

ZISU

Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung

Editorial

Matthias Schierz, Till-Sebastian Idel, Merle Hummrich	Zwischen Rekonstruktion und Präskription. Entwicklungsprozesse in Schule und Unterricht verstehen	3
---	---	---

Thementeil

Michaela Kaiser	„Da war ich erstmal ganz schön perplex“ – Zur Entwicklung differenzversierter Unterrichtskulturen im Fach Kunst	21
Raphael Koßmann	Edutainment – als Muster für Binnendifferenzierung? Rekonstruktion einer Doppelstunde inklusiven Geschichtsunterrichts	35
Benjamin Mayer, Sieglinde Jorntz	Das schulische Üben mit digitalen Medien – und was das für den Unterricht bedeutet	49
Michael Stralla, Tobias Dohmen, Kathrin Racherbäumer	Kollegiales Führen in Schulen. Einzelschulentwicklung in der (COVID-19-)Krise	66
Enikő Zala-Mező, Johanna Egli, Julia Häbig	„Wir sind auf gutem Weg und müssen eigentlich nicht wahnsinnig viel verändern, oder?“ – Beschreibung von schulischen Entwicklungsprozessen im dokumentarischen Längsschnitt	81
Christian Herfter	Konstruktion und Aushandlung von Wissen in der Unterrichtsentwicklung. Kritische Perspektiven auf Verhältnissetzungen von Wissenschaft und Schulpraxis	97
Alexander Loh	Hochabstrakte Narretei. Überlegungen zur Funktion des systemtheoretischen Paradigmas in der Erforschung schulischer und unterrichtlicher Entwicklungsprozesse	112

Diskussion

Melanie Schmidt	Sinnlichkeit und Intervention. Eine politiktheoretische Diskussion der Schulentwicklung(-sforschung) mit Jacques Rancière	127
-----------------	---	-----

Allgemeiner Teil

Aysun Doğmuş, Christina Huf, Till-Sebastian Idel	Jahrgangsmischung als Irritation des Zeitregimes der Jahrgangsklasse? Lernbiographische Erfahrungen von Schüler*innen eines Schulversuchs	142
Anne Niessen, Jens Knigge	Musikpädagogische Perspektiven auf Lernen in Praktiken. Eine videographische Studie zu einem Workshop im Opernhaus	157
Julia Peuke, Detlef Pech, Jara Urban	Wie war das damals? – Gespräche mit Zeitzeug*innen im Kontext des frühen historischen Lernens	172

Rezension

Christina Huf	Sophia Richter (2019): Pädagogische Strafen in der Schule – Eine Ethnografische Collage	187
---------------	---	-----

Thementeil

Michaela Kaiser

„Da war ich erstmal ganz schön perplex“ – Zur Entwicklung differenzversierter Unterrichtskulturen im Fach Kunst

Zusammenfassung

Vergleicht man die Kunstdidaktik mit anderen Fachdidaktiken, ist eine vergleichsweise zähe Transformation inklusiver Wissensbestände in die Unterrichtspraxis zu verzeichnen. Das Projekt ‚(Re)Konstruktion kunstunterrichtlicher Leitbilder‘ zielt deshalb u. a. darauf, einen inklusiven Kunstunterricht auf Basis konstruktivistischen und ko-konstruktivistischen Lernens vor dem Hintergrund didaktischer Rekonstruktionen zu etablieren. Im Begleitforschungsprojekt werden die hier anschließenden Professionalisierungsprozesse von Kunstlehrkräften mittels einer Verbindung von Grounded Theory und dokumentarisch-gesprächsanalytischem Vorgehen auf der Folie der Kontingenzwahrnehmung untersucht, wobei der Analysefokus der hier präsentierten Ergebnisse auf der Rekonstruktion handlungsleitender Orientierungen mittels dokumentarisch-gesprächsanalytischem Zugang liegt. Im Beitrag wird ein Modell zur Kontingenzwahrnehmung herausgearbeitet, das auf zwei Pfeilern beruht: der Irritation und der Reflexion. Damit liefern die Ergebnisse Hinweise für die Professionalisierung von Kunstlehrkräften für einen an Diversität und Differenz orientierten Kunstunterricht.

Schlagwörter: Unterrichtsentwicklung, Professionalisierung von Lehrkräften, Inklusion, Fach Kunst

On the development of diversity-sensitive teaching cultures in the subject of art

The comparison of art didactics and other didactics points to a slow transformation of inclusive expertise into teaching practice. The project therefore aims to implement inclusive art education based on constructivist and co-constructivist learning in practice that refers to the concept of didactic reconstruction. The accompanying research examines the processes of professionalization of art teachers. To this end, grounded theory and discourse analytic approaches are combined. The focus of the analysis is on the reconstruction of orientations by means of a documentary-method approach. The results are transferred into the contingent perception model. This is based on two pillars: irritation and reflection. Thus, the results provide information for the professionalization of art teachers for an art education oriented towards diversity and difference.

Keywords: Classroom development, teacher professionalization, inclusion, subject art

1 Vorüberlegungen

In kaum einer Fachdidaktik wurde die Diskussion um eine inklusive Bildung so spät aufgegriffen wie in der Kunstdidaktik, gleichwohl der Kunstunterricht und dessen künstlerische Bezüge für eine inklusive Perspektive prädestiniert zu sein scheinen (vgl. Brenne 2016). Nicht nur, weil in den künstlerischen Wahrnehmungs- und Handlungsvollzügen differente Perspektiven eine substantielle Bedeutung haben und darüber hinaus für künstlerische Rezeptions- und Produktionsprozesse unerlässlich sind (vgl. ebd.), sondern vor allem, da der Kunstunterricht aufgrund dessen nur als zieldifferenter Un-

terricht denkbar sei (vgl. Griebel 2017), hat sich die Meinung etabliert, dass Inklusion und Kunstunterricht zwei Seiten desselben Phänomens darstellen. Doch dominiert hier noch immer eine solipsistische Vermittlung deklarativen Wissens, was sich als umso bemerkenswerter erweist, da es kaum dem Profil inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung zu entsprechen scheint (vgl. Kaiser & Brenne 2021).

Vergleicht man die hier angesiedelte Kunstdidaktik mit anderen Fachdidaktiken, ist eine vergleichsweise zähe Transformation allgemeindidaktischer Wissensbestände zu verzeichnen. Auch die programmatischen Schriften des Fachverbandes für Kunstpädagogik [BDK] beziehen zum inklusiven Lernen bisher kaum Stellung, was ein Blick in die Lehrpläne der Länder bestätigt (vgl. Kaiser & Brenne 2022, i. D.). Das sich hier eröffnende Spannungsfeld von fachlichen Perspektiven und der Perspektive der Schüler*innen konnte bisher im Hinblick auf inklusives Lernen nicht im Rahmen didaktischer Strukturierungen aufeinander bezogen werden (vgl. Kaiser & Brenne 2021). Doch gerade im Hinblick auf einen inklusiven Kunstunterricht scheint es geboten, ihre Sichtweisen auf kunstwissenschaftliche bzw. -praktische Phänomene sowie deren wechselseitige Erschließung systematisch didaktisch zu rekonstruieren, so eine inklusive Fachdidaktik sich über curriculare Teilhabe, soziale Zugehörigkeit und individuelle Herausforderung im Lernen begründet (vgl. Martínez & Porter 2020). Dies impliziert für das Fach Kunst einen versierten Umgang mit den heterogenen Alltagsvorstellungen und Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen im Sinne eines versierten Umgangs mit Diversität und Differenz (Kaiser 2019) sowie eine hier anschließende Abkehr vom defizitorientierten Verständnis schülerseitiger Vorstellungen als misconceptions (Kattmann 2021). Die erkenntnistheoretisch begründete Gleichwertigkeit der Vorstellungen von Schüler*innen mit den fachlichen Perspektiven wird hervorgehoben und aus Vermittlungsperspektive analysiert, womit konstruktivistisches und ko-konstruktivistisches Lernen in den Fokus des Kunstunterrichts rückt (in Anlehnung an Dannemann et al. 2021). An diesen Überlegungen ansetzend zielt das Projekt ‚(Re)Konstruktion kunstunterrichtlicher Leitbilder‘ darauf, eine inklusive Weiterentwicklung von (Kunst-) Unterricht vor dem Hintergrund didaktischer Rekonstruktionen (vgl. Komorek et al. 2013) forschend zu entwickeln, indem unterschiedlichen Ausgangslagen durch den expliziten Einbezug der Perspektiven von Schüler*innen und deren Vernetzung mit der fachlichen Perspektive Rechnung getragen wird. Entsprechend werden auf Ebene der Schüler*innen subjektive Zugänge zu Kunstwissenschaft und -praxis und auf Lehrkräfteebene kunstdidaktische Vermittlungsperspektiven und normative respektive curriculare Zielvorgaben konzeptualisiert, die, auf Bundes- und Länderebene regulativ vermittelt, den fachlichen Horizont aufspannen und forschungsbezogen mittels Triangulation von Grounded Theory Methodologie (vgl. Strauss & Corbin 2010) und Dokumentarischer Methode (vgl. Bohnsack 2003) rekonstruiert werden.

Edutainment – als Muster für Binnendifferenzierung? Rekonstruktion einer Doppelstunde inklusiven Geschichtsunterrichts

Zusammenfassung

Wie fachliche Vermittlungsprozesse in inklusiven Klassen im Schulalltag umgesetzt werden, wurde trotz der Relevanz dieser Frage für Theorie und Praxis bislang selten untersucht. Anhand einer Doppelstunde Geschichtsunterrichts in einer stark heterogenen, achten Klasse einer integrierten Gesamtschule konnte sequenzanalytisch ein didaktisches Muster rekonstruiert werden, das als inklusiv zu bezeichnen ist und zugleich fachlichen Ansprüchen genügt. Obwohl keine digitalen Medien zum Einsatz gekommen sind, mutet das vorgefundene didaktische Handeln wie eine interaktive Geschichtsdokumentation an. Es drängen sich tieferliegende Gemeinsamkeiten von Didaktik und Programmierung auf, die die Wahrnehmung von digitalisierungsbezogenen Innovationen schulischen Unterrichts schärfen dürften.

Schlagwörter: Unterrichtsforschung, Unterrichtsreform, Inklusion, Digitalisierung, Binnendifferenzierung, Geschichtsunterricht, sonderpädagogischer Förderbedarf

Edutainment – as a way of differentiated instruction? Reconstruction of an inclusive history lesson

The realisation of subject-related processes in everyday inclusive lessons has been rarely investigated so far, even though the relevance of this topic for theory and practice is unquestioned. A didactic pattern could be reconstructed by sequence analysis that can be described as inclusive and simultaneously meets subject-specific demands based on a two-hour history lesson in a comprehensive school's highly heterogeneous eighth-grade class. Although no digital media were used, the found practice reminds of interactive history documentation. There are deeper commonalities between didactics and programming, which should sharpen the perception of digitalisation-related innovations in school lessons.

Keywords: instructional research, educational reform, inclusion, digitalisation, differentiated instruction, history education, special educational needs

1 Einleitung

Didaktisches Handeln im inklusiven Unterricht wurde bislang vergleichsweise selten explizit zum Gegenstand von Fallrekonstruktionen gemacht (z. B. Ludwig 2021; Abels et al. 2018). Aufgrund der Aktualität des Themas sind nach wie vor starke konzeptionelle Bemühungen zu verzeichnen (z. B. Sasse & Lada 2019; Riegert & Musenberg 2015). Zudem geraten entsprechende Interaktionen regelmäßig auch dann in qualitativ-empirischen Studien in den Blick, wenn sie nicht deren primären Fokus bildeten (z. B. Sturm et al. 2020; Budde & Blasse 2017). Didaktisches Handeln bestimmt nicht nur oberflächlich einen großen Teil des Unterrichts. Vielmehr enthalten didaktische Adressierungen stets Vorannahmen über Schüler*innen, mit denen diese dann zumindest

implizit umgehen müssen (vgl. Koßmann 2020). Vor diesem Hintergrund wurde anhand von Datenmaterial aus dem HILDE-Fallarchiv¹ das didaktische Handeln in einer stark heterogenen Klasse sequenzanalytisch rekonstruiert (vgl. Gruschka 2013; Wernet 2009). Nachzeichnen ließ sich ein Muster, das trotz Aufrechterhaltung inhaltlicher Ansprüche in einem positiven Sinn als inklusiv zu bezeichnen ist (vgl. Ainscow 2021). Obwohl die alleine unterrichtende Lehrkraft ausschließlich nicht-digitale Medien (wie Tafel, Overheadprojektor und Arbeitsblätter) eingesetzt hat, konnte der unten skizzierte Unterricht dies durch ein didaktisches Handeln leisten, das dem einer ‚interaktiven Geschichtsdokumentation‘ entspricht und daher Merkmale von Edutainment aufweist (vgl. Klein 2017; Apostolidou, 2015).

1.1 Inklusion, Digitalisierung, Edutainment: aus didaktischer Perspektive

Unabhängig von verschiedenen ‚weiten‘ Inklusionsbegriffen bezeichnet Inklusion ein politisch-normatives Ziel (vgl. Ainscow 2021). Mit Digitalisierung sind inhaltliche Ziele verknüpft, wie die Steigerung von Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien. Anders als Inklusion hat Digitalisierung aber keinen normativen Wert, sondern bezeichnet vor allem ein Set an Mitteln, um z. B. zeit- und ortsunabhängiges Arbeiten, aber auch ein höheres Maß an Binnendifferenzierung und individualisiertem Unterricht zu ermöglichen (vgl. Bjarne & Martens 2020). Während im englischsprachigen Raum zur gemeinsamen Unterrichtung von Schüler*innen mit unterschiedlichen Voraussetzungen oftmals flexible Maße an Scaffolding, insb. über den Einsatz von Software, vorgeschlagen werden (z. B. Robinson & Meyer 2012), scheint inklusiver Unterricht im deutschsprachigen Raum eher mittels anderer Formen von ‚differentiated instruction‘ (Pozas & Schneider 2019), wie mittels nach Lernniveau gestuften Aufgaben und der Zusammenstellung leistungsgemischter Arbeitsgruppen, angestrebt zu werden (z. B. Pozas et al. 2020).

Bezüglich der Unterrichtsdurchführung unter Einsatz digitaler Medien wurde bisher selbst in extrem gut ausgestatteten Schulen eher Konstanz als Innovation beobachtet (vgl. Cuban 2018). Ein Erklärungsansatz dafür könnte in einer bislang nicht diskutierten Strukturähnlichkeit liegen. Denn Didaktik ist ebenso wie Programmierung eine „*semantische Technik*“ (Johnson 1980: 791):

[D]ie Welt des Programms [...] besteht aus der Kombination von interpretierten Datenstrukturen und solchen Regeln, wobei diese, Instruktionen genannt, während der Ausführung gleichzeitig einem vom Programmierer vorgegebenen Schema und den faktischen Gegebenheiten der Daten entsprechend angewandt werden. (ebd.: 798)

Am deutlichsten ist es beim Programmierunterricht (Mager 2014 [1962]), dass dieser eine *vorab* generierte Programm-Welt aufweist: Das Prozessieren der Lehre soll zuvor so kleinschrittig und klar sequenziert worden sein, dass für jede Gelenkstelle algorithmisch bestimmt wurde, in jeweils welche Richtung die Lernenden zu leiten sind, um

1 Es geht um den Datensatz Nr. 131. Die Datensätze des HILDE-Fallarchivs sind zum Zweck von Forschung und Lehre nach Registrierung kostenfrei zugänglich: <https://www.uni-hildesheim.de/fr/celeb/projekte/fallarchiv-hilde/>

Das schulische Üben mit digitalen Medien – und was das für den Unterricht bedeutet

Zusammenfassung

Unterrichtsentwicklung ist ein bedeutsamer Teil von Schulentwicklung und findet aktuell in großem Maße durch die zunehmende Digitalisierung von Schulen statt. Dabei wird einerseits systematisch eine Infrastruktur aufgebaut, aber andererseits die konkrete Umsetzung den einzelnen Schulen mehr oder weniger überlassen. Bisher gibt es wenige Arbeiten, die sich mit den sich verändernden Unterrichtsstrukturen beim Einsatz digitaler Medien selbst auseinandersetzen. Der Beitrag geht dieser Frage mit dem Fokus auf das Üben im Unterricht nach: Wie gestaltet sich das Üben, wenn es über digitale Medien erfolgt? Anhand von Unterrichtsprotokollen aus einem Mathematikunterricht der 6. Klasse wird rekonstruktionslogisch analysiert, inwieweit die Feedbacksysteme den Schüler*innen bei der Bearbeitung der Aufgaben helfen bzw. wie sie mit den automatisierten Antworten umgehen. Es wird abschließend diskutiert, inwieweit diese Prozesse Auswirkungen auf die Theorie von Unterrichten haben könnten.

Schlagwörter: Schule, Unterricht, Digitale Medien

School practice with digital media –what it means for the classroom

Classroom development is a significant part of school development and is currently taking place through digitization. In Germany, an infrastructure is being systematically built up, but the concrete implementation is left to the individual schools. There have been just a few studies that deal with the changing teaching structures when using digital media. This paper focus on how teaching is structured when it takes place via learning software. On the basis of lesson protocols from a 6th grade mathematics class in Germany, an analysis is performed using structural hermeneutics methods to to investigate to what extent the feedback systems help the students process the tasks and how they deal with the automated answers. Finally, we discuss to what extent these processes could have an impact on the theory of teaching.

Keywords: school, teaching, digital media

1 Über die Entwicklung von Unterricht durch digitale Medien

Digitalisierung ist in den letzten Jahren zu einem der Kernthemen für die Weiterentwicklung von Schule und Unterricht geworden. Den Strategiepapieren der KMK und des BMBF im Jahr 2016 (KMK 2016; BMBF 2016) folgten diverse politische Dokumente auf Länderebene, die alle die Ausstattung und Nutzung von digitalen Medien in Schule und Unterricht befürworteten. Durch den „DigitalPakt Schule“ ist es Schulen seit 2019 möglich, Gelder gemäß den jeweiligen Förderrichtlinien der Länder für eine Digitalisierung abzurufen. Diese sehen vor, dass die Schulen ein sog. Medienkonzept vorlegen, das als „technisch-pädagogisches Einsatzkonzept mit Berücksichtigung

medienpädagogischer, didaktischer und technischer Aspekte“ (BenQ Cooperation 2020: 9)¹ verstanden wird. Obwohl über den DigitalPakt nur technische Infrastruktur und Geräte finanziert werden, wird also von den Schulen erwartet, konzeptionelle Überlegungen anzustellen. Die Konzepterstellung ist das politisch-administrative Instrument, den Entwicklungsprozess hin zur Digitalisierung von Schule anzustoßen und voranzutreiben und damit den „Einfluss zur Gestaltung von Modernisierungsprozessen stärker zur Geltung bringen zu können“ (Bildungsberichterstattung 2020: 22).

So wird die jeweilige Schule verantwortlich dafür gemacht, inwieweit sie einen strukturierten Prozess anleitet, reflektiert und wieder neu justiert (vgl. Schlee 2014; Bohl et al. 2010). Doch auch jenseits eines gesteuerten Prozesses der Schulentwicklung führt der Einsatz von digitalen Medien im Unterricht zu Veränderungen (vgl. Sims 2017; Williamson 2017; Selwyn 2011). Die Reaktionen darauf reichen von der von Dräger und Müller-Eiselt ausgerufenen „digitale[n] Bildungsrevolution“ (Dräger & Müller-Eiselt 2015) bis zur „Lüge der digitalen Bildung“ von Lemke und Leipner (Lemke & Leipner 2015). Dazwischen siedelt sich eine pädagogische Praxis an, die auf gesellschaftliche Veränderungen reagiert und sich diesen Entwicklungserwartungen zu stellen versucht.

Die an den Schulen stattfindenden Veränderungen durch Digitalisierung gleichen oft eher einem Ausprobieren als einem systematischen Prozess. Dies gilt auch für den analysierten Fall. Wir haben es hier mit einer Form von Unterrichtsentwicklung zu tun, die nach Pauling als „selbst-induzierte Initiative“ (Pauling 2021: 125) oder als ein Experimentieren (vgl. Kammerl 2019: 430) charakterisiert werden kann. Der Lehrer folgt keinem an der Schule umgesetzten Konzept, sondern gehört zu einer Gruppe von Lehrkräften, die den Einsatz von digitalen Medien in ihrem Unterricht erprobt. Es lässt sich so exemplarisch aufzeigen, wie Unterrichtsentwicklung praktisch vollzogen wird. Dabei steht im Zentrum der Unterrichtsstunde die „Übung mit Feedback“, die Muuß-Merholz als eine der zwei zentralen Bereiche neben dem Input kennzeichnet, die digitalisiert werden (vgl. Muuß-Merholz 2019); denn: „Durch digitale Übungen können Verständnis und Routinen trainiert werden, wobei die Programme auch gleich Feedback geben und das Niveau anpassen können“ (ebd.: 2). Das Üben als Bestandteil von Unterricht hat das Ziel, Wissen als Können zu festigen (vgl. Brinkmann 2012: 17), dem auch die digitalen Instrumente zuarbeiten. Sie ermöglichen im individuellen Vollzug (vgl. ebd.: 15) ein selbstständiges Üben.

Für die Entwicklung von Unterricht ist daher wichtig zu wissen, wie sich das unterrichtliche Setting des Übens beim Einsatz von Lernsoftware ändert. Unsere Arbeitshypothese ist, dass sich durch die Nutzung von Lernsoftware das pädagogische Handeln der Lehrkraft und die Zuwendungshandlungen der Schüler*innen zum unterrichtlichen Gegenstand ändern. Diese Handlungen lassen sich als Unterrichten und Aneignen beschreiben, durch deren ständige Verschränkungen erst Unterricht entsteht (Gruschka 2013). Damit stehen Unterrichtsentwicklung als Modernisierung und Unterrichtstheorie in einem Verweisungszusammenhang. Bisherige Arbeiten zeigen, dass zwar einerseits „Auflösungserscheinungen der sozialen und pädagogischen Funktion von Schule und Lehrenden antizipiert werden“ (Wolf & Thiersch 2021: 5), sich aber sinnstrukturell „keine Spur von digitaler Moderne, sondern von der Notwendigkeit, medial evozierte

1 Siehe hierzu auch die Verwaltungsvereinbarung DigitalPakt Schule 2019 bis 2024, §3 (1).

Kollegiales Führen in Schulen. Einzelschulentwicklung in der (COVID-19-)Krise

Zusammenfassung

In Prozessen der Einzelschulentwicklung werden veränderungsorientierte Initiativen als Anlässe aufgegriffen, die in den schulorganisatorischen Gestaltungszusammenhängen mit der Beteiligung einer Vielzahl an Akteur*innen (re-)kontextualisiert werden. Ein wesentliches Momentum dabei stellt die Einflussnahme einzelner Lehrer*innen mit einer anlassbezogenen Führungsfunktion dies-/jenseits strukturell präformierter Befugnisse dar. In diesem Beitrag wird am Anlass der gegenwärtigen Covid-19-Pandemie dargestellt, wie diese Lehrpersonen in der Bewältigung der Krise, welche insbesondere durch Schließungen des physischen Raums Schule gekennzeichnet ist, dafür Verantwortung tragen, dass schuleigene Prozesse, Regeln und Routinen transformiert werden. Anhand von Interviewdaten des Projektes ‚Kollegiales Führen in der Krise‘ rekonstruieren wir in diesem Kontext deutungs- und handlungsgenerierende Strukturen des kollegialen Führens, die auf die zwei schulentwicklerischen Modi des Anbietens bzw. Beförderns verweisen. *Schlagwörter:* COVID-19, Digitalisierung, Dokumentarische Methode, Funktionsstelle, Führung, Schulentwicklung

Collegial Leading in Schools. Development of the Single School in the (COVID-19) Crisis

In processes of individual school development, change-oriented initiatives are taken up as occasions that are contextualized in the school organizational context with the participation of a large number of actors. A key momentum here is the influence of individual teachers with a leading position in connection with or without structural powers. In dealing with the crisis emanating from the COVID-19 pandemic, which is characterized in particular by the closure of the physical space of the school, they take responsibility for transforming the school's own processes, rules and routines. Based on interview data of the project ‚Collegial Leading in the Crisis‘, we reveal structures of collegial leadership that generate meaning and action and that refer to actor's modes of action for school development.

Keywords: COVID-19; Digitalisation; Documentary Method; Functional Position; Leadership; School Development

1 Einleitung: Zur Entwicklung der Einzelschule

In Studien zu Schulentwicklungen werden durch (Teil-)Kollegien betriebene Veränderungsanliegen als schulspezifische (Aus-)Gestaltungen gefasst, innerhalb derer die beteiligten Lehrer*innen als widerständiges oder kreatives, in jedem Fall aber als zentrales Einflussmoment auf die Prozessierung schulischer (Weiter-)Entwicklungen verstanden werden können (vgl. Idel & Rabenstein 2016; Heinrich & Altrichter 2008). Dabei bildet die zu gestaltende Entwicklung der einzelschulischen Handlungseinheit den zentralen Fokus sowohl von Forschung wie auch von staatlicher Steuerung.

Hierzu werden in verschiedenen Zugängen der Schulentwicklungsforschung einerseits die einzelschulischen Gestaltungszusammenhänge als Mesoebene des Zusammen-

wirkens angenommener Akteur*innenschichtungen des Schulsystems untersuchbar (u. a. Maag Merki 2008). Andererseits wird insbesondere in rekonstruktiven Studien eine Wendung hin zur (berufs-)alltäglichen Prozessierung von Schulentwicklungen fokussiert, wodurch „latente Sinn- und Wissensstrukturen von Schulen und ihren Professionellen [...] stärker in den Blick“ (u. a. Pauling 2021: 116) geraten.

Innerhalb der Schulentwicklungsforschung wird dabei insbesondere das Einwirken der Schulleitung als schulinterne Führungsinstanz betont, welche die Veränderbarkeit von Schulen wesentlich beeinflusst (u. a. Bremm et al. 2021). Weitere Lehrpersonen, die an Schulen spezifische Aufgaben und Rollen jenseits des Unterrichtens verantworten und somit innerhalb einer mittleren Managementstruktur (vgl. Mintzberg 1983) lokalisierbar sind, geraten hierbei eher beiläufig in den Blick.

Unter organisationstheoretischen Gesichtspunkten lassen sich dabei die beobachtbaren intendierten und/oder nicht-intendierten Effekte von bildungspolitischen oder -administrativen Steuerungsambitionen und Transformationserwartungen sowie die Resultate der schuleigenen Innovationsbemühungen und Entwicklungsaspirationen als Ausdruck situationspezifischer Ziel- und Interessenkonstellationen interpretieren (vgl. Altrichter 2004), innerhalb derer einzelne Akteur*innen, u. a. ebenjene mit spezifischen Führungsfunktionen, veränderungsorientierte Initiativen unter eigensinnigen Logiken und angesichts der Erfordernisse ihrer jeweiligen organisationalen Zusammenhänge (re-)kontextualisieren (vgl. Fend 2009). Wesentlich für derartige Veränderungsprozesse ist, dass verschiedene Ereignisse initiale Momente darstellen, die als potentielle Entwicklungsanlässe der Schulen begreifbar werden. Diese können dabei zum einen different formiert sein – bspw. als Reform, Innovation oder wie im vorliegenden Fall als (gesamtgesellschaftliche) Krise – und zum anderen ausgehend von der einzelnen Schule als intern oder extern verortbare Initiativen (vgl. Baum 2014) unterschiedliche Einflussbegrenzungen haben. Verschiedene Entwicklungsanlässe stellen damit je eigene Autonomie- und Zwangsgelegenheiten dar, die das Handeln der empirisch interessierenden Lehrer*innen vergleichbar machen. So ist anzunehmen, dass lokal begrenzte Innovationsbemühungen, etwa durch Lehrer*innen an Schwerpunktschulen, anderen Gestaltungsdynamiken folgen als Entwicklungsbestrebungen, die auf global umfassende Ereignisse, wie bspw. die flächendeckenden Schließungen von Schulen, als initiales Momentum der Veränderungsprozesse zurückzuführen sind.

Von diesen ersten Überlegungen ausgehend, werden im vorliegenden Beitrag Befunde einer Studie zum kollegialen Führen von Lehrer*innen mit einer schuleigenen formalisierten oder situativ mandatierten Funktionsstelle dargelegt, die anlässlich der COVID-19-Pandemie Entwicklungsprozesse der Digitalisierung des Distanzunterrichts zur Bewältigung der krisenhaften Anforderungssituation koordinieren und dabei die Veränderbarkeit der Einzelschule mittels ihrer Führungspraxen beeinflussen. Hierzu werden vorbereitend theoretische Bezugspunkte ausgeführt, welche die Einzelschulentwicklung gebunden an anlassspezifische Funktionsstellen als Einflusskonstellation kollegialen Führens begreifbar machen, bevor anschließend, anhand zweier kontrastiv ausgewählter Fälle, Orientierungsrahmen des kollegialen Führens rekonstruktiv nachgezeichnet und zwei aus den Ergebnissen verdichtete schulentwicklerische Modi pointiert dargestellt werden. Abschließend werden zukünftige Forschungsperspektiven aufgezeigt.

„Wir sind auf gutem Weg und müssen eigentlich nicht wahnsinnig viel verändern, oder?“ – Beschreibung von schulischen Entwicklungsprozessen im dokumentarischen Längsschnitt

Zusammenfassung

In unserem Beitrag interessieren wir uns aus einer praxistheoretischen Perspektive dafür, wie Schulen an sie gestellte normative Erwartungen – in diesem Fall die Gewährleistung und ggf. Steigerung der Partizipation von Lernenden – aushandeln und sich auf diese in der Schulentwicklung einlassen. Dafür rekonstruieren wir anhand einer dokumentarischen Längsschnittanalyse von Gruppengesprächen mit Lehrpersonen schulspezifische Aushandlungsprozesse. Die Analyse zeigt eine Vielfalt komplexer Konstellationen von Stabilisierungs- und Veränderungstendenzen. Dies eröffnet neue Perspektiven für und auf die Schulentwicklungsforschung und deren Grundfrage nach Stabilität und Veränderung von Schule.

Schlagwörter: Schulentwicklung; dokumentarische Methode; Längsschnittuntersuchung; Praxistheorie

“We are on the right track and actually don’t have to change an insane amount, do we?” – Description of school improvement processes – a documentary longitudinal study

In our contribution, we are interested from a practice-theoretical perspective in how schools negotiate normative expectations – in this case ensuring and if necessary, increasing students’ participation – and how they engage with those expectations in their school improvement. For this purpose, we reconstruct school-specific negotiation processes with the help of a documentary longitudinal analysis of group discussions with teachers. The analysis reveals a variety of complex constellations of stabilizing and changing tendencies. This opens new perspectives for and on school improvement research and its basic question of stability and change of schools.

Keywords: School improvement; documentary method; longitudinal analysis; practice theory

1 Einleitung

Wieviel Stabilität und wieviel Veränderung brauchen oder verwirklichen Schulen? Insbesondere in der rekonstruktiven Schulentwicklungsforschung zeigen zahlreiche Untersuchungen, dass sich Schulen Reform- und Steuerungsabsichten entziehen können (Asbrand 2020). Dennoch bleiben sie von Steuerungsmaßnahmen nicht unberührt, auch wenn sie sich in nicht vorgesehene Richtungen verändern (z. B. Idel et al. 2013). Gleichzeitig lässt sich eine ausgeprägte Persistenz in Schulen beobachten (Tyack & Tobin 1994). Einigen Schulen gelingt es wiederum – obwohl die Schulentwicklungsforschung den Einfluss bewusster, rational begründeter Intentionen stark revidiert hat (Heinrich 2021) – sich gemäß eigenen Intentionen, Zielsetzungen und Absichten zu ent-

wickeln. Wie lassen sich nun verschiedene Entwicklungsverläufe von Schulen erklären – gerade auch hinsichtlich der zeitlichen Dimension?

Wie es um die Stabilität und Veränderung von Schulen steht, ist eine Grundfrage der Schulentwicklungsforschung (Helsper 2008; Kramer 2021; Moldenhauer & Kuhlmann 2021) und das übergeordnete Erkenntnisinteresse dieses Beitrags. Konkret soll untersucht werden, wie eine gesetzliche Vorgabe – ins Bewusstsein gerückt durch das dazu durchgeführte Forschungsprojekt – und die in sie eingelagerte normative Setzung ihren Einfluss in Schulen (nicht) entfalten. Dabei nehmen wir eine praxistheoretische Perspektive ein, die sich mit der kulturtheoretischen Perspektive von Helsper (2008) gut vereinen lässt. Den Relevanz- und Sinnstrukturen, die Schulkulturen zugrunde liegen, geht die dokumentarische Organisationsforschung auf den Grund (Bohnsack 2017; Engel 2016; Vogd 2011). In dieser verortet sich die hier vorgestellte Analyse.

In fünf Schulen wurden je zwei Gruppendiskussionen mit einem Abstand von einem Jahr erhoben und mit der dokumentarischen Methode längsschnittlich ausgewertet. Dabei gehen wir mit Kramer (2013) davon aus, dass sich der Abstimmungsprozess der Schulen mit besagten Normen und Erwartungen – bzw. ob und inwiefern sich die Schulen verändert haben – im Vergleich zwischen den beiden dokumentarischen Analysen (T1-T2) abbilden lässt. In einer solchen längsschnittlich vergleichenden Analyse, die in der bisherigen Forschung selten realisiert wurde (z. B. Dietrich & Lambrecht 2020; Thiersch 2020; Dreier et al. 2018; Kramer 2013), erkennen wir nicht nur ein großes Potenzial, sondern auch eine gewisse Notwendigkeit, wenn die Stabilität und Veränderung von Schulen ermittelt und beschrieben werden sollen. Wir suchen in diesem Beitrag nach Möglichkeiten, Stabilität und Veränderung empirisch fassbar zu machen und dadurch einen sowohl inhaltlichen als auch methodischen Beitrag zu einer zentralen Frage der Schulentwicklungsforschung zu leisten.

Zunächst führen wir in das theoretische Deutungsmuster ein, welches unserer Untersuchung zugrunde liegt. Im Anschluss wird vor diesem Hintergrund der Kontext, in dem diese Untersuchung entstanden ist, dargelegt und das daraus hergeleitete methodische Vorgehen erläutert. Im Ergebnisteil besprechen wir die identifizierten Entwicklungsverläufe in zwei Schulen ausführlich und stellen jene von weiteren drei Schulen tabellarisch dar. Im Schlussteil werden die daraus gezogenen methodischen und theoretischen Erkenntnisse diskutiert, hinsichtlich ihrer Aussagekraft reflektiert und Fragen, die sich daraus für die Schulentwicklungsforschung ergeben, aufgeworfen.

2 Von der Stabilität und Veränderbarkeit schulischer Praktiken – theoretische Einbettung

Im Bestreben, schulische Veränderungsprozesse theoretisch und methodisch fassbar zu machen, ohne dabei die Praxisnähe einzubüßen, sieht sich die Schulentwicklungsforschung vor vier Bezugsprobleme gestellt (Asbrand et al. 2021): (1) Ihre Bezogenheit auf den gesellschaftlichen Kontext, (2) ihre Mehrdimensionalität, (3) die Relationalität sozialer Geschehnisse und (4) ihre Positionierung zwischen Kontinuität und Wandel, anders ausgedrückt ihre Prozessualität. Dieser Beitrag fokussiert die Prozessualität schulischer Veränderungen. Um dieser theoretisch zu begegnen, eignet sich ein praxis-

Konstruktion und Aushandlung von Wissen in der Unterrichtsentwicklung. Kritische Perspektiven auf Verhältnissetzungen von Wissenschaft und Schulpraxis

Zusammenfassung

Unterrichtsentwicklung ist per definitionem keine bloße Aktualisierung bestehender Praxis, sondern beinhaltet immer normative Ansprüche, Ziele und Gelingenserwartungen an Veränderung und Erneuerung. Eine wesentliche Frage ist dann, auf welche Weise die Notwendigkeiten und Zielrichtungen einer Entwicklung bestimmt werden und welche Rolle dabei die Forschung im Verhältnis zur Praxis einnimmt. Im Beitrag wird zunächst die grundlegende Verwobenheit der Entwicklungsforschung mit einem präskriptiven Optimierungs-, Effizienz- und Einheitsdenken skizziert. Anschließend werden verschiedene Ansätze der Unterrichtsentwicklung im deutschsprachigen Raum (empirische Bildungsforschung, didaktische Entwicklungsforschung, Design-Based Research, Lesson Study) dargestellt. Leitend ist dabei die Frage, wie diese Ansätze wissenschaftliches und schulpraktisches Wissen (nicht) mit Autorität ausstatten und zueinander ins Verhältnis setzen. Von dieser analytischen Perspektive auf bestehende Ansätze und deren Normativität ausgehend, wird aufgezeigt, dass diese von den Lehrpersonen Entwicklung fordern, ihre eigenen Konzepte und Verfahren jedoch tendenziell hypostasieren. Aufbauend auf dieser Kritik werden diskursive Verhältnissetzungen und Autorisierungspraktiken eines eigenen Projektes kollegialer Unterrichtsentwicklung vorgestellt. Dabei wird auf die Übergänge in Begriffen, Perspektiven und Adressierungen im Sprechen über Unterricht fokussiert.

Schlagwörter: Unterrichtsentwicklung; Qualitätsentwicklung; Normativität; Autorisierung; Wissen

The knowledge of educational improvement.

Critical perspectives on how science and school practice are related

Evolving teaching is not merely “doing anything different”. Development always includes normative demands, goals and expectations of success. Consequently, we also speak of educational improvement. Therefore, it is essential to explore the ways in which the direction of development is determined and how research and practice are related to one another. To accomplish this, I will first outline the fundamental interconnection of development research with a prescriptive mindset of optimisation and efficiency. This is followed by a differentiated look at the various approaches to teaching development in the German-speaking world (empirical educational research, didactic development research, design-based research, lesson study). Here, I focus on how these approaches do (not) attribute authority to scientific and practical school knowledge and relate them to each other. Starting from this analytical perspective on existing approaches and their normativity, I argue that those demand development from teachers, but tend to hypostatise their own concepts and practices. Based on this critique, I introduce the discursive relations and authorisation practices of my own project of collaborative educational improvement. Here, I focus on the transitions in terms, perspectives and modes of address in speaking about lessons.

Keywords: Educational Improvement; Quality of education; Authorization; Knowledge

1 Einleitung

In einem bekannten Zitat Dirk Rustemeyers (1998: 242) fordert dieser „Erziehungswissenschaft solle ihre Theoriemittel wissenschaftlich fundieren und ihren Wert darin sehen, ‚nur zu beobachten‘“. Demnach zeichne sich eine *erziehungswissenschaftliche* Betrachtung schulischer und unterrichtlicher Entwicklungsprozesse durch eine deskriptiv-analytische Beobachtung sowie normative und moralische Enthaltensamkeit aus. Damit kann jedoch kaum eine Unabhängigkeit des wissenschaftlichen Wissens von den beobachtungsleitenden Annahmen und erkenntnisleitenden Verfahren gemeint sein. Werden doch Fragen der Voraussetzungen, der Gegenstandsangemessenheit und der Güte wissenschaftlicher Erkenntnisse breit diskutiert (z.B. Strübing et al. 2018; Krebs & Menold 2014). Damit zeigt diese Diskussion ein – zunächst wissenschaftsinternes – Bemühen darum, die Gültigkeit des produzierten Wissens abzusichern. Darüber hinaus scheint ein *erziehungswissenschaftlicher* Forschungsmodus auch von spezifischen Hinsichten abhängig zu sein, unter denen etwas beobachtet, analysiert und theoretisiert wird (vgl. Balzer & Su 2016). Diese Hinsichten bestimmen, was forschend in den Blick genommen wird, gerade weil sie bezeichnen, was pädagogisch erstrebens- oder vermeidenswert erscheint (vgl. Herfter et al. 2019).

Damit ist die Spur gelegt, der dieser Aufsatz folgen möchte: In einem ersten Schritt sollen die (impliziten) normativen Setzungen erziehungswissenschaftlichen Wissens zur Unterrichtsentwicklung umrissen werden, d.h. jene Hinsichten unter welchen diese Ansätze bestimmen, wie Unterricht entwickelt werden soll. In einem zweiten Schritt geraten dann die Verhältnissetzungen von wissenschaftlichem und schulpraktischem Wissen in den Blick. Im Anschluss an Ansätze einer kulturtheoretischen Schulentwicklungsforschung (z.B. Idel & Pauling 2018; Goldmann 2017) wird Unterrichtsentwicklung dabei als Ort diskursiver Verhandlung verstanden, an welchem um die Durchsetzung bestimmter Perspektiven und Wissensformen gerungen wird. Hierbei werden Hierarchisierungen von Wissensformen in Beschreibungen und Praktiken der „Aufgabentrennung“ beschrieben, die immer auch Zeugnis davon sind, dass ‚gängige‘ Formen der Unterrichtsentwicklungsforschung die Veränderung und Verbesserung des Unterrichts über eine pädagogische Einflussnahme auf Lehrpersonen selbst herbeizuführen suchen.¹ In einem dritten Schritt wird skizziert, welche Effekte es für die gemeinsame Unterrichtsentwicklung von Lehrpersonen und Forschenden hat, wenn sie als Raum gefasst wird, in dem jeweils erst zur Sprache gebracht werden muss, was als verbindliches Konzept für die Identifizierung und Veränderung des Unterrichtsgeschehens gilt.

1 Auch wenn die Entwicklung schulischer und unterrichtlicher Prozesse durchaus organisational gedacht wird (vgl. Brüsemeister 2020; Heinrich 2007), sind damit immer auch Lehrkräfte als verantwortlich adressiert (vgl. Schmidt 2020; Lehmann-Rommel 2004), weshalb man im Anschluss an Daniel Goldmann (2017: 307) von einer *Unterrichtsentwicklungspädagogik* sprechen kann.

Hochabstrakte Narretei. Überlegungen zur Funktion des systemtheoretischen Paradigmas in der Erforschung schulischer und unterrichtlicher Entwicklungsprozesse

Zusammenfassung

Die Erforschung schulischer und unterrichtlicher Entwicklungsprozesse korrespondiert mit normativen Vorgaben. Die Systemtheorie verarbeitet diese Normativität, indem sie die Perspektive einer Beobachtung zweiter Ordnung konstruiert. Mittels der Analogie der Narretei wird die Funktion des systemtheoretischen Paradigmas der Unterrichtsforschung skizziert und am empirischen Beispiel plausibilisiert: Die Zurückstellung von theoretischem Positivierungszwang gestattet es, sich den Eigenarten pädagogischer Kommunikation, vor dem Wissen um die Logik des Pädagogischen, weiter anzunähern.

Schlagwörter: Empirische Forschung, Unterrichtsforschung, Unterrichtsentwicklung, Systemtheorie, Kommunikation

“Highly Abstract Folly”. On the Systems Theory Paradigm’s Function concerning Teaching and School Development Research

Research on teaching and education corresponds with normative requirements. In order to deal with this normativity, a systems theory approach constructs the perspective of a second order observation. By means of introducing the analogy of medieval folly, the function of a systems theory approach to research on teaching and education is delineated. An empirical sequence is scrutinised in order to illustrate the conclusions drawn. Accordingly, such enterprises not led by normative objectives can contribute to revealing pedagogical communications’ idiosyncrasies whilst yet including an awareness for the pedagogical field’s normative logic.

Keywords: Empirical Social Research, Teaching Research, Lesson Development, Systems Theory, Communication

1 Einleitung: Der Umgang mit pädagogischer Normativität in der Theoriebildung

Entwicklungsprozesse in Schule und Unterricht korrespondieren mit normativen Zielvorgaben, deren Ursprung u. a. in gesellschaftlich kontingenten Erwartungen oder den Erfordernissen und Zwängen der schulischen Praxis gesucht werden muss. Der Pädagogik, als Reflexionstheorie des Erziehungssystems verstanden, kommt die Aufgabe zu, Lösungen für solche Prozesse und ihre Probleme entweder bereithalten oder aber entwickeln zu müssen. Die Verschiedenartigkeit der auftretenden Probleme im Kontext des institutionalisierten Massenunterrichts hat hierbei zu einer disziplinären Ausdifferenzierung verschiedener Schwerpunkte der Theoriegenese geführt. Diese Schwerpunkte bilden sich zumindest teilweise in den Bezeichnungen subdisziplinärer Felder (etwa der „Professionsforschung“, der „Unterrichtsforschung“, der „Didaktik“, u. a. m.) ab. Defi-

nite Abgrenzungen sind hierdurch aber keineswegs vorgenommen. Die Grenzen bleiben sachlogisch konstruierte Segmentierungen des pädagogischen Feldes, welche jedoch, wie die Didaktik, „*integrative Perspektiven*“ (Scholl 2011: 39) benötigen. Nur so kann Schul- und Unterrichtsentwicklung dem Anspruch pädagogischer Ganzheitlichkeit im Kontext der gesellschaftlich formulierten Zielvorgaben und Gelingenserwartungen gerecht werden.

Die theoretische Arbeit an jenen pädagogischen Problemen attribuierte Tenorth einst als „Dogmatik“, womit er auf deren Orientierung am Gelingen, auf die Normativität der Theoriebildung im Horizont praktischer Erfordernisse, aufmerksam macht (vgl. Tenorth 1987). Eine Ausrichtung der Theoriebildung an jenen sich in der Praxis äussernden Bedürfnissen kommt damit gewissermaßen der Findung eines Remediums für einen vorab bekannten Zweck gleich: „[A]uf normative Probleme kann nicht einfach ignorant reagiert werden“ (Oelkers 2002: 51), stellt Oelkers hierzu fest. Er führt weiter aus: „Angesichts der überragenden Bedeutung des *Normativen* ist das *Analytische* zweitrangig, mindestens aber auf Interessierte beschränkt. Aber die an sich freien Reflexionsräume der akademischen Pädagogik sind nicht vom Druck des *Normativen* entlastet“ (ebd.). Dies kumuliert in unverändert aktuellen Forderungen, dass „pädagogisch relevante Forschung [...] konsequent(er) auf absolute Wahrheitsansprüche verzichten und sich darauf konzentrieren [sollte], die Ebenen möglicher *pädagogischer ‚Wirksamkeiten‘* [...] so gut wie möglich transparent zu machen“ (Schlömerkemper 2021: 192). Es manifestiert sich hier ein „Positivierungszwang“, wonach Theorien ihre praktische Anwendbarkeit gewährleisten mögen; unterrichtliche, schulische, pädagogische Praxis müsse gesteuert werden (vgl. Oelkers 2002). Wengleich die theoretischen Prämissen divergieren, so ist diese Ausrichtung am Gestalten, am praktikablen Funktionieren, gleichermaßen der Anspruch der Unterrichtseffektivitätsforschung (vgl. Lipowsky & Rzejak 2021; Pauli & Schmid 2019).

Mithilfe wissenssoziologischer Unterscheidungen lässt sich derartige pädagogische Theoriebildung als sog. „Selbstbeschreibung“ des Erziehungssystems ausweisen. Die theoretischen Beschreibungen stehen demnach u. a. in einem „Plausibilitätskontinuum“ zur von ihnen adressierten Praxis. Gemeint ist, dass die theoretisch produzierte Evidenz auf eine praktische Plausibilität abzielt und hierdurch Anwendbarkeit verspricht (vgl. Kieserling 2000). Solche zweckrationalen Selbstbeschreibungen schulischer Prozesse haben durch die Veröffentlichungen von Schulvergleichsstudien an Relevanz gewonnen, insofern sie in Aussicht stellen, auf verschiedenen organisatorischen Ebenen (Curriculumgestaltung, Unterrichtsplanung, *Classroom Management*, etc.) Verbesserungen herbeiführen zu wollen und v. a. zu können (vgl. Meseth 2011). Zeitgenössische Forderungen an kontinuierliche Schul- und Unterrichtsentwicklung bilden genau das ab.

Jenen Selbstbeschreibungen stehen gleichwohl rekonstruktiv-sinnverstehende, interpretative, qualitative Forschungsstränge gegenüber. Sie lassen sich mit Kieserling (2000) terminologisch als „Fremdbeschreibungen“ zusammenfassen und zielen zumeist auf eine „sozialtheoretische Rückbindung und Fundierung“ (Proske 2011: 15) der untersuchten Phänomene ab. Sie stellen „die soziale Rahmung fachlicher bzw. domänenspezifischer Lernprozesse im Unterricht [...] ins Zentrum der Theoriebildung der Unterrichtsforschung“ (Proske 2006: 187). Ungeachtet jedweder Gelingenserwartungen oder Positivierungszwänge, erforschen solche Fremdbeschreibungen auf diese Weise

Diskussion

Melanie Schmidt

Sinnlichkeit und Intervention. Eine politiktheoretische Diskussion der Schulentwicklung(-sforschung) mit Jacques Rancière

Zusammenfassung

Inspiziert vom *unwissenden Lehrmeister*, einer erziehungswissenschaftlich vielberücksichtigten Schrift des französischen Philosophen und Politiktheoretikers Jacques Rancière, werden im vorliegenden Beitrag Schulentwicklung, erziehungswissenschaftliche Forschung und deren Verhältnis zueinander hinsichtlich wissenspolitischer Effekte problematisiert und diskutiert. Rancières Denken kreist um das zentrale Moment des Dissens, mittels welchem innerhalb tradierter Hierarchien des Wissens, Denkens und Wahrnehmens in diese interveniert werden kann. In diesem Sinne werden nachfolgend einige Rancièresche Konzepte – Polizei, Politik, Gleichheit, Unwissen – als Anregung für eine reflexive Befragung von Grundfiguren und leitenden Annahmen im Wissen über Schulentwicklung genutzt. Exemplarisch an einer Studie zur schulpraktischen Verwendung von Schulinspektionsdaten wird dann herausgearbeitet, inwiefern die erziehungswissenschaftliche Wissensproduktion in Schulentwicklung immer auch politisch involviert ist und als Teil einer relationalen Konstellation des schulischen Transformationsgeschehens aufgefasst werden kann. Die theoretischen Überlegungen werden im Sinne von *sensitizing concepts* mit der Empirie in Verbindung gebracht. Insgesamt leistet der Text einen Diskussionsbeitrag zu Schulinspektionsforschung an der Schnittstelle von Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und schulischer Entwicklungspraxis.

Schlagwörter: Schulentwicklung, Politik, Wissen, erziehungswissenschaftliche Forschung, unwissender Lehrmeister, Gleichheit

Rethinking the Aesthetics and Politics of School Development and School Research with Jacques Rancière

The *ignorant schoolmaster*, a work by the French political philosopher Jacques Rancière that has gained much attention within educational studies, serves as an inspiration for the following article. The text is used to provide an understanding of knowledge-based school development processes and its research as a political event. Rancière's political thinking revolves around the idea of dissent, by means of which it is possible to intervene in traditional hierarchies of knowledge, thinking and perception. Following this notion, Rancière's discursive figures such as police, politics, equality, and ignorance will be used as a stimulus to question guiding assumptions in knowledge regarding school development. I try to show how research on school development processes is fundamentally involved in its field of study. Therefore, I will discuss a study which aimed to analyse the use of school inspection data within schools. I will reflect on the performative effects of the project's research practices as well as its possibilities to intervene in present knowledge hierarchies.

Keywords: School development research, politics, knowledge, the ignorant school master, equality

Schulentwicklung ist politisch. Dass dies nicht nur eine (möglicherweise) unmittelbar zustimmungsfähige, sondern auch gehaltvolle und folgenreiche These ist, soll im Rahmen dieses Beitrags den Schwerpunkt der Darlegung bilden. Zur Plausibilisierung der These seien zunächst einige ausgewählte Diskursmomente angeführt, in denen die politische Charakteristik von Schulentwicklung kenntlich wird: Zum einen stellt sie ein

bildungspolitisches Anliegen zur planvollen, effizienten Gestaltung und Optimierung einzelschulischer Angelegenheiten im Rahmen einer ‚Neuen Steuerung‘ im Schulsystem dar. Forschungen im Schnittfeld von schulischer Entwicklung und Steuerung beziehen sich, indem sie beispielsweise eine *Educational Governance*-Perspektive erziehungswissenschaftlich adaptieren (z. B. Maag Merki 2020; Heinrich 2007), auf politikwissenschaftliche Diskussionszusammenhänge. Weiterhin legt die Forschungslage zur einzelschulbezogenen Schulentwicklung nahe, dass auch im Vollzug von organisationalen Schulentwicklungsaktivitäten empirische Phänomene wahrnehmbar werden, die sich als politische deuten lassen. So qualifiziert etwa Altrichter (2004) die innerschulischen Interaktionen als mikropolitisch, insofern sie sich als dissensuelle, kompetitive und „machtgetränkte“ (ebd.: 88) Auseinandersetzungen zwischen organisationalen Akteur*innen zeigen. Auch neuere Studien rekonstruieren das einzelschulische Entwicklungsgeschehen als von Konflikt und Streit zwischen Lehrpersonen geprägt (z. B. Goldmann 2021; Idel & Pauling 2018).

Diese verschiedentlichen, ausgewählten Studien nimmt der vorliegende Beitrag zum Anlass, um eine weitere *politiktheoretische* Lesart bezüglich Schulentwicklung zur Diskussion zu stellen, indem die Überlegungen des französischen Philosophen und Politiktheoretikers *Jacques Rancière* für eine Auseinandersetzung mit Schulentwicklung(-sforschung) eingeholt werden. Zentrales Moment in Rancières Schriften ist der Dissens, mit dem sich eine politische Intervention in tradierte Hierarchien des Wissens, Denkens und Wahrnehmens verbindet. Gegenüber den genannten Studien, die politische Dimensionen des Schulentwicklungsgeschehens fokussieren, lässt sich mit Bezug auf Rancière der Blick erweitern auf die grundlegenden Annahmen, denen erziehungswissenschaftliche und bildungspolitische Beobachtungen von Schulentwicklungsaktivitäten häufig folgen. Damit wird beispielsweise fraglich, wer inwiefern als verantwortliche*r Akteur*in von Schulentwicklung gilt und wahrnehmbar wird.

Exemplarisch für die insgesamt heterogenen Einlassungen Rancières sollen insbesondere an seiner pädagogisch vielbeachteten Schrift zum *unwissenden Lehrmeister* (Rancière 2018) einige Aspekte sondiert werden, die das politische Denken Rancières umreißen (Abschnitt 1). Diese werden anschließend für den Kontext der Schulentwicklung(sforschung) übersetzt, wobei die Übersetzung weniger auf eine kategoriale Systematisierung von Schulentwicklung zielt, denn auf eine produktive Befragung bzw. Reformulierung von Grundfiguren und leitenden Annahmen im *Wissen* über Schulentwicklung (Abschnitt 2). An einer empirischen Studie, die die Verwendungen von Schulinspektionsbefunden in der Schulpraxis untersucht, soll weitergehend exemplarisch aufgezeigt werden, wie in ihr dieses Wissen iteriert wird (Abschnitt 3) und wie eine andere, *politische* Möglichkeit der Verhältnisaufnahme zum Wissen der Schulentwicklung(sforschung) aussehen kann (Abschnitt 4). Im Zusammenhang mit Letzterem soll das „Unwissen“, das für den Rancièreschen Lehrmeister eine gewichtige Rolle spielt, als Reflexionsfigur genutzt werden. Der Beitrag schließt mit einem die im Spannungsfeld von Wissen, Erziehungswissenschaft und Politik vorgenommene Diskussion bündelnden Resümee (Abschnitt 5).

Allgemeiner Teil

Aysun Dođmuş, Christina Huf, Till-Sebastian Idel

Jahrgangsmischung als Irritation des Zeitregimes der Jahrgangsklasse? Lernbiographische Erfahrungen von Schüler*innen eines Schulversuchs

Zusammenfassung

Der Artikel fragt danach, wie erzählte Lernerfahrungen von Schüler*innen einen Beitrag dazu leisten, Zeit als zentrales Medium der Handlungskoordination von Schule zu verstehen. Ausgehend von der Annahme, dass die Jahrgangsmischung das Zeitregime von Schule irritieren könne, analysiert der Beitrag Interviews von Schüler*innen im Schulversuch PRIMUS, für den die Jahrgangsmischung von Klasse 1-10 konstitutiv ist. Die mit der Grounded Theory Methode vorgenommene Analyse gibt differenzierte Einblicke, wie das Verhältnis von Leistung und Zeit für die interviewten Schüler*innen individuell ausgestaltbar ist, aber gleichzeitig an ihre Eigenverantwortlichkeit und die Kollektivität der Lerngruppe rückgebunden bleibt. Der Annahme von der Irritation des Zeitregimes begegnet der Beitrag mit der Ambivalenz, dass dessen Relativierung zwar möglich wird, die Schüler*innen gleichwohl in vielfältige Praktiken der Optimierung ihrer eigenen Nutzung von Zeit involviert sind.

Schlagwörter: Jahrgangsmischung; schulisches Zeitregime; Lernzeit; Schulreform; schulische Leistungskultur; Interviews mit Schüler*innen

Age-mixed grouping as an irritation of school's time regime? Learning-experiences from pupils

This article explores how pupils' narratives about their learning contribute to understanding how time coordinates teaching and learning in school. Starting with the assumption that age-mixed grouping has a potential to irritate schools age-graded time regime, the article analyses interviews with pupils who learn in age-mixed groups from year one to year ten in the 'Primus-Schule'. Building on analyses guided by the Grounded Theory Method (GTM), the paper explores how pupils experience possibilities of structuring their learning according to their individual rhythm, yet at the same time experience being responsible for their learning and being members of their learning group. The findings of the paper meet the idea of an 'irritation of the age graded regime' with the ambivalence that the time-regime may be experienced as less powerful in age-mixed learning groups, although the pupils remain involved in manifold practices of optimizing their individualized learning time.

Keywords: age-graded time regime; individualized learning time, age-mixed grouping, optimization of learning time, school reform

1 Einleitung

Als konstitutiver Rahmen der sozialen Ordnung schulischen Lehrens und Lernens ist die Jahrgangsklasse ein wesentlicher Fixpunkt der reformpädagogisch inspirierten Kritik an der modernen Schule: Mit der Jahrgangsklasse werde ein Zeitregime institutionalisiert, das die Lern- und Entwicklungszeit von Kindern standardisiere und normalisiere. Der reformpädagogische Gegenhorizont dazu wird mit Konzepten der Jahrgangsmischung

aufgespannt und die Möglichkeit der Individualisierung des Lernens entgegengesetzt. In empirischer Hinsicht jedoch ist der Forschungsstand zu Zeitstrukturen im reformpädagogisch veränderten Unterricht bislang noch überschaubar und auch grundlagentheoretische Auseinandersetzungen mit dem Thema Zeit sind in der Erziehungswissenschaft noch ein Desiderat (vgl. Tenorth 2006). In nur wenigen Studien zum individualisierenden Unterricht und zur Jahgangsmischung stand der Umgang mit Zeit im Fokus der empirischen Analyse und die mit diesem Fokus verbundene Frage, wie in der Unterrichtsinteraktion übergreifende institutionelle Zeitordnungen relevant und mit den Eigenzeiten der Lernenden vermittelt werden (vgl. Breidenstein & Rademacher 2013; Breuer et al. 2008; Huf 2006).

Wir gehen in diesem Beitrag davon aus, dass die Frage nach der Zeit als einem zentralen Medium der Handlungskoordination von Schule einen wichtigen Stellenwert für die empirische Auseinandersetzung mit Ansprüchen an eine Veränderung von Schule einnimmt und dazu verhilft, die Jahgangsmischung jenseits ihrer Programmatik zu verstehen. Dabei verschieben wir den Blick vom Vollzug der Interaktion zur *erzählten Lernerfahrung*, die wir in längsschnittlichen Interviews mit Schüler*innen des nordrhein-westfälischen Schulversuchs PRIMUS erhoben haben.¹ Die analytische Perspektive, die wir im Folgenden auf die erzählten Lernerfahrungen entwickeln, ist von den vorliegenden Ergebnissen ethnografischer Untersuchungen bezüglich situierter Praktiken inspiriert und dabei von der Frage konturiert, wie diese anders zum Ausdruck kommen, wenn sie im Interview expliziert werden.

Die interviewten Schüler*innen können als erfahrene Akteure für die Frage nach Zeit im jahgangsgemischten Unterricht erachtet werden, denn die Einrichtung jahgangsgemischter Gruppen über die Primarstufe hinaus bis zum Ende der Sekundarstufe I, d.h. von Klasse 1 bis 10, ist ein konstitutives Element der fünf Primusschulen (vgl. Idel & Pauling 2019; Huf et al. 2016). Diese Erfahrungen haben wir auf der Grundlage der ‚Constructivist Grounded Theory‘ (Charmaz 2014) mit Strategien des Kodierens und Kategorisierens und des fortlaufenden systematischen Vergleichs im Quer- und Längsschnitt analysiert. Wir zeigen auf, wie Zeit zu einer Koordinate des Handelns von Schüler*innen im jahgangsgemischten Unterricht wird. Im Spiegel dieser Zeiterfahrungen fragen wir danach, inwiefern auf eine Irritation des Zeitregimes von Schule geschlossen werden kann. Unseren Analysen (Abschnitt 3) stellen wir kindheitstheoretische und schulpädagogische Überlegungen zu Zeitordnungen der Jahrgangsklasse und der jahgangsgemischten Klasse voran (Abschnitt 2). Wir schließen mit einer Diskussion (Abschnitt 4), in der wir die Frage der Irritation des schulischen Zeitregimes durch die Jahgangsmischung zu beantworten versuchen.

1 Der Schulversuch PRIMUS wird seit 2013/2014 bzw. 2014/2015 mit einer Laufzeit von zehn Schuljahren an fünf Standorten umgesetzt. Grundlegend ist das Ziel, die in Deutschland etablierte institutionelle Trennung zwischen Primar- und Sekundarstufe aufzuheben und die beiden Stufen mit allen Bildungsgängen zusammenzuführen (daher das Akronym PRIMUS). Die pädagogischen Konzepte umfassen neben der inklusiven, jahgangsgemischten Langformschule individualisierten Unterricht und alternative Leistungsbewertungen.

Musikpädagogische Perspektiven auf Lernen in Praktiken. Eine videographische Studie zu einem Workshop im Opernhaus

Zusammenfassung

Bei der Beobachtung eines videographierten Schüler*innenworkshops zum Musical *Anatevka*, der mit Methoden der Szenischen Interpretation gestaltet war, stellte sich die Frage, ob das Lernen, das laut Aussagen der Schüler*innen im Rahmen des Workshops stattgefunden hatte, mit Hilfe eines in praxeologischen Zusammenhängen entwickelten Lernbegriffs empirisch rekonstruiert werden könnte. In einem ersten Schritt wurden in der Auswertung der videographierten Daten auf Basis der Unterscheidung von Praktiken und Praxen nach Alkemeyer und Buschmann (2016) Spuren von Praktiken in den beobachteten Praxen aufgespürt. In einem zweiten Schritt wurde der praxeologische Lernbegriff von Bittner und Budde (2018) herangezogen: Lernen wird hier verstanden als Explizitmachen von implizitem Wissen und der gegenläufigen Bewegung vom expliziten zum impliziten Wissen. Mit Hilfe dieses Lernbegriffs gelang es, Lernprozesse in Praxen zu erschließen. Auf Basis der Auswertungsergebnisse wird eine geringfügige Erweiterung des Lernbegriffs von Bittner und Budde angeregt und dazu aufgefordert, stärker auf die Bedeutung des impliziten Wissens in Lernprozessen zu achten.

Schlagwörter: Praxeologie, Lernen, Szenische Interpretation, implizites Wissen, Musikpädagogik, Musical, qualitative Forschung, Videoanalyse

Music Pedagogical Perspectives on Learning in Practices. A Videographic Study of a Workshop in an Opera House

The study is based on video material of a student workshop using methods of dramatic interpretation and focusing on the musical *Anatevka*. During the video analysis the question arose whether the learning, which according to the students had taken place in the context of the workshop, could be empirically reconstructed with the help of a concept of learning developed in praxeological contexts. As a first step, traces of “Praktiken” in the observed “Praxen” were detected in the evaluation of the video data based on the distinction between “Praktiken” and “Praxen” according to Alkemeyer and Buschmann (2016). In a second step, Bittner and Budde’s (2018) praxeological concept of learning was used: learning is understood as the explicitation of implicit knowledge and the ‘transformation’ of explicit knowledge to implicit knowledge. Against this background, it was possible to elicit learning processes in practices. On the basis of our findings, we suggest a slight extension of Bittner and Budde’s concept of learning and call upon to pay more attention to the importance of implicit knowledge in learning processes.

Keywords: praxeology, learning, dramatic interpretation, implicit knowledge, music education, musical, qualitative research, video analysis

1 Forschungsprojekt und Fragestellung

Schüler*innen eines Oberstufenkurses Musik besuchten im Jahr 2018 einen halbtägigen Workshop zum Musical *Anatevka*. Der mit Methoden der Szenischen Interpretation¹ konzipierte Workshop fand in einem Opernhaus statt und wurde von uns zu Forschungszwecken videographiert. Während des Vormittages erfuhren die Schüler*innen einiges über die Handlung des Musicals, erhielten Rollen, in die sie sich mit Hilfe verschiedener Methoden ‚einfühlten‘, realisierten kleine Spielszenen auf einer improvisierten Bühne, entwickelten so genannte ‚Gehaltungen‘ zur Musik und sangen gemeinsam einzelne Songs. Der Workshopleiter regte am Ende des Workshops eine Feedbackrunde an. Mehrere Schüler*innen benannten darin ausdrücklich einen von ihnen wahrgenommenen Lernfortschritt, hier stellvertretend eine Äußerung: „... *hier hat man wirklich was für später, was man sich wirklich in seinem Kopf mitnimmt und auch (--) ja, nicht nur für dieses eine Musical, was man sich anguckt, sondern generell so'n bisschen. Dass man so'n bisschen Offenheit [hat].*“

In der Annäherung an die videographierten Daten richtete sich unsere forschende Aufmerksamkeit zunächst auf Aspekte wie Bewegungsrepertoire, Rolle des Publikums und Peer-Praktiken. In der genauen Betrachtung der Daten bemerkten wir aber immer wieder, wie sicher sich die Schüler*innen in verschiedensten Praxen bewegten. So versuchten wir mit Hilfe der offenen Herangehensweise der Grounded Theory Methodologie zu erschließen, woher das dafür nötige, nur teilweise explizit eingeführte, auch körperbezogene Wissen stammte und wann und wie es ‚gelernt‘ worden war. Im Versuch der Rekonstruktion dieser Prozesse erwies sich der Lernbegriff von Bittner und Budde als hilfreich: Zunächst führen wir deshalb im vorliegenden Beitrag knapp in diesen praxeologischen Lernbegriff ein und beschreiben anschließend unser Vorgehen und dessen Ergebnisse in Bezug auf die Identifizierung von Praktiken und Lernen in den videographierten Daten. Schließlich bilanzieren wir, inwieweit uns die Rekonstruktion von Lernprozessen am empirischen Material mit Hilfe des gewählten Lernbegriffs gelungen scheint.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Praxistheoretische Ansätze

„Die“ Praxistheorie gibt es nicht; vielmehr lassen sich eine Fülle praxeologischer Ansätze ausmachen, deren Ursprünge aus der Soziologie stammen.² In der Pädagogik wurde

-
- 1 Die „Szenische Interpretation“ ist ein musikdidaktischer Ansatz mit theaterpädagogischen Wurzeln, der sich ursprünglich auf die Erarbeitung von Musiktheaterstücken bezog, mittlerweile aber auch als Szenische Interpretation von Musik sowohl in Schule als auch in Opernhäusern Verwendung findet. Literatur zu diesem Ansatz ist hier zu finden: <https://www.musiktheaterpaedagogik.de/2020/wissenschaft.html>
 - 2 Hier fehlt der Raum für eine detailliertere Darstellung der Genese und Besonderheiten dieses Theoriebündels. Es kann nur auf Überblicksdarstellungen verwiesen werden, zum Beispiel für die Soziologie Kneer und Schroer (2009), für die Pädagogik Bittner et al. (2018) oder Berdelmann et al. (2019) sowie für die Musikpädagogik Wallbaum und Rolle

Wie war das damals? – Gespräche mit Zeitzeug*innen im Kontext des frühen historischen Lernens

Zusammenfassung

Gesprächen mit Zeitzeug*innen wird für das frühe historische Lernen ein besonderes didaktisches Potenzial zugesprochen. Empirische Studien zeigen auf, dass Grundschulkindern ihr Wissen über Zeitgeschichte vor allem aus familiären Gesprächen mit Zeitzeug*innen ziehen und ihnen Gespräche mit Zeitzeug*innen durchaus zuzutrauen sind. Wie genau diese Gespräche ausgestaltet werden, ist bislang empirisch jedoch nicht näher betrachtet worden. Die hier vorgestellte Studie fokussiert auf Zeitzeug*innengespräche zwischen Grundschulkindern und Menschen aus der ehemaligen DDR und untersucht, was die Zeitzeug*innen den Kindern mitgeben möchten und wie diese intergenerationalen Kommunikationssituationen konkret ausgestaltet werden.

Schlagwörter: Zeitzeugen, Kindheitsforschung, Oral History, Sachunterricht, DDR

What was it like back then? – Contemporary Witness Talks in the Context of Early Historical Learning

Conversations with contemporary witnesses are considered to have a strong didactic potential for early historical learning. Empirical studies show that primary school children gain their knowledge of contemporary history primarily from family conversations and that they can be assumed to have conversations with contemporary witnesses. However, empirical studies have not yet taken a closer look at how exactly these conversations take place. The research presented here focuses on contemporary witness conversations between primary school children and people from the GDR and examines what the contemporary witnesses want to share with the children and how these intergenerational communication situations are specifically structured.

Keywords: contemporary witnesses, childhood studies, oral history, general studies in primary education, GDR

1 Theoretische Rahmung: Frühes historisches Lernen und Zeitzeug*innengespräche

Die ersten schulischen Begegnungen mit Geschichte finden im Rahmen des Sachunterrichts in der Grundschule statt. Dabei wurde Grundschulkindern bis in die 1990er Jahre eine reflektierte Auseinandersetzung mit Geschichte nicht zugetraut (vgl. Michalik 2004). Die Ursachen hierfür liegen u.a. in Piagets Theorie zu globalen Stadien der Entwicklung sowie der Studie „Kind und Geschichte“ von Heinrich Roth aus dem Jahr 1955 (ebd.). Eine Erkenntnis dieser Untersuchung war, dass Kinder zunächst ein Zeitbewusstsein erwerben müssten, um Geschichte verstehen zu können (ebd.). Diese Erkenntnisse gelten inzwischen als widerlegt, neuere Studien zeigen auf, dass auch Kinder am Ende der Kindergartenzeit über Ansätze eines reflektierten Geschichtsbewusstseins verfügen können, welches im Laufe der Grundschulzeit deutlich weiterentwickelt wird

(vgl. u. a. Kübler 2018). Das historische Lernen hat im Sachunterricht der Grundschule inzwischen einen festen Platz. Zentrales Ziel ist es, „den Kindern den Konstruktcharakter von Geschichte mithilfe von Quellen offenzulegen“ (Becher & Gläser 2015: 8). Im Rückgriff auf das FUER-Modell (Schreiber et al. 2006), werden in diesem Kontext vier Kompetenzbereiche gefördert: die historische Frage-, Methoden-, Orientierungs- und Sachkompetenz. Auf Basis einer historischen Frage werden Narrationen mit Hilfe von Quellen re- oder de-konstruiert (= historische Methodenkompetenz), was das Selbst- und Weltverstehen sowie kritische Urteilsbildung und Handlungsfähigkeiten fördern soll (= historische Orientierungskompetenz). Dieser Prozess ist nur möglich, wenn mit Hilfe von (Fach-)Begriffen und Konzepten darüber kommuniziert werden kann (= historische Sachkompetenz) (ebd.). Ein historisches Lernen, das anschlussfähig an die Erfahrungen von Schüler*innen ist, kann hierbei durch eine Quellenart ganz besonders ermöglicht werden: Zeitzeug*innen.

Zeitzeug*innen sind Menschen, die in einem bestimmten Zeitraum gelebt haben, der von historischem Interesse ist, und über ihr Leben in dieser Zeit berichten bzw. dazu befragt werden (Henke-Bockschatz 2014: 17-20). Sie sprechen in der Gegenwart über die Vergangenheit und können damit – im Sinne einer „Überbrückung der Zeitebenen“ (Bertram 2017: 170) – eine Orientierung für die Zukunft anbieten (ebd.). Die erzählten Erinnerungen der Zeitzeug*innen bringen eine besondere „Authentizität“ mit sich, gleichzeitig sind sie abhängig von der Perspektive der Erzählenden, von den Erfahrungen, die sie in der Vergangenheit gemacht haben und von den Personen, denen sie ihre Erinnerungen weitergeben (Wierling 2003: 82). Für die Kontextualisierung dieses Zugangs sind insbesondere die Theorien zum kollektiven Gedächtnis zentral (Assmann 2013; Moller 2010). Ausgehend von Maurice Halbwachs stellen individuelle Erinnerungen immer kollektiv bedingte Konstrukte dar (Moller 2010: 3). Dabei werden Erinnerungen stärker durch den gegenwärtigen Bezugsrahmen geprägt als durch die Vergangenheit (ebd.).

Auch außerhalb des schulischen Bezugsrahmens begegnet Kindern Geschichte vor allem im Zusammenhang mit Zeitzeug*innen, „in Gestalt der vielen kleinen und größeren episodischen Erzählungen über die Vergangenheit, die in direkter Rede im Kreis der Verwandten, Freunde und Bekannten kursieren und die oft mit bestimmten Erinnerungsstücken (Fotos, Souvenirs etc.) und Erinnerungsorten verknüpft sind“ (Henke-Bockschatz 2014: 7). Empirische Untersuchungen, die sich mit den Perspektiven von Grundschulkindern auf zeithistorische Ereignisse beschäftigen, verdeutlichen in diesem Kontext, dass die befragten Kinder ihre Kenntnisse insbesondere aus der familialen Tradierung ziehen (vgl. Flügel 2012; Moller 2008, 2011). Diese enge Verknüpfung zwischen lebensweltlichem Erleben und der Auseinandersetzung mit Geschichte wird inzwischen auch verstärkt in der Schule genutzt: Gespräche mit Zeitzeug*innen gelten als „fester methodischer Bestandteil des Sachunterrichts“ (Michalik 2020: 47) und werden in nahezu allen Rahmenlehrplänen für das historische Lernen in der Primarstufe empfohlen (ebd.). Dabei wird ihnen besonderes didaktisches Potenzial zugesprochen: Alltags- und Zeitgeschichte werden durch sie lebendig, gleichzeitig können Gespräche mit Zeitzeug*innen die eigene Eingebundenheit in die Geschichte verdeutlichen und damit historische Orientierungskompetenzen fördern. Geschichte kann durch sie im Unterricht plural aufbereitet werden, da der Einbezug unterschiedlicher Zeitzeug*innen