

Flecks, Jessica

Schulentwicklungskapazität. Perspektiven und Ressourcen der Schulentwicklung in einer Oberschule in Ostsachsen

Dresden 2024, 115 S. - (Staatsexamensarbeit, Technische Universität Dresden, 2024)



Quellenangabe/ Reference:

Flecks, Jessica: Schulentwicklungskapazität. Perspektiven und Ressourcen der Schulentwicklung in einer Oberschule in Ostsachsen. Dresden 2024, 115 S. - (Staatsexamensarbeit, Technische Universität Dresden, 2024) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-320184 - DOI: 10.25656/01:32018

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-320184>

<https://doi.org/10.25656/01:32018>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Technische Universität Dresden

Fakultät Erziehungswissenschaften

Institut für Erziehungswissenschaft



Staatsexamensarbeit

Schulentwicklungskapazität

**Perspektiven und Ressourcen der Schulentwicklung in einer
Oberschule in Ostsachsen**

vorgelegt von

Jessica Flecks
Lehramt für Gymnasien
Deutsch und Mathematik

Betreuung

Prof. Dr. Friedrich Funke
Dr.ⁱⁿ Andrea Fischer-Tahir

Abgabedatum: 20.09.2024

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	4
1 Theoretische Perspektiven, Forschungsstand und eigenes Forschungsanliegen.....	6
1.1 <i>Schulentwicklung im Wechselspiel aus impliziten und expliziten Prozessen....</i>	6
1.2 <i>Schulentwicklungskapazität.....</i>	7
1.3 <i>Interpersonale Kapazität</i>	9
1.3.1 <i>Vertrauen bauen durch Gaben.....</i>	11
1.3.2 <i>In gemeinsamen Visionen resonieren</i>	12
1.4 <i>Personale Kapazität</i>	15
1.4.1 <i>Eingewoben im gesellschaftlichen System.....</i>	17
1.4.2 <i>Hingabe braucht Zeit.....</i>	20
1.4.3 <i>Ungleichheit im Patriarchat</i>	21
1.5 <i>Organisationale Kapazität.....</i>	22
1.5.1 <i>Schule als besondere Organisation</i>	23
1.5.2 <i>Schulleitung zwischen Macht und Herrschaft</i>	26
1.6 <i>Zwischenfazit</i>	29
1.7 <i>Forschungsanliegen.....</i>	31
2 Methodisches Vorgehen.....	32
2.1 <i>Bisherige Methoden zur Ermittlung der Schulentwicklungskapazität.....</i>	32
2.2 <i>Forschungsdesign.....</i>	33
2.3 <i>Phase 1: Erste Hypothesen und Zugang zum Feld.....</i>	35
2.3.1 <i>Beobachtung und Grundsätze</i>	35
2.3.2 <i>Protokolle.....</i>	37
2.4 <i>Phase 2: Sättigung und Differenzierung der Hypothesen</i>	38
2.4.1 <i>Leitfadengestützte Interviews.....</i>	38
2.4.2 <i>Qualitative, egozentrierte Soziale Netzwerkanalyse</i>	41

2.4.3	Der Leitfaden	44
2.5	<i>Phase 3: Auswertung und Verknüpfung der Daten mittels qualitativer Inhaltsanalyse</i>	47
2.5.1	Datenaufbereitung	47
2.5.2	Datenauswertung	49
3	Ergebnisse	53
3.1	<i>Organisationale Kapazität</i>	54
3.1.1	Strukturen	54
3.1.2	Schulleitung	66
3.2	<i>Personale Perspektive</i>	76
3.2.1	Methodische Näherung.....	76
3.2.2	Informationen zu Biographie und Habitusentstehung	77
3.2.3	Einbezug des (sozialen) Hintergrunds	80
3.2.4	Personale Ressourcen	84
3.3	<i>Interpersonale Perspektive</i>	89
3.3.1	Methodische Näherung.....	89
3.3.2	Diabolische Gabezyklen und Entfremdungserfahrungen	89
3.3.3	Symbolische Gabezyklen und Resonanzmomente	92
3.3.4	Moment der Unbedingtheit, Wünsche zur Schaffung von Resonanzgelegenheiten	97
4	Diskussion	100
4.1	<i>Übersicht der Ergebnisse mit besonderem Fokus auf das Forschungsanliegen</i>	100
4.2	<i>Diskussion</i>	103
	Literaturverzeichnis	108
	Selbstständigkeitserklärung	115

Einleitung

“We are the stories
That no one has ever told
If we weren't quiet no more
Would our names be known?
It's like we're singin' songs on the balconies
In a choir that has no tongues”

Bukahara

Schulprogramm- bzw. Schulentwicklungsarbeit ist im Sächsischen Schulgesetz (Sächsischen Schulgesetzes, 2018, §3a) festgeschrieben und wird von Maag Merki und Emmerich (2014) darüber hinaus als „Ergebnis wie auch Ausgangspunkt für die Erreichung einer hohen Schulqualität“ (S. 20) eingeordnet. Allerdings finden viele Schulentwicklungsprozesse auch mittels habitualisierter Strategien, d. h. auf *impliziter* Ebene statt (Maag Merki et al., 2021). Dies kann im Schulalltag nötig und effektiv sein, führt aber aufgrund der Routinisierung zwangsläufig zu übersehenen Perspektiven und ungenutzten Ressourcen in der Schulentwicklung.

Wenn Schulentwicklung dennoch *explizit* stattfindet, dann meist entlang eines Schulprogrammleitfadens (exemplarisch Sächsisches Bildungsinstitut, 2016). Diese verkennen jedoch fast immer, so die Hypothese dieser Arbeit, die schulorganisationalen Machtstrukturen, informellen Beziehungsnetzwerke sowie gesellschaftliche Diskriminierungsmuster, die auf die Schulentwicklung einwirken: So sollen sich Schulentwicklungsteams nach dem sächsischen Leitfaden bspw. „[i]dealerweise [...] auf der Grundlage der Freiwilligkeit“ (Sächsisches Bildungsinstitut, 2016, S. 12) bilden. Dabei bleibt unreflektiert, welche Personen aus welchen Statusgruppen und mit welchen strukturellen bzw. persönlichen Eigenschaften, sei es bspw. aufgrund von Zeitmangel, mangelndem Interesse, geringer Selbstwirksamkeitserwartung oder fehlenden Beziehungen zu machtvollen Stakeholdern, ungesehen und ungehört bleiben (wollen).

Folglich soll untersucht werden, welche organisationalen Strukturen, zwischenmenschlichen Beziehungen bzw. persönliche Dispositionen zum Entstehen und zur Persistenz übersehener Perspektiven und ungenutzter Ressourcen in der Schulentwicklung führen und wie diese möglicherweise überwunden werden können, um in Anlehnung an das einleitende Zitat einem lautlosen Chor eine Stimme zu geben.

Dafür greife ich auf das Konzept der *Schulentwicklungskapazität* zurück, das im deutschsprachigen Raum insbesondere durch Katharina Maag Merki (exemplarisch Maag Merki, 2017; Maag Merki et al., 2022; Wullschleger et al., 2023) beforscht und

konzeptualisiert wird. Dieses bietet eine wertvolle – quantitativ bereits erforschte – Ausgangsbasis, um zu untersuchen, was es für Vorbedingungen braucht, damit Schulentwicklung möglich wird. Allerdings ist das Konzept bisher nicht eindeutig, häufig lehrer:innenzentriert und verkennt indes sozial determinierende Vorbedingungen, wodurch zwangsläufig auch hier ungenutzte Ressourcen und übersehene Sichtweisen bestehen bleiben.

Daher differenziere ich das Konzept der Schulentwicklungskapazität¹ u. a. mit dem erweiterten Gabeparadigma nach Alain Caillé (2022), der Resonanztheorie nach Hartmut Rosa (2019) sowie den Ausführungen Pierre Bourdieus zum Habitus und unterlege dies stets aktueller empirischer Bildungsforschung. Diese Ausführungen münden in einer Operationalisierung, welche als Basis für die deduktiv-induktive Kategorienbildung dient.

Neben leitfadengestützten Interviews analysiere ich qualitativ erhobene Netzwerkkarten sowie Beobachtungsprotokolle, die ich in einer sechswöchigen Erhebungsphase in einer Schule in Ostsachsen angefertigt habe. Das zugehörige methodische Vorgehen wird dabei im zweiten Kapitel ausführlich dargestellt, reflektiert und begründet. Die daraus resultierenden Ergebnisse werden im dritten Kapitel entlang der Dimensionen der Schulentwicklungskapazität dargestellt und münden im vierten Kapitel, welches die Daten in einer Übersichtsgrafik und mit Fokus auf die übersehenen Perspektiven und ungenutzten Ressourcen zusammenfasst. Daran schließt eine kritische Diskussion des methodischen Vorgehens sowie der Ergebnisse an, aus welcher mögliche Ansatzpunkte für folgende Forschung ausgemacht werden.

¹ Dabei greife ich insbesondere auf die Überlegungen von Slegers et al. (2013) und Maag Merki (2017) zurück.

1 Theoretische Perspektiven, Forschungsstand und eigenes Forschungsanliegen

1.1 Schulentwicklung im Wechselspiel aus impliziten und expliziten Prozessen

Schulentwicklung muss als doppelter Prozess einer Schule, einer Bildungsregion oder eines Schulnetzwerks aufgefasst werden, der sowohl die Professionalisierung der schulischen und unterrichtlichen Angebote sowie die Auswirkungen derer auf die Lernqualität der Schüler:innen in den Blick nimmt. Das letztliche Ziel von Schulentwicklung muss stets die Verbesserung der Lernqualität der Schüler:innen sein (Maag Merki, 2017)².

Dieser Prozess wird häufig als systematisch, zielgerichtet und selbstreflexiv (exemplarisch Emmerich & Maag Merki, 2014) idealisiert und verkennt so, „dass Lern- und Entwicklungsprozesse in schulischen Organisationen nur teilweise formalisiert und explizit, sondern oftmals auch informell sind und nicht einem geplanten und systematisierten Reflexionsanlass“ (Maag Merki et al., 2021, S. 161) folgen.

Entsprechend stellen Maag Merki et al. (2021) ein Modell auf, in dem sie zwischen „impliziten, relativ stabilen und eng mit dem Alltag verwobenen Schulentwicklungshandeln“ (S. 161) und „expliziten Schulentwicklungsstrategien zur Regulation der schulischen Praxis und der Modifikation bestehender Routinen“ (S. 162) unterscheiden und diese Prozesse mittels Theorien der Selbstregulation näher in den Blick nehmen.

Implizite Schulentwicklungsprozesse werden dabei implizit reguliert, indem auf bereits bestehende Routinen zurückgegriffen wird (i. S. eines WENN-DANN-Prozesses), bspw. indem Lehrer:innen verschiedene Handlungsoptionen und Ansprechpersonen kennen, die sie wählen können, wenn sie bspw. an der Herausforderung einer heterogenen Klasse scheitern. Diese Prozesse sind im Schulalltag unabdingbar und insbesondere in Schulen mit hoher Schulentwicklungskapazität ausgeprägt (siehe 1.2) (Maag Merki et al., 2021).

² Der Fokus auf die Lernqualität der Schüler:innen scheint trivial, „fehlte [jedoch] lange Zeit im deutschsprachigen Diskurs, da stärker die Entwicklung der Organisation Schule im Fokus der Schulentwicklungsforschung und weniger deren Effekte auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler stand“ (Maag Merki, 2017, S. 270).

Allerdings legen implizite Schulentwicklungs- bzw. Regulationsprozesse, die eng mit Alltagsroutinen und subjektiven Theorien³ der Akteur:innen verbunden sind, die Vermutung nah, dass Perspektiven einzelner übersehen werden, womit letztlich auch personelle Ressourcen verloren gehen.

Bei persistierend salienten Problemen ist dabei der Wechsel zu expliziten Schulentwicklungsprozessen bzw. expliziten Regulationsmechanismen⁴ für die entscheidenden (i. S. der machtvollen) Akteur:innen der Schulgemeinschaft meist einleuchtend. Anders verhält es sich jedoch, wenn implizite Prozesse scheinbar funktionieren und Probleme (z. B. Verschleiß von Personen, Ignoranz anderer Sichtweisen und Erfahrungshintergründe, Macht- bzw. Verantwortungsakkumulation bestimmter Personen oder Personengruppen) bzw. systematische Benachteiligungen einiger Personen der Schulgemeinschaft erst mittel- oder langfristig sichtbar werden.

1.2 Schulentwicklungskapazität

Als *Schulentwicklungskapazität* wird

die Fähigkeit der Schule als Organisation und ihrer Akteure verstanden, auf schulinterne individuelle und kollektive (e.g., Kompetenzen der Lehrpersonen, Zusammensetzung Lehrerteam und Schülerinnen und Schüler, Größe, schulinterne Strukturen, schulische Problemlagen) sowie auf schulexterne Herausforderung (e.g. gesellschaftlich-politisches, kulturelles System, soziale Lage) kompetent zu reagieren und ihr schulisches und unterrichtliches Angebot, systematisch und zielgerichtet in Abhängigkeiten dieser Herausforderungen weiterzuentwickeln, damit das Lernen der Schülerinnen und Schüler verbessert und in der Folge alle Schülerinnen und Schüler erfolgreich die Lernziele erreichen können. (Maag Merki, 2017, S. 273)

Damit kann Schulentwicklungskapazität als Metakonzept verstanden werden, um zu untersuchen, ob Schulen und ihre Akteur:innen die Fähigkeit bzw. Kapazität besitzen, *damit* Schulentwicklung, also das kompetente Agieren innerhalb impliziter und expliziter Schulentwicklungsprozesse, erfolgen kann (Maag Merki, 2017).

Dabei

existieren [bisher] verschiedene ähnliche Konzepte [...], die zwar einen relativ großen Überschneidungsbereich aufweisen, sich im Detail aber dennoch unterscheiden, so beispielsweise hinsichtlich des theoretischen Hintergrundes, der Anzahl zentraler

³ Ausgehend von der Annahme, dass jeder Mensch „die Fähigkeit [besitzt], sich mit sich selbst und der eigenen Umwelt auseinanderzusetzen, in der Reflexion dieses Beziehungsgefüges zu strukturierten und handlungsleitenden Einsichten zu kommen und so über strukturanaloge Funktionen zum wissenschaftlichen Theoretisieren zu verfügen“ (Kindermann & Riegel, 2016, S. 3), werden im Alltag entstehende und genutzte Kognitionen als *subjektive Theorien* bezeichnet. Diese sind wichtig und anthropologisch unumgänglich für die Alltagsbewältigung; sie unterliegen jedoch keiner wissenschaftlichen Prüfung (Kindermann & Riegel 2016).

⁴ Dazu zählen die „Regulation der kognitiven und motivationalen Voraussetzungen der Akteur*innen [...] [die] Regulation der aufgabenspezifischen Inhalte und Voraussetzungen [...] [die] Regulation von Standards und Zielen [...] [die] Regulation von Strategien und Prozessen [...] [sowie die] Regulation des gesamten Schulentwicklungsprozesses [...]“ (Maag Merki et al., 2021, S. 170).

Um in dieser Arbeit fokussierte Überlegungen entfalten zu können, scheint daher eine begründete Auswahl gewichtig:

Dabei habe ich mich v. a. für das Modell von Slegers et al. (2013) in Erweiterung nach Maag Merki (2017) als Referenzpunkt entschieden. Darüber hinaus ziehe ich punktuell immer wieder bereits veröffentlichte Ergebnisse der SIC-Studie⁵ (Maag Merki, 2021; Wullschleger et al., 2023) sowie weitere internationale Forschung (Brücher et al., 2021; Bryk, 2010; Hallinger & Heck, 2011; Muijs et al., 2004) heran.

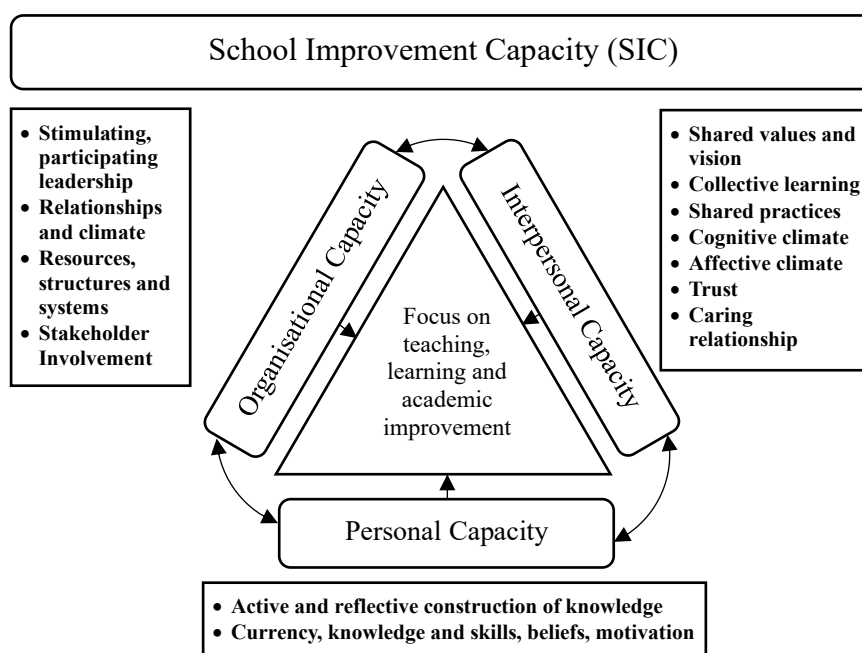


Abbildung 1: Rahmenmodell der Schulentwicklungskapazität nach Maag Merki (2017, S. 274)

Diese Eingrenzung kann damit begründet werden, dass es sich bei der Studie von Slegers et al. (2013) einerseits um solide quantitative Forschung handelt (siehe 2.1), die an bereits bestehende internationale Forschung anschließt (Mitchell & Sackney, 2000; Sackney et al., 2005). Andererseits wählt Maag Merki (2017), die als eine der führenden Schulentwicklungskapazitätforschenden im deutschsprachigen Raum gewertet werden kann, ebenfalls einen starken Bezug zum Modell von Slegers et al. (2013) und bettet dies in die Schulentwicklungskapazitätsforschung ein.

⁵ Die SIC-Studie ist als Akronym für *School Improvement Capacity Studie* zu verstehen und war eine großangelegte Längsschnittstudie in 60 Primarschulen der Deutschschweiz, aus dem u. a. die zwei zitierten Paper resultierten.

Diese Einbettung ist von Relevanz, da es sich bei der Studie von Slegers et al. (2013) zuerst einmal um Forschung über *Professional Learning Communities* handelt. Dieses Konzept zielt zwar ebenfalls auf Schulverbesserung und die Entwicklung einer „school-wide capacity for professional learning on both the individual (teacher) and collective (school) levels“ (Slegers et al., 2013, S. 120), fokussiert dabei jedoch fast ausschließlich die Perspektive der Lehrer:innen. So sind die in der Studie validierten Analysedimensionen *organisationale Kapazität*, *interpersonale Kapazität* und *personale Kapazität* inklusive ihrer Unterdimensionen zwar als forschungspraktische Modellierung (siehe Abbildung 1) geeignet, müssen jedoch in Hinblick auf anderes Schulpersonal, Schüler:innen oder externe Personen (bspw. Erziehungsberechtigte, Schulaufsicht...) erweitert werden, insbesondere um dem Forschungsanliegen der Sichtbarmachung ungenutzter Ressourcen und übersehener Sichtweisen gerecht zu werden.

Neben der Lehrer:innenzentrierung gilt der Revisionsanspruch auch in Hinblick auf die historisch gewachsene Nähe zwischen der Schulentwicklungsforschung und dem wirtschaftswissenschaftlich geprägten organisationalen Lernen (Maag Merki et al., 2021).

Ohne diesem Ansatz seine Berechtigung abzusprechen, werden dadurch v. a. sozialgesellschaftliche Aspekte der Akteur:innen in der Schulentwicklung vernachlässigt. Dabei handelt es sich jedoch zum überwiegenden Teil um Herausforderungen, die nicht persistent-salient sind und sich erst mittel- bzw. langfristig offenbaren (siehe 1.1), weil sie gesellschaftlich eingewoben sind und für die Betroffenen selbstverständlich erscheinen. Um dies in geeigneter Weise aufzuarbeiten, ziehe ich soziologische Theorien heran, welche die gesellschaftliche Verwobenheit reflektieren und erweitere die Dimensionen so entscheidend (siehe 1.3-1.5).

1.3 Interpersonale Kapazität

Die interpersonale Kapazität zeichnet sich nach Slegers et al. (2013) über die Fähigkeit aus, dass Menschen gemeinsam „on shared purposes“ (S. 121) mit einem „spirit of mutual respect and psychological safety“ (S. 121) arbeiten. Das setzt sowohl gegenseitige Bündnisse bzw. Vertrauensverhältnisse sowie eine Resonanzfähigkeit für den zu unterrichtenden Gegenstand voraus.

Allerdings bedienen Slegers et al. (2013) mit den Unterdimensionen „shared values and vision“ (S. 122), „collective learning“ (S. 122) und „shared practices“ (S. 122) v. a. die

gemeinsame Resonanzfähigkeit für den Gegenstand⁶. Gegenseitiger Respekt und psychologische Sicherheit wird so nur indirekt adressiert, weshalb die Erweiterung Maag Merki (2017) um die Dimensionen „Cognitive climate [,] Affective Climate [,] Trust [und] Caring relationship“ (S. 274) als sehr sinnvoll erscheint.

Dabei ist anzumerken, dass Slegers et al. (2013) „educators‘ relationships and climate“ (S. 123) dennoch betrachten – allerdings im Rahmen der organisationalen Kapazität: Im Hinblick auf die organisationale Bedingtheit von Beziehungen (z. B. durch Hierarchien, physische wie zeitliche Trennungen) kann auch diese Einordnung als möglich anerkannt werden und wird mit diesem Fokus auch im entsprechenden Unterkapitel (siehe 1.5) nochmals thematisiert.

Allerdings möchte ich die Beziehungen aufgrund der engen Verknüpfung zwischen sozialen Beziehungen und Resonanz (siehe 1.3.2) zuerst getrennt von organisationalen Strukturen betrachten.

Dafür ziehe ich das Gabeparadigma von Marcel Mauss (1925) in Erweiterung nach Alain Caillé (2022) heran, um dem Anspruch, „vertiefend individuelle und kollektive Praktiken der alltäglichen Arbeit sowie Interaktionen und Kooperationen zwischen den Akteuren innerhalb der Schulen zu erfassen“ (Maag Merki, 2017, S. 279), nicht nur nachzukommen, sondern diesen auch neu zu theoretisieren und so insbesondere für die qualitative Betrachtung fruchtbar zu machen.

Darüber hinaus wähle ich die bereits angesprochene Resonanztheorie von Hartmut Rosa (2019), die sich nicht nur hervorragend mit dem Gabeparadigma verschränken lässt, sondern auch die benannten Unterdimensionen von Slegers et al. (2013) weiter ausdifferenziert.

⁶ Für genauere Nachvollziehbarkeit dieser These sei auf den Fragebogen von Slegers et al. (2013, S. 126f.) verwiesen. Eine Ausnahme bildet dabei möglicherweise das Item „Existing collegial relations among teachers reflect teachers‘ commitment to school improvement“ (S. 126), die auch einen Blick auf die Beziehungen lenkt. Allerdings ist es nur eine von zwölf Aussagen.

1.3.1 Vertrauen bauen durch Gaben

Soziale Beziehungen werden geschaffen und aufrechterhalten, indem man in die Dynamik dessen eintritt, was Mauss die dreifache Verpflichtung zum Geben, Annehmen und Erwidern nannte. (Caillé, 2022, S. 29)

Soziale Beziehungen sind nach Alain Caillé, einem der wichtigsten Vertreter:innen der MAUSS (Mouvement Anti-Utilitariste en Sciences Sociales)⁷, an die Gabe geknüpft. *Geben* sei dabei weder eigennützig noch vollständig altruistisch, sondern määndriere zwischen den Polen Eigeninteresse und Interesse am Gegenüber sowie zwischen Verpflichtung und Freiheit bzw. Kreativität.

Die MAUSS konstruiert die Gabe damit, im Gegensatz zur Vorstellung vieler anderer Soziolog:innen⁸, als „genuin politische[n] Akt“ (Caillé, 2022, S. 48), der einen ökonomischen Tausch überhaupt erst ermöglicht, denn das Geben stelle einen Moment der Unbedingtheit her, der das

Risiko in Kauf nimmt, dass der andere nicht erwidert. Sie verpflichtet den anderen nicht oder nur indirekt zur Gegenleistung. Es ist diese Dimension der Unbedingtheit, die das Bündnis besiegelt. Denn die Gabe ist ein Bündnistifter. Sie sorgt dafür, dass man eher Freund als Feind wird. (Caillé, 2022, S. 48)

Damit stellt die Gabe die Voraussetzung für gegenseitiges *Vertrauen* her, dem ebenso wie der Gabe das Moment der Unbedingtheit und des Risikos innewohnt. Das Vertrauen ist nun wiederum die Voraussetzung, um interpersonale Kapazität aufzubauen. Folglich existieren in einer Schule mit hoher interpersonaler Kapazität viele sich ständig erneuernde Gabezyklen, die Bündnisse bzw. Beziehungen herstellen. Das kann auch innerhalb einer Feldforschung bzw. mittels Sozialer Netzwerkanalyse (siehe 2.2) beobachtet werden. Damit bilden Gabezyklen einen Teil einer möglichen Operationalisierung der interpersonalen Kapazität.

Die Operationalisierung kann darüber hinaus noch erweitert werden, da Caillé dem symbolischen Gabezyklus des Bittens-Gebens-Annehmens-Erwiderns⁹ den diabolischen Zyklus des Ignorierens-Nehmens-Verweigerns-Behaltens entgegenstellt. Eine Schule mit niedriger interpersonaler Kapazität besitzt demnach verstärkt diabolische Zyklen (Caillé, 2022).

⁷ Die MAUSS-Bewegung bezieht sich stark auf den auch im Zitat erwähnten Soziologen Marcel Mauss sowie den von diesem erstmalig 1925 veröffentlichten Essay *Die Gabe: Form und Funktion des Austauschs in archaischen Gesellschaften* (2019).

⁸ Caillé (2022) bezieht sich dabei insbesondere auf Pierre Bourdieu, der die Existenz der Gabe negiert und stattdessen allein als ökonomischen Tausch konzeptualisiert. Diese Haltung wohnt auch Bourdieus Konzept sozialer Beziehungen, dem *sozialen Kapital*, inne, weshalb ich mich dagegen entschieden habe, dieses in die Betrachtung der interpersonalen Kapazität einzubeziehen.

⁹ Den auf Marcel Mauss zurückgehenden Gabezyklus erweitert Caillé indes ebenfalls um die Bitte.

Zudem kann mittels der Beobachtung der Gabezyklen ebenfalls eine Aussage über das affektive bzw. zwischenmenschliche Klima der Schule getroffen werden (siehe Dimensionen nach Maag Merki, 2017), denn ein kognitiv anregendes und zwischenmenschlich unterstützendes Klima ist in einer Organisation nur dann denkbar, wenn sich die Akteur:innen gegenseitig *anerkennen*. Dies ist, neben dem Vertrauen, nun aber ein weiteres zentrales Ergebnis einer bündnisstiftenden Gabe: Sie „fungiert [...] als Operator der Anerkennung des Wertes sozialer Gruppen und Akteure schlechthin“ (Caillé, 2022, S. 105). Insofern können bspw. über die Beobachtung gegenseitiger Gaben oder Nicht-Gaben auch Verhältnisse zwischen Akteur:innengruppen bzw. Hierarchien indiziert werden.

Dabei kann die Gabe in diesem Zusammenhang jedoch auch ihre agonistische Seite offenbaren, denn die Gabe bemisst sich stets daran, was der:die Gebende gibt bzw. geben könnte und inwiefern der:die Empfangende in der Lage ist, Entsprechendes zurückzugeben, denn „[d]amit die Gabe den Empfänger nicht beleidigt oder zerstört [...], muss der Empfänger selber in der Lage sein, zum Geber zu werden“ (Caillé, 2022, S. 51f.). Das liegt in der Tatsache der Gabe als Anerkennungsoperator begründet: Wenn ein Subjekt „sich als unfähig erweist, etwas zurückzugeben, annulliert [es] sich selbst als Subjekt und fällt unter die Macht des Gebers“ (Caillé, 2022, S. 135)¹⁰. Entsprechend bedarf es einer genauen Beobachtung der Gabezyklen und damit einhergehender Etablierung oder Annullierung offizieller und inoffizieller Hierarchien.

1.3.2 In gemeinsamen Visionen resonieren

Ein Lächeln ist ansteckend; dieser Aphorismus so abgedroschen er sein mag, besitzt eine kognitionswissenschaftliche Grundlage, die die meisten Menschen ebenfalls kennen, wenn sie eine Person gähnend oder niesend beobachten und anschließend ebenfalls den Impuls zum Niesen oder Gähnen verspüren. Dieses Phänomen findet seine neuronale Entsprechung in den 1992 an Schweinsaffen erstmals nachgewiesenen *Spiegelneuronen* (Zaboura, 2009). Mittels dieser

wird die Bewegung des Gegenübers auf körperliche Art und Weise empathisch nachvollzogen und gleichsam – ohne Zwischenschaltung und Vermittlung des Bewusstseins, ohne Reflexion und Attribution – somatisch verstanden. (Zaboura, 2009, S. 60)

¹⁰ Eine Ausnahme bilden Beziehung radikaler Asymmetrie: Caillé (2022) führt dafür das Beispiel zwischen Pflegenden und Gepflegten an, in der sich der Pflegende jedoch sicher sein kann, dass ihm ebenso einmal geholfen wird, wenn es ihm nicht mehr möglich sein sollte. Auf einen ähnlichen Generationsvertrag kann das Verhältnis zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen in einigen (nicht in allen!) Belangen zurückgeführt werden.

Allerdings kann dieser Begriff leicht irreführend sein, denn es handelt sich nicht um eine tatsächliche neuronale Spiegelung, sondern vielmehr um eine antwortende Erregung, die beim Gegenüber Resonanz erzeugt. Dies passiert insbesondere dann, wenn das Gegenüber über eine gleiche Erfahrung (sie hat bspw. ebenfalls schon mal gelacht) verfügt, was bereits auf die „soziologisch-kulturalistische“ (Rosa, 2019, S. 255) Dimension dieses Phänomens verweist: Innerhalb einer Kultur¹¹ erlernen wir ein *Wörterbuch* an Praktiken und Repräsentation (z. B. Statussymbole), denen wir verschiedene Wertigkeiten beimessen.

Einen heranfahrenden Tesla wird bspw. nur Menschen in neuronale Erregung versetzen, wenn diese in einer Kultur aufgewachsen sind, in der derartige Symbole mit einem spezifischem Status assoziiert werden und folglich Relevanz besitzen.

Allerdings sind diese Spiegelneuronenphänomene, die ich in Anlehnung an Hartmut Rosas Theorie (2019) im Folgenden als *Resonanzphänomene* bezeichnen werde, weder ein Gefühlszustand noch lösen sie einen Handlungsdeterminismus aus. Sie treten, so Rosa (2019),

dann und dort auf, wo Subjekte mit etwas in der Welt in Berührung kommen, das für sie eine unabhängige Wertquelle darstellt, das ihnen als schlechthin wichtig und wertvoll entgegentritt und sie etwas angeht (S. 291)

und können mithin auch blockiert werden (Zaboura, 2009). Dann verweigern wir uns dem *Berührtwerden*, weil wir bspw. aus ökologisch-moralischen Gründen nicht mit einem heranfahrenden Mercedes in Resonanz treten wollen.¹² Diesen Zustand bezeichnet Rosa als „Resonanzverweigerung“ (S.259). Dieser kann jedoch auch unbewusst durch Angst oder Stress ausgelöst werden, da sich in diesem Fall die Signalrate der Spiegelneuronen stark reduziert. Das bedeutet im Umkehrschluss, dass wir weniger resonanzfähig sind, wenn wir Stress und Angst erleben (Rosa, 2019).

¹¹ Ohne vertieft auf diesen Begriff eingehen zu wollen, kann *Kultur* hier in Anlehnung an Clifford Geertz (1987) als „selbstgesponnene[s] Bedeutungsgewebe[, in das wir Menschen] verstrickt“ (S. 9) sind, verstanden werden.

¹² Ein anderes eindrückliches Beispiel für Resonanzverweigerung zeigt Rosa im Folgenden auf: „So haben beispielsweise Untersuchungen ergeben, dass Probanden, wenn ihnen ein lächelndes Gesicht auf einem Bildschirm präsentiert wird, zumindest für einige Mikrosekunden gar nicht anders können, als selbst zu lächeln. Wenn sie dann aber realisieren, dass der Lächelnde ein Massenmörder ist, blockieren sie die Resonanzreaktion: Ihnen »gefrieren« die Gesichtszüge. Und ganz ebenso wie bei lächelnden Gesichtern verhält es sich offensichtlich bei Gesichtern, die Trauer oder Schmerz oder insbesondere auch Ekel ausdrücken.“ (Rosa, 2019, S. 253)

Resonanzphänomene gehen dabei, das deutete das vorangegangene Beispiel bereits an, weit über sensomotorische Erfahrungen (wie bspw. das Lachen) hinaus und sind in keiner Weise neuronal determiniert. Stattdessen sind die Dinge, mit welchen wir in Resonanz treten, kulturell erlernt und entsprechend (um-)formbar. Dazu dienen insbesondere Geschichten, in denen erst

die Voraussetzungen [geschaffen werden], welche eine komplexe Perspektivenübernahme erlauben [...]. Hier hat die philosophische Einsicht, dass Menschen geschichtenerzählende Wesen sind, ihre resonanzlogische und spiegeltheoretische Ursache. (Rosa, 2019, S. 267)

Kulturen könnte man so also auch als Narrationsgemeinschaften konzeptualisieren, denen gemeinsame Erfahrungen und Geschichten zu häufigeren Resonanzerlebnissen verhelfen. Durch diese Brille geschaut, erhält der inflationär gebrauchte Begriff der *Organisations-* oder *Unternehmenskultur* eine inhaltliche Schärfe, der auch an die interpersonale Kapazität anknüpfbar ist.

Demnach wird eine hohe interpersonale Kapazität neben dem in 1.3.1 angesprochenen Vertrauen auch genau dann erreicht, wenn die Schule über „shared values and vision“ (Maag Merki, 2017, S. 274; Slegers et al., 2013, S. 122) verfügt, die als gemeinsame Erzählungen und Erfahrungshorizonte – also anders ausgedrückt als gemeinsame *Resonanzgelegenheiten* – interpretiert werden können. Diese Annahme verhärtet sich vor dem Hintergrund der Unterdimensionen „collective learning“ (Maag Merki, 2017, S. 274; Slegers et al., 2013, S. 122) und „shared practices“ (Maag Merki, 2017, S. 274; Slegers et al., 2013, S. 122) weiter. Slegers et al. (2013) charakterisieren diese durch gemeinsames Lernen (etwa in Form von Weiterbildungen), reflexiven Dialog, gegenseitige Kooperation und Konsultation bzw. dem Teilen von Wissen und Vorgehensweisen. Resonanztheoretisch gesprochen, erzeugen diese gemeinsamen Lernerfahrungen Resonanzgelegenheiten, die wiederum im Austausch und gegenseitiger Reflexion zu echten Resonanzerfahrungen werden können. Letztere können sodann wiederum Ausgangspunkt für weitere Erfahrungshorizonte, also Resonanzgelegenheiten, sein.

Dieser Zyklus erinnert nicht ohne Grund an das in 1.3.1 angesprochene Gabeparadigma der MAUSS-Bewegung. Stattdessen nimmt Caillé (2022) selbst Bezug auf Rosa stellt fest, dass eine gelungene Gabebeziehung Resonanz erzeuge und umgekehrt eine Beziehung, die Resonanz herstelle, sicherlich auch eine gelungene Gabebeziehung sei. So fasst er schließlich zusammen:

Wie wir sehen können, liegen in der Reflexion über die Quellen des guten Lebens Gaben- und Resonanzparadigma eng beieinander. Sie ergänzen sich. Vielleicht könnte man es so formulieren: Das Resonanzparadigma sagt uns besser, klarer und deutlicher, worin das gute Leben besteht, das Gabenparadigma, wie man es erlangen kann. (Caillé, 2022, S. 295)

Allerdings bedeutet dies, dass auch der diabolische Zyklus eine Entsprechung in der Resonanztheorie haben muss. Rosa umschreibt dies mit dem Begriff der *Entfremdung* und definiert ihn

als einen Modus der Weltbeziehung zu bestimmen, in dem die (subjektive, objektive und/oder soziale) Welt dem Subjekt gleichgültig gegenüberzustehen scheint (Indifferenz) oder sogar feindlich entgegentritt (Repulsion). (Rosa, 2019, S. 306)

Er kann bewusste oder unbewusste Weiterführung der oben beschriebenen Resonanzverweigerung gewertet werden und muss in Schulen folglich genau dann zu beobachten sein, wenn Personen unter Stress und Angst leiden oder aber, so führt Rosa weiter auf, keine Selbstwirksamkeit besitzen: So konnten bspw. Studien Albert Banduras (1993) nachweisen, dass Leistungen von Schüler:innen signifikant sanken, wenn Lehrer:innen nicht davon überzeugt waren, einen Zugang zu ihren Schüler:innen zu finden. Ähnlich verhält es sich, bei einer geschwächten kollektiven Selbstwirksamkeitsüberzeugung, wenn also bspw. ein Kollegium oder eine Schüler:innenschaft nicht das Gefühl besitzt oder die reale Chance erhält, das Schulleben beeinflussen zu können.

Sowohl (un-)geteilte Erfahrungen (bspw. über Habitusdistanz, siehe 1.4.1), Angst- bzw. Stressbelastung (siehe 1.4.2) als auch Selbstwirksamkeitserwartung und reale Einflussmöglichkeiten der Personen stellen untersuchbare Dimensionen dar, die innerhalb der Feldforschung und Interviews beschrieben und analysiert werden können. Entsprechend wurden in diesem Kapitel durch das Gabeparadigma und die Resonanztheorie zwei Blickwinkel aufgezeigt, die beide auf ihre eigene Weise zur Schärfung der Definition der interpersonalen Kapazität beitragen.

1.4 Personale Kapazität

Das bisherige Konzept der personalen Kapazität, wie es von Maag Merki (2017) und Slegers et al. (2013) vorgestellt wird, umfasst drei Unterdimensionen:

- a) „*active reflective construction of knowledge*“ (2013, S. 122, eigene Hervorhebung), was insbesondere den Antrieb der Akteur:innen (hier insbesondere Lehrer:innen) nach individueller Weiterbildung bzw. lebenslangen Lernen umfasst sowie das aktive Reflektieren und Adaptieren subjektiver Theorien,

- b) „*currency*“ (2013, S. 122, eigene Hervorhebung), womit der Einbezug aktueller Forschung und Praxis gemeint ist,
- c) und „*skills, beliefs and motivation*“ (2017, S. 274, eigene Hervorhebung)¹³.

Damit wird eine Bandbreite von Eigenschaften abgedeckt, die – das haben Studien bereits gezeigt (exemplarisch Maag Merki et al., 2022) – für eine hohe Schulentwicklungskapazität sorgen. Dennoch birgt das bisherige Theoriekonzept m. E. zwei große Lücken:

Zum einen adressiert es – mehr noch als die anderen Dimensionen – v. a. Lehrer:innen und in progressiven Schulen ggf. noch weiteres Schulpersonal. Von Schüler:innen kann jedoch weder der Einbezug aktueller Forschung noch eine aktive, reflektierte Konstruktion von Wissen – auch nicht im Hinblick auf Schulentwicklung – vorausgesetzt werden. Dennoch sind sie wichtige Partner:innen der Schulentwicklung und zwar nicht nur um die personale Kapazität wortwörtlich personell zu stärken, sondern auch und um andere, im Schulkollegium unterrepräsentierte, Sichtweisen (z. B. andere soziale Herkunft, körperliche Einschränkungen oder rassistische Diskriminierungserfahrungen) zu vertreten und sich letztlich – i. S. einer Stärkung der Selbstwirksamkeitserfahrung und damit Resonanzfähigkeit (siehe 1.3.2) – auch als gestaltende Personen wahrzunehmen¹⁴.

Zum anderen leidet das aktuelle Konzept der personalen Kapazität an einer unzureichenden Kausalkette: Obgleich beantwortet werden kann, *ob* eine hohe Schulentwicklungskapazität existiert, geben die Unterdimensionen keine Auskunft darüber, *warum* die Einstellungen, subjektiven Theorien oder Motivation derart ausgeprägt sind und folglich auch nicht, *woher* sie kommen und *wie* sie verändert werden können.

¹³ Diese Dimension wird nur explizit bei Maag Merki (2017) aufgeführt, wohingegen die anderen beiden Dimensionen in beiden Modellen vorhanden sind. Daher existieren auch keine näheren Ausführungen, basierend auf der SIC-Studie von Maag Merki et al. (2022) kann jedoch davon ausgegangen werden, dass damit u. a. eine positive Einstellung zur Professionalisierungsfähigkeit von Lehrkräften sowie die Motivation zur selbstständigen Weiterbildung bzw. -entwicklung gemeint ist.

¹⁴ Neben einer Schulentwicklungsperspektive kann hier auch der Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schulen angeführt, so heißt es exemplarisch im Sächsischen Schulgesetz: „Die schulische Bildung soll zur Entfaltung der Persönlichkeit der Schüler in der Gemeinschaft beitragen. Diesen Auftrag erfüllt die Schule, indem sie den Schülern [...] Werte wie [...] Erhaltung der Umwelt, [...] sittliches und politisches Verantwortungsbewusstsein, Gerechtigkeit und Achtung vor der Überzeugung des anderen, berufliches Können, soziales Handeln und freiheitliche demokratische Haltung vermittelt, die zur Lebensorientierung und Persönlichkeitsentwicklung sinnstiftend beitragen.“ (Sächsischen Schulgesetzes, 2018, §1)

Es können zwar oberflächliche Interventionen, wie etwa mehr Weiterbildungsangebote o. Ä. angeboten werden; die soziologische Dimension des Problems, bleibt mithin jedoch unsichtbar, denn alle beteiligten Akteur:innen (Lehrer:innen, Schüler:innen, Erziehungsberechtigte, Hausmeister:innen, Sekretär:innen...) sind

gleichermaßen [auf] unsichtbare und ‚sanfte‘ Weise beherrscht. Beide, Lehrkräfte und Schüler [und alle anderen beteiligten Akteur:innen], sind den Logiken des gesellschaftlichen Feldes der Schule und seinen Konventionen ausgesetzt, einem Schulsystem und den mit ihm verbundenen Recht, bestimmte Gruppen zu sanktionieren. (Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2014, S. 180)

Darüber hinaus bestimmen sowohl ihre eigene (soziale) Herkunft als auch ihre soziale Rollenerwartung (bspw. hinsichtlich privater als auch beruflicher Care-Verpflichtungen bzw. Erwartungen) das Verhalten, die (Zeit-)Kapazitäten sowie die Einstellungen und Motivation der Akteur:innen. Diese Dimensionen müssen in einem Modell der personalen Kapazität mitgedacht werden, da sie elementare Voraussetzung für die bisher aufgeführten Unterdimensionen sind.

Folglich werde ich in den nächsten Unterkapiteln versuchen für diesen Ansatzpunkt eine Grundlage zu bieten, die sich anschließend für die empirische Forschung operationalisieren lässt.

1.4.1 Eingewoben im gesellschaftlichen System

Die Normalitätsvorstellung der weißen heterosexuellen Kernfamilie wird sowohl populärwissenschaftlich als auch medial immer weiter aufgeweicht und hinterfragt (exemplarisch Roig, 2023). Doch obgleich sich die Vorstellung von Normalität *stückweise* verschiebt und pluraler wird (El-Mafaalani & Wirtz, 2011), führen die Verhältnisse, in denen ein Mensch aufwächst, zu großen Teilen zu dem, was diese:r als natürlich und normal annimmt. Dabei stellen diese Verhältnisse selbstverständlich immer nur einen „selektive[n] Ausschnitt des sozialen Lebens“ (El-Mafaalani & Wirtz, 2011, S. 4) dar und prägen damit den

»Habitus« [...] eine allgemeine Grundhaltung, eine Disposition gegenüber der Welt, die zu systematischen Stellungnahmen führt. Es gibt mit anderen Worten tatsächlich – und das ist meiner Meinung nach überraschend genug einen Zusammenhang zwischen höchst disparaten Dingen: wie einer spricht, tanzt, lacht, liest, was er liest, was er mag, welche Bekannte und Freunde er hat usw. – all das ist eng miteinander verknüpft. (Bourdieu, 1992, S. 31f.)

Diese von Bourdieu aufgeführten Verhaltensweisen sind gekoppelt an eine Betrachtung von Kapitalstruktur und -volumen. Er unterscheidet dabei zwischen *ökonomischem Kapital* (Geld oder direkt darin konvertierbar, z. B. Aktien, Immobilien...), *kulturellem Kapital* (Bildungsabschlüsse, Kulturgegenstände, Kompetenzen) und *sozialem Kapital* (Beziehungen, Zugehörigkeit zu sozialer Gruppe) (1983).

Dabei werden auch „Bildungsauffassungen“ (Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2014, S. 179) sowie „die Internalisierung sozialer Werte und gesellschaftlicher Normen, (Selbst-)Disziplin, Leistungsbewusstsein usw.“ (El-Mafaalani & Wirtz, 2011, S. 4f.) eines Menschen entscheidend durch die Kapitalstruktur und das -volumen der Erziehungsberechtigten bzw. anderer im Mikrosystem befindlicher Personen geprägt (Bronfenbrenner, 1981).

Auch die Schule befindet sich im Mikrosystem der Schüler:innen und könnte so erheblich dazu beitragen, insbesondere das kulturelle Kapitalvolumen der Schüler:innen zu steigern. Momentan trägt das Schulsystem jedoch eher dazu bei, Kapitalstruktur und -volumen der Erziehungsberechtigten auf ihre Kinder zu übertragen (El-Mafaalani & Wirtz, 2011). Das liegt auch am *unreflektierten* Habitus des Schulpersonals: So zeigen qualitative Interviews mit Lehrer:innen von Lange-Vester und Teiwes-Kügler (2014),

dass die erworbenen Dispositionen und mit der sozialen Herkunft verbundene biografische Erfahrungen in die grundlegenden Werthaltungen und Lebensprinzipien von Lehrpersonen eingehen und dass sich diese auf das berufliche Selbstverständnis und auf das professionelle Handeln – sprich die pädagogische Praxis der Lehrpersonen auswirken. (S. 185)

Insofern nehmen Habitus bzw. soziale Herkunft entscheidenden Einfluss auf die bereits benannten Unterdimensionen der personalen Kapazität und haben demnach auch unmittelbare Konsequenzen für die Schulentwicklung, denn solange die Strukturen dazu beitragen, dass soziale Positionen reproduziert werden, sind auch Lehrer:innenkollegien maßgeblich durch diese soziale Struktur geprägt und formen das *Feld*¹⁵ Schule mithin entsprechend weiter.

So konnten Lange-Vester und Teiwes-Kügler (2014) nachweisen, dass die Beziehungen insbesondere zu Schüler:innen, deren Erziehungsberechtigte aus einem sozialökonomisch marginalisierten Milieu stammen,

durch unterschiedliche Grade des Verstehens bzw. Nicht-Verstehens, der Wertschätzung und Anerkennung gekennzeichnet sind. Diese markieren soziale Abstände. Zwischen Lehrpersonen und Schülern unterer Herkunftsgruppen besteht offenbar wechselseitig ein tiefer gehendes Unverständnis. Nicht selten wird sich gegenseitig der Respekt verweigert. (S. 200)

¹⁵ Als Feld bezeichnet Bourdieu unterschiedliche gesellschaftliche Bereiche, in denen unterschiedliche Kapitalsorten verschiedenen Wert besitzen und je andere *Spielregeln* (= Eigenlogiken des Feldes) gelten. Entsprechend gibt es keine neutralen Interaktionen zwischen Personen, stattdessen sind diese stets von der jeweiligen Position der Personen im Feld beeinflusst (Bourdieu & Wacquant, 1996).

Anders gesagt, der ungeteilte Erfahrungsschatz verhindert häufig Resonanzerlebnisse und Gabezyklen zwischen Lehrenden und Schüler:innen (siehe 1.3), denn

das Aufwachsen in einem ressourcenarmen sozialen Kontext korrespondiert mit Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmustern, die auf diese Bedingungen abgestimmt sind. Sozial benachteiligte Milieus zeichnen sich insbesondere durch Mangel aus. Ein durch ökonomische und kulturelle Knappheit (im Sinne der Kapitalsorten) geprägtes Leben produziert einen Habitus, der auf das Management von Knappheit hin ausgerichtet ist. Dieser Habitus der Notwendigkeit geht einher mit einem umfassenden Funktions- und Verwertungsdenken und findet in den Institutionen höherer Bildung sowie in höheren Milieus kaum einen Resonanzboden. (El-Mafaalani, 2012, S. 100)

Derartige Muster können zum einen zur Verstetigung bedarfsungerechter Strukturen führen, weil sie von den Lehrer:innen qua Habitus schwieriger als solche identifiziert werden. Sie sind aber auch dafür prädestiniert, Schüler:innen oder andere beteiligte Akteur:innen (z. B. anderes Schulpersonal oder Erziehungsberechtigte) mit anderer Habitussozialisation (z.B. niedrigere soziale Herkunft, Migrationsgeschichte und damit andere Form kulturellen Kapitals) und damit weniger machtvoller Kapitalstruktur im Feld Schule als ungleichwertige Partner:innen in der Schulentwicklung anzusehen. Damit wird die personale Kapazität, wie bereits angesprochen, nicht nur ideell, sondern wortwörtlich personell reduziert.

Im Fall der Oberschulen – der empirischen Zielinstitution dieser Arbeit – zeigt sich zwar, dass hier vermehrt Lehrer:innen arbeiten, deren Eltern nicht studiert haben und die somit ebenfalls mit weniger kulturellem Kapital aufgewachsen sind (Puderbach, 2016) und ggf. mehr überschneidende Erfahrungshorizonte mit den Schüler:innen haben. Allerdings deuten die qualitativen Interviews von Lange-Vester und Teiwes-Kügler (2014) daraufhin, dass gerade Bildungsaufsteiger:innen, ein hohes Maß an Disziplin und Eigenverantwortung voraussetzen, da sie mit diesen Tugenden häufig ihren eigenen sozialen Aufstieg geschafft haben. Gerade diese sind auch aufgrund der Gegenwarts- und Verwertungslogik sozialökonomisch benachteiligter Jugendlicher jedoch nicht immer direkt abrufbar, sodass es auch gerade zwischen diesen beiden Gruppen zu einem eingeschränkten Verständnis kommen kann.

Dennoch ist diese Personengruppe insofern spannend, als dass sich diese – bewusst oder unbewusst – zwangsweise mit der Reflexion des eigenen Verhaltens und des eigenen Habitus beschäftigen mussten, was wiederum nicht nur der Schlüssel zum „active reflective construction of knowledge“ (Slegers et al., 2013, S. 122) sein kann, sondern auch um Bildungsungerechtigkeit, einem möglichen Ziel von Schulentwicklung, entgegen zu wirken.

1.4.2 Hingabe braucht Zeit

Gaben können nicht nur zwischen menschlichen Akteur:innen gegeben und empfangen werden (siehe 1.3.1): Im Zuge der Erweiterung des Mauss'schen Gabeparadigmas nimmt Caillé (2022) auch ganz bewusst Bezug auf die Gabefähigkeit der *Hingabe* an eine materielle oder nicht-materielle Gegebenheit. Dazu zählt ebenso die Umsetzung einer neuen didaktischen Methode wie die Auseinandersetzung mit aktuellem fachlichem Wissen. Voraussetzung dafür ist jedoch, die „Gegebenheit als eine Gabe [...] in Empfang nehmen“ (Caillé, 2022, S. 295) zu können.

Dies kann indes auch als das Set von „skills, beliefs and motivation“ (2017, S. 274) übersetzt werden, welches es braucht, um „das spezifische Gefühl [zu erfahren], das sich einstellt, wenn die Materie dem Arbeitenden entgegenzukommen oder zu antworten scheint“ (Rosa, 2019, S. 396). Es handelt sich hier, wie der zitierte Autor es schon erwarten lässt, auch um ein *Resonanzphänomen*. Allerdings kann die Resonanzfähigkeit eines Menschen stark beeinträchtigt werden, wenn dieser Angst oder Stress empfindet (siehe 1.3.2).

Wenn Resonanz zu einem Gegenstand jedoch essenzielle Voraussetzung ist, um personale Kapazität (wie auch interpersonale Kapazität, siehe 1.3) für Schulentwicklung zu erlangen, dann muss sich den Prädiktoren für Stress und Angst, d. h. eingeschränkter Resonanzfähigkeit, gewidmet werden.

Stress, insbesondere im aktuellen Schulalltag, ist infolge des Lehrer:innenmangels häufig ein Mangel an Zeit: Zum Schuljahr 2022/23 konnte an keinem Oberschulstandort des LaSuBs (Landesamt für Schule und Bildung Sachsen) „die Zahl der geplanten Einstellungen (insgesamt 329) durch Bewerber mit Lehrerausbildung (insgesamt 104) realisiert“ (*Aktuelle Situation und Einstellungsbedarf in Sachsen*, 2023) werden und auch unter der Berücksichtigung von Seiteneinsteigenden gab es bspw. im Landkreis Bautzen zu wenige Bewerbungen.

Von diesen statistischen Daten kann die Einzelschule selbstverständlich abweichen und es muss in der empirischen Forschung genau beobachtet werden, ob Stellen unbesetzt sind und wie sich dies auf das Schulpersonal, aber auch auf Schüler:innen auswirkt, denn so schreibt Rosa (2019) in Bezug auf Lehrer:innen und Pflegendе:

Wenn insbesondere in den Pflege- und Lehrberufen die Burnoutraten sehr hoch (und signifikant höher als in anderen Bereichen) sind [...], so lässt sich dies meines Erachtens schlüssig nur so deuten, dass hier das ›Material‹, das heißt die zu Pflegenden und die zu Unterrichtenden, von sich aus starke Resonanzexpectationen entwickeln und oft auch artikulieren. In jedem Blick eines Kranken oder eines Kindes liegt eine Resonanzaufforderung; und mehr noch: ohne Resonanzbeziehungen lässt

sich weder adäquat pflegen noch angemessen erziehen. Nicht nur Kinder, auch Kranke (und Alte und Obdachlose) wollen gesehen, gehört, berührt werden; und sie erwarten Antworten, nicht bloß Behandlungen. Sind die Arbeitsbedingungen dann so beschaffen, dass diese Resonanzerwartungen ebenso wie die eigenen Ansprüche der Arbeitenden nicht erfüllt werden können, wird ein Burnout in dem Maße wahrscheinlicher, wie das Einnehmen einer zynischen Haltung (gegenüber den Klienten oder Patienten) schwerer fällt. (S. 400f.)

Mit diesem Zitat wird nicht nur deutlich, dass Lehrer:innen bei schlechten Arbeitsbedingungen – und dazu zählt auch unzureichende Zeit für Selbstreflexion und adäquate Weiterbildung – psychische Schäden riskieren; es erhärtet auch die Annahme, dass Schüler:innen, deren Habitus nicht in einer weißen Mittel- oder Oberschicht sozialisiert wurde (siehe 1.4.2), seltener Zugang zu Schule und noch seltener zu Schulentwicklung bekommen, weil für diese mithin noch mehr Zeit in oben beschriebene Fähigkeiten investiert werden müsste.

Da Oberschulen, aufgrund der in 1.4.1 beschriebenen, bisher weitgehend unreflektierten sozialen Reproduktion in Deutschland, von den meisten Schüler:innen mit diverser Habitussozialisation besucht werden (Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2014), müsste sich dies auch in den Anrechnungsstunden der Schulen widerspiegeln. Diese sollen „für Maßnahmen der Schulentwicklung sowie für die Wahrnehmung besonderer unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Aufgaben“ (Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über die Arbeitszeit der beamteten Lehrkräfte, 2017, §4 (2)) eingesetzt werden. Allerdings verfügen Gymnasien, Abendgymnasien, Kollegs und Gemeinschaftsschulen bisher über eine ungefähr doppelt so hohe Anzahl an Anrechnungsstunden wie in Oberschulen, Abendoberschulen und Förderschulen.

1.4.3 Ungleichheit im Patriarchat

Allerdings werden nicht nur an dieser Stelle gesellschaftliche Konstruktionen und Ungleichheiten in Institutionen überführt, auch „geschlechtsdiskriminierende und traditionelle Regelungen und Strukturen [weisen] deutliche Beharrungstendenzen auf“ (Abramowski et al., 2021, S. 18). Dabei stellten, so Abramowski et al. (2021), die Regulierung von Care-Arbeit eine der größten Herausforderungen in der aktuellen Arbeits- und Sozialpolitik dar.

Obgleich öffentliche Institutionen, wie etwa Schulen, dabei vergleichsweise progressiv sind und einen „deutlich geringeren Gender Pay Gap in Kombination mit regulierten Aufstiegswegen, Vereinbarkeitmöglichkeiten von Familie und Beruf und sicheren Arbeitsplätzen“ (Abramowski et al., 2021, S. 21) aufweisen, sorgen normative Einstellungen und Bewertungen über ein angemessenes Verhalten von Frauen wie Männern – und das sowohl privat als auch beruflich – weiterhin für eine „ungleich[e]

Verteilung von Ressourcen wie Macht, Einkommen oder Zeit“ (Abramowski et al., 2021, S. 24).

Im Bereich der Zeit- bzw. Einkommensverteilung, stellt sich bspw. die Frage, wer die eigenen Kinder oder Angehörigen betreut und so entweder in Teilzeit arbeitet, was immer noch Aufstiegschancen mindert bzw. verbaut¹⁶, oder häufiger – bspw. aufgrund von Krankheit der Kinder – zu Unterrichtsausfall führt.

Damit verbunden ist auch die angesprochene Distribution von Macht: Aufgaben in der Schulentwicklung sind häufig ehrenamtlich. Das ist für diejenigen möglich, die über ausreichend *Zeit* und dennoch genügend *Lohneinkommen* verfügen.

Darüber hinaus spielt auch die patriarchale Sozialisation eine entscheidende Rolle: Innerhalb dieser wird männlich gelesenen Personen mehr Selbstvertrauen und Kompetenz zugesprochen. Infolgedessen übernehmen männlich gelesene Personen eher Aufgaben, denen sie sich (noch) nicht gewachsen fühlen als weiblich gelesene Personen. Gerade mangelndes Selbstvertrauen findet auch eine resonanztheoretische Entsprechung, da es sich um eine Angst handelt, die wie bereits mehrfach beschrieben, auch zu einer tatsächlichen Einschränkung der Resonanzfähigkeit führt (Rosa, 2019).

1.5 Organisationale Kapazität

Als organisationale Kapazität bezeichnen Slegers et al. (2013) „organizational structures that create and maintain sustainable organizational processes for individual and collective learning and improvement“ (S. 122).

Auch wenn eine Analyse nach dieser Definition zuerst einleuchtend erscheint, ist keine eindeutige Abgrenzung zu den anderen Dimensionen möglich: Zum einen sind, wie in den vorherigen Unterkapiteln beschrieben, auch gesellschaftliche wie zwischenmenschliche Aspekte entscheidend, um „sustainable organizational processes for individual and collective learning and improvement“ (Slegers et al., 2013, S. 122) zu schaffen. Zum anderen sind es selbstverständlich *auch* organisationale Strukturen, die die Beziehungen bzw. das Klima zwischen den Akteur:innen (siehe 1.3) beeinflussen und über Zeit- und Materialressourcen (siehe 1.4) bestimmen.

¹⁶ Dazu zählen sowohl informelle Hürden, wie eine geringere Eingebundenheit im Kollegium und weniger Zeit für Weiterbildungen, als auch immer noch, auch in Schulen existierende institutionelle Hürden, wie bspw. die fehlende Möglichkeit als Schulleitung in Teilzeit zu arbeiten.

Daher lässt sich, wie bereits in 1.3 angesprochen, auch erklären, weshalb Maag Merki (2017) und Slegers et al. (2013) „Relationships and climate“ (Maag Merki, 2017, S.274) und „supportive resources, structures, and systems“ (Slegers et al., 2013, S. 123) als Unterdimensionen der organisationalen Kapazität aufführen.

Auch ich werde diese im Rahmen der Schule als besondere Organisation (siehe 1.5.1) thematisieren, jedoch – soweit möglich – ausschließlich aus Perspektive der (Macht-)Strukturen, die aus der Organisation selbst erwachsen und folglich das Feld Schule prägen. Darüber hinaus möchte ich – im Gegensatz zu Slegers et al. (2013) – erneut den Blick auf alle Akteur:innen lenken. Entsprechend liegt ein Beobachtungsaspekt auf der von Maag Merki (2017) ergänzten Unterdimension „Stakeholder involvement“ (S. 274), wobei ich v. a. betrachten möchte, wie die Kooperation zwischen verschiedenen Statusgruppen (Erziehungsberechtigte, Schüler:innen, Externe) durch Schulstrukturen erleichtert oder erschwert wird.

Auch wenn alle Akteur:innen dazu beitragen, Schulstrukturen zu zementieren oder zu verändern, spielt die Schulleitung in diesem Zusammenhang eine zentrale Rolle, wie zahlreiche (Meta-)Studien¹⁷ belegen. Insofern ist es nur folgerichtig, dass Slegers et al. (2013) eine „stimulating and participative leadership“ (S. 123) als Schlüsseldimension (mit 14 Items) der organisationalen Kapazität aufführen. Entsprechend soll sich dieser, deren Position innerhalb der Organisation und ihrer Handlungsspielräumen in einem eigenen Unterkapitel gewidmet werden.

1.5.1 Schule als besondere Organisation

Die Einzelschule existiert nicht isoliert, stattdessen ist sie eingebettet in ein Bildungssystem, das wiederum „als größte soziale Organisation in hoch entwickelten Gesellschaften [gelten kann] in dem Sinne, dass sie über die meisten Organisationseinheiten und Mitglieder verfügt“ (Rolff, 2022, S. 1351).

Entsprechend verfügt die Einzelschule, insbesondere seit der zunehmenden Autonomisierung seit den 1990er-Jahren (Emmerich & Maag Merki, 2014), zwar über eigene Spielräume, ist durch Curricula, Schulverfassungen, Schulordnungen, Budgetierungen und Ähnliches jedoch in vielgestaltiger Weise an die Gesellschaft

¹⁷Hierbei ist insbesondere die Studie von Anthony Bryk (2010) zu nennen, der Schulen in Chicago untersuchte und aktive, kooperative Schulleitungen als einen von fünf zentralen Faktoren für nachhaltige Schulentwicklung ausmachte. Darüber hinaus sind auch Muijs et al. (2004) zu nennen, die in einer Metastudie die besondere Rolle von Schulleitungen für Schulen in sozialbenachteiligten Lagen herausstellte. Zuletzt seien die Forschungen von Wullschleger et al. (2023) benannt, die mittels dem in der Schulentwicklungsforschung vergleichsweise neuen Verfahren der sozialen Netzwerkanalyse diese Position ebenso bestärken.

gebunden (Rolff, 2022). Deren Interesse an Bildung ist wiederum janusköpfig: Zum einen existiert, insbesondere in Deutschland, das Humboldt'sche Ideal einer verwertungsfreien Bildung, die allein „der selbstbestimmten Persönlichkeitsentwicklung“ (Rolff, 2022, S. 1353) dienen soll. Zum anderen soll Schule auch „auf Berufe oder ein Hochschulstudium vorbereiten“ (Rolff, 2022, S. 1354) und folglich „wirtschaftlichen Qualifikationsanforderungen“ (Rolff, 2022, S. 1354) entsprechen.

Aufgabe der Lehrenden ist folglich eine Gratwanderung zwischen diesen Polen, deren Kompass durch das enge Korsett überfüllter Curricula gegeben ist, die wiederum zu selten überarbeitet werden¹⁸. Dafür bedarf es laut Slegers et al. (2013) unterstützender Strukturen, Ressourcen und Systeme (für Lehrende), wie etwa „possibilities for professional development [...] [,] [a]ppropriate technology and instructional materials [...] [or] easy access to professional literature“ (S. 126). Auch dieser Aspekt ist selbstverständlich wieder lehrer:innenzentriert und es muss in der Empirie beobachtet werden, welche indirekten Auswirkungen unterstützende Systeme auf andere Akteur:innen haben bzw. welche eigenen Unterstützungssysteme bei diesen ggf. bestehen. Darüber hinaus sprechen Slegers et al. (2013) funktionierende Kommunikationssysteme sowie in den Stundenplan integrierte Elemente, die collective learning und shared practice ermöglichen, in ihren Instrumenten an, die die Verschränkung zur interpersonalen Kapazität deutlich illustrieren.

Neben diesen unterstützenden Strukturen, die eine Schule haben *kann*, möchte ich auf die Begrenzungen eingehen, die häufig aus den bestehenden Curricula, gesellschaftlichen Anforderungen sowie historisch gewachsenen Traditionen erwachsen. Auch wenn Slegers et al. (2013) dies nicht explizit aufführen, so kann mit Rolff (2022) im Folgenden die Vermutung erhärtet werden, dass diese den unterstützenden Strukturen häufig entgegen wirken und zudem den Einbezug von Akteur:innen mit diverser Habitussozialisation, d. h. übersehener Sichtweisen und ungenutzter Ressourcen, minimieren. Aufgrund dessen eine genauere Betrachtung nur folgerichtig erscheint.

Demgemäß ist es unter dem Druck standardisierter Prüfungen für Lehrer:innen häufig schwierig, bspw. aus Gründen der Differenzierung oder Aktualität von den vorgegeben Curricula abzuweichen. Obgleich einheitliche Curricula, i. S. einer Sicherstellung der Allgemeinbildung ihre Berechtigung besitzen, sorgen die damit verbundenen

¹⁸ Die letzte großangelegte Überarbeitung der Lehrpläne der Oberschulen fand 2019, vor 5 Jahren, statt. Der Zeitraum zur vorherigen Revision betrug zehn Jahre und war 2009 (exemplarisch Landesamt für Schule und Bildung, 2019).

Abschlussprüfungen (inbegriffen der Notengebung) dafür, dass v. a. das Bestehen der Prüfung und nicht das eigentliche Lernen in den Vordergrund des Unterrichts rückt (Winter, 2022). Dadurch entsteht ein „starker Anpassungs- und Leistungsdruck“ (Winter, 2022, S. 36), der das gesamte Beziehungsdreieck Lehrer:in - Schüler:in - Erziehungsberechtigte:r belastet und damit den Aufbau interpersonaler Kapazität sowie den Einbezug verschiedener Statusgruppen (stakeholder involvement) massiv erschwert. Dabei ist unumstritten, dass regelmäßige Lernstandskontrollen wichtig für den Lernfortschritt der Schüler:innen – das übergeordnete Ziel der Schule – sind (Winter, 2022), jedoch hat sich „die Notengebung [...] weithin als unzuverlässig“ (Rolff, 2022, S. 1363) und sozial selektiv (siehe 1.4.1) erwiesen. Stattdessen können sowohl ihre Auswirkungen auf die Beziehungen und das Klima zwischen den Akteur:innen als auch der entstehende, nicht lernförderlichen, Zeitaufwand starke negative Effekte auf die organisationale Kapazität haben.

Dies gilt mithin auch für Bereiche, in die die Notengebung nicht hinein reicht und die teils auch vom Curriculum nicht abgedeckt sind: Außerschulische Lernorten bzw. externen Lernpartner:innen (bspw. auch Berufe von Erziehungsberechtigten) werden im Rahmen eines vollen Lehrplans häufig nur ein randständiger Platz im Bildungsablauf der Schüler:innen eingeräumt. Dies kann zur Folge haben, dass ihre Potentiale nicht voll ausgeschöpft werden und die organisationale Kapazität entsprechend ebenfalls beeinträchtigt wird.

Zudem agieren Lehrer:innen bisher zumeist als Einzelkämpfende, „weil die traditionellen Arbeitsabläufe teamartige Kooperation nicht erfordern“ (Rolff, 2022, S. 1357). Gleichzeitig werden diese jedoch auch nur selten (bspw. in Form des Teamteachings) innerhalb der fest gefügten zeitlichen (Stundenpläne) und räumlichen (Größe der Klassenzimmer, Fachlehrer:innenzimmer...) Struktur ermöglicht, weshalb die Kooperation, so Rolff (2022), gefügeartig bleibt und demnach oft allein der Lehr- bzw. Stundenplan die gemeinsame Basis (zwischen den Lehrer:innen) für den Bildungsprozess eines:einer Schüler:in darstellt. Entsprechend muss eine Schulgemeinschaft diese Strukturen bewusst überschreiten, um unterstützende Systeme (Sleegers et al., 2013) und damit organisationale Kapazität zu schaffen.

Dabei gelingt dies teils durch demokratischen Gremien (Schulkonferenz, Personalrat, Elternrat...), Arbeitsgruppen sowie informellen Zusammenschlüsse zwischen Lehrenden und anderen Akteur:innen, die mit entsprechendem Engagement sehr viel organisationale Kapazität einer Schule heben können. Allerdings sind diese Zusammenschlüsse oft

ehrenamtlich (zumindest seitens der Schüler:innen und Erziehungsberechtigten), was bereits eine gewisse Vorselektion (siehe 1.4) impliziert. Des Weiteren charakterisiert Weick diese Bündnisse als „loosely coupled systems“ (1976, S. 1) – für eine hohe Schulentwicklungskapazität brauchen Schulen jedoch n.

Selbstverständlich können Schulgemeinschaften und dabei kommt der:dem Schulleitenden eine besondere Rolle zu (siehe 1.5.2), diese Strukturen implizit oder explizit reflektieren und individuell zum Wohl des Lernfortschritts ihrer Schüler:innen weiterentwickeln: Es gilt demnach, so Rolff (2022), gerade die Überschreitungs- und Veränderungsprozesse zu untersuchen, um sich Schulen als besondere Organisation mit ihren organisational bedingten Grenzen – aber auch organisationalen Kapazitäten – zu nähern.

1.5.2 Schulleitung zwischen Macht und Herrschaft

Eine anregende und partizipative Schulleitung wird sowohl von Maag Merki (2017) als auch von Sleegers et al. (2013) als Unterdimension der organisationalen Kapazität angeführt und von letzteren sogar als Schlüsseldimension (mit 14 Items im Fragebogen) typisiert, womit sie die bereits angesprochene zentrale Rolle der Schulleitung nochmals bestätigen.

Darüber hinaus charakterisieren Sleegers et al. (2013) eine anregende und partizipative Schulleitung über “the degree to which school and departmental leaders support and stimulate teacher learning, delegate responsibilities, and share leadership functions” (S. 123). Mit Blick auf die Items zählt dazu:

1. die Berücksichtigung der Meinung der Lehrer:innen, bei Entscheidungsprozessen
 2. das Wissen um die Kompetenz und das Fachwissen der Lehrer:innen
 3. der Blick für das Wohlbefinden der Lehrer:innen
 4. die Berücksichtigung der persönlichen Bedürfnisse der Lehrer:innen
 5. keine Bevorteilung einzelner Gruppen oder Personen
 6. die Ermutigung zur Reflexion der Lehrenden über den Entwicklungsprozess ihrer Schüler:innen sowie der eventuellen Weiterentwicklung ihrer Praxis und beruflichen Qualifikation
 7. die Einbringung sowie Ermutigung anderer Lehrer:innen zu neuen Ideen und Visionen
 8. die Übertragung von Verantwortlichkeiten an andere Lehrer:innen
- (Sleegers et al., 2013, S. 127 in freier Übersetzung und Zusammenfassung)

Diese Anforderungen stimmen mit vielen Leadershipmodellen¹⁹ überein. Aufgrund der Interdependenzen zu den anderen Dimensionen der Schulentwicklungskapazität referieren diese Konzepte jedoch häufig auf Aspekte, die bereits besprochen wurden, und auf welche die Schulleitung, gemäß ihrer zentralen Rolle, selbstverständlich großen Einfluss hat. So ist der Blick für die Kompetenz der Lehrer:innen oder die Ermutigung zur Selbstreflexion ebenfalls stark innerhalb der personalen Kapazität verankert, während die Nichtbevorteilung einzelner oder die Übertragung von Verantwortlichkeiten auch in starkem Zusammenhang mit den Gabezyklen der interpersonalen Kapazität steht.

Daher möchte ich, infolge meines Anliegens innerhalb der organisationalen Kapazität *aus* den organisationalen Strukturen *auf* die daraus erwachsenden Folgen für die anderen Dimensionen, die Items stark einkürzen und an die bisher aufgeführte Theorie anschließen. Dafür wähle ich die Unterscheidung zwischen *Management* und *Führung*, die zum einen in Publikationen über Leadership(-konzepte) benutzt wird (exemplarisch Brücher et al., 2021) und zum anderen verknüpfbar mit den Ausführungen Alain Caillés (2022) zu Macht, Herrschaft (in Anlehnung an Max Weber) in Bezug zur (Hin-)Gabe sind.

Management umfasst dabei alle Tätigkeiten einer Schulleitung, in denen sie einen indirekten, strukturell-systemischen Ansatz verfolgt und Lehrer:innen durch bspw. die Organisation von Vertretungsstunden oder eine Ressourcenkoordinierung Handlungsspielräume eröffnet oder verschließt. Damit zielt dieser Aspekt stark auf die Sicherstellung unterstützender Strukturen und Systeme ab (siehe 1.5.1).

Führung hingegen beschreibt Tätigkeiten, die eine direkte, personal-interaktive Form der Kommunikation und Handlungsweise beabsichtigen. Das impliziert sowohl das aktive Arbeiten an Zielvorstellungen für die Schule als auch die Motivierung des Personals und das Aufzeigen entsprechender Lernmöglichkeiten, um den Zielvorstellungen näher zu kommen (Brücher et al., 2021) und impliziert damit sehr stark den siebten Aspekt von Slegers et al. (2013).

¹⁹ Hierbei ist insbesondere das Konzept des *Leadership for Learning* zu nennen, das mit seinen fünf Grundprinzipien *Focus on Learning, Dialogue about Learning and Teaching, Conditions for Learning, Shared Leadership, Shared Accountability* aus dem Blickwinkel der Schulleitung heraus alle Dimensionen der Schulentwicklungskapazität anspricht und sehr leicht übertragbar wäre (MacBeath & Dempster, 2009). Weitere ähnliche Schulleitungskonzepte, die jedoch zumeist einen bestimmten Bereich fokussieren, finden sich bei Huber und Schwander (2015) exemplarisch aufgelistet.

Beide Herangehensweisen sind theoretische Idealtypen und lassen sich eher als zwei Pole eines Spektrums beschreiben. Das ist auch wichtig, da bspw. die Studie von Bryk (2010) verdeutlicht, dass sowohl ein „coherent instructional guidance system“ (S. 24), was eher dem Bereich Management zu zuordnen ist, als auch die Stärkung der „professional capacity“ (S. 24) (bspw. durch das Aufzeigen neuer Lernmöglichkeiten), die eher im Bereich Führung zu verorten ist, für nachhaltige Schulentwicklung entscheidend sind.

Gleichzeitig kann ein Übermaß an Management zu Innovationsverweigerung führen, da für solche stets das Ändern bestehender, ggf. auch noch funktionierender Routinen erforderlich ist. Während ein Übermaß an Führung ebenso einen autoritären Leitungsstil riskiert, der das Kollegium nicht mehr mitnimmt, sodass der:die Schulleitende zwar noch qua ihres Amtes *herrscht*, das genuine *Machtverhältnis* jedoch schon ins Wanken geraten ist.

Diese Gegenüberstellung nimmt Bezug auf die Weber'sche (2009) Unterteilung in *Macht* und *Herrschaft*, die Caillé (2022) wiederum auf das mehrfach angesprochene Gabeparadigma überträgt und erweitert, so schreibt er:

Das Machtverhältnis wird im Rahmen einer gewissen Horizontalität der sozialen Beziehungen und eines Geistes der Reversibilität und Reziprozität ausgeübt, was nicht von Ungefähr an die Maus'sche Gabe erinnert. Was hingegen die Herrschaft charakterisiert, ist die Vertikalisierung der Macht, die jetzt definitiv von oben kommt, die Verstärkung einer radikalen Asymmetrie zwischen denen, die befehlen, und denen, die gehorchen, das Fehlen oder der Verlust eines Gefühls der gemeinsamen Menschlichkeit und der gemeinsamen Sozialität. (S. 276)

Macht ist also die Möglichkeit seine Ideen und Vorschläge innerhalb einer sozialen Beziehung – auch gegen Widerstände – durchzusetzen (bspw. aufgrund besserer Argumente, Charisma...) und hebt damit stark auf den ersten Aspekt von Slegers et al. (2013) ab. Unterdessen ist Herrschaft eine institutionalisierte Form der Macht, im Rahmen dieser einer Entscheidung gefolgt bzw. einem Befehl gehorcht wird, weil die Institution bzw. das Amt innerhalb dieser (bspw. die Position des Schulleitenden) als legitim angesehen wird (Weber, 2009). Caillé (2022) deutet Macht(-verhältnisse) dabei in der Logik des Gabezyklus, wohingegen er Herrschaft im Bereich des diabolischen Zyklus verortet. Er schreibt dazu:

Wo der Zyklus des Bittens-Gebens-Annehmens-Erwiderns und die Dynamik der Hingabe dominieren, wo die Handlungsmacht aller zunimmt, wird das Kommando mehr im Register der Macht als in dem der Herrschaft ausgeübt. Dort, wo der Zyklus des Ignorierens-Nemens-Verweigerns-Behaltens dominiert und wo die Handlungsmacht aller abnimmt, befindet man sich entweder im Reich der Herrschaft oder... der Ohnmacht. (S. 285)

Gekoppelt ist dies, seiner Ansicht nach, jedoch weniger an die Form der Schulleitung (Manager:in oder Führer:in) als vielmehr an deren Fähigkeit zur Hingabe:

Wenn der Mächtige und insbesondere der Führer²⁰ überzeugt, dann deshalb, weil er voll und ganz in seiner Rolle oder Mission aufgeht, die untrennbar mit seiner Person verbunden ist. Er gibt sich voll und ganz hin, indem er von seiner Person gibt, in Übereinstimmung mit der These von Mauss, dass geben immer bedeutet, etwas von sich selbst zu geben. (S. 280)

Dies ist jedoch nur möglich, wenn Gaben zirkulieren, d. h. ebenso von allen schulischen Akteur:innen angenommen wie erwidert werden. Dafür ist, wie bereits beschrieben, eine schuladäquate Kombination aus Führung und Management nötig, die das kontextbedingte Profil der Schule berücksichtigt (Einzugsgebiet, Anzahl der Schüler:innen, Schulform...). Dabei weisen empirische Forschungsbefunde bspw.

darauf hin, dass wirksame Schulleitungen an Schulen mit einem niedrigeren sozioökonomischen Status der Schülerschaft eher als Initiatoren für schulischen Wandel ihre Schule führen, während effektive Schulleitungen an Schulen mit einem mittleren sozioökonomischen Status der Schülerschaft eher die Schule managen. (Brücher et al., 2021, S. 218)

1.6 Zwischenfazit

In den vorangegangenen Unterkapiteln habe ich dargestellt, dass Schulentwicklung mittels expliziter und impliziter Prozesse stattfindet und beide auf unterschiedliche Weise ungesehene Perspektiven und ungenutzte Ressourcen produzieren (siehe 1.1). Um zu diese sichtbar zu machen, habe ich in diesem Kapitel indes die drei Hauptdimensionen der Schulentwicklungskapazität (interpersonale Kapazität, personale Kapazität, organisationale Kapazität) in den Blick genommen und diese auf ihre Möglichkeiten bzw. Begrenzungen im Hinblick auf dieses Vorhaben abgetastet.

Es ergab sich, dass das aus den Professional Learning Communities stammende Konzept insbesondere hinsichtlich der sozialen Vorbedingungen und dem lehrer:innenzentrierten Blick Schwächen aufweist, die übersehene Perspektiven und ungenutzte Ressourcen im Zweifel sogar verstärken. Dies habe ich versucht mittels soziologischer Theorien im Abgleich mit bildungswissenschaftlicher Forschung auszugleichen (siehe Abbildung 2).

²⁰ Caillé (2022) trifft eine ähnliche Unterscheidung wie Brücher et al. (2021), indem er der:die Führer:in als charismatische Autorität typisiert, die „auf Sympathie, Kreativität und Leidenschaft“ (S. 279), währenddessen der:die Manager:in „eine eher administrative als politische Rolle [einnimmt], er[:sie] verwaltet Dinge, Gründe und Funktionen“ (S. 279).

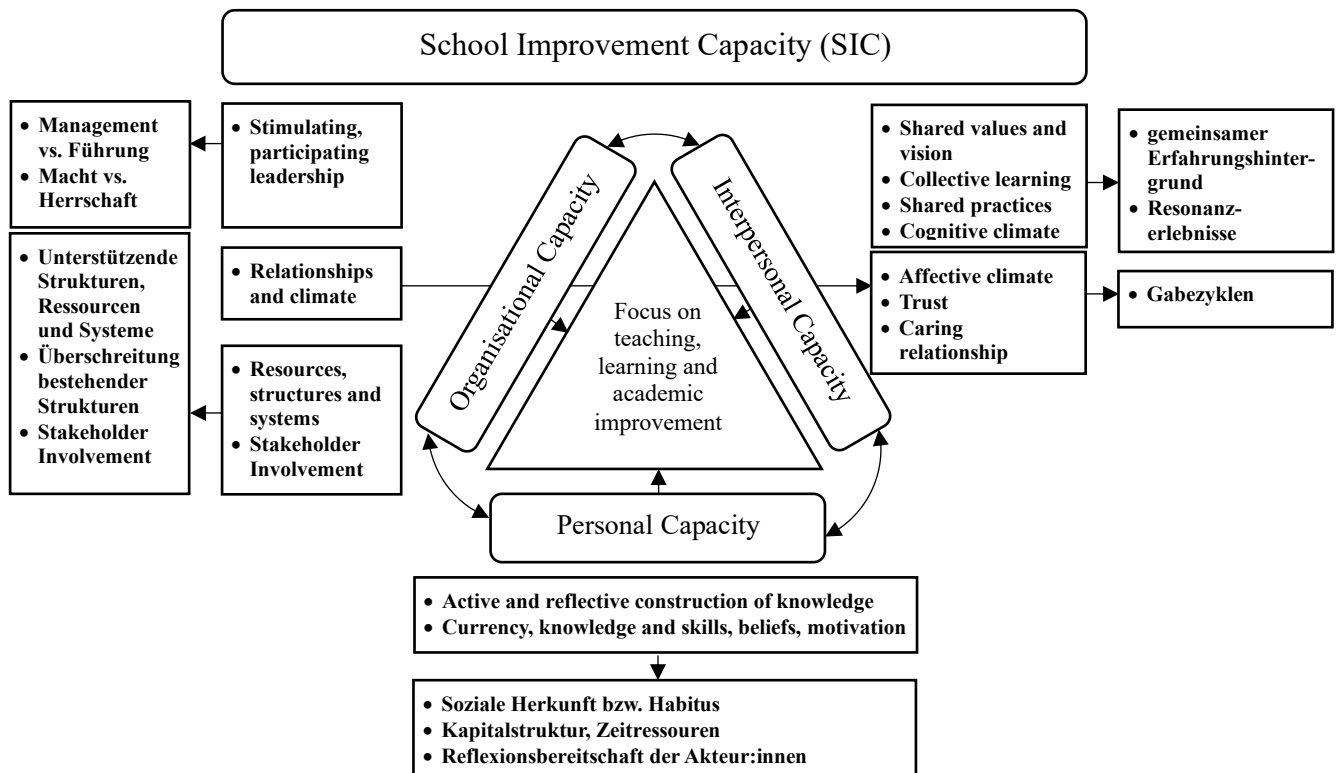


Abbildung 2: Theoretische Unterlegung des Rahmenmodells der Schulentwicklungskapazität nach Maag Merki (2017, S. 274)

Eine besondere Notwendigkeit war dabei bzgl. der personalen Kapazität feststellbar, da das bisherige Konstrukt nur oberflächlich sichtbare Eigenschaften (z. B. active and reflective construction of knowledge, skills, beliefs and motivation) abfragt, ohne jedoch die sozialen Vor- bzw. Entstehungsbedingungen zu untersuchen. Im Hinblick auf übersehene Sichtweisen und ungenutzte Ressourcen scheint dies jedoch zentral, sodass ich die Dimension v. a. mittels der Bourdieu'schen Habitus-theorie anreichere habe.

Die anderen beiden Dimensionen wurden ebenfalls erweitert. Ziel des Einbezugs theoretischer Perspektiven war es dabei auch abstrakte Unterdimensionen (z. B. trust, affective climate) für die Feldforschung beschreibbar zu machen.

Dafür habe ich im Rahmen der interpersonalen Kapazität die Idee der Gabezyklen zur Erklärung von Vertrauen und Beziehungen genutzt, während das Resonanzparadigma als Vehikel zur Beschreibung geteilter Werte und Praxen fungiert. Einen besonderen Charme haben diese beiden Theorien, weil sich die Autoren dieser selbst aufeinander beziehen und Parallelen und Bezüge zueinander herstellen.

Zur Beschreibung einer „stimulating, participating leadership“ (Slegers et al., 2013, S. 123), die nach Slegers et al. eine Schlüsseldimension der organisationalen Kapazität darstellt, konnte ich ebenso auf das Modell der Gabezyklen zurückgreifen und in Bezug zu Macht und Herrschaft setzen. Die anderen Unterdimensionen der organisationalen

Kapazität musste ich mithin kaum verändern. Um die Wandlungs- bzw. Transformationsfähigkeit (die es braucht um übersehene Sichtweisen und ungesehene Perspektiven sichtbar zu machen) jedoch genauer in den Blick zu nehmen, habe ich die organisationale Kapazität um den Aspekt der Überschreitungsversuche tradierter Strukturen mit dem Ziel der Verbesserung des Lernens der Schüler:innen erweitert.

1.7 Forschungsanliegen

Diese theoretischen Unterlegungen dienen dem Forschungsziel: Es soll untersucht werden, welche organisationalen Strukturen, zwischenmenschlichen Beziehungen bzw. persönliche Dispositionen zum Entstehen und zur Persistenz übersehener Perspektiven und ungenutzter Ressourcen in der Schulentwicklung führen und wie diese möglicherweise überwunden werden können²¹.

Als Vehikel dient dabei das Konstrukt der Schulentwicklungskapazität inklusive der theoretischen Unterlegungen, die ich im vorangegangenen Kapitel dargelegt habe. Der qualitative Forschungsansatz (siehe 2) bietet dabei einen Ansatz, der es einerseits erlaubt die theoretischen Perspektiven mit Beispielen greifbar zu machen und sie andererseits auf einen Prüfstand zu stellen. So wird anhand der Kodierung des Datenmaterials gemessen werden können, ob die Erweiterung sich als nützlich erweist und dem Forschungsziel näherkommt. Insbesondere da die Theorien sich teils aufeinander beziehen (insbesondere Gabe- und Resonanztheorie), können sich für die Abgrenzung der Kategorien Herausforderungen ergeben. Auch ist bisher unklar, ob das methodische Vorgehen passgenau ist und gewünschte Prozesse, die zu übersehenen Sichtweisen führen, tatsächlich eingefangen werden können.

²¹ Hierbei ist anzumerken, dass es dabei nicht das Ziel sein sollte, alle zur Partizipation zu verpflichten, da auch die Entscheidung zur Nichtteilnahme an einem demokratischen Prozess ein emanzipatorisches Potential besitzt.

2 Methodisches Vorgehen

2.1 Bisherige Methoden zur Ermittlung der Schulentwicklungskapazität

Zur Erhebung der Schulentwicklungskapazität existiert bereits eine solide empirische Forschungsbasis. Infolge der vagen Definition (siehe 1.2) bezieht sich diese jedoch nicht immer direkt auf Schulentwicklungskapazität, sondern rangiert teils unter dem bereits genannten Konzept der *Professional Learning Community* (Sleegers et al., 2013) oder untersucht ein übergeordnetes Konzept nachhaltiger Schulentwicklung (Bryk, 2010; Hallinger & Heck, 2011; Muijs et al., 2004), ohne den Begriff Schulentwicklungskapazität zu nutzen.

Zugleich ist ein stark ausgeprägter quantitativer Ansatz sichtbar, bei dem Lehrer:innen bspw. Aussagen zu den einzelnen Kapazitätsdimensionen zustimmen oder widersprechen (exemplarisch Sleegers et al., 2013)²². Dabei bilden die im Theorieteil dargestellten Über- und Unterdimensionen ein stimmiges Modell, wie das Strukturmodell verdeutlicht (siehe Abbildung 3).

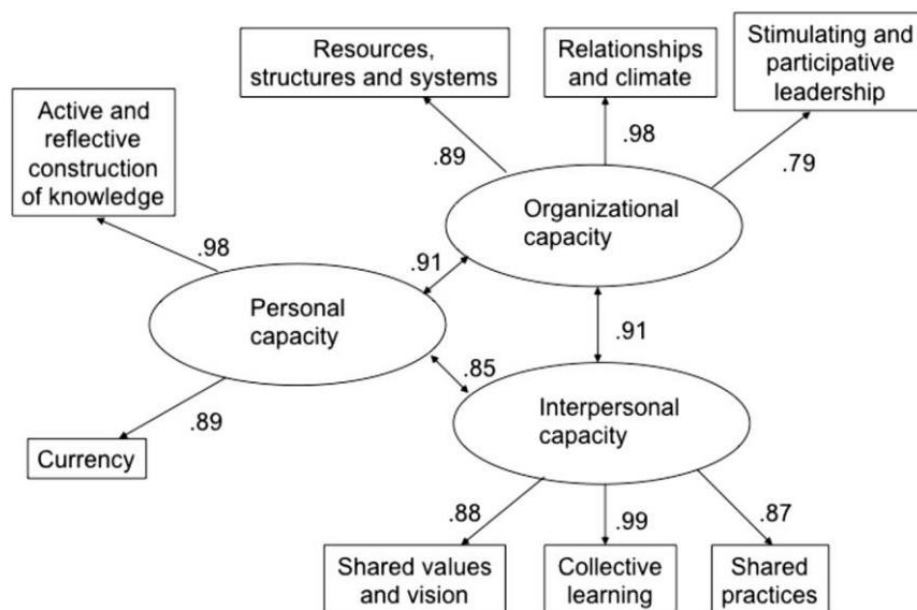


Abbildung 3: Strukturmodell auf Schulebene²³ (Sleegers et al., 2013, S. 131)

²² Es existiert auch aktuellere Forschung (exemplarisch Maag Merki et al., 2022), die auf das Modell zurückgreift. Allerdings sind die Instrumente dieser Studie bisher nicht öffentlich einsehbar, sodass ich, auch um Kohärenz zum Theorieteil herzustellen, hier nochmals exemplarisch auf die Studie von Sleegers et al. (2013) eingehe.

²³ Da Sleegers et al. (2013) mit multidimensionalen Modell arbeiten, gibt es ein weiteres Strukturmodell auf Lehrer:innenebene. Dieses weist etwas kleinere Korrelationen auf, zeugt aber immer noch von einem validen Modell.

Dies bietet weiterhin Anlass das Modell, als Forschungsgrundlage zu nutzen. Zugleich, so stellt auch Maag Merki (2017) fest,

bleiben aber verschiedene Aspekte außen vor und fließen nicht in die Beschreibung und Analyse der Schulentwicklungskapazität ein. Insbesondere bleibt unklar, was Schulen und die Akteure im schulischen Alltag konkret tun, inwiefern sich diese Handlungen in Schulen mit einer hohen Schulentwicklungskapazität von jenen in Schulen mit einer tiefen Schulentwicklungskapazität unterscheiden und ob sich diese Unterschiede auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler auswirken. (S. 278)

Sie fordert infolgedessen ein komplexeres methodisches Design, um allen Dimensionen sowie deren Interdependenzen gerecht zu werden und schlägt dafür das Time-Sampling-Verfahren²⁴ sowie die Soziale Netzwerkanalyse (siehe 2.4.2) als innovative Verfahren vor (Maag Merki, 2017).

2.2 Forschungsdesign

Eine quantitative Erhebung, die einen repräsentativen Stichprobenumfang umfasst²⁵ und so relevant zum aktuellen Forschungsstand beitragen kann, sprengt den Rahmen einer Staatsexamensarbeit. Zugleich verspricht eine qualitative Erhebung, welche die methodischen Hinweise Maag Merkis (2017) einbezieht, neue Perspektiven auf Schulentwicklungskapazität, insbesondere unter Berücksichtigung des Forschungsanliegen, d. h. dem Fokus auf ungesehene Perspektiven und unberücksichtigte Ressourcen.

Infolgedessen und in Anlehnung an die Beschreibungen Girtlers (2001) über einen Feldforschungsprozess²⁶ habe ich ein qualitatives Forschungsdesign zur Bewältigung der Forschungsfrage erstellt:

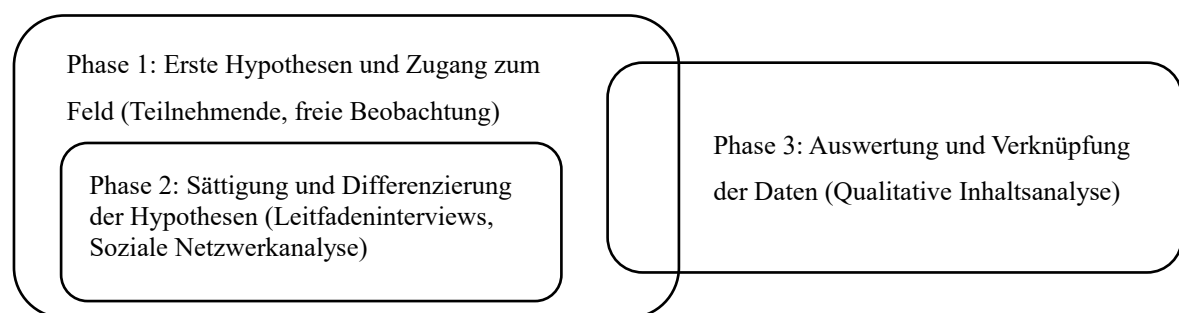


Abbildung 4: Phasen des Forschungsprozesses

²⁴ Beim Time-Sampling-Verfahren beantworten Proband:innen regelmäßig, bspw. dreimal pro Woche, über einen bestimmten Zeitraum, z. B. einen halben Monat, einen Fragebogen (Maag Merki, 2017).

²⁵ Viele Studien greifen auf eine Stichprobe von ca. 60-70 Schulen zurück (exemplarisch Maag Merki et al., 2022; Slegers et al., 2013).

²⁶ Obgleich sich Girtler (2001) auf einen *reinen* Feldforschungsprozess (mittels teilnehmender freier Beobachtung) bezieht, sind seine beschriebenen Phasen dennoch hilfreich. Da sich die teilnehmende freie Beobachtung zum einen in allen Phasen (wenn auch ab der zweiten Phase hintergründiger) wiederfindet (siehe Überlappungen, Abb. 2) und ich zum anderen während aller drei Phasen im Feld agieren werde.

In der Anfangsphase (ca. drei Wochen) erarbeite ich mittels teilnehmender, freier Beobachtung zunächst ein Überblicksverständnis vom Feld und dessen Akteur:innen. Dazu gehören sowohl (un-)ausgesprochene Regeln als auch implizite und explizite Hierarchien und Situationen (siehe 2.3), in denen die in Kapitel 1.6 dargestellten Faktoren sichtbar werden. Auch wenn dies nicht der klassischen Form des Time Samplings entspricht, gewinne ich damit einen Eindruck vom Alltag der Akteur:innen und kann indes auch passende Interviewpartner:innen für die zweite Phase finden. Um dies zu erreichen, muss in dieser ersten Phase neben einer geeigneten Auswahl (siehe 2.4.1.1) auch Vertrauen zu diesen aufgebaut werden, denn in den Worten Bourdieus (2008) hat die interviewende Person

nur dann eine gewisse Chance, seinem [bzw. ihrem] Gegenstand gerecht zu werden, wenn er [oder sie] ein enormes Wissen über ihn hat, welches er [oder sie] entweder im Laufe eines ganzen Forscherlebens oder, auf direktere Weise, im Laufe vorausgehender Gespräche mit dem Befragten selbst oder mit Informanten angehäuft hat. (S. 399)

Da ich noch am Anfang meines Forscher:innenlebens stehe, greife ich mittels der freien, teilnehmenden Beobachtung auf die direkte Weise zurück und sammle zunächst informelle Gespräche und Beobachtungen, um in der zweiten Phase, neben fortlaufender teilnehmender, freier Beobachtung, Personen um ein Interview zu bitten.

Dabei werden die Interviews – im Gegensatz zur freien, teilnehmenden Beobachtung – aufgenommen, transkribiert und entsprechend in der dritten Phase ausgewertet (siehe 2.4). Einen besonderen Teil bildet hierbei die enthaltene egozentrierte Soziale Netzwerkanalyse. Dieser von Maag Merki (2017) inspirierte Stimulus der Interviews trägt durch einen visualisierten Zugang zum Beziehungsnetzwerk der Interviewten nicht nur zur Sättigung der interpersonalen Kapazität bei, sondern generiert durch die Reflexion der Interviewten über das Netzwerk auch Informationen über darunterliegende Macht- und Kapitalstrukturen (siehe 2.4.2).

In der dritten Phase meiner Forschung werde ich mithin „die einzelnen Daten und Hypothesen miteinander [...] verknüpfen, um das Sozialsystem als Ganzes“ (Girtler, 2001, S. 145) zu verstehen, indem ich die Beobachtungsprotokolle, die Interviews sowie die dabei entstandenen Netzwerkkarten mittels qualitativer Inhaltsanalyse auswerte und im Zusammenhang mit der Theorie im ersten Teil setze. Dafür greife ich auf das u. a. von Mayring (2020) erstellte Online-Tool QCMap zurück (siehe 2.5). An dieser Stelle wird erneut eine Stärke des qualitativen Ansatzes sichtbar:

Da die neu strukturierte und aufgearbeitete Theorie (siehe 1) in Zusammenhang von Schulentwicklungskapazität noch keine empirische Entsprechung besitzt, lässt der qualitative Ansatz mehr Exploration und Adaption zu, was zu einem differenzierten Bild beitragen kann.

Es soll zuletzt hervorgehoben werden, dass es mir bei meinem qualitativen Ansatz in keiner Weise darum geht, diesen gegen die bereits bestehende quantitative Forschung auszuspielen: Obgleich ich einen qualitativen Mangel in der bisherigen Schulentwicklungskapazitätsforschung wahrnehme und qualitative Forschung in diesem Bereich daher als lohnend erachte, werde ich in der Diskussion einen Ausblick darüber geben, an welchen Stellen quantitative Forschung gewinnbringend ansetzen könnte.

2.3 Phase 1: Erste Hypothesen und Zugang zum Feld

2.3.1 Beobachtung und Grundsätze

Die teilnehmende, freie Beobachtung, die häufig auch als klassische Feldforschung verstanden wird, definieren Schwartz und Schwartz (1955)

as a process in which the observer's presence in a social situation is maintained for the purpose of scientific investigation. The observer is in a face-to-face relationship with the observed, and, by participating with them in their natural life setting, he [or she] gathers data. Thus, the observer is part of the context being observed, a both modifies and is influenced by this context. The role of participant observer may be either formal or informal, concealed or revealed; the observer may spend a great deal or very little time in the research situation; the participant-observer role may be an integral part of the social structure or largely peripheral to it. (S. 344)

Aus dieser Definition, auf die sich auch spätere Publikationen (exemplarisch Girtler, 2001) beziehen, resultieren verschiedene Fragen und Grundsätze, auf die ich in Hinsicht auf meine empirische Forschung in der Schule im Folgenden eingehen werde:

Dabei ist zunächst zu sagen, dass ich im *natürlichen* Umfeld der Schüler:innen und des Schulpersonals agiere. Obgleich es sich bei der Schule nicht oder nur teilweise um das private Umfeld der Beteiligten handelt, entstehen durch mein Eindringen zwangsläufig Effekte auf allen Seiten (Bourdieu, 2008; Girtler, 2001). Dies gilt umso mehr, da ich in Übereinstimmung mit vielen Feldforschenden bspw. Girtler (2001) offen forsche und der Schulgemeinschaft mein Forschungsanliegen sowie meine Methoden transparent mitteile, indem ich mein Forschungsanliegen bspw. in der Dienstberatung vorstelle (Anhang²⁷ 1.12 Dienstbesprechung, S. 1:26). Allerdings sei bereits an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass eine forschende Person keine Regelmäßigkeit im schulischen Alltag

²⁷ Der Anhang steht aus Gründen der ökologischen Nachhaltigkeit nur digital unter https://t1p.de/stex_weinau zur Verfügung.

darstellt, weswegen ich von den meisten Lehrer:innen, v. a. zu Beginn²⁸ “eher als Praktikantin, denn als Forschende wahrgenommen [wurde], selbst wenn ich Letzteres in jeder Vorstellung meinerseits versuchte, transparent zu kommunizieren” (Anhang 1.3 Lehrer:innenzimmer, S. 1:9). Dazu trägt sicherlich auch mein Studienhintergrund mein Alter sowie meine Einbindung in den Schulalltag bei. Insbesondere da ich selbst eine neunte Klasse unterrichtete und Vertretungsstunden hielt, wurde der Eindruck der Kolleg:in weiter verstärkt, sodass sich mir die Lehrer:innen, Sekretärin und Sozialarbeiterin schnell anvertrauten, mich bei ihren Gesprächen im Lehrer:innenzimmer ignorierten bzw. mich wenig mit kritischen Blicken und Gesprächen konfrontierten, wie sie von Girtler (2001) geschildert werden:

Es kann sein, daß [sic] der Forscher kritischen Blicken und Gesprächen der betreffenden Gruppenmitglieder ausgesetzt ist. Man wird sich nun intensiver fragen: »Was will er denn eigentlich?« Oder: »Ist er überhaupt in der Lage, über uns etwas zu schreiben?« [...] [D]er Forscher muß [sic] nun aus einem Neuling, dem man eher skeptisch gegenübersteht, zu einem echten Wissenden werden. (S. 107)

Diese für die Beobachtung sicherlich gute Voraussetzung gestaltete sich bei den Schüler:innen deutlich anders: Obgleich auch hier meine Rolle als *Forschende* wenig reflektiert wurde, flossen mein Alter, mein Studienhintergrund und meine Position im Schulalltag als Lehrende verstärkt in das Verhalten mir gegenüber ein: „Ich vertrete die Position der Lehrer:in und das wird mir auch von den Schüler:innen gespiegelt” (Anhang 1.6 Gabezyklen, S. 1:15). Zwar gelang es mir bspw. im (Anhang 1.6 Gabezyklen, S. 1:15) oder im Schüler:innenrat (Anhang 1.9 Schüler:innenrat, S. 1:20-1:22) immer wieder diese Distanz zu überbrücken, jedoch musste ich mich selbst immer wieder daran erinnern, nicht vollends die Lehrer:innenrolle anzunehmen, wie folgende Feldnotiz verdeutlicht:

Ich gehe erneut in die 9.1, in der ich für die Prüfungsvorbereitung Deutsch verantwortlich bin. Fast hätte ich soeben von ‘meiner Deutsch-Prüfungsvorbereitungsklasse’ gesprochen, was das Machtverhältnis, welches ich gegenüber der Klasse ausübe(n) (muss) verdeutlicht. Ich kann zwar keine Noten geben, dennoch stehe ich vor der Klasse als sanktionierende und belehrende Personen. Die Schüler:innen sind mir wiederum ebenso verpflichtet, im Unterricht zu sitzen und zumindest ansatzweise die Aufgaben zu erfüllen, die ich ihnen gebe. Es ist also ganz und gar keine machtfreie Situation. (Anhang 1.6 Gabezyklen, S. 1:14)

In dieser kritischen Selbstreflexion wird die Distanz zwischen dem Schulpersonal (Lehrer:innen, Schulsozialarbeitende, Sekretärin...) und den Schüler:innen deutlich. Auch wenn ich immer wieder versuchte diesem Zustand mit Reflexion zu begegnen, führten die äußeren Strukturen (Unterrichtssituation, Einbindung in und Information über Entscheidungsprozesse, räumliche Trennung Lehrer:innenzimmer – Klassenzimmer)

²⁸ Ausnahmen bilden bspw. die Gespräche mit Claudia Hoffmann (Anhang 1.22 Gespräch und Hospitation Claudia Hoffmann, S. 1:46) oder Thomas Schmidt (Anhang 1.16 Gespräch Thomas Schmidt, S. 1:36), bei denen ich bemerke, dass meine Position als Forschende aktiver reflektiert wird.

sowie die habituellen Verhaltensweisen (Lästern über Schüler:innen, Abneigung gegenüber Lehrpersonen) doch dazu, dass es mir letztlich nicht gelang mit beiden *Welten* gleichsam vertraut zu sein.

Dabei habe ich mit der Vertrautheit und Verbindung zum Schulpersonal sicherlich den einfacheren Weg gewählt und hätte mir eine andere Einbindung im Schulalltag überlegen müssen, als zu unterrichten, wenn ich den Schüler:innen noch näher hätte kommen wollen. Allerdings wäre dann nicht sichergestellt, dass ich diese Brücke hätte schlagen können, da ich immer wieder eine Habitusdistanz zwischen mir und einigen Schüler:innen wahrgenommen habe, die ich zwar reflektieren, jedoch nur selten überwinden konnte (Anhang 1.14 Schulgang Toleranztunnel, S. 1:31).

Jedoch habe ich selbstverständlich „das ehrliche Bemühen, diese Leute [d. h. die Forschungssubjekte] als Menschen zu achten und auch sie zu verstehen“ (Girtler, 2001, S. 110) nicht aufgegeben, obgleich mir Letzteres bei einigen Gesprächen mit bzw. zwischen Lehrer:innen nicht leicht fiel und ich mich selbst ermahnen musste, „nun wirklich nur zuzuhören, um ihre Sichtweisen besser zu verstehen und keine weiteren Gegenargumente zu bringen, um Verzerrungen möglichst klein zu halten“ (Anhang 1.11 Gedanken zur Verbesserung der Schule, S. 1:24).

Darüber hinaus versuchte ich zum Vertrauensaufbau, immer wieder helfend tätig zu sein, wie etwa bei der Betreuung des Hausaufgabenzimmers oder der Korrektur der Kompetenztests (Anhang 1.10 Notizen zur Schulleiterin, S. 1:22-1:23), wodurch meine Rollenbeschreibung bzw. Position in der Schulhierarchie immer wieder verschwamm und ich im Laufe meiner Forschung nicht nur als Person wahrgenommen wurde, die kurzfristig Aufgaben übernehmen kann, sondern sukzessive zur Kolleg:in wurde. Um einem *going native* vorzubeugen (Girtler, 2001), habe ich diesen Prozess ebenfalls dokumentiert (Anhang 1.18 Selbstbetrachtung, S. 1:38-1:39) und die Beobachtungsnotizen gerade zu Beginn, als noch alles sehr neu war, sehr intensiv geführt.

2.3.2 Protokolle

Alle Protokolle befinden sich im ersten Kapitel des Anhangs (S. 1:1-1:51). Dieser ist unter https://t1p.de/stex_weinau ausschließlich digital einsehbar. Sie wurden zumeist am selben oder am Tag darauf verfasst. Dabei können sie selbstverständlich nicht alle Eindrücke wiedergeben, stattdessen habe ich mich zumeist auf ein bis zwei Situation pro Tag fokussiert. Im Zentrum meiner Beobachtung stehen dabei, die in 1.6 erarbeiteten

Faktoren, weshalb diese in verkürzter Form auch in der Protokollvorlage (Anhang Vorlage, S. 1:1) vorhanden sind und die zugehörigen Aspekte fett markiert wurden²⁹.

Ebenso finden sich in der Protokollvorlage Beobachtungshinweise, die ich den Ausführungen Girtlers (2001) entlehnt habe. Diese wurden ich nicht immer vollends einbezogen, sie dienten jedoch als Impulse für die Selbst- und Situationsreflexion:

So habe ich versucht während meiner Beobachtung zu erfassen, wer aktiv an der Situation teilnimmt, wer passiv bleibt und welcher Einfluss durch den Kontext (Raum, Zeit...) geschieht (exemplarisch Anhang 1.14 Schulgang Toleranztunnel, S. 1:31).

Darüber hinaus stellt Girtler (2001) den Anspruch, die Handlungsstrategien und - intentionen der Akteur:innen zu analysieren und zu reflektieren (selbstverständlich stets unter der Reflexion des eigenen Blicks) und zu ergründen, unter welchen inneren wie äußeren Zwängen diese ggf. stehen (exemplarisch Anhang 1.21 Gespräch Markus Fischer³⁰, S. 1:43-1:44).

Zuletzt soll ein Augenmerk auf die Regelmäßigkeit einer Situation gelegt werden, d. h. der Frage, ob eine Situation besonders ist oder regelmäßig so stattfindet und, damit einhergehend, ob es sich um eine Störung handelt, in der bspw. Gesagtes und gleichzeitige Handlungen nicht übereinstimmen oder von Gesprächsteilnehmenden anders reagiert wird, als erwartet (Girtler, 2001) (exemplarisch Anhang 1.10 Notizen zur Schulleiterin, S. 1:22-1:23).

2.4 Phase 2: Sättigung und Differenzierung der Hypothesen

2.4.1 Leitfadengestützte Interviews

2.4.1.1 Interviewpartner:innen

Zur Sättigung der freien, teilnehmenden Beobachtung wurden Interviews mit vier Lehrer:innen, der Schulsozialarbeitenden, zwei Schüler:innen sowie der Schulleiterin geführt. Alle zugehörigen Interviewtranskripte sowie digitalisierte Netzwerkkarten (siehe 2.4.2) befinden sich im vierten Kapitel des Anhangs (S. 4:1-4:104).

²⁹ Eine Ausnahme bildet das Protokoll zum Vorgespräch mit der Schulleiterin, welches zu einem Zeitpunkt verfasst wurde, als die Vorlage noch nicht existierte, weshalb es als nulltes Protokoll geführt wird.

³⁰ Dabei handelt es sich um ein Pseudonym. Die ausführliche Darlegung meiner Anonymisierungs- und Pseudonymisierungsregeln findet sich unter 2.5.1.

Die Wahl der Interviewpartner:innen war dabei von dem Ziel bestimmt, ein möglichst breites Spektrum abzubilden: Die Akteur:innen sollten aus verschiedenen Bereichen der Schulgemeinschaft stammen (Statusgruppendifferenzierung) und in unterschiedlicher Weise zur Schulentwicklungskapazität beitragen können bzw. wollen (verschiedene Kapazitätsausprägungen).

Da in meiner Beobachtungsphase bereits absehbar war, dass die Schulentwicklung maßgeblich durch das Lehrer:innenkollegium bestimmt wird, habe ich mich dazu entschlossen vier Lehrer:innen als Interviewpartner:innen zu wählen, die jedoch durch ihr Alter, ihr Geschlecht, ihre Fächer sowie ihre Herkunft eine gewisse Diversität abbilden. Bei den Schüler:innen habe ich versucht mit der stellvertretenden Schülersprecher:in sowie einem Schüler der neunten Hauptschulklasse ebenso in Bezug auf Geschlecht und Eingebundenheit in Entscheidungsprozesse zu diversifizieren. Als externe Personen hätte ich neben Maria Berger sehr gern auch Jana Rolf interviewt, die sowohl Elternteil wie AG-Leitende ist (Anhang 1.8 Ganztagsangebote, S. 1:16-1:20). Allerdings teilte sie mir mit, dass

sie mir eigentlich gern ein Interview geben [würde], [sie] wüsste aber nicht, wann sie das in ihren übervollen Zeitplan einpassen sollte. Sie pendelt eigentlich nur zwischen Schwimmbad und zu Hause. (Anhang 1.8 Ganztagsangebote, S. 1:20)

Ich schloss die Feldnotiz folglich mit der Aussage:

Selbstverständlich akzeptiere ich dies und bin doch etwas frustriert darüber, dass offensichtlich genau an diesen Stellen Perspektiven verloren gehen. (Anhang 1.8 Ganztagsangebote, S. 1:20)

2.4.1.2 *Prämissen der Interviewführung*

Der größte Fehler qualitativer Interviewdurchführung liegt darin, zu viel vorzugeben und abzufragen sowie in einer Haltung, bestätigt bekommen zu wollen, was man schon weiß. Prüfstein für Offenheit ist daher die Frage, ob die Interviewten in einer für die Interviewenden unerwarteten und mit ihrem Deutungssystem inkompatiblen Weise – aber mit ihrer eigenen Logik – antworten oder erzählen können. (Helfferich, 2019, S. 672)

Mit diesem Zitat ist eine der wichtigsten und indirekt bereits angesprochenen Prämissen eines qualitativen (leitfadengestützten) Interviews gesetzt: Den Interviewten muss mit einer „hingebungsvollen Offenheit“ (Bourdieu, 2008, S. 399) begegnet werden, denn nur so kann sichergestellt werden, „dass das erhobene, abgebildet und ‚verstanden‘ [...] wird, was erfasst werden soll“ (Helfferich, 2019, S. 683) – d. h. die *Validität* des Interviews. Darüber hinaus ist „die *Kontextgebundenheit der erzeugten Texte* nicht hintergebar“ (Helfferich, 2019, S. 683, Markierung aus dem Original). Das bedeutet zum einen, dass es unmöglich ist, bei einem zweiten Interview, auch wenn es sich dabei um den/dieselbe Interviewpartner:in handelt, dieselben Ergebnisse zu erzielen (*Reliabilität*). Zum anderen kann bei einem Interview nur von bedingter *Objektivität* gesprochen werden, da

„unwillkürlich durch dieses Eindringen und Sicheinmischen“ (Bourdieu, 2008, S. 394) Effekte entstehen, die nur schwer kontrollierbar sind. Der aus der quantitativen Forschung entlehnte Kriterienkatalog kann daher nur als Orientierung dienen. Zwar existieren alternative Kriterienkataloge für die qualitative Sozialforschung (exemplarisch Steinke, 1999). Letztlich können aber auch diese zu „gut gemeinten Absichtserklärungen“ (Flick, 2005, S. 199) verkommen, wenn sie nicht den Ethos des Forschenden integrieren, der stets Machtrelationen, äußere Zwänge (z. B. Ort, Zeit) oder andere Auffälligkeiten (siehe Aufmerksamkeitskriterien 2.3.2) reflektiert. Man kann es daher als sehr ernst gemeinte Aufforderung lesen, wenn Girtler (2001) schreibt, dass das „einzige Kontrollmittel [...] im Forscher selbst [liegt], dessen Sorgfalt ihn daran hindern soll, vermeidbare Verzerrungen“ (S. 62) hinzunehmen.

Mit dieser Selbstreflexion geht stets die Betrachtung von Hierarchien einher. Dazu schreibt Bourdieu (2008), der:die Forschende

muß [sic] sich also zunächst einen Eindruck davon verschaffen [...], wie er vom Befragten verstanden und interpretiert wird, [...] um die daraus entstehenden Verzerrungen [zu] mindern oder um zumindest verstehen zu können, was gesagt werden kann und was nicht. Es geht also darum, die Zensur zu begreifen, die bewirkt, daß bestimmte Dinge nicht gesagt werden, und die Beweggründe dafür zu erkennen, daß andere betont werden. (S. 394f.)

Hierbei wird die Asymmetrie, so Bourdieu (2008), durch ungleiches (kulturelles) Kapitalvolumen, insbesondere wenn ein Übergewicht auf Seiten der Forschenden existiert, weiter verstärkt.

Diese Dynamik wurde insbesondere bei Interviewpartner:innen aus verschiedenen Statusgruppen (Schüler:innen, Schulleitung...) deutlich, wie ich Kapitel 3 ausführlich darlegen werde. Bourdieu (2008) geht dabei so weit, dass Forschende bzw. Interviewpartner:innen aus Bekannten bzw. ähnlichen Personenkreisen gesucht werden sollen (z. B. Schüler:innen befragen Schüler:innen), um gesellschaftliche Nähe herzustellen. Allerdings, so räumt er selbst ein, kann es bei zum großen gegenseitigen Vorverständnis auch dazu kommen, dass relevante Inhalte nicht mehr expliziert werden und folglich ebenso ungreifbar für die Auswertung bleiben. Girtler (2001) führt zudem an, dass dieser Problematik neben ständiger Reflexion begegnet werden kann, indem zusätzlich zu direkten Gesprächen mit den Forschenden auch Diskussionen zwischen Gruppenmitgliedern beigewohnt wird. Während ich Letzteres in meiner Feldforschung integrierte, versuche ich die ständige Reflexion mit Beobachtungsprotokollen zu den ersten Interviews (Anhang 1.19 Erstes Interview; 1.20 Interview Ewa Lewandowska) sowie einer eigenständigen Reflexionsannotation (siehe 2.5.2) zu gewährleisten.

Zuletzt sei jedoch darauf hingewiesen, dass der Spagat aus Leitfadenbefolgung (zur Sicherstellung der Vergleichbarkeit), Offenheit und der Vermittlung des Gefühls von Verstehen und Vertrautheit³¹ zwar mein Ziel war, ich an dieser Herausforderung jedoch mehrmals scheiterte.

2.4.2 Qualitative, egozentrierte Soziale Netzwerkanalyse

Innerhalb der Interviews sollen qualitative, egozentrierte Soziale Netzwerkanalysen als Stimulus eingesetzt werden. Diese tragen dazu bei, die Interviews untereinander zu verknüpfen und überindividuelle Strukturen zu identifizieren, denn ein

[w]ichtiger Grundgedanke in der Netzwerkforschung ist [...], dass nicht nur die Position eines Individuums innerhalb eines sozialen Netzwerks identifiziert werden kann, sondern durch Offenlegung der Strukturen eines Netzwerks auch die Möglichkeiten für Kontaktfähigkeit, Einfluss und Möglichkeiten der Kontrolle innerhalb von Netzwerken analysiert werden können. (Vonneilich, 2020, S. 42)

Darüber hinaus ist dieser Ansatz, wie bereits angesprochen anschlussfähig an die aktuelle Forschung der Schulentwicklungskapazität. So argumentiert Maag Merki (2017) nicht nur für das Potential dieser Methode, sondern wendet sie mit ihren Kolleg:innen gleichsam innerhalb der SIC-Studie an (Wullschleger et al., 2023). Innovativ ist dabei insbesondere der Fokus auf direkte Interaktionen, der in den bisherigen (quantitativen) Ansätzen durch zu allgemeine Fragebögen vernachlässigt wurde (Wullschleger et al., 2023).

Zugleich ist anzumerken, dass die von Wullschleger et al. (2023) angewandte Soziale Netzwerkanalyse sich auf eine rein quantitative Erhebung bezieht, die als Standardmethode innerhalb der Netzwerkforschung angesehen werden kann. Mit dieser können Gesamtnetzwerke mit Hilfe von Namensgeneratoren³² eines abgesteckten Bereiches (bspw. einer Schule) erhoben werden und mittels statistischer Berechnungen (bzgl. der Dichte, der Reziprozität oder Zentralität der Akteur:innen) ausgewertet werden. Diese Aussagen sind in Kombination mit qualitativen Interviews sehr spannend, können jedoch aufgrund des Umfangs dieser Arbeit nicht in das Forschungsdesign integriert werden.

³¹ Wie es Bourdieu (2008) in folgendem Zitat vom Forschenden einfordert: Auch wenn der Soziologe von seinem Interviewpartner gesellschaftlich noch so weit entfernt ist, kann er ihm dennoch das Gefühl geben, mit gutem Recht das zu sein, was er ist, wenn er ihm durch seinen Tonfall und vor allem durch den Inhalt seiner Fragen vermittelt, daß er sich gedanklich in ihn hineinversetzen kann, ohne jedoch dabei so zu tun, als bestehe die gesellschaftliche Distanz zwischen ihnen nicht [...]. (S. 398)

³² Namensgeneratoren sind ebenfalls Fragebögen: Wullschleger et al. (2023) arbeiteten dabei bspw. mit der Frage, mit wem die Lehrer:innen neue Ideen explorierten. Diese sind jedoch (meistens) bereits mit einer Liste von Namen, aus denen die Befragten auswählen können, unterlegt und grenzen das Netzwerk so entsprechend ein (Gamper, 2020a).

Zudem gibt es ein paar entscheidende Vorteile qualitativer egozentrierter Netzwerkanalysen: So beschreibt *egozentriert* (im Gegensatz zum Gesamtnetzwerk) den Ausgangspunkt des Netzwerks, d. h. die interviewte Person (Ego) steht in der Mitte der *Netzwerkkarte* und sortiert um sich herum entsprechende Kontakte (Alteri) (Straus, 2010). Diese kann sie – im Gegensatz zum quantitativen Ansatz – frei benennen, weshalb Gamper (2020a) das Einsatzgebiet der egozentrierten Netzwerkforschung an den Stellen verortet, an denen

die Beziehungen nicht nur zwischen Akteuren in einem bestimmten vordefinierten Raum analysiert werden sollen, sondern wenn das Interesse darüber hinaus reicht. Hier wird zwar das fokale Ego [...] ausgewählt, welche Personen (Alteri) von Ego genannt werden, ist jedoch offen und wird nicht vorgegeben. Gut geeignet ist das Verfahren besonders, wenn man eine bestimmte Gruppe in den Fokus stellt und deren allgemeine Einbettung in das soziale Umfeld betrachten möchte, ohne dieses zuvor definiert zu haben. (S. 116)

Das ist aus zwei Gründen für das Forschungsvorhaben von Bedeutung: Einerseits lässt sich damit analysieren, inwiefern außerschulische Partner:innen einbezogen werden (siehe 3.3.3). Andererseits können von einzelnen Interviewpartner:innen ausgehend Weitere bestimmt und strukturell eingeordnet werden. Letzteres ist jedoch nur bei einem gestaffelten Forschungsprozess möglich, der im Rahmen dieser Arbeit aufgrund der begrenzten Zeit nicht möglich war.

Neben den Vorteilen der Egozentriertheit³³ hat die qualitative Erhebung weitere positive Implikationen, obgleich sich diese – das sei bereits an dieser Stelle vorweggenommen – mit einem qualitativen Interview überlappen bzw. allenfalls ergänzend wirken: Dabei wird die befragte Person innerhalb einer qualitativen Netzwerkanalyse nach ihrer:seiner subjektiven Sicht auf die Akteur:innen des Netzwerks und die Bedeutung der Beziehungen zu diesen gefragt, sodass

sogenannt[e] ‚stories‘ (Beschreibungen bzw. Sinndeutungen) [entstehen], die es ermöglichen, Ereignisse so zu strukturieren, dass sie als Teil einer Beziehungsgeschichte fungieren, welche den subjektiv-sozialen ‚Sinn‘ der Beziehung beinhaltet. (Gamper, 2020a, S. 123)

Dadurch entsteht ein „systematischeres und vollständigeres Bild der Netzwerkkontakte“ (Straus, 2010, S. 533), was mithin auch die Interviews entscheidend bereichert, denn die manuell erstellten Netzwerkkarten dienen als geeignete Visualisierung, die den geteilten Reflexionsprozess von Interviewperson und Forscher:in anregen kann (Straus, 2010).

³³ Auch wenn egozentrierte Soziale Netzwerkanalysen auch quantitativ und Gesamtnetze qualitativ erhoben werden könnten, passiert dies in der Praxis aus forschungspraktischen Gründen sehr selten, da der Aufwand bei einer qualitativen Erhebung eines Gesamtnetzwerkes kaum zu rechtfertigen ist und eine quantitative egozentrierte Soziale Netzwerkanalyse wiederum die Frage offenlässt, weshalb nicht weitergehende, dichtere Beschreibungen eingefordert wurden.

Das beinhaltet neben daraus resultierenden Fragen theoretisch die Verschiebung von Alteri im Rahmen des Interviews, was den Forschenden wiederum Einsicht in Netzwerkdynamiken gewähren kann (Hollstein, 2010). Allerdings muss dabei reflektiert werden, dass am Ende dennoch ein Momentanzustand des Netzwerks abgebildet wird, gegen den eine Interviewpartnerin berechtigten Einwand erhob³⁴.

Um Soziale Netzwerke bzw. Netzwerkkarten zu beschreiben, werden in der Forschung diverse Begriffe eingeführt, die im Folgenden kurz vorgestellt und in Hinblick auf deren Potentialität zur Ermittlung der Schulentwicklungskapazität eingeordnet werden.

Die Beziehungen vom Ego zu den Alteri und zwischen den Alteri, insofern diese erfragt werden, sind nicht alle gleich und können gerade innerhalb einer qualitativen Erhebung entsprechend differenziert werden.

Eine simple Beschreibungsmöglichkeit bietet dabei das Modell der *starken* und *schwachen Kanten*. Starke Kanten zwischen zwei Akteur:innen deuten dabei auf Beziehungen mit „Reziprozität, hohe[r] Kontaktintensität, hohe[r] Intimität und Emotion sowie Vertrauen“ (Gamper, 2020b, S. 53). Beim Konzept der *Reziprozität*, die Gamper (2020b) als „Prinzip der Gegenseitigkeit“ (S. 57) beschreibt, nimmt im Verlauf des Artikels selbst Bezug zum Mauss'schen Gabeparadigma und schließt damit an Kapitel 1.3 dieser Arbeit an. Ebenso lassen sich die anderen Merkmale starker Kanten (Unterstützung, gegenseitige Anerkennung...) in die Ausführungen von 1.3 einordnen, sodass man bei vielen starken Kanten bedenkenlos von einer hohen interpersonalen Kapazität sprechen kann.

Allerdings haben die schwachen Kanten, die als lose Beziehungen mit geringer Kontaktfrequenz und Intimität typisiert werden können, eine Funktion:

Sie ermöglichen einen Zugang zu neuen Informationen und Ressourcen, die nicht aus dem sozialen Nahbereich kommen, da diese, anders als starke Beziehungen, Brücken in andere Subgraphen schlagen. (Gamper, 2020b, S. 53)

Diese Funktion kann *strukturellen Löchern* entgegenwirken und für einen Kommunikationswege zwischen verschiedenen *Cliquen* offenhalten.

Strukturelle Löcher sind dabei eben jene fehlenden Beziehungen, die zwei Subgraphen voneinander trennen und damit den Kommunikations- und Ressourcenfluss zwischen diesen einschränken.

³⁴ Vgl. Anhang Interview Ewa Lewandowska, S. 4:19

Dies kann zum einen aus organisationalen Beschränkungen emergieren, wenn bspw. Lehrer:innen eines Faches (Schuster et al., 2021) oder einer Klassenstufe (Moolenaar, Daly, Slegers et al., 2014) starke Kanten zwischen einander haben und netzwerktheoretisch eine *Clique* bilden, es jedoch keine Broker:innen zwischen den verschiedenen Klassenstufen bzw. Fächern gibt.

Ähnliche Effekte sind bei unterschiedlichen Statusgruppen wahrscheinlich, da hier neben den fehlenden organisationalen Strukturen noch personale Effekte einwirken. Diese werden in der Netzwerktheorie als *Homophilieeffekte* bezeichnet und beschreiben die Tendenz von Menschen Beziehungen zu Personen aufzubauen, die ihnen ähnlich sind (Gamper, 2020b).

Weitere personale Effekte, wie bspw. die Tendenz von Frauen mehr Beziehungen zu initiieren als Männer oder die verringerte Kontaktbereitschaft älterer Menschen (Moolenaar, Daly, Slegers et al., 2014), konnte in der aktuelleren Studie von Wullschleger et al. (2023) nicht nachgewiesen werden. Dennoch haben derartige habitusprägende Eigenschaften, wie das zugeschriebene Geschlecht, selbstverständlich einen Einfluss auf das Soziale Netzwerk (siehe 1.4) und müssen bei Erhebung entsprechend erfragt und berücksichtigt werden.

2.4.3 Der Leitfaden

Der Leitfaden befindet sich im zweiten Kapitel des Anhangs (S. 2:1-2:21). Dabei wurden aufgrund des statusgruppendifferenzierten Forschungsansatzes vier gruppenspezifische Leitfäden erstellt. Dabei konnte leider nur der Schüler:innen-Leitfaden einem Pre-Test unterzogen werden, weil ich für die anderen Statusgruppen keine anderen Personen im Vorfeld akquirieren konnte, weshalb es gerade bei dem Leitfaden für Lehrende in Praxis einige Anpassungen gab.

Dabei habe ich mich für das Design an Helfferich (2019) orientiert: In der ersten Spalte ist so eine möglichst offene Erzählaufforderung, in der zweiten Spalte sind die Aspekte zu finden, die ich gern thematisieren würde und die ggf. nochmal nachgefragt werden und in der dritten Spalte finden sich die Operationalisierungen wieder (siehe Abbildung 2), die für das Forschungsanliegen entscheidend sind und folglich den Aufbau des Leitfadens mitbestimmen haben.

Der Einstieg eines Interviews sollte so Fietz und Friedrichs (2019) einfache Fakt- bzw. Einstellungsfragen enthalten, welche die Nervosität abbauen und ohne viel Vorwissen zu beantworten sind. Überdies sollte jedoch der Bezug zum Forschungsanliegen

ersichtlich sein. Infolgedessen habe ich mich dazu entschlossen, nach einer kurzen Begrüßung und Erklärung des Interviewsettings i. d. R.³⁵ mit einer Frage zur Lernerfahrung zu starten, so frage ich, ob die Person gerne lerne (bei Schüler:innen) bzw. ob sie gute Bedingungen habe, um Lernerfahrungen zu ermöglichen (bei Lehrer:innen). Diese Frage stellte sich für viele Interviewpartner:innen leider als sehr herausfordernd dar (exemplarisch Anhang 1.19 Erstes Interview, S. 1:40), obgleich sie mir in der Vorbereitung als einfach wie unzweideutig erschien und damit den Qualitätskriterien nach Porst (2019) entspricht, ohne das letztliche Ziel von Schulentwicklung, die Verbesserung der Lernqualität aller Schüler:innen (siehe 1.1), aus den Augen zu verlieren. Die Schwierigkeit mag dabei an der Offenheit des Frageimpulses liegen, da insbesondere die Frage für die Lehrpersonen („Wie sind deine Bedingungen, um deinen Schüler:innen eine gute Lernerfahrung zu ermöglichen?“) bereits über eine einfache Fakt- und Einstellungsfrage hinausreicht.

Zudem erfüllte sich in den meisten Interviews nur schwerlich der Plan mittels dieses offenen Impulses Zugang zu den personalen Kapazitäten der jeweiligen Interviewpartner:innen erhalten, indem nachgefragt wird, warum die Person gern lerne bzw. gute/schlechte Bedingungen hätte. Das lag vermutlich einerseits an dem zu offenem Impuls; andererseits war ich möglicherweise auch in meiner Interviewführung an einigen Stellen zu vorsichtig, wie folgende Beobachtungsnotiz verrät:

Ich merke an mir zugleich jedoch ein Hemmnis tiefergehende private Fragen zu stellen, die mir möglicherweise noch mehr Aufschluss geben könnten. Es kommt mir jedoch zu Teilen übergreifend vor, nach der Care-Verteilung in ihrer Familie zu fragen oder nach Kollegen, die die Schulleiterin negativer bewerten (wie sie es andeutet). So frage ich an einigen Stellen lieber offener nochmal nach, ob es möglicherweise noch etwas zu ergänzen gebe, erreiche damit aber vielleicht weniger Tiefe, als möglich gewesen wäre. (Anhang 1.19, S. 1:40)

Dem folgt eine hypothetische Frage, bei der die Interviewten persönliche Verbesserungsvorschläge für die Lernqualität mitteilen sollen. Dabei ist mir bewusst, dass hypothetische Fragen häufig herausfordernd für Interviewteilnehmer:innen sind (Porst, 2019). Allerdings räumt Porst (2019) ein, hypothetische Fragen besäßen dann eine Berechtigung, wenn man davon ausgehen könne, dass sich die Interviewten bereits mit diesem Thema auseinandergesetzt hätten. In Anbetracht der Tatsache, dass es sich um das alltägliche Umfeld der Befragten handelt, ist dies anzunehmen und spiegelt sich auch an den vielfältigen Ideen wieder, die die Personen in den Interviews entwickelten.

³⁵ Eine Ausnahme bildet die Schulleitung, wie ich im späteren Verlauf des Kapitels noch darlegen werde. Für externe Person habe ich zudem eine Einordnung bzgl. des Bezugs zur Schule vorangestellt, um deren Funktion für die Schule(ntwicklung) besser zu verstehen.

Einer der Verbesserungsvorschläge dient sodann als Einstieg für die Soziale Netzwerkanalyse: Anhand des von ihnen erdachten Vorschlags sollen die Befragten erfassen³⁶, wer sie in der Umsetzung des Projekts unterstützen würde (grüne Zettel), wer sie behindern könnte (rote Zettel) und wer dem Projekt neutral gegenüberstehen könnte (gelbe Zettel). Anschließend sollen sie diese auf einer Netzwerkkarte³⁷ einordnen und die Beziehungen und Abhängigkeiten zwischen den Akteuren kennzeichnen. Auch hier wird es in den meisten Fällen ein hypothetisches Anliegen sein³⁸. Allerdings handelt es sich um eine konkrete Idee der Befragten, die zudem schrittweise und unter Hinzuziehung eines Beispiels (Schneewittchen will Königin werden, siehe Anhang) erarbeitet wird. Überdies kann so sehr leicht die Möglichkeit eröffnet werden, bisher unsichtbaren Ideen und Sichtweisen Raum zu geben.

Wie in jeder *qualitativen* Sozialen Netzwerkanalyse geht es dabei nicht nur um die Generierung von Personen und Beziehungen, sondern auch um die Erhebung der unterliegenden Geschichten (siehe 2.4.2). Dafür sollen die Interviewten stets die Position, wie auch die Beziehungen zwischen den Personen explizieren. Dadurch können Zusammenhänge zwischen interpersonellen, organisationalen wie personalen Kapazitäten hergestellt werden. Die gewonnenen Informationen werden hierbei inhaltlich andere Aspekte betonen, als es ein klassisches Interview könnte, da der Stimulus der Netzwerkkarte die Interviewten unterstützt, sich deren Eingebundenheit im Netz, also das *bigger picture*, zu verdeutlichen.

Im letzten Teil des Interviews fokussiere ich nochmals explizit auf die Schulleitung. Da es sich um eine hierarchische Abhängigkeitsbeziehung handelt, bedarf dieses Thema besonderer Sensibilität und ist daher etwas später im Leitfaden verortet. Dabei soll die Schulleitung in die Netzwerkkarte, so sie dort nicht schon ist, eingeordnet werden. Anschließend wird das Verhalten der Schulleitung mit der Frage, ob die Schulleitung immer so handle oder ob das (hypothetische) Projekt eine Besonderheit darstelle, versuchsweise generalisiert, um mehr über die Wahrnehmung des Schulleiter:innenhandelns zu erfahren.

Beim Interview mit der Schulleitung selbst wird dieser Schulleitungsblock stark adaptiert und zwar nicht nur bzgl. des Inhalts sondern auch dessen Positionierung: Dieser steht, anstelle des Abschnitts zu den Lernerfahrungen, zu Beginn. So kann ich das Interview

³⁶ Jede Person wird auf einen entsprechenden Klebezettel geschrieben.

³⁷ Die Vorlage für die Netzwerkkarte ist im Anhang (S. 2:22) zu finden.

³⁸ Obgleich nicht ausgeschlossen ist, dass die Personen eine aktuelle Schulentwicklungsmaßnahme wählen, insofern sie in einer solchen beteiligt sind.

mit der Frage initiieren, welche Umstände dazu geführt haben, dass die Position der Schulleitung übernommen wurde. Da es sich bei der Schulleitung, um einen Hauptfaktor gelingender Schulentwicklung handelt, ist der Bezug zur Forschungsfrage offensichtlich. Gleichzeitig wird die:der Schulleiter:in nicht unmittelbar mit der Frage nach der Größe und Ausschöpfung ihrer:seiner Handlungsspielräume (bzgl. der Ermöglichung guter Lernerfahrungen) konfrontiert. Zudem bietet sich so eine bessere Überleitung zur sozialen Herkunft bzw. der Bildungsbiografie der Schulleiter:in als mit der Frage bzgl. der Lernerfahrungen.

Dass die Bildungsbiografie mit der Frage zur Ermöglichung von Lernerfahrungen v. a. bei den Lehrer:innen und Externen nicht immer expliziert wird, hatte ich bereits angenommen und mir daher vorbehalten nach dieser mittels der Frage, wie sie dazu gekommen seien Lehrer:in zu werden, im letzten Teil zu kommen. Diesen Impuls habe ich in allen Interviews genutzt und in der Praxis zumeist mit der Frage, was war deine Motivation Lehrer:in zu werden und was ist deine heutige Motivation, adaptiert.

2.5 Phase 3: Auswertung und Verknüpfung der Daten mittels qualitativer Inhaltsanalyse

2.5.1 Datenaufbereitung

Zur Datenaufbereitung wurden alle Namen pseudonymisiert und konkrete Daten (z. B. Orte, Zeitpunkte) anonymisiert. Dazu zählen ebenso das konkrete Interviewdatum sowie der tatsächliche Ort der Schule. Allerdings wurde darauf geachtet, dass es möglichst wenige Verzerrungen gibt und möglichst viele Informationen enthalten bleiben: So wurde bspw. die Chronologie der Daten erhalten und Orte, wie bspw. die konkrete Stadt der Schule, wurden in allgemeinere Regionen (Schule in Ostsachsen überführt). Ebenso wurde Geschlecht und Nationalität bei der Benennung der Pseudonyme berücksichtigt.

Dennoch gehen sowohl mit der Anonymisierung als auch mit der Transkription selbstverständlich „Informationsverluste“ (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 163) einher. Diese versuche ich zum einen mit exemplarisch geführten Feldnotizen zur Interviewsituation (Anhang 1.19 Erstes Interview; 1.20 Interview Ewa Lewandowska, S. 1:39-1:43) sowie eindeutigen Transkriptions- bzw. Anonymisierungsregeln aufzufangen.

Die Transkriptions- bzw. Anonymisierungsregeln orientieren sich dabei stark, teils sogar wortwörtlich an den von Kuckartz und Rädiker (2022) Vorgestellten und zeugen so von entsprechender Qualität:

- Alle Namen und Daten werden sowohl in den Interviews wie auch in den Netzwerkkarten soweit möglich anonymisiert:
 - Zeitpunkte werden von genauen Zeitpunkten in Aussagen, wie „letzten Sommer“ oder „vor wenigen Wochen“ überführt.
 - Absätze der interviewenden Person werden durch „I:“ gekennzeichnet
 - Absätze der befragten Person werden mit den Anfangsbuchstaben ihrer Pseudonyme gekennzeichnet, z. B. „AS“ für „Anja Schneider“
 - Bei einem Sprechwechsel wird vor den Absatz das entsprechende Kürzel geschrieben.
- Da Dialekte für die Forschungsfrage eine untergeordnete Rolle spielen, werden die Interviews wörtlich transkribiert, d. h. vorhandene Dialekte werden nicht mit transkribiert, sondern möglichst genau in Hochdeutsch übersetzt. So kann auch die Durchsuchbarkeit der Texte sichergestellt werden.
- Die Sprache wird leicht geglättet, das heißt an das Schriftdeutsch angenähert (z. B. aus „Er hatte noch so’n Buch genannt“ → „Er hatte noch so ein Buch genannt“). Allerdings wird die Wortstellung, auch bei grammatischen Fehlern beibehalten.
- Lange Pausen werden durch in Klammern gesetzte Auslassungspunkte „(...)“ markiert.
- Besonders betonte Begriffe werden durch Unterstreichungen gekennzeichnet.
- Sehr lautes Sprechen wird durch Schreiben in Großschrift kenntlich gemacht.
- Zustimmungende bzw. bestätigende Lautäußerungen („mhm“, „aha“ etc.) werden nicht mit transkribiert, sofern sie den Redefluss der sprechenden Person nicht unterbrechen oder als direkte Antwort auf eine Frage zu verstehen sind.
- Fülllaute wie „ähm“ werden nur transkribiert, wenn ihnen eine inhaltliche Bedeutung zugemessen wird.
- Lautäußerungen und Handlungen werden in einfachen Klammern notiert, z. B. „(lacht)“, „(schreibt „Herr Klein“ auf grünen Zettel)“ und Ähnliches.
- Unverständliche Wörter und Passagen werden durch „(unv.)“ kenntlich gemacht. Wörter und Passagen, bei denen der Wortlaut nur vermutet wird, werden eingeklammert und am Ende mit einem Fragezeichen versehen, z. B. „(Kobold?)“.
- Ergänzungen im Transkript, die der besseren Verständlichkeit dienen werden mit eckigen Klammern gekennzeichnet, z. B. „[ich habe] das nicht erlebt“ oder „weil diese Stadt [Name der Stadt wurde anonymisiert] meine Partnerstadt war“.

(S. 164f., mit eigenen Anpassungen und Ergänzungen)

Die Transkriptionen wurden dabei, ebenso wie die Interviews, von mir selbst ungefähr eine Woche nach der Aufzeichnung durchgeführt. Daher ist mir Interviewsituation noch sehr gewahr gewesen und ich habe nicht verbalisierte Handlungen, wie etwa das Aufschreiben von Namen für die Netzwerkkarte, in den meisten Fällen rekapitulieren können. Um mehr Aufmerksamkeit auf Feinheiten (Betonungen, Pausen...) zu richten und gleichzeitig effizient arbeiten zu können, habe ich zudem ein automatisch erstelltes Vortranskript (Open AI, 2022) benutzt, das ich anschließend wortwörtlich mit der Aufzeichnung überprüft und angepasst habe. Die Aufzeichnungen werden aufgrund der zugesicherten Anonymisierung dabei spätestens zum 31.12.2024 gelöscht. Sie stehen so

bis zum Ende der Forschungszeit für mögliche Unklarheiten in der Auswertung zur Verfügung³⁹.

Nach der Aufbereitung der Daten sind diese in QCAmap (Mayring, 2020) überführt wurden. Es handelt sich dabei um ein kostenloses von v. a. Psycholog:innen entwickeltes Online-Tool zur qualitativen Inhaltsanalyse, mit welchem sowohl Texte wie Bilder (was für die Netzwerkkarten entscheidend ist) induktiv und deduktiv codiert werden können.

2.5.2 Datenauswertung

Durch die bereits bestehende Analyse theoretischer Kategorien liegt die Entscheidung einer deduktiv-induktiven Vorgehensweise nah, da ich so auf die bereits bestehenden „[t]heoretischen Kategorien“ (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 56) zurückgreifen kann und sie „dann direkt am Material präzisiert, modifiziert und differenziert“ (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 85) werden können.

Zudem wähle ich bewusst große Coding Units (mindestens Sätze, eher Absätze), um diese in der fünften Phase des Auswertungsprozesses nochmal bzgl. möglicher Verzerrungen reflektieren zu können.

In Anlehnung an den Ablauf einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) ist für Auswertung folgendes sechsschrittige Vorgehen geplant:

1. Formulierung deduktiver Kategorien

Noch bevor sich dem Datenmaterial genähert wurde, entstand ein erster Entwurf deduktiver Kategoriendefinitionen, der sich an dem Vorbild von Kuckartz und Rädiker (2022) orientierte:

Eine Kategoriendefinition muss mindestens die Bezeichnung der Kategorie und eine inhaltliche Beschreibung beinhalten. Darüber hinaus ist es sehr nützlich, wenn konkrete Beispiele und Abgrenzungen zu benachbarten Kategorien enthalten sind. Bei der Anwendung der Kategorien sollten konkrete Beispiele aus den Daten ergänzt werden. Eine wichtige Aufgabe deduktiver Kategorienbildung besteht in der möglichst präzisen Formulierung der Kategoriendefinitionen, und zwar so, dass die Kategorien sich nicht überschneiden. Ferner besteht die Forderung nach Vollständigkeit der Kategorien [...]; zumindest muss durch eine Restekategorie [...] die Möglichkeit bestehen, das Material vollständig zuzuordnen. In der Methodenliteratur lautet deshalb die Anforderung an Kategorien bei deduktiver Kategorienbildung auch häufig Kategorien sollen disjunkt und erschöpfend sein. (S. 75f.)

³⁹ Dieser Zugang gilt aus Anonymitätsgründen jedoch nur für mich. Eine Veröffentlichung ist nicht möglich.

Dabei bildeten

- Interpersonal: Symbolische Gabzyklen, Diabolische Gabzyklen, Moment der Unbedingtheit, Resonanzerfahrungen, Selbstwirksamkeitserwartung
- Personal: Ungeteilte Erfahrungshintergründe bzw. Habitusdistanz, Informationen zur Bildungsbiographie/Habitusentstehung, Reflexionsfähigkeit, Stressbelastung durch Zeitmangel
- Organisational: Unterstützende Strukturen, Ressourcen und Systeme, Salienz bestehender Strukturen, Stakeholder Involvement, Schulleitung – Management, Schulleitung – Führung, Schulleitung – Macht, Schulleitung – Herrschaft

die Ausgangskategorien für die interpersonale, personale bzw. organisationale Kapazität, die dem ersten Kapitel entlehnt sind. Diese wurden innerhalb des Forschungsprozess jedoch stark überarbeitet, wobei sich die finalen Kategorien und ihre jeweiligen Definitionen im Anhang (S. 6:1-6:8) befinden und deren Entstehungsprozess innerhalb des Ergebnisteils dargestellt wird.

2. Initiierende Text- bzw. Netzwerkkartenarbeit und erster Textdurchlauf

In dieser Phase ging es vorrangig darum, sich mit den erhobenen Daten vertraut zu machen und die Kategorien in einem ersten Textdurchlauf näher zu spezifizieren. Da ich die Interviews und Netzwerkkarten selbst erhob und die Beobachtungsprotokolle ebenso ausschließlich von mir stammen, ist dies z. T. schon während des Forschungsprozesses geschehen (Kuckartz & Rädiker, 2022).

Dennoch erfolgte in dieser Phase eine systematische Näherung an die Daten: Neben kurzen Fallzusammenfassungen (Anhang, S. 5:1-5:9), die im Hinblick auf die Forschungsfrage die wichtigsten Charakteristika der:des Befragten wiedergeben (Kuckartz & Rädiker, 2022), wurde sich erstmal einer möglich Codierung der Daten genähert.

Dabei wurden die Abhängigkeiten zwischen den verschiedenen Dimensionen zum Stolperstein, denn es wurde schnell deutlich, dass eine erschöpfende und disjunkte Codierung der Daten nur möglich werden konnte, wenn das Datenmaterial mehrfach codiert wurde. Entsprechend wurden die Daten im folgenden zweiten Textdurchlauf viermal codiert (siehe 3. Zweiter Textdurchlauf). Darüber hinaus wurde in dieser Phase deutlich, dass QCMap nicht sonderlich gut für die Markierung der Netzwerkkarten geeignet ist, sodass sich diesen letztlich weniger strukturiert genähert werden konnte als dem restlichen Datenmaterial.

3. Zweiter Textdurchlauf

Wie bereits erwähnt wurden die Daten (Interviews, Feldnotizen) nach der initiierten Textarbeit viermal codiert, (organisationale Perspektive⁴⁰, Schulleitungsperspektive, personale Perspektive, interpersonale Perspektive). Dafür wurde der *inductive category formation* Modus von QCAmap (Mayring, 2020) genutzt. Obgleich dieser eigentlich für eine induktive Arbeitsweise ausgelegt ist, funktioniert dieser ebenso für eine deduktiv-induktive Herangehensweise, da die vorherbestimmten Kategorien definiert werden können, sobald sie einmal im Text gefunden werden. Gleichzeitig bietet diese Programmeinstellung den Vorteil, die Kategorien innerhalb der Codierung weiterzuentwickeln. Dies war auch dringend notwendig, wie die methodischen Näherungen im Ergebnisteil zeigen (siehe 3.1.1.1, 3.1.2.1, 3.2.1, 3.3.1). Nach diesem zweiten Textdurchlauf, der iterativ stattfand, d. h. bei Veränderung der Kategorien stets neu begann, wurden die Daten exportiert, sodass eine Tabelle mit allen Markierungen zugeordnet zu den Kategorien sowie Dokumenten entstand (Anhang, S. 7:1)

4. Annotation

Nach dem Export der Daten wurde eine weitere Spalte angefügt, in welcher die Daten gemäß ihrer Bedeutung reflektiert und interpretiert wurden. Dazu zählt sowohl die Reflexion meiner subjektiven Wahrnehmung aufgrund meiner sozial-gesellschaftlich wie institutionellen Rolle sowie Verzerrungen, die durch mein Eindringen in das Feld zwangsläufig entstehen (Bourdieu, 2008; Girtler, 2001). Dies erschien mir insbesondere auf Grundlage der Vorüberlegungen dieses Kapitels (siehe 2.3.1, 2.4.1) als unverzichtbar. Darüber hinaus finden sich jedoch weitere Stichworte, die als Ausgangspunkte für die Analyse gewertet werden können.

5. Analyse

Auf Grundlage der Annotationsspalte sowie persönlicher Notizen⁴¹ folgte in der fünften Phase die Analyse der Daten. Dabei bin ich ebenso wie im Ergebnisteil dargestellt entlang der verschiedenen Perspektiven, d. h. jeder Schulentwicklungskapazitätsdimension sowie der Schulleitungsperspektive und der darin enthaltenen Subkategorien vorgegangen. Eine ausführliche Darstellung findet dieses Vorgehens befindet sich indes im Ergebnisteil (siehe 3)

⁴⁰ Da die Codierungen sich teils überschneiden und sich gegenseitig ergänzen, habe ich mich entschlossen, dies im Ergebnisteil durch den Terminus *Perspektive* sichtbar zu machen, der m. E. weniger disjunkt wirkt als Dimension.

⁴¹ Diese sind leider teils unleserlich und handschriftlich verfasst und sind daher nicht im Anhang einsehbar. Ich hoffe jedoch die Gedanken aus diesen Notizen im Ergebnisteil transparent dargestellt zu haben.

6. Member Checking und Peer Debriefing

In Anlehnung an die Gütekriterien von Kuckartz und Rädiker (2022) bin ich nach der Analyse erneut mit den Forschungsteilnehmenden ins Gespräch (bspw. im Rahmen einer Vorstellung der Ergebnisse) getreten, „um so im Sinne kommunikativer Validierung eine qualifizierte Rückmeldung zu den Forschungsergebnissen zu erhalten“ (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 251) und in meine Ergebnisreflexion (siehe 4.2) einzubeziehen. Dabei habe ich eine reduzierte Variante der Übersichtsgrafik (siehe 4.1) in einer Dienstberatung⁴² vorgestellt und mit den Anwesenden diskutiert. Hierbei war ein forschungsethisch sensibles Vorgehen notwendig, denn obgleich die Daten anonymisiert vorliegen und außerhalb der Schule nur sehr schwer entschlüsselbar sind, ist eine Rückführung von Person und Interview innerhalb der Schule leicht durchführbar. Daher entschied ich mich, den Interviewten nach der Präsentation der Ergebnisse, in der ich auch die forschungsethischen Leitlinien qualitativer Forschung erläuterte, die Möglichkeit zu geben, zu entscheiden, welche Interviewpassagen veröffentlicht werden dürfen. Mittels dieser Rückmeldung erstellte ich eine geschwärzte Version, die allen Schulakteur:innen und insbesondere der Schulleiterin ausgehändigt wurde.

Neben diesen feldspezifischem Prozess habe ich mich indes im Rahmen von Kolloquien sowie mit meinen Betreuenden regelmäßig ausgetauscht, um auf Grundlage deren Feedback meine Vorgehensweise wie Ergebnisse immer wieder zu validieren und zu reflektieren.

⁴² Dabei handelt es sich jedoch allein um Rückmeldungen des Schulpersonals, da trotz meiner Bitte auch Schüler:innen einzuladen, nur Schulpersonal zur Ergebnisvorstellung erschien.

3 Ergebnisse

Um eine Systematik bei der Darstellung der Ergebnisse zu erzielen, werde ich zunächst die einzelnen Forschungsperspektiven (organisational, personal, interpersonal) und die Netzwerkkarten einzeln aus. Dabei gehe ich innerhalb einer Perspektive entlang der gewählten Kategorien, wobei ich bei jeder Forschungsperspektive zunächst meine Überlegungen hinsichtlich der Kategorienbildung darlege.

Darüber hinaus beginne ich mit der organisationalen Perspektive, was zwar vom Theorieteil abweicht, aber meinem tatsächlichen Forschungsprozess entspricht. Das hat v. a. forschungspraktische Gründe, da mir die Codierung von Strukturen zunächst einfacher erschien. Trotz der theoretischen Trennung gibt es selbstverständlich starke Überschneidungen innerhalb der Perspektiven sowie zwischen diesen. Diese werde ich mittels Querverweise sichtbar machen, dadurch kann ich die Breite der Daten darstellen und so dem Vorwurf der „selektiven Plausibilisierung“ (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 257) entgegen wirken. Aufgrund der Querverweise werde ich erst nach der Auswertung aller drei Forschungsperspektiven sowie der Netzwerkkarten ein übergreifendes Fazit schreiben.

Zur besseren Lesbarkeit habe ich darüber hinaus alle Zitate, auf denen meine Analysen basieren in Fußnoten hinterlegt, sodass kein ständiger Abgleich mit dem Anhang erfolgen muss. Dieser befindet sich als ausschließlich digital einsehbares Dokument unter https://t1p.de/stex_weinau. Darüber hinaus dient folgende Tabelle dem einfacheren Einstieg in die Funktion bzw. Position der interviewten Akteur:innen:

Sandra Schulz	Schulleiterin
Maria Berger	Sozialarbeiterin
Petra Wagner, Thomas Schmidt, Anja Schneider, Ewa Lewandowska	Lehrer:in
Lena Melker, Martin Kessel	Schüler:in

Alle Stellen, die nur exemplarisch für mehrere Zitate stehen, sind zudem als solche gekennzeichnet und die Interviews werden wie folgt abgekürzt (Anhang I. [Kürzel des Interviewten], S. 4:xx).

3.1 Organisationale Kapazität

3.1.1 Strukturen

3.1.1.1 Methodische Näherung

Die aus der Theorie abgeleiteten Kategorien *Unterstützende Strukturen*, *Ressourcen und Systeme*, *Salienz bestehender Strukturen* und *Stakeholder Involvement* habe ich im Forschungsprozess weiterentwickelt, um eine vollständige und hinreichend disjunkte Trennung unter Frage, welche organisationalen Strukturen übersehene Perspektiven und ungenutzte Ressourcen erzeugen, verstetigen oder überwinden, zu erreichen.

Dabei habe bestehende Strukturen zum einen darauf analysiert, ob sie als *hinderlich* oder *unterstützend* klassifiziert werden können. In diese Kategorie zählt die vorgedachte Kategorie des *Stakeholder Involvement* ein, sodass ich diese im Forschungsprozess aufgelöst habe.

Um darüber hinaus zu untersuchen, inwiefern Strukturen sich wandeln und welche Ideen die Akteur:innen in Bezug auf organisationale Verbesserungen haben, habe ich mithin auch *Überschreitungsversuche*, *Veränderungsprozesse* und *Wünsche* als Kategorie codiert.

Es sei dabei angemerkt, dass auch eine thematisch orientierte Kategorienbildung denkbar gewesen (z. B. Thema Projektunterricht, technische Infrastruktur, Zusammenarbeit mit Eltern...) wäre. Diese hätte den Vorteil, dass die Analyse der Kategorien im Folgenden thematisch forciert wäre. Allerdings habe ich mich aufgrund der theoretischen Vorarbeit sowie der ungleichen Salienz verschiedener Themen nicht für diesen Weg entschieden und lege den Fokus so mehr auf strukturelle Ähnlichkeiten.

3.1.1.2 Bestehende, hinderliche Strukturen

Wie bereits in 1.5.1 ist Schule als besondere Organisation zu sehen, die in vielfältiger Form an äußere Strukturen gebunden ist. Dies wurde auch in den Daten sichtbar:

Dazu zählen curriculare Vorgaben und Verwaltungsvorschriften, die einerseits „einen sicheren Rahmen“ (Anhang I. SaS, S. 4:60) bieten und sicherstellen, welche Abschlüsse in der Schule erlangt werden können. Andererseits führen diese jedoch ebenso zu Noten- und damit verbundenem Zeitdruck⁴³, festgeschriebenen Klassengrößen, die in den

⁴³ Exemplarisch „Dieses, dieser Zeitdruck. Also wir werden viel unter Druck gesetzt, also vor allem die höheren Klassen eben wegen diesem Abschluss und dass wir viel auch wegen dem Lehrplan lernen müssen.“ (Anhang I. LM, S. 4:72)

Interviews als zu groß und in ihrer Heterogenität als nicht bewältigbar benannt werden⁴⁴, einer begrenzten räumlichen Infrastruktur⁴⁵ sowie zu mangelnder Personalausstattung bzgl. der technischen Ausstattung⁴⁶.

In der Schule selbst treffen diese kostensparenden Vorgaben wiederum auf häufig unzureichende Schul(entwicklungs)strukturen: Im Schulalltag spiegelt sich dies insbesondere in spontanen Aufgaben wider, die v. a. an die Lehrer:innen herangetragen werden und ad hoc gelöst werden müssen: Während Ewa Lewandowska für den DAZ-Bereich von immer wieder neuen Schüler:innen berichtet, um die sie sich sodann priorisiert kümmern müsse⁴⁷, verweist Anja Schneider wiederum exemplarisch auf die Korrektur von Kompetenztests, die sie sehr kurzfristig in ihrem Arbeitsalltag integrieren müsse.⁴⁸ Beide Fälle eint, die scheinbare Unvorhersehbarkeit der Probleme, die an die Personen herangetragen werden, ohne dass diese über vorgefertigte Prozesse oder Unterstützungssysteme verfügen. Dabei besteht innerhalb des Kollegiums zwar eine hohe interpersonale Kapazität (siehe 3.3.3) und alle Mitglieder des Schulpersonals unterstützen einander, jedoch basieren die Unterstützungsprozesse auf keinen formellen Strukturen, sodass eine tägliche Organisationsleistung von den Lehrer:innen erfordert wird, die viele Ressourcen verlangt.

Dies führt dazu, dass neue Ideen und Schulentwicklungsansätze als additiv wahrgenommen werden. Besonders deutlich wird das im Bereich der Einbeziehung von Projekten durch außerschulische Akteur:innen: Diese werden von der Schulleiterin zwar sehr befürwortet, weil sie sich dadurch u. a. mehr Selbstwirksamkeitserfahrungen für die Schüler:innen erhofft und genügend Raum dafür im Schulablaufplan sieht.⁴⁹ Allerdings

⁴⁴ Exemplarisch „Man muss die Klassen voll machen, (...) auch wenn man sagt, eigentlich wäre 25 eine bessere Größe. Man muss die voll machen. Man muss die Kinder mit verschiedenen Förderschwerpunkten nehmen, auch wenn man hier keine Förderung anbieten kann. Das ist also sozusagen ein ständiges Aushandeln, auch mit den Kollegen. Was könnt ihr noch leisten?“ (Anhang I. SaS, S. 4:60)

⁴⁵ „Na, dass man halt auch mehr Gruppenarbeit machen kann, gerade in den großen Klassen, wenn man die Räume nicht trennen könnte. Wenn die Räume halt nebeneinander sind oder man irgendwie einen Bereich hat im Keller, wo man die halt gesondert so ein Stück weit setzen kann.“ (Anhang I AS, S. 4:1)

⁴⁶ „Und das ist halt dieses, wo endet meine Aufgabe und wo beginnt sie, ist halt manchmal wirklich so ein bisschen schwierig. Nicht zu vergessen: Ich bekomme zwei Abminderungsstunden dafür. Das heißt, ich habe sozusagen 90 Minuten Arbeitszeit“ (Anhang I. TS, S. 4:45)

⁴⁷ „Du fängst mit etwas an, und dann (...) auf einmal kommen zum Beispiel fünf neue Schüler, da hast du keine Zeit, erwartest, dass jemand für dich mehr tut als muss und dann sind es schon Hürden, die du nicht überwinden kannst.“ (Anhang I. EL, S. 4:19)

⁴⁸ „Weniger zusätzliche Sachen noch, wie halt diese Kompetenztests. [...] Und jetzt sind wir ja gerade am Eintippen, aber das waren dann gestern auch anderthalb Stunden und heute auch schon wieder 45 Minuten. Und das sind ja halt so Stunden, die nachmittags irgendwo fehlen. Genau.“ (Anhang I. AS, S. 4:6)

⁴⁹ „Also man muss wissen, dass der Lehrplan für 25 Wochen in allen Fächern gestrickt ist und dass wir eigentlich 39 Schulwochen haben. Dieses Jahr sind es ein bisschen weniger, aber eigentlich hatten wir 39 Schulwochen und für 25 Wochen ist der Lehrplan sehr gut gefüllt [...] Ich sage aber, alles was wir mit außerschulischen Partnern machen, an außerunterrichtlichen Formen, bindet die Kinder an die Schule,

existieren bisher keine Strukturen zur Auswahl oder Verstetigung der Projekte, stattdessen hängt die Verwirklichung von Projekten an Einzelpersonen. Diese werden zwar von der Schulleitung stark unterstützt⁵⁰, indem entsprechende Personen teils Abminderungsstunden⁵¹ oder, wie im Fall von Maria Berger im Bereich Suchtprävention, viele Freiräume⁵² erhalten. Häufig mangelnd es jedoch an transparenter Kommunikation⁵³ oder Lehrer:innen äußern Zurückhaltung gegenüber dem Teilen von Ideen, aus Angst sodann die alleinige Verantwortung tragen zu müssen.⁵⁴ Damit gehen selbstverständlich Perspektiven verloren und es bildet sich stattdessen eine teils abgeneigte Haltung gegenüber außerschulischen Projekten im Lehrer:innenkollegium⁵⁵. Damit wird das Potential, was auch in der Entlastung für Lehrer:innen durch außerschulische Akteur:innen steckt, erheblich verringert.

Auch den Schüler:innen wird mithin nur selten ein Rahmen zum Einbringen neuer Ideen gegeben, der nicht zuzüglich des Unterrichts und dennoch mit pädagogischer Begleitung erfolgt. Dies hat zur Folge, dass aus Schüler:innenschaft zumeist nur wenige Ideen resultieren, wie auch Sandra Schulz reflektiert:

bindet sie an ihre Klasse, gibt ihnen auch Lebensfreude, gibt ihnen auch Sicherheit und Stabilität.” (Anhang I. SaS, S. 4:61)

⁵⁰ Dies kann man auch an den Netzwerkkarten ablesen, in denen die Schulleiterin durchweg als *grün* gelabelt wurde.

⁵¹ „Und deswegen ist sie da jetzt, glaube ich, nicht besonders da hinterher, aber sie ist da schon voll dran. Die Besonderheit an der Stelle ist ja, dass ich eine– Also ich bin ja sozusagen eine Stelle, die Abminderung kriegt. Das heißt, dadurch kann sie mir so ein bisschen benefit geben dafür, dass ich das tue.“ (Anhang I. TS, S. 4:52)

⁵² „Ich teile meinen Eindruck, dass ich das Gefühl habe, dass es jedoch insgesamt sehr viele Projekte und Wandertage gäbe. Sie stimmt zu und sagt, dass dies von der Chefin auch immer unterstützt würde und sie sich deshalb jetzt auch gut „austoben“ könne.“ (Anhang I. 13 Suchtprävention, S. 1:28)

⁵³ „Ähm. Ja. transparenter irgendwie. Ich kann mir zwar jetzt auch nicht – also ich weiß jetzt auch nicht, wie ich es mir vorstellen könnte, aber einfach, dass manche Sachen so nebenbei einfach, weil es ihr gerade einfällt oder weil es gerade im Kalender entdeckt hat, noch schnell gesagt werden. Und dann muss man sich das halt, wenn man auf dem Gang ist, auch schnell merken. Auch wenn man vielleicht gerade gar nicht die Zeit dafür hat.“ (Anhang I. AS, S. 4:8)

⁵⁴ „Es ist schwer, wenn man– Wenn man einen Vorschlag bringt, dann hat man immer gleich dran heften, das machst du jetzt. Also manche Dinge sagt man besser, manchmal denkt man nicht so laut (PW lacht). Bei manchen Dingen, weil dann weißt du es an– Dann musst du dich drum kümmern. Klar, es muss sich irgendjemand drum kümmern, aber ähm (...) nicht jede Idee, die ich bringe, muss ich auch verwirklichen“ (Anhang I. PW, S. 4:97)

⁵⁵ „Äh nicht immer. Nicht immer. Also jedes Projekt– Bei manchen Projekten weiß man auch im Nachhinein, dass das wieder– Na gut, hätten wir uns auch sparen können und dann fehlt vielleicht dieser Austausch. Machen wir nicht wieder oder so, das fehlt auch. Also generell unter den Kollegen dieser Austausch fehlt.“ (Anhang I. PW, S. 4:99)

Wenn wir mit ihnen arbeiten, haben sie mal noch eine Idee: “Ach, lass uns doch das machen und jenes.” Das klappt dann schon, aber innovativ sind tatsächlich Schülerinnen und Schüler nicht so sehr und das hängt meiner Meinung nach damit zusammen, dass das eben auch nicht ihr einziges Augenmerk ist, na? Also wenn man sie anspricht zu dem Thema, einen Raum bietet und Zeit schafft, wo man sich damit befasst, dann kommen Ideen und die greife ich auch gerne auf und dann schauen wir mal, was wir daraus machen können, aber sie denken eben wenig global. [...] Das ist ja das, was ich vorhin sage. Ich will ja, dass Schüler sich als selbstwirksam erleben. Deshalb erlaube ich das ja auch und jetzt haben wir eben auch eine stabile Schulsozialarbeit wieder und da wird auch viel. Ja, weil sie einfach da ist. (Anhang I. SaS, S. 4:70)

Dabei sieht sie, wie im Zitat sichtbar, in der Schulsozialarbeit eine Basis, um dieses Potential zu heben. Dass dies möglich ist, indiziert auch das Interview mit Martin Kessel, einem Schüler der neunten Hauptschulklasse, der bisher weder Schüler- noch Klassensprecher war: Offensichtlich findet er im Interview genau diesen Rahmen, um mehrere, auch global gedachte Vorschläge, einzubringen (vgl. Anhang, I. MK, S. 4:80-4:82). Dabei wird auch deutlich, dass es von entscheidender Bedeutung ist, Schüler:innen über den Schüler:innenrat hinaus einzubeziehen, denn obgleich es sich um ein wichtiges Gremium handelt, das von der Schulleitung ernstgenommen wird und auch auf Schüler:innenseite das Gefühl von Augenhöhe⁵⁶ besteht, zeigt eine genauere Betrachtung der sozialen Zusammensetzung, dass es sich dabei keineswegs um eine Struktur handelt, die alle Schüler:innen gleichermaßen einbezieht⁵⁷, wodurch zwangsläufig Perspektiven verloren gehen.

Auch für die Elternarbeit könnten die Strukturen ausgebaut werden. Allerdings wird dies von Lehrer:innenseite in regelmäßigen Abständen mit mäßigen Erfolg versucht.⁵⁸ Da ich kein Interview mit einem Elternteil geführt habe, würde ich mich von vertieften Analysen an dieser Stelle distanzieren.

Neben dem Fehlen von Strukturen für die Initiierung von Schulentwicklung sind ebenso die Strukturen für die Reflexion bestehender Probleme als unzureichend zu klassifizieren.

⁵⁶ „Bei vielen ja. Also es sind viele– Auch Lehrer kommen gerne, also was heißt gern, aber sie kommen gut auf unsere Augenhöhe. Sie verstehen das– Sie versuchen das aus UNSERER Sicht zu sehen. Das ist gut von den Lehrern (lacht).“ (Anhang I. LM, S. 4:73)

⁵⁷ „Allerdings muss ebenso eingeräumt werden, dass es neben der ruhigen, konstruktiven Atmosphäre ebenso die soziale Zusammensetzung des Schüler:innenrates auffällig ist: Es gibt bspw. keine Kinder mit Migrationshintergrund (zumindest soweit dies aus meinen Beobachtungen offensichtlich ist), was kein Spiegel der bisher beobachteten Klassenrealitäten ist. Der Geschlechteranteil ist indes zwar einigermaßen ausgewogen, jedoch möchte ich die Hypothese wagen, dass dies weniger auf die sozialen Hintergründe der Schüler:innen zutrifft.“ (Anhang 1.9 Schüler:innenrat, S. 1:21)

⁵⁸ „Ich würde sagen, bei manchen Eltern das Aktivere mitwirken. Manche sind zu aktiv, die wollen jede Woche irgendwas wissen (lacht). Andere erreicht man gar nicht oder die interessiert es auch gefühlt nicht. Also die kommen weder zum Elternabend noch sonst irgendwas. Da hört man dann vielleicht mal, dass sie sich in irgendeiner Elterngruppe beschwert haben über irgendwas, aber an ihnen selber herantreten tun sie nicht. (...) Und sonst, ja, das Einbringen einfach mit der Klasse, vielleicht gemeinsam mal was machen zu wollen oder so. Also ich hatte auch im Elternabend gefragt, ob man so ein Elterngrillen oder so machen will. Und da wollte die Hälfte der Eltern das gar nicht erst.“ (Anhang I. AS, S. 4:2)

So erfüllt Maria Berger zwar die Funktion der Schulsozialarbeiter:in, die Probleme der Schüler:innen aufgreift, allerdings erreicht sie v. a. die jüngeren Schüler:innen, wobei momentan noch nicht abschließend geklärt werden kann, ob es sich dabei um ein strukturelles Problem handelt (weil sie bspw. zu Beginn des Schuljahres v. a. Veranstaltungen mit den jüngeren Klassen durchführt)⁵⁹ oder ob sich dieses in den nächsten Jahren auflöst, wenn sie längere Zeit Teil der Schulgemeinschaft ist⁶⁰.

Nichtsdestotrotz obliegt diese Anlaufstelle ausschließlich den Schüler:innen. Weder Lehrer:innen, noch andere Akteur:innen des schulischen Unterstützungspersonals oder die Schulleiterin haben ein dauerhaftes Beratungsangebot für Supervision oder professionelle Beratung. Ausnahmen bilden hier vermutlich der Schulpsychologe⁶¹, der innerhalb eines Interviews benannt wurde oder Ewa im DAZ-Bereich⁶². Allerdings reichen diese keinesfalls aus, um dem Ohnmachtsgefühl der Lehrer:innen gegenüber der Heterogenität der Schüler:innen zu begegnen (siehe 3.3.2). Dabei ist jedoch klar, dass eine Beratung nur funktionieren kann, wenn sie sich nicht als additiv, d. h. als zusätzlich aufzubringende Zeitressource darstellt.

Neben immateriellen Strukturen benennen die Interviewten zudem sehr deutlich, dass auch räumliche Infrastruktur fehlt, um Heterogenität adäquat begegnen zu können. Dabei merken sie an, dass sowohl eine Trennung der Klasse, das Lagern von Material⁶³ oder die Gestaltung eines kollaborativen Lernortes, der bei Bedarf genutzt werden kann⁶⁴, bisher unmöglich ist.

⁵⁹ „Na dadurch, dass es wirklich ein freiwilliges, ein wirklich komplettes freiwilliges Angebot ist, erreiche ich natürlich nur die Schüler, die kommen wollen (...) und so vom Gefühl her kommen meistens immer erstmal die Jüngeren, die brauchen oder kennen das vom Hort vielleicht noch ein bisschen mehr oder von der Grundschule, dass sich da die Lehrer noch ein bisschen mehr drum kümmern, noch ein bisschen muttihafter sind als an der Oberschule, beziehungsweise weil ich mit den Fünfern und Sechsern relativ viel am Anfang des Schuljahres mache.“ (Anhang I. MB, S. 4:24)

⁶⁰ „Ich glaube, da bin ich einfach nicht lang genug. Also ich bin ja seit diesem Schuljahr, also angefangen habe ich in die letzte Schulwoche vom vergangenen Schuljahr. Also genau, deswegen muss ich sagen, ich bin seit diesem Schuljahr sozusagen hier an der Schule als Ansprechpartner. Die Älteren kennen das, da war sozusagen eine Kollegin vor mir und die ist dann in Rente gegangen. Die kennen also das Angebot, die wissen eigentlich, was da los ist und was da möglich ist. Die mussten wahrscheinlich nur erstmal gucken, wer ist das jetzt und – (...) Also ich glaube, das wissen wir auch selbst. Sich jemandem Neuem zu öffnen, fällt einem echt schwer.“ (Anhang I. MB, S. 4:24)

⁶¹ „mit unserem Schulpsychologen Dr. Kattel auch, haben wir oft die Fälle besprochen, was wir da [machen können], mit welchen Kindern wir zu tun haben.“ (Anhang I. EL, S. 4:12)

⁶² „Und das war auch meine Rolle, den Kollegen etwas zu helfen, sie zu unterstützen. Wir reden oft, wenn sie mich sehen, sie wissen auch jetzt kommt etwas Neues (lacht, I stimmt in Lachen ein), aber ich, ich glaube, mit etwas Humor und Verständnis, kann man die Barrieren überwinden“ (Anhang I. EL, 4:16f.)

⁶³ „Genau, dass man auch die Schüler mal trennen kann, sowas würde mir jetzt fehlen zum Beispiel. Oder wo ich Materialien lagern kann.“ (Anhang I. AS, S. 4:1)

⁶⁴ „Genau. Sowas in der Art wäre so ein Arbeitsraum, wo man wirklich sagt, okay, ich mache jetzt Gruppenarbeit, ich gehe jetzt einfach in diesen Raum. Der irgendwo zur Verfügung steht, aber eben bei unserer Kapazität jetzt nicht möglich ist. Wir ziehen immer wieder in neue Räume.“ (Anhang I. PW, S. 4:94)

3.1.1.3 Unterstützende Strukturen, Ressourcen und Systeme

In Anknüpfung an die genannte, unzureichende räumliche Infrastruktur finden sich innerhalb der Kategorie *Unterstützende Strukturen, Ressourcen und Systeme* auch Positivbeispiele: Dazu zählen die Ausstattung des DAZ-Bereichs⁶⁵ sowie einzelne Lehrer:innen, die berichten in diesem Jahr ausschließlich in einem Raum unterrichten zu dürfen und dies als große Entlastung empfinden.⁶⁶ Darüber hinaus wird die Ausstattung fast aller Räume mit einer interaktiven Tafel, als positiv hervorgehoben.⁶⁷

Gerade der letzte Punkt, der an das Überthema Digitalisierung anschließt, muss jedoch genauer betrachtet werden: Ähnlich wie in 3.1.1.2 beschrieben, gibt es auch hier wenige verantwortliche Personen und es handelt sich eher um einen informellen Zusammenschluss zwischen der PitKo-Stelle (pädagogisch-informationstechnischer Koordinator) und dem Informatiklehrer. Allerdings ist die Beziehung, auch mit Blick auf die Netzwerkkarte⁶⁸, stark ausgeprägt und indes auch mit einem Knoten außerhalb der Schule verwoben, denn auch Thomas Schaller, der edv⁶⁹-Mitarbeiter der Stadt, ist in die informelle Arbeitsstruktur integriert (vgl. Anhang I. TS, S. 4:57). So etwas ist in keiner anderen Netzwerkkarte sichtbar, weshalb ich sie als konträres Beispiel benennen möchte.

Allerdings bestehen auch im Bereich Digitalisierung eklatante Probleme, wie etwa die Uneinheitlichkeit der digitalen Tafeln und damit verbundene fehlende Weiterbildung⁷⁰ oder fehlendes WLAN in einigen Klassenräumen⁷¹. Mögliche Ursachen können dabei in den be- wie entgrenzten Zeitressourcen der verantwortlichen Lehrkräfte⁷², dem

⁶⁵ „Also ich muss sagen, dass im DAZ-Bereich, wir haben einen Raum. Der Raum ist zwar nicht so groß, aber ist ganz schön. Und ja, ich kann immer alle Lehrwerke bestellen, die ich brauche. Da habe ich wirklich eine sehr reiche Bibliothek.“ (Anhang I. EL, S. 4:12)

⁶⁶ Exemplarisch „Ich habe das Glück dieses Jahr, dass ich in einem Raum dauerhaft bin oder so gut mit allen Klassen fast in dem Raum und daher bin ich da ganz gut drauf eingestellt.“ (Anhang I. TS, S. 4:35)

⁶⁷ „Es gibt jetzt endlich die digitalen Tafeln, damit bin ich relativ zufrieden.“ (Anhang I. AS, S. 4:1)

⁶⁸ Vgl. Anhang Netzwerkkarte TS, S. 4:58

⁶⁹ Die Abkürzung *edv* steht für elektronische Datenverarbeitung.

⁷⁰ Exemplarisch: „Es wäre natürlich schön, wenn man irgendwie einheitliche Bedingungen in den Räumen hat, weil von Schuljahr zu Schuljahr stellt man sich um. Bin ich in einem Raum, wo ich Beamer und Tafel habe? Bin ich in einem Raum, wo ich Kreide habe? Bin ich in einem Raum, wo ich auf immer bloß so eine Whiteboard runterziehe und mit dem Beamer was dran projiziere? Das ist halt– An sich ist es Quatsch; es ist zwar schön, dass man unterschiedliche Systeme bedienen kann. Ich kann die auch sicher bedienen, aber wenn manche Kollegen das nicht können und ich dann ständig helfen muss– ist es halt nicht im Sinne der Sache.“ (Anhang I TS, S. 4:40)

⁷¹ „hier in der Schule gibt es schlechtes WLAN für die iPads. Zum Beispiel, wenn man mit den iPads arbeitet, dass man in manchen Räumen gar kein WLAN hat und dann auch gar nicht ein Internetzugriff hat oder so. Und ja.“ (Anhang I. MK, S. 4:80)

⁷² „Das heißt, ich habe sozusagen 90 Minuten Arbeitszeit, die ich darauf verwende und das ist jetzt nicht diese klassische reine Arbeitszeit, wie jetzt beginnt der Tag, jetzt laufen meine Unterrichtsstunden, sondern das ist alles, was man so zwischendrin macht. Und das ist halt am Anfang des Jahres das Notenbuch und das Klassenbuch richtig einzurichten, da ist man drei Nachmittage mit jeweils fünf Stunden dabei, damit es dann stimmt und dann wird man am Vormittag schon dreimal noch reingucken. Also das sind ja so Arbeitszeiten, die manchmal so drei Minuten sind. Dann ist man wieder an seinem, dann ist man wieder

Dienstleistungscharakter, den einige Lehrer:innen dem PitKo zuschreiben⁷³, der teils misslichen Kommunikation mit der edv der Stadt (über Thomas Schaller hinaus)⁷⁴, erneut unbekannten Arbeitsprozessen sowie fehlenden Ansprechpartner:innen⁷⁵ vermutet werden.

Neben der Kommunikation mit der Stadt im Bereich edv bestehen auch weitere Schnitt- und Partner:innenstellen zu außerschulischen Akteur:innen, die das System Schule unterstützen und ihre Ressourcen und Perspektiven einbringen. Dazu zählt bspw. eine von Sandra Schulz benannte Kontaktstelle im LaSuB sowie verschiedene Partner:innen für Ganztagsangebote und Exkursionen. Besonders auffällig ist dabei, dass sich der Kleinstadtstatus an dieser Stelle durchaus auszahlt, insofern Wege kürzer sind und man auch außerschulische Partner:innen häufig bereits über andere Kanäle kennt.⁷⁶

Neben diesen äußeren Perspektiven, die punktuell in die Schulgestaltung fließen, gibt es neben den Lehrer:innen auch erwachsene Akteur:innen, die regelmäßig am Schulalltag teilnehmen und so ein multiprofessionelles, unterstützendes System bilden. Dazu gehört sowohl die Schulassistentin, die Aufsichten übernimmt, Exkursionen begleitet und täglich

drei Minuten da dran, das ist also nicht messbar. Das ist aber so eine Aufgabenfülle, wo man sich mal fragt, wo fängt es denn jetzt an und wo hört es denn jetzt auf?“ (Anhang I. TS, S. 4:45f.)

⁷³ „So, dieses Mädchen-für-alles, das kommt immer darauf an, wie hoch der Stress ist [...], ein Kind, ich bin ja Klassenlehrer, ist unentschuldig, die Eltern regen sich auf und danken noch jemandem und dann will noch jemand was von mir, wo ich mir so denke, ach Mensch, das kann doch mal jemand selber denken, muss ja nicht ich machen, kann ja immer jemand anderes machen. Das ist nicht immer, das ist manchmal und in manchen Phasen stört es mich auch nicht. Ich habe auch schon Lehrern dabei geholfen, dass sie Steuerung Z drücken und damit alles wieder da war im Laptop.“ (Anhang I. TS, S. 4:50)

⁷⁴ „Die edv der Stadt, die ist genauso wie der Mitarbeiter quasi im inneren Kreis (klebt „edv der Stadt“ in inneren Kreis). Also manchmal stört ja auch er mich, aber er stört mich weniger als die anderen. Weil wenn ein Problem ist, was an die edv geht, immer wieder neue Hürden in den letzten drei Jahren kamen, aber ich denke, warum denn überhaupt? Eine Zeit lang war es wichtig, dass man der edv jedes Thema, was man hat, einzeln als E-Mail schickt, weil das quasi ein Ticketsystem ist. Ja, also ein Ticket, Tafel Zimmer 8 und dann – obwohl du drei Probleme hattest – hast du dann geschrieben, Beamer Zimmer 14 und dann hast du noch geschrieben, Laptopwagen, drei Tickets eröffnet. (...) Eine Antwort hast du tatsächlich nicht immer erhalten.“ (Anhang I. TS, S. 4:48)

⁷⁵ „Unbekannter Ansprechpartner, das ist sozusagen, auch im zweiten Kreis, immer dann, wenn ich eine neue Aufgabe übernehme, wie jetzt die Fortbildung organisieren für diese Tafeln. Es ist halt nicht einfach, ich schreibe denen, das ist in der Bestellung mit drin, die machen und gut (klebt „unbekannter Ansprechpartner“ in zweiten Kreis). Ich will einen neuen Zugang für Office 365, ich muss anscheinend wieder mit der Stadt reden, damit die noch einen Zugang freilegen, weil wir können die nicht selbst freilegen. Das hat mir zumindest der Herr Klein erklärt. Das habe ich jetzt erfahren. Das heißt, ich muss jetzt der Stadt schreiben, ich brauche auch mal einen Zugang, dann brauche ich Vor- und Nachname und am Ende kommt: „Ja, das hat immer Herr (unv.) gemacht und der ist gerade in Elternzeit“, kommt am Ende wieder. Wo ich mir dann denke, naja, wie soll ich das jemandem erklären?“ (Anhang I. TS, S. 4:50)

⁷⁶ „Irgendwann kommt dann Jana. Es stellt sich heraus, dass sie Mitarbeitende im Schwimmbad ist und eine Tochter an der Schule hat. Diese engen Verdrähtungen zwischen außerschulischen Partner:innen und Eltern ist mir bereits aufgefallen als ich mit Kerstin vom Toleranztunnel sprach, auch sie hatte eine Tochter in der Schule. Es mag sich wohl um einen Vorteil und eine ganz besondere Kapazität der Kleinstadt handeln.“ (Anhang 1.8 Ganztagsangebote, S. 1:18)

den Schulclub betreut⁷⁷ als auch die Schulsozialarbeiterin, die alle Sorgen und Probleme aufnimmt,

die die Lehrer aufgrund von Zeit (...) oder zu sehr Betroffenheit nicht schaffen. Also es fängt an wie 'Der nimmt mir immer irgendwas weg' oder die haben sich verletzt, aber geht halt auch ganz viel in Richtung, ich fühle mich gemobbt oder ich fühle mich lost in der Klasse oder ich habe Probleme zu Hause mit den Eltern, wo die Schüler halt dann an sich – dauert das eine Weile, aber wo die wissen, bei mir ist eine Schweigepflicht, die können bei mir alles sagen, das bleibt halt in dem Raum und ich versuche sie in Richtung zu unterstützen. Das ist halt das, was dann so die Intervention ist. Präventionsmäßig ist dann alles was Suchtprävention, vorbeugend, Pubertät. Also alles das – Medien, wo man sagt, hier ist jetzt kein Lernstoff, kein Schulstoff an sich, aber das brauchen die einfach, um in der Welt da draußen klar zu kommen, das habe ich mir so ein bisschen ans Boot geholt. Das ist jetzt nicht unbedingt, dass ich das machen müsste, aber das finde ich halt wichtig. (Anhang I. MB, S. 4:23)

Beide Angebote schaffen es ebenso wie einige Ganztagsangebote, Schüler:innen einen Ort zu geben, in dem sie sich außerhalb des Unterrichts einbringen können und Probleme ansprechen können, ohne den gleichen Machtmechanismen wie im Unterricht bzw. bei Lehrer:innen ausgesetzt zu sein. Zugleich muss angemerkt werden, dass diese Angebote komplett freiwillig sind und nur von einem kleinen Teil Schüler:innenschaft angenommen werden. Mögliche Gründe werden dabei in 3.2 vertieft.

Zudem zahlen die Schul(verwaltungs)assistenten⁷⁸, die Sekretärin sowie der Hausmeister⁷⁹ auf ein unterstützendes System ein, das insgesamt die organisationale Kapazität der Schule stärkt. Hierbei sind auch die inklusiven Strukturen zu nennen, die es dem schulischen Unterstützungspersonal erlauben, sich als Teil der Schulgemeinschaft zu verstehen. Maria Berger formuliert dies im Kontext der Schulsozialarbeit folgendermaßen:

Also wie gesagt, die Schule ist eine sehr, sehr offene zur Schulsozialarbeit. Wie gesagt, ich kenne ja nur, gestern hatte ich wieder ein Treffen mit den anderen Schulsozialarbeitern. Man kennt ja auch andere Schulleiter und andere Sachen, wie das abläuft. In dem Dorf in der Nähe war ich vier Jahre und hatte keinen LernSax-Zugang, keine – Nicht ins Schulportale und das war das Erste, was hier mitgemacht wurde. Also es wirkt hier sehr offen, sehr, wir brauchen dich oder gerade jetzt mit den letzten Vorfällen, wo dann auch mal ein Danke kommt und es ist gut, dass du da warst. (Anhang I. MB, S. 4:34)

⁷⁷ „Und sie macht jetzt zum Beispiel den Schulclub als richtig stabiles Angebot und bietet in den Ferien eine Betreuung an. Und ansonsten macht sie – Darf sie Aufsicht mitmachen, sie darf aber die nicht alleine machen. Also sie kann auf dem Hof Aufsicht machen, aber es sollte noch jemand dabei sein. Sie begleitet Klassen bei Klassenfahrten, bei Wandertagen, ist also sozusagen – Und bildet sich auch ständig fort. Ich schicke sie also zu ganz vielen Fortbildungen im pädagogischen Bereich und sie macht zum Beispiel auch – Hilft beim Ganztagsangebot mit, also welche anzubieten, zu verwalten. Also das ist eine richtig coole Sache.“ (Anhang I. SaS, S. 4:65f.)

⁷⁸ „Also das ist eine richtig coole Sache, war mir aber vorher AUCH nicht bewusst. Das ist so eine Sache, wo ich dachte: „Ach da machen wir mal mit“ und erst im Laufe des Verfahrens habe ich erst verstanden, welches Potenzial im Schulassistenten liegt. Eine Steigerung ist der Schulverwaltungsassistent, der mir tatsächlich Verwaltungsarbeit abnehmen kann.“ (Anhang I. SaS, S. 4:65f.)

⁷⁹ „Also den Hausmeister, der wäre da auf alle Fälle auch immer, der macht eigentlich immer mit. Wenn da was zu organisieren ist oder so, gibt es auch keine Probleme hier an der Schule.“ (Anhang I PW, S. 4:95)

Spannend ist allerdings die räumliche Trennung des Hausmeisters. Während alle anderen Akteur:innen regelmäßig im Lehrer:innenzimmer sind, befindet sich der Arbeitsplatz des Hausmeisters sehr abgetrennt im Keller. Allerdings scheint diese räumliche Struktur sowohl für das restliche Kollegium, das ihn bei Bedarf anfragt, sowie für den Hausmeister funktional zu sein.⁸⁰

Dabei kommt dem schulischen Unterstützungspersonal neben ihren Angeboten (Schulclub, Beratung...) eine puffernde Rolle zu: Auch sie übernehmen immer wieder spontane Aufgaben im Schulalltag.⁸¹ Damit stellen sie einen wichtigen Ausgleichmechanismus zur Reduzierung der Arbeitslast der Lehrer:innen dar. Allerdings sollte an dieser Stelle überdacht werden, ob Prozesse durch transparentere und frühere Kommunikation und klarere Prozessabläufe nicht Ressourcen einsparen könnte. Diesen Wegen versucht Maria Berger bspw. schon im Rahmen ihrer Tätigkeit:

Ansonsten haben wir da einen guten Weg gefunden. Ich schreibe hier immer so für einen Monat (...) gebe ich einen Zettel rein, wenn ich definitiv nicht im Haus bin, dass sie das weiß und wenn ich im Haus bin, klappt das ja zu 90 Prozent. (Anhang I. MB, S. 4:34).

Solche Systeme könnten ausgebaut und verbindlicher werden.

Neben dem schulischen Unterstützungspersonal besitzen auch einige Lehrer:innen Sonderfunktionen und bekommen dafür z. T. Abminderungsstunden oder finanzielle Vorteile. Dazu gehört bspw. der PitKo⁸², die Beratungslehrerin⁸³ sowie Lehrer:innen mit besonderen Aufgaben (z. B. Demokratieerziehung)⁸⁴. Alle eint jedoch, dass es sich um alleinstehende Angebote handelt. Es bleiben letztlich „loosely coupeld systems“ (Weick 1976, S. 1), deren zugrundeliegende Prozesse häufig spontan neu organisiert werden

⁸⁰ „Ich hatte [den Hausmeister] bereits ein paar Mal in der Schule getroffen und ihn stets freundlich begrüßt und hatte mir vor einer Woche den Zimmer- und Lehrer:innenzimmerschlüssel bei ihm abgeholt. Dazu musste ich in den etwas abgeschiedenen Keller, indem ich ihm in seinem Werkzeugzimmer mit Radiomusik antraf. Genauso wie die Putzkräfte habe ich ihn dabei noch nie im regelmäßigen Austausch mit Lehrer:innen getroffen, ganz anders als die Schulsozialarbeiterin. Allerdings habe ich bei meinen Begegnungen nicht das Gefühl, dass er diese Distanz als störend empfindet.“ (Anhang I.18 Selbstbetrachtung, S. 1:38f.)

⁸¹ „Klar ist es manchmal schwierig, wie heute, wenn sie kommt: ‚Du musst da rein, weil das ist die fünfte Klasse alleine‘. Aber wenn ich jetzt – Ich hatte das ja auch schon mal, da bist du glaube ich reingegangen, wo ich gesagt habe: ‚Ich habe ein Elterngespräch‘. Also das ist dann halt manchmal schwierig. Gerade wenn das so ganz spontan ist. [...] Manchmal muss ich halt sagen, ich habe da schon den Termin. Dann muss die Klasse irgendwie alleine sitzen und dann gucke ich halt mal nur rein.“ (Anhang I. MB, S. 4:34)

⁸² „PITKO heißt– Also ist ein sperriger Begriff für, der der für die Technik zuständig ist. Das heißt pädagogisch-informationstechnischer Koordinator. Das heißt, eigentlich bin ich dafür zuständig, alle Pädagogen sozusagen mit der Technik zu koordinieren.“ (Anhang I. TS, S. 4:42)

⁸³ „Sie hatte letztes Jahr zumindest meine Klasse auch in Mathe. Ist ja auch Beratungslehrerin und macht gerade diese Ausbildung dazu. Wo man sich halt einfach, weil sie ja auch bei der 6. Klasse ist [meint damit das sie und Frau Weber beide Klassenlehrerinnen der beiden sechsten Klassen sind].“ (Anhang I. AS., S. 4:7)

⁸⁴ „Also ich habe zum Beispiel geschafft, Lehrer mit besonderen Aufgaben zu installieren und da ist zum Beispiel Demokratieerziehung dabei.“ (Anhang I. SaS, S. 4:63)

müssen, da kein Gesamtkonzept existiert. Dass dies als störend empfunden wird, wird auch im Rahmen der Klimaschule⁸⁵ exemplarisch sichtbar:

Etwas später spreche ich ihn nochmal auf das Klimaschulprojekt an, für das er – so habe ich im Laufe der letzten Tage erfahren – Koordinator sei. Er erzählt mir, dass es ihn manchmal störe, dass er immer derjenige ist, von dem alles kommen müsse, Lucie und Jana arbeiteten zwar auch mal mit, aber schließlich blieben die Ideen und die Koordination doch meistens an ihm hängen. Zudem hätte die Schulleiterin, obgleich sie das Projekt stets gern als Aushängeschild der Schule nutze, ihn dann dennoch nicht zur Klimaschulkonferenz nach Dresden gelassen habe. (Anhang 1.23 Bäume pflanzen, Klimaschule, S. 1:50)

Aus diesem Beitrag ist sowohl ein Mangel an Kommunikation(-strukturen) zwischen Schulleitung und dem entsprechenden Lehrer:innen (in diesem Fall Markus Fischer) als auch eine Überforderung infolge der alleinzubesetzenden Funktion sichtbar. Folglich könnte es zielführend sein, zum einen transparentere Kommunikationsmöglichkeiten zu schaffen und zum anderen genauer zu überprüfen, ob möglicherweise doch eher Teams Aufgaben übernehmen sollten, anstelle von Einzelpersonen.

3.1.1.4 Überschreitungsversuche, Veränderungsprozesse und Wünsche

Die bisherigen Unterkapitel haben bereits einige Probleme aber auch Ressourcen für Veränderungsprozesse dargestellt. Dieses Unterkapitel soll mithin nun nochmal die Akteur:innen selbst zu Wort kommen lassen, inwiefern sie die Strukturen für *Veränderungsprozesse* an der Schule beurteilen und welche *Wünsche* sie bzgl. der Schulstrukturen äußern. Darüber hinaus sollen auch *Überschreitungsversuche* zum Wohl des Lernfortschritts der Schüler:innen aufgezeigt werden, die ebenso wie die Betrachtung der Veränderungsprozesse in 1.5.1 als Näherungsmethode zur Bestimmung der organisationalen Kapazität konzeptualisiert wurden.

Auffällig dabei ist, dass sich v. a. die Schulleiterin zu real existierenden Veränderungsprozessen äußert. Häufig ist sie der Ausgangspunkt, welcher Ideen in das Kollegium trägt (für weitere Analysen siehe 3.1.2) und versucht andere „ins Boot zu holen“ (Anhang I. SaS, S. 4:70). Dabei liegt ihr momentaner Fokus jedoch häufig allein auf der Einbeziehung des Schulpersonals. Die Interviews mit den Schüler:innen lassen vermuten, dass auch dort ungenutzte Ressourcen liegen, die mittels pädagogischer Begleitung gehoben werden könnten und die Schüler:innen des Weiteren in Gestaltungs- und Handlungskompetenz (Demokratieerziehung) weiterbrächten. Dabei nannte die Schulleiterin selbst Beispiele, in denen genau eine solche Überschreitung bereits stattfand

⁸⁵ Dabei handelt es sich um ein dauerhaftes Projekt der Schule, in dessen Rahmen unterschiedliche kleinere Projekte umgesetzt werden.

und die Schüler:innen bspw. die Schulhofgestaltung mitplanen konnten⁸⁶. Dabei kommt die offene Haltung der Schulleitung gegenüber neuen Projekten zwar bei den Schüler:innen an⁸⁷ und sie wissen darum, dass sie potenziell tatsächlich wirksam sein können⁸⁸, jedoch misslingt die Praxis m. E. aufgrund mangelnder Begleitung und Einbindung in den Schulalltag.

In den Interviews mit den Lehrer:innen und der Sozialarbeiterin wird hingegen deutlich, dass zwar alle um die Offenheit der Schulleiterin und ihren Einsatz für die Umsetzung von Ideen wissen, jedoch – v. a. auf Lehrer:innenseite die bereits erwähnte Sorge besteht, dann zur Umsetzung gezwungen zu sein, was möglicherweise nicht den vorhandenen Kapazitäten entspräche, wie Thomas Schmidt eindrücklich schildert:

Auf neue Ideen reagiert sie eigentlich fast immer, wenn sie den Sinn dahinter erkennt. Also wenn sie sagt, okay, das hat einen Mehrwert für uns, dann würde sie quasi immer sagen, das ist gut und dann würde sie auch einen dazu antreiben, dass man was macht. Häufig passiert es natürlich auch so nach dem Motto, wer eine gute Idee hat, muss sie auch umsetzen. Das scheut manchmal Leute davor, gute Ideen zu haben, weil sie dann wissen, dann müssen sie es machen. Manche hätten auch gerne mal eine gute Idee, müssen sie aber nicht gleich umsetzen [...]. (Anhang I. TS, S. 4:52)

Demnach wurde der Wunsch nach mehr Kommunikation und Austausch genannt. Dafür wurde regelmäßige Dienstberatungen explizit geäußert, wobei auch an dieser Stelle die Kontroversität zwischen zusätzlich aufzubringender Zeitressource und Nutzen reflektiert wird.⁸⁹

Allerdings könnte eine solche Struktur möglicherweise dazu führen, auch anderen als kontrovers angesprochene Themen mehr Raum zu geben: Dazu zählen v. a. Themen, die nicht zuletzt auch eng mit der mit der personalen Kapazität der Schüler:innen bzw. deren

⁸⁶ „Dann durften wir mal Ideen für unseren Schulhof – Also hatten wir keine 24 Stunden Zeit, die zusammenzusuchen, und da sind aber die Kinder auf den Hof gesprungen und haben ihre Ideen – „Ah ja das und und hier das“. Wo ich sage, immer wenn man Kinder beteiligen kann, dann hat das für die einen Mehrwert. Nicht die Sache an sich, die auch, aber ich habe wieder was gelernt, ich kann was, ich kann meine Meinung sagen und die wird auch aufgegriffen.“ (Anhang I. SaS, S. 4:63)

⁸⁷ Exemplarisch: „Nein, sie reagiert gerne darauf. Sie spricht– Sie sagt auch nicht direkt “nein” oder so, sie hört sich das immer an und dann versucht sie es auch umzusetzen mit uns, wenn es nicht so unmögliche Ideen sind. Wenn sie im Vorfeld weiß: “Ne, das kann nicht werden, das geht von unserer Schulumsetzung als Geld oder so nicht”, aber sonst versucht sie es. Also da ist sie echt gut.“ (Anhang I. LM, S. 4:77)

⁸⁸ „I: Und was hält dich dann davon ab, das Projekt wirklich umzusetzen?

MK: Ähm... wie meinen Sie das?

I: Naja bisher ist ja noch kein Feedbacksystem da.

MK: Ja, also was uns abhalten könnte, wäre–

I: Oder gerade abhält es zu tun.

MK: Gerade abhält es zu tun. Ich denke eigentlich gar nichts. Also, wir könnten das–“ (Anhang I. MK, S. 4:84)

⁸⁹ „Eigentlich, es könnte jeden Montag Dienstberatung sein, ist meine Meinung. Ich weiß, dass die anderen Kollegen das anders sehen, also manche. Manche wäre das auch recht, wenn man auch, wenn man nur eine Stunde oder so sitzt, sich einfach mal austauscht über die Woche. Oder was steht an diese Woche? Gerade wenn man so viele Projekte oder so reinholen, wo wir manchmal nicht wissen, ah, Projekte, was ist das überhaupt? Also was sollte dort gemacht werden?“ (Anhang I. PW, S. 4:99)

Eltern verbunden sind. Dies beginnt bei der recht unterrichtsnahen Frage, ob Lehrer:innen Material (z. B. Taschenrechner) vorhalten sollten oder ob sie damit die „Schlampigkeit“ (Anhang I. PW, S. 4:92) der Kinder unterstützten. Spannend ist dabei, dass Petra Wagner – obgleich sie das Material zur Verfügung stellt – diese abwertende Formulierung nutzt und so dennoch eine Habitusdistanz markiert (siehe 3.2.3). Darüber hinaus wird der frühe Schulbeginn (07:20 Uhr) in Frage gestellt, nicht nur weil Jugendliche so früh noch nicht kognitiv leistungsfähig sind, sondern auch weil die Schule so früh endet und die Eltern in vielen Fällen erst 16:00 Uhr wieder eine Betreuung sicherstellen können. Die Kinder würden in dieser Lücke z. T. draußen herumhängen oder am Handy spielen. Thomas Schmidts Ansicht nach wäre es folglich sinnvoller die Schüler:innen bis 14:30 Uhr im Unterricht zu halten. Allerdings widersprechen diesem Vorschlag viele andere Lehrer:innen sowie Schüler:innen, die gern eher frei hätten (vgl. Anhang I. TS, S. 4:41f.). Man muss dazu sagen, dass ein reiches Ganztagsangebot existiert, was allerdings von Schüler:innen immer weniger genutzt würde⁹⁰. Auch hier deutet sich also eine Distanz zwischen den Schüler:innen und den Schulstrukturen an, die in den Folgekapiteln vertieft wird.

Die hier genannten kontroversen Vorschläge deuten bereits an, dass den Lehrer:innen dieser Umstand zumindest implizit bewusst ist. Folglich sind die Wünsche, die v. a. die Verbindung zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen stärken bzw. ein individuelleres Lernen ermöglichen, nicht verwunderlich (siehe 3.3.4). Dazu gehören kleinere Gesprächsrunden⁹¹, mehr Klassenveranstaltungen⁹² oder festeingerichtete, kollaborative Gruppenarbeitsräume⁹³.

Diese Ideen speisen sich meiner Analyse v. a. aus den Überschreitungserfahrungen, welche die Lehrer:innen im Schulalltag machen, weil bspw. eine Klasse etwas kleiner

⁹⁰ „Das geht ja schon beim GTA weiter. Wir haben so viele Angebote und es gibt ja kaum Schüler, die sich dafür interessieren. [...] Es ist immer weniger geworden. Unsere Angebote sind eigentlich immer schöner geworden, finde ich, aber wir müssen natürlich auch das nehmen, was– Wo wir Partner dazu haben (...) und Sport. Ja, selbst beim Sport, selbst beim Sport, selbst beim Fußball mussten wir es jetzt abbrechen, weil keiner gekommen ist.“ (Anhang I. PW, S. 4:103)

⁹¹ „dass man halt so, ja, einfach auch mal mit bloß einem Teil der Klasse reden kann. So was fände ich, also für meine Klasse persönlich, wichtig, dass man dafür Zeit hätte und die Schüler dann ja immer gleich davon strömen.“ (Anhang I. AS, S. 4:3)

⁹² „Ich nehme mir das auch jedes Mal wieder vor, dass ich irgendwelche Klassenveranstaltungen mache. Einfach, damit du eine andere Beziehung zu den Kindern kriegst. Das merkst du schon, wenn du einen Wandertag machst. Das ist eine ganz andere Beziehung, wenn die nicht unter Druck stehen.“ (Anhang I. PW, S. 4:103)

⁹³ „Genau. Sowas in der Art wäre so ein Arbeitsraum, wo man wirklich sagt, okay, ich mache jetzt Gruppenarbeit, ich gehe jetzt einfach in diesen Raum. Der irgendwo zur Verfügung steht, aber eben bei unserer Kapazität jetzt nicht möglich ist. Wir ziehen immer wieder in neue Räume.“ (Anhang I. PW, S. 4:94)

ist⁹⁴ oder sie zufälligerweise zwei nebeneinanderliegende Zimmer nutzen können⁹⁵. Darüber hinaus ist zu erwähnen, dass neben diesen zufälligen Überschreitungserfahrungen die starke interpersonale Kapazität innerhalb des Schulpersonals (siehe 3.3.3) sowie die Offenheit der Schulleitung immer wieder dazu beiträgt, lernförderliche Ausnahmen für Schüler:innen zu ermöglichen, wie Ewa exemplarisch am Beispiel eines Schülers berichtet:

aber wir hatten auch schon Schüler, die nicht mit der Klasse, gar nicht mit der Klasse gearbeitet haben, weil sie so ängstlich waren, hatten nicht so viel Mut, wollten nur bei mir lernen und dann hatte ich einen Jungen aus Afghanistan, der drei Jahre lang nur bei mir gesessen hat, aber dann hat er die Prüfungen in die Berufsschule bestanden. (Anhang I. EL, S. 4:13)

Dieses Beispiel zeigt mithin nicht nur die möglichen Überschreitungen, die zugunsten der Schüler:innen immer wieder stattfinden, sondern auch die Hingabe seitens des Schulpersonals, die ich in 3.2 weiter vertiefe.

3.1.2 Schulleitung

3.1.2.1 Methodische Näherung

Ausgehend von der theoretischen Unterteilung in Management und Führung bzw. Macht und Herrschaft, die ich in 1.5.2 beschrieben habe, begann ich mit der Bearbeitung der Daten. Zur Näherung an den strukturell-systemischen Managementanteil der Schulleitung, habe ich mich v. a. mit der Frage auseinandergesetzt, wie die Schulleitung *Ressourcen koordiniert*. Im Gegensatz zur Führung war dies noch recht gut abgrenzbar. Um mich den personal-interaktiven Führungsteil zu nähern, der das aktive Einbringen eigener Ideen und die Motivierung der Mitarbeitenden einbezieht, musste ich jedoch eine Kategorie bilden, die bereits stark auf die Machtaspekte der Schulleitung einzahlt. So habe ich mich für die Kategorie *Wahrnehmung der Schulentwicklungsaufgaben seitens der Schulleitung* entschieden, welche sowohl die aktiven Projekte wie die Hingabe und die mögliche daraus resultierende Überbelastung der Schulleiterin impliziert. Es handelt sich daher um eine Kategorie, die bereits die personale Kapazität der Schulleiterin in den Blick nimmt. Darüber hinaus habe ich die *symbolischen* wie *diabolischen Gabezyklen*

⁹⁴ „Also ich merke das zum Beispiel in der 7.2, da gehe ich halt sehr gerne rein, auch wenn die unruhig sind und nicht immer einfach, aber es arbeitet sich schöner, weil es halt viel weniger Schüler sind. Das finde ich für mich angenehmer, als wenn da halt die Klasse mit 30 Schülern sitzt.“ (Anhang I. AS, S. 4:2)

⁹⁵ „Ich hatte eine Zeit lang unten im Keller Unterricht, da hatte ich das Infokabinett und daneben den Unterrichtsraum und da war häufig auch niemand in dem Jahr, da hatte ich Glück. Ich konnte UNENDLICH oft die Gruppen öffnen. Also ich hatte so einen PC-Raum neben mir, den sie frei nutzen konnten. Ich hatte einen Gang davor, wo sie üben konnten. Niemanden gestört haben, weil es ein Keller war. Ich habe direkt auch einen Ausgang, die hätten auch draußen auf dem Hof üben können. Das sind natürlich idyllische Bedingungen, aber das ist ja schon fast so lernlabormäÙig.“ (Anhang I. TS, S. 4:41)

codiert, die von der Schulleitung ausgesendet werden bzw. an diese gerichtet sind. Wie in 1.5.2 beschrieben, handelt es sich bei der Schulleitung nicht nur um eine spezifische interpersonale Kapazität, sondern auch um die Frage, in welchen Bereichen sie ihre Ideen mit Macht oder Herrschaft durchsetzt. Um mich diesem Komplex weiter zu nähern, habe ich zudem untersucht, in welchen Bereichen *Hierarchie markiert* wird und zwar ebenfalls ungeachtet ob sie von der Schulleitung oder anderen Akteur:innen ausgeht.

3.1.2.2 Ressourcenkoordinierung

Zuerst einmal ist die Schulleitung, wie bereits in 3.1.1.2 beschrieben, mit (mangelnden) Ressourcen von außen konfrontiert, die sie verwalten muss. Dazu zählen neben den feststehenden und damit planbaren Vorgaben des Schulgesetzes⁹⁶, spontan neu eintreffende Schüler:innen sowie spontaner Wegfall von Lehrer:innen (bspw. durch Krankheit) bei einer insgesamt sehr dünnen Personaldecke⁹⁷. Dabei ist anzumerken, dass die Schulleiterin keine Stellvertreter:in hat und zu dem noch die Posten der Schulleiter:in und stellvertretenden Schulleiter:in der im Haus befindlichen Grundschule bekleidet. Grund- und Oberschule werden momentan dabei als weitestgehend getrennte Organismen betrachtet.⁹⁸ Dabei merkt die Schulleiterin des Weiteren an, dass es für diese Vorgaben kaum bis gar keine entsprechend Vorbereitung gegeben hätte und sie sich Vieles hätte selbst beibringen müssen⁹⁹, was möglicherweise die Tatsache begünstigt, dass sich für die drei offenen Schulleiter:innen- bzw. Stellvertreter:innenstellen keine weitere Person findet. Dieser von außen gegebene Rahmen steigert selbstverständlich das Arbeitspensum der Schulleiter:in, weshalb viele Akteur:innen der Schulgemeinschaft rücksichtsvoll auf Versäumnisse der Schulleiter:in blicken (siehe auch 0).

⁹⁶ „Also ich muss mich an das Schulgesetz halten. Dann gibt es eine Schulordnung für Oberschulen und dann gibt es diverse Verwaltungsvorschriften, die aber eben auch einen sicheren Rahmen bieten.“ (Anhang I. SaS, S. 4:60)

⁹⁷ Exemplarisch „Ich glaube, manchmal hat Frau Schulz zu viel Stress, weil, wie gesagt, die Lage ist ganz schwer. Immer neue Schüler kommen. Das ist nicht nur das Problem, weil das Problem ist auch, dass die Lehrer – Wir haben nicht genug Lehrer. Jemand ist krank.“ (Anhang I. EL, S. 4:20)

⁹⁸ „I: Wie gut ist insgesamt die Verbindung zwischen Grundschule und Oberschule?

SaS: Weiß ich nicht, kann ich nicht einschätzen. Also ich habe mehrere Veranstaltungen jetzt zusammengeplant. Da kommen die Leute schon zusammen. [...] Also da entwickeln sich so zarte Bande [...]. Also wenn man sich helfen kann, hilft man sich, aber ansonsten wird es schon noch als getrennte Organismen wahrgenommen.“ (Anhang I. SaS, S. 4:64)

⁹⁹ „Also man bekommt seine Urkunde und dann muss man ganz viele Dinge erfüllen, von denen man da in dem Moment gar nichts weiß. Also Abfragen, Unterrichtsausfall, Mehrarbeitsstunden der Kollegen, Prüfungsunterlagen anfordern, (...) Prämien beantragen, (...) Unterrichtsversorgung sicherstellen. Also was jetzt zum Beispiel gerade passiert, dass ich jemanden finde, der eben einspringen kann oder wenn sie da sind und helfen. Also den Blick haben, was brauche ich als nächstes und ganz schnell rechtskonform diese Anträge stellen. Und man bekommt diese Anleitung eben nicht“ (Anhang I. SaS, S. 4:59)

Nichtsdestotrotz ist ohne weitere Analyse bereits die Schlussfolgerung möglich, dass sich diese enorme Arbeitsbelastung auf Prozesse (z. B. fehlende Kommunikations- und Organisationsstrukturen, siehe 3.1.1) überträgt, die Ressourcen und Perspektiven übersehen.

Neben diesen äußeren Aspekten koordiniert die Schulleiterin ebenso Ideen, die an die Schule herangetragen werden, wie in 3.1.1 ausführlich analysiert, handelt es sich dabei v. a. um Einzelpersonen, die die Schulleiter:in anspricht bzw. für Projekte zu gewinnen versucht. Häufig bleibt sie dabei koordinierende Kraft, weil, so berichtet Maria Berger exemplarisch,

sie dann ganz viel auch selber organisiert und selber plant, wo ich sage, da könnte sie bestimmt Vieles abgeben, aber ich glaube, sie ist dann auch so ein Typ, die sagt, wenn ich will, dass es schnell und richtig gemacht wird, dann mache ich es selber. Also weil sie vielleicht auch sieht, ich muss den ja erst mal einarbeiten und es braucht erst mal eine Weile und erst mal, erst mal ist ja mehr Arbeit, jemanden dazu zu holen. (Anhang I. MB, S. 4:34)

Das hat nicht nur den Verlust von Perspektiven zur Folge, sondern sendet z. T. auch diabolische Gabezyklen aus (vertiefte Analyse, siehe 3.1.2.5). Allerdings gibt es auch Ausnahmen, wie etwa der Bereich Digitalisierung, bei dem Thomas Schmidt als Vertrauter hinzugezogen wird¹⁰⁰ oder dem Klimaschulprojekt, bei dem Markus Fischer häufig auch der Entscheider über die Möglichkeit der Umsetzung von Ideen ist¹⁰¹, denn so reflektiert es Sandra Schulz auch selbst, sie

neige dann auch zu Gigantomanie, wo ich sage: „Mensch, hier kann man ja echt viel. Da kann man ein Häuschen hinstellen, da kann man einen richtigen Projekttag machen und so“. [...] Also wie soll ich denn sagen, wir starten ganz oft als Tiger und landen dann als Bettvorleger, aber immerhin landen wir. (Anhang I. SaS, S. 4:67)

Dieser Wesenszug führt dazu, dass sehr viele Projekte seitens der Schulleitung angenommen werden, über die sich, wie in 3.1.1 beschrieben, jedoch zu wenig innerhalb des Schulpersonals ausgetauscht wird.

Dass liegt auch daran, dass Sandra Schulz zwar um die Relevanz transparenter Kommunikation weiß und versucht, diesem Ideal nah zu kommen, indem niemand weggeschickt werde¹⁰².

¹⁰⁰ „Frau Schulz ist nur dann wichtig, wenn ich frage, d–, ‚Wer entscheidet denn das jetzt?‘, sagt sie meistens: ‚Ja, jetzt du, weil ich habe keine Ahnung davon und ich vertraue dir‘, aber sonst brauche ich die Frau Schulz eigentlich nicht für die Verwirklichung meiner Aufgaben“ (Anhang I. TS, S. 4:47)

¹⁰¹ „Also wir haben den Herrn Fischer, der auch selbstständig Initiativen aufgreift. Also ich schicke ihm immer diese Ideen, die ich von woanders bekomme. Und er sortiert, aber er greift sie eben doch auf. Er sagt nicht zu allen, das machen wir nicht. Er greift die Ideen auf und er hat auch ein gutes Gefühl dafür, was eben viel Arbeit macht und was wenig Arbeit macht. Also was wir stemmen können oder nicht. Da fehlt mir manchmal so der realistische Fokus. Eltern kommen mit Anregungen.“ (Anhang I. SaS, S. 4:67)

¹⁰² Exemplarisch: „Ich schicke überhaupt niemanden weg. Irgendwie nehme ich mir immer Zeit, mit den Menschen zu reden (...) und leite daraus auch immer Handlungsschritte ab.“ (Anhang I. SaS, S. 4:60)

Allerdings führt diese Art der Kommunikationsressourcenkoordinierung zu einer Kommunikation, die oft sehr kurz angebunden und daher häufig missverständlich ist (vertiefte Analyse siehe 3.1.2.5).

Demnach kann der Managementstil der Schulleiterin als strukturell wenig verankert, bezeichnet werden. Es handelt sich oft mehr um ein Feuerlöschen, als um verlässliche Strukturen. Eine Ausnahme bildet dabei bspw. das regelmäßige Treffen zwischen Schulleiterin und Sozialarbeiterin, jedoch fällt auch dieses immer wieder aufgrund von Vertretungsstunden aus¹⁰³ und auch die Dienstberatungen finden, wie beschrieben, in unregelmäßigen Abständen statt. Dies liegt, so wird das folgende Unterkapitel zeigen, weniger an der mangelnden Hingabe der Schulleiterin als an den äußeren Umständen sowie ihrer Priorisierung pädagogischer Ansätze bzw. psychologischer Gelingensbedingungen ihrerseits.¹⁰⁴

3.1.2.3 Wahrnehmung der Schulentwicklungsaufgaben seitens der Schulleitung

Sandra Schulz wird von mehreren Interviewpartner:innen als engagierte¹⁰⁵, hingebungsvolle¹⁰⁶ Schulleiterin beschrieben, die für ihren Beruf lebt¹⁰⁷ und folglich leicht für Projekte zu begeistern ist, die ihren Idealen entsprechen¹⁰⁸. Ihre Ideale formuliert sie mithin innerhalb des Interviews mehrfach sehr bestimmt, wie folgende Stelle illustriert:

Vielleicht so: Ich möchte gerne, dass die Kinder selbstbewusst und selbstständig aus der Schule gehen, aber trotzdem respektvoll im Umgang mit anderen sind. Also dass man schon seine eigenen Interessen wahrnimmt und durchsetzt, aber trotzdem die Mitmenschen links und rechts auch beachten kann. (Anhang I. SaS, S. 4:63)

¹⁰³ „Also den meisten Input, also die meisten Infos kriege ich dann eher durch die Schulleitung. Wir versuchen, wenn halt keine Vertretungsstunden sind, schon uns immer Mittwoch früh zu treffen, regelmäßig, um einfach zu gucken, wo ist der Stand, vielleicht welche Problemlagen sind gerade.“ (Anhang I. MB, S. 4:25)

¹⁰⁴ „also ich bin nicht so fürs Organisieren, ich bin so für eben (...) pädagogische Ansätze, psychologische Gelingensbedingungen schaffen“ (Anhang I. SaS, S. 4:59)

¹⁰⁵ Exemplarisch: „Und genau, sonst würde ich sagen, ist sie sehr überengagiert und macht viel zu viel“ (Anhang I. AS, S. 4:8)

¹⁰⁶ Exemplarisch: „Das ist halt das Schöne, wo ich dann aus ein bisschen ausschlaggebender Punkt zu sagen, ich wechsle hierher, weil ich spüre, sie will.“ (Anhang I. MB, S. 4:31)

¹⁰⁷ „Also auch so die Frau Schulz oder so, wo ich sage, die leben für den Beruf [...] und es ist eher die Berufung“ (Anhang I. AS, S. 4:9)

¹⁰⁸ Exemplarisch: „Auf neue Ideen reagiert sie eigentlich fast immer, wenn sie den Sinn dahinter erkennt.“ (Anhang I. TS, S. 4:52)

Dabei ist ihre Haltung sowie Hingabe bereits in ihrer Biografie angelegt, so erzählt sie, sie habe sich schon früh mit Menschen umgeben, die sich für Schulentwicklung begeistern, dann sei sie mehrere Jahre im Qualitätsmanagement tätig gewesen, bevor sie sich sehr bewusst entschieden habe, Schulleiterin werden zu wollen.¹⁰⁹

Diese Hingabe steigert indes jedoch ihre ohnehin hohe Arbeitsbelastung, da sie „praktisch jeden außerschulischen Akteur erstmal zu Wort kommen“ (Anhang I. SaS, S. 4:61) lässt und ihr, so reflektiert sie selbst, manchmal der realistische Blick fehle, welche Dinge verwirklichtbar sind und welche nicht¹¹⁰. Neben der Belastung, die das beim Schulpersonal auslöst (siehe 3.1.1.2), wird das Stresslevel der Schulleiterin von vielen Interviewpartner:innen angesprochen¹¹¹. Spannend ist dabei, dass dies nie von der Schulleiterin selbst benannt wird, sie berichtet zwar von einer hohen Arbeitsintensität, unter der ihre Familie manchmal leide¹¹², und v. a. fehlender Zeit¹¹³, lässt jedoch keine expliziten Worte über eine zu hohe Belastung o. Ä. fallen.

Dies kann nun verschieden gedeutet werden: Zum einen wäre es denkbar, dass sich Sandra Schulz die Belastung nicht ansehen lassen will, wie es Maria Berger vermutet¹¹⁴ und damit möglicherweise das Ziel verfolgt, die Schulgemeinschaft zum Weitermachen zu motivieren. Andererseits ist es jedoch auch möglich, dass Sandra Schulz die Belastung gar nicht derart wahrnimmt und von den anderen Interviewpartner:innen zu stark von ihrer persönlich leistbaren Kapazität auf jene der Schulleitung geschlossen wird. Dies, so liegt zumindest die Vermutung nah, könnte dann jedoch auch in umgekehrter Richtungen gelten, d. h. das auch Sandra Schulz zu stark von sich auf die Kapazität der Lehrer:innen

¹⁰⁹ „und habe eben immer mit vielen Menschen Kontakt gehabt, die an Weiterentwicklung von Schule interessiert sind. [...] Dann bin ich zur Evaluation in Sachsen gekommen, da bin ich zwei Tage die Woche durch Sachsen gefahren, in ganz viele verschiedene Schularten [...]. Und dann habe ich gesehen, welche Spielräume Schulleitungen haben oder eben auch nicht [...] und wollte eigentlich immer dann gleich Schulleiter werden“ (Anhang I. SaS, S. 4:58)

¹¹⁰ „Er sagt nicht zu allen, das machen wir nicht. Er greift die Ideen auf und er hat auch ein gutes Gefühl dafür, was eben viel Arbeit macht und was wenig Arbeit macht. Also was wir stemmen können oder nicht. Da fehlt mir manchmal so der realistische Fokus.“ (Anhang I. SaS, S. 4:67)

¹¹¹ Exemplarisch: „Das ist ihre Entscheidung, aber ich denke, das ist auch sowas, was, naja, weiß nicht, was nicht gut für ihr Ganzes ist. Also für sie selbst ist das nicht gut, so ständig unter Stress zu stehen. Unterricht und dann hast du– Die anderen Aufgaben bleiben auch auf dem Tisch liegen. Die gehen ja nicht weg.“ (Anhang I. PW, S. 4:99)

¹¹² „Ja, das ist meine Tochter, die ist mittlerweile in der fünften Klasse und die ist da Kummer gewöhnt, also die ist oft hier mit in der Schule. Also das ist schwer zu händeln, aber es ist zu händeln.“ (Anhang I. SaS, S. 4:60)

¹¹³ Exemplarisch: „Ja, Zeit ist das Problem. (Schreibt “Zeit” auf roten Zettel) Dass ich mich praktisch mit diesen Sachen gar nicht intensiv befassen kann.“ (Anhang I. SaS, S. 4:65)

¹¹⁴ „Also ich habe eher das Gefühl, dass sie manchmal – aber das ist eher in ihren Kämmerchen, also wenn sie, wenn sie rauskommt oder sowas, merkt man ihr das wirklich nicht an, manchmal schon, wenn man wirklich genau guckt, dass sie manchmal ganz schön unter Strom steht. Dass sie manchmal ganz schön vom Unterricht schnell ins Büro runter hetzt, vielleicht da zwei Zettel liegen hat oder noch einen Anruf tätigt und dann zum nächsten Unterricht hetzt. Also da habe ich manchmal das Gefühl, dass sie ganz viel auf ihrem Schreibtisch liegen hat, was sie abarbeiten muss“ (Anhang I. MB, S. 4:32)

schließt. Beide Deutungen führen wiederum zu einem hohen Verschleiß an Personalressourcen, der letztlich die Beteiligung an Schulentwicklung verringert und damit Perspektiven minimiert.

3.1.2.4 Symbolische Gabezyklen

Bei der Betrachtung der Kategorie *Gabezyklen* ist zunächst festzustellen, dass diese mit 52 Codierungen erheblich größer ist als die Kategorie *diabolischer Gabezyklen* (32 Codierungen). Dabei muss selbstverständlich einbezogen werden, dass es sozial erwünschter sein könnte, Lob und positive Beziehungsanteile zu formulieren. Dennoch halte ich den Unterschied als kennzeichnendes Merkmal für stabiles Vertrauen zur Schulleitung.

Dies unterlegt auch die qualitative Analyse der Antworten: So wird sowohl seitens der Schulleitung als auch auf Seiten der Lehrer:innen die fortwährende Kommunikationsbereitschaft benannt: Während sie das ständige Gespräch zu den Akteur:innen suche¹¹⁵, wird sie im Interview vom Schulpersonal als unterstützende¹¹⁶, motivierende¹¹⁷ Schulleiterin bzw. als offenes Ohr¹¹⁸ charakterisiert. Darüber hinaus habe ich aus meinen Beobachtungen den Schluss gezogen, dass Sandra Schulz um die Macht initiiierender Gabezyklen weiß und bspw. Lob in Dienstberatungen sehr bewusst einsetzt.¹¹⁹

Dass es aufgrund der hohen Arbeitsbelastung dennoch zu Problemen in der Ansprechbarkeit kommt, wird in 3.1.2.5 näher beleuchtet. Allerdings besteht genau für diesen Umstand ein ausgeprägtes Verständnis im Kollegium, das in Form von Rücksichtnahme und Verzeihen teils kurz angebundener Kommunikation geäußert wird.¹²⁰

¹¹⁵ „Ansonsten versuche ich einfach über das ständige im Gespräch bleiben, mit Schülern und Lehrern und Eltern, naja (...) Schraubstellen zu finden, wo man noch etwas verbessern kann. Und ich denke an allererster Stelle braucht man da eben WIRKLICH eine Kommunikation, eine transparente.“ (Anhang I. SaS, S. 4:60)

¹¹⁶ „Und ich da auch das Gefühl habe, wenn ich irgendein Anliegen habe, dass das unterstützt wird.“ (Anhang I. AS, S. 4:7)

¹¹⁷ „In meiner Abteilung ist es manchmal so, dass ich denke, es geht nicht mehr. Es geht nicht mehr. Dann gehe ich zu Frau Schulz und sie findet immer so eine Idee und das gibt Hoffnung. (lacht) Da gehe ich immer gut, wenn ich Hoffnung verliere, dann gehe ich zu der Schulleiterin“ (Anhang I. EL, S. 4:20)

¹¹⁸ „aber hat immer ein offenes Ohr (...) für alle. Und es ist nicht so, dass sie einfach von oben ‘nein’ sagt.“ (Anhang I. EL, S. 4:20)

¹¹⁹ „Zudem weiß die Schulleiterin auch um die Wirkung und Initiierung von Gabezyklen, indem sie mehreren Kolleg:innen Dank ausspricht, der auch gern entgegengenommen wird und sich um die Koordination einer Genesungskarte für einen kranken Kollegen kümmert.“ (Anhang I. SaS, S. 1:27)

¹²⁰ „Wenn ich mich jetzt selber da hineinversetzen würde, ich stelle mir mal vor, ich bin Planer, also ich muss den Stundenplan machen. Das macht sie ja sozusagen. Normalerweise macht das der Stellvertreter. Sie macht das ja. An einem Sonntag kommt per Messenger dann bei ihr um zehn an, dass jemand sagt, ja, ich kann nicht kommen: „Kind ist krank“. Ja, gute Besserung, fertig. [...] Dann hat sie irgendwann

Zudem werden seitens zweier Lehrer:innen private Beziehungen zur Schulleiterin genannt, die jedoch geknüpft wurden, bevor Sandra Schulz Schulleiterin wurde. Unter den Umständen der nun bestehenden Hierarchie formuliert insbesondere Thomas Schmidt, dass es für ihn nun keine adäquate Beziehungsform mehr darstelle:

Naja, vorher hätte es bestimmt ein freundschaftliches Verhältnis werden können, dass man sich privat trifft und sich gegenseitig zum Wein einlädt oder so. Das ist sozusagen– Ja, finde ich, ist jetzt nicht angepasst, (...) weil das (...) finde es irgendwie komisch. Also an sich ist sie ja 20 Jahre älter, ich bin so alt wie ihre Söhne. Das hätte man noch aufgedröselte gekriegt, aber so dann einen Chef bei sich zu Hause zu haben, der so viele Aufgaben hat, der gefühl immer arbeitet. Ne, irgendwo endet für mich dann auch die Schule. [...] Das geht mit anderen, mit jemanden, der auf der gleichen Ebene ist, leichter. Ganz einfach, ja (..) weil der im gleichen Abhängigkeitsverhältnis steht. So ist ja doch eine gewisse Abhängigkeit da, AUCH wenn sie das nicht ausleben würde, das weiß ich ja auch. Das ist einfach das, wo ich sagen würde, das ist dann halt einfach was anderes. Ich glaube, das ist so dieses typische– Gibt ja dieses Klischee, dass es typischerweise von Führungskräften, dass es einsam macht, wenn das so passiert, aber ja– (Anhang I. TS, S. 4:54)

Neben dem Schulpersonal existieren mithin auch beidseitig ausgeprägte Gabezyklen zur anderen Akteur:innen: Namentlich erwähnt wird die betreuende Person des LaSuB¹²¹, die Stadtverwaltung¹²² sowie Hausmeister und Schulassistent¹²³. Selbstverständlich handelt es sich insbesondere bei Letzteren um Personen, die im direkten Abhängigkeitsverhältnis stehen, von der eine Beziehung letztlich immer geprägt wird. Da ich jedoch keine Interviews mit diesen Personen durchführen konnte, kann ich an dieser Stelle keine vertieften Analysen vornehmen.

Anders ist es in Bezug auf die Gabezyklen zwischen Schüler:innen und Schulleitung. Dabei ist vorerst zu sagen, dass sie alle Schüler:innen aufgrund der hohen Anzahl an Vertretungsstunden, die sie spontan übernimmt, vergleichsweise gut kennt. Allein das hat meiner Beobachtung nach die Folge, dass die Schüler:innen sie eher als Lehrer:in mit besonderen Befugnissen wahrnehmen¹²⁴, obgleich sie um die Hierarchie wissen, indem

reingeschrieben, ja, neuer Plan für morgen wegen Krankheit. Dann kommen die anderen beiden und sagen, sie sind krank und sie macht das wieder. Das ist natürlich enorm frustrierend. Kann ich verstehen. Und dass dann auch mal jemand was kommunikativ abkriegt. Es sollte nicht passieren, weil ja die Führung von Personal sozusagen beinhaltet [...], aber wenn ich mir jetzt vorstelle, das wäre mein Sonntag und ich setze mich dann dran und bin fleißig, (...) würde es mir höchstwahrscheinlich auch passieren.“ (Anhang I. TS, S. 4:53)

¹²¹ „So von der LaSuB, die unterstützen uns auch. [...] Und die hilft uns auch immer, indem sie uns Sachen zuschickt und so.“ (Anhang I. SaS, S. 4:64)

¹²² „Und die Stadtverwaltung, das ist eigentlich ähnlich, nur dass sie, [Frau Skomski], immer noch uns im Blick hat und uns daraufhin anspricht. Und die sind einfach als Akteure da und ich weiß, dass ich sie anrufen kann.“ (Anhang I. SaS, S. 4:68)

¹²³ „Der Hausmeister, der ist immer da und die Schulassistentin, wenn wir (...) praktisch Manpower brauchen, wenn wir sagen: ‘Helft ihr da mit?’ Ja, da sind sie dabei. Also so (...) sie können, aber ich kann mich nicht entsinnen, dass sie schon mal ‘Nein’ gesagt haben.“ (Anhang I. SaS, S. 4:68)

¹²⁴ Exemplarisch: „Dass die Schüler:innen jedoch tatsächlich von der Schulleitung gefördert werden und in einem guten interpersonellen Verhältnis zu dieser stehen, zeigt bspw. eine Aussage, bei der es um einen möglichen Trinkwasserspender geht, für den man einfach zu Frau Schulz gehen sollte. Dies wird mit wenig Angst vor Hierarchie oder Ähnlichem geäußert. Frau Schulz, so scheint mir, ist für die Schüler:innen eher

sie bspw. äußern, Projekte müssten stets erst von Sandra Schulz abgesegnet werden¹²⁵. Darüber hinaus erlebe ich die Schulleiterin jedoch oft als Verteidigende ihrer Schüler:innen, welche die guten Eigenschaften herausstellt und über andere hinwegsieht.¹²⁶

3.1.2.5 *Diabolische Gabezyklen*

Die hohe Arbeitsbelastung der Schulleiterin, der zwar mit viel Verständnis begegnet wird (siehe 0), impliziert jedoch Verhaltensweisen, die zumindest als Nährboden diabolischer Gabezyklen gesehen werden können. Dazu zählt eine sehr direkte, kurz angebundene Kommunikation¹²⁷ seitens Sandra Schulz, ebenso wie eine fehlende Ansprechbarkeit¹²⁸.

Dieser Mangel an Kommunikation, obgleich er, so kann Sandra Schulz verstanden werden, wenig ihrem Ideal (siehe 0) sondern eher ihrem Arbeitsumstand geschuldet ist, führt schließlich zu einem zu teils intransparenten Entscheidungen für ihre Kommunikationspartner:innen¹²⁹. Zum anderen kann die These gewagt werden, dass der fehlende Raum zum gemeinsamen Nachdenken und Besprechen auch bei ihr zu Informationsverlusten führt, wie folgende Interviewsequenz verdeutlicht:

Die Stadt hat das mit der Streuobstwiesen verhindert. Aber das wusste ich auch nicht, dass denen das Grundstück gehört. Ich habe gedacht, das ist das von der Wohnungsgenossenschaft, denen gehört das Grundstück auch. Und die sind froh, dass das nachgenutzt wird, aber die Information hat mir EBEN AUCH GEFEHLT und das passiert mir ziemlich häufig, dass ich also Dinge falsch verstehe, aber einfach weil eben nicht alle Informationen rübergekommen sind. (Anhang I. SaS, S. 4:69)

Diese suggeriert zudem auch, dass sie sich diesem Umstand weniger bewusst ist und die Schuld misslingender Kommunikation eher bei ihren Kommunikationspartner:innen sucht. Dass jedoch Kommunikation mit Sandra Schulz auch für die ander

eine Lehrkraft mit besonderen Befugnissen, das mag auch an ihren häufigen Unterrichtsvertretungen liegen, sodass folglich alle Klassen regelmäßigen Kontakt zu ihr haben.“ (Anhang 1.9 Schüler:innenrat, S. 1:21)

¹²⁵ Exemplarisch: „Die Schulleitung (...) ich würde sagen, wir sind auch viel abhängig von der Schulleitung. Alles, was die Schulleitung nicht genehmigt, sag ich mal, also Gespräche mit den Lehrern das können wir auch viel alleine durchführen, aber alles was die Schulleitung sagt “Nein”, dann bei uns auch ‘Nein’ (zeichnet Abhängigkeitspfeil zur Schulleitung und verzeichnet sich erst).“ (Anhang I. LM, S. 4:76)

¹²⁶ „Frau Schulz schritt dabei einmal mit dem Satz ein, ‘auch wenn Anastasia jetzt gerade sehr desinteressiert wirkt, ist sie eigentlich sehr sozial und hilft einigen ukrainischen und polnischen Schüler:innen beim Deutsch lernen’“ (Anhang 1.14 Schulgang Toleranztunnel, S. 1:32)

¹²⁷ „Das heißt sie übernimmt ja gefühlt vier Positionen in einer, das merkt man natürlich da– Deswegen wird es wahrscheinlich auch manchmal im Kommunikationsweg gespart, weil organisatorisch anderes geklärt werden muss, das ist halt einfach so.“ (Anhang I. TS, S. 4:38)

¹²⁸ „Also für mich ist es auf alle Fälle, dass diese Ansprechbarkeit nicht gegeben sein kann. Für 50 Kollegen oder so. Das ist einfach eine Riesenaufgabe. Und da wir keinen Stellvertreter auch nicht haben, an den sie noch Aufgaben abgeben könnte eventuell, ist das schon ein Problem“ (Anhang I. PW, S. 4:99)

¹²⁹ Exemplarisch: „Da habe ich auf einmal vor Schulleitungen geredet, was ich auch nicht so richtig wusste, weil die Chefin mich einfach angemeldet hat.“ (Anhang I. TS, S. 4:46)

Kommunikationsseite herausfordernd ist, verdeutlich folgende Auszug aus meinen Beobachtungsprotokollen:

Es ist genau dieser Pragmatismus, gepaart mit einer manchmal vielleicht überschnellen Art, die ich schon mehrmals an ihr wahrgenommen habe. Mir gibt er das Gefühl ebenso schnell Antworten zu müssen und kombiniert mit meiner hierarchisch niedrigeren Position, habe ich ebenso das Gefühl zustimmen zu müssen. Fühle mich danach jedoch etwas überrannt und frage mich, ob es anderen Kolleg:innen manchmal ähnlich geht. Frau Schulz bleibt für mich manchmal ungreifbar und die ganze Zeit habe ich Angst, dass wir uns kommunikativ missverstehen. (Anhang 1.10 Notizen zur Schulleiterin, S. 1:22f.)

Dies könnte wiederum eine Begründung dafür sein, weshalb sie, wie von anderen Interviewpartner:innen beschrieben, Aufgaben z. T. auch nicht gut abgeben kann¹³⁰, wobei Ausnahmen wie der Bereich Digitalisierung bzw. das Klimaschulprojekt bereits benannt worden sind (siehe 3.1.2.2).

Dieser Komplex erzeugt eine toxische Spirale: Während Sandra Schulz von dem Gefühl berichtet, dass sie manchmal das Gefühl habe, immer diejenige zu sein, die auf Ideen kommen müsse und andere nicht mitdächten¹³¹, erzählen andere Akteur:innen der Schulgemeinschaft (v. a. Lehrer:innen und schulischen Unterstützungspersonal), dass sie immer wieder spontan Aufgaben übernehmen müssten (siehe 3.1.1.2). Dies akzeptierten sie zwar der Hierarchie wegen, jedoch ist davon auszugehen, dass dies zum bereits beschriebenen Verschleiß von Personalressourcen beiträgt.¹³²

Das Herrschaftsverhältnis der Schulleiterin gegenüber dem Schulpersonal wird an dieser Stelle so deutlichsten sichtbar. Spannend ist dabei, dass es nicht so scheint, als wäre dies das ideelle Ziel der Schulleiterin, sondern eher eine Notlösung aufgrund mangelnder Kommunikationsmöglichkeit, die schließlich jedoch zur ungewollten Herrschaftssicherung beitragen.

¹³⁰ „Weil sie dann ganz viel auch selber organisiert und selber plant, wo ich sage, da könnte sie bestimmt Vieles abgeben, aber ich glaube, sie ist dann auch so ein Typ, die sagt, wenn ich will, dass es schnell und richtig gemacht wird, dann mache ich es selber. Also weil sie vielleicht auch sieht, ich muss den ja erst mal einarbeiten und es braucht erst mal eine Weile und erst mal ist ja mehr Arbeit, jemanden dazu zu holen.“ (Anhang I. MB, S. 4:32)

¹³¹ „Ja, das sind so Sachen, auf der einen Seite freue ich mich, dass ich es schaffe, aber dann ärgert mich, dass ich immer darauf kommen muss, weil ich sage, da können ja auch mal andere Leute mitdenken.“ (Anhang I. SaS, S. 4:66)

¹³² Exemplarisch: „Und sie aber auch gleichzeitig dann ja auch, wenn irgendwas ist, zu mir kommt und sagt: ‚Kannst du mal?‘. Was nicht immer - ja, Freudestrahlen hervorruft, aber das ist ja so, wenn sie Chef ist.“ (Anhang I. AS, S. 4:7)

3.1.2.6 Hierarchiemarkierung vor dem Hintergrund von Macht und Herrschaft

Zuerst habe ich Hierarchiemarkierungen codiert, um mich weiteren Herrschaftsindizien der Schulleitung zu nähern. Bei der Analyse fiel jedoch auf, dass sich diese Kategorie im Besonderen eignet, um genau das Wechselspiel zwischen Macht und Herrschaft zu illustrieren und damit ein Zwischenfazit dieses Kapitels ziehen zu können.

Zunächst sei darauf hingewiesen, dass das Amt der Schulleitung sowohl von älterem¹³³ wie jüngerem¹³⁴ Schulpersonal, offenbar unabhängig von der Besetzung dieser Stelle, als bedeutungstragende Hierarchie wahrgenommen wird. Dabei widersprechen diese Erkenntnisse, die ich v. a. aus den Interviews ziehe, meinem erstem Empfinden während der freien, teilnehmenden Beobachtung¹³⁵. Dies mag jedoch auch durch meine persönliche Haltung gegenüber Hierarchien gefärbt sein.

Dennoch kann man die Codierung zu Hierarchien sehr gut in Einklang mit den vorherigen Erkenntnissen sowie der Macht- und Herrschaftstheorie bringen. Demnach führt das Selbst- wie Fremdverständnis Sandra Schulz' (siehe 3.1.2.3) als hingebungsvolle, unterstützende und engagierte Schulleiterin dazu, dass ihr als "Grundabsicherung" (Anhang I. TS, S. 4:47), Organisatorin¹³⁶, aber auch als Unterstützende beim Abfangen von Unmut im Kollegium¹³⁷ durchaus Macht und Autorität zugeschrieben wird. Im Gegenzug für ihr hohes Engagement wird dabei auch über einen Teil mangelnder Kommunikation hinweggesehen (siehe 0).

Allerdings führt sowohl das bedeutungstragende Verständnis von Hierarchie wie auch die beschriebenen diabolischen Gabezyklen infolge der Arbeitslast zu einer teils starken Abgrenzung der Schulleiterin, sodass sich Thomas Schmidt bspw. stark einer privaten Beziehung entzieht (siehe 0).

¹³³ „Ja, weil sie schon mal die Chefin ist. Also es ist schon, sollte schon für mich ein Unterschied sein. Rein von der Hierarchie her.“ (Anhang I. PW, S. 4:97)

¹³⁴ „Naja, vorher hätte es bestimmt ein freundschaftliches Verhältnis werden können, dass man sich privat trifft und sich gegenseitig zum Wein einlädt oder so. Das ist sozusagen– Ja, finde ich, ist jetzt nicht angepasst, (...) weil das (...) finde es irgendwie komisch.“ (Anhang I. TS, S. 4:54)

¹³⁵ „Insgesamt habe ich auch im Verlauf der Dienstbesprechung das Gefühl, dass die Schulleiter:in mehr Teil des Kollegiums ist, die sich um 'noch ein paar Sachen kümmert', als eine darüber schwebende Instanz. Egal, ob bei der Beratung zum Umgang mit Handys im Unterricht oder den momentan improvisierten Prozessen Fehlen, die durch die Krankheit der Sekretärin folgen, berät sie sich stets mit den Kolleg:innen und versucht pragmatische, funktionierende Lösungen herbeizuführen.“ (Anhang I.12 Dienstbesprechung, S. 1:26)

¹³⁶ Exemplarisch: „aber unsere Chefin ist doch recht fix, wenn es um Sachen geht. Also organisatorisch ist sie voll fit. Fünfmal besser als ich. Die hat Sachen ran organisiert, wo ich mich immer wieder– Immer wieder frage ich mich, wie schnell sie das KANN.“ (Anhang I. TS, S. 4:52)

¹³⁷ „Ich könnte mir vorstellen, dass die ihren Unmut nicht unbedingt mir gegenüber bringen, (lacht) sondern vielleicht eher so mal hier im Lehrerzimmer vor sich hin murmeln. Vielleicht auch je nachdem, was sie für ein Temperament haben bei der Chefin, aber das fängt die, glaube ich, gut ab.“ (Anhang I. MB, S. 4:29)

Das erlaubt der Schulleiterin indes unliebsame, teils von außen kommende Regelungen, wie etwa die Anzahl der Noten¹³⁸ oder die neue Ausgabe von Tafelwerken, durchzusetzen. Letztlich wird durch diese von außen kommenden Vorgaben selbstverständlich auch Herrschaft über sie ausgeübt, wie sie auch in einer Dienstberatung transparent zu machen versucht.¹³⁹ Allerdings fehlen vermutlich an dieser Stelle Kommunikationsanlässe, um Entscheidungen immer transparent zu machen, was sodann dazu führt, dass das Abhängigkeitsverhältnis auch vom Schulpersonal als Herrschaft qua Amt wahrgenommen wird.

3.2 Personale Perspektive

3.2.1 Methodische Näherung

Als Basis für die Codierung wurden zunächst folgende Kategorien aus der Theorie abgeleitet

- Informationen zur Biographie und Habitusentstehung
- Ungeteilte Erfahrungshintergründe bzw. Habitusdistanz
- Reflexionsfähigkeit
- Stressbelastung durch Zeitmangel

Dabei bleibt die Kategorie *Informationen zu Biographie und Habitusentstehung* bestehen und stellt mithin das erste Unterkapitel dar, welches zuerst einen Überblick über die verschiedenen Hintergründe der Akteur:innen gibt.

Dem folgt die neue Kategorie *Einbezug des (sozialen) Hintergrunds*, die sowohl die Reflexionsfähigkeit der Akteur:innen in Bezug auf den Habitus enthält wie auch Aspekte *ungeteilter Erfahrungshintergründe*. Diese Kategorie ermöglicht es, die in 1.4.1 aufgenommen Fäden weiterzuführen und die Frage zu stellen, wie es um die Reproduktion von Machtungleichheiten an dieser Schule im Einzelnen bestellt ist. Ziel ist dabei ein differenziertes Bild darüber abzugeben, zu welchem Grad (soziale) Hintergründe insbesondere der Schüler:innen einbezogen werden und inwiefern dies Habitusdistanz evoziert oder abbaut.

¹³⁸ „Das ist wirklich bloß so eine Lehrersache, wenn du, was weiß ich, wenn du im Januar erst drei Noten hast, ‚Warum?‘ solche Sachen sind das. Das sind eher unterrichtsbetreffende Sachen, die man dann aushalten muss, weil halt ein Chef und ein Angestellter unterschiedliche Sichtweisen darauf haben.“ (Anhang I. SaS, S. 4:54)

¹³⁹ „dennoch fällt mir auf, dass die Schulleiterin, zumindest scheinbar, sehr transparent kommuniziert und [...] ihre Gespräche, Probleme und eigenen Unsicherheiten benennt. Dadurch werden organisationale Hürden, wie etwa ein neues Ausgabesystem für die Tafelwerke, die (eigentlich) noch nie hätten über die Schule verkauft werden dürfen deutlicher, ihr persönlich wir dies – so mein Eindruck – von Lehrer:innenseite nicht als Nachteil ausgelegt.“ (Anhang 1.12 Dienstbesprechung, S. 1:26)

In die letzte Kategorie *Personale Ressourcen* fließen mithin alle Aussagen, in die vorhandenen bzw. mangelnden personellen Ressourcen der Aktuer:innen sichtbar werden. Dazu zählen wahrgenommene Zeitressourcen ebenso wie Überzeugungen, Motivation und Fähigkeiten der Akteur:innen., wodurch Anschluss an die Kapitel 1.4.2 und 1.4.3 genommen werden kann.

Da die Schulleitung mithin in 3.1.2 bereits sehr exklusive analysiert wurde, findet sie hier keine Berücksichtigung.

3.2.2 Informationen zu Biographie und Habitusentstehung

Bei der Betrachtung der Biographie und des daraus resultierenden Habitus des Schulpersonals wird deutlich, dass die Personen, bis auf wenige Ausnahmen¹⁴⁰, v. a. aus der umliegenden Region stammen¹⁴¹. Viele davon haben Kinder und verfolgen, soweit dies aus den Interviews ersichtlich ist, ein klassisches Familienbild¹⁴². Im Rahmen dessen ist ihnen das feste, für die Region vergleichsweise hohe Gehalt¹⁴³ sowie die regelhaften Arbeitszeiten (z. B. um Care-Aufgaben entsprechend nachgehen zu können)¹⁴⁴ eine Motivation für die Ausübung des Berufs.

Aufgrund der Grenzlage Ostsachsen ist das Kollegium sehr international (v. a. mit tschechischen und polnischen Hintergrund) besetzt: Diese Entwicklung ist allerdings erst durch die offenen Grenzen innerhalb der EU möglich geworden und wurde im Rahmen des Lehrkräftemangels weiter angefacht. So berichtet Markus Fischer, dass er, obgleich er aus der Region stamme, zu seiner Schulzeit noch kein Tschechisch hätte lernen können und dies so während seiner Zeit am deutschen Gymnasium in Liberec nachgeholt habe.¹⁴⁵

¹⁴⁰ Exemplarisch ist hier die Schulleiterin zu nennen, die ursprünglich aus Berlin stammt. (vgl. Anhang 1.0 Vorgespräch Sandra Schulz, S. 1:4)

¹⁴¹ Exemplarisch: „Ich berichte kurz davon und er teilt dem folgend ebenso Teile seiner Biografie: Er habe ebenfalls in Dresden studiert, käme aus der Region und er und sein Bruder seien ebenso die ersten in der Familie, die Abitur gemacht hätten.“ (Anhang 1.16 Gespräch Thomas Schmidt, S. 1:36)

¹⁴² Damit referiere ich v. a. auf eine monogame Beziehung mit zwei bis drei Kindern und explizit nicht auf die Erwerbslosigkeit der Frau, was insbesondere in einem ostdeutschen Kontext auch nicht als klassisches Familienbild gewertet werden sollte.

¹⁴³ „Ist bei mir eigentlich auch so. Also ich sage, das ist das, wo ich sage, okay, ich verdiene mein Geld damit, das ist meine Motivation. (Lacht) Dass ich schon richtig gutes Geld damit verdiene, was ich woanders, was mir wahrscheinlich – Es gibt Sachen, die würden mir wahrscheinlich viel mehr Spaß machen, aber das Geld nicht so wäre.“ (Anhang I. AS, S. 4:9)

¹⁴⁴ „Da meine Frau bis 17 Uhr arbeitet, quasi zwischen 15 und 17 Uhr für die Kinder zuständig bin. Das heißt, ich kann mir das jetzt nicht leisten, jeden Tag bis 17 Uhr zu arbeiten und will ich auch nicht. Ich habe die glückliche Stellung erarbeitet, dass ich meine Kinder nachmittags sehe. Das will ich jetzt auch ausnutzen und deswegen ja. Das wäre so das.“ (Anhang I TS, S. 4:57)

¹⁴⁵ „Ich spreche ihn indes auf seine Tschechischkenntnisse an, die mir bei ihm in Kontakt mit den Waldarbeitenden aufgefallen sind und die – so habe ich die letzten Wochen in der Grenzregion festgestellt – auf deutscher Seite keineswegs selbstverständlich sind. Er erzählt mir, dass er, nachdem er als fertiger Geographie- und Geschichtslehrer in Deutschland keine Stelle gefunden habe, fast zehn Jahre am deutschen Gymnasium in Liberec gearbeitet hätte und es so für ihn selbstverständlich gewesen wäre, auch ein bisschen

Insgesamt nehme ich während meiner Zeit an der Schule jedoch wahr, dass dies nicht der Regelfall ist und viele aus Deutschland stammende Kolleg:innen kein Tschechisch oder Polnisch beherrschen. Da jedoch auch die Schüler:innen sehr internationale Hintergründe haben und viele aus osteuropäischen Ländern (v. a. Tschechien, Polen oder Ukraine) stammen, bilden die internationalen Lehrer:innen nicht nur eine sprachliche Brücke, sondern entfalten m. E. auch eine starke Vorbildfunktion. Insbesondere vor dem Hintergrund der teils rechten Elternhäuser der Schüler:innen und dem daraus resultierenden rassistischen Aussagen und Handlungen einiger Schüler:innen, scheint dies umso mehr zu gelten.¹⁴⁶

Darüber hinaus wird mir die Schüler:innenschaft von Thomas Schmidt als durchmischt beschrieben:

also wir haben eine durchmischte Schülerschaft, ich würde jetzt nicht sagen, dass wir hier ein großer Brennpunkt sind, wir haben alles von wirklich sehr – Kindern aus sehr armen Haushalten oder die ständig mit Armut kämpfen, bis hin zu Kindern, die Kinder von lokalen Unternehmern sind, wo ja manchmal fast ein Millionenunternehmen dahinter steht, also das haben wir alles hier und trifft sich hier auch. Also da sind wir so ein bisschen zwischen komplett Land und städtischen Systemen, also wir haben in jeder Klasse ein Landwirtschaftskind zum Beispiel, also garantiert sagt mir irgendjemand, ich will Traktor fahren, das ist ja schön, kann der machen, genau, da ist eigentlich alles da. (Anhang I. TS, S. 4:36)

Auffällig dabei ist, dass in seiner Beschreibung v. a. das ökonomische und weniger das kulturelle Kapital benannt wird.

Der Eindruck einer heterogenen Schüler:innenschaft deckt sich auch mit meinen Beobachtungen: So gibt es Schüler:innen, die mehrmals die Woche zum (Schwimm-)Training gebracht werden¹⁴⁷, was v. a. ökonomisches, z. T. aber auch kulturelles Kapital

Tschechisch zu lernen, er es aber auch bedauere, dies nicht in der Schule – obgleich er hier in der Region aufgewachsen ist – gelernt haben zu dürfen.” (Anhang 1.23 Bäume pflanzen, Klimaschule, S. 1:49f.)

¹⁴⁶ „Wir haben auch Elternhäuser, die wahrscheinlich, ja die werden es selbst nicht zugeben, aber stramm rechts sind und dadurch die Kinder schon Sachen mitbringen, wo ich mir vor fünf Jahren gesagt habe, na ‚Auweia, was ist denn das jetzt hier am frühen Morgen‘ (lacht), das hat man schon und da wird es dann schwieriger, also die lernen dann schon die Inhalte, die man hat und die verstehen auch ein bisschen was und am Ende fallen sie aber wieder auf diesen politischen Duktus zurück, den sie wahrscheinlich dauerhaft kennen. (...) Ähm, man sieht dieses klassische Kokettieren mit Extremismus, mit Rechtsextremismus, mit Ausländerfeindlichkeit, obwohl sie ja quasi neben jemanden sitzen, der vielleicht aus Kasachstan kommt, aus Polen, aus der Ukraine oder aus Syrien, also die haben in jeder Klasse, haben wir auch Kinder, die aus dem sogenannten DAZ-Bereich kommen, die aber dann schon DAZ-3 sind. Also die haben keinerlei Unterstützungssysteme mehr und machen genau den gleichen Schulabschluss und die sagen auch– Also ich habe einen Schüler, der hat dann (lacht) quasi über den Schüler gesagt: ‚Ja der so und so, der ist ein besserer Deutscher als ich‘, ja aber am Nachmittag wieder ausländerfeindliche Dinge dann quasi posten, wo man sich denkt, das passt ja gar nicht zusammen, also der mag den, der verbindet das Thema Ausländerfeindlichkeit gar nicht damit, dass da ja jemand sitzt, der ja an sich darunter leiden könnte, das kriegen die ja manchmal noch auf die Kette [...]“ (Anhang I. TS, S. 4:36f.)

¹⁴⁷ „Ich betrete nun die Schwimmhalle. Ich hatte die Verantwortliche Jana Rolf vorher gefragt, ob eine Teilnahme meinerseits für Beobachtungen möglich wäre und sie stimmte dem sehr freundlich zu. In der Schwimmhalle warten schon einige Schüler:innen und als ich mit zwei Mädchen ins Gespräch komme, erzählt mir die eine, dass dies hier eher Freizeit für sie sei und sie sonst noch zweimal die Woche bei der

voraussetzt. Andere Schüler:innen hingegen besitzten kein stabiles Elternhaus und wohnen in einer Wohngemeinschaft¹⁴⁸, während bspw. Martin Kessel, als mein Interviewpartner, zwar über ein mutmaßlich stabiles Elternhaus mit partiell akademischen Hintergrund verfügt, jedoch bereits unverhältnismäßig oft die Schule wechseln musste¹⁴⁹. Hinzu kommen Schüler:innen mit Flucht- und Traumaerfahrungen, von denen mir v. a. Ewa Lewandowska erzählt.¹⁵⁰

Sie kann oft übersehene Perspektiven indes zumindest partiell auffangen, weil sie, so erzählt sie mir, auf eine Biografie zurückblicken kann, in der sie sich stets weitergebildet habe¹⁵¹, viel theaterpädagogisch tätig war und länderübergreifende Projektarbeit verwirklichte¹⁵². Gerade dies mag entscheidend zu ihrem Habitus und ihren personalen Ressourcen (siehe 3.2.3) beitragen. Neben Ewa Lewandowska verfügen viele Kolleg:innen im Schulpersonal über diverse berufliche Vorerfahrungen, wie etwa das Leiten von Laienchören¹⁵³, Projekte zum Umgang mit Schulverweiger:innen¹⁵⁴ oder einem Chemiefachstudium an der örtlichen Hochschule¹⁵⁵.

Wasserwacht trainiere. Das Mädchen daneben hingegen schwimmt nur hier, aber beide können kraulen und sind schon ein bis zwei Jahre regelmäßig dabei.“ (Anhang 1.8 Ganztagsangebote, S. 1:18)

¹⁴⁸ „Von Sarah und Anna hatte ich bereits mitbekommen, dass diese in einer Wohngemeinschaft lebten und so keine klassisch Mittelschichtssozialisation erfuhren.“ (Anhang 1.23 Bäume pflanzen, Klimaschule, S. 1:48)

¹⁴⁹ „Also ich war jetzt in vielen verschiedenen Schulen. Um genau – Ah, ich bin mir nicht ganz sicher, acht, neun verschiedenen Schulen. Nicht nur deswegen, dass mir vieles selber schwergefallen ist, sondern halt auch, weil wir immer wieder umgezogen sind und ja, deshalb.“ (Anhang I. MK, S. 4:78)

¹⁵⁰ Exemplarisch: „Sie erzählt, dass Olena gerade wieder eine schwierige Phase durchmache. Dabei ist keinerlei Abneigung, sondern sehr viel Gabe und Zuneigung in ihrer Stimme. Olena sei mit der ersten Flüchtlingswelle aus der Ukraine gekommen. Sie kann mir sogar noch ein genaues Datum nennen. Dabei hätte Olena das ganze erste halbe Jahr fast nur auf dem Tisch gelegen, völlig traumatisiert, erzählt mir Ewa. Dabei sei sie ein unfassbar kreativer Mensch, zeichne viel und interessiere sich sehr für Mathematik und Astronomie.“ (Anhang 1.20 Interview Ewa Lewandowska, S. 1:42)

¹⁵¹ „Und dann, dazu habe ich auch immer gelernt: Mehrere Seminare zum Trauma, auch in Polen und auch in Deutschland; mit unserem Schulpsychologen Dr. Kattel auch, haben wir oft die Fälle besprochen, was wir da [machen können], mit welchen Kindern wir zu tun haben.“ (Anhang I. EL, S. 4:12)

¹⁵² „Also das – (...) MIR PERSÖNLICH fehlt meine Arbeit als Regisseurin, also ich habe auch Preise gewonnen, internationale Preise. Wir haben mit Schülern selbst Theaterstücke entwickelt, dann vorgestellt und sogar internationale Wettbewerbe gewonnen (lacht).“ (Anhang I. EL, S. 4:14)

¹⁵³ „Davor habe sie Chöre geleitet und ein paar Jahre in den Staaten gelebt, weshalb auch Englischunterricht für sie kein Problem darstelle.“ (Anhang 1.22 Gespräch und Hospitation Claudia Hoffmann, S. 1:46)

¹⁵⁴ „Also damals waren es Projekte, ESF-geförderte Projekte, ging es um Schulverweigerer.“ (Anhang I. MB, S. 4:25)

¹⁵⁵ „Er meint, dass er als 2015 aus dem Iran gekommen sei, sich erstmal bei ein paar Hochschulen beworben hatte und sich dann, auch der günstigen Lebenskosten wegen für diese Stadt entschieden habe. Nach seinem Chemiestudium sei er dann erstmal für ein paar Monate nach Berlin gegangen, um als Pharmareferent zu arbeiten. Das war einfach und gut bezahlt, aber forderte ihn nicht genug heraus und so entschied er sich für den Quereinstieg als Lehrer und kam zurück in diese Stadt.“ (Anhang 1.15 Chemiestunde, 1:33f.)

Diese teils möglicherweise noch nicht ausgeschöpften Ressourcen, sind v. a. bei den quereinsteigenden Lehrer:innen zu finden, die sich auffällig häufig – im Gegensatz zu den anderen Lehrer:innen im Schulpersonal – in einem zweifelnden Habitus üben, was möglicherweise dazu führt, dass sie nicht alle ihre Ressourcen bzw. Perspektiven einbringen.

Dabei und das ist ebenso spannend, gilt für fast alle Lehrer:innen, mit denen ich sprach, dass die Oberschule als Schulform nicht ihr erst anvisiertes Ziel war: Während Anja Schneider mir bspw. berichtet, dass der Numerus Clausus sie davon abhielt Grundschullehramt zu studieren¹⁵⁶, erzählen Markus Fischer und Thomas Schmidt, dass es in der Region keine Stelle an einem Gymnasium gegeben habe¹⁵⁷. Auch wenn dies nicht zwangsweise dazu führt, dass die Lehrer:innen unzufrieden mit ihrem Beruf sind¹⁵⁸, spiegelt sich darin dennoch die Unattraktivität der Schulform wider, die den Lehrer:innenmangel verschärft. In der Praxis bedeutet dies Folgendes:

Also als ich hier ankam vor sieben Jahren, war das Kollegium deutlich älter, also wir haben seitdem bestimmt sieben oder acht Kolleginnen entlassen, in die Rente und dadurch sind wir automatisch enorm verjüngt. [...] Wir sind aber weniger, also wir haben derzeit mehr Schüler als vor sieben Jahren, aber wir waren sechs Kollegen mehr, also wir sind weniger [...]. (Anhang I. TS, 4:37)

Dadurch kommt es fast zwangsweise zur Strapazierung der personalen Ressourcen des Schulpersonals und damit zur Evozierung und Verstetigung übersehener Sichtweisen.

3.2.3 Einbezug des (sozialen) Hintergrunds

Gemäß den Reproduktionsmechanismen des Bildungssystems, die in 1.4.1 beschrieben wurden, ist vor dem Hintergrund der Biografien (siehe 3.2.2), zu fragen, ob und inwiefern sich diese in der Praxis vergegenwärtigen.

Dafür scheint die Betrachtung der Sichtweisen des Schulpersonals auf die Schüler:innen interessant: Ohne den diabolischen Zyklen zwischen Schulpersonal und Schüler:innen vorweg zu greifen (siehe 3.3.2), wird deutlich, dass viele Lehrer:innen die Schüler:innen als Outgroup konzeptualisieren, wohingegen alle Menschen im Lehrer:innenzimmer die

¹⁵⁶ „Also ich wollte eigentlich mal Grundschullehrerin werden. Das habe ich aber, damals gab es noch den Numerus Clausus, da bin ich da nicht dran gekommen.“ (Anhang I. AS, S. 4:10)

¹⁵⁷ Exemplarisch: „Die Jobsuche war auch recht schwierig, weil es gab keine Stellen für Gymnasiallehramt hier. Ich hatte– Meine Frau war dann schon hier und hatte hier einen Job gefunden. Ich wollte hier irgendwie in der Region an einem Gymnasium arbeiten. Da hieß es, das nächste wäre eins zwei Stunden weg, was ein Lehrer braucht. Das ist jetzt nicht abbildbar [...]“ (Anhang I. TS, S. 4:55)

¹⁵⁸ „Das mag ich jetzt. Also ich mag das, wenn jemand sozusagen nicht unbedingt sozial erwünscht antwortet. Ich sage jetzt mal, in einem Gymnasium wurde ein Thema Rechtsextremismus behandelt und da tun alle so, als wären sie lieb, fromm und super und am Ende wählen 30% die AfD. Das können die Kinder, weil die clever genug sind zu wissen, im Unterricht sage ich das nicht. Hier die Kinder sind das nicht, die hauen dir das am Kopf und dann kannst du damit arbeiten, das ist wirklich manchmal schöner, weil man damit auch mal was aufdecken kann.“ (Anhang I. TS, S. 4:38)

Ingroup bilden. Diese Abgrenzung begünstigt undifferenzierte, verallgemeinernde Aussagen über Klassen oder Gruppen (z. B. ukrainische Schüler:innen, weiblich gelesene Schüler:innen...), die sodann auch häufig in determinierenden Aussagen, “i. S. v. ‘Schüler:in XY ist...’, wobei häufiger das Adjektiv *dumm* und seltener *schlau* folgt” (Anhang 1.3 Lehrer:innenzimmer, S. 1:10), münden. Wichtig ist dabei, dass es sich bei einigen dieser Aussagen wahrscheinlich auch um Übersprungshandlungen aufgrund eines Überforderungs- und Ohnmachtsgefühls handelt (siehe 3.2.4), was damit begründet werden kann, dass diese undifferenzierten Aussagen in den Interviews deutlich weniger zum Tragen kommen. Nichtsdestotrotz wird auch in den Interviews deutlich, dass der soziale Hintergrund der Schüler:innen nur selten strukturell reflektiert wird.

Stattdessen sieht man bspw. im Interview mit Petra Wagner ein ausgeprägtes Ohnmachts- und Überforderungsgefühl gegenüber der von ihr angenommenen fehlenden Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft der Schüler:innen, was sie sich nicht erklären kann.¹⁵⁹ Wenn Erklärungen in Bezug auf fehlendes Engagement in der Schule folgen, so reichen diese von fehlendem Druck aus dem Elternhaus¹⁶⁰, über gesamtgesellschaftliche Entwicklungen¹⁶¹ bis hin zu übermäßigem Medienkonsum¹⁶² und schlechter Erziehung¹⁶³. Obgleich die meisten Aspekte eine Berechtigung besitzen¹⁶⁴, ist auffällig, dass diese nicht auf eine gesellschaftlich-strukturelle Ebene gehoben werden, wie sie in 1.4.1 beschrieben wurde.

¹⁵⁹ „Also, die haben sich ja bei Corona alle wohl gefühlt zu Hause, ohne Schule und die haben das, eigentlich, was ich traurig finde, die haben nicht gemerkt, okay, das ist erstens langweilig, ja, langweilig war es schon, weil sie ihre Freunde nicht getroffen haben, aber, dass sie eben nicht, was ich vorhin schon mal gesagt habe, so wissenshungrig sind die, die wollen es einfach nicht mehr wissen. VIELE. Wenige, aber so direkt, ich will jetzt wissen, so wie wir das kennen, wenn wir studieren oder so, ich will jetzt auch was ganz genau wissen, spüre ich nicht mehr.” (Anhang I. PW, S. 4:102)

¹⁶⁰ „Überhaupt sei der Druck auf die Schüler:innen zu gering v. a. auch aus dem Elternhaus. Früher hätten sie erst andere Dinge machen können, wenn Lernen und Hausaufgaben gemacht worden seien. Dies sei verloren gegangen. Doch, so bestätigen sich beide, der Mensch funktioniere eben nur unter Druck und diesen bekämen die Schüler:innen heute nicht mehr ganz so zu spüren.“ (Anhang 1.11 Gedanken zur Verbesserung der Schule, S. 1:24)

¹⁶¹ „Und deshalb bin ich mir ganz sicher, dass es weder eine freie Schule leisten kann noch irgendeine staatliche, weil wir sind alle Teil der Gesellschaft und wenn in der Gesellschaft nicht mehr angesagt ist, sich in Mathe anzustrengen, dann wird das auch nicht passieren.“ (Anhang I. SaS, S. 4:63)

¹⁶² Exemplarisch: “Da gibt es bestimmt viele Ursachen. Die Medien, ich muss das doch gar nicht wissen, frage ich Google oder so. Warum soll ich das denn wissen? Wofür? Dass die, dass die, diese, diese Phrase hier, du lernst für dein Leben oder so, das ist ja irgendwo wahr, aber das verstehen sie einfach nicht. Die kommen in die Schule, um ihre Freunde zu treffen. Sehe ich jedenfalls so.” (Anhang I. PW, S. 4:102)

¹⁶³ „AS: Weil die die Probleme nicht sehen. Also die machen vielleicht die Probleme, aber die sehen das nicht als Problem. Worüber man vielleicht mal reden könnte oder so.

I: Und was glaubst du woran das liegt?

AS: An Erziehung.“ (Anhang I. AS, S. 4:4)

¹⁶⁴ Hierbei könnten sowohl theoretische Anknüpfungspunkte zum digitalen Kapitalismus (Staab, 2019) als auch empirische Zugänge, welche die Veränderungen der Schulen infolge der Corona-Pandemie betrachten (exemplarisch Suter et al., 2023), gewinnbringend sein, sind jedoch im begrenzten Rahmen dieser Arbeit nicht abbildbar.

So wird die fehlende Bereitschaft, Hausaufgaben zu machen, zwar auf den fehlenden Druck im Elternhaus und die mangelnde Unterstützung dieser benannt, jedoch fehlt fast gänzlich eine Analyse und damit auch ein Verständnis, warum Eltern diese möglicherweise nicht leisten können. Eine Ausnahme bildet die Aussage von Sandra Schulz:

Also, es wird VIEL zu sehr hinterfragt, ob das sinnhaft ist, was wir machen. Anstatt zu überlegen, wie kann ich mein Kind inhaltlich unterstützen. [...] Und (...) ich sehe VIELE Eltern, die hier mit mir 20 Minuten diskutieren, warum eine Hausaufgabe sein muss. Wo ich sage, in der Zeit hättet ihr die doch auch mit eurem Kind erledigt, aber da ist eben natürlich die Auseinandersetzung– Naja die Auseinandersetzung mit dem Kind kann SCHWIERIG sein. Ich muss mir Zeit nehmen, exklusive Zeit. Ich kann nicht selber am Handy daddeln (...) und Eltern haben auch ein Konglomerat an Problemen, (beziehen?) immer – Ständig wechselnde Partnerwahlen. Also (...) und das erleben Kinder AUCH, diese Instabilität der Beziehung. Da gibt es viele Gründe, warum Kinder keine Hausaufgaben machen. Meiner Meinung nach DEFINITIV nicht, dass es so viele sind und die zu schwer sind. (Anhang I. SaS, S. 4:62)

Allerdings ist auch diese Begründung wenig wertschätzend und zeugt meiner Wahrnehmung nach eher von Habitusdistanz als tatsächlichem Verständnis.

Auch wenn dieses ebenso im Bezug auf den übermäßigen Medienkonsum der Jugendlichen nicht expliziert wird, ist in diesem Zusammenhang eine Aussage Thomas Schmidts spannend: Er identifiziert den frühen Unterrichtsbeginn und den daraus resultierenden frühen Schulschluss als problematische Struktur, die den Eltern nicht entgegen kommt und bspw. auch den Medienkonsum weiter steigert:

Ich sehe unendlich viele Eltern, die ihre Kinder erst ab 16.00 Uhr betreuen können, wo die Kinder 13.00 Uhr bis 16.00 Uhr vollkommen frei zu Hause irgendwie laufen und die daddeln, die gehen auch nicht alle zur Oma. Manche hängen draußen rum, wenn sie keinen Schlüssel haben, manche machen irgendwelchen anderen Quatsch. Also es wäre total sinnvoll, wenn die bis 14.00 Uhr, vielleicht 14.30 Uhr hier gebunden wären. (Anhang I. TS, S. S. 4:41f.)

Daran wird zum einen deutlich, dass möglicherweise dennoch ein implizites Verständnis für den sozialen Hintergrund der Schüler:innen und ihrer Eltern besteht, obgleich dies selbstverständlich stark personenabhängig ist. Zum anderen lassen derartige Haltungen darauf schließen, dass die Lehrer:innen den sozialen Hintergrund durchaus in ihre Handlungen integrieren können. Das wird in einer Aussage deutlich, als Petra Wagner mir davon berichtet, sie habe immer fünf Taschenrechner parat, falls Schüler:innen das Material vergäßen. Allerdings führe dies zu einer spannenden Auseinandersetzung im Kollegium:

Also ich habe zum Beispiel, wenn bei mir die den Taschenrechner nicht haben, im Zimmer 10, mache ich das Schubfach auf und hole sie raus, weil dann 5 könnten sonst nicht rechnen, die könnten gar nichts machen. Da gibt es Kollegen, die sagen: 'Da erziehen wir sie ja nicht dazu, ordentlich zu sein'. Ja klar, erziehen wir nicht, aber wir haben auch nichts davon, wenn die nicht rechnen können. Das ist so ein Widerspruch, wo ich immer sage, sie können nicht das umsetzen, was wir von den Schülern verlangen. Wir verlangen was, sie sollen rechnen und die können gar nicht, weil sie

keinen Taschenrechner haben. Die können keinen Kreis zeichnen, weil sie keinen Zirkel mit haben. Also ja, was machst du? Ich weiß nicht, wie man es richtig macht. Gibst du es ihnen nicht, können sie nichts machen und lernen gar nichts. Gibst du es ihnen, unterstützt sie ihre Schlampigkeit. (Anhang I. PW, S. 4:92)

Genau dieser Diskussion könnte es zuträglich sein, einen theoretischeren Zugang zum sozialen Hintergrund der Schüler:innen zu haben, denn gerade fehlende Arbeitsmaterialien, können auch Folge mangelnder häuslicher Struktur sein. Dieser Ansatz löst möglicherweise nicht die Debatte, wie stark Sanktionen bei einem Vergessen des Materials ausfallen müssen. Sie könnte doch allen Kolleg:innen einen neuen Blick auf die Situation geben und so den bisher übersehenen Perspektiven der Schüler:innen Raum verschaffen.

Denn gerade der aktive Einbezug des Hintergrund der Schüler:innen und eine Anknüpfung an ihren Erfahrungshintergrund, schafft es beidseitige Resonanzmomente (siehe 3.3.3) zu erzielen. Beispiele finden sich dafür auch in den Daten und zwar sowohl im klassischen Unterricht¹⁶⁵, in der Schulsozialarbeit¹⁶⁶, im DAZ-Bereich¹⁶⁷ als auch in den Ganztagsangeboten¹⁶⁸.

Neben der Sicht des Schulpersonals soll in diesem Kapitel selbstverständlich die Sicht der Schüler:innen berücksichtigt werden: Darin wird m. E. genau die geschilderte Ambivalenz des Schulpersonals zwischen fehlender Reflexion und dennoch dem Bemühen aller sichtbar. So erzählt Martin Kessel zu Beginn Interviews:

¹⁶⁵ „Es geht um das Jugendschutzgesetz und die verschiedenen Altersstufen in diesem: Dabei kennt Herr Schmidt die Klasse sehr gut und kann bspw. die älteren Schüler:innen (bspw. aufgrund von Wiederholung einer Klassenstufe) mit Namen benennen. Das ist relevant im Kontext des Jugendschutzgesetzes, weil diese bereits über mehr Rechte bzw. Pflichten verfügen. Auch wird deutlich, dass er den Erfahrungshintergrund bzw. die Wünsche der Schüler:innen („Genau, wenn ihr 18 werdet, könnt ihr einfach zu Hause bleiben und müsst nicht mehr in die Schule, aber denkt daran, was ich euch erklärt habe. In Deutschland wird nach Abschlüssen bezahlt, d. h. wenn ihr in der Diakonie in Großenhennersdorf arbeitet und eine Ausbildung zur Heilerzieherin habt, verdient ihr 500€ als ohne Ausbildung und das, obwohl ihr dieselbe Arbeit macht.“) antizipieren und adressieren kann.“ (Anhang 1.4 Unterricht Thomas Schmidt, S. 1:12)

¹⁶⁶ „Von vielleicht ganz Stillen, ganz Schüchternen, die dann doch sich was trauen und dann kann man so kleine Erfolge weiter feiern. Wie gesagt, das Mädels heute zum Beispiel, die dann sagt: „Ja, das, was wir uns vorgenommen haben, habe ich geschafft. Ich bin mal zu dem Jungen gegangen und habe mit dem gequatscht“. Also wo du dann sagst, das ist doch cool. Und wenn es halt nicht klappt, na, dann gucken wir mal vielleicht nächste Woche.“ (Anhang I. MB, S. 4:33)

¹⁶⁷ „Wenn du immer, in jeder Stunde hast du viele Kinder in verschiedenen Altersgruppen und dann mit verschiedenen Fähigkeiten, ohne Vorkenntnisse oder ohne Allgemeinwissen. Die Kinder aus Afghanistan zum Beispiel, die nie in der Schule waren. Oder in Syrien, wo es seit Jahren Krieg gibt. Dann musst du wirklich nicht nur kompetent im Sinne Sprache und Methodik sein, sondern musst du wirklich auch ganz aufmerksam sein. Damit du weißt, welche Möglichkeiten die Kinder haben. Du arbeitest auch mit traumatisierten Kindern. Dann musst du wirklich als Erstes sensibel bleiben, immer.“ (Anhang I. EL, S. 4:12)

¹⁶⁸ „Anstelle eines komplett durchgängigen Schwimmplans, würde nun die Hälfte der Zeit nach Plan geschwommen und die andere wäre frei zum Spielen. Sie erzählt mir, dass sie auch in dieser Spielphase, die Kinder beim Üben beobachtet und die Kinder nun – im Gegensatz zu vorherigen Jahren – längere Zeit dabei bleiben.“ (Anhang 1.8 Ganztagsangebote, S. 1:19)

I: Woran merkst du das, dass sie sich Mühe geben?

MK: Das merke ich. Dass die Lehrer sehr (...) ja, wie soll ich das sagen (...) sich sehr bewusst mit uns beschäftigen. Also das heißt, sie nehmen jeden dran, lassen niemanden aus und Fragen werden viele gestellt die– An andere auch, sag ich mal, an Kinder, die jetzt (...) nicht so viel reden, dass die halt auch mal dran kommen und dass man halt auch gute Chancen hat, auch weiterzukommen, dass man viele Angebote auch bek– Also die Beratung bekommt, falls man jetzt irgendwo schlecht steht oder so, dass man die Hilfe auch bekommt und das finde ich auch hier sehr gut. (Anhang I. MK, S. 4:79)

In einem späteren Teil gibt er jedoch auch zu bedenken:

Also es wird meiner Meinung nach– Also hier, ähm, (...) ein bisschen wenig, also meiner Meinung nach sehr wenig geschaut wird, wie sind die Schüler psychisch unterwegs und so weiter, weil, ähm, wenn ich von– Darf ich Namen, Personen nennen? (I nickt) Wenn ich Luca höre, äh, dass sie sich schon mal, äh, auch versucht hat, das Leben zu nehmen und auch andere Schüler darüber nachdenken, äh, wie nehme ich mir dann das Leben? Das ist dann immer so ein, sag ich mal, Minuspunkt auch für, naja, ist das jetzt hier ernst oder eher nicht ernst, ne? Und, äh, natürlich macht das halt auch einem (...) mit sich selbst auch etwas, weil du sagst dir ja, oh Gott, dem geht's gar nicht gut und so. Und er, er hat auch Angst, irgendwie zu einem Lehrer zu gehen, äh, das zu sagen. Also ich würde schon sagen, dass Lehrer mehr achten sollten, auch auf Schüler, wie, äh, sie sind psychisch, sag ich mal. (Anhang I. MK, S. 4:81)

Obgleich es zum Auffangen letzt genannter Probleme sicherlich v. a. auch mehr reelle Zeitressourcen seitens des Schulpersonals bedarf, wie im folgenden Unterkapitel deutlich wird, kann m. E. auch eine Reflexion der verschiedenen Hintergründe der Schüler:innen zuträglich sein, um besser zu verstehen, weshalb die Schüler:innen so starke Entfremdungsmomente gegenüber der Institution Schule und vermutlich darüber hinaus haben und wie letztlich Gabezyklen trotz Machtassymetrie aufgebaut werden können.

3.2.4 Personale Ressourcen

Wie bereits in 3.1.1.2 beschrieben, existieren organisationale Hürden, wie etwa große Klassen, Noten- und Prüfungsdruck sowie mangelnde räumliche Infrastruktur für kollaborative Lernsettings, die auch die personalen Ressourcen, insbesondere des Schulpersonals aber auch der Schüler:innen strapazieren. Hinzu kommen seitens des Schulpersonals persönliche Verpflichtungen, wie etwa die Übernahme von Care-Aufgaben¹⁶⁹, die auf fast alle Personen mittleren Alters zu treffen. Dabei konnte ich keine geschlechtsspezifischen Tendenzen ausmachen, was sowohl mit der ostdeutschen Sozialisation sowie dem hohen sozialen Anteil im heutigen Lehrer:innenberuf zusammenhängen könnte. Allerdings waren in Anschluss an 1.4.3 Unterschiede in Hinblick auf das Selbstverständnis zur Übernahme von Aufgaben in der Schulentwicklung vermutbar. Demnach wurden häufig benannte und stetig durchgeführte

¹⁶⁹ Exemplarisch: „Was mich auch ärgert, aber ich habe dann abends einfach keine Ressourcen mehr, das noch zu machen. Und auch am Wochenende will ich halt was mit meiner Familie machen. Das ist dann immer ja, so hin und her gerissen.“ (Anhang I. AS, S. 4:5)

Projekte der Schulentwicklung v. a. von männlichen Personen übernommen, wie etwa die Digitalisierung von Thomas Schmidt als auch das Klimaschulprojekt von Markus Fischer. Auch war es insbesondere Thomas Schmidt der Karriereansprüche¹⁷⁰ kommunizierte. Entsprechend könnte dies ein Indiz für ein gesteigertes Selbstvertrauen männlicher Sozialisation sein. Allerdings steht dieser These zum einen die Schulleiterin als weibliche Person mit hohen Ambitionen entgegen (siehe 3.1.2.3); zum anderen ist ein abduktiver Schluss in diesem Zusammenhang gemäß der geringen Personenzahl, die ich interviewt habe, auch höchstens indikativ und nicht sonderlich haltbar.

Neben hinderlichen Strukturen und Care-Verpflichtungen können auch Alter¹⁷¹, individuelle Dispositionen (z. B. eine fehlende Strukturierung)¹⁷² sowie Entfremdungsmomente gegenüber der Schüler:innen (siehe 3.3.2) zur Einschränkung der personalen Ressourcen des Schulpersonals führen. Dieses Konglomerat führt meiner Analyse nach sodann u. a. zu Frustration¹⁷³, teils mangelnder Motivation für den Beruf¹⁷⁴ oder einer starken Rollenabgrenzung zwischen Arbeit und Freizeit¹⁷⁵.

In Hinblick auf die Schüler:innen wurde die Diskrepanz zwischen Schüler:innen mit anfangs hohen Sprachbarrieren und Flucht- und Traumaerfahrungen, die zumindest teils eines sensiblen Umgangs bedürfen und einem anderen Teil Schüler:innen, die qua Elternhaus offen demokratiefeindlich-rassistische Aussagen treffen bereits benannt (siehe 3.2.3). Die damit einhergehenden, nötigen Ressourcen, d. h. zum einen die Möglichkeit, Deutsch zu lernen und Schüler:innen im Kontext ihrer Traumaerfahrung individuell zu begegnen und zum anderen rassistische Aussagen in Gruppenprozessen anzugehen, sind zum Teil vorhanden: So wurde die sensible, individuenspezifische Herangehensweise

¹⁷⁰ „Meine Chefin weiß auch, dass es in zehn Jahren bestimmt anders aussieht. Dass ich dann vielleicht nochmal woanders hinwill. Eventuell will ich nochmal in die Lehrerausbildungsstätte, die jetzt neu aufmacht.“ (Anhang I. TS, S. 4:57)

¹⁷¹ „Also für mich, auch wahrscheinlich im Alter, weiß ich nicht, man merkt schon, dass es immer mehr schlaucht“ (Anhang I. PW, S. 4:101)

¹⁷² „Und, also was würdest du dir wünschen, um mehr Ressourcen da persönlich zu haben?

AS: Weiß ich nicht. (lacht) Kann ich nicht sagen. Vielleicht eine eigene, bessere Strukturierung.“ (Anhang I. AS, S. 4:6)

¹⁷³ „Das, was mich eben tatsächlich immer frustriert immer, ist, dass ihnen das auch egal ist, dass sie da überhaupt nichts dazu– dafür empfinden, dass irgendwas– ‘Ja, ich brauche das. Ich muss das wissen.’ Dieses ‘Ich will das wissen.’“ (Anhang I. PW, S. 4:100)

¹⁷⁴ „Und was ist deine alltägliche Motivation heute, Lehrer zu sein?

PW: Hm. (...) Manchmal schwierig, sich zu motivieren“ (Anhang I. PW, S. 4:100)

¹⁷⁵ Exemplarisch: „[Meine Mutter] ist so eine (...) Vollblutlehrerin. Wie das, denke ich, viele der älteren Generation sind. Also auch so die Frau Schulz oder so, wo ich sage, die leben für den Beruf oder die Frau Hoffmann und es ist eher die Berufung, wo das ja bei der jüngeren Generation nicht mehr so zu merken ist. Also, die dann schon strikt sagen, jetzt ist Freizeit. (...) Ist bei mir eigentlich auch so. Also ich sage, das ist das, wo ich sage, okay, ich verdiene mein Geld damit, das ist meine Motivation. (Lacht) Dass ich schon richtig gutes Geld damit verdiene, was ich woanders, was mir wahrscheinlich – Es gibt Sachen, die würden mir wahrscheinlich viel mehr Spaß machen, aber das Geld nicht so wäre.“ (Anhang I. AS, S. 4:9)

Ewa Lewandowskas schon beschrieben (siehe 3.2.3). Das folgende Beispiel illustriert jedoch auch, dass dies außerhalb des DAZ-Zimmers möglicherweise weniger gut gelingt:

Das ist ganz selten. Das ist zum Beispiel [nur], weil das Kind sehr spät mit der Schule angefangen hat, mit 15 oder 16, aber wir hatten auch schon Schüler, die nicht mit der Klasse, gar nicht mit der Klasse gearbeitet haben, weil sie so ängstlich waren, hatten nicht so viel Mut, wollten nur bei mir lernen und dann hatte ich einen Jungen aus Afghanistan, der drei Jahre lang nur bei mir gegessen hat, aber dann hat er die Prüfungen in die Berufsschule bestanden. (Anhang I. EL, S. 4:13)

Dies unterstreicht auch eine Aussage Thomas Schmidt, der infolge der Unterrichtskürzungen in Gemeinschaftskunde berichtet, dass die personalen Ressourcen des Schulpersonals nicht ausreichen, um den rassistischen Ressentiments einiger Schüler:innen entsprechend zu begegnen:

Man geht ja dann bloß kurz ran mit 45 Minuten, was geht man da ran, dass man das so ein bisschen aufbricht, damit man mal drüber nachdenkt, aber ich habe gerade den Schüler in der 8. Klasse, der fühlt sich in der Rolle des kleinen Proleten, der hm so ein bisschen auf ausländerfeindlich ist, fühlt er sich wohl, das ist gerade seine Rolle in der Gruppe, das kann ich nicht aufbrechen, also ich kann ihn zum Nachdenken anregen, aber mehr nicht. (Anhang I. TS, S. 4:37)

Darüber hinaus sind auch im Lehrer:innenzimmer immer wieder unwidersprochene rassistische Aussagen zu hören¹⁷⁶, die das Problem einerseits verschärfen; andererseits auch die Überforderung und mangelnde personalen Ressource im Umgang mit (sprachlicher) Heterogenität verdeutlichen.

Die Heterogenität zeigt sich indes auch in Hinblick auf die Selbstwirksamkeitserwartung der Schüler:innen. Während ich im Unterricht die Erfahrung machte, dass es den Schüler:innen teils sogar schwer fiel, eigene Interessen zu benennen¹⁷⁷, deuten meine Beobachtungen im Schüler:innenrat sowie die Aussagen der Schüler:innen in den Interviews auf ein Gefühl hoher Selbstwirksamkeit bei den Schüler:innen. Diese Ressource ist, wie bereits dargelegt (siehe 3.1.1.2), wiederum nur dann nutzbar, wenn sie pädagogische Begleitung erfährt. Diese wird bereits in der Schulsozialarbeit gesehen¹⁷⁸ und könnte dort auch auf Widerhall treffen, denn gerade bei Maria Berger ist im Interview

¹⁷⁶ „Ebenso häufig sind verallgemeinernde Aussagen über Klassen und Personengruppen (etwa Muslim:innen unterschiedlicher Klassen). Selbstverständlich trifft dies nicht auf alle Lehrer:innen gleichermaßen zu, aber zumindest an diesem Tag, höre ich von keiner Lehrperson einen Widerspruch gegen eine solche Aussage. Ich versuche mich ebenfalls infolge meiner forschenden Rolle, nicht einzumischen.“ (Anhang 1.3 Lehrer:innenzimmer, S. 1:10)

¹⁷⁷ „Wir beginnen mit einem Spiel, bei dem jede:r Schüler:in sich eine Postkarte heraussuchen darf, die in irgendeiner Form zu ihm:ihr passt. Ohne jetzt die Antworten aller Schüler:innen wiedergeben zu können, fällt mir bei einigen Schüler:innen eine unfassbar niedrige Selbstwirksamkeitserwartung und Neugier auf. Es scheint, als würden sie sich wirklich bemühen, etwas zu finden, dass sie interessiert und ihnen fiele schlicht weg nichts ein.“ (Anhang 1.5 Eindruck erste Stunde Klasse 9.1, S. 1:13)

¹⁷⁸ „Das ist ja das, was ich vorhin sage. Ich will ja, dass Schüler sich als selbstwirksam erleben. Deshalb erlaube ich das ja auch und jetzt haben wir eben auch eine stabile Schulsozialarbeit wieder und da wird auch viel. Ja, weil sie einfach da ist.“ (Anhang I. SaS, S. 4:70)

viel Motivation für projektbasierte Arbeit mit Schüler:innen zu lesen¹⁷⁹, wobei hier stets darauf geachtet werden sollte, dass ihr diese Aufgabe nicht übergestülpt wird, da ihr gleichzeitig die Flexibilität und der Freiraum ihrer Arbeit sehr wichtig ist¹⁸⁰ und sie daraus vermutlich auch persönliche Ressourcen zieht.

Ähnlich geht es anderen Lehrer:innen, die bspw. aus einem Arbeitszimmer¹⁸¹, den festen Strukturen des Schultages, die gut mit Kinderbetreuung in Einklang gebracht werden können¹⁸², oder einem Raum, in dem sie ständig unterrichten (im Gegensatz zu einem stündlichen Wechsel)¹⁸³, personale Ressourcen beziehen.

Diese stehen sodann in positiver Wechselwirkung mit positiven Erfahrungen, d. h. Resonanzerfahrungen (siehe 3.3.3), die wiederum die personalen Ressourcen steigern. Dazu gehören die sich mutmaßlich positiv mit der Motivation und ihren Überzeugungen wechselwirken. Dazu gehört die Motivation, Schüler:innen zur Selbstentfaltung zu befähigen¹⁸⁴ und ein sozialer Fixpunkt für diese zu sein¹⁸⁵. Darüber hinaus finden sich Aussagen, welche die Freude an der Weiterentwicklung der Schüler:innen belegen¹⁸⁶ oder die Möglichkeit in seinem Unterricht Anknüpfungspunkte aus der Alltagswelt der Schüler:innen zu besprechen¹⁸⁷.

¹⁷⁹ „Also ich bin (...) war ja erst in einem Dorf hier in der Nähe und wenn man da ausholt, da ist ein Schulleiter, der hat jetzt noch drei Jahre, dann ist er Rentner und der sagt, der will jetzt nichts mehr Neues, der will alles beim Alten lassen. Und da war es wirklich, wirklich schwer, Projekte – zu sagen, ich möchte gerne das Projekt. [...] Das ist halt das Schöne, wo ich dann aus ein bisschen ausschlaggebender Punkt zu sagen, ich wechsele hierher“ (Anhang I. MB, S. 4:31)

¹⁸⁰ „Ich habe halt auch viele Freiheiten, das muss ich auch sagen. Also ich kann wirklich mich verwirklichen.“ (Anhang I. MB, S. 4:33)

¹⁸¹ „Genau, sonst hätte ich auch gerne mehr Platz im Lehrerzimmer. Zu Hause habe ich aber ein Arbeitszimmer.“ (Anhang I. AS, S. 4:1)

¹⁸² „Also dass man doch schon diesen geregelten Ablauf hat, dass man schon häufig nachmittags die Zeitressourcen hat, um mit den Kindern was zu machen. Klar, muss man abends dann noch was vorbereiten, was andere nicht müssen, aber man kann halt auch das schöne Wetter genießen und muss nicht bis 16 Uhr in irgendeinem Büro sitzen.“ (Anhang I. AS, S. 4:9)

¹⁸³ Exemplarisch: „Also meine Bedingungen haben sich in diesem Jahr, auch im letzten Jahr schon so weit geändert, dass ich zum Beispiel nicht mehr so oft das Zimmer wechseln muss, dass ich permanent in einem Zimmer– Also fast immer. Das ist ein Privileg, das haben also wenig Lehrer.“ (Anhang I. PW, S. 4:90)

¹⁸⁴ „Und (...) als Lehrerin, das erste und das Wichtigste für mich war immer und ist bis heute, dass ich dem Kind helfe, eigene Talente zu entdecken. Und damit weiter zu arbeiten. Das ist mein Ziel. Und dann freue ich mich, wenn meine Schüler im Deutschunterricht entdeckt haben, dass sie Künstler sind oder dass sie Musiker werden vielleicht oder so.“ (Anhang I. EL, S. 4:12)

¹⁸⁵ „Das ist jetzt nicht mehr so, sondern es ist wirklich, dass man merkt, man ist für die Kinder ein wichtiger Fixpunkt im Leben. Es ist wirklich– Also für viele Schüler ist man einfach ein wichtiger erwachsener Mensch. Manchmal einfach bloß um wie so ein Korrektiv zu sein: ‚Ich habe das und das, ist das denn so oder so?‘ Also dieses so nach dem Motto, die suchen irgendjemanden, der auch erwachsen ist und irgendwie mal was einordnet.“ (Anhang I. TS, S. 4:56)

¹⁸⁶ Exemplarisch: „Das mache ich wahnsinnig gern und (...) sie geben was zurück, klingt halt auch doof, aber es ist schon spannend, wie man dann diese Entwicklung sieht von den Schülern. Von vielleicht ganz Stillen, ganz Schüchternen, die dann doch sich was trauen und dann kann man so kleine Erfolge weiter feiern.“ (Anhang I. MB, S. 4:33)

¹⁸⁷ Exemplarisch „Auch Experimente, wo ich sage, okay, das ist aus ihrem alltäglichen Leben, das haben sie schon mal gesehen. [...] wenn du dann in der Mechanik bist [...]. Da gibt es schon ein paar so Sachen,

Darüber bestehen auch Überzeugungen hinsichtlich der Weiterentwicklung der Schule, wie etwa der konsequente, aber durchdachte Einbezug digitaler Medien¹⁸⁸ oder ein Bekenntnis zur Zusammenarbeit vom Kollegium¹⁸⁹.

In diesen Überzeugungen und Motivation findet sich ein Teil der personalen Ressourcen wieder, der im Zuge einer Schulentwicklung weiterausgebaut werden sollte. Ebenso verhält es sich mit individuellen Fähigkeiten: Während mir für die Schüler:innen leider zu wenig Daten vorliegen, teilte mir das Schulpersonal unterschiedliche Bereiche mit, wie etwa theaterpädagogische Vorerfahrungen¹⁹⁰ oder künstlerische Begabungen¹⁹¹, in denen besondere individuelle Kompetenzen liegen. Dabei ist anzumerken, dass die Kolleg:innen diese Fähigkeiten, meist bereits in ihrer täglichen Arbeit nutzen und gemäß der Offenheit der Schulleiter:in auf eigene Initiative mutmaßlich in den Projekten verwirklichen könnten. Allerdings würde dies wieder zusätzliche Zeit- und Ressourcen kosten, sodass die Frage zu diskutieren ist, wie diese Fähigkeiten eingesetzt und möglicherweise auch geteilt werden können, ohne zusätzliche Ressourcen zu verbrauchen.

wo man sagt, okay, das kannst du jetzt mal (...) durchziehen, da gibt es auch was zum Gucken." (Anhang I. PW, S. 4:100)

¹⁸⁸ Exemplarisch: „Ich finde auch dieses Thema mit den Handys bei Schülern so leidig. Wenn man sagt: ‘Dürft ihr nicht nehmen und so’. Ich verstehe das ja vollkommen, dass Schüler jetzt nicht whatsappen sollten, aber warum gibt es keine technische Möglichkeit, dass sobald das Kind im Raum ist, quasi mobile Daten blockiert sind und wir sie in den Schul-WLAN reinnehmen, was geschützt ist. Punkt aus. [...] Und wir können aber interagieren und recherchieren im WLAN. Das müsste eigentlich möglich sein, heutzutage [...], weil dieses komplette verbannen, ist so ein typisches Ding. Es ist später ja auch so. Wie oft war ich schon beim Bäcker oder Fleischer und sehe, dass irgendjemand die Tür weiter hinten steht und aufs Handy guckt. Finde ich unhöflich als Kunde, aber es ist Realität. Das kann man nicht wegnehmen." (Anhang TS, S. 4:41)

¹⁸⁹ „ALLEINE kannst du nichts in der Schule machen. Wenn du nicht das Team für deine Ideen gewinnst, dann passiert nichts. Das ist immer Teamarbeit.“ (Anhang I. EL, S. 4:19)

¹⁹⁰ „Ich habe mich viel mit Schultheater beschäftigt. Also im Sprachunterricht, Theaterspiele das war unser Alltag. Also Methoden, verschiedene aktive Methoden: Also handeln bedeutet lernen. Das war immer bei mir und ist immer so.“ (Anhang I. EL, S. 4:12)

¹⁹¹ „Eigentlich wollte ich immer Kunst machen, weil ich doch sehr kreativ bin (...) war.“ (Anhang I. AS, S. 4:10)

3.3 Interpersonale Perspektive

3.3.1 Methodische Näherung

Um mich der interpersonalen Perspektive zu nähern, habe ich, wie bereits angekündigt, die Netzwerkkarten noch stärker in den Fokus gerückt. Darüber hinaus habe ich mich dazu entschlossen, die erst vorgesehene Trennung zwischen symbolischen Gabezyklen und Resonanzmomenten bzw. diabolischen Gabezyklen und Entfremdungsmomenten aufzuheben, was vor dem Hintergrund, der in 1.3.2 angesprochenen, Wechselseitigkeit von Resonanz und Gabebeziehung auch folgerichtig erscheint. Ähnlich ist es beim Erleben von Selbstwirksamkeit; auch diese kann mit Mauss als Hingabe und mit Rosa als Resonanzmoment gelesen werden, sodass diese erst angedachte Einordnung in der Kategorie *Symbolische Gabezyklen und Resonanzerfahrungen* inbegriffen ist.

Mangelnde Selbstwirksamkeit kann wiederum zu Entfremdung führen, was häufig auch untrennbar mit – zumindest wahrgenommenen – diabolischen Gabezyklen ist und folglich in der Kategorie *Diabolische Gabezyklen und Entfremdungserfahrungen* verortet wird.

Der angedachten Kategorie *Moment der Unbedingtheit* habe ich zudem geäußerte *Wünsche zur Schaffung von Resonanzgelegenheiten* der Akteur:innen hinzugefügt, die darauf schließen mehr Resonanzgelegenheiten bzw. Gabezyklen zu erzielen. Da diese jedoch nur möglich ist, wenn mehrere Seiten am Gelingen beteiligt sind, entsteht dadurch zwangsläufig ein salienter Moment der Unbedingtheit, sodass ich eine Zusammenführung der beiden Kategorien als sinnvoll empfand.

Die interpersonalen Beziehungen zur Schulleitung wurden indes erneut nicht berücksichtigt, da diese Betrachtung bereits ausführlich in 3.1.2 vorgenommen wurde.

3.3.2 Diabolische Gabezyklen und Entfremdungserfahrungen

Da es sich bei Eltern und außerschulischen Partner:innen (z. B. edv der Stadt, Mitarbeiterin im Schulamt) um ähnlich saliente Gruppen im Schulalltag handelt, scheint im Vergleich der diabolischen Zyklen spannend, dass diabolische Zyklen zu¹⁹² bzw. von¹⁹³ außerschulischen Partner:innen jeweils nur einmal erwähnt werden. Hingegen werden diabolische Zyklen von den Eltern und daraus resultierende Entfremdungserfahrungen seitens des Schulpersonals deutlich häufiger berichtet.¹⁹⁴ Dazu

¹⁹² „Weiter erzählt sie mir, dass sie früher den Schulen „hinterherrennen“ mussten, jetzt aber langsam ein Umdenken passiere.“ (Anhang 1.7 Toleranztunnel, S. 1:16)

¹⁹³ „JA, genau. Also grundsätzlich behindert mich die edv der Stadt (lacht), denn sämtliche Wege dauern zu lange (schreibt ‚edv‘ auf roten Zettel). Also egal welcher Weg. (...)“ (Anhang I. TS, S. 4:44)

¹⁹⁴ Exemplarisch: „Ich würde sagen, bei manchen Eltern das Aktivere mitwirken. Manche sind zu aktiv, die wollen jede Woche irgendwas wissen (lacht). Andere erreicht man gar nicht oder die interessiert es auch

zählen bspw. die Verweigerung von Mithilfe bei Klassenveranstaltungen¹⁹⁵ oder eine ablehnende Haltung gegenüber der Schule als Institution¹⁹⁶. An dieser Stelle muss wiederum betont werden, dass ich leider nicht die Möglichkeit hatte im Rahmen eines Interviews mit einem Elternteil zu sprechen, sodass mir diese Perspektive fehlt. Gründe können dennoch in der unreflektierten Habitusdistanz zwischen Lehrer:innen und Eltern vermutet werden, durch die es nicht gelingt passgenaue Resonanzgelegenheiten zwischen beiden Akteur:innen zu schaffen.

Fehlende Resonanzgelegenheit werden mithin auch zwischen Schüler:innen und Schulpersonal sichtbar, so berichtet Anja Schneider, es gebe zu wenig Zeit, um mit den Schüler:innen ins Gespräch zu kommen, weshalb sie sich mehr Gesprächsrunden wünschte (siehe auch 3.3.4).¹⁹⁷ Allerdings, so merkt sie im weiteren Verlauf des Interviews an, sei sie unsicher, ob das Angebot überhaupt genutzt würde, solange das Angebot nicht verpflichtend wäre.¹⁹⁸ Dieser Aussage ist sowohl eine starke Herrschaftsperspektive (i. S. einer Durchsetzung mittels Zwang) als auch eine starke Misstrauens- bzw. Entfremdungshaltung gegenüber den Schüler:innen entnehmbar. Letztere ist in fast allen anderen Interviews mit dem Schulpersonal zu lesen, wobei Ausnahmen und Gegenbeispiele in 3.3.3 besprochen werden.

gefühlt nicht. Also die kommen weder zum Elternabend noch sonst irgendwas. Da hört man dann vielleicht mal, dass sie sich in irgendeiner Elterngruppe beschwert haben über irgendwas, aber an einen selber herantreten tun sie nicht.” (Anhang I. AS, S. 4:2)

¹⁹⁵ Exemplarisch: „Ich nehme mir das auch jedes Mal wieder vor, dass ich irgendwelche Klassenveranstaltungen mache. Einfach, damit du eine andere Beziehung zu den Kindern kriegst. Das merkst du schon, wenn du einen Wandertag machst. Das ist eine ganz andere Beziehung, wenn die nicht unter Druck stehen. Die nicht und ich nicht, aber ich schaffe es einfach nicht. Ich schaffe es von der Zeit her einfach nicht, das zu organisieren. Und von den Eltern, da gibt es verschiedene Klassen. Also bei meinen Eltern kommt gar nichts. Möglicherweise liegt es an mir. Das will ich gar nicht ausschließen, aber es hat auch noch keiner Kontakt aufgenommen. Also was ich jetzt an Elternsprechern oder so (...) da ist noch gar nichts passiert, weil ich sage, ich kriege das alleine nicht hin.” (Anhang I. PW, S. 4:103)

¹⁹⁶ Exemplarisch: „Naja, viel ist, dass Eltern sagen, was musst du denn so ein Mist lernen. Und dann habe ich natürlich erst recht, keine Lust mich anzustrengen und ein Gedicht auswendig zu lernen. Da kann ich eine ganz lange Liste von Gründen nennen, warum wir das trotzdem nach wie vor einfordern. Wenn die Mutti oder die Oma sagt, das ist MIST, dann brauche ich es ja nicht machen.“ (Anhang I. SaS, S. 4:62)

¹⁹⁷ „Na, einfach abzufragen. Wie geht's euch? Und was gibt's so für Probleme? Das sind ja meistens eh immer die gleichen. Aber dass man das halt nicht mit 30 Leuten diskutiert, sondern mal nur mit einer Gruppe Mädels oder nur mit den Jungs oder solche Sachen. Und das gezielter irgendwie steuern kann. (...) Einfach um auch mal mit jedem Schüler ins Gespräch zu kommen. Das hat man ja häufig nicht. Da gehen ja dann viele unter, wenn man ja nur diese Problemfälle bearbeitet, die ganze Zeit. Genau. Also dass so eine persönlichere Ebene entsteht.” (Anhang I. AS, S. 4:3)

¹⁹⁸ „Na, also ich denke mal, wenn es etwas Zusätzliches ist, dann ist es ja immer für Schüler schwierig. Wo sie sagen: ‚Nee, habe ich keine Lust.‘ Oder sie wollen halt, ja, ist ja ein Lehrer, was will ich mit dem? So nach dem Motto.“ (Anhang I. AS, S. 4:4)

Dieses Misstrauen speist sich aus Entfremdungserfahrungen, wie etwa fehlender Disziplin im Klassenzimmer¹⁹⁹, unerfüllten Hausaufgaben²⁰⁰ oder offen ausgetragenen Anfeindungen, wie etwa das Bespritzen von Lehrer:innen mit Wasserpistolen²⁰¹. Die Entfremdung passiert bestenfalls, weil sich das Schulpersonal ohnmächtig fühlt, im schlechteren Fall werden die Handlungen der Schüler:innen allein als diabolische Zyklen gegen das Schulpersonal gelesen und damit persönlich genommen. Welche Perspektive das Schulpersonal einnimmt, kann aus den Daten nicht genau entnommen werden. Es ist anzunehmen, dass dies fall- und tagesabhängig ist.

Allerdings wird, wie bereits in 3.2.3 beschrieben, in beiden Perspektiven die Ohnmacht gegenüber der Habitusdistanz zu einigen Schüler:innen sichtbar. Dabei wäre es möglicherweise hilfreich zu verstehen, dass bereits die Schulstruktur an sich, einen diabolischen Zyklus für einige Schüler:innen darstellt, der zu fortwährender Entfremdung führt. Insofern bleibt fraglich, ob erzwungene Gesprächsrunden den Wunsch nach Resonanz erfüllen. Allerdings wird das damit konstatierte Machtverhältnis von den Lehrer:innen zumindest teils nicht als solches wahrgenommen. Stattdessen beschreibt sich Anja Schneider als stark von den Schüler:innen abhängig, wie folgende Textstelle illustriert:

I: Also würdest du sagen, dass du genauso sehr von den Schülern abhängig bist, wie die Schüler von dir? Weil du die Pfeile in beide Richtungen bezeichnet hast?

AS: Also ich würde sagen, ich bin mehr von den Schülern abhängig, gerade was meinen guten Unterricht betrifft, als die von mir. (lacht) Also die vielleicht auch schon, weil sie ja Noten haben wollen oder müssen und diese vielleicht dann, wo sie sich dann ärgern, dass sie nicht so gut gelaufen sind, wie sie es sich vielleicht erhofft haben. In dem Sinne sind sie dann ja schon von meinem guten Willen abhängig, ob sie nochmal eine Chance kriegen, sich zu verbessern, aber ich bin ja von denen abhängig, in dem Sinne, ob ja (...), die Stunde gut läuft oder nicht. Es ist ja bei manchen Schülern egal, was ich da vorbereite, es funktioniert trotzdem nicht. (Anhang I. AS, S. 4:7)

Diese Aussage vernebelt nicht nur die durch die Schule unabänderliche Machtstruktur, sondern deutet auch auf ein einseitiges Verständnis von Unterrichtsstörung – als losgelöst von der Vermittlungstätigkeit – hin. Zugleich verweist sie jedoch auch auf die bereits angedeutete Ohnmacht des Schulpersonals. Diese führt indes zu weiteren Sanktionen, wie etwa einer Verpflichtung zu längerem Unterricht bei fehlender Disziplin²⁰² oder

¹⁹⁹ „Als die Stunde losgeht, finden sich die Schüler:innen jedoch nicht in diese vorgefertigte Struktur ein. Stattdessen wird das Stundenklingeln von ungefähr der Hälfte der Schüler:innen überhört. Die Pause scheint einfach weiterzugehen.“ (Anhang 1.22 Gespräch und Hospitation Claudia Hoffmann, S. 1:46)

²⁰⁰ „Da gibt es viele Gründe, warum Kinder keine Hausaufgaben machen. Meiner Meinung nach DEFINITIV nicht, dass es so viele sind und die zu schwer sind.“ (Anhang I. SaS, S. 4:62)

²⁰¹ „Naja, weil der (...) weil der eine Schüler die zwei Lehrer mit der Wasserpistole ins Gesicht gespritzt hat. [...] So diese ‚Du kannst mir gar nichts. Was willst du von mir?‘“ (Anhang I. PW, S. 4:103)

²⁰² „In einer vorherigen Klassenstufenkonferenz hatte Claudia vorgeschlagen, dass die Zeit gestoppt wird, bis eine Unterrichtsstunde voll ist, dann würde diese wiederholt werden. Daraufhin wurde dieses Verfahren

schlechten Noten, wobei letztere in den Augen Petra Wagners schon gar nicht mehr als Druckmittel funktionierten²⁰³. Daraus entsteht eine Eigendynamik diabolischer Zyklen, die nur schwer einzufangen ist und sich auch in den Netzwerkkarten widerspiegelt: So werden Schüler:innen nur von Ewa Lewandowska als wichtige Partner:innen bei der Verwirklichung von Projekten gesehen²⁰⁴ und in den inneren konzentrischen Kreis gesetzt, während die anderen Interviewpartner:innen Schüler:innen entweder außen positionieren (dritter konzentrischer Kreis)²⁰⁵, als Gegenspieler markieren²⁰⁶ oder gar nicht nennen. Folglich scheinen hier neben Homophilieeffekten auch Entfremdungs- und Herrschaftsmechanismen zu wirken, welche die Schüler:innenperspektive in der Schule und folglich auch bei Schulentwicklungsprozessen ausblenden.

Es sei jedoch darauf verwiesen, dass das Durchbrechen eines diabolischen Zyklus dennoch immer wieder gelingt und positive Beispiele in 3.3.3 angesprochen werden. Insgesamt ist jedoch ein Graben zwischen Schüler:innen und Schulpersonal zu konstatieren, der nicht nur ein Umdenken der Lehrer:innen, sondern auch mehr personale Ressourcen bedarf, um mit Schüler:innen trotz der nicht zu leugnenden Hierarchie der Schule Gabezyklen und Resonanz zu erzeugen.

3.3.3 Symbolische Gabezyklen und Resonanzmomente

Auch wenn die Wirkkraft der diabolischen Zyklen zwischen Schulpersonal (v. a. Lehrer:innen und Schüler:innen) nicht negiert werden kann, deuten die Daten dennoch auch auf gegensätzliche Beziehungen und Resonanzmomente, die i. S. der interpersonalen Kapazität, gestärkt werden könnten.

Dabei wurden viele Dinge bereits in anderen Kategorien erwähnt: Dazu zählen Überschreitungsmomente (siehe 0), wie die partizipative Gestaltung des Schulhofs²⁰⁷

von allen Fachlehrer:innen der Klassenstufe 6 übernommen.” (Anhang 1.22 Gespräch und Hospitation Claudia Hoffmann, S. 1:46, Fußnote)

²⁰³ „Als Druckmittel sind Noten gar nicht– Also kaum noch einsetzbar, die sind nur noch bei denen einsetzbar, die wirklich an Leistung interessiert sind. Ansonsten, die mit Fünfen und Sechsen (...) sind kein Druckmittel mehr.

I: Braucht es Druckmittel?

PW: Ne, JA, bei manchen braucht es Druckmittel, bei manchen funktioniert es eben alleine. Die, die Einsen und Zweien– Also, die sich wirklich noch über eine schlechte Note ärgern, bei denen bräuchte man die Druckmittel wahrscheinlich nicht, die würden das auch so machen. Und bei den anderen, ja, aber es hilft nicht. Es ist kein Druckmittel mehr.“ (Anhang I. PW, S. 4:102)

²⁰⁴ „Und also berühren müssen die Schüler das. Ich dachte nur die – NATÜRLICH (schreibt “Schüler” auf grünen Zettel). Und Schüler können auch, wenn du die Schüler zu deinen Ideen nicht gewöhnst und dann nicht so richtig gut arbeitest oder es passieren manchmal verschiedene Sachen, dann zwischen Menschen, dann kannst du verlieren.” (Anhang I. EL, S. 4:17)

²⁰⁵ Vgl. Anhang Netzwerkkarte SaS, S. 4:71

²⁰⁶ Vgl. Anhang Netzwerkkarte AS, S. 4:11

²⁰⁷ „Dann durften wir mal Ideen für unseren Schulhof – Also hatten wir keine 24 Stunden Zeit, die zusammenzusuchen, und da sind aber die Kinder auf den Hof gesprungen und haben ihre Ideen – „Ah ja

oder Schreibübungen mit einem einzelnen Schüler²⁰⁸. Hinzu kommen angesprochene Orte außerhalb des klassischen Unterrichts, wie der Schulclub²⁰⁹ oder Ganztagsangebote²¹⁰. Besonders spannend scheint in diesem Zusammenhang Thomas Schmidts Interview, denn auch er beschreibt einen “Kulturschock” (Anhang I. TS, S. 4:56), der als Entfremdungsmoment übersetzt werden kann, als er mit der Arbeit an der Schule begonnen habe. Im Laufe Zeit habe er die Direktheit der Schüler:innen jedoch zu schätzen gelernt, weil er damit bspw. rechte Tendenzen leichter aufdecken könne²¹¹. Damit wird die Entfremdungserfahrung, auch durch die Reflexion der Sozialisation der Schüler:innen, zu einer Resonanzgelegenheit, von der er sodann auch exemplarisch berichtet:

Also erstens, weil sie es wahrscheinlich als normal erlebt haben, in ihrem eigenen Leben. Ich glaube jetzt nicht daran, dass Kinder das von alleine machen, sondern dass es sozusagen der normale Umgangston ist, den sie vielleicht hören. Muss nicht in der Familie, kann auch im Freundeskreis sein. (...) Und dass das dann als normal gesehen wird. Na, wenn ich einem Schüler erkläre, dass das Wort ‘Kanake’ nicht zu verwenden ist, weil das halt falsch ist, dann so: ‘Hä, sagt bei mir jeder’. Ich so: ‘Hm, das ist ja jetzt erst mal bloß sozusagen kein Argument dafür, sondern es heißt ja bloß, dass du das häufig hörst, deswegen kannst es ja trotzdem falsch sein’. ‘Oh, stimmt Herr Schmidt’. (Anhang I. TS, S. 4:39)

das und und hier das“. Wo ich sage, immer wenn man Kinder beteiligen kann, dann hat das für die einen Mehrwert. Nicht die Sache an sich, die auch, aber ich habe wieder was gelernt, ich kann was, ich kann meine Meinung sagen und die wird auch aufgegriffen.“ (Anhang I. SaS, S. 4:63)

²⁰⁸ „Ganz spontan nicht, weil im Prinzip, ne, also ich habe einen Schüler, mit dem mache ich Schreibübungen, weil da einfach da nicht hinterherkommt mit einem ausländischen Schüler. Also aktuell, muss ich sagen, finde ich es hier recht gut.“ (Anhang I. MB, S. 4:26)

²⁰⁹ „Ich besuche den Schulclub. Er ist einem etwas kleinerem Klassenraum; in der Mitte steht ein runder Tisch mit vielen Bastelmaterialien, um den, wie ich im späteren Verlauf erfahren werde, eine Sozialarbeiterin, vier Fünft- und eine Siebtklässlerin sitzen. [...] Ich setze mich dazu und nehme mir ein Mandala und werde von den Fünftklässlerinnen gleich eingeladen, bei ihrem Spiel-Café zu bestellen. Ich bestelle fügsam einen Kakao, der mir als Pappe gereicht und bezahle mit Spielgeld. Sie erzählen mir, dass sie fast jeden Tag hier sind und auch die Sozialarbeiterin, Azra, bestätigt mir kurz danach, dass sie ein paar Stammgäste, wie eben jene Mädchengruppe, habe. Darüber hinaus gebe es auch immer mal wieder dann Besuch, wenn Unterricht plötzlich ausfiele oder ein Bus ausfällt. Anschließend beginne ich ein Gespräch mit der Schülerin aus der siebten Klasse ganz anders als im Unterricht habe ich das Gefühl, das meine angebotenen Gesprächsangebote (Gabezyklen) hier alle sehr gern aufgenommen werden.“ (Anhang I.6 Gabezyklen, S. 1:15)

²¹⁰ Vgl. 1.8 Ganztagsangebote, S. 1:16-1:20

²¹¹ „Ich sage jetzt mal, in einem Gymnasium wurde ein Thema Rechtsextremismus behandelt und da tun alle so, als wären sie lieb, fromm und super und am Ende wählen 30% die AfD. Das können die Kinder, weil die clever genug sind zu wissen, im Unterricht sage ich das nicht. Hier die Kinder sind das nicht, die hauen dir das am Kopf und dann kannst du damit arbeiten, das ist wirklich manchmal schöner, weil man damit auch mal was aufdecken kann.“ (Anhang I. TS, S. 4:38)

Darüber hinaus sind auch weitere Gaben seitens des Schulpersonals ersichtlich, die im Rahmen der personalen Ressourcen (siehe 3.2.4) bereits angesprochen wurden, wie etwa das Näherbringen der individuellen Talente²¹² oder der Anspruch, dass keine:r der Schüler:innen untergehe²¹³.

Dies wird seitens der interviewten Schüler:innen ebenso wahrgenommen²¹⁴ wie etwa eine individuellere Herangehensweise im Mathematikunterricht²¹⁵, was sodann auch immer wieder zu Gaben und wechselseitigen Resonanzmomenten führt.

Deutlich weniger symbolische Gabezyklen werden in Bezug auf außerschulische Partner:innen (z. B. edv der Stadt, zuständige Person im LaSuB). Dabei ist dies nicht mit einer hohen Anzahl diabolischer Zyklen zu begründen (siehe 3.3.2), sondern muss eher als Folge fehlender Beziehungen gewertet werden. Dabei wird mit Blick auf die Netzwerkkarten deutlich, dass mit jeder Hierarchieebene (Schulleitung – Schulpersonal – Schüler:in) der Kontakt zu externen Partner:innen abnimmt. In diesen strukturellen Löchern könnte eine bisher ungenutzte Ressource zu finden sein.

Eine hohe bereits vorhandene interpersonale Kapazität findet sich hingegen innerhalb des Schulpersonals, wobei dies dezidiert über das Lehrer:innenkollegium hinausreicht und die Schulsozialarbeiterin, die Schulassistentin sowie die Sekretärin umfasst. Es kann also

²¹² Exemplarisch: „Und (...) als Lehrerin, das erste und das Wichtigste für mich war immer und ist bis heute, dass ich dem Kind helfe, eigene Talente zu entdecken. Und damit weiter zu arbeiten. Das ist mein Ziel. Und dann freue ich mich, wenn meine Schüler im Deutschunterricht entdeckt haben, dass sie Künstler sind oder dass sie Musiker werden vielleicht oder so.“ (Anhang I. EL, S. 4:12)

²¹³ „Es ist (...) kann ich gar nicht so richtig beschreiben. Es ist einfach, weil die nicht untergehen. Also weil man – Weil ich das Gefühl habe, dass sobald die irgendwie fehlen, dass da schon geguckt wird, warum fehlst du, dass dann geguckt wird, brauchen wir hier vielleicht das Jugendamt im Boot, weil er eben nur rumgammelt, weil er keinen Bock hat und die Eltern vielleicht auch die Hände über den Kopf zusammenschlagen und sagen, wir wissen uns nicht mehr zu helfen oder ob die Eltern den vielleicht immer wieder als krank entschuldigen und der aber sich online irgendwo rumtreibt, das erzählen ja die Kinder, das erzählen ja die anderen Klassenkameraden, wo man dann schon sagt, hier, hier müssen Elterngespräche stattfinden, hier muss geguckt werden (...). Und deswegen habe ich das Gefühl, dass es hier wirklich keiner durch die Lappen irgendwo geht. Vielleicht dauert es manchmal ein, zwei Wochen länger, aber es geht keiner unter.“ (Anhang I. MB, S. 4:25)

²¹⁴ „Einerseits wegen den Lehrern– Also, weil sie offen sind und nett. Und man spürt auch, dass sich hier die Lehrer wirklich besonders Mühe geben für die Kinder, dass sie alle durchkommen. Auch durch die– Sei es Prüfung oder Arbeiten, auch vom Lernen, dass man wirklich merkt, sie wollen den Kindern, also uns was beibringen [...] Das merke ich. Dass die Lehrer sehr (...) ja, wie soll ich das sagen (...) sich sehr bewusst mit uns beschäftigen. Also das heißt, sie nehmen jeden dran, lassen niemanden aus und Fragen werden viele gestellt die– An andere auch, sag ich mal, an Kinder, die jetzt (...) nicht so viel reden, dass die halt auch mal dran kommen und dass man halt auch gute Chancen hat, auch weiterzukommen, dass man viele Angebote auch bek– Also die Beratung bekommt, falls man jetzt irgendwo schlecht steht oder so, dass man die Hilfe auch bekommt und das finde ich auch hier sehr gut.“ (Anhang I. MK, S. 4:79)

²¹⁵ „Das ist so. Also ich kenne das von Frau Schwarzhaupt, die macht das ja bei uns so. Sie gibt uns Aufgaben. Sie erklärt uns das. Danach gibt sie uns Aufgaben, die können wir in unserem Tempo lösen. Also die müssen wir lösen, aber die können wir in unserem Tempo– Und dann können wir die vorne kontrollieren. Und so kann das dann jeder verstehen. In unserem Tempo halt. Nicht in diesen, sage ich mal: ‚In 20 Minuten muss das fertig sein‘, sondern da kann man immer 30 Minuten an einer Aufgabe.“ (Anhang I. LM, S. 4:72)

tatsächlich von einem multiprofessionellen Team gesprochen werden, wobei hinzuzufügen ist, dass Teile des Schulpersonals (z. B. Reinigungskräfte, Essensausgabe), die nicht aktiv am Schulalltag teilnehmen keine Berücksichtigung erhalten. Eine Zwischenstellung nimmt der Hausmeister ein, der von allen als sehr positiv und immer zur Verfügung stehend wahrgenommen wird²¹⁶, jedoch ist auch er räumlich vom Lehrer:innenzimmer abgetrennt und kreuzt nur in Abständen den Alltag des Schulpersonals²¹⁷.

Innerhalb des Schulpersonals, dass für hauptsächlich pädagogische Tätigkeiten zuständig ist, wird die hohe interpersonale Kapazität durch Gaben, wie etwa der gegenseitigen Bereitstellung von Material²¹⁸, dem Mitbringen von Kuchen zum Geburtstag²¹⁹ sowie dem gegenseitigen Verständnis für mangelnde Ressourcen sichtbar²²⁰. Auch in den Interviews sind die Meinung gegenüber dem Kollegium durchweg positiv²²¹, nur wenige Male werden einzelne Kritikpunkte genannt, die jedoch für die Interviewten oft nicht ausschlaggebend sind²²².

²¹⁶ Exemplarisch: „Da ist der Hausmeister, der würde da auch mit dabei sein. Also den können wir hier auf die grünen schreiben (schreibt „Hausmeister“ auf grünen Zettel) Also den Hausmeister, der wäre da auf alle Fälle auch immer, der macht eigentlich immer mit. Wenn da was zu organisieren ist oder so, gibt es auch keine Probleme hier an der Schule.“ (Anhang I. PW, S. 4:95)

²¹⁷ „Ich hatte ihn bereits ein paar Mal in der Schule getroffen und ihn stets freundlich begrüßt und hatte mir vor einer Woche den Zimmer- und Lehrer:innenzimmerschlüssel bei ihm abgeholt. Dazu musste ich in den etwas abgeschiedenen Keller, indem ich ihm in seinem Werkzeugzimmer mit Radiomusik antraf. Genauso wie die Putzkräfte habe ich ihn dabei noch nie im regelmäßigen Austausch mit Lehrer:innen getroffen, ganz anders als die Schulsozialarbeiterin. Allerdings habe ich bei meinen Begegnungen nicht das Gefühl, dass er diese Distanz als störend empfindet.“ (Anhang I.18 Selbstbetrachtung, S. 1:38f.)

²¹⁸ „Nö. Also das Kollegium, wenn man irgendwie Hilfe braucht, gibt's die. Und wenn man Fragen hat, also das funktioniert gut. Auch mit Material unterstützen, auch die Kollegen, die nicht mehr da sind, die Rentner sind. Genau, also es funktioniert alles sehr gut.“ (Anhang I. AS, S. 4:2)

²¹⁹ „Dafür spricht bspw. der bereitgestellte Kuchen, weil eine Kollegin Geburtstag hatte oder die Besprechung eines möglichen Präsensts für die ehemalige Schulleiterin zum 70. Geburtstag.“ (Anhang I.3 Lehrer:innenzimmer, S. 1:9)

²²⁰ „Das ist was (...) das Problem ist zurzeit in meinem Bereich, dass ich plane, aber wenn ich zum Beispiel, ich komme (...) zur Arbeit, und auf meinem Platz im Lehrerzimmer liegen zwei Schülerkarten und da steht Ava 15 Jahre alt, Afghanistan, keine Vorkenntnisse, Schuljahrgänge eins. Gut. Dann denkst du, okay, jetzt muss ich viel Zeit für Ava finden, weil beim Sprachenlernen ist der Anfang am Wichtigsten und jetzt denkst du daran, gut, kannst du dann die Kollegen beschuldigen, dass du jetzt die anderen Sachen an andere Seite legst?“ (Anhang I. EL, S. 4:19)

²²¹ Exemplarisch: „Also es gibt wenige Kollegen, die nicht helfen. Also eigentlich gibt es niemand. Wenn du jemanden ansprichst oder sagst: „Was machen wir da, was können wir da machen?“ Also eigentlich funktioniert das in unserem Kollegium richtig gut, finde ich.“ (Anhang I. PW, S. 4:91)

²²² Exemplarisch: „Aber es kommen auch Kollegen zu mir: ‘Ah, guck mal, ich habe hier eine Word-Datei, die tut es nicht richtig drucken. Warum?’, wo ich mir denke, du bist selber ein denkender Mensch, das musst du rausfinden. Also bloß, weil ich viel mit Technik zu tun habe, ist das ja nicht meine Aufgabe. Oder im Zimmer sieben habe ich kein WLAN. Ich so: ‚Ja, habe ich der Stadt schon geschrieben‘. Ich höre dieses: ‚Im Zimmer sieben habe ich kein WLAN‘, aber jetzt das 45. Mal, seit ich gesagt habe: ‚Ich habe es gemeldet‘. Ich hätte am liebsten hier so einen Info-Button, wo da steht, wann ich das gemeldet habe und dann dahinter Antwort, habe ich noch nicht. Das heißt, wenn du die Frage hast, weiß ich noch nicht. Und das ist halt dieses, wo endet meine Aufgabe und wo beginnt sie, ist halt manchmal wirklich so ein bisschen schwierig. [...] Und man muss sich irgendwie so selber seinen Rahmen stecken. Das kann ich eigentlich,

Diese hohe interpersonale Kapazität kann meiner Analyse nach zum einen auf die überschaubare Größe des Kollegiums sowie das damit verbundene gemeinsame Lehrer:innenzimmer allen Schulpersonals zurückgeführt werden. Demnach ist das Lehrer:innenzimmer der Resonanz- und Austauschort für das Schulpersonal. Verbunden mit den bereits angesprochenen mangelnden anderen Austauschformaten bzw. Plattformen (siehe 3.1.1.2) ist es nicht verwunderlich, dass ein geringer Aufenthalt dort, zu einem Isolationsgefühl führen kann, wie Petra Wagner es im folgenden Zitat andeutet:

Na, Zeit. Ich weiß es nicht. Also klar, das hat immer mit dem Stundenplan auch zu tun. Also ich sitze kaum noch im Lehrerzimmer, ganz einfach, weil ich voll arbeiten gehe und die anderen Jahre habe ich ja auch verkürzt gemacht und da saß ich auch mehr im Lehrerzimmer. Das kann damit zusammenhängen, dass ich manche–Manche Dinge kriege ich gar nicht mit. Dann [frage ich, wo] wisst ihr das her. Da stehe ich einfach nur da und sage: “Mhm naja, wenn”, aber auch offizielle Dinge, leider. Also die auch von der Frau Schulz kommen, die wir gar nicht (...) die, die immer unterwegs sind oder es gibt dann noch andere Kollegen, die auch in ihren Zimmern immer Aufsicht machen, die haben das dann gar nicht auf den Schirm. Also es gibt so Dinge, Anweisungen, die kriegen wir gar nicht mit, wenn man nicht so oft im Lehrerzimmer ist. (Anhang I. PW, S. 4:98)

Dieser Fall deutet bereits an, dass diese Resonanzquelle auch Schattenseiten besitzt. So konnte ich insbesondere innerhalb der Feldforschung eine starke Ingroup-Bildung im Lehrer:innenzimmer konstatieren, die sich v. a. durch gegenseitige Selbstbestätigungen sowie fehlenden Widerspruch (z. B. bei rassistischen Aussagen gegenüber Schüler:innen) äußert.²²³ Damit wird der bereits beschriebene Graben zu den Schüler:innen und teils auch zu den Eltern weiter vertieft, denn sie bilden die Outgroup.

Das ist vor dem Hintergrund der fehlenden Strukturen, der mangelnden personalen Ressourcen sowie der unzureichenden Reflexion über den Hintergrund der Schüler:innen eine verständliche Alternativstruktur, die das Funktionieren der Schule und des Schulpersonals sichert, m. E. jedoch auch toxische Potentiale birgt.

weil meine Kollegen mich, die mich an sich mögen, aber das ist halt wirklich, manchmal fragt man sich schon, also man ist ein bisschen wie im Zirkus.“ (Anhang I. TS, 4:45f.)

²²³ „Die Atmosphäre im Lehrer:innenzimmer ist keine Zone des Widerspruchs. Auffällig häufig dienen die Gespräche v. a. der Selbstbestätigung der Sprechenden. Auch das schafft die vertrauensvolle Basis, des Lehrer:innenzimmers. Gleichzeitig wird dadurch auch die Out-Group, die Schüler:innen, konstruiert und verstärkt. Diese werden von einigen auffallend häufig mit Aussagen in Verbindung mit sein beschrieben, i. S. v. ‘Schüler:in XY ist...’, wobei häufiger das Adjektiv dumm und seltener schlau folgt. Ebenso häufig sind verallgemeinernde Aussagen über Klassen und Personengruppen (etwa Muslim:innen unterschiedlicher Klassen). Selbstverständlich trifft dies nicht auf alle Lehrer:innen gleichermaßen zu, aber zumindest an diesem Tag, höre ich von keiner Lehrperson einen Widerspruch gegen eine solche Aussage. Ich versuche mich ebenfalls infolge meiner forschenden Rolle, nicht einzumischen.“ (Anhang 1.3 Lehrer:innenzimmer, S. 1:10)

3.3.4 Moment der Unbedingtheit, Wünsche zur Schaffung von Resonanzgelegenheiten

Obgleich ich in dieser Kategorie nur Textstellen codiert habe, in denen der Moment der Unbedingtheit bzw. Wünsche zur Schaffung von Resonanzgelegenheiten hinreichend salient werden, ist an dieser Stelle erneut zu konstatieren, dass jede Gabebeziehung einen Moment der Unbedingtheit enthält, da man stets das Risiko in Kauf nimmt, dass die Gabe nicht erwidert wird (siehe 1.3.1). Mit diesem Blick muss die kritische Haltung Ewa Lewandowskas gegenüber der Netzwerkkarte²²⁴, in der letztlich ein Beziehungszustand markiert wird, als sehr reflektiert bezeichnet werden. Mehrmals im Interview beschreibt sie indes die Dynamik einer Beziehung und nimmt auf einer Metaebene so immer wieder Bezug zum Moment der Unbedingtheit, wie folgende Textstelle illustriert:

Ich würde sagen, dass viele Kollegen nicht daran gewöhnt sind, dass sie andere Methoden als die Klassischen im Unterricht nutzen. Dann (...) vielleicht werden sie nicht mitmachen. Dann (...) ich kann nicht so jetzt sagen, weil man immer versuchen kann, auch die Kollegen dazu zu gewinnen. Ich kann nicht jetzt sagen, es wird nicht gemacht. Ich bin immer vorsichtig, weil genau so ist es mit den Kindern. Die Kinder kann man überzeugen, auch die Erwachsenen genauso. Ich würde jetzt nichts dazu schreiben. (Anhang I. EL, S. 4:16)

Neben dieser Metaperspektive, die allein von Ewa Lewandowska eingbracht wird, werden Momente der Unbedingtheit auch in Konfliktsituationen bzw. bei der Aushandlung von Kompromissen sichtbar. Dies ist vor dem Hintergrund, dass es sich dabei um eine unvorhersehbarere Reaktion des Gegenübers, ohne sozial verfestigtes Skript handelt, vermutbar. Die Daten deuten hierbei sowohl auf Situationen zwischen Lehrer:innen untereinander²²⁵ sowie zwischen Schüler:innen²²⁶. Allerdings kann festgestellt werden, dass diese Momente deutlich weniger häufig sind als symbolische bzw. diabolische Gabezyklen.

Neben Konfliktsituationen sind saliente Momente der Unbedingtheit v.a. von den Schüler:innen gegenüber dem Lehrpersonal in Form von Provokationen sichtbar sowie untereinander zur Erzeugung von Respekt und Anerkennung im Klassengefüge, wie folgende Beobachtungsnotiz exemplarisch verdeutlicht:

²²⁴ Vgl. Anhang I. EL, S. 4:18f.

²²⁵ „Das ist aber so eine Aufgabenfülle, wo man sich mal fragt, wo fängt es denn jetzt an und wo hört es denn jetzt auf? Und man muss sich irgendwie so selber seinen Rahmen stecken. Das kann ich eigentlich, weil meine Kollegen mich, die mich an sich mögen, aber das ist halt wirklich, manchmal fragt man sich schon, also man ist ein bisschen wie im Zirkus.“ (Anhang I. TS, S. 4:46)

²²⁶ „Da kommt so viel (lacht). Da kommt, dass wir Tablets wollen, also ganz viele. Das finde ich an sich auf eine Art auch gut, aber die Schule kann das nicht bezahlen. Da versuchen wir halt auch Kompromisse zu finden, irgendwie, aber das ist nicht so leicht. Also, (wie?) Schüler abhängig vom– (zeichnet Pfeil von ‘Schüler’ zu ‘Schulsprecher’) (...)“ (Anhang I. LM, S. 4:76)

Als die Stunde losgeht, finden sich die Schüler:innen jedoch nicht in diese vorgefertigte Struktur ein. Stattdessen wird das Stundenklingeln von ungefähr der Hälfte der Schüler:innen überhört. Die Pause scheint einfach weiterzugehen. [...]

Die Schüler:innen setzen sich langsam auf ihre Plätze. Sie stellt mich vor und die Schüler:innen nutzen die Gelegenheit sofort, um meinen Nachnamen zu kommentieren. Es scheint, als ginge es vor allem darum, einigen Schüler:innen vor allem darum Wiederhall bzw. Resonanz (z. B. in Form eines Lachens) bei den anderen Schüler:innen zu erzeugen.

Auch im weiteren Verlauf der Stunde bestätigt sich der Eindruck: Als ein Lied gesungen werden soll, schauen die Schüler:innen sich ganz genau um, als kaum einer mitsingt, überträgt sich diese Stimmung und es scheint „cooler“ bzw. anerkannter zu sein, nicht mitzusingen. Insofern beobachte ich das Verhalten der Schüler:innen weniger als Handlung gegen die Lehrerin und mehr als Priorisierung einer Anerkennung innerhalb der Klasse(n)dynamik. (Anhang 1.22 Gespräch und Hospitation Claudia Hoffmann, S. 1:46)

Diese Priorisierung auf das Erzielen von Aufmerksamkeit in der Klasse, deutet nicht nur auf unsichere Beziehungen innerhalb des Klassengefüges. Stattdessen führt die daraus resultierende Unruhe zu Frustrations- und Entfremdungsmomenten seitens des Schulpersonals²²⁷. Dabei ist anzumerken, dass die interviewten Schüler:innen eher von festen Beziehungen zu ihren Freunden²²⁸ bzw. innerhalb des Schüler:innenrates berichten²²⁹, was in den jeweiligen Netzwerkkarten deutlich wird²³⁰. Daran ist möglicherweise ein Bias zu erkennen, den die Auswahl zweier Schüler:innen automatisch mit sich bringt (vertiefte Reflexion siehe 4.2).

Dass die Beziehung zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen tatsächlich ein Problem darstellt, wird an den *frei wählbaren* Schulentwicklungsprojekten innerhalb des Interviews deutlich: So ist der Mehrzahl der Projekte daran gelegen, neue Resonanzgelegenheiten zu schaffen bzw. den bisherigen Unterricht zu evaluieren.²³¹

²²⁷ Exemplarisch an der bereits beschriebenen Situation: „Der Verlauf der Stunde wird nicht merklich besser. Ich bin sehr involviert in die Frustration, die sich Claudia nicht anmerken lassen will, die jedoch dennoch im Gesicht zu stehen scheint, denn ich weiß nicht, wie ich in ihrer Situation anders handeln würde. Ich persönlich möchte eigentlich keine Autorität, i. S. einer Hierarchie ausleben, aber es scheint als wäre ein gegenseitiger Respekt auf Augenhöhe, wie ihn Claudia Hoffmann in dem Moment versucht zu praktizieren, ebenfalls nicht ohne Vorbedingungen“ (Anhang 1.22 Gespräch und Hospitation Claudia Hoffmann, S. 1:47)

²²⁸ Exemplarisch: „Also ich denke Max, weil ich kenne Max, sag ich mal, SEHR GUT (MK lacht). Er hat, sag ich mal, so wie jeder halt (...) wie jeder Mensch so seine Macken hat, aber ich denke, in solchen Fällen würde er mir beistehen und das durchsetzen mit mir.“ (Anhang I. MK, S. 4:82f.)

²²⁹ Exemplarisch: „Wir unterstützen uns GEGENSEITIG und deswegen würde ich sagen, ist das sehr gut. Wir können zusammen sprechen und dann finden wir eine Lösung, wer zu dem Lehrer hingetht oder ob wir beide hingehen und dann wird dann oft eine Lösung gefunden.“ (Anhang I. LM, S. 4:75)

²³⁰ Vgl. Netzwerkkarte MK, S. 4:89 und Netzwerkkarte LM, S. 4:78

²³¹ Dazu gehören: Gespräche mit Lehrer:innen, ein Feedbacksystem für den Unterricht, mehr soziale Kontakte zu den Schüler:innen der Klasse, ein Gruppenarbeitsraum oder Projektstunden mit kleineren Gruppen.

Diese gewünschten Resonanzgelegenheiten indizieren, dass dem Schulpersonal wie den Schüler:innen die Entfremdungsmomente zwischen beiden Gruppen implizit bewusst sind. Daraus könnte eine gemeinsame Vision abgeleitet werden, die zu mehr Resonanz und damit weniger Entfremdung auf beiden Seiten führt und so neue Ressourcen für den Schulalltag freisetzen könnte.

4 Diskussion

Nach der Zusammenstellung der Ergebnisse soll nun ein Rückbezug zum Forschungsanliegen gelingen. Der besseren Übersicht wegen wurde dafür eine Zusammenfassungsvergafik erstellt, welche die wichtigsten Erkenntnisse sowie Zusammenhänge verdeutlichen soll.²³²

Entlang dieser wird im Folgenden nun zuerst eine Übersicht der Ergebnisse erstellt, die gemäß des Forschungsanliegens den Fokus sodann dezidiert auf die übersehenen Perspektiven und ungenutzten Ressourcen²³³ richtet. Neben der Beleuchtung der organisationalen Strukturen, zwischenmenschlichen Beziehungen sowie persönlichen Dispositionen, die zum Entstehen und zur Persistenz beitragen²³⁴, werden auch die bereits existierenden Unterstützungssysteme²³⁵ dargestellt, die ausgebaut werden können. Zudem werde ich auf Wünsche²³⁶ eingehen, die ebenso auf Ressourcen und Ideen verweisen, die zum Abbau übersehener Perspektiven und ungenutzter Ressourcen beitragen könnten.

Nachdem Fazit werden die Ergebnisse hinsichtlich deren Grenzen und Anknüpfungspunkte diskutiert. Dabei beginne ich mit einer kritischen Auseinandersetzung mit der methodischen Vorgehensweise, bevor ich mit diesem Hintergrund an die Ergebnisse herantrete und deren Reichweite bewerte.

4.1 Übersicht der Ergebnisse mit besonderem Fokus auf das Forschungsanliegen

Beginnen möchte ich das Fazit erneut mit der organisationalen Perspektive: Innerhalb dieser war ein eindeutiger Mangel an (Schulentwicklungs-)Strukturen feststellbar. Aufgaben und Projekte werden stattdessen teils spontan von der Schulleitung an Einzelpersonen abgegeben bzw. von diesen initiiert. Zum einen wird dadurch eine tägliche Organisationsleistung vom Schulpersonal eingefordert, die Ressourcen strapaziert. Zum anderen werden nur die Akteur:innen in Entscheidungsprozesse einbezogen, die in die informellen Prozesse eingebunden sind. Das sind insbesondere keine Schüler:innen und Eltern, jedoch auch nicht alle Personen des Schulpersonals zu gleichen Teilen.

²³² Diese befindet sich im Anhang sowie als einlesbare barrierearme Grafik unter <https://kurzlinks.de/uzhm>.

²³³ Diese werden in der Übersichtsgrafik in blauen Kästen dargestellt.

²³⁴ Diese werden in der Übersichtsgrafik in roten Kästen dargestellt.

²³⁵ Diese werden in der Übersichtsgrafik in grünen Kästen dargestellt.

²³⁶ Diese werden in der Übersichtsgrafik in gelben Kästen dargestellt.

Das liegt auch daran, dass einige Akteur:innen des Schulpersonals aufgrund persönlicher Dispositionen kaum weitere und nicht spontan abrufbare personale Kapazitäten zu ihrem Unterrichtsdeputat besitzen. Da jedoch keine Austauschformate bestehen, in welchen über die Auswahl bzw. Verstetigung von Projekten gesprochen wird, entstehen infolge informeller Prozesse nicht nur übersehene Perspektiven. Es entwickelt sich zugleich eine teils abgeneigte Haltung gegenüber Projekten innerhalb des Schulpersonals, womit wiederum das Potential außerschulischer Partner:innen unausgeschöpft bleibt. Demnach ist der geäußerte Wunsch nach regelmäßigeren Dienstberatungen nur folgerichtig. In diesen könnte bspw. eine Strategie für eine sinnvolle Einbindung außerschulischer Partner:innen erarbeitet werden.

Regelmäßigere Dienstberatungen und Austauschformate könnten mithin die Transparenz von Entscheidungen bzw. die Ansprechbarkeit der Schulleiterin erhöhen. Diese scheitert der Analyse nach momentan weniger an dem Willen der Schulleiterin. Stattdessen misslingt die Kommunikation aufgrund fehlender Strukturen und Plattformen einerseits, andererseits vermutlich und teilweise auch durch die starke Belastung dieser Akteurin durch die Übernahme von vier Schulleitungs- bzw. Stellvertretungspositionen. Infolgedessen ist eine personelle Entlastung der Schulleiterin ebenso eine unbedingte Voraussetzung, die von außen erfolgen muss.

Daneben kann das Potential der Schüler:innen für die Schulentwicklung mittels bisheriger Ressourcen verstärkt werden: So sind die bisher als wenig innovativ wahrgenommenen Ideen der Schüler:innen mutmaßlich auch darauf zurückzuführen, dass ihnen eine pädagogische Begleitung fehlt, um Vorhaben zu entwickeln und umzusetzen. Ein erster sinnvoller Schritt ist daher die Betreuung des Schüler:innenrates durch die Schulsozialarbeit, der bereits formuliert wurde. Allerdings muss auch dabei klar sein, dass es sich beim Schüler:innenrat um ein sozial selektives Gremium handelt, dass Perspektiven von Schüler:innen mit diverserer Habitussozialisation häufig nicht abbildet und deshalb weitere Formate entwickelt werden müssten.

Zur Entwicklung derartiger und anderer Schulentwicklungsformate bestehen innerhalb des Schulpersonals reiche Erfahrungen und Fähigkeiten, die insbesondere bei den Kolleg:innen zu finden ist, die über einen Quereinstieg in den Lehrer:innenberuf gekommen sind. Insbesondere diese zeichnen sich jedoch häufig über einen zweifelnderen Haltung gegenüber ihrem pädagogischen Können aus, sodass sie ihre Sichtweisen ggf. nicht immer als erstes teilen. Positiv ist jedoch hervorzuheben, dass kaum Indizien für eine geschlechterspezifische Zugänglichkeit gegenüber

Schulentwicklungsaufgaben bestehen, woran sowohl die familienfreundlichen Arbeitszeiten sowie die ostdeutsche Sozialisation vieler Kolleg:innen einen Anteil haben wird.

Neben vielen Kolleg:innen, die aus der Region stammen, gibt es mehrere Kolleg:innen mit internationalem Hintergrund (Tschechien, Polen, Ukraine, Iran), der teilweise auf die Grenzlage Ostsachsens zurückzuführen ist. Sie stellen ein wichtiges Gegengewicht zu den nicht zu leugnenden rechten Tendenzen einiger Akteur:innen dar. In diesem Zusammenhang ist auch der DAZ-Bereich hervorzuheben, der einen Raum schafft, indem v. a. auch Personen mit Flucht- und Traumerfahrung einen sehr sensiblen Umgang erfahren.

Darüber hinaus sind die personalen Ressourcen aller Lehrer:innen jedoch stark ausgelastet. Auch dies kann zum einen Teil als Folge des Lehrer:innenmangels gelesen werden, der an Oberschulen nochmal verschärft ist. Letzteres wird auch daran sichtbar, dass die Schulform zumeist nicht als genuiner Wunsch des Lehrpersonals genannt wird. Ein anderer Teil muss jedoch auch mit den Entfremdungserfahrungen erklärt werden, welche die Lehrer:innen im Unterricht und im Kontakt mit den Eltern erfahren. Es fehlt dabei an professionellem Austausch, der institutionelle wie gesellschaftliche Machtdynamiken berücksichtigt.

Darunter fällt dezidiert nicht der momentane Austausch im Lehrer:innenzimmer: Dieser dient dem Schulpersonal zwar als starke Resonanzquelle und ist verantwortlich für die hohe Unterstützungsbereitschaft innerhalb des Kollegiums. Zugleich ist dieser Raum jedoch geprägt von wechselseitiger Selbstbestätigung, ohne Widerspruch gegenüber verallgemeinernden, stereotypen Aussagen gegenüber allen, die nicht Teil dieses Raumes sind (v. a. Schüler:innen). Insbesondere wenn keine professionellen Parallelstrukturen existieren, verschärft das die diabolischen Zyklen zu den Schüler:innen. Damit werden zum einen Perspektiven (insbesondere die der Schüler:innen) durch mangelnde Beziehung unzugänglich gemacht; zum anderen werden die Ressourcen der Lehrer:innen strapaziert, die sodann nicht in die Weiterentwicklung der Schule fließen können.

Dabei ist anzumerken, dass die im Interview formulierten Schulentwicklungswünsche darauf deuten, genau diese Verbindung zu verbessern und sich folglich sowohl Lehrer:innen wie Schüler:innen zumindest implizit der Dynamik bewusst sind.

Überdies existieren Gegenorte und Überschreitungsversuche, wie etwa der Schulclub, durch den Stundenplan zufällig zustandekommende lernbüroähnliche Verhältnisse, die kollaboratives Arbeiten ermöglichen oder Einführungsveranstaltungen zu Beginn des Schuljahres.

Solche Formate müssen kollaborativ, d. h. mit *allen* Akteur:innen der Schulgemeinschaft weiterentwickelt und ausgebaut werden und das im Idealfall nicht zusätzlich zur momentanen Unterrichtszeit, um nicht noch weitere personale Ressourcen zu strapazieren.

4.2 Diskussion

Für die Näherung an übersehene Perspektiven und ungenutzte Ressourcen war mir eine qualitative Herangehensweise wichtig, um ein tieferliegendes Verständnis für die Sichtweisen der Akteur:innen und deren Zusammenhänge zu erzielen.

Dieses Vorhaben kann für die interviewten Zielgruppen als gelungen bezeichnet werden. Es ist jedoch anzumerken, dass aufgrund der begrenzten Interviewanzahl und meiner Situiertheit im Schulalltag (gelesen als Lehrperson), nicht alle Akteur:innen in gleichem Maße zu Wort kommen konnten. So fehlt bspw. fast vollständig²³⁷ die Sichtweise der Eltern: Vor dem Hintergrund der Entfremdungserfahrungen des Schulpersonals gegenüber diesen wäre dies jedoch von Bedeutung gewesen, um eine komplementäre Sichtweise abzubilden. Darüber hinaus konnte ich zwar zwei Schüler:innen interviewen, allerdings bilden diese selbstverständlich nicht die gesamte Schüler:innenschaft ab: So habe ich bspw. keinen direkten Einblick über die Sichtweisen von Schüler:innen aus jüngeren Klassen oder Schüler:innen mit Migrations- oder Fluchtgeschichte, was nur z. T. durch die Beobachtungsprotokolle aufgehoben werden kann.

Als besondere Stärke der Arbeit kann wiederum die Soziale Netzwerkanalyse genannt werden, auch wenn ich die Netzwerkkarten v. a. im Rahmen der interpersonalen Perspektive herangezogen habe, wurden die Interviews durch diesen Stimulus entschieden beeinflusst. So konnten die Interviewten stets auf ihr Beziehungsnetz Bezug nehmen, wodurch Aussagen über einzelne Akteur:innen mutmaßlich eindeutiger und interaktionsbezogener formuliert wurden. Nichtsdestotrotz konnte insbesondere in einem Interview auch ein potentiell weiterzuentwickelnder Aspekt aufgedeckt werden, denn Netzwerkkarten sind, auch wenn sie im Gespräch dynamisch bearbeitbar sind, letztlich

²³⁷ Zwei Ausnahmen stellen die in den Feldnotizen hinterlegten Gespräche mit Kerstin Kollwitz und Jana Rolf dar.

statische Momentaufnahmen, die sich dem Prozess der dynamischen Weiterentwicklung von Beziehung ein Stück weit entziehen. Zudem können innerhalb der hier durchgeführten Netzwerkanalyse nur bedingt Zusammenhänge zwischen den einzelnen Netzwerkkarten hergestellt werden, da sich diese auf unterschiedliche, von den Interviewten selbst gewählte Schulentwicklungsprojekte beziehen.

Die nach der Erhebung stattgefundene Auswertung kann ebenso als erfolgreich bezeichnet werden, wobei sich die im Forschungsprozesse ergebene vierfache Codierung der Daten (organisationale Perspektive, Schulleitungsperspektive, personale Perspektive, interpersonale Perspektive) als Zugang offenbarte, der insbesondere die Abhängigkeiten zwischen den Dimensionen in der Ergebnisdarstellung darstellen konnte. Als Kritikpunkt muss jedoch die Codierung durch eine Person genannt werden, sodass folglich keine Intercoder-Reliabilität ermittelt werden kann. Selbstverständlich sind jedoch alle Codierungen einsehbar.

Insgesamt kann das methodische Vorgehen jedoch als erfolgreich beschrieben werden, wobei die angemerkten Kritikpunkte selbstverständlich in die Tragweite der Ergebnisanalyse miteinbezogen werden müssen.

Dabei kann zuerst festgestellt werden, dass sich das Modell der Schulentwicklungskapazität nach Sleegers et al. (2013) in Erweiterung nach Maag Merki (2017) als Grundlage für eine qualitative Analyse übersehener Perspektiven und ungenutzter Ressourcen in der Schulentwicklung eignet. Insbesondere die drei Kapazitätsformen dienen als passende Rahmen, um aus verschiedenen Blickwinkeln auf das Schulgeschehen zu blicken, ohne der Gefahr einer Entgrenzung zu erliegen.

Für die Forschungscommunity der Schulentwicklungskapazität kann die Arbeit mithin auch zum Forschungsdesiderat beitragen, Aufschlüsse über die Zusammenhänge zwischen den Dimensionen geben, die noch nicht vollständig erforscht sind (Maag Merki, 2017). Allerdings ist dabei zu bedenken, dass das Konzept deutlich geschärft und erweitert wurde, da das Bisherige durch eine starke Lehrer:innenzentrierung schon vor dem Forschungsprozess offensichtliche übersehene Sichtweisen und damit für das Forschungsanliegen entschiedene Schwachstellen besaß. Dieser Ansatz kann nun wiederum für die Schulentwicklungskapazität fruchtbar gemacht werden. Die von mir genutzten Theorien sind dabei dezidiert nur ein Vorschlag zur Erweiterung und ich schließe nicht aus, dass es auch andere Theoriezusammenstellungen geben könnte, welche die Prozesse vergleichbar dekonstruieren und sichtbar machen. Eine besondere Stärke stellt m. E. dabei jedoch die Beleuchtung aller drei Dimensionen dar.

Selbstverständlich wäre es möglich gewesen, die Arbeit allein mit einer Perspektive zu füllen, jedoch erscheinen bei der Betrachtung der Ergebnisse v. a. auch die Zusammenhänge zwischen den Dimensionen von entscheidender Bedeutung. So konnten bspw. Indizien gefunden werden, die belegen, dass die teils durch außen bedingten mangelnde (Schulentwicklungs-)Struktur (organisationale Perspektive) zur Strapazierung personaler Ressourcen seitens des Schulpersonals führt, was sodann ein Faktor ist, der zur Ausbildung einer informellen Alternativstruktur im Lehrer:innenzimmer beiträgt (interpersonale Perspektive). Diese verstärkt mithin, auch durch fehlende professionelle Beratungsangebote (organisationale Perspektive), die Entfremdungserfahrungen zwischen Schulpersonal und Schüler:innen (interpersonale Perspektive). Auf dieser indikativen Grundlage könnte es folglich spannend sein, quantitativ zu untersuchen, ob wenig zuverlässige Schulentwicklungsstrukturen signifikant häufig zu höherer interpersonaler Kapazität innerhalb des Schulpersonals beitragen. Auch kann an dieser Stelle qualitativ angesetzt werden, indem nach effektiven und wirkungsvollen Schulstrukturen geforscht wird, denn – darauf deuten die Daten ebenso – sobald die Aufgaben als additiv wahrgenommen werden, können sie zur weiteren Strapazierung personaler Ressourcen beitragen.

Zudem bietet diese Arbeit eine Basis für eine theoretische Anknüpfung: Beispielsweise könnten die übersehenen Perspektiven mittels Axel Honneths Anerkennungstheorie (1992) weiter charakterisiert werden. Die Theorie unterscheidet dabei zwischen den drei Anerkennungs- bzw. Missachtungsformen: Empathie – Misshandlung/Vergewaltigung; Anerkennung von Rechten – Entrechtung sowie sozialer Wertschätzung – Beleidigung/Entwürdigung, die in der aktuellen Bildungsphilosophie mithin benutzt werden, um unterschiedliche Missachtungsformen im Bildungskontext – und dazu zählen übersehene Perspektiven im Besonderen – näher zu charakterisieren (exemplarisch Helsper & Lingkost, 2013; Schäfer & Thompsen, 2010). Damit könnten bspw. die Entfremdungserfahrungen zwischen Schulpersonal und Schüler:innen bzw. Eltern noch weiter rekonstruiert werden, um spezifische Lösungsmöglichkeiten zu erarbeiten.

Trotz den eben aufgezeigtem Forschungsdesideraten, die auf anknüpfende Forschungsprojekte hoffen lassen, können aus dieser Arbeit konkrete Ableitungen für die beforschte Schule aber auch die sächsische Bildungspolitik gezogen werden.

So ist Schulentwicklungsarbeit, wie die das qualitative Beispiel zeigt, nicht immer – im Zuge des Lehrer:innen- und dabei insbesondere Schulleiter:innenmangels vermutlich sogar selten – ein expliziter Prozess entlang eines Schulentwicklungsleitfadens.

Stattdessen existieren implizite Prozesse, aus denen mithin nicht nur übersehene Perspektiven und ungenutzte Ressourcen aufgrund der Nichteingebundenheit in Prozesse resultieren. Stattdessen *erzeugen* diese Prozesse, zumindest im Beispiel der beforschten Schule, übersehene Perspektiven und Ressourcen, indem bspw. mangelnde Strukturen zur Strapazierung personaler Ressourcen führen, die sonst möglicherweise für die Schulentwicklung einsetzbar gewesen wären. Folglich ist Ausstattung mit ausreichend Personal und einer funktionalen räumlichen wie technischen Infrastruktur eine unumgängliche Voraussetzung für die Ermöglichung von Schulentwicklung, die mehr Perspektiven einbezieht und dessen Ressourcen nutzbar macht. Dabei muss mithin auch der mehrfach genannte Wunsch des Schulpersonals nach kleineren Klassen und kollaborativen Lernräumen Berücksichtigung finden, die es ermöglichen würden, individueller auf Schüler:innen einzugehen, um der Heterogenität begegnen zu können.

Neben mehr finanziellen Mitteln für Infrastruktur und der Ausbildung von mehr Lehrer:innen kann dabei, darauf deuten die Ergebnisse ebenso, auch pädagogisches Unterstützungspersonal (Schulassistenten, Schulsozialarbeit...) eine entscheidende Rolle einnehmen. Sie schaffen bereits jetzt Orte, in welchen die Schüler:innen Resonanzmomente erleben und bilden zugleich einen Puffer für die Strapazierung der personalen Ressourcen Lehrer:innen. Folglich sollte die Bildung multiprofessioneller Teams unbedingt fortgesetzt und weiterentwickelt werden. Dafür muss jedoch auch die Rolle des Unterstützungspersonals für die Schulentwicklung reflektiert werden. So muss in Zukunft überdacht werden, wie eine effektive Struktur aussehen kann, um Personen, die nicht dauerhaft im Schulalltag präsent sind (z. B. GTA-Betreuung), an Schulentwicklungsarbeit teilhaben zu lassen. Ähnlich verhält es sich mit Eltern, dessen Sichtweisen und Ressourcen innerhalb der beforschten Schule, auch aufgrund von Habitusdistanz, oft unsichtbar bleiben. Infolgedessen schließt sich die politische Forderung nach professioneller Beratung der Lehrer:innen an: Dies könnte bspw. im Rahmen eines:r pädagogisch-psychologisch:en geschulten Coachenden, der:die ebenso wie die Schulsozialarbeit für Schüler:innen dauerhaft für Lehrer:innen zur Verfügung steht, verwirklicht werden. Diese:r könnte angepasst an den Bedarf der Lehrer:innen niedrigschwellige Beratungs- und Fortbildungsangebote in den Schulalltag integrieren, welche die Querschnittsthemen (Heterogenität, Sprachbarrieren, Habitussensibilität...) beleuchtet und Lehrer:innen aus dem empfunden Ohnmachtsgefühl herausführt, ohne als additive Belastung wahrgenommen zu werden. Diese Rolle kann und sollte aufgrund der Aufgabenfülle bzw. der Hierarchie der Schulleitung nicht von dieser übernommen werden.

Im Rahmen eines solchen Angebotes, das explizit nur einen aus der Forschung abgeleiteten Vorschlag darstellt und dessen Effektivität in weiterer Forschung validiert werden müsste, kann sich dem Entfremdungsgefühl einiger Schüler:innen genähert werden. Auch das ist eine unbedingte Voraussetzung, um *alle* Schüler:innen zu echter Teilhabe – über Schüler:innenrat hinaus – an der Schulentwicklung zu befähigen.

Politische Maßnahmen sind dabei nur wirksam, wenn sie von der Einzelschule wahrgenommen und mit Leben gefüllt werden. Im Sinne eines forschungsethisch verantwortungsvollen Transfers wurden die Ergebnisse den Beforschten daher im Rahmen eines *member checkings* (siehe 2.5.2) vorgestellt, bevor diese selbst zur Bildung eigener Maßnahmen eingeladen wurden. Dabei ist zunächst positiv hervorzuheben, dass sich ein überwiegender Teil des Schulpersonals²³⁸ mit der Analyse identifizieren konnte, was erneut die Validität der Forschung stützt. Daneben wurde jedoch auch deutlich, dass das fehlende Verständnis für die mangelnde Leistungsbereitschaft der Schüler:innen und die daraus resultierende Entfremdung zwischen Schulpersonal und Schüler:innen zwar anerkannt wird, jedoch von einigen erneut hauptsächlich auf das fehlende Engagement der Eltern zurückgeführt wurde, ohne deren Hintergründe zu berücksichtigen. Obgleich dies als ernüchternd gelten kann, stützt auch dies erneut die Analyse eines fehlenden *strukturellen* Verständnisses für die fehlende Leistungsbereitschaft der Schüler:innen und das fehlende Engagement der Eltern. Zugleich trifft diese Sichtweise jedoch nicht auf alle zu; stattdessen wurde auch eine Stimme laut, welcher durch die Diskussion genau die oben beschriebene Diskrepanz deutlich wurde und die folglich zu mehr Austausch im Kollegium aufrief. Dies wurde auch von der Schulleitung unterstützt, sodass sich bereits nach der Ergebnisvorstellung zu einer regelmäßigeren Dienstberatung entschieden wurde. Obgleich aufgrund der Begrenztheit der Arbeit keine weitere Evaluation erfolgen kann, kann dies zumindest als erstes Indiz eines erfolgreichen Transfers gelesen werden.

Weitere Schritte müssen nun von schulischen, politischen sowie gesellschaftlichen Akteur:innen im engem Austausch und bestenfalls weiterer wissenschaftlicher Begleitung gegangen werden, um dem bisher lautlosem Chor eine Stimme zu geben. Das ist keinesfalls trivial, sondern kräftezerrend und nicht ohne finanzielle Aufwendungen – aber möglich.

²³⁸ Leider handelt es sich nur um Rückmeldungen dieser Statusgruppe, da trotz meiner Bitte auch Schüler:innen einzuladen, nur Schulpersonal zur Ergebnisvorstellung erschien.

Literaturverzeichnis

Abramowski, R., Dingeldey, I., Hokema, A., Schäfer, A., & Scherger, S. (2021). Einleitung: Kontinuität und Wandel von Geschlechterungleichheiten in Arbeit, Wohlfahrtsstaat und Familie. In S. Scherger, R. Abramowski, I. Dingeldey, A. Hokema, & A. Schäfer (Hrsg.), *Geschlechterungleichheiten in Arbeit, Wohlfahrtsstaat und Familie*. Campus Verlag GmbH. <https://doi.org/10.12907/978-3-593-44802-2>

Aktuelle Situation und Einstellungsbedarf in Sachsen. (2023). Junger SLV. <https://junger-slv.de/der-lehrerberuf/aktuelle-situation-und-einstellungsbedarf-in-sachsen/>

Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3

Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten*. Schwartz.

Bourdieu, P. (1992). *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. VSA: Verlag Hamburg.

Bourdieu, P. (2008). Verstehen. In P. Bourdieu & A. Accardo, *Das Elend der Welt: Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft* (Unveränderter Nachdruck der deutschen Erstausgabe). UVK Verlagsgesellschaft mbH.

Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. D. (1996). *Reflexive Anthropologie* (H. Beister, Übers.; 1. Auflage). Suhrkamp.

Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: Natürliche und geplante Experimente* (K. Lüscher, Hrsg.; 1. Aufl). Klett-Cotta.

Brücher, L., Holtappels, H. G., & Webs, T. (2021). Schulleitungshandeln an Schulen in herausfordernden Lagen Zur Bedeutung von Leadership for Learning für den Aufbau von Schulentwicklungskapazität. In I. van Ackeren-Mindl, H. G. Holtappels, N. Bremm, & A. Hillebrand (Hrsg.), *Schulen in herausfordernden Lagen—Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr: Das Projekt „Potenziale entwickeln—Schulen stärken“* (1. Auflage). Beltz Juventa.

Bryk, A. S. (2010). Organizing Schools for Improvement. *Phi Delta Kappan*, 91(7), 23–30. <https://doi.org/10.1177/003172171009100705>

Caillé, A. (2022). *Das Paradigma der Gabe: Eine sozialtheoretische Ausweitung* (1. Aufl.). transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839461907>

- El-Mafaalani, A. (2012). *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19320-5>
- El-Mafaalani, A., & Wirtz, S. (2011). *Wie viel Psychologie steckt im Habitusbegriff? Pierre Bourdieu und die »verstehende Psychologie«*.
- Emmerich, M., & Maag Merki, K. (2014). *Die Entwicklung von Schule. Theorie—Forschung—Praxis*. Julius Beltz GmbH & Co. KG. <https://doi.org/10.3262/EEO20140338>
- Fietz, J., & Friedrichs, J. (2019). Gesamtgestaltung des Fragebogens. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 813–828). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_56
- Flick, U. (2005). Standards, Kriterien, Strategien: Zur Diskussion über Qualität qualitativer Sozialforschung. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 6(2), 191–210.
- Gamper, M. (2020a). Netzwerkanalyse – eine methodische Annäherung. In A. Klärner, M. Gamper, S. Keim - Klärner, I. Moor, H. von der Lippe, & N. Vonneilich (Hrsg.), *Soziale Netzwerke und gesundheitliche Ungleichheiten: Eine neue Perspektive für die Forschung* (S. 109–133). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21659-7_6
- Gamper, M. (2020b). Netzwerktheorie(n) – Ein Überblick. In A. Klärner, M. Gamper, S. Keim - Klärner, I. Moor, H. Von Der Lippe, & N. Vonneilich (Hrsg.), *Soziale Netzwerke und gesundheitliche Ungleichheiten: Eine neue Perspektive für die Forschung*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21659-7>
- Geertz, C. (1987). *Dichte Beschreibung: Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme* (B. Luchesi & R. Bindemann, Übers.). Suhrkamp.
- Girtler, R. (2001). *Methoden der Feldforschung*. Böhlau Verlag Wien. <https://doi.org/10.36198/9783838522579-59-168>
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2011). Exploring the journey of school improvement: Classifying and analyzing patterns of change in school improvement processes and learning outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(1), 1–27. <https://doi.org/10.1080/09243453.2010.536322>

Helfferrich, C. (2019). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Aufl., S. 669–686). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_44

Helsper, W., & Lingkost, A. (2013). Schülerpartizipation in den Antinomien von Autonomie und Zwang sowie Organisation und Interaktion exemplarische Rekonstruktionen im Horizont einer Theorie schulischer Anerkennung. In B. Hafeneger, P. Henkenborg, & A. Scherr (Hrsg.), *Pädagogik der Anerkennung: Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder*. debus Pädagogik.

Hollstein, B. (2010). Qualitative Methoden und Mixed-Method-Designs“. In C. Stegbauer & R. Häussling (Hrsg.), *Handbuch Netzwerkforschung* (1. Aufl). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Honneth, A. (1992). *Kampf um Anerkennung: Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte* (1. Aufl). Suhrkamp.

Huber, S. G., & Schwander, M. (2015). Das Kompetenzmodell für pädagogische Führung. In S. G. Huber (Hrsg.), *Schule gemeinsam gestalten—Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung: Beiträge zu Leadership in der Lehrerbildung*. Waxmann.

Kindermann, K., & Riegel, U. (2016). Subjektive Theorien von Lehrpersonen. Variationen und methodische Modifikationen eines Forschungsprogramms. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 17(2), Article 2. <https://doi.org/10.17169/fqs-17.2.2486>

Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung: Grundlagentexte Methoden* (5. Auflage). Beltz Juventa. <https://d-nb.info/1244522333>

Landesamt für Schule und Bildung. (2019). *Lehrplan Oberschule Mathematik*.

Lange-Vester, A., & Teiwes-Kügler, C. (2014). Habitussensibilität im schulischen Alltag als Beitrag zur Integration ungleicher sozialer Gruppen. In T. Sander (Hrsg.), *Habitussensibilität: Eine neue Anforderung an professionelles Handeln*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06887-5>

Maag Merki, K. (2017). School Improvement Capacity als ein Forschungsfeld der Schulentwicklungs- und Schuleffektivitätsforschung Theoretische und methodische Herausforderungen. In U. Steffens, K. Maag Merki, & H. Fend (Hrsg.), *Schulgestaltung:*

Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung (S. 269–286). Waxmann.

Maag Merki, K. (2021, November 29). *Was verstehen wir unter der Schulentwicklungskapazität einer Schule?* Universität Zürich. Institut für Erziehungswissenschaften.; Universität Zürich.
<http://www.ife.uzh.ch/de/research/maagmerki/forschung2/sic/sicindex.html>

Maag Merki, K., Schäfer, L., Rechsteiner, B., Wullschleger, A., Compagnoni, M., & Rickenbacher, A. (2022). *Was zeichnet eine hohe Schulentwicklungskapazität aus?*

Maag Merki, K., Wullschleger, A., & Rechsteiner, B. (2021). Ein neuer Blick auf Schulentwicklung. Das Zusammenspiel zwischen impliziten und expliziten Prozessen der Weiterentwicklung der Einzelschule. In A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich, & T.-S. Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt* (S. 159–180). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30774-5_8

MacBeath, J. E. C., & Dempster, N. (Hrsg.). (2009). *Connecting leadership and learning: Principles for practice*. Routledge.

Mauss, M. (2019). *Die Gabe: Form und Funktion des Austauschs in archaischen Gesellschaften* (E. Moldenhauer, Übers.; 12. Auflage). Suhrkamp.

Mayring, P. (2020). *QCAmap Step by Step – a Software Handbook*. <https://qualitative-content-analysis.org/de/software/>

Mitchell, C., & Sackney, L. (Hrsg.). (2000). *Profound improvement: Building capacity for a learning community*. Swets & Zeitlinger.

Moolenaar, N. M., Daly, A. J., Slegers, P. J. C., & Karsten, S. (2014). Social Forces in School Teams. In D. Zandvliet, P. den Brok, T. Mainhard, & J. van Tartwijk (Hrsg.), *Interpersonal Relationships in Education: From Theory to Practice* (S. 159–181). SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-701-8_10

Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L., & Russ, J. (2004). Improving Schools in Socioeconomically Disadvantaged Areas? A Review of Research Evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 149–175.
<https://doi.org/10.1076/sesi.15.2.149.30433>

Open AI. (2022). *Whisper* [Software]. <https://github.com/openai/whisper?tab=readme-ov-file#readme>

- Porst, R. (2019). Frageformulierung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Aufl., S. 829–842). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_57
- Puderbach, R. (2016). Wer studiert Sekundarstufe-I-Lehramt? *DDS – Die Deutsche Schule*, 108(1), 47–66.
- Roig, E. (2023). *Das Ende der Ehe: Für eine Revolution der Liebe* (3. Auflage). Ullstein.
- Rolff, H.-G. (2022). Schule als soziale Organisation – Zur Duplexstruktur schulpädagogischen Handelns. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer, & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 1351–1369). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30903-9_77
- Rosa, H. (2019). *Resonanz: Eine Soziologie der Weltbeziehung* (3. Aufl.). Suhrkamp Verlag.
- Sächsischen Schulgesetzes, Pub. L. No. SächsGVBl. 2018 Nr. 15, 710-1 S. 648 (2018). <https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/4192>
- Sächsisches Bildungsinstitut (Hrsg.). (2016). *Schulprogrammarbeit*.
- Sackney, L., Walker, K., & Mitchell, C. (2005). BUILDING CAPACITY FOR LEARNING COMMUNITIES: SCHOOLS THAT WORK. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 3(1), 9–16.
- Schäfer, A., & Thompson, C. (2010). Anerkennung—Eine Einleitung. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Anerkennung* (S. 7–33). Schöningh.
- Schuster, J., Hartmann, U., & Kolleck, N. (2021). Teacher collaboration networks as a function of type of collaboration and schools' structural environment. *Teaching and Teacher Education*, 103, 103372. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103372>
- Schwartz, M. S., & Schwartz, C. G. (1955). Problems in Participant Observation. *American Journal of Sociology*, 60(4), 343–353.
- Sleegers, P., den Brok, P., Verbiest, E., Moolenaar, N. M., & Daly, A. J. (2013). Toward Conceptual Clarity: A Multidimensional, Multilevel Model of Professional Learning Communities in Dutch Elementary Schools. *The Elementary School Journal*, 114(1), 118–137. <https://doi.org/10.1086/671063>
- Sleegers, P., Den Brok, P., Verbiest, E., Moolenaar, N. M., & Daly, A. J. (2013). Toward Conceptual Clarity: A Multidimensional, Multilevel Model of Professional Learning

Communities in Dutch Elementary Schools. *The Elementary School Journal*, 114(1), 118–137. <https://doi.org/10.1086/671063>

Staab, P. (2019). *Digitaler Kapitalismus: Markt und Herrschaft in der Ökonomie der Unknappheit* (Erste Auflage, Originalausgabe). Suhrkamp.

Steinke, I. (1999). *Kriterien qualitativer Forschung Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. Juventa-Verl. <http://d-nb.info/95709888X/04>

Straus, F. (2010). Netzwerkkarten – Netzwerke sichtbar machen. In C. Stegbauer & Roger Häussling (Hrsg.), *Handbuch Netzwerkforschung* (1. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Suter, F., Maag Merki, K., Sposato, G., Zaugg, A., Castelli, L., Gyger Gaspoz, D., Melfi, G., Mehmeti, T., Feldhoff, T., Radisch, F., Jude, N., Arndt, M., & Selcik, F. (2023, April). *Erfahrungen von Schulleiter*innen in der deutsch-, italienisch- und französischsprachigen Schweiz im Schuljahr 2021/2022 während der COVID-19-Pandemie. Zentrale Ergebnisse aus der Studie S-CLEVER+. Schulentwicklung vor neuen Herausforderungen.*

Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über die Arbeitszeit der beamteten Lehrkräfte (2017).

Vonneilich, N. (2020). Soziale Beziehungen, soziales Kapital und soziale Netzwerke – eine begriffliche Einordnung. In A. Klärner, M. Gamper, S. Keim - Klärner, I. Moor, & H. Von Der Lippe (Hrsg.), *Soziale Netzwerke und gesundheitliche Ungleichheiten: Eine neue Perspektive für die Forschung*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21659-7>

Weber, M. (2009). *Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriss der verstehenden Soziologie* (5., rev. Aufl., Studienausg., [Nachdr.]). Mohr Siebeck.

Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1. <https://doi.org/10.2307/2391875>

Winter, F. (2022). *Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen*. (8. Aufl., Bd. 49).

Wullschleger, A., Vörös, A., Rechsteiner, B., Rickenbacher, A., & Maag Merki, K. (2023). Improving teaching, teamwork, and school organization: Collaboration networks in school teams. *Teaching and Teacher Education*, 121, 103909. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103909>

Zaboura, N. (2009). *Das empathische Gehirn: Spiegelneurone als Grundlage menschlicher Kommunikation*. VS Verl. für Sozialwissenschaften.

Selbstständigkeitserklärung

Hiermit versichere ich, Jessica Flecks, die vorliegende Arbeit selbstständig und nur mit den angegebenen Hilfsmitteln angefertigt zu haben sowie alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinn nach anderen Werken entnommen sind, durch die Angabe der Quellen als Entlehnung kenntlich gemacht zu habe.

Dresden, 20.09.2024