

Weitere Entwicklungen auf dem Weg zu einem Konzept Dokumentarischer Schulforschung: eine Re-Replik zu David Jahrs Replik im Jahrbuch Dokumentarische Methode 2020

Geber, Georg; Bauer, Tobias; Hinzke, Jan-Hendrik; Kowalski, Marlene; Matthes, Dominique

Erstveröffentlichung / Primary Publication

Replik / replication

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Geber, G., Bauer, T., Hinzke, J.-H., Kowalski, M., & Matthes, D. (2021). Weitere Entwicklungen auf dem Weg zu einem Konzept Dokumentarischer Schulforschung: eine Re-Replik zu David Jahrs Replik im Jahrbuch Dokumentarische Methode 2020. In A. Geimer, D. Klinge, S. Rundel, & S. Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode. Heft 4/2021* (S. 267-283). Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces). <https://doi.org/10.21241/ssoar.78316>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

*Georg Geber, Tobias Bauer, Jan-Hendrik Hinzke,
Marlene Kowalski & Dominique Matthes*

Weitere Entwicklungen auf dem Weg zu einem Konzept Dokumentarischer Schulforschung

Eine Re-Replik zu David Jahrs Replik im Jahrbuch Dokumentarische Methode 2020

1 Einleitung und Zielsetzung des Beitrags

In der Replik von Jahr (2020) im Jahrbuch Dokumentarische Methode (JDM) zum Beitrag von Bauer et al. (2020b) wird die Arbeitsweise der Arbeitsgemeinschaft Dokumentarische Methode (AgDM) gewürdigt, aber auch kritisch-konstruktiv diskutiert. Die in Bauer et al. (ebd.) dargelegten Ausführungen sind im Kontext der AgDM entstanden. Derzeit arbeiten die Mitglieder der AgDM darüber hinaus im wissenschaftlichen Netzwerk NeDoS (Netzwerk Dokumentarische Schulforschung) zusammen, das seit Januar 2020 von der DFG gefördert wird.¹ Dementsprechend beziehen wir die Replik Jahrs (2020) auf die Arbeit im NeDoS und nutzen die „Vorschläge zur Weiterbearbeitung“ (S. 378), um zum einen zentrale Aspekte Jahrs aufzugreifen und aus unserer Perspektive weiterzudenken. Zum anderen wollen wir die Idee eines Werkstattberichts fortführen, indem wir Entwicklungen innerhalb des NeDoS mit Fokus auf die Anfragen von Jahr skizzieren. Insgesamt greifen wir vier zentrale Aspekte auf:

1 Gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) – Projektnummer: 431542202. Laufzeit: 01/2020-06/2023. URL: <https://www.zsb.uni-halle.de/forschungsprojekte/nedos/>.

- Wie lässt sich die Arbeitsweise des NeDoS charakterisieren und welche grundlegenden Ideen und Zielsetzungen sind mit dieser verbunden?
- Wo lässt sich die Arbeit des NeDoS methodologisch und methodisch verorten?
- Wie konturiert sich Forschung zu Schulentwicklung unter der Perspektive der Dokumentarischen Methode bzw. Praxeologischen Wissenssoziologie?
- Wie verhalten sich die Gegenstandsfelder Schulentwicklung, Schulkultur und Schule als Organisation in Dokumentarischer Schulforschung zueinander? In welchem Verhältnis stehen sie zum Begriff des Schulmilieus?

Während wir uns mit der ersten Frage auf die grundlegende Arbeitsweise und Entstehungsgeschichte des NeDoS beziehen (Kapitel 2), setzen wir uns im Rahmen der folgenden drei Fragen mit der zentralen Idee Jahrs auseinander, Dokumentarische Schulforschung stärker in aktuellen Entwicklungen der Praxeologischen Wissenssoziologie grundlagentheoretisch zu verankern. Den Vorschlag, sich in der Konturierung einer Dokumentarischen Schulforschung auf aktuelle Ausarbeitungen Bohnsacks zur Beschaffenheit von Organisationen zu beziehen, greifen wir auf, um darüber hinaus weitere Perspektiven Dokumentarischer Schulforschung aufzuzeigen und die methodologische Verortung des NeDoS zu verdeutlichen (Kapitel 3). Anschließend diskutieren wir das vorgeschlagene Verständnis von Schulentwicklung als Auseinandersetzung von Schulen mit „Normen zur Praxistransformation“ (S. 380), um unsere Sichtweise auf dokumentarische Forschung zu Schulentwicklung zu schärfen (Kapitel 4). Der von Jahr aufgeworfenen Unschärfe bzgl. der Gegenstandsfelder, innerhalb derer das NeDoS dokumentarische Forschung in und zu Schule betrachtet, widmen wir uns in der Auseinandersetzung mit der Frage nach den Relationen von Schulkultur, Schule als Organisation und Schulentwicklung sowie dem Verhältnis dieser Begriffe zum Schulmilieu (Kapitel 5). Abschließend resümieren wir zentrale Gedanken und geben einen Ausblick auf weitere Entwicklungen im NeDoS (Kapitel 6).

2 Wie lässt sich die Arbeitsweise des NeDoS charakterisieren und welche grundlegenden Ideen und Zielsetzungen sind mit dieser verbunden?

Die Zusammenarbeit innerhalb der AgDM, auf die Jahr (2020) Bezug nimmt, gilt als Ausgangspunkt für die Arbeitsweise des NeDoS und ist dennoch von der Netzwerkarbeit zu unterscheiden. Wir wollen die Darstellung der Arbeitsweise der AgDM in der Replik dazu nutzen, um aus der Genese und den aktuellen Entwicklungen heraus die stetigen Bewegungen der Selbstvergewisserung im NeDoS darzustellen. Dabei soll die von Jahr eingebrachte Zielsetzung, das Konzept Dokumentarischer Schulforschung stärker grundlagentheoretisch zu verankern, auch von den Zielsetzungen des NeDoS abgegrenzt werden.

Die AgDM ist ein Zusammenschluss aus an unterschiedlichen Universitäten verorteten, aber im Kontext von Schulpädagogik mit der Dokumentarischen Methode forschenden Prae- und Post-Docs. Dieser ging 2017 aus einem Forschungs- und Netzwerktreffen von Wissenschaftler*innen in Qualifizierungsphasen der Sektion Schulpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) hervor. Hintergrund dieses Zusammenschlusses war, dass an den jeweiligen Universitäten zwar Forschungswerkstätten existierten, diese aber entweder vorwiegend schulpädagogisch verortet waren, sodass die Mitglieder mit unterschiedlichen methodisch-methodologischen Zugängen arbeiteten, oder nur die Dokumentarische Methode als gemeinsamen Bezugspunkt besaßen, sodass die von den Initiator*innen der AgDM intendierte Verbindung über die Disziplin Schulpädagogik nicht gegeben war. Mit der Neugründung sollte ein Austausch in einer Forschungswerkstatt ermöglicht werden, der sich sowohl durch eine gegenstandsbezogene (hier: Forschungsgegenstände aus dem Bereich Schulpädagogik) als auch durch eine method(olog)ische (hier: Dokumentarische Methode) Nähe der Mitglieder zueinander auszeichnet.

Diese Nähe führte schließlich dazu, dass aus den Forschungswerkstattssitzungen weiterführende Diskussionsrunden zu sich aus den gemeinsamen Interpretationen ergebenden Fragen zur und Leerstellen innerhalb der Arbeit mit der Dokumentarischen Methode im Kontext von Schulpädagogik entstanden. Ergänzt wurden diese Diskussionsrunden um gemeinsame Projekte von Tandems und Kleingruppen einzelner Mitglieder, die sich ausgehend von Calls für Tagungen oder Publikationsformate zusammenschlossen und projekt- und standortübergreifend ausgewählten Themen und Fragestellungen intensiver nachgingen. Eine Übersicht über verschiedene Kooperationsprojekte, zu denen auch der Beitrag von Bauer et al. (2020b) zu zählen ist, findet sich sowohl in Tabelle 1 als auch bei Bauer et al. (2020a).

Die Zusammenarbeit in den unterschiedlichen Kontexten in der AgDM wurde von der spezifischen Interdependenz von schulpädagogischen Gegenständen einerseits und der Forschung mit der Dokumentarischen Methode andererseits durchzogen. Diese Grundkonstante mündete schließlich in der Idee, zu konturieren, was es heißt, Schulforschung mit der Dokumentarischen Methode zu betreiben (vgl. Bauer et al. 2020a, S. 22):

- Was lässt sich unter Schule als zentralem Forschungsgegenstand im Kontext Dokumentarischer Schulforschung fassen?
- Was kennzeichnet die Dokumentarische Methode, wenn sie bei der Erforschung von Schule/Schulischem zum Einsatz kommt?
- Was müssten Kernbestandteile einer Forschungsrichtung sein, die Dokumentarische Schulforschung beschreibt?

Diesen Fragen wird – aufbauend auf der Arbeitsweise der AgDM und den bisherigen Kooperationsprojekten – in dem durch die DFG geförderten NeDoS in zwei Arbeitsmodi nachgegangen. Zum einen geht es um ein ‚mapping‘, zum anderen auch um ein ‚inspiring the field‘ (vgl. Abb. 1).

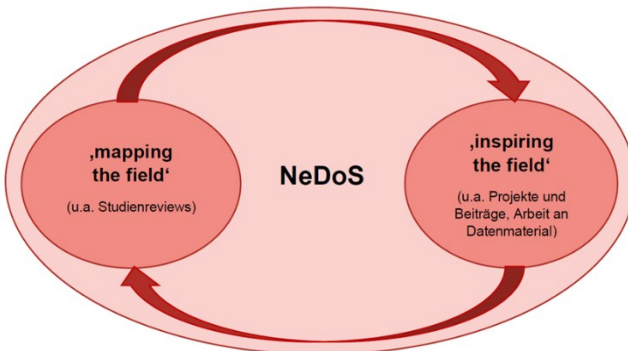


Abbildung 1: Zielsetzungen und Arbeitsmodi des NeDoS (© d.Vf.)

Das ‚mapping the field‘ verfolgt die Zielsetzung, einen systematischen Überblick über vorliegende Studien zu gewinnen, die auf Grundlage der Praxeologischen Wissenssoziologie und/oder mithilfe der Dokumentarischen Methode schulbezogene Forschung betreiben. Es geht insofern einerseits darum, diesen Forschungsstrang mit seiner Vielzahl an Forschungsarbeiten eingehender zu beschreiben, um seine Besonderheiten, aber auch Leerstellen in Bezug auf gegenstandsbezogene und methodisch-methodologische Aspekte verdeutlichen zu können. Andererseits soll die Relevanz des Schulischen innerhalb des Diskurses um die Dokumentarische Methode betrachtet werden. Grundlegend ist

hier die Beobachtung, dass dokumentarisch-methodische Ansätze in verschiedenen schulbezogenen Disziplinen wie etwa in der Schulpädagogik und in den Fachdidaktiken an Bedeutung gewonnen haben und nunmehr als fester Bestandteil der Forschungslandschaft gelten können. Ein Eindruck aus den bisher angefertigten Studienreviews ist ebenso, dass sich im Feld Dokumentarischer Schulforschung nicht nur Studien finden lassen, die sich explizit oder implizit grundlagentheoretisch in der Praxeologischen Wissenssoziologie verorten (lassen). Darüber hinaus zeigt sich, dass die grundlagentheoretischen Überlegungen voneinander differieren, weil die Praxeologische Wissenssoziologie und die Dokumentarische Methode sich fortschreitend weiter ausdifferenzieren und so neue Grundlagen für schulbezogene Forschung schaffen (vgl. u. a. Bohnsack 1989, 2014b, 2017; Nohl 2013a/b).

Im Anschluss an diese Erkenntnisse möchten wir wesentliche Aspekte unserer Position hervorheben: In Abgrenzung zur Replik Jahrs (2020) ist eine grundlagentheoretische Verankerung im Sinne der Definition eines praxeologisch-wissenssoziologisch ausgerichteten Konzepts Dokumentarischer Schulforschung eine von mehreren Zielsetzungen des NeDoS. Dabei sehen wir diese Grundierung nicht als Festsetzung einer einzig gültigen Definition an, sondern würden im Zuge des Entwicklungsprozesses im heuristischen und arbeitsdefinitorischen Sinne vom Ausloten von Eckpfeilern einer solchen Forschungsrichtung sprechen. Weitergehend erscheint uns eine durch eine eigene Definition verengte Sichtweise beim ‚mapping the field‘ hinderlich. Diese würde den (Über-)Blick auf das Feld so verstellen, dass blinde Flecken dort entstehen oder sich festsetzen, wo sich Studien grundlagentheoretisch so nicht bzw. anders verorten und sich damit nicht erfassen ließen.

Der Arbeitsmodus des ‚inspiring the field‘ richtet den Fokus auf die Entwicklungsmöglichkeiten und Forschungsdesiderate, die sich für Dokumentarische Schulforschung auf der Basis der identifizierten Leerstellen und offenen Fragen ableiten lassen. Es ist also explizit nicht das Ziel beider Arbeitsmodi, eine umfassende Definition Dokumentarischer Schulforschung zu entwickeln, nach der sich weitere Forschungsbemühungen im Feld ausrichten soll(t)en.

Die beiden – in der Umsetzung im NeDoS miteinander verwobenen – Arbeitsmodi des ‚mapping the field‘ und des ‚inspiring the field‘ werden im Beitrag von Bauer et al. (2020b) exemplarisch sichtbar. So dient das in Kapitel 3 dargestellte Studienreview zu einer mit der Dokumentarischen Methode operierenden Schulentwicklungsforschung (ebd., S. 354ff.) im Sinne des ‚mapping the field‘ zunächst der Aufarbeitung und Systematisierung bereits vorliegender Forschungsergebnisse und des damit verbundenen Gegenstandsfeldes. Die in Kapitel 4 präsentierte Sekundäranalyse greift – im Sinne des ‚inspiring the field‘ – exemplarisch die Frage nach „Relationierungen der Diskursbewegungen innerhalb von Gruppendiskussionen mit Schulleitungen und Lehrkräften“ (ebd., S. 361) auf. Diese zeigt sich im Studienreview als noch offen und

rückt so als Forschungsfrage ins Zentrum eigener projektübergreifender Analysen. Der Vorschlag von Jahr (2020), „wiederkehrende Erkenntnisse aus dokumentarischen Studien zu sammeln (...) und damit empirisch fundierte Hinweise für zukünftige Studien bereitzustellen“ (S. 380), wird entsprechend in Kapitel 3 eingelöst. Auf Basis unserer aus den Forschungsfeldern und dem Datenmaterial begründeten Arbeitsweise würden wir allerdings die von Jahr ohne Angabe von Quellen getroffene Aussage, dass die „Differenz zwischen Schulleitung und Lehrpersonen“ (ebd.) hinreichend empirisch belegt ist, zumindest infrage stellen. Die Annahme, dass diese Differenz darüber hinaus „grundlagentheoretisch wahrscheinlicher als eine gemeinsame Handlungspraxis“ (ebd.) ist, scheint uns für einen rekonstruktiven Zugriff, der Reifizierung vermeiden will (vgl. Gabriel et al. 2021), kontraproduktiv.

Der methodologische Vorschlag Jahrs lässt sich insofern als eine von vielfältigen Blickrichtungen verstehen: Jahr stellt – im Sinne des ‚mapping the field‘ – fest, dass es noch keine systematische Zusammenführung der Studien Dokumentarischer Schulforschung gibt. Die von Jahr (2020) vorgeschlagene Verankerung von Schule als mehrdimensionale Organisation in den aktuellen Entwicklungen der Praxeologischen Wissenssoziologie (S. 378f.) eröffnet – im Sinne des ‚inspiring the field‘ – einen Weg, Entwicklungen Dokumentarischer Schulforschung in Projekten methodologisch-methodisch aufzugreifen und weiterzudenken.

Ein zentrales Ziel des NeDoS ist, gerade solche Perspektiven als eine unter vielen zu identifizieren und für Anregungen bzgl. weiterer Wege Dokumentarischer Schulforschung zu nutzen. Die im NeDoS stattfindenden schwerpunktbezogenen Arbeitstagungen (bisherige Schwerpunkte: Schule als Organisation, Schulkultur, Prozesse der Schulentwicklung, Unterricht, Professionalität und Professionalisierung von an Schule berufstätigen Personen, insbesondere Lehrer*innen und Schulleitungen sowie weitere Akteur*innengruppen innerhalb von Schule, insbesondere Schüler*innen) zielten u. a. darauf ab, mit Expert*innen und den Mitgliedern des NeDoS gemeinsam Fragen zu stellen, diese zu beantworten und Entwicklungspotenziale zu eruieren. Insgesamt konnten im Zuge der AgDM bzw. des NeDoS mit Blick auf diese beiden Arbeitsmodi bislang folgende Ergebnisse erzielt werden (vgl. Tab. 1):

Fokus: ‚mapping the field‘	<ul style="list-style-type: none"> • Studienreviews zu den Gegenstandsfeldern: <ul style="list-style-type: none"> ○ Schulentwicklung (veröffentlicht in Bauer et al. 2020a/b) ○ Schulkultur (veröffentlicht in Bauer et al. 2020a) ○ Unterricht (bislang unveröffentlicht) ○ Schulforschung (bislang unveröffentlicht) ○ (angehende) Lehrer*innen und Lehrer*innenprofession (bislang unveröffentlicht) ○ Schüler*innen (bislang unveröffentlicht) • Dokumentation offener Fragen und Leerstellen
Fokus: ‚inspiring the field‘	<ul style="list-style-type: none"> • Sekundäranalyse „Forschendes Lernen im Lehramtsstudium“ (veröffentlicht in Hinzke et al. 2021 und Bauer et al. 2020a) • Sekundäranalyse „Schulleitung und Lehrpersonen in gemeinsamen Gruppendiskussionen zu Themen der Schulentwicklung“ (veröffentlicht in Bauer et al. 2020a/b) • Primäranalyse „Lehrerbilder in Anwerbekampagnen zum Lehrer*innenberuf“ (veröffentlicht in Matthes & Damm 2020) • Sekundäranalyse „Zur Relevanz von ‚Reflexion‘ in Kontexten Dokumentarischer Schulforschung“ (Matthes et al. 2022)

Tabelle 1: Ergebnisse der AgDM bzw. des NeDoS nach Arbeitsmodus (© d. Vf.)

Um die Ergebnisse der im Kontext des NeDoS stattfindenden Arbeitstagen abzubilden und die Perspektiven weiterer Expert*innen einzubinden, planen die Mitglieder des NeDoS in unterschiedlichen Herausgeber*innenteams schwerpunktbezogene Bände, die in der neu gegründeten Reihe *Dokumentarische Schulforschung* veröffentlicht werden.² Im ersten NeDoS-Sammelband wird in einer Rahmenkonzeption bzw. einem Forschungsprogramm von einigen Mitgliedern ein Vorschlag erarbeitet, wie künftige Arbeiten der AgDM

2 Die durch das DFG-Netzwerk angestoßene Auseinandersetzung wird mit der beim Julius-Klinkhardt-Verlag entstehenden Buchreihe *Dokumentarische Schulforschung* fortgeführt. Hierunter versammeln sich entsprechende gegenstandsbezogene und methodisch-methodologische Auseinandersetzungen an der Schnittstelle schulischer Gegenstandsfelder und Dokumentarischer Methode. Nähere Informationen zur Reihe: <https://www.zsb.uni-halle.de/forschungsprojekte/nedos/#anchor3371075>

respektive des NeDoS methodologisch-methodisch im Kontext dokumentarischer Forschung verortet und gestaltet werden können.

3 Wo lässt sich die Arbeit des NeDoS methodologisch und methodisch verorten?

Jahr (2020) stellt die zentrale These auf, „dass sich ein engerer und konsequenterer Bezug der Ergebnisse zur Grundlagentheorie der Dokumentarischen Methode, der Praxeologischen Wissenssoziologie (vgl. Bohnsack 2017), anbietet, um einerseits den Theoriegehalt weiter zu schärfen und andererseits die Anschlussfähigkeit für weitere Studien zu erhöhen“ (S. 378). Dem ist einerseits im Sinne unserer Deutung der Replik als Anregung eines möglichen Wegs des ‚inspiring the field‘ zuzustimmen. Andererseits ist entgegenzuhalten, dass das NeDoS mit Blick auf das Gegenstandsfeld grundsätzlich eine relationale Forschungsperspektive (vgl. Kapitel 2) verfolgt. Die im Forschungsfeld vorliegenden Untersuchungen stehen entsprechend hinsichtlich ihrer inhaltlichen Relevanzsetzungen sowie der angewandten Untersuchungsformen im Fokus unserer Auseinandersetzung und werden in diesem Kontext zusammengetragen und kontrastiert, wodurch potenziell ein breiteres Bild erzeugt wird. Bei unserem Vorgehen rückt in der Konzeptionsarbeit somit „die Praxis der untersuchten Personen in gleicher Weise (...) wie die Praxis der Forschenden“ (Nohl 2013a, S. 271) ins Blickfeld.

Indem wir unseren Forschungsfokus auf einen über die Arbeit mit der Dokumentarischen Methode verbundenen Zugang gelegt haben, geht es uns übergreifend und empiriebasiert um Erkenntnisse zur Beziehung von Schule und ihrer Erforschung mit der Dokumentarischen Methode und umgekehrt. Dafür orientieren wir uns an Überlegungen, die vor allem auf der Wissenssoziologie Mannheims (1964, 1980) und auf den verschiedenen Etappen der Weiterentwicklung zur Praxeologischen Wissenssoziologie als Methodologie durch Bohnsack (vgl. u. a. 1989, 2011, 2014a, 2017) fußen. Während in Grundlagenwerken zunächst Schwerpunkte in der Jugendforschung, in Forschungen zu öffentlichen Medien, Politik, zum Erwachsenenalter und Peerbeziehungen lagen, rücken Ausschärfungen in Bezug auf schulische Kontexte erst jüngst in solchen Grundlagenwerken ins Blickfeld (vgl. Bohnsack 2020). Gleichzeitig ist in Anbetracht des Forschungsfeldes zu verzeichnen, dass Schulforschende in ihren empirischen Studien bereits seit vielen Jahren und kontinuierlich Bezüge zur (Praxeologischen) Wissenssoziologie bzw. Dokumentarischen Methode hergestellt haben. In relationaler Perspektive ist davon auszugehen, dass sowohl schulbezogene Forschungsgegenstände durch (praxeologisch-)wissenssoziologische Ideen mitkonstituiert werden, als auch gegenstandsbezogene Konzepte und Erkenntnisse zum schulischen Feld auf Grundlagentheorie und Methode rückwirken.

Die Konturierung Dokumentarischer Schulforschung, wie sie im NeDoS verfolgt wird, ist in unserem Verständnis vor allem dadurch gekennzeichnet, dass nicht ein bestimmtes Konzept von Schule oder ein bestimmter Ansatz der Praxeologischen Wissenssoziologie bzw. der Dokumentarischen Methode vorangegenommen wird, der für alle Forschungsarbeiten in gleicher Form seine Gültigkeit besitzt.³ Stattdessen wählen wir eine reifizierungssensiblere Vorgehensweise und gehen davon aus, dass sich wesentliche Grundsätze, Facetten, aber auch Grenzen einer solchen Ausrichtung erst über die Sichtung von vorliegenden Studien, d. h. entlang der im Einzelnen vorgenommenen diskursiven Einordnungen, forschungspraktischen Bearbeitungen und empirischen Perspektiven, erfassen lassen (vgl. auch Gabriel et al. 2021). Die so zusammengetragenen vorliegenden Forschungsperspektiven sind weitergehend Gegenstand der Diskussion der Mitglieder des NeDoS, die wiederum unterschiedliche gegenstandsbezogene und grundlagentheoretische Sichtweisen mit- und einbringen.

Um die bisher entstandenen und weiterhin entstehenden Gestaltformen Dokumentarischer Schulforschung differenzieren und jene Befunde schließlich langfristig in eine Rahmenkonzeption bzw. ein Forschungsprogramm überführen zu können, untersuchen wir, welche schulbezogenen Aspekte und Phänomene von den Forschenden bearbeitet werden. In einem komparativen Modus (vgl. Nohl 2013a) arbeiten wir den dargestellten Schulbezug sowie den Bezug zur Dokumentarischen Methode, aber auch das Verhältnis beider Pole aus vorliegenden Studien heraus. Weiterführend kontrastieren wir jene Befunde mit anderen Ansätzen qualitativer Schulforschung. Um Schulisches, wie Jahr (2020) es selbst anbringt, „also nicht als homogenes Konstrukt zu behandeln“ (S. 380) und ebenso wenig die Perspektive auf schulbezogene Studien zu verengen, die ihre empirische Arbeit mit der Dokumentarischen Methode verbinden, folgen wir in unserer Netzwerkarbeit den Informationen, die die Forschenden in ihren Forschungsarbeiten bezüglich der gewählten gegenstandsbezogenen und methodisch-methodologischen Ausschnitte des Sozialen zur Verfügung stellen.⁴ Dergestalt konnten wir in einem iterativ-zirkulären Prozess in einem ersten Studienreview zunächst die im Diskurs dominierenden Gegenstandsfelder herausarbeiten, die wir – in Orientierung an inhaltlichen Schwerpunkten innerhalb der Fragestellungen – in eine Heuristik überführt haben (vgl.

- 3 Bei einem solchen Versuch stieße man beispielsweise schon an Grenzen, differenzierte man die für text- und bildbasierte Arbeiten zugrunde gelegten theoretischen und methodischen Rahmungen (vgl. zu den Unterschieden Bohnsack 2011).
- 4 Während eine räumliche Verteilung, die Anzahl der Studien, die gewählten schulbezogenen Themen- und Problemstellungen sowie die methodisch-methodologische Zuschnitte der Forschungen über explizierte Informationen abgebildet werden, ist letztlich aber immer auch die Ebene des „Wie“ als praktisch realisiertes Vorgehen am Fall im Sinne einer „methodisch kontrollierte[n] Sichtung und Systematisierung der Art und Weise, wie empirisch geforscht wird“ (Nohl 2013a, S. 271) zu beobachten.

Bauer et al. 2020b, S. 352). Weiterhin arbeiten wir die methodisch-methodologischen Entscheidungen der Forschenden auf und erfassen Informationen u. a. zu Erhebungsformaten, zu den generierten Datensorten, zum Sample, zur Datenauswertung sowie zu den Ergebnissen.

Die von Jahr (2020) aufgeworfene Prämisse, „den unterschiedlichen und mehrdimensionalen Erfahrungsräumen resp. Organisationsmilieus innerhalb der Organisation Rechnung“ (S. 380) zu tragen, stellt in einer methodisch-methodologisch heterogenen Dokumentarischen Schulforschung (siehe Kapitel 2) eine grundlagentheoretische Annahme dar, auf der neuere Projekte methodologisch-methodisch aufbauen können. Dabei lassen sich v. a. ältere, aber auch neuere Studien nicht allein auf jene aktuellen Entwicklungen innerhalb der Praxeologischen Wissenssoziologie und der Dokumentarischen Methode (vgl. u. a. Bohnsack 2014a/b, 2017, 2020) beziehen, sondern operieren vor dem Prinzip der Offenheit und Gegenstandsangemessenheit beispielsweise mit methodologischem Inventar und Fokussierungen früherer Arbeiten (vgl. z. B. Bohnsack 1989). Würde es allein bei dem Vorschlag von Jahr bleiben, fielen wesentliche Arbeiten der Schulforschung aus dem Beobachtungsraster.

4 Wie konturiert sich Forschung zu Schulentwicklung unter der Perspektive der Dokumentarischen Methode bzw. Praxeologischen Wissenssoziologie?

Die von Jahr (2020) vorgeschlagene Fassung von Schulentwicklung als die „Art und Weise der Bearbeitung der Mitarbeiter*innen von selbstgestellten oder von außen an sie herangetragenen Normen zur Praxistransformation“ (S. 380) ist mit Bezug auf Auseinandersetzungen Bohnsacks mit dem Verhältnis von Habitus und Norm (vgl. Bohnsack 2014b, 2017) einleuchtend. So steht bei Bohnsack (2017) die Rekonstruktion jener impliziten, kollektiv geteilten Wissensbestände im Zentrum, die soziale Praxis (auch an Einzelschulen) konstituieren. Diese impliziten, habituell verankerten Wissensbestände entfalten sich als Bestandteil der performativen Logik in der Handlungspraxis in ihrer spannungsvollen Relation u. a. zu normativen Erwartungen als Bestandteil des theoretischen Wissens bzw. der propositionalen Logik (vgl. ebd., S. 103ff.). Insofern liegt es nahe, das Spannungsverhältnis von propositionaler und performativer Logik – oder von Norm und Habitus – als Ausgangspunkt für etwaige Entwicklungen zu fassen. Dabei erscheint es jedoch fragwürdig, ob jede „Art und Weise der Bearbeitung (...) [von] Normen zur Praxistransformation“ (Jahr 2020, S. 380) an Schulen als Schulentwicklung gefasst werden kann. Weiter ausdifferenziert lassen sich folgende Fragen formulieren:

- Welche schulische Praxis ist bei Prozessen der Schulentwicklung angesprochen?
- Wo innerhalb der Schule als Organisation kann die Art und Weise der Bearbeitung von Normen der Praxistransformation empirisch erfasst werden?
- Wie ist (Schul-)Entwicklung als Prozess mit der Dokumentarischen Methode empirisch erfassbar?
- Inwiefern ist Organisations- bzw. Schulentwicklung als Entwicklung der ganzen Organisation aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive überhaupt möglich?

Eine Veränderung der unterrichtlichen Praxis von Lehrpersonen und Lernenden ließe sich beispielsweise ggf. eher als Unterrichts- denn als Schulentwicklung fassen. Gleichwohl ließe sich unter Aufgriff sowohl theoretisierender als auch empirisch gesättigter Diskurse diskutieren, ob nicht jede Schulentwicklung auf die Veränderung von Unterricht abzielen müsste (vgl. Rolff 2019; Bastian 2007). Weitergehend stellt sich die Frage, ob es nicht auch Transformationen bzw. Veränderungen schulischer Praxis gibt, die nicht als Schulentwicklung zu fassen wären. Zu denken ist hier etwa an nicht intendierte Prozesse und Ergebnisse, die nicht jenen Zielsetzungen entsprechen, die die schulischen Akteur*innen in Schulentwicklungsprozessen anstreben.

So nachvollziehbar die von Jahr vorgebrachte Fassung von Schulentwicklung aus einer praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive scheint, ergeben sich bei näherer Betrachtung doch einige Rückfragen bzw. Unbestimmtheiten. Es ist nicht Anspruch der Arbeit im NeDoS, einen praxeologisch-wissenssoziologischen Begriff von Schulentwicklung zu prägen. Vielmehr lässt das im Sinne des ‚mapping the field‘ angefertigte Studienreview (vgl. Bauer et al. 2020b, S. 354ff.) erkennen, dass in den sechzehn einbezogenen Veröffentlichungen nicht nur das von Jahr skizzierte Begriffsverständnis zum Vorschein kommt. Dieser Befund überrascht insofern nicht, als das Spannungsverhältnis von Norm und Habitus erst in den letzten Jahren von Bohnsack hervorgehoben wurde (vgl. etwa Bohnsack 2014b, 2017).

Es zeigt sich im Studienreview, dass in allen Publikationen auf Arbeiten Bohnsacks zur Dokumentarischen Methode Bezug genommen wird und diese Arbeiten dabei von zumeist großer Bedeutung in den Veröffentlichungen sind. Allerdings wird zugleich deutlich, dass die mit der Dokumentarischen Methode operierende Schulentwicklungsforschung eigenständige Bezüge zu weiteren grundlagentheoretischen, methodologischen und methodischen Beiträgen herstellt. So wird in mehreren Beiträgen auf die wissenssoziologischen Arbeiten Mannheims rekurriert (vgl. etwa Mannheim 1964, 1980). Methodologische und methodische Aspekte werden über Bezugnahmen auf Veröffentlichungen etwa von Asbrand, Loos, Nentwig-Gesemann, Nohl, Przyborski, Schäffer oder Vogd dargelegt und diskutiert. Ohne auf die Besonderheiten der

einzelnen Ausarbeitungen einzugehen, lässt sich festhalten, dass es aus unserer Sicht weder angemessen wäre, die genannten Veröffentlichungen als völlig losgelöst von den Arbeiten Bohnsacks zu deklarieren noch undifferenziert unter dem Dach der Praxeologischen Wissenssoziologie zu subsumieren. Infolgedessen sehen wir die Praxeologische Wissenssoziologie als zentrale Referenz an, die in ihrer konzeptionellen Differenziertheit vielfältige Impulse für eine dokumentarische Schulentwicklungsforschung liefern kann. Die vorliegende Studienlage in diesem Gegenstandsbereich unterstreicht die Zentralstellung der Arbeiten Bohnsacks, lässt jedoch auch erkennen, dass im Diskurs um eine Erfassung von Schulentwicklung mittels Dokumentarischer Methode weitere Referenzen hergestellt und für die eigene Untersuchung genutzt wurden.

5 Wie verhalten sich die Gegenstandsfelder Schulentwicklung, Schulkultur und Schule als Organisation in Dokumentarischer Schulforschung zueinander? In welchem Verhältnis stehen sie zum Begriff des Schulumilieus?

Eine weitere Frage, die Jahr (2020) berechtigterweise aufwirft, ist die der Relationierung der im Konzept einer Dokumentarischen Schulforschung skizzierten Gegenstands- und Forschungsfelder, insbesondere der Felder Schulentwicklung, Schulkultur und Schule als Organisation. Jahr verweist hier auf zwei Aspekte bzw. Fragen: Die Frage nach der präzisen Konturierung und trennscharfen Abgrenzung der Begriffe voneinander sowie die Anfrage, ob Schulkultur überhaupt ein im Konzept Dokumentarischer Schulforschung adäquater Begriff sei oder ob nicht „der Begriff Schulumilieu treffender“ (S. 378) wäre.

Betrachtet man zunächst die Relationierung der Felder zueinander, so ist Jahrs Einwand insofern berechtigt, als diese möglicherweise nicht auf einer Ebene liegen und dies im Konzept Dokumentarischer Schulforschung klarer herausgearbeitet werden sollte. Hier ist jedoch grundlegend zu betonen, dass es sich bei unserem Ansatz um ein relationales Vorgehen handelt (vgl. auch Kapitel 2 und 3): Unser Anliegen ist sowohl die Kartierung und Systematisierung bestehender Arbeiten („mapping the field“) als auch die Weiterentwicklung des Diskurses („inspiring the field“). In diesem Sinne ist die Systematisierung der Forschungsfelder als ein Aufgreifen bereits bestehender Forschungsthemen zu verstehen. Das Feld Schule als Organisation bezieht sich hierbei auf Forschungen, in denen explizit die organisationale Verfasstheit der Schule in der Komplexität der sich überlagernden Erfahrungsräume und Teilmilieus im Fokus steht (vgl. Bohnsack 2017, S. 130f.; Werner 2022). Man könnte zwar argumentieren, dass dieses Gegenstandsfeld in gewisser Weise quer zu den anderen beiden Feldern Schulentwicklung und Schulkultur liegt, weil organisati-

onale Aspekte auch bei Forschungen zu Schulentwicklungs- und Schulkulturthemen aufgegriffen werden könnten. Dennoch werden hier explizit solche Forschungen ins Zentrum gestellt, die den eigenen Zugang zu Schule organisationstheoretisch rahmen und mit der Dokumentarischen Methode operieren. Insofern gehen wir auf der Basis gemeinsamer Überlegungen zunächst von einem Nebeneinander aller Gegenstandsbereiche aus. Demgegenüber werden dem Bereich Schulentwicklung Forschungsarbeiten zugeordnet, in denen Aspekte der Schulentwicklung unter Rückgriff auf die Praxeologische Wissenssoziologie oder die Dokumentarische Methode behandelt werden (vgl. auch Kapitel 4). Insofern steht in unserem Konzept Dokumentarischer Schulforschung nicht primär die Frage nach der Anwendung und Nutzung der Praxeologischen Wissenssoziologie im Zentrum (vgl. Bohnsack 2017), sondern diese wird als eine mögliche Bezugstheorie bestehender Forschungsarbeiten betrachtet, die auf die Dokumentarische Methode zurückgreifen.

Vor diesem Hintergrund ist auch unser Bezug auf den Begriff der Schulkultur zu verstehen, bei dem es sich um einen eher strukturtheoretisch geprägten Begriff handelt (vgl. Helsper 2008; Helsper et al. 2001). Schulkultur wird von Helsper als „symbolische Ordnung der einzelnen Schule“ gefasst, die sich „durch die handelnde Auseinandersetzung der schulischen Akteure mit übergreifenden, bildungspolitischen Vorgaben und Strukturierungen vor dem Hintergrund historischer Rahmenbedingungen“ herausbildet (Helsper 2008, S. 66). Insofern geht es bei Hespers Schulkulturkonzept um die in der Einzelschule vorherrschenden hegemonialen Deutungs- und Wahrnehmungsweisen bestimmter Phänomene. Klassifiziert man das Forschungsfeld der Schulkultur innerhalb des Konzepts einer Dokumentarischen Schulforschung, so beziehen wir uns dabei vorrangig auf Arbeiten, die sich sowohl auf das strukturtheoretische Konzept der Schulkultur beziehen, als auch auf die Dokumentarische Methode als Auswertungsmethode zurückgreifen (vgl. Gibson 2017; Helsper et al. 2018; Pallesen 2014). Auch wenn ein Bezug auf den Begriff des Schulmilieus aus der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie angemessener wäre, so zeigt die Pluralität der bisherigen Arbeiten in diesem Bereich, dass eine Verknüpfung von strukturtheoretischer Grundlagentheorie und wissenschaftlich fundiertem methodisch-methodologischem Vorgehen durchaus nicht unüblich ist und in gewisser Weise einen eigenen Forschungsstrang darstellt.

Aus Jahrs Perspektive ist der Begriff des Schulmilieus gegenüber dem verwendeten Begriff der Schulkultur zu favorisieren, weil dieser der Praxeologischen Wissenssoziologie zuzuordnen sei und die Differenz zwischen den kommunikativen Wissensbeständen, die von Bohnsack als Organisationskultur bezeichnet werden (vgl. Bohnsack 2017, S. 130f.), und den in einer Organisation vorherrschenden, auch differenten, konjunktiven Erfahrungsräumen (Organisationsmilieus) zum Ausdruck bringe. In dieser praxeologisch-wissenschaftlichen Perspektive würde der Begriff der Schulkultur dann vor allem (und

lediglich) die kommunikativen Wissensbestände umfassen, die eine Schule z. B. über ein Leitbild oder Schulprogramm nach außen trägt, während das Schulumilieu sich begrifflich auf diejenigen impliziten und handlungsleitenden Deutungen bezieht, die sich zwischen den Akteur*innen mit homologen Erfahrungsräumen herausgebildet haben und handlungsleitend sind. Dieser Einwand ist zwar aus der grundlagentheoretischen Perspektive Jahrs richtig, allerdings würden unter Bezug auf den Begriff des Schulumilieus gerade jene Forschungsarbeiten unsichtbar gemacht werden, in denen die Kombination von strukturtheoretischer oder habitustheoretischer Bezugstheorie und dokumentarisch-methodischer Methodologie als Vorgehensweise gewählt wurde. Durch die explizite Verwendung des Begriffs Schulkultur und den damit verbundenen Import in das Konzept Dokumentarischer Schulforschung wollen wir die Pluralität, Diversität und auch Komplexität der Zugänge zur Erforschung schulischer Phänomene mit der Dokumentarischen Methode sichtbar machen. Die Sammlung und Systematisierung der bestehenden Forschungsfelder folgt hier also keiner u. E. engführenden praxeologisch-wissenssoziologisch inspirierten Perspektive, sondern versucht, die Heterogenität der Forschungen zu schulischen Phänomenen mit der Dokumentarischen Methode abzubilden. Zugleich soll der bisherige Diskurs – und hier wäre Jahr zuzustimmen – auch kritisch betrachtet werden (,inspiring the field‘): Hier geht es u. a. darum, nach den Potenzialen, aber auch Limitationen und Passungsproblematiken zu fragen, die sich beispielsweise durch den Rückgriff auf die Strukturtheorie als Grundlagentheorie und die Dokumentarische Methode als methodischem Bezugshorizont ergeben. Diese Zusammenhänge umfassender zu eruieren und auszuloten, ist eine Aufgabe des NeDoS. So wollen wir auch künftig zur Anregung und Weiterentwicklung des Diskurses beitragen (vgl. u. a. Hinzke et al. i. V.).

6 Resümee

Die hier verfasste Re-Replik hatte zwei Zielsetzungen: Einerseits sollte sie die von Jahr (2020) aufgeworfenen Anfragen an unsere methodologisch-methodischen Grundlagen sowie unsere Arbeitsweise in der AgDM bzw. im NeDoS als Inspiration aufgreifen. Andererseits sollte aufgezeigt werden, welche weiteren Entwicklungen sich im Kontext des NeDoS ergeben haben und werden. In der Auseinandersetzung mit der Arbeitsweise des NeDoS (Kapitel 2) konnten wir darlegen, dass es uns nicht um die Definition einer praxeologisch-wissenssoziologischen Schultheorie geht. Vielmehr sind die Arbeitsmodi des ,mapping the field‘ und ,inspiring the field‘ für uns leitend. Den Vorschlag von Jahr, Dokumentarische Schulforschung grundlagentheoretisch zu verankern, verstehen wir dementsprechend v. a. als vielversprechenden Ansatz des ,inspiring the field‘.

Die Replik hat uns auch dazu veranlasst, unsere methodologische und methodische Verortung weiter zu konturieren (Kapitel 3). Hier sehen wir den Vorschlag einer praxeologisch-wissenssoziologischen Verankerung als eine gewinnbringende Perspektive. Gleichzeitig erweist sich eine Fokussierung auf diese methodologische Sichtweise v. a. mit Blick auf die heterogenen Forschungsansätze, die in den Studienreviews herausgearbeitet werden konnten, als eine Verengung, die uns den Blick auf historische und aktuelle Entwicklungen der Schulforschung, die sich der Dokumentarischen Methode bedient, verstellt.

Schulentwicklung als Norm zur Praxistransformation zu verstehen, erweist sich abermals als eine nachvollziehbare Prämisse. Gleichzeitig konnten wir in Kapitel 4 aufzeigen, dass dieser Vorschlag mit Anschlussfragen verbunden ist, die u. a. bzgl. der empirischen Erfassung von (Schul-)Entwicklung mit der Dokumentarischen Methode aufkommen. Darüber hinaus scheint uns auch hier der grundlagentheoretische Blick von Jahr v. a. in der Umsetzung des ‚mapping the field‘ mit der Gefahr verbunden, blinde Flecken zu generieren.

In Kapitel 5 haben wir uns dem Verhältnis der Gegenstandsfelder Schulentwicklung, Schulkultur und Schule als Organisation gewidmet. Der von Jahr angebrachten Diagnose, dass es mehr Trennschärfe in der Festlegung der Felder bräuchte, schließen wir uns insofern an, als wir das Verhältnis dieser zur Praxeologischen Wissenssoziologie und Dokumentarischen Methode als unterbestimmt ansehen. Mit Blick auf die Zielsetzungen des NeDoS betrachten wir den Vorschlag, die Kategorie des Schulmilieus zentral zu stellen, ambivalent: Jahr folgt hier konsequent der Ausrichtung an der Praxeologischen Wissenssoziologie, die wir als Weg des ‚inspiring the fields‘ rahmen möchten. Gleichzeitig wird diese Ausrichtung wiederum im Sinne des ‚mapping the field‘ nicht der Pluralität der Forschungszugänge gerecht, indem sie den – durchaus nicht unumstrittenen – Begriff des Schulmilieus in den Fokus setzt.

So erweist sich die Replik von Jahr für uns als eine inspirierende, konstruktive Kritik an unserem Vorgehen, die wir für weitere Aktivitäten im NeDoS nutzen. Im Rahmen der Arbeitstagen, weiterer Tagungsbeiträge, der im NeDoS geplanten Sammelbände zu den Gegenstandsfeldern Dokumentarischer Schulforschung (u. a. Hinzke et al. i. V.) im Kontext der im Julius-Klinkhardt-Verlag erscheinenden Buchreihe *Dokumentarische Schulforschung* sowie weiterer Veröffentlichungsprojekte sind gerade die Bewegungen der Selbstvergewisserung, wie sie in der Diskussion der Replik Jahrs exemplarisch dargestellt wurden, essenzieller Bestandteil des Netzwerks.

Literatur

- Bastian, J. (2007). *Einführung in die Unterrichtsentwicklung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Bauer, T., Damm, A., Hinzke, J.-H., Kowalski, M., Matthes, D., & Schröder, J. (2020a). *Auf dem Weg zu einem Konzept Dokumentarischer Schulforschung: Zum Verhältnis von Methodologie, Methode, Forschungsgegenstand und Disziplin*. Vortragsmanuskript zum gleichnamigen Forschungsforum anlässlich des 27. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft OPTIMIERUNG. <https://www.zsb.uni-halle.de/forschungsprojekte/nedos/#anchor3362902>. Zugegriffen: 18. Februar 2022.
- Bauer, T., Geber, G., Görtler, S., Hinzke, J.-H., Kowalski, M., & Matthes, D. (2020b). Auf dem Weg zu einem Konzept Dokumentarischer Schulforschung: Methodologisch-methodische Anfragen an Forschung zum Thema Schulentwicklung. *Jahrbuch Dokumentarische Methode*, H. 2–3, S. 349–376. doi: 10.21241/ssoar.70916
- Bohnsack, R. (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, R. (2011). *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode*. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R. (2014a). *Rekonstruktive Sozialforschung*. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R. (2014b). Habitus, Norm und Identität. In W. Helsper, R.-T. Kramer, & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 33–55). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen: Budrich.
- Gabriel, S., Kotzyba, K., Leinhos, P., Matthes, D., Meyer, K., & Völcker, M. (Hrsg.) (2021). *Soziale Differenz und Reifizierung. Theoretische Zugänge und forschungspraktische Bearbeitungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gibson, A. (2017). *Klassenziel Verantwortungselite. Eine Studie zu exklusiven, deutschen Internatsschulen und ihrer Schülerschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W. (2008). Schulkulturen - die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(1), S. 63–80.
- Helsper, W., Böhme, J., Kramer, R.-T., & Lingkost, A. (2001). *Schulkultur und Schulmythos. Gymnasien zwischen elitärer Bildung und höherer Volksschule im Transformationsprozeß. Rekonstruktionen zur Schulkultur I*. Opladen: Leske + Budrich.
- Helsper, W., Dreier, L., Gibson, A., Kotzyba, K., & Niemann, M. (2018). *Exklusive Gymnasien und ihre Schüler. Passungsverhältnisse zwischen institutionellem und individuellem Schülerhabitus*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hinzke, J.-H., Bauer, T., Damm, A., Kowalski, M., & Matthes, D. (Hrsg.) (i. V.). *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkt: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Hinzke, J.-H., Damm, A., Geber, G., Matthes, D., Bauer, T., & Kahlau, J. (2021). Schlüsselkompetenzen durch Forschendes Lernen in der Lehrer*innenbildung? Perspektiven von Studierenden und Anforderungen an Universitätsdozierende. In F. Albrecht, A. M. Kunz, G. Mey, & J. Raab (Hrsg.), *Qualitativ Forschen als Schlüsselkompetenz. Prämissen, Praktiken, Perspektiven* (S. 99–121). Weinheim: Beltz Juventa.
- Jahr, D. (2020). Dokumentarische Schulforschung grundlagentheoretisch verankern: eine Replik zum Beitrag der Arbeitsgemeinschaft Dokumentarische Methode. *Jahrbuch Dokumentarische Methode*, H. 2–3, S. 377–384. doi: 10.21241/ssoar.70917
- Mannheim, K. (1964). Beiträge zur Theorie der Weltanschauungs-Interpretation. In K. H. Wolff (Hrsg.), *Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk* (S. 91–154). Berlin: Luchterhand.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Matthes, D., Bauer, T., & Hinzke, J.-H. (2022): Reflexion zwischen Ideal- und Wirklichkeitskonstruktionen - Wie Lehrpersonen über ihren Berufsalltag reflektieren und was das für ihre Professionalität bedeutet. In *Erziehung und Unterricht*, Nr. 3–4.
- Matthes, D., & Damm, A. (2020). Berufskampagnen als empirisches Datum von Bildern zum Lehrerwerden und Lehrersein – dokumentarische Analyse und professionstheoretische Diskussion von Lehrerbildern in Gratispostkarten. *ZISU*, 9, S. 126–141. doi: 10.3224/zisu.v9i1.10
- Nohl, A. - M. (2013a). Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In: R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann, & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 271–293.
- Nohl, A.-M. (2013b). *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der Dokumentarischen Methode*. Wiesbaden: Springer VS.
- Pallesen, H. (2014). *Talent und Schulkultur. Fallrekonstruktionen zu Bildungsgangentscheidungen an einer Eliteschule des Sports*. Opladen: Budrich.
- Rolff, H.-G. (2019). *Wandel durch Schulentwicklung: Essays zu Bildungsreform und Schulpraxis*. Weinheim: Beltz.
- Werner, S. (2022). *Die kooperative Implementationsstrategie. Eine rekonstruktive Studie zum ‚Nutzen‘ kooperativer Implementation in der didaktischen Interventionsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.