



**Enikő Zala-Mező, Julia Häbig, Nina Bremm
(Hrsg.)**

Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung

WAXMANN

Enikő Zala-Mező, Julia Häbig, Nina Bremm (Hrsg.)

Die Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung



Waxmann 2021
Münster · New York

Gefördert vom Forschungsfond der Pädagogischen Hochschule Zürich.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Print-ISBN 978-3-8309-4423-2

E-Book-ISBN 978-3-8309-9432-2

© Waxmann Verlag GmbH, 2021
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach
Umschlagabbildung: © Bloomicon | shutterstock.com
Satz: satz&sonders GmbH, Dülmen

Dieses Werk ist unter der Lizenz CC BY-NC-SA 4.0 veröffentlicht:
Namensnennung – Nicht-kommerziell –
Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)



Inhalt

Einleitung: Die Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung – Überlegungen zum Potenzial einer Methode <i>Enikő Zala-Mező, Julia Häbig und Nina Bremm</i>	7
Theoretische, methodische und methodologische Überlegungen	
Dokumentarische Schulentwicklungsforschung? Potenziale und Limitierungen einer praxeologisch-wissenssoziologischen Erforschung von institutionellen Veränderungs- und Gestaltungsprozessen <i>Rolf-Torsten Kramer</i>	17
Kontexturale Schulentwicklungsforschung. Ein Vorschlag zur Beobachtung reflexiver Verschränkungen schulischer Aushandlungsprozesse <i>Daniel Goldmann</i>	37
Ungleichheitskonstruktionen in Bildungsinstitutionen	
Vorstellungen von Bildungsgerechtigkeit als kollektive Orientierung? Eine rekonstruktive Studie in Primarschulen in benachteiligten Lagen <i>Chantal Kamm</i>	59
Dokumentarische Methode und inklusive Schulentwicklung <i>Andreas Köpfer, Monika Wagner-Willi und Katharina Papke</i>	77
Rahmungsmacht und Differenz. Ungleichheitskonstruktionen in der (marginalisierten) Schule der Migrationsgesellschaft <i>Thorsten Hertel</i>	97
Aushandlungsprozesse in der schulischen Arbeit	
Schulinterne Aushandlung der Anforderung, Lernende partizipieren zu lassen. Welche Schulentwicklungschancen entstehen? <i>Enikő Zala-Mező, Julia Häbig, Johanna Egli, Daniela Müller-Kuhn und Nina-Cathrin Strauss</i>	123

Schulentwicklung zwischen Autonomie und heteronomen Rahmen. Rekontextualisierungsprozesse im Kontext der Bildungsreform „Selbstständige Schule“ <i>Nicole Miceli</i>	143
Konjunktive Erfahrungsräume an Schulen und ihre Bedeutung für Schulentwicklungsprozesse. Zwischen Suche nach Gewissheiten und Akzeptanz von Ungewissheiten <i>Angelika Paseka und Jan-Hendrik Hinzke</i>	159
Evidenzbasierte Steuerung als Entfremdungszone? Zur Rekonstruktion von (Welt-)Beziehungen in der evidenzbasierten Steuerung des Schulsystems <i>Lea Kallenbach und Kathrin Dederig</i>	177
Datenbasierte Schulentwicklung mit der dokumentarischen Methode	
Wie bearbeiten schulische Akteurinnen und Akteure diskursiv Schulinspektion und deren Erwartungen? Ein möglicher Beitrag rekonstruktiver Sozialforschung zur Schulentwicklungsforschung <i>Nora Katenbrink</i>	199
Kollaboration von Wissenschaft und Schulpraxis. Zum Potenzial der dokumentarischen Evaluationsforschung für die Schul- und Unterrichtsentwicklung <i>Barbara Asbrand und Matthias Martens</i>	217
Jenseits kategorialer Kriterien des Messbaren. Dateninduzierte Schulentwicklung als Strategie der Neuen Steuerung aus Sicht von Schulleitungen <i>Kathrin Racherbäumer und Nina Bremm</i>	237
Rück- und Ausblick	
Schulentwicklungsforschung und dokumentarische Methode. Verhältnisbestimmungen, Anfragen, Perspektiven <i>Anna Moldenhauer</i>	261
Autorinnen und Autoren	277

Einleitung: Die Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung – Überlegungen zum Potenzial einer Methode

Enikő Zala-Mező, Julia Häbig und Nina Bremm

Eine Richtung der Schulforschung versteht die soziale Realität von Schulen als Ergebnis von sinnhaften, handlungsleitenden, jedoch oft impliziten Wissensstrukturen. Sie geht davon aus, dass Handlungen in menschlichen Sozialgebilden nicht zufällig entstehen, sondern durch Sinn- und Relevanzstrukturen vorstrukturiert sind, weshalb diese Forschungsrichtung zur kulturtheoretischen Tradition der modernen Sozialtheorien gezählt werden kann (Reckwitz, 2003). Um Alltagshandlungen verstehen und nachvollziehen zu können, müssen diese oft implizit vorhandenen Wissensstrukturen in der sozialwissenschaftlichen Forschung rekonstruiert und somit sichtbar gemacht werden (Bohnsack, 2014). Die Bedeutung der rekonstruktiven Sozialforschung ist hier in letzter Zeit gewachsen (Heinrich & Wernet, 2018). Einen methodischen Ansatz, um diese Rekonstruktion zu vollziehen, liefert die Dokumentarische Methode, die in der Schul- und Schulentwicklungsforschung zunehmend zum Einsatz kommt. Belege dafür sind zahlreiche Publikationen in jüngster Zeit (z. B.: Amling, Geimer, Schondelmayer, Stützel, & Thomsen, 2019; Amling & Vogd, 2017; Asbrand & Martens, 2018; Goldmann, 2017a; Kamm, 2019).

Diese Entwicklung geht mit der von vielen Forschenden geteilten Annahme einher, dass das alltägliche, routinisierte Handeln von kollektiven Akteurinnen und Akteuren, die sogenannte Praxis, „ein (Kern-)Konzept für das Verständnis und die Erklärung sozialer Wirklichkeit“ (Elven & Schwarz, 2016, S. 2) ist. Mit Schatzki (2001) gesprochen kann dies als „practice turn“ aufgefasst werden, bei dem die alltägliche Praxis, ins Zentrum gerückt und als Forschungsgegenstand definiert wird. Auch die Schulentwicklungsforschung bewegt sich in diese Richtung. Schon lange wird die Schule in ihrer spezifischen Rolle als „pädagogische Handlungseinheit“ (Fend, 1986) begriffen und vor diesem Hintergrund wird darauf hingewiesen, dass Steuerungsmechanismen ihre Wirkungen nur eingeschränkt oder – anders als erwartet – rekontextualisiert entfalten.

In diesem Band werden theoretische und methodische Überlegungen und Erkenntnisse aus Projekten zu aktuellen und gesellschaftlich relevanten Fragen der Schulentwicklungsforschung präsentiert, die erst durch den spezifischen erkenntnistheoretischen und analytischen Zugang der Dokumentarischen Methode entstehen konnten. Die auf der Mannheim'schen Wissenssoziologie (Mannheim, 1980) basierende Praxeologische Wissenssoziologie (Bohnsack, 2017) betont die Doppelstruktur des Wissens – unterteilt in kommunikatives und konjunktives Wissen. Das kommunikative Wissen – bezogen auf Schulen als Organisationen – besteht aus institutionalisierten Erwartungen und Normen, die den Akteurinnen und Akteuren in begrifflicher Form vorliegen und über die somit gesprochen werden kann (Amling, 2017). „Was“-Fragen sind geeignet, um das

kommunikative Wissen in Gesprächen zu identifizieren. Das konjunktive Wissen ist als habituelles Wissen konzeptualisiert, das in Praktiken wie etwa in organisationalen Routinen sichtbar wird und die Mitglieder einer Organisation miteinander verbindet (Amling, 2017). Auf das konjunktive Wissen kann analytisch durch den Blick darauf, „wie?“ Praktiken oder Diskurse durch Mitglieder einer Organisation strukturiert werden, zurückgegriffen werden. Die Dokumentarische Methode ermöglicht, diese Wissensformen – methodisch kontrolliert – getrennt zu betrachten und das konjunktive Wissen zu rekonstruieren. Die Dokumentarische Methode als Vertreterin einer rekonstruktiven, qualitativen Sozialforschung geht nach Vogd (2011) von mehreren metatheoretischen Grundannahmen aus, die für Fragen der Schulentwicklungsforschung besondere Bedeutung haben. Wir möchten hier zwei Grundannahmen hervorheben: Erstens reichen lineare, kausale Erklärungsmodelle nicht aus, um komplexe Bewegungen und (Nicht-)Entwicklungen in Bildungsinstitutionen zu verstehen. „Vielmehr müssen die untersuchten Gegenstände als *komplexe* Phänomene begriffen werden, die *zirkuläre* Kausalverhältnisse beinhalten“ (Vogd, 2011, S. 15 Hervorhebung im Original). Schulen wie auch andere Organisationen sind nicht einfache Strukturen, die der Abstimmung der Arbeitsabläufe dienen, sondern „menschliche Sozialgebilde“ (Göhlich, 2014, S. 227), die für die Bewältigung ihrer Aufgaben spezifische und eigenartige Praxismuster entwickeln (vgl. Göhlich, 2014). Diese Eigenartigkeit und Komplexität betrifft die Schulentwicklung als soziales Phänomen und wird von vielen Autorinnen und Autoren beschrieben (vgl. Feldhoff, Radisch, & Bischof, 2016; Goldmann, 2017b; Hopkins, Stringfield, Harris, Stoll, & Mackay, 2014; Killus & Paseka, 2013; Maag Merki, 2017; Maag Merki & Emmerich, 2014; Rolff, 2007; Scheerens, 2015; Zala-Mező & Hameyer, 2016).

Zweitens wird in der Dokumentarischen Methode die Bedeutung der sozialen Praxis herausgestellt, wobei „auf eine Rekonstruktion bzw. Deutung des subjektiven Erlebens“ verzichtet wird (Vogd, 2011, S. 15). Es wird der kommunikative und interaktive (soziale) Aspekt der Sinnherstellung betont. Diese Herstellung von Sinn durch Organisationsmitglieder als Kern der analytischen Betrachtung akzentuiert gleichzeitig den prozessualen Charakter von sozialen Phänomenen. Hier werden wiederum Analogien mit Beschreibungen von Schulentwicklung sichtbar. Schulentwicklung wird von den meisten Forschenden als Prozess beschrieben, der durch eine Schulgemeinschaft durchlaufen und von vielen weiteren Akteurinnen und Akteuren beeinflusst wird. Die empirischen Daten bilden eine „textuale Realität“ (Vogd, 2011, S. 48), deren dokumentarische Analyse Sinnherstellungs- und Veränderungsprozesse in Schulen nachvollziehbar macht.

Die Fokussierung auf das Sprechen in einem vielfältigen Praxisfeld liegt dabei in der Natur der Methode. „Sprechen“ als ein wichtiger Teil der Praxis (Schatzki, 2016) kann daher als Mittel und Teil der organisationalen Sinnstiftung gesehen werden, der die soziale Ordnung stabilisiert. Gleichzeitig steht die kommunikative Praxis in Verbindung mit der sonstigen Praxis der Schule und gibt und erhält Impulse zur Veränderung (vgl. Idel, Rabenstein, & Reh, 2013, S. 254). Anders formuliert: „Besprechungen [...] sind vor allem auch als ein Ort zu betrachten, an dem kooperative Orientierungen ausgebildet und reproduziert werden, die für den organisationalen Alltag eine formende Rolle spielen“ (Engel, 2016, S. 10).

In diesem Band gehen wir folgenden Fragen nach: Welchen Beitrag kann die Dokumentarische Methode zur Schulentwicklungsforschung leisten? Auf welche schulentwicklungsspezifischen Erkenntnisse können aus den Analysen mit der Dokumentarischen Methode geschlossen werden? Ebenso werden die folgenden Fragen aufgeworfen: Welche Einschränkungen gehen mit der Methode einher? Und daraus folgend: Welche Weiterentwicklungen braucht sie? Oder noch schärfer formuliert: Welche Fragen können mit der Methode nicht beantwortet werden?

Überblick über den Band

Eingeleitet wird der Band durch grundlagentheoretische Überlegungen zum spezifischen Erkenntnisgewinn der Dokumentarischen Methode für die Schulforschung.

Theoretische, methodische und methodologische Überlegungen

Rolf-Torsten Kramer zeigt in seinem Beitrag (Dokumentarische Schulentwicklungsforschung? Potenziale und Limitierungen einer praxeologisch-wissenssoziologischen Erforschung von institutionellen Veränderungs- und Gestaltungsprozessen) zum einen theoretische Anknüpfungspunkte an die praxeologische Wissenssoziologie auf und arbeitet zum anderen zentrale Themenbereiche und Fragestellungen der Schulentwicklungsforschung heraus, die vom methodischen Zugriff mit der Dokumentarischen Methode profitieren können. Daraus schliesst er auf vielfältige Potenziale der Dokumentarischen Methode für die Schulentwicklungsforschung, diskutiert aber auch deren Limitierungen.

Daniel Goldmann geht in seinem Beitrag (Kontexturale Schulentwicklungsforschung. Ein Vorschlag zur Beobachtung reflexiver Verschränkungen schulischer Aushandlungsprozesse) ebenfalls auf Herausforderungen ein, die der Einsatz der Dokumentarischen Methode im Bereich der Schul(entwicklungs)forschung mit sich bringen und was dies für die Anwendung und Erweiterung der Methode selbst zur Folge hat.

Den Kern des Bandes stellen Beiträge dar, in denen Verwendungsweisen der Dokumentarischen Methode in empirischen Projekten der Schulentwicklungsforschung vorgestellt werden. Die Beiträge lassen sich drei inhaltlichen Bereichen zuordnen.

Ungleichheitskonstruktionen in Bildungsinstitutionen

Kategorien sozialer Ungleichheit sollten in ihren Wechselwirkungen mit persönlichen, organisationalen und gesellschaftlichen Entwicklungsmöglichkeiten bzw. -hürden verstanden und entfaltet werden. Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund rapider gesellschaftlicher Wandlungsprozesse bei gleichzeitig persistenten, sich tendenziell vergrößernden sozialen Ungleichheiten eine zentrale Herausforderung der Schulforschung. Welche Rolle spielen soziale Ungleichheitskonstruktionen in Bildungsinstitutionen für

Schulentwicklungsprozesse? Wie entstehen sie? Wozu dienen sie? Kann man sie aus einem tieferen Verständnis heraus bearbeitbar(er) machen?

Chantal Kamm geht in ihrem Beitrag (Vorstellungen von Bildungsgerechtigkeit als kollektive Orientierung? Eine rekonstruktive Studie in Primarschulen in benachteiligten Lagen) dem Spannungsfeld zwischen meritokratischen Leistungsansprüchen im Rahmen institutioneller Anforderungen, schulinternen Vorstellungen gelingender Förderung und den individuellen Bedürfnissen von Schülerinnen und Schülern in Primarschulen in benachteiligten Lagen nach.

Andreas Köpfer, Monika Wagner-Willi und Katharina Papke untersuchen in ihrem Beitrag (Dokumentarische Methode und inklusive Schulentwicklung) das Verhältnis von konstituierenden Rahmungen bzw. organisationalen Strukturbedingungen und Interaktionen von Professionellen sowie Schülerinnen und Schülern in inklusiven Schulentwicklungsprozessen.

Thorsten Hertel bearbeitet in seinem Beitrag (Rahmungsmacht und Differenz. Ungleichheitskonstruktionen in der (marginalisierten) Schule der Migrationsgesellschaft) schließlich die Frage, wie Migration und Ungleichheit in sozialräumlich benachteiligten Quartieren in deutschen Großstädten konstruiert werden. Den zentralen theoretischen Bezugspunkt bietet hierbei das Konzept der Rahmungsmacht.

Aushandlungsprozesse in der schulischen Arbeit

Das Aufeinandertreffen einer „Vielzahl unterschiedlicher sozialer Räume“ (Bohnsack, 2017, S. 132) ist ein spezifisches Merkmal von Organisationen: Es gibt eine doppelte Mehrdimensionalität der Erfahrungsräume. In der Schule findet eine intensive berufliche Differenzierung statt, wobei verschiedene neue Berufsgruppen integriert werden (schulische Heilpädagogik; Schulsozialarbeit; verschiedene Therapeutinnen und Therapeuten, etc.). Ferner werden Führungsfunktionen neu definiert und Lehrpersonen für diese vorgesehen (distributed leadership). Auch externe Akteurinnen und Akteure können auf die Schule einwirken. Es stellen sich folglich viele Fragen für die Schulentwicklung: Wer ist verantwortlich für das Lernen im Klassenzimmer? Welche zusätzlichen Aufgaben müssen Lehrpersonen übernehmen (ausser dem Unterrichten)? Zusammenfassend geht es in diesem Kapitel darum, wie neue Aufgaben und Rollen in Schulen ausgehandelt werden.

Enikő Zala-Mező, Julia Häbig, Johanna Egli, Daniela Müller-Kuhn und Nina-Cathrin Strauss zeigen in ihrem Beitrag (Schulinterne Aushandlung der Anforderung Lernende partizipieren zu lassen. Welche Schulentwicklungschancen entstehen?), welche Partizipationsräume für Schülerinnen und Schüler entstanden sind, seitdem das Recht auf Partizipation vor zehn Jahren im kantonalen Schulgesetz verankert wurde. Ausserdem suchen sie in ihrer Analyse nach methodenspezifischen Zeichen von Veränderungen in den Orientierungen von Lehrpersonen.

Der Beitrag von *Nicole Miceli* (Schulentwicklung zwischen Autonomie und heteronomen Rahmen. Rekontextualisierungsprozesse im Kontext der Bildungsreform „Selbstständige Schule“) beschäftigt sich mit der Frage, wie sich eine bildungspolitische Reform

auf die Schule auswirkt, die deren Autonomie stärken soll. Wird diese als Anlass zur Veränderung genommen oder an bestehenden Routinen festgehalten? Die Analyse zeigt, dass die Schulen mit den in die Reform integrierten Vorgaben je nach erlebter Autonomie unterschiedlich umgehen.

Angelika Paseka und Jan-Hendrik Hinzke (Konjunktive Erfahrungsräume an Schulen und ihre Bedeutung für Schulentwicklungsprozesse. Zwischen Suche nach Gewissheiten und Akzeptanz von Ungewissheiten) analysieren Gruppendiskussionen und Interviews mit Schulleitungen aus drei Schulen, die eine Lernplattform mit fiktiven Videoszenarien als unterstützende Massnahme für die erstrebten Entwicklungen eingesetzt haben. Sie zeigen, wie die Bewertung und Nutzung der Lernplattform mit den Orientierungsrahmen der Schulen zusammenhängen.

Lea Kallenbach und Kathrin Dederling zeigen in ihrem Beitrag (Evidenzbasierte Steuerung als Entfremdungszone? Zur Rekonstruktion von (Welt-)Beziehungen in der evidenzbasierten Steuerung des Schulsystems) das Potenzial einer Perspektiverweiterung auf die evidenzbasierte Steuerung als Beziehungsgeschehen zwischen einzelschulischer und politisch-administrativer Ebene auf. Für dessen Untersuchung schlagen sie eine weltbeziehungstheoretische Erweiterung der Dokumentarischen Methode vor. Ihre Ergebnisse zeigen, dass die evidenzbasierte Steuerung keine Beziehung der Wechselseitigkeit entstehen lässt.

Datenbasierte Schulentwicklung mit der Dokumentarischen Methode

Im dritten Teil wird auf den Ansatz der datenbasierten Schulentwicklung eingegangen und gezeigt, wie Resultate der Analyse mit der Dokumentarischen Methode Schulen zurückgemeldet werden können. Es geht hier um das Ausloten von Gelingensbedingungen der Rückmeldung von dieser spezifischen Form qualitativer Daten und den spezifischen Mehrwert, den die rückgemeldeten Daten für Schulentwicklungsprozesse haben können und welche potenziellen Fallstricke bestehen.

Schulinspektion ist eine wichtige Einrichtung der Qualitätssicherung und ein zentrales Instrument der Rechenschaftslegung, die im Zusammenhang mit dem Diskurs der Schulautonomie entstanden ist. *Nora Katenbrinks* Analyse (Wie bearbeiten schulische Akteurinnen und Akteure diskursiv Schulinspektion und deren Erwartungen? Ein möglicher Beitrag rekonstruktiver Sozialforschung zur Schulentwicklungsforschung) zeigt auf, wie Schulen die Ergebnisse der Schulinspektion – die als Daten für die Weiterentwicklung der Schule dienen könnten – bearbeiten und zeigt auf, welche kollektiv erzeugten Relevanzsysteme die Auseinandersetzungen leiten.

Der Beitrag von *Barbara Asbrand und Matthias Martens* (Kollaboration von Wissenschaft und Schulpraxis: Zum Potenzial der dokumentarischen Evaluationsforschung für die Schul- und Unterrichtsentwicklung) zeigt auf, wie die dokumentarische Evaluationsforschung in der Schulentwicklung eingesetzt werden kann. Als zentrale Voraussetzung beschreiben sie eine langfristige Zusammenarbeit zwischen Praxis und Forschung.

Kathrin Racherbäumer und Nina Bremm (Jenseits kategorialer Kriterien des Messbaren. Dateninduzierte Schulentwicklung als Strategie der Neuen Steuerung aus Sicht

von Schulleitungen) zeigen auf der Grundlage von Interviews mit Schulleitungen deren Orientierungsschemata und Orientierungsrahmen in der Bearbeitung datenbasierter Steuerungsimpulse auf. Hier zeigen sich deutliche Brüche, die Einblicke in Schwierigkeiten evidenzorientierter Steuerungsansätze ermöglichen.

Rück- und Ausblick

Im Abschlusskapitel (Schulentwicklungsforschung und Dokumentarische Methode. Verhältnisbestimmungen, Anfragen, Perspektiven) bringt *Anna Moldenhauer* die verschiedenen Beiträge im Sinne einer Synopse und dem Ziel zusammen, den spezifischen Erkenntnisgewinn, den die Dokumentarische Methode für das Verständnis von Schulentwicklungsprozessen bietet und der durch die Beiträge dieses Bandes herausgearbeitet wurde, sichtbar zu machen.

Group-Review-Verfahren

Last but not least möchten wir den Entstehungsprozess dieses Sammelbandes beschreiben, der auf den ersten Blick nicht, auf den zweiten Blick aber sehr wohl mit der Dokumentarischen Methode und den hier gestellten Fragen zusammenhängt. Rekonstruktive, sozialwissenschaftliche Methoden gehen davon aus, dass Wissen nicht unabhängig von den Forschenden entsteht. Diese epistemologische Annahme spiegelt sich in der Methode wider, in der stark auf den Prozess der Wissensgenerierung geachtet wird. Es wird fortwährend betont, dass sowohl der Vergleich zwischen Fällen als auch die Interpretation in einer Gruppe unerlässliche Bedingungen der rekonstruktiven Sozialforschung sind. Robustes Wissen zu generieren und in Daten interpretierbare Muster zu erkennen, erfordert vielfältige Erfahrungen verschiedener Menschen. Wie Bohnsack formuliert (2014, S. 28), „kommunikative Verständigung der Forschenden untereinander“ führt zu „intersubjektive[r] Überprüfbarkeit und Kritisierbarkeit“ der Ergebnisse.

Wenn wir uns konsequent von einer Welt entfernen, die sich durch die Kategorien „richtig und falsch“ strukturiert, stellen sich also Fragen nach den Prozessen der Wissensgenerierung und der Qualität dergleichen innerhalb der Wissenschaft. Auch in der Wissenschaft gibt es eingespielte Praktiken, die soziale Ordnungen abbilden und immer wieder reflektiert werden sollten. Eine solche Praxis ist die Selektionspraxis beim Publizieren: Das weit verbreitete aber auch hinterfragte Peer-Review-Verfahren (Hueber, 2016). Dialogische Elemente sind zwar Teil des Verfahrens, allerdings nur in beschränkter Masse. Verschiedene Perspektiven werden darin nur unverbindlich und ungenügend berücksichtigt und Aushandlungen finden nicht direkt statt. Sie können also kaum als Verständigungsprozess beschrieben werden. Die Wissensbestände kommen nicht zwingend in eine Wechselwirkung. Da aber die Verschränkung verschiedener Perspektiven in der Dokumentarischen Methode stark verankert ist, sollte dieses Prinzip unserer Ansicht nach den Entstehungsweg des Bandes prägen. In der Absicht, eine neue und kollektive Form der Qualitätssicherung zu finden, die der Wissensgene-

rierung dient und nicht bestehende Machtverhältnisse zwischen Bewerteten und Bewertenden reproduziert, kam ein Group-Review-Verfahren zum Einsatz. Im Rahmen dieses Verfahrens wurden die Beiträge in thematischen Untergruppen von den jeweils anderen Autorinnen und Autoren im Vorfeld begutachtet. In einem eintägigen Online-Workshop wurden ausführliche Rückmeldungen gegeben und diskutiert. Dadurch wurde nicht nur eine wertschätzende und produktive Feedbackkultur praktiziert, sondern erfolgte auch eine konzeptuelle Abstimmung der Beiträge aufeinander. Nicht zuletzt trug dieser wertvolle Austausch zur Vernetzung innerhalb der wissenschaftlichen Community bei. So ist auch nach Abschluss dieses Buchprojekts auf die Weiterentwicklung der Nutzung der Dokumentarischen Methode in der Schulentwicklungsforschung zu hoffen.

Literatur

- Amling, S. (2017). Formen von und Umgang mit Diskrepanzerfahrungen von LehrerInnen – Reflexionen auf die dokumentarische Analyse der Organisation der Schule. In S. Amling & W. Vogd, *Dokumentarische Organisationsforschung: Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie* (S. 103–121). Opladen: Verlag Barbara Budrich. Abgerufen von http://sfx.metabib.ch/sfx_locaater?sid=ALEPH:EBI01&genre=book&isbn=978-3-8474-0946-5
- Amling, S., Geimer, A., Schondelmayer, A.-C., Stützel, K., & Thomsen, S. (Hrsg.). (2019). *Jahrbuch Dokumentarische Methode. Heft 1/2019* (Bd. 1/2019).
- Amling, S., & Vogd, W. (2017). *Dokumentarische Organisationsforschung: Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie*. Leverkusen-Opladen, GERMANY: Budrich, Barbara. Abgerufen von <http://ebookcentral.proquest.com/lib/phzh/detail.action?docID=4786335>
- Asbrand, B., & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden* (9., überarbeitete und erweiterte Auflage). Opladen Toronto: Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Elven, J., & Schwarz, J. (2016). Praxistheoretische Grundlagen der Organisationspädagogik. In M. Göhlich, A. Schröer, & S. M. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 1–12). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07746-4_18-1
- Engel, N. (2016). Qualitative Methodologie in der Organisationspädagogik. In M. Göhlich, A. Schröer, & S. M. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 1–12). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07746-4_33-1
- Feldhoff, T., Radisch, F., & Bischof, L. M. (2016). Designs and methods in school improvement research: A systematic review. *Journal of Educational Administration*, 54(2), 209–240. <https://doi.org/10.1108/jea-07-2014-0083>
- Fend, H. (1986). „Gute Schulen – Schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *Die Deutsche Schule*, 78(3), 275–293.
- Göhlich, M. (2014). Praxismuster der Differenzbearbeitung. Zu einer pädagogischen Ethnographie der Organisation. In *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 225–239). Bielefeld: Transcript.

- Goldmann, D. (2017a). Anlage der empirischen Studie. In *Rekonstruktive Bildungsforschung. Programmik und Praxis der Schulentwicklung* (S. 55–85). Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15779-1_3
- Goldmann, D. (2017b). *Programmik und Praxis der Schulentwicklung. Rekonstruktionen zu einem konstitutiven Spannungsverhältnis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15779-1>
- Heinrich, M., & Wernet, A. (Hrsg.). (2018). *Rekonstruktive Bildungsforschung: Zugänge und Methoden*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hopkins, D., Stringfield, S., Harris, A., Stoll, L., & Mackay, T. (2014). School and system improvement: A narrative state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25, 257–281. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885452>
- Hueber, S. (2016). Design-Based-Research als Methode zur Erforschung von innovativen Szenarien wissenschaftlicher Zusammenarbeit. In J. Wachtler & M. Ebner (Hrsg.), *Digitale Medien: Zusammenarbeit in der Bildung* (S. 14–23). Münster: Waxmann.
- Idel, T.-S., Rabenstein, K., & Reh, S. (2013). Transformation der Schule – Praxistheoretisch gesehen. Rekonstruktionen am Beispiel von Familiarisierungspraktiken. In M. Rürup & I. Bormann (Hrsg.), *Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde* (S. 249–265). Wiesbaden: Springer VS.
- Kamm, C. (2019). *Konzeptionen von Förderung, Selektion und Gerechtigkeit: Eine rekonstruktive Studie an Primarschulen in herausfordernden Lagen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25782-8>
- Killus, D., & Paseka, A. (2013). Wie kommt Neues in bestehende Systeme? Dynamiken und Beharrungstendenzen in Schulentwicklungsprozessen. In J. Hellmer & D. Wittek (Hrsg.), *Schule im Umbruch begleiten* (S. 17–31). Opladen: Barbara Budrich.
- Maag Merki, K. (2017). School Improvement Capacity als ein Forschungsfeld der Schulentwicklungs- und Schuleffektivitätsforschung. Theoretische und methodische Herausforderungen. In U. Steffens, K. Maag Merki, & H. Fend (Hrsg.), *Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung* (S. 269–286). Münster: Waxmann.
- Maag Merki, K., & Emmerich, M. (2014). Die Entwicklung von Schule. Theorie – Forschung – Praxis. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*, 1–35. <https://doi.org/10.3262/EEO20140338>.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens* (Bd. 298). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken/Basic Elements of a Theory of Social Practices: Eine sozialtheoretische Perspektive/A Perspective in Social Theory. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282–301. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2003-0401>
- Rolff, H.-G. (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Schatzki, T. (2016). Praxistheorie als flache Ontologie. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 29–44). Bielefeld: transcript.
- Schatzki, T., Knorr-Cetina, K., & Savigny, E. von (Hrsg.). (2001). *The practice turn in contemporary theory*. New York: Routledge.
- Scheerens, J. (2015). Theories on educational effectiveness and ineffectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(1), 10–31. <https://doi.org/10.1080/09243453.2013.858754>
- Vogd, W. (2011). *Systemtheorie und rekonstruktive Sozialforschung: Eine Brücke* (2., erw. u. überarb. Aufl.). Opladen: Budrich.
- Zala-Mező, E., & Hameyer, U. (2016). Schulentwicklung als kollektiver Lernprozess. Editorial. *journal für schulentwicklung*, 20(2), 4–7.

Theoretische, methodische und methodologische Überlegungen

Dokumentarische Schulentwicklungsforschung?

Potenziale und Limitierungen einer praxeologisch-wissenssoziologischen Erforschung von institutionellen Veränderungs- und Gestaltungsprozessen

Rolf-Torsten Kramer

Zusammenfassung

Der Beitrag widmet sich der Frage, welches Profil man einer Dokumentarischen Schulentwicklungsforschung zuweisen kann, wenn man diese, wie es die Absicht des gesamten Bandes ist, weiter profilierte. Dazu wird in einzelnen Schritten zu schärfen versucht, was der Gegenstand einer Schulentwicklungsforschung in der Methodologie der Dokumentarischen Methode ist, welche Fokussierungen sich damit für eine Dokumentarische Schulentwicklungsforschung als Schwerpunkte und Bereiche ausweisen lassen und wo in diesem Profil besondere Stärken, aber auch Lücken und Herausforderungen liegen. Im Beitrag wird dazu die Dokumentarische Methode und ihre Weiterentwicklung zur Praxeologischen Wissenssoziologie als eine Spielart der Praxeologie begriffen, die für die Theorie und Empirie von Schulentwicklungsprozessen fruchtbar zu machen ist. In Bezug auf die von Bourdieu kontinuierlich entwickelte praxeologisch-strukturalistische Perspektive werden abschließend Möglichkeiten der Weiterentwicklung skizziert.

Schlüsselwörter: Schulentwicklung, Dokumentarische Methode, praxeologische Wissenssoziologie, praxeologischer Strukturalismus

Documentary school improvement research? Potentials and limitations of the analysis of institutional change and design processes with the approach of the praxeological sociology of knowledge

Abstract

The article examines the question of which profile can be assigned to documentary school improvement research if it were to be further developed, as is the intention of the present volume. To do so, several analytical steps are taken in order to find out how the actual object of school improvement research can be described with view to the methodology of the documentary method. Additionally, the question of which topics can be identified as focal points and areas of interest for documentary school improvement research is discussed and particular strengths, but also gaps and challenges that lie in this approach are reflected. In the paper, the documentary method and its further development into a praxeological sociology of knowledge is understood as a variety of praxeology that can be made fruitful for theory-building and the empirical evidences of school improvement processes. With regard to the praxeological-structuralist perspective

continuously developed by Bourdieu, possibilities of further development of documentary school improvement research are finally outlined.

Keywords: school improvement, Documentary Method, praxeological sociology of knowledge, praxeological structuralism

Der Beitrag unternimmt den Versuch der grundlegenden Bestimmung einer *Dokumentarischen Schulentwicklungsforschung* und fragt nach den Potenzialen, aber auch den Limitierungen, die sich daraus für die empirische Erschließung des Gegenstandes und die darauf bezogene Erkenntnisbildung ergeben. Im Vordergrund steht dabei das Profil eines spezifischen forschungsmethodischen Zugriffs auf den Gegenstand „Schulentwicklung“. Gegenstandstheoretische Annahmen werden dazu mitdiskutiert. Es findet hier jedoch keine theoretische Auseinandersetzung damit statt, wie Schulentwicklung oder Professionalisierung im Horizont der weiterentwickelten praxeologischen Wissenssoziologie von Ralf Bohnsack (2017, 2020) zu bestimmen ist. Das bleibt einem anderen Beitrag vorbehalten. Die folgenden Überlegungen entstammen auch nicht dem engen Kontext der Dokumentarischen Methode und ihrer Weiterentwicklung zu einer Praxeologischen Wissenssoziologie. Sie gründen sich aber auf eine intensive Auseinandersetzung mit der Dokumentarischen Methode (Kramer, 2015b, 2018; Kramer et al., 2009, 2013). Als weiterer Referenzpunkt dieser Bestimmungen wird zusätzlich die strukturalistisch-praxistheoretische Perspektive von Pierre Bourdieu (1979, 1993; Kramer, 2011, 2013a) herangezogen.

Nach einer ersten Vergewisserung zum Gegenstandsbezug einer Schulentwicklungsforschung (1.) wird die Gegenstandsperspektive der Dokumentarischen Methode und in ersten Ansätzen der Praxeologischen Wissenssoziologie dargestellt und diskutiert (2.). In einem nächsten Schritt kann dann herausgearbeitet werden, welche Bereiche in einer Dokumentarischen Schulentwicklungsforschung in den Blick geraten (3.). Diese werden dann abschließend knapp hinsichtlich ihrer besonderen Potenziale, aber auch hinsichtlich der damit einhergehenden Limitierungen reflektiert (4.).

1. Was ist der Gegenstand einer Schulentwicklungsforschung? Eine strukturalistisch-praxistheoretische Perspektive auf institutionelle Veränderungs- und Gestaltungsprozesse

Um das spezifische Profil einer Dokumentarischen Schulentwicklungsforschung herauszuarbeiten, ist es zunächst notwendig, den Gegenstand einer solchen Forschungsrichtung – also Schulentwicklung – genauer zu klären. Widmet man sich hierzu einschlägigen Beiträgen, dann zeigt sich, dass der Gegenstand selbst nicht immer klar scheint. Abs und Klein (2019) sprechen hier von einer „schillernde[n] Metapher“, mit der je nach beanspruchten Paradigma ganz unterschiedliche Relationen von Schule zu ihrer gesellschaftlichen Umwelt aufgerufen sind (ebd., S. 677; vgl. auch Bohl, Helsper, Holzapfel & Schelle, 2010). Der Gegenstand Schulentwicklung ist nicht ganz eindeutig.

Von einer Theorie der Schulentwicklung lässt sich kaum und schon gar nicht im Singular sprechen. Je nach historischer Epoche oder theoretischer Perspektive werden ganz unterschiedliche Prozesse von Schule in den Blick genommen. Eines scheint jedoch klar: Mit Schulentwicklung geht es um *institutionelle Veränderungs- und Gestaltungsprozesse*. Diese können jedoch – je nach Paradigma – ganz unterschiedliche Ebenen und Akteurskonstellationen einbeziehen (vgl. Abs & Klein, 2019; Rahm, 2005; Holtappels & Rolff, 2010). Zudem muss hier auch zwischen langdauernden und unmerklichen Veränderungen von Schule einerseits und expliziten Reformprogrammen und Gestaltungsansätzen andererseits unterschieden werden. Es geht also damit im Gegenstand auch um sehr unterschiedliche Prozesslogiken, die ganz ohne erklärte Absicht z. T. aber auch intendiert und mit klarem Ziel vollzogen werden. Die Bedeutung klarer Zielorientierungen bei diesem Gegenstand wird besonders in synonymen Begriffen und Konzepten (z. B. Qualitätsentwicklung, Qualitätsmanagement, (neue) Steuerung; vgl. Wenzel, 2004; Rahm, 2005; Bohl et al., 2010; Altrichter & Zuber, 2019) deutlich und sie ist für die Dokumentarische Schulentwicklungsforschung und deren Potenziale aber auch Limitierungen zu reflektieren.

Wenn der Gegenstand einer (Dokumentarischen) Schulentwicklungsforschung die institutionellen Veränderungs- und Gestaltungsprozesse von Schule sind, dann ergibt sich für deren empirische Erfassung ein grundlegendes Problem bzw. ein Widerspruch. Veränderungsprozesse von Schule sind zwar angesichts der sich vollziehenden gesellschaftlichen Entwicklungen kaum auszuschließen. Zugleich zeigt sich häufig aber auch eine hohe Stabilität und Beharrungskraft. Und nicht selten zeigen empirische Studien zu Reformansätzen und Gestaltungsprogrammen, dass die gewünschten Ergebnisse kaum, nur verzerrt oder gar nicht eingetroffen sind (vgl. dazu die vielen Beiträge in Bohl et al., 2010; auch Altrichter & Zuber, 2019). Schule selbst scheint als gesellschaftliche Institution neben der notwendig erscheinenden Veränderung auch von einer hohen Beharrlichkeit zu sein (auch Rahm, 2005). Eine Schulentwicklungsforschung muss sich damit auf diesen scheinbaren Widerspruch einlassen. Sie hat es mit einem Gegenstand zu tun, der gleichzeitig durch Kontinuität und Veränderung, durch Transformation und Reproduktion sowie durch Altes und Neues gekennzeichnet ist (vgl. dazu Moldenhauer, Asbrand, Hummrich & Idel, 2021). Wie diese Relationierung von Stabilität und Veränderungen empirisch aufzuschließen ist, das wäre gerade auch für qualitativ-rekonstruktive Zugänge zu reflektieren (vgl. dazu auch Kramer, 2020a).

Bezieht man sich auf schulische Veränderungs- und Gestaltungsprozesse aus der Perspektive von Bourdieu, dann heißt das zunächst akzeptieren, dass Schule eine historisch hervorgebrachte Struktur – also akkumulierte Geschichte – ist und zugleich etwas, um dessen Gestalt im Rahmen symbolischer Kämpfe unausgesetzt gestritten wird (dazu Kramer, 2021). In Bourdieus Entwurf einer Theorie der Praxis kommen damit Kontinuität und Veränderung immer schon zusammen. Dabei verweist Bourdieu auf die *doppelte Akkumulierung von Geschichte* in den Institutionen und in den Leibern – als eine Dialektik von objektiven und inkorporierten Strukturen bzw. von Institutionen und Habitus' (vgl. Bourdieu, 1979, 1993). Schule ist damit wie andere Bereiche unserer sozialen Wirklichkeit in eine *grundlegende Relation von institutionellen Strukturen und*

inkorporierten Dispositionen des Habitus eingespannt. Diese wäre auch für Prozesse der Reproduktion oder Transformation zu veranschlagen. Mit *Blick auf Reproduktion und Stabilität* – sicherlich die Seite, die Bourdieu in seinen Beiträgen deutlicher herausgearbeitet hat – ist von einer Abgestimmtheit und wechselseitigen Perpetuierung auszugehen. Institutionalisierte Strukturen in Schule erfordern von ihren Akteuren die Nutzung und gegebenenfalls Hervorbringung passförmiger Dispositionen, sodass ihr Personal einen schulbezogenen Habitus aufweist oder in Konflikte und Schwierigkeiten gerät, wenn dieser abgestimmte Habitus nicht vorliegt und nicht entwickelt werden kann. Das ist für Schüler*innen und für Lehrpersonen inzwischen theoretisch ausdifferenziert und auch empirisch z. T. erschlossen (für den Schülerhabitus Bourdieu & Passeron, 1971, 1973; Kramer, Helsper, Thiersch & Ziems, 2009, 2013; Helsper, Kramer & Thiersch, 2013, 2014; für den Lehrerhabitus Helsper, 2018, 2019; Kramer & Pallesen, 2019a und b; Hericks, 2006; Košinár, 2014, 2019). Hier wird deutlich, wie Schule den Erwerb eines schulbezogenen Habitus erfordert und dadurch differenzielle Passungsverhältnisse und Ungleichheiten entstehen, weil diese Anforderung – z. B. nach Schicht- oder Milieugehörigkeit – an unterschiedliche bereits inkorporierte Dispositionen anknüpfen kann und die Möglichkeiten der Modifizierung limitiert sind (vgl. Lange-Vester, 2015; Lange-Vester, Teiwes-Kügler & Bremer, 2019; Kramer, 2015a, 2017). Man könnte hier für die Strukturbildungen in der Institution und ebenso für jene in den Leibern auch von Pfadabhängigkeiten sprechen, weil – so der strukturalistische Kern bei Bourdieu – jede spätere Strukturbildung an die bisherige Objektivierung im Sinne der akkumulierten Geschichte anschließen und diese in sich aufgreifen muss (vgl. Kramer, 2021; zur Habitusbildung als irreversibler Prozess Bourdieu & Passeron, 1973, S. 58 f.; als grundlegendes Prinzip der Sequenzialität Oevermann, 2016).

Mit *Blick auf Veränderung und Transformation* (von Schule) hat Bourdieu vielfach betont, dass die Konstruktion einer perfekten Reproduktion eine in der Praxis eher unwahrscheinliche Option darstellt, weil selten die Bedingungen des Einsatzes der Dispositionen des Habitus völlig identisch sind mit jenen seiner Hervorbringung und Entstehung (vgl. dazu Bourdieu, 1993, S. 117 f.). Der Seite der Abwehr von Veränderung entspricht damit umgekehrt eine Unmöglichkeit der Abwehr von Veränderung. Nicht nur sind die Strukturen in Institutionen selbst Gegenstand von Auseinandersetzungen und damit dynamisch, sondern es ergeben sich auch in der Ausbildung eines schulbezogenen Habitus notwendigerweise vielfältige Differenzierungen. Zudem ist Schule selbst als ein Teilbereich des Sozialen in Relation zu anderen Teilbereichen positioniert, sodass sich hier zusätzlich Dynamiken und Modifikationen ergeben. Man könnte hier auch sagen, dass die Pfadabhängigkeiten der Strukturbildung in der Institution Schule und in den schulbezogenen Dispositionen nun auch Anlass für Veränderung und Transformation sind bzw. sein können. Denn mit einem nicht identisch passenden Habitus werden von Schüler*innen oder Lehrpersonen Praktiken und Deutungen von Schule produziert, die tendenziell eine andere Schule hervorbringen (vgl. dazu Kramer et al., 2009, 2013; Lange-Vester, 2015; Lange-Vester et al., 2019). Und ebenso sorgen die milieuspezifischen Strukturbildungen und Habitusformationen dafür, dass alternative Wirklichkeiten von Schule aufeinanderprallen und um ihre Durchsetzung und Vorherrschaft ringen.

Zu ergänzen ist hier die gesellschaftstheoretische Einbettung von Schule bei Bourdieu. Basis dafür ist die *Konzeption eines sozialen Raumes* als eine Konstruktion der Gesellschaft, die auf der Grundlage von selbst historisch hervorgebrachten und akkumulierten „Unterscheidungs- bzw. Verteilungskriterien“ verschiedene Positionen und deren Relation zueinander generiert (Bourdieu, 1995, S. 9; auch Kramer, 2011; Schroer, 2006). Es gibt damit unterschiedliche soziale Platzierungen und Abstände (oben vs. unten, privilegiert vs. prekariert, etabliert vs. marginalisiert etc.), in denen Individuen und soziale Gruppierungen zueinander gestellt sind. Die jeweils eingenommene Stellung ‚bestimmt‘ nicht nur vermittelt über das verfügbare Kapital und den dazu passförmig inkorporierten Habitus, wie man sich in der sozialen Welt bewegt und welche Aktivitäten und Begegnungen damit wahrscheinlich oder eher unwahrscheinlich sind. Sie weist einem auch zugleich einen Platz in den unausgesetzten symbolischen Kämpfen des sozialen Raumes zu und auch die ‚Waffen‘, die in diesem Kämpfen zum Einsatz kommen. Als akkumulierte Geschichte ist der soziale Raum mit Bourdieu als ein Kampffeld zu verstehen, das einen jeweils vorherrschenden Kräftestand zum Ausdruck bringt und zugleich die Optionen für die Gesellschaft der Zukunft beinhaltet.

In dieses akkumulierte Kräftefeld und die damit verbundenen symbolischen Auseinandersetzungen und Kämpfe um Geltung und Vorherrschaft sozialer Gruppierungen ist nun auch Schule einzurücken. Wie Bourdieu bereits frühzeitig deutlich macht, gewinnt Schule historisch ihre Gestalt und ihre relative Autonomie dadurch, dass sie sich als sozialer Teilraum (als Feld) ausdifferenziert und damit spezifisch in die kulturellen und sozialen Mechanismen der Herrschaftssicherung eingebunden wird (vgl. dazu Bourdieu & Passeron, 1971, 1973; Bourdieu, 1999, 2018a). Dass Schule neben dem allen Institutionen eigenen bürokratischen Konservatismus¹ auch eine kulturelle bzw. gesellschaftliche konservative Funktion übernimmt und ausübt (Bourdieu & Passeron, 1971; Bourdieu, 2018b), hat mit der spezifizierten Eigenlogik des Bildungssystems zu tun, für die Einprägung und Durchsetzung von ausgewählten Bedeutungen zuständig zu sein. Da jede pädagogische Zuständigkeit im Sinne dieser dauerhaften Einprägungs- und Durchsetzungsarbeit mit einer doppelten kulturellen Willkür verbunden ist, insofern Inhalte und die Art und Weise der Durchsetzung variabel sind und von der sozialen Platzierung abhängen, ist Schule bei Bourdieu & Passeron durch die doppelte kulturelle Willkür der herrschenden Schichten im sozialen Raum geprägt, weil diese nur eine solche Schule zulassen, die ihrer eigenen Durchsetzungsarbeit entspricht (vgl. Bourdieu & Passeron, 1973; Kramer, 2011, 2013a). Schule ist hier strukturell immer schon ein Instrument der Herrschaftssicherung und sie erfüllt diese Aufgabe umso besser, je mehr genau diese

1 In der hier entfalteten Perspektive auf Schule und deren Veränderungs- und Gestaltungsprozesse kommt diese v. a. als gesellschaftliche Institution in den Blick. Dagegen fehlt eine systematische Ausarbeitung der Bestimmungen von Schule als Organisation. Tendenziell deutet sich davon etwas im hier genannten ‚bürokratischen Konservatismus‘ an, mit dem Bourdieu eine Art Selbsterhaltungsprinzip bezeichnet, dass sich auf Organisationen generell beziehen lässt (vgl. Bourdieu & Passeron, 1971, 1973). Mit Blick auf Beharrung und Stabilität käme hier allerdings der bürokratische Konservatismus der Organisation Schule zum kulturellen Konservatismus der Schule als Institution dazu. Möglichkeiten und Notwendigkeiten der Veränderung ergeben sich aber wie ausgeführt trotzdem.

„Leistung“ verschleiert wird. Dazu dienen Ideologien der ‚Chancengleichheit‘ ebenso wie solche der ‚Begabung‘, weil mit ihnen abgedunkelt wird, dass Erfolg im Bildungssystem „durch die mehr oder minder große Affinität zwischen den kulturellen Gewohnheiten einer Klasse und den Anforderungen des Bildungswesens oder dessen Erfolgskriterien bedingt“ ist (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 40). Schule wird deshalb zu einer *Agentur symbolischer Gewalt* (Bourdieu & Passeron, 1973). Sie kann – besonders wenn die doppelte kulturelle Willkür verschleiert ist – Bedeutungen privilegierter Schichten auch bei jenen durchsetzen, die nicht Angehörige dieser sind. Diese müssen sich dann mühsam aneignen, was Angehörige privilegierter Schichten schon von Zuhause aus mitbringen (vgl. Bourdieu & Passeron, 1971, S. 42). Mit der Durchsetzung dieser Bedeutungen wird zugleich die geringere Bedeutung anderer Gewohnheiten und Orientierungen beherrschter Schichten hervorgebracht, also durch Schule an der hierarchisierenden Abwertung alternativer Bedeutungen mitgewirkt.

Diese Verkopplung der Schule mit der Reproduktion von Privilegierung und zusätzlich der bürokratische Konservatismus, der sich besonders deutlich darin zeigt, dass Schule und das Bildungssystem selbst die Instrumente und das Personal für die Vermittlung und Konservierung hervorbringen, lassen nun Prozesse der Veränderung und Gestaltung zunächst eher unwahrscheinlich erscheinen. Tatsächlich spricht in den dargestellten Argumenten eher viel für die Beharrung und Stabilität von Schule. Allerdings ist bei Bourdieu Veränderung und auch Gestaltung nicht prinzipiell ausgeschlossen. Insistiert wird jedoch darauf, dass auch Veränderungen an diese Relation der Unterstützung einer Perpetuierung von Privilegierung gebunden bleiben. Man kann hier daher vermuten, dass stillschweigende Veränderungen von Schule ebenso wie die Umsetzung von Reformprojekten dann erfolgreich sind und sich vollziehen, wenn Sie mit Veränderungen im System der herrschenden Gruppierungen im sozialen Raum korrespondieren. Und auch dann setzen diese Veränderungen eine übereinstimmende Korrespondenz zwischen den institutionellen und den inkorporierten Strukturbildungen voraus – also eine ‚Allianz‘ von neuen Strukturen und geänderten Habitusformationen. Der besondere Wert einer praxistheoretischen Erforschung von Veränderungs- und Gestaltungsprozessen in Schule wie in der Dokumentarischen Schulentwicklungsforschung wird darüber zu bestimmen sein, wie diese Dialektik von Transformation und Reproduktion sowie die Relation von institutionellen und inkorporierten Strukturen erfasst und reflektiert werden kann.

2. Gegenstandsbezüge der Dokumentarischen Methode und der Praxeologischen Wissenssoziologie

In der Herausarbeitung der Gegenstandskonzepte einer dokumentarischen Forschung muss man sicherlich die Veränderungen und Weiterentwicklungen der Dokumentarischen Methode berücksichtigen und vielleicht verschiedene Phasen mit jeweils eigenen Gegenstandsbezügen unterscheiden (vgl. Nohl, Schäffer, Loos & Przyborski, 2013; Kramer, 2015b). In frühen Studien mit der Dokumentarischen Methode und frühen methodologischen Beiträgen geht es neben anderen sozialtheoretischen Bezügen vor allem

um eine Auseinandersetzung mit der Weltanschauungstheorie von Karl Mannheim und eine daraus resultierende Fokussierung auf „dokumentarische und ‚latente‘ Sinngelalte“ (Bohnsack, 1983, S. 154), welche Ausdruck einer spezifischen „Selektivität“ in der Bearbeitung von Themen seien (ebd., S. 165). Als Gegenstandskonzept dokumentarischer Forschung kristallisieren sich dann sogenannte *Orientierungsmuster oder Orientierungsfiguren* heraus, die als komplexe Handlungsorientierung verstanden werden und sich „zwischen unterschiedlichen Horizonten, die wechselseitig füreinander Gegenhorizonte darstellen“, bewegen (Bohnsack, 1989, S. 27). Solche (positiven und negativen) Gegenhorizonte sowie die sogenannten Enaktierungspotenziale „sind die wichtigsten Rahmenkomponenten“ der Handlungsorientierung (ebd.). Sie „bilden gleichsam den ‚Rahmen‘ des Erfahrungsraums der Gruppe“ (ebd.). In dieser Phase der Dokumentarischen Methode lässt sich der *Orientierungsrahmen als das zentrale Gegenstandskonzept* kennzeichnen. Dieser Orientierungsrahmen bezeichnet mit Bezug auf Mannheim (1980) einerseits ein „atheoretisches“, implizites und „konjunktives Wissen“ und andererseits einen konkreten damit korrespondierenden (sozialisatorischen) *Erfahrungsraum*. Es ist dieser dokumentarische Sinngelalt, der über das implizite, handlungsleitende Wissen einen empirischen „Zugang zur Handlungspraxis“ selbst eröffnet (vgl. Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2001, S. 12).

Dabei interessierten v. a. die kollektiv geteilten Orientierungen bzw. Orientierungsrahmen und entsprechend die übereinstimmenden (konjunktiven) Erfahrungsräume, obwohl schon frühzeitig auch die Bedeutung „biografisch relevante[r] Orientierungsmuster“ herausgestellt wurde (hier z. B. Bohnsack, 1989, S. 26; auch Bohnsack, 1997, S. 205, 2000, S. 67). Der Blick auf Phänomene der sozialen Wirklichkeit war damit auf das kollektiv Geteilte und das gemeinsam Verbürgte – mit Mannheim auf einen objektivgeistigen Strukturzusammenhang bzw. auf Milieus – gerichtet, nicht auf die individuellen und lebensgeschichtlichen Unterschiede, die es gleichwohl gibt. Der individuelle Akteur als einzelner, empirisch bedeutsamer Fall spielte hier keine Rolle.

Zentral war aber, dass der Gegenstand einer dokumentarischen Forschung in einer spezifischen Theoriearchitektur entwickelt wurde – als ein Generierungsprinzip und Hervorbringungsmodus von Praxis. Hier entwickelt Bohnsack das Konzept des Orientierungsrahmens in großer Nähe zu Bourdieus Habituskonzept und weist diesem den *Status eines modus operandi* zu, der nur anhand der Analyse der „Objektivierungen der Akteure“, „also der Werke oder Dokumente ihres Handelns“ empirisch erschlossen werden kann (Bohnsack, 2013, S. 186). Mit Bezug auf Bourdieu (1976, S. 209) hält Bohnsack fest, dass der modus operandi als nicht sichtbares Generierungsprinzip sich allein im opus operatum zeigt bzw. daran „enthüllt“ werden kann (Bohnsack, 2013, S. 186). Der Orientierungsrahmen und das darin justierte implizite, atheoretische und handlungsleitende Wissen weist methodisch einen Weg zur Handlungspraxis jenseits von wörtlichem Sinn (das Was) und den kommunikativen Absichten der beteiligten Akteure (auch Bohnsack, 2000, S. 79). Wie im Habituskonzept bei Bourdieu wird dieses implizite, handlungsleitende Wissen – also der Orientierungsrahmen – als *gleichzeitig strukturierte und strukturierende Struktur* verstanden (vgl. Bohnsack, 2013, S. 186). Als strukturierende Struktur gerät der Orientierungsrahmen als Hervorbringungsprinzip –

als *modus operandi* – in den Blick. Empirisch, methodisch entspricht dem die sinn-genetische Interpretation. Als strukturierte Struktur geht es um die Hervorbringung des Orientierungsrahmens in spezifischen Erfahrungsräumen und Milieus, die mit der soziogenetischen Interpretation erfasst wird (ebd.).

Der zentrale Gegenstand des Orientierungsrahmens, der Habitus oder dokumentarische Sinngehalt, kann damit als eine „implizite Regelmäßigkeit“ verstanden werden, die Kontinuitäten in der Hervorbringung von Praxis erzeugt und über die Analyse von Sequenzfolgen als Dokumente des Handelns (als *opus operatum*) und durch Komparation (also Vergleiche zu anderen Dokumenten und Werken) empirisch valide bestimmbar ist (ebd., S. 187 f.; Nohl, 2006, S. 51 ff.; Kramer, 2015, S. 168 ff.). Die zentrale erkenntnistheoretische Analyseoperation ist deshalb die komparative Sequenzanalyse.

Diese Gegenstandsbestimmung der Dokumentarischen Methode wurde dann von Bohnsack weiterentwickelt und ausdifferenziert. Besonders nach 2010 finden sich Beiträge, die das Gegenstandskonzept noch einmal etwas differenzierter entwerfen (Bohnsack, 2013, 2014, 2017). Für diese Weiterentwicklungen wird dann bei Bohnsack übergreifend von der *Praxeologischen Wissenssoziologie* gesprochen. In dieser neuen Fassung wird die Relation von Habitus und Erfahrungsraum erweitert um eine Relation, die den Habitus zu Normen und Handlungsanforderungen positioniert, die nicht Teil der Erfahrungsräume selbst sind. Bohnsack spricht hier von *Orientierungsschemata*, die von Akteuren als exterior erfahrene „Erwartungen im Sinne von Normen und sozialen Identitäten (Fremdidentifizierungen) und ihren Common Sense-Theorien“ bestimmt werden (Bohnsack, 2013, S. 183). Wie Bohnsack weiter deutlich macht, geht es bei diesem Konzept der Orientierungsschemata um ein „funktionales Äquivalent“ zum Begriff des Feldes bei Bourdieu (ebd.). Orientierungsrahmen bzw. Habitus „konturieren sich in der empirischen Analyse häufig überhaupt erst in der Auseinandersetzung der Erforschten mit den von ihnen erfahrenen (exterioren) Erwartungen“ (ebd.).

Mit diesen Erweiterungen verbinden sich wie dargestellt auch Verschiebungen in dem, was als Gegenstand einer dokumentarischen Forschung fokussiert wird. So kann man an einigen neueren Forschungsbeiträgen im Feld der Schule sehen, dass v. a. *Normen* eine neue Aufmerksamkeit erhalten (für den Lehrerberuf und die Auseinandersetzung mit Normen von Schule z. B. Hericks, Sotzek, Rauschenberg, Wittek & Keller-Schneider, 2018; Košinár, 2019; Rotter & Bressler, 2019; Schieferdecker, Hinzke & Kessler, 2019; Bonnet & Hericks, 2019). Dabei wird allerdings auch z. T. unklar, welcher erkenntnistheoretische Status Normen (oder weiter gefasst den Orientierungsschemata) bei der empirischen Bestimmung der Praxis zukommt: Ist die Bestimmung der Norm nur ein Zwischenschritt und ein Weg, um den Orientierungsrahmen bzw. Habitus als Generierungsprinzip von Praxis zu erforschen, oder kommt der Norm ein eigener praxisgenerierender Status zu? Und wie ist dieser dann zum Generierungsmodus des Orientierungsrahmens bzw. Habitus relationiert? Noch weiter zu klären ist aber auch die von Bohnsack eingeführte „notorische Diskrepanz“ zwischen Orientierungsrahmen als Habitus und den Orientierungsschemata (z. B. Normen) (Bohnsack, 2017, S. 54 ff.). Aus der Perspektive von Bourdieu lässt sich damit jedenfalls nur eine spezifische Relation von Habitus und Feld – nämlich jene einer antagonistischen Passung – kennzeichnen und empirische

Analysen zum Schülerhabitus und zum Lehrerhabitus zeigen, dass neben dieser Variante einer spannungsreichen Relation auch andere typische Konstellationen zu stellen sind (vgl. Kramer et al., 2009, 2013; Helsper et al., 2014; Kramer & Pallesen, 2019a). Mit der Annahme der notorischen Diskrepanz sind v. a. jene Konstellationen nicht treffend zu bestimmen, wenn nach sozialer Herkunft und Milieubezug von Passungsverhältnissen und Typen eines affirmativen, harmonisch-verbürgenden Schulbezuges auszugehen wäre. Offen bleibt auch, wie diese Annahme der notorischen Diskrepanz sich zu Überlegungen Bourdieus verhält, dass in den unmerklichen Prozessen der Einsozialisation in ein Feld Erwartungen in der Ausprägung eines praktischen Sinns auch angeeignet und inkorporiert werden können. Insgesamt wären bei dieser erweiterten Gegenstandskonzeption neben Orientierungsschemata auch ein Orientierungsrahmen im engeren und ein Orientierungsrahmen im weiteren Sinne zu unterscheiden. Die Schwierigkeiten, die mit dieser Verdopplung des zentralen Gegenstandskonzeptes verbunden sind, scheinen noch nicht ausreichend bearbeitet (vgl. Kramer, 2015, 2018).

Wir können also bis hier festhalten, dass die besondere Perspektivierung der Dokumentarischen Methode und der Praxeologischen Wissenssoziologie im Kern implizite, atheoretische, handlungsleitende Wissensbestände fokussiert – also das stille, nicht explizit gewusste Wissen, das Handlungen und Sprechakte hervorbringt. Im Zentrum stehen damit Orientierungsrahmen bzw. Habitusformationen. Diese sind nun in zweifacher Weise relationiert. Sie sind verbunden mit konjunktiven Erfahrungsräumen und sozialen Lagerungen, aus denen sie im Sinne einer strukturierten Struktur hervorgehen. Und sie werden v. a. in den aktuellen Weiterentwicklungen relationiert zu exterior erfahrenen Erwartungen, die ihnen notorisch spannungsvoll z. B. als Norm oder Identitätszumahmung entgegentreten. Aus meiner Sicht stellt sich damit auch der Blick auf Stabilität und Veränderung je spezifisch ein. Stellt man die Relation von Orientierungsrahmen und konjunktivem Erfahrungsraum in den Vordergrund, dann fokussiert man besonders die Soziogenese der impliziten, handlungsleitenden Wissensbestände. Mit Bourdieu würde man sagen, dass hier der Habitus an die Bedingungen seiner Erstaneignung gebunden bleibt. Er geht in gewisser Weise auch über die Phase der Aneignung hinaus eine affirmative Beziehung zu diesem Erfahrungsraum bzw. der sozialen Lage ein, insofern solche Deutungen und Handlungsweisen hervorgebracht werden, die diesen entsprechen und die sich eigenen, diese zu reproduzieren.² Das Verhältnis von Orientierungsrahmen i. e. S. bzw. Habitus und konjunktiven Erfahrungsraum würde damit tendenziell eher der Prozesslogik der Beharrung und Kontinuität – im zugespitzten Fall die Variante einer prästabilisierten Harmonie – entsprechen. In der anderen Relation, der zwischen Orientierungsrahmen i. e. S. bzw. Habitus und Orientierungsschemata (z. B. Norm), läge dagegen mit der Annahme der notorischen Diskrepanz eher ein spannungsvolles

2 Damit ist selbstverständlich nicht ausgeschlossen, dass auch aus der Relation von Orientierungsrahmen i. e. S. bzw. Habitus und Erfahrungsraum bzw. sozialer Lage Dynamiken ausgelöst werden können. Diese wären aber, so die Annahme, davon abhängig, dass es bereits Änderungen und Modifikationen entweder im Orientierungsrahmen bzw. Habitus oder im konjunktiven Erfahrungsraum bzw. der sozialen Lage gegeben hat, sodass die affirmative Relation bereits eingeschränkt oder beeinträchtigt ist.

Verhältnis vor, das tendenziell eher mit Momenten der Dynamik und Veränderung zu verbinden wäre.

Das wäre nun auf Schule und Prozesse ihrer Veränderung und Gestaltung zu beziehen. Eine Dokumentarische Schulentwicklungsforschung würde damit grundsätzlich an den impliziten Praxisbezügen ansetzen und könnte die Beharrung und Kontinuität von Schule (auch gegen Reformprogramme) wie auch deren Dynamik und Veränderung über die Relationen von Habitus, Erfahrungsraum und Spannungen zu Normen empirisch herausarbeiten. Als Normen und exterior erfahrene Erwartungen lassen sich dabei sicherlich auch gerade Reformprogramme und politische Gestaltungsimperative verstehen. Damit könnte insgesamt empirisch aufgeschlossen werden, mit welchen impliziten, handlungsleitenden Wissensbeständen sich Akteure auf Schule beziehen und diese handelnd hervorbringen und mitgestalten, auf welche sozialisatorischen Erfahrungsräume (auch in welcher Überlagerung) dabei rekurriert wird und welche Spannungen dabei wahrgenommen und bearbeitet werden. Eine solche Dokumentarische Schulentwicklungsforschung wäre dann notwendiger Weise komparativ und müsste sich operativ der (komparativen) Sequenzanalyse bedienen (vgl. Kramer, 2015b, 2020a).

3. Bereiche einer Dokumentarischen Schulentwicklungsforschung

Mit den bisherigen Überlegungen und Bestimmungen sollen nun zentrale Bereiche und Dimensionen einer Dokumentarischen Schulentwicklungsforschung skizziert werden. Zur Veranschaulichung beziehe ich mich dabei der Einfachheit halber auch v. a. auf eigene Arbeiten. Damit soll aber ausdrücklich nicht der Eindruck vermittelt werden, dass es nicht bereits Forschungsbeiträge mit der Dokumentarischen Methode gibt. Stattdessen wird die Absicht verfolgt, das Spektrum von Forschungsbereichen in einer heuristischen Systematik aufzuzeigen und abschließend auch das Potenzial und die Begrenzungen einer derartigen Dokumentarischen Schulentwicklungsforschung zu reflektieren.

Beziehen wir uns zunächst auf das zentrale *Gegenstandskonzept des Orientierungsrahmens* (im engeren Sinne) bzw. des Habitus (*Bereich I*), dann lassen sich Forschungsfragen entlang der Akteursgruppen differenzieren, die in Schule zu finden sind und denen eine gestalterische Mitwirkung praxistheoretisch unterstellt werden kann. Hier lassen sich etwa *Schüler*innen* in den Blick nehmen. Dann wäre dokumentarisch rekonstruktiv zu bestimmen, mit welchen Orientierungsrahmen Schüler sich auf Schule und auch auf aktuelle Reformprozesse beziehen. Vermutlich ließe sich dabei u. a. anschließen an vorliegende Typologien eines schulbezogenen Bildungshabitus (vgl. Kramer et al., 2009, 2013; Helsper, Kramer, Thiersch & Ziems 2009), die aber auch weiter geprüft und ausdifferenziert werden können. Zudem ergeben sich hierbei sicherlich relevante Bezüge zur Erforschung von Bildungsungleichheiten, insofern unterschiedliche empirisch bestimmte Formen des schulbezogenen Orientierungsrahmens bzw. Habitus auch mit differenzierten Kompatibilitäten und Anschlussmöglichkeiten verknüpft sind und prognostisch unterschiedlich schulischen Erfolg oder schulisches Versagen ankündigen. Auch wenn Schüler*innen vermutlich als eine Akteursgruppe aufzufassen sind, die we-

niger machtvoll Programme der Reform von Schule verfolgt wird, stellen erkenntnistheoretisch die Orientierungsrahmen von Schüler*innen einen wichtigen Bereich einer Dokumentarischen Schulentwicklungsforschung dar, weil in den schulbezogenen Habitus' von Schüler*innen auch die Deutungsweisen, Routinen und Handlungspraxen angelegt sind, mit denen von dieser Akteursgruppe Schule hervorgebracht wird (vgl. auch Helsper, 2019, S. 54ff.). Der Habitus von Schüler*innen ist damit ein wichtiger Bedingungsrahmen und auch ein Korrektiv für Veränderungs- und Gestaltungsprozesse von Schule.

Als für Veränderungs- und Gestaltungsprozesse besonders relevante Akteursgruppe muss es einer Dokumentarischen Schulentwicklungsforschung selbstverständlich um die Orientierungsrahmen und Habitusformationen von *Lehrer*innen* gehen. Damit wären die impliziten und handlungsleitenden Wissensbestände von Lehrpersonen empirisch zu rekonstruieren und typologisch zu verdichten. Auch hier kann z. B. an Befunde und typologische Bestimmungen der Lehrerhabitusforschung angeschlossen werden (vgl. dazu Kramer & Pallesen, 2019). Herauszuarbeiten wäre damit, mit welchen Routinen, welchen Deutungsschemata und welchen Handlungspraxen Lehrpersonen Schule hervorbringen oder sich auf Reformprogramme und Veränderungstendenzen von Schule beziehen. Dabei ist diesem Bereich ein besonderes Gewicht zuzuweisen, weil in den Orientierungsrahmen bzw. Habitus' der Lehrpersonen vermutlich die entscheidende Gelingensbedingung oder Grenze der erfolgreichen Implementierung von Entwicklungsprogrammen liegt. In einer weiterführenden Spezifizierung ließen sich hier auch professionstheoretische Überlegungen anschließen und untersuchen, ob und in welchen Formen die Orientierungsrahmen bzw. Habitus' von Lehrpersonen eine professionalisierte pädagogische Praxis hervorbringen oder verhindern. Hier müsste aber auch der praxeologische Professionsansatz noch weiter diskutiert und ausgeschärft werden (vgl. Bohnsack, 2020; Helsper, 2019; Kramer & Pallesen, 2019; Kramer, 2020b und c). Ebenfalls zentral werden für die Betrachtung von Veränderungs- und Gestaltungsprozessen die Orientierungsrahmen und Habitus' von *Schulleitungen* sein. Und es ließe sich im Sinne einer mehrebenenanalytischen Betrachtung von Schule (z. B. Fend, 2008; van Ackeren & Klemm, 2009) und schulischen Veränderungs- und Gestaltungsprozessen auch die Analyse von Orientierungsrahmen auf höheraggregierten Ebenen einbeziehen – z. B. auf der Ebene der *Schulverwaltung* oder der *Bildungspolitik*. Insgesamt wäre es auch eine Aufgabe in diesem Bereich, das Verhältnis von Akteursgruppen und deren Orientierungsrahmen zueinander in den Blick zu nehmen wie auch in einer historischen Perspektive die Verschiebungen und Veränderungen akteursbezogener schulischer Habitusformationen und damit verbundener Dominanz- und Hegemonialverhältnisse in der Hervorbringung von Schule.

In einem weiteren Bereich lässt sich die *Relation von Orientierungsrahmen und konjunktiven Erfahrungsraum* nennen (*Bereich II*), wobei deutlich zu machen ist, dass dieser Forschungsbereich den erstgenannten voraussetzt und daran anschließt. Hier ließe sich empirisch (z. B. in der Form soziogenetischer Typenbildungen) herausarbeiten, ob und in welcher Weise Erfahrungsräume und Milieus in Schule und den damit verbundenen Veränderungs- und Gestaltungsprozessen involviert sind. So könnten die für die

Hervorbringung von Schüler*innen-, Lehrer*innen- oder Schulleitungshabitus' relevanten konjunktiven Erfahrungsräume und Milieus empirisch bestimmt werden, die *außerhalb von Schule* angesiedelt sind. Hier würde es z. B. um geschlechts-, generations- oder schichtspezifische Erfahrungsräume gehen und die Frage, welche Bedeutung diesen in den Deutungsschemata, Handlungspraxen und Routinen verschiedener schulischer Akteure zukommt. Besonderen Stellenwert werden dabei vermutlich die Milieus der sozialen Herkunft und die damit verbundene Platzierung im sozialen Raum bekommen müssen, weil bereits jetzt schon deutlich ist, wie nachhaltig diese sozialisatorisch in der Familie inkorporierten Schemata auch für die Herausbildung eines Schüler- und darauf folgend eines Lehrerhabitus sind (vgl. Lange-Vester, 2015; Kramer, 2015; Lange-Vester et al., 2019; Helsper, 2019; Kramer & Pallesen, 2019).

Innerhalb des Bildungssystems lassen sich konjunktive Erfahrungsräume und Milieus entlang ausdifferenzierter Ebenen untersuchen. So ließen sich konjunktive Erfahrungsräume z. B. auf übergreifenden Ebenen des Schulsystems untersuchen, indem *international und interkulturell vergleichend* geforscht wird. In gleicher Weise könnten komparativ auch *bundeslandspezifische, schulformspezifische oder auch regionale Erfahrungsräume und Milieus* bestimmt werden. Eine zentrale Ebene wäre sicherlich die Analyse und empirische Bestimmung von *Einzel Schulen als konjunktive Erfahrungsräume*. Zumindest legen Ergebnisse der Einzelschulforschung wie auch schultheoretische Ansätze (etwa der Schulkulturansatz; vgl. Helsper, 2008, 2015; Böhme, Hummrich & Kramer, 2015; Kramer, 2016) es nahe, von einzelschulspezifischen, konjunktiven Erfahrungsräumen auszugehen. Man könnte also Schulen selbst als differenzielle konjunktive Erfahrungsräume empirisch untersuchen und evtl. bestimmen, wie diese aus dem Zusammenspiel der schulischen Akteure und der dabei involvierten Orientierungsrahmen und außerschulischen Milieus hervorgegangen sind oder sich verändern. Gleichzeitig ist damit schon davon auszugehen, dass Schule i. d. R. keinen homogenen und für alle Akteure gleichen Erfahrungsraum darstellt – das schon deshalb nicht, weil die von den Akteuren jeweils repräsentierten außerschulischen Erfahrungsräume und Milieubezüge sich unterscheiden werden. Insofern müssten auch *differente Milieus innerhalb einer Schule* ein Bereich der Dokumentarischen Schulentwicklungsforschung sein. Vermutlich könnte man empirisch solche differenten Erfahrungsräume und Milieus innerhalb einer Schule entlang unterschiedlicher Akteursgruppen, Generations- und Milieuzugehörigkeiten oder auch Fachkulturen herausarbeiten. Und schließlich würde der *Unterricht selbst als ein konjunktiver Erfahrungsraum* zu untersuchen sein, auch oder gerade weil hier Akteure mit unterschiedlichen Orientierungsrahmen und Milieubezügen eine gemeinsame Praxis hervorbringen (vgl. dazu Asbrand & Martens, 2018; Martens & Asbrand, 2018; Bohnsack, 2020).

Eine *zentrale Herausforderung* besteht in diesem Bereich in der Aufgabe der *Relatationierung und konsistenten Vermittlung der empirisch bestimmbaren Erfahrungsräume und Milieus*, die nur mit organisations- oder institutionstheoretischen Erweiterungen der Dokumentarischen Methode bzw. der Praxeologischen Wissenssoziologie möglich sind (vgl. Bohnsack, 2017, 2020). Im Sinne einer Dokumentarischen Schulentwicklungsforschung wäre zudem auch eine *historische Perspektive* anzulegen und nach *Veränderungen*

und Verschiebungen einzelner Erfahrungsräume und der Relation solcher Milieus zueinander zu fragen.

Als ein dritter Bereich lässt sich abschließend und wiederum auf der Grundlage der empirischen Bestimmungen in Bereich I die *Relation von Orientierungsrahmen bzw. Habitus und Norm (Bereich III)* benennen. Hier würde es vor dem Hintergrund der genannten Ausdifferenzierungen um eine für Prozesse der Veränderung und Gestaltung besonders bedeutsame Forschungsperspektive gehen, weil hier die Reformprogramme für die Schule als Orientierungsschemata in Relation zu den Orientierungsrahmen und Habitus' zentraler Akteursgruppierungen herausgearbeitet werden können. Dabei lassen sich jeweils konkrete Reformprogramme (z. B. Ganztagsbildung, Inklusive Schule, Zweigliedrigkeit etc.) differenziert empirisch untersuchen. Ob es sich dabei – wie bei Bohnsack formuliert – per se um eine notorische Diskrepanz und Spannung handelt, wäre aus meiner Sicht dabei zunächst offenzuhalten. Vermutlich werden sich hier empirisch sehr unterschiedliche Relationierungen und Passungen finden lassen, die in ihrer Differenzierung helfen können, Veränderungs- und Gestaltungsprozesse in Schule zu verstehen.

4. Potenziale und Limitierungen? Eine abschließende Reflexion

In einem abschließend bilanzierenden Blick scheint mir das besondere Potenzial einer Dokumentarischen Schulentwicklungsforschung in der praxistheoretischen bzw. praxeologischen Hinwendung zu einem Themenfeld zu liegen, dass durch eine hohe Normativität, explizit gemachte Absichten und z. T. gesteigerte Idealkonstruktionen gekennzeichnet ist. Besonders in den öffentlich gemachten Reformprogrammatiken werden damit ideale Konstruktionen einer Schule der Zukunft verknüpft, die auch imaginären und verkennenden Charakter haben können. In der *praxistheoretischen Perspektivierung* der Dokumentarischen Methode und der Praxeologischen Wissenssoziologie ist man zunächst einmal doch sehr unempfindlich gegenüber diesen imaginären, vielleicht verkennenden und normativen Konstruktionen, weil man sich den impliziten, handlungsleitenden Wissensbeständen zuwendet und schlicht danach fragen kann, wie über diese Schule als Praxisform hervorgebracht, verändert oder eben nicht verändert wird. In dieser spezifischen Perspektivierung liegt die *Chance*, genau diese *Prozesse der Hervorbringung von Schule, in ihrer Differenziertheit und Widersprüchlichkeit herauszuarbeiten* und damit letztlich auch unsere Erkenntnisse über die Bedingungen des Gelingens oder des Scheiterns von Gestaltungsprozessen und Reformprogrammen zu erweitern. Zusätzlich sehe ich ein großes Potenzial darin, dass in dieser empirischen Perspektivierung die Innen- und Außenverhältnisse von Schule empirisch geschärft werden können. Über die dargestellten Relationen von Orientierungsrahmen bzw. Habitus, konjunktiven Erfahrungsräumen bzw. Milieus und Normen als exterior wahrgenommenen Erwartungshaltungen können unterschiedliche Positionierungen, Passungen und darüber Bedingungen für den Wandel oder die Stabilität von Schule untersucht und aufgeklärt werden. Für die Dokumentarische Schulentwicklungsforschung spricht dabei, dass schulische Verände-

rungs- und Gestaltungsprozesse in ihrem ‚stillen‘ und routineförmigen Vollzug erkundet werden und nicht schon im Rahmen normativer Reformdispositive nur verkürzt in den Blick kommen. Komparative Designs und die komparative Sequenzanalyse erhöhen die Chance, tatsächlich auch Bedingungen und konkrete Zusammenhänge der Schule als Praxisform aufzuschließen.

Es gibt aus meiner Sicht aber auch *Limitierungen*, die – wie immer bei einem spezifischen Zugang – auch für die Dokumentarische Schulentwicklungsforschung zu reflektieren wären. Hier wäre zunächst grundlegend zu vergegenwärtigen, dass die Dokumentarische Methode und die Praxeologische Wissenssoziologie eigentlich auf Wissen als Zugang zu empirischen Phänomenen begrenzt sind. Auch wenn im Rahmen der Praxeologischen Wissenssoziologie Wissen gerade als implizites, inkorporiertes und habituelles Wissen fokussiert wird und damit – wie Bourdieu (1993) es bestimmt hat – eine zentrale Seite der kulturellen Akkumulation als Objektivierung in den Leibern empirisch zugänglich gemacht ist, scheint doch auch deutlich zu werden, dass die andere Seite der kulturellen Akkumulation – die Objektivierung in den Institutionen – bislang kaum aufgegriffen und überhaupt für den empirischen Zugriff sichtbar gemacht ist. Das gilt für das Gegenstandskonzept des Orientierungsrahmens im engeren, aber letztlich auch für das des Orientierungsrahmens im weiteren Sinne. Man könnte auch sagen, die Idee der Orientierungsschemata als Äquivalent für das Feldkonzept bei Bourdieu ist wissenssoziologisch verengt. Weiterführend scheint mir hier die Idee, auch für Schule als Institution und Organisation von historischen Strukturbildungen auszugehen, die eben auf beiden Seiten und in Relation zueinander aufzuschließen wäre (vgl. Kramer, 2021). Der konzeptionell-begriffliche Vorschlag einer Ausdifferenzierung von Feldern als sozialen Teilräumen von Bourdieu könnte helfen. Hier wäre auch für Schule und deren Veränderung oder Gestaltung von einem historisch hervorgebrachten Gebilde mit eigenen spezifischen Anforderungslogiken, eigenen Kapitalwährungen und v. a. einem eigenem Spielsinn bzw. praktischen Sinn in Form von feldspezifischen Habitusformationen auszugehen (vgl. Bourdieu, 2001; Bourdieu & Wacquant, 2006; Schroer, 2006). Die bei Bourdieu in der Idee der doppelten Strukturbildung – als Relation von Objektivierungen in Institutionen und inkorporierten Objektivierungen in den Leibern – angelegte komplexere Fassung von Schule ist aus meiner Sicht bisher in der Praxeologischen Wissenssoziologie nicht eingeholt. Feldspezifische, institutionelle Strukturbildungen der Schule und v. a. der Zusammenhang zu Strukturen einer hierarchisch gegliederten Gesellschaft können jedoch ohne einen Begriff von Struktur kaum erfasst werden. Das wäre aber für die Analyse von Veränderungs- und Gestaltungsprozessen in Schule bedeutsam. Hier geht es um Klärungen im Bereich der Praxistheorie(n). Mit Bourdieu (1993, S. 97 ff.) liegt ein Vorschlag vor, der Praxis aus der Relation und dem Zusammenspiel von „Strukturen, Habitusformen, [und] Praktiken“ bestimmt. Die Fruchtbarkeit einer solchen praxistheoretischen Modellierung ist auch empirisch belegt (z. B. Willis, 1979). In der Variante einer Praxeologischen Wissenssoziologie wäre vielleicht diese Anschlussstelle noch zu schärfen.

Das gilt noch einmal gesteigert für die zu erforschenden unterschiedlichen Relationen von Habitus und Norm, die bei Bohnsack in der Rede von der notorischen Dis-

krepanz aus meiner Sicht enggeführt erscheinen. Mit Bezug auf die bereits genannten Studien zum Schüler*innen- und zum Lehrer*innenhabitus wäre diese Konstellation eigentlich als ein Typus auszuweisen, für den gilt, dass der Habitus einer Feldanforderung nicht so fern und distanziert gegenübersteht, als dass er sie nicht wahrnehmen kann, gleichzeitig aber auch nicht so affin und homolog ausgeprägt ist, sodass diese Anforderung als exterior und in Spannung erlebt wird. Daneben lassen sich aber Passungskonstellationen denken, die in unterschiedlichen Variationen zwischen den Polen einer ‚prästabilisierten Harmonie‘ und einer grundlegenden Fremdheit auszufächern wären (vgl. Bourdieu & Passeron, 1971, 1973; Bourdieu, 1993; Kramer, 2013a, 2015, 2017). Mit einer strukturalistischen Perspektive ließen sich diese Passungskonstellationen weiter ausdifferenzieren und v. a. auch Veränderungsprozesse des Habitus selbst als Transformationen einbeziehen (vgl. Kramer, 2013b, 2021). Wenn man Praxis wie bei Bourdieu in diesem Zusammenspiel von institutionellen und inkorporierten Strukturbildungen denkt, könnte dieser Blick auch auf Veränderungen der Orientierungsrahmen selbst sehr fruchtbar sein. Vermutlich gingen diese Erweiterungen aber nicht einfach und ohne ‚Verluste‘ für die innere Stringenz der Dokumentarischen Methode und der Praxeologischen Wissenssoziologie umzusetzen. Sie hätten aber den Vorteil, dass Veränderungs- und Gestaltungsprozesse in Schule im Zusammenhang mit Stabilität und Reproduktion erkundet werden könnten, man dabei von Pluralität und symbolischen Auseinandersetzungen bzw. Kämpfen ausgehen würde und schließlich diese Prozesse mit den Theoremen „Krise“ und „Bewährung“ aufschließen könnte (vgl. Kramer, 2013b, 2021; Oevermann, 2016). Ob und wie Schulen sich entwickeln, hätte dann v. a. etwas damit zu tun, wie stark die neu entworfene Schule zu den Orientierungen schulischer Akteure passt und dadurch in den symbolischen Kämpfen Gefolgschaft und durchsetzungsstarke Koalitionen ermöglicht, für die eine veränderte und entwickelte Schule deutlicher als ihre frühere, jetzt abgeschaffte Version eine Bewährung auch in der Zukunft verspricht (vgl. Kramer, 2021).

Literatur

- Abs, H. J. & Klein, E. D. (2019). Schulentwicklung. In M. Haring, C. Rohlf & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 677–687). Münster und New York: Waxmann.
- Altrichter, H. & Zuber, J. (2019). Potenziale und Grenzen der Qualitätsentwicklung im Schulwesen. In M. Haring, C. Rohlf & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 914–922). Münster und New York: Waxmann.
- Asbrand, B. & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohl, T., Helsper, W., Holtappels, H. G. & Schelle, C. (Hrsg.) (2010). *Handbuch Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bohnsack, R. (1983). *Alltagsinterpretation und soziologische Rekonstruktion*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Bohnsack, R. (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Opladen: Leske + Budrich.

- Bohnsack, R. (1997). Dokumentarische Methode. In R. Hitzler & A. Honer (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik* (S. 191–212). Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, R. (2000). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. 4. Aufl. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, R. (2013). Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In A. Lenger, C. Schneickert & F. Schumacher (Hrsg.), *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven* (S. 175–200). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2014). 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: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (2001). Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Forschung* (S. 9–24). Opladen: Leske + Budrich.
- Böhme, J., Hummrich, M. & Kramer, R.-T. (Hrsg.) (2015). *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2019). Professionalität und Professionalisierung als biographische Bearbeitung der Spannung zwischen Norm und Habitus. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 101–123). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bourdieu, P. (1979). *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1993). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1995). *Sozialer Raum und ‚Klassen‘. Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen*. 3. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1999). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. 11. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2001). *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2018a). *Bildung. Schriften zur Kulturosoziologie 2*. Herausgegeben von F. Schultheis und S. Egger. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2018b). Die konservative Schule. Soziale Ungleichheit gegenüber Schule und Kultur. In P. Bourdieu, *Bildung. Schriften zur Kulturosoziologie 2* (S. 7–38). Herausgegeben von F. Schultheis und S. Egger. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1973). *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (2006). *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Helsper, W. (2008). Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik* (54), H. 1, S. 63–80.
- Helsper, W. (2015). Schulkultur revisited: Ein Versuch, Antworten zu geben und Rückfragen zu stellen. In J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs* (S. 447–500). Wiesbaden: Springer VS.

- Helsper, W. (2018). Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus – Konsequenzen für die Lehrprofessionalität. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potenziale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 17–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2019). Vom Schüler- zum Lehrerhabitus – Reproduktions- und Transformationspfade. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 49–72). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2020). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Kurseinheit 1: Profession – Professionalität – Professionalisierung: Theoretische Perspektiven*. Studienbrief der Fernuniversität Hagen. Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften. Hagen.
- Helsper, W., Kramer, R.-T. & Thiersch, S. (2013). Orientierungsrahmen zwischen Kollektivität und Individualität – ontogenetische und transformationsbezogene Anfragen an die dokumentarische Methode. In P. Loos, A.-M. Nohl, A.-Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen* (S. 111–140). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Helsper, W., Kramer, R.-T. & Thiersch, S. (Hrsg.) (2014). *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W., Kramer, R.-T., Thiersch, S. & Ziems, C. (2009). Bildungshabitus und Übergangserfahrungen bei Kindern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Sonderheft 12, S. 126–152.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hericks, U., Sotzek, J., Rauschenberg, A., Wittek, D. & Keller-Schneider, M. (2018). Habitus und Normen im Berufseinstieg von Lehrer*innen – eine mehrdimensionale Typenbildung aus der Perspektive der Dokumentarischen Methode. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* (7), S. 65–80.
- Holtappels, H. G. & Rolff, H.-G. (2010). Einführung: Theorien der Schulentwicklung. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 73–79). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Košinár, J. (2014). Die Bedeutung von Passungerfahrungen für Professionalisierungsverläufe im Referendariat. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* (3), S. 29–43.
- Košinár, J. (2019). Habitustransformation, -wandel oder kontextindizierte Veränderung von Handlungsorientierungen? Ein dokumentarischer Längsschnitt über Referendariat und Berufseinstieg. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 235–259). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kramer, R.-T. (2011). *Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kramer, R.-T. (2013a). Kulturelle Reproduktion und symbolische Gewalt. Pierre Bourdieus Beitrag zur Bildungssoziologie. In B. Dippelhofer-Stiem & S. Dippelhofer (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungssoziologie. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. (S. 26), Weinheim: Juventa.
- Kramer, R.-T. (2013b): „Habitus(-wandel)“ im Spiegel von „Krise“ und „Bewährung“. Strukturtheoretische Überlegungen zu einer dokumentarischen Längsschnittforschung. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* (14), H. 1, S. 13–32.
- Kramer, R.-T. (2015a). „Reproduktionsagenten“ oder „Transformationsakteure“? Lehrkräfte im Blick der Bildungssoziologie von Pierre Bourdieu. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* (35), H. 4, S. 344–359.

- Kramer, R.-T. (2015b): Dokumentarische Methode und Objektive Hermeneutik im Vergleich – Zugleich ein Versuch der Schärfung einer Rekonstruktionsmethodologie. *sozialersinn* (16), H. 2, S. 167–197.
- Kramer, R.-T. (2016). Der Ansatz „Schulkultur“ – theoretische und empirische Perspektiven zum Verständnis von Bildungssystem und Bildungsinstitutionen. In M. S. Maier (Hrsg.), *Organisation und Bildung* (S. 33–49). Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, R.-T. (2017). „Habitus“ und „kulturelle Passung“ – Bourdieusche Perspektiven für die ungleichheitsbezogene Bildungsforschung. In M. Rieger-Ladich & C. Grabau (Hrsg.), *Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren* (S. 183–205). Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, R.-T. (2018). Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion. Methodologische Überlegungen zu einer neuen Methode der Habitushermeneutik. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden* (S. 243–267). Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, R.-T. (2020a). Kontinuität oder Transformation? Methodologische Herausforderungen einer rekonstruktiven Längsschnittforschung. In S. Thiersch (Hrsg.), *Qualitative Längsschnittforschung. Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen* (S. 109–126). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Kramer, R.-T. (2020b). Nachdenken über die Qualifizierungsbedeutsamkeit als Aufgabe der Disziplin? *Erziehungswissenschaft* (31), H. 60, S. 47–51.
- Kramer, R.-T. (2020c). Zum Problem der Professionalisierung im Lehramtsstudium und zum Potential der Hochschullernwerkstatt. In K. Kramer, D. Rumpf, M. Schöps & S. Winter (Hrsg.), *Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts* (S. 277–290). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Kramer, R.-T. (2021). Strukturbildung zwischen „Kampf“ und „Pfadabhängigkeit“? Eine Skizze zu einer praxeologisch-strukturalistischen Perspektive auf Stabilität und Veränderung von Schule. In A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich, & T.-S. Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule* (S. 269–289). Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S. & Ziems, C. (2009). *Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in der Sekundarstufe I*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S. & Ziems, C. (2013). *Das 7. Schuljahr. Wandlungen des Bildungshabitus in der Schulkarriere?* Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (Hrsg.) (2019a). *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (2019b). Der Lehrerhabitus zwischen sozialer Herkunft, Schule als Handlungsfeld und der Idee der Professionalisierung. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 73–100). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lange-Vester, A. (2015). Habitusmuster von Lehrpersonen – auf Distanz zur Kultur der unteren sozialen Klassen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* (35), H. 4, S. 360–376.
- Lange-Vester, A., Teiwes-Kügler, C. & Bremer, H. (2019). Habitus von Lehrpersonen aus milieuspezifischer Perspektive. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 27–48). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt. A. M.: Suhrkamp.

- Martens, M. & Asbrand, B. (2018). Dokumentarische Unterrichtsforschung. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden* (S. 11–23). Wiesbaden: Springer VS.
- Moldenhauer, A., Asbrand, B., Hummrich, M., & Idel, T.-S. (Hrsg.) (2021). *Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nohl, A.-M. (2006). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Nohl, A.-M., Schäffer, B., Loos, P. & Przyborski, A. (Hrsg.) (2013). *Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen*. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Oevermann U. (2016). „Krise und Routine“ als analytisches Paradigma in den Sozialwissenschaften. In R. Becker-Lenz, A. Franzmann, A. Jansen & M. Jung (Hrsg.), *Die Methodenschule der Objektiven Hermeneutik. Eine Bestandsaufnahme* (S. 43–114). Wiesbaden: Springer VS.
- Rahm, S. (2005). *Einführung in die Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Rotter, C. & Bressler, C. (2019). Habituelle Ausgestaltung der Lehrerrolle. Seiteneingestiegene und traditionell ausgebildete Lehrkräfte im Vergleich. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 191–211). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schieferdecker, R., Hinzke, J.-H. & Kessler, S. (2019). Umgang mit Spannungen im schulischen Alltag. Eine studienübergreifende Synopse zur Rekonstruktion eines beruflichen Habitus von Lehrpersonen. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 167–188). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schroer, M. (2006). Raum, Macht und soziale Ungleichheit. Pierre Bourdieus Beitrag zu einer Soziologie des Raums. *Leviathan* (34), H. 1, S. 105–123.
- van Ackeren, I. & Klemm, K. (2009). *Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Wenzel, H. (2004). Studien zur Organisations- und Schulkulturentwicklung. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 391–415). Wiesbaden: VS Verlag.

Kontexturale Schulentwicklungsforschung

Ein Vorschlag zur Beobachtung reflexiver Verschränkungen schulischer Aushandlungsprozesse

Daniel Goldmann

Zusammenfassung

Der Beitrag stellt den methodologischen Ansatz der Kontexturanalyse in seiner Anwendung auf den Gegenstand der Schulentwicklung vor. Dazu werden neben den methodologischen Grundlagen anhand von empirischen Beispielen der Beobachtungsfokus sowie das Potential einer solchen Perspektive für die Erforschung von schulischen Entwicklungsprozessen veranschaulicht. Im Kern wird der zentrale Mehrwert darin gesehen, dass über die Kontexturanalyse schulische Entwicklungsbemühungen in ihrer Konflikthaftigkeit, Widersprüchlichkeit und Prozesshaftigkeit empirisch in den Blick genommen werden können. Da dieser Ansatz zwar in Auseinandersetzung mit der Dokumentarischen Methode entwickelt wurde, sich aber an zentralen Stellen kategorisch in der Perspektive auf die Empirie und dem empirischen Vorgehen von ihr unterscheidet, wird abschließend diskutiert, inwieweit die Kontexturanalyse noch als dokumentarische Forschungsmethode verstanden werden kann.

Schlüsselwörter: Kontexturanalyse, Schulentwicklung, Organisation Schule, Kooperation

Contextural research on school improvement. A proposal for the observation of reflexive entanglements of negotiation processes in schools

Abstract

The article presents the methodological approach of the contextural analysis in its application to the subject of school improvement. In addition to the methodological basics, the focus of observation as well as the potential of such a perspective for the research of school improvement are illustrated based on empirical examples. In essence, the main value added to the discussion is seen in the fact that the contextural analysis can be used to examine school improvement empirically in its conflictuality, contradictoriness, and processuality. Since this approach was developed in confrontation with the documentary method but differs categorically from its perspective on the empiricism and the empirical procedure, it is concludingly discussed to what extent the contextural analysis can still be understood as a documentary research method.

Keywords: contextural analysis, school improvement, school as organization, cooperation

1. Einleitung

Die Dokumentarische Methode hat sich in allen Feldern der erziehungswissenschaftlichen Forschung etabliert. Die Diskussion um die dokumentarische Organisationsforschung (Amling & Vogd, 2017) hat jedoch verdeutlicht, dass das, was diese Forschung auszeichnet, durchaus sehr heterogen ist und ebenso kontrovers verhandelt wird. Die einen definieren Organisation ausschließlich basierend auf Luhmanns frühen Arbeiten und untersuchen Organisationsmilieus (Nohl, 2007), andere nutzen einen relativ losen Bezug zu Luhmann und fokussieren auf den Unterschied von formalen Strukturen und gelebter Praxis (Mensching, 2008) oder andere schließen umfassend an die Systemtheorie an und untersuchen die Handhabung unterschiedlicher Systemreferenzen (Vogd, 2011). Obwohl dies alles Arbeiten sind, die der Dokumentarischen Methode zugerechnet werden, sind nicht nur die metatheoretischen Setzungen über den Organisationsbegriff unterschiedlich, sondern auch das, was empirisch in den Blick genommen wird.

Versteht man wie in diesem Beitrag auch Schulen als Organisation, wird für die Diskussion um die Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung unmittelbar deutlich, dass es weder ein einheitliches Verständnis von der zu setzenden Metatheorie gibt noch eine einheitliche Vorstellung, was als methodologische Grundlage anzulegen ist. Folglich kann nicht von *einer* dokumentarischen Schulentwicklungsforschung gesprochen werden, sondern nur von unterschiedlichen Varianten derselben.¹ Eine dieser Varianten wird im Weiteren in Anschluss an die Überlegungen von Till Jansen und Werner Vogd (Jansen & Vogd, 2013) zur Kontexturanalyse ausgeführt. Ziel dieses Beitrags ist es, den abstrakten Ansatz der Kontexturanalyse auf Schulentwicklung anzuwenden und dabei auszuloten, welches Potenzial eine solchen Perspektive für die Erforschung von Schulentwicklung hat.

Die dafür zu klärenden Fragen sind oben bereits angedeutet. So ist notwendig auszuweisen, in welcher Weise Schule als Organisation verstanden wird und welche methodologischen Folgen für die Beobachtungen von Schulen in ihrer Entwicklungsarbeit daraus folgen. Da in diesem Beitrag Organisationen im Allgemeinen und Schulen im Spezifischen nicht als homogene Einheiten, sondern durch widerstreitende Momente strukturierte Entitäten gesehen werden, muss auch die empirische Beobachtung anstelle von der klassischen dokumentarischen Perspektive auf Homogenität von Gruppen auf das Prozessieren von Differenzen und widersprüchlichen Anforderungen fokussieren (2.1). Dieser empirische Fokus wird anschließend in seiner Heuristik differenziert und auf Schulentwicklung angewandt, sodass zum Abschluss des theoretischen Teils eine all-

1 An anderer Stelle (Goldmann, 2017a) habe ich, orientiert am Entscheidungskriterium der Methodologie, drei Varianten Dokumentarischer Organisationsforschung unterschieden: eine, die sich klassisch als Milieuforschung versteht und den Begriff der Konjunktion umfassend als Leitbegriff setzt (Bsp. Nohl, 2007), eine, die nur das praxeologische Fundament der Methode nutzt, nicht aber die Milieuperspektive (Bsp. Mensching 2008), und eine sich weitgehend von der ursprünglichen Methodologie löst und eine systemtheoretische bzw. kontexturanalytische Grundlegung vorschlägt (Bsp. Vogd, 2011).

gemeine Forschungsfrage für die kontexturale Schulentwicklungsforschung formuliert werden kann (2.2). Anhand von drei ausgewählten Szenen aus Gruppendiskussionen wird der Ansatz in seiner empirischen Beobachtung veranschaulicht (3). Darauf basierend kann abschließend der Ertrag einer solchen Empirie für die Schulentwicklungsforschung reflektiert und ebenso diskutiert werden, inwieweit die Kontexturanalyse als Weiterentwicklung oder Loslösung von der Dokumentarischen Methode verstanden werden kann (5).

2. Kontextualität in der Organisation Schule

2.1 Die (dokumentarische) Erforschung von Organisationen

Der Wechsel der Forschungsgegenstände der Dokumentarischen Methode von den anfänglichen Freizeit- und Freundschaftsgruppen zu Organisationen ist für Jansen und Vogd (2013) Anlass, die Dokumentarische Methode weiterzuentwickeln. Denn anders als Gruppen, sind Organisationen keine homogenen sozialen Einheiten, sondern „das Paradebeispiel der Kopräsenz von Rationalitätskonflikten und Einheit“ (ebd., S. 82). So trafen sich zum einen in Organisationen multiple eigenlogische, vielfach widerstreitende Räume (in der Schule z. B. unterschiedliche Fachgruppen, Professionen oder Hierarchieebenen), was dazu führe, dass die Rahmungen der Praxis fortwährend wechselten und sich die unterschiedlichen Logiken aneinander abarbeiten würden. Dies dokumentiert sich in der Schule z. B. in multiprofessionellen Fachgesprächen (vgl. Kunze, 2015) oder in den vielfach auftretenden Konflikten zu Beginn von Schulentwicklungsprozessen (vgl. Altrichter, 2000). Zum anderen hätten das Formale und explizite Wissensbestände – dokumentarisch gesprochen das Kommunikative – eine wesentlich höhere Bedeutung für die organisationale Praxis und folglich könnten dem konjunktiven Wissen nicht wie im ursprünglichen Verständnis der Methode die alleinige praxisstrukturierende Bedeutung zugeordnet werden. Dies gilt im Besonderen in professionellen Kontexten, in denen nicht nur die formalen Vorgaben, sondern v. a. auch die expliziten Wissensbestände der Profession handlungsleitend sein sollen. (vgl. Jansen, Schlippe & Vogd, 2015)

Auch für Bohnsack sind Organisationen ein Anlass, die anfänglich deutlichere Trennung zwischen Konjunktivem und Kommunikativem in eine konstitutive doppelte Verschränkung zu überführen (Bohnsack, 2014, 2017a). Von dieser Möglichkeit der Anpassung der Methode bzw. ihrer Methodologie sehen Jansen und Vogd ab und setzen vielmehr auf einen grundlegenden Umbau. Organisationen könnten aufgrund der Entscheidungsbasierung, Formalisierung u. a. auch der Mitgliedschaft und anderen Strukturmerkmalen und der daraus erwachsenen Vielschichtigkeit und Komplexität nicht als von Milieus abgeleitete Entität verstanden werden, sondern umgekehrt sei „Milieubildung [...] etwas Nachgeordnetes“ (Jansen et al., 2015, S. 11; vgl. auch Goldmann, 2017a). Folglich wird die ursprüngliche Idee, dass nur Konjunktion und damit eine „schicksalsmäßig[e], mit allen Fasern [ihrer] Existenz“ (Mannheim, 1970, S. 526) verbundene Kollektivität eine gemeinsame Praxis konstituiert, aufgegeben. In ihrer Er-

forschung dürfe es nicht mehr darum gehen, „in der Idee eines spezifischen Habitus einzurasten, den es zu rekonstruieren gilt [... und ebenso] nicht darum, einen kohärenten Orientierungsrahmen herauszuarbeiten“ (Jansen & Vogd, 2017, S. 267). Vielmehr sei das Ziel, die Ordnung zu bestimmen, „in der sich unterschiedliche institutionelle und normative Ordnungen ineinander verschachteln und sich aneinander abarbeiten“ (ebd.). Eine Beobachtung dieses Abarbeitens einer „Vielzahl sozialer Räume“ (Jansen et al., 2015, S. 3) erfordere auch im methodischen Vorgehen grundlegende Veränderungen. Zum einen könne die dokumentarische Idee der multidimensionalen oder relationalen Typenbildung nicht bruchlos angewandt werden, da diese auf eine „trennende Analyse verschiedener Lagerungen“ (Jansen et al., 2015, S. 18) abziele, notwendig aber eine „Suche nach der Praxis der Verschränkung“ (ebd.) sei. Noch grundlegender kann zum anderen z. B. die formale Diskursanalyse, die für homogene Freizeitgruppen entwickelt wurde, nicht mehr genutzt werden. Stattdessen schlagen Jansen, Feißt und Vogd (2020) eine formale Analyse vor, die logische Brüche und damit Kontexturwechsel identifizieren helfen soll.

Für diesen grundlegend anderen Blick auf die empirische Praxis, der nicht auf Konjunktion, sondern auf die Handhabung von Disjunktion fokussiert, sei in der Methodologie eine „Verschiebung in der theoretischen Primärreferenz“ (Jansen & Vogd, 2017, S. 275) vom Begriff der Konjunktion zum Konzept der Polykontextualität notwendig. Goldmann (2017a) folgert, dass, erfolge diese grundlegende Verschiebung in der dokumentarischen Organisationsforschung nicht, sie „eine (Milieu-)Forschung *in* Organisationen aber nur begrenzt eine Erforschung *von* Organisationen“ (ebd., S. 150) bleibe.

2.2 Kontexturanalyse von Schulentwicklung

Als neue Primärreferenz dient Jansen und Vogd der formallogische Ansatz der Polykontextualität von Gotthard Günther (1979). Die zentrale Idee dieser mehrwertigen Logik ist, nicht von einer für alle gültigen Logik, die die Welt in eine positive und eine negative Seite trennt (z. B. Sein und Nicht-Sein) und damit gleichbedeutend mit nur einer existierenden Wahrheit ist, sondern von der gleichzeitigen Gültigkeit mehrerer Eigenlogiken auszugehen. Dazu konzipiert Günther den Begriff der Kontextur als zweiwertigen logischen Raum, der die Welt jeweils über einen Positiv- und einen Negativwert beobachtet, und der neben anderen Kontexturen existiert, die ihre je eigene Weise der Beobachtung von der Welt haben. Ähnlich dem Systembegriff können zahlreiche eigenlogische Entitäten als Kontexturen gefasst werden: Psychen, Interaktionen, Theorien, Organisationseinheiten, Familien etc. Die Milieulogik der Konjunktion ist folglich nur noch eine von zahlreichen anderen Logiken, die empirisch auftreten können.

Bestehen mehrere Kontexturen gleichzeitig, ist die zentrale Frage, wie diese nicht nur als zusammenhangloses Nebeneinander gedacht werden können, sondern deren ‚Austausch‘ konzeptionalisiert werden kann. Dazu führt Günther die Begriffe der Verbundkontextur und der transjunktionalen Operatoren ein. Während die Verbundkontextur die vermittelnde Kontextur (z. B. die Interaktion, die zwischen zwei psychischen Systemen vermittelt) darstellt, sind die Operatoren die Formen der reflexiven Einbindung

anderer Logiken in die eigene. Dies erfolgt stets in der Form, dass die Fremdlogik negiert (Rejektion) oder angenommen bzw. als gleich zur eigenen gewertet (Akzeption²), sie dabei aber in unterschiedlicher und unterschiedlich komplexer Weise zum eigenen Strukturaufbau genutzt wird. In der Form der *partiellen Rejektion* wird die andere Kontextur nur randständig und teilweise zur Kenntnis genommen, ohne ihr eine Eigenlogik zuzuschreiben. Im Kontrast dazu sind die beiden anderen Rejektionsformen umfassende Zurückweisungen. In der *totalen undifferenzierten Rejektion* wird die Fremdlogik in Abgrenzung zur eigenen Logik verworfen. Dies erfolgt gerade nicht wie bei der partiellen Rejektion – wenn man so will – als Linksliegenlassen, sondern über ein Abarbeiten daran, was zum eigenen Strukturaufbau innerhalb der eigenen Logik genutzt wird. Davon zu unterscheiden ist wiederum die *totale differenzierte Rejektion*. Auch bei dieser wird zwar die Fremdlogik als Ganze verworfen. Ihr wird aber eine Sinnhaftigkeit und Berechtigung zugeschrieben und diese damit komplexer in der eigenen Logik in Rechnung gestellt. Günther versteht diese drei Formen der Rejektion als unterschiedlich komplex, bei denen die Komplexität in der hier aufgeführten Reihung ansteigt. Insofern können sie als Komplexitätsstufen verstanden werden. (Günther, 1979; Jansen et al., 2015)

Die Logik der Komplexitätsstufen kann am Beispiel veranschaulicht werden, wie Lehrkräfte über die Schulinspektion reden. Wird über die Schulinspektion v. a. lamentiert („so ist das mit dem Schultüv“ (Goldmann, 2017b, S. 103)) oder verfällt man vor dem Besuch in eine diffuse Angst („ah der Schultüv kommt \ der Schultüv kommt“), erfolgt eine partielle Rejektion der Schulinspektion. In beiden Fällen wird die Eigenlogik der Einrichtung und des Inspektionsprozesses nicht zur Kenntnis genommen bzw. erkannt und für den eigenen Strukturaufbau, sprich der Nutzung der Rückmeldung oder der Vorbereitung auf den Besuch genutzt. Ausdruck der Stufe II ist z. B. eine umfassende Ablehnung der Inspektion und ihres Vorgehens, wenn das Verhalten der Inspektor/innen als herablassend, die 20-minütigen Unterrichtsbesuche als zu kurz und damit unvollständig und nicht repräsentativ oder das gesamte Verfahren, weil es als Prüfung angelegt sei, delegitimiert wird. Dies kann z. B. der eigenen Verarbeitung negativer Inspektionsergebnisse und damit dem eigenen Strukturaufbau dienen (vgl. Katenbrink in diesem Band). Im Fall einer totalen differenzierten Rejektion könnte man sich z. B. anstelle einer solchen undifferenzierten Ablehnung zur Vorbereitung auf die Inspektion Konzepte schreiben, obwohl man diese für unnützlich für die eigene Praxis hält, weil man verstanden hat, dass die Inspektion die Schule v. a. an dieser Oberflächenstruktur misst. Genauso könnte man die Beobachtungskriterien für die Unterrichtsbesuche anschauen und den Unterricht so gestalten, dass dieser nach diesen Beobachtungskriterien gut bewertet wird, auch wenn man nach eigenen professionellen Standards darin keinen Sinn sieht. Auch dieser Umgang weist die Logik der Schulinspektion zurück, jedoch verblei-

2 Günthers Ansatz umfasst nur die Rejektion. Luhmann (1990, S. 17) begründet jedoch mit Verweis auf Spencer Browns formallogischen Ansatz, dass diese Überlegungen nicht an die Negation gebunden sein müssen und folglich Günther an dieser Stelle durch die Möglichkeit der Akzeption erweitert werden kann. In der weiteren Darstellung des Ansatzes beschränke ich mich zur besseren Lesbarkeit auf das Beispiel der Rejektion, auch wenn in den empirischen Beispielen Akzeptionen auftauchen.

Stufe	Erscheinungsformen beim Umgang mit Schulinspektion	Form der Rejektion
I	Lamentieren: „so ist das mit dem Schultiv“ Diffuse Angst: „ah der Schultiv kommt \ der Schultiv kommt“ (Goldmann 2017b)	Zurückweisung ohne Zuweisung einer Fremdlogik bzw. einer Bedeutung der Fremdlogik
II	Umfassendes Delegitimieren der Inspektion: „man fühlte sich auch ungerecht behandelt, eben weil man keine Möglichkeit der Erklärung hatte“ „Diese Art der Fragestellungen, die die gemacht haben, das war unter aller Kanone, also, wirklich.“ (Katenbrink in diesem Band)	Zurückweisung durch Abarbeiten an der Fremdlogik
III	Fassadenhaftes Bedienen der Erwartungen ohne Relevanz für den eigenen Unterricht oder die Schulentwicklung: „Wir haben alle absichtlich Methoden- und Sozialformwechsel eingebaut, weil wir wussten, dass die in den Unterrichtsbeobachtungen darauf schauen. Ich glaube aber nicht, dass das unseren Unterricht besser gemacht hat.“ (<i>fiktiv aufgrund fehlender empirischer Beispiele</i>)	Zurückweisung aber Inrechnungstellung der Fremdlogik

Tabelle 1: Komplexitätsstufen am Beispiel des Umgangs mit der Schulinspektion

ben die Lehrkräfte dabei nicht nur in der Ablehnung, sondern nutzen ihr Verstehen der Inspektion für die eigenen Zwecke und zum eigenen Vorteil.

Versteht man Schulen als entscheidungsbasierte Organisationen (Luhmann, 2000), die sich fortwährend an die gesellschaftliche Umwelt und Entwicklungen im Unterricht anpassen, werden nicht nur durch die Schulinspektion, sondern fortwährend durch externe und interne Ereignisse Anlässe geschaffen, die eigenen Strukturen zu überdenken und diese ggf. zu verändern. Ob solche Irritationen in der Schule bearbeitet und daraus Umgestaltungen beschlossen werden, ist eine empirische Frage. Werden aber bestehende Strukturen infrage gestellt, entstehen inhaltlich konflikthafte Aushandlungen um solche strukturellen Veränderungen, die als Kern von Schulentwicklung verstanden werden können (vgl. Goldmann, 2021). Diese Aushandlungen vor einer Entscheidung sind kontexturanalytisch die Verbundkontextur, in der andere Kontexturen reflektiert werden. Welche der zahlreichen Kontexturen in den Aushandlungen aufgerufen werden, z. B. die Eltern, die Bildungspolitik, die formale Organisation, der Unterricht oder die Profession, und wie, d. h. in welchen Komplexitätsstufen, entscheidet sich ebenfalls empirisch. Als allgemeine Forschungsfrage einer so konzeptionierten kontexturalen Schulentwicklungsforschung kann aber festgehalten werden, wie inhaltlich konflikthafte Aushandlungen um die Veränderung der Schule vollzogen und wie in diesen v. a. gesellschaftliche Erwartungen und unterrichtliche Belange bearbeitet, sprich: wie diese gesellschaftlichen und organisationsinternen Kontexturen reflektiert werden.

Ziel der Rekonstruktionen einer solchen Forschung ist es folglich, sowohl die Bezugnahme auf die diversen Kontexturen als auch ihr Prozessieren in ihrer Eigenlogik zu bestimmen. Wie in der klassischen Dokumentarischen Methode wird also auch hier ein Modus Operandi gesucht. Es wird jedoch nicht darauf fokussiert, was die Akteure gemeinsam haben, sondern wie sie ihre Differenzen und die widersprüchlichen Anforderungen interner und externer Kontexturen handhaben.

3. Empirische Beispiele kontexturaler Reflexionen

Im Folgenden werden drei Beispiele kontexturaler Reflexionen präsentiert. In den ersten beiden reflektieren die Lehrkräfte über ein Industrierwerk bzw. seine Stiftung und damit eine externe Kontextur und im dritten Beispiel erfolgt dies über die interne Kontextur des Unterrichts. Ziel dieser Darstellung ist es, sowohl die Idee der Komplexitätsstufen als auch die interne Prozessierung ausführlicher zu präsentieren und darüber ihr Analysepotential für die Schulentwicklungsforschung zu veranschaulichen. Die Auszüge entstammen Gruppendiskussionen meiner Dissertationsstudie, die neben Erzählungen zur Schulentwicklung auch darauf zielten, die Lehrkräfte in Situationen zu bringen, die für Schulentwicklung typisch sind. Um deren Bearbeitung möglichst nah am Modus Operandi der Schule zu bringen, waren stets auch Mitglieder der Schulleitung Teilnehmenden der Diskussionen. Diese Idee verdeutlicht die Differenz zwischen einer konjunktivistischen und kontexturalen Perspektive. Während eine klassisch dokumentarische Perspektive nahelegt, die Gruppen möglichst homogen anzulegen, um so wahrscheinlicher einen konsistenten Orientierungsrahmen rekonstruieren zu können (z. B. nur die Steuergruppen exklusive der Schulleitung wie in Schrock, 2009), wurde es hier genau aufgrund der erwarteten Differenz der Akteursperspektiven zur Bedingung der Teilnahme an der Studie gemacht, dass ein Schulleitungsmitglied anwesend ist, um so den Praxisvollzug der Handhabung von Differenzen beobachten zu können (vgl. Goldmann, 2017b).

Die schulische Umwelt genauso wie der Unterricht werden dabei nicht als reales Abbild in die Aushandlung der Lehrkräfte integriert, sondern nur eigenlogisch vermittelt über andere Kommunikationen. Neben Dokumentationen (vom Unterricht z. B. über Anwesenheiten, Hausaufgaben, mündliche Noten usw.) sind hier v. a. die Beobachtungen, Einschätzungen und Kommentare der Lehrkräfte zentrale Quelle für solche ‚Derivate‘. Im Fall der hier vorgestellten Gruppendiskussionen umfasst dies, weil es keine *in-situ*-Daten sind, neben der Ebene des *in-actu*-Vollzugs, v. a. auch die Ebene der Erzählungen über Aushandlungen. Nur im letzten Beispiel handelt es sich um eine Aushandlungssituation, die die Lehrkräfte selbst im Rahmen einer Gruppendiskussion initiiert haben.

3.1 Das Außen als unbestimmte Gefahr und ihre Bewältigung

Im ersten empirischen Beispiel geht es um eine Kooperation der Pater-Brown-Hauptschule mit einem Industrierwerk bzw. der durch das Werk gegründeten gemeinnützigen Stiftung. Vor der folgenden Szene wurden zunächst diverse Vorteile dieser Zusammenarbeit benannt und die Kooperation allgemein begründet. Im anschließenden hier ausgeführten Abschnitt werden selbstläufig die anfänglichen Befürchtungen der Lehrpersonen in Bezug auf diese Kooperation ausgeführt (vgl. ausf. Goldmann, 2017b, S. 107 ff.).

- Poggen: (7) ja und es ist ja bei äh dem Werk eben auch sehr erfreulich / dass sie eben so äh . zwar unterstützt / finanziell / aber nicht wie zu Anfang als es zu der Kooperation kam / war ja doch so=n bisschen auch diese Angst da / mh . wir kriegen zwar was / aber es wird uns auch was aufgedrückt \
- w?: [mmh \
- Poggen: [sie machen es ja nicht uneigennützig / sondern hab- verfolgen einen ganz bestimmten Zweck dabei / und wir müssen dann also in die Richtung mehr oder weniger unterrichten \ und das ist ja gar nich so \
- Dombrig: nein ich denke d- . das Ziel / was sie natürlich auch verfolgen / is / ausbildungsreife Schüler zu bekommen
- Poggen: [natürlich \ klar \
- w?: [()
- Dombrig: [denn ähm
- Poggen: [das ist ja auch ihr gutes Recht \
- Dombrig: [denn n großes Potential äm . is ja nich mehr da / ne /
- Poggen: [mmh \ klar \
- Dombrig: [die sind an Realschulen oder Gymnasien / und die machen nich diese Ausbildung beim Werk / und das heißt / sie sie müssen darum auf die Hauptschulen zurückgreifen /
- w?: [mmh \
- Dombrig: und dann eben versuchen / dass die Schüler . wie man heut so schön sagt °ausbildungsreif sind° \ .. und da find ich=s eigentlich gut / denn .
- Poggen: [ja \
- Dombrig: ich denke Marie / das sagen die Dir ja auch bei den Praktikumsberufen / wo=s oder äh Besuchen da wo=s fehlt / ne also . das sind ja so die Erfahrungen / die man als Lehrer so macht \ dass es dann heißt / ja ähm in den und den Bereichen läuft das ganz gut / aber das und das können sie eben halt noch nich \ und das erwarten wir eigentlich von unseren Auszubildenden \ und das ist für uns ja schon wichtig / dass man weiß / . was wird in der Wirtschaft oder .
- w?: [mmh \
- Dombrig: in der freien Wirtschaft eben verlangt von unseren Schülern \ ne / ()

Zunächst wird vor dem Zustandekommen und der praktischen Erfahrung der Kooperation eine diffuse „Angst“ vor einem nicht weiter spezifizierten Eigeninteresse des Werks benannt, das auf einen unmittelbaren direkten Eingriff in das „[U]nterrichten“ der Lehrkräfte ziele. Diese Angst habe sich aber als unbegründet erwiesen. Anstelle des Einflusses auf das Unterrichten wird dann als Ziel des Werkes gesetzt, „ausbildungsreife Schüler

zu bekommen“. Und da das Industrierwerk nur auf Hauptschüler/innen als Auszubildende zurückgreifen könne, sei es auf die Arbeit der Schule angewiesen und unterstütze diese deshalb. Über diese Konstruktion wird ein beiderseitiger Nutzen und damit ein reziprokes Verhältnis geschaffen: Die Schule benötigt Geld, um Zusatzangebote machen zu können, und das Industrierwerk braucht ausbildungsreife Schüler, die sie nur von den Hauptschulen bekommen können.

Diese Konstruktion der externen Interessen nimmt die Eigenlogik des Werks bzw. seiner Stiftung nur rudimentär zur Kenntnis und erfolgt damit in Form einer partiellen Akzeption (Stufe I). So wird nicht zwischen gemeinnütziger Stiftung und Wirtschaftsunternehmen unterschieden und eine Eigenlogik einer Stiftung wird gar nicht in Rechnung gestellt. Auch werden andere potenzielle Gründe für das Unternehmen, eine Stiftung zu gründen und Geld für die Hauptschule auszugeben, nicht in Erwägung gezogen (z. B. Steuern sparen, Wohltätigkeit und darüber Unterstützung in der lokalen Bevölkerung gewinnen). Die simple Interessenszuschreibung und die daraus folgende wahrgenommene Reziprozität der Beziehung sind das ‚Sensemaking‘ der Schule, das die anfängliche Angst vor einem übermächtigen Externen mit unbekanntem Interessen in eine für sie bewältigbare Situation überführt. Über diese Konstruktion als partielle Akzeption gelingt es der Schule, das Externe nicht mehr als diffuse Gefahr zu sehen und eine Zusammenarbeit abzulehnen, sondern überhaupt eine Kooperationsbeziehung einzugehen und für sich daraus einen Nutzen zu ziehen.

3.2 Ausbildungsreife als komplexe Verbundkontextur zwischen Schule und Wirtschaft?

Der Begriff der Ausbildungsreife, der bereits in der vorherigen Sequenz der Pater-Brown-Hauptschule benannt wurde, wird im unmittelbaren Anschluss an die obige Stelle durch die Lehrkräfte genauer beschrieben. Allgemein fasst der Begriff Kompetenzen und Eigenschaften, die vor dem Beginn einer Ausbildung vorhanden sein müssen, um eine Berufsausbildung überhaupt starten zu können, und die nicht oder nicht mehr über Schulabschlüsse und Noten abgebildet werden. Anders formuliert: Es sind Erwartungen der Wirtschaft, was die Schule als Minimalziel gewährleisten soll. Gleichzeitig ist das, was die Ausbildungsreife ausmacht, nicht formal mit objektiv beobachtbaren Kriterien definiert, sondern nur schwer bestimm- bzw. überprüfbar (z. B. Teamfähigkeit).

Dies kann wie folgt übersetzt werden: Schulabschlüsse und Noten kombiniert mit Lehrplänen können als simple Form der Vermittlung zwischen gesellschaftlichen Erwartungen und schulischer Leistung verstanden werden: Über die Beteiligung an Lehrplänen werden von der einen Seite Erwartungen an die schulische Leistung und über Abschlüsse und Noten wird von der anderen Seite die Leistung nach außen kommuniziert. Umgekehrt kann kontexturanalytisch formuliert werden: Schule kann in der simplen Form der partiellen Akzeption bzw. Rejektion gesellschaftliche Erwartungen zur Kenntnis nehmen und einbinden bzw. zurückweisen. Die Wirtschaft wiederum kann die kondensierten Aussagen über das Ausmaß der erfolgreichen Vermittlung der erwarteten Fähigkeiten

der Lernende in Form der Abschlüsse und Noten als simple Aussage über die Bewerber/in übernehmen und daraufhin die Schüler/innen partiell und damit simpel akzeptieren oder rezeieren. Die geringe Komplexität ist hier folglich eine Leistung, die auf beiden Seiten den Aufwand minimiert und genau deshalb geeignet bzw. funktional ist. Dagegen stellt das Konzept der Ausbildungsreife eine komplexere Form der Vermittlung zwischen diesen gesellschaftlichen Erwartungen und der schulischen Leistungserbringung dar. Sie greift, wenn individueller und komplexer über die Passung zwischen Erwartungen und Leistung kommuniziert werden soll. Diese Vermittlung zwischen beiden Seiten kann als Verbundkontextur verstanden werden und damit als eigenlogischer Raum, in dem Wirtschaft und Schule komplexer und individueller ‚ins Gespräch‘ kommen als dies über Abschlüsse und Noten möglich ist, und somit anders über die Leistungs- bzw. Funktionsbezüge von Schule zur Wirtschaft vermittelt werden kann. Die folgenden Ausführungen der Lehrkräfte verdeutlichen, dass Ausbildungsreife diese Funktion der komplexeren Beobachtung und kollektiven Einbindung wirtschaftlicher Erwartungen an Schule für sie als Gruppe nicht einnimmt.

- Dombrig: .. und da find ich=s eigentlich gut / denn .
 Poggen: |ja \
 Dombrig: ich denke Marie / das sagen die Dir ja auch bei den Praktikumsberufen / wo=s oder äh Besuchen da wo=s fehlt / ne also . das sind ja so die Erfahrungen / die man als Lehrer so macht \
 dass es dann heißt / ja ähm in den und den Bereichen läuft das ganz gut / aber das und das können sie eben halt noch nicht \
 und das erwarten wir eigentlich von unseren Auszubildenden \
 und das ist für uns ja schon wichtig / dass man weiß / . was wird in der Wirtschaft oder .
 w?: |mmh \
 Dombrig: in der freien Wirtschaft eben verlangt von unseren Schülern \
 ne / ()
 Mäuser: |ja und ich finde / dadurch haben wir wirklich auch nen sehr hohen Anteil / an Abgängern / die ausbildungsreif sind / das ist ja auch nicht selbstverständlich /
 Poggen: |mmh \
 w?: |mmh \
 w?: |mmh \
 Mäuser: |das is an anderen Schulen auch anders / und ich
 Poggen: |genau \
 Mäuser: |meine / dass das bei uns in den Jahren vorher auch teilweise anders waren /
 Poggen: |ja sehr \
 Mäuser: |dass wir echt Leute dabei hatten / wo de echt gesacht hast / oh=ei: wo geht- was soll mit dem werden /
 w?: |mmh \
 w?: |ja \
 w?: |mmh \
 Mäuser: |was kann der jetzt noch machen / er wiederholt zum zweiten mal die Achte / und . das is ja wirklich super die Prognosen auch

Poggen: [keine Abbrecher mehr ne /
Mäuser: [ja genau \ . die ha-
ben ja auch alle irgendne Stelle hinterher irgendwas haben die doch alle /
also
w?: [mmh \
Mäuser: [entweder gehen se weiter zur Schule / oder sie haben ne Ausbildung \
viele waren das denn / die nix hatten / zwei drei vielleicht / . einer
Wiegmann: [also im letzten
Jahr gar nicht
Poggen: [letztes Jahr nicht
Mäuser: [gar keiner / ne /
Poggen: [und das Jahr davor auch nicht
Wiegmann: [da war auch nicht
Mäuser: [ja \
Poggen: vorher schon \ ja \ doch \ mmh \

Im ersten Teil des Auszuges beschreibt Frau Dombrig mit den Gesprächen bei den Praktikumsbesuchen grundsätzlich genau den Modus einer komplexeren Vermittlung von wirtschaftlichen Erwartungen und schulischen Leistungen der über Ausbildungsreife als Verbundkontextur möglich ist. In ihrer Beschreibung ist sie aber zum einen unspezifisch, worin die Schüler/innen gut seien und wo Verbesserungsbedarf bestehe. Zum anderen bleibt aber nicht nur unklar, wie daraufhin die eigene unterrichtliche oder schulische Praxis verändert wird, sondern eine solche feedbackbasierte Veränderung wird gar nicht konstatiert. Dies muss keineswegs heißen, dass dieses Wissen nicht individuell für Veränderungen genutzt wird. Es dokumentiert aber, dass die Frage der Veränderung von Schule und Unterricht an dieser Schule nicht kollektiv verhandelt und abgestimmt, sondern individuell entschieden wird. Dies zeigt sich nicht nur darin, dass die kollektive Ebene in der Erzählung außen vor bleibt, sondern auch *in actu* darin, dass die Frage der Veränderungen von Unterricht in der kollektiven Konstellation der Gruppendiskussion nicht einmal thematisch wird. Dies stellt – wie die Gesamtanalyse der Gruppendiskussion ergibt (vgl. Goldmann, 2017b, S. 97 ff.) – auch den grundlegenden Schulentwicklungsmodus der Schule dar, die alle Fragen jenseits des individuellen Unterrichts an einzelne Lehrkräfte, den Sozialarbeiter oder Externe delegiert und darüber auf der kollektiven Ebene kaum Aushandlungen geführt werden müssen.

Im weiteren Verlauf der Passage wird die Ausbildungsreife der Schüler/innen am Erreichen eines schulischen Abschlusses und eines schulischen oder beruflichen Anschlusses festgemacht. Damit wird weder nach den unterschiedlichen Abschlüssen³ oder Noten noch dem Anteil derer, die direkt in eine berufliche Ausbildung übergehen, differenziert. Dass die Schüler/innen nach dem Regelschulabschluss noch „irgendwas“ weitermachen, ist darüber hinaus zum einen der (Berufs-)Schulpflicht geschuldet, liegt also in der Verantwortung des Staates. Zum anderen gibt es bei den Optionen nach der Regelschule berufsvorbereitende Maßnahmen, die die Ausbildungsreife erst herstellen

3 Die Hauptschule vergibt den Hauptschulabschluss nach der neunten Klasse, den Hauptschulabschluss nach der zehnten Klasse und die Fachoberschulreife.

sollen. Und das bedeutet: Dass die Schüler/innen also „irgendwas“ nach der Schule machen, kann in dieser generalisierten Form nicht als schlüssiger Nachweis der erfolgreichen Herstellung von Ausbildungsreife durch die Schule gesehen werden. Zudem läuft der generalisierte Verweis auf das Vorhandensein von Abschlüssen – wie oben ausgeführt – dem eigentlichen Begriffsverständnis der Ausbildungsreife zuwider, da die Lehrkräfte damit Ausbildungsreife über eine Gleichsetzung mit Schulabschlüssen und Noten definieren. Somit verbleiben sie in der Reflexion wirtschaftlicher Erwartungen in der Stufe I und nutzen nicht das Konzept der Ausbildungsreife als Verbundkontextur für eine komplexere Reflexion der Interessen der Wirtschaft.

Die hier gemachten Aussagen über Ausbildungsreife sind solche, die im kollektiven Setting der Gruppendiskussion erfolgen und stellen folglich keine Aussagen über die Lehrkräfte als Einzelne dar. Im Einzelinterview genauso wie oben benannt im Einzelfall einer Lehrkraft, die einem Praktikumsbesuch mit Ausbilder/innen ins Gespräch kommt, können sich komplexere Beobachtungen und Einbindungen der wirtschaftlichen Erwartungen dokumentieren. Als Kollektiv aber – und erst dies ist für die Frage einzelschulischer und damit kollektiv organisierter Entwicklung relevant – zeigt sich sowohl in der Möglichkeit, das Externe intern einzubinden als auch intern kollektive und damit komplexere Aushandlungen über die Veränderung von Schule zu führen, eine starke Einschränkung.

Die simple Reflexionsstufe der wirtschaftlichen Erwartungen und der weitgehende Ausschluss von Veränderungsfragen aus der kollektiven Aushandlung können als Lösung eines gemeinsamen Problems verstanden werden: Denn das Argumentieren mit Abschlüssen oder Noten macht ebenfalls die Aushandlung unter den Lehrkräften simpler, da nicht über Entscheidungen gesprochen wird und damit auch nicht darüber, wie es ggf. zu dieser Entscheidung anstelle einer anderer gekommen ist. Stattdessen können Entscheidungen als stets gesetzt behandelt werden. Das individuelle Lehrer/innenhandeln gerät damit nicht in den Blick und wird folglich nicht infrage gestellt. Eine komplexere Reflexion der Umweltkontextur würde die interne kollektive Bearbeitung mit zu viel Komplexität konfrontieren, für deren Bewältigung sie selbst nicht ausreichend komplex ist. Anders ausgedrückt: Die simplere Reflexion der externen Umwelterwartungen ist die Lösung für das Problem, dass intern bisher nur ein geringer Strukturaufbau zur kollektiven Aushandlung erfolgt und damit die erfassbare Komplexität sehr begrenzt ist.

3.3 Der Ausschluss kritischer Beobachtungen des Unterrichts

Das dritte Beispiel zeigt eine konflikthafte Thematisierung des Unterrichts in der Aushandlung unter Lehrkräften. Gegenstand der folgenden Szene ist der gerade fast abgeschlossene sechswöchige Projektunterricht (PU), der erstmalig an der vor einem halben Jahr neu gegründeten Miss-Marple-Gesamtschule durchgeführt wurde. Zunächst formulieren mehrere Lehrkräfte, was alles bereits am Projektunterricht gelänge und dass sie viele positive Rückmeldungen von Besuchern gehabt hätten. Es werden keine ausführlicheren Beschreibungen oder Begründungen geliefert, warum etwas gut ist oder was warum von Besuchern gelobt wurde, sondern die Bejahung des Unterrichtsversuchs

erfolgt unspezifisch und global. Diese reflexive Einbindung des Unterrichts in die Gruppendiskussion erfolgt damit – kontexturanalytisch gesprochen – in Form einer partiellen Akzeption und damit in der Stufe I.

Anschließend wird Dirk, der sich sowohl insgesamt in der Gruppendiskussion zurückhält als auch bezüglich der Diskussion um den Projektunterricht bisher nicht beteiligt hat, gefragt, wie er den ersten Durchgang einschätze. Dieser formuliert zunächst nur zurückhaltend Kritik am bisherigen Projektunterricht, indem er äußert, dass er mit den Ergebnissen „so nicht ganz so zufrieden“ sei. Diese Kritik wird stärker, wenn er in Bezug auf den Arbeitsprozess beschreibt, wie „verschiedene Leute [...] nicht erkennbar zielorientiert [arbeiten], sondern äh (.) äh ja so rumeiern“. Unmittelbar anschließend an diese Kritik vollzieht sich folgender Diskurs.

- Dirk: ne; so Julian; (.) aus eurer Klasse;
 Gaby: | ja gut; das ist natürlich auch so n Beispiel
 Dirk: | öh (.) der (.) steht überall
 mal rum und guckt und macht; (.) aber es kommt nicht so ne,
 Ingo: | dar- (.) darf ich da was zu sagen?
 Dirk: ja;
 Ingo: wie stellst du Dir das anders vor. stell Dir mal Julian in nem (.) frageentwickelnden
 Gaby: | °mmh; (.)°
 Ingo: Unterricht vor.
 Dirk: [räuspert sich] (2) [schnalzt] ich sprech ja jetzt nicht über ne Alternative; ich sprech jetzt so wie äh ich den äh PU Unterricht zur Zeit sehe; ne
 Ingo: | ja aber kanns-
 (.) kannste Dir vorstellen, was dabei rauskommen würde? (2)
 Dirk: das- äh ja (2) ich (.) ich sach ja nich dass die (.) mehr lernen würden, wenn sie jetzt äh in einem äh (.) Frontalunterricht oder so sitzen (.) würden.
 Ingo: ich glaub er würd weniger lernen;
 Dirk: °ja,° (2) aber ich bin, (.) ja (.) mit einigen Sachen noch nicht so zufrieden; aber vielleicht muss man das auch nicht.
 Ingo: nee muss man nich.
 Dirk: | ne, weil °man auch ja auch immer sehen muss, dass man weiterkommt; (.) aber ja°
 Ingo: wir wir müssen dafür Unterstützungssysteme haben. (.) also so (.) Revisions.situationen im Unterricht; um genau die Situation aufzufangen; Julian, was hast du denn letzte Stunde gemacht, (.) aber nicht dann sozusagen als: (.) ans Kreuz schlagen, sondern als (.) ja; Du
 Gaby: |mmh;
 Ingo: musst eben was ändern an Deinem Verhalten.
 Gaby: mmh; mmh;
 Dirk: | mmh; (1013–1040)

Dirks bisher nur konstatierte, aber noch nicht begründete Bewertung des Unterrichts wird unmittelbar dann unterbrochen, wenn er einen konkreten Schüler benennt und an diesem seine Einschätzung zu veranschaulichen beginnt und somit seine Bewertung anfängt zu begründen. Man könnte sagen, der Wechsel in die Stufe II und damit in

eine komplexere Einbindung von Dirks Bewertung – oder abstrakter von der Kontextur des Unterrichts – wird hier unmittelbar verhindert. Stattdessen leitet Ingo Dirk mit rhetorischen Fragen an, eine bestimmte Aussage zu treffen, die Dirk aber nicht ausspricht. Stattdessen wehrt sich dieser zweimal gegen die Festschreibung, dass er mit der Formulierung von Kritik an der eigenen Praxis automatisch einen grundsätzlich anderen Unterricht haben wolle. Ingo versteht ihn aber genau so: Wenn Dirk Kritik an ihrer Praxis formuliert, plädiert er zwangsläufig für eine grundsätzlich andere Unterrichtspraxis, und zwar die des Frontalunterrichts.

Nach der zweiten Weigerung Dirks, die Suggestivfrage zu beantworten, formuliert Ingo selbst die erfragte Aussage: „ich glaub er würd weniger lernen“. Dirk wird hier also angeleitet, eine pauschale Abqualifizierung des Frontalunterrichts auszusprechen. Unabhängig vom Lehrer, unabhängig vom Lernanlass und sogar unabhängig vom Gegenmodell zum Frontalunterricht – so die zentrale Aussage – lerne Julian bzw. lernen schlechte Schüler/innen im Frontalunterricht weniger. Der gegenteilige Bezugspunkt zum Frontalunterricht bleibt hier also völlig unbestimmt. Die kommunikative Einbindung ihres Unterrichts verbleibt damit auf Stufe I: Er erscheint nur als unspezifisches alternativloses Besseres als der Frontalunterricht und wird damit in Form einer partialen Akzeption reflektiert.

Die Lehrkräfte konstruieren damit eine Wertegemeinschaft, die auf Basis der Abgrenzung von einem Set von Werten, die dem etablierten Schulsystem und seinem Unterricht zugeschrieben werden, etwas anderes entwickeln und etablieren will. Dieser Wertegemeinschaft scheint Dirk abtrünnig, wenn er Kritik an der eigenen Praxis formuliert und wird – so kann man zugespitzt formulieren – angeleitet, das Glaubensbekenntnis der (konstruierten) Gemeinschaft auszusprechen. Denn wie bei einem Glaubensbekenntnis reicht es nicht aus, dass irgendjemand dieses Credo wiederholt, sondern Dirk, der potentiell Abtrünnige, muss diesen Satz rezitieren. Eine solche Vergewisserung der Zugehörigkeit zu dieser Wertegemeinschaft scheitert aber.

Die in der Szene genutzte Unterscheidung, die als Negativ den Frontalunterricht setzt und das Positive unbestimmt lässt, erweist sich sowohl im Weiteren dieser Szene als auch bezogen auf die gesamte Gruppendiskussion als Strukturentwurf des Kollegiums: Wiederholt kann das Negative, von dem die Lehrkräfte sich abgrenzen, benannt und programmatisch ausgeführt werden. Das Positive aber bleibt entweder unbenannt, unspezifisch oder wird mit der eigenen aktuell bereits vollzogenen Praxis gleichgesetzt. So können am Ende der Szene die „Revisions.situationen“ nur als Gegenteil von „ans Kreuz schlagen“ gefasst werden. Eine pädagogische Alternative dazu zeigt sich nicht, denn als solche wird hier formuliert „Du musst eben was ändern an Deinem Verhalten“. Genauso erfolgt wiederholt in der Gruppendiskussion die Selbstbeschreibung, dass ihre Pädagogik, ihre Schule oder ihre Konzepte „ganz anders“ seien. Worin sich dieses „ganz anders“ ausdrückt – außer in der Abgrenzung vom Frontalen, Beschämenden, Ausgrenzenden etc. – kann von der Gruppe an keiner Stelle ausformuliert werden.

Wie im Fall der Pater-Brown-Schule finden wir also auch hier die Schwierigkeit, andere Kontexturen komplexer zu reflektieren und in die gemeinsame Aushandlung einzubinden. Während die Lehrkräfte der Pater-Brown-Schule die kollektiven Aushand-

lungen möglichst meiden, ist der Selbstanspruch der Lehrkräfte der Miss-Marple-Schule jedoch diese zu führen. Erfolgt aber wie in der aufgeführten Szene eine komplexere Reflexion über den Unterricht, zeigt sich wiederholt, dass die Aushandlungskommunikation überfordert ist. Das unmittelbare Unterbinden des Konflikts lässt vermuten, dass keine ausreichenden Mittel zu einer konstruktiven Bearbeitung des inhaltlichen Konflikts vorhanden sind.

3.4 Fallvergleich: Zur Funktionalität simpler Reflexionen

Das Scheitern des Selbstanspruchs der Miss-Marple-Schule in der aufgeführten Szene veranschaulicht das dahinter liegende Problem und gleichzeitig die Funktionalität des weitgehenden vorgängigen Ausschlusses komplexerer Beobachtungen von Gesellschaft und Unterricht bei der Pater-Brown-Schule: Erfolgt solche komplexeren Reflexionen, würden mehr Möglichkeiten der Gestaltung und damit mehr Differenz in der Aushandlungskommunikation aufgerufen. Dies erzeugt in der Folge ein größeres inhaltliches Konfliktpotential, welches aber im Allgemeinen wie auch in der obigen Szene der Miss-Marple-Schule nur schwerlich produktiv bewältigt werden kann, sondern tendenziell zur Konflikteskalation und zum Ausschluss Einzelner führt (vgl. Goldmann, 2021). Dies kann man organisationstheoretisch als Mangel an formalen und informalen Mitteln (vgl. ebd.), gruppentheoretisch als ‚Mangel‘ an milieuhafter Verbundenheit zur Konfliktkonditionierung (vgl. ebd.) und professionstheoretisch als Ausdruck eines Problems der (Nicht-)Zuständigkeit und des (Nicht-) Könnens (vgl. Goldmann, i. E.) interpretieren.

Daran wird deutlich, dass höhere Komplexität – wie z. B. im Versuch Dirks, Unterricht komplexer in die gemeinsame Aushandlung, um Veränderung einzubringen – weder Selbstzweck noch stets die bessere Wahl ist. Es bedarf innerhalb der kollektiven Aushandlung eines dazu passenden Komplexitätsbewältigungspotentials und damit einer ausreichenden Konflikt- bzw. Diskussionskultur – oder anders: einer ausreichend komplexen Verbundkontextur, die Konflikte für Veränderungen nutzen kann, ohne soziale Folgekosten zu verursachen. Im Gegensatz dazu hat die Pater-Brown-Schule in der Schulentwicklung weder eine solche Differenz zwischen Selbstanspruch und Praxis noch die interaktiven Probleme, die sich in der Szene der Miss-Marple-Schule andeuten (z. B. informelle Hierarchiebildung, Ausschluss Einzelner bzw. Zurechtweisung).

Eine normativ-programmatische Perspektive gängiger Vorstellungen von Schulentwicklung (vgl. Goldmann, 2017b) würde wahrscheinlich im Kontrast dazu, Dirks Beitrag als kritischen Impuls zur Veränderung positiv und Ingos Reaktion kritisch werten. Dies deutet an, dass Gelingen von Schulentwicklung unter der hier dargestellten Perspektive kategorial anders gefasst werden muss (vgl. Goldmann, 2021).

4. Diskussion: Ist das noch dokumentarisch?

Der vorliegende Beitrag stellt den Ansatz der Kontexturanalyse im Feld der Schulentwicklungsforschung in Theorie und Empirie in Abgrenzung zur klassischen dokumentarischen Perspektive vor. Der zentrale Unterschied liegt im empirischen Fokus, der nicht mehr auf konjunktive Homogenität, sondern auf die operative Handhabung von Differenzen, Disjunktion und widersprüchlichen Anforderungen liegt. Als zentraler Gewinn einer solchen Verschiebung wird die Möglichkeit gesehen, nicht nur eine Beschreibung der Praxis jenseits der expliziten Selbstauskünfte der Akteure liefern zu können, indem auch implizite Wissensbestände erfasst werden. Vielmehr bietet die Kontexturanalyse einen Zugang zu schulischen Aushandlungsprozessen in ihrer Konflikthaftigkeit und Widersprüchlichkeit und damit die Möglichkeit, ein zentrales Moment schulischer Veränderungsarbeit in seiner Prozesshaftigkeit ins Zentrum der empirischen Beobachtung zu rücken. Wie anhand empirischer Fälle veranschaulicht, können darüber z. B. die programmatisch negativ bewerteten simpleren Formen der Schulentwicklung als sinnhaft verstanden und die programmatisch präferierten Formen in ihren problematischen und z. T. überfordernden Momenten nachgezeichnet werden.

Auffällig sowohl an der Darstellung der Theorie als auch der Empirie ist, dass die gängigen methodologischen Begriffe der Dokumentarischen Methode keine Verwendung finden: Milieu, Konjunktion, Erfahrungsraum, Orientierung usw. kommen nicht zum Einsatz. Dies ist nicht prinzipiell neu. So ist z. B. die Nicht-Verwendung des Milieubegriffs gerade in der dokumentarischen Organisationsforschung keineswegs unüblich (vgl. z. B. Mensching, 2008), sodass das Fehlen einzelner Begriffe noch kein Beleg für eine nicht-dokumentarische Perspektive ist. Die Darstellungen von Jansen und Vogd (2013, 2017) markieren aber in aller Deutlichkeit, dass mit der Kontexturanalyse grundlegende Unterschiede im Vergleich zur ursprünglichen Dokumentarischen Methode und auch zu ihrer aktuellen Weiterentwicklung durch Bohnsack einhergehen (s. o.)⁴: Die Primärreferenz wird verschoben, sodass Konjunktion nicht mehr Leitbegriff ist, der empirische Fokus wechselt von der Suche nach Homogenität von gemeinsamen Erfahrungen zum Prozessieren und Bearbeiten von Unterschiedlichem und sowohl die formale Diskursanalyse als auch die Typenbildungen werden nicht übernommen.

Wenn diese wesentlichen Begriffe und Verfahren der Dokumentarischen Methode keine Verwendung finden, stellt sich die Frage, ob dies noch eine Forschung mit der Dokumentarischen Methode ist, oder ob die Methode nur noch den argumentativen Bezugspunkt, nicht aber gemeinsame methodologische Basis darstellt. In kontexturanalytischen Begriffen könnte man fragen, ob die Kontexturanalyse noch in der Kontextur

4 Es soll an dieser Stelle nicht verschwiegen werden, dass Werner Vogd sich bei einem Vergleich von Bohnsacks neueren Arbeiten und der Kontexturanalyse zurückhaltender positioniert: „Möglicherweise sind die strukturellen Unterschiede zwischen dem von Bohnsack vorgestellten Modell und der Kontexturanalyse – wenngleich unterschiedliche Begrifflichkeiten und Theoriesprachen verwendet werden – gar nicht so groß, wie es auf den ersten Blick scheint“ (Vogd, 2017, S. 322). Vogd (ebd.) verdeutlicht in dem Absatz, dass es aber nicht um eine systematische Diskussion der beiden Ansätze geht, dies also keine analytische Aussage darstellt.

der Dokumentarischen Methode und ihrer Eigenlogik agiert, oder ob sie diese ‚nur‘ als fremdlogische Kontextur total differenziert rejeziert und damit in komplexer Weise für den eigenen Strukturaufbau nutzt.

Dies läuft m. E. auf die Frage hinaus, inwieweit die Dokumentarische Methode sich als Milieuforschungsmethode versteht, also eine Methode, die immer dann gewählt wird, wenn als zentrale Kontextur Gruppen und Milieus untersucht werden. Dies wiederum hängt an der Frage, ob und wie nicht nur der Begriff der Konjunktion als Leitbegriff gefasst wird, sondern auch, ob hierin weiterhin ein Anschluss an Mannheim gesucht wird. Denn in den letzten Jahren scheint sich als Konsens etabliert zu haben, unter Konjunktion nicht nur wie Mannheim die „schicksalsmäßig[e], mit allen Fasern seiner Existenz“ (Mannheim, 1970, S. 526) verbundene Kollektivität eines Einzelnen zu verstehen, sondern als diejenige Struktur, die sich bei jedweder noch so von disjunkten Momenten durchzogenen gemeinsamen Praxis einstellt (vgl. Amling & Vogd, 2017). Würde der Begriff der Konjunktion vom Anspruch befreit, eine „große Spannweite von Phänomenen“ (Bohnsack, 2017b, S. 20) abzudecken, könnte ein solcher eng gefasster Begriff der Konjunktion auch in schulischen und unterrichtlichen Kontexten gerade in den widerstreitenden und ambivalenten Momenten zu anderen Eigenlogiken z. B. im Feld der Ungleichheitsforschung einen analytischen Gewinn darstellen. Die Milieulogik könnte so als eine Kontexturlogik neben anderen in die Kontexturanalyse reintegriert werden. Für die Schulentwicklungsforschung könnte dies z. B. heißen, informelle Gruppen bzw. Cliques von Lehrkräften, die sich ähnlich den Freundschaftsgruppen stärker und umfassender als ganze Person verbunden fühlen, auf ihre Bedeutung in Schulentwicklungsprozessen hin zu untersuchen, indem gefragt wird, inwieweit sie z. B. Innovationen initiieren oder Widerstand organisieren. Ob dies dann noch der Dokumentarischen Methode zugeordnet wird oder ob es sich um eine Kontexturanalyse in Anlehnung an die Dokumentarische Methode handelt, erscheint mir letztlich sekundär.

Literatur

- Altrichter, H. (2000). Konfliktzonen beim Aufbau schulischer Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung. In A. Helmke, W. Hornstein & E. Terhart (Hrsg.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft. 41.* (S. 93–110). Weinheim: Beltz.
- Amling, S., & Vogd, W. (2017). *Dokumentarische Organisationsforschung: Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie*. Opladen: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf02hf>
- Bohnsack, R. (2014). 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. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00495-8_2
- Bohnsack, R. (2017a). Konjunktiver Erfahrungsraum, Regel und Organisation. In S. Amling & W. Vogd (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung – Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie* (S. 233–259). Opladen: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf02hf.13>
- Bohnsack, R. (2017b). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Budrich.

- Goldmann, D. (2017a). Gruppe, Milieu, Organisation – Begriffliche und empirische Reflexionen der Dokumentarischen Organisationsforschung. In S. Amling & W. Vogd (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung – Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie* (S. 142–160). Opladen: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf02hf.9>
- Goldmann, D. (2017b). *Programmatisches und Praxis der Schulentwicklung. Rekonstruktionen zu einem konstitutiven Spannungsverhältnis*. Wiesbaden: VS Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15779-1>
- Goldmann, D. (2021). Entscheidungskonflikte als Kern von Schulentwicklung. Ein Beitrag zu einer operativen Theorie der Schulentwicklung. In A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt: Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule*. (S. 181–200). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30774-5_9
- Goldmann, D. (i.E.). Kollegen und Cliques. Zur Polykontextualität des Lehrerzimmers. In K. Kunze, D. Petersen, G. Bellenberg, M. Fabel-Lamla, J.-H. Hinzke, A. Moldenhauer, L. Peukert, C. Reintjes & K. te Poel (Hrsg.), *Kooperation – Koordination – Kollegialität. Befunde und Diskurse zum (multi-)professionellen Zusammenwirken pädagogischer Akteur*innen an Schulen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Günther, G. (1979). *Beiträge zur Grundlegung einer operationsfähigen Dialektik 2. Wirklichkeit als Poly-Kontextualität*. Hamburg: Meiner. <https://doi.org/10.28937/978-3-7873-2555-9>
- Jansen, T., Feißt, M., & Vogd, W. (2020). „Logische Kondensation“ – Zur Interpretation von Mehrdeutigkeit in der Kontexturanalyse am Beispiel eines schizophrenen Patienten in der forensischen Psychiatrie. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 21 (3) Art. 13. <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-21.3.3504>
- Jansen, T., Schlippe, A. von, & Vogd, W. (2015). Kontexturanalyse – ein Vorschlag für rekonstruktive Sozialforschung in organisationalen Zusammenhängen. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 16 (1), Art. 4. <https://dx.doi.org/10.17169/fqs-16.1.2198>
- Jansen, T., & Vogd, W. (2013). Polykontexturale Verhältnisse – Disjunkte Rationalitäten am Beispiel von Organisationen. *Zeitschrift für Theoretische Soziologie*, 1, 82–97.
- Jansen, T., & Vogd, W. (2017). Reflexivität in der Dokumentarischen Methode – Metatheoretische Herausforderungen durch die Organisationsforschung. In S. Amling & W. Vogd (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung – Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie* (S. 260–278). Opladen: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf02hf.14>
- Kunze, K. (2015). Kooperation, Kollegialität und funktionale Differenzierung. Strukturprobleme der multiprofessionellen Zusammenarbeit im Jahrgangsteam. In N. Pfaff, L. Fölker, & T. Hertel (Hrsg.), *Brennpunkt(-)Schule: Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation* (S. 169–188). Opladen: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0dt8.12>
- Luhmann, N. (1990). *Soziologische Aufklärung 5. Konstruktivistische Perspektiven*. Opladen u. a.: Westdeutscher Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-97005-3>
- Luhmann, N. (2000). *Organisation und Entscheidung*. Opladen u. a.: Westdeutscher Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-97093-0>
- Mannheim, K. (1970). Das Problem der Generation. In K. Mannheim, *Wissenssoziologie* (2. Aufl., S. 509–565). Neuwied u. a.: Luchterhand.
- Mensching, A. (2008). *Gelebte Hierarchien. Mikropolitische Arrangements und organisationskulturelle Praktiken am Beispiel der Polizei*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nohl, A.-M. (2007). Kulturelle Vielfalt als Herausforderung für pädagogische Organisationen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (1), 61–74. <https://doi.org/10.1007/s11618-007-0006-y>
- Schröck, N. (2009). *Change Agents im strukturellen Dilemma*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91885-3>

- Vogd, W. (2011). *Systemtheorie und rekonstruktive Sozialforschung – Eine Brücke* (2. Aufl.). Opladen: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf095r>
- Vogd, W. (2017). Dezentrierung, Schärfung oder Neukonzeptionalisierung der metatheoretischen Grundbegriffe? In S. Amling & W. Vogd (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung – Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie* (S. 314–324). Opladen: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf02hf.17>

Ungleichheitskonstruktionen in Bildungsinstitutionen

Vorstellungen von Bildungsgerechtigkeit als kollektive Orientierung?

Eine rekonstruktive Studie in Primarschulen
in benachteiligten Lagen

Chantal Kamm

Zusammenfassung

Primarschulen in benachteiligten Lagen finden sich in einem Spannungsfeld zwischen einem meritokratischen, an hohen Leistungen ausgerichteten Ideal institutioneller Anforderungen, den Bedürfnissen ihrer Schülerinnen und Schüler und schulinternen Vorstellungen gelingender Förderung. Der Umgang mit diesem Spannungsfeld und die zugrundeliegenden Vorstellungen von Bildungsgerechtigkeit zeigt sich in den Fallschulen als zentral im Hinblick auf das Erleben organisationaler Handlungsfähigkeit als Grundbedingung für Schulentwicklung. Die Dokumentarische Methode und insbesondere die Analyse der Diskursorganisation ist fruchtbar für die Beantwortung der Frage nach Kollektivität und Divergenz in schulischen Organisationen.

Schlüsselwörter: Bildungsgerechtigkeit, schulische Handlungsfähigkeit, Primarschulen in benachteiligten Lagen

Conceptions of Educational Equity as Collective Mindset? A Reconstructive Study in Primary Schools in Challenging Circumstances

Abstract

Primary schools in socioeconomically disadvantaged areas find themselves in conflict between a meritocratic performance ideal of institutional requirements, the needs of their pupils and school-internal ideas of successful support. Dealing with this conflict and the underlying ideas of educational justice is crucial with regard to the question of organisational effectiveness. This is further a basic condition for school improvement. The Documentary Method and especially the analysis of discourse organisation is fruitful for answering the question of collective and divergent perceptions in school organisations.

Keywords: educational equity, institutional support, primary school

1. Einleitung

Schulentwicklungsprozesse sind insbesondere dann erfolgsversprechend, wenn sie gemeinsamen pädagogischen Vorstellungen innerhalb der Schuleinheit zugrunde liegen (Fend, 1981; Tyack & Tobin, 1994). Unter der Voraussetzung zunehmender Autonomie der Schule als Organisationseinheit gerät die Mesoebene und der Gestaltungsanteil der

Schulen in Entwicklungsprozessen zunehmend in den Fokus (Fend, 2008). Nur selten wird jedoch der Frage nachgegangen, inwiefern und welche gemeinsamen Vorstellungen auf Ebene der Schuleinheit vorhanden sind. Dies ist nicht selten dem Umstand geschuldet, dass diese Frage sich kaum mit quantitativen Methoden – welche in der Schulentwicklungs- und insbesondere Schuleffektivitätsforschung dominieren – beantworten lässt. Hierfür sind rekonstruktive Zugänge und insbesondere die Dokumentarische Methode geeignet, da sie erlauben, kollektive und divergente Orientierungen sichtbar zu machen (Bohnsack, 2014). Die analytische Unterscheidung zwischen kommunikativen Sinngeländen (der wortwörtlichen oder formulierenden Interpretation) und konjunktiven Sinngeländen (das milieuspezifische / gruppenspezifische Erfahrungswissen reflektierend) ermöglicht auf diese Ebene der Orientierungen vorzudringen (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013). Gerade auch in der (schulischen) Organisationsforschung bietet die Dokumentarische Methode das Werkzeug, konjunktive Erfahrungsräume zu erforschen und so zwischen habitualisierten Handlungspraxen (konjunktivem Wissen) und institutionalisierten Normen und Diskursen (kommunikativem Wissen) zu unterscheiden (Bohnsack, 2017).

Die Debatte um Bildungsgerechtigkeit im Schulsystem und in schulischen Organisationen erlebt seit den späten 1990er Jahren eine Hochkonjunktur. In akademischen, bildungspolitischen und medialen Debatten wird die Frage systemimmanenter Ungerechtigkeiten von Bildungssystemen im Nachgang der ersten PISA-Studie im deutschsprachigen Raum diskutiert (vgl. u. a. Meyer, Stalder & Matter, 2003; Tillmann, 2008a, 2008b). Gerade weil der Begriff der Bildungsgerechtigkeit in bildungspolitischen sowie wissenschaftlichen Debatten häufig Verwendung findet, ist es von zentraler Bedeutung zu reflektieren, wie dieser auf Ebene schulischer Handlungseinheiten verstanden wird. Im Zusammenhang mit internationalen Vergleichsstudien wie TIMSS oder PISA und den darauffolgenden Diskursen hat sich zunehmend ein an Output orientiertes Verständnis von Gerechtigkeit durchgesetzt, welchem ein meritokratisches Ideal zugrunde liegt (Bänninger, 2016; Stojanov, 2011, 2013). Bildungssoziologische Forschung die sich mit Herkunftseffekten auseinandersetzen (Boudon, 1974; Ditton & Krüskens, 2010) und Schuleffektivitätsforschung in benachteiligten Lagen (Harris, Chapman & Muijs, 2006; Muijs, Harris, Chapman, Stoll & Russ, 2004; Reynolds, Harris & Clarke, 2006) perpetuieren die Vorstellung eines meritokratischen Bildungsideals. Dass dieses an einem Leistungoutput orientierten Ideal gerade in Schulen in benachteiligten Lagen mit dem Schulkontext, aber auch pädagogischen Vorstellungen der Schulakteure¹ konfligiert, ist kaum verwunderlich.

Gegenstand des vorliegenden Beitrages ist der skizzierten Forschungslücke schulinterner Vorstellungen von Bildungsgerechtigkeit im Kontext vermehrt autonomer Schulorganisationen nachzugehen. Der Arbeit liegt das Erkenntnisinteresse zugrunde, dem Spannungsfeld nachzugehen, welches sich gemäss Bohnsack (2017) zwischen Identi-

1 Unter Schulakteure werden in diesem Beitrag verschiedene pädagogische Professionelle in schulischen Organisationen verstanden. Nicht mitgezählt werden Schülerinnen und Schüler sowie Eltern.

täterwartungen auf bildungspolitischer Ebene (Outputorientierung, meritokratisches Ideal), organisationsinternen Erfahrungsräumen (angestrebte Organisationskultur) und habituellem Erfahrungswissen der Schulakteure, zeigen. In der nachfolgenden empirischen Rekonstruktion zeigte sich das Spannungsverhältnis in handlungsleitenden Orientierungen der Schulakteure von Förderung und Selektion und wie diese mit Vorstellungen von Bildungsgerechtigkeit verknüpft werden. In den Daten lässt sich ein Unterschied ausmachen, wie schulinterne Vorstellungen von Bildungsgerechtigkeit sich zur dominanten Vorstellung von einer an Meritokratie orientierten Verteilungsgerechtigkeit des institutionell-organisatorischen Umfeldes verhalten.

Im Hinblick auf das Ziel dieses Sammelbandes, den Beitrag der Dokumentarischen Methode für Schulentwicklung zu ergründen, wird danach gefragt, inwiefern die Aushandlung des Spannungsverhältnisses von Bildungsgerechtigkeit in den Schulen als kollektive Orientierung angesehen werden können oder inwiefern diese divergent diskutiert werden, da wie eingangs erwähnt davon ausgegangen werden kann, dass dies eine Auswirkung auf Schulentwicklungsprozesse hat. Das empirische Design beinhaltet sowohl Schulakteure ohne spezifische Organisationsfunktion (Lehrpersonen und Förderlehrpersonen ohne Steuer- oder Leitungsfunktion) als auch Schulakteure mit Organisationsfunktion (Lehrpersonen und Förderlehrpersonen mit zusätzlichen Funktionen in pädagogischen Teams, Steuergruppen und ähnlichem, sowie Schulleitungen). Um der Komplexität der Methode in der Kürze eines Sammelbandbeitrags gerecht werden zu können, konzentriert sich die Analyse auf zwei exemplarische Schuleinheiten, welche im Hinblick auf das Gesamtsample (vgl. Kamm, 2019) maximale Kontraste darstellen. Die empirischen Daten leisten insofern einen theoretischen Beitrag hinsichtlich der Frage nach schulinternen Aushandlungen von Bildungsgerechtigkeit, als dass 1. Schulen mit einem vergleichbaren institutionell-organisatorischen *herausfordernden* Kontext untersucht wurden und 2. sich die Schulen im urbanen Raum des im kantonalen Vergleich am stärksten segregierten Bildungssystems der Schweiz (Felouzis & Charmillot, 2013) befinden. Die Ergebnisse sind auf diesen Kontext limitiert. Ebenfalls lassen sich anhand der Daten keine Aussagen zu konkreten Schulentwicklungsprozessen machen, da keine Längsschnittdaten vorhanden sind. Der Fokus liegt vielmehr auf der Frage, inwiefern sich in der Aushandlung des Auftrags von Förderung und Selektion kollektive/divergente Orientierungen hinsichtlich Bildungsgerechtigkeit zeigen und wie das Spannungsfeld zwischen schulischen Orientierungen und der bildungspolitisch dominierenden Vorstellung von Gerechtigkeit bearbeitet wird.

Im Folgenden wird die Analyseeinheit und das Vorgehen beschrieben. Anhand der nachfolgenden empirischen Analyse der beiden Fallschulen wird der Frage nach Kollektivität/Divergenz hinsichtlich Förderung und Selektion im Diskurs der jeweiligen Gruppen mit/ohne Organisationsfunktion nachgegangen. Ergänzend werden im Ergebnisteil Vorstellungen von Bildungsgerechtigkeit theoretisch kontextualisiert und den Daten gegenübergestellt. Dies entspricht der induktiven Vorgehensweise der Datenanalyse. Abschliessend wird erläutert, was dies nun für Schulentwicklungsprozesse im Licht des bildungspolitisch dominierenden Verständnisses einer an Output orientierten Gerechtigkeitseinstellung implizieren könnte.

2. Kollektive /divergierende Orientierungen als zentrale Analyseeinheiten der Dokumentarischen Methode

Um den Fragen nach kollektiven/divergierenden Orientierungen der Förderung und Selektion sowie den diesen zugrundeliegenden Vorstellungen von Bildungsgerechtigkeit nachzugehen, eignet sich der rekonstruktive Zugang der Dokumentarischen Methode. Mit dem Ziel, der Analyseeinheit Einzelschule Rechnung zu tragen, orientiert sich das Analyseverfahren dabei insbesondere an der organisationssoziologischen Weiterentwicklung (Goldmann, 2017a; Jansen, Schlippe & Vogd, 2014; Kramer, Helsper, Thiersch & Ziems, 2013). Insofern rücken in der Analyse organisationaler Erfahrungsräume neben kollektiven Orientierungen ebenfalls Spannungsverhältnisse innerhalb der Organisation sowie deren Bearbeitung/Bewältigung (Kramer et al., 2013) und nicht-aufzulösenden Divergenzen (Goldmann, 2017b) ins Zentrum der Analyse. Die in der Milieuforschung entwickelte Dokumentarische Methode konzentriert sich in früheren Arbeiten insbesondere auf kollektive Orientierungen, geteilte Orientierungsrahmen und -schemata. Mit der stärkeren Fokussierung auf die Diskursorganisation wird in neueren Studien wie der Dissertation von Goldmann (2017b) aufgezeigt, dass dies gerade im Hinblick auf schulische Organisationen nicht immer gewinnbringend ist. Schulen sind spezielle Organisationen, welche aufgrund der Anforderungen des sozialen und institutionell-organisatorischen Kontextes nur beschränkte Strukturierungsmöglichkeiten besitzen. Insofern können widersprüchliche oder auch konflikthafte Aushandlungen basierend auf divergierenden Erfahrungsräumen für Schulen gerade konstitutiv wirken (Goldmann, 2017b). Die Frage nach Kollektivität oder Divergenz innerhalb der untersuchten Gruppen und Schulen Gegenstand der Analyse zu machen, zeigt sich auch für das vorliegende Forschungsinteresse als gewinnbringend.

Die Schulen wurden anhand eines theoretischen Samplings (Glaser & Strauss, 2010) basierend auf der Logik der Varianz in der Gemeinsamkeit ausgewählt.² Dies dient dazu, die maximale Breite bezüglich der durch die Forschungsfrage definierten relevanten Vergleichskriterien zu erhalten, während andere zentrale Kontextbedingungen möglichst gleich gehalten werden (Glaser & Strauss, 2010, S. 72–73). Als gemeinsame Kriterien wurden Primarschulen – als erste Selektionsinstanz im schweizerischen Schulsystem – der Stadt Zürich – als urbaner Kontext des am stärksten segregierten Bildungsraums (Fellouzis & Charmillot, 2013) – mit vergleichbaren soziostrukturellen und institutionell-organisatorischen Kontextbedingungen ausgewählt (Emmerich & Maag Merki, 2017). Schulen in benachteiligten Lagen sind besonders gefordert in der Planung und Umsetzung der Selektion und des Förderangebots. Als Varianzkriterien wurden verschieden grosse Schulen mit differierenden Förderstrategien basierend auf Fallportraits ausgewählt, in der Annahme, dass diese sich trotz vergleichbarer institutionell-organi-

2 Die Daten wurden im Rahmen der Studie Kontextorientierte Schulentwicklung (KoS) unter der Leitung von Katharina Maag Merki und Marcus Emmerich und der Mitarbeit von Franziska Bühlmann erhoben (vgl. Emmerich & Maag Merki, 2017).

satorischer Bedingungen unterscheiden. Im Sommer 2015 wurden 14 Gruppendiskussionen geführt, jeweils mit einer Gruppe mit Organisationsfunktion und einer Gruppe ohne Organisationsfunktion.³ Für den vorliegenden Beitrag wurden zwei Schulen ausgewählt, welche basierend auf den Analysen einen maximalen Kontrast hinsichtlich der Frage nach der Schule als *Organisationseinheit* darstellen. Im Hinblick auf Vorstellungen von Bildungsgerechtigkeit kann so exemplarisch aufgezeigt werden, inwiefern sich das Spannungsfeld zwischen Vorstellungen einer an Output orientierten institutionell-organisationaler Umwelt und schulinternen Gerechtigkeitskonzeptionen unterschiedlich gestaltet.

Die Schule Orange ist eine grosse Schule (15 Primarklassen in Jahrgangsklassen organisiert), welche gemäss dem Schulleitungsinterview in einem Quartier liegt, welches als „sozialhilfelastig“ bezeichnet wird und deren Schülerinnen und Schüler mehrheitlich einen Migrationshintergrund haben. Die Schulsozialarbeiterin wird in allen erhobenen Daten als Schlüsselperson in der Schule beschrieben, sie ist entsprechend an der Gruppendiskussion der Gruppe mit Organisationsfunktion (GmO) beteiligt. An der GmO nehmen insgesamt sieben Personen teil, neben der Schulsozialarbeiterin, eine Fachlehrperson, zwei Förderlehrpersonen, eine Förder- und Klassenlehrperson, eine Klassenlehrperson sowie die Leitung Betreuung. Die Gruppe ohne Organisationsfunktion (GoO) besteht aus fünf Personen, zwei Förderlehrpersonen und drei Klassenlehrpersonen.

Die Kontrastschule Violett hat ebenfalls einen hohen Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und tieferem sozioökonomischem Status. Die Schule ist im Vergleich zu Orange noch sehr jung und wird im Schulleitungsinterview als „Schule im Aufbau“ beschrieben. Es handelt sich um eine mittelgrosse Schule mit 8 Jahrgangsklassen. Speziell an der Schule ist, dass sich der Kindergarten und die Sekundarstufe I (mit Mehrjahrgangsklassen) ebenfalls im selben Schulhaus befinden. Die GmO besteht aus vier Klassenlehrpersonen (Mittelstufe und Sekundarstufe), in der GoO diskutieren ebenfalls vier Personen, eine Förderlehrperson, zwei Förder- und Klassenlehrpersonen sowie eine Lehrperson der Mittelstufe. Die folgende Analyse basiert auf den Daten dieser beiden Schulen.

3 In der „Gruppe mit Organisationsfunktion“ diskutieren verschiedene pädagogische Akteure mit zusätzlichen Funktionen in pädagogischen Teams, Steuergruppen oder (erweiterten) Schulleitungen untereinander. In der „Gruppe ohne Organisationsfunktion“ Lehrpersonen und Förderlehrpersonen ohne Steuer- oder Leitungsfunktion. Die Auswahl dieser Gruppen wurde der Schulleitung übergeben, um die internen Dynamiken abzubilden.

3. Vorstellungen von Förderung und Selektion als kollektive Orientierungen?

Anhand von jeweils einer Fokussierungspassage, welche sich durch interaktive Dichte auszeichnet (Bohnsack, Przyborski & Schäffer, 2010), wird auf die in den Gruppendiskussionen geteilten oder divergenten Vorstellungen von Förderung und Selektion eingegangen. Dabei werden die Transkriptionsausschnitte der beiden Gruppendiskussionen je Schule in einem ersten Schritt separat interpretiert und dann einander gegenübergestellt. In der Aushandlung von Förderung und Selektion zeigen sich empirisch zugrundeliegende Vorstellungen von Bildungsgerechtigkeit und den Umgang mit der Output-Logik des institutionell-organisatorischen Kontextes als *Tertium Comparationis* (Bohnsack et al., 2010). Daher werden anschliessend die in den beiden Passagen auftauchenden zugrundeliegenden Vorstellungen von Bildungsgerechtigkeit theoretisch kontextualisiert. Dabei wird ebenfalls beleuchtet, inwiefern die an einem meritokratischen Ideal orientierte Bildungsgerechtigkeit der aktuellen Bildungspolitik und Schuleffektivitätsforschung potentiell in einem Spannungsverhältnis zu alternativen Vorstellungen von Bildungsgerechtigkeit der Schulakteure stehen.

3.1 Schule Orange: Begrenzte Handlungsfähigkeit im Schulkollektiv

In der Passage der GoO Orange werden *Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler* thematisiert. Die Verteilung von Ressourcen im aktuellen Fördersystem ist eine wiederkehrende Thematik in der Gruppendiskussion. Die Aussage von Aw⁴ folgt auf einen divergierenden Diskurs, welche Gruppen von Schülerinnen und Schüler im aktuellen Fördersystem zu kurz kommen. Es wird unterschieden zwischen „Kinder in der Mitte“ (Ew, Z.205), „die Starken“ (Dw, Z.237) und „die Marginalisierten“ (Aw, Z.281). In dieser Unterscheidung der Gruppen orientieren sich Ew und Dw an Leistung (stark – mitte – schwach). Davon abweichend steht für Aw die Zugehörigkeit zur Gruppe (in-group versus marginalisiert) im Zentrum. Anschließend an diesen Diskurs ergreift Aw das Wort indem die Elaboration von Bw weitergeführt wird, dass man „jahrgangübergreifend“ arbeiten müsste (Z. 295). In der folgenden Passage äußert Aw eine Kritik an den institutionell-organisatorischen Anforderungen, welche in ihren Augen aufgrund der selektiven Logik zu wenig auf die Anerkennung der kindlichen Entwicklung ausgerichtet seien.

Aw: mhm und wenn wir schon bei dem sind müsste man auch noch aufhören mit den Noten (.) weil wir arbeiten ressourcenorientiert oder holen das Kind dort ab wo es steht fördern es dort und dann kommt gleich- muss man die benoten und diejenigen welche lernzielangepasst sind haben einen Bericht (.) aber dann beim Übertritt sechste Klasse Oberstufe wird genau dennoch geschaut in welche

4 Zwecks Anonymisierung wurden Gruppendiskussionsteilnehmende jeweils in alphabetischer Reihenfolge gemäss ihrem Redebeitrag benannt (A = erster Redebeitrag). Der zweite Buchstabe (w/m) bezeichnet das Geschlecht.

Stufe kommen sie jetzt oder muss man eben dennoch eine Einteilung machen, also werden sie benotet und ja

Ew: | ja das haben wir ja letztthin ja auch (.) angesprochen(.) dass du als IF-Lehrperson⁵ die schwachen Kinder mit welchen du zusammen arbeitest halt am Fortschritt misst und dementsprechend sie auch lobst und sagst „das hast du jetzt super gemacht“ (.) und wenn aber die Zeugnisnote kommt und die Lehrperson gibt die Zeugnisnote (.) dann wird halt wieder an der Klasse gemessen (.) und dementsprechend ist die Note dann dennoch wieder schlecht (.) und das ist so auch die Diskrepanz dass sie viel hören „du machst es gut und richtig“ und so und nachher quasi wenn es darauf ankommt (.) bekommen sie gleich wieder eins auf den Deckel weil es wie nicht anders geht

Dw: | gut sie werden hoffentlich nicht an der Klasse gemessen

Ew: | nein schon nicht aber|

Dw: | das wäre nicht gut aber halt an den Lernzielen welche man-

Ew: | genau halt ja / halt so wie sie stehen müssten (.) dann halt in der Mathe ist es dann halt dennoch oder im Deutsch (.) ist es dann halt dann eine ungenügende Note (*GoO Orange*, Z. 296–332)

Aw führt das Thema mit einer professionsspezifischen Argumentation weiter, wobei das *wir* betont wird. Im *wir* wird eine Unterscheidung gemacht zwischen dem Verständnis einer Förderlehrperson an „ressourcenorientiert“ und der institutionellen Aufgabe zu selektionieren. Dabei wird ein Konflikt zwischen einer bedürfnisorientierten Einzelförderung und der auf Selektion ausgerichteten Benotung wahrgenommen. Aw vertritt eine an Anerkennung von Unterschieden geprägte Förderhaltung, welche sie dem Outputfokus (Noten) auf Systemebene gegenüberstellt. Der Konflikt wird in die Schule übertragen, indem die Aufgaben Förderung und Selektion mit Personen verknüpft werden. Dies zeigt sich in der aktiven Formulierung von Förderung durch Aw gegenüber der passiven Formulierung von Benotung. Diese professionsspezifische, konfliktbelastete Aufgabenverteilung wird von Ew aufgenommen und weiter ausgearbeitet in den Aussagen: „*du als IF-Lehrperson (...) arbeitest halt am Fortschritt*“ „*die Lehrperson gibt die Zeugnisnote*“. Die Aufgabenverteilung wird organisationsintern mit professionellen Akteuren verknüpft, welche sich in ihren Förder- und Selektionshaltungen unterscheiden. Diese unterschiedlichen Haltungen zeigen sich weiter in der Adressierung der Schülerschaft, wobei Ew sich an einer kriterialen Leistungsnorm (schwach) orientiert, während Aw individuell variierende Lernstände und die Beziehung ins Zentrum stellt. Die Beschreibung der lobenden IF-Lehrperson, welche ihr Verhalten an sozialer Wertschätzung ausrichtet kontrastiert mit der an formaler Gleichbehandlung ausgerichteten Notengebung der Klassenlehrperson. Diese divergente Haltung wird von Aw proponentiert und von Ew und später Dw weiter ausgearbeitet. Die Klassenlehrperson Dw differenziert die Orientierung einer separierenden Leistungsnorm, wobei durch das Ersetzen von Klasse durch

5 IF bedeutet im schweizerischen Kontext „Integrative Förderung“ und ist ein heilpädagogisches Förderangebot der öffentlichen Volksschule.

Lernziel die Differenzierung zwischen einer in-group und einer Gruppe der „*marginalisierten*“ wieder aufgegriffen wird. In dieser Kontrastierung zeigt sich eine Validierung der professionsspezifisch unterschiedlichen Werthaltungen. Eine Notengebung entlang der gesetzten Lernziele ist für Dw eine nicht zu vermeidende Realität. Ew differenziert zwar die Vergleichsgruppe, schliesst sich jedoch der Orientierung an Leistungsnorm von Dw an. Das Bearbeitungsdilemma zeigt sich für die Förderlehrpersonen Aw im Unterschied zu den Klassenlehrpersonen Ew und Dw als nicht auflösbar und belastend. Diese divergenten Diskurse, insbesondere entlang der Professionsgrenzen, sind typisch für den Diskursverlauf der GoO Orange.

Das ‚zu kurz kommen‘ von Schülerinnen- und Schülergruppen ist auch in der Gruppe mit Organisationsfunktion der Schule Orange ein Thema. Im folgenden Transkriptionsauszug wird der Frage nachgegangen, in welche Gruppen von Schülerinnen und Schüler es sich zu investieren lohnt.

- Bm: dann haben wir gemerkt dass wir viel investieren in schwächere Schüler; Kinder mit viel Unterstützungsbedarf (.) und aus dem raus haben wir aus dem [Name Förderprogramm] dass wir auch diese fördern wollen, die ehm gute Schüler sind und da hat es ein Projekt gegeben, das Schulerfolg heisst und dort haben wir ganz speziell nur Kinder mit Potenzial [Sek I mit erweiterten Anforderungen] angesprochen (.) und haben denen am Ende der fünften Klasse / anfangs sechste Klasse während dem Jahr geholfen, dass dieser Sprung dann besser geht mit einer Stunde die sie haben dürfen, in der Schule besuchen (.) in welchem es um Zielsetzungen gegangen ist und indem wir aber dann die Eltern integriert haben in das Projekt und das ist den Lehrern so zur Verfügung gestellt worden und das / einige haben das immer noch, wenden das immer noch an
- Am: | das ist nicht ist das Gleiche / nicht das Gleiche wie [Sek I mit hohen Anforderungen]-Vorbereitung das ist auch
- Bm: | nein das ist nochmals etwas Anderes ja
- Am: | so eine Stunde in der man sagen könnte so
- Bm: | das ist eben Typ ganz klar [Sek I mit erweiterten Anforderungen] anvisiert worden
- Am: | jawohl
- Bm: | früher hat man manchmal ehm Kinder auf der Kippe gehabt und nachher gewusst / ja hoffentlich geht es noch oder es geht nicht; also man hat gewusst, dass es ein bisschen vom Zufall abhängt (.) und das Jahr voraus hat man dann diesen Zufall beeinflussen können (.) wir haben das auch ausgewertet und ehm ja ich habe manchmal so scherzhaft gesagt ich glaub die Rate ist höher gewesen glaub als bei Bauer sucht Bäuerin oder so etwas
- Fw: | @(.)@
(GmO Orange, Z.159–184)

Die Passage folgt auf eine längere Ausführung der Sozialarbeiterin Fw, welche die von ihr aufgleisten Projekte in der Schule beschreibt. An den Monolog können die anderen Diskussionsteilnehmenden nicht anschliessen. Bw ergreift das Wort im Anschluss an Fw, die von der grossen Anzahl fremdsprachiger Schülerinnen und Schüler spricht

und den vielen Kulturen, welche im Schulhaus vorhanden sind (Z.152). Wie auch in der GoO dreht sich der Diskurs um die Frage nach einer nach fairen Kriterien verteilten Ressourcen. Dabei orientiert sich die Lehrperson Bm an einer Leistungsnorm (schwächere-stärkere Schülerinnen und Schüler). An diese Norm knüpft Am mit einer Antithese („ist das nicht...“) an, wobei auf der Inhaltsebene eine andere Bezugsnorm der Alltagspraxis herangezogen wird, jedoch an dieselbe Leistungsnorm ein Anschluss gefunden werden kann. Der weitere Diskurs gestaltet sich antithetisch, Am kann nicht an die erzählte Praxis von Bm anschliessen. In der Konklusion im Modus einer Synthese stellt Bm die Erreichung der Leistungsnorm als unerfüllbar dar, die Zuteilung sei ein Glücksspiel dargestellt, welches durch das beschriebene Förderangebot „ein wenig beeinflusst werden“ kann. Das validierende auflachen von Fw bestätigt den gemeinsamen Orientierungsrahmen diesbezüglich der Gruppe. Wie auch in anderen Passagen dieser Gruppendiskussion wird der Handlungsspielraum als beschränkt dargestellt, das professionelle Handeln als grundsätzlich prekär wahrgenommen. Insofern werden die Grenzen der Leistungsorientierung am schulischen Kontext (kultureller Hintergrund der Schülerinnen und Schüler) sowie an den institutionell-organisatorischen Bedingungen des Übertritts festgemacht. Die Diskursorganisation ist geprägt von rituellen Konklusionen, wobei Themen ausgeklammert oder verschoben werden. Die Proposition von Fw wird genauso wenig aufgegriffen wie die Elaboration von Bm. Die Reaktion von Am („das ist nicht das Gleiche [...]“) zeigt, dass das Angebot unbekannt ist. So bleibt der Diskurs mehrheitlich auf einer beschreibenden Ebene, es wird kaum eine geteilte Alltagspraxis sichtbar.

Insgesamt weisen die Diskursorganisationen beider Gruppen in Schule Orange auf Rahmeninkongruenzen hin. Während in der GoO die Divergenzen offengelegt werden, geschieht dies in GmO vielmehr durch fehlende Bezugnahmen, das Ausklammern oder Verschieben von Themen, an welche kein Anschluss gefunden wird. Vorstellungen von Förderung und Selektion werden einerseits in einem Spannungsverhältnis der schulinternen Realität zu institutionell-organisatorischen Anforderungen beschrieben (GmO) und andererseits werden konfligierende Haltungen in die Schule hineingetragen (GoO).

Theoretische Abstraktion hinsichtlich Gerechtigkeitsvorstellungen

Im Vergleich der beiden Fallschulen zeigt sich in Schule Orange auf kommunikativer sowie konjunktiver Ebene eine divergente Haltung hinsichtlich Förderung/Selektion und dahinterliegenden Vorstellungen von Bildungsgerechtigkeit. In der Gruppe ohne Orientierungsfunktion kann das darin ausgemacht werden, dass Lehrpersonen Schülerinnen und Schüler einer Leistungsnorm entlang unterteilen (entlang den Polen leistungsstark – leistungsschwach) und in ein Verhältnis zur Vergleichsgruppe (Klasse) stellen. Förderlehrpersonen orientieren sich hingegen an individuellen Leistungsständen, der Beziehung und Anerkennung von Schülerinnen und Schüler. Theoretisch zeigt sich hier auf der einen Seite eine an Leistung orientierte Vorstellung von Verteilungsgerechtigkeit, welche auf der Annahme freier und rational entscheidungsfähiger Individuen (Rawls, 1971) basiert. Ungleichbehandlungen (Benotung/Selektion/Lernziele) werden

dann als gerechtfertigt angesehen, wenn sie einem natürlichen Potential der Schülerinnen und Schüler entsprechen. Gerechtfertigte Lerngelegenheiten werden in einer solchen Perspektive als wichtigste Anspruchsgrundlage für die faire Verteilung späterer sozialer Platzierungen in der Gesellschaft angesehen (Berger et al., 2010; Hurrelmann et al., 2010). Auf der anderen Seite ist eine Vorstellung von Anerkennungsgerechtigkeit sichtbar, die das Bedürfnis des Individuums an sozialer und emotionaler Wertschätzung, Autonomie und Mitsprache in den Fokus stellt (Honneth, 2010; Stojanov, 2013). Im Umkehrschluss wird Gerechtigkeit als Vermeidung von Beschämung in der hierarchischen Generationenbeziehung zwischen Schulakteuren und Schülerinnen und Schülern verstanden (Prenzel, 2013).

Die Vorstellungen von Gerechtigkeit und damit verknüpften professionellen Rollenzuteilungen werden aktiv thematisiert, wodurch das Spannungsfeld verschiedener Vorstellungen von Gerechtigkeit in die Schule hineingetragen wird.

In der GmO zeigt sich eine biographische Vorstellung von Begabung (da investieren, wo es sich lohnt, Potenzial vorhanden ist) und eine Verantwortungsabgabe an die Schülerinnen und Schüler, was auf eine Vorstellung von Verteilungsgerechtigkeit hindeutet. Das Spannungsfeld Output Orientierung vs. benachteiligter Kontext wird externalisiert indem von Zufall und Glückspiel gesprochen wird, wobei die Schülerinnen und Schüler für ihre Leistungen responsabilisiert werden (vgl. auch Thieme, 2013). Der Konflikt zwischen distributiven Anforderungen einer Verteilungsgerechtigkeitslogik und der Schulhausklientel, welches den hohen Leistungsanforderungen nicht entsprechen, wird im Hinblick auf den institutionell-organisatorischen Kontext als handlungsbegrenzend wahrgenommen. Dieses Spannungsfeld führt zu einem Gefühl der begrenzten pädagogischen Handlungsfähigkeit, welches insbesondere in GmO in einem Rückzug auf die individuelle Handlungsebene resultiert.

3.2 Schule Violet: Handlungsfähigkeit durch schulinterne Adaption externer Vorgaben

In der Kontrastschule Violet erleben sich die Schulakteure als handlungsfähig im Hinblick auf eine geteilte Förderhaltung. Möglich erscheint dies den Schulakteuren durch die interne Adaption externer Vorgaben. Dies zeigt sich beispielsweise in der folgenden Fokussierungspassage:

- Dw: (...) auch diejenigen welche ins DaZ gehen oder so: (.) zum Beispiel der [Schülername] ist nicht in der Aufgabenstunde sondern er geht ins DaZ das ist klar und das ist normal und das ist nicht peinlich und nicht schlimm (2)
- Bw: mhm (.) und auch: dass man es auch so versucht dass alle am Gleichen arbeiten und man dann wie den Stoff: (.) ein bisschen anpassen tut nach oben? und oder eben auch ein bisschen vereinfachen oder dass es nicht so ist; so eben (.) diejenigen welche jetzt Mühe haben ehm im Le- im Textverständnis jetzt beim Thema Mensch und Umwelt in welchem man so Sachtexte liest (.) ihr macht dann etwas Einfaches ein einfaches Thema so dann versucht man eigentlich (.) den Stoff wie zu vereinfachen vielleicht im m- ein °Paralleltex° zu schreiben welcher das Kind dann verstehen kann also dass es wie eben nicht so ist die Einen machen das, die

- Anderen das und das Thema eigentlich immer für alle das Gleiche ist wenn (.) wenn das möglich °ist° (.)
- Cw: (2) Aber damit das gelingt haben wir eben? (.) also das ist der Auftrag gewesen vom Kreis? also vo= von der Kreisschulpflege und unterdessen haben wir wirklich gemerkt, dass es etwas bringt (.) dass man eben auch viel kooperative Lernformen versucht z- ähm arrangiere:n damit das- sich das wie ausgleicht oder also eben wenn man eben einen schwierigen Text in Mensch und Umwelt (.) im Reziproken Lesen zum Beispiel ähm liest, dann fällt es wie nicht so auf wenn einer g- praktisch also sehr wenig verste:ht oder?
- Dw: | mhm
- Bw: | genau |
- (GoO Violett, Z. 253–279)

In der Passage zeigt sich auf der kommunikativen Ebene eine gemeinsame, stufenübergreifende Haltung bezüglich Förderung und Unterstützung. Der Diskurs ist inkludierend, so können die Diskussionsteilnehmenden an die Aussagen der vorhergehenden Person anschließen und arbeiten das Thema Förderung gemeinsam aus. Im Unterschied zu GoO Orange umfasst das *wir* nicht eine gewisse (Professions-) Gruppe an der Schule, sondern die gesamte Schuleinheit, wie sich in der Aussage von Cw zeigt. Während in der Schule Orange die Handlungsmöglichkeiten als begrenzt wahrgenommen werden, beschreiben die Gruppendiskussionsteilnehmenden in GoO Violett einen aktiven Umgang mit externen Vorgaben. Die Förderhaltung folgt einer non-distributiven Logik. Dw setzt das Thema, indem die Akzeptanz von Unterschieden hervorgehoben wird. Dabei wird eine Normalität der Vielfalt konstruiert, in welcher (sprachliche) Unterschiede bewusst ausgeklammert werden. Durch möglichst geringe Thematisierung des Bedürfnisses zusätzlicher Förderung wird die Beschämung durch die Mitschülerinnen und Mitschüler vermieden. Bw elaboriert die Thematik der Ausblendung von Unterschieden indem die Haltung in einem anderen Kontext und Fach („*Mensch und Umwelt*“) ausgeführt und validiert wird. Diese Nicht-Beschämung wird von Cw am Ende der Passage als Konklusion wieder aufgegriffen („*fällt es wie nicht so auf*“), was auf einen geteilte Orientierungsrahmen hindeutet. Die Enaktierung der Orientierung an Nicht-Beschämung wird von Bw und Cw validiert. Gemeinsame Ziele und individuell angepasste Lerninhalte sind Bearbeitungsformen, auf welche sich die Gruppe verständigt.

Das Arbeiten an individuellen Lerninhalten ist in der Gruppe mit Organisationsfunktion eine wichtige Thematik, wenn es um Förderinhalte geht. Cm setzt die Proposition *Arbeiten mit Wochenplan* nachfolgend an die Rückfrage an die Interviewerin, inwiefern mit Förderung auch Unterrichtsformen gemeint sind.

- Cm: also jetzt grad aktuell wir haben ehm=Wochenplan steht bei uns vier Doppellektionen pro Woche; sind- in welchem die Schüler immer einen Auftrag bekommen; den haben sie bei sich im Fach und sie müssen dann ihre Woche planen also sie haben einen Auftrag für das Englisch für das Deutsch; Französisch und Mathe und sie müssen dann selber planen wann sie in der Woche welchen Auftrag machen und ganz am Anfang von der ersten Sek sind das so Wochenaufträge und jetzt inzwischen gehen die Aufträge im Rahmen drei bis fünf Wochen;

- und sie planen selbstständig wann sie an was arbeiten und haben dann einfach das Abgabedatum an dem sie etwas abgeben müssen
- Bw: also wir haben eigentlich auch etwa das Gleiche wir haben etwa zwölf- vierzehn Lektionen pro Woche in denen nicht mehr spezifisch Mathe, Deutsch oder irgendwas stattfindet sondern=das Kind hat einfach ein riesigen Plan bekommen sie für drei Wochen in dem Selbstreguliertes Lernen das eben seinem Niveau entsprechend seinem Tempo entsprechend auch der Lust entsprechend (.) zum gleichen Zeitpunkt etwas völlig anderes machen können als die Anderen; und jede Sequenz ist einfach auch wieder mit vorbereitet=also schriftlich sich schnell Gedanken machen: „was setze ich mir für ein Ziel heute“ und (.) nachher reflektieren habe ich mein Ziel erreicht; und wenn nicht=warum nicht (.) so ein bisschen so. also so ein bisschen so- (unverständlich)
- Aw: [das haben wir auch bis jetzt einfach im Fach Mensch und Umwelt.
- Bw: ja.
- Aw: [also einfach das eben= (das Protokoll) das sie ausfüllen müssen und dann nachher am Schluss reflektieren ((einatmen)), und eh=ja die=kooperativen Lernformen sind sicher auch an der Schule ähm eingeführt worden
- Bw: mhm
- Cm: mhm.
- Aw: [und hat man umgesetzt würde ich sagen bei eigentlich allen
- Bw: [mhm.]
- Aw: [verschiedenste. also wir haben auch ((einatmen)) ähm wirklich da ein Curriculum=ähm aufgebaut oder gemacht; das ähm das heisst das ähm= ja. Eben- das Unterstufenlehrer gewisse einführen und dann nachher die Mittelstufenlehrer davon profitieren können. also sogar schon im Kindergarten. ((einatmen)) ja; werden die eingeführt und °gesetzt im Unterricht°.
- Cm: und die sind auch häufig es Thema gewesen und ich glaub die werden (.) in allen Klassen viel eingesetzt. (5) (*GmO Violett, Z.112–142*)

Cm beschreibt in der Proposition ihre konkrete Unterrichtspraxis, woran Bw und später Aw anschliessen können. Dies ist insofern erstaunlich, als dass die Sprechenden verschiedene Schulstufen vertreten, Cm die Sekundarstufe, welche bezüglich institutionell-organisatorischer Anforderungen von der Primarstufe (Bw und Aw) abweicht. Diese gemeinsame Haltung wird von Aw in Z. 38–40 inhaltlich ausgeführt und begründet. Sowohl auf kommunikativer Ebene als auch im gegenseitigen Anschluss zeigt sich eine geteilte Haltung hinsichtlich konkreten Ausgestaltungsformen von Förderung. Die Konklusion wird durch Aw im Modus einer Generalisierung (thematische Ausdehnung) auf die kooperativen Lernformen als übergreifende Unterrichtsform gebracht, was von Cm mit Bezug auf die gemeinsame Bearbeitung im Schulhaus validiert wird. Die kooperativen Lernformen als schulspezifische Bearbeitungsform wird bereits in der GoO thematisiert, was auf eine gemeinsame Sprache hindeutet. Auch in der Gruppe mit Organisationsfunktion wird eine non-distributive Förderlogik vertreten. Die Verantwortungsabgabe an das Kind wird in der Aussage von Cm „*selbständig planen*“ sichtbar. Bw nimmt diese Vorstellung von Förderung als Befähigung zum eigenen Handeln auf

und elaboriert weiter: Kinder sollen in ihrem „Niveau“, „Tempo“ und ihrer „Lust“ entsprechend ihre Aufträge selber planen. Die Aufgabe der Lehrperson wird darin gesehen, die Schülerschaft zu unterstützen, selbst autonom zu werden und das eigene Lernen zu planen. Die Akteure sehen sich in ihrer Schule fähig, dieses Ziel durch ein gemeinsames Förderkonzept zu erreichen.

Theoretische Abstraktion hinsichtlich Gerechtigkeitsvorstellungen

In Schule Violett deutet sich in der Diskursorganisation eine geteilte Vorstellung von nicht-distributiver Bildungsgerechtigkeit an. So zeigt sich eine gemeinsame Haltung, der Akzeptanz von Unterschieden, indem diese in der Unterrichtspraxis möglichst ausgeklammert werden. Die Förderhaltung ist auf Nicht-Beschämung ausgerichtet, indem zusätzliche Förderung normalisiert („nicht peinlich und nicht schlimm“) oder vertuscht (arbeiten am Gleichen, Wochenplan) wird. In den Worten Stojanovs liesse sich diese Passage so lesen, dass die Schulakteure versuchen Zuschreibung zu vermeiden, da durch die Zuschreibung von „biologisch-genetische[n] Präpositionen und durch frühkindlich familiäre und „kulturelle“ sozialisatorische „Prägungen““ (Stojanov, 2013, p. 25) das Autonomiepotenzial des Einzelnen verletzt wird und dies zur Ungerechtigkeit im Bildungssystem beiträgt. So wird das Autonomiepotenzial der Schülerschaft missachtet, indem sie nach Leistungskriterien eingeteilt und so potenziell beschämt werden (Stojanov, 2013). Die Schulakteure orientieren sich hier somit an einer Vorstellung von Anerkennungsgerechtigkeit. Weiter mitgedacht wird die Ambivalenz hierarchischer Generationsbeziehungen und deren Machtverhältnisse (Balzer & Ricken, 2010; Prengel, 2013). Durch kooperative Lernformen und Wochenaufträge werden Möglichkeiten gefunden, den Schülerinnen und Schüler mehr Spielräume zur Selbstbestimmung zu geben und so das Hierarchiegefälle zwischen Lehrperson und Schülerschaft aufzubrechen.

Das Spannungsfeld eines meritokratischen Ideals des institutionell-organisatorischen Kontextes versus Schulhausrealität wird ausgeklammert, indem interne Bearbeitungsformen gefunden werden, welche sich an einer non-distributiven Vorstellung von Bildungsgerechtigkeit orientieren. Diese Ausklammerung institutionell-organisatorischer Rahmenbedingungen zeigt sich weiter in der überraschend engen stufenübergreifenden Zusammenarbeit über die Selektionsschwelle (Primar – Sekundarstufe) hinweg. Dabei wird der institutionell-organisatorische Kontext nicht verneint, sondern eigene Interpretationsformen externer Anforderungen formuliert, in welchen sich die Schulakteure wiederfinden können.

4. Fazit

Die zunehmende Orientierung der gesellschaftlichen und bildungspolitischen Debatte an einer meritokratischen Leistungsgesellschaft, wird bereits von Michael Young (1961) thematisiert und erlebt im Umfeld von internationalen Vergleichsstudien wie PISA oder TIMMS einen erneuten Höhepunkt. Theoretische Reflexionen dominanter bil-

dungspolitischer und gesellschaftlicher Vorstellungen von Bildungsgerechtigkeit zeigen, dass sich unter dem Einfluss internationaler Vergleichsstudien ein Output orientiertes Verteilungsgerechtigkeitsverständnis in der Bildungspolitik und teilweise auch Bildungsforschung durchgesetzt hat (Bänninger, 2016; Stojanov, 2011). Hinsichtlich Förderung wird in diesem Verständnis von Gerechtigkeit auf die Kompensation von Herkunftsungleichheiten fokussiert, mit dem Ziel der allgemeinen Leistungssteigerung (Stojanov, 2011). Es kann davon ausgegangen werden, dass dieses Verständnis sich in den institutionell-organisatorischen Rahmenbedingungen der Schulen widerspiegelt, zu welchen sich Schulen und Schulakteure in eine Relation setzen müssen. Wie bereits von anderen Autorinnen und Autoren herausgearbeitet (Heinrich, 2013; Thieme, 2013), zeigt sich ein Spannungsverhältnis zwischen der Output-orientierten Förder- und Selektionslogik des Schulumfeldes, welche kollidiert mit den internen Bedürfnissen des als anspruchsvoll erlebten sozialen Kontextes der Schulen in benachteiligten Lagen. Dieses Spannungsverhältnis und der schulinterne Umgang mit kollidierenden Gerechtigkeitsvorstellungen, zeigte sich im Hinblick auf Schulentwicklungsprozesse als evident für die Frage nach vorhandener / fehlender Handlungsfähigkeit. Alternative Gerechtigkeitsvorstellungen lehnen sich an das Konzept der Anerkennung (Honneth, 2010; Stojanov, 2013), generationellen Machtbeziehungen (Prenzel, 2013) und den Inklusionsdiskurs an (Bänninger, 2016) und sind nicht zuletzt eine Frage professionsspezifischer Verortung. Das Spannungsfeld verschiedener Gerechtigkeitsvorstellung ist somit institutionell angelegt und die Aushandlung dessen kann gerade als konstitutiv für Schulen sowie verschiedene Akteurinnen und Akteure und Professionsgruppen in den Organisationseinheiten angesehen werden (Goldmann, 2017a). Im Beitrag wurde der Frage nach kollektiven Orientierungen hinsichtlich Bildungsgerechtigkeit anhand von zwei Schulen und vier Gruppendiskussionen nachgegangen. Das rekonstruktive Vorgehen der Dokumentarischen Methode ermöglicht im Hinblick auf Schulentwicklung der Frage nach Kollektivität / Divergenz in schulischen Einzelorganisationen nachzugehen. In den vorliegenden Daten wurde dem anhand zweier Gruppen je Schule mit unterschiedlichen schulischen Organisationsfunktionen Rechnung getragen. In den Gruppen zeigen sich unterschiedlich kollektive / divergente Diskurse sowie Bearbeitungsformen des Spannungsfeldes, welche sich auf das Erleben schulischer Handlungsfähigkeit auswirken.

Das Spannungsfeld zwischen Verteilungsgerechtigkeit und alternativen Vorstellungen wird in Schule Orange in die Organisationseinheit übertragen. Das Spannungsfeld führt in dieser Schule dazu, dass sich die Schulakteure kaum mehr aktiv erleben und auf ihr Handeln im eigenen Unterricht und mit der eigenen Klasse zurückziehen. Divergenzen im Diskurs sind in GoO zwischen Professionsgruppen sichtbar, aber auch auf der Ebene der Steuerung (GmO) zeigt sich kein geteilter Diskurs. Die Diskursorganisation ist geprägt von Divergenzen (GoO), Ausklammerungen und Themenwechsel (GmO). Es findet sich weder auf kommunikativer noch auf konjunktiver Ebene eine gemeinsame Haltung. In Schule Orange wird sinnvolle Förderung als kaum zu erfüllen dargestellt und alternative Ziele der Selektion diskutiert, um die Handlungsfähigkeit im Unterricht zu erhalten.

Im Kontrast dazu sind kollektive Orientierungen einer alternativen Vorstellung von Bildungsgerechtigkeit hinsichtlich Förderung und Selektion in Schule Violett sichtbar.

Die Schulkollegen erleben sich in deren Erreichbarkeit wirksam, indem sie schulinterne Formen der Rekontextualisierung institutioneller Anforderungen finden. Gemeinsame Bearbeitungsformen werden in beiden Gruppen und verschiedenen Schulstufen kommuniziert und mit eigenen Handlungsalternativen verknüpft. Die Diskursorganisation gestaltet sich inklusiv. Die non-distributive Vorstellung von Bildungsgerechtigkeit ist an Anerkennung orientiert, was in der Ausrichtung der Förderung an sozialer Wertschätzung aller und der Vermeidung von Beschämung durch starre Zuteilung beim Übertritt, sichtbar wird (vgl. dazu Stojanov, 2011, S. 42). Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern werden ausgeblendet und soziale Kategorien kaum thematisiert. In der aktiven Rekontextualisierung externer Anforderungen hinsichtlich Förderung finden die Schulkollegen einen Umgang mit dem Spannungsfeld Verteilung versus Anerkennung.

Aus den vorliegenden Kontrastfällen lässt sich das Fazit ziehen, dass die Aushandlung von Bildungsgerechtigkeit an Schulen eine zentrale Stellung hinsichtlich des Potentials zur Schulentwicklung einnimmt. Gerade da sich ein potenzieller Konflikt zeigt, zwischen der an Output orientierten bildungspolitischen Vorstellung von Gerechtigkeit und der Schülerschaft in Schulen in benachteiligten Lagen, welche die Leistungsnorm kaum erfüllt, ist die Konsenssuche in diesen Schulen von besonderer Relevanz. Wenn innerhalb der Schuleinheit kein geteilter Umgang mit dem Spannungsfeld gefunden wird, wirkt sich das einschränkend auf das Erleben von Handlungsfähigkeit aus und ist im Hinblick auf Schulentwicklung wenig gewinnbringend. Eine Loslösung von der Vorstellung an Verteilungsgerechtigkeit und eine Hinwendung zu non-distributiven Formen von Gerechtigkeit zeigt sich im Beispiel der Schule Violett als konstruktiv für Möglichkeiten der kollektiven Weiterentwicklung. Dies lässt den Schluss zu, dass die Aushandlung des Spannungsfeldes Bildungsgerechtigkeit innerhalb von Schuleinheiten wichtig für das Erleben kollektiver Handlungsfähigkeit und somit erfolgreicher Schulentwicklung ist.

Literatur

- Balzer, N. & Ricken, N. (2010). Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In C. Thomson & A. Schäfer (Hrsg.), *Anerkennung* (S. 35–87). Paderborn u. a.: Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657768394_003
- Bänninger, M. (2016). Raum für Politik und Ethik? Soziale Gerechtigkeit im Kontext von Schule und Inklusion. In T. Sturm, A. Köpfer & B. Wagener (Hrsg.), *Bildungs- und Erziehungsorganisationen im Spannungsfeld von Inklusion und Ökonomisierung. Perspektiven sonderpädagogischer Forschung* (pp. 1 Online-Ressource). Kempten: Julius Klinkhardt.
- Berger, P. A., Klärner, A., Ditton, H., Stocke, V., Barz, H., Baum, D., ... Quenzel, G. (2010). *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung Einführung in qualitative Methoden* (9. überarb. und erw. Aufl. ed.). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). Konjunktiver Erfahrungsraum, Regel und Organisation. In S. Amling & W. Vogd (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie* (S. 233–256). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf02hf.13>

- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3., aktualisierte Aufl.). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8>
- Bohnsack, R., Przyborski, A. & Schäffer, B. (2010). *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis* (2., vollst. überarb. und aktual. Auflage). Opladen: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzp5w>
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. New York: Wiley-Interscience.
- Ditton, H. & Krüsken, J. (2010). Effekte der sozialen Herkunft auf die Schulformwahl beim Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe. In M. P. Neuenschwander & H.-U. Grunder (Hrsg.), *Schulübergang und Selektion Forschungsbefunde – Praxisbeispiele – Umsetzungsperspektiven* (S. 35–59). Zürich: Rüegger.
- Emmerich, M. & Maag Merki, K. (2017). Kontextsensitive Schulentwicklung. Eine fallvergleichende Studie zu adaptiv-kompensatorischen Handlungsstrategien von Primarschulen. Erkenntnisinteresse, Forschungsdesign und erste Ergebnisse der Befragung von Schulleitungen. In A. Paseka, M. Heinrich, A. Kanape & R. Langer (Hrsg.), *Schulentwicklung zwischen Steuerung und Autonomie. Beiträge aus Aktions-, Schulentwicklungs- und Governance-Forschung* (S. 1 Online-Ressource). Münster: Waxmann.
- Felouzis, G. & Charmillot, S. (2013). School Tracking and Educational Inequality: A Comparison of 12 Education Systems in Switzerland. *Comparative Education*, 49(2), 181–205. <http://dx.doi.org/10.1080/03050068.2012.706032>
- Fend, H. (1981). *Theorie der Schule* (2., durchges. Aufl.). München: Urban & Schwarzenberg.
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2010). *Grounded Theory Strategien qualitativer Forschung. Gesundheitswissenschaften, Methoden*. Bern: Huber.
- Goldmann, D. (2017a). Gruppe, Milieu, Organisation – Begriffliche und empirische Reflexion der dokumentarischen Organisationsforschung. In S. Amling & W. Vogd (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung*. Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Goldmann, D. (2017b). *Programmatik und Praxis der Schulentwicklung. Rekonstruktionen zu einem konstitutiven Spannungsverhältnis*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf02hf.9>
- Harris, A., Chapman, C. & Muijs, D. (2006). Improving schools in challenging contexts. Exploring the possible. *School effectiveness and school improvement*, 17(4), 409–424. <http://dx.doi.org/10.1080/09243450600743483>
- Heinrich, M. (2013). Bildungsgerechtigkeit für alle! – aber nicht für jeden? Zum „Individual-Disparitäten-Effekt“ als Validitätsproblem einer Evidenzbasierung. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘* (S. 181–194). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19043-3_9
- Honneth, A. (2010). *Das Ich im Wir. Studien zur Anerkennungstheorie*. Berlin: Suhrkamp.
- Hurrelmann, K., Ditton, H., Sliwka, A., Speich, M., Deißner, D. & Vodafone-Stiftung Deutschland. (2010). *Herkunft und Chance. Wege zu mehr Bildungsgerechtigkeit an Deutschlands Schulen*. Düsseldorf: Vodafone Stiftung Deutschland.
- Jansen, T., Schlippe, A. V. & Vogd, W. (2014). Kontexturanalyse – ein Vorschlag für rekonstruktive Sozialforschung in organisationalen Zusammenhängen. *Forum: Qualitative Social Research*, 16(1).

- Kamm, C. (2019). *Konzeptionen von Förderung, Selektion und Gerechtigkeit. Eine rekonstruktive Studie an Primarschulen in herausfordernden Lagen* (Vol. 23). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25782-8>
- Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S. & Ziems, C. (2013). *Das 7. Schuljahr Wandlungen des Bildungshabitus in der Schulkarriere*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden Imprint: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19713-5>
- Meyer, T., Stalder, B. E. & Matter, M. (2003). *Bildungswunsch und Wirklichkeit thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L. & Russ, J. (2004). Improving schools in socioeconomically disadvantaged areas: A review of research evidence. *School effectiveness and school improvement*, 15(2), 149–175. <https://doi.org/10.1076/sesi.15.2.149.30433>
- Prenzel, A. (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Opladen u. a.: Budrich. <https://doi.org/10.3224/84740098>
- Reynolds, D., Harris, A. & Clarke, P. (2006). Challenging the challenged. Developing an improvement programme for schools facing exceptionally challenging circumstances. *School effectiveness and school improvement*, 17(4), 425–439. <http://dx.doi.org/10.1080/09243450600743509>
- Stojanov, K. (2011). *Bildungsgerechtigkeit Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stojanov, K. (2013). Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘* (S. 57–69). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19043-3_3
- Thieme, N. (2013). Bildungsgerechtigkeit als Chancengleichheit oder jenseits von Chancengleichheit? Ein Ansatz zur empirischen Untersuchung von Bildungsgerechtigkeitskonzeptionen schul- und sozialpädagogischer Professioneller in ganztägigen Arrangements. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘* (S. 159–180). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19043-3_8
- Tillmann, K.-J. (2008a). Viel Selektion – wenig Leistung. Ein empirischer Blick auf Erfolg und Scheitern in deutschen Schulen. In E. Liebau & J. Zirfas (Hrsg.), *Ungerechtigkeit der Bildung – Bildung der Ungerechtigkeit* (S. 155–173). Opladen u. a.: Budrich.
- Tillmann, K.-J. (2008b). Was leistet die PISA-Studie zur Steuerung des Bildungssystems? Schlussfolgerungen und Aktionen aus den PISA-Erkenntnissen. *Schulverwaltung Nordrhein-Westfalen*, 19(1), 2–5. <https://doi.org/10.2307/j.ctvhktjzg.11>
- Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The „Grammar“ of Schooling: Why Has It Been So Hard to Change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453–479. <https://doi.org/10.3102/00028312031003453>
- Young, M. (1961). *Es lebe die Ungleichheit auf dem Weg zur Meritokratie*. Düsseldorf: Econ-Verlag.

Dokumentarische Methode und inklusive Schulentwicklung

Andreas Köpfer, Monika Wagner-Willi und Katharina Papke

Zusammenfassung

Entlang von programmatischen Reformbestrebungen, die sich derzeit mit der Einführung des Schweizer *Lehrplan 21* im Spannungsfeld von Inklusion und Bildungsstandardisierung beobachten lassen, wird das Erkenntnispotenzial der *Dokumentarischen Methode* für die Untersuchung *inklusive Schulentwicklung* diskutiert. Hierbei werden v. a. deren Möglichkeiten beleuchtet, die in der schulischen Praxis prozessierten *Inklusionsbedingungen* (Weisser, 2017) – verstanden als *konstituierende Rahmungen* bzw. *organisatorische Strukturbedingungen* (Bohnsack, 2017) für die Interaktionen von Professionellen sowie Schülerinnen und Schülern – zu rekonstruieren. Der Artikel zielt darauf, einen Beitrag zur Erforschung von Prozessen der pädagogischen *Professionalisierung* (Bohnsack, 2020) zu leisten.

Schlüsselwörter: inklusive Schulentwicklung, Inklusionsbedingungen, Konstituierende Rahmung, Professionalisierung

Documentary method and inclusive school improvement

Abstract

Before the backdrop of the programmatic reforms regarding inclusion and the standardisation of education, which can be identified within the introduction of the *Lehrplan 21* in Switzerland, the article discusses the role of the *documentary method* for the empirical analysis of *inclusive school improvement*. Therefore, and in particular, the method's potential for reconstructing the *conditions of inclusion* (Weisser, 2017) – understood as *constitutive framing* or *organisational structure* (Bohnsack, 2017) for the interactions of professionals and pupils – are examined. The article hereby endeavours to contribute to the research on pedagogical *professionalisation* (Bohnsack, 2020).

Keywords: inclusive school improvement, conditions of inclusion, constitutive framing, professionalisation

1. Einführung

In den vergangenen Jahren sind Fragen von Ungleichheit und Inklusion / Exklusion zunehmend auch im erziehungswissenschaftlichen Fachdiskurs zu Schul- und Unterrichtsentwicklung ins Zentrum gerückt. Dies mag u. a. dem durch die *UN-Behindertenrechtskonvention* (UN, 2006, Art. 24) forcierten Diskurs *Inklusiver Bildung* geschuldet sein, der zu einer veränderten rechtlichen Ausgangslage bzw. in deutschsprachigen Ländern zu dem programmatisch angestoßenen Reformprozess geführt hat, Schülerinnen und Schüler mit attestiertem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf in Regelschulen zu

unterrichten. Zudem waren bereits seit den PISA-Studien fachliche Auseinandersetzungen zur Reproduktion sozialer Ungleichheit durch die Stratifizierung des Schulsystems und dem in ihr eingebetteten leistungsbezogenen Umgang mit Heterogenität zu beobachten (Tillmann, 2007). Im Zuge dessen stellt sich auch die Anforderung an die Schulentwicklungsforschung, empirisch fundiert die (impliziten) Prozesse und Praktiken der (Re-)Produktion von Differenz und Ungleichheit innerhalb einer programmatisch als Inklusion ausgewiesenen Reformagenda fassbar zu machen (vgl. Sturm & Wagner-Willi, 2015; Köpfer, 2019).

Einen Ansatz, mit dem auf Grund seiner elaborierten Erkenntnisperspektive herausgearbeitet werden kann, wie sich solche Prozesse und Praktiken der Hervorbringung von Ungleichheit resp. von Inklusion / Exklusion gestalten, bietet die wissenssoziologisch fundierte *Dokumentarische Methode* nach Ralf Bohnsack (2014). Ihre Analyseperspektive intendiert die Rekonstruktion von Praxis, welche in *konjunktiven Erfahrungsräumen* (Mannheim, 1980) verankert ist. Mit diesem Ansatz wird eine *Beobachtung zweiter Ordnung* (Luhmann, 1990) möglich, die normativ-programmatische Konstrukte einklammert und danach fragt, wie sich soziale Praktiken in Relation zu Normen und Regeln vollziehen (vgl. Wagner-Willi, 2016, S. 22). Um diese Erkenntnisperspektive exemplarisch zu entwickeln, werden im Folgenden zunächst grundlegende *Herausforderungen und Ambivalenzen inklusiver Schulentwicklung* umrissen (Kap. 2) sowie die metatheoretische Reflexionsfolie der „Inklusionsbedingungen“ (Weisser, 2017, S. 147) vorgestellt (Kap. 3.1). Nach der Einführung in wesentliche Erkenntnisprinzipien der *Praxeologischen Wissenssoziologie* bzw. der *Dokumentarischen Methode* (Kap. 3.2) werden diese in Bezug auf die Praxis inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung entlang eines explorativen *Forschungsprojekts zum Spannungsfeld von Inklusion und Bildungsstandards* in der Schweiz exemplifiziert (Kap. 4). Abschließend werden methodologische *Implikationen für die Schulentwicklungsforschung* diskutiert (Kap. 5).

2. Herausforderungen und Ambivalenzen inklusiver Schulentwicklung

Schulentwicklung unter Berücksichtigung von Verhältnissen von Inklusion und Exklusion fokussiert auf die Analyse von Barrieren und Benachteiligungen und strebt eine auf die Partizipation *aller* ausgerichtete Transformation schulisch-unterrichtlicher Strukturen, Kulturen und Praktiken an (vgl. Booth & Ainscow, 2011; Allan & Sturm, 2018). Bezugnehmend auf Ainscow (2021) kann eine an Inklusion orientierte Schulentwicklung als fortlaufender Prozess der Reflexion und Analyse von Differenzen erachtet werden – verbunden mit der Abkehr von Homogenisierungsstrategien in Bildungsprozessen und der Hinwendung zum Aufbau von Unterstützungssystemen, um Unterschieden gerecht zu werden. Sie ist damit befasst, leistungsbezogene und soziale Barrieren für das Lernen der Schülerinnen und Schüler zu reflektieren und abzubauen. Ziel ist demnach die Anwesenheit, Partizipation und Leistung *aller* Schülerinnen und Schüler (vgl. u. a. Florian & Beaton, 2018). Inklusiver Schulentwicklung schließt also an Fragen von Ungleichheit an, die im und durch das Bildungssystem erzeugt werden (vgl. Slee & Allan, 2001). Sie

stellt dabei kein *neues* Tätigkeitsfeld der Schulentwicklung dar, sondern richtet *neue* Fragen an die bestehenden Kernelemente dieser – insbesondere an Unterrichtsentwicklung, multiprofessionelle Kooperation, (Schul-)Leitung sowie pädagogische Diagnostik, die es bezogen auf die Partizipation aller Schülerinnen und Schüler weiterzuentwickeln gilt (vgl. Lütje-Klose, Neumann, Gorges & Wild, 2018; Ainscow & Sandill, 2010).

Mit Blick auf Inklusion sind derzeit – auf Basis der zuvor formulierten ‚kulturellen‘ Perspektive – mehrere Spannungsfelder zu erkennen: So kann z. B. die z. T. steigende Diagnostizierungsquote¹ als Ausdruck eines additiven Verständnisses gelesen werden, Schülerinnen und Schüler sonderpädagogische Förderbedarfe zuzuschreiben und sie in bestehende und nicht verhandelbare Bildungsstrukturen einzugliedern. Zentral hiermit verbunden sind technisch-administrative Fragen von Platzierung und Ressourcenzuteilung (Ainscow, 2021; Slee & Allan, 2001). Dabei manifestiert sich tendenziell eine Gleichzeitigkeit von Inklusionsbestrebungen i. S. des gemeinsamen Unterrichts unter Beibehaltung der normbasierten Herstellung und Feststellung von Leistungsdifferenzen und daran anschließenden Selektionsprozessen (vgl. Bräu, 2018, S. 210). Zudem zeigt sich eine Persistenz der binären Unterscheidung einer Sonder- und einer Allgemeinen Pädagogik in der sich als integrativ / inklusiv bezeichnenden schulischen Praxis, die dementsprechend in der Lehrpersonenbildung angebahnt wird und sich in den professionellen Rollen und Zuständigkeiten in Schule und Unterricht manifestiert (vgl. Allan & Sturm, 2018).

Vor diesem Hintergrund gestalten sich z. B. Handlungsanforderungen an Schulleitungen dahingehend, einerseits den *Reformauftrag Inklusion* in die bestehenden normorientierten Rahmenbedingungen zu integrieren und gleichzeitig Unterstützungsstrukturen für Lehrpersonen und Maßnahmen der Unterrichtsentwicklung für die Individualisierung und Differenzierung des Unterrichts zu etablieren (vgl. Kullmann, Lütje-Klose, Textor, Berard & Schitow, 2014). Dies setzt sich in den Konstellationen multiprofessioneller Kooperation fort: So ist die derzeitige inklusionsorientierte Schulentwicklung durch eine Pluralität von (para-)professionellen Rollen, u. a. SHP² und Schulbegleitung, gekennzeichnet, die hinsichtlich ihrer Tätigkeitsspektren zwischen kindbezogener Assistenz und gegenstands- bzw. fachbezogener Expertise changieren und dies in der schulisch-unterrichtlichen Praxis aushandeln (vgl. Hollenweger, 2016). Dies zeigt sich z. B. in der Zusammenarbeit von Regel- und Sonder-/Heilpädagoginnen und -pädagogen an inklusiven Schulen (vgl. die Studien: BiLieF von Lütje-Klose et al., 2018; UNIP von Köpfer, 2018).

Bezogen auf den Unterricht verweisen neuere Befunde in der Schweiz darauf, dass Individualisierung und Differenzierung i. S. einer Anpassung der Lerngegenstände an die individuellen Lern- und Entwicklungsstände der Schülerinnen und Schüler als didak-

1 Gemäß dem *Bildungsbericht Schweiz* (SKBF, 2014, S. 46) zeigen die Daten, „dass gleichzeitig mit dem Rückgang der Zahl der in Sonderklassen geförderten Kinder zugunsten der integrativen Förderung die Zahl jener Kinder zunimmt, die mit verstärkten Maßnahmen gefördert oder denen der Status ‚Sonderschüler/-schülerin‘ zugewiesen wird“.

2 SHP = Schulische Heilpädagoginnen und -pädagogen

tische Kernelemente inklusiven Unterrichts und zugleich als Herausforderung wahrgenommen werden (vgl. Pool Maag & Moser Opitz, 2014). Die praktizierten Formen der Individualisierung bilden dabei eine Hürde, wenn es darum geht, Lernen als *gemeinsamen Prozess* aller Schülerinnen und Schüler zu gestalten (vgl. Stöckli, Moser Opitz, Pfister & Reusser, 2014; Sahli Lozano, Vetterli & Wyss, 2017). Differenzierungsformen, die individuelle Lernstände berücksichtigen (z. B. Wochenpläne, Kompetenzraster), werden zudem in separativen Settings wesentlich häufiger eingesetzt als in integrativen / inklusiven Kontexten, wo sich die Regellehrpersonen nach wie vor eher an den „Mittelköpfen“ (Sandfuchs, 1994, zit. n. Labhart, Pool Maag & Moser Opitz, 2018, S. 82) orientieren.

3. Theoretische Verortung

3.1 Analyse von „Inklusionsbedingungen“

In theoretischer Hinsicht soll in diesem Beitrag an ein *sozialwissenschaftliches* Verständnis von Inklusion und Exklusion angeknüpft werden, welches sich durch den Fokus auf die Bearbeitung von *Spannungsverhältnissen* (vgl. Bohnsack, 2020) in der organisationalen Interaktion (etwa zwischen dem Handeln der Akteure und den Vorgaben/Standards) auszeichnet, die Teilhabe oder Ausschluss evozieren kann. Dabei ist Inklusion – im *relationalen* Sinne – ohne Exklusion nicht denkbar (vgl. Budde, 2018, S. 51); vielmehr sind innerhalb dieses dialektischen Verhältnisses Prozesse der Ermöglichung und Benachteiligung zu analysieren, die in den Kulturen und Praktiken von Bildungsorganisationen und deren Akteure habituell eingeschrieben sind. Diese Analyseperspektive auf Inklusion resp. Exklusion, die in Nähe zu den sog. *Disability Studies* (vgl. Hirschberg & Koebell, 2021) und einer *anti-essentialistischen* Perspektive auf Behinderung als *Benachteiligung* steht (vgl. Weisser, 2005), referiert also auf die Art und Weise, in der jemand in einem Interaktionszusammenhang *relevant* resp. *nicht-relevant* wird (vgl. Luhmann, 2008, S. 229) – und nicht auf Wesenheiten von Individuen. Für den Fall, dass Personen in Interaktionen nicht adressiert werden, beobachtet Weisser (2017, S. 145), dass dies auf ein *Etwas* zurückführt, welches „als Bedingung beschrieben werden [kann, d. V.], deren Nichterfüllung Exklusion zur Folge hat.“ Hierbei fügt Weisser an: „Der Status dieser Bedingung ist allerdings unklar [...]“ (ebd.). So bezeichnet z. B. die Diagnose ‚Lernbehinderung‘ eine *systemrelative*³ Beobachtungs- bzw. Differenzierungsleistung (vgl. Emmerich, 2016, S. 49), wobei jedoch deren Relationalität in der Klassifikation selbst zum Verschwinden gebracht ist (vgl. auch Pfahl, 2011). Mit dem Prozessieren von Behinderungsdiagnosen bzw. individualisierten (Defizit-)Zuschreibungen entlastet sich damit Schule von ihrer Verantwortlichkeit für Lernprozesse (vgl. Weisser, 2017, S. 146), die auf diese Weise nicht näher betrachtet werden müssen. So lässt sich z. B. beobachten, dass

3 So Emmerich und Hormel (2013, S. 95): „Lernbehinderung ist nicht jenseits pädagogischer Klassifikationssysteme denkbar, insofern nur innerhalb des Bildungswesens Kinder nach Kriterien der Lern- und Leistungsfähigkeit unterschieden und bezeichnet werden.“

die situationale Performativität des Klassengeschehens (etwa dessen Lautstärke) wenig in den Blick gerät und stattdessen Askriptionen entlang ‚typischer Behinderungsmerkmale‘ (z. B. Lautstärkeempfindlichkeit bei ‚Autismus‘) für die Erklärung und Legitimation einer *Nicht-Passung* im Hinblick auf spezifische Schülerinnen und Schüler herangezogen werden (vgl. Köpfer, Papke & Gerdes, 2019).

„Die Defizite [H.i.O.], so die Idee, seien für Exklusion verantwortlich zu machen, sie [H.i.O.] seien die Risiken, die es zu vermeiden oder abzubauen gelte. Die Defizite und die zugehörigen Interventionsprogramme entfernen sich vom Kontext ihrer Herstellung und lassen vergessen, was oder wem sie ihre Existenz verdanken: den stillschweigend wirksamen Inklusionsbedingungen in den Erziehungs- und Bildungsverhältnissen der Gegenwart.“ (Weisser, 2017, S. 146–147)

Behinderung fasst in diesem Sinne „die Feststellung, dass etwas nicht geht, von dem man erwartet, dass [H.i.O.] es geht“ (Weisser, 2005, S. 15), womit für deren empirische Analyse die Frage in den Mittelpunkt rückt, welche Erwartungen hier gestellt werden – bzw. wie die „(Wieder-)Herstellung der Relation von Defiziten und Inklusionsbedingungen“ (Weisser, 2017, S. 147) gelingen kann. Dazu stellt Weisser (vgl. ebd., S. 146) die Notwendigkeit einer *Beobachtung zweiter Ordnung* (vgl. Luhmann, 1990) heraus, die den Unterscheidungsgebrauch auf Ebene der *Beobachtungen erster Ordnung* (vgl. ebd.), z. B. der unterrichtlichen Praxis, in den Blick nimmt. Diese Analyseeinstellung – der *Re-Konstruktion der Konstruktionen und ihrer Genese* – findet sich dabei als zentrales Moment in der *Praxeologischen Wissenssoziologie* verankert (vgl. Bohnsack, 2017).

3.2 Praxeologische Wissenssoziologie

Inklusionsbedingungen im Verständnis von Weisser (2017) können im Rahmen der *Praxeologischen Wissenssoziologie* als in Organisationen wirksame „Fremdrahmung“ (Bohnsack, 2020, S. 34) für das Handeln der Klientel, bzw. der Schülerinnen und Schüler, gefasst werden. Diese *Fremdrahmung*, die Bohnsack (2017, S. 136) als „Erst-Codierung“ bezeichnet, bleibt „weitgehend unbemerkt oder zumindest unthematisiert, wenn die reibungslose Routine gelingen soll“ (Bohnsack, 2020, S. 34). Die mit ihr verbundene „Entscheidungsprämisse“ (ebd.), die *organisationale Praxisstruktur*, bezeichnet Bohnsack als „konstituierende Rahmung“ (ebd.). Für den Nachvollzug dieses neueren, in Bezug auf *Organisationen* von Bohnsack entwickelten Begriffs, ist es notwendig, die Ausdifferenzierung des Begriffs des *konjunktiven Erfahrungsraumes* (Mannheim, 1980) zu betrachten:

„In Bezug auf die Relation des inkorporierten und habitualisierten Wissens, also des konjunktiven Wissens, zu den als exterior erfahrenen Bereichen der normativen Erwartungen, der Rolle und der Identitätserwartungen, also zum kommunikativen Wissen, spreche ich vom *konjunktiven Erfahrungsraum* [H.i.O.].“ (Bohnsack, 2017, S. 103)

Der *konjunktive Erfahrungsraum* ist nicht nur das Produkt des Erlebens einer gemeinsamen Handlungspraxis i. S. eines „kollektiven *Habitus* [H.i.O.]“, dem Orientierungs-

rahmen *im engeren Sinne* [H.i.O.]“ (Bohnsack, 2017, S. 104); vielmehr konstituiert sich ein *konjunktiver Erfahrungsraum* auch im Erleben des Spannungsverhältnisses von *kommunikativem* und *konjunktivem Wissen* resp. in der praktischen Bearbeitung dieser „notorischen Diskrepanz“ (ebd.).⁴ Die *konstituierende Rahmung* meint dann die in Organisationen wirksame *Praxisstruktur* der Bewältigung der „notorischen Diskrepanz“ (ebd.) zwischen „normativen Erwartungen im Bereich der Fach-Programmatiken und Rollenbeziehungen“ (Bohnsack, 2020, S. 32) der Organisation einerseits und der interaktiven Handlungspraxis andererseits.

In der *Organisation Schule* bilden die normativen Verhaltens- und Leistungserwartungen zentrale Elemente *kommunikativen Wissens*, welche zur interaktiven Praxis, zum *konjunktiven Wissen* der Professionellen sowie der Schülerinnen und Schüler, in einem Spannungsverhältnis stehen. Insoweit es gelingt, dieses Spannungsverhältnis handlungspraktisch zu bewältigen und eine *konstituierende Rahmung* zu entfalten, kann sich ein *konjunktiver Erfahrungsraum* entwickeln. *Defizitzuschreibungen* hingegen bearbeiten die *notorische Diskrepanz* zwischen normativen Erwartungen und Praxis, indem sie diese – also eine Relation innerhalb organisationaler Erfahrungsräume – auf das Individuum in Form der Attribuierung eines Defizits übertragen und festschreiben. Dort, wo mit *Defizitzuschreibungen* die Konstruktion „totaler Identitäten“ (Garfinkel, 1976, S. 31) und Praktiken der Degradierung resp. des Ausschlusses aus *unterrichtliche Interaktionssysteme* einhergehen (vgl. Wagner-Willi, 2008, S. 172), spricht Bohnsack (2017, S. 136) von einer „Zweit-Codierung“, die zur *Erst-Codierung* der *konstituierenden (Fremd-)Rahmung* hinzutritt. Wenn „beide Codierungen mit Strategien der Invisibilisierung resp. der Eliminierung von Metakommunikation verbunden sind“ (ebd., S. 137), haben wir es mit der Prozessierung von „Macht“ (ebd.) zu tun (vgl. hierzu auch die empirische Analyse von Wagener, 2020, S. 118ff.). Solche Strategien lenken sozusagen den Blick von den „stillschweigend wirksamen Inklusionsbedingungen“ (Weisser, 2017, S. 147) ab.

Empirische Analysen können der komplexen Struktur der Praxis, wie solche der inklusiven Schul- und Unterrichtsentwicklung, nur mit einer Methodologie gerecht werden, die zwischen *Explizitem* und *Implizitem*, zwischen *kollektivem Habitus* und *organisationaler Praxisstruktur* zu differenzieren vermag, wie dies für die im *praxeologisch-wissenschaftssoziologischen* Rahmen laborierte *Dokumentarische Methode* charakteristisch ist. Während mit der *formulierenden* Interpretation die Ebene des *expliziten, kommunikativen Wissens* durch die Frage nach dem *Was*, den Themen und Inhalten herausgearbeitet wird, erlaubt die *reflektierende* Interpretation durch die Frage nach dem *Wie*, also einer *Beobachtung zweiter Ordnung* (vgl. Luhmann, 1990), einen Zugang zu den *handlungsleitenden Orientierungen* und *Prozessstrukturen der Praxis* (vgl. Bohnsack, 2014, S. 136ff.). Dabei spielt insbesondere die fallinterne und fallübergreifende *komparative Analyse* eine bedeutende Rolle (ebd., S. 216ff.).

4 Das Produkt dieses Erlebnisprozesses bezeichnet Bohnsack (2017, S. 104) als „*Orientierungsrahmen im weiteren Sinne*“.

4. Empirische Analyse inklusiver Schulentwicklung im Kontext von Bildungsreformen

Nachfolgend wird die eingeführte Analyseperspektive an empirischem Material aus einem Pilotprojekt⁵ exemplifiziert. Zunächst skizzieren wir dazu die *bildungspolitischen Reformkontexte*, die Veränderungen in der Programmatik mit sich führen und somit auch inklusive Schulentwicklungsprozesse beeinflussen:

4.1 Bildungspolitische Reformkontexte in der Schweiz

In der Schweiz stehen die auf Inklusion gerichteten *bildungspolitischen Reformen* weniger im Kontext der 2014 ratifizierten *UN-Behindertenrechtskonvention* (UN, 2006) als v. a. des *Behindertengleichstellungsgesetzes* (BehiG, 2002) und des interkantonalen *Sonderpädagogik-Konkordats* (EDK, 2007a), wonach für die öffentliche Schule der Grundsatz gilt: „Integrative Lösungen sind separierenden Lösungen vorzuziehen“ (ebd., S. 4).⁶ Die hieraus resultierenden Schulreformen (z. B. zur Auflösung von Sonderklassen) haben u. a. zu einer Verminderung der Zahl der Schülerinnen und Schüler in separativen Schulformen geführt (zwischen 2004 und 2017 um 40 %; vgl. Lanners, 2020, S. 51). Einen weiteren Reformkontext bildete die *Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat)*, die u. a. darauf zielte, „nationale Bildungsstandards“ (EDK, 2007b, S. 5) zu definieren, eine „Harmonisierung der Lehrpläne“ (ebd.) vorzunehmen sowie ein Bildungsmonitoring zu installieren (vgl. ebd., S. 6). Aus diesem nationalen Projekt ist u. a. der *Lehrplan 21* erwachsen (vgl. D-EDK, 2016). Er konkretisiert die *Bildungsstandards* in Form von abgestuften *Kompetenzanforderungen* (vgl. ebd.). Allerdings erfährt das damit verbundene Konzept der *Kompetenz* (Weinert, 2001) auch Kritik, so u. a. hinsichtlich der Funktion des Begriffs im Rahmen einer *outputorientierten* Steuerung des Bildungssystems, die dazu führe, dass Kompetenzen messbar sein müssen und daher auf kognitive Aspekte fokussiert werde (vgl. Herzog, 2018, S. 505). Zugleich sind die Lehrpersonen dazu angehalten, eine „möglichst individuell gerichtete Lernunterstützung“ (D-EDK, 2016, S. 29) zu bieten, damit „möglichst alle“ (ebd., S. 28) Schülerinnen und Schüler „ihren Voraussetzungen und Möglichkeiten entsprechend Kompetenzen aufbauen können“ (ebd., S. 29). Die Strukturierung des Lehrplans in drei aufeinander aufbauenden, mehrjährigen *Zyklen* sieht vor, dass die

5 Das von Monika Wagner-Willi und Raphael Zahnd geleitete Projekt „*Inklusionspädagogik und Lehrplan 21 im Kontext kantonaler Umsetzung*“ wurde an der PH FHNW (Muttentz/CH) zwischen 2018 und 2020 als Pilot zur SNF-Studie „*Primarschulen im Spannungsfeld von Inklusion und Bildungsstandards – Rekonstruktiver Fallvergleich und partizipative Entwicklung inklusiven Unterrichts*“ (2020–2024) durchgeführt. Für weiterführende Informationen siehe: <https://www.fhnw.ch/plattformen/inklusion/inklusion-bildungsstandards/>

6 Entsprechend hat sich in Dokumenten der Bildungspolitik und der Schulorganisation sowie im Feld der schulischen Praxis der Schweiz der Begriff der *Inklusion* gegenüber dem Begriff der *Integration* (noch) nicht durchgesetzt – anders als im deutschsprachigen Ausland und Fachdiskurs.

Grundkompetenzen erst am Ende eines *Zyklus* – und nicht einer Klassenstufe – erreicht sein sollen, enthält also einen grösseren Spielraum als jahrgangsbezogene Lehrpläne (vgl. ebd., S. 12). Es werden jedoch auch gewisse Lücken ersichtlich, die zu *Zusatzdokumenten* für sonderpädagogische Verwendungszusammenhänge geführt haben (z. B. in Bezug auf Schülerinnen und Schüler, denen „verstärkte Massnahmen“ zugesprochen werden; vgl. D-EDK, 2018, S. 4).

In Bezug auf diese Reformkontexte kann festgehalten werden, dass sich die Schulentwicklung in der Schweiz in einem *Spannungsverhältnis* von integrativer Ausrichtung, Kompetenzorientierung und standardisierter Überprüfung von Bildungszielen bewegt.

4.2 Zum Pilotprojekt „Inklusionspädagogik und Lehrplan 21“

Das explorative Pilotprojekt „Inklusionspädagogik und Lehrplan 21“ griff dieses *Spannungsverhältnis* auf und ging der Frage nach, wie der neue *Lehrplan 21* im Kontext kantonaler Vorgaben, Lehrmittel und Fördermassnahmen im integrativen Unterricht umgesetzt wird. Hierzu wurden v. a. *Gruppendiskussionen* mit SHP verschiedener *Primarschulen* in den Halbkantonen *Basel-Landschaft* und *Basel-Stadt* durchgeführt. Die einbezogenen Professionellen arbeiteten in integrativen Settings der *Regelklasse* oder in *Integrationsklassen*. Letztere unterscheiden sich in ihrem Setting von ersteren dadurch, dass jeweils 3–5 Schülerinnen und Schüler „verstärkte Massnahmen“ (D-EDK, 2018, S. 4) erhalten und deshalb durchgehend eine bzw. ein SHP anwesend ist (vgl. Ender, Moser, Imlig & Müller, 2017, S. 125 f.), während in *Regelklassen* nur bedarfsorientiert-punktuell Unterstützung beansprucht werden kann.

4.3 Komparative Analyse

Im Folgenden wird die komparative Analyse ausgewählter Passagen aus zwei *Gruppendiskussionen* präsentiert. Die beiden Gruppen bestehen aus Diskursteilnehmenden, die alle als SHP arbeiten, allerdings nicht in einer geteilten Praxis: Sie kennen einander nur flüchtig oder gar nicht. Das heisst, dort, wo sich in den Diskursen *konjunktive Erfahrungen* resp. gemeinsame *Prozessstrukturen der Praxis* dokumentieren, handelt es sich um eine *Strukturidentität handlungsleitender Orientierungen*, die *nicht* in einer gemeinsam erlebten Praxis, jedoch in *strukturidentischen Erfahrungen* (vgl. hierzu Bohnsack, 2017, S. 221 ff.) gründet. Ausgangspunkt des Vergleichs bilden hier die *Eingangspassagen*, da sie besonders deutlich die verschiedenen Komponenten der gemeinsam geteilten resp. der unterschiedlichen *Orientierungsrahmen* zutage förderten.

Die Gruppe *Erlebnis* setzt sich aus vier SHP – *Am*, *Bw*, *Cw* und *Dw* (59, 55, 28 und 62 Jahre) – zusammen, die an verschiedenen Standorten einer Primarschule in *Basel-Land* arbeiten. *Dw* gehört dem Team einer *Integrationsklasse* an, während die anderen Diskursteilnehmenden in *Regelklassen* arbeiten. Auf die Frage, was sich seit der Einführung des *Lehrplans 21* in der Unterrichtspraxis verändert resp. welche Erfahrungen die Gruppe mit dessen Einführung gemacht hat, äussert sich zunächst *Am*. Er betont, aus

Deutschland kommend, erst während der Einführung des neuen Lehrplans die Arbeit an der Primarschule begonnen zu haben. Dann führt er Folgendes⁷ aus:

- 16 Am: [...] und ähm von daher muss ich sagen (.), (2) f- (.) für mich ist
 17 aber d- einfach Folgendes immer deutlich äh (.) jede Arbeit die
 18 ich mache mit Kindern mit Förderbedarf, (.) grad
 19 Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten; s war auch
 20 mein Studium, (.) schwerpunktmässig ähm (.) ((schnalzt))
 21 erfordert immer eine hohe Flexibilität habe ich gemerkt,
 22 Yw: [Mhm
 23 Am: und alles was zu viel schon vorgeplant, vorstrukturiert und
 24 Yw: [((räuspert sich))
 25 Am: fest ist; wird den Schülern nicht gerecht. (.) deswegen war ich
 26 einerseits erfreut, als ich hörte es geht hier um Kompetenzen,
 27 (.) weil ich dachte nee, das ist andauernd das; das worum's vor
 28 allem geht und nicht die äusseren Noten, (.) ((räuspert sich))
 29 als ich dann aber die ganzen Raster gesehen hab, hab ich nen
 30 Schreck bekommen, (.) weil ich den Eindruck hatte; (.) diese
 31 Strukturierung (.) das dieses Raster grad über die ISF-Schüler
 32 zu legen; (.) das wird nicht gelingen. (.) wo ich sowieso schon
 33 andauernd ständig Arbeiten anpassen muss und=und die Kinder
 34 kriegen ein neues Raster und (.) und selbst mit dem Raster
 35 brauchen sie noch das Raster von (.) Zeitanpassung von; ähm (.)
 36 bei ihnen sein; sie ermutigen; sie: sie noch ganz anders
 37 unterstützen, mit Dingen, die gar nicht in einem Raster
 38 vorkommen. (2) das macht's schwierig. Raster und so die
 39 Yw: [Mhm [mhm
 40 Am: pädagogische Wirklichkeit für mich. [...]

Gruppe Erlebnis: Eingangssequenz

Am erläutert zunächst eine generalisierte Handlungsmaxime („immer“, Z. 21) in der Arbeit mit seiner Klientel: den Kindern „mit Förderbedarf“ (Z. 18) resp. mit „Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten“, die in einer „hohe[n] Flexibilität“ (Z. 21) besteht. Er bezieht sich hier offenbar auf einen längeren pädagogischen Prozess. Wie aus der folgenden Darstellung hervorgeht, bildet diese Maxime einen Gegenhorizont zu einem ‚Zuviel‘ an Planung und Vorstrukturierung, welche den „Schülern nicht gerecht“ (Z. 25) werde. *Am* erzählt dann, wie sich seine Sicht auf den Lehrplan veränderte: Zuerst war er „erfreut“ (Z. 26), d. h. er sah im Konzept der Kompetenzen eine Entsprechung zu seiner eigenen unterrichtlichen Orientierung i. S. einer auf den individuellen Lernprozess bezogenen Flexibilität, die als Kontrast zur von außen auf den Output gerichteten Leistungsbeurteilung („die äusseren Noten“, Z. 28) entworfen wird. Der Einblick in die „Raster“ (Z. 29) jedoch löste einen „Schreck“ (Z. 30) aus, also ein unerwartetes Differenzgefühl. Mit *Raster* ist an dieser Stelle ganz offensichtlich die Struktur der zahlreich

⁷ Die Transkription erfolgt lautgetreu nach den Regeln von *TiQ* (*Transcript in Qualitative Research*, vgl. Bohnsack, 2014, S. 253f.) und der weiten Schreibweise *Schweizerdeutsch* nach Dieth (1986).

im *Lehrplan 21* formulierten Kompetenzen (vgl. D-EDK, 2016) im Rahmen aufeinander aufbauender *Kompetenzstufen* innerhalb mehrjähriger *Zyklen* gemeint. Das Differenzgefühl rührte dabei aus der Einschätzung her, dass diese Struktur nicht auf „ISF-Schüler“ (Z. 31) anwendbar ist. Der Begriff der *ISF-Schüler* bezieht sich auf die im Rahmen einer „integrative[n] Schulungsform“ (AfV, 2019) in der *Regelklasse* unterrichteten Schülerinnen und Schüler, die sog. „ISF Lektionen der Speziellen Förderung“ (ebd., S. 2) erhalten. Die administrative Bezeichnung einer Fördermaßnahme wird in diesem Sprachgebrauch gleichsam zu einem Merkmal der betreffenden Schülerinnen und Schüler selbst.

Der Diskursteilnehmer *Am* argumentiert mit seiner Erfahrung, dass bereits bei den herkömmlichen Strukturen („schon andauernd“, Z. 32–33) Arbeiten anzupassen seien, womit er eine weitere, mit Flexibilität gekoppelte Komponente seiner unterrichtlichen Orientierung entfaltet. *Am* gebraucht im Weiteren für diese Anpassung selbst den Begriff des *Rasters*, dies jedoch in einem anderen Sinne: So bekommen die Kinder „ein neues Raster“ (Z. 34), brauchen jedoch weitere *Raster* resp. Formen des Unterstützens, wie „Zeitanpassung“ (Z. 35). Die Beschreibung mündet in die verallgemeinernde Formulierung von „Dingen, die gar nicht in einem Raster vorkommen“ (Z. 37–38). Damit entwirft *Am* einen Gegenhorizont zum *Kompetenzraster*, das mit dem *Lehrplan 21* identifiziert wird; Struktur und Einpassung in vorgegebene *Raster* bilden somit den negativen Gegenhorizont zu Flexibilisierung, Zeit-/Arbeits-Adaption und Aspekten der pädagogischen Begleitung. Letztere werden der „pädagogische[n] Wirklichkeit“ (Z. 40) zugeordnet, zu der erstere in einem Widerspruch stehen, weshalb der *Lehrplan 21* als die pädagogische Arbeit erschwerend erlebt wird.

Im Kontrast hierzu steht der Diskurs der Gruppe *Ressource*, die aus zwei SHP – *Ew* und *Fm* (59 und 37 Jahre) – besteht, welche über Erfahrungen im integrativen Setting einer *Regelklasse* in *Basel-Stadt* verfügen. Der SHP *Fm* führt in Bezug auf die Einführung des *Lehrplan 21* zunächst an, mit dessen Handhabung bereits in seinem unlängst zurückliegenden Studium vertraut geworden zu sein – und fährt fort:

- 21 Fm: [...] somit bin ich scho i dem dinne. (.) ich ha do: (.) ähm (2)
 22 eigentlich gar nid meh dezu z saage; für mi isch das eifach, de
 23 Lehrplan 21 gilt? (1) für (.) in dere Schuel won ich schaff,
 24 Yw: | Mhm,
 25 Fm: (.) für d Regelschuel, für d Volksschuel, (.) ich schaff in
 26 Basel-Stadt und; (.) de versueche mer (.) vo de
 27 heilpädagogische Sicht us äh natürlich au ähm (.) als
 28 Orientierig z neh; (2) ähm (1) was nid immer; (.) sag ich jetzt
 29 Yw: | Mhm,
 30 Fm: emol; (.) ähm eifach isch, (.) will (.) woraa orientiersch di.
 31 (.) das merk ich jetzt (.) isch vilne Kolleginne und Kollege
 32 nid ganz klar, (.) wo scho länger debi sind; wo villicht genau
 33 (.) de Wechsel miterlebt hän; vo- (1) m (1) andere Lehrplan
 34 vorher, zum (.) jetzige Lehrplan 21; (.) woraa orientier i mi
 35 mit me; (.) Kind, wo in Mathematik, zum Bispil (.) nid über e
 36 Zehner- (.) äh Übergang drüber chunnt, aber scho in de vierte
 37 Klass isch; in de fünfte; (1) und in de sechste no immer nid;
 38 Yw: | Mhm,

- 39 Fm: ähm (.) wo dra orientiert me sich; (.) und döt isch
 40 grundsätzlich für mi de Grundanspruch, (.) äh relevant, (1) ähm
 41 Yw: | Mhm,
 42 Fm: (.) wo men aber au mämgmol, (.) won ich jetz sag; me muss Muet
 43 entwickle zum Bispil au in e; (1) Zyklus zrugg (.) ähm z goh, [...]

Gruppe Ressource: Eingangssequenz

Nach einer fast positivistisch anmutenden Deklaration zur kantonalen bzw. schulartbezogenen Gültigkeit des Lehrplans (vgl. Z. 22–26) bewertet der Gesprächsteilnehmer, bezugnehmend auf die „heilpädagogische Sicht“ (Z. 27), die Umsetzung des *Lehrplan 21* als nicht immer einfach (vgl. Z. 28–30). Dabei wirft er die Frage auf, woran (genau) sich orientiert werden solle (vgl. Z. 30). Diese Frage bezieht er auf Kolleginnen und Kollegen, die bereits länger tätig sind und den Lehrplanwechsel miterlebt haben (vgl. Z. 31–34). In der Wiederholung der Frage – im Sinne einer Selbstadressierung (vgl. Z. 34) – sowie der anschließenden Beantwortung offenbart sich dabei deren rhetorischer Charakter. So entwickelt er seine Perspektive in Form eines Gegenhorizonts des reflexiven Umgangs mit dem neuen Lehrplan: Im Beispielfalle eines Kindes, das bestimmten Anforderungen in Mathematik nicht gerecht wird, beschreibt er dabei den im Lehrplan verankerten *Grundanspruch* (vgl. Z. 40)⁸ als für seine Praxis relevant – und führt dabei seine *heilpädagogische Sicht* aus, die die Lernzielfestsetzung eng entlang des Lernstandes des Kindes intendiert.

Zwar spricht *Fm* im vorliegenden Fall von den erfahreneren (heilpädagogischen) Kolleginnen und Kollegen, doch ähnelt seine Ausführung insofern derjenigen von *Bw* der Gruppe *Erlebnis*, als diese im Diskursverlauf davon berichtet, dass (Regel-)Lehrpersonen mit langjähriger Erfahrung sich mit der Umstellung auf den neuen Lehrplan schwertun. Grundsätzlich sind auch Parallelen zum oben angeführten Fall von *Am* der Gruppe *Erlebnis* zu erkennen, der ebenfalls eine Nicht-Passung von „Raster“ (Z. 31) und Lernausgangslagen der (ISF-)Schülerinnen und Schüler – und somit eine Diskrepanz zwischen der Struktur des kompetenzorientierten Lehrplans und der heilpädagogischen Adaptions-/Unterstützungsleistung für einzelne Kinder – hervorhebt. Im Gegensatz hierzu charakterisiert sich der Fall von *Fm* in der vorliegenden Sequenz allerdings durch eine proaktive Nutzung des *Lehrplan 21* für den flexibleren Umgang mit von der Norm abweichenden Entwicklungsständen: So stellt er einen Lösungsansatz vor, indem er die Möglichkeit auslegt, z. B. im *Zyklus* zurückzugehen (vgl. Z. 43). Der Lehrplan scheint also für ihn eine positiv konnotierte Flexibilität aufzuweisen, was sich in dieser Weise in der Gruppe *Erlebnis* nicht dokumentiert. In diesem Sinne sieht *Fm* den Lehrplan als Medium für den Umgang mit differenten Lernständen. In Bezug auf die hierin aufgeworfenen Textsorten fallen dabei stark *argumentative* bzw. *evaluative* Anteile auf, die eine Bemühung *theoretischer Wissenbestände* anzeigen. Dass diese positive Bewertung auf einer eher pragmatischen Ebene verbleibt, wird dabei in seinen weiteren Ausführungen deutlich:

⁸ „Im Lehrplan 21 bezeichnet der Grundanspruch diejenige Kompetenzstufe, welche die Schülerinnen und Schüler spätestens bis zum Ende des jeweiligen Zyklus erreichen sollen“ (D-EDK, 2018, S. 40).

- 53 Fm: [...] d Herusforderig, wenn Sie froge für e Heilpädagog, Heilpädagogin,
 54 (.) ähm (.) zerscht e mol die Dia- (.) gnose z stellen
 55 überhaupt, wo bin i, (.) äh wo isch das Kind, oder jetzt (.) wo
 56 Yw: | Mhm
 57 Fm: (.) was chann ich aabiete, Lehrplan 21, denn hämmer no ICF (.)
 58 Lebensbereiche, (.) Partizipation sicherstellt, (.) [...]

Gruppe Ressource: Fortsetzung I

Hierin dokumentiert sich eine mit Bezug auf die Rolle als SHP formulierte Integration der Verwendung des *Lehrplans 21* in den diagnostisch-didaktischen Prozess kindbezogener Unterstützung – allerdings im Sinne eines additiven Tools, das neben weiteren, wie z. B. der *ICF* (vgl. Z. 57),⁹ herangezogen werden kann. Dabei nimmt der *Lehrplan 21* die Position des Lernangebots ein und *Fm* eruiert diesen weniger im Hinblick auf diagnostische Aspekte, sondern betont vielmehr die Notwendigkeit *multiprofessioneller Kooperation*:

- 75 Fm: [...] das isch denn eigentlich die Uslegeornig wo=wo me mit de Teams,
 76 müessti mache, (.) wo miner Meinig noch aber (.) oft nid
 77 passiert; (.) will de Heilpädagog, (.) oder Heilpädagogin allei
 78 glo wird, (1) so quasi (.) lueg du, (1) ähm (.) und mir luege.
 79 Yw: | Mhm
 80 Fm: (.) ja mach du (1) zell (.) stell du Ziel uf für die Kinder,
 81 ähm (.) oder au nid, aber mach du das. (1) und (1) das isch so
 82 Yw: | Mhm
 83 Fm: d Herusforderig, erschtens, (.) mit Teams zämeschaffe glaub
 84 ich in de hüti- (.) also jetz, in dere Zit, wo: sehr vili
 85 (.) unterschiedlich ähm (.) Generatione au dinne sind. (1) mir
 86 Yw: | Mhm
 87 Fm: zeigt's dass ähm; (.) eher älteri, (.) ähm (.) Lehrkräft, (.)
 88 oftmols (.) Widerstand händ, (.) gegenüber em Lehrplan 21, (.)
 89 oftmols so Floskle wie ((atmet ein)) jo: do änderet sich jo ch
 90 nüt; (.) s isch eigentlig s Glich wie vorhär, (.) oder ähm (.)
 91 Yw: | Mhm
 92 Fm: teilwiis au ähm (.) Erlichterig, jo me cha eigentlig mache was
 93 me will? (.) das cha men überall irgendwo iirdne, (.) aber so
 94 wirklich kenne, kenne; (.) glaub ich (1) tünd sie's nid wirklich.
 95 (.) und (.) die jüngere, wo jetzt use chömmen, (.) die (.) scho
 96 eher; (.) und die sind au (.) flexibler. (.) sage okay, mache
 97 Yw: | Mhm
 98 Fm: mir Förderkonferenz, mache mir, (.) und denn (.) denn goht das.
 99 älteri: Lehrpersone oftmols isch scho (.) nei, nei, das chönne
 100 mir au (.) mir wüsse jo wer Förderbedarf het; (1) Tür-Angel-
 101 Yw: | Mhm
 102 Fm: Gspröch, so chli das, (.) gell söttsch wieder emol; (.) oder
 103 chönntsch du emol; (1) und de wird de Heilpädagog eher als ähm
 104 (.) bessere Nachhilfslehrer aagluegt. (1) [...]

Gruppe Ressource: Fortsetzung II

9 ICF = International Classification of Functioning, Disability and Health

In der Elaboration von *Fm* dokumentiert sich so eine Verbindung zwischen der Lehrplanstruktur und der Anforderung multiprofessioneller Zusammenarbeit. Als negativer Gegenhorizont zur im Team vorzunehmenden Auslegeordnung wird hierbei eine Position der Isoliertheit deutlich, die sich dadurch auszeichnet, dass sich eine separierte professionelle Praxis entwickelt, in der die Verantwortung für den Entscheidungsprozess zur Lernzielfestsetzung vollständig an die SHP delegiert wird (vgl. Z. 77–81). Der positive Horizont angestrebter Kooperation wird entlang seiner Begrenzung dargelegt: Das Hindernis für das Zusammenarbeiten im Team markiert der SHP hierbei, indem er auf die unterschiedlichen Orientierungen der Generationen zu sprechen kommt und diesbezüglich einen „Widerstand“ (Z. 88) bei den Älteren (vgl. Z. 87) beobachtet. So wird in seiner Elaboration – auf *kommunikativer* Ebene – ein Zusammenhang zwischen professioneller Praxis und Ausbildungsgeneration markiert. Den Kreis der jüngeren Kolleginnen und Kollegen erlebt *Fm* dabei als flexibler und bereit, sich auf Förderkonferenzen zur gemeinsamen Entscheidungsfindung einzulassen (vgl. Z. 96–98). Demgegenüber erkennen ältere Lehrpersonen – auf einer Basis der Nicht-Kenntnis des neuen Lehrplans (vgl. Z. 93–94) – diesen Bedarf nicht (vgl. Z. 96–100). Hierbei scheint eine Differenz von planvollem und gemeinschaftlichem Handeln in institutionellen Gefäßen und – bei der älteren Generation verorteten – unsystematischen Ad-hoc-Absprachen für *Fm* bedeutungsvoll zu sein. Im Vergleich zu *Am* der Gruppe *Erlebnis* gestalten sich die Vorstellungen von Zusammenarbeit dabei deutlich umfassender: Spricht letzterer von einem Einbringen des heilpädagogischen Wissens, welches er wesentlich „für den Erlebnisbereich, für den emotionalen Bereich“ (Z. 136–137)¹⁰ konzipiert, so scheint *Fm* im vorliegenden Fall stärker eine unterrichtliche Arbeit auf Augenhöhe zu fokussieren. Dabei grenzt er sich explizit von einer Praxis ab, in welcher SHP als bessere Nachhilfelehrerinnen und -lehrer fungieren (vgl. Z. 104). So findet sich bei *Fm* eine *Enaktierungsproblematik* in Bezug auf seine Orientierung an teambezogenen Formen der Zusammenarbeit; diese unterscheidet sich von der Weise, wie etwa *Bw* der Gruppe *Erlebnis* implizit Fragen der Zusammenarbeit bearbeitet:

- 87 Bw: [...] (2) ich ha (.) eh jetzt als ISF-
 88 Lehrperson han ich eigentlech sehr wenig Stunde i jedere (.)
 89 also i ha verschideni Klasse, und in jeder Klasse han ich ehm
 90 wenig Lektione bi also sehr wenig involviert, ou i die ganz
 91 Klasssituation; ha e Huffe (.) ((schnalzt)) separativ,
 92 separativi Lektione; [...]

Gruppe Erlebnis: Fortsetzung I

Bw stellt so einen Zusammenhang her zwischen der organisatorischen Rahmenbedingung niedriger Lektionenzahl pro Klasse, der Profession der *ISF-Lehrperson*, ihrem geringen Involviertsein in die Klassensituation und der separativen Umsetzung des Unterrichts. Anders als bei *Fm*, lässt *Bw* keine Orientierung an eine engere Form der Zusammenarbeit resp. keine diesbezügliche *Enaktierungsproblematik* erkennen. Demgegenüber

¹⁰ Entsprechende Textpassage findet sich hier aus Platzgründen nicht.

zeichnet sich auch bei *Dw* der Gruppe *Erlebnis*, also fallintern im Rahmen einer *antithetischen* Diskursorganisation, eine andere Haltung ab:

- 174 *Dw*: Da bin ich halt (.) in einer anderen Situation, dadurch dass
 175 ich hundert Prozent arbeite, bin ich die ganze Zeit da, das
 176 *Bw*: | Genau.
 177 *Yw*: | Mhm,
 178 *Dw*: heisst wir haben's viel leichter, als Team, äh (.) Dinge im
 179 Kreis herum zu schieben Aufgaben; so kann ich's mal nennen.
 180 also zum Beispiel ist jetzt diese Woche (.) eine Kollegin nicht
 181 da, die Französisch unterrichtet, und weil ich auch (.) um (.)
 182 die (.) InSo-Kinder besser integrieren zu können, den
 183 Sprachunterricht Englisch wie: auch Französisch Didaktik-Kurse
 184 damals besucht hab, (.) ähm kann ich genauso den Französisch-
 185 Unterricht machen. das heisst ich übernehme den
 186 Französischunterricht am Mittwoch, (.) der Kollege, der
 187 eigentlich für die äh (.) Kollegin arbeitet übernimmt meine
 188 Rolle, und die Praktikantin behält jetzt (.) quasi ihre Rolle,
 189 und ähm wir haben auch Stunden, als wir gemerkt haben dass in
 190 unserer Klasse eine Mobbing-Situation herrschte, und (.) äh (.)
 191 verschiedene andere Dinge so im Sozialen bisschen in
 192 Schräglage waren; (.) ähm haben wir auch mit Rollentausch, ähm (.)
 193 Stunden genommen die ich äh (.) äh Psychoedukation nenne,
 194 und ähm (.) haben dann an diesen verschiedenen Sachen Gefühlen
 195 und so weiter (.) gearbeitet. und das ist ein grosser Vorteil,
 196 (.) weil ich (.) Vollzeit da bin, und wir (.) eng
 197 zusammenarbeiten, auch Zeit haben (.) Zeitgefässe, bezahlte
 198 Zeitgefässe, in denen wir uns austauschen können, miteinander
 199 vorbereiten können. und das würd ich mir eigentlich als (.)
 200 grundsätzliches System wünschen, [...]

Gruppe Erlebnis: Fortsetzung II

Kontrastierend zur Teilzeitarbeit *Bw*'s verweist die Diskursteilnehmerin *Dw* auf ihre Vollzeittätigkeit, aus der sie eine vollständige Präsenz (vgl. Z. 175) in *einer* Klasse ableitet. Damit eröffnen sich Handlungsspielräume im „Team“ (Z. 178), das – im impliziten Vergleich mit *Bw*'s dargelegter Form der parallelisierten Zusammenarbeit – ‚viel leichter Dinge im Kreis herum schieben‘ kann (vgl. Z. 179). Diese Metapher für die Zusammenarbeit verweist auf eine Kooperationsform, bei der offenbar die Beteiligten gleichermaßen die anschließend präzisierten Aufgaben übernehmen können. Allerdings deutet sich sprachlich ein gewisses Moment von Delegation i. S. eines ‚Herumschiebens‘ von Aufgaben an. Das erwähnte Beispiel der Übernahme des Französischunterrichts lässt einen z. T. über die Qualifikation („Französisch Didaktik-Kurse“, Z. 183.) abgestützten Rollentausch erkennen; auch die SHP selbst wird von einem Kollegen vertreten. Das ‚Herumschieben‘ von Aufgaben wird gemäß diesem Beispiel im Team flexibel, bedarfs- und teils qualifikationsbezogen gehandhabt. In der expliziten Rückführung der eigenen Situation und der Teamarbeit auf die eigene Vollzeitstelle bezieht sich *Dw* implizit auf die Organisationsform der *Integrationsklasse*, auf welche der Begriff der „InSo-Kinder“

(Z. 182) verweist, mit dem *Dw* ‚ihre‘ Kinder, die in der Organisationsform der „integrativen Sonderschulung“ (Ender et al., 2017, S. 127) „verstärkte Massnahmen“ (D-EDK, 2018, S. 4) erhalten, benennt. Denn diese Organisationsform führt dazu, dass die SHP vollständig in einer Klasse und einem Team tätig sein kann. Gemeinsamkeiten mit den Darlegungen der anderen Diskursteilnehmenden liegen in der Zuständigkeit für Schülerinnen und Schüler mit „besonderem Bildungsbedarf“ (ebd., S. 5), die *Dw* im Zusammenhang mit ihrer fachdidaktischen Weiterbildung erwähnt (vgl. Z. 181–184). Dabei verweist der Begriff „InSo-Kinder“ (Z. 182), da er nicht auf die Schülerrolle rekurriert, auf eine die gesamte Person (‚Kind‘) ausgedehnte Zuschreibung. Dass jedoch *Dw* neben der Zuständigkeit für diese auch eine Zuständigkeit für die Gesamtklasse sieht, wird an ihrer Formulierung „unsere[r] Klasse“ (Z. 190) ebenso wie an dem Beispiel der „Mobbing-Situation“ (Z. 190) deutlich, die im Team im „Rollentausch“ (Z. 192) und unter ihrer Beteiligung angegangen wird. Schliesslich stellt *Dw* implizit einen Vergleich mit der Organisationsform, in der *Am* und *Bw* arbeiten, her, wenn sie den „grosse[n] Vorteil“ (Z. 195) ihrer „Vollzeit“-Präsenz (Z. 196) für die Arbeit im Team herausstellt: eine enge Zusammenarbeit (vgl. Z. 196–197) und „bezahlte Zeitgefässe“ (Z. 197–198), die zum Austausch und der Unterrichtsvorbereitung dienen. Dabei wird deutlich, dass dieses System mit den in dieser Sequenz genannten Komponenten der Zusammenarbeit einen positiven Gegenhorizont ihres Orientierungsrahmens bildet, was sie abschließend nochmals mit dem gedankenexperimentellen Entwurf als „grundsätzliches System“ (Z. 200) zum Ausdruck bringt.

Hier zeigt sich eine *Homologie* zu *Fm* der Gruppe *Ressource*, der eine enge Zusammenarbeit mit den anderen Lehrpersonen als relevant erachtet und für den geplante Besprechungen zwischen den an der Zusammenarbeit beteiligten Professionen, wie die „Förderkonferenz“ (Z. 98), einen positiven Gegenhorizont darstellen. Trotz dieser Gemeinsamkeit entwickelt sich die *Konklusion* des Gesprächsteilnehmers *Fm* jedoch in eine andere Richtung:

- 106 Fm: [...] wiederum ähm (.) sag ich jetzt mol abhängig denn vom
 107 Heilpädagog, (.) will wenn er sin Uftrag nid verstoht, (.) au d
 108 Förderf-(.) äh Förderprozess wirklig; (.) ich sag jetzt mol
 109 voraa z triibe. hm, (.) das heisst nid dass er alles macht,
 110 Yw: | Mhm
 111 Fm: (.) aber (.) oder sie, aber (.) es muess (.) organisiert werde;
 112 Yw: | Mhm;
 113 Fm: (.) und dasch d Ufgob (.) au vom; (.) ich glaube Vernetzer-,
 114 (.) Rolle, (.) isch do din, (.) dass es interdisziplinär au zue
 115 und her goht. (.) und s e fallführendi;; (.) Person; (.)
 116 oftmols au d SHP isch. [...]

Gruppe Ressource: Fortsetzung III

Fm verortet die Grundlage für das Zustandekommen einer engen Zusammenarbeit mit den anderen Lehrpersonen nicht – wie *Dw* – in äußeren Voraussetzungen, sondern in den professionellen Kompetenzen der SHP (vgl. Z. 106–109). So sieht er ihre Aufgabe darin, Förderprozesse voranzutreiben bzw. zu organisieren (vgl. Z. 108–111) und eine

interdisziplinäre Vernetzungsrolle (vgl. Z. 113–114) einzunehmen. Dies formiert einen Kontrast zur – von *Dw* aufgebrachten – Praxis des „Rollentausch[s]“ (Z. 192) als auch der Zuständigkeit für die Gesamtklasse. Scheint für *Dw* die Professionszugehörigkeit keine relevante Unterscheidung zu sein, so dokumentiert sich für *Fm* ein Horizont von Besonderheit resp. disziplinärer Trennung, insofern er die SHP-Rolle als ‚fallführende Person‘ (vgl. Z. 115) in einem interdisziplinären (vgl. Z. 114) Team interpretiert. Gemeinsam ist beiden jedoch das Verständnis einer – wenn auch different interpretierten – Zuständigkeit für spezifische Kinder, für die ein besonderer Förder- bzw. Unterstützungsbedarf innerhalb der Klasse geltend gemacht wird.

5. Implikationen für Schulentwicklungsforschung in inklusionsorientierten Reformprozessen

Die präsentierte exemplarische Analyse gewährt einen Einblick in die komplexe Struktur der Praxis, innerhalb derer sich die Verhandlung programmatischer Reformbestrebungen – hier der *curricularen Anforderungen des Lehrplans 21* – vollzieht. Zusammengefasst werden bei der Umsetzung bzw. Bearbeitung der Lehrplanreform durch die Praxis grundsätzliche handlungsrelevante Fragen integrativen Unterrichts, insbesondere der *multiprofessionellen Kooperation*, neu aufgeworfen. Es wird deutlich, dass die Diskrepanz zwischen normativer Logik (z. B. jahrgangsbezogene, summative Leistungsbewertung) und individualisierter Logik (z. B. an spezifische Lernentwicklung ausgerichtete Prozessbegleitung) sich im *Lehrplan 21* in einer tendenziell flexibilisierteren und kompetenzorientierten Form materialisiert und in der schulisch-unterrichtlichen Praxis durch die Akteure vor dem Hintergrund der unterrichtlichen Rahmenbedingungen (Organisationsformen: *Integrationsklasse* versus *Regelklasse* mit differenten Ressourcen) bearbeitet wird. In der Verhandlung dokumentiert sich ein Changieren zwischen einer Beibehaltung vorhandener curricularer Logiken und Praktiken der Leistungsbewertung sowie (enttäuschter) Individualisierungs-, Flexibilisierungs- und Orientierungserwartungen für die didaktische, diagnostische und kooperative Praxis. Der *Lehrplan 21* führt offensichtlich nicht per se zu einer Zusammenführung und kollaborativen Arbeit an den Lern- und Entwicklungsständen aller Schülerinnen und Schüler, sondern wird von den professionellen Akteuren unterschiedlich aufgegriffen. Die handlungsleitenden Orientierungen der SHP und ihre Erfahrungen in der Zusammenarbeit bilden dabei den primären Rahmen für den Umgang mit dem Lehrplan. Hier dokumentiert sich zunächst eine professionelle Handlungspraxis entlang der binären Ausgangslogik von Regel- und Heilpädagoginnen und -pädagogen. Es werden unterschiedliche Erwartungen sichtbar, die über die Differenz der *Professionalisierung* in Bezug auf den *Lehrplan 21* – und die damit zusammenhängende *Kompetenzorientierung* – verhandelt werden. So deutet sich zum einen an, dass der Lehrplan als kritische Reflexionsfolie für bestehende asymmetrische Strukturen und Praktiken resp. damit verbundene generationale Differenzen herangezogen wird: Darin dokumentiert sich ein Bestreben nach Aufwertung der eigenen Praxis bzw. einer Kooperation ‚auf Augenhöhe‘ und nach geeigneteren Bedingungen für

die bislang tendenziell delegativ und isoliert ausgerichtete (heil-)pädagogische Förderpraxis. Zum andern wird erkennbar, dass in den von den beiden Gruppen repräsentierten Fällen der neue Lehrplan für die unterrichtliche resp. kooperative Praxis – auch dort, wo flexibler Rollentausch und elaborierte Formen der Zusammenarbeit etabliert werden – nur bedingt handlungsrelevant ist. Hier deuten sich persistente Formen von auf Defizitzuschreibungen beruhender Delegation innerhalb der *binären* Professionsmuster an. Dies zeugt von einer zögerlichen Annäherung an die Zuständigkeit für *alle* Schülerinnen und Schüler bzw. von einem Rückzug auf die bestehenden Professionsverhältnisse, die Anlass für Externalisierungen geben und somit die „stillschweigend wirksamen Inklusionsbedingungen“ (Weisser, 2017, S. 147) für spezifische Schülerinnen und Schüler aufrechterhalten.

Weiterführend lassen sich nun *methodologische Implikationen* hinsichtlich der Erkenntnisperspektive der *Dokumentarischen Methode* in der Schulentwicklungsforschung mit Blick auf Ein- und Ausschlussprozesse ableiten. Wie dargelegt, konstituiert sich der *konjunktive Erfahrungsraum* der Akteure und deren Praxis in der handlungspraktischen Bearbeitung der *notorischen Diskrepanz* zwischen *kommunikativem* und *konjunktivem Wissen* (vgl. Bohnsack, 2017, S. 104). Für *Organisationen* wie die *Schule* spielt, wie erwähnt, die *konstituierende Rahmung* eine zentrale Rolle, also die *Praxisstruktur* der Bewältigung der *notorischen Diskrepanz* zwischen den normativen Erwartungen (z. B. Programmatiken in Form von Lehrplänen oder relevante Rollenbeziehungen) einerseits und der konkreten interaktiven unterrichtlichen Praxis andererseits (vgl. Bohnsack, 2020, S. 31 f.). Mit dieser Ausdifferenzierung des Konzepts des *konjunktiven Erfahrungsraumes* für Organisationen eröffnet die *Dokumentarische Methode* die Möglichkeit, die Komplexität der handlungspraktischen Bearbeitung von Reformimpulsen zu inklusiver Schulentwicklung durch die Akteure zu rekonstruieren und einen Bezug herzustellen zu Prozessen der *Professionalisierung*. Inklusion wird somit nicht als askriptiv zugewiesenes, personenbezogenes Merkmal, bzw. als geeigneter Förderort für spezifische Schülerinnen und Schüler gefasst, sondern als *handlungspraktische* Anforderung zur Transformation pädagogischer Praxis in Organisationen. Die *handlungspraktische* Integration der Anforderungen der normativen organisationalen Programme, wie dasjenige der Inklusion, in einen *konjunktiven Erfahrungsraum*, kann dabei als Aufgabe und Funktion des *professionalisierten Handelns* (vgl. ebd., S. 30) betrachtet werden. Dort, wo Professionelle in Kooperation eine gemeinsame *interaktive Handlungspraxis*, einen *konjunktiven Erfahrungsraum* mit der Klientel, also den Schülerinnen und Schülern, hervorbringen, kann von „*professionalisierten Milieus*“ (ebd., S. 48) gesprochen werden. Das oftmals im Fachdiskurs zum Ausdruck gebrachte Verständnis von inklusiver Schulentwicklung als prozesshaftem Zusammenspiel unterschiedlicher Ebenen (u. a. der Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung) mit dem Ziel der bildungsgerechten Teilhabe aller (vgl. Werning, 2011) kann somit, empirisch gewendet, als komplexe *interaktive Praxis* im Vollzug rekonstruiert werden – u. a. als praktische Bearbeitung resp. als Prozess der Integration der Anforderungen an die didaktische, diagnostische und kooperative Praxis von Lehrpersonen und SHP in den *konjunktiven Erfahrungsraum* bzw. das *professionalisierte Milieu* des Unterrichts. Mit der Analyseeinstellung der *Dokumentarischen Methode*

können dabei Kontingenzen sichtbar gemacht werden, die im Kontext von Schul- und Unterrichtsentwicklung etwa in den ambivalenten Feldern von Förderung/Selektion, Kooperation/Delegation, Gemeinsamkeit/Differenz angesiedelt und innerhalb derer Prozesse von Inklusion und Exklusion eingelagert sind. Als *funktionale Analyse* – im Sinne einer *Beobachtung zweiter Ordnung* (vgl. Luhmann, 1990) – fokussiert diese darauf, eine in Organisations- wie Interaktionssystemen gewählte Lösung als *eine unter möglichen anderen* auszuweisen (vgl. Vogd, 2011, S. 105) und hierin insbesondere die zugehörige „Ritualisierung und Nicht-Thematisierung“ (ebd., S. 64) sowie *Erst- und Zweit-Codierung* (vgl. Bohnsack, 2017, S. 136f.) offenzulegen. Somit können die *abgedunkelten* „Inklusionsbedingungen“ (Weisser, 2017, S. 147), bzw. die Bedingungen, unter denen in Bezug auf die Schülerinnen und Schüler Defizite hergestellt werden, beleuchtet und potentiell Raum für deren Reflexion eröffnet werden. Wie bereits angedeutet, entsteht mit dieser Analyseperspektive jedoch auch die Möglichkeit, neue Praktiken, die aus den *impliziten* bzw. *praktischen Reflexionen* der Professionellen heraus entstehen – und „Potentiale des ‚Umbaus von Organisationen‘“ (Bohnsack, 2020, S. 61) in sich tragen –, in den Blick zu bekommen.

Literatur

- AfV (Amt für Volksschulen, Basel-Landschaft) (2019). *Konzept Integrative Schulungsform (ISF)*. Verfügbar unter https://www.baselland.ch/politik-und-behorden/direktionen/bildungs-kultur-und-sportdirektion/bildung/integration-foerderung-sonderschulung/unterlagen-abt-sonderpaedagogik/konzepte/20170313_InSo-Konzept.pdf/@download/file/20190107_InSo-Konzept_erg%C3%A4nzte%20Version%20Januar%202019.pdf
- Ainscow, M. (2021). Inclusion and equity in education. In A. Köpfer, J. J. W. Powell & R. Zahnd (Hrsg.), *Handbuch Inklusion international* (S. 75–87). Opladen: Budrich.
- Ainscow, M. & Sandill, A. (2010). Developing Inclusive Education Systems: The Role of Organizational Cultures and Leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (4), 401–416.
- Allan, J. & Sturm, T. (2018). Schulentwicklung und Inklusion. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 175–190). Opladen: Budrich.
- BehiG (Behindertengleichstellungsgesetz) (2002). *Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen*. Verfügbar unter <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2003/667/de>
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung*. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive*. Opladen: Budrich.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: CSIE.
- Brau, K. (2018). Inklusion und Leistung. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 207–222). Opladen: Budrich.
- Budde, J. (2018). Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Inklusion und Intersektionalität. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 45–59). Opladen: Budrich.

- D-EDK (Deutschscheizer Erziehungsdirektorenkonferenz) (2016). *Lehrplan 21. Gesamtausgabe*. Verfügbar unter https://v-ef.lehrplan.ch/container/V_EF_DE_Gesamtausgabe.pdf
- D-EDK (Deutschscheizer Erziehungsdirektorenkonferenz) (2018). *Sonderschulung und Lehrplan 21*. Verfügbar unter https://www.regionalkonferenzen.ch/sites/default/files/2019-02/FB%20Sonderschulung%20Lehrplan%2021_2018-01-31.pdf
- Dieth, E. (1986). *Schwyzertütschi Dialäktschrift* (2. Aufl.). Aarau: Sauerländer.
- EDK (Erziehungsdirektorenkonferenz) (2007a). *Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik*. Verfügbar unter https://edudoc.educa.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/kommentar_d.pdf
- EDK (Erziehungsdirektorenkonferenz) (2007b). *Die interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat)*. Verfügbar unter <https://www.volkschulen.bs.ch/bildungspolitik/schulharmonisierung.html>
- Emmerich, M. (2016). Differenz und Differenzierung im Bildungssystem: Schulische Grammatik der Inklusion/Exklusion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62, 42–57.
- Emmerich, M. & Hormel, U. (2013). *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität*. Wiesbaden: Springer.
- Ender, S., Moser, U., Imlig, F. & Müller, S. (2017). *Bildungsbericht Nordwestschweiz 2017*. Verfügbar unter <https://www.bildungsraum-nw.ch/medienmitteilungen/2017/aufsx/listungsblock-1/bildungsbericht-nordwestschweiz-2017/view>
- Florian, L. & Beaton, M. (2018). Inclusive pedagogy in action: getting it right for every child. *International Journal of Inclusive Education*, 22 (8), 870–884.
- Garfinkel, H. (1976). Bedingungen für den Erfolg von Degradierungszeremonien. In E. Weingarten, F. Sack & J. Schenkein (Hrsg.), *Seminar Abweichendes Verhalten III – Zur gesellschaftlichen Reaktion auf Kriminalität* (S. 31–40). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Herzog, W. (2018). Kompetenzen für die Zukunft? Kritik am Lehrplan 21. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 40 (2), 503–519.
- Hirschberg, M. & Koebsehl, S. (2021). Disability Studies in Education – Normalität/en im inklusiven Unterricht und im Bildungsbereich hinterfragen. In A. Köpfer, J. J. W. Powell & R. Zahnd (Hrsg.), *Handbuch Inklusion international* (S. 127–146). Opladen: Budrich.
- Hollenweger, J. (2016). Tätigkeiten synchronisieren statt Aufgaben teilen. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 33–52). Münster: Waxmann.
- Köpfer, A. (2018). Inklusive Bildung zwischen Programmatik und Praxis – (inter-)nationale Analyse professioneller Kooperationsprozesse in inklusionsorientierten Unterrichtsettings entlang von Raum und Expertise (UNIP). *Bildung und Erziehung*, 71 (4), 395–411.
- Köpfer, A. (2019). Rekonstruktion behinderungsbedingter Differenzproduktion in inklusionsorientierten Schulen. In J. Budde, A. Dlugosch, P. Herzmann, L. Rosen, A. Panagiotopoulou, T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Inklusionsforschung im Spannungsfeld von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik* (S. 143–164). Opladen: Budrich.
- Köpfer, A., Papke, K. & Gerdes, J. (2019). Rekonstruktionen zum Verhältnis von Inklusionsverständnissen und -bedingungen in der Praxis von Lehrkräften. *Journal für Psychologie*, 27 (2), 170–191.
- Kullmann, H., Lütje-Klose, B., Textor, A., Berard, J. & Schitow, K. (2014). Inklusiver Unterricht – (Auch) eine Frage der Einstellung! *Schulpädagogik heute*, 5 (10), 1–14.
- Labhart, D., Pool Maag, S. & Moser Opitz, E. (2018). Differenzieren im selektiven Schulsystem. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 63 (1), 71–87.
- Lanners, R. (2020). Neue Einblick in die Schweizer Sonderpädagogik. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 26 (7–8), 51–59.
- Luhmann, N. (1990). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Luhmann, N. (2008). Inklusion und Exklusion. In N. Luhmann (Hrsg.), *Soziologische Aufklärung 6* (3. Aufl., S. 226–251). Wiesbaden: VS.
- Lütje-Klose, B., Neumann, P., Gorges, J. & Wild, E. (2018). Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF). *Die Deutsche Schule, 110* (2), 9–23.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Pfahl, L. (2011). *Techniken der Behinderung*. Bielefeld: transcript.
- Pool Maag, S. & Moser Opitz, E. (2014). Inklusiver Unterricht – grundsätzliche Fragen und Ergebnisse einer explorativen Studie. *Empirische Sonderpädagogik, 6* (2), 133–149.
- Sahli Lozano, C., Vetterli, R. & Wyss, A. (2017). *Prozesse inklusiver Schulentwicklung*. Bern: Schulverlag plus.
- SKBF (2014). Bildungsbericht Schweiz 2014. Verfügbar unter http://www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/bildungsberichte/2014/bildungsbericht_14_d.pdf
- Slee, R. & Allan, J. (2001). Excluding the Included: A Reconsideration of Inclusive Education. *International Studies in Sociology of Education, 11* (2), 173–192.
- Stöckli, M., Moser Opitz, E., Pfister, M. & Reusser, L. (2014). Gezielt fördern, differenzieren und trotzdem gemeinsam lernen. *Sonderpädagogische Förderung heute, 59* (1), 44–56.
- Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (2015). ‚Leistungsdifferenzen‘ im Unterrichtsmilieu einer inklusiven Schule der Sekundarstufe I in der Schweiz. *Zeitschrift für Qualitative Forschung, 16* (2), 231–248.
- Tillmann, K.-J. (2007). Lehren und Lernen in heterogenen Schülergruppen: Forschungsstand und Perspektiven. In H. Buchen, H. G. Rolff & L. Horster (Hrsg.), *Heterogenität und Schulentwicklung* (S. 7–20). Berlin: Raabe.
- UN (2006). *UN-Behindertenrechtskonvention*. Verfügbar unter <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20122488/index.html>
- Vogd, W. (2011). *Systemtheorie und Rekonstruktive Sozialforschung – eine Brücke* (2. Aufl.). Opladen: Budrich.
- Wagner, B. (2020). *Leistung, Differenz und Inklusion. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Unterrichtspraxis*. Wiesbaden: VS.
- Wagner-Willi, M. (2008). Die Erforschung von Handlungspraxis in der Sonder- und Integrationspädagogik – Zum Potential der Dokumentarischen Methode. In W. Schley (Hrsg.), *Empirische Beiträge zur Systemischen Sonderpädagogik* (S. 157–188). Bern / Stuttgart: Haupt.
- Wagner-Willi, M. (2016). Kritischer Diskurs Inklusiver Forschung aus Sicht der praxeologischen Wissenssoziologie. In T. Buchner, O. Koenig & S. Schuppener (Hrsg.), *Inklusive Forschung* (S. 216–230). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim / Basel: Beltz.
- Weisser, J. (2005). *Behinderung, Ungleichheit und Bildung*. Bielefeld: transcript.
- Weisser, J. (2017). *Konfliktfelder schulischer Inklusion und Exklusion im 20. Jahrhundert*. Weinheim / Basel: Beltz.
- Werning, R. (2011). Inklusive Pädagogik – Eine Herausforderung für die Schulentwicklung. *Lernende Schule, 14* (55), 4–8.

Rahmungsmacht und Differenz

Ungleichheitskonstruktionen in der (marginalisierten) Schule der Migrationsgesellschaft

Thorsten Hertel

Zusammenfassung

Der Beitrag thematisiert Konstruktionen von Migration und Ungleichheit an Schulen, die in marginalisierten Quartieren deutscher Großstädte liegen. Ausgehend von einer Auseinandersetzung mit dem Spannungsfeld von Schule und Migration und einer theoretischen Bestimmung von Schule, die an die praxeologische Wissenssoziologie, die Dokumentarische Methode und dabei im Schwerpunkt an das Konzept der Rahmungsmacht anknüpft, wird anhand rekonstruktiver Analysen aufgezeigt, wie unter vergleichbaren Bedingungen struktureller Marginalisierung hoch kontrastive Modi der Konstruktion von und des Umgangs mit Migrationsdifferenz wirksam werden. Die Ergebnisse werden hinsichtlich der Möglichkeiten und Grenzen von Schulentwicklung diskutiert und mit Blick auf analytische Potenziale des theoretischen Konzepts Rahmungsmacht reflektiert.

Schlüsselwörter: Marginalisierung, Macht, Zugehörigkeit, Migration, Dokumentarische Methode

Framing Power and Difference. Constructions of Inequality within Marginalized Schools in Migrational Society

Abstract

The article presents analyses on constructions of migration and inequality within schools situated in marginalized areas of major German cities. After a brief reflection on the relationship between school and migration society, school will be defined by drawing on the theoretical framework of *documentary method*, with a particular focus on the concept of ‚Rahmungsmacht‘ (i.e., framing power or power of framing). The ensuing empirical reconstructions will bring this concept to bear by demonstrating how highly different pedagogical orientations towards migration, difference and inequality emerge under similar conditions of structural marginalization in school. Based on these results, the article further reflects on the possibilities and limitations of school improvement, as well as on the analytic potentials of the applied theoretical concepts.

Keywords: marginalization, power, belonging, migration, Documentary Method

1. Einleitung

Das Verhältnis des deutschen Schulsystems zum gesellschaftlichen Normalfall Migration (Oltmer, 2017) kann mit Fug und Recht als ambivalent bezeichnet werden. Einer in den

letzten Dekaden vermehrt zu beobachtenden Tendenz der migrationsgesellschaftlichen Öffnung von Schule, etwa im Sinne der Stärkung interkultureller Programmatik, aber auch einer positiven Orientierung auf soziale, kulturelle, religiöse und sprachliche Heterogenität, steht weiterhin eine erstaunliche Beharrungskraft der Schule auf impliziten Annahmen ebenso sozialer, kultureller und sprachlicher Homogenität gegenüber. Die sich hieran zeigende Trägheit ist dabei nicht nur eine der Institution selbst, sondern verweist stets auch auf ihre Verankerung in nationalstaatlichen Strukturen mit den diesen innewohnenden Normalitätserwartungen (Steinbach, Shure & Mecheril, 2020).

Dieses Spannungsfeld bildet den Ausgangspunkt des vorliegenden Beitrags. Er zeigt rekonstruktiv, auf welche Weise in Schulen Migration, Differenz und Ungleichheit als Gegenstände konstruiert werden und inwiefern diese Konstruktionen mit spezifischen pädagogischen Praktiken verwoben sind. Anhand kontrastiver Analysen zu zwei Schulen, die in deprivierten, segregierten, durch Migrationsbewegungen und soziale Benachteiligungen gleichermaßen gekennzeichneten urbanen Stadtteilen situiert sind, wird deutlich, dass und wie sich Orientierungen auf Migration und Ungleichheit unter strukturell ähnlichen Bedingungen hoch kontrastiv ausformen. Die sich in den Analysen dokumentierenden pädagogischen Konstruktionen von Migration und Differenz erscheinen dabei als Ausdruck organisationaler Rahmungsmacht (Bohnsack, 2017, 2020), in und durch die nicht nur Migration und Ungleichheit konstruiert, sondern Schüler/innen vermittels Identitätszuschreibungen sozial positioniert werden. Der Beitrag verfolgt damit ein zweifaches Anliegen: ein gegenstandstheoretisches Anliegen im Sinne der Analyse pädagogischer Konstruktionsprozesse und ihrer Verankerung in schulischen Strukturen sowie ein im weitesten Sinne methodologisch-metatheoretisches Interesse, insofern mit Rahmungsmacht ein theoretisches Konzept aus dem Kontext der praxeologischen Wissenssoziologie und Dokumentarischen Methode aufgegriffen und für die Fragestellung fruchtbar gemacht wird.

Dazu ist der Beitrag in drei Schritte gegliedert. Einem ersten Aufriss zum Verhältnis von Migration und Schule (2) folgen Ausführungen zum hier vertretenen Verständnis einzelschulischer Strukturen vor dem Hintergrund praxeologisch-wissenssoziologischer Überlegungen (3). Anschließend (4) werden pointierte Rekonstruktionen zu Differenz- und Ungleichheitskonstruktionen an zwei Fallschulen vorgenommen, um schließlich im Fazit (5) die Ergebnisse zusammenzufassen und mit Blick auf einschlägige Konzepte migrationssensibler Schulentwicklung einzuordnen.

2. Schule, Migration und Differenz

Die Geschichte der modernen Schule ist eng an die historische Entwicklung des modernen Nationalstaats gekoppelt (vgl. Adick, 2008, S. 996f.). Die weltweite Expansion der Massenbeschulung im 19./20. Jahrhundert ist dabei historisch ebenso mit der Konsolidierung staatlicher Strukturen verwoben (Meyer, Ramirez & Nuhoğlu Soysal, 1992), wie mit der Durchsetzung eines nationalen Selbstverständnisses in der Bevölkerung (vgl. Hansen & Tillmann, 1991; für die Schweiz vgl. Criblez & Hofstetter, 1998). Die Schule

gehört zu jenen Institutionen, die das abstrakte Gebilde der Nation als ‚imaginierte Gemeinschaft‘ (Anderson, 1996) in konkrete Formen überführt, indem sie nicht nur Literalität und soziale Disziplinierung etabliert, sondern immer auch kulturelle und sprachliche Homogenisierungen durchzusetzen hilft (vgl. Radtke, 2008, S. 656), die sich bis heute etwa im vielzitierten ‚monolingualen Habitus der multilingualen Schule‘ (Gogolin, 2008) Ausdruck verleihen.

Die migrationsgesellschaftlichen Pluralisierungen der letzten sechs Dekaden stellen sich demgegenüber zwar als Herausforderung und Modernisierungsimpuls dar, scheinen am Einfluss der nationalstaatlichen Verankerung des Schulsystems aber insgesamt wenig verändert zu haben. Zwar zeugen beispielsweise Entwürfe interkultureller und diskriminierungskritischer Pädagogiken (Nohl, 2006; Prengel, 2006) ebenso von diskursiven Verschiebungen wie das politische Bekenntnis zu Interkulturalität im Schulsystem (Kultusministerkonferenz, 1996) und halten Lebensrealitäten der Migrationsgesellschaft (etwa im Sinne von Mehrsprachigkeit) umfassend in die Schule Einzug, letztlich scheint aber die Orientierung an Vorstellungen nationaler, ‚ethnischer‘ und kultureller Normalität nur schwerlich irritierbar. Dies zeigt sich nicht nur in der andauernden strukturellen Benachteiligung von als ‚Migrant/innenkinder‘ markierten Schüler/innen (Auernheimer, 2010; Diefenbach, 2004) oder in der Persistenz von Kulturalisierungen und Rassismen etwa in Schulbüchern (vgl. etwa Geuenich, 2015, S. 348 ff.; Marmer, 2013), sondern auch und vor allem in den schulischen Praktiken selbst (z. B. Weber, 2006; Gomolla, 2013). Letztlich bleibt die Einzelschule also ein Ort, an dem das Spannungsfeld zwischen dem nationalgesellschaftlichen Erbe der Schule „und den pluralen Lebensentwürfen und Migrationsgeschichten der in dieser Gesellschaft lebenden Menschen“ (Hummrich & Terstegen, 2020, S. 1) und damit letztlich die Gestalt natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitsordnungen (vgl. Mecheril, 2015, S. 38 ff.) ausgehandelt wird.

Entsprechend erklären etwa Arbeiten zur institutionellen Diskriminierung im Schulsystem die Schlechterstellung von ‚Migrant/innenkindern‘ durch einzelschulische Entscheidungspraktiken, die zunächst der Aufrechterhaltung organisationaler Strukturen dienen, zu deren Begründung schließlich aber Konstruktionen ethnischer Differenz herangezogen und auf diese Weise mit hervorgebracht werden (Gomolla, 2013; Gomolla & Radtke, 2009). Hintergrund dessen sind u. a. fest eingeschliffene Normalitätserwartungen, die an die weiter oben beschriebenen Einlagerungen natio-ethnischer Homogenitätssimulationen in die Schule gekoppelt sind (vgl. Gomolla, 2013, S. 95). Während die Herstellung ethnischer Differenz aus dieser Perspektive als ein Resultat organisationalen Entscheidungshandelns beschrieben wird, fokussieren andere Studien auf die Handlungspraktiken und das Wissen pädagogischer Professioneller. Die Forschung zeigt hier etwa, wie Alltagstheorien von (Grundschul-)Lehrkräften von hoch defizitorientierten, mithin kulturalistischen Vorstellungen über die Herkunftsfamilien nicht deutscher Kinder bzw. von Kindern mit Migrationshintergrund durchzogen sein können und wie sich dabei Topoi aus abwertenden Migrationsdiskursen mit solchen über ‚Bildungsferne‘ und Klassendifferenz verbinden (Pörnbacher, 2011; zu Bildungsferne vgl. auch Wiezorek & Pardo-Puhmann, 2013). Diese Verwobenheit von Differenzkategorien weitet sich mithin auf Konstruktionen von Geschlecht,

Kultur, Religionszugehörigkeit und Begabung aus, die sich im Wissen pädagogischer Akteur/innen zu einem Netz diskriminierender Fremdpositionierung verweben können (Weber, 2003, 2005).

Schließlich hinterlassen pädagogische Konstruktionen von Zugehörigkeit auch Spuren in den Identitäten der Subjekte. Nicht-Zugehörigkeit kann zu einer elementaren Erfahrung der Subjektivierung als migrationsgesellschaftlich ‚Andere/r‘ werden (Rose, 2013), wobei die Normalität (symbolischer wie struktureller) Ausgrenzung durch eng begrenzte Artikulationsmöglichkeiten gegenüber rassistischen Exklusionserfahrungen flankiert wird (Scharathow, 2017). Diese Prozesse der prekären Positionierung intensivieren sich im Kontext struktureller Marginalisierung. Schüler/innen verarbeiten schulisch-soziale Prekarität in hoch ambivalenten Weisen, die von Resignation und Rückzug bis hin zu Versuchen des ironischen Unterlaufens und des expliziten Widerstands reichen (Wellgraf, 2018; zur sprachlich-interaktionalen Aushandlung von Zugehörigkeit vgl. auch Artamonova, 2016).

In der Gesamtschau verweisen diese Befunde auf die Beharrungskraft etablierter Homogenitätsvorstellungen im Schulsystem. Migration wird hier in der Tendenz nicht als Entwicklungsofferte und Modernisierungsimpuls, sondern allererst als Problem und Störung des Normalbetriebs gerahmt (vgl. etwa Mecheril, 2012; historisch vgl. Krüger-Potratz, 2000, S. 377 ff.). Die Orientierung an nationaler, sprachlicher und kultureller Homogenität scheint zur impliziten Grammatik, zum historisch gewachsenen „*gene pool*“ (Amos, 2016, S. 201, Herv. i. O.) der Schule zu gehören. Dabei lässt die einzelne Schule migrationsgesellschaftliche Machtverhältnisse konkret werden.

3. Organisation und Rahmungsmacht. Zur dokumentarischen Analyse von Ungleichheitskonstruktionen auf einzelschulischer Ebene

Vor dem Hintergrund der obigen Ausführungen sind migrationsgesellschaftliche Machtverhältnisse (auch) ein Ergebnis der Konstruktion von Differenz, die wiederum in spezifischen, gesellschaftlich, institutionell und organisational tradierten Wissensstrukturen verankert ist. In seinen grundlagentheoretischen Prämissen geht der vorliegende Beitrag nun davon aus, dass sich mit *konjunktivem* und *kommunikativem* Wissen zwei Wissensformen unterscheiden lassen, die ihre je eigene Bedeutung für soziale Praktiken ebenso wie für die Struktur von Organisationen und damit von Einzelschulen haben. Das konjunktive Wissen gilt dabei als ein in gemeinsam geteilten Erfahrungen verankertes, habitualisiertes Wissen, dem die maßgebliche Strukturierungskraft für soziale Praxis zugesprochen werden kann. Das kommunikative Wissen stellt hingegen eine explizite Wissensform im Sinne übergreifend geteilter Wissensbestände dar, die uns z. B. in Gestalt von Common-Sense-Konstrukten und institutionalisierten sozialen Normen begegnet (vgl. etwa Bohnsack, 2010, 2012). Im Vollzug alltäglicher Praxis stehen nun beide Wissensformen in einem unhintergehbaren Spannungsverhältnis, das sich aus der differentiellen Lagerung des Wissens (Norm versus Habitus, explizit versus implizit) ergibt: Habitus und Norm stehen in ‚notorischer Diskrepanz‘ (Bohnsack, 2017, S. 104) zuein-

ander und konjunktive Erfahrungsräume sind in ebendieser Diskrepanz situiert (vgl. ebd., S. 103 ff.).

Für den Gegenstand des vorliegenden Beitrags ist darüber hinaus die Verfasstheit der Schule als Organisation relevant. Organisationen lassen sich zunächst als zweckorientierte, durch geregelte Arbeitsteilung und hierarchische Ordnungen gekennzeichnete soziale Einheiten verstehen, die Subjekte als Mitglieder definieren, Grenzen zu ihrer Umwelt ziehen und schließlich eine je eigene Kultur herausbilden (vgl. Göhlich, 2011, S. 100; Langenohl, 2008, S. 819 ff.). Dabei sind Schulen wie alle Organisationen durch formale Regeln strukturiert, die Verhaltens- und Rollenerwartungen an die Mitglieder der Organisation richten (vgl. Nohl, 2007, S. 66, im Anschluss an Luhmann, 1964, S. 38).¹ Diese formalen Regeln und Normen müssen durch die Organisation in Entscheidungen übersetzt werden. Organisationen stehen somit unter dem Zwang konsistenter Entscheidungsfindung, wobei die in einer Organisation getroffenen Entscheidungen stets rekursiv aufeinander Bezug nehmen (vgl. Bohnsack, 2020, S. 31, mit Bezug auf Luhmann, 1988, S. 166).

Formale Regeln lassen sich nun auch als Ausdruck kommunikativen Wissens verstehen, das, entlang der oben eingeführten Prämissen, in ‚notorischer Diskrepanz‘ (Bohnsack, 2017, S. 104) zum milieugebundenen, habitualisierten Wissen der organisationalen Akteur/innen steht. Dies wiederum verweist auf die Strukturiertheit von Organisationen durch Milieus, wobei sowohl gesellschaftliche Milieus in Organisationen ‚hineinragen‘ als auch innerhalb von Organisationen (neue) Organisationsmilieus entstehen können (vgl. Nohl, 2007, S. 67 ff.; Bohnsack, 2017, S. 130 ff. u. Kap. 7). Dabei befinden sich organisationale Milieus mithin auch in Spannung zueinander. Zwischen ihnen können Kämpfe um Deutungshoheit entstehen und sich schließlich Dominanz- und Unterordnungsverhältnisse herausbilden (vgl. Nohl, 2007, S. 69). Organisationale Entscheidungs- und Handlungspraxis ergibt sich dann stets in der Spannung organisationaler Milieus zu formalen Regeln und normativen Anforderungen, also letztlich aus der milieugebundenen Rahmung formaler Regeln heraus (vgl. ebd., S. 67 ff.). Organisationen lassen sich so auch als Gebilde beschreiben, in denen sich unterschiedlich strukturierte ‚logische Räume‘ oder auch ‚Kontexturen‘ (Jansen, Schlippe & Vogd, 2015) ineinander verschachteln, die ihrerseits immer schon ‚Amalgame‘ aus kommunikativem und konjunktivem Wissen sind (vgl. ebd., Abs. 9). Die organisationalen Milieus sind somit nicht der einzige Faktor organisationaler Praxis. Sie bilden aber letztlich, so die Annahme auch des vorliegenden Beitrags, ‚stabile Untereinheiten‘ (Bohnsack, 2017, S. 130) der Organisation und ihrer Kultur.

In den Entscheidungen und Praktiken des Umgangs mit der Klientel einer Organisation müssen die oben beschriebenen Diskrepanzen fortwährend bearbeitet werden (vgl. Bohnsack, 2020, S. 30 ff.). Professionalisiertes Handeln bedeutet dann, dass sich organisationale Akteur/innen, stets in den beschriebenen Spannungsfeldern situiert, das Handeln

1 Und so ist die Schule im Sinne ihrer staatlichen Erziehungsauftrags eine zweckgebundene Organisation und gehören Erwartungen an das Verhalten und die Qualifikation von Lehrkräften ebenso wie an das Verhalten von Schüler/innen zu diesen formalen Regeln. Ebenso sind Formen der Leistungsbewertung und Verfahren der Zuteilung von Bildungszertifikaten an formale Regelungen gebunden.

und die Biografie(n) ihrer Klientel in einer Art und Weise ‚reformulierend aneignen‘ (vgl. ebd., S. 33), die sie „mit Bezug auf organisationale Normen und Rollenbeziehungen entscheidbar“ (ebd.) macht. Die Klientel erfährt damit eine „mehr oder weniger ausgeprägte Fremdrahmung“ (ebd.) durch die Organisation. *Fremdrahmungen* liegen zunächst dann vor, wenn ein Subjekt Wissensordnungen unterworfen wird, die nicht seine eigenen sind, wenn es also durch fremdes Wissen ‚gerahmt‘ wird (empirisch vgl. z. B. Przyborski, 2004, S. 218–242, 259). Für die Analyse der Konstruktion von Differenz und Ungleichheit in schulischen Praktiken ist damit der Charakter von Klientelkonstruktionen als machtvolle Prozesse der Fremdrahmung durch Organisationen ausschlaggebend.

Mit dem theoretisch-analytischen Konzept der *Rahmungsmacht* lässt sich dieser Prozess sowohl organisationstheoretisch bestimmen als auch analytisch-rekonstruktiv greifen. Bohnsack (2017, Kap. 4.5.4) beschreibt die Etablierung von Rahmungsmacht dabei als einen dreistufigen Vorgang: Die erste Stufe besteht aus Erst-Codierungen. Im Kontext von Organisationen bedeutet dies, dass die Adressat/innen der Organisation einer Rahmung unterzogen werden, welche den Logiken, Kriterien und Erwartungen der Organisation selbst entspricht. Am Beispiel der Schule nennt Bohnsack hier u. a. die „Erst-Codierung durch Disziplinierung und Leistungsmessung“ (ebd., S. 136). Diese Erst-Codierungen werden auch als ‚konstituierende Fremdrahmungen‘ bezeichnet, weil sie konstitutiv für die Organisation Schule sind (vgl. ebd.). Erst-Codierungen sind dabei eng verwoben mit Normalitätserwartungen an das Handeln und die Identität der ‚Klientel‘ (vgl. Bohnsack, 2020, S. 30). Sie sind ‚handlungsbezogene Normen‘, in welche „immer schon fachliche [...] und verfahrensbezogene, vor allem rechtlich fundierte, Normierungen“ (ebd.) eingelassen sind. Da Schule sowohl eine Organisation als auch eine gesellschaftliche Institution ist, wären, auf den vorliegenden Fall gewendet, neben den formalen Regeln der Organisation auch die im deutschen Schulsystem weiterhin dominanten Erwartungen an die Subjektfigur oder auch ‚Identitätsnorm‘ (vgl. Bohnsack, 2017, S. 163 im Anschluss an Goffman 1963) des deutschsprachigen, christlich sozialisierten Mittelschichtskindes (vgl. wie oben Gomolla, 2013, S. 95) als Bestandteil schulischer Erst-Codierungen beschreibbar. Damit werden organisationale Normen durch gesellschaftlich tradierte Normalitäts- und Identitätserwartungen überlagert und letztere in den Praktiken der Organisation spezifisch gerahmt und konkretisiert. Die Doppelstruktur von (kommunikativer) Norm und (konjunktiver) Praxis wird damit noch einmal verdoppelt, es entsteht eine ‚doppelte Doppelstruktur‘ organisationaler Erfahrungsräume (vgl. Bohnsack, 2017, S. 129 ff.).

Organisationale Fremdrahmung bedeutet bereits an dieser Stelle einen machtvollen Prozess der Hervorbringung von Subjekten. Machtverhältnisse im Sinne von Rahmungsmacht entstehen letztlich dann, wenn Erst-Codierung mit Zweit-Codierungen verknüpft werden. Unter Zweit-Codierungen sind Konstruktionen ‚totaler Identitäten‘ zu verstehen, welche die betroffenen Personen, die Adressat/innen der Organisation, „als negativ oder positiv Abweichende“ (Bohnsack, 2017, S. 247) konstruieren, indem sie etwa Degradierungen, Pathologisierungen, Kriminalisierungen oder auch Gradierungen der jeweiligen Gesamtperson vornehmen (vgl. ebd.). Es handelt sich hierbei um tautologische Konstruktionen individueller bzw. kollektiv-milieuspezifischer totaler Identi-

täten *durch* die Organisation (vgl. ebd.). Weiter am Beispiel des vorliegenden Beitrages gedacht, könnten solche Identitätszuschreibungen etwa in der Konstruktion kulturalistischer Stereotype als ‚Erklärung‘ für schulische Leistungen auftreten. Sofern solche Prozesse der Fremdrahmung nun der Metakommunikation entzogen sind, bleiben sie unsichtbar (vgl. ebd., S. 248 f., S. 251 f.). Dieser Vorgang der ‚strukturellen Invisibilisierung‘ (ebd., S. 248) stabilisiert Rahmungsmacht entscheidend mit und kann essentialistische Zuschreibungen an Subjekte ‚wahr machen‘ und so, samt ihrer exkludierenden Effekte, auf Dauer stellen.

Das analytische Konzept der Rahmungsmacht ist damit geeignet, Prozesse der Fremdrahmung in Organisationen und ihre Verwobenheit mit weiteren organisationalen Praktiken sichtbar zu machen. Im Anschluss an dieses Konzept können machtanalytische Fragestellungen rekonstruktiv bearbeitet werden, wobei nicht zuletzt auch Anschlüsse an weitere machttheoretische Perspektiven denkbar sind. Im Anschluss an Foucault gesprochen kann Rahmungsmacht etwa vor dem Hintergrund der Disziplinarmacht (Foucault, 1994) als ein machtvoller Prozess der Hervorbringung von Subjekten gelesen werden, der seinen Machtcharakter wirkungsvoll verschleiern kann (vgl. z. B. Hertel, 2020, S. 57 ff. im Anschluss an Foucault, 1994, S. 241; Bohnsack, 2017, S. 250). Empirisch sind Prozesse der Rahmungsmacht bisher v. a. mit Blick auf Leistungslogiken im schulischen Kontext (Elseberg & Wagener, 2017; Wagener & Wagner-Willi, 2017) und mit Blick auf Professionalität in der Jugendarbeit (Stützel, 2019) rekonstruiert worden. Im Folgenden soll das Konzept für die Analyse schulischer Differenzkonstruktionen im Kontext von Migration zur Anwendung kommen. In den folgenden Rekonstruktionen wird aufgezeigt, wie Rahmungsmacht in den handlungsleitenden Orientierungen pädagogischer Akteur/innen prozessiert.

4. Zwischen Störung homogener Normalität und Anforderung subjektzentrierter Bildung. Exemplarische Rekonstruktionen zur Konstruktion von Migration und Ungleichheit an zwei marginalisierten Großstadtschulen

Im Folgenden werden zwei Typen von Orientierungen der schulischen Konstruktion von Migrationsdifferenz empirisch ausdifferenziert. In diesen beiden Formen von Rahmungsmacht wird migrationsbezogene Ungleichheit *erstens* als schulischer Gegenstand konstruiert sowie *zweitens* in den damit verbundenen pädagogischen Praktiken gerahmt, bearbeitet und mit hervorgebracht. Die Modi Operandi dieser Rahmungen kontrastieren jedoch erheblich und bringen schließlich sehr unterschiedliche Subjekte im Sinne von Identitätskonstruktionen (vgl. wie oben Bohnsack, 2017) hervor.

Das im vorliegenden Beitrag fokussierte empirische Sample besteht aus insgesamt zwei Schulen, die sich in ihrer Geschichte und ihren pädagogischen Selbstentwürfen deutlich voneinander unterscheiden. Während die Fallschule I zum Untersuchungszeitpunkt gerade aus zwei Schulen mit langjähriger historischer Verankerung im Stadtteil fusioniert worden war, ist die Fallschule III in den 1990er Jahren gegründet worden

und damit wesentlich jünger als die Fusionsschulen der Fallschule I.² Während an der ersten Fallschule zum Zeitpunkt der Untersuchung gerade ein Schulprogramm erarbeitet wurde, das in der Tendenz vor allem um die Betonung von Disziplin und Ordnung kreiste, war das programmatische Selbstverständnis an der Fallschule III um eine positive Akzentuierung von Migration und kultureller Vielfalt zentriert. Wo sich also die „leitbildbezogene Selbstpräsentation“ (Bohnsack, 2017, S. 129) als Teil der Organisationskultur (vgl. ebd., S. 129f.) an beiden Schulen deutlich unterscheidet, liegt ihr zentrales verbindendes Merkmal in strukturellen Faktoren. Denn es handelt sich in beiden Fällen um Schulen, die in sozial segregierten, deprivierten Sozialräumen deutscher Großstädte situiert sind.³ Dies bringt es in beiden Fällen mit sich, dass Ungleichheit durch Segregations- und Entmischungsprozesse bereits systemisch *gesetzt* ist.

Denn zunächst bedeutet urbane Segregation die ungleiche Verteilung von Bewohner/innen in einem gegebenen Stadtgebiet, wobei sich in Segregationsprozessen soziale Ungleichheiten bereits räumlich niederschlagen. Sie sind eine Übersetzung sozialer Ungleichheit in wohnräumliche Ungleichverteilungen, wodurch privilegierte ebenso wie solche Quartiere entstehen, in denen sich Armut und Benachteiligung konzentrieren (Farwick, 2012; Häussermann, 2008). In Deutschland zeigt sich dieser Prozess sowohl in Gestalt ‚ethnischer‘, v. a. aber sozialer Segregation (Friedrichs & Triemer, 2009). Insbesondere tendieren hier die ehemaligen ‚Arbeiterviertel‘ dazu, sich zu prekarierten Armutsvierteln zu entwickeln (El-Mafaalani & Strohmeier, 2015). Neben den strukturellen Ungleichheiten sind segregierte Sozialräume aber immer auch diskursiv konstruiert. Dabei geraten sie regelmäßig zu Sinnbildern gesellschaftlichen Verfalls, womit wiederum Stigmatisierungen auf ihre Bewohner/innen übertragen werden (Ronneberger & Tsianos, 2009; Eksner, 2013; Wacquant, 2007).

Das Schulsystem ist nun seinerseits in Kreisläufe der Reproduktion von Segregation ebenso verwickelt (Radtke, 2007; Radtke & Stošić, 2009), wie die sozial entmischten urbanen Schulen allererst aus diesen Kreisläufen entstehen. Die sogenannten ‚Brennpunktschulen‘ der Großstädte sind ein Ausdruck struktureller Dynamiken sozialer Spaltung, die sich in ihnen niederschlagen und gleichsam auch in ihnen reproduziert werden können (Fölker, Hertel & Pfaff, 2015b; Racherbäumer, Klein & Bremm, 2016, S. 332ff.). An ihnen sammeln sich erstens die strukturell Marginalisierten des Schulsystems, ihre Schüler/innen entstammen häufig zu großen Teilen sozial deprivierten Haushalten mit familiärer Migrationsgeschichte (vgl. Baur, 2013; Baur & Häussermann, 2009). Insbesondere dann, wenn diese entmischte soziale Zusammensetzung der Schüler/innenschaft und die daraus entstehenden negativen Kontexteffekte mit solchen

2 Die Nummerierung der Fallschulen entspricht der Zuordnung bei Hertel (2020).

3 Das Material wurde in zwei verschiedenen Forschungszusammenhängen generiert. Dies sind erstens das von 2010 bis 2012 durch das BMBF geförderte Projekt *Bildungsbezogene Integration unter Bedingungen vielfacher Bildungsrisiken* (für eine Ergebnisübersicht vgl. Fölker, Hertel & Pfaff, 2016) sowie zweitens die von 2013 bis 2017 durch die Hans-Böckler-Stiftung an der Universität Duisburg-Essen geförderte Nachwuchsforschungsgruppe *Segregierte Quartiere als Bildungsräume. Analysen zu Steuerung, Organisation und Bildungsprozessen*. Empirisches Material aus beiden Zusammenhängen floss auch in das dem vorliegenden Beitrag zugrundeliegende Dissertationsprojekt (Hertel, 2020) ein.

schulischen Prozessmerkmalen zusammentreffen, die Lernprozesse weiter negativ beeinflussen, können schulische Aspekte die Bildungsverläufe der Schüler/innen negativ prägen (zur Diskussion vgl. Racherbäumer, Klein & Bremm, 2016, hier v. a. S. 327 ff.; zu Kontexteffekten vgl. Ditton, 2013). Zudem können sich Stigmatisierungen im Kontext marginalisierter Schulen weiter verfestigen und in pädagogischen Interaktionen konkret werden (vgl. z. B. Wellgraf, 2012, 2018; Sundsbø, 2015), wobei der Faktor Segregation einen eigenständigen Stellenwert für Diskriminierungserleben und die Verfestigung exkludierter Subjektpositionen einnehmen kann (Karakayalı & Nieden, 2019). Marginalisierte Schulen drohen somit, zu ‚hyper-desintegrativen‘ Schulen (Beach & Sernhede, 2011) zu werden. Auch dokumentarische Analysen zu pädagogischen Praktiken zeugen einerseits von der Persistenz exkludierender Strukturen, etwa in der Einlagerung institutionell rassistischer Wissensbestände in pädagogische Orientierungen (Vgl. Karabulut & Pfaff, 2020) sowie weiteren abwertenden Bezugnahmen auf mehrfachbenachteiligte Schüler/innen und ihre Familien (Fölker, Hertel & Pfaff, 2015a). Andererseits sind aber auch kompensatorische Orientierungen dokumentiert (Fölker & Hertel, 2015; Pfaff, Fölker & Hertel, 2015).

In der Gesamtschau lässt sich damit festhalten, dass segregierte Bildungsräume als komplexe Verflechtungen, als Ausdruck ebenso wie strukturierende Größe sozialer Wirklichkeiten verstehbar sind. Sie sind ‚Machträume‘ (vgl. Stošić, 2011, S. 288), in denen gesellschaftlich Verteilungskämpfe ausgehandelt werden. Einzelnen Schulen kommt dabei eine bedeutende Rolle für diese Dynamiken zu. Die schulische Konstruktion von Migration und Ungleichheit ist Teil dieser Prozesse.

4.1 Migration als Störung von Homogenität – Fallschule I

Der Zugang zur Fallschule I wurde im Rahmen eines Forschungsprojekts zu Fragen der Schulentwicklung unter Bedingungen urbaner Segregation etabliert (vgl. Fußnote 2). Sie war zum Untersuchungszeitpunkt nicht nur mit den Herausforderungen der Schulfusion (s. o.), sondern zudem mit einer lokalen Schulstrukturreform konfrontiert (Fölker, 2013, 2015). Neben den sehr unterschiedlichen Arbeits- und Kooperationskulturen an den beiden Fusionsschulen und daraus entstehenden, teils scharfen Konflikten zwischen den Lehrkräften, war zudem die schulische Ordnung an der Fallschule I hoch störanfällig. In den Rekonstruktionen erweist sich diese Schule damit als eine Schule in der Krise, insofern mit kollegialen Strukturen und schulischer Ordnung zwei basale Faktoren des Schulehaltens prekär waren (vgl. Fölker, Hertel & Pfaff, 2016). Die Rekonstruktionen zeigen aber auch, dass trotz der mithin konflikthaften Situation die pädagogischen Orientierungen der Lehrkräfte übergreifende Gemeinsamkeiten aufweisen: Sie sind durchsetzt von defizitären Differenzkonstruktionen im Blick auf ihre Schüler/innen. Diese Differenzkonstruktionen kreisen um verschiedene soziale Kategorien, es stehen aber insbesondere jene der sozialen Klasse sowie der ethnischen Differenz zentral, die sich dann auch als tragend im Kontext schulischer Rahmungsmacht herausstellen.

Um diese Konstruktionslogik empirisch greifbar zu machen, folgt ein Zitat aus dem Interview mit einem Chemie-Lehrer. Dieser äußert seine Unzufriedenheit mit den Bedin-

gungen an der Schule, denn anstelle der Vermittlung von ‚Stoff‘ müsse man dort vor allem ‚erziehen‘, ‚sanktionieren‘ und versuchen, „*die Kinder in Schach zu halten*“ (Z. 131 f.). Der propositionale Gehalt liegt hier also bereits in der Konstruktion einer Schule, die Vermittlungspraktiken zugunsten von Sanktion und Disziplinierung suspendieren muss. In der Figur der Kinder, die es ‚in Schach‘ zu halten gilt, wird Disziplinierung dabei nicht als Prozess nachhaltiger Verhaltensänderung, sondern als einer der Kontrolle widerspenstiger Subjekte entworfen. Nach seiner Einschätzung zum ‚Umfeld‘ der Schule gefragt (und somit implizit als ‚Experte‘ für dieses Umfeld adressiert), entfaltet der Akteur (*Am*) nun seinen Blick auf den umgebenden Sozialraum und auf die Jugendlichen selbst:

- Am: ja, (.) ähm (3) das ist extrem bunt, (.) gibt ja alles hier zu sehen un- aber auch alles in in türkischer Hand, glaub- oder vieles in türkischer Hand
 Yw: | mh
 Am: | ähm (.) wobei ich äh wobei das so auch so gentrifiziert wird also das heißt äh äh das die ganzen äh (.) also junge bildungsbewusstere Familien hier herziehen und das Ganze so'n bisschen aufwerten oder oder verändern zumindest (.) aber ähm die Klientel die hier an der Schule ist ist sind immer noch die die Kinder der Gemüschändler oder also andere
 Yw: | mh
 Am: | das liegt vielleicht auch (mit) der Schule ich weiß es nicht (.) ja.

(FS I, Interview Lehrer Chemie, Z. 265–275)

Deutlich wird an dieser Sequenz zunächst, dass der Akteur mit dem Umfeld der Schule vor allem den sie umgebenden Sozialraum assoziiert. Diesen beschreibt er in einer hoch ambivalenten Bewegung. Zunächst wird er als „*extrem bunt*“ markiert, wobei das Attribut ‚bunt‘ als positiv konnotiert betrachtet werden kann. Denn hier ist eine Formel aufgerufen, die im Alltagsdiskurs um soziale Verhältnisse in der Stadt mit wünschenswerter Vielfalt in Verbindung gebracht wird. Gleichwohl liegt in der Konstruktion als ‚extrem‘ bunt wiederum ein Gehalt des hyperbolischen, vielleicht überfrachtend ‚Bunten‘, womit also die Positivkonnotation bereits an dieser Stelle relativiert wird. Die Formulierung, es gebe dort ‚alles zu sehen‘, erhält diese Ambivalenz zunächst aufrecht und setzt den Akteur in die Position des erstaunt Beobachtenden. Der Stadtteil – und damit implizit auch seine Bewohner/innen und deren Lebensvollzüge – werden so zum fremdartigen Objekt der Betrachtung. Die sich hierin dokumentierende Ambivalenz zwischen dem Stadtteil als Raum der Vielfalt einerseits und Raum der Normabweichung andererseits wird schließlich einseitig aufgelöst und ihre positiv-affirmativen Gehalte radikal suspendiert. Denn die Formulierung, alles sei „*in türkischer Hand*“, bemüht eine Semantik der Besitz- und Machtverhältnisse, die dabei ganz selbstverständlich mit Migrationsprozessen und natio-ethno-kultureller Differenz verwoben wird. Hier wird das Metaphernfeld der Überwältigung oder auch Unterwanderung durch eine ethnisierte Gruppe bedient, worin wiederum strukturelle Parallelen zur Konstruktion der ‚in Schach zu haltenden‘ Schüler/innenschaft bestehen.

Unmittelbar im Anschluss wird dann der positive Gegenhorizont dieser Beschreibung eröffnet, indem das Bild einer Veränderung und potenziellen Aufwertung des

Quartiers durch ‚bildungsbewusstere‘ Familien in Aussicht gestellt wird. Mit Gentrifizierung ist dabei ein städtischer Transformationsprozess beschrieben, der, so zeigt die Forschung, immer auch mit Verdrängungsbewegungen der eingesessenen Bewohner/innen einhergeht (Holm, 2012). Dieser Vorgang wird hier in einer totalisierend wertenden Formulierung konstruiert, denn die ‚bildungsbewussteren‘ Familien werten „das Ganze“ auf. Weiterhin fungiert Gentrifizierung dann auch als positiver Gegenhorizont der „Kinder der Gemüsehändler“, als welche schließlich die Schüler/innen der Fallschule I markiert werden. Diese metaphorische Figur ist intersektional (Winker & Degele, 2009) angelegt. Sie repräsentiert erstens Migrationsdifferenz und damit wohl auch das Wirken der ‚türkischen Hand‘ innerhalb der Schule selbst. Zweitens rekurriert sie aber auf soziale Klassendifferenz. Die Figur vom ‚Gemüsehändler‘ steht damit gleichsam für das Gegenteil der erwünschten ‚bildungsaffinen‘ Großstadtklientel, wie sie etablierte Konstruktionen aus einschlägigen und zumeist abwertend geführten Integrationsdiskursen reproduziert (zu diesen Diskursen vgl. etwa Ronneberger & Tsianos, 2009; Yıldız, 2006). Mit Terkessidis (vgl. 2004, S. 108) kann dieser Wissensbestand als Ausdruck von ‚rassistischem Wissen‘ verstanden werden, das sich in seiner beiläufigen Selbstverständlichkeit in alltägliche Konstruktionen einlagert und so ausgrenzende Strukturen stützt.

In der Gesamtschau dokumentiert sich hierin eine Orientierung auf die Schüler/innen, welche sie als im Verhalten defizitäre migrationsgesellschaftlich Andere von niedrigem sozialen Status rahmt. Sie erscheinen als Störer/innen schulischer Abläufe. Die in diese Orientierung eingelagerten Gegenhorizonte zitieren Grunddichotomien des (schulischen) Migrationsdiskurses und seiner Subjektpositionen, die hier zu kollektiven, milieugebundenen totalen Identitäten (s. o.) verwoben werden. Die Schüler/innen werden zu prekär Zugehörigen, die zwar in die organisationale Struktur der Schule integriert, jedoch in der Kreuzung von ethnischer und sozialer Klassendifferenz defizitär, an ihren Rändern positioniert werden. Diese Orientierung steht nun exemplarisch für dominante Blicke auf die Schüler/-innenschaft an der Fallschule I insgesamt, ihre defizitären Subjektkonstruktionen gehören zur gemeinsam geteilten „Aspektstruktur“ (Mannheim, 1995, S. 234) innerhalb der Kultur dieser Schule. So zeigen an anderer Stelle publizierte Rekonstruktionen, dass etwa Gentrifizierung hier übergreifend als ein positiv besetzter Prozess konstruiert wird, mit dem eine Durchmischung der Schüler/innenschaft – und damit letztlich auch die Verdrängung des aktuellen Schüler/innenmilieus – assoziiert wird (vgl. etwa die Rekonstruktionen bei Hertel, 2016, S. 96 ff.). Der defizitär ausgerichtete ‚pädagogische Blick‘ an dieser Schule stützt punitive Disziplinarpraktiken (vgl. Hertel, 2020), soziale und ethnische Differenzkonstruktionen legitimieren paternalistische Bezugnahmen auf die Schüler/innen sowie die Bewohner/innen des Sozialraums (vgl. Fölker et al., 2015a), schließlich sind ethno-kulturelle Differenzen auch noch im Kontext vordergründig kompensatorischer pädagogischer Praktiken als zu bearbeitendes Defizit präsent (vgl. Fölker & Hertel, 2015, S. 110 ff.). Konstruktionen von Ungleichheit sind an dieser Schule Konstruktionen von Migration und sozialer Benachteiligung als Probleme *für* die Schule, denn sie ‚stören‘ schulische Abläufe. Es ist letztlich die Abweichung von der Normalitätsannahme der ethnisch homogenen deutschen Mittelschicht, die in dieser Orientierungsfigur als negativer Gegenhorizont dominant bleibt.

Rahmungsmacht (Bohnsack, 2017) zeigt sich damit in Verhaltens- und Normalitätserwartungen an die Schüler/innen, die hier aber unmittelbar als nicht erfüllt markiert werden. Kernaspekt der ‚konstituierenden Rahmung‘ ist damit die Diskrepanz zwischen diskursiv hegemonialen, habituell verbürgten und an die Schüler/innen gerichteten Identitätsnormen (vgl. Bohnsack, 2020, S. 30f.) einerseits und deren beobachtetem Verhalten andererseits. In der weiteren Etablierung von Rahmungsmacht vollziehen sich dann Zweit-Codierung der Schüler/innen als defizitäre Subjekte, deren Defizite essentialistisch in ihren Herkunftsmilieus verortet werden. Diese Zweit-Codierung ist in die implizit-habitualisierten Orientierungen der dominanten Organisationsmilieus an der Fallschule I eingelagert. In ihrer Verwobenheit mit etablierten Diskursfiguren können diese Subjektkonstruktionen dabei der ‚Metakommunikation‘ entzogen und ihr Konstruktcharakter ‚invisibilisiert‘ (Bohnsack, 2017, S. 248) werden. Rahmungsmacht bedeutet hier also die wechselseitige Perpetuierung hegemonialer Diskurs- (s. o.) und pädagogischer Subjektfiguren in den kollektiv geteilten Orientierungen der Akteur/innen an der Fallschule I. Sie führt zu einer defizitär-abwertenden Fremdpositionierung der Schüler/innen, die in den Konstruktionen nachhaltig verdinglicht wird und so unhin- terfragt prozessieren und pädagogische Praktiken stützen kann.

4.2 Migration als Anforderung subjektzentrierter Bildung – Fallschule III

Anders zeigen sich Konstruktionen von Ungleichheit und Migration an der Fallschule III. Dort beschreibt der Schulleiter ‚seine‘ Schüler/innen zunächst als aus ‚armen Verhältnissen‘ stammend und macht deutlich, dass er in Armut einen wichtigen Faktor der Benachteiligung erkennt, der auch die Kinder und Jugendlichen an der eigenen Schule belaste. Migrationsgesellschaftliche Vielfalt wird dabei durchweg positiv markiert. Im scharfen Kontrast zu den oben rekonstruierten Orientierungen auf Migrationsdifferenz in Schule und Stadtteil als Bedrohung habituell verbürgter Normalerwartungen, wird hier positiv hervorgehoben, dass man Kinder aus „über fünfzig Nationen“ (FS III, Interview Schulleiter, Z. 257) an der Schule habe. Schließlich wird die Beschulung neuzugewanderter Kinder als eine besondere Aufgabe markiert, wobei an der Fallschule III, so der Akteur weiter, Wert auf „sowas wie ne Willkommenskultur mit diesen (.) diesen noch ganz anderen Schülern“ (Z. 290f.) gelegt werde. Diesen Kindern ihr menschenrechtlich verbrieftes ‚Recht auf Bildung‘ (Z. 782) zuteil werden zu lassen, betont er nachdrücklich als schulisches Anliegen.

Die sich hierin andeutende Besonderung der ‚ganz anderen‘ Schüler/innen ist an der Fallschule III insofern auch in organisationale Strukturen übertragen, als sie dort zunächst in separaten Klassen beschult werden, die hier als ‚Migrationsklassen‘⁴ bezeichnet werden sollen. Das Prinzip der separaten Beschulung, das auch unter Begriffen wie ‚Seiteneinsteiger-‘, ‚Willkommens-‘ oder ‚internationale Vorbereitungsklassen‘ bekannt ist, ist in der Forschung aufgrund seiner strukturellen Parallelen zum Prinzip der ‚Ausländer-

4 Bei dem Begriff ‚Migrationsklassen‘ handelt es sich um einen anonymisierten Begriff.

regelklassen‘ umstritten. Separate Beschulung wird hier u. a. als Ausdruck natio-ethno-kultureller Segregationslogiken und damit als organisationsstrukturelle Vorwegnahme gesellschaftlicher Exklusionen kritisiert (vgl. Karakayalı, Groß, Heller & Kahveci, 2020; Karakayalı & Nieden, 2013, S. 65 ff.). An der Fallschule III werden die neuzugewanderten Schüler/innen nun nicht über die gesamte Schulzeit parallel zu den Regelklassen unterrichtet, sondern von den Migrationsklassen aus sukzessive in den Regelunterricht überführt. Diese Praxis entspricht damit am ehesten dem ‚teilintegrativen Modell‘ der Beschulung Neuzugewanderter, welches an dieser Schule jedoch schrittweise eine individuell ‚integrative‘ bzw. in der Zielstellung letztlich ‚submersive‘ Logik verfolgt (zu diesen Modellen vgl. Massumi, Dewitz, Griebach, Terhart, Wagner, Hippmann & Altintay, 2015, S. 7). Zunächst verweist dieses Verfahren auf eine schulische ‚Erst-Codierung‘ (Bohnsack, 2017), die auf das Merkmal ‚Migrationsbiographie/keine Migrationsbiographie‘ bzw. ‚deutsche/nicht-deutsche Sprache‘ gerichtet ist. Entlang dieses Merkmals werden Schüler/innen organisationsintern different platziert. Im Kontrast zu den Orientierungen, die an der Fallschule I tragend sind, wird Migrationsdifferenz dabei aber als pädagogische Entwicklungsanforderung (und nicht als zu beseitigende Störung) entworfen, die es im Rahmen des Migrationsklassen-Zweigs gesondert zu bearbeiten gilt. Die grundlegende Ambivalenz zwischen ‚Willkommenskultur‘ (s. o.) einerseits und exkludierender Separationslogik andererseits bleibt dabei aber zumindest strukturell bestehen.

Der Unterricht in den Migrationsklassen wird nun von einem Team von Lehrkräften übernommen, das einen expliziten Schwerpunkt in diesem Bereich hat. In der Gruppendiskussion mit besagtem ‚Migrationsklassen-Team‘ dokumentiert sich, dass hier die oben unter Verweis auf den Schulleiter aufgezeigten Gehalte gleichermaßen tragend und mit konkreten pädagogischen Praktiken verwoben sind. Die Leiterin des Teams beschreibt ihre Arbeit, die sie seit über 20 Jahren mache, dabei als durch eine Kontinuität geprägt, die sie in den Kindern und ihren Bedürfnissen selbst verortet. So habe sich die ‚Klientel‘ zwar immer wieder geändert, weil sich im Laufe der Zeit sehr unterschiedliche Migrationsbewegungen in der Schule niedergeschlagen hätten, letztlich handle es sich aber um *„Jugendliche [...] die schnell Deutsch lernen möchten als Schlüssel [...] sozusagen zur Gesellschaft“* (FS III, GD Migrationsklassen-Team, Z. 92–95). Dabei werden auch abwertende Zuschreibungen an Geflohene explizit zurückgewiesen. Gesellschaftlichen ‚Stempeln‘ wie ‚Flüchtling‘ oder auch ‚Wirtschaftsflüchtling‘ (Z. 100) setzt die Akteurin das Bild der *„Kinder wie du und ich“* (Z. 102) entgegen. Anstelle natio-ethno-kultureller Differenzordnungen werden etwa mit dem Verweis auf die gesonderten Bedürfnisse in der ‚Pubertät‘ (Z. 103) generationale und entwicklungsbezogene, also im engeren Sinne pädagogische Differenzen scharf gestellt. Migrationsbewegungen werden hier nicht als Ausnahme gezeichnet, sondern normalisiert, Migrationsdifferenz wird nivelliert, indem anstelle etwaiger ‚kultureller Verschiedenheiten‘ die anthropologische Konstante des Kindseins/Teenagerseins unterstrichen wird. Die Konstruktion von Ungleichheit ist in dieser Orientierungsfigur zunächst im Ausweis von Gemeinsamkeit aufgehoben und wird schließlich erst vor dem Hintergrund legitimer Bedürftigkeit als solche erkennbar.

Im scharfen Kontrast zur Fallschule I entwerfen sich die Pädagog/innen an der Fallschule III damit nicht als außerschulischen Prozessen Ausgelieferte, sondern als

professionelle Akteur/innen einer subjektzentrierten Bildungspraxis, die auf Teilhabemöglichkeit fokussiert ist. Tragend ist dabei ein analytisch-reflexiver Blick (vgl. Hertel, 2020, Kap. 7.2.2) auf die Schüler/innen und ihre Lebenssituationen. So betont etwa die Lehrerin mit dem Sprecherkürzel *Dw*, dass der Grund für zahlreiche schulische Probleme häufig in materiellem Mangel und schwierigen Lebensumständen (*Dw*, Z. 1309–1330) im häuslichen Umfeld liege und berichtet *Aw* schließlich vom Fall eines Schülers, dessen Tasche, statt mit den zu erwartenden Arbeitsmaterialien, regelmäßig nur mit zusammengeknäultem Papier gefüllt gewesen sei (Z. 1337–1340). Der Schüler konnte damit basale Regeln des Schulischen und seiner materiellen Ordnung nicht in die eigene Praxis übersetzen und den schulischen Verhaltenserwartungen somit nicht genügen. Demnach war „*dieses Kind und auch mit der Schwester die waren nicht in der Lage einen Locher zu führen*“ (*Aw*, Z. 1352f.). Was hier fehlt, sind also im weitesten Sinne sozio-kulturelle Techniken, die im Schulsystem vorausgesetzt werden (vgl. ähnlich Karakayali et al., 2020, S. 112f.). *Aw* verortet die Gründe hierfür nun in der prekären Familiensituation. Anstelle von Sanktion oder schlechten Noten besteht die Reaktion dann in einer Didaktisierung des Problems: Die Akteurin entwickelt eine Unterrichtseinheit zum Thema „*wir lernen (.) die Tasche zu packen*“ (*Aw*, Z. 1342) und differenziert die Arbeit mit den beiden Geschwistern im Anschluss weiter aus:

- Aw*: | so und da haben wir gemeinsam also feinmotorisch erstmal geübt also und
zwei Kluge (.) das möchte ich dazu sagen
- Ym*: | mh
- Aw*: | erstmal geübt wie geht'n das überhaupt
das hat da eine Stunde gedauert immer wieder geübt, und bis man dann gelernt hat
dann das Blatt in einen Hefter zu bringen
- Ym*: | ok
- Aw*: geschweige denn zwei drei verschiedene Bücher auseinander zu halten
- Ym*: | ja
- Aw*: | drei
- Hefter in rot blau und grün zu packen
- Ym*: | ja
- Aw*: | wann muss ich was in die Tasche tun
- Ym*: | ja
- Aw*: | das
heißt auch da würde man in einer Regelklasse sofort wahrscheinlich dann schnell die
Sechs rausholen und sagen Moment mal wir haben das jetzt zwei Mal geübt du willst
nicht du hast keine Lust,
- ?w: | hmm
- Aw*: nein (.) die konnten das nicht° (.)

(FS III, GD Migrationsklassen-Team, Z. 1355-1374)

Aw elaboriert ihre Arbeit mit den beiden Geschwistern. Über den gesamten Verlauf zeigt sich dabei, wie die pädagogische Bearbeitung der festgestellten Defizite als eine Arbeit am Detail verläuft – am Detail des Umgangs mit Artefakten des Schulischen und der Schriftkultur (mit Lochern, Heftern und Büchern), die auch durch die Akteurin selbst als langwierig und ‚feinmotorisch‘ beschrieben wird. Die beiden Kinder, deren sich *Aw*

angenommen hat, werden dabei aber nicht einseitig defizitär positioniert, sondern als intelligible, bildsame Subjekte konstruiert (zu Bildsamkeit als Topos der Pädagogik vgl. Ricken, 2012; Tenorth, 2001), die über gezielte didaktische Arrangements dazu befähigt werden können, sich kulturelle Praktiken des Umgangs mit Schriftmedien und zugehörigen Artefakten anzueignen. Die wertende Bezugnahme auf die beiden als „zwei Kluge“ unterstreicht deren kognitive Fähigkeiten noch einmal. Dem liegt wiederum eine subtile Dekonstruktion kulturell verbürgter Normalitäten (hier in Gestalt schriftkultureller Ordnungssysteme) zugrunde. Indem *Aw* in ihrer Aufzählung über Ordner in unterschiedlichen Farben, über verschiedene Bücher, die es auseinanderzuhalten gilt und über das Regelwissen darüber, wann und wie die Schultasche zu packen und wie ein Locher zu benutzen sei, die Komplexität dieser Erwartungen explizit macht, manifestiert sich eine pädagogisch ent-essentialisierende Haltung, die das fraglos Normale einklammert und so dessen letztlich arbiträren Charakter offenlegt.

Die Akteurin narriert damit einen Prozess der Subjektivierung durch die Vermittlung von Kulturpraktiken, einen pädagogischen Zivilisierungsprozess in der Doppelstruktur von Analyse und Intervention. Auch hier liegt damit eine Fremdrahmung vor. Denn letztlich bedeutet der rekonstruierte Prozess ja die Einordnung, eben: die *Rahmung* der beiden Kinder in und durch institutionalisierte schulische Ordnungssysteme, die hier angeleitet inkorporiert werden. Normalitätskonstruktionen werden dabei aber explizit gemacht und dekonstruiert, also: gerade nicht der Metakommunikation entzogen, sondern ihr zugeführt. Die Etablierung von Rahmungsmacht wird damit insofern irritiert, als Invisibilisierungen erschwert werden. Die Regelklasse erscheint dann wiederum als negativer Gegenhorizont. Sie ist der Raum, in dem Erwartungen an die Beherrschung schulischer Kulturtechniken einseitig und unhinterfragt gesetzt sind und benachteiligende Nebenfolgen zeitigen, weil sie mit negativen Zuschreibungen, mit ‚Degradierungen‘ (Bohnsack, 2017, S. 247) der Gesamtperson also, verwoben werden. Diese Degradierungen werden etwa in der Unterstellung mangelnden Willens zur Erfüllung schulischer Erwartungen („*du willst nicht du hast keine Lust*“, Z. 1407f.) gesehen.

Die zentrale Orientierung der sich hier dokumentierenden konstituierenden Rahmung ist damit eine Einklammerung von Normalitätserwartungen. Defizitorientierte Identitätszuschreibungen werden explizit zurückgewiesen und moralisch problematisiert. Der Kontext der Migrationsklassen wird zu einem Raum der ‚Gradierung‘ und fungiert in der Abgrenzung zu unterstellten Degradierungen im Regelklassenkontext als positiver Gegenhorizont. Die beiden Schüler/innen werden hier nicht als Abweichende, sondern als kognitiv Leistungsfähige („zwei Kluge“, s. o.) bewertet. Die Praxis im Migrationsklassen-Team dekonstruiert nicht nur die institutionalisierten Normalerwartungen an migrationsbezogene (und sprachliche) Homogenität (s. o.), sondern grenzt sich auch vom ‚harten Regime‘, das den Regelklassen zugeschrieben wird, ab. Es dokumentiert sich hier eine doppelte Spannung zu (und Abgrenzung von) Identitäts- und Handlungsnormen (vgl. wie oben Bohnsack, 2020, S. 30): zu gesellschaftlich verbürgten sowie zu solchen, die dem Regelklassenbereich der eigenen Schule attestiert werden. Aus dem Orientierungsrahmen der Akteur/innen des Migrationsklassen-Teams heraus werden dann alternative Identitäts- und Handlungsnormen generiert, die zu der konstituierenden

Rahmung ent-essentialisierender Subjektzentrierung passförmig sind. So zeigt sich hier ein professionalisiertes Milieu in dem Sinne, dass eine neue Rahmung als konjunktiver Erfahrungsraum zwischen Pädagog/innen und Klientel etabliert wird (vgl. ebd., S. 32). Im professionalisierten Milieu des Migrationsklassen-Bereichs werden damit schulkulturell dominante Orientierungen an Teilhabe verbürgt und gleichzeitig in Abgrenzung zum Regelklassenbereich der Fallschule III potenziert.

Dabei bleibt diese Form von Rahmungsmacht letztlich aber paradoxal. Denn sie rahmt die Kinder und Jugendlichen vor dem Hintergrund solcher Strukturen, die sie letztlich dekonstruiert, deren Logiken sie reflektiert, deren implizite Normalitätsannahmen sie expliziert und so in ihren potenziell exkludierenden Folgewirkungen abschwächt. Andererseits werden aber auch neue Fremdrahmungen hervorgebracht. Denn die Migrationsklassen erscheinen in diesem Orientierungsrahmen zwar als Raum ‚reiner‘ Teilhabemöglichkeit, der Verfestigung dieser Rahmung und ihrer positiven Gegenhorizonte bleibt aber immer das Potenzial einer Ausblendung möglicher Exklusionen und, nicht zuletzt, der Etablierung neuer Deutungshoheiten über die Subjekte inhärent, wie sie als Nebenfolge der separaten Beschulung Neuzugewanderter denkbar und teils auch empirisch beobachtet worden sind (Karakayalı et al., 2020).

5. Fazit und Diskussion

Der vorliegende Beitrag hat zwei Orientierungen der Konstruktion von Ungleichheit in Bezug auf Migration(-sdifferenz) an zwei Schulen rekonstruktiv ausgewiesen und an das theoretische Konzept der organisationalen Rahmungsmacht (Bohnsack, 2017) rückgebunden. Dabei wurde gezeigt, wie unter strukturhomologen Bedingungen schulischer Segregation und Marginalisierung hoch kontrastive Formen der Bezugnahme auf Migration als Differenzkategorie entstehen, die sich zwischen den Polen defizitärer Zuschreibungen bei Aufrechterhaltung etablierter Normalitätsvorstellungen einerseits und ent-essentialisierender, subjektzentrierter Bezugnahmen bei Dekonstruktion etablierter Normalitätsvorstellungen andererseits aufspannen. Wo an der Fallschule I die fraglose Orientierung an natio-ethno-kulturellen Normalitäten dominant steht und damit etablierte Normalitätshorizonte des Schulsystems absolut gesetzt werden, werden an der Fallschule III ebendiese Normalitäten irritiert – ein Prozess, der sich im professionalisierten Milieu des dortigen Migrationsklassen-Teams noch einmal potenziert. An anderer Stelle vorgenommene Rekonstruktionen verweisen dabei auf die Verankerung pädagogischer Orientierungen auf sehr unterschiedlichen einzelschulkulturellen Ebenen an den beiden Schulen (Hertel, 2020, Kap. 9). Hierzu gehören historische Einlagerungen zentraler Orientierungsgehalte in die einzelschulische Geschichte ebenso wie etablierte und eingeschliffene Konstruktionen über den Sozialraum und die Reproduktion dieser Orientierungsgehalte in und durch die Interaktionen zwischen den professionellen Akteur/innen als Angehörige organisationaler Milieus. Die beiden oben rekonstruierten Formen der Konstruktion von Migration(-sdifferenz) und Ungleichheit können vor diesem Hintergrund als Ausdruck einzelschulkultureller Dominanz

spezifischer Organisationsmilieus (vgl. wie oben Nohl, 2007, S. 69) verstanden werden.

„Rahmungsmacht“ (Bohnsack, 2017) zeigt sich dann als – an organisationale Milieus gebundene – Hervorbringung von Erst-Codierungen, hier im Sinne etablierter Erwartungen an natio-ethno-kulturelle sowie sprachliche Homogenität. Die konstituierende Rahmung etabliert sich dabei als je spezifische „Prozessstruktur, welche sich interaktiv innerhalb organisationaler konjunktiver Erfahrungsräume entfaltet und diese zugleich mitkonstituiert“ (Bohnsack, 2020, S. 32). Wenn professionalisiertes Handeln wie oben ausgeführt bedeutet, dass sich Akteur/innen die ‚Klientel‘ des pädagogischen Handelns samt ihrer Biographie(n) in einer auf die normativen Erwartungen der Organisation ausgerichteten Art und Weise ‚reformulierend aneignen‘ (vgl. ebd., S. 33), dann sind jene organisationalen Milieus, in und durch welche die oben rekonstruierten Orientierungen getragen sind, ihrerseits Ausformungen unterschiedlicher professionalisierter Milieus. Die durch sie getragene habitualisierte Praxis erwächst dabei aus der Struktur konjunktiver Erfahrungsräume, prozessiert implizit und ist somit nur schwer irritierbar.

Diese Befunde werfen nun Fragen bezüglich der Möglichkeiten und Grenzen von Schulentwicklung auf. Wird Schulentwicklung als „bewusste und systematische Weiterentwicklung von Einzelschulen“ (Rolff, 2010, S. 36) verstanden, die sich als ‚lernende‘ Schulen „selbst organisieren, reflektieren und steuern“ (ebd.) und dabei in Personal-, Organisations- und Unterrichtsentwicklung gleichermaßen um die Lernfortschritte ihrer Schüler/innen als ‚ultimativer Bezugspunkt‘ zentriert sind (vgl. ebd., S. 34), so wäre die Schulentwicklung in der Migrationsgesellschaft an das übergreifende Ziel der Einbindung neu zugewanderter Schüler/innen in ebendiese Prozesse zu denken (Terhart, Massumi & Dewitz, 2017). Dazu gehört dann auch eine ‚migrationssensible Personalentwicklung‘, deren Kern in der reflexiven Auseinandersetzung „mit bestehenden Normalitätsvorstellungen entlang nationaler, sprachlicher und kultureller Differenzsetzungen“ (ebd., S. 243) und schließlich der Entwicklung einer ‚differenzbewussten reflexiven Haltung‘ und schulischen Handlungspraxis (vgl. ebd.) liegen müsste. Die oben dargelegten Ergebnisse bestätigen diese programmatischen Setzungen einerseits empirisch. Wo das erste Beispiel (Fallschule I) das Fehlen einer derartigen reflexiven Haltung und somit die Notwendigkeit solcher migrationsgesellschaftlicher Öffnungsprozesse unterstreicht, zeigt das Beispiel der Fallschule III, dass die Übernahme und habitualisierte Performanz einer reflexiven Haltung gegenüber Schüler/innen aus marginalisierten Kontexten ebenso Teil der pädagogischen Praxis einzelner Lehrpersonen (hierzu vgl. auch Fabel-Lamla & Pietsch, 2012) wie in organisationalen Milieus verankerter Orientierungen und Praktiken sein kann. Die reflexive Bezugnahme auf Migration und Ungleichheit ist an der Fallschule III, im Anschluss an Reh (2004, S. 368) gesprochen, Teil der ‚organisatorischen Struktur‘ (ebd.) der Schule und der konstituierenden Rahmung des Migrationsklassen-Teams als professionalisiertes Milieu (Bohnsack, 2020, S. 32).

Wird nun aber der Befund der habituellen, organisationskulturell gewachsenen und implizit-atheoretischen Verankerung der rekonstruierten Orientierungen ernst genommen, kommen zwangsläufig Zweifel an der ‚Machbarkeit‘ der Forderungen nach einer bewusst-reflexiven Schulentwicklung auf. Definiert man ‚Reflexion‘ aus praxeologisch-

wissenssoziologischer Perspektive als einen Vorgang, in dem ein Subjekt oder Kollektiv aus der jeweils aktuellen Rahmung ‚aussteigt‘ und in einen anderen, neuen Rahmen ‚einsteigt‘ (vgl. Bohnsack, 2020, S. 57f.), dann bedeutet dies bezogen auf die Fallschule I nichts Geringeres, als den Bruch mit (Teilen) der etablierten habituellen Struktur. Auf den vorliegenden Gegenstand gewendet, müssten die Logiken der Erst-Codierungen grundlegend irritiert und aufgebrochen sowie differente Rahmungen erprobt und schließlich dauerhaft etabliert werden. Voraussetzung hierfür wäre entweder eine entsprechende organisationale Struktur (vgl. wie oben Reh, 2004, S. 368) oder aber, so diese nicht gegeben ist, das Entstehen struktureller Zwänge, welche neue, ‚innovative‘ Praktiken ebenso ermöglichen, wie sie sie erforderlich machen (Bohnsack, 2020, S. 61). Die Frage, wann und unter welchen Umständen sich die Reflexion und Dekonstruktion etablierter Normalitätsannahmen und strukturell im Schulsystem angelegter Homogenisierungsdynamiken den pädagogischen Akteur/innen als tatsächlicher Strukturzwang darstellt, bleibt offen – und ist sicherlich ein lohnender Gegenstand weiterer Forschung, für die sich Rahmungsmacht als analytisches Konzept anbietet.

Literatur

- Adick, C. (2008). Forschung zur Universalisierung von Schule. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2., durchgesehene Aufl., S. 987–1007). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Amos, S. K. (2016). Schule und neue Kontroll-Kultur. In B. Dollinger & H. Schmidt-Semisch (Hrsg.), *Sicherer Alltag? Politiken und Mechanismen der Sicherheitskonstruktion im Alltag* (S. 197–213). Wiesbaden: Springer VS.
- Anderson, B. R. (1996). *Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts* (Erw. Neuausg.). Frankfurt/Main [u. a.]: Campus.
- Artamonova, O. V. (2016). „Ausländersein“ an der Hauptschule. *Interaktionale Verhandlungen von Zugehörigkeit im Unterricht*. Bielefeld: transcript.
- Auernheimer, G. (Hrsg.) (2010). *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Baur, C. (2013). *Schule, Stadtteil, Bildungschancen. Wie ethnische und soziale Segregation Schüler/-innen mit Migrationshintergrund benachteiligt*. Bielefeld: transcript.
- Baur, C. & Häussermann, H. (2009). Ethnische Segregation in deutschen Schulen. *Leviathan*, 37(3), 353–366.
- Beach, D. & Sernhede, O. (2011). From learning to labour to learning for marginality: school segregation and marginalization in Swedish suburbs. *British Journal of Sociology of Education*, 32(2), 257–274.
- Bohnsack, R. (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (8. Aufl.). Opladen/Farmington Hills: Budrich.
- Bohnsack, R. (2012). Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. Elementare Kategorien der Dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der Bildungsmilieuforschung. In K. Schittenhelm (Hrsg.), *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Grundlagen, Perspektiven, Methoden* (S. 119–153). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen/Toronto: Barbara Budrich / utb.

- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Fühlpädagogik*. Opladen/Toronto: Barbara Budrich / utb.
- Criblez, L. & Hofstetter, R. (1998). Erziehung zur Nation. Nationale Gesinnungsbildung in der Schule des 19. Jahrhunderts. In U. Altermatt, C. Bosshart-Pfluger & A. Tanner (Hrsg.), *Die Konstruktion einer Nation. Nation und Nationalisierung in der Schweiz, 18.–20. Jahrhundert* (S. 167–187). Chronos: Zürich.
- Diefenbach, H. (2004). Ethnische Segmentation im deutschen Schulsystem – Eine Zustandsbeschreibung und einige Erklärungen für den Zustand. In U. Brinkmann (Hrsg.), *Bildung als Bürgerrecht oder Bildung als Ware* (S. 225–255). Recklinghausen: Forschungsinst. Arbeit, Bildung, Partizipation.
- Ditton, H. (2013). Kontexteffekte und Bildungsungleichheit: Mechanismen und Erklärungsmuster. In Rolf Becker & Alexander Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen* (S. 173–206). Wiesbaden: Springer VS.
- Eksner, H. J. (2013): Revisiting the ‚ghetto‘ in the New Berlin Republic: immigrant youths, territorial stigmatisation and the devaluation of local educational capital, 1999–2010. *Social Anthropology*, 21(3), S. 336–355.
- El-Mafaalani, A. & Strohmeier, K. P. (2015). Segregation und Lebenswelt. Die räumliche Dimension sozialer Ungleichheit. In A. El Mafaalani, S. Kurtenbach & K. P. Strohmeier (Hrsg.), *Auf die Adresse kommt es an ... Segregierte Stadtteile als Problem- und Möglichkeitsräume* (S. 18–42). Weinheim: Beltz-Juventa.
- Elseberg, A. & Wagener, B. (2017). Leistungslogiken und Adressierungen im integrativen Fachunterricht. Videoanalysen zur Herstellung und Bearbeitung von Differenz in der Sekundarstufe I. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 23(5–6), 18–24.
- Fabel-Lamla, M. & Pietsch, S. (2012). Vom Beobachten zum Handeln im Lehrberuf. Herausforderungen und Prozessstrukturen bei der Bearbeitung pädagogischer Problemsituationen. In Heike de Boer & Sabine Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. 281–300). Wiesbaden: Springer VS.
- Farwick, A. (2012). Segregation. In F. Eckardt (Hrsg.), *Handbuch Stadtsoziologie* (S. 381–419). Wiesbaden: Springer VS.
- Fölker, L. (2013). „Da ist einfach ‚ne gewisse Leistungs- und auch Schulentwicklungsgrenze erreicht!“ Schulfusionen als zusätzliche Reformimpulse im Zuge der Integration von Haupt- und Realschulbildungsgängen. *Die Deutsche Schule (DDS)*, 13. Beiheft: *Evidenzbasierte Steuerung im Bildungssystem? Befunde aus dem BMBF-SteBis-Verbund*, 254–274.
- Fölker, L. (2015). Schulstrukturreformen als Innovationsimpuls für Schulentwicklungsprozesse? Empirische Analysen am Beispiel zweier Schulen in schwieriger Lage. In L. Fölker, T. Hertel & N. Pfaff (Hrsg.), *Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation* (S. 209–237). Opladen [u. a.]: Verlag Barbara Budrich.
- Fölker, L. & Hertel, T. (2015). Differenz und Defizit. Rekonstruktionen zu pädagogischen Orientierungen und Praktiken der Klientelkonstruktion an zwei segregierten Großstadtschulen. In L. Fölker, T. Hertel & N. Pfaff (Hrsg.), *Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation* (S. 105–122). Opladen [u. a.]: Verlag Barbara Budrich.
- Fölker, L., Hertel, T. & Pfaff, N. (2015a). Aberkennung von Erziehungsfähigkeit – Klientelkonstrukte als Ausdruck lokaler Bildungskulturen? In A. El Mafaalani, S. Kurtenbach & K. P. Strohmeier (Hrsg.), *Auf die Adresse kommt es an ... Segregierte Stadtteile als Problem- und Möglichkeitsräume* (S. 188–206). Weinheim: Beltz-Juventa.
- Fölker, L., Hertel, T. & Pfaff, N. (2015b). Schule ‚im Brennpunkt‘ – Einleitung. In L. Fölker, T. Hertel & N. Pfaff (Hrsg.), *Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation* (S. 9–26). Opladen [u. a.]: Verlag Barbara Budrich.

- Fölker, L., Hertel, T. & Pfaff, N. (2016). Schulische Praxis und Schulentwicklung unter Bedingungen sozialräumlicher Segregation – Befunde einer fallvergleichenden Studie zu zwei Schulen in benachteiligten Stadtteilen In B. f. B. u. Forschung (Hrsg.), *Steuerung im Bildungssystem. Implementation und Wirkung neuer Steuerungsinstrumente im Schulwesen* (S. 161–176). Berlin.
- Foucault, M. (1994). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Friedrichs, J. & Triemer, S. (2009). *Gespaltene Städte? Soziale und ethnische Segregation in deutschen Großstädten* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Geuenich, H. (2015). *Migration und Migrant(inn)en im Schulbuch. Diskursanalysen nordrhein-westfälischer Politik- und Sozialkundebücher für die Sekundarstufe I*. Wiesbaden: Springer VS.
- Goffman, E. (1963). *Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identities*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster / New York: Waxmann.
- Göhlich, M. (2011). Institutionen und Organisationen. In J. Kade, W. Helsper, C. Lüders, B. Egloff, F.-O. Radtke & W. Thole (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen* (S. 93–101). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Gomolla, M. (2013). Fördern und Fordern allein genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrant*innenkindern und -jugendlichen im deutschen Schulsystem. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Schiefen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrant*innenkinder* (5. Aufl., S. 87–102). Wiesbaden: Springer VS.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hansen, G. & Tillmann, K.-J. (1991). Deren, eure und unsere Schule. Der Nationalstaat, Europa und die Schule. *Friedrich Jahresheft 1991*, 136–140.
- Häussermann, H. (2008). Wohnen und Quartier: Ursachen sozialräumlicher Segregation. In E.-U. Huster, J. Boeckh & H. Mogge-Grotjahn (Hrsg.), *Handbuch Armut und soziale Ausgrenzung* (S. 335–349). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hertel, T. (2016). Territoriale Disziplinierung. Rekonstruktionen zu pädagogischer Disziplinarpraxis im Verhältnis von Schule und Raum. In J. Ludwig, M. Ebner von Eschenbach & M. Kondratjuk (Hrsg.), *Sozialräumliche Forschungsperspektiven. Disziplinäre Ansätze, Zugänge und Handlungsfelder* (S. 91–105). Opladen / Berlin / Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Hertel, T. (2020). *Entziffern und Strafen. Schulische Disziplin zwischen Macht und Marginalisierung*. Bielefeld: transcript.
- Holm, A. (2012). Gentrification. In F. Eckardt (Hrsg.), *Handbuch Stadtsoziologie* (S. 661–687). Wiesbaden: Springer VS.
- Humrich, M. & Terstegen, S. (2020). *Migration. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Jansen, T., Schlippe, A. v. & Vogd, W. (2015). Kontexturanalyse – ein Vorschlag für rekonstruktive Sozialforschung in organisationalen Zusammenhängen. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 16(1), Art. 4.
- Karabulut, A. & Pfaff, N. (2020). Rassismuselevantes Wissen in pädagogischen Deutungen. Professionelle Orientierungen von Lehrkräften an segregierten Schulen. In J. Karakayalı (Hrsg.), *Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule* (S. 107–123). Weinheim / Basel: Beltz-Juventa.
- Karakayalı, J., Groß, S., Heller, M. & Kahveci, C. a. r. (2020). Kulturalisierung statt Curriculum? Natio-ethno-kulturelle Differenzzuschreibungen im Kontext von Vorbereitungsklassen für neuzugewanderte Schüler*innen. In J. Karakayalı (Hrsg.), *Unterscheiden und Trennen. Die*

- Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule* (S. 107–123). Weinheim / Basel: Beltz-Juventa.
- Karakayalı, J. & Nieden, B. z. (2013). Rassismus und Klassen-Raum. Segregation nach Herkunft an Berliner Grundschulen. *sub\urban. zeitschrift für kritische stadtforschung*, 1(2), 61–78.
- Karakayalı, J. & Nieden, B. z. (2019). Segregation als Diskriminierungserfahrung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65, 888–903.
- Krüger-Potratz, M. (2000). Schulpolitik für ‚fremde‘ Kinder. In I. Gogolin & B. Nauck (Hrsg.), *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung* (S. 365–384). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kultusministerkonferenz. (1996). Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013), abrufbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf (abgerufen am 12. 12. 2019)
- Langenohl, A. (2008). Schule als Organisation. In H. Willems (Hrsg.), *Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge* (Bd. 2, S. 817–833). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Luhmann, N. (1964). *Funktionen und Folgen formaler Organisation*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Luhmann, N. (1988). Organisation. In W. Küpper & G. Ortman (Hrsg.), *Mikropolitik. Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen* (S. 165–185). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Mannheim, K. (1995 [1929]). *Ideologie und Utopie*. Frankfurt a. M.: Vittorio Klostermann.
- Marmer, E. (2013). Rassismus in deutschen Schulbüchern am Beispiel von Afrikabildern. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 36(2), 25–31.
- Massumi, M., Dewitz, N. v., Griebbach, J., Terhart, H., Wagner, K., Hippmann, K. & Altinay, L. (2015). *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Retrieved from Köln:
- Mecheril, P. (2012). Migration und Pädagogik. In W. Marxer & M. Russo (Hrsg.), *Liechtenstein – Stärke durch Vielfalt* (S. 15–37). Innsbruck: Innsbruck University Press.
- Mecheril, P. (2015). Das Anliegen der Migrationspädagogik. In R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch, Bd. 1: Grundlagen – Diversität – Fachdidaktiken* (S. 25–53). Schwalbach / Ts.: Debus Pädagogik.
- Meyer, J. W., Ramirez, F. O. & Nuhoglu Soysal, Y. (1992). World Expansion of Mass Education, 1870–1980. *Sociology of Education*, 65(2), 128–149.
- Nohl, A.-M. (2006). *Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Nohl, A.-M. (2007). Kulturelle Vielfalt als Herausforderung für pädagogische Organisationen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(1), 61–74.
- Oltmer, J. (2017). Migration als historische Normalität: Europa im globalen Wanderungsgeschehen. In E. Tietmeyer (Hrsg.), *Einsichten in flüchtige Leben (Schriftenreihe des Museums Europäischer Kulturen, Bd. 19)* (S. 100–120).
- Pfaff, N., Fölker, L. & Hertel, T. (2015). Schule als Gegenraum zum Quartier – Sozialräumliche Segregation und die Prekarität grundlegender schulischer Bedingungen. In L. Fölker, T. Hertel & N. Pfaff (Hrsg.), *Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation* (S. 67–84). Opladen [u. a.]: Verlag Barbara Budrich.
- Pörnbacher, U. (2011). Alltagstheoretische Wirklichkeitskonstruktionen von Lehrkräften an grundschulen in der Diskussion um Schulerfolg von Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund – ein narrativer Diskurs. *Bildung und Erziehung*, 64(3), 343–363.

- Pregel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Racherbäumer, K., Klein, E. D. & Bremm, N. (2016). Schulen in „schwieriger“ Lage?! Begriffe, Forschungsbefunde und Perspektiven. *Die Deutsche Schule*, 108(4), 323–339.
- Radtke, F.-O. (2007). Segregation im deutschen Schulsystem. In W.-D. Bukow, C. Nikodem & E. Schulze (Hrsg.), *Was heißt hier Parallelgesellschaft? Zum Umgang mit Differenzen* (S. 201–212). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Radtke, F.-O. (2008). Schule und Ethnizität. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2., durchgesehene Aufl., S. 651–672). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Radtke, F.-O. & Stošić, P. (2009). Lokale Bildungsräume: Ansatzpunkte für eine integrative Schulentwicklung. *Geographische Revue*, 11(1), 34–51.
- Reh, S. (2004). Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(3), 358–372.
- Ricken, N. (2012). Bildsamkeit und Sozialität. Überlegungen zur Neufassung eines Topos pädagogischer Anthropologie. In N. Ricken & N. Balzer (Hrsg.), *Judith Butler: Pädagogische Lektüren* (S. 329–352). Wiesbaden: Springer VS.
- Rolff, H.-G. (2010). Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 29–36). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Ronneberger, K. & Tsianos, V. (2009). Panische Räume. Das Ghetto und die „Parallelgesellschaft“. In S. Hess, J. Binder & J. Moser (Hrsg.), *No Integration?! Kulturwissenschaftliche Beiträge zur Integrationsdebatte in Europa* (S. 137–152). Bielefeld: transcript.
- Rose, N. (2013). Gebildete Körper – Verkörperte Ordnungen. Subjektivierungen im Ausländer-Dispositiv. In J. C. Wengler, B. Hoffarth & L. Kumięga (Hrsg.), *Verortungen des Dispositiv-Begriffs. Analytische Einsätze zu Raum, Bildung, Politik* (S. 111–128). Wiesbaden: Springer VS.
- Scharathow, W. (2017). Jugendliche und Rassismuserfahrungen. Kontexte, Handlungsherausforderungen und Umgangsweisen. In K. Fereidooni & M. El (Hrsg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen* (S. 107–127). Wiesbaden: Springer VS.
- Steinbach, A., Shure, S. & Mecheril, P. (2020). The racial school. Die nationale Schule und ihre Rassekonstruktionen. In J. Karakayalı (Hrsg.), *Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule* (S. 24–45). Weinheim / Basel: Beltz-Juventa.
- Stošić, P. (2011). „MachtRäume“ und „RaumMächte“. Ein theoretisches Modell zur Analyse lokaler Bildungsräume. In S. K. Amos, W. Meseth & M. Proske (Hrsg.), *Öffentliche Erziehung revisited. Erziehung, Politik und Gesellschaft im Diskurs* (S. 275–300). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stützel, K. (2019). *Jugendarbeit im Kontext von Jugendlichen mit rechten Orientierungen. Rekonstruktiv-praxeologische Perspektiven auf professionelles Handeln*. Wiesbaden: Springer VS.
- Sundsbo, A. (2015). Warum benachteiligt schulische Segregation die ‚Bildungsfernen‘? In Laura Fölker, Thorsten Hertel & Nicolle Pfaff (Hrsg.), *Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation* (S. 49–66). Opladen / Berlin / Toronto: Verlag Barbara Budrich.

- Tenorth, H.-E. (2001). „Bildsamkeit“ als Grundbegriff der Erziehungswissenschaft. Überlegungen zur Arbeit der Allgemeinen Pädagogik. In S. Hellekamps, O. Kos & H. Sladek (Hrsg.), *Bildung, Wissenschaft, Kritik* (S. 190–201). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Terhart, H., Massumi, M. & Dewitz, N. v. (2017). Aktuelle Zuwanderung – Wege der Schulentwicklung in der Migrationsgesellschaft. *DDS – Die Deutsche Schule*, 109(3), 236–247.
- Terkessidis, M. (2004). *Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive*. Bielefeld: transcript.
- Wacquant, L. (2007): Territorial Stigmatization in the Age of Advanced Marginality. *Thesis Eleven*, 91(1), S. 66–77.
- Wagener, B. & Wagner-Willi, M. (2017). Leistungsdifferenzen im ‚inkluisiven‘ und im gymnasialen Unterricht – Dokumentarische Videointerpretation mit Fokus auf Raum und Erfahrungsraum. *Zeitschrift für Inklusion*, 1(4), online: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/439> (abgerufen am 421.409.2020).
- Weber, M. (2003). *Heterogenität im Schulalltag: Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede*. Opladen: Leske + Budrich.
- Weber, M. (2005). „Ali Gymnasium“ – Soziale Differenzen von SchülerInnen aus der Perspektive von Lehrkräften. In F. Hamburger, T. Badawia & M. Hummrich (Hrsg.), *Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Migrationsgesellschaft* (S. 69–79). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wellgraf, S. (2012): *Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung*. Bielefeld: transcript.
- Wellgraf, S. (2018). *Schule der Gefühle. Zur emotionalen Erfahrung von Minderwertigkeit in neoliberalen Zeiten*. Bielefeld: transcript.
- Wiezorek, C. & Pardo-Puhmann, M. (2013). Armut, Bildungsferne, Erziehungsunfähigkeit. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit in pädagogischen Normalitätsvorstellungen. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit : Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘* (S. 197–214). Wiesbaden: Springer VS.
- Winker, G. & Degele, N. (2009). *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. Bielefeld: transcript.
- Yıldız, E. (2006). Stigmatisierende Mediendiskurse in der kosmopolitanen Einwanderungsgesellschaft. In C. Butterwegge & G. Hentges (Hrsg.), *Massenmedien, Migration und Integration. Herausforderungen für Journalismus und politische Bildung* (S. 37–53). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Aushandlungsprozesse in der schulischen Arbeit

Schulinterne Aushandlung der Anforderung, Lernende partizipieren zu lassen

Welche Schulentwicklungschancen entstehen?

*Enikő Zala-Mező, Julia Häbig, Johanna Egli,
Daniela Müller-Kuhn und Nina-Cathrin Strauss*

Zusammenfassung

Im Beitrag wird der Frage nachgegangen, wie Partizipation von Schülerinnen und Schülern – als Qualitätsmerkmal – in Schulen ausgehandelt wird. Vor dem Hintergrund der Praxistheorie wird die Erweiterung von Partizipationsmöglichkeiten als Anlass für Schulentwicklung thematisiert, die sich in den verschiedenen Praktiken der Schule zeigt. Mit Hilfe der Dokumentarischen Methode wurden Gruppendiskussionen mit Lehrpersonen analysiert, wobei zwei Typen anhand der Vergleichsdimension *Bild der Lernenden* ausgearbeitet wurden. Im Beitrag wird gezeigt, wie diese Vergleichsdimension mit dem Verständnis der eigenen *Rolle der Lehrpersonen* zusammenhängt und daraus unterschiedliche *Räume für Partizipation* für Schülerinnen und Schüler entstehen. Im Anschluss an die Analyse wird diskutiert, wie aus der Dokumentarischen Methode, mit besonderem Fokus auf das Gespräch als Teamperformanz und Praktik, Hinweise auf relevante Fragestellungen an die schulische Partizipations- und Schulentwicklungsforschung abgeleitet werden können.

Schlüsselwörter: Dokumentarische Methode, Praxistheorie, Schulentwicklung, Partizipation

In-school negotiation of the requirement to let learners participate. What opportunities arise for school improvement?

Abstract

The article explores how participation of students – as a quality feature – is negotiated in schools. Based on practice theory, the enhancement of student participation is addressed as an occasion for school improvement, which is expressed in school practices. Using the documentary method, group discussions with teachers were analyzed, and two school types were elaborated based on the comparative dimension *picture of students*. The paper shows how this comparative dimension is related to teachers' understanding of *their own role*, resulting in different *spaces for participation* for students. At the end of the analysis we discuss how the documentary method, with a special focus on the conversation as a team performance and practice, gives hints for participation and school improvement research.

Keywords: Documentary Method, practice theory, school improvement, student participation

1. Einleitung

Seit den 1980er-Jahren hat sich der Blick auf Kindheit und Kinder (James & Prout, 1997) als kompetente soziale Akteurinnen und Akteure immer mehr verbreitet und verfestigt (Esser, 2014; Heinzl, 2019; Neumann, Kuhn, Hekel, Brandenburg & Tinguely, 2019). Vor dem Hintergrund eines demokratischen Gesellschaftsverständnisses folgt aus diesem die Anforderung, Kinder partizipieren zu lassen und die Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenen entsprechend zu gestalten. Dies setzt neue Erwartungen bezüglich Unterrichts- und Schulqualität und hat Konsequenzen für die Institution Schule.

Da die Schule wichtige gesellschaftliche Funktionen erfüllt (z. B. Blömeke & Herzig, 2009), wird die Frage nach den Qualitätsmerkmalen nicht allein den Schulen überlassen. Stattdessen werden diese von verschiedenen Interessengruppen diskutiert und nach bildungspolitischen Entscheidungen als Vorgaben an die Schulen herangetragen. Partizipation ist inzwischen eine davon.

Häufig wird Qualität gemessen und in Zahlen übersetzt. Die Verherrlichung der Messung birgt allerdings zwei Gefahren: Erstens bleiben dabei wertvolle Qualitätsmerkmale wie Partizipation, die sich nicht direkt messen lassen, unberücksichtigt (Standish, 2017). Zweitens wird Qualität dadurch nicht mehr ausgehandelt, sondern mit dem aktuell Messbaren gleichgesetzt (Biesta, 2007). „Schulqualität‘ [muss aber] immer als ein normativ-relationaler Terminus und damit von allen Akteurinnen und Akteuren auf allen unterschiedlichen Ebenen des Mehrebenensystems normativ auszuhandelnder Begriff gelten“ (Heinrich, 2017, S. 113). Die Rolle der Messung im Qualitätsdiskurs ist dementsprechend kritisch zu betrachten.

Dynamische Aushandlungsprozesse lassen sich mit dem Thema Partizipation von Schülerinnen und Schülern besonders treffend veranschaulichen. Denn Partizipation ist ein Menschenrecht und daher per se stark normativ. Auch in verschiedenen kantonalen Schulgesetzen wie jenem des Kantons Zürich ist Partizipation verankert: „Das Organisationsstatut und das Schulprogramm sehen eine dem Alter und dem Entwicklungsstand entsprechende Mitverantwortung und Mitsprache der Schülerinnen und Schüler vor“ (§ 50 Abs. 3 S. 2 VSG)). Aushandlungsprozesse über Qualität sind Teil von Schulentwicklungsprozessen und somit Gegenstand der Schulentwicklungsforschung.

In diesem Beitrag nehmen wir schulinterne Aushandlungen im Kontext der Anforderung, Lernende partizipieren zu lassen, unter die Lupe. Dabei schauen wir, ob und wie Partizipation als Schulentwicklungsziel in Schulteams ausgehandelt bzw. in die schulische Praxis integriert wird: Wie wird aus einer bildungspolitischen Vorgabe eine Praxis? Um dieser Frage auf den Grund zu gehen, analysieren wir Gruppendiskussionen mit Lehrpersonen.

2. Was bedeutet Partizipation von Schülerinnen und Schülern für die Schule

Partizipation steht in enger Verbindung mit dem Demokratiediskurs, denn „ohne Partizipation gibt es keine Demokratie“ (Moldenhauer, 2015, S. 5). Mit dem Einbezug des Bildungsbegriffs lässt sich diese Verbindung anhand folgender Ansätze nach Sant (2019) systematisieren: (1) Beim Ansatz „Bildung für Demokratie“ fungiert Bildung als soziale *Reproduktion* des Bestehenden, ist also funktional auf das bestehende System gerichtet. Die Aufgabe der Schule besteht hiernach darin, den Lernenden dieses System zu erklären und zu ermöglichen, sich in dieses einzufügen. Dabei wird vom Bestehenden ausgegangen und dessen Verbesserung angestrebt. Dementsprechend ist der Rahmen der Einflussnahme seitens der Schülerinnen und Schüler gesetzt und begrenzt. (2) Beim Ansatz „Bildung durch Demokratie“ wird Bildung erst durch Demokratie hervorgebracht und soll zur sozialen *Rekonstruktion* des Bestehenden führen. Nach diesem Verständnis ist die Schule selbst eine demokratische Einrichtung, in der Lehrpersonen, Eltern sowie Schülerinnen und Schüler gleichermaßen als Mitglieder gelten und partizipieren. Die Lernenden werden dabei als kompetente soziale Akteurinnen und Akteure adressiert, die Einfluss nehmen und das Bestehende verändern können.

Partizipation hängt folglich mit der Handlungsfähigkeit, -mächtigkeit und -möglichkeit von Kindern und Jugendlichen zusammen. Einige Autorinnen und Autoren sehen daher Agency als Bedingung für Partizipation (Niemi & Kiilakoski, 2020) oder untersuchen Partizipation „als Voraussetzung wie auch als Folge“ (Neumann et al., 2019, S. 326) von Agency.

Mit diesem Verständnis der Kinder als handlungsfähige Akteurinnen und Akteure verändert sich auch die Rolle der Erwachsenen. Rosenbury (2015, S. 28) resümiert diese gegenseitige Konstituierung der Kinder- und Erwachsenenrolle: „If adults are defined against children’s lack of subjectivity, then concepts of children’s subjectivity disrupt the very distinction between adult and child.“ Wir gehen davon aus, dass diese Definition auch für das Verhältnis zwischen Lernenden und Lehrpersonen gilt: Indem Lehrpersonen die Lernenden als Subjekte adressieren, hat das zwingend einen Einfluss auf die Rolle der Lehrpersonen, die nicht mehr der traditionellen Rolle der bzw. des überlegenen, führenden, wissenden Erwachsenen entspricht.

Vor diesem Hintergrund wird Agency immer in ihrer Relationalität (Esser, 2014) verstanden, wenn damit Partizipation gefasst werden soll. Partizipation bedingt nämlich die Involviertheit mehrerer Personen, die miteinander interagieren, in gegenseitiger Abhängigkeit stehen und sich in ihren Handlungen aufeinander beziehen und abstimmen müssen. Daher greifen wir für unsere Definition auf die kulturtheoretische Perspektive von Böhme und Kramer (2001) zurück. Sie verstehen Partizipation als Aushandlung von *Teilhabe* einerseits und *Einflussnahme* andererseits: „Partizipation in der Schule ist [...] als interaktiv ausgehandelte und permanent weiter auszuhandelnde Form der Inklusion und Exklusion von Personen und Teilaspekten von Akteuren sowie interner Differenzierungen von Rollen und Machtpositionen im Rahmen einer sich fortbildenden kollektiven Lebenspraxis zu verstehen“ (Böhme & Kramer, 2001, S. 180).

In diesem Beitrag nehmen wir die Beziehung zwischen den Lernenden und Lehrenden in den Blick und versuchen dahingehend Muster von *Reproduktion* versus *Rekonstruktion* (Sant, 2019) auf der einen Seite, und Aushandlungsprozesse von *Teilhabe* und *Einflussnahme* (Böhme & Kramer, 2001) auf der anderen Seite aus der Perspektive der Lehrpersonen zu ermitteln. Dabei schließen wir an die kultur- und praxistheoretische Tradition an und beschreiben die Gesprächspraktiken der Schule, die wir nach den besagten Konzepten und im Hinblick auf Partizipation interpretieren.

3. Schulentwicklung praxistheoretisch betrachtet

Schulentwicklung bezeichnet traditionell eine intendierte Veränderung der Einzelschule, die durch Mitglieder der Schule mit dem Ziel vollzogen wird, die schulische Praxis in konkreten Themenbereichen zu verändern (Altrichter & Helm, 2011; Bohl, 2009; Maag Merki, 2008). Heute hingegen weiß man um die Komplexität von Schulentwicklungsprozessen. Dies illustrieren folgende Stichworte: Langfristigkeit, indirekte Natur der Entwicklung, viele Ebenen des Bildungssystems, reziproke Wirkungen und zahlreiche Akteurinnen und Akteure sowie anderweitige beeinflussende Faktoren (z. B. Feldhoff, Radisch & Bischof, 2016). Daraus resultieren sowohl theoretische (Hopkins, Harris, Stoll & Mackay, 2011; Idel, Huf & Pauling, 2017; Scheerens, 2015) als auch methodische (z. B. Gläser-Zikuda, Rohde & Schlomske, 2010; Maag Merki & Werner, 2013; Zala-Mező et al., 2018) Herausforderungen für die Schulentwicklungsforschung.

Die praxistheoretische Annäherung bietet einen theoretischen Rahmen, der dieser Komplexität gerecht wird, indem sie die Praxis selbst und die ihr zugrundeliegende soziale Ordnung fokussiert. Die *Praktik* bildet die zentrale analytische Kategorie der Praxistheorie (Reckwitz, 2003). Eine das Soziale konstituierende Ansammlung von Praktiken wird als Praxis bezeichnet. Deren gleichzeitige Reproduktion und stetige Mutation ergibt sich aus den jeweiligen Konstellationen vor Ort – aus dem „relationale[n] Gesamtgefüge von Individuen, Situation, Kontext, Artefakten und anderen beteiligten Teilnehmenden“ (Asmussen, 2020, S. 27). Aus dieser Perspektive leuchtet ein, weswegen Einzelpersonen wie Schulleitungen oder *change agents* nicht im Alleingang Veränderungen in den Schulen veranlassen können. Der Widerspruch von Schulentwicklung als auf der einen Seite intendiertem und auf der anderen Seite nicht (immer) intentional verlaufendem Prozess löst sich nach Goldmann (2017, S. 15f.) durch eine Handlungsperspektive auf: „Schulentwicklung als intendierter Prozess meint nur, dass den Schulen ihre Entscheidungen als Handlung, d. h. als intendierte Kommunikationen zugerechnet werden können, auch wenn diese ein Ergebnis eines viel komplexeren Prozesses sind, der auch und v. a. durch nicht-intendierte Momente strukturiert ist“. Die Handlungen bzw. Herstellungsleistungen der Akteurinnen und Akteure in den Schulen ins Zentrum zu stellen, ist der Kern des praxistheoretischen Zugangs. Hinter Praktiken steht folglich kein zielbewusstes, rationales Denken, sondern inkorporiertes, implizites Wissen (Polanyi, 1985), das den Individuen selbst nicht bewusst ist. Dennoch führen sie soziale Praktiken nicht etwa wirr und zufällig aus, sondern routinisiert und gekonnt. Sie wissen,

wie sie sich an den jeweiligen sozialen Konstellationen und Settings beteiligen können. *Praktisches Wissen* ist demnach nicht nur implizit, sondern immer auch geteilt. Das Ziel der Praxistheorie besteht nun darin, die der Praxis zugrundeliegende soziale Ordnung (kollektives, implizites Wissen) zu rekonstruieren. Da diese nicht direkt beobacht- und erkennbar ist, führt der Weg über die Praktiken. Infolgedessen dreht sich das Verhältnis von Empirie und Theorie um: Erst über die Empirie gelangt man zur Theorie. Dementsprechend lebt die Praxistheorie „primär durch die empirisch-materiale, sozial- und kulturwissenschaftliche Forschungspraxis. Damit ist die Theorie auch nicht mehr der Empirie vorgelagert, sondern wird Teil der Forschungspraxis“ (Reckwitz, 2016, S. 12).

Einen möglichen Zugang „zum handlungsleitenden Wissen der Akteurinnen und Akteure und somit zur Handlungspraxis“ (Bohnsack & Geimer, 2019, S. 778) bietet die Dokumentarische Methode. Diese unterscheidet zwischen zwei Wissensformen: kommunikatives und konjunktives Wissen. Die erste Form ist explizit und zeigt Normen und Erwartungen auf. Die zweite Form bezeichnet das soeben beschriebene implizite, inkorporierte, kollektive Wissen. Die Dokumentarische Methode zielt nun darauf ab, konjunktive Erfahrungsräume zu rekonstruieren. In diesen zeigt sich, wie in der untersuchten Gruppe – in unserem Fall in der jeweiligen Schule (Organisation) – die „notorische Diskrepanz zwischen Regel und Praxis“ (Bohnsack, 2017, S. 104) bearbeitet wird. Die Rekonstruktion geschieht methodisch kontrolliert durch die Ermittlung von Diskursmustern im Gespräch (Bohnsack, 2014, S. 6f.). Dabei wird das Gesagte (proponierte Performanz – *was*) mit der Art und Weise, *wie* dieses im interaktiven Tun während des Gruppengesprächs hervorgebracht wird (Habitus bzw. performative Performanz), in ein Verhältnis gesetzt, um daraus auf die *Orientierungen* der Gruppe bzw. Organisation zu schließen. Aus der Perspektive der Praxistheorie ermöglicht die Methode die direkte Beobachtung der situativ hervorgebrachten Gruppenperformanz in der Gesprächssituation, die auf die (Gesprächs-)Praxis der Schule schließen lässt.

Gerade vor dem Hintergrund der Normativität und Komplexität der Schulentwicklung, die in besonderem Maße auf das Thema Partizipation zutrifft (Häbig, Zala-Mezö, Müller-Kuhn & Strauss, 2019; Strauss, Zala-Mezö, Herzig, Häbig & Müller-Kuhn, 2017; Zala-Mezö, Datnow, Müller-Kuhn & Häbig, 2020), erscheint diese Methode vielversprechend. Aus deren Fokus auf das Spannungsverhältnis von Norm und Habitus, welches für Schulen aufgrund ihres institutionellen Charakters bezeichnend ist, lassen sich in Hinblick auf unseren thematischen Fokus auf Partizipation folgende Forschungsfragen formulieren: Wie wird die alltägliche, schulische Wirklichkeit im Gespräch dargestellt, wenn es um Partizipation von Schülerinnen und Schülern geht? Welche handlungsleitenden Orientierungen dokumentieren sich in den Gruppendiskussionen im Zusammenhang mit dem Thema Partizipation von Schülerinnen und Schülern?

4. Hintergrund des Projektes und Beschreibung der Methode

Die Daten dieser Studie wurden im Rahmen des Projektes „Partizipation stärken – Schule entwickeln“ im Kanton Zürich erhoben. Das Projekt wollte zehn Jahre nach der

Einführung des neuen Volksschulgesetzes, in welchem Partizipation von Schülerinnen und Schülern als Recht verankert wurde, in Erfahrung bringen, wie Lehrpersonen den Begriff Partizipation verstehen, welche Praxis sich seither in den Schulen etabliert hat und inwiefern Partizipation als Schulentwicklungsziel angesehen wird (Zala-Mező et al., 2018).

Für diesen Beitrag haben wir fünf Gruppendiskussionen¹ von Lehrpersonen mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet. Durch die Analyse sollte erstens in Erfahrung gebracht werden, wieweit Schülerinnen- und Schülerpartizipation von schulischen Mitarbeitenden als Norm wahrgenommen wird und die politischen Vorgaben (Kinderrechte und Schulgesetz) Teil des kommunikativen Wissens in Schulen geworden sind. Zweitens haben wir in den Gruppendiskussionen – vor allem anhand von Erzählungen und Beschreibungen – nach Hinweisen gesucht, wie respektive ob einzelne Elemente der schulischen Routine mit Partizipation von Schülerinnen und Schülern in Verbindung gebracht werden. Drittens ermöglichen die Gruppendiskussionen, die Gesprächspraxis der Schulteams zu beobachten und auf einer performativen Ebene zu analysieren. Diskursverläufe lassen darauf schließen, wie einheitlich die Orientierungen in Schulteams sind und wie mit allfälligen Unterschieden umgegangen wird. Daraus lassen sich Hinweise auf die Schulentwicklungspraxis ableiten.

Für diesen Artikel wurden von fünf verschiedenen Schulen (zwei Primarschulen mit integriertem Kindergarten, zwei Sekundarschulen, eine Gesamtschule: Kindergarten bis neunte Klasse) je eine Gruppendiskussion mit jeweils zwischen vier und acht Lehrpersonen analysiert. Die Gespräche wurden im Jahr 2016 erhoben und dauerten zwischen 59 und 109 Minuten.

Die Gruppendiskussionen wurden mit einem offenen Erzählimpuls eingeleitet. Mit diesem werden die Lehrpersonen dazu aufgefordert, zu erzählen, wie sie mit dem Partizipationsbegriff umgehen und die schulische Partizipationspraxis gestalten:

„Partizipation von Schülerinnen und Schülern, Teilnahme, Teilhabe, Mitbestimmung, Mitentscheidung von Schülerinnen und Schülern, das sind Begriffe, die wir heutzutage sehr häufig hören und nutzen. Mich interessiert, wie Sie mit diesen Themen, mit diesen Begriffen in Ihrer Schule umgehen. Bitte denken Sie daran, ich kenne Ihre Schule kaum. Ihre Beschreibungen, Beispiele und Meinungen sind für mich sehr wichtig. Sie sind Expertinnen und Experten, sie sind ja fast jeden Tag an der Schule tätig.

Eben, mich interessiert, wie Sie mit diesen Themen, mit diesen Begriffen in Ihrer Schule umgehen. Wie funktioniert Partizipation in Ihrer Schule? Was bedeutet Schülerinnen- und Schülerpartizipation? Sie dürfen loslegen.“

Im Anschluss an die Erhebung wurden anhand der Audioaufnahmen thematische Verläufe erstellt und Passagen ausgewählt, die für die Fragestellung relevant erschienen oder interaktiv besonders dicht oder auffällig waren (Fokussierungsmetaphern). Diese Passagen wurden daraufhin transkribiert und im Team mittels der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2014, 2017; Przyborski, 2004; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014)

1 Alle Namen von Schulen und Lehrpersonen sind im Beitrag anonymisiert.

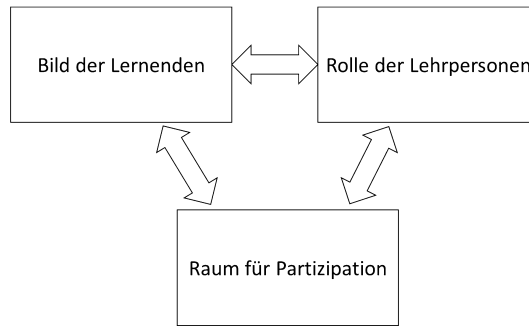


Abbildung 1: Zusammenhang zwischen der Vergleichsdimension und den Beschreibungskategorien

analysiert. Wir beobachteten die Diskursorganisation (Przyborski, 2004, S. 285), wobei wir inkludierende (Rahmenkongruenz: kollektive Orientierungen) und exkludierende (Rahmeninkongruenz: keine kollektiven Orientierungen) Modi differenzierten. Daraus wurden zwei sinngenetische Typen von Schulen herausgearbeitet, die im Folgenden vorgestellt werden.

5. Vorstellung der Ergebnisse

Aus der Analyse kristallisierte sich eine primäre Vergleichsdimension heraus: das von den Lehrpersonen gezeichnete Bild der Lernenden. Dieses ist konstitutiv für die Rolle der Lehrpersonen zum einen, und die Partizipationsräume, die sich für die Lernenden ergeben, zum anderen. Daher werden die herausgearbeiteten zwei Typen anhand der folgenden drei Bereiche diskutiert: (1) das in der Schule kultivierte Bild der Lernenden (Vergleichsdimension), (2) die Rolle der Lehrpersonen (Beschreibungskategorie) und (3) die in der Schule entstandenen Partizipationsräume (Beschreibungskategorie).

5.1 Vorstellung der zwei Typen

Im Folgenden werden die beiden Schultypen entlang der Vergleichsdimension und Beschreibungskategorien beschrieben.

Typ 1: Schülerinnen und Schüler als unfähig und unwillig für Partizipation

Bild der Lernenden: Die Unmöglichkeit schulischer Partizipation wird anhand negativer Attribuierungen der Lernenden augenfällig gemacht. Die Wünsche der Lernenden werden nicht als legitim anerkannt. Die Lernenden werden überwiegend als überfordert, unwissend, ineffizient und aufgrund des geringen Lebensalters als unreif und *unfähig* zu partizipieren dargestellt. Daraus folgt, dass sie von den Lehrpersonen betreut, geleitet und geschützt werden müssen. Diesem Bild widersprechende Verhaltensweisen werden als Ausnahmefälle deklariert.

Diese Zuschreibung – fehlendes Interesse der Lernenden – machen Lehrpersonen aller Schulstufen vom Kindergarten bis zur neunten Klasse, und sie hängt folglich nicht mit dem Alter der Schülerinnen und Schüler zusammen. Im Widerspruch dazu steht die Angst davor, dass die Lernenden in ihren Partizipationswünschen unersättlich sein könnten. Die Diskussionen sind somit nicht von logischen Erklärungen und Lösungen geleitet, sondern von Annahmen über stabile Eigenschaften von Lernenden und eigenen Ängsten vor Kontrollverlust.

Nach dieser Auslegung bleibt der Lehrperson nichts anderes übrig, als eine kontrollierende und gestaltende Rolle einzunehmen. Darin, wie die Lernenden *sind*, sehen sie die traditionelle Machtverteilung im Klassenzimmer begründet. Dabei zeigt sich aber nicht nur eine klare Hierarchie zwischen den Lernenden und den Lehrpersonen, sondern auch zwischen den zu erreichenden Zielen. In ihrer Rolle zeigen Lehrpersonen effiziente Lösungswege auf, damit die Lernziele erreicht werden. Mit der Effizienz geht die Beschneidung von Freiheiten der Lernenden einher. Somit unterstehen nicht nur die Lernenden den Lehrpersonen, sondern auch Partizipation als Ziel dem Leistungsziel.

Zwar werden immer wieder auch Situationen erwähnt, in denen das Interesse, die Motivation, Engagement und *Agency* der Lernenden spürbar werden. In den Augen der Lehrpersonen sind diese Situationen aber eher selten, zufällig und demzufolge nicht steuerbar.

Dadurch also, dass das Nichtgelingen von Partizipation mit den innewohnenden (Un-)Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen erklärt wird, bleibt die bestimmende Rolle der Lehrpersonen erhalten. Aus ihren Beobachtungen leiten die Lehrpersonen keine Konsequenzen für sich ab.

Die *Räume für Partizipation* bleiben klein und beinhalten kaum Entwicklungspotential, weil Partizipation dem Zufall zugeschrieben und nicht als Ergebnis von Relationalität gesehen wird. Partizipation wird auf vorgesehene, inszenierte Räume (Klassenrat und Schulparlament) und auf schulische Freizeit begrenzt. Etwas mehr Raum ist für angepasste Schülerinnen und Schüler vorgesehen, die im Sinne der Lehrpersonen handeln. Für ihr ‚vernünftiges‘ Verhalten werden sie mit dem vermeintlichen Privileg mitzubestimmen belohnt. Partizipation wird so als Disziplinierungsinstrument missbraucht, um von den Lehrpersonen gewünschtes Verhalten bei den Schülerinnen und Schülern hervorzurufen.

Typ 2: Schülerinnen und Schüler als kompetente Akteurinnen und Akteure

Bild der Lernenden: Dass die Lernenden ihre Bedürfnisse äußern können, scheint eine ‚institutionalisierte‘ Selbstverständlichkeit zu sein: Lehrpersonen sind für Wünsche und Anliegen der Lernenden offen. Sie nehmen aber nicht nur die Ideen der Lernenden auf, sondern auch deren aktive Beteiligung bei der Organisation von Anlässen an. Dabei trauen sie auch den jüngeren Kindern (1.–3. Klasse) einiges zu.

Die Rolle der Lehrpersonen geht mit einer hohen Bereitschaft einher, die Machtunterschiede zu reduzieren, diese zu reflektieren und sich auf aufwendige Experimente mit den Lernenden einzulassen. Lehrpersonen sehen Partizipation als ein Instrument an, mit dessen Hilfe Schülerinnen und Schüler mit dem selbstständigen Denken und dem

demokratischen System vertraut werden. Dabei tauschen die Lehrpersonen ihre leitende gegen eine aktiv teilnehmende oder beobachtende Position ein und eröffnen dadurch Partizipationsräume.

Partizipationsgrenzen werden aber auch in diesem Typ markiert, wie z. B. bei den für die Schule geltenden Vorgaben (u. a. Lehrplan). Grenzen zeigen sich auch bezüglich des positiven Bildes von den Schülerinnen und Schülern. So werden diese in einzelnen Erzählungen als egoistisch, vermessen und verantwortungslos und folglich wie bei Schultyp 1 als unfähig zu partizipieren dargestellt. Daraus folgt, dass die Lehrpersonen situativ auf die traditionellen hierarchischen Verhältnisse zurückgreifen und eine steuernde Rolle einnehmen. Sie bestehen im Gegensatz zu Typ 1 allerdings nicht auf die absolute Abhängigkeit und Unfähigkeit der Lernenden, sondern erkennen den relationalen Charakter von Partizipation und dass dabei ihr eigenes Handeln eine entscheidende Rolle spielt.

Dadurch entsteht bei Schultyp 2 *Raum für Partizipation* sowohl auf Schul- als auch auf Unterrichtsebene. Dieser wird folglich nicht auf eine unbedeutende Nische reduziert, sondern ist auch auf der wichtigsten Bühne der Schule vorhanden: im Unterricht.

5.2 Fallanalyse zweier Einzelschulen

Drei Schulen lassen sich dem Typ 1 und zwei Schulen dem Typ 2 zuordnen. Zur Vorstellung der Typen werden zwei Schulen – die Sekundarschule Neublickswil und die Primarschule Wandlingen – herangezogen, anhand derer sich die zentralen Merkmale besonders trefflich veranschaulichen lassen.

5.2.1 Typ 1: Sekundarschule Neublickswil

An der Gruppendiskussion haben sieben Lehrpersonen (vier Frauen und drei Männer) teilgenommen.

Nach dem Erzählimpuls entsteht eine längere Pause. Das Gespräch startet dann auf paradoxe Weise:

Christina: Wer fängt an, hä?

Mehrere: @(.).@

Christina: Ich halt' mich jetzt bewusst zurück. @(2)@

(00:04:18–00:04:32)²

Auf diese etwas provozierend-kokettierende Proposition, mit der Christina einerseits ausdrückt, dass sie durchaus etwas zu sagen hätte, und andererseits, dass sie zum Thema vorgängig schon oft etwas gesagt hat und jetzt die anderen Anwesenden das Wort ergreifen sollten, reagiert Martin aus der Gruppe und fordert Informationen von Christina ein.

² Da die Transkripte passagenweise erstellt worden sind, werden hier nicht die Zeilennummern, sondern die Zeitangaben wiedergegeben. So bleibt nachvollziehbar, in welcher Reihenfolge die Aussagen in die Diskussion eingebracht worden sind.

Martin: Ja guat, du bist ja jetzt an der Quelle gewesen. Du hast jetzt all' die Informationen von allen Lehrpersonen bekommen, oder, du wurdest wahrscheinlich überhäuft damit, und könntest du uns mal, könntest du mal eine Ausla, -legeordnung machen, was du da alles bekommen hast? Ich weiß ja nicht, was andere machen. Ich meine, wir haben schon übergeordnete Projekte, wo wir Schülerpartizipia, -participation pflegen, aber vielleicht auch ein paar Beispiele aus dem Schulalltag anderer Lehrpersonen.

Christina: [Ich kann schon ein (1) paar Beispiele bringen, aber ich finde, es sollte auch jeder probieren, selber da zu überlegen, was die Parti-, Partizipation für ihn selber bedeutet in seinem Unterricht.

(00:04:32–00:05:06)

Es wird zwischen den Bezugsrahmen Klasse und Schule unterschieden und die nicht-transparente, private Natur der unterrichtlichen Partizipation betont. Daraus lässt sich schließen, dass diese Praxis in der Schule kaum diskutiert wird. Weiter zeigt sich eine oppositionelle Diskursorganisation: Martin übernimmt eine moderierende Führungsrolle, indem er Christina explizit auffordert etwas zu sagen, obwohl fünf weitere Lehrpersonen anwesend sind. Er adressiert nur Christina in ihrer Funktion als Wissensträgerin. Aus Martins Reaktion geht hervor, dass er Christinas Rückzug bzw. Aufforderung in die Runde nicht akzeptiert. Ein kurzes Machtspiel entsteht, in dem Martin dominiert: Christina nimmt ihre zugeschriebene Funktion wahr, opponiert aber im gleichen Zug und wiederholt ihre Erwartung, dass sich alle beteiligen sollen. Somit treten schon am Anfang des Gesprächs unterschiedliche Sichtweisen darüber auf, wie die Schule die Anforderung – Förderung der Partizipation von Lernenden – bearbeitet und im weiteren Sinne wie Schulentwicklung gestaltet werden sollte. Die Sequenz zeigt ungeklärte Machtverhältnisse im Team auf, die sich im oppositionellen Modus des Diskursverlaufs dokumentieren.

In der nächsten Sequenz wird ein neues Thema, Schulparlament, eingebracht, welches als Mittel zu fungieren scheint, dem Konflikt auszuweichen. Das Schulparlament wird als formal organisierte Struktur beschrieben, in der die Anliegen der Lernenden erst dann bearbeitet werden, wenn sie in Form von schriftlichen Anträgen vorliegen. Dies deutet auf die Präferenz von formalisierten Kommunikationspraktiken hin. Diese werden, obwohl sie den Lernenden nicht zu entsprechen scheinen, nicht in Frage gestellt. Auf die Vermutung, dass die Lernenden wegen des Aufwandes keine Anträge stellen, wird die Frage gestellt, ob die Schülerinnen und Schüler überhaupt partizipieren wollen. Hierauf bekommt das Gespräch neuen Schwung und Lehrpersonen, die sich bisher noch nicht zu Wort gemeldet haben, teilen sich mit, wie z. B. hier:

Anja: Also (.) ich merk' das auch viel, dass, wenn ich (.) die Schüler einfach laufen lass' und mal eben so mich rausnehm' als Lehrperson, dann kommt (.) sehr wenig.

(00:10:55–00:11:07)

Im Folgenden wird der Partizipationsmangel mit Mängeln der Lernenden erklärt wie etwa Bequemlichkeit, Planungsunfähigkeit, fehlendes Verantwortungsbewusstsein und fehlendes Interesse an Unterrichtsinhalten (ohne Transkriptauszug). Auf einmal

herrscht große Einigkeit, und das Gespräch verläuft im parallelen Modus. Anhand eines Kontrastbeispiels wird die kollektive Orientierung daraufhin gerahmt:

Tom: Ich hatte (es) ein einziges Mal mit dem Sofa. Als sie [die Schülerinnen und Schüler] fragten: *Chönd mer es Sofa ha?* (*Hani gseit:*)³ Ja, besorgt ein Sofa, dann habt ihr ein Sofa. Dann stand zwei Tage später ein Sofa im Zimmer.
(00:12:14–00:12:22)

Hier wird ein echtes Beispiel für Partizipation – eine äußerst wirksame, kollektive Aktion einer Klasse – beschrieben. Dieses wird im nächsten Zug allerdings nicht nur als Ausnahme deklariert, sondern auch mit den (egoistischen) Interessen der Lernenden erklärt. Dadurch kann die Erfahrung, die der bisherigen Argumentation widerspricht, wiederum in diese integriert werden.

Die Passage wird mit einer Konklusion abgeschlossen, in der eine idealisierte und nicht zu verwirklichende Definition von Partizipation aufgestellt wird:

Tom: Vielleicht wär's wirklich so: Guckt, am Ende der, des erschten Semesters habt ihr ‚ne Abschlussprüfung. Ich bin da. Das sind die Lehrmittel. Das sind die Themen. Los! Das wär' Partizipation für mich.
(00:13:10–00:13:22)

Die Aussage, die Partizipation in ihrer Absolutheit als unvereinbar mit der schulischen Realität darstellt, bringt die anderen Lehrpersonen zum Lachen. Diese wird im weiteren Verlauf mit weiteren Beispielen ergänzt, in denen Partizipation mit der vollständigen Verantwortungsübernahme der Lernenden bzw. dem vollständigen Rückzug der Lehrpersonen definiert wird.

Ein intensives Gespräch über individuelle Partizipationsvorstellungen entsteht auf die Nachfrage von Martin nach der Partizipationspraxis der Anwesenden im Unterricht. Dabei erfährt die durch Tom dargestellte unlösbare Dichotomie erneut Bestätigung: Die von den Lehrpersonen initiierten Partizipationssituationen werden als „gekünstelt“ bezeichnet. Hiernach ist Partizipation nur dann echt, wenn die Lernenden etwas ohne die Mitwirkung der Lehrpersonen zustande bringen. Die bestehende Schulstruktur wird im Anschluss daran als Argument herangezogen, weswegen dies nicht möglich ist. Partizipation wird somit im Verlauf des Gesprächs kontinuierlich argumentativ aus der Schulpraxis verbannt.

Martin: Und ich glaube, dem können wir als Volksschule wahrscheinlich gar nicht gerecht werden. Und darum wird wahrscheinlich Partizipation immer, ich sag' jetzt in einem (.) gewissen gekünstelten Rahmen stattfinden, wie in einem Klassenrat, wie in einem Schülerrat oder so. Ich weiß nicht. Das ist nur so eine (.) Theorie. Vielleicht funktioniert das wirklich in der Schu-, der Volksschule nicht so, wie wir uns das wür- _äh wünschen. Also wie sich das da (.) die ganz gescheiten Leute @wünschen@.
(00:30:58–00:31:22)

3 In Schweizer Dialekt formuliert: „Können wir ein Sofa haben? (Ich habe gesagt:)“

Trotz des argumentativen Kunstwerks der Gruppe offenbart Martin am Ende seiner Wortmeldung, dass Partizipation auch nicht ihrem (bzw. seinem) Wunsch entspricht, sondern jenem der „ganz gescheiten Leute“.

Orientierungsrahmen

Die Gruppe konstruiert ein dichotomes Bild von Partizipation: Nur dann, wenn die Lernenden vollkommen unabhängig agieren, ist (richtige) Partizipation gegeben. Sobald hingegen die Lehrpersonen sich in irgendeiner Weise beteiligen müssen, handelt es sich um eine „gekünstelte“ (keine richtige) Partizipation. Partizipation wird folglich außerhalb des eigenen Handlungsraums definiert. Dies zeigt sich auch darin, dass das Scheitern von Partizipation zum einen mit den fehlenden Fähigkeiten der Lernenden und zum anderen mit dem Schulsystem erklärt wird – mit Bereichen also, die sich nicht durch die Lehrpersonen beeinflussen lassen. Daraus geht hervor, dass Partizipation ein nicht zu erreichendes Ziel ist und nur eine unrealistische Idee der „ganz gescheiten Leute“.

Das Herausnehmen aus bestimmten Handlungsfeldern und die hierarchische Ordnung zeigen sich auf performativer Ebene auch auf der Teamebene in der Eingangssequenz. Auf dominante Weise wird da das Thema Partizipation auf eine Person abgeschoben und von dieser widerwillig angenommen (oppositioneller Diskurs). Daraus lassen sich Hinweise auf eine Schulentwicklungskultur entnehmen, in der Themen durch zuständige Personen verwaltet und Aushandlungsprozesse durch Dominanz ausgebrems und bestimmt werden.

5.2.2 Typ 2: Primarschule Wandlingen

Im Gespräch mit sieben Lehrpersonen (fünf Frauen und zwei Männer) fällt auf, dass die Teilnehmenden aufeinander Bezug nehmen.

In der ersten Äußerung wird zwischen Schule und Klasse als unterschiedliche Bezugsrahmen in Hinblick auf Partizipation differenziert:

Annika: Ja, ich denke, es ist nicht nur auf Schulebene. Es findet auch einzeln in den Klassen äh bei jedem Lehrer seine eigene Partizipation statt, wie er die Kinder einbeziehen möchte. Und dann gibt's quasi die große, die übergreifend ist, was Pausenplatz angeht und Regeln und so, wo, wo eigentlich (.) die Partizipation von allen Schülern eigentlich gefragt ist. Und jetzt im Klassenverband denk' ich, ist es bei jedem nochmal sehr anders.

(00:03:20–00:03:51)

Die Ausdrucksweise „eigene Partizipation“ zeigt klare Verhältnisse zwischen Lehrpersonen und Lernenden in den Klassen auf: Partizipation unterliegt den individuellen Vorstellungen der Lehrpersonen. Dadurch entstehen auf der einen Seite für alle geltende Regeln in den gemeinsamen Räumen der Schule, und auf der anderen Seite je spezifische Regeln in den Klassen.

Im weiteren Verlauf wechselt der Bezugsrahmen von der Klassen- zur Schulebene, wobei Bettina klar für die Schulebene plädiert und Teamprozesse ins Zentrum stellt.

Bettina: Und dahinter, das ist für mich sehr wichtig, steht irgendwie so ein Riesenteam. (Oder) für mich ein großes Team, das sich schon längere Zeit mit diesem Thema auseinandergesetzt hat, per Weiterbildung, überhaupt mit dem Begriff Partizipation.

(00:04:35–00:05:15)

Im Gegensatz zu Annika betont Bettina die Gemeinsamkeiten im Team und die Bemühung, gemeinsame Themen zu setzen und sich auf Begriffe zu einigen. Auf diesen Aufruf, über gemeinsame Entwicklungen zu sprechen, geht die Gruppe ein und beginnt über Partizipation auf der Schulebene, die für alle gilt, zu reden. In den folgenden Sequenzen ist eine ko-konstruktive Erzählweise erkennbar, wobei sich die Gemeinsamkeiten auch auf der performativen Ebene dokumentieren:

Nadine: Ja, konkret haben wir ja momentan viele ähm Möglichkeiten, wo die Kinder mitsprechen können. Einerseits Schulsilvester, wo sie mitbestimmen können, was überhaupt stattfindet, ähm wie sie mitarbeiten wollen, also sie bestimmen da sehr viel mit. Dann ähm haben wir die, den Pausenkiosk, wo sie sehr viel mitbestimmen können.

Sara: | Wo sie selber vor allem auch ähm initiiert haben. Also das kam ja überhaupt nicht von uns, sondern vier Schüler sind da gekommen und haben gesagt: Wir wollen. Können wir?

Urs: Und auch ((räuspert sich)) mit dem Ideenbüro, aus dem heraus (.) das ganze Fußballspiel organisiert wurde, von Schülern für die Schüler

Sara: | Während der Pause.

Urs: während der Pause. Und wir haben jetzt keine Diskussionen mehr in der Schulkonferenz bezüglich diesem Fußballspielen. Muss ich (.) dem Tom, unserem Schulsozialarbeiter recht geben: Er sagt natürlich, dadurch sparen wir extrem viel Zeit (1) und können diese Zeit anderweitig nutzen.

(00:05:30–00:06:20)

Auf der performativen Ebene (parallele Diskursorganisation) zeigt sich, dass die Gruppe das Thema Partizipation im Team bearbeitet. Dabei werden prägnante Beispiele angeführt. Die Lernenden werden in diesen als selbstständige Akteurinnen und Akteure beschrieben, die ihre Wünsche nicht nur klar zu äußern („wir wollen“), sondern auch umzusetzen wissen („das kam überhaupt nicht von uns“). Es kommt ein Bild der Lernenden zum Ausdruck, in dem diese selbstbewusst und fähig, sogar konfliktreiche Bereiche der Schule (Fußball) allein zu organisieren, auftreten.

Wie die Lehrpersonen ihre Rolle basierend auf diesem Bild gestalten, wird in einer späteren Sequenz deutlich. Zwei Lehrpersonen – Bettina und Sara – schildern ihre gemeinsame Erfahrung, die sie in einer dritten Klasse gemacht haben. Die Erzählung wird von Lachen und Anerkennung durch die Gruppe begleitet. In der Erzählung geht es um eine Stellvertretung: Bettina musste kurzfristig für eine andere Lehrperson einspringen, und Sara war für die Sportstunde als zweite Lehrperson vorgesehen, da sich in der Klasse zwei Lernende mit Behinderung befinden. Bettina wusste nicht, wie sie den Sportunterricht gestalten soll:

- Bettina: Dann hab' ich gesagt gut, dann werd' ich mit Frau M. noch besprechen, was wir machen könnten. Vielleicht weiß sie eine Idee, ich hab' jetzt grade keine. Dann streckt ein Kind auf und sagt: Ach, ich könnte Basketball geben.
- Mehrere: @2@
- Sara: Drittklässler. Ich könnte Basketball geben. Super.
- Bettina: Ich könnte denen Basketball geben.
- Sara: Wir haben noch zwei Down-Syndrom-Kinder dort drin.
- Bettina: Dann hab' ich gesagt, das find' ich toll. Ich muss das kurz besprechen.
- Sara: Ja.
- Bettina: Weißt du denn, wie oder? ‚Ja, ja, das wüsst ich alles.‘ – Brauchst du meine Hilfe dazu? – Nein, ich (.) könnte das geben. Dann hab' ich dir die Idee gesagt, und dann haben wir beide gesagt
- Sara: Super, lassen wir uns überraschen.
- Bettina: Naja wir sind zwei Lehrpersonen.
- Sara: [Kein Problem.
- Bettina: Da wird jetzt nichts schiefgehen. Und dann haben wir das übergeben, und dann hat die Stunde
- Sara: [Also es war eine Bombenlektion, also
- Bettina: [mehr wie perfekt geführt.
(00:48:40–00:49:26)

Die Erzählung zeigt, dass das authentische Zugeben der Ratlosigkeit einen Raum für das Aktivwerden und Mitdenken der Lernenden eröffnet hat. Auf das spontane Angebot des Schülers reagiert Bettina im ersten Moment überrascht, im nächsten dann aber mit genügend Offenheit und Mut, Neues auszuprobieren. Dabei gibt ihr die Unterstützung ihrer Kollegin Sara Sicherheit. Daraus entstand eine geteilte und äußerst erfolgreiche Partizipationserfahrung. Dies kann auch darin erkannt werden, dass die beiden Lehrpersonen begeistert, parallel in univokem Modus erzählen. Dass die beiden aufeinander eingespielt sind, zeigt sich auch in der diskursiven Rollenaufteilung: Bettina ist für die Handlung (Storyline) und Sara für die Dramaturgie der Geschichte verantwortlich. Die rekonstruktive Teamkultur zeigt sich folglich nicht nur auf der kommunikativen, sondern auch auf der performativen Ebene. Zu Beginn glaubten sie nicht daran, dass eine Turnstunde von einem Jungen geleitet werden kann. Im Nachhinein freuen sie sich über ihre Entdeckung und den unverhofften Erfolg, worin eine Entwicklung erkannt werden kann.

Am Ende der Erzählung thematisieren die zwei Lehrpersonen ihre Rolle:

- Bettina: Wir, wir waren immer noch am Sitzen @1@. Also wir waren immer einen Schritt 1 hinter (.) diesem ...
- Sara: [Am Beobachten, vielleicht so ein bisschen. Ja.
- Bettina: [Prozess her irgendwie. Oder wir waren immer teilhabend, aber nie einen Schritt voraus. Immer mit, oder ein bisschen dahinter. Es ist _äh, das ist, fällt mir so auf, wir, wir treiben zur Zeit in vielen Stunden die Schafe irgendwie, nicht so ziehen hinter uns her, sondern wir, wir sind so (1) so wie, die Schafherde ...
- Sara: [beieinander

Bettina: [und wir, wir schauen, dass das alles so ganz wunderbar, aber (.) gehen und spüren und mähen und fressen müssen sie irgendwie selber, so.

Nadine: Also ich denke, das alles funktioniert, weil wir (.) _em seit zwei, drei Jahren einfach den Fokus auf (.) Beziehung und Werthaltung und gemeinsam einfach legen.

(00:50:36–00:51:46)

Hier wird eine neue Dynamik im Unterricht geschildert, in der die Lehrpersonen Erfahrungen mit neuen Rollen machen. Sie müssen die Klasse nicht mehr „ziehen“, sondern sind Teil der Gruppe, laufen mit und sehen zu, was im Unterricht passiert. Die dabei verwendete Metapher ist allerdings widersprüchlich: Das Bild der Schafherde ist nicht unbedingt mit dem Bild von selbstbestimmten, aktiven Schülerinnen und Schülern zu vereinen. Welche Rolle bekommen hier die Lehrpersonen? Sind sie die Hirten, die die Richtung vorgeben oder sind sie Teil der Herde? Das widersprüchliche Bild deutet daraufhin, dass Partizipation noch nicht als Routine in der schulischen Praxis verankert, sondern erst in Entwicklung begriffen ist, woraus sich die Brüchigkeit des neuen Rollenverständnisses ergibt. Die Rahmenkongruenz (parallele und univoke Diskursorganisationen) kann dabei als Indiz dafür gedeutet werden, dass diese Entwicklung in einem kollektiven Rahmen stattfindet. Schulentwicklung scheint folglich nicht auf Einzelpersonen abgewälzt zu werden wie bei Typ 1, sondern als gemeinsame Aufgabe verstanden und angegangen.

Orientierungsrahmen

Die Lehrpersonen der Schule Wandlingen orientieren sich mehrheitlich an einem Bild selbstbewusster, handlungsfähiger Schülerinnen und Schüler. Die beschriebene schulische Praxis ist aber nicht frei von Widersprüchen: Die Lehrpersonen geben auf der einen Seite Verantwortung in bestimmten Bereichen (Pausenkiosk, Gestaltung des Sportunterrichts) ab, behalten auf der anderen Seite aber ihre klassische Machtposition in der Schule als aktive, korrigierende und leitende Instanzen („eigene Partizipation“).

Das positive Bild der Lernenden geht mit einer geteilten proaktiven Haltung der Lehrpersonen gegenüber dem Partizipationsthema einher. Der Zusammenhalt im Team und die gemeinsame Entwicklung schlägt sich nicht nur auf der kommunikativen, sondern auch auf der performativen Ebene nieder. Häufig sprechen die Teilnehmenden in der „Wir-Form“ und fiebern während der Erzählungen anderer mit. Auf Argumentationen folgen jeweils detailreiche Erzählungen von passenden Fallbeispielen. Uneinigkeiten und widersprüchliche Einstellungen zum Thema zeigen sich in einer späteren Sequenz, in der die Grenzen von Partizipation diskutiert werden. Die sich daraus ergebende Aushandlung wird von den Teilnehmenden als bereichernd empfunden. Dies lässt auf eine Schulentwicklungskultur schließen, in der Themen gemeinsam bearbeitet und Meinungsverschiedenheiten ausgehandelt werden.

6. Diskussion

Wir sind mit der These eingestiegen, dass Schulqualität nicht nur gemessen, sondern fortlaufend ausgehandelt werden muss. Qualität basiert immer auf Normen und Werten. Diese sind nicht per se gegeben, sondern einerseits in ständigem Wandel begriffen, und andererseits nicht allgemeingültig. Dementsprechend ist Qualität immer in ihrem Kontext und ihrer Relationalität zu betrachten (Heinrich, 2017). In dieser Analyse ging es darum, herauszufinden, wie die Schulen Partizipation von Schülerinnen und Schülern als durch das Gesetz herangetragene Anforderung aushandeln und in ihre Schulpraxis integrieren. Schulentwicklung als Veränderung der schulischen Routine hängt eng mit der Aushandlung von Qualität zusammen. Daher werden wir in diesem letzten Kapitel die zwei hier identifizierten Schultypen in Hinblick auf ihre Schulentwicklungspraxis diskutieren.

In der vorherigen Analyse haben wir zwei Typen von Schulen identifiziert. Dabei bezogen wir uns auf Rosenbury (2015) und stellten fest, dass das Bild der Lernenden die Lehrpersonenrolle definiert, woraus sich je nachdem größere oder kleinere Partizipationsräume ergeben. Der Typ 1 („Schülerinnen und Schüler als unfähig und unwillig für Partizipation“) lehnt das Thema Partizipation überwiegend ab. Lehrpersonen dieser Schulen orientieren sich am traditionellen Machtverhältnis zwischen Lehrpersonen und Lernenden. Die Nicht-Adressierung und Aberkennung der Lernenden als kompetente Akteurinnen und Akteure dient dem Ziel, die Position der Lehrpersonen und die soziale Ordnung in der Schule – basierend auf dem Leistungsprinzip – zu erhalten.

Schülerinnen und Schüler der Schulen dieses Typs erfahren weder eine bedingungslose Inklusion, noch können sie in wichtigen Schulbereichen Einfluss nehmen (Böhme & Kramer, 2001). Somit kann der Schultyp 1 dem Muster der Reproduktion nach Sant (2019) zugeschrieben werden. Veränderungspotentiale sprich Rekonstruktionselemente sind nicht auszumachen. Diese sind – wenn überhaupt – in vereinzelter Form in unbedeutenden Nischen der Schule (Freizeitaktivitäten, Pausenplatz) angesiedelt, die in letzter Konsequenz wiederum dazu dienen, die schulische Ordnung aufrecht zu erhalten.

Der zweite Typ („Schülerinnen und Schüler als kompetente Akteurinnen und Akteure“) hat das Thema Partizipation angenommen. Lernende werden dort als kompetente Akteurinnen und Akteure adressiert. Ihnen werden dementsprechende Möglichkeiten eingeräumt, sich aktiv einzubringen und ihre Bedürfnisse zu äußern. Somit kann mit Böhme und Kramer (2001) festgestellt werden, dass sowohl Inklusion als auch Einflussnahme gewährleistet ist. Partizipationspraktiken werde nicht nur in Nischen kultiviert, sondern es kann schulumfangsweit durch ‚institutionalisierte‘ Elemente und das aktive Zutun der Kinder Neues entstehen. Mit Sant (2019) gesprochen führt die Offenheit von Schultyp 2 dazu, dass von Zeit zu Zeit rekonstruktive Prozesse in Gang gebracht werden, die das System verändern können. Auch wenn dem Schultyp 2 ein eher reproduktives Muster – das von dem Bestehenden ausgeht – zugrunde liegt, kann die Schule in Bewegung geraten. Gerade in dieser Möglichkeit besteht das partizipative Potential von Schultyp 2.

In diesem Artikel haben wir nicht nur untersucht, *was* die Lehrpersonen zu ihrem Umgang mit Partizipation in der Schule erzählen, sondern vor allem auch *wie* sie da-

von erzählen bzw. *wie* sie Partizipation als Schulentwicklungsthema kollektiv in einem offenen Gesprächssetting hervorbringen. Dies ermöglichte nicht nur einen Einblick in die Partizipationspraxis der Schule, sondern auch in die Gesprächspraxis im Team. Solange die Schulen die klassische Struktur (Klassenverband) aufweisen, ist eine kollektive Weiterentwicklung der Schule und Profession auf das bewusste Teilen der Erfahrungen angewiesen.

Diesbezüglich hat sich gezeigt, dass hierarchische Ordnungen nicht nur Partizipation, sondern auch Aushandlungsprozesse im Team und somit Schulentwicklung unterminieren. So dokumentiert sich bspw. im Gespräch der Schule Neublickswil nicht nur ein Machtgefälle zwischen Lernenden und Lehrpersonen, sondern auch zwischen Lehrpersonen. Meinungsverschiedenheiten werden nicht bearbeitet. Im Gegenteil werden solche jeweils schnell mit einer rituellen Konklusion beendet, das heißt mit einem Deckmantel harmonisiert und geglättet. Dabei setzt sich die dominante Sichtweise durch. Folglich kann in dieser Schule keine sich entwickelnde Partizipationspraxis erkannt werden.

Im Kontrast dazu steht das Gespräch der Schule Wandlingen: Lehrpersonen gehen Meinungsverschiedenheiten und Misserfolge offen und interessiert an. Während sich die Meinungen bezüglich Partizipation teilweise stark unterscheiden, wird die Absicht, am Thema weiterzuarbeiten, geteilt – eine gemeinsame Basis, die aus Schulentwicklungsperspektive bedeutsam ist. Dass sich bei einer weiteren Schule, die dem Typ 2 zugeordnet, hier aber nicht vorgestellt wurde, trotz positivem Bild der Lernenden keine proaktive Gesprächskultur dokumentiert, stellt einen möglichen Zusammenhang zwischen Partizipations- und Schulentwicklungspraxis in Frage.

Dies wirft Fragen zum Verhältnis von Schulentwicklungspraxis und ihren Themen auf: Ist es so, dass Schulen grundsätzlich mehr oder weniger entwicklungsfreudig sind? Oder kann eine Schule bspw. im Bereich Partizipation engagiert und fortgeschritten sein, während sie in anderen stagniert? Solche Fragen können anhand der Dokumentarischen Methode angegangen werden, da mit dieser nicht nur Orientierungsrahmen rekonstruiert, sondern auch spezifische Praktiken beobachtet und differenziert werden können – wie eben z. B. Partizipations- und Schulentwicklungspraktiken. Insofern trägt die Dokumentarische Methode mit ihrem besonderen Fokus auf die performative Ebene auch neue, relevante Fragestellungen und Perspektiven an die schulische Partizipations- und Schulentwicklungsforschung heran.

Literatur

- Altrichter, H. & Helm, C. (2011). Schulentwicklung und Systemreform. In *Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer: Bd. 7. Akteure und Instrumente der Schulentwicklung* (S. 13–37). Zürich: Pestalozzianum.
- Asmussen, M. (2020). *Annäherung an einen praxistheoretischen Bildungsbegriff: Eine Analyse der Theoriearchitektur ausgewählter Bildungstheorien*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30865-0>

- Biesta, G. (2007). Why „what works“ won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1–22. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x>
- Blömeke, S. & Herzig, B. (2009). Schule als gestaltete und zu gestaltende Institution – ein systematischer Überblick über aktuelle und historische Schultheorien. In S. Blömeke, T. Bohl, Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung* (S. 15–28). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohl, T. (2009). Theorien und Konzepte der Schulentwicklung. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik, & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung* (S. 553–559). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Böhme, J. & Kramer, R.-T. (2001). Zur Triangulation der empirischen Ergebnisse und Entwurf zu einer Theorie schulischer Partizipation. In J. Böhme & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Partizipation in der Schule: Theoretische Perspektiven und empirische Analysen* (S. 153–188). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-94982-0_9
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden* (9., überarb. und erw. Aufl.). Opladen, Toronto: Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. & Geimer, A. (2019). Dokumentarische Medienanalyse und das Verhältnis von Produkt und Rezeption. *Forschungswerkstatt Medienpädagogik*, 3, 775–816.
- Esser, F. (2014). Agency Revisited. Relationale Perspektiven auf Kindheit und die Handlungsfähigkeit von Kindern. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 34(3), 233–246.
- Feldhoff, T., Radisch, F. & Bischof, L. M. (2016). Designs and methods in school improvement research: A systematic review. *Journal of Educational Administration*, 54(2), 209–240. <http://dx.doi.org/10.1108/JEA-07-2014-0083>
- Gläser-Zikuda, M., Rohde, J. & Schlomske, N. (2010). Empirische Studien zum Lerntagebuch- und Portfolio-Ansatz im Bildungskontext – Ein Überblick. In M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Lerntagebuch und Portfolio aus empirischer Sicht* (S. 3–34). Landau: Empirische Pädagogik.
- Goldmann, D. (2017). Programmatik und Praxis der Schulentwicklung. Rekonstruktionen zu einem konstitutiven Spannungsverhältnis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15779-1>
- Häbig, J., Zala-Mező, E., Müller-Kuhn, D. & Strauss, N.-C. (2019). „Im normalen Leben funktioniert das auch nicht“. Rekonstruktionen des kollektiven Verständnisses von Schülerinnen- und Schülerpartizipation. In S. Hauser & N. Nell-Tuor (Hrsg.), *Sprache und Partizipation im Schulfeld* (S. 39–57). Bern: Hep Verlag.
- Heinrich, M. (2017). Schlaglichter auf die Schulqualitätsforschung aus einer Governance-Perspektive. Analysen zu Aushandlungsprozessen am Beispiel der dialogischen Schulinspektion und der Qualitätsbereiche des Deutschen Schulpreises. In U. Steffens, K. Maag Merki & H. Fend (Hrsg.), *Schulgestaltung: Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung* (S. 103–119). Münster, New York: Waxmann.
- Heinzel, F. (2019). Zur Doppelfunktion der Grundschule, dem Kind und der Gesellschaft verpflichtet zu sein – die generationenvermittelnde Grundschule als Konzept. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 12(2), 275–287. <https://doi.org/10.1007/s42278-019-00050-x>
- Hopkins, D., Harris, A., Stoll, L. & Mackay, T. (2011). *School and System Improvement: State of the art Review. Keynote presentation*. Gehalten auf dem 24th International Congress of School Effectiveness and School Improvement, Limassol.
- Idel, T.-S., Huf, C. & Pauling, S. (2017). Schulentwicklungsforschung als qualitative Prozessanalyse. In T. Burger & N. Miceli (Hrsg.), *Empirische Forschung im Kontext Schule. Ein-*

- führung in theoretische Aspekte und methodische Zugänge* (S. 49–65). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15437-0_4
- James, A. & Prout, A. (Hrsg.). (1997). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London, Washington D.C.: Falmer Press.
- Maag Merki, K. (2008). Die Architektur einer Theorie der Schulentwicklung. *Journal für Schulentwicklung*, 12(2), 22–30.
- Maag Merki, K. & Werner, S. (2013). Schulentwicklungsforschung – Aktuelle Schwerpunkte und zukünftige Forschungsperspektiven. *Die deutsche Schule*, 105, 295–304.
- Moldenhauer, A. (2015). *Dialektik der Partizipation: Eine rekonstruktive Studie zu Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern mit Partizipation in Gemeinschaftsschulen*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Neumann, S., Kuhn, M., Hekel, N., Brandenberg, K. & Tinguely, L. (2019). Der institutionelle Sinn der Partizipation. Befunde einer ethnografischen Studie in schweizerischen Kindertageseinrichtungen. In A. Sieber Egger, G. Unterweger, M. Jäger, M. Kuhn & J. Hangartner (Hrsg.), *Kindheit(en) in formalen, nonformalen und informellen Bildungskontexten: Ethnografische Beiträge aus der Schweiz* (S. 321–342). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23238-2_16
- Niemi, R. & Kiilakoski, T. (2020). „I Learned to Cooperate with my Friends and There Were no Quarrels“: Pupils’ Experiences of Participation in a Multidisciplinary Learning Module. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(7), 1–15. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1639817>
- Polanyi, M. (1985). *Implizites Wissen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode: Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90347-7>
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch* (4., erw. Aufl.). München: Oldenbourg. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90347-7>
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken/Basic Elements of a Theory of Social Practices: Eine sozialtheoretische Perspektive/A Perspective in Social Theory. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282–301. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2003-0401>
- Reckwitz, A. (2016). *Kreativität und soziale Praxis: Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie*. transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839433454>
- Rosenbury, L. A. (2015). A feminist perspective on children and law. From objectification to relational subjectivities. In T. Gal & B. Faedi Duramy (Hrsg.), *International perspectives and empirical findings on child participation: From social exclusion to child-inclusive policies* (S. 17–34). Oxford: Oxford University Press.
- Sant, E. (2019). Democratic education: A theoretical review (2006–2017). *Review of Educational Research*, 89(5), 655–696. <https://doi.org/10.3102/0034654319862493>
- Scheerens, J. (2015). Theories on educational effectiveness and ineffectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(1), 10–31. <https://doi.org/10.1080/09243453.2013.858754>
- Standish, P. (2017). Making sense of data: Objectivity and subjectivity, fact and value. *Pedagogika*, 66, 622–637.
- Strauss, N.-C., Zala-Mezö, E., Herzig, P., Häbig, J. & Müller-Kuhn, D. (2017). Partizipation von Schülerinnen und Schülern ermöglichen: Perspektiven von Lehrpersonen. *Journal für Schulentwicklung*, 21(4), 13–21.

- Zala-Mező, E., Datnow, A., Müller-Kuhn, D. & Häbig, J. (2020). Feeding back research results – Changes in principal and teacher narratives about student participation. *Studies in Educational Evaluation*, 65, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100848>
- Zala-Mező, E., Strauss, N.-C., Müller-Kuhn, D., Herzig, P., Häbig, J. & Kuster, R. (2018). Der Komplexität von Schulentwicklung methodisch begegnen: Das Projekt ‚Partizipation stärken – Schule entwickeln‘. In E. Zala-Mező, N.-C. Strauss & J. Häbig (Hrsg.), *Dimensionen von Schulentwicklung. Verständnis, Veränderung und Vielfalt eines Phänomens* (S. 15–59). Münster: Waxmann.

Schulentwicklung zwischen Autonomie und heteronomen Rahmen

Rekontextualisierungsprozesse im Kontext der Bildungsreform „Selbstständige Schule“

Nicole Miceli

Zusammenfassung

Die in diesem Beitrag dargestellte Studie bezieht sich auf das im Jahr 2012 gestartete Pilotprojekt „Selbstständige Schule (SES)“ in Hessen. Auf der Basis von Gruppendiskussionen, die mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet wurden, wird der Frage nachgegangen, wie die Schulen die Reformanforderungen rekontextualisieren. Im Anschluss an eine kurze theoretische Einführung werden die Ergebnisse der Studie anhand der unterschiedlichen Rekontextualisierungsprofile der an der Studie teilnehmenden Gruppen dargestellt und diskutiert.

Schlüsselwörter: Schulentwicklung, Rekontextualisierung, Selbstständige Schule

School improvement between autonomy and heteronomous framework.

Recontextualization processes in the context of the educational reform „School Autonomy“

Abstract

The study presented in this article relates to the pilot project „Independent School (SES)“ in Hessen. On the basis of group discussions evaluated with the documentary method, the question of how schools recontextualise the reform requirements was investigated. Following a short theoretical introduction, the results of the study are presented and discussed using the different recontextualization profiles of the groups participating in the study.

Keywords: school improvement, recontextualization, School Autonomy

1. Einführung

Seit den 1990er Jahren werden in verschiedenen Bundesländern bildungspolitische Reformen eingeführt, die den Schulen einen erhöhten Gestaltungsspielraum zusprechen. Die Einführung und Ausgestaltung der Reformen sind dabei durch das föderal aufgebaute deutsche Schulsystem sehr unterschiedlich. Die Bundesländer haben die Möglichkeit ihre jeweils eigenen Reformen und Verordnungen zu erlassen. Die Reformen werden daher nicht nur in der Forschung, sondern auch in der Praxis unter verschiedenen Schlagworten wie z. B. „Schul-Autonomie“, „teilautonome Schule“, „selbstständige Schule“, „erweiterte Gestaltungsautonomie“ oder „Schule in erweiterter Verantwortung“ (Maritzen, 1997, S. 292) diskutiert und auch als „relative Autonomie“ oder „Teilautonomie“ (Altrichter / Rürup, 2010, S. 111 f.) bezeichnet.

Die Divergenz der Ausgestaltung der Reformen zur Selbstständigen Schule ist in den verschiedenen Bundesländern sehr hoch, denn neben der föderalen Gesetzgebung ist auch der Grundgedanke der schulischen (Gestaltungs-)Autonomie sehr komplex. Er stützt sich auf verschiedene Begründungslinien und kann sich auf verschiedene Dimensionen beziehen (vgl. u. a. Heinrich, 2007; Eurydice, 2007). Während die Forderung nach Selbstständigen Schulen im 19. und Anfang des 20. Jhd. durch religiöse und philosophische Begründungen legitimiert wurde – mit dem Ziel die Unterrichtsfreiheit der Schulen zu erreichen, standen in den 1980er Jahren politische Argumente im Vordergrund, die die demokratische Mitbestimmung und Öffnung der Schule zum Ziel hatten. In den 1990er Jahre wurden die Forderungen nach einer höheren Selbstständigkeit der Schulen hingegen eher mit Argumenten der Verwaltungswissenschaften (New Public Management) begründet, mit dem Ziel eine effiziente Verwaltung und politische Dezentralisierung zu erschaffen. Hintergrund der Überlegungen war, dass Schulen – wenn sie sich selbst verwalten – Schulentwicklungsprozesse gezielter steuern sowie ökonomischer und ressourcenorientierter handeln können (vgl. Richter, 1994, S. 15 ff.; Weishaupt & Weiß, 1997, S. 32).

Seit den 2000er Jahren stehen zudem auch bildungspolitische Ziele, wie die Verbesserung der Bildungsqualität durch eine höhere pädagogische Autonomie im Vordergrund. Die Schulen sollen durch eine stärkere Autonomie und Selbstverwaltung den eigenen Schulentwicklungsprozess mit Hilfe von Zielvereinbarungen vorantreiben (vgl. Eurydice, 2007, S. 12; Rolff, 2007). Die Überlegungen der Bildungspolitik sind dabei auch, dass Schulen die erhöhte Freiheit zur Profilbildung nutzen und so ein Wettbewerb entsteht. Durch den erhöhten Wettbewerb untereinander soll ein Anreiz zur kontinuierlichen Qualitätssteigerung der einzelnen Schulen entstehen (vgl. Uhl, 2012, S. 19).

Neben den unterschiedlichen Begründungslinien für eine erhöhte (Gestaltungs-)Autonomie der Schulen kann sich diese auch auf unterschiedliche Dimensionen beziehen. Altrichter & Rürup (2010) nennen hier beispielsweise die organisatorische Autonomie, die personelle Autonomie, die finanzielle Autonomie sowie die pädagogische Autonomie (vgl. ebd., S. 114 ff.). Deutlich wird an diesen vier Dimensionen der Autonomie bereits, dass bildungspolitische Reformen, die auf eine Erhöhung der schulischen (Gestaltungs-)Autonomie abzielen, unterschiedliche Foki haben können. Die Ausgestaltung der Reformen ist in den einzelnen Bundesländern divergierend. Je nach Ausrichtung der Reform und der damit verbundenen Übergabe an Verantwortung für eine oder mehrere der Dimensionen an die Schulen, wurden an die schulischen Akteure neue Aufgaben, zu erfüllende Standards sowie neue Normen für das pädagogische Handeln herangetragen.

Neben den landeseigenen Vorgaben und Reformen in den Bundesländern gibt es auch bundesweit geltende Regelungen, die in der gemeinsamen Kultusministerkonferenz erlassen werden. Diese dienen beispielsweise der Vergleichbarkeit von Abschlüssen sowie der Qualitätssicherung (vgl. Kultusministerkonferenz, 2021). Daher wurden im Zuge der Diskussion über eine erweiterte (Gestaltungs-)Autonomie und den damit verbundenen bildungspolitischen Reformen häufig zeitgleich auch zentrale Steuerungsmaßnahmen wie beispielsweise Bildungsstandards, Vergleichsarbeiten usw. postuliert und eingeführt (vgl. Brühlmann, 2014).

Betrachtet man die dargestellten Entwicklungen wird deutlich, dass sich die Schulen in zentralen Spannungsfeldern befinden. Diese ergeben sich aus unterschiedlichen Reformen und damit verbundenen Anforderungen: Zum einen bewegen sich die Schulen zwischen einer erhöhten schulischen (Gestaltungs-)Autonomie und einem heteronomen Rahmen und zum anderen zwischen pädagogischen Anforderungen und steuerungstheoretischen Vorgaben. Das wirft die zentralen Fragen auf, wie die Schulen mit diesen Spannungsfeldern auf den verschiedenen Ebenen umgehen und welche Bedeutung sie diesen Spannungsfeldern in Bezug auf ihre Handlungen zuschreiben (vgl. Miceli, 2018a, S. 4ff.). Diesen Fragen ist die in diesem Artikel dargestellte Studie nachgegangen.

Im folgenden Abschnitt 2 wird zunächst das Konzept der Rekontextualisierungen nach Fend (2008) erläutert, bevor im Abschnitt 3 das Studiendesign vorgestellt und einige methodische Überlegungen dargelegt werden. In Abschnitt 4 werden ausgewählte Ergebnisse beschrieben und gezeigt, wie die an der Studie teilnehmenden Gruppen auf die mit der Reform verbundenen neuen Normen reagieren und wie sie die Reform der Selbstständigen Schule (SES) rekontextualisieren. Im abschließenden Abschnitt 5 werden die Ergebnisse diskutiert und in Hinblick auf den Mehrwert durch den Einsatz der Dokumentarischen Methode betrachtet.

2. Rekontextualisierungen

Im ersten Abschnitt wurde bereits deutlich, dass an schulischen Entwicklungsprozessen verschiedene Akteure auf unterschiedlichen Ebenen beteiligt sind. Neben den Schulleitungen, Lehrpersonen, Schülerinnen und Schülern sowie den Eltern sind dies u. a. auch Akteure der Bildungspolitik und Wirtschaft. Alle genannten Akteure haben nicht nur ihre jeweils eigenen Erwartungen an Schule, sondern sie sind auch mit den Ansprüchen der Anderen konfrontiert (vgl. Altrichter, 2011, S. 128 ff.). Forschungen, die diesem Umstand Rechnung tragen, sehen daher in der „Ausrichtung auf die Bedeutung der Akteure und Beteiligten in der Einzelschule als konstitutiven Handlungs- und Entscheidungsträgern“ (Diemer, 2013, S. 20) einen elementaren Strukturmoment in der Schulentwicklung und der Betrachtung von Veränderungsprozessen.

Im Rahmen der hier dargestellten Studie wird daher u. a. das von Fend (2008a/b) entwickelte Konzept der Rekontextualisierungen zugrunde gelegt (vgl. Fend, 2008a, S. 174 ff.; Fend, 2008b, S. 26 ff./S. 235 ff.). Fend (2008a) geht davon aus, dass die Schulen ihren Auftrag der Bildung und das damit verbundene pädagogische Handeln nicht durch eine ausschließliche Umsetzung der von übergeordneter Ebene erlassenen Regeln und Vorgaben erfüllen können. Stattdessen würden die operativ Handelnden Rekontextualisierungsprozesse vornehmen (vgl. ebd., S. 174). Unter Rekontextualisierungen versteht er dabei die Adaptation der Vorgaben durch die übergeordnete Instanz im Hinblick auf die eigenen situativen Gegebenheiten, Kompetenzen und die Reflexion von Eigen- und Fremdwahrnehmung (vgl. Fend, 2008a, S. 175). Die Lehrkräfte orientieren sich in ihrem Handeln einerseits an Regeln und Vorgaben der übergeordneten Instanzen, beziehen an-

dererseits jedoch eigene Überlegungen, kontextuelle Rahmenbedingungen sowie eigene Interessen und Kompetenzen ein.

Im Zusammenhang mit der Implementierung bildungspolitischer Reformen ist daher von Interesse, wie die Kollegien der Schulen sowie die einzelnen Akteure auf den unterschiedlichen Ebenen mit diesen Herausforderungen umgehen. Halten sie an bewährten Mustern fest, entwickeln sie pragmatisch an einigen Stellen veränderte Routinen oder nutzen sie neue Normen, um Schulentwicklungsprozesse zu initiieren und andere Handlungslogiken zu entwickeln (vgl. Miceli, 2018a, S. 115 ff.)?

3. Forschungsdesign

Die folgenden Forschungsergebnisse stammen aus einer qualitativen Studie, die im Rahmen eines Dissertationsprojektes durchgeführt wurde. Der Studie liegt das Pilotprojekt „Selbstständige Schule“ (SES) zu Grunde, welches 2012 in Hessen mit 23 allgemeinbildenden Schulen startete und alle vier der oben genannten Dimensionen der schulischen (Gestaltungs-)Autonomie umfasste. Die Reform wurde von der Bildungspolitik mit dem Ziel verbunden, die Unterrichtsqualität weiter zu verbessern und damit die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler zu steigern. Inhaltlich wurden dabei wenige Vorgaben zur Ausgestaltung der SES gemacht, so dass die teilnehmenden Schulen die Möglichkeit hatten, schulspezifische Entwicklungsprojekte zu initiieren (vgl. Hessisches Kultusministerium, 2012a und 2012b). Hierdurch bot sich den schulischen Akteuren ein größerer „Spielraum, die Reformvorgaben zu rekontextualisieren und mit eigenen Zielsetzungen umzusetzen“ (Miceli, 2018a, S. 43). Diese Rekontextualisierungsprozesse standen im Mittelpunkt des Forschungsinteresses. Es wurde davon ausgegangen, dass die Akteure der beteiligten Schulen eine Anschlussfähigkeit der Reform an die eigenen Strukturen und pädagogischen Zielsetzungen herstellen. Gefragt wurde, wie sie die Reform der SES rekontextualisieren und welche Aushandlungsprozesse sowie Handlungslogiken sich dabei zeigen.

Insgesamt wurden an sieben Schulen Gruppendiskussionen durchgeführt, wobei den Schulen freigestellt war, wer an den Diskussionen teilnahm. Es wurde jedoch darum gebeten, dass die Teilnehmenden an der Diskussion in die „Konzipierung, Planung und Steuerung der Maßnahmen im Rahmen der SES beteiligt waren. Hiermit wurde zum einen gewährleistet, dass die Diskutant /innen etwas zum Thema beitragen konnten und durch die interne Auswahl der Schulen wurde bereits ersichtlich, wer sich für den Prozess verantwortlich zeichnete“ (Miceli, 2018a, S. 128 f.). Die Schulen stellten die Gruppen sehr unterschiedlich zusammen (siehe Tabelle 1).

Der Fokus der Gruppendiskussionen wurde auf die Beschreibung des Prozesses eine Selbstständige Schule geworden zu sein gelegt. Durch einen offenen Erzählimpuls konnten die Gruppen eigene Relevanzsetzungen vornehmen und die für sie wichtigen Aspekte thematisieren. Die Auswertung erfolgte mit der Dokumentarischen Methode (vgl. Miceli, 2018a, S. 128 ff.). Ziel war es, das implizite Wissen der Gruppen zu rekonstruieren und damit verbundene Handlungslogiken in Bezug auf den Umgang mit neuen Anforde-

Codierter Name der Schule	Schulform	Anzahl der Teilnehmenden	Zusammensetzung der Gruppe
Paris	Grundschule	6	Steuergruppe mit Lehrkräften und Schulleitung
Berlin	Grundschule	2	Schulleitung und stellvertretende Schulleitung
London	Integrierte Gesamtschule	8	Steuergruppe mit Lehrkräften, Schüler/innen- und Elternvertreter; Pädagog/innen, Schulleitung
Rom	Gymnasium	8	Arbeitskreis mit Lehrkräften und Schüler/innenvertretung
Madrid	Gymnasium	3	Schulleitungsteam
Stockholm	Gymnasium	5	Schulleitungsteam
Kopenhagen	Gymnasium	6	Gruppe mit funktionstragenden Lehrkräften (GTS-Koordination/in; interne Evaluation, Fachbereichsleiter/in etc.); stellvertretender Schulleitung

Tabelle 1: Zusammensetzung der teilnehmenden Gruppen (Miceli, 2018a, S. 130)

rungen und Normen sichtbar zu machen (vgl. Miceli, 2018a, S. 118 ff.; Bohnsack, 2010a; Bohnsack, 2010b). Dadurch konnten „intendierte und nicht-intendierte Wirkungen beschrieben und ein Verständnis von der Funktionsweise von Steuerungsmaßnahmen entwickelt werden, das über explizite Bewertungen und Intentionen der Akteure auf der Ebene von Alltagstheorien und Einstellungen hinaus geht“ (Asbrand, 2014, S. 190). Es konnte so auch eine Antwort auf die Frage gefunden werden, wie die Gruppen die Reform der Selbstständigen Schule rekontextualisieren.

In der vorliegenden Studie wurde die Dokumentarische Methode metatheoretisch durch Aspekte der rekonstruktiven Organisationsforschung ergänzt (vgl. Vogd, 2009; Mensching, 2008). Hiermit wurde u. a. dem Umstand Rechnung getragen, dass die Gruppendiskussionen in den Schulen mit hierarchisch zusammengesetzten Gruppen geführt wurden (vgl. Mensching, 2008, S. 95 ff.; Vogd, 2009). Relevant war daher auch, wie die Akteure an unterschiedliche Logiken anschließen und einander adressieren. Hierdurch wurden in der Auswertung der Diskussionen auch die Zuschreibungen von Rollen und Hierarchien sichtbar. Durch die Rekonstruktion des Diskursverlaufs konnten so auch Rückschlüsse auf die Organisationskultur gezogen werden. Dadurch konnte gezeigt werden, wie die Gruppen mit divergierenden Logiken der einzelnen Akteure in Bezug auf die Anforderungen der Reform umgehen und wie die Prozesse innerhalb der Schule gesteuert werden (vgl. Miceli, 2018a, S. 135 ff.; Kleemann, Krähnke & Matuschek, 2009, S. 170 ff.; Bohnsack, 2010a, S. 105 ff.; Mensching, 2008, S. 95 ff.; Vogd, 2009, S. 27 f.).

4. Ergebnisse der Studie

In den Auswertungen der Gruppendiskussionen konnte gezeigt werden, dass die Gruppen die Reform auf verschiedenen Ebenen rekontextualisiert und unterschiedlich ausgestaltet haben. Dabei haben sie das Festhalten an bisherigen Normen und Prozessen einerseits sowie die Orientierung an neuen Anforderungen und Möglichkeiten andererseits divergierend ausbalanciert. Insgesamt kamen vier übergeordnete Spannungsfelder zum Tragen, die in allen ausgewerteten Gruppendiskussionen bearbeitet wurden:

1. Pädagogische Anforderungen vs. steuerungstheoretische Herausforderungen
2. Heteronomie vs. Autonomie
3. Kontinuität vs. Wandel
4. Top-down vs. bottom-up

Das erste Spannungsfeld bezieht sich auf die im Rahmen der SES initiierten Schulentwicklungsprozesse und deren inhaltliche Zielsetzungen. Dabei können sich die Gruppen einerseits an eher pädagogischen Anforderungen, die an Schulen gerichtet werden, orientieren (pädagogische Ebene). Hierzu gehören beispielsweise die Lehr- und Lernprozesse sowie die individuelle Förderung der Lernenden hinsichtlich unterschiedlicher Kompetenzbereiche. Andererseits können sich die Gruppen in ihrer Zielsetzung eher an Aspekten orientieren, die an Maßnahmen der Neuen Steuerung ausgerichtet sind wie beispielsweise eine Veränderung organisationaler Strukturen, neue Verwaltungsaufgaben oder eine Standardisierung der Abläufe (organisatorische und strukturelle Ebene).

Das zweite Spannungsfeld zeigt sich im Hinblick auf das Autonomieverständnis der Gruppen. Im Vordergrund steht hierbei auf der einen Seite der heteronome Rahmen, in dem sich die Schulen befinden. Wie beeinflusst er das Handeln der Akteure und wie wird er von ihnen legitimiert? Den Gegenpol zum heteronomen Rahmen stellen auf der anderen Seite die Handlungsoptionen dar, die den Schulen im Kontext der SES zur Verfügung stehen. Fraglich ist, inwieweit die Schulen den einen oder den anderen Pol in ihrem Handeln in den Vordergrund rücken.

Das dritte Spannungsfeld bezieht sich darauf, ob sich die Schulen an Routinen orientieren und im Kontext der SES bereits etablierte Strukturen und Projekte nutzen und weiterentwickeln oder ob sie verstärkt vollständig neue Prozesse in den Vordergrund ihres Handelns stellen.

Im vierten Spannungsfeld wird die schulinterne Steuerung der Prozesse im Rahmen der SES in den Blick genommen und die Frage, ob die innerschulischen Prozesse top-down oder bottom-up gesteuert werden.

Die Spannungsfelder wurden von den Gruppen explizit benannt oder implizit ausgehandelt und entsprechend einer eigenen Logik ausbalanciert. Durch die Analyse der Aushandlungsprozesse konnte rekonstruiert werden, wie die Gruppen mit unterschiedlichen Logiken und individuellen Orientierungen einzelner Akteure umgegangen sind.

Insgesamt wurde deutlich, dass die Gruppen unterschiedliche Schwerpunkte wählten und sich entweder auf organisatorischer Ebene oder auf pädagogischer Ebene oder auf struktureller Ebene bewegten. Darüber hinaus gab es aber auch Schulen, die sowohl

	Pädagogische Anforderungen vs. Steuerungstheoretische Herausforderungen	Kontinuität vs. Wandel	Autonomie vs. Heteronomie
Kopenhagen	Management der organisatorischen Abläufe und des Schulentwicklungsprozesses	Bestehende Konzepte anpassen	Pragmatischer Umgang mit Vorgaben übergeordneter Instanzen
Paris	Pädagogische Unterrichtsentwicklung	Neuerungen auf Basis bisheriger Überlegungen	Pragmatischer Umgang mit Vorgaben Anpassen der Steuerungsinstrumente an eigene Überlegungen
London		Alte Konzepte weiterführen	Deutungshoheit beim Ministerium Aushandlung/Anpassung
Rom		Bearbeitung und inhaltliche Veränderung von Schulstrukturfragen	SES als Möglichkeit zur Steuerung der Schule in Eigenverantwortung Deutungshoheit beim Ministerium Aushandlung/Abwarten

Tabelle 2: Rekontextualisierungsprofile (in Anlehnung an Miceli, 2018a, S. 325)

auf organisatorischer als auch auf pädagogischer Ebene agierten. Die Ergebnisse machen außerdem deutlich, dass die Schulen mit ihren Entwicklungsschwerpunkten in der Regel an bereits angelegte Strukturen und Prozesse anknüpften und so die Balance zwischen kontinuierlicher Weiterentwicklung und umfassenden Wandel herstellten (vgl. Miceli, 2018a, S. 339 ff.).

Die unterschiedlichen Rekontextualisierungen der Gruppen konnten in der Auswertung der Gruppendiskussionen nachgezeichnet werden und ließen sich anschließend zu fallspezifischen Rekontextualisierungsprofilen verdichten (vgl. Miceli, 2018a, S. 149). Im Folgenden wird zusammenfassend der jeweilige Umgang der Gruppen Kopenhagen, Paris, London und Rom mit den oben benannten Spannungsfeldern dargestellt. Für den vorliegenden Artikel wurden diese vier Gruppen ausgewählt, weil sich hier die Unterschiedlichkeit der Rekontextualisierungsprofile besonders gut darstellen lässt. Diese werden anhand von zusammenfassenden Beschreibungen ausdifferenziert. Der Fokus wird in der folgenden Darstellung darauf gelegt, wie die Gruppen auf die Erwartungen, die von Seiten der Bildungspolitik mit der Reform verknüpft wurden, reagieren und welchen Einfluss diese auf ihre Schulentwicklungsprozesse haben.¹ In der vergleichenden Auswertung der Gruppendiskussionen hat sich gezeigt, dass insbesondere die drei Gegen-

¹ Die ausführlichen Rekonstruktionen und Fallbeschreibungen können in an folgender Stelle nachgelesen werden: Miceli, N. (2018a). Schulautonomie als Element neuer Steuerung. Rekontextualisierungen zwischen pädagogischer und struktureller Perspektive. Wiesbaden: Springer VS.

satzpole (Pädagogische Anforderungen vs. Steuerungstheoretische Herausforderungen, Kontinuität vs. Wandel und Autonomie vs. Heteronomie) für die Rekontextualisierung der Reform der SES eine zentrale Rolle spielten und die Prozesse der Schulen prägten (vgl. Miceli, 2018, S. 323). In Tabelle 2 werden die Rekontextualisierungsprofile der Gruppen in Schlagworten zusammengefasst. Auch wenn alle Gruppen jeweils alle Spannungsfelder bearbeitet haben, zeigten sich Unterschiede in der Schwerpunktsetzung, die in der Tabelle durch das Freibleiben einzelner Felder dargestellt wird.

4.1 Gruppe Kopenhagen

Die Gruppe Kopenhagen setzt sich aus der stellvertretenden Schulleitung sowie fünf Lehrpersonen zusammen. Die Teilnehmenden haben zum Teil neben ihrer Rolle als Lehrperson weitere Funktionen inne. Sie sind beispielsweise für die interne Evaluation oder die Ganztagschulkoordination zuständig oder sind Fachbereichsleitende. Alle haben an der Konzeption und Planung der Selbstständigen Schule mitgewirkt oder sind an der weiteren Organisation der Umsetzung der Konzepte maßgeblich beteiligt.

Als zentrales Ergebnis hat sich gezeigt, dass die Gruppe Kopenhagen die Selbstständige Schule als Aufgabe der Professionalisierung in Bezug auf die Organisation, Verwaltung und innerschulische Steuerung rekontextualisiert. Dabei macht sich die Gruppe die neuen Herausforderungen zur eigenen Aufgabe und kommt zu der Erkenntnis, dass hierfür andere Kompetenzen und ein anderes Vokabular benötigt werden, als für die bisherigen Aufgaben. Sie fokussiert in der Diskussion die neuen, wahrgenommenen Erwartungen an den Einsatz anderer Instrumente und Begrifflichkeiten wie z. B. eine SMARTe-Zielformulierung oder Qualitätsmanagement im Kontext organisatorischer Abläufe in der Schule (vgl. Miceli, 2018a, S. 195 ff.). Diese werden mit einem neuen Zeitgeist und Modernität verbunden und in Abgrenzung zu anderen Schulen gesehen, die sich nicht an dieser neuen Norm orientieren müssen. Dabei zeigt die Gruppe eine adaptierende und anpassungsfähige Einstellung, sich in ihrem Auftreten flexibel mit neuen Normen auseinanderzusetzen und sich diese durch Lernprozesse anzueignen sowie sie in ihr Handeln zu integrieren. Professionalisierung wird von der Gruppe als Routine verstanden, in der ein vorhandenes Wissen flexibel gehandhabt werden kann. In Abgrenzung zu diesen steuerungstheoretischen Herausforderungen werden die pädagogischen Anforderungen an die Schule gesehen. Es wird deutlich, dass die Gruppe die neuen Normen, die mit der Reform der SES einhergehen, eher einer betriebswirtschaftlichen Sichtweise zuschreibt und sie auf Verwaltungsaufgaben bezieht. Die Orientierung an neuen Normen findet daher Eingang in Handlungen, die mit diesen Aufgaben verbunden sind. In Bezug auf das pädagogische Handeln werden jedoch Grenzen für diese an betriebswirtschaftlichen Sichtweisen anknüpfenden Normen gesehen. Pädagogische Prozesse lassen sich ihrer Ansicht nach nicht mit Kennzahlen quantifizieren, sondern erfordern andere Möglichkeiten zur Überprüfung von Zielen. Im Kontext von pädagogischen Überlegungen wird von der Gruppe daher an alten Routinen festgehalten.

Zusammenfassend konnte rekonstruiert werden, dass die Gruppe Kopenhagen in ihren Erzählungen ihr Handeln nach neuen Normen und alten Routinen ausbalanciert.

Die Aufgabenbereiche werden differenziert betrachtet und eine Unterscheidung zwischen pädagogischen und organisatorischen Prozessen vorgenommen. Die handlungsleitenden Orientierungen in Bezug auf die bisherigen (pädagogischen) Aufgaben und Routinen im Kerngeschäft Unterricht konnten rekonstruiert werden und es wurde deutlich, dass sich diese in diesem Bereich durch die Reform der SES nicht sonderlich verändern. Stattdessen werden sie durch neue Aufgabenbereiche, die neue Routinen und Orientierungen verlangen, ergänzt. Die Reform der SES führt für die Gruppe somit zu einer Kompetenzverschiebung sowie einer Verschiebung des Erfahrungshorizontes der Lehrpersonen oder zumindest derer die an den neuen Aufgaben beteiligt sind (vgl. Miceli, 2018a, S. 326f.).

4.2 Gruppe Paris

Einen Kontrast zur Gruppe Kopenhagen bildet die Gruppe Paris. Die Gruppendiskussion wurde mit der Steuergruppe der Schule geführt, die sich aus dem Schulleiter, der stellvertretenden Schulleiterin sowie fünf weiteren Lehrerinnen mit weiteren Funktionen wie Fachbereichsleitung, Schulentwicklungsberatung usw. zusammensetzt. Die Gruppe Paris legt anders als die Gruppe Kopenhagen den Fokus bei der Ausgestaltung der Reform auf die pädagogische Autonomie und stellt hierüber einen Anschluss an ihre bisherigen Schulentwicklungsprozesse her. Die pädagogische Autonomie wird genutzt, um pädagogische Maßnahmen und Unterrichtsentwicklungsprozesse zu initiieren und es wird an bereits bestehende Prozesse angeknüpft. Diese können durch die Möglichkeiten der erweiterten schulischen (Gestaltungs-)Autonomie anders ausgestaltet werden. Dabei wird eine funktionale Arbeitsteilung dargestellt und zwischen der Ausgestaltung der finanziellen, organisatorischen und personellen Autonomie auf der einen Seite und der pädagogischen Autonomie auf der anderen Seite unterschieden. Dem Schulleiter wird die Verantwortung für die Ausgestaltung der ersten drei Dimensionen zugeschrieben. Die Umsetzung der pädagogischen Dimension übernehmen hingegen die Jahrgangsteams. Die SES bietet dabei den Rahmen, um Fördermaßnahmen in einem größeren und strukturierteren Umfang als bisher umzusetzen. Auch im Kontext der Reform der SES knüpfen die Lehrpersonen in ihren Darstellungen an bisherige Orientierungen an und rücken das einzelne Kind in den Mittelpunkt ihrer Erzählungen. Neue Normen, wie eine Orientierung an allgemeingültigen Standards, Wettbewerb und Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler, werden nur hintergründig in die Überlegungen einbezogen. Die alten Routinen werden dabei prozesshaft weiterentwickelt, mit neuen Abläufen ergänzt sowie die Maßnahmen evaluiert und gegebenenfalls verändert (vgl. Miceli, 2018b, S. 106ff.).

Insgesamt wurde deutlich, dass sich die soziale Praxis der Schule in einer funktionalen Rollenteilung zwischen der Schulleitung einerseits und den Lehrpersonen andererseits zeigt. Während die Schulleitung die Ausgestaltung der steuerungstheoretischen Aufgaben übernimmt, ist es den Lehrpersonen möglich, sich der Umsetzung pädagogischer Anforderungen zu widmen. Es konnte sichtbar gemacht werden, dass die Gruppe die Reform der Selbstständigen Schule so rekontextualisierte, dass durch die erweiterte Autonomie bereits bestehende Projekte und/oder Visionen umgesetzt oder weiterentwi-

ckelt werden konnten. Sie orientierte sich beim Ausbalancieren des Spannungsfeldes aus pädagogischen Anforderungen und steuerungstheoretischen Herausforderungen an der Verbesserung der Unterrichtsqualität und der Lern- und Lehrergebnisse. Es konnte rekonstruiert werden, dass der Bezugspunkt für ihre Handlungen dabei nicht in einer Orientierung an quantifizierbarem Output lag. Stattdessen wurden die individuellen Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler in den Fokus gestellt. Dabei wurden Neuerungen auf der Basis von gemachten Erfahrungen eingeführt und so eine Balance aus kontinuierlicher Weiterentwicklung und stetem Wandel hergestellt. Die Gruppe Paris ist sich dabei des heteronomen Rahmens bewusst, bearbeitet diesen jedoch mit einem pragmatischen Umgang und einem erweiterten Autonomieverständnis. Die Gruppe stellt in der Diskussion die Möglichkeit der Nutzung von bestehenden Handlungsspielräumen in den Vordergrund und verweist darauf, dass die Vorgaben und Steuerungsinstrumente übergeordneter Instanzen an eigene Intentionen und die Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler angepasst werden können (vgl. Miceli, 2018a, S. 326).

4.3 Gruppe London

Einen weiteren Kontrast zu den Gruppen Kopenhagen und Paris bildet die Gruppe London. Die Gruppe setzt sich aus Mitgliedern der Steuergruppe der Schule zusammen. Neben der Schulleitung nahmen drei Lehrpersonen, der Schulsozialarbeiter, ein Elternvertreter sowie eine Vertretung der Schülerschaft an der Diskussion teil.

Anders als die Gruppen Paris und Kopenhagen rahmt die Gruppe London die Teilnahme am Pilotprojekt als Belohnung für in der Schule bereits geleistete (Schulentwicklungs-)Arbeit. Der Status als Selbstständige Schule wird von der Gruppe als Label gesehen, das nachträglich die bereits geleistete Entwicklungsarbeit honoriert und auszeichnet. Der Hauptgrund für die Teilnahme an dem Pilotprojekt der SES liegt für die Gruppe London in der Dimension der finanziellen Autonomie. Dieser wird eine hohe Bedeutung beigemessen, da sie die Möglichkeit bietet freier mit Ressourcen zu agieren und diese autonom zu nutzen. Die Anschlussfähigkeit an die Reform stellt die Gruppe London wie auch schon die Gruppe Paris über bestehende Prozesse und damit einhergehende Praktiken her. Im Kontext der SES sollen bereits gestartete Schulentwicklungsprozesse aufgegriffen und fortgeführt werden. Dadurch wird das Spannungsfeld zwischen Kontinuität und Wandel ausbalanciert. Indirekt wird davon ausgegangen, dass die bisherigen Routinen aufrechterhalten werden können und eine Veränderung der Aufgaben nur auf die Schulleitung zukommt. Analog zur Gruppe Paris wird so auch in der Gruppe London eine funktionale Arbeitsteilung vorgenommen. Im Zusammenhang mit einer Überprüfung durch die Schulinspektion wurde für die Gruppe jedoch sichtbar, dass durch die Teilnahme an dem Pilotprojekt von übergeordneten Instanzen neue Normen als Maßstab an Schulentwicklungsprozesse angelegt werden, die eine Veränderung der bisherigen Routinen erfordern. Es wurde von der Schulinspektion erwartet, dass die Schulentwicklung anhand standardisierter sowie formalisierter Prozesse und Abläufe durchgeführt und dokumentiert wird und entsprechende Begrifflichkeiten, wie z. B. Qualitätskriterien verwendet werden (vgl. Miceli, 2018a, S. 282). Dies steht jedoch im Kontrast zu den

Routinen der Gruppe, die Entwicklungsprozesse bisher weitestgehend als informelle, partizipative Interaktion erlebt hat. Die Gruppe London nimmt die neuen Normen, die von der Schulinspektion mit der SES verknüpft werden, als einen Widerspruch zu der eigentlich angestrebten erhöhten schulischen (Gestaltungs-)Autonomie wahr. Diese verbindet die Gruppe, mit größeren Handlungsspielräume und einer selbstbestimmten Prozessgestaltung. In diesem Kontext zeigt sich deutlich das der Reform immanente Spannungsfeld aus Heteronomie und Autonomie. Darüber hinaus wird von der Gruppe London eine Veränderung hinsichtlich des Sprachduktus, der im Kontext der Reform erwartet wird, festgestellt. Dies führt bei der Gruppe zu Irritationen, da mit dem neuen Sprachduktus kein inhaltlicher Wandel und damit eine andere Handlungsroutine verbunden wird, sondern lediglich ein anderes sprachliches Label. Insgesamt zeigt sich in der Auswertung der Diskussion mit der Gruppe London, dass sie anders als die vorherigen Gruppen das Spannungsfeld aus Autonomie und Heteronomie stark fokussiert. Insgesamt wird dem Ministerium von der Gruppe eine große Deutungshoheit zugeschrieben. Der heteronome Rahmen, in dem sich die Gruppe befindet, wird von ihr dabei zwar als Teil des Systems akzeptiert. Er wird jedoch kritisch betrachtet und als Widerspruch zu einem autonomen Handeln innerhalb einer erhöhten (Gestaltungs-)Autonomie markiert. „Durch die fehlende Passung aus tatsächlichen Handlungsspielräumen und dem eigenen Autonomieverständnis entsteht eine Ambivalenz, die zu Aus- und Verhandlungsprozessen führt“ (Miceli, 2018a, S. 330).

4.4 Gruppe Rom

Abschließend soll mit der Gruppe Rom ein weiterer Kontrast zu den drei vorherigen Gruppen dargestellt werden. Die Diskussion wurde in dieser Schule mit einer Projektgruppe geführt, die sich u. a. aus Lehrpersonen, Vertreterinnen und Vertretern der Schülerschaft und der stellvertretenden Schulleitung zusammensetzt.

Insgesamt hat sich in der Analyse gezeigt, dass sich die Gruppe Rom in ihren Rekontextualisierungsprozessen von den anderen Gruppen unterscheidet. Dies wird zum Beispiel im Umgang mit dem Spannungsfeld Kontinuität vs. Wandel deutlich. Anders als die anderen Gruppen der Studie, die über bereits bestehende Projekte und Routinen eine Anschlussfähigkeit an die Reform hergestellt haben, stellt die Gruppe Rom über den Wandel den Anschluss an die Reform der SES her. Durch eine konsequente Auslegung des Begriffes „Autonomie“ sieht die Gruppe Rom mit der SES die Möglichkeit einen eigenen schulstrukturellen Rahmen aufzubauen und diesen mit eigenen normativen Ansprüchen zu belegen. Während andere Gruppen bildungspolitische Normen mindestens hintergründig in ihr Handeln integrieren, grenzt sich die Gruppe Rom bewusst davon ab. Eine schulstrukturelle Änderung der Routinen im Kontext der SES würde der Schule – in der Argumentation der Gruppe – die Möglichkeit eröffnen ihr Handeln zu verändern und sich noch stärker als bisher an ihren eigenen Normen zu orientieren (vgl. Miceli, 2018a, S. 265 ff).

Im Vordergrund der Diskussion steht jedoch die Auseinandersetzung mit dem Spannungsfeld von Autonomie und Heteronomie. Sie nimmt über weite Teile der Diskussion

hinweg einen großen Raum in den Beschreibungen, Argumentationen und Erzählungen der Gruppe ein und „wird über verschiedene Themen hinweg explizit als relevanter Aspekt in allen Entscheidungssituationen im Kontext der SES markiert“ (Miceli, 2018a, S. 310). Die Gruppe schreibt den übergeordneten Instanzen wie auch die Gruppe London eine große Deutungshoheit zu. Dabei wird die „Diskrepanz aus heteronomen Rahmen und Autonomie [wird] als Kontraindikation für autonomes Handeln markiert. Die eigenen Handlungsspielräume werden in Abhängigkeit von Lösungsmöglichkeiten und der Steuerung durch das Ministerium gesehen“ (vgl. Miceli, 2018a, S. 329).

Die Möglichkeiten der SES werden von der Gruppe Rom daher eher in Gedankenexperimenten bearbeitet. Dabei deutet sich an, dass im Kontext der Reform der SES eher der Wandel als Maßstab für Schulentwicklungsprozesse in den Vordergrund gestellt wird. Im Verlauf der Diskussion konnte darüber hinaus eine oppositionelle Diskursorganisation nachgezeichnet werden, die auf unterschiedliche Orientierungen und konjunktive Erfahrungsräume der Diskussionsteilnehmenden zurückzuführen ist. Hierdurch fällt es der Gruppe schwerer eine gemeinsame Sichtweise zu entwickeln und Handlungsoptionen abzuleiten. Stattdessen stehen verschiedene Aushandlungsprozesse im Vordergrund.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Die Analysen der Gruppendiskussionen haben gezeigt, dass sich die neuen Anforderungen, die durch die Reform der SES an das Handeln der schulischen Akteure herangetragen wurden, in Spannungsfeldern manifestierten. Die dokumentarischen Interpretationen konnten sichtbar machen, dass diese von den Schulen in der vorliegenden Studie in einer für die Einzelschule typischen Logik bearbeitet wurden. Jede Gruppe hat für sich passende Lösungsstrategien entwickelt und damit eine Balance zwischen dem Beibehalten bisheriger Routinen und der Implementierung neuer Praktiken hergestellt. Mit Hilfe der Diskursanalysen konnten die dabei stattfindenden Aushandlungsprozesse der schulischen Akteure rekonstruiert werden und es konnte gezeigt werden, wie die unterschiedlichen Orientierungen der einzelnen Akteure einbezogen und gemeinsame Handlungslogiken entwickelt wurden. Dadurch ist es möglich die Handlungslogiken bei der Umsetzung bildungspolitischer Reformen nachzuvollziehen sowie organisationale Strukturen innerhalb der Einzelschulen zu verstehen. Hierdurch wurde es möglich, einen tieferen Einblick in die Umsetzung der Reform der SES und die damit verbundenen Schulentwicklungsprozesse zu gewinnen.

Das zentrale Spannungsfeld aus pädagogischen Anforderungen und steuerungstheoretischen Herausforderungen, mit dem sich die Gruppen in der hier dargestellten Studie auseinandergesetzt haben, ist dabei strukturlogisch bereits in den Reformanforderungen der Selbstständigen Schule enthalten. Die Gruppen balancierten dieses Spannungsfeld unterschiedlich aus, indem sie divergierende Schwerpunkte setzten und die durch die Reform der SES angestoßenen Schulentwicklungsprozesse auf zwei verschiedene Ebenen bezogen. Während sich die einen Gruppen an pädagogischen Aspekten orientierten und die Unterrichtsentwicklung in den Fokus des Handelns stellten, stellten andere Gruppen

die mit der Reform verbundenen neuen Steuerungsaufgaben in den Vordergrund und entwickelten auf organisationaler Ebene neue Routinen und Kompetenzen.

Am Beispiel der organisatorischen Strukturen konnte deutlich gemacht werden, dass die Gruppen, die seitens der Bildungspolitik mit der Reform der SES einhergehenden neuen Normen sehr stark wahrnahmen. Diese zeigten sich für die schulischen Akteure durch die Rückmeldungen der Schulinspektion, die einer eher betriebswirtschaftlichen Sichtweise folgte und zum Beispiel standardisierte Prozesse und messbare Ziele einforderte. Die Gruppen gingen sehr divergent mit diesen Anforderungen um. Ein Teil der Gruppen orientierte sich bei der Bewältigung der neuen Aufgaben an bewährten Strategien hinsichtlich der Prozesse und veränderte ihre Routinen nicht, während andere die neu an sie herangetragenen Normen annahmen und Prozesse dahingehend veränderten (vgl. Miceli, 2018, S. 330 ff.). Es konnte gezeigt werden, dass die Gruppen dabei häufig durch eine funktionale Arbeitsteilung eine Kontinuität im Handeln hergestellt haben. Hinsichtlich der Aufgaben, die mit dem pädagogischen Handeln der Lehrpersonen verbunden sind, wurden dabei in der Regel bisherige Routinen beibehalten, für die zumeist pädagogische Orientierungen handlungsleitend waren. Die Verantwortung für Aufgaben, die mit steuerungstheoretischen Herausforderungen verbunden sind, wurden von den Gruppen eher an bestimmte Rollen und Funktionen gebunden. Dieses Ergebnis lässt sich systemtheoretisch betrachten und über den Ansatz der losen Kopplung der Funktionssysteme innerhalb der Schulen plausibilisieren. Denn die schulischen Akteure sind zwar einerseits miteinander verbunden, können andererseits jedoch relativ unabhängig voneinander agieren (vgl. Jansen & Vogd, 2013, S. 83).

Im Hinblick auf das Spannungsfeld aus Kontinuität und Wandel konnte gezeigt werden, dass die Schulen sehr unterschiedliche Lösungswege gefunden haben und auch hier an den unterschiedlichen Ebenen anknüpfen: In Hinblick auf pädagogische Prozesse, die den Unterricht betreffen, entwickelten die meisten Gruppen bereits bestehende oder laufende Projekte weiter und orientierten sich damit an einer kontinuierlichen Entwicklung. Herrmann (2012) sieht darin das Herstellen von Anschlussfähigkeit an die Reform, denn die „Schule bleibt für sich und für ihre Mitglieder als dieselbe Schule erhalten und sie bleibt dies unter radikal veränderten Arbeitsbedingungen, nämlich denen der Selbstständigkeit“ (ebd., S. 224). Die Gruppen in der Studie knüpften dabei an erprobte Handlungspraktiken an und bezogen sich auf Normen, die auch bisher das eigene Handeln prägten. Darüber hinaus wurden die Möglichkeiten der finanziellen Autonomie genutzt und neue pädagogische Projekte initiiert, die auf längerfristigen Ideen basierten und bisher aus finanziellen Gründen als nicht realisierbar galten. Eine Ausnahme bildete die Gruppe Rom, die mit einer schulstrukturellen Innovationsidee den mit der Reform verbundenen Autonomiegedanken breiter gefasst hat, als die anderen Gruppen und hierüber eine Anschlussfähigkeit herstellte. Insgesamt wurde jedoch deutlich, dass die Gruppen sich in ihrer dargestellten Handlungspraxis an bisherigen Routinen und Denkmustern orientierten und so die Komplexität und Unsicherheit, die mit Innovationen verbunden sein können, überwandern (vgl. Zeitler, Heller & Asbrand, 2012, S. 237 f.).

Im Hinblick auf die Frage nach den Rekontextualisierungen der Reform der Selbstständigen Schule kommt als drittes Spannungsfeld das zwischen Autonomie vs. Hete-

ronomie zum Tragen. Denn Schulen befinden sich – auch im Kontext einer erhöhten (Gestaltungs-)Autonomie – weiterhin in einem heteronomen Rahmen. Die Rekonstruktionsprofile machen deutlich, dass das Autonomieverständnis der Gruppen sehr unterschiedlich ist. Gleichzeitig konnte gezeigt werden, dass die erlebte Autonomie ausschlaggebend für die Ausgestaltung der Reform war: „Je autonomer sich die Schulen erlebten, desto stärker grenzten sie sich in ihrem pädagogischen Handeln von bildungspolitischen Vorgaben ab. Die Arbeit im Unterricht wurde von diesen Gruppen auf die eigene Expertise, die auf langjährigen Lehrerfahrungen beruht, zurückgeführt. Die bildungspolitischen Vorgaben wurden dabei reflexiv gehandhabt und an die einzelschulischen Rahmenbedingungen sowie die individuellen Bedürfnisse der Schüler/innen angepasst“ (Miceli, 2018a, S335). Einen Kontrast zu den Gruppen, die die bildungspolitischen Vorgaben und Rückmeldungen reflexiv handhabten, bilden die Gruppen, die in den Rückmeldungen und Vorgaben eher Handlungsanweisungen sehen, die es zu befolgen gilt. Für diese Gruppen spitzt sich die Autonomieantinomie zu, denn die erwartete (Gestaltungs-)Autonomie im Rahmen der SES steht für sie in einem deutlichen Widerspruch zu dem heteronomen Rahmen, den sie wahrnehmen (vgl. Miceli, 2018a, S. 335 ff.).

Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen bereits Zeitler, Heller und Asbrand (2012) in ihrer Studie zur Einführung der Bildungsstandards (vgl. ebd., S. 231) und Bellmann et al. (2016) in ihrer Studie zu Vergleichsarbeiten (ebd., S. 387; vgl. auch Bellmann, Schweizer & Thiel, 2017).

Die in diesem Beitrag beschriebene Studie hat die hohe Komplexität von Reformen im Kontext einer erweiterten schulischen (Gestaltungs-)Autonomie verdeutlicht. Es konnte gezeigt werden, dass es bei der Umsetzung innerhalb der Einzelschulen zu stark divergierenden Rekontextualisierungen kommt. Die Ergebnisse der Studie lassen bereits erkennen, dass unterschiedliche Akteursgruppen, z. B. Schulleitung, Lehrkräfte, pädagogisches Personal etc. divergierende Rekontextualisierungen von bildungspolitischen Reformen vornehmen. Zukünftige Studien sollten hieran anknüpfen und die Rekontextualisierungsprozesse verschiedener Akteure in den Fokus stellen. Darüber hinaus sollte untersucht werden, ob die vier benannten Spannungsfelder auch im Kontext anderer bildungspolitischer Reformen für die schulischen Akteure virulent werden. Dies könnte dazu beitragen, Antworten auf die Frage zu finden, wie Schulen mit neuen Anforderungen und Normen bildungspolitischer Reformen umgehen und welche handlungsleitenden Orientierungen dabei zum Tragen kommen.

Literatur

- Altrichter, H. (2011). Wie steuert sich ein Schulsystem? Annäherungen an einen Begriff mit Konjunktur. In A. Knoke & A. Durdel (Hrsg.), *Steuerung im Bildungswesen. Zur Zusammenarbeit von Ministerien, Schulaufsicht und Schulleitungen*. (S. 121–132). Wiesbaden: VS Verlag.
- Altrichter, H. & Rürup, M. (2010). Schulautonomie und die Folgen. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 111–144). Wiesbaden: VS Verlag.

- Asbrand, B. (2014). Die dokumentarische Methode in der Governance-Forschung. Zur Rekonstruktion von Rekontextualisierungsprozessen. In K. Maag Merki, R. Langer & H. Altrichter (Hrsg.), *Educational Governance als Forschungsperspektive – Strategien. Methoden. Ansätze.* (S. 177–198). Wiesbaden: Springer VS.
- Bellmann, J., Duzevic, D., Kirchhoff, C. & Schweizer, S. (2014). Der Sinn von Reformen und der Eigensinn der Akteure. Zur Bedeutung von Reformrezeptionstypen für Erfolg und Misserfolg Neuer Steuerung. *SchuVw HE/RP*, 2, 56–59; URL: http://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/ew/forschung/nefo/bellmann_u.a._2014_schulverwaltung.pdf (Stand: 24.08.2020)
- Bellmann, J., Duzevic, D., Schweizer, S., Thiel, C. (2016). Nebenfolgen Neuer Steuerung und die Rekonstruktion ihrer Genese. Differentielle Orientierungsmuster schulischer Akteure im Umgang mit neuen Steuerungsinstrumenten. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 62 (3), S. 381–401
- Bellmann, J., Duzevic, D., Schweizer, S. & Thiel, C. (2017). Nebenfolgen Neuer Steuerung unter Bedingungen von „low-stakes“ und „no-stakes“ – Qualitative und quantitative Befunde einer Untersuchung in vier Bundesländern. In BMBF (Hrsg.), *Steuerung im Bildungssystem. Implementation und Wirkung neuer Steuerungsinstrumente im Schulwesen.*, S. 208–237. Berlin: URL: https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_43.pdf (Stand: 01.03.2017)
- Bohnsack, R. (2010a). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*, 8. Auflage, Opladen / Farmington Hills: UTB Verlag.
- Bohnsack, R. (2010b). Dokumentarische Methode und Typenbildung – Bezüge zur Systemtheorie. In R. John, A. Henkel & J. Rückert-John (Hrsg.). *Die Methodologien des Systems. Wie kommt man zum Fall und wie dahinter?* (S. 291–320). Wiesbaden: VS Verlag. <https://doi.org/10.07/978-3-531-92435-9>.
- Brühlmann, J. (2014). Konfliktlinien und Szenarien für die Schulentwicklung. *Journal für Schulentwicklung*, 18 (4), 15–19.
- Diemer, T. (2013). *Innerschulische Wirklichkeiten neuer Steuerung. Zur Nutzung zentraler Lernstandserhebungen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.07/978-3-658-01433-9>.
- Eurydice (2007). *Schulautonomie in Europa. Strategien und Maßnahmen*. Brüssel: Europäische Informationsstelle. URL: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/090DE.pdf (10.12.2015).
- Fend, H. (1986). „Gute Schulen – schlechte Schulen“. *DDS – Die deutsche Schule*, 3, 275–293; URN: http://www.digizeitschriften.de/dms/resolveppn/?PID=PPN509092632_0078|log49 (11.01.2016).
- Fend, H. (2008a). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*, 2. durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Fend, H. (2008b). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90867-0>
- Heinrich, M. (2007). *Governance in der Schulentwicklung. Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Herrmann, J. (2012). *Mythos selbstständige Schule? Fallstudien zum Modellvorhaben „Selbstständige Schule. NRW“*, Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.
- Hessisches Kultusministerium (2012a). Hessisches Kultusministerium; Selbstständige Schule. http://www.kultusministerium.hessen.de/irj/HKM_Internet?rid=HKM_15/HKM_Internet/nav/8e0/8e0703e0-cf26-2901-be59-2697ccf4e69f,51c10555-c858-3531-79cd-aae2389e4818,,11111111-2222-3333-4444-1000sx-00005004%26_ic_uCon_zentral=51c10555-c858-3531-79cd-aae2389e4818%26overview=true.htm&uid=8e0703e0-cf26-2901-be59-2697ccf4e69f (Stand: 17.07.2012)
- Hessisches Kultusministerium (2012b). Hessisches Kultusministerium; Selbstständige Schule. http://verwaltung.hessen.de/irj/zentral_Internet?rid=zentral_15/zentral_In

- ternet/nav/bd7/bd75058e-6897-0701-33e2-dc44e9169fcc,6ea1023f-39d1-c431-f012-f31e2389e481,22222222-2222-2222-2222-222222222222,22222222-2222-2222-2222-222222222222,11111111-2222-3333-4444-100000005004.htm (Stand: 26.03.2013)
- Hessisches Schulgesetz in der Fassung vom 14. Juni 2005 (GVBl. I S. 441), zuletzt geändert durch Gesetz vom 21. November 2011 (GVBl. I S. 679); http://www.kultusministerium.hes-sen.de/irj/HKM_Internet?cid=c1f7ce3ac049d51fa14df6f30a1b156a (Stand 12.11.2012)
- Jansen, T. & Vogd, W. (2013). Polykontexturale Verhältnisse – disjunkte Rationalitäten am Beispiel von Organisationen. *Zeitschrift für Theoretische Soziologie*, 1, 82–97.
- Klemann, F., Krähnke, U. & Matuschek, I. (2009). *Interpretative Sozialforschung. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kultusministerkonferenz (2021). *Aufgaben der Kultusministerkonferenz*; <https://www.kmk.org/kmk/aufgaben.html>
- Maritzen, N. (1997). Schule zwischen Staat und Markt? Für kritische Genauigkeit beim Reden über Schulautonomie – eine Antwort auf Frank-Olaf Radtke. *DDS – Die Deutsche Schule*, 89 (3), 292–305
- Mensching, A. (2008). *Gelebte Hierarchien. Mikropolitische Arrangements und organisationskulturelle Praktiken am Beispiel der Polizei*. Wiesbaden: VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90849-6>.
- Miceli, N. (2018a). *Schulautonomie als Element neuer Steuerung. Rekontextualisierungen zwischen pädagogischer und struktureller Perspektive*. Wiesbaden: Springer VS.
- Miceli, N. (2018b). Schulautonomie – quo vadis? Eine Studie zur Schulentwicklung an Selbstständigen Schulen in Hessen. *Schulverwaltung. Fachzeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement*, 23. Jg., SchVw HE/RP, 04/2018, 106–108.
- Richter, I. (1994). Theorien der Schulautonomie. *Recht der Jugend und des Bildungswesens. Zeitschrift für Schule, Berufsbildung und Jugenderziehung*, 42 (1), 5–16.
- Rolff, H.-G. (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Uhl, S. (2012). Erzieherische und schulorganisatorische Gründe für die Einführung der eigenverantwortlichen Schule. In F. Sauerland & S. Uhl (Hrsg.), *Selbstständige Schule. Hintergrundwissen und Empfehlungen für die eigenverantwortliche Schule und die Lehrerbildung* (S. 14–24). Köln/Kronach: Wolters Kluwer
- Vogd, W. (2009). *Rekonstruktive Sozialforschung. Qualitative Methodologie und theoretische Integration – eine Einführung*. Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Vogd, W. (2010). Methodologie und Verfahrensweise der dokumentarischen Methode und ihre Kompatibilität zur Systemtheorie. In R. John, A. Henkel & J. Rückert-John (Hrsg.), *Die Methodologien des Systems. Wie kommt man zum Fall und wie dahinter?* (S. 121–140). Wiesbaden: VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92435-9>.
- Weishaupt, H. & Weiß, M. (1997). Schulautonomie als theoretisches Problem und als Gegenstand empirischer Bildungsforschung. In H. Döbert & G. Geißler (Hrsg.), *Schulautonomie in Europa. Umgang mit dem Thema, Theoretisches Problem, Europäischer Kontext, Bildungshistorischer Exkurs* (S. 27–45). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Zeitler, S., Heller, N. & Asbrand, B. (2012). *Bildungsstandards in der Schule. Eine rekonstruktive Studie zur Implementation der Bildungsstandards*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann Verlag.

Konjunktive Erfahrungsräume an Schulen und ihre Bedeutung für Schulentwicklungsprozesse

Zwischen Suche nach Gewissheiten und Akzeptanz von Ungewissheiten

Angelika Paseka und Jan-Hendrik Hinzke

Zusammenfassung

Der Beitrag zeigt anhand von Interviews mit Schulleiter/innen und Gruppendiskussionen mit Lehrpersonen exemplarisch auf, wie sich drei Schulen hinsichtlich ihrer konjunktiven Erfahrungsräume unterscheiden. Die Daten lassen je schulspezifische explizite und implizite Wissensbestände erkennen, die mit einer je unterschiedlichen Nutzung einer Innovation einhergehen. Die Implementierung einer videobasierten Lernplattform sollte kollektive Diskussionsprozesse im Kollegium und einen Transfer in die unterrichtliche Praxis auslösen. Es zeigt sich, dass technische Schwierigkeiten in unterschiedlicher Weise gerahmt und interpretiert wurden. Daraus entstanden Dynamiken, die Schulentwicklungsprozesse hemmten bzw. beförderten: An zwei Standorten konnte sich die Innovation nicht entfalten und ein Wissenstransfer kam nicht zustande. Hier wurde bei der Suche nach Gewissheiten auf schließende Muster zurückgegriffen. Am dritten Standort richtete sich der Blick auf das Potenzial der Innovation und die Erfahrungen wurden mit neuen und damit wieder ungewissen Herausforderungen für die Schulentwicklung verknüpft.

Schlüsselwörter: Schulentwicklung, Schulentwicklungsforschung, Ungewissheit, Schulleitung, Lehrpersonen, Praxeologische Wissenssoziologie, Dokumentarische Methode, Konjunktive Erfahrungsräume

Conjunctive Spaces of Experience at Schools and their Implications for School-Improvement Processes. Between Searching for Certainty and Accepting Uncertainty

Abstract

Based on interviews with principals and group discussions with teachers from three different schools, this paper investigates how these schools differ concerning their Conjunctive Spaces of Experience. The data verify that school-specific explicit and implicit knowledge towards innovations exists. However, the different ways of making use of an innovation vary. The implementation of a learning platform was supposed to trigger collective discussions among the staff of these schools as well as to transfer it into their teaching practices. Technical problems, which occurred by using the learning platform, were framed and interpreted differently. This situation created dynamics which either promoted or inhibited school-improvement processes. In two schools, the innovation

was unable to flourish and a knowledge transfer did not occur: in the search of certainty, ‚closing patterns‘ were applied among the investigated. In the third school, potentials of the innovation were emphasized and the experiences were linked to new and thus again uncertain challenges for school-improvement processes.

Keywords: school improvement, school-improvement research, uncertainty, school management, teachers, Praxeological Sociology of Knowledge, Documentary Method, conjunctive spaces of experience

1. Einleitung

Ausgangspunkt des Beitrags bilden vermehrt vorliegende Erfahrungen von schulischen Praktiker/innen, Schulberater/innen und Schulaufsicht, dass sich intendierte Wirkungen in Schulentwicklungsprozessen nicht immer einstellen (etwa Zala-Mezö, Strauss, Herzig, Müller-Kuhn, Häbig, & Kuster, 2018). Um den Ursachen nachzuspüren, wird in der Forschungsliteratur primär das diskursiv zugängliche Wissen der beteiligten Akteur/innen in den Blick genommen. Allerdings scheint nicht nur das explizite, sondern auch das implizite Wissen von Bedeutung zu sein, welches in konjunktiven Erfahrungsräumen an Schulen zum Tragen kommt. Den unterschiedlichen Wissensbeständen wurde in der bisherigen Schulentwicklungsforschung jedoch noch wenig Beachtung geschenkt (Asbrand, 2014; Zeitler, Heller & Asbrand, 2013).

Ziel des Beitrags ist es, anhand einer Reanalyse von Datenmaterial aus einem Schulbegleitforschungsprojekt den Blick auf das Verhältnis von expliziten und impliziten Wissensbeständen von Lehrpersonen und Schulleiter/innen zu lenken, die eine videobasierte, auf die Initiierung von Schulentwicklungsprozessen zielende Innovation genutzt haben. Dazu wird das Datenmaterial (Interviews mit Schulleiter/innen, Gruppendiskussionen mit Lehrpersonen) unter Heranziehung der Praxeologischen Wissenssoziologie Bohnsacks (2017) und mittels Dokumentarischer Methode interpretiert. Wir gehen dabei folgenden Forschungsfragen nach. (1) Auf inhaltlicher Ebene: Welche konjunktiven Erfahrungsräume lassen sich an den untersuchten Schulen rekonstruieren, auf welche konjunktiv geteilten Wissensbestände wird Bezug genommen und welche Bedeutung von Ungewissheit in Bezug auf Schulentwicklungsprozesse erschließt sich aus dem Datenmaterial? (2) Auf methodischer Ebene: Welche Herausforderungen zeigen sich in der Nutzung der Dokumentarischen Methode für eine Schulentwicklungsforschung?

Um diese Fragen zu beantworten, werden zunächst das zugrundeliegende Verständnis von Schulentwicklung erläutert und Überlegungen zu den expliziten und impliziten Wissensbeständen in den Schulentwicklungsdiskurs eingebettet (Kapitel 1). Unter Nutzung der zentralen Begriffe der Praxeologischen Wissenssoziologie werden Überlegungen zur Datenerhebung und Datenanalyse vorgestellt (Kapitel 2). Das Schulentwicklungsprojekt sowie das in der Begleitforschung erhobene Datenmaterial an drei Schulen werden erläutert (Kapitel 3). Mit Hilfe von ausgewählten Passagen werden Kennzeichen rekonstruierter konjunktiver Erfahrungsräume an den untersuchten Schulen präsentiert

(Kapitel 4), ehe die Ergebnisse unter Bezugnahme auf die Forschungsfragen diskutiert werden (Kapitel 5).

2. Schulentwicklung und verschiedene Arten von Wissen unter der Perspektive von Ungewissheit

Den weiteren Überlegungen liegt ein Verständnis von Schulentwicklung zugrunde, das die Einzelschule als Handlungseinheit versteht und deren Entwicklung fokussiert (grundlegend Rolff 1991). Überblickt man den bisherigen Forschungsstand zur Wirksamkeit einer so verstandenen Schulentwicklung, so lässt sich – neben einigen Studien, die positive Wirkungen von Schulentwicklungsmaßnahmen etwa auf den Kompetenzzuwachs von Schüler/innen konstatieren (etwa Richter, Böhme, Becker, Pant & Stanat, 2014; Pietsch, Janke & Mohr, 2014) – festhalten, dass mit Schulentwicklung verbundene Erwartungen oftmals nicht erfüllt werden (etwa Dederling, 2016). Weit verbreitete theoretisch-konzeptionelle Annahmen zur Schulentwicklung und darauf bezogene Prozesssteuerungsmodelle stoßen folglich an Grenzen. So konstatieren auch Killus und Paseka (2020, S. 102), dass „Konzepte und Theorieentwürfe zu kurz greifen, die von ausschließlich zielorientiertem Verhalten, rein rationalen Entscheidungen, klar planbaren Prozessen und linearer Kausalität ausgehen“.

Diese Kritik aufgreifend betrachten wir Schulentwicklung als einen Prozess, der durch hohe Komplexität und Ungewissheit gekennzeichnet ist. Ungewissheit – verstanden als Unvorhersehbarkeit angesichts einer Vielzahl von Anschlussoptionen (Paseka, Keller-Schneider & Combe, 2018; Hinzke, Gesang & Besa, 2021) – resultiert dabei zum einen daraus, dass sich die schulischen Akteur/innen im Rahmen von Schulentwicklung mit Anforderungen der schulischen Umwelt (Gesellschaft, Bildungssystem, etc.) auseinandersetzen müssen. Zum anderen emergiert Ungewissheit für die schulischen Akteur/innen aus nicht planbaren, dynamischen Verläufen in der Interaktion sowohl innerhalb der Handlungseinheit Schule als auch in der Interaktion mit der schulischen Umwelt. Impulse, die Anlass für Schulentwicklung darstellen (könnten), werden als mehr oder weniger willkommene Störung und Irritation erfahren und – wenn sie aufgegriffen werden – als ein „Sprung ins Dunkel“ (Combe, 2010, S. 73), der sich aus dem Sich-Einlassen auf eine neue Situation ergibt. Spielräume für Entwicklungsprozesse müssen erkannt und aufgegriffen, Anschlüsse an Vorhandenes (wie Wissen, Routinen oder Strukturen) gefunden werden. In diesem Beitrag fokussieren wir die Frage, ob und wie Schulen das machen und auf welche Wissensbestände sie angesichts der Schulentwicklungsprozessen inhärenten Ungewissheit zurückgreifen.

Für die Schulentwicklungsforschung erweist es sich als gewinnbringend, zwischen einer Programmatik und einer Praxis von Schulentwicklung zu unterscheiden (Goldmann, 2017). Auf Seite der Programmatik gilt es, die mit Schulentwicklung als zielgerichteten Prozess verbundenen Normen und Common Sense-Theorien zu analysieren, die von den beteiligten Akteur/innen wahrgenommen und proponiert, d. h. expliziert werden. Durch eine solche Analyse wird das explizite resp. theoretische Wissen der Schulentwick-

lungsakteur/innen erkennbar, das sich etwa als *Wissen über* eine Innovation, über das Managen von Schulentwicklungsprojekten oder über schulpolitische Vorgaben und Rahmenbedingungen an einem Schulstandort zeigt. Auf der Seite der Praxis hingegen steht die Performanz der Schulentwicklung mit ihrer Eigenlogik im Zentrum. Rekonstruiert wird das implizite resp. handlungsleitende Wissen der Akteur/innen, welches sich nicht als ‚Wissen über‘ zeigt, sondern sich aus der *Praxis* der Schulentwicklung rekonstruieren lässt. Eine solche Praxis kann dann ggf. über die Analyse von Praktiken, verstanden als die im Vollzug hervorgebrachte soziale Ordnung der Praxis (Schütz, Idel & Carvallo, 2015, S. 122), näher analysiert werden. Dass ein solches stillschweigend vorhandenes und handlungsleitende Wissen für Prozesse der Schul- bzw. Organisationsentwicklung relevant ist, wurde auch im englischsprachigen Bereich bereits mehrfach herausgearbeitet (etwa Argyris & Schön, 1999; Spillane, Reiser & Reimer, 2002), ohne dass dabei grundlegend zwischen theoretischem und praktischem Wissen unterschieden wird. Einzelne deutschsprachige Studien, die mit der Dokumentarischen Methode operieren, zeigen das Potenzial einer klaren Unterteilung der beiden Wissensbestände (etwa Fölker, 2013; Zeitler et al., 2013), gleichwohl zeigt sich in der Schulentwicklungsforschung weiterhin ein Forschungsdesiderat hinsichtlich des handlungsleitenden Wissens der Akteur/innen in seiner Relation zum theoretischen Wissen (Asbrand, 2014). Daraus ergibt sich die Notwendigkeit einer praxeologischen Perspektive auf unterschiedliche Wissensbestände und ihre Bedeutung für das Gelingen bzw. Nicht-Gelingen von Schulentwicklungsprozessen.

Hinzu kommt, dass es für die Erforschung von Schulentwicklung als per Definition von mehreren schulischen Akteur/innen getragenen Prozessen notwendig erscheint, sowohl theoretische als auch handlungsleitende Wissensbestände in ihrer *kollektiven* Einbindung zu analysieren, d. h. in den Blick zu nehmen, in welchen Gruppen welche Wissensbestände geteilt werden. Das Gruppendiskussionsverfahren in Kombination mit der Dokumentarischen Methode bietet eine Möglichkeit, derartige geteilte Wissensbestände systematisch zu erfassen und zu rekonstruieren (Asbrand, Bergmüller & Schröck, 2006).

3. Methodologische Überlegungen

Handeln in Schulen ist – den Überlegungen der Praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack, 2017) folgend – immer auch durch die Fremdrahmung der Organisation bestimmt. Inwiefern die schulischen Akteur/innen eine solche Fremdrahmung erfahren und welche Ausprägungen sich dabei zeigen, gilt es dabei jeweils anhand der vorliegenden Fälle zu analysieren. Dazu müssen zwei Wissensbestände in Organisationen unterschieden werden:

Das theoretische resp. *kommunikative* Wissen umfasst die von den schulischen Akteur/innen wahrgenommenen Normen und Common Sense-Theorien. *Normen* lassen sich umschreiben als etwas, das etwa von Lehrpersonen und Schulleitungen als exteriore Forderungen und Zwänge erfahren wird, als „normative Erwartungen bzw. Erwartungs-

erfahrungen“ (ebd., S. 20). *Common Sense-Theorien* lassen sich als Alltagstheorien von Lehrpersonen und Schulleitungen über die Praxis fassen, sind damit „Theorien, welche die Erforschten und die Stakeholder über die eigene und auch die fremde Handlungspraxis entwerfen“ (ebd., S. 326) und müssen – im Gegensatz zu den erfahrenen Normen – nicht mit exterioren Forderungen und Zwängen verbunden sein. Auf ein solches kommunikatives Wissen können die in Schulen tätigen Akteur/innen zurückgreifen. Es stellt das propositionale Gedächtnis einer Organisation dar und ist diskursiv zugänglich. Kommunikatives Wissen kann durch den Blick auf das, *was* gesagt wird, erschlossen und als Orientierungsschemata gefasst werden.

Das implizite resp. *konjunktive* Wissen zeigt sich in der Handlungspraxis, wird von den Akteur/innen im Handeln angeeignet und als performatives Gedächtnis abgespeichert. Hinweise auf dieses Wissen finden sich beim „Einanderverstehen im Medium des Selbstverständlichen“ (Gurwitsch, 1976, S. 148, zit. n. Bohnsack, 2017, S. 139). Es wirkt als stillschweigendes Wissen auf die Praxis des gemeinsamen Erlebens zurück, „umgreift“ (ebd., S. 81) das, was gesagt wird, gibt diesem einen entsprechenden Stellenwert und Bedeutung und verdichtet sich zu einem konjunktiven Erfahrungsraum. Worte haben dabei eine proponierte und eine performative Bedeutung, denn durch Worte werden soziale Realitäten gesetzt bzw. durch die Praxis des Redens hervorgebracht, wodurch immer auch ein Rahmen mitproduziert wird (Vogd & Amling, 2017). Um das stillschweigende Wissen zu erfassen, richtet sich der Blick daher darauf, *wie* über Schule gesprochen wird, ob und wie extern vorgegebene Fremdrahmungen mit deren Normen oder Common Sense-Theorien aktualisiert werden, sowohl in Gruppendiskussionen als auch durch die Diskursorganisation. Das konjunktive Wissen wird dann sichtbar, wenn die Gestaltungsfreiheit beim Reden groß ist, zeigt sich aber auch in Metaphern und Bildern (Jensen, 2006). Metaphern ermöglichen einen direkten Zugang zu stillschweigendem Wissen, wenn sie ohne Intervention spontan in Erzählungen geäußert werden. Wenn die Interviewten explizit zu Assoziationen aufgefordert werden, wird durch die Wahl der ausgesprochenen Metapher und deren Beschreibung ein Zugang zur proponierten Performanz eröffnet (auch Bohnsack 2017, S. 176).¹

Ziel ist es, durch eine sequenzielle und sprachensible Analyse die im Datenmaterial vorhandenen Orientierungsrahmen² zu rekonstruieren. Orientierungsrahmen verstehen wir hier als kollektiv geteilte Wissensbestände, die auf mögliche konjunktive Erfahrungsräume der Beforschten verweisen (ebd., S. 81) und die das Denken und Handeln der schulischen Akteur/innen strukturieren.

1 Metaphern bzw. Bilder, die vorgegeben werden und aus denen ausgewählt wird, ermöglichen hingegen ausschließlich einen expliziten Zugang auf Basis der genutzten argumentativen Begründungen (Quesel & Mahler, 2018).

2 Damit sind Orientierungsrahmen im *engeren* Sinne nach den Überlegungen von Bohnsack (2017) gemeint. Auf Orientierungsrahmen im *weiteren* Sinne wird nicht eingegangen, weil das vorhandene Datenmaterial eine solche Erweiterung nicht zulässt. Siehe dazu Anmerkungen in Abschnitt 3.

4. Entwicklungsprojekt und Forschungsdesign

Die Daten stammen aus einem Schulentwicklungsprojekt in Baden-Württemberg, in dem drei Schulen³ (Altenburg, Sonnenstein, Wiesengrund) bei der Einführung einer Innovation wissenschaftlich begleitet wurden.⁴ Alle drei Schulen liegen im ländlichen Raum. Die Zahl der Schüler/innen betrug etwa 400 (Altenburg, Sonnenstein) bzw. 200 (Wiesengrund).

Ausgangspunkt war die Einführung von Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg (2012/13). Diese neue Schulform sollte durch die Zusammenlegung von existierenden Schulformen, in den meisten Fällen von Real- und Hauptschulen, erreicht werden. Um einer antizipierten Verunsicherung von Lehrpersonen v. a. im Umgang mit der als gestiegen wahrgenommenen Heterogenität der Schülerschaft in der neuen Schulform entgegenzuwirken, entwickelte die Breuninger-Stiftung in Kooperation mit einem Entwicklungsteam unter der Leitung von Wilfried Schley eine Lernplattform („Performance Simulator“), die aus 40 fiktionalen Videos („staged videos“) bestand.⁵ Kurze Szenen aus dem Schulalltag zeigen, wie Lehrpersonen mit nicht-geplanten Interaktionssituationen umgehen, ergänzt um eine Einführung in die Theorie des Beziehungslernens und Kommentare eines Coaches (Breuninger & Schley, 2014). Ziel war es, den Schulen durch eine individuelle und kollegiale Auseinandersetzung mit den Filmen eine Möglichkeit zu bieten, sich in den z. T. neuen Kollegien über den Umgang mit ungewissen Situationen auszutauschen und einen Dialog über Lernen und den Umgang mit Schüler/innen, Kolleg/innen und Eltern zu führen. Das sollte Schulentwicklungsprozesse im Sinne kollektiver Lernprozesse in den Kollegien sowie die Entwicklung von neuen Leitbildern und pädagogischen Konzepten an den einzelnen Schulstandorten anregen und unterstützen (Paseka, 2017).

An jenen drei Schulen, die bereit waren, die Einführung der Innovation wissenschaftlich begleiten zu lassen, wurden zu drei Messzeitpunkten (zu Projektbeginn /t1, nach sechs Monaten /t2 bzw. zwölf Monaten /t3) Interviews mit den Schulleiter/innen und Gruppendiskussionen mit Lehrpersonen des ersten Jahrgangs der neuen Gemeinschaftsschulen durchgeführt, um die Arbeit mit der Lernplattform zu evaluieren. Die Daten wurden zunächst kategorial ausgewertet. Für diesen Beitrag wurden ausgewählte Textstellen einer Reanalyse mittels Dokumentarischer Methode (Bohnsack, 2014) unterzogen, die sich an Überlegungen der Praxeologischen Wissenssoziologie orientiert (siehe oben).

3 Die Namen der Schulen sind fiktiv. Im Sinne der Anonymisierung wird im Folgenden ausschließlich von Schulleiter/innen und Lehrpersonen gesprochen.

4 SHIP-Begleitstudie (Stärkung von Handlungssicherheit und Intuition mittels eines Praxissimulators), finanziert durch die Robert Bosch- sowie Breuninger-Stiftung. Projektdauer: Mai 2013 bis Oktober 2014 (Paseka, Hinzke & Maleyka, 2014; Paseka, 2017). Die Lernplattform wurde als Prototyp Schulen zur Verfügung gestellt, von Lehrpersonen ausprobiert und evaluiert.

5 Der Name „Performance Simulator“ verweist darauf, dass in den Videofilmen Praxis simuliert wird. Die Videos wurden mit Schüler/innen aus Theatergruppen und Schauspieler/innen gedreht, daher der Name fiktionale oder „staged videos“.

Anlass für eine solche Reanalyse war ein zentrales Ergebnis der Evaluation. Anfangs zeigte sich eine große Begeisterung für die Lernplattform: Zwischen 60 und 100 Prozent der Lehrpersonen an den beteiligten Schulen votierten für eine Teilnahme. Allerdings stellte sich bald heraus, dass die Lernplattform nicht so funktionierte wie geplant, und zwar an keiner der Schulen. Um die technischen Probleme zu beheben, gab es mehrere Interventionen seitens des Entwicklungsteams. Die Situation verbesserte sich zwar, aber die Begeisterung für die Lernplattform – gemessen an Temperaturabfragen zu zwei Zeitpunkten – sank, allerdings in unterschiedlichem Ausmaß. Während die Lehrpersonen in Altenburg zum dritten Messzeitpunkt ihre Begeisterung nur mehr bei 5–20 Grad sahen, lag dieser Wert in Wiesengrund bei 60 Grad, in Sonnenstein hingegen bei 90–98 Grad. Daraus entstanden Fragen zu den konjunktiven Erfahrungsräumen sowie den zugrundeliegenden Orientierungsrahmen an den drei Schulstandorten. Als Basis für eine Reanalyse mit der Dokumentarischen Methode wurden solche Passagen aus den Interviews mit den Schulleiter/innen (t1, t2) und den Gruppendiskussionen mit den Lehrpersonen (t2) ausgewählt, die erzählgenerierend angelegt waren und eine große Gestaltungsfreiheit bei der Beantwortung zuließen. Diese umfassten die folgenden Themenfelder: den Weg zur Gemeinschaftsschule (t1) und die Anfangerwartungen an die Lernplattform (t2) (Schulleitungen) sowie die Bitte spontane Bilder darzulegen, wenn an die Arbeit mit der Lernplattform gedacht wird (t2) (Schulleitungen, Lehrpersonen).

Die ausgewählten Passagen wurden in einem ersten Schritt einer formulierenden Interpretation unterzogen, d. h. die Ober- und Unterthemen und der „propositionale Gehalt“ (Bohnsack, 2017, S. 79) bestimmt. Im zweiten Schritt, der reflektierenden Interpretation, wurden die impliziten Wissensbestände und der Orientierungsrahmen rekonstruiert, konkret die proponierte Performanz, d. h. jene Praxis, die zum „Gegenstand von Darstellungen“ (ebd., S. 21) gemacht wurde, und die performative Performanz, d. h. die beobachtbare Praxis der Kommunikation in den Gruppendiskussionen (Przyborski, 2004; Schäffer, 2018). Die Analyse basiert auf systematischen Vergleichen, sowohl zwischen den Interviews und Gruppendiskussionen pro Schulstandort als auch zwischen den Schulen. Im Anschluss wurden die Ergebnisse in Form von Fallbeschreibungen entlang der zwei folgenden Fragen verdichtet⁶: Auf welche *Normen* und *Common Sense-Theorien* (Orientierungsschemata) greifen Schulleiter/innen und Lehrpersonen in ihren Erzählungen zurück? Welche *Orientierungsrahmen* zeigen sich?

5. Ergebnisse

Im Folgenden werden Ergebnisse bezüglich der drei Schulen anhand von ausgewählten Passagen vorgestellt. Als ein zentrales Ergebnis zeigen sich dabei an allen drei Schulen Homologien zwischen den Orientierungen der Schulleiter/innen und den Orientierungen der Lehrpersonen. Diese Homologien fallen je nach Standort unterschiedlich aus.

6 Auf eine Typenbildung wird angesichts der geringen Zahl der beteiligten Schulen verzichtet.

5.1 Schule Altenburg

Auf Seiten des Schulleiters wird bereits zu Interviewbeginn eine Diskrepanz zwischen wahrgenommenen Normen und Common Sense-Theorien auf der einen Seite und der eigenen Handlungspraxis auf der anderen Seite deutlich, wenn er den Werdegang zur Gemeinschaftsschule thematisiert. Er nimmt die *Norm* wahr, dass die Heterogenität der Schülerschaft bei der Schulentwicklung zu berücksichtigen sei und begründet dies mit einer hohen gesellschaftlichen und schulpolitischen Akzeptanz dieses Themas. Erkennbar wird dabei, dass der Schulleiter eine *Fremdrahmung* insofern wahrnimmt, als er die Schulform Gemeinschaftsschule zu anderen Schulformen relationiert: Hinsichtlich der Erfüllung der wahrgenommenen Norm bezüglich der Heterogenität der Schülerschaft fokussiert er den organisationalen Rahmen und damit äußere Rahmenbedingungen, die die Entwicklung und Möglichkeiten des Standorts mitbestimmen. Erkennbar wird zudem, dass sich der Schulleiter an *Common Sense-Theorien* über Gerechtigkeit orientiert, indem er auffällige Schüler/innen an seiner Schule thematisiert, die eigentlich auf eine andere Schulform gehörten: „Wie geht man jetzt mit den Kindern um, sodass man möglichst dem Individuum gerecht wird?“ (SL-A, t1, Z. 135). Als *Orientierungsrahmen* wird dabei deutlich, dass der Schulleiter im Entwicklungsprozess der Schule die Norm zu erfüllen sucht, auf die Heterogenität der Schülerschaft einzugehen. Er orientiert sich somit handlungspraktisch an wahrgenommenen normativen und fremdrahmenden Gehalten.

Die Erwartungen an die Lernplattform stellt der Schulleiter im zweiten Interview so dar:

Dass wir ein, ähm, sage ich mal, leichtgängiges System vorfinden, wo Lehrerinnen und Lehrer im Alltag an ihren, ähm, Haltungseinstellungen im Umgang mit Kindern und Jugendlichen arbeiten und trainieren können, und sich am Ende Fragen auftun in den Köpfen der Lehrkräfte, über ihre eigenen Haltungen im Umgang mit Kindern, und dass sich darüber vielleicht Haltungen verändern bei den Lehrkräften (SL-A, t2, Z. 5–9).

Der Schulleiter erwartet etwas vorzufinden, das von außen kommt und „leichtgängig“ ist, d. h. sich in der vorhandenen Umbruchsituation zur Gemeinschaftsschule reibungslos und einfach im Schultag durch die Lehrkräfte nutzen lässt. Zugleich wird die Lernplattform als „System“ bezeichnet, d. h. als eigenlogisch strukturierte Größe, die bei den Lehrpersonen einen Effekt haben soll. Eine solche Vorstellung über die Lernplattform geht einher mit einer *Common Sense-Theorie* über Steuerung, nach der sich Neues an Schulen mittels eines extern zur Verfügung gestellten Neuem linear herstellen lässt. Als diese Vorstellungen enttäuscht werden, externalisiert der Schulleiter die Ursachen für das Scheitern: Die Schulleitung führt dies auf die nicht-funktionierende Technik sowie die Arbeitsbelastung des Kollegiums zurück. Das Scheitern wird primär in Umständen gesucht, die sich der Steuerbarkeit durch die Schule entziehen: die Technik, für die die Schule bzw. die Schulleitung nicht verantwortlich war, und die Zunahme der Arbeitsbelastung („hat unsere Arbeitsbelastung weiter zugenommen, an unserer Schule hier, in Altenburg, so dass die Kolleginnen und Kollegen gar nicht den Kopf frei ham, daran zu arbeiten“, SL-A, t2, Z. 22–23). Der nicht-freie Kopf ist ein Faktum, das im Raum stehen bleibt und seiner Wahrnehmung nach nicht geändert werden kann. Als *Orientierungs-*

rahmen deutet sich eine Distanzierung von der Lernplattform an: aufgrund von Nicht-Machbarkeit, die mit der ‚Technik‘ und der zugenommenen Arbeitsbelastung begründet wird, sowie mit der Erfahrung der Ohnmacht betreffend Steuerungsmöglichkeiten. Anschlüsse an vorhandenes Wissen werden nicht gesehen, eine Hinwendung zu neuen Visionen oder Zielen ist nicht erkennbar.

Dazu passt auch jenes Bild, das der Schulleiter mit Blick auf die Arbeit mit der Lernplattform im zweiten Interview zeichnet:

Ähm, also ein, man ist auf einen Berg gestiegen, und es hat eine wunderschöne Aussicht gegeben, aber leider ist man abgestürzt, oder es kamen viele Wolken auf, ja, das ist so das Bild, ähm, man kann die Aussicht gar nicht richtig genießen, weil, wie gesagt, ich wiederhole mich, die Technik nicht richtig mitgemacht hat. [...] Also ein Berggipfel, wolkenverhangen, und ähm, man müsste jetzt die Wolken wegstreichen, um die freie Aussicht zu genießen, und dann wäre es gut, man käme runter, ähm, vom Gipfel, und hätte das Gefühl, man hätte etwas wirklich Gutes erlebt, und könnte eine Menge mitnehmen für seinen Beruf (SL-A, t2, Z. 893–902).

Der Berg steht als Symbol für eine Hoffnung („eine wunderschöne Aussicht“), doch aufgrund von Wolken erfolgte ein Absturz und die Aussicht war nicht zu genießen. Die Ursache für den Absturz wird klar benannt: die Technik, „die nicht richtig mitgemacht hat“. Andere Ursachen werden nicht thematisiert, der Prozess des Mislingens steht im Zentrum.

Der *Orientierungsrahmen* lässt sich durch eine sprachliche Analyse genauer rekonstruieren. Hier fällt vor allem die mehrmalige Verwendung des Wortes „man“ auf. Eine fallinterne Kontrastierung mit anderen Passagen (s. oben) lässt vom Projektbeginn bis zum Zeitpunkt des zweiten Interviews einen Wechsel vom „wir“ zum „man“ erkennen. Das deutet eine Distanzierung an, denn die Erfahrungen scheinen nicht mehr die eigenen zu sein, eine Abstrahierung von der eigenen Person wird hier sprachlich zum Ausdruck gebracht. Eine persönliche Involvierung ist nicht (mehr) erkennbar, auch die Verantwortung für den Prozess scheint abgegeben worden zu sein. Die Nutzung des Konjunktivs unterstreicht eine solche Distanzierung.

Eine solche Ohnmacht bezüglich der Nutzung der Lernplattform dokumentiert sich auch in einer Gruppendiskussion mit drei Lehrpersonen derselben Schule. Darum gebeten, zum zweiten Erhebungszeitpunkt ein spontanes Bild zu ihrer Arbeit mit der Lernplattform zu skizzieren (GrD, t2, Z. 347–403), äußern sich Lehrerin A1 und A2 wie folgt:

- A1: Verzweiflung. [lacht] Gut aber. Ja weil ich ja nich rankonnte.
 Forscherin: Jaja genau. Ein Bild dazu?
 A1: Ach n Bild. Ja wie so vorm Berg wo man nich hochkann [schmunzelt].
 [...]
 A2: Ja eher also es war eher so n so n Auf und Ab. Mal wieder motiviert ähm versucht anzufangen und dann nachm fünften Clip dann vielleicht äh ja wieder wieder isch wieder hängengeblieben, äh wieder aufgehört. Dann nach n paar Wochen hat man nochmal neuen Versuch gewagt, also vielleicht so Wellen oder so, also einfach so n Auf und Ab.

Während A1 das Bild eines unerreichbaren Berges für die persönliche Arbeit mit der Lernplattform formuliert, wird nach geschilderten positiven Erfahrungen das Bild von Wellen generiert, als Metapher für ein „Auf und Ab“ (A2, t2, Z. 403). A2 führt aus, dass ihre vorhandene Motivation durch die technischen Probleme minimiert wurde. Das Bild der Wellen stellt eine Konklusion des vorher Gesagten dar und mildert die negativen Assoziationen von A1. Die Ursachen für das Nicht-Hochkommen-Können sowie die Wellenbewegungen werden – auch bei den Lehrpersonen – durch die Technik und damit extern bestimmt.

Zusammengefasst wird an diesem Standort ein von Schulleitung und Lehrpersonen geteilter Orientierungsrahmen sichtbar: Die genannten Akteur/innen arbeiten sich an von außen gegebenen Umständen ab. Schule erscheint dabei als Organisation, der angesichts wahrgenommener Fremdbestimmung in weiten Teilen die Fähigkeit zur Entscheidung und zum Handeln abgesprochen wird. Sind funktionierende Rahmenbedingungen nicht gegeben, macht sich Ungewissheit breit, die aber nicht als Impuls für einen autonomen Umgang und eine produktive Bearbeitung gewendet wird. Dies geht in der Praxis mit einem weitgehenden Abbruch der Beschäftigung mit der Lernplattform einher.

5.2 Schule Wiesengrund

In Wiesengrund zeigt sich eine wahrgenommene *Fremdrahmung* bei der Schulleiterin direkt zu Beginn des Interviews, wenn sie im Kontext der Erzählung zur Etablierung der Gemeinschaftsschule wiederholt auf eine bildungspolitische Vorgabe eingeht: „Große Entwicklung war der Bildungsplan 2004“ und eine Verbindung zu ihrer Berufsbiographie herstellt: „Der kam neu als ich so [...] die Schulleitungsfunktion übernahm“ (SL-W, t1, Z. 83–84). Sie verortet sich selbst und die daran anschließenden Bemühungen in einem bildungspolitischen Kontext, wobei ein Wir-Modus dominiert („Das war eine Chance für uns, auch weil wir projektorientiert schon gearbeitet haben“, SL-W, t1, Z. 84–85). Die Fremdrahmung wird als Impuls geschildert, der durch die Schulleitung und das Kollegium am Schulstandort aufgegriffen wurde. Es wurde eine gemeinsame Sache daraus, die mit viel Engagement angegangen wurde. Als Instanz für diese Fremdrahmung wird die Landesregierung genannt: Während diese zunächst als negativer Gegenhorizont und Verhinderungsinstantz beschrieben wird, weil sie die Ideen der Schule nicht akzeptiert, mutiert sie im Laufe der Erzählung zu einer Ermöglichungsinstanz. Als *normative* Vorgaben im bildungspolitischen Diskurs werden dabei Individualisierung, Gemeinschaft und Differenzierung auf verschiedenen Niveaustufen wahrgenommen und mit *Common Sense-Theorien* zu Schulentwicklung verknüpft: Schulentwicklung als etwas langfristig Geplantes benötigt ein Ziel, wobei Schulen mit ihren Ideen einzubeziehen seien.

Als *Orientierungsrahmen* lässt sich erkennen, dass sich die Schulleiterin zum einen – ähnlich wie der Schulleiter in Altenburg – an der Erfüllung äußerer Normen orientiert, indem sie sich und ihr Handeln in einem politischen und hierarchischen System verortet. Zum anderen wird erkennbar, dass die Schulleiterin bei der Gemeinschaftsschulwerdung auch die Kolleg/innen einbezogen hat, d. h. wahrgenommene Normen schulstandortspezifisch zu adaptieren gesucht hat.

Auf die Frage nach den Ausgangserwartungen für die Arbeit mit der Lernplattform beginnt die Schulleiterin im zweiten Interview mit „ich“:

Meine Ausgangssituation bzw. Erwartungen zu Beginn waren die Begeisterung, die ich gespürt habe in den ersten Gesprächen [...], dass die sich überträgt auf das Kollegium. So, dass ich überzeugt war, dass das genau zu uns passt. Dass wir in dieser Aufbruchstimmung sind, und wir einfach auch in der Lehrerfortbildung etwas Neues ausprobieren wollen (SL-W, t2, Z. 3–8).

Ausgangspunkt waren die eigenen positiven Gefühle, die „Begeisterung“ beim Vorstellen der Lernplattform und die Überzeugung, dass auch das Kollegium davon angetan sein könnte. Sie wechselt vom „ich“ zum „wir“ und proklamiert eine „Aufbruchstimmung“ sowie einen Willen von allen zum Ausprobieren. Das persönliche Engagement und dessen Übertragung auf das „wir“ lässt sich an mehreren Stellen in den Interviews erkennen, gepaart mit einem hohen Verantwortungsgefühl für die Schule und das Kollegium, aber auch mit der Erwartung, dass sich alle für diese Sache einsetzen. Als *Common Sense-Theorie* lassen sich emotionale Vorstellungen von einem gelungenen Projektbeginn erkennen. Als negativer Gegenhorizont wird dazu in der weiteren Erzählung die Technik ins Spiel gebracht:

Es ist blöd, es immer auf die Technik zu schieben, aber die haben tatsächlich so ein bisschen einen Knick gebracht, weil wir waren (-) alle begeistert, oder fanden das so gut, dass wir gesagt haben, wir starten alle, wir haben in der GLK [Gesamtlehrerkonferenz] beschlossen, wir wollen das alle ausprobieren (SL-W, t2, Z. 14–16).

Auf die Frage nach einem Bild zum Prozessverlauf nennt die Schulleitung keinen Gegenstand als Metapher, sondern nutzt Adjektive:

Mmh. (—) Boa, was fällt mir da für ein Bild ein? (--) He, he, he (-) ein bisschen ein trübes, mmh, ein verschleiertes Bild, wo ich nicht genau weiß, ich hatte ein klares Ziel, und das sehe ich nimmer so ganz klar. Und hab ein bisschen Sorge, dass dieser (-) tolle Ansatz, und auch der Aufwand, der damit betrieben wird, mit wissenschaftlicher Begleitung, wo ich ganz stolz war, dass Herr Schley da uns gefragt hat, ob wir das machen können. Dass des so ein bisschen (-) niedergemacht wird, oder sich verläuft so. // Mmh. // Ne? // Mmh. // Also eher so ein sorgenvolleres Bild jetzt (SL-W, t2, Z. 45–54).

Das Bild ist „trüb“ und „verschleiert“, das zunächst vorhandene Ziel, als positiver Gegenhorizont artikuliert, ist nun verschwommen. Es wird ausschließlich in der „ich“-Form gesprochen und die Sorge ausgedrückt, dass der Aufwand für das Projekt „niedergemacht“ werde und sich das Projekt „verläuft“. Am Ende wird mit dem Adjektiv „sorgenvoll“ auf den bisherigen Aufwand und die Arbeit von anderen geblickt. Die Schulleitung formuliert Empathie für die beteiligten Personen. Damit lässt sich als *Orientierungsrahmen* die eigene Wahrnehmung bzw. die eigenen Gefühle rekonstruieren, die sich auf die Sache beziehen, aber auch auf die Situation der anderen involvierten Personen.

In der Gruppendiskussion mit drei Lehrpersonen werden auf die Frage nach einem Bild zum persönlichen Prozessverlauf zunächst zwei Aspekte thematisch (GrD-W, t2, Z. 571–579):

- W1: Also ich würde bei meiner Sensibilisierung⁷ bleiben. Für mich is das wirklich n Instrument um Führungskräfte zu sensibilisieren. Lehrer für den Schulalltag zu sensibilisieren. // Mmh. // Inwiefern was der Einzelne draus macht, (2) darf jeder selber entscheiden. Ob er sich sensibilisieren lässt, auch in wie weit in welchem Umfang. Joa. Find ich trifftts.
- W2: Für mich bleibt dieses Bild der Kosten-Nutzen Frage einfach immer wieder hängen. Das is einfach mein großes, wenn ich an die Lernplattform denk, denk ich automatisch oh mein Gott ich find die Zeit nich. Verbind ich automatisch [schmunzelt] mit dem Gedanken daran. Also für mich isses einfach dieses dieser zeitraubende Aspekt.

Es werden zwei Begriffe eingeführt, die als *Common Sense-Theorien* über die Lernplattform den Blick auf unterschiedliche Aspekte lenken: die Lernplattform als Instrument zur eigenen Sensibilisierung und die Lernplattform unter einer persönlichen Kosten-Nutzen-Perspektive. Die beiden Perspektiven bleiben zunächst nebeneinander stehen. Auf die Nachfrage des Moderators hin, ob der dritten Lehrperson noch ein Bild einfiel (GrD-W, t2, Z. 680–686), äußert diese:

- W3: Äh ich stimm dene zwei Kollege ich ich nehm beides mit ins Boot. Die Zeit und die Sensibilisierung. Also seh ich das. Also ich ich ich hab so so ne Waage. Und es isch irgendwie gleich. Ich find es isch eigentlich scho alles gsagt worde.
- Moderator: Eine Waage.
- W3: Ja, ne Waage. Die eine Seite die sagt eher dieses Zeit Nutzen und die andere Sensibilisierung. Und die pendeln die ganze Zeit so hin und her. Und ich weiß jetzt net wie wie ich mich entscheide soll. Also lass ich's mal auf Gleichstand.

W3 entwirft als Konklusion das Bild einer Waage, die die beiden Perspektiven verknüpft: Sensibilisierung und eine gute Kosten-Nutzen-Balance wären gleich wichtig.

Als von Schulleitung und Lehrpersonen geteilter *Orientierungsrahmen* an diesem Schulstandort deutet sich ein Spannungsfeld an, an dem sich die Akteur/innen abarbeiten: zwischen der Vorstellung von Schule als einem organisationalen System, das für die Rahmenbedingungen vor Ort verantwortlich ist, und der Vorstellung von subjektiver Verantwortung für die eigenen Kräfte und Ressourcen angesichts eines möglichen Gewinns. Auf der Suche nach Gewissheiten ergibt sich daraus in der Praxis eine unterschiedliche Nutzung der Lernplattform.

5.3 Schule Sonnenstein

Im Gegensatz zu den beiden anderen Schulen fokussiert der Schulleiter aus Sonnenstein auf die Frage nach dem Weg zur Gemeinschaftsschule nicht externe Vorgaben, sondern den Unterricht.

⁷ W1 hat in einer vorherigen Passage darauf hingewiesen, dass die Lernplattform sie sensibilisiert hätte: „dass man an an ja an an Schultagen mal genauer hinguckt und noch a mal nachfragt“ (GrD-W, t2, Z. 467).

Ja, wir haben gespürt, dass der Klassenunterricht so nicht funktionieren kann mehr. Dass wir mit, äh, so verschiedenen Schülern ein Programm abspulen, was gemeinsam beginnt an einem bestimmten Gong oder Klingelzeichen, und nach Einheiten von 45 Minuten alle Schüler auch dann wiederum am gleichen Punkt angekommen sein müssen (SL-S, t1, Z. 72–75).

Die bisherige Unterrichtsorganisation, die auf der Zusammenfassung von unterschiedlichen Kindern in Jahrgangsklassen, einem routinierten Programm für alle, einer einheitlichen zeitlichen Taktung und der Orientierung an einer imaginären Mitte basiert, wird mit ihren *normativ* vorgegebenen Insignien (Gong bzw. Klingelzeichen, Einheiten von 45 Minuten) zum negativen Gegenhorizont für eine alternative Vision von Schule. Die Vorgaben durch die derzeitige Schulpolitik werden abgelehnt, die existierende *Fremd-rahmung* in Frage gestellt. Stattdessen werden als *Common Sense-Theorie* Vorstellungen einer alternativen Pädagogik genutzt: das Lernen und die Bedürfnisse der Schüler/innen sollen im Zentrum stehen, lebenslanges Lernen soll angebahnt werden.

In den ersten Passagen zeigt sich ein *Orientierungsrahmen*, der durch das „wir“ der Schule und das Gefühl der eigenen Unzufriedenheit aufgespannt wird. Die „wir“-Sätze sind Ausgangspunkt und Endpunkt, das „wir“ rahmt die alternativen pädagogischen Argumente. Diese Überlegungen gehen mit der Vision eines Paradigmenwechsels einher, durch den das Lernen der Schüler/innen ins Zentrum gerückt werden soll.

Auf die Frage nach den Erwartungen an die Lernplattform wird im zweiten Interview zunächst eine Enttäuschung ausgesprochen: „Ja, ich hatte mir mehr davon versprochen, dass wir tatsächlich professioneller im Umgang mit Schülern werden, im persönlichen Umgang“ (SL-S, t2, Z. 4–5). Im Zentrum steht auch hier als *Common Sense-Theorie* eine Vision: ein professionellerer Umgang als Orientierung am Kind bzw. Jugendlichen. Als negativer Gegenhorizont wird auf das traditionelle Professionsverständnis, „das Vermitteln von Stoffen“ (SL-S, t2, Z. 8) als Orientierung am Fach verwiesen. Die Lernplattform wird als „Trainingsprogramm“ (SL-S, t2, Z. 21) bzw. „Trainingsmedium“ (SL-S, t2, Z. 30) bezeichnet. Das setzt voraus, dass die Trainees, Lehrpersonen und Schulleitung, das wollen und sich darauf einlassen. Verhaltensänderungen seien nur durch Reflexion möglich: durch Anregung, die Analyse von Situationen und die Ableitung von Handlungskonsequenzen. Die Lernplattform wird als Ermöglichungsinstrument wahrgenommen, durch das Anregungen für die professionelle Weiterentwicklung vermittelt werden. Eine Orientierung am Scheitern hat keinen Platz.

Die Frage nach einer Metapher für den bisherigen Verlauf wird trotz nochmaligem Nachfragen nicht beantwortet. Stattdessen werden Effekte und Ziele thematisiert. Die sprachliche Analyse zeigt ein Pendeln zwischen den konkreten Erfahrungen bei der Einführung der Lernplattform und allgemeinen Erfahrungen in Schulentwicklungsprozessen. Die konkreten Erfahrungen werden gleichsam aus der Perspektive eines Schulentwicklers angesehen: Es gibt verschiedene Gruppen im Kollegium und es gibt verschiedene Stränge in der Entwicklung, das sei ‚normal‘. Beides muss zusammengeführt werden. Damit drückt sich als *Orientierungsrahmen* keine Ohnmacht hinsichtlich der Steuerung der Innovation, sondern eine Relationierung der Lernplattform zu vorhandenen Erfahrungen in der Schulentwicklungsarbeit aus, eine Orientierung an der ‚Normali-

tät‘ von verschiedenen, womöglich divergierenden Aspekten und möglichen Konflikten.

An der Schule Sonnenstein fanden zwei Gruppendiskussionen statt, eine mit zwei, die andere mit drei Lehrpersonen. In Gruppendiskussion 1 wird das Arbeiten mit der Lernplattform durch S1 mit einem Bild von Sofa, Tee und Nüssen beschrieben. Es strahlt Gemütlichkeit aus, die Person hat sich Zeit genommen, um mit der Lernplattform zu arbeiten. S2 nutzt hingegen die Metapher eines Apfels, um den Erkenntnisgewinn aus dem Ansehen der Sequenzen zu beschreiben. Das Bild des Apfels wird nach zwei Richtungen interpretiert: Jeder Apfel/jedes Kind hat verschiedene Seiten. Je nachdem, wie man einen Apfel/ein Kind ansieht, sieht man etwas Anderes. In Gruppendiskussion 2 werden drei unterschiedliche Metaphern genannt: Die Lernplattform wird (1) als bewusstes Fernsehen, als daily soap mit Fortsetzungen beschrieben, allerdings mit Tiefgang und irritierenden Momenten, die etwas auslösen; (2) als Fahrsimulator, mit dem man unangenehme Situationen gefahrlos üben kann und (3) als Blinker, wobei im eigenen Unterricht die Lernplattform und in der Arbeit mit der Lernplattform eine Situation des Unterrichts hineinblinkt.

Die Lehrpersonen haben unterschiedliche Assoziationen, die sie beschreiben ohne explizit aufeinander Bezug zu nehmen. Gemeinsam ist diesen Bildern, dass sie sich – mit Ausnahme der Beschreibung von S1 – auf das Produkt, die Lernplattform, beziehen. Es kann mit der Lernplattform gearbeitet werden und ein Erkenntnisgewinn ist möglich, wenn auch in unterschiedlicher Weise.

Als geteilter *Orientierungsrahmen* kristallisiert sich an diesem Standort ein autonomes Handeln heraus: bei der Schulleitung, indem äußere Impulse aufgegriffen werden, aber ein nicht-einheitliches Vorgehen als ‚normal‘ apostrophiert wird, und bei den Lehrpersonen, die mit je eigenen Assoziationen an die Lernplattform herangehen. Äußere Impulse müssen organisationsintern bzw. subjektiv verarbeitet werden. Daraus ergibt sich eine ‚normale‘ Nicht-Planbarkeit bei der konkreten Umsetzung. Eine so verstandene Ungewissheit verlangt ein aktives Annehmen und ist Teil eines selbstbestimmten Handelns.

6. Diskussion

Dieser Beitrag fokussiert zwei Forschungsfragen zu Schulentwicklungsprozessen, die sich aus der Nutzung der Dokumentarischen Methode für die Auswertung von Interviews und Gruppendiskussionen ableiten: (1) eine inhaltliche Frage nach den Ergebnissen der Analyse und (2) eine Frage zu den eingesetzten Methoden.

Forschungsfrage 1 fokussiert auf die konjunktiven Erfahrungsräume, die sich an den drei untersuchten Schulen rekonstruieren ließen, deren Bedeutung für Schulentwicklungsprozesse und den Stellenwert von Ungewissheit in diesen Prozessen. Die Daten verweisen darauf, dass es an den Schulen unterschiedliche konjunktive Erfahrungsräume gibt, die sich in den Aussagen von Schulleitungen und Lehrpersonen je standortspezifisch homolog bzw. strukturident abbilden und einen unterschiedlichen Nährboden für eine innovative Idee darstellen.

Drei *Orientierungsrahmen* lassen sich dabei rekonstruieren. Die Erfahrungen mit der Lernplattform orientieren sich an der Schule Altenburg an einer wahrgenommenen Fremdrahmung von Schule und normativen Vorstellungen. Angesichts einer wahrgenommenen Nicht-Erfüllung dieser Normen wird das Scheitern der Nutzung des Angebots durch eine Verschiebung der Verantwortung externalisiert (auch Amling, 2017, S. 118). Der von Schulleitung und Lehrpersonen geteilte Orientierungsrahmen der Schule Wiesengrund zeigt sich als Abarbeiten am Spannungsfeld zwischen externen Vorgaben und eigenen Gestaltungsphantasien. An der Schule Sonnenstein konnte eine handlungspraktische Orientierung an Autonomie sowohl auf der Ebene der Organisation als auch auf der Ebene der Akteur/innen herausgearbeitet werden.

Die unterschiedlichen Orientierungsrahmen lassen auf einen je anderen Umgang mit *Ungewissheiten* in Schulentwicklungsprozessen schließen. In der Schule Altenburg wird Schulentwicklung als linearer und steuerbarer Prozess, als Ergebnis von externen Impulsen und Angeboten auf Basis einer „Machbarkeitsvision“ (Göhlich, 2008) gerahmt. Diese Gewissheitserwartungen erweisen sich allerdings im Prozessverlauf als brüchig, das Empfinden von Ohnmacht ist die Folge: sowohl beim Schulleiter als auch bei den Lehrpersonen. Maximal kontrastierend dazu Schule Sonnenstein: Ungewissheiten werden vom Schulleiter von Anfang an mitgedacht, z. B. als unterschiedliche Begeisterung für die Lernplattform im Kollegium und indem verschiedene Angebote miteinander vernetzt werden. Ein solches Vorgehen lässt eine Steigerung der Ungewissheit vermuten, das proaktive Umgehen verhindert jedoch Erfahrungen der Ohnmacht. Auch bei den Lehrpersonen wird eine differenzierte Einschätzung der Lernplattform sichtbar, aus der sich eine Akzeptanz verschiedener Lösungsmöglichkeiten ableiten lässt.

Zugleich wird in den Interviews mit den Schulleiter/innen erkennbar, dass eine unterschiedliche Wahrnehmung und ein divergierender Umgang mit organisationalen Fremdrahmungen bzw. der „konstituierenden Rahmung“ (Bohnsack, 2017, S. 135) in Relation zur Gestaltung von Schulentwicklungsprozessen steht, indem sie derartige Prozesse zuweilen zu hemmen (v. a. Standort Altenburg), zuweilen zu fördern (v. a. Standort Sonnenstein) vermögen. Vor diesem Hintergrund wäre eine weitergehende Beforschung der Ausformung und der Bedeutung von konstituierenden Rahmungen an Schulen im Kontext einer dokumentarischen Schulentwicklungsforschung erstrebenswert.

In der vorliegenden Studie hat sich somit pro Schulstandort *ein* konjunktiver Erfahrungsraum rekonstruieren lassen. Allerdings muss kritisch eingewendet werden, dass nur ein Teil der schulischen Akteur/innen (Schulleiter/in, Lehrpersonen des ersten Jahrgangs der Gemeinschaftsschule) einbezogen war, während das übrige Kollegium und die Schüler/innen nicht Gegenstand der Untersuchung waren. Zugleich bezieht sich das konjunktive Verstehen auf die Ebene der Nutzung einer Lernplattform als möglichen Impuls für Schulentwicklungsprozesse. Weiterführend wäre daher die Frage, in welcher Relation derartige konjunktive Erfahrungsräume zu anderen konjunktiven Erfahrungsräumen stehen, die in Schulen von Relevanz sind – insbesondere dann, wenn Schulentwicklung auf eine Veränderung des Unterrichts zielt und damit einen Bereich fokussiert, für den das Vorliegen geteilter konjunktiver Erfahrungsräume zwischen Lehrpersonen und Schüler/innen unterschiedlich diskutiert wird (etwa kritisch Asbrand & Martens, 2018).

Auch wenn in diesem Beitrag Daten einer Reanalyse unterzogen wurden, die primär zu evaluativen Zwecken erhoben wurden und in Folge dessen z.T. auf engmaschige Fragestellungen seitens der Forscher/innen zurückzuführen sind, hat sich aus methodischer Sicht (Forschungsfrage 2) das Datenmaterial als ergiebig genug erwiesen, um auf Basis der neueren Überlegungen zur Praxeologischen Wissenssoziologie nach Bohnsack (2017) einen Beitrag zu einer dokumentarischen Schulentwicklungsforschung zu leisten. Für weitere praxeologische Forschungsarbeiten wäre es noch ergiebiger, den Erforschten mehr Raum zu geben, ihre eigenen Relevanzen zu entfalten. Es hat sich hingegen als fruchtbar erwiesen, Schulleiter/innen und Lehrpersonen getrennt voneinander zu befragen. Andere Studien im Kontext einer dokumentarischen Schulentwicklungsforschung verweisen darauf, dass Erhebungssettings, an denen Schulleiter/in und Lehrpersonen gemeinsam teilnehmen, etwa in Gruppendiskussionen, Dominanzverhältnisse zu Tage fördern, die sich mit hierarchischen Strukturen an der Schule decken (zusammenfassend Bauer, Geber, Görtler, Hinzke, Kowalski & Matthes, 2020).

Literatur

- Amling, S. (2017). Formen von und Umgang mit Diskrepanzerfahrungen von LehrerInnen. Reflexionen auf die dokumentarische Analyse der Organisation Schule. In S. Amling & W. Vogd (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung* (S. 103–121). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Argyris, Ch. & Schön, D. A. (1999). *Die Lernende Organisation. Grundlagen, Methoden, Praxis*. Stuttgart: Klett-Cotta (orig. Organizational Learning II. Theory, Method, and Practice, 1996).
- Asbrand, B. (2014). Die dokumentarische Methode in der Governance-Forschung. Zur Rekonstruktion von Rekontextualisierungsprozessen. In K. Maag Merki, R. Langer & H. Altrichter (Hrsg.), *Educational Governance als Forschungsperspektive* (S. 183–205). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06443-3_8.
- Asbrand, B., Bergmüller, C. & Schröck, N. (2006). Das Gruppendiskussionsverfahren und die dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung. In S. Rahm, I. Mammes & M. Schratz (Hrsg.), *Schulpädagogische Forschung. Organisations- und Bildungsprozessforschung. Perspektiven innovativer Ansätze* (S. 15–26). Innsbruck: Studienverlag.
- Asbrand, B. & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bauer, T., Geber, G., Görtler, S.-C., Hinzke, J.-H., Kowalski, M. & Matthes, D. (2020). Auf dem Weg zu einem Konzept Dokumentarischer Schulforschung: Methodisch-methodologische Anfragen an Forschung zum Thema Schulentwicklung. In S. Amling, A. Geimer, A.-C. Schondelmayer, K. Stützel & S. Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode*, 2–3, 349–375. DOI: <https://doi.org/10.21241/ssoar.70916>
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 9., überarbeitete und erweiterte Auflage. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Breuninger, H., & Schley, W. (2014). Pädagogische Führung als dialogische Intervention. *Lernen und Lernstörungen*, 3 (4), 292–301.

- Combe, A. (2010). Wie lassen sich in der Schule Erfahrungen machen. Lernen aus der Sicht der Erfahrungstheorie. *PÄDAGOGIK*, 62 (7–8), 72–77.
- Dedering, K. (2016). Schulentwicklung durch externe Evaluationen? Schulinspektionen und Vergleichsarbeiten in der deutschen Schulpraxis – eine Bilanz. *PÄDAGOGIK*, 68 (1), 44–47.
- Fölker, L. (2013). Organisationen im Wandel. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 14 (1), 67–85.
- Göhlich, M. (2008). Schulentwicklung als Machbarkeitsvision. Eine Re-Vision im Horizont professioneller Ungewissheit. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer, (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 263–276). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Goldmann, D. (2017). *Programmatik und Praxis der Schulentwicklung. Rekonstruktionen zu einem konstitutiven Spannungsverhältnis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hinzke, J.-H., Gesang, J. & Besa, K.-S. (2021). Ungewissheit im unterrichtlichen Lehrer*innenhandeln. Zur Erfahrung von Ungewissheit zwischen Norm, Theorie und Habitus. *ZISU*, 10, 56–69.
- Jensen, D. F. N. (2006). Metaphors as a Bridge to Understanding Educational and Social Contexts. *International Journal of Qualitative Methods*, 5 (1), Article 4. Abrufbar unter: http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5_1/pdf/jensen.pdf.
- Killus, D. & Paseka, A. (2020). Wie kommt Neues in bestehende Systeme? Dynamiken und Beharrungstendenzen in Schulentwicklungsprozessen. In M. Warmt, M. Pietsch, S. Graw-Krausholz & S. Simone (Hrsg.), *Schulinspektion in Hamburg. Der zweite Zyklus 2012–2020* (S. 99–112). Berlin: Wissenschaftlicher Verlag.
- Paseka, A. (2017). Über Strohfeuer und nachhaltige Entwicklungen. Erkenntnisse aus einem innovativen Schulentwicklungsprojekt mit einer videobasierten Lernplattform. In A. Paseka, M. Heinrich, A. Kanape & R. Langer (Hrsg.), *Schulentwicklung zwischen Steuerung und Autonomie* (S. 85–104). Münster & New York: Waxmann.
- Paseka, A., Hinzke, J.-H. & Maleyka, K. (2014). *SHIP-Begleitstudie. Stärkung von Handlungssicherheit und Intuition mittels eines Praxissimulators*. Abschlussbericht.
- Paseka, A., Keller-Schneider, M. & Combe, A. (2018). Einleitung. Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 1–14). Wiesbaden: Springer VS.
- Pietsch, M., Janke, N. & Mohr, I. (2014). Führt Schulinspektion zu besseren Schülerleistungen? *Zeitschrift für Pädagogik*, 60 (3), 446–470.
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Quesel, C. & Mahler, S. (2018). Schulentwicklung unter Druck. Eine Metaphernanalyse zum Turnaround an obligatorischen Schulen in der Schweiz. In E. Zala-Mezö, N.-C. Strauss & J. Häbig (Hrsg.), *Dimensionen von Schulentwicklung. Verständnis, Veränderungen und Vielfalt des Phänomens* (S. 61–82). Münster & New York: Waxmann.
- Richter, D., Böhme, K., Becker, M., Pant, H. A. & Stanat, P. (2014). Überzeugungen von Lehrkräften zu den Funktionen von Vergleichsarbeiten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60 (2), 225–244.
- Rolff, H.G. (1991). Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschule? Theorien und Indikatoren von Entwicklungsprozessen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 37 (6), 865–886.
- Schäffer, B. (2018). Gruppendiskussion. In R. Bohnsack, A. Geimer & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (4. Auflage) (S. 101–107). Opladen & Toronto: Barbara Budrich.

- Schütz, A., Idel, T.-S. & Carvallo, I. N. (2015). Praktiken des Widerstands – widerständige Praktiken. Praxistheoretisch-ethnographische Überlegungen zum Eigensinn von Schulentwicklung. In Y. Völschow, W. Bruns & J. Schlee (Hrsg.), *Schulentwicklung auf dem Prüfstand* (S. 121–128). Aachen: Shaker.
- Spillane, J.P., Reiser, B.J. & Reimer, T. (2002). Policy Implementation and Cognition: Reframing and Refocusing Implementation Research. *Review of Educational Research*, 72 (3), 387–431.
- Vogd, W. & Amling, S. (2017). Einleitung. Ausgangspunkte und Herausforderungen einer dokumentarischen Organisationsforschung. In S. Amling & W. Vogd (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung* (S. 9–42). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Zala-Mezö, E., Strauss, N.-C., Herzig, P., Müller-Kuhn, D., Häbig, J. & Kuster, R. (2018). Der Komplexität von Schulentwicklung methodisch begegnen: Das Projekt ‚Partizipation stärken – Schule entwickeln‘. In E. Zala-Mezö, N.-C. Strauss & J. Häbig (Hrsg.), *Dimensionen von Schulentwicklung. Verständnis, Veränderungen und Vielfalt des Phänomens* (S. 15–60). Münster & New York: Waxmann.
- Zeitler, S., Heller, N. & Asbrand, B. (2013). Bildungspolitische Vorgaben und schulische Praxis. Eine Rekonstruktion der Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern bei der Einführung von Bildungsstandards. *ZISU*, 2, 110–127.

Evidenzbasierte Steuerung als Entfremdungszone?

Zur Rekonstruktion von (Welt-)Beziehungen in der evidenzbasierten Steuerung des Schulsystems

Lea Kallenbach und Kathrin Dederling

Zusammenfassung

Der Beitrag stellt eine inhaltliche sowie methodische Perspektiverweiterung auf die evidenzbasierte Steuerung des Schulsystems vor: Inhaltlich wird der Fokus, mit Bezug auf die Weltbeziehungstheorie (Rosa, 2016), auf die Beziehung zwischen den Ebenen der Einzelschulen und der Bildungspolitik und -administration gerichtet. Methodisch wird ein selbst entwickelter Zugang auf der Basis der Dokumentarischen Methode vorgestellt, der die Weltbeziehungstheorie zur Metatheorie erhebt. Rekonstruktionen dreier Gruppendiskussionen zeigen insbesondere eine ausgeprägte Entfremdung, die sich, über die untersuchte Beziehung hinaus, bis in den Unterricht erstreckt. Der Beitrag schließt mit Implikationen für die evidenzbasierte Steuerung, die Dokumentarische Methode sowie die Schulentwicklungspraxis.

Schlüsselwörter: evidenzbasierte Steuerung, Resonanz, Entfremdung, Schulentwicklung, Dokumentarische Methode

Evidence-based Governance as a Zone of Alienation? Reconstructing (World) Relationships in Evidence-based Governance of the School System

Abstract

The article presents a broadening of the perspective on the evidence-based governance of the school system both in terms of content and methodology: In terms of content, the focus is directed at the relationship between the two levels of a) individual schools, and b) educational policy and administration. This is in reference to the world relations theory (Rosa, 2016). From a methodological standpoint, a self-developed approach based on the Documentary Method is presented, through which the world relations theory is elevated to a meta-theory. Reconstructions of three group discussions, especially, reveal a pronounced alienation that extends, beyond the relationship under study, into the classroom. The paper concludes with implications for evidence-based governance, the Documentary Method, and school improvement in practice.

Keywords: evidence-based governance, resonance, alienation, school improvement, Documentary Method

1. Problemaufriss

Seit mehr als zehn Jahren ist das Konzept der evidenzbasierten Steuerung in Deutschland Bestandteil des bildungspolitischen und bildungswissenschaftlichen Diskurses. Dem Konzept liegt ein idealtypischer Entwicklungszirkel zugrunde (Altrichter et al., 2016): Mit gezielten und durch wissenschaftliche Methoden weitestgehend abgesicherten Instrumenten werden Daten an Einzelschulen erhoben. Diese stellen Informationen über das Erreichen vereinbarter Ziele und Erfolgskriterien (wie etwa Bildungsstandards) bereit. Im Anschluss an Aufbereitungs- und Rückmeldeprozesse werden diese Daten von Schulleitungen, Lehrkräften und ggf. weiteren Akteur/innen der Einzelschulebene und/oder Akteur/innen aus Politik und Administration (z. B. der Schulaufsicht) rezipiert und interpretiert. Es werden Entwicklungsmaßnahmen abgeleitet und implementiert, die zu einer Steigerung der Qualität von Schule und Schulsystem im Sinne eines Erreichens der festgelegten Ziele und Erfolgskriterien führen sollen. Auf diese Weise soll nicht nur die Einzelschule, sondern das Schulsystem als Ganzes und damit auch die politisch-administrative Ebene weiterentwickelt werden. Anders als in klassischen Steuerungskonzepten wird mit der evidenzbasierten Steuerung nicht mehr von einer einseitigen Beeinflussung der Einzelschulen durch die politisch-administrative Ebene (etwa über Gesetze und Finanzmittel) ausgegangen; Einzelschule und politisch-administrative Ebene nehmen vielmehr eine Beziehung der *Wechselseitigkeit* ein, indem beide Ebenen zu einer Veränderung der bestehenden Praxis beitragen sollen.

In den letzten Jahren sind zahlreiche empirische Studien durchgeführt worden, die der evidenzbasierten Steuerung insgesamt sowie einzelnen, ihr zugeordneten Instrumenten und Verfahren (Schulinspektionen, Lernstandserhebungen, zentralen Abschlussprüfungen) erhebliche Wirksamkeitsprobleme attestieren: Die Instrumente und Verfahren stoßen bei Schulleitungen und Lehrkräften zwar auf eine grundsätzliche, wenn auch je nach Instrument und Verfahren unterschiedliche, Akzeptanz (Würster et al., 2016; Maag Merki, 2012; Böhm-Kaper et al., 2016; Brüsemeister et al., 2016), die rückgemeldeten Daten aus diesen Instrumenten und Verfahren münden jedoch nicht in größerem Maße in Maßnahmen zur Veränderung von Unterricht und Schulleben und führen damit – anders als intendiert – kaum zu systematischer Schul- und Unterrichtsentwicklung (Zlatkin-Troitschanskaia et al., 2016; Würster et al., 2016; Bellmann et al., 2016; Demski, 2017). Demgegenüber werden allerdings nicht intendierte Wirkungen (wie eine Ausrichtung der Unterrichtsinhalte an Testinhalten) sichtbar (Bellmann et al., 2016).¹

Zur Erklärung der Wirksamkeitsprobleme evidenzbasierter Steuerung (als begrenzte Beförderung von Schulentwicklung) wird in den vorliegenden Studien überwiegend auf Aspekte der unmittelbar praktischen Umsetzung evidenzbasierter Steuerung rekurriert. Dabei liegt der Fokus zumeist einerseits auf Merkmalen der Schulen und ihrer Akteur/innen (Zlatkin-Troitschanskaia et al., 2016; Brüsemeister et al., 2016; Würster

1 Für ausführlichere Darstellungen des Forschungsstands vgl. z. B. allgemein: Altrichter et al. (2016) und Demski (2017); für Schulinspektion: Altrichter & Kemethofer (2016), Korthoff et al. (2016); für Lernstandserhebungen: Maag Merki (2016); für zentrale Abschlussprüfungen: Klein et al. (2014).

et al., 2016; Kuper et al., 2016; Demski, 2017) – z. B. auf der Evaluationskultur einer Schule (Hosenfeld, 2010) oder speziellem Vorwissen von Lehrkräften und Schulleitungen (Groß Ophoff, 2013) – und andererseits auf Merkmalen der Instrumente, Daten und Rückmeldungen (Demski, 2017; Gärtner, 2013; Brüsemeister et al., 2016) – wie etwa der Lesbarkeit und Verständlichkeit der Ergebnisdarstellungen (Koch, 2011).

Das *Verhältnis zwischen der Einzelschule und den Instrumenten, Daten und Rückmeldeformaten – und damit zwischen der einzelschulischen und der politisch-administrativen Ebene* – ist bislang erst in wenigen Studien in den Blick genommen worden (z. B. bei Dietrich (2016), der zeigt, dass schulische Akteur/innen im Rahmen der Schulinspektion ein tradiertes Verhältnis zwischen Administration auf der einen Seite und schulischen Akteur/innen auf der anderen Seite reproduzieren). Die hier erkennbare Erweiterung der Perspektive auf die Beziehung beider Ebenen ist unserer Meinung nach erforderlich, um die einzelschulische und politisch-administrative Ebene möglichst vollständig, d. h. auch über Aspekte der unmittelbar praktischen Umsetzung hinaus und mit ihrer je spezifischen Eigenlogik, zu erfassen. Auf diese Weise eröffnen sich neue Interpretationswege für das Gelingen und Nicht-Gelingen evidenzbasierter Steuerung, die sich nicht in einer Kennzeichnung von Defiziten auf einzelnen Ebenen des Schulsystems erschöpfen.

Im vorliegenden Beitrag präsentieren wir – vor dem Hintergrund eigener Forschung – einen Vorschlag, diese Perspektiverweiterung sowohl theoretisch als auch methodisch auf einem neuen Weg zu realisieren. Wir greifen dabei in *theoretischer Hinsicht* auf einen soziologischen Ansatz zurück, der in den letzten Jahren eher gesamtgesellschaftlich, weniger noch im bildungswissenschaftlichen Bereich, eine gewisse Popularität erlangt hat – auf die Weltbeziehungstheorie von Hartmut Rosa (2016). Dieser Ansatz bietet ein Konzept zur systematischen Differenzierung von nicht-wechselseitigen Beziehungen sowie wechselseitig transformationalen Beziehungen, wie sie im Zentrum des idealtypischen Entwicklungszirkels evidenzbasierter Steuerung stehen. In *methodischer Hinsicht* nehmen wir Bezug auf einen selbst entwickelten Zugang, der eine weltbeziehungstheoretische Erforschung evidenzbasierter Steuerung ermöglicht. Dieser basiert auf dem Verfahren der Dokumentarischen Methode, die nicht nur im Mittelpunkt des vorliegenden Sammelbandes steht, sondern inzwischen im Bereich der Schulentwicklungsforschung eine größere Verbreitung findet. Dieser spezifische theoretische und methodische Zugang birgt unseres Erachtens ein großes Potenzial, Beziehungen zwischen den Ebenen des Schulsystems systematisch, mit einem besonderen Fokus auf ihre Wechselseitigkeit hin, untersuchen zu können. Damit kann evidenzbasierte Steuerung und somit Schulentwicklung als Beziehungsgeschehen zwischen unterschiedlichen, je eigenlogischen Ebenen begriffen und erforscht werden.

Es ist unser Anliegen, darzulegen, worin dieses Potenzial besteht. Konkret gehen wir in unserem Beitrag der Frage nach, welchen Beitrag die eingenommene Perspektiverweiterung und ihre methodische Realisierung in inhaltlicher wie methodischer Hinsicht für die Schulentwicklungsforschung leisten können.

Dazu werden wir im Folgenden zunächst die Soziologie der Weltbeziehung als theoretisches Fundament der Perspektiverweiterung skizzieren (Kapitel 2). Anschließend

werden wir die Entwicklung unseres methodischen Zugangs auf der Grundlage der Dokumentarischen Methode nachzeichnen und dessen Anwendung darstellen (Kapitel 3), bevor wir ausgewählte Ergebnisse aus unserer Forschung präsentieren (Kapitel 4). Der Beitrag mündet in ein Fazit, in dem wir das Potenzial unseres Zugangs für die Schulentwicklungsforschung und als Ergänzung der Dokumentarischen Methode pointiert explizieren. Darüber hinaus stellen wir die Bedeutung unserer Forschungsergebnisse für die Schulentwicklungspraxis heraus (Kapitel 5).

2. Die Weltbeziehungstheorie als theoretisches Fundament der Perspektiverweiterung

Die Weltbeziehungstheorie (Rosa, 2016) zeichnet sich im Wesentlichen durch eine „Radikalisierung der Beziehungsidee“ aus: Sie nimmt die Beziehung zwischen Subjekt und umgebender Welt mit ihren Weltausschnitten (etwa anderen Subjekten, Gegenständen, Regelungen, Handlungsoptionen etc.) in den Blick. Durch die Konzentration auf diese Beziehung soll ein in der Soziologie bestehender Dualismus zwischen Welt und Subjekt in der Betrachtung sozialer Wirklichkeit überwunden werden.

Betrachtet man die Akteur/innen der einzelschulischen Ebene (Lehrkräfte, Schulleitung, weiteres pädagogisches Personal) als Subjekte einer solchen Beziehung, dann bildet die politisch-administrative Ebene mit ihren Entscheidungen und Maßnahmen einen Weltausschnitt, der die schulischen Akteur/innen in ihrer alltäglichen Arbeit umgibt. Zu diesem Weltausschnitt müssen sie sich stets in Beziehung setzen.

Die Art dieser Beziehung beschreibt die Weltbeziehungstheorie mit zwei Weltbeziehungsmodi, Resonanz und Entfremdung. *Resonanz* bildet eine

„durch Affizierung und Emotion, intrinsisches Interesse und Selbstwirksamkeitserfahrung gebildete Form der Weltbeziehung, in der sich Subjekt und Welt gegenseitig berühren und zugleich transformieren. Resonanz ist keine Echo-, sondern eine Antwortbeziehung (...). Resonanz impliziert ein Moment konstitutiver Unverfügbarkeit. Resonanzbeziehungen setzen voraus, dass Subjekt und Welt hinreichend >geschlossen< bzw. konsistent sind, um mit je eigener Stimme zu sprechen, und offen genug, um sich affizieren oder erreichen zu lassen (...).“ (Rosa, 2016, S. 298).

Der Weltbeziehungsmodus der Resonanz kennzeichnet sich demnach durch eine wechselseitige Transformation von Subjekt und Welt(-ausschnitt). Grundlegend hierfür ist zum einen ein intrinsisches Interesse des Subjekts am Weltausschnitt und seine Affizierung durch diesen. Zum anderen liegt der gegenseitigen Transformation die Möglichkeit des Subjekts zugrunde, etwas in der Welt zu bewegen, zu erregen (emovieren) und eine damit verbundene Selbstwirksamkeit. Für eine solche wechselseitige Transformation müssen beide Pole der Beziehung jeweils hinreichend geschlossen sein, um mit eigener Stimme sprechen zu können, aber auch offen genug, um sich erreichen bzw. sich affizieren zu lassen. Dies kann mittels der Metapher zweier Stimmgabeln illustriert werden, die sich gegenseitig aufeinander einschwingen und ihre jeweilige Frequenz dadurch gegenseitig transformieren (Rosa, 2016).

Mit der Fokussierung des Weltbeziehungsmodus der Resonanz auf die wechselseitige Transformation beider Beziehungspole werden wesentliche *Parallelen zur Wechselseitigkeit zwischen einzelschulischer und politisch-administrativer Ebene* im idealtypischen Entwicklungszirkel evidenzbasierter Steuerung deutlich.

Der Weltbeziehungsmodus der *Entfremdung* bildet das Pendant zur Resonanz und bildet

„eine spezifische Form der Weltbeziehung, in der Subjekt und Welt einander indifferent oder feindlich (repulsiv) und mithin innerlich unverbunden gegenüberstehen. (...) Entfremdung definiert damit einen Zustand, in dem die ‚Weltanverwandlung‘ [die wechselseitige Transformation; Anm. d. Aut.] misslingt, sodass die Welt stets kalt, starr, abweisend und nicht responsiv erscheint (...)“ (Rosa, 2016, S. 316).

Nach Rosa (2016) herrscht der Modus der Entfremdung in modernen Gesellschaften zunehmend vor: So beschleunigen sich gesellschaftliche Verhältnisse fortwährend. Auf makrosoziologischer Ebene geraten unterschiedliche gesellschaftliche Subsysteme in Desynchronisierungsverhältnisse, sie beschleunigen sich in unterschiedlichem Tempo. Auf mikrosoziologischer Ebene geht die (asynchrone) gesellschaftliche Beschleunigung mit subjektiven Strategien der Verfügbarmachung von Weltausschnitten, die zu entgleiten drohen, einher. Indem sich Subjekt und Welt hiermit füreinander verschließen, zeichnet sich der Modus der Entfremdung durch eine ausbleibende Wechselseitigkeit beider Beziehungspole aus (Rosa, 2005; 2016).

Es wird deutlich: Aus weltbeziehungstheoretischer Perspektive wird mit der evidenzbasierten Steuerung eine resonante Beziehung zwischen politisch-administrativer und einzelschulischer Ebene angestrebt. Gleichzeitig kann die Standardisierung des (schulischen) Outputs im Rahmen der evidenzbasierten Steuerung auch als ein Versuch der Verfügbarmachung der Schulentwicklung mit ihren Ergebnissen durch die politisch-administrative Ebene betrachtet werden, der wiederum eher dem Beziehungsmodus der Entfremdung entspräche.

Eine weltbeziehungstheoretisch fundierte Untersuchung der Beziehung zwischen einzelschulischer und politisch-administrativer Ebene bietet also die Möglichkeit, diese Beziehung systematisch auf ihre Wechselseitigkeit im Sinne des idealtypischen Entwicklungskreislaufs evidenzbasierter Steuerung hin in den Blick zu nehmen.

3. Die Dokumentarische Methode als methodisches Fundament der Perspektiverweiterung

Um Beziehungen zwischen einzelschulischer und politisch-administrativer Ebene im weltbeziehungstheoretischen Sinne systematisch erforschen zu können, bedarf es eines Zugangs, der – im Sinne einer „Radikalisierung der Beziehungsidee“ (Rosa, 2016, S. 62) – weder Welt noch Subjekt als gegeben und das je andere als wandelbares Gegenüber begreift. Der Blick muss darauf gerichtet werden, wie Subjekt und Welt in ihrem Relationsgeschehen soziale Wirklichkeit formen. Einen solchen Ansatz bietet die Dokumentarische Me-

thode, die eine vermittelnde Analyseperspektive zwischen objektivistischen und subjektivistischen Zugängen einnimmt und nach dem „Wie“ der Herstellung sozialer Wirklichkeit fragt. Dabei wird der Ursprung der sozialen Welt im Handeln des Subjekts selbst verortet, wobei der Ursprung des Handelns gleichzeitig auch in der sozialen Welt und dem Wissen des Subjekts über diese verortet wird (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014).

Ausgehend von diesen Überlegungen gingen wir im Verlauf unserer Forschung zunächst davon aus, dass eine Rekonstruktion von Weltbeziehungen über das Verfahren der Dokumentarischen Methode möglich ist. Erste praktische Versuche zeigten jedoch, dass die Sichtbarkeit konstitutiver Voraussetzungen einer Resonanzbeziehung – etwa ein Moment der Affizierung – im erhobenen Material mit fortschreitendem Auswertungsprozess weitgehend verloren geht. Eine empirisch fundierte und reflexive Differenzierung der Rekonstruktionen hinsichtlich der Weltbeziehungsmodi Resonanz und Entfremdung kann etwa im Anschluss an eine Typenbildung kaum mehr vollzogen werden. Damit wurde deutlich, dass eine systematische Differenzierung in Beziehungen der Resonanz und Entfremdung bereits im Rekonstruktionsprozess selbst erfolgen muss, über eine Rekonstruktion konstitutiver Voraussetzungen einer Resonanz-erfahrung im Erfahrungswissen der Beforschten.

Um dies zu ermöglichen, haben wir – über einen dreistufigen Prozess – einen Zugang zu Weltbeziehungen entwickelt. In diesem selbst entwickelten Zugang werden zentrale Annahmen der Weltbeziehungstheorie zur Metatheorie erhoben und ergänzen die metatheoretischen Annahmen der Dokumentarischen Methode sowie ihr Verfahren:

Stufe 1: Ein systematischer Vergleich weltbeziehungstheoretischer und metatheoretischer Annahmen der Dokumentarischen Methode diente der Identifikation wesentlicher Parallelen sowie einiger, sich weitestgehend ergänzender Unterschiede beider Ansätze:

Als eine wesentliche Parallele zeigt sich zunächst, dass beide Ansätze eine praxeologische Erklärung für die Entstehung sozialer Wirklichkeit im Relationsgeschehen von Subjekt und Welt anbieten.² Dabei gehen beide Ansätze davon aus, dass Subjekt und Welt in einer existentiellen Beziehung zueinanderstehen, welche erst ungerichtet ist und sich durch Erfahrung zunehmend richtet (Mannheim, 1980, S. 210; Rosa, 2016, S. 483). So steht jeweils die Frage im Zentrum, wie sich diese existentielle Beziehung zwischen Subjekt und Welt ausformt. Während diese formenden Erfahrungen in den metatheoretischen Annahmen der Dokumentarischen Methode nicht näher differenziert werden, unterscheidet die Weltbeziehungstheorie hier Erfahrungen der Resonanz- und Entfremdung (Rosa, 2016, S. 281 ff.).

Fundiert durch die Erfahrungen zwischen Subjekt und Welt verfügen Subjekte laut beider Ansätze über ein spezifisches Erfahrungswissen, welches gemeinsam mit weiteren Wissensarten in einem je spezifischen Wissenskonzept verzeichnet wird. Wenngleich sich die Wissenskonzepte beider Ansätze unterscheiden, verzeichnen beide auf der einen

2 Rosa (2016) bezeichnet seine Ausführungen etwas als „Rudimente einer alternativen Handlungstheorie“ (Rosa, 2016, S. 198).

Seite Wissen über Welt als Gegenüber des Subjekts sowie auf der anderen Seite einen erfahrungsbasierten Sinn des Subjekts für sein Selbst. Dieses Wissen wird jeweils entweder kommunikativ, d. h. sprachlich-theoretisch oder implizit-praktisch und konjunktiv angeeignet und hervorgebracht (Bohnsack, 2017, S. 102 ff.; Rosa, 2016, S. 215 ff.).

Sowohl in der Weltbeziehungstheorie als auch in den metatheoretischen Annahmen der Dokumentarischen Methode mündet das Wissen in Handlungspraxis, die jeweils Ergebnis der Bearbeitung einer konstitutiven Spannung zwischen Wissen über Welt und Sinn für das Selbst darstellt. Diese Handlungspraxis bildet wiederum den Raum neuer Erfahrungen (Bohnsack, 2017, S. 54 ff.; Rosa, 2016, S. 231). Narration als handlungspraktischer Akt und Kulturprodukt gilt in beiden Ansätzen als Medium, mit dem sowohl die theoretisch-sprachlichen Anteile menschlichen Wissens als auch die implizit-praktischen Anteile geäußert und damit rekonstruierbar werden (Bohnsack, 2001, S. 329; Rosa, 2016, S. 268).

Während bislang kein methodologisch fundierter, empirischer Zugang zu Weltbeziehungen vorliegt, bietet die Dokumentarische Methode mit dem Orientierungsrahmen im weiteren Sinne als Ergebnis einer Spannungsbearbeitung aus Orientierungsrahmen im engeren Sinne und Orientierungsschema (Bohnsack, 2017, S. 103) eine Systematik, aus welcher sich ein vielfach erprobtes Rekonstruktionsverfahren ableitet.

Stufe 2: Die sich aufzeigenden Parallelen und sich weitgehend ergänzenden Unterschiede zwischen den Annahmen der Weltbeziehungstheorie und den metatheoretischen Annahmen der Dokumentarischen Methode bilden die metatheoretische Rahmung des entwickelten Zugangs und konnten *in einem Modell der handlungspraktischen Realisierung einer Weltbeziehung* (Kallenbach 2021) *zusammengeführt* werden: Zum einen konnte anhand der identifizierten Parallelen das begriffliche Repertoire der Weltbeziehungstheorie in die bereits vorliegende Systematik der Dokumentarischen Methode überführt werden. Zum anderen konnten die Unterschiede beider Ansätze ergänzend in das Modell integriert werden. Abbildung 1 zeigt eine vereinfachte Darstellung des Modells.

Stufe 3: Über *methodologische Ableitungen aus diesem Modell* konnte schließlich ein *Verfahren* entstehen, welches weitgehend dem der Dokumentarischen Methode entspricht, gleichzeitig aber eine Differenzierung von Beziehungen in solche der Resonanz oder Entfremdung über die Rekonstruktion konstitutiver Voraussetzungen einer Resonanzbeziehung bereits im Rahmen der reflektierenden Interpretation erlaubt. Das Verfahren fokussiert auf die Rekonstruktion von Gruppendiskussionen und Interviews, da in der Weltbeziehungstheorie in erster Linie Narrationen als „Brücke“ (Rosa, 2016, S. 268) zum Erfahrungswissen der Beforschten gelten und damit den Ansatzpunkt einer Rekonstruktion bilden können.

Eine *formulierende Interpretation* fokussiert das sprachlich-theoretisch hervorgebrachte Wissen der Beforschten über die gegenüberliegende Welt und ihre Weltausschnitte.

Mit der *reflektierenden Interpretation* wird die kollektive, handlungspraktische Realisierung der Weltbeziehung durch die Beforschten sichtbar und kann expliziert wer-

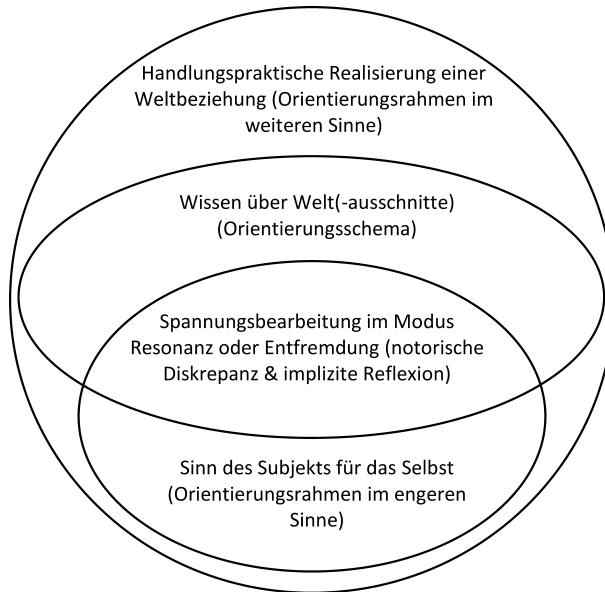


Abbildung 1: Vereinfachtes Modell der handlungspraktischen Realisierung einer Weltbeziehung (Zusammenführung weltbeziehungstheoretischer und metatheoretischer Annahmen der Dokumentarischen Methode)

den. Die reflektierende Interpretation richtet den Blick darauf, wie die Beforschten ihr Wissen über die Welt handlungspraktisch vor dem Hintergrund ihres erfahrungsbasierten Sinns für das Selbst bearbeiten. Eine Suche nach Angestrebtem (im Sinne positiver Gegenhorizonte) und zu Vermeidendem (im Sinne negativer Gegenhorizonte) im erhobenen Material gibt Hinweise auf das Erfahrungswissen der Beforschten. Angestrebtes zeigt an, wovon sie sich Resonanz Erfahrungen versprechen, wohingegen zu Vermeidendes beschreibt, womit die Beforschten Entfremdungserfahrungen erwarten. Eine Analyse des Enaktierungspotentials kann erste Hinweise darauf geben, ob der Sinn für das Selbst in einem Kontext (Weltausschnitt) praktisch realisiert werden kann oder deren Realisierung verhindert wird.

Das handlungspraktische Bezugnehmen der Beforschten im sprachlichen Akt wird zudem auf konstitutive Voraussetzungen einer Resonanzbeziehung hin untersucht: Wie gestaltet sich das Verhältnis von Offenheit und Geschlossenheit zwischen Subjekten und Weltausschnitt? Welche Hinweise zeigen sich auf eine bereits erfahrene und / oder erwartete Selbstwirksamkeit des Subjekts im besprochenen Kontext (Weltausschnitt)? Inwiefern zeigen die Beforschten ein intrinsisches Interesse am Kontext (Weltausschnitt), eine Affizierung durch diesen? Wie erreichbar (bzw. verfügbar) scheint der Weltausschnitt für das Subjekt? Und in engem Zusammenhang mit diesen Aspekten: Wird eine gegenseitige Transformation von Subjekt und Welt sichtbar?

Die Kollektivität bzw. Konjunktivität wird in transkribierten Gruppendiskussionen durch eine Analyse der Formalstruktur bzw. der Diskursorganisation der Diskussion rekonstruiert.

Fallinterne Vergleiche dieser Bearbeitung der Spannung zwischen Sinn für das Selbst und Sinn für die Welt legen schließlich homologe Muster frei, welche durch fallübergreifende Vergleiche weiter präzisiert werden.

Im Rahmen von Diskurs- bzw. Falldarstellungen werden die rekonstruierten, fall-spezifischen homologen Muster bzw. Charakteristika in einer „Gesamtgestalt des Falles“ (Bohnsack, 2014, S. 141) nachvollziehbar zusammengefasst.

Durch systematische Vergleiche der fallspezifischen Rekonstruktionen wird eine Lösung vom Einzelfall vollzogen, womit eine Bildung von Idealtypen der handlungspraktischen Realisierung einer Weltbeziehung im untersuchten Kontext möglich wird. Eine sinngenetische Typenbildung fokussiert auf die Identifikation eines genetischen Prinzips, welches den homologen Mustern der untersuchten Fälle zugrunde liegt. Eine soziogenetische Typenbildung fokussiert darauf aufbauend auf die soziale Genese des zuvor identifizierten genetischen Prinzips.

Das Verfahren beinhaltet als letzten Schritt eine nachträgliche Differenzierung der Rekonstruktionen anhand des Wissenskonzepts der Weltbeziehungstheorie. Auf der Grundlage dieser Rekonstruktionen kann eine weitere Zusammenführung (Stufe 2) erfolgen.

4. Ausgewählte Ergebnisse: Resonanz- und Entfremdungsverhältnisse in der evidenzbasierten Steuerung

Im Rahmen unserer eigenen Forschung haben wir im Juni 2018 je eine Gruppendiskussion (Bohnsack, 2014) an drei allgemeinbildenden, staatlichen Schulen geführt, die wir anonymisiert als Ruby-Bridges-Schule, Klara-Zetkin-Schule und Frida-Kahlo-Schule bezeichnen. Die Transkriptionen der Gruppendiskussionen wurden mit dem entwickelten Zugang ausgewertet. Mit der Erhebungsmethode der Gruppendiskussion wird das In-Beziehung-Setzen der Beforschten zum Weltausschnitt der evidenzbasierten Steuerung im Idealfall auf zweifache Weise sichtbar: Zum einen durch die Inhalte des Gesprochenen, zum anderen durch den Akt der Diskussion selbst. Die Erhebung wurde im Land Berlin durchgeführt, da hier seit den Jahren 2004/2005 „systematisch ein fast idealtypisches Regime Neuer Steuerung aufgebaut“ (Thiel, 2019, S. 143) wird. Die drei Diskussionsgruppen setzen sich jeweils aus der Schulleitung und drei bis fünf konzeptionell und administrativ an Schulentwicklung beteiligten Lehrkräften einer Schule zusammen. Die Gruppendiskussionen wurden entsprechend der „reflexiven Prinzipien“ nach Bohnsack (2014, S. 252 ff.) initiiert und durchgeführt. Jede Diskussion begann mit einem Impuls, in welchem die Diskussionsgruppe nach ihrem Umgang mit den Instrumenten der Lernstandserhebungen, zentralen Abschlussprüfungen und Schulinspektionen, die in Berlin als Instrumente der „externen Evaluation“ zusammengefasst werden, gefragt wurden.

Die Rekonstruktionen waren geleitet von den drei Forschungsfragen, welche Resonanz- und Entfremdungsverhältnisse sich in der evidenzbasierten Steuerung zeigen (1), welche Praxis sich im Zusammenhang mit der evidenzbasierten Steuerung und ihren Resonanz- und Entfremdungsverhältnissen in der Schulentwicklung zeigt (2) und in-

wiefern sich die Resonanz- und Entfremdungsverhältnisse in dieser Praxis stabilisieren, bzw. reproduzieren (3).

Im Folgenden werden ausgewählte Rekonstruktionen und deren Theoretisierungen zur ersten Forschungsfrage nach den Resonanz- und Entfremdungsverhältnissen in der evidenzbasierten Steuerung vorgestellt.

4.1 Resonanz- und Entfremdungsverhältnisse zwischen politisch-administrativer und einzelschulischer Ebene

Mit den Ergebnissen der empirischen Studie zeigt sich, dass die Beziehung zwischen den schulischen Akteur/innen und dem Weltausschnitt der evidenzbasierten Steuerung als Teil der politisch-administrativen Ebene nicht durch den auf Wechselseitigkeit beruhenden Modus der Resonanz geprägt ist. Vielmehr konnte eine ausgeprägte Entfremdung zwischen den schulischen Akteur/innen und der evidenzbasierten Steuerung rekonstruiert werden. Diese ausgeprägte Entfremdung kennzeichnet sich durch eine *beidseitige Geschlossenheit* zwischen den schulischen Akteur/innen und dem Weltausschnitt evidenzbasierter Steuerung.

4.1.1 *Geschlossenheit des Weltausschnitts der evidenzbasierten Steuerung*

Die Geschlossenheit der evidenzbasierten Steuerung als Weltausschnitt zeigt sich in den drei Fällen im Wesentlichen durch eine *mangelnde bzw. ausbleibende Selbstwirksamkeit* der Akteur/innen im Kontext evidenzbasierter Steuerung. So können nur bei einer ausreichenden Offenheit des Weltausschnitts Erfahrungen der Selbstwirksamkeit durch die Akteur/innen gemacht werden – ausbleibende Selbstwirksamkeitserfahrungen und -erwartungen deuten hingegen auf eine überwiegende Geschlossenheit des Weltausschnitts hin. Die mangelnde bzw. ausbleibende Selbstwirksamkeit zeigt sich etwa durch Konstruktionen einer Überlagerung der schulischen Praxis durch die evidenzbasierte Steuerung: So stehen die Anforderungen evidenzbasierter Steuerung den selbstgesetzten Ansprüchen und dem Angestrebten der Akteur/innen weitgehend diametral entgegen. Eine Realisierung eigener Ansprüche bzw. eine Enaktierung von Angestrebtem ist im Zusammenhang mit einer erheblichen Dominanz evidenzbasierter Steuerung aber kaum möglich. Diese Überlagerung wird z. B. durch Aussagen, dass dem Unterricht durch die evidenzbasierte Steuerung viel ‚verloren gehe‘ (Fall Ruby-Bridges-Schule) oder Ressourcen ‚wegnehme‘ (Fall Frida-Kahlo-Schule) besonders deutlich. Auch in Konstruktionen einer Unberechenbarkeit evidenzbasierter Steuerung wird deren Geschlossenheit deutlich. So berichten die Akteur/innen etwa von gezielten Vorbereitungsversuchen auf Evaluationen, die angesichts stetig wechselnder Evaluationsschwerpunkte jedoch erfolglos bleiben. Besonders deutlich wird die Geschlossenheit evidenzbasierter Steuerung durch Entwürfe einer geringen Passung zwischen Evaluationskriterien und schulischen Bedingungen. Mit dieser mangelnden Selbstwirksamkeit der Akteur/innen im Zusammenhang mit der Geschlossenheit evidenzbasierter Steuerung zeigt sich ein Verfügbarmachen schulischer Arbeit durch die evidenzbasierte Steuerung.

Im folgenden Transkriptausschnitt des Falls Clara-Zetkin-Schule zeigt sich, exemplarisch für das Instrument der Schulinspektion, die Konstruktion einer geringen Passung zwischen Evaluationskriterien und schulischen Bedingungen. Die mangelnde Selbstwirksamkeit wird als sich zukünftig noch weiter vermindernd entworfen:

- F: manche Dinge, könnt ich mir vorstellen, dass: wir da jetzt äh (.) schlechter abschneiden, (.) aufgrund der Räumlichkeiten, die uns nicht mehr zur Verfügung stehen. (.) und (.) dadurch dass wir die n-Räume nicht mehr haben, können wir gewisse Dinge gar nicht mehr so machen wie wir sie machen wollen (.) ja? (2) und (.) dass aufgrund der äußeren: Gegebenheiten (.) da eigentlich jetzt schlechtere Bewertungen zustande kommen.
- SL: obwohl wir mehr leisten;
- F: obwohl wir mehr leisten,
- SL: obwohl die Kinder mehr leisten.
- F: genau,
- SL: ja
- E: [und das wird (ja=dann) schlimmer; wir kriegen ja noch mehr Schüler jetzt dazu, ne? und die Räumlichkeiten werden ja noch
- SL: [werden noch mehr
- E: [(d-) noch mehr
- Kinder und weniger Räume. (.) also die Räume, die wir
- C: [noch mehr Lehrer und noch mehr Kinder

Der Transkriptausschnitt strukturiert sich im Wesentlichen durch die Kontrastierung eines vergangenen, eines aktuellen und eines zukünftigen Zeitraums. Über die drei Zeiträume wird eine Entwicklung konstruiert, in welcher die Selbstwirksamkeit der schulischen Akteur/innen im Zusammenhang mit einem sich verschlechternden Passungsverhältnis zwischen Evaluationskriterien und schulischen Bedingungen weiter sinkt: So unterscheidet F zunächst einen vergangenen Zeitraum vom aktuellen und zeigt auf, dass ein schlechteres Evaluationsergebnis im aktuellen Zeitraum erwartet werden kann. Diese erwartbare Verschlechterung des Evaluationsergebnisses wird in einen Kausalzusammenhang mit sich verschlechternden Bedingungen, insbesondere vorhandener Räumlichkeiten, gestellt. In der Bezeichnung dieser veränderten Bedingungen als ‚äußere‘ wird deutlich, dass diese von den Akteur/innen differenziert werden, damit also nicht in der Veränderungsmacht der Akteur/innen stehen. So wird ein Verhältnis konstruiert, in welchem die Akteur/innen auf der einen Seite den sich verändernden Bedingungen, auf der anderen Seite den sich nicht an diese Bedingungen anpassenden Evaluationskriterien ausgeliefert sind.

Der damit verbundene Mangel an Selbstwirksamkeit wird im Folgenden weiter gesteigert, indem die Schulleitung (SL) verdeutlicht, dass sich selbst eine gesteigerte Leistung der Akteur/innen nicht positiv auf das Evaluationsergebnis auswirkt. Im Folgenden entwickelt sich eine Dynamik der wechselseitigen Bestätigung und Steigerung. Damit wird der Mangel an Selbstwirksamkeit wiederholend validiert sowie durch zunehmende Betonungen und eine ergänzende Nennung der Kinder auch rhetorisch gesteigert.

Diese Vermeidung einer Auseinandersetzung mit dem MSA und eine Vermeidung einer Affizierung durch diesen wird im Anschluss in Zusammenhang gebracht mit der dichten Folge an Evaluationen und dem daraus resultierenden Stress. Damit wird die Geschlossenheit der Akteur/innen als Folge der evidenzbasierten Steuerung selbst entworfen.

4.2 Resonanz- und Entfremdungsverhältnisse auf einzelschulischer und unterrichtlicher Ebene

Die Ergebnisse der empirischen Studie zeigen, dass die rekonstruierte Entfremdung zwischen politisch-administrativer und einzelschulischer Ebene auch in Verbindung steht mit Resonanz- und Entfremdungsverhältnissen auf einzelschulischer und unterrichtlicher Ebene. So zeigen sich im Zusammenhang mit der evidenzbasierten Steuerung auch auf einzelschulischer und unterrichtlicher Ebene entfremdete Beziehungen und Strategien des Verfügbarmachens. Damit erstreckt sich die Entfremdung gewissermaßen über alle Ebenen des Schulsystems. Dennoch werden im Zusammenhang mit der ausgeprägten Entfremdung im Kontext evidenzbasierter Steuerung auch Resonanzbeziehungen auf einzelschulischer sowie unterrichtlicher Ebene deutlich.

4.2.1 Entfremdung auf einzelschulischer und unterrichtlicher Ebene

Entfremdungsbeziehungen auf einzelschulischer und unterrichtlicher Ebene zeigen sich vor allem durch Praktiken bzw. Versuche des Verfügbarmachens eines guten Evaluationsbestehens durch die Schulentwicklung und den Unterricht. Dabei werden Schulentwicklung und Unterricht insofern instrumentalisiert, dass nicht (mehr), wie eigentlich angestrebt, das Lernen der Schüler/innen im Zentrum der Praxis steht, sondern das Erzielen guter Evaluationsergebnisse. Solche Strategien bestehen hinsichtlich der Schulentwicklung konkret etwa in der gemeinsamen Aufarbeitung von Prüfungsinhalten von Lernstanderhebungen oder zentralen Abschlussprüfungen der letzten Jahre, um darauf basierend eine schulweite Fokussierung auf Prüfungsinhalte zu ermöglichen. Auf der Ebene des Unterrichts zeigen sich dementsprechend Praktiken der Reduktion von Unterrichtsinhalten auf Prüfungsinhalte oder einer Konditionierung der Schüler/innen auf das Bestehen einer solchen Prüfung. Ebenso zeigt sich eine Verfügbarmachung durch die Schüler/innen, indem diese ein instrumentalisiertes Verhältnis zu Schule und Unterricht einnehmen, in welchem sie im Wesentlichen auf das bestehen zentraler Abschlussprüfungen fokussiert sind. Der folgende Transkriptausschnitt des Falls Frida-Kahlo-Schule illustriert die Entfremdung auf unterrichtlicher Ebene durch das Verfügbarmachen eines guten Evaluationsbestehens im Rahmen des MSA:

- E: in Mathematik rechne ich das mit den Schülern zusammen aus; wenn se nich wissen, wo se ihr Kreuz hinsetzen sollen:, wie groß die Wahrscheinlichkeit dafür ist, dass sie doch=n
- ?: | °@ ah, () @°
- E: | gutes Ergebnis hamn. @(4)@ ((mehrere))

?: | @ja, das=s ja auch@
 ??: | @ja, ja=ja@
 C: | @sehr gut.@ (.)

E beschreibt in diesem Transkriptausschnitt exemplarisch für das Fach Mathematik, wie sie/er mit dem zuvor aufgeworfenen Problem einer schwierigen Vorbereitung der Schüler/innen auf den MSA umgeht. Dabei zeigt sich eine Entfremdungsbeziehung in zweierlei Richtung: Zum einen wird die Entfremdungsbeziehung zwischen den Akteur/innen und dem MSA als Instrument evidenzbasierter Steuerung erneut deutlich, indem der MSA als ein rein mechanischer Akt des Kreuzchen-Setzens entworfen wird. Zum anderen werden, verbunden mit dieser Entfremdungsbeziehung zwischen den Akteur/innen und dem MSA, Entfremdungsbeziehungen auf der Ebene des Unterrichts deutlich: So wird mit der gemeinsamen Berechnung der Wahrscheinlichkeit eines guten Ergebnisses mit den Schüler/innen ein Versuch des Berechnens und damit des Verfügbarmachens des Evaluationsbestehens durch den Unterricht deutlich. Im Unterricht steht nicht (mehr) die angestrebte Entfaltung von Unterricht und Schüler/innen im Zentrum, sondern das Ergebnis im MSA. Es fällt auf, dass die Ausführung vielfach lachend und gut bewertend validiert wird. Mit dieser Dynamik deutet sich neben der Entfremdung zwischen politisch-administrativer und einzelschulischer Ebene sowie auf unterrichtlicher Ebene eine Praxis des gleichzeitigen Resonanzaufbaus an, die im Folgenden dargestellt wird.

4.2.2 Resonanzbeziehungen auf einzelschulischer und unterrichtlicher Ebene

Neben der gezeigten Entfremdung, die sich auf alle Ebenen des Schulsystems erstreckt, werden im erhobenen Material auch Resonanzbeziehungen auf einzelschulischer sowie unterrichtlicher Ebene deutlich. Es fällt auf, dass diese Resonanzbeziehungen grundsätzlich im Angesicht der entfremdeten evidenzbasierten Steuerung etabliert werden, gewissermaßen in Reaktion auf diese. So zeigt sich neben einer auf die evidenzbasierte Steuerung fokussierte Praxis in allen drei Fällen gleichzeitig auch eine Praxis der Stärkung einer zwischenmenschlichen Gemeinschaft, und zwar in der erzählten Praxis sowie im Akt der Diskussion selbst. Auf der Ebene der Schule zeigt sich ein Resonanzaufbau zum einen durch Dynamiken des interaktiv auffallend dichten, gemeinsamen Amüsierens der Akteur/innen, während über die entfremdete evidenzbasierte Steuerung gesprochen wird. Dies konnte sich im zuletzt gezeigten Transkriptausschnitt bereits andeuten. Zum anderen werden Praktiken der Vergemeinschaftung zwischen den Akteur/innen in der erzählten Praxis sichtbar, wenn etwa das gesamte Kollegium ‚an einem Strang zieht‘, wenn Prüfungsinhalte von Lernstandserhebungen oder zentralen Abschlussprüfungen der letzten Jahre gemeinsam aufgearbeitet werden, um auf dieser Grundlage eine schulweite Fokussierung auf Prüfungsinhalte zu ermöglichen. Auf unterrichtlicher Ebene zeigt sich ein Resonanzaufbau durch Praktiken der Vergemeinschaftung mit Schüler/innen. Eine solche Vergemeinschaftung mit den Schüler/innen im Angesicht der entfremdeten Evaluation eröffnet die Schulleitung des Falls Frida-Kahlo-Schule im folgenden Transkriptausschnitt über eine Fußball-Analogie:

SL: (...) dit hat so=n bisschen wa- was irgendwie so, von so=m, von so=m Fußballtrainer, du möchtest eigentlich mit deiner Mannschaft schön spielen, (.) aber du weißt, im nächsten Spiel kommt irgendwie so ne Kloppertruppe, (.) und=s- sozusagen jetzt jetzt=ä:h wir hamn alle nich so richtig Lust uff die, (.) aber jetzt, °äh° also (.) also=t schweißst einen och so=n bisschen zusammen sozusagen, wollt ick damit nur sagen, oder=oder kann (.) also schafft so=n so=n schafft och so=n so=ne Identifikation, so=n Wir,

SL beschreibt in diesem Transkriptausschnitt die Rolle der Lehrkraft sowie die Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler/innen im Kontext evidenzbasierter Steuerung. So nimmt die Lehrkraft die Rolle eines Trainers ein, der in einer Mannschaftsbeziehung zu seinen Schüler/innen steht. Die evidenzbasierte Steuerung fungiert als ‚Kloppertruppe‘, mit der sich Trainer und Mannschaft auseinandersetzen müssen.

Durch die Bezeichnung als ‚Kloppertruppe‘ wird in dieser Analogie noch einmal die entfremdete Beziehung der Akteur/innen zur evidenzbasierten Steuerung deutlich. Letztere wird als etwas Dominantes, Zerstörerisches und Bedrohliches entworfen, das die Umsetzung von etwas ‚Schönem‘ bzw. Angestrebtem verhindert. Gleichzeitig stellt die evidenzbasierte Steuerung etwas zu Vermeidendes dar, auf das man keine Lust hat. Durch den Entwurf des Trainer-Mannschafts-Verhältnisses zeigt sich der Aufbau einer Resonanzbeziehung zwischen Lehrkraft und Schüler/innen. So kennzeichnet sich ein solches Verhältnis üblicherweise durch Gemeinschaft, Vertrauen und ein gemeinsames Ziel.

Im Anschluss an diese Analogie fasst SL deren Kernaussage noch einmal zusammen und expliziert dabei eine ‚zusammenschweißende‘ Wirkung evidenzbasierter Steuerung, durch welche eine Identifikation, ein Wir-Gefühl mit den Schüler/innen eintritt.

5. Fazit

Zu Beginn unseres Artikels haben wir die Frage aufgeworfen, welchen Beitrag die eingetragene Perspektiverweiterung durch die Verbindung von Weltbeziehungstheorie und Dokumentarischer Methode in inhaltlicher wie methodischer Hinsicht für die Schulentwicklungsforschung leisten kann. In *inhaltlicher Hinsicht* – dies wird vor dem Hintergrund unserer Darlegungen deutlich – ist der Beitrag der Perspektiverweiterung für die Schulentwicklungsforschung ein zweifacher: (1) die Ausdifferenzierung der Erkenntnislage zur Inkongruenz von Programmatik und Praxis der Schulentwicklung (vgl. hierzu auch Goldmann, 2016) und (2) die Ergänzung der Erklärungsansätze zum Wirksamkeitsdefizit der evidenzbasierten Steuerung (im Sinne einer Beförderung von Schulentwicklung auf Einzelschulebene). Die Ergebnisse unserer Forschung zeigen, dass die evidenzbasierte Steuerung, anders als mit ihrem idealtypischen Entwicklungszirkel propagiert, keine Beziehung der Wechselseitigkeit zwischen einzelschulischer und politisch-administrativer Ebene entstehen lässt, für welche beide Ebenen füreinander offen bzw. anschlussfähig sein müssten. Vielmehr zeigen die Rekonstruktionen Beziehungen der Entfremdung zwischen einzelschulischer und politisch-administrativer Ebene, die sich durch eine beiderseitige Geschlossenheit bzw. Verschließung füreinander kennzeichnet.

Diese Geschlossenheit und Entfremdung im Kontext evidenzbasierter Steuerung wird in die Ebenen der Einzelschule selbst und der des Unterrichts getragen. Resonanzbeziehungen, d. h. Beziehungen der Wechselseitigkeit, wurden auf der einzelschulischen und unterrichtlichen Ebene deutlich. Diese lassen sich jedoch nur in indirekte Verbindung mit der evidenzbasierten Steuerung bringen.

Diese Ergebnisse fügen sich in den bereits bestehenden Stand der Forschung ein und können – wie oben angedeutet – als neuerlicher Beleg für die Diskrepanz zwischen konzeptionellen Vorstellungen und deren Realisierung in der Praxis im Kontext evidenzbasierter Steuerung betrachtet werden. Dabei wird jedoch ein neuer Fokus gesetzt: Auf die Beziehung zwischen den Ebenen, ihre Anschlussfähigkeit füreinander und ihre (transformationale) Wechselseitigkeit.

Es wird hier auch deutlich, dass sich mit der eingenommenen Perspektiverweiterung ein übergeordneter Erklärungsansatz für den kritisch zu betrachtenden Forschungsstand zur Wirksamkeit evidenzbasierter Steuerung eröffnet. Dieser Erklärungsansatz geht von einer Beziehungs- und damit Schnittstellenproblematik zwischen einzelschulischer und politisch-administrativer Ebene aus und stellt gleichzeitig die Relevanz des Beziehungsgeschehens zwischen den Ebenen des Schulsystems für Fragen der Steuerung und Schulentwicklung heraus.

Die Ergebnisse unserer Untersuchung können zudem für Überlegungen im Bereich der Schulentwicklungspraxis herangezogen werden. Die identifizierten Entfremdungsverhältnisse zwischen schulischen Akteur/innen und Bildungspolitik und -administration lassen einen intensivierten Austausch von Vertreter/innen beider Parteien sinnvoll erscheinen. Die Folge eines solchen Austausches könnte auf beiden Seiten eine Reflexion über die eigenen und fremden Perspektiven und Maßstäbe und ein größeres Verständnis für jene des jeweiligen Gegenübers sein. Auf Seiten der schulischen Akteur/innen könnte daraus ggf. eine größere Akzeptanz für den Ansatz der evidenzbasierten Steuerung generell und für die mit ihm verbundenen Verfahren und Instrumente resultieren, wodurch sich das Empfinden der mangelnden Selbstwirksamkeit der Akteur/innen und die Wahrnehmung der geringen Passung von Evaluationskriterien und schulischer Praxis kompensieren, das Interesse der schulischen Akteur/innen an evidenzbasierter Steuerung erhöhen und die Instrumentalisierung der (Schulentwicklungs-)Aktivitäten zugunsten einer stärkeren Ausrichtung auf das Ziel der Verbesserung der Lehr-/Lernbedingungen der Schüler/innen minimieren ließen.

Auf Seiten der Bildungspolitik und -administration könnten aus der Reflexion über die eigenen und fremden Perspektiven und Maßstäbe und einem größeren Verständnis für jene des jeweiligen Gegenübers Überlegungen zu einer Neuausrichtung der Verfahren und Instrumente der evidenzbasierten Steuerung folgen, die stärker an den Maßstäben der schulischen Akteur/innen orientiert ist und unter Beteiligung der schulischen Akteur/innen vorgenommen wird.

Die im Sinne der Resonanzverhältnisse beobachtbare Praxis der Stärkung einer zwischenmenschlichen Gemeinschaft in den Schulen ließe sich in jedem Fall positiv für die Etablierung kooperativer Schulentwicklungsaktivitäten mit breiter Partizipation schulischer Akteursgruppen nutzen.

In *methodischer Hinsicht* verdeutlicht die eingenommene Perspektiverweiterung zum einen wesentliche Potentiale einer rekonstruktiven Schulentwicklungsforschung auf der Grundlage der Dokumentarischen Methode. So konnte erst durch die erkenntnislogische Ausrichtung der Dokumentarischen Methode auf das Wie der Herstellung sozialer Wirklichkeit im Relationsgeschehen zwischen Subjekt und Welt der Fokus auf die Beziehung zwischen den je eigenlogischen Ebenen des Schulsystems gerichtet werden. Der übergeordnete Erklärungsansatz für das Gelingen und Nicht-Gelingen evidenzbasierter Steuerung, der sich durch das methodische Vorgehen eröffnete, schließt an aktuelle Herausforderungen und Desiderata der Forschung zur Steuerung im Schulsystem an (So etwa an eine von Dietrich (2018, 78 ff.) erkannte methodologische Engführung, die seines Erachtens einen „cultural turn“ (Dietrich 2018, 79) durch rekonstruktive Methodologien erfordere).

Zum anderen werden Potentiale des entwickelten Zugangs als weltbeziehungstheoretische Erweiterung der Dokumentarischen Methode deutlich. So ermöglicht dieser eine Differenzierung rekonstruierter Erfahrungen und Beziehungen auf ihre (transformative) Wechselseitigkeit hin. Dies scheint zum einen für die Untersuchung von Steuerung und Schulentwicklung, die sich durch die Initiierung von Transformation auszeichnen, besonders vielversprechend. Zum anderen eröffnet sich die Möglichkeit zur Weiterentwicklung der Dokumentarischen Methode, indem ihr Erfahrungsbegriff weiter differenziert und konzeptualisiert wird: Mit der Unterscheidung von Erfahrung in die beiden Modi der Resonanz und Entfremdung kann etwa deutlich werden, wie eine Erfahrung beschaffen sein muss, damit eine Handlungsoption eher zum positiven oder aber negativen Gegenhorizont wird.

Der in diesem Beitrag vorgestellte neue Zugang als Verbindung von Weltbeziehungstheorie und Dokumentarischer Methode birgt unserer Meinung nach großes Potential für die weitergehende Erforschung von Fragen der Steuerung und Schulentwicklung, das in zukünftigen Forschungsvorhaben genutzt werden sollte.

Literatur

- Altrichter, H. & Kemethofer, D. (2016): Stichwort: Schulinspektion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19 (3), 487–508.
- Altrichter, H., Moosbrugger, R., Zuber, J. (2016): Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Datenrückmeldung. In: H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. 2. Auflage. 235–277. Wiesbaden: Springer VS.
- Bellmann, J., Schweizer, S. & Thiel, C. (2016): Nebenfolgen Neuer Steuerung unter Bedingungen von „low stakes“ und „no-stakes“ – Qualitative und quantitative Befunde einer Untersuchung in vier Bundesländern. In: BMBF (Hrsg.), *Steuerung im Bildungssystem. Implementation und Wirkung neuer Steuerungsinstrumente im Schulwesen* (S. 208–237). Berlin: BMBF.
- Böhm-Kasper, O., Brüsemeister, T., Dietrich, F., Gromola, L., Heinrich, M., Lambrecht, M., Preuß, B. E., Rürup, M., Selders, O. & Wissinger, J. (2016). Schulinspektion als Steuerungsimpuls zur Schulentwicklung und seine Realisierungsbedingungen auf einzelschulischer Ebene. Ergebnisse eines triangulativ orientierten Verbundprojekts. In: BMBF (Hrsg.), *Steue-*

- rung im Bildungssystem. Implementation und Wirkung neuer Steuerungsinstrumente im Schulwesen* (S. 110–136). Berlin: BMBF.
- Bohnsack, R. (2001). Dokumentarische Methode. Theorie und Praxis wissenssoziologischer Interpretation. In: T. Hug (Hrsg.), *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen?* (S. 326–345). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 9. Auflage. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Brüsemeister, T., Gromala, L., Preuß, B. & Wissinger, J. (2016). Schulinspektion im regionalen und institutionellen Kontext. Qualitative Befunde zu schulinspektionsbezogenen Akteurstellungen. In: Arbeitsgruppe Schulinspektion (Hrsg.), *Schulinspektion als Steuerungsimpuls? Ergebnisse aus Forschungsprojekten* (S. 51–91). Wiesbaden: Springer VS.
- Demski, D. (2017). *Evidenzbasierte Schulentwicklung. Empirische Analyse eines Steuerungsparadigmas*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dietrich, F. (2016). Schulinspektion als Steuerungsimpuls zur Schulentwicklung? Objektiv-hermeneutische Governance-Analysen zur Handlungskoordination im Kontext der Schulinspektionen. In: Arbeitsgruppe Schulinspektion (Hrsg.), *Schulinspektion als Steuerungsimpuls? Ergebnisse aus Forschungsprojekten* (S. 120–167). Wiesbaden: Springer VS.
- Gärtner, H. (2013). Praxis und Verhältnis interner und externer Evaluation im Schulsystem im internationalen Vergleich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16 (4), 693–712.
- Goldmann, D. (2016). *Programmatik und Praxis der Schulentwicklung. Rekonstruktionen zu einem konstitutiven Spannungsverhältnis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Groß Ophoff, J. (2013). *Lernstandserhebungen. Reflexion und Nutzung*. Münster: Waxmann.
- Hosenfeld, A. (2010). *Führt Unterrichtsrückmeldung zu Unterrichtsentwicklung? Die Wirkung von videographischer und schriftlicher Rückmeldung bei Lehrkräften der vierten Jahrgangsstufe*. Münster: Waxmann.
- Kallenbach, Lea (2021). *(Welt-)Beziehungen in der evidenzbasierten Steuerung des Schulsystems. Eine empirisch fundierte „Kritik der Resonanzverhältnisse“*. Dissertation. Universität Erfurt.
- Klein, E. D., Krüger, M., Kühn, S. M. & van Ackeren, I. (2014). Wirkungen zentraler Abschlussprüfungen im Mehrebenensystem Schule. Eine Zwischenbilanz internationaler und nationaler Befunde und Forschungsdesiderata. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (1) 7–33.
- Koch, U. (2011). *Verstehen Lehrkräfte Rückmeldungen aus Vergleichsarbeiten? Datenkompetenz von Lehrkräften und die Nutzung von Ergebnissrückmeldungen aus Vergleichsarbeiten*. Münster: Waxmann.
- Kotthoff, H.-G., Böttcher, W. & Nickel, J. (2016). Die ‚Schulinspektion‘ zwischen Wirkungshoffnungen und Wirksamkeit. In: H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. 2. Auflage (S. 325–359). Wiesbaden: Springer VS.
- Kuper, H., Maier, U., Graf, T., Muslic, B. & Ramsteck, C. (2016). Datenbasierte Schulentwicklung mit Vergleichsarbeiten aus der Perspektive von Lehrkräften, Fachkonferenzleitungen, Schulleitungen und Schulaufsichten. Qualitative Fallstudien aus vier Bundesländern. In: BMBF (Hrsg.), *Steuerung im Bildungssystem. Implementation und Wirkung neuer Steuerungsinstrumente im Schulwesen* (S. 39–67). Berlin: BMBF.
- Maag Merki, K. (2012). *Zentralabitur. Die längsschnittliche Analyse der Wirkungen der Einführung zentraler Abiturprüfungen in Deutschland*. Wiesbaden: VS.
- Maag Merki, K. (2016). Theoretische und empirische Analysen der Effektivität von Bildungsstandards, standardbezogenen Lernstandserhebungen und zentralen Abschlussprüfungen.

- In: H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. 2. Auflage* (S. 151–182). Wiesbaden: Springer VS.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 4. Auflage*. München: Oldenbourg.
- Rosa, H. (2005). *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rosa, H. (2016). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- Thiel, C. (2019). *Lehrerhandeln zwischen Neuer Steuerung und Fallarbeit. Professionstheoretische und empirische Analysen zu einem umstrittenen Verhältnis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wurster, S., Bach, A., Schliesing, A., Thillmann, K., Pant, H. A. & Thiel, F. (2016). Schulen als Steuerungsakteure im Bildungssystem. Datenbasierte Schul- und Unterrichtsentwicklung aus der Perspektive von Schulleitungen, Fachkonferenzleitungen und Lehrkräften. In: BMBF (Hrsg.), *Steuerung im Bildungssystem. Implementation und Wirkung neuer Steuerungsinstrumente im Schulwesen* (S. 178–207). Berlin: BMBF.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., Zimmer, L., Mater, O., Laier, B., Koch, A. R., Binnewies, C., Dormann, C., Ackeren, I. v., Clausen, M., Preisendörfer, P., Schmidt, U., Demski, D., Preuße, D. & Stump, M. (2016). Schulische und individuelle Einflussfaktoren auf das evidenzbasierte Handeln von Lehrkräften und Schulleitungen. Eine mehrbenenanalytische Studie. In: BMBF (Hrsg.), *Steuerung im Bildungssystem. Implementation und Wirkung neuer Steuerungsinstrumente im Schulwesen* (S. 8–38). Berlin: BMBF.

Datenbasierte Schulentwicklung mit der Dokumentarischen Methode

Wie bearbeiten schulische Akteurinnen und Akteure diskursiv Schulinspektion und deren Erwartungen?

Ein möglicher Beitrag rekonstruktiver Sozialforschung zur Schulentwicklungsforschung

Nora Katenbrink

Angenommen wird, dass Schulinspektionen spannungsreiche Ansprüche an Schulen herantragen. Diskutiert wird, wie mittels der Dokumentarischen Methode kollektive Bearbeitungen dieser Ansprüche durch schulische Akteurinnen und Akteure in den Blick genommen werden können. Auf der Basis der Rekonstruktion von zwei Gruppendiskussionen mit Lehrkräften und Schulleitung solcher Schulen, die bei einer Schulinspektion den vorab definierten Mindeststandard nicht erreichten, wird veranschaulicht, wie insbesondere die Beschneidung von Verfügungsrechten durch die Inspektion von den Befragten bearbeitet wird.

Schlüsselwörter: rekonstruktive Schulentwicklungsforschung, Schulinspektion, Profession

How do school players handle school inspection and their expectations discursively? A possible contribution of reconstructive social research to school improvement research

Abstract

Assuming that school inspections pose tension-filled demands to schools, the article discusses how the collective processing of these demands by agents of the school can be ascertained by means of the documentary method. Based on the reconstruction of two group-discussions with teachers and school management of such schools, which did not achieve the minimum standard set by the school inspection, it is particularly illustrated how the respondents process the reduction of their rights of disposal brought on by the school inspection.

Keywords: reconstructive school improvement research, school inspection, profession

1. Problemstellung

Die Frage, wie die Qualität des Bildungssystems bzw. dessen Weiterentwicklung durchzusetzen ist, ist vermutlich so alt wie das Bildungssystem selbst. Nach den ernüchternden Erkenntnissen über die große Bildungsreform in den 1970er Jahren, wird zunächst Ende der 1980er, Anfang der 1990er Jahre die Bedeutung der Einzelschule für die Umsetzungen von Reformen und letztlich auch die Qualität im Bildungswesen entdeckt (vgl. Fend, 1986). Die Einzelschule wird zur zentralen Adresse von Steuerungspolitik und

soll sich fortan systematisch und zielgerichtet entwickeln. Insbesondere vermittelt über das im Schulentwicklungsdiskurs prominente Konzept der Lernenden Organisation, werden Schulen als Organisation verstanden und Schulentwicklung wird so vor allem zu Organisationsentwicklung (vgl. Emmerich & Maag-Merki, 2014). Dieser Wechsel in der Steuerungspolitik spitzt sich dann in den 2000er Jahren und vor allem in Folge des PISA-Schocks zu. Die Einzelschule ist nun zur Schulentwicklung und auch zunehmend zur Rechenschaftslegung verpflichtet. Neben Leistungsvergleichstest sind Schulinspektionen in diesem Zusammenhang ein zentrales Instrument dieser Rechenschaftslegung und auch der Qualitätssicherung und -entwicklung. So wird die Schulinspektion in Deutschland u. a. mit den Ansinnen eingeführt, Schulen bei der Schulentwicklung zu unterstützen bzw. Schulentwicklungen an Einzelschulen nachhaltig voranzutreiben. In den Selbstbeschreibungen der Inspektion, aber auch den theoretischen und empirischen Betrachtungen herrscht weitgehend Einigkeit darüber, dass dabei das deutsche Inspektionsmodell im Modus „Entwicklung durch Einsicht“ (vgl. Böttger-Beer & Koch, 2008) und somit als sog. „low-stake-Systeme“ (vgl. Altrichter, Kemethofer, Ehren, Gustafsson, Skedsmo, Huber, Conyngham, McNamara & O'Hara, 2016) konzipiert wurden. Konkret bedeutet das, dass die Ergebnisse der Inspektion weder positive noch negative Konsequenzen für die inspizierten Schulen nach sich ziehen. Vielmehr besteht die Hoffnung, dass die empirisch generierten Erkenntnisse über die konkrete Schule die schulischen Akteurinnen und Akteure zur Auseinandersetzung anregen und sie bei der Ausgestaltung ihres Schulentwicklungsprozesses unterstützen.

In Forschungen zur Schulinspektion wird die Wirksamkeit kontrovers diskutiert. Einerseits zeigt sich, dass Schulen sowohl in der Vorbereitung als auch im Nachgang zur Inspektion zahlreiche Schulentwicklungsmaßnahmen erreichen (vgl. Dederich & Müller, 2008; Gärtner, Hüsemann & Pant, 2009). Fraglich ist aber, inwieweit es sich dabei um nachhaltige Veränderungen handelt oder die Schule pragmatisch einfach zu bewältigende Anforderung erfüllen. Gefragt wird zudem nach der Akzeptanz des Verfahrens und Feedbacks auf Seiten der schulischen Akteurinnen und Akteure, da in Anschluss an die Selbstbeschreibungen von Schulinspektion angenommen wird, dass die produktive Nutzung der Ergebnisse die Einsicht und damit die Akzeptanz der schulischen Akteurinnen und Akteure bedürfe (vgl. Altrichter et. al., 2016). Etwas zugespitzt formuliert ergibt sich hier der etwas irritierende Befund, dass sich insgesamt eine große Akzeptanz nachweisen lässt, aber dennoch wenig Entwicklungsarbeit an den Schulen durch die Inspektion angeregt wird. Die hier aufscheinende Diskrepanz bzw. dann doch nachzuweisende Kritik der schulischen Akteurinnen und Akteure am Verfahren oder an den Ergebnissen wird zumeist als ein Vermittlungsproblem gerahmt (vgl. Brüsemeister, 2004). So gelinge es den Schulen eben noch nicht, die geforderte Organisationsentwicklung umzusetzen, es fehlen Wissen, gemeinsamen Handlungsstrukturen und auch der Wille (vgl. Pietsch, Feldhoff & Petersen, 2016). Reproduziert werden dabei auf der Ebene der Forschung bestimmte programmatische Annahmen. Impliziert ist, dass die Ergebnisse der Inspektion so für sich sprechen, dass gleichsam gesetzt ist, was die Schulen zu tun haben. Entsprechend können die befragten schulischen Akteurinnen und Akteure in den

zumeist standardisierten Befragungen nur mit Zustimmung oder Ablehnung reagieren und nicht unabhängig von den Normvorgaben ihre eigenen Perspektiven einbringen.

Abgeblendet u. a. auch das als low-stake-System eingestufte deutsche Inspektionsverfahren nicht frei von Normierung und Kontrolle. Wie bereits angedeutet, kann Inspektion vor allem auch als ein Instrument gesehen werden, das bestimmte, von außen definierte Normen in Schule hineinträgt und auch durchsetzen will. Dies betrifft einerseits die Art und Weise, wie die Schulen Schulentwicklung umsetzen sollen. Andererseits wird es wiederum besonders deutlich an den Qualitätsstandards für den Unterricht, die nicht zur Diskussion stehen, sondern als objektiv gesetzte gelten (vgl. Rürup 2008). Hier deutet sich an, dass das Inspektionsverfahren trotz der Selbstbeschreibung als Unterstützungsangebot für die schulische Entwicklung, mit zumindest situativen Deutungs- und damit Machtverlusten der schulischen Akteurinnen und Akteure gesehen werden. Wie Baltruschat (2010) treffend rekonstruiert, wird zwar eine Augenhöhe zwischen Evaluierenden und Evaluierten propagiert, die Verfahrensregeln werden jedoch einseitig festgelegt, ohne dass Letzteren ein Mitspracherecht zugestanden wird, was sich u. a. eindrücklich in der häufig anzutreffenden Praxis der unangekündigten Unterrichtssituationen im Rahmen einer Schulinspektion ausdrückt. Die schulischen Akteurinnen und Akteure werden in ihren Verfügungsrechten beschnitten und dies betrifft auch die zentrale Frage, was überhaupt unter Qualität von Unterricht und Schule zu verstehen ist.

Um diese möglichen Spannungen und die schulische Bearbeitungen der Inspektion in den Blick zu nehmen, wird hier eine rekonstruktive Perspektive verfolgt, die es zum einem ermöglicht, dass die Befragten ihre eigenen Perspektiven bzw. Relevanzsetzungen vornehmen. Zum anderen wird die Frage aufgeworfen, wie mit Blick auf die Anforderungen an Schulen gemeinsame, mithin kollektive Bearbeitungen von Inspektionen in den Blick genommen werden können.

2. Forschungsleitende Annahmen

Anhand des Forschungsprojektes „Veränderung unter Druck – Fallstudien zu Schulentwicklungsprozessen an Schulen mit gravierenden Mängeln in Niedersachsen“, bei dem an acht Schulen Gruppendiskussionen mit Lehrkräften und ihren Schulleitungen erhoben wurden, sollen die Potenziale für eine rekonstruktive Schulentwicklungsforschung ausgelotet werden. Mit den Schulen „mit gravierenden Mängeln“ stehen solche Schulen im Fokus, die im Rahmen der niedersächsischen Schulinspektion den vorab definierten Mindeststandard der Inspektion nicht erreicht haben (Sommer, Stöhr & Thomas, 2010). Untersucht wird also eine Variante, bei der sich die Auseinandersetzung mit der Inspektion unter verschärften Bedingungen vollzieht. Diese Schulen werden nicht nur mit einem für sie höchst problematischen Urteil konfrontiert. Da eine Nachinspektion nach ca. eineinhalb Jahren überprüft, was diese Schulen zur Beseitigung der Mängel unternommen haben, können weder das Ergebnis noch die an die Schulen herangetrage-

nen Qualitätserwartungen einfach ignoriert werden.¹ Die Ausgangsfrage des Projektes lautet daher, wie diese Schulen die Inspektion, deren Ergebnis und die Anforderung der Vorbereitung der Nachinspektion ver- und bearbeiten.

Indem sich das hier vorgestellte Vorhaben damit an rekonstruktiver und praxeologischer Forschungslogik orientiert, ergibt sich insofern eine Enthaltensamkeit in Bezug auf normative Vorgaben, als dass eine Praxis – hier die Praxis der Be- und Verarbeitung des Inspektionsergebnisses – lediglich verstanden und beschrieben werden soll. Unter Praxis wird praxeologisch die routinierte, sich unhinterfragt vollziehende Handlungspraxis verstanden (Gaffer & Liell, 2013), die von Theoretisierungen zu diesem Handeln unterschieden wird. Als solche Theoretisierungen gelten dabei in unserem Fall nicht nur die theoretischen Modelle von Schulinspektion und Schulentwicklung, sondern etwa auch die selbstbeschreibenden, theoretisierenden und reflektierenden Beschreibungen der Befragten, wie z. B. zum Vorgehen bei der Vorbereitung auf die Nachinspektion durch die Schulleitung. Die Praxis, für die dagegen ein implizites, vorreflexives, atheoretisches Wissen konstitutiv ist (Bohnsack, 2017; Breidenstein, 2008), ist dabei der Theoretisierung, Deutung, Bewertung und möglichen Zwecksetzungen durch die Handelnden immer voraus (Vogd, 2009). Zurückgewiesen wird damit erstens ein Handlungsbegriff, der von der Intentionalität und Steuerbarkeit von Handlungspraxis ausgeht, womit dann gleichzeitig die einzelnen Personen in den Hintergrund rücken. In der Annahme, dass die Praxis sich im Vollzug der Praxis konstituiert, wird der Blick stattdessen auf die Eigenlogik der Praxis gelenkt (vgl. kritisch dazu Rademacher & Wernet, 2015). Zweitens wird in einer praxeologischen Perspektive versucht der Komplexität von Praxis gerecht zu werden. Praxen und insbesondere die Praxen von Schulen und Professionellen sind Praxen der Bearbeitungen von verschiedenen Problemen und Erwartungen. Rekonstruktiv wird die Frage gestellt, für welches Problem die vorfindliche Praxis einen Lösungsweg, ein funktionales Äquivalent darstellt (Bohnsack, 2013; Vogd, 2009). Wenn sich der Sinn oder die Funktion einer rekonstruierten Praxis vor der Folie Schulinspektion nicht erschließt, muss die Frage aufgeworfen werden, wie diese Praxis kontextuiert ist bzw. welche Anforderung, Erwartung, oder genereller, welches Bezugsproblem mit dieser Praxis in welcher Art und Weise bearbeitet wird.

Zudem wurde methodisch-methodologisch einbezogen, dass Inspektionsverfahren die schulischen Akteurinnen und Akteure als Kollektiv adressieren. Mit der Gruppendiskussion als Erhebungsinstrument und der Auswertung gemäß Dokumentarischer Methode (Bohnsack, 2010) wurde deshalb ein Vorgehen gewählt, mit dem sich die Perspektive der Befragten wie auch deren kollektive Verarbeitung von Inspektionsergebnissen erfassen und rekonstruieren lassen. Durch die gemeinsame Befragung von Lehrkräften und Schulleitung wurde die Adressierung der Schulinspektion dabei in zweifacher Weise ‚wiederholt‘: Zum

1 Hier manifestiert sich zugleich die Spannung zwischen Einsicht und Kontrolle auch in den low-stake-Systemen eindrucklich: So kann die erneute und damit zusätzliche Inspektion als eine negative Konsequenz gesehen werden. Gleichzeitig bleibt ein mögliches, erneutes Verfehlen des Mindeststandards folgenlos – anders als in High-stake-Systemen, in denen es dann sogar zu Schulschließungen kommen kann.

einen waren die Befragten durch den Erzählimpuls („Bitte erinnern Sie sich, wie es für Sie war, als Schule mit gravierenden Mängeln eingestuft worden zu sein und welche Prozesse wurden darüber in Gang gesetzt?“) als Kollektiv angesprochen und zu einer gemeinsamen Erzählung aufgefordert. Zum anderen – und anders als bei getrennten Befragungen, in denen auch ein Einzelner über eine kollektive Praxis berichten kann – schafft die Anwesenheit mehrerer Organisationsmitglieder, zumal von Lehrkräften und Schulleitung, eine soziale Erhebungssituation, in der sich eine Gruppenpraxis in actu vollzieht (Goldmann, 2017). Neben der Frage, welche Themen in den Gruppen aufgerufen und verhandelt werden (und welche nicht!), kann somit rekonstruiert werden, wie die Akteure diese Erzählung strukturieren und den Diskurs organisieren (Bohnsack & Przyborski, 2010).

3. Wie bearbeiten Schulen das Ergebnis einer Inspektion? Einblicke in die Ergebnisse

Festzuhalten ist, dass es allen Gruppen gelingt in Anschluss an die kollektive Adressierung einen gemeinsamen Diskurs auszugestalten. Mit Blick auf die thematische Ebene ist dabei Folgendes zu beobachten:

- In Anschluss an den erzählgenerierenden Erzählimpuls berichten alle Gruppen zunächst von der emotionalen Betroffenheit über das Ergebnis, obwohl die von uns erfragte Situation bereits einige Jahre zurücklag und alle befragten Schulen mittlerweile erfolgreich die Nachinspektion hinter sich gebracht hatten. Die untersuchten Schulen sprechen selbst davon, dass sie sich „geschockt“, „gedemütigt“, „getroffen“ und „aus der Bahn geworfen“ gefühlt haben.
- Augenfällig ist zudem, dass sich die Themen der Gruppen zum Teil sehr ähneln und teilweise wortgleich entfaltet werden. Dies betrifft Schilderungen und Erzählungen zum Besuch des Inspektionsteam, den von den Gruppen elaborierten Ärger über die Visitation einer „halben Unterrichtsstunde“, da beim den Unterrichtsbeobachtungen verfahrensgemäß die Inspektionsteams lediglich die ersten oder letzten 20 Minuten anwesend waren, die Beschreibungen von Schreiarbeit, „Schreiberei“, „Papierkram“ und Produktion von Ordner als Vorbereitung auf die Nachinspektion sowie die Kritik am Verfahren generell.
- Die Vorbereitungen auf die Nachinspektion und damit die Bearbeitungen des Ergebnisses der Erstinspektion werden als „Papierkram“ oder „Schreiarbeiten“ bezeichnet, die als sehr arbeitsintensiv und zeitaufwendig erlebt wurden. Die Schulen selbst erleben diese Schreiarbeit als sinnlos, insofern diese folgenlos für das Alltagsgeschäfts des Unterrichts sind. Schon in den schulischen Elaborationen der Schreiarbeiten springt häufig die Inhaltsleere ins Auge. So wird zwar z. B. detailreich das Vorgehen bei der Prozessorganisation (Arbeit mit farblichen Markierungen, Entwicklung von To-Do-Listen und deren Abarbeiten) erzählt, schulische oder pädagogische Aspekte kommen jedoch dabei so wenig zu sprachen, dass diese Form der Elaboration in jedem Unternehmen ähnlich erfolgen könnte.

Trotz oder vielleicht sogar wegen der genannten großen thematischen Überschneidungen lassen sich auch unterschiedliche thematische Schwerpunktsetzungen ausmachen: So berichten die einen ausführlicher von der Erstinspektion und weniger vom Ergebnis selbst, andere fokussieren vorrangig eine generelle Kritik am Verfahren und schildern eher weniger die konkreten Erlebnisse mit der Inspektion. Fallspezifisch sind zudem die Schilderungen für die eigene Situation. So spielen für eine Gruppe zahlreiche Langzeiterkrankungen im Kollegium eine große Rolle, eine weitere Gruppe setzt sich intensiv mit ihrem als unfähig befundenen, vorherigen Schulleiter auseinander, noch eine andere Gruppe bringt sich als Hauptschule in einer sehr spezifischen Region hervor. Gemeinsam ist jedoch allen befragten Gruppen die Kritik an der Inspektion. Zugleich lassen sich Unterschiede in der Ausgestaltung der Diskurse beobachten: So werden alle Diskurse zwar immer von mehreren Personen getragen, aber das Ausmaß der Beteiligung der Einzelnen sowie die Anzahl der beteiligten Personen variieren. So gibt es einige Gruppen, in denen vorrangig drei bis vier Personen miteinander sprechen, während sich in anderen Diskussionen nahezu alle Beteiligten gleichermaßen einbringen. Sehr deutlich unterscheiden sich die Diskursmodi², d. h. die Art und Weise wie Diskurs gemeinsam hervorgebracht werden. Anhand zweier Ankerfälle sollen die beiden maximal kontrastiven Modi in unseren Daten exemplarisch vorgestellt werden:

3.1 Der erzählerische Modus – Die Hervorbringung einer Leidensgemeinschaft

Der Ankerfall zu diesem Modus stellt die Schule A, einer ein- bis zweizügige Grundschule im Randgebiet einer Großstadt mit einer Schülerschaft aus „dem gehobenen Mittelstand“ (Inspektionsbericht Schule A) stammend.

Das Kollegium umfasst mit der Schulleiterin und einer Referendarin zehn Lehrkräfte. Insgesamt arbeitet das Kollegium in dieser Konstellation bereits lange zusammen. Lediglich Frau Arndt, die Schulleiterin, und Herr Aper, zunächst Referendar und dann Lehrer, sind zum Zeitpunkt der Erstinspektion weniger als zwei Jahre an der Schule tätig gewesen. Damit hat diese Schule im Vergleich zu anderen Schulen des Samples kaum Personalwechsel zu verzeichnen.

In der ersten Inspektion ist die Schule in acht von 15 Qualitätskriterien mit „eher schwach als stark“ bewertet worden. Die Nachinspektion wurde damit aufgrund der gravierenden Mängel in der Hälfte der Kriterien angesetzt. Da von diesen Teilkriterien lediglich zwei aus dem Qualitätsbereich „Lehrerhandeln im Unterricht“ stammen, erreichte die Schule in diesem Bereich das definierte Mindestmaß; der Schule werden in Hinblick auf den Unterricht im Bericht sogar mehrfach Stärken bescheinigt. Zum Beispiel stammt das einzig als stark bewertete Qualitätskriterium (Pädagogisches Klima) aus diesem Bereich. Zusammenfassend wird im Bericht der Erstinspektion folgendes

2 Unter Diskursmodus wird hier die Ausgestaltung, der Stil des Diskurses verstanden. Gemeint ist damit einerseits die bevorzugte Textsorte der Gruppe, aber auch wie die Anschlussnahmen innerhalb des Diskurses organisiert werden.

kritisiert bzw. gefordert: Die Schule solle das schuleigene Curriculum überarbeiten, ein Methoden- und Medienkonzept entwickeln, das Schulprogramm, das den Beginn einer „systematischen Schulentwicklung“ dokumentiere, präzisieren und ihre Konzepte bzw. die Zielsetzungen im Schulprogramm „smart (spezifisch, messbar, anspruchsvoll, realistisch, terminiert)“ (ebd.) formulieren. Ergänzend wird notiert: „Diesen Entwicklungsprozess kann die Schule erfolgreich gestalten, wenn es gelingt, zwischen gelegentlich überfordernden Ansprüchen der Schulleiterin und der mangelnden Bereitschaft des Kollegiums zur Übernahme zusätzlicher Aufgaben, einen ausgewogenen Kompromiss zu finden. Eine transparentere Beteiligungs- und Informationskultur wird dabei von Nutzen sein.“ (ebd.).

Den erzählerischen Diskurs zeichnet aus, dass der im Impuls angelegte Modus der chronologischen Erzählung aufgegriffen und eine in weiten Teilen gemeinsame Erzählung entfaltet wird:

„Arndt: Ja, ich kann ja mal anfangen. (..) Ich war ja die Erste, die es erfahren hat. Und (..) ((stöhnt)) das war schon ein sehr: seltsames Gespräch. Es war also nicht die Tatsache, dass mir mitgeteilt wurde, wir wären durchgefallen, es wird auch so benannt übrigens. Es wird nicht öh so benannt öhm an Ihrer Schule gibt es öh Mängel in dem und dem. Nein, es wird wirklich auch von diesen Inspektoren so benannt: Sie sind durchgefallen. Wo ich damals schon für mich so überlegte, ist das überhaupt die richtige Formulierung? Ja? Also da wird sehr lax mit umgegangen – öhm (.) wie durch so eine Prüfung, durch die man fällt. Aber genau so war dieses Gespräch, dass ich dann mit den beiden (.) Spektoren führte. Es war wie ein (.) Prüfungsgespräch, wie ein Abschlussgespräch nach einer misslungenen Prüfung. ((I: °Mhm.°)) Und ähm (.) wobei mir überhaupt nicht klar war, das ist das der Unterschied zu einer Prüfung, da weiß man ja, worin man geprüft würde, ich kriegte Ergebnisse mitgeteilt zu Inhalten, wo mir gar nicht bewusst war, dass wir da geprüft wurden, ja und ich fragte dann oft nach, ähm was denn genau damit gemeint wäre, dass wir da und da und da jetzt nicht genügend geleistet hätten. Ähm die Erklärung kam nicht. Das hätten sie halt festgestellt und das würde er mir mitteilen. Also es war ein sehr förmliches Gespräch. Öh es war kein Gespräch, es war eine Mitteilung. Und es war von der Atmosphäre nicht gut. Und ähm (...) dann wurde es, glaube ich, hier mitgeteilt. (..) Ich meine, erst kriegte ich die Mitteilung und dann, ich weiß gar nicht, wie der Ablauf war.“ (Z. 59–78)

Indem bereits das Rederecht mit der Chronologie der damaligen Ereignisse legitimiert wird, führt die Schulleiterin Arndt hier die chronologische Erzählung als Diskursmodus ein, der in der Form detailgenauer Erinnerungen und deren Erzählungen inklusive der Wiedergabe der damaligen Sprechakte ausgestaltet wird. Enthalten sind in dieser Erzählung zwei für den weiteren Verlauf zentrale Rahmungen: Der Schule wird erstens ein umfassendes Prüfungsversagen bescheinigt. Die Inspektion wird so als Prüfung gerahmt, was Frau Arndt selbst verwundert. Der Inhalt der Mitteilung und damit das Ergebnis der Prüfung bestehen nicht in der Benennung spezifischer Mängel. Zugeschrieben wird dem Inspektionsteam die Formulierung „Sie sind durchgefallen“, was offen lässt, ob die Personalisierung das Kollegium einschließt oder womöglich ausschließlich die Schulleiterin

adressierte. Als zweiter Orientierungsgehalt wird die ungute „Atmosphäre“ eingeführt: Nicht nur der Inhalt, auch die Gestaltung der Ergebniskommunikation als förmliche Ergebnismitteilung verstößt gegen Frau Arndts Erwartungen. Selbst am wechselseitigen, erklärenden Gespräch orientiert, sieht sie sich in der Situation eines Prüflings, der lediglich ein Ergebnis zur Kenntnis nehmen, aber keinerlei Anfragen an die Bewertungsmaßstäbe stellen kann und darf. Der Impuls der Öffnung der Erzählung für die anderen Beteiligten wird von der Gruppe aufgenommen, indem diese gemeinschaftlich den weiteren Fortgang erinnert. In der Folge stehen unterschiedliche Stationen der Inspektionsgeschichte im Mittelpunkt, bei der weiterhin einzelne Geschehnisse detailreich, interaktiv dicht und selbstläufig entfaltet werden. Es findet daher weniger argumentative Bezugnahmen als in anderen Diskussionen des Samples. Und es gibt einen spezifischen Ductus:

„Arndt: [...] Sie [die Inspektorin und der Inspektor] kamen morgens und sie beschwerten sich noch über meine belegten Brötchen, die ich besorgt hatte. ((mehrere lachen)) Denn die wären, das werde ich, hat sich bei mir in Stein gemeißelt, die wären viel: zu dick belegt. ((lautes Auflachen mehrerer)) Das war, O-Ton, dieses Inspektors. ((mehrere flüstern)) Äh daraufhin brachte ich ihm am nächsten Tag einfach belegte Brötchen. ((mehrere lachen)) Aber das war die Atmosphäre: hier mit diesen Leuten. ((mehrere: Mhm.))

Alte: Ja, war ein bisschen unheimlich.

Arelt: Ja, man fühlte sich auch ungerecht behandelt, ((mehrere: Mhm.)) eben weil man keine Möglichkeit der Erklärung hatte oder, es wurde auch nicht akzeptiert, dass viele Sachen einfach schon zum Programm gehören, die nicht verschriftlicht war'n. Und das interessierte nicht. Also, zeigen Sie es mir, wo ist es, Sie können mir viel erzählen, ne? Also. (.) ((I: Mhm.)) Öh und im Nachhinein war ich wie ein kleines Kind recht trotzig, ich dachte, ihr Blödmänner. ((mehrere lachen)) und ja es, es war so, ich dach, also wirklich, bis ich mich dann wieder gefangen hatte. ((F: Mhm.)) Aber, öh also es war ein furchtbares: Gefühl gewesen, ne.“ (Z. 148–172)

Selbst die Kritik an dem Vorgehen bzw. Verhalten des Inspektionsteams wird erzählerisch entfaltet, indem eine Situation, die eher als randständig mit Blick auf das Inspektionsverfahren zu bewerten ist, ins Zentrum gestellt wird: In einem Ductus, der zumindest die Kolleginnen von Frau Arndt belustigt, entfaltet die Schulleiterin, wie sich das Inspektionsteam sogar über die Brötchen beschwerte, die als Frühstück angeboten wurden. Obwohl diese Situation schon mehrere Jahre zurückliegt, kann die Schulleiterin sie so detailliert und anschaulich erzählen, als wäre es gerade erst passiert. Wiedergegeben wird nicht nur ein erfahrenes Unrecht; es sind auch die emotionalen Erfahrungen enthalten, die durch die Erzählung gleichsam unmittelbar aktualisiert werden. So werden gemeinsam geteilte Erfahrungen aufgerufen, an die weitere Lehrkräfte anschließen können: Die von Frau Arndt nicht explizit benannten Emotionen werden so aufgegriffen und durch weitere Erlebnisse verstärkt, dass sich hier eine ‚Leidensgemeinschaft‘ konstituiert, die etwas „Unheimliches“, „Ungerechtes“ und „Furchtbares“ erlebt hat. Eingeflochten in diese Narrationen sind zwar Kritikpunkte an der Inspektion, die man auch in anderen Gruppen findet; die Kritik bleibt in den Erzählungen dieser Gruppe jedoch sehr eng mit der konkreten Situation bzw. dem Verhalten des Inspektionsteams verbunden. Im

Mittelpunkt der Erzählungen stehen die im Kontext des Inspektionsbesuchs erfahrenen Ungerechtigkeiten, die anhand vieler Einzelsituationen detailliert elaboriert werden:

- „Adam: [...] Und dieser Mann, der hatte eben äh so einen äh, ähm also d das Negative war, dass er irgendwie sich auf die Fahne geschrieben hatte, Leute in die Pfanne zu hauen. Und zwar, also nicht einfach eins zu eins Informationen sachlich auszutauschen, sondern hinten rum. Und das war das, was ich noch ganz äußerst schlimm fand. Also dieses, dass er so Fragen gestellt hat hinten rum, so dass man in so eine Falle laufen musste. ((mehrere: Mhm.)) Also so, da hatte man mehrmals das Gefühl. Naja, und dann das Interview mit uns, mit den Lehrern, da habe ich ihm auch gesagt, dass ich das nicht mehr weiter führen möchte. ((I: Mhm.)) Da sollten wir irgendwas über unsere Schulleiterin sagen. Da gab's vielleicht ein' bisschen was, damals so ((I: Mhm.)) irgend, da hatten wir leichte Probleme. Aber da war das so eine widerliche Befragung hier im Lehrerzimmer. Und dann habe ich zu ihm gesagt, ich will das jetzt hier nicht mehr, wir wollen das hier nicht mehr. Diese Art der Fragestellungen, die die gemacht haben, das war unter aller Kanone, also, wirklich. ((I: Mhm.)) Ne? Das waren keine Sachfragen, sondern es waren so, die in der Fragestellung war schon das Negative mit drin.
- Aper: Und als wir darauf mal ((Adam: Und)) nicht antworten wollten, unterstellte er uns doch, wenn wir jetzt nicht darauf was sagen würden ((Adam: Dann wär's so-wieso)), würden sie diesen, Schluss daraus ziehen.“ (Z. 179–2033)

Geschildert wird hier die im Rahmen des Verfahrens vorgesehene, standardisierte Befragung der Lehrkräfte, die in der Erzählung fast zu einem Verhör wird, das nicht lediglich auf Sachebenen zielte, sondern auf Verschwiegene, Unthematisierbares oder etwas, das nicht erzählt werden sollte. Obwohl Frau Adam teilweise die Situation detailliert und anschaulich erzählt – vor allem ihre Empfindungen und ihre verweigernde Reaktion wird elaboriert –, bleibt vage, wie genau die unangemessenen, unangenehmen, „widerlichen“ Fragen des Inspektors lauteten. Deutlich wird lediglich die ungefähre Stoßrichtung: Es geht um die Fragen zur Schulleiterin und es werden „leichte Probleme“, also vermutlich kleine Konflikte zwischen dem Kollegium und der Schulleiterin, auch eingeräumt. In doppelter Hinsicht wird dabei ein illegitimes Vorgehen durch das Inspektionsteam entfaltet. Zum einen zielen die Fragen der Inspektion darauf, das Verhältnis zwischen Schulleitung und Kollegium zum Thema zu machen und damit solche Probleme gleichsam hervorzulocken. Zum anderen werden die Fragen tendenziös gestellt; der Inspektor war offenbar von vornherein der Ansicht, dass es „irgendetwas über unsere Schulleiterin „[zu] sagen““ gibt. Dieses Vorgehen führt dazu, dass die Lehrkräfte in die „Falle laufen“ und eine eigene Norm verletzt werden mussten: Eigentlich verbietet es sich den Lehrkräften, über die „leichten Probleme“ mit Außenstehenden zu kommunizieren, aber die Fragen der Inspektion brachten diese Probleme ans Licht. Diese Aussage wird von der Gruppe interaktiv dicht validiert: Eine Nicht-Antwort wäre so oder so in einem negativen Sinne ausgelegt worden. Das Kollegium gerät in eine gänzlich ausweglose Lage: Da die beiden möglichen Reaktionsvarianten (Beantwortung der Frage oder Verweigerung der Antwort) zu Lasten der Gruppe ausgelegt werden, tragen die Lehrkräfte so oder so zur negativen Bewertung der Schule bei.

Zusammenfassend zeigt sich der erzählerische Modus demnach als ein Modus, der eine kollektiv getragene Diskurspraxis sowie einen konjunktiven Orientierungsrahmen zum Ausdruck bringt: Erzählungen über gemeinsam Erlebtes werden gemeinschaftlich und interaktiv dicht entfaltet; und das gemeinschaftlich Erlebte wird aktualisiert. Weil die Narrationen im Fall A in erster Linie auf gleichermaßen unangenehme wie empörende Erlebnisse rekurrieren, konstituiert sich die Gruppe A als eine Leidensgemeinschaft bzw. vergemeinschaftet sich darüber, dass allen das gleiche Unrecht widerfahren ist. Dieses Unrecht wird dabei als situativ und in enger Verbindung mit dem Auftreten und Handeln des Inspektionsteam verwoben konstituiert. Sehr zugespitzt zeigt sich ein Bild, wonach die Gruppe A Opfer eines ungerecht agierenden Teams geworden ist.

3.2 Der argumentierende Diskurs: Die Hervorbringung professioneller Kritik als geteilter Rahmen

Dieser Diskursmodus lässt sich für die beiden Gymnasien in unserem Sample rekonstruieren und wird hier am Beispiel der Schule C verdeutlicht. Bei Schule C handelt es sich um ein Gymnasium, das in einer ländlich gelegenen Kleinstadt angesiedelt ist und an dem knapp 70 Lehrkräfte unterrichten. Die Jahrgänge sind überwiegend vierzünftig. Laut Inspektionsbericht besitzt die Schule einen ländlich strukturierten, sozial unauffälligen Einzugsbereich. Bei der Schule wurden lediglich in drei Qualitätskriterien die Mindeststandards nicht erreicht. In allen anderen Kriterien wurde die Schule mit mindestens „eher stark als schwach“ bewertet. Da es sich bei diesen drei Kriterien jedoch um solche aus dem Teilbereich „Lehrerhandeln im Unterricht“ handelt, wurde die Schule als Schule mit gravierenden Mängeln eingestuft und eine Nachinspektion angesetzt.

Entsprechend wird im Bericht der Inspektion ein deutliches Entwicklungspotenzial in der Didaktik und Methodik des Unterrichts markiert, während der Schule in anderen Bereichen Stärken – etwa ein attraktives Profil und ein breites außer-unterrichtliches Lernangebot – zugesprochen werden. Als Erklärung für die Mängel im Bereich des Unterrichts verweist der Inspektionsbericht auf das Fehlen schuleigener Arbeitspläne und eines verbindlich und nachhaltig wirkenden Methoden- bzw. Medienkonzepts. Zudem wird konstatiert, dass der Unterricht an Schule C Defizite bezüglich einer klaren Strukturierung und Differenzierung zeige, „sodass es kaum zu einer Unterstützung des aktiven Lernprozesses kommt“ (Inspektionsbericht Schule C).

Die Diskursgestaltung zeichnet sich im Unterschied zum erzählerischen Diskurs durch einen deutlich höheren Anteil argumentativer Passagen aus. Auffällig ist zudem, dass Erlebnisse und Bewertungen in der Regel an das jeweilige Sprecher-Ich rückgebunden werden, wie sich bereits in der Eingangssequenz dokumentiert:

- „Cade: Also, für mich kam's nicht überraschend. Nach dem äh Verhalten auch der Inspektoren und nach dieser Abschlussbesprechung, wo man uns im Grunde genommen schon attestiert hatte, dass wir mehr falsch als richtig machen. Ähm (.) ganz nachvollziehbar oder nachvollziehbar war, dass äh in dem Umfang definitiv nich. Also, wir waren schon schockiert, also, ich zumindest war schockiert über das, was man uns dort vorgeworfen hat. Ähm auch angesichts der Tatsache, dass

ähm (.) (räuspern)- es gab ja eine best-oder gibt ja eine bestimmte Prozentzahl von Stunden äh oder Kollegen, die hospitiert werden müssen, dass man sich da am unteren Rahmen bewegt hat, einen Tag eher im Grunde genommen fertig war, als man gemusst hätte und dann ein solches Urteil gefällt hat. Ähm das fand ich persönlich ziemlich daneben.

Carl: Ein Detail (räuspern), das mir aufgefallen ist: Normal wird ja nur eine halbe Unterrichtsstunde besichtigt und bei mir war die erste Hälfte einer Unterrichtsstunde dran, die Inspektorin kam aber deutlich zu spät. Sie kam also etliche Minuten zu spät, musste dann aber ja beurteilen, ob ich die Schüler begrüßt habe, ob ich mit der Hausaufgabenbesprechung angefangen hab, das konnte sie gar nich, weil sie nich da war. Trotzdem ging sie inner Mitte der Stunde aus dem Raum raus. Und das kann also meines Erachtens nicht möglich sein, etwas zu beurteilen, bei dem man selber nicht anwesend war.

Cohn: Also, ich denke sowieso, wenn-je-n-jetzt zum Beispiel in der zweiten Hälfte der Stunde kommt, können die ja überhaupt keine ähm- ja, wörtlich wahrgenommen haben, wie der Einstieg war, wie die Schüler vielleicht auch ein Problem hingearbeitet haben und so weiter. Äh ich finde das sowieso irgendwo äh sehr fragwürdig ((I: Mhm)) sich dann aufgrund einer 20-minütigen Hospitation da ein Bild zu machen. Über die Qualität des Unterrichts.“ (Z. 74–97)

Frau Cade eröffnet einen Orientierungsgehalt über das für sie selbst nicht überraschende und dennoch nicht nachvollziehbare Ergebnis der Schulinspektion. Sie exemplifiziert ihr Unverständnis und das Schockiert-Sein über das Ergebnis in einer Elaboration und kombiniert dies mit einer Kritik am Vorgehen des Inspektionsteams: Der mögliche Rahmen an Unterrichtshospitationen und sogar die gesamte Dauer der Inspektion bewegte sich ihrer Einschätzung nach eher am unteren Ende der Vorgaben bzw. wurde nicht voll ausgeschöpft. Ferner deutet sie an, dass sie das Verhalten des Inspektionsteams als unangemessen und unverschämt („ziemlich daneben“) empfunden hat. Sie bringt damit als Proposition den Vergleich ‚Verfahrensnorm vs. konkrete Umsetzung an der Schule‘ ein, der von ihrem Kollegen Carl weiter ergänzt wird, indem er ein von ihm erlebtes abweichendes Verhalten der Inspektorin berichtet. Dieses Zuspätkommen macht eine angemessene Bewertung der ersten Unterrichtssequenz unmöglich. Er konstruiert das Gegensatzpaar ‚normaler Inspektionsablauf‘ vs. ‚Inspektionsablauf in seiner Unterrichtsstunde‘ und konkretisiert damit die von Frau Cade eingeführte Proposition: Das Verfahren wurde an der Schule C nicht ordnungsgemäß durchgeführt. Zudem deutet sich auch hier eine Kritik am Verhalten des Inspektionsteams als ungehöriges Benehmen an, die im ergänzenden Modus von Frau Cohn zu einer grundsätzlichen Verfahrenskritik erweitert wird, indem sie von der Kritik an der konkreten Ausführung im Einzelfall zu den offiziellen Verfahrensregeln der Inspektion wechselt: In einer derart kurzen Beobachtung, wie die Schulinspektion sie ausführt, können die didaktische Kompositionen („Problem hinarbeiten“) nicht erkannt und damit auch keine Aussagen über die Qualität des Unterrichts getroffen werden.

In dieser Sequenz dokumentiert sich nicht nur der vorrangig argumentierende Modus, sondern auch, dass die sprechenden Personen ihre Sprechakte zumeist als eigene Perspektive markieren. Obwohl man im argumentativen Diskurs vereinzelt auf Erzählungen trifft, in denen Emotionen aktualisiert werden, haben auch diese Erzählungen

kaum eine vergemeinschaftende Funktion: Erzählungen bleiben eher die Ausnahme und werden überdies in der Regel unmittelbar mit Argumentationen, Beschreibungen und Bewertungen verbunden, die dann die eigene Position begründen. Im Zentrum der argumentativen Auseinandersetzung steht dabei eine grundsätzliche Verfahrenskritik, die nach und nach gesammelt wurden:

- „Caris: Was ich auch eben doof fand, dass man gar kein Feedback bekommen hat von den Inspektoren. Ich mein, wenigstens ein-, zwei Sätze am Ende, dass-dass man irgendwie (.)- ja, vielleicht so einen ersten Eindruck bekommt, war es ok: oder nicht. Und ich mein, man ist ja dann auch aufgeschlossen für Kritik, wenn-wenn dann-wenn’s dann irgendwas zu meckern gibt, will man das ja vielleicht auch wissen oder wenn irgendwas gut war, möchte man ja vielleicht auch ein Lob kriegen. Aber die sind ja, wie gesagt, einfach so abgerauscht. Aber ich weiß, bei der zweiten Inspektion (.), da war irgendwie ein Herr bei mir im Unterricht, der war eigentlich sehr nett. Und der hat mir danach auch irgendwie so durch die Blume zu verstehen gegeben: Ja, ok, fand ich gut oder so, ne. Und da war ich eigentlich schon ganz-ganz glücklich, mehr wollte ich ja auch gar nicht, ne.
- Cade: Ja.
- Cohn: Ich bin auch nur bei der zweiten Inspektion besucht worden und da hatte ich dann das Glück, dass ich gerade Stationenarbeit gemacht habe in einer Klasse. Und da meinte der Herr aber auch: Ja, das wäre doch mal eine ganz entspannte Sache. Für den Lehrer. @
(Allgemeines Gelächter)
- Cohn: Also, nach der @()@
- Caris: @()@
- Cohn: (In Deutsch jetzt wieder) eine ganz schön ruhige Kugel, ne
- Caris: @()@
- Cade: Ja hast du ihn dann nicht gesagt, wie oft wir schon Stationenlernen gemacht haben, ja wieviel Vorbereitung das bedeutet.
- Cohn: Das habe ich ihm dann auch so zu verstehen gegeben, dass es ja doch dann Einiges an Vorbereitung erfordert. Dass man das so weit hat, ja. (.)“ (Z. 269–291)

In dieser Passage zeigt sich die für den argumentierenden Diskurs typische diskursive Problematisierung des Inspektionsverfahrens: Frau Caris ergänzt den Aspekt der fehlenden Rückmeldungen der Unterrichtsvisitation. Diese Kritik wird aber nicht nur als eine eigene Perspektive („was ich auch eben doof fand“), aber sich in den bisherigen Diskurs einfügende („auch“), gerahmt. Im Vergleich zum erzählerischen Diskurs fällt vor allem auf, dass hier zuerst eine grundsätzliche Kritik formuliert wird, an die sich dann eine Narration anschließt, die eher den Charakter der Veranschaulichung hat: Es wird eine im Diskurs bereits eingeführte („die sind ja, wie gesagt, einfach so abgerauscht“) Erfahrung mit dem Team der Erstinspektion kurz expliziert und dann mit einer Erzählung über die Nachinspektion kontrastiert. Die geteilte Erfahrung einer unfairen Erstinspektion wird damit bestätigt, eine grundsätzliche Kritik am Verfahren geäußert und gleichzeitig der mögliche Handlungsrahmen des Inspektionsteams ausgelotet. Auch in der anschließenden Fortführung der Gruppe spiegelt sich die typische Diskursbewegung: Es wird die kritische Perspektive auf die Erstinspektion bestätigt; und es werden gleichzeitig generalisierte Bewertungen formuliert. Die Narrationen – hier eine lustige Anekdote

zum Stationenlernen – bleiben so eher kurz und sind immer wieder mit bewertender Argumentation (Stationenlernen wirkt einfach, ist aber in der Vorbereitung aufwändig) durchwoben.

Mit dem argumentierenden Modus ist gleichsam eng verknüpft, dass interaktiv dichte Sequenzen eher selten sind. Insgesamt beteiligten sich viele der Anwesenden zwar aktiv am Diskurs. Man findet aber oft lange, eher monologische Passagen, die jedoch – so wie im angeführten Beispiel – Bezug auf zuvor Gesagtes nehmen. Oft kommt es auch zu langen Gesprächspausen (5 bis 10 Sekunden), bevor ein weiterer Punkt ergänzt wird. Dennoch wird in beiden Gruppen ein jeweils geteilter Rahmen deutlich, der sich hier weniger aus den gemeinsamen Erfahrungen als vielmehr aus einer gemeinsamen Bewertung des Erlebten ergibt.

Diese jeweils gemeinschaftlich geteilte Kritik kreist um die Frage der Unterrichtsqualität, also um die Frage der adäquaten Bewertung von Unterricht. Dem Inspektionsverfahren wird dabei ein unterkomplexes Verständnis von Unterrichtsqualität unterstellt. Im Zentrum dieser Bewertung steht das generelle Vorgehen der Inspektion, also das Verfahren als solches. Zudem deutet sich bereits hier eine an professionellen Standards orientierte Perspektive an: Indem z. B. nur eine halbe Unterrichtsstunde beobachtet wird, können die didaktischen Kompositionen („Problem hinarbeiten“) nicht erkannt und damit auch keine Aussagen über die Qualität des Unterrichts getroffen werden. Ähnliches gilt aus der Sicht beider Gruppen für die ausschließliche Fokussierung der Unterrichtsmethode ohne Berücksichtigung fachlicher Fragen. Die Inspektion unterläuft professionelle Standards für Unterrichtsqualität bzw. das Verfahren als solches verstößt sogar dagegen.

- „Carl: Ja, kann ich nur unterstreichen. Ich denke auch, bei solchen äh (.) Überprüfungen ist es auch wichtig, dass da halbwegs geglückte Kommunikation herrscht. Und diese Art und Weise, wie Inspektoren auftreten äh, halte ich für teilweise unverschämt. Weil im Prinzip sind das genauso Kollegen wie wir auch, aber die schwingen sich auf und meinen halt, in einer halben Stunde bis 20 Minuten alles beurteilen zu können und hinterher wirklich jedem seine ganze Arbeit schlecht zu machen. Und das-das ist für mich überhaupt gar nicht erklärlich. Und äh die Reaktion natürlich auf die erste Inspektion war so wie (.) Frau Cade sie angesprochen hat. Irgendwo war das klar, dass was kommt. Aber äh dieser erste-diese erste Situation, also, wenn ich an die Auswertung im Forum denke, da wird mir jetzt immer noch schlecht, weil das einfach erniedrigend war. Und sowas hat man nicht nötig. Absolut nicht.
- Cohn: Und das Ganze eben natürlich auch quasi noch öffentlich, ne. Mit Eltern dabei, ne.“ (Z. 108–121)

Aus einer hier nun dezidiert professionsbezogenen Perspektive wird die Position des Inspektionsteams als hoch fraglich markiert. Implizit rekuriert wird auf institutionelle Prinzipien und Standards von Profession als ein selbstverantworteter Steuerungsmodus der pädagogischen Praxis, indem dem Inspektionsteam eine Legitimation abgesprochen wird, derartige über die unterrichtliche Praxis anderer Professioneller zu urteilen. Durch die schulöffentliche Besprechung der Ergebnisse wird die damit markierte Verletzung

professioneller Standards gleichsam auf die Spitze getrieben und als „unwürdig“ zurückgewiesen.

Zusammenfassend und zugespitzt konstituiert sich im argumentativen Diskurs eine Gemeinschaft von Professionellen, die ihre jeweils eigenen Perspektiven und Standpunkte gleichwertig und gegenüber der Inspektion durchaus selbstbewusst in den Diskurs einbringen können, ohne dabei eine gemeinsame Rahmung zu verlassen. Anders als der erzählerische Diskurs rekurriert dieser Diskurs weniger auf gemeinsame Erfahrungen oder gemeinsame Handlungen. Vielmehr scheint es so, dass sich unter der weiten Rahmung der auf einem professionellen Selbstbewusstsein basierenden geteilten Kritik verschiedenen Erfahrungen und Praktiken treffen, die dann im Einzelnen nicht zwingend und unmittelbar von allen geteilt werden.

3.3 Vergleich der beiden Modi

Festzuhalten ist, dass vor allem der erzählerische Modus eine kollektiv getragene Diskurspraxis ist. Diese Gruppen sprechen häufig interaktiv sehr dicht und entfalten insbesondere Erzählungen über Erlebtes gemeinschaftlich. Gemäß der Dokumentarischen Methode kann somit für die Schulen mit einem erzählerischen Modus ein konjunktiver Orientierungsrahmen rekonstruiert werden, der auf den gemeinsam geteilten Erfahrungen des konkreten Inspektionsverfahrens (Schule A) fußt. Zugespitzt interpretiert bringt sich die Gruppe so als Schicksalsgemeinschaften hervor. Einen so verstandenen geteilten Erfahrungsraum kann für den Fall C nicht rekonstruiert werden. Im argumentierenden Modus findet sich zwar durchaus eine kollektive Diskurspraxis, die aber durch die gemeinsam geteilte Kritik am Inspektionsverfahren als solchem gerahmt und zusammengehalten wird. Die kollektive Praxis ist hier die einer diskursiven kollektiven Kritik an der Inspektion, die dabei nicht ledig die konkreten Erlebnisse, sondern auch die generellen Verfahrensregeln und -logiken einbezieht. Dies bedeutet auch, dass innerhalb dieser geteilten Kritik additiv, ergänzend verschiedenen Erlebnisse, Erfahrungen und Reflexionen angefügt werden können, die im Einzelnen nicht immer von allen Beteiligten so geteilt werden.

Analog dazu lassen sich dann zweitens die kollektiven Bearbeitungen des Inspektionsergebnis nachzeichnen. Fall A erfüllt in arbeitsintensiven Prozessen offenbar eine Vielzahl der Anforderungen. In Bezug auf die konkreten Maßnahmen oder gar Inhalte bleiben dabei die kollektiven Erzählungen inhaltsleer. In den Erzählungen über die Vorbereitung auf die Nachinspektion dokumentieren sich wiederum das erfahrene Unrecht, die Unsinnigkeit und Ungerechtigkeit des Ergebnisses bzw. des Verfahrens. Auch in Hinblick darauf stellt sich die Gruppe erneut als Schicksalsgemeinschaft dar, die nun unter der sinnlosen Arbeit leidet. In dieser Gruppendiskussion avanciert die Schulinspektion und insbesondere das Inspektionsteam der Erstinspektion und dessen Verhalten zum negativen Gegenhorizont, was letztlich legitimiert, dass ohne inhaltliche Auseinandersetzung die Anforderungen abgearbeitet werden – und dies wird zugleich als eine gemeinsame Praxis entworfen. Bei Fall C findet sich keine kollektive Praxis über das Kritiküben hinaus. So finden sich keine Erzählungen zu gemeinsamen Aktivitäten

im Zuge der Ergebnisverarbeitung oder Vorbereitung auf die Nachinspektion. Berichtet werden eher Einzelinitiativen oder Delegation von Aufgaben z. B. an Fachgruppen. Konstatiert werden kann, dass es zwar durchaus Maßnahmen gibt, die den Vorstellungen einer Schul- und Unterrichtsentwicklung entsprechen, die aber von einzelnen Lehrkräften und deren Engagement getragen werden. Die professionelle Gemeinschaft, die sich an diesen Schulen konstituiert, lässt den einzelnen somit viel Handlungsspielraum, verfügt aber nicht so sehr über eine eigene kollektive Praxis der Bearbeitung.

Schließlich kann für alle Gruppen beobachtet werden, dass die Erzählungen und Argumentationen zur Vorbereitung auf die Nachinspektion überwiegend material nicht gefüllt werden. Diese diskursive Grenze erklärt letztlich die von den Gruppen selbst explizierte Sinnlosigkeit der getroffenen Maßnahmen, die eben mit Blick auf Unterricht nichts klären, entscheiden oder festlegen. Aus einer rekonstruktiven Perspektive ist die Grenze jedoch nicht den Gruppen selbst zuzuschreiben, sondern verweist auf die strukturellen Probleme, die dem Inspektionsverfahren inhärent sind (vgl. dazu ausf. Wischer & Katenbrink, 2018)

4. Erträge einer rekonstruktiven Schulentwicklungsforschung

Ordnet man diese Ergebnisse nun in die eingangs angedeuteten Erkenntnisse und Auseinandersetzungen zu Schulinspektion ein, lassen sich folgende Erträge einer rekonstruktiven Schulentwicklungsforschung zusammenfassen. Durch den offenen Zugang dokumentieren sich die spezifischen Relevanzsetzungen der Befragte. Und zwar nicht in dem Sinne, dass nun unerwartete oder gar neue Maßnahmen berichten werden. Betrachtet man die Maßnahmen auf der thematischen Ebene zeigt sich vielmehr, dass die von uns untersuchten Schulen gleichsam die empirisch weit verbreiteten Maßnahmen ergreifen, indem sie zumeist auf der Ebene des sog. Schulmanagement (Leitbild, Schulprogramm, Arbeitspläne, Fortbildungen, Methodenkonzept) tätig werden. Indem nun aber in die Interpretation einbezogen werden, wie die Schulen diese in einem gemeinsamen Diskurs hervorbringen, kann noch auf einer anderen Ebene die Bearbeitung der Schulen nachvollzogen werden.

So dokumentiert sich in unseren Daten ja eine gewisse Ohnmachtserfahrungen der schulischen Akteurinnen und Akteure u. a. bei der für die Schulen demütigenden und fast traumatischen Ergebnisverkündung, bei Auftreten und Verhalten des Inspektions-teams und in Hinblick auf die gesetzten Normen. Die Gruppen legen gleichsam offen, an welchen Stellen sie die eingangs dargestellte Verletzung ihrer Verfügungsrechte durch die Inspektion erleben und wie sie diese zugleich bearbeiten. So können die beiden, unterschiedlichen Diskursmodi als funktionale Äquivalente für die Bearbeitung dieser Beschneidung der Verfügungsrechte gesehen werden. Auf der einen Seiten erfüllen die Schulen letztlich pragmatisch die Anforderungen – und beide schneiden bei der Nachinspektion gut ab. Auf der anderen Seite gelingen gleichzeitig die Zurückweisung der Logik und Erwartungen von Inspektion, indem sie das Procedere als ungerechtfertigtes Leid oder professionell illegitimes Verfahren rahmen.

Dazu braucht es nicht nur eine Erhebungsmethode, die Raum für die Erfahrungen und Erlebnisse lässt. So intervenierten die Forschenden nicht, wenn in Anschluss an den Erzählimpuls, der dazu auffordert mit der Erzählung nach der Ergebnismitteilung zu beginnen, es zu zeitlichen und damit thematischen Verschiebungen kam. So erzählten eben mehrere Schulen ausführlich auch vom Schulbesuch durch die Erstinspektion. Es braucht vor allem eine Analysehaltung, die nicht alleine das Was des Erzählten in den Blick nimmt, sondern das Wie, um so den Sinn der Praxis unabhängig von theoretischen Annahmen über Schulentwicklung nachzuvollziehen.

Literatur

- Altrichter, H., Kemethofer, D., Ehren, M., Gustafsson, J.-E., Skedsmo, G., Huber, St. G., Conyngnam, G., McNamara, G. & O'Hara, J. (2016). Wirkungen und Nebenwirkungen europäischer Inspektionssysteme. In Arbeitsgruppe Schulinspektion (Hrsg.), *Schulinspektion als Steuerungsimpuls? Ergebnisse aus Forschungsprojekten* (Educational Governance, Bd. 25, S. 285–324). Wiesbaden: Springer VS.
- Baltruschat, A. (2010). Evaluation als zeremonielles Rollenspiel. Reflexion der externen Evaluation an bayerischen Schulen. In W. Schönig, A. Baltruschat & G. Klenk (Hrsg.), *Dimensionen pädagogisch akzentuierter Schulevaluation* (S. 249–281). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Bohnsack, R. (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (UTB Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft, Bd. 8242, 7., durchges. und aktualisierte Aufl.). Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R. (2013). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse. Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (2. erw. und akt. Aufl., S. 241–279). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie* (UTB Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft, Bd. 8708). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. & Przyborski, A. (2010). Diskursorganisation, Gesprächsanalyse und die Methode der Gruppendiskussion. In R. Bohnsack, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.), *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis* (2., vollst. übera. und akt. Aufl. S. 233–248). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Böttger-Beer, M. & Koch, E. (2008). Externe Schulevaluation in Sachsen. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis. In W. Böttcher, W. Bos, H. Döbert & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Bildungsmonitoring und Bildungscontrolling in nationaler und internationaler Perspektive. Dokumentation zur Herbsttagung der Kommission Bildungsorganisation, -planung, -recht (KBBB)* (S. 253–264). Münster u. a.: Waxmann.
- Breidenstein, G. (2008). Allgemeine Didaktik und praxeologische Unterrichtsforschung. In M. A. Meyer, M. Prenzel & St. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft, Bd. 9, Sonderheft 9, S. 201–215). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brüsemeister, Th. (2004). *Schulische Inklusion und neue Governance. Zur Sicht der Lehrkräfte*. Münster: Monsenstein und Vannerdat.
- Dederig, K. & Müller, S. (2008). Schulinspektion in Deutschland. Forschungsbereiche und -desiderata. In W. Böttcher, W. Bos, H. Döbert & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Bildungsmoni-*

- toring und Bildungscontrolling in nationaler und internationaler Perspektive. Dokumentation zur Herbsttagung der Kommission Bildungsorganisation, -planung, -recht (KBBB)* (S. 241–252). Münster u. a.: Waxmann.
- Emmerich, M. & Maag Merki, K. (2014). Die Entwicklung von Schule. Theorie, Forschung, Praxis. In S. Dippelhofer & B. Dippelhofer-Stiem (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Erziehungs- und Bildungssoziologie. Makrosoziologische Analysen: Funktionen, Strukturen und Institutionen* (S. 1–35). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Fend, H. (1986). „Gute Schulen – schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *Die Deutsche Schule*, 78 (3), 275–293.
- Gaffer, Y. & Liell, C. (2013). Handlungstheoretische und methodologische Aspekte der dokumentarischen Interpretation jugendkultureller Praktiken. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (2. erw. und akt. Aufl., S. 195–221). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gärtner, H., Hüsemann, D. & Pant, H. A. (2009). Wirkungen von Schulinspektion aus Sicht betroffener Schulleitungen. Die Brandenburger Schulleiterbefragung. *Empirische Pädagogik*, 23 (1), 1–18.
- Goldmann, D. (2017). *Programmatik und Praxis der Schulentwicklung. Rekonstruktionen zu einem konstitutiven Spannungsverhältnis* (Rekonstruktive Bildungsforschung, Bd. 11). Wiesbaden: Springer VS.
- Pietsch, M., Feldhoff, T. & Petersen, L. S. (2016). Von der Schulinspektion zur Schulentwicklung. Welche Rolle spielen innerschulische Voraussetzungen. In Arbeitsgruppe Schulinspektion (Hrsg.), *Schulinspektion als Steuerungsimpuls? Ergebnisse aus Forschungsprojekten* (Educational Governance, Bd. 25, S. 227–262). Wiesbaden: Springer VS.
- Rademacher, S. & Wernet, A. (2015). Struktur, Funktion und Eigenlogik. Schultheoretische Anmerkungen zum Verhältnis von Schule und Gesellschaft. In J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs* (S. 95–115). Wiesbaden: Springer VS.
- Sommer, N., Stöhr, C. & Thomas, D. (2010). Schulen mit „gravierenden Mängeln“. Situation in Niedersachsen und Einsatzmöglichkeiten der Schulentwicklungsberatung. In W. Böttcher, J. N. Dicke & N. Hogrebe (Hrsg.), *Evaluation, Bildung und Gesellschaft. Steuerungsinstrumente zwischen Wirklichkeit und Anspruch* (S. 209–227). Münster: Waxmann.
- Vogd, W. (2009). *Rekonstruktive Organisationsforschung. Qualitative Methodologie und theoretische Integration: Eine Einführung*. Opladen: Budrich.
- Wischer, B. & Katenbrink, N. (2018). „Den Unterricht macht immer noch die Lehrkraft allein.“. Das Schulinspektionsverfahren im Spannungsfeld von Profession und Organisation. In A. Krüger, F. Radisch, A. S. Willems, T. H. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung im Kontext von Schule und Lehrer*innenbildung* (S. 53–64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Julius.

Kollaboration von Wissenschaft und Schulpraxis

Zum Potenzial der dokumentarischen Evaluationsforschung für die Schul- und Unterrichtsentwicklung

Barbara Asbrand und Matthias Martens

Zusammenfassung

Der Beitrag reflektiert das Verhältnis von empirischer Forschung und Schulentwicklungspraxis vor dem Hintergrund der Erfahrung in der wissenschaftlichen Begleitung der Helene-Lange-Schule, einer der vier hessischen Versuchsschulen. Dabei wird eine Kollaboration von Wissenschaft und Praxis realisiert, von der beide Seiten profitieren, auf Augenhöhe miteinander kommunizieren und sich gegenseitig in ihrer Expertise anerkennen. In einer systematisierenden Perspektive wird dieses Verhältnis von Wissenschaft und Praxis als gleichrangig, aber unterschiedlich eingeordnet. Im Blick auf die methodologischen Grundlagen und anhand eines Beispiels werden der forschungsmethodische Ansatz vorgestellt und Chancen und Herausforderungen für die Schulentwicklung und die Schulentwicklungsforschung diskutiert.

Schlüsselwörter: dokumentarische Evaluationsforschung, Schulentwicklung, Versuchsschule, Wissenschaft-Praxis-Verhältnis, Responsivität

Collaboration of Research and Practice. On the potential of documentary evaluation research for school improvement

Abstract

The article reflects on the relation between empirical research and school improvement against the background of the experience in the collaboration of university and Helene Lange-Schule, one of the four laboratory schools in the federal state of Hessen (Germany). A collaboration between research and practice is realised, from which both sides benefit, communicate with each other at eye level and recognise each other's expertise. This kind of relation between research and practice is classified as equal but different. Looking at the methodological foundations and using an example from the research and development practice of university and school, the approach of documentary evaluation research is presented and opportunities and challenges for school improvement and research are discussed.

Keywords: documentary evaluation research, school improvement, laboratory schools, research-practice-relation, responsiveness

1. Einführung

1.1 Zu diesem Beitrag

Ausgangspunkt dieses Beitrags sind unsere Erfahrungen als Forschende in der Zusammenarbeit mit der Helene-Lange-Schule in Wiesbaden im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung dieser hessischen Versuchsschule (Asbrand & Bietz, 2019; Asbrand, Demmer, Heinrich & Martens, 2019; Bietz, Asbrand, Weichsel & Martens, 2020). In diesem Beitrag möchten wir unsere Erfahrungen vorstellen und daraus resultierende theoretische Überlegungen zur Zusammenarbeit von Wissenschaft und Schulpraxis zur Diskussion stellen (Kap. 3). Dabei vertreten wir erstens die These, dass das Zusammenwirken von empirischer Schulforschung und Schulentwicklung dann funktionieren kann, wenn Forschende und Lehrpersonen auf Augenhöhe miteinander kommunizieren. Zweitens werden wir in diesem Beitrag darlegen, inwiefern der hierfür notwendige Respekt gegenüber der Dignität der Praxis auf Seiten der Forschenden in den methodologischen Grundlagen der Dokumentarischen Methode angelegt ist. Wir illustrieren unsere Ausführungen mit einem Beispiel aus der wissenschaftlichen Begleitung der Helene-Lange-Schule (Kap. 4) und schließen den Beitrag mit einer Diskussion der Chancen und Grenzen des zugrundeliegenden Konzepts von Forschung und Entwicklung (Kap. 5). Vorangestellt sind Kontextinformationen zur Versuchsschule (Kap. 1.2 und 1.3) und eine Einführung in die Grundlagen der dokumentarischen Evaluationsforschung (Kap. 2).

Hinweisen möchten wir vorab auf die Differenz von Forschungs- und Darstellungslogik in der rekonstruktiven Forschung, die auch diesen Beitrag betrifft: Was im Folgenden als theoretische Erkenntnis ausgeführt und mit einem empirischen Beispiel nur illustriert wird, ist das Ergebnis unserer langjährigen kollaborativen Forschungs- und Entwicklungsarbeit mit den schulischen Akteurinnen und Akteuren. Im Prozess der Genese der hier präsentierten theoretischen Überlegungen stand die praktische Forschungsarbeit am Anfang, die theoretischen Einsichten folgten daraus. Im Rückblick lässt sich diese praxeologische Entwicklungslogik aber nicht mehr darstellen, denn eine einmal generierte theoretische Analyse steht für sich und kann mit Hilfe der Empirie, die zu ihrer Entwicklung geführt hat, nur noch veranschaulicht werden.

1.2 Helene-Lange-Schule – Versuchsschule des Landes Hessen

Die Helene-Lange-Schule in Wiesbaden ist eine Integrierte Gesamtschule, die die Klassenstufen 5–10 umfasst und in der alle Fächer in allen Jahrgängen im Klassenverband binnendifferenziert unterrichtet werden. Schwerpunkte des pädagogischen Konzepts sind die Förderung von Selbständigkeit und Verantwortungsübernahme der Schülerinnen und Schüler, der fächerübergreifende Projektunterricht und das Lernen in außerunterrichtlichen Projekten. In den Jahrgängen 5 und 6 wird auf Ziffernnoten verzichtet, an die Stelle von Zeugnissen treten Zeugnisgespräche, die der Klassenlehrer bzw. die Klassenlehrerin mit dem Schüler bzw. der Schülerin und den Eltern führt. Im Rahmen

des Schulentwicklungsprozesses wurde und wird über eine Ausweitung der Leistungsbewertung ohne Ziffernnoten in den Jahrgängen 7 und 8 diskutiert.

Die Schule ist eine der insgesamt vier Versuchsschulen des Landes Hessens und hat gemäß hessischem Schulgesetz (HSchG § 14) die Aufgabe, pädagogische Konzepte zu entwickeln, zu dokumentieren und anderen Schulen zugänglich zu machen. Versuchsschulen sind somit auf Dauer gestellte Schulversuche. Wechselnde Schwerpunkte in der Entwicklungsarbeit ergeben sich aus dem in regelmäßigen Abständen erneuerten Versuchsschulerlass des hessischen Kultusministeriums und werden in jährlichen Revisionsgesprächen mit dem Ministerium besprochen und weiterentwickelt. Die hessischen Versuchsschulen sind verpflichtet, die Ergebnisse ihrer Entwicklungsarbeit interessierten Schulen bzw. Lehrpersonen zu vermitteln. Sie tun dies z. B. im Rahmen von Fortbildungen und Veröffentlichungen, aber auch mit einem umfangreichen Hospitationsprogramm.

Im Schuljahr 2020/21 beschäftigen sich vier Schulentwicklungs-Arbeitsgruppen der Helene-Lange-Schule mit folgenden Themen (vgl. zur Schulentwicklung ausführlich Bietz et al., 2020):

- kompetenzorientierter Unterricht und Leistungsbewertung,
- Entwicklung von Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler,
- Inklusion und multiprofessionelle Kooperation,
- Lernen außerhalb der Schule.

Die wissenschaftliche Begleitung ist für die Versuchsschulen verbindlich (HSchG § 14). Allerdings formulieren weder das Schulgesetz noch die Versuchsschulerlasse des Kultusministeriums Vorgaben zur Ausgestaltung der Kooperation von Schule und Wissenschaft.

1.3 Wissenschaftliche Begleitung der Versuchsschule

In den vergangenen zehn Jahren haben wir mit der Schule eine gemeinsame Praxis entwickelt, die wir als „Win-win-Situation“ auffassen. Der auf Wechselseitigkeit basierende Nutzen besteht für die Wissenschaft im Feldzugang für empirische Studien der Schul- und Unterrichtsforschung, die in der Arbeitsgruppe unabhängig von der Kooperation mit der Schule stattfinden; die Schule erhält aus den Forschungsprojekten Rückmeldungen zu Handlungsproblemen der Schulpraxis. Der geringe Grad der Institutionalisierung der wissenschaftlichen Begleitung bedingt, dass die Forschung an der Helene-Lange-Schule kaum mit Ressourcen hinterlegt ist. Dies macht es erforderlich, Evaluationen von schulischen Projekten mit solchen Lehr- und Forschungsaktivitäten zu verbinden, die im Sinne des wissenschaftlichen Relevanzsystems von Interesse sind, weil sie sonst nicht durchführbar wären. Durch die Verknüpfung der Evaluation der schulischen Projekte mit erziehungswissenschaftlicher Schul- und Unterrichtsforschung wird es möglich, dass die Datenerhebung und -auswertung in weiten Teilen nicht allein für die wissenschaftliche Begleitung der Schule erfolgen muss, sondern in erster Linie im Rahmen von Forschungs- und Lehrforschungsprojekten stattfindet, die in der Universität ohnehin durchgeführt werden. Die spezifische Art und Weise, wie wir Schulbegleitforschung und erziehungs-

wissenschaftliche Grundlagenforschung miteinander verbinden, ist also *auch* einem pragmatischen Umgang mit den institutionellen Rahmenbedingungen geschuldet.

Daneben hat sich im Blick auf das Verhältnis von Wissenschaft und Schulpraxis die Kommunikation auf Augenhöhe als eine Gelingensbedingung herauskristallisiert: Schulentwicklung betrachten wir als einen Prozess der Selbstorganisation innerhalb der Einzelschule (Asbrand & Bietz, 2019; Asbrand & Zick, 2021). Das bedeutet für die wissenschaftliche Begleitung erstens, dass wir in Evaluationsprojekten Fragestellungen bearbeiten, die in der Schulpraxis entstanden sind und von den schulischen Akteurinnen und Akteuren formuliert wurden. Im regelmäßigen Austausch suchen wir nach inhaltlichen Schnittmengen zwischen Forschungsthemen und Evaluationsinteressen der Schule. Zweitens liegt es in der Verantwortung der Schulleitung, ob und in welchem Rahmen und zu welchem Zeitpunkt Forschungsergebnisse in schulischen Gremien zurückgemeldet werden. Denn ob Forschungsergebnisse in der schulischen Praxis auf fruchtbaren Boden fallen, ist auch eine Frage der Adressierung von (bestimmten) Personen und des „Timings“ bzw. eine Frage der Passung im Schulentwicklungsprozess. Drittens betrachten wir es als Aufgabe der schulischen Akteurinnen und Akteure, Schlussfolgerungen aus den Evaluationsergebnissen zu ziehen und zu entscheiden, welche Konsequenzen sich daraus für die Schulentwicklung ergeben. Dahinter steht ein systemtheoretisches Verständnis von Schulentwicklung, aber auch die gegenseitige Anerkennung der jeweiligen Expertise von Wissenschaft und Schulpraxis. In der Zusammenarbeit ist es die Aufgabe der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zu forschen, Daten zu erheben, zu interpretieren und Ergebnisse zu präsentieren, während die Lehrpersonen und die Schulleitung die Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse vorantreiben.

2. Dokumentarische Evaluationsforschung

Die Verknüpfung der Evaluation schulischer Praxis mit Projekten der Grundlagenforschung im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung der Helene-Lange-Schule wird möglich, weil sowohl in der Evaluation als auch in der Forschung mit der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2014) gearbeitet wird. Daten und Befunde können somit für beide Zwecke verwendet werden. Aus dem Kontext der dokumentarischen Evaluationsforschung (Bohnsack, 2006; Lamprecht, 2012) sind folgende Aspekte für die Verhältnisbestimmung von Forschung und Praxis entscheidend:

1. Die dokumentarische Evaluationsforschung beansprucht, das konjunktive bzw. implizite Wissen der Praxis mittels Rekonstruktion explizit und reflexiv verfügbar machen zu können (Bohnsack, 2006). Methodisch wird dieses Prinzip durch den *Wechsel der AnalyseEinstellung* (Bohnsack, 2014, S. 59 ff.) eingelöst: Die dokumentarische Interpretation fragt nicht nur danach, *was* in der Praxis gesagt oder getan wird, sondern analysiert, *wie* die Erforschten miteinander und mit den Dingen interagieren.¹ Somit

¹ Bewegungen im Raum, Gestik und Mimik sowie der Umgang mit Artefakten kommen als Analysegegenstand ins Spiel, wenn – wie z. B. in der Unterrichtsforschung – nicht nur verbale Daten, sondern Videografien dokumentarisch interpretiert werden (Asbrand & Martens, 2018).

nehmen die Forschenden eine *andere* Perspektive auf die Praxis ein als die Praxisakteurinnen und -akteure: Letzteren sind die impliziten Wissensbestände in der Handlungspraxis nicht reflexiv verfügbar, also im systemtheoretischen Sinne nicht beobachtbar, vielmehr orientiert sich ihr Handeln an Praxistheorien, pädagogischen Programmen und konzeptionellem Wissen über die schulische Handlungspraxis. Dabei handelt es sich um Konstruktionen der Praxis bzw. um Beobachtungen erster Ordnung. Die Forschenden nehmen dazu eine andere Perspektive ein, die Bohnsack (ebd.) im Anschluss an Mannheim (1980) als *genetische AnalyseEinstellung* bzw. mit Luhmann (1998) als *Beobachtung zweiter Ordnung* bezeichnet. Damit ist gemeint, dass Forschung die Konstruktionen der Praxis beobachtet und mit der Rekonstruktion des Praxiswissens auf wissenschaftliche Theorie zu den beobachteten Gegenständen abzielt. Ziel der dokumentarischen Interpretation ist immer die gegenstandsbezogene Theoriebildung, also eine Abstraktion von den Konstruktionen der Praxis. Werden die Rekonstruktionsergebnisse im Rahmen von Evaluationen den Praktikerinnen und Praktikern zurückgemeldet, besteht der Nutzen der spezifischen Beobachtungsperspektive der Wissenschaft für die Lehrpersonen darin, implizite Handlungsroutrinen und Konstruktionen des Alltags zu erkennen und sie auf dem Weg ihrer (theoretischen) Reflexion der Veränderung zugänglich zu machen.

2. Die *Einklammerung des Geltungscharakters* (Bohnsack 2014, S. 65 ff., im Anschluss an Mannheim, 1980) ist ein zentrales methodologisches und methodisches Prinzip der Dokumentarischen Methode und gleichzeitig eine wesentliche Grundlage für die Kommunikation von Wissenschaft und Schulpraxis auf Augenhöhe. Werden wissenschaftliche Rekonstruktionen als *Beobachtungen zweiter Ordnung* verstanden, kann das wissenschaftliche Wissen keine größere Objektivität als das Praxiswissen beanspruchen, denn wissenschaftliches Wissen nimmt eine *andere* Perspektive auf die Alltagspraxis ein als die schulischen Akteurinnen und Akteure, aber keine bessere oder objektivere. Auch wissenschaftliche „Evidenz“ begründet demnach kein besseres Wissen über funktionierende Konzepte für die pädagogische Praxis. Auf die theoretische Einsicht, dass es kein „Besserwissen“ der Wissenschaft (Luhmann, 1998) geben kann, folgt im Rahmen der Dokumentarischen Methode der methodische Grundsatz der *Einklammerung des Geltungscharakters*: Als Beobachtende zweiter Ordnung, die nur eine andere, aber keine bessere Sicht auf die empirische Wirklichkeit einnehmen, enthalten sich Forschende einer Bewertung der erforschten Alltagspraxis. Mit der Kontrolle der eigenen Standortgebundenheit im Rahmen der Forschungswerkstatt verfügen die Forschenden über ein methodisch kontrolliertes Verfahren, um die Frage der Geltung des alltäglichen und des wissenschaftlichen Wissens im Interpretationsprozess einzuklamern. Dies bedeutet eine konsequent deskriptive Perspektive auf die empirischen Daten und eine größtmögliche Zurückhaltung der Forschenden gegenüber normativen Beurteilungen der analysierten Schul- und Unterrichtspraxis – eine wichtige Voraussetzung, um den schulischen Akteurinnen und Akteuren auf der Basis von Forschungsergebnissen die Entscheidungen über die Konsequenzen für die Handlungspraxis zu überlassen. Die Aufgabe der Forschenden sehen wir im Einklang mit den Grundlagen der Dokumentarischen Methode in einer mehr oder weniger abstrakten, theoretisierenden Beschreibung der empirisch

beobachtbaren Praxis, ihre Bewertung – im Hinblick auf Veränderungen, Innovationen oder Optimierung – ist nicht Gegenstand der wissenschaftlichen Analysen.

3. Für das Verhältnis zwischen Forschenden und Erforschten ist auch das Prinzip der *Responsivität* (Bohnsack, 2006; Lamprecht, 2012) entscheidend. Es konstituiert Wissenschaft und Praxis in Evaluationsprojekten in einem diskursiven Austausch und bestimmt die Art und Weise, wie in Projekten der dokumentarischen Evaluationsforschung mit den Forschungsergebnissen umgegangen wird. Noch bevor diese schriftlich niedergelegt werden, wird das Gespräch mit den evaluierten Praxisakteurinnen und -akteuren gesucht. In Rückmeldegesprächen werden die Rekonstruktionsergebnisse zunächst mit den Evaluierten diskutiert und Schlussfolgerungen gemeinsam entwickelt. Somit gehen auch die Sichtweisen der Praktikerinnen und Praktiker in die Ergebnisse eines Evaluations- und Forschungsprojekts ein. Zugleich dienen die Rückmeldegespräche dazu, die Forschungsergebnisse, die die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler mit Hilfe der dokumentarischen Interpretation von Daten aus verschiedenen Schulen erzeugt haben, für die schulische Praxis fruchtbar zu machen, an die habituellen Routinen und Vorstellungen der Lehrpersonen anzuschließen bzw. diese zu reflektieren. Lamprecht (2012, S. 244ff.) sieht das Potenzial der responsiven Rückmeldegespräche in der Möglichkeit, empirische Befunde fallvergleichend zu kommunizieren, das Verhältnis von analysierter Schulpraxis und Erwartungshorizonten der Praktikerinnen und Praktiker zu diskutieren und über Werthaltungen nachzudenken. Evaluationen sieht sie – wenn diese Art von Kommunikation und Reflexion über die Forschungsergebnisse stattfindet – als Möglichkeitsräume für Veränderung, die abhängig sind von den Evaluierenden, den Evaluierten, den Strukturen der jeweiligen Organisation und der Situation. Evaluation „erlaubt es, systeminterne Zustände, innerhalb fallvergleichender Logiken, zu irritieren und neue Beobachtungsmöglichkeiten zu eröffnen“ (ebd., S. 250). Daraus ergeben sich für die Evaluierten „Zugänge zu alternativen Verhaltensweisen“ (ebd.).

4. Schließlich ist für die wissenschaftliche Begleitung der Versuchsschule und die Kooperation von Forschung und Schulentwicklung entscheidend, dass auch für die auf die Begleitung von Projekten in unterschiedlichen Praxisfeldern ausgerichtete dokumentarische Evaluationsforschung (Bohnsack & Nentwig-Gesemann, 2010) die *forschungsmethodischen und methodologischen Standards* der Forschung (Bohnsack, 2005) maßgeblich sind. Dokumentarische Evaluationsforschung ist ebenso Forschung wie Evaluation. Das hat zur Folge, dass Daten und Rekonstruktionsergebnisse aus Evaluationsprojekten für erziehungswissenschaftliche Grundlagenforschung genutzt werden können, ebenso wie Daten aus Forschungsprojekten als zusätzliche Vergleichshorizonte in Evaluationsprojekte integriert werden. Weil sich die Rückmeldungen der Forschungsergebnisse an die Schulleitung und die Lehrpersonen nicht nur auf die an der Schule erhobenen Daten stützen, gewinnen die Evaluationen an Validität und Aussagekraft, was für die Evaluierten von Vorteil ist. Denn häufig ergeben Daten, die für eine Evaluation in einem einzigen Projektkontext erhoben wurden, kein kontrastreiches Sample, da die Rahmenbedingungen der pädagogischen Praxis nicht variieren. Sie ermöglichen also häufig keine mehrdimensionale, in den empirischen Daten gut verankerte Typenbildung der Befunde.

3. Zum Verhältnis von Wissenschaft und Praxis

Für eine eigene Systematisierung des Verhältnisses von empirischer Forschung und praktischer Schul- und Unterrichtsentwicklung schließen wir an einen aktuellen Vorschlag an, den Steffens, Heinrich und Dobbelsstein (2019) im Rahmen des EMSE-Netzwerks („Netzwerk empiriegestützte Schulentwicklung“) vorgestellt haben, und verbinden diesen mit methodologischen Überlegungen aus der Perspektive der dokumentarischen Evaluationsforschung. Die Autoren gehen von der bekannten Feststellung aus, dass Ergebnisse empirischer Forschung häufig nicht in dem gewünschten Maße in der Schulpraxis zur Kenntnis genommen bzw. die Empfehlungen, die aus Forschungsergebnissen abgeleitet werden, nicht umgesetzt werden (ebd.). Als Gründe werden zum einen die fehlende Praxisrelevanz der Forschungsergebnisse genannt. Dazu gehört auch die geringe Kenntnis der Schulpraxis auf Seiten der Forschenden. Zum anderen wird die mangelnde Anschlussfähigkeit angeführt, die u. a. auf dem Fehlen einer gemeinsamen Sprache von Wissenschaft und Schulpraxis basiert, und die Beobachtung, dass Forschungsbefunde von den Praxisakteurinnen und -akteuren häufig nicht in der intendierten Form umgesetzt bzw. genutzt werden (ebd., S. 15.). Auch Maritzen (2018) verweist auf die unterschiedlichen Handlungslogiken und plädiert dafür, die Zusammenarbeit von Wissenschaft und Schulpraxis als einen Aushandlungsprozess zu verstehen: „Datennutzung ist kein Ableitungs- oder Transfer-, sondern ein iterativer Ko-Konstruktionsprozess“ (ebd., S. 49). Steffens, Heinrich und Dobbelsstein (2019) konstatieren die Notwendigkeit „spezifischer Formen der Aneignung“ (S. 15), nämlich dialogische Konzepte, die Bezugnahme auf Praxistheorien und die Begleit- bzw. Praxisforschung.

Im Folgenden wollen wir eine Systematisierung vorschlagen, die die verschiedenen Formen des Zusammenwirkens von Forschung und Schulentwicklung danach analysiert, wie das Verhältnis zwischen Wissenschaft und Schulpraxis konstituiert ist. Unterschiedliche Formen des Zusammenwirkens von empirischer Forschung und praktischer Schulentwicklung ordnen wir entlang der Frage, welche Praxis – Forschung oder Schulentwicklung – als vorrangig bzw. inwiefern beide als gleichrangig konzipiert werden.

3.1 Vorrangigkeit der Wissenschaft

Aus einer schulentwicklungstheoretischen Perspektive lässt sich plausibilisieren, weshalb die vorherrschende Vorstellung von *Transfer* eine häufig nicht funktionierende Einbahnstraße ist. In Transferkonzepten geht es darum, in der Wissenschaft als gesichert geltende, evidente bzw. funktionierende Konzepte in die Schulpraxis zu vermitteln bzw. zu implementieren (vgl. z. B. Nikolaus, 2014). Bei einer Implementation handelt es sich um eine Strategie des geplanten Wandels, der von der Bildungspolitik bzw. -administration ausgeht, auf die Verbesserung der Schulpraxis ausgerichtet ist und auf solche Rekontextualisierungs- und Adaptionsprozesse auf Seiten der Schulpraxis angewiesen ist, die den bildungspolitischen oder konzeptionellen Intentionen entsprechen. Das Konzept der Rekontextualisierung (Fend, 2006) akzeptiert zwar eine gewisse Eigensinnigkeit der „Empfängenden“ des kommunizierten Wissens, indem deren kontextbedingten Adap-

tionen und Modifikationen in Rechnung gestellt werden, grundlegend ist aber, dass das zu implementierende Wissen von den „Anwendenden“ auf die eine oder andere Art aufgenommen und praktisch genutzt werden soll. In den Konzepten des Transfers und der Implementation, die den Transfer durch entsprechende Maßnahmen befördern soll, haben die Befunde der Wissenschaft eine spezifische Qualität: Sie beanspruchen Objektivität und Rationalität (Evidenz), sie stehen für Konzepte, die sich im Kontext wissenschaftlicher Untersuchungen als praktikabel erwiesen haben („What works“), und sie sind gegenüber den Wissensbeständen der Praxis vorrangig. Denn im Konzept der Implementation ist impliziert, dass das Wissen der Wissenschaft von der Praxis übernommen werden soll. Das Wissen der Lehrpersonen ist dagegen nur als Kontext der erforderlichen Implementation bzw. Übernahme von Bedeutung, weil in Rekontextualisierungsprozessen an das Erfahrungswissen der Praxis angeschlossen wird. Es hat keinen Wert an sich. Steffens u. a. (2019) charakterisieren Transfer als ein „Experten-Laien-Verhältnis“ (S. 16), da Wissen immer nur in eine Richtung transferiert werden soll. Es zeigt sich, dass in den Konzepten von Transfer und Implementation ein bestimmtes Wissenschaftsverständnis (Evidenzbasierung) mit einem Verständnis von Schulentwicklung als Ergebnis von Steuerung einhergeht. Transfer ist als geplanter Wandel durch Akteure der Makroebene (Bildungspolitik und Geldgeber wie z. B. Stiftungen) zu verstehen, der auf Rationalität setzt und Schule mit Hilfe entsprechender Maßnahmen verändern und verbessern will. Systemtheoretisch und empirisch zeigt sich, dass im Fall des geplanten Wandels das Scheitern wahrscheinlicher ist als der Erfolg (John, 2014). Geht man davon aus, dass Schulentwicklung ein selbstorganisierter Prozess innerhalb der Einzelschule ist, ist es unwahrscheinlich, dass sich schulische Praxis *zielgerichtet* durch den Transfer von Konzepten und Befunden von außen verändern lässt (Asbrand & Zick, 2021).

Steffens u. a. (2019) machen im Umgang mit den Fallstricken der Vermittlung wissenschaftlichen Wissens in die Schulpraxis den Vorschlag, auf Praxistheorien zu setzen. „Dabei ginge es darum, Ergebnisse der Bildungsforschung in ‚Praxistheorien‘ mittlerer Reichweite zu ‚transponieren‘“ (ebd., S. 17), nämlich Befunde der empirischen Bildungsforschung „synoptisch zusammenzufassen und in einem größeren Handlungszusammenhang zu überführen, der sich einer praxisrelevanten realen Problemstellung widmet“ (ebd., S. 18). Auch wenn dabei intendiert ist und womöglich auch erreicht wird, die Anschlussfähigkeit der Forschungsergebnisse an die Schulpraxis zu vergrößern, stellt sich dennoch die Frage, ob es sich bei der Formulierung von Praxistheorien nicht nur um einen weiteren Versuch handelt, Schulpraxis von außen und mit Hilfe von Konzepten zu verbessern, die sich im Wissenschaftssystem als funktional erwiesen haben.

3.2 Vorrangigkeit der Praxis

Im Fall der Praxisforschung (vgl. auch Hahn, Heinrich & Klewin, 2014) korrespondiert das Forschungskonzept mit einem Verständnis von Schulentwicklung als Bottom-up-Prozess autonomer Einzelschulen. Ausgangspunkt der Praxisforschung sind die pädagogische Praxis und die Bedarfe der konkreten Schulentwicklungsprozesse. Schulentwicklung wird so grundlegend als eine in der Schule initiierte und vorangetriebene

Aktivität verstanden, dass auch die Forschung in der Schulpraxis situiert ist. Praxisforschung beschäftigt sich mit Forschungsfragen der Schulpraxis und macht Lehrpersonen zu Subjekten der Forschung, indem sie die Forschungsfragen definieren, den Forschungsprozess planen und in die Forschungspraxis einbezogen werden (Steffens et al., 2019). In „multiprofessionellen Teams“ (Hahn et al., 2014, S. 88) mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern werden Lehrpersonen selbst zu Forschenden. Praxisforschung ist eine forschende Entwicklungsarbeit der Lehrpersonen, die der Forschung eine der Schulentwicklung und der Professionalisierung dienende Funktion zuweist (ebd.), Forschung ist in diesem Fall also der Praxis nachgeordnet. Während die Anschlussfähigkeit von Forschungsergebnissen, die in der Praxisforschung generiert wurden, an die Schulentwicklung unstrittig ist, stößt das Konzept an seine Grenzen, wenn es um die Eigenständigkeit von Forschung geht. Vorrangigkeit der Praxis bedeutet in diesem Fall auch, dass die Grenzen zwischen Forschung und Praxis verschwimmen, weil die Forschung durch die Partizipation der Lehrpersonen im Forschungsprozess in die Schulpraxis hineindiffundiert (Asbrand et al., 2019). Umgekehrt ist es auch für die Forschung kritisch, wenn sie sich nicht trennscharf vom Praxisfeld unterscheidet: Gerade im Kontext rekonstruktiver Forschung, die im Modus der Beobachtung zweiter Ordnung funktioniert und auf die Rekonstruktion von habituellen Orientierungsrahmen (oder latenter Sinnstrukturen) ausgerichtet ist, stellt sich die Frage, wie Lehrpersonen ihre eigene schulische Praxis erforschen können, zu der sie sich nicht in ein distanziertes Verhältnis setzen können – und wie die Daten und Befunde unter dieser Bedingung für Grundlagenforschung genutzt werden können (ebd.; Hahn et al., 2014).

3.3 Wissenschaft und Praxis: gleichrangig, aber unterschiedlich

Schließlich wird mit dem Dialog ein Konzept der Kollaboration von Wissenschaft und Praxis aufgerufen, das von einer Gleichrangigkeit der Akteurinnen und Akteure ausgeht. Steffens u. a. (2019) sehen den Dialog im Unterschied zum Transfer nicht als eine einseitige Kommunikation, in der den Praktikerinnen und Praktikern ein Laienstatus zuerkannt wird, sondern als einen zweiseitigen Austausch, innerhalb dessen Wissensbestände zwischen Wissenschaft und Schulpraxis wechselseitig übersetzt werden und die „Dignität der Praxis“ (S. 16f.) anerkannt wird. Am Beispiel der Schulinspektion erläutert Heinrich (2018), wie es zu Aushandlungsprozessen zwischen schulischen Akteuren und Akteurinnen auf der einen und Verantwortlichen der Bildungsadministration auf der anderen Seite kommt, wenn Inspektionsergebnisse, die mit Hilfe der Instrumente der empirischen Bildungsforschung gewonnen wurden (Evidenzen), als „Deutungsangebot“ (Diedrich, 2015, S. 432) kommuniziert werden. Vorausgesetzt bzw. angestrebt werden reflexive Prozesse der Interpretation und der Reflexion bzw. des „Nacherfindens“ (Kussau, 2007) der Befunde auf schulischer Seite. Ein dialogischer Austausch beinhaltet aber auch, dass sich Forschende von der Schulpraxis befragen lassen und zum Beispiel über die Reichweite und die Plausibilität ihrer Befunde oder die Form ihrer Kommunikation in die Praxis reflektieren müssen (Heinrich, 2021). Auf diese Weise entstehen „kollaborative Formen der Wissenskonstruktion“ (ebd., S. 301). Bei allen Schwierigkei-

ten und Unwägbarkeiten, die ein dialogisches Konzept beinhaltet – vor allem wenn die Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner in einem hierarchischen Verhältnis zueinander stehen (z. B. Schulaufsicht und Schulleitung) – zeigt sich Heinrich (2018) zufolge das Potenzial, in einem zweiseitigen Austausch auch die Differenzen zwischen Steuerungsakteuren und -akteurinnen (oder Forscherinnen und Forscher) und Schulpraxis ansprechen zu können und auf diese Weise bearbeitbar zu machen.

In ähnlicher Weise konzipiert die dokumentarische Evaluationsforschung das Verhältnis von Forschenden und Erforschten. An die Stelle des Dialogs tritt der zentrale Begriff der Responsivität (s. o.): Es sind nicht die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die Schlussfolgerungen und Konsequenzen formulieren, die sich aus den Rekonstruktionen für die Schulpraxis ergeben, sondern die Forschungs- und Evaluationsergebnisse werden zunächst in einem wechselseitigen Austausch mit den Praxisakteurinnen und -akteuren bewertet und Schlussfolgerungen gemeinsam entwickelt. Dahinter steht das auf Mannheim (1980) zurückgehende Prinzip der *Einklammerung des Geltungscharakters* (s. o.). Forschende enthalten sich der Bewertung der evaluierten Praxis, beanspruchen kein „Besserwissen“ der Wissenschaft und nehmen stattdessen die Beobachtungsperspektive zweiter Ordnung ein. Die Kommunikation auf Augenhöhe mit den Evaluierten in den Rückmeldegesprächen ist also bereits in der Methodologie angelegt. Gleichwohl unterscheiden wir – im Unterschied zur Praxisforschung – kategorial zwischen Forschung und Schulpraxis und suchen eine Annäherung und ko-konstruktive Wissensproduktion im responsiven Austausch. Forschungsergebnisse und Veränderungen in der Organisation Schule sind über den responsiven Austausch zwischen Forschenden und Lehrpersonen bzw. Schulleitungsmitgliedern miteinander ko-konstruktiv verknüpft, ohne dass es zu einer Verwischung der Grenzen von Schulforschung und Schulentwicklung kommt. Vor dem Hintergrund unserer Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit der Helene-Lange-Schule wissen wir um die Kontingenz von Rückmeldegesprächen, die zunächst Unsicherheit in die Organisation bringen und einen sensiblen Umgang mit Sprache und Bildern erfordern (Lamprecht, 2012, 251 ff.). Rückmeldegespräche können auch scheitern in dem Sinne, dass die kommunizierten Evaluationsergebnisse – vielleicht auch nur in diesem Moment, in dieser sozialen Konstellation – nicht anschlussfähig an die schulische Wissensordnung sind. Die Verankerung der Evaluationen in der Grundlagenforschung und die Anerkennung der Differenz von Wissenschaft und Schulpraxis erlauben es allerdings, damit umzugehen, wenn die Rückmeldegespräche – gemessen an normativen Zielen von Schul- und Unterrichtsentwicklung – scheitern, weil keine Anschlussfähigkeit zwischen Forschung und Schulpraxis gegeben war. Denn die Qualität der Forschung ist nicht davon abhängig, dass sich die Befunde in der Schulpraxis als nützlich erweisen, sondern sie bemisst sich an den Systemreferenzen des Wissenschaftssystems.

Schließlich ist von Bedeutung, was Gegenstand der dialogischen oder responsiven Gespräche ist. Heinrich (2018) spricht im Anschluss an Diedrich (2015) von Deutungsangeboten, die durch die Evaluierenden an die Praxis vermittelt werden. Die dokumentarische Evaluationsforschung verfolgt den Anspruch, implizites Wissen durch die Rekonstruktion explizit und damit der Reflexion und der Veränderung zugänglich

zu machen. Die in den Rückmeldegesprächen vermittelten Rekonstruktionsergebnisse betrachten wir als Reflexionswissen über die schulische Praxis. In beiden Fällen werden Reflexionsprozesse und eine entsprechende Professionalität bei den Lehrpersonen und Schulleitungen vorausgesetzt. Heinrich (2021) konzipiert Schulentwicklung als „professionssensibel“. Dahinter verbirgt sich eine Vorstellung von Veränderungen der schulischen Praxis, die weniger von bestimmten organisationalen Maßnahmen wie z. B. Leitbild-Diskussionen oder Schulprogrammen, sondern vorrangig von der Professionalität der Lehrpersonen abhängt. In diesem dritten Typ der Gleichrangigkeit von Wissenschaft und Praxis stellt sich die Passung von Schulentwicklung und Forschung somit wie folgt dar: Zu professioneller Schulentwicklung passt ein rekonstruktiver Forschungszugang, der Lehrpersonen und Schulleitungen Deutungsangebote bzw. Reflexionswissen über die eigene Praxis anbietet. Im Folgenden werden wir dieses Passungsverhältnis mit einem Beispiel aus der Zusammenarbeit von Universität und Helene-Lange-Schule illustrieren.

4. Beispiel: Individualisierung und Kompetenzorientierung im Unterricht und in der Leistungsbewertung

Im Folgenden beschreiben wir einen Forschungs- und Entwicklungsprozess, der insgesamt einen Zeitraum von zehn Jahren umfasst und aktuell noch nicht abgeschlossen ist. Das Beispiel zeigt, wie sich die Kollaboration über die Jahre zu einer gemeinsamen Praxis entwickelt hat, in der die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler für die Forschung und die Lehrpersonen für die Lösung der schulischen Handlungsprobleme zuständig sind. Dabei ist die wichtigste Erkenntnis des kontinuierlichen responsiven Austausches mit den schulischen Akteurinnen und Akteuren, dass die Passung von Forschung und Schulentwicklung nicht nur die Anschlussfähigkeit von Forschungsergebnissen an schulische Handlungsprobleme voraussetzt, sondern dass Kommunikation auf Augenhöhe auch bedeutet, dass bereits die Forschungsfragen in der Schulpraxis gestellt werden.

4.1 Ausgangspunkt: Anregungen aus der Forschung

Ausgangspunkt war ein Forschungsprojekt, das in unserem universitären Arbeitsbereich durchgeführt wurde und für das unter anderem an der Helene-Lange-Schule Daten erhoben wurden. Für das Forschungsprojekt „Passung von Lehr- und Lernkompetenzen im individualisierten und differenzierten Unterricht“ wurden Videografien von individualisiertem Unterricht, Gruppendiskussionen mit Schülerinnen und Schülern sowie Interviews mit Lehrpersonen aufgezeichnet und mit Hilfe der Dokumentarischen Methode ausgewertet. Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung hatten die Jahrgangsteams der Jahrgänge, in denen Daten erhoben worden waren, eine Rückmeldung zu ersten Forschungsergebnissen erhalten. Ging es in dem Forschungsprojekt vor allem um individualisierten Unterricht, die Unterrichtsgestaltung durch die Lehrpersonen und ihre Aneignung durch die Schülerinnen und Schüler, nahm insbesondere in den Gruppendiskussionen das Thema Leistungsbewertung einen großen Raum ein, ohne dass

es durch die Diskussionsleitung in besonderer Weise stimuliert worden wäre. Es zeigte sich, dass dieses Thema für die Schülerinnen und Schüler von hoher Relevanz war. Diese Befunde trafen in der Schule auf eine Debatte, in der diskutiert wurde, ob auch in den Klassenstufen 7 und 8 auf Ziffernnoten verzichtet werden sollte.

4.2 Erste Phase: Erprobung der kompetenzorientierten Leistungsbewertung in den Jahrgängen 7 und 8 – Evaluation im Rahmen des Forschungsprojekts

In der Folge beschäftigte sich die Schulentwicklungsarbeitsgruppe „Kompetenzorientierung“ mit dem Thema Leistungsentwicklung und Leistungsbewertung. Dabei wurden in einzelnen Sitzungen auch die Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen und ihre forschende Perspektive auf das Thema in den Diskussionsprozess einbezogen. Bisher war es die schulische Praxis, in den Jahrgängen 5 und 6 keine Ziffernnoten, sondern verbale Rückmeldungen zu geben. Am Ende des Schul(halb)jahres führen Lehrperson, Schülerin oder Schüler und Eltern Zeugnisgespräche auf der Basis eines Portfolios, das die Schülerin oder der Schüler erstellt hat. In einer ersten Phase der Weiterentwicklung der Leistungsbewertung wurden die Fortsetzung dieser Vorgehensweise in den Jahrgängen 7 und 8 und dabei eine stärkere Kompetenzorientierung in der Leistungsrückmeldung diskutiert. Eine in der Schulentwicklungsarbeitsgruppe entwickelte kompetenzorientierte Variante der Zeugnisgespräche wurde durch einige engagierte Lehrpersonen, die in der Arbeitsgruppe mitgearbeitet hatten, in ihren Klassen der Jahrgänge 7 und 8 erprobt. Hierbei kamen im Rahmen der unterrichtlichen Leistungsüberprüfungen Kombinationen aus Selbst- und Fremdeinschätzungen zum Einsatz. Die Rückmeldung zu den Leistungsergebnissen in den Klassenarbeiten erfolgte einerseits über fachliche Kompetenzraster, diese enthalten eine nach Teilkompetenzen und Kompetenzstufen organisierte Tabelle, und eine zusammenfassende verbale Beurteilung. Andererseits gab es weiterhin eine Beurteilung mittels Ziffernnote. Die Erprobung fachlicher Kompetenzraster in den Jahrgängen 7 und 8 war der Erkenntnis aus den Gruppendiskussionen des Forschungsprojekts geschuldet, dass sich die Rückmeldungen in den Zeugnisgesprächen im Jahrgang 5 aus Sicht der Schülerinnen und Schüler vielfach auf das Sozialverhalten im Unterricht und weniger auf das fachliche Lernen bezogen hatten.

Die Schulentwicklungsarbeitsgruppe hatte ein Interesse an der Evaluation der Neuerungen, die in einigen Klassen erprobt worden waren. Die zentrale Frage war, wie die Schülerinnen und Schüler mit den neuen Instrumenten umgehen und wie sie sie einschätzten. Das Evaluationsinteresse wurde an die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler herangetragen und konnte im Rahmen des Forschungsprojekts bearbeitet werden. Die bereits erhobenen Daten wurden durch weitere Befragungen in jenen Klassen ergänzt, in denen die neuen Instrumente der Leistungsbewertung zum Einsatz gekommen waren. Die Gruppendiskussionen mit den Schülerinnen und Schülern ermöglichten einerseits einen Zugang zu der Frage, wie sie die Praktiken der Leistungsbewertung und -rückmeldung verstehen und bewerten, andererseits zeigen die Rekonstruktionen, wie sie die neuen Instrumente in ihre Routinen und ihren Lernhabitus integrieren bzw. wo sich Reibungen ergeben. Schließlich ermöglicht das Format der Gruppendiskussion, die

Perspektive der Schülerinnen und Schüler *auf* Unterricht und die dort artikulierten und prozessierten Anforderungen zu erfassen – eine Perspektive, die *so im* Unterricht für die Lehrpersonen nicht unbedingt zugänglich ist.

4.3 Forschungs- und Evaluationsergebnisse

Im Folgenden möchten wir Einblicke in den Prozess der Genese von Evaluations- und Forschungsergebnissen geben und zeigen die dokumentarische Interpretation von zwei Ausschnitten aus Gruppendiskussionen mit Schülerinnen und Schülern des fünften und achten Jahrgangs. Anschließend skizzieren wir, welche Ergebnisse an wen zurückgemeldet wurden und mit welchen Maßnahmen die Schulentwicklungsverantwortlichen auf die Rückmeldung reagierten.

Der folgende Ausschnitt stammt aus einer Gruppendiskussion in einer fünften Klasse, die Gruppe unterhält sich etwa eineinhalb Stunden selbstständig, fast ohne Gesprächsimpulse durch die Diskussionsleitung über ihre schulischen Erfahrungen. Insbesondere das Thema Leistungsbewertung ist selbstinitiiert und wird von der Gruppe auch nach einer kurzen Hofpause selbstständig wieder aufgenommen.

- Sm3: vor allen Dingen was bei Bewertung auch gut is, is sozusagen, dass in der Bewertung steht sozusagen schon die Note schon drin, wenn man also schon weiß wenn da jetzt steht ja du musst dich noch sehr gut äh sehr viel mehr in=n Musik verbessern, weißt ma ja so das is jetzt so ungefähr so etwas schlechter –
- Sm1: [fünf, vier
- Sf1: [ja aber ähm-
- Sm3: [ja, so fünf,
- wenn da jetzt aber steht du bist sehr gut, könntest aber noch äh ähm dich – viel
- Sm1: [zwei
- Sm3: mehr melden, dann weiß ma ja schon gut
- Sf1: so zwei, drei
- Sm3: [ja, zwei, ja
- Sf1: [ja
- Sm3: und das is ja eigentlich viel besser, weil ma sich so besser einschätzen kann, was man is

(GD 5.1, Z. 682–698)

Die Sequenz ist ein Beispiel dafür, dass die Schülerinnen und Schüler die Praxis der Leistungsbewertung und -rückmeldung im Rahmen von Zeugnisgesprächen grundsätzlich positiv bewerten. Sie verknüpfen mit den Rückmeldungen die Möglichkeit der besseren Selbsteinschätzung und haben ein Verständnis der Verbesserung der eigenen Leistungen entwickelt. In anderen Sequenzen wird in diesem Zusammenhang noch deutlicher artikuliert, dass die verbalen Rückmeldungen mehr bzw. reichhaltigere Informationen enthalten, die eine Entwicklung des Lernprozesses begünstigen. Gleichzeitig wird deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler die Instrumente, die im ersten Jahr an der weiterführenden Schule für sie neu sind, in ihre hergebrachten lernhabituellen Routinen integrieren. Das Verstehen und die Einschätzung der (komplexeren) verbalen Beurteilung folgen dem klassischen Ziffernotenspektrum. Die Schülerinnen und Schüler übersetzen die

Verbalbeurteilungen in Ziffernnoten und reduzieren damit die angebotene Komplexität der differenzierten Rückmeldung. Was hier mit dem „sich mehr melden“ nur anklingt wird in anderen Sequenzen der Gruppendiskussion deutlicher artikuliert: Die Schülerinnen und Schüler sehen eine zentrale Möglichkeit zur Verbesserung ihrer Leistungen darin, ihr Sozialverhalten im Unterricht anzupassen: sich mehr melden, weniger reden, aufmerksamer sein sind für sie wesentliche Elemente zur Verbesserung ihrer Leistungen.

Die folgenden beiden kurzen Ausschnitte stammen aus einer Gruppendiskussion mit Schülerinnen und Schülern des achten Jahrgangs, in deren Klasse eine Leistungsrückmeldung über fachliche Kompetenzraster und eine Kombination aus verbalem Feedback und Ziffernnoten erprobt wurde.

- I: und guckt ihr das dann noch mal an, bei weiteren Arbeiten, oder wird das dann
 Em: das (.) eigentlich wirts abgeheftet dann
 Df: |mhm das wird dann abgeheftet und dann ists
 weg (.) das is durch
 Cm: manchmal landets dann auch einfach im Müll nachdem man die Unterschrift
 dann gezeigt hat weil mans (.) @einfach@
 Em: |ja
 Bf: °naja bei mir nicht°
 Em: [lachen]
 Cm: bei mir in meinem Ordner ist kein Platz mehr
 I: (2) und äh vergleicht ihr euch unter einander wenn ihr diese ähm Rückmeldun-
 gen in Form von diesen Kompetenzrastern dann kriegt?
 Df: |ja wenn |wenn wir das in der Klasse dann zu-
 rückbekommen, dann laufen meist alle erstmal rum gucken nach den andern
 Em: die meist gestellte Frage ist dann was hast du (GD 8.3, Z. 341–356)
- [...]
 Am: das ist dann glaub ich auch-also davor guckt man-also ich glaube das machen die
 wenigsten die sich das davor angucken, sondern die ähm-wenn wir was abgeben
 müssen, dann gucken wir uns an dann bekommen wir meistens ne Liste was alles
 drin sein muss, aber dann gehen wir nicht ähm danach vor ja (.) ja also gehen wir
nicht da mit dem Kompetenzraster machen wir da eigentlich nichts nur am Ende
 ist es dann halt auch öfters so, ähm ob man jetzt ne gute Note hat, ne eins oder
 zwei, dann isses einem eigentlich schnurzegal was da drin noch steht, ähm oder
 wenn man ne fünf oder ne sechs hat, oder ne vier fünf, dann hat man eigentlich
 keine Lust mehr da rein zu gucken, ähm (.) vielleicht um zu verbessern aber, da
 wei-da weiß man ähm warum-warum die Note zustande gekommen ist aber sonst
 (.) danach macht man damit eigentlich auch nichts mehr (GD 8.3, Z. 435–447)

In der achten Klasse ist die Bewertung der Instrumente und Praktiken nicht so un-
 eingeschränkt positiv wie in der fünften Klasse. Es zeigt sich eine Fokussierung auf
 die Ziffernnote und die soziale Einordnung der eigenen Leistung. Der Eindruck der
 Ziffernnote überlagert das verbale Feedback und die Kompetenzeinschätzung in der
 Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler fast vollständig. Im Falle guter Noten wird
 die verbale Bewertung als unnötig eingeschätzt, im Falle einer schlechten Note als de-

motivierend. Mit der Fokussierung auf die Ziffernnoten geht auch eine Wahrnehmung der Leistungsbewertung als eine Reihe summativer Bewertungen einher. Der intendierte formative Charakter der kompetenzbasierten Leistungsrückmeldung wird nicht aufgenommen. Die Rückmeldungen werden stark mit der erledigten Aufgabe assoziiert und „abgeheftet“. Insgesamt zeigen die Rekonstruktionen, dass sich die schulische Praxis im Spannungsverhältnis zwischen einer individuellen, kompetenzorientierten Leistungsbewertung und der Leistungsnormativität des Schulsystems bewegt.

4.4 Zweite Phase: Fokussierung auf Fachlichkeit in den Jahrgängen 5 und 6 – Entwicklungsarbeit in den Fachkonferenzen

Die Rekonstruktionsergebnisse wurden zunächst dem Qualitätsbeauftragten der Schule mitgeteilt, der für die Koordination der Evaluationsvorhaben zuständig ist, und anschließend in der Schulentwicklungsarbeitsgruppe vorgestellt und dort diskutiert. In der Folge wurde die Ausweitung der Zeugnisgespräche in die Jahrgänge 7 und 8 zurückgestellt. Die Rückmeldung der Forschungsergebnisse hat in der Arbeitsgruppe dazu geführt, den Einfluss der schulischen Leistungsnormativität ernst zu nehmen und Maßnahmen ins Auge zu fassen, sie in den Jahrgängen 5 und 6 noch weiter zu reduzieren. Die Schule fühlte sich durch die Forschungsergebnisse darin bestärkt, den Schülerinnen und Schülern noch konsequenter einen alternativen Erfahrungsraum der Leistungsentwicklung zu ermöglichen (vgl. Bietz et al., 2020) und die konzeptionelle Weiterentwicklung in Richtung Fachlichkeit in den Jahrgängen 5 und 6 zu forcieren. Bei dieser zweiten Phase handelte es sich um einen schulischen Entwicklungsprozess, an dem die Forschenden nicht beteiligt waren.

In der Schulentwicklungsarbeitsgruppe wurde ein Konzept erarbeitet für eine schüler/innenorientierte Kommunikation der Lern- und Leistungsergebnisse und eine Differenzierung der kompetenzorientierten Rückmeldung in den Zeugnisgesprächen zu den fachlichen Leistungen einerseits und zum Arbeits- und Sozialverhalten andererseits. Alle Fachkonferenzen waren aufgefordert, für ihre Fächer Kompetenzraster zu entwickeln, die sowohl im Unterricht als auch als Instrument der Leistungsbewertung eingesetzt werden, um diese fachlich zu qualifizieren. Diese zweite Phase der Weiterentwicklung der kompetenzorientierten Leistungsbewertung mündete in einen Beschluss der Gesamtkonferenz, ab dem Schuljahr 2019/20 die fachlichen Kompetenzraster in einer zweijährigen Erprobungsphase verbindlich in allen Fächern und in allen Klassen der Jahrgänge 5 und 6 sowohl im Unterricht als auch in den Zeugnisgesprächen einzusetzen und diese Praxis nach zwei Jahren erneut zu evaluieren.

4.5 Dritte Phase: Erprobung der Kompetenzraster – Evaluation als Auftrag der Schule und Gegenstand der Kooperation

Diese von der Gesamtkonferenz beschlossene Evaluation der kompetenzorientierten Zeugnisgespräche wurde als das erste Schwerpunktvorhaben des unbefristeten Kooperationsvertrags zwischen Versuchsschule und Universität vereinbart, der im Schuljahr

2019 erstmals unterzeichnet wurde. Dabei wurde die Fragestellung durch die schulischen Akteure und Akteurinnen formuliert, das Forschungsdesign in Gesprächen mit der Leitung der Schulentwicklungsarbeitsgruppe, der Schulleitung und den beteiligten Wissenschaftlerinnen gemeinsam entwickelt. War in der ersten Phase der Zusammenarbeit von Schule und Universität das Thema der Fachlichkeit der Zeugnisgespräche noch von Seiten der Forschung in die Schule getragen worden, ist der Prozess nun umgekehrt: Ein schulisch relevantes Thema wird zum Gegenstand der universitären Forschung. Bereits im Sommer 2019, vor Beginn der Erprobungsphase im neuen Schuljahr, wurden einige Gruppendiskussionen sowohl mit Schülerinnen und Schülern des sechsten Jahrgangs durchgeführt, die Zeugnisgespräche ohne Kompetenzraster erlebt hatten, als auch mit jenen, deren Lehrer und Lehrerinnen bereits mit den Kompetenzrastern gearbeitet hatten, bevor diese qua Gesamtkonferenzbeschluss zur „Pflicht“ wurden. Diese Gruppendiskussionen sollen als Vergleichshorizonte dienen für die Daten, die gegen Ende der zweijährigen Erprobungsphase erhoben werden. Die Ergebnisse stehen noch aus, der Prozess wird fortgesetzt.

5. Diskussion

Mit diesem Beitrag wollten wir das Potenzial der dokumentarischen Evaluationsforschung für eine Verknüpfung von Schulforschung mit praktischer Schulentwicklung herausarbeiten. Dabei erscheinen uns zwei Prinzipien des Forschungszugangs grundlegend, um Ergebnisse empirischer Forschung für Schulentwicklung fruchtbar zu machen: erstens die Anerkennung der je eigenen Dignität von Forschungs- und Alltagspraxis und die damit verbundene Enthaltensamkeit der Forschenden gegenüber Bewertungen der Praxis, zweitens die Responsivität im Umgang mit den Forschungsergebnissen. Beides ermöglicht nach unserer Erfahrung eine Zusammenarbeit von Wissenschaft und Schulpraxis, in der beide Seiten auf Augenhöhe kommunizieren und die jeweilige Expertise des Gegenübers respektieren. Damit die Zusammenarbeit von Schulforschung und Schulentwicklung gelingt, müssen allerdings noch weitere Faktoren hinzukommen. Diskutieren werden wir die Frage nach den Ressourcen und den zeitlichen Strukturen.

Im Blick auf zeitliche Abläufe ist ein häufig formulierter Einwand, dass die Generierung von Forschungsergebnissen lange Zeit braucht, während die Praxis unter Handlungsdruck steht. Unsere Erfahrung ist, dass auch die zeitliche Strukturierung der schulischen Prozesse für die Forschenden herausfordernd sein kann. Das betrifft vor allem das Timing der Rückmeldung von Forschungsergebnissen in die Schulpraxis. Grundsätzlich gilt, dass Rekonstruktionsergebnisse im Sinne von Reflexionswissen vor allem dann für die Praxis nützlich werden, wenn sie sich auf Probleme beziehen, die in der Schulpraxis als solche wahrgenommen wurden (z. B. als ein ungutes „Bauchgefühl“ mit einer bestimmten Unterrichtskonzeption), wenn die Handlungsroutinen also bereits nicht mehr reibungslos funktionieren. Auch ist entscheidend, an welchem Punkt sich ein Entwicklungsprozess gerade befindet, welche Themen gerade virulent sind, welches die treibenden Kräfte innerhalb der Schule sind bzw. welche Lehrpersonen vielleicht in

diesem Moment gerade nicht an Veränderung interessiert sind – interne Dynamiken, auf die die Forschenden keinen Einfluss haben, die sie nicht einmal überblicken können, sondern die die schulischen Akteurinnen und Akteure reflektieren und ggf. in den responsiven Austausch einbringen können. Das kann auch bedeuten, dass Forschungsergebnisse unabhängig von ihrem Nutzen für die Schulpraxis von der Schulleitung zurückgehalten werden, weil sie in diesem Moment innerhalb der Schule eine zu große Irritation und Abwehr und gerade keinen Veränderungsimpuls erzeugen würden.

Eine bereits beschriebene Herausforderung besteht zweitens darin, in der Universität Ressourcen für praxisnahe Forschung zu generieren, da diese üblicherweise nicht von den Institutionen der Forschungsförderung gefördert wird. Hier profitiert die dokumentarische Evaluationsforschung von der Möglichkeit, Evaluationen mit Forschungsvorhaben verknüpfen zu können, indem Daten und Interpretationen für beides genutzt werden. Das setzt allerdings auf der Ebene des Untersuchungsgegenstands voraus, dass die Fragestellungen, die für die schulischen Akteurinnen und Akteure relevant sind, auf Forschungsinteressen in der Universität stoßen. Hier ist es uns im regelmäßigen Austausch zwischen Schulleitung und wissenschaftlicher Begleitung häufig gelungen, Schnittmengen zu finden, aber es gab und gibt auch schulische Evaluationsinteressen, die nicht an Forschungsprojekte anschlussfähig waren bzw. sind. Dann kann auch eine Finanzierung von Evaluationsprojekten durch die Schule notwendig werden.

Gleichwohl stellt sich die Ressourcenfrage auch auf schulischer Seite. Dokumentarische Evaluationsforschung bringt Reflexionswissen hervor, etwa Sichtweisen von Schülerinnen und Schülern auf die Leistungsrückmeldung, das die schulische Praxis irritiert und Routinen in Frage stellt, aber keine Handlungsanweisungen bereithält, z. B. wie die etablierte Form der Leistungsbewertung im Rahmen der Zeugnisgespräche anders zu gestalten sei. Hier sind Schulleitung und Lehrpersonen in zweifacher Hinsicht gefordert: Erstens werden Veränderungsprozesse in Schule – als selbstorganisierte, autopoietische Prozesse im System der Einzelschule – nur dann in Gang kommen, wenn die schulischen Akteure und Akteurinnen bereit und in der Lage sind, ihre gewohnten Routinen und habituellen Orientierungen irritieren zu lassen und ggf. liebgewonnene Gewohnheiten zu verabschieden (Asbrand & Zick, 2021). Zweitens müssen sie über Zeit und Raum und Expertise verfügen, selbst neue Konzepte zu entwickeln und zu erproben. Notwendig ist also eine professionelle Haltung der Lehrpersonen und eine Organisationsstruktur der Schule, die Räume und Zeiten für kollegiale Reflexionsprozesse bereithält.

Die beschriebene Passung von rekonstruktiver Forschung und professioneller Schulentwicklung (s. o. Kap. 3.3) kann erstens als eine Anforderung an schulische Praxis formuliert werden, die im Fall der Versuchsschule als gegeben angesehen werden kann: Rekonstruktiv-responsive Evaluationsforschung, sofern sie für Schulentwicklung fruchtbar werden soll, *erfordert* Professionalität im Kollegium der Schule, andernfalls ist sie nicht anschlussfähig – ebenso wie umgekehrt rezeptartige Verbesserungsvorschläge und Handlungsempfehlungen der Wissenschaft für schulentwicklungsaffine Lehrpersonen, die kollegiale Strukturen für die Reflexion über die schulische Praxis etabliert haben und darin von der Schulleitung unterstützt werden, nicht hilfreich sind und explizit abgelehnt werden. Denkbar ist zweitens, dass Reflexionsangebote, die im Rahmen rekon-

struktiver Evaluationsprojekte offeriert werden, als Motor für Professionalisierungsprozesse wirken. Rekonstruktiv-responsive Evaluationsforschung kann Professionalisierung *befördern*, weil in ihr das Potenzial steckt, auf das System Schule insgesamt zu wirken und Räume für die Weiterentwicklung der schulischen Arbeit und für die Professionalisierung der Lehrpersonen zu eröffnen. Passung wäre in diesem Fall nicht von vorneherein gegeben, könnte aber im responsiven Austausch entstehen. Die gemeinsame Suche nach Anschlussfähigkeit zwischen Forschung und Schulpraxis ermöglicht Partizipation und schafft Reflexionsgelegenheiten. Voraussetzung wäre zumindest die Bereitschaft, sich auf den Dialog einzulassen.

Literatur

- Asbrand, B. & Bietz, C. (2019). Wissenschaftliche Begleitung und Versuchsschule: Was man aus der Evaluation schulischer Projekte über Schulentwicklung lernen kann. *Die Deutsche Schule 111*, 1, 78–90.
- Asbrand, B., Demmer, C., Heinrich, M. & Martens, M. (2019). Praxisforschung revisited – zum Potenzial rekonstruktiver Zugänge. *WE_OS Jahrbuch 2*, 42–54. Verfügbar unter https://doi.org/10.4119/we_os-3185
- Asbrand, B. & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Asbrand, B. & Zick, A. (2021). Erfolg und Scheitern – zwei Seiten einer Medaille. Eine systemtheoretische Perspektive auf Schulentwicklung. In A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule* (S. 203–224). Wiesbaden: Springer VS.
- Bietz, C., Asbrand, B., Weichsel, F. & Martens, M. (2020). Forschung und Schulentwicklung. Kollaboration von Schule und Universität am Beispiel der Helene-Lange-Schule und ihrer wissenschaftlichen Begleitung. *WE_OS Jahrbuch 3*, S. 48–61. Verfügbar unter https://doi.org/10.4119/we_os-3338.
- Bohnsack, R. (2005). Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. In I. Gogolin, H.-H. Krüger, D. Lenzen & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Standards und Standardisierungen in der Erziehungswissenschaft. 4. Beiheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S. 63–81). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohnsack, R. (2006). Qualitative Evaluation und Handlungspraxis – Grundlagen dokumentarischer Evaluationsforschung. In U. Flick (Hrsg.), *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzungen* (S. 135–155). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 9. überarb. und erweiterte Aufl. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. & Nentwig-Gesemann, I. (Hrsg.) (2010). *Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis*. Opladen: Barbara Budrich.
- Diedrich, M. (2015). Der zweite Zyklus der Schulinspektion Hamburg. Ein Ausblick. In M. Pietsch, B. Scholand & K. Schulte (Hrsg.), *Schulinspektion in Hamburg. Der erste Zyklus 2007–2013: Grundlagen, Befunde und Perspektiven* (S. 419–435). Münster: Waxmann.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hahn, S., Heinrich, M. & Klewin, G. (2014). Forschung am Oberstufenkolleg – Bestandsaufnahme und Ausblick. In S. Hahn, M. Heinrich & G. Klewin (Hrsg.), *Forschung und Entwick-*

- lung am Oberstufenkolleg. *Rückblick – Bestandsaufnahme – Ausblick* (S. 81–116). Münster: MV Wissenschaft.
- Heinrich, M. (2018). Does dialogue work? Governanceanalysen zur Notwendigkeit eines ‚dialogic turn‘ evidenzorientierter Steuerung am Beispiel der Schulinspektion. In K. Drossel & B. Eickelmann (Hrsg.), *Does ‚What works‘ work? Bildungspolitik, Bildungsadministration und Bildungsforschung im Dialog* (S. 323–334). Münster: Waxmann.
- Heinrich, M. (2021). Vom Ende der Schulentwicklung als Qualitätsentwicklung? Ein persönlicher Rückblick auf die Schulentwicklungsdebatte der letzten zwanzig Jahre und ein Plädoyer für eine professionssensible Schulentwicklung. In A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule* (S. 291–313). Wiesbaden: Springer VS.
- John, R. (2014). Reform und Innovation – Entscheidungsmotivationen im Angesicht wahrscheinlichen Scheiterns. In R. John & A. Langhof (Hrsg.), *Scheitern – Ein Desiderat der Moderne?* (S. 215–236) Wiesbaden: Springer VS.
- Kussau, J. (2007). Schulische Veränderung als Prozess des „Nacherfindens“. In J. Kussau & T. Brüsemeister (Hrsg.), *Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation* (S. 287–304). Wiesbaden: Springer VS.
- Lamprecht, J. (2012). *Rekonstruktiv-responsive Evaluation in der Praxis. Neue Perspektiven dokumentarischer Evaluationsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Luhmann, N. (1998). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Maritzen, N. (2018). Was heißt und zu welchem Ende studiert man Daten? Anspruch und Wirklichkeit einer Strategie des Bildungsmonitorings. In K. Drossel & B. Eickelmann (Hrsg.), *Does ‚What works‘ work? Bildungspolitik, Bildungsadministration und Bildungsforschung im Dialog* (S. 37–54). Münster: Waxmann.
- Nickolaus, R. (2014). Transfer von Bildungskonzepten, Modellversuchen und Bildungsprogrammen – relevante Bedingungen, Herausforderungen und Ansätze. *TriOS* 9 (1), 5–16.
- Steffens, U., Heinrich, M. & Dobbstein, P. (2019). Praxistransfer Schul- und Unterrichtsforschung – eine Problemskizze. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Dobbstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsforschung* (S. 11–26). Münster: Waxmann.

Jenseits kategorialer Kriterien des Messbaren

Dateninduzierte Schulentwicklung als Strategie der Neuen Steuerung aus Sicht von Schulleitungen

Kathrin Racherbäumer und Nina Bremm

Zusammenfassung

Daten werden im Kontext von Schulentwicklungsprozessen hohe Bedeutung zugeschrieben, wenngleich verschiedene Studien darauf verweisen, dass Praktiker/innen gerade hochaggregierten Daten aber auch Daten aus Leistungsmessungen eher selten nutzen. Der vorliegende Beitrag geht auf der Grundlage von Interviews mit Schulleitungen der Frage nach, welche Orientierungsschemata und Orientierungsrahmen von Schulleitungen in der Bearbeitung datenbasierter Steuerungsimpulse sichtbar werden und ggf. in Schulentwicklung überführt wurden.

Schlüsselwörter: Schulentwicklung, Datennutzung, Schulleitungen, Professionsforschung

Beyond the Measurable. Principals' Attitudes on Data-Induced School Improvement as a Strategy of „New Management“ in the German Education System

Abstract

Data are considered to be of great importance in the context of school improvement processes, although various studies indicate that practitioners rarely use highly aggregated data or data from performance measurements. On the basis of interviews with school administrators, this article explores the question of which orientation schemes and orientation frameworks of school administrators become visible in the processing of data-based control impulses and, if applicable, have been transferred into school improvement.

Keywords: school improvement, data use, school management

1. Einführung

In den letzten Jahren ist das Thema Schulentwicklung in Deutschland insbesondere vor dem Hintergrund der Ergebnisse (inter-)nationaler Schulleistungsstudien verstärkt in den Fokus der Bildungspolitik gerückt. Die im Rahmen von Studien regelmäßig erhobenen Kompetenzen der Schüler/innen werden als wesentliches, messbares Kriterium schulischer Effizienz bestimmt und bieten in Kombination mit weiteren Variablen vorab definierter Schul- und Unterrichtsqualität Hinweise auf Zusammenhänge zwischen schulischen Prozessmerkmalen und dem Lernerfolg der Schüler/innen. So geben die er-

mittelten Zusammenhänge – so zumindest die Hoffnung der evidenzbasierten Bildungspolitik – Impulse für eine anlassbezogene, strategische und Output steigernde Schul- und Unterrichtsentwicklungsplanung. Wenngleich dieser Ansatz im erziehungswissenschaftlichen Diskurs durchaus sehr kritisch hinterfragt wird (z. B. Bellmann & Müller, 2012), scheint der Anspruch der Datennutzung bei Schulleitungen zumindest theoretisch angekommen. Dabei kommt hinzu, dass Schulleitungen sich diesen Bewertungsformen formal kaum entziehen können, da sie bildungspolitisch etwa durch zentrale Prüfungen oder z. B. Daten aus Vera 3, Vera 8 strukturell verankert wurden. Gleichwohl zeigen verschiedene Studien, dass Schulen gerade quantitative, hoch aggregierte Daten, die wesentlich auf den Outcome fokussieren, kaum nutzen bzw. ihren Wert für Schulentwicklung eher niedrig einschätzen (vgl. Mailin et al., 2020). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welches Potential unterschiedliche Datenformate im Sinne einer anlassbezogenen Nutzung für Schulentwicklung entfalten können. Im Rahmen des vorliegenden Beitrages geben wir zunächst einen theoretischen und forschungsbasierten Überblick zum Feld der Steuerung und Evidenzorientierung im Kontext von Schulentwicklung (1), um daran anknüpfend eine professionstheoretische Verortung (2) entlang theoretischer Konzepte zum Lehrpersonenhabitusbzw. Schulleitungshabitusbzw. vorzunehmen. Darauf folgt die Darstellung des Forschungsdesigns, der Fragestellung und Ergebnisse eines Projektes (3), in dessen Rahmen auf der Grundlage von Schulleitungsinterviews, die mit der Dokumentarischen Methode interpretiert wurden, der Frage nachgegangen wurde, welche Orientierungsschemata und Orientierungsrahmen von Schulleitungen in der Bearbeitung datenbasierter Steuerungsimpulse sichtbar werden und ggf. in Schulentwicklung überführt wurden. Den Abschluss des Beitrages bilden eine Diskussion und Einordnung der Ergebnisse in den aktuellen Diskurs um eine datenbasierte Schulentwicklung (4).

2. Schulentwicklung

Empirische Befunde der Schul- und Unterrichtsforschung haben in den letzten zwei Jahrzehnten zu verstärkten Reformbemühungen im deutschen Schulsystem geführt. Die damit intendierten Hoffnungen und Ziele zum Beispiel mit Blick auf eine Verringerung des Zusammenhangs von Bildungserfolg und sozialer Herkunft und einer stärkeren Individualisierung von Lehr- und Lernprozessen sind jedoch nach wie vor kaum erfüllt (OECD 2020). Versuche der direkten Durchsetzung von Reformen zeigen vor dem Hintergrund der im schulischen Mehrebenensystem involvierten vielfältigen Akteur/innen mit ihren je feldspezifischen Diskursen und Handlungslogiken eher geringe Erfolge (vgl. z. B. van Ackeren, Klemm und Kühn, 2015, KMK 2019). Abhängig von der jeweiligen Eigenlogik ihres Systems (z. B. Schule versus Schulaufsicht oder Schule versus Schulträger) rekontextualisieren Akteur/innen zum Beispiel bildungspolitische Vorgaben unterschiedlich (Asbrand, 2014; Dietrich, 2017).

Somit können Schulen als selbstreferenzielle Systeme verstanden werden, die ihre Identität, Autonomie und Funktionalität in Abgrenzung zur Außenwelt definieren und tendenziell veränderungsresistent sind. So tendieren Schulen dazu, externes Wissen eher

auszublenen oder abzuwehren, vor allem, wenn sich eine geringe Anschlussfähigkeit an gegenwärtige Praxen zeigt (Gräsel, Jäger & Willke, 2006). Ein direkter Transfer von Wissen und eine damit einhergehende Übersetzung von Wissen in Handeln ist daher unwahrscheinlich (Wahl, 2001). Um Veränderungsprozesse von außen etwa durch die Bildungsadministration zu initiieren, bedarf es also Kenntnisse der organisationalen Logiken von Einzelschulen bzw. dort agierenden Professionen wie etwa Schulleitungen, um zu verstehen wie diese externe Steuerungsimpulse rekontextualisieren und relationieren.

Dies eröffnet neben Fragen nach ‚Data-Literacy‘ auch weitere professionstheoretische Fragen, etwa die, inwieweit ein von außen auferlegtes und konzipiertes Messen dem Autonomiebestreben von Pädagog/innen entspricht und inwiefern diese Personen im nächsten Schritt entsprechende Daten als Anlässe für Schulentwicklung konzeptualisieren (wollen). Zudem lenkt es den Blick auf Fragen, wie Prozesse der Datengenerierung, ihrer Aufbereitung und Rezeption, sowie letztlich die Anschlussfähigkeit von wissenschaftlichen Erkenntnissen zum Beispiel in der Zusammenarbeit von Wissenschaft, Schulentwicklungsbegleitung und Praxis prozessiert werden.

2.1 Datenbasierte Schulentwicklung

Schulleitungen und Lehrkräfte greifen im Kontext von Schulentwicklung auf mehr oder weniger erprobte und beforschte Strukturen und Verfahren zurück. Hierzu gehören zum Beispiel die Einrichtung von Steuergruppen oder Data-Teams, die Fortbildungspraxis oder die Nutzung von unterschiedlichen Datenquellen, bspw. Daten aus zentralen Prüfungen, internen Evaluationen oder wissenschaftlichen Forschungsergebnissen als Anlass fachlicher Unterrichtsreflektion. Über das Nutzungsverhalten und die Entwicklungsarbeit zu den einzelnen Verfahren liegen mittlerweile verschiedene Forschungsergebnisse vor (z. B. Holtappels, 2004; Dederig, 2012; Altrichter, 2010; Schildkamp & Kuiper, 2016; van Ackeren, Demski & Klein, 2017; Muslic, 2017; Brown, Schildkamp & Hubers, 2017; Demski, 2018; Malin, Brown, Ion, van Ackeren, Bremm, Luzmore, Flood & Ring, 2020). Diese verweisen darauf, dass Schulen davon profitieren können, Daten systematisch in ihre Schulentwicklungsarbeit einzubeziehen bzw. darauf aufbauend Schulentwicklung zu initiieren (Schildkamp, 2019; Malin et al., 2020). Besondere Relevanz entfaltet hier eine systematische und prozessbegleitende, datengestützte Planung und Evaluation von Schulentwicklungsmaßnahmen wie zum Beispiel Fortbildungen und Unterrichtsinterventionen (Bremm, Eiden, Neumann, Webs, van Ackeren & Holtappels, 2017).

Aus Sicht der Erziehungswissenschaft wird im Kontext der Datengenerierung und -rezeption das zugrundeliegende positivistische Wissenschaftsverständnis von Evidenzen stark kritisiert (Heinrich, 2015; Bellmann & Waldow, 2012). Scheinbar objektive, statistisch signifikante und repräsentative Daten werden genutzt, um bildungspolitische Entscheidungen zu autorisieren, indem sie Zusammenhänge aufzeigen und damit gleichzeitig eine simple Entkopplung derselben suggerieren (etwa der Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg).

Diese Simplifizierung und Abstrahierung komplexer Zusammenhänge kann in der Folge zu Abwehr der schulischen Akteur/innen gegenüber dem Einbezug von Daten

in einzelschulische Entwicklungsprozesse führen. Als Alternative zum Verständnis von Evidenzen als ‚verobjektivierte‘ Wahrheiten bietet sich ein an Habermas’ Konsens- theorie angelehntes Verständnis von Evidenzen als Aushandlungsergebnis kommunikativen Handelns (Bremm et al., 2017) an. Ein solches Verständnis eröffnet neue Perspektiven auf Strategien einer datengestützten Schulentwicklung, die diskursive Prozesse mit Blick auf Deutungshoheiten betonen, die eine eigene Problemsicht der schulischen Akteur/innen miteinbeziehen und Evidenzen schlussendlich als Aushandlungsprozesse zwischen den beteiligten Akteuren wie Wissenschaft, Politik und Praxis begreifen. Für die Unterstützung von Schulentwicklung ist es von Interesse, dass unterschiedliches Wissen mit Blick auf unterschiedliche Akteur/innen und Praxen generiert wird und so Einsichten in komplexe Zusammenspiele erlaubt. Die Bestimmung und Entscheidung über die Relevanz der Wissensbestände, zum Beispiel die Bestimmung von Kriterien der Schul- und Unterrichtsqualität ist Bestandteil eines Sensemaking-Prozesses (Coburn, 2005), der wiederum als eine Voraussetzung von Entwicklung gelten kann. Damit ist gemeint, dass die Akteur/innen des Bildungssystems Wissen und Diskurse für ihr jeweiliges Feld und mit Blick auf gesamtgesellschaftliche Herausforderungen rekontextualisieren (Fend, 2008), analysieren und kritisch reflektieren müssen, um Schulentwicklung zu initiieren (vgl. Manitius & Bremm, 2018). Hierzu passend wird zunehmend auf die nichtintendierte Handlungsfolge, einer auf Daten basierenden Schulentwicklung hingewiesen, wie bspw. „teaching to the test“ oder systematisches „schummeln“ (z. B. Hargreaves, 2018). Alternativ wird international eine Art der Datennutzung und Generierung vorgeschlagen, die sich nicht nur auf schulische Outcomes entlang gemessener Kompetenzen in den Kernfächern, sondern einer breiteren Betrachtung schulischer Bildungsprozesse zuwendet (z. B. kulturelle Bildung, kritisches Denken und Kreativität vgl. ebd.). Nach diesem Verständnis sind Daten nicht nur entlang extern definierter, standardisierte Kategorien und Wertungen definiert, vielmehr werden alle Arten von Daten, die Informationen über die Funktionsweise von Schulen liefern können, z. B. Beobachtungen zu Prozessen im Unterricht oder Kommunikationsprozesse im Lehrer/innenkollegium grundsätzlich als relevant gesetzt (z. B. Schildkamp, Poortmann, Ebberler & Pieters, 2019).

Daten zu Schul- und Unterrichtsprozessen, z. B. aus Unterrichtsbeobachtungen bieten die Möglichkeit durch rekonstruktive Auswertungsmethoden wie der Dokumentarischen Methode Informationen über den Orientierungsrahmen einer Schule (z. B. Bohnsack, 2017) im engeren Sinne zu erhalten. Darunter versteht Bohnsack „die Struktur der Handlungspraxis selbst“, was dem Verständnis von Habitus nach Bourdieu entspricht (Bohnsack, 2014). Im Gegensatz dazu werden in Orientierungsschemata Normen als „exteriore Verhaltenerwartungen gefasst“, die als kommunikatives Wissen von den Akteuren benannt werden. Der Orientierungsrahmen im weiteren Sinne stellt einen Oberbegriff zu Orientierungsschemata dar, und verweist darauf, dass selbige mit dem Orientierungsrahmen im engeren Sinne bearbeitet werden. Dieses Zusammenspiel von Orientierungsrahmen im engeren Sinne und Orientierungsschemata fasst Bohnsack als Orientierungsrahmen im weiteren Sinne. Letzterer verweist entsprechend auf organisatorisches implizites, handlungsleitendes Wissen über die Schulkultur, indem nachvoll-

zogen werden kann, welche exterioren Verhaltenserwartungen (Orientierungsschemata) wie bearbeitet werden. Erkenntnisse solcher Art können Anlass für Schulentwicklung sein und den Beteiligten kontextspezifische Einblicke in die Geschichte, Kultur, spezifische Entwicklungslogiken und typische Muster der einzelnen Schule eröffnen.

Wir verstehen Schulentwicklung demnach als einen bewussten Prozess (vgl. hierzu Emmerich & Maag Mercki, 2014), der anlassbezogen erfolgt und konzeptualisieren unterschiedliche Datenformate, die intern oder extern gewonnen werden können, als ebensolche Anlässe. Daten bzw. unterschiedliche Rückmeldeformate eben dieser, entsprechen demnach kommunikativen Wissen, das entsprechend der herangezogen theoretischen und empirischen Logik mit exterioren Verhaltenserwartungen verknüpft ist. Letztere können entsprechend als Orientierungsschemata sichtbar werden.

2.2 Schulleitungen als zentrale Akteure von dateninduzierter Schulentwicklung

Unterschiedliche (inter)nationale Befunde deuten darauf hin, dass der Schulleitung innerhalb des schulischen Mehrebenensystems insbesondere vor dem Hintergrund neuer, veränderter bildungspolitischer Rahmenbedingungen der „Neuen Steuerung“ eine erhöhte Bedeutung beigemessen werden muss (vgl. zusammenfassend Scheerens, 2012; Dubs, 2019), die sich auch in ihrer Aufwertung als Management und Führungsinstanz in der Einzelschule zeigt (Brüsemeister, 2007). Als Hauptaufgaben von Schulleitungen innerhalb von Schulentwicklungsprozessen, die sich an dem oben problematisierten Verständnis von Qualitätssteigerung als Zieldimension und Messbarkeit als leitendes Paradigma orientieren, benennt Wissinger (2011) „die Verbesserung der Schülerleistungen als Zielpunkt schulischen Handelns und als Antwort auf spezifische soziale und ethische Kontexte des Lehrens und Lernens“ (S. 104). Zur schulischen Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung greifen „erfolgreiche“ Schulleitungen systematisch auf schulinterne und -externe Daten zurück (Schildkamp & Kuiper, 2010; Leithwood, 2010; Racherbäumer, Funke, van Ackeren & Clausen, 2013; Schildkamp, 2019; Klein, 2018). Als förderlich zur Datennutzung werden z. B. die Bereitschaft zur Veränderung als Bestandteil der Lehrerprofession bzw. fachdidaktisches und fachwissenschaftliches Wissen zur Unterrichtsentwicklung beschrieben (Dedering, 2011). Dabei scheint ein positives Innovationsklima von hoher Bedeutung zu sein (Harris, 2003; Dubs, 2019).

Die gezielte Kenntnisnahme und Auswahl von verfügbaren Daten setzt eine an einzelschulische Bedingungen angepasste, differenzierte Datengenerierung voraus, um daran anknüpfend Ist- und Soll-Zustände zu vergleichen und Entwicklungen transparent abzubilden. Innerhalb der Logik der messbaren Qualitätssteigerung gilt es somit, Schulleitungen in ihrer Rolle des einzelschulischen Change-Agents und Qualitätsentwicklers zu adressieren, um Schulen im Sinne dieses Paradigmas zu optimieren. Grundlegend ist hier die Erwartung, dass Schulleitung in sog. „Selbsttätigkeit“ arbeiten. Selbsttätigkeit meint Brüsemeister (2007) folgend dabei nicht, eine Partizipation im Sinne von Demokratisierung oder Autonomie, sondern die Verlagerung von operativen Aufgaben, mitsamt einer Verantwortungszuschreibung für die Folgen operativ-eigenständiger Tä-

tigkeiten sowie eine Aktivierung der Akteure zu einer Verantwortungsübernahme im Sinne der Systemlogik. Zieldimension wäre in dieser Logik nach das Erreichen einer „Selbst-Kontrolle als verinnerlichter Zwang“ (ebd. S. 147), die über eine datenorientierte Selbstevaluation nach innen und Rechenschaftslegung nach außen, die externe Evaluationen von „Qualität“ schließlich obsolet machen soll (vgl. hier auch die anglo-amerikanische Diskussion um das „self-improving school system“, Hargreaves, 2012).

Eine Voraussetzung dafür ist die Ausrichtung des Bildungssystems auf die Zielperspektive „Qualitätssteigerung“ im Sinne der „Neuen Steuerung“- im Gegensatz zu der für bspw. das Deutsche Bildungssystem traditionellen „Verwaltungslogik“ – und zudem die Annahme des Commitments der schulischen Akteur/innen vor dem Hintergrund der steten Selbstoptimierung und einer grundsätzlichen Messbarkeit dieser „Qualität“. Die dateninduzierte Entwicklung der Einzelschule im Sinne der Zieldimensionen des Systems (etwa Priorisierung der Lernleistungssteigerung entlang vordefinierter Kriterien in den Kernfächern) setzt die Akzeptanz dieser Steuerungslogik durch die Schulleitung, sowie auch durch die weiteren schulischen Akteure, voraus.

3. Professionstheorie und Schulentwicklung

Schulentwicklung verläuft nicht nur entlang zu etablierender Strukturen, wie z. B. der Etablierung von Steuergruppen oder der Entwicklung von Konzeptpapieren. Vielmehr geht es darum das Professionswissen der schulischen Akteur/innen zu erweitern, so dass sie auf dieser Basis schulische Handlungspraxis und darin eingelagertes Schüler/innen-handeln, das auch – aber nicht nur – in messbaren fachlichen Kompetenzen abbildbar ist, reflektieren und ggf. weiterentwickeln können. Vor diesem Hintergrund hat Schulentwicklungsforschung auch immer etwas mit Professionsforschung gemein, wenngleich zu konstatieren ist, dass die Entwicklung von Schule als Organisation aufgrund der Verstrickung systemischer Logiken des schulischen Mehrebenensystems, heimlicher Lehrpläne, sozialer Dynamiken zwischen Akteur/innen und Akteursgruppen etc. ungleich komplexer ist. Anders ausgedrückt, ist es möglich, dass jede einzelne Lehrkraft über einschlägiges Wissen, Überzeugungen und Veränderungsbereitschaft verfügt, die aber nicht zu einer systemischen Veränderung in der Schule führen, weil das Kollektiv einem anderen Orientierungsrahmen folgen kann. Umgekehrt sind Schulentwicklungsprozessen immer auch Potentiale für eine weitere Professionalisierung der Lehrpersonen inhärent, bzw. setzen einen bestimmten Handlungstyp voraus: „eine Disposition für die kooperative und eigenständig-konstruktive Lösung unvorhergesehener Problemlagen auf der Ebene der Schule und sich hier im Prozess ergebender Entwicklungsaufgaben.“ (Bastian, Combe & Reh, 2002). Professionsentwicklung lässt sich somit als Aufbau von Erfahrungswissen beschreiben, das auf der Grundlage konkreter einzelschulischer Veränderungen und auftretender Probleme von den Akteur/innen selbst erfahren, beschrieben und bearbeitet wird und ggf. in Veränderungen mündet und wiederum neue Reflektionsprozesse hervorruft. Diese Zyklen beschreiben Bastian, Combe und Reh bereits in den 90er Jahren auf der Grundlage von Schulentwicklungsbegleitforschungsjahren als „heuristische

Grundstruktur von Schulentwicklung“, die eines Lehrpersonenhabitus bedarf, der als „reflexiv, forschend und fallerschließend“ beschrieben werden kann (Bastian, Combe & Reh, 2002).

Daran anknüpfend, lehnen wir uns an aktuelle Ausführungen von Helsper (2018) und Kramer (2019) zum Lehrpersonenhabitus an. Zentral an ihren Ausführungen ist, dass sie den Habitusbegriff differenziert (S. 120) und anknüpfend an die Studien zum Schülerhabitus (z. B. Kramer 2015) als „feldspezifische Teilhabitusformen“ (Helsper, 2018, S. 122) beschreiben. Demnach wird der Habitus einer Person durch weitere feldspezifische Habitus ergänzt, die in der Biographie der Person von zentraler Bedeutung sind (etwa die Schule für Schüler/innen oder der spätere Arbeitsort, der für Lehrer/innen wiederum die Schule ist). Anknüpfend an die Arbeiten von Kramer und Pallesen (2017) erscheint der Lehrpersonenhabitus professionstheoretisch nicht als starres unveränderbares Konzept, sondern als dynamisch, sich entwickelnd. „Die Herausbildung des Lehrerhabitus ist [...] ein Ergebnis des (berufs-)biographischen Durchlaufens verschiedener Felder“ (Helsper, 2018, S. 126). Diese Felder sind im Kontext der Lehrpersonenbildung zunächst das Studium im universitären Feld, der Vorbereitungsdienst sowie die Berufseingangsphase bis hin zur Schulleitungsqualifizierungsphase. All diese Felder bieten einen „Möglichkeitsraum für die Herausbildung eines Lehrerhabitus“ (ebd.) bzw. eines späteren (möglichen) Schulleitungshabitus.

Darüber hinaus schließen wir uns der begrifflichen Schärfungen dieses Konzeptes der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2014, 2018) sowie der Überführung der vorgenommenen Überlegungen in professionstheoretische Annahmen von Rauschenberg und Hericks (2018) an. Wir richten im Folgenden vor dem Hintergrund der entfalteten theoretischen Vorannahmen den Fokus auf Schulleitungen als zentrale Akteur/innen der Schulentwicklung.

Mit der Dokumentarischen Methode liegt ein Ansatz vor, mittels dessen Habitus resp. Lehrpersonenhabitus (bzw. Teile davon) rekonstruiert werden können. Für die Professionsforschung haben Rauschenberg und Hericks (2018) an die neueren Überlegungen zur Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2014, 2018) angeknüpft, indem sie die begrifflichen Schärfungen von Orientierungsrahmen und Orientierungsschemata sowie deren Interdependenz für Professionsentwicklungsprozesse aufgegriffen haben. Diese Überlegungen möchten wir hier für den Kontext einer dateninformierten Schulentwicklung aus der Sicht von Schulleitungen aufnehmen und kurz skizzieren.

Der empirisch rekonstruierbare Orientierungsrahmen im engeren Sinne (i.e.S.) spiegelt den Habitus einer Person wider, indem er auf die Struktur der Handlungspraxis – den *modus operandi* – verweist und das implizite handlungsleitende Wissen beschreibt (Bohnsack, 2014). Zentrale Komponenten der Orientierungsschemata (kommunikatives Wissen) sind exteriore Verhaltenserwartungen. Rauschenberg und Herricks (2018) messen diesen für die Professionsforschung insofern eine besondere Bedeutung zu, als „die Auseinandersetzung mit Normen in Professionalisierungsprozessen eine zentrale Rolle“ (ebd., S. 112) spielt. Das Verhältnis zwischen Orientierungsschemata und Orientierungsrahmen i.e.S. – oder Habitus und Norm – ist dann spannungsgeladen, wenn eine Norm, die nicht Teil des Habitus ist, immer als von außen herangetragen wahrge-

nommen wird und damit in Differenz zum Habitus stehen kann. In der Bearbeitung dieses Spannungsverhältnisses reproduziert oder transformiert sich schließlich der Habitus (Bohnsack, 2014).

Indem innerhalb des schulischen Mehrebenensystems davon ausgegangen werden kann, dass in der konkreten Handlungspraxis von Schulleitungen systemimmanente Normen bis hin zu konkreten Verhaltenserwartungen eingefordert werden, die in einem Spannungsverhältnis zu ihrem Habitus stehen können, kann folglich angenommen werden, dass Orientierungsrahmen Transformationsprozesse durchlaufen (vgl. Liegmann & Racherbäumer, 2019). Eine solche Transformation kann auch durch die Auseinandersetzung mit dem in den letzten Jahren immer stärkeren normativen Anspruch des Bildungssystems einer evidenzorientierten Schulentwicklung ausgelöst werden. Inwiefern solche akteursspezifischen Auseinandersetzungen bis hin zu Transformationsprozesse wiederum Schulentwicklungsprozesse relationieren bzw. inwiefern der eine Prozess den anderen strukturell bedingt, wäre ein hochbedeutsames Forschungsfeld, das Fragen danach, wie Veränderung und Entwicklung von Schule entstehen, beantworten könnte (vgl. hierzu auch Negt, 1997; Bastian et al., 2002).

4. Forschungsdesign und Forschungsfragen

Den Forschungsgegenstand bildet die wissenschaftliche Begleitung eines Schulversuchs, die sich in zwei Forschungsvorhaben im Sinne einer Beobachtung und Analyse schulischer Praxis (TP 1) und anschließenden Interviews mit Schulleitungen zu Datenrekontextualisierung im Allgemeinen und mit Blick auf die Daten aus TP1 im Besonderen gliedert (TP2).

Beobachtung von Schule und Unterricht (TP1): Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung wurden an vier Schulen ethnographische Beobachtungen zu Schule und Unterricht durchgeführt. Die erhobenen Daten wurden durch das Team des Teilprojekts 1 mithilfe der Grounded Theory ausgewertet und zu einer Kernkategorie der Schulkultur verdichtet. Die so gewonnenen Ergebnisse wurden den Schulen im Rahmen eines Vortrages mit der Möglichkeit für Rückfragen an die Schulleitung und das Lehrer/innenkollegium rückgemeldet. Im Idealfall sollten diese Datenrückmeldungen als Impuls dienen und durch die Schulpraktiker/innen für Schulentwicklungsprozesse rekontextualisiert und genutzt werden.

Daten als Anlass für Schulentwicklung (TP2): Um die Ergebnissrückmeldung an sich und daran anschließende Prozesse nachvollziehen zu können, wurden themenzentrierte Interviews mit den beteiligten Schulleitungen geführt. Die Interviews fokussierten auf Praxen im Umgang mit Daten und Schulentwicklungsprozessen. Gegenstand der nachfolgenden Ergebnisse ist das Teilprojekt 2.

4.1 Forschungsfragen

Anknüpfend an die dargestellten Spannungspotenziale zwischen Orientierungsrahmen und Orientierungsschemata, die sich für Schulleitenden wie beschrieben in dateninduzierten Schulentwicklungsprozessen zeigen können, wird betrachtet, wie Schulleitende systemimmanente Normen einer eben solchen Steuerungslogik als exteriore Verhaltenserwartungen bearbeiten. Mit Blick auf die skizzierten Befunde zu Daten als Anlässe für Schulentwicklung, gehen wir der Frage nach, wie unterschiedliche Datenformate vor dem Hintergrund unterschiedlicher Orientierungsrahmen rekontextualisiert werden und mögliche Schulentwicklungsprozesse präfigurieren. Auf Grundlage zweier Schulleitungsinterviews rekonstruieren wir im Folgenden, wie Daten (als normativ aufgeladenes Konstrukt der Bildungssteuerung) von Schulleitungen rekontextualisiert werden.

4.2 Datenauswertung

Vor dem Hintergrund der Annahme, dass professionelle Praxis sich im Kontext der sozialen Welt über interaktives und deutendes Handeln herausbildet und damit sinnhaft strukturiert ist, liegt dieser Studie ein rekonstruktives Verfahren zugrunde, in dessen Zentrum im vorliegenden Fall Daten als Anlass für Schulentwicklung einerseits und die Analyse der Orientierungs- und Deutungsleistungen der Schulleitungen mit Blick auf die präsentierten Daten andererseits steht. Entsprechend den Arbeitsschritten der Dokumentarischen Methode werden nach der formulierenden Interpretation im Rahmen der fallvergleichenden, reflektierenden Interpretation Orientierungsrahmen herausgearbeitet, indem auf der Basis sequentiell vorgehender Rekonstruktionen von Erzähl- oder Diskursverläufen nach dem „generativen Muster oder der generativen Formel“ (Bohnsack, Nohl, Nentwig-Gesemann 2001, S. 231) gesucht wird. Ziel ist es, die Orientierungsrahmen von Schulleitungen mit Blick auf Schulentwicklung und der Rolle von Daten im Besonderen in unterschiedlichen Schulen entsprechend dem dargestellten Sampling kontrastiv herauszuarbeiten.

4.3 Rekonstruktion eines Schulleitungsinterviews im Kontext eines datenbasierten Schulentwicklungsprozesses

Anknüpfend an die Datenrückmeldungen der Schulforscher/innen (TP1) wurden ca. neun Monate später Interviews mit den beteiligten Schulleitungen geführt (TP2). Ziel war es Praxen dateninformierter Schulentwicklung professionstheoretisch mit Blick auf Schulleitungen zu analysieren.¹

Herr Ahorn erzählt zunächst mit Blick auf die zurückliegenden Jahre von Schulentwicklungsprozessen, die eine individuelle und inklusive Förderung der Schüler/innen er-

¹ Hierzu ist zu betonen, [] dass wir als Vertreterinnen des Wissenschaftssystems den Anspruch einer evidenzorientierten Schulentwicklung durch unsere Systemzugehörigkeit vermutlich transportieren und aktivieren, wenngleich wir dies innerhalb des Interviews nicht explizit gefordert haben.

möglichen sollen. Hierzu sind jahrgangsübergreifende Klassen etabliert worden, in denen jeweils drei Jahrgänge beginnend mit dem ersten Schuljahr zusammenfasst sind. Zentral dabei ist die Orientierung am einzelnen Individuum, die den „Spirit“ der Schule ausmacht:

„Weil wir durch die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler, ehm, sehr, sehr viele Einzelbedürfnisse haben. Ehm, wenn man sich überlegt wir hatten auch Schülerinnen und Schüler, mit schwerst Mehrfachbehinderung, drei Stück zusammen, zum Beispiel eine Zeit lang, ehm, wo man wirklich immer wieder gucken muss, ganz individuell für dieses Kind, wie gestalten wir, (.) äh Schulalltag für Kinder. Der Spirit ist eben, äh, dass wir das nicht nur, dass wir das nicht nur bezogen auf Behinderungen betrachten, sondern auch für begabte Schüler.“

Herr Ahorn beschreibt hier die Ausrichtung seiner Schule, die insbesondere in der besonderen Breite von Heterogenität, die er aufspannt zwischen „schwerst-mehrfach-behinderten Schüler/innen“ und besonders begabten Schüler/innen, zum Ausdruck kommt. Hier erzählt er etwa eine Episode, in der eine Schülerin ihren ganz individuellen Stundenplan bekam. Er konkludiert: „Es geht immer wirklich darum wie können wir einzelne Schüler/innen individuell am besten fördern.“ Mehrfach im Verlauf des Interviews ruft er das Wort Spirit als positiven Bezugspunkt auf. Jener steht hier für eine besondere Antriebskraft dieser Schule, die durch Praxen der individuellen Förderung kommunikativ elaboriert werden. Die Ausrichtung an den Bedürfnissen jedes einzelnen Individuum scheint hier, als eine genuin pädagogische Grundfigur, in der den Lehrenden die Rolle zukommt, etwa durch organisatorische Rahmenbedingungen wie der individuellen *Gestaltung* von Stundenplänen Möglichkeitsräume in der Struktur Schule zu schaffen, in denen Individualität Berücksichtigung findet. Herr Ahorn konzeptualisiert sich und die Lehrpersonen als aktiv und kreativ handelnde Subjekte, die sich dieser Herausforderung stellen. Im Weiteren ruft er eine weitere Antriebsfigur dieser Schule auf, und zwar die Zusammenarbeit der Menschen in der Schule, die vorhanden sein muss, um die erste markierte pädagogische Grundausrichtung realisieren zu können:

„Der andere Spirit ist, dann natürlich die Zusammenarbeit, die man fördern muss, zwischen allen Lernenden, ehm, verschiedener Profession, multiprofessionelle Teams. Dahingehend den Menschen aber auch die Möglichkeit zu geben, ehm, ne Zusammenarbeit zu gestalten, aber auch Raum dafür zu haben. Das ist auch nochmal ein wichtiger Punkt, der für mich mit dem Wort Spirit zusammenhängt. Also einmal die Betrachtung der Schülerin und des Schülers als einzelne Person und dann eben die Förderung der Zusammenarbeit der Menschen in der Schule.“

Gerade die Förderung, Unterstützung und strukturelle Ermöglichung der Zusammenarbeit der Lehrpersonen untereinander elaboriert er in episodischen Erzählungen zu Phasen des Schulentwicklungsprozesses als seine Aufgabe als Schulleitung.

„So, aber danach kam ja dieser Prozess der XXX (aus Anonymisierungsgründen verändert) irgendwann in Gang, und in dem Rahmen waren dann plötzlich, äh, ein Team, da, das gesagt hat, wir würden, wir möchten so gerne jahrgangsübergreifend auch in vier bis sechs arbeiten. (.) Dann ist es wirklich wichtig, dass Schulleitung, zum Beispiel, nen Weg findet, dass sowas ausprobiert werden kann.“

Seine Erzählungen beschreiben wie Schulentwicklungsprozesse bottom-up entstehen, die durch die bereits entfaltete pädagogischen Grundorientierung enacted werden. Er beschreibt Schulentwicklung hier als zufällig begonnenen Prozess, der jenseits seines aktiven Zutuns entstand und auch nicht durch ihn initiiert wurde. Die Bereitschaft der Kollegen daran mitzuwirken, geschah für ihn unerwartet und schnell. Sich selbst entwirft er als hierarchisch höher gestellt, indem grundsätzlich die Möglichkeit besteht, dass er Ideen und Prozesse von Kollegen verhindern kann. Er bewertet sein Handeln als bedeutsam und markiert sich in der Fokussierungsmetapher als autonomes Subjekt, das fähig ist das Kollegium zu führen und Möglichkeitsräume zu schaffen.

Nachdem der Schulleiter bisherige Schulentwicklungsprozesse seiner Schule beschrieben hat, interessierte uns sein Umgang zu der erfolgten Datenrückmeldung an seiner Schule. Im Rahmen des Rückmeldegesprächs an das Kollegium von Herrn Ahorn wurde kommuniziert, dass es den Lehrpersonen dieser Schule auf der organisationalen Strukturebene gut gelingt, eine konzentrierte Arbeitsatmosphäre herzustellen, indem bei den Beobachter/innen zunächst der Eindruck entsteht, dass die Schüler/innen im Rahmen formal fortschrittlicher, offener, jahrgangsübergreifender Lernsettings beschäftigt sind und lernen. Erst bei genauerem und längerem Beobachten wurde dieses Bild durch die Wissenschaftler/innen aus TP1 dekonstruiert. Es wird sichtbar, dass zwar der Form genüge getan wird – die inhaltliche, fachliche Tiefenschärfe etwa durch ein niedriges Aufgabenniveau hingegen in den Hintergrund tritt. Als Kernkategorie wird das Lehrer/innenkollegium mit dem zusammenfassenden rekonstruierten Ergebnis „Form vor Inhalt“ konfrontiert, das an beobachteten Episoden illustriert wird. Auf die Proposition der Interviewerin „Man hätte auch sagen können: Wir glauben der Diagnose, die uns da gestellt wird, überhaupt gar nicht. Aber das scheint ja gar nicht der Fall gewesen zu sein. Das ist ja schon angenommen worden. Ne? Das ist für mich so spannend.“ argumentiert Herr Ahorn:

„Ja, das ist so angenommen worden. Und wenn ich jetzt an Schulinspektionen denk und daran denk, was ich so von Kollegen teilweise höre, wenn die eine Schulinspektion hatten und dann bestimmte Sachen nicht so gut waren, dann glauben sie das tatsächlich nicht. Ja, und ich sage mal, wir hatten, ich hatte zwei Schulinspektionen bisher, insgesamt drei sogar, also eine war noch in (Birkenstadt). Ehm und ich finde, ganz ehrlich gesagt das, äh, die Schulinspektion zum Beispiel als Instrument Schulen sehr wohl spiegeln kann, in wichtigen, nach einzelnen Punkten, auch wenn die Menschen da nur zehn Minuten irgendeinen Beobachtungsplan machen. Also, das ist schon ja, das stimmt. Also, man muss schon sagen ja, das, was da gesagt wurde, stimmt. In diesem Fall war das aber so plakativ auch, ja? Weil es ja sehr qualitativ war, so wie ich es gesagt habe, wurde das auch dargestellt. Tatsächlich. Dass man jetzt gar nicht drum herum kommt das zu glauben, weil also, wenn man sich selbst reflektiert, sieht man sich da rumrennen. Ähm. Insofern war das in diesem Fall jetzt gar nichts wert, dagegen zu rennen.“

Der Schulleiter bestätigt zunächst die Annahme der erlebten Ist-Stand-Diagnose durch das Kollegium und stimmt der Interviewerin mit Bezug zum Umgang zu Schulinspektionsrückmeldungen (bei Kollegen) zu, dass eine grundsätzliche Annahme von Ergebnissen zu Schul- und Unterrichtsqualität nicht selbstverständlich ist. Schulinspektionsda-

ten eröffnen grundsätzlich die Möglichkeit des „nicht-Glaubens“ – gleichwohl markiert er, dass sie als Instrument durchaus eine Funktion der Spiegelung einzelner Punkte haben. Die hier erlebte „plakative“, „qualitative“ Form der Diagnose lässt ein „Dagegengerennen“ hingegen nicht zu. Somit greift der Schulleiter die Proposition der Interviewerin auf und bestätigt diese. Darauf folgt eine Anschlussproposition, in der er Schulinspektionen bzw. ein Nicht-Glauben an eine realitätsnahe Abbildung und Problemdiagnose durch Daten als Vergleichshorizont im Modus der Argumentation aufruft. Indem die Schulinspektion und der ablehnende Umgang mit Ergebnisrückmeldung signifikanter Anderer, der nicht der Norm einer evidenzorientierten Schulentwicklung folgt, an dieser Stelle als Gegenhorizont aufscheint, kommt gleichzeitig implizit eine weitere Akteursebene, nämlich die Bildungsadministration ins Spiel. Das verweist darauf, dass für Herrn Ahorn Daten bislang im Kontext von Kontrolle und Rechenschaft eine Rolle spielten, wie in seinen weiteren Ausführungen noch deutlicher wird. Die Schulinspektion selbst wird als technokratisches „Instrument“ beschrieben, dem Potential zugestanden wird, Schulwirklichkeit in ausgewählten Punkten – also Ausschnitten – zu spiegeln. Gleichwohl wird der Prozess der Datenerhebung als verkürzt („nur zehn Minuten“) und willkürlich („irgendeinen Beobachtungsplan“) elaboriert. Die im Rahmen dieses Schulforschungsprojektes erlebte Rekonstruktion schulischer Wirklichkeit erscheint hingegen nicht als ein fragmentiertes Spiegelbild, vor dem man „davonrennen“ kann – sondern es werden Tatsachen („tatsächlich“) dargestellt, über die reflektiert wird und in denen er sich selbst – als Person handelnd – unmittelbar wiederfindet bzw. sogar sieht. In dieser Art der Rückmeldung wird also aus seiner Sicht nichts verfremdet dargestellt, sondern wirkt so unmittelbar und „plakativ“, dass man sich sogar selbst in der konkreten Situation noch einmal erlebt. Ein Wegrennen vor diesen Bildern käme demnach einer Selbst-Verleugnung, einem Wegrennen vor sich selbst gleich. Anders als der Schulinspektion gelingt es also dieser Art der Daten den Menschen und seine Handlungen zu adressieren und damit Reflektionsprozesse in Gang zu setzen. In der Aussage von Herrn Ahorn „Insofern war das in diesem Fall jetzt gar nichts wert, dagegen zu rennen.“ wird über das soeben erörterte Orientierungsschemata, das sich offensichtlich mit dem Anspruch und Realitäten verschiedener Ansätze einer datengestützten Schulentwicklung auseinandersetzt, ein wesentliches Fragment seines Orientierungsrahmen sichtbar, der sich als Anspruch sorgfältiger Reflektion und Analyse beschreiben lässt. Ein überhastetes „Dagegen Rennen“ hat keinen Wert und wird als negativer Gegenhorizont als Figur der Abgrenzung von entsprechend beschriebenen Kolleg/innen sichtbar. Im nächsten Unterthema bewertet und benennt er organisationale Strukturen und Prozesse mit besonderem Fokus auf die Rolle der Schulleitung um „bereit zu sein“ Daten zu bearbeiten:

„Und ja, ich glaube, das Wichtige ist, einfach bereit zu sein. Dann zu sagen okay, wir analysieren das aber jetzt nochmal genau und wir haben halt, ehm, diese Gremien, in denen das zum Thema gemacht wird, auf jeden Fall. Und wo eben die Leute, aber auch mitgenommen werden dann. Wo nicht nur Schulleitung alleine in ihrem Saft auch schmort. Also, dieses ganze Konstrukt, eh, was ich dargestellt habe und erweiterte Schulleitung und Leitungsrunde, wo man sich wirklich jede Woche zusammensetzt und das ist einfach enorm wichtig, um diese Dinge dann zu bearbeiten.“

Der Schulleiter elaboriert, dass es formal verschiedene Strukturen und Prozesse geben muss, um rückgemeldete Daten bearbeiten zu können. Dabei verweist das „wir“ auf einen partizipativen, reflexiven Führungsstil der in der Fokussierungsmetapher einer Schulleitung, die „alleine in ihrem Saft schmort“, der deutlich als negativer Gegenhorizont markiert wird, sichtbar wird. Eine kontinuierliche, partizipative (jedoch nicht hierarchielose) Struktur wird als Voraussetzung der Datenbearbeitung als Orientierungsschema entworfen. Zudem wird eine Regelmäßigkeit und Kontinuität als Teil eines selbst erarbeiteten formalen „Konstrukts“ der Zusammen- und Entwicklungsarbeit benannt. Damit verweist er implizit auf die eingangs beschriebene zweite Dimension des Spirits seiner Schule, die ihren Ausdruck in kooperativer Arbeit findet. Der Schulleiter beschreibt sich hier als autonomer Akteur, der die Dinge in seiner Schule in einer verlässlichen und kontinuierlichen Formalstruktur organisiert. Der bereits benannte Orientierungsrahmen des Anspruchs an Reflektion und Analyse liefert somit das Enaktierungspotential dieser beschriebenen Praxis, des *modus operandi*. Darüber hinaus wird durch den einleitend formulierten positiven Gegenhorizont „einfach bereit zu sein“ eine grundsätzliche Handlungsfähigkeit markiert, die in direktem Zusammenhang mit Kritikfähigkeit und der Fähigkeit Veränderungen zuzulassen steht und damit auf ein weiteres Fragment des Orientierungsrahmens verweist.

Im Modus der Differenzierung mit Blick auf ein gerade erlebtes Steuerungselement erörtert Herr Ahorn:

- „A.: Also Kastaniendorf versucht das ja gerade zum Beispiel bei diesen Schulverträgen und mit diesem Birkenmodell² ich weiß nicht, ob sie darüber Bescheid wissen?
 I: Ja weiß ich ja, kenne ich, Mhm.
 A: „Ehm, und das sind ja so zwangsaufgedrückte Dinge, die aus meiner Sicht wieder schwierig sind, weil sie, ehm, (...) weil die Schulaufsicht, wenn die Schulaufsicht mit mir einen Schulvertrag macht, ehm, ja, also es ist ein Ansatz, ne? Aber es ist irgendwie zu wenig.““

Mit einer Anschlussproposition ruft der Schulleiter im Rahmen des nächsten Unterthemas ein neues Steuerungsinstrument der Schulaufsicht seines Bundeslandes auf, das er mit Blick auf die (Weiter)Entwicklung einer pädagogischen Haltung zur Gestaltung von Schule im Modus der Argumentation bewertet. Dabei wird der Zwang zur Durchführung dieses Instrumentes mit den Adjektiven „schwierig“ und „zu wenig“ verknüpft und als negativer Gegenhorizont sichtbar. Es scheint auf, dass nicht das Instrument an sich grundsätzlich negativ konnotiert ist, sondern die organisationale, zwanghafte Einbettung in ein pädagogisches System, das professionstheoretisch sonst auf Autonomie und Handlungsänderung durch Einsicht (eben nicht durch Zwang) setzt. An dieser Stelle wird die Diskrepanz von Orientierungsschema, der Auseinandersetzung des Wissens mit dem normativen Anspruch einer evidenzorientierten Pädagogik und dahinterliegenden

2 Der Name des Modells wurde aufgrund des Datenschutzes verfremdet. Es handelt sich um ein Steuerungsinstrument, das Schul- und Unterrichtsqualität quantifiziert in einzelnen Dimensionen abbildet und den Schulen rückgemeldet wird.

Steuerungslogik, und seinem Orientierungsrahmen sichtbar, der durch die folgende Passage noch stärker konturiert werden kann:

„Das steckt, da steckt nicht dahinter, dass ich die Haltung, die Haltung von Menschen, als eine pädagogische Haltung einzunehmen, die weiterblickend ist, auf das was Schule heute erfordert. Auch das kriegen sie dadurch auch nicht hin. So. Das kann ich auch wahrscheinlich nicht bei jedem erzwingen, aber, eh, ich glaube schon, dass man manchmal ein Stückweit mehr entwickeln kann, weil Haltung ist das Wichtige, was entwickelt werden muss und ich entwickel durch das Birkenmodell bei keinem Schulleiter ne Haltung, sondern meistens eher ne Ablehnung. Ne?“

Herr Ahorn führt aus, dass das Ziel einer solchen Steuerungslogik nicht darauf ausgerichtet ist, Schulleitungen zu motivieren, im Sinne einer pädagogischen Haltung autonom und weitblickend zu reflektieren, was Schule erfordert. Gleichzeitig markiert er durch ein doppeltes „auch“, dass dieses Ziel – was eher seinem Ziel von Schulentwicklung entspricht – ebenso verfehlt wird wie „auch“ andere. Das von ihm zentral markierte Ziel der Entwicklung einer entwicklungs offenen, kritischen Haltung wird durch die Einführung des Birkenmodells, das durch die Definitionsmacht der Schulaufsichtsbeamten bestimmt ist, konterkariert. So führt er weiter aus:

„Da werde ich mit einem roten oder grünen Balken oder einer neutralen Position irgendwie bewertet. (...) Also x (Bildungsadministration, Anmerkung der Autorinnen) möchte ja, dass das Birkenmodell Impulse für Schulentwicklung gibt, wo aber einfach ne Sperre da ist, weil alle dann sagen, ich hab da einen roten Balken, aber keiner weiß ja, das und das wird überhaupt nicht berücksichtigt. Ich weiß nicht, das sind Instrumente, die glaub ich hilfreich sind, aber die sind nur dann hilfreich, wenn man ne bestimmte Haltung entwickelt hat zur Schulentwicklung. Was Schulentwicklung bedeutet, und das ist viel, viel, viel, und diese, ich weiß nicht, also, ja.“

Ein Abbild schulischer Realität in Form von „roten oder grünen Balken“ wird als negativer Gegenhorizont entworfen, weil ein solches Abbild aus seiner Sicht kein Enaktierungspotential zur Entwicklung einer pädagogischen Haltung, die wiederum Schulentwicklungsprozesse ebnet, evoziert. Eben diese wird hier als weiteres Fragment seines Orientierungsrahmens sichtbar, die er auch offensiv für sich reklamiert – wobei zu klären ist, was genau eine Haltung als *pädagogische* kennzeichnet. Blicken wir hier zurück auf seine Erzählungen zu bisherigen Schulentwicklungsprozessen an seiner Schule, so wird der Bezugspunkt der Orientierung an Potentialen des einzelnen Individuums offenbar. Eine systematische Analyse der spezifischen Potentiale der Einzelschule findet in diesen Instrumenten keine Berücksichtigung und steht damit im Kontrast zu seiner Orientierung. Im Modus der Abgrenzung verweist er auf das quantitative Instrument des Bildungsmonitorings, dem er das Potential Schulentwicklung und Professionsentwicklung initiieren zu können, abspricht; zum einen weil es nicht in der Lage ist, die komplexe schulische Wirklichkeit abzubilden und durch die Simplifizierung schulischen Handelns in Balkendiagrammen technologische Zusammenhänge suggeriert, die der tatsächlich erlebten alltäglichen Unsicherheit pädagogischen Handelns entgegenstehen. In seinen Ausführungen wird zum anderen eine weitere pädagogische Grundannahme als

Element seines Orientierungsrahmens deutlich, nämlich die Überzeugung der grundsätzlichen Veränderbarkeit menschlichen Handelns durch Wissen und Einsicht. Um datenbasiertes Wissen als Teil für die Professionsentwicklung von Schulleitungen und damit zusammenhängende Schulentwicklung nutzbar zu machen, bedarf es der Einordnung desselben durch Analysefähigkeit und Kritik – also den bereits dargestellten Elementen seines Orientierungsrahmens. Damit konzeptualisiert er Schulentwicklung über schlichtes Bildungsmonitoring und Qualitätssicherungsmaßnahmen hinaus im Sinne einer Ausrichtung an und Gestaltung von Schule als gesamtgesellschaftliche Aufgabe, die „weitblickend“ ist. Er selbst entwirft sich als autonom handelnden und auch als entsprechend durch die Bildungsadministration angerufenen Akteur, dessen Autonomie aber durch Zielvorgaben, Qualitätsdimensionen etc. strukturell limitiert wird. Das im Paradigma der neuen Steuerung angelegte Spannungsverhältnis wird beispielhaft in der Figur des Herrn A. bearbeitet.

4.4 Komparative Einordnung des Falls

Der oben dargestellte Schulleiter beschreibt einen Schulentwicklungsprozess idealer Weise als intern initiierten Entwicklungsanlass, dem eine pädagogische Haltung zugrunde liegt, die quasi die Grundausrichtung vorgibt. In aller Kürze soll kontrastierend ein Fall vorgestellt werden, das Tertium Comparationis ist die Bearbeitung der Relevanzsetzung quantitativer und qualitativer Daten als möglicher Schulentwicklungsimpuls.

Hier setzt Frau Birke das Ziel ihrer Schulentwicklungsbemühungen ebenfalls auf den Umgang mit Heterogenität und fokussiert hier das selbstständige Lernen der Schüler/innen. Die Rückmeldung der Wissenschaftler/innen attestierte eine deutlich ausbaufähige inhaltliche, qualitative Vertiefung der Lerninhalte, anstelle der beobachteten Bearbeitung möglichst vieler Aufgaben. Pointiert lautete die rückgemeldete Kernkategorie aus dem Teilprojekt 1 „Quantität geht vor Qualität“. Diese Rückmeldung rekontextualisiert die Schulleitung in der folgenden Interviewsequenz als einen konkreten Anlass für Schulentwicklung:

„Und das hat die Kollegen schon sehr aufgerüttelt, weil sie bis bisher davon ausgegangen sind, dass die von ihnen gestellten Aufgaben in dieser individuellen Lernzeit jeder Schüler in seinem Tempo und seiner Möglichkeit abgearbeitet hat. Das es da den Eindruck vermittelt hat, dass es mehr auf quantitativ und weniger auf Qualität geht, das hat sie sehr gewurmt. Und es gab eine Reihe von jüngeren Lehrkräften, aber auch ein, zwei Ältere, die dann eine Arbeitsgruppe gegründet haben und seit einem halben Jahr intensiv an einer Veränderung der Lernzeit gearbeitet haben.“

Frau Birke berichtet hier eine emotionale Betroffenheit der Lehrpersonen auf die erfahrene Rückmeldung, die die Lehrkräfte in ihrer Routine, von dessen Qualität sie überzeugt waren, nicht erwartet haben. Die angenommene hohe Qualität resultierte aus dem gewählten Lehr-/Lernformat, das den Schüler/innen Freiheitsgrade für eine individuelle Bearbeitung von Aufgaben offeriert. Anders als angenommen, eröffnet dieses Format jedoch nicht die antizipierte Funktion qualitativ hochwertigen Unterrichts, sondern wird

„abgearbeitet“. Die Lehrkräfte fühlten sich durch das rückgemeldete Ergebnisse angerufen, ihre bisherige Praxis bottom-up, also durch die Initiierung einer AG, zu verändern. Diese Besetzung dieser AG erfolgt partizipativ, freiwillig und durch unterschiedliche Kolleg/innen. Das Prinzip der Optimierung pädagogischer Praxis durch rückgemeldete Beobachtungsdaten erscheint als Gouvernamentalitätsstrategie. Die Schulleitung selbst konzeptualisiert sich in dieser Rückmeldung zum Unterricht als Außenstehende, die sich durch diese Rückmeldung nicht aufgefordert fühlt, selbst aktiv tätig zu werden. Hier unterscheidet sie sich von Herrn Ahorn, der sich selbst als aktiv (Mit-)Steuernden bzw. im pädagogischen Feld Handelnden entwirft.

Frau Birke folgt der grundsätzlichen Ausrichtung einer datenbasierten Schulentwicklung, was in ihrer Handlungspraxis sichtbar wird, die darauf abzielt auch durch die Arbeitsgruppe angestoßene Prozesse wiederum evaluativ zu begleiten. An dieser Stelle entwirft sie sich als im Hintergrund agierende, die dafür sorgt: „Dass die auch selber nach einem halben Jahr nochmal eine Befragung der Schüler herbeiführen, weil ich denke ja schon ein bisschen weiter.“ Es geht ihr darum, den Schulentwicklungsprozess über die Generierung und Nutzung von Daten so zu initiieren und zu orchestrieren, dass selbige kontinuierlich Anlässe für Schulentwicklung darstellen.

Anders als Herr Ahorn erscheint die systematische Nutzung auch von Daten an sich nicht als exteriore Verhaltenserwartung auf, an der sie sich abarbeitet. Sie argumentiert, dass gerade eine Kombination qualitativer und quantitativer Daten einen Gewinn darstelle. Der Gewinn rekonstruiert sich mit Blick auf die von ihr beschriebene Handlungspraxis insbesondere mit Blick auf die Prozessdaten zum Unterricht als Automatismus im Sinne der angestrebten Qualitätssteigerung mit Blick auf gute Leistungen der Schüler/innen. Im Vergleich zu Herrn Ahorn werden Prozesse der Datenanalyse bzw. Rekontextualisierung im Kollegium, die wie bei Herrn Ahorn durch Schulleitung initiiert und begleitet werden, nicht beschrieben. Damit erscheinen Daten hier als verobjektivierte Wahrheiten, die zunächst keiner weiteren Aushandlung bedürfen sondern wie das Beispiel auch zeigt direkt in Handlungswissen überführbar sind. Der anhand der Praxen rekonstruierte Orientierungsrahmen erinnert entsprechend an die im Theorieteil skizzierten Ausführungen von Brüsemeister (2007, S. 147) „einer Selbstkontrolle als verinnerlichter Zwang“ zur Optimierung extern festgelegter Qualitätsmerkmale, die als solche nicht mehr hinterfragt werden (können).

Die „Spiegelung“ der unterrichtlichen Praxis im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung (TP1) – interessanter Weise wählt auch Frau Birke die Metapher des Spiegels, unterscheidet sich insofern von der des Herrn Ahorn, als dass es ihr nicht nur um das Spiegelbild bzw. der Spiegelung von Prozessen an sich geht, sondern zentral auch darum, wer den Spiegel hält:

„Das ist mit so viel Wertschätzung für den täglichen Kampf der Lehrkräfte verbunden, dass die eigentlich gar nicht anders können als das auch so ein bisschen als das aufzunehmen was ich so empfinde. Erstmal als Respekt und Anerkennung vor dem was sie tun.“ Ihre Funktion besteht also darin, für die Übermittlung und anschlussfähige Aufbereitung der Daten Sorge zu tragen – nicht aber darin die gemessenen Zieldimensionen als solche in Frage zu stellen.

5. Diskussion

Der vorliegende Artikel verfolgte das Ziel nachzuzeichnen, wie Rückmeldung von Daten im Sinne einer dateninduzierten Schulentwicklung, die – je nach zugrundeliegendem Verständnis von Evidenz – Normen der Neuen Steuerungslogik mehr oder weniger folgen, als Anlass für Entwicklung durch Schulleitungen konzeptualisiert werden. Hierzu haben wir den derzeit kontrovers geführten Diskurs der Autorisierung von bestimmten Daten durch die Bildungspolitik zur (scheinbaren) Selbststeuerung der Einzelschulen skizziert und Schulleitungen als zentrale Gelenkstellen zur Umsetzung dieses Paradigmas markiert. Anknüpfend an professionstheoretische Annahmen haben wir zunächst herausgearbeitet, dass die Auseinandersetzung mit sich verändernden, z. T. normativ aufgeladenen Anforderungen Professionsentwicklungsprozesse provozieren kann.

Zentrales Datum des vorliegenden Beitrags ist ein Schulleitungsinterview, das im Kontext eines Schulforschungsprojektes gewonnen wurde, in dessen Rahmen zwei Forscher/innengruppen arbeiteten. Nachdem die erste Gruppe Schul- und Unterrichtsprozesse ethnographisch beobachtet, rekonstruiert und an die schulischen Akteur/innen rückgemeldet hatte, ging die zweite Gruppe der Frage nach, was diese Art Schul- und Unterrichtsforschungsergebnis für Wirkungen an den beteiligten Schulen entfaltet.

Sichtbar wird analog zu den von uns formulierten Grundannahmen eine grundsätzlich hohe Anschlussfähigkeit an das System, die sich in Irritationen äußern und zu Anlässen der Reflektion schulischen Handelns führen.

Die hier in Teilen rekonstruierten Interviews machen deutlich, dass der Anspruch der Evidenzorientierung der Neuen Steuerung unterschiedlich bearbeitet wird und entsprechend divers rekontextualisiert wird. Entwicklung durch Zwang sowie durch wenig komplexe, fremd erhobene und definierte Kategorien werden etwa bei Herrn Ahorn bearbeitet in einem Orientierungsschema, das kritischen Rückmeldungen zwar einerseits Bedeutung zugestehen will und formal auch muss, andererseits aber im Spannungsverhältnis zu seinem Orientierungsrahmen steht, der auf Selbststeuerung und eigenständige, pädagogische Bewertung ausgerichtet ist. Ganz anders als bei Frau Birke, die das Prinzip der Datennutzung als Steuerungsimpuls in einer Weise funktionalisiert und Daten so autorisiert, dass sie selbst als Schulleitende entlastet ist.

Wenn wir nun dem Anliegen des vorliegenden Bandes folgend auf die Bedeutung der Dokumentarischen Methode für das Feld der Schulentwicklungsforschung blicken, wird sichtbar, dass sie uns differenzierte Einblicke in die Verarbeitungsmodi extern induzierter Entwicklungsanlässe insbesondere aus professionstheoretischer Sicht eröffnet. Anders als bei tradierten Konzepten *zu* Schulentwicklung, die etwa das Prinzip der Lernenden Schule idealtypisch, normativ entwerfen, kann die Dokumentarische Methode grundagentheoretisches Wissen über Schulentwicklungsprozesse generieren. Deutlich wird anhand dieses Beispiels, dass Schulleitungen entsprechend ihren Orientierungsrahmen unterschiedliche Rückmeldedaten und -formate divergierend relationieren, wobei der Anspruch der Datennutzung als exterioere Erwartung markant aufscheint und bearbeitet wird (vgl. hierzu auch Hinzke, Gesang & Besa, 2020). Dabei wird insbesondere anhand des Beispiels von Herrn Ahorn sichtbar, dass das pädagogische Denken kaum

in Einklang mit klassischen Management-Methoden der Organisationsentwicklung zu bringen ist (vgl. hierzu auch Heinrich 2021), da für Schule Antinomien und Widersprüche konstitutiv sind, so dass die pädagogische Praxis eben auch aus Aushandlung und Diskurs besteht.

Literatur

- Altrichter, H., Moosbrugger, R. & Zuber, J. (2016). Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Datenrückmeldung. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 235–277). Wiesbaden: Springer VS.
- Altrichter, H., Müller, F. H., Eichenberger, A., Lüders, M. & Mayr, J. (2010). Lehrerfortbildung im Kontext von Veränderungen im Schulwesen. In *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 17–34). Münster u. a.: Waxmann.
- Asbrand, B. (2014). Die dokumentarische Methode in der Governance-Forschung. Zur Rekonstruktion von Rekontextualisierungsprozessen. In K. Maag Merki, R. Langer & H. Altrichter (Hrsg.), *Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien. Methoden. Ansätze* (183–205). Wiesbaden: Springer VS.
- Bastian, J., & Combe, A. (2001). Fallorientierte Schulforschung: Der Schulversuch „Profiloberstufe“ an der Max-Brauer-Schule. In K.-J. Tillmann & W. Vollstädt (Hrsg.), *Politikberatung durch Bildungsforschung. Das Beispiel: Schulentwicklung in Hamburg* (S. 171–190). Opladen: Leske + Budrich.
- Bastian, J., Combe, A. & Reh, S. (2002). Professionalisierung und Schulentwicklung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5 (3), 417–435.
- Bellmann, J. & Waldow, F. (2012): Standards in historischer Perspektive. Zur vergessenen Vorgeschichte outputorientierter Steuerung im Bildungssystem. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (2), S. 139–142
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie* (UTB, Bd. 8708). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Nohl, A.-M., Nentwig-Gesemann, I. (2001). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Opladen: Leske und Budrich
- Bremm, N., Eiden, S., Neumann, C., Webs, T., van Ackeren, I. & Holtappels, H. G. (2017). Evidenzorientierter Schulentwicklungsansatz für Schulen in herausfordernden Lagen. Zum Potenzial der Integration von praxisbezogener Forschung und Entwicklung am Beispiel des Projekts „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“. In V. Manitius & P. Döbelstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen*. (S. 140–159) Beiträge zur Schulentwicklung. Münster & New York: Waxmann.
- Brown, C., Schildkamp, K. & Hubers, M. D. (2017). Combining the best of two worlds. A conceptual proposal for evidence-informed school improvement. *Educational Research*, 59 (2), 154–172.
- Brüsemeister T. (2007). Steuerungsakteure und ihre Handlungslogiken im Mehrebenensystem der Schule. In J. Kussau & T. Brüsemeister (Hrsg.), *Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation* (S. 63–95). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Coburn, C. E. (2005). Shaping Teacher Sensemaking. School Leaders and the Enactment of Reading Policy. *Educational Policy*, 19 (3), 476–509.
- Dederling, K. (2012). *Steuerung und Schulentwicklung. Bestandsaufnahme und Theorieperspektive*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Dietrich, F., Heinrich, M. & Wernet, A. (2018). Konturen einer Rekonstruktiven Governanceforschung. Zu einer rekonstruktiven Perspektivierung von Schule als Mehrebenensystem und deren Stellenwert im Kontext der Schul- und Professionalisierungsforschung. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden* (S. 73–94). Wiesbaden: Springer VS.
- Dubs, R. (2008). Zur Rolle der Schulleitung in komplexen Schulentwicklungsprozessen. *Bildung und Erziehung*, 61 (3), 257–270.
- Dubs, R. (2019). *Die Führung einer Schule. Leadership und Management* (3. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Emmerich, M., Maag Merki, K. (2014). Die Entwicklung von Schule. Theorie – Forschung – Praxis. In F. Engelhardt, *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online* (S. 1–35). Weinheim: Beltz Juventa.
- Gräsel, C., Jäger, M., Willke, H., Denk, M. & Henkel, A. (2006). Konzeption einer übergreifenden Transferforschung unter Einbeziehung des internationalen Forschungsstandes. In R. Nickolaus & C. Gräsel, *Innovation und Transfer: Expertisen zur Transferforschung* (S. 445–556). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Hargreaves, A., Shirley, D., Wangia, S., Bacon, C. & D'Angelo, M. (2018). Leading from the middle: Spreading learning, well-being, and identity across Ontario. Council of Ontario Directors of Education Report. CODE Consortium Leadership and Innovation.
- Hargreaves, D. H. (2011). *Leading a self-improving school system*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership and school improvement. In A. Harris, C. Day, M. Headfield, D. Hopkins, A. Hargreaves & C. Chapman (Hrsg.), *Effective Leadership for School Improvement* (S. 72–83). London & New York: RoutledgeFalmer.
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, 1, 521–570.
- Helsper, W. (2001). Antinomien des Lehrerhandelns – Anfragen an die Bildungsgangdidaktik. In U. Hericks, J. Keuffer, H. C. Kräft & I. Kunze (Hrsg.), *Bildungsgangdidaktik* (S. 83–103). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105–140). Wiesbaden: Springer VS.
- Heinrich, M. (2015). Zur Ambivalenz der Idee evidenzbasierter Schulentwicklung: Das Beispiel „Schulinspektion“ – fortschrittlicher Rückschritt oder Innovation? *Zeitschrift für Pädagogik*, 61 (6), 778–792.
- Heinrich, M. (2021). Vom Ende der Schulentwicklung als Qualitätsentwicklung? In A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich, T.-S. Idel (Hrsg.). *Schulentwicklung als Theorieprojekt* (S. 291–313). Wiesbaden: Springer VS.
- Hinzke, J.-H., Gesang, J. & Besa, K.-S. (2020). Zur Erschließung der Nutzung von Forschungsergebnissen durch Lehrpersonen. Forschungsrelevanz zwischen Theorie und Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23 (6), 1303–1323.
- Holtappels, H. G. (2004). Prozessformen für gelingende Schulprogrammarbeit in der Praxis. *Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung*, 245–261.
- Holtappels, H. G. (2019). Transfer in der Schulentwicklung. *Die deutsche Schule*, 111 (3), 274–293.
- Klein, E. D. (2017). Schulleitungshandeln an staatlichen Schulen in Deutschland und den USA: Eine vergleichende Analyse auf Basis von PISA-Daten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20 (1), 61–87.

- Kramer, R. T. & Pallesen, H. (2019). *Lehrerhabitus theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Leithwood, K., Patten, S. & Jantzi, D. (2010). Testing a Conception of How School Leadership Influences Student Learning. *Educational Administration Quarterly* 46 (5), 671–706.
- Liegmann, A. B. & Racherbäumer, K. (2019). Die Praxis der Lehrer*innenbildung. Ansätze – Erträge – Perspektiven. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 8 (1), S. 125–137.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1982). Das Technologiedefizit der Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 11–40.
- Malin, J. R., Brown, C., Ion, G. van Ackeren, I., Bremm, N., Luzmore, R., Flood, J. & Rind, G. M. (2020). World-wide barriers and enablers to achieving evidence-informed practice in education. What can be learnt from Spain, England, the United States, and Germany? *Humanities and Social Sciences Communications*, 7 (1), 1–14.
- Manitius, V. & Bremm, N. (2018). Research-Practice-Partnerships als dialogische Transferstrategie? Zur Rolle des Wissensmanagements im Rahmen eines Schulentwicklungsprojektes in herausfordernden Lagen. In: K. Drossel & B. Eickelmann (Hrsg.), *Does' What works' work? Bildungspolitik, Bildungsadministration und Bildungsforschung im Dialog* (S. 259–275). Münster: Waxmann.
- Mintrop, H. & Sunderman, G. L. (2013). The paradoxes of data-driven school reform: Learning from two generations of centralized accountability systems in the United States. In D. Anagnostopoulos, S. A. Rutledge & R. Jacobsen (Hrsg.), *The Infrastructure of Accountability: Data Use and the Transformation of American Education* (S. 23–40). Cambridge: Harvard Education Press.
- Mintrop, R. (2016). *Design-based school improvement. A practical guide for education leaders*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Muslic, B. (2017). *Kopplungen und Entscheidungen in der Organisation Schule Elektronische Ressource: Organisationsbezogenes Schulleitungshandeln im Kontext von Lernstandserhebungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Negt, O. (1997). *Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche*. Göttingen: Steidl.
- Nohl, A.-M. (2007). 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*. 2. Aufl. (S. 255–276). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Racherbäumer, K., Funke, C., van Ackeren, I., & Clausen, M. (2013). Schuleffektivitätsforschung und die Frage nach guten Schulen in schwierigen Kontexten. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte: strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen* (S. 239–267). Wiesbaden: Springer VS.
- Schildkamp, K. (2019). Data-Based Decision-Making for School Improvement: Research Insights and Gaps. *Educational Research*, 61 (3), 257–273.
- Schildkamp, K. & Kuiper, W. (2010). Data-informed curriculum reform: Which data, what purposes, and promoting and hindering factors. *Teaching and Teacher Education*, 26 (3), 482–496.
- Schildkamp, K., Poortman, C. L., Ebbeler, J. & Pieters, J. M. (2019). How school leaders can build effective data teams: Five building blocks for a new wave of data-informed decision making. *Journal of Educational Change*, 20 (3), 283–325.
- Schildkamp, K., Poortman, C. L. & Handelzalts, A. (2016). Data Teams for School Improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 27 (2), 228–254.

- Rauschenberg, A., & Hericks, U. (2018). Wie sich Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg mit Normen auseinandersetzen. In: M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung: Zugänge und Methoden* (S. 109–122). Wiesbaden: Springer VS.
- Rolf, H.-G. (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Scheerens, J. (2012). *School leadership effects revisited. Review and meta-analysis of empirical studies*. Dordrecht: Springer.
- Schildkamp, K., Lai, M. K. & Earl, L. (Hrsg.) (2013): *Data-based Decision Making in Education. Challenges and Opportunities*. Dordrecht: Springer Netherlands.
- van Ackeren, I., Demski, D., Klein, E. D. & Holtappels, H. G. (2017). Entwicklungsprobleme Neuer Steuerung im Schulsystem. Ein systematisierender Überblick unter besonderer Berücksichtigung des evidenzbasierten Steuerungsanspruchs. In H.G. Holtappels (Hrsg.), *Entwicklung und Qualität des Schulsystems. Neue empirische Befunde und Entwicklungstendenzen* (S. 241–259). Münster: Waxmann.
- van Ackeren, I., Klemm, K. & Kühn, S. M. (2015). *Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. Eine Einführung* (3., überarb. und aktualisierte Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- van Ackeren, I. & Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2011). Evidenzbasierte Schulentwicklung. Ein Forschungsüberblick aus interdisziplinärer Perspektive. *Die Deutsche Schule*, 103 (2), 170–184.
- Wahl, D. (2002). Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (2), 227–241.

Rück- und Ausblick

Schulentwicklungsforschung und Dokumentarische Methode

Verhältnisbestimmungen, Anfragen, Perspektiven

Anna Moldenhauer

Zusammenfassung

Der Fokus des vorliegenden Beitrages richtet sich auf eine Kontrastierung und Verhältnisbestimmung der im vorliegenden Band versammelten Studien im Hinblick auf gegenstandstheoretische und methodologische Prämissen. Es wird auf das Potenzial der Dokumentarischen Methode in einem Gegenstandsfeld verwiesen, das in besonderem Maße durch die Überlagerung von Anwendungs- und Wahrheitsorientierung geprägt ist. In der Auseinandersetzung mit vorliegenden Studien, in denen die Dokumentarische Methode genutzt wurde, um Schulentwicklungsprozesse zu erforschen, zeigt sich zugleich, dass die paradigmatischen Unterschiede zwischen zweckrationalen Modellen von Schulentwicklung und der rationalismuskritischen Position der praxeologischen Wissenssoziologie nicht in jedem Falle konsequent berücksichtigt werden. Am Ende des Beitrages werden vor diesem Hintergrund kursorisch Perspektiven und Fragen für die Fortentwicklung einer auf der praxeologischen Wissenssoziologie basierenden Schulentwicklungsforschung benannt.

Schlüsselwörter: Schulentwicklungsforschung, Praxeologische Wissenssoziologie, Rationalismuskritik, Bezugsprobleme der Theoriebildung zu Schulentwicklung, Überlagerung von Anwendungs- und Wahrheitsorientierung

School Improvement Research and Documentary Method. Relationships, requests, perspectives

Abstract

The focus of this paper is on contrasting and defining the relationships between the studies collected in this volume with regard to theoretical and methodological premises. It points to the potential of the documentary method in a field that is particularly characterised by the overlapping of an orientation towards application and truth. In the discussion of current studies in which the documentary method has been used to research school improvement processes, it becomes apparent at the same time that the paradigmatic differences between models of calculated purpose orientation in school improvement and the rationalism-critical position of praxeological sociology of knowledge are not always consistently taken into account. At the end of the article, against this background, brief perspectives and questions for the further development of school improvement research based on the praxeological sociology of knowledge are mentioned.

Keywords: school improvement research, praxeological sociology of knowledge, critique of rationalism, reference problems of theorising school improvement, overlapping of an orientation towards application and an orientation towards truth

Der Fokus des vorliegenden Beitrages richtet sich auf eine Reflexion der gegenstandstheoretischen und methodologischen Prämissen ausgewählter Studien der Schulentwicklungsforschung mit der Dokumentarischen Methode. Auf Basis einer Vergewisserung über die jeweiligen Schwerpunktsetzungen und Verhältnisbestimmungen in den Beiträgen dieses Sammelbandes werden Anfragen formuliert und Perspektiven entwickelt, denen zukünftig nachgegangen werden könnte.

Dem Vorgehen liegt zum einen die Beobachtung zugrunde, dass sich im Zuge der Ausdifferenzierung der Dokumentarischen Methode als praxeologische Wissenssoziologie verschiedene Herangehensweisen und Ausprägungen etabliert haben, die für die Forschungsgegenstände – hier verschiedene Aspekte und Facetten von Schulentwicklung – folgenreich sind. Dies soll mit Blick auf zentrale metatheoretische Kategorien und Prämissen ebenso wie mit Bezug auf die Beiträge dieses Bandes im Folgenden skizziert werden. Zum anderen ist in der Schulentwicklungsforschung das zu beobachten, was von Meseth (2014, S. 263) als ‚schwierige Doppelstellung‘ der Erziehungswissenschaft analysiert wurde, nämlich sowohl nutzenorientiert bzw. anwendungsbezogen zu sein als auch an „Theorien und Methoden der Wahrheitsfindung“ (ebd., S. 252) ausgerichtet (vgl. Asbrand, Hummrich, Idel & Moldenhauer, 2021; Lambrecht, 2021). Grundlagentheoretische Beiträge sind in der Schulentwicklungsforschung nach wie vor vergleichsweise selten (vgl. Asbrand et al. 2021; Maag Merki 2021; Emmerich /Maag-Merki 2014; Rolff 1998; Buhren /Rolff 2018). Davon ausgehend, dass ein zentrales Prinzip der Dokumentarischen Methode in der „Einklammerung des Geltungscharakters“ (Mannheim, 1980, S. 88 ff.; Bohnsack, 2014, S. 65) besteht, d. h. im Verzicht auf eine Bewertung der beobachteten Schulentwicklungspraxis, könnten in einer Dokumentarischen Schulentwicklungsforschung neue Perspektiven entstehen. Welche Perspektiven die in den Beiträgen dieses Bandes dargestellten Studien auf Schulentwicklung, Schulentwicklungsforschung sowie das darin angelegte Verhältnis von Anwendungs- und Wahrheitsorientierung einnehmen, soll daher genauer in den Blick genommen werden.

Dieser Beitrag ist folgendermaßen aufgebaut: Zunächst wird jeweils knapp sowohl auf Schulentwicklung und die Schulentwicklungsforschung (1) wie auch auf die Dokumentarische Methode und die praxeologische Wissenssoziologie (2) eingegangen. Auf diese Weise wird ein Rahmen geschaffen, der dann für eine Systematisierung der in den Beiträgen dieses Bandes vorgenommenen Fokussierungen und Verhältnisbestimmungen von gegenstandstheoretischen und methodologischen Prämissen und eine sich hieraus ergebende Anfrage an die Fortentwicklung einer praxeologisch-wissenssoziologischen Schulentwicklungsforschung (3) genutzt werden kann. Der Beitrag schließt mit einer Diskussion möglicher Perspektiven für die Schulentwicklungsforschung mit der Dokumentarischen Methode (4).

1. Perspektiven und Bezugsprobleme einer Schulentwicklungsforschung

Auf Basis der Beobachtung, dass Reformen auf Systemebene nicht die intendierten Ergebnisse erbrachten, wurde ab den 1980er Jahren begonnen, die Ge- und Misslingsbedingungen für Schulentwicklung zu fokussieren, um auf diesem Wege anwendungsbezogenes Wissen für eine Optimierung der Schulentwicklungspraxis zu generieren (vgl. Asbrand et al., 2021; Maag Merki, 2021). Dazu wurden zunächst vor allem Entwicklungsprozesse einzelner Schulen fokussiert und die „Schule als pädagogische Handlungseinheit“ (Fend 1986) und als Organisation (vgl. Rolff, 1991) gefasst. Für das, was als Schulentwicklungsprozess gerahmt und analysiert wurde, darauf verweist ein Blick auf die im „Handbuch Schulentwicklung“ (Bohl, Helsper, Holtappels & Schelle, 2010) versammelten Artikel, wurden diverse Konzeptionen etabliert, die zumeist auf Bereichstheorien gründen (vgl. Asbrand et al., 2021). Kramer (i.d.B.) hält mit Bezug auf Abs & Klein (2019) vor diesem Hintergrund zusammenfassend fest, dass der mit dem Begriff ‚Schulentwicklung‘ bezeichnete Forschungsgegenstand nicht eindeutig sei. Konstatiert werden könne lediglich, dass im Rahmen von Forschung zu Fragen der Schulentwicklung die – gleichwohl sehr unterschiedlich konzipierten – „institutionelle[n] Veränderungs- und Gestaltungsprozesse“ (Kramer i.d.B., S. 19) von Schule in den Blick genommen werden (vgl. Abs & Klein, 2019; Emmerich & Maag Merki, 2014; Maag Merki, 2021).

Da mit einer Konkretisierung dessen, was als ‚Schulentwicklung‘ begriffen werden kann, auch „eine empirisch fundierte Theorie der Schulentwicklung [bisläng, AM] ein Desiderat“ und damit „ein Projekt der Schulentwicklungsforschung“ (Asbrand et al., 2021, S. 3; vgl. Maag Merki, 2021) bleibt, identifizieren Asbrand et al. (2021) vier Bezugsprobleme, welche sich quer zu einer Reihe von Forschungsarbeiten übergreifend als für die Theoriebildung zur Schulentwicklung relevant erweisen. Dazu gehören:

- a. der Verweisungszusammenhang von Schulentwicklung und Schultheorie,
- b. „die Mehrdimensionalität und Vielschichtigkeit von Schule“,
- c. „die Relationalität des sozialen Geschehens im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen“ sowie
- d. das Verhältnis von Kontinuität und Wandel (Asbrand et al., 2021, S. 5).

Wie sich eine praxeologisch-wissenssoziologische Schulentwicklungsforschung dieser Bezugsprobleme annimmt und annehmen kann und durch welche zentralen Perspektiven auf soziale Ordnungsbildungsprozesse sie gekennzeichnet ist, wird – zumindest cursorisch – am Ende dieses Beitrages thematisiert.

Im Folgenden werden die in den Beiträgen des Bandes verwendeten metatheoretischen Begrifflichkeiten und methodologischen Grundlagen der Dokumentarischen Methode knapp in ihrem Zusammenhang dargestellt. Auf diese Weise können die jeweiligen Schwerpunktsetzungen anschließend aufgezeigt und zueinander relationiert werden.

2. Metatheoretische Kategorien und methodologische Grundlagen der Dokumentarischen Methode

Ausgehend von der Wissenssoziologie Karl Mannheims (1964, 1980) wurde die Dokumentarische Methode maßgeblich von Ralf Bohnsack ausgearbeitet (vgl. Bohnsack, 2014) und bis heute kontinuierlich weiterentwickelt. „Mannheim unterscheidet zwischen ‚Verstehen‘ und ‚Interpretieren‘“ (Bohnsack, 2014, S. 61) und verbindet damit „zwei fundamental unterschiedliche Modi der Erfahrung bzw. der Sozialität: die auf unmittelbarem Verstehen basierende ‚konjunktive‘ Erfahrung und die in wechselseitiger Interpretation sich vollziehende ‚kommunikative‘ Beziehung“ (ebd.). Diese Unterscheidung wird in der Dokumentarischen Methode aufgegriffen und findet in den Analyse-schritten der auf das theoretisch, reflexiv verfügbare Wissen gerichteten formulierenden und der auf das atheoretische, implizite Wissen gerichteten reflektierenden Interpretation ihre Entsprechung. Das konjunktive Wissen stellt ähnlich dem Habitus im Sinne Bourdieus den *modus operandi* der Herstellung sozialer Wirklichkeit dar und wird erfahrungsbasiert in der Handlungspraxis – etwa in spezifischen Milieus bzw. *konjunktiven Erfahrungsräumen* – angeeignet (vgl. Asbrand, 2014, S. 187). Bei den Kategorien des *Habitus* – auch bezeichnet als *Orientierungsrahmen im engeren Sinne* – und des konjunktiven Erfahrungsraums handelt es sich folglich um zentrale metatheoretische Begrifflichkeiten der Dokumentarischen Methode respektive der praxeologischen Wissenssoziologie (vgl. Bohnsack, 2017b, S. 238).

Um einen adäquaten Zugang zur Indexikalität unterschiedlicher konjunktiver Erfahrungsräume zu gewinnen und das implizite Wissen zu rekonstruieren, wird konsequent vergleichend vorgegangen und der Geltungscharakter der zu analysierenden sozialen Praxis eingeklammert (vgl. Bohnsack, 2014, S. 65). Die Intentionen, Motive und Common Sense-Theorien – die sogenannten *Orientierungsschemata* – der an einer sozialen Praxis beteiligten Akteur/innen ebenso wie institutionelle und organisationale Normen – so führt Bohnsack vor allem in neueren Veröffentlichungen aus (2017a; 2017b; 2020) – werden vornehmlich in ihrem Spannungsverhältnis zu den *Orientierungsrahmen* im engeren Sinne rekonstruiert. Bohnsack spricht in diesem Zusammenhang von einer *notorischen Diskrepanz zwischen propositionaler und performativer Logik*, zwischen Norm und Habitus und konstatiert: „Zum konjunktiven Erfahrungsraum [...] gehört nicht nur das aus der habitualisierten Praxis erwachsende Erfahrungswissen, also das konjunktive Wissen, sondern auch die Erfahrung eben dieser ‚Doppeltheit‘ [im Sinne Mannheims; AM], dieser notorischen Diskrepanz und des damit verbundenen Spannungsverhältnisses“ (Bohnsack, 2017b, S. 241). Der konjunktive Erfahrungsraum ist somit durch eine *Doppelstruktur* gekennzeichnet.

Diese Doppelstruktur des konjunktiven Erfahrungsraums potenziert sich, insofern sie grundsätzlich mehrdimensional angelegt ist (vgl. Bohnsack, 2017a). „Jeder interaktive Erfahrungsraum und jede Gruppe sowie jede Person hat teil an unterschiedlichen Erfahrungsräumen, so dass in jeder interaktiven Begegnung unterschiedliche Erfahrungsräume relationiert werden müssen – unter anderem solche generations-, bildungsmilieu- und genderspezifischer Art“ (Bohnsack, 2017b, S. 244). Um diese Komplexität und *Mehr-*

dimensionalität theoretisch zu fassen, werden in einigen Forschungszusammenhängen, in denen auf die Dokumentarische Methode zurückgegriffen wird, etwa in der dokumentarischen Organisationsforschung von Werner Vogd, Bezüge zu den Arbeiten Gottard Günthers zum systemtheoretischen Konzept der *Polykontextualität* hergestellt (vgl. Bohnsack, 2017b, S. 244). Da Schule in der Schulentwicklungsforschung – wie dargelegt – vielfach als Organisation gerahmt wird, spielen Überlegungen zur Mehrdimensionalität konjunktiver Erfahrungsräume – dies wird in den folgenden Abschnitten weiter ausgeführt – eine wichtige Rolle (vgl. Amling, 2021).

Eine weitere metatheoretische Kategorie, die für eine Schulentwicklungsforschung mit der Dokumentarischen Methode zu nennen ist, da ihr im Kontext von Organisationen konstitutive Bedeutung zukommt, ist diejenige der *konstituierenden (Fremd-)Rahmung* (vgl. Bohnsack, 2017b). Als konstituierende Rahmung bezeichnet Bohnsack die *organisationale Variante des Orientierungsrahmens im weiteren Sinne*. Mindestens für einen Teil der an einer Interaktion in Organisationen Beteiligten stellen Fremdrahmungen – im Sinne des Wortes – Rahmungen ihrer Praktiken dar, die fremd sind, die also nicht von ihnen selbst eingebracht wurden (vgl. Bohnsack, 2017a, S. 246). Werden Interaktionsteilnehmer/-innen als Gesamtpersonen mit einer solchen Fremdrahmung total identifiziert und die Konstruktionsprinzipien dieser Fremdrahmung und der Konstruktion totaler Identitäten invisibilisiert, so spricht Bohnsack (2017a) von der *Rahmungsmacht*.

In den obigen Ausführungen zu den metatheoretischen Kategorien der Dokumentarischen Methode und der praxeologischen Wissenssoziologie deutet sich an, dass diese mittlerweile weit ausdifferenziert ist und verschiedene Theorie- und Gegenstandsbezüge ermöglicht. Insbesondere an die Systemtheorie sensu Luhmann sowie an die mit Bourdieu verbundene Theorie des Habitus wird wiederholt angeschlossen. Auch die möglichen Datengrundlagen sind vielfältig – je nach Forschungsgegenstand werden neben Gruppendiskussionen, Interviews und Bildern (vgl. Bohnsack 2014) auch Video- und Audiographien der Interaktionspraxis in unterschiedlichen Zusammenhängen – etwa solche der Interaktionspraxis im Unterricht (vgl. Asbrand & Martens, 2018) – herangezogen. In Forschungsprojekten, in denen mit der Dokumentarischen Methode gearbeitet wird, wird in Abhängigkeit vom jeweiligen Forschungsgegenstand zumeist eine Auswahl möglicher metatheoretischer Schwerpunkte bzw. Differenzierungen getroffen. Welche dies im Feld der Schulentwicklungsforschung sind, soll nach einem Blick auf die Forschungsgegenstände der in diesem Band versammelten Projekte herausgearbeitet werden.

3. Verhältnisbestimmungen zwischen Schulentwicklung und Dokumentarischer Methode in den Beiträgen dieses Bandes

Auf welche Weise sich die vorliegenden Beiträge zum Gegenstand der ‚Schulentwicklung‘ (3.1) und zu den metatheoretischen Grundlagen der Dokumentarischen Methode (3.2) ins Verhältnis setzen und welche Verhältnisbestimmungen zwischen Schulentwicklung und Dokumentarischer Methode daraus entstehen (3.3), darauf richten sich die folgenden Ausführungen.

3.1 Perspektiven der Beiträge auf ‚Schulentwicklung‘

In Abschnitt eins wurde bereits thematisiert, dass das, was mit Schulentwicklung bezeichnet wird, nicht eindeutig sei (vgl. Kramer, i. d. B.). Dies zeigt sich auch in den Beiträgen dieses Bandes, in denen mehr oder minder explizit diverse Perspektiven auf den Gegenstand der Schulentwicklung eröffnet werden.

So verweisen Kallenbach & Dederig (i.d.B.) ähnlich wie Racherbäumer & Bremm (i.d.B.) etwa auf einen Begriff von Schulentwicklung, demzufolge diese einen evidenzbasierten Steuerungsprozess darstelle, dessen Realisierung in der Praxis einschließlich seiner konstatierten Wirksamkeitsdefizite mittels Dokumentarischer Methode nachgegangen werden könne. Racherbäumer & Bremm (i.d.B.) analysieren dazu, wie Schulleitungen datenbasierte Steuerungsimpulse bearbeiten. Kallenbach & Dederig (i.d.B.) rekonstruieren Gruppendiskussionen mit Vertreter/innen aus drei Schulen, in denen diese sich auf ‚Instrumente‘ evidenzbasierter Steuerung beziehen.

Eine Verknüpfung von Schulentwicklung mit Steuerungsideen erfolgt auch in der (impliziten) Bezugnahme auf das von Fend geprägte Konzept der ‚Rekontextualisierung‘, wie sie den Projekten von Köpfer, Wagner-Willi & Papke (i.d.B.) sowie von Miceli (i.d.B.) zugrunde liegt. In beiden Beiträgen wird die Umsetzung bzw. Übersetzung ausgewählter bildungspolitischer Entwicklungsvorhaben – etwa des neuen Lehrplans 21 im Verhältnis zu Integrationsanforderungen in der Schweiz oder des Pilotprojektes ‚Selbstständige Schule‘ in Hessen – in den Blick genommen. Köpfer et al. (i.d.B.) fokussieren auf die sich in der Form von Fremdrahmungen ergebenden „Inklusionsbedingungen“ (Weisser, 2017), welche sich aus der Umsetzung der Lehrplanreform ergeben. Miceli (i.d.B.) fragt explizit danach, wie die an dem Pilotprojekt ‚Selbstständige Schule‘ teilnehmenden Schulen die Reform „rekontextualisieren und welche Aushandlungsprozesse sowie Handlungslogiken sich dabei zeigen“ (ebd., S. 146).

Das Konzept der ‚Rekontextualisierung‘ findet auch im Beitrag von Asbrand & Martens (i.d.B.) Erwähnung, wird dort allerdings kritisch eingeordnet, insofern damit „zwar eine gewisse Eigensinnigkeit der ‚Empfänger‘ des kommunizierten Wissens angenommen wird, indem deren kontextbedingten Adaptionen und Modifikationen in Rechnung gestellt werden, [...] das zu implementierende Wissen von den ‚Anwendern‘ [allerdings; AM] auf die eine oder andere Art aufgenommen und praktisch genutzt werden soll“ (Asbrand & Martens, i.d.B., S. 224f.). „Rekontextualisierung“ impliziert gemäß Asbrand & Martens (i.d.B.) – ähnlich den Ideen des Transfers oder der Implementation – konzeptionell eine Hierarchisierung bildungspolitischen, bildungsadministrativen und auch wissenschaftlichen Wissens gegenüber demjenigen der Schulpraxis, womit die Berücksichtigung der Standortgebundenheit unterlaufen wird. Asbrand & Martens (i.d.B.) gehen daher stattdessen von Schulentwicklung als einem „Prozess der Selbstorganisation innerhalb der Einzelschule“ (ebd., S. 220) aus und setzen sich vor dem Hintergrund dieses Verständnisses mit dem Verhältnis von Schulentwicklung und Schulentwicklungsforschung respektive Schulpraxis und Wissenschaft auseinander.

Sowohl im Beitrag von Kamm (i.d.B.) als auch in den Ausführungen von Paseka & Hinzke (i.d.B.) wird auf die Annahme von „Schule als pädagogische[r] Handlungsein-

heit“ rekurriert, wie sie von Fend (1986) geprägt wurde und in ähnlicher Weise auch der Perspektive auf „Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen“ von Rolff (1991) zugrunde liegt. Die Annahme von „Schule als pädagogische[r] Handlungseinheit“ fungiert im Schulentwicklungsdiskurs seit geraumer Zeit als empirischer wie normativer Referenzpunkt (vgl. Lambrecht 2021, 92). In der Studie von Kamm spielt die Annahme Fends insofern eine Rolle, als dass die Relevanz „gemeinsame[r] pädagogische[r] Vorstellungen innerhalb der Schuleinheit“ (Kamm i.d.B., S. 59) herausgestellt wird, vor deren Hintergrund der Frage nach dem Vorhandensein kollektiver Orientierungen im Hinblick auf Bildungsgerechtigkeit bzw. auf das Verhältnis von Förderung und Selektion ebenso nachgegangen wird wie dem Vorhandensein von Spannungsverhältnissen aufgrund divergierender Orientierungen. Paseka & Hinzke (i.d.B.) richten den Fokus auf geteilte theoretische wie handlungsleitende Wissensbestände und deren Veränderung, indem sie „Schulentwicklungsprozesse [als] kollektive Lernprozesse“ (Paseka & Hinzke i.d.B., S. 164) begreifen und diese im Zusammenhang mit der Implementierung einer videobasierten Lernplattform rekonstruieren. Zugleich betonen sie die Unvorhersehbarkeit und Komplexität von Schulentwicklungsprozessen, vor deren Hintergrund klar planbare und kausale Modelle fraglich erscheinen und sie werfen die Frage nach der Bedeutung von Ungewissheit für die angestrebten Entwicklungsprozesse auf.

Ähnlich wie Paseka & Hinzke verweist auch Hertel (i.d.B.) in seinem Beitrag auf einen Begriff von Schulentwicklung in Anlehnung an Rolff (2010) und stellt die darin enthaltene Idee „der ‚Machbarkeit‘ der Forderungen nach einer bewusst-reflexiven Schulentwicklung“ (Hertel, i.d.B., S. 113) auf Basis seiner Forschungsergebnisse zugleich infrage. Er hebt hervor, dass bezüglich der Schule als Institution eine hohe Beharrungskraft gegenüber Veränderungen im Sinne einer migrationsgesellschaftlichen Öffnung zu beobachten sei, welche „auf die Verankerung der Schule in nationalstaatlichen Strukturen mit den diesen innewohnenden Normalitätserwartungen“ verweise (Hertel, i.d.B., S. 98).

Die Zurückweisung der Annahme von Schulentwicklung als eines rational machbaren Veränderungsprozesses und die Betonung der ‚Komplexität‘ von Schulentwicklungsprozessen ist auch im Falle des Beitrages von Zala-Mezö, Häbig, Egli, Müller-Kuhn & Strauss (i.d.B.) ein zentrales Anliegen. Zala-Mezö et al. (i.d.B.) verknüpfen die Beobachtung der ‚Komplexität‘ von Schulentwicklungsprozessen mit Fragen nach der Relationierung der Praxis von Schulentwicklung zu den jeweiligen Perspektivierungen von Schülerpartizipation in den untersuchten Schulen respektive Lehrer /innengruppen.

Im Unterschied zu den Beiträgen von Kamm (i.d.B.) und Paseka & Hinzke (i.d.B.), in denen Schulen als Handlungseinheiten ausgewiesen wurden, betont Goldmann (i.d.B.) eine Perspektive auf Schulen, der zufolge diese „nicht als homogene Einheiten“ (ebd., S. 38) einzuordnen seien, sondern in Anlehnung an Luhmann (2000 zitiert nach Goldmann, i.d.B.) als polykontexturale und entscheidungsbasierte Organisationen begriffen werden könnten, „die sich fortwährend an die gesellschaftliche Umwelt und Entwicklungen im Unterricht anpassen“ (Goldmann, i.d.B., S. 42). Schulentwicklungsprozesse beschreibt Goldmann als „inhaltlich konflikthafte Aushandlungen um [...] strukturelle[] Veränderungen“ (ebd., S. 42). In der Art und Weise, wie diese Aushandlungsprozesse gestaltet seien, wie zwischen verschiedenen Kontexturen vermittelt werde, zeigten

sich verschiedene ‚Komplexitätsstufen‘ (vgl. Goldmann, i.d.B., S. 42), die analysiert werden können.

Wie Goldmann (i.d.B.) problematisiert auch Katenbrink (i.d.B.) die Annahme von Schule als pädagogischer Handlungseinheit, wie sie u. a. der Schulinspektion zugrunde gelegt wird. Anders als Goldmann (i.d.B.) geht sie in der Folge jedoch nicht zuletzt der Frage nach, welche funktionalen Umgangsweisen auf Seiten von Schulen entwickelt werden, die durch die Schulinspektion in besonderer Weise als Kollektiv mit spezifischen Entwicklungsbedarfen adressiert wurden.

Die Frage, wie es zu schulischen Entwicklungsprozessen kommen kann und wodurch sich diese Entwicklungsprozesse auszeichnen, wird – so kann zusammenfassend festgehalten werden – folglich auf verschiedene Weise diskutiert. Die Annahme, dass Schulentwicklung idealtypisch durch externe Impulse, etwa seitens der Bildungspolitik und Bildungsadministration oder konkreter durch die in Evaluationen generierten Daten, initiiert und von der einzelnen „Schule als pädagogische[r] Handlungseinheit“ ausgestaltet werde, dominiert. Dabei wird wiederholt sowohl auf Beharrungstendenzen der Schule als Organisation und als Institution ebenso wie auf die Vielschichtigkeit dessen verwiesen, was infolge derartiger Impulse in der schulischen Praxis geschieht. Unterschiede zeigen sich in den Beiträgen im Hinblick auf die Zurückweisung der mit programmatischen Konzepten von Schulentwicklung einhergehenden Vorstellungen von Wert- und Zweckrationalität sowie von Konsens (vgl. Goldmann 2017). Das Verhältnis von Schulentwicklung und Schulentwicklungsforschung wird lediglich in einem Beitrag thematisiert (vgl. Asbrand & Martens i.d.B.) und soll mit Bezug auf das Potenzial der Dokumentarischen Methode für die Schulentwicklungsforschung am Ende dieses Beitrages noch einmal aufgegriffen und diskutiert werden.

Zunächst wird im Folgenden nachgezeichnet, welchen Facetten und metatheoretischen Kategorien der Praxeologischen Wissenssoziologie und der Dokumentarischen Methode in den dargestellten Projekten besondere Relevanz zukommt und wie sie zu den jeweiligen Darstellungen von Schulentwicklung in Relation stehen.

3.2 Metatheoretische Kategorien und Varianten der Dokumentarischen Methode

In den Beiträgen dieses Bandes werden auch im Hinblick auf die metatheoretischen Kategorien und Varianten der Dokumentarischen Methode in der Schulforschung variierende Akzente gesetzt. Als Datengrundlage wird fast ausschließlich auf Gruppendiskussionen mit Lehrer/innen sowie Interviews mit Lehrer/innen oder Schulleitungen zurückgegriffen. Lediglich in den Beiträgen von Kramer (i.d.B.) sowie von Asbrand & Martens (i.d.B.) wird die Relevanz anderer Datensorten wie Unterrichtsbeobachtungen oder Gruppendiskussionen mit Schüler/innen angesprochen und es werden die Orientierungsrahmen von Schüler/innen benannt, über die ergänzende Einsichten in Schulentwicklungsprozesse gewonnen werden können.

Alle Beiträge verweisen auf die zentrale Differenz zwischen kommunikativem und konjunktivem Wissen und analysieren verschiedene Formen von Spannungsverhältnis-

sen. Während die Rekonstruktionen der Projekte von Katenbrink (i.d.B.) und Miceli (i.d.B.) vor allem auf die Typisierung von Orientierungsrahmen im engeren Sinne ausgerichtet sind, zielen die Analysen von Hertel (i.d.B.), Kallenbach & Dederig (i.d.B.), Kamm (i.d.B.), Köpfer et al. (i.d.B.), Paseka & Hinzke (i.d.B.), Racherbäumer & Bremm (i.d.B.) und Zala-Mezö et al. (i.d.B.) zugleich auf die Rekonstruktion der notorischen Diskrepanz zwischen Norm und Habitus bzw. zwischen propositionaler und performativer Logik. Von der Rekonstruktion dieser notorischen Diskrepanz wird von mehreren Autor/innen angenommen, dass es sich „um eine für Prozesse der Veränderung und Gestaltung besonders bedeutsame Forschungsperspektive“ (Kramer, i.d.B., S. 29) handle, insofern sie Spannungen zwischen Programmatik und Praxis sowie zwischen administrativen, bildungspolitischen und gesellschaftlichen Reformimpulsen und deren variierende Bearbeitung in einzelnen Schulen zu beobachten erlaube.

Kallenbach & Dederig (i.d.B.) fügen der Rekonstruktion der notorischen Diskrepanz über eine Veränderung des Vorgehens der Dokumentarischen Methode mit Bezug auf die ‚Weltbeziehungstheorie‘ (Rosa 2016) eine Differenzierung an. Kramer (i.d.B.) fragt bezüglich der Annahme einer notorischen Diskrepanz, inwiefern diese nicht eine Vereinseitigung möglicher Konstellationen zwischen Habitus und Orientierungsschema zur Folge habe, schließlich seien mit Bezug auf Bourdieus Theorem der kulturellen Passung nicht zuletzt auch affirmative und harmonische Relationierungen möglich (vgl. auch Kramer 2015, 2018).

In den Beiträgen von Hertel (i.d.B.), von Köpfer et al. (i.d.B.) sowie von Paseka & Hinzke (i.d.B.) wird die Analyse unter anderem auf die konstituierende Rahmung bzw. im Falle des Projektes von Hertel (i.d.B.) auf die Rahmungsmacht ausgerichtet. Die Dokumentarische Methode wird damit organisationstheoretisch perspektiviert. Köpfer et al. (i.d.B.) versprechen sich von der Analyse konstituierender Rahmungen mit Blick auf die Erforschung inklusiver Schulentwicklung eine Möglichkeit, Inklusion „als handlungspraktische Anforderung zur Transformation pädagogischer Praxis in Organisationen“ (Köpfer et al., i.d.B., S. 93) zu rekonstruieren und „einen Bezug herzustellen zu Prozessen der Professionalisierung“ (ebd.). Hertel (i.d.B.) nutzt das Konzept der Rahmungsmacht, um schulische Differenzkonstruktionen zu analysieren. Er beobachtet das Prozessieren von Rahmungsmacht in den handlungsleitenden Orientierungen pädagogischer Akteur/innen.

Die Beiträge von Asbrand & Martens (i.d.B.) ebenso wie von Goldmann (i.d.B.) beziehen sich jeweils auf spezifische Ansätze der Dokumentarischen Methode und diskutieren deren Passung zu Anliegen der Schulentwicklungsforschung. Sie veranschaulichen ihre Überlegungen exemplarisch an Daten aus der eigenen Forschungspraxis. So widmen sich Asbrand & Martens (i.d.B.) der dokumentarischen Evaluationsforschung und thematisieren deren Potenziale sowohl für die Schul- und Unterrichtsentwicklung als auch für die Gestaltung des Verhältnisses zwischen Wissenschaft und Schulpraxis. Sie stellen heraus, dass es der „Anerkennung der je eigenen Dignität von Forschungs- und Alltagspraxis“ ebenso bedürfe wie der „damit verbundene Enthaltensamkeit der Forschenden gegenüber Bewertungen der Praxis“ (Asbrand & Martens, i.d.B., S. 232). Um Forschungsergebnisse für Schulentwicklungsprozesse zugänglich und nützlich zu machen,

sei es darüber hinaus erforderlich über Rückmeldegespräche Responsivität im Umgang mit den Forschungsergebnissen zu schaffen. Goldmann (i.d.B.) richtet den Blick auf das Konzept der Polykontextualität, von dem er annimmt, dass es in besonderer Weise ermögliche, das Prozessieren diverser Kontexturen in Schule als Organisation auch hinsichtlich ihrer Differenzen und Widersprüchlichkeiten zu erfassen. Er wirft die Frage auf, inwiefern die Kontexturanalyse mit der Relevanz des Konjunktiven in ‚klassisch dokumentarischen Perspektiven‘ (Goldmann, i.d.B., S. 43) vereinbar sei.

In den Beiträgen des vorliegenden Bandes werden nicht lediglich verschiedene metatheoretische Kategorien der praxeologischen Wissenssoziologie aufgegriffen, vielmehr werden diese in einigen Beiträgen mit weiteren sozialtheoretischen Bezügen verbunden oder es werden spezifische, sozialtheoretische Akzentuierungen vorgenommen:

Kramer (i.d.B.) greift in seinem Beitrag etwa das Verhältnis der praxeologischen Wissenssoziologie *sensu* Bohnsack zur Theorie der Praxis Bourdieus auf. Vor dem Hintergrund einer Auseinandersetzung mit dem Verhältnis der beiden theoretischen Ansätze formuliert er Anfragen an die praxeologische Wissenssoziologie, vor allem an die darin enthaltene Perspektive auf Struktur. Letzterer komme in der Schulentwicklungsforschung deshalb Bedeutung zu, weil es gerade in der Schulentwicklungsforschung darum gehe, Kontinuität *und* Veränderung zu erfassen und ihre „Relationierung [...] empirisch aufzuschließen“ (Kramer i.d.B., S. 19).

Auf eine andere praxistheoretische Perspektive beziehen sich Zala-Mezö et al. (i.d.B.), wenn Sie zunächst mit Reckwitz argumentieren, dass es um die Praktik als zentrale analytische Kategorie gehe. Zala-Mezö et al. (i.d.B.) übersetzen diese praxistheoretische Perspektive, welche auch deshalb besonders interessant erscheint, weil sie das Zusammenspiel von Kontinuität und Wandel zu fassen erlaubt, methodologisch in die praxeologische Wissenssoziologie, hinsichtlich derer sie davon ausgehen, dass sie über Orientierungsrahmen und konjunktive Erfahrungsräume hinaus auch Praktiken rekonstruierbar mache. Das Verhältnis einer praxeologisch-wissenssoziologischen zu einer solchen praktikentheoretischen Perspektive auf Schulentwicklung ausführlicher auszuloten, könnte für die Rekonstruktion von Schulentwicklungsprozessen aufschlussreich sein.

Von mehreren Autor/innen wird an Konzepte der Systemtheorie Luhmanns angeschlossen, so beispielsweise um Schulen als entscheidungsbasierte Organisation (Luhmann 2000) zu begreifen. Goldmann nutzt zudem den „formallogischen Ansatz der Polykontextualität von Gotthard Günther (1979)“ (Goldmann, i.d.B., S. 40) und den darauf basierenden methodologischen Ansatz der Kontexturanalyse, um die Primärreferenz der Analyse organisationaler Aushandlungsprozesse zu verschieben und auf diese Weise – so führt er aus – die Konflikthaftigkeit und Widersprüchlichkeit des Geschehens präziser zu fassen (vgl. ebd.).

Kallenbach & Dederich (i.d.B.) geben an, mithilfe der Weltbeziehungstheorie von Rosa (2016) der beobachteten Entfremdung zwischen den Ebenen der Einzelschule und der Bildungstheorie besser gerecht zu werden, ohne Resonanzbeziehungen aus dem Blick zu verlieren. In ihrer Verknüpfung von Weltbeziehungstheorie und praxeologischer Wissenssoziologie machen sie systematische Parallelen und jeweilige Ergänzungen aus, die hier in der gebotenen Kürze nicht hinsichtlich ihrer Tragfähigkeit diskutiert werden

können. Im Ergebnis verweisen Kallenbach & Dederling (i.d.B.) auf Perspektiverweiterungen für die Schulentwicklungsforschung u. a. in der Form einer „Ergänzung von Erklärungsansätze[n] zum Wirksamkeitsdefizit der evidenzbasierten Steuerung“ (Kallenbach & Dederling, i.d.B., S. 191).

3.3 Zusammenfassung der Verhältnisbestimmungen und eine Anfrage

In der Zusammenschau der Verknüpfung von Fragen der Schulentwicklungsforschung mit den metatheoretischen Kategorien und Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie, wie sie in den Beiträgen vorgenommen wurde, zeigt sich, dass nicht von *einer* dokumentarischen Schulentwicklungsforschung gesprochen werden kann. Die Projekte, welche in den Beiträgen dargestellt werden, generieren interessante Ergebnisse, die in zukünftigen Studien erweitert und weitergehend kontrastiert werden könnten.

Zwar wird als besonderes Potenzial wiederholt angemerkt, dass die Erforschung von Schulentwicklung mit der Dokumentarischen Methode erlaube, die mit tradierten Konzepten von Schulentwicklung verbundene Programmatik zu hinterfragen. Über die Bestimmung der Forschungsgegenstände – etwa die Ermöglichung eines besseren Verständnisses mangelnder Wirksamkeit von Steuerungsmaßnahmen – kommt es allerdings dazu, dass die paradigmatischen Unterschiede zwischen zweckrationalen Modellen von Schulentwicklung und der rationalismuskritischen Position der praxeologischen Wissenssoziologie nicht in jedem Falle konsequent berücksichtigt werden. Hier könnte es notwendig sein, weniger an bestehende gegenstandstheoretische Positionen anzuschließen, als diese vielmehr in einem systematisch praxeologisch-wissenssoziologischen Forschungsprozess erst sukzessive zu entwickeln (wie es in einigen der Beiträge durchaus auch geschieht).

4. Perspektiven für eine dokumentarische Schulentwicklungsforschung

Eine solche Verschiebung der AnalyseEinstellung ermöglicht, „die implizite Klugheit der Akteur/inn/e/n im Forschungsfeld“ (Bohnsack, 2018, 216) stärker anzuerkennen und die Grenzen der in der Rekonstruktion von Schulentwicklung gewonnenen Einsichten und ihre Standortgebundenheit zu berücksichtigen. Sollen Forschungsergebnisse einen Anwendungsbezug haben, so geht es Bohnsack zufolge primär darum, „den Akteur/inn/e/n im Forschungsfeld [...] ihre eigene Handlungslogik vor Augen zu führen [...], um damit aufzuzeigen, in welcher Weise ihre impliziten handlungsleitenden [...] Wissensbestände zugleich die Potenziale und Kompetenzen wie auch die Grenzen ihrer Handlungspraxis bestimmen“ (Bohnsack, 2018, S. 223). Die Forscher/innen enthalten sich einer Bewertung des rekonstruierten Schulentwicklungsgeschehens (vgl. Asbrand, 2014).

Sollen im Sinne einer Grundlagenforschung zur Schulentwicklung Beiträge zu einer praxeologisch-wissenssoziologisch fundierten Theorie der Schulentwicklung geliefert werden, so kann die Berücksichtigung von Bezugsproblemen einen Rahmen für die Sys-

tematisierung bieten. Die von Asbrand et al. (2021) angeführten Bezugsprobleme einer Theoriebildung zu Schulentwicklung betreffend zeigt sich:

- Eine ausdifferenzierte praxeologisch-wissenssoziologische Konzeption von Schule als Institution und als spezifische, pädagogische Organisation, welche Transformationsprozesse einschließt, bleibt weiterhin ein Desiderat. Zwar liegen mit den Konzepten der konstituierenden Rahmung und der Rahmungsmacht metatheoretische Begrifflichkeiten vor, die für die Erfassung von Schule als Organisation eine zentrale Rolle spielen (vgl. u. a. Bohnsack 2017a, 2020), deren potentielle Veränderungsprozesse bleiben metatheoretisch – beispielsweise in einer dokumentarischen Schulentwicklungsforschung – allerdings genauer auszuarbeiten. Auch wären die Konzepte der konstituierenden Rahmung und der Rahmungsmacht hinsichtlich des „gesellschaftlichen Implikationsverhältnisses von Schule“ (Tillmann 1987, S. 8) zu diskutieren.
- In Bezug auf die mehrfache Mehrdimensionalität von Schule hat Amling (2021) erste Überlegungen vorgelegt, wie die Vielschichtigkeit von Schule als Organisation mittels einer praxeologisch-wissenssoziologisch gerahmten Heuristik konzipiert werden könnte und es existieren vereinzelt Projekte, in denen Schulreformen einer mehr Ebenenanalytischen Rekonstruktion unterzogen werden (vgl. z. B. Nohl & Somel, 2019). Eine metatheoretische Systematisierung mit Bezug auf Schulentwicklungsprozesse und die Relationierung mit der Bearbeitung weiterer Bezugsprobleme der Theoriebildung zu Schulentwicklung steht jedoch aus.
- Auch die Relationalität des sozialen Geschehens im Kontext von Schulentwicklungsprozessen ist erst in Ansätzen erforscht und in ihrer Dynamik kaum berücksichtigt. Nur in Ausnahmefällen wird bislang auf in situ-Daten zurückgegriffen, die vor dem Hintergrund der „Primordialität des *Performativen*“ (Bohnsack, 2018, S. 213; Hervorhebung im Original) in der genetischen AnalyseEinstellung der Dokumentarischen Methode für dieses Bezugsproblem besonders vielversprechend scheinen, jedoch auch für weitere Bezugsprobleme und Perspektiven eine aufschlussreiche Grundlage bilden könnten.
- Weiter auszuarbeiten wäre darüber hinaus, wie sich Transformationen von Schule und von habituellen Orientierungen der an Schule Beteiligten, wie sie für die Schulforschung bedeutsam sind, um sowohl Bildungs- und Lernprozesse als auch Wandlungsprozesse des Schulhaltens fokussieren zu können, auch in ihrem Verhältnis zueinander fassen und so rekonstruieren lassen, dass das Zusammenspiel von Kontinuität und Wandel deutlich wird, welches Schulentwicklungsprozesse auszeichnet. Wann wird die Transformation einzelner Orientierungsrahmen zu einem Einfallstor für die Veränderung einer konstituierenden Rahmung? Wie lassen sich Transformationen – eventuell auch ohne einen Längsschnitt – im Prozess rekonstruieren?

In der Bestimmung der genannten Bezugsprobleme in einer praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive ist die Relevanz der Aspekthaftigkeit einer dokumentarischen Schulentwicklungsforschung hervorzuheben und über die systematische Operation mit Vergleichshorizonten zu berücksichtigen.

Die damit knapp benannten Perspektiven für eine dokumentarische Schulentwicklungsforschung versprechen einen produktiven Umgang mit der die Schulentwicklungsforschung im besonderen Maße bestimmenden Herausforderung der Gleichzeitigkeit von Nutzen- und Wahrheitsorientierung. Gleichzeitig scheint gerade die Komplexität der Schulentwicklungsforschung prädestiniert, für die Fortentwicklung praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektiven zentrale Fragen aufzuwerfen, denen es über die Rekonstruktion von Rekonstruktionen weiter nachzugehen gilt.

Literatur

- Abs, H. J. & Klein, E. D. (2019). Schulentwicklung. In M. Harring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 677–687). Münster und New York: Waxmann.
- Amling, S. (2021). Schulorganisationen als mehrdimensionale Gebilde – Konzeptionelle und methodologische Überlegungen zur Erforschung von Lernprozessen in und von Schulen aus der Perspektive einer praxeologischen Wissenssoziologie. In A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule* (S. 139–158). Wiesbaden: Springer VS.
- Asbrand, B. (2014). Die dokumentarische Methode in der Governance-Forschung. Zur Rekonstruktion von Rekontextualisierungsprozessen. In: K. Maag Merki, R. Langer, H. Altrichter (Hrsg.), *Educational Governance als Forschungsperspektive* (S. 183–205). Wiesbaden: Springer VS.
- Asbrand, B., Hummrich, M., Idel, T.-S. & Moldenhauer, A. (2021). Bezugsprobleme von Schulentwicklung als Theorieprojekt. Zur Einleitung in diesen Band. In A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule* (S. 1–16). Wiesbaden: Springer VS.
- Asbrand, B. & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Asbrand, B. & Martens, M. (i.d.B.). Zum Verhältnis von Wissenschaft und Schulpraxis: Potenziale der dokumentarischen Evaluationsforschung für die Schul- und Unterrichtsentwicklung. In E. Zala-Mezö, J. Häbig & N. Bremm (Hrsg.), *Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung* (S. 217–235). Münster: Waxmann.
- Bohl, T., Helsper, W., Holtappels, H. G. & Schelle, C. (Hrsg.) (2010). *Handbuch Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (9. Auflage). Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag.
- Bohnsack, R. (2017a). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2017b). Konjunktiver Erfahrungsraum, Regel und Organisation. In S. Amling & W. Vogd (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie* (S. 233–259). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2018). Rekonstruktion, Rationalismuskritik und Praxeologie. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden* (S. 211–226). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive*. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Buhren, C. G. & Rolff, H.-G. (2018). *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung* (2. Auflage). Weinheim: Beltz.

- Emmerich, M. & Maag Merki, K. (2014). Die Entwicklung von Schule. Theorie – Forschung – Praxis. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online. Fachgebiet/Unterüberschrift: Erziehungs- und Bildungssoziologie, Makrosoziologische Analysen: Funktionen, Strukturen und Institutionen*, 1–35. <https://doi.org/10.3262/EEO20140338>.
- Fend, H. (1986). „Gute Schulen – schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *Die Deutsche Schule*, 78(3), 275–293.
- Goldmann, D. (2017). *Programmatik und Praxis der Schulentwicklung. Rekonstruktionen zu einem konstitutiven Spannungsverhältnis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Goldmann, D. (i.d.B.). Kontexturale Schulentwicklungsforschung – ein Vorschlag zur Beobachtung reflexiver Verschränkungen schulischer Aushandlungsprozesse. In E. Zala-Mezö, J. Häbig & N. Bremm (Hrsg.), *Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung* (S. 37–55). Münster: Waxmann.
- Hertel, T. (i.d.B.). Rahmungsmacht und Differenz. Ungleichheitskonstruktionen in der (marginalisierten) Schule der Migrationsgesellschaft. In E. Zala-Mezö, J. Häbig & N. Bremm (Hrsg.), *Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung* (S. 97–119). Münster: Waxmann.
- Kallenbach, L. & Dederich, K. (i.d.B.). Evidenzbasierte Steuerung als Entfremdungszone? Zur Rekonstruktion von (Welt-)Beziehungen in der evidenzbasierten Steuerung des Schulsystems. In E. Zala-Mezö, J. Häbig & N. Bremm (Hrsg.), *Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung* (S. 177–195). Münster: Waxmann.
- Kamm, C. (i.d.B.). Vorstellungen von Bildungsgerechtigkeit als kollektive Orientierungen? Die Rekonstruktion von Kollektivität/Divergenz in Primarschulen in benachteiligten Lagen. In E. Zala-Mezö, J. Häbig & N. Bremm (Hrsg.), *Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung* (S. 59–75). Münster: Waxmann.
- Katenbrink, N. (i.d.B.). Wie bearbeiten schulische Akteure diskursiv Schulinspektion und deren Erwartungen? Ein möglicher Beitrag rekonstruktiver Sozialforschung zur Schulentwicklungsforschung. In E. Zala-Mezö, J. Häbig & N. Bremm (Hrsg.), *Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung* (S. 199–215). Münster: Waxmann.
- Köpfer, A., Wagner-Willi, M. & Papke, K. (i.d.B.). Dokumentarische Methode und inklusive Schulentwicklung. In E. Zala-Mezö, J. Häbig & N. Bremm (Hrsg.), *Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung* (S. 77–96). Münster: Waxmann.
- Kramer, R.-T. (2015b): Dokumentarische Methode und Objektive Hermeneutik im Vergleich – Zugleich ein Versuch der Schärfung einer Rekonstruktionsmethodologie. *Sozialersinn*, 16(2), 167–197.
- Kramer, R.-T. (2018). Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion. Methodologische Überlegungen zu einer neuen Methode der Habitushermeneutik. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden* (S. 243–267). Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, R.-T. (i.d.B.). Dokumentarische Schulentwicklungsforschung? Potenziale und Limitierungen einer praxeologisch-wissenssoziologischen Erforschung von institutionellen Veränderungs- und Gestaltungsprozessen. In E. Zala-Mezö, J. Häbig & N. Bremm (Hrsg.), *Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung* (S. 17–35). Münster: Waxmann.
- Lambrecht, M. (2021). Schultheoretische Performativität. Wissenschaftstheoretische Überlegungen zur „Handlungseinheit Schule“. In A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule* (S. 89–112). Wiesbaden: Springer VS.
- Luhmann, N. (2011). *Organisation und Entscheidung*. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.

- Maag Merki, K. (2021). Schulentwicklungsforschung. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung*. Wiesbaden: Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_71-1#DOI
- Mannheim, K. (1964). *Wissenssoziologie*. Berlin, Neuwied: Luchterhand.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Meseth, W. (2014). Erziehungswissenschaft als sozialwissenschaftliche Disziplin. Überlegungen zur Normativität in der empirischen Forschung. In N. Ricken, H.-C. Koller & E. Keiner (Hrsg.), *Die Idee der Universität – revisited* (S. 249–268). Wiesbaden: Springer VS.
- Miceli, N. (i.d.B.). Schulentwicklung zwischen Autonomie und heteronomen Rahmen – Rekontextualisierungsprozesse im Kontext der Bildungsreform „Selbstständige Schule“. In E. Zala-Mezö, J. Häbig & N. Bremm (Hrsg.), *Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung* (S. 143–158). Münster: Waxmann.
- Nohl, A.-M. & Somel, R. N. (2016). *Education and Social Dynamics: A Multilevel Analysis of Curriculum Change in Turkey*. [Studies in Curriculum Theory Series]. London/New York: Routledge.
- Racherbäumer, K. & Bremm, N. (i.d.B.). Jenseits kategorialer Kriterien des Messbaren. Dateninduzierte Schulentwicklung als Strategie der Neuen Steuerung aus Sicht von Schulleitungen. In E. Zala-Mezö, J. Häbig & N. Bremm (Hrsg.), *Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung* (S. 237–257). Münster: Waxmann.
- Rolff, H.-G. (1991). Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen? Theorien und Indikatoren von Entwicklungsprozessen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 37(6), 866–886.
- Rolff, H.-G. (1998). Entwicklung von Einzelschulen. Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung – Ein Versuch Schulentwicklung zu systematisieren. *Jahrbuch der Schulentwicklung*, 10, 295–326.
- Rolff, H.-G. (2010). Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 29–36). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Rosa, H. (2016). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- Paseka, A. & Hinzke, J.-H. (i.d.B.). Konjunktive Erfahrungsräume an Schulen und ihre Bedeutung für Schulentwicklungsprozesse. Zwischen Suche nach Gewissheiten und Akzeptanz von Ungewissheiten. In E. Zala-Mezö, J. Häbig & N. Bremm (Hrsg.), *Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung* (S. 159–176). Münster: Waxmann.
- Tillmann, K.-J. (1987). Theorie der Schule – eine Einführung. In K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Schultheorien* (S. 7–18). Hamburg: Bergmann und Helbig.
- Weisser, J. (2017). *Konfliktfelder schulischer Inklusion und Exklusion im 20. Jahrhundert*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Zala-Mezö, E., Häbig, J., Egli, J., Müller-Kuhn, D. & Strauss, N.-S. (i.d.B.). Schulinterne Aushandlung der Anforderung Lernende partizipieren zu lassen – Welche Schulentwicklungschancen entstehen? In E. Zala-Mezö, J. Häbig & N. Bremm (Hrsg.), *Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung* (S. 123–142). Münster: Waxmann.

Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Barbara Asbrand ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Allgemeine Didaktik und Schulentwicklung an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Unterrichtsforschung, Schulentwicklungsforschung, Zusammenarbeit zwischen Praxis und Forschung.
Kontakt: b.asbrand@em.uni-frankfurt.de

Prof. Dr. Nina Bremm ist Professorin für Schulentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Forschungsschwerpunkte sind: (Re-) Produktion sozialer Ungleichheit in Bildungsinstitutionen, sowie Schul- und Bildungssystementwicklungsforschung.
Kontakt: nina.bremm@phzh.ch

Prof. Dr. Kathrin Dederling ist Inhaberin des Lehrstuhls Bildungsinstitutionen und Schulentwicklung an der Universität Erfurt. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Schulentwicklungsforschung, Educational Governance und Seiten-/Quereinsteigende in den Lehrerberuf.
Kontakt: kathrin.dederling@uni-erfurt.de

Johanna Egli ist wissenschaftliche Mitarbeiterin des Zentrums für Schulentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Schulentwicklungsforschung, Partizipation von Schülerinnen und Schülern und Zusammenarbeitsformen zwischen Praxis und Forschung.
Kontakt: johanna.egli@phzh.ch

Dr. Daniel Goldmann ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Eberhard Karls Universität Tübingen. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Schulentwicklung, Lehrkräfteprofessionalität und unterrichtliche Vermittlungs- und In-/Exklusionsprozesse.
Kontakt: daniel.goldmann@uni-tuebingen.de

Dr.in Julia Häbig ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Zentrum für Schulentwicklung der Pädagogischen Hochschule Zürich. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Schulentwicklungsprozesse, Partizipation von Schülerinnen und Schülern, Kooperation von Forschung und Schulpraxis.
Kontakt: julia.haebig@phzh.ch

Dr. Thorsten Hertel ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft der Fakultät für Bildungswissenschaften an der Universität Duisburg-Essen.

Seine Arbeit- und Forschungsschwerpunkte sind: Schulforschung mit einem Fokus auf macht- und ungleichheitsanalytische Perspektiven, Schule im urbanen Raum sowie rekonstruktive Forschungsmethoden.

Kontakt: thorsten.hertel@uni-due.de

Dr. Jan-Hendrik Hinzke ist wissenschaftlicher Mitarbeiter (Post-Doc) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Professionsforschung, Schulentwicklungsforschung und Forschendes Lernen.

Kontakt: jan-hendrik.hinzke@paedagogik.uni-halle.de

Lea Kallenbach ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Rostock. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Schulentwicklungsforschung, Steuerung im Schulsystem und Professionsforschung.

Kontakt: lea.kallenbach@uni-rostock.de

Dr. Chantal Kamm ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Soziologie der Universität Bern sowie Dozentin am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Transitionsforschung, Bildungsgerechtigkeit und Kontextsensible Schulentwicklung.

Kontakt: chantal.kamm@unibe.ch

Dr.in Nora Katenbrink ist akademische Rätin auf Zeit an der Fakultät für der Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: rekonstruktive Schul(entwicklungs)forschung; Professionstheorie und -forschung, Schüler*innenforschung.

Kontakt: nora.katenbrink@uni-bielefeld.de

Prof. Dr. Andreas Köpfer ist Juniorprofessor für Inklusive Bildung und Lernen am Institut für Erziehungswissenschaft der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Inklusive Bildung/Inclusive Education im internationalen Vergleich, kritische Raum- und Bildungstheorien, rekonstruktive Inklusionsforschung.

Kontakt: andreas.koepfer@ph-freiburg.de

Prof. Dr. Rolf-Torsten Kramer ist Professor für Schulpädagogik und Schulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Praxistheorie und praxeologische Schul- und Bildungsforschung, Pädagogische Professionalität und Professionalisierung, Rekonstruktionsmethodologie.

Kontakt: rolf-torsten.kramer@paedagogik.uni-halle.de

Prof. Dr. Matthias Martens ist Professor für Schulforschung mit dem Schwerpunkt Unterrichtsentwicklung an der Universität zu Köln und Wissenschaftlicher Leiter der In-

klusiven Universitätsschule der Stadt Köln. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Individualisierung und Differenzierung des Unterrichts, fachliches Lernen / fachlicher Kompetenzerwerb, Methoden qualitativer Bildungs- und Unterrichtsforschung.
Kontakt: m.martens@uni-koeln.de

Dr. Nicole Miceli ist Projektleiterin in einer Bildungsstiftung und zertifizierte Coachin. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Schulentwicklungsforschung, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften sowie Netzwerkarbeit,
Kontakt: n.miceli@web.de

Prof. Dr. Anna Moldenhauer ist Professorin für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Schulforschung an der Technischen Universität Dresden, Fakultät Erziehungswissenschaften. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Schultheorie (insbesondere Transformationen von Schule), Professions- und Lehrer*innenbildungsforschung, Methoden und Methodologien qualitativ rekonstruktiver Sozialforschung.
Kontakt: anna.moldenhauer@tu-dresden.de

Daniela Müller-Kuhn ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Zentrum für Schulentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Partizipation von Schüler*innen, Lehrmitteleinführung und Draussenunterricht, jeweils mit Bezug zu Schulentwicklung.
Kontakt: daniela.mueller@phzh.ch

Katharina Papke ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Professur für Inklusive Didaktik und Heterogenität der Pädagogischen Hochschule FHNW. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Praxeologische Wissenssoziologie, Organisationsforschung und inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung.
Kontakt: katharina.papke@fhnw.ch

Prof. Dr. Angelika Paseka ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Professionsforschung, Forschendes Lernen, Eltern und Schule, Dokumentarische Methode.
Kontakt: angelika.paseka@uni-hamburg.de

Dr.in Kathrin Racherbäumer ist Professorin für Erziehungswissenschaft an der Universität Siegen. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Schul- und Unterrichtsentwicklung im Kontext von Bildungsgerechtigkeit, Professionsentwicklungsforschung, Digitalität in Schule und Unterricht.
Kontakt: kathrin.racherbaeumer@uni-siegen.de

Nina-Cathrin Strauss ist Dozentin im Zentrum ‚Management and Leadership‘ der Pädagogischen Hochschule Zürich. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Führung, Teacher Leadership und Professionalisierung.

Kontakt: nina-cathrin.strauss@phzh.ch

Dr. Monika Wagner-Willi ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin der Pädagogischen Hochschule FHNW. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Rekonstruktive Inklusionsforschung, videobasierte Schul- und Unterrichtsforschung, Dokumentarische Methode.

Kontakt: monika.wagnerwilli@fhnw.ch

Prof. Dr. Enikő Zala-Mező ist Leiterin des Zentrums für Schulentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Schulentwicklungsforschung, Partizipation von Schülerinnen und Schülern und Zusammenarbeitsformen zwischen Praxis und Forschung.

Kontakt: enikoe.zala@phzh.ch