

Rekonstruktive Bildungsforschung

Saskia Bender · Fabian Dietrich
Mirja Silkenbeumer *Hrsg.*

Schule als Fall

Institutionelle und organisationale
Ausformungen



Springer VS

Rekonstruktive Bildungsforschung

Band 25

Reihe herausgegeben von

Martin Heinrich, Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg, Universität
Bielefeld, Bielefeld, Nordrhein-Westfalen, Deutschland

Andreas Wernet, Hannover, Deutschland

Die Reihe ‚Rekonstruktive Bildungsforschung‘ reagiert auf die zunehmende Etablierung und Differenzierung qualitativ-rekonstruktiver Verfahren im Bereich der Bildungsforschung. Mittlerweile hat sich eine erziehungswissenschaftliche Forschungstradition gebildet, die sich nicht mehr nur auf die Rezeption sozialwissenschaftlicher Methoden beschränkt, sondern die vielmehr eigenständig zu methodischen und methodologischen Weiterentwicklungen beiträgt. Vor dem Hintergrund unterschiedlicher methodischer Bezüge (Objektive Hermeneutik, Grounded Theory, Dokumentarische Methode, Ethnographie usw.) sind in den letzten Jahren weiterführende Forschungsbeiträge entstanden, die sowohl der Theorie- als auch der Methodenentwicklung bemerkenswerte Impulse verliehen haben. Die Buchreihe will diese Forschungsentwicklung befördern und ihr ein angemessenes Forum zur Verfügung stellen. Sie dient vor allem der Publikation qualitativ-rekonstruktiver Forschungsarbeiten und von Beiträgen zur methodischen und methodologischen Weiterentwicklung der rekonstruktiven Bildungsforschung. In ihr können sowohl Monographien erscheinen als auch thematisch fokussierte Sammelbände.

Weitere Bände in der Reihe <http://www.springer.com/series/11939>

Saskia Bender · Fabian Dietrich ·
Mirja Silkenbeumer
(Hrsg.)

Schule als Fall

Institutionelle und organisationale
Ausformungen

 Springer VS

Hrsg.

Saskia Bender
Fakultät für Erziehungswissenschaft
Universität Bielefeld
Bielefeld, Nordrhein-Westfalen
Deutschland

Fabian Dietrich
Kulturwissenschaftliche Fakultät
Universität Bayreuth
Bayreuth, Bayern, Deutschland

Mirja Silkenbeumer
Institut für Sonderpädagogik
Goethe-Universität Frankfurt am Main
Frankfurt am Main, Hessen, Deutschland

Rekonstruktive Bildungsforschung

ISBN 978-3-658-27458-0

ISBN 978-3-658-27459-7 (eBook)

<https://doi.org/10.1007/978-3-658-27459-7>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2021

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag, noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Planung/Lektorat: Stefanie Laux

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Inhaltsverzeichnis

Schule als Fall – Zur Einführung	1
Saskia Bender, Fabian Dietrich und Mirja Silkenbeumer	
Ausformungen des Schulischen im Kontext bildungspolitischer Reformen und schulpädagogischer Reformdiskurse	
Schule als (Un-)Fall? Eine schulpädagogische Perspektive zur Frage der Rekonstruierbarkeit des institutionellen Charakters von Schule am Beispiel von zwei Schulgesetzen	23
Rahel Hünig	
<i>weil in der schule sind sie ALLE.</i> Bezugnahmen auf „Schule“ im Feld der Kulturellen Bildung	49
Maike Lambrecht	
Schüler*innenseitige Hilfe – Eine Frage der Ehre? Objektiv-hermeneutische Fallrekonstruktion zur schüler*innenseitigen Positionierung zur inklusiven Unterrichtspraxis	69
Nils Rennebach	
„den Deutschen Schulpreis, den ham meiner Meinung nach Schulen verdient, die völlig unübliche Dinge machen“ – Wie zwei Schulleiter ihre Schule ins Verhältnis zu einem Schulwettbewerb setzen	87
Andrea Albers und Jan-Hendrik Hinzke	

Schule als kollektiver Akteur? – Diskursive Bearbeitungen der Adressierung als Organisation im Rahmen von Schulinspektion	101
Nora Katenbrink und Beate Wischer	
Kurz vor dem ‚Fall‘ – Zur sprechpraktischen Konstitution schulischer Ordnungen und diskursanalytischer Fallarbeit	121
Melanie Schmidt	
Ausformungen des Schulischen in der Relationierung pädagogischer Akteure	
„Das liegt nicht an mir, das liegt an ihm“ – Zeugniskonferenzen und ihre immanente Objektivierungslogik	143
Anna-Luise Rehm	
„na der alte Petersen hat sich bestimmt was dabei gedacht“ – Gelingende Schulentwicklung im Modus der Kollegialität	159
Daniel Goldmann	
Grenzverhandlungen im Hinterzimmer. Hinweis auf eine vernachlässigte Dimension in der Diskussion um das Verhältnis von Organisation und pädagogischer Interaktion	175
Corrie Thiel	
Sprechen über (Nicht-)Verantwortlichkeiten – Relationierungen von Professionalität und organisationaler Praxis	189
Nele Kuhlmann und Anna Moldenhauer	
Ausformungen des Schulischen in der Relationierung zu Professionalisierungserwartungen	
„[D]ie Schülerakte kam eineinhalb Monate nach Alexander an die übernehmende Grundschule“ – Zum Zusammenhang von Fallakten und Fallkonstitutionsprozessen in der Zusammenarbeit sonder- und sozialpädagogischer Fachkräfte im Kontext ambulanter schulischer Erziehungshilfe	207
Nina Thieme und Keno Goldsweer	

„Ich würde gleich tatsächlich gerne nochmal so’ne Situation besprechen“ – Zur Fraglichkeit von Vermittlung und Reflexion durch Supervision in ersten Praxisphasen der universitären Lehrer*innenbildung	223
Hans-Peter Griewatz	
Supervision an Schulen als doppelte Krisenbewältigung	243
Christoph Leser und Sieglinde Jornitz	

Autorenverzeichnis

Dr. Andrea Albers Wissenschaftliche Mitarbeiterin für die Hamburger Schulinspektion am Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ) Hamburg

Beltgens Garten 25

20537 Hamburg

E-Mail: andrea.albers@ifbq.hamburg.de

Prof. Dr. Saskia Bender Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt soziale Teilhabe, schulische Inklusion und Beratung, AG 7 – Pädagogische Beratung, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Bielefeld

Postfach 10 01 31

33501 Bielefeld

E-Mail: s.bender@uni-bielefeld.de

Prof. Dr. Fabian Dietrich Professor für Schulpädagogik, Lehrstuhl für Schulpädagogik, Kulturwissenschaftliche Fakultät

Universität Bayreuth

Universitätsstraße 30

95440 Bayreuth

E-Mail: fabian.dietrich@uni-bayreuth.de

Dr. Daniel Goldmann Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Inklusion, Heterogenität und Diversität

Universität Tübingen

Allgemeine Pädagogik & Tübingen School of Education

Wilhelmstraße 31

72074 Tübingen

E-Mail: daniel.goldmann@uni-tuebingen.de

Keno Goldsweer Sozialpädagoge im Bildungszentrum der Wirtschaft im Unterwesergebiet e. V.

Töferbohmstrasse 8

28195 Bremen

E-Mail: goldsweer@bwu-bremen.de

Hans-Peter Griewatz Wissenschaftlicher Mitarbeiter, AG 7 – Pädagogische Beratung, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Bielefeld

Postfach 10 01 31

33501 Bielefeld

E-Mail: Hans-Peter.Griewatz@uni-bielefeld.de

Dr. Jan-Hendrik Hinzke Wissenschaftlicher Mitarbeiter (Post-Doc), Arbeitsbereich Lehrerprofessionalität und Lehrerbildungsforschung, Philosophische Fakultät III - Erziehungswissenschaften

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Franckeplatz 1

06110 Halle (Saale)

E-Mail: jan-hendrik.hinzke@paedagogik.uni-halle.de

Dr. des. Rahel Hünig Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung Schulpädagogik, Europa-Universität Flensburg

Auf dem Campus 1

24943 Flensburg

E-Mail: rahel.huenig@uni-flensburg.de

Dr. Sieglinde Jornitz Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Bereich International Cooperation in Education, DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Rostocker Straße 6

60323 Frankfurt am Main

E-Mail: jornitz@dipf.de

Dr. Nora Katenbrink akademische Rätin auf Zeit; AG 5- Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik

Universität Bielefeld

33615 Bielefeld

Konsequenz 41a

E-Mail: nora.katenbrink@uni-bielefeld.de

Nele Kuhlmann Akademische Rätin, Lehrstuhl für Schulpädagogik, Kulturwissenschaftliche Fakultät, Universität Bayreuth

Universitätsstraße 30

95440 Bayreuth

E-Mail: nele.kuhlmann@uni-bayreuth.de

Dr. Maike Lambrecht Vertretung der Professur für Bildungssystementwicklung und Bildungspolitik, Institut für Erziehungswissenschaft, Ruhr-Universität Bochum

Universitätsstraße 150

44801 Bochum

E-Mail: maike.lambrecht@rub.de

Dr. Christoph Leser Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Institut für Sonderpädagogik, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Goethe-Universität Frankfurt am Main

Theodor-W.-Adorno-Platz 6

60323 Frankfurt am Main

E-Mail: leser@em.uni-frankfurt.de

Prof. Dr. Anna Moldenhauer Professorin für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Schulforschung, Institut für Erziehungswissenschaft, Fakultät für Erziehungswissenschaften, Technische Universität Dresden

Weberplatz 5

01217 Dresden

E-Mail: anna.moldenhauer@tu-dresden.de

Anna-Luise Rehm Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für Pädagogik, Arbeitsbereich: Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik, Fakultät I – Bildungs- und Sozialwissenschaften, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Postfach 2503

26111 Oldenburg

E-Mail: anna-luise.rehm@uol.de

Nils Rennebach Wissenschaftlicher Mitarbeiter, AG 7 – Pädagogische Beratung, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Bielefeld

Postfach 10 01 31

33501 Bielefeld

E-Mail: nils.renebach@uni-bielefeld.de

Dr. Melanie Schmidt Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Arbeitsbereich Systematische Erziehungswissenschaft, Institut für Pädagogik, Philosophische Fakultät III Erziehungswissenschaften, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Franckesche Stiftungen

Franckeplatz 1

06110 Halle

E-Mail: melanie.schmidt@paedagogik.uni-halle.de

Prof. Dr. Mirja Silkenbeumer Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung und des Lernens, Institut für Sonderpädagogik, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Goethe-Universität Frankfurt am Main

Theodor-W.-Adorno-Platz 6

60323 Frankfurt am Main

E-Mail: silkenbeumer@em.uni-frankfurt.de

Dr. Corrie Thiel Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für Erziehungswissenschaft, Arbeitsgruppe Allgemeine Erziehungswissenschaft, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaften, Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Georgskommende 26

48143 Münster

E-Mail: CorrieThiel@uni-muenster.de

Dr. Nina Thieme Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg, Universität Bielefeld

Universitätsstr. 23

33615 Bielefeld

E-Mail: nina.thieme@uni-bielefeld.de

Prof. Dr. Beate Wischer Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Profession und Organisation im Kontext von Inklusion, AG 5 Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Bielefeld

Postfach 10 01 31

33501 Bielefeld

E-Mail: beate.wischer@uni-bielefeld.de



Schule als Fall – Zur Einführung

Saskia Bender, Fabian Dietrich und Mirja Silkenbeumer

1 Institutionelle und organisationale Ausformungen des Schulischen

Die sich etablierende und methodologisch ausdifferenzierende qualitative/rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung (Prose und Rabenstein 2018) findet als Fallarbeit und Kasuistik zunehmend Beachtung und Eingang in die Lehrer*innenbildung (Hummrich et al. 2016). Dabei steht bislang meist das Gegenstandsfeld Unterricht im Mittelpunkt des Interesses, indem verschiedene Aspekte unterrichtlicher Interaktion fokussiert werden (Schelle et al. 2010).

In komplementärer Absicht wird mit dem vorliegenden Sammelband ein Schwerpunkt auf eine Kasuistik gesetzt, in der die *Schule* bzw. *das Schulische*, wie es sich auch jenseits der unmittelbar unterrichtlichen Interaktion manifestiert, zum Fall gemacht wird. Damit rückt verstärkt die institutionelle, organisationale und diskursive Rahmung der pädagogischen Praxis in den Blick.

Im Zuge erziehungswissenschaftlich fundierter Forschungsarbeiten und Diskurse zur Ausdifferenzierung der Organisation Schule sowie zur Frage struktureller Veränderungen der pädagogischen Berufskultur(en) (Berdelmann et al. 2019;

S. Bender (✉)
Universität Bielefeld, Bielefeld, Deutschland
E-Mail: s.bender@uni-bielefeld.de

F. Dietrich
Universität Bayreuth, Bayreuth, Deutschland
E-Mail: fabian.dietrich@uni-bayreuth.de

M. Silkenbeumer
Goethe-Universität Frankfurt am Main, Frankfurt am Main, Deutschland
E-Mail: silkenbeumer@em.uni-frankfurt.de

Helsper et al. 2008; Reh et al. 2015; Idel und Schütz 2018) wird ersichtlich, dass die unterrichtliche Praxis mit ihren institutionellen und organisationalen Einbettungen in einem näher zu bestimmenden Verweiszusammenhang steht. Aus dieser Perspektive scheinen die institutionelle Beschaffenheit von Schule und die sich weiter ausdifferenzierenden Strukturen der Einzelschulen (Helsper et al. 2001) das Handeln der Akteure diesseits und jenseits des Unterrichts in spezifischer Weise zu konstituieren (Wernet 2014; Kunze und Silkenbeumer 2018). Demnach bedarf auch eine erziehungswissenschaftliche Forschung, die Schule aus der unterrichtlichen Interaktion bzw. unmittelbar pädagogischen Praxis heraus betrachtet, einer ergänzenden empirischen Aufklärung eben der institutionellen und organisationalen Ausformung derselben, die sich nicht allein über Protokolle unterrichtlicher Interaktion erschließen lässt. Eine solche komplementäre Perspektivierung bildet die Grundlage für eine empirisch fundierte theoretische Bestimmung des Verweiszusammenhanges zwischen Schule als Organisation und Institution sowie unterrichtlicher Praxis.

Wie es die Gliederung des Bandes abbildet, lassen sich drei Bezugspunkte unterscheiden, hinsichtlich derer *Schule* und *das Schulische* in den Beiträgen dieses Bandes zum Fall gemacht werden. Diese eint, dass sie in der einen oder anderen Weise die Ausformung *des Schulischen* in dessen Relation zu schulbezogenen Entwicklungserwartungen berücksichtigen, sei es hinsichtlich der Gegenstandskonstitution oder durch die Konfrontation der empirischen Befunde zur Strukturiertheit der schulischen Praxis mit normativ-pädagogischen Sollensvorstellungen.

Mit den Beiträgen im ersten Teil dieses Bandes wird deutlich, dass *das Schulische* vordergründig mit *hoch differenten* Reformervartungen wie der Umsetzung von Inklusion (Rennebach), einer Annäherung an Kulturelle Bildung (Lambrecht), einer zunehmenden Wettbewerbsorientierung (Albers und Hinzke) sowie grundständig mit einem Übertrag von Konzepten der Organisationsentwicklung auf *das Schulische* und Ansprüchen hinsichtlich der Etablierung entsprechender Prozessstrukturen (Katenbrink und Wischer; Schmidt) konfrontiert wird, welche sich wiederum vor dem Hintergrund der aktuellen schulrechtlichen Rahmungen ausbilden (Hünig).

Aus diesen Ausrichtungen resultiert ein zweiter Forschungsschwerpunkt, der sich in den Beiträgen abbildet: das „Zusammenhandeln“ (Weber 1988) der schulischen Akteure, das vor allem in Bezug auf die genannten Reformervartungen zum Gegenstand gemacht wird. Inwiefern sich dieses Zusammenhandeln zu dem relationiert, was als *das Schulische* bezeichnet werden kann, zeigt sich insbesondere im Vollzug interaktiver Praktiken (Thiel; Mollenhauer und Kuhlmann), die sich

wiederum als spezifische Interaktionsstrukturen zu institutionalisieren scheinen (Rehm; Goldmann).

Schließlich liegen Beiträge vor, mit denen die Ausformung des Schulischen in Relation zu aktuell dominanten Professionalisierungserwartungen aufscheint und hinsichtlich einer diesbezüglichen strukturellen (Nicht-)Passung aufgeschlüsselt werden kann (Thieme; Griewatz; Jornitz und Leser). So greifen die Beiträge jene Reform- und Entwicklungserwartungen auf, durch die sie diese immer auch reifizieren.

Quer zu diesen thematischen Schwerpunkten verhält sich die Wahl der jeweils verwendeten materialen Daten und der darauf aufbauenden qualitativen/rekonstruktiven Forschungszugänge. Übergeordnet bestätigt sich zunächst die Feststellung, dass „[d]as Forschungsfeld der rekonstruktiven Bildungsforschung [...] in methodischer, methodologischer, gegenstandsbezogener und theoretischer Hinsicht durch eine Dynamik, Vielseitigkeit und Eigensinnigkeit gekennzeichnet [ist], die durch übergreifende Systematiken und Klassifikationen nicht angemessen abgebildet werden [kann]“ (Heinrich und Wernet 2018, S. 4). Dementsprechend verstehen wir auch die hier versammelten Arbeiten als Beiträge zu einer Suche nach dem hier fokussierten Gegenstand *des Schulischen* bzw. dem *Charakter von Schule*. Die „produktive Kraft“ liegt, wie Martin Heinrich und Andreas Wernet formulieren (2018, S. 5), vor allem in der Vielfältigkeit der Protokolle bzw. empirischen Gegenstände sowie in den unterschiedlichen methodischen und methodologischen Zugängen und Perspektiven. Diese erweisen sich gleichwohl als unabhängig von einer spezifischen Erhebungsform. So scheint es eher mit jener Gewichtung der Erkenntnisinteressen entlang gesellschaftlicher Reformervorstellungen zusammenzuhängen, dass sich vergleichsweise häufig Protokolle finden, die die Aushandlungsprozesse *des Schulischen* in spezifischen Akteurskonstellationen in den Blick nehmen. Hier bildet sich wiederum der Aufschwung einer auf In-situ-Protokollen beruhenden Forschung ab (Rehm; Moldenhauer und Kuhlmann; Thieme und Goldsweer; Griewatz; Jornitz und Leser), gleichwohl erweisen sich aber auch Gruppendiskussionsverfahren (Katenbrink und Wischer; Goldmann) sowie Interviews (Lambrecht; Rennebach; Albers und Hinzke; Schmidt; Thiel), die eine Relation zu bestimmten Entwicklungs- und Transformationsanforderungen erst herstellen und einfordern, als ertragreich. Die Beiträge dieses Bandes bieten diesbezüglich insgesamt einen Einblick in die sich hier auffächernden Dimensionen, Schule zum Fall zu machen: von einem verstehenden Zugang zu grundlegenden Ordnungen, über die implizit eingeübten Praktiken des Schulischen, die zugleich hinsichtlich ihrer (methodologisch mitunter explizit gesetzten) Eigenständigkeiten und „Eigenlogiken“ (Rademacher und Wernet 2015) befragt werden können, bis hin zu jenem potenziell „verschiedene[n], entgegengesetzte[n]

und gegeneinander gerichtete[n]“ subjektiven Handeln der einzelnen Beteiligten (Weber 1988, S. 452).

Entsprechend werden in den Beiträgen auch unterschiedliche theoretische Verweisungshorizonte geöffnet, die mit dem Untertitel des Bandes aufgegriffen werden und die verschieden gelagerte Herausforderungen implizieren: Die Begriffe „Organisation“ und „Institution“ eint eine heterogene und zum Teil unklare Verwendungsweise. So wird der Begriff der „Institution“ als gegenstandskonstitutiver Begriff der Soziologie auf ganz unterschiedlichen Ebenen verwendet, beispielsweise als Bezeichnung für komplexe und abstrakte soziale Regelsysteme (z. B. die Institution des Rechts) wie für die Bezeichnung spezifischer, gesellschaftlich tradierter Handlungssequenzen (z. B. Formen des Begrüßens). Ebenso ungeklärt erscheint die Beziehung der Begriffe zueinander. Inwiefern bezeichnen sie Unterschiedliches und inwieweit verweisen sie auf näher bestimmbar unterschiedliche Perspektivierungen (Gukenbiehl 2016; Hasse und Krücken 2008)? Schwierigkeiten, diese Fragestellungen jenseits einer kontingenten begrifflichen Setzung zu beantworten, ergeben sich daraus, dass nicht zuletzt in der Erziehungswissenschaft beide Begriffe ohne Spezifizierung oder Abgrenzung zueinander im Sinne einer Bezeichnung von Schule als gesellschaftliche Einrichtung verbreitet Verwendung finden (Göhlich 2014, S. 66). Wenn damit zunächst theoretisch noch nicht viel gewonnen zu sein scheint, sondern vielmehr die Fragen aufgerufen werden, warum denn nun Schule einmal als Institution und einmal als Organisation bezeichnet wird und warum nicht z. B. als gesellschaftliche Einrichtung, und wenn damit unklar bleibt, was diese bzw. die auf sie gerichtete Perspektive kennzeichnet, verweisen beide Begriffe auf die gesellschaftliche Bedingtheit von Schule und damit auf die schultheoretisch zentrale und klassische Frage nach dem gesellschaftlichen Implikationsverhältnis von Schule (Idel und Stelmaszyk 2015). Dieses gerät sowohl in den Blick, wenn institutionentheoretisch Schule als „Regelsystem mit gesellschaftlicher Geltung“ bzw. als durch entsprechende Regelsysteme bedingt fokussiert wird, als auch im Zuge einer Perspektivierung von Schule als „Sozialgebilde“, welches qua spezifischer Mitgliedschaftsregeln, Zwecksetzung, hierarchischer Strukturierung und Entscheidungsautonomie – also der Möglichkeit entscheiden zu können (Kühl 2020, S. 12 ff.) – geprägt ist, und somit eine organisationstheoretische Perspektive eingenommen wird. Dies natürlich auch, weil beide begrifflichen Perspektivierungen von Schule Schnittflächen aufweisen und somit keineswegs distinkt sind: Hier wie dort geht es um „geregelter Kooperation von Menschen, ein Zusammenwirken und Miteinandergehen, das weder zufällig noch beliebig so geschieht“ (Gukenbiehl 2016, S. 174) und damit um den konstitutiven Gegenstand soziologischer Forschung – bzw. einer erziehungswissenschaftlichen Schulforschung, die an selbige anschließt und Schule

in ihrer empirisch beobachtbaren Verfasstheit als „soziale Tatsache“ (Durkheim 1984, S. 114) in den Blick nimmt.

Das unklare Verhältnis beider Begriffe zueinander liegt wohl auch darin begründet, „dass sich Institutionstheorie und Organisationstheorie lange Zeit nebeneinander entwickelten, so dass die Begriffe von Institution und Organisation stark davon geprägt waren, ob der jeweilige Autor dem institutionstheoretischen oder dem organisationstheoretischen Diskurs zuzurechnen war“ (Göhlich 2014, S. 67). Was Michael Göhlich hier für den soziologischen Diskurs konstatiert, gilt sicher auch für den erziehungswissenschaftlichen Import entsprechender theoretischer Konzepte.¹ Der gleichgewichtete Aufruf beider Begriffe im Titel des Bandes trägt dieser Situation Rechnung und verweist auf die Idee, mit dem Band zunächst eine Momentaufnahme einer auf dieses Gegenstandsfeld gerichteten Kasuistik vorzunehmen. Verzichtet wird damit bewusst auf eine forschungsprogrammatische Zuspitzung, die über eine Wahl zwischen den Begriffen vorgenommen werden könnte, oder aber auf den Anspruch einer vorgängigen oder resümierenden theoretischen Klärung.

Im Sinne des kasuistischen Zugangs lässt sich vielmehr „induktiv“ danach fragen, inwieweit und wie sich die angedeuteten begrifflichen Unklarheiten in den Beiträgen bemerkbar machen oder inwieweit die Fallrekonstruktionen und -analysen Ausgangspunkte für entsprechende empirisch fundierte, auf das Gegenstandsfeld Schule bezogene theoretische Klärungsversuche liefern. Inwieweit dies oder jenes der Fall ist, hängt nicht zuletzt auch von der Variante des kasuistischen Zugangs und der damit verbundenen methodologischen Positionierung ab – also der Antwort auf die Frage, inwieweit Kasuistik als Ansatz verstanden wird, der darauf ausgerichtet ist, den Einzelfall im Hinblick auf ein in diesem aufscheinendes Allgemeines zu deuten und jenes theoretisch zu bestimmen. Fluchtpunkt eines solchen Anspruchs wäre dann auch eine entsprechende organisations- bzw. institutionentheoretische Bestimmung von Schule.

Ein Überblick über die im Band versammelten Beiträge zeigt, dass ausgehend von den jeweiligen metatheoretischen und methodologischen Positionierungen Schule zum überwiegenden Teil zunächst als Organisation fokussiert wird – sei es ausgehend von einer expliziten organisationstheoretischen Verortung (z. B. Goldmann; Wischer und Katenbrink; Thiel), sei es implizit über den jeweils fokussierten Phänomenbereich, indem etwa Teambesprechungen (Kuhlmann und Moldenhauer), Zeugnis Konferenzen oder die Schüler*innenakten

¹ Folgt man dieser Diagnose, erscheinen die begrifflichen Schwierigkeiten nicht durch verkürzte oder ungenaue Rezeptionen in der Erziehungswissenschaft erzeugt, sondern importiert.

(Thieme und Goldsweer) zum empirischen Gegenstand gemacht werden, oder Schulleiter*innen als Repräsentant*innen der Einzelschule als Interviewpartner*innen in den Mittelpunkt gerückt werden und somit auf die hierarchische Struktur der Schule rekuriert wird (Schmidt; Albers und Hinzke).

Davon hebt sich der Beitrag Rahel Hünigs ab, in welchem nach in zwei kontrastiv ausgewählten Schulgesetzen Ausdruck findenden Bildungsverständnissen gefragt wird. Dadurch wird explizit eine Dimension fokussiert, die im andauernden Reformdiskurs rückläufige Aufmerksamkeit erfährt.² Rahel Hünig macht einleitend auf jene Frage aufmerksam, inwiefern ein „Zusammenhandeln“ im Sinne *des Schulischen* als ein „selbstständiges‘ Gebilde“ oder als ein „Teil‘ einer übergreifenden Vergesellschaftung“ (Weber 1988, S. 449) angesehen werden kann. Aufschlussreich erscheint dieser Zugang aus einer institutionentheoretischen Perspektive insbesondere hinsichtlich der strukturlogischen Verfasstheit der „Idee der Institution“ (Abels 2019, S. 126) Schule, die – wie die Rekonstruktionen zeigen – durch Brüche und latente Dementi normativer Ansprüche charakterisiert ist und darüber strukturlogische Parallelen zur unterrichtlichen Praxis (Bender und Dietrich 2019) erkennen lässt. Damit arbeitet nicht nur diese Rekonstruktion Lesarten einer Gegenüberstellung von Sein und Sollen entgegen, denen zufolge die schulische Praxis auf sie gerichtete Sollensvorstellungen systematisch unterlaufe. Die so gedeuteten Widersprüchlichkeiten, so ließe sich in Generalisierung der Befunde Hünigs formulieren, sind bereits gesellschaftlich institutionalisiert.

In anderen Beiträgen werden empirische Phänomene fokussiert, die auf der Ebene der Einzelschulen bzw. der unmittelbaren Interaktion zwischen Professionellen verortet sind. Gleichzeitig werden dabei meist aktuelle bildungspolitische und schulpädagogische Themen und Diskussionen aufgegriffen: Beispielsweise nimmt Daniel Goldmann bei den gegenwärtig populären programmatischen Forderungen nach mehr und intensiverer Kooperation von Lehrer*innen den Ausgangspunkt seiner Analyse, um diese mit der empirisch gezeigten Figur einer „Konfliktvermeidung“ zu kontrastieren. Diese wird dann nicht als Hemmschuh für Schulentwicklung problematisiert, sondern auf ihre immanente Sinnhaftigkeit hin befragt. Vergleichbare Figuren kennzeichnen die Beiträge von Beate Wischer

² Beispielsweise geht Weber davon aus, dass jener „mehr oder minder einheitlich gemeinte Sinn“ von Gesetzen, sobald diese einmal „praktisch eingelebt“ seien (Weber 1988, S. 472), mitunter „völlig vergessen oder durch Bedeutungswandel verdeckt“ würde. Parallel dazu ginge „[m]it steigender Kompliziertheit der Ordnungen und fortschreitender Differenzierung“ das Wissen um die „Geltung“ der Rechtsnormen zurück, sodass ein entsprechendes Handeln in der Regel „ohne alle Kenntnis von Zweck und Sinn, ja selbst Existenz, der Ordnungen [...] eingeübt“ würde (Weber 1988, S. 473).

und Nora Katenbrink sowie Nele Kuhlmann und Anna Moldenhauer im vorliegenden Band. Wischer und Katenbrink, die sich empirisch mit der innerschulischen Rezeption von Schulinspektionsergebnissen auseinandersetzen, problematisieren die nicht zuletzt im Kontext „Neuer Steuerungsinstrumente“ beobachtbare Adressierung von Schulen als „lernende Organisationen“. In Anlehnung an Luhmann sehen sie hier die Tendenz einer organisationalen Durchformung der Schule. Kuhlmann und Moldenhauer verorten ihre Analyse in kritischer Bezugnahme auf die programmatische Debatte zur Forderung nach mehr und intensiverer multiprofessioneller Kooperation, die nicht zuletzt im Kontext der unter dem Schlagwort „Inklusion“ erfolgenden partiellen Verlagerung sonderpädagogischer Förderung und sozialpädagogischer Angebote in den Regelschulbereich eine besondere Konjunktur erfahren hat. Gleichzeitig koppeln sie ihre Analyse auch insofern an die Ebene der Selbstbeschreibung, indem die empirisch interessierenden „organisationalen Praktiken“ nicht organisationstheoretisch bestimmt, sondern darüber identifiziert werden, dass diese seitens der Akteure als solche „gegenseitig angezeigt“, also ausgewiesen werden.

Komplementierend wird in verschiedenen Beiträgen die im schulpädagogischen Diskurs tradierte Figur einer Gegenüberstellung von Organisation und Profession (Helsper et al. 2008) aufgerufen. Dabei eint die Beiträge eine Abgrenzung dieser gegenüber, die ihrerseits bereits Tradition hat (Terhart 1986). Bei näherem Hinsehen unterscheiden sich jedoch die Ausformulierung der davon ausgehenden Verhältnisbestimmung nicht nur hinsichtlich des in Anschlag gebrachten Verständnisses von Organisation, sondern insbesondere auch hinsichtlich des Professions- bzw. Professionalitätsbegriffs. Das Kontinuum spannt sich hier – in Analogie zu entsprechenden Positionen in den professionalisierungstheoretischen Debatten der letzten Jahrzehnte – zwischen dezidiert analytischen Verständnissen von Professionalität und Professionalisierung, im Sinne eines spezifischen Konzeptes der Institutionalisierung eines Berufes, bis hin zu normativ gehaltvollen Entwürfen auf, deren Fluchtpunkt unterschiedliche Konzepte guter pädagogischer Praxis bilden, deren Umsetzung dann wiederum einer qualitativen/rekonstruktiven Analyse zugänglich gemacht wird.

So zeigt Hans-Peter Griewatz die Herstellung von Distanz durch Studierende zu reflexionsinduzierenden Settings in Praxisphasen, in denen die professionstheoretisch inspirierte Aufforderung zur Etablierung eines fallbezogenen Arbeitsbündnisses zurückgewiesen wird. Sieglinde Jornitz und Christoph Leser erarbeiten ein differenziertes Bild des Schulischen als Gegenstand schulpädagogischer Reflexion, das im Fall als Dilemma zwischen pädagogischem Selbstanspruch und den Strukturen der Institution erscheint, wodurch die Beziehung zu der Zuständigkeit für das Kind als Schüler*in eingebüßt wird.

Diese Fallbestimmungen bzw. Fokussierungen können übergreifend, wie eingangs bereits erwähnt, als spezifische Ausdrucksgestalt einer die Schulpädagogik im Besonderen, aber auch die Erziehungswissenschaft im Allgemeinen, in besonderer Weise kennzeichnenden Verwiesenheit auf aktuelle bildungspolitische Programmatiken und auf Konjunkturen schulischer bzw. schulpädagogischer Selbstbeschreibungen gelesen werden (Rothland 2019; Meseth 2014). Wenn den Beiträgen gemein ist, dass sie analytisch Distanz zu den jeweilig aktuellen Aspekten gegenwärtiger Reformdebatten und Schulentwicklungsprogramme halten und nicht darauf ausgerichtet sind, diese zu befördern oder sich diese zu eigen zu machen, spiegeln sie diese doch in der eben beschriebenen Weise in der Fallbestimmung wider. Die gegenwärtige im Feld von Bildungspolitik und Schulentwicklung beobachtbare programmatische Heraushebung der Einzelschule als „pädagogische Handlungseinheit“ (Fend 2008) und damit verbundener Fragen innerschulischer Handlungskoordination legen anscheinend eine entsprechende Perspektivierung von Schule als Organisation nahe. Die damit vorgenommene Fokussierung der „Einzelschule“ impliziert die Thematisierungen von Fragen der Entscheidungsfindung, der innerorganisationalen Zwecksetzung und Handlungskoordination sowie der Interaktion der Organisation mit ihrer Umwelt, denen sich ein großer Teil der Beiträge widmet.

Wenn sich also die programmatische und bildungspolitische Adressierung von Schule als Organisation in diesen Beiträgen in ihrer Fallbestimmung bzw. Gegenstandskonstitution niederschlägt und darüber eine im engeren oder weiteren Sinne organisationstheoretische Betrachtung von Schule impliziert wird, bedeutet das jedoch nicht, dass in den Beiträgen entsprechende programmatische Entwürfe übernommen würden und Selbstbeschreibungen gefolgt würde. Wo diese eine systematische Rolle spielen, werden sie mit den Rekonstruktions- und Analyseergebnissen kontrastiert. Die spätestens an dieser Stelle erfolgende Lösung von der Ebene der Selbstbeschreibung impliziert dann auch eine implizite oder explizite Erweiterung der organisationstheoretischen Perspektive, indem so Formen der Handlungskoordination und Praktiken bzw. Strukturlogiken in den Blick geraten, die mitunter im Spannungsverhältnis zu organisationalen Rationalitätsansprüchen stehen. Damit kommt aber eine Wirklichkeitsebene der Organisation Schule in den Blick, auf der Regelsysteme fokussiert werden, welche jenseits der organisationalen Zwecksetzung und Selbstbeschreibung verortet werden können, aber gleichzeitig auf spezifische Weise auf diese verwiesen sind und so die soziale Ordnungsbildung von Schule kennzeichnen. In diesem Sinne arbeiten die verschiedenen in den Beiträgen bemühten qualitativen bzw. im engeren oder weiteren Sinne rekonstruktiven Ansätze in Richtung einer institutionentheoretischen Betrachtung der Organisation Schule.

Ganz im Sinne des Bedeutungsgewinns neoinstitutionalistischer Ansätze in der Organisationsforschung (Senge und Dombrowski 2019; Koch und Schemmann 2009) wird so die Verwiesenheit von Institutionen und Organisationen erkennbar. Folgen wir hier Göhlich, impliziert diese einerseits, dass „[d]ie in der Gesellschaft (hier als Umwelt von Organisationen) bestehenden und entstehenden Institutionen im Sinne von Handlungsregeln [...] (ggf. als Mythen) von Organisationen inkorporiert [werden], um Legitimität, Stabilität, Ressourcen und somit höhere Überlebenschancen zu erlangen“ (Göhlich 2014, S. 72). In diesem Sinne kann der Bedeutungsgewinn des Organisationalen in der Schule selbst in eine übergreifende „weitgehend flächendeckende[...] organisatorische[...] Durchdringung der modernen Gesellschaft“ eingeordnet werden, wie sie in der Rede von der Organisationsgesellschaft Ausdruck findet (Schimank 2010, S. 34; kritisch: Kühl 2020). In dieser Perspektive wären Organisationen selbst als spezifische Institutionen zu deuten, welche die Moderne kennzeichnen und prägen (Hasse und Krücken 2008, S. 169–170). Andererseits verweisen nicht zuletzt die im vorliegenden Band versammelten Rekonstruktionen darauf, dass sich in Organisationen spezifische „Praxismuster“ herausbilden, „die ihrerseits wiederum in die Gesellschaft eingespeist und dort ggf. zu Institutionen werden“ (Göhlich 2014, S. 72), wobei sie zunächst abgesehen davon die Ordnungsbildung in der Schule selbst prägen. Indem in den Beiträgen u. a. Formen der Konfliktvermeidung (Goldmann), der Legitimation von Leistungsbewertungen (Rehm), des Umgangs mit Schüler*innenakten im Zuge eines Schulwechsels (Thieme und Goldsweer), des innerschulischen Umgangs mit Schulinspektionsberichten und -ergebnissen (Schmidt; Wischer und Katenbrink), der Ausdehnung von Kooperation auf außerschulische Kulturpartner (Lambrecht) oder der Etablierung eines Umgangs mit der Herausforderung Inklusion (Rennebach) untersucht werden, geben die Beiträge Einblicke in die Verfasstheit und Spezifik der Organisation Schule, die sich dann theoretisch vor dem Hintergrund eines mehrdimensionalen Organisationsbegriffs (Türk 2008) synthetisierend ausformulieren ließen. In dieser Perspektive könnte sich dann zeigen, dass die eingangs erwähnten theoriesprachlichen Schwierigkeiten einer klaren Abgrenzung oder Unterscheidung einer Betrachtung von Schule als Institution oder als Organisation auch als Ausdrucksgestalt der spezifischen Gestalt des fokussierten Gegenstandes gelesen werden könnten, die auf eine Gleichzeitigkeit und Verwobenheit differenter Modi der Ordnungsbildung verweist. Fluchtpunkt einer darauf gerichteten Kasuistik wäre dann weniger, das Spannungsverhältnis einer dadurch geprägten strukturlogischen Verfasstheit von Schule und deren Selbstbeschreibung (erneut) empirisch zu entdecken. Dass mit entsprechenden Divergenzen zu rechnen ist, erscheint sowohl institutionen- als

auch organisationstheoretisch erwartbar. Vielmehr ginge es darum, diese als konstitutives Element von Schule in ihrer sich empirisch zeigenden Ausformung nachzuvollziehen.

2 Umgangswesen mit Normativitätsfragen

Einen disziplintheoretischen Gegenstand bildet die begrifflich als „Normativitätsproblem“ verhandelte Einsicht, dass sich pädagogische Ansprüche, pädagogische Praxis, das schulische Geschehen und grundsätzlicher Erziehung und Bildung sowie ihre Begründung nicht ohne „Normativität“ und somit Aussagen über ein Wollen und Sein-Sollen denken lassen. Erinnern wir uns an die oben angesprochenen im Kontext von Reform- und Entwicklungserwartungen an *die Schule* von Seiten der Politik, der Öffentlichkeit, aber auch von Eltern und schulischen Akteuren vorgebrachten (teils widersprüchlichen) Erwartungen und Ansprüche, etwa die damit verbundenen „Diskussionen um Inklusion und Digitalisierung, um Bildungsgerechtigkeit oder um die Effektivität des Bildungssystems“ wie Meseth et al. (2019, S. 5) erläutern, sticht hervor, dass das Problem der Normativität „in der Spannung von Optimierungserwartung und ethischem Orientierungsbedürfnis eine je besondere Ausprägung erfährt“ (Meseth et al. 2019, S. 5). Die in entsprechenden Diskussionen verhandelten praktischen Fragen gehen einher mit der Suche „nach verbindlichen Normen und einem festen Grund, auf dem diese Normen stehen“ (Meseth et al. 2019, S. 5).

Wenden wir uns Fragen von Normativität in der qualitativen/rekonstruktiven Kasuistik zu, die dem Anspruch folgt, *das Schulische* zum „Fall“ zu machen, sind es allererst methodologische und forschungsheuristische Herausforderungen, die sich stellen, wo es um Fragen des Theorie-Praxis-Verhältnisses bzw. auch um die „Nützlichkeit“ und Praxisbedeutsamkeit geht (Wernet 2006, S. 179–180; Meseth et al. 2019, S. 10).

Dabei ist zunächst zu klären, von welcher „Normativität“ auf welcher Ebene denn die Rede ist bzw. welche Kriterien herangezogen werden können, wenn eine Inblicknahme von Normativität in Analysen und Interpretationen des schulischen Geschehens erfolgt. Christiane Thompson und Daniel Wrana verdeutlichen die Notwendigkeit einer differenzierten Auseinandersetzung mit Normativität, wenn sie unter anderem herausstreichen, dass „Normativität‘ [...] als ein negativer Bezugspunkt der Abgrenzung zu funktionieren [scheint], der selbst dunkel und entzogen bleibt“ (2019, S. 172).

Geht es nun darum, wie die Eigennormativität des Pädagogischen und des Schulischen zum empirischen Gegenstand wird und der Analyse zugänglich

gemacht werden kann, lässt sich an Andreas Wernet anknüpfen, der herausstellt, dass auch eine forschungsbasierte Kasuistik die „normativen Implikationen pädagogischen Handelns aus der Rekonstruktion dieses Handelns nicht aussperren kann. Sie kann ihren Gegenstand nicht ‚kalt‘ stellen. Das liegt einfach daran, dass diese Normativität dem Gegenstand der Analyse selbst inne wohnt“ (2006, S. 177–178). Zu klären ist dann zunächst, welchen Status Normativität in der Analyse einnimmt, um wiederum dann grundlegender zu unterscheiden, ob und in welcher Weise normative Implikationen der Analyse durch vorgängige an das Material herangetragene normative Wertungen eingeschrieben werden, normative Positionen nur behauptet oder diese auch begründet werden oder normative Gehalte des untersuchten Gegenstands empirisch rekonstruiert, in deskriptiven Aussagen gefasst und davon ausgehend begrifflich ausgeschärft werden. Stellen wir dabei präskriptive und deskriptive Aussagen einander gegenüber, wengleich von einem „Kontinuum“ zwischen ihnen ausgegangen werden kann (Meseth et al. 2019, S. 10), wird im Falle eines präskriptiven Satzes das untersuchte Phänomen mit einer der Analyse vorgängigen normativen Wertung konfrontiert, und analysierte Sachverhalte werden dann entsprechend qualifiziert (Wernet 2006, S. 102–103). Die damit verbundene Wertung liegt somit strenggenommen außerhalb der empirischen Erschließung des untersuchten Gegenstands und normative Implikationen werden eher behauptet. Normativität in deskriptiven Aussagen der Fallinterpretation hingegen gehen aus der empirischen Rekonstruktion hervor, genauer: erst in der Rekonstruktion einer konkreten Konstellation einer Handlungspraxis legt ihre Verfasstheit selbst ein empirisch entziffertes Wertungs- und mithin Normativitätsproblem frei, welches begrifflich entlang der Analyse weiter ausgeschärft wird. Hier lässt sich bspw. auf jene Rekonstruktionen verweisen, in denen wir darauf stoßen, dass der immanente Anspruch der schulischen Praxis durch diese nicht eingelöst wird, sie also nicht an den von außen an sie herangetragenen Ansprüchen scheitert, womit die entsprechenden Analysen auf ein besonderes Problem der Normativität, das der Eigennormativität des Pädagogischen, aufmerksam machen (vgl. Wernet 2006, S. 179).

Die vorliegenden Beiträge lassen sich hinsichtlich differenter Modi des Umgangs mit Normativitätsfragen in der Analyse von Ausformungen des Schulischen unterscheiden, die auf unterschiedliche Theoriebezüge und forschungsheuristische Rahmungen (Böhme 2016, S. 131–132) verweisen und somit auf die Ebenen der Gegenstandskonstruktionen bzw. Fallbestimmungen, metatheoretischer Fundierungen sowie methodologischer Begründungen eingesetzter Forschungsmethoden und Ziele qualitativer/rekonstruktiver kasuistischer Forschung.

Bereits die oben genannten thematischen Schwerpunktsetzungen in den Beiträgen des Bandes zeigen, dass praktische Gelingens- und Seinsollenserwartungen den untersuchten Gegenständen innewohnen, sei es im Blick auf schüler*innenseitige Hilfe im Anspruch inklusiven Unterrichts oder bezogen auf Erwartungen an ein („gelingendes“) Zusammenhandeln im Kontext „multiprofessioneller Kooperation“. Die Beiträge weisen eine Bandbreite an Umgangsweisen mit Normativitätsfragen auf. Sie unterscheiden sich hinsichtlich des Einbezugs einer normativen Dimension von der deskriptiv-analytischen Erfassung des untersuchten Gegenstands über die Gegenüberstellung normativ-programmatischer Figuren und Ansprüche, die an eine bestimmte soziale Praxis gerichtet werden und der rekonstruierten Strukturiertheit eben dieser Praxis bis zur Berücksichtigung der immanenten Normativität der an die schulische Wirklichkeit gerichteten gesellschaftlich institutionalisierten Ansprüche auf der Ebene der Gegenstandskonstitution. Schließlich differieren die Beiträge dahin gehend, ob und in welcher Weise mit normativen Setzungen in der Analyse gearbeitet wird und/oder die empirischen Befunde auf der (impliziten) Folie normativer Figuren – z. B. bezogen auf unterschiedliche profession(alisierung)stheoretisch fundierte Verständnisse der Berufsrolle – interpretiert bzw. eingeordnet werden.

So werden im governanceanalytisch ausgerichteten Beitrag von Imke Albers und Jan-Hendrik Hinzke die sich in der Dynamik von Schulwettbewerben vollziehenden „Positionierungen der eigenen Schule gegenüber anderen Akteuren in der Schullandschaft“ als Übernahme der Wettbewerbslogik auf der Ebene der Schulorganisation gedeutet. Die empirische Rekonstruktion zeigt, wie Albers und Hinzke dies formulieren, „dass die seitens der Ausschreibenden des Deutschen Schulpriees kommunizierte Idee, durch die Auszeichnung von Schulen Inspirationsquellen zu schaffen, von den untersuchten Schulleiter*innen weniger wahrgenommen wird.“ Corrie Thiel nimmt eine mikropolitische Perspektive ein und knüpft an eine Vorstellung professionell-pädagogischer Interessen von Dewe, Ferchhoff und Radtke (2002) an, die sie als auf die Herstellung von Bedingungen einer ‚guten‘ pädagogischen Praxis ausgerichtet deutet.

Demgegenüber fasst Anna-Luise Rehm in ihrem Beitrag die aus einer praxistheoretisch fundierten Perspektive untersuchten Formen und Spezifika der Beschlussfassung und die Hervorbringungsweisen von Leistung innerhalb von Zeugnissitzungskonferenzen weitgehend deskriptiv-analytisch, womit normative Implikationen eher ausgespart bleiben. Nele Kuhlmann und Anna Moldenhauer folgen einer praxistheoretischen Perspektive und fokussieren adressierungsanalytisch die sich in Adressierungen und Re-Adressierungen vollziehende Konstitution der Gruppe eines schulischen Funktionsteams als „organisierende

Gruppe“. Damit liegt der Fokus darauf, wie sich im handelnden Vollzug Normativität und Normen der Anerkennbarkeit (Reh und Ricken 2012; Reh und Rabenstein 2012) konstituieren und subjektiviert werden, die die Formen der Handlungskoordination prägen. Melanie Schmidts Beitrag ist im Kontext der erziehungswissenschaftlichen Subjektivierungsforschung verortet. Ausgehend von einer praxeologisch-dekonstruktiven Diskursanalytik (Jergus 2011, 2014) hebt sie hervor, dass das, was der „Fall“ ist, „stets aufs Neue der Ordnung (oder: den Ordnungen) aufgegeben ist.“ Damit lenkt sie in ihrer Analyse dezidiert den Blick auf „machtvolle Ordnungsvollzüge“ und arbeitet heraus, in welcher Weise durch das Interviewen schulischer Akteur*innen zum Thema „Schulinspektionsbefunde“ die „normative Responsibilisierungslogik der Schulinspektion“ und somit Normativität und Normen in Prozessen machtvoller Ordnungsbildung abermals aufgerufen und re-aktualisiert werden.³

Daniel Goldmann stellt in seinem Beitrag den normativ-programmatischen Figuren der Schulentwicklungsprogrammatis die rekonstruierte Strukturiertheit der sich in einem bestimmten Format innerorganisationaler Kommunikation vollziehenden Praxis gegenüber. Dies zielt im Ergebnis darauf, über die sinnstrukturelle Verfasstheit dieser Praxis aufzuklären; im vorliegenden Fall über den immanenten Modus der „Konfliktvermeidung“, der den normativen Entwürfen entgegenläuft: „Die Lehrkräfte – so die Interpretation – orientieren sich ‚opportunistisch‘ am je situativ und aktuell Möglichen, um so den sozialen Frieden unter den Kolleg*innen zu wahren.“

Das Verhältnis der Ebenen des Seienden und des Seinsollenden wird in den Beiträgen von Rahel Hünig und Maike Lambrecht durch die Rekonstruktion und theoriesprachliche Würdigung der immanenten Normativität der an die schulische Bildungswirklichkeit gerichteten Erwartungen aus einer strukturtheoretisch fundierten Perspektive analysiert. Ihre Befunde zeigen, dass und in welcher Weise *Sollensvorstellungen* als Gegenstand immanent bereits brüchig sind; Lambrecht interpretiert den Befund ihrer fallrekonstruktiven Analyse dahin gehend, dass sich „ein (schul-)programmatisches Defizit außerschulischer Pädagogik“ zeige, dabei

³ Thompson und Wrana sehen das Potenzial einer erziehungswissenschaftlichen Subjektivierungsforschung hinsichtlich der damit verbundenen Möglichkeiten, „Normativität“ weitergehend zu erforschen und zu erläutern darin, „dass eine Theorie der Normativität nicht ohne eine Theorie der Subjektivierung (im Sinne einer Theorie der Sozialität von Subjektivität und Normativität) gedacht werden kann. Letztere kann verständlich machen, wie sich die Bindungskräfte an Normen entfalten. Normvollbringend findet das Subjekt seinen Platz in der soziosymbolischen Ordnung, die sich im Horizont der Norm re-aktualisiert und auf diese Weise eine Autorisierung und Autoimmunisierung vollzieht“ (2019, S. 176).

deute sich auch an, dass der institutionelle Charakter der außerschulischen kulturellen Kinder- und Jugendbildung jenem des Schulischen womöglich gar nicht so unähnlich sei. Nils Rennebach analysiert normative Implikationen „inklusive Werte“ auf der Ebene ausgewählter konzeptioneller Entwürfe zum Umgang mit Differenz sowie auf der Ebene unterrichtlicher Praxis, die sich im Anspruch schüler*innenseitiger Hilfe vollzieht und fragt danach, wie sich Schüler*innen zu den programmatischen Ansprüchen positionieren. Dadurch kann er gleichsam die institutionell bedingten Positionsmöglichkeiten in Beziehung zu einer typologisch prägnanten Form des Umgangs mit diesen normativ-praktischen Ansprüchen herausarbeiten. Der Rekurs auf ein soziologisches Konzept der „Ehre“ lässt sich schließlich als Versuch, den spezifischen Charakter einer normativen Ordnung zu deuten, verstehen.

3 Perspektiven der Generalisierung

Mit dem Ansinnen des Bandes, die Schule zum Fall zu machen, folgen wir dem Anspruch qualitativer Sozialforschung über die intensive

„Interpretation einzelner Fälle und [die] Formulierung verallgemeinerbarer, generalisierbarer Erkenntnisse [...] die Hinwendung vom Besonderen zum Allgemeinen oder besser: die Suche nach sich im Einzelfall dokumentierenden Verweisen auf allgemeine Regeln und Strukturen – auf ‚Typisches‘ – zu vollziehen, um damit wiederum auch das Einzigartige und Besondere von Einzelfällen beschreiben und erklären zu können.“ (Nentwig-Gesemann 2007, S. 277)

Es geht um Rückschlüsse auf den Ausschnitt von Welt, die der Fall spezifisch repräsentiert – gleichsam als „token eines type“ (Oevermann 2002, S. 13). Wir orientieren uns damit nicht an einer pädagogisch-kasuistischen Praxis (Meseth 2016, S. 45), welche „den jeweiligen Fall als [...] eminent handlungspraktische Angelegenheit [versteht], der der pädagogischen Welt handlungsleitende Auskunft über gemeinsam als kontextuell angemessen erachtete Problemlösungen zu geben vermag“ (Wolf und Bender 2021). Vielmehr knüpfen wir an ein erziehungssoziologisches Verständnis (Meseth 2016, S. 50) einer kasuistischen Lehrer*innenbildung an, dessen „Struktur über sich selbst hinaus verweist und dem erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Diskurs Auskunft über die sinnstrukturelle Verfasstheit des ihm zugrundeliegenden ‚sozialen Tatbestands‘ (Durkheim 1984, S. 114) zu geben vermag“ (Wolf und Bender 2021). Im Rahmen einer universitären Lehrer*innenbildung leistet diese Perspektivierung eine „Einsozialisation in wissenschaftliche Reflexivität“ (Helsper 2000, S. 43).

Jener Übertrag der Ergebnisse typenbildender Verfahren auf andere Fälle und die daran wiederum anschließende Verdichtung und Verallgemeinerung erscheint dementsprechend als die zentrale Operation qualitativer Sozialforschung. Dennoch konstatiert Bohnsack bereits zu einem frühen Zeitpunkt der Ausdifferenzierung qualitativer/rekonstruktiver Forschungsansätze, dass „eine der häufigsten Strategien des Umgangs mit dem Problem der Generalisierung immer noch darin [besteht], es mit Stillschweigen zuzudecken“ (2007, S. 252). Eben jener „Anspruch typologischer Prägnanz“ (Wernet 2006, S. 177) – die Bestimmung und theoretische Einbettung des Verhältnisses zwischen Allgemeinem und Besonderem –, der sich aus den Ergebnissen der Analysen der ausgewählten Fälle ableitet, wird mit dem vorliegenden Band hinsichtlich *des Schulischen* zum Thema gemacht. Dementsprechend offenbart sich auch hier die Vielseitigkeit der Anlage dieses Verweisungszusammenhangs vor allem entlang der unterschiedlichen methodologischen Rahmungen der Beiträge. Eine zentrale Differenzlinie liegt darin, wie die Beiträge im Horizont ihrer methodologischen Kontur das Potenzial von Fallstudien für die Verallgemeinerbarkeit von Ergebnissen einschätzen bzw. diesen Anspruch relativieren. Insofern nehmen beispielsweise die Arbeiten von Rennebach und Hünig in Anspruch, die der Schule historisch immanenten Widersprüche zwischen Norm und Funktion und deren Bearbeitung aufzuzeigen. Diese erscheinen so in ihrer „Funktion der Reproduktion tradierter gesellschaftlicher Strukturen“ (Hünig) und auch scheinbar progressive pädagogische Formen in inklusiven Settings „schulen den Umgang mit Differenz nach Leistung und hierüber die Akzeptanz des Leistungsprinzips“ (Rennebach; vgl. auch Rehm in diesem Band). Demgegenüber fokussiert z. B. Corrie Thiel mit Hoyle auf den „space between structures“ (1982, S. 88), in dem eine Praxis jeweils aktiv hergestellt wird, worüber die Frage nach der situierten Gestaltungsmacht subjektiver Interessen aufgeworfen wird.

Erkennbar wird darüber hinaus, dass „jede Empirie auf sozialtheoretische, gegenstandsbezogene und methodologische Voreinstellungen angewiesen [ist], die dazu beitragen können, dass man empirisch (nur) das bestimmt, was theoretisch vorab vorausgesetzt wurde“ (Hummrich und Kramer 2011, S. 218). Angesprochen sind damit die je nach Methodenschule innerhalb des Spektrums qualitativer/rekonstruktiver Forschungsansätze differenten Perspektiven darauf, wie sich sozialer Sinn generiert und manifestiert (Böhme 2016, S. 139). Insofern sind auch Ansätze, die davon ausgehen, dass sich die zu analysierenden Phänomene in ihren Ausdrucksgestalten erst in der konkreten Situation herausbilden, „als erkenntnisleitende Annahme der Genese von Handlungen und sozialer Zusammenhänge“ anzusehen (Bender 2020, S. 2). In Bezug auf den Gegenstand Schule wird durch