

„Wir sind auf gutem Weg und müssen eigentlich nicht wahnsinnig viel verändern, oder?“ – Beschreibung von schulischen Entwicklungsprozessen im dokumentarischen Längsschnitt

Zusammenfassung

In unserem Beitrag interessieren wir uns aus einer praxistheoretischen Perspektive dafür, wie Schulen an sie gestellte normative Erwartungen – in diesem Fall die Gewährleistung und ggf. Steigerung der Partizipation von Lernenden – aushandeln und sich auf diese in der Schulentwicklung einlassen. Dafür rekonstruieren wir anhand einer dokumentarischen Längsschnittanalyse von Gruppengesprächen mit Lehrpersonen schulspezifische Aushandlungsprozesse. Die Analyse zeigt eine Vielfalt komplexer Konstellationen von Stabilisierungs- und Veränderungstendenzen. Dies eröffnet neue Perspektiven für und auf die Schulentwicklungsforschung und deren Grundfrage nach Stabilität und Veränderung von Schule.

Schlagwörter: Schulentwicklung; dokumentarische Methode; Längsschnittuntersuchung; Praxistheorie

“We are on the right track and actually don’t have to change an insane amount, do we?” – Description of school improvement processes – a documentary longitudinal study

In our contribution, we are interested from a practice-theoretical perspective in how schools negotiate normative expectations – in this case ensuring and if necessary, increasing students’ participation – and how they engage with those expectations in their school improvement. For this purpose, we reconstruct school-specific negotiation processes with the help of a documentary longitudinal analysis of group discussions with teachers. The analysis reveals a variety of complex constellations of stabilizing and changing tendencies. This opens new perspectives for and on school improvement research and its basic question of stability and change of schools.

Keywords: School improvement; documentary method; longitudinal analysis; practice theory

1 Einleitung

Wieviel Stabilität und wieviel Veränderung brauchen oder verwirklichen Schulen? Insbesondere in der rekonstruktiven Schulentwicklungsforschung zeigen zahlreiche Untersuchungen, dass sich Schulen Reform- und Steuerungsabsichten entziehen können (Asbrand 2020). Dennoch bleiben sie von Steuerungsmaßnahmen nicht unberührt, auch wenn sie sich in nicht vorgesehene Richtungen verändern (z. B. Idel et al. 2013). Gleichzeitig lässt sich eine ausgeprägte Persistenz in Schulen beobachten (Tyack & Tobin 1994). Einigen Schulen gelingt es wiederum – obwohl die Schulentwicklungsforschung den Einfluss bewusster, rational begründeter Intentionen stark revidiert hat (Heinrich 2021) – sich gemäß eigenen Intentionen, Zielsetzungen und Absichten zu ent-

wickeln. Wie lassen sich nun verschiedene Entwicklungsverläufe von Schulen erklären – gerade auch hinsichtlich der zeitlichen Dimension?

Wie es um die Stabilität und Veränderung von Schulen steht, ist eine Grundfrage der Schulentwicklungsforschung (Helsper 2008; Kramer 2021; Moldenhauer & Kuhlmann 2021) und das übergeordnete Erkenntnisinteresse dieses Beitrags. Konkret soll untersucht werden, wie eine gesetzliche Vorgabe – ins Bewusstsein gerückt durch das dazu durchgeführte Forschungsprojekt – und die in sie eingelagerte normative Setzung ihren Einfluss in Schulen (nicht) entfalten. Dabei nehmen wir eine praxistheoretische Perspektive ein, die sich mit der kulturtheoretischen Perspektive von Helsper (2008) gut vereinen lässt. Den Relevanz- und Sinnstrukturen, die Schulkulturen zugrunde liegen, geht die dokumentarische Organisationsforschung auf den Grund (Bohnsack 2017; Engel 2016; Vogd 2011). In dieser verortet sich die hier vorgestellte Analyse.

In fünf Schulen wurden je zwei Gruppendiskussionen mit einem Abstand von einem Jahr erhoben und mit der dokumentarischen Methode längsschnittlich ausgewertet. Dabei gehen wir mit Kramer (2013) davon aus, dass sich der Abstimmungsprozess der Schulen mit besagten Normen und Erwartungen – bzw. ob und inwiefern sich die Schulen verändert haben – im Vergleich zwischen den beiden dokumentarischen Analysen (T1-T2) abbilden lässt. In einer solchen längsschnittlich vergleichenden Analyse, die in der bisherigen Forschung selten realisiert wurde (z.B. Dietrich & Lambrecht 2020; Thiersch 2020; Dreier et al. 2018; Kramer 2013), erkennen wir nicht nur ein großes Potenzial, sondern auch eine gewisse Notwendigkeit, wenn die Stabilität und Veränderung von Schulen ermittelt und beschrieben werden sollen. Wir suchen in diesem Beitrag nach Möglichkeiten, Stabilität und Veränderung empirisch fassbar zu machen und dadurch einen sowohl inhaltlichen als auch methodischen Beitrag zu einer zentralen Frage der Schulentwicklungsforschung zu leisten.

Zunächst führen wir in das theoretische Deutungsmuster ein, welches unserer Untersuchung zugrunde liegt. Im Anschluss wird vor diesem Hintergrund der Kontext, in dem diese Untersuchung entstanden ist, dargelegt und das daraus hergeleitete methodische Vorgehen erläutert. Im Ergebnisteil besprechen wir die identifizierten Entwicklungsverläufe in zwei Schulen ausführlich und stellen jene von weiteren drei Schulen tabellarisch dar. Im Schlussteil werden die daraus gezogenen methodischen und theoretischen Erkenntnisse diskutiert, hinsichtlich ihrer Aussagekraft reflektiert und Fragen, die sich daraus für die Schulentwicklungsforschung ergeben, aufgeworfen.

2 Von der Stabilität und Veränderbarkeit schulischer Praktiken – theoretische Einbettung

Im Bestreben, schulische Veränderungsprozesse theoretisch und methodisch fassbar zu machen, ohne dabei die Praxisnähe einzubüßen, sieht sich die Schulentwicklungsforschung vor vier Bezugsprobleme gestellt (Asbrand et al. 2021): (1) Ihre Bezogenheit auf den gesellschaftlichen Kontext, (2) ihre Mehrdimensionalität, (3) die Relationalität sozialer Geschehnisse und (4) ihre Positionierung zwischen Kontinuität und Wandel, anders ausgedrückt ihre Prozessualität. Dieser Beitrag fokussiert die Prozessualität schulischer Veränderungen. Um dieser theoretisch zu begegnen, eignet sich ein praxis-

theoretischer Zugang (Elven & Schwarz 2016; Reckwitz 2003; Schatzki et al. 2001), durch den kollektiv hervorgebrachte schulische Praktiken ins Zentrum gerückt werden. Diese werden in ihrer unmittelbaren Entstehung (Kontingenz) und Relationalität mit anderen Praktiken begriffen. In diesen – so eine zentrale praxistheoretische Annahme – kommen „spezifische Formen praktischen Wissens zum Ausdruck“ (Reckwitz 2003, 292), das von sozialen Akteurinnen und Akteuren geteilt wird. Die Hervorbringung von Praktiken ist daher immer als eine kollektive Leistung zu verstehen, die sich entlang einer sozialen Ordnung vollzieht. Durch diese wird die Praxis und das ihr zugrundeliegende implizite Wissen zugleich reproduziert und modifiziert. Diese Gleichzeitigkeit von Stabilität und Veränderbarkeit von Praktiken macht diese zu einem interessanten Fokus für die Schulentwicklungsforschung. Da Praktiken „miteinander verflochten“ sind (Reckwitz 2003, 289), kann die schulische Praxis in verschiedenen schulischen Praktiken beobachtet werden, u. a. in der diskursiven Praxis. Das „Sprechen“ (diskursiv) bildet dabei zum einen einen zentralen Bestandteil der Praxis, ist zum anderen aber nur in ihrem Zusammenhang mit dem „Tun“ (nicht-diskursiv) zu begreifen. Die Praxistheorie zeichnet sich daher insbesondere dadurch aus, dass sie die verschiedenen schulischen Praktiken – Tun und Sprechen (Schatzki 2019) – als gleichwertig und miteinander verbunden betrachtet.

Mit ihrem Fokus sowohl auf das „Was“ (kommunikatives Wissen) als auch auf das „Wie“ (konjunktives Wissen) von Gruppengesprächen bietet die dokumentarische Methode eine Möglichkeit, das kollektive, implizite, handlungsleitende Wissen zu identifizieren (Bohnsack 2017). Orientierungen ergeben sich – so die Annahme der dokumentarischen Methode – aus konjunktiven Erfahrungsräumen. Darüber, wie einheitlich und geteilt diese Orientierungen in Schulteams sind, wird in der dokumentarischen Schulforschung debattiert. Deswegen soll in diesem Beitrag – auch im Sinne der Schultheorie von Helsper (2008) – nicht von schulischen, sondern von dominanten Orientierungen gesprochen werden. Veränderung in dominanten Orientierungen bedeutet gemäß unserer Auslegung, dass vorhandene, aber bis anhin dezente Orientierungen Aufwind bekommen bzw. in der schulischen Aushandlung an Raum und Bedeutung gewinnen. Dieses Verständnis legt ein praxistheoretisches Veränderungskonzept nahe, nach dem ‚Veränderung‘ eine dynamische (Neu-)Positionierung bedeutet und kein Austausch des alten Nicht-Funktionierenden gegen das neue Funktionierende. Dementsprechend schließt unsere Analyse an den schulkulturtheoretischen Ansatz an (Helsper 2008; Kramer 2021), der von dominanten Sinnordnungen spricht und aktuelle Ergebnisse der Aushandlungen als „befristeter Zwischenstand“ (Kramer 2021: 283) versteht. Wir gehen davon aus, dass die bestehenden Schulkulturen in den Gruppendiskussionen repräsentiert sind und die dokumentarische Analyse es ermöglicht, Tendenzen und Dynamiken der jeweiligen Kultur sichtbar zu machen. Im nächsten Abschnitt beleuchten wir dieses Veränderungskonzept aus einer methodologischen Perspektive.

3 Forschung als intervenierende Praxis – Kontext und Methode

Partizipation von Lernenden wurde in der Schweiz in mehreren Kantonen gesetzlich verankert; im Kanton Zürich im Jahr 2005, lange bevor die hier beschriebene Studie stattgefunden hat. Fünf Schulen nahmen am Forschungsprojekt „Partizipation stärken – Schule entwickeln“ (Zala-Mező et al. 2018) teil, das – schon durch den Titel – mit dem Thema Partizipation verbundene Normen und Erwartungen an die Schulen herangetragen hat. Über einen Zeitraum von drei Jahren wurde in den teilnehmenden Schulen mit einem multi-methodischen Design untersucht, welche Formen von Partizipation den Lernenden ermöglicht werden, was für ein Verständnis Lehrende und Lernende von Partizipation haben und wie Partizipation in Schulentwicklungsabsichten der Schulen eingebunden ist.

Die Studie war vom Erkenntnisinteresse aus der Schulentwicklungsperspektive geleitet, weshalb ein längsschnittliches Design auferlegt wurde, um die zeitliche Dimension und die Prozesshaftigkeit der Schulentwicklung betrachten zu können. Die Schulen erfuhren dabei keine gezielte Intervention im Sinne einer Schulung oder Methodenvermittlung in Bezug auf Partizipation. Dennoch wird davon ausgegangen, dass das Projekt die schulischen Aushandlungsprozesse beeinflusst hat. Die konstante Präsenz des Themas und der Forschenden, die den sozialen Raum der Schule betraten, führten dazu, dass Partizipation in den Schulen intensiv(er) diskutiert und (neu) ausgehandelt wurde. Im Verlauf des Projekts wurden den freiwillig teilnehmenden Schulen zwei Mal Forschungsergebnisse – 2016 und 2017 – zeitnah nach den jeweiligen Erhebungen zurückgemeldet und als Reflexionswissen im Rahmen von halbtägigen Workshops zur Verfügung gestellt (Zala-Mező et al. 2020). Resultate der schulweiten schriftlichen Befragungen wurden diskutiert: Lernende und Lehrende mussten in Einzelinterviews und Gruppendiskussionen über ihre eigene schulische Praxis reflektieren. Lehrpersonen waren gefordert ihre Wahrnehmung mit jener der Lernenden zu vergleichen.

Daraus ergeben sich die folgenden Fragen: Wie handeln die Lehrpersonen die durch das Projekt implizierten normativen Erwartungen im Rahmen von Gruppendiskussionen aus? Inwiefern lassen sich über den Zeitraum eines Jahres Veränderungen in den dominanten Orientierungen in Bezug auf Partizipation beobachten?

Ein „Blick auf prozesshafte Veränderungen“ (Dreier et al. 2018, 155) wird nach Kramer (2013) erst durch eine längsschnittliche, fallinterne, vergleichende Analyse ermöglicht. Daher wurden diese Fragen mit einem dokumentarischen Längsschnitt basierend auf Gruppendiskussionen mit Lehrpersonen angegangen. Voraussetzung dafür ist, dass der Einzelfall – das heißt das jeweilige Gruppengespräch – weiterhin im Fokus der Analyse steht, da sich die Sinnstrukturiertheit des impliziten Wissens auf einen spezifischen Kontext, in unserer Analyse auf je eine Schule, bezieht.

Daher wurden pro Schule zwei Gruppendiskussionen (T1 und T2) durchgeführt, an denen jeweils vier bis acht Lehrpersonen teilgenommen haben. Der Erzählimpuls (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014) zielte darauf ab, dass die Teilnehmenden möglichst frei von ihren Erfahrungen und Erlebnissen mit Partizipation in der Schule erzählen. In der zweiten Diskussion (T2) waren sie explizit dazu aufgefordert, von den Geschehnissen seit der letzten Diskussion (T1) zu berichten.

Bei der Analyse wurden zuerst die T1-Diskussionen ausgewertet: Dabei wurden die sequenziellen Analyseschritte (formulierende und reflektierende Interpretation) von einer Interpretationsgruppe ausgeführt (Bohnsack 2014; Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014; Przyborski 2004) und aus deren Vergleich eine Typologie entwickelt, die bereits publiziert wurde (Zala-Mezö et al. 2021). Die performative Ebene wurde mit der Identifikation von Diskursmodi (Przyborski 2004) besonders in den Blick genommen. Es wurde zwischen zwei Modi unterschieden; inkludierende Modi, in denen gemeinsame Orientierungen (Einigung), und exkludierende Modi, in denen unterschiedliche unvereinbare Orientierungen (keine Einigung), zum Ausdruck kommen (Przyborski 2004). Die Argumentationen in den Gruppen waren häufig exkludierend. Deswegen wurden nicht einheitliche schulische Orientierungen, sondern schulspezifisch dominante Orientierungen hergeleitet.

Möglichst unabhängig davon wurden in demselben Stil (Dreier et al. 2018) die T2-Diskussionen ausgewertet und fallintern mit T1 verglichen (vgl. Kramer 2013). Die dadurch aufgedeckten Stabilisierungs- und Veränderungsmuster werden im nächsten Kapitel dargelegt.

4 Ergebnisse

Zunächst gehen wir auf die schulischen Stabilisierungs- und Veränderungsmuster zweier Schulen näher ein: Während sich die eine Schule (*Steinburg*) als äußerst stabil erweist, zeigt sich bei der anderen (*Neublickswil*) eine in T1 nicht angelegte Verschiebung im Orientierungsrahmen. Danach stellen wir in verdichteter tabellarischer Form die Muster der anderen drei Schulen dar.

4.1 Steinburg T1

Gemäß den Darstellungen der Gruppe bestehen für die Lernenden in der Schule bereits genügend Partizipationsmöglichkeiten. Zur Veranschaulichung wird von den Lehrpersonen in der Eingangssequenz das Beispiel „Schülerparlament“ eingebracht und diskutiert:

- Anna: [...] Ich glaub' da sind die meisten Dinge, die (.) von Schülerinnen und Schülern kommen, wo's so ums Thema Schule geht. Die, also das sind Dinge, die sie gar nicht ändern können, quasi. Sind mehr, eigentlich mehr so (.) Freizeitsachen, Anlässe nach der Schule (1) und nicht Unterricht. Also es geht nicht um (.) Unterricht mitbestimmen, °quasi°.
- Simone: Aber eben so auch Optimierungen. Das eine war ja mit dem Abfalleimer, den sie ja (.) dann eben irgendwie so Analyse [gemacht haben], was braucht es auf dem Pausenplatz oder so? Dann, glaub' ich müssen sie ja jeweils einen Antrag stellen, oder.
- Anna: Genau, ja. (4) Also es ist (1) auch so ein bisschen da, das Schülerparlament, um ihnen quasi aufzuzeigen, wie können wir als Schüler vorgehen, wenn wir irgendwelche Anliegen oder Wünsche haben? Ich denke, das ist auch de-, unser Auftrag. (Es sind) ja zwei Lehrpersonen, die da sind. Dass wir sie darin begleiten und unterstützen. Also dass man nicht, dass man sich quasi bevor man etwas fordert auch überlegen muss: Was will ich denn überhaupt, was brauch' ich dafür, wen muss ich fragen? (1) Und dass halt auch mal gewisse Dinge, die sie gerne hätten, halt, das ist auch möglich, dass sie dann sehen: Hm,

da kommen wir nicht weiter. Das (.) ist ein Wunsch, den (.) wir (.) fallen lassen müssen, den wir nicht weiterverfolgen können. (5)

Lea: Aber sie sind im Allgemeinen sehr zufrieden? () ich denke, wir setzen relativ viel um, oder ist das nur das, was wir dann am Schluss sehen? Und ist es in den Sitzungen bei euch anders, dass sie noch viel mehr (.) gerne hätten?

Anna: Mhm, eigentlich bis jetzt (.) waren die Vorschläge, also eben, manche werden wirklich auch schon von den (2) ähm-

Lea: L Klassenkameraden, oder Delegierten?

Anna: Ja, von den anderen, die da sind quasi-

Lea: L mit Argumenten einfach zu, widerlegt, oder, dass gar nicht weitergeht

Anna: Mhm. Genau. Oder dass man, dass man schon schnell sieht, das können, das ist was, was (.) wir nicht mitbestimmen können. [...]

Anna zeigt in ihrer Beschreibung Partizipationsgrenzen auf: Die Lernenden können schulische „Dinge“ nicht ändern. Partizipation beschränkt sich hiernach zum einen auf die nützliche Mitgestaltung und -arbeit in außerunterrichtlichen Bereichen wie etwa Freizeitaktivitäten (z.B. Kinoabend) oder – wie Simone hinzufügt – bei der infrastrukturellen Ausstattung (Abfalleimer). Zum anderen wird Partizipation als Möglichkeit angesehen, die Jugendlichen in die schulischen und gesellschaftlichen Strukturen einzuführen: Dabei geht es darum, auf die richtige Art Anliegen einzubringen („Antrag stellen“) und Grenzen zu respektieren. Partizipation wird dabei pädagogisch gerahmt und als Lerngelegenheiten der Jugendlichen dargestellt, in denen Lernenden in gewohnter Manier von den Lehrpersonen etwas beigebracht wird. Abgerundet wird die Darstellung durch die Differenzierung von Lea, in der sie die Zufriedenheit der Jugendlichen bzgl. des schulischen Partizipationsangebots zum Ausdruck bringt: Am Status quo muss also nichts geändert werden. Im Gegenteil: Die Lernenden sollen unter dem Titel ‚Partizipation‘ in die bestehende Ordnung eingeführt werden und – wie sich im weiteren Verlauf immer wieder zeigt – die Erwartungen der Erwachsenen erfüllen (*positiver Horizont*).

Obwohl diese instrumentelle Haltung gegenüber Partizipation an mehreren Stellen der Diskussion aufscheint, lassen sich bzgl. des Partizipationsverständnisses auch andere Sichtweisen feststellen:

Silvan: Aber das Spannende ist ja: Nach der Neunten [Klasse] kommen sie in die Berufslehre. Dann kehrt es wieder. Da kommt ganz klar der Meister: ‚Ich Meister, du Lehrling. Ich sage wo durch.‘ Da kann (er ja) auch nicht sagen: Ja, Sie ich

Lehrerin: L °Ja das stimmt.

Peter: L Ich bin nicht ganz einverstanden mit dir. Also heutzutage läuft es schon, also konkretes Beispiel in einer Schreinerei mit der ich zusammengearbeitet habe, oder. Der Lehrling ist kein guter Lehrling, wenn er nicht aktiv mitdenkt, wenn er nicht Lösungen bringt, wenn er nicht (sagt), ich muss selber mitdenken, oder.

Während sich Silvan für eine maximale Fügsamkeit einsetzt und Partizipation als pädagogisches Anliegen kontraindiziert versteht, fasst Peter Partizipation als konstruktives, angepasstes Mitdenken der Lernenden auf. So zeigt er unter der Bedingung der Instru-

mentalität Bereitschaft, auf die Partizipationserwartung einzugehen. Diese Unterschiede werden einander unversöhnlich gegenübergestellt (Opposition). Solche spannungsreiche Gesprächspraktiken lassen sich auch an anderen Stellen des Gesprächs beobachten.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Lernende, die sich der bestehenden Ordnung widersetzen und sich nicht den Erwartungen der Lehrpersonen entsprechend verhalten, den dominanten *negativen Horizont* von Steinburg (T1) bilden. Im Weiteren zeigt sich, dass sich die Gruppe gegen die bildungspolitische Erwartung, Partizipation umzusetzen, abgrenzt: An anderen Stellen des Gesprächs werden solche müßigen Erwartungen („Bürofurz“) als sinnlos dargestellt.

4.2 Steinburg T2

In T2 können keine großen Veränderungen erkannt werden: Nach wie vor wird in der Gruppe davon ausgegangen, dass in der Schule bereits genügend Partizipationsgelegenheiten bestehen. Dementsprechend bilden auch in T2 Lernende, die zu träge sind, sich im Rahmen bestehender Verhältnisse zu engagieren, d.h. sich nicht als nützlich erweisen, den *negativen Horizont*:

Simone: Also das find' ich, weil für mich gehört schon zur Partizipation dazu, man kann mitbestimmen, man kann mitreden, aber man muss auch etwas machen, oder.

Silvan: Eben, aber das ist ja das große, die große Kunst oder.

Simone: L Ja. (1) Ja, ja, das (1) ja, ja und das, und ich merke schon oftmals ist ja (.) schon so ein bisschen diese Konsumentenhaltung vorhanden oder. Und man muss sie einfach in die Pflicht nehmen.

Silvan: L Richtig, genau das meine ich. Ja.

Eher sogar noch stärker als in T1 arbeitet sich die Gruppe an einem defizitären Bild der Lernenden ab, welches den Stellenwert klarer Ordnung fundiert. Ebenfalls als beständig erweist sich die spannungsgeladene Gesprächskultur, die sich bis zum Schluss durchzieht: So stößt bspw. Simones Versuch, Partizipation – basierend auf einer Nutzenorientierung – als zu bearbeitendes Thema zu definieren, auf Widerstand:

Simone: aber eben d- d- aso (.) die das Ziel später ist ja eben, dass man eine gute Schulhauskultur hat ((atmet ein)) _ähm (.) dass (.) die Jugendlichen sich wohl fühlen, sich gehört fühlen ((atmet ein)) _äh bei gewissen Dingen mitsprechen können, so (.) damit sie auch merken, dass sie sich selber eingeben können und etwas bewirken ((atmet ein)) wenn sie das möchten (.) und genau das ist eigentlich schon ja (.) e- erfüllt, wenn man-

Silvan: L aber das haben wir doch eigentlich (.) aso ich meine, wenn wir so ein schönes Schlusswort //Linda: _mhm// finden muss ich sagen, diese (Gruuf) [groove] ist eigentlich auf gutem Weg und hat sehr viel erreicht, hat sehr viel verändert, aso die die schon länger da sind //Linda: _mhm// (.) und wir sind auf gutem Weg und _äh müssen eigentlich nicht wahnsinnig viel verändern oder? oder hast du das Gefühl, das wir ein schlechtes Klima haben? nicht, oder?

Linda: man kann immer noch besser @..@

Silvan: °((ausatmend))ja::: man kann immer noch besser° das ist richtig so man kann immer noch besser

In Steinburg lässt sich – trotz oder gerade wegen den intensiven und spannungsreichen Aushandlungen – eine ausgeprägte Stabilität der dominanten Grundorientierung zum einen und Uneinigkeit zum anderen feststellen. Partizipation als Selbstzweck lehnt die Gruppe einheitlich ab. Große Spannung entsteht bei der Frage, wie auf die normativen Erwartungen bezüglich Partizipation reagiert werden soll. Hier ist die Gruppe gespalten: Einige instrumentalisieren Partizipation und sind in der Hinsicht bereit, die Partizipationsmöglichkeiten in der Schule zu erweitern. Andere lehnen die Partizipationserwartung in Gänze ab und setzen sich für eine klare Abgrenzung ein. Folglich bleibt auch dieses Grundmuster, das schon in T1 beobachtet wurde, bestehen.

4.3 Neublickswil T1

In dieser Gruppe dominiert das Bild einer ‚authentischen Partizipation‘ verstanden als maximale Selbstständigkeit der Lernenden, ohne Mitwirkung von Erwachsenen. Tom bringt das folgendermaßen auf den Punkt:

Tom: Vielleicht wär's wirklich so: Guckt, am Ende der, des erschten Semesters habt ihr 'ne Abschlussprüfung. Ich bin da. Das sind die Lehrmittel. Das sind die Themen. Los! Das wär' Partizipation für mich.

Die in der Schule bestehenden, durch Lehrpersonen initiierten und gesteuerten Partizipationsformen werden dementsprechend als „gekünstelt“ bezeichnet, wie der folgende Ausschnitt zeigt:

Karin: Ja, die Frage ist, also (.) ich empfinde das eben nicht groß als Schülerpartizipation, wenn du, wenn du quasi das Ziel vor- also...

Petra: Wenn du nur die Reihenfolge wählen kannst.

Karin: Ja, genau. Also wenn du einfach nur 'ne Auswahl hast. Das isch für mi, für mich so gekünstelt.

Walth: (Daher ist auch) unser Atelier (2) bisschen gekünstelt natürlich

Karin: ... und ich will nicht eine künstliche Form von juhui, ich kann mir die Krone aufsetzen, ich hab' Schülerpartizipation. Das lebt für mich nicht. Das muss von ihnen kommen. Es kommt nicht von ihnen, wenn ich sage: Schau, das ist dein Ziel. Du kannst es morgen machen, übermorgen, aber das ist, das gleiche Ziel haben alle, und das ist der Inhalt. Das ist für mich nicht Schülerpartizipation. Da hab' ich 'nen höheren Anspruch.

Petra: Dann passt ja Partizipation und Lehrplan partout nicht zusammen, weil der Lehrplan gibt vor. Da hab' ich nicht die Wahl, oder.

((Mehrere, durcheinander: Zustimmung und Widerspruch))

Karin: Die Frage stellt sich grundsätzlich, ob's im Regelunterricht stattfinden muss, oder. Ich meine das ist au- so ein, ein bisschen eine Frage, die ich in die Runde werfe ist das der Anspruch?

Tom: ↳ Ja, ich merk' halt...

Tom: Ich merk' halt immer, wenn ich Partizipation plane, geht's katastrophal in die Hose. Sei das...

Mehrere: @ (2) @

Tom: Ja, isch so. Sei das Klassenrat, sei das Atelier, sei das was auch immer. Immer, wenn ich denke, so und jetzt kom-, kooperatives Lernen, toll, ein bisschen selbst entscheiden und so. Nei, müemer? [Nein, müssen wir? Die Stimme der Lernende wird im Dialekt imitiert.]

Mehrere: @ (2) @

Tom: Und das isch ja echt krass. Und (.) von daher, für mich isch das so.

Walth: Es gibt ja die Frage: Müssen wir jetzt heute schon wieder machen, was wir wollen?

Mehrere: @ (4) @

In der Aushandlung des pädagogischen Dilemmas zeigt sich ein ‚alles oder nichts‘-Denken. Dieses scheint dazu zu dienen, die Umsetzung von Partizipation als unmöglich darzustellen. Aussagen wie „das muss von ihnen kommen“ und „der Lehrplan gibt vor“ sollen die Inkompatibilität von Partizipation mit dem Schulsystem aufzeigen (vgl. dazu Zala-Mezö et al. 2021) – insbesondere was die Partizipation im „Regelunterricht“ betrifft. Wie bei Steinburg zeigt sich hier die Tendenz, Partizipation in den außerunterrichtlichen Bereich zu verlegen. Weiter wird die Bereitwilligkeit und die für ‚echte‘ Partizipation notwendige Selbständigkeit der Lernenden in Frage gestellt. Aus diesem Widerspruch zwischen Ideal und Realität ergibt sich folglich der dominante *negative Horizont*: Partizipation wird als „illusionäre“ Idee, die sich nicht oder nur in „gekünstelter“ Form in der Praxis umsetzen lässt, dargestellt. Dadurch wird die Erwartung, Partizipation umzusetzen, geschickt ausgemerzt. Auf der performativen Ebene macht das Gespräch einen angeregten und ko-konstruktiven Eindruck. Inhaltlich bleibt das Gespräch allerdings auf einer theoretisierenden, abstrakten Ebene, die nicht mit dem eigenen Handeln in Verbindung gebracht wird. Konkrete Erfahrungen – warum die Versuche scheitern – werden so nicht ergründbar.

4.4 Neublickswil T2

Die dominante Orientierung an Authentizität erweist sich als stabil. Dennoch lassen sich Veränderungen – sowohl auf der inhaltlichen als auch auf der performativen Ebene – feststellen. So berichtet Kurt vom Klassenrat, den die Lernenden mittlerweile selbstständig durchführen: „Also ich denk’ da haben die Schüler und ich (,ne riesen) Entwicklung gemacht“. Dementsprechend stellt er die Umsetzung von Partizipation nicht mehr als unmöglich dar, sondern erkennt die eigene Handlungs- und Entwicklungsfähigkeit. Die anderen Lehrpersonen teilen diese Erfahrung nicht, sondern erkennen und markieren wie in T1 Grenzen aufgrund der Unwilligkeit und Unfähigkeit der Lernenden. Dabei bleibt es aber nicht: Kurt stellt nämlich das Prinzip der maximalen Selbständigkeit der Lernenden – die in T1 dominant war – in Frage, berichtet von der eigenen Klassenratspraxis und weckt dadurch das Interesse der Gruppe.

Kurt: Ich frag mich ein bisschen, ob’s schlimm ist, dass man sich einbringt=also, wenn die Struktur stimmt, und die Schüler das grundsätzlich abhalten können, dann lernen sie ja was. Sie lernen positive Rückmeldungen geben, sie lernen auf einander zu:: z- _äh zu hören, sie lernen (.) _ähm gewisse Regeln einzuhalten und wenn das mal gegeben ist, dass du Themen vorgibst, find’ ich gar nicht schlimm. Also (jetzt) kann mir ja auch helfen. (.) Und _m:: ich denk’ vielleicht ist es auch ein Thema latent da, aber es traut sich einfach niemand was zu sagen. Und dann bist du einfach ein Mittel zum Zweck. Also ich hab da kein Problem dann zu sagen, (1) _äh mir ist was aufgefallen, oder in der positiv Rü- negativ-Runde, ist das und das aufgefallen, wollen wir darüber reden? Joa wollen wir [imitiert Schüler mit tiefer verstellter Stimme] und dann geht das weiter, also da hab ich keine Mühe, dann auch in dem Fall ein Thema einzugeben, was dann meistens von Interesse ist für die Schüler.

- Simon: Nein das schon (ab) aber (.) du hast auch gesagt, strukturelle Rahmen müssen alle einhalten und da haben meine Schüler zum Teil noch Mühe.
- Kurt: L Noch Mühe, ja (2) Ich
denk, das ist aber wirklich auch ein Lernprozess, also der is-, der war am Anfang auch nicht so::, da musstest du auch mehr eingreifen. Und jetzt ist es einfach so, also
- Simon: Eben. Ich hoff das kommt bei meinen auch
- Sarah: Das ist natürlich () als ich
- Tom: Wie greifst du ein Kurt?
- Kurt: L Sehr wenig (3)
- Tom: L Hast du irgendwie, hast du irgend so ne Co- _äh Leitung?
- Kurt: Ne-e, das macht eigentlich die Projektleitung. Das ist die Aufgabe von der Projektleitung o::der (.) wenn die Pr-, also _m-, bei den einen hat die Projektleitung quasi so einen Hilfs-Sheriff (.) der dann auf das achtet.
- Tom: Mhm und bist das du:: oder sind das andere
- Kurt L Nein (.) bin ich nicht. Das macht die Projektleitung.

Kurt proponiert, dass es sich nicht unbedingt um eine „gekünstelte“ Partizipation handeln muss, wenn die Lehrperson etwas vorgibt. Dadurch zeigt er Handlungsmöglichkeiten für die Lehrpersonen in partizipativen Situationen auf und stellt den in T1 festgestellten Widerspruch zwischen schulischer Praxis und Partizipation zur Debatte. Im Weiteren wird Partizipation als etwas dargestellt, das sich schrittweise erarbeiten und lernen lässt: Die Gruppe kommt folglich weg vom ‚alles oder nichts‘-Konzept. Neuerdings sehen sich die Lehrpersonen in einer aktiven, gestaltenden Rolle. Diese hängt mit einer Verschiebung des dominanten *negativen Horizonts* zusammen: Misserfolge werden nicht mehr nur auf die Mangelhaftigkeit der Lernenden geschoben, sondern führen auch zur Reflexion des eigenen Verhaltens.

Das in Bewegung geratene System zeigt sich auch auf der performativen Ebene: Wie schon in T1 diskutieren die Lehrpersonen mit Engagement und reger Beteiligung. Anders als in T1 lassen sie sich aber auf Aushandlungsprozesse (Bearbeitung von Differenzen) ein und stellen dabei präzise Nachfragen zu den konkreten Klassensituationen. Somit gelingt es der Gruppe von ihrer Abgrenzung durch abstrakte Definitionen wegzukommen und Handlungsmöglichkeiten zu entwerfen.

In Neublickswil lässt sich folglich eine Umorientierung feststellen, mit der sowohl Partizipation als auch die Rolle der Lehrpersonen im Rahmen bestehender Strukturen neu ausgehandelt und definiert werden: Partizipation gilt nicht mehr als unrealistisch, sondern als erlernbar, d.h. als Kompetenz, die Lehrpersonen als aktiv Gestaltende fördern können.

4.5 Zwiehausen, Hochmoor und Wandlingen, T1 und T2

In komprimierter Form stellen wir die Ergebnisse der weiteren drei Schulen dar.

Tabelle 1: Darstellung der weiteren drei Schulen Zwiehausen, Hochmoor und Wandlingen, T1 und T2

Schule	Positiver Horizont	Negativer Horizont	Performative Ebene
Zwiehausen T1	Effizientes Erreichen vorge-steckter Ziele; Lehrpersonen führen und leiten überfor-derte Lernende	Ausufernde, chaotische Zustände und Zeitverlust durch „spaßhafte Um-wege“ und Unfähigkeit der Lernenden	Häufig inkludierend (iso-lierte Äußerungen); emotio-nale Darstellung der Zerris-senheit der Lehrpersonen zwischen widersprüchlichen Erwartungen
Zwiehausen T2	Effizienzprinzip unverän-dert; bessere Erfüllung der Partizipationserwartungen mit „fähigen“ Lernenden unter der Leitung von Lehr-personen	Keine oder ‚falsche‘ Themen für das Schulparlament; ungeeignete Lernende für das Schulparlament	Häufig exkludierend (isolierte Äußerungen); nüchterne Beschreibungen; gegenseitiges Abfragen ohne Anknüpfungspunkte
Zwiehausen: Ambivalenter Veränderungswille Das instrumentelle Partizipationsverständnis (lernförderndes und wichtiges Instrument für das spätere Leben) bleibt unverändert, steht aber im Widerspruch zur effizienten Zielerreichung. Dadurch gerät die Schule in ihrem Bestreben, externe Erwartungen zu erfüllen, in einen Zwiespalt. In T2 zeigt sich als Lösung ein quantitativer Ausbau von Partizipation, der sich mit bestehenden Machtverhältnissen und dem Effizienzprinzip vereinen lässt.			
Hochmoor T1	Selbstdarstellung: Partizipa-tion auf hohem Niveau; An-erkennung der Bedürfnisse der aktiven Lernenden; Selbstbestimmung der Lehrpersonen	Durchbrechen von grundle-genden Ordnungsprinzipien (z. B. Gewalt anwenden)	Häufig exkludierend; unsichere Beschreibungen dessen, was außerhalb der eigenen Klasse gilt
Hochmoor T2	Die Selbstdarstellung der Schule ist unverändert; viel Partizipation und Anspruch auf Selbstbestimmung der Lehrpersonen	Gefährdung der pädago-gisch sinnvollen, selbst-bestimmten Arbeit in den Klassen durch partizipati-onsbasierte Ansätze	Häufig exkludierend; Diffe-renzen werden mit rituellen Konklusionen ausgeklam-mert
Hochmoor: Auf hohem Niveau stehenbleiben Die Schule beschreibt viele Partizipationsmöglichkeiten und stellt die Lernenden überwiegend positiv dar. Darin, dass den Lehrpersonen das Reden über die schulweite Partizipation außerhalb der eigenen Klasse schwerfällt, zeigt sich die fehlende Aushandlungsbereitschaft und ein hoher Unabhängigkeits-an-spruch. Dieser und die Gewissheit, die Lernenden in der Schule bereits genügend zu berücksichtigen, stehen einer Weiterentwicklung im Weg.			
Wandlingen T1	Friedliches Zusammenleben durch die Anerkennung der Bedürfnisse der Lernenden: Partizipation als Instrument und Team als Vehikel der Zielerreichung	Chaotische und konfliktrei-che Unterrichtssituationen	Überwiegend inkludierend; unerwünschte Meinungen werden im exkludierenden Modus markiert
Wandlingen T2	Selbstdarstellung: Experi-mentierfreudiges Team, in dem Scheitern erlaubt ist; Partizipation und Entwick-lungsprozess als Ziel	Gewohnheiten und individu-elle Grenzen, die das Neue nicht zulassen	Überwiegend inkludierend; gemeinsames Erzählen und Reflektieren der Erfah-rungen
Wandlingen: Entschlossener Veränderungswille Die Schule integriert das Thema Partizipation in ihre schon vor Projektbeginn angegangenen Entwick-lungsvorhaben. Die in T1 spürbare Instrumentalisierung von Partizipation schwindet und geht in eine Prozessorientierung über. Die Angst vor Chaos und das Festhalten an einer hierarchischen Ordnung lösen sich dank geteilter Erfahrungen und gewonnener Sicherheit im Team auf. Die Schule definiert sich neu als experimentierfreudige Schule.			

Die Ergebnisse zeigen unterschiedliche Reaktionen auf die Partizipationserwartung und damit zusammenhängende Entwicklungen der dominanten Orientierungen und Aushandlungspraktiken. Daraus lässt sich eine Vielfalt an Entwicklungstendenzen und -dynamiken aufzeigen. Um der vorgefundenen Komplexität gerecht zu werden, fokussieren wir die schulspezifischen Konstellationen von Stabilisierungs- und Veränderungstendenzen.

Steinburg, Neublickswil und Zwiehausen zeigen in T1 eine ablehnende Haltung und dabei dominante Orientierungen an bestehender Ordnung und Effizienz, aus denen sich keine gute Passung mit der Partizipationserwartung ergibt. Obwohl alle ihre Grundorientierung beibehalten, bilden sich im Vergleich mit T2 drei unterschiedliche Entwicklungsverläufe ab: Während sich die ablehnende Haltung bei Steinburg weiter erhärtet und Zwiehausen Partizipationsmöglichkeiten, die der Grundorientierung nicht entgegenlaufen, quantitativ erhöht, entstehen in Neublickswil neue Positionen und Aushandlungsformen.

In Steinburg wurde die konflikthafte Gesprächspraxis als Entwicklungsbremse ausgemacht. Zwiehausen scheint ihren Zwiespalt derweil mit einer Praxis des bürokratischen Erledigens zu lösen: Während die Lehrpersonen in T1 noch ihre Sorgen bekunden, erscheint das Gespräch in T2 als nüchterne Berichterstattung über die erwünschten Veränderungen. Einzig die Bereitschaft der Schule, bildungspolitische Erwartungen zu erfüllen, scheint zu Veränderungen in der Alltagspraxis zu führen. Neublickswil pflegt eine angeregte, ko-konstruktive Gesprächspraxis. Diese scheint es möglich zu machen, vom ‚alles oder nichts‘-Denken wegzukommen und die Partizipationserwartung neu auszuhandeln.

Hochmoor und Wandlingen¹ haben das Thema Partizipation bereits in T1 angenommen: Beide verstehen sich als auf Gemeinschaftlichkeit und Partizipation ausgerichtete Schulen und erkennen die Partizipationsfähigkeit der Lernenden an. Da Hochmoor allerdings bereits in T1 mit ihrer Leistung zufrieden ist, scheint für die Gruppe keine Notwendigkeit zu bestehen, weiterhin auf die Partizipationserwartung zu reagieren bzw. am Thema zu arbeiten. Dies lässt sich in einem Zusammenhang mit dem hohen Unabhängigkeitsanspruch der Lehrpersonen sehen, der sich in der Gesprächspraxis der Gruppe abbildet: Diese bietet nur wenig Nährboden für gemeinsame Aushandlungen. Infolgedessen bleibt die Schule auf einem hohen Niveau stehen. In Wandlingen verstetigt sich dagegen die bereits in T1 festgestellte dominante Orientierung und Entwicklungsbereitschaft.

Um Stabilität und Veränderung im Kontext von Entwicklungserwartungen auszumachen, ist folglich nicht entscheidend, ob und wie viele Stabilisierungs- und/oder Veränderungspraktiken in einer Schule vorhanden sind. Viel mehr von Bedeutung erscheint, *wie* (in welcher Kombination) sie in der jeweilig gewordenen und werdenden Schulkultur auftreten und sich in den weiteren Aushandlungen und Auseinandersetzungen entwickeln (vgl. Kramer 2021).

1 Für detaillierte Analyse s. Zala-Mező et al. 2021.

5 Fazit

In diesem Artikel haben wir den Einfluss von gesetzlichen Vorgaben, der durch den Forschungsprozess verstärkt wurde, auf die untersuchten Schulen reflektiert und gehen davon aus, dass das hier vorgestellte Forschungsprojekt normative Partizipationserwartungen in den Schulen mindestens verstärkte. Vor diesem Hintergrund interessiert uns, ob und wie Schulen im Rahmen von Gruppendiskussionen diese normativen Erwartungen (neu) aushandeln. Anhand einer praxistheoretischen Perspektive und eines dokumentarischen Längsschnitts wurden vor diesem Hintergrund Rückschlüsse auf die Stabilität und Veränderung schulischer Praktiken gezogen. Mit Hilfe der von Kramer (2013) entwickelten vergleichenden Analyse konnte festgestellt werden, dass Veränderungen in einer Schule mit mehreren Faktoren zusammenhängen: (1) Mit der bestehenden Aushandlungspraxis in Gesprächen, (2) mit der Annahme des Themas Partizipation sowie (3) mit der Bereitschaft, auf die normative Erwartung einzugehen. Daraus lassen sich keine linearen Schlussfolgerungen ableiten: So lässt sich Stagnation sowohl in einer Schule, die das Thema ablehnt (Steinburg) als auch in einer Schule, die das Thema angenommen hat (Hochmoor), beobachten. Und umgekehrt lässt sich eine kontinuierliche Entwicklung bei einer anderen Schule feststellen, die das Thema angenommen hat (Wandlingen), und neue Aushandlungspraktiken bei einer Schule, die das Thema in T1 noch abgelehnt hat (Neublickswil). In einer weiteren Schule wurden zwar Praktiken entwickelt, die eine Erfüllung der Erwartung belegen, allerdings nicht mit einer Verschiebung in der Grundorientierung einhergehen (Zwiehausen).

Wenn wir diese verschiedenen Konstellationen betrachten, erscheint die oft gestellte Frage, wie lange Veränderungen in Schulentwicklungsprozessen *generell* brauchen, müßig: Während in einer Schule innerhalb eines Jahres unerwartet schnell neue Praktiken etabliert wurden (Wandlingen), lassen sich in anderen Schulen zähe Prozesse (Zwiehausen und Hochmoor), plötzliche Beschleunigungen (Neublickswil) oder ein hartnäckiger Stillstand (Steinburg) beobachten. Die Frage nach der Dauer setzt klare Start- und Endzeitpunkte voraus, die so in der Realität kaum vorzufinden sind. Relevant erscheint uns vielmehr die Frage danach, wie sich schulische Aushandlungen zeitlich gestalten und wie sich die damit zusammenhängenden Entwicklungsprozesse beschreiben lassen.

Aus methodischer Sicht erscheint interessant, dass der exkludierende Modus in den hier untersuchten Gruppendiskussionen oft dominant vertreten ist. Dies lässt sich mit der „Differenz und Vielfalt der Positionen und Perspektiven“ in Einzelschulen erklären, die „in der Regel nicht [von] homologen und monolithischen Akteurskonstellationen geprägt“ sind (Kramer 2021, 282). So kann der exkludierende Modus und die Vielfalt an Diskursmodi aus Schulentwicklungsperspektive nicht nur als Uneinheitlichkeit verstanden werden, sondern als Repräsentation von Komplexität und Vielfalt bestehender Praktiken und somit als Grundlage und Potenzial für Entwicklungen. Bei schulischen Entwicklungsprozessen geht es hiernach weniger um grundlegende Veränderungen dominanter Orientierungen. Vielmehr gilt es, anhand der dokumentarischen Methode Spannungsfelder zwischen Stabilität und Veränderung zu beschreiben und Bewegungen festzustellen, durch die bislang dezente Orientierungen sichtbar(er) und dominant(er) werden. Denn das Neue kann nur aus dem Bestehenden hervorgehen (vgl. Kramer 2021). Wenn wir dabei die praxistheoretische Annahme von komplexen und

ineinandergreifenden Praktiken ernst nehmen, müssen wir uns – und auch die Bildungspolitik – von einem Change-Konzept, nach dem das Alte, Nicht-Funktionierende mit etwas Neuem, Funktionierenden ersetzt werden kann, verabschieden. Somit ermöglicht die praxistheoretische Sicht eine normativ enthaltsame, analytische Rhetorik (Asbrand 2020) im Schulentwicklungsdiskurs, die über die Bewertung oder Abwertung hinausgeht. Erkenntnisse über die tatsächliche Handlungspraxis im Bereich Partizipation ermöglichen z.B. ethnographische Zugänge. Der spezifische Gewinn der dokumentarischen Methode besteht allerdings darin, Aushandlungspraktiken und -prozesse in den Blick zu nehmen und daraus auf kollektives, handlungsleitendes, implizites Wissen zu schliessen, welches letztlich auch die Handlungspraxis in einer Schule leitet. Der noch eher selten verwendete dokumentarische Längsschnitt erweist sich dabei als eine aufschlussreiche Methode, Entwicklungsprozesse im Spannungsfeld zwischen Stabilität und Veränderung präzise zu beschreiben.

Autorenangabe

Johanna Egli
Lehrstuhl Ausserschulische Bildung und
Erziehung
Universität Zürich
Freiestrasse 36
8032 Zürich
E-Mail: johanna.egli@ife.uzh.ch

Dr. Julia Häbig
Zentrum für Schulentwicklung
Pädagogische Hochschule Zürich
Lagerstraße 2
8090 Zürich
Schweiz
E-Mail: julia.haebig@phzh.ch

Prof. Dr. Enikő Zala-Mező
Zentrum für Schulentwicklung
Pädagogische Hochschule Zürich
Lagerstraße 2
8090 Zürich
Schweiz
E-Mail: enikoe.zala@phzh.ch

Literatur

- Asbrand, Barbara (2020): Der Umgang von Lehrpersonen mit der Bildungsstandardreform. Schul- und Unterrichtsentwicklung im Spannungsfeld von Innovation und Scheitern. In: Greiner, Ulrike/Hofmann, Franz/Schreiner, Claudia/Wiesner, Christian (Hrsg.): Bildungsstandards. Münster/New York: Waxmann Verlag, S. 529-546.
- Asbrand, Barbara/Hummrich, Merle/Idel, Till-Sebastian/Moldenhauer, Anna (2021): Bezugsprobleme von Schulentwicklung als Theorieprojekt. Zur Einleitung in diesen Band. In: Moldenhauer, Anna/Asbrand, Barbara/Idel, Till-Sebastian (Hrsg.): Schulentwicklung als Theorieprojekt: Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule, Schule und Gesellschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 1-13.
- Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden. 9., überarbeitete und erweiterte Auflage. Opladen Toronto: Barbara Budrich.

- Bohnsack, Ralf (2017): *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen Toronto: Barbara Budrich.
- Dietrich, Fabian/Lambrecht, Maike (2020): Diesseits und jenseits quasi-experimenteller Intervention: Der (qualitative) Längsschnitt in der Schulentwicklungsforschung. In: Thiersch, Sven (Hrsg.): *Qualitative Längsschnittforschung: Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen*. Opladen: Barbara Budrich, S. 323-343.
- Dreier, Lena/Leuthold-Wergin, Anca/Lüdemann, Jasmin (2018): Qualitativer Längsschnitt in der Bildungsforschung. Fallinterne und fallübergreifende Synthetisierung als Forschungsperspektive. In: Maier, Maja/Kessler, Catharina/Deppe, Ulrike/Leuthold-Wergin, Anca/Sandring, Sabine (Hrsg.): *Qualitative Bildungsforschung: Methodische und methodologische Herausforderungen in der Forschungspraxis, Studien zur Schul- und Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 153-168.
- Elven, Julia/Schwarz, Jörg (2016): *Praxistheoretische Grundlagen der Organisationspädagogik*. In: Göhlich, Michael/Schröer, Andreas/Weber, Susanne Maria (Hrsg.): *Handbuch Organisationspädagogik*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 1-12.
- Engel, Nicolas (2016): *Qualitative Methodologie in der Organisationspädagogik*. In: Göhlich, Michael/Schröer, Andreas/Weber, Susanne Maria (Hrsg.): *Handbuch Organisationspädagogik*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 1-12.
- Heinrich, Martin (2021): Vom Ende der Schulentwicklung als Qualitätsentwicklung? In: Moldenhauer, Anna/Asbrand, Barbara/Idel, Till-Sebastian (Hrsg.): *Schulentwicklung als Theorieprojekt: Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule, Schule und Gesellschaft*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 291-313.
- Helsper, Werner (2008): Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen und ihre Bedeutung für die pädagogische Professionalität. In: Helsper, Werner/Busse, Susann/Humrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität in Organisationen*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 115-145.
- Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (2013): Transformation der Schule – praxistheoretisch gesehen. Rekonstruktionen am Beispiel von Familiarisierungspraktiken. In: Rürup, Matthias/Bormann, Inka (Hrsg.): *Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde, Educational Governance*. Wiesbaden: Springer VS, S. 249-265.
- Kramer, Rolf-Torsten (2013): „Habitus(-wandel)“ im Spiegel von „Krise“ und „Bewährung“. In: ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung, 14/1, S. 13-32.
- Kramer, Rolf-Torsten (2021): Strukturbildung zwischen ‚Kampf‘ und ‚Pfadabhängigkeit‘? Eine Skizze zu einer praxeologisch-strukturalistischen Perspektive auf Stabilität und Veränderung von Schule. In: Moldenhauer, Anna/Asbrand, Barbara/Idel, Till-Sebastian (Hrsg.): *Schulentwicklung als Theorieprojekt: Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule, Schule und Gesellschaft*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 269-289.
- Moldenhauer, Anna/Kuhlmann, Nele (2021): Praktikentheoretische Perspektiven auf Transformationen von Schule. In: Moldenhauer, Anna/Asbrand, Barbara/Idel, Till-Sebastian (Hrsg.): *Schulentwicklung als Theorieprojekt: Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule, Schule und Gesellschaft*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 245-266.
- Przyborski, Aglaja (2004): *Gesprächsanalyse und Dokumentarische Methode: Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2014): *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch*. 4., erweiterte Auflage. München: Oldenbourg.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundlemente einer Theorie sozialer Praktiken/Basic Elements of a Theory of Social Practices: Eine sozialtheoretische Perspektive/A Perspective in Social Theory. *Zeitschrift für Soziologie*, 32/4, S. 282-301.

- Schatzki, Theodore (2019): Social change in a material world. London/New York: Routledge.
- Schatzki, Theodore/Knorr Cetina, Karin/Savigny, Eike von (Hrsg.) (2001): The practice turn in contemporary theory. New York: Routledge.
- Thiersch, Sven (2020): Qualitative Längsschnittforschung: Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen. Opladen: Barbara Budrich.
- Tyack, David/Tobin, William (1994): The ‚Grammar‘ of Schooling: Why Has It Been So Hard to Change? *American Educational Research Journal*, 31/3, S. 453-479.
- Vogd, Werner (2011): Systemtheorie und rekonstruktive Sozialforschung: eine Brücke. 2., erweiterte, vollständig überarbeitete Auflage. Opladen: Barbara Budrich.
- Zala-Mező, Enikő/Häbig, Julia/Egli, Johanna/Müller-Kuhn, Daniela/Strauss, Nina-Cathrin (2021): Schulinterne Aushandlung der Anforderung Lernende partizipieren zu lassen – Welche Schulentwicklungschancen entstehen? In: Zala-Mező, Enikő/Häbig, Julia/Bremm, Nina (Hrsg.): *Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung*. Münster: Waxmann Verlag, S. 123-42.
- Zala-Mező, Enikő/Häbig, Julia/Kuster, Reto/Müller-Kuhn, Daniela/Herzig, Pascale (2020): Rückmeldung von Forschungsergebnissen als Möglichkeit für Partnerschaft zwischen Praxis und Forschung. *Journal für Schulentwicklung* 3: Online Beitrag.
- Zala-Mező, Enikő/Strauss, Nina-Cathrin/Herzig, Pascale/Müller-Kuhn, Daniela/Häbig, Julia/Kuster, Reto (2018): Der Komplexität von Schulentwicklung methodisch begegnen: Das Projekt „Partizipation stärken – Schule entwickeln“. In: Zala-Mező, Enikő/ Strauss, Nina-Cathrin/Häbig, Julia (Hrsg.): *Dimensionen von Schulentwicklung. Verständnis, Veränderung und Vielfalt eines Phänomens*. Münster: Waxmann Verlag, S. 15-59.