

Idel, Till-Sebastian; Pauling, Sven; Hinrichsen, Merle; Hummrich, Merle; Moldenhauer, Anna; Asbrand, Barbara; Martens, Matthias

Reflexion und Reflexivität in Prozessen der Schulentwicklung. Methodologische Zugänge in der rekonstruktiven Forschung

Reintjes, Christian [Hrsg.]; Kunze, Ingrid [Hrsg.]: *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 226-241. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung)



Quellenangabe/ Reference:

Idel, Till-Sebastian; Pauling, Sven; Hinrichsen, Merle; Hummrich, Merle; Moldenhauer, Anna; Asbrand, Barbara; Martens, Matthias: Reflexion und Reflexivität in Prozessen der Schulentwicklung. Methodologische Zugänge in der rekonstruktiven Forschung - In: Reintjes, Christian [Hrsg.]; Kunze, Ingrid [Hrsg.]: *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 226-241 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-254129 - DOI: 10.25656/01:25412

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-254129>

<https://doi.org/10.25656/01:25412>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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



Kontakt / Contact:

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

*Till-Sebastian Idel, Sven Pauling, Merle Hinrichsen,
Merle Hummrich, Anna Moldenhauer,
Barbara Asbrand und Matthias Martens*

Reflexion und Reflexivität in Prozessen der Schulentwicklung. Methodologische Zugänge in der rekonstruktiven Forschung

Abstract

Gegenstand des Beitrags sind unterschiedliche methodologische Zugänge zu Reflexion und Reflexivität in Schulentwicklungsprozessen. Skizziert werden dokumentarische, praxis- und strukturtheoretische Ansätze, die jeweils spezifische Akzentuierungen von Reflexion und Reflexivität als Modus operandi sozialer Praxis in Schule vornehmen. Der Fokus der Ausführungen liegt auf den theoretischen Basisannahmen. Auf die Fruchtbarkeit der methodologischen Optionen und Theoreme für die empirische Erschließung von konkreten Reflexionsprozessen wird jeweils knapp mit Bezug auf eigene Forschungen zur Schulentwicklung verwiesen.

Keywords: Schulentwicklung, qualitativ-rekonstruktive (Schul-)forschung, Schulbegleitforschung, Schulversuch, Internationalisierung, praxeologische Perspektiven auf Reflexion

1 Einleitung

Weite Teile der Diskussion um den Gegenstand Schulentwicklung lassen sich zusammenfassend als eine auf Einsicht basierende, intentionale und geplante Verbesserung der schulischen Praxis beschreiben. Schule zu entwickeln beruht diesem Verständnis nach auf *rationalem* Handeln (vgl. Emmerich & Maag Merki, 2014), so dass das Reflexiv-Werden der pädagogischen und organisationalen Praxis zu einer Voraussetzung für Schulentwicklung wird. Zugleich wird davon ausgegangen, dass Schulentwicklungsprozesse umgekehrt auch Reflexionsanlässe für die Akteur*innen bereithalten und auf diese Weise zur Professionalisierung von Lehrkräften beitragen können (vgl. z. B. Bastian u. a. 2002). Schulentwicklung und Professionalisierung werden damit in einen wechselseitigen Zusammenhang der Stimulation von Veränderung qua reflektierter Erfahrung gestellt.

Nicht selten wird das Verhältnis von Schulentwicklung und Reflexion damit als ein gegebenes bzw. sich zwangsläufig ergebendes Zusammenspiel begriffen. Unberücksichtigt bleibt hier, dass Reflexion – je nachdem, wie sie theoretisch gefasst wird – nicht naturwüchsig aus und in Schulentwicklung entsteht und deren Initiierung oder Begleitung etwa in konzeptionellem Wissen vermittelnden Fortbildungen nicht technologisch hergestellt werden kann. Reflexion ist vielmehr selbst als ambivalente Kategorie zu verstehen (vgl. Beck 1986, 1996). Sie bedeutet einerseits, dass sich auf Wissen, das gestaltend angewendet wird, bezogen wird (etwa auf Wissen über die Bedingungen des Lehrer*innenhandelns). Andererseits fließen in Schulentwicklungsprozesse auch reflexhafte (bzw. reflexive) Impulse ein (vgl. Beck 1996; Herzmann 2001 unter Rückgriff auf Joas 2012), in denen sich auch Nicht-Wissen und Ungewissheiten – etwa in Bezug auf Planungen, Normen, Orientierungen in Widersprüchen – artikulieren (vgl. Helsper 2021; Hummrich 2022); Schulentwicklung kommt also möglicherweise auch ohne Reflexion aus. Diese Ambivalenz wird in der Schulentwicklungs- und Professionsforschung häufig vernachlässigt. Ein komplexeres Verständnis von Reflexion und Reflexivität würde – so unsere These – zu weiterführenden Erkenntnissen in der Analyse von Schulentwicklungsprozessen führen.

Der übergreifende Ausgangspunkt der im folgenden Beitrag versammelten rekonstruktiven Perspektiven ist die Annahme, dass die Weiterentwicklung der Einzelschule zwar notwendig auf die Professionellen und ihr Engagement angewiesen ist – einerlei, ob es sich um „Reformen von unten“ handelt oder um eine Adaption an bildungspolitisch intendierte und den Schulen „von oben“ zugeordnete Qualitätsentwicklungsmaßnahmen (vgl. z. B. Maag Merki 2010) –, dass aber diese reflexive Teilnahme an Schulentwicklung an mehrere Voraussetzungen geknüpft ist. Diese können auch als Bezugsprobleme der Schulentwicklungstheorie bezeichnet werden (vgl. Asbrand u. a. 2021) und lassen sich in folgenden vier Punkten fassen: Erstens ist sie eine interaktive Praxis: Schulentwicklung und die in Schulentwicklung situierte Reflexion ist eine sozial koordinierte Herstellungsleistung von Akteur*innen, die eine gemeinsame Praxis des Zusammenwirkens teilen und sich auf diese Weise in Veränderungsaktivitäten ihrer Schule verwickeln bzw. darin verwickelt werden. Daraus folgend lässt sich Reflexion zweitens als *Doing Theory*, also ein praktisches Tun verstehen: Entgegen der Auffassung allzu schlichter handlungstheoretischer Konzepte eines auf explizitem Wissen aufruhenden Nachdenkens und Auseinandersetzens eines einsamen epistemischen Subjekts oder rationalen Akteurs bzw. einer rationalen Akteurin mit einer ihm bzw. ihr vorgegebenen Praxis vollzieht sich Reflexion in sozialen Praktiken, im Tun und im Sprechen der Akteur*innen über und in der Schulentwicklung, und in diesem „sich ins Verhältnis setzen“ zur eigenen Praxis kann Implizites explizit gemacht werden. Drittens lässt sich Reflexion im Kontext von Schulentwicklung damit als relationales, interdependentes Geschehen fassen, das viertens immer auf

Gegenstände und sachhaltige Anlässe bezogen ist; ohne die Induktion einer sachhaltigen Krise, eines Problems bzw. einer rezipierten Herausforderung von innen oder außen durch schulische Praxisakteur*innen würde der Schulentwicklung ihr notwendiger materialer Bezug fehlen.

Die im folgenden Beitrag skizzierten dokumentarischen, praxis- und strukturtheoretischen Ansätze der rekonstruktiven Schulforschung teilen vor dem Hintergrund dieser vier Bestimmungen bzw. Bezugsprobleme eine sozial-, also nicht individualtheoretische Fundierung von reflexiver Schulentwicklung und nehmen dabei jeweils spezifische Akzentuierungen von Reflexion und Reflexivität als Modus operandi sozialer Praxis in und von Schule vor. Empirisch ist der Zusammenhang von Reflexion und Schulentwicklung bisher wenig aufgeklärt.

In den folgenden Zugängen werden theoretische Perspektiven dargestellt, die Reflexionsanlässe und -praktiken in der Analyse von Schulentwicklungsprozessen auf je spezifische Weise sichtbar machen. Dabei geht es sowohl um das Reflektieren als Modus der Schulentwicklungspraxis als auch um eine reflektierte Sicht der Lehrpersonen auf ihre Beteiligung an Schulentwicklung, wie sie in Interviews zum Tragen kommt. Ziel ist es, das Verhältnis von Reflexion und Schulentwicklung gegenstandstheoretisch und methodologisch im Hinblick auf Reflexion als soziales Phänomen genauer zu fassen.

2 Reflektieren in Schulentwicklungsprozessen als „Doing Theory“ – Epistemische Praktiken im Fokus

Schulentwicklung lässt sich als ein relationaler Prozess mit „heuristischer Grundstruktur“ verstehen (Bastian u. a. 2002, 420; Idel & Pauling 2018; Idel & Huf 2021), der Reflexion einschließt. In praxistheoretischer Perspektivierung ist Reflexion dabei als Tun in Praktiken und Arrangements zu fassen. Inspiriert ist dieser Zugriff durch Robert Schmidt (2016), der sich mit dem Doing Theory im Feld der Wissenschaft auseinandersetzt und eine Heuristik entwirft, wie das Theoretisieren praxeologisch als epistemische Praktik analysiert werden kann. Schmidt geht davon aus, dass „solche Praktiken und Verfahren nicht auf den Bereich der professionell betriebenen Sozialwissenschaften beschränkt bleiben, sondern auch in anderen sozialen Feldern vorkommen“ (Schmidt 2016, 260). In Anlehnung an Knorr Cetina spricht er von „autokonstruktiven Prozessen“ in Organisationen, die sich „auf fortlaufend selbst entwickelte Theorien und Sozialontologien, das heißt auf eine von ihnen selbst vorgenommene theoretische Konfiguration von Basiseinheiten, Strukturen, Prozessen, Akteuren und anderen Entitäten“ beziehen (ebd.). „Soziale Ordnungen und epistemische Prozesse seien potentiell verknüpft“ (ebd. mit Bezug auf Knorr-Cetina 2008, 39). Epistemische Praktiken des Theoretisierens, hier verstanden als solche des Reflektierens, sind somit keine

exklusive Angelegenheit der Wissenschaft, sondern als soziales Phänomen Teil des organisationalen Alltags in der Schulentwicklung. Schulentwicklung eignet so ein mitlaufender, reflexiv-heuristischer Wirklichkeitsbezug, in dem Probleme identifiziert werden und nach Lösungen gesucht wird. In diesen Praktiken erwerben die Akteur*innen Reflexivität im Sinne von Spielfähig- und -fertigkeiten. Sie erlangen also ein Können, das im Mittun erworben und inkorporiert wird, mit dem dann zugleich bestimmte „epistemische Prinzipien, Wissensformen, Weltsichten und Identitätskonzepte“ angeeignet und entworfen werden, aus denen die Theorien über sich und die Welt hervorgehen („Sozialontologien“). Praxistheoretisch geht es also um Reflexion in der Schulentwicklung in der Form eines spezifisch situier-ten Doing Theory: Ein Ensemble von Praktiken und Einlassungen des Auseinander- und ins Benehmen Setzens der Akteur*innen, in deren Vollzug sie sich auf den Anspruch beziehen, innovativ sein zu wollen und zu sollen. Sie klären dabei, was das eigentlich ist, womit sie es als und in der Schule zu tun haben und wie sie diesem gegenüber handeln können. In diesen Praktiken autorisieren sie sich als Träger der Schulentwicklung in einem Netz von Beziehungen. Ihre Relevanzsetzungen sind dabei als epistemische Bedeutungsgebungen vor einem von ihnen selbst aufgespannten ontologischen Hintergrund verstehbar, den sie als Kontext der Schulentwicklung ausmachen. Andere Akteur*innen und Ordnungen in der Peripherie des Felds und deren Praktiken ragen damit in ihre eigenen hinein. Solche epistemischen Praktiken wären dann etwas schlichter und breiter verstanden referentielle Praktiken, in denen die Akteur*innen sich beobachtend auf sich und andere beziehen und in denen die Schulentwicklung als Prozess von den Protagonisten selbst zum Thema gemacht wird. Schmidt schlägt vor, danach zu fragen, „wo, in welchen alltäglichen, institutionellen, organisationalen etc. Kontexten und sozialen Feldern ein Theoretisieren von Sozialität eigentlich vorkommt“ und „wie genau dieses jeweils bewerkstelligt“ würde (ebd., S. 249). Gegenstand der empirischen Beobachtung und Beschreibung sollten die „Ethnmethoden des Theoretisierens“ sein (ebd.). Als konkrete Operationen des hier reflexiv verstandenen Theoretisierens versteht Schmidt (ebd., S. 259) vor allem sprachliche Formen von „sammeln, dokumentieren, kartographieren, inventarisieren, ordnen, unterscheiden, klassifizieren, typisieren etc.“ Damit wird dann nicht nur eine reflexive Beziehung zum theoretisierenden Selbst oder anderen Phänomenen *in der* Schulentwicklung hergestellt. Diese Objekte des Theoretisierens werden in den einzelnen orientierenden Praktiken auch erst (in einem neuen Kontext) *als* Schulentwicklung in Kraft gesetzt.

Mit dieser praxistheoretischen Perspektive auf „alltägliches“ Reflektieren in der Schulentwicklung lassen sich alternative Zugänge zur Analyse von Schulentwicklungsarbeit einschlagen. In der Begleitforschung zum Schulversuch PRIMUS, die in einem weiteren Sinne ethnographisch angelegt ist und sowohl Beobachtungs- als auch Interviewdaten sammelt, konnten in einer ersten Systematisierung nun

verschiedene Reflexionsorte und daran angebundene Reflexionsmodi identifiziert werden. Konstitutiv erscheint uns für die Bestimmung des Ortes die Frage der sozialen Öffnung und Schließung zu sein, also wer erwünscht ist, mitmachen darf oder ausgeschlossen wird. Im inklusiven und ganztägig ausgerichteten Schulversuch PRIMUS ist beispielsweise immer wieder fraglich, ob etwa Vertreter*innen aller Gruppen des multiprofessionellen Personals anwesend bzw. erwünscht sind oder sein sollten. So werden z. B. Sonderpädagog*innen eher über einen häufigen Einbezug aufgewertet, Ganztags- und Assistenzkräfte umgekehrt über sehr selektive Einbeziehungen exkludiert und abgewertet.

Als soziale Räume zur Moderation der Akteur*innen sowie der Rezeption und Adaption von Schulreform, die Schule als übergreifenden lokalen Kontext bearbeiten, können erstens Steuergruppen, Fortbildungen, Gesamt- sowie Fachkonferenzen gelten, die als gemischte Gremien verschiedene Sichtweisen ins Spiel zu bringen suchen und nicht nur konkrete Entwicklungsinhalte, sondern auch innerschulischen Wissenstransfer und die außerschulische Umwelt bearbeiten. Hier herrscht ein moderierender Reflexionsmodus der *Herstellung von Konsens und Kohärenz* vor. Als überschaubare Gestaltungsräume können zweitens Jahrgangs- und jahrgangsübergreifende Teams identifiziert werden, die im Reflexionsmodus der *Antizipation* die Handlungsebenen der Organisation und der pädagogischen Arbeit aufeinander beziehen und insofern als die Kernzone der reflexiven Entwicklungsarbeit verstanden werden können. Schulentwicklungsarbeit vollzieht sich hier arbeitsteilig, wechselseitig rückmeldend sowie über die Jahre kontinuierlich revidierend. Drittens lassen sich informelle, handlungsentlastete und entgrenzte Entwicklungskontexte wie etwa außerschulische Treffen im privaten Raum identifizieren. In einer gemeinsam verbrachten Freizeit (etwa dem gemeinsamen Weingelage) findet inoffizielle und informalisierende Vergemeinschaftung jenseits des schulischen Funktionsbereiches statt, in deren Raum die Zumutungen des Entwicklungsgeschehens offen thematisiert werden oder die Beteiligten sich als Teilgruppe von Avantgardisten oder Widerständigen inszenieren können. Der Reflexionsmodus stellt sich hier als das *Aussprechen von unsagbarer (i.S.v. im schulischen Rahmen tabuisierter) Innovation und Kritik* in der Schulentwicklung dar.

3 Reflektieren im Sprechen schulischer Steuergruppen – Adressierungen und Subjektivierungen im Fokus

Programmatisch wird davon ausgegangen, dass Steuergruppen einen zentralen Ort für die Koordination und Reflexion von Schulentwicklungsprozessen darstellen. Die Einrichtung schulischer Steuergruppen war insbesondere um die Jahrtausendwende eng verbunden mit dem Institutionellen Schulentwicklungs-Prozess

(vgl. Dalin u. a. 1998). Altrichter, Messner & Posch (2004) sprechen von einer „Vorwegnahme des in vielen deutschsprachigen Schulsystemen fehlenden mittleren Managements“ (ebd., 97). Und Rolff (2007) gibt an, dass Steuergruppen dem Lehrer*innenkollegium ermöglichen, „die Schulentwicklung und ihre weitere Professionalisierung selbst in die Hände zu nehmen“ (ebd., 94). An Steuergruppen werden, so zeigen diese sehr knappen Verweise, weitreichende Aktivierungs- und Optimierungserwartungen gerichtet, die sich an der Idee einer intentional gesteuerten und auf der Einsicht der Akteur*innen basierenden Schulentwicklung orientieren. Durch Steuergruppen sollen Schulentwicklungsprozesse initiiert und koordiniert werden und von Schulentwicklung – so schreiben dies u. a. Bastian, Combe & Reh (2002) – wird angenommen, dass sie Reflexionsanlässe bereithalte, die zur Professionalisierung von Lehrpersonen beitragen. Wenngleich es mittlerweile eine Reihe von Arbeiten gibt, die diesen Zusammenhang herstellen (vgl. z. B. Arnold u. a. 2000; Herzmann 2001; Bastian u. a. 2002), so bleiben insbesondere hinsichtlich der zugrunde gelegten Konzeptionen von Reflexion und Reflexivität allerdings Fragen offen.

In einer Auseinandersetzung mit der so von ihr titulierten „Steigerungsformel ‚Professionalität durch Reflexivität‘“ (Reh 2004, 363) argumentiert Reh gegen die Vorstellung eines sich selbst durchsichtigen, stets rational handelnden „essentialistischen ‚pädagogischen Selbst‘“ (ebd., 358) und für eine Konzeption von Reflexivität als „radikaler Perspektivierung des Wissens“ (ebd., 364). Sie bezieht diese Idee auf unterrichtsnahe Teamgespräche, von denen sie sich eine derartige Reflexivität verspricht und weist andere Formate, etwa die Arbeit an einem Schulprogramm zumindest im Zusammenhang mit Professionalität und Professionalisierung explizit zurück. Um diese Einschränkung wissend, bleibt vor dem Hintergrund der programmatischen Erwartung, dass Steuergruppen einen bedeutsamen Ort für die Reflexion von Schulentwicklung darstellen sollen, die Frage bestehen, inwiefern im Sprechen innerhalb von Steuergruppen „kommunikative Reflexivität“ (Reh 2004, 368) hervorgebracht wird und wodurch sich diese auszeichnet. Dieser Frage wird in einer praktiken- und subjektivierungstheoretischen Perspektive auf Schule und das Sprechen schulischer Steuergruppen über Schulentwicklung nachgegangen.

Anders als zum Teil unterstellt geht es praktiken- und subjektivierungstheoretisch – ähnlich argumentieren Alkemeyer, Buschmann & Michaeler (2015) – nicht einseitig um „routinierte Vollzüge“ (ebd., 3), sondern um „reflexive Prozesse des Ordnen und Umordnen der Gemengelage eines jeden sozialen Geschehens“ (ebd.). Es wird davon ausgegangen, dass „soziale Ordnungen im Zusammenspiel ontologisch verschiedener Teilnehmer [...] die aus der Verwicklung von Körpern in soziale Praktiken entstehen“ (ebd., 1), konstituiert und verschoben werden. Reflexivität ist demnach eingeschrieben in soziale Praktiken, durch die Differenzen hervorgebracht werden; sie ist eingebunden in komplexe, gesellschaftliche

Machtverhältnisse (vgl. Wrana 2006). Wenngleich sie auch in dieser Perspektive geprägt ist durch Praktiken des Selbst, stellt Reflexion somit kein metakognitives Tun eines autonomen, sich selbst durchsichtigen Subjekts dar, sondern vollzieht sich in und durch die mit Praktiken verknüpften variierenden (Anerkennungs-) Beziehungen und Brechungen (vgl. auch Wrana 2006; Alkemeyer u. a. 2015). Im Sprechen schulischer Steuergruppen setzen sich die Teilnehmer*innen in sich wandelnde Beziehungen zueinander und zu sich selbst, sie erkennen einander in impliziten wie expliziten (Re-)Adressierungen als je bestimmte Teilnehmer*innen des (Schulentwicklungs-)Geschehens an und zeigen sich als solche. Insofern im Sprechen schulischer Steuergruppen von den Beteiligten spezifische raum-zeitlich situierte Perspektiven zueinander, zu sich selbst und zu den verhandelten Gegenständen der Schulentwicklung eingenommen werden, vollziehen sich Reflexionsprozesse, die anhand von in-situ-Aufzeichnungen des Sprechens als einem Re-Adressierungsgeschehen rekonstruiert werden können, das durch ein konkretes Zusammenspiel von Routine und kontingentem Wandel bestimmt wird.

Im Rahmen einer Fallstudie zum Sprechen über Schulentwicklung in Steuergruppensitzungen, in der die Steuergruppe einer Grundschule in A-Stadt über zwei Jahr ethnographisch begleitet wurde, konnte mithilfe adressierungsanalytischer Rekonstruktionen (vgl. Reh & Ricken 2012; Kuhlmann u. a. 2017) herausgearbeitet werden, wie die Beteiligten einander als Akteur*innen des Wandels autorisieren und responsibilisieren. Es wurde analysiert, wie sie bildungspolitische Anrufungen der Einzelschule als sich selbst optimierende Institution aufnehmen und die eigenen Möglichkeiten ausloten, sich zu diesen Anrufungen ins Verhältnis zu setzen. Exemplarisch wurde dies anhand der Diskussion um ein schulisches Medienkonzept nachgezeichnet, in der die Akteur*innen darum ringen, inwiefern das Konzept pragmatisch erstellt werden müsse, um für die Schule Gelder einzuwerben, oder einer grundlegenden inhaltlichen Auseinandersetzung aller an Schule Beteiligten bedürfe. Auf Basis der Diskussion ist nachzuvollziehen, wie die Steuergruppenmitglieder Normen der Anerkennbarkeit zitieren und iterieren und sich gegenseitig zeigen, welches Tun Intelligibilität in Anspruch nehmen kann. Die Möglichkeiten, als anerkanntes Subjekt in Erscheinung zu treten, stellen sich für die Beteiligten zwar als durchaus unterschiedlich und potentiell variabel dar, so hat die erfahrene, auf den Ruhestand zusteuernde Lehrperson andere Möglichkeiten, sich zur Adressierung als innovatives Subjekt in ein Verhältnis zu setzen als andere Beteiligte. Insgesamt werden die Positionierungsmöglichkeiten im kommunikativen Reflektieren jedoch – insbesondere dann, wenn sie nicht der Norm entsprechen, innovativ sein zu sollen – auch immer wieder begrenzt: ein Plädoyer für die Beibehaltung der routinierten Arbeit mit der grünen Tafel erscheint ebenso wenig anerkannt wie die Zurückweisung der Adressierung der personifizierten Schule als sich selbst optimierende Organisation.

4 Dokumentarische Evaluationsforschung – Implizites und explizites Wissen im Fokus

Mit der Zusammenarbeit von rekonstruktiver Schul- und Unterrichtsforschung und Schulentwicklung in einer Versuchsschule wird im Folgenden eine spezifische Praxis des Reflektierens thematisiert. Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung der Helene-Lange-Schule Wiesbaden (Versuchsschule des Landes Hessen) wird eine Kollaboration von Forschung und Schulpraxis praktiziert, in der beide Seiten als gleichberechtigte Partner mit je spezifischen Perspektiven auf Schule und Forschung sowie unterschiedlichen Expertisen beteiligt sind (vgl. Bietz u. a. 2020). Diese praxisnahe Schulbegleitforschung nutzt dafür den Ansatz der dokumentarischen Evaluationsforschung (vgl. Bohnsack 2006; Lamprecht 2012). Ausgehend von der Methodologie der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2014) wird angenommen, dass auch die Schulpraxis sowohl von implizitem, habitualisiertem Wissen als auch durch kommunikative, reflexiv verfügbare Wissensbestände bestimmt ist. In der Zusammenarbeit von dokumentarischer (Evaluations-)Forschung und Schulentwicklung ermöglicht die empirische Rekonstruktion des impliziten Wissens, der Praxis diese impliziten Wissensbestände explizit und damit der Reflexion und der Veränderung zugänglich zu machen. Die Rückmeldung von Ergebnissen rekonstruktiver Forschung wird auf diese Weise zum Möglichkeitsraum für das Reflektieren und Theoretisieren schulischer Praxis. Aus dem Kontext der dokumentarischen Evaluationsforschung sind folgende Aspekte für die Verhältnisbestimmung von Forschung und Praxis in kollaborativen Prozessen der Schulentwicklung entscheidend (vgl. Asbrand & Martens 2021):

1. Das Explizit-Machen der impliziten Strukturen der Praxis bedeutet, eine Perspektive auf den Gegenstand einzunehmen, die Bohnsack (vgl. ebd., 59ff.) im Anschluss an die Wissenssoziologie Mannheims (1980) als *genetische AnalyseEinstellung* bezeichnet und mit einer *Beobachtung zweiter Ordnung* (Luhmann 1998) gleichsetzt. Mit dem Wechsel der AnalyseEinstellung geht einher, dass die Forschenden eine *andere* Perspektive auf die Praxis einnehmen als die Praxisakteur*innen. Letzteren ist ihr implizites Wissen im Handlungsvollzug nicht reflexiv verfügbar, also im systemtheoretischen Sinne nicht beobachtbar, vielmehr orientiert sich ihr Handeln an pädagogischen Programmen und konzeptionellem Wissen über die schulische Handlungspraxis, nämlich Konstruktionen der Praxis bzw. Beobachtungen erster Ordnung. Die dokumentarische Rekonstruktion als Beobachtung zweiter Ordnung abstrahiert von diesen Konstruktionen der Praxis und generiert wissenschaftliche Theorie, die gleichwohl empirisch in der Praxis verankert ist. Im Verhältnis zum impliziten Wissen der Schulpraxis handelt es sich um Reflexionswissen, das implizite Strukturen in einer theoretischen Perspektive explizit macht und es den Praxisakteur*innen erlaubt, sich in ein reflexives Verhältnis zur eigenen Praxis zu setzen.

2. Mit dem Wechsel der Analyseeinstellung geht das auf Mannheim (1980) zurückgehende Prinzip der *Einklammerung des Geltungscharakters* einher (vgl. Bohnsack 2014, 65ff.). Luhmann (1998) hat dieses Prinzip in das Diktum gefasst, dass es kein „Besserwissen“ der Wissenschaft geben könne. Werden wissenschaftliches und praktisches Wissen als zwei unterschiedliche Perspektiven auf den gleichen Gegenstand verstanden, verbietet sich die Annahme, wissenschaftliches Wissen oder empirische Evidenz verfüge über einen weitergehenden Geltungsanspruch als das praktische Handlungswissen der schulischen Akteur*innen. Als Beobachtende zweiter Ordnung nehmen Forschende nur eine andere, aber keine bessere Sicht auf die Praxis ein und enthalten sich folglich ihrer Bewertung. Mit der Kontrolle der Standortgebundenheit im Rahmen der Forschungswerkstatt verfügt die Dokumentarische Methode über ein methodisch kontrolliertes Verfahren, um die Frage der Geltung im Interpretationsprozess einzuklamern. Eine größtmögliche Zurückhaltung der Forschenden gegenüber normativen Beurteilungen der rekonstruierten Schul- und Unterrichtspraxis ist eine wichtige Voraussetzung, um die Dignität der Praxis anzuerkennen, den schulischen Akteur*innen auf Augenhöhe zu begegnen und ihnen die Entscheidungen über die Konsequenzen der Forschungsbefunde für die Praxis zu überlassen. Auch hieraus ergibt sich das Selbstverständnis, als Forschende der Schulpraxis keine Ratschläge zu erteilen, sondern Reflexionswissen zur Verfügung zu stellen.
3. Der Ort des Reflexiv-Werdens impliziter Strukturen der Praxis sind *responsive Rückmeldegespräche*, bei denen die Rekonstruktionsergebnisse mit den Praxisakteur*innen geteilt, die Sichtweisen der Praktiker*innen in die Forschungsergebnisse eingehen und das wissenschaftliche Reflexionswissen an die Schulpraxis anschlussfähig wird. Responsive Gespräche relationieren empirische Rekonstruktionen in fallvergleichender Perspektive mit den Erwartungshorizonten und Werthaltungen der Praktiker*innen (vgl. Lamprecht 2012, 244ff.) Dabei werden die unterschiedlichen Systemreferenzen von Wissenschaft und Praxis ernstgenommen und die Forschung „bewahrt sich so ein konstruktives Misstrauen gegenüber dem eigenen Forschungsvorgehen“ (ebd., 244). Der Schulpraxis erlauben responsive Evaluationen, „systeminterne Zustände, innerhalb fallvergleichender Logiken, zu irritieren und neue Beobachtungsmöglichkeiten zu eröffnen“ (ebd., 250).

Ob Evaluationen Möglichkeitsräume für Veränderung eröffnen, ist allerdings nicht nur vom Forschungszugang, sondern auch von den *Strukturen der (Einzel-)Schule* abhängig. Im Blick auf Schulentwicklung ist erstens das Bezugsproblem von Kontinuität und Wandel (Asbrand u. a. 2021) von Bedeutung. Die Forschungserfahrung (vgl. Asbrand & Martens 2021) zeigt, dass das *Timing* von responsiven Rückmeldungen entscheidend ist. Reflexionswissen ist vor allem dann anschlussfähig an die schulische Praxis, wenn es sich auf Probleme bezieht, die in der Schul-

praxis als solche wahrgenommen werden. Ob wissenschaftliches Wissen in einer Praxis des Reflektierens genutzt wird, hängt in hohem Maße davon ab, an welchem Punkt sich der Schulentwicklungsprozess befindet, welche Themen gerade virulent sind und welche Teile des Kollegiums an Veränderung interessiert sind. Ein und dasselbe Evaluationsergebnis kann zum richtigen Zeitpunkt ein wichtiger Gedankenanstoß sein, in einer anderen Situation aber so große Irritation erzeugen, dass es abgewehrt und an den (unreflektierten) schulischen Routinen festgehalten werden muss. Zweitens erfordert Responsivität auf Seiten der Professionellen in Schule die Bereitschaft, sich auf Praktiken des Reflektierens und Theoretisierens einzulassen. Schulentwicklung kommt als relationales Geschehen (Asbrand u. a. 2021) in den Blick. Da Reflexionswissen schulische Praxis irritiert, aber keine Handlungsanweisungen für eine veränderte Praxis bereithält, muss auf Seiten der Professionellen die Bereitschaft vorhanden sein, gewohnte Routinen irritieren zu lassen und ggf. liebgewonnene Gewohnheiten zu verabschieden (Asbrand & Zick 2021). Auf Seiten der Organisation Schule sind Räume und Zeiten für Reflexionsprozesse im Kollegium erforderlich.

5 Trans|nationalität, Schulkultur und Reflexion – Perspektiven strukturtheoretischer Schulforschung

Aus einer schulkulturtheoretischen Perspektive lässt sich Schulentwicklung als kontinuierlicher Prozess der Verhältnisbestimmung zwischen der Einzelschule und gesellschaftlichen Transformationsprozessen in den Blick nehmen. Dabei ist von der Kultur der Einzelschule im Spannungsfeld des Imaginären, Symbolischen und Realen die Rede (vgl. Helsper 2015). Das Imaginäre betrifft das Selbstverhältnis der Einzelschule, ihre Ideale in Bezug auf Bildung und Erziehung sowie die Perspektiven, die die Schule als Bildungsstandort entwirft. Diese stehen in produktivem, zum Teil aber auch krisenhaften Spannungsverhältnis zum Realen: den Entwicklungsbedingungen der Schule, wie sie im lokalen Umfeld der Schule ebenso wie durch gesetzliche und gouvernementale Bedingungen gegeben sind. Das Reale ist dabei selbst – das wird an Gesetzen deutlich – imaginär konstituiert. Es stellt sich aber den Einzelschulen als Herausforderung, sich dazu ins Verhältnis zu setzen. So fußt etwa die Bedingung, eine Gesamtschule in einem marginalisierten urbanen Milieu zu sein, auf der Imagination der Bedeutsamkeit schulischer Differenzierung; gleichzeitig muss sich die Schule mit ihrer Umgebung und ihrer Schulform auseinandersetzen und kann sich nicht einfach als leistungsorientiertes Gymnasium entwerfen. Schulen bearbeiten die Spannung von Imaginärem und Realem in symbolischen Ausdrucksgestalten, die sich etwa in Schulprogrammen, Flyern, Homepages und Ansprachen von Schulleiter*innen finden lassen. Das Symbolische impliziert damit eine Handlungsdimension, die sich an den sozial-

räumlichen, nationalen und transnationalen Bedingungen der Schule ausrichtet (vgl. Hinrichsen & Hummrich 2021).

In der Auseinandersetzung mit ihren sozialräumlichen Bedingungen erfährt die Schulkulturtheorie als Perspektive auf Schulentwicklung eine Erweiterung, die nicht nur die regionale und nationalstaatliche Eingebundenheit, sondern auch die transnationalen Bedingungen einbezieht. Denn Schule ist selbst nicht nur transnational, indem sie sich nahezu weltweit umsetzt (vgl. Gough 1999; Adick 2005, 2012; Hornberg 2010; Baker 2014; Pfaff 2018), sie ist auch in grenzüberschreitende Zusammenhänge eingebunden. Dies zeigt sich in transnationalen Governance-Strukturen (UN-Behindertenrechtskonvention, UNESCO-Aktionspläne, OECD-Studien), die gesellschaftlich (z. B. durch die KMK und die länderspezifische Schulgesetzgebung) ratifiziert werden; die transnationalen Bedingungen werden aber auch in gesellschaftlichen Entwicklungen sichtbar: etwa in Prozessen der Internationalisierung und der Migration (vgl. Hinrichsen & Paz Matute 2018; Hinrichsen & Hummrich 2021). Beide Prozesse erhalten in der Schule eine hohe Bedeutsamkeit. Migration impliziert dabei eine Perspektive, die häufig mit Defizitannahmen und Problemdiskursen verbunden wird; Internationalisierung wird demgegenüber als Profilierungschance der Schule gesehen (vgl. Diehm & Radtke 1999; Radtke 2008; Hamburger 2009; Steiner Khamsi 2009; Hummrich 2022; Verger u. a. 2016). Schließlich scheinen unter Bedingungen der Digitalisierung Grenzen des Schulischen geradezu aufzuweichen – dies wird zum Beispiel daran sichtbar, dass unter Bedingungen der Ukraine-Krise umgehend die nationalen Bildungspläne weiter umgesetzt und Schüler*innen unabhängig vom Aufenthaltsort unterrichtet wurden.

Mit Blick auf Reflexion ist nun von Interesse, wie die schulischen Akteur*innen sich im Spannungsfeld nationaler und transnationaler Bedingungen verhalten und welche Perspektive sie vor diesem Zusammenhang auf Schulentwicklung einnehmen. Hierbei kann auch gefragt werden, inwiefern die Imagination davon, was die Schule sein soll, die Reflexion in Schulentwicklungsprozessen systematisch erweitert oder begrenzt. Wie sich also Schulen im transnationalen Gefüge aus Internationalisierung und Migration positionieren, erfordert eine integrative Entwicklungsperspektive, die die schulkulturelle Ordnung in ihrem spezifischen Gewordensein einbezieht. Dabei verweist die widersprüchliche Einheit transnationaler und nationaler Bedingungen auf die Möglichkeit einer schulkulturbezogenen Schulentwicklungsforschung, die insbesondere die Ungewissheiten, die in diesem Spannungsfeld entstehen, in den Blick nimmt und zum Gegenstand der Analyse macht (vgl. Helsper 2021; Hummrich 2022). Mit Blick auf Reflexion und Reflexivität kommt es in diesem Zusammenhang insbesondere darauf an, die Bearbeitungsvarianten des transnational-nationalen Zusammenspiels entlang der wissensbezogenen Orientierungen (z. B. auf Migration, Internationalisierung, Digitalisierung) einerseits und der reflexhaften Impulse – auf Nicht-Wissen und

Ungewissheiten – andererseits auszudifferenzieren. Dies impliziert neben der Fokussierung auf implizites Wissen auch die Möglichkeit, Abwehrmechanismen und Differenzierungshandeln analytisch zugänglich zu machen, die sich ansonsten vor allem als Entwicklungsdefizit und nicht als konstitutiver Teil des Einzelschulentwicklungsprozesses ausmachen lassen. Anhand ausgewählter Ergebnisse aus dem Projekt GLOBIS¹ soll dies hier aufgegriffen werden. Anhand dieses Projekts, in dem Transnationalisierungsprozesse an Schulen gegenständlich waren, konnte mit Blick auf Schulentwicklung und ihre Reflexionsdynamiken herausgearbeitet werden:

- a) Schulisch professionelle Akteur*innen thematisieren in Schulentwicklungsperspektiven als problematische Seite der Transnationalisierung die migrationsgesellschaftlichen Bedingungen stärker, während sie Internationalisierung als Entwicklungschance verstehen. Die problematisierende Sicht auf Migration ist Teil eines Abwehrreflexes, der der Bezugnahme auf ein reflektierendes Wissen um Bildungschancen in Internationalisierungserfahrungen kontradiktorisch gegenübersteht.
- b) In jeder der kontrastierenden Varianten findet sich jedoch ein je spezifisches Zusammenspiel aus Reflexion und Reflexivität. In exklusiveren Schulen, in denen Internationalisierung reflektierend (unter Bezugnahme auf eine breite Wissensbasis um die Bedeutsamkeit von Internationalisierung) als Entwicklungschance genutzt wird, wird die dominanzkulturelle Eingebundenheit und die eigene Position in postkolonialen Ordnungen nicht reflektiert oder gar reflexiv abgewehrt (i.S.v. ‚das spielt für uns keine Rolle‘). Im reflexhaften problematisierenden Umgang mit Migration ruhen umgekehrt auch Entwicklungsimpulse, aufgrund derer Schulen sich ‚der Herausforderung annehmen‘ und die Schule als Ort mit besonderes integrativem Profil gestalten.
- c) Im Sample des GLOBIS-Projektes zeigt sich eine Begrenztheit der migrationsbezogenen Reflexionsfähigkeit der Schulen: die eigenen Konzepte zu Internationalisierung und ethnischer Differenzierung stellen sich als Ausdrucksgestalten von zwei Seiten sozialer Ungleichheit dar und werden nicht zum Gegenstand der Reflexion. Möglicherweise liegt gerade hierin ein empirischer Grund für die „gebremste“ Schulentwicklung in Bezug auf migrationsgesellschaftliche Bedingungen insgesamt.

Zusammenfassend zeigt sich die erkenntnistheoretische Ermöglichungsfigur der Analyse von Schulentwicklungsprozessen durch eine Schulkulturanalyse, die Reflexion und Reflexivität systematisch einbezieht. Dabei wird deutlich, dass die

1 Das von der Robert-Bosch-Stiftung geförderte Projekt „GLOBIS. Globale Verantwortung, Internationalisierung und Interkulturalität in der Schule“ (Leitung: Merle Hummrich, Mitarbeit: Merle Hinrichsen, Paula Paz Matute; Laufzeit: August 2017 bis August 2021) wurde in Kooperation der Europa-Universität Flensburg und der Goethe-Universität Frankfurt durchgeführt.

Möglichkeiten, durch Transnationalisierungsprozesse entstehende Ungewissheiten reflektierend zu bearbeiten, eng mit der Gewissheit verbunden sind, sich als besondere, exklusive Schule entwerfen zu können. Ungewissheitsbedingungen, wie sie für Transnationalisierung konstitutiv sind, werden insbesondere dann reflexhaft bearbeitet, wenn Schulen sich gegenüber den realen Bedingungen als ‚ausgeliefert‘ erfahren (vgl. Hummrich 2022).

6 Fazit

Der vorliegende Beitrag ist als Work in Progress aufzufassen, mit dem eine u.E. wichtige Diskussion vorangetrieben werden sollte, nämlich wie Schulentwicklungstheorie empirisch fundiert und deskriptiv formuliert werden kann. Dazu wurden vier Zugänge (drei praxeologische, ein strukturtheoretischer) vorgestellt. In ihnen zeigen sich je unterschiedliche Ansätze, das Verhältnis von Reflexion und Reflexivität theoretisch zu begreifen und die Relationierung von Reflexion und Schulentwicklung gegenstandstheoretisch und methodologisch genauer zu fassen. Wenngleich – wie einleitend ausgeführt – in allen vier Perspektiven davon ausgegangen wird, dass sich das Reflektieren im Kontext von Schulentwicklung als sozial koordinierte Herstellungsleistung von Akteur*innen darstellt, die sich in Veränderungsaktivitäten ihrer Schulen involvieren lassen bzw. die darin involviert werden, so unterscheiden sich die Zugänge sowohl in ihren Akzentuierungen von Schulentwicklung als auch in Bezug auf ihre jeweiligen sozialtheoretischen Perspektivierungen von Reflexion. Die Zusammenschau der skizzierten Zugänge verweist auf das Potential einer – im weitesten Sinne – praxistheoretisch ausgerichteten Schulentwicklungsforschung, durch die Widerständen und Ambivalenzen im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen ebenso nachgegangen werden kann wie sich mehr oder weniger routiniert und unhinterfragt vollziehenden Praktiken des Reflektierens und Theoretisierens.

Den Ansätzen ging es um einen Beitrag zur Schulentwicklungstheorie und damit um deskriptiv-analytische Klärungen. Die Zugänge erlauben eine rekonstruktive Perspektive auf Reflexion und Reflexivität, die die Normativität des Feldes einholt, selbst aber über die methodologischen Setzungen hinaus keine normativen Orientierungen für die beforschten Schulentwicklungspraxen zu geben vermag bzw. wertend zur Praxis Stellung bezieht, vielmehr wird Wert auf eine entsprechende Zurückhaltung gelegt. Die praxistheoretischen bzw. adressierungsanalytischen Ansätze machen Prozesse der Wissenskonstruktion, machtvoller Subjektivierungen der Akteur*innen in der Schulentwicklung und Positionierungen zu Normen in der Entwicklungsarbeit nachvollziehbar. Die dokumentarische Entwicklungsforschung wiederum bietet Explikationen impliziter handlungsorientierender Wissensbestände an und eine strukturtheoretische Schulforschung legt latente ordnungserzeugende Strukturen und Reflexionsdynamiken frei. Bis auf

die dokumentarische Schulbegleitforschung bezieht sich keiner der Ansätze auf das Zusammenspiel von Forschung und Entwicklungspraxis bzw. die Frage einer gemeinsamen Arbeit von Forschung und Praxisakteur*innen an der Reflexion von Entwicklung. Nicht immer kann sich eine rekonstruktiv ansetzende Schulentwicklungsforschung ausschließlich darauf beschränken, Reflexionsanlässe und -praktiken sichtbar zu machen. Im Falle von wissenschaftlichen Begleitungen von Schulentwicklungsprozessen wird sie als Forschung adressiert, die dieses Wissen wiederum den beforschten und begleiteten Praxisakteur*innen anbieten soll. Dies wirft wiederum Probleme der Gültigkeit und Geltung, der Anschlussfähigkeit und des Umgangs mit unterschiedlichen Wissensformen auf. Im weiteren Sinne ist Schulentwicklungsbegleitforschung so auch Teil von Schulentwicklung, deren Selbstbezüglichkeit und der darin situieren Reflexion. Während die Frage nach dem Verhältnis zwischen normativer Entwicklungspraxis und reflexiver, normativ enthaltsamer Entwicklungsforschung lediglich im Falle der dokumentarischen Evaluationsforschung ausschnitthaft berührt wurde, weisen diese ersten Befunde auf die Notwendigkeit einer tiefergehenden Bearbeitung und Theoretisierung dieser Aufgabenzuschreibung an die Schulentwicklungsforschung hin.

Literatur

- Adick, C. (2005): Transnationalisierung als Herausforderung für die International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. In: *Tertium Comparationis*, 11(2), 243-269.
- Adick, C. (2012): Transnationale Bildungsorganisationen: Global Players in einer Global Governance Architektur? In: *Tertium Comparationis*, 18 (1), 82-107.
- Alkemeyer, T., Buschmann, N. & Michaeler, M. (2015): Routine – Kontingenz – Reflexivität. Warum Praxistheorien nicht ohne ein Konzept der Subjektivierung auskommen. Beitrag zur Ad-hoc-Gruppe „Jenseits der Routine – Praxeologische Ansätze zur Analyse sozialer Dynamiken“ – organisiert von Hannes Krämer und Hilmar Schäfer. In: *DGS Verhandlungsband*, Bd. 37. Online unter: https://publikationen.sozioogie.de/index.php/kongressband_2014/article/view/17 (Abrufdatum: 21.09.2021).
- Altrichter, H., Messner, E. & Posch, P. (2004): Schulen evaluieren sich selbst. Ein Leitfaden. Seelze: Kallmeyer.
- Arnold, E., Bastian, J., Combe, A., Reh, S. & Schelle, C. (2000): Schulentwicklung und Wandel der pädagogischen Arbeit. Arbeitssituation, Belastung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern in Schulentwicklungsprozessen. Hamburg.
- Asbrand, B., Hummrich, M., Idel, T.-S. & Moldenhauer, A. (2021): Bezugsprobleme von Schulentwicklung als Theorieprojekt. In: A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.): *Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule*. Wiesbaden: Springer VS. 1-13.
- Asbrand, B. & Martens, M. (2021): Zum Verhältnis von Wissenschaft und Schulpraxis: Potenziale der dokumentarischen Evaluationsforschung für die Schul- und Unterrichtsentwicklung. In: E. Zala-Mezö & N. Bremm (Hrsg.): *Die Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung*. Münster: Waxmann. 217-236.
- 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*. Wiesbaden: Springer VS. 203-224.

- Baker, D. P. (2014): *The schooled society. The educational transformation of global culture*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Bastian, J., Combe, A. & Reh, S. (2002): Professionalisierung und Schulentwicklung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5 (3), 417-435.
- 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. In: *WE_OS Jahrbuch* 3, 48–61. https://doi.org/10.4119/we_os-3338
- Beck, U. (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Beck, U. (1996): Wissen oder Nicht-Wissen? Zwei Perspektiven reflexiver Modernisierung. In: U. Beck, A. Giddens & S. Lash (Hrsg.): *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. 289-315.
- Bohnsack, R. (2006): Qualitative Evaluation und Handlungspraxis – Grundlagen dokumentarischer Evaluationsforschung. In: U. Flick (Hrsg.): *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzungen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. 135-155.
- Bohnsack, R. (2014): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 9. überarb. und erweiterte Aufl. Opladen: Barbara Budrich.
- Dalin, P., Rolff, H.-G. & Buchen, H. (1996): *Institutioneller Schulentwicklungsprozess*. Ein Handbuch. 3. Aufl. Bönen/Westfalen: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Diehlm, I., & Radtke, F.-O. (1999): *Erziehung und Migration. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Emmerich, M. & Maag Merki, K. (2014): *Die Entwicklung von Schule. Theorie – Forschung – Praxis*. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Weinheim: Beltz. DOI 10.3262/EEO20140338.
- Gough, N. (1999): Globalization and school curriculum change: Locating a transnational imaginary. In: *Journal of Education Policy*, 14 (1), 73-84.
- Hamburger, F. (2009): *Abschied von der Interkulturellen Pädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- 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*. Wiesbaden: Springer VS. 447-500.
- Helsper, W. (2021): *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Herzmann, P. (2001): *Professionalisierung und Schulentwicklung. Eine Fallstudie über veränderte Handlungsanforderungen und deren kooperative Bearbeitung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Hinrichsen, M., & Hummrich, M. (2021): *Schulentwicklung (trans-)national. Schulkulturtheoretische Perspektiven*. In: A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.): *Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule*. Wiesbaden: Springer VS. 37-63.
- Hinrichsen, M., & Paz Matute, P. (2018): ‚Den Horizont erweitern?‘ – Schulische Internationalisierung und die Konstruktion (trans-)nationaler Bildungsräume. In: *Tertium Comparationis*, 24(2), 190-205.
- Hornberg, S. (2010): *Schule im Prozess der Internationalisierung von Bildung*. Münster u. a.: Waxmann.
- Hummrich, M. (2018): Transnationalisierung, Transnationalität und Schulkulturen. *Tertium Comparationis*, 24 (2), 171-189.
- Hummrich, M. (2022). *Reflexion der Reflexion. Professionelles Handeln in Organisationen unter Bedingungen von Kontingenz*. In: S. Kösel, T. Unger, S. Hering & S. Haupt (Hrsg.): *Mythos Reflexion*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich [i.E.].
- Idel, T.-S. & Huf, C. (2021): ‚Mitspielende Kompliz:innen‘. Überlegungen zur Teilnahme von Schüler:innen an reformpädagogischer Schulentwicklung. In: A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.): *Schulentwicklung als Theorieprojekt*. Wiesbaden: Springer VS. 67-87.

- Idel, T.-S. & Pauling, S. (2018): Schulentwicklung und Adressierung. Kulturtheoretisch-praxeologische Perspektiven auf Schulentwicklungsarbeit. In: *DDS* 110 (4), 312–325. DOI: 10.31244/dds.2018.04.03.
- Joas, H. (2012): *Die Kreativität des Handelns*. 4. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1248).
- Kuhlmann, N., Ricken, N., Rose, N. & Otzen, A. (2017): Heuristik für eine Adressierungsanalyse in subjektivationstheoretischer Perspektive. In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 93(2), 234–235.
- Knorr Cetina, K. (2008): Theoretischer Konstruktivismus. Über die Einnistung von Wissensstrukturen in soziale Strukturen. In: H. Kalthoff, S. Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.): *Theoretische Empirie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. 35–78.
- 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.
- Maag Merki, K. (2010): Theoretische und empirische Analysen der Effektivität von Bildungsstandards, standardbezogenen Lernstandserhebungen und zentralen Abschlussprüfungen. In: H. Alt Richter & K. Maag Merki (Hrsg.): *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: VS-Verlag. 145–169.
- Mannheim, K. (1980): *Strukturen des Denkens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Pfaff, N. (2018): Erziehungswissenschaftliche Transnationalismusforschung im Gegenstandsbereich der Schule – zwischen Struktur und Lebenswelt. In: *Tertium comparationis*, 24(2), 150–170.
- Radtke, F.-O. (2008): Schule und Ethnizität. In: W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 651–672.
- Reh, S. (2004): Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrprofessionalität. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 50 (3), 358–372.
- Reh, S. & Ricken, N. (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativen empirischen Erforschung von Subjektivation. In: I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.): *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich Verlag. 35–56.
- Rolff, H.-G. (2007): Steuergruppen als Basis von Schulentwicklung. In: Berkemeyer, N. & Holtapfels, H. G. (Hrsg.): *Schulische Steuergruppen und Changemanagement*. Theoretische Ansätze und empirische Befunde zur schulinternen Schulentwicklung. Weinheim/München: Juventa, 41–60.
- Schmidt, R. (2016): Theoretisieren. Fragen und Überlegungen zu einem konzeptionellen und empirischen Desiderat der Soziologie der Praktiken. In: H. Schäfer (Hrsg.): *Praxistheorie*. Bielefeld, Germany: transcript Verlag. 245–263.
- Steiner-Khamsi, G. (2009): The Politics of Intercultural and International Comparison. In: S. Hornberg, I. Dirim, & G. Lang-Wojtasik (Hrsg.): *Beschreiben - Verstehen - Interpretieren*. Stand und Perspektiven International und Interkulturell Vergleichender Erziehungswissenschaft in Deutschland. Münster: Waxmann Verlag. 39–61.
- Verger, A., Fontdevila, C. & Zancajo, A. (2016): *The Privatization of Education. A Political Economy of Global Education Reform*. New York: Teachers College Press. Online unter: https://www.ei-ie.org/media_gallery/The_Privatization_of_Education.pdf (Abrufdatum: 15.03.2021).
- Wrana, D. (2006): *Das Subjekt schreiben. Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung – eine Diskursanalyse*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.