

Michelle Bebbon, Denise Demski & Svenja Mareike Schmid-Kühn

Widerstand im Kontext von Schulentwicklung – Annäherung an ein bislang vernachlässigtes Forschungsfeld

Zusammenfassung

Widerstand gilt als konstitutives Moment von Schulentwicklung, ist jedoch in der deutschsprachigen Schulentwicklungsforschung bislang kaum systematisch betrachtet worden. Der vorliegende Beitrag hat daher das Ziel, die bisherige themenbezogene Auseinandersetzung mittels eines Literaturüberblicks zu explorieren und Widerstand als multidimensionales Phänomen kategoriengeleitet zu strukturieren. Eine Diskussion der Befunde und die Explizierung wesentlicher Forschungsdesiderata runden den Beitrag ab.
Schlüsselwörter: Widerstand, Schulentwicklung, Literatur, Review

Resistance in the Context of School Development – Exploring a yet Neglected Field

Abstract

Resistance emerges as a constitutive aspect of school development. Yet, the systematic examination of resistance in the field of German school development research proves limited. Thus, this article aims to explore the previous examination of the subject by means of a literature review and to structure resistance as a multidimensional phenomenon along different categories. The article closes with a discussion of the findings and the formulation of essential research desiderata.
Keywords: resistance, school development, literature, review

1 Einleitung

Schulischer Wandel – sei es im Zuge der Umsetzung schulintern initiierteter Entwicklungsvorhaben, des Umgangs mit aktuellen Herausforderungen oder der Umsetzung weitreichender Schulstrukturereformen – vollzieht sich selten ohne Widerstand (z. B. Bonsen & Schratz, 2015, S. 1).

Im Kontext von Schulentwicklung (im Folgenden: SE) zeigt sich Widerstand in vielfältiger Weise (z. B. offensive Kritik, Nörgeleien, Lustlosigkeit o. Ä.), woraus unterschiedliche Folgen resultieren (können), etwa das sukzessive „Versanden“ von Innovationen, das Scheitern einzelschulischer Entwicklungsvorhaben oder weitreichende Rück-Reformen auf Systemebene. Insofern ist Widerstand nicht nur für schulische Akteur*innen, sondern auch für weitere Personen im schulischen Mehrebenensystem, die Veränderungsprozesse initiieren und/oder begleiten (z. B. Vertreter*innen der zuständigen Ministerien, Landesinstitute bzw. Qualitätseinrichtungen der Länder, SE-Berater*innen u. Ä.), ein relevantes Thema.

Auch wenn Widerstand als immanenter Teil der schulischen Entwicklungspraxis gilt (z. B. Lindau-Bank, 2018; Reh, 2010), ist dieser in der deutschsprachigen Schulentwicklungsforschung (im Folgenden: SE-Forschung) bislang kaum systematisch betrachtet worden, wie nachfolgend ausgeführt wird.

2 Widerstand – Begriffsverständnis, theoretische Zugänge und empirische Befunde aus der Schulentwicklungsforschung

Im Alltagsverständnis wird unter Widerstand ein „Sichwidersetzen“ oder „Sichentgegenstellen“, aber auch „etwas, was jemandem, einer Sache entgegenwirkt, sich als hinderlich erweist“ verstanden (Dudenredaktion, o. J.). Etymologisch leitet sich der Begriff aus dem spätmittelhochdeutschen *widerstant* ab (Etymologisches Wörterbuch des Deutschen, o. J.); die Wortbedeutungen der Ausgangsform (Gegenwehr, Weigerung, Behinderung; im Plural: Hemmungen, Hindernisse; vgl. ebd.) gleichen den heute geläufigen Synonymen (Auflehnung, Gegenwehr, Opposition, Resistenz; vgl. Dudenredaktion, o. J.). Entsprechend impliziert der Begriff das Vorhandensein zweier Positionen – eine Position, gegen die Widerstand geleistet wird, und eine widerstandleistende Position (Häcker, 1999). So gilt Widerstand als „relational“ bzw. als „Beziehungsbe-griff“ (ebd., S. 68).

In der deutschsprachigen SE-Forschung wird *Widerstand* zwar in Überblicksbeiträgen (z. B. Holtappels, 2016) sowie in empirischen Studien zu schulischen Entwicklungsprozessen explizit erwähnt (z. B. Preuß et al., 2015, S. 136). Allerdings findet über die Nennung des Begriffs hinaus meist keine inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Phänomen statt. Die Verwendung des Begriffs scheint insgesamt vage und beliebig, wie u. a. Huber (2015, S. 105) konstatiert: „Widerstand ist einer der Begriffe, der im Zusammenhang von Schulentwicklung sehr häufig genannt, dabei jedoch immer wieder unklar verwendet wird“.

Damit bleibt die deutschsprachige SE-Forschung bislang hinter anderen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen (z. B. Erwachsenenbildung, Sozialpädagogik, Sonderpädagogik) sowie weiteren (Nachbar-)Disziplinen (u. a. Soziologie, Psychologie, Philosophie, Betriebswirtschaftslehre, Kultur- und Politikwissenschaften) zurück, in denen sich mitunter eine intensivere theoretische und empirische Auseinandersetzung mit dem Widerstandsphänomen feststellen lässt (z. B. Holzer, 2017; Johansson &

Vinthaghen, 2020). In der anglo-amerikanischen Forschung wurden Widerstände im Kontext organisationaler Veränderungsprozesse unter der Bezeichnung *Resistance to Change* über die letzten Jahrzehnte hinweg fokussiert und interdisziplinär bearbeitet (z. B. Baaz et al., 2016) – diese Forschungslinie hat ebenfalls Eingang in die dortige SE-Forschung gefunden (z. B. Starr, 2011). Insofern dürfte eine disziplinübergreifende Theoriesynthese für zukünftige deutschsprachige SE-Forschung ebenso dienlich sein wie eine Überprüfung der Übertragbarkeit internationaler Forschungsperspektiven – beides kann jedoch im Rahmen dieses Einführungsbeitrags nicht geleistet werden.

Insgesamt scheint es bezogen auf das Widerstandsphänomen systematische Leerstellen in der deutschsprachigen SE-Forschung zu geben. Der vorliegende Beitrag hat daher das Ziel, die bisherige themenbezogene Auseinandersetzung mittels eines Literaturüberblicks zu strukturieren. Ferner werden bestehende theoretische und empirische Leerstellen – und damit einhergehende Perspektiven zukünftiger Forschung – herausgearbeitet.

3 Methodisches Vorgehen

Der nachfolgend dargelegte Literaturüberblick orientiert sich an den Prinzipien eines narrativen Reviews, einer Synthese von Veröffentlichungen zur gleichen Thematik (z. B. Robinson & Lowe, 2015). Es wurde eine Literaturrecherche in der Literaturdatenbank FIS Bildung durchgeführt, um alle vorhandenen deutschsprachigen Publikationen, die *explizit*¹ Widerstand im Kontext von SE thematisieren, zu identifizieren. Mithilfe einer Freitext-, Schlagwort- und Titelsuche sowie logisch verknüpfter Operatoren (z. B. „und“ oder „+“) und Trunkierungen wurden die Suchbegriffe Widerstand, Schulentwicklung, Schulreform, Unterrichtsentwicklung, Schule, Schulleitung und Lehrer² miteinander kombiniert. Suchzeitraum und Art der Publikation wurden nicht eingeschränkt.

Von allen 3.297 Suchtreffern wurden Titel und Abstract gesichtet – ein Großteil der Beiträge konnte direkt ausgeschlossen werden, da sie anstelle von „Widerstand“ den Begriff „Widerstreit“ enthalten oder auf inhaltlicher Ebene Widerstand in anderen, außerschulischen Kontexten bzw. Nachbardisziplinen (z. B. Heil-/Sozialpädagogik, Soziale Arbeit) thematisieren. Auch Beiträge, die Widerstand als Unterrichtsgegenstand (z. B. Widerstand als physikalische Größe, politische und religiöse Widerstandskämpfer*innen) behandeln oder im Sinne von Widerstandsfähigkeit (Resilienz) zum Gegenstand haben, wurden exkludiert. Historisch ausgerichtete Publikationen, die Widerstand während der Zeit des Nationalsozialismus und in der DDR thematisieren,

1 Es ist anzunehmen, dass Widerstand in vielen Publikationen unter Verwendung anderer Begrifflichkeiten oder verklausulierter Termini wie „Herausforderungen“ o.Ä. thematisiert wird, was einer gesonderten Analyse außerhalb dieses Beitrags bedarf.

2 Mittels Trunkierung (z. B. Widerst* oder Lehr*) wurden mögliche Variationen der Suchbegriffe berücksichtigt. So inkludieren Treffer zu „Widerst**“ auch Ergebnisse zu den Begriffen „widerständig“ sowie „Widerstände“; genauso wurden mit „Lehr**“ Begriffe wie „Lehrerin“, „Lehrkraft/Lehrkräfte“, „Lehrperson(en)“ erfasst.

wurden ebenfalls nicht berücksichtigt. Ferner wurden nur Publikationen einbezogen, die über eine einfache Nennung des Widerstandsbegriffs hinaus auch eine inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Phänomen im Kontext von SE aufwiesen.

Insgesamt verblieben 35 Beiträge, die entlang der Kategorien *Widerstandskonzept*, *widerständige Akteur*innen*, *Widerstandsadressat*innen*, *Widerstandsgegenstände*, *Ausdrucksformen von Widerstand*, *Widerstandsgenese*, *Widerstandsziele*, *Umgang mit Widerstand* sowie *Widerstandsfolgen* untersucht wurden. Diese deduktiv abgeleiteten Hauptkategorien entsprechen gängigen Systematisierungen von Widerstand in anderen Disziplinen (z. B. Baaz et al., 2016; Holzer, 2017).

Im Folgenden werden die Befunde entlang dieser Kategorien – im Text nachfolgend kursiv hervorgehoben – mit dem Ziel der Exploration und Strukturierung des Themenfeldes vorgestellt. Die Zusammenfassungen der inhaltlichen Befunde werden dabei entlang zentraler themenbezogener Leitfragen strukturiert.

4 Ergebnisse

Den inhaltlichen Erkenntnissen vorangestellt sei, dass die Mehrheit der bislang vorliegenden Veröffentlichungen eine schulpraktisch-handlungsorientierte Ausrichtung aufweist, was sich exemplarisch an Titeln wie „Widerstand‘ als Dauerthema? Wie Schulleitungen mit Widerstand umgehen können“ (Bartz, 2015) oder „Die Widerständigen – mit Ablehnungen und Ängsten im Prozess der Selbstevaluation umgehen“ (Wendt, 2008) zeigt. Weitere Beiträge sind fachwissenschaftlich-theoretisch ausgerichtet (z. B. Reh, 2010). Nur einzelne Texte widmen sich dem Widerstandsphänomen in konzeptioneller Weise, indem sie verschiedene Perspektiven auf Widerstand systematisieren und gegenüberstellen (z. B. Huber, 2015; Terhart, 2013). Empirische Arbeiten, die sich dezidiert mit Widerstand auseinandersetzen, wurden im Rahmen der Recherche nicht gefunden (vgl. Anmerkung 1).

Was bedeutet Widerstand?

In den Veröffentlichungen bleibt das *Widerstandskonzept* meist vage und es erfolgt keine konkrete bzw. explizite *Definition* von Widerstand; vielmehr wird ein eindeutiges und kollektiv geteiltes Verständnis des Begriffes angenommen. Existierende Beschreibungsversuche rekurren zumeist auf Begriffsverständnisse aus anderen Ansätzen wie der Organisationstheorie (z. B. Verweis auf Kieser & Walgenbach, 2007) oder der Gestalttherapie (z. B. Verweis auf Nevis, 1988). Wiederholt wird auf die Widerstandsdefinition von Doppler und Lauterburg aus dem Bereich des *Change Management* verwiesen. Demnach wird immer dann von Widerstand gesprochen,

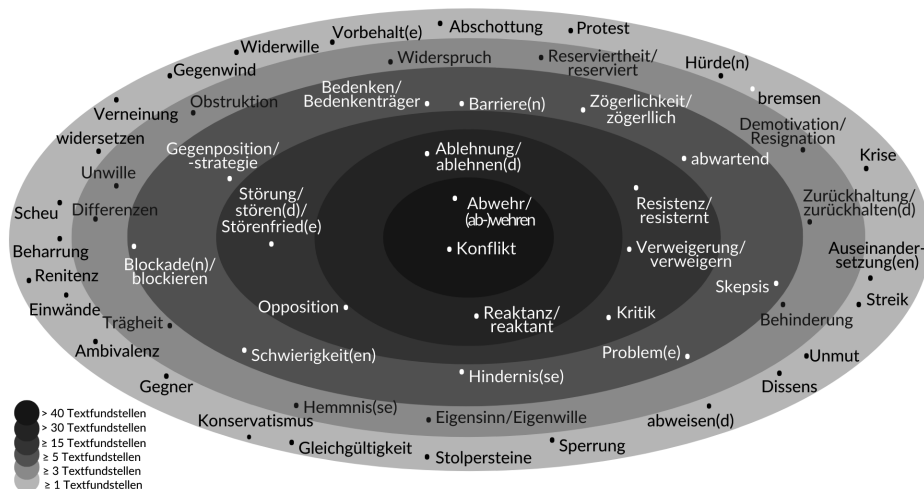
„wenn vorgesehene Entscheidungen oder getroffene Maßnahmen, die auch bei sorgfältiger Prüfung als sinnvoll, ‚logisch‘ oder sogar dringend notwendig erscheinen, aus zunächst nicht ersichtlichen Gründen bei einzelnen Individuen, bei einzelnen Gruppen oder bei der ganzen Belegschaft auf diffuse Ablehnung sto-

ßen, nicht unmittelbar nachvollziehbare Bedenken erzeugen oder durch passives Verhalten unterlaufen werden“ (1995, S. 302).

Neben dieser vielzitierten Definition werden vereinzelt eigene Begriffsverständnisse dargelegt: Widerstand wird dabei eher diffus als „ein Gegeneinander von Interessen und Kräften“ sowie „Voraussetzung für Eigenrecht und Autonomie“ (Bohnsack, 1995, S. 21), als „Seismograf[en] für soziale Konflikte [mit] Impulsfunktion“ (Lindau-Bank, 2018, S. 191) oder als „Konflikt zwischen verschiedenen Parteien“ (Steins, 2009, S. 186) umschrieben.

Ferner werden in den vorliegenden Veröffentlichungen auch zahlreiche *synonyme bzw. alternative Begrifflichkeiten* verwendet, die nachfolgend in einem Begriffsfeld dargestellt werden (vgl. Abb. 1). Am häufigsten werden die Begriffe „Konflikt“, „Abwehr“, „Ablehnung“ und „Reaktanz“ in den Texten gebraucht. Offen bleibt, ob diese verschiedenen Begrifflichkeiten als Synonyme zu „Widerstand“ oder als distinkte Konstrukte zu verstehen sind. Auch bleiben die Bezüge der Begriffe zueinander unklar.

Abb. 1: Begriffsfeld Widerstand



Quelle: eigene Darstellung

In wenigen Fällen weisen konzeptionell ausgerichtete Beiträge noch auf den subjektiven Konstruktions- und Zuschreibungscharakter von Widerstand hin: „Die Wahrnehmung von Widerstand ist nahe liegend sehr subjektiv: Es hängt sehr stark von meinen Annahmen und ‚mental Modellen‘ (P. Senge) ab, was ich als Opposition und was als konstruktiven Beitrag empfinde“ (Philipp & Rolff, 2011, S. 83). Ähnlich fragt Huber: „An welchen Wahrnehmungen mache ich fest, dass es sich um das Phänomen Widerstand handelt?“ (2015, S. 108).

Wer leistet Widerstand gegen wen oder was?

In den Beiträgen wird vorrangig Widerstand durch Lehrkräfte thematisiert. So sind es Kempfert (2001) zufolge v. a. „unbelehrbare Lehrerinnen und Lehrer, die, aus welchen Gründen auch immer, sich jeglichen gemeinsamen Veränderungsprozessen entziehen, sich dem sogar widersetzen und keine Loyalität gegenüber der Schule zeigen“ (S. 13). Als weitere potenziell *widerständige Akteur*innen* werden Schüler*innen und Schulleitungen, aber auch Kollektiva wie Kollegien, Schulen oder Behörden (z. B. die Schulaufsicht) benannt.

Vereinzelt wird Widerstand gegen bestimmte Personen(-gruppen) thematisiert. So gelten insbesondere Schulleitungen als *Widerstandsadressat*innen*. Aber auch veränderungsorientierte Lehrkräfte und Initiator*innen des Wandels sowie Mitarbeitende der Schulinspektion und Bildungsadministration sind mit Widerstand konfrontiert.

Widerstand schulischer Akteur*innen kann sich zudem gegen eher abstrakte Ideen oder konkrete Maßnahmen richten und vor, während oder nach deren Einführung auftreten. *Widerstandsgegenstände* umfassen sowohl extern initiierte Veränderungen (z. B. Widerstand gegen (externe) Evaluationen oder Schulreformen) als auch intern initiierte Entwicklungsvorhaben (z. B. die Arbeit am Schulprogramm). Abstrakter werden auch Widerstände gegen (in den Beiträgen nicht weiter konkretisierte) Projekte, Ideen oder Zustände (z. B. Ungewohntes) beschrieben.

Widerstände richten sich häufiger gegen (Ver-)Änderungen als gegen Bestehendes. Lediglich Krammes stellt heraus: „Widerstände können sich gegen Bestehendes richten, also im Interesse einer besseren Zukunft sein, sie können sich aber auch [...] gegen Veränderungen – im Interesse des Erhalts von Bestehendem – richten“ (2004, S. 41).

Wie äußert sich Widerstand?

Die Beschreibung von *Widerstandsformen* orientiert sich wesentlich an der Systematisierung „allgemeiner Symptome von Widerstand“ von Doppler und Lauterburg (1995, S. 296). Abbildung 2 auf der folgenden Seite stellt die Bandbreite der beschriebenen Widerstandsformen dar.

Auch wenn eine Einordnung nicht immer trennscharf möglich ist und die in den Texten genannten Widerstandsformen differente Abstraktionsgrade aufweisen, lassen sie sich entlang unterschiedlicher Kontinuen verorten. Die Bandbreite reicht z. B. hinsichtlich der *Sichtbar- und Wahrnehmbarkeit* von verdecktem bzw. indirektem Widerstand (z. B. Täuschung oder Sabotage) bis zu offenem oder direktem Widerstand (z. B. Nörgeleien oder Drohungen). Dabei scheint Widerstand in Abhängigkeit des Gegenübers unterschiedliche Ausdrucksformen anzunehmen; Steins weist darauf hin, dass sich Widerstand „bei sanktionsmächtigen Zeugen [...] wie beispielsweise gegenüber einem/einer Schulinspektor/in“ (2009, S. 189) oftmals nur verdeckt zeigt.

Abb. 2: Bandbreite möglicher Widerstandsformen



Quelle: eigene Darstellung

Auch kann Widerstand verbale (z.B. Vorwürfe) oder non-verbale Formen (z.B. Schweigen) annehmen und innere Zustände (z.B. innerliche Abkehr) betreffen oder nach außen getragen werden (z.B. offensichtliches Ins-Lächerliche-Ziehen). Mit Blick auf unterschiedliche *Aktivitätslevel* lassen sich dabei aktive (z.B. Gegenargumentation oder Widerspruch) bis passive Widerstandsformen (z.B. Rückzug oder Lustlosigkeit) unterscheiden. Auch rückt die Frage nach der Bewertung und Legitimität von Widerständen in den Blick: So stellt z.B. Schmidt heraus, dass „die Unterscheidung von offen und verdeckt Bezug [nimmt] auf die mitunter vertretene Auffassung, Widerstand sei zunächst einmal nicht legitim und bedürfe deshalb häufig der Maskierung“ (2004, S. 28).

Warum und wozu wird Widerstand geleistet?

Der Beschreibung des Zustandekommens von Widerständen (*Widerstandsgenese*) kommt in den bislang vorliegenden Veröffentlichungen insgesamt eine hohe Bedeutung zu. Dabei findet die *Verortung von Widerstandursachen* sowohl auf individueller als auch überindividueller Ebene statt. Hilbig etwa erklärt, dass Widerstand „in der Regel vor einem individuellen Hintergrund statt[findet]“ (2016, S. 101) und vornehmlich durch Befürchtungen, dass eigene Bedürfnisse vernachlässigt werden, sowie Ängste vor Überforderung ausgelöst wird.

Auf organisationaler Ebene können Widerstände z.B. durch Rahmenbedingungen ausgelöst sein: „[J]eder Berufsinhaber sieht seinen Arbeitstag bis zum Rand gefüllt. Sich mit Neuem zu beschäftigen, Neues auszuprobieren ist angesichts der alltäglich drängenden Aufgabenfülle nicht mehr möglich“ (Terhart, 2013, S. 84).

Auch werden Ursachen für Widerstände innerhalb der Schul- oder Professionskultur verortet, wobei Krainz-Dürr von einem „Kulturbruch“ (2006, S. 13) spricht. Sie erläutert, dass bestimmte Verhaltensweisen, Werte und (unbewusste) Grundannahmen als Grundlage für Widerstände angesehen werden können. Die mangelnde Bereitschaft etwa, sich im Sinne der Lehrkräftekooperation von „gemeinsam ausgehandelten Regeln einschränken zu lassen“, stünde stellvertretend für die Grundannahme, dass Lehrkräfte als Expert*innen „unantastbar“ seien und zu „nichts verpflichtet“ (ebd., S. 12) werden können.

Widerstand bzw. *Widerstandsursachen* werden auf Basis zahlreicher Theorieansätze aus unterschiedlichen Disziplinen und auf unterschiedlichem Abstraktionsniveau erklärt. So finden sich allgemeinere Bezüge zu (Teil-)Disziplinen (z. B. Psychoanalyse, Sozialpsychologie), aber auch Verbindungen zu spezifischeren Theorien, Modellen oder Konzepten. Besonders prominent erscheinen Bezüge zur Psychologie, wobei v. a. die Reaktanztheorie und Kontrolltheorien der Beschreibung von Widerstand(sursachen) dienen (z. B. Steins, 2009; Winkler, 2009). Dies erklärt wohl auch die häufige Verwendung des widerstandsähnlichen Begriffs der Abwehr, der ursprünglich der Psychoanalyse entstammt (z. B. Schrittmesser, 2007, S. 267 ff.).

Auf organisationaler bzw. systemischer Ebene wird die Entstehung von Widerständen z. B. durch Konzepte der *Professional Bureaucracy*, der Organisationskultur (z. B. Krainz-Dürr, 2006) oder des *New Public Management* (z. B. Terhart, 2013) erklärt. Entsprechend würden Widerstände u. a. auch durch die mit einer professionellen Bürokratie (Mintzberg, 1980) assoziierte „relativ hohe[n] Autonomie der operationellen Ebene gegenüber der Organisationsleitung“ (Reh, 2010, S. 292) begünstigt.

Nur selten finden sich Bezüge zu Theorien oder Modellen aus der Schulpädagogik; u. a. werden das von Lortie (1972) beschriebene Autonomie-Paritätsmuster sowie das berufsbiografische Phasenmodell von Huberman (1991) in Bezug auf die Entstehung von Widerständen erwähnt.

In den Texten werden sowohl Begründungen emotional-affektiver als auch rational-kognitiver Natur angeführt: „Die Angst, Status und Ansehen zu verlieren, kann in ähnlichem Ausmaß wie eine erwartete Mehrbelastung im Unterricht zu Widerstand gegen Neuerungen führen“ (Winkler, 2009, S. 33). Rational begründeter Widerstand basiert auf sachlich-logischen Argumenten (z. B. Erwartung von Mehrarbeit), während emotional ausgelöster Widerstand sich in Form diffuser Gefühle (z. B. Befürchtungen oder Ängste) äußert und sich damit tendenziell logischer Argumentation entzieht.

Mit emotional oder rational begründetem widerständigen Verhalten sind unterschiedliche Zielperspektiven verbunden. Als *Widerstandsziele* werden z. B. das Reklamieren persönlicher Autonomie, die Aufrechterhaltung von Privilegien oder Gewohnheiten sowie Selbstwertschutz beschrieben. Auch kann die Beeinflussung des Tempos und der Richtung der Veränderung, um „Gestaltungsmacht oder zumindest Einfluss auf das Geschehen“ (Mosell, 2016, S. 137) zu erlangen, als Ziel angesehen werden. Während Angstabwehr oder Selbstwertschutz v. a. als Ziele emotional begründeten Wider-

stands gelten können, sind Widerstände, die die Modifikation eines Veränderungsvorhabens intendieren, eher mit rational begründetem Widerstand assoziiert.

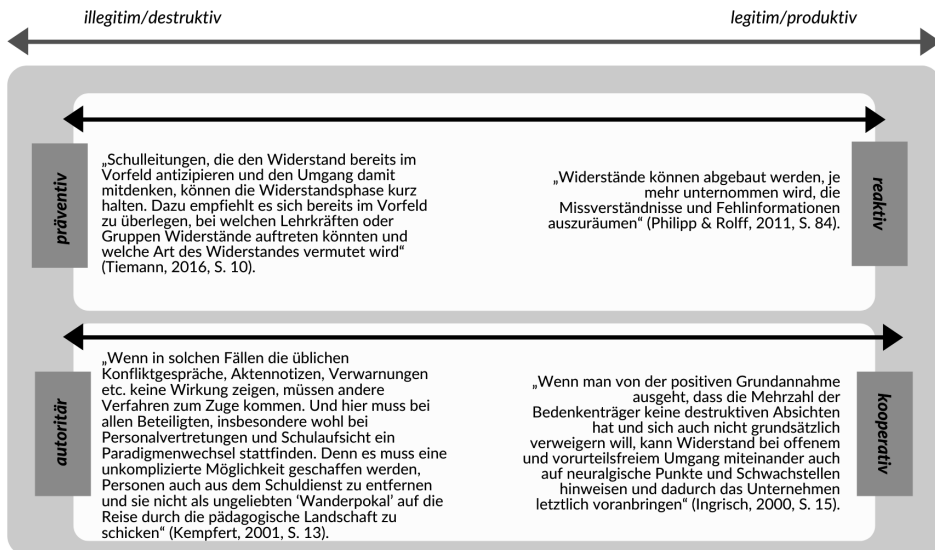
Wohin führt Widerstand? Wie wird mit Widerstand umgegangen?

Abschließend gehen mit widerständigem Verhalten verschiedene – ggf. auch nicht-intendierte – *Widerstandsfolgen* einher, die in den vorliegenden Publikationen positiv als auch negativ bewertet werden. Zu negativen Widerstandsfolgen zählen z. B. die Störung und Stagnation von Prozessen, Ressourceneinbußen, Frust sowie die Entwicklung einer Defizitorientierung. Positive Widerstandsfolgen wiederum inkludieren die gemeinsame Prozessverständigung und die Zielschärfung und damit auch die produktive Modifizierung und Weiterentwicklung von Neuerungen.

Um v. a. negative Widerstandsfolgen abzuwenden, werden vielfältige Vorschläge zum *Umgang mit Widerstand* dargelegt (vgl. Abb. 3). Handlungsempfehlungen zum Umgang mit Widerstand changieren – abhängig von der Bewertung des Phänomens als destruktiv und/oder illegitim bzw. produktiv und legitim – zwischen der Verhinderung oder dem Brechen von Widerständen einerseits und einer Nutzung von Widerständen und deren Einbindung in die Planung von SE-Prozessen andererseits.

Die *Bewertung von Widerstand* in den analysierten Beiträgen lässt sich als ambivalent beschreiben. Einige Beiträge stellen Widerstände als unbequem, störend und destruktiv dar; Widerstand gilt hier als lästiges Phänomen, das viel „Zeit und Nerven“ (Kempfert, 2001, S. 13) kostet und im schlimmsten Fall für das Misslingen von Ent-

Abb. 3: Bewertungen von und Umgang mit Widerstand



Quelle: eigene Darstellung

wicklungsprozessen verantwortlich ist. Damit ist im Umgang mit Widerstand dessen Vermeidung bzw. Überwindung nahegelegt. Gilt Widerstand hingegen als begründet oder nutzbringend, soll diesem wertschätzend – zumindest jedoch neutral – entgegengetreten werden. So geben Widerstände im Kontext von Veränderungsprozessen „Hinweise auf mögliche Probleme“ (Tiemann, 2016, S. 10). Bohnsack (1995, S. 22) führt sogar ein „Plädoyer für eine positive Wahrnehmung von Widerstand“ an.

Als wesentliche Voraussetzungen des produktiven Umgangs mit Widerstand gelten die Reflexion und der Perspektivwechsel aufseiten von Schulleitungen, der Bildungsadministration und/oder Projektinitiator*innen. Konkret geht es hierbei sowohl um das Hinterfragen der eigenen Verhaltensweisen und Erwartungshaltungen, die Anerkennung anderer Positionen als auch um eine kritische Prüfung der Notwendigkeit geplanter Veränderung.

Konkrete Formen des Umgangs mit Widerständen auf den verschiedenen Steuerungsebenen beinhalten u. a. die transparente Information und Kommunikation gegenüber den an der Veränderung Beteiligten sowie die Eröffnung von Partizipationsmöglichkeiten und Handlungsspielräumen. Dadurch wird ebenfalls eine Änderung des ursprünglich eingeschlagenen Kurses denkbar:

„Wenn man auf diese Art und Weise versucht, in einen Dialog einzutreten, Ursachen zu erforschen, eventuell Änderungen vorzunehmen und das Vorgehen neu festzulegen, kann ein grundsätzlicher Wille zu gemeinsamen (Neu-)Vereinbarungen Widerstände positiv nutzen“ (Ingrisch, 2000, S. 16).

5 Bilanz, Diskussion und Desiderata

Widerstand erscheint als relevantes Thema in Praxis und Forschung der SE, sodass hiermit ein eigenständiger Forschungsgegenstand markiert ist. Auf Grundlage des vorliegenden Überblicks über das Themenfeld ist jedoch festzuhalten, dass Widerstand im Kontext von SE im deutschsprachigen Raum bislang weder hinreichend theoretisch noch empirisch bearbeitet wurde; so konnten lediglich 35 (zumeist praxisorientierte) Publikationen identifiziert werden, die sich explizit Widerstand widmen.

Begründet sein könnte dies in der Tabuisierung der Thematik: So berichtet Klaffke (2015) von vergeblichen Versuchen, Autor*innen aus der Schulpraxis für einen Beitrag zum Umgang mit Widerstand zu gewinnen – zu sehr sei das Thema von Fehlwahrnehmungen und Schuldzuweisungen geprägt. In diesem Kontext ist auch eine – zumeist normativ geprägte – Sichtweise zu hinterfragen, die Widerstand ausschließlich negativ konnotiert und mit diesem ein Misslingen von SE-Prozessen assoziiert.

In anderen Disziplinen und der internationalen SE-Forschung scheint hingegen eine elaboriertere Auseinandersetzung mit diesem Thema stattzufinden, die es zukünftig aufzuarbeiten gilt. Ob und inwieweit die Diskurse in Nachbardisziplinen und internationaler Forschung (v. a. *Resistance to Change*) auf die deutschsprachige SE-Forschung

übertragen und für sie nutzbar gemacht werden können, bedarf weiterer Klärung. Nicht auszuschließen ist, dass widerständiges Verhalten in der SE-Forschung unter anderen Schlagwörtern verhandelt wird; das in diesem Beitrag dargestellte Begriffsfeld (vgl. Abb. 1 auf S. 17) weist eine Vielzahl von verwandten Begrifflichkeiten aus. Ob diese als Synonyme zu „Widerstand“ oder als distinkte Konstrukte zu verstehen sind, bleibt ebenso unklar wie die Relationen zwischen den Begriffen.

Hier besteht noch weitgehender Forschungsbedarf, wie der vorgenommene Literaturüberblick bestätigt: Insgesamt zeigte sich ein Mangel an begrifflich-konzeptionellen Klärungen, theoretischer Einbettung und empirischen Studien. Die Strukturierung des Themenfeldes entlang disziplinübergreifender Kategorien ergab eine große Bandbreite mit Blick auf Begriffsverständnisse, Widerstandsformen, -ursachen, -ziele und -folgen. Systematisierungsversuche in den betrachteten Texten scheinen wesentlich durch die Ausführungen von Doppler und Lauterburg (1995) aus dem *Change Management* geprägt zu sein.

Klarheit über das (jeweilige) Verständnis des Widerstandsbegriffs erscheint jedoch zentral für eine fundierte wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Phänomen. Sowohl die Kommunikation zwischen den verschiedenen Akteur*innen unterschiedlicher Provenienz (z. B. Wissenschaft, Bildungspolitik/-administration und Praktiker*innen) als auch die Weiterentwicklung von Unterstützungsangeboten und Formulierung adäquater Handlungsempfehlungen (z. B. für SE-Beratung oder Schulleitungsqualifizierung etc.) würden hiervon profitieren.

Ebenso gilt es, Instrumente zur empirisch fundierten Erfassung von Widerstand im Kontext von SE zu konzipieren und zu validieren, um Widerstände von nicht-widerständigen Aushandlungsprozessen im Zuge der Arbeit in einer durch Autonomie und lose Kopplung gekennzeichneten „Profibürokratie“ (Mintzberg, 1980) abzugrenzen. Der vorliegende Beitrag konnte somit zu einer ersten Annäherung an ein vielschichtiges Forschungsfeld beitragen, gleichzeitig aber auch eine Vielzahl von Desiderata aufzeigen, die es in zukünftigen Forschungsvorhaben zu bearbeiten gilt.

Literatur³ und Internetquellen

- Baaz, M., Lilja, M., Schulz, M., & Vinthagen, S. (2016). Defining and Analyzing “Resistance”. *Alternatives: Global, Local, Political*, 41 (3), 137–153. <https://doi.org/10.1177/0304375417700170>
- *Bartz, A. (2015). „Widerstand“ als Dauerthema? Wie Schulleitungen mit Widerstand umgehen können. *Lernende Schule*, 72 (18), 42–45.
- *Bohnsack, F. (1995). Widerstand von Lehrern gegen Innovationen in der Schule. *Die Deutsche Schule*, 87 (1), 21–37.
- Bonsen, M., & Schratz, M. (2015). Editorial. *Lernende Schule*, 72 (18), 1.
- Doppler, K., & Lauterburg, C. (1995). *Change Management. Den Unternehmenswandel gestalten*. Campus Verlag.

3 Im Literaturverzeichnis wurden Quellen, die neben dem Textverweis auch Gegenstand der Analyse waren, markiert (*).

- Dudenredaktion. (o.J.). *Widerstand*. Duden online. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Widerstand>
- Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. (o.J.). *Widerstand*. Digitalisierte und von W. Pfeifer überarbeitete Version im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache. <https://www.dwds.de/wb/etymwb/Widerstand>
- Häcker, T.H. (1999). *Widerstände in Lehr-Lern-Prozessen. Eine explorative Studie zur pädagogischen Weiterbildung von Lehrkräften*. Lang.
- *Hilbig, F. (2016). *Schule leiten von A bis Z. Widerstände und Konflikte angehen*. Cornelsen.
- Holtappels, H. G. (2016). Schulentwicklung und Organisationskultur – Erkenntnisse und Erträge der Schulentwicklungsforschung. In U. Steffens & T. Bargel (Hrsg.), *Schulqualität – Bilanz und Perspektiven. Grundlagen der Qualität von Schule 1* (S. 141–167). Waxmann.
- Holzer, D. (2017). *Weiterbildungswiderstand. Eine kritische Theorie der Verweigerung*. transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839439586>
- *Huber, C. (2015). Widerstände – der lange Schatten der Schulentwicklung. In K. Kansteiner & C. Stamann (Hrsg.), *Personalentwicklung in der Schule zwischen Fremdsteuerung und Selbstbestimmung* (S. 101–115). Klinkhardt.
- Huberman, M. (1991). Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In E. Terhart (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf: Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 249–267). Böhlau-Verlag.
- *Ingrisch, E. (2000). Mit dem Widerstand – nicht gegen ihn. Vom konstruktiven Umgang mit Widerstand bei Schulentwicklungsprozessen. *Schulmanagement*, 31 (5), 13–19.
- Johansson, A., & Vinthagen, S. (2020). *Conceptualizing 'Everyday Resistance'. A Transdisciplinary Approach*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315150154>
- *Kempfert, G. (2001). Der Widerspenstigen Zähmung ... oder wie gehe ich mit änderungsresistenten Lehrpersonen um? *Lernende Schule*, 4 (16), 10–13.
- Kieser, A., & Walgenbach, P. (2007). *Organisation*. Schäfer-Poeschel Verlag.
- Klaffke, T. (2015). Widerstand im eigenen Kollegium. Haben Blockade-Haltungen von Kolleginnen und Kollegen Auswirkungen auf das zukünftige Agieren der Engagierten? *Lernende Schule*, 72 (18), 25–31.
- *Krainz-Dürr, M. (2006). Schulentwicklungsarbeit: regelscheu, vergesslich, widerständig. Zum Faktor „Verbindlichkeit“ in Schulentwicklungsprozessen. *Pädagogik*, 58 (3), 11–15.
- *Krammes, D. (2004). Konfliktmanagement und Umgang mit Widerstand als eine Kernaufgabe der Führung an innovativen berufsbildenden Schulen. *Erziehungswissenschaft und Beruf*, 52 (1), 24–50.
- *Lindau-Bank, D. (2012). Mit Konflikten und Widerständen umgehen. In C. G. Buhren & H.-G. Rolf (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung* (S. 179–202). Beltz.
- Lortie, D. C. (1972). Team Teaching – Versuch der Beschreibung einer zukünftigen Schule. In H. W. Dechert (Hrsg.), *Team Teaching in der Schule* (S. 37–76). Piper.
- Mintzberg, H. (1980). Structures in 5's: A Synthesis of the Research on Organization Design. *Management Science*, 26 (3), 322–34. <https://doi.org/10.1287/mnsc.26.3.322>
- *Mosell, R. (2016). *Systemische Pädagogik. Ein Leitfaden für Praktiker*. Beltz.
- Nevis, E. C. (1988). *Organisationsberatung. Ein organisationstheoretischer Ansatz*. Ed. Humanistische Psychologie.
- *Philipp, E., & Rolf, H.-G. (2004). *Schulprogramme und Leitbilder entwickeln. Ein Arbeitsbuch*. Beltz.
- Preuß, B., Wissinger, J., & Brüsemeister, T. (2015). Einführung der Schulinspektion: Struktur und Wandel regionaler Governance im Schulsystem. In H. J. Abs, T. Brüsemeister,

- M. Schemmann & J. Wissinger (Hrsg.), *Governance im Bildungssystem. Analysen zur Mehrebenenperspektive, Steuerung und Koordination* (S. 117–142). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06523-2>
- *Reh, S. (2010). Widerstand in Schulentwicklungsprozessen. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbe-funde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire* (S. 292–294). Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838584430>
- Robinson, P., & Lowe, J. (2015). Literature Reviews vs Systematic Reviews. *Australian and New Zealand Journal of Public Health*, 39 (2), 103. <https://doi.org/10.1111/1753-6405.12393>
- *Schmidt, H. J. (2004). *Widerstand gegen Veränderungen*. In R. Bessoth (Hrsg.), *Schulleitung – ein Lernsystem, Band 3* (37.03, S. 1–43).
- Schrittesser, I. (2007). *Bildung: Organisierter Widerspruch? Über die Möglichkeiten und Grenzen der Organisationsentwicklung im Bildungssystem*. Lang.
- Starr, K. (2011). Principals and the Politics of Resistance to Change. *Educational Management Administration & Leadership*, 39 (6), 646–660. <https://doi.org/10.1177/1741143211416390>
- *Steins, G. (2009). Widerstand von Lehrern gegen Evaluationen aus psychologischer Sicht. In T. Bohl & H. Kiper (Hrsg.), *Lernen aus Evaluationsergebnissen. Verbesserungen planen und implementieren* (S. 185–195). Klinkhardt.
- *Terhart, E. (2013). Widerstand von Lehrkräften in Schulreformprozessen. Zwischen Kooperation und Obstruktion. In N. McElvany & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Theorien, Methoden, Befunde und Perspektiven: Festschrift für Wilfried Bos* (S. 75–92). Waxmann.
- *Tiemann, C. (2016). Lernende Schulen: Schulen müssen lernende Systeme sein. Change-Management-Prozesse in der Schule initiieren. *Schulmagazin 5–10*, 84 (6), 7–10.
- *Wendt, P. (2008). Die Widerständigen. Mit Ablehnungen und Ängsten im Prozess der Selbstevaluation umgehen. *Grundschule*, 40 (1), 28–29.
- *Winkler, C. (2009). Outputsteuerung und Unterstützungssysteme für Lehrkräfte im belastenden Schulalltag. *Zeitschrift für Bildungsverwaltung*, 24/25 (2/1), 29–42.

Michelle Bebbon, M. Ed., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Bildungssystem- und Schulentwicklungsforschung im Fachbereich 1: Bildungswissenschaften der Universität Koblenz

E-Mail: mbebbon@uni-koblenz.de

Korrespondenzadresse: Universität Koblenz, Institut für Schulpädagogik, Arbeitsbereich Bildungssystem- und Schulentwicklungsforschung, Universitätsstraße 1, 56070 Koblenz

Denise Demski, Dr. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin in der AG Schulforschung der Ruhr-Universität Bochum

E-Mail: denise.demski@rub.de

Korrespondenzadresse: Ruhr-Universität Bochum, Institut für Erziehungswissenschaft, AG Schulforschung, Universitätsstraße 150, 44801 Bochum

Svenja Mareike Schmid-Kühn, Prof. Dr. phil., Leiterin des Arbeitsbereichs Bildungssystem- und Schulentwicklungsforschung im Fachbereich 1: Bildungswissenschaften der Universität Koblenz

| Michelle Bebbon, Denise Demski & Svenja Mareike Schmid-Kühn

E-Mail: schmid-kuehn@uni-koblenz.de

Korrespondenzadresse: Universität Koblenz, Institut für Schulpädagogik, Arbeitsbereich Bildungssystem- und Schulentwicklungsforschung, Universitätsstraße 1, 56070 Koblenz