pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Kratz, Isabel; Olk, Matthias; Reuther, Ellen

Organisationsentwicklung als Professionsentwicklung? Schule, ihr pädagogisches Personal und die Erwartung der Veränderung

Langer, Anja [Hrsg.]; Moldenhauer, Anna [Hrsg.]; Olk, Matthias [Hrsg.]; Doğmuş, Aysun [Hrsg.]; Hinrichsen, Merle [Hrsg.]; Lill, Anne [Hrsg.]; Pauling, Sven [Hrsg.]: Entwicklung als Erwartung. Zu einem Paradigma von Schule und der Berufskultur von Lehrpersonen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 273-291. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)

Quellenangabe/ Reference:
Kratz, Isabel; Olk, Matthias; Reuther, Ellen: Organisationsentwicklung als Professionsentwicklung? Schule, ihr pädagogisches Personal und die Erwartung der Veränderung - In: Langer, Anja [Hrsg.]; Moldenhauer, Anna [Hrsg.]; Olk, Matthias [Hrsg.]; Doğmuş, Aysun [Hrsg.]; Hinrichsen, Merle [Hrsg.]; Lill, Anne [Hrsg.]; Pauling, Sven [Hrsg.]: Entwicklung als Erwartung. Zu einem Paradigma von Schule und der Berufskultur von Lehrpersonen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 273-291 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-334995 - DOI: 10.25656/01:33499; 10.35468/6172-15

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-334995
https://doi.org/10.25656/01:33499

in Kooperation mit / in cooperation with:

k linkhardt

http://www.klinkhardt.de

Nutzungsbedingungen

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

Terms of use

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

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

Kontakt / Contact:

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

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Isabel Kratz, Matthias Olk und Ellen Reuther[1]

Organisationsentwicklung als Professionsentwicklung? Schule, ihr pädagogisches Personal und die Erwartung der Veränderung

Abstract

Schule sieht sich als gesellschaftliche Organisation mit Transformationsprozessen konfrontiert, die sich in der Erwartung der Veränderung der Einzelschule niederschlagen. Dabei rücken neuere Theoriegebilde Schulentwicklungsprozesse hin zu einer die Komplexität und Widersprüchlichkeit pädagogischer Praxis anerkennenden Perspektive. Mit unserem empirischen Beitrag fragen wir aus einer praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive berufsgruppenvergleichend danach, wie pädagogische Akteur:innen (Schulleitungspersonen, Grundschullehrkräfte und Schulbegleiter:innen) Veränderungserwartungen an die Einzelschule verhandeln und knüpfen damit an eine empirisch fundierte Theoriebildung der Schulentwicklung an. Es zeigt sich, dass berufsgruppenübergreifend Schulentwicklung implizit als professionelle Entwicklungsaufgabe anderer Akteur:innen konstruiert wird.

Schlagworte: Schulentwicklung, Professionalisierung, Organisation, Dokumentarische Methode

1 Der Text wurde in gemeinsamer Erstautor:innenschaft verfasst. Wir danken Doris Wittek, die als Diskutantin zu der Arbeitsgruppe beigetragen hat, auf die dieser Beitrag zurückgeht. Ihre Perspektivierungen gaben maßgebliche Impulse für die Komparation der dargestellten Befunde und deren Einordnung.

doi.org/10.35468/6172-15

1 Einleitung

Die zunehmende Einsicht, dass sich Schulentwicklungsprozesse nicht befriedigend aus der Adaption betriebswirtschaftlich konnotierter Modelle von Organisationsentwicklung auf Schule heraus erklären lassen, hat nicht nur für die Schulentwicklungsforschung Konsequenzen, sondern auch für die Akteur:innen der pädagogischen Praxis, die sich alltäglich mit Erwartungen der Veränderung konfrontiert sehen. Lehrer:innen und andere schulische Akteur:innen sind eben nicht als „technicians of an applied technology" (Altrichter & Posch 2014, 17) zu verstehen, welche die Erwartungen der Veränderung in einem linearen Sinne einfach ausführen könnten, sondern Professionelle, deren Tun einer spezifischen, nichtkausalistischen Eigenlogik folgt. Mit Erwartungen der Veränderung umzugehen, sie in der Praxis wirksam werden zu lassen und dabei das eigene und fremdes Tun zu verstehen und zu erklären, ist folglich erwartbar mit der Bewältigung hoher Komplexität verbunden.

Der Umgang von Lehrer:innen mit an sie gerichteten normativen Erwartungen (z. B. in Bezug auf Inklusion oder Partizipation von Schüler:innen) wurde aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive bereits umfassend erforscht (vgl. für einen Überblick Kessler 2023). Die Modi des Umgangs mit diesen Erwartungen zeigen sich über verschiedene Studien hinweg „in einem Spannungsverhältnis von Anpassung/Erfüllung und Distanzierung/Verweigerung der normativen Anforderungen" (ebd., 206).

Folgt man dem Plädoyer Heinrichs (2021) für ein Mehr an „Professionssensibilität" in Schulentwicklungsprozessen und deren Erforschung, muss dies zunächst als intendierte und nachvollziehbare Aufwertung der Bedeutsamkeit pädagogischer Akteur:innen und damit des Pädagogischen im Allgemeinen in Schulentwicklungsprozessen verstanden werden. Gleichsam verdeutlicht der vorgeschlagene ‚professionssensible' Blick auf Schulentwicklungsprozesse auch, dass mit Erwartungen der Veränderung, die an Einzelschulen gerichtet, von diesen selbst formuliert und häufig mit programmatischen Chiffren wie ‚Inklusion' oder ‚Partizipation' (s. u.) versprachlicht werden, neue Aufgaben des Verstehens und Vollziehens von Schulentwicklungsprozessen für pädagogische Akteur:innen einhergehen. Dabei besteht die Herausforderung für pädagogische Akteur:innen, selbst nicht den Sinndeutungen und Erklärungen des *rational choice* aufzusitzen, wenn man sich mit Schulentwicklungserwartungen konfrontiert sieht. Blickt man auf schulpädagogische Ausführungen zum Verhältnis von Organisation und Profession, wird dieses häufig mit Verweis auf das Konzept des ‚Organisationalen Lernens' als Zusammenhang individueller Professionalisierung und Schulentwicklung thematisiert (vgl. z. B. Tacke 2005 oder Maag Merki u. a. 2021). Anknüpfend an eine empirisch fundierte Theoriebildung der Schulentwicklung wollen wir die Theorie des ‚Organisationalen Lernens' unter Bezug auf empirische Befunde aus drei Dissertations-

doi.org/10.35468/6172-15

studien (Reuther i. V.; Olk 2024; Kratz i. V.) diskutieren und fragen vor diesem Hintergrund: *Wie werden Erwartungen, die auf die Veränderung der Organisation der Einzelschule abheben, im Sprechen unterschiedlicher pädagogischer Akteur:innen (Schulleitungspersonen, Grundschullehrer:innen und Schulbegleiter:innen) verhandelt?* Dabei bildet das Sprechen über Schulentwicklung bzw. sein Vollzug das Tertium Comparationis der Zusammenführung. Im Folgenden wird dargestellt, wie im Vergleich der drei genannten Fallgruppen pädagogischer Akteur:innen die (implizite) Formulierung von Entwicklungserwartungen an andere pädagogische Professionelle als Gemeinsames der Sprechenden auffällt.
Als theoretische Annäherung an den Forschungsgegenstand folgen zunächst Ausführungen zum Konzept des Organisationalen Lernens und zum Erkenntnisinteresse (2). Die den drei empirischen Perspektiven gemeinsamen praxeologisch-wissenssoziologischen Prämissen werden im darauffolgenden Kapitel erläutert (3). Auf die Darstellungen der fallgruppenspezifischen Ergebnisse (4) folgt ihre Zusammenführung (5). So kann schließlich in einem Ausblick auf die Konsequenzen der Befunde rund um eine nicht nur theoriegeleitete, sondern auch empirisch als relevant aufscheinende Frage nach dem Verhältnis von Organisations- und Professionsentwicklung (6) hingewiesen werden.

2 Theoretische Schlaglichter auf Schulentwicklung als ‚Organisationales Lernen'

Schulen sind fortwährend mit Entwicklungserwartungen konfrontiert. Diese entstehen organisationsintern wie auch aus gesellschaftlichen Veränderungsprozessen, die an die Schule als Institution herangetragen werden. Die u. a. in der Verschränkung dieser Einflüsse begründete Komplexität von Schulentwicklung macht sie zu einem Forschungsgegenstand, dessen wissenschaftliche Betrachtung verstärktes Interesse auf sich zieht (vgl. Hinzke & Bauer 2023; Zala-Mezö u. a. 2021). Unter Schulentwicklung wird nach Dedering (2012, 6) die „systematische", also „bewusste und absichtsvolle" Weiterentwicklung von Einzelschulen verstanden. Das inhaltliche Ziel ist in diesem normativen Verständnis die Erhöhung von Schulqualität, wobei Schulqualität selbst Gegenstand theoretischer sowie empirischer Erklärungsversuche ist (vgl. ebd.). Mit Blick auf die Theoretisierung von Schulentwicklung zeichnet sich vermehrt die Vorstellung ab, dass ökonomisch-rationale Modelle der Technologisierbarkeit von Schule im Widerspruch zur „Schulwirklichkeit" (Heinrich 2021, 197) stehen, die sich durch Komplexität und spannungsvolle Handlungszwänge auszeichnet. Asbrand und andere (2021, 3) postulieren jedoch, dass eine „empirisch fundierte Theorie der Schulentwicklung" immer noch ein Desiderat darstelle. In diesem Beitrag soll hieran anknüpfend der Ansatz eines empirischen Blicks auf Schulentwicklung

doi.org/10.35468/6172-15

mit der Fokussierung auf das Verhältnis von Organisations- und Professionsentwicklung vorgeschlagen werden. Bevor wir diesen einnehmen, wollen wir Bezüge zu dem Topos des ‚Organisationalen Lernens' herstellen, der vornehmlich dem infrage stehenden rationalistischen Blick auf Schulentwicklung zuzuordnen ist. Artefakte dieses Topos scheinen in unseren empirischen Rekonstruktionen auf, was diesen Theoriebezug anregt und notwendig macht.

Ein zentrales Merkmal des Schulentwicklungsdiskurses ist nach Lambrecht (2021, 89) die „Zwitterstellung [...] zwischen Präskription und Deskription". Dieses Spannungsfeld zeichnet auch den Diskurs über Organisationales Lernen aus, unter dem Vorstellungen von Organisationsentwicklung als Verschränkung von organisationalen und individuellen Lernprozessen subsumiert werden. Erste Theorien zum Organisationalen Lernen entstanden in den 1970er-Jahren im angloamerikanischen Raum. In seiner deutschsprachigen Rezeption und Weiterentwicklung wurde das Konzept in den 1990er-Jahren als normativ-präskriptive Zielperspektive von Schulentwicklung hin zur Schule als Lernende Organisation angesehen und in eine rationalistische (Wunsch-)Vorstellung von Schulentwicklung integriert (vgl. Göhlich 2018). Neuere Arbeiten aus der Organisationspädagogik fokussieren auf Organisationales Lernen wieder stärker als Forschungsgegenstand und streben eine „theoretische Differenzierung" (ebd., 368) im Sinne einer deskriptiven Perspektive an.

Insgesamt gibt es eine Vielzahl theoretischer Ausarbeitungen zum Verständnis Organisationalen Lernens, deren Systematisierung weitestgehend noch aussteht (vgl. ebd.). Im Zentrum der Diskussion steht die Vorstellung, dass ein Zusammenhang zwischen individuellem Lernen und Organisationalem Lernen bestehe (vgl. Tacke 2005). Dabei sei der Auslöser für Organisationales Lernen die individuelle Konfrontation mit herausfordernden Situationen im professionellen Handeln im Sinne der Feststellung einer Diskrepanz zwischen Routine und Handlungsanforderung (vgl. Maag Merki u. a. 2021). Weder empirisch noch theoretisch ist dieser Zusammenhang zwischen individuellem und organisationalem Lernen jedoch umfassend geklärt (vgl. Amling 2021) und provoziert „implizite Schuldzuschreibungen" (Ackermann & Rahm 2004, 7) gegenüber einzelnen Organisationsmitgliedern, verantwortlich für das Ausbleiben von Veränderung zu sein. Dabei würden schultheoretische Annahmen der „losen Kopplung", so Amling (2021, 140), eher auf einen geringen Zusammenhang zwischen „formalen organisationalen Vorgaben und professioneller Praxis" hinweisen. Ähnlich ‚lose' sehen systemtheoretische Perspektiven (vgl. Luhmann 2011) die Verbundenheit von individuellem und organisationalem Lernen. Es wird bezweifelt, dass die beiden operativ geschlossenen Systeme, Sozialsystem und psychisches System, direkten Einfluss aufeinander haben können. Im Sinne von Entscheidungsprämissen könnten sie sich zwar gegenseitig irritieren, aber sie operieren grundsätzlich unabhängig voneinander. Gleichzeitig ermöglicht die systemtheoretische Vorstellung

doi.org/10.35468/6172-15

von verschiedenen Arten von Regeln (formale, informelle und latente Regeln) als „generalisierte Entscheidungsprämissen" (ebd., 179) die Annahme, dass organisationale Veränderung auch durch die veränderte Praxis der Individuen hervorgebracht werden könne.
Praxistheoretische Ausarbeitungen der Theorie des Organisationalen Lernens verneinen die Vorstellung, dass Organisationales Lernen durch individuelle Reflexion auf expliziter Wissensebene beschreibbar sei. Vielmehr wäre unter Organisationalem Lernen die „Veränderung und Erweiterung von *kollektiven Praxismustern* [Herv. i. O.]" zu verstehen (Amling 2021, 143). So kann Organisationales Lernen im praxistheoretischen Sinne als „Veränderung von Routinen" begriffen werden (Maag Merki & Wullschleger 2021, 164).
In der Zusammenschau dieser Perspektiven kann angenommen werden, dass Veränderungen der schulischen Praxis (durch die Veränderung des handlungsleitenden Wissens) dann zu ihrer Entwicklung führen, wenn sie auch mit Veränderungen der Organisation (im Sinne von Regelverschiebungen) einhergehen. Jene These konnte auch empirisch bereits bestätigt werden (z. B. Bengel 2021). Mit Blick auf unsere Fragestellung erscheint jedoch fraglich, ob veränderte kollektive Praxismuster auch immer eine individuelle Professionalisierung der Einzelperson bedeuten (vgl. Amling 2021, 41). Bevor dem Verhältnis von Organisations- und Professionsentwicklung, das sich wie angerissen aus theoretischer Perspektive als strittig zeigt, als (impliziter) Gegenstand des Sprechens unterschiedlicher pädagogischer Akteur:innen empirisch weiterführend nachgegangen werden kann, folgen einige praxeologisch-wissenssoziologische Perspektivierungen.

3 Praxeologisch-wissenssoziologische Prämissen

Die drei Forschungsprojekte, welche im Hintergrund der im Folgenden dargestellten Befunde stehen, eint ihre praxeologisch-wissenssoziologische Perspektive (vgl. Bohnsack 2017). Sie folgen damit den methodisch-methodologischen Prämissen der Dokumentarischen Methode und ihrem spezifischen Blick auf das Soziale, das in diesem als Gebilde sich überlagernder kollektiver (mitunter auch individueller) ‚konjunktiver Erfahrungsräume' (vgl. ebd., 129ff.) verstehbar wird. Um die im Folgenden dargestellten Befunde und ihren Vergleich nachvollziehbar zu machen, wird auf relevante Prämissen der dokumentarischen Interpretation verwiesen. Dabei soll perspektiviert werden, wo und wie sich sodann Erwartungen der Veränderung innerhalb des Erfahrungsraums Schule verorten lassen, die mit den programmatischen Ansprüchen von Schulentwicklung in allen drei Forschungsprojekten verbunden sein mögen. So kann schließlich das Erkenntnisinteresse dieses Beitrags formuliert werden.

doi.org/10.35468/6172-15

Der genannte methodologische Begriff des ‚konjunktiven Erfahrungsraums' zeichnet sich als zentraler Analysebegriff der praxeologischen Wissenssoziologie in seiner „Doppelstruktur" (ebd., 129) aus. In ihr spiegelt sich die für die dokumentarische Interpretation zentrale Trennung zwischen theoretischen und atheoretischen Wissensbeständen wider; resp. die Unterscheidung zwischen einer propositionalen und einer performativen Logik der Praxis in den Kategorien von Norm und Habitus. Auf der Ebene der Norm liegen dabei all die Wissensbestände, die für Akteur:innen zumeist explizierbar sind. Ihren Ausdruck finden sie in Alltags- und Rollentheorien, erklärenden Konstruktionen eigenen und fremden Handelns, Identitätsentwürfen usw. (vgl. ebd., 54ff.). Auf der Ebene des Habitus liegen wiederum implizite Wissensbestände, die als handlungsleitende Orientierungen der Akteur:innen den Vollzug ihres Tuns antreiben und für die Praxis somit primordial sind. Im Bourdieu'schen Sinne kann der Habitus als Modus Operandi der Handlungspraxis verstanden werden, der sich als Erfahrungswissen in Reziprozität zur Praxis selbst konstruiert (vgl. bspw. Bourdieu 2018, 98). Aufgrund der genuinen Unterschiedlichkeit der propositionalen Logik der Norm und der performativen Logik des Habitus lässt sich in praxeologisch-wissenssoziologischer Sprache das Verhältnis zwischen Norm und Habitus als in einer „notorische[n] Diskrepanz und [einem damit] verbundenen Spannungsverhältnis" (Bohnsack 2017, 107) entwerfen. Es zu bearbeiten wird zur stetigen Aufgabe der Praxis selbst, worin sich letztlich der konjunktive Erfahrungsraum als solcher konstituiert. In Bezug auf die berufliche Praxis und ihre Entwicklung stellt sich diese in der pädagogischen Organisation Schule als besonders spannungsvoll dar. Die Schule wird in praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive als organisationaler Erfahrungsraum mit „doppelte[r] Doppelstruktur" (ebd., 129; vgl. auch Bohnsack 2020, 42ff.) gefasst, in dem sich Normen vervielfältigen und damit das Spannungsverhältnis zwischen Norm und Habitus verdoppeln. „Da Schule [...] sowohl eine Institution wie auch [...] eine Organisation ist, sieht sich [...] die Lehrperson in der Schule mit Leitbildern und virtualen sozialen Identitäten sowohl auf *gesellschaftlicher* wie auf *organisationaler* Ebene [...] konfrontiert [Herv. i. O.]" (Bohnsack 2017, 129). Schule, in der programmatische Erwartungen der Veränderung aufgerufen werden, als organisationalen Erfahrungsraum zu fassen, wirft nun die Frage auf, welche Positionen und Bedeutungen solche Erwartungen in ihm entfalten können und wie pädagogische Akteur:innen diese bewältigen. Dieser Frage soll hier zunächst gedankenexperimentell nachgegangen werden.

(1) Es ist erwartbar, dass programmatische Veränderungserwartungen ihren Niederschlag auf der Ebene der Norm finden. Als kontrafaktische Erwartungen, die in Schulprogrammen, Leitbildern etc. festgeschrieben sind, stehen sie in Diskrepanz zum Faktischen der Handlungspraxis. Sie entfalten ihren Einfluss auf die Praxis sodann in der handlungspraktischen Bearbeitung dieser Diskrepanz. (2) Ebenso ist es denkbar, dass programmatische Erwartungen der Veränderung ihren

doi.org/10.35468/6172-15

Niederschlag auf der Ebene des Habitus finden – in dem Sinne, dass programmatische Ansprüche bereits eine Form der Routine in der performativen Logik der Praxis gefunden haben. Sie werden dann zu handlungsleitenden Wissensbeständen schulischer Akteur:innen, mögen bestehende habituelle Orientierungen verändern oder auch bestätigen. (3) Schließlich könnten Erwartungen der Veränderung sich auch auf die Bearbeitung des Spannungsverhältnisses zwischen Norm und Habitus niederschlagen. Sie könnten eine Alltagspraxis hervorbringen, die Strategien der Bearbeitung zwischen (verdoppelten) Diskrepanzen zwischen Norm und Habitus legitimieren und ermöglichen sowie andere Erwartungen begrenzen. Die hier erdachte praxeologisch-wissenssoziologische Sicht auf Erwartungen und ihren Niederschlag auf unterschiedlichen Ebenen ist dabei als analytische Trennung zu verstehen. Sie zeigen sich in den folgenden empirischen Beispielen eng verwoben.

4 Empirie: Rekonstruktionen von Entwicklungserwartungen in der Einzelschule

Im Folgenden werden wir einzelschulische Veränderungserwartungen im Sprechen über bzw. im Vollzug von Schulentwicklung aus der Perspektive drei pädagogischer Akteur:innengruppen rekonstruieren: Schulleitungspersonen, Grundschullehrer:innen und Schulbegleiter:innen. Die Bedeutung der Mehrperspektivität unterschiedlicher Berufsgruppen auf *organisationale* Entwicklungen gerät bislang nur selten in den Blick, vielmehr wird die kooperative Praxis zwischen Schule und anderen Organisationen (v. a. Universitäten und Schulentwicklungsberatungsfirmen) unter dem Stichwort ‚Multiprofessionelle Schulentwicklung' zum Forschungsgegenstand gemacht (vgl. u. a. Boller 2012; Ackermann & Rahm 2004). Fokussiert man auf die berufsgruppenspezifischen Perspektiven der Akteur:innen auf Schulentwicklung, vollzieht sich diese für Schulleitungspersonen im Kontext der Neuen Steuerung verstärkt im Sinne einer „manageriellen Orientierung" (Muslic 2016, 117) und erzeugt durch ihre Verantwortungsdelegation ein hierarchisches Verhältnis zu Lehrpersonen. Geraten (Grundschul-)Lehrpersonen als Agent:innen der Schulentwicklung in den Blick, werfen sich grundlegende Fragen nach Beharrlichkeiten und Veränderbarkeiten pädagogischer Praxis auf, wobei Wandel, Veränderung, Transformation usw. als seltene und voraussetzungsvolle Sonderfälle des Lehrer:innenhandelns aufscheinen (vgl. bspw. Merl 2019; Pauling 2024). Es scheint, dass die Praxis eine Vielzahl an Strategien hervorbringt, mit denen professionsbezogene Entwicklungserwartungen unterlaufen werden können. Zur Involviertheit von Schulbegleiter:innen in bzw. zu ihren Erwartungen an Schulentwicklungsprozesse liegen bislang keine empirischen Befunde vor, allerdings zeigen sich in theoretischen Diskussionen und empirischen Daten

doi.org/10.35468/6172-15

Forderungen, „die Schulbegleitung trotz ihrer formellen Nicht-Zugehörigkeit stärker in die schulische Gemeinschaft einzubinden“ (Lübeck 2022, 69).
Wir möchten die Entwicklungserwartungen der genannten, mitunter sehr unterschiedlich in Schulentwicklung eingebundenen und positionierten Akteur:innengruppen miteinander relationieren, um mögliche Homologien und Differenzen in ihren Perspektiven und damit verbundene Erkenntnisse über (In-) Stabilitäten der Entwicklung des professionellen Erfahrungsraums Schule zu erhalten.

4.1 Partizipative Schulentwicklung – Anlass für organisationale und personale Entwicklungserwartungen von Schulleitungen

Frau Sonntag ist Schulleiterin einer Sekundarschule. Gemeinsam mit einer externen Schulentwicklungsberaterin, Frau Montag, sowie den Mitgliedern der erweiterten Schulleitung (stellvertretende Schulleiterin und Abteilungsleitung der Jahrgänge 5-7) initiierte und steuerte sie einen von ihr als partizipativ bezeichneten Entscheidungsprozess. Inhalt der Entscheidung war die Zusammenstellung von Lehrpersonenteams für das kommende Schuljahr. Diese Entscheidung sollte in dem betrachteten Schuljahr zum ersten Mal nicht von der Schulleitung, sondern von den Lehrer:innen selbst getroffen werden. Mit diesem Ziel wurden alle Lehrer:innen der Schule zu einem ganztägigen Workshop am Wochenende in einer angemieteten Veranstaltungshalle eingeladen. Folgend werden empirische Rekonstruktionen aus der Moderation dieses Tages von Frau Sonntag und Frau Montag sowie aus einem Interview, was im Nachgang des Tags mit Frau Sonntag geführt wurde, dargestellt. Thematisch geht es in allen Passagen um ihre Erwartungen an den Entscheidungsprozess. Der Chronologie der Äußerungen folgend soll zunächst auf einen Transkriptausschnitt aus der Begrüßung der Lehrer: innen durch die Schulleiterin geblickt werden:

> wir wollen euch allen zumuten aber ähm äh auch euch allen ermöglichen einen sozusagen mehrfachen Blick einzunehmen; [...] denn klar ist jetzt erstmal ihr habt euren Blick auf euch; was ist eure Vorstellung, euer Interesse, euer Wagnis, eure Motivation, für das nächste Schuljahr und gleichzeitig gibts ja auch noch das Team was eine vielleicht (.) nochmal eine ganz andere Perspektive hat und ganz andere Kriterien; (.) dann gibt's die gesamte Schule das gesamte System und den Blick aufs System; und das hat man an den vereinzelten Schulen in der Regel ja nicht; da mach ich meinen Unterricht in meiner Klasse in meinem Fach in meinem Raum das ist ja bei uns nicht so. (.) und äh nicht zuletzt auch die Perspektiven der einzelnen Schüler des einzelnen Schülers mit in den Blick zu nehmen die sind ja gerade nicht hier aber um die gehts ja am Ende. (.) und wenn es gut läuft dann rücken tatsächlich in jedem in jeder von euch diese vier Perspektiven nachher zusammen und treten in einen wie sagt man fruchtbaren Austausch; (.)[2] (Z. 134-148)

2 Die in den Transkriptausschnitten verwendeten Transkriptionsregeln folgen den Prämissen des TiQ (Talk in Qualitative Social Research) (vgl. Bohnsack 2021, 255-257).

doi.org/10.35468/6172-15

Auf expliziter Ebene formuliert die Schulleiterin ihre Erwartung an die Lehrpersonen der Berücksichtigung verschiedener Perspektiven bei der Entscheidungsfindung. Mit ihrer Darstellung dieser Anforderung im Spannungsfeld zwischen „Ermöglichung" und „Zumutung" geht eine Fremdrahmung der Partizipierenden als potenziell unerfahren mit Blick auf einen multiperspektivischen Blick einher. Frau Sonntag stellt daraufhin verschiedene Perspektiven auf die Entscheidung („euren Blick auf euch", „das Team", „den Blick aufs System", die „Perspektive der einzelnen Schüler") spannungsreich gegenüber. Ihre Auflistung beinhaltet dabei die organisationale Entwicklungsperspektive auf „die gesamte Schule, das gesamte System", die sie als besonders beachtenswert hervorhebt. Frau Sonntag formuliert sowohl Entwicklungserwartungen auf organisationaler wie auf personaler Ebene. Sie stellt deren Verschränkung als chancenreich („fruchtbaren Austausch") und als Entwicklungsanforderung für die beteiligten Lehrer:innen heraus.
Im weiteren Verlauf der Moderation scheinen auch in den Äußerungen der Schulentwicklungsberaterin Frau Montag verschiedene Entwicklungserwartungen auf. Auch sie rahmt die Erwartungen an die Lehrer:innen „die Regie des Tages zu übernehmen" als potenzielle Zumutung (als „Wagnis") für die Lehrer: innen. Als zentral beschreibt sie das Ziel eines verwertbaren Ergebnisses für die Schule („ich möchte heute gar nicht für den Papierkorb arbeiten") wobei sie gleichzeitig individuelle Entwicklungsperspektiven im Sinne der Möglichkeit „kreativ" und „innovativ" zu sein, anführt. Es zeigt sich also auch bei ihr die Verschränkung personaler und organisationaler Entwicklungserwartungen mit Blick auf den Entscheidungsprozess.
Die Hierarchisierung dieser unterschiedlich gelagerten Erwartungen auf habitueller Ebene kann anhand einer Passage aus dem Interview mit Frau Sonntag im Nachgang des Workshops illustriert werden:

> nach den bisherigen Erfahrungen mit Teamtagen und auch so mit dem Spirit der sich bei uns so ein so entwickelt etabliert hat war ich eigentlich zuversichtlich dass das gut funktionieren könnte; und dass wir auch zumindest zu einem vorläufigen Ergebnis kommen; und wenn wir nicht zu einem Ergebnis kommen dann zumindest zu einer vertieften Einsicht für alle sozusagen in die Komplexität dieser Angelegenheit und in die (-) ja systemischen (.) Fragen (.) oder nochmal anders ausgedrückt meine Erwartung war dass es den Menschen gelingt die Blickrichtung flexibel zu halten. also nicht nur auf sich selbst zu gucken das ist ja erstmal das das naheliegende (.) auf die eigenen Arbeitsbedingungen im nächsten Schuljahr in der nächsten Zeit zu schauen. (.) aber das dann sozusagen zu ergänzen durch den Blick aufs System; durch den Blick auf die anderen Teammitglieder; und letztlich natürlich auch durch den Blick auf die Schülerinnen und Schüler (Z. 28-42)

Auch in dieser Passage ruft Frau Sonntag die Entwicklungserwartung auf organisationaler Ebene zu einem „Ergebnis" zu kommen und die Entwicklungserwartung auf personaler Ebene der Entwicklung einer „flexiblen Blickrichtung" auf. Dabei

doi.org/10.35468/6172-15

rahmt sie den selbstzentrierten Blick auf sich selbst als „naheliegend“ und den „Blick auf das System“ als „Ergänzung“, sozusagen als zu Lernendes. Wenngleich sie auf kommunikativer Ebene letztere personale Entwicklungserwartung als wichtig herausstellt, zeigt sich in der Argumentationsstruktur eine vorrangige Bedeutsamkeit der organisationalen Entwicklungsperspektive, denn die „vertiefte Einsicht“ des Personals stellt sie als eigenen Wert auch bei Nichterreichung des vornehmlichen Ziels, nämlich eines Ergebnisses, dar.
Dieser Argumentation folgend erscheint ein Scheitern des Prozesses durch die gemeinsame Aufrufung von personalen und organisationalen Entwicklungserwartungen im vorliegenden Fall ausgeschlossen. Ihre Entwicklungserwartungen in einem dieser Bereiche werden in der Logik von Frau Sonntag in jedem Fall erfüllt. Die hier dominierende Orientierung an Ergebnisfindung, also die Dominanz organisationaler Entwicklungserwartungen im Hinblick auf partizipative Entscheidungsfindung, zeigt sich in ähnlicher Weise auch im Fallvergleich bei anderen Schulleitungen im Sample.

4.2 „das Menschliche immer im Fokus [...] behalten“ – Entwicklungserwartungen an Grundschullehrer:innen im Schulentwicklungsanspruch der Inklusion

Herr Rahmani ist zum Interviewzeitpunkt seit zwei Jahren an einer Grundschule mit ‚inklusivem‘ Anspruch tätig. Er hat die Leitung einer zweiten Jahrgangsklasse inne. Bevor auf sein Sprechen über den Erfahrungsraum der ‚inklusiven‘ Grundschule geblickt wird, soll die Thematisierung eines früheren beruflichen Erfahrungsraumes betrachtet werden. Herrn Rahmanis Ausführungen folgend war die Grundschule, an der er damals arbeitete, eine, die ihren ‚rassismuskritischen‘ Anspruch programmatisch formulierte, aber nicht in der Praxis einlösen konnte. Der Befragte imitiert die Rede seiner damaligen Kolleg:innen, die über Kinder mit Fluchterfahrungen sprachen:

> (ja die brauchen das=diese Kinder brauchen das. die müssen erstmal lernen=die kennen doch keine Schule. (imitierend gesprochen)) also wirklich dieses Stigmatisierende auch nochmal. Im Kollegium haben die immer so gesprochen. So also dass sie diese Kinder nicht wollen und die Kinder (nicht) wollen ohne mit diesen Kinder=diese Kinder überhaupt kennengelernt zu haben. Und wenn ich mich als Anwalt der Kinder sehe äh: sprech ich sowas natürlich auch an. (Z. 1074–1081)

Herr Rahmani zeigt mit seiner Persiflage das pauschale Essentialisieren von imaginierten Kindern mit Fluchterfahrungen auf, die als unwissend und unpassend zu der autochthonen Ordnung konstruiert werden. Die totale Zuschreibung der Nicht-Passung, die Herr Rahmani selbst explizit als Stigma identifiziert, legitimiert die Distanz der pädagogischen Akteur:innen zu den Kindern und das Fehlen eines pädagogischen Impetus, dazu beitragen zu wollen, die Konstruktion

doi.org/10.35468/6172-15

der Fremdheit zu überwinden. Die essentialisierende Praxis der anderen wird zur Kontrastfolie zum eigenen Tun Herrn Rahmanis. Ganz explizit und damit auf die Ebene der Norm verweisend, eröffnet Herr Rahmani den Identitätsentwurf des „Anwalt[s] der Kinder". Als solcher zeigt er das inferiore Tun der anderen an. Im weiteren Verlauf des Interviews stellt Herr Rahmani heraus, wie die anderen auf sein advokatisches Tun reagierten und spricht die Rede einer Kollegin nach: „ich versteh nicht warum du dich so bemühst" (Z. 1085). Die erinnerte Ansprache der Kollegin wird zum negativen Gegenhorizont. Die, die – wie an anderer Stelle deutlich wird – in karrieristischen Kategorien auf das pädagogische Handeln blickt, kann das Bemühen Herrn Rahmanis nicht verstehen, im wahrhaftigen Sinne des schulischen Anspruchs der Rassismuskritik zu handeln. Auch an anderen Stellen des Interviews werden diejenigen zu negativen Gegenhorizonten, denen unterstellt werden kann, aus Karriereinteressen und nicht in bloßer Fokussierung auf die Bedürfnisse der Schüler:innen zu handeln. Es lässt sich auf der Ebene des Habitus eine implizite, handlungsleitende *Orientierung an altruistischer Überlegenheit* rekonstruieren. Das Spannungsvolle der zunächst harmonisch wirkenden *Norm des Anwalts der Kinder* und der habituellen *Orientierung an altruistischer Überlegenheit* liegt darin, dass die Eigenlogik der Praxis es einfordert, dass Herr Rahmani bisweilen mit Strenge auf abweichendes Schüler:innenverhalten reagieren muss – so seine Darstellung. Obgleich er dabei versucht, im Sinne seiner habituellen Orientierung in stetiger Selbstkritik zu agieren, führt dies bei ihm zu eher implizit bleibenden Zweifeln, ob er wirklich altruistischer sei als die anderen Kolleg:innen.

Kontrastierend soll im Folgenden auf den Erfahrungsraum des gegenwärtigen beruflichen Tuns an einer Grundschule geblickt werden, die einen ‚inklusiven' Schulentwicklungsanspruch formuliert. Herr Rahmani evaluiert:

> es gibt immer noch so ein paar Reibungspunkte immer wieder mal. das wird es auch in Zukunft geben. aber äh: wir kommen menschlich so gut miteinander aus dass wir das auch fachlich übertragen können. //mmh// und das war=hab ich zu Natascha gesagt ich glaub es ist ganz wichtig wenn wir inklusiv=äh oder Inklusion denken an unserer Schule so. dass wir den menschlichen Aspekt auch untereinander als Kollegen niemals vernachlässigen. dass wir da beharrlich bleiben. das Menschliche immer im Fokus be- äh behalten. weil nur so: können wir das auch übertragen auf unsere Kinder. (Z. 2376–2382)

Der Erfahrungsraum der ‚inklusiven' Grundschule ist anders als der berufsbiographische. Zwar gibt es in ihm auch „Reibungspunkte", aber anders als an der erstgenannten Schule keine enorme Uneinigkeit über die Art und Weise, wie dem eigenen Anspruch gerecht werden könne. Zu der identitätsbezogenen *Norm des Anwalts der Kinder*, die – wie sich an anderen Stellen zeigt – auch für den Erfahrungsraum der ‚inklusiven' Grundschule gilt, tritt hier eine organisationale *Norm der kollektiven Einigkeit* hinzu. Herr Rahmani erlebt solche Einigkeit in

doi.org/10.35468/6172-15

besonderem Maße mit der Schulleiterin Natascha. Sie besteht sodann darin, dass der „menschliche Aspekt" für inklusionsorientierte Schulentwicklung bedeutsam ist. Eben diese Einigkeit wird selbst zum Ausdruck dessen, was damit gemeint ist. Im Lichte der vorangegangenen Ausführungen ist mit der Affirmation des „menschlichen Aspekt[s]", die die *Norm der Einigkeit* erfüllbar werden lässt, eine implizite Entwicklungserwartung verbunden. Die anderen pädagogischen Akteur:innen sollen sich – um Einigkeit und Konsens herzustellen – als passend zu Herrn Rahmanis Erleben des schulischen Erfahrungsraums erweisen. Implizit ist damit der Ruf nach habitueller Kongruenz verbunden und damit die Entwicklungserwartung, zu altruistischen Subjekten zu werden, wie Herr Rahmani es gemäß seiner habituellen Orientierung selbst zur Performanz bringen will. In dem organisationalen Erfahrungsraum, in dem die *Norm der Einigkeit* zum notwendigen und hinreichenden Kriterium von Schulentwicklung im Anspruch der Inklusion wird, kann an die anderen Lehrer:innen die professionsbezogene Entwicklungserwartung gestellt werden, so zu sein wie man selbst ist resp. sein will. Wenn es im Spannungsverhältnis zwischen den normativen Erwartungen der Schule und der Eigenlogik der Praxis knirscht, kann im Erfahrungsraum der ‚inklusiven' Grundschule im Anspruch der Inklusion also potenziell in moralischer Überlegenheit auf die andere verwiesen werden.

4.3 Zwischen Anpassung und Anklage – Entwicklungserwartungen von Schulbegleiter:innen an die Einzelschule

Die folgenden Sequenzausschnitte stammen aus einer Gruppendiskussion mit vier Schulbegleiter:innen im Alter von 25 bis 46 Jahren der Gesamtschule Salbei. An der achtzügigen Gesamtschule wird die Begleitung von Schüler:innen mit Unterstützungsbedarf als Einzelfallhilfe organisiert (eins-zu-eins-Betreuung eines Schülers bzw. einer Schülerin), wobei alle Schulbegleiter:innen mit wenigen Ausnahmen bei demselben Träger angestellt sind. Von den vier Teilnehmenden werden zwei als Fachkräfte (Af und Bm) und zwei als Assistenzkräfte (Cm und Df) eingesetzt[3]. Ein dominantes und von den Schulbegleiter:innen selbst initiiertes Gesprächsthema ist das der Vertretung durch Personalknappheit, wobei es dabei sowohl um Vertretungsunterricht als auch um die gegenseitige Vertretung unter Schulbegleiter:innen geht. Eingebettet in das Oberthema Vertretung ist unter anderem die thematische Bearbeitung der Sinnhaftigkeit von Schule:

3 Zur formalen Unterscheidung zwischen Fachkraft und Assistenzkraft vgl. Billerbeck (2022).

doi.org/10.35468/6172-15

Bm: also der Zustand dass hier alles sinnhaft ist, und dass alles ähm akkurat aufgefangen wird, das ist halt einfach utopisch. ä::hm (.) sollte so sein, zumindestens halt irgendwie (.) punktuell, kann man dem beikommen glaub ich, aber halt irgendwie hier sind- hier laufen einfach so viele Sachen die schon
Cm: ⌊Ja
Bm: aufgrund von der Struktur des ganzen Ladens halt irgendwie hier nicht optimal
?f: ⌊Mhm
Bm: funktionieren können, so und wir sind dann auch Teil davon leider. oder Betroffene. |
Cm: ⌊Ich glaube das ist generell einfach in Schule so. dass dass viele Sachen nicht funktionieren. also- genau-
Bm: ⌊Ja ja natürlich. schon immer. ja auch in unserer Schulzeit.
Cm: Schon immer. schon immer. genau
(Z. 493-507)

Der Ausschnitt illustriert die grundsätzliche Infragestellung des Ideals einer umfassenden Sinnhaftigkeit des alltäglichen Geschehens in Gesamtschule Salbei und der Schule als Institution schlechthin, das als positiver Horizont im utopisch Imaginären verhaftet und unerreichbar bleibt. Der Grund des Scheiterns dieses Ideals wird explizit in der Struktur der Einzelschule und in der Logik von Schule im Allgemeinen verortet, die sich aus Sicht der Beteiligten seit der eigenen erinnerten Schulzeit nicht verändert hat. Die Schulbegleiter:innen rahmen ihre Entwicklungserwartung an die Schule als begrenzt, worin sich ein resigniert-fremdbestimmter Habitus im Spannungsfeld von Autonomie und Heteronomie dokumentiert. Sie identifizieren sich als Zugehörige der Organisation, deren Scheitern sie als „Betroffene" (Z. 502) ausgesetzt sind. Gleichzeitig positionieren sie sich kollektiv als Systemkritiker:innen, die fähig sind, Entwicklungsprozesse und den schulischen Alltag zu durchdringen und zu bewerten.

Eine Stunde und neun Minuten lang erfolgt die Diskussion selbstläufig, bis die Interviewerin exmanent nach Berührungspunkten der Schulbegleiter:innen mit Schulentwicklungsprozessen an Gesamtschule Salbei fragt. Df bringt ihre Erinnerung an eine „Informationsveranstaltung" (Z. 860) zu einem neuen pädagogischen Konzept ein, an der die anwesenden Schulbegleiter:innen teilgenommen haben („ihr erinnert euch alle", Z. 859-860) und beschreibt die anschließend fehlende Umsetzung und das Nicht-Wissen der Lehrpersonen um dieses neue Konzept. Die darauffolgende Elaboration durch Af regt eine dichte Interaktion zum Thema „Fachtage" an:

doi.org/10.35468/6172-15

Af: Aber das ist ja mit diesen Fachtagen, wir hatten ja auch diesen Fachtag Inklusion, und da war ich ehrlich gesagt n bisschen schockiert, wie wenig die Lehrer über das Thema wussten.
Cm: ⌊Als wir mit den Lehrern in der Aula saßen? (.) das war furchtbar.
Bm: ⌊@Ja::@
Af: **Ja** weil das also- da war einfach n Vortrag darüber dass Inklusion ja schon ist wenn man alle Kinder irgendwie anspricht. und **das**- ja w-
Cm: ⌊Aber das der äh dieser- der Dude der da sorry dass ich dich- (.) der war schon- ja.
Af: ⌊Ja ja nee aber das- das war ja läch- das war ja n lächerlicher Vortrag, einfach da wurde grundsätzlich einfach nur erzählt (2) man sollte
Cm: ⌊@Komplett@
Af: schon mal jedes Kind fragen ob das jetzt ok ist**. also so es war so'n** also also es
Bm: ⌊Mhm. ja genau. genau ja ja.
Af: war wirklich die Grundlage der Grundlagen der Inklusion.
Bm: ⌊Ja ja. ja ja @ @
(Z. 923-940)

Auf expliziter Ebene kritisieren die Teilnehmenden das Format sowie das extern an die Schule herangetragene, für sie pädagogisch lückenhafte Wissen durch „den Dude" (Z. 932). Die Dichte und der belustigende Charakter der Interaktion deuten auf eine konjunktive Erfahrung der Schulbegleiter:innen hin, die sich zu Expert:innen für Inklusion vergemeinschaften. Lag die Unmöglichkeit der Veränderung der (Einzel-)Schule im vorherigen Abschnitt noch in der Eigenlogik des Systems, wird hier das pädagogische Scheitern der Schule und ihrer Entwicklung in der vortragenden Person und den Lehrkräften verortet, die als nicht-wissend konstruiert werden. In diesem Szenario scheinen die Schulbegleiter:innen die Rolle eines Publikums einzunehmen, in dem sie sich als bewertende Beobachter:innen über die anderen überhöhen. Der Tag wird als Irritationsmoment entworfen, waren die Schulbegleiter:innen doch von einem inklusionspädagogischen Wissen unter den Lehrpersonen ausgegangen. In einer darauffolgenden Beschreibung der unter Anweisung erfolgten professionsgemischten Gruppenarbeit wird die geteilte Erinnerung an den Tag noch plastischer:

doi.org/10.35468/6172-15

Bm: und dann gingen wir halt in die Arbeitsphase, @und du hast so genau gesehen@, und äh wir so waren so'n Vierertisch, und daneben saß auch so'n Vierertisch wie dann halt irgendwie (.) wie der Kopf so gewandert ist halt
Df: ⌊Mhm
Bm: irgendwie ne? da saß eine die dann halt irgendwie Frau Rinkhoff oder so hieß die die ganz Zeit nur (.) genickt hat halt irgendwie dann wurden da mal
Af: ⌊Ja
Df: ⌊Mhm
Bm: Privatgespräche geführt, äh gelacht, dann hat sich jemand irgendwie noch nen
Af: ⌊Eine hat sich die Nägel lackiert @ @
Bm: Kaffee geholt, und was weiß ich nicht was, so ne? wo es ne ganz konkrete
Af: ⌊Ja. (.) @das ist so@
Bm: Aufgabe gab so (.) **schließt euch zusammen.**
(Z. 1018-1031)

An dieser Stelle wird die Kritik am Nicht-Wissen der Lehrpersonen in eine abwertende Anklage überführt, die an die Moralisierung jugendlicher Schüler:innen erinnert, die einem scheinbar simplen Arbeitsauftrag nicht nachkommen. Es dokumentiert sich eine starke Distanzierung gegenüber den Lehrkräften, denen hier eine absolute Unfähigkeit in der Zusammenarbeit mit anderen sowie ein Desinteresse für inklusionspädagogische Themen zugeschrieben wird. Die Fremdbestimmung in der Professionalisierung der Schulbegleiter:innen im Sinne einer Teilhabe an pädagogischer Reflexion dokumentiert sich hier in der Anzeige fehlender Verantwortungsübernahme für Entwicklungsaufgaben der Schule durch die Lehrpersonen, die in Spannung zur formalen Nicht-Zuständigkeit der Schulbegleiter:innen steht. Während sie sich in ihrem eigenen Handeln und Wissen als sicher darstellen, werfen sie der Organisation und den anderen Handlungsunfähigkeit vor. Dabei verbleiben sie jedoch in ihrem kritischen Modus im Hintergrund des Geschehens, dem sich die Lehrpersonen entziehen und in dem es keinen Raum gibt, ihr Expert:innenwissen zum Thema Inklusion auf die Bühne zu bringen. Schulentwicklung wird hier als interprofessionelle Kooperation entworfen, deren Scheitern die Schulbegleiter:innen in der Unfähigkeit und im Desinteresse der Lehrpersonen verorten und die sie resigniert und distanziert zurücklässt.

5 Zusammenführung der Ergebnisse

Die Berufsgruppen aus den drei Fällen unterliegen einer gesetzlich-formalen Unterscheidung in Hinblick auf ihre (Nicht-)Zuständigkeiten, ihre Bezahlung und ihre Weisungs- bzw. Entscheidungsbefugnisse und damit einer Hierarchie. Gerade vor diesem Hintergrund scheint es besonders interessant, ihre Perspektiven

doi.org/10.35468/6172-15

auf Schulentwicklung im Anspruch von Veränderungserwartungen vergleichend in den Blick zu nehmen. Das gilt auch dann – so die Annahme der Autor:innen – wenn die Akteur:innen nicht an der selben Schule tätig sind. Wenngleich sie kein reales Erleben teilen, verbindet sie dennoch das strukturidentische Erleben des Arbeitens an einer Schule, an der Erwartungen der Veränderungen formuliert werden. So zeigt sich bei den Schulleitungspersonen eine entwicklungsoptimistische Orientierung, bei der organisationale und personale Entwicklung als win-win-Situation figuriert wird, wobei organisationale Entwicklungserwartungen dominieren und Professionalisierung zu einem erfreulichen Nebeneffekt partizipativer Schulentwicklung wird. Im Fall des Grundschullehrers Herrn Rahmani dagegen dokumentiert sich verstärkt eine implizite Entwicklungserwartung an einzelne Kolleg:innen, deren individueller Lernzuwachs zu einer organisationalen Einigkeit von Menschlichkeit führen müsste. Auch die Schulbegleiter:innen konstruieren Schulentwicklung als Lernmoment für andere pädagogische Akteur:innen, allerdings werden Lehrpersonen hier als kollektiv nicht-wissende und desinteressierte Verantwortliche für das Scheitern von Entwicklung konstruiert.

Auf der Suche nach berufsgruppenbezogenen Unterschieden in der Bewältigung der Spannung zwischen Norm und Habitus deutet sich bereits das Gemeinsame der Berufsgruppen in ihren Entwicklungserwartungen an die Einzelschule an. In allen drei Fällen führt das Sprechen über bzw. der Vollzug von Schulentwicklung zu einer Verhältnissetzung zu (anderen) Lehrpersonen, wobei sie sich selbst als professionell Erfahrene und Wissende entwerfen. In der Konstruktion der anderen als entwicklungsbedürftig dokumentiert sich eine Distanzierung und wahrgenommene Überlegenheit, in der sich die Professionalisierungserwartung an Lehrpersonen niederschlägt, so zu werden, wie die Sprechenden selbst sind: Systemdenker – altruistisch – Expert:innen für Inklusion. Schulentwicklungsfragen werden hier mit dem Nicht-Wissen der Anderen und der an sie gerichteten Entwicklungserwartungen beantwortet. Die Notwendigkeit, sich selbst im Sinne der explizit bejahten Entwicklungserwartungen zu verändern, wird so potenziell implizit abgewehrt.

6 Ausblick

Vor dem Hintergrund des eingangs aufgerufenen Topos Organisationalen Lernens zeigt sich empirisch das Moment des ‚Lernens' aus Perspektive der betrachteten organisationalen Fallgruppen als eine Übersetzungsleistung von Schulentwicklungserwartungen in professionsbezogene Erwartungen an andere. Empirisch geht damit einher, sich selbst resp. die eigene Berufsgruppe als bereits entwickelt positionieren zu können oder gar zu müssen. Explizit und implizit geben alle drei betrachteten Berufsgruppen – resp. einzelne Vertreter:innen dieser – Entwicklungserwartungen der Veränderung an andere weiter, attestieren diesen anderen ein Defizit

doi.org/10.35468/6172-15

und schreiben ihnen die Aufgabe zu, sie zu erfüllen, um Organisationsentwicklung gelingen zu lassen. Die Notwendigkeit einer Schulentwicklungsforschung, die Organisation und Profession zusammendenkt, wird dabei empirisch deutlich. Hinsichtlich der formal unterschiedlichen Positionen von Schulleitungen, Lehrpersonen und Schulbegleiter:innen in der Organisation Schule ergibt sich eine strukturelle Hierarchisierung von Verantwortungsbereichen, die eine Vergleichbarkeit des Sprechens über Entwicklungserwartungen begrenzt bzw. die es stärker zu kontextualisieren und zu diskutieren gilt. Dennoch mögen die empirisch rekonstruierten homologen Überlegenheitspositionierungen nicht nur aus normativer Perspektive programmatischen schulischen Entwicklungsansprüchen von Inklusion und Partizipation widersprechen, sie werfen auch die Frage auf, ob sie Veränderungsprozesse organisationaler Praxis nicht eher verschließt, als dass sie sie eröffnet. Dies lässt im Umkehrschluss wiederum Fragen an theoretische und praxisinstruktive Überlegungen stellen, die unter dem Schlagwort des Organisationalen Lernens firmieren, und welche Anschlussforschung bearbeiten könnte: Wie führt die Möglichkeit der Selbstpositionierung als organisationale Akteur:innen, die im Sinne eines vermeintlichen Lernens Entwicklungen vollzogen haben, zu einer Praxis, die es ermöglicht, sich der eigenen Professionalisierung zu vergewissern? Wann wird die Praxis des Delegierens von Entwicklungserwartungen an andere zu einer, die dem gegenläufig ist? Inwiefern trägt der Topos des Organisationalen Lernens selbst als systemimmanenter Begriff dazu bei, dass Praktiken der Delegierung von Entwicklungserwartungen legitimiert werden? Und schließlich stellt sich die Frage, inwiefern aus schul(-entwicklungs-)theoretischer Sicht die Organisation Schule als Lernende Organisation gefasst werden kann, wenn – so hoffen wir gezeigt zu haben – das ‚Lernen' verschiedener Berufsgruppen darin besteht, Schulentwicklungserwartungen abzuwehren, indem sie explizit und implizit als Professionsentwicklungserwartungen an andere reformuliert werden.

Literatur

Ackermann, H. & Rahm, S. (2004): Kooperative Schulentwicklung. Die Balance heterogener Interessenlasen und Zugänge. In: H. Ackermann & S. Rahm (Hrsg.): Kooperative Schulentwicklung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 7-15.

Altrichter, H. & Posch, P. (2014): Innovation in Education through Action Research. In: T. Stern, A. Townsend, F. Rauch & A. Schuster (Hrsg.): Action Research, Innovation and Change. London: Routledge, 8-16.

Amling, S. (2021): Schulorganisationen als mehrdimensionale Gebilde – Konzeptionelle und methodologische Überlegungen zur Erforschung von Lernprozessen in und von Schulen aus der Perspektive einer praxeologischen Wissenssoziologie. In: A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.): Schulentwicklung als Theorieprojekt: Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule. Wiesbaden: Springer VS, 139-158.

Asbrand, B., Hummrich, M., Idel, T.-S., & Modenhauer, A. (2021): Bezugsprobleme von Schulentwicklung als Theorieprojekt. Zur Einleitung in diesen Band. In: A. Modenhauer, B. Asbrand, M.

doi.org/10.35468/6172-15

Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.): Schulentwicklung als Theorieprojekt: Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule. Wiesbaden: Springer VS, 1-13.
Bengel, A. (2021): Schulentwicklung Inklusion. Empirische Einzelfallstudie eines Schulentwicklungsprozesses. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
Billerbeck, E.-M. (2022): Qualifikation und Qualifizierung von Schulbegleiter/innen. In: M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxis (3. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz, 53-68.
Bohnsack, R. (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
Bohnsack, R. (2020): Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
Bohnsack, R. (2021): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden (10., durchg. Aufl.). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
Boller, S. (2012): Multiprofessionalität als Weg der Schulentwicklung? Möglichkeiten und Grenzen berufsfeldübergreifender Zusammenarbeit in der Schule. In: S. G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.): Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern. Münster: Waxmann, 203-221.
Bourdieu, P. (2018): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft (10. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Dedering, K. (2012): Steuerung und Schulentwicklung. Bestandsaufnahme und Theorieperspektive. Wiesbaden: Springer VS.
Göhlich, M. (2018): Organisationales Lernen als zentraler Gegenstand der Organisationspädagogik. In: M. Göhlich, A. Schröer & S. M. Weber (Hrsg.): Handbuch Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer VS, 365-379.
Heinrich, M. (2021): Vom Ende der Schulentwicklung als Qualitätsentwicklung? Ein persönlicher Rückblick auf die Schulentwicklungsdebatte der letzten zwanzig Jahre und ein Plädoyer für eine professionssensible Schulentwicklung. In: A. Moldenhauer, B. Asbrand, M Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.): Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule. Wiesbaden: Springer VS, 291-313.
Hinzke, J.-H., & Bauer, T. (2023): Forschung zu Schulentwicklung mit der Dokumentarischen Methode. Ein Studienreview. In: J.-H. Hinzke, T. Bauer, A. Damm, M. Kowalski & D. Matthes (Hrsg.): Dokumentarische Schulforschung Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 149-168.
Kessler, S. (2023): Schule als Organisation mit der Dokumentarischen Methode erforschen. Ein Studienreview. In: J.-H. Hinzke, T. Bauer, A. Damm, M. Kowalski & D. Matthes (Hrsg.): Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung - Schulkultur - Schule als Organisation. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 189-212.
Kratz, I. (i. V.): (Selbst-)Positionierungen von Schulbegleiter:innen in Schule und Träger (Arbeitstitel).
Lambrecht, M. (2021): Schultheoretische Performativität. Wissenschaftstheoretische Überlegungen zur „Handlungseinheit Schule“. In: A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.): Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule. Wiesbaden: Springer VS, 89-111.
Lübeck, A. (2022): Außen vor und doch dabei? Zur Einbindung der Schulbegleitung im schulischen Kollegium. In: M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.): Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxis (3. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz, 69-76.
Luhmann, N. (2011): Organisation und Entscheidung (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
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. Modenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.): Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse in Schule. Wiesbaden: Springer VS, 159-180.

doi.org/10.35468/6172-15

Merl, T. (2019): un/genügend fähig. Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
Muslic, B. (2016): Kopplungen und Entscheidungen in der Organisation Schule. Organisationsbezogenes Schulleitungshandeln im Kontext der Lernstandserhebungen. Wiesbaden: Springer VS.
Olk, M. (2024): Inklusion als normative Aufgabe. Rekonstruktionen zur Alltagsmoral grundschulpädagogischer Praxis. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
Pauling, S. (2024): Ungewissheit und Konvergenz in der Schulentwicklung. Eine Deutungsmusteranalyse an Primus-Schulen. Wiesbaden: Springer VS.
Reuther, E. (i. V.): Partizipative Schulentwicklung – Zur Praxis schulischer Entscheidungsprozesse (Arbeitstitel).
Tacke, V. (2005): Schulreform als aktive Deprofessionalisierung? Zur Semantik der Lernenden Organisation im Kontext der Erziehung. In: T. Klatetzki & V. Tacke (Hrsg.): Organisation und Profession. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 165-198.
Zala-Mezö, E., Häbig, J. & Bremm, N. (2021) (Hrsg.): Die Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung. Münster: Waxmann.

Autor:innen

Kratz, Isabel
ORCID: 0000-0002-3150-4784
Universität zu Köln
Arbeitsschwerpunkte: Schulbegleitung, Professionsforschung, Organisationstheorie, Inklusion, Schulentwicklung, Dokumentarische Methode
E-Mail: isabel.kratz@uni-koeln.de

Olk, Matthias, Dr.
ORCID: 0009-0002-0194-0371
Universität Bremen
Arbeitsschwerpunkte: Grundschule und Inklusion, Praxeologische Professions- und Schulentwicklungsforschung, Dokumentarische Methode
E-Mail: olk@uni-bremen.de

Reuther, Ellen
ORCID: 0000-0001-5731-4471
Universität zu Köln
Arbeitsschwerpunkte: Partizipation, Schulentwicklungsforschung, Dokumentarische Methode
E-Mail: ellen.reuther@uni-koeln.de

doi.org/10.35468/6172-15