

1
2023

DDDS

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik
und pädagogische Praxis

Herausgegeben von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

Schulentwicklung und Widerstand

Schwerpunkt

Michelle Bebbon, Denise Demski &
Svenja Mareike Schmid-Kühn

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

Alexander Groß & Svenja Mareike Schmid-Kühn

**Widerstand bei der Implementation von Neuerungen
im schulischen Mehrebenensystem – oder etwa nicht?**

Till-Sebastian Idel & Sven Pauling

Widerstand als Normalität

Berichte zum Schwerpunktthema

Michelle Bebbon

**Erste empirische Erkenntnisse zum Phänomen Widerstand
aus dem Projekt für Individuelle Lernbegleitung
am Gymnasium**

Maren Krempin, Simon Moses Schleimer &
Jana Voigtländer

**Widerstand als Chance für nachhaltige Schul- und
Unterrichtsentwicklung – Erfahrungsbericht einer
Preisträgerschule des Deutschen Schulpreises**

Diskussion zum Schwerpunktthema

Christian Buchberger, Christoph Burkard,
Heinz Günter Holtappels, Manuel Lösel & Frank Meetz
Schulentwicklung und Widerstand

Bericht

Anja Kürzinger, Martina Funk & Stefan Immerfall
**Mehr Bildungsgerechtigkeit durch ungleiche
Ressourcenzuweisung?**

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis

Herausgeber: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft im DGB
in Zusammenarbeit mit der Max-Traeger-Stiftung

Redaktion: Dr. Götz Bieber (Ludwigsfelde), Prof. Dr. Kathrin Dederich (Erfurt), Benjamin Edelstein (Berlin), Detlef Fickermann (Kamen), Prof. Dr. Julia Gerick (Braunschweig), Julia Hugo (Erlangen-Nürnberg), Prof. Dr. Marianne Krüger-Potratz (Münster), Prof. Dr. Kathrin Racherbäumer (Siegen), Prof. Dr. Katja Scharenberg (Freiburg i. Br.), Prof. Dr. Verena Schreiber (Freiburg i. Br.)

Geschäftsführerin: Dr. Monika Palowski-Göpfert, Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, AG 4, Konsequenz 41a, 33615 Bielefeld, E-Mail: dds@uni-bielefeld.de

Vorsitzender der Redaktion: Detlef Fickermann (Kamen)

Beirat: Prof. Dr. Herbert Altrichter (Linz-Auhof), Prof. Dr. Wolfgang Böttcher (Münster), Marianne Demmer (Wilnsdorf), Dr. Martina Diedrich (Hamburg), Prof. Dr. Tim Freytag (Freiburg i. Br.), Dr. Ilka Hoffmann (Saarbrücken), Prof. Dr. Katharina Maag Merki (Zürich), Dr. Veronika Manitus (Soest), Prof. Dr. Angelika Paseka (Hamburg), Prof. Dr. Sabine Reh (Berlin), Prof. Dr. Hans-Günter Rolff (Dortmund), Prof. Andreas Schleicher (Paris), Jochen Schweitzer (Münster), Ulrich Steffens (Wiesbaden), Prof. Dr. Klaus-Jürgen Tillmann (Berlin), Prof. Dr. Michael Wrase (Hildesheim)

Beitragseinreichung und Double-blind Peer Review: Manuskripte (nur Originalbeiträge) werden als Word-Datei an die Geschäftsführung (dds@uni-bielefeld.de) erbeten. Bitte beachten Sie die Hinweise zur Manuskriptgestaltung (www.waxmann.com/dds). Seit dem 103. Jahrgang (2011) durchlaufen alle Fachartikel in der DDS (Texte zum Themenschwerpunkt und für die Rubrik „Weitere Beiträge“) ein externes Review-Verfahren. Nach einer redaktionellen Prüfung der eingereichten Aufsätze im Hinblick auf ihre grundsätzliche Eignung für die DDS schließt sich eine Begutachtung im Doppelblindverfahren durch ehrenamtlich tätige Gutachter*innen an.

Die Deutsche Schule erscheint vierteljährlich. Zusätzlich zu den vier Heften pro Jahrgang können Beihefte erscheinen. Unter www.waxmann.com/dds finden Sie weitere Informationen. Die DDS ist indiziert in ESCI, FIS Bildung und Proquest und für weitere Indizierungen vorgeschlagen.

Preise und Bezugsbedingungen: Jahresabonnement 66,00 €, für GEW-Mitglieder/Studierende 51,00 €. Die Preise verstehen sich zzgl. Versandkosten. Abbestellungen spätestens 6 Wochen vor Ablauf des Jahresabonnements. Die DDS ist elektronisch frei zugänglich.

ISSN 0012-0731

E-ISSN 2699-5379

Waxmann Verlag GmbH, 2023

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster, Telefon: 02 51/2 65 04 0, Fax: 02 51/2 65 04 26,

Internet: www.waxmann.com, E-Mail: info@waxmann.com

Anzeigenverwaltung: Waxmann Verlag GmbH

Druck: mediaprint solutions GmbH, Paderborn

Satz: MTS. Satz & Layout, Münster



Sämtliche Beiträge stehen der Allgemeinheit unter den Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International („CC BY-NC-ND 4.0“, Lizenzvertrag: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>) zur Weiternutzung zur Verfügung. Jede Verwendung außerhalb der lizenzrechtlichen Bestimmungen und der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Für Abbildungen Dritter gelten im Bildnachweis angegebene Urheber- und Nutzungsrechtshinweise.

INHALT

Dank an die Gutachter*innen von Beiträgen für die Zeitschrift DDS – Die Deutsche Schule im Jahre 2022	5
--	----------

EDITORIAL

<i>Kathrin Dederling, Denise Demski, Julia Gerick & Svenja Mareike Schmid-Kühn</i> Editorial zum Schwerpunktthema: Schulentwicklung und Widerstand	6
--	----------

SCHULENTWICKLUNG UND WIDERSTAND

<i>Michelle Bebbon, Denise Demski & Svenja Mareike Schmid-Kühn</i> Widerstand im Kontext von Schulentwicklung – Annäherung an ein bislang vernachlässigtes Forschungsfeld	11
---	-----------

<i>Alexander Groß & Svenja Mareike Schmid-Kühn</i> Widerstand bei der Implementation von Neuerungen im schulischen Mehrebenensystem – oder etwa nicht? Empirische Befunde zur Einführung der Gemeinsamen Abituraufgabenpools der Länder	25
---	-----------

<i>Till-Sebastian Idel & Sven Pauling</i> Widerstand als Normalität Zur Artikulation von Widerstand in der Schulentwicklung	37
--	-----------

BERICHTE ZUM SCHWERPUNKTTHEMA

<i>Michelle Bebbon</i> „Aber nur weil einer sagt, wir machen das so: Nein. Also so schon gar nicht!“ Erste empirische Erkenntnisse zum Phänomen <i>Widerstand</i> aus dem Projekt für Individuelle Lernbegleitung am Gymnasium	48
--	-----------

Maren Krempin, Simon Moses Schleimer & Jana Voigtländer

„Entscheidend ist, irre gut zuzuhören“

Widerstand als Chance für nachhaltige Schul- und Unterrichtsentwicklung am
Beispiel des Erfahrungsberichts einer Preisträgerschule des Deutschen Schulpreises 53

DISKUSSION ZUM SCHWERPUNKTTHEMA

Christian Buchberger, Christoph Burkard, Heinz Günter Holtappels,

Manuel Lösel & Frank Meetz

Schulentwicklung und Widerstand

Eine multiperspektivische Betrachtung59

BERICHT

Anja Kürzinger, Martina Funk & Stefan Immerfall

Mehr Bildungsgerechtigkeit durch ungleiche Ressourcenzuweisung?70

ANHANG

Gesamtinhaltsverzeichnis des Jahres 202275

2

2023

Vorschau

Nachhaltigkeitsbildung – eine Herausforderung für die Schule

In den letzten Jahren ist das Konzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) zu einem zentralen Orientierungsrahmen für pädagogisches Handeln in Zeiten großer globaler Herausforderungen avanciert. Insbesondere die schulische Bildung ist aufgefordert, Nachhaltigkeit in den Lehr- und Bildungsplänen sowie auf allen Handlungsebenen vor Ort zu verankern – mit dem Ziel, junge Menschen zu zukunftsfähigem, kritischem Denken und Handeln zu befähigen. Das Themenheft „Nachhaltigkeitsbildung“ nimmt dies zum Anlass, sich in sowohl bildungstheoretisch als auch empirisch orientierten Beiträgen mit ihrer Implementierung auseinanderzusetzen und ihre Potenziale und Grenzen im schulischen und sozialräumlichen Kontext zu erörtern.

Heft 2 erscheint im Mai 2023.



Waxmann • Steinfurter Str. 555 • 48159 Münster • www.waxmann.com

CONTENTS

Thanks to the Reviewers of Articles for the Journal	
DDS – Die Deutsche Schule in 2022	5

EDITORIAL

<i>Kathrin Dederling, Denise Demski, Julia Gerick & Svenja Mareike Schmid-Kühn</i>	
Editorial to the Focus Topic: School Improvement and Resistance	6

SCHOOL IMPROVEMENT AND RESISTANCE

<i>Michelle Bebbon, Denise Demski & Svenja Mareike Schmid-Kühn</i>	
Resistance in the Context of School Development –	
Exploring a yet Neglected Field	11

<i>Alexander Groß & Svenja Mareike Schmid-Kühn</i>	
Resistance – or its Absence – in the Implementation of Innovations in the	
Multi-level School System	
Empirical Findings on the Roll-out of the Joint Abitur Task Pools of the	
German Federal States	25

<i>Till-Sebastian Idel & Sven Pauling</i>	
Resistance as Normality	
On the Articulation of Resistance in School Development	37

REPORTS ON THE FOCUS TOPIC

<i>Michelle Bebbon</i>	
“But Just Because Someone Says, We Do It This Way: No. Certainly Not.”	
First Empirical Findings on the Resistance Phenomenon from a School	
Development Project for Individual Support at the “Gymnasium”	48

Maren Krempin, Simon Moses Schleimer & Jana Voigtländer

“The Key Is To Listen Insanely Well”

Resistance as an Opportunity for Sustainable School and Teaching

Development at Award-winning Schools of the German School Award 53

DISCUSSION ON THE FOCUS TOPIC

Christian Buchberger, Christoph Burkard, Heinz Günter Holtappels,

Manuel Lösel & Frank Meetz

School Development and Resistance

A Multi-perspective View 59

REPORT

Anja Kürzinger, Martina Funk & Stefan Immerfall

Decreasing Educational Inequity Through Needs-based School Funding? 70

APPENDIX

Complete List of Contents 2022 78

2

2023

Preview

Sustainability Education – a Challenge for Schools

The concept of Education for Sustainable Development (ESD) has recently become a central framework for educational practice in times of global challenges. School education in particular is asked to integrate sustainability in educational curricula as well as on the local level – aiming to enable young people to think and act critically. Taking this into account, the issue “Sustainability Education” deals with its implementation in both educational-theoretical and empirically oriented contributions and discusses its potentials and limitations in the school and socio-spatial context.

Issue 2 will be out in May 2023.



Waxmann • Steinfurter Str. 555 • 48159 Münster • www.waxmann.com

Dank an die Gutachter*innen von Beiträgen für die Zeitschrift *DDS – Die Deutsche Schule* im Jahre 2022

Thanks to the Reviewers of Articles for the Journal *DDS – Die Deutsche Schule* in 2022

Die Redaktion der Zeitschrift DDS – Die Deutsche Schule bedankt sich herzlich bei folgenden Kolleg*innen für die Erstellung von Gutachten für Beiträge im Jahre 2022:

The Editorial Board of the journal DDS – Die Deutsche Schule sincerely thanks the following colleagues for their reviews of articles in 2022:

Dr. Andrea Albers (Hamburg), Prof. Dr. Herbert Altrichter (Linz), Prof. Dr. Martin Bensen (Münster), Dr. René Breiwe (Wuppertal), Prof. Dr. Thomas Brüsemeister (Gießen), Prof. Dr. Claus Bühren (Köln), Prof. Dr. Marcelo Caruso (Berlin), Prof. Dr. Peter Drewek (Bochum), Prof. Dr. Antje Ehlert (Potsdam), Prof. Dr. Axel Gehrmann (Dresden), Dr. Anke Hußmann (Dortmund), Dr. Hans-Werner Johannsen (Tarp), Prof. Dr. Dagmar Killus (Hamburg), Dr. Jenny Lenkeit (Potsdam), Dr. Anke Liegmann (Duisburg-Essen), Prof. Dr. Barbara Muslic (Graz), Prof. Dr. Angelika Paseka (Hamburg), Prof. Dr. Johanna Schwarz (Baden bei Wien), Prof. Dr. Klaus-Jürgen Tillmann (Berlin), Tanja Webs (Soest), Prof. Dr. Sebastian Wurster (München), Prof. Dr. Enikő Zala-Mező (Zürich).

Kathrin Dederling, Denise Demski,
Julia Gerick & Svenja Mareike Schmid-Kühn

Editorial zum Schwerpunktthema: Schulentwicklung und Widerstand

Editorial to the Focus Topic: School Improvement and Resistance

„[W]er die Praxis der Schulentwicklung kennt, weiß, dass Veränderungen
in der Schule eigentlich immer von Widerstand begleitet werden“
(Bonsen & Schratz, 2015, S. 1).

Widerstände sind für Akteur*innen aus der Schulpraxis sowie Bildungspolitik und -administration und für die Bildungsforschung von besonderer Relevanz. Insbesondere im Kontext von Schulreformen wurden Widerstände beschrieben und erfuhren zum Teil große mediale Aufmerksamkeit, wie etwa im Kontext der Debatte um die Einführung von G8 bzw. die Rückkehr zu G9 (z. B. Klemm, 2017) oder im Zusammenhang mit einem Volksbegehren gegen eine „kooperative Schule“ in Nordrhein-Westfalen (Seifert, 2013).

Mit Rekurs auf die Forschung zu Educational Governance (z. B. Altrichter et al., 2007) zeigen sich hier Grenzen einer linear-direktiven Steuerung des Bildungssystems und einer intentionskonformen Umsetzung von Vorgaben, da das Handeln der beteiligten Akteur*innen – mitunter gegenläufigen – Eigenlogiken folgt. Widerstände zeigen sich jedoch nicht nur an der Schnittstelle von Makro- und Mesebene, sondern werden auch innerhalb von Einzelschulen evident. Die Thematik scheint auch für Schulleitungen ein praxisrelevantes Phänomen zu sein, das ebenfalls Eingang in Referenz-/Orientierungsrahmen für Schulqualität gefunden hat. So heißt es beispielsweise im Referenzrahmen Schulqualität NRW: „Die Schulleitung geht konstruktiv mit Widerständen um, initiiert Reflexionsprozesse und greift Entwicklungsperspektiven auf“ (MSB NRW, 2020, S. 76). Widerstand ist zudem Thema in Fortbildungsveranstaltungen und Angeboten zur Schulleitungsqualifizierung, etwa in der Veranstaltung *Führungshandeln professionalisieren – Veränderungen steuern* des Pädagogischen Landesinstituts Rheinland-Pfalz, in der der „Umgang mit sogenanntem Widerstand in Veränderungsprozessen“ einen Schwerpunkt darstellt.

Vor dem Hintergrund der skizzierten Praxisrelevanz und Thematisierung im Zusammenhang mit Schulreformen ist es umso erstaunlicher, dass das Phänomen *Widerstand* in der deutschsprachigen Schulentwicklungsforschung kaum Gegenstand fundierter theoretischer Auseinandersetzungen zu sein scheint und es zudem bislang an empirischen Arbeiten mangelt, die explizit Widerstand im Kontext von Schulentwicklungsprozessen betrachten. Neben einer „Tabuisierung“ der Thematik, auf die z. B. Klaffke (2015) hinweist, könnten Paradigmen der (anwendungsorientierten) Forschungsförderung in den Bildungswissenschaften für den limitierten Forschungsstand ursächlich sein: In den Förderbekanntmachungen wurde lange Zeit prominent eine Identifikation von Gelingensbedingungen als Zielsetzung herausgestellt (z. B. in der Richtlinie zur Förderung von Forschung zu „Digitalisierung im Bildungsbereich – Grundsatzfragen und Gelingensbedingungen“, vgl. BMBF, 2017). Selten wurden anwendungsorientierte Forschungsvorhaben gefördert, die explizit Widerstände im Zuge der Qualitätsentwicklung im Bildungssystem in den Blick nehmen.

Hier zeichnet sich aber möglicherweise ein Wandel ab, denn in neueren Ausschreibungen des BMBF wird u. a. darauf abgezielt, „vorhandene Lücken, Hemmnisse oder Vorbehalte“ (Richtlinie zur Förderung von Forschungsprojekten zum Thema „Wissenstransfer“, vgl. BMBF, 2021) zu identifizieren. In diesem Kontext ist auch eine Sichtweise zu hinterfragen, die Widerstand ausschließlich negativ konnotiert und diesen mit dem Misslingen von Schulentwicklungsprozessen assoziiert. Zumeist wird Widerstand – anschlussfähig an die Prävalenz von Best-/Good-Practice-Ansätzen in der Schulpädagogik – als entwicklungsverzögerndes, zu überwindendes Moment dargestellt. Positiv(er)e Konnotationen finden sich in der Schulentwicklungsforschung hingegen nur in Ausnahmen, während Widerstand im weiteren Panorama erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung weniger einseitig betrachtet wird (z. B. Holzer, 2017; Thompson & Weiß, 2008).

Das vorliegende Heft greift die angeführten Desiderata auf und verfolgt das Ziel, das Thema Widerstand im Kontext von Schulentwicklung erstmals systematisch in den Blick zu nehmen und empirische Befunde sowie praktische Erfahrungen von Akteur*innen aus Bildungspolitik, Bildungsadministration und Schulpraxis sowie aus der Wissenschaft und dem Stiftungsbereich zusammenzutragen.

Im ersten Schwerpunktbeitrag nehmen *Michelle Bebbon*, *Denise Demski* und *Svenja Mareike Schmid-Kühn* eine grundlegende Sortierung des Themenfeldes vor. Auf der Basis eines systematischen Literaturüberblicks strukturieren die Autorinnen die bisherige Auseinandersetzung mit der Widerstandsthematik und zeigen bestehende Leerstellen konzeptioneller wie empirischer Art auf. In Bezug auf Begriffsverständnisse, Konzepte, Ausdrucksformen, Ziele und Folgen von Widerstand in der Schulentwicklung zeigt sich in den analysierten Publikationen eine große Bandbreite. In der Gesamtschau wird ein eklatanter Mangel an begrifflich-konzeptionellen Klärungen, theoretischer Einbettung und empirischen Studien in der deutschsprachigen Schulentwicklungsforschung deutlich.

Zwei weitere Schwerpunktbeiträge präsentieren empirische Befunde aus aktuellen Forschungsprojekten: *Alexander Groß* und *Svenja Mareike Schmid-Kühn* beziehen sich dabei auf (erwartungswidrig) ausbleibende Widerstände auf Schulebene bei der Umsetzung der neuen Vorgaben im Zuge der Einführung der Gemeinsamen Abituraufgabenpools der Länder. Auf der Basis von Expert*inneninterviews mit ministerialen und schulischen Akteur*innen in zwei Bundesländern mit unterschiedlichen Prüfungsstraditionen im Abitur kommen sie zu dem Ergebnis, dass trotz diametraler Unterschiede in der tatsächlichen Akzeptanz der bildungspolitischen Neuerung in beiden Ländern jeweils nicht von einem widerständigen Umgang auf Schulebene gesprochen werden kann. Sie führen dies auf die Existenz identischer (De-)Legitimationsmuster der Akteur*innen auf den unterschiedlichen Ebenen (Ministerium, Schule) zurück und stellen heraus, dass insbesondere homogene landesinterne Akteur*innennormen eine wesentliche Bedingung für das Ausbleiben entsprechender Widerstände darstellen.

Till-Sebastian Idel und *Sven Pauling* stellen in ihrem Beitrag eine Heuristik zur Analyse von Praktiken des Widerstands vor, die auf eine Fallvignette aus der Begleitforschung zum Schulversuch PRIMUS in Nordrhein-Westfalen bezogen wird. Sie argumentieren in ihrem Beitrag für ein normalisierendes Verständnis von Widerstand. In ihrer Herangehensweise unterscheiden sie „widerständige Praktiken“ und „Praktiken des Widerstands“. Die Autoren plädieren abschließend „für einen entdramatisierenden Umgang mit und für ein erweitertes Verständnis von Widerstand als auch produktive Strategie“ (S. 38–39).

Die Thematik des Widerstands in der Schulentwicklung ist zudem Gegenstand zweier Berichte: *Michelle Bebbon* betrachtet das Phänomen Widerstand im Kontext eines netzwerkbasierten Schulentwicklungsprojekts zur Stärkung von Individueller Förderung am Gymnasium. Im Rahmen von Interviews mit den Koordinator*innen der Netzwerke wurde deren Perspektive auf das Phänomen Widerstand in den Blick genommen. Nach einer Kurzbeschreibung des Projekts werden in dem Bericht erste Erkenntnisse berichtet, die sich auf Widerstandsakteur*innen, Widerstandsursachen, Widerstandsformen und den Umgang mit Widerstand beziehen.

Maren Krempin, *Simon Moses Schleimer* und *Jana Voigtländer* berichten praxisorientiert am Beispiel einer Preisträgerschule des Deutschen Schulpreises, wie Widerstand als Chance für nachhaltige Schul- und Unterrichtsentwicklung verstanden werden kann. Entlang eines konkreten Falles schildern sie u. a., wie verschiedene Methoden und Vorgehensweisen dazu beitragen können, dass Widerstände explizit und produktiv in Entwicklungsvorhaben einbezogen werden.

Anstelle eines klassischen Beitrags zur Diskussion steht am Ende des Themenschwerpunkts eine multiperspektivische Betrachtung von Widerstand im Kontext von Schulentwicklung, die dazu beitragen soll, die Relevanz der Thematik und die Sichtweise von Akteur*innen auf unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems darzustellen und zum Dialog anzuregen. Aus ihrer Perspektive und vor dem Hintergrund ihrer (z. T. langjährigen) Erfahrungen beziehen

- Dr. Manuel Lösel, Staatssekretär im Hessischen Kultusministerium und Vorsitzender der KMK-Amtschefskommission „Qualitätssicherung in Schulen“, aus Sicht der Bildungspolitik,
- Dr. Christoph Burkard, Leiter des Referats „Grundsatzfragen der Qualitätssicherung, Bildungsforschung und Leistungsstudien, Bildungsstandards, Lehrpläne und curriculare Vorhaben“ im Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW, als Vertreter der bildungsadministrativen Ebene,
- Christian Buchberger, stellvertretender Direktor des Landesinstituts für Schule der Freien Hansestadt Bremen, als Vertreter der Ebene der Unterstützungssysteme,
- Dr. Frank Meetz als Vertreter der Schulentwicklungsberatung und
- Prof. Dr. Heinz Günter Holtapps, Universitätsprofessor für Erziehungswissenschaft (i. R.) vom Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) der TU Dortmund, als Vertreter der Bildungsforschung

unabhängig von einander Stellung zum eingangs in diesem Editorial angeführten Zitat, das Widerstand als konstitutives Merkmal von Schulentwicklung charakterisiert.

Das Heft zum Schwerpunktthema *Schulentwicklung und Widerstand* – so lässt sich abschließend konstatieren – gibt interessante Einblicke in ein vielfältiges und komplexes Feld, das in Zukunft verstärkt Gegenstand der empirischen Forschung sein sollte. Es zeigt zahlreiche Leerstellen mit Blick auf theoretische Konzeptualisierungen von Widerstand im Kontext von Schulentwicklung sowie in Bezug auf seine empirische Erforschung auf. Hier mangelt es ebenso an empirischen Studien wie an Instrumenten zur validen Erfassung dieses nicht direkt beobachtbaren Konstrukts. Eine zukünftige Bearbeitung dieser Desiderata könnte dazu beitragen, das Verständnis – und ggf. ebenso variierende Verständnisse – von Widerstand im Kontext von Schulentwicklung herauszuarbeiten.

Das Heft schließt mit einem Bericht von *Anja Kürzinger, Martina Funk und Stefan Immerfall*, der außerhalb des Themenschwerpunktes steht. Unter der Frage „Mehr Bildungsgerechtigkeit durch ungleiche Ressourcenzuweisung?“ geben sie zunächst einen Überblick über Formen der bedarfsorientierten Ressourcensteuerung zur Kompensation sozialräumlicher Bildungsungleichheiten, bevor sie Effekte einer solchen Ressourcensteuerung in den Blick nehmen. Dabei kommen sie zu der Einschätzung, dass „[f]ür Deutschland [...] bislang weder Evaluationen der Ressourcenverteilung noch umfassende Studien zur Wirkung der sozialindexbasierten Mittelzuweisung vor[liegen]“ (S. 72). Die Autor*innen folgern abschließend, dass eine gezielte Ressourcensteuerung nur eine nachgelagerte und kompensierende Maßnahme zur Entkopplung von sozialer Herkunft und Bildungserfolg sei.

Literatur und Internetquellen

Altrichter, H., Brüsemeister, T., & Wissinger, J. (Hrsg.). (2007). *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90498-6>

- Bonsen, M., & Schratz, M. (2015). Editorial. *Lernende Schule*, 72 (18), 1.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung). (2017). *Richtlinie zur Förderung von Forschung zu „Digitalisierung im Bildungsbereich – Grundsatzfragen und Gelingensbedingungen“*. <https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-1420.html>
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung). (2021). *Richtlinie zur Förderung von Forschungsprojekten zum Thema „Wissenstransfer“*. <https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-3331.html>
- Holzer, D. (2017). *Weiterbildungswiderstand. Eine kritische Theorie der Verweigerung*. transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839439586>
- 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.
- Klemm, K. (2017). Turbo-Abitur vor dem Aus? Politische Entscheidungen zwischen Empirie und „Bürgerwut“. *SchulVerwaltung Nordrhein-Westfalen*, 28 (3), 73–75.
- MSB NRW (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2020). *Referenzrahmen Schulqualität NRW. Schule in NRW Nr. 9051*. <https://www.schulentwicklung.nrw.de/referenzrahmen/broschuere.pdf>
- Seifert, B. (2013). *Reformoptimismus und Bürgerwut. Das Volksbegehren gegen die „kooperative Schule“ in Nordrhein-Westfalen*. Ibidem.
- Thompson, C., & Weiß, G. (Hrsg.). (2008). *Bildende Widerstände – widerständige Bildung. Blickwechsel zwischen Pädagogik und Philosophie*. transcript.

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 Schulstrukturreformen – 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 &

Vinthen, 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,

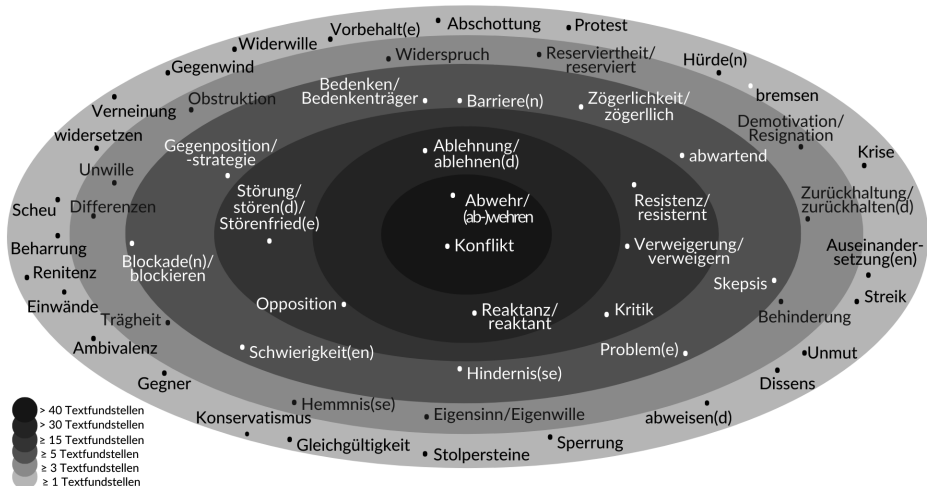
„wenn vorgesehene Entscheidungen oder getroffene Maßnahmen, die auch bei sorgfältiger Prüfung als sinnvoll, ‚logisch‘ oder sogar dringend notwendig erscheinen, aus zunächst nicht ersichtlichen Gründen bei einzelnen Individuen, bei einzelnen Gruppen oder bei der ganzen Belegschaft auf diffuse Ablehnung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

Vereinzelte 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.

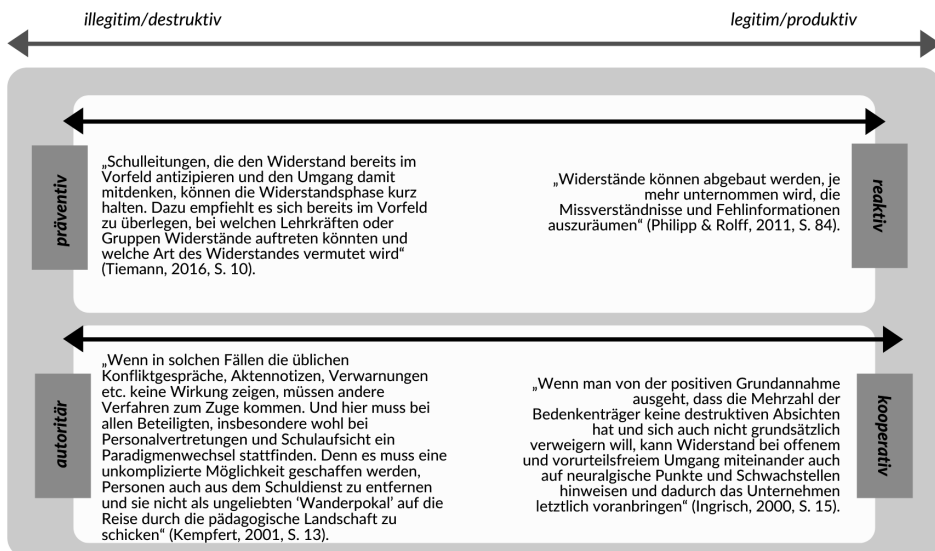
Wohin führt Widerstand? Wie wird mit Widerstand umgegangen?

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 Bildungs-system- und Schulentwicklungsforschung im Fachbereich 1: Bildungswissenschaften der Universität Koblenz

E-Mail: mbebbon@uni-koblenz.de

Korrespondenzadresse: Universität Koblenz, Institut für Schulpädagogik, Arbeitsbe-reich 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 Erziehungswissen-schaft, AG Schulforschung, Universitätsstraße 150, 44801 Bochum

Svenja Mareike Schmid-Kühn, Prof. Dr. phil., Leiterin des Arbeitsbereichs Bildungssys-tem- 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

Alexander Groß & Svenja Mareike Schmid-Kühn

Widerstand bei der Implementation von Neuerungen im schulischen Mehrebenensystem – oder etwa nicht?

Empirische Befunde zur Einführung der Gemeinsamen Abituraufgabenpools der Länder

Zusammenfassung

*Reformen, die das Abitur betreffen, sind besonders anfällig für Widerstand. Auch die Einführung der Gemeinsamen Abituraufgabenpools der Länder ließ angesichts der traditionell länderinternen/-spezifischen Abiturprüfungssysteme Widerstände erwarten. Die Ergebnisse eines in diesem Beitrag vorgestellten Forschungsprojekts zeigen exemplarisch für zwei Bundesländer, dass die erwarteten internen Widerstände (bislang) ausblieben. Hierfür scheinen akteur*innen- und ebenenübergreifend übereinstimmende Legitimationsmuster in Verbindung mit ministerial implementierten Unterstützungsmechanismen wesentlich.*

Schlüsselwörter: Schulreform, Implementierung, Widerstand, Abitur, Educational Governance, Neo-Institutionalismus

Resistance – or its Absence – in the Implementation of Innovations in the Multi-level School System

Empirical Findings on the Roll-Out of the Joint Abitur Task Pools of the German Federal States

Abstract

Reforms affecting the Abitur are particularly prone to resistance. Therefore, the implementation of the Joint Abitur Task Pools of the German Federal States gave rise to expectations of resistance in view of the varying Abitur examination systems traditionally used by the federal states. The results of a research project presented in this paper, focusing two states, show that the expected internal resistance has (so far) not materialized. This seems to be due to shared legitimation patterns across actors and levels in combination with top-down support mechanisms.

Keywords: school reform, implementation, resistance, Abitur, educational governance, new institutionalism

1 Einleitung

In den beiden vergangenen Jahrzehnten wurden mehrere prägende Schulreformen, die den Gymnasialbereich und das Abitur betreffen, umgesetzt – neben Reformen zur Dauer der Gymnasialschulzeit bis zum Abitur sind insbesondere die Einführung von landeszentralen Abiturprüfungen, von einheitlichen Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife und von Gemeinsamen Abituraufgabenpools der Länder (GAPL) zu nennen. Die Entwicklung letztgenannter wurde durch die Kultusminister*innenkonferenz (KMK) mit dem Ziel beschlossen, Vergleichbarkeit in den Anforderungen zu erreichen und die Qualität der Abiturprüfungsaufgaben bundeslandübergreifend zu sichern (KMK, 2015). Jene Aufgaben werden unter Beteiligung aller Bundesländer gemeinsam am Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) entwickelt und stehen den Ländern seit dem Prüfungsjahr 2017 für die Fächer Deutsch, Mathematik, Englisch und Französisch (ab dem Jahr 2025 auch für die Fächer Biologie, Chemie und Physik) zum Einsatz in der Abiturprüfung zur Verfügung (vgl. vertiefend Hoffmann et al., 2022). In welchem Umfang und auf welche Art und Weise die Poolaufgaben letztlich in der Prüfung eingesetzt werden, liegt jedoch weiterhin in der Entscheidung der Länder selbst.

Der vorliegende Beitrag fokussiert Rezeption und Umgang mit den GAPL auf Länderebene und stellt dar, inwiefern diese anerkannt sind und welche Folgen dies für den handelnden Umgang mit dieser Neuerung auf Schulebene hat.

In diesem Zusammenhang nehmen Lehrkräfte als diejenigen, die die neuen Vorgaben letztlich umsetzen müssen, eine zentrale Position ein; Reformen wie die Implementation der GAPL können nur mit und nie gegen diese und deren Überzeugungen erfolgreich gestaltet werden (z. B. Bosche, 2018, S. 89). Gleichwohl gelten Lehrkräfte als „tendenziell schwierige Mitglieder“ (Meier & Schimank, 2010, S. 108) der Schulorganisation, deren Verhalten häufig mit grundsätzlicher Innovations- und Reformskepsis, Inflexibilität in Bezug auf die Ablösung tradierter handlungspraktischer Routinen und geltender Logiken im Schulalltag oder per se strukturellem Konservatismus in Verbindung gebracht wird (vgl. Terhart, 2013, S. 85). Die Art und Weise, wie zumindest ein wesentlicher Teil der Lehrkräfte insbesondere mit auf Unterricht zielenden Reformimpulsen umgeht („sehr zögerlich, sehr eigenwillig, sehr gar nicht“, ebd.), wird dann gemeinhin als *widerständiges* Akteur*innenverhalten klassifiziert, welches auf eine ablehnende Haltung der Lehrkräfte gegenüber neuen ministerialen Vorgaben zurückgeführt wird.

Ein solches rein negativ geprägtes und eindimensionales Verständnis von Widerstand greift gleichwohl zu kurz; vielmehr kann Widerstand grundsätzlich als vielschichtiges und komplexes Interaktionsphänomen innerhalb eines sozialen Gefüges (vgl. Schreyögg, 2010, S. 177) verstanden werden. Im Kontext bildungspolitischer Reformen sind die erwähnten nicht intendierten und im Sinne der Zielerreichung kontraproduktiven Reaktionen seitens der Lehrkräfte nicht zuletzt auch deswegen regelmäßig nachweisbar, da grundsätzlich kein ausschließlich direktives (Abhängigkeits-)Verhältnis zwischen der Bildungspolitik und Schulen/Lehrkräften besteht (vgl. Bosche, 2013,

S. 21); de facto existieren im Gegenteil umfassende „Freiräume für das pädagogische Handeln“ (Kuper, 2001, S. 92). Hiermit stößt die klassische Idee eines reibungsfreien Durchregierens von oben herab (vgl. Bormann, 2014, S. 159) bei der Einführung von Neuerungen im Schulsystem an ihre Grenzen und bedarf einer entsprechenden konzeptionellen Erweiterung.

Diese existiert in Form des Konzepts der Educational Governance (z. B. Altrichter & Heinrich, 2007), die „soziale Ordnung und Leistung im Bildungswesen unter der Perspektive der Handlungskoordination zwischen verschiedenen Akteuren in komplexen Mehrebenensystemen“ (Altrichter & Maag Merki, 2016, S. 8) betrachtet. Folglich sind an Veränderungsprozessen im Schulsystem immer verschiedene Akteur*innen beteiligt, die auf unterschiedlichen Ebenen agieren; diese beziehen sich handelnd über diese Ebenen hinweg aufeinander (Handlungskoordination) und stehen darüber hinaus in unterschiedlich gearteten Abhängigkeitsverhältnissen zueinander (Interdependenz). In diesem Beitrag stehen in Bezug auf das schulische Mehrebenensystem konkret die ministerialen Akteur*innen als diejenigen, die entsprechende Vorgaben formulieren und insbesondere die Lehrkräfte, die mit diesen umgehen (müssen), im analytischen Fokus. Eine solche Untersuchung von Governance-Prozessen im komplexen schulischen Mehrebenensystem unter Berücksichtigung der Autonomie und des Eigensinns der einzelnen Akteur*innen (vgl. Kühn, 2010, S. 61) ist seit jener entsprechenden Erweiterung des Steuerungsbegriffs regelmäßig (vgl. für frühe Arbeiten in diesem Kontext z. B. Berkemeyer, 2010 oder Wacker, 2008) und auch aktuell Gegenstand wissenschaftlicher Forschung (vgl. z. B. Klein & Bremm, 2020; Houben, 2022; Niedlich, 2020; Wieth, 2020). Die Arbeiten unterscheiden sich i. d. R. thematisch und/oder in Bezug auf die jeweils untersuchte Akteur*innenebene; ein expliziter Fokus auf Widerstandshandeln und die hier handlungsleitenden Aspekte/Begründungen findet sich allerdings i. d. R. nicht, sodass diesbezüglich von einem weitgehenden Forschungsdesiderat gesprochen werden kann (vgl. vertiefend Bebbon et al., 2023).

Ein zentraler Aspekt bei der hier durchgeführten Analyse von widerständigem bzw. konformem Akteur*innenverhalten im Kontext der Einführung ländergemeinsamer Abiturprüfungsaufgaben betrifft nun konkret die Frage, inwiefern und aus welchem Grund die neue Regelung von den adressierten Akteur*innen anerkannt, also *legitimiert* wird oder nicht. Das Konzept der Educational Governance stellt mit dem konkreten Blick auf beobachtbares Handeln im schulischen Mehrebenensystem (*Wie* wird gehandelt?) (z. B. Langer, 2015) den Analyserahmen, ergänzt um das theoretische Konzept der Legitimität aus dem soziologischen Neo-Institutionalismus mit seinem Fokus auf entsprechende Handlungsgründe (*Warum* wird so gehandelt?) (z. B. Muslic, 2017).

2 (De-)Legitimationsprozesse aus der Perspektive des soziologischen Neo-Institutionalismus

Durch Einbezug der Theorie des soziologischen Neo-Institutionalismus (NI) rückt allgemein der handelnde Umgang mit spezifischen Erwartungen in den Fokus der Be-

trachtung, wobei hier insbesondere die „ursächlichen Impulse“ (Langer, 2015, S. 247) für widerständiges bzw. konformes Verhalten von Akteur*innen eine zentrale Rolle spielen. Hierzu unterscheidet man (vgl. vertiefend z.B. Koch, 2009) verschiedene Arten der Legitimitätszuschreibung (Scott, 2014; Suchman, 1995), woraus sich dann auf Handlungsebene entweder konformes und auf Anpassung ausgerichtetes (vgl. DiMaggio & Powell, 1983, S. 147 ff.) oder auf Ablehnung ausgerichtetes, von der eigentlichen Intention abweichendes (vgl. Bromley & Powell, 2012, S. 7) Verhalten der adressierten Akteur*innen ergibt. Es existieren *vier Ebenen*, auf denen Handeln (de-)legitimiert werden kann:

- Zunächst spricht man von der Möglichkeit einer *regulativen Legitimation*. Erkennt man von Akteur*innenseite eine Neuerung an, basiert dies auf der Vorstellung, geltenden Regeln innerhalb eines festgelegten administrativen Rahmens, wie in diesem Fall innerhalb des Schulsystems, zu entsprechen, um nicht sanktioniert zu werden (vgl. Sandhu, 2012, S. 154). Ob letztlich in Bezug auf die reine Anwendung der neuen Regel so gehandelt wurde wie intendiert, kann von ministerialer Seite zwar grundsätzlich überprüft werden, aufgrund der beschriebenen Handlungsspielräume der Lehrkräfte reicht eine solche Regelsetzung alleine allerdings häufig nicht aus; für eine Umsetzung wie intendiert ist die Anerkennung der Neuerung auch auf inhaltlicher Ebene wesentlich.
- Bei jener sogenannten *normativen Legitimitätszuschreibung* werden neue Vorgaben als legitim betrachtet, die auf Basis geteilter Normen darüber, wie inhaltlich angemessen gehandelt werden sollte, zustande kommen (vgl. Deephouse & Suchman, 2008, S. 53). In Bezug auf die GAPL stellt sich hier z. B. die Frage, ob die ländergemeinsamen Aufgaben eigenen inhaltlichen Qualitätsstandards entsprechen und demgemäß anerkannt werden oder nicht. Diese Perspektive, die sich an vorherrschenden inneren Überzeugungen wie z. B. spezifischer Fach- und/oder Professionslogiken orientiert, wird dann noch um eine Einzelperspektive des klassisch interessengeleiteten Einzelakteurs ergänzt.
- Bei dieser *pragmatischen Legitimitätszuschreibung* werden Neuerungen dann als legitim angesehen, wenn Akteur*innen durch diese ihre jeweils individuellen Ziele erreichen können (vgl. Díez-de-Castro et al., 2018, S. 13). Als zentrale Akteur*innen können hier all jene gelten, die eine (neue) Regelung betrifft, also hier ganz konkret Lehrkräfte, die im Kontext der Einführung der GAPL spezifische Anforderungen auf Basis eigener Vorstellungen (z. B. eigenes Verständnis von „guten“ Abiturprüfungsaufgaben) formulieren und diese so pragmatisch entsprechend (de-)legitimieren.
- Die letzte Form der möglichen Ankerkennung einer Neuerung ist die sogenannte *kulturell-kognitive*. Hier wird ganzen Organisationen, handelnden Akteur*innen oder auch einzelnen Regularien Legitimität zugeschrieben, wenn sie fest verankerten und als selbstverständlich bewerteten Vorstellungen entsprechen (vgl. Walgenbach & Meyer, 2008, S. 64). Auf Grundlage dieser unbedingt zu erhaltenden Traditionen („Das machen wir schon immer so“) ist eine andere Form des Handelns kaum denkbar. Letztlich bezieht sich diese Art der Anerkennung also auf die handelnde Reproduktion bereits umfassend stabiler und somit nur noch schwer abzulösender Normen wie z. B. in Form eines historisch gewachsenen und nicht in Frage gestellten bundeslandinternen Prüfungsverfahrens.

Mithilfe des Legitimitätskonzepts aus dem soziologischen Neo-Institutionalismus lassen sich somit die Gründe für eine entsprechende Anerkennung bzw. Ablehnung jener neuen Vorgaben im Kontext dieses vielschichtigen Governance-Vorhabens der Einführung ländergemeinsamer Abiturprüfungsaufgaben differenziert herausarbeiten.

3 Forschungsfragen

Auf Grundlage der bisherigen Erläuterungen ergeben sich für diesen Beitrag folgende zentrale Fragestellungen:

- 1) Inwiefern sind auf Ebene der Lehrkräfte Widerstände im Umgang mit den ländergemeinsamen zentralen Abiturprüfungsaufgaben sichtbar?
- 2) Welche (De-)Legitimationsmuster werden in diesem Zusammenhang deutlich?
- 3) Inwiefern werden ministeriale Unterstützungsmaßnahmen implementiert, die aktiv zu einem intendierten Umgang durch die Lehrkräfte beitragen (sollen) und Widerstände entsprechend aktiv verhindern (sollen)?

4 Projektkontext und methodisches Vorgehen

Die hier berichteten Ergebnisse sind ein Ausschnitt aus einer umfassenden qualitativ-explorativen Interviewstudie zum gesamten Implementationsprozess der GAPL im schulischen Mehrebenensystem (vgl. Groß & Schmid-Kühn, 2022). Dabei wurden insgesamt drei Bundesländer mit jeweils unterschiedlichen Prüfungstraditionen in die Analyse einbezogen. Ziel war es, die entsprechenden Gelingensbedingungen und -herausforderungen für einen bildungspolitischen Reformersfolg in diesem Kontext offenzulegen. Dieser Beitrag stellt die Ergebnisse in Bezug auf konkret nachweisbare Widerstandsprozesse bzw. deren Abwesenheit aus zweien dieser Länder mit langjähriger (1) zentraler bzw. (2) dezentraler Prüfungstradition exemplarisch vor. Dabei wurden jeweils zwei für die Abiturprüfung verantwortliche Akteur*innen der zuständigen Kultusministerien sowie – an drei Gymnasien pro Land – jeweils zwei Lehrkräfte mit langjähriger Abiturprüfungserfahrung pro Schule als Expert*innen (z.B. Bogner et al., 2014) interviewt ($n=16$). Die Auswertung des Materials erfolgte in Form einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (z.B. Kuckartz, 2018). Die Kategorien zur Kodierung der Interviewdaten wurden sowohl in einem aus der Theorie abgeleiteten als auch am Material ausdifferenzierten Verfahren entwickelt (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 542), das Kategoriensystem selbst wurde in einem mehrstufigen Prozess der Erprobung und Diskussion (siehe z.B. Kuckartz, 2018, S. 206 ff.) mehrmals überarbeitet. Des Weiteren wurden die Kodierungen konsensuell validiert (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 328).

5 Ergebnisse

In *Land 1* kann von einem grundsätzlich reformfreundlichen Umfeld gesprochen werden: Die Durchführung eines landeszentralen Prüfungsverfahrens allgemein wird hier

zunächst als selbstverständlich angesehen („[...] bin ich daran gewöhnt, dass es so ein zentrales Verfahren gibt“ [L1: 15]¹); die Implementation ländergemeinsamer Abiturprüfungsaufgaben ist bei allen Akteur*innen darüber hinaus umfassend und auf drei Legitimationsebenen gleichermaßen anerkannt:

Die GAPL sind sowohl ministerial als auch bei den Lehrkräften *normativ legitimiert*. Diese inhaltliche Anerkennung gilt sowohl für die Institution selbst und die hiermit intendierte Herstellung bundesweit vergleichbarer Anforderungen („[...] ist eine Chance für [die Herstellung von] Vergleichbarkeit und Transparenz.“ [L1: 44]; „[...] wir [...] müssen gemeinsame Standards haben und müssen Instrumente haben, mit denen man diese Standards überprüfen kann“ [ML1: 14]) als auch für die Qualität der Poolaufgaben, welche grundsätzlich eigenen Ansprüchen entsprechen („Die haben schon ein sehr hohes Niveau“ [ML1: 33]). In der Konsequenz kommen diese Aufgaben dann auch unverändert in der Prüfung zum Einsatz („Wir übernehmen die Aufgaben unverändert“ [ML1: 18]), ein Vorgehen, welches auch seitens der Lehrkräfte wiederum inhaltlich anerkannt ist („[...] die Akzeptanz ist wirklich da, ja“ [L1: 113]).

Darüber hinaus sind die GAPL ebenso *pragmatisch* anerkannt. Diese Art der Legitimation basiert darauf, dass man sich in Land 1 durch den unveränderten Einsatz ländergemeinsam entwickelter Abiturprüfungsaufgaben eine Aufwertung des nach eigener Ansicht extern nicht als qualitativ hochwertig anerkannten eigenen Abiturs verspricht („Wir profitieren davon letztlich auch im öffentlichen Ansehen, dass es nicht heißt, in [Land 1] kriegt man das Abitur hinterhergeworfen und in Land XY ist es so schwer“ [ML1: 35]; „Also dieses Klischee [aufzulösen], das da existiert: In [Land 1] kriegt man quasi das Abitur hinterhergeschmissen“ [L1: 23]).

Als letztes ist grundsätzlich auch eine *regulative* Anerkennung ministerialen Handelns durch die Lehrkräfte nachweisbar. Dies zeigt sich darin, dass dort die grundsätzliche Notwendigkeit konformen Verhaltens in Bezug auf den Umgang mit bildungspolitischen Neuerungen wie den GAPL nicht in Frage gestellt wird („Ja, ich finde, dass wir als Beamte quasi weisungsbezogen zu arbeiten haben [...]“ [L1: 43]); geltende Regularien werden als zu befolgende „Dienstanweisung“ [L1: 45] begriffen, was offen widerständiges Verhalten in der schulischen Praxis aufgrund jener Rollenvorstellung zumindest unwahrscheinlicher macht.

Die GAPL sind in Land 1 also insgesamt umfassend anerkannt, wobei diese vorhandene Legitimation noch durch aktive Unterstützungsbemühungen seitens des Ministeriums zusätzlich gefestigt wird. Die z. B. von Maué und Maag Merki (vgl. 2019, S. 354) beschriebene Notwendigkeit, immer auch reformbegleitende flankierende Professionalisierungsmaßnahmen zu implementieren, zeigt sich zunächst konkret darin, dass regelmäßige „Fortbildungen zu den Themenschwerpunkten“ [ML1: 35] der GAPL vorgesehen sind. Diese werden von den Lehrkräften auch als inhaltlich sinnvoll erachtet („Das

1 Die Abkürzungen L1 und L2 stehen für Aussagen der Lehrkräfte aus dem jeweiligen Bundesland, ML1 und ML2 beziehen sich entsprechend auf landesspezifische ministeriale Äußerungen. Hinter dem Doppelpunkt findet sich jeweils die Absatznummer im Originalinterview.

ist auch sehr, sehr sinnvoll“ [L1: 139]) und entsprechend nachgefragt („Die besucht man eigentlich auch“ [L1: 15]). Vorhandene Weisungsmöglichkeiten werden hier ministerial bewusst nicht ausgeschöpft, da der Fortbildungsbesuch letztlich freiwillig („Angebote“ [ML1: 76]) bleibt und auf einer individuellen Bedarfsdiagnose beruht, eine Vorgehensweise, die seitens der Lehrkräfte wiederum inhaltlich legitimiert ist („Nein, man kann niemanden verpflichtend zu einer Fortbildung schicken“ [L1: 80]). Deren strukturell zugewiesene Expert*innenrolle besteht so also hier auch im Kontext der Neuerung fort.

Für Land 2 gelten hingegen grundsätzlich andere Voraussetzungen, wobei auch hier und wie in Land 1 von einem homogenen internen Legitimationsmuster gesprochen werden kann. Die GAPL treffen auf ein traditionell durchgeführtes und als selbstverständlich angesehenes dezentrales Prüfungsverfahren („Und von daher kenne ich nur dieses [dezentrale] System“ [L2: 25]). Auf inhaltlicher Ebene werden von den Lehrkräften selbst gestellte Abituraufgaben von allen Akteur*innen als alternativlos und zentralen Aufgaben per se qualitativ überlegen eingeschätzt („[...] dass das Niveau bei dezentraler Aufgabenstellung durchaus höher ist [...]“ [ML2: 6]; „Je zentraler, desto mehr ist das Niveau gesunken. Also das darf man ja auch nicht vergessen“ [L2: 110]). Die GAPL selbst haben demgemäß auch keine normative Legitimationsgrundlage, wobei auch hier auf qualitative Defizite der gemeinsamen Aufgaben hingewiesen wird, die letztlich maßgeblich zu deren fehlender inhaltlicher Anerkennung führen („Ja, es ist eine Niveausenkung, was die Qualität angeht“ [L2: 166]; „[...] wären die [Poolaufgaben intern] nie genehmigungsfähig, weil sie viel zu einfach wären“ [ML2: 88]).

Als Folge dieser landesintern geteilten De-Legitimation werden die Aufgaben, im Gegensatz zu Land 1, in dem sie so zum Einsatz kommen wie gemeinsam entwickelt, dann auch von ministerialer Seite modifiziert und an eigene Qualitätsmaßstäbe angepasst („[...] aber wir passen [...] immer so an, dass wir noch einen kleinen Aspekt mehr erwarten“ [ML2: 62]).

Trotz der im Vergleich zu Land 1 also fehlenden inhaltlichen Anerkennung spielt auch in Land 2 die regulative Anerkennung ministerialer Regelsetzung eine wesentliche Rolle. Die Betonung entsprechend rollenkonformen Verhaltens macht auch hier offen widerständiges Verhalten der Lehrkräfte im Umgang mit ministerialen Vorgaben, ähnlich wie in Land 1, wiederum unwahrscheinlich („Ich bin Beamter und setze die Vorgaben um, die uns gestellt werden“ [L2: 117]).

Der eigentliche Grund der Einführung der GAPL in Land 2 zeigt sich dann auf pragmatischer Legitimationsebene, und zwar insofern und ähnlich wie in Land 1, als sowohl auf ministerialer als auch auf Ebene der Lehrkräfte auf die Notwendigkeit externer Anerkennung des eigenen Abiturs Bezug genommen wird, wobei hier der Status quo als das „gallische Dorf“ (Helbig & Nikolai, 2015, S. 215) der Bildungspolitik im Bundeslandvergleich und des für das Abitur selbst beschriebenen „Sonderweg[s]“ [L2: 29] nicht noch weiter manifestiert werden soll („Alle anderen machen es, [Land 2] geht noch diesen Sonderweg. Nur logisch, dass der Druck wächst“ [L2: 49-53]; „Wir waren sicher politisch unter Druck, weil es bundesweit zu diesem Abituraufgabenpool kam“ [ML2: 14]).

Die im Vergleich zu Land 1 landesintern fehlende inhaltliche Anerkennung und die stattdessen normative Legitimation des traditionell durchgeführten *dezentralen* Prüfungsverfahrens zeigt sich dann auch an den vorhandenen ministerialen Unterstützungsmaßnahmen: Insbesondere in Bezug auf die fest verankerten, wenngleich ebenso wie in Land 1 für Lehrkräfte fakultativen Fortbildungen („*Das ist freiwillig*“ [L2: 221]), steht hier, neben der Informationsvermittlung über die Neuerung selbst („*Da kommt ein neues Aufgabenformat, das wird so und so aussehen*“ [ML2: 84]), die aktive Stärkung der individuellen Expert*innenrolle der Lehrkraft und des dezentralen Verfahrens im Fokus, diese werden nämlich insbesondere darin geschult, *selbst* Abiturprüfungsaufgaben zu erstellen („*Bei den Fortbildungsveranstaltungen geht es eher darum, auch die Lehrkräfte zu qualifizieren, wie sie sehr gute Aufgaben entwickeln für das Abitur*“ [ML2: 74]). Dass diese Veranstaltungen, ähnlich wie in Land 1, stark frequentiert sind („*Das wird sehr gut angenommen [...]*“ [ML2: 72]), weist wieder auf ein ländersintern homogenes, gleichwohl in Bezug auf das eigentliche Ziel nicht reformförderliches Legitimationsmuster hin. Insgesamt wird der ministeriale Umgang mit den GAPL allgemein von Seiten der Lehrkräfte umfassend normativ legitimiert („*Also in [Sitz des Ministeriums], da wurde ein guter Job gemacht*“ [L2: 117]), die GAPL selbst haben hingegen intern kein inhaltliches Legitimationspotential, beeinträchtigen aufgrund der dargestellten Art und Weise der Umsetzung den unterrichtlichen Alltag allerdings auch kaum („*Also sie [die GAPL] stören nicht im Moment [...]*“ [L2: 37]).

6 Zusammenfassung und Ausblick

Zusammenfassend ist zunächst – durchaus erwartungswidrig – festzuhalten, dass weder in Land 1 noch in Land 2 Widerstände im Umgang mit den GAPL auf Schulebene sichtbar werden (Forschungsfrage 1). Bemerkenswert ist dieses Ergebnis deswegen, da die tatsächliche Akzeptanz der bildungspolitischen Neuerung sich *zwischen* diesen Ländern wiederum klar unterscheidet: In Land 1 sind die ländergemeinsamen Poolaufgaben zur Herstellung bundesweit vergleichbarer Abituranforderungen umfassend normativ legitimiert, während eine solche inhaltliche Form der Anerkennung in Land 2 gänzlich fehlt.

Somit wird deutlich, dass widerständiges Verhalten sich nicht automatisch durch die De-Legitimation einer Neuerung selbst ergibt; Widerstände auf Schulebene entwickeln sich vielmehr dann, wenn in Bezug auf das sichtbare Legitimationsmuster (Forschungsfrage 2) eine gemeinsame inhaltliche Basis der Akteur*innen der verschiedenen landesinternen Ebenen, in diesem Fall auf Ebene des Kultusministeriums und der Lehrkräfte, fehlt. Eine solche ist in Land 2 aber vorhanden; das traditionelle dezentrale Prüfungsverfahren ist intern bei allen Akteur*innen umfassend normativ anerkannt, wobei die von den Lehrkräften selbst gestellten Prüfungsaufgaben als im Vergleich zu den GAPL hochwertiger eingeschätzt werden. Es bleibt allerdings auch festzuhalten, dass mit diesem homogenen De-Legitimationsmuster, welches durch entsprechende, auf die dezentrale Aufgabenentwicklung ausgerichtete Fortbildungen ministerial noch weiter gestützt wird (Forschungsfrage 3), und der ausschließlich pragmatischen Anerkennung der Neuerung eine erfolgreiche Implementation der GAPL im Sinne einer

bundesweiten Herstellung vergleichbarer Prüfungsanforderungen im Abitur in Land 2 aktuell (noch) nicht erreicht ist.

Dies stellt sich in Land 1 insofern anders dar, als das intern sichtbare Legitimationsmuster ebenso geprägt ist von einer geteilten Norm, in diesem Fall jedoch in Form der umfangreichen inhaltlichen Anerkennung der GAPL. Auch hier werden diese ferner pragmatisch legitimiert und über Fortbildungsveranstaltungen engmaschig begleitet, woraus sich ein wieder intern homogenes, im Unterschied zu Land 2 gleichwohl ziel-differentes, in diesem Fall „pro-Reform“-Legitimationsmuster ergibt.

In beiden Ländern sind also zusammenfassend gleichermaßen keine internen Widerstände auf Schulebene nachweisbar, da die Art und Weise der (De-)Legitimation der Akteur*innen in Bezug auf die GAPL jeweils identisch ist. Aus konkret handlungspraktischer Sicht bedeutet das, dass im Sinne einer Gelingensbedingung am ehesten dann von einem ministerial intendierten Umgang mit spezifischen bildungspolitischen Vorgaben durch die Lehrkräfte auszugehen ist, wenn diese Regeln im Idealfall vollumfänglich gleich, aber mindestens auf inhaltlicher Ebene identisch (de-)legitimiert sind. Um dies zu erreichen, deutet sich auf Basis dieser Analyseergebnisse an, dass fest implementierte Unterstützungsmechanismen als Angebot an die Lehrkräfte zu einer Angleichung der Legitimationsmuster und so einer Abwesenheit von Widerständen im handelnden Umgang mit neuen Vorgaben allgemein und in diesem Fall in Bezug auf die ländergemeinsamen Prüfungsaufgaben im Speziellen beitragen können. Dies gilt insbesondere auch deswegen, da wie dargestellt Lehrkräfte es grundsätzlich als Teil ihrer Rolle begreifen, Vorgaben des Ministeriums zu erfüllen. Damit dies dann trotz der erwähnten Handlungsspielräume und einer entsprechenden fehlenden Möglichkeit der ministerialen Durchgriffssteuerung auch tatsächlich geschieht, spielt die gemeinsame akteur*innenübergreifende Anerkennung der Vorgabe eine wesentliche Rolle.

Sollen bildungspolitische Reformen allerdings, wie bei den GAPL durch angestrebte bundesweite Herstellung von Vergleichbarkeit der Fall, auch *bundeslandübergreifend* wirken, reicht es nicht aus, dass landes*intern* geteilte Formen der (De-)Legitimation vorhanden sind und auf dieser Grundlage gehandelt wird. Dies gilt insbesondere dann, wenn diese dem eigentlichen Reformziel entgegenstehen, wie konkret für Land 2 nachgewiesen, wo alle Akteur*innen gleichermaßen das eigene dezentrale Verfahren bevorzugen und dieses auch ministerial aktiv durch Fortbildungsangebote stabilisiert wird. Als wesentliche Gelingensbedingung in diesem Zusammenhang gilt, dass erst, wenn die gemeinsam beschlossene Neuerung von allen Ländern auch gleichermaßen inhaltlich anerkannt ist, also hier auch bundeslandübergreifend eine entsprechend homogene Art der Legitimation z.B. in Bezug auf die Qualität der Aufgaben vorliegt, eine erfolgreiche Implementation von länderübergreifenden bildungspolitischen Neuerungen allgemein und im vorliegenden Fall eine Herstellung bundesweit vergleichbarer Prüfungsanforderungen durch die GAPL möglich wird.

Die tatsächlich reformgefährdenden Widerstände ergeben sich somit nicht erst auf Schulebene, sondern früher im Implementationsprozess bei der Übertragung der ge-

meinsamen KMK-Vereinbarung in konkretes individuelles Länderhandeln durch die Kultusministerien. Bis dato ist, wie in diesem Beitrag angedeutet, der Umgang mit den GAPL noch heterogen, was sich insbesondere auch an der noch unterschiedlichen Art und Weise des Einsatzes der gemeinsam entwickelten Aufgaben in den Abiturprüfungen der Länder zeigt (vgl. Groß & Schmid-Kühn, 2022). Hier hat man sich inzwischen auf eine entsprechend feste Quote, was die Anzahl der einzusetzenden Poolaufgaben betrifft, und die nicht mehr vorhandene Möglichkeit deren Veränderung ab dem Prüfungsjahr 2025 verständigt (KMK, 2020). Ob die für diesen Anpassungsprozess notwendige normative Legitimationsbasis auch tatsächlich vorhanden ist und entsprechend keine dem Vergleichbarkeitsziel abträglichen Widerstände im handelnden Umgang der Kultusministerien dann mehr nachzuweisen sein werden, kann nicht vorausgesagt werden. Wesentlich ist die weitere wissenschaftliche Begleitung jener zukünftigen Governance-Prozesse, also der Handlungskoordinationen der Bundesländer, in diesem grundsätzlich auch weiterhin herausfordernd bleibenden Reformumfeld.

Literatur und Internetquellen

- Altrichter, H., & Heinrich, M. (2007). Kategorien der Governance-Analyse und Transformationen der Systemsteuerung in Österreich. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance: Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 55–103). VS.
- Altrichter, H., & Maag Merki, K. (2016). Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 1–27). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0_1
- Bebbon, M., Demski, D., & Schmid-Kühn, S.M. (2023). Widerstand im Kontext von Schulentwicklung – Annäherung an ein bislang vernachlässigtes Forschungsfeld. *Die Deutsche Schule*, 115 (1), 13–26.
- Berkemeyer, N. (2010). *Die Steuerung des Schulsystems: Theoretische und praktische Explorationen*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91933-1>
- Bogner, A., Littig, B., & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten: Eine praxisorientierte Einführung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-08349-6>
- Bormann, I. (2014). Diskursanalyse als Verfahren einer wissensorientierten Governance-Forschung. In K. Maag Merki, R. Langer & H. Altrichter (Hrsg.), *Educational Governance als Forschungsperspektive: Strategien. Methoden. Ansätze* (S. 157–181). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06443-3_7
- Bortz, J., & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Aufl.). Springer.
- Bosche, A. (2013). *Schulreformen steuern: Die Einführung neuer Lehrmittel und Schulfächer an der Volksschule (Kanton Zürich, 1960er- bis 1980er-Jahre)*. hep.
- Bosche, A. (2018). Zwischen Bildungspolitik und Unterrichtspraxis. In F. Imlig, L. Lehmann & K. Manz (Hrsg.), *Educational Governance: Band 39. Schule und Reform: Veränderungsabsichten, Wandel und Folgeprobleme* (S. 89–103). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19498-7_8
- Bromley, P., & Powell, W.W. (2012). From Smoke and Mirrors to Walking the Talk: Decoupling in the Contemporary World. *Academy of Management Annals*, 6 (1), 1–48. <https://doi.org/10.5465/19416520.2012.684462>
- Deephouse, D.L., & Suchman, M. (2008). Legitimacy in Organizational Institutionalism. In R. Greenwood, C. Oliver, R. Suddaby & K. Sahlin (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Or-*

- ganizational Institutionalism (S. 49–77). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781849200387.n2>
- Díez-de-Castro, E., Peris-Ortiz, M., & Díez-Martín, F. (2018). Criteria for Evaluating the Organizational Legitimacy: A Typology for Legitimacy Jungle. In E. Díez-de-Castro & M. Peris-Ortiz (Hrsg.), *Organizational legitimacy: Challenges and opportunities for businesses and institutions* (S. 1–21). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-75990-6>
- DiMaggio, P.J. & Powell, W.W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, 48 (2), 147. <https://doi.org/10.2307/2095101>
- Döring, N., & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Groß, A., & Schmid-Kühn, S. (2022). Implementation der Gemeinsamen Abituraufgabepools der Länder im schulischen Mehrebenensystem – Projektskizze, theoretisch-konzeptuelle Grundlagen und erste empirische Befunde. In L. Hoffmann, P. Schröter, A. Groß, S.M. Schmid-Kühn & P. Stanat (Hrsg.), *Das unvergleichliche Abitur: Entwicklungen – Herausforderungen – Empirische Analysen* (S. 149–179). wbv. <https://doi.org/10.3278/9783763972494>
- Helbig, M., & Nikolai, R. (2015). *Die Unvergleichbaren: Der Wandel der Schulsysteme in den deutschen Bundesländern seit 1949*. Klinkhardt.
- Hoffmann, L., Schröter, P., & Stanat, P. (2022). Jüngere Entwicklungen bei Abitur und Abiturprüfungen in Deutschland. In L. Hoffmann, P. Schröter, A. Groß, S.M. Schmid-Kühn & P. Stanat (Hrsg.), *Das unvergleichliche Abitur: Entwicklungen – Herausforderungen – Empirische Analysen* (S. 39–62). wbv. <https://doi.org/10.3278/9783763972494>
- Houben, D. (2022). *Die verborgenen Mechanismen der Governance: Zur kulturellen und praktischen Bedingtheit organisationaler (Re-)Produktion*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-37567-6>
- Klein, E.D., & Bremm, N. (Hrsg.). (2020). *Educational Governance. Unterstützung – Kooperation – Kontrolle: Zum Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung in der Schulentwicklung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28177-9>
- Koch, S. (2009). Die Bausteine neo-institutionalistischer Organisationstheorie – Begriffe und Konzepte im Lauf der Zeit. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft: Grundlegende Texte und empirische Studien* (S. 110–131). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91496-1_6
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland). (2015). *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_11-Gesamtstrategie-Bildungsmonitoring.pdf
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland). (2020). *Politische Vorhaben zur „Ländervereinbarung über die gemeinsame Grundstruktur des Schulwesens und die gesamtstaatliche Verantwortung der Länder in zentralen bildungspolitischen Fragen“*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_10_15-Politische-Vorhaben-LV.pdf
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Beltz.
- Kühn, S.M. (2010). *Steuerung und Innovation durch Abschlussprüfungen?* VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92418-2>
- Kuper, H. (2001). Organisationen im Erziehungssystem. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4 (1), 83–106. <https://doi.org/10.1007/s11618-001-0007-1>

- Langer, R. (2015). Educational Governance und Theoriebildung. In J. Schrader (Hrsg.), *Governance von Bildung im Wandel: Interdisziplinäre Zugänge* (S. 45–64). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07270-4_3
- Maué, E., & Maag Merki, K. (2019). Zentrale Abiturprüfungen – Wirkungspotenziale aus theoretischer und empirischer Perspektive. In N. Berkemeyer, W. Bos & B. Hermstein (Hrsg.), *Schulreform: Zugänge, Gegenstände, Trends* (S. 345–357). Beltz.
- Meier, F., & Schimank, U. (2010). Organisationsforschung. In D. Simon, A. Knie & S. Hornbostel (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftspolitik* (S. 106–117). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91993-5_8
- Muslic, B. (2017). *Kopplungen und Entscheidungen in der Organisation Schule: Organisationsbezogenes Schulleitungshandeln im Kontext von Lernstandserhebungen*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17268-8>
- Niedlich, S. (2020). *Neue Ordnung der Bildung*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27206-7>
- Sandhu, S. (2012). Grundlagen und Kernbegriffe des Neo-Institutionalismus. In G. Bentele & S. Sandhu (Hrsg.), *Public Relations und Legitimität* (S. 73–150). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19304-5_3
- Schreyögg, A. (2010). *Supervision: Ein integratives Modell* (5., erw. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Scott, W.R. (2014). *Institutions and organizations: Ideas, interests and identities* (4. Aufl.). Sage. <https://doi.org/10.3917/mana.172.0136>
- Suchman, M.C. (1995). Managing Legitimacy: Strategic and Institutional Approaches. *The Academy of Management Review*, 20 (3), 571–610. <https://doi.org/10.2307/258788>
- 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.
- Wacker, A. (2008). *Bildungsstandards als Steuerungsinstrumente der Bildungsplanung: Eine empirische Studie zur Realschule in Baden-Württemberg*. Klinkhardt.
- Walgenbach, P., & Meyer, R. (2008). *Neoinstitutionalistische Organisationstheorie*. Kohlhammer.
- Wieth, S. (2020). *Educational Governance in Historischer Perspektive: Eine Analyse der Reform der Schulaufsicht in Hessen (1992-2015)*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28660-6>

Alexander Groß, Akademischer Rat im Arbeitsbereich Bildungssystem- und Schulentwicklungsforschung im Fachbereich 1: Bildungswissenschaften der Universität Koblenz.

E-Mail: gross@uni-koblenz.de

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

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

Korrespondenzadresse: Universität Koblenz, Universitätsstraße 1, 56070 Koblenz

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 *organisational* 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 machtvoll 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 hegemontale 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 machtvolles 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-Verhältnis-Setzung 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 Assistenzkräften 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 Abblendung 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 berufskulturelle 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 zuhänden 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.
- Rolff, H.-G., Bühren, 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

Michelle Bebbon

„Aber nur weil einer sagt, wir machen das so: Nein. Also so schon gar nicht!“¹

Erste empirische Erkenntnisse zum Phänomen *Widerstand* aus einem Schulentwicklungsprojekt zur Stärkung Individueller Förderung am Gymnasium

Zusammenfassung

*Während Widerstand im Kontext der Schulentwicklung immer wieder als relevant herausgestellt wird, ist das Phänomen bisher noch nicht explizit empirisch untersucht worden. Im Kontext eines netzwerkbasierten Schulentwicklungsprojektes zur Individuellen Förderung an Gymnasien ergab sich die Möglichkeit, Widerstände verschiedener Akteur*innengruppen empirisch zu betrachten. Erste Befunde werden in diesem Bericht vorgestellt.*

Schlüsselwörter: Widerstand, Schulentwicklung, Netzwerk, Projekt, Gymnasium

“But Just Because Someone Says, We Do It this Way: No. Certainly Not.”

First Empirical Findings on the *Resistance* Phenomenon from a School Development Project for Individual Support at the Gymnasium

Abstract

While resistance is repeatedly highlighted as relevant in the context of school development, the phenomenon has not yet been investigated empirically. The context of a network-based school development project for individual support at Gymnasiums (grammar schools) provided the opportunity to explore instances of resistance from various stakeholder groups of the project. First findings are presented in this report.

Keywords: resistance, school development, network, project, Gymnasium

1 FKD04: 76; die in diesem Beitrag verwendeten Kürzel dienen der Identifikation von Aussagen im Datenmaterial.

Widerstand gilt als konstitutives Moment von Schulentwicklung, ist jedoch in der Schulentwicklungsforschung bisher kaum systematisch betrachtet worden (vgl. Bebbon et al., 2023). Das an der Universität Koblenz angesiedelte Projekt „Bedingungen des Ge- und Misslingens schulischer Entwicklungsprozesse in schulübergreifenden Netzwerken“, das an die wissenschaftliche Begleitung des *Projekts für Individuelle Lernbegleitung* (ProfIL) anknüpft, ermöglicht eine inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Phänomen Widerstand.

1 Das „Projekt für Individuelle Lernbegleitung“ an Gymnasien

ProfIL läuft seit dem Schuljahr 2015/16 und verfolgt das Ziel, den individualisierenden Unterricht an saarländischen Gymnasien zu stärken. Die Projektleitung obliegt dem fachlich zuständigen Ministerium. ProfIL erfährt großen Zulauf; zu Projektbeginn haben sich 26 von 35 Gymnasien im Saarland zu einer Projektteilnahme entschieden.

Konzeptionell liegt dem Projekt eine Netzwerkstruktur zur Professionalisierung der Lehrkräfte und nachhaltigen Implementation von Konzepten zur Individuellen Förderung zugrunde. In schulübergreifenden Netzwerken sind jeweils zwei Lehrkräfte pro Schule vertreten (sog. Schultandems). Diese erhalten Entlastungsstunden für die Teilnahme. Kern der Netzwerkarbeit ist die Entwicklung und Erprobung kompetenzorientierter Aufgaben und Unterrichtseinheiten für heterogene Lerngruppen. Die Netzwerke werden durch Fachnetzwerkkoordinator*innen (im Folgenden: FK) und z. T. von Fachdidaktiker*innen unterstützt.

2 Widerstände im Kontext netzwerkbasierter Schulentwicklung zur Individuellen Förderung

Im Projekt „Bedingungen des Ge- und Misslingens schulischer Entwicklungsprozesse in schulübergreifenden Netzwerken“ wurden leitfadengestützte Interviews mit den FK und Gruppendiskussionen mit den beteiligten Lehrkräften geführt. In der Auseinandersetzung mit Ge- und Misslingensbedingungen für Schulentwicklung hat sich in diesem Projekt u. a. Widerstand als zentrale Thematik ergeben. Folglich werden in diesem Beitrag erste Ergebnisse aus den leitfadengestützten Interviews mit den FK vorgestellt, wobei die Frage verfolgt wird, wie sich Widerstand im Kontext von Schulentwicklung beschreiben lässt. Als Arbeitsdefinition dient das Verständnis von Widerstand als Erwartungsbruch, wonach Widerstand immer die Negation einer wahrgenommenen Erwartung, z. B. in Form passiven Unterlassens oder aktiver Gegenwehr, beinhaltet (vgl. Holzer, 2017).

Alle Aussagen wurden kategoriengeleitet – anknüpfend an die disziplinübergreifende Auseinandersetzung mit Widerstand (vgl. Bebbon et al., 2023, S. 16) – systematisiert. In Anlehnung an die Multidimensionalität von Widerstand erfolgt die Darstellung ers-

ter Ergebnisse entlang von vier Themenfeldern: *Widerstandsakteur*innen, -ursachen, -formen und Umgang mit Widerstand*.

*Schulleitungen und Fachnetzwerkkoordinator*innen leisten auch Widerstand*

Wenngleich die Rolle der „Widerständler“ v. a. Lehrkräften zugeschrieben wird, besteht aus Sicht der FK im Projekt auch Schulleitungswiderstand, und zwar insbesondere in Form einer transintentionalen Verwendung der Entlastungsstunden. Widerstand zeigt sich hier in der Negation der im Projektkontext bestehenden Erwartung, die Stunden für die Entwicklung und Erprobung von Maßnahmen zur Individuellen Förderung zu nutzen; so könnten einzelne Schulleitungen mit dem Projekt „überhaupt nichts anfangen“, nähmen „aber gern die Stunden“ (FKA01: 63).

Aber auch die FK selbst leisten Widerstand; so scheitert der Versuch der Projektleitung, eine Dokumentationspflicht für die Schultandems einzuführen. Nicht die von der Pflicht betroffene Personengruppe, sondern die FK kritisieren stellvertretend die Art und Weise der geforderten Dokumentation und fokussieren somit die Belange der Schultandems. Während Widerstand oftmals auf individuelle Bedürfnisse gerichtet stattfindet, kann hier von *solidarisierendem Widerstand* gesprochen werden.

Widerstandsursachen: Altbekannt und dennoch gegenwärtig

Widerstände der FK basieren auf der Wahrnehmung einer Diskrepanz zwischen ministeriellen Entwicklungsvorstellungen und der Schulrealität aus Perspektive der FK; dies deckt sich mit allgemeinen Untersuchungen zur Schulentwicklung (z. B. Söll, 2002, S. 129 f.). „Funktionäre“ (FKD04: 25) und „Verwaltungsbeamte“ (FKC03: 23) verfolgten Projektideen, die „in der Praxis doch oft auch nicht so umsetzbar sind“ (FKE05: 22). Dies spiegelt sich u. a. in den Vorgaben bzgl. der Auswahl von Fachdidaktiker*innen wider, wonach die Projektleitung Personen aus dem universitären Kontext Expert*innen aus der schulischen Praxis vorziehe. Diese Präferenz wird von den FK in Frage gestellt: „[D]ann haben wir uns halt gefragt, was das dem Projekt bringen soll“ (FKF06: 21). Dienen Widerstände häufig emotionalen Zwecken wie Selbstwertschutz oder Angstabwehr, orientiert sich der Widerstand der FK hier an der Nützlichkeit des Netzwerkangebots.

Indes existieren auch Widerstände, die das Projektziel in Frage stellen. Aus Sicht der FK leisten Lehrkräfte Widerstand, weil sie Individuelle Förderung am Gymnasium als nicht notwendig erachten. So verträten „Widerständler“ die Vorstellung eines gymnasialen Standards, den es zu erreichen gälte, „und wenn man den nicht erreicht, dann hat man am Gymnasium nichts zu tun“ (FKG07: 13). So scheint die im Projekt formulierte Erwartung der Förderung u. a. leistungsschwächerer Schüler*innen nicht genuine Aufgabe des Gymnasiums; auch diese Perspektive zeigt sich im Kontext anderer Studien (z. B. Heinrich & Köhler, 2019).

Vielfalt von Widerstandsformen im Projekt

Widerstandsformen im Projekt sind vielfältig. Verdeckter Widerstand zeigt sich v. a. in Form von Unterlassung. Wie ein Mitglied der Fachkoordination expliziert, sind Schultandems etwa nicht auf Arbeitsaufträge eingegangen und immer wieder „auf dem rumgeritten“ (FKE05: 14), was sie bereits selbst in ihrem Unterricht durchführen.

Während das Verhalten der Schultandems hier eher ausweichenden Charakter hat, gibt es auch Widerstände, die eine offene Konfrontation wagen. Die FK schildern offenen Widerspruch, Unmutsäußerungen sowie offene Abwertungen („Das ist eigentlich alles Käse“, FKC03: 13). Auch die erwartete Erstellung offener Bildungsmaterialien wird von einzelnen Lehrkräften vehement abgelehnt („Nein, das mache ich nicht. Ich bin kein Buchautor“, FKA01: 23), woraufhin diese Idee weitgehend verworfen wurde.

*Akteur*innenspezifischer Umgang mit Widerstand*

Insgesamt deuten sich differierende Umgangsweisen in Bezug auf Widerstand seitens der FK und der Projektleitung an. Die Projektleitung reagiert auf Widerstände oftmals mit einer Kurskorrektur. So wurden die Erwartung der Erstellung offener Bildungsmaterialien sowie die Vorgabe einer Dokumentationspflicht revidiert.

Seitens der FK lässt sich einerseits eine Durchsetzung der eigenen Position beschreiben; widerständige Positionen werden nicht diskutiert, vielmehr gebe es „Dinge, die gemacht werden müssen“ (FKC03: 29). Andererseits werden Widerstände auch aufgegriffen und Versuche unternommen, Lehrkräften „Mut“ zu machen, „ihre Vorschläge in der Schule anzubringen, umzusetzen“ (FKE05: 40).

Gleichzeitig wird eine Verlagerung von Verantwortung im Umgang mit Widerstand erkennbar. Widerstände im Netzwerk werden an die Projektleitung weitergegeben, denn als FK habe man gegenüber den Teilnehmerschulen „keine Handhabe“ (FKD04: 70). Man erhofft sich eine „klarere Ansage von oberer Stelle“ (FKE05: 8) und eine stärkere Verpflichtung der schulischen Akteur*innen, denn „der Lehrer ist halt so gebaut, dass er, wenn alles freiwillig ist, dann macht er halt nichts“ (FKE05: 72).

3 Fazit

Die erste empirische Auseinandersetzung mit dem Thema Widerstand im Kontext dieses Schulentwicklungsprojektes zur Stärkung Individueller Förderung am Gymnasium erweitert bisher existierende Umschreibungen des Phänomens aus der Schulpraxis (vgl. Bebbon et al., 2023).

Nicht nur Lehrkräfte, auch Schulleitungen und die FK leisten Widerstand. Weiter lässt sich eine spezifische Art des uneigennütigen, solidarisierenden Widerstands erkennen. Auch lassen sich Hinweise darauf finden, dass Widerstand nicht zwangsläufig auf eine destruktive Wirkung im Kontext von Veränderungsprozessen ausgerichtet ist.

Widerstände der FK gegen die Fokussierung auf Didaktiker*innen aus dem universitären Feld scheinen am übergeordneten Ziel der Professionalisierung orientiert.

Lehrkräftewiderstand richtet sich aus Sicht der FK u. a. gegen die Individuelle Förderung, v. a. leistungsschwächerer Schüler*innen, da diese an der Schulform Gymnasium nicht als prioritär erachtet wird. Vor dem Hintergrund, dass sowohl die Zuschreibung widerständigen Verhaltens als auch die von Widerstandsursachen subjektiv geprägt ist (vgl. Bebbon et al., 2023), ist zu prüfen, welche Beweggründe Lehrkräfte selbst für ihre Widerstände anführen. Diese Perspektive wird u. a. aktuell im Rahmen des Projektes „Bedingungen des Ge- und Misslingens schulischer Entwicklungsprozesse in schulübergreifenden Netzwerken“, dem Promotionsprojekt der Autorin, vertiefend bearbeitet.

Der Umgang schulischer Akteur*innen mit Widerstand bewegt sich innerhalb des Spannungsfeldes von Autonomie und Kontrolle: Während von Seiten der Projektleitung als Reaktion auf Widerstände Freiheiten gewährt werden, scheinen die FK in ihrer Mittelstellung zwischen der Projektleitung und einzelnen Lehrkräften eher zu einer Begrenzung von Handlungsspielräumen zu tendieren.

Literatur und Internetquellen

- Bebbon, M., Demski, D., & Schmid-Kühn, S.M. (2023). Widerstand im Kontext von Schulentwicklung – Annäherung an ein bislang vernachlässigtes Forschungsfeld. *Die Deutsche Schule*, 115 (1), 13-26. <https://doi.org/10.31244/ddS.2023.01.02>
- Heinrich, M., & Köhler, S.M. (2019). Schulreformen als Transformationsdruck für den Habitus? Untersuchungen zum Gymnasiallehrerhabitus mit Blick auf Selektion und Inklusion. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 213–234). Klinkhardt.
- Holzer, D. (2017). *Weiterbildungswiderstand. Eine kritische Theorie der Verweigerung*. transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839439586>
- Söll, F. (2002). *Was denken Lehrer/innen über Schulentwicklung? Eine qualitative Studie zu subjektiven Theorien*. Beltz.

Bebbon, Michelle, 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, Universitätsstraße 1, 56070 Koblenz

Maren Krempin, Simon Moses Schleimer & Jana Voigtländer

„Entscheidend ist, irre gut zuzuhören“

Widerstand als Chance für nachhaltige Schul- und Unterrichtsentwicklung am Beispiel des Erfahrungsberichts einer Preisträgerschule des Deutschen Schulpreises

Zusammenfassung

Dieser praxisorientierte Beitrag widmet sich dem Thema Widerstand im Rahmen von Schul- und Unterrichtsentwicklung an Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises der Robert Bosch Stiftung GmbH. Dafür wird anhand einer ausgewählten Preisträgerschule exemplarisch gezeigt, dass konstruktive Formen des Umgangs mit Widerstand, darunter regelhafte und systematische Formen des Einbezugs von Widerstand in Veränderungsvorhaben, zur kritischen Reflexion dieser Vorhaben entscheidend sind, um Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse nachhaltig und gelingend umzusetzen.

Schlüsselwörter: Schulentwicklung, Veränderung, Management, Widerstand, Deutscher Schulpreis, Change Management

“The Key Is To Listen Insanely Well”

Resistance as an Opportunity for Sustainable School and Teaching Development at Award-winning Schools of the German School Award

Abstract

This practice-oriented article is dedicated to the topic of resistance in the context of school and teaching development at award-winning schools of the German School Award of the Robert Bosch Stiftung GmbH. Using a selected award-winning school as an example, it is shown that constructive forms of dealing with resistance, including regular and systematic forms of incorporating resistance into change projects, are crucial for the critical reflection of these projects, in order to successfully implement sustainable school and instructional development processes.

Keywords: school development, change, resistance, management, German School Award, change management

1 Einleitung

Widerstände sind immanenter Bestandteil von Veränderungsprozessen im schulischen Kontext (vgl. dazu u. a. Philipp & Rolff, 2004). Lindau-Bank (2018) beschreibt sogar, es sei im Rahmen von Schul- und Unterrichtsentwicklungsvorhaben „geradezu ‚verdächtig‘, wenn keine Konflikte und Widerstände auftauchen“ (S. 179).

Auch Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse an Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises der Robert Bosch Stiftung¹ verlaufen nicht ohne Widerstände. Der Förderbereich Bildung der Robert Bosch Stiftung hat es sich unter anderem zur Aufgabe gemacht, die bewährten Praxiskonzepte zu Schul- und Unterrichtsentwicklung der Preisträgerschulen auszuwerten, aufzubereiten und sie im Anschluss für andere Schulen, z. B. in Form von Fortbildungen, sichtbar zu machen. Mit Blick auf die Entwicklungswege dieser Schulen wird immer wieder deutlich, dass Schul- und Unterrichtsentwicklung nicht dann erfolgreich wird, wenn Widerstände verhindert oder gar unterdrückt werden. Vielmehr zeigen die Preisträgerschulen, dass es darauf ankommt, mit Widerständen konstruktiv umzugehen und aus Widerständen Impulse für die Entwicklungsprozesse zu gewinnen. Viele Schulleiter*innen und Lehrkräfte aus Preisträgerschulen berichten sogar, dass sie Widerstand als wertvolle Lernchance verstehen.

Im vorliegenden Beitrag wird am Beispiel der Heinz-Brandt-Schule in Berlin, die im Jahr 2011 mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichnet wurde, dargestellt, wie Preisträgerschulen oft durch kleinere, jedoch passgenaue und gezielte organisationale Veränderungen erfolgreiche Ansätze etablieren, um Widerständen konstruktiv zu begegnen und sie darüber hinaus als Chancen zur nachhaltigen Umsetzung von Veränderungsvorhaben zu nutzen. Die Heinz-Brandt-Schule ist eine integrierte Sekundarschule mit gymnasialer Oberstufe und gebundenem Ganztag im Berliner Bezirk Pankow-Weißensee. Insbesondere aufgrund ihres Konzeptes für die intensive Vorbereitung aller Schüler*innen auf Leben und Beruf wurde die Schule im Jahr 2011 mit dem Deutschen Schulpreis der Robert Bosch Stiftung und der Heidehof Stiftung ausgezeichnet.

2 Widerstand in der Schulentwicklung

Auslöser für Veränderungsprozesse im schulischen Kontext können vielfältig sein (vgl. dazu u. a. Eikenbusch, 2016; Philipp & Rolff, 2004). Sie können u. a. durch innere Faktoren motiviert sein, z. B. weil sich die Bedarfe der Schüler*innen gewandelt haben und neue Formen des Lehrens und Lernens erforderlich machen. Auch äußere Faktoren können Veränderungsprozesse auslösen, z. B. weil bildungspolitisch motivierte Schulreformen Veränderungen verlangen.

1 Der Deutsche Schulpreis wird seit 2006 durch die Robert Bosch Stiftung GmbH gemeinsam mit der Heidehof Stiftung vergeben. Kooperationspartner sind die ARD und die ZEIT Verlagsgruppe. Seit dem Start des Programms haben sich rund 2.500 Schulen für den Preis beworben. Bei der Entscheidung über die Preisträger bewertet die Jury sechs Qualitätsbereiche: „Unterrichtsqualität“, „Leistung“, „Umgang mit Vielfalt“, „Verantwortung“, „Schulklima, Schulleben und außerschulische Partner“ und „Schule als lernende Institution“.

Insbesondere Veränderungsprozesse, für die sich Menschen nicht proaktiv entscheiden – unabhängig davon, ob innere oder äußere Faktoren Auslöser dieser Veränderungsprozesse sind – können bei den Beteiligten negative Emotionen auslösen. Sich auf Unbekanntes einzulassen und sich von vertrauten Routinen zu verabschieden, kann Ängste und Unsicherheiten schüren. Ursachen für Widerstände sind oft in den persönlichen Lebensumständen, den professionellen Biografien und Erfahrungen mit Veränderungsprozessen der Beteiligten zu finden. In der Folge können einzelne Personen oder auch Gruppen beginnen, sich gegen die Veränderung zu wehren und sich in eine Haltung des Widerstands begeben. Sie versuchen, sich und andere vor Überforderung und Belastung zu schützen und Schaden abzuwehren, der mutmaßlich durch das bevorstehende Veränderungsvorhaben zu entstehen droht (vgl. dazu u. a. Mohr et al., 1998). Auch diese Reaktionen sind in den Veränderungsprozess einzubeziehen, da sie Hinweise für die Gestaltung des weiteren Prozesses geben können.

3 Einblicke in eine Preisträgerschule

Die Heinz-Brandt-Schule gehörte zu den ersten Schulen in Berlin, die sich im Rahmen der Schulstrukturreform ab dem Jahr 2010 von einer Hauptschule zu einer Sekundarschule entwickelte. Dieser von außen an die Schule herangetragene Veränderungsauftrag löste in Teilen des Kollegiums Widerstände aus, die sich z. B. durch Demotivation, Zurückhaltung und z. T. sogar Abwehr hinsichtlich der Veränderungen im Rahmen der Reform sowie durch artikulierte Sorgen und Unsicherheiten zeigten. Die Gründe für Widerstände waren vielfältig und individuell: So sorgte sich eine Kollegin wegen eines vermeintlich höheren Arbeitsaufwands und zeitlicher Zusatzbelastungen, die mit ihrer familiären Situation nicht vereinbar seien, während ein anderer Kollege befürchtete, bei der Umsetzung der Veränderungen gemeinsam mit den Kolleg*innen nicht mithalten zu können. Ein wichtiger Grund für Widerstand im Kollegium der Heinz-Brandt-Schule war außerdem, dass das Kollegium nicht aus einer aktiven, selbstbestimmten Position und intrinsischer Motivation heraus Veränderungen herbeiführen wollte. Stattdessen sah sich das Kollegium mit einem Veränderungsauftrag konfrontiert, der nicht mit den eigenen Entwicklungsvorhaben zusammenzupassen schien.

Als erste Reaktion auf diese Widerstände war es der Schulleitung wichtig, Strukturen zu schaffen, um das gesamte Kollegium in den Veränderungsprozess im Rahmen der Schulstrukturreform einzubeziehen. Die aktive und entscheidende Rolle aller Einzelnen wurde in diesem Prozess herausgearbeitet und gestärkt, um die Akzeptanz des Veränderungsvorhabens sukzessive zu erhöhen mit dem Ziel, aus dem an das Kollegium herangetragenen Veränderungsauftrag ein von der Schulgemeinschaft getragenes Entwicklungsvorhaben entstehen zu lassen. Dazu entwickelte das Kollegium eine gemeinsame Vision für die Zukunft der Schule als Sekundarschule, die von allen Beteiligten geteilt und verabschiedet wurde. Parallel dazu wurden Kommunikations- und Entscheidungsabläufe transparent weiterentwickelt oder neu eingeführt und Verantwortlichkeiten im Veränderungsprozess festgelegt. Dezentrale Strukturen, in denen Verantwortungsbereiche auf verschiedene Arbeitsgruppen aufgeteilt wurden, ermöglichten es, dass alle Kolleg*innen und darüber hinaus auch Eltern und Schüler*innen

einen Beitrag zur Realisierung der Vision leisteten und sich damit an dem Veränderungsprozess aktiv beteiligen konnten. Zusammengeführt wurden alle Entwicklungen durch transparent geregelte Kommunikationsstrukturen, z. B. in regelmäßig stattfindenden Runden von Vertreter*innen der Arbeitsgruppen mit der Schulleitung.

All diese Strukturen bestehen bis heute in kontinuierlich weiterentwickelter Form und ermöglichen gelingende Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse an der Heinz-Brandt-Schule. So existieren bis heute mehrere Teams und Arbeitsgruppen für die Entwicklung und Durchführung verschiedener, z. T. unabhängig voneinander bestehender Schul- und Unterrichtsentwicklungsprojekte. Die Teams arbeiten eigenständig, mit geteilter Verantwortung und vor dem Hintergrund einer gemeinsamen Vision für das Gelingen von Entwicklungsvorhaben auf der prozessualen Ebene zusammen. Wöchentliche Arbeitssitzungen mit der Schulleitung ermöglichen, dass der Überblick über alle Entwicklungsvorhaben gewahrt bleibt, Ergebnisse und Prozesse zusammengeführt, kritisch reflektiert, ggf. modifiziert und im Anschluss in die Schulgemeinschaft getragen werden können. Wichtige Merkmale der Schul- und Unterrichtsentwicklungsbearbeitung sind die im Laufe der Jahre kontinuierlich vergrößerte Eigenverantwortung, der damit einhergehende große Gestaltungsspielraum sowie eine stärken- und interessenbezogene Zusammensetzung der Arbeitsgruppen. So betont die Schulleiterin²: „Mitgestaltungsprozesse zu haben, ist ein großes Plus für Schulentwicklungsprozesse!“ Denn durch die Möglichkeit, dass alle Kolleg*innen sich und ihre Ideen aktiv einbringen können, steigt die Offenheit und Motivation für selbst angeregte aber auch an das Kollegium herangetragene Veränderungsprozesse. Die Beteiligung hilft den Kolleg*innen, die positive Wirksamkeit des eigenen Handelns zu erleben, die nach Edelstein (2002) eine Bedingung für erfolgreiche Innovation und Entwicklung in Schulen ist.

Trotz einer über Jahre gemeinsam entwickelten Haltung hinsichtlich der Notwendigkeit kontinuierlicher Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie etablierter Strukturen und Abläufe ist die Motivation und Offenheit für die Umsetzung von Veränderungsprozessen nicht immer bei allen Beteiligten gleich hoch. „Entscheidend ist, irre gut zuzuhören und eine gute Balance zu finden, um Kolleg*innen nicht zu überfordern“, berichtet die Schulleiterin. Die etablierten Kommunikationsstrukturen, damit verbundene Gesprächsanlässe und eine konstruktive Gesprächskultur erlauben es der Schulleitung und dem Kollegium, zeitnah über Widerstände zu sprechen und dahinterliegende Bedürfnisse, Sorgen und Ängste gemeinsam zu eruieren. Immer soll gewährleistet sein, dass der Umgang respektvoll, wertschätzend und sensibel ist.

Es geht nicht darum, Widerstände aufzulösen und Kolleg*innen für das anstehende Entwicklungsvorhaben zu gewinnen, sondern darum, kritische Stimmen als bedeutsam und notwendig wertzuschätzen und sie für das Gelingen des Entwicklungsvorhabens dienlich zu machen. Die existierenden Kommunikationsstrukturen und

2 Für den vorliegenden Beitrag wurde mit Miriam Pech, Schulleiterin der Heinz-Brandt-Schule, ein Gespräch zum Thema Widerstand im Rahmen von Schulentwicklung geführt. Die Autor*innen danken Miriam Pech für die Einblicke in die Schulentwicklungsprozesse der Heinz-Brandt-Schule.

Methoden der Gesprächsführung (z.B. kommunikative Routinen; vertrauensvolle, dialogische Gesprächsräume; aktives Zuhören; Problem-, Lösungs- und Ressourcenfragen) helfen, Widerstände in das Entwicklungsvorhaben möglichst fruchtbar und konstruktiv einzubeziehen. Dabei wird auch auf neuere, innovative und experimentelle Methoden der Organisationsentwicklung zurückgegriffen, indem z.B. Personen, die Widerstände gegenüber Entwicklungsvorhaben in sorgsam etablierten und sicheren Settings formulieren, systematisch und strukturiert gehört und einbezogen, aber auch zu einem Perspektivwechsel angeregt werden. Unterstützend dafür wurden in der Schule Supervisions- und Interventionsangebote und Möglichkeiten des Austauschs im Netzwerk der Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises eingeführt.

In den vergangenen Jahren konnte etabliert werden, dass Schulentwicklung an der Heinz-Brandt-Schule nicht als temporäres Projekt oder Engagement Einzelner, sondern als stete Aufgabe der Schulgemeinschaft verstanden wird. Obwohl dafür etablierte Strukturen und Routinen existieren, ist es für das Kollegium entscheidend, die Heinz-Brandt-Schule als dauerhaft lernende Institution zu begreifen (vgl. dazu Eikenbusch, 2016). Dies bedeutet für sie u. a., dass sie Strukturen, Abläufe und Prozesse nie als endgültig verstehen, sondern offen dafür bleiben, diese einer kritischen Betrachtung zu unterziehen und sie – falls notwendig – zu verändern.

Die Schulleitung verdeutlicht sogar, dass eine agile Gestaltung und Umsetzung von Schul- und Unterrichtsentwicklungsvorhaben mit anschließendem Blick zurück auf das Erlebte und einem damit verbundenen Außenblick auf die stattgefundenen Prozesse immer bedeutsamer werden. Denn die Anzahl und Dynamik an aktuellen Fragestellungen und Herausforderungen – darunter zählen z.B. der Umgang mit den Auswirkungen der COVID-19-Pandemie, der bestehende Lehrer*innenmangel sowie die Aufnahme von Neuzugewanderten vor dem Hintergrund einer sich pluralisierenden und inklusiven Gesellschaft – nehmen immer weiter zu. Dadurch werden zeitnahe, parallele und zugleich flexible Entwicklungen notwendig. So besteht jederzeit die Möglichkeit, kleine oder aber auch umfangreichere Veränderungsvorhaben, sogenannte „Prototypen“, zu entwickeln, zu testen, zu evaluieren, um diese zu etablieren, zu verwerfen oder zu modifizieren. Eine innovative Unterrichtsmethode kann zunächst in einzelnen Fächern oder Klassenstufen erprobt werden, um damit Erfahrungen zu sammeln und ggf. Anpassungen vorzunehmen, bevor die Methode in allen Klassen oder Fächern eingeführt wird. Falls die Einführung der Methode scheitert oder als nicht erfolgreich empfunden wird, kann der Prototyp überarbeitet oder zugunsten eines alternativen Prototyps auch wieder vollständig verworfen werden. Unabhängig von Größe und Aufwand des Entwicklungsvorhabens ist das positive Erleben der Wirksamkeit des eigenen Handelns, Schule und Unterricht weiter verbessert zu haben, entscheidend.

4 Fazit

Schulen sind immer stärker gefordert, zeitnah und flexibel auf aktuelle Entwicklungen zu reagieren. Dafür müssen sie in ihren Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozessen

agil sein und oft in kurzen und z.T. parallel verlaufenden Entwicklungszyklen verschiedene Maßnahmen implementieren, erproben und reflektieren, um sich weiterzuentwickeln. Dies erfordert von allen Beteiligten eine Haltung, die sich u. a. durch Offenheit, Mut, Kreativität und Fehlertoleranz hinsichtlich stattfindender Entwicklungsprozesse auszeichnet.

Ein konstruktiver Umgang mit Widerständen, die in diesen Prozessen unweigerlich auftreten, ist entscheidend. Dafür gibt es keine allgemeingültigen Lösungen. Die Erfahrungen der Heinz-Brandt-Schule Berlin verdeutlichen, dass auch Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises mit Widerständen im Kollegium konfrontiert und herausgefordert sind, mit diesen gelingend umzugehen. Deutlich wurde, dass das Kollegium auf vergangene Erfahrungen, etablierte Strukturen und Abläufe aufbaut und zugleich immer wieder aufgefordert und ermutigt wird – ganz im Sinne der Schule als lernende Institution – daran zu arbeiten, Kommunikations- und Entscheidungsabläufe sowie Verantwortlichkeiten in Prozessen weiterzuentwickeln und an aktuelle Bedarfe anzupassen.

Literatur und Internetquellen

- Edelstein, W. (2002). Selbstwirksamkeit, Innovation und Schulreform. Zur Diagnose der Situation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44. Beiheft, 13–27.
- Eikenbusch, G. (2016). Können Schulen lernen? Sie müssen! In S.-I. Beutel, K. Höhmann, H.-A. Pant & M. Schratz (Hrsg.), *Handbuch Gute Schule. Sechs Qualitätsbereiche für eine zukunftsweisende Praxis* (S. 144–156). Friedrich Verlag.
- Lindau-Bank, D. (2018). Mit Konflikten und Widerständen umgehen. In C. G. Buhren & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung* (S. 179–202). Beltz.
- Mohr, N., Woehe, J.M., & Diebold (1998). *Widerstand erfolgreich managen: Professionelle Kommunikation in Veränderungsprojekten*. Campus.
- Philipp, E., & Rolff, H.-G. (2004). *Schulprogramme und Leitbilder entwickeln. Ein Arbeitsbuch* (4., überarb. u. erw. Auflage). Beltz.

Maren Krempin, Senior Projektmanagerin im Fördergebiet Bildung der Robert Bosch Stiftung GmbH.

E-Mail: maren.krempin@bosch-stiftung.de

Simon Moses Schleimer, Dr. phil., Senior Projektmanager im Fördergebiet Bildung der Robert Bosch Stiftung GmbH.

E-Mail: simonmoses.schleimer@bosch-stiftung.de

Korrespondenzadresse: Lindenstr. 34, 10969 Berlin

Jana Voigtländer, Projektmanagerin im Fördergebiet Bildung der Robert Bosch Stiftung GmbH.

E-Mail: jana.voigtlaender@bosch-stiftung.de

Korrespondenzadresse: Lindenstr. 34, 10969 Berlin

Christian Buchberger, Christoph Burkard, Heinz Günter Holtappels,
Manuel Lösel & Frank Meetz

Schulentwicklung und Widerstand Eine multiperspektivische Betrachtung

Zusammenfassung

Im Rahmen dieses Beitrags wird die Aussage, dass „Veränderungen in der Schule eigentlich immer von Widerstand begleitet werden“, aus verschiedenen, voneinander unabhängigen Perspektiven diskutiert. In diese multiperspektivische Betrachtung gehen die Stellungnahmen von Vertretern aus Bildungspolitik, Bildungsadministration, Landesinstituten, der Schulentwicklungsberatung sowie der Wissenschaft ein.

Schlüsselwörter: Widerstand, Schulentwicklung, Veränderung, Schule, Diskussion

School Development and Resistance

A Multi-perspective View

Abstract

In this article, the statement that “changes in schools are always accompanied by resistance” is discussed from different and independent perspectives. This multi-perspective view includes the opinions of representatives from education policy, education administration, state institutes, school development consulting, and academia.

Keywords: school development, resistance, change, school, discussion

1 Zur Rahmung dieses Diskussionsbeitrags

„Wer die Praxis der Schulentwicklung kennt, weiß, dass Veränderungen in der Schule eigentlich immer von Widerstand begleitet werden“
(Bonsen & Schratz, 2015, S. 1).

Dieses Zitat wurde verschiedenen Akteuren aus Bildungspolitik, Bildungsadministration, Landesinstituten, Schulentwicklungsberatung sowie Wissenschaft vorgelegt, um einen multiperspektivischen Blick auf das Thema Schulentwicklung und Widerstand

zu ermöglichen. Im Folgenden nehmen Dr. Manuel Lösel (Staatssekretär im Hessischen Kultusministerium und Vorsitzender der KMK-Amtschefskommission „Qualitätssicherung in Schulen“), Dr. Christoph Burkard (Referatsleiter im Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen), Christian Buchberger (Stellvertretender Direktor des Landesinstituts für Schule (LIS) der Freien Hansestadt Bremen), Dr. Frank Meetz (Freiberuflicher Coach und Berater der Dimension 21 GmbH und Studiendirektor am Berufskolleg am Goldberg der Stadt Gelsenkirchen) sowie Prof. Dr. Heinz Günter Holtappels (Universitätsprofessor für Erziehungswissenschaft (i. R.), Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) an der Technischen Universität Dortmund) aus ihrer jeweiligen Perspektive unabhängig von einander Stellung.

2 Perspektive eines Vertreters der Bildungspolitik (Dr. Manuel Lösel)

„Das habe ich schon immer so gemacht!“, „Die da oben haben doch keine Ahnung von unserer Schulwirklichkeit!“ oder „Das sollen mal die jüngeren Kolleginnen und Kollegen machen, das war bei mir damals auch so!“ – Aussagen wie diese haben sicherlich die meisten Lehrkräfte und Schulleitungen schon gehört, wenn es darum ging, Prozesse der Schulentwicklung anzustoßen und Änderungen an bestehenden Strukturen vorzunehmen. Lehrkräfte, die Innovationen innerhalb ihrer Schulgemeinde implementieren wollen, sehen sich häufig mit Widerständen konfrontiert. Teilweise treten diese auf, da erprobte und erfolgreiche Arbeitsroutinen verändert werden müssen und es erforderlich wird, die eigene Komfortzone zu verlassen. Der Erziehungswissenschaftler Ewald Terhart weist darauf hin, dass man

„in allen Veränderungsprozessen die Gruppen der Ablehner, der Unbeteiligten, der ebenso vorsichtigen wie pragmatischen Mitschwimmer und schließlich: der immer wieder neu Engagierten und Überzeugten unterscheiden [könne]“ (Terhart, 2015, S. 6).

Nicht selten ist dabei festzustellen, dass insbesondere die Gruppe der „Ablehner“ lautstark in Erscheinung tritt, was die Motivation der an der Schulentwicklung beteiligten Lehrkräfte an den Einzelschulen negativ beeinträchtigen kann. Wird ein Vorhaben beispielsweise in einer Fach-, Gesamt-, oder Schulkonferenzsitzung vorgestellt, stellt sich möglicherweise bei den motivierten Initiator*innen, die unter Umständen mehrere Stunden an einem Konzept gearbeitet haben, Ernüchterung ein. Nicht selten fällt die Reaktion des Kollegiums zunächst verhalten aus, da man von dem Vorhaben in diesem Moment gegebenenfalls zum ersten Mal erfährt.

Aus eigener Schulleitungserfahrung weiß ich, dass vor der Vorstellung einer Idee vor dem Kollegium Einzelgespräche und Gespräche mit Fachschaften, Fachbereichen etc. sinnvoll sind und der Schulpersonalrat frühzeitig in die Planungen miteinbezogen werden sollte. Wird das Vorhaben dann von einem größeren Teil der Schulgemeinschaft unterstützt, lassen sich meist auch die „pragmatischen Mitschwimmer“ und „Unbeteiligten“ (Terhart, 2015, S. 6) überzeugen. Bei der Gruppe der „Ablehner“ ist

Überzeugungsarbeit ungleich schwerer, aber auch nicht unmöglich. Hier muss zunächst ermittelt werden, ob bestimmte Ängste für deren ablehnende Haltung verantwortlich sind. Diese Ängste und Bedenken gilt es im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen ernst zu nehmen und aufzugreifen.

Viele unserer landeseigenen Schulentwicklungsvorhaben wie beispielsweise das Programm KulturSchule Hessen basieren auf Freiwilligkeit und setzen eine Bewerbung der Schule auf die Ausschreibung aus eigener Motivation voraus. Dafür ist es allerdings erforderlich, dass eine Mehrzahl der Schulgemeinde diese mitträgt. Die im Programm vorgesehenen Kooperationen mit außerschulischen Partner*innen und die Realisierung fächerübergreifender Projekte erfordern dabei auch einen Ausbau der Kooperationsstrukturen im Kollegium. Zu den Vorgaben des Zertifizierungsprozesses gehört beispielsweise auch die Erstellung eines künstlerischen Curriculums für die Klassen 5 bis 10, welches alle Schulfächer umfasst. Diese Öffnung aller Fächer stellt im Hinblick auf die Schulentwicklung eine besondere Herausforderung dar und wird nur gelingen, wenn die Lehrkräfte einen Vorteil für ihr eigenes Fach erkennen. Es braucht die individuelle Motivation und Identifikation jedes Einzelnen. Diese können gelingen, wenn professionelle Fortbildungen und eine Prozesssteuerung das Vorhaben flankieren. Daher stellen wir von Landesseite unseren Schulen mannigfaltige Unterstützungsangebote wie zielgerichtete Qualifizierungs- und Fortbildungsangebote, die Aufnahme in das Netzwerk der Schulen mit kulturellem Profil in Hessen sowie eine erfahrene Prozessbegleitung von Seiten des Büros Kulturelle Bildung zur Verfügung. Durch den Erfahrungsaustausch mit Kolleginnen und Kollegen innerhalb des Netzwerks und der Prozessbegleitung erhalten die Kollegien die notwendige Unterstützung, um sich nicht von Widerständen vorschnell entmutigen zu lassen.

Entscheidend ist, dass am Ende eines Schulentwicklungsvorhabens eine Form der Selbstwirksamkeitserfahrung steht und einem möglichst breiten Kreis der Schulgemeinschaft der Mehrwert der Innovation für die eigene Arbeit transparent gemacht wird. So kann Schulentwicklung gelingen!

3 Perspektive eines Vertreters der Bildungsadministration (Dr. Christoph Burkard)

Sieht man von Fällen ab, bei denen sich Schulen oder einzelne Personen unmittelbar an die oberste Landesbehörde wenden, um Beschwerde zu führen, manifestieren sich „Störungen“ von administrativen Maßnahmen, die der Schulentwicklung bzw. der Veränderung von Schule dienen sollen, zuvorderst an zwei Schnittstellen. Auf den ersten Blick könnte man diese Störungen als „Widerstände“ gegen Veränderung wahrnehmen. Auf den zweiten Blick sind es Formen des Interessenausgleichs, der berechtigt, wenn nicht sogar notwendig ist. Dies ist in der Tat ständiger Begleiter administrativen Handelns einer obersten Schulbehörde.

1) Beteiligungsverfahren

Formelle Beteiligung ist Teil administrativen Handelns. Wenn beispielsweise bestimmte Maßnahmen zur Sicherung der Qualitätsentwicklung von Schulen gesetzlich „zustimmungspflichtig“ durch Personalräte sind, müssen sich Maßnahmen in den entsprechenden Gremien legitimieren. Hier gilt es administratives Handeln zur Schulentwicklung so auszugestalten, dass es nicht nur unterschiedlichen Perspektiven, sondern ggf. bestehenden Rechten entsprechen kann. Wenig überraschend ist, dass dies in dem einen Fall besser gelingt als in dem anderen. Gleichwohl gibt es definierte Grenzen. Aus administrativer Perspektive müssen – nicht zuletzt zur Ermöglichung von Qualitätsentwicklung in den Einzelschulen – Maßnahmen zur Veränderung von Schule ggf. auch gegen „Widerstände“ entsprechender Gremien schlicht durchgesetzt werden. Ob und inwieweit dies gelingt, hängt zum einen von beamtenrechtlichen Regeln ab, zum anderen aber von der Ausgestaltung der Implementation von entsprechenden Maßnahmen zur Unterstützung von Schulentwicklung. Bei Letzterem gibt es Spielraum der Administration und ohne Frage müssen dabei die bekannten und wissenschaftlich abgesicherten Gelingensbedingungen von Implementation Berücksichtigung finden.

2) Lobbyismus

Bildungsadministration wird jenseits formeller Beteiligung mit unterschiedlichsten Formen der versuchten Einflussnahme auf administratives Handeln durch Akteur*innengruppen wie beispielsweise Verbände und Organisationen, ggf. auch der „Wissenschaft“ konfrontiert; dies geschieht unmittelbarem Verwaltungshandeln, wenn man so will, vorgelagert. Letztlich geht es hier um die Frage der pädagogischen Ziele der Veränderung von Schule und um die Frage der gewählten Mittel, um diese zu erreichen. Beide Fragen können aus Perspektive der am Schulleben Beteiligten und darüber hinaus der Öffentlichkeit unterschiedlich beantwortet werden. Und dementsprechend treffen administrative Maßnahmen zur Schulentwicklung nicht selten zeitgleich sowohl auf „Widerstand“ als auch auf „Unterstützung“.

Bildungsverwaltung kann zur Konzeption von Maßnahmen externe Expertise unterschiedlicher Seiten einholen und diese berücksichtigen. Schlussendlich wird jedoch politisch entschieden. Die Auseinandersetzung um G8 oder G9 hat dies paradigmatisch gezeigt. Für die Dauer eines Bildungsganges gibt es vielerlei fachliche Argumente. Und in diesem Falle haben sich Ziele der Schulentwicklung innerhalb weniger Jahre nahezu umgekehrt. Der Bildungsadministration kommt die Aufgabe zu, die jeweiligen Ziele von Schulentwicklung mit den ihr zur Verfügung stehenden Mitteln zu vermitteln und, wie schon gesagt, Implementationsprozesse effektiv zu gestalten. Inwieweit Bildungsadministration – nicht nur an solchen Stellen – in gewisser Weise auch die Funktion eines „Blitzableiters“, sprich eines Adressaten zur Artikulation von „Widerständen“ zukommt, sei an dieser Stelle dahingestellt.

4 Perspektive eines Vertreters eines Landesinstituts (Christian Buchberger)

Widerstand in Veränderungsprozessen stimmt mich erst einmal positiv: Zeigt Widerstand doch, dass das, worauf er sich bezieht, für den bzw. die Widerständigen einen Wert besitzt. Damit lässt sich arbeiten!

Im Falle von Veränderungsprozessen in Schulen kann sich Widerstand aus ganz verschiedenen Quellen speisen, die hier nur angerissen und nicht gewertet werden:

- Wer persönlich Zeit, Nerven und Engagement in Prozesse investiert hat, die zum status quo geführt haben, mag dieses Investment als bedroht ansehen, wenn der gegenwärtige Zustand wiederum verändert werden soll.
- Tatsächliche Interessengegensätze etwa in Teilgruppen eines Kollegiums machen Widerstand attraktiv.
- Wer sich in Schule primär als Vermittler*in von Fachinhalten versteht, mag die Anforderung, sich in veränderungsförderliche Schulentwicklungsprozesse einzubringen, bereits als Zumutung auffassen und sich dagegen verwehren.
- Hohe Anforderungen im unterrichtlichen wie pädagogisch-erzieherischen Bereich lassen manchen nur wenig Kapazität, sich an Schulentwicklung konstruktiv zu beteiligen. Zumindest passiver Widerstand könnte da als eine Form des „Energiesparens“ betrachtet werden.
- Wer Veränderungsimpulse als implizite Kritik am eigenen Handeln, der eigenen Kompetenz versteht, dürfte eher zum Widerstand neigen.
- Besteht ein unbefriedigtes Bedürfnis nach Zusammengehörigkeit, kann es sich emotional lohnen, im Widerstand vereint zu sein.
- Handwerklich schlecht gemachte Schulentwicklungsprozesse sorgen wahrscheinlich für Bedenken, die sich in Widerstand äußern können.

Weiterführender als die Fortsetzung dieser Liste ist aus meiner Sicht jedoch die eingangs gewählte Betrachtungsweise, Widerstand nicht zwingend als destruktiven Aspekt in Veränderungsprozessen zu betrachten (was er im Einzelfall durchaus sein kann).

Vielmehr scheint mir eine Haltung entwicklungsförderlich zu sein, die die Normalität von Widerspruch und Widerstand anerkennt und sogar wertschätzt. Kann Widerstand doch als Marker für ungeklärte Fragen, vernachlässigte Sorgen und Ängste oder nicht hinreichend berücksichtigte Folgen und Nebenwirkungen in bzw. von Veränderungsprozessen dienen. Er kann also auf Dinge aufmerksam machen, die einer Veränderung im Wege stehen und die einen Schulentwicklungsprozess letztlich zum Scheitern bringen können. Widerstand verweist bisweilen auf weiße Flecken in der Wahrnehmung von Veränderungsprotagonist*innen, die durch ihn überhaupt erst sichtbar werden.

Letztlich liegt es dann in der Hand der Prozessverantwortlichen, professionell und pro-aktiv mit Widerstand umzugehen – ein durchaus anspruchsvolles Thema der Schulleitungsqualifizierung seit deren Anfängen. Als Ausgangspunkt in vielen Fortbil-

dungen bewährt hat sich die ernsthafte Auseinandersetzung mit der einfachen Frage: Könnte es sein, dass „der Widerstand“ mit seinen Positionen und Argumenten eventuell richtig liegt?

Unter Rückgriff auf das Konzept der Kohärenz (Antonovsky) kann es dann gelingen, mit Widerstand tatsächlich produktiv umzugehen, indem mit allen Akteur*innen und Betroffenen von Veränderungen daran gearbeitet wird, das Veränderungsanliegen zunächst einmal wirklich zu verstehen, dann die Sinnhaftigkeit des Vorhabens aus möglichst vielen Blickwinkeln zu betrachten und schließlich Handlungsoptionen zu entwickeln, die Selbstwirksamkeitserfahrungen begünstigen und eine möglichst breite Akzeptanz finden. Viele Fortbildungsteilnehmer*innen reagieren darüber hinaus mit hörbarer Erleichterung, wenn sie es schaffen, sich selbst die Erlaubnis zu geben, einen gewissen „Restwiderstand“ als gegeben hinzunehmen und ihre begrenzte Energie nicht damit zu vergeuden, auch noch den bzw. die Letzte(n) mitzunehmen.

5 Perspektive eines Vertreters der Schulentwicklungsberatung (Dr. Frank Meetz)

Das Zitat ist treffend und für Beratung bedeutsam, denn die Art, wie oder wogegen Widerstand auftritt, liefert Informationen über die Kultur der Schule. Die Bearbeitung von Widerstand öffnet den Raum für Beratungs-Hypothesen darüber, wie ein Entwicklungsvorhaben im Spannungsfeld zwischen gesetzlichen Vorgaben, schulpädagogischen Zielen und schulischen Gegebenheiten gelingen kann. „Lauter“ Widerstand ist Teil beobachtbarer Kommunikation im sozialen System Schule. Er kann direkt bearbeitet werden und Entwicklungsprozesse mit einem systemischen Blick auf Schule bereichern. „Leiser“ Widerstand ist zunächst in der Organisation nicht offensichtlich und wird von Beteiligten in einer inneren Auseinandersetzung erlebt. Hinweise auf „leisen“ Widerstand kann die Beobachtung liefern, dass notwendige Schulleitungsentscheidungen getroffen sind, es jedoch an der Umsetzung hapert. (Führungs-)Entscheidungen und ihre Umsetzung sind jedoch essenziell für jeden Entwicklungsprozess, weshalb der Blick zunächst auf mögliche innere Widerstände der verantwortlichen Führungskräfte in Beratungsprozessen gerichtet werden sollte.

„Lauter“ oder „leiser“ Widerstand im Kollegium kann dann als Einladung für schulische Führungskräfte dienen, den eigenen inneren Widerstand in einem Entwicklungsprozess über ein Beratungsformat aufzuspüren und die eigenen Führungsentscheidungen dadurch zu überprüfen. Der existenzielle Coaching-Ansatz, der auf der existenzanalytischen Theorie von Alfred Längle (2014) basiert, rückt als humanistischer Ansatz den Menschen in den Mittelpunkt, der sich in der Organisation Schule bewegt und Verantwortung trägt. Die Erwartungen Dritter, die Orientierung an Routinen oder die Dringlichkeit einer Entscheidung sind wichtige Entscheidungskriterien. Der existenzielle Ansatz fokussiert hingegen, ob eine zu treffende Entscheidung mit dem Menschen im Einklang ist, der sie trifft und gemeinsam mit anderen umsetzt (vgl. Kuhlmann, 2022). Entscheidungen werden vom Individuum dann als sinnvoll erlebt, wenn sie die vier Grundmotivationen (Können, Mögen, Dürfen und Sollen)

erfüllen. Nur, wenn es eine Zustimmung in den vier Grundmotivationen gibt, ist ein echtes und ganzheitliches Wollen vorhanden und setzt Energie für die Entscheidung und ihre Umsetzung beim Menschen frei.

Der Ansatz hat sich im Zuge meiner Arbeit als Schulentwicklungsberater an vielen Schulen als sehr hilfreich erwiesen. Aus diesem Grunde wird er im Folgenden anhand eines konkreten Beispiels aus der Schulentwicklungsberatungspraxis näher erläutert.

Das folgende Beispiel stammt aus einer Schule und wirft ein Schlaglicht auf die Anwendung der vier Grundmotivationen als Leitfaden zur Würdigung innerer Widerstände der Schulleiterin und ihres Stellvertreters. Das Gymnasium stand vor der Entscheidung, wie es eine vom Schulträger vorgegebene digitale Schulplattform einführt. Es sollte überprüft werden, ob die Gründung eines Entwicklungsteams aus dem Kollegium der richtige Weg zur Einführung der digitalen Plattform ist und sie beide als Leitungsteam hinter der Entscheidung und der anschließenden Umsetzungsphase vor sich und dem Kollegium kraftvoll stehen können. Die vier Grundmotivationen wurden über die folgenden Fragenbausteine in den Blick genommen:

- 1) *Habe ich in der Schule das Können für die Umsetzung einer Entscheidung (Können)?* Die erste Frage beleuchtet, ob eine Entscheidung gekonnt wird. Die Umsetzung einer Digitalstrategie ohne Expertise dafür im Kollegium ist weder möglich noch sinnvoll. Die Schule hatte sowohl die fachliche Expertise in digitalen Fragen als auch in Prozessen der Schulentwicklung für die Einführung der digitalen Schulplattform im Kollegium zur Verfügung, sodass das Führungsteam hier jeweils eine Zustimmung für die Gründung eines Teams geben konnte.
- 2) *Erlebe ich diese Entscheidung für mich als Mensch und die Schule als wertvoll (Mögen)?* Wertvoll bedeutet, dass der Mensch die Entscheidung attraktiv und anziehend erlebt. Nur dann setzt diese Entscheidung Energie frei und ermöglicht ein Erleben von Kraft. Die Schulleitung hatte die zu treffende Entscheidung für die Bildung eines Teams dahingehend betrachtet, ob sie nur notwendig ist oder ob sie jeweils persönlich als wertvoll erlebt wird. Im ersten Fall wird eine Umsetzung anstrengend und mühselig – für die Schulleitung und das Kollegium. Die Schulleitung erlebte in diesem Fall die Entscheidung für die Einsetzung eines Teams als wertvoll, da man eine passende schulindividuelle Lösung von Problemen erwartet hatte.
- 3) *Kann ich die Entscheidung vor mir und im Kollegium oder der erweiterten Schulleitung vertreten (Dürfen)?* Entscheidungen müssen mit den Werten und dem Wesen des Menschen übereinstimmen, der sie trifft. Nach einer Entscheidung und in ihrer Umsetzungsphase muss sich der Mensch treu bleiben können. Die Schulleitung konnte die Gründung des Teams und die damit verbundene Umlenkung von Entlastungsstunden zur Unterstützung der anstehenden Arbeitsprozesse vor sich und anderen authentisch vertreten.
- 4) *Leistet die Entscheidung einen sinnvollen Beitrag für die Zukunft der Schule und für mich (Sollen)?* Das Ergebnis einer Entscheidung sollte einen positiven Beitrag für die Zukunft liefern. Bei Entscheidungen, welche die ersten drei Grundmotivationen erfüllen, muss dies nicht unbedingt der Fall sein. In diesem Fall wurden die erwarteten Beiträge für die Zukunft zunächst nicht vollumfänglich als sinnvoll erlebt. Man erwartete

tete, dass die Digitalisierung die persönliche Begegnung einschränken und die gute Kommunikationskultur der Schule verändern könnte. Dieser Aspekt wurde mit dem neuen Team thematisiert, was in ein schulisches Kommunikationskonzept mündete und letztlich eine Zustimmung zur vierten Grundmotivation ermöglichte.

Die Bearbeitung von Widerstand legt Grenzen in Entwicklungsprozessen offen. Spielräume innerhalb der Grenzen können entfaltet und über Führungsprozesse genutzt werden. Dies hat für Beratung in der Schule eine hohe Bedeutung, denn Notwendigkeiten für Entwicklung werden dort oft extern gesetzt. Die Schule ist als nachgeordnete Behörde dazu verpflichtet, administrativ angeordnete Entwicklungsprozesse oder politisch gewünschte Reformen in oftmals engen Zeitfenstern umzusetzen. Die Einzelschule ist an solchen Entscheidungsprozessen nur selten direkt beteiligt, was eine Identifikation mit Entwicklungsvorhaben erschwert und in Kollegien, aber auch bei den verantwortlichen Schulleitungen, Widerstand – wie im Zitat von Bonsen und Schratz (2015) formuliert – höchst wahrscheinlich macht.

6 Perspektive eines Vertreters der Wissenschaft (Prof. Dr. Heinz Günter Holtappels)

Wandel vollzieht sich im Schulbereich nicht ohne Widerstände, vor allem wenn er in Widerstreit zu Werten und Motiven, Kenntnissen und Erfahrungen, Routinen und Orientierungen der pädagogisch Handelnden gerät. Für die komplexe Unterrichts-, Erziehungs- und Kollegiumsarbeit haben sich Lehrkräfte zumeist über viele Jahre mit stabilen Alltagserwartungen, festgefügtten Überzeugungen und etablierten Handlungsmustern eingestellt. Veränderungen führen zu Irritationen, Unsicherheiten oder Abwehr, weil sie Umstellungen in Denken und Handeln verlangen. Diese Phänomene waren sowohl in eigenen Forschungs- und Entwicklungsprojekten als auch in meiner Beratungspraxis in Schulen zu beobachten. Bestätigt wird dies durch empirische Forschungsbefunde aus Schulentwicklungsstudien.

Veränderungen gehören zur natürlichen Entwicklung von Schulen, Widerstand entsteht jedoch besonders bei gezielten Schulentwicklungsvorhaben oder Reformen im Schulsystem. In Schulen muss dabei *erstens* mit Werte-Barrieren gerechnet werden, wenn die Handelnden andere Werte und Ziele als die der Innovation präferieren. *Zweitens* spielen Macht-Barrieren eine Rolle, entweder durch Abneigung gegen Anordnung oder weil bestehende Interessenkonstellationen verändert werden (z. B. Ressourcenverteilung, Wechsel der Schulform, Kompetenzverluste). *Drittens* tauchen Widerstände aufgrund praktischer Realisierungsprobleme auf, die in allgemeiner Skepsis gegenüber der Durchführung und den zu erwartenden Ergebnissen von Veränderungen liegen; undurchsichtige Prozesse und unklare Ziele, Ressourcen, Wege und Entscheidungslagen, Unsicherheit bezüglich eigener Fähigkeiten und Erfolgsaussichten oder Nebenwirkungen des Wandels wirken verstärkend. Zumeist entstehen Widerstände durch psychosoziale Dispositionen und Reaktionen der Beteiligten, etwa aufgrund von Negativerfahrungen, Ängsten vor Verlust von Identität, Status, Komfort,

Sicherheit oder Handlungsrouniten, oder weil sich Beziehungsgefüge oder Organisationsformen ändern können.

Bei zielbezogenen Ansätzen von Schulentwicklung ist zu unterscheiden, ob sie einer Initiative aus dem Kollegium mit dem Ziel der Qualitätsverbesserung, der Problemlösung oder der Einführung neuer Praxen und Projekte entspringen oder ob sie als Reform auf Anordnung von oben, also von der Systemebene kommen. Top-Down-Machtstrategien laden meist zu stärkerem Widerstand gegen die Bevormundung ein. Kollegien übernehmen nicht einfach Reformansätze, sondern adaptieren sie in Bezug auf schuleigene Bedingungen.

Innovationen stoßen nach Fullan (1982) in der Schule besonders auf folgende Hindernisse, die Widerstand induzieren können: Overload (z. B. wegen mehrerer Parallelprojekte oder alltäglicher Überbelastung), hohe Komplexität der Innovation, mangelnde Kompatibilität mit Normen und etablierter Praxis, unzureichende Beherrschung der Neuerung, unzulängliche Ressourcen bei Mitteln oder Zeit, fehlende Veränderungsstrategie. Hierbei kann Widerstand rational, also aufgrund real bestehender Barrieren und substanzieller Einwände aufkommen oder auch irrational sein in Form von Ängsten und Abneigung, vermuteten Belastungen oder Problemen. Widerstand tritt nach Intensität unterschiedlich auf (Absentismus, Verweigerung, Untätigkeit und Ausweichen bis zu argumentativem Widerspruch, Streit, Protest und Handlungen zur Verhinderung des Wandels) und kann von unterschiedlicher Dauer sein, also von kurzer Abwehrreaktion, längerfristigem Widerstand bis hin zu dauerhafter Resistenz.

Mitentscheidend für Verläufe von Widerstand ist offenbar, ob sich Personen mit dem Schulentwicklungsvorhaben auseinandergesetzt haben. In diesem Fall wird zumeist auch rational argumentiert mit substanziellen Begründungen des Widerstands unter Antizipation der Probleme oder Folgen der Innovation.

Widerstand gegen Schulentwicklung entsteht umso eher, wenn Gelingensbedingungen für Innovationen unbeachtet bleiben (vgl. Holtappels, 2014): In Anlehnung an Rogers (1995) muss eine Veränderung mindestens folgende Qualitätsansprüche erfüllen: Überschaubarkeit, relativer Vorteil, Angemessenheit (Aufwand vs. Ertrag), Durchführbarkeit und Probehandeln, Sichtbarkeit und Wirksamkeit. Erforderlich wird, jeweils zumindest eine Mehrheit für Commitment und Involvement für die Schulentwicklungsarbeit zu überzeugen.

Resistenz gegen Wandel lässt sich vor allem über Beteiligung an der Innovation, Konsens bei Entscheidungen und Klärung von Missverständnissen abbauen, wie Forschungsbefunde zeigen (vgl. McLaughlin, 1990). Dabei lassen sich Ängste gegenüber Neuerungen am ehesten abbauen, wenn ein Entwicklungsvorhaben die Unterstützung von oben (z. B. Schulleitung, Schulaufsicht) hat, die Beteiligten sich mit dem Projekt als ihre Angelegenheit identifizieren können, je mehr die neuen Formen der Innovation mit bisherigen Arbeitsformen übereinstimmen und je weniger Autonomie und Sicherheit der Betroffenen bedroht wird (Watson, 1975).

Zum Umgang mit Widerstand empfiehlt sich in der Praxis Folgendes: Widerstand ist als normaler Dissens zu verstehen und zu klären, als differierende Sicht in Bezug auf Werte, Ziele oder Mittel zu verhandeln. Dialogische und lösungsorientierte Diskussion führt oft zu Konsens oder Kompromiss. Widerstand sollte man nicht brechen, sondern die in ihm steckende Energie nutzbringend umleiten und sinnvolle Einwände und Alternativen berücksichtigen. Protagonist*innen für erfolgreiche Modifikationen der Innovation werden so später oft zu Unterstützer*innen, Gegenargumente lösen sich bei erfolgreichen und wirksamen Veränderungen auf. Gleichwohl darf Widerstand Entwicklung und Fortschritt nicht bremsen oder aufhalten; daher gilt:

- produktive Ideen aufgreifen, unproduktive ignorieren;
- zuerst mit Enthusiast*innen, Unterstützer*innen und Stakeholder*innen arbeiten;
- eine produktive Mehrheit und ihr Commitment gewinnen;
- skeptische Leistungsträger*innen einbinden und überzeugen;
- Nachzügler*innen gelassen Zeit geben;
- Verweigernden wenig Aufmerksamkeit schenken und sie abhängen.

Es gilt also: besser unbeirrt und selbstbewusst die Neuerung zielorientiert mit Überzeugung und Begeisterung vertreten und mit fundierten Konzepten erproben und umsetzen.

Literatur und Internetquellen

- Bonsen, M., & Schratz, M. (2015). Editorial. *Lernende Schule*, 72 (18), 1.
- Fullan, M. (1982). *The Meaning of Educational Change*. OISE-Press.
- Holtappels, H. G. (2014). Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Erkenntnisse aus der Perspektive von Schulentwicklungstheorie und -forschung. In: H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld. Theorieansätze und Forschungserkenntnisse zum schulischen Wandel* (S. 11–47). Waxmann.
- Kuhlmann, C. (2022). Existenzielles Coaching. In komplexen Zeiten sinnvolle Entscheidungen treffen. *Personal Manager*, 4, 36–38.
- Länge, A. (2014). *Lehrbuch Existenzanalyse*. Facultas Verlag.
- McLaughlin, M. B. (1990). The Rand Change Agent Study Revisited. *Educational Researcher*, 19 (9), 11–16.
- Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of Innovations* (4. Aufl.). Free Press.
- Terhart, E. (2015). Widerstand von Lehrkräften gegen Schulreformen. Zwischen Kooperation und Obstruktion. *Lernende Schule*, 72 (15), 4–8.
- Watson, G. (1975). Widerstand gegen Veränderungen. In: W. G. Bennis, D. B. Kenneth & R. Chin (Hrsg.), *Änderung des Sozialverhaltens* (S. 415–429). Klett-Cotta.

Christian Buchberger, stellvertretender Direktor des Landesinstituts für Schule (LIS) der Freien Hansestadt Bremen

E-Mail: christian.buchberger@lis.bremen.de

Korrespondenzadresse: Landesinstitut für Schule der Freien Hansestadt Bremen, Am Weidedamm 20, 28215 Bremen

Christoph Burkard, Dr., Referatsleiter im Ministerium für Schule und Bildung NRW

E-Mail: Christoph.Burkard@msb.nrw.de

Korrespondenzadresse: Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Völklinger Str. 49, 40221 Düsseldorf

Heinz Günter Holtappels, Univ.-Prof. Dr. rer. soc., Universitätsprofessor für Erziehungswissenschaft (i.R.), Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) an der Technischen Universität Dortmund.

E-Mail: heinz-guenter.holtappels@tu-dortmund.de

Korrespondenzadresse dienstlich: Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS), TU Dortmund, Martin-Schmeißer-Weg 13, 44227 Dortmund

Korrespondenzadresse privat: Allensteinweg 45, 59755 Arnsberg

Manuel Lösel, Dr., Staatssekretär im Hessischen Kultusministerium

E-Mail: VorzimmerStaatssekretaer@kultus.hessen.de

Korrespondenzadresse: Hessisches Kultusministerium, Luisenplatz 10, 65183 Wiesbaden

Frank Meetz, Dr., freiberuflicher Coach und Berater der Dimension 21 GmbH und Studiendirektor am Berufskolleg am Goldberg der Stadt Gelsenkirchen

E-Mail-Adresse: meetz@dimension21.de

Korrespondenzadresse: Hermann-Schäffer-Straße 16, 33611 Bielefeld

Anja Kürzinger, Martina Funk & Stefan Immerfall

Mehr Bildungsgerechtigkeit durch ungleiche Ressourcenzuweisung?

Zusammenfassung

Der Bericht geht der Frage nach, welche Wirkung die bedarfsorientierte Ressourcensteuerung als Ausgleich sozialräumlicher Bildungsdisparitäten an Schulen besitzt, und problematisiert sowohl den Mangel an empirischen Befunden als auch die fehlende Evaluation des Mitteleinsatzes.

Schlüsselwörter: Bildungsgerechtigkeit, Bedarfsorientierung, Ressourcenallokation, Sozialraum, Bildungsungleichheit, Schulfinanzierung

Decreasing Educational Inequity Through Needs-based School Funding?

Abstract

This report examines the impact of needs-based school funding as a means of balancing socio-spatial educational disparities and problematizes both the lack of empirical findings and the lack of evaluation of the use of resources.

Keywords: educational equity, needs orientation, resource allocation, social space, educational inequity, school funding

1 Bedarfsorientierte Ressourcensteuerung zur Kompensation sozialräumlicher Bildungsungleichheiten: ein kurzer Überblick

Mit den Schulschließungen und dem Distanzlernen während der COVID-19-Pandemie gewinnt der Diskurs über die in Deutschland besonders persistenten sozialen Bildungsdisparitäten erneut an Brisanz (Immerfall, 2021). In diesem Kontext wird auch die sozialräumliche Homogenisierung mit erheblichen Folgewirkungen für Schule und Bildung zunehmend in den Blick genommen. So kann ein herausforderndes sozialräumliches Umfeld von Schulen mit einer Kumulation ungünstiger Kompositionsmerkmale von Schüler*innen einhergehen und deren Bildungschancen beein-

trächtigen (Helbig, 2021). Vor diesem Hintergrund wird seit längerem diskutiert, wie Schulen in sozial benachteiligten Lagen nachhaltig unterstützt werden können.

Als eine faire Möglichkeit gilt die schulstandortspezifische Mittelverteilung, die sich an Sozialindizes orientiert (Klemm & Kneuper, 2019), um sozialräumliche Bildungsdisparitäten bewusst auszugleichen. Verschiedene Landesregierungen setzen große Hoffnungen in dieses Instrument (vgl. Bündnis 90 / Die GRÜNEN Baden-Württemberg & CDU Baden-Württemberg, 2021, S. 64).

In der heterogenen schuladministrativen Vergabepolitik zeigen sich jedoch gewisse Fallstricke. Beispielsweise sind die Richtlinien der Zuweisung zusätzlicher Mittel, die mittlerweile fast alle Bundesländer zur Verfügung stellen, teilweise unklar formuliert (Gröschner, 2020). Darüber hinaus wird der Mehrbedarf an Lehrkräften selten systematisch erfasst und mit schulstandortspezifischen Daten verknüpft (Klemm & Kneuper, 2019; Morris-Lange, 2016). In letzter Instanz entscheiden zum Teil die Schulbehörden nach eigenem Ermessen über die Verteilung zusätzlicher Lehrkräftestellen.

Neben der geringen datenbasierten Verteilungspraxis auf administrativer Ebene werden vielfach auch fehlende zweckgebundene Vorgaben für den Einsatz der Mittel auf Schulebene kritisiert (z. B. Tillmann & Weishaupt, 2015). Mit Blick auf die Zielsetzung sollte sich die Mittelvergabe an pädagogischen Konzepten orientieren und ihre Wirkung anhand von Evaluationsverfahren überprüft werden.

2 Effekte bedarfsorientierter Ressourcensteuerung

Während pädagogische und gerechtigkeitstheoretische Überlegungen eine bedarfsorientierte Mittelzuweisung stützen, zeichnen internationale Befunde ein kontroverses Bild. So belegen einige Studien, dass höhere Bildungsausgaben nicht automatisch mit verbesserten Leistungen von Schüler*innen einhergehen (z. B. Hanushek, 2006). Aktuellere Befunde weisen dagegen positive Zusammenhänge zwischen höheren finanziellen Ressourcen und Lernergebnissen nach (z. B. Jackson, 2020). Die Effektivität der Mittelzuweisung scheint dabei von den jeweiligen institutionellen Finanzierungsansätzen sowie deren administrativer Ausgestaltung abhängig zu sein (Sendzik, 2018), weshalb eine systematische Analyse der lernförderlichen Bedingungen höherer Bildungsausgaben gefordert wird (Jackson, 2020).

Auf Basis von Fallanalysen verweist Sendzik (2018, S. 292) in diesem Kontext beispielsweise auf die Bedeutung einer vertrauensvollen Zusammenarbeit zwischen Schulträger und Schulen. Diese ist keineswegs selbstverständlich, da Bildungsadministration und Schulleitung unterschiedliche, nicht immer kompatible Rollen zu erfüllen haben. Die Bereitschaft der Schulen zu kooperieren, sich der Evaluation zu stellen oder eine Konzeption für die beabsichtigte Verwendung der Mittel zu erarbeiten, kann nicht von vornherein unterstellt werden (Bacher et al., 2010).

Für Deutschland liegen bislang weder Evaluationen der Ressourcenverteilung noch umfassende Studien zur Wirkung der sozialindexbasierten Mittelzuweisung vor, was auf der vergleichswisen Neuheit des Instruments und auch auf der heterogenen Vergabepraxis der Bundesländer beruhen dürfte. Dadurch, dass die Auswahl der Kennzahlen zur Bildung von Sozialindizes zum Teil nicht theoriegestützt, sondern gemäß länderspezifischer Datenverfügbarkeit erfolgt (Klemm & Kneuper, 2019), wird eine einigermaßen plausible, geschweige denn kausale Verknüpfung mit Schulleistungseffekten zusätzlich erschwert.

Die vereinzelt vorliegenden Untersuchungen lassen überwiegend Zweifel erkennen, dass die derzeitige Strategie schulische Bildungsdisparitäten abschwächt. Weishaupt und Kemper (2016) können für die sozialindexgesteuerte Ressourcenzuweisung Nordrhein-Westfalens beispielsweise kaum Umverteilungseffekte erkennen, was jedoch angesichts der geringen Anteile der indexbasierten Lehrkräftezuweisung nicht überrascht. Auch für das Berliner Bonus-Programm wird u. a. die vergleichsweise geringe Höhe an finanziellen Ressourcen als Grund dafür angeführt, dass „durchschlagende Veränderungen bezüglich herkunftsbezogener Disparitäten im Bildungserfolg bislang [jedoch] nicht feststellbar“ sind (Böse et al., 2018, S. 12).

Weniger nachvollziehbar erscheint der Befund für Rheinland-Pfalz, wonach ausge-rechnet Grundschulen mit hohen Anteilen von Schüler*innen mit nicht deutscher Herkunftssprache im Mittel weniger Personal erhalten (Weishaupt, 2017, S. 23). Auch in Berlin sind sozial segregierte Grundschulen besonders vom Personalmangel betroffen, obwohl Standortnachteile über eine sozial gestaffelte Mittelzuweisung ausgeglichen werden sollten (Helbig & Nikolai, 2019). Wie es scheint, werden nicht selten zusätzliche Unterstützungsleistungen von Schulen in benachteiligender Lage dazu genutzt, vorhandene Lücken zu stopfen.

In Einklang mit diesem Ergebnis belegt Gröschner (2020) auf der Grundlage von 16 Interviews mit Grundschulleitungen aus Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt, dass die zusätzlichen Mittel oftmals für Unterrichtsvertretung zweckentfremdet werden und damit die unzureichende Grundausrüstung kompensiert wird. Möglicherweise könnte der Einsatz von Förderressourcen als Vertretungsmittel soziale Bildungungleichheit tendenziell verstärken, wenn als Vertretungen eher unerfahrene Lehrkräfte eingesetzt werden.

3 Fazit

In der Diskussion um die Reduktion sozialräumlicher Bildungsdisparitäten gilt die bedarfsorientierte Ressourcensteuerung als gerechtigkeitsorientierter Ansatz, um Standortnachteilen sozial segregierter Schulen entgegenzuwirken. Derzeit stehen jedoch sowohl Evaluationen des zusätzlichen Mitteleinsatzes als auch quantitativ breit abgesicherte Befunde zu den Effekten einer standortspezifischen Mittelvergabe aus.

Erste Ergebnisse deuten darauf hin, dass zusätzliche Ressourcen möglicherweise nicht effizient genutzt werden, die sozial segregierten Schulstandorte vielleicht gar nicht erreichen bzw. zweckentfremdet eingesetzt werden oder aber schlicht zu gering sind, um Lerneffekte bewirken zu können.

Zur Vermeidung derartiger Fehlstrategien wäre im Spannungsfeld von Schulautonomie und Accountability zu überlegen, inwiefern die zusätzlichen Mittel zweckgebunden entlang von Schulen vorab definierter Ziele verteilt werden könnten, ohne den notwendigen Handlungsspielraum von Schulleitungen zu stark einzuschränken. Um insbesondere benachteiligte Schüler*innen zu unterstützen, sollten die Zielkriterien an fundierte pädagogische Programme gebunden sein und ihre Wirkung anhand von Evaluationen überprüft werden (Tillmann & Weishaupt, 2015). Sendzik (2018, S. 304) unterstreicht dabei die damit verbundene Herausforderung, einerseits eine unbürokratische Erfolgskontrolle ohne falsche Anreizsysteme zu entwickeln und andererseits die pädagogische Expertise zu wahren.

Abschließend ist zu konstatieren, dass die gezielte Ressourcensteuerung nur eine nachgelagerte Maßnahme zur Entkopplung von sozialer Herkunft und Bildungserfolg ist. Sie versucht nachteilige Ausgangsbedingungen zu kompensieren, die anderswo entstanden sind.

Literatur und Internetquellen

- Bacher, J., Altrichter, H., & Nagy, G. (2010). Ausgleich unterschiedlicher Rahmenbedingungen schulischer Arbeit durch eine indexbasierte Mittelverteilung. *Erziehung und Unterricht*, 160 (3/4), 384–400.
- Böse, S., Neumann, M., Maaz, K., Lee, E., & Gesswein, T. (2018). *BONUS-Studie. Wissenschaftliche Begleitung und Evaluation des Bonus-Programms zur Unterstützung von Schulen in schwieriger Lage in Berlin. Zweiter Ergebnisbericht über die Erhebungen aus den Schuljahren 2013/2014, 2015/2016 und 2016/2017*. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. https://www.dipf.de/de/forschung/pdf-forschung/steubis/bonus_zweiter-ergebnisbericht_2018
- Bündnis 90 / Die GRÜNEN Baden-Württemberg & CDU Baden-Württemberg. (2021). *Jetzt für morgen – Der Erneuerungsvertrag für Baden-Württemberg*. https://www.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/dateien/PDF/210506_Koalitionsvertrag_2021-2026.pdf
- Gröschner, C. (2020). „Bedarfsgerechte“ Mittelzuweisung bedarfsgerecht? Ein empirischer Blick auf den Umgang mit schulischen Mitteln und die Sichtweisen von Grundschulleitungen. *Die Deutsche Schule*, 112 (4), 454–468. <https://doi.org/10.31244/ddS.2020.04.08>
- Hanushek, E. A. (2006). School resources. In E. A. Hanushek & F. Welch (Hrsg.), *Handbook of the Economics of Education* (S. 865–908). Elsevier. [https://doi.org/10.1016/S1574-0692\(06\)02014-9](https://doi.org/10.1016/S1574-0692(06)02014-9)
- Helbig, M. (2021). (K)eine Schule für alle. Warum Grundschulen immer ungleicher werden. In N. Böhme, B. Dreer, H. Hahn, S. Heinecke, G. Mannhaupt & S. Tänzer (Hrsg.), *Mythen, Widersprüche und Gewissheiten der Grundschulforschung* (S. 25–28). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31737-9_3

- Helbig, M., & Nikolai, R. (2019). Bekommen die sozial benachteiligten Schüler*innen die „besten“ Schulen? Eine explorative Studie über den Zusammenhang von Schulqualität und sozialer Zusammensetzung von Schulen am Beispiel Berlins. *WZB Discussion Paper P-2019-002*. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2019/p19-001.pdf>
- Immerfall, S. (2021). Schulen und Bildungspolitik in der Pandemie. Versuch einer Zwischenbilanz. *GWP - Gesellschaft. Wirtschaft. Politik*, 70 (3), 345–356. <https://doi.org/10.3224/gwp.v70i3.05>
- Jackson, C.K. (2020). Does school spending matter? The new literature on an old question. In L. Tach, R. Dunifon, & D.L. Miller (Hrsg.), *Confronting inequality: How policies and practices shape children's opportunities* (S. 165–186). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000187-008>
- Klemm, K., & Kneuper, D. (2019). *Zur Orientierung von Schulausgaben an Sozialindizes – ein Bundesländervergleich*. Paper zur Fachkonferenz „Feuerwerk statt Brennpunkt“ des Netzwerk Bildung. <https://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/15755.pdf>
- Morris-Lange, S. (2016). Wider das Gießkannenprinzip? Formen bedarfsorientierter Schulfinanzierung zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 64 (1), 67–88. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2016-1-67>
- Sendzik, N. (2018). Faire Ungleichbehandlung durch Sozialindizes. Kann Evidenz helfen, Ungleiches ungleich zu behandeln? In K. Drossel & B. Eickelmann (Hrsg.), *Does "What works" work? Bildungspolitik, Bildungsadministration und Bildungsforschung im Dialog* (S. 291–310). Waxmann.
- Tillmann, C., & Weishaupt, H. (2015). Ansätze bedarfsorientierter Ressourcenausstattung von sozial belasteten Schulen in Deutschland. Eine Situationsanalyse. *Zeitschrift für Bildungsverwaltung*, 31 (2), 5–26.
- Weishaupt, H. (2017). Arme Kinder in der Grundschule: Die Situation in Rheinland-Pfalz. *Fachzeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement, Hessen, Rheinland-Pfalz*, 22 (5), 132–135.
- Weishaupt, H., & Kemper, T. (2016). Stellenzuweisung über einen Sozialindex: Alternativen zu den bislang in Nordrhein-Westfalen verwendeten Indikatoren. *SchulVerwaltung NRW*, 27 (12), 341–343.

Anja Kürzinger, Juniorprof. Dr., Juniorprofessorin für Soziologie, Abteilung Soziologie, Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd.

E-Mail: anja.kuerzinger@ph-gmuend.de

Martina Funk, Doktorandin im FuN-Kolleg „Heterogenität gestalten – starke Grundschulen entwickeln“, Abteilung Soziologie, Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd.

E-Mail: martina.funk@ph-gmuend.de

Stefan Immerfall, Prof. Dr., Professor für Soziologie an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd.

E-Mail: stefan.immerfall@ph-gmuend.de

Korrespondenzadresse: Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, Oberbettringer Str. 200, 73525 Schwäbisch Gmünd

ANHANG

Gesamtinhaltsverzeichnis des Jahres 2022

Bericht der Redaktion

Bericht der Redaktion, 4/337–338

Dank

Dank an die Gutachter*innen von Beiträgen für die Zeitschrift *DDS – Die Deutsche Schule* im Jahre 2021, 1/5

Editorials

Bieber, Götz, & Gerick, Julia. Editorial zum Schwerpunktthema: Individuelle Förderung und Digitalität, 3/245–249

Dederling, Kathrin, & Racherbäumer, Kathrin. Editorial zum Schwerpunktthema: Schulentwicklungsberatung, 4/339–344

Edelstein, Benjamin, & Hermstein, Björn. Editorial zum Schwerpunktthema: Governance im Schulsystem unter dem Eindruck demografischen Wandels, 2/127–134

Schreiber, Verena, & Krüger-Potratz, Marianne. Editorial zum Schwerpunktthema: Räume der Bildung, 1/6–10

Beiträge

Coelen, Thomas, Hemmerich, Simon, Jestädt, Hannah, Klepp, Sarah, Million, Angela, & Zinke, Christine. Bildungslandschaften in Campus-Form aus schulischer Perspektive, 1/46–60

Dederling, Kathrin, Kamarianakis, Eva, & Racherbäumer, Kathrin. Schulentwicklungsberatung. Begrifflich-konzeptionelle Grundlegung, empirische Betrachtung und (kritische) Perspektivierung, 4/345–362

Hasse, Jürgen. Die Bedeutung des Räumlichen in bildungstheoretischer Hinsicht. Zur atmosphärischen Programm- und Erlebnismwirkung schulischer Räume, 1/11–21

Hermstein, Björn, Bellenberg, Gabriele, Nikolai, Rita, & Sauerwein, Markus. Governance von Bildungsinfrastruktur bei demografischer Volatilität. Lokale Bedingungen und Entwicklungen von Grundschulen mit mehreren Standorten, 2/166–181

Hummrich, Merle. Schule und Raum. Inklusion und Exklusion als Prozessdimensionen sozialer Differenzierung, 1/22–33

Jesacher-Rößler, Livia. Schulentwicklungsberatung durch multiprofessionelle Teams. Aufgabenbereiche, Kooperationspraktiken und Beratungsverständnisse, 4/363–377

Kanwischer, Detlef, & Gryl, Inga. Bildung, Raum und Digitalität. Neue Lernumgebungen in der Diskussion, 1/34–45

Kemper, Thomas, & Reinhardt, Anna C. Sekundäranalysen zum Schulerfolg von Geflüchteten. Potenziale von Daten der amtlichen Schulstatistik am Beispiel von NRW, 2/225–240

Letzel, Verena, & Pozas, Marcela. Differenzierung im digital durchgeführten Distanzunterricht. Eine quantitative Studie zu Implementationshäufigkeit und Prädiktoren von inklusiven Unterrichtsmaßnahmen, 3/263–279

Ridderbusch, Jens. Schulstrukturreformen im Kontext der demografischen Entwicklung. Zur Ausbreitung integrierter Sekundarschulformen in Schleswig-Holstein und weiteren Bundesländern, 2/150–165

Schaumburg, Heike. Individuelle Förderung mit digitalen Medien. Ein Problemaufriss, 3/250–262

- Weishaupt, Horst. Wann sind Grundschulen in „sozial schwierigen Lagen“ und was bedeutet dies für Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler? 1/89–111
- Zymek, Bernd. Demografie, Schulentwicklung, Schulreform. Was wir dazu aus der deutschen Bildungsgeschichte wissen können, 2/135–149

Berichte

- Caruso, Carina, & Goller, Michael. Die Relevanz von Mentor*innen für die Professionalisierung von angehenden Lehrkräften im Praxissemester. Forschungsdesiderate und Handlungsoptionen, 4/416–421
- Czaja, Susanne J., Farwick, Susanne, Proskawetz, Franziska S., van Ackeren, Isabell, & Klein, E. Dominique. Schulentwicklung und Führung an sozialräumlich benachteiligten Standorten stärken. Beratungsansätze im Forschungsverbund „Schule macht stark – SchuMaS“, 4/397–403
- Dean, Isabel, & Beckmann, Laura. Schulentwicklungsberatung im Kontext des Schulversuchs Talentschulen NRW: „Bremsklotz“ oder Katalysator? 4/383–387
- Döbeli Honegger, Beat. Was unter „Individuelle Förderung und Digitalität“ verstanden wird, ist oft sehr individuell... und wird zunehmend von der eingesetzten Software geprägt, 3/298–311
- Gerick, Julia, Schulz-Heidorf, Katrin, Möhlen, Lisa-Katharina, Zschesche, Barbara, & Jahns, Theresa. Das Forschungsprojekt „Gelingensbedingungen für die individuelle Förderung mit digitalen Medien in der Schule“, 3/284–287
- Gerick, Julia, Steglich, Emilie, Eickelmann, Birgit, & Oelkers, Janine. Die Evaluation des Modellschulprojekts „Lernen mit digitalen Medien an Förderzentren Geistige Entwicklung / Körperlich-Motorische Entwicklung“ in Schleswig-Holstein, 3/327–332
- Kann, Caroline. Steuerung der Schulentwicklung bei rückläufigen Schüler*innenzahlen als Erklärungsansatz für divergierende Entwicklungen des Privatschulwesens. Top-down vs. bottom-up am Beispiel von Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen nach der Wiedervereinigung, 2/205–215
- Klein, Esther Dominique. Herausforderung demografischer Wandel – was sind die Aufgaben der Schulaufsicht? 2/216–224
- Kojima, Tomoko. International ausgerichtete Privatschulen im lokalen Kontext – Schnittstelle wirtschaftlicher Globalisierung? 4/433–446
- Kühn, Christian. Die Schule als Raum für Teams. Wie Architektur und Pädagogik zusammenfinden, 1/61–72
- Loparics, James. Innovationsdruck durch Schulentwicklungsberater*innen? 4/378–382
- Meile, Daniel, & Liebers, Katrin. Digitale Lernstandsanalysen in der Grundschule, 3, 280–283
- Million, Angela. Baukulturelle Bildung. Schule als Drehscheibe baukultureller Vermittlungspraxis, 1/80–88
- Mintrop, Rick, Bremm, Nina, Kose, Christiane, & bildung.komplex. Designbasierte Schulentwicklung im deutschen Kontext. Erste Erfahrungen eines Pilotprojekts im Land Berlin, 4/389–396
- Rasmussen Sjøholm, René. Lehren und Lernen in einer digitalisierten Welt: Ein Blick in die Kommune Hvidovre in Dänemark mit Fokus auf personalisiertes Lernen, 3/293–297
- Schneider, Vera Lisa. Qualifizierungsprogramm „Beratung Pädagogische Architektur“. 1/73–79
- Thöne, Ulli, & Kösters, Kathi. Selbstgesteuertes Lernen und Digitalisierung an der Gesamtschule Münster Mitte, 3/288–292

Diskussion

Fickermann, Detlef. Eckpunkte für das von der Regierungskoalition geplante Programm *Startchancen*, 4/433–447

Herrmann, Joachim. Schulentwicklungsberatung als Profession – Entwurf einer ausstehenden Weiterentwicklung, 4/404–415

Podewski, Volker. An der Demografie kommt man nicht vorbei. Perspektiven der kommunalen Schulentwicklungsplanung im ländlichen Raum am Beispiel Mecklenburg-Vorpommerns, 2/194–204

Rackles, Mark. Strukturüberlegungen zur Kultusministerkonferenz (KMK). Rahmenempfehlungen für die neue Strukturkommission zur Weiterentwicklung der KMK, 1/112–119

Redder, Angelika, Krause, Arne, Prediger, Susanne, Uribe, Ángela, & Wagner, Jonas. Mehrsprachige Ressourcen im Unterricht nutzen – worin bestehen die „Ressourcen“? 3/312–326

Terpoorten, Tobias. Demografie wird überbewertet. Überlegungen hin zu einer nachhaltigen und „atmenden“ Schulentwicklungsplanung, 2/182–193

Rezensionen

Schlömerkemper, Jörg. (2021). *Pädagogische Diskurs-Kultur. Über den sensiblen Umgang mit Widersprüchen in Erziehung und Bildung* (Hopf, Wulf), 1/120–122

Wilmers, Annika, & Jornitz, Sieglinde. (Hrsg.). (2021). *International Perspectives on School Settings, Education Policy and Digital Strategies* (Nonte, Sonja, Grommé, Eva Sophie, & Schlöpker, Jana), 4/447–452

APPENDIX

Complete List of Contents 2022

News from the Editorial Staff

News from the Editorial Staff, 4/337–338

Thanks

Thanks to the Reviewers of Articles for the journal *DDS – Die Deutsche Schule* in 2021, 1/5

Editorials

Benjamin Edelstein & Björn Hermstein. Editorial to the Focus Topic: Governance in the School System in the Face of Demographic Chance, 2/127–134

Bieber, Götz, & Gerick, Julia. Editorial to the Focus Topic: Individual Support and Digitallity, 3/245–249

Dederling, Kathrin, & Racherbäumer, Kathrin. Editorial to the Focus Topic: School Development Consultancy, 4/339–344

Schreiber, Verena, & Krüger-Potratz, Marianne. Editorial to the Focus Topic: Spaces of Education, 1/6–10

Articles

Coelen, Thomas, Hemmerich, Simon, Jestädt, Hannah, Klepp, Sarah, Million, Angela, & Zinke, Christine. Educational Landscapes in Campus Form from a School Perspective, 1/46–60

Dederling, Kathrin, Kamarianakis, Eva, & Racherbäumer, Kathrin. School Development Consultancy. Conceptual Basics, Empirical Insights and (Critical) Perspectives, 4/345–362

Hasse, Hürgen. The Meaning of Space in Terms of Educational Theory. On the Atmospheric Effect of School Environments, 1/11–21

Hermstein, Björn, Bellenberg, Gabriele, Nikolai, Rita, & Sauerwein, Markus. Governance of Education Infrastructure in the Face of Demographic Volatility. Local Conditions and Developments of Multi-Site Primary Schools, 2/166–181

Hummrich, Merle. School Space in the Field of Inclusion and Exclusion. Forming Order Through Differentiation, 1/22–33

Jesacher-Rößler, Livia. School Development Support through Multi-professional Teams. Responsibilities, Cooperation Practices and Understandings of Counselling, 4/363–377

Kanwischer, Detlef, & Gryl, Inga. Education, Space, and Digitallity. Discussing New Learning Environments, 1/34–45

Kemper, Thomas, & Reinhardt, Anna C. Secondary Analysis of the School Success of Refugees. Analytical Potentials of Official School Statistics Exemplary for the Federal State NRW, 2/225–240

Letzel, Verena, & Pozas, Marcela. Differentiated Instruction in Distance Learning. A Quantitative Study on the Frequency of the Implementation of Inclusive Practices and Supportive Predictors, 3/263–279

Ridderbusch, Jens. School Structure Reforms in the Context of Demographic Development. On the Spread of Integrated Secondary School Forms in Schleswig-Holstein and other German Länder, 2/150–165

Schaumburg, Heike. Individual Support with Digital Media. An Outline, 3/250–262

Weishaupt, Horst. When Do Primary Schools Experience “Deprived Conditions”, and What Does This Mean for Teachers and Students? 1/89–111

Zymek, Bernd. Demography, School Development, School Reform. What We Can Know from German Educational History, 2/135–149

Reports

Caruso, Carina, & Goller, Michael. The Relevance of Mentors for the Professionalization of Prospective Teachers in Internships. Research Desiderata and Options for Action, 4/416–421

Czaja, Susanne J., Farwick, Susanne, Proskawetz, Franziska S., van Ackeren, Isabell, & Klein, E. Dominique. Strengthening School Improvement and Leadership in Socially Disadvantaged Areas. Approaches from the Research Network “Schule macht stark – Schu-MaS”, 4/397–403

Dean, Isabel, & Beckmann, Laura. School Improvement Support within the Framework of the “Talent Schools” Model Project, 4/383–387

Döbeli Honegger, Beat. What’s Understood by “Individual Support and Digitality” Can Be Very Different... and Is Increasingly Shaped by the Software Used, 3/298–311

Gerick, Julia, Schulz-Heidorf, Katrin, Möhlen, Lisa-Katharina, Zschiesche, Barbara, & Jahns, Theresa. The Research Project “Success Conditions for Individual Support With ICT in School”, 3/284–287

Gerick, Julia, Steglich, Emilie, Eickelmann, Birgit, & Oelkers, Janine. The Evaluation of the Model School Project “Learning with ICT in Schools for Children with Special Needs (Mental Development / Physical Development)” in Schleswig-Holstein, 3/327–332

Kann, Caroline. School Development Management Under the Impact of Declining Student Numbers as an Explanation for Divergent Private School Developments. Top-down vs. Bottom-up Using the Examples of Mecklenburg-Western Pomerania and Thuringia after Reunification, 2/205–215

Klein, Esther Dominique. Challenges of Demographic Change – What are the Tasks of School Authorities? 2/216–224

Kojima, Tomoko. Internationally Oriented Private Schools in a Local Context – Interface for the Economic Globalization? 4/433–446

Kühn, Christian. School as a Space for Teams. Finding a Common Ground Between Architecture and Pedagogy, 1/61–72

Loparics, James. Pressure to Innovate from School Development Consultants? 4/378–382

Meile, Daniel, & Liebers, Katrin. Digital-based Learning Level Analysis in Primary Schools, 3/280–283

Million, Angela. Built Environment Education. School as a hub for Educational Activities on Architecture, 1/80–88

Mintrop, Rick, Bremm, Nina, Kose, Christiane, & bildung.komplex. Design-based School Improvement in the German Context. First Experiences of a Pilot Project in the State of Berlin, 4/389–396

Rasmussen Sjøholm, René. Teaching and Learning in a Digitalized World: A Glance at the Commune of Hvidovre in Denmark with a Focus on Personalized Learning, 3/293–297

Schneider, Vera Lisa. Qualification Program “Consultancy Pedagogical Architecture”, 1/73–79

Thöne, Ulli, & Kösters, Kathi. Self-regulated Learning and Digitalization at the Münster Mitte Comprehensive School, 3/288–292

Discussion

Fickermann, Detlef. Key Points Regarding the Government Coalition’s Program *Startchancen*, 4/433–447

Herrmann, Joachim. School Improvement Consulting as a Profession in Need of Further Development, 4/404–415

- Podewski, Volker.* Demography Cannot be Ignored. Perspectives of Communal School Development Planning in Rural Areas Using the Example of Mecklenburg-Western Pomerania, 2/194–204
- Rackles, Mark.* Structural Considerations Regarding the Conference of Ministers of Education (KMK). Recommendations for the New Commission for the Development of the KMK, 1/112–119
- Redder, Angelika, Krause, Arne, Prediger, Susanne, Uribe, Ángela, & Wagner, Jonas.* Using Multilingual Resources in the Classroom – What Are the “Resources”? 3/312–326
- Terpoorten, Tobias.* Demography is Overrated. Considerations for Sustainable and “Breathing” School Development Planning, 2/182–193

Reviews

- Schlömerkemper, Jörg. (2021). *Pädagogische Diskurs-Kultur. Über den sensiblen Umgang mit Widersprüchen in Erziehung und Bildung* (Hopf, Wulf), 1/120–122
- Wilmers, Annika, & Jornitz, Sieglinde. (Hrsg.). (2021). *International Perspectives on School Settings, Education Policy and Digital Strategies* (Nonte, Sonja, Grommé, Eva Sophie, & Schlöpker, Jana), 4/447–452

utb.

Christian Fischer
David Rott (Hrsg.)

Individuelle Förderung – Heterogenität und Handlungsperspektiven in der Schule

Christian Fischer,
David Rott (Hrsg.)

Individuelle Förderung – Heterogenität und Handlungsperspektiven in der Schule

2022, br., 29,90 €,
ISBN 978-3-8252-5919-8

Heterogenität, Diversität, Inklusion – dieses Begriffstrio steht für aktuelle Herausforderungen und Reformprozesse in der Lehrer*innenbildung. In diesem Band werden zentrale Begriffe systematisch erarbeitet und unterschiedliche Betrachtungsweisen des Forschungsfeldes diskutiert. Darüber hinaus werden seitens der Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften unterschiedliche Konzepte vorgestellt und eingeordnet, die einen Einblick in schulische Gestaltungsmöglichkeiten sowie aktuelle Entwicklungs- und Forschungsvorhaben geben. Gerade durch die Vielfalt der Zugänge und Perspektiven wird deutlich, wie komplex dieses Themenfeld aufgespannt ist und wie die einzelnen Segmente miteinander verwoben sind. Ziel dieses Bandes ist, den Lehrenden und Studierenden durch die strukturierten Beiträge sowie die weiterführenden Aufgabenformate adaptive Reflexions- und Handlungskompetenzen im Themenfeld Individuelle Förderung zu vermitteln.

utb.

www.utb-shop.de

WAXMANN

www.waxmann.com

Unsere Buchempfehlung

Hedda Bennewitz
Heike de Boer
Sven Thiersch (Hrsg.)

Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern

2022, 406 Seiten, hardcover, 49,90 €, ISBN 978-3-8252-5938-9

Im Mittelpunkt des gesellschaftlichen und gesetzlichen Bildungsauftrags von Schule stehen die Schüler*innen. Als Institution des Bildungssystems kommt ihr im Kern die Funktion zu, Heranwachsende in die moderne Gesellschaft zu integrieren, zu sozialisieren und für spätere Berufsrollen zu qualifizieren. Dieses Handbuch legt erstmalig einen Überblick zum Stand der Schüler*innenforschung vor, der die Theorien, Methoden und Gegenstandsbereiche ordnet und zusammenfasst. Im Zentrum stehen dabei folgende Fragestellungen: Wie konstruieren Schüler*innen Schule und Unterricht? Wie eignen sie sich den schulischen Raum an und wie bewältigen sie schulische Anforderungen? Wie werden Schüler*innen zu diesen gemacht und als diese adressiert?

Mit diesem Handbuch soll eine erste Systematisierung vorgelegt und die sich ausdifferenzierenden Felder, Theorien, Methoden und Gegenstandsbereiche geordnet und zusammengefasst werden. Das Handbuch stellt damit einen Versuch dar, das Forschungsfeld weiter zu konturieren und zentrale Befunde erstmalig zu bündeln.



WAXMANN

