

Kollegiales Führen in Schulen. Einzelschulentwicklung in der (COVID-19-)Krise

Zusammenfassung

In Prozessen der Einzelschulentwicklung werden veränderungsorientierte Initiativen als Anlässe aufgegriffen, die in den schulorganisatorischen Gestaltungszusammenhängen mit der Beteiligung einer Vielzahl an Akteur*innen (re-)kontextualisiert werden. Ein wesentliches Momentum dabei stellt die Einflussnahme einzelner Lehrer*innen mit einer anlassbezogenen Führungsfunktion dies-/jenseits strukturell präformierter Befugnisse dar. In diesem Beitrag wird am Anlass der gegenwärtigen Covid-19-Pandemie dargestellt, wie diese Lehrpersonen in der Bewältigung der Krise, welche insbesondere durch Schließungen des physischen Raums Schule gekennzeichnet ist, dafür Verantwortung tragen, dass schuleigene Prozesse, Regeln und Routinen transformiert werden. Anhand von Interviewdaten des Projektes ‚Kollegiales Führen in der Krise‘ rekonstruieren wir in diesem Kontext deutungs- und handlungsgenerierende Strukturen des kollegialen Führens, die auf die zwei schulentwicklerischen Modi des Anbietens bzw. Beförderns verweisen. *Schlagwörter:* COVID-19, Digitalisierung, Dokumentarische Methode, Funktionsstelle, Führung, Schulentwicklung

Collegial Leading in Schools. Development of the Single School in the (COVID-19) Crisis

In processes of individual school development, change-oriented initiatives are taken up as occasions that are contextualized in the school organizational context with the participation of a large number of actors. A key momentum here is the influence of individual teachers with a leading position in connection with or without structural powers. In dealing with the crisis emanating from the COVID-19 pandemic, which is characterized in particular by the closure of the physical space of the school, they take responsibility for transforming the school's own processes, rules and routines. Based on interview data of the project ‚Collegial Leading in the Crisis‘, we reveal structures of collegial leadership that generate meaning and action and that refer to actor's modes of action for school development.

Keywords: COVID-19; Digitalisation; Documentary Method; Functional Position; Leadership; School Development

1 Einleitung: Zur Entwicklung der Einzelschule

In Studien zu Schulentwicklungen werden durch (Teil-)Kollegien betriebene Veränderungsanliegen als schulspezifische (Aus-)Gestaltungen gefasst, innerhalb derer die beteiligten Lehrer*innen als widerständiges oder kreatives, in jedem Fall aber als zentrales Einflussmoment auf die Prozessierung schulischer (Weiter-)Entwicklungen verstanden werden können (vgl. Idel & Rabenstein 2016; Heinrich & Altrichter 2008). Dabei bildet die zu gestaltende Entwicklung der einzelschulischen Handlungseinheit den zentralen Fokus sowohl von Forschung wie auch von staatlicher Steuerung.

Hierzu werden in verschiedenen Zugängen der Schulentwicklungsforschung einerseits die einzelschulischen Gestaltungszusammenhänge als Mesoebene des Zusammen-

wirkens angenommener Akteur*innenschichtungen des Schulsystems untersuchbar (u. a. Maag Merki 2008). Andererseits wird insbesondere in rekonstruktiven Studien eine Wendung hin zur (berufs-)alltäglichen Prozessierung von Schulentwicklungen fokussiert, wodurch „latente Sinn- und Wissensstrukturen von Schulen und ihren Professionellen [...] stärker in den Blick“ (u. a. Pauling 2021: 116) geraten.

Innerhalb der Schulentwicklungsforschung wird dabei insbesondere das Einwirken der Schulleitung als schulinterne Führungsinstanz betont, welche die Veränderbarkeit von Schulen wesentlich beeinflusst (u. a. Bremm et al. 2021). Weitere Lehrpersonen, die an Schulen spezifische Aufgaben und Rollen jenseits des Unterrichtens verantworten und somit innerhalb einer mittleren Managementstruktur (vgl. Mintzberg 1983) lokalisierbar sind, geraten hierbei eher beiläufig in den Blick.

Unter organisationstheoretischen Gesichtspunkten lassen sich dabei die beobachtbaren intendierten und/oder nicht-intendierten Effekte von bildungspolitischen oder -administrativen Steuerungsambitionen und Transformationserwartungen sowie die Resultate der schuleigenen Innovationsbemühungen und Entwicklungsaspirationen als Ausdruck situationspezifischer Ziel- und Interessenkonstellationen interpretieren (vgl. Altrichter 2004), innerhalb derer einzelne Akteur*innen, u. a. ebenjene mit spezifischen Führungsfunktionen, veränderungsorientierte Initiativen unter eigensinnigen Logiken und angesichts der Erfordernisse ihrer jeweiligen organisationalen Zusammenhänge (re-)kontextualisieren (vgl. Fend 2009). Wesentlich für derartige Veränderungsprozesse ist, dass verschiedene Ereignisse initiale Momente darstellen, die als potentielle Entwicklungsanlässe der Schulen begreifbar werden. Diese können dabei zum einen different formiert sein – bspw. als Reform, Innovation oder wie im vorliegenden Fall als (gesamtgesellschaftliche) Krise – und zum anderen ausgehend von der einzelnen Schule als intern oder extern verortbare Initiativen (vgl. Baum 2014) unterschiedliche Einflussbegrenzungen haben. Verschiedene Entwicklungsanlässe stellen damit je eigene Autonomie- und Zwangsgelegenheiten dar, die das Handeln der empirisch interessierenden Lehrer*innen vergleichbar machen. So ist anzunehmen, dass lokal begrenzte Innovationsbemühungen, etwa durch Lehrer*innen an Schwerpunktschulen, anderen Gestaltungsdynamiken folgen als Entwicklungsbestrebungen, die auf global umfassende Ereignisse, wie bspw. die flächendeckenden Schließungen von Schulen, als initiales Momentum der Veränderungsprozesse zurückzuführen sind.

Von diesen ersten Überlegungen ausgehend, werden im vorliegenden Beitrag Befunde einer Studie zum kollegialen Führen von Lehrer*innen mit einer schuleigenen formalisierten oder situativ mandatierten Funktionsstelle dargelegt, die anlässlich der COVID-19-Pandemie Entwicklungsprozesse der Digitalisierung des Distanzunterrichts zur Bewältigung der krisenhaften Anforderungssituation koordinieren und dabei die Veränderbarkeit der Einzelschule mittels ihrer Führungspraxen beeinflussen. Hierzu werden vorbereitend theoretische Bezugspunkte ausgeführt, welche die Einzelschulentwicklung gebunden an anlassspezifische Funktionsstellen als Einflusskonstellation kollegialen Führens begreifbar machen, bevor anschließend, anhand zweier kontrastiv ausgewählter Fälle, Orientierungsrahmen des kollegialen Führens rekonstruktiv nachgezeichnet und zwei aus den Ergebnissen verdichtete schulentwicklerische Modi pointiert dargestellt werden. Abschließend werden zukünftige Forschungsperspektiven aufgezeigt.

2 Die COVID-19-Krise als Entwicklungsanlass

Die potentiellen Anlässe von Schulentwicklung sind vielfältig und reichen von äußeren, direkten Vorgaben der Schulpolitik, welche die Veränderung der Schulorganisation bis hin zur Schulkultur fordern, wie etwa im Fall der ministeriellen Zielstellungen zur Inklusion, über die Teilnahme an kurz- bis mittelfristig angelegten Projekten, bis hin zur systemischen Selbstoptimierung etwa durch kontinuierliche Selbstevaluation (vgl. Stralla et al. 2021; Bremm & Racherbäumer 2020). Auch intern oder extern induzierte Ereignisse (wie sinkende Schüler*innenzahlen, Vorgaben zur Inklusion oder Digitalisierung etc.) können auf der Ebene der Einzelschule als Krise (re-)kontextualisiert und prozessiert werden. Der Begriff der Krise, der in den letzten Jahren einige Verbreitung im Bereich der Bildungspolitik und -forschung erfahren hat, ist alltagssprachlich eher negativ besetzt. Wir benutzen den Begriff ‚Krise‘ jedoch bezugnehmend auf seine etymologische Bedeutung als Kennzeichnung eines Ereignisses, das einen Wendepunkt markiert, in dem die Möglichkeit der Entstehung von etwas Neuem grundsätzlich angelegt ist (vgl. auch Hinzke 2018: 2-4) und verstehen sie mit Blick auf Schulentwicklung als möglichen Entwicklungsanlass.

Entsprechend stellt auch die COVID-19-Pandemie mit den damit einhergehenden Schulschließungen in Deutschland eine Krise dar, insbesondere weil etablierte institutionalisierte Praktiken, die für Schulen konstitutiv erscheinen, temporär durch die oberste Schulaufsicht ausgesetzt wurden. Als krisenrelevant erscheint zum einen die Kurzfristigkeit der getroffenen Entscheidung der obersten Schulaufsicht, die den Akteur*innen in der Praxis kaum Planungsvorlauf gewährte. Zum anderen waren die Einschnitte besonders gravierend, da der Unterricht nicht mehr an den physischen Raum der Schule gekoppelt sein durfte. Auch das etablierte Konstitutiv der kontinuierlichen Leistungsüberprüfungen wurde ausgesetzt und Selektionsvorgaben zu Versetzungen wurden verändert (vgl. Bremm et al. 2021). Entsprechende Entgrenzungen der sonst einheitlichen räumlichen, rechtlichen und zeitlichen Struktur mussten auf der Ebene der Einzelschule unter immens hohem zeitlichen Druck durch die Akteur*innen bearbeitet und praktisch gelöst werden (u. a. Fickermann & Edelstein 2020; Bremm et al. 2021). Dabei wurde entweder versucht, etablierte Unterrichtspraktiken etwa in Form von Videokonferenzen fortzuführen und/oder aber Schüler*innen über das zur Verfügung stellen sogenannter Selbstlernmaterialien zum Lernen im häuslichen Umfeld anzuhalten.

3 Führen unter Lehrer*innen in der Einzelschulentwicklung

Betrachtet man den schulspezifischen Diskurs zum Führungshandeln, der eng mit der Schulentwicklungs- und Schuleffektivitätsforschung verwoben ist, so lässt sich feststellen, dass – entgegen der theoretisch-konzeptionellen Offenheit der verschiedenen Ansätze – eine Engführung auf die Person(en) der Schulleitung stattfindet. Diese wird in den entsprechenden Arbeiten als singuläre Führungsinstanz innerhalb der Einzelschule angenommen und als nahezu ausschließlicher schulinterner Führungstypus beforscht (u. a. Brauckmann & Eder 2019). Hierbei erfahren Erwartungen an Schulleitungshandeln in den letzten beiden Jahrzehnten im Zuge veränderter Steuerungskonzepte eine

stärkere Betrachtung unter Managementaspekten, die mit einer Reihe von Erweiterungen einhergehen (ebd.; Bonsen 2016). Letztendlich tragen diese Respezifizierungen aber wenig zu Bestimmungsversuchen des einzelschulischen Führungshandelns jenseits hierarchischer personenzentrierter Präformierungen bei.

In Ergänzung zur vorrangigen Betrachtungsweise wurden und werden zugleich Überlegungen vorgelegt, die das schulinterne Führungshandeln „weniger als Rolle, denn als *Funktion* [...] verstehen“ (Bonsen 2016: 316, Hervor. im Original) und somit die Idee einer empirisch vorfindbaren „mixture of types“ (Gronn 2009: 284) des Führens bzw. eines rekonstruierbaren „Repertoire[s] an Führungspraktiken“ (Pietsch et al. 2020: 869) aufgreifen, die dann je in einem situationsspezifischen „range of plural member formations“ (Gronn 2009: 389) für das Führen der Einzelschule bedeutsam werden.

Einen Bezugspunkt eines erweiterten und folgend skizzierten Führungsverständnisses bieten insbesondere anglo-amerikanische Arbeiten zum teacher leadership (u. a. Katzenmeyer & Moller 2001), innerhalb derer Teacher Leader als „teachers who are leaders within and beyond the classroom, identify with and contribute to a community of teacher learners and leaders, and influence others toward improved educational practice“ (ebd.: 9) verstanden werden und die häufig im Zusammenhang mit Ausführungen zu einem distributed leadership (u. a. Gronn 2002) stehen. Entsprechende Arbeiten verweisen grundlegend darauf, dass die Schulleitung sowohl Aufgaben als auch Verantwortlichkeiten an das Kollegium delegiert und nachfolgend lediglich Koordinierungs- und Kontrollaufgaben wahrnimmt. Letztendlich eröffnet sie so Lehrer*innen des Kollegiums Entscheidungs- und Einflussmöglichkeiten, die wiederum als Führungshandeln innerhalb der Schule begriffen werden müssen. Ein solches auf professionelle Interaktion, Kommunikation und soziale Dynamiken fokussiertes Führungsverständnis begreift Führen grundsätzlich als ein „fluides und emergentes Phänomen“ (Bonsen 2016: 317), welches mehr als die „additiv bzw. aggregiert betrachtete Summe der Einflussnahme Einzelner“ (ebd.) beinhaltet.

Für kollegiales Führen in Schulentwicklungsprozessen bedeutet diese Konzeptualisierung zunächst, dass die differenten Veränderungsambitionen, -aufforderungen oder -vorgaben grundsätzlich in verschiedenen Organisationsteilen der Einzelschule aufgenommen werden können. Des Weiteren kann davon ausgegangen werden, dass differente einzelschulische Entwicklungsprozesse mit multiplen Führungserfordernissen sowie -befugnissen einhergehen und dadurch ein situativ abgrenzbarer Einflussbereich vordefiniert wird: Je nach dem, was im Entwicklungsgeschehen konkret bearbeitet wird, können unterschiedliche Akteur*innen Führungsverantwortung übernehmen und/oder Gestaltungsmandate erhalten. Damit eröffnen Entwicklungsprozesse einen je spezifischen Raum der Einflussnahme durch verschiedene Führende, der schuleigene Tätigkeitsbereiche sowie darin verortbare Beteiligte umfasst.

Analytisch gewendet lässt sich weiterführend ableiten, dass Führende oder an Führungspraxen beteiligte Individuen oder Kollektive und deren zu Führungshandeln verdichtete Einflussnahmen zwar empirisch beobachtet (und damit exponiert betrachtet) werden können. Wie Gronn (2009) jedoch akzentuiert, müssen diese im Sinne von situationsgebundenen „leadership configurations“ (ebd.: 384) verstanden werden, die sich je durch spezifische Interdependenzverhältnisse in kollektiven Handlungsvollzügen formieren (vgl. Gronn 2002). Führen in Schulen stellt demnach keine isoliert und unilateral

zu begreifende Einflussnahme dar, sondern ist auch an sich als voraussetzungsreich und situativ eingebettet zu begreifen.

Ein derartiges Führungsverständnis öffnet folglich die empirische Beobachtung von Führen in Prozessen der Einzelschulentwicklung dahingehend, dass an Führung beteiligte Lehrer*innen nicht ausschließlich durch eine Delegation oder Mandatierung seitens der (dienstvorgesetzten) Schulleitungen als Führende innerhalb der jeweiligen Schule verstanden werden können (vgl. Stralla et al. 2021), vielmehr müssen Konfigurationen von Führung jeweils spezifisch in ihrer organisationalen Hervorbringung bestimmt werden.

Wie die vorangestellten Überlegungen erkennen lassen, ist das zugrunde gelegte Verständnis des Führens als (einzelschulisches) Phänomen in Schulentwicklungsprozessen aufgrund der Fokussierung auf Einflussnahmen auf andere mikropolitisch ausgerichtet, jedoch muss konstatiert werden, dass weitere konstitutive Merkmale mikropolitischer Interaktionen wie bspw. Machtakkumulation, Durchsetzung eigener Interessen oder Kontrollentzug (vgl. Neuberger 1995) ausgespart bleiben. Zudem wird nicht zwangsläufig davon ausgegangen, dass die anlassspezifischen Gestaltungsmöglichkeiten von den betreffenden Lehrer*innen in konflikthafter Auseinandersetzungen und durch den strategischen Einsatz von Ressourcen sowie anderen Quellen kollektiver Werthaltigkeit in den Schulen beeinflusst werden, wie es Altrichter (2004) annimmt. Das hier entfaltete Verständnis kollegialen Führens ist damit lediglich mikropolitisch sensibilisiert, verengt den Blick jedoch nicht auf die mikropolitische Dimension von Schulentwicklung und Führung. Für den interpretatorischen Zugriff auf das Datenmaterial wurde entsprechend zunächst explorativ danach gefragt, wie die untersuchten Funktionsstelleninhaber*innen innerhalb ihres Kollegiums während der COVID-19-Krise entwicklungsbezogene Führungsfunktionen wahrnehmen. Dabei stand vorrangig die Frage im Mittelpunkt des Interesses, wie sie auf ihre Kolleg*innen in Bezug auf den Einsatz digitaler Lehr-/Lern-tools im Zusammenhang mit dem stattfindenden Distanzunterricht einwirken.

4 Sample, Datenerhebung und -auswertung

Die Datengrundlage des Projekts bilden leitfadengestützte Problemzentrierte Interviews (Witzel u. a. 2000) mit zehn Lehrpersonen an Schulen der Sek. I und II in sozialräumlich deprivierter Lage, denen von der jeweiligen Schulleitung eine besondere Rolle beim schulspezifischen Umgang mit der COVID-19-Krise zugeschrieben wurde. Insbesondere für Schulen in sozialräumlich deprivierten Kontexten wurden besonders hohe Anforderungen durch die Schulschließung auf der Ebene der Einzelschule antizipiert, um den sich in der Pandemie noch weiter verschärfenden Bildungsbenachteiligungen ihrer Schüler*innen zu begegnen.

Von Interesse waren für uns Lehrpersonen, die schuleigene formalisierte oder situativ mandatierte Funktionsstellen verantworten, die diesen anlassbezogen zugewiesen wurden. Dies kann bedeuten, dass spezifische Stellen etabliert und verstetigt werden, zeitlich begrenzte Mandatierungen an Lehrpersonen mit oder ohne eine solche Stellenzuweisung erfolgen oder auch, dass Aufgaben an bereits vorhandene Stellen gekoppelt werden.

Die Interviewdurchführung richtete sich an den von Witzel (u. a. 2000) beschriebenen Kommunikationsstrategien – insbesondere den allgemeinen Sondierungen – aus und sollte „die Befragten dazu anregen, ausführlich über ihre thematisch relevanten Erfahrungen zu erzählen“ (Nohl 2012: 16). Die Rekonstruktionen zielten dabei auf das Offenlegen deutungs- und handlungsgenerierender Strukturen in den Erfahrungszusammenhängen des berichteten Agierens der befragten Lehrpersonen im Sinne des kollegialen Führens.

Die Datenauswertung anleitend war hierfür die in der praxeologischen Wissenssoziologie grundlegende Leitdifferenz einer atheoretischen und einer kommunikativen Wissensdimension, die mit der Trennung von immanenten sowie dokumentarischen Sinngehalten korrespondiert und von Bohnsack (u. a. 2010; 2013) im Rahmen der Dokumentarischen Methode empirisch gewendet wurde. Der Dokumentsinn, der für die methodischen Ableitungen der Dokumentarischen Methode elementar ist, strukturiert auch in unserem Zugriff auf das Datenmaterial maßgeblich das forschungspraktische Vorgehen. Ausgangspunkt sind dabei die explizit getätigten Äußerungen der Befragten, aus denen Nohl (2012) folgend – über eine Reformulierung und Interpretation dieser Äußerungen – die Rekonstruktion von fallübergreifenden Orientierungsrahmen des innerkollegialen Führens anvisiert wurde.

5 Ergebnisse

Ausgehend von unserem Erkenntnisinteresse, konnten im rekonstruktiven Zugriff vier als zentral angesehene Vergleichs- und Kontrastmomente aus den Daten herausgearbeitet werden, die als Eckpfeiler der bisher rekonstruierten Orientierungsrahmen fungieren. Nachdem diese empirisch gewonnenen Momente folgend dargestellt werden, veranschaulichen wir diese anhand von ausgewählten Interviewpassagen aus zwei Interviews des Samples und verdichten abschließend die Aktionsmodi der kollegialen Einflussnahme in Bezug auf den schulischen Entwicklungsprozess. Zudem fokussieren wir auf die Rekonstruktion fallübergreifender Orientierungsrahmen, wie sie konstitutiv für den Verfahrensschritt der sinngenetischen Typenbildung in der Dokumentarischen Methode sind.

5.1 Fallübergreifende Vergleichs- und Kontrastmomente

Als erstes Kontrastmoment konnte eine differente *selbst zugeschriebene Verantwortung bei explizierter Zuständigkeit* für die (Führungsaufgabe bei der) Implementierung digitaler Lehr-/Lerntools im Zusammenhang mit dem notwendig gewordenen Distanzlernen herausgearbeitet werden, die sich hinsichtlich der Reichweite unterscheidet. Verwiesen ist damit sowohl auf die personelle Analyseebene (Verantwortung), als auch auf die organisationale Analyseebene (Zuständigkeit). Graduierungen lassen sich dabei zunächst dahingehend unterscheiden, ob eine alleinige oder mit anderen geteilte Zuständigkeit berichtet wird und inwieweit die wahrgenommene Verantwortung an das Kollektiv eines (Teil-)Kollegiums, oder aber als individuell akzentuiert wird.

Weitere Unterschiede zwischen den befragten Lehrpersonen mit Führungsfunktion wurden hinsichtlich ihrer *Positionierungen zum Kollegium* identifiziert. Wird bei

einigen Befragten eine Nähe und Zugehörigkeit zu ihren Kolleg*innen deutlich, sind in anderen Fällen Distanzierungs- und Abgrenzungsmomente zum Kollegium oder zu Teilen des Kollegiums rekonstruierbar.

Ein weiteres Kontrastmoment betrifft Fokussierungen in den Aussagen der Befragten zu den *Lehr-/Lerntools für den Distanzunterricht*. Stehen diese im thematischen Fokus der einzelnen Lehrer*innen mit Führungsfunktion, lassen sich als Bezugspunkte der Ausführungen der anvisierte kundige Umgang mit den einzelnen Tools (bzw. die Dimension des Könnens), oder aber der Einsatz der Tools an sich in den entsprechenden Passagen erkennen.

Ein letztes Kontrastmoment betrifft die Aussagen der Befragten in ihrer Gesamtheit. Auch hier lassen sich erneut zwei übergeordnete Bezugspunkte ausmachen. Eine *Fokussierung auf die einzelnen Tools* selbst steht dabei einer thematischen *Fokussierung auf die wahrgenommenen Bedürfnisse der Schüler*innen sowie der Kolleg*innen* der Schule gegenüber. Damit einher geht insbesondere die Bewertung der Tools für die Praxis, die wiederum mit Momenten des kompetenten Umgangs mit den Tools oder aber mit ihrer Verbreitungsrate verwoben sind.

Diese zunächst pointiert dargestellten Eckpfeiler der bisher rekonstruktiv erschlossenen Orientierungsrahmen sollen nun anhand ausgewählter Interviewpassagen von zwei Befragten des Samples genauer dargelegt werden.

5.2 Falldarstellungen

Die nachfolgenden Sequenzen stammen aus den Interviews mit Frau Obsidian und Herrn Rogenstein.¹ Frau Obsidian ist Lehrerin an einer Hauptschule und hatte während der ersten Schulschließung eine situativ mandatierte Funktionsstelle inne. Herr Rogenstein ist Lehrer an einem Gymnasium und verantwortet an seiner Schule eine formalisierte Funktionsstelle für den Bereich Digitalisierung.

Interpretationsausschnitt: Frau Obsidian

In der Sequenz, die der herangezogenen Passage vorangeht, beschreibt Frau Obsidian besondere Problemlagen von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und nicht-deutscher Erstsprache im Distanzlernen. Die Interviewerin bittet hieran anschließend um eine Bilanzierung der Entwicklungen auf Seiten der Schüler*innen und der Kolleg*innen, die auf die Schulschließung und das Distanzlernen zurückzuführen sind. Frau Obsidian expliziert, dass sie zunächst von den wahrgenommenen Entwicklungen bei ihren Kolleg*innen berichtet. Sie resümiert, dass die Erlebnisse der letzten Monate einschneidend für das Kollegium gewesen seien und diese zu einer starken Verbundenheit geführt hätten. Sie selbst stellt sich dabei als Teil des Kollegiums dar. Zu vermuten ist, dass diese Zusammengehörigkeit und Verbundenheit vorher nicht bestand, was auch durch die Verwendung des „zusammengerauft“ in der folgenden Sequenz zum Ausdruck kommt.

1 Zur Anonymisierung wurde auf Gesteinsarten zurückgegriffen. Auslassungen innerhalb der Sequenz werden mit eckigen Klammern gekennzeichnet. Satz- oder Wortabbrüche sind mit //, Pausen mit (.) dargestellt.

Dadurch dass wir alle irgendwo überfordert waren in bestimmten Bereichen und jeder irgendwo ein bisschen was wusste, hat man sich halt zusammengerauft und ähm hat dann von den Ideen profitiert von den Kollegen. Und das ist halt, glaube ich, so was, was uns als Kollegium gut getan hat. Das ist, glaube ich, eine// einer der positiven Punkte in dieser Corona-Situation für unser Kollegium. Ähm ja, weil man einfach nicht alleine da vor// vor diesen Problemen stehen wollte und konnte. [...]

Und ähm da habe ich ganz oft mit der IT-Gruppe zusammengesessen und wir ham ähm hin und her überlegt und wir haben uns verschiedene Möglichkeiten angeschaut: Äh, was ist für unsere Schüler wirklich leicht zu handhaben? Wo ähm haben sie keine großen Probleme? Haben es dann ausprobiert und, ähm ja, ich habe jetzt vor zweieinhalb, drei Wochen, habe ich die Kollegen nochmal geschult in der Padlet-Arbeit. Habe denen das nochmal näher gebracht, damit die auch ihre Schüler nochmal drauf vorbereiten.

[...]

Und dann war es aber auch wichtig, dass es halt ins Kollegium ähm transportiert wird. Und, ähm ja, da sind so die Fäden bei mir dann zusammengelaufen quasi. Und ich habe das dann// ja, obwohl vielleicht auch andere noch mehr Infos hatten, hab ich das dann an die Kollegen weitergetragen in meiner Funktion, mit Unterstützung der IT-Gruppe. (Z. 189-246)

Durch die kollektive Überforderung und das individuell vorhandene Wissen der Kolleg*innen konnten sich Einzelne überwinden und – im Sinne einer individuell als notwendig erachteten Bewältigung der Anforderungssituation – von diesen auf das Kollegium verteilten Wissensbeständen profitieren. Einzelne konnten gleichsam die ‚Intelligenz des Schwarmes‘ nutzen. Diese anregenden Ideen konnten dann zu einem besseren Umgang mit der individuell erlebten Unsicherheit führen und zu Lösungen in den eigenen Klassen bzw. den eigenen Unterrichtsstunden beitragen.

Frau Obsidian erklärt damit die wahrgenommene Veränderung im Kollegium und markiert zugleich, dass das individuell vorhandene Wissen verteilt war und kollektiv zusammengebracht werden konnte bzw. musste. Das Wissen war also nicht exklusiv bei einzelnen Lehrer*innen des Kollegiums verortet; „jeder [wusste] irgendwo ein bisschen was“. Frau Obsidian betrachtet das ‚erzwungene‘ Zusammenrücken – die Wahrnehmung einer Ausnahmesituation, von der alle betroffen waren und die besser durch Zusammenarbeit denn Individuallösungen bewältigt werden konnte – als heilsam und positiv für das Kollegium. Die von allen Lehrer*innen erlebte Überforderung im Umgang mit der Irritation der ausgebildeten Routinen habe zu einem Zusammengehörigkeitsgefühl geführt, da dadurch deutlich wurde, dass alle Lehrer*innen der Schule gegenwärtig mit gleichartigen Problemen konfrontiert sind und hierfür individuell keine Lösung finden konnten.

Um die Implementierung digitaler Lernangebote voranzutreiben, die sie zuvor als ihre eigens gewählte Agenda darstellt, habe sie mehrfach mit der IT-Gruppe an der Schule zusammengearbeitet. Bezugspunkt ihrer Ausführungen ist dabei die Praktikabilität für die Schüler*innen. Zugleich wird in ihren Ausführungen jedoch eine Limitierung des Anspruchs an die Praktikabilität der gefundenen Lösungen sichtbar. Dass es hier individuell immer wieder zu Problemen kommen kann, wird von ihr mit der Einschränkung „keine großen“ markiert und damit als unumgänglich gesetzt.

In der Handhabung einer spezifischen Software (Padlet) habe sie ihre Kolleg*innen erst vor kurzem noch einmal gezielt geschult, damit diese ihre Schüler*innen auf die bevorstehende Arbeit mit der Software erneut vorbereiten. Erkennbar wird hier wie-

derum die Orientierung an den Bedürfnissen der Schüler*innen, die Frau Obsidian mit einer wiederholten Schulung ihrer Kolleg*innen sicherstellt. Unterstellt wird von ihr damit implizit, dass diese die Bedürfnisse der Schüler*innen ohne ihre Intervention nicht wahrnehmen und entsprechend darauf reagieren. Es bedarf somit ihres Zutuns, damit den wahrgenommenen Bedürfnissen der Schüler*innen an der Schule entsprochen wird und die Arbeit mit der Software eine routiniertere Praxis wird. Es gilt diese ‚einzuschleifen‘ und alle immer wieder auf die Umstellung der Praxis vorzubereiten. Ausdruck findet dieses ‚Einschleifen‘ in der wiederholten Verwendung des Adverbs „nochmal“ durch Frau Obsidian. Aufgebaute neue Praxis gilt es zu bewahren, da die Gefahr besteht, dass diese wieder ‚einschläft‘ bzw. bereits Erreichtes wieder verloren geht.

In Bezug auf die als Notwendigkeit hervorgehobene flächendeckende Verbreitung der neuen Praxis, stellt sich Frau Obsidian als Bündelungsinstanz dar, in der die Informationen und damit das Wissen über die Software bzw. deren Anwendung („Können“) zusammenlaufen. Mit der Unterstützung der IT-Gruppe wurde nun beides durch sie in das Kollegium transferiert. Diese Transferaufgabe entwirft sie dabei als übergeordnete Funktion. Dass diese Funktion schulumfangfassend ist und nicht mit einer besonderen Expertise in Bezug auf die Tools/das Tool verbunden ist, markiert sie dabei explizit. Andere haben ggf. hier „mehr Informationen“ bzw. mehr Wissen als sie selbst, gleichwohl hebt sie für sich eine andere Bedeutung hervor. Zentral sind demnach das Erkennen und die Betonung der Notwendigkeit eines umfassenden Einsatzes der/des Tools an der Schule. Sie besitzt damit eine besondere organisationsförmige Perspektive auf die Praxis an der betreffenden Schule, die sie mit einer zuvor explizierten selbstgewählten Agenda („mein Schwerpunkt“, „mein Steckenpferd“) verknüpft. Zugleich wird mit Blick auf die von ihr beschriebene Praxis sichtbar, dass sie den Wissenstransfer initiiert, aktiv unterstützt und über das kontinuierliche Einfördern als Routinen etabliert.

Interpretationsausschnitt: Herr Rogenstein

Die nachfolgende Passage schließt an eine Sequenz an, in der Herr Rogenstein von Schulungsvideos zum Umgang mit verschiedenen Lehr-/Lerntools berichtet, die von der Schulleitung (Herr Meier) für das Kollegium erstellt wurden. Diese seien jedoch, trotz erheblichem Engagement des Schulleiters, kaum von den Lehrer*innen genutzt worden und es gab viel negative Kritik an dem vom Kollegium eingeforderten Eigenengagement zur Einarbeitung in die einzelnen Tools. Die Interviewerin stellt hierauf zunächst eine immanente Nachfrage, ob im Nachgang an diese ersten Rückmeldungen seitens des Kollegiums weiteres Feedback eingeholt wurde und schließt mit einer Frage über zusätzliche Planungsschritte an. Herr Rogenstein antwortet hierauf:

Ja. Wir haben natürlich// wir haben jetzt seitdem das Ganze wieder losgeht, haben wir jetzt auch so selber Workshops angeboten, also sowohl Herr Meier als auch ich, dass man sich dann zusammensetzt irgendwie in der siebten Stunde und dann einmal zeigt, wie benutze ich überhaupt Tablets, wie benutze ich Teams, wie funktioniert das mit itslearning. (.) Genau. Und (.) da sind die Feed// da konnte man sich mal eintragen. Wir haben zwei unterschiedliche Termine angeboten immer montags oder mittwochs in der siebten Stunde und das auch dann jeweils zwei Mal. Das heißt, man hatte vier verschiedene Möglichkeiten an einem Workshop teilzunehmen und dann war erst der Nächste, den wir angeboten haben. (.) Und auch da sind es fast immer die gleichen Leute, die sich das angucken. Also jetzt auch// waren auch ein paar, die man (.) die man dann speziell angesprochen hat. Wo man dann irgendwie gesagt hat, ja, du hast doch Probleme gehabt.

Wäre das nicht was für dich, (.) dir das mal anzugucken? Und da war das Feedback dann auch gemischt. Also Teams ging// da war mal ein Workshop, da ging einfach nichts. Das hat alles nicht geklappt (.) so (.) warum auch immer. Da war natürlich das Feedback total schlecht und die waren dann auch teilweise sehr demotiviert dann nochmal sich irgendwie sowas anzugucken. (Z. 295-309)

Im Vergleich mit der zuvor genauer analysierten Passage des Interviews mit Frau Obsidian lassen sich deutliche Unterschiede ausmachen, die nachfolgend kursorisch nachgezeichnet werden sollen, um letztendlich in einer Verdichtung zu zwei rekonstruierten Modi des kollegialen Führens als schulentwicklerisches Agieren zu münden.

Vor dem Hintergrund seiner Darstellung in der vorherigen Passage, in der Herr Rogenstein der Interviewerin gegenüber expliziert hat, dass nicht-analoge Formate der Weiterbildung seiner Kolleg*innen keinen hinreichenden Effekt für die Implementierung digitaler Lehr-/Lerntools gezeigt hätten, berichtet er nun von Workshops in physischer Präsenz, die Herr Meier und er regelmäßig am Ende des Schultages angeboten haben. Deutlich wird dabei, dass es sich bei den Angeboten letztlich um eine synchrone und analoge Inszenierung der Erklärvideos handelt, in der basale Fragen der Nutzung der Tools aufgegriffen wurden (Zeigen und Angucken).

Trotz zeitlicher Angebotsvielfalt und der synchronen Gestaltung sei es jedoch nicht gelungen, all diejenigen zur Teilnahme zu bewegen, die es nötig hätten. Zusätzlich haben auch solche teilgenommen, die nach expliziter Aufforderung als bedürftig adressiert wurden, weil ihnen Probleme in der Anwendung der Tools unterstellt wurden. Sich mit Innovationen im Bereich der Digitalisierung im Kontext der bestehenden Anforderungen aus Eigenmotivation auseinanderzusetzen, wird damit von ihm als eigentlich selbstverständlich markiert. Dahingehend konstruiert er die Motivation seiner Kolleg*innen als wesentliche Voraussetzung und zugleich als außerhalb seines Einflusses liegend. Er beschreibt damit eine Praxis, lediglich die ohnehin motivierten Kolleg*innen auf Basis seines ‚Könnens‘ im Umgang mit den Tools zu schulen. In der anschließenden, hier nicht rekonstruierten Sequenz thematisiert Herr Rogenstein die Kommunikationsstrukturen an der Schule, innerhalb derer ein von ihm als „Lehrerrat“ benanntes Gremium einen zentralen Stellenwert einnimmt und den er implizit kritisiert. Zu diesem Lehrerrat konstruiert er sich als Beobachtenden und markiert damit seine eigene Fremdheitsrolle.

5.3 Schulentwicklerische Modi des kollegialen Führens

Stellt man die beiden Passagen komparativ gegenüber, wird erkennbar, dass beide Lehrpersonen mit Funktionsstellen eine Zuständigkeit für die Implementierung digitaler Lehr-/Lerntools explizieren, sich jedoch deutlich erkennbare Differenzen in Bezug auf die selbst zugeschriebene Verantwortung der Implementierung identifizieren lassen. Ebenfalls besteht eine different gelagerte Positionierung zum Kollegium. Existiert im Einzelfall von Frau Obsidian eine deutliche Nähe und Verbundenheit zum Kollegium, lassen sich bei Herrn Rogenstein Abgrenzungs- und Distanzierungsmomente ausmachen. Weiterhin steht im Fall von Herrn Rogenstein der technisch kompetente Einsatz der Lehr-/Lerntools selbst im Fokus seiner Aussagen. Bei Frau Obsidian hingegen sind die Tools lediglich eine Reaktion auf die von ihr wahrgenommenen Bedürfnisse der Schüler*innen und ihrer Kolleg*innen.

Die präsentierten Teilergebnisse lassen sich zusammenfassend nochmals in zwei Modi des schulentwicklerischen Agierens der Interviewten verdichten, die eng mit dem kollegialen Führen der beiden Akteur*innen konfundiert sind. So lässt sich im zweiten Einzelfall (Herr Rogenstein) ein Agieren im Sinne der Entwicklung des Unterrichts im Hinblick auf digitale Lehr-/Lernangebote als *veränderungsanbietend* nachzeichnen. Das Angebot, das der eigenmotivierten Wahrnehmung bedarf, wird dabei von ihm erworben und ist durch Zeigen und Vormachen gekennzeichnet. Zunächst bleibt das Angebot damit tendenziell passiv.

Im ersten dargestellten Fall von Frau Obsidian hingegen steht dieses schulentwicklerische Agieren einem Modus gegenüber, der als *veränderungsbefördernd* qualifiziert werden kann. Die handlungsaktive und umfassende Beförderung des Entwicklungsprozesses durch Frau Obsidian geht dabei mit einer Vergemeinschaftung und dem umfassenden Sorgetragen für die Entwicklung durch sie einher.

6 Diskussion und Ausblick

Abschließend soll eine Einordnung der vorgenommenen Perspektivierungen und generierten Ergebnisse des Beitrags in die erneut zunehmenden Bemühungen erfolgen, einem attestierten Theoriedefizit der Schulentwicklungsforschung entgegenzuwirken. So verweisen Asbrand et al. (2021) in ihrer Gesamtschau vorliegender Arbeiten auf grundlegende Bezugsprobleme der Schulentwicklung, die als Ausgangspunkt der Überwindung dieses Defizits fruchtbar gemacht werden können. Wie für andere Arbeiten des Forschungsfeldes konstatiert, liegt bei dem vorliegenden Beitrag eine „Verknüpfung von Theorieperspektiven“ (ebd.: 10) vor. So werden von uns organisationstheoretische, professionstheoretische und eingeschränkt governanceanalytische Bezüge hergestellt, die als rahmende und übergeordnete Konzepte einen ersten Zugriff auf das Phänomen des kollegialen Führens ermöglichen, das unter Berücksichtigung bereichsspezifischer Theoriehaushalte weiter entfaltet wurde. Mit Blick auf die von den Autor*innen generierte Matrix lässt sich der Beitrag insbesondere dem Feld von Arbeiten zurechnen, die zu einer Klärung der Relationierungen im Zusammenhang mit einzelschulischen Entwicklungsprozessen beitragen und zugleich Schulentwicklung als mehrdimensionales Geschehen verstehen.

Die Perspektivierung von Lehrpersonen als Funktionsstelleninhaber*innen und kollegial Führende im Zusammenhang mit schulischen Entwicklungsprozessen kann zumindest als unkonventionell im Schulentwicklungsdiskurs angesehen werden, obschon bereits Berkemeyer und Schneider (2006) hervorheben, dass „sich [der Lehrer*innenberuf eben] nicht mehr allein auf die Verpflichtungen [...] [der] traditionellen Handlungsfelder [...] Unterrichten, Erziehen, Beraten [...] und Beurteilen [...] [beschränke], sondern darüber hinaus [...] die Steuerung und kooperativ angelegte Führung und Gestaltung der Einzelschule einschließlich der Bereitschaft zur Innovation“ (ebd.: 264) umfasse. Die vorgestellten Ergebnisse können einen empirischen Beitrag zu dieser Erweiterung des Professionsverständnisses leisten. In entsprechenden Entwicklungsprozessen geraten im Zusammenhang mit Steuerungs-, Koordinierungs- und Monitorungsleistungen resp. Führungsaufgaben hingegen zumeist die jeweiligen Schulleitungen als for-

malisierte Führungsinstanz der Einzelschule in den Fokus der Betrachtung. Das hier vorgestellte Führungsverständnis nimmt theoretische Bezüge auf, die Führungshandeln jenseits dieser hierarchischen Präformierung verorten, und unterstreicht zudem, dass das Phänomen des Führens grundsätzlich in verschiedenen Organisationsteilen der Einzelschule zu lokalisieren ist. Führungshandeln einzelner Lehrer*innen wird dabei als (teil-)kollegiumsgerichtete Einflussnahme verständlich, die bewirken kann, dass Veränderungen in routinehaften Abläufen des schulischen Alltags im schulischen Entscheidungs- und Möglichkeitsraum formalisiert werden und zu neuen Regelmäßigkeiten aggregieren. Die Einflussnahme auf das Agieren anderer in eingrenzenden Kontexten wird dabei in den analytischen Mittelpunkt gerückt und als rekonstruktiver Ausgangspunkt identifiziert (vgl. auch Stralla et al. 2021).

Mit Blick auf die vorangestellten Ausführungen kann festgehalten werden, dass der Fokus auf die Akteursgruppe der Lehrpersonen mit Führungsfunktion und die eingenommene Perspektivierung weitere Betrachtungsweisen im Sinne einer theoretischen Empirie der Schulentwicklung nahelegt. Abschließend sollen deshalb Anschlussmöglichkeiten ausgewiesen werden, die einen Beitrag zur weiteren Beforschung der im Zentrum des Interesses stehenden Akteursgruppe in Schulentwicklungsstudien leisten können. Anschließende Forschungsvorhaben sollten dem Führungsgeschehen der betrachteten Einzelschule(n) umfassender Rechnung tragen und weitere Organisationsteile in die empirischen Analysen einbeziehen, um die jeweils vorfindbaren Konfigurationen des Führungshandelns offenzulegen. Zu fragen wäre hierbei, welche Ergänzungs- und Substitutionsleistungen zwischen den unterschiedlichen Führungsebenen vorliegen. Darüber hinaus können so ggf. Koordinierungsformen und divergente aggregierte Führungsstile rekonstruiert werden.

In den vorangestellten Ausführungen ebenfalls ausgespart bleiben kontextuelle Faktoren des (berichteten) Agierens der befragten Akteursgruppe. Methodisch gewendet ist damit die Relationierung zwischen Orientierungsrahmen und -schemata innerhalb der dokumentarischen Interpretation angesprochen, der aktuell auch im Methodendiskurs explizit Aufmerksamkeit gewidmet wird (bspw. Rauschenberg & Hericks 2018). Anschließende Analysen sollten Orientierungsschemata als Verhaltenserwartungen im Sinne von Normen der Institution Schule bzw. genauer der „*normative[n]* Erwartungsstrukturen und Programmatiken“ (Bohnsack 2018: 214, Hervor. im Original), die an die Akteursgruppe herangetragen werden und zu denen sie sich verhalten müssen, näher ausleuchten. Berücksichtigt wird damit der konjunktive (organisationsspezifische) Erfahrungsraum selbst (Vogd & Amling 2017). Eine letzte Erweiterung für anschließende Arbeiten betrifft die Berücksichtigung der Perspektive desjenigen Personenkreises, auf den durch Führende innerschulisch Einfluss genommen wird. Zu fragen wäre dabei insbesondere, wie diese das faktische Führungsgeschehen in Entwicklungsprozessen an der jeweiligen Einzelschule vor dem Hintergrund der schulspezifischen schulkulturellen Ausformung wahrnehmen.

Autorenangabe

Tobias Dohmen
 Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften
 Universität zu Köln
 Innere Kanalstraße 15
 50823 Köln
 E-Mail: tobias.dohmen@uni-koeln.de

Prof. Dr. Kathrin Racherbäumer
 Department für Erziehungswissenschaften
 Universität Siegen
 Adolf-Reichwein-Straße 2a
 57068 Siegen
 E-Mail: kathrin.racherbaeumer@uni-siegen.de

Dr. Michael Stralla
 Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften
 Universität zu Köln
 Innere Kanalstraße 15
 50823 Köln
 E-Mail: michael.stralla@uni-koeln.de

Literatur

- Altrichter, Herbert (2004): Die mikropolitische Perspektive im Studium schulischer Organisationen. In: Böttcher, Wolfgang/Terhart, Ewald (Hrsg.): *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Analyse und Gestaltung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 85-102.
- Asbrand, Barbara/Humrich, Merle/Idel, Till-Sebastian/Moldenhauer, Anna (2021): Bezugsprobleme von Schulentwicklung als Theorieprojekt. Zur Einleitung in diesen Band. In: Moldenhauer, Anna/Asbrand, Barbara/Humrich, Merle/Idel, Till-Sebastian (Hrsg.): *Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule*. Wiesbaden: Springer VS. S. 1-13.
- Baum, Elisabeth (2014): *Kooperation und Schulentwicklung. Wie Lehrkräfte in Gruppen Entwicklungsanlässe bearbeiten*. Zugl.: Mainz, Univ., Diss., 2013. Wiesbaden: Springer VS.
- Berkemeyer, Nils/Schneider, Ralf (2006): Welche Lehrerinnen und Lehrer braucht die Schulentwicklung? Kompetenzorientierte Vorschläge zur Erweiterung des Professionsverständnisses von Lehrkräften. In: Plöger, Wilfried (Hrsg.): *Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können?* Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 257-280.
- Bohnsack, Ralf (2018): Rekonstruktion, Rationalismuskritik und Praxeologie. In: Heinrich, Martin/Wernet, Andreas (Hrsg.): *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden*. Wiesbaden: Springer VS, S. 211-226.
- Bohnsack, Ralf (2013): Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In: Lenger, Alexander/Schneickert, Christian/Schumacher, Florian (Hrsg.): *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus*. Wiesbaden: Springer VS, S. 175-200.
- Bohnsack, Ralf (2010): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bonsen, Martin (2016): Schulleitung und Führung in der Schule. In: Altrichter, Herbert/Maag Merki, Katharina (Hrsg.): *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: Springer VS, S. 301-323.
- Bremm, Nina/Jesacher-Rößler, Livia/Klein, Esther Dominique/Racherbäumer, Kathrin (2021): Covid 19 – Herausforderungen und Chancen für die Schulentwicklung. Ausgewählte Ergebnisse einer international vergleichenden Studie zum Schulleitungshandeln in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: Reintjes, Christian/Porsch, Raphaela/Im Brahm, Grit (Hrsg.):

- Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potentiale für das Lehren und Lernen. Münster: Waxmann, S. 117-136.
- Bremm, Nina/Racherbäumer, Kathrin (2020). Dimensionen der (Re-)Produktion von Bildungsbenachteiligung an sozial deprivierten Schulen. In: Die Deutsche Schule. Beiheft/B. 16, S. 202-216.
- Brauckmann, Stefan/Eder, Ferdinand (2019): Führungsforschung im Bildungsbereich: Schulleitung im Spannungsfeld erweiterter Rechte und Pflichten. In: Zeitschrift für Bildungsforschung Jr. 9/ H. 1, S. 5-15.
- Fend, Helmut (2009): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage.
- Fickermann, Detlef/Edelstein, Benjamin (2020): „Langsam vermisste ich die Schule ...“. Schule während und nach der Corona-Pandemie. In: Fickermann, Detlef/Edelstein, Benjamin (Hrsg.): „Langsam vermisste ich die Schule ...“. Schule während und nach der Corona-Pandemie. Die Deutsche Schule: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. Beiheft 16. Münster: Waxmann, S. 9-33
- Gronn, Peter (2009): Leadership Configurations. In: Leadership, Jg. 5/ H. 3, S. 381-394.
- Gronn, Peter (2002): Distributed leadership as a unit of analysis. In: The Leadership Quarterly, Jg. 13, S. 423-451.
- Heinrich, Martin/Altrichter, Herbert (2008): Schulentwicklung und Profession. Der Einfluss von Initiativen zur Modernisierung der Schule auf die Lehrberufprofession. In: Helsper, Werner/ Busse, Susann/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage, S. 205-221.
- Hinzke, Jan-Hendrik (2018): Lehrerkrisen im Berufsalltag. Zum Umgang mit Spannungen zwischen Normen und Orientierungsrahmen. Zugl.: Hamburg, Univ., Diss., 2017. Wiesbaden: Springer VS.
- Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (2016): Lehrpersonen als „kreative Subjekte“. Überlegungen zum Verhältnis von Profession und Innovation. In: Idel, Till-Sebastian/Dietrich, Fabian/Kunze, Katharina/Rabenstein, Kerstin/Schütz, Anna (Hrsg.): Professionsentwicklung und Schulstrukturreform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 278-295.
- Katzenmeyer, Marilyn/Moller, Gayle (2001): Awakening the sleeping giant. Helping teachers develop as leaders. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Maag Merki, Katharina (2008): Die Architektur einer Theorie der Schulentwicklung, In: Journal für Schulentwicklung, Jg. 12/ H. 2, S. 22-30.
- Mintzberg, Henry (1983): Structure in fives: designing effective organizations. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Neuberger, Oswald (1995): Mikropolitik. Der alltägliche Aufbau und Einsatz von Macht in Organisationen. Stuttgart: Enke.
- Nohl, Arnd-Michael (2012): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pauling, Sven (2021): Deutungsmuster als Heuristik der Verhältnisbestimmung von Schulentwicklungs- und Professionalisierungstheorien: Moldenhauer, Anna/Asbrand, Barbara/Hummrich, Merle/Idel, Till-Sebastian (Hrsg.): Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule. Wiesbaden: Springer VS, S. 113-135.
- Pietsch, Marcus/Tulowitzki, Pierre/Kuper, Harm (2020): Editorial zum Themenschwerpunkt. Lernzentrierte Führung an Schulen – Leadership for Learning. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 23/ H. 5, S. 869-872.
- Rauschenberg, Anna/Hericks, Uwe (2018): Wie sich Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg mit Normen auseinandersetzen. Überlegungen aus der Forschungspraxis zu einigen neueren

- Entwicklungen in der Dokumentarischen Methode. In: Heinrich, Martin/Wernet, Andreas (Hrsg.): *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden*. Wiesbaden: Springer VS, S. 109-122.
- Stralla, Michael/Dohmen, Tobias/Racherbäumer, Kathrin (2021): *Führen unter Lehrer*innen: Koordination schulischer Entwicklungsanlässe durch Lehrpersonen mit Funktionsstellen*. In: Kunze, Katharina/Petersen, Dorte/Bellenberg, Gabriele/Fabel-Lamla, Melanie/Hinzke, Jan-Hendrik/Moldenhauer, Anna/Peukert, Lena/Reintjes Christian/te Poel, Kathrin (Hrsg.), *Kooperation – Koordination – Kollegialität. Befunde und Diskurse zum Zusammenwirken pädagogischer Akteur*innen an Schule(n)*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Vogd, Werner/Amling, Steffen (2017): *Einleitung: Ausgangspunkte und Herausforderungen einer dokumentarischen Organisationsforschung*. In: Amling, Steffen/Vogd, Werner (Hrsg.): *Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Witzel, Andreas (2000): *Das problemzentrierte Interview*. In: *FORUM: QUALITATIVE SOZIALFORSCHUNG*, Jg. 1/H. 1, Art. 22.