

Bebbon, Michelle; Schmid-Kühn, Svenja Mareike; Waburg, Wiebke
Widerstand im Kontext von Schulentwicklung. Potenziale einer Betrachtung aus der Perspektive der dokumentarischen Schulforschung

Hinzke, Jan-Hendrik [Hrsg.]; Bauer, Tobias [Hrsg.]; Damm, Alexandra [Hrsg.]; Kowalski, Marlene [Hrsg.]; Matthes, Dominique [Hrsg.]: *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 235-253. - (Dokumentarische Schulforschung)



Quellenangabe/ Reference:

Bebbon, Michelle; Schmid-Kühn, Svenja Mareike; Waburg, Wiebke: Widerstand im Kontext von Schulentwicklung. Potenziale einer Betrachtung aus der Perspektive der dokumentarischen Schulforschung - In: Hinzke, Jan-Hendrik [Hrsg.]; Bauer, Tobias [Hrsg.]; Damm, Alexandra [Hrsg.]; Kowalski, Marlene [Hrsg.]; Matthes, Dominique [Hrsg.]: *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 235-253 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-271675 - DOI: 10.25656/01:27167; 10.35468/6022-12

<https://doi.org/10.25656/01:27167>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

*Michelle Bebbon, Svenja Mareike Schmid-Kühn
und Wiebke Waburg*

Widerstand im Kontext von Schulentwicklung – Potenziale einer Betrachtung aus der Perspektive der dokumentarischen Schulforschung

Zusammenfassung

Misslingende schulische Entwicklungsprozesse sowie nicht-intendierte Effekte im Kontext schulischer Entwicklungsvorhaben werden innerhalb der Schulentwicklungsliteratur wiederholt mit dem Widerstand einzelner schulischer Akteur*innen begründet. Neben der Assoziation von Widerstand mit spezifischen Persönlichkeitsmerkmalen wird das Phänomen u. a. auch auf die Inkohärenz von Entwicklungsanforderungen und feldspezifischen, überindividuellen Orientierungen zurückgeführt. Weitgehend unbeantwortet bleibt allerdings die Frage, wie das Widerstandsphänomen aus der praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive konzeptionell näher bestimmt werden kann. Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, Verknüpfungspunkte zwischen gegenstandsbezogenen Annahmen zu Widerstand und metatheoretischen Grundlagen der Dokumentarischen Methode zu skizzieren und Potenziale der Verbindung für die Beschreibung des Widerstandsphänomens im Kontext von Schulentwicklung herauszustellen.

Schlüsselwörter

Widerstand, Schulentwicklung, Dokumentarische Methode, Norm, Habitus, Rahmungsmacht

Abstract

Resistance in the Context of School Change – The Potential of Observations from the Perspective of Documentary Research on and in Schools

The literature on school change commonly associates both the failure of school change processes and the unintended effects of school change projects with resistance from individual school actors. In addition to the association of this resistance to school change with specific personality traits, the phenomenon is also attributed to the lack of consistency between innovative demands and

field-specific, supra-individual orientations. However, the question as to how resistance to school change can be conceptionally defined using the praxeological sociology of knowledge remains largely unanswered. Consequently, the aim of the present contribution is to outline connections between academic assumptions about resistance to school change on the one hand and the meta-theoretical foundations of the Documentary Method on the other hand. Ultimately, the authors close by highlighting the potential that these connections have with regard to exploring the phenomenon of resistance to school change.

Keywords

resistance, school change, Documentary Method, norm, habitus, framing power

1 Einleitung

Schulischer Wandel – so scheint es Konsens innerhalb der Schulentwicklungsforschung zu sein – vollzieht sich selten ohne Widerstand. Bereits Mitte der 1990er Jahre konstatiert Hans-Günter Rolff: „Mit Widerstand gegen Wandel muß jede Maßnahme der Erneuerung von Schule rechnen“ (1995, S. 154). Aktueller bemerken Martin Bensen und Michael Schratz: „[W]er die Praxis der Schulentwicklung kennt, weiß, dass Veränderungen in der Schule eigentlich immer von Widerstand begleitet werden“ (2015, S. 1). Das Phänomen wird dabei häufig mit spezifischen Persönlichkeitsmerkmalen schulischer Akteur*innen assoziiert, aber auch auf die fehlende Passung von „Innovationsanforderungen und handlungsfeldspezifischen Orientierungen“ (Bennewitz & Thiel 2019, S. 635) zurückgeführt. Ferner wird Widerstand in „Gewohnheiten, habitualisierte[n] und mit den Traditionen des Schulehaltens produzierte[n] implizite[n] pädagogische[n] Überzeugungen“ (Reh 2010, S. 292) verortet. Jene handlungsfeldspezifischen Orientierungen und habitualisierten, impliziten Wissensbestände sind Gegenstand der Praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack 2017). Diese sieht menschliches Denken und Handeln nicht als ausschließlich rational geprägt an, sondern verweist auf die Relevanz des Zusammenspiels von explizitem Wissen und begrenzt artikulierbarem, vorreflexivem, kollektiv verankertem Wissen für die Handlungspraxis (ebd.).

Vor diesem Hintergrund zielt der Beitrag darauf ab, Verknüpfungspunkte zwischen gegenstandstheoretischen Überlegungen zum Phänomen des Widerstandes und den methodisch-methodologischen Grundlagen der Dokumentarischen Methode zu skizzieren. Der Beitrag schließt so an die aktuelle Entwicklung eines Entwurfs einer Dokumentarischen Schulforschung (z. B. Bauer et al. 2020) sowie die Diskussion um die Anwendung der Dokumentarischen Methode als forschungspraktischem Zugang innerhalb der Schulentwicklungsforschung (z. B. Zala-Mezö et al. 2021) an. Zunächst erfolgt eine einführende theoretisch-konzeptionelle Betrachtung von Widerstand, die verschiedene, auch konträre, Überlegungen

zum Widerstandsphänomen integriert (Kap. 2). Folgend wird Widerstand als möglicher Gegenstand dokumentarischer Schulforschung erläutert (Kap. 3), um schließlich Potenziale, die sich aus der Verbindung gegenstandstheoretischer Überlegungen zu Widerstand und dem metatheoretischen Zugang über die Dokumentarische Methode ergeben, zu skizzieren (Kap. 4).

2 Widerstand im Kontext von Schulentwicklung – eine Einführung in das Forschungsfeld

Eine Auseinandersetzung mit dem Thema Widerstand findet innerhalb diverser Gegenstandsfelder statt⁶, woraus sich sowohl übereinstimmende Überlegungen zu Widerstand als auch unterschiedliche Perspektiven auf das Phänomen entwickelt haben. Diese werden innerhalb der Schulentwicklungsforschung aktuell unterschiedlich stark rezipiert. Zur Einführung in das Forschungsfeld soll zunächst dargestellt werden, welche Gemeinsamkeiten und divergierenden Ansätze mit Blick auf die Betrachtung von Widerstand über diverse Gegenstandsfelder hinweg bestehen. Auch wird aufgezeigt, in welchem Maße die verschiedenen Überlegungen im (direkten) Kontakt mit der Schulentwicklungsforschung stehen.

Weitgehende Übereinstimmung besteht z. B. mit Blick auf die dem Widerstandskonzept inhärente positionale Differenzierung (z. B. Hollander & Einwohner 2004; Mumby 2005), die auch etymologisch hergeleitet wird. So setzt sich der Widerstandsbegriff aus dem germanischen *wīpra-* (gegen, zurück, auseinander) und dem hethitischen *-ištantāi* (zögern, zaudern) zusammen (Häcker 1999, S. 53). Der erste Wortbestandteil „wider“ impliziert dabei „das Vorhandensein mindestens zweier irgendwie aufeinander bezogener Positionen“ (ebd., S. 68). Unterscheiden lassen sich eine widerstandsleistende Position und eine Position, gegen die Widerstand geleistet wird. Zwischen diesen beiden Positionen besteht ein konstitutiv asymmetrisches Verhältnis. So formuliert Thomas Häcker (1999, S. 72) in Abgrenzung zum Konfliktbegriff, dass Widerstand durch die Betonung einer hierarchisch übergeordneten, machtausübenden Subjektperspektive gekennzeichnet ist. Ähnlich konstatiert Daniela Holzer (2017, S. 419): „Unabhängig davon, ob die Kräfteverhältnisse über Machtbeziehungen [...], als Herrschaftsverhältnisse [...] oder als hegemoniale Strukturen [...] analysiert werden, eine Asymmetrie bleibt unbestreitbar“.

Divergierende Perspektiven lassen sich hinsichtlich der Verortung von Widerstandsursachen und -potenzialen, d. h. der Frage, ob Widerstand Veränderungen

⁶ Eine Forschungslinie zu (Veränderungs-)Widerstand in Organisationen existiert unter dem Stichwort *Resistance to Change*. Hier werden Überlegungen aus verschiedenen v. a. interdisziplinär angelegten Forschungsfeldern, wie z. B. den Wirtschafts-, Organisations-, Kultur- und Politikwissenschaften, vereint (Übersicht z. B. bei Erwin & Garman 2010; Del Val & Fuentes 2003).

entgegensteht oder diese erst initiiert, herausstellen. Insbesondere in psychologisch geprägten Feldern wie der Organisationsentwicklung gilt Widerstand als Ausdruck stabiler persönlicher Dispositionen, wonach z. B. Risikoaversion oder Egoismus eine Rolle für das Zustandekommen von Widerstand spielt. Individuen werden als unterschiedlich empfänglich für Veränderungsanforderungen beschrieben, sodass einzelne Personen stärker zu widerständigem Verhalten neigen als andere (Ford et al. 2002). Widerstand repräsentiert dann das Resultat eines individuellen Abwägungsprozesses, in dem u. a. die Nützlichkeit der Veränderung beurteilt wird. Unabhängig der Gründe für Widerstand – sei es aus Angst, eine anstehende Veränderung nicht bewältigen zu können (Dent & Goldberg 1999), oder der Ablehnung der Veränderung aufgrund einer negativen Kosten-Nutzen-Analyse (Erwin & Garman 2010) – werden widerständige Personen als unvernünftig oder opportunistisch primär in ihrer Unzulänglichkeit beschrieben. Vereinzelt wird Widerstand innerhalb dieser Perspektive auch als funktional, im Sinne eines Selbstschutzes vor Überlastung oder vor etwaigem Gesichtverlust, beschrieben. Zugleich besteht jedoch der Anspruch, widerständiges Verhalten antizipierend zu verhindern oder reaktiv zu minimieren. Auch der Einsatz manipulativer Strategien (z. B. Zurückhaltung von Informationen, Erpressung) wird als legitimes Instrument zur Überwindung von Widerstand angesehen.

Anders wird Widerstand in den Kultur- und Politikwissenschaften sowie kritischen Organisationstheorien konzeptualisiert. Hier wird Widerstand nicht primär innerhalb des Individuums verortet, sondern in einen größeren Kontext gestellt, der auch organisationskulturelle bzw. gesellschaftliche Umwelten einbezieht. Losgelöst von rationalistischen Erklärungsmodellen, die widerständiges Verhalten als Ergebnis bewusster Abwägungsprozesse ansehen, wird Widerstand in einer erweiterten Perspektive innerhalb unbewusster, arationaler Denkprozesse – Holzer (2017, S. 436) etwa sieht Verbindungen zu „Bauchentscheidungen“ – verortet. Kritisch betrachtet werden der oppressive Charakter z. B. kapitalistischer Arbeitsmodelle sowie Machtverhältnisse auf gesamtgesellschaftlicher Ebene. Dabei werden auch Veränderungen nicht ausschließlich als notwendig und überlebenswichtig, sondern ebenso als potenziell schädlich (z. B. Mehrarbeit bei gleichbleibender Entlohnung) angesehen. Gleichsam wird der Blick dafür geöffnet, dass Widerstand nicht nur Veränderung verhindert, sondern diese z. B. entgegen hegemonialer und diskriminierender Strukturen erst anregt.

Auch in der deutschsprachigen Schulentwicklungsforschung taucht die Widerstandsthematik immer wieder auf. Ausführungen konzeptioneller Natur und zum Begriffsverständnis von Widerstand, wie sie etwa in anderen Disziplinen zu finden sind, fehlen. Indes lässt sich eine Beschränkung auf Einzelnennungen des Widerstandsbegriffs und Umschreibungen dieses Phänomens sowie die beschreibende Dokumentation von Widerstandsmomenten feststellen. So berichten z. B. Bianca Preuß et al. (2015, S. 136) im Kontext der Erforschung der Einführung

der Schulinspektion über „Widerstände“ oder „Verhärtungen“ gegenüber dem Verfahren als „transintentionalen Effekt“ und „Problem“. Insgesamt offen bleibt innerhalb der Schulentwicklungsforschung allerdings, was genau unter dem Begriff Widerstand zu verstehen ist, denn „Widerstand ist einer der Begriffe, der im Zusammenhang von Schulentwicklung sehr häufig genannt, dabei jedoch immer wieder unklar verwendet wird“ (Huber 2015, S. 105).

Mit Blick auf die Beschreibung von Widerstand im Kontext von Schulentwicklung werden v. a. psychologisch geprägte gegenstandstheoretische Überlegungen aus dem Bereich der Organisationsentwicklung übernommen. Die Integration gegenstandstheoretischer Überlegungen zu Widerstand anderer Bereiche bleibt weitgehend aus. Zu diesem Schluss kommen auch Barbara Asbrand et al. (2021, S. 2); so sind „die theoretischen Rahmungen der Schulentwicklungsforschung in der Regel auf Bereichstheorien ausgerichtet, die nicht selten aus dem betriebswirtschaftlichen Forschungsfeld importiert werden – z. B. Theorien der Organisationsentwicklung, Führungstheorien oder Theorien zum Change Management“. Christoph Huber (2015), der das Phänomen Widerstand im Kontext von Schulentwicklung aus einer theoretischen Perspektive betrachtet, bezieht sich z. B. auf eines der Standardwerke des Change Managements von Klaus Doppler und Christoph Lauterburg (2009, S. 336), die von Widerstand sprechen,

„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 stoßen, nicht unmittelbar nachvollziehbare Bedenken erzeugen oder durch passives Verhalten unterlaufen werden“.

Ähnlich beschreibt Maike Reese (2013, S. 82) theoretisierend unterschiedliche „Charaktere im Innovationsprozess“, die auf das Diffusionsmodell von Everett Rogers (1995) zurückgehen. Sie stellt die Gruppe der *Innovatoren*, die Veränderungen routiniert umsetzen, den *Nachzüglern* gegenüber, die „nur sehr schwer überhaupt von Veränderungsnotwendigkeit zu überzeugen“ (Reese 2013, S. 82) sind.

Diese Betrachtungen zum Widerstandsphänomen zusammenführend lässt sich festhalten, dass aktuell keine dem Bereich der Schulentwicklung immanente Widerstandskonzeptualisierung vorliegt. Unklar ist, welche verschiedenen Positionen Widerstand umfasst und wie asymmetrische Machtverhältnisse im Kontext schulischer Entwicklungsprozesse ausgestaltet sind. Die Betrachtung von Widerstand innerhalb der Schulentwicklungsforschung scheint bisher einer v. a. normativen Perspektive zu folgen, wonach Widerstand irrationalen Beweggründen entspringt und sich destruktiv auswirkt. Inwiefern Widerstände auch auf organisationskulturelle bzw. gesellschaftliche Umwelten zurückzuführen sind, wird aktuell nicht diskutiert. Offen ist ebenso, ob sich Widerstand ausschließlich gegen Veränderungen richtet oder aber genauso Potenzial besitzt, Veränderungen anzustoßen. Dabei

bleibt die Schulentwicklungsforschung gegenwärtig hinter der Vielfalt interdisziplinärer, theoretischer Überlegungen zum Widerstandsphänomen zurück.

3 Widerstand als Gegenstand einer dokumentarischen Schulforschung

Aus der bislang begrenzten Perspektive der Schulentwicklungsforschung auf Widerstand resultieren auch Einschränkungen mit Blick auf die empirische Betrachtung des Phänomens im Kontext von Schulentwicklung. Hier bietet die Dokumentarische Methode in Verbindung mit gegenstandstheoretischen Überlegungen aus verschiedenen Disziplinen einen Zugang, Widerstände im Kontext von Schulentwicklung differenzierter zu betrachten. Dabei eröffnet die praxistheoretische Perspektive, in Abgrenzung zur aktuell vorherrschenden normativen Sichtweise innerhalb der Schulentwicklungsforschung, einen deskriptiven Blick auf das Phänomen Widerstand.

Verbunden mit der Frage, welche Wahrnehmungen Widerstand zugrunde liegen, können Orientierungen derer, die sich mit Entwicklungserwartungen konfrontiert sehen, fokussiert werden. Zu dieser Akteursgruppe werden v. a. Lehrpersonen gezählt – ihnen wird wiederholt eine Schlüsselposition in der Umsetzung schulischer Entwicklungsprozesse attestiert (z. B. Bennewitz & Thiel 2019). Konkret lässt sich Widerstand etwa mit habituellen Prägungen assoziieren (Kap. 3.1) wie auch als Resultat der Bearbeitung der Diskrepanz zwischen normativen Erwartungen und schulischer Praxis begreifen (Kap. 3.2). Weiterführend bietet die Dokumentarische Methode auch Anknüpfungspunkte zur genaueren Betrachtung dessen, was in der Perspektive der Entwicklungssinitiator*innen als widerständig gilt. In einer alternativen AnalyseEinstellung lässt sich Widerstand dann als Konstrukt und Instrument zur Stabilisierung von Machtverhältnissen beschreiben (Kap. 3.3).

3.1 Widerstand als Resultat habitueLLer Orientierungen

Innerhalb der interdisziplinären Forschung zu Widerstand existieren gegenstandstheoretische Annahmen, die mit Blick auf die Formierung von Widerständen die Bedeutung vorreflexiver Haltungen sowie impliziter Wissensbestände betonen. Andrew Gitlin und Frank Margonis (1995, S. 392) konstatieren: “[A]sking resisters why they did what they did would not resolve the meaning of the act because resistance cannot always be fully articulated by the actors.” Die Grundlage widerständigen Handelns wird v. a. innerhalb kollektiver, feldspezifischer bzw. organisations- oder professionskultureller Erfahrungen verortet. Ulrich Krainz (2018, S. 52) erklärt das Zustandekommen von Widerstand im Kontext von Schulentwicklung insbesondere anhand professionsbezogener Erfahrungen:

„Widerstand [...] resultiert nicht einfach aus den [...] Charaktereigenschaften der handelnden Personen. Die Abwehr- und Reaktionsformen [...] hängen vielmehr mit der organisatorischen und sozialen Situation selbst zusammen, innerhalb der sich der Lehrberuf vollzieht und sein Auskommen finden muss. [...] Es handelt sich hierbei um *Charakteristika des Gewordenseins*, um Resultate des *berufsozialisatorischen Prozesses*, weshalb die diskutierten Problemlagen primär *berufshabituelle Prägungen* verdeutlichen“ (eigene Hervorhebung).

Mit Blick auf die Widerstandsgenese nimmt Baruch Shimoni (2017, S. 263) sogar explizit Bezug auf das Bourdieu'sche Habituskonzept (Bourdieu 1989), einem wesentlichen Baustein der dokumentarischen Methodologie: „Resistance is a *social practice* built into the system, produced by *social agents' habitus, historically developed* in constant interactions between human agents and social structures in a given *social field*.“ (eigene Hervorhebung)

Der *Habitus* als generatives „Prinzip des Handelns, Wahrnehmens und Denkens sozialer Individuen“ (Rehbein & Saalman 2014, S. 111) repräsentiert immer schon die Eingebundenheit des Einzelnen in eine spezifische soziale Umgebung, z. B. in ein spezifisches gesellschaftliches Milieu; damit bricht Pierre Bourdieu mit einem dichotomisierenden Blick auf Individuum und Gesellschaft. Allerdings versteht Bourdieu Gesellschaft nicht als homogenes Gebilde, sondern als in verschiedene soziale Räume segmentiert, die er als *Felder* mit eigenen, durch jeweils spezifische Ressourcen (sog. *Kapitalien*) hervorgebrachte Logiken beschreibt (ebd.). Die feldspezifische Ausgestaltung des Habitus ist so durch Erfahrungen bestimmt, die durch die Kapitalienkonfiguration innerhalb eines sozialen Raums begrenzt und/oder ermöglicht werden. Entsprechend kann z. B. der elterliche Bildungsgrad und damit verbundenes Wissen als kulturelles Kapital verstanden werden, das im Rahmen einer intergenerationalen Transmission an Kinder weitergegeben wird und diesen Zugang zum universitären Feld ermöglicht. Obgleich Bourdieu die Habitus-theorie primär entlang der Kategorie des sozialen Milieus entwickelt hat, wird das Konzept auch auf andere soziale Räume wie etwa das schulische Feld übertragen, sodass z. B. ein Lehrkräftehabitus als Habitus für eine bestimmte Personen- bzw. Berufsgruppe beschreibbar wird (Helsper 2018; Kramer & Pallesen 2019). Neben einer immanenten sozialen Beschaffenheit ist der Habitus ebenfalls durch eine gewisse Historizität gekennzeichnet – Bourdieu (1985, S. 69) spricht vom Habitus als „Leib gewordene Geschichte“. Auch die Konstituierung eines professionsbezogenen Lehrkräftehabitus ist als prozesshaft bzw. historisch anzusehen – so formiert sich ein Lehrkräftehabitus aus einer Verschränkung von primärem Herkunftshabitus⁷, Schüler*innenhabitus und des durch die Erfahrungen als Lehrkraft erworbenen Habitus (Helsper 2018).

7 Der primäre Herkunftshabitus ist v. a. mit dem konjunktiven Erfahrungsraum der Familie assoziiert und konstituiert sich auf der Grundlage von Orientierungen und im familiären Kontext gelebten Praxen (Helsper 2018).

Wird Widerstand nicht als primär individuelle Reaktion auf unmittelbar gestellte Entwicklungsanforderungen begriffen, sondern, wie von Krainz (2018) und Shimoni (2017) erläutert, als Resultat eines überindividuellen, gruppenspezifischen und prozesshaft gewachsenen Habitus, ergibt sich für die Betrachtung von Widerstand im Kontext von Schulentwicklung eine neue Perspektive. Statt der stark essentialistischen Beschreibung einzelner widerständiger Personen als irrational oder egoistisch kann nach strukturellen Gegebenheiten des Lehrberufs und des schulischen Feldes gefragt werden, die Widerstand potenziell begründen.

Innerhalb der Dokumentarischen Methode wird der Habitusbegriff weitgehend synonym zum Begriff des *Orientierungsrahmens* im engeren Sinne (i. e. S.) gebraucht (z. B. Bohnsack 2012). Der Orientierungsrahmen i. e. S. ist dabei mit dem handlungsleitenden, *konjunktiven Wissen* von Akteur*innen assoziiert, das, in Abgrenzung zum *kommunikativen Wissen*, ein unmittelbares *Verstehen* zwischen Personen aufgrund geteilter Erfahrungen erlaubt. Dabei wird das konjunktive Wissen als atheoretisch, implizit bzw. vorreflexiv (Bohnsack 2017) charakterisiert, weshalb es den Erforschten nicht direkt zugänglich ist. Mit dem Wechsel der Analyseinstellung vom „Was“ zum „Wie“ und der Rekonstruktion des Dokumentensinns bietet die Methode einen Zugang zu den Wissensbeständen, die Widerstand handlungsleitend zugrunde liegen. Für die Betrachtung des Widerstandsphänomens birgt dies Potenziale, denn: Mit der Fokussierung der impliziten, handlungsleitenden Wissensbestände eröffnet die Dokumentarische Methode einen Möglichkeitsraum, der Fremdverstehen jenseits moralischer Bewertungen, subjektiver Motivunterstellungen sowie Fragen der normativen Richtigkeit ermöglicht und diese durch eine alternative Perspektive, „die insbesondere der Logik der Praxis gerecht wird“ (Bohnsack 2018b, S. 215), ersetzt.

3.2 Widerstand als Bearbeitung der Diskrepanz zwischen Norm und Habitus

Während Autor*innen wie Krainz (2019) oder Shimoni (2017) die Quelle widerständigen Verhaltens primär innerhalb habitueller Orientierungen verorten, betonen andere Beiträge das Zusammenwirken inkonsistenter Positionierungen. So erläutert Holzer (2017), dass Widerstand stets mit einem Norm- bzw. Erwartungsbruch verbunden ist – ohne Erwartung bzw. Norm liegt demnach kein Maßstab für die Definition widerständigen Verhaltens vor. Übertragen auf den Kontext Schulentwicklung bedeutet dies, dass erst mit der Formulierung einer Erwartung, z. B. kollegialer Zusammenarbeit, unterlassende Handlungen als widerständige Handlungen zu verstehen sind. Die theoretisch-konzeptionelle Beschreibung des Widerstandsphänomens muss so schließlich die Integration beider Positionen, d. h. der Position, gegen die Widerstand geleistet wird, als auch der widerstandsleistenden Position gewährleisten. Das Bourdieusche Habituskonzept bietet indes nur begrenzt die Möglichkeit, diese positionale Differenzierung abzubilden.

Während Bourdieu die Norm als dem Habitus einverleibt begreift, was die in Bezug auf Widerstand formulierten Norm- bzw. Erwartungsbrüche analytisch nur eingeschränkt abbildet, greifen metatheoretische Überlegungen der Dokumentarischen Methode diese Relation in besonderer Weise auf. So konstatiert Ralf Bohnsack (2017, S. 26):

„Im Unterschied zu Bourdieu und seiner Kategorie des Habitus ermöglicht es die Kategorie des konjunktiven Erfahrungsraums sowie diejenige des Orientierungsrahmens im weiteren Sinne allerdings, die Struktur der Handlungspraxis (mit ihrer performativen Logik) in ihrer Relation zur Dimension der Normen und Identitätserwartungen (mit ihrer propositionalen Logik) systematisch zum Gegenstand der empirischen Analyse zu machen“.

In der Verknüpfung mit der Mannheim'schen Wissenssoziologie erfährt das Habituskonzept eine grundlegende Erweiterung. Der konjunktive Erfahrungsraum vereint dabei zwei Komponenten der dokumentarischen Methodologie; er setzt sich zusammen aus einerseits Orientierungsrahmen i. e. S., die das implizite, die Praxis orientierende, habitualisierte Wissen repräsentieren, sowie andererseits Orientierungsschemata als in Form von kommunikativem Wissen vorliegende institutionalisierte Normen. So können für den Kontext der Schulentwicklung Rolf-Torsten Kramer (2021, S. 29) zufolge „die Reformprogramme für die Schule als Orientierungsschemata in Relation zu den Orientierungsrahmen und Habitus' zentraler Akteursgruppierungen herausgearbeitet werden“. Für die Beschreibung von Widerstand folgt, dass neben der Rekonstruktion von Orientierungsrahmen auch deren Relationierung zu Orientierungsschemata unabdingbar ist.

In Ansätzen findet diese Relationierung bereits in theoretischen Überlegungen zu Widerstand Berücksichtigung, wenngleich kein expliziter Bezug zur dokumentarischen Methodologie hergestellt wird. Anna Schütz et al. (2017) skizzieren etwa die Möglichkeit, dass im Zusammenhang habitualisierter widerständiger Praktiken eine vordergründig oberflächliche Anpassung an Veränderungsvorhaben stattfindet, die jedoch schließlich durch Routinen untergraben wird. Ähnlich beschreibt Huber (2015, S. 105) im Zusammenhang mit Schulentwicklung: „Für Erwachsene sind Veränderungsprozesse zeitgleich meist mit Entlernungsprozessen, also dem aktiven Verlernen etablierter Routinen und Gewohnheiten verbunden“. Während habitualisierte Praktiken, Gewohnheiten und Routinen ihre Entsprechung im Orientierungsrahmen i. e. S. haben, stehen Veränderungsvorhaben und damit einhergehende Erwartungen in Verbindung mit Orientierungsschemata. So kann z. B. mit Blick auf das Verhältnis von Orientierungsschemata und Orientierungsrahmen i. e. S. eine Konsolidierung performativer Logiken als Widerstand gegen die mit Schulentwicklung verbundene Erwartung der Veränderung bestehender Praxis formuliert werden. Empirisch bilden dies z. B. Uwe Hericks et al. (2018) im Kontext des Berufseinstieges von Lehrkräften ab, wenngleich kein

Bezug zum Phänomen Widerstand hergestellt, sondern mit dem Begriff der Konsolidierung gearbeitet wird. So sind Lehrpersonen, die sich dem konsolidierenden Basistyp zuordnen lassen, durch eine Distanzierung⁸ von professionsbezogenen Normen charakterisiert und versuchen gleichzeitig eigene habituelle Orientierungen gegen diese Erwartungen aufrechtzuerhalten.

Indes sehen Schütz et al. (2017, S. 126) auch die Möglichkeit, dass Widerstand „als produktive Kraft verstanden werden [kann], die eine Bewältigung von Ungewissheit ermöglicht und doch auch soziale Ordnungen transformiert“. Im Hinblick auf den Kontext der Schulentwicklung erläutert Kramer (2021, S. 25f.), dass in der Beziehung „zwischen Orientierungsrahmen i. e. S. bzw. Habitus und Orientierungsschemata (z. B. Norm), [...] mit der Annahme der notorischen Diskrepanz eher ein spannungsvolles Verhältnis vor[läge], das tendenziell eher mit Momenten der Dynamik und Veränderung zu verbinden wäre“. Diese potenzielle Dynamik, die von Widerstand ausgehen kann, wird insbesondere im Zusammenhang mit kritischen Sozialtheorien fokussiert; so konstatieren Mikael Baaz et al. (2016, S. 138):

„Historically, resistance has to a large extent been associated with antisocial attitudes, destructiveness, [...] sudden explosions of violence, and emotional outbursts. We would like to add to this picture, by displaying that resistance could also be productive [and] holds *the potential to constructively transform societies* and change history“ (eigene Hervorhebung).

Damit gerät Widerstand in den Blick, der sich nicht gegen Veränderung richtet, sondern v. a. auf die Transformation bestehender (potenziell diskriminierender) Verhältnisse und Erwartungen bezogen ist. Für den schulischen Kontext formuliert etwa Helmut Fend (2008, S. 27) mit Verweis auf den Begriff der *Rekontextualisierung*⁹, einen „Vorsprung der Realität“ und führt exemplarisch aus, dass „es auch einen Druck von ‚unten‘ geben kann, wenn institutionelle Vorgaben eine optimale Aufgabenbewältigung erschweren oder problematische Ergebnisse provozieren [...]. Schließlich müssen auf unterer Ebene auch immer jene Vorgaben ‚ausgebadet‘ werden, die mit den Realitäten kollidieren“ (ebd.).

Demnach „können sich die realen Verhältnisse schon viel weiter entwickelt haben als die ‚veralteten‘ Vorgaben insinuieren“ (ebd.). Widerstand gegen bestimmte Vorgaben kann folglich auch ein transformatorisches Moment beinhalten und die Anpassung institutioneller Erwartungen zugunsten der Handlungspraxis initiieren, womit eine zumindest partielle Annäherung von Norm und Praxis vollzogen

8 In Verbindung mit Beschreibungen des Widerstandsphänomen im Kontext von Schulentwicklung finden immer wieder auch alternative Begrifflichkeiten Verwendung (u.a. Konflikt, Abwehr, Ablehnung, Reaktanz. Eine Übersicht hierzu findet sich bei Bebbon et al. (2023).

9 Rekontextualisierung meint, dass Akteur*innen auf verschiedenen Ebenen des schulischen Systems Vorgaben jeweils vor dem Hintergrund spezifischer Handlungsaufgaben und Rahmenbedingungen interpretieren und Entwicklungsforderungen entsprechend modifizieren (Fend 2008).

wird. Empirisch bilden Daniel G. Solorzano und Dolores Delgado Bernal (2001) solche transformativen Momente im Zusammenhang mit Schüler*innen-Widerstand ab. Die Form der *transformationale resistance* z. B. beinhaltet den Widerstand gegen negative Zuschreibungen der Mehrheitsgesellschaft durch abweichendes, jedoch nicht selbstschädigendes Verhalten (ebd.). Exemplarisch ausgeführt wird der Widerstand mexikanisch-stämmiger Schüler*innen, die trotz – oder gerade aufgrund – defizitärer Fremdzuschreibungen im amerikanischen Bildungssystem reüssieren, und beweisen, dass die anderen falsch liegen (*proving them wrong*, ebd.). Langfristig birgt dies das Potenzial, diskriminierende Strukturen zu modifizieren, indem diese Schüler*innen später z. B. machtvollere Positionen einnehmen (z. B. als Schulleitung, die durch eigene Erfahrungen ein Bewusstsein für die Benachteiligung spezifischer Schüler*innen-Gruppen besitzt).

Die methodisch-methodologischen Grundannahmen der Dokumentarischen Methode greifen die Diskrepanz zwischen schulischer Praxis und normativer Erwartung auf, indem ein grundsätzliches Spannungsverhältnis zwischen Habitus und Norm formuliert wird, wonach die „propositionale Logik niemals in der performativen Logik der Praxis auf[geht]“ (Bohnsack 2017, S. 51). Außerdem zeichnen sich insbesondere die Orientierungsschemata durch einen „(normativen) Zwang“ (Bohnsack 2018a, S. 183) aus. Mit der Ausarbeitung des Konzepts des *Orientierungsrahmens im weiteren Sinne* (i. w. S.) kann, über das bloße Aufzeigen einer Inkongruenz zwischen Habitus und Norm hinaus, auch die (sich abzeichnende) habitualisierte Bearbeitung dieser Diskrepanz beschrieben werden. Mit Blick auf die praxeologisch-wissenssoziologische Betrachtung von Widerstand im Kontext von Schulentwicklung eröffnet sich so die Möglichkeit, Widerstand selbst als habitualisierte kollektive Praxis zu beschreiben.

3.3 Widerstand als Konstrukt und Ausdruck von Rahmungsmacht

Die Relevanz von Machtverhältnissen für die Betrachtung von Widerstand lässt sich durch eine alternative AnalyseEinstellung, die Widerstand als beobachter*innenabhängiges Konstrukt begreift, markieren. Dieser Blickwinkel ist orientiert an der wahrnehmenden bzw. erkennenden Position: „Widerstand ist ein *Beobachterbegriff*, d. h., er wird als deskriptives Konstrukt bzw. als Erklärungsprinzip von einem Beobachter bei der Beschreibung bzw. zur Erklärung [...] gegebener Phänomene herangezogen“ (Häcker 1999, S. 74, eigene Hervorhebung). Daraus resultiert, dass „ein reifizierendes bzw. ontologisierendes Umgehen mit dem Begriff Widerstand [...] ebenso zurückgewiesen werden [muss] wie die Vorgabe eines Wahrheitskriteriums für das ‚Vorhandensein‘ von Widerstand“ (ebd.). Entsprechende Überlegungen zu Widerstand als beobachter*innenabhängiges Konstrukt sind kongruent zur *genetischen AnalyseEinstellung* der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2017), wonach der Blick statt auf das Geltungskriterium einer allgemeinen Wahrheit (d. h. die Frage, ob etwas wahr ist) v. a.

darauf gerichtet ist, wie Wirklichkeit durch Personen (z. B. Mitglieder eines konjunkativen Erfahrungsraums) hergestellt wird. Durch die Reflexion der eigenen *Standortgebundenheit* werden Forschende für kontextspezifische (dem jeweiligen Erfahrungshorizont des/der Interpret*in einerseits und der Untersuchungsperson andererseits entspringende) Unterschiede sensibilisiert und Interpretationen durch das Prinzip der Komparation methodisch kontrollierbar gemacht (Bohnsack 2018b).

Auf gegenstandstheoretischer Ebene lässt sich laut Huber (2015, S. 105) konstatieren, dass mit Blick auf Schulentwicklung v. a. dann von Widerstand gesprochen wird, „wenn es für Führungskräfte bzw. Steuerungsverantwortliche unbequem und mühsam wird“. Widerstand ist demnach keine objektive Beschreibung, sondern kann dazu genutzt werden, unerwünschte Reaktionen, z. B. von Lehrkräften, zu diskreditieren. Innerhalb der interdisziplinären Forschung zum Widerstandsphänomen wird diese Möglichkeit bereits diskutiert. Insbesondere machtvolle Akteur*innen tendieren dazu, Bedingungen, die ihre Position festigen, zu reproduzieren (z. B. Trinkaus & Völker 2014) – die Verantwortlichkeit für negative Entwicklungsverläufe bedeutet eine potenzielle Gefährdung der eigenen machtvollen Stellung. So kann Widerstand auch als ein *self-serving account* (Ford et al. 2008 in Anlehnung an Scott & Lyman 1968) verstanden werden, der es Veränderungsinitiatoren*innen ermöglicht, die Verantwortung für Probleme innerhalb von Veränderungsprozessen auf andere zu übertragen: „[I]nvoicing ‘resistance to change’ as the source of these problems is both individually and collectively self-serving for change agents, because it [...] absolves or mitigates agent responsibility for the unexpected negative aspects of change“ (Ford et al. 2008, S. 365).

Widerstand dient als Erklärung für das Misslingen von Veränderungen bei gleichzeitiger Zurückweisung eigenen Fehlverhaltens (z. B. fehlende Wertschätzung oder Verschweigen möglicher Nachteile der Veränderung). Anschlussfähig sind diese Überlegungen an das von Bohnsack (2017, S. 244) entworfene Konzept der *Rahmungsmacht*; demnach „verfügen etwa die Instanzen sozialer Kontrolle, insbesondere Polizei, Justiz und Soziale Arbeit, sozusagen über ein gesellschaftliches Monopol der Attribuierung von Motiven und darauf aufbauend: der Konstruktion von Identitäten und Biografien“.

Auch der schulische (Erfahrungs-)Raum kann als machtstrukturiert gelten. Die Konstitution von Machtbeziehungen entwirft Bohnsack (2017) als dreiteiligen Prozess. Als „Erst-Codierung“ wird eine Fremdrahmung als „nicht selbst eingebrachte Rahmung [...] eigene[r] Praktiken“ (Bohnsack 2017, S. 246) bezeichnet. Diese vollzieht sich entlang (über-)organisationaler Erwartungen und ist bereits in „fachliche [...] und verfahrensbezogene, vor allem rechtlich fundierte, Normierungen [...] integriert“ (Bohnsack 2020, S. 30). Übertragen auf den schulischen Kontext lässt sich Schul-

entwicklungsarbeit als zum Teil beschlussartig (KMK 2019) und teilweise rechtlich verankerte (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2012, §10, Abs. 4) Erwartung an (werdende) Lehrkräfte beschreiben. Die Negation von Erwartungen kann dann als negativ abweichend konstruiert werden, was Bohnsack (2017, S. 246) als „Zweit-Codierung“ bezeichnet. Dies geht einher mit der Konstruktion „totaler Identitäten“ (ebd.), d. h. die Abweichung wird auf alle Bereiche des Handelns und die Biografie von Personen übertragen; auch eine degradierende Zuschreibung von Kompetenzdefiziten findet statt.

Solche fremdgerahmten Beschreibungen lassen sich auch mit Blick auf Widerstände im Kontext von Schulentwicklung finden. Widerständig wahrgenommene Lehrkräfte werden personalisierend als „Widerständler“ (z. B. Miller 2007) bezeichnet und als illoyal konstruiert. So heißt es bei Kempfert (2001, S. 13):

„Es gibt in Schulen [...] trotz Einbezug der Beteiligten, trotz genügend Zeit und auch trotz Individuallösungen immer wieder Fälle von unbelehrbaren Lehrerinnen und Lehrern, die [...] sich jeglichen gemeinsamen Veränderungsprozessen entziehen, sich dem sogar widersetzen und keine Loyalität gegenüber der Schule zeigen.“

Zudem sind Gründe für widerständiges Verhalten u. a. mit Kompetenzmängeln der Lehrkräfte assoziiert: „Widerstand resultiert damit aus einem Nicht-genau-Wissen oder dem klaren Bewusstsein mangelnder Kompetenzen bzw. Qualifikationen“ (Krammes 2004, S. 42). Eine Möglichkeit der Selbstdarstellung, die – im Gegensatz zur Fremdrahmung – die eigenen Orientierungen der als widerständig beschriebenen Personen fokussieren, besteht nicht. Schließlich kommt es zur „Invisibilisierung der Machtstrukturen und der MachtakteurInnen und ihrer Interventionen“ (Bohnsack 2017, S. 249), sodass sich Fremdrahmungsprozesse der Sichtbarkeit und der Thematisierung auf der Metaebene entziehen.

Während solche Konstruktionsprozesse im Kontext von Schulentwicklung bisher nicht näher betrachtet werden, existieren im Bereich der Erforschung organisationaler Entwicklung Ansätze zur Sichtbarmachung von Zuschreibungsprozessen mit Blick auf Widerstand. Eric B. Dent und Edward H. Powley (2003) z. B. sprechen in Bezug auf Veränderungswiderstand von einem Mantra und ungeprüften (Irr-)Glauben, dass sich Menschen grundsätzlich Veränderungen widersetzen. Dieses Konstrukt des Widerstands gegen Veränderung gelte es zu demaskieren („unmasking resistance“, ebd., S. 41). An dieser Stelle bieten sich Anknüpfungspunkte für eine praxistheoretische Perspektive.

In einem ersten Schritt kann eine dokumentarischen Schulforschung dazu dienen, Widerstand als Konstrukt und die Attribuierung von Widerstand als Instrument zur Stabilisierung bestehender Machtverhältnisse zu beschreiben. Mithilfe einer genetischen AnalyseEinstellung kann danach gefragt werden, wie Widerstand durch machtvolle Akteure des schulischen Feldes (z. B. Bildungsadministration, Schulleitungen) konstruiert wird. Die Arbeitsschritte der formulierenden und

reflektierenden Interpretation können Orientierungen offenlegen, die die Zuschreibung von Widerstand leiten. Die innerhalb der interdisziplinären Forschung zum Widerstandsphänomen beschriebene Verwendung von Widerstand als *self-serving account* scheint auch im schulischen Kontext möglich; kritisch konstatiert Ewald Terhart (2013, S. 89) einen „Erfolgszwang“, der zur „Schönfärberei verleite“, denn „im politisch-administrativen Raum sind Schadensmeldungen unerwünscht“.

Das Rahmungsmachtkonzept bietet ferner die Möglichkeit, Orientierungen der als widerständig wahrgenommenen Akteur*innen in den Blick zu nehmen. Fremdgerahmte Beschreibungen von Widerstand (z. B. fehlende Offenheit gegenüber Veränderungen als Ursache für Widerstände) können durch Eigenbeschreibungen (z. B. hohe Belastung und geringe zeitliche Ressourcen als Ursache für Widerstände) um eine alternative, neutralere Perspektive auf das Phänomen – ähnlich einer Neurahmung – erweitert werden. Diese Perspektiverweiterung kann auch dazu beitragen, zunächst legitim erscheinende Entwicklungserwartungen als „Machbarkeitsphantasien“ (Göhlich 2008, S. 268) einzelner Akteur*innen offenzulegen.

Innerhalb der internationalen Schulentwicklungsdiskussion bieten z. B. Betty Achinstein und Rodney T. Ogawa (2006) eine solche Perspektive auf die eigene widerständige Praxis schulischer Akteur*innen. In zwei Fallstudien werden auf Basis teilstrukturierter Interviews mit widerständigen Lehrkräften Gründe für den Widerstand gegen ein präskriptives Alphabetisierungsprogramm dargelegt. Die Autor*innen kommen zu dem Schluss, dass der Widerstand von Lehrpersonen auch auf professionellen Prinzipien beruht:

„[Both teachers] resisted the program because they did not believe that it was consistent with their professional principles, which emphasized individuality and creativity for students and teachers, high expectations, and community“ (Achinstein & Ogawa 2006, S. 55).

Gleichzeitig betonen sie jedoch auch die Wirkmächtigkeit normativer Erwartungen und die Bedeutung von Machtverhältnissen innerhalb des schulischen Raumes. So wurden die beiden Lehrkräfte in ihrem Verhalten nicht nur als widerständig und negativ abweichend konstruiert, sondern waren letztlich dazu gezwungen, die Schule oder sogar die Profession zu verlassen (ebd.).

Gleichwohl lässt sich resümieren, dass mit dem „entschleunigende[n] Moment“ (Idel & Rabenstein 2016, S. 292) von Widerstand überhaupt erst der Raum für alternative Rahmungen eröffnet und Kritik an der „auf Dauer gestellte[n] Norm permanenter Entwicklungsbereitschaft“ (ebd.) im Kontext von Schulentwicklung möglich wird. Widerständiges Agieren kann allerdings erst als machtvoll – im Sinne von Rahmungsmacht – bezeichnet werden, wenn über eine bloße Durchsetzung eigener Interessen hinaus, z. B. in Form verdeckter Unterlassung, betroffene schulische Akteur*innen die Zuschreibungen und Motivunterstellungen in

Frage stellen. Erst durch öffentliche Kritik kann die Legitimität von Forderungen im Kontext von Schulentwicklung unterlaufen und Machtverhältnisse potenziell transformiert werden.

4 Potenziale der Verknüpfung von gegenstandstheoretischen Überlegungen zu Widerstand und Dokumentarischer Methode für die Schulentwicklungsforschung

Der Beitrag hatte zum Ziel, Verknüpfungspunkte zwischen gegenstandstheoretischen Überlegungen zu Widerstand und den methodisch-methodologischen Annahmen der Dokumentarischen Methode zu skizzieren. Als Gegenstand dokumentarischer Schulforschung kann *Widerstand als Resultat (berufs-)habituellem Orientierungen* beschrieben werden, was eine Verortung der Widerstandsgenese innerhalb kollektiver Erfahrungsräume – statt innerhalb der Persönlichkeit widerständiger Personen – nahelegt. Während in der Schulentwicklungsforschung bisher v. a. die Unzulänglichkeit (z. B. Inkompetenz oder Egoismus) widerständiger Akteur*innen betont wird und diese als negativ abweichend konstruiert werden, kann mit der Dokumentarischen Methode der Blick auf strukturidentische Erfahrungen in Bezug auf Schulentwicklung gelenkt werden, die über das Individuum hinausreichen.

Eine alternative Perspektive auf die bislang stark normativ angelegte Diskussion um Widerstand und Schulentwicklung wird durch die Betrachtung von *Widerstand als Bearbeitung der Diskrepanz zwischen Norm und Habitus* eröffnet. Die Tatsache, dass Widerstand stets in Bezug auf zwei divergente Positionen formuliert wird, macht einen analytischen Zugang, der diese positionale Differenzierung integriert, unabdingbar. Genauso wie die Formulierung einer Erwartung konstitutiv für die Definition von Widerstand ist, ist das „kommunikative Wissen [...] insofern für die dokumentarische Methode von Bedeutung, wie es durch das ‚handlungspraktische Nadelöhr‘ der Akteurinnen diffundiert“ (Kanter 2018, S. 482). Durch die Verknüpfung mit der Dokumentarischen Methode kann ein neutralerer Blick auf das Widerstandsphänomen eröffnet werden, indem nicht etwa nach der objektiven Sinnhaftigkeit von Entwicklungserwartungen und/oder dem Zweck widerständiger Orientierungen gefragt wird, sondern mithilfe der Herausarbeitung der Diskrepanz zwischen Normen und konjunktiv geteilten Orientierungsrahmen der Blick darauf gerichtet wird, wie (Veränderungs-)Erwartungen von schulischen Akteur*innen wahrgenommen werden. Diese Perspektive erscheint vor dem Hintergrund der kontrafaktischen Natur institutionalisierter Erwartungen unbedingt geboten, zumal dichotomisierende Einordnungen entlang der Kategorien des Scheiterns bzw. Gelingens von Schulentwicklung bereits wiederholt als nur begrenzt nützlich beschrieben wurden (z. B. Terhart 2013; Zala-Mezö et al. 2018).

Ferner wird durch die Ausweitung des analytischen Blicks der Dokumentarischen Methode, in Form des Orientierungsrahmens i. w. S., eine differenziertere Perspektive auf Widerstand als produktives Phänomen geöffnet, sodass dieser nicht mehr ausschließlich als behindernder Faktor in Entwicklungsprozessen gilt, sondern auch auf neuralgische Punkte geplanter Veränderungen hinweisen kann. Bezüglich schulischer Entwicklungsprozesse wäre dann zu fragen, inwieweit widerständiges Verhalten die Weiterentwicklung von Innovationen und Anpassung an schulspezifische Gegebenheiten im Sinne der *mutual adaptation* befördert (Gräsel & Parchmann 2004). So konstatieren z. B. Schütz et al. (2017, S. 126), dass

„der eigensinnige, widerständige Umgang mit Reformzumutungen – seien es solche von innen oder solche von außen – [...] der Weisheit der Praxis oder der ‚Ethik der Praktikabilität‘ (Ofenbach 2006, S. 363) [folgt], mit der Professionelle Reformen in ihre berufliche Wirklichkeit einpassen und sie damit überhaupt erst bearbeitbar machen“.

Damit würde auch das Desiderat einer dynamischeren Konzeption von Widerstand als „transformative Praxis“ (Idel & Rabenstein, 2016, S. 289) berücksichtigt. Eine dokumentarisch angelegte Schulentwicklungsforschung müsste auch danach fragen, inwiefern sich wahrgenommene Erwartungen auf bereits Bestehendes bzw. auf Veränderung beziehen.

Schließlich bietet die genetische AnalyseEinstellung die Möglichkeit der Sichtbarmachung von Fremdrahmungsprozessen zur Konstruktion widerständiger (Personen-)Gruppen, die dann an die Stelle aktuell in der Schulentwicklungsforschung vorherrschender Motivunterstellungen treten können. Wird *Widerstand als Konstrukt und Ausdruck von Rahmungsmacht* betrachtet, können tradierte Konzepte der Schulentwicklung(-sforschung) und damit verbundene Erwartungen hinterfragt und in Frage gestellt werden. Mit diesem Thema und weiterführenden Fragestellungen befasst sich aktuell das Promotionsprojekt der Erstautorin, das Widerstand im Kontext netzwerkbasierter Schulentwicklung zur Individuellen Förderung an Gymnasien untersucht (Bebbon 2023). Denkbar ist, dass Schulentwicklung als Aufgabenfeld in Konkurrenz um zeitliche Ressourcen mit dem Kerngeschäft von Lehrkräften, dem Unterrichten, tritt. Widerstand gegen Aktivitäten der Schulentwicklung kann dann, wie von Achinstein und Ogawa (2006) formuliert, auf professionellen Prinzipien beruhen. Dies dürfte wohl auch eine Neubewertung des Widerstandsphänomens notwendig machen.

Literatur

- Achinstein, Betty & Ogawa, Rodney T. (2006). (In)Fidelity: What the Resistance of New Teachers Reveals about Professional Principles and Prescriptive Educational Policies. *Harvard Educational Review*, 76, S. 30-63.
- Asbrand, Barbara, Hummrich, Merle, Idel, Till-Sebastian & Moldenhauer, Anna (2021). Bezugsprobleme von Schulentwicklung als Theorieprojekt. In Dies. (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule* (S. 1-13). Wiesbaden: Springer VS.
- Bauer, Tobias, Geber, Georg, Görtler, Sophie-Cathérine, Hinzke, Jan-Hendrik, Kowalski, Marlene & Matthes, Dominique (2020). Auf dem Weg zu einem Konzept Dokumentarischer Schulforschung: Methodisch-methodologische Anfragen an Forschung zum Thema Schulentwicklung. In Steffen Amling, Alexander Greimer, Stefan Rundel & Sarah Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode (JDM)*, H. 2-3, Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces), S. 349-376.
- Baaz, Mikael, Lilja, Mona, Schulz, Michael & Vinthagen, Stellan (2016). Defining and Analyzing "Resistance". *Alternatives: Global, Local, Political*, 41 (3), S. 137-153.
- Bebbon, Michelle (2023). „Aber nur weil einer sagt, wir machen das so: Nein. Also so schon gar nicht!“. Erste empirische Erkenntnisse zum Phänomen Widerstand aus einem Schulentwicklungsprojekt zur Stärkung Individueller Förderung am Gymnasium. *Die Deutsche Schule*, 115 (1), S. 48-52.
- Bebbon, Michelle, Schmid-Kühn, Svenja Mareike & Demski, Denise (2023). Widerstand im Kontext von Schulentwicklung – Annäherung an ein bislang vernachlässigtes Forschungsfeld. *Die Deutsche Schule*, 115 (1), S. 11-24.
- Bennewitz, Hedda & Thiel, Corrie (2019). Vom Hoffnungsträger zum Problemfall. Beobachtungen zur Figur der widerständigen Lehrkraft im erziehungswissenschaftlichen Schulreformdiskurs. In Nils Berkemeyer, Wilfried Bos & Björn Hermstein (Hrsg.), *Schulreform. Zugänge, Gegenstände, Trends* (S. 631-641). Weinheim: Beltz.
- Bohnsack, Ralf (2012). Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. In Karin Schittenhelm (Hrsg.), *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Grundlagen, Perspektiven, Methoden* (S. 119-153). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, Ralf (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2018a). Orientierungsmuster. In Ders., Alexander Geimer & Michael Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (S. 183-184). Opladen: Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2018b). Rekonstruktion, Rationalismuskritik und Praxeologie. In Martin Heinrich & Andreas Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden* (S. 211-226). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, Ralf (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen & Toronto: Budrich.
- Bonsen, Martin & Schratz, Michael (2015). Editorial. *Lernende Schule*, 72 (18), S. 1.
- Bourdieu, Pierre (1985). *Sozialer Raum und „Klassen“*. *Leçon sur la Leçon. Zwei Vorlesungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1989). Social Space and Symbolic Power. *Sociological Theory*, 7 (1), S. 14-25.
- Dent, Eric B. & Goldberg, Susan Galloway (1999). Challenging "Resistance to Change". *The Journal of Applied Behavioral Science*, 35 (1), S. 25-41.
- Dent, Eric B. & Powley, Edward H. (2003). Employees Actually Embrace Change: The Chimera of Resistance. *Journal of Applied Management and Entrepreneurship*, 8 (1), S. 40-56.
- Doppler, Klaus & Lauterburg, Christoph (2009). *Change Management. Den Unternehmenswandel gestalten*. Frankfurt am Main: Campus.
- Erwin, Dennis G. & Garman, Andrew N. (2010). Resistance to Organizational Change: Linking Research and Practice. *Leadership & Organization Development Journal*, 31 (1), S. 39-56.
- Fend, Helmut (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ford, Jeffrey D., Ford, Laurie W. & D'Amelio, Angelo (2008). Resistance to Change: The Rest of the Story. *Academy of Management Review*, 33 (2), S. 362-377.

- Ford, Jeffrey D., Ford, Laurie W. & McNamara, Randall T. (2002). Resistance and the Background Conversations of Change. *Journal of Organizational Change Management*, 15 (2), S. 105-121.
- Gitlin, Andrew & Margonis, Frank (1995). The Political Aspect of Reform: Teacher Resistance as Good Sense. *American Journal of Education*, 103 (4), S. 377-405.
- Gräsel, Cornelia & Parchmann, Ilka (2004). Implementationsforschung - oder: Der steinige Weg, Unterricht zu verändern. *Unterrichtswissenschaft*, 32 (3), S.196-214.
- Göhlich, Michael (2007). Schulentwicklung als Machbarkeitsvision. Eine Re-Vision im Horizont professioneller Ungewissheit. In Werner Helsper, Susann Busse, Merle Hummrich & Rolf-Torsten Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen: Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 263-275). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Häcker, Thomas H. (1999). *Widerstände in Lehr-Lern-Prozessen. Eine explorative Studie zur pädagogischen Weiterbildung von Lehrkräften*. Frankfurt am Main: Lang.
- Helsper, Werner (2018). Lehrerhabitus Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In Angelika Paseka, Manuela Keller-Schneider & Arno Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105-140). Wiesbaden: Springer VS.
- Hericks, Uwe, Sotzek, Julia, Rauschenberg, Anna, Wittek, Doris & Keller-Schneider, Manuela (2018). Habitus und Normen im Berufseinstieg von Lehrer*innen – eine mehrdimensionale Typenbildung aus der Perspektive der Dokumentarischen Methode. *ZISU*, 1, S. 65-80.
- Hollander, Jocelyn A. & Einwohner, Rachel L. (2004). Conceptualizing Resistance. *Sociological Forum*, 19 (4), S. 533-554.
- Holzer, Daniela (2017). *Weiterbildungswiderstand. Eine kritische Theorie der Verweigerung*. Bielefeld: transcript.
- Huber, Christoph (2015). Widerstände – der lange Schatten der Schulentwicklung. In Katja Kansteiner & Christoph Stamann (Hrsg.), *Personalentwicklung in der Schule zwischen Fremdsteuerung und Selbstbestimmung* (S. 101-115). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Idel, Till-Sebastian & Rabenstein, Kerstin (2016). Lehrpersonen als ‚kreative Subjekte‘. Überlegungen zum Verhältnis von Profession und Innovation. In Till-Sebastian Idel, Fabian Dietrich, Katharina Kunze, Kerstin Rabenstein & Anna Schütz (Hrsg.), *Professionsentwicklung und Schulstrukturreform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe* (S. 278-295). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kanter, Heike (2018). Dokumentarische Methode. Methodologische Grundlagen und Forschungspraxis am Beispiel der Analyse von Pressefotografien in Tageszeitungen. In Leila Akremi, Boris Traue, Hubert Knoblauch & Nina Baur (Hrsg.), *Handbuch interpretativ forschen* (S. 479-505). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kempfert, Guy (2001). Der Widerspenstigen Zähmung ... oder wie gehe ich mit änderungsresistenten Lehrpersonen um? *Lernende Schule*, 4 (16), S. 10-13.
- Krainz, Ulrich (2018). Widerstand in Schulentwicklungsprozessen. Interdisziplinäre Perspektiven für die schulische Beratungsarbeit. In Christa Juen-Kretschmer, Kerstin Mayr-Keiler & Gregor Örley (Hrsg.), *Schule 21st – Perspektiven der Schulentwicklung im 21. Jahrhundert* (S. 50-62). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krammes, Detlef (2004). Konfliktmanagement und Umgang mit Widerstand als eine Kernaufgabe der Führung an innovativen berufsbildenden Schulen. *Erziehungswissenschaft und Beruf*, 52 (1), S. 24-50.
- Kramer, Rolf-Torsten (2021). Dokumentarische Schulentwicklungsforschung? Potenziale und Limitierungen einer praxeologisch-wissenssoziologischen Erforschung von institutionellen Veränderungs- und Gestaltungsprozessen. In Enikő Zala-Mező, Julia Häbig & Nina Bremm (Hrsg.), *Die Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung* (S. 17-35). Münster: Waxmann.
- Kramer, Rolf-Torsten & Pallesen, Hilke (Hrsg.) (2019). *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kulturministerkonferenz (KMK) (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*; Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf Zugriffen: 10.06.2022.

- Miller, Reinhold (2007). Vom Lehr-Herrn zum Unterrichtsentwickler. Über Wandel und „Widerstände“ in Schulentwicklungsprozessen. *Pädagogik*, 59 (9), S. 20-23.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB) (2012). *Allgemeine Dienstordnung für Lehrerinnen und Lehrer, Schulleiterinnen und Schulleiter an öffentlichen Schulen (ADO)*. RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 18.06.2012. <https://bass.schulwelt.de/pdf/12374.pdf> Zugegriffen: 10. Juni 2022.
- Mumby, Dennis K. (2005). Theorizing Resistance in Organization Studies. *Management Communication Quarterly*, 19 (1), S. 19-44.
- Ofenbach, Birgit (2006). *Geschichte des pädagogischen Berufsethos: Realbedingungen für Lehrerhandeln von der Antike bis zum 21. Jahrhundert*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Pardo del Val, Manuela & Martínez Fuentes, Clara (2003). Resistance to Change: A Literature Review and Empirical Study. *Management Decision*, 41 (2), S. 148-155.
- Preuß, Bianca E., Wissinger, Jochen & Brüsemeister, Thomas. (2015). Einführung der Schulinspektion: Struktur und Wandel regionaler Governance im Schulsystem. In: Hermann J. Abs, Thomas Brüsemeister, Michael Schemmann & Jochen Wissinger (Hrsg.), *Governance im Bildungssystem. Analysen zur Mehrebenenperspektive, Steuerung und Koordination* (S. 117-142). Wiesbaden: Springer VS.
- Reese, Maike (2013). *Basiswissen zum schulinternen Qualitätsmanagement*. Kronach: Link.
- Reh, Sabine (2010). Widerstand in Schulentwicklungsprozessen. In Thorsten Bohl, Werner Helsper, Hans-Günter Holtappels & Carla Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie - Forschungsbefunde - Entwicklungsprozesse - Methodenrepertoire* (S. 292-294). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rehbein, Boike & Saalman, Gernot (2014). Habitus. In Ders. & Gerhard Fröhlich (Hrsg.), *Bourdieu Handbuch. Leben – Werk – Wirkung* (S. 110-118). Stuttgart, Weimar: Verlag J.B Metzler.
- Rogers, Everett M. (1995). *Diffusion of Innovations*. 4. Auflage. New York: Free Press.
- Rolff, Hans-Günter (1995). *Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule*. Weinheim: Beltz.
- Scott, Marvin B. & Lyman, Stanford (1968). Accounts. *American Sociological Review*, 33 (1), S. 46-62.
- Schütz, Anna, Idel, Till-Sebastian & Neto Carvalho, Isabel (2017). Praktiken des Widerstands – widerständige Praktiken. Praxistheoretisch-ethnographische Überlegungen zum Eigensinn von Schulentwicklung. In Yvette Völschow, Wilhelm Bruns & Jörg Schlee (Hrsg.), *Schulentwicklung auf dem Prüfstand. Beiträge zu einer bildungspolitischen Kontroverse* (S. 121-128). Aachen: Shaker.
- Shimoni, Baruch (2017). What is Resistance to Change? A Habitus-Oriented Approach. *Academy of Management Perspectives*, 31 (4), S. 257-270.
- Solorzano, Daniel G. & Bernal, Dolores Delgado (2001). Examining Transformational Resistance Through a Critical Race and Latcrit Theory Framework. *Urban Education*, 36 (3), S. 308-342.
- Terhart, Ewald (2013). Widerstand von Lehrkräften in Schulreformprozessen. Zwischen Kooperation und Obstruktion. In Nele McElvany & Heinz Günter Holtappels (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Theorien, Methoden, Befunde und Perspektiven. Festschrift für Wilfried Bos* (S. 75-92). Münster: Waxmann.
- Trinkaus, Stephan & Völker, Susanne (2014). Reproduktion (réproduction) und Wandel. In Gernot Saalman & Gerhard Fröhlich (Hrsg.), *Bourdieu Handbuch. Leben – Werk – Wirkung* (S. 210-215). Stuttgart, Weimar: Verlag J. B. Metzler.
- Zala-Mezö, Enikő, Häbig, Julia & Bremm, Nina (Hrsg.) (2021). *Die Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung*. Münster: Waxmann.
- Zala-Mezö, Enikő, Pfändler, Maja, Brücke, Frank & Kuster, Reto (2018). Mit der Vielfalt von Schulentwicklung umgehen. In Enikő Zala-Mezö, Nina-Cathrin Strauss & Julia Häbig (Hrsg.), *Dimensionen von Schulentwicklung. Verständnis, Veränderung und Vielfalt eines Phänomens* (S. 109-130). Münster: Waxmann.