pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Bohnsack, Ralf

Rahmenkomponenten einer praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung

Wittek, Doris [Hrsg.]; Korte, Jörg [Hrsg.]; Matthes, Dominique [Hrsg.]; Pallesen, Hilke [Hrsg.]: Dokumentarische Professionsforschung. Grundlagentheoretische und empirische Bestimmungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 21-41. - (Dokumentarische Schulforschung)

Quellenangabe/ Reference:
Bohnsack, Ralf: Rahmenkomponenten einer praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung - In: Wittek, Doris [Hrsg.]; Korte, Jörg [Hrsg.]; Matthes, Dominique [Hrsg.]; Pallesen, Hilke [Hrsg.]: Dokumentarische Professionsforschung. Grundlagentheoretische und empirische Bestimmungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 21-41 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-323070 - DOI: 10.25656/01:32307; 10.35468/6131-01

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-323070
https://doi.org/10.25656/01:32307

in Kooperation mit / in cooperation with:

k linkhardt

http://www.klinkhardt.de

Nutzungsbedingungen

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

Terms of use

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

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

Kontakt / Contact:

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

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Ralf Bohnsack

Rahmenkomponenten einer praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung

Zusammenfassung

Im Zentrum der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionalisierungsforschung steht die Bewältigung des Spannungsverhältnisses von Norm und Praxis wie auch der Diskrepanzen und Inkongruenzen zwischen den Orientierungsrahmen der Interaktionsbeteiligten. Die mit einer gelungenen Bewältigung etablierte sog. konstituierende Rahmung der Interaktion als wesentliche Voraussetzung professionalisierter Praxis ist primär als eine Eigenschaft von Interaktionssystemen resp. von Interaktionsmilieus zu betrachten. Konstituierende Rahmung ist mit unvermeidbaren Fremdrahmungen der Klientel verbunden, womit zentrale Probleme für alle beteiligten Akteur:innen einhergehen. Die konstituierende Rahmung begegnet uns in diskursethisch unterschiedlichen Modi, die es empirisch zu rekonstruieren und zu typisieren gilt. Eine transdisziplinäre oder feldübergreifende komparative Analyse der beruflichen Praktiken in den Organisationen der Schule, der Frühpädagogik und der Sozialen Arbeit führt zu erheblichen Erkenntnisgewinnen, da auf diesem Wege sowohl Potentiale der Generalisierung wie zugleich einer Rekonstruktion der feldspezifischen Besonderheiten eröffnet werden.

Schlagworte

konstituierende Rahmung, professionalisierte Milieus, people processing organizations, transdisziplinäre komparative Analyse, Praxeologische Wissenssoziologie

Abstract

Framework components of a praxeological-sociological professional research

Professionalization research in the manner of a Praxeological Sociology of Knowledge has its focus in the practical accomplishment of the relation of tension between rule (resp. norm) and practice as also in the discrepancies and incongruencies between the frames of orientations of those participating in organizational interaction. A successful accomplishment leads to the establishment of the so-called constituent framing of interaction, which is the

doi.org/10.35468/6131-01

essential precondition for a professionalized practice. Professionalization thus primarily is to be recognized as a property of systems or milieus of interaction. Constituent framing inevitably means heteronomous framing (of the clients), which implies central problems for all participating actors. It appears in different modes of ‚Diskursethik', which are to be reconstructed and typified empirically. A transdisciplinary or cross-field comparative analysis of the professional practices in the organizations of school, early education and social work leads to a substantial augmentation of knowledge, because broader options for generalization as well as for specific peculiarities of the particular field may be opened.

Keywords
constituent framing, professionalized milieus, people processing organizations, transdisciplinary comparative analysis

In dem Verständnis von Professionalisierung, wie es in diesem Beitrag entfaltet wird, steht das Problem der Praxis, resp. des theoretischen und empirisch-rekonstruktiven Zugangs zu dieser, im Zentrum. Ich möchte deshalb zunächst, in *Kap. 1*, kurz auf die umfassende Relevanz und Tragweite dieses Problems eingehen. Dieses ist nicht allein für die Professionalisierungsforschung zentral, und es betrifft auch nicht allein die sozialwissenschaftliche Handlungstheorie, sondern auch deren erkenntnistheoretische und methodologische Grundlagen sowie weitergehend auch diejenigen der Naturwissenschaften. Wie in *Kap. 2* dargelegt, wird es erst auf der Grundlage dieser Ausführungen möglich, die *Praxis selbst* von der alltäglichen Verständigung *über* diese und von unseren (normativen) Erwartungen an diese genauer zu differenzieren. Die Diskrepanz zwischen diesen beiden in ihrer Logik sehr unterschiedlichen Ebenen haben wir, wie in *Kap. 3* nachzulesen ist, in unserer alltäglichen Existenz ständig zu bewältigen. Diese Bewältigung, ebenso wie auch diejenige der Vermittlung der Diskrepanzen zwischen den unterschiedlichen *Orientierungen* oder auch *Habitus* der an der jeweiligen Interaktion Beteiligten, vollzieht sich im Rahmen von konjunktiven Erfahrungsräumen oder auch Milieus. Wie sich auf der Grundlage der für die Dokumentarische Methode elementaren komparativen Analyse empirisch gezeigt hat und in *Kap. 4* dargelegt wird, gewinnen beide Vermittlungs- oder Bewältigungsleistungen eine besondere Ausprägung und Brisanz in den Organisationen der Frühpädagogik, der Schule und der Sozialen Arbeit. Da ihnen gemeinsam ist, dass in ihrer Praxis über Biografie und Identität der Klient:innen (mit)entschieden wird, habe ich sie als

doi.org/10.35468/6131-01

people processing organizations[1] bezeichnet. Die beiden Vermittlungsleistungen, diejenige zwischen Norm und Praxis einerseits und zwischen diskrepanten Orientierungsrahmen andererseits, stellen die wesentlichen Herausforderungen dar, die in der beruflichen Praxis in diesen Organisationen bewältigt werden müssen, damit sie als *professionalisiert* gelten kann. Dort, wo dies gelingt, spreche ich von *konstituierender Rahmung*.

Wie weitgehend diesen Organisationen verallgemeinerbare strukturelle Merkmale zugeschrieben werden können, kann nur die empirisch-rekonstruktive und komparative Analyse zeigen. Diese wird, wie in *Kap. 5* genauer dargelegt, vor allem auf *zwei komplementären Wegen* entfaltet: dem *interaktionsanalytischen*, welcher uns direkt zur Beobachtung der Praxis führt (zur „performativen Performanz"; vgl. u. a. Bohnsack 2017, Kap. 3.3.1) und dem *berufsbiografischen*, bei dem uns die Praxis zwar nur in Darstellungen (auf dem Wege der „proponierten Performanz"; ebd.) der Interaktionsbeteiligten begegnet, diese uns dafür aber Einblicke in deren Reflexionspotentiale, insbesondere in diejenigen der beruflichen Akteur:innen, eröffnet. Beide Wege werden in der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung genutzt, um, wie in *Kap. 6* an exemplarischen empirischen Beispielen gezeigt werden kann, unterschiedliche Varianten oder *Typen der konstituierenden Rahmung* und somit auch der Professionalisierung differenzieren zu können. Diese Frage nach der konstituierenden Rahmung und deren Typen bildet, wie in *Kap. 7* abschließend und zusammenfassend dargelegt wird, die *erste Stufe* umfassender komparativer empirischer Analysen. Auf der *zweiten Stufe* werden diese Typen oder Milieus auf die in ihnen implizierten *Normen* resp. genauer: *diskursethischen Prinzipien* hin befragt. Grob skizziert ist diese Diskursethik zwischen den beiden Horizonten einer eher *heterarchischen* (egalitären) versus einer eher *hierarchisierenden* (u. a. machtstrukturierten) Interaktionsstruktur innerhalb der hier thematisierten people processing organizations aufgespannt. Erst auf der *dritten Stufe* folgt dann – soweit dies angestrebt wird – die *Bewertung* dieser Milieus oder Typen seitens der Forschenden. Diese bringen damit ihre Präferenz oder Ablehnung hinsichtlich der in den jeweiligen Milieus implizierten diskursethischen Prinzipien komparativ zum Ausdruck.

1 Nach Niklas Luhmann (u. a. 2019, S. 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 als Tertium Comparationis den Vergleich zwischen unterschiedlichen Organisationen und wird auf *rekonstruktiv-empirischer Basis* fortschreitend zu explizieren und zu präzisieren sein (vgl. zum Begriff auch Hurrelmann 2019).

doi.org/10.35468/6131-01

1 Die Marginalisierung der Praxis als allgemeines wissenschaftliches Problem sowie als besonderes Problem der Professionalisierungsforschung

Eine der zentralen Thesen, die am Anfang des praxeologischen Diskurses steht, ist diejenige des Physikers und Erkenntnistheoretikers Michael Polanyi aus den 1960er Jahren. Er betrachtet das menschliche Wissen unter dem Aspekt, „daß wir mehr wissen als wir zu sagen wissen" (Polanyi 1985, S. 14), „that we can know more than we can tell" (Polanyi 1966, S. 4). Damit sind zwei Ebenen des Wissens angesprochen: Die eine Ebene, welche unsere Praxis orientiert, ist diejenige des stillschweigenden oder impliziten Wissens oder auch des „unausdrücklichen Erkennens" (Polanyi 1978, S. 118ff.). Die andere betrifft das *explizite* oder begrifflich-theoretische Wissen. Auf die elementaren Differenzen in den logischen Strukturen der beiden Arten des Wissens bin ich im Bezugsrahmen der Praxeologischen Wissenssoziologie mit den Begriffen des *propositionalen* und des *performativen* Wissens eingegangen (u. a. Bohnsack 2017, Kap. 3.3.). Bei Polanyi reicht das Spektrum seiner Betrachtung des performativen Wissens vom Vollzug der elementaren Praxis des Fahrradfahrens bis hin zum Vollzug der wissenschaftlichen Forschungspraxis. Letzteres Wissen wird ggf. – wie Polanyi (1985, S. 63f.) am Beispiel von Physiker:innen hinsichtlich der Quantentheorie erläutert – stillschweigend im Medium der Praxis über Generationen hinweg tradiert, ehe es zur Explikation gebracht wird (vgl. dazu auch Bohnsack 2021, S. 211f. [1991]).

Trotz dieser und ähnlicher Erkenntnisse blieb und bleibt bis heute die Bedeutung des praktischen Wissens für die erkenntnistheoretische Diskussion kaum von Relevanz. Dieses stillschweigende oder implizite Wissen ist nur schwer explizierbar – insbesondere dort, wo die eigene Praxis und somit der eigene Habitus betroffen sind. Die dominante konventionelle Erkenntnistheorie (allen voran Karl Popper 1971) unterstellt in Übereinstimmung mit den Theorien des Common Sense die deduktive Ableitbarkeit der Praxis aus explizierbaren methodischen Regeln, die ihrerseits in einem deduktiven Verhältnis zur Methodologie stehen. Wobei letztere wiederum aus der philosophischen Erkenntnistheorie deduziert wird (vgl. dazu u. a. Bohnsack 2020, Kap. 12, 2017, Kap. 10.2). Je mehr die Sozialwissenschaften derartige rationalistische Maßstäbe an die Praxis herantragen, desto mehr muss ihnen diese defizitär erscheinen. Niklas Luhmann (1992, S. 509f.) hat in der Kritik an diesem Rationalismus von der „Hierarchisierung des Besserwissens" gesprochen und dabei die Gegenposition eines „methodologischen Pragmatismus" eingenommen. Er ist hier inspiriert durch die sog. Historische Schule im Bereich der Naturwissenschaften, die bereits in den 1980er Jahren gefordert hatte, dass „keine Erkenntnistheorie glaubwürdig ist, die sich nicht in einer empirischen Überprüfung auf der Basis wissenschaftlicher Praxis hat behaupten müssen"

doi.org/10.35468/6131-01

(Laudan et al. 1986, S. 147)[2]. Das bedeutet, dass erkenntnistheoretische Überlegungen insgesamt ausschließlich im Zusammenhang mit der Rekonstruktion der Forschungspraxis entwickelt werden können. In der Rekonstruktiven Sozialforschung habe ich dies schon sehr früh als *Rekonstruktion der Rekonstruktion* (u. a. Bohnsack 2021, Kap. 2.4 [1991]) bezeichnet.

Die Marginalisierung oder Ignoranz der Eigenlogik der Praxis ist aber weiterhin ein transdisziplinäres Phänomen der Sozialwissenschaften und, was das Verhältnis der Wissenschaften zur eigenen Forschungspraxis betrifft, auch der Naturwissenschaften. Aber im Bereich *wissenschaftlicher* Organisationen wendet sich die Beurteilung von Qualität primär den *Resultaten* der Praxis zu, also den textförmig dokumentierten *Ergebnissen* des Forschungsprozesses. Demgegenüber ist es – und dies erscheint mir von zentraler Bedeutung – im Bereich der uns hier interessierenden Organisationen der *Vollzug der Praxis selbst*, an welcher die Qualität der Arbeit gemessen wird. Diese Organisationen sind dadurch definiert, dass deren Praxis als gemeinsames Produkt der Interaktion zwischen den beruflichen Akteur:innen und ihrer Klientel zu verstehen ist und dass in dieser Interaktion die Differenz zwischen normativer Programmatik und Praxis wie auch diejenige zwischen den unterschiedlichen Orientierungsrahmen der Beteiligten bewältigt werden muss. Da, wie gesagt, die sich dabei konstituierenden Entscheidungen wesentlich die Identität und Biografie der Klientel betreffen, habe ich sie als people processing organizations bezeichnet.

Dabei stehen wir vor dem zentralen Problem, dass wir *empirisch* immer noch sehr wenig über die Strukturen der Praxis wissen, denn deren empirische Rekonstruktion hat erst in den letzten Jahren an Umfang und methodischer Komplexität zugenommen. Allererste empirische Erkenntnisse in diesem Bereich verdanken wir neben der Ethnomethodologie auch hier jenen methodischen Zugängen, wie wir sie seit den 1970er Jahren in den *rekonstruktiven Verfahren* finden. Die Objektive Hermeneutik und die Dokumentarische Methode haben in methodologisch relevanter Weise die Strukturen ihrer eigenen Praxis ebenso rekonstruiert wie auch diejenigen der Praxis in ihrem Gegenstandsbereich. Am Anfang stand die Rekonstruktion der „Struktur der sozialisatorischen Interaktion" mit ihren latenten Sinngehalten bei Ulrich Oevermann und seinen Mitarbeiter:innen (Oevermann et al. 1976). Dies hat damals auch meinen eigenen analytischen Zugang zu Interaktionsstrukturen inspiriert, insbesondere auch im Kontrast zu Konversationsanalyse. Zugleich sind mir aber auch zunehmend die Konturen der Differenzen zur Objektiven Hermeneutik deutlich geworden (vgl. u. a. Bohnsack 2021 [1991], Kap. 4, Bohnsack 2003, Kap. 5).

2 Deutschsprachige Zitate, bei denen auf nicht deutschsprachige Quellen verwiesen wird, sind von mir selbst übersetzt worden

doi.org/10.35468/6131-01

2 Die Doppelstruktur des Wissens und Handelns hat erkenntnis-, handlungs- und gesellschaftstheoretische Dimensionen

Eine der wesentlichen Differenzen zur Objektiven Hermeneutik und auch zum strukturtheoretischen Ansatz besteht im Umgang mit dem Wissen der Erforschten. In der Praxeologischen Wissenssoziologie müssen die zentralen grundlagen- oder metatheoretischen Kategorien (vgl. zum Begriff Kap. 7 sowie Bohnsack 2023) nicht allein der Praxis selbst, also deren performativem Vollzug, gerecht werden, sondern auch deren Relation zum *Wissen* der Akteur:innen – gemeint ist sowohl dasjenige *um* und *innerhalb* dieser Praxis, das handlungsleitende Wissen, wie auch das Wissen auf der Ebene der Verständigung der Akteur:innen *über* diese Praxis.[3] Auch in der These von Polanyi bildete diese Relation den Ausgangspunkt. Das damit verbundene Erfahrungswissen der Akteur:innen steht im Zentrum der Praxeologischen Wissenssoziologie. Wir verständigen uns *über* unsere Handlungspraxis, indem wir *Intentionen und Erwartungen* entwerfen, welche wir mit dieser Praxis verbinden. Diese sind zum großen Teil normativer Art. Zu dieser Ebene gehört darüber hinaus aber auch die Art und Weise, wie wir *über* die Praxis *theoretisieren*. Die *andere Ebene*, also die Praxis selbst, umfasst das handlungsleitende Wissen wie auch die Potentiale des *impliziten* oder *praktischen* Erkennens und Reflektierens (dazu u. a. Bohnsack 2024b, Kap. 8). Salopp formuliert, ist die Praxis selbst ‚klüger' als unsere alltägliche (theoretische) Verständigung *über* diese, da die Logik unserer Common-Sense-Theorien der Logik unserer eigenen Praxis in ihrer Komplexität nicht gerecht wird. Die Bewältigung der Differenz oder Diskrepanz zwischen den beiden Ebenen mit ihren unterschiedlichen Logiken, der *propositionalen* versus der *performativen* (u. a. Bohnsack 2017, Kap. 3.3), bestimmt in seiner Doppelstruktur unser alltägliches Handeln in allen Bereichen. Ich habe deshalb auch schlagwortartig von einer *notorischen* Diskrepanz von Norm und Praxis resp. von Norm und Habitus gesprochen. Deren handlungspraktische Bewältigung konstituiert den *Orientierungsrahmen im weiteren Sinne* (vgl. Bohnsack 2020, S. 38f. sowie 2017, 2014, S. 103ff.). Für die Praxis in den uns interessierenden *Organisationen* stellt diese Bewältigung noch einmal eine besondere Herausforderung dar (genauer dazu in Kap. 4).

Auch Pierre Bourdieu vermag die beiden Logiken letztlich nicht miteinander zu verbinden und damit sein bahnbrechendes Konzept des Habitus nicht in einen

3 Dem steht die marginale Bedeutung der „subjektiv-intentionalen Repräsentanz" der „latenten Sinnstruktur" in der Objektiven Hermeneutik gegenüber (vgl. Oevermann et al. 1976, S. 397). Siehe dazu in meinen neueren Arbeiten Bohnsack 2024a, Kap. 5 sowie Bohnsack 2024b, Kap. 2. Ein anderer wesentlicher Unterschied betrifft den Umgang mit den in der Analyse implizierten Normen und mit der damit verbundenen Standortgebundenheit der Forschenden (vgl. dazu unter anderem: Bohnsack 2021 [1991], Kap. 4 sowie 2003).

doi.org/10.35468/6131-01

übergreifenden handlungstheoretischen Rahmen zu stellen. Voraussetzung hierfür wäre, auch die Relation zur Ebene expliziter Normen resp. Regeln oder, wie er es formuliert, zur „Illusion der Regel" (1976, S. 203) empirisch und theoretisch genauer in den Blick zu nehmen. Entsprechend habe ich mich in Fortentwicklung der Praxeologischen Wissenssoziologie und im Anschluss an die Differenzierung zwischen dem *konjunktiven* und dem *kommunikativen* Wissen bei Karl Mannheim (1980, S. 155ff.) auf den Weg gemacht zu einer theoretischen und zugleich empirischen Durchdringung dieser notorischen Diskrepanz von Norm und Habitus.

Den Grundstrukturen des *kommunikativen* Wissens im Sinne von Mannheim entsprechen bei Alfred Schütz (1971 [1962]) diejenigen des „Common-Sense-Knowledge". Im Rahmen der Praxeologischen Wissenssoziologie wird auf diese Ebene des Wissens auch u. a. 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 2017, Kap. 3). Während Schütz (1971) davon ausgeht, dass er mit den Strukturen des „Common Sense-Knowledge" die Sozialität des Alltags schlechthin bestimmt hat, wird aus praxeologischer Perspektive deutlich, dass damit nicht die *Praktiken* des Common Sense, also die Habitus der Erforschten, sondern lediglich deren Common- Sense-*Theorien* erfasst sind, also unsere alltäglichen Wege der Verständigungen *über* unsere Praxis. Bourdieu (1996, S. 278) fordert in diesem Zusammenhang den „Bruch mit den Vorannahmen des common sense", also dessen Transzendenz. Aus der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie gilt es jedoch, noch darüber hinaus zu gehen und das Wissen der Akteur:innen im Alltag insgesamt in seiner Komplexität und das bedeutet in seiner Doppelstruktur oder, wie Mannheim (1980, S. 296) formuliert, in seiner „Doppeltheit" in den Blick zu nehmen. Damit ist diejenige des *kommunikativen* versus *konjunktiven* Wissens gemeint.

Mannheim hat damit nicht nur, wie auch Polanyi, ein *erkenntnistheoretisches* Problem bearbeitet, sondern zugleich auch ein Problem *gesellschaftlicher Modernisierung* und Rationalisierung. Wenn Mannheim von einer „Spaltung der Gemeinschaft und des Bewußtseins" (1980, S. 285) spricht, so zeigen sich in der mit dieser „Spaltung" verbundenen Pluralisierung von Milieus in mancher Hinsicht empirische Bezüge zur Thematisierung von Phänomenen der *Ungewissheit* im Rahmen des strukturtheoretischen Ansatzes, etwa dort, wo diese als „Steigerung von Ungewissheit durch Pluralisierung der Schul- und Unterrichtswirklichkeit" (Paseka et al. 2018, S. 5) verstanden werden. Jan-Hendrik Hinzke (2018), Andreas Bonnet und Uwe Hericks (2022) wie auch Anja Wilken (2022) sind auf die damit verbundenen Bezüge zur praxeologischen Professionsforschung eingegangen (vgl. auch Bohnsack 2024b, Kap. 3). Darüber hinaus sollte festgehalten werden, dass in der Art und Weise des Umgangs mit Ungewissheit auch wiederum elementare

doi.org/10.35468/6131-01

Differenzen zwischen dem Alltag der wissenschaftlichen Expert:innen und dem der Professionellen sichtbar werden. Rudolf Stichweh (2013, S. 260) formuliert dazu: „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". Dies hängt damit zusammen, dass der Zweifel in der Wissenschaft ein methodisches Prinzip darstellt, im professionellen Handeln aber zur Handlungsunfähigkeit resp. zum Vertrauensverlust führt.

3 Der konjunktive Erfahrungsraum und seine Strukturmerkmale

Mannheim (1980, S. 285) steht mit seiner Diagnose der „Spaltung der Gemeinschaft und des Bewußtseins" in kommunikatives und konjunktives Wissen in der soziologischen Tradition der Bearbeitung der Differenzierung von *Gemeinschaft* und *Gesellschaft*. Talcott Parsons (u. a. 1964, S. 66f. [1951]) hatte das Problem der grundlegenden Antinomie von gesellschaftlichen versus gemeinschaftlichen Beziehungen im Rahmen der „pattern variables of role-definition" zu bearbeiten versucht. Eines dieser „pattern", dasjenige „diffuser" versus „spezifischer" sozialer Beziehungen, ist ja auch im strukturtheoretischen Ansatz von zentraler Relevanz (vgl. dazu auch Bohnsack 2020, Kap. 3; u. a. Oevermann 1996, S. 10). Wie in der Begriffswahl „diffus" bereits impliziert ist, erscheint dieser Modus der Sozialität allerdings dem Strukturfunktionalisten Parsons ebenso wie dann auch den Strukturtheoretiker:innen gleichermaßen wenig strukturiert resp. in ihrer praktischen Herstellung wenig durchschaubar. Die Diffusität liegt also offensichtlich zum Teil im Blick der Betrachter:innen. Dies lässt sich ändern, wenn wir diesen Modus ebenso wie seinen begrifflichen Gegenhorizont, denjenigen der „spezifischen" Sozialität, mit den Kategorien der Praxeologischen Wissenssoziologie genauer in den Blick nehmen (dazu u. a. Bohnsack 2020, S. 26ff.).
Aus diesem Blickwinkel basiert eine als „diffus" kategorisierte Sozialität ganz wesentlich auf der gemeinsamen Einbindung der Akteur:innen in die Performanz von Interaktionsprozessen, deren Strukturen genauer analysiert werden können. Indem diese von den Akteur:innen gemeinsam *erinnert*, also *erfahren* werden, konstituiert sich ein gemeinsamer, ein „konjunktiver Erfahrungsraum" (Mannheim 1980, S. 220; Bohnsack 2017, Kap. 4). Gegenüber den *gesellschaftlichen* Erfahrungsräumen weisen die *interaktiven*, also diejenigen, die sich unter persönlich Anwesenden konstituieren und für die Beziehung von beruflichen Akteur:innen und Klientel zentral sind, eine Besonderheit auf. Deren Konstitution ist nicht auf *Kongruenzen* der Orientierungsrahmen beschränkt, das heißt auf die „Übereinstimmung der Habitusformen" (Bourdieu 1976, S. 177), „habituelle Übereinstimmungen"

doi.org/10.35468/6131-01

(Bohnsack 2017, u. a. S. 233ff.) oder habituelle „Passungen“ (Kramer 2023). Denn auch *In*-Kongruenzen verbleiben im interaktiven Gedächtnis der Beteiligten. Sie gehören zur „Insider-Perspektive“, also zum Insider-Wissen, wie Luhmann (1975a, S. 26) mit Bezug auf Interaktionssysteme formuliert. In diesem Sinne basiert ein wechselseitiges Verstehen der Beteiligten auch auf dem gemeinsamen Wissen darum, in welchen Hinsichten In-Kongruenzen zwischen ihnen bestehen und wie diese bearbeitet oder auch ignoriert werden können (vgl. auch Bohnsack 2022, S. 37f.). Passungen konstituieren sich dann auch auf der Ebene des Orientierungsrahmens im weiteren Sinne (Bohnsack 2020, S. 38f, 2017, S. 103ff.). Beispielsweise haben Bonnet und Hericks (2020, S. 392 f.) in jahrelanger Forschung ein „immer wieder auftretendes Muster abweichender Orientierungen zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen“ identifiziert, welches sie als ein „konjunktiv-diskrepantes“ Muster kategorisieren und von einem „konjunktiv übereinstimmenden“ Muster unterscheiden. Das bedeutet allerdings nicht, dass sich in jeder interaktiven Beziehung ein konjunktiver Erfahrungsraum konstituiert.

4 Strukturmerkmale professionalisierter Milieus: die konstituierende Rahmung

Organisationale konjunktive Erfahrungsräume im Bereich von people processing organizations, die in der Praxeologischen Wissenssoziologie auch als Organisations*milieus* bezeichnet werden (siehe zum Begriff auch Sturm & Wagner-Willi 2015; Nohl 2014; Kubisch 2008), weisen, sofern sie als professionalisiert, also als *professionalisierte Milieus*, gelten können, *drei Strukturmerkmale* auf:
Erstens hat die Handlungspraxis in Organisationen sich nicht nur – wie dies ebenfalls für die Praxis außerhalb von Organisationen gilt – in Bezug zu den *gesellschaftlichen*, den institutionalisierten Normen und den entsprechenden Rollen- und Identitätserwartungen zu setzen, sondern auch zu den Normen, Programmen und Rollen der *Organisation selbst*. Dazu gehören dann auch die *organisationalen Identitätsnormen* oder Leitbilder. Damit verdoppelt sich die Doppelstruktur von propositionaler und performativer Logik, also von Norm und Habitus, resp. von Rolle und sozialer Identität einerseits und Habitus andererseits. Diese *doppelte Doppelstruktur* ist von zentraler Bedeutung, wie für die Schule unter anderem in den Studien „Kooperatives Lernen im Englischunterricht“ (Bonnet & Hericks 2020), „Auf dem Weg zu einem professionellen Lehrerhabitus“ (Hinzke 2022) sowie in der internationalen „Mehrebenenanalyse fachunterrichtlicher Konstruktionen von Leistung und Ability“ (Sturm 2024) gezeigt werden konnte. Unter anderem in der Studie „Forschendes Lernen als Impuls für Professionalisierungsprozesse“ (Nentwig-Gesemann 2022) dokumentiert sich dies für die Kita und für die Soziale Arbeit in der Studie „Professionelle Erfahrungsfähigkeit im Kontext

doi.org/10.35468/6131-01

konstituierender Rahmungen in der Wohnungslosenhilfe und der Gemeindepsychiatrie“ (Franz 2024).

Um mit Bezug auf die organisationalen inkl. fachlichen Normen entscheidungsfähig zu sein, muss – als *zweites Strukturmerkmal* der Erfahrungsräume oder Milieus in Organisationen – das Handeln der Klientel und deren Biografie sowie Identität einer *Neurahmung* unterzogen werden. Diese ist prinzipiell immer auch mehr oder weniger eine *Fremdrahmung*. Beispielsweise kann in dem durch leistungsbezogene und disziplinspezifische Bewertungen gerahmten Schulunterricht eine gewagte intellektuelle Äußerung der Schüler:innen nicht als mutige Betrachtung eines sachlich-fachlichen Problems gelten, sondern in letzter Konsequenz im Zweifelsfall allein als fehlerhafte Lösung (vgl. auch Wagener 2022a; Sturm 2022; Sturm & Wagner-Willi 2015). Und eine an der Solidarität mit der Peer Group orientierte Praxis muss im Zweifel als Disziplinlosigkeit konstituierend gerahmt werden. Im Feld der Sozialen Arbeit dokumentieren sich diese Fremdrahmungen unter anderem in spezifischen, für die Urteilsbildung, also für Entscheidungsprozesse notwendigen Biografiekonstruktionen der Klientel (vgl. Franz 2022 sowie Bohnsack 2017, Kap. 8.2.1.) und in der Frühpädagogik beispielsweise in der an die Fachkräfte gerichtete Anforderung, ihre Wahrnehmung der individuellen kindlichen Entwicklung auf die Kategorien eines standardisierten Beobachtungsbogens zu reduzieren (Gerstenberg 2024). Die Fremdrahmungen unterscheiden sich hinsichtlich des Ausmaßes ihrer Latenz und deren Akzeptanz seitens der Klientel von Organisation zu Organisation. Von *konstituierender Rahmung* spreche ich deshalb, weil sich durch diese Rahmung die organisationale Praxis und der Erfahrungsraum mit der Klientel überhaupt erst konstituieren. In der begrifflichen Systematik der Praxeologischen Wissenssoziologie ist die konstituierende Rahmung eine – auf die Organisation bezogene – Ausprägung des *Orientierungsrahmens im weiteren Sinne*.

Als *drittes Merkmal* organisationaler Erfahrungsräume in people processing organizations kann geltend gemacht werden, dass, wie bereits erwähnt, die Professionellen im Unterschied zu den wissenschaftlichen Expert:innen Ungewissheiten in ihrer beruflichen Praxis nicht systematisch thematisieren oder mitkommunizieren dürfen. Dies würde die Bedingungen der Möglichkeit konsistenter und routinisierter Entscheidungsfindung gefährden. Unter diesen Bedingungen müssen auch die mit der konstituierenden Rahmung verbundenen Komponenten der Fremdrahmung weitgehend *unthematisiert* bleiben.

Die konstituierende Rahmung basiert auf der mit der Fremdrahmung verbundenen Etablierung und Habitualisierung permanenter Selektions- und Entscheidungsprozesse. Die hier zu beobachtenden Rahmungs- und Selektionsprozesse können nicht gelingen ohne die Einsozialisierung der Klientel auf dem Wege der Etablierung konjunktiver Erfahrungsräume. Eine derart verstandene Etablierung einer konstituierenden Rahmung ist das zentrale Kriterium für eine Praxis, die

doi.org/10.35468/6131-01

als professionalisiert gelten kann. Sie ist nicht allein das Produkt der beruflichen Akteur:innen, sondern ein *interaktives* Produkt, an dem auch die Klient:innen beteiligt sind. Die konstituierende Rahmung kann also grundsätzlich nicht allein den Intentionen oder der Kompetenz der beruflichen Akteur:innen zugerechnet werden. Dies ist einer der wesentlichen Gründe, den Blick primär auf das professionalisierte *Milieu* zu richten (vgl. Bohnsack 2020, Kap. 5) und erst von daher die Frage nach der Professionalisierung der beruflichen Akteur:innen, also der Personen, zu stellen, die in diesem Milieu sozialisiert werden.
Der Anspruch, professionalisierte Milieus als Interaktionssysteme in ihrer Eigenstruktur zu erkennen und diese zum Ausgangspunkt erziehungswissenschaftlicher Analysen zu nehmen, trifft sich mit einem Diskurs, wie er seit der Jahrtausendwende geführt wird. Dieser ist durch die Luhmann'sche Systemtheorie informiert und im Wesentlichen von Dieter Lenzen (2004) initiiert worden. Die professionelle Intervention ist, wie Annette Scheunpflug (2004, S. 82) formuliert, in „Kommunikationsformen eigenen Typs" fundiert, „die sich nicht direkt kausal auf die Intentionen der in ihm agierenden Personen zurückführen lassen". Und Jochen Kade (2004, S. 203) fordert entsprechend die „Transformation von Erziehung in Kommunikation". Insgesamt wird hier das Kommunikations- resp. Interaktionssystem ins Zentrum gerückt. Dieser systemtheoretische Diskurs ist in den letzten Jahren jedoch nicht wirklich weitergeführt worden. Meines Erachtens fehlte es hier an empirischen Bezügen. Dies vor allem wohl deshalb, weil die Kategorien der Luhmann'schen Systemtheorie empirische Bezüge erschweren.

5 Komplementäre methodische Zugänge

Die hier notwendigen *empirisch-rekonstruktiven* Zugänge zum Interaktionssystem und zum professionalisierten Milieu werden in der Praxeologischen Wissenssoziologie auf zwei Wegen entfaltet: Der eine führt uns zur *direkten Beobachtung* der Praxis, zur *performativen* Performanz, wie ich dies genannt habe. Der andere führt über die Rekonstruktion der *proponierten* Performanz, also über die propositionalen *Darstellungen* dieser Praxis. Er stützt sich dabei insbesondere auf Erzählungen und Beschreibungen. Ersterer Weg, den ich als *interaktionsanalytischen* bezeichne, hat in den letzten Jahren vor allem durch die Weiterentwicklung der Videoanalyse (vgl. u. a. Asbrand & Martens 2018; Bohnsack et al. 2015) an Komplexität gewonnen. Er verspricht zwar einen valideren Zugang zum professionalisierten Milieu, eröffnet uns jedoch nur begrenzt Einblicke darin, wie dieses bei den beteiligten Akteur:innen wissens- und erfahrungsmäßig und in ihrem individuellen oder kollektiven Habitus repräsentiert ist. Prädestiniert für letztere Einblicke ist der *berufsbiografische Zugang*, wie er insbesondere von Bonnet und Hericks (2014) auf der Grundlage der dokumentarischen Interpretation von Interviews mit narrativen Anteilen ausgearbeitet worden ist. Gemeinsam mit anderen Forscher:innen

doi.org/10.35468/6131-01

(vgl. Hericks et al. 2018), wurde er mit Bezug auf Kategorien der Praxeologischen Wissenssoziologie, vor allem diejenigen des Orientierungsrahmens im weiteren Sinne und der konstituierenden Rahmung, fortentwickelt. Der berufsbiografische Zugang gewinnt auf diese Weise eine *komplementäre* Funktion zum interaktionsanalytischen (vgl. auch Bohnsack 2020, Kap. 7). Diese Komplementarität der Zugänge lässt sich auch innerhalb desselben Projekts realisieren (so z. B. in Bonnet & Hericks 2020).

Der Zugang über die proponierte Performanz und hier insbesondere die berufsbiografische Analyse eröffnet unter anderem auch einen erweiterten Blick auf die Prozesse des Erkennens und der Reflexion der beruflichen Akteur:innen. In praxeologischer Perspektive gewinnt dabei weniger die *theoretisierende* als die *praktische* oder *implizite* Reflexion Bedeutung, die „reflection in action", wie Donald Schön (1983) dies begrifflich gefasst hat (vgl. auch Sotzek 2022 sowie Wittek & Martens 2022). Dies sind Potentiale der Reflexion und des Erkennens *innerhalb* der Praxis im Unterschied zur Reflexion *über* diese, also zur theoretisierenden Reflexion. Der Luhmann'sche Reflexionsbegriff vermag beide Ebenen zu umfassen. Luhmann (1975b, S. 74) zufolge setzt (sowohl die praktische wie die theoretisierende) Reflexion Vergleichshorizonte, also „einen ‚Horizont' anderer Möglichkeiten voraus und erschließt einen geordneten Zugang zu diesen Möglichkeiten", erschließt also Kontingenzen.

6 Typenbildung von Varianten der konstituierenden Rahmung und ihrer unterschiedlichen Diskursethik

Annika Kallfaß (2022a, b) hat in ihre Studie mit dem Titel: „Interaktion zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Eltern in der Kindertagesstätte. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Praxis" beide Analyseebenen einbezogen, diejenige der performativen wie auch diejenige der proponierten Performanz. Sie hat auf der Basis von Videografien einerseits den direkten Zugang zur interaktiven Praxis gesucht, und andererseits haben die Erzieher:innen in Gruppendiskussionen über diese Praxis verhandelt. Beide Ebenen konnten einander wechselseitig validieren, indem sie Homologien, also identische Strukturmerkmale aufwiesen, von denen vor allem diejenigen der konstituierenden Rahmung von Interesse sind. Am Beispiel dieser Studie möchte ich deren unterschiedliche Varianten und Typen erläutern.

Kallfaß unterscheidet vor allem eine *responsive* von einer *intervenierenden* Praxis. Im letzteren Fall wird die Praxis der Eltern von den Fachkräften vor dem eigenen Vergleichshorizont traditionell-konservativer Familiennormen oder auch Identitätsnormen betrachtet und beurteilt. Letztere betreffen beispielsweise die Vorstellung eines normgerechten vorschulischen Entwicklungsverlaufs des Kin-

doi.org/10.35468/6131-01

des. Abweichungen von diesen Identitätsnormen werden Kind und Eltern als Defizit attribuiert. Es kommt zu Degradierungsprozessen und somit der Tendenz nach zu einer *machtstrukturierten* Interaktion (genauer dazu weiter unten in diesem Kapitel). Im Fall der *responsiven* Praxis vollzieht sich die Verständigung und konstituierende Rahmung im Medium *diskursethischer Regeln*[4], die es ermöglichen, in einen Diskurs mit den Eltern *über* die Differenzen zwischen deren Normalitätsvorstellungen und denen der Fachkräfte einzutreten. Beide Typen der Praxis, der intervenierende wie auch der responsive, können dann in sich noch einmal differenziert werden (siehe Kallfaß 2022a, b).

In den bisher charakterisierten Beispielen aus der Praxis in der Kita gelingt es – auch im Falle der machtstrukturierten Interaktion –, die organisationalen Programme und Rollenbeziehungen inkl. fachlicher Normen in unterschiedlicher Weise in eine kontinuierliche gemeinsame Praxis mit den Eltern zu integrieren und auf Dauer zu stellen. Somit wird, wie sich in den Videografien der Elterngespräche und homolog dazu in den Gruppendiskussionen der Fachkräfte untereinander zeigt, ein konjunktiver Erfahrungsraum und somit auch eine konstituierende Rahmung etabliert. Es kann also von einer professionalisierten Praxis, also von *Professionalisiertheit*[5] gesprochen werden, obschon diese Praxis aus der Perspektive der Diskursethik kritisierbar ist. Lediglich beim sogenannten „*selbstreflektiert-personenbezogenen*" Typus (Kallfaß 2022a, b) findet sich in dieser Studie keine professionalisierte Praxis. Dies erscheint erstaunlich, wird doch im etablierten Diskurs um Professionalisierung Reflexion und vor allem auch Selbstreflexion als Garant für Professionalisiertheit verstanden. Die reflektierte Auseinandersetzung mit der Kritik verliert hier jedoch ihren *Sachbezug* und den Bezug zu den organisationsbezogenen Rollenerwartungen. Dies habe ich als *organisationalen Rahmungsverlust* bezeichnet (vgl. Bohnsack 2020, S. 73 u. 103f.). Im Feld der unterrichtlichen Interaktion zeigt sich ein derartiger Verlust in der Beziehung zu den Schüler:innen beispielsweise dort, wo fachlich-sachliche Vermittlungsansprüche im Unterricht vollkommen in den Hintergrund treten. So orientiert sich bspw. in Klinikschulen der Kinder- und Jugendpsychiatrien die Praxis u. a. am primären Rahmen eines „vermeintlich familienersetzenden Alltags", der mit einer milieuspezifischen Degradierung der Eltern einhergeht (vgl. auch Bakels 2022; Bakels 2020, S. 251).

---

4 In Bezug auf diese Regeln spricht Jean Piaget (1976) von *konstituierenden* Regeln und Jürgen Habermas (1976) im Anschluss an Piaget von „reflexiven Normen". Piaget unterscheidet diese von *konstituierten* Regeln, wie sie uns im Falle der intervenierenden Praxis begegnen (genauer dazu Bohnsack 2020, S. 110f.).

5 Der Begriff „professionalisiert" resp. „Professionalisiertheit betont damit den rekonstruktiven und beschreibenden Charakter der praxeologisch-wissenssoziologischen Theoriebildung", „hebt sich damit deutlich vom *common sense* ab" und „ist immer auf das Kollektiv aus Professionellem und Klientel, z. B. auf das Kollektiv aus frühpädagogischer Fachkraft und Kindergruppe bezogen" (Bohnsack, Bonnet & Hericks 2022, S. 16).

doi.org/10.35468/6131-01

In einer ganz anderen Ausprägung findet sich ein organisationaler Rahmungsverlust, der zugleich immer auch einen Verlust fachlich-sachlicher Grundlagen bedeutet, dort, wo, wie etwa in der Jugendarbeit, die Jugendlichen zwar einen konjunktiven Erfahrungsraum konstituieren, die beruflichen Akteur:innen jedoch aus ihm ausgeschlossen bleiben (Stützel 2022). Ein professionalisiertes Milieu kann somit nicht entstehen. Der fachlich-sachliche Bezug lässt sich generalisierend als ein zentrales Merkmal der konstituierenden Rahmung und somit von Professionalisiertheit bestimmen. Durch dessen vollständigen Verlust ist der Modus der *Willkür* wesentlich definiert. Der Lehrer im Kunstunterricht bewertet das Produkt, das Werk, eines Schülers bereits als fehlerhaft und unabgeschlossen, ehe er dessen Stand überhaupt in Augenschein genommen hat (Wagener 2020); und im Politikunterricht entzieht die Lehrerin der Kommunikation einiger Schüler:innen untereinander von vornherein pauschal jegliche Sachhaltigkeit, obschon sie gar nicht wissen kann, worüber gesprochen wurde (Jahr 2022).

Gemeinsames Merkmal von *Macht* und *Willkür* ist die Degradierung oder auch Exklusion der Person auf dem Wege der Moralisierung oder Pathologisierung, also durch moralische Ausgrenzungen sowie auch durch Konstruktionen von „Behinderung" (Sturm 2016, S. 108). Im Falle von Willkür werden ausgehend von der Beurteilung der Person derartige Konstruktionen auf alle ihre Produkte, also die Beurteilung ihrer gesamten Handlungspraxis, übertragen. Im Falle von Macht werden – in umgekehrter Richtung – die dem Produkt, also der Sache, attribuierten Mängel, also beispielsweise Leistungsschwächen im Unterricht, auf die Gesamtperson übertragen. Es ist dies, was ich als Übergang von der Erst-Codierung zur Zweit-Codierung bezeichnet habe (Bohnsack 2017, S. 250ff. u. 2020, S. 77f.). Letztere führt zur Konstruktion einer „totalen Identität" der Person, wie Harold Garfinkel (1967) dies genannt hat. Die Konstruktion ist ganz wesentlich von den Normalitätsvorstellungen der beruflichen Akteur:innen abhängig, also von den für sie handlungsleitenden *Identitätsnormen*. Es wird im Falle von Auffälligkeiten im Bereich der Praxis, etwa vor dem Hintergrund einer als normal und sachlich richtig unterstellten Spielpraxis in der Kita (Rothe 2022), selektiv nach Abweichungen von den Identitätsnormen gefahndet, mit denen die Auffälligkeiten der Praxis plausibilisiert werden sollen: Abweichung wird somit – tautologisch – durch Abweichung erklärt (dazu auch: Bohnsack 2017, Kap. 8.2). In etlichen Studien zeigen sich aber auch, wie u. a. in der bereits erwähnten von Annika Kallfaß (2022), Alternativen zu Macht, Willkür und organisationalem Rahmungsverlust (vgl. Wagener 2022a, Sturm 2022 und Püster 2022). Ich kann hier lediglich auf die Zusammenfassung dieser Studien in Bohnsack 2020 und 2022 verweisen.

doi.org/10.35468/6131-01

7 Zur methodisch-methodologischen Gesamtanlage der Analysen und zur Frage der Bewertung

Abschließend versuche ich im Zuge einer Zusammenfassung noch einmal die *Gesamtanlage* der Analysen zu verdeutlichen, deren Ergebnisse diesem Beitrag zugrunde liegen:

Auf der *ersten Stufe* geht es um die Definition von Professionalisiertheit. Ein professionalisiertes Milieu basiert auf der Existenz einer *konstituierenden Rahmung* mit ihren in Kap. 4 skizzierten Strukturmerkmalen und setzt zwei Komponenten voraus: den *Sachbezug* mit seiner *organisationalen* und *fachlichen Normierung* und die *Fundierung* seiner Vermittlung unter Anwesenden im konjunktiven Erfahrungsraum. Auch *meta-theoretische* Kategorien wie diejenige der konstituierenden Rahmung werden im Anschluss an wissenschaftliche Traditionen oder Paradigmata auf dem Weg komparativer empirischer (Sequenz-)Analysen[6], also der Operation mit Vergleichsfällen, generiert und sind deshalb kontinuierlich im Werden begriffen. Je mehr die jeweilige Kategorie dann zum Tertium Comparationis wird, also je mehr sie selbst den Fallvergleich zu strukturieren vermag, desto mehr gewinnt sie ihren meta-theoretischen Charakter. Somit sind diese professionstheoretischen Kategorien nicht normativ begründet, sondern durch ihre – in der empirischen Rekonstruktion nachgewiesene – analytische und definitorische Kraft (vgl. auch Bohnsack 2022, S. 31f.). Nach Luhmann (1992, S. 408) sind Theorien geradezu definiert durch die Eröffnung von Vergleichsmöglichkeiten. In die komparative Analyse haben wir – *disziplinübergreifend* – zunächst die Felder Schule, Frühpädagogik und Soziale Arbeit einbezogen und sind auch auf dieser Ebene rekonstruktiv zu organisationalen Gemeinsamkeiten gelangt (vgl. Bohnsack 2022 et al. sowie Bohnsack 2020), die ich mit dem Begriff der people processing organizations bezeichnet habe. Es zeigt sich, dass durch diese komparative Analyse die Validität und das Generalisierungsniveau der Aussagen erheblich gesteigert werden können. Entsprechend unserer Definition von Professionalisierung ist diese, wie dargelegt, nicht primordial eine Eigenschaft von *Personen*, sondern ein Produkt des Interaktionssystems, des konjunktiven Erfahrungsraums oder Milieus. Deren Struktur oder Produkt, die Professionalisiertheit, basiert ganz wesentlich auf der Rekonstruktion der *Diskursorganisation*, welche für den jeweiligen konjunktiven Erfahrungsraum und die konstituierende Rahmung konstitutiv ist.

Nachdem wir unterschiedliche Milieus der beruflichen Praxis als Varianten der konstituierenden Rahmung typenhaft empirisch rekonstruiert haben, werden auf der *zweiten Stufe* diese alternativen Typen der Diskursorganisation in empirischer Rekonstruktion auf die in ihnen implizierte Norm resp. genauer: *Diskursethik* hin befragt. Diese Rekonstruktion ist von einer normativen Bewertung seitens

6 Zur Entwicklung der *komparativen Sequenzanalyse* in der Dokumentarischen Methode siehe Wagener 2022b.

doi.org/10.35468/6131-01

der *Forschenden* im Sinne von Präferenzen für oder gegen diese unterschiedlichen empirisch rekonstruierten Modi der Diskursethik zu unterscheiden. Letztere setzt – sofern sie angestrebt wird – erst auf der *dritten Stufe* ein. Sie kann, wie erwähnt, mit der diskursethischen Differenzierung von *Norm* und *reflexiver Norm* bei Habermas (1976), welche auf empirische Rekonstruktionen bei Piaget (1976) zurückgeht, begrifflich gefasst werden. Eine derartig fundierte Bewertung hinsichtlich eines ‚guten' versus eines ‚weniger guten' Milieus ist wesentlich zwischen den beiden Horizonten einer eher *heterarchischen* versus einer eher *hierarchisierenden* (u. a. machtstrukturierten) Interaktionsstruktur aufgespannt (vgl. auch Bohnsack 2022, Kap. 5). Wobei letztere durch die Normalitätsvorstellungen der beruflichen Akteur:innen strukturiert wird, während erstere sich auf dem Niveau der Verständigung mit der Klientel *über* die unterschiedlichen Normalitätsvorstellungen der Beteiligten (Niveau der reflexiven Norm) bewegt.

Der Schritt hin zu einer normativen (oder diskursethischen) Bewertung seitens der Forschenden ist in unterschiedlichen Hinsichten kritisch diskutiert worden. In einem neueren Diskussionsbeitrag vermissen Doris Wittek und Matthias Martens (2022, S. 292), wenn ich sie recht verstanden habe, die Beantwortung der normativen „Frage nach der ‚guten' Lehrperson" in der Professionstheorie der Praxeologischen Wissenssoziologie. In deren grundlagentheoretischem Rahmen lässt sich aber von der Bewertung eines (professionalisierten) Milieus nicht direkt auf diejenige der verantwortlichen Personen schließen. Die Klassifizierung als ‚gute' oder ‚weniger gute' berufliche Akteur:in birgt zudem immer die Gefahr ihrer ‚totalen' Identifizierung (vgl. Kap. 6). Gleichwohl sind hier Beurteilungen der Person in der Weise möglich, dass die *Art ihrer Auseinandersetzung mit ihrer Praxis* im Sinne von Potentialen der *praktischen Reflexion* den Maßstab der Bewertung bildet, wie diese in Kap. 5 dargelegt worden sind. Um als Forscher:innen nicht in eine hierarchisierende Beziehung zu den Praktiker:innen zu geraten, sollten im Zentrum der Verständigung mit den beruflichen Akteur:innen nicht bewertende Klassifizierungen stehen, sondern eine Aufklärung über die Struktur des von ihnen (mit-)getragenen beruflichen Milieus. Das bedeutet, dass es primär darum gehen soll, ihnen Möglichkeiten der Selbstreflexion auf die eigene Praxis auf der Grundlage von empirisch fundierten Beispielfällen in komparativer Analyse zu eröffnen.

Derartige Reflexions- und damit verbundene Bildungspotentiale werden jedoch nicht allein durch den Blick der beruflichen Akteur:innen auf die eigene Praxis resp. Fallarbeit, also sozusagen ‚naturwüchsig', erschlossen und angeeignet (für ein Beispiel aus der Sozialen Arbeit siehe Franz 2024). Sie können ebenso – wie in den letzten Jahren zunehmend praktiziert und diskutiert wurde – in der Hochschullehre durch Projekte im Sinne des forschenden Lernens oder der Fallarbeit (vgl. u. a. Hinzke & Paseka 2023; Nentwig-Gesemann 2022; Wittek et al. 2021) vermittelt werden. Aus der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie

doi.org/10.35468/6131-01

und ihres Verständnisses von Professionalisierung habe ich mich an anderer Stelle (Bohnsack 2024a, b) umfassender mit den Chancen derartiger *kasuistischer Bildungsprozesse* unter dem Aspekt der Initiierung und Vermittlung von Potentialen des *praktischen Erkennens und Reflektierens* auseinandergesetzt.

Literatur

Asbrand, Barbara & Martens, Matthias (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung.* Wiesbaden: Springer VS.

Bakels, Elena (2022). Unterricht im Spannungsfeld von Fachlichkeit und Therapie. Zur Professionalisierung von Kliniklehrpersonen an Kinder- und Jugendpsychiatrien. In Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 175-202). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bakels, Elena (2020). *Klinikschulen der Kinder- und Jugendpsychiatrien.* Eine rekonstruktive Studie zum professionellen Habitus von Kliniklehrkräften. Wiesbaden: Springer VS.

Bohnsack, Ralf (2024a). Fallanalysen der Interaktion in People Processing Organizations und die Chancen kasuistischer Bildung. In Rolf-Torsten Kramer, Thorid Rabe & Doris Wittek (Hrsg.), *Fallverstehen und Reflexivität? Beiträge der QLB zur Professionalisierung im Lehramtsstudium* [in Vorbereitung]

Bohnsack, Ralf (2024b). Konstituierende Rahmung und praktisches Erkennen und Reflektieren in der organisationalen Praxis. In Ralf Bohnsack, Tanja Sturm & Benjamin Wagener (Hrsg.), *Konstituierende Rahmung. Grundlagen professioneller Praxis in Organisationen* (S. 17-63). Opladen: Budrich.

Bohnsack, Ralf (2023). Zur metatheoretischen und methodologischen Rahmung Dokumentarischer Schulforschung. In Jan-Hendrik Hinzke, Tobias Bauer, Alexandra Damm, Marlene Kowalski & Dominique Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkt: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 106-127). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bohnsack, Ralf (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. [10. Aufl.; zuerst 1991]. Opladen, Toronto: utb, Budrich.

Bohnsack, Ralf (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik.* Opladen: utb, Budrich

Bohnsack, Ralf (2018). Praxeological Sociology of Knowledge and Documentary Method: Karl Mannheim's Framing of Empirical Research. David Kettler & Volker Meja (Hrsg.), *The Anthem Companion to Karl Mannheim* (S. 199-220). London, New York: Anthem Press.

Bohnsack, Ralf (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen, Berlin, Toronto: utb, Budrich.

Bohnsack, Ralf (2003). Dokumentarische Methode und sozialwissenschaftliche Hermeneutik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (*ZfE)*, 6 (4), S. 550-570.

Bohnsack, Ralf, Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (2022). Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Rahmung und Erträge einer feldübergreifenden Perspektive. In Ders. (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 13-30). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bohnsack, Ralf, Fritzsche, Bettina & Wagner-Willi, Monika (2015). Dokumentarische Video- und Filminterpretation. In Ders. (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis* [2. Aufl.] (S. 235-266). Opladen u. a.: Budrich.

Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (2022). Professionalisierung in Schule und Fachunterricht aus der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie. In Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 59-85). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

doi.org/10.35468/6131-01

Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (2020). *Kooperatives Lernen im Englischunterricht. Empirische Studien zur (Un-)Möglichkeit fremdsprachlicher Bildung in der Prüfungsschule.* Tübingen: Narr.

Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (2014). Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer/ innenberuf. Ansätze und Befunde aktueller empirischer Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (1), S. 3-14.

Bourdieu, Pierre (1996). Die Praxis der reflexiven Anthropologie. In Ders. & Loĩc J.D. Wacquant (Hrsg.), *Reflexive Anthropologie* (S. 251-294). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1976). *Entwurf einer Theorie der Praxis* [im Orig.1976]. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Franz, Julia (2024). Professionelle Erfahrungsfähigkeit im Kontext konstituierender Rahmungen in der Wohnungslosenhilfe und der Gemeindepsychiatrie. In Ralf Bohnsack, Tanja Sturm & Benjamin Wagener (Hrsg.), *Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis. Pädagogische Organisationen und darüber hinaus* (S. 323-349). Opladen: Budrich.

Franz, Julia (2022). Urteilsbildung und Professionalisierung in der Kinder- und Jugendhilfe. In Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 463-487). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Garfinkel, Harold (1967). Conditions of Successful Degradation Ceremonies. In Jerome G. Manis & Bernard N. Meltzer (Hrsg.), *Symbolic Interaction. A Reader in Social Psychology* (S. 205-212). Boston: Ally and Bacon.

Gerstenberg, Frauke (2024). Vermittlungsleistung im Verborgenen. Zur konstituierenden Rahmung im Teamgespräch frühpädagogischer Fachkräfte. In Ralf Bohnsack, Tanja Sturm & Benjamin Wagener (Hrsg.), *Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis. Pädagogische Organisationen und darüber hinaus* (S. 111-138). Opladen: Budrich.

Habermas, Jürgen (1976). Moralentwicklung und Ich-Identität. In Ders. (Hrsg.), *Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus* (S. 63-91). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

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 Norm. In Ralf Bohnsack, Nora F. Hoffmann & Iris Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode* (S. 51-67). Opladen, Toronto: Budrich.

Hinzke, Jan-Hendrik (2022). Auf dem Weg zu einem professionellen Lehrerhabitus? Reflexionspotentiale von Lehramtsstudierenden zu Studienbeginn. In Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 247-269). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hinzke, Jan-Hendrik (2018). *Lehrerkrisen im Berufsalltag. Zum Umgang mit Spannungen zwischen Normen und Orientierungsrahmen.* Wiesbaden: Springer VS.

Hinzke, Jan-Hendrik & Paseka, Angelika (2023). Dokumentarische Methode – Professionalisierung – Forschendes Lernen. Das Gruppendiskussionsverfahren zur Erfassung von Orientierungen von Lehramtsstudierenden in der Diskussion. *Zeitschrift für Qualitative Forschung,* 24 (1), S. 172-188.

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 Dieter Lenzen (Hrsg.), *Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann* (S. 199-232). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Kallfaß, Annika (2022a). *Interaktion zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Eltern in der Kindertagesstätte. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Praxis.* Wiesbaden: Springer VS.

doi.org/10.35468/6131-01

Kallfaß, Annika (2022b). Professionalisierung in der Zusammenarbeit zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Eltern in der Organisation Kindertagesstätte. In Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 312-335). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kramer, Rolf-Torsten (2023). Dokumentarische Schulforschung. Programmatische und praxistheoretische Überlegungen zu Möglichkeiten und Grenzen der Erforschung von Schule im Horizont der Praxeologischen Wissenssoziologie. In Jan-Hendrik Hinzke, Tobias Bauer, Alexandra Damm, Marlene Kowalski & Dominique Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkt: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 86-105). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kubisch, Sonja (2008). *Habituelle Konstruktion sozialer Differenz. Eine rekonstruktive Studie am Beispiel von Organisationen der Wohlfahrtspflege*. Wiesbaden: Springer VS.

Laudan, Larry, Donovan, Arthur, Laudan, Rachel, Barker, Peter, Brown, Harold, Leplin, Jarelt, Thagard, Paul & Wykstra, Steve (1986). Scientific Change. Philosophical Models and Historical Research. In *Synthese* 69, S. 141-223.

Lenzen, Dieter (2004) (Hrsg.). *Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Luhmann, Niklas (2019). *Schriften zur Organisation. Band 3: Theorie organisierter Sozialsysteme*. Wiesbaden: Springer VS.

Luhmann, Niklas (1992). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Luhmann, Niklas (1975a). Interaktion, Organisation, Gesellschaft. In Ders. (Hrsg.), *Soziologische Aufklärung 2. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft* (S. 9-20). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Luhmann, Niklas (1975b). Selbst-Thematisierung des Gesellschaftssystems. In Ders. (Hrsg.), *Soziologische Aufklärung 2. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft* (S. 72-102). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Mannheim, Karl (1980). *Strukturen des Denkens* [vermutl. verfasst 1922-24]. (Hrsg. von David Kettler, Volker Meja & Nico Stehr). Frankfurt a. M: Suhrkamp.

Nentwig-Gesemann, Iris (2022). Forschendes Lernen als Impuls für Professionalisierungsprozesse. Erfahrungen aus einer Weiterbildung zur „Fachkraft für Kinderperspektiven". In Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 389-409). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Nohl, Arnd-Michael (2014). *Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung* [3. aktualisierte Aufl.]. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Oevermann, Ulrich (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In Arno Combe & Werner Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70-182). Frankfurt M.: Suhrkamp.

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 Manfred Auwärter, Edit Kirsch & Klaus Schröter (Hrsg.), *Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität* (S. 371-402). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Parsons, Talcott (1964). *The Social System* [im Orig. 1951]. London: Routledge.

Paseka, Angelika, Keller-Schneider, Manuela & Combe, Arno (2018). Einleitung. Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. In Dies. (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 1-14). Wiesbaden: Springer VS.

Piaget, Jean (1976). *Das moralische Urteil beim Kinde* [im Orig. 1954]. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Polanyi, Michael (1985). *Implizites Wissen* [im Orig. 1966]. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

doi.org/10.35468/6131-01

Polanyi, Michael (1978). Sinngebung und Sinndeutung. In Hans-Georg Gadamer & Gottfried Boehm (Hrsg.), *Seminar: Die Hermeneutik und die Wissenschaften* (S. 118-133). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Polanyi, Michael (1966). *The Tacit Dimension*. Garden City, New York: Doubleday.

Popper, Karl R. (1971). *Logik der Forschung* [im Orig. 1935]. Tübingen: Mohr.

Püster, Inga (2022). Zu Fachlichkeit und Normativität in Mentoringgesprächen über Englischunterricht. In Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 229-246). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Rothe, Antje (2022). Die ‚Autonomie' des Kindes in den kollektiven Praktiken frühpädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Aspekte ihrer Professionalität. In Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 336-362). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Scheunpflug, Annette (2004). Das Technologiedefizit – Nachdenken über Unterricht aus systemtheoretischer Perspektive. In Dieter Lenzen (Hrsg.), *Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann* (S. 63-87). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Schön, Donald A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action.* New York: basic books.

Schütz, Alfred (1971). *Gesammelte Aufsätze, Bd. 1: Das Problem der sozialen Wirklichkeit* [im Orig. 1962]. Den Haag: Nijhoff.

Sotzek, Julia (2022). Emotionen und ihre Bedeutung für die Professionalisierung von Lehrpersonen. In Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 203-228). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Stichweh, Rudolf (2013). Professionen und Disziplinen. Formen der Differenzierung zweier Systeme beruflichen Handelns in modernen Gesellschaften. In Ders. (Hrsg.), *Wissenschaft, Universität, Professionen* [2. Aufl.] (S. 245-293). Bielefeld: transcript.

Stützel, Kevin (2022). Professionalisiertes Handeln als Interaktionssystem. Interaktionistische und praxeologische Perspektiven auf Jugendarbeit im Vergleich. In Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 443-462). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Sturm, Tanja (2024). Mehrebenenanalyse fachunterrichtlicher Konstruktionen von Leistung und Ability. Zur Relation von gesellschaftlich-institutionellen (Identitäts-)Erwartungen und unterrichtlichen Praxen. In Ralf Bohnsack, Tanja Sturm & Benjamin Wagener (Hrsg.), *Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis. Pädagogische Organisationen und darüber hinaus* (S. 195-220). Opladen: Budrich.

Sturm, Tanja (2022). Konstruktion von Leistungsdifferenzen im Mathematikunterricht der Sekundarstufe. Empirische Rekonstruktionen professionalisierter Praxen in ein- und mehrgliedrigen Schulsystemen. In Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 109-129). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Sturm, Tanja (2016). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule* [2. Aufl.]. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Sturm, Tanja & Wagner-Willi, Monika (2015). ‚Leistungsdifferenzen' im Unterrichtsmilieu einer inklusiven Schule der Sekundarstufe I in der Schweiz. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 16 (2), S. 231-248.

Wagener, Benjamin (2022a). Leistungsbezogene Differenzkonstruktionen im Deutsch- und Mathematikunterricht. Empirische Rekonstruktionen und diskursethische Bewertungen professionalisierter Unterrichtsmilieus. In Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 86-108). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

doi.org/10.35468/6131-01

Wagener, Benjamin (2022b). The historical development of the Documentary Method and its sequence analysis in the range of text and visual data. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, Ausgabe 23, S. 190-212.

Wagener, Benjamin (2020). *Leistung, Differenz und Inklusion. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Unterrichtspraxis.* Wiesbaden: Springer VS.

Wilken, Anja (2022). Englischlehrpersonen und Ungewissheit. Umgang mit Normen und Differenzerfahrungen. In Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 130-154). Bad Heilbrunn: 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 Dominique Matthes & Jan-Hendrik Hinzke (Hrsg.), Implizites Wissen in schulischen Kontexten. Diskursive Einordnungen, forschungspraktische Bearbeitungen und empirische Perspektiven. *Empirische Pädagogik*, 36 (3), S. 5-19.

Wittek, Doris, Rabe, Thorid & Ritter, Michael (Hrsg.) (2021). *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Autor

Bohnsack, Ralf, Dr.
Professor a. D. für Qualitative Methoden in den Sozialwissenschaften am Fachbereich für Erziehungswissenschaft und Psychologie der Freien Universität Berlin.
Arbeitsschwerpunkte: Rekonstruktive Sozialforschung, Dokumentarische Methode, Praxeologische Wissenssoziologie; Gesprächs-, Interaktions-, Bild- und Videoanalyse; Milieu-, Professions-, Evaluations- und Organisationsforschung.
Email: ralf.bohnsack@fu-berlin.de

doi.org/10.35468/6131-01