

Paseka, Angelika

## Schulentwicklung, Schulentwicklungsforschung und praxeologisch-wissenssoziologische Schulentwicklungsforschung. Theoretische Modellierung einer Verhältnisbestimmung

Hinzke, Jan-Hendrik [Hrsg.]; Bauer, Tobias [Hrsg.]; Damm, Alexandra [Hrsg.]; Kowalski, Marlene [Hrsg.]; Matthes, Dominique [Hrsg.]: *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 64-85. - (Dokumentarische Schulforschung)*



Quellenangabe/ Reference:

Paseka, Angelika: Schulentwicklung, Schulentwicklungsforschung und praxeologisch-wissenssoziologische Schulentwicklungsforschung. Theoretische Modellierung einer Verhältnisbestimmung - In: Hinzke, Jan-Hendrik [Hrsg.]; Bauer, Tobias [Hrsg.]; Damm, Alexandra [Hrsg.]; Kowalski, Marlene [Hrsg.]; Matthes, Dominique [Hrsg.]: *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 64-85 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-271599 - DOI: 10.25656/01:27159; 10.35468/6022-04*

<https://doi.org/10.25656/01:27159>

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-Licence: <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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

*Angelika Paseka*

## **Schulentwicklung, Schulentwicklungsforschung und praxeologisch-wissenssoziologische Schulentwicklungsforschung: theoretische Modellierung einer Verhältnisbestimmung**

### **Zusammenfassung**

Nach der Klärung von zentralen Begriffen in der Schulentwicklung(sforschung) wird auf Basis der Theorie der Strukturierung von Anthony Giddens ein eigenes theoretisches Modell zur Erfassung von Schulentwicklungsprozessen vorgestellt. Dieses Modell wird mit Überlegungen der Praxeologischen Wissenssoziologie nach Bohnsack verknüpft. Daraus werden Überlegungen für künftige Forschungsarbeiten mit der Dokumentarischen Methode, die vorhandene Forschungsdesiderata bearbeiten können, abgeleitet: eine Fokussierung auf die Handlungspraxis in Schulentwicklungsprozessen in ihrer Dialektik zwischen Strukturen und den darin eingebetteten Handlungsoptionen der Akteur\*innen an Schulen, die Rekonstruktion von Fremdrahmungen in einem Mehrebenensystem, die Erforschung von Veränderungen in der Zeit und eine kritische Reflexion der Normativität, die in der Praxis der Schulentwicklung, aber auch der Schulentwicklungsforschung zur Geltung kommt.

### **Schlüsselwörter**

Schulentwicklung, Schulentwicklungsforschung, Theorie der Strukturierung, Praxeologische Wissenssoziologie, Dokumentarische Methode

---

### **Abstract**

#### **School Development, Research on School Development, and Research on School Development Based on the Praxeological Sociology of Knowledge: The Theoretical Modeling of a Relationship**

After clarifying central terms and concepts in the context of both school development and research on school development, Anthony Giddens' theory of structuration is introduced in order to develop a new theoretical approach to capturing the complexity of school development processes. This approach is linked with Bohnsack's theory of the praxeological sociology of knowledge.

Considerations for future research ideas that use the Documentary Method to address existing research desiderata are derived, including (1) examining school development processes as well as their dialectics of structures and the agency of individuals in schools, (2) reconstructing external framings in multi-level systems, (3) exploring changes over time, and (4) critically reflecting on the normativity that comes into play not only in the practice of school development processes, but also in research on such processes.

### Keywords

school development, research on school development, theory of structuration, praxeological sociology of knowledge, Documentary Method

## 1 Ausgangspunkt

Im Jahr 2021 erschienen mehrere Arbeiten im Bereich der Schulentwicklungsforschung, in denen versucht wurde, das Forschungsfeld theoretisch zu fundieren und methodologisch zu verorten bzw. auszuarbeiten (Maag Merki 2021; Moldenhauer et al. 2021; Zala-Mezö et al. 2021). Dabei wurde evident, dass es in der Schulentwicklungsforschung einige ungelöste – und vielleicht gar nicht zu lösende – Problemfelder gibt. Dazu gehören Fragen nach einer Definition von Schulentwicklung, nach einer Theorie zu Schulentwicklung und nach den sich daraus ergebenden methodologischen und methodischen Konsequenzen. Der folgende Beitrag greift diese Problemfelder auf und will sie unter der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie bzw. Dokumentarischen Methode beleuchten, Forschungsdesiderata sichtbar machen und ausloten, welche neuen Akzente für weitere Forschungsarbeiten sich daraus ableiten lassen. Leitend für die folgenden Ausführungen sind drei Fragen:

1. Wie ist Schulentwicklung als Gegenstand einer durch die Praxeologische Wissenssoziologie geleiteten und mit der Dokumentarischen Methode operierenden Schulentwicklungsforschung zu definieren?
2. Welche theoretische Fundierung ermöglicht Anschlüsse für die Praxeologische Wissenssoziologie bzw. die Dokumentarische Methode?
3. Welche neuen Perspektiven kann die Praxeologischen Wissenssoziologie bzw. Dokumentarische Methode für die Schulentwicklungsforschung eröffnen?

Um diese Fragen beantworten zu können, werden zunächst die Begriffe Schulentwicklung und Schulentwicklungsforschung, wie sie in diesem Beitrag verstanden werden, geklärt (Kap. 1) und theoretische Ansätze in der Schulentwicklungsforschung skizziert, bevor auf Basis der Theorie der Strukturierung von Anthony Giddens eine neue Akzentuierung versucht und ein eigener theoretischer Zugang als Modell zur Erfassung von Schulentwicklungsprozessen vorgestellt wird

(Kap. 2). Im Anschluss werden zentrale Begriffe der Praxeologischen Wissenssoziologie bzw. der Dokumentarischen Methode ausgewählt (Kap. 3) und auf ihre Anschlussfähigkeit zu diesem Modell überprüft (Kap. 4). Impulse für die Nutzung dieser Überlegungen in der Schulentwicklungsforschung schließen den Beitrag ab (Kap. 5).

## 2 Zum Begriff Schulentwicklung und Schulentwicklungsforschung

Die Schriften über Schulentwicklung und wie diese in Gang zu setzen wäre, sind umfangreich, v. a. in der Euphorie der 1990er Jahre, als sich der Blick auf die Schule als „pädagogische Handlungseinheit“ (Fend 1986) richtete, verbunden mit der Idee, dass nicht nur Schüler\*innen lernen, sondern dass auch Schule als Organisation lernen kann. Es erschienen zahlreiche Manuale, Hand- und Arbeitsbücher, die primär auf Konzepte organisationalen Lernens zurückgriffen (Überblick in Göhlich 2018) und in denen Tipps und Strategien für die Praxis an Schulen vorgeschlagen wurden. Ziel war es, den Akteur\*innen, v. a. in der Schulleitung sowie in schulischen Gremien und Steuergruppen, Wege aufzuzeigen, wie sie ihre Schule zusammen mit den involvierten Gruppen (Lehrpersonen, Eltern, Schüler\*innen) weiter entwickeln könnten (u. a. Dalin & Rolff 1990; Altrichter et al. 1998; Rolff et al. 1998; Schratz & Steiner-Löffler 1998).

Dreißig Jahre später ist die Diskussion über Schulentwicklung weitaus differenzierter, kritischer und auf jeden Fall weniger ‚euphorisch‘. So bezeichnen Hermann J. Abs und Esther D. Klein (2019, S. 677) den Begriff Schulentwicklung als „schillernde Metapher [...], die viele Assoziationen zulässt“. Als Basis für die weiteren Ausführungen ist es daher zunächst hilfreich, die von Marcus Emmerich und Katharina Maag Merki (2014) vorgeschlagene Unterscheidung zwischen Evolution und Entwicklung von Schule aufzugreifen.

*Evolution* von Schule meint „Prozesse des Wandels der Schule aufgrund von strukturellen und gesellschaftlichen Veränderungen“ (Maag Merki 2021, S. 2). Schule hat sich kontinuierlich gewandelt, wobei sich ein solcher Wandel retrospektiv unter einer historischen Perspektive in Verknüpfung mit gesellschaftlichen Rahmenbedingungen erkennen lässt. Mit dem Begriff *Entwicklung* von Schule rückt „der intentionale und geplante Wandel von Schulen ins Zentrum“ (ebd., S. 3). So verweist Hans-Günter Rolff (2010, S. 36) auf Schulentwicklung als „die bewusste und systematische Weiterentwicklung von Einzelschulen“. Ein solcher intendierter Wandel zielt ab auf eine „Professionalisierung des schulischen Handelns und somit der Lernumgebung [...], damit die Schüler\*innen die Lernziele besser erreichen können“ (Maag Merki 2021, S. 4). Mit dieser Präzisierung ist eine inhaltliche Bestimmung genannt, die je nach Phase und Verortung des Diskurses (deutschsprachige bzw. anglo-amerikanische Länder; Emmerich & Maag

Merki 2014, S. 5-10) unterschiedliche Akzentsetzungen erkennen lässt. Die Entwicklung von Schulen ist somit eingebunden nicht nur in einen generellen gesellschaftspolitischen Kontext, sondern auch in die jeweiligen Rahmenbedingungen eines (nationalen) Bildungswesens (Maag Merki 2021).

Im Sinne einer genaueren Bestimmung von *Schulentwicklungsforschung* plädiert Emmerich und Maag Merki (2014, S. 4) dafür, eine analytische und eine praktisch-konzeptionelle Perspektive auf Schulentwicklung zu unterscheiden. Eine *analytische* Perspektive orientiert sich an wissenschaftlichen Gütekriterien, will Prozesse und Wirkungen der Schulentwicklungspraxis beschreiben und Zusammenhänge herstellen, strebt eine Loslösung vom Einzelfall an und arbeitet mit methodologisch-fundierten Verfahren, wobei die Ergebnisse primär für eine ‚scientific community‘ bestimmt sind. Eine *praktisch-konzeptionelle* Perspektive orientiert sich hingegen an der konkreten Handlungspraxis und an der Frage, was der ‚professional community‘ bei der Bewältigung von Schulentwicklungsaufgaben helfen könnte. In einer so verstandenen, eher am Einzelfall ausgerichteten Perspektive gilt die gemeinsame Bestimmung von Themen und Elementen mit dem pädagogischen Personal und der Schulleitung als wichtige Voraussetzung. Da die Ergebnisse der gemeinsamen Forschung für die schulische Praxis bestimmt und für diese relevant sein sollen, sollten nicht nur die Ziele gemeinsam mit den Akteur\*innen dieser Praxis festgelegt, sondern auch Ergebnisse gemeinsam ausgewertet und interpretiert werden (Asbrand & Martens 2021). Die Forschungspraxis der Schulentwicklungsforschung lässt sich durch ein Oszillieren zwischen diesen beiden Perspektiven beschreiben, als Schulentwicklungsforschung *über* Schule bzw. Schulentwicklungsforschung *für* die Schule (in Fortsetzung der Gedanken von Emmerich & Maag Merki 2014).

Nach dieser ersten Begriffsbestimmung gilt es in einem nächsten Schritt theoretische Konzepte, die in der bisherigen Schulentwicklungsforschung genutzt werden, mit ihren wesentlichen Eckpfeilern darzustellen, um mögliche Anknüpfungspunkte für eine praxeologisch-wissenssoziologische Schulentwicklungsforschung sichtbar zu machen.

### 3 Theorien über Schulentwicklung

Im Jahr 2008 erschien ein ‚journal für schulentwicklung‘, das sich dem Thema *Theorie* widmete. Claus G. Buhren und Rolff (2008) stellen in der Einleitung fest: „Wir benötigen eine Theorie der Schulentwicklung“ (S. 6), um „unsere Praxis reflektieren zu können“, um „in der Ausrichtung effektiver zu werden“ und um „dem Holzweg technokratischer Geschäftigkeit zu entgehen“ (ebd., S. 4). Der Fokus lag damals auf der Suche nach einer Theorie *für* die Schulentwicklung. Im Jahr 2021 stellt Maag Merki (2021) fest: „Eine integrale und kohärente Theorie der Schulentwicklung ist bislang ausstehend“ (S. 5). Anlass für den Sammelband

„Schulentwicklung als Theorieprojekt“ (Moldenhauer et al. 2021) war die Erkenntnis, dass „grundlagentheoretische Beiträge in der Schulentwicklungsforschung eher Seltenheitswert“ (Asbrand et al. 2021, S. 3) haben. In den aktuellen Publikationen lässt sich eine Verschiebung des Interesses hin zu einer Theorie *über* Schulentwicklung erkennen.

Was allen genannten Publikationen gemeinsam ist: Es werden jeweils mehrere theoretische Konzepte vorgestellt, die Ansatzpunkte für eine Theorie der Schulentwicklung sein könnten. Die jeweils ausgewählten und damit offensichtlich als relevant eingeschätzten Theorieangebote sind zwar nicht ident, kreisen jedoch um ähnliche Fragen: Welche theoretischen Konzepte lassen sich verknüpfen und nutzen? Wie lassen sich Organisationseinheiten und die Ebenen, in die Schulentwicklung eingebunden ist, erfassen und in Beziehung setzen? Wie können Wandel und Stabilität abgebildet werden?

Angesichts der Vielfalt an theoretischen Zugängen zu Schulentwicklung geht es in diesem Beitrag nicht um einen Versuch der Bündelung (hierzu bereits Moldenhauer et al. 2021), sondern um eine bewusste Auswahl und Kontrastierung von drei theoretischen Konzepten bzw. deren Weiterentwicklungen, die auch für eine Dokumentarische Schulentwicklungsforschung relevant scheinen: eine kritische Theorie der Schulentwicklung (Rahm 2005, 2008), eine Architektur der Theorie der Schulentwicklung (Maag Merki 2008, Emmerich & Maag Merki 2014) und auf die Rekonstruktion von Schulentwicklungsprozessen abzielende Thesen zu Schulentwicklung (Altrichter & Langer 2008).

(1) Eine kritische Theorie der Schulentwicklung hat sich aus Sicht von Sibylle Rahm (2005, 2008) als Teil einer Theorie der Schule zu verstehen mit dem Ziel, Aussagen zu Schulreformen zu reflektieren und Ordnungszusammenhänge herzustellen. Dazu sollte ein weites Theoriespektrum genutzt werden (u. a. Bildungstheorie, Systemtheorie, Konstruktivismus), um Organisationsstrukturen, schulische Realitäten und das konkrete Handeln in Schulentwicklungsprozessen aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchten und analysieren zu können. Das birgt jedoch die Gefahr, dass Forschungsparadigmen verschwimmen. Eine „kritische Schulentwicklungstheorie“ (Rahm 2008, S. 20) hat sich daher der Herausforderung zu stellen, diese Perspektiven und die darin enthaltene *Normativität* immer wieder zu hinterfragen, zu rekonstruieren und eine erziehungswissenschaftliche Fundierung herzustellen. Der Sammelband von Anna Moldenhauer et al. (2021) greift diese Idee auf und kontrastiert verschiedene theoretische Ansätze, um vielfältige Perspektiven auszuloten und kritisch zu vergleichen.

(2) In ihrer „Architektur einer Theorie der Schulentwicklung“ verweist Maag Merki (2008) auf die *Mehrebenenstruktur* des Bildungswesens, die bei der Analyse miteinzubeziehen ist. Dazu definiert sie drei Ebenen: Auf der Makroebene stellen Ministerien und Schulaufsicht die zentralen Akteur\*innen dar, die Inhalte, Reglementarien und die Handlungskoordination auf den weiteren Ebenen beeinflussen.

Auf der Intermediären Ebene stehen Netzwerke in der Bildungsregion im Fokus, d. h. „institutionalisierte regionale Zusammenschlüsse von Schulen sowie ihrer außerschulischen Partnerinstitutionen“ (ebd., S. 28). Auf der Mesebene wird die Einzelschule fokussiert, d. h. ein Blick in das Innere der Schule gerichtet, auf das konkrete Handeln der Akteur\*innen und die sich dabei herauskristallisierenden Netzwerke. Diese Ebene kann organisationspsychologisch und organisationspädagogisch unter der Perspektive des Lernens (Göhlich 2018) sowie organisationssoziologisch (Thiel 2008) beleuchtet werden. Je nach Zugang werden unterschiedliche Aspekte in den Blick genommen: kollektive Prozesse des Lernens aber auch des Widerstandes sowie „implizite und explizite Regulationsprozesse“ (Maag Merki et al. 2021, S. 168) der einzelnen Akteur\*innen in der Organisation Schule. Neben der Analyse der jeweiligen Organisationseinheiten richtet sich der Blick im Sinne einer Mehrebenenanalyse verstärkt auf die Interdependenzen zwischen den Ebenen und wie sich diese im Zeitverlauf verändern (oder auch nicht).

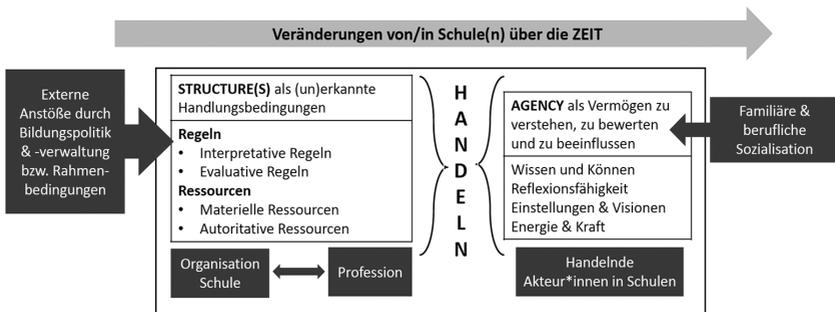
(3) Ein dritter Zugang plädiert für einen genaueren Blick auf die *kollektiven Aushandlungs- und Lernprozesse* an einzelnen Schulstandorten (d. h. der Mesebene nach Maag Merki 2008) sowie deren Eigendynamiken im Rahmen von Schulentwicklung. Herbert Altrichter und Roman Langer (2008) greifen für die Rekonstruktion dieser Prozesse Giddens' Überlegungen zur Dialektik zwischen dem *Handeln* der Akteur\*innen und den deren Handeln zugrundeliegenden Strukturen auf. Sie rücken die Gestaltung und Gestaltbarkeit von Strukturen ins Zentrum, deren Veränderungen, aber auch deren Stabilität. Nicht nur intendierte und damit gewünschte Wirkungen, sondern auch solche, die nicht intendiert waren, gleichsam „unter der Hand“ (ebd., S. 44) eintreten und sich in und aus der Dynamik der Prozesse ergeben, lassen sich durch Beobachtungen und Befragungen über einen längeren Zeitraum nachzeichnen. Schließlich schlagen Altrichter und Langer vor, Bezüge zwischen Schulentwicklungsprozessen und allgemeinen Strukturentwicklungsprozessen herzustellen. Ein Rückgriff auf allgemeine Modelle (z. B. zum sozialen Wandel) könnte helfen, Schulentwicklung bzw. Schulentwicklungstheorie mit ihren Besonderheiten schärfer zu konturieren.

Als Basis für eine Dokumentarische Schulentwicklungsforschung soll nun ein eigener theoretischer Zugang vorgestellt werden, der in mehreren früheren Publikationen skizziert wurde (Paseka 2008a; Killus & Paseka 2020). Dieser Zugang basiert ebenso wie der Zugang von Altrichter und Langer (2008) auf der Theorie der Strukturierung von Giddens (1997, 2009) und erhebt den Anspruch, die drei vorgenannten theoretischen Zugänge betreffend Fragen der *Normativität* von Schulentwicklung, der Bedeutung von *mehreren Ebenen*, die für Schulentwicklung maßgeblich sind, und der *Handlungspraxis* in Schulentwicklungsprozessen zusammenzudenken (Abb. 1). Giddens' Überlegungen eröffnen angesichts ihrer Abstraktheit ein begriffliches Instrumentarium und damit Denkoptionen, um Schulentwicklungsprozesse in ihrer Komplexität erfassen zu können.

Basis von Giddens' Theorie der Strukturierung ist die Dialektik zwischen Strukturen und „agency“. Unter *Strukturen* versteht Giddens etwas Dauerhaftes („the more enduring aspects of social systems“, Giddens 1984/2009, S. 23f.), die eine Geordnetheit über Raum und Zeit ermöglichen. Ausdruck einer solchen Geordnetheit über die Zeit („longue durée“) sind Organisationen wie z. B. die Schule in ihren Erscheinungsformen im Kontext eines (nationalen) Bildungssystems. Strukturen manifestieren sich in *Regeln* und *Ressourcen* (Giddens 1988/1997, S. 69). Interpretativ-semantische Regeln verleihen dem Handeln Sinn und konstituieren sich in einer symbolischen Ordnung, kollektiven Diskursformen sowie in Interpretationsschemata (z. B. informelle Regeln zum Umgang mit externen Anforderungen, Regeln zu den kollegialen Umgangsformen an einer Schule). Normativ-evaluative Regeln erzeugen ein übergeordnetes Legitimationssystem, das sich in normativen Verhaltenserwartungen konstituiert und mit Sanktionen ausgestattet ist. Sie regulieren Handeln und ermöglichen eine Bewertung von Handlungen (z. B. Schulgesetze, Dienstvorschriften). Unter Ressourcen versteht Giddens Handlungsmittel, die den Akteur\*innen Macht verleihen und damit die Möglichkeit, Gegenstände oder andere Akteur\*innen zu kontrollieren. Dazu gehören materielle Ressourcen (wie z. B. finanzielle Zuweisungen für Schulen) und autoritative Ressourcen (z. B. amtliche Legitimierungen, Wertschätzung oder Bestimmungsmacht). Solchen *organisationalen* Strukturen stehen *professionslogische* Strukturen gegenüber, die sich – abgeleitet aus strukturtheoretisch-fundierten Ansätzen – aus den Ansprüchen an professionelles Handeln ergeben (Paseka et al. 2011, S. 22). Daraus resultierende Antinomien (Helsper 2021, S. 166-176) sind von den Handelnden situativ auszubalancieren, um handlungsfähig zu sein und zu bleiben.

Der Begriff *agency* ist doppeldeutig gemeint, denn damit ist sowohl das aktive Bewirken und Verursachen von Handlungen angesprochen (*action*) als auch die Stelle, der diese Urheberschaft zugesprochen wird (*agent*) (Neuberger 1995, S. 286). Um handeln zu können, verfügen die Akteur\*innen über *Wissen*: Das diskursiv zugängliche, explizite Wissen kann von den Akteur\*innen sprachlich artikuliert werden und sie können folglich Gründe für ihr Handeln nennen (Giddens 1988/1997, S. 429). Die Masse des Wissensvorrates ist der Sprache jedoch nicht zugänglich: Ein solches praktische Wissen ist in den Routinen und Selbstverständlichkeiten des Alltags verankert, als „knowing how to go on“ (Giddens 1995, S. 27), und ermöglicht den Akteur\*innen, Regeln zu verstehen, zu bewerten und durch ihr Handeln andere zu beeinflussen. Dieses Wissen ist tief verankertes, internalisiertes und inkorporiertes und damit habitualisiertes Wissen und das Resultat von familiären und beruflichen Sozialisationsprozessen (im Rahmen der Lehrer\*innenbildung, aber auch an der Schule als Arbeitsort; Paseka 2008b). Im Begriff der *Strukturierung* sind für Giddens die beiden Begriffe Handlung und Struktur aufgehoben. „Structuration theory offers a conceptual scheme that allows to understand both how actors are at the same time the creators of social

systems yet created by them” (Giddens 1991, S. 204). Um dieses sowohl/als auch erklären zu können, greift Giddens den Begriff der Rekursivität auf, denn: „In und durch Handlungen reproduzieren die Handelnden die Bedingungen, die ihr Handeln ermöglichen“ (Giddens 1988/1997, S. 52). Indem sie das tun, produzieren sie jene Struktur, die ihnen eine Existenz als Akteur\*in ermöglicht, und in der Produktion wird diese Struktur reproduziert. Strukturen sind für Giddens allerdings nicht einseitig mit Zwängen verbunden, sondern gleichzeitig kontingent und gestaltbar. Strukturen werden nur dann faktisch, wenn sie von den Akteur\*innen aufgegriffen und genutzt werden. Im Tun können Strukturen verändert, umgestaltet, neu gedacht und getan werden, denn die Akteur\*innen können reflexiv in den Handlungsfluss eingreifen und anders als erwartet handeln. Giddens resümiert: „Jede Reproduktion ist jedoch notwendig Produktion: und in jeder Handlung [...] liegt der Keim des Wandels“ (Giddens 1976/1984, S. 124). Die Akteur\*innen können Veränderungen nicht nur denken, sondern auch im Handlungsvollzug umsetzen. Durch eine solche *Dualität* von Struktur eröffnet sich ein ‚Einfallstor‘ für strukturgestaltende Prozesse: durch bewusst aufgegriffene Innovationen (z. B. pädagogische Förderprogramme) oder durch bedrohlich erlebte Rahmenbedingungen (z. B. sinkende Schüler\*innenzahlen). In beiden Fällen können bewusste und systematisch-angelegte Schulentwicklungsprozesse (im Sinne von Rolff 2010) ausgelöst werden, diese sind aber immer auch eingebettet in gesellschaftliche Veränderungen und politische Entscheidungen, die sich einer Steuerung durch die schulischen Akteur\*innen entziehen (Evolution im Sinne von Maag Merki 2021). Die Dualität von Struktur ermöglicht es, Wandel und Beständigkeit, Dynamik und Stabilität über Veränderungen in der *Zeit* theoretisch zu fassen, und zwar auf der Makro-, Meso- und Mikroebene des Bildungssystems sowie zwischen diesen Ebenen.



**Abb. 1:** Modell von Schulentwicklung auf Basis von Giddens' Theorie der Strukturierung (eigene Darstellung)

## 4 Praxeologische Wissenssoziologie und Dokumentarische Methode als Zugang zu Schulentwicklung

Mit Hilfe der bisherigen Ausführungen zu Schulentwicklung und dem vorgestellten theoretischen Modell sollen nun Anknüpfungspunkte für den Einsatz der Dokumentarischen Methode und der Praxeologischen Wissenssoziologie überlegt werden. Ralf Bohnsack selbst hat auf Giddens sehr selten Bezug genommen. In seinen biographischen Erinnerungen (Bohnsack & Sparschuh 2022) wird Giddens gar nicht erwähnt. In seinen Monographien (2017a, 2020, 2021) gibt es zwar vereinzelt Querverweise auf Giddens, aber nur eine vertiefende Auseinandersetzung bzw. Abgrenzung (2017a, S. 49). Werner Vogd und Steffen Amling (2017, S. 21) folgern daher, dass Giddens' Annahmen seiner Theorie der Strukturierung „nicht lückenlos in die Metatheorie der dokumentarischen Praxeologie überführt werden [können]“.<sup>1</sup> Dennoch lassen sich mehrere Gemeinsamkeiten erkennen und herstellen: betreffend Wissenssorten, Fokus der Analyse und der Rahmung des Handelns.

Zunächst sticht die „Doppeltheit“ des Wissens (Mannheim 1980, S. 296) und damit der Verweis auf *zwei Wissenssorten* hervor. Bei Giddens (1982, S. 31) heißt es: „It is important to differentiate two senses or levels in which agents are knowledgeable about the social environments they constitute in and through their action – between discursive and practical consciousness“.

*Diskursives* Wissen bzw. Bewusstsein ist der Sprache zugänglich und kann von den Akteur\*innen genutzt werden, um Gründe für ihr Handeln zu nennen. Die Masse des Wissensvorrates stellt jedoch das *praktische* Wissen oder Bewusstsein dar. Es ist in den Routinen und Selbstverständlichkeiten des Alltags verankert: „What actors are ‘able to say’ about their activities is by no means all that they ‘know’ about them. Practical knowledge refers to tacit knowledge that is skilfully employed in the enactment of courses of conduct, but which the actor is not able to formulate discursively“ (ebd.).

Während diese beiden Wissenssorten bei Giddens in einem „gleitenden und durchlässigen Verhältnis“ (Bohnsack 2017a, S. 49) zu denken sind, lassen sich nach Bohnsack auf Basis der Überlegungen von Mannheim das propositionale vom performativen Wissen bzw. das kommunikative vom konjunktiven Wissen

1 Uneinigkeit besteht bezüglich der Verortung von Regeln. Für Giddens sind Regeln doppelt verankert: Als formulierte Regeln sind sie diskursiv zugänglich, als praktische Regeln entziehen sie sich der Bewusstheit, aber es sind diese Regeln, die als „institutionalisierte Praktiken“ (Giddens 1988/1997, S. 74) größte Relevanz haben. Regeln im Sinne Giddens' sind damit – in der Sprache Bohnsacks – sowohl auf der propositionalen als auch auf der performativen Wissenssebene angesiedelt. In der Praxeologischen Wissenssoziologie sind die beiden Wissenssebenen hingegen klar getrennt. Regeln werden ausschließlich der propositionalen Wissenssebene zugeordnet und sind nicht Bestandteil der Praxis. Auch wenn Regeln im Verständnis von Bohnsack durch die Handlungspraxis gerahmt werden, sind sie dieser nicht zuzurechnen (Bohnsack 2017a, S. 51).

klar unterscheiden (etwa ebd., S. 51). *Propositionales* bzw. *kommunikatives* Wissen ist sprachlich zugängliches und damit *diskursives* Wissen und umfasst das, worüber geredet wird. Ein solches Wissen findet sich in Argumentationen, in Common Sense-Theorien oder normativen Erwartungen (als Orientierungsschemata) bzw. im Was des Gesprochenen. *Performatives* oder *konjunktives* Wissen ist in unser Handeln eingelassen, d. h. *praktisches* und stillschweigendes Wissen. Es zeigt sich im gemeinsamen Praxisvollzug, d. h. in Handlungen, Interaktionen oder Gesprächen, im Wie der Herstellung oder Gestaltung eines Satzes, einer Erzählung oder einer Diskussion und konstituiert sich als Orientierungsrahmen im engeren Sinn (ebd., S. 92ff.). Diese beiden Wissenssorten stehen in einem Spannungsverhältnis und konstituieren einen konjunktiven Erfahrungsraum, in dem die „notorische Diskrepanz“ (ebd., S. 104) zwischen der propositionalen Logik und der performativen Logik, zwischen den normativen Erwartungen und der habituellen Praxis bearbeitet wird. Das *Wie* der Bearbeitung dieser Diskrepanz zwischen der propositionalen und performativen Logik steht im Fokus der dokumentarischen Methode.

Beide theoretischen Zugänge, jener von Giddens und jener von Bohnsack, fokussieren das *Handeln der Akteur\*innen* und wie diese das praktische oder performative und das diskursive oder propositionale Wissen nutzen. Giddens konzentriert sich dabei auf das Wechselspiel von Struktur und agency und die Frage, wie ein solches Wechselspiel in konkreten Situationen geschieht, auf welche Strukturen die Handelnden dabei „stillschweigend“ (Giddens 1988/1997, S. 387) zurückgreifen und dabei agency zeigen. Er plädiert daher für Beobachtungen von ‚natürlichen Szenen‘ als Erhebungsinstrument, um dieses Wechselspiel erfassen zu können. Auch in der Praxeologischen Wissenssoziologie stehen die konkreten Handlungen und Interaktionen im Vordergrund, konkret wird danach gefragt, ob und in welcher Form sich ein konjunktiver Erfahrungsraum zeigt, in dem die Handelnden agieren und wie sie mit der notorischen Diskrepanz umgehen. Bohnsack nutzt in seinen Forschungsprojekten v. a. Gruppendiskussionen, um Routinen und das Selbstverständliche in der Performanz in verschiedenen Gruppen zu erfassen (Bohnsack 2021).

Einen besonderen Stellenwert nehmen bei beiden Autoren *Organisationen* ein. Bei Giddens lassen sich Organisationen als materiale Konkretisierung der überindividuellen „longue durée“ von gesellschaftlichen Praktiken verstehen (Giddens 1988/1997, S. 89). So hat die Organisation Schule die Erziehung der nachfolgenden Generation zu gewährleisten (ebd., S. 188-192). Organisationale *Strukturen* lassen sich im Handeln, in der konkreten Umsetzung von geltenden interpretativen und evaluativen Regeln sowie in der Nutzung von Ressourcen erfassen (ebd., S. 387). In der Praxeologischen Wissenssoziologie interessiert die *Fremdräumung* durch Organisationen bzw. das Mehrebenensystem, in das die einzelnen Organisationseinheiten eingebettet sind. Ein Ziel ist daher die „Rekonstruktion der

interaktiven Herstellung von Macht“ (Bohnsack 2017a, S. 245) in Organisationen: durch die „Diskurs- und Interaktionsorganisation im verbalen und inkorporierten Bereich und ihrer Relation zueinander“ (ebd.).

## 5 Eckpfeiler einer praxeologisch-wissenssoziologisch orientierten Schulentwicklungsforschung

Was bedeuten diese Überlegungen nun für eine *praxeologisch-wissenssoziologisch* orientierte *Schulentwicklungsforschung*? Auf Basis der bisherigen Überlegungen lassen sich folgende Eckpfeiler identifizieren: (1) die unterschiedlichen Wissenssorten, die im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen zum Tragen kommen, (2) die Fremdrahmung des Handelns der Akteur\*innen in einem Mehrebenensystem mit Schule als Handlungseinheit, (3) längsschnittliche Untersuchungen, um die Vielschichtigkeit der ablaufenden Prozesse erfassen zu können. Unter Rückgriff auf empirische Untersuchungen lassen sich diese Eckpfeiler genauer beschreiben. (1) Ein Blick auf das Handeln von internen und externen schulischen Akteur\*innen im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen rückt die Frage in den Vordergrund, wie die beiden *Wissenssorten* in der sozialen Praxis genutzt werden und ihre Wirkmächtigkeit entfalten. Schule mit ihren hierarchischen Ebenen und den diesen zugrunde liegenden Regeln verlangt einerseits umfassendes Wissen der darin handelnden Personen, um verständlich und kohärent agieren zu können. Andererseits ist ein solches Wissen vielfach in das Gedächtnis von Organisationen eingeschrieben: in Form eines propositionalen Gedächtnisses, wenn bewusst Normen definiert werden, auf die immer verwiesen werden kann (z. B. im Rahmen von Schulprogrammen oder Hausordnungen), aber auch in Form eines performativen Gedächtnisses, das im Vollzug zum Ausdruck kommt (Bohnsack 2017b). Während das diskursive bzw. kommunikative Wissen für Argumentationen und Begründungen herangezogen wird, hilft das praktische bzw. konjunktive Wissen, sich im Schulalltag mit seinen Routinen und Selbstverständlichkeiten zurecht zu finden. Im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen finden Aushandlungen statt, die auf beide Wissenssorten verweisen: auf das diskursiv zugängliche Wissen, wenn normative Erwartungen, bisherige Rollen und (berufliche) Identitätsnormen offen zur Disposition gestellt und verhandelt werden; auf das praktisch-konjunktive Wissen, wenn Routinen durch Veränderungsprozesse brüchig werden und zumindest bei einem Teil der betroffenen Personen Widerstände und Konflikte auslösen können (Paseka 2010).

Das Potenzial einer *praxeologisch-wissenssoziologischen* Schulentwicklungsforschung liegt darin, diese „Doppeltheit“ des Wissens (Mannheim 1980, S. 296) in den Fokus zu rücken, und dabei vor allem den Blick auf das praktisch-konjunktive Wissen bzw. das performative Gedächtnis zu erweitern, um zu rekonstruieren, wie die Akteur\*innen auf Basis und unter Nutzung dieses Wissens mit der Diskrepanz

zwischen den sich verändernden Normen im Rahmen von Schulentwicklung (Orientierungsschemata) und den bisherigen Routinen (Orientierungsrahmen im engeren Sinn) umgehen. Schulen haben unterschiedliche Wege als ‚modus operandi‘ gefunden, wie sie die dabei zutage tretende notorischen Diskrepanz bewältigen (Orientierungsrahmen im weiteren Sinn). So zeigen die Analysen von Nora Katenbrink (2021), wie an verschiedenen Schulstandorten die jeweilige Schulinspektion, deren Besuch am Schulstandort und die daraus entstandenen Berichte verhandelt werden. Es ließen sich anhand von Gruppendiskussionen unterschiedliche konjunktive Erfahrungsräume, die sich aus den schulintern aufgeschichteten bisherigen Erfahrungen und den etablierten Routinen entwickelt haben, rekonstruieren. Auf der thematischen Ebene werden an allen untersuchten Schulen ziemlich ähnliche Maßnahmen beschrieben, wie mit der Schulinspektion bzw. deren Kritik umzugehen sei. Der Blick auf die performative Ebene in den Gruppendiskussionen veranschaulicht unterschiedliche Modi: Die eine Schule bringt sich als „Leidensgemeinschaft“ (ebd., S. 208) hervor, denn allen wäre das gleiche Unrecht durch die Schulinspektion widerfahren und es bedarf gemeinsamer Anstrengungen im Team, damit umzugehen. Die Mitglieder einer anderen Schule rahmen die Rückmeldung der Schulinspektion als „professionelle Kritik“ und bearbeiten diese selbstbewusst, allerdings ohne eine gemeinsame kollektive Praxis dafür zu finden (ebd., S. 212f.). Bei Katenbrink trat in den Gruppendiskussionen pro Schulstandort jeweils ein Modus und damit ein konjunktiver Erfahrungsraum zu tage. Andere Arbeiten (z. B. Goldmann 2017b; Amling 2021) verweisen allerdings darauf, dass sich ein Schulstandort selten als ein homogener konjunktiver Erfahrungsraum darstellen lässt, sondern dass hier durchaus kontrastive Gruppen mit je eigenen Umgangsformen vorhanden sind, was sich an konflikthaften Aushandlungen oder gegenseitigen Missachtungen erkennen lässt. Damit deuten sich grundsätzliche Fragen zur Komplexität von Schulentwicklungsprozessen an und wie eine solche Komplexität forschungsökonomisch einzufangen wäre.

(2) Die Einzelschule ist eine Organisationseinheit in einem *Mehrebenensystem* (Maag Merki 2008, S. 27) bestehend aus Ministerien, Schulaufsicht, Bildungsregionen, Schulnetzwerken und Einzelschulen. Jede Ebene lässt sich als Handlungseinheit mit ihren je eigenen Regeln und Ressourcen identifizieren, denn „die Akteur\*innen handeln nach der jeweiligen Eigenlogik ihres Systems“ (Asbrand 2014, S. 184). In jeder Handlungseinheit (z. B. Schulverwaltung, Schulinspektion, Schulstandort) werden beide Wissenssorten genutzt und Routinen entwickelt, wie mit der notorischen Diskrepanz zwischen den beiden Wissenssorten bzw. der Diskrepanz zwischen der propositionalen und performativen Ebene umgegangen wird. Durch eine komparative Herangehensweise können Unterschiede zwischen den Handlungseinheiten herausgearbeitet werden: zwischen Handlungseinheiten, die sich auf unterschiedlichen Ebenen verorten lassen, und solchen, die sich auf derselben Hierarchieebene befinden (z. B. Schulstandorte).

So konnte im Rahmen der Umsetzung des politischen Anspruchs der Gleichstellung mit der Strategie ‚Gender Mainstreaming‘ gezeigt werden, dass die „Machbarkeitsvisionen“ (Göhlich 2008) der Bildungsverwaltung auf der Idee einer direkten Steuerung und einem eher statischen Verständnis der untergeordneten Handlungseinheiten beruhten. Solche Annahmen manifestierten sich in ausgesendeten Unterlagen und Handreichungen, die sich als Ausdruck der propositionalen Logik der Bildungsverwaltung lesen lassen (Paseka 2008a, S. 148f.). Die Normen der Bildungsverwaltung wurden als Fremdrahmung in den nachgeordneten Einrichtungen der Lehrer\*innenbildung oder Schulen wahrgenommen und führten zu unterschiedlichen Strategien damit umzugehen.

In einer Schulentwicklungsstudie, die die Dokumentarische Methode nutzte, konnte Barbara Asbrand (2014, S. 199f.) mittels Gruppendiskussionen mit Lehrpersonen aus Fachkonferenzen mehrere solcher „typischen Muster der Rekontextualisierung“ rekonstruieren. Je nach Passung bzw. Nicht-Passung zwischen den habituellen Orientierungen der Lehrpersonen und deren Verständnis der Reform ließen sich unterschiedliche Handlungspraxen bei der Implementierung von KMK-Bildungsstandards an den einzelnen Schulen bzw. bei den Lehrpersonen nachzeichnen. Diese lassen sich in einem Spannungsfeld von eigenverantwortlicher Gestaltung und umzusetzender Vorgabe verorten.

(3) In der Schulentwicklungsforschung gelten *längsschnittlich angelegte Studien* als der „Königsweg“, um Einblicke in Schulentwicklungsprozesse zu bekommen, allerdings mehren sich auch kritische Anfragen an ein solches Verständnis (Dietrich & Lambrecht 2020, S. 323). Kritisiert wird die stillschweigende Annahme, dass eine Veränderung bzw. ein Wandel von Schule stattfindet und dass durch einen solchen Wandel Schule besser und effizienter an zu lösende Probleme herangeht, sich also die Qualität von Schule steigert. Schulentwicklung wird damit positiv konnotiert. Eine solche „Normativität der Schulentwicklungsforschung“ lässt sich nicht nur an „allzu naiv-linearen Steuerungsvorstellungen“ (ebd., S. 334) und der darauf aufbauenden „Interventionslogik“ (ebd., S. 328) der Studien erkennen, sondern setzt sich bis in die interaktive Ausgestaltung der empirischen Datenerhebungen fort.<sup>2</sup>

Insgesamt existieren nur wenige qualitative Studien, die Schulentwicklungsprozesse längsschnittlich untersuchen. So findet sich im Sammelband von Sven Thiersch (2020) ein einziger Beitrag zur längsschnittlich angelegten qualitativen Schulentwicklungsforschung (Dietrich & Lambrecht 2020). Noch seltener sind längsschnittliche Designs, die die Dokumentarische Methode nutzen: Während

2 Fabian Dietrich und Maike Lambrecht (2020, S. 329-333) analysieren eine konkrete Befragungssituation im Rahmen einer Schulentwicklungsstudie und können anhand dieser exemplarisch rekonstruieren, wie durch die Art der Fragestellung eine Veränderungsannahme geradezu implizit unterstellt wird. Der Schulleiter lässt diese Frage jedoch ins Leere laufen und de-konstruiert mit seiner Antwort die zugrunde liegende Normativität der Annahme.

der Studie von Laura Fölker (2013) ein längsschnittliches Design mit mehreren Erhebungszeitpunkten zugrunde liegt, versucht beispielsweise Daniel Goldmann (2017a) Veränderungen retrospektiv zu erfassen. Beide Arbeiten fokussieren einzelschulspezifische Entwicklungsprozesse. Bezüge zu Schüler\*innenleistungen und Schüler\*innenmerkmalen, wie sie für die quantitative Schulentwicklungsforschung typisch sind, werden nicht hergestellt (Dietrich & Lambrecht 2020, S. 326).

Während also eine dokumentarische Längsschnittforschung zu Schulentwicklungsprozessen bisher kaum existiert, gibt es bereits einige Studien im Bereich der Lehrer\*innenprofessionalisierungsforschung bzw. der biographischen Forschung. Diese zeichnen sich durch eine beträchtliche Heterogenität dahingehend aus, wie mit der Komplexität in Längsschnittstudien umgegangen wird und welche forschungspraktischen Herausforderungen sich dabei abzeichnen. Julia Košinár und Anna Laros (2021) kontrastieren ausgewählte Studien, in denen Professionalisierungsprozesse von (angehenden) Lehrer\*innen erfasst werden. Jasmin Lüdemann (2020) kontrastiert Studien, die die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen auf Basis von biografischen Erlebnissen und deren Verarbeitung ins Zentrum rücken. In beiden Arbeiten wird ersichtlich gemacht, dass es mehrere Möglichkeiten für die Bildung von Längsschnitt-Typologien gibt, je nachdem was den Ausgangspunkt für den Längsschnitt darstellt, was im Fokus steht und was durch diese Bestimmungen erfasst werden kann. Aus beiden Arbeiten lassen sich einige Erkenntnisse für eine *längsschnittlich angelegte Dokumentarische Schulentwicklungsforschung* ableiten.

Das sind zum Ersten *forschungspragmatische* Überlegungen wie das Problem der potenziellen Panelmortalität, die zu einer Instabilität des Samples führt (Košinár & Laros 2021). Im Hinblick auf Schulentwicklung ist dies mehrfach problematisch, denn Schule ist durch eine ständige Fluktuation gekennzeichnet: bezogen auf Einzelpersonen (z. B. Schulleitungen, Elternvertreter\*innen), aber auch in Bezug auf die Zusammensetzung von Gruppen (z. B. Fachgruppen, Steuergruppen), die sich über einen längeren Zeitraum als wenig stabil erweisen. Die Zahl der Befragten bzw. die für eine Befragung zum Thema Schulentwicklung infrage kommenden Gruppen sind aber nicht beliebig steigerbar. Veränderte Zusammensetzungen müssen bei der Fallauswertung und der Interpretation mitberücksichtigt werden, denn hinzukommende Personen können die Gesprächssituation und damit die Diskursorganisation grundlegend ändern, aber auch der Wegfall von Personen kann Auswirkungen auf die Diskursorganisation haben.

Zum Zweiten sind *forschungsethische* Probleme zu lösen (Grimm & Schütt 2020): Soll das Panel möglichst stabil gehalten werden, müssen Kontaktdaten laufend aktualisiert werden, um auf die zu befragenden Personen zugreifen zu können. Das wirft Fragen zum Datenschutz und der Gewährleistung von Anonymität auf. Die Art der Datenerhebung, meist durch Interviews oder Gruppendiskussionen, kann

bei mehrmaliger Durchführung einige Nähe und eine vertraute Atmosphäre erzeugen, was für die Selbstläufigkeit der Gespräche durchaus vorteilhaft sein kann. Bei einem Wechsel in der Moderation kann hingegen an Vorangegangenes weniger gut angeknüpft werden. Mangelnde Fremdheit muss bei der Datenerhebung und Datenauswertung mitbedacht, reflektiert und „eingeklammert“ werden, soll den Ansprüchen der Dokumentarischen Methode entsprochen werden (Bohnsack 2021, S. 135).

Zum Dritten sind es grundsätzliche Probleme, die sich aus einem qualitativen Längsschnittdesign ergeben (Dreier et al. 2018; Lüdemann 2020): (a) Multidimensionalität, d. h. die Steigerung der „Komplexität und Vielschichtigkeit eines Aspekts“ (Lüdemann 2020, S. 398) durch die Hinzunahme der Zeitdimension. Diese wird durch die Berücksichtigung des Mehrebenensystems und der sich daraus ergebenden Bezüge im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen noch weiter gesteigert. (b) Gewährleistung von Offenheit bei mehreren Datenerhebungen, aber auch gegenüber dem Datenmaterial bei der Auswertung, wenn es um die Interpretation von zweiten und dritten Datenwellen geht. Die Forscher\*innen müssen die bereits vorhandenen Wissensbestände kontrollieren und ohne Vorannahmen an die Datenerhebung und Datenauswertung herangehen. Die eigene Standortgebundenheit ist immer wieder zu überprüfen. Dabei helfen Diskussionsgruppen mit nicht in die Datenerhebung involvierten Personen, aber auch komparative Analysen, durch die weitere Fälle aus dem Datenmaterial für die Komparation herangezogen werden (Dreier et al. 2018, S. 156ff.). (c) Prozessualität, d. h. Veränderungen und Bewegungen können „eine Vielzahl von Figurationen annehmen“ (Lüdemann 2020, S. 400), je nachdem was als Referenzpunkt für eine Typenbildung bestimmt wird (siehe die verschiedenen Optionen bei Košinár & Laros 2021, S. 239), aber auch bedingt durch die „Erfahrungsaufschichtungen zu mehreren Zeitpunkten“ (Lüdemann 2020, S. 403). (d) Finalität, d. h. die Frage der Zweckbestimmtheit und des Ziels einer längsschnittlichen Untersuchung. Damit wird die Frage nach der Häufigkeit der Datenerhebung und der Zeitpunkte virulent. Wann soll ein Längsschnitt starten bzw. enden? Welcher ist der ‚richtige‘ Zeitpunkt, um den Startpunkt eines Schulentwicklungsprozesses zu erfassen und wie lange sollen Daten erhoben werden?

## 6 Perspektiven durch eine praxeologisch-wissenssoziologische Schulentwicklungsforschung: einige Forschungsdesiderata als Anregung

Ausgangspunkt für die Überlegungen zu einer praxeologisch-wissenssoziologischen Schulentwicklungsforschung waren drei theoretische Zugänge, die den Blick auf jeweils einen anderen Aspekt wählen (*Normativität* von Schulentwicklung, Einbettung von Schulentwicklung in eine *Mehrebenenstruktur* und *Handlungspraxis* in Schulentwicklungsprozessen), sowie die Überlegungen von Giddens als Rahmentheorie, die Schulentwicklung mit ihren intendierten und nicht-intendierten Entwicklungen in Veränderungen über die Zeit (Evolution nach Maag Merki 2021) einbettet. Anknüpfungspunkte für eine praxeologisch-wissenssoziologisch orientierte Schulentwicklungsforschung wurden identifiziert und ausgeführt. Mit Blick auf die unterschiedlichen Wissensformen, die Verwobenheit der verschiedenen Ebenen in einer Mehrebenenstruktur mit ihren je eigenen Regelsystemen und Veränderungen der Handlungspraxis über die Zeit können nun Forschungsdesiderata herausgearbeitet werden, die unter Nutzung der Dokumentarischen Methode bearbeitet werden könnten.

(1) Im Fokus einer praxeologischen Schulentwicklungsforschung muss das *Handeln* der Akteur\*innen bzw. die *Praxis* von Schulentwicklung stehen (siehe Abb. 1); oder wie es Altrichter und Langer (2008) ausdrücken: „Folge dem Akteur!“ Datenerhebungen durch Interviews und v. a. Gruppendiskussionen sind in der qualitativen Schulentwicklungsforschung bereits weit verbreitet, erst in wenigen Studien werden hingegen „natürliche Gespräche“ in situ, wie z. B. Fachgruppen- oder Steuergruppensitzungen, aufgenommen und analysiert (z. B. Fölker 2013; siehe auch Hinzke & Bauer in diesem Band). In solchen schulischen Gremien müssen sich die Relevanzsysteme der Akteur\*innen selbstläufig entfalten, weil die Forscher\*innen nicht präsent sein können. Somit werden der Diskursverlauf, die Art und die Ausführlichkeit der Darstellung allein durch die Beteiligten bestimmt (siehe dazu die Hinweise zu den „Zugzwängen des Erzählens“ in Bohnsack 2021, S. 97). Der konjunktive Erfahrungsraum der schulischen Akteur\*innen mit seinen Kongruenzen und Inkongruenzen, die sich in der Diskursorganisation zeigen (Bohnsack & Przyborski 2010), lässt sich so in seinen konkreten Ausprägungen rekonstruieren.

(2) In kollektiven Aushandlungsprozessen werden aber auch jene *Fremdräumungen* und die diesen inhärente Rahmungsmacht sichtbar, die sich aus den vielfältigen Verschränkungen und Bezugspunkten in einem *Mehrebenensystem* ergeben (Maag Merki 2008). Normen, die in Regeln und Ressourcen faktisch werden (Giddens 1988/1997, S. 45) und durch übergeordnete Hierarchieebenen vorgegeben sind, können in ihrer propositionalen Logik auf der thematischen Ebene, der Was-Ebene, erschlossen werden, wobei der spezifische Mehrwert einer dokumentarischen

Herangehensweise darin liegt, die performative Logik zu erschließen und wie die Beteiligten kollektiv die Diskrepanz zwischen diesen beiden Logiken bewältigen. Diese zwei *Wissenssorten* und die ihnen zugrunde liegenden Logiken entfalten ihre Wirkung im Schulalltag in vielfältiger Weise und fordern die Akteur\*innen heraus. Besondere Bedeutung erhalten sie, wenn mit externen Herausforderungen, seien es von der Bildungsverwaltung intendierte Anstöße oder bedrohliche Szenarien (wie z. B. Verlust an Schüler\*innen), kollektiv umgegangen werden muss. Die entwickelten Routinen machen das jeweils Besondere von Schulstandorten aus und werden angesichts von neuen und damit unbekannteren Situationen aktiviert, um diese zu bewältigen (Paseka & Hinzke 2021). Ein weiteres Forschungsdesiderat stellen Prozesse auf der Ebene der Bildungsverwaltung, in der Schulinspektion oder in Bildungsnetzwerken<sup>3</sup> dar. Konkret wäre zu fragen, wie dort Aushandlungen stattfinden, welche Normen und Verhaltenserwartungen dabei thematisiert werden und wie sich Routinen performativ zeigen. Auch die Verschränkungen zwischen den Entscheidungsebenen in einem Mehrebenensystem (Maag Merki 2008) sind bislang noch kaum ausgeleuchtet.

(3) Forschungsarbeiten über Veränderungen im *Zeitverlauf*, die Kontinuitäten und Veränderungen über einen längeren Zeitraum erfassen (siehe *longue durée* nach Giddens 1988/1997, S. 89) und dabei die Dokumentarische Methode nutzen, sind im Bereich der Schulentwicklungsforschung noch selten. Auf grundlegende Probleme wurde bereits eingegangen. Die Metaanalysen aus dem Bereich der Lehrer\*innenbildungs- und Biografieforschung lassen die komplexen Herausforderungen erahnen, wenn neben dem Blick auf die Individuen noch ein Blick auf die Organisation Schule bzw. auf die jeweiligen Handlungseinheiten hinzukommt. Eine solche Komplexitätssteigerung verlangt die Überprüfung der Eignung des forschungsmethodischen Vorgehens, von der Datenerhebung (Art der Datenerhebung, Setting z. B. bei Gruppendiskussionen, Leitfragen) bis zur Entwicklung von Typologien (siehe Košinár & Laros 2021) für eine längsschnittlich angelegte Schulentwicklungsforschung. Die Suche nach gegenstandsadäquaten Lösungen auf Basis des vorhandenen Datenmaterials bzw. der gestellten Forschungsfragen stellt dabei ein zentrales Problem dar und verlangt nach methodologischen und methodischen Vergewisserungen, denn fertige Lösungen liegen dazu derzeit nicht vor.

(4) Schulentwicklung ist als Prozess und in Bezug auf seine Wirkungen ungewiss, auch wenn Hoffnungen auf Qualitätsverbesserungen damit verbunden sind. Diese implizit mitschwingende *Normativität* ist immer wieder zu rekonstruieren und kritisch zu beleuchten. Eine praxeologisch-wissenssoziologisch fundierte

3 Eine der wenigen Arbeiten in diesem Bereich ist die Dissertation von Plaum (2023), in der sie die Rückmeldungen nach wechselseitigen Schulbesuchen im Rahmen des Schulnetzwerkes „Blick über den Zaun“ analysiert, jedoch ausschließlich mit der qualitativen Inhaltsanalyse und Gesprächsanalyse.

Schulentwicklungsforschung vertritt den Anspruch, nicht nur die (Alltags-)Praxis an den Schulen zu rekonstruieren, sondern auch die Praxis des Forschens und damit die eigene Arbeit bzw. die eigenen Ansprüche und Vorannahmen, die an den Untersuchungsgegenstand herangetragen werden. Bohnsack leitet aus dieser Doppeltheit der Reflexion den Anspruch einer „Rekonstruktion der Rekonstruktion“ (Bohnsack 2021, S. 28) ab: auf einer forschungspragmatischen Ebene, als Überprüfung der methodischen Schritte entsprechend den Vorgaben der Dokumentarischen Methode, ebenso wie auf einer methodologischen Ebene, als selbst-reflexive Vergewisserung der eigenen Vorgehensweise unter Bewusstmachung der eigenen Selektivität der Wahrnehmung (ebd., S. 33). Das verlangt von den Forscher\*innen eine ständige Vergewisserung und Reflexion des Forschungsprozesses, aber auch des Umgangs mit dem Forschungsgegenstand (siehe dazu die kritische Analyse von Dietrich & Lambrecht 2020). Nur dann wird eine praxeologisch-wissenssoziologische Schulentwicklungsforschung dem Anspruch gerecht, auch eine „kritische Schulentwicklungstheorie“ (Rahm 2008, S. 20) zu sein. Unter dieser Prämisse lassen sich auch Längsschnittdesigns denken, die ohne normative Vorannahmen auskommen, weil Stabilität und Wandel darin Platz haben: in ihrer vielfältigen Dynamik im Wechselspiel zwischen Umgehen mit Ungewissheiten und Suche nach Gewissheiten im Zeitverlauf.

Diese vier Überlegungen eröffnen Räume für Suchbewegungen in einer praxeologisch-wissenssoziologischen Schulentwicklungsforschung *über* Schule, die sich einer *analytischen* Perspektive verpflichtet fühlt. Kann es auch eine praxeologisch-wissenssoziologische Schulentwicklungsforschung *für* die Schule geben, die an einer *praktisch-konzeptionellen* Perspektive orientiert ist und daran, die Akteur\*innen der Praxis bei der positiven Bewältigung von Schulentwicklungsaufgaben zu unterstützen? Oder anders gefragt: Was bringt eine methodisch und methodologisch aufwändige rekonstruktive Forschungsarbeit den Akteur\*innen der Praxis? Nimmt man die Ansprüche an eine rekonstruktive Sozialforschung, wie sie Bohnsack formuliert hat (zuletzt 2021), ernst, so könnte ein diskursiver Austausch zwischen Forscher\*innen und Akteur\*innen der Praxis dazu dienen, nicht nur auf der expliziten Ebene zu kommunizieren, sondern das praktische bzw. performative Wissen und die diesem zugrunde liegende Logik zu rekonstruieren: mit den handelnden Akteur\*innen und auf Basis des erhobenen Datenmaterials. Im Prozess des Rekonstruierens wird das in die Handlungspraxis abgesunkene, stillschweigende und rekursiv genutzte Wissen diskursiv zugänglich gemacht und damit reflexiv gestaltbar. Damit werden Spielräume für agency (Giddens 1984/2009) sichtbar. Ob diese als Erweiterung verstanden werden bzw. ob sie zu Veränderungen in der konkreten Schulentwicklungsarbeit führen, verbleibt dann im Gestaltungsbereich der Akteur\*innen. Asbrand und Martens (2021, S. 225f.) haben ihre Erfahrungen mit einer so verstandenen „Kollaboration von Wissenschaft und Schulpraxis“, die sie im Rahmen eines Begleitforschungsprojekts sammeln konnten, kritisch

reflektiert und das dabei sich zeigende Potenzial herausgearbeitet. Aus ihrer Sicht kann es gelingen, die Ergebnisse der Forschungsarbeit sowohl unter einer wissenschaftlichen Perspektive zu nutzen als auch im Dialog mit den Akteur\*innen unter Anerkennung der Eigenlogik der Praxis, indem in Form eines „responsiven Austausches“ (ebd., S. 226) Schlussfolgerungen für die konkrete Schulentwicklungsarbeit gemeinsam entwickelt werden.

Das verlangt nach Professionalität auf beiden Seiten: als Bereitschaft, sich gemeinsam der Herausforderung zu stellen, als Aushalten von Widersprüchen, als gemeinsame Reflexionsarbeit von normativen Ansprüchen an das Bildungssystem und die eigenen Ansprüche, als gemeinsame Suche nach Passungen und Anschlüssen auf beiden Seiten. Wenn das gelingt, dann kann eine praxeologisch-wissenssoziologische Schulentwicklungsforschung nicht nur als „Motor für Professionalisierungsprozesse“ (ebd., S. 234) in der schulischen Praxis wirken, sondern auch in der wissenschaftlichen Praxis Professionalisierungsprozesse auslösen.

## Literatur

- Abs, Hermann J. & Klein, Esther D. (2019). Schulentwicklung. In Marius Harring, Carsten Rohlf & Michaela Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 677-687). Münster & New York: Waxmann.
- Altrichter, Herbert & Langer, Roman (2008). Thesen zu einer Theorie der Schulentwicklung. *Journal für Schulentwicklung*, 12 (2), S. 40-47.
- Altrichter, Herbert, Schley, Wilfried & Schratz, Michael (1998) (Hrsg.). *Handbuch zur Schulentwicklung*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Amling, Steffen (2021). Schulorganisationen als mehrdimensionale Gebilde. Konzeptionelle und methodologische Überlegungen zur Erforschung von Lernprozessen in und von Schulen aus der Perspektive einer praxeologischen Wissenssoziologie. In Anna Moldenhauer, Barbara Asbrand, Merle Hummrich & Till-Sebastian Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt* (S. 139-158). Wiesbaden: Springer VS.
- Asbrand, Barbara (2014). Die dokumentarische Methode in der Governance-Forschung. In Katharina Maag Merki, Roman Langer & Herbert Altrichter (Hrsg.), *Educational Governance als Forschungsperspektive* (S. 183-205). Wiesbaden: Springer VS.
- Asbrand, Barbara & Martens, Matthias (2021). Kollaboration von Wissenschaft und Schulpraxis. Zum Potential der dokumentarischen Evaluationsforschung für die Schul- und Unterrichtsentwicklung. In Enikő Zala-Mező, Julia Häbig & Nina Bremm (Hrsg.), *Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung* (S. 217-236). Münster & New York: Waxmann.
- Asbrand, Barbara, Hummrich, Merle, Idel, Till-Sebastian & Moldenhauer, Anna (2021). Bezugsprobleme von Schulentwicklung als Theorieprojekt. In Anna Moldenhauer, Barbara Asbrand, Merle Hummrich & Till-Sebastian Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt* (S. 1-13). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, Ralf (1991/2021). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* [10. Aufl.]. Opladen & Toronto: Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2017a). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen & Toronto: Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2017b). Konjunktiver Erfahrungsraum, Regel und Organisation. In Steffen Amling & Werner Vogd (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung* (S. 233-259). Opladen u. a.: Barbara Budrich.

- Bohnsack, Ralf (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive*. Opladen & Toronto: Budrich.
- Bohnsack, Ralf & Sparschuh, Vera (2022). *Die Theorie der Praxis und die Praxis der Forschung*. Opladen u. a.: Budrich.
- Bohnsack, Ralf & Przyborski, Aglaja (2010). Diskursorganisation, Gesprächsanalyse und Methode der Gruppendiskussion. In Ralf Bohnsack, Aglaja Przyborski & Burkhard Schäffer (Hrsg.), *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis* (S. 233-248) [2. Aufl.]. Opladen & Farmington Hills: Budrich.
- Buhren, Claus G. & Rolff, Hans-Günter (2008). Das neue Interesse an Theorie. Editorial. *Journal für Schulentwicklung*, 12 (2), S. 4-6.
- Dalin, Per & Rolff, Hans-Günter (1990). *Institutionelles Schulentwicklungsprogramm. Eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht*. Soest: Verlagskontor.
- Dietrich, Fabian & Lambrecht, Maïke (2020). Diesseits und jenseits quasi-experimenteller Intervention: Der (qualitative) Längsschnitt in der Schulentwicklungsforschung. In Sven Thiersch (Hrsg.), *Qualitative Längsschnittforschung. Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen* (S. 323-342). Opladen u. a.: Budrich.
- Dreier, Lena, Leuthold-Wergin, Anca & Lüdemann, Jasmin (2018). Qualitativer Längsschnitt in der Bildungsforschung. Fallinterne und fallübergreifende Synthetisierung als Forschungsperspektive. In Maja S. Maier, Catharina I. Kessler, Ulrike Deppe, Anca Leuthold-Wergin & Sabine Sandring (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung* (S. 153-168). Wiesbaden: Springer VS.
- Emmerich, Marcus & Maag Merki, Katharina (2014). Die Entwicklung von Schule. Theorie – Forschung – Praxis. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online*. Fachgebiet/Unterüberschrift: Erziehungs- und Bildungssoziologie. Makrosoziologische Analysen: Funktionen, Strukturen und Institutionen, S. 1-35.
- Fend, Helmut (1986). „Gute Schulen – schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *Die Deutsche Schule*, 78 (3), S. 275-293.
- Fölker, Laura (2013). Organisationen im Wandel. Zum Potenzial rekonstruktiver Längsschnittstudien am Beispiel der Umsetzung einer Strukturreform an einer Einzelschule. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 14 (1), S. 67-85.
- Giddens, Anthony (1976/1984). *Interpretative Soziologie. Eine kritische Einführung*. Frankfurt am Main & New York: Campus.
- Giddens, Anthony (1981/1995). *A Contemporary Critique of Historical Materialism*. London: Macmillan Press.
- Giddens, Anthony (1982). *Profiles and Critiques in Social Theory*. Berkeley & Los Angeles: University of California Press.
- Giddens, Anthony (1984/2009). *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*. Cambridge & Malden: Polity Press.
- Giddens, Anthony. (1988/1997). *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung* [3. Aufl.]. Frankfurt am Main & New York: Campus.
- Giddens, Anthony (1991). Structuration theory: past, present and future. In Christopher B. A. Bryant & David Jary (Hrsg.), *Giddens' Theory of Structuration: A Critical Appreciation* (S. 201-221). London & New York: Routledge.
- Göhlich, Michael (2008). Schulentwicklung als Machbarkeitsvision. Eine Re-Vision im Horizont professioneller Ungewissheit. In Werner Helsper, Susann Busse, Merle Hummrich & Rolf-Torsten Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen* (S. 263-276). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Göhlich, Michael (2018). Organisationales Lernen als zentraler Gegenstand der Organisationspädagogik. In Michael Göhlich, Andreas Schröer & Susanne M. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 365-379). Wiesbaden: Springer VS.
- Goldmann, Daniel (2017a). *Programmatik und Praxis der Schulentwicklung. Rekonstruktionen zu einem konstitutiven Spannungsverhältnis*. Wiesbaden: Springer VS.

- Goldmann, Daniel (2017b). Gruppe, Milieu, Organisation. Begriffliche und empirische Reflexionen der dokumentarischen Organisationsforschung. In Steffen Amling & Werner Vogd (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung*. (S. 146-165). Opladen u. a.: Budrich.
- Grimm, Natalie & Schütt, Petra (2020). Forschungsethische und -praktische Fragen qualitativer Längsschnittforschung. Perspektiven und Herausforderungen. In Sven Thiersch (Hrsg.), *Qualitative Längsschnittforschung* (S. 407-425). Opladen u. a.: Budrich.
- Helsper, Werner (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Opladen & Toronto: Budrich.
- Katenbrink, Nora (2021). Wie bearbeiten schulische Akteurinnen und Akteure diskursiv Schulinspektion und deren Erwartungen? In Enikő Zala-Mező, Julia Häbig & Nina Bremm (Hrsg.), *Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung* (S. 199-215). Münster & New York: Waxmann.
- Killus, Dagmar & Paseka, Angelika (2020). Wie kommt Neues in bestehende Systeme? Dynamiken und Beharrungstendenzen in Schulentwicklungsprozessen. In Maike Warmt, Marcus Pietsch, Stephanie Graw-Krausholz & Simone Tosana (Hrsg.), *Schulinspektion in Hamburg. Der zweite Zyklus 2012-2020. Perspektiven aus Theorie, Empirie und Praxis* (S. 99-112). Berlin: Wissenschaftlicher Verlag (wvb).
- Košinár, Julia & Laros, Anna (2021). Dokumentarische Längsschnitt-Typologien in der Lehrer\*innenbildungsforschung. Umsetzungsvarianten und methodologische Herausforderungen. In Alexander Geimer, Denise Klinge, Stefan Rundel & Sarah Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode (JDM)*, H. 4. Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e. V. (ces), S. 221-248.
- Lüdemann, Jasmin (2020). Typenbildung im Längsschnitt mit der Dokumentarischen Methode. Zum Problem der Multidimensionalität, Prozessualität und Finalität. In Sven Thiersch (Hrsg.), *Qualitative Längsschnittforschung* (S. 391-405). Opladen u. a.: Budrich.
- Maag Merki, Katharina (2021). Schulentwicklungsforschung. In Tina Hascher, Till-Sebastian Idel & Werner Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1-21). Wiesbaden: Springer VS.
- Maag Merki, Katharina (2008). Die Architektur einer Theorie der Schulentwicklung. *journal für schulentwicklung*, 12 (2), S. 22-30.
- Maag Merki, Katharina, Wullschleger, Andrea & Rechsteiner, Beat (2021). Ein neuer Blick auf Schulentwicklung. Das Zusammenspiel zwischen impliziten und expliziten Prozessen der Weiterentwicklung der Einzelschule. In Anna Moldenhauer, Barbara Asbrand, Merle Hummrich & Till-Sebastian Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt* (S. 159-180). Wiesbaden: Springer VS.
- Mannheim, Karl (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Moldenhauer, Anna, Asbrand, Barbara, Hummrich, Merle & Idel, Till-Sebastian (2021) (Hrsg.). *Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Neuberger, Oswald (1995). *Mikropolitik. Der alltägliche Aufbau und Einsatz von Macht in Organisationen*. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
- Paseka, Angelika (2008a). *Gender Mainstreaming in der Lehrer/innenbildung. Widerspruch, kreative Irritation, Lernchance?* Innsbruck: StudienVerlag.
- Paseka, Angelika (2008b). Über Unsicherheiten und schwankende Böden. Erfahrungen von Berufsanfänger/innen mit der Organisation Schule. In Werner Helsper, Susann Busse, Merle Hummrich & Rolf-Torsten Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen* (S. 245-262). Wiesbaden: VS Verlag.
- Paseka, Angelika (2010). Konfliktbewältigung in Schulentwicklungsprojekten. In Thorsten Bohl, Werner Helsper, Heinz Günther Holtappels & Carla Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 281-284). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Paseka, Angelika & Hinzke, Jan-Hendrik (2021). Konjunktive Erfahrungsräume an Schulen und ihre Bedeutung für Schulentwicklungsprozesse. Zwischen Suche nach Gewissheiten und Akzeptanz von Ungewissheiten. In Enikő Zala-Mező, Julia Häbig & Nina Bremm (Hrsg.), *Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung* (S. 156-170). Münster & New York: Waxmann.

- Paseka, Angelika, Schratz, Michael & Schrittmesser, Ilse (2011). Professionstheoretische Grundlagen und thematische Annäherung. Eine Einführung. In Michael Schratz, Angelika Paseka & Ilse Schrittmesser (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität quer denken – umdenken – neu denken* (S. 9-47). Wien: facultas.
- Plaum, Maren (2023). *Peer Reviews zwischen Schulen im Rahmen von Schulnetzwerken. Ein Verfahren der Schulentwicklung*. Münster & New York: Waxmann.
- Rahm, Sibylle (2005). *Einführung in die Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Rahm, Sibylle (2008). Theorie der Schulentwicklung – ein komplexer Theorienverbund zur Schulreform. *journal für schulentwicklung*, 12 (2), S. 14-21.
- Rolff, Hans-Günter (2010). Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In Thorsten Bohl, Werner Helsper, Heinz Günther Holtappels & Carla Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 29-36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rolff, Hans-Günter, Buhren, Claus G., Lindau-Bank, Detlev & Müller, Sabine (1998). *Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Schatz, Michael & Steiner-Löffler, Ulrike (1998). *Die Lernende Schule. Arbeitsbuch pädagogischer Schulentwicklung*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Thiel, Felicitas (2008). Organisationssoziologische Vorarbeiten zu einer Theorie der Schulentwicklung. *journal für schulentwicklung*, 12 (2), S. 31-39.
- Thiersch, Sven (2020) (Hrsg.). *Qualitative Längsschnittforschung. Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen*. Opladen u. a.: Budrich.
- Vogd, Werner & Amling, Steffen (2017). Einleitung. Ausgangspunkte und Herausforderungen einer dokumentarischen Organisationsforschung. In Steffen Amling & Werner Vogd (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung* (S. 9-42). Opladen u. a.: Budrich.
- Zala-Mezö, Enikő, Häbig, Julia & Bremm, Nina (2021) (Hrsg.). *Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung*. Münster & New York: Waxmann.