

Lill, Anne

Aushandlungen der Möglichkeitsbedingungen reflexiven Sprechens – Positionierungsgeschehen in einer Schulentwicklungsberatung

Bauer, Angela [Hrsg.]; Schmidt, Melanie [Hrsg.]: Die eigene pädagogische Praxis reflektieren. Erziehungswissenschaftliche Analysen zu einem zentralen Topos der Professionsforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 185-202. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)



Quellenangabe/ Reference:

Lill, Anne: Aushandlungen der Möglichkeitsbedingungen reflexiven Sprechens – Positionierungsgeschehen in einer Schulentwicklungsberatung - In: Bauer, Angela [Hrsg.]; Schmidt, Melanie [Hrsg.]: Die eigene pädagogische Praxis reflektieren. Erziehungswissenschaftliche Analysen zu einem zentralen Topos der Professionsforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 185-202 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-336762 - DOI: 10.25656/01:33676; 10.35468/6184-09

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-336762>

<https://doi.org/10.25656/01:33676>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

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-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 alter or transform this work or its contents at all.

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

Aushandlungen der Möglichkeitsbedingungen reflexiven Sprechens – Positionierungsgeschehen in einer Schulentwicklungsberatung

Abstract

Der Beitrag fokussiert auf Schulentwicklungsberatung als spezifische (Unterstützungs-)Praxis von Einzelschulen. Die Beratung soll die schulischen Akteur*innen dabei unterstützen, sich dem auf Dauer gestellten Anspruch, Schulentwicklung zu betreiben, zuzuwenden. Eines der Spezifika von Schulentwicklungsberatung stellt die Besonderheit von Beratung als kommunikative Praxis dar, die diskursiv mit dem Anspruch reflexiven Sprechens verbunden ist. Gleichzeitig bleibt offen, wie sich im Vollzug der Schulentwicklungsberatung Praktiken reflexiven Sprechens vollziehen (können). Nach den (Un-)Möglichkeiten reflexiven Sprechens, die in der Aushandlung von Sagbarkeiten in der Schulentwicklungsberatung thematisch werden, fragt der vorliegende Artikel. Anhand zweier Auszüge, die in einer ethnographischen Studie zur Schulentwicklungsberatung erhoben wurden, wird das Aushandlungsgeschehen in den Blick genommen und mit der Heuristik der Positionierungsanalyse untersucht. Im Anschluss der Rekonstruktionen wird diskutiert, welche Möglichkeitsbedingungen reflexiven Sprechens im Vollzug der Praxis aufscheinen. Erste Befunde der Dissertationsstudie machen deutlich, dass Schulentwicklungsberatungen Anlass geben, vor allem die Erwartung der Schulentwicklung in Frage zu stellen und darin auch die diskursive Norm der Reflexion bearbeiten. Im Vollzug der Verwehrung von Entwicklungsansprüchen werden dabei jedoch performativ Möglichkeitsbedingungen reflexiven Sprechens kollegial angebahnt.

Schlagworte: Schulentwicklungsberatung, Reflexive Schulentwicklung, Unterstützungssysteme, Positionierungsanalyse, Beratung, Reflexion

1 Hinführung

Die „Schule als Handlungseinheit“ (Fend 1988) soll als „Motor der Entwicklung“ (Rolff 2007, 623) die eigene Praxis stetig weiterentwickeln. Der auf Dauer gestellte Entwicklungsanspruch an Schulen wird hierbei nicht etwa evolutiv oder organisch-eigenwüchsig gedacht, sondern als einer, der mit Störungen, Reibungen und Widerständen einhergeht (Bonsen & Schratz 2015) und darin die Ressourcen bindet. In Zeiten zunehmenden Lehrkräftemangels und Ressourcenknappheit wird dabei aktuell ein Unterstützungsangebot diskutiert, das seinen Ursprung im deutschsprachigen Diskurs in den 80er Jahren nimmt: Schulentwicklungsberatung. Seit etwas mehr als 30 Jahren ist diese in der Praxis vieler Bundesländer heute handlungsleitend (Dederling 2019), wenn es darum geht, Schulentwicklung an Einzelschulen zu unterstützen. Rolff formuliert bereits im Jahr 1991, dass Schulentwicklungsberatung eine „Schlüsselrolle für den Fortgang der Schulentwicklung“ (ebd., 884) zukomme. Heute sind Berater*innen in deutschen Bundesländern präsent, scheinen als Akteur*innen der Unterstützungssysteme der Einzelschule gesetzt und akzeptiert zu sein (Dederling u.a. 2013; Dederling u.a. 2022). Wie Adenstedt (2016) in seiner Dissertationsstudie zeigt, gehen mit Beratung Steuerungszintentionen einher: Die Einzelschule soll qua Beratung von administrativer Ebene dabei unterstützt werden, das zentrale Ziel von Schul- und Unterrichtsqualität zu verfolgen. Die Beratungspraxis ist damit im Spannungsverhältnis zwischen makropolitischer Steuerung und einzelschulischer Unterstützung situiert. In der Beratung werden die Akteur*innen der Einzelschule durch Externe unter dem Anspruch der Reflexion angehalten, Veränderung planvoll als kontinuierliche Entwicklung anzustoßen. Im Interaktionsgeschehen der Beratung wird der kommunikative Anforderungscharakter deutlich: Das Sprechen über die „eigene Entwicklung“ findet nicht im Modus des Einzelnen statt, sondern muss in sozial koordinierter Herstellung der Akteur*innen als das geteilt „eigene“ Gewordensein erst hervorgebracht werden. Damit verknüpfte komplexe Handlungsprobleme müssen (selbst-)reflexiv gemeinsam entworfen werden, um folgendes Tun als „sozial koordinierte [...] Veränderungsaktivität“ (Idel u.a. 2022, 227) in kollektiv geteilter Deutung über die organisationale Entwicklung zu artikulieren und auszuhandeln. Wie sich in dieser kollektiven Veränderungsaktivität Berater*innen einbringen, zu was die Beratung im Vollzug wird und wie *in situ* der Anspruch von Reflexion bearbeitet wird, hierzu liegen keine Erkenntnisse vor. Folgend soll der Frage nachgegangen werden, wie sich Schulentwicklungsberatung als reflexive Praxis unter der Erwartung dauerhafter Entwicklung vollzieht und welche Positionierungen sich die Akteur*innen in diesem Aushandlungsgeschehen zuweisen und beziehen. Nach der Analyse werden die Ergebnisse mit Überlegungen einer praxistheoretischen „reflexiven Schul-

entwicklung“ in Anlehnung an die Überlegungen von Idel und Kolleg*innen (2022) diskutiert, um hieran anschließend einen Ausblick auf die (un-)möglichen Anforderungen ‚reflexiver Schulentwicklungsberatung‘ zu geben. Zunächst wird knapp der programmatische Diskurs um Schulentwicklungsberatung eingeführt und reflexives Sprechen als eine Maxime der Beratungspraxis herausgestellt. In einem zweiten Schritt wird dann mittels der Heuristik einer Positionierungsanalyse danach gefragt, wie die Berater*innen im Wechselspiel mit den schulischen Akteur*innen das Problem, auf das Schulentwicklungsberatung antwortet, entwerfen und hierin die Norm der Reflexion im Anspruch der Entwicklungserwartung bearbeitet wird. Nach der Analyse zweier Auszüge einer ethnographisch begleiteten Beratungssitzung werden diese Positionierungen zu einer theoretisierten Perspektive „reflexiver Schulentwicklung“ (Idel u.a. 2022) ins Verhältnis gesetzt. Es wird diskutiert, dass sich im Vollzug der Beratungspraxis Spannungsfelder zeigen, die sich auf die Erwartung der fortwährenden Schulentwicklung beziehen und nicht die Entwicklung als Entwicklung selbst zum Thema wird. Gleichzeitig wird die Schulentwicklungsberatung 1.) zum Ort der Verhandlung, an dem unter der Anforderung reflexiven Sprechens die Erwartung der Entwicklung bearbeitet wird. Sie wird 2.) zu einem Aushandlungsort, an dem die Möglichkeitsbedingungen reflexiver Schulentwicklungsberatung ausgelotet und Bedingungen dieses Sprechens verhandelt werden. 3.) wird deutlich, dass das Beratungssetting dazu beitragen kann, reflexives Sprechen als Einzelne einzuüben, was eine Voraussetzung sein kann, in deren Anschluss reflexive Schulentwicklung in kollektiv ausgehandelter Weise in Zukunft wahrscheinlicher wird.

2 Schulentwicklungsberatung reflexiv? Diskursfragmente zur Skizze einer programmatischen Verschmelzung von Beratung und Reflexion

Beratung zur Schulentwicklung erhielt vor rund 30 Jahren eine „Schlüsselrolle für den Fortgang der Schulentwicklung“ (Rolff 1991, 884). Schon damals antwortete dies auf die deutlich gesteigerte Entwicklungserwartung an die Einzelschulen. Die Schulentwicklungsberatung war von Anfang an als administratives Unterstützungsangebot gedacht, das garantieren soll, dass die Akteur*innen von Schule angehalten sind, sich stetig entlang gesellschaftlicher und administrativ geplanter Veränderungsprozesse weiterzuentwickeln. Schulentwicklungsberater*innen, die in den Bundesländern als Teil des Unterstützungssystems häufig im Modus von sogenannter „Prozessberatung“ eingesetzt werden (vgl. König & Volmer 1996), sollen die „Problemlösekompetenz der Ratsuchenden verbessern“ (vgl. Holzäpfel 2008) und damit die

„Schulentwicklungskapazität“ (Maag Merki 2017, 7) steigern. Berater*innen begleiten Schulen meist über einen längeren Zeitraum und unterstützen diese bei geplanten Entwicklungsvorhaben, sie arbeiten mit unterschiedlichen Gruppenkonstellationen schulischer Akteur*innen, strukturieren Steuergruppensitzungen oder moderieren pädagogische Tage – um nur einige Tätigkeiten zu nennen. In der Regel sind sie von den Landesministerien finanziert (vgl. Dederling u.a. 2022) oder werden, wie in Österreich, von den Hochschulen ausgebildet und koordiniert (vgl. Loparics 2021). Gemeinsam ist dabei, dass Schulentwicklungsberatung als Prozessberatung keine eigenen Themen im Sinne einer Expert*innenberatung setzen soll, sondern der Prozess der Schulentwicklung als solcher Anlass zur Beratung wird und die Beratung so zur Lern(unterstützungs)praxis wird (vgl. Göhlich u.a. 2007). Dass Beratung als spannungsreiche Praxis zu begreifen ist, wird mit Blick auf den Beitrag von Bonsen und Schratz (2015) deutlich: „[W]er die Praxis der Schulentwicklung kennt, weiß, dass Veränderung in der Schule eigentlich immer von Widerstand begleitet werden“ (ebd., 1). In diesem Wechselspiel von dominanter Entwicklungserwartung bei gleichzeitigem Wissen um stetig auftretende Widerstände, Herausforderungen und Konflikte, bildet Schulentwicklungsberatung als „Hilfe zur Selbsthilfe“ (Rolff 2019, 12) ein administrativ geplantes Angebot zur Unterstützung der schulischen Akteur*innen.

Die Einsicht der Schule in ihre eigenen Prozesse wird häufig zentral vermittelt über die Akteur*innen der Schulentwicklungsberatung: Berater*innen gelten als „Gestalter[*innen] und Begleiter[*innen] der Reflexionsprozesse“ (von Ameln u.a. 2009, 13, AL). Goecke (2018) fügt hierzu an, dass „im Mittelpunkt [der Beratung] [...] immer die Einsicht (der Schule) in die stattfindenden Prozesse“ (ebd., 25, Hinzufügung AL) steht und Lehrer*innen „zur Nachdenklichkeit“ angeregt werden sollen (ebd.). Entlang der programmatischen Konzeption sind es Berater*innen, die „über das Hinterfragen von Behauptungen, Werten und Praktiken, den gegenseitigen Austausch von Ideen und Ansichten sowie ein konstruktives Feedback Reflexionsprozesse bei den schulischen Akteur*innen aus[lösen]“ (Dederling u.a. 2022, 349) sollen. Diese Reflexionsprozesse sind mit der Erwartung verbunden, führt Dederling (2013) im Anschluss an Tajik (2008) weiter aus, bei den Lehrkräften die „subjektive Bereitschaft, sich auf Innovationen einzulassen, [zu] erhöhen“ (Dederling u.a. 2013, 33, Hinzufügung AL) und damit Veränderung in der Schule zu ermöglichen (ebd.). Das hier anklingende Potential der Beratung wird zum subjektivierenden Programm beziehungsweise zur *techné* (vgl. Traue 2010) qua derer die schulischen Akteur*innen stimuliert und befähigt werden sollen, reflexiv auf ihr eigenes (Schulentwicklungs-)Tun zu blicken, um daraus dann selbst Veränderungen anzustoßen. Auch wenn in machttheoretischen Überlegungen zu Beratung von Schule als Organisation (vgl. Göhlich u.a. 2007; Elven & Weber

2022) herausgearbeitet wurde, dass Beratung nicht als reine Regierungsform im Sinne einer Technologie auf Subjekte der Beratung durchgreifen kann, ist Beratung gleichzeitig ein Ort, an dem Subjekte auf ihr eigenes Tun verpflichtet und als Autor*innen ihrer Handlungen adressiert werden (vgl. Traue 2010; Massen u. a. 2011). Mit Blick auf den Diskurs über Schulentwicklungsberatung wird eine Verschiebung im Schulentwicklungsdiskurs deutlich: Beratung, die zunächst als additive Unterstützungsleistung für die Einzelschule gedacht war, wird zum zentralen Ort von Schulentwicklungspraxis. Dabei scheint nahezu zu liegen, dass Beratung als Reflexionspraxis in starker Anschlussfähigkeit an die Erwartungen an Schulentwicklungsprozesse operiert.

In diesem Beitrag wird der Wirkmächtigkeit von Beratung als spezifischem Subjektivierungsprogramm von Schulentwicklung gefolgt und herausgearbeitet, wie sich die beteiligten Akteur*innen in der Beratung als spezifische hervorbringen und dabei zur „Norm der Reflexivität“ in der Beratung positionieren. Ausgehend von der Rekonstruktion einer im Diskurs um Schulentwicklungsberatung dominierenden Figur der Reflexivität bleibt bis hierhin offen, wie die Akteur*innen der Beratung das Setting selbst als spezifisches deuten und sich zur Anforderung reflexiven Sprechens ins Verhältnis setzen. Um dem nachzugehen, soll folgend der Vollzug der Beratung als gelebte Schulentwicklungspraxis in den Blick kommen. Hierzu wird in einem nächsten Schritt eine kurze Einführung in die heuristische Fragestellung gegeben, zwei Auszüge aus einer Beratungssitzung exemplarisch interpretiert, um dann im Anschluss an die Möglichkeitsbedingungen von reflexiver Schulentwicklungsberatung zu diskutieren.

3 Positionierungsanalytische Rekonstruktion: Aushandlung der Bedingungen reflexiven Sprechens in der Schulentwicklungsberatung

Um sich folgend analytisch der Herstellung von Beratung als spezifischer, mit der Norm der Reflexion verbundener Praxis, im Kontext der Schulentwicklung zu widmen, wird das Positionierungsgeschehen im *modus operandi* in den Blick genommen. Die Beratung vollzieht sich dabei im „gemeinsamen Tun in Praktiken und Arrangements“ der Sitzung (Idel u. a. 2022, 228). Die Herstellung des Phänomens der Schulentwicklungsberatung durch Praktiken (vgl. Wrana 2006) ist mit der Annahme verbunden, dass jeder Akt in der Wiederholung mit Andersheit verknüpft ist (Iterabilität: bei Derrida 2001), wenngleich im Vollzug der Praktiken immer wieder auf im Diskurs etablierte Positionen, zurückgegriffen und an vorausgehende Vollzüge von Praktiken angeschlossen wird. Durch die Überdeterminierung der Praxis, in der der

Anschluss durch den Zwang zur Selektion unterbestimmt bleibt (vgl. Wrana 2015), wird hier erst ein diskursiver Schauplatz möglich, an dessen Kreuzung verschiedene Stimmen gelten (vgl. Angermüller 2007; 2014). Damit steht im Fokus der Analyse das relationale Aushandlungsgeschehen in der Beratung als interaktive, diskursive Praxis, in der zu rekonstruieren ist, wie die Akteur*innen sich unter der diskursiv starken Norm der Reflexion im Beratungssetting jeweils (selbst-)positionieren. Um Positionierungen im Setting der Schulentwicklungsberatung zu analysieren, ist die mögliche Vielstimmigkeit gleichzeitig die Voraussetzung dafür, dass sich in artikulatorischen Praktiken eine Positionierungsbewegung vollziehen kann: Das „Positionieren zu ‚etwas‘ setzt voraus, dass dieses ‚etwas‘ als Problem bzw. Sachverhalt entworfen wird“ (Wrana 2015, 128). Damit vollzieht sich eine Positionierung im Äußerungsakt, indem in der ‚zur Problematisierung entworfenen‘ Wissenskonstruktion eine Position bezogen wird. Wenn man in den Blick nimmt, wie in entsprechenden diskursiven Praktiken Gegenstände problematisiert werden, können die „Operationen der Positionierungen in ihrem Vollzugscharakter“ (ebd., 131) deutlich werden. Für die Praxis der Schulentwicklungsberatung bedeutet dies, dass das Problem, auf das Beratung antwortet, zugleich entworfen und darin verortet werden muss. Damit einhergehend werden in einer Art doppelter Performativität dann Wissenskonstruktionen um Schulentwicklungsberatung ent- oder verworfen und die Akteur*innen zur gemeinsam aufgerufenen Wissensordnung subjektiviert. Um diese zu analysieren, wird an eine Heuristik der Positionierungsanalyse, wie sie etwa Wrana (2015) oder Richter und Langer (2021) ausgeführt haben, angeschlossen. Die Analyse macht es möglich, gleichzeitig die Positionierung zu etwas und die Konstruktion dessen, zu dem Position bezogen wird, in den Blick zu bekommen. Damit wird nachvollziehbarer, wie die Sprecher*innen qua dieser Position Subjektivierungsangebote nahegelegt bekommen. Im Anschluss an Richter und Langer (2021) lassen sich folgende Fragen formulieren:

- (1) Welche Verhältnisse von Positionierungen lassen sich herausarbeiten und welche Effekte produzieren diese?
- (2) Wie wird sich zum Problem, auf das Schulentwicklungsberatung antworten soll, positioniert?
- (3) Wie wird sich zur diskursiven Norm *reflexiver Beratung* positioniert?

In der Analyse wird exemplarisch die Beratungspraxis von Herrn Nauplius⁴. Die Ethnographie des Beratungstermins ist im Rahmen der Dissertationsstudie zu *Schulentwicklungsberatung* entstanden und wird im Korpus durch Interviewdaten über die Beratungspraxis ergänzt. Die Beratungssitzung fand

⁴ Name wurde anonymisiert.

einen Monat nach den Sommerferien an einer großstädtischen Sekundarschule statt und wurde an diesem Tag erstmalig teilnehmend beobachtet. Die folgenden Auszüge thematisieren Beratung im Vollzug und fokussieren auf zwei Sequenzen, in denen der Berater sich im Sinne der eingangs eingeführten Prozessmoderation in das Aushandlungsgeschehen der schulischen Akteur*innen einbringt, während er in weiten Teilen der Sitzung kaum interveniert und der Schulleiter, bzw. die Anliegen einzelner Kolleg*innen das Geschehen strukturieren.

Zum Setting: Der Beratungstermin findet in einem Klassenzimmer statt, um vier zusammengeschobene Tische sitzen der Schulleiter, sein Stellvertreter, vier Lehrerinnen und eine Sozialpädagogin, die die Steuergruppe der Schule bilden, sowie der Berater und die Ethnographin. Der Schulleiter beginnt die Sitzung mit einer Verspätung von rund zehn Minuten und berichtet, dass ihm aufgefallen sei, dass er sich gar nicht mehr so sehr erinnere, um was es beim letzten Mal ging. Er habe damals – lose aus dem Kopf – ein Protokoll geschrieben, das er rumgeschickt hätte. Als zentrale Punkte des Protokolls hebt er dann die Digitalisierung des Klassenbuchs und das damit verbundene Problem, des fehlenden Umgangs der (nicht anwesenden) Kolleg*innen mit den Tablet-Dienstgeräten, hervor. Dann erklärt er, dass er noch zwei Punkte mitgebracht habe, ohne diese auszuführen.

Die Einführung und kurze Rekapitulation der letzten Sitzung durch den Schulleiter wartet der Schulentwicklungsberater Nauplius ab und setzt dann mit einem ersten Sprechakt ein, in dem er in die Runde blickt und fragt:

N: **„Was brauchen Sie heute von mir? Hat sich was geändert?“**

Ohne explizit Bezug zu nehmen, auf das was der Schulleiter einführend gesagt hat, bahnt der Schulentwicklungsberater mit der Frage *„Was brauchen Sie heute von mir?“* eine andere Sprechpraxis an, die auf eine vorgängige Etablierung hinweist, da das „Heute“ als Spezifikum thematisch wird und auf ein „Gestern“ verweist. Das angesprochene Kollegium wird in der Anfrage kollektiv adressiert und als diejenigen markiert, die etwas bedürfen und in die Verantwortung genommen werden, selbstständig Bedarfe zu formulieren. Der Berater positioniert sich hier als einer, der etwas zu geben hat, da er personal sich selbst mit dem *„von mir“* aufführt. Gleichzeitig wird in der Anfrage deutlich, dass nicht beliebig ist, wie hierauf geantwortet werden kann, da das *„Was“* eine konkrete Benennung anmoderiert. Insbesondere in der kollektiven Ansprache setzt eine mögliche Antwort der schulischen Akteur*innen hier voraus, dass eine Reflexion als Prozess des *„sich seiner Bedarfe oder Bedürfnisse bewusst Werdens“*, bereits abgeschlossen ist und nun im Modus des evaluierenden Sprechens hierauf zu antworten ist. Die zunächst hochschwierig ange-

bahnte Frage wird dann unmittelbar durch den nachgeschobenen Satz „*Hat sich was geändert?*“ zurückgenommen und auf das Eigentliche der Frage, im Sinne der Aussage dazu, ob sich etwas geändert habe, eingeholt. Die hierin thematische Veränderung kann entweder als Anfrage im Sinne eines Abgleichs mit dem bis dato bekannten Ist-Stand bezogen sein, der auf äußere Rahmenbedingungen referiert, oder lässt sich in der Zurücknahme der vorabgestellten Frage, als Entwicklungserwartung deuten, da in der Anmoderation des Schulleiters schon deutlich wurde, dass nicht einmal mehr klar ist, was beim letzten Mal passiert war. Damit wird die Norm der Entwicklung hier als eine eingeführt, nach der von den Akteur*innen erwartet wird, dass diese sich zwischen zwei Terminen Zeit nehmen und in den Austausch darüber kommen, was sie für weitere Veränderungsaktivitäten bedürfen oder (zumindest) in der Beratung in einen solchen Austausch eintreten. Gleichzeitig spricht der Berater das Kollegium kollektivierend an und adressiert sie als Gruppe, die sich reflexiv zu sich selbst verhalten kann. Damit wird im ersten Sprechakt gesetzt, dass das reflexive Sprechen an einem anderen, bereits vorausgegangenen „Ort“ stattfindet. In der Rücknahme der Anfrage, wird diese zur formalen Strukturierungsleistung, bei der es entweder darum geht, formale Rahmenbedingungen neu zu klären oder im Modus der Rechenschaftslegung deutlich zu machen, dass gemäß der Erwartung der Veränderung zumindest berichtet werden muss. Hierauf antwortet der stellvertretende Schulleiter unmittelbar mit:

St. SL.: **„Nö, waren ja auch Ferien.“**

In dem umgangssprachlichen „Nö“ wird die Anfrage hier unverzüglich zurückgewiesen und auf beinahe flapsige Weise legitimatorisch auf die Ferien verwiesen, dass damit keine Veränderung erwartet werden könne. Veränderungsarbeit wird somit an die „Schulzeit“ geknüpft und damit Schule als Organisation entworfen, in der die Arbeitsweisen am Schuljahresverlauf orientiert sind. In der Eindeutigkeit der Antwort, die keine relative Erzählung mehr möglich macht, wird von dem stellvertretenden Schulleiter hier für die Kolleg*innen gesprochen und sich damit als wortführende Person eingebracht, die in Anspruch nimmt für die anderen anwesenden Kolleg*innen, samt dem Schulleiter sprechen zu können. In der vorgetragenen Vehemenz wird deutlich, dass die erwartete Entwicklung hier nicht erfüllt wurde, der Grund wird hier extern über die Zeitlichkeit von Schule legitimiert und die Ferien als Zeitraum markiert, in der Schulentwicklung nicht erwartet werden kann. Das mögliche reflexive Sprechen über die Veränderung(en) über eine Zeitspanne hinweg wird damit abgewehrt. Im konkreten Positionierungsgeschehen wird Schulentwicklung in der Antwort damit zu etwas Additivem, das hinzukommt,

wenn Zeit dafür ist und nicht im bereits seit einem Monat wieder laufenden Schulalltag eingebunden ist. An die Reaktion des stellvertretenden Schulleiters wird folgend nicht angeknüpft, sie bleibt unbeantwortet und damit als vehemente Abwehr der Anfrage für sich stehen.

Die unmittelbare starke Rückmeldung wird in einer zweiten Sequenz anders moderiert: Nach einem Austausch über die Bereitschaft des Kollegiums, mit der Steuergruppe zusammenzuarbeiten, und der Vorstellung der Ethnographin, übernimmt der Schulleiter die Gesprächsführung und erinnert noch einmal an den Anfang des Gesprächs, erfragt die Ausgestaltung des Beratungstermins und schließt mit der Feststellung, dass es *„Drive für die Schulentwicklung gebe“*. Hierauf antwortet der Berater Nauplius mit einem schweifenden Blick, weg vom Schulleiter, in die Runde:

N: **„Wie steht es bei Ihnen?“**

In der Ansprache des Beraters Nauplius wird in der Rückfrage *„Wie steht es bei Ihnen?“* deutlich, dass er die Stimme des Schulleiters zwar gehört hat, diese auch nicht in Abrede stellt, aber mit der Ansprache der Kolleg*innen dezidiert nicht nur den Vorschlag des Schulleiters gelten lässt. Damit wird die Schulentwicklungsberatung zu einer, die zwar gewissen Schemata folgen kann, es aber gleichzeitig im Vordergrund steht verschiedene Stimmen zu hören. Hierzu positioniert sich der Berater Nauplius als einer, der zwischen der dominanten Stimme des Schulleiters und den bis zu diesem Zeitpunkt noch nicht gehörten Stimmen moderiert und die ungehörten Stimmen anfragt, sich einzubringen. Damit wird der Berater als Agonist zur erwartbar starken Position des Schulleiters und stellt in moderativer Funktion ein Gegengewicht her, das Raum für weitere Stimmen möglich macht. Gleichzeitig stellt er die Frage offen an die Runde und so wird hier auch in dieser Rückfrage des Beraters deutlich, dass Einzelne aufgerufen werden, sich als involvierte Subjekte zu zeigen, die einen eigenen Stand einbringen und darin voneinander differieren.

Darauf antwortet eine Lehrkraft:

LwB: **„Es ist so viel, es ist so viel weggefallen. Schulentwicklung ist notwendig,** das ist klar, aber die Personaldecke ist so dünn. (1) **Wir sind alle willig,** aber sind organisatorisch ausgelastet, also ich brauche es heute nicht, über Befindlichkeiten zu reden.“

In der Antwort der Lehrerin B wird zunächst mit *„Es ist so viel, es ist so viel weggefallen“*, ein Gegenbild zur Erzählung des Schulleiters, dass es so viel *„Drive“* für die Schulentwicklung gebe, aufgeworfen. Nach einer unkonkreten Belastungserzählung wird nach dem Bekenntnis *„Schulentwicklung ist notwendig“*, dieses zum Lippenbekenntnis, da die Notwendigkeit zurückgewiesen wird,

in dem Moment, in dem die Personaldecke an der Schule dies nicht hergibt. Gleichzeitig wird über das Lippenbekenntnis die Eigenverantwortung der Schule für ihre Schulentwicklung markiert. In der Ergänzung wird es durch das „*Wir sind alle willig*“ pointiert: Der Wille allein reicht nicht, um die Umsetzung von Schulentwicklung zu garantieren. Damit wird Schulentwicklungsberatung in dieser Sequenz zu einer, in die Bezugnahmen zu Schulentwicklung in Form von Bekenntnissen wie „*es gibt Drive*“ und „*Schulentwicklung ist notwendig, das ist klar*“ zur Voraussetzung werden, um folgend legitimerweise zu berichten, warum diese trotz des Bekenntnisses nicht umgesetzt wird, bzw. warum ein Bericht über vollzogene Veränderungen ausbleibt. Eine thematische Verschiebung wird in der Antwort der Lehrkraft im letzten Abschnitt deutlich, in dem sie resümiert: „*also ich brauche es heute nicht, über Befindlichkeiten zu reden*“. Im Sprechen der Lehrkraft wird hier deutlich angemerkt, dass die Anfrage mit einer Idee von Beratung als Praxis einhergeht, in der es darum geht, sich selbst zu offenbaren und im Modus der eigenen (emotionalen) Betroffenheit zu sprechen und mit einem „*heute nicht*“ über das Argument der Zeitknappheit verschoben wird. Ein Sprechen über Befindlichkeiten wird von der Lehrkraft dezidiert zurückgewiesen. Im Zusammenspiel mit der Vorrede, in der die Demonstration des Willens Schulentwicklung zu betreiben aufgeführt wird, kippt die Figur und verblasst lediglich als Anbahnung des eigentlichen Einwands. Gleichsam wird damit im Sprechen mit dem Schulleiter eine zunächst suggerierte Konformität zurückgewiesen und sich widerständig zur antizipierten Praxis der Beratung verhalten. Darauf stimmt eine ältere Kollegin, die bis zu diesem Zeitpunkt der Beratungssitzung noch nichts gesagt hat, ein:

LwD: **„Das, was sie sagt, brauchen wir nicht.“**

In diesem vergemeinschaftenden Anschluss mit „*das, was sie sagt*“, schließt sich die Kollegin nicht nur ihrer Vorrednerin an, sondern verdoppelt das Votum im Sinne der vom Berater angefragten Vielstimmigkeit. Gleichzeitig wird in der erneuten Abrede „*brauchen wir nicht*“ deutlich gemacht, dass es Schulentwicklungsberatung nicht als Ort zum Sprechen über Befindlichkeiten genutzt werden solle, wenngleich hier die Kritik am Setting der Beratung im Modus der Befindlichkeit vorgetragen wird. Interessant ist auch, dass offen bleibt, worüber die Kolleg*innen folgend sprechen wollen. Auch auf diese Positionen antwortet der Berater Nauplius nicht, und stellt damit deutlich dar, dass unterschiedliche Stimmen, insbesondere im Spannungsfeld zwischen Schulleitung und Kollegium unkommentiert nebeneinander bestehen können, um dann folgend zum ersten Tagesordnungspunkt der letzten Sitzung überzugehen. Die stark an der Sequenzialität des Materials orientierte Analyse wird nun gebündelt und in einem nächsten Schritt auf die eingangs gestellte Frage nach

der Hervorbringung von Schulentwicklungsberatung als spezifischer Praxis unter der Norm reflexiven Sprechens im wechselseitigen Positionierungsge-schehen dargestellt.

In den beiden analysierten Sequenzen wird deutlich, dass der Schulentwicklungsberater sich als einer hervorbringt, der als *Helfender* die schulischen Akteur*innen zum einen auf ihre Schulentwicklungspraxis festlegt, indem er sie im Modus der Rechenschaftslegung anfragt, über ihre Veränderung zu sprechen und Begründungen, warum diese Veränderung nicht erzählt werden kann, unkommentiert lässt. Die Anforderung sich selbst als verantwortlich für die Schulentwicklung zu verstehen, führen die schulischen Akteur*innen auf, in dem sie das Ausbleiben von Veränderung begründen. In der Anforderung, die Veränderung zu erzählen, werden die Akteur*innen angesprochen, reflexiv den (un-)möglichen Wandel zu erzählen. Was als Einladung zu einer reflexiven Erzählung gedacht werden kann, wird hier über den darin aufscheinenden Modus der Rechenschaftslegung verstellt. In der Herstellung des (vorausgegangenen) Beratungssettings scheint nahegelegt zu sein, dass die latente Erwartung über Bedarfe und Bedürfnisse, im Sinne von Befindlichkeiten, zu sprechen von den schulischen Akteur*innen explizit zurückgewiesen wird. Eine Reflexion über den zeitlichen Verlauf zwischen Zeitpunkt a und Zeitpunkt b bleibt mit dem Verweis auf die Ferien und den darin anklingenden organisationalen Ablauf schulischer Logik verwehrt. Neben der Figur des Helfenden, positioniert sich der Schulentwicklungsberater als *Moderator*, der das Rederecht verteilt und damit unterschiedliche Stimmen des Kollegiums hörbar macht, ohne die Stimmen in Relation zu stellen. Damit eröffnet sich den schulischen Akteur*innen ein Raum, Bedingungen für Schulentwicklung außerhalb der Beratungssitzung aufzuzählen: So wird hier auf die Zeitlichkeit von Schule verwiesen, die in den Ferien keine Entwicklung erwartbar macht und an Bedingungen von ausreichendem Personal geknüpft ist, damit dem Wollen, Handlungen folgen können. Die Interaktion vollzieht sich in einer Gleichzeitigkeit, die Willen im Sinne einer Mitspielfähigkeit unter der Entwicklungserwartung suggeriert und dabei die Unmöglichkeit der Spielfähigkeit kennzeichnet.

4 Möglichkeiten reflexiver Schulentwicklungsberatung

Auch wenn rekonstruktive Forschung vor allem dem Anliegen folgt, die Komplexität sozialer Wirklichkeit zu analysieren und ihre Kontingenz und Spannungsverhältnisse herauszuarbeiten, kann es weiterführend sein, Zwischenergebnisse – wie sie hier dargestellt wurden – evaluierend ins Gespräch mit theoretisch orientierten Überlegungen zu bringen. Mit einem geteilten Anliegen rekonstruktiver Schulentwicklungsforschung haben Idel und Kol-

leg*innen (2022) gebündelt vier Zugänge zur Rekonstruktion von Reflexion und Reflexivität in der Schulentwicklung vorgelegt. Folgend sollen die vier Dimensionen, als mögliche Deutungsfolien der Analyse zunächst dargestellt und die Interpretation dahingehend untersucht werden, welche Bedingungen und Möglichkeiten reflexiver Schulentwicklung im Positionierungsgeschehen der Schulentwicklungsberatung deutlich wird. In dieser Perspektivierung wird, wie eingangs formuliert, Reflexion und Reflexivität als eine Möglichkeit sozialer Praxis in Schulentwicklungsprozessen verstanden, die aber gegenläufig auch affekthaft, ungeplant und eben nicht reflexiv ablaufen kann. Die „reflexive Teilnahme an Schulentwicklung [ist] an mehrere Voraussetzungen geknüpft“ (ebd., 227). Hierzu bestimmen Idel und Kolleg*innen vier Dimensionen, die folgend bereits auf den Kontext der Beratung übertragen und in Relation zu den Analysen dargestellt werden:

1. *„Schulentwicklungsberatung wird zu einer reflexiven Praxis, in dem sich die Akteur:innen gemeinsam in die Veränderungsaktivitäten verwickeln [lassen]“* (ebd., 227, AL)

Ein gemeinsames Sprechen wird der Sitzung durch den Berater angebahnt. Der Schulentwicklungsberater Nauplius adressiert die Teilnehmer*innen der Beratung als Subjekte, die Veränderung betreiben, bzw. betrieben haben sollten und damit fähig sind, zu ihren eigenen Bedarfen zu sprechen. Auch wenn der Berater freiwillig von der Schulleitung angefordert wurde, verfangen die Rückfragen an die schulischen Akteur*innen als kollektiv handelndes Subjekt nicht. Vielmehr werden diese, etwa mit Verweis auf fehlende Zeit und Ressourcen, abgewickelt. Eine Verwicklung in die eigenen Veränderungsaktivitäten scheint hier, außerhalb der formalen Logiken und Bekenntnissen zur Norm der Schulentwicklung, noch auszustehen.

2. *Reflexion in der Schulentwicklungsberatung lässt sich als Doing Theory im Sinne eines praktischen Tuns verstehen:* In dieser Annahme sind die Akteur*innen nicht als einzelne epistemische Subjekte oder rationale Akteur*innen gedacht. Reflexion wird „im Tun und im Sprechen der Akteur*innen über ausgehandelt und in der Schulentwicklung, und in diesem ‚sich ins Verhältnis setzen‘ zur eigenen Praxis kann Implizites explizit gemacht werden.“ (ebd.)

Die Schulentwicklungsberatung als Setting zu begreifen, in dem die Akteur*innen gemeinsam theoretisierend über die Veränderungsaktivitäten in den Austausch kommen, wird hier, mit einführendem Verweis auf das Problem, dass die Kolleg*innen ihre Tablets nicht entsprechend nutzen, lediglich angekündigt. Konkrete Veränderungshypothesen zur Transformation zu erstellen, wie eine weitere programmatische Forderung lautet,

öffnet sich im Hinblick auf die im Protokoll dokumentierten Arbeitspunkte: die Digitalisierung des Klassenbuchs und die Erarbeitung zu Vorgaben zum (fehlenden) Umgang der Lehrkräfte mit den Tablets. Als konkretes Problem wird in der Anfrage des Beraters deutlich, dass theoretisierende Überlegungen hierzu zwischen den Beratungsterminen von den Mitgliedern der Steuergruppe zu leisten gewesen wären. Auf die Aussage des Schulleiters, dass er sich selbst nicht mehr so genau erinnere, wird damit in der Rückfrage des Schulentwicklungsberaters, die konkreten Bedarfe anzufragen, gleichsam eine Rüge deutlich, die die Akteur*innen darauf verweist, dass die theoretisierenden Überlegungen, von sprachlichen Praktiken des Sammelns, Dokumentierens, Ordnen, Typisierens, Universalisierens, Beschreibens, Revidierens, etc. (vgl. Schmidt 2016) nicht nur in Anwesenheit des Beraters vollzogen werden können.

3. „*Reflexion im Kontext von Schulentwicklung [...] [ist] als relationales, interdependentes Geschehen*“ zu verstehen (Idel u.a. 2022, 227, AL), in dem die schulischen Akteur*innen sich zu gesellschaftlichen und bildungsadministrativen Implikationen und Erwartungen der Entwicklung ins Verhältnis setzen müssen.

Im ausgewählten Fall wird die Beratung zu einem Ort, an dem sich die Akteur*innen der Steuergruppe zum zweiten Mal als Gruppe treffen und dabei vor allem den Modus der relationalen Aushandlung zum Gegenstand machen, wobei hier deutlich wird, dass im Modus der Befindlichkeit darüber gesprochen wird, dass das Sprechen über Befindlichkeiten nicht im Fokus der Beratung stehen sollte. Auf die Rückfrage des Beraters an die Kolleg*innen „*Wie steht es bei Ihnen?*“ werden hier die jeweils Einzelnen aufgerufen zu sprechen. Im unmittelbaren Anschluss einer Lehrkraft an das Gesagte der Kolleg*innen „*das, was sie sagt*“ kommt hier zur Aufführung, dass das Sprechen als Kollegium vermittelt wird und über die Bedarfe und Bedürfnisse der Einzelnen zum Ausdruck gebracht wird. Dieses Sprechen der Kolleg*innen unterscheidet sich im Kontrast zu dem des Schulleiters, der mit seiner Beteuerung „*dass es Drive für die Schulentwicklung gebe*“ bereits im Sinne des Kollektivs spricht. Dabei affirmiert er Schulentwicklung, nimmt die eigene Verantwortlichkeit für die Einzelschule an und zeigt gleichzeitig die kollektiven Grenzen der Bearbeitung auf. Eine Aushandlung, die über die Aneinanderreihung und Bezugnahme der Kolleg*innen als jeweils Einzelne hinausgeht und im Sinne eines gemeinsam Geteilten spricht, steht hier noch aus. Schulentwicklungsberatung kann damit zu einem Ort werden, an dem sich die Akteur*innen als Einzelne üben, im Sinne eines Gemeinsamen zu sprechen. Im Sinne eines *literacy practitioning* wird die Beratung hier ein Setting, in dem durch ein kollektiv geteiltes reflexives

Moment, die eigenen Bedingungen und Gewordenheiten sprachlich zum Gegenstand werden.

4. *Reflexive Schulentwicklungsberatung ist „immer auf Gegenstände und sachhaltige Anlässe bezogen“ (ebd., 227f.)*

In der analysierten Sequenz wird unter dem vierten Gesichtspunkt fraglich, inwieweit in der Beratungssitzung überhaupt über konkrete Gegenstände gesprochen wurde. Motivationaler Ausgangspunkt der Beratung war – dem Protokoll zur vorausgegangenen Sitzung folgend – die Etablierung eines digitalen Klassenbuchs. Jedoch wird dann, wie bereits unter den anderen drei Dimensionen beschrieben, deutlich, dass die gegenstandsbezogene Aushandlung in den Hintergrund rückt.

Auf die eingangs gestellte Frage, welchen Möglichkeitsbedingungen reflexive Schulentwicklungsberatung unterliegt, lässt sich an dieser Stelle bündelnd zusammentragen, dass entgegen den programmatischen Diskurs zu Schulentwicklung nicht jede Beratung automatisch mit einem reflexiven Sprechen verbunden ist, und auch in der analysierten Sequenz fraglich wird, ob die beschriebene Praxis überhaupt als Beratung gelten kann. Schulentwicklungsberatungspraxis steht damit potenziell in Spannung zur Programmatik von Schulentwicklungsberatung. In der analysierten Sequenz verweist einzig die Zurückhaltung des Beraters auf die provokanten Aussagen der Lehrkräfte und die moderativen Einsätze, auf eine Beratungspraxis. Sichtbar wird im rekonstruierten Fall, dass die Bedingungen reflexiven Sprechens in der Schulentwicklung als solche erst hergestellt werden müssen. Im analysierten Fall entspinnt sich, in Antwort auf das Einholen der einzelnen Stimmen, eine Aushandlung darüber, was für ein Setting es ist – und damit verbunden, welche Ressourcen dafür zur Verfügung stehen und welche Bedingungen des Sprechens die Teilnehmer*innen aufnehmen wollen. Im Modus der Rechenschaftslegung wird von den Akteur*innen darauf verwiesen, dass die Bedingungen, um sich in die Veränderungsaktivitäten zu verwickeln, nicht gegeben sind und erklärt, warum dem Soll der erwarteten Vorbereitung nicht nachgegangen wurde. Gleichzeitig vollzieht sich damit performativ ein erster Moment gemeinsamen Sprechens über die Bedingungen der Möglichkeiten sich zu verwickeln. Darin ebnet sich das Einüben in ein Sprachspiel, in dem sachhaltige Gegenstände der Veränderungen auf eine Weise thematisch werden, dass die Akteur*innen im Sinne einer *Doing Theory* reflexiv das Vergangene auf die Zukunft beziehen. In diesem Sinne wird im Setting der Beratung nicht reflexiv im Sinne der reflexiven Schulentwicklung nach Idel u.a. (2022) gesprochen, aber die vorausgesetzten Bedingungen als solche verhandelt. In der Anfrage des Beraters wird die Norm deutlich, dass mit

Schulentwicklungsberatung ein reflexives Sprechen in Bezug auf die aktuellen Bedarfe der schulischen Akteur*innen zu vollziehen ist und zu erwarten wäre, dass eine weitere Bearbeitung der vereinbarten Entwicklungsziele zum Beratungstermin bereits passiert ist. In der Frage nach den Bedarfen der Einzelschule wird darin zum einen die Kritik des Beraters deutlich, dass sich zu dieser Norm nicht adäquat verhalten wurde, gleichzeitig wird damit ermöglicht, dass das reflexive Sprechen dann im Rahmen der Beratung zum ersten Mal ausgebreitet werden kann. In der Sitzung wird in der Readressierung der schulischen Akteur*innen auf Adressierungen des Beraters ein Gespräch über Befindlichkeiten abgelehnt und darin eine Kritik der reflexiven Beratungspraxis deutlich. Dieses Verwehren kann jedoch auch als Kritik der Lehrer*innen an dem Schulleiter gelesen werden, der der Initiator der Beratungssitzung ist. Der Appell, sich als reflexive Subjekte zu zeigen, wird *ad personam* zur Rolle des Beraters. Mit dem Aufrufen der Norm wird deutlich, dass es Räume bräuchte, in denen die Akteur*innen reflexive Schulentwicklungsarbeit auch ohne ihn tun. In der Positionierung des Schulleiters wird dahingehend deutlich, sodass die Anwesenheit des Beraters zumindest zum Stand der Beratungssitzung von Bedeutung ist, dass die schulischen Akteur*innen zwei Stunden Zeit aufbringen, gemeinsam in den Austausch zu treten und sich dabei als kollektiv Handelnde zu erlernen. Damit wird es in der Beratung möglich, über die fehlenden Möglichkeiten und Ressourcen vergemeinschaftend zu sprechen.

5 Bearbeitung der Erwartung von Entwicklung im Ringen um Entwicklung als Entwicklung

Zum Ausgangspunkt und der eingangs gestellten Frage nach den Möglichkeitsbedingungen reflexiven Sprechens in der Schulentwicklungsberatung und Fragen nach der Herstellung von Schulentwicklungsberatung als spezifischer Praxis, soll kurz gebündelt zurückgekommen werden: Die Schulentwicklungsberatung wird hier in der Person des Beraters zur personalisierten Entwicklungserwartung, die in einer wiederkehrenden Weise auf die Entwicklung zeigt und im Modus der Rechenschaft die Akteur*innen auch nach unterschiedlichen Legitimationsversuchen, durch ein konsequentes Nicht-Kommentieren, auf ihre nicht erfüllte Entwicklungserwartung hinweist. Der Vollzug des Verweisens auf die erwartete Entwicklung vollzieht sich unter der *Anforderung reflexiven Sprechens* in dem Sinne, dass die schulischen Akteur*innen aufgerufen werden, sich zu ihrer nicht erfüllten Entwicklungserwartung ins Verhältnis zu setzen. In der Sequenz wird die Schulentwicklungsberatung zu einer Praxis, in der die schulischen Akteur*innen sich im Sinne eigener

Entlastung gegenseitig vor dem Berater begründen, warum die Erwartung der Entwicklung nicht leistbar ist. Dies vollzieht sich hier in drei unterschiedlichen Bewegungen: 1.) wird die Erwartung der Entwicklung im Modus der Abweisung, etwa über den Mangel von Zeit oder Personal, gerechtfertigt. 2.) wird die Erwartung im Sinne ihrer Potentialität behandelt, hinter der dann aber zurückgestanden wird und 3.) wird sie volitional anmoderiert, aber im Sinne eines „Wollens, aber nicht Könnens“ als Erwartung zum Gegenstand. Interessant ist dabei, dass in der hier gewählten Sequenz die Erwartung der Entwicklung so in den Fokus rückt und die Entwicklung als Entwicklung ausbleibt. Die relationale Aushandlung der schulischen Akteur*innen verleibt in einer Art Widerständigkeit und im Modus des reflexiven Sprechens entsteht ein Ringen mit der Erwartung der Entwicklung.

Literatur

- Adenstedt, K. (2016): Schulentwicklungsberatung – Zwischen staatlicher Steuerung und einzel-schulischer Entwicklung. Untersuchungen zu Bedarf und Gestalt eines Unterstützungsinstrumentes. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- von Ameln, F., Kramer, J. & Stark, H. (2009): Organisationsberatung beobachtet. Hidden Agendas und Blinde Flecke. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Angermüller, J. (2007): Nach dem Strukturalismus. Theoriediskurs und intellektuelles Feld in Frankreich. Bielefeld: transcript.
- Angermüller, J. (2014): Diskursforschung in der Äußerungslinguistik. In: J. Angermüller, M. Nonhoff, E. Herschinger, F. Macgilchrist, M. Reisigl, J. Wedl, D. Wrana, & A. Ziem (Hrsg.): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch (Bd. 1). Theorien, Methodologien und Kontroversen. Bielefeld: transcript, 111–118.
- Bonsen, M. & Schratz, M. (2015): Editorial. Lernende Schule, 72 (18), 1.
- Dederling, K. (2019): Schulentwicklungsberatung. In: N. Berkemeyer, W. Bos & B. Hermstein (Hrsg.): Schulreform. Zugänge, Gegenstände, Trends. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 408–419.
- Dederling, K., Kamarianakis, E. & Racherbäumer, K. (2022): Schulentwicklungsberatung. Begrifflich-konzeptionelle Grundlegung, empirische Betrachtung und (kritische) Perspektivierung. In: DDS – Die Deutsche Schule 114 (4), 345–362.
- Dederling, K., Tillmann, K.-J., Goecke, M. & Rauh, M. (2013): Wenn Experten in die Schule kommen. Schulentwicklungsberatung – Empirisch betrachtet. In: Educational governance, 23.
- Derrida, J. (2001): Signatur, Ereignis, Kontext. In: P. Engelmann (Hrsg.): Limited Inc. Wien: Passagen, 15–46.
- Elven, J. & Weber, S.M. (2022): Beratung in symbolischen Ordnungen: Eine Einleitung. In: J. Elven & S.M. Weber (Hrsg.): Beratung in symbolischen Ordnungen. Organisationspädagogische Analysen sozialer Beratungspraxis. Wiesbaden: Springer VS, 1–24.
- Emmerich, M. & Maag Merki, K. (2014): Die Entwicklung von Schule. Theorie – Forschung – Praxis. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Weinheim: Beltz.
- Feldhoff, T. (2008): Selbstständigkeit als Kapazität organisationalen Lernens und Qualität des Unterrichts. In: H.G. Holtappeis, K., Klemm & H.-G. Rolff (Hrsg.): Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie. Münster: Waxmann, 62–76.

- Fend, H. (1988): Schulqualität. Die Wiederentdeckung der Schule als pädagogische Gestaltungsebene. In: *Neue Sammlung* 28 (4), 537–547.
- Goecke, M. (2018): *Schulentwicklung durch Beratung. Eine Studie an nordrhein-westfälischen Schulen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Göhlich, M., König, E. & Schwarzer, C. (2007): *Beratung, Macht und organisationales Lernen. Eine Einführung*. In: M. Göhlich, E. König & C. Schwarzer (Hrsg.): *Beratung, Macht und organisationales Lernen*. Wiesbaden: Springer VS, 7–19.
- Holzäpfel, L. (2008): *Beratung bei der Einführung von Selbstevaluation an Schulen*. Münster: Waxmann.
- Idel, T.-S., Pauling, S., Hinrichsen, M., Hummrich, M., Moldenhauer, A., Asbrand, B. & Martens, M. (2022): Reflexion und Reflexivität in Prozessen der Schulentwicklung. Methodologische Zugänge in der rekonstruktiven Forschung. In: C. Reintjes & I. Kunze (Hrsg.): *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 226–241.
- Kamarianakis, E. (2021): *Schulentwicklungsberatung in schulischen Innovationsprozessen – Empirische Analyse zur Schulentwicklung in der Rhein-Ruhr-Region*. Dissertation. TU Dortmund.
- König, E. & Vollmer, G. (1996): *Systemische Organisationsberatung. Grundlagen und Methoden* (4. Aufl.). Weinheim: Deutscher StudienVerlag.
- Loparics, J.I.S. (2021): Innovationsdruck durch Schulentwicklungsberater*innen? In: *Journal for Research and Education*, Ausgabe 16. Online unter: <https://doi.org/10.53349/resource.2021.i16.a992>. (Abrufdatum: 14.10.2024).
- 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. Grundlagen der Qualität von Schule 2*. Wiesbaden: Springer VS, 269–286.
- Massen, S., Elberfeld, J., Eitler, P. & Tändler, M. (2011): *Das beratene Selbst. Zur Genealogie der Therapeutisierung in den ‚langen‘ Siebzigern*. Bielefeld: transcript.
- Richter, S. & Langer, A. (2021): Im Namen der Gerechtigkeit? Ungerechtigkeitsthematisierungen von Schüler*innen als Positionierungen. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 11 (1), 137–153.
- Rolff, H.-G. (1991): Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen? Theorien und Indikatoren von Entwicklungsprozessen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 37 (6), 865–886.
- Rolff, H.-G. (2007): Schulentwicklung. In: H.-E. Tenorth & R. Tippelt (Hrsg.): *Lexikon Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz, 622–625.
- Rolff, H.-G. (2019): 30 Jahre Schulentwicklungsberatung. Eine moderierte Bilanz. Vortrag auf der 47. Netzwerktagung Schulentwicklung. Online unter: <https://netzwerk-schulentwicklung.de/assets/files/Vortrag%20Rolff%2047.%20Tagung.pdf>. (Abrufdatum: 15.10.2024).
- Schmidt, R. (2016): Theoretisieren. Fragen und Überlegungen zu einem konzeptionellen und empirischen Desiderat der Soziologie der Praktiken. In: H. Schäfer (Hrsg.): *Praxistheorie*. Bielefeld: transcript Verlag, 245–263.
- Tajik, M.A. (2008): External Change Agents in developed and developing countries. In: *Improving Schools* 11 (3), 251–271.
- Traue, B. (2010): *Das Subjekt der Beratung. Zur Soziologie einer Psycho-Technik*. Bielefeld: transcript.
- Wrana, D. (2006): *Das Subjekt schreiben. Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung – eine Diskursanalyse*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Wrana, D. (2015): Zur Analyse von Positionierungen in diskursiven Praktiken. Methodologische Reflexionen anhand von zwei Studien. In: S. Fegter, F. Kessel, A. Langer, M. Ott, D. Rothe & D. Wrana (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen*. Wiesbaden: Springer VS, 123–141.

Autorin

Lill, Anne

ORCID: 0009-0003-2811-0172

Friedrich-Schiller-Universität Jena

Arbeitsschwerpunkte: Beratung als pädagogische Praxis,
Schulentwicklungsberatung, Subjektivierungs-, Praxis- und Machttheorien,
Ethnographie, Diskurs- und Adressierungsanalyse
Email: anne.lill@uni-jena.de