alison/van der Werff, Lisa/Lee, Alan/Hartog, Deanne den/van Knippenberg, Daan (2022): A critical review of the conceptualisation, operationalisation, and empirical literature on cognition□based and affect□based trust (preprint). In: *Journal of Management Studies*, Artikel: joms.12811.
- Lepsius, M. Rainer (2017): Trust in Institutions. In: Lepsius, M. Rainer/Wendt, Claus (Hrsg.): *Max Weber and Institutional Theory* (Vol. 45). Cham: Springer International Publishing, S. 79–87.
- Lewicki, Roy J./Brinsfield, Chad (2015): Trust Research: Measuring Trust Beliefs and Behaviours. In: Lyon, Fergus/Möllering, Guido/Saunders, Mark N.K. (Hrsg.): *Handbook of Research Methods on Trust*. Handbooks of Research Methods in Management. Cheltenham: Edward Elgar Publishing (2. Aufl.), S. 46–64.
- Luhmann, Niklas (2014): *Vertrauen: Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität*. Stuttgart: UTB (5. Aufl.).
- Mayer, Roger C./Davis, James H./Schoorman, F. David (1995): An Integrative Model of Organizational Trust. In: *The Academy of Management Review* 20, 3, S. 709–734.
- Nenwtig-Gesemann, Iris (2022): Forschendes Lernen als Impuls für Professionalisierungsprozesse. Erfahrungen aus einer Weiterbildung zur „Fachkraft für Kinderperspektiven“. In: Bohnsack, Ralf/Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (Hrsg.): *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 389–412.
- Niedlich, Sebastian/Kallfaß, Annika/Pohle, Silvana/Bormann, Inka (2021): A comprehensive view of trust in education: Conclusions from a systematic literature review. In: *Review of Education* 9, 1, S. 124–158.
- Rousseau, Denise M./Sitkin, Sim B./Burt, Ronald S./Camerer, Colin (1998): Not so different after all: A cross-discipline view of trust. In: *Academy of Management Review* 23, 3, S. 393–404.
- Schäfer, Alfred (1980): Vertrauen. Eine Bestimmung am Beispiel des Lehrer-Schüler-Verhältnisses. In: *Pädagogische Rundschau* 34, S. 723–743.
- Schütz, Alfred (2017): *Strukturen der Lebenswelt*. UTB Sozialwissenschaften Philosophie, Band 2412. München: UVK/Lucius (2., überarbeitete Aufl.).
- Schweer, Martin K. W. (2019): Soziale Wahrnehmung im Unterricht: Grundlage pädagogischer Beziehungen. In: Herrmann, Ullrich (Hrsg.): *Pädagogische Beziehungen: Grundlagen - Praxisformen - Wirkungen*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 61–72.

- Schweer, Martin K. W./Thies, Barbara (2008): Vertrauen. In: Auhagen, Ann-Elisabeth (Hrsg.): Positive Psychologie: Anleitung zum 'besseren' Leben. Weinheim: Beltz Juventa (2. Aufl.), S. 136–149.
- Simmel, Georg (1992): Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. Gesamtausgabe, Band 11. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Sotzek, Julia (2022): Emotionen und ihre Bedeutung für die Professionalisierung von Lehrpersonen. In: Bohnsack, Ralf/Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (Hrsg.): Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 203–228.

Autor:innenangaben

Elena Bakels, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Schulpädagogik der Philipps-Universität Marburg.

Arbeitsschwerpunkte: Qualitativ-rekonstruktive Sozialforschung, Lehrerhabitus und Professionalisierung, Schule/Unterricht und psychisch erkrankte Schüler*innen

E-Mail: elena-bakels@staff.uni-marburg.de

Petra Bauer, Prof. Dr. phil., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft der Eberhard Karls Universität Tübingen.

Arbeitsschwerpunkte: Sozialpädagogische Professionalisierung, sozialpädagogische Beratung, multiprofessionelle Kooperation und Vernetzung, Soziale Arbeit und Familie.

E-Mail: petra.bauer@uni-tuebingen.de

Ralf Bohnsack, Prof. Dr., Universitätsprofessor a.D. für Qualitative Methoden in den Sozialwissenschaften am Fachbereich Erziehungswissenschaft u. Psychologie der Freien Universität Berlin.

Arbeitsschwerpunkte: Dokumentarische Methode, Praxeologische Wissenssoziologie; Gesprächs-, Interaktions-, Bild- und Videoanalyse; Milieu-, Professions-, Evaluations- und Organisationsforschung.

E-Mail: ralf.bohnsack@fu-berlin.de

Andreas Bonnet, Prof. Dr., Professor für Englischdidaktik an der Fakultät Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg.

Arbeitsschwerpunkte: Professionsforschung, Austauschforschung, Bilingualer Unterricht, Kooperatives Lernen, Mehrsprachigkeit

E-Mail: andreas.bonnet@uni-hamburg.de

Inka Bormann, Prof. Dr., Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Freien Universität Berlin.

Arbeitsschwerpunkte: Herstellung und Entwicklung von Vertrauen in pädagogischen Kontexten (frühpädagogische Einrichtungen, Schulen, Hochschulen), Fragen der Steuerung und ihrer Nebenfolgen im Bildungssystem

E-Mail: inka.bormann@fu-berlin.de

Julia Franz, Prof. Dr., Professorin für Soziale Arbeit mit dem Schwerpunkt Fallverstehen an der Alice Salomon Hochschule Berlin.

Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierung, Urteilsbildung und Fallverstehen, Rekonstruktive Sozialforschung.

E-Mail: julia.franz@ash-berlin.eu

Frauke Gerstenberg, Dr. phil., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Ästhetische und Kulturelle Bildung des Fachbereichs Soziale Arbeit und Gesundheit der Hochschule Emden/Leer.

Arbeitsschwerpunkte: Kommunikation und Interaktion in Arbeitsfeldern der Pädagogik der frühen Kindheit, qualitative Forschungsmethoden und Methodendidaktik, Interdisziplinarität, Kunst als Technik in der Wissenschaftskommunikation.

E-Mail: frauke.gerstenberg@hs-emden-leer.de

Matthias Grein, Dr., 2019 bis 2023 Postdoc-Mitarbeiter am Lehrstuhl für Romanistische Fachdidaktik an der Philosophischen Fakultät der Eberhard Karls Universität Tübingen.

Arbeitsschwerpunkte: Rekonstruktive Fremdsprachenforschung zum Unterricht romanischer Sprachen im Kontext von Bildungsreformen und gesellschaftlichem Wandel mit der Dokumentarischen Methode und Unterrichtsvideografie

E-Mail: matthias.grein@uni-tuebingen.de

Thorsten Hertel, Dr. phil., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft der Fakultät für Bildungswissenschaften an der Universität Duisburg-Essen.

Arbeitsschwerpunkte: Machtanalytisch orientierte Schulforschung, Forschung zu Schule im urbanen Raum, Bildungs- und Subjektivierungsprozessen in der Spätmoderne

E-Mail: thorsten.hertel@uni-due.de

Uwe Hericks, Prof. Dr., Professor für Allgemeine Didaktik, Schul- und Bildungstheorie am Institut für Schulpädagogik der Philipps-Universität Marburg.

Arbeitsschwerpunkte: Professionsforschung, Fachkulturforschung, rekonstruktive Sozialforschung

E-Mail: hericks@staff.uni-marburg.de

Jan-Hendrik Hinzke, Prof. Dr., Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Lehrerbildungsforschung an der Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Kindheits- und Schulpädagogik.

Arbeitsschwerpunkte: Professions- und Lehrer*innenbildungsforschung, Forschendes Lernen in Studium und Schule, Krisen und Ungewissheit als Lern- und Bildungsanlässe, Bedeutung von Forschung und Evidenzen in Lehrer*innenberuf

und Lehrer*innenbildung, Digitalisierung in schulischen und unterrichtlichen Kontexten, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Qualitative Forschungsmethoden in der Professions- und Schulforschung, insbesondere Methodik und Methodologie der Dokumentarischen Methode.

E-Mail: jan-hendrik.hinzke@erziehung.uni-giessen.de

David Jahr, Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Politikwissenschaft der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und am Forschungsinstitut Gesellschaftlicher Zusammenhalt.

Arbeitsschwerpunkte: Praxeologische Wissenssoziologie, rekonstruktive Unterrichtsforschung (insb. Dokumentarische Methode), Politikdidaktik, Service Learning

E-Mail: david.jahr@politik.uni-halle.de

Annika Kallfaß, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin im BMBF-Projekt SODETE (Soziale und demokratische Teilhabe durch Elternbeteiligung) in Schwäbisch Gmünd.

Arbeitsschwerpunkte: Kindheit und Familie, Pädagogische Organisations- und Professionalisierungsforschung, Praxeologische Wissenssoziologie, Pädagogische Beratung und Gesprächsführung

E-Mail: annika.kallfass@ph-gmuend.de

Nina Meister, Dr. phil., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Lehrkräftebildung der Philipps-Universität Marburg.

Arbeitsschwerpunkte: Fachkulturforschung, Professionalisierungs- und Lehrerbildungsforschung, rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung

E-Mail: nina.meister@uni-marburg.de

Melissa Major, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Schulpädagogik der Philipps-Universität Marburg.

Arbeitsschwerpunkte: Professionsforschung, Fachkulturforschung, rekonstruktive Sozialforschung, Digitale Medien in Schule und Unterricht

E-Mail: melissa.major@uni-marburg.de

Katharina Papke, M.A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Professur für Inklusive Didaktik und Heterogenität der Fachhochschule Nordwestschweiz.

Arbeitsschwerpunkte: Praxeologische Wissenssoziologie und Professionsforschung, (Multi-/Interprofessionelle) Kooperation, Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung

E-Mail: katharina.papke@fhnw.ch

Antje Rothe, Prof. Dr., Professorin für Kindheitspädagogik an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen in Berlin.

Arbeitsschwerpunkte: Professionalität und Professionalisierung in der Kindheitspädagogik, Biografieforschung und Praxeologische Wissenssoziologie, Fachkraft-Kind-Interaktionen, Inklusion und inklusive Übergänge

E-Mail: Antje.Rothe@KHSB-Berlin.de

Julia Sotzek, Dr. phil., Lehrerin an einem Gymnasium in Hessen.

Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierungsforschung, Dokumentarische Methode, Praxeologische Wissenssoziologie

E-Mail: julia.sotzek@bk-sotzek.de

Claudia Streblov-Poser, Prof. Dr. phil., Professorin für die Wissenschaft Soziale Arbeit am Fachbereich Angewandte Sozialwissenschaften der Fachhochschule Dortmund.

Arbeitsschwerpunkte: (historische) Professionsentwicklung, Aktenanalysen, Kooperation in der Kinder- und Jugendhilfe, Studierendenkulturforschung und rekonstruktive Methoden.

E-Mail: claudia.streblov@fh-dortmund.de

Tanja Sturm, Prof. Dr., Professorin für Inklusive Bildung an der Philosophischen Fakultät III der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Arbeitsschwerpunkte: Inklusion/Exklusion in Schule und Unterricht, Differenzen, Praxeologische Wissenssoziologie, Unterrichtsvideografien, International vergleichende Schul- und Unterrichtsforschung

E-Mail: tanja.sturm@paedagogik.uni-halle.de

Bernd Tesch, Prof. Dr., Professor für Romanistische Fachdidaktik an der Philosophischen Fakultät der Eberhard Karls Universität Tübingen.

Arbeitsschwerpunkte: Rekonstruktive Fremdsprachenforschung mit der Dokumentarischen Methode, Unterrichtsvideografie, Literaturdidaktik

E-Mail: bernd.tesch@uni-tuebingen.de

Johannes Treß, Prof. Dr., Jun.-Prof. für Musik und ihre Didaktik am Institut für Musik der Pädagogischen Hochschule Freiburg.

Arbeitsschwerpunkte: Musikalische Improvisation, Postdigitalität im Musikunterricht, Rekonstruktive Entwicklungsforschung, Rekonstruktion musikalischer Interaktion

E-Mail: johannes.tress@ph-freiburg.de

Benjamin Wagener, Dr. phil., war Postdoc an der Leibniz Universität Hannover; derzeit befindet er sich in der Ausbildung zum approbierten Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuten an der Akademie für Psychotherapie und Interventionsforschung an der Universität Potsdam.

Arbeitsschwerpunkte: videobasierte Schulforschung, Dokumentarische Methode, Performance Studies, Differenz und psychische Gesundheit.

Monika Wagner-Willi, Dr. phil., Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Professur für Inklusive Didaktik und Heterogenität der Fachhochschule Nordwestschweiz. *Arbeitsschwerpunkte:* Videobasierte Schul- und Unterrichtsforschung, Inklusive Pädagogik, Rekonstruktive Sozialforschung: Dokumentarische Methode, Gruppendiskussion und Videoanalyse

E-Mail: monika.wagnerwilli@fhnw.ch

Christine Wiezorek, Prof. Dr. phil., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Pädagogik des Jugendalters am Institut für Erziehungswissenschaft der Justus-Liebig-Universität Gießen;

Arbeitsschwerpunkte: Jugendforschung, Bildungs- und Sozialisationsforschung, pädagogische Professionalität, Familienbilder.

E-Mail: christine.wiezorek@erziehung.uni-giessen.de

Doris Wittek, Jun.-Prof. Dr., Professorin für Lehrerprofessionalität und Lehrerbildungsforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik.

Arbeitsschwerpunkte: Lehrer*innenbildung und Lehrer*innenprofessionalität, Berufseinstieg von Lehrpersonen, Heterogenität in Schule und Unterricht, Professionelles Handeln von Lehrpersonen im Umgang mit Eltern, Finnisches Bildungswesen, qualitativ-rekonstruktive Bildungsforschung, insbesondere Methodik und Methodologie der Dokumentarischen Methode.

E-Mail: doris.wittek@paedagogik.uni-halle.de

Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis

Die Praxeologische Wissenssoziologie sowie die Dokumentarische Methode zeichnen sich durch fortdauernde Reflexion, Ausdifferenzierung und Weiterentwicklung ihrer Kategorien in der empirischen Auseinandersetzung aus. Im Zentrum stehen das Verhältnis zwischen propositionaler und performativer Logik sowie die Kategorie des konjunktiven Erfahrungsraums. Der Band bearbeitet dies für organisationale konjunktive Erfahrungsräume und fokussiert pädagogische Felder und solche der Sozialen Arbeit.

Die Herausgeber*innen:

Prof. Dr. Ralf Bohnsack, Professor a.D. für qualitative Methoden in den Sozialwissenschaften an der Freien Universität Berlin

Prof. Dr. Tanja Sturm, Professorin für Inklusive Bildung, Philosophische Fakultät III, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Dr. Benjamin Wagener, derzeit: Ausbildung an der Akademie für Psychotherapie und Interventionsforschung der Universität Potsdam

ISBN 978-3-8474-3008-7



www.budrich.de

Titelbildnachweis: lehfeldtmalerei.de