

Sturm, Tanja

Praxeologisch-wissenssoziologische und dokumentarische Erforschung von Schule, Unterricht und pädagogischer Professionalität. Darlegung und Diskussion des Zugangs der Praxeologischen Professionsforschung (nach Bohnsack)

Bauer, Tobias [Hrsg.]; Pallesen, Hilke [Hrsg.]: Dokumentarische Forschung zu schulischem Unterricht. Relationierungen und Perspektiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 31-46. - (Dokumentarische Schulforschung)



Quellenangabe/ Reference:

Sturm, Tanja: Praxeologisch-wissenssoziologische und dokumentarische Erforschung von Schule, Unterricht und pädagogischer Professionalität. Darlegung und Diskussion des Zugangs der Praxeologischen Professionsforschung (nach Bohnsack) - In: Bauer, Tobias [Hrsg.]; Pallesen, Hilke [Hrsg.]: Dokumentarische Forschung zu schulischem Unterricht. Relationierungen und Perspektiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 31-46 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-304397 - DOI: 10.25656/01:30439; 10.35468/6102-02

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-304397>

<https://doi.org/10.25656/01:30439>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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



Kontakt / Contact:

peDOCS

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

Mitglied der



Tanja Sturm

Praxeologisch-wissenssoziologische und dokumentarische Erforschung von Schule, Unterricht und pädagogischer Professionalität

Darlegung und Diskussion des Zugangs der Praxeologischen Professionsforschung (nach Bohnsack)

Zusammenfassung

Im Rahmen des Beitrags werden die Leitfragen nach dem Gegenstandsverständnis von Schule, Unterricht und pädagogischer Professionalität sowie deren methodologisch-methodisch begründeter Rekonstruktion einer praxeologisch-wissenssoziologisch fundierten Forschungsperspektive bearbeitet. Dazu wird ein Verständnis pädagogischer Praxen dargelegt, das diese in ihrer Relation zur gesellschaftlich-institutionellen sowie zur einzelschulischen Ebene mit ihren Normen und (Entscheidungs-)Erwartungen konzipiert und rekonstruiert. Die Ausführungen werden am Beispiel der Samplebildung eines Projekts illustriert. Der Beitrag endet mit der Formulierung von Forschungsperspektiven, die sich für eine praxeologisch-wissenssoziologische Schul-, Unterrichts- und Professionsforschung eröffnen.

Schlagwörter

Praxeologische Wissenssoziologie, Dokumentarische Methode, Unterricht, Profession, Schule

Abstract

Praxeological Sociology of Knowledge and Documentary research on schools, teaching and educational professionalism

This contribution addresses the central questions of the understanding of school, teaching and pedagogical professional practice as well as their methodological-methodical way of reconstruction. The perspective is anchored in the Praxeological Sociology of Knowledge and reflects the genesis of practice as a dealing with norms and expectations codified in societal-institutional documents such as school acts as well as those of the individual school teachers are

working at. This is done by means of an understanding to reconstruct the social meaning of both the practice and the formal documents. The explanations are illustrated by the example of the sampling of a project. The article ends with the formulation of research perspectives that open up for praxeological-sociological anchored research on practice in schools.

Keywords

Praxeological Sociology of Knowledge, Documentary Method, Classroom interactions, Profession, School

1 Problemaufriss

Rekonstruktive Forschungszüge haben seit der Jahrtausendwende in der deutschsprachigen Schul-, Unterrichts- und Professionsforschung an Bedeutung gewonnen und sind in unterschiedlichen Metatheorien und Methodologien verankert. Neben einem praxeologisch-wissenssoziologisch fundierten Zugang, der im Zentrum dieses Beitrags steht, zählen objektiv-hermeneutische und subjekttheoretische Forschungsparadigmen zu den rekonstruktiven Verständnissen. Gemeinsam ist diesen Forschungszügen, dass sie die symbolischen Konstruktionen bzw. das atheoretische Wissen, das den Alltagspraxen der Akteur*innen zugrunde liegt, rekonstruieren (Bohnsack 2021a, S. 28). Diese Formen des *sozialwissenschaftlichen Verstehens* lassen sich als Konstruktionen *zweiten Grades* charakterisieren, deren Gegenstand die *Konstruktionen ersten Grades*, eben der Akteur*innen, darstellen (Bohnsack 2021b; Reckwitz 2003). Rekonstruktive Forschungszüge haben in den vergangenen Jahren einen wesentlichen Beitrag zur Differenzierung der Erziehungswissenschaft und ihrer Erkenntnismöglichkeiten beigetragen: u. a. zu den Themenfeldern (Re)Produktion sozialer Ungleichheit (z. B. Pfaff 2018), schulisch-unterrichtlicher Inklusion/Exklusion (z. B. Sturm et al. 2020; Hackbarth 2017) und der Unterrichtsgestaltung (z. B. Martens et al. 2014); auch in den Fachdidaktiken wird der Ansatz aufgegriffen (z. B. Martens et al. 2022).

Dabei zeichnet sich das praxeologisch-wissenssoziologisch fundierte Paradigma dadurch aus, dass die Metatheorie – die Praxeologische Wissenssoziologie – und die Methodologie – die Dokumentarische Methode – wechselseitige Grundlagen für ihre Weiterentwicklung darstellen:

„Wenn von Dokumentarischer Methode die Rede ist, stehen die grundlagen- und erkenntnistheoretischen Begrifflichkeiten primär im Dienst der methodisch-methodologischen Bewältigung der empirischen Forschung. Dort, wo der Begriff Praxeologische Wissenssoziologie im Zentrum steht (vgl. umfassend Bohnsack 2017 u. 2018), kehrt

sich dieses Verhältnis gleichsam um: Die Erfahrungen, welche auf der Grundlage empirischer Analysen gewonnen wurden, und deren methodische Reflexionen stehen dann primär im Dienst der begrifflich-definitorischen Vergewisserung, der Vertiefung der Grundlagentheorie sowie auch der Generierung neuer Kategorien“ (Bohnsack 2021b, S. 88).

Entwicklungen eröffneten auch technische Neuerungen, v. a. durch die Möglichkeiten der Erhebung bildlicher und videografischer Daten, die eine Betrachtung *performativer Performanz*, also Praxen *in situ* möglich machen (Bohnsack 2009; Wagner-Willi 2004). Vor diesem Hintergrund entfalten sich gegenüber dem lange Zeit dominierenden Zugang – milieuspezifische Orientierungen über Erzählungen und Beschreibungen zu rekonstruieren, die mittels Gruppendiskussionen und Interviews erhoben wurden – neue Fragestellungen, die ihrerseits mit grundlagen-theoretischen Reflexionen einhergehen; also wenn neben der sprachlichen Ebene die bildliche einbezogen wird (Wagner-Willi 2004).

Anhand der Rekonstruktion handlungsleitender Orientierungen unterrichtlicher Praxen, die vergleichbar mit anderen pädagogischen Praxen im Kontext von Organisationen generiert werden, lassen sich die paradigmatischen Weiterentwicklungen sowie die damit einhergehenden Erkenntnismöglichkeiten sehr gut nachzeichnen. Sie stehen gewissermaßen exemplarisch für die Ausarbeitungen der Spezifika von Praxen, die in gesellschaftlichen Institutionen und konkreten Organisationen, z. B. einer Schule, generiert werden (u. a. Asbrand & Martens 2018; Bohnsack 2020, 2017; Nohl 2007). Diese Weiterentwicklungen, die wesentlich auf der Grundlage von Erkenntnissen und ihrer unterschiedlichen Kontextualisierung in teildisziplinären Diskursen der Erziehungswissenschaft und/oder den Fachdidaktiken sowie in ihrer Kombination (z. B. Bonnet & Hericks 2020) verankert sind, zeichnen sich ihrerseits durch Differenzierungen der grundlagen- und erkenntnistheoretischen Bezüge und Begrifflichkeiten aus. Aktuell lassen sich zwei zentrale Zugänge zu Schule, Unterricht und pädagogischer Praxis unterscheiden: die *Dokumentarische Unterrichtsforschung* mit ihrem zentralen Begriff des „Komplementären Modus“ von Barbara Asbrand und Matthias Martens (2018, S. 213), sowie die wesentlich von Ralf Bohnsack (2020, 2017) geprägte Variante einer *Praxeologischen Professionsforschung* mit dem Kernbegriff der „*konstituierenden Rahmung*“ (Bohnsack 2017, S. 135). Im Rahmen dieses Beitrags soll letzterer Zugang – der im Rahmen einer Arbeitstagung des Netzwerks Dokumentarische Schulforschung (NeDoS) mit Matthias Martens diskutiert wurde – differenziert dargelegt und entlang der drei Leitfragen, die die Kolleg*innen des DFG-Netzwerks Dokumentarische Schulforschung formuliert haben, bearbeitet werden:

1. Was verstehen Sie unter Schule als Gegenstand einer mit der Dokumentarischen Methode operierenden Schulforschung?

2. Was kennzeichnet für Sie die Dokumentarische Methode, wenn sie zur Erforschung von Schule zum Einsatz kommt?
3. Was müssten Kernbestandteile einer Forschungsrichtung sein, die Dokumentarische Schulforschung beschreibt?

Um diesen Vorhaben nachzukommen, sollen in einem ersten Schritt Schule, Unterricht und pädagogische Professionalität entlang der grundlagen- bzw. meta-theoretischen Prämissen der Praxeologischen Wissenssoziologie beschrieben werden (Kap. 2). In Kapitel 3 wird das methodologisch-methodische Vorgehen der Dokumentarischen Methode, mit dem die Rekonstruktion der Genese schulischer, unterrichtlicher wie auch professionalisierter Praxen in ihrer Relation zu den sie fremdrahmenden Normen und (Entscheidungs-)Erwartungen vonseiten der Institution und der Organisation erfasst wird, vorgestellt. Abschließend werden die Kernbestandteile der Forschungsrichtung zusammengefasst und Perspektiven einer praxeologisch-wissenssoziologischen und dokumentarischen Schul-, Unterrichts- und Professionsforschung formuliert (Kap. 4).

2 Schule, Unterricht und pädagogische Professionalität als Gegenstände der praxeologisch-wissenssoziologischen Forschung

Die Praxeologische Wissenssoziologie geht auf die Arbeiten von Karl Mannheim zurück, der sie als „die Lehre von der ‚Seinsverbundenheit‘ menschlichen Wissens“ (Mannheim 1995, S. 227, Herv. i. Orig.) bezeichnet hat. Die Ausarbeitungen Mannheims stellen eine Kritik an sogenannten naturwissenschaftlichen Erkenntnisformen und ihrem rechnerischen Zugang zur Welt dar, die Fremdheit und Entpersönlichung der sozialen Akteur*innen gegenüber den untersuchten und beschriebenen sozialen und materiellen (Forschungs-)Gegenständen voraussetzt. Diesem Verständnis hält er eines entgegen, dessen Primat auf dem je *spezifischen Wissen* und der *jeweiligen Sicht* der Akteur*innen auf die Welt liegt. Die „existenziellen Beziehung[en]“ (Mannheim 1980, S. 210) zur sozialen und materialen Welt der Akteur*innen werden dabei nicht ausgeblendet, sondern stellen vielmehr das Zentrum des Erkenntnisinteresses dar und sind als solche konstitutiv. Der Ansatz wurde von Bohnsack (2017) aufgegriffen und theoretisch – dies kommt u. a. in der Ergänzung *praxeologisch* zum Ausdruck – sowie epistemologisch differenziert. Der Zusatz *praxeologisch* betont die Fokussierung der „*handlungspraktischen Herstellung* der Realität“, also der „habitualisierten Praktiken, die auf dem handlungsleitenden und zum Teil inkorporierten Erfahrungswissen der Akteure basieren“ (Bohnack 2007, S. 182f.). Weitere grundlagentheoretische Bezugspunkte stellen die Ethnomethodologie (Garfinkel 1967), die Interaktionstheorie

von Erving Goffman (2012, 1973) und die Systemtheorie von Niklas Luhmann (2015) dar. Den Gegenstand der theoretischen Perspektive stellt das *Wie* der Herstellung von Realität durch implizites Wissen dar, also den *Modus Operandi* oder den Habitus.

Die Praxeologische Wissensoziologie stellt einen meta-theoretischen und kategorialen Rahmen bereit, mit dem Praxen von Akteur*innen, die in je spezifischen sozialen, materialen und historischen Zusammenhängen hervorgebracht werden, beschreib- und damit explizierbar werden. Die zentralen Erkenntnisinteressen liegen dabei in der Rekonstruktion des Sinngehalts bzw. des Dokumentsinns, der eine *sinnogenetische Typusbildung* und eine darauf aufbauende *soziogenetische Typusbildung* vorsieht. Letztgenannte fragt nach dem Entstehen bzw. der Erklärung von Praxen in spezifischen sozialen, materialen und historischen Kontexten. Als Grundlagentheorie eröffnet die Praxeologische Wissensoziologie somit einen deskriptiv-analytischen und praxeologischen Zugang, der sich sozialwissenschaftlicher Bewertungen (zunächst) enthält; wenngleich hier einschränkend anzuführen ist, dass das Erkenntnisinteresse und mit ihm die Wahl eines meta-theoretischen Rahmens in der Konzeption von Forschungsprojekten selbst perspektivisch geprägt sind (Bohnsack 2020, S. 110ff.). Schule bzw. schulische Praxen werden mit Bohnsack als „*organisationale konjunktive Erfahrungsräume*“ (Bohnsack 2017, S. 128, Herv. i. Orig.) verstanden, die in spezifischen sozialen, materiellen und historischen Zusammenhängen hervorgebracht werden, und sich von außerorganisationalen Praxen unterscheiden. Um dies nachvollziehen zu können, soll zunächst die Leitdifferenz der Praxeologischen Wissensoziologie, die Unterscheidung von propositionaler und performativer Logik dargelegt werden (Abschnitt 2.1). Auf diesen Ausführungen aufbauend werden dann die Spezifika schulischer, unterrichtlicher und professionalisierter Praxen des relationalen Ansatzes dargelegt (Abschnitt 2.2).

2.1 Leitdifferenz von propositionaler und performativer Logik

Eine Prämissen der Praxeologischen Wissensoziologie liegt in der Annahme einer „Doppelstruktur“ (Bohnsack 2007, S. 183) menschlichen Wissens: Das *kommunikative*, das v. a. alltagssprachlich vorliegt und sich anknüpfend an Pierre Bourdieu (1996) als *common sense*-Wissen bezeichnen lässt, wird vom *konjunktiven* oder *handlungspraktischen* Wissen unterschieden. Bohnsack (2017) hat die Kategorien von Karl Mannheim (1980, S. 201ff.) weiterentwickelt und unterscheidet Wissen, das einer *propositionalen Logik* folgt, von dem, das einer *performativen Logik* folgt. Das handlungsleitende bzw. habituelle Wissen stellt eine Wissensform dar, die in existenziellen Erfahrungen und Beziehungen, die Mannheim (ebd.: S. 208) als „*Kontagion*“ oder als „*konjunktiven Erfahrungsraum*“ bezeichnet, erworben wird. Die Erfahrungen umfassen v. a. körperbasierte, sinnesphysiologische Formen und markieren eine Einheit zwischen dem erkennenden Subjekt und dem sozialen und/oder materialen Gegenstand, z. B. dem Verständnis und der Bedeutung schulischer

Bildung. Der jeweilige Erfahrungshintergrund liegt den Handlungen zugrunde bzw. fließt in diese ein. Das konjunkutive Wissen bzw. jenes, das einer performativen Logik folgt, ist weder allgemeingültig, da es sozial, kulturell und historisch verankert ist, noch individuell. Als kollektives Wissen, das Akteur*innen in gemeinsamen oder in strukturidentischen Kontexten erwerben, findet es seinen Ausdruck in einer geteilten Alltagspraxis. Die Akteur*innen verfügen hierüber, ohne dass es ihnen notwendigerweise reflexiv zugänglich ist. Die kollektiven Handlungspraxen werden auch als *Milieus* bezeichnet. Milieuspezifische Praxen finden sich z. B. in Bezug auf Generation und Geschlecht sowie in professionellen Kontexten (Bohnsack 2021a, S. 109ff.). Die milieuspezifischen Erfahrungen sind nicht eindimensional und/oder singulär, da soziale Akteur*innen immer vielfältige konjunkutive Erfahrungen machen bzw. in mehrere Erfahrungsräume eingebunden sind. Diese überlagern einander, d. h. sie sind mehrdimensional. So verfügen die Angehörigen eines professionalisierten Milieus über konjunkutive Erfahrungen in Bezug auf Geschlecht und Generation ebenso wie über migrationsspezifische Erfahrungen.

Das kommunikative Wissen bzw. Wissen, das einer proponierten Logik folgt, findet sich in Vorstellungen des *common sense* und basiert auf unhinterfragten Regeln bzw. einer *illusio* sowie der damit verknüpften Unterstellung (zweck-)rationaler Handlungsmuster (Bohnsack 2017, S. 84ff.). Es ist notwendig, um im Alltag kooperativ miteinander interagieren zu können. Beide Wissensformen sind in ihrem Zusammenspiel konstitutiv und relevant für alltägliche Handlungen. Analytisch lassen sie sich voneinander trennen. Im Rahmen des hier leitenden Vorhabens, Schule bzw. schulische Praxen als Gegenstand zu beschreiben, ist v. a. die Rekonstruktion des handlungspraktischen Wissens, das einer performativen Logik folgt, von besonderem Interesse. Dessen Rekonstruktion lässt sich in der systemtheoretischen Sprache Niklas Luhmanns (2015, S. 86) als „Beobachten von Beobachtungen“ oder als „Beobachtungen zweiter Ordnung“ verstehen.

Die beiden Logiken, die *proponierte* und *die performative*, oder Normen und Identitäten gegenüber Habitus und Praxen sind in der Alltagspraxis untrennbar miteinander verbunden und stehen zugleich in „notorischer Diskrepanz“ (Bohnsack 2017, S. 54) zueinander. Die explizite und implizite bzw. habituelle Bearbeitung der Diskrepanz durch die Akteur*innen beschreibt Bohnsack als „Orientierungsrahmen im weiteren Sinne“ (Bohnsack 2017, S. 103), also einer habitualisierten und routinierten Bearbeitung des Spannungsfelds. Sie unterscheidet sich von dem „Orientierungsrahmen im engeren Sinne“ (ebd.), der lediglich auf die habituelle Dimension von Wissen verweist.

2.2 Spezifika schulischer, unterrichtlicher und pädagogischer Praxen

Eine Dokumentarische Schulforschung oder eine in der Praxeologischen Wissenssoziologie verankerte Schul-, Unterrichts- und Professionsforschung bedarf einer An-

wendung der dargelegten meta-theoretischen Kategorien auf die gesellschaftliche Institution der Schule und der konkreten Organisation (z. B. einer spezifischen Sekundarschule in Halle an der Saale) sowie der in ihnen hervorgebrachten schulischen, unterrichtlichen und pädagogischen Praxen. Schulische, unterrichtliche und pädagogische bzw. professionalisierte Praxen werden dabei als hochgradig komplexe Interaktionssysteme verstanden, die sich von solchen, die außerhalb von Organisationen generiert werden, unterscheiden. Die Charakteristika, die sich vergleichbar für pädagogische Praxen in anderen institutionell-organisatorischen Kontexten finden lassen, wie z. B. einer Kita oder einem Hort, gründen in der „doppelte[n] Doppelstruktur, d[er] doppelte[n] Mehrdimensionalität und d[er] Verdoppelung der Zugehörigkeit“ (Bohnsack 2017, S. 134) sowie in den jeweiligen inhaltlichen Normen und (Entscheidungs-)Erwartungen, die als „*Fremdrahmung*“ bezeichnet werden (Bohnsack 2017, S. 135). Dabei werden die organisationalen Praxen als Teil eines Mehrebenensystems verstanden, das in der Auseinandersetzung der Akteur*innen mit den Normen und Erwartungen der gesellschaftlich-institutionellen und der organisationsspezifischen Ebene besteht. Die *doppelte Doppelstruktur* beschreibt die Normen, Erwartungen und Erwartungsentwürfe, die aufseiten der Institution und der Organisation vorliegen. In Bezug auf Schule und Unterricht sind dies neben den Programmatiken der Einzelschule, wie z. B. dem formalen Anspruch nach inklusiv zu arbeiten, die formalen Regeln, die in kodifizierter Form in den Schulgesetzen, Bildungs- und Rahmenplänen sowie weiteren administrativen Vorgaben formuliert sind. Letztgenannte sind der inhaltliche Ausdruck der gesellschaftlich-institutionellen Ebene oder der Policy, die vonseiten der Bildungspolitik und -administration formuliert werden (Busemeyer 2015). Bei dem Beispiel der schulischen Programmatik bleibend, Unterricht inklusiv zu gestalten, lässt sich dies insofern illustrieren, als vonseiten der gesellschaftlich-institutionellen Seite zunächst formuliert wird, ob dies überhaupt möglich ist und welche Bedingungen ggf. zu erfüllen sind (z. B. Sturm 2023; Amling 2021). Die *doppelte Mehrdimensionalität* der Erfahrungsräume beschreibt, dass die sozialen Akteur*innen neben ihren außerorganisationalen auch in organisationsinterne Erfahrungsräume eingebunden sind, und erstgenannte Erfahrungen in letztgenannte einbringen. Während die *Verdoppelung der Zugehörigkeit* – auf expliziter Ebene – auf die formale Regelung der Mitgliedschaft zu Organisationen verweist, steht dies der erfahrungsbasierten Zugehörigkeit zu außerorganisationalen Milieus, aufgrund geteilter Praxen, gegenüber. Den vierten strukturellen Unterschied zwischen inner- und außerorganisatorischen Milieus oder Erfahrungsräumen stellt die *konstitutive Fremdrahmung* dar, die in Form von Normen und Programmatiken meist in kodifizierter Form vorliegt und „als organisationale Strukturbedingung für den jeweiligen Interaktionsmodus“ (Bohnsack, 2017, S. 135) fungiert. Die sozialen, v. a. die professionalisierten Akteur*innen sind gefordert, *Entscheidungen* entlang der jeweiligen Programmatiken und Ziele der Organisation sowie der Institution insgesamt vorzunehmen.

Schule, die Bohnsack (2017, S. 136f.) mit Verweis auf Niklas Luhmann (1978, S. 248) als „people-processing-organization“ bezeichnet, ist gesellschaftlich-institutionell so konzipiert, dass *Entscheidungen* mit Biografie- und Identitätskonstruktionen der Klientel, also der Schüler*innen, einhergehen. Die *Fremdrahmung* stellt dabei v. a. Leistung dar (Bohnsack 2017, S. 136 ff.). Sie fungiert als sogenannte Erst-Codierung, d. h. entlang von Leistung werden die Schüler*innen betrachtet und unterschieden. Die *leistungsbezogene Fremdrahmung* und damit verbundene (Entscheidungs-)Erwartungen werden dabei weder als kausal noch als deterministisch verstanden. Vielmehr sind die sozialen Akteur*innen, v. a. die professionellen, gefordert, sich mit diesen explizit und implizit, also handlungspraktisch, auseinanderzusetzen; auch in Relation mit weiteren Normen und Erwartungen der Organisation und auch eigenen Normen, z. B. die Gerechtigkeit des eigenen schulisch-unterrichtlichen Handelns. Erfolgt die Bearbeitung dieses Spannungsverhältnisses von (externen) Normen handlungspraktisch in einer Weise, die die Kontinuität der Praxis gewährleistet, wird diese als „*organisationale[r] konjunktive[r] Erfahrungsr[aum]*“ (ebd. 2017, S. 128) oder als „*konstituierende Rahmung*“ (ebd., S. 135) bezeichnet. Diese Praxen werden interaktiv generiert und die Akteur*innen sind – stärker als in außerorganisationalen Milieus – gefordert, Inkongruenzen zu bearbeiten bzw. auszuhandeln. Gelingt es den Lehrpersonen – gemeinsam mit den Schüler*innen – solche Formen des habitualisierten, unterrichtlichen Miteinanders zu generieren und zu etablieren, eröffnen diese Verlässlichkeit für das soziale Miteinander (Bohnsack 2020, S. 103). Neben Leistung zeichnen sich unterrichtliche Praxen u. a. durch „eine notorische Diskrepanz zwischen den normativen Standards der Fachlichkeit und der interaktiven Praxis [...] als Voraussetzung für professionalisiertes Handeln“ (Bohnsack 2020, S. 88) aus, das durch diese erst etabliert wird und zugleich in ihr zu bewältigen ist. Die unterrichtliche Praxis stellt neben der Dokumentationspraxis über Klientel (z. B. in Zeugnissen und sonderpädagogischen Gutachten) und den *Interaktionspraxen der Mitglieder*, also der Lehrer*innen, untereinander eine Form professionalisierter, schulischer Praxen dar (Bohnsack 2017, S. 131ff.). Unterrichtliche Interaktionssysteme, das zeigen empirische Rekonstruktionen (Wagener 2020, S. 150ff.), sind vielfach durch *Macht* und/oder *Willkür* gekennzeichnet. Macht wird dabei als Teil der interaktiven Praxis selbst verstanden, sie ist ihr also inhärent – im Gegensatz zu theoretischen Zugängen, die diese bei Personen verorten. Macht liegt vor, wenn eine code-spezifische Transformation der Erstcodierung, also der Leistung, einseitig auf die Schüler*innen übertragen wird – sie also nicht als in dem Interaktionssystem hervorgebracht verstanden wird – und diese De-/Gradierungen erfahren und die Konstruktionsprozesse verschleiert werden (Bohnsack 2017, S. 244ff.). *Willkür* bezeichnet hingegen Situationen, in denen die Akteur*innen keinen gemeinsamen Erfahrungsraum etablieren.

3 Dokumentarische Methode: methodologisch-methodischer Rahmen für mehrebenenanalytische Rekonstruktionen

Vor dem Hintergrund der kategorialen Ausführungen stellt sich die Anforderung an die empirische Untersuchung schulischer, unterrichtlicher und pädagogischer bzw. professionalisierter Praxen, die skizzierte und *komplexe Mehrdimensionalität* der Orientierungsrahmen im engeren wie im weiteren Sinne zu reflektieren und in die empirischen Rekonstruktionen einzubeziehen. Für die Erforschung der schulisch-unterrichtlichen Praxen bedeutet dies u. a., die Normen und (Entscheidungs-)Erwartungen der gesellschaftlich-institutionellen Ebene, der Programmatik der einzelnen Schule, und die jeweiligen Praxen, in denen erstgenannte bearbeitet werden sowie das *Wie* dieser Bearbeitung zu rekonstruieren. Letzteres umfasst v. a. die Bearbeitung der Diskrepanzen zwischen Norm und Habitus bzw. Norm und Praxen und ist an dem Ziel orientiert, die Komplexität von Praxen in ihrer Sinn- und in ihrer Soziogenese zu rekonstruieren. Die Dokumentarische Methode bietet hierfür einen methodologischen und methodischen Rahmen.

Die bisherigen Ausführungen sollen nachfolgend mit Fokussierungen auf die Fremdrahmungen einerseits und auf eine Samplebildung, die sowohl Sinn- als auch Soziogenese eröffnet, andererseits erläutert und entlang des Projekts *Soziale Genese unterrichtlicher Praxen der Konstruktion und Bearbeitung von Differenzen im transnationalen Vergleich* (Sturm 2019b) illustriert werden. Dessen Erkenntnisinteresse liegt in der Frage, wie Leistung in unterrichtlichen Praxen in formal integrativen und in formal separativen Schulsystemen konstruiert werden. Dieses Erkenntnisinteresse fußt auf den bisherigen schulpädagogischen Erkenntnissen, dass Leistung in deutschsprachigen schulisch-unterrichtlichen Praxen, die – trotz inklusiver Programmatiken – in separativen Schulsystemen generiert werden, den Schüler*innen individualisiert und hierarchisiert zugeschrieben wird und mit (De-)Gradierungen einhergeht (z. B. Wagener 2020; Sturm et al. 2020; Sturm 2010); während für integrative Schulsysteme, wie sie u. a. die skandinavischen Länder sowie die USA und Kanada haben und in denen alle Schüler*innen den gleichen Bildungsgang besuchen, unterrichtliche Verständnisse von Leistung rekonstruiert wurden, die diese als kooperatives und unterrichtliches Ergebnis konzipieren (z. B. Sturm 2021, 2019a). Vor diesem Hintergrund entfaltet sich das Erkenntnisinteresse, systematisch die Differenzkonstruktionen fachunterrichtlicher Praxen der Sekundarstufe 1 zu rekonstruieren und zu vergleichen.

Ein Sample, also die Auswahl und Zusammensetzung der Fälle, die im Rahmen einer Studie untersucht werden, mit dem dies möglich ist, ist gefordert, sich durch „*Kontrast in der Gemeinsamkeit*“ (Bohsack 2021a, S. 147) auszuzeichnen. Dies bedeutet, dass Fälle – auf der Grundlage der theoretischen Annahmen resp. der bisherigen erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisse – sich neben Gemeinsamkeiten auch durch Differenz auszeichnen. Im Rahmen des genannten Projekts

wurden zwei Schulfächer ausgewählt, Mathematik und Sozialkunde, die unterschiedlichen Fachgruppen zugeordnet werden. Beide Fächer werden sowohl im kanadischen British Columbia als auch im deutschen Sachsen-Anhalt, die aus den Provinzen und Bundesländern für den Vergleich ausgewählt wurden, unterrichtet. In British Columbia wurden Daten in je zwei Kursen der zwei Fächer in zwei Schulen erhoben. Eine der Schulen wird von einer Schüler*innenschaft besucht, die als sozial-ökonomisch benachteiligt, während die andere als privilegiert eingeschätzt wird. Um die Mehrgliedrigkeit der Sekundarstufe 1 in Sachsen-Anhalt abzubilden, die ihrerseits Parallelitäten mit der ökonomischen (Nicht-)Privilegierung von Schüler*innen aufweist, werden vergleichend die fachunterrichtlichen Praxen je einer Klasse eines Gymnasiums, einer Sekundarschule und einer Förderschule Lernen herangezogen. Aus forschungspragmatischen Gründen konnte für den deutschsprachigen Kontext nur eine Auswahl der Schulformen herangezogen werden, die in der Sekundarstufe 1 in Sachsen-Anhalt – sowie in anderen Bundesländern – bestehen.

Tab. 1: Sample des Projekts „*Soziale Genese unterrichtlicher Praktiken der Konstruktion und Bearbeitung von Differenzen im transnationalen Vergleich*“

British-Columbia/Kanada			Sachsen-Anhalt/Deutschland		
	sozio-ökonomisch (eher) benachteiligt	sozio-ökonomisch (eher) privilegiert	sozio-ökonomisch benachteiligt	sozio-ökonomisch (eher) benachteiligt	sozio-ökonomisch (eher) privilegiert
Mathematik	CAN-1-M-K1 CAN-1-M-K2	CAN-2-M-K1 CAN-2-M-K2	D-1-FöL-M	D-2-Sek-M	D-3-Gym-M
Sozialkunde	CAN-1-S-K3 CAN-1-S-K4	CAN-2-S-K3 CAN-2-S-K4	D-1-FöL-S	D-2-Sek-S	D-3-Gym-S
Praxen	Unterrichtsvideografien, problemzentrierte Interviews mit Lehrpersonen und Schulleitungen; Gruppendiskussionen mit Schüler*innen				
gesellschaftlich-institutionelle und schulische Ebene	Analyse schulischer und gesellschaftlich-institutioneller Dokumente (Schulgesetze, Lehrpläne und Curricula)				

Dieses Sample zeichnet sich durch unterschiedliche Gemeinsamkeiten und Differenzen aus: so besteht eine Gemeinsamkeit zwischen CAN-1-M-K1 und D-3-Gym-M für den Fachunterricht Mathematik, während sie sich hinsichtlich der sozio-ökonomischen Benachteiligung/Privilegierung unterscheiden. CAN-1-M-K1 teilt mit D-2-Sek-S, dass sie mehrheitlich von sozio-ökonomisch benachteiligten Schüler*innen besucht werden, aber nicht das Unterrichtsfach. Die hier exemplarisch aufgezeigten Gemeinsamkeiten und Differenzen finden sich für alle

einbezogenen Fällen und sie stellen im Verlauf der Datenauswertung Kontrastierungsmöglichkeiten dar. Dabei werden minimale und maximale Kontrastierungen unterschieden, die sich aus dem Sample – aber v. a. aus den rekonstruierten Orientierungen – ergeben können. Ein Beispiel für minimale Kontrastierungen auf Ebene des Samples könnte sich in dem Vergleich der Kurse CAN-1-M-K1 und CAN-1-M-K2 eröffnen, während maximale Kontraste zwischen CAN-1-M-K1 und D-3-Gym-S anzunehmen sind. Dies muss sich jedoch empirisch zeigen. Die Bildung dieses Samples begründet sich auf theoretischen Erkenntnissen, die vor Projektbeginn vorlagen. Zeigen die empirischen Rekonstruktionen jedoch, dass z. B. die letztgenannten Praxen sich durch mehr Homogenität als Differenzen auszeichnen, also deutlich stärker gleichen, stellt dies einen Hinweis darauf dar, dass andere als die theoretisch antizipierten sozialen und materialen Rahmenbedingungen die Genese der jeweiligen Praxen erklären. Dokumentieren sich in den Praxen der verschiedenen Kontexte Unterschiede – die Ausdruck differenter sozialer und materialer (Fremd-)Rahmungen der Schulsysteme sind – eröffnen sie Möglichkeiten einer soziogenetischen Typusbildung. In dem hier illustrierend herangezogen Projekt ist die Annahme leitend, dass die schulsystemischen (Fremd-)Rahmungen die Genese fachunterrichtlicher Praxen der Konstruktion von Leistungsdifferenzen erklären. Diese werden v. a. auf gesellschaftlich-institutioneller Ebene formuliert, also in Schulgesetzen, Lehrplänen und Curricula. Die in ihnen formulierten Leistungsverständnisse sowie damit verbundene (Entscheidungs-)Erwartungen sind neben den Praxen zu rekonstruieren und deren Bearbeitung in den schulisch-unterrichtlichen Praxen zu reflektieren.

Die differenten Rahmungen, die für die Samplebildung herangezogen werden, markieren zugleich Fremdrahmungen der jeweiligen Praxen. Im Rahmen des Projekts werden diese ebenfalls in den Blick genommen und die ihnen zugrunde liegenden Normen und (Entscheidungs-)Erwartungen rekonstruiert. Das von Arnd-Michael Nohl (2019, 2016) entwickelte dokumentarisch und praxeologisch-wissenssoziologisch fundierte Verständnis und Vorgehen zur empirischen Analyse öffentlicher Diskurse bietet sich für die Analyse von Schulgesetzen und diese ergänzenden Verordnungen an. Öffentliche Diskurse, die in schriftlicher Form vorliegen und zu denen auch Gesetze zählen, versteht er als Ausdruck von Weltauslegungen und Denkstilen derjenigen Akteur*innen, die sie verfasst haben. Entsprechend gehen die textlichen Dokumente über kommunikative Wissensbestände hinaus und umfassen auch konjunktive. Die gesellschaftlichen Denkformen oder -weisen unterscheidet Nohl von milieuspezifischen, die in gemeinsamen oder strukturidentischen Erfahrungsräumen generiert werden und die meist Gegenstand dokumentarischer Analysen sind, da sie nicht zuletzt durch die Schriftlichkeit stärker kommunikativ ausgerichtet sind. Die dokumentarische Analyse des Modus Operandi von Denkstilen geht entsprechend über die von Inhalten hinaus, indem sie die Erfahrungsräume bzw. Orientierungen

der sie Produzierenden ebenfalls rekonstruiert. Vergleichbar der Rekonstruktion milieuspezifischer Orientierungen steht im Zentrum der Analyse von Diskursen nicht das Was, z. B. Begriffe, sondern „das ‚Wie‘ dieses Vorkommens“ (Nohl 2016, S. 122). Dies eröffnet den Zugang zu den kollektiven Intentionen und tieferen Zusammenhängen, die dem formalen Dokument zugrunde liegen bzw. derjenigen sozialen Gruppen, die es hervorgebracht und/oder demokratisch legitimiert haben. Die Dokumentarische Diskursanalyse folgt – vergleichbar der Rekonstruktion von Orientierungsrahmen und Milieus – einem mehrschrittigen Vorgehen, bestehend aus formulierender und reflektierender Interpretation sowie der auf diesen Schritten aufbauenden komparativen Analyse, die in eine Typusbildung mündet. Mit der formulierenden Interpretation wird der immanente Sinngehalt oder das *Was*, mit der reflektierenden die Semantik und die formal-sprachliche Struktur, die Ordnungsmechanismen des Diskurses, also das *Wie*, rekonstruiert. Dabei werden über die Begriffsbildung wie auch das Fehlen von Begriffen, der Aufbau der kategorialen Apparatur, die zugrunde liegenden, impliziten Denkmodelle rekonstruiert. Aufgrund der unterschiedlichen Strukturierung öffentlicher und schriftlicher Diskurse gegenüber verbalen, wie sie sich beispielsweise in Gruppendiskussionen, aber auch im alltäglichen Miteinander entfalten, hat Nohl (2019) das begriffliche Repertoire zur Beschreibung der Diskursordnung, das wesentlich von Aglaja Przyborski (2004) systematisiert wurde, erweitert und differenziert. Neben den, für die Beschreibung von Diskursbewegungen und ihrer Kontextualität charakteristischen Proposition, also das Aufwerfen oder Formulieren eines Themas oder einer Orientierung, auf die – so sie von den anderen beteiligten Akteur*innen aufgegriffen wird – Elaborationen, Differenzierungen, Validierungen und/oder Ratifizierungen – folgen, d. h. Formen der positiven Weiterbearbeitung oder der negativen, wie sie sich in Antithesen, Opposition und Divergenz zeigen. Letztgenannte greifen die Orientierung bzw. das Thema zwar ebenfalls auf, aber bearbeiten oder verstehen es anders als in der Proposition formuliert. Um die „Dramaturgie (Ein- und Überleitung, Coda)“ (Nohl 2019, S. 90) schriftlicher Texte rekonstruieren zu können, wurde das begriffliche Inventar um die Kategorien der Einleitung, der Apposition, der Überleitung und der Coda erweitert. Diese werden ihrerseits weiter differenziert, u. a. ob sie propositionaler, narrativer, differenzierender, exemplifizierender, argumentativer, ritueller oder deskriptiver Art sind (ebd. 2019). Wenngleich das dem hier skizzierten Vorgehen zugrunde liegende Verständnis die Relation von kommunikativem und konjunktivem Wissen nicht als Spannungsfeld konstituiert, bietet es sich für die rekonstruktiven Analysen der formalen Dokumente insofern an, als es einen Zugang zu den zugrunde liegenden Orientierungen eröffnet.

Die auf diese Art und Weise rekonstruierten Verständnisse der Fremdrahmungen gilt es mit den rekonstruierten Orientierungen resp. den konstituierenden Rahmungen der unterrichtlichen Praxen sowie den propositionalen und perfor-

mativen Gehalten der Gruppendiskussionen und der Interviews mit den schulischen Akteur*innen zu triangulieren. Dies umfasst neben dem Erkennen von Homologien und Differenzen auch die expliziten und impliziten, also handlungspraktischen Reflexionen der Bearbeitung der gesellschaftlich-institutionellen und organisationsspezifischen Normen und (Entscheidungs-)Erwartungen durch die schulisch-unterrichtlichen Akteur*innen. Letztgenannte beschreiben den „konjunktiven Erfahrungsraum im weiteren Sinne“ (Bohnsack 2017, S. 103), also die handlungspraktischen und habitualisierten Formen der Bearbeitung der Diskrepanzen von Norm und Habitus in Form der „doppelten Doppelstruktur“ (ebd., S. 129).

4 Zusammenfassung und Perspektiven einer praxeologisch-wissensoziologisch fundierten Schul-, Unterrichts- und pädagogischen Professionsforschung

Eine *Dokumentarische Schulforschung* oder eine *in der Praxeologischen Wissensoziologie verankerte Schul-, Unterrichts- und Professionsforschung*, die in Schule hervorgebrachte Praxen nicht als Mikrophänomene versteht, die losgelöst von „schulorganisatorischen, bildungsadministrativen und gesellschaftspolitischen Rahmungen“ (Proské et al. 2021, S. 4) existieren, sondern als kontextualisierte bzw. fremdgerahmte Praxen, ist gefordert, ihr jeweiliges meta-theoretisches und methodologisch-methodisches Verständnis darzulegen, um nachvollziehbar zu machen, wie die Praxen in ihrer Relation zu den anderen Ebenen gefasst und verstanden werden. Im Rahmen dieses Beitrags ist ein Vorschlag hierfür formuliert worden, der Praxen in Schule und als in spezifischen sozialen, materialen und historischen Kontexten und der Auseinandersetzung mit diesen hervorgebracht versteht. Die Dokumentarische Methode stellt methodologisch-methodische Kategorien und Vorgehensweisen bereit, die neben den Praxen auch die Fremdrahmungen, deren Normen und Entscheidungserwartungen an die Akteur*innen, rekonstruiert und in ihrer Relationalität betrachtet. Die hier rezipierten jüngeren Publikationen von Bohnsack (2020, 2017) stellen dafür einen kategorialen Rahmen bereit, in dem vielfältige schulpädagogische Erkenntnisinteressen bearbeitet werden können und der perspektivisch weiterzuentwickeln oder zu modifizieren ist. Die Komplexität, die sich aufgrund der sozialen bzw. gesellschaftlichen Fundierungen proponierter ebenso wie performativer Logiken ergibt, ist dabei ebenso zu berücksichtigen, wie die Vielfalt an Praxen, die in Schule und Unterricht hervorgebracht werden.

Für das in der Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik breit diskutierte Thema der sozialen und bildungsbezogenen Ungleichheit, die in Deutschland nach wie vor durch/in Schule und Unterricht (re)produziert wird, bietet die dargelegte

meta-theoretische und methodologisch-methodische Perspektive Möglichkeiten der weiteren Differenzierung an. Diese entfalten sich u. a. durch den stärkeren Einbezug jener Normen und (Entscheidungs-)Erwartungen, die z. B. in Bezug auf Leistung für die unterschiedlichen Schulformen vorliegen und einen *ableist divide* markieren (Sturm 2023). Weiter eröffnen sich Perspektiven für die Rekonstruktion von Praxen der Bearbeitung von Reform- bzw. Schulentwicklungsvorhaben, wie die in den letzten Jahren zentrale Implementierung sogenannter Neuer Steuerung und Bildungsstandards (z. B. Zeitler et al. 2013) oder Inklusion (z. B. Reiss-Semmler 2019), die wesentlich einer Top-Down-Strategie folgen. Neben einer Forschung, deren Erkenntnisse der Grundlagenforschung zuzuordnen sind, eröffnet das dargelegte Verständnis von pädagogischen Praxen, das diese in ihrer Relation zu der gesellschaftlich-institutionellen sowie zu der einzelschulischen Ebene konzipiert und rekonstruiert, eine praxeologisch-wissensoziologisch fundierte Evaluationsforschung, die Möglichkeit der Begleitung und Unterstützung von Reflexions- und Entwicklungsprozessen der professionellen Akteur*innen (Lamprecht 2012) und damit der Schule und des Unterrichts insgesamt, eröffnet.

Literatur

- Amling, S. (2021). Schulorganisationen als mehrdimensionale Gebilde – Konzeptionelle und methodologische Überlegungen zur Erforschung von Lernprozessen in und von Schulen aus der Perspektive einer praxeologischen Wissensoziologie. In A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule* (S. 139-158). Wiesbaden: Springer VS.
- Asbrand, B. & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2021a). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen & Farmington Hills: Budrich.
- Bohnsack, R. (2021b). Praxeologische Wissensoziologie. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 22 (2), S. 87-105.
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive: Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen & Toronto: Budrich/UTB.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissensoziologie*. Opladen & Toronto: Budrich.
- Bohnsack, R. (2009). *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode*. Opladen & Farmington Hills: Budrich.
- Bohnsack, R. (2007). Dokumentarische Methode und praxeologische Wissensoziologie. In R. Schützeichel (Hrsg.), *Handbuch Wissensoziologie und Wissensforschung* (S. 180-190). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2020). *Kooperatives Lernen im Englischunterricht. Empirische Studien zur (Un-)Möglichkeit fremdsprachlicher Bildung in der Prüfungsschule*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Bourdieu, P. (1996). Die Praxis der reflexiven Anthropologie. In P. Bourdieu & L. Wacquant (Hrsg.), *Reflexive Anthropologie* (S. 251-294). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Busemeyer, M. R. (2015). Bildungspolitik. In G. Wenzelburger & R. Zohlnhöfer (Hrsg.), *Handbuch der Policy-Forschung* (S. 615-640). Wiesbaden: Springer VS.
- Garfinkel, H. (1967). Conditions of successful degradation ceremonies. In J. G. Manis & B. N. Meltzer (Eds.), *Symbolic Interaction. A reader in social psychology* (pp. 205-212). Boston: Allyn and Bacon.

- Goffman, E. (2012). *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Goffman, E. (1973). *Interaktion: Spaß am Spiel Rollendistanz*. München: R. Piper & Co. Verlag.
- Hackbarth, A. (2017). *Inklusionen und Exklusionen in Schülerinteraktionen. Empirische Rekonstruktionen in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen an einer Förderschule und an einer inklusiven Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lamprecht, J. (2012). *Rekonstruktiv-responsive Evaluation in der Praxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Luhmann, N. (2015). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1978). Erleben und Handeln. In H. Lenk (Hrsg.), *Handlungstheorien interdisziplinär II. Handlungserklärungen und philosophische Handlungsinterpretationen* (S. 235-253). München: Fink.
- Mannheim, K. (1995). *Ideologie und Utopie*. Frankfurt a.M.: Vittorio Klostermann.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Martens, M., Asbrand, B. Buchborn, T. & Menthe, J. (Hrsg.) (2022). *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Martens, M., Petersen, D. & Asbrand, B. (2014). Die Materialität von Lernkultur. Methodische Überlegungen zur dokumentarischen Analyse von Unterrichtsvideografien. In R. Bohnsack, B. Fritzsche & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation* (S 179-206). Opladen & Farmington Hills: Budrich.
- Nohl, A.-M. (2019). Die dokumentarische Interpretation öffentlicher Diskurse am Beispiel des Missbrauchskandals in pädagogischen Einrichtungen. In O. Dörner, P. Loos, B. Schäffer & A.-C. Schondelmayer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode: Triangulation und blinde Flecken* (S. 88-116). Opladen: Budrich.
- Nohl, A.-M. (2016). Dokumentarische Methode und die Interpretation öffentlicher Diskurse. *Zeitschrift für Diskursforschung*, 2, 115-136.
- Nohl, A.-M. (2007). Kulturelle Vielfalt als Herausforderung für pädagogische Organisationen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(1), 61-74.
- Pfaff, N. (2018). Die Dokumentarische Methode in der Ungleichheitsforschung. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 19(1+2), 63-78.
- Proske, M., Rabenstein, K. & Meseth, W. (2021). Unterricht als Interaktionsgeschehen. Konstitution, Ordnungsbildung und Wandel. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (Neuausgabe). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_42-1
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282-301.
- Reiss-Semmler, B. (2019). *Schulische Inklusion als widersprüchliche Herausforderung. Empirische Rekonstruktionen zur Bearbeitung durch Lehrkräfte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sturm, T. (2023). *Inklusion und Exklusion in Schule und Unterricht. Rekonstruktionen gesellschaftlich-institutioneller und wissenschaftlicher Konstrukte von Leistungsdifferenzen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sturm, T. (2021). Praxeologisch-wissenssoziologische Unterrichtsforschung: Norm und Habitus in fachunterrichtlichen Praxen der Sekundarstufe in Kanada. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 22(2), 266-282.
- Sturm, T. (2019a). Constructing and addressing differences in inclusive schooling - comparing cases from Germany, Norway and the United States. *International Journal of Inclusive Education*, 23(6), 656-669.
- Sturm, T. (2019b). Projekt: Soziale Genese unterrichtlicher Praxen der Konstruktion von (Leistungs-)Differenzen im transnationalen Vergleich. https://www.reha.uni-halle.de/arbetsbereiche/inklusion_exklusion/neobi/

- Sturm, T. (2010). Heterogenitätskonstruktionen durch Lehrende. Zur Bedeutung des Habituskonzepts für die Lehrerbildung. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 89-105). Münster: Waxmann.
- Sturm, T., Wagener, B. & Wagner-Willi, M. (2020). Inklusion und Exklusion im Fachunterricht. Ambivalente Relationen in Schulformen der Sekundarstufe 1. In I. v. Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H. C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, D. Klein & U. Salaschek (Hrsg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 581-595). Opladen: Budrich.
- Wagener, B. (2020). *Leistung, Differenz und Inklusion. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Unterrichtspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wagner-Willi, M. (2004). Videointerpretation als mehrdimensionale Mikroanalyse am Beispiel schulischer Alltagsszenen. *Zeitschrift für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 5(1), 49-66.
- Zeitler, S., Heller, N. & Asbrand, B. (2013). Bildungspolitische Vorgaben und schulische Praxis. Eine Rekonstruktion der Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern bei der Einführung der Bildungsstandards. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 2, 110-127.

Autorin

Sturm, Tanja, Prof.in Dr.in,

Professorin für Erziehungswissenschaft, insbesondere Grundschulpädagogik mit dem Schwerpunkt des Diversitätsspektrums im Vor- und Grundschulalter, Universität Hamburg.

ArbeitsSchwerpunkte: Inklusion und Exklusion in Schule und Unterricht, Differenzkonstruktionen in Policy und Praxis, international vergleichende Schul- und Unterrichtsforschung.

tanja.sturm@uni-hamburg.de