

Laura Fölker

Organisationen im Wandel

Zum Potenzial rekonstruktiver Längsschnittstudien am Beispiel der Umsetzung einer Strukturreform an einer Einzelschule

Transitions within organisations

Exploring the potential of reconstructive longitudinal research studies using the example of realizing a structural school reform within one school

Zusammenfassung:

In der gegenwärtigen Diskussion der Schulentwicklungsforschung wird zunehmend die Kritik geäußert, dass längsschnittliche Untersuchungen zu Einzelschulen, welche innerschulische Entwicklungsprozesse berücksichtigen, noch ausstehen. Daran anknüpfend besteht der Schwerpunkt des Beitrags darin, methodologische Überlegungen zu einer rekonstruktiven Längsschnittforschung mittels der Dokumentarischen Methode am Beispiel der Umsetzung einer Schulstrukturreform an einer Einzelschule hinsichtlich Schulentwicklungsprozesse darzustellen.

Schlagnworte: Schulentwicklung; Bildungsreformen; rekonstruktive Längsschnittstudien; Entwicklungsprozesse; Dokumentarische Methode

Abstract:

Currently, the lack of longitudinal studies focusing on developmental processes within school development research is high on the research-practical agenda. Following up this discussion the article focuses on methodological reflections towards a longitudinal reconstructive research employing the documentary method as the strategy of analysis. The methodological reflections will be exemplified by selected findings from a research project where two schools were investigated for two years when enforcing a structural school reform.

Keywords: school development; school reform; longitudinal reconstructive research studies; developmental processes; documentary method

1. Einleitung

Während die Fokussierung auf die „Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit“ (Fend 1988) in der Schulentwicklungsforschung eine lange Tradition hat, wird bis heute bemängelt, dass längsschnittliche Untersuchungen von Einzelschulen, welche innerschulische Transformationsprozesse berücksichtigen, noch ausstehen (vgl. Klieme/Steinert 2008). Analysen im Rahmen von längsschnittlichen, rekonstruktiven Studien, welche auf Einzelschulen als Untersuchungsgegenstand fokussieren, bergen insbesondere das Potenzial, Entwicklun-

gen und Verläufe auf Schulebene sowie deren Wirkung innerhalb der Organisation Schule nachzeichnen zu können, Handlungen professioneller Akteure zu verstehen und Effekte struktureller Rahmenbedingungen zu erforschen. Überlegungen zu einem rekonstruktiven, längsschnittlichen Forschungsansatz mittels der Dokumentarischen Methode sind Gegenstand dieses Beitrags. Anhand exemplarischer Analysen wird der Erkenntnisgewinn für die Schulentwicklungsforschung herausgearbeitet.

Die Schulentwicklungsforschung bildet neben Studien zur Entwicklung von Hochschulen, zu Organisationen der Sozialen Arbeit und der Fort- und Weiterbildung ein Forschungsfeld der erziehungswissenschaftlichen Organisationsforschung, das im Zuge der Stärkung einer auf die Organisation Schule fokussierten empirischen Bildungsforschung besondere Bedeutung erlangt hat (vgl. Holtappels/Rolff 2004). Prozesse der Entwicklung von Organisationen sind einerseits im Zusammenhang von Prozessen des gesellschaftlichen Wandels und der damit verbundenen Veränderung der gesellschaftlichen Funktion von Organisationen von Bedeutung. Einen zweiten Forschungszusammenhang bilden die Anforderungen bildungspolitischer Innovationen und Reformen.

Der Hintergrund dieses Beitrags ist eine zurzeit vielerorts eingeführte Schulstrukturreform, welche die Integration verschiedener Bildungsgänge zu einer Schulform zum Ziel hat. Das in diesem Aufsatz herangezogene Fallbeispiel stammt aus dem vom BmBF geförderten Projekt *„Bildungsbezogene Integration unter vielfachen Bildungsrisiken“*¹, welches pädagogische Praktiken und Strategien der Schulentwicklung an Schulen in segregierten Quartieren fallrekonstruktiv analysiert. Einzelschulen wurden über einen Zeitraum von zwei Jahren hinweg begleitet. Allerdings stehen die Ergebnisse des Forschungsprojekts in diesem Beitrag nicht im Vordergrund. Der Schwerpunkt des Beitrags liegt vielmehr bei methodologischen Überlegungen zu einer rekonstruktiven Längsschnittforschung mittels der Dokumentarischen Methode hinsichtlich Schulentwicklungsprozesse.

2. Stand der Forschung

Für die erziehungswissenschaftliche Organisationsforschung besteht vor dem Hintergrund eines massiven Reformdrucks im deutschen Bildungswesen gerade mit Blick auf die Organisation Schule (vgl. Gruschka 2011, S. 7) in besonderem Maße die Notwendigkeit zu einer wissenschaftlichen Begleitung der anstehenden Veränderungen. Aber auch Hochschulen (vgl. Enders 2008) sowie Erwachsenen- und Weiterbildungseinrichtungen (vgl. Fischer/Kade 2012) genießen erhöhte Aufmerksamkeit im bildungspolitischen Diskurs und werden zunehmend „Adressaten vielfältiger Reformvorhaben und Leistungserwartungen“ (Enders 2008, S. 231). Mit Bezug auf die Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung wird von Fischer und Kade (2012) festgehalten, dass durch die Umsetzung des Lebenslangen Lernens „die gegenseitige Abhängigkeit von individuellen, institutionellen sowie gesellschaftlichen Veränderungsprozessen in den Vordergrund treten“, sodass vermehrt längsschnittlich angelegte Studien benötigt werden (Fischer/Kade 2012, S. 612). Nach Vogd (2009), der die Entwicklung von Krankenhäusern untersucht hat, eignen sich Reformen in besonderem Maße als Aus-

gangspunkte für eine rekonstruktiv angelegte Organisationsforschung im Längsschnitt, da Veränderungen kontextueller Faktoren „natürliche Krisenexperimente“ darstellen, „in welchen gerade die Art und Weise, wie die Reformmaßnahmen innerhalb der Organisation verhandelt werden, Aufschluss darüber geben, wie diese funktionieren“ (ebd. S. 42).

Mit Blick auf die Organisation Schule, die zunehmend dazu angehalten wird Reformen umzusetzen, kann davon ausgegangen werden, dass Innovationen von den Akteuren aufgegriffen und basierend auf ihrem Erfahrungswissen interpretiert werden. Fend verwendet in diesem Zusammenhang den Begriff der Rekontextualisierung (Fend 2008, S. 174f.). Dabei wird das Bildungssystem als Ganzes berücksichtigt, indem der „aktive Gestaltungsanteil von Akteuren auf der jeweiligen Ebene“ bedacht wird (Fend 2008, S. 26). Konkret heißt das, dass Reformimpulse mehrfach auf den jeweiligen Ebenen des Bildungssystems gebrochen werden, dass zahlreiche Akteure an ihrer Umsetzung beteiligt sind, sodass die bildungspolitischen Vorgaben nicht in unverfälschter Weise von der Bildungspolitik über die Bildungsadministration bei den in den Einzelschulen arbeitenden Lehrerinnen und Lehrern ankommen, sondern dass selbige die Innovationen vor dem Hintergrund ihres Erfahrungswissens interpretieren und innerhalb der eigenen Handlungspraxis umsetzen. Diesbezüglich wissen wir auch aus der Implementationsforschung, dass keine Reform auf der operativen Ebene der Einzelschule so realisiert wird, wie sie einst geplant war (vgl. Rolff 2010, S. 31).

Eine rekonstruktive längsschnittliche Organisationsforschung bietet dabei das Potenzial die Entwicklung neuer Wissensbestände, die Stagnation oder auch die Zurückweisung der von Seiten der Bildungspolitik vorgegebenen Entwicklungsimpulse über verschiedene Erhebungszeitpunkte hinweg beobachten und die Bedingungen, unter denen sich Einzelschulen entwickeln, sichtbar machen zu können.

Zur Rekonstruktion von Rekontextualisierungsprozessen vor dem Hintergrund der Einführung von nationalen Bildungsstandards haben Zeitler, Heller und Asbrand (2012) gearbeitet und legen damit eine der wenigen empirisch-rekonstruktiven Analysen zur Implementation von Bildungsreformen vor. Unterschiede zwischen Fachgruppen bei der Umsetzung der Bildungsstandards fanden sie weitestgehend darin begründet, welches Verständnis der Reform die Lehrkräfte in Abhängigkeit von vorhandenen Vorstellungen entwickeln sowie in den grundlegenden Orientierungen der Lehrkräfte im Verhältnis zur Bildungspolitik (autonom vs. heteronom), die in den jeweiligen Erfahrungen der Lehrerinnen und Lehrern mit Schulentwicklungsprozessen verankert waren (vgl. Zeitler/Heller/Asbrand 2013, S. 121).

Bennewitz (2005), die die Einführung der Förderstufe in Sachsenanhalt untersuchte, rekonstruierte unterschiedliche Deutungsmuster bei den Lehrkräften. Ihre Ergebnisse zeigten Unterschiede zwischen Lehrenden, die die Reform befürworteten und jenen, welche noch von der Reform überzeugt werden mussten (vgl. ebd.). Sie hebt damit ebenfalls hervor, dass das Handeln von Lehrkräften im Hinblick auf die Umsetzung strukturell verordneter Schulreformen erheblich von dem Erfahrungswissen selbiger abhängt und kommt zu dem Ergebnis, dass professionelle Deutungsmuster eher stabil sind, und sich reproduzieren. So unterstreicht auch Heinrich (2007) in seiner governancetheoretischen Studie zur bildungspolitisch verordneten Schulprogrammarbeit die „Schlüsselrolle der Einstellungen“ von Lehrerinnen und Lehrern innerhalb des Schulentwicklungsprozesses (vgl. Heinrich 2007, S. 219).

Andere rekonstruktiv angelegte Arbeiten betonen die Bedeutung der Schulkultur und darin die sinnbezogene Komplexität der pädagogischen Praxis von Einzelschulen für Schulentwicklungsprozesse (vgl. Helsper 2010). In Studien zur Entwicklung von Schulkulturen erscheinen Transformationsprozesse im Schulsystem als relevanter Kontext (vgl. z.B. die Beiträge in Helsper/Krüger/Wenzel 1996). Weiterhin existieren eine Reihe von Analysen zur Umsetzung der Schulreform zur Ganztagschule, die aufschlussreiche Ergebnisse hinsichtlich Schulentwicklung und Steuerung (vgl. Holtappels 2009), Schulqualität (vgl. Holtappels/Rollet 2009), Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung (z.B. Kolbe u.a. 2007; Fritzsche u.a. 2009) sowie zur stadtteilbezogenen Vernetzung von Schulen (Baumheier/Warsewa 2009; Floerecke 2005, 2009) liefern.

Allerdings sind diese Studien in ihrem Untersuchungsdesign vorwiegend querschnittlich angelegt, stellen lediglich Momentaufnahmen der untersuchten Organisationen dar und erlauben damit keine Aussagen darüber, unter welchen Bedingungen sich Schulen in bestimmte Richtungen entwickeln (vgl. Klieme/Steinert 2008). Weiterhin kann durch die in einigen Studien retrospektiv eingenommene Forschungsperspektive der unmittelbare Handlungsvollzug der Erforschten nicht verfolgt werden, sodass die Bedingungen unter denen der Transformationsprozess verläuft nicht benannt werden können. Vor diesem Hintergrund markieren längsschnittlich angelegte Studien, die Entwicklungsprozesse in ihrem unmittelbaren Verlauf untersuchen in der Schulentwicklungsforschung eine Forschungslücke (vgl. Klieme/Steinert 2008; Prokopp 2000).

Vorliegende rekonstruktiv und längsschnittlich angelegte Fallstudien zu Schulentwicklungsprozessen beobachten insbesondere Adaptionsprozesse von Schulen an ihre Umweltgegebenheiten. So arbeitet Foster (1990) Strategien der Anpassung schulorganisatorischer, schulklimatischer und unterrichtlicher Aspekte an sich deutlich verschärfende kontextuale und organisatorische Bedingungen heraus. Harris u.a. (2006) identifizieren entlang der Ebenen der Kultur der Zusammenarbeit von Lehrenden und der Zuweisung von Verantwortlichkeiten für Missstände und Veränderungspotentiale, Typen von Schulen mit unterschiedlicher Entwicklungsfähigkeit. Weitere Studien begleiten Einzelschulen bei gesellschaftlichen bzw. systembezogenen Veränderungen und verweisen bspw. auf Interaktionsprobleme bei der Bearbeitung von Steuerungsimpulsen zwischen Akteuren im Schulsystem (vgl. Prokopp 2004). Im Bezug auf die „innere Arbeit“ von Schulen hat Mats Eckholm eine informative längsschnittliche Studie zu neun schwedischen Grundschulen in einem Zeitraum von 25 Jahren im Prozess der Dezentralisierung vorgelegt (Eckholm 1997, S. 603). Die Ergebnisse der Studie zeigten allerdings, dass die Veränderungen, welche bildungspolitisch erwartet wurden, nicht eingetreten sind, da die „inneren Arbeitsroutinen“ der Schulen unverändert bestehen blieben (vgl. ebd. S. 605).

Zusammengefasst verweisen sowohl rekonstruktive Studien – unabhängig ob querschnittlich oder längsschnittlich angelegt – auf die zentrale Bedeutung der Sichtweisen und des Erfahrungswissens sowie auf die Persistenz von Handlungsrountinen der Lehrerinnen und Lehrern innerhalb der Einzelschule im Hinblick auf Schulentwicklungsprozesse.

In der Tradition der rekonstruktiven Schulentwicklungsforschung stellt die Einzelschule als Organisation auch in rekonstruktiv – längsschnittlichen Studien die zentrale Untersuchungseinheit dar, Lehrerkollegien und Lehrerteams sind dabei die zentralen pädagogischen Akteure. Auf der Basis gemeinsamer Erfahrungen entwickeln sie jene Handlungsrountinen, die die Handlungsdynami-

ken innerhalb der Schule beeinflussen. Folglich stellen Lehrkräfte und – etwa im Fall von Ganztagschulen – andere pädagogische Akteure innerhalb der Schule „den eigentlichen Motor der Veränderung dar und sind potentiell dazu in der Lage, die Qualität der Schule zu erhöhen“ (Schönig 1999, S. 425) – oder, das wäre noch hinzuzufügen, Entwicklungsprozesse auch zu blockieren. Eine rekonstruktiv längsschnittlich angelegte Schulentwicklungsforschung mittels der Dokumentarischen Methode macht die Erforschung dieser Handlungszusammenhänge in ihrem unmittelbaren Vollzug zu seinem Untersuchungsgegenstand.

3. Längsschnittliche dokumentarische Organisationsforschung – Methodisch-theoretische und forschungspraktische Einbettung sowie eine erste Konzeption des Längsschnitts

Rekapitulierend kann mit Blick auf den gegenstandsbezogenen Forschungsstand der rekonstruktiven Längsschnittstudien zur Implementation von Bildungsreformen festgehalten werden, dass die gemeinsamen Handlungsroutinen der Lehrerinnen und Lehrer als richtungsweisend für die Umsetzung bildungspolitisch verordneter Maßnahmen gelten. Vor diesem Hintergrund soll im Folgenden mit der Unterscheidung zwischen kommunikativem oder explizitem beziehungsweise konjunktivem oder implizitem Wissen in Anlehnung an die Wissenssoziologie Karl Mannheims (1980), das Konzept der Handlungsroutinen von Lehrerinnen und Lehrern methodologisch gefasst werden (vgl. Asbrand 2013). Mit der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2003) soll ein Zugang zu diesem beschrieben werden, um darauf aufbauend einige methodologische Überlegungen zu einer längsschnittlichen dokumentarischen Organisationsforschung im Hinblick auf die Entwicklung von Einzelschulen im Kontext von Bildungsreformen anstellen zu können.

3.1 Handlungsroutinen und ihre dokumentarische Erforschung

Implizites oder konjunktives Wissen, ist ein intuitives „*atheoretisches Wissen*“, d.h. ein handlungsleitendes Wissen. Es entsteht durch kollektive Erlebniszusammenhänge – Mannheim nennt sie *konjunktive Erfahrungsräume* (vgl. Bohnsack 2012, S. 124), die innerhalb der Sozialisationsgeschichte der Erforschten gesammelt werden. Demgegenüber eröffnen explizite oder kommunikative Wissensbestände, die in Form von Alltagstheorien *explizit* und in generalisierter Form zur Verfügung stehen Reflexionsmöglichkeiten über das eigene Handeln.

Beide Wissensformen orientieren das Handeln von Individuen auf verschiedene Art und Weise (ebd. S. 122). Wo das kommunikative Wissen das zweckrationale, rollenförmige Handeln bedingt, orientiert das konjunktive Wissen die inneren Werterhaltungen (ebd.). Im Falle des kommunikativen Wissens spricht Bohnsack von *Orientierungsschemata* wohingegen konjunktives Wissen mit dem Begriff des *Orientierungsrahmens* gefasst wird (ebd.). So sind auch innerhalb

der Alltagskommunikation beide Wissens Ebenen eingebettet, ihr Verhältnis beschreibt Bohnsack als einen Interdependenzzusammenhang (dazu auch Helsper/Kramer/Thiersch 2013, S. 111) und illustriert es am Beispiel des Familienbegriffs (vgl. Bohnsack 2012, S. 124). Das Beispiel auf den Begriff Schule übertragend, verweist die allgemein gültige kommunikative Bedeutung zunächst darauf, dass Schule eine Lehranstalt ist, in der Kinder und Jugendliche durch planmäßigen Unterricht in Klassenverbänden, im 45-Minuten Takt und durch die dazugehörigen institutionalisierten Rollenerwartungen, Wissen und Bildung erlangen. Des Weiteren verweist der Begriff Schule auf die konjunktiven Erfahrungen jener, die Gemeinsamkeiten einer konkreten schulischen Praxis miteinander teilen. Durch diese gemeinsame Praxis schulischer Professioneller bilden sich jene handlungsleitenden Orientierungen heraus, die den kollektiven Orientierungsrahmen innerhalb des konjunktiven Erfahrungsraums beschreiben.

Die Unterscheidung zwischen Orientierungsschemata und Orientierungsrahmen ist ausschlaggebend für die Gegenstandskonzeption der Dokumentarischen Methode, indem der Orientierungsrahmen, der mit den durch sozialisationstheoretisch gemeinsam erfahrenen, konjunktiven Wissensbeständen die handlungspraktische Grundlage des Handelns von Individuen darstellt, während Orientierungsschemata „nur vermittelt über das handlungsleitende atheoretische Wissen, also innerhalb des Orientierungsrahmens, ihre handlungspraktische Relevanz und somit ihren spezifischen Wirklichkeitscharakter“ (Bohnsack 2012, S. 128) entfalten.

Vor diesem Hintergrund lassen sich die Handlungsroutinen der Lehrerinnen und Lehrer mit den Begriffen der Dokumentarischen Methode, als Auseinandersetzung mit Orientierungsschemata auf der Grundlage von kollektiven Orientierungsrahmen beschreiben (vgl. Bohnsack 2013, S. 4).

Forschungspraktisch bedarf es dann einer systematischen Unterscheidung der Rekonstruktion des handlungsleitenden, konjunktiven Wissens also des Orientierungsrahmens und der Rekonstruktion der kommunikativen Wissens also des Orientierungsschemata, welche sich innerhalb der Dokumentarischen Methode, mit den Interpretationsschritten der formulierenden und reflektierenden Interpretation durchführen lässt. Weiterhin kommt der komparativen Analyse, die parallel zur reflektierenden Interpretation stattfindet, eine hohe forschungspraktische Bedeutung zu, denn erst durch eine fallkontrastive Herangehensweise lässt sich der Orientierungsrahmen empirisch fundiert rekonstruieren.

3.2 Methodische Überlegungen zur längsschnittlichen dokumentarischen Organisationsforschung zu Einzelschulen hinsichtlich Schulentwicklung vor dem Hintergrund von Bildungsreformen

Vor dem Hintergrund der bisherigen Annahmen begründet die komparative Analyse im Zeitverlauf dabei das Potenzial der dokumentarischen Längsschnittforschung, sodass zusätzlich zur Kontrastierung unterschiedlicher milieu- oder gruppenspezifischer Orientierungsrahmen eine diesem vorgelagerte weitere

Kontrastierungsebene, nämlich die zeitliche Dimension im Einzelfall, dazu kommt. Dabei liegt der Fokus auf den Bewegungen der kollektiven Orientierungsrahmen im Untersuchungszeitraum.

Mit Blick auf Schulentwicklungsprozesse vor dem Hintergrund von Bildungsreformen können im Sinne Mannheims sowohl Einzelschulen als auch Kollegien oder Lehrerteams als konjunktive Erfahrungsräume und somit als Kontexte von Orientierungsrahmen gefasst werden. Diesbezüglich vermag eine rekonstruktiv, längsschnittlich angelegte pädagogische Organisationsforschung zu Einzelschulen insofern auf Entwicklungsprozesse Bezug nehmen, als dass gleiche Einheiten, Kollegien, Lehrer oder Jahrgangsteams, Steuergruppen, Fachgruppen oder andere durch pädagogische Akteure besetzte Gruppen innerhalb von oder zwischen Einzelschulen zu unterschiedlichen Zeitpunkten untersucht werden. So würden Stabilität, Wandel oder Transformationen innerhalb der Orientierungsrahmen jener Einheiten sichtbar.

Eine rekonstruktiv längsschnittlich angelegte pädagogische Organisationsforschung kann so – entsprechende Kontrastierungsfolien in und zwischen Einzelschulen vorausgesetzt – neben der Analyse potentieller Veränderungen in den gemeinsamen Orientierungsrahmen von für die Entwicklung der Einzelschule verantwortlichen Gruppen – in einem weiteren Schritt – den Einfluss sich verändernder kontextueller Faktoren auf der Ebene der Organisation nachzeichnen. Die fallkontrastive Durchführung solcher Studien zu Einzelschulen als Organisationen würde dann der Kritik, Längsschnitte zu Einzelschulen würden keine Aussagen über den Strukturwandel der Institution Schule über einzelne Organisationen hinaus treffen (vgl. Klieme und Steinert, 2008), ausweichen.

4. Entwicklungen in der pädagogischen Praxis vor dem Hintergrund von Bildungsreformen

Die nachfolgend dargestellten Rekonstruktionen zu Jahrgangsteamsitzungen einer Untersuchungsschule zu zwei Zeitpunkten stellen exemplarisch und fallbezogen die diskursive Auseinandersetzung einer Gruppe von Lehrkräften mit Reformmaßnahmen dar und fragen nach deren Bedeutung auf der Ebene habituellem Orientierungen. Das interpretierte Datenmaterial besteht aus Teamsitzungen eines Jahrgangsteams einer Schule in einer Region, in der zum Schuljahr 2010 eine Schulstrukturreform umgesetzt wurde, die eine Zusammenlegung von Haupt- und Realschulbildungsgang zu einer integrativen Schulform vorsieht, in der verschiedene Schulabschlüsse, teilweise bis zum Abitur abgelegt werden können. Als eine Top-down-Reform richtet diese vielfältige Erwartungen an die Einzelschule: Auf der Ebene von Schulverwaltungsbezirken gehen damit oft Schulfusionen einher, in denen Schulen mit unterschiedlichen Bildungsgängen zusammengelegt werden. Auf der unterrichtlichen Ebene bildet die durchgängige Umsetzung individualisierter und integrativer Unterrichtskonzepte ein weiteres Element der Reform. Die laufenden Schulstrukturreformen sind vor diesem Hintergrund also nicht nur als Veränderungen der Organisation von Schule zu verstehen, sondern verlangen Lehrenden auch Innovationen ihrer pädagogischen Praxis.

dagogischen Praxis ab. Letztere gewinnen vor allem für die Akteure an jenen Schulen in unserem Sample eine besondere Bedeutung, die bereits vor der Schulstrukturreform als Projektschulen mehrere Bildungsgänge betrieben, für welche die bildungspolitische Forderung nach einer Integration von Bildungsgängen also nicht zwangsläufig zu Veränderung im Erfahrungsraum führt. An einer solchen Schule arbeitet das im Folgenden untersuchte Jahrgangsteam.

Das im Abstand von einem Schuljahr durch Audiomitschnitte von Teamsitzungen beobachtete Jahrgangsteam besteht aus acht Lehrerinnen und Lehrern, die jeweils zu zweit die Schülerinnen und Schüler der zunächst siebten und zum zweiten Erhebungszeitpunkt achten Klasse betreuen. Zusätzlich stehen dem Team zwei sozialpädagogische Kräfte zur Verfügung. Die Aufgabe des Teams besteht neben dem Kerngeschäft des Unterrichtens zusätzlich in der Umsetzung der Entwicklungsimpulse der Schulreform. Zum ersten Erhebungszeitpunkt lag die Schulreform sechs Monate zurück. Zwischen beiden Teamsitzungen lagen zwölf Monate und die Schulreform war zum zweiten Erhebungszeitpunkt 18 Monate her.

Den Zusammenhang des gesamten Forschungsvorhabens betrachtet, sind die vorgestellten exemplarischen Rekonstruktionen zu einem Lehrerteam in fallkontrastive Analysen zu weiteren Lehrerteams innerhalb der Einzelschule einzubetten, sodass Prozesse der Schulentwicklung sichtbar werden können. Zusätzlich müssen, den fallvergleichenden Längsschnitt berücksichtigend, Analysen von anderen Schulen und ihren Lehrerteams hinzugezogen werden, um Bedingungen der Entwicklung von Einzelschulen als Organisationen mit Blick auf Bildungsreformen empirisch fundiert herausarbeiten zu können.

4.1 Die Sicherstellung einer Unterrichtsregelmäßigkeit durch die Reduktion von Heterogenität innerhalb der Lerngruppe

Der nachfolgend exemplarisch analysierte Diskursabschnitt kreist inhaltlich einerseits um den Aspekt des individualisierten Lernens sowie andererseits um den Umgang mit der Vielfalt der Schülerinnen und Schüler, wobei die Anforderung, diese Reformmaßnahmen umzusetzen, vor allem durch einen Faktor überlagert wird. Im Rahmen der Fallstudien wurde ersichtlich, dass die Umsetzung basaler Verhaltensregeln ein wesentliches Problem an den Untersuchungsschulen in benachteiligten Sozialräumen darstellte und dass schulische Ordnung sich hier insgesamt als fragil erweist (vgl. Fölker u.a. 2013). Eine zentrale Reaktionsform auf die permanente Krisenhaftigkeit schulischer und unterrichtlicher Ordnung besteht dabei in der Auslagerung von als verhaltensauffällig empfundene Schülerinnen und Schüler aus dem Regelunterricht. Auch die „Abschulung“ von Lernenden an eine für ihre Fähigkeiten geeignetere Schule wird von einigen Akteuren in Betracht gezogen:

Fm: ja weil ich wollte noch zu Ylan sagen am Anfang ham wir uns wirklich bemüht um ihn (.) wir haben alles probiert (.) jetzt ist es einfach so das Fass ist voll

Aw:

Fm:

so wie er stört geht er raus (.)

Aw:

hm

hm

und

Fm: *↳wird er rausgeschmissen Trainingsraum oder auch vor die Tür (.) dann nehm wir ihn wieder rein dann is er fünf Minuten entweder (.) und dann is er wieder raus (.) er wird eigentlich nicht mehr richtig beschult (.) das kommt dabei raus (.) wir haben zwar unsere Ruhe wir können Unterricht machen (.) das is okey das müssen wir ja auch (.) aber der Ylan wird nicht mehr beschult wir werden seiner (.) missratenen Persönlichkeit °und das sag ich ganz klar° nicht gerecht (.)*

Aw: *↳mhm*

Fm: *↳und er kann hier noch das Jahr durchlaufen dann kriegt er irgendwo is er bis zur 10. Klasse irgendwie durch ertragen und dann is er fremd (?) (.) und ist die Frage (.) gibt es für solche Schüler nicht generell ne andere Möglichkeit (.) gibt es da nich irgendwas?(.) wo man ne andere Schul-art (.) ne Baumschule oder irgendwo °ich weiß ist jetzt ein albernes Beispiel° wo man son Schüler der (.) motorisch gute Fähigkeiten hat der auch Charmeur ist (.) aber hier an so ner normalen Schule einfach (.) verweigert (Teamsitzung 7, 2010, Zeilen:572-592)*

Inhaltlich zeichnet die Sequenz deutlich die Wirkungszusammenhänge hin zur Exklusion von als verhaltensauffällig wahrgenommenen Lernenden aus dem Regelunterricht nach. Solche defizitären Zuschreibungen entstehen dabei aus unausgesprochenen Erwartungen der Lehrenden an die Schülerinnen und Schüler. Indem sie bestimmte Eignungsmerkmale voraussetzen, wird eine Norm in Form von Verhaltenserwartungen etabliert, an welcher die Lehrkräfte die Schülerinnen und Schüler messen. Wie das Beispiel von Ylan zeigt, müssen sich letztere an schulische Interaktionsregeln halten und zusätzlich bestimmte Leistungserwartungen erfüllen, um am Regelunterricht teilnehmen zu können.

Schließlich wird auch deutlich, dass die schulinterne Separierung in Verbindung mit der Überführung in den Trainingsraum innerhalb der Handlungspraxis der Lehrenden ambivalent betrachtet und nicht als eine ideale Lösungsstrategie angesehen wird, um störendem Schülerverhalten entgegenzuwirken. Die dabei vorgeschlagene Problemlösestrategie im Zusammenhang mit verhaltensauffälligen Lernenden ist die „Abschulung“ dieser an eine, gemessen an ihren Fähigkeiten geeignetere Schule. So kann die hier erwähnte „Baumschule“ als positiver Gegenhorizont zur eigenen Schule im Hinblick auf die Bewältigung der Probleme im Umgang mit den als ‚schwierig‘ wahrgenommenen Schülerinnen und Schülern betrachtet werden, welche zwar eine auf ihre Fähigkeiten zugeschnittene Beschulung erhalten sollen, jedoch außerhalb des Regelunterrichts. In dem Bewusstsein, dass die Lehrkräfte ihre Aufgabe an den besagten „schwierigen Schülern“ nicht erfüllen können, suchen sie nach Alternativen, um sowohl mit selbigen als auch mit anderen für den Regelunterricht nicht passförmigen Schülerinnen und Schüler umzugehen:

Cm: *also es ist ja nicht nur so also ich möchte auch noch mal äh zu bedenken geben wir haben ja diese Fälle wie Ylan Ali und die (.) die stören und dann haben wir so Fälle wie Yilmaz und Tatjana*

Aw: *↳genau*

Fm: *↳ja*

Cm: *↳die (.) ein anderes Problem haben (.) die kaum n Wort schreiben können oder (.) oder sich im Zahlenraum bis 100 bewegen (.) die aber im Prinzip von der Zuwendung ähnlich gelagert sind (.) die aber im Prinzip völlig hinten runterfallen (.) weil wir so viel Kraft auf diese (.) äh (.) sehr schwierigen Schüler aufwenden müssen*

Aw: *↳danke Volker dass du das sagst (4)
danke das ist auch so*

- Cm: *↳ bitte @ immer wieder gern @*
- Am: *↳ darf ich was dazu sagen? (.) darüber haben wir uns hier auch Gedanken gemacht schon von Anfang an, weil wir doch auch diese drei Mädels haben (.) und ähm mittwochs und freitags sind die Studentinnen vom Sprachförderungsprojekt da, die machen Einzelunterricht mit denen (.) also so ganz einfache Deutsch- Übungen und so weiter und da können die doch auch mit dazu kommen*
- Cm: *↳ ja gute Idee*
- Aw: *↳ ne? wäre zum Beispiel eine Möglichkeit dass man die aus dem Regelunterricht raus nimmt (Teamsitzung 7, 2010, Zeilen: 607-629)*

Das Thema der Abweichung von Lernenden wird in dieser Sequenz am Beispiel der lernschwachen Schülerinnen und Schülern weiter elaboriert. Diese werden zunächst in Abgrenzung zu den als verhaltensauffällig empfundenen Lernenden betrachtet. Ähnlich wie die zuvor beschriebene innerschulische Separierung der „störenden“ Schülerinnen und Schülern wird auch hier die Auslagerung der Lernschwachen aus dem Regelunterricht als eine Lösungsmöglichkeit angesehen.

Weiterhin werden Lernende, die die Unterrichtssprache Deutsch noch nicht ausreichend beherrschen, problematisiert. Nach Ansicht der Lehrkräfte dürfte man Schülerinnen und Schüler, „die kein Deutsch können“ (Teamsitzung 7, 2010, Zeile: 714), erst gar nicht an der Schule aufnehmen. Auch für diese Kinder gibt es aus Sicht einer Lehrerin eine, ihren Fähigkeiten angepasste Schule, „wo es eine kleine Klasse gibt, da brauch sich nicht extra einer hinsetzen“ (Teamsitzung 7, 2010, Zeilen: 715-716). Hier stellt die Integration in den Regelunterricht ebenfalls keine Handlungsalternative dar.

Zusammengefasst kann festgehalten werden, dass sich in den verschiedenen Separierungs- und Exklusionspraxen im Umgang mit der den Lehrenden begegnenden Vielfalt ein geteilter Orientierungsrahmen an der Reduktion von Heterogenität dokumentiert. Dieser ist in den konjunktiven Erfahrungsraum der Lehrerinnen und Lehrer eingebettet, in welchem angesichts einer als verhaltensauffälligen, lernschwachen bzw. sprachlich nicht passförmig angesehenen Schülerschaft sowohl die Notwendigkeit besteht die Voraussetzungen für die Realisierung einer Unterrichtsregelmäßigkeit permanent neu herzustellen, als auch diesen Schülerinnen und Schülern, welche im Unterricht zu wenig Zuwendung erhalten, eine für ihre Bedarfe geeignete Förderung zuteil werden zu lassen (vgl. Fölker u.a. 2013).

Die bislang im Verlauf der Teamsitzung im Bezug auf die verschiedenen Schülergruppen diskutierten Separierungs- und Exklusionspraktiken wurden entweder wie die „Abschulung“ als unrealistisch oder wie der regelmäßige Ausschluss vom Unterricht in seinem Erfolg als ambivalent bewertet. In diesem Zusammenhang wird von einem Lehrer ein Alternativvorschlag eingebracht:

- Bm: *so okey (.) kurzfristig (.) ich hab das glaub ich vor Jahren dass (.) ich (.) Schüler (.) aus (.) zwei drei Klassen (.) parallel zu dem eigentlichen Unterricht also Schüler die da nicht sozusagen zu beschulen waren in dem Moment (.) ähm ganz schwierige Schüler (.) parallel unterrichtet habe (.) so (.)[...] äh ich hatte meinen eigenen Raum so (.) und da kamen diese schwierigen Schüler hin ich hab mit denen dort gearbeitet ich hab da ein eigenes Programm gehabt für die war erstmal für ne Zeit lang so ne äh ganz wichtige Sache äh diese personelle Anbindung [...] so als kurzfristige [...] relativ kurzfristige relativ kurzfristige äh Möglichkeit damit umzugehen mit der IST-Situation aber da müssten wir dann gucken wie das stundenplantechnisch irgendwie machbar ist und wo ich dann und Ali und nen Ylan und so und ähm ne? Also (Teamsitzung 7, 2010, Zeilen 751-757).*

Diskrepanz zum Programm der integrierten Schulform. So gilt die „Parallelbeschulung“ zunächst als Legitimationsfigur für den Reformimpuls des individualisierten Lernens.

Durch die Frage einer Lehrerin (Bw) nach einer Alternative zum Konzept der „Parallelbeschulung“, welche auch im Sinne der Strukturreform sei, zeigt sich erneut, dass eine Wiederaufnahme der schwierigen Schülerinnen und Schüler in den Regelunterricht, bedingt durch den schon unternommen und gescheiterten Versuch der Integration, keine Handlungsoption mehr für die Lehrenden darstellt.

Allgemein betrachtet fungiert die Reform hier als Maßstab für die positive Bewertung der eigenen pädagogischen Maßnahmen. So wird argumentiert, dass man sich durch den Förderunterricht („Parallelbeschulung“) deutlich von der nicht gewollten Praxis der äußeren Differenzierung abhebt und die Reform damit auch nicht infrage stellt. Im Gegenteil, die „Parallelbeschulung“ ist gezielt darauf ausgerichtet, auf die individuellen Leistungsstände und Problematiken der Schülerinnen und Schüler einzugehen und arbeitet somit, genauso wie von der Strukturreform gefordert, sowohl individualisierend als auch integrierend. Der Förderunterricht für die leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler stellt somit innerhalb der Handlungsspielräume der Lehrenden die bestmögliche Annäherung an das Konzept des individualisierten Lernens dar, wie am Ende dieses Diskursabschnitts deutlich wird: *„und ich denke auch wir müssen hier ähm (.) ja mit diesen Schülern umgehen und wenn es dann keine andere aus unserer Sicht keine andere Möglichkeit gibt (.) wäre das ein Weg den wir mal ausprobieren sollten und ich glaube auch dass man diesen Weg zum Schulamt hin auch auf dieser Prämisse dass wir eigentlich ne integrierte Schulform äh sind durchaus versuchen kann“ (Teamsitzung 7, 2010, Zeilen: 828-832).*

Indem innerhalb dieser Äußerung zusätzlich die Bereitschaft offenbart wird, das Konzept der „Parallelbeschulung“ als inhaltliche Umsetzung des individualisierten Lernens sogar dem Schulamt gegenüber, als übergeordnete Steuerungsebene und Hüter der Reform, als Umsetzung zu legitimieren, werden die Grenzen der Anpassung seitens des Jahrgangsteams deutlich aufgezeigt, sodass eine Irritation der gemeinsamen Orientierung an der Reduktion von Heterogenität nicht aufzutreten scheint.

4.2 Bewirkt die Schulstrukturreform Veränderungen innerhalb der Orientierungen der Lehrkräfte? - Von der Auslagerung aus dem Regelunterricht zur Binnendifferenzierung.

Für die erste Erhebungsphase konnte gezeigt werden wie die Aufforderung, Unterricht individualisiert zu gestalten, als Orientierungsschema von den Lehrkräften in Auseinandersetzung mit ihrem geteilten Orientierungsrahmen an der Reduktion von Heterogenität rekontextualisiert wurde. So wurde die Reformaufforderung aufgenommen, auf die gemeinsamen konjunktiven Erfahrungen im Umgang mit einer als verhaltensauffällig, lernschwach bzw. sprachlich nicht passförmig angesehenen Schülerschaft bezogen und schließlich als eigene, die individuelle Lesart der Reform umsetzende Handlungspraxis, nämlich eine Integration dieser Schülerinnen und Schüler in den Regelunterricht meidend, realisiert. Der gemeinsame Orientierungsrahmen an der Reduktion von Heterogenität hat somit nach wie vor Bestand.

In der Teamsitzung ein Jahr später (mittlerweile Jahrgangsteam 8) ist die in der ersten untersuchten Teamsitzung diskutierten Schülergruppen (störende, lernschwache und nicht der Unterrichtssprache mächtige Lernende) interessanterweise kein Thema mehr. Thematisch wird in dieser zweiten von uns untersuchten Jahrgangsteamsitzung der Umgang mit Integrationsschülerinnen und -schülern verhandelt:

- Bw: [⊥] Also Fritz hatte n Modell im Kopf, dass eben so viele neue tolle Schüler kommen [...] also Fritz hat irgendwie die Vorstellung wir haben ganz neue Schülerschaft [...] und dann haben wir vielleicht noch diese drei Integrationsschüler und die kriegen wir schon irgendwie (.) das ist aber nicht der Fall in Mathe habt ihr vier Niveaus [...] in Englisch gar nicht auszudenken wieviele Niveaus du da hast und in Deutsch kriegen wir es grad durch ne Zweiteilung aber auch wenn ich mit meinen zehn alleine bin und Stefan mit seinen, die drei kommen trotzdem zu kurz
- Ew: [⊥] bloß dann müsste in Deutsch das auch eigentlich so sein, dass diese drei, vier alleine sind und einer den Rest hat also, wenn es sinnvoll sein soll
- Bw: [⊥] ja
- Bm: [⊥] nein (.) das das wäre dann ja auch auch nur äußere äußere Differenzierung
- Ew: [⊥] naja sicher
- Bm: [⊥] also das möchte ich °nich° also ich kann eher noch über unsere Integrationsschüler sprechen die du ja auch kennst (.) es ist da zum Beispiel wieder ganz anders also Brooklyn zum Beispiel oder aber auch n Elias oder auch n Romeo die sind auf der verbalen Ebene ja letztendlich von ihren Leistungen her oftmals kaum zu unterscheiden die bringen oftmals die besten Sachbeiträge in den einzelnen Unterrichtsfächern aber bei Kevin scheitert es dann auch in dem Moment wo er was verschriftlichen muss oder so (Teamsitzung 8, 2012, Zeilen 243-274, gekürzt).

Innerhalb dieser Sequenz stellen die Integrationsschülerinnen und -schüler eine neue als problematisch bewertete Schülergruppe dar. So heißt es in den Ausführungen einer Lehrerin, dass die Einführung der Schulreform mit der Hoffnung auf eine „ganz neue Schülerschaft“ verbunden wurde. Achtzehn Monate nach der Integration des Haupt- und Realschulbildungsgangs scheint Gegenteiliges der Fall zu sein; zu der schon bestehenden, als ‚verhaltensauffällig‘, ‚lernschwach‘ und als ‚nicht der Bildungssprache mächtig‘ wahrgenommenen Schülerschaft, kamen zusätzlich die Integrationsschülerinnen und -schüler hinzu. Hier werden Parallelen zur ersten Teamsitzung deutlich. Ähnlich wie die von den Lehrerinnen und Lehrern wahrgenommenen Verhaltensauffälligkeiten, die Lernschwächen oder die ungenügenden Deutschkenntnisse bestimmte Schülergruppen als ungeeignet für den Regelunterricht charakterisieren, ist die Ungeeignetheit in diesem Falle für selbige durch den Integrationsstatus der Lernenden geprägt. Um ihrer Persönlichkeit und ihren Fähigkeiten gerecht zu werden, wird erneut vorgeschlagen diese Schülerinnen und Schüler zu separieren und sie durch eine der beiden Lehrkräfte der Doppelbesetzung parallel zum Unterricht, jedoch im Klassenverband, zu betreuen. Folglich kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass der Orientierungsrahmen an der Reduktion von Heterogenität zwar noch immer dominant ist. Zugleich deuten sich allerdings Irritationen des Rahmens an. Einerseits wird erwähnt, dass in den Kernfächern, Mathematik, Deutsch und Englisch das Unterrichten in verschiedene Niveaustufen stattfindet, was zeigt, dass intern differenzierende Konzepte sehr wohl prakti-

ziert werden, jedoch würde sich diese Art des Unterrichts negativ auf die Integrations-schülerinnen und -schüler auswirken, denn diese würden dabei nicht die benötigte Zuwendung und Aufmerksamkeit der Lehrenden erhalten. Andererseits werden Verweise auf die zuvor als positiven Gegenhorizont identifizierte Auslagerung der Lernenden und das Überantworten ihrer pädagogischen Betreuung an andere Instanzen nicht mehr thematisiert, es wird keine Kritik an der rechtlichen Überweisungspraxis auf andere Schulformen geübt. Hierin besteht eine Irritation des gemeinsamen Orientierungsrahmens. Im Diskurs wird auf den Vorschlag einer auf Dauer angelegten Unterscheidung von Schülergruppen entlang ihres Leistungsniveaus durch direkten Widerspruch innerhalb der Gruppe Bezug genommen. Diese Form der Differenzierung wird als ‚äußere Differenzierung‘ und damit als nicht mehr zeit- oder programmgemäße Form des Unterrichts beschrieben. Statt dessen wird darauf verwiesen, Lernende mit Integrationsstatus innerhalb des Regelunterrichts zu betreuen, indem leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler zur Unterstützung selbiger beitragen:

„also man kann ja auch n bisschen gucken äh, dass man einfach eben halt auch Schüler n bisschen ja da sozusagen motiviert schwächeren zu helfen so versuche ich das [...] ich hab ja jetzt nur von den schwachen zum Beispiel den äh wie heißt er jetzt Ian [...] und der kann dann schon mal von leistungsstärkeren (.) das macht übrigens der Ahmad ganz toll heute der oftmals sehr viel früher fertig ist der unterstützt ihn dann und so (.) da gibt's ja Möglichkeiten“ (Bm in der Teamsitzung 8, 2012, Zeilen: 484-488, gekürzt)

Das konkrete Beispiel der Umsetzung der vorgeschlagenen Unterrichtsalternative zeigt eine Entwicklung der schulischen Separierungspraxis und somit eine Irritation der im Vorfeld rekonstruierten gemeinsamen Orientierung an der Reduktion von Heterogenität. Die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler werden im Diskurs nun als zu akzeptierend und innerhalb des Regelunterrichts zu bedienend thematisiert, eine Forderung, die jedoch nicht von allen Beteiligten geteilt wird:

Dm: Also das seh ich ganz (.) übrigens das seh ich vollkommen zweischneidig(.) wenn da Ahmad (.) immer die Guten gehen vor die Hunde wegen der Obertränen

*Am: ⌊ aber ich
weiß nicht Horst, ob das wirklich so ist wenn Schüler zum Beispiel anderen Schülern (.) schwächeren (.) Aufgaben auch nochmal erklären müssen, mit ihnen drüber reden müssen, das ist eigentlich das, was in der durchgehenden Sprachbildung zum Beispiel ganz häufig auch so als äh (.) Fähigkeit, Fertigkeit erwartet und verlangt wird*

Dm: ⌊ ja aber in Mathe können die ja zum Beispiel weiter machen im Stoff

*Am: ⌊ nein
Horst[...] aber als wesentliche Kompetenz gibt's heute noch die Kommunikation*

*Dm: ⌊
ja ok*

Am: ⌊ das ist ne richtig eigene also quasi hat n eigenen Stand (.)[...] neben dem Stoff, neben dem eigentlichen Stoff (.) sprechen über

Dm: ⌊ ja

Am: ⌊ ja ?

*Dm: ⌊ jaja, ok gut haste Recht
jaja (Teamsitzung 7, 2012, Zeilen: 565-591, gekürzt)*

In dieser, die thematische Auseinandersetzung abschließenden Sequenz kommen Differenzen über die Auswirkungen eines integrativen Unterrichts für leis-

tungsstarke Schülerinnen und Schüler zum Ausdruck, die im Diskurs nicht aufgelöst werden. Statt einer ausführlichen und verschiedene Akteure einschließenden Diskussion des Themas wird die Auseinandersetzung mit einer rituellen Konklusion beendet. Auch hierin bestehen Hinweise darauf, dass es zu einem Aufbrechen des ehemals geteilten Orientierungsrahmens an der Reduktion von Heterogenität kommt.

4.3 Ergebnisse der Rekonstruktionen: Zur methodologischen Konzeption einer dokumentarischen Längsschnittforschung zu Wirkungen von Bildungsreformen

Im Anschluss an den zweiten Erhebungszeitpunkt kann festgehalten werden, dass der Orientierungsrahmen an der Reduktion von Heterogenität in Auseinandersetzung mit dem Orientierungsschema der Integration von Lernenden mit Lernschwächen in den Regelunterricht irritiert wird. Die rekonstruierten unterschiedlichen Bezugnahmen auf integrative und individualisierende Unterrichtskonzepte deuten eine Entwicklung des Orientierungsrahmens an, die zum Untersuchungszeitpunkt noch nicht abgeschlossen ist.

Somit muss die Frage nach der Wirkung von Bildungsreformen vor dem Hintergrund der empirischen Rekonstruktionen mit Blick auf die zuvor referierten Annahmen reformuliert werden. Folglich muss man nach den potentiellen Veränderungen der pädagogischen Orientierungsrahmen von Lehrkräften vor dem Hintergrund der Auseinandersetzung mit Orientierungsschemata in Form von Reformmaßnahmen fragen. Ob der Orientierungsrahmen mit den in seinem Inneren liegenden, konjunktiven Erfahrungsräumen in Bewegung gerät, muss man fallkontrastiv und im Zeitverlauf rekonstruieren, in dem man zunächst danach fragt, wie die Orientierungsschemata, von den Lehrkräften vor dem Hintergrund ihrer Orientierungsrahmen interpretiert – also ausgehend von Fend (2008) rekontextualisiert – werden. Die Frage danach *wie* der Orientierungsrahmen, als handlungsleitender Teil der Handlungsrouninen in Bewegung gerät, sprich ob er sich reproduziert, sich entwickelt oder irritiert wird, wird der Zeitverlauf beantworten. Zur Rekonstruktion von Rekontextualisierungsprozessen aus dokumentarisch wissenssoziologischer Perspektive erklärt Barbara Asbrand, dass „die Handlungspraxis der Akteure der Bildungspolitik [...] die Bildungsplanung und -steuerung [ist], ihre konjunktiven Erfahrungen prägen eine bestimmte Art und Weise des Steuerungshandelns. Die Handlungspraxis der Lehrkräfte auf der Ebene der Einzelschule ist dagegen eine andere: Die Gestaltung der Schulpraxis [...]. Auf der Basis ihrer konjunktiven Erfahrungen, innerhalb ihres Kontextes [...] ist das, was bildungspolitisch [...] kommuniziert wird, immer nur kommunikatives, theoretisches Wissen.“ (Asbrand 2013, S. 9f).

Dokumentarische Längsschnittforschung bedeutet dann, die Bezugnahme auf bildungspolitische Steuerungsimpulse in Form kommunikativ generalisierter Orientierungsschemata im Kontext ihres handlungsleitenden, konjunktiven Wissens, in Gestalt ihrer Orientierungsrahmen, über verschiedene Zeitpunkte hinaus mittels der formulierenden und reflektierenden Interpretation zu rekonstruieren.

5. Zum Potenzial einer dokumentarischen Längsschnittforschung zu Einzelschulen vor dem Hintergrund von Bildungsreformen

Der Schwerpunkt dieses Beitrags lag darauf, Potenziale einer rekonstruktiven Längsschnittforschung zu institutionellen Entwicklungsprozessen an pädagogischen Organisationen am Beispiel einer Einzelschule mittels der Dokumentarischen Methode auszuloten. Dabei wurden vor dem Hintergrund einer jüngst eingeführten Schulreform, welche die Integration von Haupt- und Realschulbildungsgang vorsieht sowie auf inhaltlicher Ebene das individualisierte Lernen und die Integration von Lernenden mit Lernschwächen anstrebt, Entwicklungen des handlungsleitenden Orientierungsrahmens von Lehrerinnen und Lehrern innerhalb eines Jahrgangsteams im unmittelbaren Handlungsvollzug insofern nachgezeichnet, als Irritationen bestehender kollektiv geteilten Orientierungen auf der Ebene des schulischen Handelns sichtbar wurden.

Wie die Untersuchungsergebnisse zeigen konnten, vermag ein solcher rekonstruktiv längsschnittlich angelegter Forschungsansatz, der die Einzelschule bzw. konkrete pädagogische Interaktionszusammenhänge als Untersuchungsgegenstand fokussiert, in Bezug auf die Schulentwicklungsforschung die Wirkungen struktureller Vorgaben insofern zu erforschen, als die Rekonstruktion der handlungsleitenden Praktiken auf der Basis des konjunktiven Wissens der schulischen Akteure innerhalb von Kollegien und Lehrerteams in Auseinandersetzung mit dem kommunikativen Wissen, welches in Form von Reformmaßnahmen von der Bildungspolitik vermittelt wurde, den Zugang zu einem Verständnis ihres gemeinsamen Handelns im unmittelbaren Handlungsvollzug bietet. Damit kommt die Art und Weise in den Blick, wie schulische Akteure strukturelle Vorgaben vor dem Hintergrund der eigenen, über lange Jahre etablierten Handlungspraxis im Zeitverlauf rekontextualisieren. Kollegien, Lehrerteams oder andere aus pädagogischen Akteuren zusammengesetzte Gruppen stellen dabei die zentralen Handlungseinheiten innerhalb der Schule dar, deren Handlungsrountinen die Arbeitsdynamiken innerhalb der Organisation Schule und damit einhergehend inner-schulische Entwicklungsprozesse maßgeblich beeinflussen. Durch die Berücksichtigung der verschiedenen Untersuchungszeitpunkte im Längsschnitt können damit Entwicklungslinien innerhalb der handlungsleitenden Praktiken der Kollegien und Lehrerteams nachgezeichnet werden, wodurch Schulentwicklungsprozesse im Sinne einer Entwicklung, einer Transformation oder einer Stagnation von Handlungspraktiken nachvollziehbar werden.

Um ein solches Erkenntnispotenzial ausschöpfen zu können sollte ein rekonstruktiv, längsschnittlich angelegter Forschungsansatz demnach die Einzelschule als Fall fokussieren, was in den vorliegenden Rekonstruktionen durch den methodologischen Fokus des Beitrags mit Blick auf eine Veränderung des gemeinsamen Orientierungsrahmens nicht realisiert werden konnte. Konkret heißt das, dass das erste Ziel beim Feldzugang darin bestehen sollte herauszufinden, welche Lehrergruppen oder durch andere pädagogischen Kräfte besetzte Gruppen maßgeblich für den Schulentwicklungsprozess innerhalb der zu untersuchenden Schule verantwortlich sind. Indem man dann die gemeinsamen Orientierungsrahmen oder auch Rahmeninkongruenzen der jeweiligen für den Schulentwicklungsprozess richtungsweisenden Gruppen rekonstruiert, kann die Richtung in welche

sich die jeweilige Schule entwickelt abgeleitet werden. Den Längsschnitt im Hinblick auf die unterschiedlichen Untersuchungszeitpunkte berücksichtigend, können dann die Entwicklungen an einzelnen Schulen als Untersuchungsgegenstände fallkontrastiv zueinander in Bezug gesetzt werden. Durch den anschließenden Vergleich von mehreren Schulen zu unterschiedlichen Zeitpunkten würden sich so verschiedenartige Entwicklungsprozesse nachzeichnen und zueinander in Bezug setzen lassen, wodurch verallgemeinernde Aussagen hinsichtlich Schulentwicklung getroffen werden könnten, die schließlich Strategien zur Schulentwicklung als Organisationsentwicklung begründbar machen würden. So ist abschließend festzuhalten, dass der Fallvergleich in zeitlicher Perspektive den wesentlichen Punkt des Längsschnitts mittels der Dokumentarischen Methode darstellt, sodass auf diese Weise potentielle Veränderungen von gemeinsamen Orientierungsrahmen oder konjunktiven Erfahrungsräumen als Kontexte von kollektiven Orientierungsrahmen rekonstruiert werden können.

Anmerkungen

- 1 Das Projekt „Bildungsbezogene Integration unter Bedingungen vielfacher Bildungsrisiken“ unter der Leitung von Nicolle Pfaff ist Teil der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BmBF) initiierten Förderlinie „Steuerung im Bildungssystem“. Ausführliche Projekt- und Ergebnisdarstellungen sind auf der Website: www.brennpunkt-schule.de zu finden.

Literatur

- Asbrand, B. (2013): Die dokumentarische Methode in der Governance-Forschung: Zur Rekonstruktion von Rekontextualisierungsprozessen. In: Maag-Merki, K./Langer, R./Altrichter, H. (Hrsg.): *Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien, Methoden und Forschungsansätze in interdisziplinärer Perspektive*. Wiesbaden (im Erscheinen).
- Baumheier, U./Warsewa, G. (2009): Schulen in städtischen Bildungs- und Integrationsnetzwerken. In: *Deutsche Zeitschrift für Kommunalwissenschaften – DfK*. Bd. 48, Heft 1, S. 63–76.
- Bennewitz, H. (2005): *Handlungskrise Schulreform. Deutungsmuster von Lehrenden zur Einführung der Förderstufe in Sachsen-Anhalt*. Wiesbaden.
- Bohnsack, R. (2003): *Rekonstruktive Sozialforschung – Einführung in qualitative Methoden*. Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2012): Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. Elementare Kategorien der Dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der Bildungsmilieuforschung. In: Schittenhelm, K. (Hrsg.): *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Theoretische Perspektiven und Methoden*. Wiesbaden, S. 119–153.
- Bohnsack, R. (2013): Habitus, Norm und Identität. In: Helsper, W./Kramer, R.-T./Thiersch, S. (Hrsg.): *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zur Bourdieuschen These der kulturellen Passung*. Wiesbaden (im Erscheinen).
- Eckholm, M. (1997): Steuerungsmodelle für Schulen in Europa. Schwedische Erfahrungen mit alternativen Ordnungsmodellen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 43, S. 597–608.
- Enders, J. (2008): Hochschulreform als Organisationsreform. In: Kehm, B. M. (Hrsg.): *Hochschule im Wandel. Die Universität als Forschungsgegenstand*. Festschrift für Ulrich Teichler. Frankfurt, S. 231–241.

- Fend, H. (2008): Schule gestalten. Systemsteuerung. Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden.
- Fischer, M./Kade, J. (2012): Qualitative Längsschnittstudien in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. In: Schäffer, B./Dörner, O. (Hrsg.): Handbuch qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen, S. 612–625.
- Floercke, P. (2005): Quartiersbezogene Angebote für die Ganztagschule. In: Spies, A./Stecklina, G. (Hrsg.): Die Ganztagschule – Herausforderungen an Schule und Jugendhilfe. Keine Chance ohne Kooperation – Handlungsformen und institutionelle Bedingungen. Bad Heilbrunn, Bd 2, S. 150–167.
- Floercke, P. (2009): Sozialraumorientierung als Anforderung an Ganztagschule und Soziale Arbeit. In: Prüß, F./Kortas, S./Schöpa, M. (Hrsg.): Die Ganztagschule – von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung. Weinheim/München, S. 323–332.
- Foster, P. (1990): Policy and practice in multicultural and anti-racist education: a case study of a multi-ethnic comprehensive school. London/New York.
- Fölker, L./Hertel, T./Pfaff, N./Wieneke, J. (2013): „Zahnlose Tiger“ und ihr Kerngeschäft – Die Abwesenheit schulischer Ordnung als Strukturproblem an Schulen in schwieriger Lage. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung – ZISU 2, Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 87–109.
- Fritzsche, B./Idel, S./Reh, S./Labede, J./Altmann, S./Breuer, A./Klais, S./Lahr, E./Surmann, A. (2009): Legitimation des Ganztags an Grundschulen – Familiarisierung und schulisches Lernen zwischen Unterricht und Freizeit. In: Reh S./Kolbe, F.-U./u.a. (Hrsg.): Ganztagschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive. Wiesbaden, S. 83–106.
- Gruschka, A. (2011): Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht. Stuttgart, S. 7–19.
- Harris, A./James, S./Gunraj, J./Clarke, P./Harris, B. (2006): Improving schools in exceptionally challenging circumstances: tales from the frontline. London/New York.
- Heinrich, M. (2007): Governance in der Schulentwicklung. Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung. Wiesbaden.
- Helsper, W./Kramer, R.-T./Thiersch, S. (2013): Orientierungsrahmen zwischen Kollektivität und Individualität – ontogenetische und transformationsbezogene Anfragen an die Dokumentarische Methode. In: Loos, P./Nohl, A.-M./Przyborski, A./Schäffer, B. (Hrsg.): Dokumentarische Methode. Grundlagentexte – Entwicklungen – Anwendungen. Opladen, S. 111–140.
- Helsper, W./Krüger, H.H./Wenzel, H. (Hrsg.) (1996): Schule und Gesellschaft im Umbruch. Band II: Bilanz der Schultransformation in Ostdeutschland. Weinheim.
- Helsper, W. (2010): Die Bedeutung der Einzelschule. In: Bohl, T./Helsper, W./Holtappels, H. G./Schelle, C. (Hrsg.): Handbuch der Schulentwicklung. Bad Heilbrunn, S. 389–396.
- Holtappels, H. G. (2009): Ganztagschule und Schulentwicklung. Konzeptionen, Steuerung und Entwicklungsprozesse. In: Prüß, F./Kortas, S./Schöpa, M. (Hrsg.): Die Ganztagschule – von der Theorie zur Praxis. Weinheim, S. 111–135.
- Holtappels, H. G./Rollet, W. (2009): Schulentwicklung in Ganztagschulen. Zur Bedeutung von Zielorientierungen und Konzeption für die Qualität des Bildungsangebots. In: Zeitschrift für Pädagogik, 54. Beiheft, S. 18–39.
- Holtappels, H. G./Rolff, H. G. (2004): Zum Stand von Schulentwicklungstheorie- und forschung. In: Popp, U./Reh, S. (Hrsg.): Schule forschend entwickeln. Schul- und Unterrichtsentwicklung zwischen Systemzwang und Reformansprüchen. Weinheim, S. 51–74.
- Klieme, E./Steinert, B. (2008): Schulentwicklung im Längsschnitt. Ein Forschungsprogramm und erste explorative Analysen. In: Prenzel, M./Baumert, J. (Hrsg.) (2008): Vertiefende Analysen zu PISA. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften. Sonderheft 10/2008. S. 221–238.
- Kolbe, F.-U./Reh, S./Fritzsche, B./Idel, T.-S./Rabenstein, K. (2007): Ganztagschule als Schule entwickeln. In: PÄDAGOGIK 59(5), S. 36–40.

- Kolbe, F.-U./Reh, S./Fritzsche, B./Idel, T.-S./Rabenstein, K.(2008): Lernkultur. Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 11(1), S. 125–143.
- Mannheim, K. (1980): *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a.M.
- Prokopp, K. (2004): Die Innenseite der Schulreform. Internetquelle: Forum Qualitative Schulentwicklung: web.qualitative-forschung.de/publikationen/schulreform [23.01.2013]
- Rolff, H.-G. (2010): Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In: Bohl, T./Helsper, W./Holtappels, H.G./Schelle, C. (Hrsg.): *Handbuch Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn, S. 29–36.
- Schönig, W. (1999): Forschen in der Schulentwicklung? Wie Lehrerinnen und Lehrer neue Aufgaben bewältigen können. In: *Die Deutsche Schule* 91, S. 424–436.
- Vogd, W. (2009): *Rekonstruktive Organisationsforschung. Qualitative Methodologie und theoretische Integration – eine Einführung*. Opladen.
- Zeitler, S./Heller, N./Asbrand, B. (2012): *Bildungsstandards in der Schule. Eine rekonstruktive Studie zur Implementation der Bildungsstandards*. Münster u.a.
- Zeitler, S./Heller, N./Asbrand, B. (2013): *Bildungspolitische Vorgaben und schulische Praxis. Eine Rekonstruktion von Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern bei der Einführung der Bildungsstandards*. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung – ZISU* 2, S. 110–127.