



**Anja Langer / Anna Moldenhauer /
Matthias Olk / Aysun Dođmuş /
Merle Hinrichsen / Anne Lill /
Sven Pauling (Hrsg.)**

Entwicklung als Erwartung

**Zu einem Paradigma von Schule und der Berufskultur
von Lehrpersonen**

**Langer / Moldenhauer / Olk / Doğmuş
Hinrichsen / Lill / Pauling
Entwicklung als Erwartung**

Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung

Herausgegeben von
Manuela Keller-Schneider, Katharina Kunze,
Tobias Leonhard und Christian Reintjes

Anja Langer
Anna Moldenhauer
Matthias Olk
Aysun Doğmuş
Merle Hinrichsen
Anne Lill
Sven Pauling
(Hrsg.)

Entwicklung als Erwartung

Zu einem Paradigma von Schule
und der Berufskultur von Lehrpersonen

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2025

k

Diese Open-Access-Publikation wurde gefördert durch den Publikationsfonds der Staats- und Universitätsbibliothek Bremen. Die Entstehung der Publikation erfolgte mit freundlicher Unterstützung der Sparkasse Bremen.

Impressum

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2025. Verlag Julius Klinkhardt.

Julius Klinkhardt GmbH & Co. KG, Ramsauer Weg 5, 83670 Bad Heilbrunn, vertrieb@klinkhardt.de.

Satz: Johannes Eder, Bad Tölz.

Titelgrafik: © Matthias Olk.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2025. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.

Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

ISBN 978-3-7815-6172-4 digital

doi.org/10.35468/6172

ISBN 978-3-7815-2712-6 print

Inhaltsverzeichnis

<i>Matthias Olk, Anja Langer, Anna Moldenhauer, Aysun Dođmuş, Merle Hinrichsen, Anne Lill und Sven Pauling</i>	
Entwicklung als Erwartung.	
Einleitende Systematisierung schulpädagogischer Perspektiven	9

1 Innovation und Kompensation

<i>Martin Rothland</i>	
Schulpädagogik als „Entwicklungswissenschaft“.	
Selbstinszenierungen einer erziehungswissenschaftlichen Subdisziplin	26
<i>Peter große Prues, Ingrid Kunze, Saskia Langer, Susanne Müller-Using und Yoshiro Nakamura</i>	
Querschnittsaufgaben als Entwicklungserwartung an Lehrkräfte, Professionalisierung und Schule – Eine Diskussion am Beispiel Demokratiebildung, Europabildung und Menschenrechtsbildung	42
<i>Thorsten Merl</i>	
Zur Autorisierung gesteigerter Entwicklungserwartungen an Schulen in sozial deprivierter Lage	60
<i>Christopher Hempel und Cecilia Fierro</i>	
Enttäuschte Erwartungen? Zu den Schwierigkeiten einer Neugestaltung schulischen Zusammenlebens an mexikanischen Schulen	76
<i>Tanja Sturm, Edina Schneider und Anica Löchel</i>	
Entwicklung professionalisierter Milieus von Lehrpersonen – eine Erwartung während der Corona-Pandemie	92

2 Wandel und Persistenz

Eike Wolf und Sven Thiersch

Entwicklung(erwartung) und Trägheit. Zur Reziprozität
von Wandel und Stabilität in Schulentwicklungsprozessen 111

Maike Lambrecht

Schulische Entwicklung als schulkulturelle
Relationierung von Organisation und Institution –
das Beispiel schulische Differenzbearbeitung 129

Hilke Pallesen

Schule als Entwicklungsanlass? Rekonstruktionen zum
Passungsverhältnis von schulischen Sinnentwürfen und Lehrerhabitus 145

Junis Spitznagel, Lena Schleenbecker,

Saskia Bender und Katharina Kunze

Verunklaren, Vereindeutigen und Verlagern.
Empirische Erkundungen zu Praktiken der
Bearbeitung kooperationsbezogener Entwicklungserwartungen 162

Kamila Bonk, Aysun Doğmuş, Nele Kuhlmann,

Anja Langer, Anna Moldenhauer und Anja Steinbach

„Ich glaube, das ist einfach sensibler geworden. Aber ...“ –
Sprechen über Entwicklungserwartungen im
Kontext diskriminierungskritischer Fortbildungen 180

3 Harmonisierung und Ambivalenz

Melanie Schmidt

Übersetzungen von ‚Entwicklung‘.

Konturen einer reflexiven Begriffsarbeit 201

Sven Pauling

Publizistische Schulkritik als Diskurs der

Erwartungsgenese und ihre Kritik durch die Schulforschung 220

Jan-Hendrik Hinzke, Angelika Paseka,

Vanessa-Patricia Boldt, Alexandra Damm, Melanie

Fabel-Lamla, Gabriele Klewin, Kathrin te Poel, Peter Frei,

Katrin Hauenschild, Barbara Schmidt-Thieme und Dennis Wolff

Ansprüche, Möglichkeiten und Praxis

Forschenden Lernens in der universitären Lehrerbildung:

Entwicklungserwartungen an drei Universitätsstandorten 236

Angela Bauer

Kollegiales Sprechen in Schulpraxisseminaren als

Bearbeitung von professionsbezogenen Entwicklungserwartungen 257

Isabel Kratz, Matthias Olk und Ellen Reuther

Organisationsentwicklung als Professionsentwicklung? Schule,

ihr pädagogisches Personal und die Erwartung der Veränderung 273

Autor:innenverzeichnis 292

Matthias Olk, Anja Langer, Anna Moldenhauer, Aysun Doğmuş, Merle Hinrichsen, Anne Lill und Sven Pauling

Entwicklung als Erwartung. Einleitende Systematisierung schulpädagogischer Perspektiven

1 Zu einem Paradigma von Schule und der Berufskultur von Lehrer:innen

„*Entwicklung/Erwartung/Verwicklung/Entwartung/Erwicklung/Wartung/Wicklung/Wirkung/Warten* [Herv. i. O.]“ (Theater der Versammlung 2023). Das Theater der Versammlung eröffnete mit diesen ‚Wortkaskaden‘ die Tagung ‚Entwicklung als Erwartung‘, die dem vorliegenden Band voranging. Das performative Forschungstheater, angesiedelt am Zentrum für Performance Studies der Universität Bremen, persifliert damit nicht nur den Rhythmus einer wissenschaftlichen Tagung. Vielmehr offerieren die Wortkaskaden auch einen ersten Zugang zu der Begriffskomposition der Entwicklungserwartungen: Ebendiese scheinen einen eigenen Rhythmus zu besitzen oder initiieren zu können, der gleichzeitig von „Warten“ (ebd.) und „Wirkung“ (ebd.) geprägt ist und der es vermag, „Verwicklung[en]“ (ebd.) zu produzieren. Was genau Entwicklungserwartungen sind, was sie darstellen und was sie begrenzt, scheint als bisweilen diffus auf.

Mit ihrem eigenen Rhythmus und ihrer Diffusität sind Entwicklungserwartungen für Schule, für die Berufskultur von Lehrer:innen ebenso wie für Studierende des Lehramts und auch für die Schulpädagogik als Disziplin konstitutiv. Entwicklungserwartungen haben den Status eines Paradigmas erlangt, das Fortschritt verspricht. Im Wechselspiel mit bildungspolitischen Erwartungen etabliert sich das Idealbild einer entwicklungsfähigen Schule, das sowohl in programmatischen Selbstbeschreibungen von Einzelschulen seinen Ausdruck findet als auch im Auf- und Ausbau von Qualitätsmanagement und evidenzbasierter Steuerung (vgl. Altrichter & Maag-Merki 2016). Schulentwicklungsbezogene Erwartungen sind wiederum eng verknüpft mit Erwartungen an die Professionalisierung von Lehrer:innen (vgl. Kunze u.a. 2021; Moldenhauer u.a. 2021). Erwartet wird, dass sich Lehrer:innen etwa in kooperativer Teamarbeit und vor dem Hintergrund

gesellschaftlicher Transformationen und Krisen kontinuierlich weiterentwickeln. Das Bild von sich entwickelnden Lehrer:innen wird bereits in der universitären Phase der Lehrer:innenbildung an Studierende herangetragen und prägt das Referendariat (vgl. Košinár 2014; Dzengel 2016; Herzmann u. a. 2017), es manifestiert sich in Fortbildungsverpflichtungen (vgl. KMK 2020) und wird zum Common Sense von Professionalisierung als fortlaufendem Steigerungsprozess (vgl. Reh 2004). Im Kontext gesellschaftlicher Transformationsdynamiken und Krisenerfahrungen werden Lehrer:innen und Schulen als Akteur:innen eines möglichen oder gar notwendigen Wandels adressiert, dessen Gestaltung ihnen überantwortet wird (vgl. Idel & Rabenstein 2016; Kramer u. a. 2018).

Der vorliegende Band versammelt Beiträge, die aus unterschiedlichen Perspektiven auf Entwicklungserwartungen im Kontext von Schule, der Berufskultur von Lehrer:innen und der Lehrer:innenbildung sowie der Schulpädagogik als Disziplin blicken. Dabei geht es im Lichte der eingangs aufgerufenen eigensinnigen Rhythmik, die Entwicklungserwartungen zu produzieren vermögen, auch stets um die Frage, wie der Blick auf Entwicklungserwartungen die betrachteten Gegenstände selbst hervorbringt, eröffnet und begrenzt. Der Anspruch dieser systematisierenden Einleitung ist daher Gemeinsames und Trennendes der Beiträge zu finden, um auf diese Weise dem, was Entwicklungserwartungen auszeichnet, differenzierter auf die Spur zu kommen. In der Zusammenschau der Beiträge lassen sich drei diskursive Felder identifizieren, die wir als Einleitung in den Band darstellen möchten. Konstitutiv für diese Felder zeigt sich jeweils ein spezifisches Begriffspaar. Die drei Begriffspaare lauten: Innovation und Kompensation, Wandel und Persistenz sowie Harmonisierung und Ambivalenz. Diese Begriffspaare bilden nicht zwangsläufig einen Gegensatz ab oder führen Extrempunkte auf einem Spektrum zusammen. Vielmehr liegen die Bedeutungen der Begriffspaare darin, dass jeweils beide Begriffe in der Konfrontation mit und in der Aushandlung von Entwicklungserwartungen Gleichzeitigkeit besitzen, sich ergänzen oder überlagern können. Die Begriffspaare scheinen in den Beiträgen mehr oder minder explizit auf, überlappen sich und werden aufeinander bezogen. Wie dies konkret erfolgt, legen wir im Weiteren systematisierend dar.

2 Entwicklungserwartungen im Lichte dreier Begriffspaare

Im Folgenden werden Beobachtungen dahingehend, wie die Begriffspaare in den Beiträgen auftauchen, nacheinander dargestellt. Für jedes der Begriffspaare wurden mindestens fünf der Beiträge dieses Bandes genauer gesichtet. In welchem Verhältnis die Begriffspaare zueinander stehen, nehmen wir in Abschnitt 3 in den Blick.

2.1 Innovation und Kompensation

Vor dem Hintergrund der eingangs genannten Fortschrittssemantik zeichnet sich eine erste Blickrichtung dort ab, wo Entwicklungserwartungen mit *Innovation* und *Kompensation* verbunden sind. Innovation und Kompensation stehen in den Beiträgen dieses Bandes insbesondere dort semantisch eng beieinander, wo Schule(n) die Entwicklungserwartung der Lösung gesellschaftlicher Problemlagen angetragen wird. Die Beiträge verweisen darauf, dass eine Bearbeitung von Entwicklungserwartungen, die im Horizont der Kompensation stehen, oft mit Delegierungen von Verantwortlichkeiten einhergeht.

Blickt man vor dem Hintergrund der Begriffe Innovation und Kompensation auf Entwicklungserwartungen, bestätigen sich diese als selbstverständlicher Teil von Schulpädagogik, Schule und pädagogischem Handeln. Entwicklungserwartungen korrespondieren mit dem Versprechen von Innovation, das im Lichte der Notwendigkeit von Kompensation häufig als unumgänglich erscheint. So macht die Schulpädagogik sich selbst verantwortlich für die Innovation der Praxis, um kompensatorisch wirksam zu sein.

Die „Selbstinszenierung“ der Schulpädagogik wird Martin Rothland (i. d. B.) folgend von einer von der Disziplin selbst formulierten Entwicklungserwartung gespeist, die im Lichte der Innovation steht (vgl. ebd., 27). Schulpädagogik wolle das Neue hervorbringen, mit dem die Steigerung pädagogischer Professionalität möglich wird. Im Anspruch, zur Kompensation von Problemen außerhalb des Wissenschaftssystems beizutragen, positioniere sich die Disziplin paradoxerweise selbst außerhalb dessen (vgl. ebd., 35). Die „Schulpädagogik als ‚Entwicklungswissenschaft‘“ (ebd., 26), die Innovationen für die pädagogische Praxis hervorbringt, welche kompensatorisch auf deren Problemlagen reagieren sollen, bringe sich in diesem Sinne selbst in die Lage überbordender Verantwortungsübernahmen. Ihre Aufgabe müsse es vielmehr sein, die „wissenschaftliche Position der Handlungsentlastung [zu] nutzen“ (ebd., 36). Auch mit Blick auf Schule und Lehrer:innenhandeln scheint die Notwendigkeit des Kompensierens von lokalen und globalen Problemlagen Entwicklungserwartungen im Lichte der Innovation unhintergebar zu machen und zur Übernahme von Verantwortlichkeit anzuhalten. Weniger selbst zugeschriebene, aber ebenso mit Wirksamkeitsansprüchen aufgeladene Zuweisungen von Verantwortlichkeit im Zusammenhang mit Entwicklungserwartungen im Sinne der Innovation und/oder Kompensation finden sich mit Blick auf die Einzelschule. Deutlich wird dies im Beitrag von Thorsten Merl (i. d. B.): Bisweilen autorisiert durch schulentwicklungsbezogene Forschung wird Kompensation im Sinne des Bearbeitens gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse eine Entwicklungserwartung an die Einzelschule in deprivierter Lage, der sie sich nicht entziehen kann. „Im Falle der Schulen in negativ abweichenden Lagen etabliert die Schul- und Bildungsforschung [...] beispielsweise begriffliche Semantiken und daran geknüpfte Wahrnehmungspraxen, derer sich [...] Bildungspolitik und

Stiftungen bedienen (können), um Erwartungen an die Einzelschulen insbesondere in Form von Programmen zu stellen“ (ebd., 63). Entwicklungserwartungen treten als Momente hervor, in denen die Kompensation von gesellschaftlichen Problemlagen zur zu bewältigenden pädagogischen Aufgabe wird (vgl. ebd., 69). Legitimiert wird dieser Umstand durch die dominierende und grundsätzliche Vorstellung, dass Neues in Schule – man könnte hierbei von Innovationen sprechen – hervorgebracht werden könne. Im Beitrag von Christopher Hempel und Cecilia Fierro (i. d. B.) zeigt sich das auch als internationales Phänomen: In Teilen Mexikos sehen sich Schulen mit der Erwartung konfrontiert, der Entwicklung eines gewaltfreien Zusammenlebens zuträglich zu sein. Dass der damit einhergehende Anspruch scheitert, eine demokratische Kultur in Schule zu etablieren, zeigt sich empirisch begründet in dem fehlenden Verständnis von Innovation einer ausgezehrt anmutenden Lehrer:innenschaft – im betrachteten Einzelfall „eine zunehmend genervte Lehrerin vor aufgewühlten Schüler:innen“ (ebd., 84). Dies führt zu „einer diskursiven Praxis [der Lehrer:innen, d.V.] der Externalisierung von Verantwortung“ (ebd., 87). Wie stark institutionalisiert und gleichsam in ihrer Vielfalt diffus die an Lehrer:innen gerichtete Entwicklungserwartung der Kompensation und Hervorbringung von Innovation sein kann, zeigen Peter große Prues u. a. (i. d. B.) im Kontext von „Querschnittsaufgaben“. Bildungsadministration antizipiert vielfach Themen und gesellschaftliche Problemlagen – im Sinne von deren Kompensation durch Bildung. Die Autor:innen gehen von einem „Zusammenhang zwischen gesellschaftlicher Krisenerfahrung und Konjunkturen von überfachlichen Aufgaben und Themenstellungen für die Bildung [aus]“ (ebd., 45). Im Lichte des hier betrachteten Begriffspaares geht damit im Abstrakten die Entwicklungserwartung einher, Schüler:innen so zu bilden, dass sie innovativ das hervorbringen, was notwendig ist, um multiple Krisen zu lösen (vgl. ebd., 55). Damit werden nicht nur die Lehrer:innen selbst für Entwicklungen im Lichte von Innovation und Kompensation responsabilisiert. Im Verhältnis von Innovation und Kompensation werden Schule und Lehrer:innenhandeln zugleich zu dem Ort, an dem Verantwortlichkeit zum Vermittlungsgegenstand selbst wird. „Bildung wird [...] politisch in Anspruch genommen, indem die heranwachsenden Kinder und Jugendlichen – ausgestattet mit den notwendigen Kompetenzen und Handlungsbereitschaft – zum Lösen dieser Krisen ‚eingespannt‘ werden“ (ebd.). Dies bestätigt sich, wenn wie bei Tanja Sturm u. a. (i. d. B.) die Kompensation des nicht-präsenten Unterrichts während der Corona-Pandemie eher zur Aufgabe der Schüler:innen wird, die Kontakt untereinander pflegen sollen (vgl. ebd., 99). Die Autor:innen blicken in ihrem Beitrag auf „Entwicklungen schulisch-unterrichtlicher Praktiken unter der veränderten Anforderung nicht-präsenten Unterrichtsgestaltung während der Corona-Pandemie“ (ebd., 96). International vergleichend werden zwei Lehrerinnen aus Kanada und Deutschland als Fälle gegenübergestellt. Dabei zeigt sich als Gemeinsames die Beharrlichkeit handlungsleitenden

Wissens, das sich unter den Bedingungen „nicht-präsenten Unterrichts nicht resp. nicht maßgeblich entwickelt“ (ebd., 105). Grundlegende Innovationen des Lehrer:innenhandelns im Anspruch der Kompensation deuten sich hier als empirische Seltenheit an.

Entwicklungserwartungen zeichnen sich in dieser Blickrichtung vor dem Hintergrund des Begriffspaares Innovation und Kompensation als machtvoll aus, insofern sie Verantwortlichkeiten für die Hervorbringung des Neuen im Feld der Schule und des Lehrer:innenhandelns zuschreiben. Verantwortlichkeit für Innovation wird dabei – darauf verweisen bereits genannte und zahlreiche andere Beiträge des Bandes – häufig delegiert, indem wiederum Entwicklungserwartungen im Horizont von Kompensation und Innovation an Schulen, an Schüler:innen, aber auch an Kolleg:innen (vgl. Kratz u. a. i. d. B.) oder etwa an die Lehrer:innenbildung (vgl. Hinzke u. a. i. d. B.) gerichtet werden. Die Zuschreibung von Verantwortlichkeit im Kontext der Relation von Entwicklungserwartungen zu Innovation und Kompensation vollzieht sich dabei bemerkenswerterweise unabhängig davon, ob Entwicklungserwartungen überhaupt auf Prozesse anspielen, die in Schule und Unterricht gelingen und vollzogen werden können. Dass diese Möglichkeit grundlegend fraglich ist, wird in mehreren Beiträgen des Bandes deutlich (vgl. z. B. Pallesen i. d. B.) und führt uns zu dem Begriffspaar Wandel und Persistenz.

2.2 Wandel und Persistenz

Entwicklungserwartungen sind nicht selten mit dem Anspruch verknüpft, Schule und Lehrer:innen sowie weitere Akteur:innen sollten sich wandeln. Vor diesem Hintergrund wird in einer Reihe von Beiträgen dieses Bandes in den Blick gerückt, wie derartige Ansprüche bearbeitet werden. Die damit verbundenen Beobachtungen systematisieren wir in Bezug auf das Begriffspaar *Wandel* und *Persistenz*. Die Bezugnahmen auf Wandel und Persistenz erfolgen in den Beiträgen mehr oder minder explizit. Quer zu den Beiträgen werden insbesondere zwei Linien der Diskussion von Entwicklungserwartungen in Bezug auf Wandel und Persistenz deutlich: Zum einen wird in mehreren Beiträgen auf Basis von Rekonstruktionen, die sozialtheoretisch unterschiedlich gerahmt sind und sich auf verschiedene schulpädagogische Forschungsgegenstände beziehen, eine Gleichzeitigkeit und Überlagerung von Persistenz und Wandel beobachtet, angesichts derer hervorgehoben wird, dass es bedeutsam sei, Trägheitstendenzen und Beharrungskräften in der Erziehungswissenschaft mehr Aufmerksamkeit zuteil werden zu lassen. Zum anderen verweisen die Beiträge auf die Komplexität des Zusammenspiels von Persistenz und Wandel, in dem es zu einer Verschränkung unterschiedlicher Dimensionen des Sozialen kommt, etwa von institutionellen und organisationalen Transformationen. Die in den Beiträgen analysierten Varianten, Entwicklungserwartungen in Bezug auf Persistenz und Wandel zu bearbeiten, deuten zudem auf Verstrickungen zwischen dem Wandel schulischer Praktiken und Strukturen auf

der einen und der Veränderung professioneller Praxis bzw. Professionalisierung auf der anderen Seite hin.

Die erste Diskussionslinie zeigt sich beispielsweise in den Beiträgen von Eike Wolf und Sven Thiersch (i. d. B.) sowie von Maike Lambrecht (i. d. B.) besonders deutlich, wird allerdings auch in einer Reihe weiterer Beiträge mitgeführt (vgl. z. B. Hempel & Fierro i. d. B., Kratz u. a. i. d. B., Sturm u. a. i. d. B.). Wolf und Thiersch (i. d. B., 113) nutzen den Bezug auf das Konzept der Evolution von Luhmann, um die Annahme auszuführen, dass träge Strukturen notwendig seien, damit Entwicklungen „anschlussfähig für die jeweils bestehende soziale Ordnung“ sein können. Ausgehend von der Annahme, dass Entwicklung im Sinne sozialen Wandels die „strukturelle Notwendigkeit [...] eines ausdifferenzierten Systems“ (Luhmann & Schorr 1988 zit. n. Wolf & Thiersch i. d. B., 111) darstelle und dass Schulen sowohl intern als auch von extern mit Entwicklungserwartungen konfrontiert werden, richten sie den Blick auf die Gleichzeitigkeit von neuen und strukture reproduktiven Praktiken etwa in Prozessen der digitalen Mediatisierung schulischen Unterrichts. Auch Lambrecht (i. d. B.) knüpft an das Evolutionskonzept von Luhmann an, indem sie schulische Wandlungsprozesse als zumeist ungeplante Formen „der systeminternen Variation, Selektion und Restabilisierung [Herv. i. O.]“ (ebd., 130) beschreibt. Hiervon ausgehend stellt sie grundlegend infrage, inwiefern angesichts „schulischer Beharrungstendenzen [...] eine intentionale Veränderung von Schule“ (ebd.), wie sie in Teilen des schulpädagogischen Diskurses mit dem Begriff der Schulentwicklung verbunden werde, überhaupt möglich sei. Lambrecht nimmt an, dass Schule als Organisation nicht nur mit Entwicklungserwartungen konfrontiert werde, „sondern gleichzeitig *Ausdruck institutionell geronnener gesellschaftlicher Erwartungen* [Herv. i. O.]“ (ebd., 131) sei. Dies führe dazu, dass Schulreformprozesse nicht nur schulorganisational rekontextualisiert werden, sondern dass die gesellschaftlich institutionalisierte Erwartungsstruktur von Schule mit zu berücksichtigen sei, durch die sich Schule auch im Kontext von Schulentwicklung dann als träge erweise. In Lambrechts Beitrag wird damit ausdrücklich auf die Verschränkung von Organisation und Institution verwiesen, die das Verhältnis von Wandel und Persistenz prägt. Derartige Verschränkungen sowie die Verwicklung verschiedener Dimensionen des Sozialen werden auch in anderen Beiträgen deutlich (z. B. Pallesen i. d. B., Spitznagel u. a. i. d. B., Bonk u. a. i. d. B.).

Hilke Pallesen (i. d. B.) richtet den Blick auf das Verhältnis von Schulkultur und Lehrer:innenhabitus. Sie rekonstruiert, wie in Schulleiter:innenreden sowie in den Selbstdarstellungen von Lehrer:innen auf bildungspolitische und gesellschaftliche Entwicklungserwartungen Bezug genommen wird. Dabei beobachtet sie, wie Lehrer:innen „sich nicht nur zu Beginn ihres Berufslebens mit komplexen Professionalisierungsansprüchen befassen müssen“ (ebd., 158). Vielmehr zeigt sich in ihren Beobachtungen, dass Lehrer:innen auch im weiteren Verlauf ihres

Berufslebens mit Erwartungen an die eigene Professionalisierung konfrontiert werden, insofern sie „in die Traditions- und Innovationsansprüche von Einzelschulen verwickelt werden, mit denen diese wiederum auf gesellschaftliche Erwartungen reagieren“ (ebd.). Die Bearbeitung von Entwicklungserwartungen erfolgt gemäß Pallesen daher in einer Gleichzeitigkeit von Persistenz und Wandel in komplexen Passungskonstellationen von Schulkultur und Lehrer:innenhabitus, die wir als unterschiedliche Dimensionen des Sozialen begreifen.

Wie die unmittelbar in den Schulalltag involvierten Akteur:innen sich zu Entwicklungserwartungen – konkret zu den bildungspolitischen Erwartungen im Hinblick auf Kooperation – ins Verhältnis setzen, spielt auch für die von Junis Spitznagel u. a. (i. d. B.) analysierten Settings eine zentrale Rolle. Spitznagel u. a. (ebd., 176) fassen das Wechselspiel zwischen Entwicklungserwartungen und Bearbeitungspraktiken „als Verunklarungs-, Vereindeutigungs- und Verlagerungsbewegungen“ und beobachten damit nicht nur, wie in der Bearbeitung Persistenz und Wandel ineinandergreifen. Anhand von Fällen aus drei Projekten zeigen sie vielmehr auch die Verschränkung verschiedener Ebenen des Sozialen in der Übersetzung von Entwicklungserwartungen. In den Fallanalysen zeichnen sie nach, wie Erwartungen an die Entwicklung von Kooperation, an pädagogische Wirksamkeit und an kooperatives Lernen, mit denen zugleich Transformationsansprüche verbunden werden, „symbolisch affirmiert und autorisiert werden“ (ebd., 174) und wie sie zugleich unterlaufen werden. Den Interpretationen der Autor:innen folgend bleibt die Ebene der beruflichen und pädagogischen Praxis von den affirmierten Erwartungen unberührt, was die Autor:innen von Verdeckungsphänomenen sprechen lässt, die durch die symbolische Auseinandersetzung mit den Erwartungen hervorgebracht werden und die wir vor dem Hintergrund des Begriffspaares Wandel und Persistenz als Ausdruck von Persistenz übersetzen.

Auch im Beitrag von Kamila Bonk u. a. (i. d. B.) werden Entwicklungserwartungen pädagogischer Akteur:innen nicht grundsätzlich infrage gestellt. Die Autor:innen legen dar, wie in der Diskussion um Lehrer:innenfortbildungen im Allgemeinen und diskriminierungskritische Lehrer:innenfortbildungen im Besonderen Erwartungen an die Transformation der teilnehmenden Lehrer:innen ebenso hervorgebracht werden wie auch an die Multiplikation des zu erwerbenden Wissens im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen und wie damit ausdrücklich Entwicklungen auf verschiedenen Ebenen eingefordert und zusammengedacht werden. Sie rekonstruieren, wie von Seiten der Teilnehmenden mit diesen Erwartungen umgegangen wird. Dabei zeigt sich in der Darstellung einer Teilnehmerin eine spannungsvolle Gleichzeitigkeit wahrgenommener Transformationen der inneren Haltung auf der einen Seite und der Infragestellung von äußerlich sichtbaren Veränderungen des pädagogischen Tuns im Schulalltag auf der anderen Seite. Die Autorinnen werfen vor diesem Hintergrund die Frage auf, inwiefern „über Fortbildungen auf diskriminierende Verhältnisse in schulischen Strukturen und Handlungsroutrinen transfor-

mierend“ (ebd., 194) eingewirkt und der Persistenz diskriminierender Verhältnisse damit entgegengewirkt werden könne.

Das hier diskutierte Begriffspaar lenkt den Blick damit nicht nur auf die Veränderung(smöglichkeiten), sondern auch auf die Wirkmächtigkeit von Beharrungskräften. Dabei zeigen sich weniger Eindeutigkeiten, denn Gleichzeitigkeiten (erste Diskussionslinie), Verwicklungen (zweite Diskussionslinie) und Ambivalenzen, denen über das Begriffspaar Harmonisierung und Ambivalenz weiter nachgegangen wird.

2.3 Harmonisierung und Ambivalenz

Mit *Harmonisierung* und *Ambivalenz* wenden wir uns einem dritten Begriffspaar zu, das sich im Zuge der Auseinandersetzung mit Entwicklungserwartungen als bedeutsam erweist. Über dieses Begriffspaar werden spezifische, von Harmonisierung geprägte Modi der Hervorbringung und Bearbeitung von Entwicklungserwartungen durch unterschiedliche Akteur:innen(gruppen) deutlich. Diese Modi der Harmonisierung blenden Ambivalenzen nicht lediglich ab, sondern tragen zugleich Ambivalenzen in sich.

So verweisen die Analysen der Beiträge des Bandes im Kontext der Hervorbringung von Entwicklungserwartungen auf die Tendenz, dass harmonisierte Erwartungen konstruiert werden. Wie grundlegend die Erwartung schulischer Entwicklung von einem Harmonisierungsprozess durchzogen ist, wird im Beitrag von Melanie Schmidt (i. d. B.) deutlich: Es wird eine übersetzungstheoretisch fundierte Arbeit am Begriff der Entwicklung geleistet und herausgearbeitet, dass „Entwicklung [...] mit Bedeutungen von Fortschritt [...], einem quasi-natürlichen Verlaufsgeschehen sowie der Identifizierbarkeit von Veränderung imprägniert ist“ (ebd., 214). Schulische Entwicklung wird folglich bereits durch die Benennung als ‚Entwicklung‘ – und nicht etwa als Veränderung, Transformation o. ä. – als ein vermeintlich harmonisches Geschehen hervorgebracht (vgl. ebd., 215). Im Beitrag von Sven Pauling (i. d. B.) wird die Konstruktion von harmonisch anmutenden Entwicklungserwartungen am Beispiel publizistischer Schulkritik untersucht: Anhand eines diskursanalytischen Vorgehens zeichnet Pauling nach, dass durch publizistische Schulkritik hervorgebrachte Entwicklungserwartungen „Machbarkeitsvisionen“ (ebd., 231) bedienen. Hierbei werden „die hohe Ansprüchlichkeit der Entwicklungserwartung entdramatisiert“ (ebd., 227) und die als notwendig erachteten schulischen Veränderungsprozesse als „handhabbar“ (ebd.) entworfen. Wenngleich in einem anderen Kontext, zeigt sich Ähnliches bspw. im Beitrag von Merl (i. d. B.). Angesichts dieser Harmonisierungsbewegungen im Zuge von Hervorbringungen von Entwicklungserwartungen plädiert Schmidt für eine Defamiliarisierung des Entwicklungsbegriffes, da mit ihm einhergeht, „dass Ambivalenzen und all jenes, was in dieser Bestimmung [von Entwicklung als harmonischem Geschehen; d.V.] nicht aufgeht, abgeblendet werden“ (ebd., 215). Auch Pauling

problematisiert, dass bspw. Ungewissheit als konstitutives Moment von (Schul-) Entwicklung als kontingentem Prozess ausgeklammert wird, verweist zugleich aber auf die produktive Funktion von Harmonisierungen: Sie seien durchaus dienlich, um „Entwicklungsrichtungen zu skizzieren und darüber handlungsfähig zu werden“ (ebd., 231).

Mit Blick auf den Umgang mit Entwicklungserwartungen zeigt sich wiederholt, dass Akteur:innen an sie herangetragene Erwartungen ebenfalls harmonisierend verhandeln. Entwicklungserwartungen, die vordergründig harmonisch scheinen bzw. harmonisch dargestellt werden, dabei aber häufig mehrdimensional und in sich spannungsreich sind, werden auf diese Weise in einen bearbeitbaren Modus überführt; dem Spannungsreichtum wird nicht selten vereindeutigend begegnet. Deutlich wird dies etwa im Beitrag von Jan-Hendrik Hinzke u. a. (i. d. B.), in dem Entwicklungserwartungen im Kontext Forschenden Lernens an mehreren universitären Standorten untersucht werden. Die Autor:innen stellen dar, wie unterschiedlich Dozent:innen und auch Student:innen die mit Forschendem Lernen verbundenen Entwicklungserwartungen „trotz einheitlicher Rahmenvorgaben“ (ebd., 241) ausdeuten; es zeigen sich „deutliche Differenzen im Verständnis von Forschendem Lernen“ (ebd.). So werden bspw. bei Dozierenden vier verschiedene Typen des Umgangs mit der mehrdimensionalen Anforderung, Forschendes Lernen im universitären Rahmen zu lehren, rekonstruiert, die sich als harmonisierende Übersetzung der Vielgestaltigkeit der Entwicklungserwartung lesen lassen (vgl. ebd.). Auch Angela Bauer (i. d. B.) widmet sich Entwicklungserwartungen im Kontext der universitären Lehramtsausbildung. Anhand der Analyse von Unterrichtsnachbesprechungen im Lehramtsstudium wird herausgearbeitet, dass das Sprechen der beteiligten Student:innen „über alle Fälle hinweg daraufhin ausgerichtet [ist], ein kritisches Infragestellen des Unterrichtshandelns der Falleingebenden zu vermeiden“ (ebd., 268), vielmehr gehe es um „eine Vergemeinschaftung in der Positionierung als Noviz:innen im Lehrer:innen-Werden“ (ebd.). Der ambivalente Zumutungscharakter eines reflexiven Sprechens über eigene Unterrichtsversuche wird damit weitestgehend stillgestellt und die mit diesem Sprechen verbundenen Entwicklungserwartungen werden in gewisser Weise harmonisierend unterlaufen. Eine etwas anders gelagerte Weise der Harmonisierung von Entwicklungserwartungen wird von Isabel Kratz u. a. (i. d. B.) analysiert: Im Zuge einer berufsgruppenvergleichenden Rekonstruktion des Verhandelns von an Einzelschulen gerichteten Veränderungserwartungen durch Schulleitungspersonen, Grundschullehrer:innen und Schulbegleiter:innen, wird deutlich, dass sich alle Berufsgruppen „selbst als professionell Erfahrene und Wissende entwerfen“ (ebd., 288). Entwicklungserwartungen werden bearbeitet, indem sie an (andere) Lehrer:innen delegiert werden, die „als entwicklungsbedürftig“ (ebd.) konstruiert werden. Das harmonische Moment in dieser Weise der Bearbeitung von Entwicklungserwartungen durch Weitergabe an Andere liegt darin, dass – so die implizite

Annahme der jeweiligen Berufsgruppen – Schulentwicklung dann ‚gelingt‘, wenn die Anderen „so [...] werden, wie die Sprechenden selbst sind“ (ebd.). Ähnlich wie bei Bauer (i. d. B.) werden nur vordergründig harmonische Entwicklungserwartungen in einer Weise bearbeitet, die ebendiese letztlich konterkarieren. Auch in weiteren Beiträgen des Bandes werden Harmonisierungen im Umgang mit Entwicklungserwartungen deutlich (vgl. z. B. Spitznagel u. a. i. d. B.); teils zeigt sich allerdings auch, dass der Spannungsreichtum mehrdimensionaler Entwicklungserwartungen im Umgang von Lehrer:innen mit ebendiesen nicht dethematisiert, sondern expliziert und problematisiert wird (vgl. Bonk u. a. i. d. B.).

Insgesamt lässt sich sowohl bezüglich der Hervorbringung von Entwicklungserwartungen als auch bezüglich der Umgangsweisen mit ebendiesen empirisch beobachten, dass Harmonisierungsprozesse von besonderer Relevanz sind. Diese Harmonisierungen lassen sich zugleich als problematisch – weil unangemessenerweise komplexitätsreduzierend – und als nötig – weil gezwungenermaßen komplexitätsreduzierend – deuten. Harmonisierte Hervorbringungen und harmonisierende Umgangsweisen zeigen sich folglich selbst wiederum als ambivalent.

3 Relationierungen und Ausblick

Abschließend betrachten wir die drei Begriffspaare in ihrer Relation zueinander. Dies führt uns zugleich zurück zu der eingangs bereits thematisierten Frage, welche Bedeutsamkeit Entwicklungserwartungen in Schule, der Berufskultur von Lehrer:innen, der Lehrer:innenbildung sowie der Schulpädagogik als Disziplin haben. Als erstes augenfälliges Merkmal von Entwicklungserwartungen haben wir anhand des Begriffspaares *Innovation und Kompensation* den Fortschrittsoptimismus beleuchtet, der Entwicklungserwartungen eingeschrieben ist. Die programmatische Gleichzeitigkeit von Innovationsaufforderungen und Kompensationsnotwendigkeiten mag ein Moment darstellen, in dem sich Entwicklungserwartungen als konstitutiv für Schule und Lehrer:innenhandeln zeigen und Schule und Gesellschaft als untrennbar verwoben konturieren. Angesichts des dargestellten Anspruches an Schule und die an ihr Beteiligten, innovierende und damit auch kompensierende Entwicklungen voranzutreiben, stellt sich die Frage danach, welche Wandlungsprozesse hiermit (nicht) einhergehen. Mit dem Begriffspaar *Wandel und Persistenz* rückten daher sowohl Veränderungsmöglichkeiten und -prozesse als auch Beharrungskräfte des Schulischen in den Mittelpunkt unserer Aufmerksamkeit. Entwicklungserwartungen zeigen sich damit als relationales Gebilde aus der Programmatik des ersten Begriffspaares und der Transformativität des zweiten Begriffspaares. Diese Relation zeichnet sich dadurch aus, dass mit ihr Fragen nach der Zeitlichkeit von und der Verantwortlichkeit für ‚erwartete Entwicklungen‘ einhergehen. Im Vollzug der Alltagspraxis

– so zeigte sich alsdann unter Rekurs auf das Begriffspaar *Harmonisierung und Ambivalenz* – bringen Entwicklungserwartungen Modi des Harmonisierens hervor, die notwendig erscheinen, um die Ambivalenz zu bearbeiten, die sich nicht zuletzt aus der Komplexität einer Verbindung von den – in sich bereits spannungsvollen – Dimensionen der Programmatik und der Transformativität ergibt. Dass Harmonisierungen Komplexität reduzieren und erwartete Entwicklungen damit in Teilen unterlaufen, motiviert möglicherweise wiederum dazu, aufs Neue Entwicklungserwartungen hervorzubringen – ein mitunter regresshafter Zirkel der drei Begriffspaare mag auf diese Weise in Gang gesetzt werden.

Auf Basis dieser Überlegungen, die das Ergebnis einer systematisierenden Betrachtung darstellen, wollen wir drei Fragen aufwerfen, welche die Lektüre des Bandes begleiten können. Erstens stellt sich die Frage, inwiefern die Kommunikation über Entwicklungserwartungen für pädagogische Praxis funktional ist. Zweitens lässt sich fragen, wie Entwicklungserwartungen das Verhältnis gesellschaftlicher Herausforderungen und pädagogischer Praxis moderieren. Und drittens erscheint es interessant, genauer zu analysieren, von wem und auf welche Weise Entwicklungserwartungen hervorgebracht und übersetzt werden. Ausgehend von verschiedenen theoretischen Verortungen und empirischen Beobachtungen fallen die in den Beiträgen dieses Bandes diskutierten Antworten auf diese Fragen ganz unterschiedlich aus und es werden variierende Perspektiven in den Mittelpunkt gerückt. Dass der Fokus auf Entwicklungserwartungen als Paradigma von Schule und der Berufskultur von Lehrpersonen in unterschiedlichen schul-, professionstheoretischen und gegenstandsbezogenen Perspektivierungen erkenntnisreich ist, wird dabei deutlich.

Als Herausgeber:innen danken wir allen Autor:innen für ihre Beiträge. Darüber hinaus gilt unser Dank dem Verlag Julius Klinkhardt für die gute Zusammenarbeit im Rahmen der Erstellung dieser Publikation. Für die Finanzierung der Publikation bedanken wir uns bei der Staats- und Universitätsbibliothek Bremen (SuUB) sowie der Stiftung der Sparkasse Bremen. Ebenso danken wir Anna-Maria Seeburg für die Unterstützung bei der redaktionellen Bearbeitung des Manuskripts.

Literatur

- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (Hrsg.) (2016): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: Springer VS.
- Bauer, A. (i. d. B.): Kollegiales Sprechen in Schulpraxisseminaren als Bearbeitung von professionsbezogenen Entwicklungserwartungen. In: A. Langer, A. Moldenhauer, M. Olk, A. Doğmuş, M. Hinrichsen, A. Lill & S. Pauling (Hrsg.): Entwicklung als Erwartung. Zu einem Paradigma von Schule und der Berufskultur von Lehrpersonen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 257-272.
- Bonk, K., Doğmuş, A., Kuhlmann, N., Langer, A., Moldenhauer, A. & Steinbach, A. (i. d. B.): „Ich glaube, das ist einfach sensibler geworden. Aber ...“ – Sprechen über Entwicklungserwartungen im Kontext diskriminierungskritischer Fortbildungen. In: A. Langer, A. Moldenhauer, M. Olk, A.

- Doğmuş, M. Hinrichsen, A. Lill & S. Pauling (Hrsg.): *Entwicklung als Erwartung. Zu einem Paradigma von Schule und der Berufskultur von Lehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 180-197.
- Dzengel, J. (2016): *Schule spielen. Zur Bearbeitung der Theorie-Praxis-Problematik im Studienseminar*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hinzke, J.-H., Paseka, A., Boldt, V.-P., Damm, A., Fabel-Lamla, M., Klewin, G., te Poel, K., Frei, P., Hauenschild, K., Schmidt-Thieme, B. & Wolff, D. (i. d. B.): *Ansprüche, Möglichkeiten und Praxis Forschenden Lernens in der universitären Lehrerbildung: Entwicklungserwartungen an drei Universitätsstandorten*. In: A. Langer, A. Moldenhauer, M. Olk, A. Doğmuş, M. Hinrichsen, A. Lill & S. Pauling (Hrsg.): *Entwicklung als Erwartung. Zu einem Paradigma von Schule und der Berufskultur von Lehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 236-255.
- Hempel, C. & Fierro, C. (i. d. B.): *Enttäuschte Erwartungen? Zu den Schwierigkeiten einer Neugestaltung schulischen Zusammenlebens an mexikanischen Schulen*. In: A. Langer, A. Moldenhauer, M. Olk, A. Doğmuş, M. Hinrichsen, A. Lill & S. Pauling (Hrsg.): *Entwicklung als Erwartung. Zu einem Paradigma von Schule und der Berufskultur von Lehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 76-91.
- Herzmann, P., Artmann, M. & Wichelmann, E. (2017): *Theoriegeleitete Reflexionen videographierten Unterrichts. Eine Typologie studentischer Perspektiven auf universitäre Theorie-Praxis-Bezüge*. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen, Zugänge, Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 176-189.
- Idel, T.-S. & Rabenstein, K. (2016): *Leistung als soziale Konstruktion: Was müssen Schüler/-innen wissen und können, um im heterogenitätssensiblen individualisierenden Unterricht Anerkennung zu finden?* In: S. Doff (Hrsg.): *Heterogenität im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 9-19.
- KMK (2020): *Ländergemeinsame Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften als ein Bestandteil ihrer Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrerbildung*. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschlusse/2020/2020_03_12-Fortbildung-Lehrkraefte.pdf. (Abrufdatum: 27.11.2024).
- KMK (2022): *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschlusse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf. (Abrufdatum: 27.11.2024).
- Košinár, J. (2014): *Professionalisierung in der Lehrerausbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat*. Opladen: Barbara Budrich.
- Kramer, R.-T., Idel, T.-S. & Schierz, M. (2018): *Habitus und Berufskultur von Lehrkräften. Kulturtheoretische und praxeologische Zugänge. Ein Basisbeitrag zur Einführung*. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7, 3-36.
- Kratz, I., Olk, M. & Reuther, E. (i. d. B.): *Organisationsentwicklung als Professionsentwicklung? Schule, ihr pädagogisches Personal und die Erwartung der Veränderung*. In: A. Langer, A. Moldenhauer, M. Olk, A. Doğmuş, M. Hinrichsen, A. Lill & S. Pauling (Hrsg.): *Entwicklung als Erwartung. Zu einem Paradigma von Schule und der Berufskultur von Lehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, XX-XX.
- Kunze, K., Petersen, D., Bellenberg, G., Fabel-Lamla, M., Hinzke, J.-H., Moldenhauer, A., Peukert, L. & Reintjes, C. (Hrsg.) (2021): *Kooperation – Koordination – Kollegialität. Befunde und Diskurse zum Zusammenwirken pädagogischer Akteur*innen an Schule(n)*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lambrecht, M. (i. d. B.): *Schulische Entwicklung als schulkulturelle Relationierung von Organisation und Institution – das Beispiel schulische Differenzbearbeitung*. In: A. Langer, A. Moldenhauer, M. Olk, A. Doğmuş, M. Hinrichsen, A. Lill & S. Pauling (Hrsg.): *Entwicklung als Erwartung. Zu einem Paradigma von Schule und der Berufskultur von Lehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 129-144.
- Merl, T. (i. d. B.): *Zur Autorisierung gesteigerter Entwicklungserwartungen an Schulen in sozial deprivierter Lage*. In: A. Langer, A. Moldenhauer, M. Olk, A. Doğmuş, M. Hinrichsen, A. Lill & S.

- Pauling (Hrsg.): *Entwicklung als Erwartung. Zu einem Paradigma von Schule und der Berufskultur von Lehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 60-75.
- Moldenhauer, A., Asbrand, B., Hummrich, M. & Idel, T.-S. (Hrsg.) (2021): *Schulentwicklung als Theorieprojekt*. Wiesbaden: Springer VS.
- Pallesen, H. (i. d. B.): Schule als Entwicklungsanlass? Rekonstruktionen zum Passungsverhältnis von schulischen Sinnentwürfen und Lehrerhabitus. In: A. Langer, A. Moldenhauer, M. Olk, A. Doğmuş, M. Hinrichsen, A. Lill & S. Pauling (Hrsg.): *Entwicklung als Erwartung. Zu einem Paradigma von Schule und der Berufskultur von Lehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 145-161.
- Pauling, S. (i. d. B.): Publizistische Schulkritik als Diskurs der Erwartungsgenese und ihre Kritik durch die Schulforschung. In: A. Langer, A. Moldenhauer, M. Olk, A. Doğmuş, M. Hinrichsen, A. Lill & S. Pauling (Hrsg.): *Entwicklung als Erwartung. Zu einem Paradigma von Schule und der Berufskultur von Lehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 220-235.
- große Prues, P., Kunze, I., Langer, S., Müller-Using, S. & Nakamura, Y. (i. d. B.): Querschnittsaufgaben als Entwicklungserwartung an Lehrkräfte, Professionalisierung und Schule – Eine Diskussion am Beispiel Demokratiebildung, Europabildung und Menschenrechtsbildung. In: A. Langer, A. Moldenhauer, M. Olk, A. Doğmuş, M. Hinrichsen, A. Lill & S. Pauling (Hrsg.): *Entwicklung als Erwartung. Zu einem Paradigma von Schule und der Berufskultur von Lehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 42-59.
- Reh, S. (2004): Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerberuflichkeit. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (3), 358-372.
- Rothland, M. (i. d. B.): Schulpädagogik als „Entwicklungswissenschaft“. Selbstinszenierungen einer erziehungswissenschaftlichen Subdisziplin. In: A. Langer, A. Moldenhauer, M. Olk, A. Doğmuş, M. Hinrichsen, A. Lill & S. Pauling (Hrsg.): *Entwicklung als Erwartung. Zu einem Paradigma von Schule und der Berufskultur von Lehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 26-41.
- Schmidt, M. (i. d. B.): Übersetzungen von ‚Entwicklung‘. Konturen einer reflexiven Begriffsarbeit. In: A. Langer, A. Moldenhauer, M. Olk, A. Doğmuş, M. Hinrichsen, A. Lill & S. Pauling (Hrsg.): *Entwicklung als Erwartung. Zu einem Paradigma von Schule und der Berufskultur von Lehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 201-219.
- Spitznagel, J., Schleenbecker, L., Bender, S. & Kunze, K. (i. d. B.): Verunklaren, Vereindeutigen und Verlagern. Empirische Erkundungen zu Praktiken der Bearbeitung kooperationsbezogener Entwicklungserwartungen. In: A. Langer, A. Moldenhauer, M. Olk, A. Doğmuş, M. Hinrichsen, A. Lill & S. Pauling (Hrsg.): *Entwicklung als Erwartung. Zu einem Paradigma von Schule und der Berufskultur von Lehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 162-179.
- Sturm, T., Schneider, E. & Löchel, A. (i. d. B.): Entwicklung professionalisierter Milieus von Lehrpersonen – eine Erwartung während der Corona-Pandemie. In: A. Langer, A. Moldenhauer, M. Olk, A. Doğmuş, M. Hinrichsen, A. Lill & S. Pauling (Hrsg.): *Entwicklung als Erwartung. Zu einem Paradigma von Schule und der Berufskultur von Lehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 92-107.
- Theater der Versammlung (2023): *Wortkaskaden Entwicklung Erwartung*. Unveröffentlichtes Manuskript. Universität Bremen.
- Wolf, E. & Thiersch, S. (i. d. B.): Entwicklung(erwartung) und Trägheit. Zur Reziprozität von Wandel und Stabilität in Schulentwicklungsprozessen. In: A. Langer, A. Moldenhauer, M. Olk, A. Doğmuş, M. Hinrichsen, A. Lill & S. Pauling (Hrsg.): *Entwicklung als Erwartung. Zu einem Paradigma von Schule und der Berufskultur von Lehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 111-128.

Autor:innen**Olk, Matthias, Dr.**

ORCID: 0009-0002-0194-0371

Universität Bremen

Arbeitsschwerpunkte: Grundschule und Inklusion, Praxeologische Professions- und Schulentwicklungsforschung, Dokumentarische Methode*E-Mail:* olk@uni-bremen.de**Langer, Anja**

Universität Bremen

Arbeitsschwerpunkte: Schul- und Lehrer:innenforschung, Subjektivierungstheoretische Forschung, Diskriminierungskritik in Schule*E-Mail:* alanger@uni-bremen.de**Moldenhauer, Anna, Prof.‘in Dr.‘in**

ORCID: 0000-0001-6370-4003

Universität Bremen

Arbeitsschwerpunkte: Professions- und Lehrer:innenbildungsforschung, schultheoretische Forschung – insbesondere zu Fragen der Transformation und Entwicklung von Schule, Qualitative Sozialforschung*E-Mail:* anna.moldenhauer@uni-bremen.de**Doğmuş, Aysun, Prof.‘in Dr.‘in**

ORCID: 0000-0003-2003-4278

Technische Universität Berlin

Arbeitsschwerpunkte: Pädagogische Professionalität und Professionalisierung in Migrationsverhältnissen, Rassismus(-kritik) in der Relation von Schulentwicklung und Professionalisierung, Qualitative Sozialforschung*E-Mail:* dogmus@tu-berlin.de**Hinrichsen, Merle, Dr.‘in**

ORCID: 0000-0003-4771-2606

Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau

Arbeitsschwerpunkte: Schulkulturen in der Migrationsgesellschaft, Diversität und Diskriminierung im Bildungssystem, Bildung und Biographie im Kontext von Ungleichheitsverhältnissen, Jugend- und Übergangsforschung*E-Mail:* merle.hinrichsen@rptu.de

Lill, Anne

Friedrich-Schiller-Universität Jena

Arbeitsschwerpunkte: Beratung von Organisationen – insb. Schulentwicklungsberatung, Subjektivierungs-, Praxis- und Machttheorien, Professionstheorie, Qualitative Forschungsmethoden – Diskursanalyse, Ethnographie und Adressierungsanalyse

E-Mail: anne.lill@uni-jena.de

Pauling, Sven, Dr.

ORCID: 0009-0005-3537-2386

Universität Bremen & Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Arbeitsschwerpunkte: Schulentwicklung, Reform- und Alternativschulen, rekonstruktive Schulforschung, Normativität in der Schulforschung

E-Mail: sven.pauling@uol.de

Teil 1: Innovation und Kompensation

Martin Rothland

Schulpädagogik als „Entwicklungswissenschaft“

Selbstinszenierungen einer erziehungswissenschaftlichen Subdisziplin¹

Abstract

Rückblickend wird die Entwicklung der Schulpädagogik als Geschichte des engagierten Nachdenkens über die Lösung all der Probleme beschrieben, die aus der schulischen Praxis hervorgehen. Auf der Basis der in der Erziehungswissenschaft kontinuierlich geführten Diskussion über Gestalt, Aufgaben, Ansprüche und Leistungen der Schulpädagogik wird zunächst gezeigt, dass auch in ihrem neueren Selbstverständnis die Herausforderungen der Schul- und Unterrichtspraxis als Anlass schulpädagogischer Forschung begriffen werden. Die Erwartung, für die Schulpraxis nützlich zu sein, erscheint bis heute konstitutiv (sie ist jedoch nicht allein der Schulpädagogik zu eigen). Vor diesem Hintergrund steht die Diskussion der insgesamt dominant erscheinenden Konzeption der Schulpädagogik als einer „Entwicklungswissenschaft“ von der Praxis für die Praxis im Fokus des Beitrags. Zu fragen ist zuallererst, welche Konsequenzen aus diesem Selbstverständnis für das als notwendig erachtete Anliegen erwachsen, Eigenständigkeit und Identität im Sinne kognitiver Spezifität in der Gesamtheit wissenschaftlicher Disziplinen zu erlangen, die sich mit Schule und Unterricht befassen, und sich gegenüber Nicht-Wissenschaft abzugrenzen – wenn Schulpädagogik eine Subdisziplin im Wissenschaftssystem sein soll.

Schlagworte: Disziplin, Profession, kognitive Spezifität, Schulpädagogik, Erziehungswissenschaft

¹ Der Beitrag basiert komprimiert und in Teilen textidentisch auf den Ausführungen in Rothland, M. (2021): Disziplin oder Profession. Was ist Schulpädagogik? Wiesbaden: Springer VS.

„Citius, Altius, Fortius“, so lautet das in der Olympischen Charta ausgewiesene Motto der Olympischen Spiele. Die unter Sportsfreunden berühmte Devise firmiert eingedeutscht häufig unter dem munteren Slogan „Schneller, höher, weiter“, wobei Althphilolog:innen sogleich einschreiten würden, um darauf zu verweisen, dass es korrekt schneller, höher, stärker – oder auch tapferer, mutiger heißen müsste. Ob nun weiter, stärker oder mutiger, das olympische Motto könnte auch für die Schulpädagogik gelten. Allerdings nicht selbstbezogen auf die kontinuierliche Steigerung der eigenen, weniger athletischen denn akademischen Leistungen, sondern mit Blick auf die schulpädagogischen Leistungen *für andere*. Mit den „anderen“ sind die wissenschaftsexternen Bezugssysteme der Schulpädagogik gemeint. Und sie, die Schulpädagogik, scheint für eine nicht enden wollende *Entwicklung* schulischer Praxis im Sinne von Fortschritt, von Optimierung, Sorge zu tragen: mehr Lern-Leistung, höhere Schulqualität, optimal adaptive Unterrichtsangebote, gerechtere Leistungsbeurteilung, mehr Effektivität, aber auch mehr Chancengleichheit oder Inklusion; und nicht zuletzt: immer mehr und bessere oder endlich „echte“ Professionalität im Zuge der wissenschaftlich angeleiteten Professionalisierung eines Berufsstandes.

Das hier angedeutete, für die Schulpädagogik als konstitutiv charakterisierte Entwicklungs- und Fortschrittsparadigma im Sinne des Versprechens, Fortschritt und Entwicklung *durch* Wissenschaft zu ermöglichen und sich somit als Wissenschaft einem solchen Entwicklungsauftrag zu verpflichten – dieses Versprechen findet sich mehr oder weniger explizit an verschiedenen Stellen schulpädagogischer Selbstinszenierungen: So etwa, wenn sich schulpädagogische Professuren in der Außendarstellung über Forschung und Lehre für eine Schule von morgen definieren oder Hilfe für aktuelle schulische Herausforderungen in Aussicht stellen. Oder, wenn eine Buchreihe unter dem vielversprechenden Titel „Wissenschaft macht Schule“ erscheint.

Besonders greifbar wird das Entwicklungs- und Fortschrittsversprechen durch Wissenschaft im Titel des Online-Magazins „Spe: Schulpraxis entwickeln – Journal für forschungsbasierte Schulentwicklung“. Gerade die Schulentwicklung oder Schulentwicklungsforschung, die in kaum einer neueren Bestimmung der Gegenstandsbereiche der Schulpädagogik fehlt, kann als Paradebeispiel für das schulpädagogische Entwicklungs- und Fortschrittsversprechen gelten.

Im Folgenden soll die Schulpädagogik nun nicht anhand der Außendarstellung von Professuren oder von Buchreihen- oder Zeitschriftentiteln als „Entwicklungswissenschaft“ inspiert werden, sondern auf der Basis einer Betrachtung des neueren schulpädagogischen Diskurses (Rothland 2019, 2021). Dieser kann auch als Selbstvergewisserungsdiskurs bezeichnet werden, in dem bis heute versucht wird, die wissenschaftliche Identität der Schulpädagogik zu verhandeln oder zu begründen. Eine Variante, die Identität der Schulpädagogik im Wissenschaftssystem zu klären, wäre ihre Inszenierung als eine besondere Wissenschaft, konkret als „Ent-

wicklungswissenschaft“. Im Zuge solcher Klärungsansätze erscheint vor allem von Interesse, was vor dem Hintergrund der Annahme, dass wissenschaftliche Disziplinen „per definitionem der Artikulation von Differenz“ (Stichweh 2013a, 28) dienen, das identitätsstiftende Alleinstellungsmerkmal der Schulpädagogik ist. Denn die außerwissenschaftlichen Umweltausschnitte selbst, die von ihr in den Blick genommen werden, können es nicht sein: Schule, Unterricht und Lehrer:innenberuf waren und sind nicht allein Gegenstand erziehungswissenschaftlicher bzw. schulpädagogischer Forschung. Wie wird also die *kognitive Spezifität* (ebd., 23) der Schulpädagogik im Sinne einer speziellen, innerhalb der Schulpädagogik bearbeiteten Problemstellung, einer eigenständigen, klar abgrenzbaren und infolgedessen unverwechselbaren Sicht- und Zugangsweise als Alleinstellungsmerkmal im Sozialsystem der Wissenschaft, das ihre Unersetzbarkeit markiert und damit den genuin nur von der Schulpädagogik zu leistenden Beitrag zur arbeitsteiligen Bearbeitung der Forschungsgegenstandes Schule sowie ihr Verhältnis zur Schul- und Unterrichtspraxis artikuliert?

Zunächst wird unter besonderer Berücksichtigung des Entwicklungs- und Fortschrittsparadigmas das Spektrum schulpädagogischer Selbstinszenierungen in zwei Zugängen skizziert. Im Rahmen einer kurzen Zwischenbilanz wird anschließend danach gefragt, ob sich auf diesem Wege kognitive Spezifität im Wissenschaftssystem begründen lässt. In der an- und abschließenden zweiteiligen Diskussion wird es um die Konsequenzen der aufgezeigten Selbstinszenierungen für die Schulpädagogik gehen.

1 Selbstinszenierungen, die Erste! Schulpädagogik als „Entwicklungswissenschaft“

In einem Punkt scheinen sich Schulpädagog:innen bzw. diejenigen, die über Schulpädagogik – im Sinne des genannten Selbstvergewisserungsdiskurses – schreiben, einig zu sein: Schulpädagogik gehört zum System der Wissenschaft. Die Mehrzahl der Autor:innen weist Schulpädagogik als erziehungswissenschaftliche Disziplin, als *Bereichs-, Teil- oder Sub-Disziplin* der Erziehungswissenschaft aus. Einvernehmen besteht aber auch darin, dass Schulpädagogik ein Sonderfall in der akademischen Welt ist: es handele sich um eine „zuständige Wissenschaft“ (Köck 2012, 14) mit einer „besonderen“ Aufgabe (Kemper 2004), etwa „einem besonderen Ausbildungsauftrag für die Lehrerbildung“ (Wittenbruch 2011, 611). Schulpädagogik als breit angelegte pädagogische Spezialdisziplin (Apel 1993, 389) sei als Handlungswissenschaft für Lehrer:innen eine praktische Disziplin (Meyer 1997; Eickhorst 2001) bzw. eine „praxisorientierte Wissenschaft“ (Solzbacher 2002, 68).

Ist Schulpädagogik dem verbreiteten Selbstverständnis folgend eine wissenschaftliche Subdisziplin, dann ist die Forschung zur Hervorbringung neuen Wissens

ihre Funktion und die Wissenschaft ihr Referenzsystem. Von diesem Disziplinverständnis ist der Entwurf der Schulpädagogik als Integrations- und Vermittlungswissenschaft zu unterscheiden – eine populäre Variante der Statusbestimmung als akademischem Sonderfall. Denn im Rahmen dieser Bestimmung kommt ihr das Sammeln und Ordnen von Forschungsbefunden sowie deren Vermittlung zu (vgl. bereits Jörg 1970; Twellmann 1981; Apel & Grunder 1995), nicht aber die Aufgabe der Forschung selbst. So heißt es in der neuesten, fünften Auflage des Studienbuchs Schulpädagogik: „Als Berufswissenschaft für Lehrkräfte hat die Schulpädagogik bei der Suche nach Aufklärung von Wirklichkeiten im Bildungsbereich die Aufgabe, differente wissenschaftliche Positionen, die von der historischen Pädagogik über die Soziologie, die Biologie, die Psychologie, die Politologie, die Philosophie hin zur Rechtswissenschaft reichen, zu vereinen“ (Haag & Rahm 2013, 8).

Als Integrationswissenschaft wird Schulpädagogik vor dem Hintergrund ihrer Funktion, Schulpraxis anzuleiten, begründet. Die Schulpädagogik sei eine Integrationswissenschaft, die zwischen den Befunden empirischer Forschung und der Schulpraxis (Köck 2012), zwischen einer praxisreflektierenden Theorie und einer theoriegeleiteten Praxis vermittelt (Kowarsch 2011). Schulpädagogik wird auch als Sammelpunkt und Übersetzerin von Forschungsbefunden für die Schulpraxis verstanden (Wellenreuther 2011); ihre Leistung bestehe darin, die Befunde zur Schule zu bündeln und für die Weiterentwicklung der Praxis aufzubereiten (Bohl u. a. 2015). Der Praxisbezug der „praktischen Disziplin“ geht hier bereits im Entwicklungsversprechen auf.

Schulpädagogik soll des Weiteren zuallererst eine auf die Praxis der Lehrer:innenarbeit ausgerichtete Berufswissenschaft sein. Das ist die mit Abstand populärste Variante, Schulpädagogik als besondere Wissenschaft auszuweisen. Schulpädagogik wird als auf die Berufspraxis und die Profession ausgerichtete Lehrgebiet und nicht als forschende (Sub-)Disziplin begründet. Sie soll eine *Berufswissenschaft* sein (vgl. u. a. Einsiedler 1974; Keßler & Krätzschar 1992; Gläser-Zikuda 2008; Esslinger-Hinz & Sliwka 2011; Köck 2012; Haag & Rahm 2013) und wird auch als Bezugsdisziplin bzw. -wissenschaft für Lehrer:innen (Haarmann 1997; Kiper 2011; Hanke & Seel 2015), als Leitwissenschaft (Bosse 2010) oder als „Herz der Lehrerbildung“ (Zierer 2016, 7) bezeichnet. Schulpädagogik wird zudem als Professionswissenschaft von Lehrer:innen verstanden (Apel & Sacher 2009; Hanke & Seel 2015) und schließlich auch als „die Professionsdisziplin“ (Keck 1999, 58; Herv. im Orig.) charakterisiert.

Schließlich wird Schulpädagogik auch explizit als „Entwicklungswissenschaft“ (Meyer 1997, 210) charakterisiert, wobei in den vorhergehenden Selbstinszenierungen das schulpädagogische Entwicklungs- und Fortschrittsversprechen auch bereits greifbar ist. Was Schulpädagogik als Entwicklungswissenschaft soll bzw. will, wird bei Hilbert Meyer besonders eingängig beschrieben: „Schulpädagogik

ist eine Entwicklungswissenschaft: Sie will die Schulen voranbringen und den Lehrer:innen und Schüler:innen dabei helfen, den alltäglichen Schulbetrieb erträglich und vielleicht sogar attraktiv zu machen“ (Meyer 1997, 210). Und weiter heißt es: „Es gibt eine Reihe von Eigentümlichkeiten dieser Wissenschaft, die daraus erwachsen, dass sie die Schule nicht nur empirisch erforschen, sondern den dort Lehrenden Orientierungen geben will“ (ebd., 209). „Forschungsvorhaben und Entwicklungsvorhaben liegen in der Schulpädagogik zumeist sehr eng nebeneinander, oft genug sind sie untrennbar ineinander verwoben“ (ebd., FN 14). Schließlich sei Schulpädagogik „Theorie und Praxis der Entwicklung und Reflexion wissenschaftlicher Konzepte zur Gestaltung von Schulleben und Unterricht“. Oder kurzum: „Schulpädagogik ist Theorie und Praxis in einem“ (Meyer 1997, 209).

Diese Programmatik einer Entwicklungswissenschaft wird nun nicht allein von Hilbert Meyer proklamiert, sondern auch etwa im Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Dort heißt es: „Schulpädagogik ist diejenige Teildisziplin der Erziehungswissenschaft, die sich mit der Analyse und Entwicklung der Schule und des schulischen Unterrichts und ihrer – auch historischen und gesellschaftlichen – Rahmenbedingungen befasst“ (Reh & Drope 2012, 154). Das Entwicklungs- und Fortschrittsversprechens soll nun an einigen Beispielen konkretisiert werden.

- 1 *Schulentwicklung(sforschung)*: Wie bereits angemerkt kann die Schulentwicklung bzw. die Schulentwicklungsforschung als Paradebeispiel für das schulpädagogische Entwicklungs- und Fortschrittsparadigma dienen. Entsprechend der Programmatik der Schulentwicklung ist es hier das erklärte Ziel, theorie- und forschungsbasiert, gangbare Wege zur „guten Schule“ zu eröffnen. „Schulentwicklung dient der Qualitätsentfaltung und Qualitätssicherung an Schulen“ (Rahm 2005, 81), wobei das Ziel aller Schulentwicklungsinitiativen letztlich die qualitative Verbesserung des Unterrichts sei.
- 2 *Unterrichtsforschung*: Im Studienbuch Schulpädagogik wird mit Bezug auf die Unterrichtsforschung das Entwicklungs- und Fortschrittsversprechen wie folgt optimistisch artikuliert: „Während die unterrichtsprozessfernen Theorien der Allgemeinen Didaktik der Gefahr ausgesetzt sind, zu einem ‚Stratosphärendenken‘ (Heimann 1962) jenseits konkreter Veränderungsprozesse zu führen, können die empirischen Befunde der Unterrichtsforschung konkretere Ausgangspunkte für die Weiterentwicklung von Unterricht und Schule liefern“ (Gröschner & Kleinknecht 2013, 173).
- 3 *Allgemeine Didaktik*: Entgegen der im vorhergehenden Beispiel gescholtenen Allgemeinen Didaktik wird ihr präskriptiver Charakter für gewöhnlich betont (Rothland 2018, 2024). Gerade die Allgemeine Didaktik bemühe sich, eine Beschreibung von Unterricht in seiner Komplexität zu bieten, um ihn „planbar, durchführbar und reflektierbar“ zu machen (Bohl & Schnebel 2022, 891).

Aufgabe der Allgemeinen Didaktik sei die Generierung wissenschaftlichen Wissens *und* die Handlungsorientierung für die Gestaltung von Unterricht in der Schulpraxis (ebd.).

- 4 *Professionsforschung*: Eine letzte beispielhafte Konkretisierung schulpädagogischer Entwicklungserwartung zeigt sich im Professionalisierungsversprechen. Im Studienbuch „Schulpädagogik und Schultheorie“ ist denn auch programmatisch vom Inhaltsfeld „Professionalisierung“ die Rede (Bohl u. a. 2015, 55), nicht etwa von Professionsforschung oder Forschung zum Lehrer:innenberuf. Im Studienbuch „Schulpädagogik Kompakt“ wird ebenfalls die „Professionalisierung der Lehrerschaft“ (Arnold & Pätzold 2002, 30) als Gegenstandsbe-
reich der Schulpädagogik adressiert. Und im Handbuch Schulpädagogik wird die „nachhaltige und effiziente Lehrerinnen- und Lehrerprofessionalisierung“ (Harring u. a. 2022, 16) als Zielperspektive markiert.

Wohin man also auch schaut: die beispielhaft genannten Teilgebiete der Schulpädagogik führen die Entwicklungserwartung bzw. das Entwicklungsversprechen im Schilde. An dieser Stelle ist allerdings zu betonen, dass sich die Schulpädagogik nicht allein im Sinne des Entwicklungs- und Fortschrittsversprechens über ihren Praxisbezug definiert. Der psychologischen Lehr-Lern-Forschung, die sich in der Außendarstellung gerne als besonders forschungs- und damit wissenschaftsorientiert gibt, ist dies alles andere als fremd. So etwa, wenn sich quantitative Forscher:innen auf die Suche nach dem „Heiligen Gral“ der Unterrichtsforschung machen und damit nach denjenigen „Dimensionen, die qualitätsvollen Unterricht in unterschiedlichen Fächern auszeichnen“ (Praetorius & Gräsel 2021, 168). Diese „Suche nach dem Gral ist letztlich dadurch motiviert, Hilfestellung zur Gestaltung von Unterricht zu erhalten – in unserem Fall: ein Instrument zu entwickeln, das sich als Analysegrundlage für die Verbesserung von Unterricht eignet“ (ebd., 184). Die Erwartung, zumindest die Hoffnung auf die Identifikation von eindeutigen Kausalbeziehungen und technologischer Verwertbarkeit treibt die quantitative Unterrichtsforschung nach wie vor an, auch wenn diese Erwartungshaltung durch Angebots-Nutzungs-Modelle und das sozial-konstruktivistische Lernverständnis vordergründig kaschiert werden (vgl. Herzog 2013; Rothland 2024).

Es gibt im schulpädagogischen Spektrum aber selbstverständlich auch andere Sichtweisen: In der qualitativ-rekonstruktiven Unterrichtsforschung wird sich dem Untersuchungsgegenstand deskriptiv zugewandt und nicht, wie in der Allgemeine Didaktik und der quantitativen Unterrichtsforschung gleichermaßen, präskriptiv. Die Betonung von Kontingenz und der Differenz von Lehren und Lernen, Vermittlung und Aneignung, steht hier der praktischen Erwartung entgegen, Unterricht „durch genaue Planung und gute Absichten zielgerichtet zu steuern und seine Wirkung zu kontrollieren“ (Meseth u. a. 2011, 223).

2 Selbstinszenierungen, die Zweite! Schulpädagogik als Wissenschaft von der Praxis für die Praxis

Die Entwicklungserwartung bzw. das Entwicklungsversprechen können bis hierher als weitgehend prägendes Element schulpädagogischer Selbstinszenierungen identifiziert werden. Diese Erwartungen bzw. Versprechen gehen in dem ungebrochen tradierten Selbstverständnis der Schulpädagogik als Wissenschaft von der Praxis für die Praxis auf. Die Ausführungen zum sog. Theorie-Praxis-Verhältnis und ihrer praktischen Relevanz können als Teil ritualisierter Selbstbeschreibung aufgefasst werden, wie sie Kaldewey (2013) auch für weitere Disziplinen beschreibt.

Wenn die Schulpädagogik ihr Verhältnis zur Schulpraxis bestimmt, dann definiert sie in erster Linie sich selbst, ihre Zielsetzungen und ihre Funktion. Als Grundlage der beschriebenen Selbstinszenierung der Schulpädagogik als Entwicklungs- oder als Berufswissenschaft kann das traditionell beschworene Bündnis zwischen Disziplin und Praxis gelten. Die Geschichte der Schulpädagogik wird entsprechend konsequent als „Geschichte des engagierten und dokumentierten Nachdenkens über die Lösung all der Probleme, die das Schulleben immer von neuem aus sich heraus erzeugt“ (Hilgenheger 2002, 28), verstanden: Schulpädagogik orientiert sich an den „theoretisch wie praktisch relevanten Themen und Problemen des Schulalltags“ (Beltz Lexikon Pädagogik 2007, 637). Anlass für schulpädagogische Forschung seien die Belange der Schulwirklichkeit, auf die sie mit ihren Fragestellungen reagiere. Schulpädagogik als „wissenschaftliche Disziplin“ erwachse generell aus der Praxis und sei ihrem Selbstverständnis nach eng „mit der Bezugnahme auf Praxis verknüpft“ (Bohl u. a. 2015, 67). Auch Helmut Fend geht davon aus, dass für die Schulpädagogik die Ausrichtung auf die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen in der Schulpraxis konstitutiv sei: „Diese Disziplin wird damit von dieser Aufgabe her konstituiert und nicht von einem theoretischen oder disziplinären Paradigma“ (Fend 2008, 13).

Nicht allein die Praxis mit ihren Belangen, Problemen und Herausforderungen soll die kognitive Basis der Schulpädagogik bilden. Schulpädagogik sei vielmehr seit jeher die Pädagogik, „die in der Schulpraxis nützlich ist“ (Rauschenberger 1979, 71). Dieses Verständnis der Schulpädagogik als einer auf die Praxis ausgerichteten Subdisziplin herrscht ebenfalls im gegenwärtigen disziplinären Selbstverständnis weiterhin vor. Zu den Hauptaufgaben der Schulpädagogik gehöre es u. a., „Theorien und Handlungsstrategien für die Bewältigung der aktuellen Schulwirklichkeit“ als „wissenschaftliche Rückendeckung“ (Köck 2012, 14) für Lehrer:innen zu entwickeln. Es seien die praktischen Fragen, die im Vordergrund stünden, so etwa, wie man gute Schulen und guten Unterricht mache (Fend 2008, 14). Praktiker:innen sollen schulpädagogische Forschung als „Orientierungs-, Reflexions- und Entscheidungshilfe anfragen und nutzen“ (Wittenbruch 2011,

615). Eine allein empirisch-analytisch verstandene Schulpädagogik sei jedenfalls nicht hinreichend: „denn damit ist noch kein Beitrag zur Verbesserung dieser Wirklichkeit geleistet“ (Esslinger-Hinz & Sliwka 2011, 163). Vielmehr sei Schulpädagogik nah an den Handlungsproblemen der Lehrer:innen, „sie scheut in ihrer Argumentation auch weder das Rezept noch das Lob“ (Beltz Lexikon Pädagogik 2007, 637). Schulpädagogik nimmt Schule und Unterricht zusammengefasst nicht neutral als Forschungsgegenstände in den Blick, sondern immer auch mit dem erweiterten Auftrag zur Gestaltung, Entwicklung, Optimierung von Praxis und zur Anleitung der Praktiker:innen.

3 Zwischenbilanz: Kognitive Spezifität durch Praxis- und Professionsbezug?

Vor dem skizzierten Hintergrund ist nun die Ausgangsfrage wieder aufzugreifen, wie die kognitive Spezifität der Schulpädagogik in der schulpädagogischen Selbstdarstellung bestimmt wird und damit die Frage, ob in dem Praxis- und Professionsbezug diese Spezifität begründet werden kann. Mit der Konzeption der Schulpädagogik als einer Wissenschaft von der Praxis für die Praxis ist eine breit geteilte Argumentationslinie bis in die Gegenwart zu identifizieren, und diese Argumentation dominiert auch als Abgrenzungs- und Alleinstellungsmerkmal. Es sei nämlich die Perspektive auf die Schulwirklichkeit und das schulpraktische pädagogische Handeln, mit der Eigenständigkeit und Identität der Schulpädagogik zu begründen sind. Der praxisorientierte Blick reiche nicht als identitätsstiftendes Alleinstellungsmerkmal aus. Ergänzend wird vielmehr angeführt, dass sich Schulpädagogik durch ihre besondere Verpflichtung gegenüber der Schulpraxis auszeichne. Die Absicherung der Schulpädagogik im Wissenschaftssystem hänge gar vom Praxisbezug und der Praxisrelevanz ihrer Forschungsergebnisse ab und davon, dass sie die Entwicklungserwartung auch erfüllt, „die Professionalität des Lehrpersonals voranzubringen“ (Kowarsch 2011, 656).

Das Entwicklungs- und Fortschrittsversprechen wird hier zum Ankerpunkt im Wissenschaftssystem erklärt. Die eigene Fragestellung der Schulpädagogik als Ausweis kognitiver Spezifität laute: „Wie kann unter den Bedingungen der gesellschaftlichen Institution Schule Kindern und Jugendlichen über Unterricht und Schulleben zur Entwicklung individueller, mündiger Persönlichkeiten verholfen werden?“ (Apel & Sacher 2009, 20) – eine praktische Frage, deren Beantwortung sich an die Profession und darüber vermittelt an die Schüler:innen richtet, indem sie auf die praktische Ermöglichung von Bildung im allgemeinbildenden Schulsystem abzielt.

Der Bezug auf die Praxis und die praktisch Handelnden erscheint im Selbstverständnis der Schulpädagogik zusammengefasst das Kennzeichen zu sein, über das ihre Eigenständigkeit im Wissenschaftssystem beansprucht wird und aus der

sich ihre disziplinäre Identität speist. Die Verquickung von Wissenschaft und Schulpraxis, von Disziplin und Profession, wird so zu dem identitätsstiftenden Alleinstellungsmerkmal der Subdisziplin erhoben. Sie versucht auf diese Weise, ihre Verankerung im System der Wissenschaft zu legitimieren.

Das ist insofern paradox, als dass die besondere Perspektive und Funktion, die Schulpädagogik im Zusammenspiel der Disziplinen, die sich ebenfalls mit Schule und Unterricht befassen, als eigenständig ausweisen soll, sie zugleich gerade außerhalb der Wissenschaft verankert, nämlich in der Schulpraxis und der Profession. Das Alleinstellungsmerkmal ist so nicht, eine Besonderheit *im* Wissenschaftssystem zu sein, sondern sich offensiv *außerhalb* des Wissenschaftssystems zu stellen – und zugleich eine wissenschaftliche Subdisziplin sein zu wollen.

4 Diskussion, die Erste! Schulpädagogik als Profession

Im Anschluss an diese Zwischenbilanz folgt nun eine zweiteilige Diskussion vermeintlich identitätsstiftender schulpädagogischer Entwicklungserwartungen und -versprechen und damit eine zugespitzte Problematisierung der Selbstinszenierung der Schulpädagogik als Entwicklungswissenschaft. Wissenschaftliche (Sub-) Disziplinen gewinnen generell ihre „Identität“ aus der Bearbeitung systemintern gewählter Probleme. Diese disziplin-konstituierenden Problemstellungen gehen nicht zwingend esoterisch allein aus dem Wissenschaftssystem ohne Außenbezüge hervor (wie etwa in Teilen der reinen Mathematik) (vgl. Kuhn 2003). Sinnvoll sind – selbstverständlich – Problemstellungen, die sich auf wissenschaftsexterne Gegenstandsbereiche beziehen, zum Beispiel auf den Schulunterricht oder den Lehrer:innenberuf. Was aber Gegenstand der Wissenschaft ist, das wird disziplin-intern bestimmt (Stichweh 1993, 2013a). Eine Schulpädagogik, die sich – wie gezeigt – bis heute über externe Problemvorgaben der Schulpraxis definiert, erfüllt das Merkmal disziplinärer Autonomie nicht.

Auf den angesprochenen Bezügen zu den Erfordernissen der Schule kann eine integrative Identität allein nicht basieren. Es braucht vielmehr eine „innere Umwelt“, so dass Disziplinen nicht durch die Kontrolle von außen korrumpiert werden, in dem außerwissenschaftliche Normen und Werte die systeminternen ersetzen (Stichweh 2013a). So ist auch der außerwissenschaftliche „offizielle“ Zweck von Unterricht – das Lernen der Schüler:innen – gerade nicht zur Voraussetzung bzw. zum Ausgangspunkt wissenschaftlicher Forschung zu machen, wenn die Konstitutions- und Strukturmerkmale von Unterricht rekonstruiert werden sollen.

Zu den außerwissenschaftlichen Normen kann auch der Anspruch zählen, dass sich die Qualität der Schulpädagogik an der effektiven und nachhaltigen Lösung schulpraktischer Probleme oder aber an einer Entwicklung und Optimierung schulischer Praxis bemisst. Auch die Bestimmung der Gegenstandsbereiche und

Problemstellungen durch die Handlungsprobleme der Praktiker:innen ist eine nicht-wissenschaftliche Normsetzung. Nimmt die Schulpädagogik als Teil ihres Selbstverständnisses, sogar paradoxerweise als Alleinstellungsmerkmal im Wissenschaftssystem, diese Normen und Werte auf, bewirkt sie das genaue Gegenteil: sie stellt sich außerhalb der Wissenschaft.

Wissen und Erkenntnis reichen als Zielperspektiven der Schulpädagogik zur wissenschaftlichen Selbstbestimmung bis heute offenbar nicht aus. Stattdessen soll das, was Schulpädagogik hervorbringt, in der Praxis erforderlich, anwendbar und damit praktisch von Nutzen sein. Das ist natürlich ein edles Motiv – es birgt aber auch Gefahren. Denn mit einer solchen Erwartung geht u. a. eine Vorbestimmung potentieller Gegenstände einher: Nur das ist zu thematisieren, zu beforschen, was im Ergebnis von der Praxis gefordert, gebraucht und schließlich zu ihrer Weiterentwicklung verwendet und genutzt wird. Die externe Vorgabe von Problemstellungen und die damit verbundene Erwartung erfolgreicher Problemlösungen begrenzt das Spektrum wissenschaftlicher Arbeit, beschränkt den Forschungsprozess und lässt im Ergebnis allein das als relevant erscheinen, was der Problemlösung dient. Schulpädagogik als Wissenschaft von der Praxis für die Praxis wird so an die Bedürfnisse, Problemwahrnehmungen und schließlich auch an die Nützlichkeitsbewertungen der Praktiker:innen gebunden.

Auch dieser Versuch, Eigenständigkeit und Identität als Subdisziplin im Wissenschaftssystem zu erlangen, führt zur funktionalen Bindung an die wissenschaftsexterne Umwelt der Profession. Forschung, die auf externe Problemvorgaben reagiert, darf zudem die Problemstellungen selbst nicht variieren, denn nur so kann garantiert werden, dass erarbeitete Problemlösungen auch zu den extern bestimmten Problemstellungen passen. Wissenschaft kann die Konstanz der Probleme im Verlauf des Forschungsprozesses aber grundsätzlich nicht garantieren (Stichweh 2013a). Das gilt auch für die Schulpädagogik, die in der Konsequenz passgenaue Problemlösungen durch Forschung nicht zusichern kann. Erweckt Schulpädagogik in ihren Selbstinszenierungen diese Erwartungshaltung, dann ist eigentlich nur die dauerhafte Enttäuschung der Praxis garantiert.

Zugespitzt formuliert tradiert Schulpädagogik in der Gesamttendenz eher eine Identität als Profession denn als Disziplin. Dies wird einmal mehr auch dadurch deutlich, dass Schulpädagogik explizit die Lehrer:innenschaft als Klientel adressiert, deren Probleme es zu lösen gilt. Hinzu kommt vermittelt über Lehrer:innenbildung und Lehrer:innenberuf die Bildung und Entwicklung der Schüler:innen als schulpädagogischer Klientel zweiter Ordnung. Parteilichkeit und Engagement für die Klientel sind in Abgrenzung zu wissenschaftlichen Disziplinen Basiselemente professioneller Identität. Definiert sich die Schulpädagogik als Berufswissenschaft, macht sie den Klient:innenbezug zu ihrem identitätsstiftenden Charakteristikum und definiert sich als Profession.

5 Diskussion, die Zweite! Schulpädagogik als (Sub-)Disziplin

Die Auseinandersetzung mit schulpädagogischen Selbstinszenierungen zeigt, dass die Schulpädagogik zum einen einhellig als Subdisziplin der Erziehungswissenschaft im Wissenschaftssystem verankert wird. Zum anderen wird jedoch durch die Betonung vermeintlich identitätsstiftender Besonderheiten ihr Status als wissenschaftliche Subdisziplin wieder infrage gestellt, indem Schulpädagogik zugleich als Profession entworfen wird. Ausdruck dafür, dass Schulpädagogik im Grunde immer beides sein will, sind die Selbstinszenierungen als Berufswissenschaft oder Professionsdisziplin bzw. Professionswissenschaft.

Wissenschaftliche Disziplinen auf der einen und professionelle Handlungssysteme auf der anderen Seite sind zwei verschiedene Sozialsysteme moderner Gesellschaften (Stichweh 2013c). Das bedeutet, sie können die Aufgaben des jeweils anderen nicht übernehmen (Luhmann 1993 a, b; Merten 2000). Im Entstehungsprozess moderner wissenschaftlicher Disziplinen ist gerade die *Deprofessionalisierung* im Sinne der personalen und wissensmäßigen Herauslösung, so Stichweh, „das fast auffälligste Phänomen“ (Stichweh 2013b, 247). Eine Deprofessionalisierung der Schulpädagogik im Sinne einer Loslösung von der Profession der Lehrer:innen ist bis heute weitgehend nicht erfolgt.

Wird der Position Stichwehs gefolgt, dann wäre sie zu fordern, um der Schulpädagogik eindeutig eine Identität als wissenschaftliche Subdisziplin zu schreiben und sie zweifelsfrei im Wissenschaftssystem positionieren zu können. „[W]issenschaftliche Dignität der Schulpädagogik als praktische Pädagogik“ (Apel 1993, 393) kann in der Wissenschaft nicht gewonnen werden. Stattdessen ist die Differenz von Erkenntnissen und Handlungen, von Wissen und Können anzuerkennen (vgl. Tenorth 1990, 1994; Keiner 1999, 2011; v. Prondczynsky 2001). Träfe die Unterscheidung von Disziplin und Profession nicht zu, dann wären Wissenschaft und (Handlungs-)Praxis identisch.

Nur wenn die sachliche und soziale Differenz von wissenschaftlicher Forschung und schulischer Praxis geleugnet und damit unterstellt wird, beides könne zur selben Zeit am selben Ort stattfinden, dann kann von einer Einheit von Wissenschaft und Schulpraxis in Gestalt der Schulpädagogik als Entwicklungswissenschaft oder Professionsdisziplin ausgegangen werden. Ist Schulpädagogik aber eine wissenschaftliche Disziplin, dann muss sie ihre wissenschaftliche Position der Handlungsentlastung nutzen und sich vom bis heute nicht überwundenen Selbstverständnis, Entwicklungshilfe, Problemlöserin und Praxisanleitung sein zu wollen, befreien (Herzog 2002). Sie muss mit der bereits von Erich Weniger (1975) proklamierten Tradition ihrer praktischen Befangenheit brechen.

Wenn Schule, Unterricht und Lehrer:innenberuf zum Gegenstand der Schulpädagogik gemacht werden, dann bringt dies Analysen und Erkenntnisse hervor und keine Handlungen (Herzog 1999). Gerade die Dimensionen des

Wissens und der Erkenntnis bilden den systematischen Ausgangspunkt des Begriffs der wissenschaftlichen Disziplin. Professionen sind keine Wissenssysteme, Professionen sind Handlungssysteme. Professionelles Handeln hat sich an dem normativen Kriterium der Angemessenheit der Handlungen und ihrer Wirkung zu bewähren. Ziel der Wissenschaft ist es hingegen, gültiges Wissen zu produzieren (Weingart 2001; Schützenmeister 2008). Sie ist der regulativen Idee der Wahrheit verpflichtet und ihre Theoriebildung dem normativen Anspruch der Widerspruchsfreiheit (Merten 1998, 2000).

Zum Schluss noch einmal das olympische Motto: Wenn heute vom *olympischen Gedanken* die Rede ist, dann wird oft der eher tröstende als erwartungsvoll fordernde Ausspruch „dabei sein ist alles“ bemüht. Das „dabei sein“ der Schulpädagogik im Wissenschaftssystem ist eigentlich unzweifelhaft: Sie weist im Ergebnis ihrer Entwicklung ausgebildete Charakteristika wissenschaftlicher (Sub-)Disziplinen auf, also Professuren mit schulpädagogischer Denomination, eine weitere Ausdifferenzierung in Teilgebiete, eine subdisziplinäre Kommunikation in Fachzeitschriften, die Verankerung als (mitgliederstärkste) Sektion in einer wissenschaftlichen Fachgesellschaft, der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, usw. Andere Merkmale erscheinen demgegenüber weniger eindeutig bestimmt (vgl. Herzog 1999, 2005; Lüders 2012). Vor allem ein Alleinstellungsmerkmal in der Auseinandersetzung mit einem spezifischen Gegenstandsbereich und die Autonomie der Schulpädagogik im Sinne der Loslösung von der Schulpraxis und der Profession der Lehrer:innen sind hier zu nennen.

Damit die äußerliche Etablierung der Schulpädagogik im Wissenschaftssystem mit der inneren Verfasstheit korrespondiert, hat grundsätzlich die Produktion von Erkenntnissen infolge wissenschaftlicher Forschung die Legitimation der Schulpädagogik *als* wissenschaftliche Subdisziplin zu sein, nicht jedoch ein an die Schulpraxis adressiertes, mit wissenschaftlichen Mitteln tendenziell unerfüllbares Entwicklungs- und Fortschrittsversprechen. Um nicht missverstanden zu werden: Das bedeutet natürlich nicht, dass schulpädagogische Forschung nicht für die Schulpraxis bedeutsam ist bzw. sein kann. Sie kann und sollte sich nur nicht über diesen Zweck definieren und ihre Leistungen daran messen.

Literatur

- Apel, H.J. (1993): Was ist Schulpädagogik? Vorüberlegungen zum Selbstverständnis einer pädagogischen Bereichsdisziplin. In: *Pädagogische Rundschau*, 47. Jg., 389-411.
- Apel, H.J. & Grunder, H.-U. (1995): Die Schulpädagogik. Selbstverständnis, Entstehung, Schwerpunkte schulpädagogischen Denkens. In: H.J. Apel & H.-U. Grunder (Hrsg.): *Texte zur Schulpädagogik. Selbstverständnis, Entstehung und Schwerpunkte schulpädagogischen Denkens*. Weinheim und München: Juventa, 7-34.
- Apel, H.J. & Sacher, W. (2009): Schulpädagogik als Wissenschaft. In: H.J. Apel & W. Sacher (Hrsg.): *Studienbuch Schulpädagogik* (4., durchg. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB, 7-25.
- Arnold, R. & Pätzold, H. (2002): *Schulpädagogik kompakt. Prüfungswissen auf den Punkt gebracht*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Beltz Lexikon Pädagogik (2007): Schulpädagogik. In: H.-E. Tenorth & R. Tippelt (Hrsg.): *BELTZ Lexikon Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz, 637-638.
- Bohl, T., Harant, M. & Wacker, A. (2015): *Schulpädagogik und Schultheorie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.
- Bohl, Th. & Schnebel, St. (2022): Didaktik und Reform des Unterrichts. In: T. Hascher, W. Helsper & T.-S. Idel (Hrsg.): *Handbuch Schulforschung* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 887-905.
- Bosse, D. (2010): Von Schulkritik bis Unterrichtsforschung. Schulpädagogik als Teildisziplin der Bildungswissenschaften. In: *Pädagogische Rundschau*, 64. Jg., 661-672.
- Eickhorst, A. (2001): Schulpädagogik. Strukturlinien und Problemlagen. In: L. Roth (Hrsg.): *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis* (2., überarb. u. erw. Aufl.). München: Oldenbourg, 724-742.
- Einsiedler, W. (1974): *Schulpädagogischer Grundkurs*. Donauwörth: Auer.
- Esslinger-Hinz, I. & Sliwka, A. (2011): *Schulpädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Fend, H. (2008): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gläser-Zikuda, M. (2008): Unterrichtsforschung zwischen Schulpädagogik und Lehr-Lernforschung. Plädoyer für einen Brückenschlag. In: I. Esslinger-Hinz & H.-S. Fischer (Hrsg.): *Spannungsfelder der Erziehung und Bildung. Ein Studienbuch zu grundlegenden Themenfeldern der Pädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 191-204.
- Gröschner, A. & Kleinknecht, M. (2013): Qualität von Unterricht. Ansätze aus der Perspektive der Unterrichtsforschung. In: L. Haag, S. Rahm, H.J. Apel & W. Sacher (Hrsg.): *Studienbuch Schulpädagogik* (5., vollst. überarb. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB, 162-177.
- Haag, L. & Rahm, S. (2013): Einleitung. In: L. Haag, S. Rahm, H.J. Apel & W. Sacher (Hrsg.): *Studienbuch Schulpädagogik* (5. vollst. überarb. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB, 7-10.
- Haarmann, D. (1997): Einleitung: Wozu dieses Buch? In: D. Haarmann (Hrsg.): *Handbuch Elementare Schulpädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz, 9-18.
- Hanke, U. & Seel, N.M. (2015): Einzeldisziplinen der Erziehungswissenschaft. In: N.M. Seel & U. Hanke (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft. Lehrbuch für Bachelor-, Master- und Lehramtsstudierende*. Wiesbaden: Springer VS, 853-904.
- Harring, M., Rohlf, C. & Gläser-Zikuda, M. (2022): Bildung im schulischen Kontext. Eine Einführung in die Thematik. In: M. Harring, C. Rohlf & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.): *Handbuch Schulpädagogik* (2. Aufl.). Münster: Waxmann/UTB, 11-19.
- Herzog, W. (1999): Die vorschnelle Disziplin. Schulpädagogik zwischen Praxisanleitung und Wissenschaft. In: H. Badertscher, H.-U. Grunder & A. Hollenstein (Hrsg.): *Brennpunkt Schulpädagogik. Die Zukunft der Schulpädagogik in der Schweiz. Schule – Lehrerbildung – Forschung*. Bern: Haupt, 119-148.
- Herzog, W. (2002): Die Pädagogik als Wissenschaft und als Profession. Von der Identität zur Partnerschaft. In: R. Hofstetter & B. Schneuwly (Hrsg.): *Sciences(s) de l'education 19-20 siecles. Entre*

- champs professionnels et champs disciplinaires. *Erziehungswissenschaft(en)* 19.-20. Jahrhundert. Zwischen Profession und Disziplin. Bern u. a.: Lang, 267-281.
- Herzog, W. (2005): Disziplin und Profession im Dilemma. Die Perspektive der Wissenschaftsforschung. Vortrag gehalten im Rahmen der Frühjahrstagung der Kommission Professionsforschung und Lehrerbildung in der DGfE, 26.-27.05.2005 [Manuskript].
- Herzog, W. (2013): Lehren und Lernen in Raum und Zeit. Zur theoretischen Relevanz qualitativer Unterrichtsforschung. In: *Pädagogische Korrespondenz*, 48. Jg., 5-26.
- Hilgenheger, N. (2002): Schulpädagogik und Historische Pädagogik. In: U. Kurth (Hrsg.): *Schulpädagogik – eine erziehungswissenschaftliche Disziplin. Positionen und Perspektiven*. Bielefeld: Medien-Verlag, 27-30.
- Jörg, H. (1970): *Unterrichtspraxis. Grundbegriffe und Grundfragen der Schulpädagogik und Allgemeinen Didaktik*. Oberursel: Finken.
- Kaldewey, D. (2013): Wahrheit und Nützlichkeit. Selbstbeschreibungen der Wissenschaft zwischen Autonomie und gesellschaftlicher Relevanz. Bielefeld: transcript.
- Keck, R.W. (1999): Entwicklung der Disziplin Schulpädagogik in der Bundesrepublik Deutschland. Ausgestaltung ihrer Eigenständigkeit und ihrer Perspektiven. In: H. Badertscher, H.-U. Grunder & A. Hollenstein (Hrsg.): *Brennpunkt Schulpädagogik. Die Zukunft der Schulpädagogik in der Schweiz. Schule – Lehrerbildung – Forschung*. Bern: Haupt, 39-61.
- Keiner, E. (1999): *Erziehungswissenschaft 1974-1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Keiner, E. (2011): Disziplin und Profession. In: J. Kade, W. Helsper, C. Lüders, B. Egloff, F.-O. Radtke & W. Thole (Hrsg.): *Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen*. Stuttgart: Kohlhammer, 199-210.
- Kemper, H. (2004): Schule/Schulpädagogik. In: D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz, 834-865.
- Keßler, E. & Krätzschar, C. (1992): *Schulpädagogisches Repetitorium*. Neuwied u. a.: Luchterhand.
- Kiper, H. (2011): Schulpädagogik studieren. In: H. Kiper, H. Meyer & W. Topsch (Hrsg.): *Einführung in die Schulpädagogik* (6. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor, 15-23.
- Köck, P. (2012): *Handbuch der Schulpädagogik für Studium – Praxis – Prüfung* (3., überarb. Aufl.). Donauwörth: Auer.
- Kowarsch, A. (2011): Schulpädagogik. Eine Verständigungsbrücke zwischen Schulforschung und Schulpraxis. In: S. Hellekamps, W. Plöger & W. Wittenbruch (Hrsg.): *Schule (Handbuch der Erziehungswissenschaft, Bd. 3, Studienausgabe)*. Paderborn u. a.: F. Schöningh, 655-664.
- Kuhn, T.S. (2003): *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen (Sonderausgabe)*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Lüders, M. (2012): Der Unterrichtsbegriff in pädagogischen Nachschlagewerken. Ein empirischer Beitrag zur disziplinären Entwicklung der Schulpädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 58. Jg., 109-129.
- Luhmann, N. (1993a): Unverständliche Wissenschaft. Probleme einer theorieeigenen Sprache. In: N. Luhmann (Hrsg.): *Soziologische Aufklärung 3. Soziales System, Gesellschaft, Organisation*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 170-177.
- Luhmann, N. (1993b): Theoretische und praktische Probleme der anwendungsbezogenen Wissenschaften. In: N. Luhmann (Hrsg.): *Soziologische Aufklärung 3. Soziales System, Gesellschaft, Organisation*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 321-334.
- Merten, R. (1998): Königsweg oder Holzweg? Sozialarbeitswissenschaft als Praxiswissenschaft? In: *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit* 29 (3), 190-211.
- Merten, R. (2000): Theorie für die Praxis? Kritische Anmerkungen zu einer problematischen Selbstverständlichkeit. In: *Sozial Extra* 24 (2/3), 35-39.
- Meseth, W., Proske, M. & Radtke, F.-O. (2011): Was leistet eine kommunikationstheoretische Modellierung des Gegenstands „Unterricht“. In: W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.): *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 223-240.

- Meyer, H. (1997): Schulpädagogik. Band 1: Für Anfänger. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Praetorius, A.-K. & Gräsel, C. (2021): Noch immer auf der Suche nach dem heiligen Gral. Wie generisch oder fachspezifisch sind Dimensionen der Unterrichtsqualität? In: Unterrichtswissenschaft, 49. Jg., 167-188.
- Prondczynsky, A.v. (2001): Erziehungswissenschaft als Berufswissenschaft für Lehrerinnen und Lehrer? Überlegungen zu einem wissenschaftstheoretischen Paradox. In: Die Deutsche Schule, 93. Jg., 395-410.
- Rahm, S. (2005): Einführung in die Theorie der Schulentwicklung. Weinheim: Beltz.
- Rauschenberger, H. (1979): Schulpädagogik. In H.-H. Groothof (Hrsg.): Die Handlungs- und Forschungsfelder der Pädagogik. Differentielle Pädagogik (Teil 1). Königstein/Ts.: Athenäum, 71-122.
- Reh, S. & Drope, T. (2012): Schulpädagogik. In: K.P. Horn, H. Kemnitz, W. Marotzki & U. Sandfuchs (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft (Bd. 3). Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB, 154-156.
- Rothland, M. (2018): Allgemeine Didaktik und empirische Unterrichtsforschung als Teilgebiete der Schulpädagogik. In: Die Deutsche Schule, 110. Jg., 369-382.
- Rothland, M. (2019): Was ist Schulpädagogik? Oder: Neue Antworten auf eine alte Frage? In: Erziehungswissenschaft 30 (58), 81-94.
- Rothland, M. (2021): Disziplin oder Profession. Was ist Schulpädagogik? Wiesbaden: Springer VS.
- Rothland, M. (2024): Allgemeine Didaktik und Unterrichtsforschung. Unterricht im Lichte wissenschaftlicher Perspektivendifferenz. Bielefeld: transcript.
- Schützenmeister, F. (2008): Zwischen Problemorientierung und Disziplin. Ein koevolutionäres Modell der Wissenschaftsentwicklung. Bielefeld: transcript.
- Solzbacher, C. (2002): Systematische Schulpädagogik und ihre möglichen Konsequenzen für die Lehrerbildung. In: H. Macha (Hrsg.): Welches Wissen brauchen Lehrer? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 66-79.
- Stichweh, R. (1993): Wissenschaftliche Disziplinen. Bedingungen ihrer Stabilität im 19. und 20. Jahrhundert. In: J. Schriewer, E. Keiner & C. Charle (Hrsg.): Sozialer Raum und akademische Kulturen. Studien zu europäischen Hochschul- und Wissenschaftsgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert. Frankfurt/M. u. a.: Lang, 235-251.
- Stichweh, R. (2013a): Differenzierung der Wissenschaft. In: R. Stichweh (Hrsg.): Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen (Neuauf.). Bielefeld: transcript, 15-45.
- Stichweh, R. (2013b): Die Autopoiesis der Wissenschaft. In: R. Stichweh (Hrsg.): Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen (Neuauf.). Bielefeld: transcript, 47-72.
- Stichweh, R. (2013c): Professionen und Disziplinen. Formen der Differenzierung zweier Systeme beruflichen Handelns in modernen Gesellschaften. In: R. Stichweh (Hrsg.): Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen (Neuauf.). Bielefeld: transcript, 245-293.
- Tenorth, H.-E. (1990): Profession und Disziplin. Bemerkungen über die krisenhafte Beziehung zwischen pädagogischer Arbeit und Erziehungswissenschaft. In: H. Drerup & E. Terhart (Hrsg.): Erkenntnis und Gestaltung. Vom Nutzen erziehungswissenschaftlicher Forschung in praktischen Verwendungskontexten. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 81-97.
- Twellmann, W. (1981): Die Schulpädagogik als Wissenschaft von Schule und Unterricht. In: W. Twellmann (Hrsg.): Handbuch Schule und Unterricht (Bd. 1). Düsseldorf: Schwann, 3-23.
- Weingart, P. (2001): Wissenschaft und Forschung. In: B. Schäfers & W. Zapf (Hrsg.): Handwörterbuch der Gesellschaft (2. Aufl.). Opladen: Leske + Budrich, 750-761.
- Weniger, E. (1975): Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik (hrsg. v. B. Schöning). Weinheim und Basel: Beltz.
- Wittenbruch, W. (2011): Grundlegung und Konstitutionsprobleme der Schulpädagogik. In: S. Hellekamps, W. Plöger & W. Wittenbruch (Hrsg.): Schule (Handbuch der Erziehungswissenschaft, Bd. 3, Studienausgabe). Paderborn u. a.: F. Schöningh, 611-623.
- Zierer, K. (2016): Portfolio Schulpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Autor

Rothland, Martin, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0001-9382-6992

Universität Münster

Arbeitsschwerpunkte: Allgemeine Didaktik und Unterrichtsforschung,
Empirische Forschung zum Lehrer:innenberuf und zur Lehrer:innenbildung,
Forschung zur Geschichte und Historiographie der Erziehungswissenschaft

E-Mail: martin.rothland@uni-muenster.de

*Peter große Prues, Ingrid Kunze, Saskia Langer,
Susanne Müller-Using und Yoshiro Nakamura*

Querschnittsaufgaben als Entwicklungserwartung an Lehrkräfte, Professionalisierung und Schule – Eine Diskussion am Beispiel Demokratiebildung, Europabildung und Menschenrechtsbildung

Abstract

Von Lehrkräften wird erwartet, Schule, Unterricht und ihre pädagogisch-professionelle Praxis an gesellschaftliche Veränderungen anzupassen. Aktuell wird dies bildungspolitisch unter anderem in Form von „Querschnittsaufgaben“ gefordert, die fächerübergreifend in Schule und Unterricht integriert werden sollen. Besonders wenn auf diese Weise tiefgreifende gesellschaftliche Transformationen über Bildungsprozesse bearbeitet werden sollen, stellt dies Lehrkräfte vor neue Herausforderungen, erfordert (inter-)professionelle Kooperationen und beeinflusst Lehrkräfteprofessionalisierung sowie Schul- und Unterrichtsentwicklung. Der Beitrag untersucht und diskutiert die Entwicklungserwartung sowie die Implikationen von Querschnittsaufgaben für Lehrkräfte und Schulen, hinterfragt die Umsetzbarkeit, die Auswirkungen auf Fach- und Unterrichtskulturen, Lehrkräftebildung und schulische Entwicklungsprozesse am Beispiel der Querschnittsaufgaben Demokratie-, Europa- und Menschenrechtsbildung.

Schlagworte: Querschnittsaufgaben, Demokratiebildung, Menschenrechtsbildung, Europabildung

1 Einleitung und Hinführung zum Thema

In einer komplexen, sich beschleunigenden Welt und in vielfacher Hinsicht in Transformationsprozessen befindlichen Gesellschaften wird Bildung eine Schlüsselrolle zugeschrieben: Einerseits soll nachwachsenden Generationen kulturelle, politische und soziale Teilhabe nach gegenwärtigen Verhältnissen ermöglicht werden, andererseits sollen sie in die Lage versetzt werden, die unvorhersehbaren zukünftigen Herausforderungen zu erkennen, anzunehmen und letztlich zu bewältigen. Damit spannt sich ein breiter Horizont von Erwartungen der Qualifikation, Enkulturation und Transformation sowohl für Bildungsinstitutionen und ihre pädagogischen Akteure als auch für die Schüler:innen auf.

Von bildungspolitischer Seite werden diese Anforderungen aktuell auch unter dem Label ‚Querschnittsaufgaben‘ oder ‚Querschnittsthemen‘ vorgebracht. Hierdurch sollen Themen in Bildungsprozesse und -institutionen eingebracht werden, die zwar politisch als relevant markiert werden, sich jedoch der schulischen Logik einer inhaltlichen Ordnung nach bestimmten Fächern und Fachgruppen teilweise entziehen.

In diesem Beitrag werden wir die Entwicklungserwartungen, die sich durch Querschnittsaufgaben an Lehrkräfte und ihre Professionalisierung stellen, am Beispiel von Demokratie-, Europa- und Menschenrechtsbildung in den Blick nehmen. Nach einer einführenden Problematisierung stellen wir jeweils die bildungspolitischen Anforderungen vor, umreißen die Aufgaben im Kontext ihrer (Fach-)Diskurse und Bezugsdisziplinen und diskutieren Implikationen und Auswirkungen, Chancen und Grenzen der Entwicklungserwartung durch Querschnittsaufgaben.

2 Querschnittsaufgaben als (neue?) Erwartung

Es erscheint auf den ersten Blick selbstverständlich und wird nur selten in Frage gestellt, dass die Schule in der Logik nebeneinanderstehender, weitgehend etablierter Fächer organisiert ist. Im Medium und in jahrhundertealter Tradition dieses Fächerkanons sollen der Erwerb der erforderlichen Kulturtechniken und die allgemeine Bildung der Schüler:innen erfolgen (vgl. Schneuwly 2018). Dieses Konzept des nach Fächern und damit nach inhaltlichen Domänen organisierten Wissens- und Kompetenzhorizontes steht aktuell, aber auch immer schon in Spannung zu konkreten Erwartungen und Anforderungen an schulische Bildung, die sich aus gesellschaftlichen Herausforderungen und Problemstellungen ergeben.

Gegenwärtig werden diese quer zu den Fächern verlaufenden Fragen von der Kultusministerkonferenz thematisiert als ‚Querschnittsaufgaben‘. Laut KMK handelt es sich dabei „i.d.R. um fächerübergreifende Unterrichtsinhalte, die überwiegend Fragen der historisch-politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Bildung betreffen. Daneben geht es auch um Themen wie Gesundheitserziehung,

Medienbildung und Berufsorientierung” (KMK 2024). Aktuell führt die KMK auf ihrer Homepage (Stand 06/2024) 15 solcher Querschnittsaufgaben auf:

- [Umgang mit] „Antisemitismus
- Berufliche Orientierung
- Bildung für nachhaltige Entwicklung
- Demokratiebildung
- Europabildung
- Gesundheitserziehung
- Holocaust und Nationalsozialismus
- Interkulturelle Bildung
- Jüdische Geschichte, Religion und Kultur
- Kulturelle Bildung
- Medienbildung
- Menschenrechtsbildung
- Sinti und Roma
- Verkehrserziehung
- Wirtschaftliche Bildung und Verbraucherbildung”

Aus dieser Auflistung und der eher abstrakten und additiven Begriffsdefinition wird deutlich, dass eine konsequente Bestimmung oder gar eine Systematisierung von Querschnittsaufgaben zumindest von bildungspolitischer Seite (noch) nicht vorgenommen wird. Bieber (2016, 260) verweist darauf, dass in den bildungspolitischen Texten der verschiedenen Bundesländer keine einheitliche Terminologie verwendet wird. Hier finden sich Bezeichnungen wie ‚weitere Unterrichtsinhalte‘, ‚Leitperspektiven‘, ‚schulart- und fächerübergreifende Bildungs- und Erziehungsziele‘, ‚Basiscurricula‘, ‚Bildungsanliegen‘, ‚Unterrichtsprinzipien‘, ‚übergreifende Themen‘ oder auch ‚Querschnittsthemen‘. Gemein ist diesen Begriffen aber, dass sie „Aufgaben von Schulen [bezeichnen], die nicht durch einzelne Unterrichtsfächer *allein* abgebildet werden können” und „an denen mit gemeinsamer Zielsetzung in verschiedenen Unterrichtsfächern und auf mehreren Schul- bzw. Jahrgangsstufen gearbeitet werden soll” (ebd., H.i.O.).

Fächerübergreifende Bildungsthemen sind jedoch kein völlig neues Phänomen. So hat schon Wolfgang Klafki Mitte der 1980er Jahre in seinem Allgemeinbildungskonzept eine Reihe von „epochaltypischen Schlüsselproblemen“ identifiziert (Klafki 2007), die er als Teil der Allgemeinbildung kontextualisiert: „Allgemeinbildung bedeutet in dieser Hinsicht, ein geschichtlich vermitteltes Bewußtsein von zentralen Problemen der Gegenwart und – soweit voraussehbar – der Zukunft zu gewinnen, Einsicht in die Mitverantwortlichkeit aller angesichts solcher Probleme und Bereitschaft, an ihrer Bewältigung mitzuwirken“ (ebd., 56). Er nennt an

dieser Stelle die „Friedensfrage“, die „Umweltfrage“, die „gesellschaftlich produzierte Ungleichheit“, die „Gefahren und Möglichkeiten der neuen technischen Steuerung, Informations- und Kommunikationsmedien“ und „die Erfahrung der Liebe“ (ebd., 56ff.). Für Klafki stellte sich diese Spannung dar als Beitrag der schulischen Bildung zur demokratischen Selbstbestimmung in einer Gesellschaft, die durch die genannten „Schlüsselprobleme“ wesentlich geprägt ist. Das Ziel von Bildung wird subjektbezogen als Mündigkeit im Sinne einer „moralische[n] und politische[n] Verantwortlichkeit, Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit“ im Kontext dieser Probleme verstanden (ebd., 65).

Die Bedeutung von Themen, die sich in den inhaltlichen Domänen bzw. ‚Zuständigkeitsbereichen‘ von Schulfächern und wissenschaftlichen Disziplinen nicht adäquat abdecken lassen, die also quer zu diesen hergebrachten Strukturen stehen, wurden für die Lehrkräftebildung von Keuffer und Oelkers im Konzept für die Hamburger Lehrkräftebildung aufgegriffen, wenn auch ohne weitere theoretische Einbettung oder vertiefte Begründung: „Die Priorität ergibt sich aus Einschätzungen der gesellschaftlichen Entwicklungen, des damit verbundenen Bildungsbedarfs sowie der darauf zugeschnittenen Anforderungen der künftigen Lehrerbildung. [...] Das Auswahlproblem [...] löst die Kommission durch begründete Setzung“ (Keuffer & Oelkers 2001, 127f.). Genannt werden drei solche prioritären Themen: „Neue Medien als Mittel und Gegenstand von Lehren und Lernen“, „Umgang mit kultureller und sozialer Heterogenität“ und „Schulentwicklung“ (ebd., 128).

Seitdem hat diese Sichtweise auf die schulische Bildung Konjunktur, die Zunahme der Anzahl solcher Themen/Probleme/Diagnosen verweist sowohl auf die bedeutende Rolle von Bildungsprozessen für die Lösung der komplexen gesellschaftlichen Herausforderungen, zugleich scheint aber auch kritisch gewendet die Überantwortung dieser Themen an schulische Bildung ein Indiz für eine schlechte Bearbeitbarkeit komplexer Problemlagen durch bestehende soziale und politische Lösungsmöglichkeiten darzustellen und damit auch eine gewisse Verlagerung der Lösung in die Zukunft – bzw. auf die nächste Generation.

Es gibt – so unsere Einschätzung – also durchaus einen Zusammenhang zwischen gesellschaftlicher Krisenerfahrung und Konjunkturen von überfachlichen Aufgaben und Themenstellungen für die Bildung. Die gesellschaftliche Herausforderung multipler Krisen als auch der anstehenden Transformationen fordern die schulische Bildung in ihrer Fächerstruktur heraus. Fokussiert man den Blick auf diese dynamischen Änderungsprozesse und ihre Anforderungen an Bildung angesichts einer unbestimmbaren Zukunft im Ganzen, stellt sich die Frage nach der Disposition von Wissenschaft (Wissenschaftsrat 2015) und Bildung (OECD 2019) noch einmal anders, etwa in Gestalt von „21st Century Skills“ (Ananiadou & Claro 2009) oder „Future Skills“ (Ehlers 2022).

Zusammenfassend lässt sich die Aussage des Wissenschaftsrates

„Formal sind viele der als Beispiele genannten Großen gesellschaftlichen Herausforderungen durch hohe Komplexität, Vernetztheit, Zielpluralität und Unschärfe gekennzeichnet. [...] Inhaltlich sind Große gesellschaftliche Herausforderungen dadurch charakterisiert, dass gesellschaftliche Problemlagen zu wissenschaftlichen Fragestellungen gemacht werden“ (Wissenschaftsrat 2015, 16, H.i.O.)

wohl auch insoweit aufgreifen, dass diese Herausforderungen auch zu schulischen und bildungspolitischen Fragestellungen umgestaltet werden und damit zu Entwicklungserwartungen an die Lehrkräftebildung.

3 Exemplarische Analyse von drei Querschnittsaufgaben

Verdeutlichen wollen wir unsere Auseinandersetzung mit Querschnittsaufgaben und ihren Implikationen exemplarisch an den drei Aufgaben *Demokratiebildung*, *Europabildung* und *Menschenrechtsbildung*. Durch die Auswahl dieser Querschnittsaufgaben lassen sich gleichzeitig spezielle Aspekte beleuchten, durch inhaltliche Überschneidungen aber auch Gemeinsamkeiten (kritisch) diskutieren. Leitend in der Darstellung werden wir folgende Fragen bearbeiten:

- Worauf reagiert die Querschnittsaufgabe? Welche Gesellschaftsdiagnose liegt zugrunde und welches Problem wird (bildungspolitisch) identifiziert?
- Welche Bildungsziele werden mit der Querschnittsaufgabe in Verbindung gebracht, wie sollen Bildungsprozesse schulisch umgesetzt und verankert werden?
- (Warum) Wird die Aufgabe als *Querschnittsaufgabe* markiert und welche Erwartungen entstehen daraus an Schule, Lehrkräfte und Professionalisierung?

3.1 Querschnittsaufgabe Demokratiebildung

„Demokratie“ erfährt als pädagogische Aufgabe seit einigen Jahren eine erhebliche Zunahme an öffentlicher, bildungspolitischer und (fach-)didaktischer Aufmerksamkeit. Insbesondere mit sorgenvollem Verweis auf potenziell demokratiegefährdende politisch-soziale Krisen und Entwicklungen werden verstärkt präventive pädagogische Bemühungen zur Stabilisierung der gesellschaftlichen Demokratie gefordert (vgl. Nida-Rümelin & Zierer 2023).

Die KMK etwa verweist in ihrem Beschluss „Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule“ auf Gefährdungen wie „ausgrenzende, menschenverachtende und antidemokratische Grundpositionen“, „Geschichtsrevisionismus“ sowie „Fake News, Hate Speech oder Social Bots“ (2018a, 3f.). Demgegenüber entwirft sie die Schule „als Ort der demokratischen Wissensvermittlung und gleichzeitig als demokratische[n] Erfahrungsraum“ (ebd., 3). Demokratiebildung wird hier explizit nicht einer einzelnen Fachgruppe zugeordnet, sondern als fächerübergreifende und vor al-

lem pädagogisch-professionelle Aufgabe markiert: „Einen hohen Stellenwert haben [...] die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer. Da jedoch das Erlernen und Erfahren von Demokratie eine Querschnittsaufgabe darstellt, sind alle Lehr- und Fachkräfte in ihrem Unterrichten und Handeln unserer freiheitlichen und rechtsstaatlichen Demokratie verpflichtet“ (ebd., 8).

Die Betrachtung von Demokratiebildung als eine fächerübergreifende Aufgabe stammt jedoch nicht allein von bildungspolitischer Seite. Während in Deutschland die *politische* Bildung lange Zeit als Kerndomäne einer Gruppe spezifisch ausgerichteter Fächer galt (v. a. Politik/Geschichte/Sozialkunde, vgl. Gagel 2005), entstand im Rahmen des BLK-Projekts ‚Demokratie lernen & leben‘ Anfang der 2000er der Begriff der ‚Demokratiepädagogik‘, deren Vertreter:innen eine stärkere Handlungs- und Erfahrungsorientierung in der politischen Bildung einforderten. Die daraufhin stattfindende Debatte um Zuständigkeit und didaktische Ausrichtung (vgl. Beutel u. a. 2022) hat mittlerweile einiges an inhaltlicher Schärfe verloren und mit dem Begriff „Demokratiebildung“ scheint sich eine Art Kompromissbezeichnung weitgehend durchgesetzt zu haben. Kenner und Lange definieren diese als „einen vom Subjekt ausgehenden ganzheitlichen Prozess der Bildung zur Mündigkeit, basierend auf demokratischen Grundwerten wie Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit, Solidarität und Partizipation“ (2020, 48). Demokratiebildung bezieht sich – verstanden als Querschnittsaufgabe – auf drei Säulen: 1) die inhaltlich-thematische Auseinandersetzung mit Demokratie als Gegenstand im Unterricht, vor allem in den Fächern Politik und Geschichte, 2) die Umsetzung als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip in allen Fächern (z. B. durch Partizipation an der Unterrichtsgestaltung oder soziales Lernen) sowie 3) in Umsetzung einer demokratischen Schulkultur (z. B. Schüler:innenvertretungen, Programme wie ‚Schule ohne Rassismus‘).

Die zentrale (lern-)theoretische Annahme besteht vor allem darin, dass Menschen nicht allein ‚demokratisch werden‘ durch das *Lernen* demokratiebezogener Inhalte (z. B. Geschichte der Demokratie, demokratiepolitische Prinzipien), sondern dass zusätzlich *Erfahrungen* demokratischer Prozesse am eigenen Leib notwendig sind. Verwiesen wird in diesem Zusammenhang meist auf den amerikanischen Pädagogen und Philosophen John Dewey. Nach diesem ist Demokratie „mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung“ (2011, 121). Himmelmann (2016) greift dieses Verständnis auf und definiert Demokratie in seinem einflussreichen Modell als eine Trias aus Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform. Als Herrschaftsform wird hier vor allem die politisch-institutionelle Dimension in Form von Wahlen, Parlamenten, politischen Prinzipien wie der Gewaltenteilung etc. verstanden. Die Gesellschaftsform betont dagegen die zivilgesellschaftliche demokratische Praxis, die etwa im öffentlichen Diskurs, Verbänden und Vereinen oder den Medien zu finden ist. Demokratie als Lebensform schließlich beschreibt

die alltäglichen, zwischenmenschlichen sozialen Ideale, die der Demokratie zugrunde liegen, etwa Toleranz, Solidarität oder Heterogenität (vgl. ebd., 196ff.). Übertragen auf schulische Bildungsprozesse bedeutet dies: Demokratie muss sowohl in ihrer politischen-institutionellen Dimension als Herrschaftsform im Fachunterricht ‚gelernt‘ werden, Demokratie als Wertgrundlage sozialer und zwischenmenschlicher Interaktion muss als Gesellschafts- und Lebensform aber auch ‚erfahren‘ werden – etwa durch Partizipationsprozesse oder eine demokratische Gestaltung sozialer Beziehungen.

Dieser ‚Doppelauftrag‘ als inhaltlich-fachliche wie auch pädagogische Vermittlung macht Demokratie als Querschnittsaufgabe in besonderer Weise aus. Lehrkräfte sind mehrfach gefordert: Als Fachlehrkräfte sind sie angehalten, entsprechende Unterrichtsinhalte und Unterrichtsmethoden – nicht nur in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern – auszuwählen, die demokratiebildend wirken können. Als Pädagog:innen müssen sie ihre Interaktion und Beziehungsgestaltung zu den Kindern und Jugendlichen so gestalten, dass diesen demokratische Verhaltensweisen in alltäglicher Interaktion erleb- und erfahrbar werden.

Ob und wie Lehrkräfte die Querschnittsaufgabe Demokratiebildung wahrnehmen, ist in Deutschland jedoch ein kaum beforschtes Feld. Internationale *teacher beliefs studies* (vgl. Reichert & Torney-Purta 2019) mit ähnlichen Fragestellungen lassen sich nicht ohne Weiteres auf Deutschland übertragen, ebenso liefern quantitative Studien (vgl. Drahmman u. a. 2018; Schneider & Gerold 2018) kaum Einblicke in die individuellen Vorstellungen der Pädagog:innen. Erste Ergebnisse kann hier die qualitative Studie von große Prues (2022) liefern, die mittels des Forschungsprogramms Subjektive Theorien (FST; vgl. Groeben & Scheele 2020) die Vorstellungen von vierzehn Lehrkräfte weiterführender Schulen in den Blick nimmt. Die Studie zeigt, dass die beforschten Lehrkräfte Demokratiebildung durchaus als Querschnittsaufgabe wahrnehmen, jedoch eine deutliche Trennung zwischen inhaltlicher Zuständigkeit und pädagogischer Verantwortung vornehmen: So müssten die Schüler:innen sich in den Fächern Geschichte und Politik mit der Genese und Funktionsweise der Demokratie als Gegenstand befassen (den jeweiligen Fachlehrkräften wird hier eine entsprechende fachdidaktische und fachwissenschaftliche Expertise zugeschrieben), übereinstimmend verstehen sich die Lehrkräfte aber fachunabhängig in einer besonderen pädagogisch-professionellen Verantwortung gegenüber der Demokratie, die zum einen mit dem Beamtenstatus und -eid, zum anderen aber mit der besonderen Möglichkeit der (positiven) Beeinflussung der Kinder und Jugendlichen durch die Lehrkräfte als Vorbild begründet wird (vgl. ebd.).

3.2 Querschnittsaufgabe Menschenrechtsbildung

Menschenrechtsbildung gilt sowohl national als auch international als eine Aufgabe für Bildungsinstitutionen. Die von der Generalversammlung der Vereinten Nationen (VN) im Jahr 1948 verabschiedete „Allgemeine Erklärung der Menschenrechte“ beinhaltet bürgerliche, politische, wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte von universeller Gültigkeit. Sie sind seither in zahlreiche Dokumente mit globaler, kontinentaler bzw. nationaler Verbindlichkeit eingeflossen. Da Umsetzung und Gewährleistung der Menschenrechte nicht allein auf juristischem und politischem Wege möglich sind, bedarf es einer institutionell verankerten Menschenrechtsbildung. Um hierfür Orientierungen und Unterstützung zu geben, wurde von den VN 2011 eine Erklärung über Menschenrechtsbildung und -training verabschiedet. In Artikel 2, Satz 2 werden drei Dimensionen benannt, die gleichermaßen und in wechselseitiger Verbindung zu berücksichtigen sind:

- a) die Bildung über Menschenrechte, die unter anderem darin besteht, Wissen und Verständnis über die Menschenrechtsnormen und -grundsätze, die ihnen zugrunde liegenden Werte und die Mechanismen für ihren Schutz zu vermitteln;
- b) die Bildung durch Menschenrechte, die unter anderem darin besteht, in einer Weise zu lernen und zu lehren, dass die Rechte sowohl der Lehrenden als auch der Lernenden geachtet werden;
- c) die Bildung für Menschenrechte, die unter anderem darin besteht, die Menschen zum Genuss und zur Ausübung ihrer Rechte und zur Achtung und Wahrung der Rechte anderer zu befähigen“ (Vereinte Nationen 2011, 409)

Auf nationaler Ebene hat sich die Kultusministerkonferenz der Thematik im Jahr 1980 und erneut 2000 angenommen. In einer Neubearbeitung sind 2018 sowohl die genannte Erklärung der VN als auch Erfahrungen mit den veränderten Anforderungen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen eingeflossen. Der Beschluss zur „Menschenrechtsbildung in der Schule“ greift das Konzept der Bildung *über, durch* und *für* Menschenrechte auf und weist diese als Querschnittsthematik für das gesamte Schulleben sowie als Gegenstand des fächerverbindenden und fächerübergreifenden Unterrichts aus. Sie gehört zum Aufgabenfeld aller Lehr- und Fachkräfte und ist im Rahmen deren Aus- und Fortbildung angemessen zu berücksichtigen (vgl. KMK 2018b).

In den „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ ist unter den zu erwerbenden Kompetenzen festgelegt: „Die Absolventinnen und Absolventen [...] kennen die rechtlichen Rahmenbedingungen ihrer Tätigkeit (insbesondere Grundgesetz, Schulgesetze, Menschenrechtskonventionen, schulrelevantes Daten- sowie Medienrecht) und wenden diese reflektiert an“ (KMK 2019, 13). Das Dokument weist durchgehend auf Aspekte hin, die konform zu den allge-

meinen Menschenrechten sind und Lehrkräfte zu deren Gewährleistung und zu menschenrechtlicher Bildung auffordern, z. B. im Sinne der Berücksichtigung der kulturellen und sozialen Diversität der Lerngruppen, des Erkennens von Benachteiligungen, Beeinträchtigungen und Barrieren und des Reflektierens von Werten und Werthaltungen. Auch in den landesgesetzlichen Regelungen für die Lehrkräftebildung ist die Thematik der Menschenrechtsbildung zu finden, z. B. in Niedersachsen.

Eine Studie des Deutschen Instituts für Menschenrechte über Menschenrechtsbildung für Kinder und Jugendliche kommt jedoch zu dem Schluss, dass die Umsetzung von Menschenrechtsbildung im Schulsystem bisher kaum erfolgt.

„Im Hinblick auf die schulische Menschenrechtsbildung fehlt im Großteil der Bundesländer bei den Rechtsgrundlagen eine ausdrückliche Bezugnahme auf die Menschenrechte bei den Bildungszielen und die Benennung von Menschenrechtsbildung als Auftrag von Schule. Menschenrechtsbildung ist auch nur vereinzelt in fachspezifischen oder gar fächerübergreifenden Bildungsplänen auf Landesebene angekommen. Die Empfehlung der KMK von 1980/2000 [und ganz neu die Version von 2018, die Autor:innen] wartet insoweit immer noch auf vollständige Umsetzung. [...] in Bezug auf Bildung durch Menschenrechte ist festzustellen, dass für Schulentwicklungsprozesse sowie die Evaluierung von Schulen und außerschulischen Bildungsinstitutionen bislang nur sehr selten ausdrücklich an Menschenrechte angeknüpft wird.“ (Reitz & Rudolf 2014, 39f.)

Eine weitere Studie zum Stand der Menschenrechtsbildung in der Lehrkräftebildung in Niedersachsen bestätigt auf der Basis einer umfassenden Analyse von rechtlichen Rahmendokumenten (Lehrerbildungsstandards, Masterverordnungen, Schulgesetze), bildungswissenschaftlichen Curricula und Kursangeboten sowie einer Fragebogenerhebung und Fokusgruppen, dass explizite Menschenrechtsbildung zwar in einigen Dokumenten genannt wird, aber als Pflicht- und Wahlelement in der Lehrkräftebildung so gut wie nicht vorkommt. Die zentralen menschenrechtlichen Dokumente sind unter den Dozierenden und Lehramtsstudierenden kaum bekannt. Ob das Thema im Rahmen der Veranstaltungen der Lehrkräftebildung angesprochen und bearbeitet wird, ist von einzelnen Dozierenden abhängig (vgl. Chaves Salas u. a. 2022). Es ist stark zu vermuten, dass es im übrigen Bundesgebiet mit der Integration der Menschenrechtsbildung in das öffentliche Bildungssystem ähnlich aussieht.

Mit Blick auf Menschenrechte und die damit verbundenen demokratischen Werte und Verhaltensnormen stellt sich die Frage, wie man ihnen im Unterrichtsgeschehen pädagogische Relevanz verleiht und unterrichtspraktisch gerecht wird. Dafür müssten die Reflexion und Umsetzung dieser Werte im Bereich der gesellschaftlichen und individuellen Funktionen von Schule auch in der Lehrkräftebildung zum Thema gemacht werden, sodass Achtung und Anerkennung in Bildungsprozessen kein bloßer Anspruch bleiben, sondern sich im alltäglichen professionel-

len pädagogischen Umgang in Bildungsinstitutionen realisieren lassen und von Schüler:innen als Wirklichkeit erfahren werden (vgl. Müller-Using 2021).

Das heißt, Lehrende, die eine angemessene Werte- und Menschenrechtsbildung vermitteln sollen, müssen selber in Werten sowie in den Formen einer anerkennden Vermittlung, die auf Empathie beruht, gebildet sein (vgl. Müller-Using 2012, 2018, 2021; Prengel 2013). Hierzu wurde im Rahmen des internationalen Projektes *Values and Human Rights Education in Higher Teacher Education* ein Studienprogramm zur Werte- und Menschenrechtsbildung in der universitären Lehrkräftebildung erarbeitet, in dem die Themen Menschenrechte und menschliche Werte sowie ihre Pädagogik explizit behandelt werden. Mit der Thematisierung von Empowerment, Empathie und Solidarität sowie aktive Bürgerschaft ist die Erwartung verbunden, dieses langfristig auch für den Schulbereich zu stärken und erlebbar werden zu lassen. Mit Unterstützung des Deutschen Instituts für Menschenrechte, des Inter-amerikanischen Instituts für Menschenrechte und der Nicht-Regierungsorganisation Novamerica wurden im Rahmen dieses DAAD-Hochschulprojekts vier Kurse für künftige Lehrkräfte entwickelt:

- a) Menschenwürde und Menschenrechte im Allgemeinen / Menschenrechtsgesetzgebung
- b) Pädagogik der Menschenrechte
- c) Demokratie, Partizipation und Staatsbürgerschaft/Bildung für Frieden und Freundschaft zwischen den Nationen
- d) Diversität, Chancengerechtigkeit und -gleichheit (Nicht-Diskriminierung)

Die entsprechenden Inhalte werden seit 2022 in den am Projekt beteiligten Universitäten (Universität Osnabrück, Universidad de Costa Rica und Universidad Nacional de Costa Rica) in Seminaren der Lehrkräftebildung angeboten.

Das Anliegen von Menschenrechtsbildung ist im Wesentlichen eine integrative Bildung in, von und für Menschenrechte, die die soziale Zugehörigkeit und Partizipation zu stärken sucht, Diskriminierungen zu verringern hilft und somit zu einem friedlichen, gleichberechtigten Miteinander beiträgt. Im Bereich Schule gibt es Netzwerke, die dieses Anliegen explizit verfolgen, z. B. die Kinderrechteschulen der UNICEF, das Makista Schulnetzwerk für Kinderrechte und Demokratie in Hessen sowie die Weltethoschulen.

3.3 Querschnittsaufgabe Europabildung

„Europa“ sieht sich von aktuellen Krisen bedroht, sei es der Krieg in der Ukraine, sei es ein Rechtsruck innerhalb der europäischen Staaten oder seien es Geflüchtete an den europäischen Grenzen. Diese Krisen verdeutlichen, dass die enge Zusammenarbeit zwischen europäischen Staaten nicht garantiert und die Ordnung, welche sich in Europa über die letzten 75 Jahre etabliert hat, vergänglich

sein könnte. Als weitere Herausforderungen nennt der Rat der EU „Populismus, Fremdenfeindlichkeit, auf Spaltung zielender Nationalismus, Diskriminierung, Verbreitung von Falschmeldungen und -informationen sowie Radikalisierungen“ (Rat der EU 2018, 1). Diese Probleme gefährdeten nicht nur die Demokratien, sondern verhinderten, „dass ein Gefühl der Zugehörigkeit zu den europäischen Gesellschaften entsteht“ (ebd.). Darum entwickelt der Rat der EU als Ziel der Europabildung, dieses Zugehörigkeitsgefühl und eine europäische Identität zu fördern sowie kritisches Denken und eine solide Urteilsbildung zu ermöglichen (vgl. ebd., 3). Hier zeigt sich ein Spannungsverhältnis zwischen einem affirmativen und einem reflexiv-emanzipatorischen Bildungsziel, welche in der Europabildung gleichzeitig angestrebt werden (vgl. Langer & Mönter 2022, 2023).

Ein zentraler Punkt der Europabildung sei auch die Vermittlung gemeinsamer Werte, die im Artikel 2 des Vertrags über die Europäische Union festgelegt sind: Achtung der Menschenwürde, Freiheit, Demokratie, Gleichheit, Rechtsstaatlichkeit und die Wahrung der Menschenrechte. Die Werte, welche als ein Charakteristikum der „europäischen Kultur“ angegeben werden, entsprechen den „demokratischen Grundwerten“, welche im Rahmen der Demokratiebildung vermittelt werden sollen und als solche über den europäischen Raum hinaus Gültigkeit beanspruchen können. Darüber hinaus wird Europa in der Empfehlung als ein Raum konstruiert, der eine gemeinsame Geschichte sowie eine soziale, kulturelle und historische Einheit und gleichzeitig Vielfalt vorzuweisen hat (vgl. Rat der EU 2018, 3).

Auf nationalstaatlicher Ebene wurde die Europabildung bereits 1987 durch die KMK als fester Bestandteil der schulischen Bildung beschlossen und durch einen Beschluss 2020 aktualisiert. Europa wird von der KMK als mehrschichtiger Raum beschrieben. Es werden die „internationalen wirtschaftlichen und politischen Verflechtungen und Abhängigkeiten“, die Notwendigkeit für „friedliche Konfliktlösungen“ sowie „Strukturen der gemeinsamen Problemlösung“, ein „gemeinsames historisches Erbe“, „gemeinsame kulturelle Traditionen“ und „gemeinsame Werte“ genannt (KMK 2020, 2). Diese Merkmale können einerseits einem Verständnis Europas als politischer Raum und andererseits einem Verständnis Europas als kultureller Raum zugeordnet werden. Auch die Bestandteile der „Europakompetenz“, welche das Ziel der Europabildung laut KMK darstellt, beziehen sich auf die politische Dimension – „europabezogene Kenntnisse“ sowie „Partizipations- und Gestaltungskompetenz“ – oder die kulturelle Dimension Europas – „interkulturelle Kompetenz“ und „Mehrsprachenkompetenz“ (ebd., 5). Durch diese Kompetenzen soll entsprechend „das Bewusstsein einer europäischen Identität“ (ebd.) und einer „europäischen Zusammengehörigkeit“ (ebd., 6) ermöglicht werden und gleichzeitig sollen die Schüler:innen zur „reflektierten Auseinandersetzung“ mit den europäischen Institutionen sowie zur „Teilhabe an politischen Entscheidungsprozessen“ befähigt werden. Neben einer kritisch-reflektierten Auseinandersetzung mit Europa als politischem Raum, wel-

cher die politische Entscheidungsfindung und die politischen Institutionen umfasst, steht also eine angestrebte „Bewusstwerdung“ von Europa als kulturellem Raum, welcher von einem „gemeinsame[n] historische[n] und kulturelle[n] Erbe“ (ebd., 5) und einer „europäische[n] Zusammengehörigkeit“ (ebd., 6) geprägt ist. Eine „wertorientierte Ausrichtung“ (ebd., 8) der Europabildung ermögliche auch eine fächerübergreifende Unterrichtung von Europa. Auf Schulebene kann Europabildung, so die KMK (ebd., 11), gefördert werden durch:

- Schulpartnerschaften,
- Austauschprogramme wie Erasmus+,
- virtuelle Begegnungen,
- internationaler Austausch für Lehrpersonen, pädagogisches Personal und Schulleitung,
- Projektstage oder -wochen,
- Kulturprojekte,
- europäische Wettbewerbe,
- Exkursionen zu europäischen Einrichtungen,
- Studienfahrten,
- die heterogene Schulgemeinschaft und
- Projekte im Zusammenhang mit BNE.

Als Begründung, warum außerunterrichtliche Aktivitäten für die Europabildung notwendig sind, wird in Bezug auf die Exkursionen angeführt, dass diese die Möglichkeit bieten, das „Verständnis europäischer politischer Strukturen“ zu vertiefen sowie „die unmittelbare persönliche Auseinandersetzung mit europäischen Fragestellungen“ zu fördern. Die Schulgemeinschaft, wenn sie heterogen ist, mache „Gemeinsamkeiten, Vielfalt, Nähe und Unmittelbarkeit Europas, seiner Nachbarregionen und der Welt in besonderer Weise erfahrbar“. Mit der Bezeichnung „heterogene Schulgemeinschaft in den deutschen Schulen“ (ebd.) wird impliziert, dass es Schüler:innen gibt, die internationale Erfahrungen (z. B. Migrationserfahrungen) haben und diese im Schulkontext repräsentieren können bzw. sollen, wodurch sie zwar als Teil der heterogenen Gruppe, aber in dieser als „Andere“ konstruiert werden. Durch Begegnungen im Rahmen von Schulpartnerschaften oder Kulturprojekten werde die „interkulturelle Kompetenz“ gefördert und werden „Erfahrungsräume“ (ebd.) eröffnet. Bis auf die Erläuterung für den Nutzen des Besuchs einer europäischen Institution beziehen sich die Argumente auf kulturelle Aspekte oder persönliche Erfahrungen der Schüler:innen. Eine Rückkopplung dieser kulturalisierten Merkmale, wie beispielsweise die kulturelle Vielfalt innerhalb der Schüler:innenschaft, an politische, ökonomische, historische oder soziale Bedingungen wird an dieser Stelle ausgespart.

Die Europabildung auf Schulebene, also als Querschnittsaufgabe, bezieht sich – um auf die Unterscheidung zwischen Europa als politischem und als kulturellem Raum zurückzukommen – hauptsächlich auf Europa als kulturellen Raum und somit auf die Zielsetzung, dass Schüler:innen sich einer europäischen Zugehörigkeit bewusst werden sollen. Während eine Erziehung zu Demokratie und Freiheit im Rahmen dieser wertorientierten Ausrichtung durchaus als legitime Zielsetzung gelten kann, stellt sich die Frage, inwiefern die Europabildung dabei über die Demokratiebildung hinausgeht. Denn diese Werteerziehung wird durch das Bildungsziel einer Identifikation mit Europa ergänzt. Als Grundlage für die Identifikation wird Europa als kultureller Raum entworfen. An diese Vorstellung von Europa schließt die Querschnittsaufgabe Europa an: Die Identifikation soll durch Erfahrungen im kulturellen, europäischen Austausch, zum Beispiel im Schüler:innenaustausch oder bei Exkursionen, entstehen. Gerade das Ziel der Förderung einer europäischen Identifikation ist in der Politikdidaktik allerdings umstritten, da sie als eine Erziehung zur positiven Einstellung Europa gegenüber interpretiert werden kann, welche mit dem Überwältigungsverbot des Beutelsbacher Konsens in Konflikt stehen kann (vgl. Richter 2004; Eis & Moulin-Doos 2018). Hinzu kommt, dass gesellschaftlich kein Konsens darüber herrscht, was Europa überhaupt konstituiert, und der Signifikant Europa von den bildungspolitischen Vorgaben, den Lehrplänen und den Lehrpersonen variabel gefüllt wird. Je nach Vorstellung von Europa gehören Schüler:innen mit Migrationserfahrungen zu Europa dazu und haben die Möglichkeit, sich dieser Zugehörigkeit bewusst zu werden, oder nicht. Dieser Ausschluss gilt außerdem nicht nur für das Verständnis von Europa als kulturellem Raum, sondern auch für Europa als politischen Raum, da nicht alle Schüler:innen die vollen politischen Rechte haben.

Die Untersuchung der Empfehlung des Rats der EU sowie des KMK-Beschlusses zur Europabildung macht deutlich, dass Europabildung als Querschnittsaufgabe eine andere Funktion erfüllt als fächergebundene Europabildung: Mit der Gestaltung außerhalb der Schule und über die Fächergrenzen hinweg geht ein klarer Erziehungsgedanke einher, die Erziehung zu einer europäischen Identität. Damit knüpft Europabildung als Querschnittsaufgabe an eine kulturelle Vorstellung von Europa an und überschneidet sich aufgrund der Werteorientierung in weiten Teilen mit der Querschnittsaufgabe Demokratiebildung. Das Beispiel der Querschnittsaufgabe Europabildung macht deutlich, dass stets reflektiert werden sollte, welche Erziehungs- und Bildungsziele verfolgt werden, wobei eine kritische Diskussion über die Legitimität dieser Ziele nicht ausbleiben darf.

4 Diskussion und Ausblick

Demokratie-, Menschenrechts- und Europabildung als Querschnittsaufgaben machen aus unserer Sicht einige zentrale Herausforderungen, Erwartungen und auch Probleme deutlich, die sich aus dem bildungspolitischen Steuerungsinstrument ‚Querschnittsaufgaben‘ für Lehrkräfte, Lehrkräfteprofessionalisierung und Schulentwicklung ergeben.

Gemeinsam ist allen Aufgaben, dass sie laut zentralen bildungspolitischen Dokumenten explizit auf gesellschaftliche Krisen reagieren, die im Kontext einer dynamischen und komplexer gewordenen Welt entstanden sind. Bildung wird hier politisch in Anspruch genommen, indem die heranwachsenden Kinder und Jugendlichen – ausgestattet mit den notwendigen Kompetenzen und der Handlungsbereitschaft – zum Lösen dieser Krisen ‚eingespannt‘ werden. Soweit Schule das nicht aus sich heraus leisten kann, werden diese Entwicklungserwartungen in die Lehrkräftebildung getragen (vgl. Brüsemeister 2020). Ähnliche Begründungen ließen sich auch für andere Querschnittsaufgaben wie Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), (inter-)kulturelle Bildung oder Medienbildung anführen. Diese Fokussierung auf Krisen und deren Lösung birgt aus unserer Sicht jedoch zwei mögliche Gefahren: Das Bildungsverständnis könnte sich hiermit verschieben von einer emanzipierenden Mündigkeits- und Persönlichkeitsentwicklung hin zu einem funktionalistischen Bildungsverständnis, das auf einer eher pessimistischen krisensensiblen Welt- und Gesellschaftsdiagnose basiert. Zweitens sehen wir hier die Gefahr einer überhöhten Verantwortung der heranwachsenden Generation: Wenn die Lösung komplexer ökonomischer, ökologischer und sozialer Probleme zu stark an die Schule und den Bildungsbereich delegiert wird, könnte eine Bildung in diesem Sinne eher demotivieren und überfordern, statt aufzubauen, zu ermutigen und zu ermächtigen.

Querschnittsaufgaben stellen somit konkrete Entwicklungserwartungen an praktisch alle Akteur:innen in Bildungskontexten: So sollen *Schüler:innen* beispielsweise demokratische, pro-europäische, menschenrechtsachtende Einstellungen, Kompetenzen und Handlungsbereitschaften entwickeln. Gleiches gilt auch für *Lehrkräfte*, sie müssen entsprechende Werte und Überzeugungen nicht nur teilen, sondern auch die relativ abstrakten bildungspolitischen Erwartungen in unterrichtlich-didaktische, fächerübergreifende Praxis überführen sowie Schulentwicklung im Hinblick auf die Implementation von Querschnittsaufgaben unterstützen, Brüsemeister spricht gar von dem Versprechen der Lehrkräftebildung, einen „ganz neuen Lehrertypus erzeugen zu können“ (2020, 313). *Bildungsinstitutionen* stehen vor der Erwartung, Strategien zur Implementierung und Förderung von Querschnittsaufgaben zu erarbeiten, etwa durch Schulkonzepte und -leitbilder, schuleigene Arbeitspläne, Beteiligung an Initiativen und Projekte oder schulübergreifende Programme.

Diese Entwicklungserwartungen beinhalten jedoch auch Konsequenzen und stellen Fragen für wiederum weitere Bereiche:

- In der *Ausbildung der Lehrkräfte* müssten Querschnittsaufgaben fachspezifisch aufgearbeitet und implementiert werden. Allerdings stellt dies alle Phasen der Lehrkräftebildung vor eine praktisch unlösbare Aufgabe: (Wie) Können alle (angehenden) Lehrkräfte für die Bearbeitung aller Querschnittsaufgaben ausgebildet werden? Oder bedarf es – trotz Querschnittsanspruch – aus pragmatischen und ausbildungspraktischen Gründen doch einer Spezialisierung auf nur einzelne Aufgaben (vgl. Niedersächsischer Verbund zur Lehrerbildung 2020)? Die an Schulen häufig eingerichteten Funktions- oder Koordinationsstellen für einzelne Querschnittsaufgaben verweisen etwa auf diese Problematik.
- *Fachwissenschaften und Fachdidaktiken* müssten sich inhaltlich gegenüber der weiteren Ausdifferenzierung von Querschnittsaufgaben öffnen. Hier stoßen jedoch zwei Systemlogiken dilemmatisch aufeinander: Einerseits basiert Wissenschaft auf dem Prinzip der Erkenntnisorientierung, sie wird im Kontext von Querschnittsaufgaben jedoch mit einer deutlich stärkeren gesellschaftlichen Nutzenorientierung eingespannt. Weiterhin wäre es die Aufgabe von Wissenschaft (und auch Lehrkräftebildung), die bildungspolitischen Erwartungen kritisch zu prüfen und ggf. zu kritisieren.
- *Bildungspolitik und -steuerung* müssten notwendige politische Rahmenbedingungen schaffen, um Querschnittsaufgaben in der Schule implementieren zu können. Dazu gehört u.a. eine Reflexion ihres normativen Gehalts (vgl. Brüsemeister 2020), eine kritische Prüfung von curricularen Vorgaben und schulischen Strukturen wie Stundentafeln und Fächerstrukturen.

Abschließend lässt sich somit festhalten: Querschnittsaufgaben stellen umfangreiche, komplexe und folgenreiche Erwartungen an Fach- und Unterrichtskulturen, Lehrkräftebildung und schulische Entwicklungsprozesse. Diese sollten mit einer wissenschaftlichen und kritischen Reflexion und Diskussion begleitet werden.

Literatur

- Ananiadou, K. & Claro, M. (2009): 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries. Online unter: <https://dx.doi.org/10.1787/218525261154> (Abrufdatum: 24.06.2024).
- Beutel, W., Gloe, M. & Reinhard, V. (2022): Demokratiepädagogik. In: W. Beutel, M. Gloe, G. Himmelmann, D. Lange, V. Reinhard & A. Seifert (Hrsg): Handbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt/M.: Wochenschau-Verlag, 19-42.
- Bieber, G. (2016): Querschnittsaufgaben in aktuellen deutschen Lehrplänen. In: DDS - Die Deutsche Schule, 108 (2), 278-286.

- Brüsemeier, T. (2020): Bildungsadministration und Governance der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 312-319.
- Chaves Salas, L., Mora Arias, J. & Müller-Using, S. (2022): Investigación: Las experiencias de la Universidad de Costa Rica, la Universidad Nacional y la Universidad de Osnabrück. In: S. Washburn Madrigal (Hrsg.): La educación en valores y derechos humanos en la educación superior. 1ª edición, San José Costa Rica: INIE 2022, Cap. II.
- Dewey, J. (2011): Demokratie und Erziehung. Eine Einführung in die philosophische Pädagogik. Herausgegeben von J. Oelkers. Weinheim: Beltz.
- Drahmann, M., Cramer, C. & Merk, S. (2018): Wertorientierungen und Werterziehung von Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland. Kurzbericht zentraler Ergebnisse einer Befragung von Eltern schulpflichtiger Kinder und von Lehrerinnen und Lehrern allgemeinbildender Schulen. Online unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2019/16743/pdf/Drahmann_Cramer_Merk_2018_Wertorientierungen_und_Werterziehung.pdf (Abrufdatum: 28.06.2024).
- Ehlers, U. (2022): Future Skills im Vergleich. Zur Konstruktion eines allgemeinen Rahmenmodells für Zukunftskompetenzen in der akademischen Bildung. Online unter: https://nextskills.org/wp-content/uploads/2022/05/2022-01-Future-Skills-Bildungsforschung_Vs_final.pdf (Abrufdatum: 28.06.2024).
- Eis, A. & Moulin-Doos, C. (2018): Europäische (Des-)Integration als kollektive Lerngelegenheit? Aufgaben kritischer politischer Europabildung. Zur Einführung. In: A. Eis & C. Moulin-Doos (Hrsg.): Kritische politische Europabildung. Die Vielfachkrise Europas als kollektive Lerngelegenheit? Immenhausen: Prolog-Verlag, 7-23.
- Gagel, W. (2005): Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1989/90. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Groeben, N. & Scheele, B. (2020): Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Zur Psychologie des reflexiven Subjekts. In: G. Mey & K. Mruck, K. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: Springer Nature, 185-202.
- große Prues, P. (2022): Demokratie-Erziehung als Querschnittsaufgabe. Eine Studie zu Subjektiven Theorien von Lehrkräften. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Himmelman, G. (2016): Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Kenner, S. & Lange, D. (2020): Demokratiebildung. In: S. Achour, P. Massing & C. Meyer-Heidemann (Hrsg.): Wörterbuch Politikunterricht. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag, 48-51.
- Keuffer, J. & Oelkers, J. (2001): Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Abschlussbericht der von der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Senatorin für Wissenschaft und Forschung eingesetzten Hamburger Kommission Lehrerbildung. Weinheim und Basel: Beltz.
- Klafki, W. (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz.
- Kultusministerkonferenz [KMK] (2018a): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i.d.F. vom 11.10.2018.
- Kultusministerkonferenz [KMK] (2018b): Menschenrechtsbildung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.1980 i.d.F. vom 11.10.2018.
- Kultusministerkonferenz [KMK] (2019): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 16.05.2019.
- Kultusministerkonferenz [KMK] (2020): Europabildung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.06.1978 i.d.F. vom 15.10.2020.
- Kultusministerkonferenz [KMK] (2024): Weitere Unterrichtsinhalte und Themen. Homepage (Abrufdatum 28.06.2024). Online unter: <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/weitere-unterrichtsinhalte-und-themen.html> (Abrufdatum 29.06.2024).

- Langer, S. & Mönter, L. (2022): Europabildung zwischen Identität und Mündigkeit im transnationalen Vergleich. In: Politik Unterrichten. Zeitschrift der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung e.V., Landesverband Niedersachsen 37 (1), 38-47.
- Langer, S. & Mönter, L. (2023): Erziehung für Europa? Die Rolle von „Identität“ in der Europabildung. In: M. Busch & C. Keuler (Hrsg.): Politische Bildung und Digitalität. Schriftenreihe der GPJE, 176-185.
- Müller-Using, S. (2012): Individuelle Förderung und die Umsetzung des Rechts auf Bildung in der Grundschule: Überlegungen zur pädagogischen Professionalisierung von Lehrkräften. In: C. Solzbacher, S. Müller-Using & I. Doll (Hrsg.): Ressourcen stärken! Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule. Köln: Wolters Kluwer, 321-333.
- Müller-Using, S. (2018): Ethos und Empathie: Interkulturelle Vergleichsstudie zur LehrerInnenbildung an der Universidad de Costa Rica und der Universität Osnabrück. Göttingen: V&R unipress.
- Müller-Using, S. (2021): Menschenrechte als Maßstab für die Bildung. Ausgangslage, Bedeutungshorizont und Stand ihrer Umsetzung in Bezug auf Schule und LehrerInnenbildung. In: R. Natarajan (Hrsg.): Sprache – Bildung – Geschlecht. Interdisziplinäre Ansätze in Flucht- und Migrationskontexten. Wiesbaden: VS Verlag, 111-133.
- Nida-Rümelin, J. & Zierer, K. (2023): Demokratie in die Köpfe. Warum sich unsere Zukunft in den Schulen entscheidet. Stuttgart: Hirzel Verlag.
- Niedersächsischer Verbund zur Lehrerbildung (2020): Querschnittsthemen als spezifische Herausforderung der Lehrkräftebildung. Abschlussbericht der AG Curriculumentwicklung. Online: https://www.verbund-lehrkraeftebildung-niedersachsen.de/dateien/Abschlussbericht_Curriculumentwicklung_final_neues_Format.pdf (Abrufdatum: 17.09.2024)
- OECD (2019): Lernkompass 2030. OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030 – Rahmenkonzept des Lernens. Online unter: https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Lernkompass_2030.pdf (Abrufdatum: 28.06.2024).
- Prenzel, A. (2013): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Rat der Europäischen Union (2018): Empfehlungen des Rates vom 22. Mai 2018 zur Förderung gemeinsamer Werte, inklusiver Bildung und der europäischen Dimension im Unterricht. (2018/C 195/01). Amtsblatt der Europäischen Union.
- Reichert, F. & Torney, P. (2019): A cross-national comparison of teachers' beliefs about the aims of civic education in 12 countries: A person-centered analysis. In: Teaching and Teacher Education 77 (1), 112-125.
- Reitz, S. & Rudolf, B. (2014): Menschenrechtsbildung für Kinder und Jugendliche. Befunde und Empfehlungen für die deutsche Bildungspolitik. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Richter, D. (2004): „Doing European“ statt „Europäische Identität“ als Ziel politischer Bildung. In: G. Weißen (Hrsg.): Europa verstehen lernen. Eine Aufgabe des Politikunterrichts. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 172-184.
- Schneider, H. & Gerold, M. (2018): Demokratiebildung an Schulen. Analyse lehrerbezogener Einflussgrößen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Online unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSf/Bibliothek/Doi_Publikationen/Lehrerbefragung_Demokratiebildung_final.pdf (Abrufdatum 28.06.2024).
- Schneuwly, B. (2018): Schulfächer: Vermittlungsinstanzen von Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 21, 279-298.
- Vereinte Nationen/VN (1948): Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Resolution 217 A (III) vom 10.12.1948.
- Vereinte Nationen/VN (2011): Erklärung der Vereinten Nationen über Menschenrechtsbildung und -training. Online unter: <https://www.un.org/depts/german/gv-66/band1/ar66137.pdf> (Abrufdatum 26.06.2024).

Wissenschaftsrat (2015): Zum wissenschaftspolitischen Diskurs über Große gesellschaftliche Herausforderungen. Positionspapier. Drs. 4594-15. Online unter: www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4594-15.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (Abrufdatum 28.06.2024).

Autor:innen

große Prues, Peter, Dr.

ORCID: 0000-0003-3717-332X

Universität Osnabrück

Arbeitsschwerpunkte: Demokratiebildung,
Querschnittsaufgaben, schulische Praxisphasen

E-Mail: peter.grosse.prues@uni-osnabrueck.de

Kunze, Ingrid, Prof.‘in Dr.‘in

Universität Osnabrück

Arbeitsschwerpunkte: Allgemeine Didaktik, individuelle Förderung und
Lehrkräftebildungsforschung

E-Mail: ikunze@uos.de

Langer, Saskia

ORCID: 0009-0005-7159-4138

Eberhard Karls Universität Tübingen

Arbeitsschwerpunkte: Europabildung, Subjektivierungsforschung,
Pädagogische Lektüre literarischer Texte

E-Mail: saskia-sophie.langer@uni-tuebingen.de

Müller-Using, Susanne, Prof.‘in Dr.‘in

Universidad de Costa Rica

Arbeitsschwerpunkte: Bildungsphilosophie, Digitalisierung und
Bildungstransformation, Pädagogische Ethik und Empathieforschung,
Werte- und Menschenrechtsbildungsforschung

E-Mail: susanne.mullerusing@ucr.ac.cr

Nakamura, Yoshiro, Dr.

Universität Osnabrück

Arbeitsschwerpunkte: Studiengangentwicklung, Lehrkräfteprofessionalisierung

E-Mail: yoshiro.nakamura@uni-osnabrueck.de

Thorsten Merl

Zur Autorisierung gesteigerter Entwicklungserwartungen an Schulen in sozial deprivierter Lage

Abstract

Für Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage wurden und werden diverse Schulentwicklungsprogramme durchgeführt; aktuell beispielsweise das Startchancen-Programm von Bund und Ländern. Daran zeigt sich gegenwärtig eine gesteigerte Entwicklungserwartung gegenüber den Einzelschulen in diesen Lagen. Der Artikel betrachtet mit einer autorisierungstheoretischen Perspektive, welche Erwartungen an diese Schulen gestellt werden, wie sie legitimiert werden, wie es zu diesen legitimierten Entwicklungserwartungen gegenüber genau diesen Schulen kommt und wie die Schulforschung hierzu beiträgt. Er problematisiert abschließend ein gesellschaftstheoretisches Defizit der Schulentwicklungsforschung zu Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage.

Schlagnworte: Schulentwicklung, Autorisierung, Sozialraum, Benachteiligung, Bildungsungleichheit

Gegenüber Schulen, deren sozialräumliche Lage als depriviert, benachteiligt etc.¹ gilt, besteht derzeit eine kaum hinterfragte Erwartung, sich zu entwickeln. Der vorliegende Beitrag konfrontiert diese Selbstverständlichkeit der Entwicklungserwartung mit der naiven Frage, warum das so unhinterfragt von genau diesen Schulen erwartet wird und werden kann. Ein Indikator für das Vorhandensein dieser Erwartungen sind Schulentwicklungsprogramme, die außerhalb der Einzelschulen konzipiert und an die Schulen herangetragen werden. Die Initiierenden dieser Programme sind beispielsweise die Schulministerien der Länder, diverse Stiftungen, der Bund in Kooperation mit den Ländern und in Teilen auch wissenschaftliche Begleitungen. Eine Recherche der Wübben-Stiftung von 2022 listet fünfzehn solcher größeren Entwicklungsprogramme in neun

1 Für diese Schulen finden sich im Diskurs sehr unterschiedliche Bezeichnungen: sozial benachteiligte Schulen, Schulen in sozial deprivierter Lage, gefährdete Schulen, „Schulen in schwierigem Milieu“ (Baumert u. a. 2006, 168), aber auch „Schulen in schlechter Gesellschaft“ (Lohfeld 2008).

Bundesländern, die in den letzten zehn Jahren umgesetzt wurden bzw. sich aktuell in Umsetzung befinden (vgl. Braun & Pfänder 2022). Hinzu kommen die gemeinsame Initiative „Schule macht stark“ von Bund und Ländern zur Unterstützung von Schulen in sozial schwierigen Lagen und das bundesweite Programm „Teach First“. Aktuell beginnt das „Startchancen-Programm“ von Bund und Ländern, das allein in NRW über 900 Schulen in herausfordernder Lage über die nächsten zehn Jahre fördern soll. Mir scheint, dass keine andere Schulkategorie existiert (sei es eine andere schulische Lage, eine bestimmte Schulform oder eine bestimmte Klientelkonstruktion), für die so viele schulische Entwicklungsprogramme forciert werden. Bereits in der Quantität dieser Programme drückt sich aus, dass eine weit geteilte, gesteigerte Entwicklungserwartung gegenüber den Einzelschulen in diesen Lagen besteht.

Anhand der Zielbeschreibung eines dieser Programme lässt sich exemplarisch aufzeigen, was mit der Entwicklung zu erreichen erwartet wird. Auf der Website des Schulministeriums zum Talentschulversuch NRW heißt es:

„Mit dem Schulversuch Talentschulen wollen wir die Schulen dabei unterstützen, ihre Aufgabe noch besser wahrzunehmen. An den Talentschulen soll exemplarisch erprobt werden, wie die Entkoppelung von sozialer Herkunft und Bildungserfolg an Schulstandorten mit besonderen Herausforderungen gelingen kann. Die am Schulversuch teilnehmenden Schulen sollen ein besonderes fachliches Förderprofil auf- oder ausbauen“ (MSB NRW o.J.).

Die Beschreibung des Schulversuchs unterstellt, dass jene Schulen „ihre Aufgabe noch besser“ (ebd.) wahrnehmen könnten als bisher, sofern sie dabei unterstützt würden. Diese Aufgabe ist nichts Geringeres als „die Entkoppelung von sozialer Herkunft und Bildungserfolg“ (ebd.). Dahingehend sollen sich die spezifischen Schulen (jene „an Schulstandorten mit besonderen Herausforderungen“ (ebd.)) weiterentwickeln und zwar dadurch, dass sie „ein besonderes fachliches Förderprofil auf- und ausbauen“ (ebd.). Abgesehen davon, dass diese Aufgabe allen Schulen aufgetragen werden könnte (schließlich wird die Kopplung von sozialer Herkunft und Bildungserfolg nicht nur an besagten Schulstandorten wirksam), wird hier zugleich unterstellt, dass diese Entkopplung 1.) genuine Aufgabe der Einzelschule in dieser Lage ist und 2.) sie dies durch Unterstützung schaffen könnte.

Auch wenn sich die verschiedenen Programme im Detail unterscheiden, vereint sie, dass sich immer Schulen in einer benachteiligten Lage entwickeln sollen, dass davon ausgegangen wird, sie bräuchten dabei Unterstützung und dass die Stoßrichtung dieser Veränderung die Reduktion von Bildungsungleichheit ist. Die Verantwortung dafür liegt dann (mind. vorrangig) in den Einzelschulen, die etwas Vorgegebenes verändern sollen (vgl. Braun & Pfänder 2022, 9; Huber u. a. 2018; Marx & Maaz 2023; van Ackeren-Mindl u. a. 2023). Fast immer ist zu-

dem eine wissenschaftliche Begleitforschung involviert, die dem Programm eine „Autorisierung durch Evidenzorientierung“ (Thompson 2014a) zukommen lässt. Damit sollte deutlich geworden sein, dass Schulen in jenen sozialräumlichen Lagen einer breit geteilten und, gegenüber anderen Schulen, gesteigerten Entwicklungserwartung unterliegen. Mit dem vorliegenden Beitrag betrachte ich mittels autorisierungstheoretischer Perspektive, wie sich die so selbstverständlichen Entwicklungserwartungen gegenüber genau diesen Schulen in sozial deprivierter Lage verstehen lassen.

Dafür werde ich kurz theoretisch grundlegen, was es bedeutet, dass Erwartungen autorisiert werden (1). Ich werde dann zwei Ausgangspunkte (Forschung zu residenzieller Segregation und zum schulischen Sozialraum) für die gegenwärtige Aufmerksamkeit auf Schulen in sozial deprivierter Lage darlegen (2) und auf dieser Basis zeigen, wie jene Schulen von der Schulentwicklungs- und Schuleffektivitätsforschung thematisiert und problematisiert werden und wie dadurch die gesteigerten Entwicklungserwartungen *gegenüber den Schulen* autorisiert werden (3). Ich argumentiere insofern, dass *spezifische* Perspektiven auf das Phänomen nötig sind, damit überhaupt legitim erwartet werden kann, was von diesen Schulen erwartet wird. Ich schließe mit einer Problematisierung dieser spezifischen Perspektiven auf jene Schulen (4).

1 Zur Autorisierung von Erwartungen

Unterschiedliche Problematisierungen eines Phänomens legitimieren unterschiedliche Erwartungen. Handelt es sich dabei um Entwicklungserwartungen, die vermittelt durch Programme an die Einzelschulen gestellt werden, dann implizieren diese einen *Führungsanspruch* gegenüber den Einzelschulen. Das gilt auch dann, wenn der Führungsanspruch, wie im obigen Beispiel des Talentschulversuchs, als ‚Unterstützung‘ gerahmt wird. Ein als legitim anerkanntes Verhältnis von Führung und Gefolgschaft kann wiederum als ‚autorisiert‘ gelten. Autorisierungen verstehe ich insofern mit Jergus und Thompson (2017) als einen performativen Prozess. Dabei können nicht lediglich andere Personen als legitime Führung, sondern auch soziale Ordnungen der Führung/Gefolgschaft als legitim anerkannt und damit eben autorisiert werden. Mit dem Begriff Autorisierung rekurriere ich also auf *Autorität* als ein *anerkanntes Führungsverhältnis*. Das *Machtmittel der Autorität ist Legitimität* (vgl. Nassehi 2008, 171), die jedoch als *grundlos* (vgl. Wimmer 2009) zu verstehen ist. Deshalb ist die Legitimität einer Autorität nicht mehr als ein *Legitimitätsglaube* (vgl. Thompson 2014b). Führungsansprüche von Autoritäten oder eben autorisierten Ordnungen bedürfen zu ihrer Umsetzung keines Zwangs, weil sie als legitim erachtet werden. Das autorisierte Führungsverhältnis beruht deshalb nicht nur „auf der Bereitschaft der Geführten, sich führen zu lassen. Mehr

noch als am folgsamen Handeln der Schafe erweist sich die Autorität des Hirten daran, dass diese sein Wollen zu ihrem eigenen machen“ (Bröckling 2017, 22). Das zeigt sich beispielsweise darin, dass Schulen in jenen Lagen sich auf die Teilnahme an den Entwicklungsprogrammen bewerben und damit den Erwartungen an die eigene Entwicklung folgen. Die Grundlosigkeit von Autorität und ihre performative Hervorbringung durch Autorisierungen führen die Autorisierungsforschung zu einem Interesse an *Inszenierungen* legitimer Führungsansprüche (vgl. Merl 2023), denen Glauben geschenkt und insofern gefolgt wird. Bezogen auf Schulen in sozial deprivierten Lagen zeigt sich dies darin, dass sie sich selbst den Entwicklungserwartungen unterwerfen. Mit der Perspektive der Autorisierung gerät also die Frage in den Fokus, wie die Erwartung der Entwicklung gegenüber jenen Schulen legitimiert bzw. als legitime Erwartung inszeniert wird.

Im Sinne einer rekonstruktiven Forschung zu Educational Governance fokussiere ich für solche Inszenierungen die für die Entwicklungserwartung an Schulen in jenen Lagen zentrale Akteurskonstellation (vgl. Altrichter & Maag Merki 2016, 9) von Schul(entwicklungs)forschung, Bildungspolitik, Stiftungen und Einzelschulen: Schul(entwicklungs)forschung verstehe ich als Akteurin, die das Phänomen in einer bestimmten Weise (mit) hervorbringt. Denn durch die Forschung wird etwas als etwas Bestimmtes in den Blick genommen und damit eine bestimmte, notwendigerweise begrenzte Perspektive etabliert, die auch zukünftige „Wahrnehmungspraxen“ (Weisser 2005, 36) tangiert. Im Falle der Schulen in negativ abweichenden Lagen etabliert die Schul- und Bildungsforschung, wie zu zeigen sein wird, beispielsweise begriffliche Semantiken und daran geknüpfte Wahrnehmungspraxen, derer sich, wie ebenfalls zu zeigen sein wird, Bildungspolitik und Stiftungen bedienen (können), um Erwartungen an die Einzelschulen insbesondere in Form von Programmen zu stellen. Einzelne Schulen lassen sich wiederum auf die so gestellten Erwartungen ein und autorisieren diese damit auch gegenüber anderen Einzelschulen. Die Entstehung der hier konstatierten autorisierten Entwicklungserwartungen gegenüber den Einzelschulen jener Lagen wird insofern nicht schlicht einem steuernden Subjekt kausal zugeschrieben. Sie ist vielmehr als Resultat der aufzuzeigenden Konstellation zu verstehen.

2 Residenzielle Segregation und schulischer Sozialraum

Es lassen sich zwei Ausgangspunkte dafür benennen, dass heute eine generelle Aufmerksamkeit für Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage besteht. Der erste Ausgangspunkt besteht in der Feststellung und Thematisierung einer residenziellen urbanen Segregation, weil ohne dieses Phänomen Schulen nicht als sozialräumlich deprivierte Schulen distinguierbar wären. Bezeichnet wird mit der residenziellen Segregation die „disproportionale Verteilung von Bevölkerungs-

gruppen [...] im Stadtgebiet“ (Fölker u. a. 2015, 9). Sie wird meist in Analysen entlang der nationalen (Nicht-)Zugehörigkeit und entlang des ökonomischen Status betrachtet (vgl. Helbig & Jähnen 2018, I). Damit besteht eine stadtsoziologische Perspektive auf den Zusammenhang von Raum und sozialer Ungleichheit. Die so festgestellte „Verräumlichung sozialer Ungleichheit“ (Fölker u. a. 2015, 9) hat wiederum weitere Effekte in anderen Feldern des sozialen Lebens, von denen die Schule ein solches Feld unter anderen ist, in dem sich insofern eine kumulierte Benachteiligung zeigt.

Ein zweiter Ausgangspunkt besteht darin, dass Sozialräume für die Bildungsforschung zu einer relevanten Kategorie geworden sind: Anfang der 1960er Jahre bildeten etwa Unterschiede im Bildungsangebot zwischen Stadt und Land den Ausgangspunkt regionaler Analysen. Diskutiert wurde, „wie sich die regionale Verteilung der Sozialstruktur zur regionalen Verteilung des Bildungsangebotes verhält“ (Kemper & Weishaupt 2015, 248). Später etablierte sich dann Forschung zu sozialräumlichen Einflüssen auf die Leistungen der Schüler:innen. Für Schulen in sozialräumlich deprivierten Lagen sind vor allem die Erkenntnisse zentral, dass die Zusammensetzung der Schüler:innenschaft einer Schule sogenannte *Kompositionseffekte* mit sich bringt und dass darüber hinaus der Sozialraum einer Schule sogenannte *Kontexteffekte* hat:

„Unter Kompositionseffekt wird verstanden, dass sich eine regional unterschiedliche Bildungsbeteiligung (allein) durch die selektive Zusammensetzung der Personen, etwa im Hinblick auf den sozioökonomischen Status der SchülerInnen, die eine Bildungseinrichtung besuchen, erklären lässt. Kontexteffekte bezeichnen hingegen (zusätzliche) Einflussfaktoren, die aus den räumlichen Strukturen resultieren“ (Jeworutzki & Kemper 2022, 1131).

Die spezifische Zusammensetzung – oder eben Komposition – der Schüler:innen einer Schule hat also Effekte, die insb. für die fachliche Leistungsentwicklung nachgewiesen wurden. Allerdings gilt es mit Baumert u. a. (2006) anzumerken, dass dieser Kompositionseffekt insbesondere dort signifikant ist, wo das Schulsystem sich in verschiedene Schulformen ausdifferenziert, weil erst dadurch in einzelnen Schulen eine Negativselektion entstehen kann. In einem solchen Kontext betrifft der Kompositionseffekt dann

„Realschulen, vor allem aber Hauptschulen. Unter diesen Bedingungen ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass sich an Hauptschulen Kompositionsprofile ergeben, die außerordentlich schädliche Auswirkungen auf die Leistungsentwicklung von Jugendlichen haben – und zwar unabhängig von und über die selektionsbedingten Auswirkungen auf individueller Ebene hinaus. [...] Dies] führt zu einer schwer zu rechtfertigenden strukturellen Benachteiligung“ (Baumert u. a. 2006, 171).

Diese Erkenntnisse bringen bereits eine interne Kritik am Schulsystem zum Ausdruck, weil mit dem Kompositionseffekt die Praxis im Widerspruch zu einer selbstgesetzten Norm steht (vgl. Jaeggi 2013, 263). Denn hier wird einmal mehr aufgezeigt, dass die für das Schulsystem legitimatorisch grundlegende Norm der Meritokratie nicht verwirklicht wird.² Weil der oben genannte Kompositionseffekt auf die Inkonsistenz zwischen Anspruch und Verwirklichung einer Norm verweist, ist er für die Schul(entwicklungs)forschung nicht einfach nur ein empirischer Befund, sondern fungiert auch als Ausgangspunkt zur Forderung von Veränderung. Der Kompositionseffekt autorisiert also die Erwartung einer Entwicklung hin zu einem Schulsystem, bei dem Anspruch und Wirklichkeit im Einklang miteinander stehen. Damit ist allerdings noch nicht ausgedrückt, *an wen* sich die mit ihm aufkommende Entwicklungserwartung richtet.

Die eingangs erwähnten Programme richten diese Erwartung vorrangig an die Einzelschulen, an denen die Komposition ihre benachteiligenden Effekte entfaltet. Allerdings sind diese Schulen kaum für das Zustandekommen der Komposition verantwortlich. Denn diese hängt von der verräumlichten sozialen Ungleichheit, dem Angebot an Schulformen in einer Region, dem zwischen diesen Schulen hergestellten Wettbewerb und dem „kalkulierten Zuschnitt des Schuleinzugsbezirks“ ab (Radtke 2004, 173). Ausgehend von dieser Perspektivierung ließe sich logisch folgern, dass sich die Entwicklungserwartung, die mit dem Befund des Kompositionseffekts einhergeht, an die Sozialpolitik und hier insbesondere die Wohnungsmarktpolitik richten müsste. Denn dort ließe sich die Ursache der Komposition, also die wohnräumliche Segregation, beeinflussen. Oder sie könnte sich an Bildungspolitik und -administration richten, die wiederum die Komposition durch das Angebot an Schulformen und den Zuschnitt der Bezirke steuern könnte. So betrachtet wäre die sozial-räumliche Lage einer Schule zwar eine relevante Kategorie der *empirischen Bildungsforschung* – die eben jene Zusammenhänge bzw. Effekte aufzeigen kann – nicht aber eine relevante Kategorie für die besondere Entwicklungserwartung gegenüber den Schulen.

3 Perspektiven der Schulforschung

Vor dem Hintergrund, dass durchaus andere Adressat:innen für die Entwicklungserwartung im Zusammenhang mit dem Kompositionseffekt und jenen Schulen denkbar wären, lege ich dar, wie sich diese Erwartung gegenüber den Schulen verstehen lässt. Dafür beleuchte ich zwei prominente einschlägige Forschungsper-

2 Denn die Komposition einer Schulklasse und das Angebot an Schulformen liegen nicht im Einflussbereich der Schüler:innen. Diese Faktoren dürfen deshalb nach den eigenen Regeln des meritokratischen Prinzips auch keinen Einfluss auf die Leistungsentwicklung bzw. -bewertung und die mit ihr einhergehenden späteren Berechtigungen im Bildungswesen und auf dem Arbeitsmarkt haben.

spektiven – die Schuleffektivitätsforschung und die Schulentwicklungsforschung – mittels der folgenden heuristischen Fragen: Wie wird das Phänomen ‚Schule in benachteiligter Lage‘ betrachtet? Inwiefern legitimiert diese Betrachtung Entwicklungserwartungen *gegenüber den Schulen* in dem als abweichend kategorisierten Sozialraum? Mit diesen Fragen blicke ich auf die grundsätzliche Ausrichtung dieser beiden Forschungsperspektiven; d. h. auf das Verständnis des Gegenstands, auf die Ziele und zentralen Konzepte.

Die Schuleffektivitätsforschung zielt darauf, „effektivitätsförderliche Merkmale“ (Racherbäumer u. a. 2013, 240) von Schulen zu identifizieren.³ Empirisch werden dafür, u. a. mit Rückgriff auf sogenannte Sozialindizes, Schulen miteinander verglichen, die in einer ähnlichen sozialräumlichen Lage liegen, sich aber hinsichtlich der messbaren Lernleistungen unterscheiden. Man spricht in diesem Paradigma von „erwartungswidrig guten“ und „erwartungskonformen schwachen“ (Racherbäumer u. a. 2013) oder von „unerwartet leistungsschwach[en]“ und „unerwartet leistungsstark[en]“ Schulen (van Ackeren-Mindl u. a. 2023, 228). Von Interesse ist, schulinterne Faktoren zu identifizieren, welche die unterschiedliche Leistungsentwicklung bei ähnlichen Ausgangsbedingungen erklären können.⁴ Das Resultat dieses Paradigmas ist zumeist eine Auflistung von „Faktoren, die am meisten zur Aufklärung der Varianz von Schülerleistungen beitragen“ (Racherbäumer u. a. 2013, 240). Zu nennen wäre beispielsweise eine hohe Leistungserwartung oder ein Führungshandeln der Schulleitung (vgl. ebd.), das einen direkten Unterrichtsbezug hat. Dem Paradigma ist also die Perspektive eingeschrieben, dass sich die Varianz der Leistungsentwicklung (zumindest teilweise) über Faktoren erklären lässt, welche die Einzelschule auch in der Hand hat. Der Subtext lautet: Das Handeln der Einzelschule macht einen Unterschied; zumindest im Rahmen der statistisch festgestellten Varianz. Diese Limitierung ist relevant, denn die Aussage lautet nicht, dass Einzelschulen mit den Faktoren, die sie in der Hand haben, „die Entkoppelung von sozialer Herkunft und Bildungserfolg“ (MSB NRW o.J.) erreichen könnten, so wie es im Rahmen des Talentschulversuchs angestrebt wird. Das Paradigma formuliert im Übrigen ebenso explizit *nicht* den Umkehrschluss, dass bei Umsetzung aller identifizierten Faktoren jene Schulen automatisch auch zu „erwartungswidrig guten Schulen“ (Racherbäumer u. a. 2013) würden. Denn es können auch andere als die erfassten Faktoren zu der geringeren Lernleistung führen.

3 Effektiv heißt dabei insbesondere effektiv im Sinne einer Maximierung der quantitativ messbaren Lernleistungen. Aber auch effektiv im Sinne eigener gesteckter Ziele von Schulen und jüngst auch die Forderung auch den „Erfolg von Schulen in Hinblick auf den Abbau von bestehenden Bildungsungleichheiten in den Fokus“ zu rücken (Marx & Maaz 2023, 191).

4 Die Achillesverse dieses Paradigmas besteht in der forschungspragmatischen Unterstellung, dass die Bedingungen der verglichenen Schulen tatsächlich ähnlich bzw. vergleichbar sind. Denn die Forschung kann unmöglich alle Aspekte ähnlicher Bedingungen berücksichtigen. Ähnliche Bedingungen bezieht sich hier genau genommen auf Ähnlichkeiten in Bezug auf die vorhandenen statistischen Daten.

Empirisch ist der Einfluss von Einzelschulen hinsichtlich der Leistungsentwicklung von Schüler:innen und damit auch bezüglich der mehr oder weniger ausgeprägten Koppelung von sozialer Herkunft und Bildungserfolg gut belegt (vgl. Sendzik u. a. 2023, 179f.) und kaum ernsthaft abzustreiten. Es geht mir insofern *nicht* darum, die Resultate in Frage zu stellen, sondern darzulegen, dass und wie mit der Perspektive der Schuleffektivitätsforschung auch eine *Entwicklungserwartung gegenüber der Einzelschule* autorisiert wird. Das zeigt sich deutlich in der Terminologie *erwartungswidrig*, *erwartungskonform* und *unerwartet*. Die Forschungsperspektive stellt hier diskursiv *zweierlei Erwartungen* mit her: Erstens die Erwartung, dass eine Schule mit bestimmten Merkmalen wahrscheinlich durchschnittliche Schüler:innenleistungen im Bereich x hervorbringen kann. Das drückt der Begriff ‚erwartungskonform‘ aus. Zweitens, und das ist hier zentraler, die Erwartung, dass auch die erwartungskonform schwachen Schulen durch Veränderung von Faktoren in ihrem Einflussbereich sich so verändern könnten, dass sie erwartungswidrig gute Schulen werden.

Auch wenn die Schuleffektivitätsforschung diese Entwicklungserwartung nicht (systematisch) explizit formuliert, schafft sie doch den *Beweis des Möglichen*⁵, der die Grundlage für eine solche Erwartung ist. So heißt es beispielsweise in einem aktuellen Editorial zur Frage, was die Einzelschule gegen Bildungsungleichheit ausrichten könne: „Hoffnung machen hier etwa erfolgreiche Schulen in sozial benachteiligter Lage“ (Sendzik u. a. 2023, 179). Diese Hoffnung bzw. Erwartung entsteht, auch wenn unklar bleibt, inwieweit identifizierte Merkmale dieser erwartungswidrig guten Schulen „tatsächlich ursächlich für die guten Bildungsergebnisse“ (ebd.) sind. Was die Schuleffektivitätsforschung also mitproduziert, ist Evidenz, die Entwicklungserwartungen autorisiert. Die Schulentwicklungsprogramme bedienen sich dieser autorisierten Erwartung. De facto fungiert der *epistemische Diskurs* über Faktoren zur Erklärung von Leistungsvarianz (zwischen Schulen mit ähnlichen Kontextbedingungen) für die bildungspolitischen Maßnahmen als *autorisierender Diskurs*.

Man wird argumentieren können, dass in diesem Fall ein Fehlschluss vorliegt, weil sich die Entwicklungserwartungen gegenüber den Einzelschulen nur bei selektiver Rezeption der epistemischen Aussagen folgern lassen. Insofern könnte man der Schul(effektivitäts)forschung diesen politisch autorisierenden, selektiven Rekurs kaum anlasten. Diesbezüglich „darf aber schon bemerkt werden, dass sich die Bildungswissenschaften in den letzten Jahren sehr freundlich an die Politik angeschmiegt haben“ (Böttcher 2019, 687) und insofern selbst daran mitgewirkt haben, die Entwicklungserwartung gegenüber den Einzelschulen zu autorisieren. Der selektiv autorisierende Rekurs auf die Schuleffektivitätsforschung wird nicht allein von der Bildungspolitik betrieben. Dies zeigt sich nicht zuletzt daran, dass

5 Ich danke Kathrin Racherbäumer für dieses Argument und die pointierte Formulierung.

die meisten Schulentwicklungsprojekte auch von der Schul(entwicklungs)forschung ‚begleitet‘ und insofern auch legitimiert werden.

Das führt mich zur zweiten prominenten Perspektive: die Schulentwicklungsforschung zu Schulen in sozial deprivierter Lage, die sich gerade durch ihre Nähe zu Programmen intendierter Schulentwicklung auszeichnet. Sie ist deshalb deutlich stärker noch als andere Bereiche der erziehungswissenschaftlichen Schulforschung mit dem „doppelten Erwartungshorizont“ (Meseth 2016, 4) versehen, sowohl Forschung als Selbstzweck zu betreiben, als auch nützliche Gestalterin zu sein (vgl. Asbrand u. a. 2021). Darüber hinaus hat sie aber auch ein bestimmtes Verständnis von Einzelschulen als „pädagogische Handlungseinheit“ (Fend 1986) und als „Motor der Entwicklung“ (Rolff 2007, 623). Einzelschulen sind also – folgt man Fend (2008, 146) – ohnehin schon „verantwortliche Akteure, die ihr Zusammenhandeln und ihre Aufgabenerfüllung optimal oder defizitär gestalten können“. Insofern autorisiert der hegemoniale Diskurs der Schulentwicklungsforschung bereits eine *generalisierte Entwicklungserwartung* gegenüber Einzelschulen, die diese dann in ihre je konkreten Bedingungen „rekontextualisieren“ müssen (Fend 2008, 146). Allerdings folgt daraus keinesfalls, dass jegliche Erwartungen *an das Bildungssystem* auch dadurch erfüllt werden können, dass sie zur Rekontextualisierung an die Einzelschule als Entwicklungsaufgabe delegiert werden.

An der Begleitforschung eines Schulentwicklungsprojekts lässt sich exemplarisch aufzeigen, wie hier die Schulentwicklungsforschung dazu beiträgt, solche Entwicklungserwartungen von Seiten der Bildungspolitik und weiteren Akteur:innen gegenüber den Einzelschulen zu autorisieren, von denen fraglich ist, ob die Einzelschule für diese die richtige Adresse ist. Denn insbesondere wenn es, wie im Fall der Schulen in sozial deprivierter Lage, um Bildungsungleichheit bzw. die „Entkoppelung von sozialer Herkunft und Bildungserfolg“ (MSB NRW o.J.) geht, ist dies mehr als fraglich. Ich bediene mich dafür der Begleitforschung zum Schulentwicklungsprojekt „School Turnaround – Berliner Schulen starten durch“⁶ und betrachte hier sowohl die Bestimmung des Ausgangsproblems als auch die Schlussfolgerungen (die zukünftigen Entwicklungserwartungen) des Projekts im Abschlussbericht. Ich verstehe diesen Bericht als performative Autorisierung spezifischer Entwicklungserwartungen. Zu Beginn des Abschlussberichts wird das Problem ‚Schulen in kritischer Lage‘ wie folgt bestimmt:

„Schulen in sozial deprivierter Lage weisen einen hohen Anteil benachteiligter Schüler aus bildungsfernen Familien auf. Fehlt es diesen Schulen an der erforderlichen Organisations- und Unterrichtsqualität, sprechen wir von Schulen in kritischer Lage. Sie schaffen es dann nicht, ihre Schüler systematisch zu bestmöglichen Lernerfolgen zu

6 Das Projekt wurde von der Robert Bosch Stiftung und der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie getragen (2013-2017).

führen. Die Ursachen dafür sind ebenso vielfältig wie komplex und die Schule ist stets eingebettet in das System zu betrachten“ (Huber u. a. 2018, 10).

Die soziale Lage der Schule wird über ihr Schüler:innenklientel als depriviert bestimmt. Kritisch aber wird die Lage, wenn es den Schulen an „erforderliche[r] Organisations- und Unterrichtsqualität“ (ebd.) mangelt. Was eine erforderliche Qualität ist, wird zwar nicht definiert, aber ihr Fehlen wird im Umkehrschluss dadurch feststellbar, dass die „bestmöglichen Lernerfolge []“ (ebd.) von den Einzelschulen nicht erreicht werden („Sie schaffen es [...] nicht“ (ebd.)). Die Entwicklungserwartung gegenüber der Einzelschule besteht der Trennung von deprivierter und kritischer Lage zufolge nur dort, wo der Einzelschule mangelhafte Qualität zugeschrieben wird, nicht dort, wo ihre Lage problematisch bzw. depriviert ist. Es ist also bereits in der begrifflichen Unterscheidung (depriviert/kritisch) angelegt, dass nicht die soziale Lage, sondern die mangelnde Qualität der Schule das Problem ist und sich insofern die Einzelschule verändern muss, nicht die Deprivation.

Einmal davon abgesehen, ob es Schulen überhaupt jemals gelingen kann, Schüler:innen zu den hier benannten „bestmöglichen Lernerfolgen zu führen“ (ebd.) (wäre nicht immer noch mehr möglich?), unterstellt die Formulierung „bestmöglich[]“, dass in besagten Schulen mehr Lernerfolg möglich wäre und dass es die Einzelschulen sind, die das erreichen könnten („Sie schaffen es [...] nicht“ (ebd.), es wäre aber möglich). Es liegt dann unmittelbar nahe, dass das, was hier als möglich unterstellt wird, auch erwartet werden darf. Woher aber lässt sich überhaupt wissen, was bestmöglich ist? Hier scheint ein impliziter Bezug zu Studienergebnissen der Leistungsvarianz von Schulen in ähnlichen sozialen Lagen zu bestehen (jene Evidenz, die auch den Ausgangspunkt für die Schuleffektivitätsforschung bildete; s. o.). Damit wird also in besagtem Projekt das Ergebnis eines Schul- bzw. Leistungsvergleichs zum Maßstab der Erwartung gemacht. Zwar wird sodann eingestanden, dass die Ursachen für das Scheitern am soeben gesetzten Maßstab keinesfalls isoliert in der Einzelschule zu verorten ist (weil diese eben „stets eingebettet in das System zu betrachten“ (ebd.) sei), allerdings wurden mit der Fokussierung auf Schulen in kritischer Lage bereits die Weichen dafür gestellt, dass sich die Schulen verändern sollen. Insofern heißt es dann folgelogisch:

„Viele dieser Schulen kommen ohne Hilfe nicht mehr aus ihrer Situation heraus. Sie brauchen den professionellen Blick von außen, eine koordinierte Unterstützung bei der Analyse ihrer Probleme und Stärken und bei der Entwicklung von Lösungen. Genau hier setzt School Turnaround an“ (Huber u. a. 2018, 11).

Es sind also konsequenterweise die Einzelschulen, die Hilfe benötigen, weil es „ihre [...] Probleme“ (ebd.) sind. Versteht man das Problem in dieser Weise, ist damit auch die Erwartung an *ihre Entwicklung* autorisiert. Der hohe Anteil benachteiligter Schüler:innen, der den Ausgangspunkt der Gegenstandsbestimmung

„Schulen in sozial deprivierter Lage“ bildete, wird also über das Konstrukt der *kritischen* Lage zum Problem der Einzelschule gemacht. Nicht die systematische Benachteiligung (deprivierte Lage) ist das Problem, sondern die mangelnde Qualität (kritische Lage) der Einzelschule.

Es ist ebenso gewinnbringend, die Schlussfolgerungen zu betrachten, die von Seiten der Stiftung als auch von Seiten der Bildungspolitik aus dem Projekt gezogen werden. Denn in den Schlussfolgerungen zeigt sich, welche Erwartungen an die Einzelschulen jetzt als legitime, also als durch die Begleitforschung autorisierte, gelten. Im ersten Vorwort des Abschlussberichts folgt die stellvertretende Vorsitzende der Robert Bosch Stiftung:

„Die wirksamste Intervention im Pilotprojekt ‚School Turnaround‘ war die Unterstützung der Schulen durch einen externen Prozessbegleiter. Wir wollen zukünftig die Anzahl solcher Schulentwicklungsberater, die Schulen in kritischer Lage in ihrem Veränderungsprozess unterstützen können, vergrößern und ihre Kompetenzen erweitern“ (Vorwort Uta-Micaela Dürig in Huber u. a. 2018, 3).

Im zweiten Vorwort des Abschlussberichts folgt die Senatorin für Bildung, Jugend und Familie Berlin aus dem Projekt:

„Künftig werden zwischen Schulaufsicht und Schule Verträge abgeschlossen, um konkret zu vereinbarende Entwicklungsziele in gemeinsamer Verantwortung zu verfolgen. Mit all diesen Maßnahmen geht Berlin bereits jetzt praktische Schritte zur Umsetzung von Erfahrungen aus dem Projekt School Turnaround“ (Vorwort Sandra Scheeres in Huber u. a. 2018, 4).

Das Gemeinsame dieser Folgerungen ist: Die Erkenntnisse der Begleitforschung autorisieren die Akteur:innen dazu, zukünftig mit den managerialen Steuerungsinstrumenten Beratung und Kontrakt die Einzelschulen in sozial deprivierter Lage mit der Entwicklungserwartung zu konfrontieren, „ihre Schüler systematisch zu bestmöglichen Lernerfolgen zu führen“ (Huber u. a. 2018, 10). Das können die Akteur:innen offensichtlich jetzt ‚evidenzbasiert‘ erwarten.⁷

⁷ Der Vollständigkeit halber sei erwähnt, dass der Abschlussbericht auch Veränderungserwartungen an die Schulaufsicht etc. formuliert, allerdings scheint das für die weiteren Schlussfolgerungen der Stakeholder weniger zentral zu sein.

4 Abschließende Reflexionen

Ich fasse zusammen: Die Aufmerksamkeit für Schulen in als defizitär geltenden sozialräumlichen Lagen ist insbesondere auf zwei Ausgangspunkte zurückzuführen: Die Feststellung des Bestehens residenzieller urbaner Segregation und das Interesse der Bildungsforschung für Sozialräume, das u. a. zum Befund sogenannter Kompositionseffekte an Schulen geführt hat. Kompositionseffekte und mit ihnen die Thematik der Bildungsbenachteiligung und -ungleichheit bringen eine interne Kritik am Schulsystem zum Ausdruck. Diese interne Kritik bildet wiederum die autorisierende Grundlage dafür, Veränderungen des Schulsystems zu fordern bzw. Entwicklung zu erwarten. Zur Erklärung der gesteigerten Entwicklungserwartungen, die *an die Einzelschulen* in sozial deprivierter Lage gestellt werden, wurde zunächst die Perspektive der Schuleffektivitätsforschung dargelegt. Diese autorisiert Entwicklungserwartungen gegenüber jenen ‚besonderen‘ Einzelschulen, weil ihre Forschungsperspektive (vermeintlich) den *Beweis des Möglichen* erbringt, der darin besteht, dass es 1.) gute Schulen in deprivierter Lage gibt, sich 2.) Faktoren identifizieren lassen, die diese guten Schulen auszeichnen, und es sich 3.) um Faktoren handelt, die diese Schulen selbst beeinflussen können. In der Begleitforschung zu Schulentwicklungsprogrammen zeigte sich weiterhin eine problematisierende Perspektive auf die Einzelschule als *mangelhaft für die besondere Situation*. Damit wird die soziale Lage zu *ihrem Problem* erklärt. Dieses Verständnis bildet die legitimatorische Grundlage, die andere Akteur:innen (Bildungsadministration, Stiftungen etc.) dazu autorisiert, Entwicklungserwartungen an besagte Einzelschulen zu stellen.

Allerdings zeigt gleichzeitig eine Bestandsaufnahme zur „Wirksamkeit bisheriger Maßnahmen auf schulische Effektivitätsmaße [...], dass es trotz möglicher positiver Effekte auf die schulische Prozessqualität bislang nicht ausreichend gelingt, die Programmschulen so zu entwickeln, dass Schüler:innen bessere Lernergebnisse erreichen und Bildungsbarrieren nachhaltig abgebaut werden“ (Marx & Maaz 2023, 196). Nichtsdestotrotz sieht sich die Schulentwicklungsforschung weiterhin selbst als diejenige Akteurin, die dabei helfen soll, „maßgeschneiderte Ansätze für verschiedene Schulen in unterschiedlichen Kontexten zu entwickeln“ (ebd.). Dieses Selbstverständnis kommt derzeit noch gesteigert im Ansatz der designbasierten Schulentwicklung an jenen Schulen zum Ausdruck (vgl. Mintrop u. a. 2022).

Man kann vor dem Hintergrund des hegemonialen Verständnisses der Einzelschule als verantwortlicher Akteurin zwar verstehen, dass diese mit Entwicklungserwartungen betraut wird. Man könnte als Schulentwicklungsforschung vor dem Hintergrund der ernüchternden empirischen Wirksamkeit aber auch eine reflexive Perspektive einnehmen und fragen, was der eigene Beitrag zur Herstellung dieser Entwicklungserwartung ist, welche problematischen Implikationen er hat und

welche Akteur:innen sich stattdessen mit Entwicklungserwartungen konfrontieren ließen (beispielsweise jene, die für das Zustandekommen der Komposition verantwortlich sind).

In diesem Sinne nehme ich abschließend eine weiterreichende Perspektivierung auf das Phänomen Schule in sozialräumlich deprivierter Lage ein. Dafür scheint mir geboten noch einmal auf den Ausgangspunkt jener schulischen Kategorie zurückzukommen. Die Kategorie Schule in sozialräumlich deprivierter Lage gründet in einer räumlichen Dimension sozialer Ungleichheit. Damit wird also das *Verhältnis von Schule und Gesellschaft* relevant. Rolff und Tillmann argumentierten bereits 1980, dass es für die Schulentwicklungsforschung zentral sei, das Implikationsverhältnis von Schule und Gesellschaft zu klären (vgl. Rolff & Tillmann 1980, 239). Allerdings scheint mir, dass dieses Verhältnis in der einschlägigen Forschung zur Entwicklung von Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage kaum in den Blick kommt. Dabei würde erst eine solche Verhältnisbestimmung zu klären erlauben, inwiefern die Einzelschule überhaupt die richtige Adressatin für Entwicklungserwartungen im Zusammenhang mit dem Phänomen Schule in sozial deprivierter Lage ist. Denn bedenkt man, dass mit dem Phänomen das Thema Bildungsungleichheit aufgerufen wird, ließe sich beispielsweise systemtheoretisch argumentieren:

„Bildungsungleichheit kann sachlogisch nur im Bildungssystem generiert werden: Sie ist eine Folge der Vollinklusion in das Schulsystem [...] Sollte Luhmann in der Sache recht haben, dann müsste sich die SEF [Schulentwicklungsforschung, TM] mit der Frage befassen, welche Ungleichheit das Schulsystem eigenlogisch erzeugt – und ob diese ‚Systemleistung‘ durch Schulentwicklungsprogramme ‚korrigiert‘ werden kann“ (Emmerich 2023, 213).

Das *gesellschaftstheoretische Defizit* der Schul(entwicklungs)forschung zu Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage scheint mir ein Grund dafür zu sein, dass die sozialräumliche Lage nicht nur als ein bildungssysteminternes, sondern sogar vorrangig als *einzelschulinternes* Problem verhandelt wird. So wird die soziale Lage einer Schule zur Frage der Steuerung der Einzelschule gemacht und damit als „Frage der ‚Steuerung im Bildungssystem‘ behandelt“ (Bellmann 2019, 12). Damit geht eine „tendenziell[e] entpolitisierende Pädagogisierung anderer gesellschaftlicher Problemlagen“ einher (ebd.). Im vorliegenden Fall eben eine entpolitisierende Pädagogisierung der gesellschaftlichen Problemlage residenzielle Segregation, die zum Problem der Einzelschule gemacht wird und deren Entwicklung man deshalb gegenwärtig wohl auch erwarten darf.

Literatur

- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2016): Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In: H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 1-27.
- Asbrand, B., Hummrich M., Idel, T. & Moldenhauer, A. (2021): Bezugsprobleme von Schulentwicklung als Theorieprojekt. Zur Einleitung in diesen Band. In: B. Asbrand, M. Hummrich, T. Idel & A. Moldenhauer (Hrsg.): Schulentwicklung als Theorieprojekt: Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule. Wiesbaden: Springer VS, 1-13.
- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (2006): Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 95-188.
- Bellmann, J. (2019): Bildungsgerechtigkeit als Versprechen. Zur Einleitung in den Band. In: J. Bellmann & H. Merkens (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit als Versprechen. Zur Rechtfertigung und Infragestellung eines mehrdeutigen Konzepts. Münster und New York: Waxmann, 9-22.
- Böttcher, W. (2019): Schulentwicklung der Einzelschule – kritische Betrachtungen. In: N. Berkemeyer, W. Bos & N. Hermstein (Hrsg.): Schulreform. Zugänge, Gegenstände, Trends. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe, 679-690.
- Braun, L. & Pfänder, H. (2022): Unterstützung von Schulen in herausfordernden Lagen: Eine vergleichende Darstellung aktueller Programme. Online unter: https://wuebben-stiftung-bildung.org/wp-content/uploads/2022/09/WS_UnterstuetzungvonSchuleninherausforderndenLagen_Expertise.pdf (Abrufdatum: 02.10.2024).
- Bröckling, U. (2017): Von Hirten, Herden und dem Gott Pan. Figurationen pastoraler Macht. In: U. Bröckling (Hrsg.): Gute Hirten führen sanft: über Menschenregierungskünste. Berlin: Suhrkamp, 15-44.
- Emmerich, M. (2023): Die Bildungsungleichheit der Schulentwicklungsforschung. Reflexionsprobleme zwischen wissenschaftlichen Problemkonstruktionen und politischen Lösungsroutinen. In: Die Deutsche Schule 115 (3), 201-217.
- Fend, H. (1986): „Gute Schulen – Schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die Deutsche Schule 78 (3), 275-293.
- Fend, H. (2008): Schule gestalten: Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: Springer VS.
- Fölker, L., Hertel, T. & Pfaff, N. (2015): Schule 'im Brennpunkt' – Einleitung. In: L. Fölker, T. Hertel & N. Pfaff (Hrsg.): Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation. Opladen, Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich, 9-26.
- Helbig, M. & Jähnen, S. (2018): Wie brüchig ist die soziale Architektur unserer Städte? Trends und Analysen der Segregation in 74 deutschen Städten. In: Discussion Paper P 2018–001, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. Online unter: <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2018/p18-001.pdf> (Abrufdatum: 21.02.2024).
- Huber, S.G., Skedsmo, G., Pham, G.H., Koszuta, A., Karwat, K., Schwander, M., Kots, S., Luig, C. (2018): Pilotprojekt „School Turnaround – Berliner Schulen starten durch“ (2013 – 2017). Zentrale Erkenntnisse und Empfehlungen der wissenschaftlichen Begleitstudie. Robert Bosch Stiftung, Stuttgart. Online unter: https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2018-09/School_Turnaround_Begleitstudie.pdf (Abrufdatum: 23.09.2023).
- Jaeggi, R. (2013): Kritik von Lebensformen. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Jergus, K. & Thompson, C (2017): Autorisierungen des pädagogischen Selbst – Einleitung. In: K. Jergus & C. Thompson (Hrsg.): Autorisierungen des pädagogischen Selbst: Studien zu Adressierungen der Bildungskindheit. Wiesbaden: Springer VS, 1-45.

- Jeworutzki, S. & Kemper, T. (2022): Region und soziale Ungleichheit. In: D. Bergs-Winkel, H. Reinders, A. Prochnow & I. Post (Hrsg.): *Empirische Bildungsforschung: Eine elementare Einführung*. Wiesbaden: Springer VS, 1127-1147.
- Kemper, T. & Weishaupt, H. (2015): Region und soziale Ungleichheit. In: H. Ditton, C. Gräsel, B. Gniewosz & H. Reinders (Hrsg.): *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche*. Wiesbaden: Springer VS, 245-257.
- Lohfeld, W. (2008): Gute Schulen in schlechter Gesellschaft. In: W. Lohfeld (Hrsg.): *Gute Schulen in schlechter Gesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS, 9-17.
- Marx, A. & Maaz, K. (2023): Wie lassen sich Bildungsungleichheiten effektiv verringern? Ein Forschungsüberblick zu Schulentwicklung in herausfordernden Lagen. In: *Die Deutsche Schule* 115 (3), 189-200.
- Merl, T. (2023): Zur A/Symmetrie pädagogischer Autorität. In: B. M. Bock & T. Merl (Hrsg.): *A/ Symmetrie – Interdisziplinäre Perspektiven*. Berlin: Die Junge Akademie, 1-9.
- Meseth, W. (2016): Zwischen Selbst- und Fremdreferenz: Systemtheoretische Perspektiven auf die Erzeugung erziehungswissenschaftlichen Wissens. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 62, 474-493.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (ohne Jahr): Talentschulen. Online unter: schulministerium.nrw/schule-bildung/bildungsthemen/talentschulen (Abrufdatum: 05.09.2024).
- Mintrop, R., Bremm, N. & Kose, C. (2022): Designbasierte Schulentwicklung im deutschen Kontext. Erste Erfahrungen eines Pilotprojekts im Land Berlin. In: *Die Deutsche Schule* 114 (4), 389-396.
- Nassehi, A. (2008): *Soziologie: zehn einführende Vorlesungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Racherbäumer, K., Funke, C. & van Ackeren & Clausen, M. (2013): Schuleffektivitätsforschung und die Frage nach guten Schulen in schwierigen Kontexten. In: P. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte*. Wiesbaden: Springer VS, 239-267.
- Radtke, F.-O. (2004): Die Illusion der meritokratischen Schule. Lokale Konstellationen der Produktion von Ungleichheit im Erziehungssystem. In: K. J. Bade & M. Bommes (Hrsg.): *Migration – Integration – Bildung. Grundfragen und Problembereiche*, IMIS-Beiträge. Osnabrück: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS), 143-178.
- Rolff, H.-G. (2007): Schulentwicklung. In: H.-E. Tenorth & R. Tippelt (Hrsg.): *Lexikon Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz 622-625.
- Rolff, H.-G. & Tillmann, K.-J. (1980): Schulentwicklungsforschung: theoretischer Rahmen und Forschungsperspektive. In: *Jahrbuch der Schulentwicklung* 1, 237-264.
- Sendzik, N., Edelstein, B., Hermstein, B. & Racherbäumer (2023): Editorial zum Schwerpunktthema: Was kann die Einzelschule gegen Bildungsungleichheit ausrichten? Eine kritische Auseinandersetzung mit Prämissen, Ansätzen und Praktiken der Schulentwicklung(sforschung). In: *Die Deutsche Schule* 115 (3), 177-188.
- Thompson, C. (2014a): Autorisierung durch Evidenzorientierung. Zur Rhetorik der Evidenz als Versprechen gelingender pädagogischer Praxis. In: A. Schäfer (Hrsg.): *Hegemonie und autorisierende Verführung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 93-112.
- Thompson, C. (2014b): 'Taking Risks'. Zum Verhältnis von Autorisierung und Prüfung. In: C. Thompson, K. Jergus & G. Breidenstein (Hrsg.): *Interferenzen: Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, 268-289.
- van Ackeren-Mindl, I., Bremm, N. & Holtappels H. G. (2023): Adressierung von Bildungsungleichheit im Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“. In: *Die Deutsche Schule* 115 (3), 226-233.
- Weisser, J. (2005): *Behinderung, Ungleichheit und Bildung: Eine Theorie der Behinderung*. Bielefeld: transcript.
- Wimmer, M. (2009): Zwischen Zwang und Freiheit: Der leere Platz der Autorität. In: A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.): *Autorität*. Paderborn: Schöningh, 85-120.

Autor

Merl, Thorsten, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0002-8795-2025

Universität Koblenz

Arbeitsschwerpunkte: Autorität und Autorisierung,
Inklusion und Differenz, Unterricht

E-Mail: tmerl@uni-koblenz.de

Christopher Hempel und Cecilia Fierro

Enttäuschte Erwartungen? Zu den Schwierigkeiten einer Neugestaltung schulischen Zusammenlebens an mexikanischen Schulen

Abstract

Fragen der Förderung eines friedlichen und demokratischen Zusammenlebens sind in der mexikanischen Bildungspolitik und Schulpädagogik virulent. Die Möglichkeit der Realisierung von Entwicklungserwartungen, die mit neueren Modellen schulischen Zusammenlebens verbunden sind, hängt (auch) von den bestehenden Praktiken im Feld der Schule und den diesbezüglichen Orientierungsrahmen der Lehrkräfte ab. Diese stehen im Fokus einer ethnografischen Studie an mexikanischen Schulen, deren Ergebnisse hier berichtet werden. Die Lehrkräfte entwickeln eine distanzierende Haltung angesichts einer als fragil erfahrenen Ordnung, die nicht zuletzt als Ausdruck problematischer gesellschaftlicher Veränderungen erlebt wird – eine Haltung, die eher eine Hürde für die erwünschte Weiterentwicklung hin zu demokratischeren schulischen Kulturen des Zusammenlebens darstellt.

Schlagnvorte: Convivencia; Schulentwicklung; Autorität; Ethnografie; Mexiko

1 Einleitung

Die Frage, wie sich ein friedliches und demokratisches Zusammenleben sichern und fördern lässt, ist in der mexikanischen Gesellschaft von zentraler Bedeutung. Hier gibt es in der mexikanischen Politik unterschiedliche, teils gegenläufige Strategien, die sich auch in unterschiedlichen Entwicklungserwartungen an Schulen spiegeln (vgl. Zurita 2024). Sich verändernde gesellschaftliche Realitäten und Liberalisierungsbemühungen treffen dabei auf traditionelle, konservative Werte, ganz besonders im Bundesstaat Guanajuato, und tradierte auto-

ritäre Praktiken (vgl. Torres 2018). Wir¹ verdeutlichen die damit verbundenen Spannungen einleitend an einem kurzen Protokoll aus einem Feldaufenthalt an mexikanischen Schulen:

In der Pause rede ich zwischen Tür und Angel nochmal mit der Lehrerin. Ich weise darauf hin, dass das Thema der Stunde [es ging um Geschlechterrollen und -klischees] doch zum erst kürzlich veröffentlichten Beschluss der Bildungsadministration passe, dass in der Schule nun auch Jungs lange Haare tragen dürfen. Sie antwortet mir, dass das wegen der Menschenrechte sei und kommentiert dann, mit vor dem Körper wie zu einer Zwangsjacke verschränkten Armen: „Sie lassen uns so zurück“. Die Antwort irritiert mich.²

Die hier von mir erlebte Irritation erwächst aus der Diskrepanz zwischen der beobachteten Unterrichtsstunde an einer mexikanischen Sekundarschule, in der mittels kleiner Dialoge vorgegebene Geschlechterklischees hinterfragt werden sollten, und der Aussage der Lehrerin, dass die Aufhebung geschlechtsspezifischer Vorgaben zu ‚erlaubten‘ Frisuren die Handlungsfähigkeit der Lehrkräfte einschränke.³ Ich habe erst nach und nach verstanden, dass viele Lehrkräfte die Zunahme an Freiheiten auf Seiten der Schüler:innen als bedrohlich wahrnehmen. Nicht die Stereotype engen ein, wie es die Schulbücher als offizielle Lehrmeinung darstellen und es von den Lehrkräften unterrichtet wird (in diesem Fall: werden muss?), sondern die Umsetzung der Tatsache, dass Menschenrechte auch für Schüler:innen gelten. Wenn jede:r (hier: Junge) kommen kann, wie er:sie will, dann untergräbt das in dieser Logik die Autorität der Schule, eigene Regeln zu definieren und durchzusetzen: „Es sind keine Kinder mehr, die schweigen und Anweisungen befolgen“, erklärt mir eine andere Grundschullehrerin in einem Gruppeninterview. Auch sie rahmt dies als Ausdruck einer gesellschaftlichen Entwicklung, die die Autorität der Lehrkräfte zunehmend in Frage stelle und damit deren tägliche Arbeit erschwere.

In diesem Beitrag beschäftigen wir uns mit der Praxis schulischen Zusammenlebens im Lichte widersprüchlicher Anforderungen, die seitens der Bildungsadministration an die Lehrkräfte gerichtet werden und die diese auch selbst wahrnehmen. Um die Frage, inwiefern und mit welchen Konsequenzen sich die Lehrkräfte tatsächlich in einer Art ‚Zwangsjacke‘ gefangen sehen (vgl. auch Fierro & Hempel 2025), angemessen zu kontextualisieren, skizzieren wir zunächst die Konsequenzen ak-

1 Die diesem Beitrag zugrundeliegende Studie wurde von Christopher Hempel durchgeführt und ausgewertet. Die Verwendung der Ich-Form im Text bezieht sich hierauf. Cecilia Fierro hat wesentliche Beiträge zur Kontextualisierung der Studie und Einordnung der Befunde geleistet.

2 Die in den Beobachtungsprotokollen verwendeten Zitate wurden wie auch die Interviewtranskripte weiter unten zur besseren Verständlichkeit vom Spanischen ins Deutsche übersetzt.

3 Im August 2022 verbot die Regierung des Bundesstaats Guanajuato, in dem die hier untersuchten Schulen liegen, Schüler:innen aufgrund ihrer Haarform oder -farbe den Zugang zur Schule zu verweigern. Begründet wurde dies mit der Gewährleistung der freien Entfaltung ihrer Persönlichkeit.

tueller gesellschaftlicher Probleme Mexikos für das Schulleben (2). Dann stellen wir knapp ein neues Modell zur Gestaltung des schulischen Zusammenlebens vor, das die Rechte der Schüler:innen betont und auf eine Demokratisierung der pädagogischen Praxis zielt (3). Dieses Modell implementierte der Bundesstaat Guanajuato zum Zeitpunkt meines Forschungsaufenthaltes in Mexiko, begleitet durch verpflichtende Lehrkräftefortbildungen an den Schulen. Wir beschreiben dann das hierauf bezogene, im Jahr 2023 realisierte ethnografische Forschungsprojekt als Versuch, mit ‚fremdem Blick‘ Lehrer:innen und Schüler:innen bei ihrem alltäglichen Tun in der Schule zu begleiten, zu beobachten und zu befragen – auch, um letztlich die Bedingungen und Chancen für eine Weiterentwicklung bestehender Kulturen des Zusammenlebens, wie sie bildungspolitisch und schulpädagogisch intendiert sind, besser verstehen zu können (4).⁴ Wir fassen dann Ergebnisse aus der Analyse der Beobachtungen (5) und der an den Schulen durchgeführten Gruppeninterviews (6) zusammen. Wir illustrieren sie anhand exemplarischer Auszüge aus den Protokollen und Transkripten und betonen die aus unserer Sicht dominanten problematischen Tendenzen, die nicht nur auf enttäuschte Lehrkräfte, sondern auch auf eine Enttäuschung der formulierten Entwicklungserwartungen verweisen (7) – trotz der bei einzelnen Schulen und Lehrkräften auch beobachteten, teils bemerkenswerten Entwicklungsdynamiken, die gesonderte Fallanalysen verdient hätten.

2 Gesellschaftliche Probleme als Herausforderung für die Schule

Der politische und gesellschaftliche Umgang mit den teils ausufernden Gewaltphänomenen im Zusammenhang mit der organisierten Kriminalität und deren soziale Bedingungen sind zentrale (Konflikt-)Themen des öffentlichen Diskurses in Mexiko und bestimmen auch das Bild Mexikos in Deutschland mit. Unsicherheit und Armut gelten neben anderen als zentrale Probleme, von deren erfolgreicher Bewältigung die Zukunft des Landes abhängt (vgl. BMZ 2020). Diese Rahmenbedingungen fordern Schule in doppelter Weise heraus. Sie soll erstens die Entwicklung von Kompetenzen fördern, die bei den Schüler:innen die Fähigkeit und Bereitschaft zum konstruktiven Umgang mit diesen Problemen entwickelt (vgl. Luna 2014). Das beinhaltet auch die Auseinandersetzung mit kontroversen Themen im Unterricht, das ‚Streiten lernen‘, das in seiner Ausgestaltung selbst umstritten ist und – wie überall, wo Demokratiebildung Aufgabe der öffentlichen Schule ist – anspruchsvoll sowie zuweilen riskant erscheint (vgl. Drerup 2021). Zweitens durchdringen die mit der politischen und gesellschaftlichen Lage in

4 Die Studie wurde mit Unterstützung eines Stipendiums im Rahmen des Postdoc-Programms des DAAD ermöglicht.

Mexiko verbundenen Erfahrungen von Ungleichheit, Ausgrenzung und Gewalt die Lebenswelten vieler Familien und werden, gewissermaßen als zusätzlicher ‚Rucksack‘, in den schulischen Raum getragen. Sie können die Konzentration auf das schulische Lernen erschweren oder zu Konflikten führen, die dann in Schule ausgetragen werden. So zeigt etwa die Untersuchung von Jarillo u. a. (2016), dass mit Drogenkriminalität verbundene Gewalt (gemessen an der Häufigkeit von Tötungsdelikten mit Schusswaffen) die schulischen Leistungen negativ beeinflusst. Das betrifft in besonderem Maße Schulen in sozial benachteiligten, städtischen Gebieten und wird vor allem mit einer geringeren Unterrichtszeit erklärt, weil Lehrkräfte und Schüler:innen häufig abwesend oder unpünktlich sind. Fallstudien zeigen exemplarisch, was es konkret bedeuten kann, wenn Lehrkräfte unter den Bedingungen allgegenwärtiger Gewalt und krimineller Strukturen, in die auch Schüler:innen und ihre Familien verwickelt sind, den schulischen Alltag aufrechterhalten müssen. Es gilt dann, heikle Situationen zu meiden, Themen auszuklammern und zu lernen, wann Schweigen (über erlebte Verluste, über bestehende Verbindungen in kriminelle Milieus, über die Realität des Drogenanbaus und -handels) die beste Strategie ist (vgl. Solano & Trujillo 2021).

Auf der anderen Seite gibt es auch Hinweise darauf, dass es bestimmten Schulen trotz schwieriger Bedingungen gut gelingt, durch geeignete pädagogische Praktiken eine friedliche und demokratische Schulumgebung zu etablieren. Carbajal (2018) untersucht in ihrer Studie Praktiken an Grundschulen in Vierteln mit hoher Drogenkriminalität und kommt zu dem Ergebnis, dass die Förderung gemeinschaftlicher Beziehungen, des gleichen Zugangs zu qualitativ hochwertiger Bildung und Möglichkeiten demokratischer Teilhabe Gewalt reduzieren helfen: Es sei möglich (und notwendig), Schüler:innen „opportunities for experiencing new horizons of human relationships in impoverished and violent context“ (ebd., iii) zu bieten. Alle Bemühungen, demokratische Werte zu vermitteln, stehen aber einer Tradition und noch immer verbreiteten Realität schulischer Praxis gegenüber, die – wie Torres (2018) herausarbeitet – die Sicherung von Disziplin und den Respekt vor Autoritäten in den Vordergrund stellt.

3 Das Konzept einer *Convivencia Escolar* als bildungspolitischer Strategiewechsel

Konflikte und Gewalt in Schulen wurden vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Entwicklung zu einem bildungspolitisch sehr relevanten Thema in Mexiko und anderen lateinamerikanischen Ländern, das unter dem Begriff *convivencia escolar* (schulisches Zusammenleben) adressiert wird. Dabei koexistieren zwei Paradigmen (vgl. Magendzo u. a. 2013): Das lange dominierende Paradigma setzt auf Kontrolle und Sanktionen und ‚verrechtlicht‘ damit Fragen des schulischen

Zusammenlebens. Aus Sicht des zweiten Paradigmas, das einer pädagogischen Logik folgt und auf Demokratisierung zielt, untergräbt diese Verrechtlichung die schulischen Beziehungen und schadet damit dem eigentlichen Anliegen – einem dauerhaften und nachhaltigen, friedlichen Miteinander an den Schulen.

Ausgehend von bzw. gestützt durch eine entsprechende Schulforschung (vgl. u. a. Carbajal 2018) wird das Paradigma einer demokratischen *convivencia escolar* wissenschaftlich weiter ausgearbeitet und findet zunehmend Eingang in die Bildungspolitik und pädagogische Praxis.⁵ Neben der konzeptionellen Modellentwicklung und seiner theoretischen Begründung (vgl. Fierro & Carbajal 2021) entstehen dabei Materialsammlungen für die schulische Praxis (vgl. Fierro u. a. 2010; Arias u. a. 2021; Mejoredu 2024) sowie empirische Studien, die Praktiken einer *convivencia escolar* zum Gegenstand haben (vgl. u. a. Rodríguez 2021, Perales 2022).

Die zunehmende Verbreitung gilt auch für den in den letzten Jahren besonders von Gewalt betroffenen Bundesstaat Guanajuato. Im Jahr 2020 wurde dort beschlossen, das *Modelo de Convivencia para Atender, Prevenir y Erradicar la Violencia Escolar* (vgl. Carbajal & Fierro 2021), ein Modell schulischen Zusammenlebens zur Bewältigung, Prävention und Beseitigung von Gewalt an Schulen, einzuführen und damit einen bildungspolitischen Strategiewechsel einzuleiten. Das Modell basiert auf einem weiten Gewaltbegriff (vgl. Galtung 1990), der auch soziale und kulturelle Dimensionen integriert und deshalb eine entsprechend tiefergehende Intervention erforderlich macht. Neben traditionellen, restriktiven Maßnahmen zur Eindämmung von Gewalt werden Übungen zur konstruktiven Bearbeitung von Konflikten (vgl. Bickmore 2011) sowie eine Transformation pädagogischer Praktiken gefordert. In Anlehnung an eine pädagogische Interpretation der Gerechtigkeitsdimensionen bei Fraser (2003) zielt diese Transformation auf die Formierung einer stärker inklusiven, gerechten und partizipativen schulischen Gemeinschaft, in der alle als Gleiche anerkannt sind und sich vielfältig einbringen können.

Das Modell steht in Spannung zu bestehenden Ansätzen einer ‚Null-Toleranz-Politik‘ bzw. des oben genannten Kontroll- und Sanktionsparadigmas, das schulische Gewalt durch die Anwendung klar definierter Protokolle adressiert (vgl. Fierro & Hempel 2025). Insofern entwirft das Modell, das an allen Schulen des Bundesstaates vorgestellt und in Lehrer:innenkonferenzen diskutiert wurde, eine normative Entwicklungsperspektive: einen anderen Blick auf Fragen des Zusammenlebens, der schulisch zu konkretisieren ist, aber auf eine Stärkung der Verbindungen zwischen den Schüler:innen untereinander und ihren Lehrkräften zielen soll. Diese Entwicklungsperspektive wird dann auch erwartungsgemäß in je

5 Ein wichtiger institutioneller Ort dafür ist das *Red Latinoamericana de Convivencia Escolar*, ein Zusammenschluss von Wissenschaftler:innen aus Mexiko und anderen lateinamerikanischen Ländern, die Themen im Kontext schulischen Zusammenlebens erforschen und diskutieren. Ich danke den Kolleg:innen des Netzwerks, dass ich über den Zeitraum von mehr als einem Jahr an den zweiwöchigen Treffen teilnehmen und viele interessante Einblicke gewinnen konnte.

unterschiedlicher Weise von den Schulen und Lehrkräften auf der Basis ihrer eigenen Routinen und Erfahrungen aufgegriffen und bearbeitet (vgl. Hempel 2020, 47-58). Die Bedingungen dafür waren Gegenstand der ethnografischen Studie, die im Folgenden vorgestellt wird.

4 Ethnografische Perspektiven auf den Alltag schulischen Zusammenlebens

In der Studie, die diesem Beitrag zugrunde liegt, ging es weder darum, die Schul- und Unterrichtspraxis im Lichte der oben skizzierten Entwicklungserwartungen zu evaluieren noch darum, Good- oder Best-Practice-Beispiele zu beschreiben. Die bildungspolitische Aktualität und Präsenz des Modells, die sich auch in schulischen Auseinandersetzungen im Feld spiegelt, war eher Anlass, das Forschungsinteresse auf damit verbundene Aspekte zu fokussieren – verstärkt durch das Interesse an der Frage, wie Lehrkräfte mit widersprüchlichen und spannungsreichen Anforderungen umgehen. Gegenstand der Studie sind dann die alltäglichen Praktiken und die sie strukturierenden Orientierungsrahmen, in denen das Zusammenleben in der Schule ausgestaltet und hierüber eine soziale Ordnung (re)produziert wird, die Realisierungsbedingung für die im Modell transportierten Entwicklungserwartungen ist.

Dem liegt ein nicht-lineares Verständnis von Schulentwicklung zugrunde, das die relative Stabilität der habituellen Voraussetzungen der schulischen Akteur:innen anerkennt, zugleich aber Möglichkeiten ihrer Veränderung in den Blick nimmt (vgl. Kramer 2021). Orientierungsrahmen – im (weiteren) Begriffsverständnis nach Bohnsack (2017) – konstituieren sich in der Bearbeitung des Spannungsverhältnisses zwischen der (auf einem impliziten, konjunktiven Wissen basierenden) Praxis in einem Feld und den an diese Praxis gerichteten Normen und Anforderungen. Veränderte Entwicklungserwartungen sind dann potenziell ‚praxisrelevant‘, in ihrer Realisierung aber eben auch abhängig von den bereits etablierten habituellen Voraussetzungen, die sich rekonstruieren lassen.

Die Studie folgt einer ethnografischen Forschungsstrategie (vgl. Breidenstein u. a. 2020). Im Mittelpunkt stehen teilnehmende Beobachtungen an fünf Schulen im Bundesstaat Guanajuato.⁶ Der Feldaufenthalt umfasste mehrere Tage pro Schule über einen Zeitraum von insgesamt etwa vier Monaten.⁷ Die Feldnotizen wurden

6 Die fünf Schulen sind öffentliche Schulen, die mir durch das Bildungssekretariat zugeteilt worden sind. Darunter befindet sich eine Grundschule und vier Sekundarschulen, wovon zwei sogenannte *Telesecundarias* sind, die nach dem Klassenlehrer:innenprinzip organisiert sind. Aus meiner Sicht erweist sich dieses Sample als relativ heterogen und eröffnet Vergleichsmöglichkeiten, die hier aber nicht thematisiert werden.

7 Die Analysen sind mitgeprägt durch meine Sozialisation im deutschen Bildungssystem, die meine eigene Standortgebundenheit bestimmt. Darüber hinaus gibt es eine Reihe zusätzlicher Herausfor-

anschließend zu Beobachtungsprotokollen verdichtet und stellen einen umfassenden Datensatz für die Analyse schulischer Praktiken dar (vgl. auch Roch u. a. 2023). Ergänzend wurden fünf Gruppeninterviews mit Lehrkräften der jeweiligen Schule geführt und vollständig transkribiert. Sie erlauben die Rekonstruktion der Art und Weise, wie die Lehrkräfte über die Praxis schulischen Zusammenlebens sprechen und unter welchen Prämissen der Umgang mit den spannungsreichen Anforderungen im Feld erfolgt. Die Analysen erfolgen in Anlehnung an die Dokumentarische Methode als reflektierende Interpretation der in den Äußerungen enthaltenen Orientierungsgehalte und deren Weiterbearbeitung im Diskursverlauf der Gruppeninterviews (vgl. Bohnsack 2021).

5 Fragile Ordnungen und das Ringen um Autorität

Wir stellen Ergebnisse aus den Analysen in zwei Schritten dar. Zunächst beschreiben wir ausgewählte Aspekte der alltäglichen Praxis schulischen Zusammenlebens und gehen anschließend, im nächsten Kapitel, darauf ein, wie die Lehrkräfte in den Gruppeninterviews auf diese Praxis Bezug nehmen. In Bezug auf die alltägliche Praxis zeigen sich in wiederkehrender Weise über alle Schulen des Samples hinweg zwei Logiken – disziplinierte (Selbst-)Beschäftigung und autoritäre Vergemeinschaftung. Sie haben gemeinsam, dass sie erstens schulische Gemeinschaft – wenn überhaupt – nur oberflächlich anrufen und die schulischen Akteur:innen eher in einem Modus der Koexistenz belassen. Sie konstituieren zweitens an der Norm der Disziplin ausgerichtete Ordnungen, die sich als fragil erweisen – was in der Beobachtung der pädagogischen Praxis als Ringen um Autorität in verschiedenen Formen sichtbar wird. Sie erweisen sich als eher nicht passförmig zu den in Kapitel 3 skizzierten Entwicklungserwartungen und sorgen deshalb mit dafür, dass diese teilweise ins Leere laufen.

(Scheiternde) Logik disziplinierter (Selbst-)Beschäftigung

Unterricht an den besuchten mexikanischen Schulen ist das zumeist individuelle Abarbeiten von Aufgaben, eine Aneinanderreihung von *actividades* (Übungen). Im Zentrum steht nicht ein Inhalt, der vermittelt und dann ‚gesichert‘ wird, sondern ein kontinuierliches Tun, das auch die Norm eines solchen Unterrichts darstellt.⁸ Die Lehrkräfte sind dementsprechend ständig um eine Herstellung von

derungen des ethnografischen Forschens in interkulturellen Zusammenhängen, hier insbesondere sprachliche Hürden sowie mein ‚Exotenstatus‘ als teilweise erster ausländischer Gast an der Schule überhaupt, was insbesondere am Beginn des Feldaufenthalts einiges an Aufmerksamkeit für meine Person produzierte.

8 Zu bedenken ist hier sicherlich auch die sehr hohe Unterrichtsverpflichtung mexikanischer Lehrkräfte (40 Stunden Unterricht bei einer Vollzeitstelle), die kaum Zeit für Unterrichtsplanung oder die Bewertung von Leistungen außerhalb der Unterrichtszeit lässt. Alle Aufgaben werden mög-

Arbeitsbereitschaft und die Unterbindung von Störungen bemüht. Eine sehr häufig beobachtete Praktik ist zudem das Abzeichnen von Arbeitsergebnissen nach flüchtigem ‚Draufblick‘. Damit wird nachgewiesen bzw. überprüft, ob gearbeitet wurde – auch dies ein Indiz für die Logik der Beschäftigung, die in einem solchen Unterricht dominiert. Es gibt kaum fachliche Interaktionen zwischen der Lehrkraft und ihren Schüler:innen bzw. zwischen diesen. Sie bearbeiten, an ihren Einzeltischen sitzend, die gestellten Aufgaben oder vertreiben sich auf andere Weise die Zeit in kleinen Nebentätigkeiten.

Die Norm disziplinierter Beschäftigung wird in den vielen Äußerungen von Lehrkräften deutlich, die sich auf das Arbeitsverhalten der Schüler:innen beziehen. Das geschieht selten mit Nachdruck, sondern erscheint eher als resignieren-des Ertragen einer Diskrepanz zwischen dem eigenen Anspruch und der erlebten Realität im Klassenzimmer. Eine Fassade funktionierenden Unterrichts wird (fast) immer aufrechterhalten, es wird zwar gemahnt und gedroht, ohne aber das Verhältnis zu den Schüler:innen zu eskalieren. Nur ab und an wird das Ringen um Autorität thematisch, wie im folgenden Protokoll aus dem Musikunterricht einer Sekundarschule:

Im Musikunterricht fällt ein Schüler auf, der seit Stundenbeginn mit einer knisternden Wasserflasche spielt, sie schüttelt, nach Aufforderung weglegt. Er findet dann seine Flöte, was er lautstark und scheinbar überrascht verkündet: „Ich habe meine Flöte gefunden!“ Die Lehrerin warnt, dass die Flöte beim ersten Runterfallen kaputtgehen könne. Dann entdeckt er erneut seine Wasserflasche, die immer noch knistert. Die Lehrerin nimmt sie wortlos weg. Daneben wirft ein anderer Schüler mit Papier, der Abgeworfene wirft es zurück. Es entwickelt sich eine kleine Schlacht, während die Lehrerin an der Tafel Musiknoten anschreibt. Sie beginnt, die Aufgabe zu erklären, wird aber erneut durch das laute Rufen eines Schülers unterbrochen. Sie bricht ihre Ausführungen ab, setzt sich – und schaut streng und frustriert in die Klasse. Sie beginnt plötzlich das korrekte und vollständige Tragen der Schuluniformen zu überprüfen und fragt dazu jeden einzelnen Schüler bzw. jede einzelne Schülerin ab. Dann neuer Versuch: Im Gespräch wird das Notensystem wiederholt. Sie schaut mit strengem Blick und weit offenen Augen in die Klasse, bei Rückfragen gibt sie sich irritiert und verzieht das Gesicht. Gestik und Mimik sagen: „Eure Defizite machen mich sprachlos.“ Während dann mit den Flöten geübt wird kontrolliert die Lehrerin Arbeiten und diszipliniert nebenher einzelne Schüler:innen: Der Schüler mit der Wasserflasche setzt sich währenddessen auf den Stuhl der Lehrerin und wird von ihr wieder weggeschickt. Sie nimmt einer Schülerin das Handy weg. Sie maßregelt die Schüler:innen, die immer noch keine Flöte angeschafft haben. Schließlich unterbricht sie erneut – und ruft den Beobachter nach vorn. Sie tadelt: „Nicht mal in Anwesenheit eines Gastes könnt ihr euch benehmen, spielt mit euren Handys, ständig fallen dumme Kommentare, ihr folgt keinen Anweisungen – eine *disciplina fatal*!“ Der Beobachter soll nun kurz berichten, wie sich die Schüler:innen in seinem Land ver-

lichst während der Unterrichtsstunde erfüllt, das vorhandene Lehrmaterial strukturiert in hohem Maße die inhaltliche Auseinandersetzung mit den Unterrichtsthemen.

halten. Die Schüler:innen murmeln einige Entschuldigungen, der Beobachter darf sich wieder setzen und die Stunde ist vorbei.

Zu beobachten ist eine zunehmend genervte Lehrerin vor aufgewühlten Schüler:innen in einer Sequenz an Situationen, die sich – aus Sicht der Lehrerin – wie ein ‚Kampf gegen Windmühlen‘ anfühlen müssen: Die knisternde Wasserflasche, die Flöte, das herumfliegende Papier, das Reinrufen – überall lauern Ablenkungen, die nicht nur heimlich, sondern klassenöffentlich ausgelebt und dadurch zu Provokationen werden. Deutlich wird schon am Beginn die Mühe, die soziale Ordnung des Unterrichts gegen konkurrierende Einflüsse aufrechtzuerhalten. Eine erneute Unterbrechung scheint das ‚Fass zum Überlaufen‘ zu bringen. Die plötzliche Überprüfung der Kleiderordnung kann als Versuch gelesen werden, Kontrolle zurückzugewinnen, indem die Autorität der Institution mit ihren Symbolen und Regeln aufgerufen wird. Aber auch nach dieser Unterbrechung setzt sich die beobachtete Dynamik fort, während die Lehrerin immer wieder und zunehmend willkürlich angesichts der Masse an Unterbrechungen auf (fehlende) Ordnung und Disziplin rekurriert. Die fachliche Unterrichtskommunikation wird auf ein Abfragen reduziert, mit dem die Defizite der Schüler:innen betont werden können. Deutlich wird eine Distanzierung der Lehrerin von ihren Schüler:innen, die sich hier (vergeblich) als strenge Vertreterin der Institution zu inszenieren versucht, deren Regeln sie durchsetzt. Das gipfelt in einer sehr grundlegenden Intervention, in die ich als Beobachter eingebunden werde. Es sind nun jedenfalls nicht mehr die Regeln der Institution, auf die rekurriert wird, sondern die Unterstellung mangelnden Respekts gegenüber einem ausländischen Gast. Die Lehrerin nutzt diese seltene Gelegenheit, um die wahrgenommene Disziplinlosigkeit offensiv zu problematisieren – bevor die Stunde dann auch schon vorbei ist. Insbesondere an den drei größeren Schulen des Samples verdeutlicht die Analyse der Beobachtungsprotokolle eine fragile Unterrichtsordnung, bei der Erwartungen der Lehrkräfte an disziplinierte (Selbst-)Beschäftigung der Schüler:innen wiederholt enttäuscht werden. Die ständige Herausforderung des Unterrichts in Form von Unterbrechungen, Provokationen, Nicht-Beteiligung erscheint als latenter bis manifester Kontrollverlust, der meist ertragen und manchmal – wie in den hier zitierten Protokollen – auch thematisiert wird. Zugeschrieben wird dies der mangelhaften Arbeitshaltung der Schüler:innen, die, so reflektieren es die Lehrkräfte später in den Gruppeninterviews, tiefere Ursachen hat und Ausdruck einer gesellschaftlichen Fehlentwicklung ist. Der Englischlehrer einer Sekundarschule geht sogar so weit, dass er sein Unterrichtshandeln angesichts mangelnder Aufmerksamkeit und vergessener Materialien unterbricht und sich – mit dem Rücken zur Klasse – zum Beobachter an den Tisch setzt und ‚abrechnet‘:

Das System protegiere die Schüler:innen über allen Maßen, den Lehrkräften hingegen sind die Hände gebunden. Bei jeder Intervention laufe man Gefahr, bei der Direktion angeklagt zu werden. Man müsse sie mit „Pinzetten“ anfassen (er macht eine entsprechende Bewegung mit den Händen). Wenn sie entscheiden nichts zu tun, dann passiere auch nichts. Heute Morgen habe er eine Schülerin viermal gebeten, ihr Telefon wegzulegen, aber sie hat sich geweigert: Die Lehrkräfte verlieren immer. Der „Humanismus“ – an sich eine „gute Sache“ – falle ihnen in den Rücken. Die Schüler:innen bleiben während dieser Zeit sich selbst überlassen und wissen ganz offensichtlich nicht, was sie tun sollen. Ich frage, was denn eine Lösung wäre. Natürlich keine körperliche Züchtigung, meint er, aber mehr Druck und die Möglichkeit, lernunwillige Schüler:innen von der Schule zu verweisen und „zum Arbeiten zu schicken“. Dann steht er auf, geht nach vorn, und diktiert Matheaufgaben.

Deutlich wird hier, dass sich der Lehrer bereits drastisch von seinen Schüler:innen entfremdet hat und – wie die Lehrerin oben – Autoritätsverluste beklagt, die er der ‚humanistischen‘ Programmatik der politisch Verantwortlichen anlastet. Auch er sieht sich in einer Art ‚Zwangsjacke‘ gefangen, die jede Handlungsfähigkeit zu rauben scheint und dazu führt, dass er angesichts der Diskrepanz zwischen Erwartungen und Realität des Schüler:innenverhaltens zu kapitulieren scheint. Zwar grenzt er sich oberflächlich von bestimmten, früher alltäglichen Praktiken wie der „körperliche[n] Züchtigung“ ab, eröffnet aber zugleich in affirmativer Weise einen Horizont autoritärer Handlungsmöglichkeiten. Mit Bezug auf die im Modell einer demokratischen *convivencia escolar* formulierten Entwicklungserwartungen verdeutlichen die beiden exemplarisch ausgewählten Protokolle habituelle Hürden der Umsetzung, denn das pädagogische Arbeitsbündnis scheint nicht nur gestört zu sein, sondern auf die Wahrnehmung dieser Störung folgen autoritäre Reflexe, die dieses Bündnis weiter zu beschädigen drohen.

(Scheiternde) Logik autoritärer Vergemeinschaftung

Auf den ersten Blick widersprüchlich zur Logik der (Selbst-)Beschäftigung im Unterricht, wo Schüler:innen meist individuell und nebeneinander her arbeiten (oder – wie oben – diese Norm verletzen), erscheinen regelmäßige Aktivitäten, die die Lehrkräfte und Schüler:innen als schulische Gemeinschaft darstellen. Dazu zählen die regelmäßig stattfindenden Umzüge, an denen die Schulen teilnehmen. Dafür muss geübt werden, denn die Schüler:innen marschieren bei diesen Veranstaltungen in Uniform, in Reih‘ und Glied, bestenfalls aufrecht und dynamisch (so die Anweisungen einer Lehrerin bei einer der Übungen angesichts eher ‚schlurfender‘ Schüler:innen), ihre Schule repräsentierend. Dazu zählen auch die wöchentlichen Fahnenappelle, auf die sich das nachfolgend exemplarisch ausgewählte Protokoll bezieht:

Immer wieder montags finden die „Honores a la Bandera Nacional“ statt. Bevor es nach draußen geht, wird den Schüler:innen nochmal ins Gewissen geredet: Während der Veranstaltung solle Ruhe sein, v.a. während der Nationalhymne dürfe nicht gesprochen werden. Draußen auf dem Hof nehmen sie dann sortiert Aufstellung. Jede Klasse bildet einen Block aus mehreren Reihen. Der:die jeweilige Klassenlehrer:in steht bei seiner:ihrer Klasse, meist leicht eingedreht mit dem Rücken zum Geschehen, um die Schüler:innen beobachten und bei Störungsversuchen sofort intervenieren zu können. Es folgt der Einmarsch einer Gruppe mit Fahnen und Trompeten, sie laufen eine Runde im Gleichschritt über den Hof. Die Nationalhymne wird gesungen. Andere Schüler:innen lesen historische Informationen zum nahenden Feiertag (Día de la Revolución Mexicana) vor. Das alles scheint hochgradig ritualisiert: Jeder weiß, was wann zu tun, zu sagen, zu singen ist. Es folgt die Rede des Direktors, die um das Thema „Respekt“ kreist. Er erzählt die Geschichte eines Jugendlichen, der sich abfällig über das Aussehen der mexikanischen Flagge äußerte und daraufhin von einem anwesenden Soldaten verprügelt wurde. „Ist das gut oder schlecht?“ Man könne es so oder so sehen, aber es zeige, wie wichtig „unserem Militär“ die Flagge sei, die unbedingt respektiert werden müsse. Dann geht es um Mülltrennung, Pünktlichkeit und Gewaltlosigkeit (egal, „was zuhause passiert“), Themen, die in den Kontext des Respekts gegenüber der Schule, den Lehrkräften und Mitschüler:innen gestellt werden. Die Schüler:innen stehen derweil immer noch in ihren Reihen, nicht stramm, sondern eher angestrengt. Sie versuchen, mit kleineren Nebenbeschäftigungen Ablenkung zu finden, ohne aufzufallen (im Haar spielen, hin und her schwingen, Blicke austauschen). Es entsteht der Eindruck, dass hier ein Prozedere im Modus der Pflichterfüllung hinter sich zu bringen ist. Schließlich darf, reihenweise, abgetreten werden. „Geschafft“, flüstert eine Lehrerin erleichtert.

Die wöchentlichen Fahnenappelle sind ein Ritual, das über die Schuljahre hinweg eingeübt worden ist und nicht erklärt werden muss. Im sortierten Aufstellen der Körper, im Marschieren, im gemeinsamen Singen werden Werte wie Disziplin und Ordnung aufgerufen, die Klassen und die Schule insgesamt als Gemeinschaft geformt und inszeniert. In Reden werden die nationale Tradition und nationale Symboliken beschworen, es wird moralisch appelliert. Dabei schwingt durchgängig der Verweis auf Disziplin- und Respektlosigkeiten des Alltags mit, an die erinnert wird. Auch werden – in diesem Protokoll nur andeutungsweise – Institutionen wie die Schule und das Militär in affirmativer Weise den Problemen und dem Chaos der familiären Lebenswelten und der ‚Straße‘ gegenübergestellt. In dieser Logik autoritärer Vergemeinschaftung im Horizont der Nation sind die Beleidigung der Flagge und Unordnung auf dem Schulhof Ausdruck ein- und desselben Problems. Dass Respektlosigkeit gegenüber der Flagge physische Gewalt rechtfertigen könnte, widerspricht dabei nicht nur dem späteren Appell an Gewaltlosigkeit (entscheidend scheint, wer Gewalt ausübt), sondern unterstreicht die Logik autoritärer Disziplinierung und verdeutlicht, warum die bildungspolitische Forderung, Menschenrechte stärker zu berücksichtigen, von einigen Lehrkräften als Autoritätsverlust erlebt wird (siehe Einleitung).

Die Beobachtungen auch anderer Fahnenappelle können nicht belegen, dass Lehrkräfte und Schüler:innen dieses Ritual mit Leidenschaft oder Hingabe aufführen. Schon vorher muss an seine Bedeutung erinnert werden: Bestimmte Verhaltensweisen erscheinen unpassend und die Lehrkräfte sind dafür verantwortlich, ihre Klassen vor und während der Veranstaltung entsprechend zu disziplinieren. Die Durchführung erfolgt eher im Modus angestrenzter Pflichterfüllung, einige Schüler:innen lenken sich ab, manche können nach einer Weile kaum mehr stehen. Selbst die Lehrerin im Protokoll erscheint erleichtert, als es dann endlich „[g]eschafft“ ist. Deutlich werden – bei aller augenscheinlicher Differenz – nun auch die Gemeinsamkeiten der beiden hier skizzierten Logiken disziplinierter (Selbst-)Beschäftigung und autoritärer Vergemeinschaftung: Beide sind an Disziplinierung orientiert und insofern fragil, als dass eine je ideale Norm im Verhalten der Schüler:innen praktisch herausgefordert wird. Viele Schüler:innen scheinen sich von den schulischen Normen entfremdet zu haben, eine echte, vielleicht auch konflikthafte Auseinandersetzung darüber findet aber nicht statt. Stattdessen gehen die Lehrkräfte selbst auf Distanz, wie es auch in den Gruppeninterviews nochmals deutlich wird: Statt eine Praxis, die immer weniger funktioniert, zu verändern, wird die Verantwortung für ihr Scheitern externalisiert.

6 Ohnmacht und Distanzierung

Aufgrund des begrenzten Umfangs dieses Beitrags können wir die Ergebnisse der dokumentarischen Analyse der Gruppeninterviews hier nur recht knapp und zusammenfassend skizzieren (vgl. ausführlicher Fierro & Hempel 2025). Das Sprechen über das schulische Zusammenleben und auch die Bezugnahmen auf die mit dem Modell verbundenen Entwicklungserwartungen erfolgen im Rahmen der (Grenzen von) Zuständigkeit bzw. Verantwortung von Schule und Lehrkraft für das Wohlbefinden der Schüler:innen einerseits und vor dem Hintergrund schwieriger Kontextbedingungen und als widersprüchlich wahrgenommener Anforderungen andererseits. In einer diskursiven Praxis der Externalisierung von Verantwortung werden Aspekte thematisiert, die die eigentlich wünschenswerte und notwendige pädagogische Arbeit an dem:der Schüler:in verhindern. Dazu gehören wenig engagierte Kolleg:innen, fehlende Zeit und Unterstützung der Verantwortlichen, überfordernde familiäre Verhältnisse sowie problematische gesellschaftliche Entwicklungen – man verliere als Gesellschaft gewissermaßen die Kontrolle, was sich in der Schule spiegele und wogegen die Lehrkräfte im Grunde machtlos seien.

Der nachfolgend zitierte Transkriptauszug zeigt exemplarisch die Thematisierung familiärer Kontexte, die auch in allen anderen Gruppeninterviews einen großen Raum einnimmt (vgl. auch Hempel 2024). Mit großer Betroffenheit wer-

den, schon vor diesem Auszug, beispielhafte Schicksale erzählt, in denen die Schüler:innen als Opfer zerrütteter Familien und einer zerrütteten Gesellschaft erscheinen:

- Juan: Und es gibt andere mit Aggressionsproblemen, die sie zu Hause erleben. Konkret ist es dieser Alejandro. Er wird sehr viel angegriffen. Er bekommt Schläge und viel Aggression. Auch dieser Alonso erlebt sehr viel, sehr viel (...) Gewalt.
- Aura: //Gewalt
- Georgina: Santiago.
- Aura: Santiago Alonso.
- Juan: Santiago Alonso erlebt zu Hause viel Gewalt. Und als Lehrer kommen sie manchmal zu dir und sagen Ich möchte mit dir sprechen, lass uns in den Klassenraum gehen, weil ich dieses Thema habe. Ich möchte mit dir sprechen, ja. Dann stehst du da und denkst dir Nein ((mit besorgter Stimme)) Und manchmal nimmt man sich die Zeit für sie, aber es gibt Protokolle, die uns verbieten, bestimmte Dinge zu tun. Wir dürfen nicht zu nah an sie heranrücken.
- Aura: Ja.
- Juan: Und also-
- Aura: Sich zu sehr in ihre Probleme einmischen.
- Juan: //Sich zu sehr in ihr Leben einmischen.
- Aura: Das dürfen wir nicht tun.
- Juan: //Das dürfen wir nicht tun, weil das Ministerium uns dann einen Vermerk geben und uns entlassen kann. Das heißt, wir stehen mit dem Rücken zur Wand.

Hier werden Gewalterfahrungen von Schüler:innen thematisiert, von denen die Lehrkräfte Kenntnis erlangt haben. Diese Erfahrungen relativieren die Bedeutung schulischer Inhalte und erfordern eigentlich – so reflektieren es Juan und Aura auch – Intervention und Hilfe, die pädagogische Nähe voraussetzt. Diese Nähe, das ‚Einmischen‘ in die Probleme der Schüler:innen und ihrer Familien, sei ihnen aber verboten. Es spielt hier keine Rolle, ob das zutreffend ist. Entscheidend ist die Wahrnehmung einer Anweisung, Kontexte zu ignorieren, obwohl diese Kontexte in hohem Maße mit dem Verhalten der Schüler:innen in der Schule verknüpft sind.

Die im Protokoll enthaltene Metapher „mit dem Rücken zur Wand stehen“ (im Original: *entre la espada y la pared*) fasst passend das auch an anderen Stellen und in anderen Gruppeninterviews rekonstruierte Ohnmachtsgefühl, das sich im Diskurs der Lehrkräfte dokumentiert. Die Schule sei eine andere Welt mit anderen Regeln und Normen, die denen entgegenstehen, die im Alltag der Schüler:innen und ihrer Familien gelebt werden. Dagegen anzukämpfen sei ermüdend, weil es zu Konflikten mit den Eltern führe und von Seiten der Bildungsadministration keine Unterstützung zu erwarten sei. Hier sei abschließend eine andere Lehrerin zitiert, die in diesem Zusammenhang auf den ‚Frisurenereass‘ zu sprechen kommt, der am Beginn dieses Beitrags schon Thema war:

Juliana: Während wir in der Schule versuchen, bestimmte Regeln umzusetzen, untergräbt manchmal dieselbe Regierung unsere Bemühungen, oder? Zum Beispiel, wenn wir sagen, hier dürfen sie keine gefärbten Haare haben oder die Jungs müssen kurze Haare haben. Und dann sagen die Behörden die Kinder können kommen, wie sie wollen.

Im Kontext des Ringens um Autorität, das die Lehrkräfte alltäglich erfahren, werden Entscheidungen im Sinne der freien Ausdrucksmöglichkeiten von Schüler:innen als weitere Schwächung erlebt. Die dominante Reaktion auf diese Herausforderungen und Widersprüche, die auch strukturell gegeben sind, ist Distanzierung: Die Lehrkräfte, die sich sowieso schon in der Defensive wähnen, ziehen sich weiter zurück, agieren vorsichtig, schauen im Zweifel weg – sie sind selbst enttäuscht von einer Bildungsadministration, von der sie sich Handlungssicherheit und Rückendeckung erwarten. Sie vermeiden Risiken und wünschen sich (verlorengene?) Kontrolle und Autorität zurück.

7 Fazit: Enttäuschte Entwicklungserwartungen?

Das im mexikanischen Bundesstaat Guanajuato neu implementierte Modell schulischen Zusammenlebens formuliert weitreichende Entwicklungserwartungen an die pädagogische Praxis, die inklusiver, gerechter und partizipativer werden soll. Dieser Beitrag präsentiert Ergebnisse einer Analyse der erlebten Anforderungen, von alltäglichen Praktiken und rekonstruierten Perspektiven von Lehrkräften hinsichtlich der Gestaltung des schulischen Zusammenlebens, die Bedingung für die Möglichkeit einer entsprechenden Entwicklung sind. In Summe zeigen die Ergebnisse die Schwierigkeiten, die für eine Umsetzung des Modells und die damit verbundene Transformation pädagogischer Praxis bestehen. Nicht nur dominieren nach wie vor autoritäre Logiken das schulische und unterrichtliche Geschehen, die auf Disziplin, Respekt und Leistung ausgerichtet sind. Auch erscheinen die so geprägten Ordnungen fragil und sind praktisch herausgefordert, was die Lehrkräfte als Krise erleben, auf die sie oft (nicht immer) mit einer weiteren Distanzierung von ihren Schüler:innen und ihrer pädagogischen Aufgabe reagieren.

Diese tradierten Praktiken und Muster dürften, verstärkt durch die tatsächlich widersprüchlichen Anforderungen an Lehrkräfte in Bezug auf den Umgang mit Schüler:innen, in der Konsequenz entwicklungshemmende Wirkung zu haben: Sie stehen in Spannung zu den Entwicklungserwartungen des Modells, deren Realisierung (zumeist) ausbleibt oder auf erhebliche Widerstände stößt, die also bislang eher enttäuscht werden. Dabei gibt es eine Einsicht in die Bedeutung pädagogischer Beziehungen, in strukturelle Ungerechtigkeiten und soziale Probleme, in die Fragilität der auf (Selbst-)Disziplin fundierten Ordnung und auch (ver-

einzelte) Versuche, das Zusammenleben in der Schule und in der Klasse explizit zu thematisieren. Aber: Es überwiegt die an Risikovermeidung orientierte Reproduktion der etablierten schulischen und unterrichtlichen Ordnung, die auf Kontrolle statt Mitbestimmung und auf Distanz statt Nähe setzt – und damit den auch im Modell angelegten Versuch, Schulgemeinschaft demokratisch zu etablieren und zu leben, unterläuft.

Literatur

- Arias Castañeda, E., Mena Edwards, M. I., Fierro Evans, M. C. & Huneus Villalobos, M. (Hrsg.) (2021): *A convivir se aprende. Narraciones de escuelas latinoamericanas*. León, Guanajuato: Universidad Iberoamericana León.
- Bickmore, K. (2011): Keeping, making and building peace in school. In: *Social Education* 75 (1), 40–44.
- BMZ (2020): Mexiko. Brückenland mit großen Gegensätzen. Online unter: <https://www.bmz.de/de/laender/mexiko>. (Abrufdatum: 26.07.2024).
- Bohnsack, R. (2017): *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2021): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 10. Aufl. Stuttgart: UTB.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2020): *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. 3. Aufl. Stuttgart: UTB.
- Carbajal Padilla, P. & Fierro Evans, M. C. (2021): *Modelo de Convivencia para Atender, Prevenir y Erradicar de la Violencia Escolar*. Guanajuato: Secretaría de Educación de Guanajuato.
- Carbajal Padilla, P. (2018): *Building Democratic Convivencia (Peaceful Coexistence) in Classrooms. Case Studies of Teaching in Mexican Public Schools Surrounded by Violence*. Toronto: University of Toronto.
- Drerup, J. (2021): Demokratieerziehung und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 67 (4), 480–496.
- Fierro C. & Hempel, C. (2025): ¿Entre la espada y la pared? Tensiones y marcos de referencia docentes frente a las políticas públicas de convivencia. In: *Education Policy Analysis Archives* 33 (6), Artikel 8272.
- Fierro Evans, M. C. & Carbajal Padilla, P. (2021): *Modelo de convivencia escolar. Un marco para políticas públicas, formación e investigación*. In: *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación* 57, Artikel e1253.
- Fierro Evans, M. C., Carbajal Padilla, P. & Martinez, R. (2010): *Ojos que sí ven. Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela*. México: Ediciones SM.
- Fraser, N. (2003): Social justice in the age of identity politics: Redistribution, Recognition and Participation. In: N. Fraser & A. Honneth (Hrsg.): *Redistribution or recognition? A political philosophical-exchange*. New York: Verso, 7–109.
- Galtung, J. (1990): Cultural Violence. In: *Journal of Peace Research* 27 (3), 291–305.
- Hempel, C. (2020): *Die gemeinsame Planung fächerübergreifenden Unterrichts. Fallanalysen zur unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hempel, C. (2024): Ohnmacht und Distanzierung. Zum Verhältnis von Schule und Familie aus der Perspektive mexikanischer Grundschullehrkräfte. In: A. Flügel, I. Landrock, J. Lange, B. Müller-Naendrup, J. Wiesemann, P. Büker & A. Rank (Hrsg.): *Jahrbuch Grundschulforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 643–648.
- Jarillo, B., Magaloni, B., Franco, E. & Robles, G. (2016): How the Mexican drug war affects kids and schools? Evidence on effects and mechanisms. In: *International Journal of Educational Development* 51, 135–146.

- Kramer, R.-T. (2021): Dokumentarische Schulentwicklungsforschung? Potenziale und Limitierungen einer praxeologisch-wissenssoziologischen Erforschung von institutionellen Veränderungs- und Gestaltungsprozessen. In: E. Zala-Mezö, J. Häbig & N. Bremm (Hrsg.): Die Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung. Münster: Waxmann, 17–35.
- Luna Elizarraras, M. E. (2014): Citizenship Education in Mexico. In: J. Petrovic & A. Kuntz (Hrsg.): Citizenship Education around the World. Local Contexts and Global Possibilities. New York: Routledge, 197–219.
- Magendzo, A., Toledo, M. & Gutiérrez, V. (2013): Descripción y análisis de la Ley sobre Violencia Escolar (No°20.536): dos paradigmas antagónicos. In: Estudios pedagógicos 39, 377–391.
- Mejoredu (2024): La convivencia escolar: el desafío de ser, hacer y estar bien. Intervención formativa. Online unter: <https://entredocentes.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/directivosems/intervencion-convivencia-ems.pdf>. (Abrufdatum: 18.11.2024).
- Perales Franco, C. (2022): School-Community Relationships. A Study of School Convivencia in Mexico. México: Universidad Iberoamericana Ciudad de México.
- Roch, A., Schnitzer, A. & Tyagunova, T. (2023): Ethnographie von Schule und Unterricht als Forschungsprogramm – eine Einleitung. In: A. Schnitzer, A. Bossen, C. Freytag, G. Meister, A. Roch, S. Siebholz & T. Tyagunova (Hrsg.): Schulische Praktiken unter Beobachtung. Wiesbaden: Springer VS, 1–15.
- Rodríguez Figueroa, H. M. (2021): Convivencia escolar: revisión del concepto a partir de dos estudios de caso. Sinéctica, Revista Electrónica de Educación 57, Artikel e1272.
- Solano López, A. & Trujillo Reyes, B. F. (2021): Hacer escuela entre silencios. Docentes de telesecundaria en contextos de narcotráfico. In: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos 51 (2), 151–176.
- Torres Mendoza, A. (2018): Las prácticas democráticas y/o autoritarias en la escuela secundaria. Guadalajara: Educarnos editorial.
- Zurita Rivera, U. (2024): Políticas, programas, legislación y otras acciones institucionales dirigidas a la violencia en escuelas mexicanas. In: A. J. Furlán, M. T. Prieto & N. E. Ochoa (Hrsg.): Convivencia, Disciplina y Violencia en las escuelas de México. Estados del Conocimiento 2012-2021. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 676–745.

Autor:innen

Hempel, Christopher, Jun.-Prof. Dr.

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Arbeitsschwerpunkte: Fächerübergreifendes Lehren und Lernen, Rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung, Konflikte und Kontroversen im Schul- und Unterrichtsalltag

E-Mail: christopher.hempel@paedagogik.uni-halle.de

Fierro, Cecilia, Dr.‘in

Escuela Nacional de Estudios Superiores León, UNAM

Arbeitsschwerpunkte: Schulisches Zusammenleben (convivencia escolar), Demokratische Schulkultur, Aus- und Fortbildung von Schulleitungen und Lehrkräften

E-Mail: cfierroe@enes.unam.mx

Tanja Sturm, Edina Schneider und Anica Löchel

Entwicklung professionalisierter Milieus von Lehrpersonen – eine Erwartung während der Corona-Pandemie

Abstract

Der Beitrag fragt aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive nach Entwicklungen schulisch-unterrichtlicher Praxen unter der veränderten Anforderung nicht-präsender Unterrichtsgestaltung während der Corona-Pandemie. Es werden Orientierungen von je einer Lehrerin aus dem kanadischen British Columbia und einer aus Sachsen-Anhalt, die im Rahmen des Projekts BEB-CoP erhoben wurden, entlang der Dokumentarischen Methode rekonstruiert. Die Ergebnisse zeigen differente Formen der Entwicklung nicht-präsenten Unterrichts: Während sich die unterrichtliche Gestaltung der Lehrerin aus Sachsen-Anhalt an Aufgabenverteilung, Kontrolle und Bewertung sowie einer Delegation von Schüler:innenproblemen orientiert, dokumentieren sich in den Ausführungen der Lehrerin aus British Columbia Orientierungen der gleichberechtigten Teilnahme aller Schüler:innen im Sinne einer adaptiven Unterrichtsgestaltung. Abschließend werden die Ergebnisse mit solchen aus vorpandemischen Zeiten diskutiert und die Entwicklung gegenüber diesen beschrieben.

Schlagworte: schulisch-unterrichtliche Praxen, Corona-Pandemie, Kanada, Praxeologische Wissenssoziologie, Lehrpersonen

Einleitung

Dass Entwicklung eine kontinuierliche Aufgabe professionell handelnder Akteur:innen in Schule und Unterricht darstellt, wird vielfach formuliert und gefordert (vgl. Rolff u. a. 2000; Idel u. a. 2021). Dies ist mit der normativen Zielsetzung verbunden, dass sich die schulisch-unterrichtlichen Praxen dadurch verbessern. Entwicklung wird dabei v. a. in der Steigerung der Leistungen der Schüler:innen und/oder dem Abbau von Bildungsungleichheit gesehen. In der

qualitativ-rekonstruktiv fundierten Schul-, Unterrichts- und Professionsforschung wird Entwicklung v. a. als professioneller (Reflexions-)Auftrag der Lehrpersonen formuliert (vgl. z. B. Reh 2004; Helsper 2011). Diesen Verständnissen professionalisierter Praxen, die u. a. in kompetenztheoretischen, strukturtheoretischen, berufsbiografischen und praxeologischen Zugängen verankert sind, ist über die Differenzen hinweg gemeinsam, dass Reflexionen eine zentrale Bedeutung für Entwicklungen darstellen und sie zugleich als konstitutiver Bestandteil professionellen Handelns verstanden werden. Innerhalb der Praxeologischen Wissenssoziologie werden Reflexionen neben expliziten oder proponierten Formen, auch in impliziten gesehen (vgl. Bohnsack 2024). Der vergleichsweise junge Zugang der Praxeologischen Wissenssoziologie wurde im Kontext der Professionsforschung bisher nur selten – u. a. von Andreas Bonnet und Uwe Hericks (2019) – aufgegriffen und wird in diesem Beitrag herangezogen. Es werden performative Reflexionen von Lehrpersonen entlang von Erzählungen und Beschreibungen – also praktische Reflexionen – von Unterricht während der Corona-Pandemie resp. des nicht-präsenten Unterrichts rekonstruiert. Die Zeit der Schulschließungen stellt eine Zeit dar, während der sich der kontextuelle Rahmen, die Normen und (Entscheidungs-)Erwartungen an die Tätigkeit von Lehrpersonen – u. a. in kodifizierter Form – kurzfristig verändert haben; maßgeblich durch die Erwartung der Gestaltung nicht-präsenten Unterrichts.

Dem Verständnis folgend, dass schulisch-unterrichtliche Praxen professioneller Akteur:innen keine Mikrophänomene darstellen, die unabhängig von „schulorganisatorischen, bildungsadministrativen und gesellschaftspolitischen Rahmungen“ (Proske u. a. 2021, 4) gestaltet werden, wird der Frage nachgegangen, wie Lehrpersonen ihre schulisch-unterrichtlichen Praxen entwickeln, wenn sich die Anforderungen verändern, also jener Rahmen, der Normen und (Entscheidungs-)Erwartungen an ihre Tätigkeit – u. a. in kodifizierter Form – bereithält und der in ihren Praxen zu bearbeiten ist. Die Bearbeitung dieses Erkenntnisinteresses kann darüber Auskunft geben, was für die Lehrpersonen Unterricht ausmacht, indem danach gefragt wird, wie sie diesen unter der veränderten Rahmenbedingung der Abwesenheit von Präsenz konstruieren und wie sie dies (implizit) reflektieren. Diesem Erkenntnisinteresse soll im Rahmen des Beitrags aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive nachgegangen werden. Dies erfolgt exemplarisch entlang empirischer Daten aus dem BMBF-finanzierten Projekt „Behinderungen und Ermöglichungen von schulischer Bildung nicht-privilegierter und privilegierter Schüler:innen während der Corona-Pandemie – ein Vergleich zwischen Deutschland und Kanada“, kurz BEB-CoP (Förderkennzeichen: 01UP2219).

In einem ersten Schritt wird das Projekt BEB-CoP entlang seines Erkenntnisinteresses und seiner metatheoretischen sowie methodologischen Verankerung in der Praxeologischen Wissenssoziologie und Dokumentarischen Methode vorgestellt (Abschnitt 2). Anschließend wird entlang kurzer Ausschnitte aus Interviews

mit zwei Lehrpersonen ihre Bearbeitung der Entwicklungserwartung, nicht-präsenten Unterricht im Kontext der Pandemie zu gestalten, rekonstruiert und verglichen (Abschnitt 3). Abschließend werden die Ergebnisse mit Perspektive auf Möglichkeiten der Entwicklung pädagogischer resp. schulisch-unterrichtlicher Praxen diskutiert (Abschnitt 4).

2 Erkenntnisinteresse und metatheoretische sowie methodologisch-methodische Verankerung des Projekts BEB-CoP

Das Projekt „Behinderungen und Ermöglichungen von schulischer Bildung nicht-privilegierter und privilegierter Schüler:innen während der Corona-Pandemie – ein Vergleich zwischen Deutschland und Kanada“ (2023-2026) greift das erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschungsdesiderat und Erkenntnisinteresse auf, Perspektiven und Erfahrungen in Bezug auf Schule und Unterricht während der Pandemie sowie die damit verbundenen Interessen, Relevanzen und Bedürfnisse von Schüler:innen des siebten Jahrgangs unterschiedlicher sozio-ökonomischer Hintergründe (nicht-/privilegiert) in Deutschland und Kanada zu untersuchen. Neben den Perspektiven von Schüler:innen, resp. Kindern und Jugendlichen, wurden in dem Projekt ergänzend die von Lehrpersonen und Schulleitungen erhoben. Dies erfolgt primär mit dem Ziel, ihre Erfahrungen und Perspektiven mit denen der Schüler:innen zu kontrastieren, um mögliche (In-)Kongruenzen rekonstruieren zu können. Der Vergleich zwischen Kanada und Deutschland resp. zwischen Schulen in urbanen Räumen der kanadischen Provinz British Columbia (BC) und dem deutschen Bundesland Sachsen-Anhalt (LSA) eröffnet zudem den Vergleich von Erfahrungen und Praxen, die sich durch unterschiedliche Rahmenbedingungen (nicht nur) während der Pandemie auszeichnen. Als zentraler Unterschied ist neben der Dauer der Schulschließungen, die in BC etwa 10 Wochen betrug, während es in LSA insgesamt fast ein Jahr keinen Präsenzunterricht gab (vgl. Hill u. a. 2020, 566), die digitale Ausstattung zu nennen. Kanadas Schulen wurden von der OECD (2020, 115ff.) im internationalen Vergleich bereits vor der Pandemie als digital sehr gut ausgestattet eingeschätzt (Platz 9 der an PISA beteiligten Länder), während Deutschland auf Platz 47 lag. Ergänzend ist anzufügen, dass die Ausstattung zwischen den Schulformen in Deutschland stark variiert: Gymnasien sind deutlich besser ausgestattet als die anderen Schulformen (vgl. Huebener u. a. 2020). Außerdem sind Schulen in den ostdeutschen Bundesländern schlechter ausgestattet als in den westdeutschen (ebd.). Ein dritter Unterschied liegt im Ausmaß und der Reproduktion von Bildungs(un-)gerechtigkeit der Schulsysteme: Kanadas Schulsystem wird im Vergleich zum deutschen vonseiten der OECD als deutlich gerechter bewertet,

d. h. sozio-ökonomische Ungleichheit wird in Kanada nicht vergleichbar stark in Bildungsungleichheit transformiert wie hierzulande (vgl. OECD 2023).

Grundlagentheoretisch ist das Projekt BEB-CoP in der Praxeologischen Wissenssoziologie und der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2021) verankert, d. h. die Leitdifferenz von kommunikativem und konjunktivem Wissen resp. Wissen, das einer propositionalen oder einer performativen Logik folgt, ist zentral in der Datenerhebung und -auswertung. Erstgenanntes umfasst v. a. theoretisch-explizite Wissensbestände wie gesellschaftliche und organisationale (Identitäts-) Normen und Regeln, letztgenanntes „atheoretisches“ (Mannheim 1980, 211ff.) bzw. implizites Wissen, das in der gemeinsamen Erfahrung, in einem spezifischen Milieu oder einem konjunktiven Erfahrungsraum, erworben wird. Dieses ist von den Akteur:innen i. d. R. nicht explizierbar, es kann jedoch in Erzählungen und Beschreibungen der Alltagserfahrungen (metaphorisch) zur Darstellung gebracht und mithilfe der Dokumentarischen Methode rekonstruiert werden.

Anders als die Schüler:innen, die in Gruppen von 4 bis 6 Personen in Gruppendiskussionen zu ihren Erfahrungen und Erlebnissen bezogen auf die Themen Schule, Familie und Peers während der Pandemie befragt wurden, wurden die Lehrpersonen und Schulleitungen mithilfe problemzentrierter Einzelinterviews (vgl. Witzel 2000) befragt. In wenigen Schulen fanden auf Wunsch der Lehrpersonen Gruppendiskussionen statt. Die in urbanen Räumen LSAs und BCs befragten Schüler:innen waren zum Erhebungszeitpunkt in der 7. Klasse und gehören jenem Jahrgang an, der zu Beginn der Pandemie im Frühjahr 2020 im 4. Schuljahr war. Während das 7. Schuljahr in BC Teil der Primary School ist, gehört es in LSA zur Sekundarstufe I und die Schüler:innen verteilen sich auf unterschiedliche Schulformen, die entlang von Bildungsgängen organisiert sind. Mit dem Ziel des Vergleichs der Erfahrungen von Schüler:innen, die in unterschiedlich privilegierten familiären und sozial-räumlichen Kontexten aufwachsen, wurde ein Sample generiert, das dem Anspruch des „*Kontrasts in der Gemeinsamkeit*“ (Bohnsack 2021, 147) folgt. Im mehrgliedrigen Schulsystem von LSA, in dem die Schulformen maßgeblich mit dem sozio-ökonomischem Hintergrund der Schüler:innen korrelieren, wurden zwei Gymnasien, zwei Sekundarschulen, an denen der Erste Allgemeinbildende Schulabschluss (ESA) und der Mittlere Schulabschluss (MSA) erworben werden können, sowie zwei Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen in das Sample einbezogen. In BC, dessen Schulsystem sich durch eine eingliedrige Struktur auszeichnet, sind je zwei Schulen privilegierter und nicht-privilegierter Sozialräume – wohlwissend, dass in beiden Settings auch Varianten denkbar sind – Teil des Samples.

Die Auswertung der Interviews, die mit den Lehrpersonen und Schulleitungen geführt wurden, erfolgt mit der Dokumentarischen Methode (vgl. Nohl 2017; Bohnsack 2021). Aus den Gesprächen, die zwischen 30 und 60 Minuten dauerten, werden jeweils 2 bis 4 interaktiv bzw. metaphorisch sehr dichte und thema-

tisch relevante Textpassagen für die Feininterpretation mit formulierender und reflektierender Interpretation ausgewählt. Die komparative Analyse, d. h. der fall-interne und -übergreifende Vergleich, ist dabei zentral, um einerseits das Typische des Falls und andererseits eine von diesem abstrahierte Typologie zu rekonstruieren (vgl. Bohnsack u. a. 2018).

3 Rekonstruktion der Entwicklung nicht-präsenten Unterrichts während der Pandemie

Zur Beantwortung der in diesem Beitrag aufgeworfenen Frage nach den Entwicklungen schulisch-unterrichtlicher Praxen unter den veränderten Anforderungen einer nicht-präsenten Unterrichtsgestaltung während der Corona-Pandemie wurden im folgenden Abschnitt Ausschnitte aus zwei Interviews mit Lehrpersonen ausgewählt, die sich hinsichtlich ihrer Erzählungen und Beschreibungen ihrer Unterrichtsgestaltung während der Pandemie maximal unterscheiden: *Fr. Köhler*¹ und *Mrs. Amari*. Im folgenden Abschnitt wird auf Grundlage der ausgewählten Passagen die jeweilige Bearbeitung der an sie gestellten Entwicklungserwartung rekonstruiert, nicht-präsenten Unterricht im Kontext der Pandemie zu gestalten. Der Abschnitt endet mit einer vergleichenden Betrachtung der rekonstruierten Orientierungen der Lehrpersonen.

3.1 Frau Köhler: „wenn Kinder zu Hause arbeiten dann geht mir natürlich die Kontrolle verloren“

Frau Köhler ist Lehrerin an einer Sekundarschule in einem urbanen Raum Sachsen-Anhalts. Das Interview wurde im Klassenraum während einer Freistunde geführt und dauerte 41 Minuten. Die ausgewählte Passage ergibt sich nach neun Minuten und schließt an eine Sequenz an, in der die Lehrerin über Probleme in der Pandemie spricht, denen sich Kinder gegenübersehen.

- 1 Yf: Wie war das denn- ((räuspern)) mit dem- mit dem Kontakt
 2 Fr. Köhler: L_H: :J
 3 Yf: zu den Schülern und Schülerinnen wie ließ der sich denn
 4 halten? oder (.) ließ der sich halten?
 5 Fr. Köhler: L_HDer ließ sich über E-
 6 Mails dann halten also //Yf:Mhm// zum- am Anfang äh bevor wir
 7 also diese- diese Plattform dann hatten (.) wo man also die
 8 Aufgaben da reingestellt hat und dann wurden (.)äh die: (2)
 9 zum Beispiel die Aufgaben dann erarbeitet und halt
 10 mitgebracht //Mhm// ja? oder man konnte (.) per E-Mail den
 11 Kollegen die Ergebnisse dann zusenden //Mhm// aber das war
 12 auch die Qualität (2) //Alles gut @()@// L_H((Schulglocke, 8

1 Die Namen aller im Beitrag vorkommenden Personen und Schulen wurden anonymisiert. Die Transkription unterliegt den TiQ-Regeln (vgl. Bohnsack 2021, 255).

13 Sekunden))^J @ja@ nich so schlimm; @()@ //@()@// die
 14 Qualität war dann auch sehr unterschiedlich; also von- ()
 15 das Problem is; wenn Kinder zu Hause arbeiten dann geht
 16 mir natürlich die Kontrolle verloren wer hat das gemacht?
 17 (.) zu Hause; hat das wirklich der Schüler selber
 18 Yf: ^{L_{Hm}::J}
 19 Fr. Köhler: gearbeitet? //Hm// hat er=s von jemandem sich schicken
 20 lassen? //Hm// das geht ja heute wunderbar; wie is das dann
 21 mit der Bewertung? wenn ich nich weiß ob=s die Leistung vom
 22 Schüler von Mutti oder vom Freund is (2) //Ja// das is nich
 23 einfach gewesen das zu bewerten ja?

Die Interviewerin stellt die Frage danach, wie und ob sich der Kontakt zu den Schüler:innen halten ließ. *Fr. Köhler* beschreibt, dass sie den Kontakt am Anfang über E-Mail führte bevor sie eine Plattform hatten, über die sie die für die Schüler:innen zu bearbeitenden Aufgaben bereitgestellt hat. Die Kontaktaufnahme zu den Schüler:innen wird in Zusammenhang mit der Übermittlung von „Aufgaben“ (Z. 8) gebracht. Im weiteren Sequenzverlauf fokussiert *Fr. Köhler* nicht mehr den „Kontakt“ mit den Schüler:innen, sondern differenziert das Thema der Aufgaben(-übermittlung) weiter. *Fr. Köhler* beschreibt, dass die erarbeiteten Aufgaben von den Schüler:innen „mitgebracht“ (Z. 10) wurden, wobei sie einräumt, dass die Qualität der Aufgaben dabei „sehr unterschiedlich“ (Z. 14) war und es das „Problem“ (Z. 15) gab, „wenn Kinder zu Hause arbeiten“ (Z. 15) ihr „natürlich die Kontrolle verloren“ (Z. 16) geht. Dieses Problem differenziert sie nachfolgend entlang verschiedener Fragen weiter: „wer hat das gemacht?“ (Z. 16), „hat das wirklich der Schüler [...] selber gearbeitet?“ (Z. 17 ff.), „hat er=s von jemandem sich schicken lassen?“ (Z. 19 f.) und „wie is das dann mit der Bewertung?“ (Z. 20 f.). Durch die physische Abwesenheit der Schüler:innen im Unterricht geht für die Lehrerin „natürlich die Kontrolle“ (Z. 16) und Möglichkeit „verloren“ (Z. 16) sicherzustellen, ob die Schüler:innen allein gearbeitet haben oder die „Leistung“ (Z. 21) unter Mithilfe Anderer wie „Mutti“ (Z. 22) oder „Freund“ (Z. 22) erbracht wurde. Eine letztgenannte, nicht individuell erbrachte Leistung sowie die in der Situation fehlender Präsenz wegfallende „Kontrolle“ stellen dabei den negativen Horizont dar. Die betont gesprochenen Fragen unterstreichen *Fr. Köhlers* Anspruch, kontrollieren und sicherstellen zu können, dass die Leistung individuell erbracht wurde. Zudem wird die Relevanz der sich ihr stellenden Frage „hat das wirklich der Schüler selber gearbeitet?“ (Z. 17 ff.) im Hinblick auf ihr Ziel (und die Norm), die Leistung zu bewerten, verdeutlicht. Die implizit im positiven Horizont stehende Norm der (Leistungs-)Bewertung wird in der neuen Situation von *Fr. Köhler* als „nich einfach“ und problematisch erfahren. Zum Ende des Interviews richtet sich die Interviewerin mit der Frage an *Fr. Köhler*, welchen Rat sie Schüler:innen geben würde, sollte sich eine Situation wie die Pandemie wiederholen. Darauf reagiert *Fr. Köhler* wie folgt:

1 Fr. Köhler: Also ich würde ihnen unbedingt raten dass sie
 2 untereinander den Kontakt gut //Mhm// halten sollen sich
 3 austauschen sollen (.) ähm (2) dass sie (2) auch wenn sie
 4 mal allein in ihrer Stube sitzen dass sie öh- (2) auch
 5 sie ermuntern stark zu bleiben auch wenn=s manchmal
 6 traurig und einsam //Mhm// sich anfühlt ja; //Hm// aber
 7 ich denke mal heute kann man recht viel mit Handys und
 8 Videochat //Mhm// das geht ja alles schon; das man also
 9 das is alles nich vergleichbar @()@ wenn- wenn das alles
 10 nich existieren würde //Mhm//das is ja schon relativ gut
 11 heute möglich //Mhm// in Kontakt zu bleiben //Hm// was
 12 man vielleicht bedenken muss dass man wirklich sich genau
 13 die Schüler anguckt die also die sowieso still sind ob
 14 die //Hm// nich noch stiller geworden sind ja? //Mhm//
 15 das man (.) sie ermuntert Kontakt zu einem selber auch
 16 herzustellen //Hm// sich dazu bereit erklärt auch mal ein
 17 Telefongespräch oder einen Spaziergang zu machen
 18 //Mhm//also das haben wir ja zum Teil auch gemacht also
 19 (2) öh: Schüler getroffen oder da gabs dann auch
 20 psychische Probleme (.) wirklich dann aber das waren die
 21 Ausnahmen aber wenige einzelne Schüler aber mit wirklich
 22 Problemen //Mhm// wo man sich regelmäßig getroffen hat
 23 und äh die Schüler sozusagen ein bisschen aufgefangen
 24 hat//Mhm// und da stundenlang spazieren gegangen ist
 25 //Ok// um den Schülern da weiterzuhelfen; //Mhm// aber am
 26 Ende müssen das auch Fachkräfte machen und wir können das
 27 auch als Lehrer auch nicht immer leisten in diesen
 28 besonderen schwierigen Fällen //Mhm// da sind wir auch
 29 überfordert //Hm// und was sich familiär so abspielt das
 30 kann man nur ahnen manchmal //Mhm// (.) wenn da (.) zu
 31 Hause der Zoff zwischen den Geschwistern wirklich massiv
 32 wird äh das können wir nur ahnen //Hm// und dann is=es
 33 immer gut wenn die Kinder uns ansprechen weil die Eltern
 34 werden=s nicht tun; //Mhm// die werden es oftmals gar
 35 nicht rauslassen wollen aus der Familie raus //Hm// ja
 36 das is- das is dann wirklich ein Problem

37 Yf: LDie die
 38 Spaziergänge die sie grad angesprochen haben wie kamen
 39 die zustande? Sind da die Schüler auf sie zugekommen?

40 Fr. Köhler: LNein das war speziell eine Schülerin

41 Yf: LAh eine oke:
 42 ja und das ging-

43 Fr. Köhler: LDas war persönlich organisiert mit

44 E-Mail-Kontakt

Fr. Köhler führt aus, dass sie die Schüler:innen „unbedingt“ (Z. 1) dazu anhalten würde, untereinander in Kontakt zu bleiben und argumentiert, dass das mit Blick auf „Handys und Videochat“ (Z. 7 f.) „relativ gut heute möglich“ (Z. 10 f.) sei. Anschließend räumt sie ein, dass auf Schüler:innen zu achten ist, die „sowieso still“ (Z. 13) und „noch stiller geworden sind“ (Z. 14 f.) und man sich bereit erklärt, mit diesen ein „Telefongespräch oder einen Spaziergang“ (Z. 17) zu machen. Nachdem *Fr. Köhler* zunächst, in Kontakt zueinander zu bleiben, an die Schüler:innen selbst überträgt und hierbei eine technisch-digitale Kommunikationsmöglichkeit vorschlägt, formuliert sie anschließend ihren Anspruch, auf zurückgezogene Schüler:innen besonders zu achten und diesen unterstützende Angebote zu machen. Auch hier wird von *Fr. Köhler* die Verantwortung, den Kontakt zu den Lehrer:innen zu suchen, bei den Schüler:innen verortet. In der nachfolgenden Erzählung berichtet sie von einzelnen Schüler:innen, mit denen „man sich regelmäßig“ (Z. 22) in der Pandemie getroffen hat. Diese Schüler:innen werden mit psychischen Problemen spezifiziert und als „schwierige“ (Z. 28) und „wirkliche“ (Z. 21) Problemfälle verstanden, die einer besonderen Unterstützung bedürfen, die für *Fr. Köhler* als Lehrperson allerdings nicht leistbar ist und daher von anderen „Fachkräften“ (Z. 26) übernommen werden muss. Es dokumentiert sich eine Orientierung am Wohlergehen der Schüler:innen, wobei jedoch die Kommunikation und Bearbeitung von Problemen an die Schüler:innen selbst oder andere Professionelle delegiert wird.

Zusammenfassend dokumentieren sich in den zwei Sequenzen zwei miteinander verbundene unterrichtliche Orientierungen, die an dem Dreischritt Aufgabenverteilung, Kontrolle und Bewertung ausgerichtet sind. Es zeigt die Norm, Leistungen von Schüler:innen individuell zu bewerten und erst dann anzuerkennen, wenn diese eindeutig als Eigenleistungen erkennbar sind. Die Orientierung an Aufgabenverteilung, Kontrolle und Bewertung kann im veränderten Kontext des nicht-präsenten Unterrichts bis auf den Aspekt der Aufgabenübermittlung nicht mehr enaktiert werden und geht mit einer Verunsicherung der unterrichtlichen Praxis einher. In Verbindung mit dem Anspruch, Schüler:innen aufzufordern, in Bezug auf Probleme, den Kontakt untereinander und zu Lehrpersonen zu halten, dokumentiert sich ein Verständnis darüber, dass in der Situation des nicht-präsenten Unterrichts für die Schüler:innen Probleme entstehen können, deren Kommunikation und Bearbeitung sie bei diesen selbst oder anderen Professionellen verortet.

3.2 Mrs. Amari: „one of the most important things for me as a teacher was to create an equal delivery”

Mrs. Amari unterrichtet an einer Primary School in einem sozio-ökonomisch benachteiligten Sozialraum im kanadischen British Columbia. Das Gespräch mit ihr findet in der Mittagspause statt und dauerte 21 Minuten. Die ausgewählte Passage ergibt sich nach 16 Minuten und folgt auf eine Sequenz, in der *Mrs. Amari* über Corona-Infektionen von Schüler:innen und einer eigenen spricht.

- 1 Yf: And then did you have: were you like in contact with them
 2 or?
 3 Mrs. Amari: Oh ya! The ones- the ones that were sick? Uh
 4 Yf: ^LYa or (.) or or during
 5 online learning did you have like one-to-one (2) ya
 6 Mrs. Amari: Ya if they needed it so what I did is I made myself
 7 available each day //Mhm// between a certain time and a
 8 certain time and they could pop in //Mhm// and see me and
 9 I could mute the other like and talk to me about their
 10 own issues or whatever that was a
 11 Yf: ^LOkay yeah
 12 Mrs. Amari: way to do that I can't remember now @(3)@ it's long time
 13 ago thank goodness I'm (.) it's in the past@ ya

Die Interviewerin fragt *Mrs. Amari*, ob sie mit ihnen – aus dem Kontext ist bekannt, dass sie sich hier auf die Schüler:innen bezieht – in Kontakt war. *Mrs. Amari* bejaht dies und fragt, ob sich dies auf den Kontakt mit jenen bezieht, die krank waren. Die Interviewerin bejaht und erweitert dies auf die Zeit des „online learning“ (Z. 5) sowie, ob sie Schüler:innen „one-to-one“ (Z. 5) getroffen habe, während kein Präsenzunterricht war. *Mrs. Amari* beschreibt, dass sie dies gemacht hat, wenn die Schüler:innen es brauchten, indem sie täglich für ein nicht näher bestimmtes Zeitfenster zur Verfügung stand. Die Schüler:innen konnten sie im digitalen Raum individuell ansprechen. Die anderen Schüler:innen wurden während der Zeit „gemutet“ („mute“, Z. 9), also stumm geschaltet. Die Schüler:innen konnten mit ihr über ihre Anliegen („own issues“, Z. 10) und „whatever“ (Z. 10) sprechen. Das „whatever“ lässt offen, um was es sich genau handelt. Die Unklarheit differenziert sich in der weiteren Beschreibung *Mrs. Amaris*, die sich nicht erinnern kann, worüber die Schüler:innen gesprochen haben. Ihr Lachen unterstreicht dies ebenso wie ihre Freude darüber, dass dies lange her und in der Vergangenheit sei, wie sie weiterhin lachend ausführt. Die Unklarheit lässt zugleich offen, ob es sich ausschließlich um schulische und/oder auch persönliche Anliegen handelt, die die Schüler:innen mit ihr besprechen. Es deutet sich an, dass keine außergewöhnlichen Themen angesprochen wurden.

In der Beschreibung dokumentiert sich eine Orientierung *Mrs. Amaris*, dass die Schüler:innen während des „online learnings“ nicht nur als Gruppe, sondern auch

individuell mit ihr sprechen können, ohne, dass die anderen Schüler:innen sich verbal beteiligen konnten. Durch das „muten“ erscheint dies als halböffentlicher Raum, der damit vergleichbar zu schulischen Settings ist, in denen Schüler:innen Lehrpersonen nach/vor dem Unterricht ansprechen. Da sich *Mrs. Amari* nicht genau an die Anliegen, die die Schüler:innen mit ihr besprochen haben, erinnert, ist anzunehmen, dass sich dies nicht von jenen unterscheidet, die während Zeiten der Präsenz zwischen ihr und den Schüler:innen besprochen werden bzw., dass sie auch dann als Ansprechpartnerin ihrer Schüler:innen zur Verfügung steht.

Nach der Bearbeitung des Themas, was sich *Mrs. Amari* in einer erneuten Pandemie anders wünschen würde, leitet die Interviewerin mit der Frage, ob es irgendetwas gibt, das bezogen auf die Pandemie und Schule noch nicht besprochen wurde, das Ende des Interviews ein.

Yf: And you you told me a lot about pandemic and COVID and schooling. Do you think there is anything that you haven't said that is important when it comes to schooling and COVID nineteen that we haven't talked about.

Mrs. Amari: Well, I think one of the most important things one of the most important things for me as a teacher was to create an equal delivery so making sure that every single student of mine could access when I'm trying to get to them. Could do it without too much support at home 'cause some of them don't have the support and would ask me for help when they needed it so it it it's a very uhm- (.) here at school they have a routine they come in they do this and the other but when they're at home they're a lot of uhm aspects of their homelife that could interfere with their learning. The stress of a sibling a little baby at home or you know anything who knows, an old grandparent who's who's needy or you just never know so and you can't guarantee that they have a little space on their own to be able to do this. Some of them were at the kitchen table you know parents who @walking by the screen@ and they're trying to concentrate on what I'm saying. So that that that was something that is very very important to consider when you're delivering a lesson or creating activities. wWill they be able to do it without too much extra stress right, ya, that's the probably most important thing I think. Ya it's hard @it's hard@

Die Interviewerin fragt die Lehrerin, ob es aus ihrer Sicht irgendetwas gibt, das sie bezogen auf Schule und die Corona-Pandemie noch nicht berichtet habe und proponiert damit den bevorstehenden Abschluss des Gesprächs und eröffnet zugleich die Möglichkeit, dass die Lehrerin für sie bedeutsame Themen aufgreift. *Mrs.*

Amari führt darauf hin aus, was ihr als Lehrerin besonders wichtig ist. Dies sieht sie darin, „to create an equal delivery“ (Z. 6f.), also eine „gerechte (didaktische) Gestaltung/Unterrichtung“ herzustellen. Mit dem Verb „create“ wird deutlich, dass sie sich als Lehrerin hier als Gestaltende und damit in der Verantwortung sieht. Sie bezieht die „equal delivery“ weiter darauf, dass alle ihre Schüler:innen Zugang zu den Aufgaben und Anforderungen haben bzw. die Möglichkeit, sie zu bearbeiten. Das betont gesprochene „every single student of mine“ (Z. 7f.) unterstreicht ihr Ziel bzw. ihre Norm alle zu erreichen. Sie führt dann aus, worin die Herausforderungen während des online-Unterrichts liegen und vergleicht dies mit der Situation in der Schule. Letztgenannte stellt dabei einen positiven Horizont dar, den sie versucht, im online-Unterricht zu enactieren, dabei aber andere Aspekte berücksichtigen muss. Während in der Schule Routinen bestehen und – dies bleibt implizit – die Schüler:innen alle einen Schreibtisch haben und eine Lernatmosphäre besteht, können die Schüler:innen zuhause am Bildschirm durch unterschiedliche Dinge abgelenkt sein, durch Familienmitglieder, die ihre Unterstützung benötigen und/oder durch die räumliche Situation, die ein ungestörtes Arbeiten erschweren. Dies bedeutet für *Mrs. Amaris* Unterrichtsgestaltung, Aufgaben und Unterricht so zu gestalten, dass diese von Schüler:innen auch unter den (erschweren) häuslich-familiären Bedingungen bearbeitet werden können bzw. dass sie teilhaben können. Ihr Ziel ist es dabei, den Schüler:innen durch die Aufgabenstellungen und den Unterricht keinen zusätzlichen Stress zu erzeugen. Es dokumentiert sich die unterrichtliche Orientierung, allen Schüler:innen die gleichberechtigte Möglichkeit zur Teilhabe am Unterricht zu eröffnen, auch wenn ihre Ausgangssituation sich unterscheidet.

Zusammenfassend und die zwei Sequenzen vergleichend, dokumentieren sich in *Mrs. Amaris* Ausführungen unterrichtliche Orientierungen, die an der gleichberechtigten Teilnahme aller Schüler:innen ausgerichtet sind. Im Online-Learning erfordert dies (situative) Anpassungen, die sich von denen des Präsenzunterrichts unterscheiden. In Verbindung mit der Möglichkeit, den Schüler:innen für (Einzel-)Gespräche zur Verfügung zu stehen, dokumentiert sich eine pädagogische Orientierung, die die Bedürfnisse der Schüler:innen – ob in Gesprächen thematisiert oder im digitalen Kontext beobachtet – als Ausgangspunkt für Adaptionen des Settings nimmt.

3.3 Vergleich der rekonstruierten Orientierungen der Entwicklung nicht-präsenten Unterrichts

Vergleicht man die rekonstruierten Orientierungen nicht-präsenten schulisch-unterrichtlicher Praxen der zwei Lehrerinnen, zeigen sich Homologien und Differenzen: Eine Gemeinsamkeit in den Orientierungen von *Fr. Köhler* und *Mrs. Amari* liegt darin, dass beide nicht-präsenten Unterricht mit präsentem v. a. implizit vergleichen. Differenzen zeigen sich bezüglich der nicht-präsenten Unterrichts-

gestaltung sowie dem Wohl-Befinden resp. dem well-being der Schüler:innen während nicht-präsentem Unterrichts. *Mrs. Amari* orientiert ihren Unterricht an dem Ziel der gleichberechtigten Teilhabe aller Schüler:innen. Sie sieht ungleiche häuslich-familiäre Lernbedingungen sowie die Probleme der Schüler:innen (wie eine fehlende Lernatmosphäre) im nicht-präsenten Unterricht. *Mrs. Amari* bearbeitet diese Differenzen durch adaptive Angebote, die den unterschiedlichen Situationen der Schüler:innen gerecht werden. Im Kontrast dazu sieht sie die Lernbedingungen in der Schule als gleich an. Konträr dazu ist *Fr. Köhler*s unterrichtliche Orientierung an der Kontrolle ausgerichtet, ob die Schüler:innen die Aufgaben individuell bearbeitet haben. Unter den veränderten Rahmenbedingungen von Nicht-Präsenz ist diese Kontrolle für *Fr. Köhler* nicht vergleichbar zum Präsenzunterricht möglich. Ein weiterer Unterschied der rekonstruierten unterrichtlichen Orientierungen dokumentiert sich in dem Anliegen, das Wohlbefinden der Schüler:innen sicherzustellen. *Mrs. Amari* geht individuell auf die Probleme ihrer Schüler:innen ein, indem sie ihnen Gespräche anbietet. *Fr. Köhler* geht nur dann auf die Bedürfnisse von Schüler:innen ein, wenn diese ihre Anliegen an sie herantragen. Diese sind entsprechend punktuell und bilden keine reguläre Praxis wie bei *Mrs. Amari*. Im Gegensatz zur letztgenannten zeichnet sich die Praxis *Fr. Köhler*s durch eine Delegation an andere Professionelle aus, dies umfasst soziale Probleme, zu denen sie auch schulisch-unterrichtliche zählt. Demgegenüber fühlt sich *Mrs. Amari* vorrangig dafür zuständig, dass die Schüler:innen teilhaben und ein Arbeiten und Lernen auf Distanz gelingt. Die schulisch-unterrichtliche Praxis der Lehrerin aus BC ist am Wohlbefinden ihrer Schüler:innen orientiert.

4 Resümee und Perspektiven für die Schul-, Unterrichts- und Professionsforschung

Die rekonstruierten Ergebnisse zur Entwicklung schulisch-unterrichtlicher Praxen in Zeiten der Nicht-Präsenz während der Corona-Pandemie zeigen homologe und differente Orientierungen der zwei Lehrpersonen. Diese lassen sich mit zentralen Ergebnissen der qualitativ-rekonstruktiven Unterrichts- und Schulforschung aus vorpandemischen Zeiten mit Präsenzunterricht vergleichen. Dies erfolgt mit dem Ziel, Aussagen darüber generieren zu können, inwiefern sich die unterrichtlichen Praxen unter den pandemiebedingten Anforderungen, nicht-präsenten Unterricht zu gestalten, entwickelt haben.

Verschiedene Studien zu fachunterrichtlichen Praxen in mehrgliedrigen Schulsystemen des deutschsprachigen Raums außerhalb der Pandemie verweisen auf die Relevanz von „Leistung“ (Rabenstein u. a. 2013, 674) als „zentralen Kern“ schulspezifischer „pädagogischer Differenzordnung“ (ebd.) sowie auf die rah-

mende Bedeutung und das spezifische Verhältnis von Leistung (vgl. Sturm 2010; Zaborowski u. a. 2011; Wagener 2020).

In praxeologisch-rekonstruktiv fundierten Studien zu unterrichtlichen Praxen unter der Bedingung von Präsenz in kanadischen Secondary Schools und weiterführenden Schulen der Sekundarstufe I im deutschsprachigen Raum konnten für den Fachunterricht letztgenannter Schulen ein „stark steuernder bzw. kontrollierender Unterrichtsablauf“ (Wagener 2022, 104) sowie eine individualisierende und hierarchisierende Zuschreibung von Leistung herausgearbeitet werden (vgl. Sturm 2013; Sturm u. a. 2020; Wagener 2020), die in den im kanadischen Raum generierten Praxen nicht vergleichbar zu finden sind. Die Orientierung an individueller Leistungszuschreibung zeigt sich homolog zu dem hier betrachteten Fall von *Fr. Köhler* und der rekonstruierten Orientierung der Kontrolle und Bewertung individuell erbrachter Leistungen. Weitere Homologien zeigen sich in Bezug auf eine Bearbeitung von Problemen und Behinderungen der Teilhabe an (nicht-präsentem) Unterricht von Schüler:innen. Die hier im Fall von *Fr. Köhler* rekonstruierte Praxis der Delegation den Schüler:innen zugeschriebener Probleme an andere Professionelle weist Ähnlichkeiten zu der von Wagener und Wagner-Willi (2017) in deutschschweizerischem Unterricht herausgearbeiteten Kompensationspraxis auf, die Bearbeitung von Verstehensproblemen einzelner Schüler:innen in außerunterrichtliche Kontexte zu delegieren. Demgegenüber ist der kanadische Unterricht ein Ort, an dem Diskrepanzen zwischen Erwartungen Ausgangspunkt für Formen kooperativer Bearbeitung sind. Obgleich sich an dieser Stelle die Ergebnisse zu Präsenzunterricht fachlich-inhaltliche und nicht, wie in diesem Beitrag auf individuelle Probleme der (Nicht-)Teilhabe von Schüler:innen beziehen, deuten sich homologe Muster der Differenzkonstruktion zwischen den Schüler:innen an: einer Delegation an andere Professionelle und in andere (außerunterrichtliche) Kontexte bei den Lehrpersonen aus LSA steht eine unterrichtliche Orientierung kooperativer Formen der Bearbeitung, mit dem Ziel der schulisch-unterrichtlichen Teilhabe, ihrer Kolleg:innen aus BC gegenüber. Während bei der letztgenannten Orientierung, die Probleme und Bedarfe von Schüler:innen den Ausgangspunkt einer adaptiven Unterrichtsgestaltung darstellen, trägt eine Zuweisung der Verantwortung an andere Professionelle dazu bei, dass der Anteil, den der Unterricht an der Hervorbringung von Differenzen hat, ausgeblendet und die weitere Bearbeitung in andere Kontexte delegiert wird.

Mit Blick auf die Frage nach der Entwicklung schulisch-unterrichtlicher Praxen während der Corona-Pandemie zeigt dieser knappe Vergleich mit empirischen Befunden außerhalb der Pandemie, dass sich die schulisch-unterrichtlichen Praxen in nicht-/präsentem Unterricht durch zahlreiche Gemeinsamkeiten auszeichnen, die unter der veränderten Rahmenbedingung *der Abwesenheit von Präsenz* erhalten bleiben. Die Homologien zwischen den schulisch-unterrichtlichen Praxen, die in Schulen in LSA und in BC in nicht-/präsentem Unterricht generiert werden,

deuten darauf hin, dass sich die leitenden Orientierungen der Praxen des nicht-präsenten Unterrichts nicht resp. nicht maßgeblich entwickelt haben, sondern erhalten bleiben. Das bedeutet, dass die schulisch-unterrichtlichen Praxen, in die die Lehrpersonen in vorpandemischen Zeiten einsozialisiert sind resp. die sie habituell generiert haben, während der Zeit pandemiebedingter Schulschließungen, als sich der kontextuelle Rahmen verändert hat, nicht grundsätzlich hinterfragt und/oder entwickelt wurden. Diese Erkenntnis verweist auf die Relevanz des kontextuellen Rahmens und die Notwendigkeit, unterrichtliche resp. professionalisierte Praxen nicht losgelöst von ihren jeweiligen gesellschaftlich-institutionellen und schulisch-organisatorischen Rahmungen zu betrachten. Bleiben die schulisch-unterrichtlichen Praxen auch in Zeiten grundlegender Veränderungen gleich, erscheint die Bedeutung des kontextuellen Rahmens mit seinen Normen und (Entscheidungs-)Erwartungen für die Frage der Entwicklung schulisch-unterrichtlicher Praxis zentral für mögliche und notwendige Veränderungen.

Eine Perspektive für die weitere Differenzierung dieser Ergebnisse stellt ein Vergleich weiterer Fälle aus dem Projekt dar. Des Weiteren ist die Relationierung der rekonstruierten Orientierungen der Lehrpersonen mit denen der Schulleitungen und Schüler:innen vorgesehen, mit dem Ziel, mögliche (In-)Kongruenzen zwischen den unterrichtlichen Praxen der Lehrpersonen und denen der Schüler:innen aufzudecken. Der Vergleich zwischen BC und LSA eröffnet dabei die Möglichkeit, für die hier rekonstruierten Homologien und Differenzen schulisch-unterrichtlicher Praxen soziogenetische Erklärungen zu erkennen.

Literatur

- Bohnsack, R. (2020): Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich. Online unter: <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.36198/9783838553559> (Abrufdatum: 08.10.2024).
- Bohnsack, R. (2021): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Hoffmann, N. F. & Nentwig-Gesemann, I. (2018): Einleitung. Typenbildung und Dokumentarische Methode. In: R. Bohnsack, N.F. Hoffmann & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.): Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, 9-50.
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2019): Professionalität und Professionalisierung als biographische Bearbeitung der Spannungen zwischen Norm und Habitus. In: H. Pallesen & R.-T. Kramer (Hrsg.): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 101-126.
- Budde, J. & Hummrich, M. (2013): Reflexive Inklusion. In: Zeitschrift für Inklusion, 4 (4). Online unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199> (Abrufdatum: 06.08.2024).

- Helsper, W. (2011): Lehrerprofessionalität - der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf*. Münster: Waxmann Verlag, 149-170.
- Hill, C., Rosehart, P., Helene, J. St. & Sadhra, S. (2020): What kind of educator does the world need today? Reimagining teacher education in post-pandemic Canada. In: *Journal of Education and Teaching. International research and pedagogy*, 46 (4), 565-575. Online unter: <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1797439>. (Abrufdatum: 06.08.2024).
- Huebener, M., Spieß, C. K. & Zinn, S. (2020): SchülerInnen in Corona-Zeiten. Teils deutliche Unterschiede im Zugang zu Lernmaterial nach Schultypen und -trägern. In: *DIW Wochenbericht*, 87 (47). Online unter: https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.804515.de/20-47-1.pdf. (Abrufdatum: 06.08.2024).
- Idel, T.-S., Schütz, A. & Thünemann, S. (2021): Professionalität im Handlungsfeld Schule. In: J. Dinkelaker, K.-U. Hugger, T.-S. Idel, A. Schütz & S. Thünemann (Hrsg.): *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Schule, Medienpädagogik, Erwachsenenbildung*. Opladen: Barbara Budrich, 13-83.
- Mannheim, K. (1980): *Strukturen des Denkens*. Frankfurt/Main: suhrkamp taschenbuch wissenschaft.
- Nohl, A.-M. (2017): *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- OECD (2020): *PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools*. Online unter: <https://doi.org/10.1787/ca768d40-en> (Abrufdatum: 06.08.2024).
- OECD (2023): *PISA 2022 Results. (Volume I). The State of Learning and Equity in Education*. Online unter: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/53f23881-en.pdf?expires=1703594265&id=id&accname=guest&checksum=64FF127D3B3388FFEBED16F3857D3A9C> (Abrufdatum: 06.08.2024).
- Prose, M., Rabenstein, K. & Meseth, W. (2021): Unterricht als Interaktionsgeschehen. Konstitution, Ordnungsbildung und Wandel. In: T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.): *Handbuch Schulforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 1-27.
- Rabenstein, K., Reh, S., Ricken, N. & Idel, T.-S. (2013): Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 95 (5), 668-690.
- Reh, S. (2004): Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (3), 358-372.
- Rolff, H.-G., Buhren, C. G., Lindau-Bank, D. & Müller, S. (2000): *Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB)*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Sturm, T. (2013): (Re-)Produktion von Differenzen in unterrichtlichen Praktiken. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 35 (1), 131-146.
- Sturm, T., Wagener, B. & Wagner-Willi, M. (2020): Inklusion und Exklusion im Fachunterricht. Ambivalente Relationen in Schulformen der Sekundarstufe 1. In: I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessel, H.C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, D. Klein & U. Salaschek (Hrsg.): *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen: Budrich, 581-595.
- Sturm, T. (2022): Konstruktionen von Leistungsdifferenzen im Mathematikunterricht der Sekundarstufe. Empirische Rekonstruktionen professionalisierter Praxen in ein- und mehrgliedrigen Schulsystemen. In: R. Bohnsack, A. Bonnet & U. Hericks (Hrsg.): *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 109-129.
- Wagener, B. (2020): *Leistung, Differenz und Inklusion. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Unterrichtspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wagener, B. & Wagner-Willi, M. (2017): Leistungsdifferenzen im ‚inkluisiven‘ und im gymnasialen Unterrichts. Dokumentarische Videointerpretation mit Fokus auf Raum und Erfahrungsraum. In: *Zeitschrift für Inklusion*, 12 (4). Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/439>. (Abrufdatum: 05.08.2024).

- Wagener, B. (2022): Leistungsbezogene Differenzkonstruktionen im Deutsch- und Mathematikunterricht. Empirische Rekonstruktionen und diskursethische Bewertungen professionalisierter Unterrichtsmilieus. In: R. Bohnsack, A. Bonnet & U. Hericks (Hrsg.): Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 86-108.
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum Qualitative Sozialforschung (FQM), 1 (1). Online unter: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519>. (Abrufdatum: 06.08.2024).
- Zaborowski, K. U., Meier, M. & Breidenstein, G. (2011): Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule. Wiesbaden: VS Verlag.

Autorinnen

Sturm, Tanja, Prof.'in Dr.'in

ORCID: 0000-0001-8002-1466

Universität Hamburg

Arbeitsschwerpunkte: Diversität in Schule und Unterricht,
Praxeologische Wissenssoziologie, international vergleichende
Schul- und Unterrichtsforschung

E-Mail: tanja.sturm@uni-hamburg.de

Schneider, Edina, Dr.'in

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Arbeitsschwerpunkte: Bildung, Erziehung und Sozialisation im Bereich Schule,
Familie und Jugend, Inklusion/Exklusion in der Schule, lehrer:innenbezogene
Professionalisierung, qualitative und quantitative Forschungsmethoden

E-Mail: edina.schneider@paedagogik.uni-halle.de

Löchel, Anica

Friedrich-Schiller-Universität Jena

Arbeitsschwerpunkte: Habitus-Theorie und Habitusrekonstruktion,
Bildungsungleichheit, Inklusion und Exklusion in Schule und Unterricht

E-Mail: anica.loechel@uni-jena.de

Teil 2:

Wandel und Persistenz

Eike Wolf und Sven Thiersch

Entwicklung(erwartung) und Trägheit. Zur Reziprozität von Wandel und Stabilität in Schulentwicklungsprozessen

Abstract

Im Beitrag wird das Spannungsfeld zwischen den gesellschaftlichen bzw. pädagogischen Entwicklungserwartungen an und der konstitutiv strukturellen Trägheit von Schule diskutiert. Wir bestimmen dieses Zusammenspiel in Strukturbildungsprozessen mit dem Evolutionsschema Luhmanns. Es wird dabei eine Perspektive eingenommen, die Schulentwicklung im handlungspraktischen Vollzug untersucht. In der Rekonstruktion der Interaktion zur Anwesenheit der Schüler:innen in einem digitalen Lernbüro an einer Oberschule zeigen wir so auf, wie im Kontext der entdifferenzierten Amalgamierung von Individualisierung und Digitalisierung Ambivalenzen zwischen einer neuen Organisation von Unterricht einerseits und der Restabilisierung der pädagogischen Ordnung andererseits hervorgebracht werden.

Schlagnworte: Schulentwicklung, Digitalisierung, Individualisierung, Transformation und Reproduktion, Reformschulen

1 Hinführung

Im Folgenden gehen wir aus der Perspektive einer mikroanalytischen Schulforschung der Frage nach, wie gesellschaftliche Entwicklungserwartungen an Schule und Unterricht Innovationsdruck auf der Ebene der Interaktion in der Umsetzung von Reformen produzieren. Entwicklung fassen wir im Sinne von Veränderung aufgrund dauerhafter (Selbst-)Reformierungstendenzen des Bildungssystems als „strukturelle Notwendigkeiten eines ausdifferenzierten Systems“ (Luhmann & Schorr 1988, 463). Die sowohl sytemintern als auch -extern kommunizierten Erwartungen an Schule führen zu einer Form sozialer Getriebenheit, die in situ Eingang in die schulische Praxis findet: Sie *muss* dort verhandelt und bearbeitet werden und sich – so unsere These – auf stabilisierende Handlungsmuster beziehen. In diesem Beitrag möchten wir einen Vorschlag unterbreiten, diese Gleichzeitigkeit des

Wandels und der Stabilität von Schule (gegenstands-)theoretisch zu bestimmen. Wir schließen dabei an unsere qualitativ-rekonstruktiven Analysen zur digitalen Mediatisierung schulischen Unterrichts an, die wir an einer Gesamtschule und an einem Gymnasium durchgeführt haben. Zentral konnten wir hier die Dialektik von Wandel und Persistenz der pädagogisch-sozialen Ordnung im Zuge von digitalen Mediatisierungsprozessen des unterrichtlichen Geschehens herausarbeiten (vgl. Wolf & Thiersch 2021; Thiersch & Wolf 2021). Die Analysen zeichnen nach, wie zwar Entwicklungserwartungen und Steuerungsmaßnahmen auch de facto Entwicklungen und Neuerungen in Schule und Unterricht hervorbringen. In den neuen Praktiken zeigen sich aber zugleich strukturreproduktive Konservierungen des Alten. Mit diesen Ergebnissen schließen wir an zahlreiche Befunde der qualitativen Forschung zur Rekonstruktion des Wandels von Schule und Unterricht im Kontext von programmatischen Entwicklungsparadigmen an. Diese zeigen bspw. auf, dass die Individualisierung und Öffnung von Unterricht neue Rollenmodelle (z. B. die ‚mobile Lehrkraft‘), aber auch Formen alter Kontrollpraktiken befördert (vgl. z. B. Breidenstein & Rademacher 2017), dass Inklusion zu mehr Diversität, aber auch zu einer Fortschreibung des Leistungs- und Selektionsprinzips führt (vgl. z. B. Dietrich 2019) oder dass Digitalisierung entgrenzend auf Unterricht wirkt, aber auch pädagogische Ordnungen und Praktiken (re-)stabilisiert (vgl. z. B. Proske u. a. 2023).

Eine Schulpädagogik, die mitunter als „Entwicklungswissenschaft“ (Rothland i. d. B.) bezeichnet wird, ist als Disziplin angesichts solcher Befunde – neben der historischen Professionsverpflichtung auf Veränderung und Entwicklung – aufgefordert, sich kontinuierlich mit theoretischen Fragen nach Trägheit und Persistenz zu beschäftigen. U.E. ist diese Trägheitsperspektive in Schulentwicklungsprozessen empirisch und konstitutionstheoretisch bedeutsam. Zwar werden die stabilisierenden sozialen Funktionen und persistenten Figurationen von Schule vor allem in einer rekonstruktiv-sinnverstehenden Schulforschung herausgearbeitet und die Dialektik von Altem und Neuem in erziehungswissenschaftlichen und gesellschaftstheoretischen Perspektiven in Kategorien wie bspw. Pfadabhängigkeit, Übersetzung, Re-Organisation von Praktiken, graduellen Transformationen oder dynamischen Reproduktionsmechanismen mitgedacht. Im Kontext gegenwärtiger Transformationserwartungen werden sie darüber hinaus in der Schulpädagogik und auch in der Bildungsforschung aber kaum diskutiert und von Auflösungs-, Entgrenzungs- und Verflüssigungsdiskursen absorbiert. Die Trägheitsdimension gerät somit sowohl in öffentlichen, vor allem politischen und wirtschaftlichen, als auch wissenschaftlich geführten, paradigmatisch-apologetischen Entwicklungs- und Innovationsdiskursen immer mehr in den Hintergrund und bedarf einer Refokussierung (2). Es ist so an Modelle und Begriffe (wieder) anzuschließen, die das Zusammenspiel und den Verweisungszusammenhang von Entwicklung und Trägheit in und von Schule und Unterricht zu fassen imstande sind und eine Heuristik für gegenstandsbezogene Theoriebildung bereitstellen. Einen Konstruktionsvorschlag hierfür bietet die schulspezifische Adaption des systemtheore-

tischen Evolutionsschemas zur Erklärung von Strukturveränderungsprozessen (3). Fokussiert wird im empirischen Teil des Beitrags dann eine neugegründete Oberschule, deren Programmatik man als typisch für eine innovative Entwicklung von Schule und Unterricht verstehen kann; es kulminieren hierin unterschiedlichste Erwartungen der Ausrichtung einer modernen Schule (4). Als Bezugspunkt programmatischer Reform- und Entwicklungsbemühungen sowie als Ausdruck pädagogischer Handlungs- und Übersetzungsprobleme kommen dabei zwei der u. E. aktuell zentralen Entwicklungserwartungen an und von Schule und Unterricht in den Blick: ‚Individualisierung‘ sowie ‚Digitalisierung‘. Abschließend diskutieren wir die Implikationen der dialektischen Perspektive, mit der Trägheit als ein zentrales Moment in Entwicklungsprozessen akzentuiert wird (5).

2 Erziehungswissenschaftliche und gesellschaftstheoretische Einbettungen der Entwicklung und Trägheit von Schule

Entwicklung und Trägheit verstehen wir als zwei Seiten einer Medaille. ‚Entwicklung‘ ist, verstanden als Ausdruck sozialen Wandels, auf träge Strukturen angewiesen, um überhaupt anschlussfähig für die jeweils bestehende soziale Ordnung zu sein und sich vollziehen zu können. Umgekehrt benötigen Strukturen und soziale Systeme für ihre Stabilisierung und Festigung Wandel und Weiterentwicklung. Diese scheinbare Paradoxie ist getrieben von der kommunikativen Anpassung der (Selbst-)Beschreibungen von Systemen an den Wandel legitimer Semantiken in ihrer Umwelt. Es wird – soziohistorisch betrachtet – damit spezifische, gesellschaftliche Anschlussfähigkeit des Bestehenden produziert. Wir haben es demnach mit Phänomenen der Aufrechterhaltung durch Veränderung und vice versa zu tun. Entwicklung und Trägheit gehen in ihren Ausdrucksformen als Wandel und Stabilität Hand in Hand. Zeitliche, räumliche und überindividuelle Stabilität sozialer Strukturen heißt dann auch, dass ihre grundlegende Um- oder gar Neugestaltung tendenziell unwahrscheinlich ist. Es rückt dann die Frage in den Blick, was sich eigentlich auf welcher sozialen Ebene verändert, wenn die strukturierte Ordnung sich entwickelt oder durch die Erwartung und Anforderung von Entwicklungen aufgebrochen und irritiert wird?

Entwicklung und Trägheit in und von Schule ist – über den Schulentwicklungsdiskurs im engeren Sinne hinaus – im pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Feld allerdings noch einmal doppelt eingebettet: Erstens ist Entwicklung als spezifischer Ausdruck einer allgemeinen pädagogischen Handlungsnorm zu verstehen, gewissermaßen als ein per se pädagogisches Kernthema. Auch wenn eine systematische Schulentwicklungsforschung erst in den frühen 1980er Jahren einsetzt, ist bereits die Begründung moderner Pädagogik mit Entwicklungserwartungen und dem Komplex pädagogischer und politischer Utopien einer zukünftig

besseren und fortschrittlicheren Gesellschaft durch die Entwicklung moderner Institutionen verflochten, in der die neuen Menschen ‚richtig‘ erzogen werden: „Es ging in der pädagogischen Reflexion um die Wirklichkeit der Erziehung, doch die Sichtweise war an Utopien der Gesellschaft ausgerichtet, ohne daß das eine an das andere gekoppelt werden konnte. Diese Diskrepanz wurde durch die Verpflichtung des Denkens auf Zukunft verdeckt“ (Oelkers 1990, 1). Dabei gibt es für die deutsche Schule eine Doppelorientierung mit einer besonderen Entwicklungsnotwendigkeit sowohl der Persönlichkeit der Edukanden als auch der Institution. Zwei Leitprogrammatiken der Schulentwicklung wirken hierbei dominant: Wertrationalität, bspw. als reformpädagogische Ideale einer neuen Erziehung, und Zweckerationalität, bspw. als Vorstellungen effizienter Bildungsprozesse und deren Steuerung.

Erschienen diese Programme lange Zeit kontrastiv und unvereinbar im Diskurs, so sind sie historisch vielmehr verschränkt, wie Bellmann exemplarisch an Deweys Reformleitgedanken einer „Social Efficiency“ (2012, 142) nachweist und von einer „Verknüpfung reformpädagogischer und technokratischer Motive“ als „spezifische Matrix für das Selbstverständnis pädagogischer Akteure und Reformer“ (ebd., 144) ausgeht. Disziplinologisch operiert die ‚Motivation‘ des Entwicklungsparadigmas mithin nicht per se endogen, sondern auch exogen funktional. Das Erziehungssystem inkludiert immer auch optimierende Reformervorstellungen der sozialen Umwelt (insbesondere der Politik und Wirtschaft), die im Pädagogischen reformuliert und übersetzt werden müssen. Die Steigerungen im Kontext spätmoderner Modernisierungssemantiken wie Neuer Steuerung, Öffnung, Inklusion und Heterogenität, Digitalisierung, Ökologische Nachhaltigkeit etc. hat Schulentwicklung als explizites Diskursthema so erst auf die Agenda gerufen. ‚Individualisierung‘ oder ‚Digitalisierung‘ von Schule und Unterricht sind eng mit bildungssystemexmanenten Entwicklungserwartungen verflochten, mit ihnen wird Anschlussfähigkeit an andere Systeme hergestellt. Unsere bisherigen Analysen lassen sich aber ebenso als Ausdruck eines systemimmanenten Drucks interpretieren, externe Umwelterwartungen zu selektieren und zu kanalisieren. Gegenstandsbezogen berufen sich diese beiden Entwicklungs(erwartungs)topoi zwar auf unterschiedlichen Motivlagen – reformpädagogisch bzw. wertrational einerseits, steuerungs- bzw. zweckerational andererseits –, in der pädagogisch-praktischen Umsetzung und Bearbeitung aber be- und verstärken sie sich gegenseitig und sollen zur ‚besseren‘ Entwicklung von Unterricht beitragen.

Vor diesem Hintergrund ist die Entwicklung von Schulen u. E. zweitens theoretisch in ein allgemeines gesellschaftliches Innovations- und Dynamisierungsdiiktat einzubetten. Damit verbundene veränderte räumliche, zeitliche, soziale und kulturelle Gesellschaftsstrukturen (z. B. durch Medien) verändern auch pädagogische Institutionen und darin die Organisation und Interaktion des Pädagogischen (vgl. Demmer u. a. 2024). In letzter Zeit wird der schultheoretische Diskurs um das

Verhältnis von Schule und Gesellschaft aber kaum noch geführt (vgl. Ausnahmen wie Dietrich 2021) und ist aktuell wohl mehr denn je ungeklärt und entkoppelt (vgl. Idel & Stelmaszyk 2015; Rademacher & Wernet 2015). Wir schließen daher an zeitgenössische gesellschaftstheoretische Entwürfe der spätmodernen Gesellschaft (vgl. Reckwitz 2021; Nassehi 2023) an und verstehen Entwicklung im Sinne von Innovation, Optimierung und Transformationen durchaus als Strukturprinzip moderner sich wandelnder Gesellschaften. Wandel wird so vor dem Hintergrund der Kontingenz des Sozialen als ein soziales Regime des Neuen und Besonderen diskutiert, das zugleich Regelmäßigkeiten hervorruft. Dieser spannungsreiche Prozess erzeugt eine Gleichzeitigkeit von Neuem und Altem, Transformation und Persistenz. Nassehi (2019, 48) hat dies angesichts der Digitalisierung als eine erneuerte „Entdeckung der Gesellschaft“ beschrieben, die „zugleich die Entdeckung ihrer Veränderbarkeit wie die Entdeckung ihrer geradezu veränderungsresistenten Trägheit“ ist. Dies korrespondiert mit Reckwitz (vgl. 2021, 71) antinomischen Grundmechanismen spätmoderner Gesellschaften: erstens erzeugt Öffnung immer auch Schließung sozialer Kontingenzen, zweitens stärkt die Hervorbringung einer affektiven und besonderen Kulturalisierung des Sozialen zugleich die okzidentale Rationalisierung und drittens bringt das Neue und Innovative soziale Verlust- und Enttäuschungsdynamiken in raum-zeitlichen Hybridisierungen hervor. Im Zentrum einer solchen Perspektivierung von (Schul-)Entwicklung steht letztlich daher eine Gleichzeitigkeit von Kontingenzöffnung und Kontingenzschließung, also Fragen nach der Emergenz von Neuem aus Altem und der Interrelation von Entwicklung und Trägheit. Dieses Verhältnis von „Ordnung und Fortschritt“ (Comte 1974, 38) und die Betrachtung der „beiden untrennbaren Seiten desselben Prinzips“ (ebd.) sind dabei ihrerseits alte Fragen neu aufgelegt.

3 Schulspezifischen Adaption des systemtheoretischen Evolutionsschemas – Theoretische Bestimmungen

Für die theoretische Perspektivierung von Wandelphänomenen und Strukturveränderungen greifen wir im Folgenden auf den Evolutionsbegriff Parsons (1976a, 142) sowie Luhmanns Idee der Autopoiesis zurück. Parsons (1976b, 244) bestimmt Evolution als einen „Typ sozialen Wandels“, als Strukturveränderungsprozess, dessen Ursprünge „exogener wie endogener Art“ sein können; also an den Grenzen und damit in den Umwelten von Systemen liegen oder aber innerhalb der Systeme selbst. Er geht aber bezeichnenderweise davon aus, dass sich beide Faktoren ergänzen (vgl. ebd.). Hieran anschließend hat Luhmann (1976) ein systemtheoretisches Evolutionsschema formuliert. Das zentrale Charakteristikum evolutionären Wandels sozialer Systeme ist auch bei ihm das der Anschlussfähigkeit über Systemgrenzen hinweg: Es geht um die systemisch *wechselseitig* in-

duzierten und deduzierten Möglichkeiten der Auswahl von Änderungspotentialen. Luhmanns Modell folgt also der Annahme, dass Systemordnungen und ihre *normativen Strukturen* von einer Variation der sozialen Welt sinnhaft irritiert werden müssen, um Wandel anstoßen zu können. Nimmt man an, „dass jeder Wandel, auch der transformative, in Interaktionen hervorgebracht und mit Bedeutung versehen, d.h. interpretiert wird“ (Hildenbrand 2015, 232), sind Entwicklungen und Wandel auf die Kategorie des Sinns verwiesen. Das gilt insbesondere für Variationen normativer Ordnungen, die ihrerseits nur in Begriffen des Sinns zu haben sind (vgl. Luhmann 1980). Sinn wohnt Interaktionen als „konstitutive[m] Typ von Prozessen“ (Parsons 1976a, 142) inne. Variation dieser typischen Prozesse ist insofern als „Wandel seiner normativen Struktur“ (Parsons 1976b, 250) verstehbar. Will man in diesem Zugriff den Wandel einer normativen Struktur betrachten, muss man die Selektion symbolischer Sinnofferten im System selbst in den Blick nehmen. Aus dieser Perspektive haben wir es bei Entwicklungs- und damit Veränderungsprozessen also primär mit selbstreferentiellen und auf Selbsterhalt gerichteten Kanalisierungen von extern oder intern induzierten Erwartungen zu tun. Entwicklung lässt sich so als selektives In-Werk-Setzen von systemspezifisch anschlussfähigen Sinnfigurationen deuten und diese Sinnselektionen bedürfen der kontinuierlichen Reproduktion, der Stabilisierung, um sich als Struktur ausbilden zu können. Modelliert wird analytisch so ein zirkulärer Dreischritt von Variation, Selektion und (Re)Stabilisierung.

Ein Anschluss an dieses Konzept ist im Schulentwicklungsdiskurs nicht neu, sondern bspw. auch von Emmerich (2019) oder Asbrand und Zick (2021) vorgenommen worden. Wir interessieren uns allerdings weniger für die ex-post-Einordnung von Entwicklung entlang von Gelingenskategorien. Uns geht es bei dieser Perspektivierung auch nicht so sehr um den Begriff der Evolution per se. Vielmehr denken wir, dass mit dem Evolutionsschema der Wandel von Sinn in direktem Bezug auf das Alte geklärt werden kann. Wir setzen also die Idee zentral, dass endo- oder exogen induzierte Variationsangebote systemimmanent ausgewählt werden müssen, um die normative Ordnung der Praxis verändern und anschließend (re-)stabilisieren zu können. Gegenstandsbezogen formuliert: Keine Schule, kein Unterricht stellt bspw. ihre bzw. seine medialen Praxen auf digitale Geräte um, ‚nur‘ weil jenseits und entkoppelt von ihren eigenen Binnenrealitäten eine ‚digitale Bildungsrevolution‘ proklamiert wird. Systeme und ihre Umwelten passen sich – auch dies wurde für Schulentwicklung bereits festgehalten (vgl. z.B. Asbrand & Zick 2021; Dietrich 2021; Goldmann 2021) – in diesem Zugriff wechselseitig aneinander an; verändern sich vice versa und beständig, jedoch *nicht* linear, kausallogisch oder gar kalkulierbar positiv vorhersagbar; dies gilt auch für Schule und Unterricht.

4 Wandel und Stabilität von Schule und Unterricht - Marktplätze, Coaches, Lernboxen und WiWo-Tafeln

Im Folgenden nehmen wir die Variationsangebote von Schule und Unterricht und deren sinnlogische Selektion im System an einer neu gegründeten und reformorientierten Oberschule empirisch in den Blick. Auf Grundlage der Analyse des individualisierten und digital mediatisierten Unterrichts an dieser Schule werden sowohl die Ausdrucksgestalten von Entwicklung als sozialen Wandelphänomenen als auch die (Re-)Produktion der normativen Struktur von Schule und Unterricht nachgezeichnet. Angesichts der Komplexitäts- und Kontingenzsteigerung in Schulen, die bspw. durch die Implementation digitaler Medien neue Aktanten, Affordanzen und infolgedessen neue Handlungs- und Kommunikationsanlässe schaffen, haben wir dabei eine Forschungsstrategie entwickelt, die wir als Rekonstruktive Situationsanalyse bezeichnen (vgl. Wolf & Thiersch 2022). Dieser Zugang ermöglicht eine Erschließung der Relationen von Akteur:innen und Medien in Praktiken und in ihren sprachlichen, körperlichen und materiellen Ausdrucksformen. In theoretischen und methodischen Verbindungen und Modifikationen ethnografischer und rekonstruktiver Forschung im Begriff und Konzept der Situation geht es uns darum, verschiedene Elemente einer typischen Situation des digital mediatisierten Unterrichts in die Analyse einzubeziehen, womit sich neue Perspektiven im Spannungsverhältnis fluider Kultur- und Sozialitätsformen und deren Strukturreproduktion eröffnen (vgl. ausführlicher Reinhardt u. a. 2025 i.E.). Die Praktiken wurden in teilnehmenden Beobachtungen, Gruppendiskussionen und Interviews in den Blick genommen und zunächst kategorial analysiert. Anschließend haben wir selektiver die pädagogische Interaktionspraxis mit der Objektiven Hermeneutik und die impliziten Wissensbestände im Umgang mit dem Neuen mit der Dokumentarischen Methode rekonstruiert.

4.1 Lernbüros und Meldeklötzchen

Die untersuchte Oberschule verfolgt ein progressives Schulkonzept und greift programmatisch darin die Entwicklungserwartungen und -topoi sowie Reformideen der letzten Jahrzehnte auf. Auf konzeptioneller Ebene werden Inklusion, Digitalisierung, Demokratieförderung und Individualisierung zu einem Programm integriert. In der konkreten Umsetzung und Gestaltung führt das dazu, dass tradierte Strukturierungen und Organisationsprinzipien von Schule und Unterricht aufgebrochen werden, was sich exemplarisch in eigenen Sprachregelungen als Variationsangebote für Organisation und Akteur:innen dokumentiert: Statt von Schüler:innen und Lehrer:innen wird von Lernpartner:innen und Lernbegleiter:innen, statt von Unterricht, Klassen oder Klassenräumen von Lernbüros (mit farblicher Differenzierung: grün, grau, orange etc. statt alphanumerischer Ordnungskategorien), Werkstätten (für handlungs- und erfahrungs-

orientiertes Lernen) und Marktplätzen (als Pendant zur Schulaula) gesprochen. Den sprachlichen korrespondieren dabei auch funktionale Innovationen auf Ebene von Aufgaben und Praktiken: Die Klassenlehrkraft als zentrale Bezugs- und Ansprechpersonen für die Schüler:innen einer bestimmten Klasse wird in dieser Schule ersetzt durch ein personalisiertes Betreuungssystem von Coaches und Mentor:innen, die mit ihren zugeteilten Lernpartner:innen und Mentees regelmäßige Entwicklungs- und Lernstandsgespräche durchführen. In den von je zwei Lernbegleiter:innen betreuten Lernbüros findet kein klassenöffentlicher Unterricht statt, sondern eine individualisierte Bearbeitung von Aufgabenpaketen an den eigenen Tablets der Lernpartner:innen in sog. individuellen Lernboxen (s. Abbildung 1).



Abb. 1: Lernbüro mit Holzklotzchen zum Melden



Abb. 2: Holzklotzchen

Sowohl die Begrifflichkeiten (Lernbüros, Coaches, Mentees etc.) als auch die sozialräumliche Ordnung der Lernboxen als Einzelarbeitsplätze verdeutlichen die schulische Anpassung an rationalisierte und funktional differenzierte Arbeitsrollen. Formalisierte Rollenstrukturen werden in diesem Raum verstärkt, bspw. wenn Lernbegleiter:innen als mobile Sachbearbeiter:innen die Fragen der Lernpartner:innen abarbeiten. Eben diese Fragen sollen zuvor mit dem Aufstellen eines Holzklotzes auf den Trennwänden der Arbeitsplätze angezeigt werden (vgl. Abb. 2), was als Formalisierung analog zur Melderegul als Lösung des Problems der Rede- bzw. Fragerechtsverteilung im Unterricht bzw. Lernbüro operiert: Bei Fragen oder Hilfebedarfen ist der Klotz mit dem grünen Ende nach oben aufzustellen, zeigt die rote Seite nach oben, möchten die Lernpartner:innen nicht gestört werden.

Evolutionskonzeptionell zeigen diese Deskriptionen, wie in der beforschten Schule die das System irritierenden Selektionsofferten der normativen Ordnung sinnstiftend ausdifferenziert werden: Die im Kontext von Digitalisierungs- und Individualisierungsansprüchen stehenden Erwartungen führen im Zusammenspiel zu einer spezifischen Adaption, in der die konkreten Sinnvariationen (bspw. die sprachlich-symbolische Ebene oder das sozialräumliche Arrangement der Lernbüros) Selektionen auf der Basis der dem System zur Verfügung stehenden

Sinnhorizonte darstellen. Die Evolution des Klassenzimmers zum Lernbüro lässt sich organisationstheoretisch als Ergebnis normativer Isomorphieprozesse fassen (vgl. DiMaggio & Powell 2009). Schule bezieht sich hier also auf Normen, Erwartungen und Leitbilder der institutionellen Umwelt, indem sie sich rationalen und effektiven (Wirtschafts-)Organisationen konzeptionell, aber auch in dem Arrangement der dinglichen Aktanten anpasst. Die aus gesteigerten widersprüchlichen Anforderungen zwischen reformpädagogischen Semantiken und erhöhten Effizienzerwartungen resultierenden Ungewissheiten werden mit „Rationalisierungsmysen“ (DiMaggio & Powell 2009) bearbeitet, die einerseits die Steuerung der Schulorganisation als modern ausweist, andererseits aber auch Karrieren der Akteur:innen und den Erhalt der Ziele und der Legitimität dergestalt modernisierter Schulen sichert. Auf der Kehrseite dieses Variations- und Selektionsprozesses wiederum stabilisiert sich eine strukturelle Ordnung: Sei es dadurch, dass die Bezeichnungsveränderung nicht an der Heteronomie des pädagogischen Settings zu rütteln vermag oder dadurch, dass die differente Verteilungsform von Fragerechten sich nach wie vor in universalistischen Handlungsstrukturen etabliert bzw. sich im Vergleich zur Melderregel sogar noch steigert. Sozialisations-theorisch gewendet, haben wir eine organisationale, sozialräumliche und formale Übernahme der Logiken, die Breidenstein (2006) auf Ebene sozialer Praktiken als „Schülerjob“ bezeichnet hat: Eine aufgabenorientierte und funktional differenzierte Struktur, die universalistische Leistungsprinzipien und Rollenerwartungen nicht abschwächt, sondern individualisiert. Die für klassenöffentlichen Unterricht symptomatische Differenz von Leistungs- und Publikumsrollen (bzw. Lehrer:innen- und Schüler:innenrolle) allerdings wird sehr wohl modifiziert, insofern die Verantwortung für die Leistungserbringung nicht mehr einseitig operiert, sondern zwischen Partner:innen und Begleiter:innen oszilliert.

4.2 Lernbürobeginn: Die WiWo-Tafel

Wie die vermeintlich entwicklungsbedingten Öffnungen an der Schule mit neuen Schließungen und Standardisierungen einhergehen, lässt sich auch auf Ebene unterrichtlicher Praktiken nachweisen, bspw. anhand des Umgangs mit der sogenannten Wer-ist-Wo- bzw. schlicht „WiWo-Tafel“. Diese findet sich in jedem Lernbüro der Oberschule und wird gewissermaßen als Instrument des Managements individualisiert-digitalisierter classrooms eingesetzt. Sie besteht aus einem Whiteboard, auf dem alle Orte, Tätigkeiten und Pflichten der Schule als ‚Spalten‘ aufgeführt sind sowie einzelnen Magnet-Schildern mit den Namen aller dem Lernbüro formal zugeordneten Lernpartner:innen. Es dient der Dokumentation von Anwesenheiten und Aufenthaltsorten der Lernpartner:innen in dem für die Lernbüros vorgesehenen Zeitblock.



Abb. 3: WiWo-Tafeln

Die bloße Existenz der WiWo-Tafel zeugt bereits von einem organisatorischen Problem: die Kontrolle der Anwesenheit der Schüler:innen bei raum-zeitlicher Entkopplung sozialer Präsenz als Anforderung an das, was als Unterrichtszeit interpretiert wird. Anders als in kollektiven und klassenöffentlichen Interaktionsgeschehen zwischen Schüler:innen und Lehrer:innen gehen mit dieser Variante individualisierter schulischer Praxis offenbar Folgeprobleme einher: die formal notwendige Kontrolle von Anwesenheit wird komplexer. Durch die Verschiebung der Orientierung vom Kollektiv auf das Individuum findet eine Pluralisierung der Möglichkeiten, mithin eine Irritation als Ausgangspunkt für Evolution statt: Die Lernpartner:innen können hier weitgehend selbst entscheiden¹, an welchen Aufgabenpaketen bzw. Kompetenzen sie wann und an welchem Ort arbeiten wollen – in Einzelarbeit im Lernbüro oder auf dem Marktplatz, der als interaktiver Raum für Partner:innen- und Gruppenarbeiten erdacht ist. Die WiWo-Tafel ist gewissermaßen als Ausdrucksgestalt einer konkreten Selektion verschiedener Möglichkeiten verstehbar, die zur Restabilisierung einer normativen Struktur heteronomer Ordnung führt: Denn wie Breidenstein & Rademacher (2017) herausgearbeitet haben, ist die schulorganisatorische Rahmung individualisierten Unterrichts ebenso auf formallogische Strukturierungen wie zeitliche und räumliche Vorgaben angewiesen, um die Zusammenkünfte der Teilnehmer:innen zu or-

1 Die Schule hat zur Steuerung der Entscheidungsautonomie der Lernpartner:innen eigens ein soziales Graduierungssystem eingeführt. Je höher die Edukanden darin aufsteigen, desto „freier“ sind sie bspw. bei der Wahl der „Arbeitsorte“. Wir verzichten aufgrund der mehrdimensionalen Komplexität dieses Systems hier auf eine ausführliche Darstellung und Analyse.

ganisieren, wie ihr klassenöffentliches Pendant. So ist die WiWo-Tafel als Selektion im Rahmen kontingenter Möglichkeiten insbesondere vor dem Hintergrund einer Schule mit umfassender Digitalisierungsstrategie markant. Denn einerseits ist eine kontrollierende Erfassung von Anwesenheit technisch – bspw. mittels der Einwahl in das Schulnetzwerk oder anderer digital gestützter Optionen der „Arbeitszeiterfassung“ – recht unproblematisch möglich, andererseits wird diese – wie wir aus Gruppendiskussionen mit den Lernbegleiter:innen dieser Schule erfahren haben – sogar praktiziert. Und *dennoch* dient die WiWo-Tafel als Gegenstand für kollektiv-öffentliche Interaktionen wie in der folgenden Sequenz: Zu Beginn eines Lernbüros kontrolliert hierin eine der anwesenden Lernbegleiterinnen (LBw1) die Anwesenheit der Lernpartner:innen; und zwar bevor diese ihre individuellen Arbeiten aufnehmen sollen. Sie wählt zudem eine Lernpartnerin (LPw1) aus, die die magnetischen Namensschilder der Anderen in die jeweilig „richtigen“ Spalten schieben soll.

LBw1: oke:: (.)*öh wer hilft mir einmal mit der wiwo tafel? (.) freiwillige vor (.) LPw1. so dann woln=wa ma gucken* (2) mh,

[...]

LBw1: @(.)@ oke; (2) also (.) *wolnwa ma=eben gucken* (.) Kira (.) *hat die heut=morgen schon jemand gesehn?*

LPm12: (ja (.) *die sind einkaufen gegangen*)

LBw1: So. (3) °(o)kay° (.) *Ethan ist da, (2) ä::hm Gina, (.) kannst du bitte:: Kira auf exkursion (.) schieben oben rechts; das grüne baumdingsda. (4) vielen=lieben=dank (.) so. (.) Adan (.) ist da; das ist schön, (.) Paul ist auch da (.) Swantje ist da, Jason (.) hab ich eben gesehn; kannst du den bitte aufinklusion schiebn?* (5) *dankeschön* (2) *äh, Wadim ist noch nicht da; (.) bitte auf abwesend* (4) *da::nn: (.) Celine ist da, Damian ist* (2) *nicht da, bitte auf abwesend schiebn* (5) *Jasmin ist da (.) Mara fehlt (.) bitte auf abwesend,*

Die Anwesenheitskontrolle wird mithilfe der WiWo-Tafel als interaktiv-analoge, soziale Praxis umgesetzt. Im vorliegenden Fall eröffnet die Lernbegleiterin die Lernbüro-Sitzung sogar als kooperative Praxis, indem sie eine Lernpartnerin um Hilfe bittet, die ihr beim Schieben der Namensmagneten in die jeweils richtige Spalte zur Hand gehen soll. Das ist als Beobachtungsdatum bereits deshalb bemerkenswert, weil es funktional nicht notwendig scheint: Die Lernbegleiterin könnte die Herstellung der korrekten Ordnung auf der WiWo-Tafel auch selbst übernehmen, bspw. während die Lernpartner:innen die Arbeit an ihren Tablets aufnehmen. Da sie aber eine Lernpartnerin aufruft, verweist diese Handlungsaufforderung zunächst auf die Bedeutung der aktiven Mitgestaltung und Organisation des Lernbüros durch die Lernpartner:innen. In Anlehnung an Rabenstein (2017) ließe sich auf inhaltlicher, manifester Sinnesebene auch in diesem individualisierten Unterrichtsetting von einer Fokusverlagerung der sozialen Praxis nach innen sprechen, wenn die organisatorische Abstimmung von Arbeitsprozessen an die

Stelle des Gesprächs über Gegenstände tritt. Die ein höheres Maß an Freiräumen und Entscheidungen der einzelnen Teilnehmer:innen bietenden Möglichkeiten des Lernbüros werden durch die WiWo-Tafel gleichsam wieder eingehegt und die Lernpartner:innen als Magnete wieder in eine schulische Ordnung der Beobachtbarkeit ihres Tuns zurückgeführt. Diese Rückführung sieht dabei durchaus Flexibilität vor, jedoch nur unter der Bedingung, dass diese von einer statischen Positionierung zur anderen darstellbar ist.

Auf latenter Sinnenebene sind in dieser Sequenz insbesondere die initialen Äußerungen der Lernbegleiterin markant, die zu einer freiwilligen Meldung für die bereits angesprochene Hilfestellung aufrufen: „wer hilft mir einmal mit der wiwo tafel? (.) freiwillige vor“. Beide rufen manifest geradezu pädagogisch ‚klassisch‘ zur autonomen Dienstbarkeit auf, also zur Selbstführung im Modus einer strukturell gegebenen Heteronomie. Der Gratifikationsmodus bzw. die aktivierende Anreizstruktur des ersten Sprechakts lässt sich – nun auch auf pädagogischer Ebene – als Selbstbestimmung und Selbstwirksamkeit bzw. Hoffnung auf eine der Selbstwirksamkeit des Kindes förderliche Anerkennung fassen. Diese Intention ist aber faktisch nur um den Preis zu haben, dass sich das ‚als-ob‘ dieser Teilhabe nicht tilgen lässt. Die antizipierte Belohnung liegt im Wohlwollen der Sprecherin und ist als Möglichkeitsbedingung darauf angewiesen, dass die Sprecherin von einem adressat:innenseitigen Bedürfnis ausgeht, ihr gefallen zu wollen. Diese initiale Kooperationsbehauptung bricht sich in der Folgesequenz des „freiwillige vor“ und wird rückgeführt in eine von Heteronomie geprägte Interaktionsform. Zwar wird die sinnlogische Stoßrichtung des pädagogischen Aufrufs zu einer autonomen Dienstbarkeit aufrechterhalten, jedoch in diesem Fall in eine Direktive gekleidet: „Meldet euch lieber, sonst nehme ich einen dran“.

Im Anschluss hieran wird mit den Sprechakten „So dann woln=wa ma gucken“ bzw. „wolnwa ma=eben gucken“ dann eine Expertise als Problemlöserin reklamiert: Wer sein Handeln so kommentiert, denkbar wären etwa ein Mechaniker oder eine Ärztin, beansprucht Diagnose- und Urteilsfähigkeit für das zur Rede stehende Problem, bspw. das eines Kunden oder Patienten. LBw1 macht sich gewissermaßen zur Expertin der Bearbeitung von Anwesenheitsfragen. Sie weiß ihren heteronomen Blick zu kommentieren und erscheint so als Löserin für Probleme sozialen Zusammenhalts der Adressaten. Im Anschluss gibt sie sodann ihrer Helferin LPw1 Anweisungen, in welche Spalte die Magnete der einzelnen Lernpartner:innen zu rücken seien. Für die soziale Kohäsionsthese spricht ferner, dass LBw jede:n Lernpartner:in einzeln abfragt: Sie hat alles und damit in diesem Falle; jede:n im Blick und unter Kontrolle. Zumindest wird über die Praktik der WiWo-Tafel diese im individualisierten Unterricht gewährleistet und legitimiert. Kombinieren wir die sinnstrukturellen Funde mit der inhaltlichen Figur einer heteronomen Aufforderung zur autonomen Dienstbarkeit, korrespondiert das Ergebnis mit der eingangs formulierten These, dass ein Artefakt wie die WiWo-

Tafel im Kontext individualisierten und digital mediatisierten Unterrichts funktional zentral auf Vergemeinschaftung und soziale Binnenkohäsion zielt: Die Lernbegleiterin zementiert ihre soziale Funktion und Bedeutsamkeit in einer die eigene Rolle und Person überformenden Relevanzsetzung jenseits der konzeptionellen Binnenlogik der schulischen Programmatik. Wir haben es also hinsichtlich sowohl der soziomateriellen als auch der interaktiven Variationen mit selektiven Reaktionen zu tun, die die Pädagogizität der Situation betonen. Die Irritation, die die interaktive Dimension und Potenzialität durch die individualisierte sowie digital mediatisierte Rahmung eigentlich besonders beschränkt, führt paradoxerweise zu einer Handlungspraxis, die die sozial-normativen Strukturmuster pädagogischen Handelns insbesondere hinsichtlich seines heteronomen Charakters reaktualisiert und damit restabliert.

5 Resümee

Wie eingangs formuliert, basieren unsere Überlegungen auf einem empirischen in-situ-Verständnis von Schulentwicklungsprozessen. Entwicklung und Wandel vollziehen sich demnach jenseits einer einseitigen Stoßrichtung pädagogischer und/oder bildungspolitischer Semantiken und Programme zur Schulentwicklung in einer systemimmanenten Binnenlogik. Die erwarteten, intendierten und gesteuerten Schulentwicklungsprozesse zur Optimierung der Bildungs- und Lernprozesse sind insofern interrelational zu den sinnvermittelten, impliziten und persistenten Strukturbildungsprozessen in der Umsetzung schulischer Erziehung und Sozialisation zu betrachten. Wir deuten die skizzierten Protokolle so als Ausdrucksgestalten, die das eingangs formulierte Reformierungsdiktat und den damit einhergehenden Innovationsdruck in pädagogische Systemlogiken kanalisieren, übersetzen und bearbeiten, die in ihrer Bewältigung Legitimationsfasaden und Rationalisierungsmythen erzeugen (vgl. DiMaggio & Powell 2009). Dieses Verständnis von Schulentwicklungsprozessen als Integrationsleistung normativer Ordnungen rekurriert heuristisch auf Luhmanns Evolutionsschema zur Beschreibung sozialen Wandels. Die empirischen Beispiele lassen sich so als materiale Reaktionen auf die Entwicklungserwartungen Digitalisierung und Individualisierung deuten, als Phänomene schulischen bzw. schulkulturellen Wandels, die aus systemimmanenten Irritationen erwachsen und zu Variationen der Sinngestalten pädagogischer Praxis bzw. Interaktion führen. Neue Handlungsprinzipien schaffen im System handlungspraktische Selektionsnotwendigkeiten, die als „kulturelle Transformationsgeschehen“ (Idel & Pauling 2018, 313) in neuen Praktiken neue Lernkulturen und Formen des Lehrer:innen- und Schüler:innen-Seins hervorbringen. Diese Variations- und Restabilisierungsmodi der Praxen verfestigen zugleich den sinnstrukturellen Handlungsrahmen, die praktische Reaktion auf

‚neue‘ Bezugsobjekte etwa greift auf bewährte Handlungsmuster zurück. Individualisierung und digitale Mediatisierung werden in dieser Perspektive zum Variationsanlass, der Selektion von neuen Sinnfiguren als Wandel evoziert. Und diese Selektion lässt sich als Katalysator der Fortschreibung der Tiefenstruktur sozialer Praxis in schulischen Kontexten fassen; als Selbsterhalt und Reaktion auf, Übersetzung von und Anschluss an das, was Parsons den Wandel normativer Strukturen genannt hat.

Aus dieser Perspektive führt die Variation von Sinn und Semantiken also nicht ungebrochen zu einem als Fortschritt zu deklarierendem Neuen, sondern zunächst einmal zu nicht mehr als komplexitätssteigernder Entwicklung und „Komplexität bedeutet also Selektionszwang“ (Luhmann 1987, 291): Man kann nicht nicht reagieren, auch programmatisches oder praktisches Beharren ist evolutionsschematisch betrachtet ein Umgang mit den Erwartungen und Sinnofferten. Kontingenzöffnungen sind so immer auch Infragestellungen und Verflüssigungen der Begründungen und Geltungszusammenhänge von Schule. Neue Organisationsformen (Lernbüro) und Praktiken (WiWo-Tafeln) bringen zugleich – wie wir gezeigt haben – selektive Kontingenzschließungen der normativen Sinnstrukturen und Ordnungen des sozialen Systems Schule hervor. Empirisch werden sozusagen die ‚einheimischen Begriffe‘ (z.B. Unterricht) dabei zu einer Variation ihrer Stoßrichtung angeregt. U.E. lässt sich aber eine Entzauberung einer radikal positiv konnotierten Entwicklungsidee dadurch konstatieren, dass Persistenz und Kohäsionskraft sinnstruktureller Ordnungen besonders markant hervortreten. Die Erwartungserwartung, also die Erwartung von außen und von innen an Entwicklung (re-)stabilisiert die sozialen und pädagogischen Situationen in der Schule.

Die Ausführungen sollen nun nicht bestreiten, dass sich Schulen und Schulentwicklungsprozesse auch auf bürokratisch-rational gesteuerte, formal geregelte und pädagogisch intendierte Handlungen berufen. Sie zeigen aber neuerlich deren sinnvermittelte Komplexität und Kontingenz. Der kommunikativ-rationale weist eben auch einen praktischen Sinn auf (vgl. Idel u. a. 2022), der mit Persistenzen und nicht intendierten und erwünschten Effekten ausgestattet ist (vgl. Brüsemeister u. a. 2010; Idel & Pauling 2018). Genauso wie das Spannungsfeld von intendierter und sich praktisch vollziehender Entwicklung in den Blick kommt, erscheint es grundlagentheoretisch angebracht, Entwicklung, Innovation und Wandel mit sozialen Rationalisierungsprozessen, die zur Trägheit und Reproduktion beitragen, in einem Modell zu denken. Reformersiche Öffnungen von Schule werfen einerseits Fragen ihrer pädagogischen sowie gesellschaftlichen Legitimation und Legitimität auf. Andererseits stehen sie aber auch in einem Verweisungszusammenhang zu immanenten Schließungstendenzen und autopoeitischen Selbsterhaltungsbestrebungen. In der Beschreibung dieses Zusammenspiels liegt durchaus Erkenntnispotential über Fragen der Schulentwicklung (im engeren Sinne) und Schul- und Unterrichtstheorien hinaus.

Auf Basis unserer empirischen Befunde lässt sich in dieser Perspektive dann argumentieren, dass die Trägheit der Schule Bedingung der Möglichkeit von Entwicklungserwartungen einerseits sowie faktischen Entwicklungen im Sinne von Wandel andererseits ist. Sie ist als normative Semantik die Begründungsfigur für das Anstoßen von Transformation: Schule soll etwas anderes sein, als das, was sie ist. Wandel als tatsächliche empirische Realität kann sich aber nur auf Grundlage des bereits Existierenden vollziehen. Jenseits radikaler Umbrüche ist es die Variation des Bestehenden, die gewissermaßen erst eine Modifikation erkennbar werden lässt. Und diese Modifikationen scheinen zwar symbolisch bedeutsam, wenn sie als begriffliche ‚Entschulung der Schule‘ aufscheinen, indem bspw. alte Sprachzöpfe wie ‚Lehrer:in‘, ‚Klassenbuch‘ oder ‚Klassenraum‘ abgeschnitten werden. Sie operieren aber nicht auf einer grundlegenden strukturellen Ebene. Es findet gewissermaßen eine „Formmigration“ (Leschke 2008) der Ausdrucksgestalten des Schulischen statt: Die strukturelle Konservativität des Pädagogischen im Allgemeinen und der Schule im Besonderen irritiert die neue Form, die sie sich selbst gibt, nicht grundsätzlich. Die Migration der Formsprache produziert zwar leichte Wiedererkennbarkeiten jenseits des schulpädagogischen ‚Markenkerns‘ und dient sich exogenen Umwelten an; allerdings ohne dabei die endogene Binnenlogik aufgeben zu müssen. Sie kann sowohl immanenten als auch exmanenten Entwicklungserwartungen gerecht werden. Ein Prozess, der Stabilität und Wandel zugleich hervorbringt.

Literatur

- Asbrand, B. & Zick, A. (2021): Erfolg und Scheitern – zwei Seiten einer Medaille. Eine systemtheoretische Perspektive auf Schulentwicklung. In: A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich, M., T.-S. Idel (Hrsg.): Schulentwicklung als Theorieprojekt. Wiesbaden: Springer VS, 203-224.
- Bellmann, J. (2012): „The very speedy solution“. Neue Erziehung und Steuerung im Zeichen von Social Efficiency. In: Zeitschrift für Pädagogik 58 (2), 143-158.
- Bellmann, J. & Waldow, F. (2007): Die merkwürdige Ehe zwischen technokratischer Bildungsreform und emphatischer Reformpädagogik. In: Bildung und Erziehung 60 (4), 481-503.
- Breidenstein, G. (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: Springer VS.
- Breidenstein, G. & Rademacher, S. (Hrsg.) (2017): Individualisierung und Kontrolle. Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule. Wiesbaden: Springer VS.
- Brüsemeister, T., Altrichter, H. & Heinrich, M. (2010): Governance und Schulentwicklung. In: T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 126-129.
- Comte, A. (1974): Die Soziologie. Die positive Philosophie im Auszug. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Demmer, C., Engel, J., Fuchs, T. & Wischmann, A. (Hrsg.): Zwischen Transformation und Tradierung. Qualitative Forschung zum Wandel pädagogischer Institutionen. Opladen/Leverkusen: Budrich.
- Dietrich, F. (2019): Inklusion und Leistung: Rekonstruktionen zum Verhältnis von Programmatik, gesellschaftlicher Bestimmtheit und Eigenlogik des Schulischen. In: E. von Stechow, P. Hackstein, K. Müller, M. Esefeld & B. Klocke (Hrsg.): Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 195-205.

- Dietrich, F. (2021): Die symbolische Ordnung des „Realen“: Zu einer Ausdifferenzierung eines schulkulturtheoretischen Mehrebenenmodells. In: A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.): *Schulentwicklung als Theorieprojekt: Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule*. Wiesbaden: Springer VS, 17-36.
- DiMaggio, P. J. & Powell, W. W. (2009): Das „stahlharte Gehäuse“ neu betrachtet: Institutionelle Isomorphie und kollektive Rationalität in organisationalen Feldern. In: S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.): *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien*. Wiesbaden: Springer VS, 57-84.
- Emmerich, M. (2019): (N)ever change a running system! Schulreform aus systemtheoretischer Perspektive. In: N. Berkemeyer, W. Bos & B. Hermstein (Hrsg.): *Schulreform. Zugänge, Gegenstände, Trends*. Weinheim und Basel: Beltz, 57-68.
- Goldmann, D. (2021): Entscheidungskonflikte als Kern von Schulentwicklung. Ein Beitrag zu einer operativen Theorie der Schulentwicklung. In: A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S. Idel: *Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule (Reihe „Schule und Gesellschaft“)*. Wiesbaden: Springer VS, 181-200.
- Hildenbrand, B. (2015): Mikro-qualitative Transformationsforschung. In: R. Kollmorgen, W. Merkel & H.-J. Wager (Hrsg.): *Handbuch Transformationsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag, 231-242.
- Idel, T.-S. & Pauling, S. (2018): Schulentwicklung und Adressierung. Kulturtheoretisch-praxeologische Perspektiven auf Schulentwicklungsarbeit – In: *Die deutsche Schule* 110 (4), 312-325.
- Idel, T.-S., Pauling, S., Hinrichsen, M., Hummrich, M., Moldenhauer, A., Asbrand, B., & Martens, M. (2022): Reflexion und Reflexivität in Prozessen der Schulentwicklung. Methodologische Zugänge in der rekonstruktiven Forschung. In: C. Reintjes & I. Kunze, (Hrsg.): *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 226–241.
- Idel, T.-S. & Stelmazyk, B. (2015): Cultural Turn in der Schultheorie? Zum schultheoretischen Beitrag des Schulkulturansatzes. In: J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.): *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs*. Wiesbaden: Springer VS, 51-69.
- Kuhlmann, N. & Thiersch, S. (2023): Pädagogische Verantwortung im (digitalisierten) Unterricht: Empirische und professionstheoretische Explorationen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 69 (1), 54-66.
- Leschke, R. (2008): Medienformen und Medienwissen. Zwischen Interpretation und Formerkennung. In: T. Hug (Hrsg.): *Media, Knowledge & Education. Exploring new Spaces, Relations and Dynamics in Digital Media Ecologies*. Innsbruck: Innsbruck University Press, 36-50.
- Luhmann, N. (1976): Zur systemtheoretischen Konstruktion von Evolution. In: M. R. Lepsius (Hrsg.): *Zwischenbilanz der Soziologie: Verhandlungen des 17. Deutschen Soziologentags*. Stuttgart: Ferdinand Enke, 49-52.
- Luhmann, N. (1987): *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2002): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1988): Strukturelle Bedingungen von Reformpädagogik. Soziologische Analysen zur Pädagogik der Moderne. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 34 (4), 463-480.
- Moldenhauer, A., Asbrand, B., Hummrich, M. & Idel, T.-S. (Hrsg.) (2021): *Schulentwicklung als Theorieprojekt – Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Nassehi, A. (2019): *Muster. Theorie der digitalen Gesellschaft*. München: C.H. Beck.
- Nassehi, A. (2023): *Gesellschaftliche Grundbegriffe*. München: C.H. Beck.
- Oelkers, J. (1990): Utopie und Wirklichkeit. Ein Essay über Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 36 (1), 1-13.
- Parsons, T. (1976a): Der Begriff der Gesellschaft: Seine Elemente und ihre Verknüpfungen. In: ders. & S. Jensen (Hrsg.): *Zur Theorie sozialer Systeme*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 121-160.
- Parsons, T. (1976b). Grundzüge des Sozialsystems. In: ders. & S. Jensen (Hrsg.): *Zur Theorie sozialer Systeme*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 161-274.

- Prose, M., Rabenstein, K., Moldenhauer, A., Thiersch, S., Bock, A., Herrle, M., Hoffmann, M., Langer, A., Macgilchrist, F., Wägener-Böck, N. & Wolf, E. (2023): Schule und Unterricht im digitalen Wandel. Ansätze und Erträge rekonstruktiver Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rabenstein, K. (2017): Öffnung und Individualisierung von Unterricht. In: T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.): Handbuch Reformpädagogik. Weinheim und München: Beltz, 292-304.
- Rademacher, S. & Wernet, A. (2015): Struktur, Funktion und Eigenlogik. Schultheoretische Anmerkungen zum Verhältnis von Schule und Gesellschaft. In: J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.): Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden: Springer VS, 95-115.
- Reckwitz, A. (2021): Gesellschaftstheorie als Werkzeug. In: A. Reckwitz & H. Rosa (Hrsg.): Spätmoderne in der Krise. Was leistet die Gesellschaftstheorie? Berlin: Suhrkamp, 23-150.
- Reinhardt, A., Thiersch, S., & Wolf, E. (2025, i.E.): Die unendliche Situation. (Sozial-)Theoretische und methodologische Reflexionen zur Situationsanalyse. In: U. Deppe, A. Eckold, N. Hoffmann, H. König, S. Siebold & T. Tyagunova (Hrsg.): An den Rändern der Methoden. Methodologische Reflexionen qualitativer Bildungs- und Sozialforschung zwischen Tradition und Innovation. Wiesbaden: Springer VS.
- Rolff, H.-G. & Tillmann, K.-J. (1980): Schulentwicklungsforschung: Theoretischer Rahmen und Forschungsperspektive. Jahrbuch der Schulentwicklung, 1, 237-264.
- Rothland, M. (i. d. B./2025): Schulpädagogik als „Entwicklungswissenschaft“. Selbstinszenierungen einer erziehungswissenschaftlichen Subdisziplin. In: A. Langer, A. Moldenhauer, M. Olk, A. Doğmuş, M. Hinrichsen, A. Lill & S. Pauling (Hrsg.): Entwicklung als Erwartung. Zu einem Paradigma von Schule und der Berufskultur von Lehrpersonen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, XX-XX.
- Thiersch, S. & Wolf, E. (2021): Schule zwischen Digitalisierung und Disziplinierung. Rekonstruktionen pädagogischer Generationsbeziehungen im digitalisierten Unterricht. In: Zeitschrift für Bildung und Erziehung 74 (1), 67-83.
- Wolf, E. & Thiersch, S. (2021): Optimierungsparadoxien: Theoretische und empirische Beobachtungen digital mediatisierter Unterrichtsinteraktionen. In: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung 42, 1-21.
- Wolf, E. & Thiersch, S. (2022): Rekonstruktive Situationsanalyse. Ein Forschungszugang zu pädagogischer Sozialität im digitalisierten Unterricht. In: M. Kondratjuk, O. Dörner, S. Tiefel & H. Ohlbrecht (Hrsg.): Qualitative Forschung auf dem Prüfstand: Beiträge zur Professionalisierung qualitativ-empirischer Forschung in den Sozial- und Bildungswissenschaften. Opladen u. a.: Budrich, 163-186.

Autor:innen

Wolf, Eike, Dr.

Universität Osnabrück

Arbeitsschwerpunkte: Schule und Unterricht, Erziehungs- und Bildungstheorie, Methoden rekonstruktiver Sozialforschung

E-Mail: eike.wolf@uni-osnabrueck.de

Thiersch, Sven, Prof. Dr.

Universität Osnabrück

Arbeitsschwerpunkte: Theorien familialer und schulischer Sozialisation, Bildungsungleichheit und -mobilität, Methoden rekonstruktiver Sozialforschung

E-Mail: sven.thiersch@uni-osnabrueck.de

Maike Lambrecht

Schulische Entwicklung als schulkulturelle Relationierung von Organisation und Institution – das Beispiel schulische Differenzbearbeitung

Abstract

Angesichts immer wieder enttäuschter Erwartungen an eine intentionale Schulentwicklung, beschreibt der Beitrag schulische Entwicklung als schulkulturelle Relationierung von organisationalen und institutionellen Aspekten des Schulischen. Dabei wird von einer doppelten Verfasstheit von Schule als Organisation und Institution ausgegangen und diese Konzeption mithilfe verschiedener theoretischer Modellierungen (Strukturfunktionalismus, Neo-Institutionalismus, Organisationspädagogik) in eine institutionentheoretisch informierte Variante des Schulkulturtheorieansatzes überführt. Diese theoretischen Überlegungen werden am Beispiel schulischer Differenzbearbeitung empirisch konkretisiert.

Schlagworte: Schulentwicklung, Schulkultur, Organisation, Institution, Differenz

1 Die doppelte Verfasstheit von Schule als Organisation und Institution und ihre Bedeutung für schulische Entwicklung

Im schulpädagogischen Diskurs herrscht ein Konzept von schulischer Entwicklung vor, das diese als rational geplante Gestaltung der lernenden Organisation Schule fasst. Diese institutionalisierte (vgl. Dalin & Rolff 1990), intentionale (vgl. Bensen 2007) oder auch pädagogische (vgl. Bastian 1997) Schulentwicklung akzentuiert die Mesoebene der „pädagogischen Handlungseinheit Schule“ (Fend 1986) gegenüber der systemischen Makro- und der interaktiven Mikroebene des Unterrichts und ist eng mit dem Schulqualitätsdiskurs sowie mit Fragen der schulischen Umsetzung von bildungspolitischen (Reform-)Erwartungen verbunden. Auch wenn die Einzelschule in dieser Perspektive als eine „Sich-selbst-erneuernde

Schule“ (Rolff 1991, 882) konzipiert wird, scheint ihre Reichweite insgesamt doch eher begrenzt zu sein. Zum einen zielen intentionale Schulentwicklungsprozesse in der Regel auf Optimierung des Bestehenden statt auf eine grundlegende Transformation. Zum anderen ist angesichts der schulischen Beharrungstendenzen fraglich, inwiefern eine intentionale Veränderung von Schule tatsächlich möglich ist. Auf die regelmäßige Enttäuschung von schulbezogenen Entwicklungserwartungen hat insbesondere die Implementationsforschung (z. B. Pressman & Wildavsky 1973) hingewiesen. So bilanziert Ekholm 25 Jahre Bildungsreform in Schweden folgendermaßen: „Das innere Leben der Schule geht weiter, unabhängig von ihrem Kontroll- und Unterstützungssystem“ (Ekholm 1997, 607).

Leschinsky und Cortina führen diese Trägheit des Schulsystems darauf zurück, „dass zentrale Elemente des Bildungswesens einer Eigenlogik von Institutionalisierungsprozessen folgen und damit nur begrenzt wissenschaftlich-technischen sowie politischen Eingriffen offen stehen“ (Leschinsky & Cortina 2008, 30f.). Das Scheitern sowohl von Systemreformen, als auch von einzelschulischen Schulentwicklungsprozessen wäre somit im Wesentlichen auf die Eigenlogik des Schulischen zurückzuführen, die hier als im Laufe des Modernisierungsprozesses institutionell geronnene gesellschaftliche Erwartungen an Schule verstanden wird. Dies bedeutet nicht, dass Schule sich nicht verändern kann; wie Studien zur Digitalisierung von Unterricht gezeigt haben, ist dabei jedoch stets von „Verschränkungen von Persistenz und Wandel“ (Proske u. a. 2023, 21) auszugehen. Schulischer Wandel scheint sich insofern weniger intentional, als vielmehr evolutionär zu vollziehen: Als ungeplanter Prozess der systeminternen Variation, Selektion und Restabilisierung (vgl. Luhmann 2000, 355), in dem „Planung eine Komponente der Evolution des Systems“ (ebd., 356) darstellt. Das sich daraus ergebende Transformationsparadox – „eine Organisation ist in verschiedenen Zuständen dieselbe“ (ebd., 330) – klingt auch bei Leschinskys und Cortinas Beschreibung von Reformprozessen im Bildungssystem an: „In dieser systemischen Betrachtung erscheinen selbst drastische Bildungsreformen nicht als radikale Neuanfänge, sondern vielmehr als Bemühungen, ein bestehendes Gleichgewicht funktionaler Bestimmungselemente im Bildungswesen neu auszuartieren“ (Leschinsky & Cortina 2008, 30).

Vor diesem Hintergrund werden in diesem Beitrag die Entwicklungsprozesse einer Grundschule mit interreligiösem Schulprofil als schulkulturelle Relationierung von organisationalen und institutionalisierten Aspekten des Schulischen beschrieben (vgl. Bender u. a. 2021). Der Rekurs auf Organisation verweist in diesem Fall auf die Tatsache, dass sich die Analyse auf Wandlungsprozesse einer konkreten Einzelschule bezieht. Zum anderen wird die Bedeutung, die institutionalisierte Aspekte des Schulischen für die Entwicklung der konkreten Einzelschule haben, analysiert. Ausgangspunkt der Überlegungen ist somit die Annahme einer *doppelten Verfasstheit von Schule als Organisation und Institution*, was bedeutet,

dass Schule nicht nur als *organisationale Einheit* mit konkreten gesellschaftlichen Erwartungen konfrontiert wird, sondern gleichzeitig *Ausdruck institutionell geronnener gesellschaftlicher Erwartungen* ist. Ziel ist es herauszuarbeiten, inwiefern Entscheidungen auf Ebene der Organisation Schule mit dieser institutionalisierten Eigenlogik des Schulischen interferieren und so jenen ungeplanten Prozess des systeminternen Wandels in Gang setzen, der oben skizziert wurde. Dazu werden zunächst drei (schul-)theoretische Modellierungen des Verhältnisses von Organisation und Institution vorgestellt (2) und die hieraus gewonnenen Erkenntnisse auf den Ansatz der Schulkulturtheorie übertragen (3). Die theoretischen Überlegungen werden dann am Beispiel schulischer Differenzbearbeitung empirisch konkretisiert (4) und in einem Resümee zusammengefasst (5).

2 (Schul-)Theoretische Modellierungen des Verhältnisses von Organisation und Institution

In der Erziehungswissenschaft wurden die Konzepte Organisation und Institution lange eher alltagsweltlich verwendet. „Lokalisierender Institutionsbegriff, instrumenteller Organisationsbegriff“, so fasst Göhlich (2014, 70) die Diskussion zusammen und meint damit, dass unter „Institution“ in der Regel Orte i. S. von pädagogischen Einrichtungen und unter „Organisation“ in der Regel die Form des Organisierens pädagogischer Praxis verstanden wurde. Dieser Beitrag folgt dagegen der „soziologischen“ Definition: Organisationen sind demnach *Einrichtungen* i. S. von „Sozialgebilde[n], die durch das Zusammenwirken ihrer Mitglieder, spezifische Zweckorientierung, geregelte Arbeitsteilung, beständige Grenzen und eigene Kultur gekennzeichnet sind“ (Göhlich 2014, 72). „Institutionen“ werden dagegen als „*Regelsysteme* mit gesellschaftlicher Geltung und daraus abgeleiteter Verbindlichkeit für das Handeln“ (ebd., H.d.V.) definiert. Die Beziehung zwischen beiden Konzepten beschreibt der Organisationspädagoge Göhlich folgendermaßen:

„Aus solch organisationspädagogischem Verständnis ist eine konkrete Organisation als menschliches Sozialgebilde (Sozialsystem, Kooperationsgemeinschaft) begreifbar, das sich als kulturelle Praxis generiert und (re)aktualisiert und dabei einerseits Institutionen (Regelsysteme mit gesellschaftlicher Geltung) aus der Umwelt inkorporiert und andererseits Praxismuster generiert, die ihrerseits wiederum in die Gesellschaft eingespeist und dort ggf. zu Institutionen werden (vgl. Göhlich 2001, 2007)“ (ebd.).

Diese Arbeitsdefinition wird im Folgenden über drei Theorieperspektiven gespiegelt, denen einerseits eine ähnliche Konzeption zugrunde liegt, die andererseits jedoch je eigene theoretische Schwerpunktsetzungen vornehmen, über die das in diesem Beitrag fokussierte Spannungsfeld von Schule als Organisation und Institution weiter präzisiert werden kann. Es handelt sich dabei um die struktur-

funktionale Schultheorie (2.1), die Perspektive des Neo-Institutionalismus (2.2) sowie um neuere organisationspädagogische Ansätze (2.3).

2.1 Strukturfunktionalismus: Organisation und Institution als funktionaler Zusammenhang

Im Anschluss an Lischka-Schmidt (2022) kann die auf Parsons (1951) zurückgehende Theorieperspektive des Strukturfunktionalismus als normativer Funktionalismus reformuliert werden, da sie die Bedeutung von geteilten Werten und Normen für die Stabilisierung sozialer Ordnung betont. Diese normative Kultur kann durch Prozesse der Sozialisation auf Individuen und durch Prozesse der Institutionalisierung auf Sozialsysteme übertragen werden (vgl. Lischka-Schmidt 2022, 438). Organisationen sind in dieser Perspektive Sozialsysteme, die durch Zielorientierung gekennzeichnet sind, also durch „*primacy of orientation to the attainment of a specific goal*“ (Parsons 1956a, 64, H.i.O.). Gemäß dem Ideal einer normativ-integrierten Gesellschaft wird dabei davon ausgegangen, „dass das Ziel, das Organisationen zu erreichen suchen, und der Output, den sie darüber hervorbringen, einen positiven Beitrag, eine Funktion für das übergeordnete System der Gesellschaft erfüllen“ (Lischka-Schmidt 2022, 440). Schulen sind in dieser Konzeption in besonderer Weise mit der normativen Kultur der Gesellschaft verbunden. Sie gelten als „*[p]attern-maintenance organizations*“ (Parsons 1956b, 229, H.i.O.), d. h., ihre gesellschaftliche Funktion besteht in der „Reorganisation der das System kennzeichnenden latenten Systemmuster“ (Lischka-Schmidt 2022, 440). Schulen sind insofern gegenüber anderen Organisationen durch eine gesteigerte Relevanz normativer Kultur charakterisiert, „weil normative Kultur zugleich Ziel, Funktion und Output der Organisation kennzeichnet“ (ebd., 441). Als Zentralwerte, man könnte auch sagen: als die schulisch institutionalisierten gesellschaftlichen Institutionen, gelten dabei *universalistisch bewertete Leistung* und *kognitive Rationalität*: „Beide Werte sind Teil der normativen Kultur der Gesellschaft [...] und zugleich der Organisation Schule [...]“ (ebd.).

2.2 Neo-Institutionalismus: Organisationen als Projektionsflächen gesellschaftlich institutionalisierter Erwartungen

Für die neo-institutionalistische Perspektive (Meyer & Rowan 1977; DiMaggio & Powell 1983; Weick 1976) gilt einerseits, dass sie organisations- und institutionstheoretische Ansätze dezidiert aufeinander bezieht; andererseits werden die Kernbegriffe „Organisation“ und „Institution“ keineswegs einheitlich verwendet. Meyer und Rowan (1977) nutzen den Begriff der Institution allgemein zur Charakterisierung der gesellschaftlichen Umwelt von Organisationen (vgl. Koch 2009, 110). Anders als im Strukturfunktionalismus werden dementsprechend nicht nur Werte und Normen als institutionalisiert verstanden, sondern es „lassen sich im [...] neoinstitutionalistischen Verständnis Rollen, Werte, Glaubens- und

Deutungssysteme, Regeln, formale Organisationsaspekte, Staaten und mithin Kultur überhaupt als Institution bezeichnen“ (Houben 2019, 152). Neben diesem weiten Institutionsbegriff ist eine weitere Differenz zu Parsons, dass Institutionen im Anschluss an den wissenssoziologischen Ansatz von Berger und Luckmann (1977) nicht funktional bestimmt, sondern als *sozial konstruierte Ordnungsleistungen* konzipiert werden:

„Im Kern lässt sich die Differenz zwischen einem strukturfunktionalen Verständnis von Institutionen und dem von Meyer/Rowan bemühten Institutionenkonzept Berger/Luckmanns darauf zurückführen, dass die Form und das Handeln von Organisationen bei Letzterem nicht aus funktionalen Begründungen abgeleitet werden, sondern als das Ergebnis gesellschaftlich ausgehandelter Deutungen und Klassifizierungsleistungen betrachtet werden: welche Akteure auf welche Weise sinnvoll und angemessen handeln“ (Koch 2009, 111f.).

Was das Verhältnis von Institution und Organisation angeht, so stellen Institutionen im Neo-Institutionalismus „Transmissionsriemen zwischen Gesellschaft und Organisationen“ (Houben 2019, 152) dar. Zentral ist dabei zunächst der Begriff des Mythos, der bei Meyer und Rowan (1977) äquivalent zum Begriff der Institution gebraucht wird. Die Autoren akzentuieren damit zum einen die Idee der Institution als „eine gesellschaftlich kursierende Vorstellung davon, was als normativ richtiges, gesellschaftlich angemessenes und rationales Handeln von Organisationen gilt“ (Koch 2009, 113). Zum anderen wird hierüber deutlich, dass Meyer und Rowan sich mit ihrem Institutionenbegriff in erster Linie auf „unhinterfragte Entwürfe zweckrationalen Organisierens“ beziehen, „welche von Organisationen übernommen, verbreitet und gesellschaftlich perpetuiert werden“ (ebd., 114), um sich so zu legitimieren (vgl. ebd., 125–127).¹ Organisationen als Orte bzw. Sozialgebilde erscheinen in den frühen neo-institutionalistischen Ansätzen insofern v.a. als *Projektionsflächen gesellschaftlicher (Rationalitäts-) Erwartungen*, die *von außen* an sie herangetragen werden. Gleiches gilt für die Organisation Schule, die in neo-institutionalistischer Perspektive in erster Linie der Aufrechterhaltung der „real school“ (Metz 1990), d.h., der gesellschaftlich geteilten Vorstellungen von und Erwartungen an Schule dient:

„To a considerable extent educational organizations function to maintain the *societally agreed-on rites defined in societal myths (or institutional rules) of education*. Education rests on and obtains enormous resources from central institutional rules about what valid education is. These rules define the ritual categories of teacher, student, curricular topic, and type of school. When these categories are properly assembled, education is understood to occur [...]“ (Meyer & Rowan 1978, 84f. H.i.O.).

1 Entsprechend werden Organisationen im Neo-Institutionalismus z. T. auch selbst als Ausdruck gesellschaftlich institutionalisierter Erwartungen konzipiert (vgl. Houben 2019, 153).

Nachteil dieser Verhältnisbestimmung von gesellschaftlich institutionalisierten Erwartungen und Organisationen ist, dass sie theoretisch wenig Raum für organisationalen Eigensinn lässt. In späteren Arbeiten versuchen Meyer und Rowan daher im Rückgriff auf Weicks (1976) Konzept der losen Kopplung auch die „Widersprüche zwischen der Anforderungsebene der gesellschaftlichen Umwelt und der praktischen, auf die Produktivität zielenden Arbeitsebene innerhalb der Organisation“ (Koch 2009, 120) theoretisch einzuholen. Im Anschluss an die Arbeiten zum institutionellen Wandel (vgl. DiMaggio & Powell 1983; DiMaggio 1988) wird seit den 1990er Jahren außerdem verstärkt die wechselseitige Beeinflussung von Organisationen und Institutionen untersucht (vgl. Koch 2009, 118).

2.3 Organisationspädagogik: Organisationen als Räume der Übersetzung institutioneller Formen

In jüngerer Zeit hat Engel (2014) eine organisationspädagogische Modellierung des Verhältnisses von Organisation und Institution vorgenommen, die „Organisationen als Akteure der Übersetzung institutioneller Formen“ (Engel 2020, 558) konzipiert. Er schließt dazu an die Definition von Göhlich an, nach der das Sozialgebilde Organisation „einerseits Institutionen [...] aus der Umwelt inkorporiert und andererseits Praxismuster generiert, die ihrerseits wiederum in die Gesellschaft eingespeist und dort ggf. zu Institutionen werden“ (Göhlich 2014, 72). Engel betont nun vor dem Hintergrund der Institutionenkritik den *intermediären Charakter von Organisationen*, indem er sie als *Räume der Übersetzung* zwischen Institutionen und Subjekten bestimmt:

„So sind Organisationen Räume, in denen Institutionen wirksam und angeeignet werden, in der Aneignung – dem Prozess der Institutionalisierung – aber zugleich übersetzt und ggf. überwunden werden können. In diesem Sinne fungieren Organisationen als Scharnierstelle der Koordination menschlicher Akteure und institutioneller Vorgaben (überindividueller Verhaltensmuster, Normen, Gepflogenheiten, Gewohnheiten etc.). Sie sind die sozialwirksame *techné* mittels der Institutionen stabilisiert, durchgesetzt, verhandelt und auch verändert werden (können)“ (Engel 2020, 557f.).

Eine solche Perspektive ist einerseits an neo-institutionalistische Konzepte institutionellen Wandels anschlussfähig, öffnet die Dyade Organisation/Institution zusätzlich jedoch für die dritte Stelle des Subjekts. Institutionen werden so zu „*identitätsstiftende[n] Probleme[n]*“, deren Genese und Verhandlung nicht auf der Ebene der Institution und auch nicht auf der Ebene des Akteurs selbst stattfindet, sondern im Zwischenraum Organisation“ (ebd., 559, H.d.V.). Der Übersetzungsbegriff verweist dabei darauf, dass in diesem organisationalen Zwischenraum institutionelle Muster nicht lediglich vermittelt, sondern sowohl tradiert, als auch transformiert werden können (vgl. ebd.). Dies gilt auch für pädagogische Organisationen.

2.4 Zwischenfazit

Die hier skizzierten theoretischen Ansätze bieten einerseits Ansatzpunkte für die angestrebte Beschreibung der doppelten Verfasstheit von Schule als Organisation und Institution. Andererseits weisen alle drei Ansätze diesbezüglich auch Nachteile bzw. Leerstellen auf. Die strukturfunktionale Perspektive hält mit der expliziten Konzeption von Schulen als „pattern-maintenance organizations“ eine schlüssige Erklärung für den spezifischen schulischen Doppelcharakter als Organisation und Institution bereit, bettet diesen jedoch in die funktionalistische Idee einer normativ-integrierten Gesellschaft ein. Der Ansatz des Neo-Institutionalismus löst sich aus dieser funktionalen Bestimmung des Verhältnisses von Organisation und Institution, tendiert im Gegenzug jedoch dazu, Organisationen lediglich noch als Projektionsflächen externer gesellschaftlicher Erwartungen zu fassen und so den Doppelcharakter von Schule als Organisation und Institution zu verfehlen. In den organisationspädagogischen Ansätzen von Göhlich und Engel deutet sich mit der Idee von Organisationen als Räumen der Übersetzung institutioneller Formen die Möglichkeit der gleichzeitigen Berücksichtigung von organisationalen Eigendynamiken und institutionellen Erwartungen an. Allerdings werden die Erkenntnisse (noch) nicht systematisch auf den spezifischen Gegenstand Schule bezogen; der institutionenkritische Impetus der Ansätze führt außerdem zu einem normativen Bias, der die organisationale Transformation ggü. der Tradierung von Institutionen präferiert. Im nächsten Kapitel wird nun versucht, über eine institutionentheoretisch informierte Variation des Schulkulturtheorieansatzes die bisherigen Erkenntnisse schultheoretisch zu verdichten.

3 Schulkultur als kontingente Relationierung von „Organisation“ und „Institution“

Der Schulkulturtheorieansatz (Helsper u.a. 2001) operiert nicht explizit mit den Konzepten Organisation und Institution, sondern bestimmt Schulkultur als „die symbolische Ordnung der einzelnen Schule in der Spannung von Realem, Symbolischem und Imaginärem“ (Helsper 2008, 66). Als „*Theorie der Einzelschule*“ (Idel & Stelmaszyk 2015, 57, H.d.V.) nimmt der Ansatz seinen Ausgangspunkt jedoch bei der Organisation Schule und ermöglicht es über die Konzeption von Schulkultur als symbolischer Sinnordnung gleichzeitig, die Verwobenheit der Einzelschule mit institutionalisierten Ordnungen herauszuarbeiten. Der theoriesystematische Ort hierfür ist *das Reale*, unter dem der Aspekt der Schulkultur verstanden wird, der „auf der Ebene der Einzelschule nicht grundlegend aufgehoben, sondern lediglich spezifisch bearbeitet werden [kann]“ (Helsper 2008, 68). Darunter fallen bei Helsper insbesondere die Antinomien pädagogischen Handelns (vgl. Helsper 2004) sowie die strukturellen Rahmenbedingungen des Schulsystems.

Beide Aspekte treffen jedoch nur bedingt das, was im vorangegangenen Kapitel als gesellschaftlich institutionalisierte Erwartungen an Schule diskutiert wurde; diese haben allenfalls vermittelt über die antinomischen Spannungen des Lehrer:innenhandelns Eingang in den Schulkulturtheorieansatz gefunden. Hummrich, Schwendowius und Terstegen haben auf diese Leerstelle hingewiesen und unterscheiden in Bezug auf das Reale in der Folge daher zwischen *strukturellen Rahmenbedingungen des Schulsystems* und *institutionalisierten Aspekten des Schulischen* (vgl. Hummrich u. a. 2022, 21, FN).

Allerdings fasst der Ansatz der Schulkulturtheorie das Reale generell weder als im strukturfunktionalen Sinne funktional für die normative Integration und Reproduktion der Gesellschaft, noch dient es wie im Neo-Institutionalismus dem Legitimitätsgewinn der Organisation Schule. Vielmehr werden die schulischen „Realien“ als „*Grenzen für das Lehrerhandeln*“ (Helsper 2008, 68, H.d.V.) verstanden und damit letztlich im *pädagogischen Außen* verortet. Hierin scheint die Gegenüberstellung von Organisation und Profession auf, wie sie für die Erziehungswissenschaft typisch ist. Im Rahmen dieses Beitrags soll im Anschluss an die oben skizzierten organisationspädagogischen Überlegungen von Göhlich (2014) und Engel (2014, 2020) stattdessen eine Konzeption von Schulkultur erprobt werden, die diese als kontingente Relationierung von organisationalen und institutionalisierten Aspekten des Schulischen fasst und dabei ggf. auch die schulorganisationale Funktionalität des Realen herausarbeiten kann. Dies setzt eine Reformulierung der Verhältnisbestimmung von Imaginärem, Realem und Symbolischem voraus: Bei Helsper (2008) bezeichnet diese Trias die pädagogischen (Selbst-)Entwürfe der konkreten Organisation Schule (= das Imaginäre), die in lose gekoppelter Form auf das Reale der Schulkultur bezogen sind (vgl. ebd., 68). Das Symbolische steht für die Ebene der konkreten einzelschulischen Praxis, d. h., für die „einzelschulspezifische Strukturvariante [...], in der die Strukturprobleme des Bildungssystems und die grundlegenden Antinomen des pädagogischen Handelns [...] je spezifisch gedeutet werden und in symbolischen pädagogischen Formen, Artefakten, Praktiken, Regeln, imaginären pädagogischen Sinnentwürfen und schulischen Mythen ihren jeweiligen Ausdruck finden“ (ebd., 67). Die Verschiebung, die diesbezüglich vorgenommen werden soll, betrifft v. a. das *Verhältnis von Imaginärem und Realem*: Es wird nicht als Differenz von innen/außen konzipiert, sondern als Ausdruck der doppelten Verfasstheit von Schule als Organisation und Institution. Während im Hallenser Ansatz also in erster Linie danach gefragt wird wie sich die Einzelschule pädagogisch zu ihren Struktur- und Rahmenbedingungen verhält, soll hier die Frage im Fokus stehen, welche Dynamik sich durch die kontingente Relationierung von *organisationaler Fallspezifität* und *institutionalisierten Aspekten des Schulischen* ergibt. Das Symbolische wäre dann vorrangig der Ort der selbstreferentiellen Bezugnahme der Organisation Schule auf institutionalisierte Aspekte des Schulischen. In der hier vorgestellten Konzeption interessiert insofern weniger

die Organisation Schule als Institution, sondern die einzelschulspezifische Strukturvariante der Ausgestaltung des Doppelcharakters von Schule als Organisation und Institution. Diese Überlegungen werden im nächsten Kapitel am Beispiel schulischer Differenzbearbeitung empirisch konkretisiert.

4 Empirische Konkretisierung am Beispiel schulischer Differenzbearbeitung

Das Fallbeispiel, anhand dessen die bisherige Argumentation empirisch gewendet werden soll, stammt aus dem Anforschungsprojekt „(Inter-)religiöse Imaginationen des Schulischen (IRIS)“.² Im Rahmen dieses Projekts wurde analysiert, welche Identität schulische Akteure an einer interreligiös orientierten privaten Grundschule entwerfen und welche Rolle säkulare und (inter-)religiöse Aspekte für diesen Identitätsentwurf spielen. Im Zentrum stand dabei ein Schulkonstrukt, das durch die Privatisierung einer katholischen Bekenntnisgrundschule in öffentlicher Trägerschaft entstanden ist. Diese staatliche katholische Grundschule konnte aufgrund der veränderten sozialen Zusammensetzung ihres Umfelds die notwendige mehrheitlich katholische Schülerschaft nicht mehr garantieren und drohte aufgelöst zu werden. Sie wurde daraufhin von einer katholischen Schulstiftung übernommen. Im Zuge dessen wurde ein neues interreligiöses Schulprofil entwickelt, sodass sich die Schule nun an alle monotheistischen Religionsgemeinschaften wendet. Die Schule befindet sich also in katholischer Trägerschaft, wird aber von den drei Religionsgemeinschaften gemeinsam verantwortet und gestaltet. Dazu wurde ein Schulbeirat gegründet, in dem die verschiedenen religiösen Dachverbände sowie weitere administrative, kirchliche und kommunale Akteure vertreten sind.

Das Anforschungsprojekt hatte einen schulkulturtheoretischen Zuschnitt (vgl. Helsper 2008), d. h., im Vordergrund stand die Rekonstruktion des sogenannten „Schulmythos“. Dies erfolgte vorrangig über eine qualitative Interviewstudie sowie eine Dokumentenanalyse; das Material wurde objektiv-hermeneutisch ausgewertet (vgl. Wernet 2009). Die ebenfalls anvisierten ethnographischen Beobachtungen (z. B. Breidenstein u. a. 2013) vor Ort konnten pandemiebedingt nicht durchgeführt werden. Dennoch wird die Argumentation im Folgenden ‚quasi-ethnographisch‘ anhand zweier Szenen aus dem Schulleben der untersuchten Schule entfaltet, die über die geführten qualitativen Interviews rekonstruiert wurden. Diese Szenen wurden von unterschiedlichen Akteuren beschrieben und für die Darstellung der Besonderheit der untersuchten Schule genutzt. Sie werden durch Auszüge aus den objektiv-hermeneutischen Fallrekonstruktionen ergänzt.

2 Das Anforschungsprojekt IRIS wurde von 04/2020 bis 03/2021 durch den Nachwuchsfond der Universität Bielefeld gefördert und pandemiebedingt bis 12/2021 kostenneutral verlängert.

Szene 1: Die Turnhalle

Da die untersuchte Schule früher eine rein katholische Grundschule gewesen ist, fand die Einschulungsfeier traditionell in einer katholischen Kirche statt. Nach der Umwidmung in eine private Grundschule mit interreligiösem Profil wird die Einschulungsfeier nach Rücksprache mit dem Schulbeirat in die Turnhalle der Schule verlegt. Während der Feier sprechen nun die geistlichen Vertreter:innen aller beteiligten Religionsgemeinschaften Segenswünsche für „ihre“ Kinder aus. Auch wenn die Verlegung der Einschulungsfeier in die Turnhalle sowohl bei kirchlichen Vertreter:innen, als auch bei Angehörigen der Erstklässler:innen zunächst für Unmut gesorgt hat, gilt die interreligiöse Feier zum Schuljahresbeginn mittlerweile als großes Erlebnis für alle.

Die erste Szene verdeutlicht, dass die im Fokus stehende Schule *als Organisation* einen Entwicklungsprozess durchläuft, der sie zur Bearbeitung eines schulfallspezifischen Problems nötigt: die religiöse Diversifikation der Schülerklientel. Zwar ist davon auszugehen, dass die Schule auch zuvor nicht ausschließlich katholische Kinder unterrichtet hat; durch die interreligiöse Reformulierung des Schulprofils muss diesem Umstand nun jedoch explizit Rechnung getragen werden. Vor diesem Hintergrund kommt in der Verlegung der Einschulungsfeier vom sakralen Raum der Kirche in den profanen Raum der Turnhalle die schulkulturelle Bearbeitung der religiösen Diversifikation der Schülerklientel *mithilfe institutionalisierter Muster des Schulischen* zum Ausdruck. Die Turnhalle steht für eine Universalisierung und Rationalisierung der Schulkultur, die alle Religionsgemeinschaften gleichermaßen betrifft, und symbolisiert damit ebenjene gesellschaftlichen Zentralwerte, die in strukturfunktionaler Perspektive über die Schule als „pattern-maintenance organization“ reorganisiert werden (vgl. Lischka-Schmidt 2022, 440–441): Die moderne Schule muss *alle* einbeziehen, und sie tut dies, indem sie von askriptiven Merkmalen wie der Religionszugehörigkeit abstrahiert. Im konkreten Fallbeispiel dient der profane Raum der Turnhalle allerdings der Rahmung einer interreligiösen Einschulungsfeier, die eben nicht durch eine Abstrahierung vom Religiösen, sondern durch dessen Diversifikation gekennzeichnet ist. In dieser einzelschulspezifischen Strukturvariante der Bezugnahme auf institutionalisierte Aspekte des Schulischen wird die *Organisation Schule als Raum der Übersetzung institutioneller Formen* (vgl. Engel 2020, 558) sichtbar: Der Rückgriff auf schulisch institutionalisierte gesellschaftliche Zentralwerte erfolgt auf Ebene der konkreten Einzelschule nicht linear-funktional, sondern dient der Bearbeitung eines schulfallspezifischen Problems; er ermöglicht die organisationale Herstellung eines schulischen Burgfriedens der Religionen (vgl. Lambrecht 2024).

Die institutionalisierte Eigenlogik des Schulischen stellt dabei insofern eine Grenze des (professionellen) Handelns der Akteure dar, als sie sich unabhängig von den latenten Strukturlogiken der Beteiligten vollzieht. So leitet eine Vertreterin des kirchlichen Schulträgers die Beschreibung der oben geschilderten Einschulungs-

feier mit der Formulierung ein: *oder stellen Sie sich die EINSCHULUNGSFEIER vor.* In der objektiv-hermeneutischen Rekonstruktion dieser Sequenz kommt die Ungeheuerlichkeit der Situation zum Ausdruck, in der sich das Fremdeln der Befragten mit der neuen Praxis der Einschulungsfeier protokolliert. Im engeren Sinne begrenzt wird die Eigenlogik des kirchlichen Schulträgers jedoch durch außerschulische Standards. So formuliert die Befragte im weiteren Verlauf ihrer Schilderung das folgende Statement: *es KANN nicht sein dass das Ganze in 'ner KIRCHE stattfindet [...] und ähm es kann auch nicht sein dass dann ein PRIESTER den Segen über ALLE spricht, ne? das sind verschiedene Dinge die einfach gar nicht GEHEN.* Hier werden – in latent ähnlich ambivalenter Form wie oben – No-Gos einer postmigrantischen Gesellschaft thematisiert, die die neue Form der Einschulungsfeier erzwingen. Angesichts dessen erscheinen die institutionalisierten Aspekte des Schulischen nicht als Begrenzung des Handelns der Beteiligten, sondern als Möglichkeit der Bearbeitung schulfallspezifischer Problemlagen.

Szene 2: Die Glasscheibe

Zum religionspädagogischen Konzept der untersuchten Schule gehört es, dass die Schüler:innen sich im Rahmen von Projekttagen wechselseitig in „ihren“ Gotteshäusern besuchen. Eine Teilgruppe der jüdischen Elternschaft hat sich dieser Praxis jedoch aus religiösen Gründen verweigert, da es sich für sie bei sakralen Räumen um religiös nicht-neutrale Räume handelt. Daraufhin wurde eine Kirche ausfindig gemacht, deren Kirchenraum durch eine Glasscheibe geteilt wird. Die betroffenen Schüler:innen nahmen nun am Ausflug teil, blieben jedoch während des Kirchenbesuchs hinter der Glasscheibe stehen.

In der zweiten Szene manifestiert sich ein schulfallspezifischer Konflikt, der sich aus dem religionspädagogischen Konzept ergibt: Alle Schüler:innen sollen die Gotteshäuser aller beteiligten Religionsgemeinschaften besuchen und kennenlernen. Diese Ausflüge werden von schulischer Seite aus nicht als religiöse Praxis gedeutet, von einem Teil der Elternschaft jedoch sehr wohl. Die untersuchte Schule reagiert auf diesen Konflikt nun nicht „religionssensibel“, sondern wiederum über die Aktivierung der schulisch institutionalisierten Muster Universalismus und Rationalität: Der Besuch der Gotteshäuser wird als Unterricht markiert, an dem *alle* teilnehmen müssen. So formuliert die Schulleiterin das Problem folgendermaßen: [...] *WELCHE KIRCHEN können wir mit allen besuchen?* Der Kirchenbesuch steht somit außer Frage, fraglich ist lediglich, wie dieser für alle realisiert werden kann. Diese *einseitige* und damit *funktionalisierende* Ausweitung institutionalisierter Aspekte des Schulischen auf den Bereich des Religiösen führt zu einer dreifachen Diskriminierung der betroffenen Schüler:innen und ihrer Familien. Zum einen wird hierdurch innerhalb der interreligiösen Schule die Differenz rational/irrational aktualisiert und das Religiöse so gegenüber den schulisch institutionalisierten Zentralwerten (unnötig) abgewertet. Dies kommt darin zum Ausdruck, dass die

Schulleiterin in ihrer Schilderung der Begebenheit von *STRENGGLÄUBIGE[N] jüdische[n] Kinder[n]* spricht, was ein „Zuviel“ an Religion suggeriert. Zum anderen werden durch die einzelschulische Funktionalisierung der Eigenlogik des Schulischen die beteiligten Religionsgemeinschaften innerhalb der Schule gegeneinander ausgespielt: Nicht nur protokolliert sich in der Frage der Schulleiterin, welche *KIRCHEN* man besuchen könne, der „katholische Bias“ des Schulträgers; darüber hinaus werden die Religionsgemeinschaften latent über ihre wahrgenommene Differenz zum Schulischen hierarchisiert. Schließlich reproduziert sich durch die Ausweitung des Partizipationsgebots auf den Besuch der Gotteshäuser die Figur einer schulischen Exklusion durch Inklusion (vgl. Emmerich 2016) am Beispiel religiöser Differenz, symbolisiert durch die durch die Glasscheibe separierten Schüler:innen.

Während die institutionalisierten Aspekte des Schulischen in der ersten Szene also tendenziell eine *moderierende* Wirkung auf Ebene der Einzelschule entfaltet haben, zeigt die zweite Szene, dass sie im Rahmen einzelschulischer Differenzbearbeitung auch *funktionalisiert* werden. In der ersten Szene zeigt sich eine Universalisierung und Rationalisierung des Religiösen, in der zweiten eine Partikularisierung der schulischen Eigenlogik. Diese *Kontingenz der Bezugnahme* spricht für die von Engel beschriebene „Übersetzbarkeit institutioneller Gewohnheiten und Muster, die auf der Ebene der Organisation ein fortschreitendes Übersetzen derselben – ihre geschlossene Tradierung ebenso wie auch ihre Hinterfragung und Veränderung – ermöglicht“ (Engel 2020, 559).

5 Resümee: Die kontingente Eigenlogik des Schulischen

Ziel des Beitrags war es, schulische Entwicklung nicht als Ergebnis intentionaler Planung, sondern als schulkulturelle Relationierung von organisationalen und institutionellen Aspekten des Schulischen zu beschreiben. Dabei wurde von einer doppelten Verfasstheit von Schule als Organisation und Institution ausgegangen und diese Konzeption mithilfe strukturfunktionaler, neo-institutionalistischer und organisationspädagogischer Modellierungen in eine institutionstheoretisch informierte Variante des Schulkulturtheorieansatzes überführt. Am empirischen Beispiel schulischer Differenzbearbeitung wurde dann versucht, den heuristischen Mehrwert dieser Konzeption aufzuzeigen: Das Fallbeispiel einer katholischen Grundschule, die sich zu einer Schule mit interreligiösem Profil gewandelt hat, zeigt, wie sich (einzel-) schulische Entwicklung als kontingente Relationierung von organisationsspezifischer Eigendynamik und schulischer Eigenlogik vollzieht. Die Betonung des kontingenten Charakters dieser Relationierung verweist darauf, dass die „Anwendung“ der institutionalisierten schulischen Eigenlogik auf das schulfallspezifische Problem der religiösen Diversifikation der Schüler:innenklientel

weniger dem strukturfunktionalen Modell einer normativen Integration folgt, sondern die Fallstruktur der untersuchten Schule reproduziert: Sie ermöglicht einerseits den schulischen „Burgfrieden“ der Religionen, kann andererseits jedoch auch zur Verschärfung bestehender religiöser Differenzen beitragen. Als institutionalisierte gesellschaftliche Erwartung ist die Eigenlogik des Schulischen selbst jedoch *nicht* kontingent: Als Teil des Realen der Schulkultur kann sie „auf der Ebene der Einzelschule nicht grundlegend aufgehoben, sondern lediglich spezifisch bearbeitet werden“ (Helsper 2008, 68).

Was in diesem Beitrag für die Entwicklung einer Einzelschule beschrieben wurde, lässt sich auch auf die Reform von Schule und Schulsystem übertragen: In der hier entwickelten Perspektive würden auch aktuelle gesellschaftliche Erwartungen an Schule von der Organisation Schule selbstreferentiell im Rückgriff auf institutionalisierte Aspekte des Schulischen bearbeitet werden. Die Umsetzung von Reformen im Schulsystem findet ihre Grenze also nicht nur in schulorganisationalen „Rekontextualisierungen“ (Fend 2006), sondern ebenso in der Institution Schule als gesellschaftlich geronnener Erwartungsstruktur. Diese Eigenlogik des Schulischen ist insofern nichts Außergesellschaftliches; „ihre Autonomie ist selbst ein gesellschaftliches Moment“ (Rademacher & Wernet 2015, 104). Dennoch kann sie mit aktuellen gesellschaftlichen Adressierungen von Schule konfligieren, die im neo-institutionalistischen Sinne „von außen“ an Schule herangetragen werden. Dies zeigt Lischka-Schmidt am Beispiel von Inklusion:

„Inklusion ist einerseits eine Verstärkung des schulischen Universalismus, insofern die *gleichen* Schulen bzw. der *gleiche* Unterricht für *alle* offenstehen. Andererseits steht der schulische Universalismus in Spannung mit Inklusion (vgl. Schuck 2014, S. 172; Bender und Dietrich 2019, S. 28), wenn bestimmten Schüler:innen eine besondere Unterstützung zugesprochen wird [...]“ (Lischka-Schmidt 2022, 442, H.i.O.).

Die strukturfunktionale Perspektive öffnet in diesem Zusammenhang den Blick dafür, dass solche ad-hoc-Erwartungen nicht an einem starren „System Schule“ scheitern, sondern an den latenten gesellschaftlichen Erwartungsstrukturen, die über Schule institutionalisiert sind. Für das Beispiel Inklusion hieße das: Das schulische Scheitern der Inklusionsforderung verweist darauf, dass Inklusion gesellschaftlich letztlich (*noch*) *nicht* institutionalisiert ist (vgl. ebd., 443). Mit Luhmann könnte man alternativ formulieren: In Forderungen wie der nach schulischer Inklusion zeigt sich eine „Poesie der Reform“ (Luhmann 2000, 339), die in erster Linie nicht der Erzeugung von schulischer Veränderung, sondern der „Erzeugung neuer Selbstbeobachtungsmöglichkeiten“ (ebd.) des Schulischen dient. In jedem Fall muss die Schule als Institution in solche Veränderungsprozesse eingepreist werden.

Literatur

- Bastian, J. (1997): Pädagogische Schulentwicklung. Von der Unterrichtsreform zur Entwicklung der Einzelschule. In: *Pädagogik* 49 (2), 6–11.
- Bender, S., Dietrich, F. & Silkenbeumer, M. (Hrsg.) (2021): Schule als Fall. Institutionelle und organisationale Ausformungen. Wiesbaden: Springer VS.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1977): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt am Main: Fischer.
- Bonsen, M. (2007): Intentionale Schulentwicklung als Aufgabe der Einzelschule. In: W. Huber (Hrsg.): Neue Lehrer? Neue Schüler? Neue Aufgaben? Antworten auf die neuen Anforderungen in der Lehrerbildung und Schulpraxis. Donauwörth: Auer, 80–99.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2013): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. Konstanz/München: UVK.
- Dalin, P. & Rolff, H.-G. (1990): Der institutionelle Schulentwicklungs-Prozess (ISP). Bönen: Kettler.
- DiMaggio, P. J. & Powell, W. W. (1983): The iron cage revisited. Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. In: *American Sociological Review* 48, 147–160.
- DiMaggio, P. J. (1988): Interest and Agency in Institutional Theory. In: L. G. Zucker (Ed.): *Institutional Patterns and Organizations. Culture and Environment*. Cambridge: Ballinger, 3–21.
- Ekholm, M. (1997): Steuerungsmodelle für Schulen in Europa. Schwedische Erfahrungen mit alternativen Ordnungsmodellen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 43 (4), 597–608.
- Emmerich, M. (2016): Differenz und Differenzierung. Schulische Grammatik der Inklusion/Exklusion. In: *Schulische Inklusion. Zeitschrift für Pädagogik* (62. Beiheft), 42–57. Hg. v. V. Moser & B. Lütje-Klose. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Engel, N. (2014): Die Übersetzung der Organisation. Pädagogische Ethnographie organisationalen Lernens. Wiesbaden: Springer VS.
- Engel, N. (2020): Institution. In: G. Weiß & J. Zirfas (Hrsg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 549–560.
- Fend, H. (1986): Gute Schulen – schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: *Die Deutsche Schule* 78 (3), 275–293.
- Fend, H. (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS.
- Göhlich, M. (2014): Institution und Organisation. In: Ch. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.): *Handbuch Pädagogische Anthropologie*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 65–75.
- Helsper, W., Böhme, J., Kramer, R.-T. & Lingkost, A. (2001): *Schulkultur und Schulmythos. Rekonstruktionen zur Schulkultur 1*. Opladen: Leske + Budrich.
- Helsper, W. (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit - ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.): *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 49–98.
- Helsper, W. (2008): Schulkulturen - die Schule als symbolische Sinnordnung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 54 (1), 63–80.
- Houben, D. (2019): Theorieentwicklungen des soziologischen Neoinstitutionalismus und seine Potentiale für die Educational Governance-Perspektive. In: R. Langer & T. Brüsemeister (Hrsg.): *Handbuch Educational Governance Theorien*. Wiesbaden: Springer VS, 147–179.
- Hummrich, M., Schwendowius, D. & Terstegen, S. (2022): Schulkulturen in Migrationsgesellschaften. Studien zu Differenzverhältnissen im deutsch-amerikanischen Vergleich - Einleitung. In: M. Hummrich, D. Schwendowius & S. Terstegen (Hrsg.): *Schulkulturen in Migrationsgesellschaften. Studien zu Differenzverhältnissen im deutsch-amerikanischen Vergleich*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 1–46.

- Idel, T.-S. & Stelmaszyk, B. (2015): „Cultural turn“ in der Schultheorie? Zum schultheoretischen Beitrag des Schulkulturansatzes. In: J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.): Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden: Springer VS, 51–69.
- Koch, S. (2009): Die Bausteine neo-institutionalistischer Organisationstheorie - Begriffe und Konzepte im Lauf der Zeit. In: S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien. Wiesbaden: VS, 110–131.
- Lambrecht, Maïke (2024). Die sakrosankte Schule. Zur Tradierung des Schulischen im Kontext multi-religiöser Privatschulkooperationen. In: C. Demmer, J. Engel, T. Fuchs, R. Hahn & A. Wischmann (Hrsg.): Zwischen Transformation und Tradierung. Qualitative Forschung zum Wandel pädagogischer Institutionen. Opladen: Barbara Budrich, 233–250.
- Leschinsky, A. & Cortina, K. S. (2008): Zur sozialen Einbettung bildungspolitischer Trends in der Bundesrepublik. In: K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Mayer & L. Trommer (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek: Rowohlt, 21–51.
- Lischka-Schmidt, R. (2022): Talcott Parsons' normativfunktionalistische Theorie der (Bildungs-)Organisation. Eine kritische Diskussion ihres Erkenntnisgehalts am Beispiel von Inklusion in Schulen. In: Gruppe - Interaktion - Organisation (GIO) 53, 437–447.
- Luhmann, N. (2000): Organisation und Entscheidung. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Metz, M. H. (1990): Real school. A universal drama amid disparate experience. In: D. E. Mitchell & M. E. Goertz (Eds.): Education Politics for the New Century. London: The Falmer Press, 75–91.
- Meyer, J. W. & Rowan, B. (1977): Institutionalized organizations. Formal structure as myth and ceremony. In: American Journal of Sociology 83, 340–363.
- Meyer, J. W. & Rowan, B. (1978): The Structure of Educational Organizations. In: M. W. Meyer, J. H. Freeman & M. T. Hannan (Eds.): Environments and Organizations. San Francisco: Jossey-Bass, 78–109.
- Parsons, T. (1951): The Social System. London: Free Press.
- Parsons, T. (1956a): Suggestions for a sociological approach to the theory of organizations - I. In: Administrative Science Quarterly 1 (1), 63–85.
- Parsons, T. (1956b): Suggestions for a sociological approach to the theory of organizations - II. In: Administrative Science Quarterly 1 (2), 225–239.
- Pressman, J. L. & Wildavsky, A. (1973): Implementation. How Great Expectations in Washinton Are Dashed in Oakland, or, Why It's Amazing that Federal Programs Work at All. Berkeley/Los Angeles/London: University of California Press.
- Prose, M., Rabenstein, K. & Thiersch, S. (2023): Rekonstruktiv-sinnverstehende Forschung zu Unterricht und Schule im digitalen Wandel. Abgrenzungen, Anschlüsse, Ansätze. In: M. Prose, K. Rabenstein, A. Moldenhauer, S. Thiersch, A. Bock, M. Herrle, M. Hoffmann, A. Langer, F. Macgilchrist, N. Wagener-Böck & E. Wolf (Hrsg.): Schule und Unterricht im digitalen Wandel. Ansätze und Erträge rekonstruktiver Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 11–32.
- Rademacher, S. & Wernet, A. (2015): Struktur, Funktion und Eigenlogik. Schultheoretische Anmerkungen zum Verhältnis von Schule und Gesellschaft. In: J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.): Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden: Springer VS, 95–115.
- Rolff, H.-G. (1991): Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen? Theorien und Indikatoren von Entwicklungsprozessen. In: Zeitschrift für Pädagogik 37 (6), 865–886.
- Weick, K. E. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. Administrative Science Quarterly 21, 1–19.
- Wernet, A. (2009): Einführung in die Interpretationstechnik der objektiven Hermeneutik. 3. Aufl. Wiesbaden: VS.

Autorin**Lambrecht, Maike, Dr.‘in**

ORCID: 0000-0002-3378-1240

Universität zu Köln

Arbeitsschwerpunkte: Qualitative Forschungsmethoden, Rekonstruktive Schul- und Bildungsforschung, Schultheorie & Schulentwicklung, Heterogenität & Differenz*E-Mail:* maike.lambrecht@uni-koeln.de

Hilke Pallesen

Schule als Entwicklungsanlass? Rekonstruktionen zum Passungsverhältnis von schulischen Sinnentwürfen und Lehrerhabitus

Abstract

Schule stellt ein Handlungsfeld dar, in dem nicht nur Schüler:innen, sondern auch Lehrpersonen sich bewähren und sich mit den an sie gerichteten Erwartungen, Anforderungen und Bedingungen auseinandersetzen müssen. Diese können je nach Ausgestaltung eigener Orientierungen, Vorstellungen und Dispositionen als Ressourcen für die Entwicklung oder aber auch als Begrenzungen von Professionalität und Autonomie wahrgenommen werden. Folglich kann das Verhältnis von Profession und Organisation von Hin- und Abwendungen geprägt sein, die letztlich zu Gestaltungsimpulsen und Professionalitätsschüben, aber auch zu Resignation und Drop-Out führen können. Dieses Spannungsfeld von Profession(alisierung) und einzelschulspezifischen Sinnentwürfen steht im Zentrum dieses Beitrages und soll anhand empirischer Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt diskutiert werden.

Schlagworte: Lehrer:innenhabitus, Schulkultur, Professionalisierung, Schulentwicklung, schulischer Orientierungsrahmen

Einleitung

Gesellschaftliche Veränderungen und kulturelle Modernisierungen fordern Schulen und die dort tätigen schulischen Akteur:innen gleichermaßen heraus, sich mit daraus resultierenden Profilierungs- und Optimierungserwartungen auseinanderzusetzen und sich weiterzuentwickeln (vgl. Helsper 2016a). Im schulischen Wettbewerb lassen sich je nach regionaler Schullandschaft sowohl Schulen finden, die sich über stärker integrative, Heterogenität fördernde, kompensatorische Umgangsweisen profilieren als auch Schulen, die gerade Selektion, Auslese und Bestenförderung ihren Anspruchskulturen zugrunde legen, um die ‚richtigen‘ Schüler:innen anzusprechen und zu gewinnen (vgl. ebd.). Dieses hier nur knapp

angedeutete Passungsverhältnis (weiterführend Kramer & Helsper 2010) von schulischen Erwartungen und sozialisationsbedingten Orientierungen auf Seiten der Klientel, lässt sich nicht nur für Schüler:innen formulieren, sondern auch für Lehrkräfte und die an sie gerichteten Erwartungen an die Entwicklung pädagogischer Professionalität. Denn Professionalität lässt sich in dieser Perspektive als

„ein komplexes Zusammenspiel früherer biographischer Erfahrungen in Familie und Schule, berufsbiographischer Passungs- und Auseinandersetzungsverhältnisse mit den jeweiligen Schulkulturen und der konkreten Auseinandersetzung mit den durch die Transformation [schulischer Bedingungen] entstandenen Anforderungen [auffassen]“ (Helsper 2011, 165).

Ausgehend von der Annahme, dass sich Professionalisierung immer vor dem Hintergrund der Einzelschule und ihrer spezifischen symbolischen Ordnung vollzieht (vgl. Helsper 2008a, b), nimmt der Beitrag Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt zu den Passungsverhältnissen von Einzelschule und Lehrer:innenhabitus in den Blick (vgl. Pallesen & Matthes 2023a, b, c). Dabei zeigt sich, dass sich die schulischen Akteur:innen im mikropolitischen Geschehen des Berufs- und Schulalltags immer wieder und mit einer Vielzahl an Anforderungen und Erwartungen auseinandersetzen müssen. Für die Entwicklung von Professionalität sind damit zwei Perspektiven relevant: die der biografischen und sozialisationstheoretischen Erfahrungen, die sich in handlungsleitenden Denk-, Handlungs- und Wahrnehmungsmustern als Ausdruck eines Lehrer:innenhabitus niederschlagen, und die der schulkulturspezifischen Bedingungen einer Einzelschule, d.h. der dort dominierenden Anforderungslogiken und Entwicklungserwartungen (vgl. Helsper 2011, 165).

Gerade die Verwobenheit einzelschulischer Konstruktionslogiken, (berufs-)biografischer Erfahrungen, pädagogischer Routinen und handlungspraktischen Wissens erfordert es, den Blick auf Selbstverständlichkeiten zu schärfen, die sich auf einer impliziten Ebene finden lassen, jedoch entscheidend wirken, wenn Lehrer:innen sich in ihrem Handeln mit organisationalen Rahmungen auseinandersetzen müssen. Diese Rahmungen betreffen jedoch nicht nur die formalen schulischen Strukturen, sondern vor allem auch zentrale Bewährungslogiken des jeweiligen Handlungsfeldes, die wiederum von den schulischen Akteur:innen in ihrem Handeln erzeugt, reproduziert, aber auch transzendiert werden.

Dementsprechend folgt auch der analytische Blick hier nicht (nur) den expliziten Strukturen und Setzungen, die Organisationen haben und vorgeben, vielmehr geht es um das, was Organisationen tun, um nach den symbolischen Konstruktionen des Schulischen zu fragen, die wiederum latenten Sinnordnungen aufrufen (vgl. bspw. Helsper u. a. 2001; Helsper 2008a; 2010). Denn das, was eine Schule ausmacht, ist auch den in ihr tätigen Akteur:innen nicht immer unmittelbar zugänglich, sondern verborgen und daher nur über die Rekonstruktion herauszuarbeiten.

Vor diesem Hintergrund setzt der Beitrag die symbolischen Ordnungen zweier Einzelschulen in ihren schulischen Selbstverständnissen entlang von Idealen, Praktiken und Vorstellungen in den Fokus und relationiert diese zu den Habitusformationen einzelner Lehrpersonen, um Prozesse der Hin- und Abwendung rekonstruieren zu können, die nicht nur individuelle Entwicklungen, sondern auch Richtungen für Schul(kultur)entwicklungsprozesse mitbestimmen können. Die leitende relationale Perspektive wird über zwei zentrale theoretische Konzepte aufgegriffen, und zwar über das des Lehrer:innenhabitus, um darüber die impliziten, handlungsleitenden Wissensbestände der Lehrpersonen den Blick nehmen zu können (vgl. bspw. Helsper 2018; 2019; Kramer & Pallesen 2019) und über den sogenannten schulischen Orientierungsrahmen, der wiederum die dominanten pädagogischen Orientierungen – auch in der Bearbeitung von Entwicklungsanforderungen, die sich der Einzelschule stellen –, fokussiert (vgl. Pallesen & Matthes 2023a). Beide Konzepte sowie die leitenden forschungsmethodischen Zugänge werden im Folgenden im Rahmen einer knappen Vorstellung des zugrundeliegenden Forschungsprojekts skizziert (Kap. 2). Das komplexe Zusammenspiel von Hin- und Abwendungen zur Schule wird anhand zentraler empirischer Beispiele herausgearbeitet (Kap. 3). Mit der Frage, welche Bedeutung schulische Organisationen als Kontexturen für professionelles Handeln haben und welche Entwicklungsanlässe sie bieten und einfordern, wird der Beitrag abgeschlossen (Kap. 4).

2 Leitende Konzepte und forschungsmethodische Zugänge

Für die Forschung zum pädagogischen Handeln von Lehrpersonen haben sich der Anschluss an das Habituskonzept Bourdieus und seine Überlegungen zum sozialen Feld als geeignet erwiesen (vgl. v.a. Bourdieu 1993). Mit dem Konzept des Lehrer:innenhabitus ist der theoretische und empirische Anspruch verbunden, auf die inkorporierten Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsschemata zugreifen zu können, die als praktischer Sinn ein routineförmiges Handeln im Handlungsfeld Schule erlauben und die sich als implizite Handlungsanleitung bewährt haben. Diese habituellen Dispositionen sind selbst sozial hervorgebracht und Ergebnis einer Inkorporierung sozialer Strukturen und Anforderungen. Die schulspezifischen Logiken des Feldes, aber auch die berufsspezifischen Logiken der Praxis der Lehrperson sind aufeinander bezogen. Entsprechend ermöglichen oder begrenzen schulkulturelle imaginäre Entwürfe das Handeln von Lehrpersonen. Gleichmaßen werden diese aber auch von den schulischen Akteur:innen hervorgebracht.

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf Ergebnisse des DFG-Projekts „Profession und Institution. Rekonstruktionen zum Passungsverhältnis von Lehrerhabitus und Schulkultur“, in dessen Rahmen Professionalisierungsprozesse

im Spannungsfeld von Lehrer:innenhabitus und Schulkultur untersucht wurden. Im Mittelpunkt der Untersuchung stehen zwei schulkulturell kontrastierende Schulen – ein exklusives Gymnasium und eine integrierte Gesamtschule – und deren schulische Akteur:innen. Datengrundlage des Projektes bilden Schulleitungsreden, Gespräche mit Schulleitungen, Lehrer:inneninterviews sowie weitere Gesprächsdokumente und Artefakte aus dem schulischen Kontext, die einzelschulspezifisch, wie auch schulübergreifend kontrastierend analysiert werden, nicht zuletzt, um das Spektrum und die Bedingungen von Professionalisierungsprozessen freizulegen. In diesem Beitrag stehen v. a. die schulischen Selbstpräsentationen über Schulleitungsreden und Interviews mit Schulleiter:innen sowie die Interviews mit Lehrer:innen im Fokus, um sowohl die schulischen Orientierungsrahmen als auch die Lehrer:innenhabitusformationen zu rekonstruieren und nach Passungskonstellationen zu fragen.

Mit der zentralen Annahme, dass sich Professionalisierungsprozesse nicht nur berufsbiografisch verorten lassen, sondern immer auch in den Kontext einer einzelnen Schule eingebunden sind, wurde auf einen qualitativen, mehrerebenenanalytischen Zugang zurückgegriffen, um diese unterschiedlichen Aggregierungsebenen des Sozialen (die imaginäre Ebene der Schulkultur und die des Lehrer:innenhabitus) zueinander in Beziehung setzen zu können, was wiederum die Verwendung unterschiedlicher Methoden und Methodologien für ebenjene Aggregierungsebenen erlaubt und darüber gleichzeitig die Komplexität des Forschungsfeldes besser abzubilden vermag (vgl. Hummrich & Kramer 2011). Im Folgenden wird zunächst auf die Ebene des Lehrer:innenhabitus eingegangen.

Ausgehend von der Annahme, dass sich professionelles Lehrer:innenhandeln strukturtheoretischen Professionsansätzen zufolge auf die „typischerweise zu lösenden Handlungsprobleme“ (Oevermann 1996, 70) des Berufsfeldes Schule bezieht, wurde in den Interviews vor allem gefragt, wie die Lehrpersonen ihren beruflichen Alltag an dieser Schule vollziehen und welche handlungsleitenden Dispositionen hierbei eine Rolle spielen. Dabei lassen sich in Bezug auf das Kerngeschäft Unterricht folgende Anforderungen zur Bestimmung eines professionalisierten Lehrer:innenhabitus heranziehen (vgl. Kramer & Pallesen 2018; 2019), und zwar im Einzelnen, die Anforderung

- zur Gestaltung eines pädagogischen Arbeitsbündnisses in unterrichtlichen Vermittlungssituationen,
- zur Anregung, Wahrnehmung und Begleitung von Bildungsprozessen,
- des Fallverstehens im Umgang mit struktureller Ungewissheit in pädagogischen Situationen,
- einer grundlegenden Reflexionsbereitschaft hinsichtlich pädagogischer Arbeitsbündnisse, Fällen und Prozessen der Wissens- und Normenvermittlung.

Mit Blick auf implizite habituelle berufsbezogene Dispositionen hat sich in der empirischen Betrachtung insbesondere die Anforderung der Gestaltung pädagogischer Arbeitsbündnisse als zentrale Dimension zur Bestimmung eines Lehrer:innenhabitus herausgestellt (vgl. Helsper & Hummrich 2014; Helsper 2016b), sodass im Folgenden der Fokus auf diesen Aspekt gelegt wird. Gerade in der Ausgestaltung der Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung lassen sich spannungsvolle und widersprüchliche Anforderungen herausarbeiten, die sich auf die Balance von Nähe und Distanz, aber auch auf die von Sache und Person und letztlich auch auf die Gestaltung des Klassenarbeitsbündnisses beziehen. Unter einer praxistheoretischen Perspektive sind pädagogische Arbeitsbündnisse interessant, weil Lehrkräfte auch als „Sachwalter des Faches, der Fachsprache und der Fachsystematik, die sie gegenüber den Schülern zur Geltung bringen und vertreten müssen“ (Helsper 2016b, 119) auftreten und sich in ihrem Handeln immer auch auf schulische Rahmungen beziehen. Die Bedeutung impliziter, beruflicher Dispositionen zeigt sich dann auch gerade in der Erzählung der Bearbeitung fachlicher Vermittlungssituationen.

Im Rahmen des Projektes wurden vier Kernfälle (zwei Fälle/Interviews pro Schule) mittels der Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion (vgl. Kramer 2019; Pallesen & Kramer 2023) ausgewertet. Dieses Verfahren rückt den Lehrer:innenhabitus als ein zentrales Generierungsprinzip pädagogischer Praxis in den Fokus und zielt auf die implizite Ebene der Auseinandersetzung mit und Bearbeitung beruflicher Anforderungs- und Erwartungsstrukturen ab. Darüber kann insbesondere die Strukturiertheit des Habitus als Erzeugungsprinzip sich individuierender Lebenspraxis in den Blick genommen werden und festgestellt werden, dass in einem Feld, wie bspw. im Feld der Einzelschule durchaus widersprüchliche Habitusformationen gefunden werden können, die im folgenden Kapitel in einem dem Format geschuldeten zusammenfassenden Vergleich skizziert werden.

Die Schule als Organisation – als weitere Ebene – wird mittels eines kulturtheoretischen Ansatzes über die Aushandlungsprozesse, Kooperationsstrukturen und Spannungsmomente innerhalb der symbolischen Ordnung der Einzelschule betrachtet. Dabei wird angenommen, dass jede Einzelschule durch eine spezifische Schulkultur geprägt ist, über die sie sich von anderen unterscheidet. Diese kulturelle Prägung äußert sich keineswegs in einer homogenen Ordnung, sondern lässt sich vielmehr als komplex und mitunter widersprüchlich verstehen. Schulkultur ist folglich auch keine Konsens-, sondern eine – immer auch temporär begrenzte – Dominanzkultur, die durchaus von Widerspruch und Diversität gekennzeichnet sein kann und in der es vor allem um die „Aushandlung und Auseinandersetzung verschiedener schulischer Akteure um die Ausgestaltung der symbolischen Ordnung der Schule“ (Helsper u.a. 2001, 26) geht. Die dominanten pädagogischen Sinngebungen, Entwürfe und Praktiken einer Schule werden zu einer zentralen Referenz für die Positionierung der schulischen Akteur:innen in der Schule (vgl. Kramer 2015, 33).

Darüber rückt vor allem das Imaginäre der Schulkultur, d. h. die Ansprüche, aber auch Erwartungen, Ziele und Visionen, die sich oftmals in Schulmythen artikulieren, in den Forschungsfokus. Entsprechend eingelöst wird diese praxeologische Perspektive über die Dokumentarische Methode der Textrekonstruktion (vgl. Bohnsack 2021; Nohl 2017), indem idealisierte Konstruktionen pädagogischer Ansprüche im Rahmen von Schulleitungsreden analysiert wurden, die sich v. a. als erfolgreiche Bewährungen in Hinblick auf strukturelle Anforderungen und Erwartungen auffassen lassen. Je ambitionierter und umfassender diese Entwürfe formuliert werden, „umso deutlicher ist die jeweilige Schule als eine imaginäre pädagogische Anspruchskultur zu fassen, und zwar sowohl gegenüber den Schülern als auch gegenüber den Lehrkräften“ (Helsper 2008a, 123). Der Bezug auf dominante und damit immer umkämpfte Orientierungen, die hier als „schulischer Orientierungsrahmen“ bezeichnet werden (Pallesen & Matthes 2023a), impliziert, anders als es die dokumentarische Forschungspraxis in den meisten Fällen vorsieht, gezielt die nach außen getragenen Orientierungen und Werthaltungen zu fokussieren, die sich insbesondere in schulischen Selbstpräsentationen, wie bspw. zu einem Tag der offenen Tür, manifestieren. Auch wenn hier der Annahme gefolgt wird, dass Schulleitungen dominante institutionelle Akteur:innen bzw. Akteursgruppen darstellen können, die in diesem öffentlich gewendeten Kontext wiederum zugleich auch die primären Sinnordnungen der jeweiligen Einzelschule stellvertretend hervorbringen, so sind „Schulleitungen [...] natürlich nicht in der Lage, die pädagogischen Sinnmuster und Sinnstrukturen in Gänze zu bestimmen“ (Helsper 2006, 181), sodass in den Rekonstruktionen der schulischen Darstellungen vor allem diejenigen fokussiert wurden, in denen Bewährungen, gerade in der Auseinandersetzung mit Entwicklungserwartungen, aber auch eigene Ansprüche, Ziele und Visionen thematisiert wurden.

In den Selbstpräsentationen der im Fokus stehenden Einzelschulen haben sich letztendlich drei Dimensionen als empirisch relevant erwiesen (vgl. Pallesen & Matthes 2023a), und zwar

- die der Verhandlungen des Einzelschulspezifischen, die die besonderen Gegebenheiten am Standort in Abgrenzung zu anderen Schulen in den Fokus rücken (z. B. Traditionen, Modernisierungsaspekte, räumliche und zeitliche Strukturen),
- die der Leistungs- und Selektionsaspekte der Einzelschule (z. B. Fachbereiche und Profilschwerpunkte, schulische Abschlüsse) sowie
- die der Bezugnahmen auf die involvierten Akteursgruppen (z. B. Leitungspersonal, Lehrpersonal, Schüler:innen, Eltern).

Darüber wird aber auch deutlich, dass sich schulische Orientierungsrahmen immer nur aspekthaft in Hinblick auf spezifische Dimensionen und nicht in Gänze erschließen lassen.

3 Hin- und Abwendungen: Passungsverhältnisse zwischen schulischem Orientierungsrahmen und Lehrer:innenhabitus

Um die Passungsverhältnisse sowie Professionalisierungsprozesse analysieren zu können, wurden zwei maximal kontrastierende Einzelschulen und ihre Akteur:innen näher untersucht (vgl. Pallesen & Matthes 2020). Bevor auf die Hin- und Abwendungen der Lehrpersonen zur schulkulturellen Ausgestaltung der Einzelschule eingegangen wird, werden die beiden Schulen sowie deren dominanten pädagogischen Orientierungen im Folgenden knapp porträtiert.

3.1 Schulische Orientierungsrahmen

Die *Mascha-Kaléko-Gesamtschule*¹ ist im städtischen Raum einer deutschen Großstadt verortet. Es handelt sich um eine erst vor wenigen Jahren gegründete Gesamtschule, in der Sekundar- und Gymnasialschüler:innen in einer Klasse gemeinsam unterrichtet werden (vgl. Pallesen & Matthes 2023a, b, c). Sie befindet sich aus diesem Grund noch in der Etablierungsphase und fundiert sich als Einrichtung erst sukzessive. Zu diesem Entstehungsprozess gehört auch, dass sie zum Zeitpunkt der Erhebung noch kein eigenes Schulgebäude besitzt, wobei der Umzug von der Übergangsstätte für das folgende Schuljahr anvisiert ist. Trotz dessen wächst sie bereits vierzünftig auf und markiert die Zusammenarbeit ihres vielseitig ausgebildeten pädagogischen Personals als Eckpfeiler des transformatorisch und ausdrücklich prozessual gekennzeichneten Schulprogramms, in dem Persönlichkeitsbildung und Partizipation der Schülerschaft im Mittelpunkt stehen sollen. Zudem legt die Schule in ihrem Leitbild eine besondere Heterogenitätssensibilität dar.

Die *Paula-Albrecht-Schule* befindet sich in derselben Stadt. Sie lässt sich mit Helsper u. a. (2018) als exklusive Schule kennzeichnen, die auf eine lange Schulhistorie zurückblickt: Es handelt sich um ein staatliches Gymnasium, das im 17. Jahrhundert gegründet wurde und zunächst als gemeinnützige Einrichtung, später als Bildungsstätte mit altsprachlichem und musischem Fokus fungierte. In den 1990er-Jahren konnte diese Profilierung nach vorgängiger bildungspolitischer Umstrukturierung re-etabliert werden. Die Schule ist derzeit vierzünftig aufgestellt, wobei die Sprachklassen den größeren Anteil bilden. Im Sprachenzweig stehen gegenwärtig ab der fünften Klasse jedoch nicht mehr primär Alt Sprachen, sondern insbesondere moderne Fremdsprachen im Fokus, im Musikzweig sowohl

1 Alle schul-, personen- und ortsbezogenen Daten wurden anonymisiert.

die Qualifizierung auf einem Musikinstrument als auch die Arbeit in Ensembles. Dabei beruft sich das Gymnasium auf seine Tradition, der Schüler:innenschaft beide Profilausrichtungen je in einer entsprechenden (Begabungs-)Förderung anbieten zu können. Um an der Schule unterrichtet zu werden, müssen die Schüler:innen ein Aufnahmeverfahren absolvieren (vgl. Pallesen & Matthes 2020). Schon auf der Basis dieser Porträts werden die Unterschiede zwischen den beiden Schulen deutlich. Diese Verschiedenheit sticht dann noch einmal besonders in der Rekonstruktion der jeweiligen schulischen Orientierungsrahmen der Schulen hervor, die vor allem auf Basis der gehaltenen Reden, aber auch mit Rückgriff auf die Interviews mit den jeweiligen Schulleitungen angefertigt wurden. In der gebotenen Kürze lässt sich für die Mascha-Kaléko-Schule festhalten, dass diese einen sehr spannungsreichen schulischen Orientierungsrahmen aufweist (vgl. Pallesen & Matthes 2023c): Auf der einen Seite wird das junge Alter des Kollegiums mit einer damit assoziierten Schaffenskraft im positiven Gegenhorizont hervorgehoben – „ziemlich jung (.) ziemlich motiviert“ – und von einem negativen Gegenhorizont, einem Zustand der Klage um „Stillstand“ und „Unmotiviertheit“, ganz explizit mit dem Verweis auf „andere Schulen“ abgegrenzt. Gleichzeitig bleibt eine antizipierte „Veränderung“ und „Modernisierung“ jedoch unthematisiert: die Schulleiterin spricht zwar in ihrer Rede zum Tag der offenen Tür davon, „Dinge anders zu machen (.) Dinge nicht immer so zu machen wie man sie immer gemacht hat“, die Konkretisierung pädagogischer Konzepte oder Visionen bleibt aber aus, sodass der Abgrenzungsmythos von anderen traditionellen Schulen wenig umgesetzt und formelhaft erscheint. Letztendlich bleibt auch das selbstgegebene Leitbild „individuell, gemeinsam, stark“ – auch wenn diesem Slogan sicherlich auch eine spezifische programmatische Sprechweise wettbewerbsbezogener Profilierung zugrunde gelegt werden muss – in der Spannung von schulischer Homogenisierung und realer Heterogenität in einem grundlegend selektiven Schulsystem spannungsreich und verspricht nahezu Unmögliches.

Der schulische Orientierungsrahmen der Paula-Albrecht-Schule lässt sich ebenfalls als spannungsvoll charakterisieren: Auf der einen Seite lassen sich starke Bezüge zum eigenen schulgeschichtlichen Ursprung rekonstruieren, der nahezu fraglos im positiven Gegenhorizont vorausgesetzt wird und sich insbesondere in der humanistischen Ausrichtung und im hohen Bildungs- und Leistungsanspruch manifestiert, auf der anderen Seite werden aber auch Bestrebungen einer Modernisierung sichtbar, mit denen auf schulpolitische Wettbewerbsanforderungen reagiert wird: Die vom Schulleiter thematisierte „Paula-Albrecht-Schule von heute“ kann nicht ungebrochen an die traditionelle Ausrichtung anschließen. So wird zwar auf eine „komplett elektronische Schule“ Bezug genommen, dessen pädagogisches Konzept aber nicht schlüssig in das schulische Leitbild der Tradition integriert wird. Vielmehr wird in einem rationalen, gewinnwirtschaftlich orientierten Prinzip auf den Erfolg schulischer „Investitionen“ in Form

von Schüler:innenleistungen verwiesen, die wiederum eine hohe Ausdauer und Disziplin an Tag legen müssen, um diesen Erfolg zu erreichen. So berichtet der Schulleiter von einem Besuch einer Schulleitungsgruppe einer anderen Schule, die „schwer beeindruckt von den Leistungen“ war, „die die Schülerinnen und Schüler (.) dort gebracht haben“.

Insgesamt wird deutlich, dass Schulkulturen sich als das Resultat der Auseinandersetzungen der schulischen Akteur:innen mit Entwicklungsanforderungen verstehen lassen. Während die Paula-Albrecht-Schule gefordert ist, gesellschaftlichen Digitalisierungstrends und damit einer Umstellung auf eine „komplett elektronische Schule“ zu folgen, obwohl gleichermaßen ein hohes Traditionsbewusstsein vorherrscht, lässt sich für die Mascha-Kaléko-Schule eine Entwicklungserwartung zu einer inklusiven Lern- und Lehrkultur ausmachen, die jedoch von den gleichermaßen individualisiert zu erbringenden Leistungen der Schüler:innen gebrochen wird. Bevor im Folgenden die Hin- und Abwendungen zu diesen durchaus ambivalenten Entwicklungserwartungen thematisiert werden, werden zunächst die vier kontrastierenden Kernfälle in den Fokus gerückt, um deren Habitusformationen vor allem in Bezug auf die Dimension des pädagogischen Arbeitsbündnisses zu skizzieren.

3.2 Habitusrekonstruktionen

Für die Mascha-Kaléko-Schule lassen sich zwei Kernfälle beschreiben, Herr Jasper und Frau Scheler, die im Folgenden näher betrachtet werden.

Bei Herrn Jasper von der Mascha-Kaléko-Gesamtschule ließ sich ein *fach- und leistungsbezogener* Habitus rekonstruieren, in dem einerseits hohe Ansprüche an Disziplin und Selektion deutlich werden und der darüber hinaus eine hohe Leistungs-, Effizienz- und Fachorientierung offenbart, gleichzeitig aber auch eine hohe reflexive Orientierung in Bezug auf Schule, Unterricht und Schüler:innen aufweist. Das Erfüllen fachlicher Anforderungen und deren Legitimierungen sind in seinem Fall im positiven Gegenhorizont zu verorten. Ein Einlassen auf individuelle Voraussetzungen und Erwartungen ist dann nur begrenzt möglich. So berichtet er eindrücklich eine krisenhafte Erfahrung eines sich dem Startsprung verweigernden Schülers im Sportunterricht (vgl. auch Pallesen & Kramer 2023). Diese Verweigerung der Anforderungen liegt für den Lehrer vollkommen außerhalb seines Horizontes: „Grade, vor, nich‘ ma‘ zwei Stundn beim Schwimm‘ gab=s tatsächlich, achte Klasse, ein‘ Schüler äh, der: sich nich getraut hat, in=s Wasser zu spring“, beschreibt er die für ihn ungeheuerliche Situation. In der Folge beharrt er in der beschriebenen Sequenz auf der korrekten Ausführung eines Startsprungs und offenbart darüber seine Ausrichtung an Leistung, Effizienz und Optimierung. Zudem legt er Wert auf Gleichbehandlung: alle Schüler:innen müssen seine Leistungserwartungen gleichermaßen erfüllen und ins Wasser springen. Es offenbart sich ein – vor allem auch fachbezogener – Habitus, der sehr enge Vorstellungen

über Anforderungen und deren Begründung bzw. Legitimierung im (Sport-) Unterricht aufweist und der – auch bei grundlegender Irritation und Krise – nur schwer zu flexiblen Handhabungen und Bearbeitungen in der Lage ist.

Frau Scheler ist der zweite Kernfall aus der Gesamtschule. Sie ist von einer Förderschule, an der sie über 20 Jahre als ausgebildete Sekundarschullehrerin gearbeitet hat, auf die Mascha-Kaléko-Schule gewechselt und war bereits im Gründungsteam der Schule. Während die Orientierungen von Herrn Jasper eine hohe Leistungs- und Fachorientierung aufweisen, grenzt sich Frau Scheler explizit von diesen ab und verweist darüber auch auf Spaltungen innerhalb des Kollegiums und damit auch von Deutungskämpfen und unterschiedlichen Zuständigkeitsvorstellungen innerhalb der Schule: „Die [Gymnasiallehrenden] haben natürlich immer noch, ähm (.) diese (räuspert sich) (.) diese Vorstellung, dass äh (.) viel Wissen vermittelt werden muss (.) und dass die Schüler grundsätzlich auch daran intressiert sind (.) dass ihn‘ viel Wissen vermittelt wird“. Damit wird zum einen der Anspruch der Wissensvermittlung zurückgewiesen und zum anderen wird eine gewisse Defizitperspektive, ein pädagogischer Pessimismus, sichtbar. Es folgt jedoch kein Gegenentwurf, vielmehr wird auf basale Kulturtechniken verwiesen: „ich hab‘ immer gesagt, für mich is=es wichtig, dass die Kinder am Ende lesn, schreibn und rechnen könn‘ (.) dass sie da fit sind (.) dass sie nachfragen könn‘ (.) und dass sie sich im Leben zurechtfinden. Aber das sieht, sieht ja nich‘ jeder so.“ Enaktiert wird somit ein basaler Lehrauftrag, sie weist somit die Ansprüche einer Wissensvermittlung, die darüber hinausgehen, zurück. Es folgt jedoch kein Gegenentwurf, der sich auf andere Aspekte, wie beispielsweise auf das soziale Lernen bezieht, vielmehr werden Bezüge zu einer disziplinarischen Umsetzung dieser basalen Kulturtechniken deutlich. Aufgaben müssen erledigt werden, die inhaltliche Auseinandersetzung wird dem nachgeordnet. Deutlich wird darüber ein eher *leistungsabwehrender Habitus*.

Auch für die Paula-Albrecht-Schule lassen sich zwei Kernfälle beschreiben – Herr Thomas und Herr Schröter –, die hinsichtlich des pädagogischen Arbeitsbündnisses ebenfalls unterschiedliche Orientierungen aufweisen, die sich vor allem auf den Ebenen der Sach- und der Beziehungsorientierung verorten lassen.

Im Fall von Herrn Thomas von der Paula-Albrecht-Schule ließ sich ein *paternalistisch-disziplinierender* Habitus rekonstruieren, der eine hohe Orientierung an Fremddisziplinierung, Ordnung und Hierarchie aufweist. Dies zeigt sich in beispielhafter Hinsicht, wenn er davon berichtet, dass erfolgreiche unterrichtliche Praxis nur dann funktioniere, wenn auch eine eindeutige Leistungsmessung stattfinde, was bei Gruppenarbeiten beispielsweise nicht der Fall sei, was er beispielhaft an ‚Marie‘ und ‚Paul‘ illustriert: „ich weiß das, Marie hat alles jemacht (.) (Klopfgeräusch) un Lukas nichts (.) un das drück ich dem ne Eins rein (.) weil es is ja, in=der Gruppe entstandn und Lukas hat eigentlich nur dajesessn, hat jewartet, was Marie hinjeschriebn wird“. Weiterhin offenbart sich diese Orientierung auch

über die weitreichenden normativen Anforderungen, die er an seine Schüler:innen stellt und die in seiner Perspektive Werte einer angemessenen Lebensführung – hierzu zählen für ihn vor allem Leistung und Ordnung – darstellen. So zeigt er sich in einer von ihm beschriebenen unterrichtlichen Szene überaus empört, als ein Schüler sich in einer Vertretungsstunde einen Tee zubereitet oder wenn Lehrkräfte ihren Kaffeebecher mit in den Unterricht nehmen. Diese Beispiele und Herrn Thomas' Reaktion darauf zeigen, dass seine Vorstellungen und Prinzipien von den schulischen Akteur:innen nicht geteilt werden. Er wünscht sich daher ein „einheitlich handelndes Pädagogenkollektiv“ als für ihn bewährtes Ideal zurück, um konsequenten und geteilten Handlungsorientierungen folgen zu können, an die sich seiner Ansicht nach „alle zu halten haben“. Gleichzeitig lässt sich in dieser Haltung aber auch ein sorgendes Element rekonstruieren, das sich darin zeigt, dass Herr Thomas ein hohes Verantwortungsgefühl für seine Schüler:innen an den Tag legt, aber auch hier versucht, seine Angemessenheitsvorstellungen zu priorisieren (klare Regeln, das ‚richtige‘ Vormachen, Primat des Auswendiglernens) und darüber wiederum Defizite in seiner Schüler:innenschaft beklagt.

Für Herrn Schröter von der Paula-Albrecht-Schule ließ sich ein eher *nähe- und beziehungsorientierter* Habitus mit einer Tendenz zur Selbst-Charismatisierung rekonstruieren. Herr Schröter möchte „Vorbild“ in seinem Wirken und Erscheinungsbild sein und von Schüler:innen als „in Ordnung“ tituiert werden. Bezogen auf das pädagogische Arbeitsbündnis lässt sich zwar feststellen, dass er durchaus eine differenzierende Haltung bezüglich der Vermittlung von Sach- und Lernendenvoraussetzungen aufweist. Diese differenzierende Haltung lässt sich bspw. in der Gestaltung von Vermittlungsprozessen rekonstruieren, wenn er davon berichtet, dass er seine Schüler:innen „wahrnehme als ein Gegenü- als ein Mensch, der ‚ne sachliche Frage hat“, sich darüber der Balancierung von sachlichen Ansprüchen und Voraussetzungen der Lernenden bewusst zeigt und auch die Widersprüche von Nähe und Distanz reflektiert, also gleichermaßen schüler:innenorientiert wie sachbezogen agiert. Beispielhaft führt er dazu aus, dass es ihm darauf ankomme, dass die Schüler:innen „Dinge zusammen sprechen, ja das sie zusammen ins Gespräch kommen (.) ein der wesentlichen Kompetenzen ist ja Darstellung, heißt sie müssen auch reden über Geschichte“. Gleichzeitig distanziert er sich von der Annahme einer Wirkung erzieherischer Maßnahmen über Schule und Lehrpersonen. Vielmehr folgt er einer Orientierung, die auch auf die Anerkennung der eigenen Person durch die Schüler:innen setzt, so dass die Näheorientierung mitunter durch eigene Anerkennungswünsche belastet wird (vgl. zur Verstrickung von Nähe- und Anerkennungswünschen auch Kowalski 2020).

Insgesamt verdeutlichen sich über diese Kernfälle nahezu diametral entgegengesetzte Haltungen, mit denen das berufliche und professionelle Erfordernis der Gestaltung eines pädagogischen Arbeitsbündnisses wahrgenommen und bearbeitet wird und die wiederum auf unterschiedliche Umgangsweisen mit den

schulischen Entwicklungsanforderungen hindeuten, die im Folgenden über die Skizzierung von Passungsverhältnissen verdeutlicht werden sollen.

3.3 Passungsverhältnisse

In den Rekonstruktionen deuten sich bereits an dieser Stelle Hin-, aber auch Abwendungen zum schulischen Orientierungsrahmen an, die im Folgenden näher betrachtet werden sollen.

Tab. 1: Übersicht über das Sample

Schulen	„Paula-Albrecht-Schule“ („exklusives“ Gymnasium)	„Mascha-Kaléko-Schule“ (neu gegründete Gesamtschule)
Aspekte des schulischen Orientierungsrahmens	- Abgrenzung über die Historie der Schule und Exklusivitätsanspruch (Bestenauslese) - Abgrenzung über Investitionen (personell und materiell)	- Abgrenzung über eine „Schule im Aufbruch“, „Dinge anders machen“ - Abgrenzung über junges Kollegium
Kernfälle und Habitusformationen	Herr Thomas (paternalistisch-disziplinierender Habitus)	Herr Jasper (leistungsbezogener, ‚gymnasialer‘ Habitus)
	Herr Schröter (nähebezogen-beziehungsorientierter Habitus)	Frau Scheler (leistungsabwehrender Habitus)

Hinwendungen zur Schule zeigen sich bei Herrn Jasper von der Mascha-Kaléko-Schule vor allem auch über die deutliche Anwahl der Schule, die er selbst biografisch begründet: Herr Jasper wechselte als Schüler von einem Gymnasium auf eine Gesamtschule, um dort nach Schwierigkeiten an der alten Schule das Abitur abzulegen. Es gibt daher durchaus biografische Nähe zum pädagogischen Konzept einer Gesamtschule, aber auch Karrierebestrebungen (über mögliche Funktionsstellen). Mit Blick auf seine fach- und leistungsbezogenen Dispositionen lässt sich dennoch festhalten, dass das Passungsverhältnis durchaus auch von Fremdheit geprägt ist. Die ambitionierten schulischen Inklusionsansprüche sind nicht unmittelbar an seine habituellen leistungsbezogenen Orientierungen anschlussfähig, was letztlich auch – trotz unterrichtlichem Engagement und umfassender Reflexionen unterrichtlicher Situationen – auf der Seite der Abwendungen mitunter zu Scheiterns- und Überforderungserfahrungen führt. Sowohl im Umgang mit einer heterogenen Schüler:innenschaft als auch in der Auseinandersetzung mit der Heterogenität des Personals an der Gesamtschule – er bezeichnet die Schule in dieser Hinsicht als „Schmelztiegel“ – zeichnen sich Problematiken ab, mit den eigenen Orientierungen an schulkulturelle Besonderheiten der Mascha-Kaléko-Schule anzuschließen.

Auch für Frau Scheler, die von einer Lehrtätigkeit an einer Förderschule an die Mascha-Kaléko-Schule wechselte und als Gründungsmitglied der Schule unmittelbar in die Gestaltung pädagogischer Leitideen involviert war, lässt sich keine völlig harmonische Passung herausarbeiten, sondern auch hier lassen sich Hin- und Abwendungen rekonstruieren: Zunächst lässt sich zwar konstatieren, dass ihre pädagogischen Orientierungen an die Optimierungs- und Modernisierungsideen einer Schule als ‚besserer Ort‘ der Inklusion und der Abkehr von Traditionen anschließen. Gleichzeitig erschweren es ihr eher defizitäres Schüler:innenbild und die Fokussierung basaler Kulturtechniken, auch umfassendere Bildungsansprüche zu verfolgen. Dies schlägt sich auch in einer abwertenden Perspektive gegenüber den Gymnasiallehrpersonen nieder. Sie selbst war lange als Sekundarschullehrerin an einer Förderschule tätig.

Hinwendungen zum schulischen Orientierungsrahmen finden sich bei Herrn Thomas von der Paula-Albrecht-Schule über seine Orientierungen an Asymmetrie und Distanz in pädagogischen Arbeitsbündnissen, was letztlich auch den sach- und selektionsbezogenen Bestrebungen der exklusiven Paula-Albrecht-Schule entspricht. Auch sein Streben nach Kontinuität lässt sich mit den schulischen Orientierungen in Einklang bringen. Abwendungen zeigen sich hingegen über seine deutliche Orientierung als Einzelkämpfer, über die er sich von einzelnen Kolleg:innen, einzelnen Fachgruppen, aber auch von Veränderungen, wie beispielsweise schulischen, aber auch gesellschaftlichen Modernisierungsbestrebungen, deutlich abgrenzt.

Im Hinblick auf Herrn Schröters Orientierung an Kollegialität, Beziehung und Kooperation lassen sich ebenfalls sowohl Hinwendungen als auch Abwendungen in seinem Passungsverhältnis zum schulischen Orientierungsrahmen der Paula-Albrecht-Schule feststellen. Einerseits kann er die Nähe-Orientierungen enactieren, indem er „viele kleine Funktionsstellen“ (zum Beispiel Vertrauenslehrer) an der Schule innehat, in denen er sich verwirklichen kann und die seine Identifikation mit der Schule verdeutlichen. Gleichzeitig lässt sich aber auch feststellen, dass Beziehungs-Orientierungen an einer Schule, die sehr hierarchisch-konservativ organisiert ist, auch zu Ausgrenzung führen kann. Was in der Zusammenarbeit mit Schüler:innen, auch in der Organisation von Studienfahrten und Projekten funktioniert, scheitert auf der Ebene des Kollegiums, wenn Herr Schröter sich aktiv in die schulische Entwicklung einbringt. So erfährt seine Initiierung einer kollegialen Fallberatung kein Interesse bei seinen Kolleg:innen. Auch Herr Schröter sieht sich – jedoch hinsichtlich anderer Aspekte als Herr Thomas – als Einzelkämpfer.

4 Schule als Entwicklungsanlass?

Die relationale Betrachtung von Schulkulturen und Lehrer:innenhabitus zeigt, dass Lehrpersonen sich nicht nur zu Beginn ihres Berufslebens mit komplexen Professionalisierungsansprüchen befassen müssen, sondern dass diese zunehmend auch in die Traditions- und Innovationsansprüche von Einzelschulen verwickelt werden, mit denen diese wiederum auf gesellschaftliche Erwartungen reagieren. Gleichzeitig weisen diese schulischen Ansprüche und Entwürfe, die sich in schulischen Orientierungsrahmen als dominant erweisen, dennoch Ambivalenzen und Spannungen auf. Einerseits ermöglicht dies verschiedene Anschlussoptionen für die Orientierungen der schulischen Akteur:innen als Hinwendungen, andererseits setzt dies aber auch Begrenzungslinien, die unter Umständen nur schwer zu überschreiten sind, sodass es zu Abwendungen kommen kann. Darüber zeigt sich auch, dass Passungsverhältnisse nicht als statisch zu betrachten sind, sondern auch von Widersprüchlichkeiten geprägt sein können und sich als mehr oder weniger spannungsvoll ergeben können.

Schulische Anforderungen und Erwartungen sind daher nicht nur individuell, sondern auch auf der Ebene des Kollegiums sowie der jeweiligen Schulkultur mit ihren spezifischen Partizipations- und Anerkennungsverhältnissen zu bewältigen, denn Schulentwicklungsprozesse

„leiten Veränderungen in den Berufsaufgaben der Lehrenden ein. Diese sind gefordert, sich auf die neuen Problemlagen einzustellen, ihren Unterricht individuell zu entwickeln und darüber hinaus Verantwortung für die Entwicklung ihrer Schule und für ihre eigene Professionalisierung zu übernehmen“ (Bonnet & Hericks 2014, 8).

Schule bildet damit ein Feld des Mit-, aber auch Gegeneinanderaus. Folglich können Schulen auch keine homogenen Sinnmuster darstellen, vielmehr lassen sie sich als „hybride Sinnordnungen der Macht“ (Helsper 2008b, 70) auffassen, in der die schulischen Akteur:innen sich mit übergreifenden Strukturen und Strukturproblemen von Bildung, Schule und Unterricht auseinandersetzen und darüber zentrale imaginäre Entwürfe des Pädagogischen, aber auch Kompromisse, mitunter auch konsensuelle Notlösungen entwickeln, die auch, selbst wenn sie sich als vorherrschende Lösungs- und Bewährungsentwürfe herausstellen, dennoch nur temporär begrenzt Gültigkeit beanspruchen. Zudem lassen sich an Einzelschulen unterschiedliche Lehrer:innengruppierungen und Zugehörigkeiten anhand von Generationslinien, aber vielfach auch entlang von Fächergrenzen ausmachen, die sich auf das Dominanzgefüge der Einzelschule auswirken können, indem beispielsweise spezifische Fächer(-konstellationen) oder didaktische Ansätze und Verfahrensweisen priorisiert werden, wie beispielsweise ein modernes Fremdsprachenprofil anstelle altsprachlicher Tradition. Sobald sich Akteurskonstellationen ändern, insbesondere wenn Leitungspositionen wechseln oder neue struk-

turelle Anforderungen und Problemlagen auftreten, kann es in den „schulischen Aushandlungs- und Anerkennungsarenen“ (ebd., 73) auf mikropolitischer Ebene zu neuen Entwürfen des Schulischen kommen. Im Rahmen dieser symbolischen Kämpfe können Widerstände ebenso wie Affirmationen oder auch Indifferenzen auftreten, die letztendlich wiederum neue Entfaltungsmöglichkeiten und Passungskonstellationen pädagogischer Professionalität konstituieren können.

Auch wenn die beschriebenen unterschiedlichen Passungsverhältnisse durchaus Hinweise auf mögliche Professionalisierungs- und Entwicklungsbedarfe liefern, lässt sich konstatieren, dass die Einzelschule zwar maßgeblich dazu beiträgt, zu welcher Lehrperson man wird, dennoch sind Lehrpersonen der Einzelschule nicht ‚ausgeliefert‘. Schule ist damit nicht nur Begrenzung und Zwang, sondern vor allem auch eine wesentliche Ressource für die Gestaltung von Berufsbiographien und Professionalitätsentwicklungen (vgl. Bonnet & Hericks 2020). Gerade vor dem Hintergrund einer kulturtheoretischen Perspektive auf pädagogische Organisationen wie Schule sollte daher auch die Mehrdimensionalität und Wechselseitigkeit der Auseinandersetzung der Akteur:innen mit Anforderungen und Strukturen, aber auch Erwartungen der einzelnen Schule betrachtet werden: „Ein reflexiver pädagogischer Habitus hat die Möglichkeit, das schulische Feld zu dynamisieren, denn er kann Interventionen und Improvisationen innerhalb spezifischer schulischer Grenzen zu erzeugen“ (Nairz-Wirth 2011, 179). Einerseits inkorporiert der Habitus die Strukturen des Feldes, wirkt aber darüber gleichermaßen an der Gestaltung des Feldes mit. Diese Relation kann durchaus dynamische Formen annehmen, denn vor dem Hintergrund von Wettbewerben, symbolischen Kämpfen und Auseinandersetzungen um Deutungshoheiten können sowohl Feld und Habitus sich wandeln und damit Passungsverhältnisse wiederum dynamisieren (vgl. ebd.).

Literatur

- Bohnsack, R. (2021): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Bourdieu, P. (1993): *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2014): Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer/innenberuf. Ansätze und Befunde aktueller empirischer Forschung. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3, 3-8.
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2020): *Kooperatives Lernen im Englischunterricht. Empirische Studien zur (Un-)Möglichkeit fremdsprachlicher Bildung in der Prüfungsschule*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Helsper, W. (2006): Elite und Bildung im Schulsystem – Schulen als Institutionen-Milieu-Komplexe in der ausdifferenzierten höheren Bildungslandschaft. In: J. Ecarius & L. Wigger (Hrsg.): *Elitebildung – Bildungselite: erziehungswissenschaftliche Diskussionen und Befunde über Bildung und soziale Ungleichheit*. Opladen: Barbara Budrich, 162-187.
- Helsper, W. (2008a): Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen. In: W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel Schule*. Wiesbaden: VS, 114-145.
- Helsper, W. (2008b): Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (1), 63-80.
- Helsper, W. (2010): Der kulturtheoretische Ansatz: Entwicklung der Schulkultur. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.): *Handbuch Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 106-112.
- Helsper, W. (2011): *Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz zum Lehrerberuf*. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, 149-170.
- Helsper, W. (2016a): Pädagogische Lehrerprofessionalität in der Transformation der Schulstruktur – ein Strukturwandel der Lehrerprofessionalität. In: T.-S. Idel, F. Dietrich, K. Kunze, K. Rabenstein & A. Schütz (Hrsg.): *Professionsentwicklung und Schulstrukturreform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 217-245.
- Helsper, W. (2016b): *Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz*. In: M. Rothland (Hrsg.): *Beruf Lehrer/Lehrerin*. Münster, New York: Waxmann, 103-127.
- Helsper, W. (2018): *Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession*. In: A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.): *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: Springer VS, 105-140.
- Helsper, W. (2019): Vom Schüler- zum Lehrerhabitus. Reproduktions- und Transformationspfade. In: R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.): *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 49-72.
- Helsper, W. & Hummrich, M. (2014): Die Lehrer-Schüler-Beziehung. *Schulpädagogik heute*, 5 (9), 32-59.
- Helsper, W., Böhme, J., Kramer, R.-T. & Linkost, A. (2001): *Schulkultur und Schulmythos. Rekonstruktionen zur Schulkultur I*. Opladen: Leske + Budrich.
- Helsper, W., Dreier, L., Gibson, A., Kotzyba, K. & Niemann, M. (2018): *Exklusive Gymnasien und ihre Schüler. Passungsverhältnisse zwischen institutionellem und individuellem Schülerhabitus*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hummrich, M. & Kramer, R.-T. (2011): Qualitative Mehrebenenanalyse als triangulierendes Verfahren. Zur Methodologie von Mehrebenendesigns in der qualitativen Sozialforschung. In: J. Ecarius & I. Miethe (Hrsg.): *Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung*. Opladen: Leske + Budrich, 109-134.
- Kowalski, M. (2020): *Nähe, Distanz und Anerkennung in pädagogischen Beziehungen. Rekonstruktionen zum Lehrerhabitus und Möglichkeiten der Professionalisierung*. Wiesbaden: Springer VS.

- Kramer, R.-T. (2015): Die Theorie der Schulkultur in Entwicklung? Ausgangspunkte, Weiterführungen und ‚heimliche‘ Umbauten durch Werner Helsper. In: J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.): Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden: VS, 23-47.
- Kramer, R.-T. (2019): Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion. In: R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 307-330.
- Kramer, R.-T. & Helsper, W. (2010): Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In: H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer & J. Budde (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited: Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule Wiesbaden: VS, 103-125.
- Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (Hrsg.) (2019): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Nairz-Wirth, E. (2011): Professionalisierung nach Pierre Bourdieu. In: M. Schratz, A. Paseka, & I. Schrittmesser (Hrsg.): Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf. Wien: Facultas Verlag, 163-186.
- Nohl, A.-M. (2017): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis (5. aktualisierte. und erw. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Pallesen, H. & Kramer, R.-T. (2023): Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion in der Sportpädagogik. Gegenstandsbezogene, methodologische und methodische Reflexionen zu einer praxeologischen Perspektive. In: B. Zander, D. Rode, D. Schiller & D. Wolff (Hrsg.): Qualitatives Forschen in der Sportpädagogik. Beiträge zu einer reflexiven Methodologie. Wiesbaden: Springer, 121-147.
- Pallesen, H. & Matthes, D. (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, 95-109.
- Pallesen, H. & Matthes, D. (2023a): Rekonstruktionen zum schulischen Orientierungsrahmen. Ein Beitrag zur Schulkulturforschung mit der Dokumentarischen Methode. In: J.-H. Hinzke, T. Bauer, A. Damm, M. Kowalski & D. Matthes (Hrsg.): Dokumentarische Schulforschung: Schwerpunkt Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 313-322.
- Pallesen, H. & Matthes, D. (2023b): Lehrer*innensein an der Gesamtschule – eine Frage der Passung? In: K. Graalmann, P. große Prues, M. Hollen & S. Thiersch (Hrsg.): Gesamtschule – status quo und quo vadis? Münster: Waxmann, 163-180.
- Pallesen, H. & Matthes, D. (2023c): „hier sind Leute am Start die einfach Lust haben Schüler zu unterrichten und Schule zu gestalten“. Schulische Sinnentwürfe und Optimierungsbestrebungen. In: S. Weber, C. Fahrenwald & A. Schröder (Hrsg.): „Organisationen optimieren?“ Beiträge zum DGE-Kongress Optimierung. Wiesbaden: Springer VS, 151-166.

Autorin

Pallesen, Hilke, Prof.‘in Dr.‘in

Universität Hamburg

Arbeitsschwerpunkte: Lehrer:innenhabitus- und Professionsforschung,
Schul- und Fachkulturforschung, rekonstruktive Sozialforschung

E-Mail: hilke.pallesen@uni-hamburg.de

*Junis Spitznagel, Lena Schleenbecker,
Saskia Bender und Katharina Kunze*

Verunklaren, Vereindeutigen und Verlagern. Empirische Erkundungen zu Praktiken der Bearbeitung kooperationsbezogener Entwicklungserwartungen

Abstract

Im Mittelpunkt des Beitrags steht das relationale Verhältnis zwischen Entwicklungserwartungen, die auf Kooperation gerichtet sind, und deren Bearbeitungspraktiken von Seiten pädagogischer Akteur:innen. Letztere werden auf der Grundlage unterschiedlicher Protokolle als *Verunklarungs-, Vereindeutigungs- und Verlagerungsbewegungen* rekonstruiert. Diese Bearbeitungspraktiken eint, dass der formulierte, pädagogische Anspruch symbolisch autorisiert und dessen verbindliche Geltung gleichzeitig sozial relativiert wird. Als Ausdrucksgestalten eines spezifischen Formats von Bearbeitungspraktiken werden diese abschließend als Verdeckungsphänomene definiert.

Schlagworte: Kooperation, Entwicklungserwartung, Pädagogischer Jargon, Verdeckungsphänomene

1 Einleitung

Kooperation – und insbesondere die Kooperation unter den verschiedenen schulischen Akteursgruppen – gilt in unterschiedlichen Reformdebatten als ein Schlüsselkonzept zur Schul- und Unterrichtsentwicklung (vgl. u. a. Kunze 2024; Kunze & Reh 2020; Kuhlmann u. a. 2014). Vor allem die Entwicklungserwartungen zur Umsetzung schulischer Inklusion und des schulischen Ganztags sind auf allen Akteursebenen eng mit Ansprüchen an eine Ausdehnung und Intensivierung von Zusammenarbeit verknüpft.

Auf Ebene der pädagogischen Akteur:innen wird hier insbesondere Konzepten einer berufsgruppenübergreifenden Kooperation zentrale Bedeutung zugemes-

sen. Diese wird als grundlegende Voraussetzung betrachtet, um eine Steigerung und Erweiterung der professionellen Reflexivität sowie eine synergetische Verknüpfung sich ergänzender Kompetenzen zu ermöglichen. Dies gilt insbesondere im Anspruch an Inklusion als unverzichtbar (vgl. u. a. Lütje-Klose & Urban 2014). Verbunden mit diesen Steigerungs- und Erweiterungsfiguren sind zudem Erwartungen nach einer vollständigeren problemdiagnostischen und prognostischen Treffsicherheit und damit einer verbesserten Wirkung pädagogischen Handelns (vgl. u. a. Grosche u. a. 2020; Hertel u. a. 2023).

Ergänzend dazu gilt im Zuge der Forcierung neuer Lernkulturen und inklusiver Settings die Kooperationsforderung inzwischen auch auf der Ebene der Schüler:innen und ist z. B. in Form des Bedeutungsgewinns, den Konzepte kooperativen Lernens zu verzeichnen haben, auszuweisen (vgl. Bonnet & Hericks 2020). Mit Blick auf die Kooperation unter Schüler:innen zeigen sich hier die programmatischen Absichten, über peer-medierte Lernformen unterschiedliche Zugänge für die Schüler:innen zu integrieren und als Ressource nutzen zu können sowie soziale Teilhabe zu ermöglichen (vgl. Zander u. a. 2017). Ergänzend wird angenommen, dass Peers tendenziell unter Gleichen agieren und sich darüber auch Differenzen zwischen den Schüler:innen ausgleichen würden (vgl. Salisch 2016). Bezogen auf den inklusiven Unterricht ist die Anforderung zur Zusammenarbeit zwischen unterschiedlichen pädagogischen Akteur:innen also auch eng mit Anforderungen an die Zusammenarbeit zwischen Schüler:innen, welche bislang v. a. in reformpädagogischen Traditionen Beachtung erfuhr, verknüpft.

Interessanterweise scheinen diese Erwartungen insgesamt jedoch mehr oder weniger unabhängig davon zu operieren, dass sich die empirische Befundlage mit Blick auf jene Ansprüche bislang als eher ernüchternd erweist (vgl. zuletzt Hochfeld & Rothland 2022). Stellt man also die Forderungen nach neuen Formen der Kooperation in den Horizont der erziehungswissenschaftlichen Erkundungen dazu, wie pädagogische, bildungswissenschaftliche und bildungspolitische Entwicklungsanforderungen in den konkreten Interaktionen umgesetzt werden bzw. wie sich die empirisch beobachtbaren Praktiken zu diesen Erwartungen verhalten, so zeigt sich, dass Vorstellungen von Transfer, Transformation, Steuerung etc. nicht das bestimmen, was als möglicher Zusammenhang zwischen Entwicklungserwartungen und Praktiken ihrer Bearbeitung analytisch beschrieben werden kann. Innerhalb des berufskulturellen „Wechselspiel[s] zwischen Selbst- und Fremdpositionierungen von Lehrpersonen“ (Dietrich u. a. 2022, 241) scheinen bildungspolitisch oder im Rahmen von Schulentwicklungsdiskursen apostrophierte Erwartungen an Kooperation und die empirisch vorfindlichen Praktiken pädagogischer Akteur:innen voneinander abzuweichen. Im vorliegenden Beitrag liegt der Fokus nun nicht auf dieser bereits vielfach gezeigten Differenz an sich, sondern es wird danach gefragt, was jene Bruchstelle zwischen Entwicklungserwartungen und Bearbeitungspraktiken füllt.

Der diesbezüglich zentrale Befund dieses Beitrags ist, dass sich über die im Folgenden präsentierten empirischen Fallbeispiele aus unterschiedlichen Forschungsprojekten, trotz mitunter theoretisch differenter Zugriffe, ganz ähnliche Phänomene der Bearbeitung dieses inkongruenten Wechselspiels beschreiben lassen, die vorliegend als *Verunklarungs-, Vereindeutigungs- und Verlagerungsbewegungen* gefasst werden.¹ Wir verstehen diese Bewegungen als Ausdrucksgestalten eines spezifischen Formats von Bearbeitungspraktiken, die wir im Anschluss an Bender, Flügel-Martinsen und Vogt (2023a) als „Phänomene der Verdeckung“ (ebd., 16) fassen. Vorgestellt werden dazu erstens Rekonstruktionen zu bildungspolitischen Verordnungen sowie Bezugnahmen von Lehrkräften auf die Kooperationserwartung (2.1). Zweitens rückt ein Teamgespräch in den Blick, in dem differente Positionierungen zu der gemeinsamen Herstellung einer gelingenden multiprofessionellen pädagogischen Kooperation zu vermitteln sind (2.2) und drittens erweist sich die Kooperations- bzw. Unterstützungsanforderung, die an Schüler:innen gerichtet wird, als Versuch, das Bild eines inklusiven Unterrichts trotz unhintergebarher Herstellungen von Differenz aufrechtzuerhalten (2.3). In einem abschließenden Kapitel werden die vorgestellten Rekonstruktionen hinsichtlich fallübergreifender Grundbewegungen zusammengeführt (3).

2 Praktiken der Bearbeitung kooperationsbezogener Erwartungen

Bevor wir die projektübergreifenden Befunde in einem weiteren Abschnitt zusammenführen, sollen die oben aufgerufenen Phänomene (Verunklarung, Vereindeutigung und Verlagerung) im Folgenden jeweils anhand von Fallbeispielen veranschaulicht werden.

2.1 Verunklarung als Bearbeitung bildungspolitischer Aufforderungen und lehrer:innenseitiger Ausdeutungen

Mit der oben umrissenen Erwartungshaltung an schulische Kooperation geht eine „Mehrwertperspektive“ (Kunze 2024) einher, die u.a. in Forderungen nach mehr und intensiverer Kooperation ihren Ausdruck findet. Anschließend an das Krisenkonzept Ulrich Oevermanns (vgl. u.a. 1991; 2016) kann in diesem Zusammenhang angenommen werden, dass der bildungspolitisch vorgetragene Kooperationsimperativ mit seinen entsprechenden organisationalen Umformungsversuchen als Erfahrungsgegenstand in die Realität der handelnden Akteur:innen

1 Kern der methodologischen sowie methodischen Rahmung der drei rekonstruktiven Studien bildet ein strukturtheoretisch informiertes Verständnis über soziale Praktiken und Deutungsmuster (vgl. Oevermann 1991). Rekonstruiert wird demnach die regelgeleitete Sinnstrukturiertheit sozialer Lebenspraxis, die sich ausgehend von ihrer – *interpretierten* – Realität konstituiert.

eintritt und entsprechend ihrer bereits gesammelten Erfahrungen und Handlungs-routinen bearbeitet werden muss. Wenn also die vorfindbare Praxis ins Verhältnis zu einem bildungspolitisch programmatisch formulierten Kooperationskonzept gesetzt wird, kann von einer Aushandlung zwischen einer geforderten Programmatik und bestehenden Handlungs-routinen ausgegangen werden.

Für die Rekonstruktion der wechselseitigen Bearbeitungsformen des Kooperationsimperativs ist es in dieser Spur zunächst interessant, wie diese Erwartungshaltung in die bildungspolitische Aufforderung eingelassen ist bzw. wie sie sich dort konkret ausformt. Exemplarisch wird dafür ein Auszug aus einer entsprechenden Verordnung des Hessischen Kultusministeriums betrachtet, in welcher der Anspruch an Zusammenarbeit erhoben wird.² Die „Verordnung über Unterricht, Erziehung und sonderpädagogische Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen oder Behinderungen“ des Hessischen Kultusministeriums (2012) befasst sich in §12 mit der „Gestaltung des inklusiven Unterrichts“:

(6) Lehrkräfte an Schulen mit inklusivem Unterricht achten in besonderem Maße darauf, dass heterogenen Lernausgangslagen im Unterricht entsprochen und das soziale Miteinander in enger Zusammenarbeit der beteiligten Professionen gefördert wird. Die hierfür grundlegenden Konzeptionen und qualitätssichernden Maßnahmen sind im Schulprogramm darzustellen. [...] (§ 51 Abs. 1 des Schulgesetzes).

Der Anspruch an Kooperation äußert sich hier auf Ebene des Unterrichts im Aufrufen einer „engen Zusammenarbeit beteiligter Professionen“, die zum Ziel hat, den „heterogenen Lernausgangslagen zu entsprechen“ und darüber hinaus „das soziale Miteinander zu fördern“. Auffallend ist hierbei, dass im Anspruch der Gestaltung des inklusiven Unterrichts kein Leistungsanspruch in Anschlag gebracht wird. Vielmehr wird die Aufgabe im Sinne eines kooperativen Anspruchs an an die „beteiligten Professionen“ herangetragen. In der sequenziellen Abfolge zeigt sich, dass die Anerkennung der „heterogenen Lernausgangslagen“ als Ausgangspunkt des inklusiven Unterrichts genommen wird – ihnen soll „entsprochen werden“. Mit der appellhaften Aufforderung, darauf „in besonderem Maße zu achten“, wird an eine entsprechende Sensibilität und Kompetenz der Lehrkräfte appelliert. Diese Sensibilitäts- und Kompetenzerwartung reproduziert sich unter Bezugnahme auf das „soziale Miteinander“. Als Mittel zum Zweck wird sodann die „enge Zusammenarbeit der beteiligten Professionen“ aufgerufen. Die Innovationsanforderung im Kontext des Kooperationsimperativs äußert sich dabei nicht im Sinne konkreter Forderungen (z. B. nach einer leistungsbezogenen Binnendifferenzierung im inklusiven Unterricht o.ä.), sondern im Sinne einer pädagogischen Absicht („Lehrkräfte achten darauf“). Die Aufgabe einer „grund-

2 Da die darauf bezogenen Interviews ebenfalls mit Lehrer:innen an hessischen Grundschulen geführt wurden, wird der Blick in diesem Zusammenhang auf die bildungsprogrammatische Forderung in einem hessischen Gesetzestext geworfen.

legenden Konzeption“ dieser Absicht wird sodann auf die Ebene der Einzelschule delegiert – einer verbindlichen Konkretisierung der qua Absicht vorgetragenen Ansprüche wird sich darüber entzogen. Indem floskelhaft und unverbindlich akklamationsfähige Topoi aufgerufen werden, denen im Kontext der Imagerie eines inklusiven Bildungsideals kaum zu widersprechen ist, bewegt sich die Forderung in sprachlicher Nähe zum pädagogischen Jargon (vgl. Dzengel u. a. 2012): Wer will schon etwas dagegen sagen, heterogenen Lernausgangslagen entsprechen und das soziale Miteinander fördern zu wollen/sollen? Und was ließe sich gegen eine „enge[...] Zusammenarbeit der beteiligten Professionen“ einwenden? Die gesetzestförmig festgehaltenen Aussagen operieren sprachlich in einem Modus, der zu Zustimmung einlädt und die materiale Unverbindlichkeit und Inkonsistenz darüber vergessen macht.

D. h. das Inklusionsideal und die darin mitschwingende Kooperationserwartung werden im Rahmen des Gesetzestextes bearbeitet, indem der Anspruch an die Praxis ins Jargonhafte mündet. Diese Bewegung kann als Ausdruck einer Hilflosigkeit interpretiert werden: Es *muss* sich zu diesem Ideal verhalten werden, ohne sich auf eine in ihrer Ausdrucksgestalt konsistente Form der Bearbeitung der diesem Ideal inhärenten Ansprüche beziehen zu können. Stattdessen verschwimmt der Gesetzestext, ohne dem Anspruch, etwas Verbindliches für die Handlungspraxis zum Ausdruck zu bringen, gerecht werden zu können. Bearbeitet wird diese Spannung über die beschriebene *Verunklungsbewegung* im Stile des pädagogischen Jargons.

Blicken wir nun, um uns einen Einblick in die o. a. Wechselseitigkeit des programmatischen Kooperationsanspruchs und einer Variante der handlungspraktischen Bearbeitung mit jener Erwartungshaltung zu verschaffen, in einem zweiten Schritt exemplarisch in einen Interviewausschnitt, in dem eine Grundschullehrerin über ihre Kooperationspraxis im Kontext schulischer Inklusion berichtet, und schauen wir, wie darin eine Bearbeitung des genannten Anspruchs zum Ausdruck kommt:

ich hab eigentlich von anfang an gelernt eher im team zu unterrichten als alleine und dadurch dass ich dann an die modellschule gegangen bin wo das eben in diesem modellversuch auch so war dass man im team unterrichtet hat war das für mich nie ein problem weil ich immer mal unterrichtende mal abgebende person war ja und jetzt eigentlich nie so dieses ja dieses gefühl hab sondern immer froh bin wenn jemand da ist der auch noch mal mich reflektiert und der vielleicht auch sagt mensch hier an der stelle wolltest du vielleicht auch zu viel oder das wär n anderer schritt gewesen also ich seh das immer als sehr positiv ja von daher find ich diese zusammenarbeit auch sehr gut ja [Z. 334-345]

Die Grundschullehrerin beginnt die Passage, indem sie darlegt, dass sie das Unterrichten „im team“ seit Beginn ihrer beruflichen Laufbahn gelernt habe. Damit wird die Betonung auf den demonstrierten Erfahrungsreichtum gelegt: Sie untermauert in dieser Aussage mit der Besonderung der „modellschule“, dass

diese Form des Erfahrungsreichtums im Rahmen der Zusammenarbeit keine Selbstverständlichkeit ihres Berufsstandes darstellt. Die „modellschule“ wird zur Begründung herangezogen: das Unterrichten „im team“ stellte daher für sie „nie ein problem“ dar. Eine Inkonsistenz zeigt sich in dieser Passage insbesondere in Hinblick auf das thematisierte Unterrichten „im team“. Das wird besonders prägnant, wenn sie sich als „abgebende person“ bezeichnet. Indem sie „immer mal unterrichtende mal abgebende person war“ äußert sich in der Konzeption des Unterrichts „im team“ ein sinnlogischer Bruch. Die inkonsistente Figur gewinnt dann im darauffolgenden Sprechakt weiter an Gestalt, indem die Sprecherin der zweiten Person im Unterricht, die unbestimmt bleibt („wenn jemand da ist“), die Funktion zuteilt, sie zu „reflektieren“. Das positive Bild, welches sie vom Unterrichten „im team“ zeichnet, ist also eines, welches sie selbst in eine zentrale Rolle versetzt, wobei die Frage der Zuständigkeit von ihr verwaltet wird. Durch das Zeichnen eines demonstrativ positiven Bildes von Zusammenarbeit („also ich seh das immer sehr positiv“), sind die benannten Inkonsistenzen auf manifester Ebene unthematisch. Gleichzeitig wird deutlich, dass der eigentliche Gegenstand der Kooperation inhaltsleer bleibt. In Anschlag gebracht werden programmatische Figuren der Reflexion, die im Sinne einer ‚Kompetenzerweiterung durch Kooperation‘ gedeutet werden können. Die Eindeutigkeit der proklamierten Alleinzuständigkeit für ihren Unterricht wird verunklart, indem eine Überbetonung der unproblematischen gemeinsamen Unterrichtspraxis stattfindet. Während die Aufrechterhaltung der unterrichtlichen Ordnung für die Grundschullehrerin zentral ist, wird dem Kooperationsgebot insofern begegnet, als der darin eingeschriebenen pädagogischen Absicht am Rande jener Ordnung Raum, in Form gegenseitigen Beobachtens und Reflektierens, gewährt wird.

Zusammenfassend zeigt sich auch in diesem Beispiel eine Verunklärungsbewegung: Die Kooperationserwartung wird bearbeitet, indem sie einerseits handlungspraktisch unterlaufen und zugleich symbolisch affirmiert wird. Ähnlich wie im Fall des Gesetzestextes bildet auch hier ein an die jargonhafte Rede erinnernder, zustimmungsheischender Sprachduktus den Modus, über den sich diese Verunklärungsbewegung vollzieht. Diese Verunklärungstendenz bzw. Verdeckungsbewegung steht in einem engen Zusammenhang zu den Widersprüchlichkeiten und Inkonsistenzen, die Dietrich als „bruchstückhafte Adaptionen von Reformen vor dem Hintergrund der jeweiligen Schulkultur“ (Dietrich 2019, 62) gefasst hat. Dass und wie diese Reformadaptionen in einer paradoxen Dynamik sowohl von der Proklamation akklamationsfähiger und damit Klarheit und Eindeutigkeit suggerierender Entwicklungserwartungen als zugleich auch von der Verunklärung der in diesen Erwartungen enthaltenen Sollensvorstellungen leben, zeigte sich bereits in der anfänglichen Betrachtung des Gesetzestextes (vgl. Schleenbecker 2023).

2.2 Vereindeutigung zwischen kollegialem Anspruch auf pädagogischen Erfolg und Zuständigkeitskonflikten

Rekonstruktive Studien zur kooperativen Praxis unter Pädagog:innen in der Schule systematisieren unterschiedliche Modi der Vergemeinschaftung und weisen deren organisationale Funktionalität für den schulischen Handlungs- und Entscheidungskontext aus (vgl. Goldmann 2018). Im Kern kennzeichnet die diskursive Strukturiertheit dieser kollektivierenden Modi, dass auf inhaltlicher Ebene zwar eine soziale Übereinkunft über die thematisierte Sache suggeriert, der sachliche Konflikt allerdings nicht bearbeitet wird (vgl. ebd.). Dazu charakterisieren rekonstruktive Untersuchungen zur berufsgruppenübergreifenden Zusammenarbeit unterschiedliche kollektivierende Kommunikationslogiken, die in ihrer spezifischen Regelgeleitetheit als sprachliche Ausdrucksgestalten der schulischen Kooperationspraxis gefasst werden können. In den sich protokollierenden Legitimationsgesten der Pädagog:innen zeigen sich dabei mitunter entlastende Abwertungsdiskurse gegenüber Schüler:innen (vgl. Reh & Schelle 2010, 155) sowie vergemeinschaftende Rechtfertigungsdiskurse (vgl. Breuer & Steinwand 2015, 270ff). Über die sprachlichen Ausdeutungsprozesse der gemeinsamen Sache vermitteln sich insofern sozial geteilte, berufskulturelle Deutungs- und Begründungsmuster (vgl. Dietrich & Spitznagel 2024), die auf die Eigenlogik der (gemeinsam) verantworteten pädagogischen Praxis und deren Legitimierungsnotwendigkeit verwiesen sind. Auch hier kann sich auf die Arbeiten von Dzengel u. a. (2012) zum ‚pädagogischer Jargon‘ bezogen werden, denn dieser zielt auch auf eine Vergemeinschaftungsfigur: Praxisbezogene Fragen werden nur vordergründig geklärt, da eine verbindliche Auseinandersetzung über die moralisierende Betonung der Sache unterlaufen wird. An diese Überlegungen zur jargonhaften Vergemeinschaftung anschließend wird in diesem Abschnitt untersucht, wie in der gemeinsam verantworteten Handlungspraxis Entwicklungserwartungen, im Sinne von Wirkungsansprüchen, in kollektiv hervorgebrachten Legitimierungsfiguren implizit aufgerufen sowie diskursiv in Geltung gesetzt und bestätigt werden. Die situative Legitimationsnotwendigkeit in Besprechungen verweist damit auf eine strukturelle Bewährungsdynamik: Gemeinsam verantwortete pädagogische Entscheidungen müssen vor und mit Kolleg:innen begründet werden, ohne die Wirksamkeit der Entscheidung sicher bestimmen zu können. Die in den auf dieses Problem antwortenden Legitimierungsfiguren aufscheinenden Deutungsmuster lassen sich mit Oevermann als „eine vergemeinschaftete Weise der Problembewältigung“ (Oevermann 2001, 40) verstehen.

Bei dem der empirischen Rekonstruktion zu Grunde liegenden Protokoll handelt es sich um eine Passage aus einer Besprechung eines Jahrgangsteams, das sich aus elf Klassenlehrer:innen der 8. Klassen (darunter Tanja Huber (TH) und Frank Peters (FP)) und einer der Jahrgangsstufe zugeordneten Schulsozialarbeiterin (Susanne

Bach (SB)³) zusammensetzt. Der im Fokus der Rekonstruktion liegende Auszug umfasst eine Passage, in welcher der pädagogische Erfolg eines schulischen Feedbackgesprächs kollegial bilanziert wird. Die Entwicklungsvorstellungen betreffen damit die *pädagogische* Wirksamkeit des *schulischen* Feedbackgesprächs. Blicken wir ins Protokoll⁴ schildert zunächst die Lehrkraft Tanja Huber den Verlauf des Feedbackgesprächs mit der Schülerin Amira:

TH: sie hat n *sehr sehr sehr* gutes feedback bekommen durchweg muss man sagen na also
 Moni sagte auch die war echt so berührt dass ihr die tränen kamen die hat sich so gefreut

Bereits auf den ersten Blick fällt die demonstrative Betonung des positiven Feedbacks ins Auge: Die dreimalige Wiederholung der Bewertung des Feedbacks, als „sehr gut“, kann als eine symbolische Überbetonung der Einschätzung verstanden werden, die implizit einen Sachverhalt kommentiert, der über das angesprochene Thema hinausgeht. Die *Vereindeutigungsgeste* konturiert, so ließe sich schließen, nicht das Feedbackgespräch als solches, sondern was es in seiner Eindeutigkeit für die Schülerin bedeutet. Pointiert kann der Sinngehalt paraphrasiert werden mit: ‚Weil die Schülerin so ergriffen war, war das Feedbackgespräch erfolgreich‘. Damit offenbart sich in der emphatischen Fremdbeschreibung über die Schülerin eine pädagogische Erfolgsgeschichte: Das beobachtete Weinen der Schülerin wird als Beleg für den offensichtlich erhofften Effekt des Feedbackgesprächs angeführt. Andere Gründe wie bspw. Schuldgefühle, Erleichterung oder Wut, die zur emotionalen Reaktion der Schülerin geführt haben können, bleiben unthematisch. Verfolgen wir, wie die Kolleg:innen im Folgenden an dieses empathische Deutungsangebot anschließen:

SB: ¹o::h das rührt mich jetzt, total

TH: @(..)@

FP: die hat geweint-

SB: ¹aber da ham wir doch jetzt gut entschieden dass wir jetzt nicht die schulenhilfekonferenz einge-

Vergegenwärtigt man sich den Anschlusskommentar der Schulsozialarbeiterin (SB) zunächst ohne Einbezug der Realsituation, so erinnert dieser an soziale Kontexte, in denen die sprechende Person eine wie auch immer geartete Würdigung ihrer selbst erfahren hat (z. B. durch eine Rede oder ein Geschenk). Vor diesem Hintergrund konturiert sich die von der Schulsozialarbeiterin realisierte Anschlusssequenz auf der latenten Ebene als Antwort auf ein Lob. In gewisser Weise rechnet sie sich also implizit selbst den Erfolg der angesprochenen Maßnahme zu und positioniert sich damit als Verantwortliche dieser schulischen

3 Die personenbezogenen Angaben (wie bspw. Namen) wurden im Zuge der Anonymisierung pseudonymisiert.

4 Das Transkript orientiert sich an den Vorgaben von TiQ (Talk in qualitative Research).

Intervention. Zugleich autorisiert sie die Deutung der Kollegin und den darüber proklamierten herausragenden Erfolg des Feedbackgesprächs auf sozialer Ebene – hier als Leistung des gesamten Teams. Indem FP einen weiteren, ‚authentischen‘ Nachweis für die Wirksamkeit des Feedbackgesprächs ausweist, bestätigt er in seinem dramatisierenden Kommentar, „die hat geweint“, die Deutung seiner Kollegin. Darüber verstärkt er die diskursive Bestätigung des kollektiven Erfolgs. In dem vergemeinschaftenden Deutungsmuster bleibt zweifellos, dass die emotionale Ergriffenheit der Schülerin auf das Feedbackgespräch zurückzuführen ist. In der darauf folgenden Bilanzierungsgeste der Schulsozialarbeiterin gewinnt schließlich, ganz ähnlich wie in ihrem vorhergehenden Kommentar, erneut eine interessant ambivalente Figur Gestalt. Über die „aber [...] doch“-Figur positioniert sie sich innerhalb der vergemeinschaftenden „Wir“-Erfolgs Erzählung zugleich in Opposition zu implizit in Anspruch genommenen Zweifeln der Kolleg:innen. Diese implizite Abgrenzungsbewegung wird von den Anwesenden allerdings in der Folge nicht aufgegriffen. Vielmehr setzt sich interaktionsdynamisch der vergemeinschaftende Modus der empathischen Erfolgs Erzählung fort:

TH: ¹ja wirklich also

SB: ¹das freut mich für die-

TH: ¹die war ganz ganz doll glücklich

SB: o:h dann bin ichs auch

Inhaltlich reproduziert sich in dieser Passage die kollektive Vergewisserung hinsichtlich des pädagogischen Erfolgs, der über die wiederholte Darstellung der emotionalen Gefühlslage der Schülerin belegt wird. Führen wir die Rekonstruktionen an dieser Stelle zusammen, lassen sich berufsgruppenspezifische Nuancierungen in der Ausdeutung pädagogischer Entwicklungserwartungen feststellen.⁵ Die rekonstruierten Bezugnahmen der Pädagog:innen auf das schulische Feedbackgespräch konvergieren hingegen in ihrer kollegial hervorgebrachten pädagogischen Gelingenserzählung. Das wiederholte Aufrufen des Weinens der Schülerin als sichtbaren Beleg für den pädagogischen Erfolg kann insofern als Ausdrucksgestalt eines berufsgruppenübergreifenden Deutungsmusters gefasst werden. Auch wenn unthematisch bleibt, a) worauf die Wirkung der Feedbacksituation abzielt und b) worin dessen Wirksamkeit begründet liegt, wird die gemeinsame Entscheidung für das Feedbackgespräch als ‚richtig‘ sichergestellt. Die kollektive, empathische Vergewisserung kann mit Oevermann gesprochen als eine *vergemeinschaftende Weise* der Entscheidungsbegründung gefasst werden. Dieses

5 Die Schulsozialarbeiterin positioniert sich in einer subtilen Differenz zur Gruppe der Lehrkräfte: Indem sie die Abwendung der Schulhilfekonferenz implizit auf ihr eigenes Eingreifen zurückführt, stellt sie sich dabei als Pädagogin der mildernden Mittel dar. Ebendiese rekonstruierte Positionierung schließt an bisherige Befunde rekonstruktiver Studien an, in denen sich Schulsozialarbeiter:innen dezidiert als Anwält:innen der Schüler:innen positionieren und darüber von Lehrkräften abgrenzen (vgl. Silkenbeumer u. a. 2018).

Deutungsmuster ermöglicht es, die Bewährungsdynamik in der Legitimation des kollektiven Handelns abzumildern: Der beabsichtigte Erfolg – die pädagogische Einflussnahme qua Feedbackgespräch – und damit die Sicherheit über die Wirksamkeit der eigenen Handlung wird gesprächsweise *vereindeutigt*. In dem vorliegenden Modus der empathischen Vergewisserung ist, so ließe sich abschließend festhalten, eine vergemeinschaftende Funktion aufgerufen, welche sowohl auf die Legitimationsnotwendigkeit hinsichtlich des schulischen Feedbackgesprächs als auch auf die interaktionsdynamische Begründungspflicht der kooperativen schulischen Praxis rekurriert. Die pädagogische Erfolgserzählung operiert insofern im Modus einer legitimierenden Ausdeutung von berufsgruppenübergreifenden Handlungsentscheidungen und verweist dabei auf die diskursive Anforderung, die Auswirkungen pädagogischer Interventionen – ungeachtet ihrer immanenten, in der Handlungspraxis verorteten Nicht-Standardisierbarkeit und Ungewissheit – zu *vereindeutigen*.

2.3 Zur Verlagerung von Inklusionserwartungen in die Zusammenarbeit zwischen Schüler:innen

Im Rahmen der rekonstruktiven Studie zu Hilfeinteraktionen im inklusiven Unterricht (vgl. Bender 2024) wurden die Interaktionspraxis von Schüler:innen in inklusionspädagogischen Settings im Allgemeinen sowie kooperative Lernformen innerhalb des Unterrichts im Besonderen untersucht. Trotz der über die inklusionspädagogischen Erwartungen formulierten Annahmen konnte herausgearbeitet werden, dass auch in kooperativen Unterrichtsettings Praktiken der Subjektivierung über Anerkennungs- und Verkennungsdynamiken (Bedorf 2010) mit der unterrichtlichen Ordnung verwoben bleiben. Demnach bilden sich in der schüler:innenseitigen Zusammenarbeit im inklusiven Unterricht Statusungleichheiten ab und verweisen auf die unterrichtliche und die peerkulturelle Ordnung (vgl. Bennewitz u. a. 2016). Durch die Legitimation von Kooperation und Zusammenarbeit entstehen zwar alternative Interaktionsräume, die soziale Interaktionen jenseits der unterrichtlichen Ordnung eröffnen. Diese lassen sich allerdings als Räume der Verbesonderung bestimmen.⁶ Damit lösen die kooperativen Praktiken die Entwicklungserwartungen hin zu einem inklusiven Unterricht nicht ein. Dies führt aber nicht dazu, dass diese Erwartungen aufgegeben werden, vielmehr erscheinen Phänomene, über die es gelingt, die Ansprüche an Inklusion und Zusammenarbeit angesichts einer Praxis, die diese strukturell unterlaufen muss aufrecht zu erhalten (vgl. Bender u. a. 2023a).

⁶ Im Verlauf der Sekundarstufe I bildet sich schließlich eine zunehmende Etablierung der Rollenerwartungen sowie eine Trennung der Interaktionsräume ab – nicht räumlich, sondern als Interaktionsordnungen, die unterschiedlichen Logiken und Ansprüchen folgen. Parallel dazu werden die Schüler:innen sukzessive in einen Umgang mit Differenz hineinsozialisiert.

Im Mittelpunkt der nachfolgenden empirischen Rekonstruktion steht exemplarisch ein Protokoll zum Unterricht im Fach Gesellschaftskunde in der 5. Klasse, in dem eine Mind-Map zum Thema Rentiere erarbeitet wird⁷. Die Lehrkraft leitet eine auf Kooperation und Unterstützung abzielende Interaktion folgendermaßen ein:

schüler:innen, die die mind-map fertiggestellt haben, „unterstützen DIE (.) die nicht noch nicht fertig sind (2) wir wollen nämlich nachher in einem zweiten schritt (-) ein eigenes tier nachher vorstellen und das machen wir mit=m ipad aber dazu müssen erstmal alle fertig sein (.)“

Mit dieser Aufgabenstellung wird nun eine gewisse Gruppe an potenziell Unterstützungsbedürftigen bereits durch die Lehrkraft eingerichtet, wobei diese Gruppe allerdings erst noch gefunden werden muss. Ausgehend von der Annahme, dass Hilfeinteraktionen mit Statusdifferenz hinsichtlich der dominanten schulischen Ordnung verwoben sind, würde sich klassenöffentlich also potenziell eine Gruppe der Helfenden und eine der Hilfebedürftigen konstituieren.

Dass diese angekündigte Differenz tatsächlich mit konkreten Positionierungen einhergeht, spiegelt sich unmittelbar in den anschließenden Interaktionen der Schüler:innen wieder, die nach dem Sprechakt der Lehrkraft einsetzen. Dabei folgt das Transkript dem Gang von S1 durch die Klasse, bzw. von Tischgruppe zu Tischgruppe. Ihre Äußerungen sind in weiten Teilen klassenöffentlich wahrnehmbar.

- S1: wer is (.) brauchst du jetzt↑ hilfe:↑
 S2: nö;
 S1: ich hasse es wenn keiner hilfe braucht
 S3: ich auch (.) voll langweilig
((S1 geht weiter durch die Klasse, S3 zum Nachbartisch.))
 S1: wer brauch hilfe? (---) brauchst du hilfe:↑ (2) S5 brauchst du hilfe↑
 S4: S5 brauchst du↑ hilfe↑
 S1: brauchst hilfe (.) S5 brauchst du↑ hilfe↑
 S5: nein
 S1: brauchst du hilfe S4↑
 S6: nein
((S1 geht weiter durch die Klasse und spricht verschiedene SuS an.))
 S1: brauchst du hilfe↑ (-) brauchst du hilfe↑
((S1 geht weiter.))
 S1: S7 brauchst du hilfe↑
 S7: ich bin doch schon fertig (.) ich hab dir doch schon geholfen

Es geht nun also entsprechend der latenten Aufforderung der Lehrkraft darum, die Hilfebedürftigen zu finden. Die erste abgebrochene Frage: „wer is (.)“ kann verlängert werden zu der Unterscheidung: ‚wer is noch nicht fertig, ich bin schon fertig‘ – und die anschließende Wendung in „brauchst du jetzt hilfe“ setzt diesen

7 Siehe für eine ausführliche Rekonstruktion dieses Falls Bender 2024.

Umstand der Differenz im Hinblick auf spezifisch in Anschlag gebrachte Normen dann stillschweigend voraus – es gibt diejenigen, die noch nicht fertig sind (womit auch die konkrete unterrichtliche Norm der Bearbeitungsgeschwindigkeit und des selbstständigen Arbeitens markiert wird) und diejenigen, die nun diesen Umstand nutzen können, um sich vermittelt über die Hilfeleistung als im Hinblick auf diese implizite Ordnung unterstützend und helfend zu positionieren.

Dabei wird auch deutlich, dass eben gerade nicht die Hilfe für den andern – also eine einzelfallspezifische Unterstützung – sondern die klassenöffentliche Selbstpositionierung bzw. Inszenierung als Helfende im Vordergrund steht.

In der Interaktion scheint die Persiflage auf die zugedachte Rolle „ich hasse es wenn keiner hilfe braucht/ich auch (.) voll langweilig“ im Sinne der Aussage „ich hasse es, wenn das, was gemacht werden soll, unnötig bzw. sinnlos ist“ das Bedrohliche für die potenziell Hilfebedürftigen bzw. die Steigerungslogik des Wettkampfes nun aber nicht zuzuspitzen, sondern eher abzumildern. Denn hierüber wird deutlich, dass es sich nicht um eine ernsthaft um Vermittlung bemühte Praxis, sondern um eine Art Spiel handelt (das langweilig sein oder werden kann). So sind dann auch die potenziell Hilfebedürftigen Mitspieler:innen in dieser uneigentlichen Tätigkeit, was die Bedrohung, die von der Hilfeleistung ausgeht, verharmlost, sie aber auch nicht zum Verschwinden bringen kann. Die Zumutung der ‚Schnellen‘ liegt also in der Verpflichtung darauf, so zu tun, als gäbe es Mitschüler:innen in ‚Not‘, während gleichsam die Bedrohlichkeit gemildert und so die Peer-Solidarität beachtet und bearbeitet werden muss. Dass sich die programmatisch zu Hilfebedürftigen gemachten gegenüber dieser Zuschreibung als „nicht wettbewerbsfähig“ verwehren (S2: nö;; S5: nein; S6: nein), ist nun auch ebenso erwartbar wie auf Ebene der Peer-Interaktion offenbar zulässig.

D.h. hier sieht man sehr deutlich, dass die Spannung von Wettbewerb bzw. Anpassung an die schulische Ordnung und den manifesten Begründungs- und Legitimationsdiskursen des kooperativen Lernens bzw. eher noch der Entwicklungserwartung Inklusion insgesamt an die Schüler:innen delegiert bzw. auf diese *verlagert* wird, die sich dazu wiederum verhalten müssen. Die Spannungen und Brüche in Bezug auf die Entwicklungserwartung Inklusion, die in solchen Szenen sichtbar werden, werden also – so könnte man es jetzt fassen – über die Anforderung kooperativen Lernens in die Bearbeitungspraktiken der Schüler:innen verlagert, die diese jedoch auch nicht einlösen (können). Das Nicht-Gelingen scheint dadurch tendenziell verdeckt (vgl. dazu ausführlich Bender 2024). Die Verdeckung als Praktik der Bearbeitung der Entwicklungserwartung Inklusion, besteht hier in der *Verlagerung* auf kleinere Funktionseinheiten, so dass nach außen hin, gestützt durch die Begründungs- und Legitimationsdiskurse, die Erwartung Inklusion im Modus der Zusammenarbeit, Kooperation und Hilfe als erfüllt erscheinen kann. Man könnte also anders herum eventuell auch sagen, dass in die Begründung und Legitimation der Entwick-

lungserwartung der Zusammenarbeit und Kooperation zwischen Schüler:innen, die eigentlich dazu da sind, die Entwicklungserwartung Inklusion einzulösen, Verdeckungspotenziale bereits eingeschrieben sind.

3 Verunklaren, Vereindeutigen und Verlagern als Verdeckungsphänomene?

Führen wir an dieser Stelle die empirischen Rekonstruktionen zusammen, zeigt sich über die Fälle hinweg eine gemeinsame Grundbewegung im Umgang mit den auf Zusammenarbeit gerichteten Entwicklungserwartungen und -ansprüchen. Die in den empirischen Analysen Gestalt gewinnenden Bearbeitungsmodi kennzeichnet, dass die in die Entwicklungserwartungen eingelassenen Ansprüche an Kooperation pädagogische Wirksamkeit oder kooperatives Lernen einerseits direkt oder indirekt aufgerufen und darüber symbolisch affirmiert und autorisiert werden und zugleich werden sie in je spezifischer Weise unterlaufen. Dieses „Unterlaufen“ vollzieht sich in Gestalt von Verunklarungs-, Vereindeutigungs- und Verlagerungsbewegungen.

Vergegenwärtigen wir uns die in den drei vorgestellten Fallbeispielen vorfindlichen Bewegungen noch einmal in pointierter Form:

Im ersten empirischen Beispiel wurde gezeigt, wie auf Ebene einer gesetzlichen Verordnung Entwicklungserwartungen formuliert und im Sinne von Ansprüchen an die Schulen bzw. die dort tätigen Akteur:innen adressiert werden. Die Rekonstruktion des Verordnungstextes machte dabei sichtbar, dass und wie zugleich auch der Verordnungstext selbst als Ausdrucksgestalt der Anforderung gelesen werden kann, Entwicklungserwartungen und darin eingelassene Ansprüche zu bearbeiten. Im Umgang damit zeichnete sich hier eine Bewegung ab, die als *Verunklarung* gefasst wurde. Bezeichnet ist damit ein an den Kommunikationsstil des pädagogischen Jargons (vgl. Dzengel u. a. 2012) erinnernder Modus des floskelhaften Aufrufens von Entwicklungserwartungen, im Sinne akklamationsfähiger Leerformeln, aus denen selbst nichts folgt. Darüber erweckt der Verordnungstext den Anschein einer Bekräftigung der Erwartungen und vermeidet zugleich eine verbindliche Konkretisierung. In ihrer Unverbindlichkeit und Vagheit bieten die Aussagen weder Anlass noch Ansatzpunkt „etwas dagegen zu sagen“. Sie laden zur Affirmation ein. Eine potenzielle Problemhaltigkeit gerät auf diese Weise gar nicht erst in den Fokus der Aufmerksamkeit. Eine ähnliche Bewegung findet sich auch in der Rekonstruktion des Lehrerinneninterviews: Die Kooperationserwartung wird bearbeitet, indem sie auf der symbolischen Ebene in fast schon übersteigter Form bejaht wird, und zugleich gewinnt in den Ausführungen eine Haltung Gestalt, welche sich gleichsam jenseits dieser symbolischen Position bewegt und die beruflichen Kernaufgaben dezidiert nicht kooperativ, sondern im Gegenteil

als allein verantwortete Praxis entwirft. Mit Blick auf das relationale Verhältnis zwischen bildungspolitischen Erwartungen und daraus gedeuteten Ansprüchen bzw. Anforderungen von Seiten der Akteur:innen zeichnet sich damit ein sich aufeinander beziehendes und zugleich aneinander abarbeitendes Wechselspiel ab (vgl. Dietrich 2019), im Rahmen dessen weder die diskursiv in Anschlag gebrachten Erwartungen noch die sich auf diese beziehende Praxis in ihren bestehenden Routinen fraglich werden.

Im zweiten Fall konnte verdeutlicht werden, wie im Rahmen eines kollegialen Austauschs eine pädagogische Entwicklungserwartung implizit aufgerufen, in Geltung gesetzt und bestätigt wird – im konkreten Fall die Erwartung an die Wirkung eines Feedbackgesprächs. Dies geschieht, indem die Beobachtung, eine Schülerin habe sich berührt gezeigt, im Gespräch vereindeutigt wird. Darüber wird der Eindruck bekräftigt, dass offensichtlich erreicht worden sei, was erreicht werden sollte. Was genau zu erreichen war und inwiefern die – durchaus heterogen deutbare – Berührtheit der Schülerin als Beleg dafür herangezogen werden kann, bleibt unthematisiert. An die Stelle einer solchen Thematisierung treten Affirmationsgesten, die einem vergemeinschaftenden Duktus folgen, worüber sich wechselseitig des Eintretens der Wirkungserwartung versichert wird. Die aus dieser Beobachtung ableitbare Anforderung an die pädagogischen Akteur:innen scheint dann weniger darin zu liegen, wirkungsvoll zu handeln als vielmehr darin, die Wirkungs- bzw. Erfolgserwartung als solche aufzurufen, in Geltung zu setzen und zu bestätigen. Auch hier wird der Anforderungsaspekt, den die Erwartung impliziert, über die *Vereindeutigungsbewegungen* umschifft – und zugleich genau darüber auch als Erwartung autorisiert.

Das dritte empirische Beispiel machte darauf aufmerksam, dass und wie nicht nur lehrer:innen-, sondern auch schüler:innenseitig Erwartungen und Ansprüche an Inklusion und Kooperation in Geltung gesetzt und bearbeitet werden. Der in diesem Fall realisierte Umgangsmodus konturiert sich in einem ersten Schritt als *Verlagerungsbewegung*, im Sinne einer Delegation der Ansprüche an die Schüler:innen. Adressiert als dem Anspruch an Zusammenarbeit und (wechselseitige) Unterstützung Rechnung tragen Sollende, machen sich die Schüler:innen dies zu eigen und inszenieren nun ihrerseits eine Praxis, über welche die Erwartungen affirmiert werden. Damit werden die in den Erwartungen eingelassenen Ansprüche an Inklusion und Zusammenarbeit nicht in die pädagogische Praxis der Lehrkräfte übersetzt – ihnen wird material nicht Rechnung getragen. Auch hier finden wir also eine Bearbeitungsvariante vor, über die der Kooperationsanspruch symbolisch bekräftigt und seine Einlösung gleichsam simuliert wird.

Die sich in den Daten abzeichnenden Modi der Bearbeitung der an die schulischen Akteur:innen herangetragenen kooperationsbezogenen Entwicklungserwartungen ähneln sich darin, dass sie sich gegenüber den Erwartungen affirmativ und koope-

rativ zeigen. Affirmation und Kooperation verbleiben dabei allerdings in einem symbolischen Duktus, welcher die Ebene der praktischen Umsetzung gleichsam unberührt lässt. Erreicht wird dieses Nebeneinander über Verunklarungs-, Verindeutigungs- und Verlagerungsbewegungen. Diese latenten Bearbeitungsmodi, die in den empirischen Protokollen Gestalt finden, können insgesamt auch als *Verdeckungsphänomene* (vgl. Bender u. a. 2023b; Bender u. a. 2024) beschrieben werden. Unserem Eindruck nach scheint solchen Verdeckungsphänomenen im Zusammenspiel von Entwicklungserwartungen und Praktiken ihrer Bearbeitung eine besondere Bedeutung zuzukommen. Sie scheinen für die Akteur:innen, die sich mit den Erwartungen und Ansprüchen konfrontiert sehen, eine nahe liegende Möglichkeit des Umgangs mit dem Spannungsfeld zu bieten, das sich daraus ergibt, sich vor programmatisch legitimierte Entwicklungserwartungssemantiken (z. B. Kooperation oder Inklusion) gestellt zu sehen, die als solche einerseits kaum kritisierbar sind und zugleich in systematischer und nicht hintergehbbarer Spannung zu systemischen und strukturellen Gegebenheiten und Rahmenbedingungen stehen. Verdeckungsbewegungen erscheinen hier als ein probates Mittel, die Lücke zwischen Ansprüchen und deren Verwirklichung so zu bearbeiten, dass die Spannungen gleichsam aus dem Blick geraten. Verdeckungsphänomene charakterisieren – wie über die unterschiedlichen Fälle hinweg gezeigt wurde – die Möglichkeit Forderungen aufrechtzuhalten, ohne deren Umsetzung sicherstellen zu können oder zu müssen. Damit sind sie als Elemente der Bearbeitung uneinlösbarer Entwicklungserwartungen zu verstehen und in die jeweiligen Praktiken und Legitimationsdiskurse eingewoben.

Literatur

- Bedorf, T. (2010): *Verkennende Anerkennung. Über Identität und Politik*. Berlin: Suhrkamp.
- Bender, S. (2024): *Hilfe im inklusiven Unterricht. Ein- und Ausschlussdynamiken kooperativen Lernens*. Edition Kasuistik. Wiesbaden: Springer.
- Bender, S., Kastrup, V. & Vogt, M. (2024): *Erfahrene Exklusion und suggerierte Inklusion – Zu einer Theorie der Verdeckung als Referenz für Annäherungen an Fragen der Inklusionsforschung*. In: K. Bräu, A. Hackbarth, A. Häseker, S. Bender, M.-a. Bogher, J. Panagiotopoulou (Hrsg.): *Erfahrungen der Exklusion. Differenzsensible und diskriminierungskritische Perspektiven auf pädagogische Handlungsfelder*. Schriftenreihe der DGfE. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Bender, S., Flügel-Martinsen, O. & Vogt, M. (2023a): *Über die Verdeckung. Zur Analyse von Ein- und Ausschlussverhältnissen unter Bedingungen gesellschaftlicher Kontingenz*. In: *Leviathan. Berliner Zeitschrift für Sozialwissenschaft* 51 (3), 423–453.
- Bender, S., Flügel-Martinsen, O. & Vogt, M. (Hrsg.) (2023b): *Verdeckungen*. Bielefeld: University Press.
- Bennewitz, H., Breidenstein, G. & Meier, M. (2016): *Peerkultur*. In: S. Köhler, H.-H. Krüger & N. Pfaff (Hrsg.): *Handbuch Peerforschung*. Leverkusen: Barbara Budrich, 413–426.
- Breuer, A. & Steinwand, J. (2015): *Die Reflexion pädagogischer Praxis in Team- und Gruppensitzungen an Ganztagschulen*. In: S. Reh, B. Fritzsche & T.-S. Idel (Hrsg.): *Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen*. Wiesbaden: Springer VS, 264–282.
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2020): *Kooperatives Lernen im Englischunterricht. Empirische Studien zur (Un-)Möglichkeit fremdsprachlicher Bildung in der Prüfungsschule*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Dietrich, F. (2019): *Governanceforschung und Schulkulturforschung. Konturen einer kulturtheoretischen Perspektivierung von Governance im Mehrebenensystem Schule*. In: R. Langer & T. Brüsemeister (Hrsg.): *Handbuch Educational Governance Theorien*. Wiesbaden: VS, 51–69.
- Dietrich, F., Kuhlmann, N. & Spitznagel, J. (2022): *Modi der (Nicht-)Verhandlungen – Rekonstruktionen zu berufskulturellen Positionierungen zur ‚Corona-Krise‘*. In: *Sozialer Sinn*, 23 (2), 237–256.
- Dietrich, F., Spitznagel, J. (2024): *‚Coronakrise‘ als Krise des Schulischen? Rekonstruktion zur Transformativität unterrichtsbezogener Deutungsmuster*. In: C. Demmer, J. Engel, T. Fuchs & A. Wischmann (Hrsg.): *Pädagogische Institutionen zwischen Transformation und Tradierung: Zugänge qualitativer Bildungs- und Biographieforschung*. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, 191–207.
- Dzengel, J., Kunze, K. & Wernet, A. (2012): *Vom Verschwinden der Sache im pädagogischen Jargon: Überlegungen zu einem Strukturproblem der Ausbildungskultur im Studienseminar*. In: *Pädagogische Korrespondenz* (45), 20–44.
- Goldmann, D. (2018): *Unter Lehrkräften. Zum Verhältnis von Kollegialität und Professionalität*. In: *ZISU – Zeitschrift für Interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* (7), 122–134.
- Grosche, M., Fussangel, K., Gräsel, C. (2020): *Konstruktionstheorie und Erweiterung der Konstruktionstheorie sowie deren Anwendung am Beispiel schulischer Inklusion*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (66) 4, 461–479.
- Hertel, S., Urton, K. & Hennemann, T. (2023): *Vorstellungen und Erwartungen pädagogischer Fachkräfte zur multiprofessionellen Kooperation an inklusiven Schulen*. In: M. Haider, R. Böhme, S. Gebauer, C. Gößinger, M. Munser-Kiefer & A. Rank (Hrsg.): *Nachhaltige Bildung in der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 129–138.
- Hessisches Kultusministerium (2013): *Verordnung über Unterricht, Erziehung und sonderpädagogische Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen oder Behinderungen*. Online unter: <https://www.rv.hessenrecht.hessen.de/bshe/document/hevr-SBUntErzSoP%C3%A4dFVHEpG5>. (Abrufdatum: 07.05.2024).

- Hochfeld, L. & Rothland, M. (2022): Multiprofessionelle Kooperation an Ganztags(grund)schulen. Ein systematisches Review. *ZfG* (15) 453–485 <https://doi.org/10.1007/s42278-022-00146-x>. (Abrufdatum: 24.04.2024)
- Kullmann, H., Lütje-Klose, B., Textor, A. (2014): Allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der inklusiven Didaktik. In: B. Amrhein, M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv - Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule*. Münster: Waxmann, 89–107.
- Kunze, K. (2016): Multiprofessionelle Kooperation - Verzahnung oder Differenzierung? Einige Einwände gegen die Polarisierungstendenz einer Diskussion. In: T.-S. Idel, F. Dietrich, K. Kunze, K. Rabenstein & A. Schütz (Hrsg.): *Professionsentwicklung und Schulstrukturereform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 261–277.
- Kunze, K. & Reh, S. (2020): Kooperation unter Pädagog*innen. In: P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.): *Handbuch Ganztagsbildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 1439–1452.
- Kunze, K. (2024): Kooperation! Der Kooperationsimperativ als Versuch einer symbolischen Bearbeitung der Grenzen pädagogischer und wissenschaftlicher Machbarkeit. In: D. Goldmann, S. Richter & T. Wenzl (Hrsg.): *Die Grenzen der Erziehung revisited. Zum Ringen um das Verhältnis von Idealen und pädagogisch Möglichem*. Leverkusen: Barbara Budrich, 79–98.
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014): Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83 (2), 111–123.
- Oevermann, U. (1991): Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung der Entstehung des Neuen. In: S. Müller-Dohm (Hrsg.): *Jenseits der Utopie. Theoriekritik der Gegenwart*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 267–336.
- Oevermann, U. (2001): Die Struktur sozialer Deutungsmuster. Versuch einer Aktualisierung. In: *Sozialer Sinn* (1), 23–81.
- Oevermann, U. (2016): „Krise und Routine“ als analytisches Paradigma in den Sozialwissenschaften. In: R. Becker-Lenz, A. Franzmann, A. Jansen & M. Jung (Hrsg.): *Die Methodenschule der Objektiven Hermeneutik. Eine Bestandsaufnahme*. Wiesbaden: Springer VS, 43–114.
- Salisch, M. (2016): Die psychologische Perspektive: Persönlichkeitsentwicklung. In: H.-H. Krüger, S.-M. Köhler & N. Pfaff (Hrsg.): *Handbuch Peerforschung*, Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, 75–88.
- Schleenbecker, L. (2023): Symbolische Ordnung des schulischen (Sozial-)Raums als Möglichkeitsraum der Krisenbearbeitung am Beispiel der bildungspolitischen Aufforderung zu multiprofessioneller Kooperation. In: M. Forell, G. Bellenberg, L. Gerhards & L. Schleenbecker (Hrsg.): *Schule als Sozialraum im Sozialraum. Theoretische und empirische Erkundung sozialräumlicher Dimensionen von Schule*. Münster: Waxmann, 27–41.
- Silkenbeumer, M., Kunze, K. & Bartmann, S. (2018): Teil- und zugleich Allzuständigkeit? Rekonstruktionen zu Zuständigkeitsfigurationen und Positionierungen pädagogischer Berufsgruppen in der Organisation Schule. In: L. Neuhaus, O. Käch (Hrsg.): *Bedingte Professionalität. Professionelles Handeln im Kontext von Institution und Organisation*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 130–157.
- Zander, L., Kreutzmann, M. & B. Hannover (2017): Peerbeziehungen im Klassenzimmer. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20 (3), 353–386.

Autor:innen**Spitznagel, Junis**

Promovend an der Universität Bayreuth

Arbeitsschwerpunkte: rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung – u. a. Berufskultur von Lehrkräften und Sozialpädagog:innen an Schule, berufsgruppenübergreifende Zusammenarbeit im Handlungsfeld Schule.

E-Mail: junis.spitznagel@uni-bayreuth.de

Schleenbecker, Lena

Promovendin an der Humboldt-Universität Berlin

Arbeitsschwerpunkte: Berufsgruppenübergreifende Zusammenarbeit im Handlungsfeld Schule, rekonstruktive Bildungsforschung, Profession(alisierung)sforschung.

E-Mail: lena.schleenbecker@hu-berlin.de

Bender, Saskia, Prof.‘in Dr.‘in

Universität Bielefeld

Arbeitsschwerpunkte: rekonstruktive Schul-, Unterrichts- und Inklusionsforschung, rekonstruktive Professions- und Beratungsforschung, erziehungswissenschaftliche Kasuistik und Kasuistik in der Lehrer:innenbildung, Kulturelle Bildung und Kulturelle Schulentwicklung

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

Kunze, Katharina, Prof.‘in Dr.‘in

Georg-August-Universität Göttingen.

Arbeitsschwerpunkte: rekonstruktive Professionalisierungs-, Schul-, Unterrichts- und Hochschulforschung, qualitative Methoden

E-Mail: kkunze@uni-goettingen.de

*Kamila Bonk, Aysun Dođmuş, Nele Kuhlmann,
Anja Langer, Anna Moldenhauer und Anja Steinbach*

„Ich glaube, das ist einfach sensibler geworden. Aber ...“ – Sprechen über Entwicklungserwartungen im Kontext diskriminierungskritischer Fortbildungen

Abstract

Der Beitrag rückt die mit diskriminierungskritischen Fortbildungen verbundenen mehrdimensionalen Entwicklungserwartungen in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Auf Basis der Auseinandersetzung mit bildungspolitischen Dokumenten, erziehungswissenschaftlichen Perspektiven und vorliegenden Forschungsarbeiten zeigen sich unterschiedliche Herausforderungen, die den mehrdimensionalen Entwicklungserwartungen eingeschrieben sind. Anhand der Analyse eines Transkriptausschnittes aus einem Interview mit einer Teilnehmerin einer rassismuskritischen Fortbildung wird exemplarisch veranschaulicht, welche Erwartungen in welcher Weise aufgerufen und ausgehandelt werden. Abschließend werden die herausgearbeiteten Herausforderungen entlang des Forschungsstands und der Interviewanalyse diskutiert und die Relevanz theoretischer und empirischer Arbeiten zu Spannungen und Ambivalenzen betont.

Schlagworte: Lehrer:innenfortbildung; Professionalisierung; Schulentwicklung; Diskriminierungskritik; Transformationen des Selbst

1 Einleitung

Fortbildungen als dritte Phase der Lehrer:innenbildung – so der Ausgangspunkt unserer folgenden Überlegungen – sind in besonderer Weise mit Entwicklungserwartungen an die teilnehmenden Lehrer:innen verbunden. Dem programmatischen Anspruch zufolge sollen sich Fortbildungsteilnehmer:innen nicht nur professionalisieren, sondern auch das erworbene Wissen als Multiplikator:innen in Schulentwicklungsprozesse einbringen (vgl. KMK 2020). Vor dem Hintergrund dieser Relevanz, die Fortbildungen zugeschrieben wird, fordert die KMK wiederholt, der dritten Phase der Lehrer:innenbildung „aufgrund sich ständig ändernde[r] Anforderungen an das Lernen, Lehren und an die Schule als gesellschaftliche und pädagogische Institution verstärkte Aufmerksamkeit zu widmen“ (ebd., 2). Für Fortbildungen im Bereich der Diskriminierungskritik zeigen sich – so unsere These – diese bereits hoch gesteckten Erwartungen in einer spezifischen Weise: Die in Fortbildungen eingeschriebenen Erwartungen an Professionalisierungs- und Schulentwicklungsprozesse verbinden sich bei diskriminierungskritisch ausgerichteten Fortbildungen mit einem umfassenden Anspruch der Transformation des Lehrer:innen-Selbst sowie der schulischen Strukturen und Routinen. Es wird veranschlagt, dass Lehrer:innen durch die Teilnahme an Fortbildungen dazu beitragen, schulische sowie in einem weiten Sinne auch gesellschaftliche Transformationsprozesse zu begleiten, indem sie Diskriminierungskritik auf die Ebene der schulischen Praxis ‚übersetzen‘. Diesen mehrdimensionalen Entwicklungserwartungen steht allerdings ein Mangel an empirischen Erkenntnissen über die konkrete Fortbildungspraxis und die Übersetzungen der Erwartungen durch die Fortbildner:innen und die Teilnehmer:innen gegenüber. Wir widmen uns diesem Desiderat vor dem Hintergrund bildungspolitischer und erziehungswissenschaftlicher Perspektivierungen sowie aktueller Forschungen zu diskriminierungskritischen Fortbildungen (2). Von hieraus wenden wir uns mit einer Feinanalyse dem Sprechen über Entwicklungserwartungen im Rahmen eines Interviews zu, das im Anschluss an eine rassismuskritisch ausgerichtete Fortbildung mit einer teilnehmenden Lehrerin geführt wurde (3). Abschließend diskutieren wir zusammenfassend drei Einsichten zur Übersetzung von Entwicklungserwartungen im Kontext diskriminierungskritischer Fortbildungen (4).

2 Zur doppelten Entwicklungserwartung an diskriminierungskritische Fortbildungen: Programmatik und Befunde

Die Verhältnissetzungen der ineinander verschränkten Entwicklungserwartungen an Fortbildungen diskutieren wir im Folgenden im Hinblick auf bildungspolitische Erwartungen (2.1) sowie erziehungswissenschaftliche Perspektiven (2.2) und blicken vor diesem Hintergrund auf vorliegende empirische Studien zu diskriminierungskritischen Fortbildungen (2.3).

2.1 Bildungspolitische Erwartungen an (diskriminierungskritische) Fortbildungen

In ihrem Eckpunktepapier zu Lehrer:innenfortbildungen hält die KMK (2020) fest, dass für die erfolgreiche Weiterentwicklung von Schule und die Professionalisierung von Lehrkräften in einem zunehmend komplexen Umfeld passgenaue, wissenschaftsbasierte und nachhaltig wirksame Fortbildungen unerlässlich seien (vgl. ebd., 5f.). Fortbildungen sollen Lehrer:innen ermöglichen, ihre beruflichen Kompetenzen beständig weiterzuentwickeln (vgl. ebd., 3), und eine „Reflexion der individuellen Tätigkeit“ (ebd.) anregen. Diese Weiterentwicklung und Reflexion werden in die „Verantwortung der jeweiligen Lehrkraft“ (ebd.) gelegt. Zugleich sollen Fortbildungen vermittelt über die teilnehmenden Lehrer:innen „einen Beitrag leisten, Entwicklungsprozesse in der Schule zu initiieren, neu auszurichten und aufeinander abzustimmen, so dass organisationale Kapazitäten gestärkt werden“ (ebd., 2).

Auch für Fortbildungen mit einer diskriminierungskritischen Ausrichtung gilt die Erwartung, Lehrer:innen diskriminierungskritisch zu professionalisieren und entsprechende Schulentwicklungsprozesse zu initiieren (vgl. KMK & HRK 2015). Obgleich noch vergleichsweise zaghaft, wird in bildungspolitischen Beschlüssen mittlerweile die Notwendigkeit eines Abbaus diskriminierender Mechanismen und Routinen im Bildungssystem ausgewiesen (vgl. KMK 2013; KMK & HRK 2015). In ihrer Empfehlung „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“ halten KMK und HRK (2015, 2) fest, dass es bei der „Entwicklung eines inklusiven Bildungsangebotes“ u. a. darum gehe, „die soziale Zugehörigkeit und Teilhabe zu fördern und jedwede Diskriminierung zu vermeiden“; so sei „Diversität in einem umfassenden Sinne [...] Aufgabe jeder Schule“. Um dieser „Aufgabe“ nachzukommen, seien Fort- und Weiterbildungen elementar (vgl. ebd., 3). Als notwendig erachtet werden „neben Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten auch Einstellungen und Haltungen gegenüber Vielfalt [...], die durch professionsbezogene, erfahrungsbasierte und theoriegestützte Reflexion entwickelt [...] werden müssen“ (ebd.). Seit einigen Jahren werden in verschiedenen Bundesländern Fortbildungen implementiert, um pädagogische Akteur:innen in Schule für

Mechanismen, Formen und Folgen von Diskriminierung und intersektionaler Ungleichheit im schulischen Handlungsraum professionalisierungswirksam zu sensibilisieren und darüber Impulse für die systematische Gestaltung einer diskriminierungskritischen und differenzreflexiven Schule zu setzen.

2.2 Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf diskriminierungskritische Fortbildungen

Auch im erziehungswissenschaftlichen Diskurs wird die Notwendigkeit diskriminierungskritischer Professionalisierungs- und Schulentwicklungsprozesse markiert (vgl. bspw. Bräu u. a. 2024; Doğmuş & Steinbach 2024). Gefordert wird etwa, dass (angehende) Lehrer:innen „[i]n Anbetracht der [...] Verantwortung gegenüber folgenden Bildungsgenerationen [...] verstärkt in die Lage versetzt werden, ihre Adressat_innen normenreflexiv, diskriminierungs- und machtkritisch in ihren Lebensentwürfen zu unterstützen und zu einer (welt-)offenen Schulkultur beizutragen“ (Balzter u. a. 2017, 7). Es bedürfe „festverankerter Lehr-Lernangebote zum Erwerb, zur Vertiefung und zur Reflexion von rassismuskritischem Wissen und Handeln“ (Beck u. a. 2023, 479). Auch Weis (2017) hebt die Bedeutung „einer lebendigen Praxis der rassismuskritischen Lehrer:innenfortbildung“ (ebd., 166) hervor, für deren Erfolg „eine vertrauensvolle Atmosphäre“ (ebd., 164) und „Zeit“ (ebd.) zentral seien. Nur so könne gewährleistet werden, dass die Fortbildungsteilnehmer:innen sich mit den „eigenen Verstrickungen in die rassistischen Praxen und Diskurse“ (ebd.) auseinandersetzen.

Diese Positionierungen bringen Entwicklungserwartungen an Lehrer:innen und Schule zum Ausdruck, die sich in der Einsicht gründen, dass gesellschaftliche Diskriminierungsverhältnisse nicht nur in die Institution Schule hineingetragen werden, sondern auch in die Strukturen und Routinen der Institution eingeschrieben sind (vgl. bspw. Ivanova-Chessex & Steinbach 2023). Bereits seit Ende der 1990er Jahre verweisen erziehungswissenschaftliche Studien auf diskriminierende Mechanismen im Schulsystem, die in den Routinen von Schule normalisiert und legitimiert sind und daher auch nicht als diskriminierend erkannt werden (vgl. Dean 2020; Gomolla & Radtke 2009; Diehm & Radtke 1999). Diskriminierende Unterscheidungen in der Schule resultieren demnach nicht (zwangsläufig) aus individuellen Entscheidungen und Handlungen; herausgearbeitet wird vielmehr, dass bspw. für rassismusrelevante Unterscheidungen „lokale organisatorische Strukturen, organisatorische Handlungszwänge und etablierte Praktiken in einzelnen Schulen sowie ein pädagogischer *Common Sense*“ (Gomolla 2010, 82) als diskriminierende Faktoren wirksam sind.

Eine zentrale bildungspolitische und erziehungswissenschaftliche Erwartung an Lehrer:innen besteht folglich darin, mitunter subtile Formen von Diskriminierung und die eigenen wie schulischen Verstrickungen zu erkennen und auch strukturell abzubauen. Schule als Institution und Organisation sowie die an ihr Beteiligten se-

hen sich daher mit einem „umfassende[n] Transformationsanspruch“ (Hinrichsen u. a. 2024, 33) konfrontiert. Dabei sind sowohl die eingeforderten Professionalisierungs- als auch Schulentwicklungsprozesse tiefgreifend und voraussetzungsreich: Während erstere auf eine Veränderung von Wissen, Deuten und Handeln und auf ein (An-)Erkennen der „eigenen Verstrickungen“ (Weis 2017, 166) in die Fortschreibung diskriminierender Ordnungen zielen, soll die Organisation Schule alltägliche und oftmals nicht diskriminierend scheinende „organisatorische Praktiken und Routinen“ (Hinrichsen u. a. 2024, 33) erkennen und verändern.

2.3 Empirische Befunde zu diskriminierungskritischen Fortbildungen

Bislang liegen nur wenige Studien vor, die sich auf den Fortbildungsbereich als dritte Phase der Lehrer:innenbildung beziehen und dezidiert diskriminierungskritische Formate fokussieren. Mit Blick auf die Verschränkung von Professionalisierungs- und Schulentwicklungserwartungen ist die Evaluation einer Fortbildung durch Gomolla u. a. (2016) hervorzuheben. Die Fortbildung zielte auf die Qualifizierung der Teilnehmer:innen zu schulischen „Veränderungsakteuren“ (ebd., 158). Die Befunde verweisen darauf, dass sich eine „stärkere Wahrnehmung“ (ebd., 150) der Teilnehmer:innen von Diskriminierung im Schulalltag und der institutionalisierten Formen und Mechanismen entwickelt hat. Zudem wird deutlich, dass die Teilnehmer:innen „weniger selbstverständlich“ (ebd., 151) auf ungleichheitsrelevante Differenzkategorien zurückgreifen, um Schüler:innen zu unterscheiden, wenngleich sich eine sozialkonstruktivistische Sichtweise auf Differenz kaum grundlegend etabliert hat (vgl. ebd.). Hinsichtlich der Rolle als „Veränderungsakteur[e]“ (ebd., 158) werden in der Studie unterschiedliche Strategien hervorgehoben: Häufig vollzieht sich ein „beiläufig[es]“ (ebd., 152) Teilen von Wissen im Kollegium, teils allerdings auch in „gemeinsam[er] Strategieentwicklung“ (ebd.) oder der „Einrichtung von Arbeitsgruppen“ (ebd.).

In der Fortbildungsstudie von Weis (2017) werden u. a. divergierende Erwartungen von Fortbildner:innen und Teilnehmer:innen herausgearbeitet: So zeigt sich bei ersteren die Erwartung einer Haltungsveränderung und einer „kritischen Macht- und Selbstreflexion“ (ebd., 157) durch die Teilnehmer:innen und bei letzteren die Erwartung eines Kennenlernens von verlässlichen „Praxishilfen bzw. Werkzeugen“ (ebd.). Hinsichtlich schulstruktureller Veränderungsprozesse verweist die Studie darauf, dass im Anschluss an die Fortbildungen „Orte der kollegialen Reflexion“ (ebd., 159) fehlen, die aber notwendig wären, um „eine spürbare Veränderung der eigenen Praxis“ (ebd.) hervorzubringen. In Bezug auf die Abwehr von Auseinandersetzungen mit eigenen Involviertheiten in die Fortschreibung von diskriminierenden Verhältnissen – und damit der Negation der Entwicklungserwartung im Sinne einer Transformation des pädagogisch-professionellen Selbst, wie sie bei Weis (2017) bereits anklang – ist auf eine Studie von Marmer (2015) zu verweisen: Es wird gezeigt, dass für Fortbildungsteilnehmer:innen eher die Ausei-

nersetzung mit Schüler:innen im Zentrum der Aufmerksamkeit steht, anstelle einer Auseinandersetzung mit sich selbst, was in der Konsequenz dazu führt, dass sich „nicht mit dem eigenen Rassismus, sondern mit dem [...] [der] Schüler beschäftig[t]“ (ebd., 188) wird.

Auch in unseren eigenen laufenden sowie kürzlich abgeschlossenen Studien zeigt sich als eine Spezifik diskriminierungskritischer Fortbildungen, dass Diskriminierungsverhältnisse wie Rassismus und Sexismus als etwas inszeniert werden, das seinen Ausdruck in erster Linie in einem als problematisch markiertem Tun Anderer finde. Damit zusammenhängend ist auch die Personalisierung von diskriminierenden Praktiken ein verbindendes Element. Wir verdeutlichen dies exemplarisch: So rekonstruieren bspw. Doğmuş und Steinbach (2024) auf Basis von Interviewauszügen mit Teilnehmer:innen an rassismuskritisch ausgerichteten Langzeitfortbildungen, dass die Teilnehmer:innen „rassismusrelevante Unterscheidungen in der routinierten Praxis der Schule“ (ebd., 101) bzw. im Tun ihrer Kolleg:innen zwar durchaus erkennen, es ihnen allerdings „an einer Sprache zur Thematisierung von Rassismus und der eigenen Involviertheit fehlt“ (ebd., 102). Auffällig ist dabei insbesondere eine das Sprechen der Interviewten auszeichnende „unspezifische Vagheit“ (ebd., 99). Auch Doğmuş (2024, 69) arbeitet heraus, dass sich „das Sagbare des Rassismus [...] auf den *Rassismus der Anderen* [konzentriert]“, und deutet diese Ausklammerung der eigenen Verstrickungen als Ermöglichung eines harmonisierten Miteinanders der Teilnehmer:innen. Ähnlich einer solchen Harmonisierung wird in Analysen von Kuhlmann u. a. (2024, 163) deutlich, wie bedeutsam „Modi der interaktiven Gesichtswahrung“ in diskriminierungskritischen Formaten für (angehende) Lehrer:innen sind. Diese vollziehen sich selbst in Situationen, in denen keine konkrete ‚Beschuldigung‘ „als (strukturell) an Diskriminierung beteiligte Akteur:innen“ (ebd.) im Raum steht. Komplementär zu dieser Verlagerung von Diskriminierung auf Andere ist festzustellen, dass sich Teilnehmer:innen in diskriminierungskritischen Fortbildungen oftmals selbst als bereits ‚sensibilisiert‘ zeigen, so etwa indem anekdotisch – im Modus eines „Erfahrungsaustausch[es] über best-practice-Beispiele unter Gleichgesinnten“ (Langer 2023, 130) – von eigenen heteronormativitätskritischen Unterrichtsgestaltungen berichtet wird.

In den Schlussfolgerungen der Studien wird etwa auf die Fortschreibung von „rassismusrelevanten Dynamiken“ (Dogmus 2024, 73) verwiesen und herausgestellt, dass Auseinandersetzungen mit „Diskriminierung als gesellschaftliche[r] ‚Systemfrage‘“ (Kuhlmann u. a. 2024, 163) tendenziell verunmöglicht werden. Doch zeigen sich – wie Langer (i.E.) in den Blick nimmt – durchaus einzelne Momente der Infragestellung des pädagogisch-professionellen Selbst (vgl. ebd.), die allerdings von Ambivalenzen durchzogen sind und mit spezifischen Kontingenzschließungen einhergehen (vgl. ebd.). Dies ist insofern wenig überraschend,

als dass eine „Infragestellung ebenjener diskriminierenden Verhältnisse, die das eigene Selbst hervorgebracht haben, höchst voraussetzungsreich ist“ (ebd.). Im Lichte dieser Befunde werden unterschiedlich gelagerte Herausforderungen offenkundig, die der doppelten Entwicklungserwartung von Professionalisierung im Sinne einer Transformation des Selbst und Schulentwicklung im Sinne einer Transformation von Strukturen und Routinen eingeschrieben sind. Wie die doppelten Entwicklungserwartungen von Fortbildungsteilnehmenden konkret bearbeitet und übersetzt werden, stand im Zentrum des Austausches, den wir ausgehend von vier unterschiedlichen Forschungsprojekten in unserer Arbeitsgruppe im Kontext einer Tagung begonnen haben und nachfolgend explorativ empirisch fortführen.

3 Empirische Einblicke – Sprechen über Entwicklungserwartungen

Wir wenden uns einem Ausschnitt aus einem Interview mit einer Teilnehmerin einer rassismuskritischen Fortbildung zu, den wir feinanalytisch rekonstruiert haben. Unsere übergeordnete Frage nach der Übersetzung von Entwicklungserwartungen an diskriminierungskritische Fortbildungen differenzieren wir hierfür wie folgt aus: 1. Welche Entwicklungserwartungen werden der Fortbildung zugeschrieben? 2. Welches Bild vom teilnehmenden Subjekt und dessen Transformation durch die Fortbildung wird entworfen? 3. Wie wird – im Zusammenspiel von Entwicklungserwartungen und dargestellter Transformation – der Fortbildungsgegenstand ‚Diskriminierungskritik‘ als ein spezifischer hergestellt?

Der Materialauszug, den wir rekonstruieren und diskutieren möchten, stammt aus dem Projekt „Professionalisierung für die Migrationsgesellschaft“ (ProMig), welches 2020–2024 an der Universität Oldenburg durchgeführt wurde. In der Studie wurden leitfadengestützte themenzentrierte Interviews (vgl. Witzel 1985) mit Lehrer:innen und Schulsozialpädagog:innen durchgeführt, die an einer einjährigen, explizit als rassismuskritisch konzeptualisierten Fortbildung teilgenommen haben.

Für die Nachvollziehbarkeit wird der Interviewausschnitt vollständig dargestellt. Anschließend präsentieren wir unsere Feinanalyse entlang von Sinnabschnitten.

I: (mhm) Wenn Sie an Ihre Erwartungen, es ist natürlich schon lange her, ich hoffe, Sie erinnern sich zumindest noch ein bisschen daran, (ähm) an Ihre Erwartungen vor der Fortbildung zurückdenken. Haben sich diese für Sie erfüllt oder eher nicht erfüllt?

TN: Wie ich eingangs geschildert habe, war es ja son bisschen besonders. Ich kam ja quasi ohne Erwartungen ((Lachen)), weil ich ja mich gar nicht so bewusst auf den Weg gemacht habe dafür (ähm) und dementsprechend (ähm) war es dann auch leicht,

((kurzes Lachen)) die Erwartungen zu übertreffen. (ähm) Aber das war eben auch so (hmm) gar nicht / gar nicht so sehr, dass ich sage: (oh) Super, ich weiß jetzt endlich, wie mans richtig macht oder so, (ähm) sondern wirklich dieses ganz feine Klingen innendrin, so, was dann manchmal / das Glöckchen, was dann manchmal läutet. Wo (ich) denk so: (oh) Achtung, pass noch mal eben auf! Ich glaube, das ist einfach (ähm) sensibler geworden. (ähm) Aber das wäre jetzt nichts, was ich soo jetzt auch dann so ins Kollegium zum Beispiel tragen kann, wo ich sag: (ach) Super, ich habe die und die Techniken kennengelernt, das zeige ich euch jetzt mal. So geht das jetzt oder so. (mhm) Wie man ja in anderen Fortbildungen teilweise hat (ne), wo man sagt: Super, hier habe ich 'ne Methode kennengelernt, die zeige ich euch jetzt. Das war ja da nicht so sehr, da gings ja meehr eben um dann doch wieder die innere Haltung über die wir gesprochen haben. Und daas ist schon, dass ich (ähm) / dieses Glöckchen läutet manchmal und da hatte ich gar nicht so mit gerechnet, dass ich da so oft (mhm) mich da, ja nochmal anders auf den Prüfstand stelle, weil ich mit so 'ner so etwas überheblichen ((lachend)) Selbstüberschätzung drangegangen bin. So: Ich weiß doch sowieso alles und weiß Bescheid und hab doch 'ne tolle Haltung und so. Also, insofern (ähm) ohne Erwartung hingegangen und (ähm) durchaus ein Stück verändert wiedergekommen, ohne dass man jetzt sagen könnte: (ah) Ja, guck mal, es hat sich jetzt auch an der Schule das und das und das verändert und da sieht man ja auch, dass da sich jemand auf den Weg gemacht hat. Das gar nicht mal, aber so dieses inneree Überprüfen dessen, was man tut, ja, das ist das, was bei mir eigentlich dabei v-/ hauptsächlich rausgekommen ist.

Wir beginnen die Feinanalyse mit der von der Interviewerin formulierten Frage:

I: (mhm) Wenn Sie an Ihre Erwartungen, es ist natürlich schon lange her, ich hoffe, Sie erinnern sich zumindest noch ein bisschen daran, (ähm) an Ihre Erwartungen vor der Fortbildung zurückdenken. Haben sich diese für Sie erfüllt oder eher nicht erfüllt?

Die Interviewfrage suggeriert zunächst, dass die interviewte Person im Vorfeld der Fortbildung konkrete Erwartungen hatte, die sich nun – in der Rückschau – als erfüllt oder eben nicht erfüllt beschreiben lassen. Die Frage wird unmittelbar relativiert, indem die vorgängigen Erwartungen als möglicherweise schon wieder vergessene markiert werden und auf die Erinnerung gehofft wird. Die Interviewerin fordert allerdings einen Vorher-Nachher-Abgleich ein, der über den Zusatz „für Sie“ zwar deutlich an die Adressatin gebunden wird, die Adressatin jedoch letztlich unverändert denkt.

TN: Wie ich eingangs geschildert habe, war es ja son bisschen besonders. Ich kam ja quasi ohne Erwartungen ((Lachen)), weil ich ja mich gar nicht so bewusst auf den Weg gemacht habe dafür (ähm) und dementsprechend (ähm) war es dann auch leicht, ((kurzes Lachen)) die Erwartungen zu übertreffen. (ähm) Aber das war eben auch so (hmm) gar nicht / gar nicht so sehr, dass ich sage: (oh) Super, ich weiß jetzt endlich, wie mans richtig macht oder so, (ähm) sondern wirklich dieses ganz feine Klingen innendrin, so, was dann manchmal / das Glöckchen, was dann manchmal läutet. Wo (ich) denk

so: (oh) Achtung, pass noch mal eben auf! Ich glaube, das ist einfach (ähm) sensibler geworden. (ähm)

Im Gegensatz zu den Implikationen der Interviewfrage wird signalisiert, dass der aufgerufenen Norm nicht entsprochen wird: Die befragte Person hat sich „gar nicht so bewusst“ und „ohne Erwartungen“ „auf den Weg gemacht“. Damit wird sie zu einem „besonder[en]“ Fall. Gleichzeitig wird mit der Metapher des Auf-den-Weg-Machens eine potentiell veränderungsrelevante Prozesslogik aufgerufen. Der Einschub „quasi“ deutet an, dass Erwartungen doch bestanden, und könnte sich darauf beziehen, dass sie nicht zur Frage passen, nicht sagbar erscheinen oder dass insgesamt legitimierungsbedürftig erscheint, dass keine Erwartungen bestanden haben. Die Andeutung von bestehenden Erwartungen wird durch die Ergänzung von: „und dementsprechend (ähm) war es dann auch leicht, ((kurzes Lachen)) die Erwartungen zu übertreffen“ bestärkt. Die dahingehende Verschiebung geschieht allerdings eher scherzhaft. Es wird auf das evaluative Moment der Interviewfrage (erfüllt/nicht erfüllt) reagiert und ‚evaluiert‘, ob die Fortbildung ertragreich war. Der Satz ist jedoch ambivalent, weil er einerseits ein Lob der Fortbildung beinhaltet, insofern markiert wird, dass die Erwartungen übertroffen wurden, und andererseits zum Ausdruck bringt, dass die Erwartungen zu übertreffen auch nicht schwer war. In dieser ambivalenten Doppelbotschaft wird das Lob relativiert und ins Gegenteil verkehrt. Bemerkenswert ist hierbei, dass trotz der stark an die befragte Person adressierten Interviewfrage nicht auf das Possessivpronomen „meine“ zurückgegriffen, sondern abstrakter von „die Erwartungen“ gesprochen wird, wodurch sie distanziert erscheinen.

Auch die folgenden Ausführungen zur Fortbildung bleiben eher vage, da lediglich ausgeführt wird, was durch die Fortbildung nicht erreicht wurde. Es wird festgestellt, dass in der Fortbildung kein spezifisches und vor einem ethischen Hintergrund ‚richtiges‘ Handlungswissen erworben wurde („mans richtig macht“). In Abgrenzung zu diesem handlungspraktischen Wissen macht die Interviewte als Ergebnis der Fortbildung „ein feine[s] Klingen innendrin“ relevant, ohne dass dessen Genese erläutert würde. In dieser akustischen Metapher scheint ein harmonischer und kontinuierlicher Ton auf, den nur die Sprecherin selbst hört. Dieses Klingen wird dann in das „manchmal“ läutende „Glöckchen“ überführt, mit dem auch punktuelle Ereignisse (das Läuten) sprachlich gefasst werden. Zu betonen ist, dass die läutende Instanz „innendrin“ nicht thematisch wird – hier könnte sich so etwas wie ein akustisch operierendes Gewissen und/oder das sich professionalisierende Selbst andeuten, das von der sprechenden Person ausdifferenziert wird und dadurch zu einer autonomen und wahrnehmungsfähigen Entität wird. Die Befragte greift dabei erneut auf eine umgangssprachliche wörtliche Rede zurück, um das zu beschreiben, was sie als Ergebnis der Fortbildung rahmt. Mit Verweis auf das Glöckchen formuliert sie den Selbstappell, ‚aufzupassen‘. Worauf

es Acht zu geben gilt, expliziert sie nicht, dies scheint vielmehr als geteiltes Wissen vorausgesetzt. Dabei deutet sich mit den akustischen Signalen ein punktuell Gewahrwerden („Achtung“) darüber an, dass es für eine spezifische Situation und für einen kurzen Zeitraum („nochmal eben“) fast beiläufig einer erhöhten Aufmerksamkeit bedarf. Sie formuliert sodann, dass „das“ eine Steigerung erfahren habe. Wenngleich offen bleibt, worauf das „das“ konkret bezogen ist, könnte es auf das zuvor benannte Glöckchen hinweisen, das bereits vorhanden war, aber sensibler geworden sei. In dieser Bewegung wird die Wirkung der Fortbildung zum einen als etwas Grundlegendes entworfen, da die Teilnahme das eigene Gewissen (als Glöckchen) in der moralischen Sensibilität verfeinert haben könnte. Zum anderen wird dieses Gewissen von der sprechenden Person distanziert, indem es sich als etwas autonom Bewertendes darstellt, das sich situativ einschaltet. Es gibt feine Signale des ‚Achtung, pass mal eben auf!‘ und drückt eine neue Art der Sensibilität aus, mit der Routinen in der eigenen Handlungspraxis situativ unterbrochen werden.

TN: Aber das wäre jetzt nichts, was ich soo jetzt auch dann so ins Kollegium zum Beispiel tragen kann, wo ich sag: (ach) Super, ich habe die und die Techniken kennengelernt, das zeige ich euch jetzt mal. So geht das jetzt oder so. (mhm) Wie man ja in anderen Fortbildungen teilweise hat (ne), wo man sagt: Super, hier habe ich 'ne Methode kennengelernt, die zeige ich euch jetzt.

Auf die Wirkungsbeschreibung der Fortbildung erfolgt erneut eine Negation, mit der auch wieder über die Nutzung direkter Rede signalisiert wird, dass üblicherweise erwartet wird, Fortbildungsinhalte ‚in das Kollegium zu tragen‘ bzw. diese zu multiplizieren. In dieser Inszenierung zeigt sich, dass sie nicht nur über kein „richtiges“ Handlungswissen verfügt, sondern auch, dass keine „Techniken“ oder „Methoden“ erworben wurden, die weitergegeben werden könnten.

TN: Das war ja da nicht so sehr, da gings ja meehr eben um dann doch wieder die innere Haltung über die wir gesprochen haben. Und daas ist schon, dass ich (ähm)/dieses Glöckchen läutet manchmal und da hatte ich gar nicht so mit gerechnet, dass ich da so oft (mhm) mich da, ja nochmal anders auf den Prüfstand stelle, weil ich mit so 'ner so etwas überheblichen ((lachend)) Selbstüberschätzung drangegangen bin. So: Ich weiß doch sowieso alles und weiß Bescheid und hab doch 'ne tolle Haltung und so.

Nach einer erneuten Abgrenzungsbewegung konkretisiert die Sprecherin, worum es in der Fortbildung aus ihrer Sicht ging. Statt Techniken oder Methoden zu erlernen, sei es überwiegend um „die innere Haltung“ gegangen. Entgegen anderslautender Annahmen und ihrer eigenen Erwartungen, stellt sie unter erneutem Rückbezug auf die Metapher des Glöckchens fest, dass dieses „manchmal“ läute. Sie übersetzt dieses Läuten diesmal als eigenes Auf-den-Prüfstand-stellen, welches infolge der Fortbildung „so oft“ und „nochmal anders“ geschehe als zuvor. Die Sprecherin begründet das Eintreten dieser Veränderung „mit so 'ner so

etwas überheblichen ((lachend)) Selbstüberschätzung“. Die sich selbst belächelnde Zuspitzung scheint sagbar zu machen, dass die Fortbildung ohne Erwartungen begonnen wurde, weil sie möglicherweise aufgrund einer bereits angenommenen Expertise als wenig bedeutsam erachtet wurde. Dabei wird auf etwas verwiesen, das vermutlich für diskriminierungskritische Fortbildungen relevant ist: Das oft formulierte Ziel, das an einer ‚inneren Haltung‘ gearbeitet wird, geht mit einer Erwartung an Lehrpersonen einher, dass sie ihre eigene Haltung zur Disposition stellen und wenn nötig problematisieren.

TN: Also, insofern (ähm) ohne Erwartung hingegangen und (ähm) durchaus ein Stück verändert wiedergekommen, ohne dass man jetzt sagen könnte: (ah) Ja, guck mal, es hat sich jetzt auch an der Schule das und das und das verändert und da sieht man ja auch, dass da sich jemand auf den Weg gemacht hat. Das gar nicht mal, aber so dieses innere Überprüfen dessen, was man tut, ja, das ist das, was bei mir eigentlich dabei v-/hauptsächlich rausgekommen ist.

Die Teilnehmerin schlussfolgert, dass – obgleich sie keine Erwartungen an die Fortbildung herangetragen habe, erst recht keine, die mit einer persönlichen Entwicklung verbunden gewesen wären – sie „durchaus ein Stück verändert“ aus der Fortbildung herausgekommen sei. Auch wenn die eigene Transformation durch das „durchaus ein Stück“ deutlich eingeschränkt wird, läuft es doch dem Interviewimpuls und der dargestellten Erwartung entgegen und ermöglicht in dieser Erwartungswidrigkeit die Relevanz der Transformation zu verdeutlichen. Dabei nimmt sie erneut eine Abgrenzung vor und stellt klar, dass die beschriebene Veränderung an der eigenen Schule nicht sichtbar sei; auch nicht bei ihr selbst. Stattdessen bemerke sie „dieses innere Überprüfen dessen, was man tut“, wobei sie im Unterschied zur Inszenierung dessen, wovon sie sich abgrenzt, das Indefinitpronomen „man“ nutzt und somit eine Verallgemeinerung vornimmt. Hier deutet sich wieder die Figur des entpersonalisierten Glöckchens an, das im Moment eines drohenden Fehlers in der Handlungspraxis ein Achtungssignal gibt und damit ein Überprüfen des eigenen Tuns ermöglicht. Es bleibt im Modus des Allgemeinen und ist dadurch auf andere übertragbar. Erst im Anschluss bezieht sie die ‚innere Überprüfung‘ auf sich selbst und resümiert damit, was bei ihr „hauptsächlich rausgekommen“ sei. Somit benennt sie abschließend einen ‚Output‘ der Fortbildung, wie es auch in der Interviewfrage angelegt war.

Diese feanalytischen Ergebnisse bündeln wir nun hinsichtlich unserer Forschungsfragen.

(1) Entwicklungserwartungen

Wir beginnen mit der Frage, welche Entwicklungserwartungen der Fortbildung in dem dargestellten Interviewausschnitt zugeschrieben werden. An der Interviewfrage wird deutlich, dass ein planendes Subjekt entworfen wird, das Erwartungen an die

Fortbildung stellt und diese entlang einer binären Logik (erfüllt/nicht erfüllt) evaluieren kann. Mögliche Veränderungen der Fortbildungsteilnehmenden werden über die Frage nicht angesprochen, ebenso wenig wird danach gefragt, welche Erwartungen konkret bestanden haben. Daher bleiben mögliche Entwicklungserwartungen implizit. Die befragte Person greift die Evaluationslogik auf und signalisiert, dass sie keine Erwartungen an die Fortbildung gehabt habe, sodass die nicht vorhandenen Erwartungen leicht übertroffen werden konnten. Zugleich wird angedeutet, welche Erwartungen potentiell an Fortbildungen gerichtet werden, die darin bestehen, „Techniken“ und „Methoden“ kennenzulernen und zu erfahren „wie mans richtig macht“. Es wird darüber hinaus deutlich, dass implizit ein Abgleich mit Annahmen vorgenommen wird, die vor Beginn der Fortbildung an das Geschehen bestanden hatten („da hatte ich gar nicht so mit gerechnet“). Abschließend markiert die Sprecherin, dass sie „durchaus ein Stück verändert“ aus der Fortbildung hervorgegangen ist und lokalisiert damit im Kontrast zu sichtbaren Veränderungen wie neu gelernten Techniken und Methoden den Ort der Transformation bei sich selbst.

(2) Transformationen des Selbst

Daran schließt die zweite Frage an: Welches Bild ihrer Selbst und der erfahrenen Transformationsprozesse wird in der Antwort auf die Interviewfrage entworfen? In ihrer Reaktion zeigt sich die Fortbildungsteilnehmerin als durch die Fortbildung partiell Veränderte. Diese Veränderung könne allerdings nur von ihr selbst wahrgenommen werden und unterscheidet sich von Lernprozessen, die üblicherweise mit Fortbildungen verbunden werden und die Multiplikationsprozesse ermöglichen. Der Transformationsprozess wird sprachlich durch auditive Metaphern des feinen Klingens und des Glöckchen-Läutens eingefangen, die durch die Fortbildung „sensibler“ geworden seien. Die Fortbildungsteilnehmerin beschreibt folglich, dass nicht sie einen Sensibilisierungsprozess durchlaufen habe, sondern ihr inneres Sensorium. In einer spannungsvollen Gleichzeitigkeit wird das Bild einer transformierten moralischen Instanz im Inneren aufgerufen, die aber zugleich eher die Funktion einer situativen Überprüfung im Sinne des ‚Aufpassens‘ und ‚Überprüfens‘ erfüllt und daher auf eine praktisch-operative Sensibilität als Fehlervermeidung hindeutet. Darin wird die Transformation des Selbst durch die Fortbildung hervorgehoben *und* eingeschränkt, da die Teilnehmerin sich einerseits verändert, ohne, dass sie sich „auf den Weg gemacht“ hat, andererseits bereits zuvor über dieses Glöckchen verfügte. Die Prüfung des eigenen Tuns bzw. die veranschlagte veränderte innere Haltung wird in den Darstellungen inhaltlich allerdings nicht gefüllt. Was sich andeutet, ist eine gesteigerte pragmatisch operierende Sensibilität in Bezug auf eigene routinisierten Praktiken, die womöglich diskriminierungsrelevant sind („Achtung, pass noch mal eben auf“).

Im Sprechen der Fortbildungsteilnehmerin zeigt sich dabei eine Kontrastierung zwischen einem ‚Innen‘ und ‚Außen‘. Während das ‚Innen‘ durch die Fortbildung verändert werden sollte und auch ein Stück weit verändert wurde, lässt das ‚Außen‘ keinerlei Veränderungen sichtbar werden. Mit dem ‚Innen‘ erfolgt zugleich eine Inszenierung der Sprecherin als eine, die ihr eigenes Tun prüfen und ihre Selbsteinschätzungen hinterfragen kann. Diese Transformation des Selbst sei im ‚Außen‘ nicht nur nicht sichtbar, sie könne auch nicht ohne Weiteres in schulische Entwicklungsprozesse übersetzt werden.

(3) Diskriminierungskritik als Fortbildungsgegenstand

Gerade in Kontrast zu üblichen Erwartungen an Fortbildungen, bei denen Methoden und Techniken gelernt werden, die im schulischen Alltag einen direkten und sichtbaren Unterschied machen, wird betont, dass es sich bei diskriminierungskritischen Fortbildungen um besondere Fortbildungen mit spezifischen Zielen und Ergebnissen handelt. Über diesen Kontrast skizziert die Sprecherin eine Idee von Diskriminierungskritik als Fortbildungsgegenstand, mit dem die Erwartung einer veränderten inneren Haltung einhergeht und die sie als Aufpassen und als Prüfung des eigenen Tuns entwirft. Dabei ist insbesondere interessant, dass sie die eigene Überheblichkeit vor der Fortbildung herausstellt – im Sinne einer „tollen Haltung“ –, die dazu geführt habe, keine Veränderungen durch die Fortbildung zu erwarten. Hier deutet sich eine Spezifik diskriminierungskritischer Fortbildungen an: Die implizite oder möglicherweise explizite Erwartung an die Fortbildung ist, dass die eigene „innere Haltung“ zur Disposition gestellt und wenn nötig problematisiert wird, was notwendig auch eine moralische Infragestellung des eigenen Selbst und des eigenen Tuns aktivieren kann. Von sich aber anzunehmen, dass die eigene ‚Haltung‘ problematisch und diskriminierend ist, und man sich durch eine Fortbildung eine Transformation der eigenen ‚inneren Haltung‘ erhofft, ist gerade angesichts der normativen Bedeutung von Gleichbehandlung und Inklusion im pädagogischen Kontext wohl kaum sagbar. Hierin positioniert sich die Sprecherin im Interview so, dass sie andeutet, bereits vor der Fortbildung über ein (auditives) Sensorium in Bezug auf Diskriminierung verfügt zu haben, welches dann aber verfeinert wurde. Damit kommt es zwar zu keiner grundlegenden Infragestellung der eigenen Haltung, aber dennoch zu einer bemerkten und bemerkenswerten Veränderung des Selbst.

Auch die von ihr aufgemachte Dichotomie zwischen Innen und Außen könnte auf eine Spezifik von Erfahrungen in Bezug auf Fortbildungen im Allgemeinen und auf diskriminierungskritische Fortbildungen im Besonderen verweisen. Gerade dadurch, dass die *eigentliche* Erwartung an Fortbildungen darin wahrgenommen wird, anwendbare, wirksame und übertragbare Techniken zu lernen, erscheint der Fokus auf die „innere Haltung“ für die Sprecherin nicht sichtbar praxisverändernd zu sein. Das Festhalten an der auch im programmatischen Diskurs oft mobilisierten

Zweiteilung zwischen innerer, moralischer ‚Haltung‘, die kaum grundlegend zu problematisieren ist, und von außen sichtbarer pädagogischer Praxis, die sich mit lernbaren Methoden technologisieren lässt, scheint ein Sprechen über Veränderungen des eigenen Tuns deutlich zu erschweren. Die Sprecherin löst diese Spannung dadurch, dass sie die Veränderung ihres Inneren distanziert als ein sensibler gewordenes „das“ beschreibt, das prüfend und evaluierend auf ihre Praxis bezogen ist. Diese Konstruktion von Veränderung – die der Dichotomie zwischen Innen und Außen verhaftet bleibt – durchkreuzt die Vorstellung einer Multiplikator:innen-Rolle im Kollegium.

4 Diskussion und Ausblick

Abschließend und ausblickend wollen wir drei Einsichten aus unserer Rekonstruktion pointieren, die uns für den Gegenstand der diskriminierungskritischen Fortbildungen und mit diesem einhergehende Entwicklungserwartungen besonders relevant erscheinen, und aspekthaft auf die im Forschungsstand dargestellten Studien beziehen.

(1) Erwartung an die Transformation der „inneren Haltung“

Wenngleich Lehrer:innenfortbildungen in bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Diskursen mit umfassenden Erwartungen sowohl an die teilnehmenden Lehrer:innen selbst als auch an Schulentwicklung verbunden werden, so dominieren in diskriminierungskritischen Fortbildungen Ansprüche, die als eine Sensibilisierung der Teilnehmenden für diskriminierende Unterscheidungen und Transformation der „inneren Haltung“ beschrieben werden. Insofern Diskriminierung auch über Deutungsweisen und Zuschreibungen von Lehrer:innen operiert, scheint dies einerseits notwendig, andererseits kann mit den Implikationen des Begriffspaars ‚Sensibilisierung‘ und ‚innere Haltung‘ ein verkürztes Verständnis diskriminierender Praktiken assoziiert werden, mit dem Diskriminierungsverhältnisse personalisiert und auch die strukturellen Dimensionen abgeblendet werden. Dabei verweisen vorliegende Studien auf die Relevanz der Berücksichtigung von „organisatorische[n] Strukturen, organisatorische[n] Handlungszwänge[n] und etablierte[n] Praktiken“ (Gomolla 2010, 82; vgl. auch Chernevsky & Lornz-Sinai 2023; Ivanova-Chessex & Steinbach 2023). Vor diesem Hintergrund und auf Basis unserer empirischen Analysen, in welchen die interviewte Fortbildungsteilnehmerin eine individuelle innere Transformation beschreibt, diese jedoch deutlich von Veränderungen im täglichen Schulgeschehen abgrenzt, stellt sich die Frage nach den Möglichkeiten, über Fortbildungen auf diskriminierende Verhältnisse in schulischen Strukturen und Handlungsrouninen transformierend einzuwirken.

(2) Normativität des Sprechens in diskriminierungskritischen Fortbildungen

Der Fokus auf individuelle Transformationsprozesse geht zudem mit einer normativen Aufladung einher, in der das eigene moralische Selbst im Sinne der ‚richtigen Haltung‘ auf dem Spiel steht bzw. stehen kann. In der Auseinandersetzung mit eigenen Sicht- und Deutungsweisen im Rahmen der Lehrer:innenbildung, etwa wenn diskriminierende Praktiken offengelegt werden, kommt es zu Praktiken der Gesichtswahrung (vgl. Kuhlmann u. a. 2024) auf der einen und zu Abwehrmechanismen auf der anderen Seite (vgl. Akbaba & Wagner 2022). Selbstinszenierungen von Fortbildungsteilnehmer:innen als bereits Sensibilisierte scheinen daher wenig überraschend (vgl. Langer 2023; Kuhlmann u. a. 2024; Doğmuş & Steinbach 2024). Wenn jedoch der Zumutungscharakter von Fortbildungen stark eingeschränkt wird und sich Fortbildungssettings durch Modi der Harmonisierung (vgl. Doğmuş 2024) und gegenseitigen Rückversicherungen, auf der ‚richtigen Seite‘ zu stehen, auszeichnen, zeigen sich Bekenntnislogiken (vgl. Kuhlmann u. a. 2024; Langer 2023), die Gefahr laufen, diskriminierende Ordnungen fortzuschreiben, statt sie zu transformieren. Umso bemerkenswerter scheint uns, dass sich die Sprecherin in dem von uns analysierten Interviewausschnitt als eine zu zeigen wagt, deren Selbsteinschätzung im Vorfeld der Fortbildung durch Überschätzung gekennzeichnet gewesen sei.

(3) Übersetzbarkeit in pädagogische Praxis

Die Frage nach Möglichkeiten, über Fortbildungen auf diskriminierende Verhältnisse in schulischen Strukturen und Handlungsroutrinen transformierend einzuwirken, verweist auf eine Reihe von Schwierigkeiten, die zumindest knapp benannt werden sollen. So impliziert die Erwartung, diskriminierungskritische Impulse aus Fortbildungen in die schulische Praxis zu übersetzen, die Annahme, diese Praxis rational gestalten und steuern zu können. In der doppelten Entwicklungserwartung an Fortbildungen, der zufolge die Teilnehmenden sowohl die eigene Praxis entwickeln als auch das Gelernte in Schulentwicklungsprozessen multiplizieren sollen, spitzt sich diese Problematik weiter zu. In Fortbildungen und durch Fortbildungsteilnehmende wird damit unterschiedlich umgegangen. Während zuweilen explizit ‚Best-Practice-Beispiele‘ thematisiert werden (vgl. Langer 2023), wird die Übersetzbarkeit in die pädagogische Praxis – wie in unserer Analyse – auch als weitgehend ‚ungedechte‘ Erwartung markiert.

Es zeigt sich folglich, wie voraussetzungsreich und in sich spannungsvoll die mit diskriminierungskritischen Fortbildungen einhergehenden Entwicklungserwartungen sind. Unsere Erkundungen verdeutlichen, dass eingeübte Dichotomien zwischen einem zu professionalisierenden und zu sensibilisierenden Innen auf der einen und einer als technologisierbar entworfenen Praxis auf der anderen Seite ein Sprechen *über* und den Vollzug *von* praxisrelevante(n) Veränderungen erschweren. Wir schließen daraus, dass es auch der kritischen Befragung erziehungswis-

senschaftlicher Semantiken und bildungspolitischer Formulierungen bedarf, in denen Begriffe der ‚inneren Haltung‘ und ‚Sensibilisierung‘ in den Vordergrund treten und deren Bedeutungsdimensionen vage bleiben. Zudem erachten wir es als bedeutsam, die von uns beschriebenen impliziten, vor allem normativen Spannungen und Ambivalenzen theoretisch und empirisch weiter auszuarbeiten.

Literatur

- Akbaba, Y. & Wagner, C. (2022): Rassismuskritische Lehre in der Universität. In: L. Fuhrmann & Y. Akbaba (Hrsg.): Schule zwischen Wandel und Stagnation. Wiesbaden: Springer VS, 435-455.
- Balzter, N., Klenk, F. C., Winkler, C. & Zitzelsberger, O. (2017): Näherungen an eine kritisch-dekonstruktive Professionalisierung angehender Lehrer_innen. In: N. Balzter, F. C. Klenk & O. Zitzelsberger (Hrsg.): Queering MINT. Impulse für eine dekonstruktive Lehrer_innenbildung. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich Verlag, 213-232.
- Beck, A., Thielen, M. & Thönneßen, N.-M. (2023): Rassismuskritische Perspektiven für die Lehrkräftebildung. In: HLZ - Herausforderung Lehrer:innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion 6 (1), 472-486.
Online unter: <https://www.herausforderung-lehrerinnenbildung.de/index.php/hlz/article/view/6649/6072> (Abrufdatum: 05.09.2024).
- Bräü, K., Budde, J., Hummrich, M. & Klenk, F. C. (Hrsg.) (2024): Vielfaltsorientierung und Diskriminierungskritik. Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Chernevsky, M. & Lornz-Sinai, F. (2023): Antisemitismus im Kontext Schule. Deutungen und Praktiken von Lehrkräften. Weinheim: Beltz.
- Dean, I. (2020): Bildung – Heterogenität – Sprache. Rassistische Differenz- und Diskriminierungsverhältnisse in Kita und Grundschule. Wiesbaden: Springer VS.
- Diehm, I. & Radtke, F.-O. (1999): Erziehung und Migration: Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Doğmuş, A. (2024): Gleichheitsbekundungen unter Verbündeten - Rassismus und das Un-/Sagbare an den Schnittstellen von Professionalisierung, Schule und Schulentwicklung. In: K. Bräü, J. Budde, M. Hummrich & F. C. Klenk (Hrsg.): Vielfaltsorientierung und Diskriminierungskritik. Ansprüche und Widersprüche schulischer Bildung. Opladen: Barbara Budrich Verlag, 63-75.
- Doğmuş, A. & Steinbach, A. (2024): Krisenkonstellationen schulischer Transformation - Verunmöglichungen des Sprechens über Rassismus im Spannungsfeld institutionalisierter Routinen und rassismuskritischer Professionalisierung. In: Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung, 3. Jg., H. 1+2, 90-106.
- Gomolla, M. (2010): Institutionelle Diskriminierung. Neue Zugänge zu einem alten Problem. In: U. Hornel & A. Scherr (Hrsg.): Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse. Wiesbaden: Springer VS, 61-94.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Gomolla, M., Schwendowius, D. & Kollender, E. (2016): Qualitätsentwicklung von Schulen in der Einwanderungsgesellschaft: Evaluation der Lehrerfortbildung zur interkulturellen Koordination (2012-2014). Veranstalter vom Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) Hamburg in Kooperation mit dem Projekt ‚Beratung, Qualifizierung, Migration‘ (BQM). Hamburger Beiträge zur Erziehungs- und Sozialwissenschaft, Heft 16. Hamburg: HSU.
- Hinrichsen, M., Hummrich, M., Schwendowius, D. & Terstegen, S. (2024): Widerstand und Widerstände - Diskriminierungskritische Positionierungen schulischer Akteur:innen. In: K. Bräü, J. Budde, M. Hummrich & F. C. Klenk (Hrsg.): Vielfaltsorientierung und Diskriminierungskritik. Ansprüche und Widersprüche schulischer Bildung. Opladen: Barbara Budrich Verlag, 33-46.

- Ivanova-Chessex, O. & Steinbach, A. (2023): Institutionalisierte Rassismus? Perspektiven für eine rassismus- und institutionentheoretische Schulforschung. *Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung*, 2. Jg., H. 1, 56-74.
- KMK (2013): Interkulturelle Erziehung und Bildung in der Schule. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf (Abrufdatum: 05.06.2024).
- KMK (2020): Ländergemeinsame Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften als ein Bestandteil ihrer Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrerbildung. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_03_12-Fortbildung-Lehrkraefte.pdf (Abrufdatum: 05.06.2024).
- KMK & HRK (2015): Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf (Abrufdatum: 05.06.2024).
- Kuhlmann, N., Schmidt, M. & Moldenhauer, A. (2024): (Nicht) Anders werden? Zum Anerkennungsgeschehen in Antidiskriminierungsworkshops. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 44. Jg., H. 2, 150-166.
- Langer, A. (2023): Figuren der Interferenz im Sprechen über heteronormativitätskritische Fachunterrichtsgestaltung. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, Jg. 12, 120-135.
- Langer, A. (i.E.): Von der (Heraus-)Forderung, die eigene Praxis zu verunsichern. Überlegungen zu diskriminierungskritisch ausgerichteten Reflexionsprozessen. In: A. Bauer & M. Schmidt (Hrsg.): *Die eigene Praxis reflektieren. Theoretische, methodologische und empirische Perspektiven auf Unterrichtsreflexionen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Marmer, E. (2015): Chancen der Lehrer_innenbildung. In: E. Marmer & P. Sow (Hrsg.): *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit „Afrika“-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule – Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis*. Weinheim: Beltz, 184-185.
- Weis, M. (2017): *Rassismuskritische Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern*. Würzburg: Würzburg University Press.
- Witzel, A. (1985): Das problemzentrierte Interview. In: G. Jüttemann (Hrsg.): *Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder*. Weinheim: Beltz, 227-255.

Autorinnen

Bonk, Kamila

ORCID: 0009-0006-8220-9853

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Arbeitsschwerpunkte: Rassismuskritische

Lehrer:innenprofessionalisierung, Mehrsprachigkeit in der Schule

E-Mail: kamila.bonk@uni-oldenburg.de

Doğmuş, Aysun, Prof.‘in Dr.‘in

ORCID: 0000-0003-2003-4278

Technische Universität Berlin

Arbeitsschwerpunkte: Pädagogische Professionalität und Professionalisierung in Migrationsverhältnissen, Rassismus(-kritik) in der Relation von Schulentwicklung und Professionalisierung, Qualitative Sozialforschung
E-Mail: dogmus@tu-berlin.de

Kuhlmann, Nele, Jun.-Prof.‘in Dr.‘in

ORCID: 0000-0003-0870-3862

Friedrich-Schiller-Universität Jena

Arbeitsschwerpunkte: Pädagogische Ethik, Anerkennungstheoretische Schul- und Professionsforschung, Qualitative Sozialforschung

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

Langer, Anja

Universität Bremen

Arbeitsschwerpunkte: Schul- und Lehrer:innenforschung, Subjektivierungstheoretische Forschung, Diskriminierungskritik in Schule

E-Mail: alanger@uni-bremen.de

Moldenhauer, Anna, Prof.‘in Dr.‘in

ORCID: 0000-0001-6370-4003

Universität Bremen

Arbeitsschwerpunkte: Professions- und Lehrer:innenbildungsforschung, schultheoretische Forschung – insbesondere zu Fragen der Transformation und Entwicklung von Schule, Qualitative Sozialforschung

E-Mail: anna.moldenhauer@uni-bremen.de

Steinbach, Anja, Prof.‘in Dr.‘in

ORCID: 0000-0002-3414-7241

Europa-Universität Flensburg

Arbeitsschwerpunkte: Rassismuskritische Schulforschung, Pädagogische Professionalität & Professionalisierung, Qualitativ-rekonstruktive Forschung, Ethnographie

E-Mail: anja.steinbach@uni-flensburg.de

Teil 3:

Harmonisierung und Ambivalenz

Melanie Schmidt

Übersetzungen von ‚Entwicklung‘. Konturen einer reflexiven Begriffsarbeit

Abstract

Der Beitrag untersucht den Begriff der Entwicklung im Kontext der Schulentwicklungsforschung aus einer übersetzungstheoretischen Perspektive. Anhand von Analysen unterschiedlicher Texte aus dem pädagogischen und Schulentwicklungsdiskurs wird gezeigt und problematisiert, dass und inwiefern ‚Entwicklung‘ mit Bedeutungen von Fortschritt, Natürlichkeit und Identifizierbarkeit aufgeladen ist. Dies macht ihn anschlussfähig für Fragen der Steuerung von Schulen, verdeckt aber gleichzeitig tendenziell Ambivalenzen und konfliktuelle Aushandlungsprozesse, die mit Veränderungsprozessen verbunden sind. Der Beitrag plädiert für eine kritische Reflexion des Entwicklungsbegriffs, um die damit verbundenen Aushandlungen und Machtverhältnisse sichtbar zu machen.

Schlagworte: Entwicklung, Übersetzung, Hybridität, Begriffsanalyse

Was haben Raps und Mohn mit ‚Entwicklung‘ zu tun? Diese Frage möchte ich an den Beginn der nachfolgenden Überlegungen stellen und mit ihr auf eine Fundstelle aus dem Materialkorpus einer Interviewstudie rekurrieren, welche ich im Kontext eines Projekts der Schulentwicklungsforschung durchgeführt habe (vgl. Schmidt 2020). In jenen qualitativ-leitfadengestützten Interviews äußerten sich Schulleitungen, die kurz vor Erhebungsbeginn mit ihrer Schule eine Schulinspektion durchlaufen und den Abschlussbericht dieser Inspektion ausgehändigt bekommen hatten.

Zum Kontext: Die Schulinspektion ist ein Verfahren der externen Evaluation von Schulen auf Ebene von Einzelschulen, in der, angelehnt an sozialwissenschaftliche Verfahrensweisen, empirische Daten über den Qualitätszustand der Schule erhoben und an diese rückgemeldet werden. Die bundesweite Einführung dieses Steuerungsinstruments im Deutschland der Nullerjahre wurde mit der Erwartung verknüpft, Prozesse systematischer und zielgerichteter Qualitätsentwicklung anregen zu können (vgl. Arbeitsgruppe Schulinspektion 2016). Schulinspektionen lassen sich als Bestandteil eines spätmodernen bildungspolitischen Rationalitätsregimes verstehen (vgl. Lehmann-Rommel 2004), in welchem bruchlose

Übergänge von ‚Daten zu Taten‘ möglich erscheinen. Hierfür werden einzelschulische Akteur:innengruppen explizit einbezogen und als zuständig für ihre eigene Steuerung adressiert, denn in erster Linie obliegt es den Schulen, im Anschluss an das Inspektionsverfahren die rückgemeldeten Befunde nach eigenen Maßgaben in ihre Entwicklungsaktivitäten einzubeziehen. Wie Schulen dieser Erwartung einer rational gestaltbaren Schulentwicklung begegnen, wie sie hierfür die Inspektionsbefunde nutzen – dies waren Fragen, die in den Schulleitungsinterviews besprochen wurden.

In einem der Interviews kam es dabei zur folgenden Äußerung, die in der Durchsicht der Daten meine nachhaltige Verwunderung ausgelöst hat:

„[...] Und das ist das Resultat erstmal rückblickend. Mit den Zielvorgaben im gelben Rapsbereich, so hatte ich es in der Gesamtlehrerkonferenz dann auch gesagt, und ja, das kleine rote Mohnfeld dann noch hier-hier drin, auch das- auch darum werden wir uns kümmern“ (I5m, Z. 564–566; vgl. Schmidt 2020).

Der Schulleiter spricht hier über jene Befunde der Schulinspektion, die ‚seiner‘ Schule in einer farblich codierten und aggregierten Form rückgemeldet wurden. Über die Farbcodes haben die Befunde ein rasch ersichtliches Qualitätsurteil erhalten, welches sich innerhalb des Lehrer:innenkollegiums kolportieren ließ und mit dem sich Versprechungen auf Entwicklung (und Fürsorge) bezüglich der Schule verknüpfen: „Darum werden wir uns kümmern“ (ebd.).

Verwundert hat mich, dass hier ein botanisches Sprachspiel bemüht wurde, um auf die Inspektionsbefunde einzugehen: Die Farbe Gelb wurde auf Raps-, Rot auf Mohnblüten übertragen; beides sind häufig anzutreffende Kultur-, Nutz- und Zierpflanzen. Die botanische Fürsorge und die ‚blumige‘ Semantik, mit der hier auf den Tatbestand einer schulentwicklungsrelevanten Beobachtung eingegangen wird, irritieren und erscheinen als nicht erwartungskonform für den Interviewkontext.

Ohne hier noch näher auf den Inhalt dieser Interviewstelle einzugehen – ich werde auf sie zurückkommen – möchte ich bei der geschilderten Verwunderung verweilen, weil sie zur eingangs gestellten Frage des Beitrags zurückführt. Angelehnt an Claudia W. Ruitenberg (2009, 421) verstehe ich meine Verwunderung als ein Ereignis, an dem eine Erfahrung sprachlicher „defamiliarisation“ reflexiv wird. Wenngleich die Interviewten auch meine ‚eigene‘ – deutsche, auf die Sache der Schulinspektion bezogene – Sprache nutzen, trägt die ‚eigene‘ Sprache durch diese Artikulation fremde, unvertraute Züge und entzieht sich meinem Verstehen.

Das Ereignis der Verwunderung ist mit Ruitenberg darauf zurückzuführen, dass das botanische Sprachspiel des Interviewpartners eine *Übersetzung* im Rahmen des wissenschaftlichen Nachvollzugs des Interviews einfordert: Der botanische Kontext, in dem die Inspektionsbefunde aufgerufen wurden, wird mit dem ‚ursprünglichen‘ Interviewkontext einer empiriebasierten Qualitätsrückmeldung an

die Schule vermittelt. In diesem Vorgang der Übersetzung führt die Deplatzierung des ‚ursprünglichen‘ Kontexts zu einem *einhaltenden* Effekt: „by displacing language, it can arrest thinking about a text in a way that assumes the language is understood“ (ebd., 426). Die Übersetzung ermöglicht folglich, den Fokus des Nachdenkens auf die Ebene der Sprachlichkeit in der Wissensproduktion dieses Interviewvollzugs zu lenken, die nicht mehr länger als selbstverständlich gegeben erscheint. Fraglich wird also nicht mehr nur, was *diese* Interviewäußerung zu bedeuten hat, sondern was es *überhaupt für eine Sprache ist*, in der sich ein schulischer Entwicklungsprozess zu zeigen vermag. Mit Verweis u. a. auf Ruitenberg spricht Christiane Thompson (2020, 22) davon, dass das Einhalten des Denkens einen „Topos der Übersetzung“ berührt. Auch Thompson sieht in Übersetzung das Motiv ‚defamiliarisierender‘ Differenz am Werk, welches zu produktiver Selbstbefragung über die Grenzen des Wissens herausfordert.

In meinem Beitrag möchte ich an diese letztgenannten Überlegungen anschließen und Schulentwicklung(sforschung) aus der Warte von Übersetzung in den Fokus meiner Betrachtung stellen. Übersetzung soll mir dabei als generatives Werkzeug dienen, um eine grundlegende Reflexion des Begriffs der Entwicklung im Kontext von Schulentwicklung (und darüber hinaus) anzustellen. Zugleich schaue ich auf unterschiedliche Übersetzungsverhältnisse: Zum einen geht es mir darum, mit meinem Beitrag einen Impuls zur kategorialen Defamiliarisierung des Entwicklungsbegriffs zu bieten (im Sinne von Übersetzung als Erkenntnisstil); diesbezüglich untersuche ich pädagogische Bedeutungsbestimmungen von ‚Entwicklung‘ und verfolge, wie an diese im Kontext von Schulentwicklung angeschlossen wird bzw. wurde. Zum anderen lassen sich in meinem untersuchten Gegenstand aber auch Praktiken des Übersetzens ausmachen (im Sinne von Übersetzung als Heuristik für eine Analyse). Im Falle der erwähnten Interviews mit Schulleitungen begegnen sich beispielsweise wissenschaftlich und schulpraktisch konturierte Sprechweisen und ringen um Verständigung in der gemeinsamen Wissensproduktion, was sich als Sprechpraxis des wechselseitigen Übersetzens untersuchen ließe.

Sowohl auf kategorialer Ebene als auch bezüglich der Empirie lässt sich der Anlass von Übersetzung darin ausmachen, dass ‚Entwicklung‘ kein feststehender Begriff ist. Was sich als Entwicklung zeigt und als solche legitimiert wird, ist, so lautet meine Ausgangsthese, abhängig von situativen sprachpraktischen Vollzügen.

Um die unterschiedlichen Einlassungen zu Übersetzung zu erläutern, möchte ich im nächsten Abschnitt näher auf diese eingehen. Ich stelle Übersetzung dabei in den Zusammenhang einer erziehungswissenschaftlichen Wissensforschung und konturiere sie anschließend als kulturelle Praxis, die eine Problematisierung uns vertrauter Wörter, Konzepte oder Kategorien ermöglicht (1). Von diesem Punkt aus nehme ich eine übersetzungstheoretisch inspirierte Analyse des Entwicklungsbegriffs vor, die im Zentrum des Beitrags stehen soll. Ausgehend von einer einschlägigen Publikation aus den 1980er-Jahren folge ich dabei zu-

nächst den Bestimmungen von ‚Entwicklung‘ in der Schulentwicklungsforschung und stelle dann eine Analyse von Lemmata zu ‚Entwicklung‘ in pädagogischen Wörterbüchern vor (2). Anschließend diskutiere ich den Ertrag der Analysen für eine Reflexion des Entwicklungsbegriffs (3). Zum Schluss kehre ich nicht nur zur genannten Interviewstelle zurück, sondern benenne zudem auch Anschlussfragen, die sich für Übersetzungen und Übersetzer:innen von Schulentwicklungsprozessen stellen könnten (4).

1 Einsatzstellen und zentrale Motive von Übersetzung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung

Ausgehend vom alltagsbegrifflichen Verständnis wird die Übersetzung von einer Sprache in eine andere vorgenommen, wobei sowohl Wortlaut als auch -sinn Gegenstand von Übersetzungsbemühungen sind und, je nach Funktion und Zielstellung, Übersetzungen als mehr oder weniger originalgetreu gelten können. Generell verweist Übersetzung auf die Inkommensurabilität pluraler Sprachen sowie auf die Effekte der damit einhergehenden Vermittlungsbemühungen.

Im Kontext erziehungswissenschaftlicher Forschung hat Übersetzung innerhalb der letzten Jahre vielgestaltige Anschlüsse erzeugt (vgl. z. B. Engel & Königeter 2020; Dinkelaker 2023; Langer & Moldenhauer 2023). Der Fokus liegt dabei i. d. R. nicht auf den Vermittlungen zwischen Sprachen im engeren Sinne, sondern auf den Auseinandersetzungspraxen um pädagogische Sachverhalte (insbesondere Wissen), die jedoch als sprachlich vermittelt bzw. diskursiv konstituiert gelten. So findet sich beispielsweise die Verwendung von Übersetzung als heuristischem Konzept zur Untersuchung von „Umgangsweisen mit pädagogischem Wissen“ (Thompson 2017, 237) zwischen Theorie und Praxis, als Erkenntnisperspektive für die Frage nach der „Geltung(sbegründung) von Wissen in Wissensbegegnungen“ (Engel 2019, 738) oder als problematisierender Begriff, um die Ambivalenzen im Tradieren pädagogischen Wissens zwischen Vergangenheit und Gegenwart zu fassen (vgl. Bünger & Schenk 2019).

Das geteilte Interesse dieser exemplarisch genannten Studien liegt auf der Vielschichtigkeit und Konfliktualität der Auseinandersetzungspraxen um differente Wissensformen, d. h. um deren situative Inszenierung, Aneignung, Brechung, Verschiebung und Re-Produktion. Als Grundannahme gilt, dass es zwischen diesen Wissensformen keinen geteilten Boden gibt, sodass jede Bezugnahme auf vorliegendes Wissen dessen (mitunter produktive Effekte zeitigenden) Neueinsatz markiert. An dieser Stelle lässt sich auf eine systematische Grundproblematik des Übersetzens hinweisen: jene einer unmöglichen ‚Treue‘ zu einem der Übersetzung zeit-räumlich vorgelagerten Originaltext, dessen ‚Fortleben‘ die Übersetzung organisiert (vgl. Benjamin 1921). Demgemäß ist Übersetzung um die angemessene

Repräsentation des Originals innerhalb der Zielsprache bemüht, doch scheitert notwendigerweise an diesem Anspruch, da Übersetzungen auf die Mittel der Zielsprache verwiesen bleiben. Damit ist ein Spannungsfeld von Differenzen und deren Überbrückung umzeichnet, in dem sich erziehungswissenschaftliche Fragestellungen situieren lassen.

Meine nachfolgende Darlegung von Übersetzung – als einer reflexiven Perspektive – erfolgt auf Basis einer kulturtheoretischen Lesart dieses Begriffs (vgl. im Überblick Bachmann-Medick 2006). Die Lektüre ist angelehnt an die Arbeiten Homi K. Bhabhas (vgl. insbes. Bhabha 2000), denen relevante Interventionen in die Debatten sowohl der Cultural Studies als auch der postkolonialen Theorie zu verdanken sind. Anknüpfend an Bhabha lassen sich Übersetzungen als Kulturtechniken oder „Strategien“ (Struve 2013, 131) der Vermischung kultureller Symboliken bzw. der Verschiebung von deren Bedeutungsgehalt verstehen. Der Übersetzungsprozess wird als „Kampfplatz“ (Bhabha 2000, 51) kenntlich, der sich destabilisierend auf jene Formation von Macht und Abhängigkeit auswirkt, der er entspringt.

Zur Konkretisierung – und als Ausgangspunkt seines Nachdenkens – reflektiert Bhabha eine postkoloniale Kontaktzone, in der seitens der an ihr Beteiligten unterschiedliche, hierarchisch strukturierte Machtpositionen und Freiheitsspielräume miteinander in Beziehung treten. In den je konkreten Begegnungen situiert Bhabha die Möglichkeit der Übersetzung als *Verhandlung* kultureller Dominanzansprüche, während er danach fragt, welche Handlungsmöglichkeiten den Unterdrückten in einer solchen Herrschaftsbeziehung bleiben. Damit ist nicht auf eine Idee heroischen Widerstands seitens der Kolonisierten gegen die kolonialen Erwartungen angespielt, sondern – hier schließt Bhabha an ein auf Michel Foucault zurückgehendes Verständnis von Macht als produktiver, nicht nur repressiv-kontrollierender Einwirkung auf menschliches Verhalten an – es geht um eine Praxis des Befragens und Verfremdens jener Elemente, die zum Traditionsbestand des kolonialen Diskurses gehören. In ihrem Effekt stört die Übersetzung die identitäre Reinheit dieses Diskurses auf, indem sie ihn anders tradiert. Befragen und Befremden vollziehen sich entlang der Verwendung kultureller Symbole, die aus einer Position der kulturellen Dominanz heraus als ‚Übersetzungsfehler‘ gelten. Dabei wird der

„Vereindeutigungseffekt des Symbols [...] deplatziert zu einem Zeichen kultureller Differenz, zum Bezugspunkt kultureller Auseinandersetzungen um Bedeutungen. Es zeigt sich eine Hybridität, eine konstitutive Ambivalenz in der performativen Bedeutungskonstitution, die Bhabha [...] immer sozial denkt: als Zwischenraum, als ‚Dritten Raum‘, in dem durch Deplatzierungen, Verschiebungen, Verstreuungen, Wiederholungen, Verdoppelungen oder Verleugnungen Wirklichkeitsentwürfe hervorgebracht, verteidigt oder zurückgewiesen werden“ (Schäfer 2022, 164).

Die Hybridität, die Alfred Schäfer hier anspricht, nimmt eine zentrale Stellung in Bhabhas kategorialem Apparat ein; sie ist Bedingung wie Bedingtes von Übersetzungen. Anders ausgedrückt ist aus Warte von Hybridität jedes ‚Original‘ selbst immer bereits eine Übersetzung. Versteht man dies mit Oliver Marchart als „Logik jeder Form diskursiver Bedeutungs- und Identitätsproduktion“ (2007, 86), so lässt sich das Übersetzungskonzept nach Bhabha aus dem Kontext der Postkolonialismuserfahrung herauslösen, in dem es situiert war: „Hybridität, so wie es [...] von Bhabha entwickelt wurde, ist eben kein bloß *historisches*, sondern ein *quasi-transzendentes* Konzept [Hervorhebung i.O.]“ (ebd.). Dem folgend lassen sich Übersetzungen als eine Art Matrix verstehen, um unterschiedliche Orte und Arrangements von Verhandlung als Bedeutungsproduktionen im Kulturellen zu analysieren.

Versteht man etwa das Interview zu den Schulinspektionsbefunden unter der Maßgabe von Hybridität, so zeigt sich für die weiteren Analysen zum Entwicklungsbegriff ein wesentlicher Aspekt, der auch im Folgenden relevant sein wird: nämlich, dass das empirische Wissen der Schulinspektion selbst nicht weiß, was die schulische Entwicklung ‚ist‘, die es zu gestalten sucht. *Einerseits* bietet das Interview eine epistemisch *vermachtete* Kontaktzone, in der unterschiedliche Positionen zwischen Wissenschaft und Praxis um Verständigung in der Wissensproduktion ringen. Die Tradition modern-wissenschaftlicher Ansprüche auf Rationalisierung und Aufklärung gesellschaftlicher Sachverhalte (vgl. z.B. Schäfer & Thompson 2011) sowie das bildungspolitische Rationalitätsregime der Schulinspektion lassen die Rückfragen danach zu, wie sich kulturell dominante Erwartungen und Deutungstraditionen von ‚Entwicklung‘ via den Schulinspektionsbefunden in die Interviews – und deren Analyse – einschreiben. Doch zugleich klafft *andererseits* eine Lücke zwischen den Inspektionsdaten und ihrer Verwendung jenseits ihres wissenschaftsbasierten ‚originären‘ Entstehungskontextes (vgl. ebd.). Die Befunde sind darauf angewiesen, interpretiert, und dabei in variierende sprachliche Zusammenhänge eingefügt zu werden – wobei es zu Deplatzierungen und Verschiebungen kommt. In dieser Hinsicht sind die Interviews Orte, an denen die „Verhandlungsbedürftigkeit“ (Engel 2019, 741) von Entwicklung nachvollziehbar wird und sich Geltungsansprüche sowie Gebrauchsweisen von Wissen diskursiv (re-)formieren.

2 Übersetzungen von ‚Entwicklung‘

Vor dem Hintergrund der eingenommenen Übersetzungsperspektive lässt sich der über das Interview eingeführte Zugriff verallgemeinern und Verwendungen des Symbols der ‚Entwicklung‘ an diversen Orten untersucht werden. Für eine analytische Arbeit am Untersuchungsgegenstand der schulischen Entwicklung lassen sich übersetzungstheoretisch folgende heuristische Fragen ableiten, die nachfolgend an weitere Texte herangetragen werden: Was wird wie in unterschiedlichen Kontexten als Entwicklung benannt und welche Bedeutungen von Entwicklung werden qua Benennung hervorgebracht? Inwiefern sind diese Bedeutungen (unterschiedlich) machtvoll gelagert? Wie werden begriffliche Wiederholungen und Verschiebungen sprachlich praktiziert und miteinander relationiert, wie wird dabei auf unterschiedliche Kontexte und Sprechweisen rekurriert? Welche defamiliarisierenden Effekte bezüglich Entwicklung gehen mit diesen Sprechpraxen einher?

Anhand dieser Heuristik konzentriere ich mich im Folgenden auf die *Übersetzung des Entwicklungsbegriffs* in der erziehungswissenschaftlichen (Schulentwicklungs-) Forschung – und darin wiederum auf ausgewählte Beiträge, die ich zum Zwecke exemplarischer Explorationen erschließe. Hierfür greife ich mit einem Text von Hans-Günther Rolff und Klaus-Jürgen Tillmann aus dem Jahr 1980 zunächst ein frühes Dokument aus dem Diskurs der Schulentwicklungsforschung auf, an dem sich Übersetzungen in Form eines Tradierungsgeschehens befragen lassen (vgl. Bünger & Schenk 2019). Spätere Texte der Schulentwicklungsforschung schließen an diesen Entwicklungsbegriff übersetzend an (2.1). Danach wechsle ich in den Kontext der erziehungswissenschaftlichen Debatte um disziplintragende Grundbegriffe, um einige systematische Dimensionen des Entwicklungsbegriffs innerhalb des pädagogischen Diskurses zu akzentuieren. Dies zeigt auf, mit welchen spezifischen Bedeutungen die mit ‚Entwicklung‘ benannten Veränderungen imprägniert sind (2.2).

2.1 Übersetzungen des Entwicklungsbegriffs in der Schulentwicklungsforschung

Der von Rolff und Tillmann publizierte Text datiert auf das Jahr 1980 und erschien im ersten Band des „Jahrbuchs für Schulentwicklung“. Dieses Jahrbuch, ein aktuell im 23. Band vorliegendes Periodikum, wird durch das Institut für Schulentwicklungsforschung verantwortet, welches als eine der ersten Einrichtungen gilt, die unter der Denomination „Schulentwicklung“ gegründet wurden. Der genannte Text erscheint also eine Art diskursprägendes historisches Dokument, an dem sich der Einrichtung der Schulentwicklungsforschung als ein Zweig der Schultheorie ein Stück weit nachspüren lässt, zumal es sich die Autoren zur Aufgabe machen, die bis dato vorhandene Forschung zu Schulentwicklung als wissenschaftliches Erkenntnisfeld zu systematisieren.

Gleich eingangs schreiben Rolff und Tillmann (1980, 237):

„Dieses ‚Jahrbuch der Schulentwicklung‘ will den Leser darüber informieren, was sich seit Beginn der siebziger Jahre im Schulwesen der Bundesrepublik verändert hat – und was nicht. Es präsentiert Daten über den aktuellen Entwicklungsstand, berichtet Beispiele gelungener und nicht gelungener Reformen, zeichnet Tendenzen für die weitere Entwicklung ausgewählter Sektoren und versucht erste Antworten auf die Frage zu geben: Warum verändert sich so viel im Schulwesen und warum bleiben davon die Grundstrukturen dennoch so bemerkenswert unberührt?“

Anschließend werden Fragen formuliert, die eine Theorie von schulischen Veränderungsprozessen beantworten können müsste, wenn sie als solche gelten wollte:

„Welche Kategorien und Begriffe werden gewählt, um die Veränderung von Schule zu beschreiben? Wie wird das Verhältnis von schulischen und gesamtgesellschaftlichen Veränderungen erfaßt, bestimmt, beschrieben? Welchen praktischen, welchen theoretischen Nutzen hat eine solche Forschungsarbeit?“ (ebd.)

Wenngleich seit Erscheinen des Textes der Schulentwicklungsdiskurs eine starke Ausdifferenzierung erfahren hat – und insbesondere in den letzten Jahren auch eine intensivere Diskussion um die theoretische Inblicknahme von Schulentwicklung angestoßen wurde (vgl. z. B. Moldenhauer u. a. 2021, Bohl 2020) –, wirken diese Fragen aktuell. Insbesondere die erste der von den Autoren benannten Fragen erzeugt einen Widerhall in jener Frage, die den Argumentationsgang meines Beitrags leitet: Sie erlaubt einen übersetzungstheoretisch inspirierten Blick auf einen disziplinär und in der Schulpraxis eingewöhnten Begriff, der einerseits, könnte man sensu Bhabha sagen, kulturelle Überlegenheit genießt, weil er durch seine hohe Anschlussfähigkeit an unterschiedliche (außer-)wissenschaftliche Kontexte und Phänomene sehr präsent ist. Andererseits erscheint der Begriff vielleicht als allzu fraglos, auch wenn und weil er scheinbar selbst so ‚inhaltsleer‘ ist. Rolff und Tillmann (1980, 237) schreiben im genannten Zitat zunächst von „Veränderung“, dann jedoch im zweiten Satz von „Entwicklung“, konzentrieren sich wiederum in ihren schultheoretischen Grundfragen letztlich auf „Veränderung[en]“ – und zugleich erscheint der Text in einem Periodikum, das den Entwicklungsbegriff gewissermaßen institutionalisiert. Veränderung und Entwicklung wirken hier wie Platzhalter füreinander, ohne spezifische Eigenbedeutung. Dabei bleibt offen, inwiefern beide Begriffe ineinander ohne Rest übersetzbar sind und wie es kommt, dass wir seither eher von ‚Schulentwicklung‘ sprechen.

Im Verlauf des Textes erarbeiten Rolff und Tillmann forschungsleitende Fragen für das Untersuchungsfeld der sich etablierenden Schulentwicklungsforschung (vgl. ebd., 254). An diesem Punkt scheint sich für die Autoren der Entwicklungsbegriff als erkenntnisförderlich anzudienen; er wird definitorisch ausgeschärft, was ich hier verkürzt darstelle:

- 1 Entwicklung als Wandel, der gerichtet ist und nicht nur in der Zeit vorwärts, sondern auch in der Qualität höher geht
- 2 Entwicklung als Wandel, der als geordneter Prozess verläuft, z. B. in Form von Verlaufsphasen, von Einschnitten und Regelmäßigkeiten
- 3 Entwicklung als Wandel, der sich nicht von selbst ereignet, sondern in Gang gesetzt und gehalten wird durch Krisen, Konflikte oder ähnliches.

Nun möchte ich den genannten Textausschnitten zwei Definitionen von Schulentwicklung zur Seite stellen, die sich in unterschiedlichen Texten der letzten Jahre wiederkehrend finden und setze damit Texte unterschiedlichen Datums in ein Verhältnis der Gleichzeitigkeit zueinander. Zum einen verweise ich erneut auf Arbeiten Hans-Günter Rolffs, der in den 1990er Jahren ein Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung konzipierte, das im wissenschaftlichen Diskurs sehr wirkmächtig wurde (vgl. Rolff 2010). Es umschreibt die systemtheoretisch inspirierte Trias aus Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung und entwirft Schule damit als zwar in sich differenziertes, doch insgesamt holistisches Gebilde. Schulentwicklung gilt dabei definitorisch als „die bewusste und systematische Weiterentwicklung von Einzelschulen“ (Rolff 2010, 36). In dieser Definition erläutert sich der Entwicklungsbegriff selbstreferentiell. Der Akzent dieser Theoretisierung liegt indes zum einen eher auf dem Aspekt der Bewusstheit und Systematik, der in Veränderungsaktivitäten eingehen soll, sowie zum anderen in der Identifizierung der Einzelschule als der zentralen Verantwortungsposition, an die sich Veränderungserwartungen richten.

Noch ein Zeitsprung, noch eine exemplarisch ausgewählte Definition: Auch Emmerich und Maag Merki (2014) fokussieren das Bewusste und grenzen ‚Entwicklung‘ als intentionalem und geplantem Wandel von Schulen, ab von ‚Evolution‘ als eher akzidentellem Wandel aufgrund struktureller und gesellschaftlicher Veränderungen (jüngst zitiert etwa bei Paseka 2023).

Von den Überlegungen Rolffs und Tillmanns leben folglich vor allem jene Bestimmungen von Entwicklung übersetzend fort, in denen Entwicklung eine nach vorn/oben gerichtete Veränderung sei. Stärker akzentuiert wird derzeit, dass Entwicklung sich aktiv herstellen lässt, wofür es eines rational-planenden Subjekts bedarf: der Schule als *Einzelschule*. Aktuelle Bezugnahmen auf Entwicklung sind oft von der Idee getragen, dass Schulen subjektähnlich konzipiert seien: als homogene Gebilde, die ihre eigene Veränderbarkeit organisieren (vgl. z. B. Pfeiffer 2010). Diese Verschiebung hinsichtlich der Einzelschule erfolgte in Reaktion auf vielzählige inner- und außerwissenschaftliche Einflüsse, beispielsweise die Rezeption von Organisations- und Managementtheorien oder die neoliberale Umschrift gesellschaftlicher Verhältnisse, die seit den 1990er Jahren durch Governancen des *New Public Management* intensiver wurde. Die Entwicklung, für die Schulen verantwortlich zeichnen, wird dabei von Sprechweisen der Innovation und Optimierung

beeinflusst und mit einem bildungspolitischen Rationalitätsregime einer wissensbasierten Steuerung von Schulen verkoppelt (vgl. zu Optimierung z.B. Terhart u.a. 2020, zu Innovation z.B. Reichenbach 2015). Wie Bohl u.a. (2010) schreiben, wurde Entwicklung infolge der Bildungsreformen seit den 1990er Jahre selbst zur Erwartung – die vornehmlich an Schulen gestellt wird.

Vor dem Hintergrund dieser ‚Sprache der Optimierung und Innovation‘ ließe sich die *Übersetzung* des Entwicklungsbegriff von Rolff und Tillmann aus derzeitiger Sicht in aller Kürze wie folgt pointieren:

(1) Chronologik und Höherwertigkeit

Hier wird im Diskurs der Schulentwicklung häufig das Fortschrittsziel der lernenden oder problemlösenden Schule genannt (vgl. z.B. Bohl 2010), die einen höherwertigen Zustand der Reflexivität erreicht hat. Diese Zielbestimmung ist zwar definit, aber doch auch leer, insofern insbesondere Lernen selbst eine veränderungsbezogene Aktivität ohne Endpunkt ist. Hinsichtlich dieser Zielfolie wird mit der Erwartung auf Höherentwicklung der zurückliegende Prozess dauerhaft als ungenügend abgewertet, Veränderung wird zum Wert an sich (vgl. Reichenbach 2015).

(2) Geordneter Wandel

Der Lernprozess einer lernenden Schule wird prozessual-stetig konzipiert. Hier wären beispielhaft Entwicklungskreisläufe des Qualitätsmanagements zu nennen, die vierstufige Verbesserungsschritte in einer Abfolge von ‚plan-do-check-act‘-Prozessen (sog. Deming-Kreis). Interessant ist, dass solche Kreisläufe Schulen bereits eine Rationalität unterstellen, die sie sich doch eigentlich erst aneignen sollen (vgl. hierzu die Rekonstruktionen von Lambrecht 2018). Zugleich suggerieren Kreisläufe organische Abläufe und deren kompaktlogische Abbildbarkeit in mathematischer Grundierung (vgl. Jergus & Thompson 2015, 816).

(3) In-Gang-Setzen von Entwicklung

Die Einzelschule soll – in der Logik des Kreislaufs – immer wieder die bisherige Praxis infrage stellen und so selbst Krisen erzeugen, die weitere Veränderungsaktivität nach sich ziehen. Hierfür kommen u.a. auch Schulinspektionsbefunde zum Einsatz, die als Rückmeldung eines einzelschulischen Qualitätszustands auf eine Problematisierung der bisherigen Praxis zielen.

Eine solch *herstellende Charakteristik* ist dem Entwicklungsbegriff indes nicht vordergründig zu eigen – wie sich zeigt, wenn man die Bestimmungen von Entwicklung als fachlichem Grundbegriff im Sinne pädagogischer Übersetzungen in den Blick nimmt. Dies möchte ich nachfolgend darlegen und anschließend wieder einer Verständigung mit dem Schulentwicklungsdiskurs zuführen.

2.2 Pädagogische Übersetzungen:

Der Entwicklungsbegriff in der grundbegrifflichen Diskussion

Um herauszuarbeiten, was Entwicklung als einen erziehungswissenschaftlichen Fachbegriff ausmacht, bediene ich mich nachfolgend pädagogischer Wörterbücher. Diese Materialsorte fungiert als eine Art Wissensspeicher der pädagogischen Disziplin und bringt deren Selbstverständnis zu Wort. Zugleich behaupten Wörterbücher bzw. deren Lemmata – angelehnt an Bhabha (2000) – einen pädagogischen Symbolgehalt und beschränken so, was als eine pädagogische Aussage gilt. Den inhaltlichen Impuls für eine Analyse von Wörterbucheinträgen entnehme ich einer Publikation von Norbert Ricken (2010), der Entwicklung als einen Grundbegriff Allgemeiner Pädagogik (neben vier weiteren) versteht. Zusammen in einer Begriffsreihe mit Lernen und Sozialisation bildet Entwicklung nach Ricken eine „(horizontal gedachte) Achse der Veränderung“, die „zugleich als Voraussetzung und Herausforderungs- wie Anforderungskontext pädagogischen Handelns“ gilt (ebd., 32). Ricken nennt ein *weites* Begriffsverständnis von Entwicklung, mit der eine

„Gesamtperspektive auf (nicht nur) menschliche Veränderungsprozesse eingenommen und der Wandel zu, zwischen und in unterschiedlichen Gestalten beobachtet [werden kann], sodass sowohl körperlich situierte Reifungs- als auch (sozial zu denkende) Enkulturations- und (auch selbstreferentiell zu denkende) Identitätsbildungsprozesse zunächst allgemein als Entwicklungsprozesse bezeichnet werden (können)“ (ebd.).

Hier findet sich die Tendenz, dass der Begriff der Entwicklung Unterschiedliches synthetisiert und zu einer offenbar recht harmonisch gedachten Homogenität zusammenführt und auch abstrahiert.

Ein *engeres* Begriffsverständnis von Entwicklung müsse sich, laut Ricken, noch einmal expliziter mit der *Logik und Struktur* des Begriffs der Entwicklung befassen, wobei der Kern dieser Logik darin liege, dass Entwicklung eine Ordnung über das Veränderungsgeschehen zu legen vermag: Sie fasst Veränderung als zeitlichen Prozess, segmentiert diesen, identifiziert verschiedene Phasen und erlaubt dann ggf. künftige Phasen zu prognostizieren. Bedeutsamer erscheint in Rickens Taxonomie aber der Lernbegriff zu sein, der das Korrelat und Korrektiv zu Entwicklung bildet und davor schützt, dass Veränderungen als *allzu geordnet* gedacht werden. Gegenüber Entwicklung, die dazu neigt, Veränderungen eindimensional als ‚Machen oder Wachsenlassen‘ zu vereinfachen, verspricht Lernen eine komplexere Idee von den Vollzügen, die zu Veränderung führen.

Anschließend an Rickens Bestimmungen untersuche ich nachfolgend pädagogische Übersetzungen von Entwicklung innerhalb der Lemmata pädagogischer Wörterbücher, angelehnt an die o.g. heuristischen Fragen. Für die Analyse wurden sechs Einträge in die Auswahl genommen, die mit ‚Entwicklung‘ tituliert waren oder den Entwicklungsbegriff als solchen zentral stellten. Die Auswahl der

Texte ist als exemplarisch zu verstehen. Viele Überblicks- und Einführungswerke in die Allgemeine Pädagogik und Erziehungswissenschaft führen den Entwicklungsbegriff nicht bzw. nicht gesondert. Die ausgewählten Lemmata sind am Ende des Literaturverzeichnisses ausgewiesen.

Die Übersetzungen differenzieren sich in fünf Elemente, die untereinander inhaltliche Überschneidungen aufweisen.

(a) Elemente und Grenzen

Einige Beiträge benennen Entwicklung als einen Begriff, der selbst eine Entwicklung erfahren hat. Der Ursprung wird etymologisch im lateinischen *evolutio* gesehen, was im Sinne des Ausrollens einer Schriftrolle zunächst so genutzt wurde, dass mit Entwicklung die Ausformung vorhandener Anlagen im Sinne der ‚Entfaltung eines inneren Bauplans‘ gedacht ist (vgl. z. B. Reichenbach 2010). Auf diese könne pädagogisch höchstens moderativ eingewirkt werden und auch nur zum richtigen Zeitpunkt. Betont ist damit, dass Entwicklung durch *Grenzen* bestimmt ist. Im Verlauf begriffsgeschichtlicher Übersetzungen drehte sich das Verhältnis von Anlage und Umwelt zunehmend; mittlerweile wird von einer Trias ausgegangen, bestehend aus dem Verhältnis von Anlage, Umwelt und Eigenaktivität des sich entwickelnden Individuums. Letztere ist so bedeutsam geworden, dass sie auch auf Kontexte übersetzt wurde, die lange als biologische Reifungsprozesse galten, z. B. die motorische Entwicklung. Dies ist pädagogisch anschlussfähig, wird doch damit tendenziell betont, dass „der Mensch‘ [auch und in erster Linie das ist], was er aus sich selber macht“ (Böhm & Seichter 2017, 141). Dennoch wird auch diese Eigenaktivität als begrenzt gedacht, weil sie eben in eine triadische Struktur eingepasst bleibt. Die Rede von den Grenzen wirkt dennoch eher harmonisch: sie kommt ganz ohne Konnotationen von Zwang aus, von Widerstand und Kritik oder von inkommensurabler Differenz, wie sie bei Bildung und Erziehung (als grenzüberschreitenden Prozessen) eine Rolle spielen.

(b) Individualität und Natürlichkeit

In den Lemmata wird darauf hingewiesen, dass der Entwicklungsbegriff mit Beginn der Neuzeit erscheint bzw. in diesem Zeitraum eine pädagogische Bedeutung erhält und chronologisch mit der diskursiven Entdeckung des Kindes zusammenfällt, wobei das Kind zugleich als Individuum und Gattungswesen reflektiert wurde. Darauf aufbauend entwickelte sich eine erfahrungsbasiert forschende Disziplin der Entwicklungspsychologie, die ihre Erkenntnisse als Korrektiv zu normativen oder spekulativen pädagogischen Bildungstheorien verstanden wissen wollte (vgl. Pinquardt & Silbereisen 2006). Dieser entwicklungspsychologische ‚Originalkontext‘ des Entwicklungsbegriffs wird m. E. im Schulentwicklungsdiskurs recht selten reflexiv gemacht; vermutlich weil der Beginn mit dem Aufkommen der Sozialisationstheorien in den 1970er Jahren zusammenfällt.

In den Stichwortbeiträgen ist der entwicklungspsychologische Bezug jedoch recht zentral. Als „Olympier“ dieser Forschungen gelten Piaget und Freud, so schreibt es Oerter (1984, 174) im Wörterbuch der Erziehung, Eintrag Entwicklungspsychologie, und schreibt sie somit in die Tradition des disziplinären Erbes als wichtige Autoren ein.

Piaget wird häufig als ein Vertreter klassischer Entwicklungstheorien benannt, weshalb ich einige Eckpunkte seiner Theorie hier anreißer: Piaget beobachtete den kindlichen Umgang mit der Objektwelt und leitete daraus ab, dass beispielsweise die Entwicklung von Rationalität strukturgenetisch verläuft: Es finden sich abgrenzbare Phasen, die aufeinander aufbauen und im Zeitverlauf des biographischen Alters vollzogen werden (vgl. z. B. Reichenbach 2010; Hasselhorn & Mähler 2012). Der Phasenwechsel ist mit strukturell-qualitativen Transformationen verbunden. Und der Zielpunkt ist das Gleichgewicht von kindlichen Strukturen mit der Umwelt, das auf jeder Stufe erreicht wird, aber sich zugleich in der höchsten Entwicklungsstufe auch dauerhaft einstellt. Piaget konzipiert Entwicklung als Anpassung und übersetzt biologische Konzepte der Adaption und Akkomodation auf epistemische und soziale Vorgänge. Damit nimmt Piaget eine Synthese vor und versteht diese Vorgänge als universell, so dass sich Vorhersagen über die weitere Entwicklung von Individuen unabhängig von subjektiven oder kulturellen Unterschieden treffen lassen; gleichzeitig entsteht über die biologische Sprache der Eindruck, dass es sich um einen naturwüchsigen Prozess handele.

(c) Chrono-Logik und Normativität

Neuere Theorien verstehen Entwicklung gegenüber Piaget komplexer und betonen unter anderem die Unabgeschlossenheit von Entwicklung, die sich bis ins hohe Alter hinein vollzieht. Damit ist zugleich auch benannt, dass es nicht nur um Höherentwicklung geht, sondern auch, mit Blick auf Altern, Verfall zum Bestandteil von Entwicklung wird. Krettenauer (2009, 224) resümiert deshalb: „Entwicklung ist immer Gewinn und Verlust zugleich“ und bei jedem ‚Stufenaufstieg‘ geht etwas verloren. Unabhängig von ihrer Richtung ist Entwicklung von einer sequenziellen Chrono-Logik grundiert, die an Alter gekoppelt ist. Das Konzept der Entwicklungsaufgaben nach bspw. Havighurst verdeutlicht dies (vgl. Hasselhorn & Mähler 2012): Entwicklungsaufgaben sind eine Art Stufenkonzeption ohne Aufstiegsmotiv. Gemeint ist, dass Alternsvorgänge als biographische Verläufe codiert und in Abschnitte unterteilt werden, in denen es um individuelle Bearbeitungen gesellschaftlicher Identitätserwartungen geht. Relevant ist zudem, dass in die Stufenkonzeption nicht nur deskriptive, sondern auch normative Momente eingehen: Das Bewältigen von Entwicklungsaufgaben gilt jeweils als „gesellschaftliche Eintrittskarte“ (Flammer 1993), womit eine Normalität von Entwicklung unterstellt wird.

(d) Krise als Entwicklungsanlass

Sowohl Piagets klassische Theorie als auch die neueren Annahmen zu Entwicklungsaufgaben zeigen noch einen weiteren Punkt auf: Entwicklung wird zwar chronologisch gedacht, aber nicht als ein selbstläufiger Prozess. Sie ist auch nicht herstellbar, sondern angewiesen auf auslösende Anlässe, die nicht in der Verfügbarkeit des Individuums stehen. Bei Piaget etwa erfolgt das Anbahnen einer höheren Entwicklungsstufe nur dann, wenn die kindlichen Schemata nicht mehr zum Erleben der Umwelt passen, was vom Kind als Krise erfahren wird. Hier findet sich ein Moment der Widerständigkeit und Entzogenheit von Welt, die das Gleichgewicht der kognitiven Struktur stört. Analog dazu werden die kindlichen Strukturen als plastisch konzipiert.

(e) In der Essenz: Identifizierbarkeit

Ein weiterer Ordnungspunkt führt unterschiedliche vorher genannte Aspekte zusammen und lässt sich eher als übergeordnet verstehen: Insgesamt zeigt sich aus der bisherigen Analyse, dass Entwicklung zwischen Individualität und universellen Bezugspunkten vermittelt, dass sie Zeitlichkeit und damit auch Erwartbarkeit nahelegt, dass sie zergliederbare Sequenzen denken lässt und damit eine gewisse Natürlichkeit des Veränderungsprozesses nahelegt. All dies verweist auf eine analytische Qualität des Begriffs: Mit Entwicklung verbindet sich ein Versprechen auf Identifizierbarkeit von Veränderungen, die sich – wie genau auch immer – ‚sinnvoll‘ ereignen und aus der analytischen Distanz heraus beobachtet werden können, ohne dass der Begriff allzu tendenziös wirkt.

3 Reflexion: Zur Defamiliarisierung des Entwicklungsbegriffs

Betrachtet man noch einmal Bezugnahmen auf Entwicklung im Schulentwicklungsdiskurs (Abschnitt 2.1), wird ersichtlich, dass in diesen Übersetzungsleistungen vorfindlich sind, die an die pädagogisch-psychologische Fachsprache der Entwicklung anschließen. Womöglich liegt in dem individualpädagogischen Fokus dieser Sprache auch eine von jenen Quellen, aus denen sich die (heute hegemoniale) Vorstellung speist, dass die Einzelschule als subjektähnliche Akteurin die zentrale Adresse von Entwicklungserwartungen sei.

Aus den übersetzungstheoretisch informierten Analysen der Lemmata lässt sich nun schlussfolgern, dass der Begriff der Entwicklung sich im Kontext von schulischer Steuerung und Optimierung andient, weil er mit Bedeutungen von Fortschritt (bei ansonsten relativer normativer Enthaltbarkeit), einem quasi-natürlichen Verlaufsgeschehen sowie der Identifizierbarkeit von Veränderung imprägniert ist – und er damit recht *unverdächtig* hinsichtlich bildungspolitischer Verzweckungen erscheint.

In den pädagogischen Lemmata tauchen jedoch auch Benennungen auf, die sich als hybridisierende Momente von Entwicklung diskutieren lassen: der Hinweis auf die triadische Struktur des Entwicklungsgeschehen und die damit einhergehenden Begrenzungen von Entwicklungsmöglichkeiten sowie die Negativität von Veränderungsprozessen im Sinne von Verfall und Verlust. Insbesondere Studien der qualitativen Schulentwicklungsforschung ließen sich als Anschlüsse an diese Hybridität verstehen, wenn sie beispielsweise die Nebenfolgen schulischer Steuerung (vgl. Bellmann u. a. 2016) oder den Zusammenhang von Sicht- und Unsichtbarkeit schulischer Transformation (vgl. Lambrecht & Dietrich 2020) herausarbeiten. Auf Ebene der Begrifflichkeit von Entwicklung scheinen in der Tendenz jedoch genau solche Momente weniger aufzutauchen bzw. finden sich grundlegende Rückfragen an den Entwicklungsbegriff derzeit noch selten. In übersetzungstheoretischer Hinsicht lässt sich dies als Effekt einer *machtvollen Besetzung* des Entwicklungsbegriffs verstehen, die gerade dessen Unverdächtigkeit ausmacht. Diese machtvolle Besetzung von Entwicklung – im Sinne eines Begriffsverständnisses, das Eigenaktivität, Identifizierbarkeit und chronologischen Fortschritt betont – zeigt sich gerade darin, dass Ambivalenzen und all jenes, was in dieser Bestimmung nicht aufgeht, abgeblendet werden. Folgt man der Einschätzung Bohls u. a. (2010), dass Entwicklung selbst zu einer *Erwartung* geworden ist, so stellt sich die Frage, welche Formen des Widerstands oder der konflikthaften Aushandlung um Veränderungen unter der Bedingung einer solcherart konturierten Entwicklungserwartung noch denk- und besprechbar werden können: Im ‚pädagogischen Gewand‘ erscheint Entwicklung als etwas, dass man nicht nicht wollen oder ablehnen kann. Es ist jedoch genau diese Abblendung von Ambivalenz, die Schwierigkeit in den Konflikt um Entwicklung zu gehen, die auch die pädagogische Potenz des Entwicklungsbegriffs einschränkt: Entwicklung vermag kaum einen pädagogischen Raum zu eröffnen, in dem es ‚wirklich‘ etwas zu lernen und (sich) zu verändern gibt.

Um dies weitergehend zu reflektieren, möchte ich im Sinne einer *kurzen Kommentierung* auf kulturalanalytische Diskussionsbeiträge eingehen, die den Entwicklungsbegriff problematisieren und damit einen Beitrag zu dessen Defamiliarisierung (im Sinne Ruitenbergs) leisten. Gerade kulturalanalytische Positionen vermögen es, das Versprechen der Identifizierbarkeit und Natürlichkeit mit einem Fragezeichen zu versehen, indem sie die Ausschlüsse und Rahmungen in den Fokus rücken, die mit der Kultur des ‚Entwicklungsmachens‘, also des soziopraktischen Hervorbringens von Entwicklung, konfundiert sind. Beispielsweise belegen kindheitssoziologische Studien, dass und wie die Vorstellung einer natürlichen kindlichen Entwicklung immer bereits mit Datafizierungen verknüpft ist, mittels welcher Entwicklungsstände identifiziert und in Verläufen abbildet werden, die

dann wiederum Anpassungszwänge im Sinne von Normalisierungen generieren (vgl. z. B. Kelle 2007).¹

In epistemologischer Hinsicht kritisiert Käte Meyer-Drawe (1986) die Effekte von Entwicklungsforschung. Sie konzentriert sich auf Piagets Theorie und zeigt, dass Piaget einen Denkraum um Entwicklung entwirft, der sein Denken selbst im Zaum hält. Weil er Entwicklung biologisch und nicht kulturell überformt denkt,

„verabsolutiert Piaget eine historisch bedingte Gestalt der Rationalität als naturgegeben und versäumt damit die Gelegenheit, seine Perspektive und Entwicklung von Intelligenz selbst zu dezentrieren. [...] [E]in biologisches Interesse, das ihm stets als ‚Schutzmittel gegen den Dämon der Philosophie‘ (Piaget 1976, 18) diente, begrenzt ihn als Epistemologen auf einen bestimmten Gesichtspunkt zur Welt“ (ebd., 268).

Die Kritik Meyer-Drawes verdeutlicht hier, dass Identifizierungen folgenreich sind: In Piagets Falle passiert das Gegenteil des Beabsichtigten, denn Piaget entdeckt keinesfalls das ‚Kind‘, sondern blendet lediglich seine Erwachsenenrationalität auf die kindliche Rationalität und kann auf diese Weise das Kind nur als defizitär und unfertig wahrnehmen. Aus Übersetzungsperspektive lässt sich anhand dieser kulturalistischen Positionen eine Ambivalenz ausmachen, die exemplarisch aufzeigt, dass die Begriffswelt der Entwicklung in sich unrein ist.

4 Abschließende Überlegungen und Impulse

Zum Schluss des Beitrags komme ich noch einmal auf die Fundstelle aus der Interviewempirie vom Anfang zurück, in der sich verwunderliche Übersetzungen fanden. Diese leiteten eine Untersuchung des Begriffsfeldes um Entwicklung an, in welchem deutlich wurde, wie stark dieses mit der Erwartung beladen ist, Schulen als Subjekt von Entwicklung zu verstehen, Entwicklungsstände sowie -verläufe zu identifizieren und diese in eine Chrono-Logik der Verbesserung zu stellen.

Werden die Äußerungen des Schulleiters hinsichtlich der Schulinspektionsbefunde als „Rapsbereich“ und „Mohnfeld“ von dieser Warte her noch einmal betrachtet, so lässt sich das botanische Sprechen übersetzungstheoretisch als Sprachpraxis der Verhandlung eines solcherart machtvoll-begrifflich konturierten Entwicklungsbegriffs taxieren. Weder Widerstand noch Unterwerfung unter die Entwicklungserwartungen sind an dieser Äußerung eindeutig festzustellen. Wenn der Interviewpartner die Identifikation von Entwicklung mit topisch-botanischen ‚Feldern‘ relationiert, so wird die begriffliche Besetzung zugleich wiederholt und verschoben. Einerseits scheint im Zeichen der Pflanze eine Vorstellung natürli-

1 Helga Kelle (2007) zeigt dies an U-Untersuchungen. Für die Schulentwicklungsforschung lässt sich ableiten, dass schulische Entwicklung sich über Daten eine je spezifische Gestalt gibt (vgl. Dietrich & Lambrecht 2020).

cher Entwicklungsverläufe aufgehoben, andererseits sind es eben Kulturpflanzen, die hier aufgerufen werden, was die Möglichkeit der gestaltenden Einwirkung auf den Entwicklungsverlauf nahelegt. Indem der Schulleiter seine Schule als Gärtnerin figuriert, wird die Erwartung anerkannt, dass man sich eigenverantwortlich zu entwickeln habe: Diese Erwartung wird im Versprechen, dass man sich ums Mohnfeld kümmert, zitiert und als verbindlich anerkannt. Wiederum bleibt das Versprechen leer, abstrakt und entzieht den Entwicklungsprozess seiner Zugänglichkeit für die Interviewsituation. Zudem bleibt offen, um welcherart Entwicklung es sich im Genannten handeln soll; so ist denn etwa beim „kleinen Mohnfeld“ unklar, ob dieses als Schädling oder Zierde gilt.

Will man dem Interviewsprechen im Sinne von Übersetzungen analytisch auf die Spur kommen, erscheint es instruktiv den Begriff der Entwicklung reflexiv zu halten und nicht nur zu fragen, mittels welcher sprachlich-symbolischen Figuren er erschlossen wird und wie dabei auf Erwartungen eingegangen wird, die in Übersetzungen zitiert und verschoben werden. Die Frage sollte darüber hinaus auch lauten: Welche Übersetzungen werden durch den Begriff nicht möglich, was verschließt der Entwicklungsbegriff? Welche gesellschaftspolitischen Ziele und Maßnahmen werden auf diese Weise ihrer Aushandlung entzogen und so vermeintlich selbstverständlich oder ‚natürlich‘ gemacht? Diese Fragen richten sich an die *entpolitisierende* Wirkung des Entwicklungsbegriffs und generell an die politische Dimension von Begriffswahlen – Wahlen, die auch analyseleitend und schultheoretisch bedeutsam werden. Im Sinne eines kritischen Impulses möchte ich deshalb mit zwei Fragen schließen: Ist es eigentlich sinnvoll auf *diese* Weise über Schule zu sprechen? Wären nicht auch andere Formen und Reformen von Schule denkbar, die nicht im Vokabular der Entwicklung aufgehen?

Literatur

- Arbeitsgruppe Schulinspektion (2016): Schulinspektion als Steuerungsimpuls? Wiesbaden: Springer.
- Bachmann-Medick, D. (2006): Cultural turns. Reinbek: Rowohlt.
- Bellmann, J., Duzevic, D., Schweizer, S. & Thiel, C. (2016): Nebenfolgen Neuer Steuerung und die Rekonstruktion ihrer Genese. In: Zeitschrift für Pädagogik, 62 (3), 381–402.
- Benjamin, W. (1921/1963): Die Aufgabe des Übersetzers. In: C. Baudelaire (Hrsg.): Tableaux Parisiens. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 5–24.
- Bhabha, H. K. (2000): Die Verortung der Kultur. Tübingen: Stauffenburg.
- Bohl, T. (2020): Theorien der Schulentwicklung. Online unter: <http://hdl.handle.net/10900/104225> (Abrufdatum: 21.11.2024).
- Bohl, T., Helsper, W., Holtappels, H. G. & Schelle, C. (Hrsg.): (2010). Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bünger, C. & Schenk, S. (2019): »Belehrung« und »Neufassung« – Tradieren als Übersetzen. Überlegungen zum Anschluss an Günther Buck und Heinz-Joachim Heydorn. In: K. Amos, M. Rieger-Ladich & A. Rohstock (Hrsg.): Erinnern, Umschreiben, Vergessen. Weilerswist: Velbrück, 235–253.
- Dinkelaker, J. (Hrsg.) (2023): Differenz – Übersetzung – Teilhabe. Konzeptionelle und empirische Explorationen. Bielefeld: transcript.

- Emmerich, M. & Maag Merki, K. (2014): Die Entwicklung von Schule. Theorie - Forschung - Praxis. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online. Weinheim: Beltz.
- Engel, N. (2019): Übersetzungskonflikte. Zu einer kritisch-kulturwissenschaftlichen Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65 (5), 730-747.
- Engel, N. & Königeter, S. (Hrsg.) (2020): Übersetzung. Über die Möglichkeit, Pädagogik anders zu denken. Wiesbaden: Springer.
- Flammer, A. (1993): Entwicklungsaufgaben als gesellschaftliche Eintrittskarten. In: H. Mandl, M. Dreher & H. J. Kornadt (Hrsg.): Entwicklung und Denken im gesellschaftlichen Kontext. Göttingen: Hogrefe, 119-128.
- Jergus, K. (2011): Liebe ist... Artikulationen der Unbestimmtheit im Sprechen über Liebe. Bielefeld: transcript.
- Jergus, K. & Thompson, C. (2015): Innovation im Horizont frühkindlicher Bildung? *Zeitschrift für Pädagogik*, 61 (6), 808-822.
- Kelle, H. (2007): „Altersgemäße Entwicklung“ als Maßstab und Soll. Zur praktischen Anthropologie kindermedizinischer Vorsorgeuntersuchungen. In: U. Mietzner, H.-E. Tenorth & N. Welter (Hrsg.): Pädagogische Anthropologie - Mechanismus einer Praxis. Weinheim: Beltz, 110-122.
- Lambrecht, M. (2018): Steuerung als pädagogisches Problem. Empirische Rekonstruktionen zur Interaktion in Schulinspektions-Interviews. Wiesbaden: Springer.
- Lambrecht, M. & Dietrich, F. (2020): Diesseits und jenseits quasi-experimenteller Intervention: Der (qualitative) Längsschnitt in der Schulentwicklungsforschung. In: S. Thiersch (Hrsg.): Qualitative Längsschnittforschung. Opladen: Budrich, 323-344.
- Langer, A. & Moldenhauer, A. (2023): „für mich sind medien ein WERKzeug“. Zum Sprechen über digitale Medien im Anspruch von Schulentwicklung. In: M. Proske, K. Rabenstein, A. Moldenhauer, S. Thiersch, A. Bock, M. Herrle, M. Hoffmann, A. Langer, F. Macgilchrist, N. Wagener-Böck & E. Wolf (Hrsg.): Schule und Unterricht im digitalen Wandel. Ansätze und Erträge rekonstruktiver Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 112-133.
- Lehmann-Rommel, R. (2004): Partizipation, Selbstreflexion und Rückmeldung: gouvernementale Regierungspraktiken im Feld Schulentwicklung. In: N. Ricken & M. Rieger-Ladich (Hrsg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer, 261-283.
- Marchart, O. (2007): Der koloniale Signifikant. Kulturelle ›Hybridität‹ und das Politische, oder: Homi Bhabha wiedergelesen. In: M. Kröncke, K. Mey & Y. Spielmann (Hrsg.): Kultureller Umbau. Bielefeld: transcript, 77-98.
- Meyer-Drawe, K. (1986): Zähmung eines wilden Denkens? Piaget und Merleau-Ponty zur Entwicklung von Rationalität. In: B. Waldenfels & A. Métraux (Hrsg.), Leibhaftige Vernunft. München: Fink, 258-275.
- Paseka, A. (2023): Schulentwicklung, Schulentwicklungsforschung und praxeologisch-wissenssoziologische Schulentwicklungsforschung. Theoretische Modellierung einer Verhältnisbestimmung. In: J.-H. Hinzke, T. Bauer, A. Damm, M. Kowalski & D. Matthes (Hrsg.): Dokumentarische Schulforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 64-85.
- Pfeiffer, H. (2010): Schule in erweiterter Verantwortung aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. In: T. Bohl, W. Hespeler, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 19-70.
- Reichenbach, R. (2015): „Nous ne croyons plus au progrès, le coeur n'y est plus“. Von der Fortschrittssemantik zur Innovationsrhetorik - ein Essay. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 61 (6), 823-836.
- Ricken, N. (2010): Allgemeine Pädagogik. In: A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel, B. Werner & W. Jantzen (Hrsg.): Behinderung, Bildung, Partizipation. Bildung und Erziehung. Stuttgart: Kohlhammer, 15-42.
- Rolff, H.-G. (2018): Grundlagen der Schulentwicklung. In: C. G. Buhren & H.-G. Rolff (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung. Weinheim: Beltz.
- Rolff, H.-G. & Tillmann, K.-J. (1980): Schulentwicklungsforschung: theoretischer Rahmen und Forschungsperspektive. In: *Jahrbuch der Schulentwicklung*, 1 (1), 237-264.

- Ruitenberg, C. W. (2009): Distance and Defamiliarisation: Translation as Philosophical Method. In: Journal of Philosophy of Education, 43 (3), 421-435.
- Schäfer, A. (2022): Analyse und Engagement. In: R. Behrens, F. Beiler & O. Sanders (Hrsg.): Zukunftsthemen der Bildungsphilosophie. Hamburger Dispute 1. Hamburg: Katzenberg, 147-169.
- Schäfer, A. & Thompson, C. (2011): Wissen - eine Einleitung. In: A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.): Wissen. Paderborn: Schöningh, 7-33.
- Schmidt, M. (2020): Wirksame Unbestimmtheit, unbestimmte Wirksamkeit. Wiesbaden: Springer.
- Struve, K. (2013): Zur Aktualität von Homi K. Bhabha. Wiesbaden: Springer.
- Thompson, C. (2017): Übersetzungsverhältnisse. In: K. Jergus & C. Thompson (Hrsg.): Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Wiesbaden: Springer, 231-265.
- Thompson, C. (2020): Philosophy of Education and the Pragma of Translation. In: N. Engel & S. Köngeter (Hrsg.): Übersetzung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 21-37.
- Verwendete Lemmata*
- Böhm, W. & Seichter, S. (Hrsg.) (2017): Wörterbuch der Pädagogik. Paderborn: Schöningh, 140-141.
- Hasselhorn, M. & Mähler, C. (2012): Entwicklung. In: K.-P. Horn, H. Kemnitz, W. Marotzki & U. Sandfuchs (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 316-317.
- Krettenauer, T. (2009): Entwicklung. In: S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee & J. Oelkers (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa, 223-232.
- Oerter, R. (1984): Entwicklungspsychologie. In: C. Wulf (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München: Piper, 174-180.
- Pinquart, M. & Silbereisen, R. K. (2006): Entwicklung. In: Krüger, H.-H., & Grunert, C. (Hrsg.): Wörterbuch Erziehungswissenschaft. Opladen: Budrich, 110-115.
- Reichenbach, R. (2010): Entwicklung. In: Jordan, S., & Schlüter, M. (Hrsg.): Lexikon Pädagogik. Hundert Grundbegriffe. Ditzingen: Reclam, 80-84.

Autorin

Schmidt, Melanie, Dr.‘in

ORCID: 0009-0001-0438-0624

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Arbeitsschwerpunkte: kulturwissenschaftlich-poststrukturalistische Erziehungs- und Bildungsforschung, Schulentwicklungs- und Bildungsreformforschung, pädagogische Reflexionspraktiken, pädagogische Zukunftsdiskurse, Subjektivierung
E-Mail: melanie.schmidt@paedagogik.uni-halle.de

Sven Pauling

Publizistische Schulkritik als Diskurs der Erwartungsgenese und ihre Kritik durch die Schulforschung¹

Abstract

Der Beitrag fragt zum einen aus einer diskursanalytischen Perspektive danach, wie sich die Genese von Entwicklungserwartungen in publizistischer Schulkritik vollzieht, zum anderen wird dies zum Anlass genommen, die analytische Position und Funktion von Schulforschung gegenüber diesem Gegenstand zu bestimmen. Die empirische Analyse zeigt, dass Entwicklungserwartungen über eine doppelte Krisenkonstruktion hervorgebracht werden, an die eine lineare Ableitungslogik anschließt. In der Genese werden Möglichkeit und Notwendigkeit transzendiert, Veränderungsprojekte über die Abblendung von Reformhistorie als das Neue und über Realutopien als machbar dargestellt. Auf der Suche nach einem Modus legitimer Kritik wird dabei auf die kritische Analytik nach Reckwitz Bezug genommen. In einer abschließenden Verhältnisbestimmung wird die Position der Schulforschung gegenüber publizistischer Schulkritik als entdramatisierend, sowie zwischen den Momenten von Paralyse und Optimierung verortet.

Schlagworte: Schulkritik, kritische Analytik, postkritische Pädagogik

Publizistische Schulkritik kann als Element von Bildungs- und Schulreformprozessen in der Funktion verstanden werden, Reform- und Entwicklungserwartungen zu generieren, zu kommunizieren und schulische Akteur:innen damit in einer Weise zu adressieren, dass diese sie sich zu eigen machen und ins Werk setzen. Sie ist damit in nicht unerheblichem Maße als Treiber von Schulentwicklungs- und Schulreformprozessen wirksam. Als öffentlicher Diskurs steht sie zwar jenseits des Mehrebenensystems Schule im organisationalen Sinne. Zugleich kann ihre Rolle aber in organisationstheoretischer Perspektive darin gesehen werden, „Umweltadaptivität“ (Emmerich & Maag Merki 2014, 15) für die Schule als Institution

¹ Der Text stellt die Weiterentwicklung eines gemeinsamen Vortrages mit Till-Sebastian Idel am 21.9.23 in Bremen dar. Ich danke ihm für das gemeinsame Denken.

in Zeiten gesellschaftlicher Veränderung herzustellen: Sie entwirft das Implikationsverhältnis von Schule, Subjekt und Gesellschaft in seinem gegenwärtigen Zustand in bestimmter Weise und folgert daraus Entwicklungserwartungen, die diese Konstituenten in einem wie auch immer als ‚besser‘ verstandenen Passungsverhältnis zu konstellieren beabsichtigen. Wie aber vollzieht sich das Narrativ der Erwartungsgenese in den Texten der publizistischen Schulkritik und welche (legitimen) Elemente enthält es? Im Horizont dieser Frage wird im vorliegenden Beitrag ein Diskursfragment herangezogen, das im letzten Jahrzehnt im deutschsprachigen Raum eine starke Popularität erreicht hat: „Schulen im Aufbruch. Eine Anstiftung“ (Rasfeld & Breidenbach 2014) ist inzwischen in vierter Auflage erschienen und lässt sich als Programmschrift zur Reforminitiative ‚Schule im Aufbruch‘ verstehen. Um der aufgeworfenen Frage nachzugehen, werden in einem ersten Schritt des vorliegenden Beitrags in einer diskursanalytischen Einstellung „kommunikative Muster der Aussagenproduktion“ (Keller 2011, 234) untersucht, mittels derer eine Erwartung (als legitim) *errichtet* und an Adressat:innen gerichtet wird. Im Feld der universitären Schulforschung führen solche programmatischen Verkürzungen (Reichenbach 2014; Wunsch & Monecke 2022) nicht selten dazu, sich kaum weiter mit den Kritiken selbst auseinanderzusetzen. In diesem Beitrag stellen sie hingegen in einem zweiten Schritt den Anlass dar, sich mit ihnen auch über die eigene Position jenseits einer entrückten „Theaterperspektive“ (Balzer & Bellmann 2019) gewahr zu werden und damit die Funktion universitärer Schulforschung ihnen gegenüber zu befragen. Ablendungen aufzuweisen soll hierbei nicht als Dekonstruktion/Rekonstruktion im Sinne von Destruktion verstanden werden und als wissenschaftliche ‚Entlarvung‘ dienen. Vielmehr soll die Analyse als „kritische Analytik“ im Anschluss an Reckwitz (2021) angelegt werden, welche einerseits auf die wissenschaftliche Normativität der Kontingenzöffnung verweist und andererseits ihrem Gegenstand als *matter of concern* (Latour 2007) sorgsam gegenüberzutreten beabsichtigt. Die Analyse kann damit auch als Beitrag zur paradigmatischen Diskussion um post-kritische Pädagogik verstanden werden (vgl. Wortmann 2020).

Mit dieser Agenda wird (1) zunächst eine methodologische Einordnung des besprochenen Datums im Zeichen der wissenssoziologischen Diskursanalyse vorgenommen. Auf dieser Grundlage wird (2) die empirische Analyse vorgenommen und es werden dabei Muster der Aussagenproduktion zur Erwartungsgenese herausgearbeitet. Schließlich werden diese Muster (3) i. S. der kritischen Analytik in einem Modus der Kontingenzöffnung und unter Rückgriff auf Wissensbestände aus der Schulforschung exemplarisch auf ihre Kehrseite hin befragt. In einem Fazit (4) werden Folgen aus dem Gang der Argumentation und eine sich daraus konturierende Verhältnisbestimmung zwischen schulkritischer Publizistik und erziehungswissenschaftlicher Kritik umrissen.

1 Methodologische Einordnung des Datums

Um ein Datum publizistischer Schulkritik methodologisch und gesellschaftlich einordnen zu können, wird in diesem Beitrag über Rainer Keller an ein foucault'sches Diskursverständnis angeschlossen. „Der Begriff ‚Diskurs‘ bezeichnet“, Keller zufolge, „strukturierte und zusammenhängende (Sprach-) Praktiken, die Gegenstände und gesellschaftliche Wissensverhältnisse konstituieren“ (Keller 2011, 186). In diesem Horizont bilden diskursive Praktiken „systematisch die Gegenstände [...], von denen sie sprechen“ (Foucault 1988, 74, zit. n. Keller 2011, 12). Die wissenssoziologische Diskursanalyse richtet also das Augenmerk auf jene Diskurspraktiken, mittels derer Wissen in der gesellschaftlichen Gegenwart konstituiert wird, auch mit Blick auf die „Produktion und Transformation gesellschaftlicher Wissensverhältnisse durch Wissenspolitiken, d. h. diskursiv strukturierte Bestrebungen sozialer Akteur:innen die Legitimität und Anerkennung ihrer Weltdeutungen als Faktizität durchzusetzen“ (Keller 2011, 193). Vor diesem Hintergrund sind es sprachliche „diskursive Ereignisse“ wie der hier analysierte Text, die die gesellschaftlichen Zusammenhänge fortlaufend deuten, aktualisieren und neu formieren (ebd., 186). In der diskursanalytischen Einstellung geht es also nicht um die Autor:innen als Subjekte, die hier analytisch von der sprechenden Instanz des Textes unterschieden werden, sondern um die diskursiven Ereignisse (ebd., 205), die im Datum als typisierbare Ausdrucksgestalten auftreten. Diese materialisieren den Diskurs und gestalten im Wechselspiel mit ihm die Dynamik von Transformation und Reproduktion, indem sie – so die These dieses Beitrages – über die Genese von Entwicklungserwartungen v. a. die Transformation akzentuieren.

In diesem Zugriff erscheint die hier beabsichtigte Analyse eines einzelnen Datums in zweifacher Weise begrenzt: Befunde können erstens nur im Hinblick auf das eine Diskursfragment hervorgebracht werden, womit fraglich bleibt, inwieweit andere Produkte der schulkritischen Publizistik² auf ähnliche Muster der Aussagenproduktion zurückgreifen. Zweitens wird die Analyse nicht in Zusammenhang mit den Sinnhorizonten und Praktiken der Praxis selbst, also insbesondere der Lehrkräfte, gebracht. Mit der Begrenzung auf ein Datum wird damit aber zum einen auch der Raum für eine intensive Analyse dieses Datums eröffnet. Zum anderen kann das zur Analyse herangezogene Diskursereignis zwar ‚nur‘ als exemplarisch gelten, es stellt jedoch gegenwärtig eine äußerst machtvoll diskursive Äußerung dar. Dieser Umstand ist nicht nur in der institutionellen Position seiner Autor:innen als (ehemalige) Schulleiterin und als Professor begründet, sondern veranschaulicht sich v. a. darin, dass der Text vielfach einen diskursiven Referenzpunkt der schulischen Praxis darstellt, ablesbar etwa in diversen Online-Diskussionsforen engagierter Lehrkräfte und Pädagog:innen, der Zitation von Rasfeld und Breidenbach

2 Weitere, ähnlich gelagerte Werke wären etwa von Richard David Precht, Gerald Hüther, Michael Winterhoff, Manfred Spitzer oder Harald Lesch.

auf Schulhomepages oder dem vielerorts diskutierten Trend des FREI DAY. Auch ohne in diesem Rahmen auf der Grundlage einer detaillierten wissenschaftlichen Analyse nachzeichnen zu können, *wie* das Diskursfragment auf die schulische Praxis wirkt, kann festgestellt werden, *dass* es diskursmächtige Wirkungen entfaltet. Wenngleich die Analyse also exemplarischen Charakter hat, fokussiert sie damit zugleich ein bedeutsames diskursives Ereignis.

Eingedenk dieser methodologischen Einstellungen und Einschränkungen lässt sich das anvisierte Vorhaben, die kommunikativen Muster in der Aussagenproduktion des publizistischen Diskurses beispielhaft herauszuarbeiten, als die Suche nach Formationsregeln im Diskurs beschreiben. Die Frage nach dem *wie* dieser Regeln richtet den analytischen Blick dann auf ein rekonstruktives analytisches Vorgehen auf „Deutungsschemata, Klassifikationen, Phänomenstrukturen, story lines, moralische[n] und ästhetische[n] Wertungen“ sowie „Differenzbildungen und Bedeutungs- bzw. Sinnverkettungen“ (ebd., 265), die im Diskursfragment zum Ausdruck kommen. Insofern diese Elemente in einzelnen Diskursfragmenten herausgearbeitet werden, stellt die Analyse eine „mikroskopische Einzelfallanalyse der Diskursproduktion“ dar (ebd., 262). Angesichts der Fragestellung nach den kommunikativen Mustern der Aussagenproduktion, die ein Narrativ der Entwicklungserwartung generieren, wird im Folgenden der Beobachtungsfokus auf die argumentativ-rhetorische textuelle Konstruktion dieser Erwartung gelegt. Hierzu wird in einem *ersten Schritt* das Augenmerk darauf gelegt, wie die Krise als Gegenstand konstruiert wird. Die allgemeine diskurstheoretische Frage, welche Phänomenbereiche wie konstituiert werden (vgl. ebd., 262f) bedeutet dann, konkret danach zu fragen, wie im Diskursfragment ein kulturkritisches Krisenszenario entworfen wird. In einem *zweiten Schritt* wird die sprachliche Konstruktion von Erwartung und deren Ableitung aus dem Krisenszenario in den Blick genommen. *Drittens* schließlich geht es um die Konstruktion und Responsibilisierung von Adressat:innen von Entwicklungserwartungen und eine Analyse der „Subjektvorstellungen und Identitätsschablonen“ (ebd., 234), die ihnen angeboten werden. Für die Analyse wurden Schlüsselstellen ausgewählt, die im Hinblick auf die Fragen nach Erwartungsgenese bei der Lektüre als besonders relevant erschienen. Im Anschluss an das methodische „toolkit“ der Grounded Theory Methodology (Reichert & Wilz 2016, 56) – allerdings ohne das handlungstheoretische Kodierparadigma – wurden sodann in Feinanalysen die Strukturen der Aussagenproduktion zueinander in Beziehung gesetzt, um die diskursive Architektur herauszuarbeiten.

2 Rekonstruktionen zur Genese von Entwicklungserwartungen in der publizistischen Schulkritik

In Annäherung an das, was als ‚Narrativ der Entwicklungserwartung‘ herausgearbeitet werden soll, wird im Folgenden der Zusammenhang zwischen einer Krisenkonstruktion sowie aus dieser abgeleiteten Erwartungen an die Schule nachgezeichnet, die diese in spezifischer Weise als Krisenlöserin positionieren. Wird oben nach den „kommunikativen Mustern der Aussagenproduktion“ gefragt, so bedeutet das in der Analyse, den Modus der jeweiligen Konstruktionen von Krise, Erwartung und Adressat:innen herauszuarbeiten. Die Kernthese zur Argumentationslinie des Diskursfragmentes lautet, dass eine Krise von Individuum und Gesellschaft durch alle Mitglieder der Gesellschaft über die Veränderung der Schule bearbeitet werden *kann* und in einer linearen Ableitungslogik auch bearbeitet werden *muss*.

2.1 Krisenkonstruktion als Argumentationsgrundlage

Grundstein der Argumentation stellt eine *doppelte Krisenkonstruktion* innerhalb des Implikationsverhältnisses von Subjekt, Schule und Gesellschaft dar. Einerseits wird die Institution Schule als rückschrittlich und wenig passend zu subjektiven und gesellschaftlichen Bedarfen entworfen. Dabei werden tradierte Kritikpunkte an Schule aufgeworfen, die zu einer Schädigung der Schüler:innen und damit zu einer *Krise der Subjekte* führen: Schule tritt als „Lernstoffvermittlungsagentur“ auf, die „Leistungsdruck“ und „Angst“ bei ihnen hervorruft und darüber auch die familiäre Ordnung belastet (Rasfeld & Breidenbach 2014, 9f). Durchaus differenziert wird in einem eigenständigen Kapitel (vier) andererseits eine *Krise der Gesellschaft* entworfen. In diesem Kontext wird ein notwendiger „Wandel der Gesellschaft“ hinsichtlich Ökologie, Arbeitsmarkt, Globalisierung und kultureller Identität sowie Demokratie thematisiert und von aus diesem Wandel resultierenden Herausforderungen für die Schule gesprochen. Die Bedeutung dieser doppelten Krisenkonstruktion wird über den Verweis auf moralische und wissenschaftliche *Autoritäten zur Herstellung von Geltung* hervorgehoben. So beruft sich der Text in puncto Ökologie auf den Bericht des Club of Rome (vgl. ebd., 26), in puncto Arbeitsmarkt auf den Friedensnobelpreisträger Muhammad Yunus (vgl. ebd., 29), in puncto Globalisierung und in puncto kulturelle Identität auf „die Soziologen“ im Allgemeinen (ebd.) sowie in puncto Demokratieentwicklung etwas konkreter auf Wilhelm Heitmeyer (vgl. ebd., 30).

Im Kontext dieser Herausforderungen steht nun die alte, dazu nicht passförmige „Schule des 20. Jahrhunderts“ (Kap. 4), die mit Attributen wie einer destruktiven Beziehungskultur, der Fremdbestimmung, einem fehlenden Lebensweltbezug, der Hierarchie und der Selektivität durchweg negativ gewertet wird. Demgegenüber wird eine neue „Schule des 21. Jahrhunderts“ (v. a. Kap. 7 & 8) konstruiert, die

vice versa ausschließlich positive Wertungen erfährt: Es herrsche dort eine wertschätzende Beziehungskultur, sinngebende und lebensweltnahe Lernformen (Projektunterricht und jüngst verstärkt der FREI DAY), gelebte Demokratie usw. Es werden in der Krisenkonstruktion insbesondere zwei Deutungsschemata als Konstruktionsprinzipien wirksam, die eng miteinander verkoppelt sind: Erstens die rhetorische Figur der *Antithese*, in welcher die neue Schule des „21. Jahrhunderts“ der „Schule des 20. Jahrhunderts“ gegenübergestellt wird, zweitens die *Verallgemeinerung*, nach welcher die „Schule des 20. Jahrhunderts“ universell ab- und die „Schule des 21. Jahrhunderts“ universell aufgewertet wird. Deutlich zeigt sich dies etwa in einer Passage, in der der Text dieses Muster zwar auf einer verallgemeinernd-abstrakten Ebene bricht. So in Formulierungen wie: „Die Schule 21 knüpft an Bewährtes der Schule 20 an, schafft Brücken und denkt neu“ (ebd., 81) oder „Dass wir ein solches Bildungssystem überhaupt geschaffen haben, ist eine enorme Kulturleistung. Schätzen wir sie nicht wert, verleugnen wir uns selbst“ (ebd., 101). Die performative Ankündigung aufgewerteter Momente bleibt jedoch im Folgenden inhaltslos. An keiner Stelle wird deutlich, was das Wertzuschätzen des tradierten Schulsystems sein könnte. Verallgemeinernde Ausdrucksgestalten lassen sich im Text auch dort identifizieren, wo spannungsreiche diskursive Felder nach Bedarf unzusammenhängend argumentiert werden. So wird einerseits eine Bildungspolitik kritisiert, die „Machtinteressen und unterschiedlichen Auffassungen politischer Parteien untergeordnet“ sei und nicht „vom Kind, von der Pädagogik her gedacht“ würde (ebd., 48). Hier steht die Funktionalität von Schule hinsichtlich des Subjekts im Vordergrund. Zugleich bezieht sich der Text auf Anforderungen eines künftigen Arbeitsmarktes und entwirft darin die Subjektschablone des „kooperativen Wissensarbeiters“ in der „Kreativökonomie“ (ebd., 27f) für Schüler:innen. Damit wird nicht nur die Subjektkultur eines ‚harthen‘ Kulturkapitalismus (Reckwitz 2020) als Ziel schulischer Bildung aufgerufen, sondern v. a. die Funktionalität von Schule hinsichtlich der Gesellschaft in den Vordergrund gerückt. Anstatt also ein Spannungsverhältnis zu benennen, wird dieses in der harmonischen Vermittlung von Individuum, Schule und Gesellschaft rhetorisch abgeblendet.

2.2 Elemente der Erwartungsgenese

Wie wird nun die Entwicklungserwartung als diskursive Ableitung aus der Krisensemantik konstruiert? Im Text konnten hierzu im Wesentlichen vier typisierbare Ausdrucksgestalten identifiziert werden: Die direktionale Ableitungslogik, die Transzendierung von Möglichkeit und Notwendigkeit, der Aufweis von Realutopien sowie die Abblendung der Reformhistorie.

Die Schule wird in einer *direktionalen Ableitungslogik* als diejenige Institution responsabilisiert, die gesellschaftliche Krisenlagen zu lösen in der Lage sei. Beispielfhaft hierfür endet jedes Unterkapitel, das ein gesellschaftliches Krisenszenario thema-

tisiert, mit den Anforderungen, die daraus erwachsen und den Worten „... und das kann Schule leisten!“. Für den Themenbereich „kulturelle Identität“ etwa: „Wir brauchen Wissen plus transnationale Bewusstheit, Respekt, Diversity-Kompetenz, Empathie und Perspektivwechsel, [...] mit dem Herzen sehen, und Mut, mit dem Herzen zu Handeln ... und das kann Schule leisten!“ (Rasfeld & Breidenbach 2014, 30). Schule wird damit einerseits im Horizont einer spannungsfreien Harmonie zur Gesellschaft konstruiert: Schule als „Keimzelle“ macht Gesellschaft und Gesellschaft macht Schule, insofern die „Schule 21“ auf gesellschaftliche Transformation und ihre Herausforderungen antwortet und diese zielführend bearbeitet. Andererseits werden in einer auf die Krisenkonstruktion folgenden Skizze von pädagogischen Leitlinien einer solchen „Schule 21“ (Kap. 7) die entsprechenden Normen unmittelbar auf klassische reformpädagogische Formen bezogen: „Entscheidungsfreiheit“ auf „Fachunterricht in selbstbestimmten Lernsettings“ (ebd., 86), konkreter: „Lernbüros“ (ebd., 13f), „Sinnhaftigkeit“ führt argumentationslogisch zu Projektunterricht (ebd., 87), „Lernwille“ und „Lernmotivation“ zu einer Leistungsbewertung ohne Notengebung (ebd., 88), „Verantwortung“ zu „Ganztag“ und „service learning“ (ebd., 91ff).

Als weiteres wesentliches Moment der Erwartungskonstruktion lässt sich die *Transzendierung von Möglichkeit und Notwendigkeit* identifizieren. Konkret zeigt sich diese Figur überall dort, wo – propositionslogisch gesprochen – eine möglichkeitsausdrückende Allaussage mit dem Modalverb „kann“ mit einer Notwendigkeitsaussage mit dem Modalverb „muss“ in Verbindung gebracht wird. So heißt es etwa: „Es gibt zahlreiche Wege, Schulen der Potentialentfaltung zu gestalten. Jede Schule muss und kann den Weg finden, der zu ihr passt“ (ebd., 81). Entwicklung wird damit in den kausallogischen Horizont eines Imperativs eingerückt, der alternative Handlungsoptionen abblendet. Eine Zentralstellung erhält in dieser Ausdrucksgehalt der Begriff der Potentialentfaltung, der prominent die argumentationslogische Möglichkeitsbedingung für Erwartungen herstellt. Gerade das Kompositum der Potentialentfaltung drückt dabei nicht nur aus, dass der Möglichkeitsraum eines Potentials vorhanden ist, sondern dass die Notwendigkeit seiner Entfaltung an diese Möglichkeit performativ aufs engste gekoppelt wird. Wo ein ‚Potential‘ vorhanden ist, erscheint es moralisch auch geboten, dieses zu entfalten. Zentral für die Argumentation ist also, dass gesellschaftlichen Herausforderungen durch die Schule bearbeitet werden *können* und dies folglich auch geschehen *soll*.

Die angesprochene Figur der Transzendierung von Möglichkeit und Notwendigkeit zeigt sich schließlich auch in der Transzendierung von Gegenwart und einer spezifischen Zukunftsoption als *Realutopie*. Im Vorwort heißt es: „Können wir uns überhaupt eine andere Schule vorstellen? Eine Schule, in der Beziehung vor Vereinzelung steht [...]? Die Antwort lautet: Es gibt sie. Mit anderen Worten: Die Zukunft der Schule lebt schon“ (ebd., 11). Die Passage verweist darauf, dass eine künftig antizipierte „Schule 21“ im Text nicht nur als bereits existente Realutopie

dargestellt wird, sondern dass Potentialentfaltung auch nicht beliebig und mit sehr konkreten Entwicklungsinhalten verbunden ist. Entsprechend finden sich in Praxisbeispielen Verweise auf konkrete Schulen, die die erwartete Entwicklung bereits vollzogen haben. Es ist damit eine story line zu erkennen, die die hohe Ansprüchlichkeit der Entwicklungserwartung entdramatisiert und eine Machbarkeitsvision der Transformation erzeugt, die sie handhabbar erscheinen lässt.

Obgleich mit dem Aufweis von Realutopien, in denen vielfach Erfahrungen mit alternativschulischen Methoden gesammelt werden konnten (z. B. ebd., 86), indirekt auf die Historizität von Reformschulen und Schulreform verwiesen wird, gehört zur Konstruktion einer Entwicklungserwartung nicht zuletzt die *Abblendung von Reformhistorie*. Die aufgezeigten sinnstiftenden Momente und Figuren sowie daraus abgeleiteten pädagogischen Formen und Arrangements wiederholen scheinbar geschichtsvergessen Motive reformpädagogischer Schulkritik und -alternativen (vgl. zu diesen etwa Tenorth 2017) und entwerfen damit eine Selbstdeutung als kreative Neuschöpfung der Gegenwart.

2.3 Adressat:innen der Erwartung

Die Frage, wer als Adressat:innen von Erwartungen hervorgebracht wird, richtet das Augenmerk schließlich darauf, welche Subjektschablonen entworfen werden, die die Rezipient:innen des Textes auf sich beziehen können. Tatsächlich finden sich im Text wenige solcher konkreten Subjektbezüge. Zwar wird die typisch neo-reformpädagogische Figur von Lernbegleiter:innen der klassischen Rolle von Lehrkräften gegenübergestellt, dies allerdings eher im Modus anzustrebender Ziele der Erwartungsgenese. Als Adressierte der Entwicklungserwartung wird hingegen mit der „Schule der Zukunft/Schule21“ eher eine Institutionsschablone skizziert. Wo Subjekte adressiert werden, geschieht dies über zwei Aussagemuster. Zum einen lässt sich die *Universalisierung als Konstruktionsprinzip der Adressat:innen* herausarbeiten. Das Neue der Schule, ihre umfassende Veränderung, betrifft damit nicht nur spezifische Akteur:innen und Funktionsträger:innen im Bildungssektor; indem alle „Bürgerinnen und Bürger“ adressiert werden, scheint sich die Entwicklungserwartung vielmehr an die Gesellschaft als Ganzes zu richten: „Wir wollen im 21. Jahrhundert dazu einladen, Bildung und Schule gemeinsam von Grund auf neu zu denken. Wir wollen die Bürgerinnen und Bürger in Deutschland dazu ermutigen, sich in Bildungsfragen aktiv, kritisch und visionär einzumischen, unsere Schulen tatkräftig und mündig zu gestalten“ (Rasfeld & Breidenbach 2014, 11). Zum anderen, dies deutet sich im Zitat bereits im Attribut „gemeinsam“ an, wird Universalisierung von einem sprachlichen Modus der *vergemeinschaftenden Anleitung* flankiert. Vielfach findet sich im Text im Personalpronomen ‚wir‘ eine Vergemeinschaftungsfigur von textueller Ich-Instanz und Lesenden, mit welchem ein Anschluss der Lesenden an die Entwicklungserwartungen dieser Instanz eingelagert werden kann.

3 Kritische Analytik als Modus schulpädagogischer Kritik: Wer A sagt, kann auch B sagen

Im Anschluss an die Analyse soll nun eine Diskussion der Befunde erfolgen, die zunächst um die Klärung ihres eigenen Modus bemüht ist. Anschließend werden auf Grundlage der damit erarbeiteten Perspektive exemplarische Befunde in Wissensbestände der universitären Schulforschung eingeordnet. Damit wird zugleich eine Verhältnisbestimmung zwischen schulkritischer Publizistik und erziehungswissenschaftlicher Kritik angebahnt, die im Fazit vorgenommen wird.

Um den Modus der eigenen Perspektive zu klären, greife ich auf die Kritik von Balzer und Bellmann (2019) an einer Erziehungswissenschaft der „Theaterperspektive“ zurück, die sich als „kritisch distanzierte Beobachtung“ (Tenorth 1994, 23) und normativ enthaltsam versteht und die gegenwärtig eine dominante Position im Fachdiskurs einnimmt (vgl. Balzer & Bellmann 2019, 43). Erziehungswissenschaft solle demnach, so veranschaulichen es Balzer und Bellmann mit Brezinka, „dem Zentralwert der Suche nach der Wahrheit den Vorrang einräumen“ und keine Partei ergreifen (Brezinka 1971, 71). Problematisch erscheint Brezinkas Positionierung nach Balzer und Bellmann, insofern auch eine Erziehungswissenschaft im Zeichen parteiloser normativer Distanzierung sich mit den Zielen der pädagogischen Praxis und ihrer Verbesserung verbindet, etwa wo ihr „harter Kern [...] in den Beiträgen zur Lösung der technologischen Probleme gesehen“ wird (ebd., 40; sehr ähnlich für den Reformdiskurs auch Reichenbach 2014). Wenn es um die Lösung pädagogischer Probleme geht, wird diese Praxis also konstitutiv mit Defizitzuschreibungen verbunden, für deren Lösung sich die Erziehungswissenschaft in einem vielleicht gar als „paternalistisch“ zu qualifizierenden Gestus anbietet (Balzer & Bellmann 2019, 34). Die Unmöglichkeit, rein deskriptiv zu arbeiten, lässt sich mit Balzer und Bellmann zum einen darin sehen, dass im Wechsel von der pädagogischen Praxis hin zur erziehungswissenschaftlichen Sprache letztere diese pädagogische Praxis nicht einfach abbildet, sondern selbst eine Praxis darstellt, „die eingrenzt, was gesehen, gesagt, gewusst, gedacht und getan werden kann“ (Balzer & Bellmann 2019, 38). Zum anderen können schon die Leitbegriffe der Erziehungswissenschaft nicht als rein deskriptiv verstanden werden, sondern tragen konstitutiv auch einen evaluativen Charakter (ebd., 36).³

Vielfach, so Balzer und Bellmann weiter, wird der Selbstanspruch normativer Enthaltensamkeit nicht durchgehalten, „sondern normative Aussagen häufig

3 Sie verweisen exemplarisch mit Biesta (2014, 69) auf den Lernbegriff, dessen Gebrauch im erziehungswissenschaftlichen Diskurs Veränderung nicht nur beschreibt, sondern mit dem auch diskursive (Auf-)Wertungen konnotiert sind. Lernen wird demnach im erziehungswissenschaftlichen Diskurs als etwas normativ anzustrebendes und wünschenswertes besprochen.

in unkontrollierter Weise wieder eingeführt“ (ebd., 22).⁴ Im Anschluss an die pragmatistische Perspektive Putnams lässt sich nun mit Balzer und Bellman der erkenntnisproduktive Gegenhorizont eröffnen: „to imaginatively identify with a particular evaluative outlook“ (Putnam 2004, 69). Sich imaginativ zu identifizieren heißt hier, die legitimen Qualitäten also die ‚guten Gründe‘ zu identifizieren und zu verstehen, über die die schulkritisch-publizistische Praxis gesellschaftlich Sinn und Geltung generiert. Das kann auch für die erziehungswissenschaftliche Schulforschung heißen, diese Gründe normativ zu teilen, muss aber unter dem Vorbehalt geschehen, andere Perspektiven analytisch gleichfalls als legitime Qualitäten anzuerkennen. Es heißt, pädagogische Konzepte „wie Bildung, Gesundheit, Gerechtigkeit“ gerade nicht „als in sich unambivalent bzw. ‚nur gut‘“ zu entwerfen (Balzer & Bellmann 2019, 37).

Um diesem Anspruch in der Analyse gerecht zu werden beziehe ich mich auf Andreas Reckwitz' Vorstellung einer „kritische Analytik“ (Reckwitz 2021). Mit dieser Programmatik lehnt er Forschung ab, die ihrem Gegenstand mit einer „Hermeneutik des Verdachts“ gegenübertritt und Dekonstruktion als Destruktion betreibt (ebd., 140). Er forciert hingegen im Anschluss an Latour (2007) die Aufmerksamkeit auf die legitimen Qualitäten des Gegenstandes als eines *matter of concern*, der durch Forschende „sorgsam“ zu behandeln sei (Reckwitz 2021, 139). Reckwitz sieht in der kritischen Analytik eine „schwache Normativität“, die sich zum Ziel nimmt, vor einer theoretischen Folie die „Öffnung der Kontingenz des Sozialen“ zu betreiben (ebd., 130). Damit befragt er seinen Gegenstand derart, dass er neben den durch diesen *hervorgehobenen* Qualitäten immer auch die *abgeblendeten* fokussiert: Das „Befreiende“ wird auf seine Beherrschung hin befragt; das „Notwendige und Natürliche“ wird auf seine Kontingenz hin befragt; das Einheitliche wird auf seine Widersprüchlichkeit; die Intentionen auf zuwiderlaufende Strukturen; Fortschritt wird auf seine Negativität hin befragt (ebd., 132ff.). In diesem Sinne erscheint es mir angemessen, die von der publizistischen Schulkritik hervorgehobenen Elemente vor dem Hintergrund imaginativer Identifikation als legitime Qualitäten zu verstehen und anzuerkennen, ohne dabei aber die durch sie abgeblendeten Elemente und deren wissenschaftlich legitimierte Qualitäten aus dem Blick verlieren zu müssen. Im Anschluss an Reichenbach (2014) und mit Wunsch und Moenecke (2022, 74) wäre das ein Vorgehen, welches schulkritische Positionen „nicht umfänglich null und nichtig macht, sondern einzelne Kritikpunkte aufnimmt und beleuchtet“. Diese Analyseeinstellung soll exemplarisch für die *direktionale Ableitungslogik* sowie für die *Ablendung der Reformhistorie* erprobt werden.

⁴ Ich sehe solche Tendenzen etwa bei Oelkers (2000, 293-304), dessen kritische Äußerungen gegenüber dem Reformdiskurs sowohl das Plädoyer für eine „distanzschaffende“ Theorie jenseits der „Teilnehmerperspektive“ als auch deutlich erkennbare eigene Normvorstellungen enthalten.

Hinsichtlich der direktionalen Ableitungslogik lässt sich feststellen, dass die Zeitdiagnose einer multiplen gesellschaftlichen Krise und einer Subjektkrise einen argumentativen Ausgangspunkt darstellt, der auch in wissenschaftlich fundierten Zeitdiagnosen allerorten zu finden ist (exemplarisch nur Reckwitz & Rosa 2021; Nassehi 2021). Da sich damit die Geltung der Krisendiagnose über die beiden Bereiche wissenschaftlicher und publizistischer (Schul-)kritik hinweg feststellen lässt, kommt auch eine universitäre Schulforschung nicht umhin, eine solche analytische Ausgangslage inhaltlich als legitime Qualität zu betrachten – sich also (zumindest imaginativ) zu identifizieren, auch wenn die Krise als Konstrukt verstanden wird. Da diese gesamtgesellschaftlichen Krisen auch vor dem gesellschaftlichen Funktionsbereich des Schulwesens nicht halt machen, erscheint der Ruf nach Veränderung, wie ihn die publizistische Schulkritik äußert, seinerseits eine legitime Qualität zu haben. Denn sie kann, wie einleitend unter Rückgriff auf Schulentwicklungstheorie skizziert, als diskursiver Mechanismus der ‚Umweltanpassung‘ der Institution Schule an gesellschaftliche Umstände und Veränderung verstanden werden. Die Ableitungslogik von der Krise über bestimmte Normen hin zu konkreten pädagogischen Formen und Arrangements lässt sich weiterhin (etwa in Anlehnung an Goldmann 2017) als eine Kontingenzreduktion verstehen: Wenn eine Krise vorhanden ist und eine tradierte *grammar of schooling* dysfunktional wird, sind Alternativen gefragt. Eine möglicherweise überfordernde Suche kann über konkrete Vorschläge, wie sie in „Schulen im Aufbruch“ unterbreitet werden, einerseits entlastet werden. Andererseits beschränken sie aber auch die Auswahl möglicher Handlungsoptionen.

Damit sind bereits die Abblendungen im Diskursfragment angesprochen. Vielerorts wird in der Schulforschung hervorgehoben, dass ein gesellschaftsverändernder Anspruch an die Schule zu hoch greift. In einer modernisierungstheoretischen und schulhistorischen Perspektive formuliert etwa Tenorth, dass sich zwar die „Spezialfunktionen“ des Erziehungssystems auf „alle Probleme der Gesellschaft beziehen lassen, aber immer auch nur ihren eigenen Mechanismus der Problembearbeitung anbieten können – der angesichts der selbst erzeugten hohen Erwartungen immer zu bescheiden ist“ (Tenorth 2017, 40). Eine zweite Abblendung, die durch eine lineare Ableitungslogik hervorgebracht wird, betrifft die intentionale und technologische Idee von Entwicklung, die sie mit sich führt. Ähnlich wie in normativen Schulentwicklungsprogrammen (vgl. Dalin & Rolff 1990; Klippert 2000; Burow 2022) scheinen hier konkrete Instrumente als Lösungen für vorhandene Probleme und im Hintergrund zu stehen. Damit ist aber, mit Emmerich und Maag Merki (2014) schulentwicklungstheoretisch argumentiert, nur eine Seite einer konstitutiven Ambivalenz von Schulentwicklung angesprochen. Denn diese beinhaltet neben intentionaler *Entwicklung* immer auch Elemente nicht-planbarer und transintentionaler *Evolution*. Die publizistische Schulkritik blendet also die Ungewissheit und nicht-Standardisierbarkeit von

Entwicklungsprozessen ab (vgl. Pauling 2024) und droht, auf die Organisation übertragenen pädagogischen Machbarkeitsvisionen aufzuliegen (vgl. Göhlich 2008). Die rhetorische Figur der Verallgemeinerung hilft also zwar, den Spannungsreichtum von Entwicklung abzublenden, Entwicklungsrichtungen zu skizzieren und darüber handlungsfähig zu werden – Spannungsreichtum ist damit aber in der pädagogischen Praxis nicht stillgestellt und wird auf sie zurückfallen, wenn die rhetorisch abgeblendete Seite eines Spannungsfeldes ihre Wirkung entfaltet. Eine rein normativ-technologisch entworfene Entwicklungserwartung läuft damit Gefahr, im tatsächlichen Vollzug von Schulentwicklung die in der Publizistik adressierten Akteur:innen eher zu enttäuschen als zu inspirieren, weil die erhofften Entwicklungsziele sich nicht linear verwirklichen lassen. Ein sorgsamer Umgang einer universitären Schulforschung mit ihrem Gegenstand im Zeichen kritischer Analytik bedeutet dann, auf genau diesen Umstand hinzuweisen, ohne Technologien und Methoden ihren Wert absprechen zu müssen.

Die dritte Abblendung, die hier exemplarisch besprochen werden soll, betrifft die Historie von Schulreform und Reformpädagogik. Zur Logik der Argumentation, die das radikal Neue nur „von Grund auf“ (Rasfeld & Breidenbach 2014, 11) und also nicht aus dem Alten entwickeln kann, gehört, dass die *long durée* der Schulkritik und -reform in der Moderne, in die der Text sich diskurshistorisch einreihet, unthematisch wird. Merl u. a. (vgl. 2024, 115) beschreiben dies für Reformvorhaben folgendermaßen: „Kennzeichnend für das Sprechen und Schreiben über eine zu erneuernde Schule ist dabei weiterhin, dass das Alte, als andere Seite des Neuen, oft entweder unmarkiert bleibt oder explizit abgewertet wird“. Die Produktivität einer solchen Rhetorik liegt darin, die eigene Programmatik überhaupt als das Neue darstellen zu können, dem im (pädagogischen) Diskurs der Spätmoderne eine konstitutiv positive Konnotation zu eigen ist. Funktional ist die Selbstdarstellung als Neues mit Merl u. a. also, weil mit der positiven Affirmation des Neuen „eine *Triebkraft* dahingehend [einhergeht], eine bessere, weil neue Schule herzustellen“ (ebd., Hv. SP). Der Gewinn und damit die legitime Qualität der Abblendung von Reformhistorie liegt also in der Möglichkeit, Veränderungskräfte zu mobilisieren. Der Preis ihrer Aufklärung und Einbeziehung wäre, sich auch mit dem Scheitern von Reform und mit der Wiederholung der Reformsemantik bzw. ihrer Fortschreibung i. S. einer „Reform der Reform“ auseinanderzusetzen (Tenorth 2017, 32). Damit wäre die Konstruktion der Entwicklungserwartung als gänzlich Neues, ihre Originalität, ebenso wie die in diese eingeschriebene Machbarkeitsvision der Rettung der Gesellschaft durch die Schule bedroht. Zugleich könnte damit als legitime Qualität in den Blick geraten, dass die (auch in der Schulforschung) häufig kritisierte Statik des Schulwesens (im Diskursfragment als „träger Tanker“ metaphorisiert, Rasfeld & Breidenbach 2014, 12) nicht nur „Resistenz der Schule gegen Wandel bedeutet, sondern [auch] Behauptung ihrer Autonomie“ gegen äußere Eingriffe (Tenorth 2017, 40).

4 Fazit: Das Verhältnis von Schulforschung und Schulkritik

Die empirische Analyse hat gezeigt, dass Entwicklungserwartungen über die doppelte Krise von Subjekt und Gesellschaft, über eine Rhetorik der Antithese und Verallgemeinerung als direktionale Ableitungslogik hervorgebracht wird, die Möglichkeit und Notwendigkeit transzendiert und über Realutopien Machbarkeit sowie die Abblendung von Reformhistorie suggeriert. Um diese Befunde einzuordnen, wurde im Sinne kritischer Analytik der kritisierte Gegenstand (Schulkritik) bezüglich auf- und abgeblendeter legitimer Qualitäten befragt. Dieser Modus wurde am Beispiel von zwei Elementen der Erwartungsgenese erprobt: Der direktionalen Ableitungslogik sowie der Abblendung von Reformhistorie. Wie kann nun vor diesem Hintergrund das Verhältnis von erziehungswissenschaftlicher Schulforschung und publizistischer Schulkritik bestimmt werden?

Eine (selbst)kritische Analyse kann zunächst durch die schulkritische Publizistik kaum erwartet werden. Ihre gesellschaftliche Funktion ist es primär, Entwicklungserwartungen zu generieren, die auf Dysfunktionalitäten und Anpassungsbedarfe der Institution Schule reagieren, und darüber v.a. Triebkräfte der Veränderung hervorbringen. Dafür wäre es vermutlich wiederum dysfunktional, sich der systematischen Ambivalenzen ihrer eigenen Programmatik gewahr zu werden. Eine erziehungswissenschaftliche Perspektive ist dabei gehalten zugleich einerseits ihre Ambivalenzen und Abblendungen aufzuweisen, sowie andererseits jene legitimen Qualitäten zu identifizieren, die die publizistische Schulkritik zu ihrer Diskursmacht und gesellschaftlichen Geltung verhelfen und die in der Schul(entwicklungs)forschung gleichermaßen argumentierbar sind.

Das Verhältnis einer Schulforschung im Zeichen kritischer Analytik zur publizistischen Schulkritik und pädagogischen Reformpraxis möchte ich daran anschließend mit Bezug auf ihre normativen Vorstellungen von *Sorgsamkeit* und *Kontingenzöffnung* skizzieren.

Ein *sorgsamer* Umgang mit dem Gegenstand bedeutet hier nicht, sich uneingeschränkt mit der Normativität von Schulkritik loyal zu verbinden. Denn eine kritische Analytik in der Schulforschung sorgt sich gerade auch um die in der publizistischen Schulkritik abgeblendeten legitimen Qualitäten, wie etwa das Scheitern von Bildungsreformen, Ungewissheit oder den evolutionären Charakter von Veränderung im Schulwesen. Ein sorgsamer Umgang bedeutet in dieser Perspektive u. a., dass die Schulpädagogik einer uneingeschränkten Dramatisierung nicht das Wort redet, wenngleich sie gesellschaftskritische Analysen teilen mag. Vielmehr plädiert sie zugleich für eine Kultur der Entdramatisierung. Dies zum einen, weil ein schulkritischer Diskurs (auch der Schulforschung) sonst in den Modus von Bildungspopulismus zu verfallen droht (vgl. Wunsch & Monecke 2022). Zum anderen führt die Formel der Schule als universal verantwortliche ‚Keimzelle‘ für die Veränderung von Gesellschaft dazu, dass die Akteur:innen von Reformen „an den

Folgen ihrer eigenen Grenzen leiden, weil die Ambition der Reform sich immer neu als Selbstdestruktion des Reformmythos erweist“ (Tenorth 2017, 41). Eine Entdramatisierung erscheint also im Horizont professionssensibler Schulentwicklung (vgl. Heinrich 2021) geboten, um überhöhte (Selbst-)wirksamkeitserwartungen von und an Lehrkräfte im Hinblick auf das entworfene Krisenszenario zu entlasten (vgl. Wunsch & Monecke 2022, 95). Ein stärkeres Bewusstsein für die Grenzen ihrer Einflussmöglichkeiten könnte diese auch gegenüber der reforminhärenten Ungewissheit und nicht-Standardisierbarkeit enttäuschungsresistenter machen und damit die Nachhaltigkeit von Entwicklungsprozessen letztlich unterstützen.

Die schwache Normativität der *Kontingenzöffnung* konnte nur exemplarisch für zwei Muster der Aussagenproduktion im Diskursfragment entfaltet werden. Eine Perspektive weiterer Forschung wäre, diese systematisch auch für die nicht weiter diskutierten Muster herauszuarbeiten: Welches wären also die in der *Transzendierung von Möglichkeit und Notwendigkeit* sowie in der *Realutopie* abgeblendeten legitimen Qualitäten, die negiert werden?

Der Aufweis von Kontingenz und Ambivalenz, der eröffnet werden konnte, verweist sodann auf Umriss einer spezifischen Positionierung. Diese Positionierung einer Schulforschung, die im Horizont kritischer Analytik Abblendungen der publizistischen Schulkritik aufweist, schwankt mit ihrem ergänzenden Charakter für die Praxis von Schulentwicklung und -reform dann zwischen initialisierungsbezogener Paralyse und implementierungsbezogener Optimierung. Initialisierungsbezogene Paralyse bedeutet, dass in oder vor Phasen der Entwicklung von Schule, der Aufweis von Abblendungen die Legitimität von hervorgehobenen Qualitäten der Schulkritik zu unterminieren droht. Denn er entzieht einem Schulreform- oder Entwicklungsprozess zwar seine Illusionen damit aber auch zumindest einen Teil seiner Visionen und Phantasien und damit seine Triebkraft. Mit der Funktion der implementierungsbezogenen Optimierung kann sie hingegen über den Aufweis solcher Abblendungen den Prozess reflexiv ergänzen, wo seine Akteur:innen von sich aus auf diese Abblendungen stoßen, die sie ggf., die reine Schulkritik vor Augen, nicht erwartet haben. Damit bietet sie auch reflexives und orientierendes Potential. Mit dieser Verhältnisbestimmung ist eine Schulpädagogik im Zeichen kritischer Analytik schließlich nicht machtvoll unschuldig. Ein ‚sorgender‘ Gestus, der die Praxis reflexiv zu informieren hofft, kann durchaus unter ‚Paternalismusverdacht‘ gestellt werden, insofern auch das Vorhaben eines „epistemischen Empowerments“ einer „strukturellen Ambivalenz und Machtverwobenheit von Erziehungsprojekten“ (Balzer & Bellmann 2019, 43) nicht entkommt und sie eine eigene Pädagogizität und Defizitzuschreibungen gegenüber publizistischer Schulkritik und der Reformpraxis mit sich führt. Diese führt sie aber nicht explizit gegen in der publizistischen Schulkritik hervorgebrachte Entwicklungserwartungen an.

Literatur

- Balzer, N. & Bellmann, J. (2019): Die Erziehung der Theaterperspektive. Zur Kritik der Dichotomisierung von Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In: W. Meseth, R. Casale, A. Tervoreen & J. Zirfas (Hrsg.): Normativität in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS, 21–47.
- Brezinka, W. (1971): Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung. Weinheim: Beltz.
- Burow, O.-A. (2022): Wertschätzende Schulleitung. Basel: Beltz.
- Dalin, P. & Rolff, H.-G. (1990): Institutionelles Schulentwicklungsprogramm. Eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht. Unter Mitarbeit von Herbert Buchen. Soest: Soester Verl.-Kontor.
- Emmerich, M. & Maag Merki, K. (2014): Die Entwicklung von Schule. Theorie - Forschung – Praxis. In: B. Dippelhofer-Stiem & S. Dippelhofer (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Weinheim: Beltz Juventa. DOI: 10.3262/EEO20140338
- Göhlich, M. (2008): Schulentwicklung als Machbarkeitsvision. Eine Re-Vision im Horizont professioneller Ungewissheit. In: W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 263–277.
- Goldmann, D. (2017): Programmatik und Praxis der Schulentwicklung. Rekonstruktionen zu einem konstitutiven Spannungsverhältnis. Wiesbaden: Springer VS.
- Heinrich, M. (2021): Vom Ende der Schulentwicklung als Qualitätsentwicklung? Ein persönlicher Rückblick auf die Schulentwicklungsdebatte der letzten zwanzig Jahre und ein Plädoyer für eine professionssensible Schulentwicklung. In: A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.): Schulentwicklung als Theorieprojekt. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 291–313.
- Keller, R. (2011): Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Klippert, H. (2000): Pädagogische Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur. Weinheim, Basel: Beltz.
- Latour, B. (2007): Elend der Kritik. Vom Krieg um Fakten zu Dingen von Belang. Zürich, Berlin: Diaphanes.
- Merl, T., Rabenstein, K., Idel, T.-S., Pauling, S. & Wagener-Böck, N. (2024): Das Neue als Wert? In: J. Budde, G. Rißler, M. Meier-Sternber & A. Wischmann (Hrsg.): What's New? Neue Perspektiven in ethnographischer Erziehungswissenschaft. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.
- Nassehi, A. (2021): Unbehagen. Theorie der überforderten Gesellschaft. München: C. H. Beck.
- Oelkers, J. (2000): Schulreform und Schulkritik. Würzburg: Ergon Verlag.
- Pauling, S. (2024): Ungewissheit und Konvergenz in der Schulentwicklung. Eine Deutungsmusteranalyse an Primus-Schulen. Wiesbaden: Springer VS.
- Putnam, H. (2004): Ethics without Ontology. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rasfeld, M. & Breidenbach, S. (2014): Schulen im Aufbruch. Eine Anstiftung. München: Kösel.
- Reckwitz, A. (2020): Das Ende der Illusionen. Politik, Ökonomie und Kultur in der Spätmoderne. Berlin: Suhrkamp.
- Reckwitz, A. (2021): Gesellschaftstheorie als Werkzeug. In: A. Reckwitz & H. Rosa (Hrsg.): Spätmoderne in der Krise. Was leistet die Gesellschaftstheorie? Unter Mitarbeit von Martin Bauer. Berlin: Suhrkamp Verlag, 23–150.
- Reckwitz, A. & Rosa, H. (Hrsg.) (2021): Spätmoderne in der Krise. Was leistet die Gesellschaftstheorie? Unter Mitarbeit von Martin Bauer. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Reichenbach, R. (2014): Schulkritik. Eine „metaphorologische“ Betrachtung. In: *Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft* (60), 226–240.
- Reichert, J. & Wilz, S. (2016): Welche Erkenntnistheorie liegt der Grounded Theory zugrunde? In: C. Equit & C. Hohage (Hrsg.): Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 48–66.

- Tenorth, H.-E. (1994): Profession und Disziplin. Zur Formierung der Erziehungswissenschaft. In: H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim u. a.: Juventa, 17–28.
- Tenorth, H.-E. (2017): Reformpädagogik – oder: die Modernisierung der Erziehung. In: T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.): Handbuch Reformpädagogik. Weinheim: Beltz, 22–45.
- Wortmann, K. (2020): Drawing distinctions: What is post-critical pedagogy? In: *On Education. Journal for Research and Debate* 3 (9), 1–5.
- Wunsch, R. & Monecke, I. (2022): Pädagogischer Populismus. Weinheim: Juventa Verlag.

Autor

Pauling, Sven, Dr.

ORCID: 0009-0005-3537-2386

Universität Bremen & Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Arbeitsschwerpunkte: Schulentwicklung, Reform- und Alternativschulen, rekonstruktive Schulforschung, Normativität in der Schulforschung

E-Mail: sven.pauling@uol.de

Jan-Hendrik Hinzke, Angelika Paseka, Vanessa-Patricia Boldt, Alexandra Damm, Melanie Fabel-Lamla, Gabriele Klewin, Kathrin te Poel, Peter Frei, Katrin Hauenschield, Barbara Schmidt-Thieme und Dennis Wolff

Ansprüche, Möglichkeiten und Praxis Forschenden Lernens in der universitären Lehrerbildung: Entwicklungserwartungen an drei Universitätsstandorten

Abstract

In der universitären Lehrer:innenbildung werden vielfältige Erwartungen an das Konzept Forschendes Lernen gerichtet. Sie reichen von der Entwicklung forschungsmethodischer Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz über den Aufbau der Kompetenz zur (kritischen) Rezeption von Forschungsergebnissen und von Reflexionskompetenz bis hin zur Anbahnung einer forschenden Grundhaltung. Teilweise werden mit Forschendem Lernen auch Erwartungen hinsichtlich der (künftigen) Schul- bzw. Unterrichtsentwicklung verbunden. Der Beitrag gibt Einblick in vier empirische Studien an drei Universitätsstandorten, in denen Entwicklungserwartungen im Kontext Forschenden Lernens in verschiedenen schulpädagogischen und fachdidaktischen Settings und aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet werden. Dabei werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede hinsichtlich konzeptioneller Verankerungen, Möglichkeiten und Praxen der Herstellung von bzw. des Umgangs mit Entwicklungserwartungen deutlich.

Schlagworte: Forschendes Lernen, Lehrerbildung, Professionalisierung, Schulentwicklung, qualitative Forschung

1 Einleitung

Die Entwicklung Forschenden Lernens als hochschuldidaktisches Prinzip geht auf die Bundesassistentenkonferenz (BAK 1970) zurück. In Abgrenzung von einem rezeptiven und einem genetischen, nachvollziehenden Lernen sollte ein Forschendes Lernen die Selbstständigkeit von Studierenden dadurch stärken, dass diese die Möglichkeit erhalten, durch eigenes Forschen zu lernen. Entsprechend definierte das damalige Vorstandsmitglied der BAK, Ludwig Huber, Forschendes Lernen wie folgt:

„Forschendes Lernen zeichnet sich vor anderen Lernformen dadurch aus, dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen – von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt – (mit)gestalten, erfahren und reflektieren“ (Huber 2009, 11).

Während diese Bestimmung studiengangübergreifend formuliert wird, hat das Forschende Lernen in den letzten Jahren im Zuge der Ausweitung von Langzeitpraktika wie Praxissemestern und durch Initiativen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2015-2023) in der ersten Phase der Lehrer:innenbildung einen Aufschwung erlebt. Verschiedene Umsetzungsvarianten – in Verschränkung mit einem Schulpraktikum oder ohne – wurden entwickelt und erprobt.

In diesem Beitrag steht die qualitative Beforschung von Umsetzungsvarianten Forschenden Lernens im Lehramtsstudium an drei Universitäten im Zentrum. Fokussiert wird dabei auf den Aspekt der Erwartung, denn: Mit Forschendem Lernen werden konzeptionell verschiedene Erwartungen verbunden. Zur Systematisierung bieten sich die folgenden drei Argumentationslinien an (vgl. Fichten 2010; Huber & Reinmann 2019):

Gemäß einer *bildungstheoretischen Argumentation* (1) soll Forschendes Lernen zu einer Bildung durch Wissenschaft beitragen, wobei Bildung unter Rückgriff u. a. auf Koller (2023) als tiefgreifende Veränderung von Selbst-Welt-Verhältnissen verstanden wird. *Argumente aus der Qualifikationsforschung* (2) aufgreifend soll Forschendes Lernen der Vorbereitung auf den künftigen Beruf dienen, indem Qualifikationen aufgebaut werden, die eine ‚employability‘ (Beschäftigungsfähigkeit) ermöglichen. Mit Blick auf das Lehramtsstudium lassen sich dabei verschiedene Schlüsselqualifikationen unterscheiden, u. a. Kommunikations- und Kooperationskompetenz, Kompetenz zur Planung, Durchführung und Reflexion von (Forschungs-)Projekten, Fähigkeit zum selbstständigen Forschen sowie Kompetenz zur methodisch geleiteten Distanzierung von schulischer Handlungspraxis (vgl. auch Hinzke u. a. 2021). *Argumente aus der Lehr-*

Lernforschung (3) beziehen sich darauf, solche Lernprozesse „effektiv und effizient“ (Huber & Reinmann 2019, 67) anzuleiten und zu unterstützen, die zu einer Entwicklung von „domänenspezifische[m] ebenso wie inhaltsübergreifende[m] Wissen, Können und Einstellungen bzw. Kompetenzen, aber auch Motive[n] und Interessen“ (ebd.) führen.

Vor dem Hintergrund dieser Palette an verschieden gelagerten Erwartungen an das Forschende Lernen auch im Lehramtsstudium befasst sich der vorliegende Beitrag in *empirischer* Perspektive mit folgenden Fragestellungen: Welche Erwartungen werden mit Forschendem Lernen an drei Universitätsstandorten verbunden? Worin zeigen sich diese Erwartungen im Kontext schulpädagogischer und fachdidaktischer Lehrveranstaltungen? Wie werden die Erwartungen von Dozierenden und Studierenden verhandelt?

Neben dem grundsätzlich geteilten Verständnis Forschenden Lernens in Anlehnung an Huber (2009, s. oben) eint die vier im Folgenden präsentierten Einzelstudien, dass die *Erwartungen* unter dem Aspekt der *Entwicklung* betrachtet werden. Den Auftakt machen Melanie Fabel-Lamla, Peter Frei, Katrin Hauenschild, Barbara Schmidt-Thieme und Dennis Wolff, die sich mit Entwicklungserwartungen von Dozierenden im Kontext Forschenden Lernens an der Universität Hildesheim befassen (Kap. 2). Es folgen Kathrin te Poel und Gabriele Klewin, die Entwicklungserwartungen an die Professionalisierung von Studierenden im sog. Bielefelder Modell präsentieren (Kap. 3). Angelika Paseka geht daraufhin auf Entwicklungserwartungen an Studierende in schulpädagogischen Forschungswerkstätten an der Universität Hamburg ein (Kap. 4). Im Anschluss legen Jan-Hendrik Hinzke, Vanessa-Patricia Boldt und Alexandra Damm Entwicklungserwartungen dar, die von Studierenden in Kontexten Forschenden Lernens an den Universitäten Bielefeld und Hamburg wahrgenommen werden (Kap. 5). Der Beitrag schließt mit einer knappen Skizzierung studienübergreifender Ergebnisse (Kap. 6).

2 Entwicklungserwartungen von Dozierenden im Kontext Forschenden Lernens an der Universität Hildesheim (Melanie Fabel-Lamla, Peter Frei, Katrin Hauenschild, Barbara Schmidt-Thieme und Dennis Wolff)

2.1 Wissenschaftliche Begleitforschung zum Forschenden Lernen im Projektband an der Universität Hildesheim

In Niedersachsen ist in die Masterstudiengänge Grund-, Haupt- und Real-schullehramt (GHR) parallel zu einer 18-wöchigen Praxisphase das sogenannte Projektband implementiert, das auf dem Konzept des Forschenden Lernens basiert. Das Projektband zielt laut der landesweiten Konzeption der Masterstudiengänge GHR auf eine „stärkere wissenschaftsfundierte Entwicklung der Studierenden“ (MWK/MK 2011, 5). Indem Studierende eine konkrete Fragestellung aus der Praxis aufgreifen, diese selbstständig unter Anwendung von geeigneten Forschungsmethoden bearbeiten und damit wissenschaftlich fundierte Erkenntnisse generieren, sollen sie „einen forschenden Blick auf ihr späteres Berufsfeld entwickeln“ (ebd., 6). Auf der programmatischen Ebene werden damit konkrete Entwicklungserwartungen an Studierende als forschend Lernende adressiert und folglich auch an Dozierende.

In einer wissenschaftlichen Begleitstudie haben wir an der Universität Hildesheim das über drei Semester laufende Projektband (WiSe 2016/17 bis WiSe 2017/18) daraufhin untersucht, welche Verständnisse von Forschendem Lernen bei Studierenden, Dozierenden, Mentor:innen und Schulleiter:innen vorliegen, welche Konzepte Forschenden Lernens und Zielsetzungen Dozierende verfolgen, welche Erfahrungen mit dem Projektband die Befragten thematisieren und welche Lern- und Professionalisierungsprozesse, aber auch Belastungsmomente sich aus Sicht der Studierenden und Dozierenden zeigen. Hierfür wurden leitfadengestützte Interviews mit Dozierenden zu Beginn und zum Ende des Projektbands erhoben. Ferner wurden die Studierenden zu verschiedenen Messzeitpunkten schriftlich befragt, und es nahmen einige Studierende an Gruppeninterviews teil. Neben Einblicken in die Umsetzung des Konzepts am Standort Hildesheim zielt die Studie auch auf übergreifende Befunde zu spezifischen Herausforderungen und zu den Professionalisierungspotenzialen Forschenden Lernens ab (vgl. Fabel-Lamla u. a. 2020).

Im Folgenden stehen die Ergebnisse der Dozierendenbefragung hinsichtlich der folgenden Fragen im Fokus: Welches Verständnis von Forschendem Lernen haben Dozierende, und welche Entwicklungserwartungen in Bezug auf die Studierenden und deren Kompetenzerwerb lassen sich rekonstruieren?

Zwar liegen inzwischen umfangreiche Befunde zu Forschendem Lernen insbesondere im Kontext verlängerter Praxisphasen im Lehramtsstudium vor, doch ist die Forschungslage zur Perspektive von Dozierenden immer noch äußerst schmal.

Dies verwundert, denn wiederholt wird auf die hohe Bedeutung von Hochschul-lehrenden bei der Umsetzung von Konzepten des Forschenden Lernens verwiesen (vgl. Fichten 2017; Huber & Reinmann 2019, 128). Neben Publikationen zu Praxisbeispielen studentischer Forschung im Praxissemester (vgl. Schiefner-Rohs u. a. 2019; Beckmann u. a. 2022) liegen konzeptionelle Überlegungen bzw. Analysen von Profilpapieren zum Forschenden Lernen an einzelnen Standorten vor (für Osnabrück Katenbrink u. a. 2014; für Bielefeld Basten u. a. 2019). Brandhorst u. a. (2018, 2020) haben zwei Gruppendiskussionen mit nicht-professoralen Lehrenden erhoben und rekonstruieren praktische Handlungsprobleme dieser spezifischen Dozierendengruppe bei der Begleitung der Studienprojekte.

2.2 Verständnis Forschenden Lernens und

Entwicklungserwartungen von Dozierenden im Projektband

Im Rahmen der genannten Begleitstudie wurden leitfadengestützte Interviews mit allen am Projektband beteiligten 22 Dozierenden (mehrheitlich Professor:innen aus den Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften) zu Beginn und am Ende des Projektbands geführt, die nach dem Auswertungsprozess der Grounded Theory (vgl. Strauss & Corbin 1996) analysiert wurden. Die *Entwicklungserwartungen* der Dozierenden ließen sich vor allem über die Frage nach den Zielsetzungen des Projektbandes und den Kompetenzen, die die Studierenden aus Sicht der Dozierenden erwerben sollen, sowie über die Frage nach der Einschätzung der Bedeutung Forschenden Lernens in der Lehrer:innenbildung rekonstruieren.

Entlang der zentralen Kontrastierungsdimension *Verständnis Forschenden Lernens zwischen empirischem Forschungs- und schulischem Praxisbezug* konnten vier Typen unterschieden werden, die wiederum in engem Zusammenhang mit spezifischen *Entwicklungserwartungen* an die Studierenden stehen:

Typus 1 „richtige Forschung kennenlernen“ verfolgt das Ziel, Studierende in die empirische Forschungspraxis als Teil einer akademischen Ausbildung einzusozialisieren und zu ‚echter‘ empirischer Forschung zu befähigen („keine Spielforschung“ heißt es in einem der Interviews). Hierfür werden sie in laufende Forschungsprojekte eingebunden oder entwickeln eigene Forschungsprojekte im Rahmen vorgegebener Forschungsschwerpunkte und -methoden der Dozierenden. Bezüge zum Lehramt und zur schulischen Praxis sind weniger relevant, die Praktikumschulen dienen vorrangig als Feld für die Datenerhebung. Als Entwicklungserwartung zeigt sich hier, dass die Studierenden als angehende (*experimentell-empirische Forscher:innen*) adressiert werden.

Typus 2 „Forschung erproben“ schließt eng an das Verständnis Forschenden Lernens von Huber (2009) an und betont die Selbstständigkeit sowie Verantwortung der Studierenden bei empirischen Forschungsvorhaben. Forschung als Lernprozess hat einen hohen Stellenwert und umfasst die eigene Themenwahl, die Entwicklung einer Fragestellung möglichst aus der schulischen Praxis heraus, die Planung und

Durchführung eines entsprechenden forschungsmethodischen Vorgehens sowie die Reflexion des Forschungsprozesses, wobei die Studierenden eng begleitet werden. Als Entwicklungserwartung lässt sich hier die:der *eigenverantwortlich agierende Forschungsnoviz:in* identifizieren, die:der in der Praxisphase ein reflektiertes Rollenverständnis zeigt und phasenweise als Forscher:in und zu anderen Zeiten als Praktikant:in agiert.

Typus 3 „Praxis reflektieren“ zielt auf die Vorbereitung der Studierenden auf spätere praktische Aufgaben im Kontext von Unterrichts- und Schulentwicklung ab sowie auf die Befähigung, das eigene Handeln als Lehrperson zu hinterfragen und zu reflektieren. Unter Rückgriff auf empirische Forschungsmethoden (z. B. Evaluation-/Interventionsmethoden, Pre-/Post-Tests) ist es das Ziel, Kompetenzen zur ständigen Weiterentwicklung der eigenen Unterrichtspraxis anzubahnen. Als Entwicklungserwartung zeichnet sich hier das Bild der *reflektierten Praktiker:innen und Unterrichtsentwickler:innen* ab.

Beim *Typus 4 „Unterrichtsmaterialien entwickeln“* steht ein unterrichtlicher Anwendungsbezug forschungsbasierter fachdidaktischer Erkenntnisse und Methoden im Vordergrund. Ziel ist die darauf basierende Entwicklung von didaktisch-methodischen Unterrichtsmaterialien, die im schulischen Kontext erprobt und anschließend reflektiert und ggf. optimiert werden. Die Entwicklungserwartung richtet sich auf Studierende als *kreative didaktisch-methodische Entdecker:innen und Materialentwickler:innen*.

Das skizzierte Typenfeld zeigt, dass bei Dozierenden trotz einheitlicher Rahmenvorgaben deutliche Differenzen im Verständnis von Forschendem Lernen vorliegen und damit zusammenhängend auch unterschiedliche Konzepte entwickelt und vertreten werden, mit denen wiederum jeweils spezifische Zielsetzungen, Vorstellungen der zu vermittelnden Kompetenzen sowie Entwicklungserwartungen in Bezug auf die Studierenden einhergehen. Die sich zeigenden Differenzen laufen dabei weniger entlang disziplinärer bzw. fachkultureller Zugehörigkeiten, sondern sind eher mit unterschiedlichen Forschungsparadigmen und der jeweiligen wissenschaftstheoretischen Verortung der Dozierenden assoziiert. Wie Studierende die an sie adressierten Entwicklungserwartungen aufgreifen, soll im weiteren Projektverlauf auf der Basis des vorliegenden Datenmaterials herausgearbeitet werden.

3 Entwicklungserwartungen von Dozierenden im Praxissemester an der Universität Bielefeld (Kathrin te Poel und Gabriele Klewin)

3.1 Studiendesign einer Begleitforschung zum Bielefelder Praxissemester

Die Studie am Standort Bielefeld rückt Entwicklungserwartungen im Rahmen des Forschenden Lernens im Praxissemester in den Fokus. Das Praxissemester absolvieren die Studierenden an der Universität Bielefeld im Masterstudium, wobei sie neben Unterrichtstätigkeiten zwei Studienprojekte nach der Anlage Forschenden Lernens verpflichtend in ihren Praxisschulen durchführen (vgl. Bielefelder Leitkonzept 2011). Verstanden wird das Forschende Lernen im Kontext der Studienprojekte im grundlegenden Leitkonzept für den Standort Bielefeld als

- „theoriegeleitete und
- selbstreflexive
- Auseinandersetzung mit dem Handlungsfeld Schule
- unter einer klar formulierten Fragestellung und
- mittels eines auf Forschungsmethoden gestützten [...] Vorgehens.
- Die Respektierung der in die Untersuchungen involvierten Lehrkräfte und SchülerInnen muss dabei immer gewahrt werden“ (Bielefelder Leitkonzept 2011, 8).

Damit dies gelingen kann, werden die Studierenden in fachspezifischen Seminaren (zwei bzw. für Studierende der Primarstufe drei Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften) vor dem Praxissemester vorbereitet und währenddessen begleitet. Im anschließenden Reflexionsseminar setzen sich die Studierenden nachbereitend kritisch und theoretisch fundiert mit ihren Erfahrungen auseinander. Über ihre Studienprojekte fertigen sie Berichte an, die benotet werden.

Ziel der folgenden Studie war es, angesichts der Vielzahl von Seminaren Entwicklungserwartungen zu ermitteln, die Dozierende an der Universität Bielefeld im Rahmen der Vorbereitung und Begleitung des Praxissemesters explizit oder implizit mit dem Forschenden Lernen an die Studierenden richten. Die Datengrundlage zur Erfassung solcher Entwicklungserwartungen bilden Fachtexte, die von den Dozierenden, hier in ihrer Rolle als Forschende, zum Praxissemester veröffentlicht wurden. Diese wurden unter Anwendung von Exklusionskriterien (vgl. Moher u. a. 2009) ausgewählt: Es musste sich um Texte des Studienstandortes Bielefeld handeln und die Texte mussten sich auf das Praxissemester beziehen. Zusätzlich wurde der Fokus auf die Bildungswissenschaften gelegt, da trotz des gemeinsamen Konzepts Unterschiede in der Ausgestaltung des Forschenden Lernens zwischen oder sogar innerhalb der Fakultäten bestehen (vgl. Mertens u. a. 2019). Auf diese Weise umfasste das Sample insgesamt zwölf Texte (T1-T12) unterschiedlicher

forschungsmethodischer Ausrichtung, die zwischen 2018 und 2022 erschienen sind. In einem zweiten Schritt erfolgte eine explorativ angelegte Dokumentenanalyse (vgl. Hofmann 2018), indem zwei Forschende unabhängig voneinander in den Texten Codierungen (vgl. Flick 2000) von Entwicklungserwartungen vornahmen. Die Ergebnisse wurden intersubjektiv validiert, wobei bspw. allgemeine Erwartungen von Entwicklungserwartungen abgegrenzt und der Fokus noch einmal auf letztere gerichtet wurde. Auch wurden dabei Entwicklungserwartungen aus Literaturzitierten von solchen Entwicklungserwartungen unterschieden, die von den Dozierenden selbst explizit oder implizit bspw. im Rahmen von Zielsetzungen oder Seminarbeschreibungen formuliert wurden. Der Codierprozess wurde geschärft, indem er auf weitere Codes ausgerichtet wurde.

3.2 Entwicklungserwartungen Dozierender im Praxissemester – Studienergebnisse

Die Ergebnisse der Analyse zeigen zunächst, dass die Entwicklungserwartungen, die Dozierende an Studierende im Praxissemester und damit an das Forschende Lernen richten, im Kontext vielfältiger und ganz unterschiedlicher Themenschwerpunkte der Texte zum Ausdruck kommen und sich somit auf ganz unterschiedliche Entwicklungsdimensionen beziehen. Thematisch befassen sich die Texte des Samples mit den subjektiven Theorien oder Einstellungen von Studierenden, mit der Reflexionsleistung im Praxissemester, dem Theorie-Praxis-Verhältnis, Lerngelegenheiten oder Problemstellungen von Studienprojekten im Praxissemester sowie mit den Themen Empathie, Inklusion und Bildungsungleichheit. Entwicklungserwartungen, die im Zuge der Codierung bspw. hinsichtlich der Thematik Reflexion ermittelt werden konnten, sind die Entwicklung einer forschenden Grundhaltung (T8, T10), einer nachhaltigen Reflexionskompetenz (T10) oder die Entwicklung der reflexiven Betrachtung der jeweils eigenen schulischen Handlungspraxis (T3, T5, T9, T10) sowie die Entwicklungserwartung einer Veränderung der Einstellung von Studierenden zu Reflexion. Entwicklungserwartungen, die im Rahmen der Thematisierung von Bildungsungleichheit erfasst werden konnten, sind die Aufarbeitung eigener Deutungsmuster (T7), das Erkennen der Relevanz des eigenen pädagogischen Handelns in Bezug auf Bildungschancen von Schüler:innen oder die Entwicklung einer Sensibilität für das Heterogenitätsmerkmal soziale Herkunft sowie für innerschulische Mechanismen der Reproduktion von Bildungsungleichheit.

Insgesamt können die ermittelten Entwicklungserwartungen danach systematisiert werden, ob sie sich auf die Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden beziehen, auf ihre Handlungs- oder auf ihre Fachkompetenz, wobei Zuordnungen sich auch überschneiden können oder strittig sind. Dabei haben wir der Handlungskompetenz explizit geäußerte Entwicklungserwartungen über konkretes berufliches Handeln zugeordnet, der Persönlichkeitsentwicklung Äußerungen, die

Haltungen, Einstellungen, den Habitus etc. betreffen und der Fachkompetenz solche geäußerten Entwicklungserwartungen, die die Auseinandersetzung mit bestimmten methodischen Vorgehensweisen und Inhalten erfordern. Die folgende Übersicht bildet die in den Texten codierten Entwicklungserwartungen systematisiert nach diesen Dimensionen ab:

Tab. 1: Codierte Entwicklungserwartungen

Persönlichkeitsentwicklung	• Eigene Deutungsmuster aufarbeiten • Sich eigener Vorstellungen von Profession, von Professionalität und von dem Handlungsfeld bewusst werden • Herausforderungen/ Krisen im Unterricht als Normalfall akzeptieren lernen, sie nicht als Scheitern sehen • (Weiter-)Arbeit an Empathievermögen • Bewusste Auseinandersetzung mit sich selbst • Reflektierte Auseinandersetzung mit eigenen subjektiven Theorien und Annahmen • Eigene subjektive Theorien bewusst revidieren, ergänzen oder stabilisieren • Grenzen eigener Denkmuster erkennen • Veränderungen des Verständnisses von Reflexion und reflexiver Haltung • Veränderungen der Einstellung zu Reflexion • Entwicklung einer forschenden Haltung • Entwicklung eines wissenschaftlichen Habitus • Förderung einer positiven Einstellung zur Umsetzung inklusiver Pädagogik
Handlungskompetenz	• Die Relevanz des eigenen Handelns in Bezug auf Bildungschancen der Schüler:innen erkennen • Komplexität pädagogischen Handelns erschließen • Beginn einer Transformation von Handlungsmustern • Sich der Ziele bewusst werden, die das Handeln leiten

Fachkompetenz

- Sensibilität für Heterogenitätsmerkmal soziale Herkunft und auch für innerschulische Prozesse der Reproduktion von Ungleichheit entwickeln
- Selbstkritische Reflexion
- Eigene Praxis in den Blick nehmen für die individuelle Professionalisierung
- Entwicklung einer nachhaltigen Reflexionskompetenz
- Vertieftes Verständnis einer eigenen Praxissituation durch ein Kolloquium
- Kompetenzen mit Blick auf das gemeinsame Lernen von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf verbessern
- Einen Blick für die strukturellen Bedingungen von Lehrer:innenhandeln entwickeln.

Bei Betrachtung der Ergebnisse wird deutlich, dass sich die meisten in den Texten codierten Entwicklungserwartungen auf den Bereich der Persönlichkeitsentwicklung von Studierenden beziehen. Entwicklungserwartungen, die sich auf forschungsbezogene Kompetenzen Studierender beziehen, bilden in den codierten Texten die geringste Anzahl, was sich möglicherweise dadurch erklären lässt, dass diese Kompetenzen mit jeweils darüberhinausgehenden Entwicklungserwartungen wie der Reflexion des eigenen Unterrichts korrelieren bzw. unter dieser Erwartung erworben werden sollen. Darüber hinaus konnte im Rahmen der Analyse festgestellt werden, dass Entwicklungserwartungen in solchen Texten expliziter benannt werden, die rekonstruktive Studien darstellen, als in Texten über Studien, in denen mit Inhaltsanalyse gearbeitet wurde. Zusammenfassend können unsere Ergebnisse primär unter Professionalisierungserwartungen gefasst werden, weniger unter Erwartungen hinsichtlich Schulentwicklung. Allerdings können einige der Entwicklungserwartungen als grundlegend für spätere Schulentwicklungsarbeit gesehen werden. So ist bspw. eine forschende Haltung förderlich für das Erkennen und Bearbeiten von schulischen Entwicklungsfeldern.

Hinsichtlich des Vorgehens bei der Analyse ist kritisch anzumerken, dass die analysierten Texte nicht explizit das Forschende Lernen zum Gegenstand haben, weil dieses als Bestandteil des Praxissemesters als in diesem Thema inkludiert betrachtet wurde. Auch wäre die Befundlage um fachdidaktische Texte zu erweitern. Darüber hinaus kann kritisch gefragt werden, ob Entwicklungserwartungen, die in Fachtexten deutlich werden, den Entwicklungserwartungen der Autor:innen entsprechen oder ob sie als Dozierende andere Schwerpunkte setzen würden.

4 Entwicklungserwartungen an Studierende in schulpädagogischen Forschungswerkstätten an der Universität Hamburg (Angelika Paseka)

Erwartungen an Forschendes Lernen differieren nicht nur je nach Argumentationslinie (siehe Kap. 1), sondern zeigen sich auch bei der konkreten Planung von einschlägigen Lehrveranstaltungen, wenn Ziele formuliert werden müssen. Mit Rückgriff auf die Überlegungen von Weyland (2019) lassen sich drei *Referenzsysteme* für die Ziele von Forschendem Lernen unterscheiden: Wissenschaft, Praxis und Person. Ist Wissenschaft das Referenzsystem, dann steht die Erkenntnisgewinnung im Zentrum und damit die Vermittlung von forschungsmethodischem Wissen und Können sowie von theoretischem Reflexionswissen. Im Sinne des Referenzsystems Praxis ist das Sammeln von Erfahrungen in der Schulpraxis und damit die Vermittlung von (schul)praktischem Handlungswissen zentral. Ist das Referenzsystem die Person, dann steht deren Entwicklung im Zentrum und damit die Vermittlung von selbstreflexivem Wissen. Erkenntnisbezogene, handelnd-pragmatische und entwicklungsbezogene Ziele sind mit unterschiedlichen Erwartungen verbunden: hinsichtlich des Verlaufs des Forschungsprozesses, der zu vermittelnden Inhalte und der angestrebten Eintauchtiefe der Studierenden.

Im Folgenden werden die Entwicklungserwartungen an Forschendes Lernen fokussiert, die sich in Aussagen von *Lehrveranstaltungsleitungen* an zwei Universitätsstandorten, im Besonderen an der Universität Hamburg, zeigen. Zunächst wird dazu das den weiteren Ausführungen zugrundeliegende Forschungsprojekt vorgestellt.

4.1 Forschungsdesign und Datengrundlage

Die genutzten Daten stammen aus dem Projekt „Rekonstruktive Längsschnittstudie zu Professionalisierungsprozessen im Kontext Forschenden Lernens: ein Standortvergleich“ (ReLieF), das durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) gefördert wird (Projektnummer 442370514; Laufzeit: 2021 bis 2024). An zwei Universitätsstandorten (Hamburg, Bielefeld) wurden Lehrveranstaltungen im Rahmen der Lehramtsstudiengänge untersucht, denen das Konzept des Forschenden Lernens nach Huber (siehe Kap. 1) zugrunde liegt und die ein Pflichtmodul in den Masterstudiengängen darstellen.

An der Universität Bielefeld wird Forschendes Lernen im Rahmen des Praxissemesters umgesetzt, d. h. es gibt ein Vorbereitungsseminar vor dem Praktikum, ein Begleitseminar und ein Reflexionsseminar nach Abschluss. Hinzu kommt ein Vertiefungsseminar für jene Studierenden, die ein Studienprojekt, also ein eigenständiges Forschungsprojekt, durchführen wollen (vgl. Klewin 2022; siehe Kap. 3). An der Universität Hamburg haben Forschungswerkstätten bereits eine lange Tradition und waren von Anfang an nicht mit der parallel stattfindenden Praxisphase verschränkt. Sie sind im Master-Studiengang verortet, dauern zwei

Semester und sollen die Studierenden in Forschung einführen. Für jeden Jahrgang werden etwa 20-25 Forschungswerkstätten zu unterschiedlichen Themen angeboten, aus denen die Studierenden wählen können. Die Besonderheit der *schulpädagogischen* Forschungswerkstätten liegt in der Kooperation mit Schulen. Auf Basis eines von einer ausgewählten Schule formulierten Erkenntnisinteresses werden durch die Studierenden Forschungsfragen formuliert, Daten erhoben, ausgewertet und den Schulen rückgemeldet. Damit haben die Studierenden Anteil an allen Phasen eines Forschungsprozesses und sollen sich als Forscher:innen erfahren (vgl. Carl & Paseka 2022; Paseka u. a. 2022).

An beiden Universitätsstandorten wurden zu zwei Erhebungszeitpunkten, am Beginn und Ende der jeweiligen Seminarreihen, 15 Gruppendiskussionen (acht in Hamburg und sieben in Bielefeld) mit teilnehmenden Studierenden sowie leitfadengestützte Interviews mit den beteiligten Dozierenden (zwei in Hamburg, vier in Bielefeld) durchgeführt. Im Fokus der Interviews standen fünf Themenfelder: das den Lehrveranstaltungen zugrunde liegende Verständnis von „Forschen“, in Erinnerung gebliebene Sitzungen, konzeptionelle und hochschuldidaktische Überlegungen, die den Planungen zugrunde liegen, Ziele für die Lehrveranstaltung und die wahrgenommene Bedeutung für Professionalisierungsprozesse. Während die Gruppendiskussionen mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet wurden, wurden die Interviews mit den Lehrveranstaltungsleitungen mittels inhaltlich-strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 2018) analysiert.

4.2 Empirische Ergebnisse

Die von den beiden Lehrveranstaltungsleitungen in *Hamburg* genannten Ziele zu Beginn der Lehrveranstaltungen ließen sich den drei Referenzsystemen wie folgt zuordnen: Der Großteil der kategorisierten Nennungen (fast 70%) entfiel auf den Bereich Wissenschaft. Den Dozierenden war es wichtig, dass die Studierenden Forschungskompetenzen entwickeln, d.h. den gesamten Forschungsprozess durchlaufen, Forschungsfragen formulieren lernen, Datenerhebungsmethoden kennenlernen und ausprobieren sowie die Daten auswerten. Sie sollten diese Aspekte aber auch reflektieren: sich der Regelmäßigkeit von Forschen bewusst werden sowie einen kritischen Blick auf die Potenziale und Einschränkungen von Forschungsmethoden entwickeln nach dem Motto: Welche Fragen können nun beantwortet werden und welche nicht? Zusätzlich sollten sie erkennen, dass Forschen ein arbeitsteiliges Vorgehen verlangt, um verschiedene Perspektiven auf den Forschungsgegenstand werfen zu können. Gleichzeitig sollten sich die Studierenden aber auch Wissen über und für die Praxis zu einem ausgewählten Themenfeld aneignen, dabei Theorie-Praxis-Verknüpfungen erkennen und die Sinnhaftigkeit und Relevanz von Forschen erfahren. Die Studierenden sollten aber auch – gleichsam auf einer Meta-Ebene – das Konzept Forschendes Lernen

erfassen und die dabei gemachten Erfahrungen reflektieren. Gleichzeitig gab es Erwartungen, die sich auf die Person bezogen (25% aller Nennungen): Die Studierenden sollten Haltungen entwickeln (sich selbst als Forscher:innen wahrnehmen¹, einen eigenen Standpunkt entwickeln, Sachen auf den Grund gehen) und die Bereitschaft, den eigenen Unterricht und sich selbst weiter zu entwickeln sowie Erfahrungen aus der Forschungsarbeit für den Beruf zu nutzen. Im Hinblick auf das Referenzsystem Praxis wurde in einigen Aussagen (6% aller Nennungen) auf die Anwendung des erworbenen Wissens und Könnens im Rahmen von Schulentwicklung hingewiesen, konkret bei schulischen Evaluationen und der Arbeit in Teams. Auch die von den vier Lehrveranstaltungsleitungen in *Bielefeld* genannten Ziele ließen sich allen drei Referenzsystemen zuordnen, allerdings mit einer anderen Gewichtung: Dort entfielen 53% aller Nennungen auf das Referenzsystem Wissenschaft, 35% auf das Referenzsystem Person und 12% aller Nennungen auf das Referenzsystem Praxis.

Im Hinblick auf ihr der Lehrveranstaltung zugrunde liegendes Forschungsverständnis verwiesen die Lehrveranstaltungsleitungen in *Hamburg* sehr dezidiert auf das Verständnis von Forschendem Lernen nach Huber, inkl. der Ergebnispräsentation am Ende des Forschungsprozesses (siehe Kap. 1) sowie auf die dabei auftretenden Spannungsfelder: zwischen den Ansprüchen eines wissenschaftlich-regelgeleiteten Forschens und der intuitiven Neugier am Forschen, zwischen dem Erkenntnisinteresse der beteiligten Schulen und der dadurch beschränkten Autonomie der Studierenden, zwischen dem Wunsch nach Planbarkeit von Lehrveranstaltungen und dem Nicht-Wissen-Können bei der Planung und Umsetzung. Der Prozess des Forschens wurde als Prozess der Gestaltung und Formung von Erkenntnissen beschrieben, als Dialog mit der Praxis im Rahmen der Ergebnispräsentationen an den Schulen, aber auch als Prozess, in dem Zweifel, Skepsis und Widersprüche als „fruchtbare Momente“ (Copei 1966/1930) genutzt werden konnten.

5 Entwicklungserwartungen von Lehramtsstudierenden im Kontext zweier Umsetzungsvarianten Forschenden Lernens (Jan-Hendrik Hinzke, Vanessa-Patricia Boldt und Alexandra Damm)

Qualitativ-rekonstruktive Forschungsarbeiten darüber, wie Lehramtsstudierende Veranstaltungen Forschenden Lernens wahrnehmen, verweisen auf verschiedene Orientierungen: Manche Orientierungen sind durch Offenheit und Einlassung auf die entsprechenden Lehr-Lern-Settings gekennzeichnet, während andere durch Verschlussenheit und Distanzierung charakterisiert sind (vgl. etwa Liegmann u. a.

1 Die Studierenden werden hier dezidiert als „Juniorforscher:innen“ adressiert (t1, A, Z. 356f.).

2018; Artmann 2020; Hinzke & Paseka 2023). Inwiefern die Studierenden dabei Entwicklungserwartungen äußern und wenn ja, was sie als Erwartungen und Entwicklung konzipieren, wurde bislang nicht systematisch untersucht. Hier setzt die eigene Studie an.

5.1 Vorstellung der Studie

Im Folgenden werden Entwicklungserwartungen rekonstruiert, die in Gruppendiskussionen mit Lehramtsstudierenden an den Universitäten Hamburg und Bielefeld zu Beginn von Lehrveranstaltungen Forschenden Lernens zum Ausdruck kommen. Wie der vorherige Beitrag von Angelika Paseka basiert dabei auch dieser Beitrag auf dem DFG-Projekt „ReLieF“ (zum Design der Studie siehe Kap. 4).

Als erster Impuls wurde den Studierenden in den pandemiebedingt via Zoom geführten Gruppendiskussionen eine Wortkarte gezeigt, auf der der Begriff ‚Forschen‘ stand, verbunden mit der Aufforderung, sich darüber auszutauschen. Aus der Auseinandersetzung der Studierenden mit diesem und den nachfolgenden Impulsen, die sich auf bisherige Erfahrungen mit Forschen und die Relationierung von Forschen und dem jeweiligen Seminar bezogen, sollte eruiert werden, welche Orientierungen sich bei den Lehramtsstudierenden in Bezug auf Forschen zeigen. Die Datenauswertung basiert auf der Dokumentarischen Methode nach Bohnsack (2021). Die vollständig transkribierten Gruppendiskussionen wurden zunächst einer formulierenden Interpretation unterzogen, ehe im Rahmen der reflektierenden Interpretation eine komparative Sequenzanalyse stattfand. Durch den damit vollzogenen Wechsel der Analysehaltung vom Was zum Wie konnten die Orientierungsrahmen der Gruppen herausgearbeitet werden. Mittels fortgesetzten Interfallvergleichs wurde anschließend eine sinngenetische Typenbildung vorgenommen.

5.2 Ergebnisse

Zu t1, d. h. zu Beginn der Seminare, wurden drei Typen rekonstruiert, die beschreiben, wie die Gruppen mit der wahrgenommenen Anforderung, im Studium forschen zu sollen, umgehen. Diese Typen korrespondieren mit divergierenden Entwicklungserwartungen, die die Gruppen mit Forschen verbinden.

Der Typus ‚*universitäre Fremddringung*‘ ist daran ausgerichtet, in universitären Veranstaltungen Erfahrungen in der Schulpraxis zu sammeln. Die Studierenden antizipieren, dass sie diesen positiven Horizont in den Lehrveranstaltungen Forschenden Lernens nur bedingt enactieren können, die Anforderung Forschen zu sollen steht tendenziell im negativen Gegenhorizont. Dem Forschen stellen die Studierenden das Sammeln von „Praxiserfahrung“ (t1, Gruppe E1) und das Durchführen eines ‚ordentlichen Praktikums‘ (ebd.) gegenüber – was sich beides angesichts wahrgenommener Forschungszwänge nicht (vollends) entfalten könnte. Erkennbar wird, dass die Gruppen tendenziell keine Verbindung zwischen der

Unterrichtstätigkeit im Praktikum und dem Forschen sehen, wobei letzteres als sekundäre und notwendigerweise abzuarbeitende Tätigkeit aufscheint. Da gemäß den Darlegungen der Studierenden die Universität als Organisation die Auseinandersetzungen mit dem Forschen rahmt und die Universität mit ihren Strukturen sowie ihre Vertreter:innen, die Dozierenden, als machtvoll wahrgenommen werden, ergibt sich ein Spannungsverhältnis: Forschen müssen vs. Praxiserfahrungen sammeln wollen.

Für den Typus *„persönliche Annäherung“* ist die Erwartung kennzeichnend, Erfahrungen mit Forschen zu machen und dabei für sich selbst zu neuen Erkenntnissen zu gelangen. Die Gruppen entwerfen sich komplementär zu den als Expert:innen angesehenen Dozierenden als Noviz:innen im Forschen, was in den Diskussionen in vielfältigen Unsicherheiten in Bezug auf Forschen zum Ausdruck kommt. Diese Begrenzung der eigenen Erfahrung und Expertise wird mit der Entwicklungshoffnung verbunden, das eigene Forschen durch Übung zu verändern. Bei diesem Typus haben die Studierenden die Erwartung, gezeigt zu bekommen, wie Forschen im Seminarkontext funktioniert. Hierzu ein Zitat aus der Gruppe A2:

S3w: Ich erhoffe mir (.) von diesem Seminar nochmal eine, (.) ja, vielleicht Anleitung oder (.) sehr (.) gute Begleitung, (.) ähm (.) um unser (.) Forschungsprojekt dann (.) umzusetzen. [...] Ich hoffe, dass ich dann da auch meine bisherigen (.) Lücken, (.) wie es mir kommt/ [lacht kurz] wie es mir vorkommt, irgendwie (.) schließen kann (t1 A2, Z. 333-339).

Damit dokumentiert sich ein Modus, in dem sich die Studierenden zu anderen Universitätsangehörigen ins Verhältnis setzen, wobei sie selbst diejenigen sind, die sich dem Forschen erst annähern. Verweise auf Forschungskenntnisse und Erfahrungen beinhalten gleichzeitig Abschwächungen hinsichtlich des Umfangs und der Qualität der gemachten Erfahrungen. Sowohl das Motiv des Übens als auch die Vorstellung am Anfang zu stehen orientieren die Verhandlung der Erwartung, gezeigt zu bekommen, wie Forschen funktioniert.

Der Typus *„sachliche Bestimmung“* ist daran orientiert, zu einer Definition von Forschen zu kommen. Dieser Typus richtet sich an der Sache des Forschens aus und versucht in den Diskussionen immer wieder und aus neuen Perspektiven, eine Bestimmung der (zunächst) unklaren Sache Forschen zu erhalten bzw. zu erarbeiten. Der Erreichung einer allgemeinen Definition stehen dabei individuelle Bedeutsamkeiten und Relationierungen mit unterschiedlichen Erfahrungen gegenüber. So werden persönliche Sichtweisen auf Forschen und Forschung eingebracht, die bisweilen unverbunden nebeneinander stehen bleiben, zum Teil aber auch elaboriert werden, wodurch sich ein gemeinsames Verständnis entfaltet. Dozierende erscheinen dabei nur am Rande, und wenn, dann als Expert:innen mit konzeptuellem Wissen über Forschen. Bei diesem Typus haben die Studierenden

die Erwartung, im Zuge der Durchführung Forschenden Lernens zu einer näheren Bestimmung dessen zu gelangen, was sie unter Forschen verstehen.

Als übergeordnetes Fazit der empirischen Rekonstruktionen lässt sich festhalten, dass die Studierenden mit Forschendem Lernen verschiedene Entwicklungserwartungen verbinden, die sich zwischen schulpraktischem Handeln und universitärer Erkenntnisgewinnung aufspannen. Während der Typus ‚universitäre Fremdrahmung‘ angesichts der angestrebten Erfahrungen in Schulpraktika mit Forschendem Lernen keine inhaltliche Erwartung verbindet, sondern nur das Bestehen der Lehrveranstaltung anstrebt, erwarten Studierende im Typus ‚persönliche Annäherung‘, durch das Forschen Erkenntnisse in Bezug auf ihr Studium und Schule zu erlangen. Damit wird eine Entwicklung des eigenen Wissens und Könnens in Bezug auf Forschen angesprochen. Auch der Typus ‚sachliche Bestimmung‘ ist auf Forschen ausgerichtet, doch geht es hier weder um eigenes Handeln noch um Erkenntnisse hinsichtlich eines Forschungsgegenstands, sondern um die Erwartung, den Gegenstand Forschen für sich klären und damit konzeptuelles Wissen erweitern zu können. Mit diesen Entwicklungserwartungen korrespondieren jeweils unterschiedliche Perspektivierungen der Dozierenden: von mit Macht ausgestatteten Umsetzer:innen universitärer Vorgaben über Unterstützer:innen im Forschungsprozess bis hin zu Expert:innen in Sachen Forschen.

6 Fazit

Beitrags- und damit standortübergreifend zeigt sich, dass mit Forschendem Lernen eine Reihe von Entwicklungserwartungen verbunden werden, wobei auf schulpraktische Handlungsfähigkeit ausgerichtete Erwartungen unterschieden werden von Erwartungen, die sich an einem Aufbau von Forschungsfähigkeiten und einer forschenden Haltung orientieren. Dabei fällt auf, dass diese Bandbreite an Erwartungen, die sich bei den Dozierenden findet (Kap. 2-4), auch bei Studierenden sichtbar wird (Kap. 5). Näher untersucht werden müsste künftig, inwiefern die Entwicklungserwartungen erreicht werden können und inwieweit es dabei zu Bildungs-, Lern- und/oder Qualifikationsprozessen (Kap. 1) kommt, die der Professionalisierung und/oder Fähigkeit zur Schulentwicklung zuträglich sein können.

Literatur

- Artmann, M. (2020): Forschen lernen im Forschenden Lernen: zwischen schulpraktischem Erkenntnisinteresse und forschungspraktischen Anforderungen. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 15 (2), 69-88.
- BAK (=Bundesassistentenkonferenz (1970): *Forschendes Lernen — Wissenschaftliches Prüfen*. Schriften der Bundesassistentenkonferenz 5. Bonn.
- Basten, M., Mertens, C. & Wolf, E. (Hrsg.) (2019): *Forschendes Lernen in Bielefeld – fachdidaktische Profile*. Themenheft der Zeitschrift PraxisForschungLehrer*innenBildung. *Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung* 1 (2).
- Beckmann, T., Ehmke, T. & Besser, M. (Hrsg.) (2022): *Studentische Forschung im Praxissemester: Fallbeispiele aus der Lehrkräftebildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bielefelder Leitkonzept (2011): *Leitkonzept zur Standortspezifischen Ausgestaltung des Bielefelder Praxissemesters*. Erprobungsfassung vom 12.10.2011. Bielefeld. Online unter: <https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/forschung-entwicklung/forschendes-lernen/pdf/leitkonzept.pdf> (Abrufdatum: 17.10.2023).
- Bohnsack, R. (2021): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (10., überarb. Aufl.). Opladen u. a.: Budrich/UTB.
- Brandhorst, A., Goerigk, P., Schöning, A. & Dempki, C. (2018): *Zwischen Forschung und Praxis – Das Praxissemester aus der Perspektive von Lehrenden der Fachdidaktiken*. In: M. Artmann u. a. (Hrsg.): *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 93-110.
- Brandhorst, A., Schöning, A. & Goerigk, P. (2020): *Die Perspektive von Lehrenden auf studentische Forschungsprojekte im Praxissemester*. In: M. Basten u. a. (Hrsg.): *Forschendes Lernen in der Lehrer/innenbildung. Implikationen für Wissenschaft und Praxis*. Münster: Waxmann, 185-192.
- Carl, F. & Paseka, A. (2022): *Studierende forschen an Schulen*. In: *Pädagogik* 74 (1), 44-47.
- Copei, F. (1966/1930): *Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess* (8. Aufl.) Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Fabel-Lamla, M., Hauenschild, K. & Wolff, D. (2020): *Forschendes Lernen – zwischen Professionalisierungserwartungen und studentischen Nutzungskalkülen*. In: M. Basten u. a. (Hrsg.): *Forschendes Lernen in der Lehrer/innenbildung. Implikationen für Wissenschaft und Praxis*. Münster: Waxmann, 263-270.
- Fichten, W. (2010): *Forschendes Lernen in der Lehrerbildung*. In: U. Eberhardt (Hrsg.): *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik*. Wiesbaden: Springer VS, 127-182.
- Fichten, W. (2017): *Forschendes Lernen in der Lehrerbildung*. In: R. Schüssler u. a. (Hrsg.): *Forschendes Lernen im Praxissemester: Zugänge, Konzepte, Erfahrungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 30-38.
- Flick, U. (2000): *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaft*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Hinzke, J.-H., Damm, A., Geber, G., Matthes, D., Bauer, T. & Kahlau, J. (2021): *Schlüsselkompetenzen durch Forschendes Lernen in der Lehrer*innenbildung? Perspektiven von Studierenden und Anforderungen an Universitätsdozierende*. In: F. Albrecht u. a. (Hrsg.): *Qualitativ Forschen als Schlüsselkompetenz. Prämissen, Praktiken, Perspektiven*. Weinheim u. a.: Beltz Juventa, 99-121.
- Hinzke, J.-H. & Paseka, A. (2023): *Dokumentarische Methode – Professionalisierung – Forschendes Lernen. Das Gruppendiskussionsverfahren zur Erfassung von Orientierungen von Lehramtsstudierenden in der Diskussion*. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 24 (1), 172-188.
- Hofmann, N. (2018): *Dokumentenanalyse in der Bildungs- und Sozialforschung. Überblick und Einführung*. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Huber, L. (2009): *Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist*. In: L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.): *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen*. Bielefeld: Universitätsverlag Weblar, 9-35.

- Huber, L. & Reinmann, G. (2019): Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen. Wege der Bildung durch Wissenschaft. Wiesbaden: Springer VS.
- Katenbrink, N., Wischer, B. & Nakamura, Y. (Hrsg.) (2014): Forschendes Lernen in der Osnabrücker Lehrerbildung. Konzepte und Erfahrungen. Münster: Monsenstein und Vannerdat.
- Klewin, G. (2022): Die Ausgestaltung des Bielefelder Praxissemesters (innerhalb der Bildungswissenschaften). In: G. Klewin, K. Poel & M. Heinrich (Hrsg.): Empirische Studien zum Praxissemester. Untersuchungen zum Bielefelder Modell. Münster & New York: Waxmann, 27-34.
- Koller, H.-C. (2023): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse (3., erw. u. aktual. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kuckartz, U. (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (4. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Liegmann, A. B., Racherbäumer, K. & Drucks, S. (2018): Studentische Dispositionen zum Forschenden Lernen. In: T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.): Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 175-190.
- Mertens, C., Basten, M. & Wischer, B. (2019): Ein Leitbild, viele Konzepte? Eine vergleichende Analyse der Profile Forschenden Lernens. In: PraxisForschungLehrer*innenbildung 1 (2), 124-145.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J. & Altman, D. G. (2009): Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. In: Open medicine 3 (2), 123-130.
- MWK/MK (=Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur/Niedersächsisches Kultusministerium) (2011): Neukonzeption der Masterstudiengänge für die Lehrämter an Grund- und Hauptschulen und an Realschulen. Online unter: https://www.verbund-lehrkraeftebildung-niedersachsen.de/dateien/Neukonzeption_der_Masterstudiengaenge_fuer_die_Lehraemter_an_Grund-_und_Hauptschulen_und_an_Realschulen.pdf. (Abrufdatum: 28.05.2024)
- Paseka, A., Hinzke, J.-H., Feld, I. & Krammer, G. (2022): Forschendes Lernen in der universitären Lehrer*innenbildung. Ergebnisse einer explorativen Längsschnittstudie zur Förderung von Forschungskompetenz und Forschungsinteresse in Forschungswerkstätten an der Universität Hamburg. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 12 (1), 81-108.
- Schiefner-Rohs, M., Favella, G. & Herrmann, A.-C. (Hrsg.) (2019): Forschungsnahes Lehren und Lernen in der Lehrer*innenbildung. Forschungsmethodische Zugänge und Modelle zur Umsetzung. Berlin: Peter Lang.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996): Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Weyland, U. (2019): Forschendes Lernen in Langzeitpraktika. Hintergründe, Chancen und Herausforderungen. In: M. Degeling u. a. (Hrsg.): Herausforderung Kohärenz. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 25-64.

Autor:innen

Hinzke, Jan-Hendrik, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0003-1591-3593

Justus-Liebig-Universität Gießen

Arbeitsschwerpunkte: Professions- und Lehrer:innenbildungsforschung, Forschendes Lernen in Studium und Schule, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Qualitative Forschungsmethoden in der Professions- und Schulforschung

E-Mail: jan-hendrik.hinzke@erziehung.uni-giessen.de

Paseka, Angelika, Prof.‘in Dr.‘in

ORCID: 0000-0002-0656-9113

Universität Hamburg

Arbeitsschwerpunkte: Professions- und Professionalisierungsforschung, Forschendes Lernen, Ungewissheit, Eltern, Schulentwicklung, qualitative Forschungsmethoden (Dokumentarische Methode)*E-Mail:* angelika.paseka@uni-hamburg.de**Boldt, Vanessa-Patricia**

Universität Hamburg

Arbeitsschwerpunkte: Professions- und Lehrer:innenbildungsforschung, Forschendes Lernen im Studium, Peer-Review als Verfahren der Schulentwicklung, Qualitative Forschungsmethoden, Dokumentarische Bildinterpretation*E-Mail:* vanessa-patricia.boldt@uni-hamburg.de**Damm, Alexandra**

ORCID: 0009-0005-2433-1490

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Arbeitsschwerpunkte: Lehrer:innenbildungsforschung – insbesondere Lehrer:innen(fort)bildungsforschung als Schnittstelle zwischen Schulpädagogik und Erwachsenenbildung, Digitale Transformation von Schule und Lehrer:innenbildung Professionsforschung, Biographieforschung, Qualitativ-rekonstruktive Forschungsmethoden*E-Mail:* damm@die-bonn.de**Fabel-Lamla, Melanie, Prof.‘in Dr.‘in**

ORCID: 0000-0001-7809-8579

Universität Hildesheim

Arbeitsschwerpunkte: Professions- und Lehrer:innenbildungsforschung, Biografische Lehrer:innenforschung, multiprofessionelle Kooperation, Schulentwicklungsforschung*E-Mail:* melanie.fabellamla@uni-hildesheim.de**Klewin, Gabriele, Dr.‘in**

Universität Bielefeld

Arbeitsschwerpunkte: Praxisforschung, Forschendes Lernen, Praxissemester, Schulentwicklung*E-Mail:* gabriele.klewin@uni-bielefeld.de

te Poel, Kathrin, Vertr.-Prof.‘in Dr.‘in

Katholische Universität Eichstätt Ingolstadt

Arbeitsschwerpunkte: Lehrer:innenprofessionalität/Lehrer:innenbildung, multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Schulen, Anerkennung, rekonstruktive Forschung

E-Mail: kathrin.tepoel@ku.de

Frei, Peter, Prof. Dr.

ORCID: 0009-0004-8958-8548

Universität Hildesheim

Arbeitsschwerpunkte: Schulsport- und Sportunterrichtsforschung, Sport-Medien-Kultur, Pädagogik des Leistungssports

E-Mail: peter.frei@uni-hildesheim.de

Hauenschild, Katrin, Prof.‘in Dr.‘in

ORCID: 0000-0001-6500-9565

Universität Hildesheim

Arbeitsschwerpunkte: Didaktik des Sachunterrichts, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Inklusion, Kindheitsforschung, Lehrer:innenbildungsforschung

E-Mail: katrin.hauenschild@uni-hildesheim.de

Schmidt-Thieme, Barbara, Prof.‘in Dr.‘in

ORCID: 0000-0002-8828-7469

Universität Hildesheim

Arbeitsschwerpunkte: Mathematikdidaktik, Sprache und fachliches Lernen, Geschichte der Mathematik/des Mathematikunterrichts

E-Mail: barbara.schmidt-thieme@uni-hildesheim.de

Wolff, Dennis, Dr.

ORCID: 0000-0001-8691-154X

Universität Hildesheim

Arbeitsschwerpunkte: Sportunterrichtsforschung, Pädagogik des Leistungssports

E-Mail: dennis.wolff@uni-hildesheim.de

Angela Bauer

Kollegiales Sprechen in Schulpraxisseminaren als Bearbeitung von professionsbezogenen Entwicklungserwartungen

Abstract

Aktuelle Forschungsbefunde zu Unterrichtsnachbesprechungen weisen darauf hin, dass Reflexionspraktiken durch die Aushandlung handlungsabsichernder Normen sowie die Hervorbringung verschiedener (Praxis)Positionen bestimmt sind. Eher selten wird in den Blick genommen, dass diese Reflexionsformate auch Orte sind, in denen Studierende als Noviz:innen-Peers miteinander interagieren und sich gegenseitig in ihrer Entwicklung beurteilen sollen. Im Beitrag wird die kollektive Praxis innerhalb der Studierendengruppe in diesem Setting erkundet und dessen Bedeutung für die Professionalisierung erörtert. Es deutet sich ein spezifischer Modus des kollegialen Sprechens an, bei dem sich die Noviz:innen entlang von Differenzvermeidung und Vergemeinschaftung in professionsbezogenen Kommunikationsmodi unter Lehrkräften einüben und ausprobieren.

Schlagnworte: Reflexion, Kollegialität, Unterrichtsnachbesprechung, Professionalisierung

1 Hinführung

Vor dem Hintergrund der Annahme, dass pädagogisches Handeln – als professionelles Handeln – nicht instrumentell erlernt werden kann, spielt die Reflexion von (eigenen) Unterrichtssituationen eine bedeutende Rolle: Sie gewährt Einsicht in Komplexität und ermöglicht eine Distanz zu Machbarkeitsvorstellungen der pädagogischen Handlungspraxis in allen Ausbildungsphasen (vgl. Schmidt & Bauer i.V.). In der Lehrer:innenbildung hat sich diesbezüglich eine Form der mündlichen, kollegialen Reflexion etabliert und tradiert, die laut Corinne Wyss (2018, 30) Vorteile wie den Austausch mit Peers, soziale Unterstützung oder auch die Aufdeckung blinder Flecken in Bezug auf die Selbstwahrnehmung gegenüber

Selbstreflexionen oder schriftlichen Reflexionen mit sich bringt. Die pädagogische Professionsforschung setzt sich vor allem mit Fragen zur Herstellung und Verbesserung von Reflexion und Reflexivität auseinander. Die kollektive Praxis reflexiven Sprechens unter Studierenden ist bislang noch wenig in den Blick genommen worden. Vor allem scheint ein Vergleich zur kollegialen Praxis unter Lehrkräften aufschlussreich zu sein.

Daher möchte ich entlang empirischen Materials eines Projektes zur Reflexion eigenen Unterrichts explorativ erkunden, welche Eigenlogik sich im kollektiven Sprechen von Studierenden zeigt. In meinem Beitrag werde ich zunächst bisherige Erkenntnisse zum Sprechen über Unterricht skizzieren und einen Einblick in den Fachdiskurs zum Phänomen der Kollegialität geben. In einem weiteren Schritt stelle ich empirische Ausschnitte aus Unterrichtsnachbesprechungen vor und erkunde diese entlang einer gesprächsanalytischen Vorgehensweise. Anschließend daran diskutiere ich die Rekonstruktionen vor dem Hintergrund des Forschungsstandes. Am Ende formuliere ich weiterführende Gedanken im Kontext der Professionalisierung in der Lehrer:innenbildung.

2 Reflektierendes Sprechen über eigenen Unterricht im Ausbildungskontext

Der Blick in den Fachdiskurs um Professionalisierung bestätigt die Relevanz von Reflexion. Es existiert eine fast unüberschaubare Zahl an Studien, die den reflexiven Umgang mit fremder oder auch eigener Praxis untersuchen. In theoretischen wie empirischen Auseinandersetzungen geht es dabei um die Frage, wie in (Fall-)Reflexionen pädagogische Professionalität entwickelt oder auch verbessert werden könnte (vgl. bspw. Leonhard u. a. 2021). Ebenso werden die Konstrukte Reflexion und Reflexivität diskutiert – beispielsweise als zentrales Professionalisierungsmoment (vgl. bspw. Helsper 2001) oder als interaktionale bzw. tradierte Praktik (vgl. Führer & Heller 2018). Es gibt aber auch Ansätze, welche programatische Fragen ausklammern und in den Fokus rücken, was die Bedingungen und Herausforderungen von Reflexion sind, die im Sinne praxistheoretischer Konzeptionen als reflexives Sprechen verstanden werden kann, in dem normative Ordnungen interaktiv hervorgebracht werden.

Beispielsweise arbeitet Judith Küper (2022) eindrucksvoll die Diskrepanz des vorherrschenden Reflexionsideals einer objektiven Distanzierung zum Praxisphänomen reflexiven Sprechens heraus und erklärt die Beobachtung, dass Reflexionspraxen, wie sie in der Lehrer:innenbildung zu finden sind, dem an sie gestellten Anspruch nicht entsprechen (vgl. bspw. Schüpbach 2007). Entlang empirischer Erkundungen deutet Küper das Reflektieren eigener Praxis als Antwort auf pädagogische Verantwortungserfahrungen und als die Anerkennung

der Erfahrung eines Angesprochenseins, welches der Ungewissheit pädagogischen Handelns gerecht wird. Weitere praxistheoretisch orientierte Studien weisen zudem reflexives Sprechen als eine machtvolle Praxis und als Prozess der Subjektivierung aus. Es wird beforscht, wie sich die Akteure:innen zu ihrem eigenen vorausgegangenem Unterrichtsgeschehen ins Verhältnis setzen und worauf sie in reflexivem Sprechen Bezug nehmen. Eigene empirische Befunde zu Unterrichtsnachbesprechungen machen die Dramaturgie einer Bewährungspraxis deutlich, bei der die Studierenden, welche in einem Noch-Nicht-Status adressiert werden, sich in Selbstkritik und in der Darstellung von Leistungserbringung, Selbstentfaltung oder Selbstoptimierung einüben und auf diese Weise als „meisterhafte Noviz:innen“ (Bauer 2024) positionieren. In einem fast schon komplementären Positionierungsgeschehen dazu, scheint es für weitere Beteiligte wie Universitätsdozierende oder Mentor:innen relevant, sich als Erfahrene und Wissende auszuweisen bzw. eine solche Zuschreibung zu bestätigen (vgl. auch Güvenç & Leonhard 2023). In der Überschau weiterer Studien zu praxisbezogenen Formaten wird deutlich, dass es nicht nur um Prozesse der Wissensvermittlung und -aneignung geht, sondern vor allem „um die Anerkennung als (angehende) Pädagog:innen gerungen wird“ (Kuhlmann u. a. 2024, 154). Es lässt sich überdies herausstellen, dass mit dem Gegenstand des reflexiven Sprechens über eigenen oder auch fremden Unterricht auf eine Praxis rekurriert wird, die insbesondere durch den (universitären) Kontext, in den sie eingebunden ist, funktional oder vielleicht auch dysfunktional bestimmt wird (vgl. Leonhard u. a. 2019). Es geht um ein Lehrer:innen-Werden, das durch die gemeinsame Hervorbringung einer pädagogischen Ordnung bestimmt ist. Es lässt sich zusammenfassen, dass die Reflexionspraxis durch eine gemeinsame Hervorbringung verschiedener Positionen gekennzeichnet ist, aber auch eine individuelle Praxis darstellt, deren institutionelle Rahmung eine Rolle spielt. Die Sozialität des Reflexionsgeschehens bzw. die kollektive Praxis bleibt jedoch bislang tendenziell unbeachtet.

Dabei finden sich überwiegend interindividuelle Reflexionsformate. Hier setzten manche praxistheoretische Studien ein und beschäftigen sich mit den Adressierungen und Autorisierungen, die unterschiedlichen Rolleneinnahmen (Studierende, Dozentierende, Seminarleiter:innen, Mentor:innen) inhärent sind (vgl. Koch & Schmidt 2022; Fabel-Lamla u. a. 2021; Brack 2019). Es wird ein komplementäres Positionierungsgeschehen deutlich, bei dem „aufeinander bezogene rollenvermittelte Subjektpositionen (Expert:innen und Noviz:innen) im Modus der Bewährung und Bestätigung entfaltet werden“ (Bauer 2024, 228). Was bislang noch wenig zum Thema gemacht wurde, ist der Modus des Sprechens der Peers – also der Studierenden oder Referendar:innen – untereinander. Dabei sei angemerkt, dass bereits Beiträge und Forschungsbefunde zum gemeinsamen Sprechen von Studierenden in fallbasierten kasuistischen Settings der universitären Lehrer:innenbildung vorliegen. Diese machen deutlich, dass gemeinsame studentische Diskussionen von Fällen durch die

Bearbeitung von Geltungsfragen (vgl. Bräuer u. a. 2018), Normalisierungsbewegungen (vgl. Kunze 2017) und kooperative Einigungsprozesse im Sinne der „impliziten Reproduktion unterrichtlicher Ordnungen“ (Arndt u. a. 2020, 196) gekennzeichnet sind. Mit Blick auf Schulpraxisseminare liegt aber eine Differenz zu kasuistischen Formaten darin, dass das reflexive Sprechen sich auf die eigene Involviertheit in die Praxis als (Lehr)Person bezieht.

Anschließend an diese Zusammenschau und den Befund, das Studierende sich im reflexiven Sprechen als Noviz:innen des Feldes hervorbringen und bewähren (müssen), lässt sich die Vermutung formulieren, dass Reflexionsgespräche auch eine Form des Teilwerdens von kollegialen Praktiken bedeuten, wie sie an Schulen empirisch zu beobachten sind (vgl. Goldmann 2021) und im Sinne professioneller Beziehungsgestaltung eine hohe Bedeutung für die Berufskultur haben (vgl. Baum u. a. 2012). Daher möchte ich im Folgenden Abschnitt den Diskurs um das Phänomen der Kollegialität eruieren.

3 Kollegialität als Bearbeitungsmoment der professionellen Praxis

Innerhalb aktueller Debatten der Professionalisierungsforschung wird der Terminus ‚Kollegialität‘ im Kontext von Schulentwicklung verhandelt und tritt zumeist im engen Zusammenhang mit Fragen nach Kooperation und dem Zusammenhandeln pädagogischer Akteur:innen in Schule auf (vgl. bspw. Kunze u. a. 2021). Damit wird einerseits die Entwicklung von Einzelkämpfer:innen hin zu Teamplayer:innen aufgegriffen (vgl. Dietrich 2017) und andererseits darauf hingewiesen, dass beide Begrifflichkeiten in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen. Im Gegensatz zu Kooperation stellt Kollegialität „ein auf die Bewältigung von Interaktions-Anforderungen bezogenes Moment der Beziehung unter Professionellen [...] als auch von Selbstreflexion in kollegialer Kommunikation“ dar (Kunze & Reh 2020, 1444). Empirisch lässt sich feststellen, dass Kooperation innerhalb der Schulpraxis zwar umfänglich gewünscht, aber nur in sehr geringem Maße realisiert wird (vgl. Fussangel & Gräsel 2014). Das wiederum wird damit begründet, dass Kooperationsforderungen die grundlegende Arbeitsweise von Lehrer:innen in Frage stellen, welche an spezifische Kollegialitätsnormen gekoppelt ist. Im Kontext empirischer Forschungsarbeiten wird das Phänomen der fehlenden Kooperationsdichte entlang des Autoritäts-Paritätsmusters (APM) erklärt. Dieses Modell geht auf eine Veröffentlichung von Lortie (1972) zurück, in der er mit Blick auf die innovative Einführung von Teamteaching einige Überlegungen zur Organisation von Schule und Lehrer:innenberuf im amerikanischen Schulsystem anstellt. Mit Blick auf die Frage, woher Lehrpersonen ihre Autorität beziehen, beschreibt er das APM als eine tradierte Norm und eine Art

Verhaltenslogik innerhalb der Berufsgruppe der Lehrer:innen, die Autorität und Anerkennung sichern soll. Zentral sind die folgenden drei Maximen:

„Erstens: Kein Erwachsener soll in den Unterricht des Lehrers eingreifen. Zweitens: Lehrer sollen als Gleichberechtigte betrachtet und behandelt werden. Drittens: Lehrer sollen im Umgang miteinander zuvorkommend sein und nicht in die Angelegenheiten des Kollegen intervenieren“ (ebd., 42f.).

Diese Ideen wurden von einigen Autor:innen im aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskurs „professionstheoretisch reformuliert“ (Idel u. a. 2012, 15) und lassen sich auch mit einem strukturtheoretischen Begriffsverständnis von Kollegialität in Einklang bringen, wie es Katharina Kunze (2015) im Anschluss an Ulrich Oevermann (1996) als „Modus der sozialen Binnenkontrolle beruflichen Handelns“ [im Original kursiv] (Kunze 2015, 171) beschreibt. Dabei hebt die Autorin hervor, dass Lehrer:innen in ihrer Praxis auf „einen auf wechselseitiger Anerkennung beruhenden kollegialen Austausch über Angemessenheits- und Geltungsfragen sowie kollegiale Interaktion“ (ebd.) angewiesen sind. Mit Blick auf die Institution Schule scheint der Idealtypus professioneller Kollegialität jedoch empirisch gebrochen und fraglich – was sich in der Idee einer „halbierten Kollegialität“ (Dietrich u. a. 2021) widerspiegelt. Zudem wird auf die Problematik verwiesen, dass „kaum institutionell verankerter kommunikativer Raum vorhanden ist, sich kollegial der geteilten Expertise und der diese begleitenden Normen zu versichern“ (ebd., 28).

Entlang einer kritischen Auseinandersetzung mit diesen organisationstheoretisch ausgerichteten Ansätzen, die zumeist den Bezugspunkt der Kooperation stark machen und das Paritätsmoment noch zu wenig berücksichtigen, wählt Daniel Goldmann (2018; 2021) mit Bezug auf Niklas Luhmann eine systemtheoretische Folie und einen praxeologischen Ansatz, mit dem er sich auf die Praxis der Kollegialität bezieht. Er weist Kollegialität als „Strukturierungsprinzip sozialer Praxis und damit ein[en] basale[n] modus operandi der Lehrer:inneninteraktion“ (Goldmann 2018, 124) aus, aber auch darauf hin, dass kollegiales Verhalten nicht zwingend mit der Anerkennung der Professionalität der Kolleg:innen einhergeht, sondern auch „nur eine gegenseitige Anerkennung von Organisationsmitgliedern“ (Goldmann 2021, 42) darstellen kann, die durchaus nicht mit einer professionellen Anerkennung verbunden sein muss. Vor dem Hintergrund der „Unterscheidung von Kollegialität/Professionalität und Kollegialität/Zweckspezifik“ (ebd., 123) und mit Hilfe empirischen Materials (Gruppendiskussionen) eröffnet der Autor neue Perspektiven auf die Praxis der Kollegialität. So stellt er verschiedene kollegiale Praxisformen wie das Lamentieren oder Diskutieren vor, die professionelle Anforderungen unterlaufen können, oder auch unkollegiale Formen der Ausgrenzung und Degradierung, die jedoch wiederum der Durchsetzung von Kollegialität dienen. Insgesamt verdeutlichen seine Befunde und Ausführungen,

dass „die kollegiale Kommunikation unter Lehrkräften zwar eine notwendige Bedingung für die professionelle Autonomie darstellt“ (Goldmann 2018, 123) und als „Ausdruck von Profession“ (Kunze & Reh 2020, 1446) verstanden werden kann. Eine Gewährleistung für Professionalität gibt es jedoch nicht, bzw. bestehen organisationale und professionelle Rahmungen gleichzeitig, so dass die Strukturierungsprinzipien Professionalität und Zweckspezifik (Organisation) in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen (vgl. Goldmann 2018, 125). Darüber hinaus kann kollegiale Kommunikation sogar auf individuelle Professionalisierungsdefizite verweisen (vgl. ebd., 123).

Nach diesem kursorischen Einblick in die erziehungswissenschaftliche Forschung zu Kollegialität möchte ich nun wieder den Schwenk zum Gegenstand der Unterrichtsnachbesprechung(en) vollziehen. Es geht darum zu fragen, inwiefern sich Momente kollegialer Kommunikation im Sprechen über Unterricht in Studierendengruppen finden und welche Funktion ein zu beobachtender kollegialer Modus in diesem Setting erfüllt. Diese Frage in einem universitär gerahmten Setting, also in Gesprächen von Noch-Nicht-Angehörigen von Schule zu stellen, legitimiert sich darüber, dass Erhebungen zum APM nicht nur bei berufstätigen Lehrkräften, sondern auch mit Lehramtsstudierenden durchgeführt wurden und dabei verschiedene Ausprägungen erfasst werden konnten (vgl. bspw. Eder u. a. 2011). Die Forschungsarbeiten von Martin Rothland und Kolleg:innen (2017) weisen in diesem Zusammenhang auf einen Erklärungsansatz für das APM hin, nach welchem dieses das Ergebnis einer vorberuflichen Sozialisation ist: „indem vor allem langjährige Beobachtungen in der eigenen Schulzeit die Vorstellungen der angehenden Lehrkräfte vom Lehrerberuf in dem Sinne nachhaltig prägen, dass sie als Denkmuster bzw. Handlungsorientierungen aus der beobachteten Berufspraxis übernommen werden“ (ebd., 198). Insgesamt lässt sich daraus ableiten, dass bereits im Lehramtsstudium derartige Muster vorliegen. Es wird aber auch darauf hingewiesen, dass in der Stichprobe der Untersuchung das APM nicht als Strategie verstanden werden kann, berufsrelevante Defizite zu verbergen. Damit bleibt zunächst offen, wie sich ein kollegialer Modus innerhalb der Praxis reflexiven Sprechens im Lehramtsstudium zeigt und welche Funktion dieser vor dem Hintergrund professionsbezogener Entwicklungserwartungen erfüllt. Dieser Frage wird im Folgenden empirisch nachgegangen.

3.1 Empirische Hinweise auf kollegiales Sprechen in Schulpraxisseminaren

Im Rahmen einer eigenen explorativen Studie (Bauer 2019) erforschte ich Unterrichtsnachbesprechungen in Schulpraxisseminaren dreier unterschiedlicher Studienstandorte (A, B, C) sowie verschiedener Lehramtsstudiengänge (Förderschule, Grundschule). Gemeinsam war den Sitzungen, dass im Vorhinein des Gesprächs eine Unterrichtsstunde von einer:m Student:in an einer Praktikumsschule gehalten wurde – im Folgenden als Falleingebende:r bezeichnet – und diese an-

schließend in der Seminargruppe mit den Kommiliton:innen und der Dozent:in nachbesprochen wurde. Auf der empirischen Grundlage von Audioprotokollen zu diesen Seminarsitzungen beschäftigte ich mich in meinem Projekt mit den Eigenlogiken des reflexiven Sprechens in diesem Kontext. Insgesamt verfolge ich eine kulturtheoretische Perspektive, die auf die Beschreibung sozialer Praktiken und die Herstellung einer sozialen Ordnung abzielt (dazu Kramer u. a. 2018, 4f.). Meiner Forschungsarbeit liegt somit kein Erklärungsansatz für Professionalität zugrunde, sondern es geht darum, was sich als „Praktiken der Professionalität“ (Bennewitz 2020, 192) beschreiben lässt. Der Fokus richtet sich damit auf die Sozialität eines als professionalisierend eingeordneten Interaktionsgeschehens. Entlang einer ethnomethodologischen Forschungshaltung (Garfinkel 1967) und gesprächsanalytischer Maximen (Bergmann 1981) geht es darum, konstitutive Prinzipien und Eigenlogiken des reflexiven Sprechens herauszuarbeiten.

Für den vorliegenden Beitrag möchte ich das Datenmaterial auf Besonderheiten der sozialen (Peer)Praxis des Sprechens in Unterrichtsnachgesprächen hin befragen und klären, welche Funktion es im Rahmen der professionsbezogenen Entwicklungserwartung erfüllt. Dafür habe ich drei Szenen ausgewählt, in denen sich die Peers (Falleingebende, Kommiliton:innen) untereinander adressieren und in denen kollegial verbürgte Normen (im Hinblick auf Lorties Maximen) thematisch werden. Heuristische Fragen in der Hinwendung auf das Material sind dabei folgende: Finden sich Momente kollegialen Sprechens in Unterrichtsnachbesprechungen? Wie werden diese hervorgebracht und bearbeitet? Welche Funktionen erfüllt ein kollegiales Sprechen?

3.1.1 Eine warme Dusche

In allen von mir audiografierten Unterrichtsnachbesprechungen fand zu Beginn das Ritual der *warmen Dusche* (Positivrunde) statt. Es geht dabei darum, sich positiv zur gesehenen Unterrichtsstunde und betreffenden Studierenden zu äußern. Da Positivrunden im gesamten Materialkorpus sehr ähnlich verliefen, kann der folgende Ausschnitt als stellvertretend gelten. In diesem Fall hospitierten die Seminarteilnehmer:innen in der gezeigten Unterrichtsstunde (an einer Grundschule) und trafen sich im Anschluss im Schulgebäude zu einer Nachbesprechung mit der Dozierenden und der Mentorin (Klassenlehrerin der Klasse, in der die Stunde gehalten wurde). Der folgende Ausschnitt stellt den Anfang der Sitzung dar. Nach einer kurzen Aufforderung zum Start durch die Dozentin beginnt die Studierende Frau Zemsky (Zw) in ihrer Moderator:innenrolle zu sprechen und die Kommilitonin Frau Gröten (Gw) schließt daran an:

Zw: *„gut ja dann fang wir mit der ersten Runde an mit der- warmen Dusche ähm ich weiß nicht fang wir einfach vorne an [fragend] (2)“*

Gw: *„ähm also ich fand deinen Umgang mit den Kindern sehr schön und generell hast du die Fragen so gut (...) gemacht und du warst sehr selbstbewusst fand ich“*

Frau Zemsky führt in eine skriptartig vorgegebene Rundenlogik ein und strukturiert auf diese Weise die Situation. Die Programmatik der „warmen Dusche“¹ wird dabei als eine vorgegebene präsentiert und die Beteiligten – einschließlich sie selbst – als Ausführende angesprochen bzw. festgelegt. Der Sprechakt kann als eine Aufforderung an die beteiligten Personen gelesen werden, nun die Rolle von Geduschten und Dusch-Unterstützenden einzunehmen und ein positives Statement zur gesehenen Stunde zu formulieren. Da die warme Dusche nicht explizit von der Falleingebenden eingefordert wird, muss diese den Lobbedarf auch nicht offen als einen solchen anerkennen und ist wie die anderen Mitspieler:in im ritualisierten Reflexions-Geschehen. Die Seminarteilnehmenden werden im Wir und als Eingeweihte angesprochen, die wissen, welche Aufgabe sie zu übernehmen haben. Dass es sich bei diesem Ritual um die Formulierung von ‚wohltuenden‘, kritikfreien Beiträgen an die Falleingeberein handelt, wird nicht explizit gemacht, sondern schwingt nur implizit im metaphorischen Verweis auf die angenehme Erfahrung einer warmen Dusche mit. Zugleich wird sowohl durch den Artikulationszwang als auch die Norm der Aufwertung das Positive der Bewertung in gewisser Weise verstellt. Das formulierte Lob im Redebeitrag von Frau Gröten (Gw) rekurriert in unspezifischer Weise auf die Lehrperson und ihr Handeln. So wird im Sprechakt weniger auf fachliche Kompetenzen verwiesen, sondern auf den „Umgang mit den Kindern“ und das „selbstbewusst[e]“ Auftreten. Das fast schon jargonhafte Sprechen, bei dem positive Bewertungen aneinandergereiht werden, die jedoch kaum auf eine individuelle oder auch professionsbezogene Leistung schließen lassen, antwortet auf die Problematik, dass mit einer Rückmeldung an die Falleingeberein in dieser die Deutungshoheit über die Situation abgenommen wird. Die immer wieder zu beobachtenden positiven Floskeln sind ein Ausweg, beim dem sowohl für die falleingebende Person als auch die Feedbackgebenden Bedrohungen vermieden werden und kein Eingriff in die Selbstdeutung stattfindet². Mehr noch

1 Spannend ist insbesondere die metaphorische Ausdeutung der „warmen Dusche“. Hierbei handelt es sich um einen Begriff, der im Rahmen der Schule vielfach verwendet wird, jedoch für die universitäre Lehrer:innenbildung eher unüblich ist. Es lässt sich an der Stelle fragen, was die Ankündigung einer warmen Dusche im Adressierungsgeschehen bedeutet. Einerseits wird der oder die Zu-Duschende zu jemandem gemacht, der wohl Hilfebedarf im Sinne einer Aufwärmung hat. Zugleich deutet sich aus diesem Hilfebedarf die vorangegangene unzulängliche Bewältigung einer Situation an (‚in kaltes Wasser geworfen werden‘).

2 Zugleich werden sachhaltige Ausführungen und ein reflexiver Diskurs aber unwahrscheinlich(er). Hierzu möchte ich auf einen Beitrag von Katharina Kunze und Andreas Wernet (2014) verweisen. Sie machen am Material von Seminarsitzungen im Referendariat deutlich, dass diskursive

wird der Lobakt in Verbindung mit der persönlichen Ansprache („du“) zu einer Möglichkeit (kollegiale) Nähe unter den Studierenden herzustellen.

3.2 Handlungsvorschläge erwünscht

In der nächsten Szene soll ein Video der gehaltenen Unterrichtsstunde (an einer Förderschule) der Falleingeberin Frau Iller in der Seminargruppe gezeigt werden. Bevor die Dozentin den Einstieg der Stunde abspielt, gibt sie Frau Iller noch die Möglichkeit einen Beobachtungsfokus zu benennen – also auf was ihre Kommiliton:innen beim Schauen achten sollen. Frau Iller spricht die Gruppe daraufhin wie folgt an:

Iw: ähm ja ich also ich find schon intressant wie ihr darauf reagiert hättet weil eben (.) ich find des tro- trotzdem total schwer wenn ich mir des anschau dann fühl ich mich doch nich also ich ich (vertrau mich) (.) äh- es war schon ne bewusste äh bewusst das ichs ignoriert hab aber irgendwie bin ich auch nich ganz damit zufrieden also ihr könnt euch einfach mal anschau und dann sagen was ihr dann gemacht hättet

Anders als bei der warmen Dusche erhält die falleingebende Person nun die Möglichkeit explizit einen Beobachtungsfokus zu formulieren und steht vor der Aufgabe, sich vor der Peergruppe anderer Lehramtstudierender zu ihrem Unterricht zu positionieren und die anderen in spezifischer Weise zu adressieren. Frau Iller löst diese Anforderung damit, dass sie ein vages Interesse an alternativen Handlungsvorschlägen zu ihrem aufgezeichneten Unterrichtshandeln artikuliert. Auf diese Weise rahmt sie die möglichen Überlegungen positiv und weist ihnen die spezifische Bedeutung zu, blinde Flecken zu ergründen. Die Art und Weise, wie sie ihr Interesse für diese Vorschläge hervorbringt, ruft Beiträge auf, die nicht im Sinne eines Urteils über das Geschehen und die Angemessenheit ihres Handelns in der Unterrichtssituation zu verstehen sind, sondern eher Unbekanntes ergründen helfen. Vor diesem Horizont positioniert sie sich als Person, die eine forschende Haltung einnimmt und zugleich Offenheit signalisiert. Dass es für Frau Iller in der Nachbesprechung weniger um den Vollzug einer Einschätzung und Beurteilung ihres Handelns geht, scheint sich darin zu bestätigen, dass sie die zu präsentierende Szene bereits im Vorfeld selbst reflektiert hat und dies nun erläutert: Sie macht deutlich, dass es sich um eine Situation handelt, in der sie „bewusst“ gehandelt hat, aber im Nachhinein „nich ganz damit zufrieden“ ist. Auch hier lässt sie offen, worin sich ihre Unzufriedenheit begründet. In diesem Sinne präsentiert sich Frau Iller in ihren Ausführungen als reflektierte Person und macht die Kontingenz als Handlungsproblem des Unterrichts zum Thema. Gleichzeitig bietet sie aber einen eingeschränkten Diskursraum an, in dem nicht sie selbst als Person oder ihr Unterricht in Frage stehen, sondern fiktive

Ansprüche sich „lediglich punktuell Geltung“ verschaffen, aber immer in „Spannung zu sozialen Ansprüchen der Interaktion“ (ebd., 162) stehen und miteinander ausgeglichen werden müssen.

Interventionsstrategien in der Peergruppe gemeinsam diskutiert werden können oder die Formulierung positiven Feedbacks – im Sinne eines ‚das hätte ich auch so gemacht‘ – denkbar wird. Es wird der Raum für eine Vergemeinschaftung innerhalb der Noviz:innengruppe eröffnet. Eine diskursive oder auch reflexive Auseinandersetzung mit ihrem Unterrichtshandeln sowie alternative Deutungsmöglichkeiten zum Geschehen rücken dabei in den Hintergrund. Die Dozentin scheint hier nicht Teil dieser Gruppe zu sein, da sie in der persönlichen Ansprache („was ihr dann gemacht hättet“) nicht adressiert wird. Eher grenzt Frau Iller sich und ihre Kommiliton:innen ab und ruft dazu auf, sich als potentielle Unterrichtshandelnde zu imaginieren und eigene Handlungsalternativen zu entwerfen, die dann parallel neben ihrem Beispiel bestehen könn(t)en. Auf diese Weise ruft sie ein fiktives Handelndenkollektiv auf, dem scheinbar gleiche Normen und Werte unterstellt werden, denn nur in dem Falle hätte ein alternativer Handlungsvorschlag Bestand. Frau Illers bisherige Deutung der Situation bleibt dabei unangetastet.

3.3 Einmischung unerwünscht

In dieser dritten und letzten Szene soll im Seminar ebenfalls ein Videoausschnitt gezeigt werden, aber eher als Ergänzung zur gemeinsamen Reflexion. Zunächst wird die Falleingeberin Frau Havel (Hw) von der Dozentin gebeten, zu sagen, wie sie sich in ihrer Stunde (an einer Förderschule) gefühlt hat. Bereits da fängt Frau Havel an zu lachen und deutet etwas diffus an, dass eine pädagogische Mitarbeiterin in der Klasse in ihrer Stunde eingegriffen hat. Auf Nachfrage einer Kommilitonin („kannst sagen was passiert is sonst steht das nur so im Raum“) erläutert sie, wie es dazu kam, dass die pädagogische Mitarbeiterin (PM) zu ihr sagte, sie müsse die Stunde abbrechen³ und Frau Havel die Stunde daraufhin irritiert beendete, obwohl sie das gar nicht wollte. Im weiteren Verlauf der Unterrichtsnachbesprechung kommt es dann zu folgender Interaktion zwischen den Studierenden:

Cw: *mh ja aber du bist ja auch als Praktikantin da*

Hw:

↳ *sicher auch ne schwierige*

Cw

↳ *Position in*

der du einfach bist und

Hw:

↳ *ja und bei der Auswertung sagt aber dann die Lehrerin das also ham sie schon jemals gesehen das die PM das bei mir macht (.) da dacht ich so Praktikantin Lehrerin [verdreh die Augen zeigt auf sich und dann woanders hin]*

Bm: *@mhbm genau@*

Hw: *ich will vielleicht irgendwann Ref da machen ich werd mich schön zurückhalten ich sehs ein ja aber ich hä- würde die Situation vielleicht wieder so reagieren*

3 An dieser Stelle wird nicht weiter auf diese Begebenheit eingegangen, da sie für die vorliegende Rekonstruktion nicht relevant wird. Es lässt sich aber andeuten, dass ein Schüler nach einem Streit aus der Klasse gerannt war, woraufhin die pädagogische Mitarbeiterin Frau Havel zum Abbruch riet.

Dm:

war das gemeint (...)

└wie war das wie

Hw: *die Lehrerin hat das eigentlich nett gemeint soll mir halt nicht übern Mund fahren lassen von der PM [...]*

Mit Blick auf die Länge dieses Ausschnittes werde ich nicht detailliert auf die einzelnen Sprechakte eingehen können, jedoch erschien es mir wichtig, das gemeinsame, univoke Sprechen der Beteiligten in diesem Ausschnitt in Gänze zu präsentieren. Insgesamt verständigen sich die Studierenden auf die Erklärung, dass die Pädagogische Mitarbeiterin nur eingreifen konnte, weil Frau Havel keinen Lehrer:innenstatus inne hatte. Mit dieser gemeinsamen Verständigung vergewissern sich die Studierenden der gemeinschaftlichen Problematik ihrer eigenen Positionierung im Praktikum und der Schwierigkeiten, die diese für professionelles Handeln mit sich bringt. Weiterführend ist der Sprechakt von Frau Havel interessant, in dem sie der Gruppe von der Auswertung mit der Klassenlehrerin berichtet („ja und bei der Auswertung...“), die im Anschluss an ihre Unterrichtsstunde stattfand. Während das Problem in der seminaristischen Nachbesprechung von den Beteiligten als ein allgemeines Problem der Nichtzugehörigkeit zur Schule („bist als Praktikantin da“) charakterisiert und vereinfacht werden konnte, wird es durch die zitierte Aussage der Klassenlehrerin auf eine neue Ebene transferiert. In der berichteten Szene stellt die Lehrkraft nicht nur ihre Autoritätsposition im Klassenzimmer heraus, sie macht das Problem auch zu ihrem Problem, indem sie vor Frau Havel und der beim Gespräch anwesenden Unidozentin klarstellen muss, dass es ein solches Eingreifen der PM bei ihr nicht geben würde. Es scheint, als rufe die Problematik der Stunde nicht nur bei Frau Havel die Notwendigkeit einer Abgrenzung und eigenen Positionierung auf. Die Lehrkraft verdeutlichte damit vor den Anwesenden in der Auswertung ihre Lehrer:innenrolle und die Statusdifferenz zwischen sich und Frau Havel sowie zur pädagogischen Mitarbeiterin. Indirekt wurde Frau Havel damit auch als Nicht-Lehrkraft adressiert. Im Rahmen der studentischen Nachbesprechung bedient Frau Havel die an sie gestellte professionsbezogene Entwicklungserwartung, indem sie auf diese Adressierung in ironischer Weise reagiert. So sichert sie die eigene Positionierung als zukünftige Lehrkraft und verweist auf die zukünftig anstehende Rollenübernahme. Zugleich nutzt sie die spöttische Kommentierung der Szene aber auch dazu, sich mit ihren ‚Leidensgenoss:innen‘ zu verbünden. Ein Kommilitone (Bm) bestätigt dementsprechend auch ihre Sichtweise („@mhm genau@“). Dass Frau Havel abschließend davon spricht, sich bis zur offiziellen Übernahme der Lehrer:innenposition zurückzunehmen, bekräftigt nochmals, dass es sich um ein Statusproblem und nicht um ein persönliches Problem handelt und sie um die hierarchische Struktur der Organisation Schule weiß und diese bedienen kann.

4 Zusammenfassung und Anschluss an bisherige Diskurse

Entlang der vorangegangenen empirischen Erkundungen kann herausgestellt werden, dass im gemeinsamen Sprechen der Studierenden über den gesehenen bzw. eigenen Unterricht Momente kollegialer Praktiken aufscheinen. Die Akteur:innen bedienen sich eines Modus des Sprechens, dem kollegiale Normen (Absicherung von Handlungsautonomie, Gleichberechtigung, Kein Eingriff) der grundlegenden Arbeitsweise von Lehrer:innen zu Grunde liegen und der eine Zweckspezifik (Wohlbefinden, Vergemeinschaftung, Differenzvermeidung) im Rahmen der Ausbildungsphase erfüllt. Das hier rekonstruierte peerspezifische reflexive Sprechen scheint über alle Fälle hinweg daraufhin ausgerichtet, ein kritisches Infragestellen des Unterrichtshandelns der Falleingebenden zu vermeiden und gleichzeitig eine Vergemeinschaftung in der Positionierung als Noviz:innen im Lehrer:innen-Werden hervorzubringen. In den vorgestellten Fallbeispielen wird kollegiale Nähe durch wohlthuende und unbedrohliche Lobäußerungen hergestellt (Fall 1), ein fiktives Handelndenkollektiv konstruiert und zur gemeinsamen Bearbeitung unterrichtlicher Kontingenz aufgerufen (Fall 2) und eine empathische Vergemeinschaftung vor dem Hintergrund der Einsicht in schulische Hierarchien ermöglicht (Fall 3). Im Gegensatz zum Interaktionsgeschehen mit den Expert:innen des Feldes (Dozent:innen, Mentor:innen) – das darauf ausgerichtet ist, dass „sich Etablierte einer Praxis und Neuankömmlinge im Differenzverhältnis zueinander komplementär hervorbringen“ (Bauer 2024, 240) – geht es mit Blick auf die Peerinteraktion um Differenzvermeidung und die pragmatische Herstellung einer Noviz:innen-Gemeinschaft. Das Interaktionsgeschehen zwischen den Peers ist dabei ebenso als wechselseitiges Spiel zu verstehen, bei dem sich die Teilnehmenden in professionsbezogene Modi einüben, indem sie sich gegenseitig dazu auffordern, kollegiale Positionen einzunehmen. Einerseits muss aus Perspektive der falleingebenden Person darauf geachtet werden, einen kommunikativen Raum zu eröffnen und aufrecht zu erhalten, der die Möglichkeit für kollegiale Kommentare bietet und andererseits können Formulierungen für solche Kommentare ausprobiert werden, deren Anspruch es scheint, keinen Eingriff in die Selbstdarstellung der Falleingebender darzustellen. Das hier rekonstruierte Sprechen möchte ich daher als ein kollegiales Sprechen beschreiben, das entlang der Aspekte Wohlbefinden, Vergemeinschaftung und Differenzvermeidung ausgerichtet ist und der Aufrechterhaltung kollegialer Normen dient. Durch diese Praxis wird die professionsbezogene Entwicklungserwartung in der Gruppe der Studierenden unabhängig von den Bewertungen und Eingriffen anderer abgesichert (Autonomie) und gleichzeitig aus einer gleichwertigen Position heraus bestätigt (Parität). Man könnte sagen: hier wird die Mitspielfähigkeit (vgl. Alkemeyer & Buschmann 2017) innerhalb der zukünftigen Berufskultur als professionsbezogene Sprech- und Handlungsfähigkeit eingeübt und aufgeführt.

Das kann als Bekräftigung und Erweiterung der bisherigen Befunde zu reflektierendem Sprechen über eigenen Unterricht gelesen werden und macht zugleich die Bedeutung

von kollegialen Praktiken in der Lehrer:innenbildung deutlich. Kollegialität sollte demnach stärker zum Thema der Professionalisierungsphase gemacht werden. Dabei ließe sich produktiv an die Befunde zu kollegialen Praktiken im Schulentwicklungsdiskurs anschließen. Goldmann (2017, 123) beschreibt Kollegialität als „soziales Korrektiv“ einer zu starken Orientierung an Professionalität und Organisation [...] [fassen,] das die Bedürfnisse der Anwesenden berücksichtigt und den ‚sozialen Frieden‘ wahrt“ und stärkt damit eine soziale Funktion kollegialer Praktiken im Kontext der Organisation Schule. Dementsprechend ließe sich überlegen, inwiefern es notwendig ist, Kollegialität als Entwicklungserwartung ernst zu nehmen und zu fragen, wie diese im Kontext der Lehrer:innenbildung bearbeitet werden kann. Mit Blick auf bisherige Befunde zu „Kollegialitätsprobleme[n]“ (Wernet 2006) in schulpraktischen Ausbildungsphasen und auch die dabei fehlende Positionierung als Kolleg:in⁴ ist zu diskutieren, inwiefern Kollegialität hier anders gedacht werden kann und welche Entwicklungsansprüche unter Studierenden bearbeitet werden können. Lehrer:innen-Werden im Sprechen über Unterricht aufzuführen, hieße damit nicht nur, sich als „meisterhafte Novizin“ (Bauer 2024) zu zeigen und hervorzubringen, sondern würde mit Blick auf die anderen Noviz:innen auch eine soziale Dimension im Sinne einer Vergemeinschaftung und Vergewisserung im gemeinsamen Professionalisierungsprozess umfassen⁵. Die Aufführung eines kollegialen Modus kann somit nicht nur einen „Ausdruck von Profession“ (Reh & Kunze 2020, 1446) und die Möglichkeit der Verdeckung von Professionalisierungsdefiziten (vgl. Goldmann 2018, 133) darstellen, sondern ist gleichzeitig immer auch ein soziales Entwicklungs-Phänomen. Kollegiales Sprechen im Entwicklungs-Modus, erhält damit – so die Behauptung – eine spezifische Funktion im Professionalisierungsprozess als soziale Bearbeitungsform einer professionsbezogenen Entwicklungserwartung. Vielleicht könnte man an der Stelle von Kollegialität als Praktik der Teilnahme an einer „sozialen Welt pädagogischer Erscheinungen“ (Schmidt & Bauer i.V.) sprechen, bei der das Einüben und Ausprobieren professionsbezogener Positionen ermöglicht wird. Der Sinn dieser Praxis läge demnach in der Erprobung von „pädagogischer Urteilsfähigkeit, die im gemeinsamen Bezug auf die Sache des beobachteten Unterrichts entsteht“ (ebd.).⁶

4 Ich danke Sven Pauling für den spannenden Hinweis, dass hier auch an die Arbeiten von Julia Košinár und Kolleginnen produktiv angeschlossen werden kann. Die von ihnen – in Anknüpfung an die Arbeiten von Keller-Schneider und Hericks – herausgestellten Entwicklungsaufgaben enthalten den Aspekt ‚Zusammenarbeit mit verschiedenen Akteur:innen‘ und machen dabei deutlich, dass dies nicht mit der Positionierung als Kolleg:in einhergeht (vgl. Leineweber u. a. 2021, 485f.). Zu überlegen wäre, inwiefern dies mit einer weiteren Entwicklungsaufgabe (sich in Ausbildung befinden) verknüpft werden könnte.

5 Da dieses Sprechen ein selbstläufiges ist und die Studierenden ohne große Irritation an die Reflexionsaufforderung anschließen, werden wohl auch biografische Erfahrungen kollegialen Handelns im Kontext Schule aktualisiert (vgl. Rothland u. a. 2017).

6 Ich möchte mich bei Judith Küper und Fenna tom Diek für die wertvollen Rückmeldungen zum Manuskript bedanken.

Literatur

- Arndt, A.-K.; Bender, S. & Rennebach, N. (2020): Kooperation als Einigung auf das Mögliche. In: M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein: *Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 184-199.
- Alkemeyer, T. & Buschmann, N. (2017): Befähigen: Praxistheoretische Überlegungen zur Subjektivierung von Mitspielfähigkeit. In: M. Rieger-Ladich & C. Grabau (Hrsg.): *Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer, 271-297.
- Bauer, A. (2019): Unterrichten ohne Lehrerstatus. Positionierung im Professionalisierungsprozess im Rahmen der Reflexion eigener Unterrichtserfahrungen. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 8. Jg., 81-94.
- Bauer, A. (2024): Übung macht Meister?! Die Konstitutionslogik reflexiven Sprechens in Unterrichtsnachbesprechungen. In: M. Kowalski, A. Leuthold-Wergin, M. Fabel-Lamla, P. Frei & B. Uhlig (Hrsg.): *Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer:innenbildung. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 228-244.
- Bauer, A. & Schmidt, M. (Hrsg.) (i.V.): *Die eigene Praxis reflektieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baum, E., Idel, T.-S. & Ullrich, H. (2012): *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde*. Wiesbaden: Springer.
- Bennewitz, H. (2020): *Praxistheoretische Perspektiven auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 188-195.
- Bergmann, J. R. (1981): Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In: P. Schröder & H. Steger (Hrsg.): *Dialogforschung. Jahrbuch 1980 des Instituts für deutsche Sprache*. Düsseldorf: Schwann, 9-51.
- Brack, L. (2019): *Professionalisierung im Gespräch. Subjektivierungen in Nachbesprechungen zum Grundschulunterricht im Rahmen des Semesterpraktikums*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bräuer, C.; Kunze, K. & Rabenstein, K. (2018): Positionierungen im Sprechen über Unterricht: Die Bearbeitung von Geltungsfragen unter Studierenden in fallbasierten Settings universitärer Lehrer*innenbildung. In: T. Leonhard, J. Kosinár & C. Reintjes (Hrsg.): *Institutionelle Praktiken und Orientierungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 139-154.
- Dietrich, F. (2017): Kollegialität – Handlungskoordination „alter Schule“? In: *Journal für LehrerInnenbildung* 17 (1), 45-48.
- Dietrich, F., Kunze, K. & Peukert, L. (2021): Halbierte Kollegialität und aushandlungsbedürftige Kooperation – Implikationen der organisationalen Ausformung von Schule für die Handlungskoordination pädagogischer Akteur*innen. In: K. Kunze, D. Petersen, G. Bellenberg, M. Fabel-Lamla, J.-H. Hinzke, A. Moldenhauer, L. Peukert, C. Reintjes & K. te Poel (Hrsg.): *Kooperation – Koordination – Kollegialität. Befunde und Diskurse zum Zusammenwirken pädagogischer Akteur*innen an Schule(n)*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 19-36.
- Eder, F.; Dämon, K. & Hörl, G. (2011): Das „Autonomie-Paritäts-Muster“: Vorberuflich erlerntes Stereotyp, Bewältigungsstrategie oder Ergebnis der beruflichen Sozialisation. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1 (3), 199-217.
- Fabel-Lamla, M.; Kowalski, M. & Leuthold-Wergin, A. (2024): Unterrichtsnachbesprechungen im Rahmen von Schulpraktischen Studien zwischen Gestaltung von Reflexions- und Lernanlässen und (Selbst-)Bestätigung der Berufswahl. In: M. Kowalski, A. Leuthold-Wergin, M. Fabel-Lamla, P. Frei, B. Uhlig (Hrsg.): *Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer:innenbildung. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 207-227.
- Fabel-Lamla, M.; Kowalski, M. & Leuthold-Wergin, A. (2021): Schulpraktische Studien im Kontext der Forderung nach Kohärenz. In: C. Reintjes, T.-S. Idel, G. Bellenberg & K. V. Thönes (Hrsg.): *Schulpraktische Studien und Professionalisierung. Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrberuf*. Münster: Waxmann, 69-84.

- Führer, F.-M. & Heller, V. (2018): Reflektieren als interaktive Praktik in Unterrichtsnachbesprechungen zwischen Mentoren und Deutsch-Studierenden im Praxissemester. In: M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. B. Liegmann (Hrsg.): *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 113-130.
- Fussangel, K. & Gräsel, C. (2014): Forschung zur Kooperation im Lehrerberuf. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, 846-864.
- Goldmann, D. (2021): Kollegen und Cliques. In: K. Kunze, D. Petersen, G. Bellenberg, M. Fabel-Lamla, J.-H. Hinze, A. Moldenhauer, L. Peukert, C. Reintjes & K. te Poel (Hrsg.): *Kooperation - Koordination - Kollegialität. Befunde und Diskurse zum Zusammenwirken pädagogischer Akteur*innen an Schule(n)*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 37-47.
- Goldmann, D. (2018): Unter Lehrkräften. Zum Verhältnis von Kollegialität und Professionalität. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7. Jg., 122-134.
- Güvenç, E. & Leonhard, T. (2023): Phänomene doppelter Subjektivierung im Praktikum. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 12. Jg., 51-67.
- Helsper, W. (2001): Praxis und Reflexion: Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1 (3), 7-15.
- Idel, T.-S.; Ullrich, H. & Baum, E. (2012): Kollegialität und Kooperation in der Schule – Zur Einleitung in diesen Band. In: E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.): *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde*. Wiesbaden: Springer VS, 9-25.
- Koch, S. & Schmidt, M. (2022): Pädagogiken auf Probe. Zur Autorisierung von Wissen in Aus- und Fortbildungen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 68 (5), 629-648.
- Kramer, R.-T.; Idel, T.-S. & Schierz, M. (2018): Habitus und Berufskultur von Lehrkräften. Kulturtheoretische und praxeologische Zugänge. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7. Jg., 3-36.
- Kuhlmann, N.; Schmidt, M. & Moldenhauer, A.: (2024) Anders werden? Zum Anerkennungsgeschehen in Antidiskriminierungsworkshops. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 44. Jg., 150-166.
- Kunze, K., D. Petersen, G. Bellenberg, M. Fabel-Lamla, J.-H. Hinze, A. Moldenhauer, L. Peukert, C. Reintjes & K. te Poel (2021): *Kooperation – Koordination – Kollegialität. Befunde und Diskurse zum Zusammenwirken pädagogischer Akteur*innen an Schule(n)*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kunze, K. & Reh, S. (2020): *Kooperation unter Pädagog*innen*. In: P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.): *Handbuch Ganztagsbildung*, Band 2., 2. Aufl., Wiesbaden: Springer, 1439-1452.
- Kunze, K. & Wernet, A. (2014): Diskurs als soziale Praxis. In: *sozialersinn* 15 (2), 161-179.
- Kunze, K. (2015): Kooperation, Kollegialität und funktionale Differenzierung. Strukturprobleme der multiprofessionellen Zusammenarbeit im Jahrgangsteam. In: L. Fölker, T. Hertel & N. Pfaff (Hrsg.): *Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation*. Opladen: Budrich, 169-188.
- Kunze, K. (2017): Reflexivität und Routine: Zur empirischen Realität kasuistischer Gruppenarbeit im Universitätsseminar. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 214-227.
- Küper, J. E. (2022): Das Antworten verantworten. Zur (Re-)Konzeptualisierung praktischer pädagogischer Reflexion anhand von Unterrichtsnachgesprächen im Kontext der zweiten Phase der Lehrer:innenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leineweber, S., Billich-Knapp, M. & Košinár, J. (2021): Entwicklungsaufgaben angehender Primarlehrpersonen in Berufspraktischen Studien. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11. Jg., 475-490.
- Leonhard, T., Lüthi, K., Betschart, B., Bühler, T. (2019): Bewährung im ‚Normengewitter‘. Zur Adressierung Studierender im Praktikumsbesuch. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 8. Jg., 95-111.

- Leonhard, T., Herzmann, P. & Kosinár, J. (2021): „Grau, theurer Freund, ist alle Theorie“? Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien. Münster: Waxmann.
- Lortie, D. C. (1972): Team Teaching: Versuch der Beschreibung einer zukünftigen Schule. In: H.-W. Dechert (Hrsg.): Team Teaching in der Schule. München: Piper & Co. Verlag, 37-76.
- Rothland, M., I. Biederbeck, A. Grabosch, N. Heiligtag (2017): Das Autonomie-Paritäts-Muster bei Lehramtsstudierenden. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 10 (2), 195-215.
- Schmidt, M. & Bauer, A. (i.V.): Einführung und Sortierung. In: A. Bauer & M. Schmidt (Hrsg.): *Die eigene Praxis reflektieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schüpbach, J. (2007): Über das Unterrichten reden. Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine „Nahtstelle von Theorie und Praxis“? Bern: Haupt.
- Wernet, A. (2006): „Man kann ja sagen, was man will: es ist ein Lehrer-Schüler-Verhältnis“. Eine fallanalytische Skizze zu Kollegialitätsproblemen im Referendariat. In: W. Schubarth & P. Pohlenz (Hrsg.): *Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung*. Potsdam: Universitätsverlag, 193-208.
- Wyss, C. (2018): Mündliche, kollegiale Reflexion von videografiertem Unterricht. In: E. Christof, K. Rosenberger, J. Köhler & C. Wyss (Hrsg.): *Mündliche, schriftliche und theatrale Wege der Praxisreflexion. Beiträge zur Professionalisierung pädagogischen Handelns*. Bern: Hep-Verlag, 15-49.

Autorin

Bauer, Angela, Dr.‘in

ORCID: 0009-0007-2263-2577

Universität Regensburg

Arbeitsschwerpunkte: Reflexion im Kontext universitärer
Lehrer:innenbildung, Erklärvideos, Pädagogische Beziehungen
in Schule, Rekonstruktive Forschungsmethoden
E-Mail: angela.bauer@paedagogik.uni-regensburg.de

Isabel Kratz, Matthias Olk und Ellen Reuther¹

Organisationsentwicklung als Professionsentwicklung? Schule, ihr pädagogisches Personal und die Erwartung der Veränderung

Abstract

Schule sieht sich als gesellschaftliche Organisation mit Transformationsprozessen konfrontiert, die sich in der Erwartung der Veränderung der Einzelschule niederschlagen. Dabei rücken neuere Theoriegebilde Schulentwicklungsprozesse hin zu einer die Komplexität und Widersprüchlichkeit pädagogischer Praxis anerkennenden Perspektive. Mit unserem empirischen Beitrag fragen wir aus einer praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive berufsgruppenvergleichend danach, wie pädagogische Akteur:innen (Schulleitungspersonen, Grundschullehrkräfte und Schulbegleiter:innen) Veränderungserwartungen an die Einzelschule verhandeln und knüpfen damit an eine empirisch fundierte Theoriebildung der Schulentwicklung an. Es zeigt sich, dass berufsgruppenübergreifend Schulentwicklung implizit als professionelle Entwicklungsaufgabe anderer Akteur:innen konstruiert wird.

Schlagworte: Schulentwicklung, Professionalisierung, Organisation, Dokumentarische Methode

¹ Der Text wurde in gemeinsamer Erstautor:innenschaft verfasst. Wir danken Doris Wittek, die als Diskutant:in zu der Arbeitsgruppe beigetragen hat, auf die dieser Beitrag zurückgeht. Ihre Perspektivierungen gaben maßgebliche Impulse für die Komparation der dargestellten Befunde und deren Einordnung.

1 Einleitung

Die zunehmende Einsicht, dass sich Schulentwicklungsprozesse nicht befriedigend aus der Adaption betriebswirtschaftlich konnotierter Modelle von Organisationsentwicklung auf Schule heraus erklären lassen, hat nicht nur für die Schulentwicklungsforschung Konsequenzen, sondern auch für die Akteur:innen der pädagogischen Praxis, die sich alltäglich mit Erwartungen der Veränderung konfrontiert sehen. Lehrer:innen und andere schulische Akteur:innen sind eben nicht als „technicians of an applied technology“ (Altrichter & Posch 2014, 17) zu verstehen, welche die Erwartungen der Veränderung in einem linearen Sinne einfach ausführen könnten, sondern Professionelle, deren Tun einer spezifischen, nichtkausalistischen Eigenlogik folgt. Mit Erwartungen der Veränderung umzugehen, sie in der Praxis wirksam werden zu lassen und dabei das eigene und fremdes Tun zu verstehen und zu erklären, ist folglich erwartbar mit der Bewältigung hoher Komplexität verbunden.

Der Umgang von Lehrer:innen mit an sie gerichteten normativen Erwartungen (z. B. in Bezug auf Inklusion oder Partizipation von Schüler:innen) wurde aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive bereits umfassend erforscht (vgl. für einen Überblick Kessler 2023). Die Modi des Umgangs mit diesen Erwartungen zeigen sich über verschiedene Studien hinweg „in einem Spannungsverhältnis von Anpassung/Erfüllung und Distanzierung/Verweigerung der normativen Anforderungen“ (ebd., 206).

Folgt man dem Plädoyer Heinrichs (2021) für ein Mehr an „Professionssensibilität“ in Schulentwicklungsprozessen und deren Erforschung, muss dies zunächst als intendierte und nachvollziehbare Aufwertung der Bedeutsamkeit pädagogischer Akteur:innen und damit des Pädagogischen im Allgemeinen in Schulentwicklungsprozessen verstanden werden. Gleichsam verdeutlicht der vorgeschlagene ‚professionssensible‘ Blick auf Schulentwicklungsprozesse auch, dass mit Erwartungen der Veränderung, die an Einzelschulen gerichtet, von diesen selbst formuliert und häufig mit programmatischen Chiffren wie ‚Inklusion‘ oder ‚Partizipation‘ (s. u.) versprachlicht werden, neue Aufgaben des Verstehens und Vollziehens von Schulentwicklungsprozessen für pädagogische Akteur:innen einhergehen. Dabei besteht die Herausforderung für pädagogische Akteur:innen, selbst nicht den Sinndeutungen und Erklärungen des *rational choice* aufzusitzen, wenn man sich mit Schulentwicklungserwartungen konfrontiert sieht. Blickt man auf schulpädagogische Ausführungen zum Verhältnis von Organisation und Profession, wird dieses häufig mit Verweis auf das Konzept des ‚Organisationalen Lernens‘ als Zusammenhang individueller Professionalisierung und Schulentwicklung thematisiert (vgl. z. B. Tacke 2005 oder Maag Merki u. a. 2021). Anknüpfend an eine empirisch fundierte Theoriebildung der Schulentwicklung wollen wir die Theorie des ‚Organisationalen Lernens‘ unter Bezug auf empirische Befunde aus drei Dissertations-

studien (Reuther i. V.; Olk 2024; Kratz i. V.) diskutieren und fragen vor diesem Hintergrund: *Wie werden Erwartungen, die auf die Veränderung der Organisation der Einzelschule abheben, im Sprechen unterschiedlicher pädagogischer Akteur:innen (Schulleitungspersonen, Grundschullehrer:innen und Schulbegleiter:innen) verhandelt?* Dabei bildet das Sprechen über Schulentwicklung bzw. sein Vollzug das Tertium Comparationis der Zusammenführung. Im Folgenden wird dargestellt, wie im Vergleich der drei genannten Fallgruppen pädagogischer Akteur:innen die (implizite) Formulierung von Entwicklungserwartungen an andere pädagogische Professionelle als Gemeinsames der Sprechenden auffällt.

Als theoretische Annäherung an den Forschungsgegenstand folgen zunächst Ausführungen zum Konzept des Organisationalen Lernens und zum Erkenntnisinteresse (2). Die den drei empirischen Perspektiven gemeinsamen praxeologisch-wissenssoziologischen Prämissen werden im darauffolgenden Kapitel erläutert (3). Auf die Darstellungen der fallgruppenspezifischen Ergebnisse (4) folgt ihre Zusammenführung (5). So kann schließlich in einem Ausblick auf die Konsequenzen der Befunde rund um eine nicht nur theoriegeleitete, sondern auch empirisch als relevant aufscheinende Frage nach dem Verhältnis von Organisations- und Professionsentwicklung (6) hingewiesen werden.

2 Theoretische Schlaglichter auf Schulentwicklung als ‚Organisationales Lernen‘

Schulen sind fortwährend mit Entwicklungserwartungen konfrontiert. Diese entstehen organisationsintern wie auch aus gesellschaftlichen Veränderungsprozessen, die an die Schule als Institution herangetragen werden. Die u. a. in der Verschränkung dieser Einflüsse begründete Komplexität von Schulentwicklung macht sie zu einem Forschungsgegenstand, dessen wissenschaftliche Betrachtung verstärktes Interesse auf sich zieht (vgl. Hinzke & Bauer 2023; Zala-Mezö u. a. 2021). Unter Schulentwicklung wird nach Dederig (2012, 6) die „systematische“, also „bewusste und absichtsvolle“ Weiterentwicklung von Einzelschulen verstanden. Das inhaltliche Ziel ist in diesem normativen Verständnis die Erhöhung von Schulqualität, wobei Schulqualität selbst Gegenstand theoretischer sowie empirischer Erklärungsversuche ist (vgl. ebd.). Mit Blick auf die Theoretisierung von Schulentwicklung zeichnet sich vermehrt die Vorstellung ab, dass ökonomisch-rationale Modelle der Technologisierbarkeit von Schule im Widerspruch zur „Schulwirklichkeit“ (Heinrich 2021, 197) stehen, die sich durch Komplexität und spannungsvolle Handlungszwänge auszeichnet. Asbrand und andere (2021, 3) postulieren jedoch, dass eine „empirisch fundierte Theorie der Schulentwicklung“ immer noch ein Desiderat darstelle. In diesem Beitrag soll hieran anknüpfend der Ansatz eines empirischen Blicks auf Schulentwicklung

mit der Fokussierung auf das Verhältnis von Organisations- und Professionsentwicklung vorgeschlagen werden. Bevor wir diesen einnehmen, wollen wir Bezüge zu dem Topos des ‚Organisationalen Lernens‘ herstellen, der vornehmlich dem infrage stehenden rationalistischen Blick auf Schulentwicklung zuzuordnen ist. Artefakte dieses Topos scheinen in unseren empirischen Rekonstruktionen auf, was diesen Theoriebezug anregt und notwendig macht.

Ein zentrales Merkmal des Schulentwicklungsdiskurses ist nach Lambrecht (2021, 89) die „Zwitterstellung [...] zwischen Präskription und Deskription“. Dieses Spannungsfeld zeichnet auch den Diskurs über Organisationales Lernen aus, unter dem Vorstellungen von Organisationsentwicklung als Verschränkung von organisationalen und individuellen Lernprozessen subsumiert werden. Erste Theorien zum Organisationalen Lernen entstanden in den 1970er-Jahren im angloamerikanischen Raum. In seiner deutschsprachigen Rezeption und Weiterentwicklung wurde das Konzept in den 1990er-Jahren als normativ-präskriptive Zielperspektive von Schulentwicklung hin zur Schule als Lernende Organisation angesehen und in eine rationalistische (Wunsch-)Vorstellung von Schulentwicklung integriert (vgl. Göhlich 2018). Neuere Arbeiten aus der Organisationspädagogik fokussieren auf Organisationales Lernen wieder stärker als Forschungsgegenstand und streben eine „theoretische Differenzierung“ (ebd., 368) im Sinne einer deskriptiven Perspektive an.

Insgesamt gibt es eine Vielzahl theoretischer Ausarbeitungen zum Verständnis Organisationalen Lernens, deren Systematisierung weitestgehend noch aussteht (vgl. ebd.). Im Zentrum der Diskussion steht die Vorstellung, dass ein Zusammenhang zwischen individuellem Lernen und Organisationalem Lernen bestehe (vgl. Tacke 2005). Dabei sei der Auslöser für Organisationales Lernen die individuelle Konfrontation mit herausfordernden Situationen im professionellen Handeln im Sinne der Feststellung einer Diskrepanz zwischen Routine und Handlungsanforderung (vgl. Maag Merki u. a. 2021). Weder empirisch noch theoretisch ist dieser Zusammenhang zwischen individuellem und organisationalem Lernen jedoch umfassend geklärt (vgl. Amling 2021) und provoziert „implizite Schuldzuschreibungen“ (Ackermann & Rahm 2004, 7) gegenüber einzelnen Organisationsmitgliedern, verantwortlich für das Ausbleiben von Veränderung zu sein. Dabei würden schultheoretische Annahmen der „losen Kopplung“, so Amling (2021, 140), eher auf einen geringen Zusammenhang zwischen „formalen organisationalen Vorgaben und professioneller Praxis“ hinweisen. Ähnlich ‚lose‘ sehen systemtheoretische Perspektiven (vgl. Luhmann 2011) die Verbundenheit von individuellem und organisationalem Lernen. Es wird bezweifelt, dass die beiden operativ geschlossenen Systeme, Sozialsystem und psychisches System, direkten Einfluss aufeinander haben können. Im Sinne von Entscheidungsprämissen könnten sie sich zwar gegenseitig irritieren, aber sie operieren grundsätzlich unabhängig voneinander. Gleichzeitig ermöglicht die systemtheoretische Vorstellung

von verschiedenen Arten von Regeln (formale, informelle und latente Regeln) als „generalisierte Entscheidungsprämissen“ (ebd., 179) die Annahme, dass organisationale Veränderung auch durch die veränderte Praxis der Individuen hervorgerufen werden könne.

Praxistheoretische Ausarbeitungen der Theorie des Organisationalen Lernens verneinen die Vorstellung, dass Organisationales Lernen durch individuelle Reflexion auf expliziter Wissensebene beschreibbar sei. Vielmehr wäre unter Organisationalem Lernen die „Veränderung und Erweiterung von *kollektiven Praxismustern* [Herv. i. O.]“ zu verstehen (Amling 2021, 143). So kann Organisationales Lernen im praxistheoretischen Sinne als „Veränderung von Routinen“ begriffen werden (Maag Merki & Wullschleger 2021, 164).

In der Zusammenschau dieser Perspektiven kann angenommen werden, dass Veränderungen der schulischen Praxis (durch die Veränderung des handlungsleitenden Wissens) dann zu ihrer Entwicklung führen, wenn sie auch mit Veränderungen der Organisation (im Sinne von Regelverschiebungen) einhergehen. Jene These konnte auch empirisch bereits bestätigt werden (z. B. Bengel 2021). Mit Blick auf unsere Fragestellung erscheint jedoch fraglich, ob veränderte kollektive Praxismuster auch immer eine individuelle Professionalisierung der Einzelperson bedeuten (vgl. Amling 2021, 41). Bevor dem Verhältnis von Organisations- und Professionsentwicklung, das sich wie angerissen aus theoretischer Perspektive als strittig zeigt, als (impliziter) Gegenstand des Sprechens unterschiedlicher pädagogischer Akteur:innen empirisch weiterführend nachgegangen werden kann, folgen einige praxeologisch-wissenssoziologische Perspektivierungen.

3 Praxeologisch-wissenssoziologische Prämissen

Die drei Forschungsprojekte, welche im Hintergrund der im Folgenden dargestellten Befunde stehen, eint ihre praxeologisch-wissenssoziologische Perspektive (vgl. Bohnsack 2017). Sie folgen damit den methodisch-methodologischen Prämissen der Dokumentarischen Methode und ihrem spezifischen Blick auf das Soziale, das in diesem als Gebilde sich überlagernder kollektiver (mitunter auch individueller) ‚konjunktiver Erfahrungsräume‘ (vgl. ebd., 129ff.) verstehbar wird. Um die im Folgenden dargestellten Befunde und ihren Vergleich nachvollziehbar zu machen, wird auf relevante Prämissen der dokumentarischen Interpretation verwiesen. Dabei soll perspektiviert werden, wo und wie sich sodann Erwartungen der Veränderung innerhalb des Erfahrungsraums Schule verorten lassen, die mit den programmatischen Ansprüchen von Schulentwicklung in allen drei Forschungsprojekten verbunden sein mögen. So kann schließlich das Erkenntnisinteresse dieses Beitrags formuliert werden.

Der genannte methodologische Begriff des ‚konjunktiven Erfahrungsraums‘ zeichnet sich als zentraler Analysebegriff der praxeologischen Wissenssoziologie in seiner „Doppelstruktur“ (ebd., 129) aus. In ihr spiegelt sich die für die dokumentarische Interpretation zentrale Trennung zwischen theoretischen und atheoretischen Wissensbeständen wider; resp. die Unterscheidung zwischen einer propositionalen und einer performativen Logik der Praxis in den Kategorien von Norm und Habitus. Auf der Ebene der Norm liegen dabei all die Wissensbestände, die für Akteur:innen zumeist explizierbar sind. Ihren Ausdruck finden sie in Alltags- und Rollentheorien, erklärenden Konstruktionen eigenen und fremden Handelns, Identitätsentwürfen usw. (vgl. ebd., 54ff.). Auf der Ebene des Habitus liegen wiederum implizite Wissensbestände, die als handlungsleitende Orientierungen der Akteur:innen den Vollzug ihres Tuns antreiben und für die Praxis somit primordial sind. Im Bourdieuschen Sinne kann der Habitus als Modus Operandi der Handlungspraxis verstanden werden, der sich als Erfahrungswissen in Reziprozität zur Praxis selbst konstruiert (vgl. bspw. Bourdieu 2018, 98). Aufgrund der genuinen Unterschiedlichkeit der propositionalen Logik der Norm und der performativen Logik des Habitus lässt sich in praxeologisch-wissenssoziologischer Sprache das Verhältnis zwischen Norm und Habitus als in einer „notorische[n] Diskrepanz und [einem damit] verbundenen Spannungsverhältnis“ (Bohnsack 2017, 107) entwerfen. Es zu bearbeiten wird zur stetigen Aufgabe der Praxis selbst, worin sich letztlich der konjunktive Erfahrungsraum als solcher konstituiert. In Bezug auf die berufliche Praxis und ihre Entwicklung stellt sich diese in der pädagogischen Organisation Schule als besonders spannungsvoll dar. Die Schule wird in praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive als organisationaler Erfahrungsraum mit „doppelte[r] Doppelstruktur“ (ebd., 129; vgl. auch Bohnsack 2020, 42ff.) gefasst, in dem sich Normen vervielfältigen und damit das Spannungsverhältnis zwischen Norm und Habitus verdoppeln. „Da Schule [...] sowohl eine Institution wie auch [...] eine Organisation ist, sieht sich [...] die Lehrperson in der Schule mit Leitbildern und virtualen sozialen Identitäten sowohl auf *gesellschaftlicher* wie auf *organisationaler* Ebene [...] konfrontiert [Herv. i. O.]“ (Bohnsack 2017, 129). Schule, in der programmatische Erwartungen der Veränderung aufgerufen werden, als organisationalen Erfahrungsraum zu fassen, wirft nun die Frage auf, welche Positionen und Bedeutungen solche Erwartungen in ihm entfalten können und wie pädagogische Akteur:innen diese bewältigen. Dieser Frage soll hier zunächst gedankenexperimentell nachgegangen werden.

(1) Es ist erwartbar, dass programmatische Veränderungserwartungen ihren Niederschlag auf der Ebene der Norm finden. Als kontrafaktische Erwartungen, die in Schulprogrammen, Leitbildern etc. festgeschrieben sind, stehen sie in Diskrepanz zum Faktischen der Handlungspraxis. Sie entfalten ihren Einfluss auf die Praxis sodann in der handlungspraktischen Bearbeitung dieser Diskrepanz. (2) Ebenso ist es denkbar, dass programmatische Erwartungen der Veränderung ihren

Niederschlag auf der Ebene des Habitus finden – in dem Sinne, dass programmatische Ansprüche bereits eine Form der Routine in der performativen Logik der Praxis gefunden haben. Sie werden dann zu handlungsleitenden Wissensbeständen schulischer Akteur:innen, mögen bestehende habituelle Orientierungen verändern oder auch bestätigen. (3) Schließlich könnten Erwartungen der Veränderung sich auch auf die Bearbeitung des Spannungsverhältnisses zwischen Norm und Habitus niederschlagen. Sie könnten eine Alltagspraxis hervorbringen, die Strategien der Bearbeitung zwischen (verdoppelten) Diskrepanzen zwischen Norm und Habitus legitimieren und ermöglichen sowie andere Erwartungen begrenzen. Die hier erdachte praxeologisch-wissenssoziologische Sicht auf Erwartungen und ihren Niederschlag auf unterschiedlichen Ebenen ist dabei als analytische Trennung zu verstehen. Sie zeigen sich in den folgenden empirischen Beispielen eng verwoben.

4 Empirie: Rekonstruktionen von Entwicklungserwartungen in der Einzelschule

Im Folgenden werden wir einzelschulische Veränderungserwartungen im Sprechen über bzw. im Vollzug von Schulentwicklung aus der Perspektive drei pädagogischer Akteur:innengruppen rekonstruieren: Schulleitungspersonen, Grundschullehrer:innen und Schulbegleiter:innen. Die Bedeutung der Mehrperspektivität unterschiedlicher Berufsgruppen auf *organisationale* Entwicklungen gerät bislang nur selten in den Blick, vielmehr wird die kooperative Praxis zwischen Schule und anderen Organisationen (v. a. Universitäten und Schulentwicklungsberatungsfirmen) unter dem Stichwort ‚Multiprofessionelle Schulentwicklung‘ zum Forschungsgegenstand gemacht (vgl. u. a. Boller 2012; Ackermann & Rahm 2004). Fokussiert man auf die berufsgruppenspezifischen Perspektiven der Akteur:innen auf Schulentwicklung, vollzieht sich diese für Schulleitungspersonen im Kontext der Neuen Steuerung verstärkt im Sinne einer „manageriellen Orientierung“ (Muslic 2016, 117) und erzeugt durch ihre Verantwortungsdelegation ein hierarchisches Verhältnis zu Lehrpersonen. Geraten (Grundschul-)Lehrpersonen als Agent:innen der Schulentwicklung in den Blick, werfen sich grundlegende Fragen nach Beharrlichkeiten und Veränderbarkeiten pädagogischer Praxis auf, wobei Wandel, Veränderung, Transformation usw. als seltene und voraussetzungsvolle Sonderfälle des Lehrer:innenhandelns aufscheinen (vgl. bspw. Merl 2019; Pauling 2024). Es scheint, dass die Praxis eine Vielzahl an Strategien hervorbringt, mit denen professionsbezogene Entwicklungserwartungen unterlaufen werden können. Zur Involviertheit von Schulbegleiter:innen in bzw. zu ihren Erwartungen an Schulentwicklungsprozesse liegen bislang keine empirischen Befunde vor, allerdings zeigen sich in theoretischen Diskussionen und empirischen Daten

Forderungen, „die Schulbegleitung trotz ihrer formellen Nicht-Zugehörigkeit stärker in die schulische Gemeinschaft einzubinden“ (Lübeck 2022, 69).

Wir möchten die Entwicklungserwartungen der genannten, mitunter sehr unterschiedlich in Schulentwicklung eingebundenen und positionierten Akteur:innengruppen miteinander relationieren, um mögliche Homologien und Differenzen in ihren Perspektiven und damit verbundene Erkenntnisse über (In-) Stabilitäten der Entwicklung des professionellen Erfahrungsraums Schule zu erhalten.

4.1 Partizipative Schulentwicklung – Anlass für organisationale und personale Entwicklungserwartungen von Schulleitungen

Frau Sonntag ist Schulleiterin einer Sekundarschule. Gemeinsam mit einer externen Schulentwicklungsberaterin, Frau Montag, sowie den Mitgliedern der erweiterten Schulleitung (stellvertretende Schulleiterin und Abteilungsleitung der Jahrgänge 5-7) initiierte und steuerte sie einen von ihr als partizipativ bezeichneten Entscheidungsprozess. Inhalt der Entscheidung war die Zusammenstellung von Lehrpersonenteams für das kommende Schuljahr. Diese Entscheidung sollte in dem betrachteten Schuljahr zum ersten Mal nicht von der Schulleitung, sondern von den Lehrer:innen selbst getroffen werden. Mit diesem Ziel wurden alle Lehrer:innen der Schule zu einem ganztägigen Workshop am Wochenende in einer angemieteten Veranstaltungshalle eingeladen. Folgend werden empirische Rekonstruktionen aus der Moderation dieses Tages von Frau Sonntag und Frau Montag sowie aus einem Interview, was im Nachgang des Tags mit Frau Sonntag geführt wurde, dargestellt. Thematisch geht es in allen Passagen um ihre Erwartungen an den Entscheidungsprozess. Der Chronologie der Äußerungen folgend soll zunächst auf einen Transkriptausschnitt aus der Begrüßung der Lehrer: innen durch die Schulleiterin geblickt werden:

wir wollen euch allen zumuten aber ähm äh auch euch allen ermöglichen einen sozusagen mehrfachen Blick einzunehmen; [...] denn klar ist jetzt erstmal ihr habt euren Blick auf euch; was ist eure Vorstellung, euer Interesse, euer Wagnis, eure Motivation, für das nächste Schuljahr und gleichzeitig gibts ja auch noch das Team was eine vielleicht (.) nochmal eine ganz andere Perspektive hat und ganz andere Kriterien; (.) dann gibts die gesamte Schule das gesamte System und den Blick aufs System; und das hat man an den vereinzelt Schulen in der Regel ja nicht; da mach ich meinen Unterricht in meiner Klasse in meinem Fach in meinem Raum das ist ja bei uns nicht so. (.) und äh nicht zuletzt auch die Perspektiven der einzelnen Schüler des einzelnen Schülers mit in den Blick zu nehmen die sind ja gerade nicht hier aber um die gehts ja am Ende. (.) und wenn es gut läuft dann rücken tatsächlich in jedem in jeder von euch diese vier Perspektiven nacher zusammen und treten in einen wie sagt man fruchtbaren Austausch; (.)² (Z. 134-148)

2 Die in den Transkriptausschnitten verwendeten Transkriptionsregeln folgen den Prämissen des TiQ (Talk in Qualitative Social Research) (vgl. Bohnsack 2021, 255-257).

Auf expliziter Ebene formuliert die Schulleiterin ihre Erwartung an die Lehrpersonen der Berücksichtigung verschiedener Perspektiven bei der Entscheidungsfindung. Mit ihrer Darstellung dieser Anforderung im Spannungsfeld zwischen „Ermöglichung“ und „Zumutung“ geht eine Fremdrahmung der Partizipierenden als potenziell unerfahren mit Blick auf einen multiperspektivischen Blick einher. Frau Sonntag stellt daraufhin verschiedene Perspektiven auf die Entscheidung („euren Blick auf euch“, „das Team“, „den Blick aufs System“, die „Perspektive der einzelnen Schüler“) spannungsreich gegenüber. Ihre Auflistung beinhaltet dabei die organisationale Entwicklungsperspektive auf „die gesamte Schule, das gesamte System“, die sie als besonders beachtenswert hervorhebt. Frau Sonntag formuliert sowohl Entwicklungserwartungen auf organisationaler wie auf personaler Ebene. Sie stellt deren Verschränkung als chancenreich („fruchtbaren Austausch“) und als Entwicklungsanforderung für die beteiligten Lehrer:innen heraus.

Im weiteren Verlauf der Moderation scheinen auch in den Äußerungen der Schulentwicklungsberaterin Frau Montag verschiedene Entwicklungserwartungen auf. Auch sie rahmt die Erwartungen an die Lehrer:innen „die Regie des Tages zu übernehmen“ als potenzielle Zumutung (als „Wagnis“) für die Lehrer:innen. Als zentral beschreibt sie das Ziel eines verwertbaren Ergebnisses für die Schule („ich möchte heute gar nicht für den Papierkorb arbeiten“) wobei sie gleichzeitig individuelle Entwicklungsperspektiven im Sinne der Möglichkeit „kreativ“ und „innovativ“ zu sein, anführt. Es zeigt sich also auch bei ihr die Verschränkung personaler und organisationaler Entwicklungserwartungen mit Blick auf den Entscheidungsprozess.

Die Hierarchisierung dieser unterschiedlich gelagerten Erwartungen auf habituel-ler Ebene kann anhand einer Passage aus dem Interview mit Frau Sonntag im Nachgang des Workshops illustriert werden:

nach den bisherigen Erfahrungen mit Teamtagen und auch so mit dem Spirit der sich bei uns so ein so entwickelt etabliert hat war ich eigentlich zuversichtlich dass das gut funktionieren könnte; und dass wir auch zumindest zu einem vorläufigen Ergebnis kommen; und wenn wir nicht zu einem Ergebnis kommen dann zumindest zu einer vertieften Einsicht für alle sozusagen in die Komplexität dieser Angelegenheit und in die (-) ja systemischen (.) Fragen (.) oder nochmal anders ausgedrückt meine Erwartung war dass es den Menschen gelingt die Blickrichtung flexibel zu halten. also nicht nur auf sich selbst zu gucken das ist ja erstmal das das naheliegende (.) auf die eigenen Arbeitsbedingungen im nächsten Schuljahr in der nächsten Zeit zu schauen. (.) aber das dann sozusagen zu ergänzen durch den Blick aufs System; durch den Blick auf die anderen Teammitglieder; und letztlich natürlich auch durch den Blick auf die Schülerinnen und Schüler (Z. 28-42)

Auch in dieser Passage ruft Frau Sonntag die Entwicklungserwartung auf organisationaler Ebene zu einem „Ergebnis“ zu kommen und die Entwicklungserwartung auf personaler Ebene der Entwicklung einer „flexiblen Blickrichtung“ auf. Dabei

rahmt sie den selbstzentrierten Blick auf sich selbst als „naheliegend“ und den „Blick auf das System“ als „Ergänzung“, sozusagen als zu Lernendes. Wenngleich sie auf kommunikativer Ebene letztere personale Entwicklungserwartung als wichtig herausstellt, zeigt sich in der Argumentationsstruktur eine vorrangige Bedeutsamkeit der organisationalen Entwicklungsperspektive, denn die „vertiefte Einsicht“ des Personals stellt sie als eigenen Wert auch bei Nichterreichung des vornehmlichen Ziels, nämlich eines Ergebnisses, dar.

Dieser Argumentation folgend erscheint ein Scheitern des Prozesses durch die gemeinsame Aufrufung von personalen und organisationalen Entwicklungserwartungen im vorliegenden Fall ausgeschlossen. Ihre Entwicklungserwartungen in einem dieser Bereiche werden in der Logik von Frau Sonntag in jedem Fall erfüllt. Die hier dominierende Orientierung an Ergebnisfindung, also die Dominanz organisationaler Entwicklungserwartungen im Hinblick auf partizipative Entscheidungsfindung, zeigt sich in ähnlicher Weise auch im Fallvergleich bei anderen Schulleitungen im Sample.

4.2 „das Menschliche immer im Fokus [...] behalten“ – Entwicklungserwartungen an Grundschullehrer:innen im Schulentwicklungsanspruch der Inklusion

Herr Rahmani ist zum Interviewzeitpunkt seit zwei Jahren an einer Grundschule mit ‚inklusivem‘ Anspruch tätig. Er hat die Leitung einer zweiten Jahrgangsklasse inne. Bevor auf sein Sprechen über den Erfahrungsraum der ‚inklusiven‘ Grundschule geblickt wird, soll die Thematisierung eines früheren beruflichen Erfahrungsraumes betrachtet werden. Herrn Rahmanis Ausführungen folgend war die Grundschule, an der er damals arbeitete, eine, die ihren ‚rassismuskritischen‘ Anspruch programmatisch formulierte, aber nicht in der Praxis einlösen konnte. Der Befragte imitiert die Rede seiner damaligen Kolleg:innen, die über Kinder mit Fluchterfahrungen sprachen:

(ja die brauchen das=diese Kinder brauchen das. die müssen erstmal lernen=die kennen doch keine Schule. (imitierend gesprochen)) also wirklich dieses Stigmatisierende auch nochmal. Im Kollegium haben die immer so gesprochen. So also dass sie diese Kinder nicht wollen und die Kinder (nicht) wollen ohne mit diesen Kinder=diese Kinder überhaupt kennengelernt zu haben. Und wenn ich mich als Anwalt der Kinder sehe äh: sprech ich sowas natürlich auch an. (Z. 1074–1081)

Herr Rahmani zeigt mit seiner Persiflage das pauschale Essentialisieren von imaginierten Kindern mit Fluchterfahrungen auf, die als unwissend und unpassend zu der autochthonen Ordnung konstruiert werden. Die totale Zuschreibung der Nicht-Passung, die Herr Rahmani selbst explizit als Stigma identifiziert, legitimiert die Distanz der pädagogischen Akteur:innen zu den Kindern und das Fehlen eines pädagogischen Impetus, dazu beitragen zu wollen, die Konstruktion

der Fremdheit zu überwinden. Die essentialisierende Praxis der anderen wird zur Kontrastfolie zum eigenen Tun Herrn Rahmanis. Ganz explizit und damit auf die Ebene der Norm verweisend, eröffnet Herr Rahmani den Identitätsentwurf des „Anwalt[s] der Kinder“. Als solcher zeigt er das inferiore Tun der anderen an. Im weiteren Verlauf des Interviews stellt Herr Rahmani heraus, wie die anderen auf sein advokatisches Tun reagierten und spricht die Rede einer Kollegin nach: „ich versteh nicht warum du dich so bemüht“ (Z. 1085). Die erinnerte Ansprache der Kollegin wird zum negativen Gegenhorizont. Die, die – wie an anderer Stelle deutlich wird – in karrieristischen Kategorien auf das pädagogische Handeln blickt, kann das Bemühen Herrn Rahmanis nicht verstehen, im wahrhaftigen Sinne des schulischen Anspruchs der Rassismuskritik zu handeln. Auch an anderen Stellen des Interviews werden diejenigen zu negativen Gegenhorizonten, denen unterstellt werden kann, aus Karriereinteressen und nicht in bloßer Fokussierung auf die Bedürfnisse der Schüler:innen zu handeln. Es lässt sich auf der Ebene des Habitus eine implizite, handlungsleitende *Orientierung an altruistischer Überlegenheit* rekonstruieren. Das Spannungsvolle der zunächst harmonisch wirkenden *Norm des Anwalts der Kinder* und der habituellen *Orientierung an altruistischer Überlegenheit* liegt darin, dass die Eigenlogik der Praxis es einfordert, dass Herr Rahmani bisweilen mit Strenge auf abweichendes Schüler:innenverhalten reagieren muss – so seine Darstellung. Obgleich er dabei versucht, im Sinne seiner habituellen Orientierung in stetiger Selbstkritik zu agieren, führt dies bei ihm zu eher implizit bleibenden Zweifeln, ob er wirklich altruistischer sei als die anderen Kolleg:innen.

Kontrastierend soll im Folgenden auf den Erfahrungsraum des gegenwärtigen beruflichen Tuns an einer Grundschule geblickt werden, die einen ‚inklusiven‘ Schulentwicklungsanspruch formuliert. Herr Rahmani evaluiert:

es gibt immer noch so ein paar Reibungspunkte immer wieder mal. das wird es auch in Zukunft geben. aber äh: wir kommen menschlich so gut miteinander aus dass wir das auch fachlich übertragen können. //mmh// und das war=hab ich zu Natascha gesagt ich glaub es ist ganz wichtig wenn wir inklusiv=äh oder Inklusion denken an unserer Schule so. dass wir den menschlichen Aspekt auch untereinander als Kollegen niemals vernachlässigen. dass wir da beharrlich bleiben. das Menschliche immer im Fokus be- äh behalten. weil nur so: können wir das auch übertragen auf unsere Kinder. (Z. 2376–2382)

Der Erfahrungsraum der ‚inklusiven‘ Grundschule ist anders als der berufsbiographische. Zwar gibt es in ihm auch „Reibungspunkte“, aber anders als an der erstgenannten Schule keine enorme Uneinigkeit über die Art und Weise, wie dem eigenen Anspruch gerecht werden könne. Zu der identitätsbezogenen *Norm des Anwalts der Kinder*, die – wie sich an anderen Stellen zeigt – auch für den Erfahrungsraum der ‚inklusiven‘ Grundschule gilt, tritt hier eine organisationale *Norm der kollektiven Einigkeit* hinzu. Herr Rahmani erlebt solche Einigkeit in

besonderem Maße mit der Schulleiterin Natascha. Sie besteht sodann darin, dass der „menschliche Aspekt“ für inklusionsorientierte Schulentwicklung bedeutsam ist. Eben diese Einigkeit wird selbst zum Ausdruck dessen, was damit gemeint ist. Im Lichte der vorangegangenen Ausführungen ist mit der Affirmation des „menschlichen Aspekt[s]“, die die *Norm der Einigkeit* erfüllbar werden lässt, eine implizite Entwicklungserwartung verbunden. Die anderen pädagogischen Akteur:innen sollen sich – um Einigkeit und Konsens herzustellen – als passend zu Herrn Rahmans Erleben des schulischen Erfahrungsraums erweisen. Implizit ist damit der Ruf nach habitueller Kongruenz verbunden und damit die Entwicklungserwartung, zu altruistischen Subjekten zu werden, wie Herr Rahmani es gemäß seiner habituellen Orientierung selbst zur Performanz bringen will. In dem organisationalen Erfahrungsraum, in dem die *Norm der Einigkeit* zum notwendigen und hinreichenden Kriterium von Schulentwicklung im Anspruch der Inklusion wird, kann an die anderen Lehrer:innen die professionsbezogene Entwicklungserwartung gestellt werden, so zu sein wie man selbst ist resp. sein will. Wenn es im Spannungsverhältnis zwischen den normativen Erwartungen der Schule und der Eigenlogik der Praxis knirscht, kann im Erfahrungsraum der ‚inklusionen‘ Grundschule im Anspruch der Inklusion also potenziell in moralischer Überlegenheit auf die andere verwiesen werden.

4.3 Zwischen Anpassung und Anklage –

Entwicklungserwartungen von Schulbegleiter:innen an die Einzelschule

Die folgenden Sequenzausschnitte stammen aus einer Gruppendiskussion mit vier Schulbegleiter:innen im Alter von 25 bis 46 Jahren der Gesamtschule Salbei. An der achtzügigen Gesamtschule wird die Begleitung von Schüler:innen mit Unterstützungsbedarf als Einzelfallhilfe organisiert (eins-zu-eins-Betreuung eines Schülers bzw. einer Schülerin), wobei alle Schulbegleiter:innen mit wenigen Ausnahmen bei demselben Träger angestellt sind. Von den vier Teilnehmenden werden zwei als Fachkräfte (Af und Bm) und zwei als Assistenzkräfte (Cm und Df) eingesetzt³. Ein dominantes und von den Schulbegleiter:innen selbst initiiertes Gesprächsthema ist das der Vertretung durch Personalknappheit, wobei es dabei sowohl um Vertretungsunterricht als auch um die gegenseitige Vertretung unter Schulbegleiter:innen geht. Eingebettet in das Oberthema Vertretung ist unter anderem die thematische Bearbeitung der Sinnhaftigkeit von Schule:

3 Zur formalen Unterscheidung zwischen Fachkraft und Assistenzkraft vgl. Billerbeck (2022).

- Bm: also der Zustand dass hier alles sinnhaft ist, und dass alles ähm akkurat aufgefangen wird, das ist halt einfach utopisch. ä::hm (.) sollte so sein, zumindestens halt irgendwie (.) punktuell, kann man dem beikommen glaub ich, aber halt irgendwie hier sind- hier laufen einfach so viele Sachen die schon
- Cm: |Ja
- Bm: aufgrund von der Struktur des ganzen Ladens halt irgendwie hier nicht optimal
- ?f: |Mhm
- Bm: funktionieren können, so und wir sind dann auch Teil davon leider. oder Betroffene. |
- Cm: |Ich glaube
das ist generell einfach in Schule so. dass dass viele Sachen nicht funktionieren. also- genau-
- Bm: |Ja ja natürlich. schon immer. ja auch in unserer Schulzeit.
- Cm: Schon immer. schon immer. genau
(Z. 493-507)

Der Ausschnitt illustriert die grundsätzliche Infragestellung des Ideals einer umfassenden Sinnhaftigkeit des alltäglichen Geschehens in Gesamtschule Salbei und der Schule als Institution schlechthin, das als positiver Horizont im utopisch Imaginären verhaftet und unerreichbar bleibt. Der Grund des Scheiterns dieses Ideals wird explizit in der Struktur der Einzelschule und in der Logik von Schule im Allgemeinen verortet, die sich aus Sicht der Beteiligten seit der eigenen erinnerten Schulzeit nicht verändert hat. Die Schulbegleiter:innen rahmen ihre Entwicklungserwartung an die Schule als begrenzt, worin sich ein resigniert-fremdbestimmter Habitus im Spannungsfeld von Autonomie und Heteronomie dokumentiert. Sie identifizieren sich als Zugehörige der Organisation, deren Scheitern sie als „Betroffene“ (Z. 502) ausgesetzt sind. Gleichzeitig positionieren sie sich kollektiv als Systemkritiker:innen, die fähig sind, Entwicklungsprozesse und den schulischen Alltag zu durchdringen und zu bewerten.

Eine Stunde und neun Minuten lang erfolgt die Diskussion selbstläufig, bis die Interviewerin exmanent nach Berührungspunkten der Schulbegleiter:innen mit Schulentwicklungsprozessen an Gesamtschule Salbei fragt. Df bringt ihre Erinnerung an eine „Informationsveranstaltung“ (Z. 860) zu einem neuen pädagogischen Konzept ein, an der die anwesenden Schulbegleiter:innen teilgenommen haben („ihr erinnert euch alle“, Z. 859-860) und beschreibt die anschließend fehlende Umsetzung und das Nicht-Wissen der Lehrpersonen um dieses neue Konzept. Die darauffolgende Elaboration durch Af regt eine dichte Interaktion zum Thema „Fachtage“ an:

- Af: Aber das ist ja mit diesen Fachtagen, wir hatten ja auch diesen Fachtag Inklusion, und da war ich ehrlich gesagt n bisschen schockiert, wie wenig die Lehrer über das Thema wussten.
- Cm: |Als wir mit den Lehrern in der Aula saßen? (.) das war furchtbar.
- Bm: |@Ja::@
- Af: **Ja** weil das also- da war einfach n Vortrag darüber dass Inklusion ja schon ist wenn man alle Kinder irgendwie anspricht. und **das-** ja w-
- Cm: |Aber das der äh dieser- der Dude der da sorry dass ich dich- (.) der war schon- ja.
- Af: |Ja ja nee aber das- das war ja läch- das war ja n lächerlicher Vortrag, einfach da wurde grundsätzlich einfach nur erzählt (2) man sollte
- Cm: |@Komplett@
- Af: schon mal jedes Kind fragen ob das jetzt ok ist. **also so es war so'n** also also es
- Bm: |Mhm. ja genau. genau ja ja.
- Af: war wirklich die Grundlage der Grundlagen der Inklusion.
- Bm: |Ja ja. ja ja @ @
- (Z. 923-940)

Auf expliziter Ebene kritisieren die Teilnehmenden das Format sowie das extern an die Schule herangetragene, für sie pädagogisch lückenhafte Wissen durch „den Dude“ (Z. 932). Die Dichte und der belustigende Charakter der Interaktion deuten auf eine konjunktive Erfahrung der Schulbegleiter:innen hin, die sich zu Expert:innen für Inklusion vergemeinschaften. Lag die Unmöglichkeit der Veränderung der (Einzel-)Schule im vorherigen Abschnitt noch in der Eigenlogik des Systems, wird hier das pädagogische Scheitern der Schule und ihrer Entwicklung in der vortragenden Person und den Lehrkräften verortet, die als nicht-wissend konstruiert werden. In diesem Szenario scheinen die Schulbegleiter:innen die Rolle eines Publikums einzunehmen, in dem sie sich als bewertende Beobachter:innen über die anderen überheben. Der Tag wird als Irritationsmoment entworfen, waren die Schulbegleiter:innen doch von einem inklusionspädagogischen Wissen unter den Lehrpersonen ausgegangen. In einer darauffolgenden Beschreibung der unter Anweisung erfolgten professionsgemischten Gruppenarbeit wird die geteilte Erinnerung an den Tag noch plastischer:

- Bm: und dann gingen wir halt in die Arbeitsphase, @und du hast so genau gesehen@, und äh wir so waren so'n Vierertisch, und daneben saß auch so'n Vierertisch wie dann halt irgendwie (.) wie der Kopf so gewandert ist halt
- Df: |Mhm
- Bm: irgendwie ne? da saß eine die dann halt irgendwie Frau Rinkhoff oder so hieß die die ganz Zeit nur (.) genickt hat halt irgendwie dann wurden da mal
- Af: |Ja
- Df: |Mhm
- Bm: Privatgespräche geführt, äh gelacht, dann hat sich jemand irgendwie noch nen
- Af: |Eine hat sich die Nägel lackiert @ @
- Bm: Kaffee geholt, und was weiß ich nicht was, so ne? wo es ne ganz konkrete
- Af: |Ja. (.) @das ist so@
- Bm: Aufgabe gab so (.) **schließt euch zusammen.**
- (Z. 1018-1031)

An dieser Stelle wird die Kritik am Nicht-Wissen der Lehrpersonen in eine abwertende Anklage überführt, die an die Moralisierung jugendlicher Schüler:innen erinnert, die einem scheinbar simplen Arbeitsauftrag nicht nachkommen. Es dokumentiert sich eine starke Distanzierung gegenüber den Lehrkräften, denen hier eine absolute Unfähigkeit in der Zusammenarbeit mit anderen sowie ein Desinteresse für inklusionspädagogische Themen zugeschrieben wird. Die Fremdbestimmung in der Professionalisierung der Schulbegleiter:innen im Sinne einer Teilhabe an pädagogischer Reflexion dokumentiert sich hier in der Anzeige fehlender Verantwortungsübernahme für Entwicklungsaufgaben der Schule durch die Lehrpersonen, die in Spannung zur formalen Nicht-Zuständigkeit der Schulbegleiter:innen steht. Während sie sich in ihrem eigenen Handeln und Wissen als sicher darstellen, werfen sie der Organisation und den anderen Handlungsunfähigkeit vor. Dabei verbleiben sie jedoch in ihrem kritischen Modus im Hintergrund des Geschehens, dem sich die Lehrpersonen entziehen und in dem es keinen Raum gibt, ihr Expert:innenwissen zum Thema Inklusion auf die Bühne zu bringen. Schulentwicklung wird hier als interprofessionelle Kooperation entworfen, deren Scheitern die Schulbegleiter:innen in der Unfähigkeit und im Desinteresse der Lehrpersonen verorten und die sie resigniert und distanziert zurücklässt.

5 Zusammenführung der Ergebnisse

Die Berufsgruppen aus den drei Fällen unterliegen einer gesetzlich-formalen Unterscheidung in Hinblick auf ihre (Nicht-)Zuständigkeiten, ihre Bezahlung und ihre Weisungs- bzw. Entscheidungsbefugnisse und damit einer Hierarchie. Gerade vor diesem Hintergrund scheint es besonders interessant, ihre Perspektiven

auf Schulentwicklung im Anspruch von Veränderungserwartungen vergleichend in den Blick zu nehmen. Das gilt auch dann – so die Annahme der Autor:innen – wenn die Akteur:innen nicht an der selben Schule tätig sind. Wenngleich sie kein reales Erleben teilen, verbindet sie dennoch das strukturidentische Erleben des Arbeitens an einer Schule, an der Erwartungen der Veränderungen formuliert werden. So zeigt sich bei den Schulleitungspersonen eine entwicklungsoptimistische Orientierung, bei der organisationale und personale Entwicklung als win-win-Situation figuriert wird, wobei organisationale Entwicklungserwartungen dominieren und Professionalisierung zu einem erfreulichen Nebeneffekt partizipativer Schulentwicklung wird. Im Fall des Grundschullehrers Herrn Rahmani dagegen dokumentiert sich verstärkt eine implizite Entwicklungserwartung an einzelne Kolleg:innen, deren individueller Lernzuwachs zu einer organisationalen Einigkeit von Menschlichkeit führen müsste. Auch die Schulbegleiter:innen konstruieren Schulentwicklung als Lernmoment für andere pädagogische Akteur:innen, allerdings werden Lehrpersonen hier als kollektiv nicht-wissende und desinteressierte Verantwortliche für das Scheitern von Entwicklung konstruiert.

Auf der Suche nach berufsgruppenbezogenen Unterschieden in der Bewältigung der Spannung zwischen Norm und Habitus deutet sich bereits das Gemeinsame der Berufsgruppen in ihren Entwicklungserwartungen an die Einzelschule an. In allen drei Fällen führt das Sprechen über bzw. der Vollzug von Schulentwicklung zu einer Verhältnissetzung zu (anderen) Lehrpersonen, wobei sie sich selbst als professionell Erfahrene und Wissende entwerfen. In der Konstruktion der anderen als entwicklungsbedürftig dokumentiert sich eine Distanzierung und wahrgenommene Überlegenheit, in der sich die Professionalisierungserwartung an Lehrpersonen niederschlägt, so zu werden, wie die Sprechenden selbst sind: Systemdenker – altruistisch – Expert:innen für Inklusion. Schulentwicklungsfragen werden hier mit dem Nicht-Wissen der Anderen und der an sie gerichteten Entwicklungserwartungen beantwortet. Die Notwendigkeit, sich selbst im Sinne der explizit bejahten Entwicklungserwartungen zu verändern, wird so potenziell implizit abgewehrt.

6 Ausblick

Vor dem Hintergrund des eingangs aufgerufenen Topos Organisationalen Lernens zeigt sich empirisch das Moment des ‚Lernens‘ aus Perspektive der betrachteten organisationalen Fallgruppen als eine Übersetzungsleistung von Schulentwicklungserwartungen in professionsbezogene Erwartungen an andere. Empirisch geht damit einher, sich selbst resp. die eigene Berufsgruppe als bereits entwickelt positionieren zu können oder gar zu müssen. Explizit und implizit geben alle drei betrachteten Berufsgruppen – resp. einzelne Vertreter:innen dieser – Entwicklungserwartungen der Veränderung an andere weiter, attestieren diesen anderen ein Defizit

und schreiben ihnen die Aufgabe zu, sie zu erfüllen, um Organisationsentwicklung gelingen zu lassen. Die Notwendigkeit einer Schulentwicklungsforschung, die Organisation und Profession zusammendenkt, wird dabei empirisch deutlich. Hinsichtlich der formal unterschiedlichen Positionen von Schulleitungen, Lehrpersonen und Schulbegleiter:innen in der Organisation Schule ergibt sich eine strukturelle Hierarchisierung von Verantwortungsbereichen, die eine Vergleichbarkeit des Sprechens über Entwicklungserwartungen begrenzt bzw. die es stärker zu kontextualisieren und zu diskutieren gilt. Dennoch mögen die empirisch rekonstruierten homologen Überlegenheitspositionierungen nicht nur aus normativer Perspektive programmatischen schulischen Entwicklungsansprüchen von Inklusion und Partizipation widersprechen, sie werfen auch die Frage auf, ob sie Veränderungsprozesse organisationaler Praxis nicht eher verschließt, als dass sie sie eröffnet. Dies lässt im Umkehrschluss wiederum Fragen an theoretische und praxisinstructive Überlegungen stellen, die unter dem Schlagwort des Organisationalen Lernens firmieren, und welche Anschlussforschung bearbeiten könnte: Wie führt die Möglichkeit der Selbstpositionierung als organisationale Akteur:innen, die im Sinne eines vermeintlichen Lernens Entwicklungen vollzogen haben, zu einer Praxis, die es ermöglicht, sich der eigenen Professionalisierung zu vergewissern? Wann wird die Praxis des Delegierens von Entwicklungserwartungen an andere zu einer, die dem gegenläufig ist? Inwiefern trägt der Topos des Organisationalen Lernens selbst als systemimmanenter Begriff dazu bei, dass Praktiken der Delegation von Entwicklungserwartungen legitimiert werden? Und schließlich stellt sich die Frage, inwiefern aus schul(-entwicklungs-)theoretischer Sicht die Organisation Schule als Lernende Organisation gefasst werden kann, wenn – so hoffen wir gezeigt zu haben – das ‚Lernen‘ verschiedener Berufsgruppen darin besteht, Schulentwicklungserwartungen abzuwehren, indem sie explizit und implizit als Professionsentwicklungserwartungen an andere reformuliert werden.

Literatur

- Ackermann, H. & Rahm, S. (2004): Kooperative Schulentwicklung. Die Balance heterogener Interessenlasen und Zugänge. In: H. Ackermann & S. Rahm (Hrsg.): Kooperative Schulentwicklung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 7-15.
- Altrichter, H. & Posch, P. (2014): Innovation in Education through Action Research. In: T. Stern, A. Townsend, F. Rauch & A. Schuster (Hrsg.): Action Research, Innovation and Change. London: Routledge, 8-16.
- Amling, S. (2021): Schulorganisationen als mehrdimensionale Gebilde – Konzeptionelle und methodologische Überlegungen zur Erforschung von Lernprozessen in und von Schulen aus der Perspektive einer praxeologischen Wissenssoziologie. In: A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.): Schulentwicklung als Theorieprojekt: Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule. Wiesbaden: Springer VS, 139-158.
- Asbrand, B., Hummrich, M., Idel, T.-S., & Modenhauer, A. (2021): Bezugsprobleme von Schulentwicklung als Theorieprojekt. Zur Einleitung in diesen Band. In: A. Modenhauer, B. Asbrand, M.

- Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.): *Schulentwicklung als Theorieprojekt: Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule*. Wiesbaden: Springer VS, 1-13.
- Bengel, A. (2021): *Schulentwicklung Inklusion. Empirische Einzelfallstudie eines Schulentwicklungsprozesses*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Billerbeck, E.-M. (2022): *Qualifikation und Qualifizierung von Schulbegleiter/innen*. In: M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxis* (3. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz, 53-68.
- Bohnsack, R. (2017): *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2020): *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2021): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (10., durchg. Aufl.). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Boller, S. (2012): *Multiprofessionalität als Weg der Schulentwicklung? Möglichkeiten und Grenzen berufsfeldübergreifender Zusammenarbeit in der Schule*. In: S. G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.): *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern*. Münster: Waxmann, 203-221.
- Bourdieu, P. (2018): *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft* (10. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Dederich, K. (2012): *Steuerung und Schulentwicklung. Bestandsaufnahme und Theorieperspektive*. Wiesbaden: Springer VS.
- Göhlich, M. (2018): *Organisationales Lernen als zentraler Gegenstand der Organisationspädagogik*. In: M. Göhlich, A. Schröer & S. M. Weber (Hrsg.): *Handbuch Organisationspädagogik*. Wiesbaden: Springer VS, 365-379.
- Heinrich, M. (2021): *Vom Ende der Schulentwicklung als Qualitätsentwicklung? Ein persönlicher Rückblick auf die Schulentwicklungsdebatte der letzten zwanzig Jahre und ein Plädoyer für eine professionssensible Schulentwicklung*. In: A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.): *Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule*. Wiesbaden: Springer VS, 291-313.
- Hinzke, J.-H., & Bauer, T. (2023): *Forschung zu Schulentwicklung mit der Dokumentarischen Methode. Ein Studienreview*. In: J.-H. Hinzke, T. Bauer, A. Damm, M. Kowalski & D. Matthes (Hrsg.): *Dokumentarische Schulforschung Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 149-168.
- Kessler, S. (2023): *Schule als Organisation mit der Dokumentarischen Methode erforschen. Ein Studienreview*. In: J.-H. Hinzke, T. Bauer, A. Damm, M. Kowalski & D. Matthes (Hrsg.): *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 189-212.
- Kratz, I. (i. V.): (Selbst-)Positionierungen von Schulbegleiter:innen in Schule und Träger (Arbeitstitel).
- Lambrecht, M. (2021): *Schultheoretische Performativität. Wissenschaftstheoretische Überlegungen zur „Handlungseinheit Schule“*. In: A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.): *Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule*. Wiesbaden: Springer VS, 89-111.
- Lübeck, A. (2022): *Außen vor und doch dabei? Zur Einbindung der Schulbegleitung im schulischen Kollegium*. In: M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.): *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxis* (3. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz, 69-76.
- Luhmann, N. (2011): *Organisation und Entscheidung* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maag Merki, K., Wullschlegler, A. & Rechsteiner, B. (2021): *Ein neuer Blick auf Schulentwicklung. Das Zusammenspiel zwischen impliziten und expliziten Prozessen der Weiterentwicklung der Einzelschule*. In: A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.): *Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse in Schule*. Wiesbaden: Springer VS, 159-180.

- Merl, T. (2019): un/genügend fähig. Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Muslic, B. (2016): Kopplungen und Entscheidungen in der Organisation Schule. Organisationsbezogenes Schulleitungshandeln im Kontext der Lernstandserhebungen. Wiesbaden: Springer VS.
- Olk, M. (2024): Inklusion als normative Aufgabe. Rekonstruktionen zur Alltagsmoral grundschulpädagogischer Praxis. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Pauling, S. (2024): Ungewissheit und Konvergenz in der Schulentwicklung. Eine Deutungsmusteranalyse an Primus-Schulen. Wiesbaden: Springer VS.
- Reuther, E. (i. V.): Partizipative Schulentwicklung – Zur Praxis schulischer Entscheidungsprozesse (Arbeitstitel).
- Tacke, V. (2005): Schulreform als aktive Deprofessionalisierung? Zur Semantik der Lernenden Organisation im Kontext der Erziehung. In: T. Klatetzki & V. Tacke (Hrsg.): Organisation und Profession. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 165-198.
- Zala-Mezö, E., Häbig, J. & Bremm, N. (2021) (Hrsg.): Die Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung. Münster: Waxmann.

Autor:innen

Kratz, Isabel

ORCID: 0000-0002-3150-4784

Universität zu Köln

Arbeitsschwerpunkte: Schulbegleitung, Professionsforschung, Organisationstheorie, Inklusion, Schulentwicklung, Dokumentarische Methode

E-Mail: isabel.kratz@uni-koeln.de

Olk, Matthias, Dr.

ORCID: 0009-0002-0194-0371

Universität Bremen

Arbeitsschwerpunkte: Grundschule und Inklusion, Praxeologische Professions- und Schulentwicklungsforschung, Dokumentarische Methode

E-Mail: olk@uni-bremen.de

Reuther, Ellen

ORCID: 0000-0001-5731-4471

Universität zu Köln

Arbeitsschwerpunkte: Partizipation, Schulentwicklungsforschung, Dokumentarische Methode

E-Mail: ellen.reuther@uni-koeln.de

Autor:innenverzeichnis

Bauer, Angela, Dr.‘in

ORCID: 0009-0007-2263-2577

Universität Regensburg

Arbeitsschwerpunkte: Reflexion im Kontext universitärer
Lehrer:innenbildung, Erklärvideos, Pädagogische Beziehungen
in Schule, Rekonstruktive Forschungsmethoden

E-Mail: angela.bauer@paedagogik.uni-regensburg.de

Bender, Saskia, Prof.‘in Dr.‘in

Universität Bielefeld

Arbeitsschwerpunkte: rekonstruktive Schul-, Unterrichts- und
Inklusionsforschung, rekonstruktive Professions- und Beratungsforschung,
erziehungswissenschaftliche Kasuistik und Kasuistik in der Lehrer:innenbildung,
Kulturelle Bildung und Kulturelle Schulentwicklung

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

Boldt, Vanessa-Patricia

Universität Hamburg

Arbeitsschwerpunkte: Professions- und Lehrer:innenbildungsforschung,
Forschendes Lernen im Studium, Peer-Review als Verfahren der
Schulentwicklung, Qualitative Forschungsmethoden,
Dokumentarische Bildinterpretation

E-Mail: vanessa-patricia.boldt@uni-hamburg.de

Bonk, Kamila

ORCID: 0009-0006-8220-9853

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Arbeitsschwerpunkte: Rassismuskritische
Lehrer:innenprofessionalisierung, Mehrsprachigkeit in der Schule

E-Mail: kamila.bonk@uni-oldenburg.de

Damm, Alexandra

ORCID: 0009-0005-2433-1490

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Arbeitsschwerpunkte: Lehrer:innenbildungsforschung – insbesondere Lehrer:innen(fort)bildungsforschung als Schnittstelle zwischen Schulpädagogik und Erwachsenenbildung, Digitale Transformation von Schule und Lehrer:innenbildung Professionsforschung, Biographieforschung, Qualitativ-rekonstruktive Forschungsmethoden
E-Mail: damm@die-bonn.de

Doğmuş, Aysun, Prof.‘in Dr.‘in

ORCID: 0000-0003-2003-4278

Technische Universität Berlin

Arbeitsschwerpunkte: Pädagogische Professionalität und Professionalisierung in Migrationsverhältnissen, Rassismus(-kritik) in der Relation von Schulentwicklung und Professionalisierung, Qualitative Sozialforschung
E-Mail: dogmus@tu-berlin.de

Fabel-Lamla, Melanie, Prof.‘in Dr.‘in

ORCID: 0000-0001-7809-8579

Universität Hildesheim

Arbeitsschwerpunkte: Professions- und Lehrer:innenbildungsforschung, Biografische Lehrer:innenforschung, multiprofessionelle Kooperation, Schulentwicklungsforschung
E-Mail: melanie.fabellamla@uni-hildesheim.de

Fierro, Cecilia, Dr.‘in

Escuela Nacional de Estudios Superiores León, UNAM

Arbeitsschwerpunkte: Schulisches Zusammenleben (convivencia escolar), Demokratische Schulkultur, Aus- und Fortbildung von Schulleitungen und Lehrkräften
E-Mail: cfierroe@enes.unam.mx

Frei, Peter, Prof. Dr.

ORCID: 0009-0004-8958-8548

Universität Hildesheim

Arbeitsschwerpunkte: Schulsport- und Sportunterrichtsforschung, Sport-Medien-Kultur, Pädagogik des Leistungssports
E-Mail: peter.frei@uni-hildesheim.de

große Prues, Peter, Dr.

ORCID: 0000-0003-3717-332X

Universität Osnabrück

Arbeitsschwerpunkte: Demokratiebildung,

Querschnittsaufgaben, schulische Praxisphasen

E-Mail: peter.grosse.prues@uni-osnabrueck.de**Hauenschild, Katrin, Prof.‘in Dr.‘in**

ORCID: 0000-0001-6500-9565

Universität Hildesheim

Arbeitsschwerpunkte: Didaktik des Sachunterrichts, Bildung für nachhaltige

Entwicklung, Inklusion, Kindheitsforschung, Lehrer:innenbildungsforschung

E-Mail: katrin.hauenschild@uni-hildesheim.de**Hempel, Christopher, Jun.-Prof. Dr.**

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Arbeitsschwerpunkte: Fächerübergreifendes Lehren und Lernen,

Rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung, Konflikte und

Kontroversen im Schul- und Unterrichtsalltag

E-Mail: christopher.hempel@paedagogik.uni-halle.de**Hinrichsen, Merle, Dr.‘in**

ORCID: 0000-0003-4771-2606

Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau

Arbeitsschwerpunkte: Schulkulturen in der Migrationsgesellschaft, Diversität und

Diskriminierung im Bildungssystem, Bildung und Biographie im Kontext von

Ungleichheitsverhältnissen, Jugend- und Übergangsforschung

E-Mail: merle.hinrichsen@rptu.de**Hinzke, Jan-Hendrik, Prof. Dr.**

ORCID: 0000-0003-1591-3593

Justus-Liebig-Universität Gießen

Arbeitsschwerpunkte: Professions- und Lehrer:innenbildungsforschung,

Forschendes Lernen in Studium und Schule, Bildung für nachhaltige

Entwicklung, Qualitative Forschungsmethoden in der Professions-

und Schulforschung

E-Mail: jan-hendrik.hinzke@erziehung.uni-giessen.de

Klewin, Gabriele, Dr.‘in

Universität Bielefeld

Arbeitsschwerpunkte: Praxisforschung, Forschendes Lernen, Praxissemester, Schulentwicklung

E-Mail: gabriele.klewin@uni-bielefeld.de

Kratz, Isabel

ORCID: 0000-0002-3150-4784

Universität zu Köln

Arbeitsschwerpunkte: Schulbegleitung, Professionsforschung, Organisationstheorie, Inklusion, Schulentwicklung, Dokumentarische Methode

E-Mail: isabel.kratz@uni-koeln.de

Kuhlmann, Nele, Jun.-Prof.‘in Dr.‘in

ORCID: 0000-0003-0870-3862

Friedrich-Schiller-Universität Jena

Arbeitsschwerpunkte: Pädagogische Ethik, Anerkennungstheoretische Schul- und Professionsforschung, Qualitative Sozialforschung

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

Kunze, Ingrid, Prof.‘in Dr.‘in

Universität Osnabrück

Arbeitsschwerpunkte: Allgemeine Didaktik, individuelle Förderung und Lehrkräftebildungsforschung

E-Mail: ikunze@uos.de

Kunze, Katharina, Prof.‘in Dr.‘in

Georg-August-Universität Göttingen.

Arbeitsschwerpunkte: rekonstruktive Professionalisierungs-, Schul-, Unterrichts- und Hochschulforschung, qualitative Methoden

E-Mail: kkunze@uni-goettingen.de

Langer, Anja

Universität Bremen

Arbeitsschwerpunkte: Schul- und Lehrer:innenforschung, Subjektivierungstheoretische Forschung, Diskriminierungskritik in Schule

E-Mail: alanger@uni-bremen.de

Langer, Saskia

ORCID: 0009-0005-7159-4138

Eberhard Karls Universität Tübingen

Arbeitsschwerpunkte: Europabildung, Subjektivierungsforschung,

Pädagogische Lektüre literarischer Texte

E-Mail: saskia-sophie.langer@uni-tuebingen.de**Lambrecht, Maïke, Dr.‘in**

ORCID: 0000-0002-3378-1240

Universität zu Köln

Arbeitsschwerpunkte: Qualitative Forschungsmethoden, Rekonstruktive

Schul- und Bildungsforschung, Schultheorie & Schulentwicklung,

Heterogenität & Differenz

E-Mail: maïke.lambrecht@uni-koeln.de**Lill, Anne**

Friedrich-Schiller-Universität Jena

Arbeitsschwerpunkte: Beratung von Organisationen – insb.

Schulentwicklungsberatung, Subjektivierungs-, Praxis- und Machttheorien,

Professionstheorie, Qualitative Forschungsmethoden – Diskursanalyse,

Ethnographie und Adressierungsanalyse

E-Mail: anne.lill@uni-jena.de**Löchel, Anica**

Friedrich-Schiller-Universität Jena

Arbeitsschwerpunkte: Habitus-Theorie und Habitusrekonstruktion,

Bildungsungleichheit, Inklusion und Exklusion in Schule und Unterricht

E-Mail: anica.loechel@uni-jena.de**Merl, Thorsten, Prof. Dr.**

ORCID: 0000-0002-8795-2025

Universität Koblenz

Arbeitsschwerpunkte: Autorität und Autorisierung,

Inklusion und Differenz, Unterricht

E-Mail: tmerl@uni-koblenz.de

Moldenhauer, Anna, Prof.‘in Dr.‘in

ORCID: 0000-0001-6370-4003

Universität Bremen

Arbeitsschwerpunkte: Professions- und Lehrer:innenbildungsforschung, schultheoretische Forschung – insbesondere zu Fragen der Transformation und Entwicklung von Schule, Qualitative Sozialforschung

E-Mail: anna.moldenhauer@uni-bremen.de

Müller-Using, Susanne, Prof.‘in Dr.‘in

Universidad de Costa Rica

Arbeitsschwerpunkte: Bildungsphilosophie, Digitalisierung und Bildungstransformation, Pädagogische Ethik und Empathieforschung, Werte- und Menschenrechtsbildungsforschung

E-Mail: susanne.mullerusing@ucr.ac.cr

Nakamura, Yoshiro, Dr.

Universität Osnabrück

Arbeitsschwerpunkte: Studiengangentwicklung, Lehrkräfteprofessionalisierung

E-Mail: yoshiro.nakamura@uni-osnabrueck.de

Olk, Matthias, Dr.

ORCID: 0009-0002-0194-0371

Universität Bremen

Arbeitsschwerpunkte: Grundschule und Inklusion, Praxeologische Professions- und Schulentwicklungsforschung, Dokumentarische Methode

E-Mail: olk@uni-bremen.de

Pallesen, Hilke, Prof.‘in Dr.‘in

Universität Hamburg

Arbeitsschwerpunkte: Lehrer:innenhabitus- und Professionsforschung, Schul- und Fachkulturforschung, rekonstruktive Sozialforschung

E-Mail: hilke.pallesen@uni-hamburg.de

Paseka, Angelika, Prof.‘in Dr.‘in

ORCID: 0000-0002-0656-9113

Universität Hamburg

Arbeitsschwerpunkte: Professions- und Professionalisierungsforschung, Forschendes Lernen, Ungewissheit, Eltern, Schulentwicklung, qualitative Forschungsmethoden (Dokumentarische Methode)

E-Mail: angelika.paseka@uni-hamburg.de

Pauling, Sven, Dr.

ORCID: 0009-0005-3537-2386

Universität Bremen & Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Arbeitsschwerpunkte: Schulentwicklung, Reform- und Alternativschulen,

rekonstruktive Schulforschung, Normativität in der Schulforschung

E-Mail: sven.pauling@uol.de**Reuther, Ellen**

ORCID: 0000-0001-5731-4471

Universität zu Köln

Arbeitsschwerpunkte: Partizipation,

Schulentwicklungsforschung, Dokumentarische Methode

E-Mail: ellen.reuther@uni-koeln.de**Rothland, Martin, Prof. Dr.**

ORCID: 0000-0001-9382-6992

Universität Münster

Arbeitsschwerpunkte: Allgemeine Didaktik und Unterrichtsforschung,

Empirische Forschung zum Lehrer:innenberuf und zur Lehrer:innenbildung,

Forschung zur Geschichte und Historiographie der Erziehungswissenschaft

E-Mail: martin.rothland@uni-muenster.de**Schleenbecker, Lena**

Promovendin an der Humboldt-Universität Berlin

Arbeitsschwerpunkte: Berufsgruppenübergreifende

Zusammenarbeit im Handlungsfeld Schule, rekonstruktive

Bildungsforschung, Profession(alisierung)sforschung,

E-Mail: lena.schleenbecker@hu-berlin.de**Schmidt, Melanie, Dr.‘in**

ORCID: 0009-0001-0438-0624

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Arbeitsschwerpunkte: kulturwissenschaftlich-poststrukturalistische

Erziehungs- und Bildungsforschung, Schulentwicklungs- und

Bildungsreformforschung, pädagogische Reflexionspraktiken,

pädagogische Zukunftsdiskurse, Subjektivierung

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

Schmidt-Thieme, Barbara, Prof.‘in Dr.‘in

ORCID: 0000-0002-8828-7469

Universität Hildesheim

Arbeitsschwerpunkte: Mathematikdidaktik, Sprache und fachliches Lernen, Geschichte der Mathematik/des Mathematikunterrichts

E-Mail: barbara.schmidt-thieme@uni-hildesheim.de

Schneider, Edina, Dr.‘in

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Arbeitsschwerpunkte: Bildung, Erziehung und Sozialisation im Bereich Schule, Familie und Jugend, Inklusion/Exklusion in der Schule, lehrer:innenbezogene Professionalisierung, qualitative und quantitative Forschungsmethoden

E-Mail: edina.schneider@paedagogik.uni-halle.de

Spitznagel, Junis

Promovend an der Universität Bayreuth

Arbeitsschwerpunkte: rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung – u. a. Berufskultur von Lehrkräften und Sozialpädagog:innen an Schule, berufsgruppenübergreifende Zusammenarbeit im Handlungsfeld Schule.

E-Mail: junis.spitznagel@uni-bayreuth.de

Steinbach, Anja, Prof.‘in Dr.‘in

ORCID: 0000-0002-3414-7241

Europa-Universität Flensburg

Arbeitsschwerpunkte: Rassismuskritische Schulforschung, Pädagogische Professionalität und Professionalisierung, Qualitativ-rekonstruktive Forschung, Ethnographie

E-Mail: anja.steinbach@uni-flensburg.de

Sturm, Tanja, Prof.‘in Dr.‘in

ORCID: 0000-0001-8002-1466

Universität Hamburg

Arbeitsschwerpunkte: Diversität in Schule und Unterricht, Praxeologische Wissenssoziologie, international vergleichende Schul- und Unterrichtsforschung

E-Mail: tanja.sturm@uni-hamburg.de

te Poel, Kathrin, Vertr.-Prof.‘in Dr.‘in

Katholische Universität Eichstätt Ingolstadt

Arbeitsschwerpunkte: Lehrer:innenprofessionalität/Lehrer:innenbildung, multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Schulen, Anerkennung, rekonstruktive Forschung

E-Mail: kathrin.tepoel@ku.de

Thiersch, Sven, Prof. Dr.

Universität Osnabrück

Arbeitsschwerpunkte: Theorien familialer und schulischer Sozialisation, Bildungsungleichheit und -mobilität, Methoden rekonstruktiver Sozialforschung

E-Mail: sven.thiersch@uni-osnabrueck.de

Wolf, Eike, Dr.

Universität Osnabrück

Arbeitsschwerpunkte: Schule und Unterricht, Erziehungs- und Bildungstheorie, Methoden rekonstruktiver Sozialforschung

E-Mail: eike.wolf@uni-osnabrueck.de

Wolff, Dennis, Dr.

ORCID: 0000-0001-8691-154X

Universität Hildesheim

Arbeitsschwerpunkte: Sportunterrichtsforschung, Pädagogik des Leistungssports

E-Mail: dennis.wolff@uni-hildesheim.de

Entwicklungserwartungen spielen in der Schulpädagogik als Disziplin sowie insbesondere in der Schulentwicklungs- und in der Lehrer:innenprofessionalisierungsforschung eine zentrale Rolle. Das Entwicklungs- und Fortschrittsparadigma ist für sie konstitutiv, denn es etabliert diskursiv die Erwartung, Schulen hätten sich zu entwickeln und Wissenschaft könne dies befördern oder gar bewirken. In engem Wechselspiel mit bildungspolitischen Erwartungen etablieren sich Idealbilder einer entwicklungsfähigen Schule. Der Band versammelt Beiträge, die das Verhältnis von Entwicklungserwartungen, Schule und Schulpädagogik aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachten. Die Auseinandersetzung mit dem Paradigma eröffnet eine Perspektive auf Schule und Lehrer:innenhandeln sowie Schulpädagogik und Lehrer:innenbildung, die Relationen zwischen Wandel und Persistenz, Innovation und Kompensation sowie Harmonisierung und Ambivalenz ausweist.

Die Herausgeber:innen

Anja Langer, Universität Bremen

Anna Moldenhauer, Universität Bremen

Matthias Olk, Universität Bremen

Aysun Doğmuş, Technische Universität Berlin

Merle Hinrichsen, Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau

Anne Lill, Friedrich-Schiller-Universität Jena

Sven Pauling, Universität Bremen und
Universität Oldenburg

978-3-7815-2712-6



9 783781 527126