

Auf dem Weg zu einem Konzept Dokumentarischer Schulforschung: methodisch-methodologische Anfragen an Forschung zum Thema Schulentwicklung

Bauer, Tobias; Geber, Georg; Görtler, Sophie-Cathérine; Hinzke, Jan-Hendrik; Kowalski, Marlene; Matthes, Dominique

Erstveröffentlichung / Primary Publication

Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Bauer, T., Geber, G., Görtler, S.-C., Hinzke, J.-H., Kowalski, M., & Matthes, D. (2020). Auf dem Weg zu einem Konzept Dokumentarischer Schulforschung: methodisch-methodologische Anfragen an Forschung zum Thema Schulentwicklung. In S. Amling, A. Geimer, S. Rundel, & S. Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode. Heft 2-3/2020* (S. 349-376). Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces). <https://doi.org/10.21241/ssoar.70916>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

*Tobias Bauer, Georg Geber, Sophie-Cathérine Görtler,
Jan-Hendrik Hinzke, Marlene Kowalski, Dominique
Matthes*

Auf dem Weg zu einem Konzept Dokumentarischer Schulforschung: Methodisch- methodologische Anfragen an Forschung zum Thema Schulentwicklung

1 Einleitung

Die Dokumentarische Methode gilt mittlerweile als etablierte Forschungsmethode in Schulpädagogik und Schulforschung (u. a. Leonhard et al. 2018; Asbrand 2011, 2009; Böhme 2008). Kaum erforscht ist jedoch, auf welche Art und Weise in den hierunter angesiedelten Studien die jeweils getroffenen gegenstandsbezogenen und forschungspraktischen Entscheidungen die wissenschaftliche Erschließung von Schule mitbedingen und welche Potenziale und Grenzen hieraus evozieren. Ausgehend von einem wissenschaftlichen Austausch von schulpädagogisch verorteten und dokumentarisch forschenden Wissenschaftler*innen in der Arbeitsgemeinschaft Dokumentarische Methode (AgDM) (Hinzke et al. i. E.) entstand die Idee, eben jenes spezifische Verhältnis von Schulpädagogik bzw. Schulforschung (Gegenstand) und Dokumentarischer Methode (Methode/Methodologie) stärker in den Blick zu nehmen (vgl. auch Bauer et al. 2020). Dies geschieht seit Anfang 2020 im Rahmen des DFG-geförderten Netzwerkes „Dokumentarische Schulforschung“ (NeDoS)¹. Im Zuge des vorliegenden Beitrags, der sich als Werkstattbericht versteht, soll das

¹ Gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) – Projektnummer: 431542202. Laufzeit: 01/2020-06/2022.

grundsätzliche Potenzial dieser Idee der Verhältnisbestimmung von gegenstandsbezogenen und forschungspraktischen Aspekten sowohl entlang bereits publizierter als auch gegenwärtig entstehender Studien nachgegangen werden. Zur Komplexitätsreduktion wählen wir für die folgende Darstellung exemplarisch das Feld der Schulentwicklungsforschung aus und fokussieren dabei auf spezifische Settings von Gruppendiskussionen, die mit der Dokumentarischen Methode interpretiert wurden, innerhalb von Untersuchungen zu Schulentwicklung.

Auffälligkeiten bei der Relationierung der Diskursbewegungen in Diskussionen mit Schulleitungen² und Lehrpersonen, die sich während der gemeinsamen Interpretation von Datenmaterial eines in der Schulentwicklungsforschung zu verortenden Promotionsvorhabens im Rahmen einer Arbeitssitzung der AgDM zeigten, waren Anlass für eine intensive Beschäftigung mit dieser spezifischen Gruppenzusammensetzung. Die darauffolgende Interpretation ausgewählten Datenmaterials schien darüber hinaus für die Forschung mit der Dokumentarischen Methode im Kontext Schulentwicklung bedeutsam. Denn wenngleich Schulleitungen als „Motoren der Schulentwicklung“ (Schratz 1998) verstanden werden, gelten die Lehrer*innen als „Hauptakteure in diesem Prozess [...], auf die daher verstärkt das Augenmerk zu richten ist“ (Baum 2014, S. 22). Das Verhältnis der Orientierungen dieser beiden Akteursgruppierungen wurde bislang empirisch noch nicht hinreichend untersucht. Daher sollten die Diskursbewegungen und damit einhergehend die Positionierungen der Akteursgruppierungen zueinander näher betrachtet werden.

Um den Aufbau und die Grundidee des Beitrags entlang der Genese der Auseinandersetzung zu Fragen der Relationierung der Diskursbewegungen von Schulleitungen und Lehrpersonen in Gruppendiskussionen im Kontext von Schulentwicklung ausgehend von der gemeinsamen Interpretationspraxis nachvollziehbar zu machen, sollen in einem ersten Schritt zunächst das aus der AgDM hervorgegangene und mit dem NeDoS verbundene Anliegen und Vorgehen zur Erschließung Dokumentarischer Schulforschung ausführlicher dargestellt werden (Kapitel 2). Daran anschließend erfolgt die gegenseitige Durchdringung von gegenstandsbezogenem Erkenntnisinteresse und forschungspraktischem Ansatz über zwei Zugänge: Im Sinne einer Bestandsaufnahme wurde eine Sichtung bereits vorliegender Studien der mit der Dokumentarischen Methode operierenden Schulentwicklungsforschung insbesondere vor dem Hintergrund der Auffälligkeiten bei der Diskursrelationierung vorgenommen. Die Ergebnisse dieses Studienreviews werden nach der Darstellung unseres Vorgehens vorgestellt (Kapitel 3). Eben jener Auffälligkeit

2 Wenn im Rahmen des Beitrags von Schulleitungen die Rede ist, dann ist (sind) im engeren Sinne die/der Schulleiter*in(nen) bzw. deren/dessen Stellvertretung(en) gemeint.

wurde in der AgDM auch mit einer Sekundäranalyse³ von Datenmaterialien empirisch nachgegangen. Das Gruppendiskussions-Material des Ausgangsprojekts, in dem die Frage bei der ersten Interpretation aufgekommen war, wurde mit einem anderen laufenden Forschungsprojekt ähnlichen Settings verglichen. Nach einer Konkretisierung des Forschungsanliegens und der Abbildung der Projektkontexte, aus denen die Transkriptauszüge stammen, wird das methodische Vorgehen der Sekundäranalyse dargestellt. Die Ergebnisse der Interpretation werden an drei exemplarischen Transkriptauszügen verdeutlicht und daraufhin zueinander in Verhältnis gesetzt (Kapitel 4). Abschließend werden die Ergebnisse der beiden Zugänge – Studienreview und Sekundäranalyse – zusammengeführt und diskutiert (Kapitel 5).

2 Die Idee der Konzeption Dokumentarischer Schulforschung

Ein zentrales Anliegen der Konzeption einer Dokumentarischen Schulforschung ist es, das Potenzial und die Grenzen für die wissenschaftliche Erschließung des Forschungsfeldes Schule aufzuzeigen, wenn dieses mit den Kategorien der Praxeologischen Wissenssoziologie und unter Nutzung der Dokumentarischen Methode ausgeleuchtet wird. Dabei werden nicht allein über die Aufarbeitung und Systematisierung gegenwärtiger Diskurslinien, sondern zugleich über die kontinuierliche Interpretationspraxis und unter Einbezug eigener Studien⁴ Möglichkeiten, offene Fragen und Leerstellen in den wissenschaftlichen Diskursen um Schulforschung und die Dokumentarische Methode hervorgebracht und im Zuge ihrer Aufarbeitung konturiert. Die mehrdimensional angelegte Auseinandersetzung zu Dokumentarischer Schulforschung ist somit auch auf gegenwärtig entstehende und künftige Forschung ausgerichtet, indem Forschungsdesiderate erkennbar werden, die das Feld der Schulforschung selbst, aber auch darüber hinaus inspirieren können.

Unter *Dokumentarischer Schulforschung* verstehen wir eine auf der Praxeologischen Wissenssoziologie basierende und mit der Dokumentarischen Methode operierende Forschungsrichtung, die die Institution Schule inklusive der in ihrem Kontext ablaufenden Prozesse und die dem Handeln der Akteur*innen zugrundeliegenden Wissensstrukturen zu rekonstruieren sucht. Dokumentarische Schulforschung ist dabei in erster Linie auf die Meso- und die Mikroebene

3 Unter Sekundäranalyse wird in diesem Beitrag eine Forschungsstrategie verstanden, die zur Bearbeitung eines Forschungsinteresses auf bereits vorliegende Originaldaten rekurriert und diese im Sinne einer ergänzenden Analyse (Heaton 2008) vertiefend untersucht (zu qualitativen Sekundäranalysen als Forschungsstrategie Medjedović 2014).

4 Damit sind die Projekte der Mitglieder der AgDM bzw. des NeDoS gemeint.

des Schulsystems ausgerichtet, d.h. auf die Einzelschul- und Unterrichts- bzw. Akteursebene. Sie kann als ein Teil der qualitativ ausgerichteten Schulforschung begriffen werden (Asbrand 2009; Böhme 2008), der sich in besonderer Weise für die Rekonstruktion der Alltagspraxis schulischer Akteur*innen sowie der dieser Praxis zugrundeliegenden Erfahrungs- und Wissensbestände eignet. Charakteristisch ist hierbei eine auf das Feld der Schule abgestimmte, offene und explorative, aber auch kritische Herangehensweise an die feldimmanenten Themen und Problemstellungen. Eine Herangehensweise an schulische Phänomene im Rahmen einer Dokumentarischen Schulforschung zeichnet sich zugleich durch eine hohe Sensibilität für die Ambivalenzen und Dynamiken im Feld der Schule aus.

Ausgehend von der zunächst insbesondere auf der Interpretationsarbeit basierenden Praktiken der AgDM mussten für die Konzeption Dokumentarischer Schulforschung innerhalb des NeDoS weiterführend entsprechende Strategien entwickelt werden, um Phänomenen sowohl in einem ‚Blick nach außen‘ (auf die Forschungsfelder und die dort bereits angesiedelten Studien) als auch in einem ‚Blick nach innen‘ (in Bezug auf die eigenen Datenmaterialien) nachspüren zu können. Hierfür erwies es sich als zielführend, sich sowohl bestehenden Studien zuzuwenden (A) als auch eigene empirische Materialien und Daten nach ‚blinden Flecken‘ zu befragen (B).

Zu A) Eine analytische Sichtung und Systematisierung vorliegender Arbeiten der Schulforschung, in denen die Dokumentarische Methode genutzt wurde, ergab, dass in diesen je verschiedene schulpädagogische Forschungsgegenstände fokussiert werden. Ein erster Ordnungsversuch, der sich auch an den von den Forschenden selbst gewählten Begriffen orientierte, führte zur Identifikation von sechs Gegenstandsfeldern⁵, zu denen im wissenschaftlichen Diskurs um die Erschließung von Schule Veröffentlichungen vorliegen:

- Schule als Organisation,
- Schulkultur,
- Prozesse der Schulentwicklung,
- Unterricht,
- Professionalität und Professionalisierung von an Schulen berufstätigen Personen (insbes. Lehrer*innen und Schulleitungen) sowie
- Forschung zu weiteren Akteursgruppen innerhalb von Schule (insbesondere Schüler*innen).

5 Diese Gegenstandsfelder erwiesen sich für die bisherige Arbeit als tragfähig, sind aber nicht als abschließend zu verstehen.

Dokumentarische Schulforschung weist demnach ein breites und vielfältiges Gegenstandsspektrum auf, sodass sich eine differenzierte Betrachtung vorliegender Studien in den jeweiligen Feldern anbietet⁶. Ausgehend von der übergeordneten Fragestellung zur Relationierung der Diskursbewegungen von Schulleitungen und Lehrpersonen in Gruppendiskussionen im Kontext von Schulentwicklung wird in diesem Beitrag in Kapitel 3 exemplarisch das Gegenstandsfeld ‚Prozesse der Schulentwicklung‘ fokussiert.

Zu B) Zugleich entstand aus dem in der AgDM stattfindenden, diskursiven Austausch zu den in den Forschungsprojekten der Mitglieder relevanten methodologischen und methodischen Zugängen bei der Erhebung und Auswertung sowie den genutzten Datensorten eine zunächst lose Sammlung von Fragen. Diese erwiesen sich auf Basis einer eingehenden und fortschreitenden Beschäftigung und Literaturrecherche sowie unter Hinzuziehung des Forschungsstandes dann nicht mehr nur als offene Fragen am Einzelprojekt, sondern insbesondere auch als Leerstellen in den Diskursen um die Dokumentarische Methode allgemein wie auch speziell in der mit der Dokumentarischen Methode operierenden Schulforschung. Um diese Fragen und Leerstellen zu systematisieren, wurden die verschiedenen Dimensionen in eine Heuristik zur analytischen Differenzierung verschiedener Ebenen bzw. Schwerpunkte überführt (s. Abb. 1).

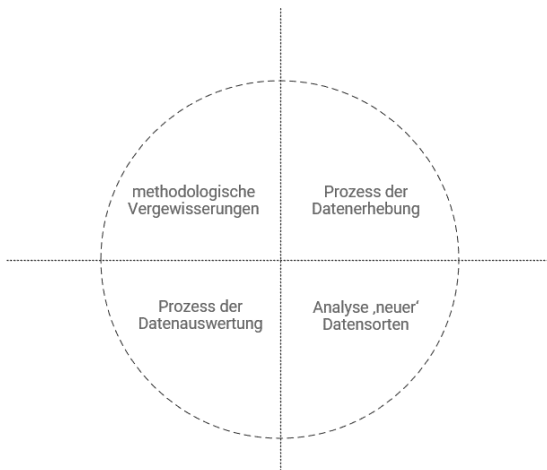


Abbildung 1: Heuristik der Beforschung methodisch-methodologischer Aspekte (© d. Vf.)

6 Eine noch offene Frage ist die der Relationierung der schulpädagogischen Forschungsgegenstände, wenn es um die umfassende Betrachtung mit Blick auf eine Dokumentarische Schulforschung gehen soll. Im Kontext des NeDoS wird in sechs Arbeitstagen u. a. dieser Frage nachgegangen.

Bei der Erstellung und Verwendung der Heuristik hat sich als wichtiger Punkt herauskristallisiert, dass alle vier Dimensionen als in Relation zueinander zu verstehen sind. So berührt die in diesem Beitrag fokussierte empirische Frage nach der Relationierung der Diskursbewegungen von Schulleitungen und Lehrpersonen in Gruppendiskussionen im Kontext von Schulentwicklung beispielsweise in der Dimension ‚Prozess der Datenerhebung‘ die Frage nach der – für den betrachteten (Forschungs-)Gegenstand (hier: Schulentwicklung) angemessenen – Zusammensetzung von Gruppen in Schulen. Gleichzeitig lässt sich im Hinblick auf die Dimension ‚Prozess der Datenauswertung‘ dann u. a. aber auch die Frage formulieren, inwiefern bei der Rekonstruktion geteilten Wissens der Gruppe hierarchische Verhältnisse in der Gruppe zu berücksichtigen und mit Blick auf Abhängigkeiten und soziale Erwünschtheit zu untersuchen sind.

In den beiden nachfolgenden Kapiteln sollen auf Basis der Heuristiken der Beforschung schulpädagogischer (Forschungs-)Gegenstände (A) und der Beforschung methodisch-methodologischer Aspekte (B) die Zugänge, die sich innerhalb der AgDM etabliert haben und die Ausgangspunkte für die Weiterarbeit im NeDoS sind, von der Ebene der allgemeinen Darstellung in die konkrete Bearbeitung von Phänomenen im Feld der Schulentwicklungsforschung überführt und vor dem Hintergrund der in der Einleitung aufgeworfenen Frage näher vorgestellt werden.

3 Studienreview: Mit der Dokumentarischen Methode operierende Schulentwicklungsforschung

In diesem Kapitel wird die im Rahmen der gemeinsamen Interpretation aufgekommene und im Zentrum der Sekundäranalyse (s. Kap. 4) stehende Frage – Relationierung der Diskursbewegungen von Schulleitungen und Lehrpersonen in Gruppendiskussionen im Kontext von Schulentwicklung – in der mit der Dokumentarischen Methode operierenden Schulentwicklungsforschung verortet. Es soll herausgearbeitet werden, inwieweit diese Frage im Kontext der mit der Dokumentarischen Methode operierenden Schulentwicklungsforschung bereits relevant geworden ist und welche Forschungsbefunde hierzu existieren. Insofern geht es uns nicht darum, Kategorien oder Konstrukte zu erarbeiten, die anschließend an die (parallel erfolgte) Sekundäranalyse eigenen Datenmaterials herangetragen und im Rahmen dieser überprüft werden, sondern vielmehr darum, die Frage als solche vor dem Hintergrund des Forschungsstandes zu legitimieren. Der Zugang, der sich im Kontext der Heuristik der Beforschung schulpädagogischer (Forschungs-)Gegenstände als tragfähig erwiesen hat, ist das sog. Studienreview. Bevor dessen Ergebnisse berichtet werden, werden zunächst das generelle Anliegen und Vorgehen dieses Zugangs dargelegt.

3.1 Anliegen/Vorgehen

Mit dem Studienreview verbanden sich folgende Ziele und Fragen⁷:

- Im Sinne einer Bestandsaufnahme ging es darum, einen Überblick über vorliegende Studien zur Schulentwicklung im Feld der Schulforschung zu erarbeiten, in denen die Dokumentarische Methode zum Einsatz kam: Welche Studien liegen bereits vor und wie lassen sie sich systematisch fassen?
- Durch einen Vergleich der Studien und die Einordnung in die Schulentwicklungsforschung als solche im Feld der Schulforschung sollte ein Verständnis der Spezifik der mit der Dokumentarischen Methode operierenden Schulentwicklungsforschung erlangt werden: Was ist das Charakteristische des jeweiligen Gegenstandsfeldes bzw. der Schulentwicklungsforschung in Wechselbeziehung mit der Dokumentarischen Methode?
- Erkennbar werdende offene Fragestellungen bzw. Leerstellen im schulpädagogischen Diskurs sollten als Desiderate weiterer Forschungsarbeiten erschlossen werden und als Forschungsperspektiven entwickelt werden: Was sind ‚blinde‘ Flecken?

Um diese Ziele erreichen zu können, wurden in diesem konkreten Fall zunächst alle gefundenen Studien aufgelistet, in denen im Kontext Schulentwicklung eine ausgewählte Frage-/Problemstellung mit der Dokumentarischen Methode erforscht wurde. Entsprechende Begrifflichkeiten, nach denen im Titel und/oder den Schlagwörtern Ausschau gehalten wurde, waren daher ‚Schulentwicklung‘ sowie ‚Dokumentarische Methode‘ – und berücksichtigten damit insbesondere auch, wie die Autor*innen ihre Beiträge verorten. Zurückgegriffen wurde u. a. auf die von Arnd-Michael Nohl verwaltete „Liste von Publikationen mit Bezug zur Dokumentarischen Methode“ mit dem Stand vom 07.01.2020⁸, die Eintragungen in Literaturdatenbanken wie FIS Bildung⁹ und die Literaturverweise in den so gefundenen Studien. Zur Gegenüberstellung der gefundenen Studien wurde eine Matrix erarbeitet, die im Prozess der Sichtung der Studien weiter ausdifferenziert werden konnte. Aktuell umfasst diese Matrix folgende Kategorien:

7 Die Ziele und Fragen des Studienreviews wurden für diesen Beitrag mit Blick auf das Gegenstandsfeld ‚Prozesse der Schulentwicklung‘ der Heuristik der Beforschung schulpädagogischer (Forschungs-)Gegenstände konkretisiert.

8 URL: <https://www.hsu-hh.de/systpaed/wp-content/uploads/sites/755/2020/01/Litdok-Meth20-01-07.pdf>

9 URL: https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/produkte/fis_bildung/fis_bildung.html

- Forschungsgegenstand und Forschungsfrage der jeweiligen Studie,
- Aufgriff des Forschungsstandes in der jeweiligen Studie,
- Datenerhebung: Material und Sample der jeweiligen Studie,
- Datenauswertung: Ergebnisdarstellung der jeweiligen Studie und
- Ergebnisse und Erkenntnisse der jeweiligen Studie.

Obwohl es in erster Linie um eine stark auf die Dokumentarische Methode zugeschnittene Sichtung der Forschungsarbeiten/Studien ging, schien es abschließend nötig, diese in einen größeren wissenschaftlichen Diskussionszusammenhang um Schulentwicklung einzuordnen. Dazu wurde auf Basis von Überblicksartikeln zum (Forschungs-)Gegenstand Schulentwicklung gesichtet, in welchem Kontext sich dieser herausgebildet hat und seit wann er überhaupt wie erforscht wird. Dies half nochmals, besser zu verstehen, wo Spezifika der Erforschung von Prozessen der Schulentwicklung mit der Dokumentarischen Methode liegen. Im Kontext des Beitrags wird aus Platzgründen auf eine dezidierte Einordnung verzichtet.

Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse dieses Vorgehens für die mit der Dokumentarischen Methode operierende Schulentwicklungsforschung berichtet, beginnend mit einer Skizze des Gegenstandes Schulentwicklung.

3.2 Ergebnisse des Studienreviews: Kennzeichen der mit der Dokumentarischen Methode operierenden Schulentwicklungsforschung

Die Themen der Schulentwicklungsforschung sind sehr vielfältig, was Berkemeyer (2016, S. 205) zu der Aussage geführt hat, dass es sich bei Schulentwicklungsforschung um eine „gehetzte Disziplin“ handelt. Sie reagiert auf immer schneller folgende Reformimpulse wie Ganzttag, Inklusion, Lernstand, Schulinspektion, individuelle Förderung oder Schulstrukturen. Die Verwendung des Begriffs Schulentwicklung und analog dazu die Deklaration als Schulentwicklungsforschung ist entsprechend vielfältig, mit Rolff (2016, S. 115) sind die Begriffe „diffus“.

Zunächst werden die Ergebnisse des Studienreviews zur Schulentwicklungsforschung mit der Dokumentarischen Methode im Überblick und anschließend spezifisch mit Blick auf Studien, in denen gemeinsame Gruppendiskussionen von Schulleitungen und Lehrpersonen erhoben wurden, dargestellt.

3.2.1 Überblick

Die bislang analysierten sechzehn Veröffentlichungen, die sich explizit auf Schulentwicklung beziehen, sind im Zeitraum von 2006 bis 2019 erschienen – und stehen damit in Kontrast zur weitgehend durch Befragungen und Messungen geprägten, quantitativ ausgerichteten Schulentwicklungsforschung. Dabei sind die Studien an diversen Hochschulen verortet und weisen dementsprechend thematisch eine große Bandbreite auf. So finden sich sachbezogene Beiträge etwa zu Effekten eines Trainings zur Unterrichtsentwicklung (Bergmüller und Asbrand 2010), zur Herstellung von Ordnung an Schulen in segregierten Lagen (Fölker et al. 2013) sowie zum Umgang schulischer Akteur*innen mit bestimmten Anforderungen, etwa mit Bildungsstandards (Zeitler et al. 2013), Inklusion (Köpfer und Mejech 2017) oder der Reform „Selbstständige Schule“ (Miceli 2018). Daneben finden sich aber auch Beiträge, die ihren Fokus auf methodische oder methodologische Aspekte richten, etwa dem Potenzial des Gruppendiskussionsverfahrens für die Erforschung von Schulentwicklungsprozessen (Asbrand et al. 2006) oder aber dem Potenzial von Längsschnittstudien (Fölker 2013).

Hinsichtlich der erhobenen Daten zeigt sich, dass die Daten zumeist aus kleineren Forschungsprojekten stammen, in denen manchmal an einer einzigen, überwiegend jedoch an mehreren Schulen erhoben wurde. Dabei dominieren Gruppendiskussionen als Erhebungsverfahren, die als methodischer Zugang im Kontext der Schulentwicklungsforschung besonders geeignet erscheinen (Asbrand et al. 2006). Unter den insgesamt elf Studien der mit der dokumentarischen Methode operierenden Schulentwicklungsforschung, in denen das Gruppendiskussionsverfahren zum Einsatz kommt, finden sich zumeist Studien, in denen Lehrpersonen diskutieren. In drei Studien bestehen die Gruppen jedoch z.T. aus Schulleitung und Lehrer*innen, sodass sich einzelne Befunde zu diesbezüglichen Auffälligkeiten ergeben – auf diese wird in 3.2.2 dezidiert eingegangen. Nur eine Studie ist im Längsschnitt angelegt (Fölker 2013). Es finden sich Studien, die mit Mitschnitten realer Gruppentreffen – meistens von Lehrpersonen – operieren (Baum 2014; Emmerich und Werner 2013; Fölker 2013; Fölker et al. 2013). Interviews kommen dann zum Einsatz, wenn Mitglieder der Schulleitung im Zentrum des Forschungsinteresses stehen (Köpfer und Mejech 2017; Trumpa und Greiten 2016; Köpfer 2015). Nur eine Studie basiert auf Interviews mit Lehrpersonen, wobei diesen als sogenannte Change Agents in einem größeren Entwicklungsprojekt eine besondere Rolle zukommt (Stralla 2019). Eine Kombination von verschiedenen Erhebungsverfahren kommt einmal vor – Verknüpfung von Fragebogenstudie mit explorativer Interviewstudie bei Köpfer und Mejech (2017).

Mit Blick auf die Datenauswertung zeigt sich, dass in der Regel einzig die Dokumentarische Methode verwendet wird. Nur einmal findet sich eine Methodentriangulation mit der Objektiven Hermeneutik (Baum 2014). Der Grad der Explikation, wie die Dokumentarische Methode in ihren Arbeitsschritten methodisch verwendet wurde, variiert dabei genauso wie der Grad des Aufgreifens von Grundkategorien der Praxeologischen Wissenssoziologie deutlich zwischen den Veröffentlichungen. Beispielsweise wird in manchen Veröffentlichungen zwischen Orientierungsrahmen und Orientierungsschemata differenziert (z. B. Fölker 2013), in anderen wird durchweg der Begriff der Orientierung genutzt (z. B. Fölker et al. 2013).

Die Datenauswertung führt zu Ergebnisdarstellungen, die zum einen der Illustration methodisch-methodologischer Probleme, zum anderen der Explikation eines gegenstandsbezogenen Mehrwertes dienen. Oftmals wird dabei auf den explorativen Charakter der Untersuchung verwiesen, wobei drei Studien die Ebene der Typenbildung erreichen (Köpfer 2015; Köpfer und Mejech 2017; Stralla 2019). Durch die eigene Studie entstandene methodologische Weiterentwicklungen werden selten thematisiert (Goldmann 2017).

3.2.2 Schulleitungen und Lehrpersonen in gemeinsamen Gruppendiskussionen

Wie einleitend beschrieben, ist bei der gemeinsamen Interpretation in der AgDM der Aspekt der Relationierung der Diskursbewegungen von Schulleitungen und Lehrpersonen in Gruppendiskussionen im Kontext von Schulentwicklung aufgefallen. Daher werden nun jene drei Studien aus dem Studienreview ausführlicher vorgestellt, in denen sich bereits erste Erkenntnisse zu Auffälligkeiten in derart zusammengesetzten Gruppendiskussionen finden lassen. Dies sind die Studien von Baum (2014), Goldmann (2017) und Miceli (2018).

In der Untersuchung zu Strukturproblemen der Bearbeitung von Entwicklungsanlässen in schulischen Gruppen von Baum (2014) wurden Mitschnitte realer Gruppentreffen und Audioaufnahmen angeleiteter Diskussionen dreier Gruppen, die an ihren Schulen mit Prozessen der Schulentwicklung beauftragt sind, dokumentarisch ausgewertet (ebd., S. 48f.). Die Analyse der Orientierungsrahmen wurde anschließend erweitert durch eine Rekonstruktion der latenten Sinnstrukturen mithilfe der Objektiven Hermeneutik, um dadurch zu einer Fallstrukturhypothese zu gelangen (ebd., S. 49). Es wurden drei Ebenen beleuchtet: die Ebene der Auswirkungen externer und interner Entwicklungsanlässe auf die Kommunikations- und Kooperationsprozesse in schulischen Gruppen, die Ebene der Bewältigung der Entwicklungsanlässe in schulischen Gruppen mit Blick auf Bearbeitungsweisen verschiedener Akteur*innen und

die Ebene der Prägung der kooperativen Bearbeitungsprozesse durch die Organisation Schule (ebd., S. 12). Insbesondere aus der zweiten Ebene ergeben sich in Verbindung mit der Tatsache, dass in zwei der drei Gruppen die Schulleitungen anwesend waren, Bezüge zu der im Zentrum dieses Beitrags stehenden Frage, wengleich die diskursiven Bezugnahmen von Schulleitungen und Lehrpersonen in gemeinsamen Gruppendiskussionen innerhalb der Untersuchung nicht explizit befragt werden. Zusammenfassend sind mit Blick auf diesen Beitrag folgende Befunde der Studie auch für die Weiterarbeit im NeDoS bedeutsam:

- Verhalten und Einstellung der Schulleitung sind mit Blick auf die Bearbeitung von Entwicklungsanlässen in der Schule bzw. in einer Gruppe relevant (ebd., S. 86),
- die Exponiertheit von Schulleitung gegenüber den Lehrpersonen bzw. anderen Mitgliedern der untersuchten Gruppen (z.B. ebd., S. 122) sowie
- die wechselseitige Legitimation und Stärkung von Schulleitung und den zur Umsetzung der Schulentwicklung eingerichteten Steuergruppen/Steuerungsteams (z. B. ebd., S. 86).

Den (Dys-)Funktionalitäten der Schulentwicklungsprogrammatisierung für die schulische Entwicklungspraxis ging Goldmann (2017) nach und fragte, wie Schulentwicklung überhaupt vollzogen wird. Dazu führte er an drei Schulen der Sekundarstufe I Gruppendiskussionen mit Lehrkräften unter der Bedingung durch, dass mindestens ein Schulleitungsmitglied anwesend sein sollte. Im Gegensatz zu Baum (2014) wurden keine Aufnahmen realer Gruppentreffen angefertigt, sondern die zentralen Normen der Programmatik im Einstiegsimpuls reproduziert, um die Praxis in actu beobachten zu können (Goldmann 2017, S. 12). Die Auswertung der Gruppendiskussionen erfolgte ausschließlich mit der Dokumentarischen Methode (ebd., S. 12). In den drei Fällen dokumentieren sich unterschiedliche Auffälligkeiten in den Diskursbewegungen von Schulleitungen und Lehrpersonen in gemeinsamen Gruppendiskussionen. Während die Lehrpersonen im Fall PBS¹⁰ ihre Einzelinteressen der bestimmten, differenzverhindernden Position der Schulleitung, die von den Lehrpersonen eigentlich geteilt werden soll, entgegensetzen und damit Differenzen offenbaren (ebd., S. 129f.), wird die Schulleitung im Fall NKS¹¹ von den Lehrpersonen aufgrund der von ihnen offenbarten Unwissenheit um die Prozesse im Kontext von Schulentwicklung exponiert (ebd., S. 163) und so Differenz deutlich. Doch auch im Fall NKS wird der innovationsgerichtete Kurs der Schulleitung, den sie mit Suggestivfragen nach außen hin durchzusetzen sucht,

10 Pater-Brown-Schule.

11 Nick-Knatterton-Schule.

von den Lehrpersonen nicht angenommen und durch Schilderungen von Problemsituationen seitens der Lehrpersonen konterkariert (ebd., S. 197 sowie 251f.). Interessant ist, dass der in Fall MMS¹² anwesende Teamleiter trotz fehlender formaler Führungsrolle¹³ ebenfalls exponiert wird. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in allen drei Fällen die anwesenden Mitglieder den Diskurs – ob aktiv oder passiv – mitstrukturieren, aber Differenzen zwischen Schulleitungen und Lehrpersonen aufscheinen.

Die aktuellste Studie, in der sich Hinweise zu den Diskursbewegungen von Schulleitungen und Lehrpersonen in gemeinsamen Gruppendiskussionen im Kontext von Schulentwicklung haben finden lassen, beschäftigt sich mit der Frage, wie Schulen mit dem Spannungsfeld aus pädagogischen Ansprüchen und gesellschaftlichen Anforderungen vor dem Hintergrund einer erweiterten schulischen (Gestaltungs-)Autonomie umgehen (Miceli 2018). Konkreter wird im Kontext des Projektes „Selbstständige Schule“ nach dessen Rekontextualisierung und den Mustern im Umgang mit den vorhandenen Strukturen, den damit verbundenen Aushandlungsprozessen und der schulinternen Prozesssteuerung gefragt (ebd., S. 6). In den sieben Gruppendiskussionen waren „Mitglieder der Schulleitung, der Arbeits-, Projekt- oder Steuergruppen“ (ebd., S. 7) anwesend, „die an der Konzipierung, Planung und Steuerung der Maßnahmen in den einzelnen Schulen beteiligt waren“ (ebd.). Aus den Falldarstellungen, die die Interpretationsergebnisse der Gruppendiskussionen mit der Dokumentarischen Methode abbilden, lassen sich folgende Modi des Gesprächsaufbaus für die Weiterarbeit im NeDoS gewinnen:

- Die Schulleitung tritt als Sprecher*in der Gruppe in Erscheinung, die/der den Rahmen für die Redebeiträge des Kollegiums aufbaut und das Rederecht anschließend abgibt (ebd., S. 158).
- Die Schulleitung reagiert auf den Impuls (ebd., S. 186, 230).
- Die Schulleitung strukturiert das Gespräch, indem sie bzw. er das Rederecht abgibt (ebd., S. 274f.).
- Das Rederecht wird zu Beginn von den Beteiligten ausge-/verhandelt (ebd., S. 208, 250).

Interessant ist dabei, dass der letztgenannte Modus in den Gruppen auftritt, in denen ‚nur‘ die stellvertretende Schulleitung anwesend ist bzw. die Gruppe ausschließlich aus Mitgliedern der erweiterten Schulleitung besteht.

Im Querschnitt über die drei vorliegenden Studien ergibt sich, dass unterschiedliche Positionierungen von Schulleitungen und Lehrpersonen in den Gruppen sichtbar werden, wenngleich alle durch ihre jeweilige (Re-)Aktion

12 Miss-Marple-Schule.

13 Damit ist gemeint, dass er nicht die Stellung eines Schulleiters und entsprechend rein rechtlich gesehen keine Weisungsbefugnis gegenüber seinen Kolleg*innen hat.

die Gespräche mitstrukturieren. Deutlich werden verschiedene Modi, in denen die Schulleitung in den Diskussionen in Erscheinung treten kann. Da die im Kern dieses Beitrags stehende Frage allerdings nicht im Zentrum des Forschungsinteresses der drei eben referierten Studien lag, finden sich in diesen auch nur vereinzelt explizite Bezüge hierzu. Die für die Schulentwicklungsforschung jedoch relevante method(olog)ische Reflexion dessen, in welchem Verhältnis die zentralen Akteur*innen bei der Entwicklung von Schule zueinander stehen, konnte auf der Basis von Daten aktuell laufender Forschungsprojekte von Wissenschaftler*innen der AgDM im Rahmen einer projektübergreifend angelegten Sekundäranalyse in den Blick genommen werden, deren Ergebnisse nachfolgend dargestellt werden.

4 Sekundäranalyse: Relationierungen der Diskursbewegungen innerhalb von Gruppendiskussionen mit Schulleitungen und Lehrkräften

Die Frage nach der diskursiven Bezugnahme von Schulleitungen und Lehrpersonen in gemeinsamen Gruppendiskussionen ergab sich – wie oben dargelegt – zunächst aus der konkreten Interpretationsarbeit an einem Forschungsprojekt in der AgDM. Über die gemeinsame Bearbeitung und die Feststellung, dass diese Frage auch in einem anderen Forschungsprojekt innerhalb der AgDM virulent wurde, schloss sich zum einen ein dezidiertes Fokus im Kontext des Studienreviews (s. Kap. 3) sowie zum anderen die projektübergreifende Bearbeitung im Horizont einer Sekundäranalyse an, die in diesem Kapitel thematisiert werden soll. Im Folgenden sollen mit einer Sekundäranalyse, die systematischer als vorliegende Studien der interessierenden Frage nach den Diskursbewegungen und damit einhergehend den Positionierungen von Schulleitungen und Lehrpersonen in Gruppendiskussionen im Kontext von Schulentwicklung nachgehen wird, Ergebnisse herausgearbeitet werden. Aufbauend darauf werden methodische und methodologische Überlegungen illustriert.

4.1 Datengrundlage und leitende Fragestellung der Sekundäranalyse

In der Sekundäranalyse wurden Daten aus zwei aktuell laufenden Dissertationsprojekten zusammen- und gegeneinander geführt.

Das Projekt von Geber¹⁴ befasst sich mit dem Umgang von an Schulen berufstätigen pädagogischen Fachkräften mit Nachteilsausgleichen. Zielsetzung

14 Arbeitstitel: Leistung gerecht und inklusiv bewerten?!

des Projekts ist eine Exploration der Handlungspraxis in Regelschulen in Bezug auf kompensatorische Maßnahmen zum Ausgleich von ‚Beeinträchtigungen‘. Die Handlungspraxis und die dahinter liegenden Logiken werden anhand von sechs Gruppendiskussionen (Bohnsack 2013) mit pädagogischen Fachkräften, die in ihren jeweiligen Schulen (meist durch die Schulleitungen) als erfahren im Umgang mit Nachteilsausgleichen identifiziert wurden, rekonstruiert. Die Auswertung der Gruppendiskussionen findet anhand der Gesprächsanalyse mithilfe der Dokumentarischen Methode statt (Przyborski 2004). Dabei waren die Gruppen durchgängig heterogen (in Bezug auf Professionen und Funktionen in der Schule) besetzt, da davon ausgegangen wurde, dass es sich bei Nachteilsausgleichen um einen Forschungsgegenstand handelt, der qua der Handreichungen des Ministeriums kooperativ zwischen den beteiligten Fachkräften bearbeitet werden soll (MSB 2017, S. 6). Entsprechend werden Nachteilsausgleiche in der Arbeit als Gegenstand der Schulentwicklung gerahmt, da sie als immer wieder in der Auseinandersetzung mit Einzelfällen aufkommender Anspruch der Positionierung der Organisation und der in ihr tätigen pädagogischen Fachkräfte verstanden werden. Im Fokus der Sekundäranalyse stand aus diesem Projekt das Material aus zwei Diskussionen¹⁵, in denen die Schulleitungen beteiligt waren.

Das Projekt von Görtler¹⁶ hingegen setzt sich mit den Verständnissen und Orientierungsrahmen von Akteur*innen an Einzelschulen bezüglich schulischer Inklusion auseinander und will dabei die bei der Umsetzung von schulischer Inklusion auftretenden Spannungsfelder herausarbeiten. An sieben Schulen, deren Selbstdarstellungen (z.B. Onlinepräsenz oder Schulprogramm) sie als inklusiv bzw. sich dahingehend entwickelnd ausweisen, wurden Gruppendiskussionen mit pädagogischen Fachkräften geführt. An zwei dieser Gruppendiskussionen nahmen auch Mitglieder der Schulleitungen teil. Die dadurch gegebene Heterogenität (ebenfalls in Bezug auf Professionen und Funktionen in der Schule) soll die Perspektiven innerhalb der inklusiven Schulentwicklung, die als Entwicklung des gesamten Systems Schule verstanden wird (Rolff 2007), abbilden. Dabei wurden z.T. bestehende funktionale Gruppen genutzt, wodurch in einigen Gruppen die stellvertretenden Schulleitungen, in einer auch die Schulleitung anwesend waren. Aus diesem Projekt wurde ebendiese Gruppendiskussion, an der die Schulleitung beteiligt war, in die Sekundäranalyse einbezogen.

15 Diese beiden Diskussionen waren auch Gegenstand von Interpretationssitzungen der AgDM und damit auch (mit) Ausgangspunkte der Fragestellung nach den Relationierungen der Diskursbewegungen von Schulleitungen und Lehrpersonen in Gruppendiskussionen im Kontext von Schulentwicklung.

16 Arbeitstitel: Verständnisse und Orientierungen schulischer Inklusion an Berliner Schulen auf dem Weg zur Inklusion

Ein Anhaltspunkt für eine Komparation der Daten beider Projekte bestand darin, dass sich beide Studien im Rahmen von Schulentwicklungsforschung bewegen und dabei unterscheiden zwischen konjunktivem und kommunikativem Wissen schulischer Akteur*innen. Auch wenn die Nuancen anders gesetzt wurden, spielen in beiden Arbeiten Bezüge zur Wissenssoziologie Mannheims, insbesondere zum konjunktiven Erfahrungsraum und dessen method(olog)ischer Bearbeitung im Horizont der Dokumentarischen Methode, eine wesentliche Rolle. Die Daten boten sich für einen Vergleich im Rahmen einer Sekundäranalyse an, da sich in beiden Projekten Schulleitungen und Lehrpersonen in gemeinsamen Gruppendiskussionen mit Aspekten des schulischen Umgangs mit Heterogenität auseinandersetzen – demnach also von einer grundsätzlichen Nähe der Forschungsgegenstände und des Samplings ausgegangen werden konnte. So ergab sich für eine projektübergreifende Betrachtung im Sinne einer Sekundäranalyse eine verbindende Fragestellung mit methodologisch-methodischer Ausrichtung: *Inwiefern zeigen sich in einer dokumentarischen Analyse von Relationierungen der Diskursbewegungen innerhalb von Gruppendiskussionen mit Schulleitungen und Lehrkräften projektübergreifende Gemeinsamkeiten?*

Im Zuge der Analyse sind die Schulleitungen in den Fokus geraten, da diese projektübergreifende Gemeinsamkeiten aufzuweisen schienen. Der gewählte Fokus auf die oben angeführten Relationierungen innerhalb der Gruppendiskussion stellt jedoch nur einen von vielen möglichen Aspekten dar, die aus heterogenen (in Bezug auf Professionen und Funktionen in der Schule) Gruppenkonstellationen entstehen können.

Um Reifizierungen zu vermeiden, wurde bewusst in den ersten Schritten der Sekundäranalyse nicht benannt, wer Schulleitung oder Lehrperson ist. So sollte gewährleistet werden, dass die Analyse des Materials nicht durch Vorannahmen über die jeweiligen Diskussionsteilnehmenden geleitet wird¹⁷. Unter dieser Prämisse entwickelten die Interpretierenden¹⁸ zuerst eine formulierende und reflektierende Interpretation anhand des Datenmaterials aus den beiden Projekten. Ein besonderer Fokus bei der reflektierenden Interpretation wurde auf die Diskursorganisation in den eingebrachten Passagen gelegt, um so Relationierungen zwischen den Diskursbewegungen erkennen zu können. Im Anschluss daran führten die Interpretierenden die jeweiligen Analysen der

17 Ergänzend ist zu erwähnen, dass die im Review angeführten Studien von Miceli (2018), Goldmann (2017) und Baum (2014) sowie deren Erkenntnisse für die Interpretationen im Kontext der Sekundäranalyse zunächst keine Bedeutung hatten.

18 Hier ist anzufügen, dass die die Ausgangsprojekte Verantwortenden aufgrund der vorherigen Analyse in den Promotionsprojekten bei den ersten Analysen bewusst keine Interpretationen einbrachten, um die Perspektiven der anderen Mitglieder der AgDM nicht durch vorherige Erkenntnisse zu lenken.

Passagen aus den Einzelprojekten zusammen und hielten sie gegeneinander, um so mittels komparativer Analyse Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Inhalten sowie der Diskursorganisation zu identifizieren (Bohnsack 2013; Przyborski 2004).

Erst danach wurden die Professionen und Funktionen der Diskutanden in der Organisation Schule mit in die Interpretation einbezogen, um mögliche Verbindungen zu den rekonstruierten Diskursbewegungen herauszuarbeiten. Dieses Vorgehen verfolgte das Ziel, die wechselseitigen Bezugnahmen der Akteur*innen unter dem Ausschluss von Vorannahmen zu ihren Professionen und Funktionen in Schule in zwei Projekten systematisch vergleichend herauszuarbeiten. Die Ergebnisse der Analysen werden im Folgenden anhand zweier Transkriptauszüge illustriert und plausibilisiert.

4.2 Analysen und Ergebnisse

Das Material, an dem die Ergebnisse der Analysen als erstes aufgezeigt werden, stammt aus einer Gruppendiskussion aus dem Projekt von Geber zu Nachteilsausgleichen. Dieses Material bildete zudem den Ausgangspunkt der übergreifenden Fragestellung für Studienreview und Sekundäranalyse. Hieran konnte in der primären Analyse im Rahmen des Promotionsprojekts ein geteilter Orientierungsrahmen rekonstruiert werden, der sich an einer pädagogisch freien Gestaltung der kompensatorischen Maßnahmen zum Ausgleich von Beeinträchtigungen orientiert und sich gegen normative Ansprüche abgrenzt, welche die individuelle Gestaltung der Maßnahmen eingrenzen. Obwohl an dieser Stelle nicht ausführlicher auf die Rekonstruktion des Orientierungsrahmens eingegangen werden kann, ist dieser aber für die anschließend angeführte Analyse insofern von Bedeutung, dass die Diskursbewegungen in der Passage mit diesem in Relation gebracht werden (s. u.). Vor der detaillierten Analyse der Passage ist darüber hinaus anzuführen, dass sich das hier illustrierte Muster in der fallinternen Komparation an mehreren Stellen rekonstruieren und so – wenigstens für diese Gruppe – als prägend fassen lässt.

In der folgenden – die Vorgehensweise und Ergebnisse illustrierenden – Sequenz¹⁹ sind zum einen ein unterrichtender stellvertretender Schulleiter (SL) sowie drei weitere Lehrkräfte (L1 - L3) beteiligt. Im Vorgang zu der dargestellten Passage diskutiert die Gruppe Diskrepanzen in der Rechtslage in Bezug auf Lese-Rechtschreibschwäche und Dyskalkulie. SL steigt mit einem langen Redebeitrag ein:

19 Die Transkriptionen wurden in Anlehnung an Przyborski (2004) vorgenommen. Überlappungen wurden abweichend mit [...] gekennzeichnet.

- SL: [...] Und da war ich selbst auf einer Fortbildung zum Thema Dyskalkulie, wo jemand von der Schulaufsicht da war, einen Fortbildungsteil übernommen hat und ganz klar gesagt hat: „Die (.) haben da keinen Anspruch auf irgendetwas.“ (.) [...] Ja, in einer Leistungssituation müssen die gleich behandelt werden, (.) auch wenn die einen Teil ihrer=ihrer Lernzeit (.) ihrer Unterrichtszeit (.) sich mit anderen Dingen beschäftigt haben, weil alle wissen, dass das was im Moment die Klasse macht, das können die gar nicht. Also da is wirklich äh: eine rechtliche Regelung (.) da, die äh den ähm den Lernanforderungen der=der Kinder völlig zuwider läuft. (.) Aber das is=das ist im Moment die rechtliche Realität. (.)
- L3: <holt tief Luft>
- SL: Ich weiß nicht, wie so was zu Stande kommt? Das habe ich nicht recherchiert, wie=wie man äh: solchen (.) Unsinn letztendlich äh: (.) in=in (.) in Rechtsnormen gegossen hat. Und wer das und wer=wer=wer dafür [verantwortlich ist.]

Transkriptpassage aus GD Schiller-Schule, Zeilen 814-828

SL setzt in seinem Redebeitrag mehrere propositionale Gehalte: Er reproduziert in einem Wechsel zwischen Beschreibungen, Erzählungen und Argumentationen Erfahrungen in einer Fortbildung zum Thema Dyskalkulie. Die durch eine Fortbildnerin gesetzte Norm, dass bei Dyskalkulie Nachteilsausgleiche nicht gegeben werden dürfen, inszeniert SL in wörtlicher Rede: „Die haben keinen Anspruch auf irgendetwas“. Gleichzeitig stellt er aber durch seine weitergehenden Ausführungen gerade diese Norm aus Sicht seiner unterrichtlichen Handlungspraxis in Frage. Aus seiner Sicht gibt es eine Diskrepanz zwischen den Erwartungen an einen individualisierenden Unterricht und dem schulbehördlichen Anspruch bezüglich einer Gleichbehandlung aller Lernenden in Prüfungen. Schon an dieser Stelle wird deutlich, dass SL Erfahrungen gemacht hat, die ein besonderes Wissen über die rechtlichen Gegebenheiten eröffnen. SL lässt sich dementsprechend als Experte für die schulbehördlichen und rechtlichen Ansprüche in der Diskussion verstehen. Allerdings verweist diese Expertise in den Augen von SL auf „Unsinn“, wodurch die als äußerlich wahrgenommenen Ansprüche als negativer Gegenhorizont erscheinen. Es deutet sich hier an, dass SL sein Wissen um diese Ansprüche in Relation zu dem Orientierungsrahmen der Gruppe deutet und bewertet, gemäß dem die Gruppe die Maßnahmen möglichst autonom gestalten will.

Darüber hinaus setzt SL mit der Diskrepanz zwischen rechtlichen Gegebenheiten und unterrichtlicher bzw. Prüfungspraxis ein Thema, mit dem sich

die anderen Diskussionsteilnehmer*innen in den unmittelbar folgenden Diskursbewegungen auseinandersetzen.

- L1: [mhm.]
Mo: Ja. Jetzt hat-sie=*Herr SL* ja jetzt eigentlich grad mit nem @schönen Problem (.) eigentlich@ konfrontiert. Was halten Sie denn davon?
L2: Kanns ja individuell lösen. (.) Man könnte denen ja eine entsprechende Klassenarbeit: einfach einführen, wenn sie eine Überprüfung brauchen, dann macht man eine Überprüfung auf ihrem Niveau (.) parallel zu denen. (.) [Was steht dagegen?]
SL: [Das ist rechtlich nich zulässig.]
L2: Ja, naja.
SL: °@(.)@° Sag ich jetzt mal so. (.)
L2: Mit Sicherheit!

Transkriptpassage aus GD Schiller-Schule, Zeilen 829-838

Der Moderator (Mo) macht durch seine Nachfrage nach der Positionierung der anderen Diskussionsteilnehmenden zu den propositionalen Gehalten, die SL geäußert hat, diese wiederum für die Gruppe relevant.

An der Reaktion von L2 wird eine Positionierung deutlich, die die rechtlichen Gegebenheiten und die schulbehördlichen Ansprüche an das Handeln auszublenden scheint. Die Auflösung des aufgeworfenen Dilemmas zwischen unterrichtlicher Praxis und Prüfungsbedingungen durch L2 erweist sich so als eine solche, die sich nur auf der Handlungsebene der Lehrkraft in der Prüfungssituation bewegt. Auf die daran anschließende Frage, was dagegenstehe, reagiert SL mit einer Antwort, die sich wiederum auf die von ihm eingebrachte von außen herangetragene rechtliche Norm bezieht: Die Lösung von L2 funktioniert nicht, weil sie rechtlich nicht zulässig ist. Im Sinne des geteilten Orientierungsrahmens relativiert SL nun diese Aussage wieder nach der Ratifizierung durch L2, indem er sich über die Aussage „sag ich jetzt mal so“ – wie schon zuvor über das Rahmen der rechtlichen Vorgaben als „Unsinn“ angedeutet – von den rechtlichen und schulbehördlichen Normen zu distanzieren scheint.

Hier zeigen sich zwei Ebenen, auf denen SL eine besondere Funktion in der Diskussion einnimmt: Erstens setzt er die propositionalen Gehalte, mit denen sich die Gruppe – auch nach dieser Sequenz – weiter auseinandersetzt. Diese generieren sich unter anderem aus einem anderen (hier angenommenen)

Erfahrungsraum²⁰, aus dem SL solche kommunikativen Wissensbestände einbringt, die ihn innerhalb der Gruppe zum Experten machen. Diese Wissensbestände werden allerdings von SL im Sinne des Orientierungsrahmens, den er mit den Lehrkräften teilt, als „Unsinn“ gedeutet. Zweitens zeigt sich auf der Ebene der Diskursorganisation die moderierende Funktion, die in diesem Fall auch die Diskussionsleitung des Moderators um die Rolle eines Ko-Moderators ergänzt. Mit seinen Aussagen verschiebt SL so auch die Grenzen des Sagbaren und inszeniert sich und die Gruppe als weitgehend autonom von den rechtlichen Vorgaben.

In der Durchsetzung eines komparativen Modus der projektübergreifenden Erkenntnisgenese soll nun Material aus dem Projekt von Görtler angeführt werden. Dieses stammt aus der Gruppendiskussion an Schule E, in der die Schulleitung teilnahm. In der illustrierenden Sequenz zeigt sich wie auch an anderen Stellen der Gruppendiskussion die moderierende Rolle der Schulleitung, die aktiv Einfluss auf die Richtung der Diskussion nimmt. Dabei wird immer wieder eine gemeinsame Orientierung der Gruppe deutlich, die in der Darstellung einer positiven Entwicklungsrichtung der Schule E hin zu inklusiver Schule besteht. Im folgenden Ausschnitt aus der Eingangssequenz der Gruppendiskussion sind die Schulleiterin (SL) sowie eine Sonderpädagogin (L8) beteiligt. L8 schneidet in ihrem Beitrag einen neuen thematischen Aspekt an.

- L8: ... und jetzt hab ich hier ne mittlerweile zehnte Klasse mit insgesamt drei:: Jungs mit geistiger Behinderung, wo ich ganz viel die Doppelsteckung bin, °und ähm des auch sehr gut funktioniert also, (.) wir waren jetzt in Italien mit der Klasse und ähm° es gibt dann natürlich immer noch, auch (.) komische Situationen oder seltsame oder auch (.) mmmh-- Berührungängste nich mehr so sehr, sondern irgendwo so bisschen Unverständnis oder (.) dass die andern sagen, sie ham da eigentlich (.) kein (.)
- ?: Bock drauf
- L8: w- ja von den drei mag ich den einen am liebsten oder so Geschichten
- ?: mhm mhm (.)
- L8: ähm aber, das würden sie vielleicht über andere Klassenkameradinnen auch sagen, insofern ja. (.)

20 In beiden Projekten wurden bisher keine soziogenetischen Typen gebildet, anhand derer Erfahrungsräume identifiziert werden könnten. Daher ist im Folgenden nur die Rede von angenommenen Erfahrungsräumen, deren Plausibilität auf der bisherigen Interpretation basiert.

- SL: Dazu is aber nochmal wichtig zu sagen dass Sie an dieser Schule nicht die [Sonderpädagogin]
- L8: [Genau]
- SL: sind, sondern eine gleichberechtigte [Klassenleitung,]
- L8: [ja]
- SL: (.) und auch mit einem glei- mit einem wichtigen Fach in Ihrer Klasse [unterrichten].
- L8: [ja]
- SL: (.) das is also auch nochmal ganz entscheidend denke [ich.]
- ?: [mhm]

Transkriptpassage aus Gruppendiskussion E, Zeilen 122-137

L8 stellt auf thematischer Ebene in diesem Auszug den Umgang von Kindern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf untereinander als Aspekt erfolgreicher inklusiver Schulentwicklung dar. Dabei ordnet sie diese Einschätzung in ihren Erfahrungsraum als Sonderpädagogin ein, was daran deutlich wird, dass sie sich selbst als „die Doppelsteckung“ bezeichnet. Ihr vorrangiger propositionaler Gehalt bezieht sich auf die positive Entwicklung in Bezug auf Inklusion, die sie an den für sie wahrnehmbaren Veränderungen im Sinne von weniger Berührungsängsten bzw. Differenzenerfahrungen zwischen den Schüler*innen mit und ohne Förderbedarf festmacht. Die Schulleitung SL steigt daraufhin mit einer eigenen thematischen Setzung ein, die sich nicht auf L8s vorrangige propositionale Gehalte bezieht. Vielmehr geht SL auf die von L8 geäußerte Selbstbeschreibung als Sonderpädagogin, die sich hauptsächlich als „Doppelsteckung“ im Unterricht identifiziert, ein. Dabei bleibt dieser Begriff für die Moderatorin definitorisch nicht gefüllt, wird aber durch SL insofern konkretisiert, als diese die Aussage von L8 relativiert: SL identifiziert L8 nicht als Sonderpädagogin und grenzt diese Rolle von einer im Terminus „Doppelsteckung“ möglicherweise implizierten Sonderstellung ab. Auch als „Doppelsteckung“ sei L8 eine gleichberechtigte Klassenleitung. Kontrastierend betont SL hier die gleichgestellte Rolle der Sonderpädagogin, was mit gleichen Rechten und gleicher Relevanz der Unterrichtsfächer belegt wird.

Während L8 auf der handlungspraktischen Ebene die unterrichtsorganisatorische Situation sowie konkrete Erfahrungen im inklusiven Setting schildert, ordnet SL abstrahierend auf schulorganisatorischer Ebene die zuvor angerissene Rollenverteilung in die Zusammenhänge an Schule E ein bzw. stellt diese klar. In der Äußerung von SL scheint damit ein über unterrichtsorganisatorische Erfahrungen hinausgehendes Wissen auf, welches die abstrahierten Zusammenhänge der Rollenverteilung im Sinne schulorganisatorischen Wissens umfasst.

Auf Diskursebene zeigt sich, dass SL mit der explizit vorgenommenen Relevanzsetzung der Rolle der Sonderpädagogin themensetzend auf die Diskussion einwirkt und die propositionalen Gehalte von L8 nicht fortführt. Sie scheint damit eine moderierende Funktion innerhalb der Diskussion einzunehmen, indem sie zum einen eine thematische Richtung vorgibt, die im Fortgang auch von der Gruppe validiert und fortgeführt wird.

Zum anderen scheint SL die in der Diskussion aufkommenden Inhalte auch für die Moderatorin aufzubereiten, indem sie das von der Gruppe geteilte Wissen teilweise expliziert und bestimmte, scheinbar inklusionsrelevante Aspekte in Bezug auf die Umsetzung geteilter Zuständigkeiten zwischen Regel- und Sonderpädagog*innen an Schule E aufgreift. Sie scheint in ihrer moderierenden Funktion also auch eine vermittelnde Funktion zwischen Gruppe und der Moderatorin einzunehmen.

4.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

Aus der Sekundäranalyse mit Fokussierung auf projektübergreifende Gemeinsamkeiten in Bezug auf Relationierungen der Diskursbewegungen in Gruppendiskussionen mit Schulleitungen und Lehrkräften im Kontext von Schulentwicklung ergeben sich auf den Ebenen von Inhalt und Diskursorganisation homologe Muster mit Blick auf die Schulleitungen in den Gruppendiskussionen. Diese lassen sich an weiteren Stellen innerhalb der Gruppendiskussionen wie auch im projektinternen Vergleich wiederfinden. Dabei zeigt sich in beiden Projekten auf der Ebene der Diskursorganisation eine moderierende Funktion, die die Schulleitungen durch eigene Themensetzungen einnehmen und so die thematische Richtung der Gruppe vorgeben.

Auf inhaltlicher Ebene werden von Schulleitungen Normen gesetzt, die auf Wissen außerhalb des Erfahrungsraums der Gruppe schließen lassen, wie etwa administratives, organisationales oder Diskurswissen. Es zeigt sich dabei auch, dass unterschiedliche Handlungsebenen in die Diskussion eingebracht werden, wobei die Schulleitungen sich auf anderen eher schulorganisatorischen und -systemischen Handlungs- und Entscheidungsebenen zu bewegen scheinen. Demgegenüber beziehen sich die Lehrkräfte in beiden Passagen primär auf die eigene schulische und unterrichtliche Praxis.²¹

Die in Tabelle 1 (s. nächste Seite) konzentrierten Ergebnisse der Sekundäranalyse verweisen für Analysen von Gruppendiskussionen in Schulen auf ei-

21 Diese Muster in der Gestaltung des Diskurses sowie der Setzung von Themen zeigen sich im weiteren Material beider Projekte durchgängig. Weitere Passagen bzw. Analysen dazu würden aber den Rahmen des Beitrags sprengen.

nen möglichen neuen Analyseaspekt, der als empirisch relevant herausgearbeitet werden konnte: Gruppendiskussionen als Zugänge zu Schulen als potenziell hierarchische Organisationen (Amling 2017) scheinen auch – mit einer auf potenzielle Einflüsse dieser hierarchischen Strukturen ausgerichteten Analyse der Diskursorganisation – das Potenzial zu enthalten, gerade diese hierarchischen Strukturen systematisch zu betrachten. Die Sichtweisen auf Schulleitungen, die die Studien von Miceli (2018), Goldmann (2017) und Baum (2014) offenbaren, scheinen für die Ergebnisse der Sekundäranalyse gerade mit Hinblick auf die moderierende Rolle der Schulleitungen anschlussfähig: Die Schulleitungen nehmen unter anderem durch das Setzen von Themen oder aber das Rahmen der Aussagen von Lehrkräften eine (mit)strukturierende Rolle im Diskurs ein.

| Ergebnisse der Sekundäranalyse | Auffälligkeiten mit Blick auf die Schulleitung |
|---------------------------------------|---|
| Diskursebene | Moderierende Funktion/Rolle: thematische Richtung vorgeben (Themensetzung) |
| Inhaltliche Ebene | Normensetzung mit Wissen außerhalb des Erfahrungsraums der Gruppe (administratives, schulorganisatorisches Wissen, thematisches Wissen/Diskurs) |
| (angenommene) Erfahrungsräume | Unterschiedliche Handlungsebenen(-praxen) werden in die Diskussion eingebracht |

Tab. 1: Zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse der Sekundäranalyse

Gleichzeitig scheinen organisationale Aspekte durch den Fokus auf die Relationierungen der Diskursbewegungen in den Gruppendiskussionen besondere Relevanz zu erhalten. So zeigt sich auf inhaltlicher Ebene, dass sich die Lehrkräfte und die Schulleitungen auf unterschiedliche Wissensbestände beziehen. Beispielsweise verweist die erste Sequenz darauf, dass sich hier unterschiedliche (angenommene) Erfahrungsräume abbilden. Während sich die Lehrkräfte auf die unterrichtliche Handlungspraxis beziehen, bezieht sich die Schulleitung auf Erfahrungen aus einer Fortbildung zum Thema Dyskalkulie.

Aus der Sekundäranalyse sowie dem Review der Studien von Miceli (2018), Goldmann (2017) und Baum (2014) geht hervor, dass sich über die Relationierung der Diskursbewegungen von Schulleitungen und Lehrkräften in Gruppendiskussionen ein Weg eröffnen kann, Schulen als Organisationen in ihren potenziell hierarchischen Strukturen zu beleuchten. Allerdings ist zu betonen, dass unseres Erachtens ein Einfluss der hierarchischen Strukturen –

oder sogar der Schulleitungen – nicht von vornherein in die Analyse von Gruppendiskussionen in Schulen reifizierend herangetragen werden sollte. Vielmehr muss gerade diese besondere Stellung der Schulleitungen in der fallinternen und fallexternen Komparation erst rekonstruiert werden.

5 Auf dem Weg zu einem Konzept Dokumentarischer Schulforschung: Fazit und Ausblick

Ziel des Beitrags war es, das Potenzial der mit der Konzeption Dokumentarischer Schulforschung verbundenen Idee der Verhältnisbestimmung von gegenstandsbezogenen und forschungspraktischen Aspekten sowohl entlang bereits publizierter als auch gegenwärtig entstehender Studien herauszuarbeiten. Die in Kapitel 2 angebotenen Heuristiken der Beforschung schulpädagogischer (Forschungs-)Gegenstände und der Beforschung methodisch-methodologischer Aspekte dienten dabei einerseits der Systematisierung der (Forschungs-)Gegenstände sowie der in der AgDM erarbeiteten und im NeDoS weiterzuvollziehenden method(olog)ischen Fragen und Leerstellen im Kontext der mit der Dokumentarischen Methode operierenden Schulforschung. Andererseits wurden mit den Heuristiken bereits unterschiedliche Zugangsweisen zu ihren Feldern/Dimensionen verknüpft, die zu einem exemplarisch ausgewählten Forschungsfeld und Phänomen innerhalb der mit der Dokumentarischen Methode operierenden Schulforschung – den Diskursbewegungen und Positionierungen von Schulleitungen und Lehrpersonen in Gruppendiskussionen im Kontext von Schulentwicklung – im weiteren Beitrag zur Anwendung kamen. So standen zum einen die gewählten Verfahren zur Hinwendung zu Forschungsfeld und Phänomen, d.h. Studienreview und Sekundäranalyse, im Fokus und zum anderen über das Studienreview (s. Kap. 3) und über die Interpretationen empirischer Daten generierte Befunde (s. Kap. 4).

Auf Basis des Studienreviews zu der mit der Dokumentarischen Methode operierenden Schulentwicklungsforschung ließ sich aufzeigen, dass trotz einiger Studien im Gegenstandsfeld ‚Prozesse der Schulentwicklung‘, in denen Daten mit Gruppendiskussionen erhoben wurden und der in diesen herausgearbeiteten Relevanz des Gruppendiskussionsverfahrens für den (Forschungs-)Gegenstand Schulentwicklung, die Frage der Zusammensetzung der Gruppen bisher nicht vor dem Hintergrund gemeinsamer Gruppendiskussionen von Schulleitungen und Lehrpersonen bearbeitet wurde. Diesbezügliche Befunde scheinen aber insofern von Bedeutung, als sowohl den Schulleitungen wie auch den Lehrpersonen eine zentrale Rolle in den Prozessen der Schulentwicklung zukommt, sodass sich die Frage nach dem Verhältnis der Orientierungen der beiden Akteursgruppierungen stellt.

Eben diese Frage ergab sich in der AgDM schon vor dem Studienreview im Rahmen der gemeinsamen Interpretation von Datenmaterial aktuell laufender Promotionsprojekte. In einer Sekundäranalyse wurden Daten zweier ausgewählter Projekte, in denen Schulleitungen und Lehrpersonen gemeinsam Aspekte des schulischen Umgangs mit Heterogenität diskutierten, zusammen- und gegeneinander geführt. Ein Mehrwert der Sekundäranalyse zeigte sich darin, dass hier mit Daten aus zwei primär unzusammenhängenden Projekten im Themenfeld Umgang mit Heterogenität projektübergreifende Ergebnisse zur hier – im Gegensatz zu Miceli (2018), Goldmann (2017) und Baum (2014) nicht unmittelbar im Fokus stehenden – anvisierten Fragestellung der Relationierung der Diskursbewegungen von Schulleitungen und Lehrkräften generiert werden konnten. Dazu wurde auch die Relationierung von Orientierungsrahmen der Gruppen mit den unterschiedlichen Professionen und Funktionen der Diskutanten in der Organisation Schule als möglicher methodischer Anknüpfungspunkt angeführt.

Resümierend lässt sich festhalten, dass im Beitrag durchaus eine Wechselbeziehung gegenstandsbezogener und forschungspraktischer Aspekte beispielhaft aufgezeigt werden konnte. Dennoch verweisen die Erkenntnisse des Beitrags auf die Komplexität des Unterfangens, Dokumentarische Schulforschung zu konturieren. So geben die entwickelten Heuristiken und Verfahren zwar Gerüste für die Erarbeitung des Konzepts einer Dokumentarischen Schulforschung, gleichzeitig ist die Frage der umfassenden Relationierung der Gegenstandsfelder und method(olog)ischen Fragen und Leerstellen unter- wie auch zueinander noch nicht abschließend geklärt. Dieser Frage wird sich im Netzwerk Dokumentarische Schulforschung (NeDoS) zukünftig vertiefend zugewendet.

Literatur

- Amling, S. (2017). Formen von und Umgang mit Diskrepanzerfahrungen von LehrerInnen: Reflexionen auf die dokumentarische Analyse der Organisation Schule. In S. Amling & W. Vogd (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung: Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie* (S. 103-121). Opladen: Budrich.
- Asbrand, B. (2011). Dokumentarische Methode. <https://www.fallarchiv.uni-kassel.de/lernumgebung/dokumentarische-methode>. Zugegriffen: 23.02.2020.
- Asbrand, B. (2009). Qualitative Schulforschung. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule: Theorie – Organisation – Entwicklung* (S. 134-141). Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.
- Asbrand, B., Bergmüller, C., & Schröck, N. (2006). Das Gruppendiskussionsverfahren und die dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung. In S. Rahm, I. Mammes & M. Schratz (Hrsg.), *Schulpädagogische Forschung. Organisations- und Bildungsprozessforschung: Perspektiven innovativer Ansätze* (S. 15-26). Innsbruck: Studienverlag.
- Bauer, T., Damm, A., Hinzke, J.-H., Kowalski, M., Matthes, D. & Schröder, J. (2020). Auf dem Weg zu einem Konzept Dokumentarischer Schulforschung: Zum Verhältnis von Methodologie, Methode, Forschungsgegenstand und Disziplin. Vortragsmanuskript zum gleichnamigen Forschungsforum anlässlich des 27. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft OPTIMIERUNG. https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/weos/forschungsprojekte/dfg-projekte/nedos/vortrage-publicationen/gemeinsame-vortrage-von-n/Bauer-et-al.-2020_Auf-dem-Weg-zu-einem-Konzept-Dokumentarischer-Schulforschung-fin.pdf. Zugegriffen: 05.11.2020.
- Baum, E. (2014). *Kooperation und Schulentwicklung: Wie Lehrkräfte in Gruppen Entwicklungsanlässe bearbeiten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bergmüller, C., & Asbrand, B. (2010). Unterrichtsentwicklung und Lehrerprofessionalität: Dokumentarische Evaluationsforschung im Feld der Lehrerfortbildung. In R. Bohnsack & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Dokumentarische Evaluationsforschung* (S. 99-116). Opladen: Budrich.
- Berkemeyer, N. (2016). Kritische Schulsystementwicklungsforschung: Entwurf eines Forschungsprogramms. In U. Steffens & T. Bargel (Hrsg.), *Schulqualität – Bilanz und Perspektiven: Grundlagen der Qualität von Schule 1* (S. 201-220). Münster & New York: Waxmann.
- Böhme, J. (2008). Qualitative Schulforschung auf Konsolidierungskurs: interdisziplinäre Spannungen und Herausforderungen. In W. Helsper & J. Böhme, (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 125-155). 2., durchgesehene und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS.
- Bohnsack, R. (2013). Gruppendiskussionsverfahren und Dokumentarische Methode. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 205-218). Beltz Juventa: Weinheim und Basel.

- Emmerich, M., & Werner, S. (2013). Kooperationsgestützte Unterrichtsentwicklung zwischen Interventionslogik und schulischer Eigenrationalität. In M. Keller-Schneider, S. Albisser & J. Wissinger (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen* (S. 167-181). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fölker, L. (2013). Organisationen im Wandel: Zum Potenzial rekonstruktiver Längsschnittstudien am Beispiel der Umsetzung einer Strukturreform an einer Einzelschule. *ZQF*, 14(1), 67-85.
- Fölker, L., Hertel, T., Pfaff, N., & Wieneke, J. (2013). „Zahnlose Tiger“ und ihr Kerngeschäft: Die Abwesenheit schulischer Ordnung als Strukturproblem an Schulen in schwieriger Lage. *ZISU*, 2, 87-109.
- Goldmann, D. (2017). *Programmatik und Praxis der Schulentwicklung: Rekonstruktionen zu einem konstitutiven Spannungsverhältnis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Heaton, J. (2008). Secondary analysis of qualitative data: an overview. *Historical Social Research*, 33(3), 33-45.
- Hinzke, J.-H., Damm, A., Geber, G., Matthes, D., Bauer, T., & Kahlau, J. (i.E.). Schlüsselkompetenzen durch Forschendes Lernen in der Lehrer*innenbildung? Perspektiven von Studierenden und Anforderungen an Universitätsdozierende. In F. Albrecht, A. M. Kunz, G. Mey & J. Raab (Hrsg.), *Qualitativ Forschen als Schlüsselkompetenz: Prämissen, Praktiken, Perspektiven*. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Köpfer, A. (2015). Rekonstruktion von Handlungspraktiken professioneller Akteur/innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung am Beispiel Schulleitender. *Zeitschrift für Inklusion online*, 9(4). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/326/278>.
- Köpfer, A., & Mejeh, M. (2017). Inklusive Schulentwicklung in der Schweiz im Spannungsfeld proaktiver und reaktiver Steuerung: Ein Beitrag zur Handlungspraxis von Schulleitungen unter Berücksichtigung ihrer formalen Rolle. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 62(2), 166-179.
- Medjedović, I. (2014). *Qualitative Sekundäranalyse*. Wiesbaden: Springer.
- Miceli, N. (2018). *Schulautonomie als Element neuer Steuerung: Rekontextualisierungen zwischen pädagogischer und struktureller Perspektive*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ministerium für Schule und Bildung NRW (MSB) (2017). *Arbeitshilfe: Gewährung von Nachteilsausgleichen für Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen, Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung und/ oder besonderen Auffälligkeiten in der Sekundarstufe I – Eine Orientierungshilfe für Schulleitungen*. https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Lehrer/Recht_Beratung_Service/Service/Ratgeber/Nachteilsausgleiche/2-Arbeitshilfe_Sek_I.pdf. Zugegriffen: 13.03.2020.
- Leonhard, T., Košínár, J., & Reintjes, C. (Hrsg.) (2018). *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung: Potentiale und Grenzen der Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode: Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Rolff, H.-G. (2016). Schulentwicklung: Von der Standortplanung zur „Lernenden Schule“. In U. Steffens & T. Bargel (Hrsg.), *Schulqualität – Bilanz und Perspektiven: Grundlagen der Qualität von Schule 1* (S. 115-140). Münster & New York: Waxmann.
- Rolff, H.-G. (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Schratz, M. (1998). Schulleitung als change agent: Vom Verwalten zum Gestalten von Schule. In H. Altrichter, W. Schley & M. Schratz (Hrsg.), *Handbuch zur Schulentwicklung* (S. 160-189). Innsbruck & Wien: StudienVerlag.
- Stralla, M. (2019). *Lehrpersonen als Change Agents: Eine rekonstruktive Studie zu Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern in extern induzierten schulischen Innovationsprozessen*. Opladen u. a.: Budrich.
- Trumpa, S., & Greiten, S. (2016). Konstituierende Einflüsse in einem Innovationsprozess aus der Perspektive von Schulleitungen. In S. Hadeler, K. Moegling & G. Hund-Göschel (Hrsg.), *Was sind gute Schulen? Teil 3: Forschungsergebnisse* (S. 11-28). Immenhausen: Prolog-Verlag.
- Zeitler, S., Heller, N., & Asbrand, B. (2013). Bildungspolitische Vorgaben und schulische Praxis. Eine Rekonstruktion der Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern bei der Einführung der Bildungsstandards. *ZISU*, 2, 110-127.

