

Pallesen, Hilke; Matthes, Dominique

## Rekonstruktionen zum schulischen Orientierungsrahmen. Ein Beitrag zur Schulkulturforschung mit der Dokumentarischen Methode

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. 313-332. - (Dokumentarische Schulforschung)



Quellenangabe/ Reference:

Pallesen, Hilke; Matthes, Dominique: Rekonstruktionen zum schulischen Orientierungsrahmen. Ein Beitrag zur Schulkulturforschung mit der Dokumentarischen Methode - 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. 313-332 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-271714 - DOI: 10.25656/01:27171; 10.35468/6022-16

<https://doi.org/10.25656/01:27171>

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

*Hilke Pallesen und Dominique Matthes*

## **Rekonstruktionen zum schulischen Orientierungsrahmen: Ein Beitrag zur Schulkulturforschung mit der Dokumentarischen Methode**

### **Zusammenfassung**

Der Beitrag rückt aus einer praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive auf die symbolische Ordnung von Einzelschulen das Konzept des *schulischen Orientierungsrahmens* in den Fokus. Darüber verbinden wir den strukturalistisch-praxeologisch geprägten Schulkulturansatz mit der wissenssoziologisch-praxeologischen Konzeption von Orientierungsrahmen. Schule wird dabei als pädagogische Ordnung aufgefasst, die von den schulischen Akteur\*innen in symbolischen Auseinandersetzungskämpfen erzeugt wird. Die sich darüber durchsetzenden dominanten Sinnentwürfe lassen sich vor allem auf der Ebene impliziten, handlungsleitenden Wissens verorten. Mit der Frage, wie sich diese dominanten schulischen Orientierungen rekonstruieren lassen, möchten wir den Vorschlag der Konzeption eines schulischen Orientierungsrahmens unterbreiten und diesen in einem ersten Zugriff über die dokumentarische Rekonstruktion von Schulleitungsreden als zentrale Bewährungsentwürfe des Schulischen empirisch in den Blick nehmen.

### **Schlüsselwörter**

Schulkultur, schulischer Orientierungsrahmen, imaginäre Entwürfe des Schulischen, Dokumentarische Methode, Schulleitung

### **Abstract**

#### **Reconstructing the Orientation Framework of School. A Contribution to Research on School Culture using the Documentary Method**

The present article focuses on the concept of the orientation framework of school and takes a praxeological-sociological perspective on the symbolic order of individual schools. In doing so, a structuralist-praxeological approach to school culture is combined with a sociological-praxeological conception of orientation frameworks. In this context, school is viewed as a pedagogical order

that is generated via symbolic negotiations among school actors. The dominant concepts of orientation that prevail can be found above all on the level of implicit knowledge, which guides actions. By beginning with the question of how these dominant orientations can be reconstructed, a concept of the orientation framework of school is proposed and empirically examined in a first approach that uses the Documentary Method to analyze speeches made by school management on the topic of central probationary schooling designs.

### Keywords

school culture, orientation framework of school, theoretical designs of school, Documentary Method, principals

## 1 Einleitung

Entgegen bürokratisch-rationalistischen Ansätzen zur Erklärung der Funktionsweisen von Einzelschulen hat sich mittlerweile eine Perspektive innerhalb der empirischen Schulforschung etabliert, die sich von strikten Steuerungsvorstellungen, Qualitäts- und Messbarkeitsdiskursen distanziert und Schulen vielmehr als eigene pädagogische Handlungsräume auffasst, die vor allem durch die Praxis der schulischen Akteur\*innen geprägt und gestaltet werden (Helsper 2005, 2008).

Im Anschluss an den Schulkulturansatz von Werner Helsper et al. (2001) lässt sich die soziale Realität von Schulen als ein Ergebnis von sinnhaften, handlungsleitenden, jedoch oft impliziten Wissensstrukturen betrachten, die sich in institutionellen Bildern, Narrationen, Mythen, aber auch kollektiven Orientierungen, Relevanzsetzungen und Praktiken dokumentieren. Schulische Praxis wird in diesem Verständnis durch diese handlungsleitenden Wissensbestände hervorgebracht und geprägt, und zwar nicht nur über die Praxis einzelner Akteur\*innen, sondern auch und gerade über das Handeln in gemeinsamen, sich überlagernden sowie dominanten und dominierten Erfahrungsräumen. Durch das Handeln wird die symbolische Ordnung von Einzelschulen generiert, reproduziert bzw. auch transformiert (ebd., S. 21).

Schulische Akteur\*innen bringen in Schulen einen institutionellen pädagogischen Sinn hervor. Diesen generieren sie „aber nicht aus freien Stücken oder im autonomen Selbstbezug, sondern immer im Horizont übergreifender sozialer institutioneller Strukturen und milieuspezifischer Kontexte“ (Helsper 2005, S. 191). Über diese Prozesse symbolischer Auseinandersetzung um die Durchsetzung hegemonialer Perspektiven und Weltansichten „erzeugt die kulturelle symbolische Ordnung mit ihren Dominanzverhältnissen ein Feld von exzellenten, legitimen, tolerablen, marginalisierten und tabuisierten kulturellen Ausdrucksformen und habituellen Praktiken“ (Helsper 2009, S. 174). Schulkultur ist insofern keine Konsens-, sondern eine Dominanzkultur, die auf den primär verbürgten schulmythischen

Konstruktionen fußt (Kramer 2015, S. 28). Was Schule ist oder sein soll, ist permanent umkämpft. Diese Annahme lenkt den Blick darauf, dass es nicht nur um individuelle Akteur\*innen- und Handlungsperspektiven geht, sondern dass darüber hinaus diesen Perspektiven immer auch leitende „Praxismuster“ (Göhlich 2014) und (Wissens-)Ordnungen zugrunde liegen, die wiederum auf Aushandlungen beruhen.

Die Dokumentarische Methode ermöglicht es, genau diese Prozesse der Konstruktion und Aushandlung von handlungspraktischen Wissensbeständen und Sinnentwürfen über spezifische Momentaufnahmen zu erfassen, d.h. in ihrem Niederschlag in textlichen und/oder bildhaften Dokumenten, die von den Akteur\*innen an Schulen erzeugt worden sind (Bohnsack 2014).

Geht es um die Rekonstruktion dominierender schulischer Sinnentwürfe, stehen in der Forschung zur Schulkultur von Einzelschulen insbesondere die Schulleitungen als verbürgende „charismatische“ Leitfiguren (Helsper 2008, 2010) im Fokus. Hier eignen sich als Datenmaterial vor allem schulische Präsentationen der Schulleitung, in denen wie unter einem Brennglas gebündelt die Entwürfe über den pädagogischen Sinn und Zweck der Einzelschule entfaltet werden. Obgleich Schulleitungen als Vertreter\*innen der Schule eine zentrale Rolle für den Entwurf und für die Verbürgung übergreifender Orientierungen spielen, so ist dennoch davon auszugehen, dass diese Orientierungen nicht als statisch und unveränderbar zu begreifen, sondern permanenten Aushandlungen unterworfen sind. Auch eine Ergänzung um weitere schulische Dokumente, wie Schulhomepages (dazu auch Helsper et al. 2018), schriftlich fixierte Leitbilder und unterrichtliche Interaktionen (Gibson 2017), aber auch Schul- und Klassenkonferenzen sowie Interviews mit schulischen Akteur\*innen ist denkbar, um die Rekonstruktion dominierender schulischer Entwürfe zu detaillieren und zu kontrastieren.

In diesem Beitrag stehen die begrifflich-theoretische und forschungsmethodische Annäherung sowie die Rekonstruktion schulischer Orientierungsrahmen als übergreifende imaginäre Entwürfe im Fokus. Dazu werden wir in einem ersten Schritt die Idee des schulischen Orientierungsrahmens methodisch und empirisch im Diskurs der Schulkulturforschung verorten (Kap. 2). In einem zweiten Schritt werden wir dann Aspekte des schulischen Orientierungsrahmens anhand von Ausschnitten aus Schulleitungsreden zum Tag der offenen Tür am Beispiel eines als ‚exklusiv‘ zu lesenden Gymnasiums (hier als „Paula-Albrecht-Schule“ bezeichnet) und einer neu gegründeten integrierten Gesamtschule (hier „Mascha-Kaléko-Schule“ genannt) rekonstruieren (Kap. 3). Abschließen möchten wir mit einem Fazit, der Diskussion unserer Vorgehensweise sowie Anregungen für die weitere Auseinandersetzung mit schulischen Orientierungsrahmen im Horizont einer dokumentarischen Schulkulturforschung (Kap. 4).

## 2 Zum Konzept eines schulischen Orientierungsrahmens

Schulen unterscheiden sich in ihrem Eigenleben, ihren Werten, Ansprüchen und Handlungsmustern von anderen Organisationen, aber auch von anderen Einzelschulen. Mittels einer praxeologischen Perspektive auf die Aushandlungsprozesse, Kooperationsstrukturen und Spannungsmomente innerhalb der symbolischen Ordnung der Einzelschule lassen sich über dokumentarische Rekonstruktionen dominante Orientierungen mit Blick auf positive und negative Gegenhorizonte sowie Enaktierungspotenziale empirisch herausarbeiten (Pallesen & Matthes 2020). Im Folgenden möchten wir zunächst zentrale begrifflich-theoretische und gegenstandsbezogene Überlegungen zur Kennzeichnung eines schulischen Orientierungsrahmens herausstellen, um danach auf die methodische und methodologische Anwendung einzugehen. Dazu verknüpfen wir zwei Perspektiven miteinander, und zwar die der Schulkulturtheorie und die der mit der Praxeologischen Wissenssoziologie verbundenen Dokumentarischen Methode.

### 2.1 Begrifflich-theoretische und gegenstandsbezogene Überlegungen

Die Theorie der Schulkultur nimmt eine umfassende Mehrebenen-Perspektive auf die Einzelschule ein: Neben dem Blick auf die gesellschaftlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen und Anforderungen fokussiert sie auch auf die symbolischen Handlungsweisen und Interaktionsstrukturen der schulischen Akteur\*innen, mit denen diese auf die jeweiligen Rahmenbedingungen reagieren, sowie auf die Selbstdarstellung und -charakterisierung der Einzelschule über die Präsentation öffentlicher Schulbilder und medialer Darstellungen (Helsper et al. 2001, S. 24f.). Vor dem Hintergrund dieser Schulkulturtheorie werden diese Ebenen als Reales, Symbolisches und Imaginäres<sup>1</sup> bezeichnet (ebd.). Wir fokussieren in diesem Beitrag die Dimension des Imaginären, indem wir uns den dominanten programmatischen Entwürfen, Ansprüchen, Mythen und Idealen widmen, mit denen sich die schulischen Akteur\*innen auseinandersetzen müssen und die gerade auf einer unbewussten, latenten Ebene liegen (Helsper 2005, S. 212; Gibson 2017, S. 107). Gerade der sogenannte Schulmythos bildet dabei eine zentrale Ausdrucksgestalt in der Konstruktion eines übergreifenden Sinns, der aber durchaus einen verkennenden oder selbstillusionierenden Charakter haben kann und damit nicht zwangsläufig einer schulischen ‚Realität‘ entsprechen muss (Helsper et al. 2001, S. 25).

<sup>1</sup> Helsper et al. (2001) unterscheiden die Ebene des Realen, des Symbolischen und des Imaginären voneinander: Das Reale bezieht sich auf die spezifischen Strukturen, Probleme und Bewährungskrisen der Einzelschule. Auf der Ebene des Imaginären werden ideale Entwürfe des jeweils Einzelschulischen generiert, die zusätzlich mythisch aufgeladen sein können. Mit dem Symbolischen sind die spezifischen schulischen und unterrichtlichen Praktiken gemeint. Hier findet dann die Enaktierung schulischer Entwürfe statt.

Gemäß einer Dokumentarischen Schul(-kultur-)forschung, wie sie auch die vorliegende Reihe in den Fokus rückt, werden vor allem die impliziten Wissensbestände rekonstruiert, die den schulischen Selbstpräsentationen und Praxen zugrunde liegen und als schulische Orientierungsrahmen eine orientierende und strukturierende Funktion für die schulischen Akteur\*innen haben. Der schulische Orientierungsrahmen geht somit über all das hinaus, was sich auf einer Ebene expliziten Wissens befindet und in der Sprache der Dokumentarischen Methode als Orientierungsschemata bezeichnet wird (Bohnsack 2003, S. 132). Dies ist von zentraler Bedeutung, weil gerade die Unterscheidung zwischen dem einzelschulisch Expliziten, also dem, *was* von der Einzelschule als (normative) Rahmenbedingung (z. B. Digitalisierung, Inklusion, Exklusivität) verarbeitet, gleichsam an die Akteur\*innen überleitend erwartet und formuliert wird, von dem *Wie* der Verhandlung und der Umsetzung für den „Wechsel der AnalyseEinstellung“ (Bohnsack et al. 2013, S. 12) entscheidend ist, die nach impliziten Herstellungsmechanismen und -prozessen (schulischer) Praxis fragt.

Diese impliziten Strukturen der Einzelschule sind einerseits eng mit den konjunktiven Erfahrungsräumen ihrer Mitglieder verbunden, gehen aber auch darüber hinaus, da in der Differenz verschiedener Erfahrungsräume ein je spezifisches Verhältnis entsteht und sich darüber wiederum eigenständige konjunktive Erfahrungsräume konstituieren. Mit Arnd-Michael Nohl (2018, S. 25) lässt sich hier von „Organisationsmilieus“ sprechen, die entstehen, wenn es keine Gemeinsamkeiten qua Herkunftsmilieus gibt und dann „eigene Wege der Praktizierung formaler Regeln gefunden“ (ebd.) werden, über die dann wiederum neue Milieus in Organisationen entstehen können.

Das Konzept des schulischen Orientierungsrahmens schließt zwar eng an die praxeologisch-wissenssoziologischen Überlegungen Ralf Bohnsacks und deren Fundierung in der Dokumentarischen Methode (1989, S. 28, 2014, S. 138) an, lässt sich aber dennoch aufgrund seiner spezifischen und im Schulkulturansatz fokussierten Ausrichtung auf *dominante Orientierungen* nicht als etabliertes Konstrukt einer Zugriffsweise der Dokumentarischen Methode begreifen. Demgegenüber beruht dieser insbesondere auf den Zugängen und Befunden von schulkulturtheoretischen Forschungsansätzen, die sich in den letzten Jahren vor allem mit den Passungsverhältnissen zwischen Schüler\*innenhabitusformationen und den organisationalen Anforderungen von Einzelschulen befassten. Hier lassen sich als Ausgangspunkt zunächst Bezüge zur Studie von Rolf-Torsten Kramer (2002) zum Zusammenhang von Schüler\*innenbiografien und Schulkultur herstellen, in der der „institutionelle Habitus [...] als spannungsvolle Ausformung der schulischen Orientierungen“ (ebd., S. 256) über eine Institutionenanalyse herausgearbeitet wurden. Die Materialgrundlage zur Rekonstruktion des „Habitus der Schule“ (ebd., S. 261) stellten Abschlussreden der Schulleitung sowie Konferenzen dar, welche mittels objektiv-hermeneutischer Verfahrensweisen erschlossen wurden.

Ebenfalls mit der Frage nach Passungsverhältnissen von Schüler\*innenhabitus und Einzelschule, dann aber unter Rückgriff auf die Dokumentarische Methode, beschäftigten sich die Studien von Hilke Pallesen (2014) und Anja Gibson (2017) mit den (dominierenden) Orientierungsrahmen von Einzelschulen im Verhältnis zu den Akteur\*innen. Auch hier wurde die Seite der Einzelschule vor allem über Schulleitungsreden und -interviews in den Blick genommen, um den „schulischen“ (Pallesen 2014, S. 139) bzw. „schulkulturellen“ (Gibson 2017, S. 106) Orientierungsrahmen als ‚institutionellen Habitus‘ zu rekonstruieren. Zudem findet auf der Basis von Schulleiter\*innenbefragungen zur dokumentarisch-methodischen Erschließung schulkultureller Aspekte nunmehr auch eine begriffliche Verquickung älterer und neuerer Ansätze im ‚schulkulturellen, institutionellen Orientierungsrahmen‘ statt (Kowalski 2021, Abs. 7f.).

Darüber zeigt sich eine gewisse Vielfalt in der Weiterentwicklung des Konzeptes, aber auch mögliche Komplexitäten und Diffusitäten im Umgang mit den begrifflichen Fassungen, die bislang weitgehend ungeklärt blieben. An diese Lücke schließt der vorliegende Beitrag an.

Der Bezug auf dominante – und damit immer umkämpfte – Orientierungen impliziert, anders als es die dokumentarische Praxis in den meisten Fällen vorzieht, gezielt die *vorherrschenden* Orientierungen, Routinen und Werthaltungen zu fokussieren, die sich insbesondere in schulischen Selbstpräsentationen manifestieren. Es handelt sich dabei bspw. um mündliche und schriftliche, aber auch bildhafte Ausdrucksgestalten und Artefakte, beispielsweise Schulhomepages, Imagefilme, Leitbilder, Formulare, Schulzeitschriften und Schulradioaufzeichnungen. (Implizite) Schwerpunkte innerhalb der Einzelschulkulturen können insbesondere über die Aufzeichnung und Rekonstruktion von schulischen Reden geborgen werden, in denen die Schulleitungen die Schulen mit ihren wesentlichen Gesichtspunkten vorstellen.

Dabei wird der Annahme gefolgt, dass Schulleitungen dominante institutionelle Akteur\*innen bzw. Akteur\*innengruppen darstellen, die in diesem öffentlich gewendeten Kontext wiederum zugleich auch die primären Sinnordnungen der jeweiligen Einzelschule stellvertretend hervorbringen (Kramer 2002, S. 256). In der Rede als Präsentationsform liegt die Aufgabe, die Schule gewissermaßen mit pädagogischen Visionen zu füllen, schulische Akteur\*innen, Gepflogenheiten und Zielsetzungen vorzustellen und gleichermaßen anzusprechen, wenngleich auch deutlich werden soll, dass das Datenmaterial schulischer Reden Begrenzungen aufweist. Zum einen kann zwar angenommen werden, dass die Schulleitungen dabei als Stellvertreter\*innen der schulischen Gemeinschaft fungieren und sich ihnen schon allein aufgrund ihrer Position als die Schule verbürgende und darstellende Person eine herausgehobene, stellvertretende Wirkung zuschreiben ließe (Helsper 2010, S. 392), womit es bei der Analyse gleichzeitig auch das Zusammenspiel der individuellen und überindividuell-schulischen Orientierungen zu

hinterfragen gilt (Kowalski 2021, Abs. 8). Zum anderen sind „Schulleitungen [...] natürlich nicht in der Lage, die pädagogischen Sinnmuster und Sinnstrukturen in Gänze zu bestimmen“ (Helsper 2006, S. 181), prägen sie aber dennoch maßgeblich. Deutlich wird darüber, dass der Blick auf schulische dominante Sinnentwürfe zwangsläufig mit einem hochdifferenzierten bzw. aspekthaften Blick auf Schule einhergeht (Kramer i. d. B.), der einerseits über die alleinige Betrachtung handlungsleitender Wissensbestände limitiert ist, andererseits aber auch die Komplexität von impliziten und routineförmigen Hervorbringungslogiken zu rekonstruieren vermag. Hinzu kommt, dass in eigenen Studien die Perspektive auf einen schulischen Orientierungsrahmen auch immer einer Erweiterung in Hinblick auf die kulturelle Passung von schulischen Akteur\*innen und schulischem Sinnentwurf erhält, indem wiederum individuelle Auseinandersetzungen und Passungsverhältnisse mehrbenenanalytisch rekonstruiert werden (z. B. Pallesen & Matthes 2020, 2023/i. E.).

## 2.2 Forschungsmethodische Überlegungen

Um schulische dominante Sinnentwürfe zu erheben, haben wir in erster Linie danach gefragt, „wie sich die Schule als solche entwirft und dem Publikum gegenüber verhandelt“ (Pallesen & Matthes 2020, S. 99). Dazu lassen sich Reden als Dokumente imaginärer Sinnentwürfe ähnlich wie die in der dokumentarischen Forschung etablierten Gesprächsprotokolle (Gruppendiskussionen, Interviews) rekonstruieren, besitzen jedoch den Vorteil der Selbstläufigkeit (Bohnsack 2017, S. 92ff.).<sup>2</sup>

Als besonders ergiebig für die Rekonstruktion gelten Passagen, die durch eine hohe metaphorische Dichte auffallen und als Fokussierungsmetaphern (ebd., S. 92) einen Einblick in die schulkulturspezifische Ordnung der Einzelschule geben. Dabei bietet gerade die Authentizität einer schulischen Präsentation in Form einer Rede die Möglichkeit, einen zentralen Zugang zu dominierenden Orientierungen und damit zu übersituativen Erwartungskontexten zu bekommen. Hierfür wird zudem angenommen, dass in diesen Redebeiträgen der Schulleitungen eine spezifische Relation impliziter Relevanzsetzungen zum Schulischen zum Vorschein kommt, die „sich also zwischen unterschiedlichen Horizonten [bewegt], die wechselseitig füreinander *Gegenhorizonte* darstellen“ (Bohnsack 1989, S. 27; Herv. i. Orig.). Analytisch lassen sich jene Orientierungsrahmen entsprechend über die Orientierungsfiguren entfalten, die „zwischen diesen Rahmenkomponenten ‚auf-

2 Reden als Praxisdokumente haben zum einen den Vorteil, dass die Sprecher\*innen ihre Relevanzsetzungen selbstläufig und ohne Zutun der Forschenden vorgetragen haben. Sie gelten daher als natürliche Dokumente des Handlungsalltags (Loos & Schäffer 2001), sodass sie „einen unmittelbaren [...] Zugang zur Handlungspraxis, zum Modus Operandi“ (Bohnsack 2017, S. 95) ermöglichen. Zum anderen kann – vermittelt über den Audiomitschnitt und die anschließende Transkription – eben nicht nur die Darstellungsweise (performative Performanz), sondern auch die Relation zur Darstellung (proponierte Performanz) – und damit die wissensmäßige Verankerung des Modus Operandi nachvollzogen werden (ebd., S. 96).



gespannt' [sind]" (ebd.): Über positive Gegenhorizonte, also Bestrebungen innerhalb der schulbezogenen Orientierungen, über negative Gegenhorizonte, also Abgrenzungen innerhalb der schulbezogenen Orientierungen, sowie die damit verbundenen Enaktierungspotenziale, also (Un-)Möglichkeiten der Umsetzung jener Horizonte (Bohnsack 2014, S. 138). Wesentliche Fragen, die dann rekonstruktionsleitend werden, lauten dann: Wo kommt eine Schule her? Wo strebt eine Schule hin? Wovon wendet sich eine Schule ab? Und: (Wie) Lassen sich diese Relevanzsetzungen im schulischen Alltag verwirklichen? (Pallesen 2014, S. 139). Forschungspraktisch umsetzen lässt sich eine solche Perspektive in der Berücksichtigung der prozessual angelegten Arbeitsschritte dokumentarischer Interpretation (Nohl 2017, S. 30; Bohnsack 2014, S. 131) für das Material der schulischen Reden, was zum einen der Frage nachgehen lässt, welche Darstellungsinhalte präsentiert werden (Ebene des ‚Was‘), sowie zum anderen auch zur Frage nach der Art und Weise der Herstellung der Darstellung (Ebene des ‚Wie‘), Klärungen ermöglicht (Bohnsack 2017, S. 151). Diese Prämissen sollen in diesem Fall auf das spezifische Material der schulischen Reden angewandt werden, die in transkribierter Form als Textmaterial vorliegen: Der erste Schritt der formulierenden Interpretation (Was-Ebene) bezieht sich dann v. a. auf die sequenzlogische Strukturierung, die Erstellung des thematischen Verlaufs im Sinne einer chronologisch angelegten Gliederung des Textdokumentes mit seinen inhärenten Schwerpunkten sowie auf eine erste, paraphrasierende „Feininterpretation der für die Forschungsarbeit relevanten thematischen Abschnitte, z. B. [...] mit Fokussierungen oder komparativem Gehalt" (Matthes 2021, S. 129). Für den *nächsten* Schritt der reflektierenden Interpretation (Wie-Ebene) stehen dann insbesondere ebenjene fallintern bzw. -übergreifend vergleichbaren bildhaften Darstellungen bzw. Fokussierungen innerhalb der Reden in ihrer Tiefenstruktur im Fokus der semantischen Analyse. Die Erarbeitung des schulischen Orientierungsrahmens geht dabei mit dem kontinuierlichen Prinzip der Komparation einher (Nohl 2013), was nicht nur die Hinzunahme mehrerer Passagen aus dem Material eines Falles, sondern auch den übergreifenden Vergleich mit weiteren Fällen umfasst. Anschließend werden in der Falldarstellung zentrale Rekonstruktionsergebnisse (etwa hinsichtlich Homologien, Widersprüchen und Auffälligkeiten) zum Orientierungsrahmen verdichtet zusammengefasst sowie über den Kontrast der Fälle – in Bezug auf die Bearbeitungsweise einer bestimmten Thematik – schließlich zu typisierenden Befunden abstrahiert (Bohnsack 2014, S. 136ff.).

### 3 Exemplarische Rekonstruktionen schulischer Orientierungsrahmen

Die Basis unseres empirischen Zugangs bilden die jeweiligen schulischen Reden zum Tag der offenen Tür zweier maximal kontrastierender Schulen (formal hin-

sichtlich Schulform, regionale und historische Einbettung sowie antizipiertes Klientel) des Samples, die wir mit der Dokumentarischen Methode entlang der o. g. Kategorien und Arbeitsschritte vollständig rekonstruiert haben. Hierfür geben wir im Folgenden zunächst auf der Basis der formulierenden Interpretation einen vergleichenden Kurzüberblick über die jeweils verhandelten Themen und stellen dabei auch übergreifende schulkulturelle Aspekte vor, die in beiden Reden zum Ausdruck gelangen (Kap. 3.1). In einem zweiten Schritt stehen zwei exemplarische Passagen aus den Reden im Fokus, um die Art und Weise der Konstruktion und Rekonstruktion schulischer Selbstverständnisse und Anspruchskulturen exemplarisch an einem Aspekt aufzeigen zu können (Kap. 3.2). Abgeschlossen wird dieses Kapitel mit einer komparativen Fallverdichtung (Kap. 3.3).

### 3.1 Erkenntnisse der formulierenden Interpretation

Im Folgenden werden die thematischen Verläufe entlang der Chronologie der Reden zum Tag der offenen Tür in einer Gegenüberstellung aufgezeigt (s. Tab. 1):

**Tab. 1:** Thematische Verläufe in der Chronologie der schulischen Reden zum Tag der offenen Tür (© d. Vf.)

Thematischer Verlauf Paula-Albrecht-Schule	Thematischer Verlauf Mascha-Kaléko-Schule
<b>Beginn der Reden</b>	
Eröffnung der ‚Veranstaltung zum Tag der offenen Tür‘ durch die Schulleitung durch Ankündigung eines Musikbeitrags	Begrüßung und Eröffnung der Rede zum Tag der offenen Tür durch die Schulleitung durch Ansprache von ‚Problemen‘ bei Elternschaft
Musikbeitrag des schulischen Ensembles	Vorabklärung zu Problemen bei Einlass-situation
Begrüßung, Ansprache der Anwesenden zur ‚traditionellen Informationsveranstaltung‘	‚Werbeblock für unsere Schule‘: Abspielen des Imagefilms mit technischen Problemen
Vorstellung der anwesenden Vertreter*innen der Schule	Vorstellung der herausfordernden Bedingungen der Schule
Ansprache an die Eltern zum Vorgehen für Besuch der Schule	Abspielen der Folien zur Schulvorstellung und Hinweis zur Gliederung der Präsentation
<b>Überblick über die Schulen</b>	
Verweis auf lange Historie der Schule	Verweis auf kurze Historie der Schule
Vertagung der Thematisierung der Historie auf Unterricht und Elternversammlungen	junges, engagiertes Lehrpersonal
	Schulform und damit verbundene Abschlüsse
‚Paula-Albrecht-Schule von heute‘ im Fokus	heterogene Schüler*innenschaft

Sanierung als ‚komplett elektronische Schule‘	Blockunterricht und Mittagsband/-pause
Unterstützung durch Fördermittelgeber	Teilhabe an der Initiative ‚Schule im Aufbruch‘
Schulbesichtigung durch Externe: Neid und Stolz	Umzug in eigenes Schulgebäude
Gewinn der Investitionen durch Outcome	Umbenennung der Schule und Namensgebung
<b>Vertiefung von organisatorischen Aspekten und Besonderheiten der Schulen</b>	
Gebäudestruktur: Räumliche Verteilung und Unterbringung (Internat)	Vorstellung des Ganztagsangebotes und zusätzlicher Angebote
‚Bestenauslese‘ möglich: Schüler*innenschaft aus gesamtem Bundesgebiet und Region	Vorstellung eines Beispielstundenplans
Verteilung nach dominierenden Anteilen: Mädchen (Sprachzweig), Jungen (Musikzweig)	Zweite Fremdsprache und Abiturrelevanz: Abitur nicht zwangsweise notwendig
Zügigkeit der Schule und Wahl des Schwerpunktes: Aufnahmeverfahren, Sprachanteil und Belegbarkeit	Grund- und Erweiterungskurse: ‚Entscheidung für das Kind‘ vs. ‚den Abiturlern gerecht werden‘
Mehraufwand/-unterricht ggü. anderen Gymnasien	Lernform ‚Lernbüro‘
Zusammensetzung der Fremdsprachenklasse und fremdsprachliches Abitur	
<b>Abschluss der Reden</b>	
weiterführende Informationsmöglichkeiten auf der Homepage/im Schulprogramm	Informationsmöglichkeit zum Losverfahren: ‚Wie kommt mein Kind an die Schule?‘
Verweis auf außerschulisches Programm	Beendigung der Präsentation und Rede und Übergang in Nachfrageteil
Verweis auf Netzwerke der Schule	Klärungen zu Nachfrage: Schwimm-AG
Verweis auf ‚Lehrermangel‘	Klärungen zu Nachfrage: Handyverbot
Verweis auf Sicherung der Unterrichtsversorgung	Klärungen zu Nachfrage: Lernbüro Klasse 6
Verweis auf minimalen Unterrichtsausfall	Klärungen zu Nachfrage: Blockunterricht
Beendigung der Rede durch Übergabe an stellvertretende Schulleitung (kein Nachfrageteil)	Klärungen zu Nachfrage: Betreuung nach Unterrichtsschluss
	Klärungen zu Nachfrage: Losverfahren
	Klärungen zu Nachfrage: Differenzierungsform
	Klärungen zu Nachfrage: Essensanbieter

Wesentliche thematische Schwerpunkte, die in den Reden der beiden Schulen zum Ausdruck gelangen und über die feanalytische Strukturierung und Paraphrasierung sichtbar gemacht werden können, lassen sich in einem ersten Schritt des komparativen Fallvergleichs übergreifend festhalten. Abstrahiert handelt es sich in beiden Reden um Bezugnahmen auf

1. *das Einzelschulspezifische*, das im Wesentlichen den Mythos konturiert, d. h., es geht um Bezüge zu schulischen Traditionen, zur Historie, zum eigenen Stand im Prozess der Schulentwicklung, zu räumlichen und zeitlichen Strukturen, zu typischen oder besonderen Lernformen, zum außerschulischen Programm sowie um Vergleichs- und Abgrenzungsaspekte zu anderen Schulen;
2. *das Leistungs- und Selektionsbezogene an der Einzelschule*, d. h. es wird Auskunft gegeben über die Fachbereiche und Fächerschwerpunkte, die spezifischen Profillinien, die Bedeutung der Sprachen bzw. des Sprachenlernens, die möglichen und dominierenden schulischen Abschlüsse sowie die notwendigen Aufwendungen der schulischen Akteur\*innen zur Erreichung dieser Abschlüsse;
3. *die involvierten Akteur\*innen(gruppen) der Einzelschule*, d. h. das Leitungspersonal, das Lehrpersonal, die Schüler\*innenschaft sowie die Eltern.

Auffällig sind hier Bezüge zu schulkulturellen Dimensionen, die Helsper et al. (2001, S. 36ff.) als querliegend zu den Ebenen des Realen, Imaginären und Symbolischen verorten und darüber das Feld der Schulkultur ausdifferenzieren. So unterscheiden sie „Inhalte“, „Leistung“, „Partizipation“ und „pädagogische Orientierungen“ voneinander. Diese bilden jedoch nicht zwangsläufig ein kohärentes Ganzes, sondern können durchaus nur lose miteinander gekoppelt sein oder auch im Widerspruch zueinander stehen (ebd.). Einen besonderen Stellenwert hat im Rahmen der dokumentarischen Rekonstruktion die Dimension der pädagogischen Orientierungen, die „die schulischen Werte und Normen, die pädagogischen Konzepte und die pädagogischen Deutungsmuster bzw. Handlungsstrukturen“ (ebd., S. 37) umfassen, da es gerade hier um implizite Angemessenheitsurteile hinsichtlich des Lehrer\*innenhandelns oder des Umgangs mit Schüler\*innen gehen kann und darüber auch deutlich gemacht wird, wo die Schule hinstrebt bzw. wovon sie sich abgrenzt. Die symbolische Ordnung der Schule wird um diesen pädagogischen Sinn herum gruppiert, sodass dieser einen besonderen Stellenwert erhält. Gerade die Angemessenheitsvorstellungen hinsichtlich der schulspezifischen Ausformung der Leistungsdimension in Hinblick auf Erwartungen und Selektionspraxen lassen einen Schluss auf dominierende imaginäre schulische Entwürfe zu, die wir im Verlauf der folgenden reflektierenden Interpretation näher betrachten.

### 3.2 Exemplarische Erkenntnisse der reflektierenden Interpretation

Die Frage von Leistung und Leistungserbringung stellt sich in beiden Reden jeweils erst im zweiten Drittel, nachdem schon zentrale schulische Orientierungen bezüglich des Einzelschulspezifischen genannt wurden. Die reflektierende Interpretation der beiden nachfolgenden Textstellen bezieht sich auf zwei thematisch ähnlich gelagerte Passagen aus den Reden zum Tag der offenen Tür. Zunächst gehen wir auf die Passage aus der Mascha-Kaléko-Schule ein, die im thematischen Verlauf mit dem Oberthema „Grund- und Erweiterungskurse“ (s.o.) benannt wurde. Es spricht die Schulleiterin, Frau Flämig<sup>3</sup>:

Frau Flämig: „jetzt kommt wir zu den Grund- und Erweiterungskursen auch das noch ein Stück weit entfernt weil das erst in Klassenstufe sieben startet (2) es gibt also diese beiden Zuteilungen (.) die allerdings noch keine abschlussbezogenen Zuteilungen sind, das heißt wenn jetzt jemand (.) also generell gilt die Regel wer die Note eins und zwei hat (.) geht in der Regel in den Erweiterungskurs. Bei den Noten fünf und sechs geht man in den Grundkurs (.) und bei den Noten drei und vier kann die Klassenkonferenz entscheiden was ist besser für das Kind (2) Nun muss man aber keine Panik kriegen wenn ein Kind jetzt im Fach (.) Deutsch im Grundkurs landet. Weil man sagt immer der Grundkurs bereitet auf den Hauptschulabschluss vor (.) und der Erweiterungskurs auf den Realschulabschluss beziehungsweise dann auf das Abitur (.) Ein Wechsel ist jedes halbe Jahr möglich, das hängt also von den Leistungen ab, die das Kind erbringt (.) und nur weil man nen Grundkurs irgendwo belegt heißt das nicht dass man dann auch hauptsäch- äh äh einen Hauptschulabschluss machen muss, ja, das heißt es ist erstmal noch nichts festgelegt, es ist erstmal nur eine Zuteilung (.) gemäß der Lernvoraussetzungen der Schüler“ (Z. 194-206)

Für die Mascha-Kaléko-Schule konnten wir bereits an anderer Stelle ein Ideal des Jungen, Neuen und Engagierten rekonstruieren (Pallesen & Matthes 2023/i. E.). Die Schule entwirft sich als einen besseren Ort, mit dem Anspruch, „nach neuen Lernformen sowie einer Optimierung von Schule durch universal zugängliche Bildungswege“ (ebd.) zu streben, um darüber vor allem individuelle Voraussetzungen der Schüler\*innen berücksichtigen zu können. Dieser inklusionsorientierte Anspruch wird auch in der o.g. Passage thematisch: Auch wenn es „*noch ein Stück weit entfernt ist*“ und damit noch kein dringender Handlungsbedarf besteht, werden die Eltern zukünftiger Fünftklässler\*innen mit den Themen Leistung und mit den damit offenbar verbundenen Leistungsdifferenzierungen konfrontiert. Vor dem Hintergrund einer in Zukunft zu erreichenden Abschlussmöglichkeit (Hauptschul-, Realschulabschluss und/oder Abitur) und letztlich daraus resultierenden Chancenzuteilungen informiert die Schulleitung, wie eine Unterteilung nach Leistung in Form von Grund- und Erweiterungskursen ab der siebten Klasse erfolge. Diese Kurse werden in der Darstellung mit den jeweils objektivierten „Leistungen, die das Kind erbringt“ in Form von Notenwerten verknüpft. Die

3 Alle Angaben, die auf Personen, Orte oder Bezeichnungen hinweisen, wurden vollständig anonymisiert. Die Transkription erfolgte nach TiQ-Notation (Bohnsack 2014, S. 253ff.).

Darstellung ähnelt einem Verwaltungsakt mit klar zugeschriebenen Vorgängen. So führen die Noten eins und zwei automatisch in den Erweiterungs-, die Noten fünf und sechs in den Grundkurs. Eine Ambivalenz wird lediglich an der Stelle sichtbar, wo es um mittlere Notenwerte geht, wobei dann die Klassenkonferenz als quasi-objektivierende Instanz entscheidet. Es bleibt indes unklar, auf Basis welcher Kriterien für oder wider eine Zuteilung entschieden wird. Dennoch werden Leistungsstände – auch unter den Schüler\*innen – sichtbar gemacht. So sind mit dem Kurssystem auch die Unauflösbarkeit der Statusplatzierung durch Leistungsdifferenzen und (un)mögliche Abschlüsse verbunden, die über den Besuch der Grund- oder Erweiterungskurse angesteuert werden können. Es stellt sich die Frage, ob und inwiefern es überhaupt möglich ist, wie von Frau Flämig beschrieben, aus dieser Zuteilung auszurechnen. Zwar erfolgt alle halbe Jahre eine Prüfung der Zugehörigkeit zum jeweiligen Kurs und damit werden Auf-, zugleich aber auch Abstiegschancen möglich. Dennoch bleibt offen, wie etwa die Weiterqualifizierung im Grundkurs realisiert werden kann, um dann vom Haupt- über den Realschulabschluss bis hin zum Abitur zu gelangen. Denn so wird auch von „Lernvoraussetzungen“ gesprochen, die den ‚Kindern‘ zugeschrieben werden, bei denen jedoch eine Veränderbarkeit im Vagen bleibt. Offen bleibt, wie diese zugeschriebenen Voraussetzungen verändert werden können, wie bspw. eine Förderung im Grundkurs Deutsch, um im Beispiel zu bleiben, gelingen kann, wenn die Schüler\*innen einmal dorthin zugeteilt worden sind.

Insgesamt wird trotz des Inklusionsgedankens über diese Passage eine ‚traditionelle‘, auf meritokratischen Prinzipien basierende Auffassung von Leistung deutlich, die diese als objektiv gegeben und chancengerecht erscheinen lässt – und gleichzeitig werden diese Zuteilungen als noch nicht abschlussbezogen relativiert. Diese Ausgestaltung ist an Schulen im Allgemeinen zwar erwartbar, steht aber in Spannung zum selbstgegebenen Anspruch der Schule, „*Dinge anders zu machen*“ und sich darüber auch von ‚gängigen‘ Selektionsorientierungen zu distanzieren (ebd.). Hierbei werden gegenüber den Eltern Beschwichtigungsgesten eingeführt: ‚man muss keine Panik kriegen‘, ‚Wechsel sind möglich‘, ‚es ist noch nichts festgelegt‘, ‚es ist nur eine Zuteilung‘, die letztendlich aber den Schulabschluss determiniert. Im positiven Gegenhorizont lässt sich zwar eine Tendenz zur Offenheit und Transformation erkennen, die aber über die Zuteilung in ein Kurssystem nicht enacted wird, sondern vielmehr mythisch konstruiert wird. Die (vorläufige, anpassbare) Zuteilung wird zwar über die Leistungen und Lernvoraussetzungen der Schüler\*innen legitimiert, wenngleich das Procedere im Detail diffus bleibt. Gleichzeitig ließe sich eine Stabilität der Zuteilung im negativen Gegenhorizont vermuten.

Anders als die Mascha-Kaléko-Schule entwirft sich die Paula-Albrecht-Schule als historisch gewachsener, exklusiver Ort und vertritt traditionelle bildungsbürgerliche Ansprüche (Pallesen & Matthes 2020). Auch in der Rede von Herrn Jensen,

dem Schulleiter der Paula-Albrecht-Schule, wird zu den Thematiken Leistung und Verteilung ein ähnlicher Einstieg gewählt, der mit einer Zuteilung in der siebten Klasse in Zusammenhang steht. Die Passage ist dem Oberthema „Zusammensetzung der Fremdsprachenklasse und fremdsprachliches Abitur“ zuzuordnen (s. o.). Es handelt sich um eine vorab bereits getätigte Ankündigung zu den Fremdsprachklassen, die etwas Besonderes bzw. eine nun folgende Erklärung erwarten lässt:

Herr Jensen: „Ja, und jetzt komm ich nochmal zurück auf die Fremdsprachenklasse [anonym.] äh, das is nämlich genau der Grund, warum wir hier zunächst einmal die besten Kinder im Aufnahmeverfahren ansprechen, denn dort ist in der Tat das Unterrichtsvolumen ab Klasse sieben (.) doch erheblich (.) und geht äh: mh: (.) doch nicht äh: kleinen Maß über äh die normale Stundenverpflichtung hinaus. Ich erspare Ihnen jetzt mal die genaue Stundenzahl, um sie nicht vorzeitig zu erschrecken. (.) Aber wie gesagt, die Kinder, die das machen, machen das mit großer Begeisterung und verkraften das auch sehr gut (.) an vier Tagen die Woche acht Stunden zu haben, äh und (2) ich seh immer wieder mit großem Vergnügen, zu welchen tollen Leistungen, nicht nur der Fremdsprachenklasse, sondern alle Klassen fähig sind.“ (Z. 207-219)

Bereits zu Beginn der Schulvorstellung in der Rede wird deutlich, dass sich das Gymnasium an einer Modernisierung orientiert, die auch mit der Einführung der modernen Fremdsprachen in Zusammenhang steht (Pallesen & Matthes 2020). So gibt es die Besonderheit der anwählbaren Sprachkurse, die jedoch nicht flexibel gestaltet scheint, sondern auf der Basis einer ‚Bestenauslese‘ bereits frühzeitig zum Aufnahmeverfahren erfolgt. Während anderen Fächern in der Rede nicht so eine Aufmerksamkeit geschenkt wird, wird der hier in der Passage verhandelten Sprache hingegen eine starke Bedeutung für das Hineinwachsen in den schulischen Alltag beigemessen. So werden regelmäßige Austauschmöglichkeiten und Reisen angeboten, was sogar so weit geht, dass sich die Schüler\*innen nach Einschätzung des Schulleiters irgendwann so selbstbewusst bewegen, als wäre die Fremdsprache ihre Herkunftssprache. Diese Fokussierung wird als intensive Vorbereitung und als Türöffner für die akademische Weiterqualifikation verstanden.

In dieser Passage geht es nicht um die Unterteilung in Grund- und Erweiterungskurse, dennoch wird auch hier eine spezifische Ansprache von Schüler\*innen und deren Zuordnung in einem Spektrum der Erweiterung bzw. der Besonderung thematisiert. Die mit den Sprachkursen einhergehende Erweiterung zeichnet sich v. a. durch ein stark erhöhtes „*Unterrichtsvolumen*“ und eine weitaus umfassendere „*Stundenverpflichtung*“ aus. Es existieren also hohe Anforderungen, die sich an die Schüler\*innen richten: mehr zu machen als andere bzw. der Regelfall. Ähnlich der Beschwichtigung im Fall der Gesamtschulrede bleiben aber dem Publikum auch hier eine genaue Nennung oder Bewältigungsmöglichkeiten ‚erspart‘. Es deutet sich zwar ein Wissen um die inhärente Problematik an, was aber ausgeklammert wird. Stattdessen werden durch die ‚Bestenauslese‘ bereits frühzeitig die Weichen

dafür gestellt, dass die betreffenden Schüler\*innen diese Anforderungen auch aushalten. Zumindest wird dies auf der Basis der erbrachten Leistungen in der Rede als enaktierte Komponente zum Ausdruck gebracht. Der Leistungsdruck wird also einerseits – wenn auch diffus – kommuniziert; andererseits legitimiert dadurch, dass die Leistungen, die erbracht werden, sowohl in den Fremdsprachenklassen als auch in allen anderen Klassen als umsetzbar und als sehr zufriedenstellend bezeichnet werden können.

Im positiven Gegenhorizont liegt die Bestenauswahl, die Machbarkeit der hohen Anforderungen – wenn auch der damit verbundene Aufwand ‚abgedunkelt‘ wird – und die Begeisterung, die mit einer positiven Grundeinstellung (sowohl seitens der Schüler\*innen als auch der Schulleitung) verbunden ist. Dabei spiegelt sich in der spezifischen Darstellungsweise eine persönliche Wertung durch den Schulleiter, der ‚mit Vergnügen‘ als Beobachter auftritt und zugleich das Enaktierungspotenzial, also die erbringbaren und erbrachten Leistungen durch die Schüler\*innen, einschätzen und als verwirklicht kennzeichnen kann. Entsprechend lässt sich als negativer Gegenhorizont eine fehlende oder mangelnde Bewältigung der Anforderungen festhalten.

### 3.3 Komparative Fallverdichtung

Im Vergleich der beiden Passagen wird der Aspekt der Leistung vor dem Hintergrund von Leistbarkeiten, Unterschieden, Zuordnungen und Überprüfungsmechanismen in Bezug auf die jeweils spezifische schulische Praxis ab der siebten Klasse verhandelt. Einerseits geht es in der Passage der Rede von Frau Flämig neben einem Inklusionsanspruch um eine schüler\*innenübergreifende grundsätzliche Sortierung bzw. Differenzierung und damit eine Zuteilung zu noch nicht abschlussbezogenen, aber dennoch tendenziell den Haupt-, Realschulabschluss und das Abitur bedingenden und damit folgenreichen Kurssystematiken. Andererseits geht es in der Passage der Rede von Herrn Jensen um die Fokussierung der Fremdsprachenklassen innerhalb der hier grundsätzlich dominierenden gymnasialen Ausrichtung, an der wiederum nur die ‚Besten‘ teilnehmen und standhalten können. Dabei ist in beiden Passagen der Reden auffällig, dass die mit dem jeweiligen System der Zuordnung (nach besseren und schlechteren Leistungen und Lernvoraussetzungen bzw. den besten Leistungen und Ergebnissen) einhergehenden und potenziell herausfordernden, ggf. auch längerfristig einschneidenden Bedingungen (im jeweiligen Kurs bzw. durch erhöhtes Pensum) und Entscheidungen (automatisch durch die Noten und Klassenkonferenz bzw. durch das Auswahlverfahren) beschwichtigend und verschleiern dargelegt werden. In beiden Passagen lässt sich dadurch nicht nur eine potenzielle (bekannte) Problemlage antizipieren, die in den Hintergrund gerückt wird, sondern lassen sich insbesondere eine positive Grundeinstellung und Machbarkeiten für die Bewältigung der je spezifischen schulischen Struktur des Alltags als dominierende Figur nachzeichnen.



Es ist auffällig, dass die Themen Leistung und Differenzierung in beiden Reden zwar angesprochen werden, aber dann in Bezug auf ihre Umsetzungen, die Chancen und Grenzen nicht stichhaltig weiter ausgeführt werden – etwa damit sich das Publikum ein konkreteres Bild über die Anforderungen und Erwartungen bzw. deren Realisierung machen kann. Zu vermuten wäre hier, dass mit Leistung eine für die Institution Schule zentrale handlungsbezogene Norm verhandelt wird, die den Charakter von unausgesprochenen Erwartungserwartungen innehat, welche wiederum vielfach auf Idealen, Entwürfen und Unterstellungen beruht (Bohnsack 2020, S. 30), die jedoch verschleiert werden. Beide Ausschnitte eint auch, dass die mit der Thematisierung von Leistung verbundenen pädagogischen Handlungsmuster und Vorgehensweisen nicht eingehender zum Ausdruck gebracht werden. Einerseits verbleibt es bei der Darlegung eines prozessualen Verwaltungsaktes in Bezug auf die Umsetzung der Zuteilung der Schüler\*innen, andererseits bei einer zielgenauen Auswahl von Beginn an, die nicht mehr revidiert werden muss, sondern sich durch entsprechend beobachtbare Schüler\*innenergebnisse auch bewährt.

Während es an der Mascha-Kaléko-Schule Wechselmöglichkeiten gibt und damit auch eine folgenlose Korrigierbarkeit von Zuweisungen möglich ist, stehen diese Diskontinuitäten an der Paula-Albrecht-Schule erst gar nicht zur Debatte, wird so mit dem Auswahlverfahren bereits frühzeitig auf die Passförmigkeit geachtet. Während die Leistungsüberprüfung für die Zuordnung in der Mascha-Kaléko-Schule in der Rede auf der Basis der Begutachtung der Noten sowie durch die Klassenkonferenz hergeleitet wird und dabei je Halbjahr in eine Neueinschätzung und potenzielle Neuzuteilung mündet, ist in der Rede an der Paula-Albrecht-Schule zu erfahren, dass die Einschätzung der Schüler\*innenleistungen globalisierender und insbesondere durch den beobachtenden Schulleiter erfolgt. Herr Jensen macht dabei zudem deutlich, dass die ‚tollen Leistungen‘ nicht ausschließlich in den Fremdsprachenklassen, sondern auch in den anderen Klassen vorliegen und damit den schulischen Alltag übergreifender zu bestimmen scheinen.

#### 4 Fazit

Mit dem Konzept des schulischen Orientierungsrahmens knüpfen wir an eine praxeologisch-strukturalistische Sicht auf die Einzelschule an. In dieser wird Schule nicht als rationales Gebilde betrachtet, sondern als relationales Gefüge (Helsper 2005, S. 212), d. h. die schulische Ordnung wird als (temporäres) Ergebnis von Aushandlungsprozessen mit imaginären schulischen Entwürfen betrachtet, in der dominante Sichtweisen umkämpft und nicht von Dauer sind, Entscheidungen mitunter ambivalent ausfallen und Handlungsweisen vielmehr einem „muddling through“ gleichen (Cloos 2014, S. 260). Diese kulturtheoretische Deutung von Schule ermöglicht es, die Schule als kulturelles Phäno-

men, als sinnhaft strukturierten Handlungsraum zu erfassen. Der pädagogische Sinn wird in schulischen Leitbildern, Schulprogrammen, aber vor allem auch im Schulleben von den schulischen Akteur\*innen und dort insbesondere von den Schulleitungen präsentiert und verbürgt (Helsper 2005, S. 191). Dennoch stellen „Schulen [...] in der Regel keine homogenen, geschlossenen Sinnmuster dar, sondern sind eher als Sinnnetze aus konkurrierenden, dominanten und dominierten pädagogischen imaginären Sinnentwürfen zu begreifen“ (ebd., S. 212). Der Schwerpunkt liegt in diesem Beitrag auf der Rekonstruktion dominierender imaginärer Entwürfe (über *positive* und *negative Gegenhorizonte*) und weniger auf der (in-)direkten Auseinandersetzung mit diesen.<sup>4</sup> Dennoch ist zugleich davon auszugehen, dass in der praktischen Ausgestaltung der Rede zugleich auch auf der Ebene des Symbolischen Verarbeitungsweisen (also *Enaktierung*) stattfinden (Helsper et al. 2001, S. 25), d. h. sich nicht nur die Schulleitungen mit den imaginären Sinnentwürfen und den bildungspolitischen Ansprüchen handelnd auseinandersetzen, sondern dies auch eine Gelegenheit für das Publikum bzw. alle weiteren involvierten Akteur\*innen darstellen kann. Dabei gehen wir jedoch nicht davon aus, dass dies für die Beteiligten unmittelbar reflexiv oder begründbar erfolgt (Bohnsack et al. 2013, S. 12).

Ziel des Beitrags war es aufzuzeigen, wie mit der Dokumentarischen Methode ein Zugang zu dominanten imaginären Entwürfen von schulischen Organisationen hergestellt werden kann. So konnten mittels der reflektierenden Interpretation die Passagen rekonstruiert werden, in denen wesentliche explizite und v. a. implizit-handlungsleitende Bestrebungen und Ideale in selbstläufiger und authentischer Form präsentiert werden. Gleichwohl ist in Anschluss an die Prämissen der Wissenssoziologie und Dokumentarische Methode wiederum stets und auch im Forschungskontext mit ‚Aspekthaftigkeiten und ‚Standortgebundenheiten‘ (Bohnsack 2014, S. 191 in Bezug auf Mannheim 1952 und 1980) zu rechnen – nicht nur daher, weil Forschende selbst teils unmerklich, teils auch in vergegenwärtigenden Arbeitsschritten eng mit eigenen impliziten Wissensformen verwoben bleiben – und damit Begrenzungen und Kollektivvorstellungen gleichsam unterliegen (ebd.), sondern auch dann, wenn weitere Akteur\*innen oder Akteur\*innengruppen zur Rekonstruktion von Orientierungsrahmen der bzw. innerhalb von Schulkulturen hinzugezogen würden.

Abschließend bleibt noch kritisch zu bemerken, dass der Fokus auf das Implizite schulischer Orientierungen in der hier vorliegenden Fassung zwar einen Einblick in Ideale, Programmatiken, aber auch Selbstverständlichkeiten und Routinen ermöglicht, dieser Zugang jedoch gleichzeitig Limitationen hinsichtlich normativer Implikationen, (historischer) Strukturbildungen und gesellschaftlicher Milieus

---

4 Für die Frage der Auseinandersetzung mit und Passung zu dominierenden schulischen Entwürfen Pallesen & Matthes (2020, 2023/i. E.).

aufweist. An dieser Stelle bietet es sich an, mit Erweiterungen im Forschungszugriff zu arbeiten. So ermöglicht es die Anbindung des Schulkulturkonzeptes an Bourdieus Theorem kultureller Passung (Bourdieu & Passeron 1973, Kramer & Helsper 2010), Aushandlungsprozesse, Kooperationsstrukturen und Spannungsmomente innerhalb der symbolischen Ordnung der Schule genauer zu betrachten. So ließen sich die am empirischen Beispiel exemplarisch aufgezeigten Themenschwerpunkte auch in der Relation zu anderen beteiligten Akteur\*innen untersuchen: etwa mit Blick auf das Verhältnis zu den individuellen Orientierungen der Lehrpersonen, der Schüler\*innen, der Eltern, aber auch hinsichtlich kollektiver Orientierungen verschiedener Teilkollegien. Hier haben sich mehrbenenanalytische Ansätze etabliert, um so auch die „handelnde, interaktive Auseinandersetzung der schulischen Akteure um die Ausgestaltung der Schule“ (Helsper et al. 2001, S. 553) über Interviews, die Aufzeichnung von Interaktionen oder auch schulische Dokumente mit einbeziehen zu können (Hummrich & Kramer 2011).

Wenn beispielsweise davon ausgegangen wird, wie in dem diesem Beitrag zugrundeliegendem Forschungsprojekt, dass Lehrer\*innen mit unterschiedlich strukturierten Habitusformationen und entsprechend verschiedenen Interessen, Orientierungen und Dispositionen in derselben Schule unterrichten, kann dies auf einer mikropolitischen Ebene der Schulkultur mit einem deutlichen Konflikt- und Abgrenzungspotenzial im symbolisch umkämpften Raum einhergehen und zu einer hohen Dynamik in der Ausgestaltung der schulischen Ordnung und damit auch des schulischen Orientierungsrahmens, dessen Reproduktion oder auch Weiterentwicklung führen (Kramer 2015, S. 29). Zugleich lässt sich davon ausgehen, dass die Lehrenden je nach berufsbiographischem Passungsverhältnis unterschiedlich an die jeweilige Schulkultur anschließen und diese als „Generierung, Stärkung bzw. Begrenzung und Zurückweisung“ (2008, S. 129) ihrer eigenen pädagogischen Orientierungen erfahren können (weiterführend Pallesen & Matthes 2020, 2023/i. E.).

Mit dem hier vorliegenden Konzept, einen einrichtungsbezogenen, also schulischen Orientierungsrahmen als metatheoretische Kategorie zu nutzen, um darüber die schulkulturtheoretische Sicht auf Schule als Aushandlungsort dominanter handlungsleitender Perspektiven zu rekonstruieren, soll ein Vorschlag mit der Option der Weiterentwicklung unterbreitet werden.

## Literatur

- Bohnsack, Ralf (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2003). Orientierungsmuster. In Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki & Michael Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitative Sozialforschung. Ein Wörterbuch* (S. 132-133). Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive*. Opladen & Toronto: Budrich.
- Bohnsack, Ralf, Nentwig-Gesemann, Iris & Nohl, Arnd-Michael (2013). Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In Ralf Bohnsack (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S. 9-32). Wiesbaden: Springer VS.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude. (1973). *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Cloos, Peter (2014). Organisation, Profession und die Herstellung von Differenz. In Anja Tervooren, Nicolas Engel & Michael Göhlich (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 257-271). Bielefeld: Transcript.
- Gibson, Anja (2017). *Klassenziel Verantwortungselite. Eine Studie zu exklusiven deutschen Internatsgymnasien und ihre Schülerschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Göhlich, Michael (2014). Institution und Organisation. In Christoph Wulf & Jörg Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (S. 65-75). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, Werner (2005). Der imaginäre soziale Sinn der Schule – die Konstruktion des Schülerhabitus in schulischen Institutionen-Milieu-Komplexen. In Matthias Ruppert, Tarek Badawia & Helga Luckas (Hrsg.), *Ethos – Sinn – Wissenschaft. Historisch-systematische Perspektiven einer philosophischen Pädagogik* (S. 191-216). Remscheid: Gardez!.
- Helsper, Werner (2006). Elite und Bildung im Schulsystem – Schulen als Institutionen-Milieu-Komplexe in der ausdifferenzierten höheren Bildungslandschaft. In Jutta Ecarus & Lothar Wigger (Hrsg.), *Elitebildung – Bildungselite: erziehungswissenschaftliche Diskussionen und Befunde über Bildung und soziale Ungleichheit* (S. 162-187). Opladen: Budrich.
- Helsper, Werner (2008). Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen. In Werner Helsper, Susann Busse, Merle Hummrich & Rolf-Torsten Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel Schule* (S. 114-145). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, Werner (2009). Schulkultur und Milieu – Schulen als symbolische Ordnungen pädagogischen Sinns. In Wolfgang Melzer & Rudolf Tippelt (Hrsg.), *Kulturen der Bildung. Beiträge zum 21. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 155-176). Opladen & Farmington Hills: Budrich.
- Helsper, Werner (2010). Einführung. Die Bedeutung der Einzelschule. In Torsten Bohl, Werner Helsper, Heinz Günter Holtappels & Carla Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 389-396). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, Werner, Böhme, Jeanette, Kramer, Rolf-Torsten & Lingkost, Angelika (2001). *Schulkultur und Schulmythos. Rekonstruktionen zur Schulkultur I*. Opladen: Leske + Budrich.
- Helsper, Werner, Dreier, Lena, Gibson, Anja, Kotzyba, Kathrin & Niemann, Mareke (Hrsg.) (2018). *Exklusive Gymnasien und ihre Schüler. Passungsverhältnisse zwischen institutionellen und individuellen Schülerhabitus*. Wiesbaden: Springer VS.

- Hummrich, Merle & Kramer, Rolf-Torsten (2011). „Qualitative Mehrebenenanalyse“ als triangulierendes Verfahren – Zur Methodologie von Mehrebenen-Designs in der qualitativen Sozialforschung. In Jutta Ecarius & Ingrid Miethe (Hrsg.), *Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung* (S. 109-134). Opladen & Farmington Hills: Budrich.
- Kowalski, Marlene (2021). Umgangsweisen mit Schulschließungen und dem ‚Homeschooling‘ im Kontext der Corona-Pandemie – Orientierungen von Schulleitungen inklusiver Schulen zum Lernen auf Distanz. *QfI – Qualifizierung für Inklusion*, 3 (1).
- Kramer, Rolf-Torsten (2002). *Schulkultur und Schülerbiographien. Rekonstruktionen zur Schulkultur II*. Opladen: Leske + Budrich.
- Kramer, Rolf-Torsten (2015). Die Theorie der Schulkultur in Entwicklung? Ausgangspunkte, Weiterführungen und ‚heimliche‘ Umbauten durch Werner Helsper. In Jeanette Böhme, Merle Hummrich & Rolf-Torsten Kramer (Hrsg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs* (S. 23-47). Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, Rolf-Torsten (2023/i. d. B.). Dokumentarische Schulforschung. Programmatische und praxistheoretische Überlegungen zu Möglichkeiten und Grenzen der Erforschung von Schule im Horizont der Praxeologischen Wissenssoziologie. In Jan-Hendrik Hinzke, Tobias Bauer, Alexandra Damm, Marlene Kowalski & Dominique Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 86-105). Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Kramer, Rolf-Torsten & Helsper, Werner (2010). Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In Heinz-Herrmann Krüger, Ursula Rabe-Kleberg, Rolf-Torsten Kramer & Jürgen Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited: Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (S. 103-125). Wiesbaden: Springer VS.
- Loos, Peter & Schäffer, Burkhard (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Mannheim, Karl (1952). *Ideologie und Utopie*. Frankfurt am Main: Schulte-Bulmke.
- Mannheim, Karl (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Matthes, Dominique (2021). Bild-Text-Relationen in Narrativen Karten. Raumkonstruktionen des Berufsalltags von Lehrer\*innen dokumentarisch analysieren. In Raphaela Kogler & Jeannine Wintzer (Hrsg.), *Raum und Bild. Strategien visueller raumbezogener Forschung* (S. 125-139). Wiesbaden: Springer Spektrum.
- Nohl, Arnd-Michael (2013). Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Methode. In Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann & Arnd-Michael Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (S. 271-293). Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, Arnd-Michael (2017). *Interview und Dokumentarische Methode*. Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, Arnd-Michael (2018). Inklusion in Bildungs- und Erziehungsorganisationen. In Tanja Sturm & Monika Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 15-29). Opladen & Toronto: Budrich.
- Pallesen, Hilke (2014). *Talent und Schulkultur. Fallrekonstruktionen zu Bildungsgangentscheidungen an einer Eliteschule des Sports*. Opladen u. a.: Budrich.
- Pallesen, Hilke & Matthes, Dominique (2020). „Mir war von Anfang an klar, dass die Schule ein anders ausgelegtes Profil hatte“ (Professioneller) Lehrerhabitus zwischen Biografie und Schulkultur – eine exemplarische Fallstudie. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 8, S. 95-109.
- Pallesen, Hilke & Matthes, Dominique (2023/i. E.). „hier sind Leute am Start die einfach Lust haben Schüler zu unterrichten und Schule zu gestalten“. Schulische Sinnentwürfe und Optimierungsbestrebungen. In Susanne Maria Weber, Claudia Fahrenwald & Andreas Schröer (Hrsg.), *Organisationen optimieren – Optimierung organisieren?* Wiesbaden: Springer VS.