

Till-Sebastian Idel & Sven Pauling

Widerstand als Normalität

Zur Artikulation von Widerstand in der Schulentwicklung

Zusammenfassung

Der Beitrag plädiert für ein normalisierendes Verständnis von Widerstand in Prozessen der Schulentwicklung. Dem Ansatz einer kulturtheoretisch-praxeologischen Schulentwicklungsforschung folgend wird eine Heuristik zur Analyse von Praktiken des Widerstands vorgestellt und auf eine Fallvignette aus der Begleitforschung zum Schulversuch PRIMUS in Nordrhein-Westfalen bezogen.

Schlüsselwörter: Widerstand, Schulkultur, Praxeologie, Schulentwicklung, qualitative Forschung

Resistance as Normality

On the Articulation of Resistance in School Development

Abstract

The article argues for a normalizing understanding of resistance in processes of school development. Following the approach of theories of cultural practices in school development research, a heuristic for the analysis of practices of resistance is presented and related to a case vignette from the accompanying research on the school experiment PRIMUS in North Rhine-Westphalia.

Keywords: resistance, school culture, praxeology, school development, qualitative research

1 Widerstand und Schulentwicklung

In der Diskussion um Schulentwicklung wird Widerstand in der Regel als Problem und lästiges Übel markiert, dem irgendwie abgeholfen werden müsse. So schreiben Hans-Günter Rolff und Kolleg*innen bereits vor 20 Jahren im Manual für Schulentwicklung, Widerstand könne sich aktiv in Form von „Widerspruch, Gegenargumentationen, Vorwürfe(n), Drohungen, Cliquenbildungen, Streit oder auch sture(m) Formalismus“ oder auch „passiv als Flucht“ bzw. in Form von „Unpünktlichkeit, bagatellisieren, ins Lächerliche ziehen, Ausweichdebatten, Lustlosigkeit usw.“ artikulieren (Rolff et al., 2001, S. 170). Oppositionelles Verhalten von Einzelnen oder Gruppierungen in Kollegien wird so als eine mehr oder weniger reformfeindliche Gegen- und

Abwehr diskreditiert, die darauf aus sei, Schulentwicklung als innere Erneuerung von Schule zu verhindern. Aus der normativen Perspektive einer Schulentwicklungsforschung, die Schulentwicklung als Fortschritt von und in Schule befördern will, erscheint Widerstand als Akzeptanzproblem und unproduktive Subversion, aber weniger als ein interessantes Phänomen im Alltag von Schulentwicklungsprozessen, das zur Eigenlogik von Schulentwicklung gehört. Von einzelnen Thematisierungen in der Literatur abgesehen (vgl. *Die Lernende Schule*, 72 (2015); Reh, 2010; Terhart, 2013, 2015), gibt es wenig deutschsprachige Forschung zu diesem Thema. Lediglich in den 1980er und 1990er Jahren wurde Konflikten, Auseinandersetzungen, insgesamt: dem Streben nach Deutungshoheit und Einflusschancen im Ansatz mikropolitischen Schulentwicklungsforschung (vgl. Altrichter & Posch, 1996) größere Aufmerksamkeit in der Theoriebildung und empirischen Forschung geschenkt.

In der gegenwärtigen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Situation sehen sich Schulen weitreichenden Entwicklungserwartungen ausgesetzt. Die Initiativen, Programmpapiere bzw. Aktionspläne etwa zur Digitalisierung oder auch zur nachhaltigen Entwicklung treffen auf ein durch erheblichen Fachkräftemangel geprägtes Schulsystem. Nach den Einschränkungen durch die Maßnahmen in der Corona-Pandemie kehren Lehrkräfte gerade wieder in einen – möglichst neu zu denkenden – Präsenzbetrieb zurück, in dem sie die psychosozialen Folgen auf der Seite der Schüler*innen ebenso wie deren in Vergleichsstudien aufgewiesene Lernrückstände bearbeiten müssen. Skeptisch zu sein und Widerstand zu zeigen ist angesichts dieser Belastungssituation und hohen Ansprüche an Veränderung von Schule als System wie auch der Professionalität von Lehrkräften eine erwartbare Reaktion. Eine einseitige Diffamierung von Widerstand hilft in dieser Situation wenig. Verantwortliche für Schulentwicklung, also vor allem Schulleitungen, Steuergruppen, Service- und Unterstützungseinrichtungen wie die Qualitätsinstitute in den Ländern, müssen mit Widerstand einen konstruktiven Umgang finden.

Wir gehen im folgenden Beitrag von einem Verständnis aus, das die Genese und empirische Konkretisierung von Widerstand im Zusammenspiel der Einzelschule als pädagogischer Organisation mit der in ihr situierten Berufskultur lokalisiert, die wiederum durch Entwicklungserwartungen aus deren Innen- und Umwelt gerahmt sind. Schule als Organisation zeichnet sich auf der einen Seite durch eine *organisatorische* Ebene des Vollzugs professionellen Handelns aus, die durch die Berufskultur und die spezifische Form schulischer Kollegialitätsverhältnisse geprägt ist, sowie auf der anderen Seite durch eine *operative* Ebene des Vollzugs professionellen Handelns, die durch die habitualisierten Orientierungen der in ihr tätigen Lehrkräfte und weiteren Berufsgruppen charakterisiert ist. Beide Ebenen sind relativ voneinander entkoppelt. Widerstand betrachten wir als Normalität im Alltag von Schulentwicklungsarbeit in Einzelschulen. Sie kann „als Kraft verstanden werden, die in Reaktion auf Aktionen entsteht und mit der gerechnet werden muss“ (Reh, 2010, S. 293). Vor dem Hintergrund unseres kulturtheoretisch-praxeologischen Verständnisses von Schulentwicklung (vgl. Idel & Pauling, 2018), das wir zunächst kurz skizzieren (Kap. 2.1), schlagen wir eine Heuristik zur Analyse vor (Kap. 2.2), deren Erkenntnis erschließendes Potenzial wir dann an einer Fallvignette aufzeigen (Kap. 3). Im Fazit plädieren wir abschließend für einen

entdramatisierenden Umgang mit und für ein erweitertes Verständnis von Widerstand als auch produktive Strategie (Kap. 4).

2 Widerstand als Moment in den symbolischen Kämpfen um Entwicklung – theoretisch-methodologische Überlegungen

2.1 Schulentwicklung aus kulturtheoretisch-praxeologischer Sicht

Im Anschluss an die Schulkulturforschung (Helsper, 2008) theoretisieren wir Widerstand als ein kulturelles Phänomen von und in Schulentwicklungsprozessen, die sich im Horizont etablierter Schulkulturen in Einzelschulen ereignen. Schulkultur wird als im Vollzug von Praktiken hervorgebrachte soziale Ordnung verstanden (Reh et al., 2015). Praktiken sind Aktivitäten des Tuns und Sagens, die auf routinisierten impliziten Wissensbeständen aufrufen (Schatzki, 1996), einem Wissen, das von den Akteur*innen nur zum Teil expliziert werden kann, aber durch ethnographische Daten im weiteren Sinne, d. h. durch die teilnehmende Beobachtung im Feld ebenso wie durch Interviews erschlossen werden kann.

Von der Warte eines kulturtheoretisch-praxeologischen Ansatzes aus gesehen wird Schulentwicklung als kulturelles Transformationsgeschehen beobachtet (Idel & Pauling, 2018, S. 313 ff.). Dieses Transformationsgeschehen vollzieht sich immer im Feld einer jeweiligen Einzelschule (Helsper, 2014; Idel, 2022). In dieser entstehen und verfestigen sich in symbolischen Kämpfen pädagogische und kollegiale Anerkennungsordnungen. Diese tendieren einerseits zur Reproduktion, können aber auch aufgestört werden und in Krisen geraten. Veränderung im Sinne von geplanter Innovation, als die Schulentwicklung im Großen und Ganzen verstanden wird, findet ihre Anlässe in Krisen, die von außen initiiert werden, d. h. durch Änderung von Konditionen und Regelungen sowie Problemwahrnehmungen in der Umwelt der Einzelschulen, oder/und durch ein Nachsinnen in der Schule selbst, das von Gruppierungen und Fraktionen ausgehen kann, die für einen Wandel plädieren (Helsper, 2014). Schulentwicklungsarbeit, d. h. der konkrete Vollzug kooperativer Problemdefinition und Problemlösung, ist in dieser sogenannten „mikropolitischen Arena“ angesiedelt.

So gesehen konstituiert sich Schule als pädagogische Organisation auf die gleiche Weise wie das Interaktionssystem Unterricht: „mit dem Rücken zur Zukunft“ (Luhmann, 2002, S. 104). Die jeweilige Schulkultur, die sich historisch entwickelt hat, ist die nicht entscheidbare Entscheidungsprämisse für Schulentwicklung, d. h. Schulentwicklung ist ein Teil der Fortschreibung der Schulkultur. Sie ist in diese eingebettet. Schulentwicklung im Bedingungszusammenhang einer einzelschulspezifischen Schulkultur lässt sich als ein Kräftefeld theoretisieren, in dem machtvolle Auseinandersetzungen um das Schulprofil und die pädagogische Praxis stattfinden und sich eben auch Widerstand Ausdruck verschafft. Schulkulturen eröffnen den Akteur*innen in der Schulentwicklung also – so unsere Perspektive – ein umkämpftes Terrain, in dem um die hegemonale Ordnung gerungen wird.

2.2 Widerständige Praktiken und Praktiken des Widerstands – heuristische Überlegungen

Diese kulturtheoretisch-praxeologische Perspektive kann in Anwendung auf das Phänomen des Widerstands fruchtbar gemacht werden (vgl. auch Schütz et al., 2017). Statt Schule als „pädagogische Handlungseinheit“ (Fend, 1986; vgl. auch Lambrecht, 2021) zu begreifen, in der ein gemeinsamer Wille entwickelt werden muss, bezeichnen wir das soziokulturelle Gebilde der Einzelschule als „plurale Kommunität“ (vgl. Esposito, 2004; ähnlich bereits Göhlich, 1997, der Schule als „schismogene Gemeinschaft“ beschreibt), d.h. als Gemeinschaft, die gleichermaßen durch Vielfalt und Differenzverhältnisse geprägt ist. Dieser Begriff nimmt die Uneinheitlichkeit der sozialen Ordnung von Schule auf und plädiert in praktischer Sicht für einen offenen Umgang mit Differenzen und Konflikten. Widerstand ist dann kein sozialpsychologisches Problem, sondern ein normales Phänomen im Alltagsgeschehen von Schule, das allerdings eine konstruktive Bearbeitung erfordert.

In der Empirie ist zu beobachten, wie Widerstände als einzelschulisch spezifische Phänomene im alltäglichen Tun und Sprechen aufgeführt und expliziert werden, wie sie sich formieren, artikulieren und wie sie in der innerschulischen Akteur*innenkonstellation verhandelt werden. Damit wird Widerstand zugleich als performativer Akt der Inszenierung und, wie oben angesprochen, als machtvolleres Geschehen innerhalb von Entwicklungsprozessen fokussiert und als Ausdruck einer spezifischen Schulkultur aufgefasst. Praktiken des Widerstands können als konstruktive und spontan-affektive Kritik, als Verweigerung, Verschwörung, Mobilisierung, Umsteuerung, als Momente des Innehaltens oder als Artikulationen im innerschulischen Diskurs erscheinen und dabei als Motor oder Bremse von Entwicklungsprozessen auf spezifische Art je unterschiedlich produktiv sein.

In einer heuristischen Annäherung an den Gegenstand nehmen wir im Folgenden eine Unterscheidung zwischen *widerständigen Praktiken* und *Praktiken des Widerstands* vor (Schütz et al., 2017). Unter *widerständigen Praktiken* ist eine verdeckte praktische Widerständigkeit in einer schulischen Ordnung und von Akteur*innen zu verstehen, die vor allem im Kontext von Veränderungsprozessen dazu führt, organisationale und professionelle Routinen aufrechtzuerhalten. Sie laufen den dominanten Praktiken oder Intentionen des schulkulturellen Entwicklungsgeschehens zuwider. Hier geht es um die Persistenz von eingeschliffenen Routinen und kollektiven Praxisformationen in einer Schule. Unter *Praktiken des Widerstands* fällt wiederum eine als solche offen aufgeführte Widerständigkeit und Infragestellung von Veränderungen, wenn sich Lehrkräfte strategisch verhalten und sich Reformvorhaben oder schulkulturell dominanten Praktiken bewusst und sichtbar entgegensetzen. Denkbar ist, dass im Rahmen widerständiger Praktiken durchaus eine, wenn auch eher oberflächliche, Anpassung an Reformvorhaben stattfinden kann, die dann aber durch die Reproduktion der geübten Routinen unterlaufen wird. Hingegen wären Praktiken des Widerstands solche, die sich eben als zielgerichtete Gegenwehr formieren, um Reform als schulkulturelle Transformation zu verhindern oder umzusteuern. Beide Formen des Widerstands sind aber nicht als distinkt zu verstehen, sondern als analytische Dif-

ferenzierungen, die empirisch gemeinsam in unterschiedlichen Konstellationen und Überlagerungen auftreten können. In der Rekonstruktion von Inszenierungen des Widerstands erscheinen weitere heuristische Fragen und Dimensionen der Differenzierung der Praktiken zielführend. Gefragt wird wie folgt:

- *Thema und Gegenstand des Widerstands:* In Bezug auf was wird Widerstand artikuliert?
- *Akteur*innen und Adressat*innen des Widerstands:* Wer verleiht dem Widerstand gegenüber wem Ausdruck?
- *Legitimation des Widerstands:* Wie wird die Verweigerung einer Anpassung – insbesondere im Falle von offenen Praktiken des Widerstands – im schulischen Raum und darüber hinaus gerechtfertigt?
- *Effekte des Widerstands:* Welche beabsichtigten und unbeabsichtigten Folgen hat der Widerstand?

3 Eine Widerstandsepisode aus der Schulreform

Um die entworfene Heuristik von Widerstand an einer Fallvignette vorzuführen, wird im Folgenden eine Widerstandsepisode dargestellt, die wir im Kontext der wissenschaftlichen Begleitung des nordrhein-westfälischen Schulversuchs PRIMUS dokumentiert haben (Pauling, 2023). Unter dem methodologischen Konzept „Fallvignette“ verstehen wir Beschreibungsformen eines Falls, in der unterschiedliche (in unserem Projekt qualitative) Daten miteinander arrangiert werden können, um in exemplarischer Weise spezifische Szenarien und Merkmalskonstellationen eines Phänomens (hier eine Möglichkeit, Widerstand auszuüben) zur Darstellung zu bringen (Rosenberger, 2016, S. 207). Unsere Vignetten entstehen in der Analyse durch die In-Verhältnissetzung von unterschiedlichen Daten, und sie strukturieren auch je nach Gegebenheiten die Darstellung unserer Ergebnisse in Texten.

Der Schulversuch PRIMUS eignet sich aufgrund des ihn konstituierenden Entwicklungsauftrags und seiner komplexen äußeren wie inneren Anlage besonders gut, um Phänomene der Schulentwicklung zu beobachten und zu theoretisieren. PRIMUS vereint die folgenden programmatischen Eckpunkte in sich: Die fünf beteiligten Schulen sind als Langformschulen von Jahrgang 1 bis 10 konzipiert, sie betreiben Unterricht in der Jahrgangsmischung, sind inklusiv und vergeben bis einschließlich Jahrgang 8 keine Noten. Die Zusammenlegung der beiden Schulstufen bringt multiprofessionelle Teams konstitutiv mit hervor, die neben Kooperationen mit Erzieher*innen und Assistentenkräften insbesondere Grund-, Haupt-, Real-, Gymnasial- und Sonderschullehrkräfte in Kollegien zusammenfassen.

Im Schulversuch sind Lehrkräfte der beiden Schulstufen verpflichtet, ein gemeinsames PRIMUS-Konzept zu entwickeln und umzusetzen. In den ministeriellen Eckpunkten des Schulversuchs, die Geschäftsgrundlage in der Entwicklungsarbeit aller fünf beteiligten PRIMUS-Schulen sind, und in den konzeptuell-pädagogischen Papieren, die ebenfalls vom Ministerium erstellt wurden, wird die harmonische Verschränkung der

pädagogischen Orientierungen sowie der Lern- und Leistungskulturen beider Schulstufen als Zielsetzung proklamiert und als Aufgabe den heterogenen Kollegien überlassen. Aus der Primarstufe werden die pädagogischen Orientierungen an individueller Förderung und die Formen einer geöffneten Lernkultur, aus der Sekundarstufe die Orientierung an Kompetenzstandards und Leistungen zusammengeführt. In den Arenen der Schulentwicklung müssen diese durchaus spannungsvollen lernkulturellen bzw. pädagogischen Normen austariert werden.

Die folgende Episode wurde ausgewählt, weil sie in besonderer Weise eine offene Form des Widerstands im Schulversuch darstellt, dabei aber nicht per se den Schulversuch als solches in Frage stellt, sondern lediglich die Frage nach der Konkretisierung und Umsetzungspraxis eines Elements, nämlich der Form der Leistungsbewertung und -rückmeldung. Wir stützen uns auf ein Interview mit einer Lehrperson, aus dem wir einen Ausschnitt präsentieren. Darüber hinaus ziehen wir für die Vignette ohne direkte Verweise Daten aus Interviews mit anderen Kolleg*innen der Schule, einer Gruppendiskussion mit Lehrpersonen und einem Schulleitungsinterview heran. Die Daten wurden zunächst mit der Methode der Grounded Theory sequenzanalytisch in Interpretationssitzungen der wissenschaftlichen Begleitung bearbeitet, d. h. line by line codiert. Diese offene Codierung wurde dann in Beziehung gesetzt mit der oben dargestellten Widerstandsheuristik. Auf diese Weise wird versucht, metatheoretische Konzepte (Schulkultur und Praktiken) mit Heuristiken (hier zum Phänomen des Widerstands) und rekonstruktiven Sequenzanalysen in ein dynamisches Verhältnis zu setzen.

Fallbezogen werden Differenzen und Widerstände am Streit um Formulierungsstandards bei den in PRIMUS erstellten formativen Berichtszeugnissen thematisch. Momente widerständiger Praktiken, in denen an bestimmten Formprinzipien festgehalten wird, und Praktiken des Widerstands verbinden sich in diesem Beispiel. Konkret geht es um die Frage, ob in den Zeugnissen schlechte Leistungen beschönigt oder erst gar nicht genannt werden, um den schulischen Leistungsanspruch zu kompensieren und das Wohlbefinden von Schüler*innen abzusichern, oder ob umgekehrt die Leistungen so transparent rückgemeldet werden sollen, dass auch über schlechte Resultate informiert wird.

Im Interview mit einer Lehrperson verweist diese auf die Aushandlungsprozesse, die sich im Rahmen des heterogenen Kollegiums mit Bezug auf die alternative Leistungsbewertung entfalten. Die Lehrperson arbeitet zum Interviewzeitpunkt nach dem Studium zum Gymnasiallehramt und mehreren Berufsjahren seit zwei Jahren an der PRIMUS-Schule. Sie betont mehrfach inhaltliche Bildungsansprüche an die Schüler*innen, was auf einen eher gymnasialen Lehrer*innenhabitus schließen lässt. In diesem Konflikt repräsentiert sie stellvertretend die Fraktion der eher leistungsorientierten Gymnasiallehrpersonen an der Schule, die in dieser Episode zu *Akteur*innen des Widerstands* (heuristische Dimension) werden. Ihre widerständigen Praktiken zeigen sich nicht in einer grundlegenden Ablehnung von Berichtszeugnissen, sondern in der Art und Weise, diese zu verfassen. Prägnant berichtet die Lehrperson über die Zuspitzung des Konfliktes:

„Ähm und da streiten wir uns gerade darüber inzwischen also mit Hauptpersonalrat zusammen und so und das/ ist bis zur Rechtsabteilung der Bezirksregierung jetzt gegangen. Die Schulleitung ändert die. Die Zeugnisse. //Mhmm (bejahend)// Die kommen aus so einem Grundschul-Denken was stark auch so förderpädagogisch gedacht ist und möchte dann dass dann nichts Negatives drinsteht und das artet so aus, dass da kein *nicht* mehr drin stehen darf. [...] Und das nimmt schon extreme Ausmaße an. Und ich bin jemand, ich finde das auch/ ich möchte auch positiv arbeiten und so. //Mhmm (bejahend)// Ich finde aber, dass man Dreizehn- Vierzehnjährige auch nicht mehr, ich sage mal, über den fachlichen Stand da irgendwie positiv belügen darf, so“ (LP_161215, § 102-106).

Die Lehrperson beschreibt hier eine Praxis, die die Schulleitung eingeführt hat, um gerade neue Kolleg*innen auf eine bestimmte Form der Rückmeldung „einzunorden“: Die Berichtszeugnisse des gesamten Kollegiums wurden zum Interviewzeitpunkt durch die Schulleitung Korrektur gelesen und mit Überarbeitungsanweisungen an das Kollegium zurückgegeben. Im Sinne der Heuristik ist der *Adressat des Widerstands* die Schulleitung und *das Thema bzw. der Gegenstand des Widerstands* entsprechend im engeren Sinne der Ein- und Übergriff der Schulleitung, d. h. eine bestimmte Form der Intervention „von oben“. In den Augen der Schulleitung sollen die Kolleg*innen angeleitet werden, abwertende Adressierungen von Schüler*innen auszuspüren. Sie sieht ihre Korrekturen als wichtige Arbeit an der Haltung des Kollegiums und entwirft damit einen eng angelegten Professionalisierungspfad. Die Vorstellung der Bewertungspraxis der Schulleitung kann hingegen als Ausdruck einer pädagogischen Semantik gelesen werden, die sich am Wohlbefinden und den Bedürfnissen von Schüler*innen orientiert und schulische Leistungsansprüche auf der performativen Ebene der alternativen Leistungsbewertung zu kompensieren sucht. Nur auf der Grundlage dieses Wohlbefindens, so die Argumentation der Schulleitung, kann die Freude am Lernen auch künftig erhalten bleiben. Auch wenn die Lehrperson sich nicht vollkommen gegen die Bewertungspraxis stellt („ich möchte auch positiv arbeiten“), wertet sie doch ein solches Vorgehen als radikale Praxis ab („artet aus“, „extreme“) und diskreditiert diese als „belügen“. Kehrseitig zu ihrer Kritik entwirft die Lehrperson damit eine Bewertungspraxis, die Schüler*innen mit ihrem fachlichen Vermögen konfrontiert. Ihre Bewertungspraxis folgt, auch wenn sie es nicht direkt thematisiert, einer anderen – nämlich am fachlichen Inhalt und Lernprozess orientierten – Semantik, die sich von der der machtvoll überlegenen Schulleitung unterscheidet und die darüber den Konflikt erzeugt. Die Lehrperson positioniert sich also als jemand, der eine zur dominanten schulkulturellen Ordnung widerständige Praxis vollzieht. Aus berufskultureller Perspektive wird darin die Trägheit oder Widerständigkeit der Anpassung gymnasialer Praktiken gegenüber dem Anspruch der von ihr als Gegenhorizont markierten förder- oder grundschulischen Bewertungsnormen erkennbar, aber auch die Befürchtung einer De-Professionalisierung infolge einseitig beschönigender Textzeugnisse, die sich nicht mehr der spannungsvollen berufsethischen Balancierung von Wahrheits-, Gerechtigkeits- und Fürsorgeaspekten des pädagogischen Handelns stellt, sondern dieser in der Ablendung von kritischen fachlichen Bewertungen ausweicht; Adressat*innen

sind in dieser Episode damit nicht nur die Schulleitung (diese in direkter Weise), sondern auch in indirekter Weise die grundschulpädagogische Fraktion im Kollegium.

Die interviewte Lehrperson reklamiert die Legitimität ihrer eigenen Praxis (heuristische Dimension der *Legitimation des Widerstands*) mit Verweis auf die Wahrhaftigkeit von Bewertungen, wenn sie die von ihr kritisierte Praxis als „positiv belügen“ kennzeichnet. An anderer Stelle im Interview verbindet sie diese Position damit, dass an der Schule viele Eltern kaum Deutsch verstehen würden und nicht in der Lage seien, die pädagogische Sprache hinsichtlich der Lernbedarfe ihrer Kinder zu entziffern. Der Verweis auf das Alter der Schüler*innen in der zitierten Textpassage deutet außerdem sowohl die Notwendigkeit fachlicher Qualifikation angesichts einer beruflichen Zukunft der Schüler*innen an als auch eine geringere Verletzbarkeit im Vergleich mit Grundschüler*innen. Auf dieser Grundlage erscheint eine Konfrontation der Schüler*innen mit ihren auch defizitären Leistungsständen geboten und moralisch vertretbar.

Die Akteur*innenkonstellation, in der sich die hier dargestellten widerständigen Praktiken vollziehen, lässt sich durch zwei Differenzlinien kartieren. Erstens eine berufs-kulturelle bzw. schulformspezifische pädagogische Linie, die tradierte Bewertungspraktiken unterschiedlicher Lehrämter in der Langformschule PRIMUS gegeneinander führt: Auf der einen Seite die gymnasial sozialisierte(n) Lehrperson(en), auf der anderen eine als förder- und grundschulpädagogisch erkennbare Schulleitung. Zweitens stellt sich der praktische Widerstand im kurzen Interviewausschnitt als der einer Lehrperson gegenüber der Schulleitung dar und konstituiert sich damit zwischen den Hierarchieebenen.

In Interviews mit weiteren Kolleg*innen, einer ergänzenden Gruppendiskussion und einem Interview mit der Schulleitung wurde deutlich, dass die Konstellation vielschichtiger ist. Die interviewte Lehrperson ist Protagonist*in eines von anderen Kolleg*innen geteilten Widerstands. Sie wendet sich stellvertretend im Verlauf des Konflikts an den Lehrer*innenrat der Schule, der sich ihre Position zu eigen macht, weil „wir alle davon betroffen sind“ (Zitat Gruppendiskussion). Die sich in ihrem Widerstand verbündenden und organisierenden Kolleg*innen hinterfragen, inwieweit die Praxis der Schulleitung, Berichtszeugnisse zu korrigieren, statthaft sei, da auch Notenzeugnisse nicht durch Schulleitungen geändert werden dürften. Als Praktik des Widerstands lässt sich nun die Anrufung von und Verbündung mit höheren Organisationsebenen beschreiben. Denn der Lehrer*innenrat wendet sich an den Hauptpersonalrat. Die Frage nach der Korrektur von Berichtszeugnissen muss anschließend bei der Rechtsabteilung der Bezirksregierung geklärt werden. Resultat der widerständigen Praxis (heuristische Dimension der *Effekte des Widerstands*) ist dann, dass das Ausmaß des Konfliktes die Arena der Einzelschule übersteigt und auf die übergeordnete Systemebene ausgreift. Im vorliegenden Fall ist der Widerstand von Erfolg gekrönt: Die Rechtsabteilung entscheidet später, dass in Analogie zu Notenzeugnissen auch für Berichtszeugnisse ein Nichteinmischungsgebot gegenüber der Schulleitung gilt. Der Widerstand führt also zur rechtlich abgesicherten Möglichkeit, sich auch kritisch im

Berichtszeugnis zur Leistungsentwicklung der Schüler*innen einzulassen, ohne dass dies nunmehr von Seiten der Schulleitung beanstandet und korrigiert werden kann.

4 Fazit: Widerstand als Normalität und produktive Strategie

Wir haben in diesem Beitrag Widerstand in der Schulentwicklung am Beispiel des Schulversuchs PRIMUS erörtert. Die Praxis des Schulversuchs eignet sich in besonders exemplarischer Weise, weil schulstufen- und schulformspezifische Berufskulturen und entsprechende pädagogische Praktiken aufeinandertreffen. Trotz der gemeinsamen Orientierung an Reform kommen so in der Schulentwicklung grundlegende Differenzen auf, die im Alltag bearbeitet werden müssen und Widerstand induzieren. Insofern ist in diesem Schulversuch nicht nur Reform, sondern eben auch darauf bezogener Widerstand als konstitutives Moment erwartbar. Für die in die Praxis verwickelten Akteur*innen erscheint Widerstand gleichwohl oft überraschend, weil sie sich erst im Kontakt zu anderen ihrer eigenen Praxis gewahr werden.

Vor diesem Hintergrund plädieren wir dafür, Praktiken des Widerstands nicht als schlechte Praxis bzw. schulische Betriebsstörung zu disqualifizieren, sondern sie weniger bewertend als Positionierungen in und zu Schulentwicklungsprozessen zu verstehen. Dies zeigt sich hier deutlich, weil beide konkurrierenden Varianten der formativen Leistungsbewertung („beschönigend“ vs. „wahrhaftig“) gleichermaßen pädagogisch legitimierbar sind. Professionstheoretisch kann Widerstand mit Achinstein und Ogawa (2006; ähnlich auch Bastian et al., 2002) als Ausdruck einer professionellen Ethik und Handlungsfähigkeit verstanden werden. Im Falle der interviewten Lehrperson wird dies dort deutlich, wo sie die Bildungswirkung und den berufsmoralischen Anspruch auf Wahrhaftigkeit in ihrer Arbeit durch verschleiernde Berichtszeugnisse unterlaufen sieht.

Im Anschluss an Terhart lässt sich nüchtern und entdramatisierend schlussfolgern, dass man Widerstand als „eine ganz normale, auch in anderen Berufen und aus der Logik der Berufsarbeit heraus verständliche Reaktion verstehen (kann), die vielleicht sogar ihren ‚guten Sinn‘ hat“ (Terhart, 2013, S. 85). Der eigensinnige, widerständige Umgang mit Reformzumatungen – seien es solche von innen oder solche von außen – folgt insofern der Weisheit der Praxis (ebd.) oder der „Ethik der Praktikabilität“ (Ofenbach, 2006, S. 363), mit der Professionelle Reformen in ihre berufliche Wirklichkeit einpassen, sie damit überhaupt erst bearbeitbar machen oder sie ablehnen. Widerstand gehört in das Repertoire strategischer Praktiken in der Schulentwicklung, die durchaus funktionale und integrative Folgen für den Prozess haben können.

Für die Verantwortlichen in Schulentwicklungsprozessen, die das Geschehen vorantreiben sollen, wäre die Maßgabe zentral, sensibel mit Differenzen und Widerstandsartikulationen zu verfahren. Dort, wo sich Widerstand diskursiv artikuliert und in der Arena der Schulentwicklung als Widerstand identifizierbar wird, sollte ausgehandelt werden, wie tragfähige Kompromisse aussehen könnten und welches Ausmaß an Differenz und Dissens noch erträglich scheint. Die Vignette macht darüber hinaus deut-

lich, dass in Widerstandskonstellationen beide Konfliktparteien legitime pädagogische Argumente verfolgen können. Die Widerstandssituation könnte mit diesem Gedanken entpersonalisiert werden. Dann stellt sich weniger die Frage, wer Recht hat, sondern eher die Frage, wie unter den Bedingungen der organisationalen Rahmung ein Weg gefunden werden kann, beide Seiten zu balancieren. Widerstand muss nicht zwangsläufig, kann aber auch dafür sorgen, dass Akteur*innen innehalten und sich artikulieren, dass über Prozesserfahrungen reflektiert, dass Reform zuhanden gemacht wird und damit letztlich auch die Chancen steigen, dass Veränderungen ihren Weg in die Praxis finden. Dann geht es nicht schlicht um die Alternative zwischen Anwendung oder Verweigerung gegenüber Veränderungsprozessen, „sondern um kreative, kontextsensible und individuengerechte Verwendung“ von Reformansätzen und Innovationsimpulsen (Terhart, 2015, S. 7, Herv. i. Orig.).

Literatur und Internetquellen

- Achinstein, B., & Ogawa, R. T. (2006). (In)Fidelity: What the Resistance of New Teachers Reveals about Professional Principles and Prescriptive Educational Policies. *Harvard Educational Review*, 76 (1), 30–63. <https://doi.org/10.17763/haer.76.1.e14543458r811864>
- Altrichter, H., & Posch, P. (Hrsg.). (1996). *Mikropolitik der Schulentwicklung. Förderliche und hemmende Bedingungen für Innovationen in der Schule*. Studien-Verlag.
- Bastian, J., Combe, A., & Reh, S. (2002). Professionalisierung und Schulentwicklung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5 (3), 417–435.
- Die Lernende Schule*, 72 (2015). Widerstand.
- Esposito, R. (2004). *Communitas. Ursprung und Wege der Gemeinschaft*. Diaphanes.
- Fend, H. (1986). „Gute Schulen – schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *Die Deutsche Schule*, 78 (3), 275–293.
- Göhlich, M. (1997). Schule als schismogene Kulturgemeinschaft. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 17 (4), 356–367.
- Helsper, W. (2008). Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen und ihre Bedeutung für die pädagogische Professionalität. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 115–145). Springer VS.
- Helsper, W. (2014). Überlegungen zu einer Theorie kultureller Transformation. Ein blinder Fleck in Kulturtheorien zu Schule und Unterricht? In C. Thompson, K. Jergus & G. Breidenstein (Hrsg.). *Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung* (S. 199–242). Velbrück Wissenschaft.
- Idel, T.-S. (2022). Schulkultur – Lernkultur – Schulentwicklungsarbeit. Schulpraxeologische Konzepte und ihre Perspektiven auf Mediatisierung. In C. Kuttner & S. Münte-Goussar, (Hrsg.), *Praxistheoretische Perspektiven auf Schule in der Kultur der Digitalität* (S. 67–94). Springer VS.
- Idel, T.-S., & Pauling, S. (2018). Schulentwicklung und Adressierung. Kulturtheoretisch-praxeologische Perspektiven auf Schulentwicklungsarbeit. *Die Deutsche Schule*, 110 (4), 312–325. <https://doi.org/10.31244/dds.2018.04.03>
- Lambrecht, M. (2021). Schultheoretische Performativität. Wissenschaftstheoretische Überlegungen zur „Handlungseinheit Schule“. In A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.). *Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule* (S. 89–111). Springer VS.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Suhrkamp.

- Ofenbach, B. (2006). *Geschichte des pädagogischen Berufsethos: Realbedingungen für Lehrerhandeln von der Antike bis zum 21. Jahrhundert*. Königshausen & Neumann.
- Pauling, S. (2023). *Ungewissheit und Konvergenz in der Schulentwicklung. Eine Deutungsmusteranalyse an Primus-Schulen*. Dissertation an der Universität Oldenburg.
- 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.
- Reh, S., Fritzsche, B., Idel, T.-S., Rabenstein, K. (Hrsg.). (2015). *Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen*. Springer VS.
- Rolf, H.-G., Buhren, C. G., Lindau-Bank, D., & Müller, S. (Hrsg.). (2001). *Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB)*. Beltz.
- Rosenberger, K. (2016). Fall-Vignetten. Ein methodisches Instrument in der Bildungsforschung. *Forschungsperspektiven*, 7, 203–215.
- Schatzki, T.R. (1996). *Social Practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*. Cambridge University Press.
- Schütz, A., Idel, T.-S., & Neto Carvalho, I. (2017). Praktiken des Widerstands – widerständige Praktiken. Praxistheoretisch-ethnographische Überlegungen zum Eigensinn von Schulentwicklung. In Y. Völschow, W. Bruns & J. Schlee (Hrsg.), *Schulentwicklung auf dem Prüfstand. Beiträge zu einer bildungspolitischen Kontroverse* (S. 121–128). Shaker Verlag.
- 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* (S. 75–92). Waxmann.
- Terhart, E. (2015). Widerstand von Lehrkräften gegen Schulreform. Zwischen Kooperation und Obstruktion. *Lernende Schule*, 18 (72), 4–8.

Till-Sebastian Idel, Prof. Dr., Professor für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Fakultät I – Bildungs- und Sozialwissenschaften, Institut für Pädagogik.

E-Mail: till-sebastian.idel@uol.de

Sven Pauling, M. Ed., wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Fakultät I – Bildungs- und Sozialwissenschaften, Institut für Pädagogik.

E-Mail: sven.pauling@uol.de

Korrespondenzadresse: Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Ammerländer Heerstr. 114-118, 26129 Oldenburg