

# Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung

Ausgabe 6

---

Freya Dehn

## Normen aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive

Was Normen sind und wie sie in Interviewdaten mit der Dokumentarischen Methode rekonstruiert werden können

### Abstract (deutsch)

„Normen“ stellen im Rahmen der Dokumentarischen Methode (DM) einen eher jungen Untersuchungsgegenstand dar und spielen gerade in der Professionalisierungsforschung aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive eine zentrale Rolle. In diesem Beitrag wird ergründet, was unter Normen in praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive verstanden wird, und es wird exemplarisch aufgezeigt, wie sie mittels der DM rekonstruiert werden können. An den Begriff der Norm wird sich zunächst aus alltagssprachlicher und soziologischer Perspektive genähert, ehe die praxeologisch-wissenssoziologische Perspektive diskutiert wird. Es folgt die Nachzeichnung der Rekonstruktion einer Norm aus einem Interviewauszug, in dem über videografierten sprachbildenden Unterricht gesprochen wird. Der vorliegende Beitrag bietet einen Anhaltspunkt für zukünftige empirische Analysen und stellt eine (weitere) Diskussionsgrundlage für die Auseinandersetzung mit Normen dar.

### Abstract (englisch)

In the context of the Documentary Method (DM), the concept of „norms“ represents a rather new area of research investigation and occupies a central role in the study of professionalization from the praxeological sociology of knowledge perspective. This article explores the concept of norms within the praxeological-sociological paradigm of knowledge research and demonstrates their reconstruction using the DM. The concept „norm“ is first approached from an everyday language and sociological perspective, followed by an explanation of the praxeological-sociological perspective. Subsequently, an exemplary reconstruction of a norm based on an interview excerpt is presented, in which videotaped language-sensitive subject teaching is discussed. This article provides a foundation for future empirical analyses and contributes to the ongoing discourse on norms.

### Keywords

Dokumentarische Methode, Lehrkräftebildung, Normen, Professionalisierung aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive

Direktlink zum Artikel

[www.rekonstruktive-fremdsprachenforschung.de/zeitschrift/ausgabe-6/dehn](http://www.rekonstruktive-fremdsprachenforschung.de/zeitschrift/ausgabe-6/dehn)

## 1. Einleitung

Normen strukturieren das gesellschaftliche Zusammenleben: Sie ermöglichen Orientierung und stabilisieren gemeinsame Erwartungen. Als Ausdruck historisch gewachsener Werte und Praktiken durchziehen sie alle gesellschaftlichen Bereiche – von alltäglichen Interaktionen bis zu institutionellen Rahmenbedingungen (vgl. Stegmaier 2007). Die Frage, welche Normen gültig sind und vermittelt werden sollen, begleitet das gesellschaftliche Denken seit jeher – insbesondere im Kontext von Erziehung und Bildung (vgl. König 2001).

Auch in schulischen Kontexten sind Normen gleich von doppelter Bedeutung: einerseits als Teil des formalen Bildungsauftrags, etwa in Form von Curricula, Standards oder Leitlinien, andererseits als (implizite) Erwartungen an Lehrkräfte und Lernende. Besonders im Bereich der sprachlichen Bildung – etwa im Fremdsprachenunterricht oder im sprachbildenden Unterricht<sup>1</sup> – wird die normative Dimension deutlich. Vorstellungen von sprachlicher Korrektheit und der Rolle des ‚*native speaker*‘ zeigen, wie sehr sprachliches Handeln normativen Setzungen unterliegt (vgl. Königs 1983; Riehl 2018; Pfingsthorn 2019; Wilken 2021). Normen und Erwartungen an Lehrkräfte lassen sich besonders aus Curricula und Kernlehrplänen ableiten. Im ‚Referenzrahmen Schulqualität Nordrhein-Westfalen‘ sind bspw. bildungspolitische Vorgaben wie „Bildungssprache und sprachsensibler (Fach-)Unterricht“ (MSB NRW 2020: 44f.) verankert. Auch die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz, etwa zum „sprachsensiblen Unterricht“ (KMK 2019), fordern diese als grundlegende Basiskompetenz jeder Lehrkraft. Die Ausgestaltung von Normen, etwa was „sprachsensibles Unterrichten“ bedeutet, wird in verschiedenen Konzepten (z.B. Gogolin et al. 2013; Leisen 2010) und auch wissenschaftlichen Tests zur Kompetenzerfassung, wie dem DaZKom-Test (Ohm 2018), theoretisch und empirisch diskutiert.

Neben diesem kompetenzorientierten Blick erscheint ein sozialwissenschaftlicher Blick auf ‚Normen‘ lohnenswert: Im Rahmen der Praxeologischen Wissenssoziologie und der DM beispielsweise sind sie ein eher junger Untersuchungsgegenstand; jedoch spielen sie in der Professionalisierungsforschung eine zentrale Rolle (vgl. Rauschenberg & Hericks 2017: 112) und werden – insbesondere in Relation zum Habitus – daher immer stärker berücksichtigt (vgl. z.B. Gerlach 2022: 274; Wittek & Korte 2024: 11). Dabei bleibt teilweise vage formuliert oder theoretisch-konzeptionell nicht ausdifferenziert, was unter Normen verstanden wird oder wie diese rekonstruiert werden können: Tesch und Grein (2023) sprechen bezüglich der „Normenfrage“ gar von einer „Dauerbaustelle“ (ebd.: 45). Im Zuge der DM können jedoch Normen und insbesondere die Relation von Normen zum Habitus rekonstruiert werden, womit das methodische Vorgehen weiter geht als beispielsweise eine Diskursanalyse nach Keller, Schneider und Viehöfer (vgl. Bohnsack 2021a: 94). Dementsprechend wird sich im vorliegenden Beitrag dem Thema Normen aus einer alltagssprachlichen sowie soziologischen Perspektive (Abschnitt 2) genähert, ehe der Begriff ‚Normen‘ in Abschnitt 3 im Kontext der Praxeologischen Wissenssoziologie erläutert wird. In Abschnitt 4 wird exemplarisch gezeigt, inwiefern Normen bereits in anderen Studien mit der DM rekonstruiert worden sind, und eine Rekonstruktion einer Norm detailliert nachgezeichnet. Es folgen in 5 eine Zusammenschau zentraler Erkenntnisse und ein Ausblick, welcher sowohl das weitere forschungsmethodische Vorgehen im Sinne der DM aufzeigt als auch weitere theoretisch und empirisch zu klärende Desiderate eröffnet.

---

<sup>1</sup> Im Folgenden wird sprachbildender Unterricht synonym zu sprachsensiblen Fachunterricht im Sinne eines integrierten Sprach- und Fachlernens verstanden und es wird auf eine Definition der Konzepte verzichtet, dafür vgl. z.B. Böttger et al. (2024).

## 2. Begriffliche Annäherung

Bei folgenden alltagssprachlichen sowie soziologischen Annäherungen zeigt sich, dass Normen nicht einheitlich als formale Regeln gefasst werden können, sondern – je nach theoretischem Zugang – auch als implizite Erwartungen, habitualisierte Orientierungsrahmen oder Machtinstrumente. Überlegungen münden in eine weitere Differenzierung im Rahmen praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektiven im anschließenden Abschnitt.

Der Begriff der Norm scheint zunächst allgemein bekannt. Mit Blick in den Duden (Dudenredaktion o. J.) zeigt sich jedoch, dass dafür gleich mehrere unterschiedliche Bedeutungen nebeneinander existieren: Eine Norm kann unter anderem eine „allgemein anerkannte, als verbindlich geltende Regel für das Zusammenleben der Menschen“ sein, eine „Rechtsnorm“, eine „(in Wirtschaft, Industrie, Technik, Wissenschaft) Vorschrift, Regel, Richtlinien o. Ä. für die Herstellung von Produkten, die Durchführung von Verfahren, die Anwendung von Fachtermini o. Ä.“ oder auch eine/ein „übliche, den Erwartungen entsprechende Beschaffenheit, Größe, Qualität o. Ä.; Durchschnitt“ (ebd.). Wird von einer Erwartung oder einer das Zusammenleben strukturierenden Regel wie in der erstgenannten Definition ausgegangen, lassen sich Normen in Verbindung mit Interaktion und sozialem Handeln setzen, weshalb sich ein Blick auf soziologische Ansätze lohnt.

In der „Einführung der Hauptbegriffe der Soziologie“ (Schäfers 2016) ist eine ganze Lektion dem Thema „Soziales Handeln und seine Grundlagen: Normen, Werte, Sinn“ (ebd.) gewidmet, inklusive einer Definition für ‚Soziale Normen‘ „als explizit gemachte Verhaltensregeln, die Standardisierungen – und damit Handlungswiederholungen und -erwartungen – ermöglichen“ (ebd.: 32). Es zeigt sich jedoch rasch, dass diese Definition je nach Perspektive oder soziologischer Strömung zu kurz greift, da Normen nicht (immer) synonym zu ‚Regel‘ verstanden werden. In der Handlungstheorie prägte Max Weber den Normbegriff (ebd.: 34) als „bestimmte Handlungsmaximen“, die für das Handeln als „verbindlich und vorbildlich“ angesehen werden (Weber 2002: 671, zit. in Schäfers 2016: 32). Im Gegenzug dazu wird in der ethnomethodologischen Perspektive der Begriff der Norm(en) grundsätzlich in Frage gestellt, nach der „es keine von der Situation ablösbaren allgemeinen Normen [gibt], sondern Verhaltenserwartungen und Durchsetzungsstrategien“ (ebd.: 34).<sup>2</sup> Im Folgenden werden exemplarisch zwei Perspektiven hervorgehoben, die für die weitere begriffliche Entwicklung besonders anschlussfähig erscheinen: Popitz (2006), der den Zusammenhang von Norm, Macht und Sanktion analysiert, und Reckwitz (2003), der den Fokus auf implizite, habitualisierte Normativität in Praktiken legt.

Nach Reckwitz bzw. aus praxistheoretischer Perspektive sind Normen nämlich nicht „verbindlich oder vorbildlich“ anzusehende „Handlungsmaximen“, sondern vielmehr den Praktiken eingelagerte Kriterien, die dem praktischen Wissen untergeordnet sind bzw. nicht ohne dieses Wissen relevant werden können:

Nur innerhalb des weit über Normen hinausgehenden praktischen Wissens können auch implizite normative Kriterien im Sinne eines sozial ‚angemessenen‘ Praktizierens wirksam werden. Diese impliziten normativen Kriterien des Angemessenen innerhalb eines Komplexes von Praktiken sind zu unterscheiden von etwaig vorhandenen expliziten, auch formalisierten Katalogen von Normen, die das gesamte Feld des Impliziten nicht zu repräsentieren vermögen und möglicherweise sogar im Widerspruch zu diesem stehen. (Reckwitz 2003: 293)

---

<sup>2</sup> An dieser Stelle sind verschiedene Normenverständnisse nur exemplarisch angeführt; es besteht kein Anspruch auf Vollständigkeit dieser Übersicht.

Popitz (2006) hebt die konstitutive Rolle von Normen für soziale Ordnung und Machtverhältnisse hervor. Zentral ist dabei die Möglichkeit der Regelverletzung als Voraussetzung für das Erkennen von Normen. Zudem zeigt Popitz, wie Normen im Alltag ausgehandelt und durch soziale Praktiken reproduziert oder verändert werden – ein Gedanke, der für die Praxeologische Wissenssoziologie anschlussfähig erscheint.

### 3. Normen in der Praxeologischen Wissenssoziologie

Aus der praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive können Normen als „exteriore Verhaltenserwartungen“ verstanden werden, die Teil von Orientierungsschemata sind (Bohnsack 2014). Sie sind Bestandteile kommunikativen Wissens, das sich durch propositionale Logik auszeichnet (Bohnsack 2024: 22). Normative Erwartungen stellen demnach eine Form von Wissen dar, das durch Sprache vermittelt, in sozialen Praktiken stabilisiert und über kommunikative Prozesse verhandelbar bleibt. Im Folgenden wird sich aktuellen Perspektiven Bohnsacks auf das Thema ‚Normen‘ angeschlossen<sup>3</sup>: Dieser Abschnitt befasst sich zunächst mit Normen als Teil des kommunikativen Wissens (3.1), anschließend mit ihrer Relation zum Habitus (3.2) und differenziert schließlich verschiedene Arten von Normen (3.3).

#### 3.1 Normen als kommunikatives Wissen

Bohnsack (2017) stellt den konjunktiven Erfahrungsraum in den Mittelpunkt der Praxeologischen Wissenssoziologie. Dieser Raum entspricht der Kategorie des ‚Orientierungsrahmens im weiteren Sinne‘, und umfasst konjunktives Wissen in der Kategorie des ‚Orientierungsrahmens im engeren Sinne‘ und des kommunikativen Wissens in Form von ‚Orientierungsschemata‘. Letztere umfassen die „als exterior erfahrenen Bereich[e] der normativen Erwartungen, der Rolle und der Identitätserwartungen“ (ebd.: 103)<sup>4</sup>. Dabei sind konjunktive Erfahrungsräume das „Produkt des *gemeinsamen* Erlebens“ (ebd.: 104, H. i. O.) und „immer auch des gemeinsamen oder strukturidentischen Erlebens der ubiquitären oder notorischen Diskrepanz zwischen Regel und Praxis, also zwischen den *normativen Erwartungen* [...] einerseits und dem kollektiven *Habitus*, dem Orientierungsrahmen *im engeren Sinne*, andererseits“ (ebd.: 104, H. i. O.). Das bedeutet mit Blick auf die Rekonstruktion von Normen auch, dass diese sich in mehreren Fällen finden müssen, damit sie als Normen gefasst werden können.

Im Vergleich zum alltagssprachlichen Verständnis werden Normen nicht als „allgemein anerkannte, verbindlich geltende Regel“ (Dudenredaktion o.J.) verstanden, sondern als eine Art angenommene Verhaltenserwartung, die als Norm – bzw. „Verhaltens“-Regel – wahrgenommen wird und nicht zwingend allgemein anerkannt sein muss. Normen sind damit auf der Ebene des kommunikativen Wissens angesiedelt und weisen einen „Charakter der Exteriorität und des Zwanges“ (Bohnsack 2014: 43) auf, der eine bestimmte Handlung oder Verhaltensweise nach sich zieht. Zudem sind sie zur eigentlichen Handlungspraxis kontrafaktisch, d.h. es sind geteilte „kontrafaktische Erwartungen“, die aufrechterhalten werden, auch wenn sie im Kontrast zum Habitus stehen (Bohnsack 2020: 47f.). Bakels et al. (2024) bringen dies auf den Punkt, indem sie mit Verweis auf Bohnsack schreiben:

---

<sup>3</sup> Die Praxeologische Wissenssoziologie und DM unterliegen einer steten Weiterentwicklung, welche im vorliegenden Beitrag nicht nachgezeichnet werden kann, vgl. z.B. Sotzek 2020.

<sup>4</sup> Ebenfalls relevant und zur Kategorie der Orientierungsschemata gehörend sind die *Common Sense*-Theorien, die an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden können.

Normen sind insofern kontrafaktisch zum Habitus, als sie nie vollständig umgesetzt werden (können). Sie entspringen einer anderen sozialen Logik als der Habitus, nämlich der kommunikativen oder propositionalen Logik. [...]. (ebd.: 272)

Dass Normen „der kommunikativen oder propositionalen Logik“ (ebd.: 272) entspringen, bedeutet, dass sie zwar grundsätzlich explizierbar, aber nicht immer explizit sein müssen, da das kommunikative Wissen implizite Elemente umfassen kann (Bohnsack 2017: 139). Diese impliziten Elemente „sind weniger tief im Impliziten verankert, als dies für das performative Wissen im Bereich des Konjunktiven gilt“ (ebd.: 139). Die Bedeutung der impliziten Anteile des kommunikativen Wissens heben Amling & Geimer (2016) in ihrer dokumentarischen Subjektivierungsanalyse hervor, welche eine Erweiterung der DM darstellt. An dieser Stelle scheint auch Popitz Sicht auf Normen (s. Abschnitt 2) von Bedeutung: Gerade bei Verstößen gegen wahrgenommene Normen können diese vermutlich gut kommuniziert werden.

In jedem Fall sollte das kommunikative Wissen und damit auch Normen als Teil des konjunktiven Erfahrungsraumes immer in Relation zum konjunktiven Wissen betrachtet werden, weshalb im Folgenden das Spannungsverhältnis zwischen konjunktivem und kommunikativem Wissen näher erläutert wird.

### 3.2 Normen in Relation zum Habitus

In der Praxeologischen Wissenssoziologie werden Normen und Habitus nicht getrennt, sondern in Relation zueinander betrachtet. Zentral ist hierbei das bereits in 3.1 erwähnte Konzept des konjunktiven Erfahrungsraums, welches als Orientierungsrahmen im weiteren Sinne verstanden wird und nicht nur das konjunktive Wissen einer Gruppe umfasst, sondern ebenso dessen Verhältnis zum kommunikativen Wissen (vgl. Bohnsack 2018: 196). Und das heißt auch: im Verhältnis zu ebendiesen wahrgenommenen Normen (und *Common-Sense*-Theorien). Normen gelten in diesem Zusammenhang als Bestandteil des kommunikativen Wissens: Sie können – zumindest potenziell – expliziert und kommuniziert werden, wenngleich sie nicht immer bewusst gemacht oder verbalisiert werden müssen oder können. In ihrer Relation zum konjunktiven Wissen, oftmals das als implizit benannte Wissen, treten sie jedoch in Spannungsverhältnisse ein, insbesondere dann, wenn sich explizit kommunizierte Erwartungen (z.B. organisationale Vorgaben) nicht mit dem Habitus decken, da sie kontrafaktisch dazu sind (Bohnsack 2024: 22). In solchen Spannungen kann eine Form praktischer (auch impliziter) Reflexion entstehen, in der sich nach Bohnsack Professionalisierung vollzieht (2020: 61; 2018: 32). Diese ‚notorische Diskrepanz‘ von Habitus und Norm zeichnet nicht nur den konjunktiven Erfahrungsraum aus, sondern ist auch ein wesentliches Element der sog. konstituierenden Rahmung (Bohnsack 2020: 32): D.h. eine solche Diskrepanz besteht auch in der Interaktion von professionalisiert Handelnden und dem Klientel (z.B. Lehrkräfte in Interaktion mit Schüler\*innen). Konstituierende Rahmung wird also relevant in organisationalen Kontexten, „weil sich aus praxeologischer Perspektive die Organisation im Vollzug dieser Praxis überhaupt erst konstituiert“ (Bohnsack, Sturm & Wagener 2024: 11). In ihr wird das Verhältnis von Habitus und kommunikativem Wissen besonders relevant, da hier nicht nur individuelle Handlungsdispositionen, sondern auch organisationale Normen und Erwartungshorizonte miteinander verhandelt werden. Laut Bohnsack handelt es sich also um eine „*Verdoppelung der Doppelstruktur*“ (Bohnsack 2021a: 95). Das bedeutet, dass sich „die Handlungspraxis in Organisationen [...] nicht nur [...] in Bezug zu den *gesellschaftlichen*, den institutionalisierten Normen, Rollen- und Identitätserwartungen zu setzen [hat], sondern auch zu den kodifizierten Normen, Programmen der *Organisation* selbst und zu den organisationalen Identitätsentwürfen resp. Identitätsnormen“ (ebd.: 95f., H. i. O.). Es können also innerhalb einer Organisation, wie etwa der Schule, Normen gesellschaftlich oder organisational erfahren werden, d.h.

aufgrund gesellschaftlicher oder organisationaler Erwartungserwartungen wahrgenommen werden (Wilken 2022: 132). Die erwähnte Kontrafaktizität von Normen zum Habitus kann jedoch auch hinterfragt werden, sodass „Norm und Praxis kompatibel miteinander sind oder zumindest so erfahren werden“ (Bressler 2023: 271f.). Das wirft die Frage auf, ob und inwiefern Normen habitualisiert werden können. Es bleibt offen, ob Normen im Verlauf einer individuellen Biografie in den Habitus übergehen können oder ob sie – selbst bei langanhaltender Wirksamkeit – als externe Orientierungsgröße erhalten bleiben. Bonnet & Hericks (2022) zeigen in einer rekonstruktiven Studie zur Prüfungsorientierung von Lehrkräften, dass bestimmte normative Orientierungen – wie etwa die Messbarkeitsanforderungen im schulischen Kontext – tief in das professionelle Selbstverständnis eingelagert und emotional aufgeladen sein können. Diese werden von den Autoren nicht als rein externale Erwartungen, sondern als Teil habitueller Dispositionen beschrieben: Die „Messbarkeitsphobie“ sei nicht nur Ausdruck einer von außen herangetragenen Norm, sondern bilde eine „Habitusdimension“ innerhalb des impliziten Orientierungswissens von Lehrpersonen (ebd.: 166). Gleichzeitig unterstreichen ihre Analysen eine wichtige Unterscheidung. Auch wenn normative Orientierungen habitueller Formen entsprechen können, bedeutet dies nicht, dass sie analytisch im Sinne des Habitus zu fassen sind. In Fällen, in denen professionell artikulierte Prinzipien – etwa die Ermöglichung von Schüler\*innenautonomie oder der Einsatz schüler\*innenrelevanter Inhalte – mehrfach nicht in der Praxis umgesetzt werden, verweisen die Autoren auf den kontrafaktischen Charakter dieser Prinzipien. Diese seien folglich nicht als Ausdruck eines Habitus zu verstehen, sondern analytisch als Normen zu fassen (vgl. ebd.: 167).

Damit legen die Befunde nahe, dass Normen zwar habitueller Dimensionen entsprechen oder diesen ähneln können, jedoch auf analytischer Ebene vom Habitus zu unterscheiden bleiben. Normen treten somit als Elemente des kommunikativen Wissens auf, die Ausprägungen des Habitus entsprechen können, ohne dass sie vollständig im Habitus aufgehen. Insgesamt lässt sich festhalten, dass Normen in diesem Gefüge des Zusammenspiels von kommunikativem Wissen und konjunktivem Wissen nicht nur formale Regeln oder explizite Erwartungen, sondern Teil eines kollektiven Orientierungsrahmens im weiteren Sinne sind, der in der Praxis hergestellt, verhandelt sowie reflexiv bearbeitet wird und Teil von Professionalisierungsprozessen darstellt.

### 3.3 Institutionalisierte Normen, Identitäts- und Meta-Normen

Die eingangs erwähnten (gesellschafts-)politischen, aber auch schulinternen Vorgaben und Anforderungen lassen sich u.a. in den Bildungsstandards und Empfehlungen der KMK ablesen und können

[i]n den Kategorien der praxeologisch-wissenssoziologischen Schul-, Unterrichts- und Professionsforschung [...] als Teil der Normen und (Entscheidungs-)Erwartungen, die sowohl von gesellschaftlich-institutioneller Seite als auch von der der Organisation an den Unterricht und seine sozialen Akteur:innen herangetragen werden, verstanden werden. (Sturm 2024: 195)

Damit wird jedoch nur ein Bereich von Normen adressiert. Denn eine grundlegende Differenzierung besteht zwischen Identitätsnormen im Sinne Goffmans und institutionalisierte Normen (Bohnsack 2014). Letztere stellen nach Schütz, ebenso wie *Common-Sense-Theorien*, „Orientierungs-“ und „Erklärungstheorien“ (Bohnsack 2017: 85, H. im Orig.) dar und entsprechen „Um-zu-“ und „Weil-Motiven“ (ebd.). Das Um-zu-Motiv beschreibt ein geplantes Handlungsziel als noch nicht realisierte, aber vorgestellte Absicht, wohingegen das Weil-Motiv auf vergangenen Erfahrungen beruht (vgl. Schütz 2004, zit. in Sotzek 2020: 156). Um-zu-Motive sind dementsprechend zukunftsorientiert, während Weil-Motive

vergangenheitsorientiert sind – beide sind dabei häufig Ausdruck dessen, was in einer Gesellschaft als normal, sinnvoll oder erwartbar gilt.

Institutionalisierte Normen können zudem verstanden werden als ‚Erwartungserwartungen‘, Erwartungen an das rollenspezifische Handeln (vgl. z.B. Bohnsack 2024). Identitätsnormen hingegen sind „Prozesse des sozialen oder gesellschaftlichen Identifiziertwerdens, welche auf Erwartungen resp. Imaginationen basieren, die einen normativen und insofern einen propositionalen Charakter haben“ (Bohnsack 2024: 42). Identitätsnormen bezeichnen folglich Prozesse, in denen Individuen durch soziale oder gesellschaftliche Zuschreibungen mit bestimmten Identitäten verknüpft werden. Diese Zuschreibungen basieren auf normativen Imaginationen darüber, wie jemand sein soll. Sie besitzen einen normativen und damit propositionalen Charakter, da sie sich als Sollensansprüche formulieren lassen – beispielsweise im Sinne von: *Eine Lehrperson sollte Fingerspitzengefühl haben* (s. 4.2). Es lässt sich auch sagen, dass es sich um „Konstruktionen von sozialen Identitäten“ (Sotzek 2020: 156), also um Formen der Fremdentifizierung handelt. Sturm (2024) rekonstruiert aus Interviewdaten Identitätsnormen, die Lehrpersonen ihren Schüler\*innen gegenüber haben, was verdeutlicht, dass Prozesse des Identifiziertwerdens auch auf andere Personengruppen gerichtet sein können. Bohnsack (2021a: 95 f.) unterscheidet institutionalisierte Normen auch zwischen gesellschaftlichen, institutionalisierten und organisationalen Normen<sup>5</sup>.

An anderer Stelle schlägt er eine Klassifikation in „handlungsbezogene“ und „identitätsbezogene“ Normen vor (Bohnsack 2020: 31). Diese Differenzierungen lassen sich insofern zusammendenken, als institutionalisierte und organisationale Normen typischerweise handlungsbezogene Erwartungen betreffen, während Identitätsnormen sich auf die Zuschreibung bestimmter Eigenschaften und Selbstbilder beziehen. Damit zeigt sich, dass Normen sowohl auf konkrete Handlungsweisen abzielen können (z.B. wie man sich im Unterricht verhalten sollte) als auch auf die Ebene der sozialen Identität (z.B. wie eine Lehrperson sein sollte) (s. auch 4.2).

Identitätsnormen lassen sich ebenfalls differenzieren. In Anlehnung an Goffman (1963) beschreibt Bohnsack (2020: 31) Identitätsnormen als „virtual“, also als potenzielle oder zugeschriebene Identitätsentwürfe. Sie können dabei entweder einen imaginären oder einen imaginativen Charakter haben (Bohnsack 2017: 157). Imaginäre Normen sind nicht real und realisierbar<sup>6</sup>, während imaginative Normen handlungsrelevant sein können (ebd.: 157ff.). Auch wenn sich solche Normen häufig der expliziten Benennung entziehen, sind sie dennoch, z.B. im Erzählen, darstellbar (ebd.: 162). Im Folgenden werden die beiden Arten von Identitätsnormen zusammengefasst und als Identitätsnorm verstanden, die sowohl imaginativ als auch imaginär sein kann. Eine strikte Trennung zwischen (Identitäts-)Normen sollte nicht a priori vorausgesetzt, sondern in der empirischen Analyse geprüft werden.

In Zusammenhang mit der konstituierenden Rahmung (s. 3.2) soll an dieser Stelle auch auf die sogenannten Meta-Normen eingegangen werden, da sie gerade im Kontext von Professionalisierungsforschung eine zentrale Rolle spielen können. Bei ihnen handelt es sich um ein bewusstes Aushandeln von Normen im

---

<sup>5</sup> Dass sowohl gesellschaftliche als auch organisationale Normen z.T. auch als „institutionalisierte“ oder „institutionelle“ Normen bezeichnet werden, kann an einem weiten, soziologischen Verständnis von Institution liegen, dem zufolge Institutionalisierung stattfindet, „sobald habitualisierte Handlungen durch Typen von Handelnden reziprok typisiert werden“ (Berger & Luckmann 2016: 58), sodass etwa auch „die Familie“ als eine Institution gefasst werden kann (vgl. Bohnsack 2023: 23).

<sup>6</sup> An dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden kann der Begriff der ‚Ideologie‘. Er soll hier aber zumindest kurz Erwähnung finden, denn nach Bohnsack kann dann von ‚Ideologie‘ gesprochen werden, wenn imaginäre Identitätskonstruktionen aufrechterhalten werden, ohne dass ihre Differenz zur eigenen Alltagspraxis markiert oder reflektiert wird (vgl. Bohnsack 2017: 184).

Sinne der Diskursethik nach Habermas (vgl. Bohnsack 2022: 44); demnach geht es um eine Verständigung über normative Vorstellungen. Die Meta-Norm entspricht damit einer konstituierenden Norm und geht durch die reflexive Komponente über eine konstituierte Norm, die also keine Meta-Norm ist, hinaus (vgl. Lüke 2024). „Die diskursive Bewertung seitens der Sozialwissenschaftler:innen besteht in der expliziten (begründeten) *Präferenz* für spezifische diskursorganisatorische Praktiken“ (Bohnsack 2022: 44, H. i. O.). Damit wird eine normativ-wertende Ebene in den Forschungsprozess geholt.

Die Meta-Normen lassen auf eine tiefergehende implizite bzw. praktische Reflexion schließen (Bohnsack 2020: 112), was gerade im Kontext von Professionalisierung relevant ist (s. 3.2). Ein Unterschied zu den zuvor aufgezeigten Normen ist, dass unter Verwendung von Meta-Normen eine Bewertung professionellen Handelns ermöglicht wird (vgl. Lüke 2024).

## 4. Wie können Normen rekonstruiert werden?

Im Folgenden wird sich der Rekonstruktion eben dieser Normen zunächst theoretisch und auf Basis bereits durchgeführter Studien und schließlich am konkreten Beispiel exemplarisch genähert. Dabei liegt der Fokus auf der Rekonstruktion von Interviewdaten mittels der DM<sup>7</sup>, da Interviews „den Zugang [eröffnen] zu expliziten und impliziten Reflexionen [...] aufseiten der Lehrpersonen“ (Sturm 2024: 209).<sup>8</sup>

### 4.1 Methodische Überlegungen

Zur Rekonstruktion von Normen kann bereits im Schritt der formulierenden Interpretation der DM die Ebene des kommunikativen Wissens erreicht werden. Ein nächster Schritt kann dann die Textsortentrennung als Teil der reflektierenden Interpretation sein, denn kommunikativ-theoretisches Wissen zeigt sich insbesondere in den Textsorten Argumentation und Bewertung (vgl. Rauschenberg & Hericks 2017: 115) und steht in Abgrenzung zu den Textsorten Erzählung und Beschreibung, aus denen insbesondere konjunktives Wissen rekonstruiert werden kann. Die reflektierende Interpretation kann auch zur Rekonstruktion von (Identitäts-)Normen genutzt werden (bspw. durch positive Gegenhorizonte). Zudem kann mit der reflektierenden Interpretation und mit dem Wechsel der Analyseinstellung vom ‚Was‘ zum ‚Wie‘ der Orientierungsrahmen im engeren Sinne (möglicherweise auch eine Orientierung an einer bestimmten Norm), aber auch im weiteren Sinne rekonstruiert werden.

Bonnet und Hericks (2019) erläutern die Rekonstruktion von Normen und insbesondere die Rekonstruktion vom Spannungsverhältnis von Habitus und Normen. Demnach lassen sich Identitätsnormen v.a. in Beschreibungen und expliziten Äußerungen, Betonungen und mittels Gegenhorizonten rekonstruieren (vgl. ebd.: 110). Sturm (2024) rekonstruiert Identitätsnormen aus einem Interview mit einer Lehrkraft, in dem u.a. über die unterschiedlichen Voraussetzungen der Schüler\*innen gesprochen wurde. Sturm gibt wieder, was die Lehrperson im Interview beschreibt, worin sich eben diese Identitätsnorm dokumentiert, demnach die Lehrkraft von den Schüler\*innen erwartet, ganz im Sinne der Bildungsprogrammatiken, in denen Schüler\*innen „als leistungshomogene Gruppe konzipiert [werden]“ (ebd.: 216).

---

<sup>7</sup> Zur Methodologie und dem Vorgehen der DM siehe auch z.B. Bohnsack 2021b; für einen Überblick z.B. Gerlach 2022.

<sup>8</sup> Eine weitere Herangehensweise ist z.B. die Untersuchung von Unterricht, durch welche eine „Rekonstruktion der interaktiven Bearbeitung von Spannungsverhältnissen im Vollzug des Unterrichts“ (Tesch & Grein 2024: 248) möglich ist.

Auf linguistischer Ebene lassen sich Hinweise für die Rekonstruktion von „institutionellen Zwängen“ (Bonnet & Hericks 2019) und damit handlungsbezogenen Normen finden, insbesondere mit Blick auf Syntax, Modalität und Kohäsion:

Aufschlussreich ist der **Satzabbruch** nach „versuche“, der den eigentlich unproblematischen Sprachfluss „Weil ich wirklich versuche, meinen Stoff durchzuziehen“ unterbricht. Der Neuansatz bringt mit dem „**muss**“ eine nicht näher bestimmte, äußerliche oder innerliche Norm ins Spiel, der sie sich verpflichtet fühlt. Es ist scheinbar dasselbe „muss“, das zum „Stoff durchziehen“ nötig ist, das auch zum „Noten geben“ und – in Konsequenz davon als Voraussetzung für „objektive Noten“ – zum „mich abgrenzen“ von den Lernenden und zu einem zumindest situativen Verzicht auf „Weichheit und Wärme und Freundlichkeit“ zwingt. Die **Argumentationsfolge** erscheint auf den ersten Blick konsistent und nachvollziehbar. (Bonnet & Hericks 2019: 111, H. der Autorin)

Sotzek et al. (2017) haben ebenfalls ihre Herangehensweise an die Rekonstruktion von Normen erläutert; so lassen sich für die Rekonstruktion von wahrgenommenen Normen als Hinweise auf Normen „die Modalverben *müssen* und *sollen* sowie entpersonalisierte Phrasen, wie beispielsweise ‚man sagt ja immer‘“ (ebd.: 322, H. i. O.) finden. Außerdem deutet demnach ein „Wechsel der Sprecherperspektive von *ich* zu *man*“ auf Normen hin sowie Perspektivwechsel, Konjunktiv, der Wechsel von Aktiv zu Passiv, „sprachliche Suchbewegungen (beispielsweise Verzögerungslaute, Wiederholungen, Verbesserung, Pausen, Wort- und Satzabbrüche etc.) sowie auffällige thematische Relevanzsetzungen oder Metaphern“ (ebd.: 322).

Institutionelle Normen zeigen sich folglich insbesondere durch ebendiese Hinweise, aber auch konkrete Explizierungen (z.B. ‚habe gelernt, dass‘, Argumentationen, Begründungen) und metaphorischen Darstellungen oder Beschreibungen. Anzumerken ist, dass die Rekonstruktion von Normen und des Spannungsverhältnisses bzw. der Relationierung von Normen und Habitus „stets im Fallvergleich“ (ebd.: 322) erfolgt. Bei der Rekonstruktion der Meta-Norm wird ebenfalls ausgehend von der komparativen Analyse mit aus den Daten rekonstruierten Vergleichshorizonten gearbeitet und erst daraufhin können „die normativen Ideale der Forschenden selbst einfließen“ (Bohnsack 2020: 114) und sollten immer „auch auf ihre Standortgebundenheit hin reflektiert“ (ebd.) werden.

#### 4.2 Exemplarische Rekonstruktion im Sprechen über sprachbildenden Unterricht

Im Folgenden wird exemplarisch ein Auszug aus dem Transkript des Interviews mit Carpo (Pseudonym) dargestellt, ehe die Rekonstruktion der Norm „als Lehrkraft Fingerspitzengefühl haben müssen“<sup>9</sup> exemplarisch und detailliert nachgezeichnet wird – nicht nur in Bezug auf das empirische Material, sondern auch in Bezug auf den interpretativen Prozess, der zu ihrer Bestimmung geführt hat. Ziel ist es dabei, aufzuzeigen, ‚wie‘ im Rahmen eines praxeologisch-wissenssoziologischen Zugangs Normen mit der DM identifiziert werden können<sup>10</sup>.

<sup>9</sup> Diese Norm muss sich noch in weiteren Fällen finden lassen (s. 3.1), bietet sich jedoch an, um die Rekonstruktion exemplarisch nachzuzeichnen.

<sup>10</sup> Inwiefern sich die Normen auch an anderen Stellen in den Daten bestätigen lassen und wie sich ein mögliches Spannungsverhältnis von Normen und Habitus rekonstruieren lässt, wird sich insbesondere durch Fallvergleiche zeigen und kann hier nicht analysiert werden.

Der dafür herangezogene Datenauszug entstammt aus narrativ-episodisch geführten Interviews mit Studierenden des Lehramts an Berufskollegs (berufsbildende Schulen in NRW) unterschiedlicher Fächer<sup>11</sup>. In diesen im Jahr 2024 geführten Interviews wurde unter anderem über Seminarsitzungen im Rahmen des für alle Lehramtsstudierenden in Nordrhein-Westfalen verpflichtenden Moduls „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“<sup>12</sup> und konkret in den Seminarsitzungen eingesetzte Unterrichtsvideos zur Veranschaulichung von Theorien und Konzepten sprachbildenden Unterrichts gesprochen. Der exemplarisch ausgewählte Datenauszug stellt zum aktuellen Zeitpunkt der Analyse einen kontrastiven Fall dar und es lassen sich darin Normen rekonstruieren.

#### *Datenauszug: Carpo*<sup>13</sup>

Interviewerin: können Sie da noch mal näher auf diesen (unv.) gesehenen Unterricht eingehen?

Carpo: mhm, die Lehrerin in der Metzgerklasse hat die Aufgaben vorgestellt. ähm hat erklärt, was wo gemacht werden soll. ähm ist ist da wirklich ausführlich darauf eingegangen, mehrmals darauf eingegangen, hat Rückfragen beantwortet hat. (.) probiert, alle Schüler so ein bisschen einzubinden und. ähm auch darauf zu achten, dass es jetzt jeder verstanden hat, muss man mit Sicherheit auch so ein bisschen auch da ein Fingerspitzengefühl haben. ähm möchte der Schüler das jetzt, dass. und da immer wieder darauf eingegangen wird. oder kriegt er dann auch vielleicht das Problem oder das Gefühl, <nur meinetwegen wird das gemacht? ich halte alle anderen auf.> sie hat das Gefühl, ich kriege es nicht hin. ähm (.) muss man glaube ich schon so ein kleines Gefühl für entwickeln. wie ist die Situation gerade?

In dem Datenauszug sagt Carpo Folgendes: Die Lehrerin hat Aufgaben vorgestellt und erklärt, ist mehrmals ausführlich darauf eingegangen, hat Nachfragen beantwortet. Sie hat versucht, „alle Schüler so ein bisschen einzubinden“, darauf geachtet, dass es alle verstanden haben, wobei man dafür als Lehrperson sicherlich „Fingerspitzengefühl“ haben muss. Bereits bis hierhin zeigt sich, dass Carpo zuerst erzählt, was die Lehrerin gemacht hat, und dann das Handeln begründet. Weiter sagt Carpo, dass man die Schüler<sup>14</sup> verstehen und kennen müsse, sodass man ein „kleines Gefühl“ für die Situation entwickelt.

Durch diese Paraphrasierung und somit im Rahmen der formulierenden Interpretation können bereits erste Hinweise auf normative Strukturen gefunden werden, die sich sowohl auf der Ebene der Themen als auch in der Wahl bestimmter Metaphern und Bewertungen manifestieren. So lässt sich auf der ‚Was‘-Ebene bereits erkennen, dass es zum einen um das Handeln der Lehrkraft, zum anderen um die Schüler\*innen geht. Die Metapher „Fingerspitzengefühl haben müssen“ deutet auf normative Erwartungen an die Lehrperson hin.

„Als Lehrkraft Fingerspitzengefühl haben müssen“ sticht bereits in der formulierenden Interpretation als Metapher hervor, die schwer zu reformulieren scheint. Im Rahmen einer reflektierenden Interpretation könnte folgender gedanklicher Prozess ablaufen, der schließlich zur Bestimmung dieser Norm führt.

<sup>11</sup> Das konkrete forschungsmethodische Vorgehen wird mit der Dissertationsschrift der Autorin veröffentlicht (geplant: 2027).

<sup>12</sup> Sog. DSSZ-Modul, vgl. LABG 2009.

<sup>13</sup> Transkriptionsregeln in Anlehnung an TiQ (Talk in Qualitative Social Research), vgl. z.B. Bohnsack 2021b: 255.

<sup>14</sup> Da im Interview von „Schülern“ (m.) gesprochen wird, wird das so im Folgenden in paraphrasierten Stellen übernommen.

Carpo beginnt in dieser Interviewpassage in einem Modus der Erzählung, die schnell von Argumentationen durchzogen ist, indem Carpo das Handeln der Lehrkraft erklärt. In dieser argumentativen Stelle bringt Carpo auch die Metapher „dass es jetzt jeder verstanden hat, muss man mit Sicherheit auch so ein bisschen auch da ein Fingerspitzengefühl haben“ an. Hier dokumentiert sich eine Norm: Carpo wechselt in seiner Erzählung die Perspektive von der dritten Person Singular „sie“ hin zu einer Argumentation in einer man-Konstruktion („muss man mit Sicherheit auch“). Die Verwendung der man-Konstruktion deutet auf eine Generalisierung hin und spricht für eine normative Setzung. Die Metapher „Fingerspitzengefühl haben“ in Kombination mit dem Modalverb „müssen“ deutet auf eine Identitätsnorm hin: Als Lehrperson „muss man [den Schüler\*innen gegenüber] Fingerspitzengefühl haben“. Hierin zeigt sich eine vermutlich gesellschaftlich gefestigte Erwartung an eine Lehrperson, dass diese Fingerspitzengefühl haben muss, nicht etwa eine Erwartung an eine bestimmte Handlung oder eine Erklärung für ein Verhalten, was auf eine institutionalisierte bzw. handlungsbezogene Norm deuten würde.

Da es sich bei der Norm also nicht um eine konkrete Handlungserwartung, sondern vielmehr um einen erwarteten Zustand bzw. ein bestimmtes „Sein“ in der Rolle der Lehrkraft handelt, lässt sich von einer Identitätsnorm sprechen. Jedoch zeigt sich einige Zeilen danach eine ähnliche Formulierung, die nahe legt, dass es sich doch um eine handlungsbezogene Norm handelt: „muss man glaube ich schon so ein kleines Gefühl für entwickeln.“. Diese Formulierung, mit dem Modalverb müssen und dem handlungsbezogenen Verb „entwickeln“ lässt eher auf eine institutionalisierte, handlungsbezogene Norm schließen. In zwei Forschungswerkstätten bzw. Interpretationsgruppen wurde diese Norm insbesondere aufgrund dieser Mehrdeutigkeit diskutiert<sup>15</sup> und schließlich als Identitätsnorm identifiziert. Wesentlich hierfür erschien, dass es sich um eine zentrale Metapher handelt und die Norm gleich mehrmals bildhaft zur Darstellung gebracht wird und der Anspruch an das Fingerspitzengefühl einer Lehrkraft durchaus gesellschaftlich gewachsen sein könnte und das Dasein der Lehrperson mehr betrifft als das Handeln der Lehrperson den Schüler\*innen gegenüber.

## 5. Erkenntnisse und Ausblick

Im vorliegenden Beitrag wurde diskutiert, was Normen im praxeologisch-wissenssoziologischen Verständnis sind. Dabei zeigte sich, dass Normen durchaus von anderen soziologischen und alltagsprachlichen Verständnissen abzugrenzen sind. Zusammenfassend lassen sich folgende Charakteristika von (Identitäts-)Normen festhalten.

(Identitäts-)Normen sind:

- Teil der Orientierungsschemata bzw. des kommunikativen-theoretischen Wissens und damit des geteilten konjunktiven Erfahrungsraumes bzw. der konstituierenden Rahmung
- nicht allgemein gültig, sondern werden als solche wahrgenommen
- prinzipiell explizierbar, jedoch sind explizite und implizite Ausdrucksformen möglich
- differenzierbar in institutionalisierte Normen (handlungsbezogen) und Identitätsnormen (identitätsbezogen)
- exterior und gehen mit einer ‚Erwartungserwartung‘ einher

<sup>15</sup> Gemeinsames Interpretieren ist typisch für das methodische Vorgehen (z.B. Nohl 2017: 31). Dank geht an der Stelle an die Forschungswerkstatt zur DM der Universität Duisburg-Essen & die Interpretationsgruppe des Arbeitsbereichs Deutsch als Zweitsprache, Deutsch als Fremdsprache und Mehrsprachigkeit der Universität Paderborn.

- prinzipiell kontrafaktisch zum Habitus
- imaginativ, teilweise imaginär.

Dass (Identitäts-)Normen durchaus implizit sein können, jedoch Teil des kommunikativen Wissens und damit der Orientierungsschemata sind, zeigt, dass die Bezeichnung von konjunktivem Wissen als implizites Wissen und kommunikativem Wissen als explizites Wissen irreführend ist.

In diesem Beitrag stand zudem die Rekonstruktion bzw. der interpretative Prozess im Fokus: Das Erzählen von Carpo (siehe 4.2) über den gesehenen sprachbildend orientierten Unterricht gibt Einblicke in die von ihm wahrgenommenen Normen bzgl. Lehrkräfte. Es hat sich in dem hier diskutierten Beispiel als sinnvoll erwiesen, die Normen in handlungsbezogene und identitätsbezogene Normen zu unterscheiden. Inwiefern eine solche analytische Trennung, möglicherweise noch differenzierter in organisationale und gesellschaftlich institutionalisierte Normen, vor dem Hintergrund von Professionalisierungsprozessen und Professionalisierungsforschung sinnvoll oder nötig ist, bleibt noch zu diskutieren. Damit Normen – im Sinne geteilten kommunikativen Wissens – bestätigt werden können, müssen sie sich in weiteren Textstellen, auch in anderen Fällen, dokumentieren. Zudem folgt im Rahmen der DM die Analyse von Habitus und der Relation von Norm und Habitus, was im Rahmen des vorliegenden Beitrags nicht im Fokus stand.

Linguistisch lassen sich Hinweise auf institutionalisierte Normen insbesondere in bestimmten syntaktischen und stilistischen Mitteln erkennen. Dazu zählen passivische Konstruktionen (z.B. ‚es wird erwartet‘), unpersönliche Subjekte wie ‚man‘, sowie der Gebrauch von Modalverben ‚müssen‘ und ‚sollen‘, die normative Setzungen oder Verpflichtungen ausdrücken. Auch der Wechsel der Perspektive – etwa vom Ich- zum man- oder Passivgebrauch – kann auf eine Distanzierung oder Generalisierung normativer Aussagen hinweisen. Explizite Markierungen wie ‚ich habe gelernt, dass...‘ können Reflexionsprozesse im Umgang mit Normen anzeigen. Darüber hinaus können auch prosodische Elemente wie Pausen, Satzabbrüche oder Korrekturen sprachliche Indikatoren für normative Spannung oder Unsicherheit sein. Dabei sind zumeist Bewertungen und Argumentationen die zugrundeliegenden Textsorten. Weitere Hinweise können sich aber auch in Erzählungen und Beschreibungen, z.B. durch metaphorische Darstellungen und Gegenhorizonte finden lassen.

Bei der Rekonstruktion von Normen sollte immer von der Empirie ausgegangen, nicht etwa vorgegebene Normen (z.B. einer Organisation) an die Daten herangetragen werden. Im Zuge des diskursethischen Auseinandersetzens mit den (Meta-)Normen kann wiederum eine Bewertung und somit eine Art ‚Abgleich‘ vorgegebener, z.B. universitärer, Normen mit den wahrgenommenen Normen stattfinden (vgl. z.B. Püster 2022: 242). Die Kontextualisierung der rekonstruierten Normen mit Blick auf bildungspolitische oder fachdidaktische Diskurse dient dabei nicht der Validierung im Sinne einer normativen Übereinstimmung, sondern der Einordnung der rekonstruierten Orientierungen in professionstheoretisch relevante Kontexte. Dadurch lassen sich mögliche Herkunftsquellen von Normen fassen, ohne sie kausal zurückzuführen oder zu bewerten. Inwiefern die wahrgenommenen Normen wissenschaftlichen Konzepten oder curricularen Leitlinien entsprechen, sollte im Anschluss an die Analyse erfolgen und kann an dieser Stelle nur angedeutet und nicht weiter diskutiert werden: Die Norm, dass eine Lehrperson Fingerspitzengefühl haben müsse, findet sich in dieser Form nicht explizit in curricularen Anforderungen, ein Gefühl ist keine messbare Kompetenz. Dennoch lassen sich Anklänge an sprachbildende und fachdidaktische Konzepte finden: Der Anspruch an Lehrkräfte, individuell im Unterricht auf Schüler\*innen einzugehen bzw. diese (sprachlich) zu fördern (vgl. z.B. Leisen 2010: 8) findet möglicherweise Einklang in diese wahrgenommene Norm.

Dieser Beitrag hat aufgezeigt, wie Normen aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive gefasst werden, und versteht sich als Impuls für weiterführende Auseinandersetzungen mit dem Thema. So könnte

noch die Abgrenzung von Normen zu *Common-Sense*-Theorien und Ideologien ergründet und der Frage nachgegangen werden, ob und inwiefern Normen habitualisiert werden können.

## Literaturverzeichnis

- Amling, Steffen & Geimer, Alexander (2016). Techniken des Selbst in der Politik – Ansatzpunkte einer dokumentarischen Subjektivierungsanalyse. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 17(3), Art. 18. Online: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1603181> (zuletzt geprüft am 29.05.2025).
- Bakels, Elena; Hericks, Uwe; Major, Melissa & Bonnet, Andreas (2024). Professionalisierung und Entscheidungen von Mathematiklehrpersonen aus praxeologischer Perspektive. In: Ralf Bohnsack; Tanja Sturm & Benjamin Wagener (Hrsg.), *Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis. Pädagogische Organisationen und darüber hinaus* (S. 269–292). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas (2016). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. (26. Aufl.). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.
- Bressler, Christoph (2023). *Lebende und Lernende: eine asymmetrische Beziehung. Eine rekonstruktive Studie zu Erfahrungen und habitualisierten Orientierungen von Lehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bohnsack, Ralf (2024). Konstituierende Rahmung und praktisches Erkennen und Reflektieren in der organisationalen Praxis. In: Ralf Bohnsack, Tanja Sturm & Benjamin Wagener (Hrsg.), *Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis. Pädagogische Organisationen und darüber hinaus* (S. 17–63). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2023). Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. In: Angela Wernberger (Hrsg.), *Professionalitätsforschung in der Sozialen Arbeit. Praxeologisch-rekonstruktive Perspektiven* (S. 17–43). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2022). Metatheoretische Rahmung der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung. In: Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 31–55). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bohnsack, Ralf (2021a). Praxeologische Wissenssoziologie. *ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 22(1-2021), S. 87–105.
- Bohnsack, Ralf (2021b). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. (10. Aufl.), Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2018). Praxeologische Wissenssoziologie. In: Ralf Bohnsack, Alexander Geimer & Michael Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*, (4. Aufl., S. 195–200). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.

- Bohnsack, Ralf (2014). Habitus, Norm und Identität. In: Werner Helsper, Rolf-Torsten Kramer & Sven Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*, Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Bd. 50, (S. 33–55). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, Ralf, Sturm, Tanja & Wagener, Benjamin (2024). Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis. Pädagogische Organisationen und darüber hinaus. Ein erster Überblick. In: Ralf Bohnsack, Tanja Sturm & Benjamin Wagener (Hrsg.), *Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis. Pädagogische Organisationen und darüber hinaus* (S. 9–16). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (2022). Professionalisierung in Schule und Fachunterricht aus der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie. In: Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks: *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 59–85). Verlag Julius Klinkhardt.
- Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (2019). Professionalität und Professionalisierung als biographische Bearbeitung der Spannungen zwischen Norm und Habitus. In: Rolf-T. Kramer & Hilke Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus – theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 101–123). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Böttger, Lydia, Mischendahl, Anne & Niederhaus, Constanze (2024). Konzepte sprachlicher Bildung im Fachunterricht – Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In: Eva Blumberg, Constanze Niederhaus & Anne Mischendahl (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit in der Schule. Sprachbildung im und durch Sachunterricht* (S. 18 –39). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bressler, Christoph (2023). *Lehrende und Lernende: eine asymmetrische Beziehung. Eine rekonstruktive Studie zu Erfahrungen und habitualisierten Orientierungen von Lehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Dudenredaktion (o.J.). „Norm“ auf Duden online. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Norm> (zuletzt geprüft am 29.05.2025).
- Gerlach, David (2022). Dokumentarische Methode. In: Daniela Caspari, Friederike Klippel, Michael K. Legutke & Karen Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (2. Aufl., S. 266–277). Tübingen: Gunter Narr.
- Gogolin, Ingrid; Lange, Imke; Hawighorst, Britta; Bainski, Christiane; Heintze, Andreas; Rutten, Sabine & Saalman, Wiebke (2011). *Durchgängige Sprachbildung Qualitätsmerkmale für den Unterricht*. Münster et al.: Waxmann. Online: <https://www.foermig.uni-hamburg.de/pdf-dokumente/openaccess.pdf> (zuletzt geprüft am 25.04.2025).
- KMK = Kultusministerkonferenz (2019). Empfehlungen der Kultusministerkonferenz für einen sprachsensiblen Unterricht an beruflichen Schulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2019). Online: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2019/2019\\_12\\_05-Sprachsensibler-Unterricht-berufl-Schulen.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_12_05-Sprachsensibler-Unterricht-berufl-Schulen.pdf) (zuletzt geprüft am 24.04.2025).
- König, Eckard (2001). Werte und Normen in der Erziehung. In: Leo Roth (Hrsg.), *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis* (2. Aufl., S. 255–265). München: Oldenbourg Schulbuchverlag.
- Königs, Frank G. (1983). *Normenaspekte im Fremdsprachenunterricht. Ein konzeptorientierter Beitrag zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr.

- Leisen, Josef (2011). Sprachsensibler Fachunterricht. Ein Ansatz zur Sprachförderung im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht. In: Susanne Prediger & Erkan Özdil (Hrsg.), *Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit* (S. 143–162). Münster: Waxmann.
- MSB NRW = Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2020). Referenzrahmen Schulqualität NRW Schule in NRW Nr. 9051. Online: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/referenzrahmen/broschuere.pdf> (zuletzt geprüft am 24.03.2025).
- Lüke, Mareen (2024). *Englischnlehrer\*innen im Umgang mit einer Kritischen Fremdsprachendidaktik. Ein praxeologisch-wissenssoziologischer Zugang*. Heidelberg: J.B. Metzler Berlin.
- Nohl, Arnd M. (2017). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis* (5. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ohm, Udo (2018). Das Modell von DaZ-Kompetenz bei angehenden Lehrkräften. In: Timo Ehmke; Svenja Hammer; Anne Köker; Udo Ohm & Barbara Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. (S. 73–91). Münster: Waxmann.
- Pfingsthorn, Joanna (2019). What are language errors? In: Sabine Doff, Tim Giesler & Mareike Tödter (Hrsg.), *Normen, Konzepte, empirische Befunde und Anwendungsbezüge in der aktuellen Fremdsprachendidaktik* (S. 77–103). Trier: WVT.
- Popitz, Heinrich (2006). Soziale Normen. In: Heinrich Popitz & Friedrich Pohlmann (Hrsg.), *Soziale Normen* (S. 59–203). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- 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). Verlag Julius Klinkhardt.
- Rauschenberg, Anna & Hericks, Uwe (2017). Wie sich Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg mit Normen auseinandersetzen. Überlegungen aus der Forschungspraxis zu einigen neueren Entwicklungen in der Dokumentarischen Methode. In: Martin Heinrich & Andreas Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung – Zugänge und Methoden* (S. 109–122). Wiesbaden: Springer VS.
- Reckwitz, Andreas (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), S. 282–301.
- Riehl, Claudia M. (2018). Mehrsprachigkeit in der Familie und im Lebensalltag. In: Anne-Katharina Harr, Martina Liedke & Claudia M. Riehl (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache. Migration – Spracherwerb – Unterricht* (S. 27–60). Stuttgart: J. B. Metzler.
- Schäfers, Bernhard (2016). Soziales Handeln und seine Grundlagen: Normen, Werte, Sinn. In: Hermann Korte & Bernhard Schäfers (Hrsg.), *Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie*, (9. Aufl., S. 23–48). Wiesbaden: Springer Fachmedien VS.
- Sotzek, Julia (2020). Die generative Funktion des Erlebens und Bearbeitens von Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und wahrgenommener Norm. *Jahrbuch Dokumentarische Methode*, 2(2 & 3), S. 153–180.
- Sotzek, Julia; Wittek, Doris; Rauschenberger, Anna; Hericks, Uwe & Keller-Schneider, Manuela (2017). Empirische Befunde einer rekonstruktiven Studie zu Habitus und Normen aus Perspektive der Dokumentarischen Methode, *ZQF*, 18(2), S. 315–333.

- Stegmaier, Peter (2007). Wissen und Normativität (Moral und Recht). In: Rainer Schützeichel (Hrsg.), *Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung* (S. 723–736). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Sturm, Tanja (2024). Mehrebenenanalyse fachunterrichtlicher Konstruktionen von Leistung und Ability. Zur Relation gesellschaftlich-institutioneller (Identitäts-)Erwartungen und unterrichtlicher Praxen. In Ralf Bohnsack, Tanja Sturm & Benjamin Wagener (Hrsg.), *Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis. Pädagogische Organisationen und darüber hinaus* (S. 195–220). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Tesch, Bernd & Grein, Matthias (2024). Zweimal „eine schwierige Situation“. Fachliche Normen und interaktive Prozesse einer Modifikation der konstituierenden Rahmung im gymnasialen Fremdsprachenunterricht. In: Ralf Bohnsack, Tanja Sturm & Benjamin Wagener (Hrsg.), *Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis. Pädagogische Organisationen und darüber hinaus* (S. 247–268). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Tesch, Bernd & Grein, Matthias (2023). *Normen und Praktiken des fremdsprachlichen Klassenzimmers Der Alltag des Französisch- und Spanischunterrichts im Kontext von Bildungsreformen und gesellschaftlichem Wandel*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Wilken, Anja A. (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: Verlag Julius Klinkhardt.
- Wilken, Anja A. (2021). *Professionalisierung durch Schüler\*innen-Mehrsprachigkeit? Englischlehrer\*innen im Spannungsfeld zwischen Habitus und Norm*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Wittek, Doris & Korte, Jörg (2024). Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium – einleitende Rahmung. In: Jörg Korte, Doris Wittek & Jana Schröder (Hrsg.), *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium* (Dokumentarische Schulforschung, S. 9–23). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

## Autorinnenangaben

Freya Dehn, Universität Paderborn

Professionalisierung angehender Lehrkräfte, Deutsch als Zweitsprache und Sprachbildung