

Kessler, Stefanie

Schule als Organisation mit der Dokumentarischen Methode erforschen. Ein Studienreview

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. 189-212. - (Dokumentarische Schulforschung)



Quellenangabe/ Reference:

Kessler, Stefanie: Schule als Organisation mit der Dokumentarischen Methode erforschen. Ein Studienreview - 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. 189-212 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-271658 - DOI: 10.25656/01:27165; 10.35468/6022-10

<https://doi.org/10.25656/01:27165>

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

Stefanie Kessler

Schule als Organisation mit der Dokumentarischen Methode erforschen: Ein Studienreview

Zusammenfassung

Mit diesem Studienreview soll eine Einführung in und zugleich eine Übersicht über die praxeologische Forschung mit der Dokumentarischen Methode zu Schule als Organisation ermöglicht werden. Im Fokus steht, wie Schule als Organisation im Sinne des praxeologischen Forschungsparadigmas untersucht werden kann, welche Forschungsarbeiten bereits zu einem besseren Verständnis organisationaler Praktiken von und in Schule beitragen und welche Fragen bisher noch unbeantwortet sind. Entsprechend wird eingangs in ein organisationwissenschaftliches Verständnis von Schule allgemein eingeführt und unter Bezugnahme auf die praxeologische Organisationsforschung die besondere Perspektive sowie damit einhergehende Fragen herausgearbeitet. Kern des Studienreviews bildet die Diskussion existierender Publikationen zu Schule als Organisation mit der Dokumentarischen Methode. In der Gesamtschau zeigt sich, dass es zunehmend Studien gibt, die eine organisationale Perspektive auf die Rekonstruktion des Handelns von Schule bzw. schulischen Akteur*innen einnehmen sowie die komplexen Prozesse innerhalb der Organisation Schule untersuchen. Das Studienreview macht jedoch auch auf offene Forschungsfragen aufmerksam.

Schlüsselwörter

Dokumentarische Methode, Organisationspraxis, Schulforschung, Studienreview, praxeologische Forschung

Abstract

Exploring School as an Organization Using the Documentary Method – A Study Review

The purpose of the present study review is to provide both an introduction to and an overview of studies that have used the Documentary Method in praxeological research on school as an organization. Focus is placed on examining how school as an organization can be studied using the praxeological research

paradigm, which studies have already contributed to a better understanding of the organizational practices of and in schools and which questions are still unanswered. Accordingly, the study begins with an introduction to schooling in general from the perspective of organizational science and uses existing praxeological organizational research to elaborate on the particular research perspective and related questions. At the core of the study review is a discussion of existing publications that have used the Documentary Method to investigate school as an organization. Overall, an increasing number of studies can be found that take an organizational perspective on the reconstruction of school practices or school actors and that examine the complex processes within school as an organization. Finally, open questions are highlighted.

Keywords

Documentary Method, organizational practice, research on and in schools, study review, praxeological approach

1 Einführung

Mit der Organisation Schule hat fast jede*r als Schüler*in Kontakt. Für manche ist es die erste Organisation, die sie als bestimmend für ihren Alltag erfahren und die damit nicht nur ihr Verständnis von Bildung und Erziehung, sondern auch von Organisation an sich prägt.¹ Dabei „lernen wir häufig (...) nebenbei, wie Organisationen wirken und wie man sich in ihnen zu verhalten hat“ (Kühl 2011, S. 9). „Die teilnehmenden und beitragenden Personen erleben und erfahren die Organisationshaftigkeit von Schule dabei primär über die Ordnungs- und Planungswirklichkeit der sozialen Situation“ so Thomas Drepper und Veronika Tacke (2012, S. 205 f.). Schule als Organisation wird somit in der Alltagspraxis erfahren.

Insbesondere praxeologischen Forschungsarbeiten in der Tradition von Pierre Bourdieu (1976) ist es ein Anliegen nachzuvollziehen, wie diese Alltagspraxis gestaltet ist, welche Sinn- und Orientierungsmuster ihr zugrunde liegen. Die Dokumentarische Organisationsforschung, die dem Paradigma der Praxeologischen Wissenssoziologie folgt, versucht, die Logik(en) einer Organisation von innen, also ausgehend von organisationalen Praktiken und Wissensbeständen organisationaler Akteur*innen her zu verstehen (Vogd & Amling 2017, S. 11). „Es geht (...) um die Rekonstruktion des ‚Doing Organisation‘ oder um die Rekonstruktion der zentralen Mechanismen, die den sozialen Raum Organisation insgesamt

1 In diesem Sinne ist Schule auch als Institution mit einer gesellschaftlichen Funktion hinsichtlich der Erziehung und Bildung von jungen Menschen zu verstehen. Sie strukturiert und formt das gesellschaftliche Verständnis von Bildung und Erziehung (Drepper & Tacke 2012, S. 205, 209).

konstituieren“ (Amling 2017a, S. 305). Dabei wird angenommen, dass eine Organisation durch Alltagspraktiken und -routinen der Akteur*innen (re-)produziert wird (Elven & Schwarz 2018, S. 251 f.). Folglich gilt es, „die Struktur einer regelhaften oder situativen Praxis, die für einzelne Organisationen charakteristisch ist“ (ebd.), zu bestimmen.

Mit diesem Reviewbeitrag gehe ich den Fragen nach, wie Schule als Organisation im Sinne des praxeologischen Forschungsparadigmas untersucht werden kann, welche Forschungsarbeiten bereits zu einem besseren Verständnis organisationaler Praktiken in und von Schule beitragen und welche Fragen bisher noch unbeantwortet sind. Ziel dieses Beitrages ist somit eine Einführung in und zugleich eine Übersicht über die praxeologische Forschung zu Schule als Organisation. Damit möchte ich auch zu daran anschließenden Forschungsfragen inspirieren. Eingangs führe ich in diesem Reviewbeitrag kurz in ein Verständnis von Schule als Organisation und die praxeologische Forschungsperspektive auf diese ein (Kap. 2). Anschließend werde ich ausgewählte dokumentarische Studien darlegen und diskutieren sowie offene Fragen herausstellen (Kap. 3). Der Beitrag schließt dann mit einem Fazit (Kap. 4).

2 Schule als Organisation

Zu Beginn möchte ich zunächst Grundzüge eines organisationswissenschaftlichen Verständnisses von Schule skizzieren und darauf folgend werde ich eine praxeologische Forschungsperspektive auf Schule als Organisation vorstellen. Schule als Organisation wird organisationswissenschaftlich zum einen „als Typ der Erziehungsorganisation“ (Drepper & Tacke 2012, S. 208) eines Staates beschrieben und zum anderen mit Blick auf die Einzelschule als autonom agierende Organisation betrachtet. Indem der Staat Schule anhand des Formprinzips Organisation gestaltete, wurde ein modernes Bildungs- und Erziehungssystem etabliert, das alle Gesellschaftsmitglieder in Erziehungs- und Bildungsprozesse involviert. Das Formprinzip Organisation schaffte eine leichte Reproduzierbarkeit der Struktur von Bildung und Erziehung im großen Maßstab, formalisierte die Rollen von Professionellen und zugeordneter Zielgruppe und machte eine Differenzierung unterschiedlicher Schultypen, die unterschiedliche erzieherische Ziele verfolgen, möglich (ebd., S. 216). Der Staat schaffte damit die Voraussetzung dafür, die gesellschaftliche Ordnung zu erhalten und zu reproduzieren, indem jungen Menschen als Bürger*innen des Staates geteilte Normen und Werte sowie nötiges Wissen und Kompetenzen zur Teilhabe vermittelt werden. In dieser Perspektive scheint die Organisation Schule in einer Abhängigkeit bzw. in einem Interdependenzverhältnis zum Staat zu stehen und durch politische Entscheidungen sowie rechtliche Regulierungen gestaltet zu werden. Ihre Erscheinungsform wird folglich vorherbestimmt und der „Selbstorganisation (...) [werden] vergleichsweise

enge, wenngleich historisch und politisch kontingente Grenzen [gesetzt]“ (ebd., S. 220). Dadurch werden idealtypische Strukturen und Rahmenbedingungen geschaffen, die die Praxis in den Einzelschulen durch die Vorgabe schulischer Programme (d. h. Curricula, Prüfungsordnung etc.), das schulische Personal (Einstellung ausgebildeter Lehrkräfte, Standardisierung der Lehrer*innenausbildung), die Zwangsmitgliedschaft der Schüler*innen (Schulpflicht) und Kommunikationswege (Schulleitung, Mitwirkungs-gremien etc.) vorstrukturieren und ordnen (ebd., S. 220; Apelt 2016, S. 15).

Die Einzelschule als Akteur bzw. schulische Akteur*innen einer Schule können nur in diesem Rahmen eigenständig handeln, d. h. Einzelschulen verfügen über eine „graduelle Entscheidungsautonomie“ (Drepper & Tacke 2012, S. 231). Sie zeichnen sich in der Regel durch flache Hierarchien, eine kollegiale Abstimmung und eine individuelle Verantwortung der Lehrkräfte in der Gestaltung von Unterricht aus (Kuper 2008, S. 154). Entscheidungen und Praktiken der Organisation wie die von Organisationsmitgliedern bewegen sich dabei immer „im Spannungsfeld und in der Auseinandersetzung mit ihrer staatlichen und professionellen Rahmenordnung“ (Drepper & Tacke 2012, S. 231). Von Lehrer*innen wird diese zu meist „als Zumutung oder Einschränkung professioneller Möglichkeiten erlebt“ (ebd.). Die Zwangsmitgliedschaft der Schüler*innen, die nicht wie in anderen Organisationen (wie etwa Unternehmen, Vereinen etc.) selbst ein- und austreten können, bedeutet, dass auf der einen Seite „Fügsamkeit und Leistung (...) erzeugt werden“ (Apelt 2016, S. 16) und auf der anderen Seite Schulen „ein sogenanntes ‚Unterleben‘ (Kühl 2010, S. 2²) ermöglichen [müssen], um zu vermeiden, dass sich der Unmut der Mitglieder gegen die Organisation richtet“ (ebd.). Mit dem Begriff des Unterlebens meint Stefan Kühl, dass sich „jenseits der offiziellen Regeln“ (ebd.) bzw. der kommunizierten Struktur unter den Organisationsmitgliedern eine abweichende informelle Praxis bildet, die einer informellen Regelmäßigkeit bzw. Struktur folgt. Mit der Einführung der freien Schulplatzwahl geht zudem eine stärkere Profilbildung der Einzelschulen einher, die sich im Wettbewerb untereinander versuchen durch Schwerpunkte und pädagogische Konzepte voneinander abzugrenzen (siehe u. a. Albers & Hinzke 2021). Die Einzelschule als Akteur oder Handlungseinheit setzt sich somit in Beziehung zu Entwicklungen im Bildungs- und Gesellschaftssystem sowie zu anderen Einzelschulen ihrer Umwelt.

Trotz ihrer eingeschränkten Entscheidungsautonomie entwickeln Einzelschulen somit durch eine eigene Ausgestaltung der Rahmenbedingungen, eigene Selbstbeschreibungen und informelle Regelpraktiken eine eigene abgrenzbare organisationale Identität und Kultur. Helmut Fend bestätigte als erster Schulforscher empirisch in einer Schulvergleichsstudie, dass Einzelschulen eigene Schulkulturen

2 Die originale Literaturangabe zum Zitat wurde überprüft und korrigiert.

entwickeln, die sich von anderen unterscheiden (1986, S. 276). Diese können gemäß Fend einen größeren Einfluss auf die Schulqualität haben als die durch den Staat vorgegebenen Strukturen und das individuelle Lehrer*innenhandeln (ebd.). Eine praxeologisch orientierte dokumentarische Forschung zu Schule als Organisation ist dabei einerseits an den Umgangspraktiken der Einzelschule und ihrer Akteur*innen mit den staatlich festgelegten Anforderungen interessiert und andererseits an den Praktiken der Gestaltung der Einzelorganisation und ihres ‚Kerngeschäfts‘ der unterrichtlichen Interaktion mit den Schüler*innen, also ihrer organisationalen Schul- und Unterrichtskultur. Die praxeologische Forschungsperspektive bietet dabei den Vorteil, dass sie die Verschränkung der Strukturen der Organisation Schule mit dem Handeln organisationaler Akteur*innen, also von Schulleitung, Lehrkräften, Sozialpädagog*innen und Schüler*innen, theoretisch reflektieren und empirisch nachvollziehen kann (Elven & Schwarz 2018, S. 252). Im Folgenden möchte ich dies weiter ausführen.

Unter Bezugnahme auf Anthony Giddens‘ Strukturierungstheorie stehen organisationale Struktur und Praxis in einem Wechselverhältnis. Die objektiven Strukturen der Organisation Schule³ können dabei einerseits als ermöglichend oder begrenzend für die Alltagspraxis verstanden werden. Andererseits bildet Struktur auch ein Ergebnis sozialer Praxis, d. h. sie wird durch das Handeln der Akteur*innen (re-)produziert (Giddens 1993, S. 25). Das Handeln von Akteur*innen ist damit als strukturiertes und zugleich strukturierendes Handeln zu verstehen; es setzt Strukturen voraus und erzeugt sie zugleich (Mensching 2018, S. 201). Entsprechend wird das Handeln schulischer Akteur*innen einerseits durch staatlich vorgegebene und organisationsinterne Regeln und Rahmenbedingungen strukturiert, andererseits erzeugen sie mit ihrem Handeln diese Struktur auch mit bzw. verändern sie. Wer als neues Mitglied in die Organisation Schule eintritt, wird mit expliziten wie impliziten Erwartungen und Regeln konfrontiert, an denen er/sie sein/ihr Handeln ausrichten muss (Mensching 2008, S. 18).

Gemäß dieser Perspektive verknüpfen die Handlungspraktiken organisationaler Akteur*innen Struktur und soziale Praxis von/in Organisationen. Der Blick darauf, wie sich Schulleitung, Lehrkräfte, Sozialpädagog*innen und/oder Schüler*innen in ihrer Praxis auf schulische Strukturen, Regeln und zentrale Merkmale von Schule beziehen, ermöglicht es somit, das ‚Doing von Schule als Organisation‘ zu rekonstruieren und der Frage nachzugehen, wie sich Logiken der organisationalen Praxis reproduzieren oder auch verändern. Der Fokus liegt dabei auf der

3 Unter objektiven Strukturen von Organisation verstehe ich unter Bezugnahme auf Steffen Amling (2021) formale Regeln zur Organisation von Schule wie Vorgaben durch Lehrpläne, zur Klassengröße und Wochenstundenzahl für den Fachunterricht oder auch Regeln für Kommunikations- und Entscheidungsstrukturen und die Partizipation von Schüler*innen. Sie sind abzugrenzen von der Schauseite von Organisation, in der sich Schule in Leitbildern, Programmen oder auch Reden von Repräsentanten*innen als Einheit nach außen darstellt (ebd.).

Rekonstruktion des handlungspraktischen Wissens der Organisationsmitglieder, indem Organisation als „virtuelle Ordnung“ (Ortmann et al. 2000, S. 317) zum Ausdruck kommt. Wie von Mensching nachvollzogen, handelt es sich auch gemäß Giddens um ein der Praxis verbundenes Wissen, das den Akteur*innen selbst nicht bewusst reflexiv zugänglich ist (Mensching 2018, S. 204). Als solches ist es anschlussfähig an eine praxeologische Forschungsperspektive mit der Dokumentarischen Methode.

Die Arbeit mit der Dokumentarischen Methode ermöglicht es, mit ihrer Unterscheidung zwischen kommunikativem, explizitem Wissen und konjunktivem, implizitem Wissen sowohl explizite Bezüge auf zumeist schriftlich verfasste Regeln und Entscheidungen, d. h. die objektiv existierenden Strukturen der Organisation Schule zu untersuchen (etwa unter Bezug auf das Leitbild, das Schulprogramm oder die Homepage der Schule), als auch zu rekonstruieren, wie sich diese Ordnung in den Praktiken von Schulleitungen, Lehrkräften, Sozialpädagog*innen und Schüler*innen realisiert.

Auch eine Nichtentsprechung, d. h. eine von den formalen Strukturen abweichende organisationale Praxis, kommt mit der Rekonstruktion konjunktiven, impliziten Wissens in den Blick. Kühl (2010, S. 2) bezeichnet diese auch als „Organisationskultur“. Organisationskultur ist dabei nicht als etwas Statisches oder formal Bestimmbares (wie bspw. ein Schulkonzept oder -leitbild) zu fassen, sondern vielmehr als ein sozialer „Prozess der Wirklichkeitskonstruktion (...), mit dessen Hilfe Menschen versuchen, Situationen, Handlungen, Objekte etc. zu verstehen“ (Mensching, 2008, S. 47). Damit handelt es sich hier um kollektive implizite Wissensbestände – in Form geteilter „gemeinsamer Orientierungen, Werte, Handlungsmuster usw.“ (Schreyögg, 1999, S. 438), die „als selbstverständliche Annahmen dem täglichen Handeln zugrunde[liegen]“ (ebd.). Insofern bezieht sich die Organisationskultur auf habitualisierte Alltagspraktiken an einer spezifischen Schule (wie z. B. informelle Regelpraktiken oder pädagogische Praktiken der Interaktion zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen), die auf geteilten, kollektiven Orientierungen schulischer Akteur*innen in Bezug auf die Gestaltung von Schul- und Unterrichtspraxis basieren. Infolgedessen werden „die Handlungsmöglichkeiten der schulischen Akteure [sic] begrenzt und vorstrukturiert“, es eröffnen sich aber auch „spezifische Möglichkeitsräume“ (Helsper, 2008, S. 122). In der Terminologie der Praxeologischen Wissenssoziologie können sie auch als Orientierungsrahmen im engeren Sinne oder *modi operandi* verstanden werden (Bohnsack 2020, S. 35).

Zugleich deutet der soziale Aushandlungsprozess von Organisationskultur auf einen dynamischen Charakter hin, welcher sich im Handeln schulischer Akteur*innen zwischen Reproduktion und Transformation der schulischen Organisationskultur sowie in ihrer Bearbeitung beruflicher und organisationaler

Anforderungen⁴ abzeichnet. Bohnsack verweist hier entsprechend auf „eine Prozessstruktur, welche sich interaktiv innerhalb organisationaler konjunktiver Erfahrungsräume entfaltet und diese zugleich mitkonstituiert“ (Bohnsack 2020, S. 32). Wenn ein*e einzelne*r Akteur*in abweichend handelt, stellt dies jedoch noch keine (neue) Organisationskultur dar (Kühl 2010, S. 3). Vielmehr muss dafür eine gewisse Regelmäßigkeit in Teilen der Organisation vorhanden sein, d. h. ein bestimmtes Handlungsmuster muss kollektiv geteilt werden. Unter Einbezug mikropolitischer Perspektiven ist die vorherrschende Organisationskultur zudem nur jene, die sich unter mehreren konkurrierenden Kulturen organisational durchgesetzt hat und von einer Mehrheit der schulischen Akteur*innen getragen wird (Heslper 2008, S. 122; Mensching, 2008, S. 55 ff. sowie für die Schule Thiel 2021). Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass schulische Akteur*innen keineswegs alle Handlungsorientierungen teilen.

Es ist davon auszugehen, dass in der zunehmend multiprofessionellen Organisation Schule, in der sich neben Lehrkräften beispielsweise Sozial-, Sonder- und Heilpädagog*innen bewegen, „unterschiedliche professionelle Milieus ausgemacht“ (Kamm 2019, S. 43) werden können. Die habituellen Handlungsweisen unterschiedlicher Milieus in Schule beruhen demnach auf strukturidentischen Erfahrungen, die die Organisationsmitglieder bereits vor ihrem Eintritt in die Organisation gemacht haben und somit mitbringen (Nohl 2007, S. 66 f.). Davon zu unterscheiden sind Organisationsmilieus, d. h. „habituelle Handlungsweisen (...), die innerhalb der Organisation neu entstanden sind“ (ebd., S. 70), beispielsweise in der gemeinsamen Auseinandersetzung mit Erwartungen und Aufgaben (Amling 2017b, S. 105). Diese verschiedenen Milieus innerhalb einer Organisation überlagern und grenzen sich zugleich voneinander ab (Kamm 2019, S. 46). Zudem führen sie Auseinandersetzungen um die Deutungshoheit, d. h. um die Bestimmung der Organisationskultur (Hertel 2021, S. 101).

Das Handeln der schulischen Akteur*innen vollzieht sich entsprechend sowohl im Rahmen ihrer professionsspezifischen Orientierungen als auch in der für eine Einzelschule konstitutiven Organisationskultur. Die Organisationskultur einer Schule kann zugleich einen konjunkativen Erfahrungsraum für schulische Akteur*innen bilden. Ihre Habitusgenese wird damit nicht als Individuationsprozess gedacht, sondern erfolgt durch kollektive Prägung (Bressler & Rotter 2018, S. 60). Dabei ist davon auszugehen, dass die Einzelschule nicht den einzigen relevanten Erfahrungsraum bildet (ebd.).

4 So müssen schulische Akteur*innen von ihnen oftmals als diskrepant wahrgenommene Anforderungen bearbeiten und einen Umgang mit diesen finden (siehe u. a. Kessler 2021, S. 249 ff., S. 329 ff.). Die Anforderungen umfassen zum einen „handlungsbezogene Normen“ (Bohnsack 2020, S. 30) in Form von expliziten wie impliziten Erwartungen an ein bestimmtes Verhalten als Schulleiter*in, Lehrkraft etc. Zum anderen werden Akteur*innen mit „Identitätsnormen“ (ebd.) im Sinne von Vorstellungen und Erwartungen an die gesellschaftliche Institution Schule oder den „im Rahmen der jeweiligen Organisation etablierten normativen Erwartungsstrukturen und Programmatiken“ (Amling 2017b, S. 105) konfrontiert.

Gemäß diesem kurzen Abriss einer praxeologischen Perspektive auf Schule als Organisation kommen unterschiedliche Fragen für die mit der Dokumentarischen Methode operierende Schulforschung in den Blick, wie beispielsweise jene nach dem rekursiven Zusammenhang von formaler Struktur bzw. Regeln und Handlungspraxis (z. B. Mitbestimmungsstrukturen vs. Mitbestimmungspraktiken), der spezifischen Organisationskultur von Schule(n) (bzw. geteilter Orientierungen schulischer Akteur*innen), mikropolitischen Praktiken zur Durchsetzung bestimmter Orientierungen und Haltungen in einer Schule oder auch danach, inwiefern eine Einzelschule als konjunktiver Erfahrungsraum die Orientierungen ihrer Akteur*innen prägt. Im Folgenden soll die Forschungslage dazu sondiert werden.

3 Forschungserkenntnisse und -desiderate – Eine Übersicht über dokumentarische Studien zu Schule als Organisation

Im Mittelpunkt soll nun, gemäß dem Ziel dieses Reviews, die Diskussion ausgewählter empirischer Studien stehen, die Schule als Organisation mit Hilfe der Dokumentarischen Methode erforschen. Anhand dessen sollen der Forschungsstand exemplarisch erfasst und offene Fragen aufgezeigt werden, um damit mögliche zukünftige Untersuchungen zu inspirieren.

Als Grundlage des Reviews dienen Publikationen, die bis Ende 2021 veröffentlicht wurden und sich mit Schule als Organisation befassen. Einschlägige Publikationen waren mir zum Teil bereits bekannt; weitere habe ich über Literaturdatenbanken und Zitationen aus anderen Publikationen recherchiert. Die Auswahl für den folgenden Forschungsüberblick erfolgte dann auf Basis von zwei Kriterien: Erstens musste die Auswertung mit der Dokumentarischen Methode erfolgt sein; und zweitens musste eine Auseinandersetzung mit Schule als Organisation deutlich werden. Folglich habe ich nach Studien gesucht, die sich mit Schule, Lehrkräften, Schüler*innen und anderen Akteur*innen in Schule befasst haben. Ausgeschlossen aus dem Sample habe ich Arbeiten, die Schule zwar als Organisation benannt haben, wo jedoch ‚nur‘ in Schule geforscht wurde, ohne analytisch Bezug auf den organisationalen Charakter zu nehmen. Einbezogen wurden 33 Publikationen, die auf 16 Forschungsprojekten basieren. Die älteste Publikation stammt aus dem Jahr 2012, sicherlich bedingt dadurch, dass der Diskurs der Dokumentarischen Organisations- und Schulforschung noch relativ ‚jung‘ ist.

Grundsätzlich wurde in der Recherche deutlich, dass eine Perspektive auf Schule als Organisation in nur wenigen Untersuchungen im Vordergrund steht (wie z. B. bei Kamm 2019), zuweilen jedoch mitgedacht wird. So wird beispielsweise in dem vergleichsweise stärker beforschten Feld zum beruflichen Lehrer*innenhabitus in einigen Untersuchungen Schule als Organisation auch in den Blick genommen, wenn es um die Bearbeitung normativer Anforderungen als Teil des

Lehrer*innenhandelns geht (z. B. Amling 2015/2017b). Diese Untersuchungen helfen durchaus, Organisation als relevante Perspektive sichtbar zu machen. Die zum Themenfeld vorliegenden Studien habe ich gegliedert in Untersuchungen zu 3.1) Organisation Schule als Akteur, 3.2) kollektiven Orientierungen schulischer Akteur*innen an Einzelschulen (Organisationskultur), 3.3) dem rekursiven Verhältnis von Struktur und Praxis sowie 3.4) der Bearbeitung normativer Anforderungen durch Lehrer*innen. Mit dieser Gliederung beziehe ich mich gemäß einer Mehr-Ebenen-Betrachtung auf zwei unterschiedliche organisationswissenschaftliche Forschungsperspektiven, nämlich auf das Handeln von Organisationen als Akteure (Kap. 3.1) respektive das Handeln der Mitglieder in Organisationen (Kap. 3.2, Kap. 3.3 und Kap. 3.4). Damit wird einerseits das Handeln der Einzelschule als Handlungseinheit betrachtet, d. h. der Schule wird agency zugeschrieben; andererseits wird Organisation als Rahmen für das individuelle und kollektive Handeln von Akteur*innen innerhalb dieser verstanden. Letztere Perspektive habe ich nochmals unterteilt in Studien, die kollektive handlungsleitende Orientierungen von Organisationsmitgliedern rekonstruieren und hiermit eine spezifische Organisationskultur beschreiben (3.2); die das wechselseitige Verhältnis von organisationaler Struktur und Praxis (also dem Handeln der Akteur*innen) untersuchen (3.3.); oder die vordergründig das Handeln individueller Akteur*innen in Organisationen erforschen (3.4). Forschungsarbeiten, die das Handeln individueller Akteur*innen in Schule fokussieren und dabei den organisationalen Kontext außer Acht lassen, habe ich nicht in das Review aufgenommen. Im Folgenden werde ich jeweils zentrale Studien für diese Schwerpunkte exemplarisch darstellen, sofern möglich auf Weitere verweisen und auf Desiderate aufmerksam machen.

3.1 Die Organisation Schule als Akteur

Organisationen können handeln, allerdings können sie das im Gegensatz zu Individuen nicht selbst; „sie müssen durch Vertreter handeln“ (Schöpf 2018, S. 389). Das Handeln von Organisationen als Akteur*in zu erforschen, bedeutet zu untersuchen, wie Ziele und Interessen einer Organisation durch Vertreter*innen realisiert werden und/oder wie Vertreter*innen ihre Organisation gegenüber anderen Organisationen und gesellschaftlichen Entwicklungen positionieren bzw. versuchen diese zu beeinflussen. Das heißt, das Handeln der Organisation Einzelschule kann nur durch eine Perspektive auf die Praxis von Vertreter*innen erfolgen. Dies kann ein Individuum, meist eine Führungskraft (z. B. Schulleitung), oder auch ein Kollektiv (z. B. eine Steuerungsgruppe) sein, die im Sinne der Schule nach innen oder außen tätig sind.

Eine der wenige Studien, die diesen Fokus einnimmt, ist die Untersuchung von Katenbrink und Wischer (2018, 2021; Katenbrink 2021) zur Bearbeitungspraxis negativer Schulinspektionsergebnisse und damit einhergehender Anforderungen

durch schulische Akteur*innen im Rahmen des Forschungsprojektes ‚Veränderungen unter Druck – Fallstudien zu Schulentwicklungsprozessen an Schulen mit gravierenden Mängeln in Niedersachsen‘. Vor dem Hintergrund, dass im Zuge einer Inspektion nicht die einzelnen Lehrkräfte, sondern die Schule als organisationale Einheit mit den Ergebnissen konfrontiert wird, sind Katenbrink und Wischer der Frage nachgegangen, wie Schulen diese Adressierung und die damit einhergehende Verschiebung von Profession zu Organisation bearbeiten (ebd. 2021, S. 102). Mit der Wahl von Gruppendiskussionen als Erhebungsinstrument und einem Erzählimpuls, der die Akteur*innen als Kollektiv adressiert, zielten sie auf die Rekonstruktion der kollektiven Auseinandersetzung von Schulleitung und Lehrkräften der einbezogenen Schulen (ebd. 2018, S. 57). Anhand retrospektiver gemeinsamer Erzählungen der Akteur*innen an acht Schulen konnten sie dann die Bearbeitung von Schulinspektionsergebnissen im Modus Organisation rekonstruieren. Das heißt, die schulischen Akteur*innen griffen auf Mittel bzw. Strukturen einer Organisation zurück (wie Formalisierung nach innen, Inszenierung der Schauseite nach außen oder auch kollektive Abgrenzung) (ebd., S. 113 ff.). Die Schulen folgten in der Problembearbeitung damit der Adressierung als Organisation, wodurch jedoch pädagogische und inhaltliche Problematiken, die auf der Ebene der Profession einzuordnen sind, nicht auf dieser bearbeitet werden (ebd., S. 117). Dabei zeigt sich, dass die Lehrkräfte nicht etwa unwillig sind, sondern es vielmehr „an geeigneten Rückmeldeformaten fehlt, die eine Bearbeitung überhaupt ermöglichen“ (ebd. 2018, S. 61). Grundlegend zeichnet sich hierbei ab, dass der Einzelschule als Organisation ein Handlungspotenzial zugeschrieben wird, das sie kollektiv nur auf der konzeptionellen, nicht aber auf der operativen Ebene erfüllen kann, da sich die Gestaltung von Unterricht einem „organisatorischen Durchgriff (...) entzieht“ (ebd., S. 62).

Explorativer ist der Beitrag von Andrea Albers und Jan-Hendrik Hinzke (2021). Sie analysierten anhand von zwei Interviews mit Schulleitern, die im Schulwettbewerb ‚Deutscher Schulpreis‘ nicht prämiert wurden, wie Schulleitungen den Wettbewerb interpretieren und in welches Verhältnis sie ihre Schule zum Wettbewerb setzen. Die Schulleiter nehmen hier eine stellvertretende Sprecherposition für ihre Schule ein. Sie handeln mithin als Vertreter der Organisation Einzelschule. In ihrer Ausführung zur Teilnahme am Schulwettbewerb dokumentiert sich bei beiden Schulleitern nicht etwa eine Entsprechung mit der Programmatik des Wettbewerbs, vielmehr zeigen sich eigene Erwartungslogiken, in denen sich eine Auseinandersetzung mit lokalen Gegebenheiten und Alltagsanforderungen an die Einzelschule spiegeln.

In beiden hier exemplarisch dargestellten Studien erfolgt die Bearbeitung von äußeren Umwelterwartungen durch die Organisation Schule. Hieran wird deutlich, dass Schulen als Organisation „in einem rekursiven Wechselverhältnis mit ihrer Umwelt [stehen]“ (Schöpf 2018, S. 384). Damit geht oftmals ein Handlungs-

druck auf Einzelschulen einher, sich gemäß den Umwelterwartungen anzupassen und weiterzuentwickeln. Dementsprechend zeichnen sich Studien, die einen Fokus auf das Handeln von Schule als Akteur setzen, oft durch eine Entwicklungs- und Veränderungsperspektive aus und sind meist in der Schulentwicklungsforschung zu verorten (siehe Hinzke & Bauer i. d. B.). Das Handeln von Schule als Akteur zu rekonstruieren wäre aber auch abseits dessen interessant. Beispielsweise stellt sich die Frage, wie Schulen als häufig größte Bildungsorganisationen im Rahmen von Bildungsregionen agieren, wie sie im Rahmen solcher oder anderer Netzwerke und Beziehungen mit anderen Organisationen (z. B. aus der Kinder- und Jugendhilfe) kooperieren. Untersuchungen zu diesem Themenfeld betrachten Fragen der Kooperation bisher meist nur aus einer Professionsperspektive. Relativ offen bleibt dabei, wie Schule in diesen Zusammenhängen als organisationaler Akteur auftritt und handelt. Im Folgenden gehe ich nun auf Forschungsarbeiten ein, die sich mit Orientierungen schulischer Akteur*innen an Einzelschulen befassen.

3.2 Kollektive Orientierungen schulischer Akteur*innen an Einzelschulen

Obwohl einige Studien kollektive Orientierungen auf Basis gemeinsamer oder strukturidentischer Erfahrungen unter Lehrkräften und Schüler*innen allgemein oder an Einzelschulen rekonstruieren, gibt es nur wenige, wie etwa die Dissertationen von Chantal Kamm (2019/2021) zu Orientierungen von Lehrkräften zu Bildungsgerechtigkeit oder von Thorsten Hertel (2020/2021) zum handlungsleitenden Wissen schulischer Akteur*innen zur schulischen Disziplinarpraxis, die diese in einen organisationalen Zusammenhang stellen. Zu nennen wäre hier noch der Beitrag von Monika Wagner-Willi und Tanja Sturm (2012) zur Rekonstruktion konjunktiver Erfahrungsräume von Schüler*innen in inklusiven Schulsettings. Für diese Publikation haben Wagner-Willi und Sturm (2012) die in der Studie ‚Alltagspraxis und Heterogenität an integrativen Primarschulen‘ durchgeführten Unterrichtsvideografien und Gruppendiskussionen mit Schüler*innen aus insgesamt fünf Schulklassen der ‚Mittelstufe‘ (Jahrgang 4 bis 6) von drei Schweizer Schulen, mit Blick auf die Rekonstruktion der konjunktiven Erfahrungsräume der Schüler*innen, erneut ausgewertet. Daraus geht hervor, dass das Lernen in einer Klasse sowohl durch unterschiedliche Milieus gekennzeichnet ist, die die Bearbeitung von Differenz bedingen, als auch durch ein sich im gemeinsamen Unterricht entwickelndes geteiltes Unterrichtsmilieu (im Anschluss an Nohls Konzeption des Organisationsmilieus). Darin deutet sich bereits an, dass gemeinsame Orientierungen auf einer geteilten Praxis beruhen, das alltägliche Handeln aber auch durch Orientierungen basierend auf Milieu (geprägt durch Herkunft oder Profession) geleitet wird. Mit Blick auf die vorhandenen Forschungsarbeiten fällt auf, dass äußerst selten gezielt geteilte organisationale Praktiken untersucht werden. Zu nennen ist hier nur die explorative Arbeit von Maja Maier (2014,

2016a, 2016b, 2019), die sich mit Schulkonferenzen befasst. Genauer eingehen werde ich auf die Studien von Kamm und Maier. Daraufhin nehme ich Bezug auf die Dissertationen von David Goldmann (2016, 2017, 2018) und von Christopher Hempel (2020, 2021).

Kamm (2019/2021) ist in ihrer Dissertation der Frage nachgegangen, über welche geteilten oder divergierenden Orientierungen zu Bildungsgerechtigkeit schulische Akteur*innen einer Schule verfügen. Sie hat 14 Gruppendiskussionen mit Lehrkräften mit/ohne Organisationsfunktion sowie begleitend problemzentrierte Interviews mit Schulleitungen aus sieben Primarschulen eines stark segregierten Bildungsraums in der Schweiz geführt (Kamm 2019, S. 63 ff.). Davon hat sie vornehmlich die Daten aus den Gruppendiskussionen mit Lehrkräften ohne Organisationsfunktion ausgewertet (ebd., S. 73). Neben der Rekonstruktion kollektiver Orientierungen zu Gerechtigkeit stellte Kamm die „Spannungsverhältnisse innerhalb der Organisation sowie deren Bearbeitung/Bewältigung und nicht aufzulösende Divergenzen ins Zentrum der Analyse“ (ebd. 2021, S. 62). Sie zeigt mit ihrer Untersuchung, dass sich in einigen Schulen unter den schulischen Akteur*innen mit und ohne Organisationsfunktion eine geteilte Vorstellung von Bildungsgerechtigkeit im Sinne eines gemeinsamen, kollektiven Orientierungsrahmens dokumentiert, während sich in anderen Schulen konträr dazu keine gemeinsame Haltung findet, weder auf kommunikativer noch auf konjunktiver Ebene (ebd., S. 72; siehe auch sinngenetische Typik in Kamm 2019, S. 233). Stattdessen werden in der Diskursanalyse der Gruppendiskussionen Divergenzen deutlich, die durch unterschiedliche Kontexturen wie Profession, Berufsalter und Autonomie als Einzelakteur*in strukturiert werden (ebd. 2021, S. 72; 2019, S. 247 ff.). Daraus folgt, dass Schule als geteilter konjunktiver Erfahrungsraum für Orientierungen zu Bildungsgerechtigkeit sich vor allem in jenen Gruppendiskussionen dokumentiert, in denen sich die schulischen Akteur*innen gemeinsam als handlungsfähig erleben und Herausforderungen bearbeiten, folglich eine gemeinsame Praxis in ihrer Schule teilen (ebd. 2019, S. 249). In den Gruppendiskussionen, in denen die Lehrkräfte sich hingegen nicht auf eine gemeinsame Handlungspraxis beziehen können, zeichnen sich unterschiedliche Milieus innerhalb einer Schule ab; die Einzelschule bildet für die schulischen Akteur*innen keinen konjunktiven Erfahrungsraum (ebd.). Kamm bestätigt damit, dass eine gemeinsame Organisationskultur als sinngebende Struktur auf einer geteilten organisationalen Praxis beruht, in der sich „die Organisationsmitglieder aktiv in der Bearbeitung des Spannungsverhältnisses (institutionelle Rahmung, Anforderungen des sozialen Kontextes) und Selbstreferenz (organisationsspezifische Ausgestaltung) erleben“ (ebd. 2019, S. 252).

Maier (2014, 2016a/b, 2019) nahm genau solche geteilten organisationalen Praktiken in ihrer explorativen Pilotstudie zur Schulkonferenz „als Ort kollektiver Aushandlungen und der Koordination schulischer Verfahrensweisen“ (ebd.

2016a, S. 139) in den Blick. Insbesondere die schulrechtlich verpflichtend abzuhaltenden Notenkonferenzen interessierten sie, denn sie dienen einerseits der Kontrolle der individuellen Leistungsbewertung durch Lehrkräfte und andererseits werden sie zur Beratung und Entscheidung über Versetzungsfragen genutzt (ebd. 2016b, S. 149). Diesem Interesse folgend zeichnete Maier Noten- und Klassenkonferenzen an einem beruflichen Gymnasium auf und führte ergänzend Interviews mit Lehrkräften und dem Schulleiter. Im Vergleich zu forschungsinitierten Gruppendiskussionen bilden Schulkonferenzen ein Element der schulischen Organisationsstruktur und organisationalen Routine (ebd. 2016a, S. 147). Entsprechend stellen sie einen Ort der Handlungskoordination und – im Fall der Notenkonferenzen – der Verarbeitung schulischer Selektion dar. Damit kann Maier anhand der aufgezeichneten Notenkonferenzen kollektive, organisational verankerte Orientierungen in der Bewertung der Schüler*innen nachvollziehen. In ihrem Beitrag „Die Prozessierung schulischer Selektion“ (ebd. 2016a) geht sie beispielhaft anhand einer Notenkonferenz der Frage nach, wie schulische Selektion prozessiert wird, bzw. konkreter: wie Lehrer*innen über selektionsrelevante Fragen verhandeln und dabei miteinander interagieren (ebd. 2016a, S. 142). Es zeigt sich im Fall der rekonstruierten Notenkonferenz, dass die Lehrkräfte auf schulische Klassifikationen (wie dem*der Wiederholer*in) zurückgreifen und die (gegenwärtigen und zukünftigen) Leistungen des betroffenen Schülers vor diesem Hintergrund bewerten. Damit wird, wie Maier feststellt, „das schulische Leistungsprinzip [...] unterlaufen“ (ebd. 2016a, S. 154). In der Folge wird nicht etwa ein kollegialer Austausch zur professionellen Reflexion und eine daran anschließende Besprechung des Handlungsbedarfs zur Unterstützung des Schülers deutlich, sondern vielmehr eine kollektiv entwickelte Orientierung zur Begründung schulischer Selektion und eine perspektivische Exklusion des Schülers (ebd. 2016a, S. 152/156).

In einer zweiten Publikation zum Thema beschäftigt Maier (2016b), wie „Entscheidungsbegründungen in innerschulischen ‚sensemaking‘-Prozessen hervorgebracht werden“ (ebd., S. 148). Anhand des begleitend durchgeführten Interviews mit dem Schulleiter rekonstruiert sie, dass die Einführung zusätzlicher „pädagogische[r] Konferenzen“ (ebd. 2016b, S. 155) an der Schule im Zusammenhang steht mit dem als gering erfahrenen Veränderungsspielraum von Notenbegründungen bei Notenkonferenzen (und nicht etwa den „Professionalisierungsdefiziten der Lehrkräfte“) (ebd. 2016b, S. 156). Sie erweitern den Spielraum in der Begründung von Noten und werden zu einem Ort der kollektiven Entwicklung von „Entscheidungsbegründungen“ (ebd. 2016b, S. 156). Die pädagogischen Konferenzen werden von dem Schulleiter damit im Vergleich zu den Notenkonferenzen positiv als „pädagogische Selbstermächtigung“ (ebd.) gerahmt; es wird eine „kollektive Identität behauptet, ein ‚wir‘, das sich als pädagogisch-professionell ausgibt“ (ebd.). Dies bestätigt sich in den Interaktionen einer auf-

gezeichneten pädagogischen Konferenz (ebd., S. 157 ff.).⁵ In der rekonstruierten Praxis deutet sich zudem an, dass die institutionell verankerte, formale Struktur (Notenkonferenz) unterlaufen wird durch die neu eingeführte organisationale Regelpraxis der pädagogischen Konferenzen.

Die Ergebnisse aus Maiers explorativer Pilotstudie sind äußerst interessant, nicht nur für das Verständnis von schulischer Selektion, sondern auch im Weiteren für das gemeinsame Handeln von Lehrpersonen einer Schule. Sie können auch als Ausdruck einer professionellen Organisation im Anschluss an Thomas Klatetzki (2012) gelesen werden, in denen sich Kolleg*innen ihre Expertise gegenseitig anerkennen und Handlungsautonomie auf Basis ihres Wissens zusprechen. Daraus folgt eine „gegenseitige Nichteinmischung“ (Dietrich et al. 2021, S. 28), d.h. man vertraut auf die Professionalität der Kolleg*innen in der Unterrichtspraxis. Harm Kuper bezeichnet diese Form der Kollegialität auch als „Solidarität der Autonomen“ (2008, S. 155). Dies bestätigt sich im von Goldmann herausgearbeiteten Interaktionsmodus der Konfliktvermeidung unter Lehrkräften (Goldmann 2017, S. 249 ff.) sowie in der von Hempel (2020, 2021) rekonstruierten Entproblematisierung von Differenzen unter Lehrenden in der Organisation fächerübergreifenden Unterrichts. Goldmann ging in seiner Dissertation anhand von drei Gruppendiskussionen mit Lehrkräften sowie mindestens einem Mitglied der Schulleitung an drei Schulen (eine Hauptschule, eine integrierte Haupt-/Realschule und eine Gemeinschaftsschule)⁶ der Frage nach, „wie die Lehrkräfte bzw. Schulen mit der Anforderung umgehen, Schulentwicklung zu betreiben“ (Goldmann 2017, S. 11). Dabei interessierte ihn das Verhältnis von Programmatik und Praxis von (guter) Schulentwicklung bzw. konkreter: inwiefern Schulen und Lehrkräfte implizit in ihrer Praxis auf Kooperation und kollektiver Reflexion als zentrale Komponenten (guter) Schulentwicklung Bezug nehmen und „welche Muster in der Interaktion der Lehrkräfte damit einhergehen“ (ebd. 2016, S. 176). Anhand der Interaktionen in den Gruppendiskussionen arbeitet Goldmann heraus, dass die Lehrkräfte entweder nicht über ihr Handeln als Lehrer*in sprechen, da hiermit potenziell unterschiedliche Orientierungen und ein gegenseitiges Infragestellen bzw. Abwerten verbunden wäre, oder sie das Reden über pädagogische Praxis entpädagogisieren und damit Orientierungsdivergenzen verdecken (ebd., S. 181 f.).

Auch Hempels Dissertation beschäftigt sich mit der Kooperation von Lehrkräften. Er untersuchte anhand 13 audiographierter Gruppengespräche zur Planung fächerübergreifenden Unterrichts unter jeweils drei Kolleg*innen unterschiedlicher Schulen, wie Lehrkräfte fächerübergreifenden Unterricht planen und welche Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse hierbei stattfinden (Hempel 2020,

5 Die weiteren Publikationen von Maier (2014, 2019) bestätigen diese Ergebnisse.

6 Ergänzend wurde eine Feldbeobachtung an der Hauptschule durchgeführt (Goldmann 2017, S. 89).

S. 13). Dabei zeigte sich, dass die bei der Planung fächerübergreifenden Unterrichts auftretenden Differenzen „entproblematisiert werden“ (ebd. 2021, S. 113), indem man sich behutsam und relativierend verständigt oder aber Unterschiede ausklammert und sich dafür gemeinsam nach außen hin abgegrenzt (ebd., S. 111 ff.).

Weitergehend stellt Goldmann anhand seiner Gruppendiskussionen ein Sprechen im „Modus der Kollegialität“ (Goldmann 2018, S. 123) fest, d. h. es wird gesellig kommuniziert und Differenzen ausgeblendet. Die Kommunikation untereinander erfolgt „diametral entgegengesetzt zu den Strukturprinzipien der Profession (Professionalität) und der Organisation (entscheidungsbezogene Zweckspezifik)“ (ebd., S. 132). Dieser Modus wird, wie Goldmann herausarbeitet, auch gegenüber davon abweichenden Kolleg*innen, die versuchen an Organisation und Profession anzuschließen, in Form „unkollegiale[r] Praxis“ (ebd., S. 129) (Degradierung, Diskreditierung und ‚zum Schweigen bringen‘) durchgesetzt. Meines Erachtens wird hier beispielhaft deutlich, wie ein kollektiver Orientierungsrahmen als dominante Organisationskultur behauptet wird.

Hier gibt es weiteren Forschungsbedarf. So stellt sich u. a. die Frage, wie trotz Kollegialität Entscheidungen in der Organisation Schule getroffen werden (ebd., S. 132), welche Orientierungen sich in anderen geteilten organisationalen Praktiken (wie beispielsweise in Gremiensitzungen, beim Austausch von Unterrichtsmaterialien, im Zuge gemeinsamer Fortbildungen etc.) oder auch in der Kooperation mit anderen Professionsangehörigen dokumentieren bzw. welche Orientierungen als dominante in zunehmend multiprofessionellen Schulen mikropolitisch durchgesetzt werden.

An die Forschungsperspektive zu kollektiven Orientierungen unter schulischen Akteur*innen schließt die Frage nach dem Verhältnis von Formalstruktur und Handlungspraxis an. So deutet sich bereits in der Arbeit von Maier an, dass die Notenkonzferenzen als Element der Organisationsstruktur einer bestimmten organisationalen Routine – mithin informeller Regelpraxis – folgen, die die Möglichkeiten der Besprechung einzelner Fälle beschränkt (Maier 2016a, S. 147), und infolge dessen mit der Einführung zusätzlicher pädagogischer Konferenzen die Formalstruktur unterlaufen wird.

3.3 Rekursives Verhältnis von Struktur und Handlungspraxis

In welchem Wechselverhältnis schulische Struktur/Regeln und Handlungspraxis stehen, ist bislang in der mit der Dokumentarischen Methode operierenden Schulforschung nur in wenigen Arbeiten untersucht worden, die ich hier diskutieren möchte. So kommt das Verhältnis in einem Beitrag von Anna Moldenhauer (2017) in den Blick, die hier retrospektiv die Ergebnisse aus ihrer Dissertation zu Erfahrungen von Schüler*innen mit Partizipation an Berliner Gemeinschaftsschulen (Moldenhauer 2015) aus organisationaler Perspektive reflektiert. Die

untersuchten Schulen eint, dass sie das politisch verfolgte Ziel der Reduzierung von Bildungsungleichheiten mit der Einrichtung der Gemeinschaftsschulen auf der kommunikativen Ebene teilen. In der Praxis zeigt sich jedoch, dass sich die Schulen in ihrer gelebten Schulkultur und folglich auch in den schulischen Teilhabemöglichkeiten von Schüler*innen stark unterscheiden (Moldenhauer 2017, S. 262). Sie setzen somit formale Strukturvorgaben in ihrer Handlungspraxis unterschiedlich um. Partizipation wird als struktureller Rahmen für die Praxis an den Schulen unterschiedlich ausgestaltet. Die Bildungs- und Teilhabemöglichkeiten der Schüler*innen an den Schulen sind Teil der jeweiligen Organisationskultur und bilden damit im Vergleich zur objektiv vorgegebenen Struktur eine ‚virtuelle Ordnung‘. Diese ist, wie Moldenhauer herausarbeitet, bedingt durch unterschiedliche Milieus, die sich in den mehrheitlich geteilten habituellen Orientierungen der Schüler*innen dokumentieren (ebd., S. 263).

Differenzen zwischen Partizipation als gesetzlicher, neu eingeführter Zielvorgabe und schulischer Praxis werden auch im Forschungsprojekt von Enikő Zala-Mező et al. (2021) deutlich. Sie haben anhand von fünf Gruppendiskussionen mit Lehrkräften an fünf Schweizer Schulen das jeweils unter den Lehrenden kollektiv geteilte Partizipationsverständnis rekonstruiert. Im Vergleich konnte herausgearbeitet werden, dass die Partizipationspraxis an einer Schule bedingt wird durch das geteilte Bild der Lehrkräfte von Schüler*innen. Das heißt, wenn gemäß Lehrentyp 1 die Schüler*innen negativ als unwissend und überfordert dargestellt wurden, wird ihnen durch die Lehrenden auch keine Partizipation zugestanden; wenn sie dagegen gemäß Lehrentyp 2 als kompetente Akteur*innen ihres eigenen Lernens verstanden werden, werden sie aktiv durch die Lehrenden beteiligt (ebd., S. 129). Bei den untersuchten Schulen zeigen sich zwei Schultypen: Bei Schultyp I stellen Zala-Mező et al. fest, dass seit der Gesetzeseinführung⁷ keine Entwicklung hin zu Partizipation stattgefunden hat und stattdessen die alte Schulordnung aufrechterhalten wird, d. h. einen Partizipationspraxis gemäß dem Lehrentyp 1 fortbesteht (ebd., S. 138). Im Vergleich dazu konnte bei Schultyp II rekonstruiert werden, dass die Lehrkräfte die Zielvorgabe Partizipation angenommen und in ihre Praxis integriert haben. Die vollzogene Handlungspraxis hat sich somit der neuen Strukturvorgabe angepasst und es dokumentiert sich eine Partizipationspraxis gemäß Lehrentyp 2. Als ursächlich für die nicht stattgefundene Entwicklung bei Schultyp I sehen Zala-Mező et al. die Machtgefälle unter Lehrenden sowie zwischen Lehrenden und Lernenden (ebd., S. 139), die dazu führen, dass sich die dominante Perspektive auf Partizipation durchsetzt.

Auffällig ist, dass das Verhältnis von Struktur und Handlungspraxis in Arbeiten thematisiert wird, die sich damit befassen, wie sich die Handlungspraxis in Schu-

7 Die Studie bezieht sich auf das zehn Jahre zuvor eingeführte neue Volksschulgesetz im Kanton Zürich/Schweiz, in welchem Partizipation von Schüler*innen als Recht verankert wurde (Zala-Mező et al. 2021, S. 128).

len im Anschluss an eine Strukturveränderung/-reform entwickelt – also vornehmlich in der Schulentwicklungs- und Professionalisierungsforschung (siehe hier bspw. auch Thiel 2019). Dabei gibt es auch Schnittmengen zu Forschungsarbeiten, die den Umgang schulischer Akteur*innen mit neuen Zielvorstellungen und Programmatiken untersuchen, wie z. B. der Arbeit von Goldmann (2016). Inwiefern sich verändernde Handlungspraktiken zu einer Strukturveränderung in Schule führen, wird in der Arbeit von Stefan Welling (2016) deutlich (siehe auch Welling et al. 2015). Er rekonstruiert, inwiefern eine zunehmend mediatisierte Handlungspraxis von Lehrenden Veränderungsdruck auf Schulen aufbaut und zu einer „Verbreitung und Nutzung digitaler Medien im Kontext der schulorganisatorischen Kommunikation“ (ebd., S. 157) führt.

Gerade in solchen Restrukturierungsprozessen, also in der Umsetzung struktureller Veränderungen, wird die Ausgestaltung von Schule und pädagogischer Praxis mikropolitisch unter den Akteur*innen ausgehandelt (Thiel 2021). Die mikropolitische Perspektive zielt dabei auf die Untersuchung des Raums zwischen formaler Struktur und Praxis. Die äußerst interessante Frage, wie Entscheidungen und Programme in Schulen verhandelt werden und welche Deutung sich in der Praxis durchsetzt, ist – wie Thiel bemerkt – bislang kaum untersucht worden. Auch wenn Welling et al. (2015) keine explizite mikropolitische Perspektive einnehmen, zeigt sich in ihrer Studie, dass die Mediatisierung schulorganisatorischer Kommunikation von den Lehrkräften auf Basis ihrer Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Milieus verschieden interpretiert, von manchen angenommen und von anderen abgewehrt wird. Dabei wird deutlich, wie schwer es ist, eine gemeinsame Praxis zu entwickeln und diese in eine formale Regel zur Nutzung digitaler Medien in der schulischen Kommunikation, also in Struktur zu überführen (ebd., S. 312). Zuletzt möchte ich noch auf organisational sensible Forschungsarbeiten zum Lehrer*innenhabitus eingehen.

3.4 Bearbeitung normativer Anforderungen durch Lehrer*innen

Wie einleitend bereits angedeutet, wird in einigen Untersuchungen zum beruflichen Lehrer*innenhabitus insbesondere hinsichtlich der Bearbeitung normativer Erwartungen als Teil des Lehrer*innenhandelns auch eine organisationale Perspektive eingenommen (z. B. Amling 2015/2017b, Hericks et al. 2018/Sotzek et al. 2017, Kessler 2021). Lehrkräfte sehen sich unterschiedlichen Erwartungen an ihr Lehrer*innenhandeln ausgesetzt, die professionsspezifisch sein können oder auf die Institution bzw. Organisation Schule verweisen. Einige dieser normativen Erwartungen werden von Lehrer*innen als diskrepant zu ihrer Handlungspraxis erlebt, andere dagegen nicht. Welche dies sind, ist abhängig vom beruflichen Habitus der Lehrkräfte, durch dessen ‚Brille‘ sie Normen wahrnehmen (Sotzek et al. 2017). Auch ihre Umgangspraktiken mit als diskrepant erfahrenen Erwartungen unterscheiden sich und sind durch ihren beruflichen Habitus bedingt.

In den genannten Untersuchungen werden Umgangs- und Bearbeitungspraktiken von Lehrpersonen rekonstruiert. So arbeitet Amling (2015/2017b) anhand von Gruppendiskussionen mit Grundschullehrkräften aus sieben Berliner Gemeinschaftsschulen Lernorientierungen im Umgang mit Diskrepanzerfahrungen heraus. Die berufsbiographisch orientierte Forscher*innengruppe um Uwe Hericks hat im Rahmen des qualitativen Projektteils der Studie ‚Kompetenzentwicklung und Beanspruchung im Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern‘ 17 schweizerische und 13 deutsche Lehrkräfte in der Berufseingangsphase an Primar- bzw. Grundschulen sowie Gymnasien und Gesamtschulen im Kanton Zürich/Schweiz und in Hessen begleitet und mit ihnen zu vier Zeitpunkten narrativ orientierte Interviews geführt. In ihrer Untersuchung zur Entwicklung eines Lehrer*innenhabitus haben Hericks et al. die Bearbeitung und Bewältigung von Spannungsverhältnissen zwischen Normen und bisheriger Handlungspraxis bei Berufseinsteiger*innen in den Blick genommen (Hericks et al. 2018, Sotzek et al. 2017). Stefanie Kessler (2021) hat im Rahmen ihrer Dissertation zu Demokratielehre in Politikunterricht und Schule ebenfalls narrativ orientierte Interviews mit Politiklehrkräften verschiedener Schultypen geführt und konnte dabei unterschiedliche Umgangsmodi der Politiklehrkräfte mit normativen Anforderungen an ihre Demokratielehre aufzeigen und typisieren.

Gemeinsam haben die Ergebnisse dieser drei Studien, dass sich die Modi des Umgangs in einem Spannungsverhältnis von Anpassung/Erfüllung und Distanzierung/Verweigerung der normativen Anforderungen bewegen (Amling 2015/2017b, Kessler 2021, S. 249 ff., Sotzek et al. 2017). Bei Amling wird deutlich, dass die Lehrer*innen in ihrem Umgang neben professionellen Logiken auch institutionellen, schulischen (z. B. Optimierung der schulischen Leistungen ihrer Schüler*innen, Erfüllung des Lehrplans etc.) oder organisationalen Handlungslogiken (z. B. Erfüllung bestimmter Verhaltenserwartungen an ihre Rolle als Lehrer*innen) folgen (auch Amling 2015, S. 289, 2019, S. 135 ff.). In der Untersuchung von Kessler sind unter den interviewten Lehrkräften mehrheitlich⁸ individuelle Umgangspraktiken erkennbar und nur vereinzelt kollektive, organisational verankerte Handlungspraktiken im Lehrer*innenkollegium einer Schule (Kessler 2021, S. 249 ff.). In der von Amling durchgeführten Soziogenese zeigt sich, dass die Orientierungen einiger Lehrkräfte auf geteilte Erfahrungen in ihrer Schule zurückzuführen sind, sich also ein Organisationmilieu konstituiert, während die Orientierungen anderer Lehrkräfte auf nicht-schulischen bzw. nicht-organisationsbezogenen Erfahrungen beruhen (Amling 2015, S. 290). Hericks et al.

8 Das Verhältnis individueller zu organisationalen Umgangspraktiken im Sample könnte bedingt sein durch die Erhebung (Interview) oder auch als Ausdruck einer mehrheitlich professionsspezifischen Praxis gedeutet werden; die Häufigkeit individueller bzw. organisational verankerter Umgangspraktiken müsste mit einer quantitativen Studie genauer untersucht werden.

konnten für beide Bearbeitungsmodi der Spannungsverhältnisse zwei konjunktive Erfahrungsräume rekonstruieren, die sich überlagern: erstens die „organisationsbezogene Interaktion“ und zweitens die „unterrichtsbezogene Interaktion“ (Hericks et al. 2018, S. 60 ff.). Sie schlussfolgern daraus, dass die Bearbeitung normativer Erwartungen auf einem Erfahrungswissen beruht, das unterschiedlichen Logiken der Praxis folgt (siehe vertiefend auch Bonnet & Hericks 2019).

Aus organisationaler Perspektive interessiert darüber hinaus, inwiefern Lehrer*innen normative Erwartungen gemeinsam bewältigen bzw. inwiefern diese in eine spezifische Organisationskultur eingebettet sind. Daran schließt sich die Forschung von Amling (2021) zum organisationalen Lernen von pädagogischen Einrichtungen (Schule, Kindertagesstätte und Einrichtungen der Jugendhilfe) an. In seiner Publikation (Amling 2021) bezieht er sich auf die Organisation Schule und geht der Frage nach, was schulische Akteur*innen als Irritation erleben und wie diese bewältigt werden. Dafür untersuchte Amling in seiner Studie drei Schulen (zwei Grundschulen und eine Gemeinschaftsschule) und erhob folgende Daten: Grundschule B1 (vier Gruppendiskussionen, davon je zwei mit Lehrkräften und mit Erzieher*innen; sowie ein Expert*inneninterview mit der Hortleitung), Gemeinschaftsschule B2 (drei Gruppendiskussionen, davon zwei mit Lehrkräften und eine mit Erzieher*innen; sowie vier Expert*inneninterviews mit den Leitungskräften (Schul- und Grundschulleitung, Leitungen Ganztagsbereich Grund- und Sekundarstufe)), Grundschule B3 (eine Gruppendiskussion mit Lehrkräften und ein Expert*inneninterview mit der Schulleiterin) (ebd., Tabelle 1). Anhand dieser Daten verfolgt er insbesondere Logiken der schulorganisationalen Lernpraxis, d. h. wie kollektiv innerhalb einer Schule mit Irritationen umgegangen wird (siehe Studienreview zur Schulentwicklungsforschung von Hinzke & Bauer i. d. B.).

4 Fazit

Ziel dieses Reviewbeitrages war es, eine praxeologische Forschungsperspektive auf Schule als Organisation zu verdeutlichen und bisherige Forschungsarbeiten in den Blick zu nehmen, in Kürze zu diskutieren und Desiderate wie Potenziale für weitere Untersuchungen zu identifizieren. Mit Blick auf die gegenwärtige Forschungslage konnte ich feststellen, dass zunehmend mehr Studien eine organisationale Perspektive auf die Rekonstruktion des Handelns von Schule bzw. schulischer Akteur*innen einnehmen. Darin zeigt sich, dass eine rein professionstheoretische Analysestellung zugunsten einer Öffnung für Perspektiven auf die komplexen Prozesse innerhalb der Organisation Schule sowie von Schule als Akteur in ihrer Umwelt abgelöst wurde. Selbst vornehmlich professionstheoretische verortete Studien nehmen mittlerweile eine organisationale Perspektive auf.

Dabei wird ersichtlich, dass organisationale Strukturen und geteilte Praktiken die pädagogische Arbeit mit den Schüler*innen bedingen können. Gleichzeitig ist das ‚Doing von Schule als Organisation‘ bisher nur unzureichend erforscht und es gibt noch zahlreiche offene Fragen. Es gibt bisher kaum Erkenntnisse zum Handeln von Schule als Handlungseinheit in ihrem Sozialraum (z. B. im Rahmen einer Bildungsregion) und darüber hinaus. Äußerst interessant wäre herauszuarbeiten, wie eine Einzelschule in solchen und anderen kooperativen Settings als Akteur auftritt, sich positioniert und möglicherweise auch Einfluss auf andere Organisationen ausübt.

Studien, die kollektive Orientierungen bzw. die Organisationskultur von Schule in den Blick nehmen und organisationale Praktiken in Einzelschulen untersuchen, konzentrieren sich weitgehend auf die Lehrer*innenschaft. Das Handeln von Schüler*innen im Rahmen organisational verankerter Praktiken wie beispielsweise dem Schüler*innenrat wurde bisher nicht rekonstruiert; auch Praktiken von Sozialarbeitenden und anderen Professionen stehen bisher nicht im Fokus einer dokumentarischen Forschung zur Organisation Schule. Gerade die Untersuchung der Interaktionen dieser unterschiedlichen Akteur*innen in einer mittlerweile meist multiprofessionellen Organisation ist äußerst spannend. Bislang werden Kooperationen meist nur aus einer professionstheoretischer Perspektive befohrt. Dabei stellt sich hier die Frage, wie die Präsenz und Praxis von Akteur*innen unterschiedlicher Statusgruppen und mit diversen Professionshintergründen die Organisation Schule und ihre Organisationskultur prägen und beeinflussen. Zukünftige Forschungsarbeiten müssten zum einen stärker gemeinsame organisationale Praktiken sowie mitunter auch informell stattfindende mikropolitische Praktiken an Schule rekonstruieren, um herauszuarbeiten, wie sich gemeinsame Orientierungen im Sinne einer Organisationskultur entwickeln bzw. als dominante durchgesetzt werden. Zum anderen muss danach gefragt werden, in welchem Verhältnis die formale und informelle Struktur einer Schule zur pädagogischen Handlungspraxis Lehrender bzw. auch zur Lernpraxis der Schüler*innen steht.

Literatur

- Albers, Andrea & Hinzke, Jan-Hendrik (2021). „den Deutschen Schulpreis, den ham meiner Meinung nach Schulen verdient, die völlig unübliche Dinge machen“ – Wie zwei Schulleiter ihre Schule ins Verhältnis zu einem Schulwettbewerb setzen. In Saskia Bender, Fabian Dietrich & Mirja Silkenbeumer (Hrsg.), *Schule als Fall. Institutionelle und organisationale Ausformungen* (S. 87-99). Wiesbaden: Springer VS.
- Amling, Steffen (2015). Lernorientierungen von Grundschullehrer/innen – Eine rekonstruktive Perspektive auf Formen des Kompetenzerwerbs unter den Bedingungen der Organisation Schule. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 5, S. 279-294.
- Amling, Steffen (2017a). Perspektiven einer dokumentarischen Organisationsforschung: Divergenzen in Forschungsperspektiven, wechselseitige Ergänzung in der Forschungspraxis? In Steffen Amling & Werner Vogd (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung: Perspektiven der Praxeologischen Wissenssoziologie* (S. 303-313). Opladen: Budrich.
- Amling, Steffen (2017b). Formen von und Umgang mit Diskrepanzerfahrungen von LehrerInnen – Reflexionen auf die dokumentarische Analyse der Organisation Schule. In Steffen Amling & Werner Vogd (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung: Perspektiven der Praxeologischen Wissenssoziologie* (S. 103-121). Opladen: Budrich.
- Amling, Steffen (2019). Lehrerhabitus und Lernen der Lehrkräfte – Eine Diskussion empirischer Studien und konzeptioneller Überlegungen. In Rolf-Torsten Kramer & Hilke Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus* (S. 127-146). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Amling, Steffen (2021). Modi des Lernens in pädagogischen Organisationen. Theoretische Überlegungen, methodischer Zugang und empirische Befunde am Beispiel der Schule. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 22 (1), Artikel 12.
- Apelt, Maja (2016). Schule aus organisationssoziologischer Perspektive. In Maja S. Maier (Hrsg.), *Organisation und Bildung* (S. 13-32). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, Ralf (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive*. Opladen & Toronto: Budrich.
- Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (2019). Professionalität und Professionalisierung als biographische Bearbeitung der Spannungen zwischen Norm und Habitus. In Rolf-Torsten Kramer & Hilke Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus* (S. 101-123). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bressler, Christoph & Rotter, Carolin (2018). Die zwei Seiten des (Lehrpersonen-)Habitus – Praxeologisch-wissenssoziologische Überlegungen zur Erweiterung der Forschung zum Lehrpersonenhabitus. In Tobias Leonhard, Julia Košinár & Christian Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 53-63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dietrich, Fabian, Kunze, Katharina & Peukert, Lena (2021). Halbierete Kollegialität und aushandlungsbedürftige Kooperation – Implikationen der organisationalen Ausformung von Schule für die Handlungskoordination pädagogischer Akteur*innen. In Katharina Kunze, Dorte Petersen Gabriele Bellenberg, Melanie Fabel-Lamla, Jan-Hendrik Hinzke, Anna Moldenhauer, Lena Peukert, Christian Reintjes & Kathrin de Poel (Hrsg.), *Kooperation – Koordination – Kollegialität* (S. 19-36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Drepper, Thomas & Tacke, Veronika (2012). Die Schule als Organisation. In Maja Apelt & Veronika Tacke (Hrsg.), *Handbuch Organisationstypen* (S. 205-237). Wiesbaden: Springer VS.
- Elven, Julia & Schwarz, Jörg (2018). Praxistheoretische Grundlagen der Organisationspädagogik. In Michael Göhlich, Andreas Schröer & Susanne Maria Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 249-260). Wiesbaden: Springer VS.
- Fend, Helmut (1986). Gute Schulen – Schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *Die Deutsche Schule*, 78 (3), S. 275-293.
- Giddens, Anthony (1993). *The Constitution of Society*. Oxford: Polity Press.

- Goldmann, Daniel (2016). Reformansprüche als strukturelle Überforderung? Zum Verhältnis von Programmatik und Praxis der Kooperation unter Lehrkräften. In Till-Sebastian Idel, Fabian Dietrich, Katharina Kunze, Kerstin Rabenstein & Anna Schütz (Hrsg.), *Professionsentwicklung und Schulstrukturreform* (S. 173-186). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Goldmann, Daniel (2017). *Programmatik und Praxis der Schulentwicklung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Goldmann, Daniel (2018). Unter Lehrkräften. Zum Verhältnis von Kollegialität und Professionalität. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7, S. 122-134.
- Helsper, Werner (2008). Schulkulturen als symbolischen Sinnordnungen und ihre Bedeutung für die pädagogische Professionalität. In Werner Helsper, Susann Busse, Merle Hummrich & Rolf-Torsten Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen: Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 115-145). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hempel, Christopher (2020). *Die gemeinsame Planung fächerübergreifenden Unterrichts*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hempel, Christopher (2021). Entscheidungen treffen. Kollegialität sichern. Die spannungsreiche Zusammenarbeit von Lehrpersonen im Kontext fächerübergreifender Unterrichtsplanung. In Katharina Kunze, Dorte Petersen Gabriele Bellenberg, Melanie Fabel-Lamla, Jan-Hendrik Hinzke, Anna Moldenhauer, Lena Peukert, Christian Reintjes & Kathrin de Poel (Hrsg.), *Kooperation – Koordination – Kollegialität* (S. 105-115). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hericks, Uwe, Rauschenberg, Anna, Sotzek, Julia, Wittek, Doris & Keller-Schneider, Manuela (2018). Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg. Eine mehrdimensionale Typenbildung zu Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und Norm. In Ralf Bohnsack, Nora Friederike Hoffmann & Iris Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode: Forschungspraxis und methodologische Grundlagen* (S. 51-67). Opladen: Budrich.
- Hertel, Thorsten (2020). *Entziffern und Strafen. Schulische Disziplin zwischen Macht und Marginalisierung*. Bielefeld: transcript.
- Hertel, Thorsten (2021). Rahmungsmacht und Differenz. Ungleichheitskonstruktionen in der (marginalisierten) Schule der Migrationsgesellschaft. In Enikő Zala-Mező, Julia Häbig & Nina Bremm (Hrsg.), *Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung* (S. 97-119). Münster & New York: Waxmann.
- Hinzke, Jan-Hendrik & Bauer, Tobias (i. d. B./2023). Forschung zu Schulentwicklung mit der Dokumentarischen Methode: Ein Studienreview. In Jan-Hendrik Hinzke, Tobias Bauer, Alexandra Damm, Marlene Kowalski & Dominique Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkt: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 149-168). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kamm, Chantal (2019). *Konzeptionen von Förderung, Selektion und Gerechtigkeit. Eine rekonstruktive Studie an Primarschulen in herausfordernden Lagen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kamm, Chantal (2021). Vorstellungen von Bildungsgerechtigkeit als kollektive Orientierung? In Enikő Zala-Mező, Julia Häbig & Nina Bremm (Hrsg.), *Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung* (S. 59-75). Münster & New York: Waxmann.
- Katenbrink, Nora (2021). Wie bearbeiten schulische Akteurinnen und Akteure diskursiv Schulinspektion und deren Erwartung? In Enikő Zala-Mező, Julia Häbig & Nina Bremm (Hrsg.), *Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung* (S. 199-215). Münster & New York: Waxmann.
- Katenbrink, Nora & Wischer, Beate (2018). „Den Unterricht macht immer noch die Lehrkraft allein.“ Das Schulinspektionsverfahren im Spannungsfeld von Profession und Organisation In Anja Krüger, Falk Radisch, Ariane S. Willems, Thomas Häcker & Maik Walm (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung im Kontext von Schule und Lehrer*innenbildung* (S. 53-64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Katenbrink, Nora & Wischer, Beate (2021). Schule als kollektiver Akteur? – Diskursive Bearbeitungen der Adressierung als Organisation im Rahmen von Schulinspektion. In Saskia Bender, Fabian Dietrich, Mirja Silkenbeumer (Hrsg.), *Schule als Fall* (S. 101-120). Wiesbaden: Springer VS.
- Kessler, Stefanie (2021). *Demokratielehre in Politikunterricht und Schule. Eine qualitativ rekonstruktive Studie zu Lehrorientierungen von Politiklehrern/innen*. Weinheim: Beltz Juventa.

- Klatetzki, Thomas (2012). Professionelle Organisationen. In Maja Apelt & Veronika Tacke (Hrsg.), *Handbuch Organisationstypen* (S. 165-183). Wiesbaden: Springer VS.
- Kühl, Stefan (2010). *Informalität und Organisationskultur. Ein Systematisierungsversuch*. Working Paper 3/2010. Online: <https://www.uni-bielefeld.de/soz/personen/kuehl/pdf/Informalitat-und-Organisationskultur-Workingpaper-01062010.pdf>. Zugegriffen: 14. Januar 2022.
- Kühl, Stefan (2011). *Organisation. Eine sehr kurze Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuper, Harm (2008). Entscheiden und Kommunizieren. Eine Skizze zum Wandel schulischer Leitungs- und Partizipationsstrukturen und den Konsequenzen für die Lehrprofessionalität. In Werner Helsper, Susann Busse, Merle Hummrich & Rolf-Torsten Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen* (S. 149-162). Wiesbaden: VS Verlag.
- Maier, Maja S. (2014). Die Nähe/Distanz-Thematik in Lehrerkonferenzen. Eine organisationstheoretische Perspektive auf die Bearbeitung pädagogischer Probleme. In Carina Tillack, Janina Fetzer, Diana Raufelder (Hrsg.), *Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 3. Soziale Beziehungen im Kontext von Motivation und Leistung* (S. 135-155). Kassel: Prolog.
- Maier, Maja S. (2016a). Die Prozessierung schulischer Selektion. In dies. (Hrsg.), *Organisation und Bildung* (S.139-160). Wiesbaden: Springer VS.
- Maier, Maja S. (2016b). Pädagogische Selbstermächtigung. Organisation und Profession als Referenzpunkte innerschulischer „sensemaking“-Prozesse. In Regula Julia Leemann, Christian Imdorf, Justin J. W. Powell & Michael Sertl (Hrsg.), *Die Organisation von Bildung* (S. 147-165). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Maier, Maja S. (2019). „Über Schüler reden“: eine methodisch-theoretische Bestimmung von Klassenkonferenzen als Forschungsgegenstand. In: Peter Cloos, Melanie Fabel-Lamla, Katharina Kunze, Barbara Lochner (Hrsg.), *Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfelds* (S. 112-132). Weinheim: Beltz Juventa.
- Mensching, Anja (2008). *Gelebte Hierarchien: mikropolitische Arrangements und organisationskulturelle Praktiken am Beispiel der Polizei*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mensching, Anja (2018). Strukturierungstheoretische Grundlagen der Organisationspädagogik. In Michael Göhlich, Andreas Schröer & Susanne Maria Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 199-209). Wiesbaden: Springer VS.
- Moldenhauer, Anna (2015). *Dialektik der Partizipation*. Opladen: Budrich.
- Moldenhauer, Anna (2017). Zum Verhältnis von Schulkultur, Partizipation und Milieus. In Meike Sophia Baader & Tatjana Freytag (Hrsg.), *Bildung und Ungleichheit in Deutschland* (S. 255-269). Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, Arnd-Michael (2007). Kulturelle Vielfalt als Herausforderung für pädagogische Organisationen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (1), S. 61-74.
- Nohl, Arnd-Michael (2021). *Literaturliste zur dokumentarischen Methode*. Online: <https://www.hsu-hh.de/systpaed/wp-content/uploads/sites/755/2021/03/LitdokMeth21-03-13.pdf>. Zugegriffen: 12. Januar 2022.
- Ortmann, Günther, Sydow, Jörg & Windeler, Arnold (2000). Organisation als reflexive Strukturierung. In Günther Ortmann, Jörg Sydow & Klaus Türk (Hrsg.). *Theorien der Organisation. Die Rückkehr der Gesellschaft* [2. Aufl.] (S. 315-354). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Schöpf, Nicolas (2018). Organisationen als Akteure. In Michael Göhlich, Andreas Schröer & Susanne Maria Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 383-394). Wiesbaden: Springer VS.
- Schreyögg, Georg (1999). *Organisation. Grundlagen moderner Organisationsgestaltung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sotzek, Julia, Wittek, Doris, Rauschenberg, Anna, Hericks, Uwe & Keller-Schneider, Manuela (2017). Spannungsverhältnisse im Berufseinstieg von Lehrpersonen. *Zeitschrift für qualitative Forschung*, 18 (2), S. 315-333.
- Thiel, Corrie (2019). *Lehrerhandeln zwischen Neuer Steuerung und Fallarbeit*. Wiesbaden: Springer VS.

- Thiel, Corrie (2021). Grenzverhandlungen im Hinterzimmer. Hinweis auf eine vernachlässigte Dimension in der Diskussion um das Verhältnis von Organisation und pädagogischer Interaktion. In Saskia Bender, Fabian Dietrich & Mirja Silkenbeumer (Hrsg.), *Schule als Fall. Institutionelle und organisationale Ausformungen* (S. 175-188). Wiesbaden: Springer VS.
- Vogd, Werner & Amling, Steffen (2017). Einleitung: Ausgangspunkte und Herausforderungen einer dokumentarischen Organisationsforschung. In Steffen Amling & Werner Vogd (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung: Perspektiven der Praxeologischen Wissenssoziologie* (S. 9-40). Opladen: Budrich.
- Wagner-Willi, Monika & Sturm, Tanja (2012). *Inklusion und Milieus in schulischen Organisationen*. Zeitschrift für Inklusion, (4). Online: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/32>. Zugegriffen: 08. März 2022.
- Welling, Stefan (2016). Die schulische Kommunikation des Organisierens im Spiegel von Medienwandel und Mediatisierung. In Marion Brüggemann, Thomas Knaus, & Dorothee M. Meister (Hrsg.), *Kommunikationskulturen in digitalen Welten. Konzepte und Strategien der Medienpädagogik und Medienbildung* (S. 155-170). München: kopaed.
- Welling, Stefan, Breiter, Andreas & Schulz, Arne Hendrik (2015). *Mediatisierte Organisationswelten in Schulen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Zala-Mezö, Enikő, Häbig, Julia, Egli, Johanna, Müller-Kuhn, Daniela & Strauss, Nina-Cathrin (2021). Schulinterne Aushandlung der Anforderung, Lernende partizipieren zu lassen. In Enikő Zala-Mezö, Julia Häbig & Nina Bremm (Hrsg.), *Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung* (S. 123-142). Münster & New York: Waxmann.