pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Mußél, Fabian; Kramer, Rolf-Torsten

Konstruktion des Sozialraums und pädagogische Zuständigkeit. Empirische Impulse und professionstheoretische Überlegungen zu pädagogischen Beziehungen

Bennewitz, Hedda [Hrsg.]; Fischer, Natalie [Hrsg.]; Grabosch, Anna [Hrsg.]: Pädagogische Beziehungen. Empirische Perspektiven und theoretische Reflexionen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 47-57. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)

Quellenangabe/ Reference:
Mußél, Fabian; Kramer, Rolf-Torsten: Konstruktion des Sozialraums und pädagogische Zuständigkeit. Empirische Impulse und professionstheoretische Überlegungen zu pädagogischen Beziehungen - In: Bennewitz, Hedda [Hrsg.]; Fischer, Natalie [Hrsg.]; Grabosch, Anna [Hrsg.]: Pädagogische Beziehungen. Empirische Perspektiven und theoretische Reflexionen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 47-57 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-366181 - DOI: 10.25656/01:36618; 10.35468/6251-04

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-366181
https://doi.org/10.25656/01:36618

in Kooperation mit / in cooperation with:

http://www.klinkhardt.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.
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-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 alter or transform this work or its contents at all.

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

Fabian Mußél und Rolf-Torsten Kramer

Konstruktion des Sozialraums und pädagogische Zuständigkeit. Empirische Impulse und professionstheoretische Überlegungen zu pädagogischen Beziehungen

Abstract

Der Beitrag untersucht, wie Lehrpersonen den schulischen Sozialraum implizit konstruieren und in welcher Weise diese Konstruktionen mit unterschiedlichen Formen pädagogischer Zuständigkeit verbunden sind. Grundlage ist ein Teilprojekt des Verbundvorhabens NeOBi, das in der Praxeologischen Wissenssoziologie verankert ist. Analysiert werden Gruppendiskussionen und Interviews mit pädagogischen Fachkräften im Primarbereich mittels Dokumentarischer Methode. Anhand zweier kontrastierender Fallrekonstruktionen wird gezeigt, dass Sozialraum nicht lediglich als Kontext pädagogischer Praxis erscheint, sondern die Hervorbringung pädagogischer Zuständigkeit strukturiert und Formen pädagogischer Intervention, Anerkennung und Beziehung als legitim hervorbringt. Die Befunde verweisen auf eine Erweiterung professioneller Reflexivitätsanforderungen.

Schlagwörter: Pädagogische Beziehung, Sozialraum, Professionalisierung, Pädagogisches Arbeitsbündnis, Pädagogische Zuständigkeit

1 Einleitung: Zur Kontextuierung der Perspektive des Beitrages auf pädagogische Beziehungen

Der Beitrag zeigt, wie Lehrpersonen Sozialraum implizit konstruieren, in welcher Weise diese Konstruktionen mit unterschiedlichen Formen pädagogischer Zuständigkeit verbunden sind und welche Konsequenzen sich daraus für die Hervorbringung pädagogischer Arbeitsbündnisse ergeben. Die hier eingenommene Perspektive auf Schule knüpft an ein Verständnis von Schule als sozialräumlich situierter Organisation an (Forell, 2023; Hummrich, 2022). Schulen sind nicht allein formal strukturierte Organisationen mit festgelegten Zuständigkeiten und Regelwerken (Sturm, 2024), sondern zugleich in sozialräumliche Erfahrungszusammenhänge eingebettet, die ihre Praxis mitstrukturieren und durch diese Praxis reproduziert oder transformiert werden (Nohl, 2007; Vogd & Amling, 2017). Sozialraum

doi.org/10.35468/6251-04

ist insofern nicht als fixe territoriale Struktur zu verstehen, sondern als relationaler Erfahrungs- und Deutungszusammenhang, der auch in organisationalen Praktiken mit hervorgebracht wird. Dies schließt an den Diskurs eines relationalen Raumbegriffs an (Kessl, 2016; Kessl & Reutlinger, 2022).
Diese Perspektive ist insbesondere für die Analyse von Schule als Sozialraum von Bedeutung. In Anlehnung an Forell et al. (2023, S. 9) lässt sich die Einzelschule als „Sozialraum im Sozialraum" verstehen, die eingebettet ist in ein Ensemble gesellschaftlicher, materieller und sozialer Strukturen und in wechselseitiger Beziehung zu ihrem Umfeld steht. Die soziale Zusammensetzung der Schüler:innenschaft, die Struktur des Einzugsgebiets, die Architektur des Schulgebäudes sowie die innerhalb der Schule praktizierten Interaktionen sind dabei nicht getrennt zu betrachten, sondern als verschränkte Dimensionen eines komplexen räumlichen Gefüges (Bremm et al., 2023; Merl & Racherbäumer, 2023). In sozialräumlich herausfordernden Lagen können sich diese Relationen verdichten, da unterschiedliche sozialräumlich geprägte Erfahrungsräume innerhalb der Organisation aufeinandertreffen und die Differenzen bearbeitet werden müssen.
Hier schließt unser BMBF gefördertes Teilprojekt im Rahmen des Verbundvorhabens „NeOBi" an, dass sich mit Bildungslandschaften in peripheren Sozialräumen befasst. Untersucht wurden Regionen im städtischen und ländlichen Raum. Das Teilprojekt „Normen und Praxen von Schulen und Horten zum Abbau von Bildungs- und Teilhabebarrieren" fokussiert pädagogische Fachkräfte im Primarbereich. Es ist in der Praxeologischen Wissenssoziologie und ihrer professionsbezogenen Weiterentwicklung verankert (Bohnsack, 2017, 2020, 2022, 2024; Kramer et al., 2023; Mußél & Kramer, 2026; Schreiter et al., 2026). Die Datengrundlage bilden problemzentrierte Interviews mit Einrichtungsleitungen sowie Gruppendiskussionen mit Mitarbeitenden, die wir an Grundschulen, Förderschulen, Horten und sozialpädagogischen Einrichtungen in den vier Untersuchungsregionen erhoben haben. In der dokumentarischen Interpretation erhalten die von Fachkräften konstruierten Sozialräume und damit verbundene Wahrnehmung der Klientel zentrale Bedeutung.
Im Folgenden werden zunächst der methodische Zugang sowie die zentralen Begriffe des Beitrags eingeführt (2). Anschließend werden anhand zweier kontrastierender Fallrekonstruktionen unterschiedliche Formen der Konstruktion des Sozialraums und deren Zusammenhang mit pädagogischer Zuständigkeit vorgestellt (3). Die verschiedenen Formen der Relationierung von Sozialraum und pädagogischer Zuständigkeit werden dann abschließend im Hinblick auf pädagogische Arbeitsbündnisse und Professionalisierungsanforderungen diskutiert (4).

2 Theoretische und methodologische Einordnung

Pädagogisches Handeln findet innerhalb organisational geteilter Erfahrungsräume statt, in denen Schüler:innen entlang habitualisierter Typisierungs- und Klassifikationsleistungen wahrgenommen werden (Bohnsack, 2024, 2025), die auch sozialräumlich geronnen sind (Schreiter et al., 2026). Aus praxeologisch-wissens-

doi.org/10.35468/6251-04

soziologischer Perspektive stellt sich damit die Frage, inwiefern sich in diesen Orientierungen konjunktives Wissen darüber dokumentiert, worauf pädagogische Zuständigkeit bezogen wird und welche Formen pädagogischer Einflussnahme als legitim oder erforderlich gelten. Die Frage nach pädagogischer Zuständigkeit verweist dabei zugleich auf die Hervorbringung pädagogischer Beziehungen.

Im Anschluss an den strukturtheoretischen Professionsansatz verstehen wir pädagogische Beziehungen nicht primär als interpersonale oder emotionale Beziehungen, sondern als pädagogische Arbeitsbündnisse (Helsper, 2016; Kramer, 2025; Oevermann, 1996). Pädagogische Zuständigkeit erscheint in dieser Perspektive als ein Strukturmoment des Arbeitsbündnisses, insofern sich darüber bestimmt, worauf pädagogische Intervention bezogen wird, welche Reichweite pädagogisches Handeln beansprucht und wie das Verhältnis zwischen Intervention und Autonomieförderung ausgestaltet wird. Die Zuständigkeit von Lehrpersonen für Wissens- und Normvermittlung (Oevermann, 1996, S. 143) wird dabei als Logik der Intervention und stellvertretenden Krisenbewältigung verstanden. Da Bildungs- und Entwicklungsprozesse nicht für andere übernommen werden können, sondern auf Eigenaktivität und Autonomie der Schüler:innen beruhen und entwicklungslogisch mit Krisen verbunden sind, impliziert diese Zuständigkeit eine gesteigerte Praxisanforderung. Lehrpersonen tragen Verantwortung für Lern-, Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Schüler:innen, können dabei jedoch nicht schematisch auf standardisierbare Verfahren vertrauen (Helsper, 2016; Kramer, 2025; Oevermann, 1996).

Die theoretische Verschränkung von Sozialraum und pädagogischer Zuständigkeit als Strukturmoment des pädagogischen Arbeitsbündnis findet im Projekt ihre methodologische Entsprechung in der dokumentarisch angelegten Interpretation von Gruppendiskussionen mit Lehrkräften sowie Interviews mit Leitungspersonen. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass pädagogische Zuständigkeit und die Hervorbringung pädagogischer Arbeitsbündnisse nicht allein auf der Ebene expliziter Programme oder professioneller Selbstbeschreibungen zugänglich sind, sondern sich wesentlich in impliziten Orientierungen und habitualisierten Handlungspraxen dokumentieren. Die Frage danach, wie Sozialraum als relevanter Bezugspunkt pädagogischer Praxis hervorgebracht wird, wird damit als Frage nach den handlungsleitenden Orientierungen pädagogischer Akteur:innen reformuliert. Die dokumentarische Methode bietet eine theoretische und methodologische Perspektive, soziale Praxis nicht primär über explizite Beschreibungen, sondern über konjunktives Wissen zu rekonstruieren, das in gemeinsamen Erfahrungsräumen sedimentiert ist und sich in habitualisierten Orientierungen dokumentiert (Bohnsack, 2017; Nohl, 2017).

Die dokumentarische Methode unterscheidet dabei zwischen kommunikativem Wissen, das propositional expliziert werden kann, und konjunktivem Wissen, das implizit bleibt und die Praxis strukturiert. Die Rekonstruktion des Sozialraums zielt insofern auf die Analyse jener Orientierungen, in denen Sozialraum als relevanter Bezugspunkt pädagogischer Praxis konstruiert und damit spezifisch hervorgebracht wird. In den Gruppendiskussionen zeigt sich dies insbesondere dort, wo

doi.org/10.35468/6251-04

sozialräumliche Zuschreibungen performativ mit Vorstellungen pädagogischer Zuständigkeit verknüpft werden. Wie die im Beitrag vorgestellten Fallbeispiele zeigen, gehen pauschalisierende Annahmen über die lokale Verortung von Schüler:innen mit unterschiedlichen Vorstellungen pädagogischer Zuständigkeit einher. Darin dokumentieren sich potenziell ungleichheitsrelevante Differenzsetzungen, über die pädagogische Praxis strukturiert wird.

3 Konstruktion des Sozialraums und pädagogische Zuständigkeit von Lehrpersonen im Primarbereich

Im Folgenden wird diese Verschränkung von Sozialraumkonstruktion und pädagogischer Praxis anhand zweier maximal kontrastierender Fälle aus unserem Sample (s. v.) vorgestellt. Es handelt sich im Fall A um einen städtisch-urbanen und im Fall B um einen ländlichen Sozialraum. Im Fokus der folgenden Analyse steht dabei die Art und Weise, wie der Sozialraum hervorgebracht wird.

3.1 Fall A: Sozialräumliche Differenzierung und Ausweitung pädagogischer Zuständigkeit

Frau Carstens: (.) und man also ich jedenfalls profitiere auch von den durchmischten Klassen aus, sag mal sozial schwachen Familien STADTTEIL und den Familien aus BEZIRK, denen es ja doch recht gut geht und die Kinder, doch, nicht anders erzogen sind, aber meistens doch gut erzogen sind. und da kann man ja auch so ein bisschen, ich will nicht sagen Konkurrenz, aber Vorbildwirkung untereinander

Frau Albers: └ (.) orientiere dich mal an Tim oder jemanden, die Kinder haben ja auch ein Gespür dafür └

Frau Carstens: ja, an nich anerziehen, aber darauf hinweisen, //ähm// wer vielleicht doch einmal mehr gelobt wird. und dann möchten sie ja auch gelobt werden und sich am Besseren zu orientieren. das klappt schon ganz gut, auch bei den Kleinen.

Frau Becker: und wenn die Lehrer-Schüler-Beziehung stimmt, dann wollen die Schüler einem auch gefallen und dann machen die das auch

Frau Albers: mir zuliebe

Frau Becker: mir zuliebe und dir zuliebe und uns zuliebe und aus tiefstem Herzen, weil die wollen dann einfach gelobt werden und die wollen die merken

(GD_A_GS1_22, Z. 139–153)

Im Zuge der Analyse gewannen jene Passagen an Bedeutung, in denen sich implizite Orientierungen des professionalisierten Milieus der A-Grundschule bezogen auf den Sozialraum dokumentieren. Dabei lassen sich zwei Beobachtungsfokusse unterscheiden. Zum einen zeigt sich eine wiederkehrende sozialräumliche Differenzierung der Schüler:innenschaft entlang der Unterscheidung von STADTTEIL

doi.org/10.35468/6251-04

und BEZIRK. Exemplarisch wird dies in einer Passage deutlich, in der Frau Carstens das Unterthema „durchmischte Klassen" einführt. Sie beschreibt die Heterogenität der Schüler:innenschaft als pädagogisch nutzbar und entfaltet eine komparative Rahmung zwischen „sozial schwachen Familien" aus dem STADTTEIL und Familien aus dem BEZIRK, „denen es ja doch recht gut geht". Diese Differenz wird mit Zuschreibungen von Erziehungsqualität verknüpft, indem Kinder aus dem BEZIRK als „meistens doch gut erzogen" charakterisiert und als potenzielle Vorbilder positioniert werden. Es dokumentiert sich eine sozialräumlich codierte Differenzordnung, in der der BEZIRK als impliziter Referenzraum des Normalen erscheint, während der STADTTEIL als Abweichung markiert wird. Die Formulierung „meistens doch gut erzogen" fungiert dabei als relativierende Absicherung, die Gleichheit rhetorisch aufruft und zugleich Differenz stabilisiert.
Dokumentarisch lässt sich eine Orientierung rekonstruieren, in der „gut erzogen sein" als Normalitätsmarker fungiert, der an sozialräumliche Herkunft gebunden ist. Die Schüler:innenschaft erscheint entlang eines Kontinuums von Normalität und Defizit. Der wahrgenommene schulische Sozialraum dient damit als differenzierender Deutungsrahmen der Gruppe, in dem die sozialräumliche Herkunft bewertet und in ein Klassifizierungssystem überführt werden. Frau Albers konkretisiert diese Rahmung anhand eines exemplarischen Schülers („Tim") und beschreibt so die Vorbildlogik im narrativen-erfahrungsbasierten Sprechen. Implizit werden soziale Lernprozesse unter den Schüler:innen als gerichtete Angleichung konzipiert, bei der Einzelne („Tim") als Referenzpunkte fungieren. Mit der Zuschreibung, Kinder hätten „ein Gespür dafür", wird eine Orientierung formuliert, demzufolge Schüler:innen soziale Hierarchien selbstständig erkennen und reproduzieren. In der weiteren Bearbeitung präzisiert Frau Carstens, dass weniger ein direktes „Anerziehen" als ein indirektes Steuern über Lob und Anerkennung relevant ist. Kinder orientieren sich an jenen, die „mehr gelobt werden". Zugleich zeigt sich eine Verlagerung pädagogischer Arbeit auf die Peergroup, da die wechselseitige Beobachtung der Kinder als zentrales Medium der Einflussnahme erscheint. In der Konklusion wird diese Perspektive weiter zugespitzt. Die Übereinstimmung, dass Schüler:innen bei gelingender Beziehung „aus tiefstem Herzen" und „mir zuliebe / uns zuliebe" handeln, verweist auf eine starke Orientierung an personaler Anerkennung. Motivation erscheint weniger sachbezogen als beziehungsgebunden und an Lob gekoppelt. Der Sozialraum fungiert damit als impliziter Orientierungshorizont, über den differenzierte Vorstellungen von pädagogischer Bearbeitbarkeit und gelingender Entwicklung strukturiert werden Die Unterscheidung zwischen STADTTEIL und BEZIRK wird in der A-Grundschule wiederholt aufgegriffen und dokumentiert sich als handlungsleitende sozialräumliche Differenzordnung. Diese verdichtet sich in der Gegenüberstellung von „gut erzogen" und „anders erzogen" und wird kollektiv über Praktiken der Anerkennung und sozialen Orientierung hervorgebracht. Schüler:innen erscheinen dabei als in besonderem Maße auf relationale Bestätigung angewiesen, während pädagogische Praxis auf indirekte Formen der Einflussnahme über Lob, Vorbildlogiken und Peerdynamiken ausgerichtet wird.

doi.org/10.35468/6251-04

3.2 Fall B: Sozialräumliche Homogenisierung und Begrenzung pädagogischer Zuständigkeit

Frau Sebner: Ein wichtiger Punkt ist, glaube ich auch, dass wir eine kleine Schule sind. Da kann Mensch. (.) Wir sind eine kleine Schule laufen einzügig. Ich sach, wir haben unten zwei oben zwei Klassen (.) und da ist schon eine ganz andere Atmosphäre, als wenn ich in eine große Schule komme, wo wir dann drei, vierzügig. (.) Wie auch immer. Also von daher (.) gute Voraussetzung, Miteinander passiert da einfach, weil es wie ne Familie ist – also nicht bei allen, aber den meisten (.) Ja, darum kommen auch gerne auch die aus einem anderen Landkreis (anony.). (.) Wir sind eben eine kleine Schule. Man sagt doch, alles ist ein bisschen familiärer. (.) Alles äh ist nicht so anonym. (.) Ja, also jeder kennt ja fast jeden, auch Elternteil. Ja, also das ist ein wichtiger Punkt, warum (.) dass wir, dieses Wohlfühlcharakter, diesen Wohlfühlcharakter eigentlich au- auch leben können. (.) Ein Stück weit. Problemkinder gibt es immer, aber da ich sag da ist mit wohlfühlen nix(.) also da kommen die Hilfen, oder sie müssen wo=anders

Frau Weiß: Nicht immer.

Frau Sebner: Auch ein Stück weit (.) Ja. (.) Dass das nicht überall so ist, zum Beispiel in einer *Stadt im Osten im Neubaugebiet wo auch immer* da gibt es ganz andere Probleme. Und wir haben auch in dem Sinne (.) es sind, äh (.) wie soll ich sagen, wir haben auch nicht mit irgendwelchen Ausländern in dem Sinne, kann man das

Frau Klaus: @ ⌊Die ° Spra:::chbarriere ° nicht haben ⌋.

Frau Sebner: Wir sind hier wirklich nur (.) auf dieser Insel, (.) @ja@, wo es wirklich eigentlich harmonisch ist. Und ähm dann, (.) man merkt es auch von anderen schon, was die für Probleme haben und da und da Sprachprobleme, andere Probleme, (.1) Integrationsprobleme und so weiter, die es bei uns nicht gibt. also (Q4-TP3-22-11-29-GS2-GD-TR, Z. 538-557)

Im Kontrast zu Fall A wird Sozialraum in dieser Passage nicht primär entlang innerer Differenzierungen der Schüler:innenschaft, sondern als weitgehend homogen und positiv gerahmt konstruiert. Ausgangspunkt der Themenbearbeitung ist die wiederholte Hervorhebung der Kleinheit der Schule durch Frau Sebner („kleine Schule", „einzügig", „unten zwei oben zwei Klassen"). Diese Beschreibung fungiert als positiver Gegenhorizont zu implizit mitgedachten Großschulen („drei-, vierzügig", „große Schule", „Stadt", „Neubaugebiet"). Die Kleinheit der Schule wird dabei mit einer spezifischen Qualität des Sozialraums verknüpft: einer „ganz anderen Atmosphäre", die als „familiär" und nicht anonym beschrieben wird. Der wiederkehrende Verweis darauf, dass „jeder […] fast jeden" kenne, auch die Eltern, verweist auf ein konjunktives Wissen, in dem Überschaubarkeit, Vertrautheit und personale Nähe als zentrale Bedingungen gelingender pädagogischer Praxis er-

doi.org/10.35468/6251-04

scheinen. Diese positive Rahmung verdichtet sich in der Figur des „Wohlfühlcharakters", der als handlungsleitender Orientierungsrahmen eingeführt und zugleich als realisierbar dargestellt wird („den [...] wir [...] auch leben können"). Die kurze Intervention von Frau Weiß („Nicht immer.") markiert zwar eine Irritation dieses Idealbildes, diese wird jedoch unmittelbar relativiert („auch ein Stück weit"). Darin dokumentiert sich die Stabilisierung eines normativen Horizonts, der situative Brüche integriert, ohne grundlegend in Frage gestellt zu werden. Im weiteren Verlauf wird der eigene Sozialraum zunehmend über Abgrenzung konstruiert. Frau Sebner führt einen Vergleich mit städtischen Kontexten („Neubaugebiet", „Stadt im Osten") ein, in denen „ganz andere Probleme" verortet werden. Diese Probleme werden insbesondere mit Migration und Sprache verknüpft. Die Formulierung, man habe „nicht mit irgendwelchen Ausländern in dem Sinne" zu tun, wird zwar abgeschwächt, markiert jedoch eine klare Differenzlinie. Die anschließende Präzisierung durch Frau Klaus („die Sprachbarriere nicht haben") stabilisiert diese Grenzziehung interaktiv. Dokumentarisch lässt sich hier ein Orientierungsrahmen rekonstruieren, in dem der eigene Sozialraum als „Insel" erscheint – eine Metapher, die Abgeschlossenheit und zugleich Schutz impliziert. Diese „Insel" wird als harmonischer Raum beschrieben, der gerade durch das Fehlen bestimmter Differenzmerkmale gekennzeichnet ist. Migration, Mehrsprachigkeit und „Integrationsprobleme" werden als Phänomene anderer Sozialräume konstruiert und damit externalisiert. Die eigene Schüler:innenschaft erscheint im Gegenzug als weitgehend normkonform, sprachlich unproblematisch und integrationsfähig. In dieser Perspektive wird Vielfalt implizit als potenzielle Störung gefasst, die im eigenen Kontext jedoch nicht relevant ist. Der „Wohlfühlcharakter" der Schule wird damit an Bedingungen sozialräumlicher Homogenität gebunden. Beziehungsorientierte Praxis erscheint als möglich, weil der Sozialraum als überschaubar und weitgehend frei von konflikthaften Differenzen konstruiert wird.

In der Gesamtschau zeigt sich somit eine Orientierung, in der die Kleinheit und Homogenität des Sozialraums als Voraussetzung gelingender pädagogischer Praxis gelten. Der als „familiär" und harmonisch entworfene Sozialraum fungiert dabei als Bedingung dafür, dass beziehungsorientierte Praxis überhaupt als realisierbar erscheint. Pädagogische Beziehungen werden weniger als Medium intervenierender Bearbeitung sozialer Differenzen hervorgebracht, sondern als Ausdruck eines überschaubaren und weitgehend konfliktfrei konstruierten Miteinanders. Die wiederholte Abgrenzung gegenüber anderen Schulen und Sozialräumen verweist zugleich darauf, dass Differenzphänomene wie Mehrsprachigkeit oder Integrationsprobleme als Teil der eigenen pädagogischen Zuständigkeit externalisiert werden. Damit dokumentiert sich ein Orientierungsrahmen, in dem pädagogische Beziehung an sozialräumliche Homogenität gebunden und pädagogische Zuständigkeit implizit begrenzt wird.

doi.org/10.35468/6251-04

4 Diskussion und professionstheoretische Schlussfolgerungen

Im Vergleich der Fälle zeigen sich unterschiedliche Weisen, wie sozialräumliche Bezugnahmen mit pädagogischer Zuständigkeit relationiert werden.
Im Fall A dokumentiert sich ein Orientierungsrahmen, in dem sozialräumlich markierte Differenzen unmittelbar in pädagogische Bearbeitungslogiken übersetzt werden. Die Differenzierung zwischen STADTTEIL und BEZIRK verbleibt nicht auf der Ebene einer Beschreibung unterschiedlicher sozialer Hintergründe, sondern wird mit Zuschreibungen wie „gut erzogen" und „anders erzogen" verbunden. Sozialraum erscheint hier primär als Problemhorizont, der über Vorstellungen fehlender Orientierung, unzureichender Unterstützung oder problematischer Sozialisationsbedingungen konturiert wird. Die Thematisierung sozialräumlicher Differenzen geht dabei mit einer Ausweitung pädagogischer Zuständigkeit einher: Pädagogisches Handeln wird nicht auf Unterricht im engeren Sinne begrenzt, sondern auf sozialisatorische Prozesse bezogen. Anerkennung, Lob und Orientierung über die Peergroup erscheinen als Formen indirekter pädagogischer Einflussnahme, über die auf wahrgenommene Bedarfe reagiert werden soll.
Demgegenüber dokumentiert sich im Fall B ein Orientierungsrahmen, in dem Sozialraum als relationaler Rahmen pädagogischer Praxis erscheint. Die wiederholte Hervorhebung der Kleinheit und des „familiären" Charakters der Schule verweist auf eine Orientierung an Überschaubarkeit, Vertrautheit und sozialräumlicher Homogenität als Voraussetzung gelingender pädagogischer Praxis. Der Sozialraum wird als homogen und relational konstruiert, und zugleich über die Abgrenzung gegenüber anderen, als problematisch markierten Sozialräumen konstruiert. Anders als im Fall A werden sozialräumliche Differenzen hier jedoch nicht zum Ausgangspunkt einer Ausweitung pädagogischer Intervention. Herausforderungen, die mit Sprachbarrieren oder „Integrationsproblemen" verbunden werden, erscheinen vielmehr außerhalb der eigenen pädagogischen Zuständigkeit.
Bezogen auf die leitende Fragestellung dieses Beitrages, wie Lehrpersonen Sozialraum implizit konstruieren und in welcher Weise diese Konstruktionen mit unterschiedlichen Formen pädagogischer Zuständigkeit verbunden sind, konnte gezeigt werden, dass die Wahrnehmung und Konstruktion des Sozialraums eng mit der Bestimmung pädagogischer Zuständigkeit sowie mit der konkreten Ausgestaltung pädagogischer Beziehungen verschränkt ist. In beiden Fällen dokumentiert sich damit eine enge Relationierung von Sozialraumkonstruktionen und pädagogischer Zuständigkeit. Eine weitere Frage, die uns beschäftigt, die wir aber hier nicht in gebotener Ausführlichkeit darlegen können, ist, welche Konsequenzen sich daraus für die Hervorbringung pädagogischer Arbeitsbündnisse aus professionstheoretischer Sicht ergeben. Wir schließen dabei mit den Befunden an den Diskurs zur Lehrer:innenprofessionalität und die theoretische Konzeption des Lehrer:inhabitus an (Kramer & Pallesen, 2019a). Nach Kramer und Pallesen (2019b) unterscheiden sich Lehrpersonen im Grad ihrer Professionalisierung unter anderem darin, ob die Gestaltung pädagogischer Arbeitsbündnisse überhaupt als

doi.org/10.35468/6251-04

bedeutsam verstanden wird und ob ein Bewusstsein sowie eine Reflexivität in Bezug auf die Spannungen und Widersprüche pädagogischer Beziehungen vorliegt oder nicht (auch schon Oevermann, 1996, S. 152–158). Die Bereitschaft und Fähigkeit zur Gestaltung pädagogischer Beziehungen gehört hier ebenso zu den Professionalisierungsanforderungen wie deren analytisch-distanzierte Reflexion (Helsper, 2025; Kramer, 2025). Die vorliegenden Befunde erweitern diese Perspektive insofern, als sie darauf verweisen, dass die Gestaltung pädagogischer Arbeitsbündnisse nicht unabhängig von sozialräumlichen Deutungen erfolgt. Aus Perspektive des strukturtheoretischen Professionsansatzes und mit Blick auf das Konzept des pädagogischen Arbeitsbündnisses verweist dies auf eine bedeutsame Spannung. Das Arbeitsbündnis setzt strukturell eine Orientierung am konkreten Fall und an der Autonomie der Schüler:innen voraus (Helsper, 2016; Oevermann, 1996). Die Befunde zeigen jedoch, dass diese Orientierung bereits durch implizite sozialräumliche Typisierungen vorstrukturiert sein kann. In diesem Sinne verweisen die Befunde auf eine Erweiterung professioneller Reflexivitätsanforderungen. Professionalisierung würde dann nicht allein die reflexive Gestaltung pädagogischer Arbeitsbündnisse umfassen, sondern ebenso die Fähigkeit, jene impliziten Deutungen zum Gegenstand analytischer Distanzierung zu machen, die den Zugang zum einzelnen Fall bereits vorstrukturieren. In diesem Sinne lässt sich auch von einer sozialräumlichen Professionalisierung sprechen, die eine reflektierte und sensibilisierte Wahrnehmung des Sozialraums der Klientel einschließt (Forell, 2026; Mußél & Kramer, 2026).

Literatur

Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie.* Barbara Budrich. https://doi.org/10.36198/9783838587080

Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik.* Barbara Budrich. https://doi.org/10.36198/9783838553559

Bohnsack, R. (2022). Metatheoretische Rahmung der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung. In R. Bohnsack, A. Bonnet, & U. Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und sozialer Arbeit* (S. 31–55). Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5973-02

Bohnsack, R. (2024). Konstituierende Rahmung und praktisches Erkennen und Reflektieren in der organisationalen Praxis. In R. Bohnsack, T. Sturm, & B. Wagener (Hrsg.), *Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis. Pädagogische Organisationen und darüber hinaus* (S. 17–63). Barbara Budrich.

Bohnsack, R. (2025). Fallanalysen der Interaktion in People Processing Organizations und die Chancen kasuistischer Bildung. In R.-T. Kramer, T. Rabe, & D. Wittek (Hrsg.), *Fallverstehen und Reflexivität? Beiträge der QLB zur Professionalisierung im Lehramtsstudium* (S. 76–103). Klinkhardt. https://doi.org/10.25656/01:32834

Bremm, N., Racherbäumer, K., Dean, I., & Merl, T. (Hrsg.). (2023). *Bildungsgerechtigkeit, Inklusion und Sozialraum*. Kohlhammer. https://doi.org/10.17433/978-3-17-034279-8

Forell, M. (2023). Zur theoretischen Verfasstheit des schulischen Sozialraums. Kartierungen sozialräumlicher Dimensionen von Schule. In M. Forell, G. Bellenberg, L. Gerhards, & L. Schleenbecker (Hrsg.), *Schule als Sozialraum im Sozialraum. Theoretische und empiri-*

sche Erkundung sozialräumlicher Dimensionen von Schule (S. 13–25). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830997122

Forell, M. (2026). Sozialräumliche Bildungsungleichheit und Schulentwicklungskapazität. Forschungsbasierte Perspektiven zwischen Analyse, Praxis und Transfer. In B. Hünersdorf, S. Schmachtel, F. Mußél, & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Bildungsungleichheit und Raum. Relationale Perspektiven auf Bildung, Peripherisierung und Sozialraum* (S. 219–237). Springer VS.

Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität. Der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 103–125). Waxmann.

Helsper, W. (2025). Die Ambivalenz der Reflexion. Zwischen professioneller Strukturnotwendigkeit, endloser Anspruchssteigerung und normierendem Reflexionsregime. In R.-T. Kramer, T. Rabe, & D. Wittek (Hrsg.), *Fallverstehen und Reflexivität? Beiträge der QLB zur Professionalisierung im Lehramtsstudium* (S. 42–75). Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/6156-02

Hummrich M. (2022). Schule und Raum. Inklusion und Exklusion als Prozessdimensionen sozialer Differenzierung. *Die Deutsche Schule, 114*(1), 22–33. https://doi.org/10.31244/dds.2022.01.03

Kessl, F. (2016). Erziehungswissenschaftliche Forschung zu Raum und Räumlichkeit. Eine Verortung des Thementeils „Raum und Räumlichkeit in der erziehungswissenschaftlichen Forschung". *Zeitschrift für Pädagogik, 62*(1), 5–19. https://doi.org/10.25656/01:16702

Kessl, F., & Reutlinger, C. (2022). Sozialraum. Eine Bestimmung. In F. Kessl & C. Reutlinger (Hrsg.), Sozialraum. Eine Bestimmung. (S. 7–30). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29210-2_2

Kramer, R.-T. (2025). Reflexivität und Fallverstehen durch das kasuistische, wissenschaftliche Lehramtsstudium? Versuch einer professions- und praxistheoretischen Grundlegung. In R.-T. Kramer, T. Rabe, & D. Wittek (Hrsg.), *Fallverstehen und Reflexivität? Beiträge der QLB zur Professionalisierung im Lehramtsstudium* (S. 27–41). Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/6156-01

Kramer, R.-T., & Pallesen, H. (Hrsg.) (2019a). *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Klinkhardt.

Kramer, R.-T., & Pallesen, H. (2019b). Der Lehrerhabitus zwischen sozialer Herkunft, Schule als Handlungsfeld und der Idee der Professionalisierung. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 73–100). Klinkhardt.

Kramer, R.-T., Sturm, T., Mußél, F., & Schreiter, F. (2023). Schule im Sozialraum. Eine Diskussion von Verknüpfungsmöglichkeiten praxeologisch-wissenssoziologischer und praxistheoretischer Perspektiven auf pädagogische Praxen. In M. Forell, G. Bellenberg, L. Gerhards, & L. Schleenbecker (Hrsg.), *Schule als Sozialraum im Sozialraum. Theoretische und empirische Erkundung sozialräumlicher Dimensionen von Schule* (S. 43–60). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830997122

Merl, T., & Racherbäumer, K. (2023). Der abweichende Sozialraum als Kategorie der Schulforschung. In N. Bremm, K. Racherbäumer, I. Dean, & T. Merl (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit, Inklusion und Sozialraum* (S. 118–138). Kohlhammer.

Mußél, F., & Kramer, R.-T. (2026). Sozialräumliche Professionalisierung von Lehrpersonen? Empirische Impulse, konzeptionelle Anregungen und professionstheoretische Rahmungen. In B. Hünersdorf, S. Schmachtel, F. Mußél, & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Bildungsungleichheit und Raum. Relationale Perspektiven auf Bildung, Peripherisierung und Sozialraum* (S. 199–218). Springer VS.

Nohl, A.-M. (2007). Kulturelle Vielfalt als Herausforderung für pädagogische Organisationen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,* 10(1), 61–74.

Nohl, A.-M. (2017). *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis* (5. Aufl.). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16080-7

Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Suhrkamp.

doi.org/10.35468/6251-04

Schreiter, F., Mußél, F., Sturm, T., & Kramer, R.-T. (2026). Zur Konstruktion von Schüler:innenidentitäten in Schulen. Impulse der Praxeologischen Professionsforschung zur Rekonstruktion von Bildungsungleichheiten. In B. Hünersdorf, S. Schmachtel, F. Mußél, & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Bildungsungleichheit und Raum. Relationale Perspektiven auf Bildung, Peripherisierung und Sozialraum* (S. 91–110). Springer VS.

Sturm, T. (2024). Mehrebenenanalyse fachunterrichtlicher Konstruktionen von Leistung und Ability. Zur Relation gesellschaftlich-institutioneller (Identitäts-)Erwartungen und unterrichtlicher Praxen. In R. Bohnsack, T. Sturm, & B. Wagener (Hrsg.), *Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis. Pädagogische Felder und darüber hinaus* (S. 195–220). Barbara Budrich.

Vogd, W., & Amling, S. (2017). Einleitung. Ausgangspunkte und Herausforderungen einer dokumentarischen Organisationsforschung. In S. Amling & W. Vogd (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie* (S. 9–40). Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvdf02hf.3

Autoren

Mußél, Fabian
Wissenschaftlicher Mitarbeiter
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Zentrum für Schul- und Bildungsforschung
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Qualitative (internationale) Bildungsforschung, Professionstheorie, Soziale Ungleichheit, Lehrerbildungsforschung, Bildungsraumforschung
fabian.mussel@zsb.uni-halle.de

Kramer, Rolf-Torsten, Dr. phil. Habil
Professor für Schulpädagogik und Schulforschung
ORCID 0009-0009-3424-7910
Philosophische Fakultät III – Erziehungswissenschaften
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Praxistheorie und praxeologische Schul- und Bildungsforschung, Pädagogische Professionalität und Professionalisierung, Rekonstruktionsmethodologie
rolf-torsten.kramer@paedagogik.uni-halle.de