ZEITSCHRIFT FÜR INTERPRETATIVE SCHUL- UND UNTERRICHTSFORSCHUNG

ZISU 11

Empirische Beiträge aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik

Thema: Entwicklungsprozesse in Schule und Unterricht verstehen

Verlag Barbara Budrich

11. Jahrgang 2022
ISSN 2191-3560
ISSN Online: 2195-2671

ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung
Empirische Beiträge aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik
Heft 11, 11. Jahrgang 2022

ISBN 978-3-8474-2647-9 **ISSN 2191-3560**

Herausgeber*innen: Uwe Gellert (Mathematikdidaktik), Helge Gresch (Biologiedidaktik), Merle Hummrich (Schulforschung), Till-Sebastian Idel (Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik), Thorsten Merl (Erziehungswissenschaft), Johannes Meyer-Hamme (Geschichtsdidaktik), Torsten Pflugmacher (Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur), Kerstin Rabenstein (Empirische Unterrichtsforschung und Schulentwicklung), Matthias Schierz (Sportpädagogik)

Leitende Herausgeber*innen: Andreas Bonnet (Englischdidaktik), Anne Niessen (Musikpädagogik), Matthias Proske (Schulforschung)

Wissenschaftlicher Beirat: Andrea Bertschi-Kaufmann (Deutschdidaktik), Birgit Brandt (Mathematikdidaktik), Ulrich Gebhard (Biologiedidaktik), Tilman Grammes (Politikdidaktik), Andreas Gruschka (Erziehungswissenschaft), Bernd Hackl (Erziehungswissenschaft), Friederike Heinzel (Erziehungswissenschaft), Werner Helsper (Erziehungswissenschaft), Uwe Hericks (Erziehungswissenschaft), Hans-Peter Klein (Biologiedidaktik), Wolfram Meyerhöfer (Mathematikdidaktik), Ulrich Oevermann † (Soziologie), Udo Rauin (Erziehungswissenschaft), Sabine Reh (Erziehungswissenschaft), Andreas Wernet (Erziehungswissenschaft)

Herausgeber*innen des Heftes: Merle Hummrich, Till-Sebastian Idel, Matthias Schierz

Schriftleitung: Prof. Dr. Matthias Proske, Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Innere Kanalstraße 15, Triforum, D-50823 Köln, E-Mail: m.proske@uni-koeln.de

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen:
Die ZISU erscheint einmal jährlich mit einem Umfang von ca. 120 Seiten als Print- und Online-Ausgabe. Einzelheft: 24,90 €. Jahresabonnement Print: Institutionen 19,90 €; privat 19,90 (beide: Mindestlaufzeit 2 Jahre).

Jahresabonnement Print + Online: Institutionen 50,00 €; privat 32,00 €; Jahresabonnement Online: Institutionen 50,00 €; privat 32,00 €. Die Bezugspreise enthalten die gültige Mehrwertsteuer. Print-Preise jeweils zzgl. Versandkosten. Mit einem Online- oder einem Print + Online-Abonnement haben Sie freien Zugriff auf das gesamte Volltext-Archiv der ZISU, solange Ihr Abonnement besteht. Abonnements verlängern sich automatisch um ein Jahr. Abonnement- Kündigungen bitte schriftlich an den Verlag. Kündigungsfrist bis drei Monate zum Jahresende. Das digitale Angebot finden Sie auf https://zisu.budrich-journals.de.

Bestellungen bitte an den Buchhandel oder an:
Verlag Barbara Budrich GmbH, Stauffenbergstraße 7, D-51379 Leverkusen
Tel.: (+49) (0)2171 79491 50; Fax: (+49) (0)2171 79491 69, info@budrich.de
www.budrich.de | www.budrich-journals.de | www.shop.budrich.de
Mediadaten/Anzeigenpreisliste: ZISU22 vom 01.02.2022

© 2022 Verlag Barbara Budrich, Opladen und Toronto

Die Zeitschrift sowie alle in ihr enthaltenen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen. Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben nicht in jedem Fall die Meinung der Redaktion wieder.

Umschlaggestaltung: Walburga Fichtner, Köln
Satz: Susanne Albrecht, Leverkusen
Druck: paper & tinta, Warschau
Printed in Europe

Inhalt

11. Jahrgang 2022

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 Jornitz	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
Enikö Zala-Mezö, 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

Editorial

Matthias Schierz, Till-Sebastian Idel, Merle Hummrich

Zwischen Rekonstruktion und Präskription. Entwicklungsprozesse in Schule und Unterricht verstehen

In Prozessen der Schul- und Unterrichtsentwicklung werden generalisierte Entwicklungserwartungen an Schulen und Lehrer:innen adressiert. Schulen werden als kollektive Handlungseinheiten „imaginiert" (Lambrecht 2021), denen Verantwortlichkeit für die Lösung gesellschaftlicher Probleme und Herausforderungen übertragen wird. Unabgeschlossen und kaum systematisiert lassen sich einige derzeit der Schul- und Unterrichtsentwicklung aufgegebene Themen exemplarisch aneinanderreihen: Digitalisierung, Inklusion, Ganztag, Kompetenzorientierung, Individualisierung und Öffnung der Lernkultur, Migration, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Demokratieförderung usw. Lehrpersonen werden im Kontext solcher Entwicklungsbeauftragungen als Kreativsubjekte formiert, die in gemeinschaftlichem Handeln Veränderungen als Fortschritt und Optimierung schulischer Bildungsarbeit den Weg bereiten sollen (Idel/Rabenstein 2016). Die Erwartung, von Kontinuität auf Wandel umzustellen, ohne die Verlässlichkeit und Leistungsfähigkeit von Schule als zentralem gesellschaftlichen Problemlösungsmechanismus einzubüßen, ist heute zur bildungspolitischen und schulpädagogischen Normalanforderung an Einzelschulen als „lernende" Organisationen wie auch an Lehrkräfte und ihre Professionalisierung geworden.

Die Schul- und Unterrichtsentwicklungsforschung, die diese Reform- und Veränderungsprozesse begleitet, entstand in engen und zumeist anwendungsorientierten Bezügen zu den Ausdifferenzierungen und Problemlagen der im Systemkontext programmatisch intendierten und praktizierten Entwicklungsarbeit an Einzelschulen. Die Bezugsprobleme der Schul- und Unterrichtsentwicklung, die in diesem Feld als nicht nur anwendungs-, sondern auch grundlagenorientierte Theorieprojekte in Handbüchern und Sammelbänden benannt werden, unterscheiden sich zwar erheblich, wenn Reformen aus schultheoretischer oder aus unterrichtstheoretischer Sicht in den Blick genommen werden (Moldenhauer et al. 2021, Bohl/Schnebel 2021). In beiden Fällen wird man auf einer entsprechend abstrakten und übergeordneten Ebene dennoch Entwicklungsarbeit in gemeinsamer Perspektive als ein mehrdimensionales und vielschichtiges, relationales und soziales Geschehen begreifen, in dem Kontinuität und Wandel keinen Dualismus bilden, sondern in praxeologischer Hinsicht als Figurationen des einen im anderen zu verstehen sind, um die zu analysierende Reformprozesse angemessen zu charakterisieren (vgl. Moldenhauer et al. 2021, 5).

Eine *sinnverstehende Entwicklungsforschung* in den Fachdidaktiken und der Schulpädagogik macht – so könnte man den gemeinsamen Gegenstand sehr übergreifend fassen – Veränderungsvorhaben zum Thema, indem sie das handelnde Zusammenwirken in der hervorgebrachten Praxis und die jeweilige Entwicklung analysiert. Dazu eröffnet sie Zugänge zu einer Analyse des situierten Vollzugs, der Zeitlichkeit und Prozesssualität von Entwicklung. Untersucht wird die heuristische Logik von Entwicklungsvorhaben

https://doi.org/10.3224/zisu.v11i1.01

als Praxis des Experimentierens und Ausprobierens von Neuem, des Aufwerfens und Verwerfens von Problemdefinitionen und -lösungen, des Umgangs mit Herausforderungen durch die Professionellen. Schul- und Unterrichtsentwicklung wird in ihrer jeweiligen fallspezifischen schul-, lern- und fachkulturellen Kontextualisierung beobachtet. Von dieser Warte aus interessiert sich die sinnverstehende Entwicklungsforschung für die Rekonstruktion der sozialen Ordnungen des Entwickelns von Schule und Unterricht, ihrer zeitlichen, sozialen und sachlichen Dimensionen. Die Gerichtetheit und normativen Orientierungen der Entwicklungspraxis werden dabei selbst als Teil ihrer Ordnung verstanden, über die es analytisch-deskriptive Aussagen zu treffen gilt. In der Regel gehen rekonstruktive Zugänge daher auf analytische Distanz zu den pädagogischen Normen, die sich aus den Entwicklungsaufträgen und den Orientierungen der Akteure ergeben.

Dennoch ist der „doppelte Erwartungshorizont" (Meseth 2014) von erziehungswissenschaftlicher, schulpädagogischer und fachdidaktischer Entwicklungsforschung – die Erwartung der Praxis an nützliche Erkenntnisse und normgebende Orientierungen durch Forschung und die Erwartung an werturteilsfreie Objektivität und methodologisch-theoretische Konsistenz in der Referenz auf das Wissenschaftssystem – gerade in der Entwicklungsforschung nicht dispensierbar. Insbesondere in Schulbegleitforschungsprojekten und in Perspektiven auf Unterrichtsentwicklung als Design-Based Research potenziert sich der Umgang mit Normativität in der Entwicklungsforschung: einerseits ist sie mit den der Praxis inhärenten Gestaltungsansprüchen und Nützlichkeitserwartungen konfrontiert; andererseits transportiert sie selbst auch ihre eigene Normativität ins Feld und übernimmt nicht selten eine stellvertretende Verantwortung für das Gelingen von Schul- und Unterrichtsentwicklung im Sinne von Optimierung und Fortschritt. Daraus resultiert in besonderem Maße die Notwendigkeit, sich reflexiv zu Gelingens- und Nützlichkeitserwartungen in ein Verhältnis zu setzen (Zala-Mezö et al. 2018).

Vor diesem Hintergrund werden im Themenschwerpunkt der vorliegenden Ausgabe der ZISU aktuelle Projekte und Überlegungen zur sinnverstehenden Entwicklungsforschung dargestellt.

Die Vorstellung der in diesem Heft versammelten Beiträge kann sich an der übergeordneten Strukturierung von Bezugsproblemen der Schulentwicklung, wie sie im Band zur „Schulentwicklung als Theorieprojekt" (2021) von Anna Moldenhauer, Barbara Asbrand, Merle Hummrich und Till-Sebastian Idel konzipiert wurde, nahezu reibungslos anschließen. Diese lassen sich knapp wie folgt skizzieren: 1. Die Einordnung von Schulentwicklung in Theorie, die Schule im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Herausforderungen thematisiert; 2. Die Vielschichtigkeit von Schule in Bezug auf Entscheidungen und Gestaltungsspielräume; 3. Die Relationalität von Schulentwicklungsprozessen zwischen Einzelhandeln und Kollektivsubjekt; 4. Die Gleichzeitigkeit von Kontinuität und Wandel. Diese Anschlussfähigkeit ist dadurch zu begründen, dass sich die in diesem Heft der ZISU veröffentlichten Studien ausschließlich der Erforschung und Theoretisierung des Phänomens der Schulentwicklung widmen. Die Entwicklung von *(Fach-)Unterricht,* auch wenn sie zu den Kerngeschäften der Schulentwicklung gezählt werden darf, bleibt in den Beiträgen dieses Bands, die nur in einem Fall didaktische Bezugsprobleme aufgreifen, weitestgehend ausgeblendet. Das war beim Verschikken des Call for Papers mit dem Titel „Entwicklungsprozesse in Schule und Unterricht verstehen" nicht intendiert. Auch wenn es daher unüblich ist, als Herausgeber*innen in

eigener Sache zu schreiben, wählen wir einen vielleicht ungewöhnlichen Auftakt, um in die Heftthematik einzuleiten, indem wir zunächst die Leerstelle beleuchten und damit ein wenig den Stand der Entwicklungsforschung zum (Fach-)Unterricht andeuten. Im Anschluss daran werfen wir einen Blick auf die Adressierung und Positionierung von Lehrkräften als Akteure von Entwicklungsvorhaben. Schließlich skizzieren wir die Beiträge in dieser Ausgabe.

1 Reflexion einer Leerstelle – unterrichtsbezogene Entwicklungsforschung zwischen (fach-)didaktischer Normativität und theoretischer Empirie

Rückblickend auf die Genese dieses Hefts steht außer Zweifel, dass die Herausgeber*innen mit dem Call vorsahen, aktuelle Reform- und Transformationsprozesse der Schule und des Unterrichts in einem gegenseitigen Verweisungszusammenhang von interpretativer Schul- und Unterrichtsforschung zu thematisieren. Sicher waren die Erwartungen zwischen Schulpädagogik und Fachdidaktik an die Themen und die Qualität der erwünschten Beiträge nicht in jedem Fall deckungsgleich. Aber dass die Heftthematik Raum für ein breites Spektrum von Beiträgen bieten sollte, war ein Konsens, der sich im Call dokumentierte.

Vertreter*innen qualitativer Unterrichtsforschung in und außerhalb des Rahmens der Fachdidaktiken durften sich daher zurecht adressiert und aufgefordert fühlen, rekonstruktive Studien zur Reform und Transformation von (Fach-)Unterricht einzureichen, in denen das seinerzeit im Call herausgestellte Spannungsverhältnis zwischen der Normativität schulischer Entwicklungsprojekte und der theoretischen Empirie rekonstruktiver Forschung am Material reflektiert zur Sprache gebracht werden würde. Dass mit entsprechenden Einreichungen trotz pandemiebedingter Forschungsrestriktionen zu rechnen war, lag nahe, zumal die im Call benannten Querschnittsthemen ‚Digitalisierung', ‚Inklusion' und ‚Migration' auch in den Zeiten der Corona-Krise nichts von ihrer Brisanz für die Schul- und Unterrichtsentwicklung verloren hatten. Die im Call formulierte Fragestellung, „wie mit Zugängen einer sinnverstehenden Schul- und Unterrichtsforschung *Szenarien schulischer Entwicklungsarbeit und darin situierte Modi des Umgangs* mit bildungspolitischen Programmen, gesellschaftlichen Herausforderungen und Umbrüchen sowie sozialem Wandel analysiert werden können", bot somit ausreichend Raum für Anschlüsse rekonstruktiver Kompetenz-, Inklusions-, Heterogenitäts-, Transnationalitäts- oder Lernkulturforschung in den Fachdidaktiken und der Allgemeinen Didaktik.

Daher war es für uns – und ist es vielleicht auch für manche Leser*innen dieser Ausgabe – irritierend, wenn mit der Durchsicht der Beiträge des Thementeils nur festzustellen bleibt, dass die Suche nach der Präsenz qualitativer Studien zur Reform und Transformation schulischer Konstitutionsprozesse von Fachlichkeit, fachspezifischer Lehr-Lernkulturen oder fachkulturell sedimentierter Unterrichtspraktiken nicht nur auf einer generischen, sondern auch und insbesondere auf der Ebene fachdidaktischer Forschungsbeiträge zum Ergebnis ‚Fehlanzeige' führt. Wenn es sich also einerseits mangels der Präsenz fachdidaktischer Studien im Thementeil dieses Hefts zu erübrigen scheint,

im Editorial Bezüge der Heftthematik zu Fragestellungen rekonstruktiver Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken vorzustellen, so ist es andererseits vielleicht doch angezeigt, zumindest ansatzweise die genannte Leerstelle zu reflektieren und auf die Bedeutung der Heftthematik für die didaktische, ‚Unterricht' theoretisierende Forschung zu verweisen.

Allein der Reform- und Transformationsdruck im Zeitraum nach PISA erzeugte in den Schulfächern und Fachdidaktiken verbunden mit hochgesteckten Professionalisierungserwartungen in der Lehrer*innenaus- und -fortbildung erhebliche Entwicklungszumutungen, die in der Schule fachkulturell tradierte Unterrichtsverständnisse, -skripte und -praktiken betrafen (Stichworte „Qualität", „Output", „Kompetenzorientierung", „Bildungsstandards"). Die Bezugsprobleme, die beispielhaft für die Schulentwicklungsforschung aufgezeigt wurden (Moldenhauer et al. 2021), scheinen sich zudem in der Thematisierung von Unterrichtsentwicklung zu wiederholen.

So kann Jürgen Oelkers' übergreifende, gesellschaftliche Umbrüche verzeichnende Problembestimmung, wie (und ob) Schüler*innen noch „im fachlich organisierten Unterricht einer trägen Institution des 19. Jahrhunderts auf die Anforderungen des 21. Jahrhunderts" (Oelkers 2009, S. 35) vorbereitet werden können, mit Blick auf das erste Bezugsproblem (Schultheorie, die gesellschaftliche Herausforderungen reflektiert) thematisiert werden. Hierin werden Forderungen deutlich, die schon seit den 1970er Jahren virulent waren und Anlass gaben, die Reform und Transformation von Schule und Unterricht bis hinein in die symbolischen Settings der Architektur der Schulbauten in Angriff zu nehmen (vgl. Böhme 2009). Denn die ‚Industriegesellschaft', folgte man den soziologischen und ökonomischen Beschreibungen des gesellschaftlichen Wandels dieser Zeit, trat in eine post-industrielle Entwicklungsphase ein und transformierte sich im Zuge der Dynamik informationstechnologischer Innovationen zu einer Wissens- und Informationsgesellschaft (vgl. Bell 1973, schon Drucker 1959). Die Anforderungslogik dieser ambivalent diskutierten Phase der gesellschaftlichen Entwicklung veränderte auch die Erwartungen an die Bildungs- und Subjektivierungsleistungen von schulischem Fachunterricht. Mit dem „Take-off" der Subjektfigur der „Wissensarbeiter*in" und dem Erfordernis von Folgeabschätzungen des gesellschaftlichen Wandels entstand ein Konzept der Subjektivierung von Arbeit, das in weitreichende Überlegungen zur Subjektivierung von Bildung einfloss (Egbringhoff et al. 2003). In diesem Konzept spiegelten sich nicht nur die aktuell diskutierten normativen Ansprüche an individualisierte, kooperative, selbstverantwortete und selbstgesteuerte Lernprozesse im Rahmen der Transformation schulischer Lehr-Lernkulturen und Bildungsstrukturen wider (vgl. et al. Reh 2015). Schule sollte im Wandel vom ‚Beruf' zur ‚Beschäftigung' (Kraus 2006) zudem ihre Angebote trägen Wissens der Vergangenheit einschränken und durch ihren Fachunterricht einen produktiven Beitrag dazu leisten, dynamisches und zukunftsfähiges Wissen zu vermitteln, um am Arbeitsmarkt dringend benötigte, permanent, also ihr Leben lang lernende, vorzugsweise kreativ, innovativ und kooperativ tätige Wissensarbeiter*innen in die Gesellschaft zu entlassen. Globale, wettbewerbsbegründete Bildungs- und Subjektivierungsansprüche, die sich in den PISA-Studien der OECD dokumentierten, waren den politischen und ökonomischen Reform- und Transformationserwartungen gemäß im lokalen Schulraum eines nationalen Bildungssystems einzulösen, das Individualisierung, Heterogenität, Flexibilisierung, Entgrenzung und in-

ternationalen Wettbewerb nicht oder nur ansatzweise kannte, und dessen Konzepte, die ihre Entstehung der Disziplinargesellschaft des 19. Jahrhunderts verdankten, unter den Bedingungen einer „Kontrollgesellschaft" (Deleuze 1998) des 21. Jahrhunderts grundlegend zu überdenken waren (vgl. Oelkers 2009).

Im Rückblick werden auch Anknüpfungspunkte zum zweiten Bezugsproblem (der Vielschichtigkeit von Schule) deutlich. Denn bereits in der Vor-PISA-Zeit enthielt die (fach)didaktische Forschung ein erhebliches Potenzial für produktive Anstöße zu reform- und transformationsrelevanten Fragen der sozialen Konstitution von Unterricht und zu Forschungsdesigns der hermeneutischen Erschließung und Rekonstruktion von Prozessen unterrichtlicher Sinnemergenz und Subjektivierung (vgl. Combe/Gebhard 2007, Reh/Rabenstein 2013). In der Nach-PISA-Zeit bestand zudem mit dem Ausgang aus einer Kontroverse um Erkenntniswege entlang der Differenzlinien qualitativer und quantitativer Forschungslogik für die Didaktik eine (bescheidene) Chance, jenseits der pädagogisch-psychologischen Mainstreamforschung zu Kompetenz- und Wirkmodellen eigene qualitativ-rekonstruktive Fragestellungen, Gegenstandsauffassungen und Methodendesigns in die Unterrichtsentwicklungsforschung verstärkt einzubringen und zu etablieren (vgl. Helsper/Klieme 2013).

Die Beiträge zur qualitativen Unterrichtsforschung verblieben seitdem zwar im Umgang mit Querschnittsthemen häufig auf einer generischen Ebene. Dennoch war und ist seit längerer Zeit in den Fachdidaktiken, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß, ein gewachsenes Interesse an Projekten und Formaten rekonstruktiver Unterrichts-, Fach- und Lernkulturforschung zu verzeichnen. Das ist insofern wenig überraschend, als aus didaktischer Perspektive es in letzter Instanz Fachlehrer*innen sind, die in Reformappellen aufgefordert werden, mit der Entwicklung ihres Fachunterrichts auf politische Bestrebungen der Pädagogisierung gesellschaftlicher Problemlagen adäquat zu reagieren. Insofern wird als drittes Bezugsproblem die Relationalität des sozialen Geschehens zwischen intendiertem Einzelhandeln und Kollektivsubjekt (zumindest der Einzelschule) thematisch. Denn wie auch immer Forderungen nach Unterrichtsreformen entstehen, ihre Realisierung setzt an der Schule Lehrer*innen voraus, die bereit, willens und fähig sind, ihren eigenen Unterricht im Umgang mit fremd- oder selbstgesetzten Erwartungen weiterzuentwickeln (vgl. Bennewitz 2008). Ob und wie dies der Fall ist oder nicht, ist nicht unabhängig von Analysen des beruflichen und/oder professionellen Habitus der Lehrer*innen zu rekonstruieren (vgl. Kramer et al. 2018, Kramer/Pallesen 2019). Zugleich scheint es trivial zu sein, die Bedingungen des Engagements von Lehrer*innen in der Unterrichtsentwicklung auch im Kontext der Einzelschule zu verorten, in der sie handeln. Andreas Bonnet und Uwe Hericks merken aber in einer rekonstruktiven Studie zu Kooperativem Lernen im Englischunterricht zurecht an, dass es eine nicht unbedeutende Frage für die fachdidaktische Forschung zur Reforminitiative ‚Unterrichtsentwicklung' ist, „wie die Schule als Organisation und gesellschaftliche Institution eine derartige Initiative unterstützt oder erschwert. Für dieses Unterfangen sind die Innenperspektiven der Lehrer*innen und die Außenperspektive der Forscher*innen in gleicher Weise notwendig. Daher ist es sehr wichtig, dass die Ausgangssituationen und Ziele der Lehrer*innen und Forscher*innen transparent werden" (Bonnet/Hericks 2020, S. 13).

In solchem gegenseitigen Transparent-Werden innovativer (oder konservativer) Absichten liegt aber zugleich die Problematik des forschungsmethodischen Umgangs mit

didaktischer Normativität in der Unterrichtsforschung (vgl. Beier 2019). Das betrifft sowohl den Umgang mit der Normativität der Erforschten wie auch der Forschenden, die u. U. ihre normative Sichtweise, wie es beispielsweise im Anspruch der Design-Based Research formuliert wird, ins Feld der Schule transportieren und sich zur Aufgabe machen, eine beklagte Lücke zwischen Theorie und Praxis zu schließen (vgl. Komorek/Prediger 2013). Die Doppelverpflichtung allgemein- und fachdidaktischer Forschung, sich sowohl am Primat der Verbesserung von Praxis auszurichten als auch wissenschaftlicher Theoriebildung verpflichtet zu sein (Wernet 2006, Meseth 2016), wird in genereller Hinsicht für die Erziehungswissenschaft und in spezifischer Hinsicht auch für die Schulentwicklungsforschung geltend gemacht (vgl. Moldenhauer et al. 2021). Sie erzeugt hier wie dort Spannungsverhältnisse rekonstruktiver Empirie zu anwendungsbezogener Forschung. Aus der methodologischen Sicht rekonstruktiver Unterrichtsforschungen, die auch der Dokumentarischen Methode zugrunde liegt, die in der Studie von Andreas Bonnet und Uwe Hericks Anwendung findet, sowie in einer Vielzahl von Studien, die in Bezügen zu den methodischen und methodologischen Prämissen ‚Dokumentarischer Unterrichtsforschung' in den Fachdidaktiken bereits vorliegen (vgl. Asbrand/Martens 2022), verbirgt sich in der Auseinandersetzung mit normativ motivierter Entwicklungsforschung in den Fachdidaktiken und der Allgemeinen Didaktik ein nicht unerhebliches Konfliktpotential. Denn im Interesse an der Rekonstruktion der Genese der Sozialität und Pädagogizität der untersuchten Unterrichtsgestaltung wird im Kontext der theoretischen Empirie rekonstruktiver Forschung – selbst wiederum normativ – von Forschenden erwartet, einen Wechsel der Analyseeinstellung vorzunehmen und Fragen der Geltung und Bewertung des immanenten Sinns der Einstellungen und Praktiken der Reformbeteiligten aus dem Rekonstruktionsprozess zu suspendieren. Hierin dokumentiert sich als viertes Bezugsproblem die Gleichzeitigkeit von Kontinuität und Wandel, die sich in der Unterrichtsentwicklungsforschung auch mit normativen „Aufladungen" der Forschungsperspektiven verbindet.

Auch wenn in den Fachdidaktiken und der Allgemeinen Didaktik in jüngerer Zeit ‚Unterrichtsentwicklung' und die mit ihr einhergehende Konstitution von ‚Fachlichkeit' als deskriptive Gegenstände praxis-, subjektivations-, macht-, interaktions- oder systemtheoretischer Zugänge differente theoretische Rahmungen erfahren, ist es bis heute nicht gelungen, in den Anläufen zur Erforschung von Innovationen im Fachunterricht (vgl. Bikner-Ahsbahs/Peters 2019) ein gemeinsames begriffliches Verständnis von Unterricht hervorzubringen. Der Unterrichtsentwicklungsforschung wird daher ein Defizit an grundlagenbezogener Theoriebildung attestiert, wenn beispielsweise Matthias Proske feststellt: „Die Abwesenheit von wissenschaftlichen Theorien über Unterricht (...) ist kein Phänomen der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft (Shulman 1986), sie kennzeichnet die empirische Unterrichtsforschung insgesamt" (Proske 2011, S. 9). Die Arbeit an einer fundierten Theorie des Unterrichts bleibt weiterhin ein offenes Projekt.

Die Präsentation von Beiträgen der Grundlagenforschung zur Schul- und Unterrichtsentwicklung lag zwar den Absichten der Herausgeber*innen durchaus zugrunde. Ihre Erwartung, dass es möglich sein würde, in rekonstruktiven Studien der Fachdidaktik das Spannungsverhältnis zwischen didaktischer Normativität und theoretischer Empirie zu reflektieren, war u. a. angesichts der in den Fachdidaktiken zu verzeichnenden Rezeption des grundlagentheoretischen Rahmens der Wissenssoziologie Mannheims

(2015 [1929]) und der daraus abgeleiteten Überlegungen zur Dokumentarischen Methode (z. B. Bohnsack 2014) auch nicht unrealistisch. Die Forderung, „die Orientierungsschemata der Lehrpersonen als eine der erforschten sozialen Wirklichkeit inhärente didaktische Normativität empirisch zu rekonstruieren, in einem streng deskriptiven Sinn offenzulegen und mit den rekonstruierten Orientierungsrahmen zu relationieren" (Asbrand/Martens 2018, 28), war zum Zeitpunkt des Erscheinens des Calls in den Foren methodischer und methodologischer Diskussionen fachdidaktisch motivierter Projekte nicht nur dokumentarischer Forschung kein Novum mehr (vgl. Bonnet 2009, Proske/Rabenstein 2018; Asbrand/Martens 2021). Zudem war die Frage, ob ein soziales Geschehen in Schulstunden „schon dann eindeutig als Unterricht erkennbar ist, wenn auf der Oberfläche Geschäftigkeit sichtbar wird, ohne dass bereits deutlich würde, ob zugleich Lernen oder gar Bildung stattfinden würde" (Hericks/Bonnet 2020, 77), nicht nur in der Englischdidaktik zu einem Ausgangspunkt der Diskussion geworden, unter welchen unterrichtstheoretischen und begrifflichen Voraussetzungen Studien zum Fachunterricht zu entwerfen seien (z. B. Schierz/Serwe-Pandrick 2018).

Vor diesem Hintergrund wären rekonstruktive Beiträge aus den Fachdidaktiken und der Unterrichtsentwicklungsforschung nicht unwahrscheinlich gewesen. Dass sie dennoch hier nicht präsentiert werden können, verweist auf eine Leerstelle in der gegenwärtigen Unterrichtsentwicklungsforschung, die – so hoffen wir – Anregungscharakter hat.

2 Lehrkräfte als Kreativsubjekte und Träger von Entwicklungsprozessen

Man wird die Reflexion zur Leerstelle vielleicht dahingehend kommentieren, dass die Bezugsprobleme der Entwicklungsforschung, die am Fehlen allgemein- und fachdidaktischer Beiträge im Themenschwerpunkt dieses Hefts aufgeworfen wurden, auch an den vorhandenen Beiträgen zur Schulentwicklung, die den Themenschwerpunkt füllen, gleichermaßen zu diskutieren wären. Grundlagentheoretische Beiträge besitzen in der Schulentwicklungsforschung ebenfalls Seltenheitswert und die „Doppelstellung zwischen pädagogischer Praxisverpflichtung und (sozial-)wissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung" (Moldenhauer et al. 2021, 2) generiert auf der Ebene methodologischer Fragestellungen nahezu dieselben Probleme sinnverstehender und sinninterpretierender Entwicklungsforschung wie in den Fachdidaktiken und der Allgemeinen Didaktik. An die Stelle des Theoriedefizits tritt schließlich ein Kreativitätsdispositiv, das gleichermaßen für Unterrichts- und Schulentwicklung gilt und in einem gegenseitigen Verweisungszusammenhang von didaktischer und schulpädagogischer Forschung zu lesen ist.

Aus einer professionstheoretischen Perspektive auf das „Verhältnis von Profession und Innovation" (Idel/Rabenstein 2016) lassen sich in den Reformdebatten zur Schul- und Unterrichtsentwicklung seit über einer Dekade deutliche Veränderungen in traditionellen Lehrerleitbildern beobachten, die sich in der Etablierung und Standardisierung von „Steigerungsfiguren" im Professionsverständnis vom Lehrerberuf widerspiegeln (Idel/Rabenstein 2016, 279). Der konstatierte Wandel dokumentiert sich in der normativen Etablierung und Einforderung von ‚Kreativität' und ‚Innovativität' als dominante Bezugsnormen eines neuen Professionsverständnisses. Es fordert von Lehrkräften

– teils emphatisch – die Bereitschaft und Fähigkeit ein, sich durch eine dauerhafte berufsbiografische Arbeit an sich selbst auf das bildungspolitisch verordnete Neue einzustellen. Darin entwirft und responsibilisiert es Lehrpersonen als kreative Subjekte, die eigen- und sachverantwortlich am Design eines kollektiven Bildungs-Unternehmens mitwirken und auf die Qualitätssicherung und -optimierung ‚ihrer' Schulen verpflichtet werden (ebd., 283).

Dieses Professionsverständnis wurde bereits in den 1970er Jahren durch den Deutschen Bildungsrat (1970) mit der Beschreibung des Berufsprofils von Lehrkräften (Lehren, Erziehen, Beurteilen, Beraten und Innovieren) eingeleitet und nach der Jahrtausendwende durch die Kultusministerkonferenz als „Kompetenzbereich Innovieren" (KMK 2004, 12) auch als Standard der Lehrer*innenbildung verankert. Mit dem Einzug des gesellschaftlichen „Kreativitätsdispositivs" (Reckwitz 2012) in das Berufsfeld der Schule und korrespondierender neo-sozialer Anrufungen zu selbstverantwortlichem Handeln im übergeordneten Optimierungsinteresse (Lessenich 2008) werden Institutionen des Bildungssystems Teil einer „Ausweitung der Innovationszone" (Rammert et al. 2016) gegenwärtiger Gesellschaft. In der diskursiven Konstruktion des Leitbilds eines/einer ‚verantwortlichen Wissensarbeiters*in', wie es die Governance der OECD in den Darstellungen des „21st-century learning" (Schleicher 2019) maßgeblich entwirft, beweisen Lehrkräfte ihre Bereitschaft, auf Anrufungen als kreative Subjekte der Schulstruktur- und damit einhergehender Unterrichtsreformen kompetent reagieren zu können, vornehmlich in ihren unterrichtlichen Praktiken des Innovierens und der Arbeit an der eigenen Expertise zur Selbsterneuerung (Idel/Rabenstein 2016, 284f.). Entsprechend gewinnt ‚die Schule' – und im Kontext von Lehrer*innenbildung auch ‚die Universität' – als mit Potenzialen ausgestattetes und somit entwicklungsfähiges ‚Kollektivsubjekt' (Schmid/Diegmann 2017) an Bedeutung für die Bewältigung derjenigen gesellschaftlichen Transformationsprozesse, auf die in der Thematik dieser Ausgabe Bezug genommen wird: Im Entwurf der „kreative[n] Gesellschaft des 21. Jahrhunderts" (OECD 2000) gelten Digitalisierung, Inklusion, Migration als Anforderungskomplexe, mit denen sich der Transformationsdruck auf Schulen und ihre Akteur*innen künftig weiter erhöhen wird.

Ein Teil der qualitativen Studien der aktuellen Schulentwicklungsforschung befasst sich in der Tat mit der Frage, wie Einzelschulen mit den benannten gesellschaftlichen Problemlagen und den an sie auf Innovation und Kreativität gerichteten normativen Erwartungszuschreibungen im Kontext von Schulstrukturreformen seit Beginn der Zeiten des ‚New Public Management' (vgl. Fend 2008; Berkemeyer 2010; Terhart 2011) umgehen. Sie fragen bspw. danach, wie Schulen diese Erwartungszuschreibungen als Entwicklungsherausforderungen rezipieren, deuten und bearbeiten, wie sie sich dabei im Spannungsfeld von Reproduktion und Transformation nicht nur als alte oder neue symbolische Ordnungen, sondern auch als Kollektivsubjekte hervorbringen, und wie sie sich so im Strom gesellschaftlicher und bildungspolitischer Entwicklungen positionieren (vgl. Idel et al. 2016). Dabei sind die Problembearbeitungskapazitäten der Schulen prekär. Denn den stetig zu wachsen scheinenden Reformappellen steht die Bedarfskrise auf dem Lehrkräfte-Arbeitsmarkt entgegen, die zu einer steigenden Anzahl von Quer- und Seiteneinsteigenden führt, die sich gleichwohl in der Schul- und Unterrichtsentwicklung aktiv engagieren sollen. Die Folgen liegen nicht nur in einer Überlastung der

an der Schule Tätigen, sondern zeigen sich auch in der sinkenden Wertschätzung des Lehrer:innenberufs. Für diesen Befund kann man bildungspolitische Wirkungserwartungen, „die in der Regel nicht von seinem pädagogischen Kernauftrag her formuliert werden“ (Hericks/Meseth 2020, 6), verantwortlich machen. Diese wiederum rühren – so lässt sich strukturtheoretisch argumentieren – nicht bloß aus beliebigen bildungspolitischen Überantwortungen, sondern möglicherweise auch systematisch daraus, dass die pädagogische Profession keinen professionsspezifischen Fokus aufweist, sondern im Sinne einer diffusen Allzuständigkeit die Bezüge der anderen Professionen auf Gesundheit (Medizin), Gerechtigkeit (Recht) und Wahrheit (Wissenschaft) in sich aufnimmt, ohne diese vollständig vertreten zu können (Wernet 2014).

Die aktuellen Umbrüche (in) der beruflichen Welt der Schule lassen, dies sei zumindest angesprochen, die akademische Welt der universitären Lehrer*innenbildung nicht unberührt. Auch sie gerät unter starke Innovations-, Formations- und Transformationsimperative (Gehrmann et al. 2013), zumal mit dem normativen Anspruch einer nicht nur verberuflichenden, sondern professionalisierenden Lehrer*innenbildung von den künftigen Lehrkräften die kreative Entwicklung der an Schulen als dringend benötigt angesehenen „Innovationskompetenz“ erwartet wird (KMK 2004/2019). Mit der Steigerungsfigur der/des ‚kreativen Professionellen‘ als Träger*in und Gestalter*in kollektiver schulischer Entwicklungsprozesse verändert sich somit nicht nur das Berufsprofil von Lehrpersonen, wenn sich bspw. innerhalb der ‚Innovationszone‘ an Schulen etablierte Unterschiede in pädagogischen Zuständigkeiten in Prozessen multiprofessioneller Kooperation überlagern und verändern (Olk et al. 2011; Kunze 2016), sondern es wandeln sich auch die programmatischen Anforderungen an die Akteur*innen (in) der Lehrer*innenbildung. Ein prägnantes Beispiel für den Zusammenhang von Transformationen in Schule und Lehrer*innenbildung mag die Modellierung ‚Forschenden Lernens‘ als Etappe „auf dem Weg zu einer professionellen Schul- und Unterrichtsentwicklung“ (Dirks/Hansmann 2002) sein, von deren Realisierung die wissenschafts- und reflexionsbasierte Selbstbildung angehender Lehrkräfte als ‚kreative‘, mit einem ‚doppelten Habitus‘ (Helsper 2001) ausgestattete Subjekte schulischer und unterrichtlicher Reformen erwartet wird.

3 Zu den Beiträgen dieser Ausgabe

Manuela Kaiser eröffnet den Thementeil mit ihrem Beitrag *„Da war ich erstmal ganz schön perplex“ – Zur Entwicklung differenzversierter Unterrichtskulturen im Fach Kunst*. Sie rekonstruiert Potentiale und Grenzen unterrichtlicher Leitbilder und Orientierungen von Fachlehrkräften für die Entwicklung inklusiven Kunstunterrichts. Dem Beitrag liegen zwei Ausgangspunkte zugrunde: Den ersten bildet die Erfahrung, dass die Bereitschaft unter Kunstlehrer*innen, das Fachverständnis und die kunstunterrichtliche Praxis auf der Basis impliziter fachkultureller Orientierungen in Richtung der Möglichkeiten einer an Diversität und Differenz ausgerichteten Fach- und Lernkultur zu verändern, nur in langwierigen Prozessen zu erzeugen ist. Einen zweiten Ausgangspunkt bildet darüber hinaus die Frage nach den Chancen eines Projekts zur Entwicklung innovativer Formate differenzversierter Gestaltung des Kunstunterrichts,

Prozesse transformativer Professionalisierung von Kunstlehrkräften durch Situationen verunsichernden Kontingenzerlebens in Gang zu setzen. Der Beitrag rekonstruiert auf der Grundlage einer Triangulation durch Grounded Theory-Methodologie und Dokumentarischer Methode an einem exemplarisch ausgewählten Fall der Kontingenzwahrnehmung und -bearbeitung einer Lehrkraft die Bedeutung und Folgen von Irritationen gewohnter Handlungsroutinen für die Entstehung und Nutzung von innovationsrelevanten Reflexionsräumen. Als wichtiges Ergebnis ihrer Rekonstruktion hebt Manuela Kaiser die Erkenntnis hervor, dass zumindest im Fall der Entwicklung kunstpädagogischer Professionalität mit der Wahrnehmung und Bearbeitung von Kontingenz im Zuge diversitätsorientierter Unterrichtsentwicklung noch kein Automatismus für die Erzeugung transformatorischer Professionalisierungsprozesse verbunden sei. Es sollte vielmehr, so das Fazit der Verfasserin, *„zukunftsbezogen verstärkt Anspruch von Lehrkräfteprofessionalisierung sein, ineinandergreifende und nebeneinander koexistierende Logiken der Handlungskoordination und -modulation von (Kunst-)Lehrkräften in ihren hybriden Interdependenzen zu erfassen und hieraus Perspektiven für eine differenzversierte Professionalisierungsforschung abzuleiten."*

Der Beitrag von Rafael Koßmann mit dem Titel *Edutainement – als Muster für Binnendifferenzierung? Rekonstruktion einer Doppelstunde inklusiven Geschichtsunterrichts* thematisiert ebenfalls eine Problemstellung inklusiver Unterrichtsentwicklung. Anhand von Datenmaterial aus dem HILDE-Facharchiv interessiert sich der Verfasser für das didaktisch-mediale Handeln einer Geschichtslehrkraft im Geschichtsunterricht einer heterogenen Klasse der Sekundarstufe I. Als Ergebnis einer Sequenzanalyse auf Grundlage der Methodologie der Objektiven Hermeneutik stellt Rafael Koßmann ein Rekonstruktionsergebnis in Form eines Musters vor, das ihn veranlasst, die bewertende These aufzustellen, dass „*trotz der Aufrechterhaltung inhaltlicher Ansprüche der Unterricht in einem positiven Sinn als inklusiv zu bezeichnen sei"*. Der Autor plausibilisiert die These in Bezügen zu Kühbergers Konzept des „gemeinsamen Gegenstands". Denn es stelle sich für das didaktische Handeln in inklusiven Settings grundsätzliche die Frage, wie die Komplexität der Sache in unterrichtlichen Differenzierungsprozessen angesichts fachleistungsspezifischer Heterogenität einer Klasse erhalten bleiben könne, wenn doch die Gefahr bestehe, dass ein hoher Sachanspruch die Exklusion lernschwächerer Schüler*innen zur Folge haben könne. Rafael Koßmann interessiert sich bei der Analyse der didaktischen Formate des rekonstruierten Unterrichts insbesondere für multimodale Präsentationsformen der Unterrichtsinhalte und deren Bedeutung für die Förderung der Partizipation der Schüler*innen. Er sieht im Muster eines Unterrichts, in dem Vorführungs- und Befähigungsebene auch ohne den Einsatz digitaler Medien auseinanderfallen, Merkmale eines in inklusiven Zusammenhängen positiv zu bewertenden Edutainments. Ob programmorientierte Innovationen im Zuge des Einsatzes digitaler Medien, die als Edutainment gelten können, grundsätzlich auch in Verbindung mit der Performance der Lehrkraft didaktische Fortschritte für den Unterricht in stark heterogenen Klassen erwarten lassen, bleibe jedoch nach Ansicht des Autors noch zu erforschen.

Mit der in der Studie von Rafael Koßmann schon thematisierten Entwicklung von Unterricht durch Digitalisierung befassen sich auch Benjamin Meyer und Sieglinde Jornitz im Beitrag *Das Schulische Üben mit digitalen Medien – und was das für den Unterricht bedeutet*. In einer rekonstruktiven Studie, die im Rahmen des BMBF-Projekts

„DATAFIED – die Konstruktion der Schule im Prozess der Datifizierung“ erfolgte, fragen sie danach, wie sich das Üben der Schüler*innen gestaltet, wenn es mit Feedbacksystemen digitaler Medien erfolgt. Die Verfasser*innen sind insbesondere daran interessiert, auf der Grundlage der Methodologie Objektiver Hermeneutik zu rekonstruieren, *„inwieweit die Feedbacksysteme den Schüler*innen bei der Bearbeitung der Aufgaben helfen bzw. wie sie mit den automatisierten Antworten umgehen.“* Das Ziel einer den Beitrag abschließenden Diskussion ist es, sich Antworten auf die Frage anzunähern, inwieweit die im Beitrag rekonstruierten Prozessstrukturen des auf Übungsprozesse bezogenen Einsatzes von Lernsoftware in der Unterrichtsentwicklung Auswirkungen auf die Theorie des Unterrichts haben können. Die empirische Studie beruht auf teils videografischen Protokollen zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht, der Beschreibung von Standstills sowie der Durchführung Leitfaden-gestützter Interviews mit Lehrkräften. Konkret stellen die Verfasser*innen ihre Analyse einer Doppelstunde Mathematik in einer sechsten Klasse an einer Oberschule mit gymnasialer Oberstufe vor und zeigen, dass mit den Rückmeldungen und Aufgaben von digitalen Lehrplattformen *„etwas Anderes und Neues im unterrichtlichen Üben“* in Form einer Logik entsteht, der sich die Schüler*innen ohne korrigierende oder ausrichtende Bezüge auf die Lehrer*innen unterwerfen müssen. Damit hätte, so die Folgerung der Verfasser*innen, *„ein vollumfänglicher Einsatz von digitalen Lernplattformen Konsequenzen für eine Unterrichtstheorie, deren Kern das Unterrichten und Aneignen ist. Es würde nicht mehr unterrichtet werden, sondern auch das Lehren allein den Schüler*innen in Auseinandersetzung mit den digitalen Systemen überlassen.*“

Michael Stralla, Tobias Dohmen und Kathrin Racherbäumer greifen in ihrem Beitrag *Kollegiales Führen in Schulen. Einzelschulentwicklung in der (Covid-19-)Krise* Veränderungsinitiativen an Einzelschulen als Anlässe auf, *„die in den schulorganisatorischen Gestaltungszusammenhängen mit der Beteiligung einer Vielzahl an Akteur*innen (re-) kontextualisiert werden“.* Sie stellen in ihrem Beitrag Befunde einer rekonstruktiven Studie vor, in der auf der Grundlage der Methodologie der Dokumentarischen Methode deutungs- und handlungsgenerierende Strukturen kollegialen Führens durch solche Lehrer*innen in der anlassbezogenen Bewältigung der Covid-19-Krise analysiert werden, deren Einflussnahmen nicht auf vorgängigen, strukturell verankerten Führungsbefugnissen an der Einzelschule beruht. Die Verfasser*innen interessieren sich daher in ihrem Forschungskontext für Führungs- resp. Aktionsmodi unter Lehrer*innen, ohne von vornherein eine Engführung der Untersuchung auf Personen der Schulleitung vorzunehmen. Im Fokus der Untersuchung stehen Orientierungsrahmen kollegialen Führens auf einer schulintern eigens eingerichteten Funktionsstelle, deren Aufgabe in der Koordinierung der Prozesse der Digitalisierung des Distanzunterrichts anlässlich der Pandemie bestand. Die Verfasser*innen präsentieren und diskutieren in ihrem Beitrag Teilergebnisse eines Fallvergleichs der Orientierungen zweier Lehrkräfte, um Unterschiede zu zeigen, *„die letztendlich in einer Verdichtung zu zwei rekonstruierten Modi des kollegialen Führens als schulentwicklerisches Agieren“* typisiert werden.

Enikö Zala-Mesö, Johanna Egli und Julia Häbig greifen die Heftthematik mit der Frage auf, wie Lehrpersonen die Bedeutung und den Umgang mit der gesetzlichen Vorgabe innerschulischer Partizipation miteinander aushandeln. Ihr Beitrag *„Wir sind auf gutem Weg und müssen eigentlich nicht wahnsinnig viel verändern, oder?“*

– *Beschreibung von schulischen Entwicklungsprozessen im dokumentarischen Längsschnitt* zeigt anhand einer im Längsschnitt angelegten dokumentarischen Analyse von Gruppengesprächen mit Lehrer*innen komplexe Konstellationen der Stabilisierung und Veränderung von Schule auf. Im Kontext der Analyse von Aushandlungsprozessen rekonstruieren die Verfasser*innen in ihrer Längsschnittstudie kontrastierend persistente oder veränderungsfähige Grundorientierungen des Umgangs mit normativen Steigerungserwartungen an innerschulische Partizipationsmöglichkeiten. Ein wichtiges Ergebnis ihrer Studie sehen die Verfasser*innen in der Erkenntnis, dass es bei schulischen Entwicklungsprozessen *„weniger um grundlegende Veränderungen dominanter Orientierungen“* gehe. Vielmehr gelte es insbesondere im Rahmen eines Verständnisses, das Forschung als intervenierende Praxis verstehe, *„anhand der dokumentarischen Methode Spannungsfelder zwischen Stabilität und Veränderung zu beschreiben und Bewegungen festzustellen, durch die bislang dezente Orientierungen sichtbar(er) und dominant(er) werden.“*

In seinem Beitrag *Aushandlung von Wissen in der Unterrichtsentwicklung. Kritische Perspektiven auf Verhältnisse von Wissenschaft und Schulpraxis* stellt Christian Herfter Analysen eines gemeinsamen Unterrichtsentwicklungsprojekts der Universitäten Leipzig und Hiroshima vor, das in enger Zusammenarbeit mit einer Lehrerin erfolgte. Im Projekt dokumentiere sich der Anspruch, einen positiven Gegenhorizont zu einem negativen Horizont von Unterrichtsentwicklung zu entfalten, der insofern problematische Ansätze umfasse, als mit ihnen die schulische Umsetzungspraxis von Verbesserungen des Unterrichts zumeist schon im Vorhinein an der Gültigkeit von Zielen, Methoden und Erfolgskriterien wissenschaftlichen Wissens ausgerichtet sei. Demgegenüber tritt Christian Herfter für eine Unterrichtsentwicklungspraxis ein, in der die Gültigkeit von Veränderungskonzepten in Formen kollegialer Unterrichtswicklung zwischen Forschenden und Lehrkräften erst diskursiv entfaltet und mit der Folge verhandelt werde, dass nicht nur Lehrkräfte, sondern auch Forschende mit „Entwicklungszumutungen“ konfrontiert würden. Im Zentrum des Beitrags steht die Analyse einer Diskussion zwischen Projektbeteiligten über unterschiedliche Wahrnehmungen und theoretische Perspektivierungen einer videografierten Unterrichtsstunde aus dem Literaturunterricht eines deutschen Gymnasiums, in der sich die Verhältnissetzungen von wissenschaftlichem und schulpraktischem Wissen als Ringen um Autorisierung und Deutungshoheit dokumentieren.

Alexander Loh setzt sich kritisch mit der (geforderten) pädagogischen Normativität und den Nutzenerwartungen in der Entwicklungsforschung auseinander und stellt diesen einen systemtheoretischen Zugang entgegen, der in Verdacht stünde, unnütz und problemfremd zu sein. Im Anschluss an Peter Fuchs zitiert er die Figur des Narren und der Narretei und fragt mit analogisierendem Bezug auf diese nach der Funktion einer systemtheoretischen Unterrichtsforschung als Beobachtungsweise zweiter Ordnung. Eine solcherart ansetzende systemtheoretische Unterrichtsforschung kann als sinnverstehende Rekonstruktion verstanden werden, die „trotz aller ‚Distanz‘ eine unabstreitbare Vertrautheit (...) mit den Prämissen pädagogischer Arbeit“ haben müsse, um als Kritik Gehör zu finden. Darüber hinaus sei ihre Funktion in der Parallele zur Narretei in einer „Alternativenkommunikation“ zu sehen, die die Kontingenz des Geschehens und zugleich andere Realisierungsmöglichkeiten aufzeigt. Zur Illustration führt Alexander Loh eine Fallvignette aus einem Deutschunterricht ein, in der er den kommuni-

kativen Umgang mit dem Bezugsproblem „Prüfungsrelevanz“ in systemtheoretischer Begrifflichkeit rekonstruiert. Den Erkenntnisgewinn einer systemtheoretisch ansetzenden Unterrichtsforschung sieht Loh darin, „*sich von Gelingenserwartungen, vom pädagogischen Positivierungszwang distanzieren zu können und sich (...) auf diese Weise der Eigenlogik kommunikativer Selbstkonstitution und Reproduktion des Unterrichts als pädagogischer Kommunikation anzunähern“.* Durch diese methodologische Dezentrierung würden „mögliche Gelingenserwartungen und Grundprämissen zwar inkludiert (...), gleichsam aber als ‚Beobachtung einer (pädagogischen) Beobachtung‘ ausgewiesen und so in der Theoriebildung entnormativiert“.

In der Rubrik Diskussion setzt sich Melanie Schmidt in einer den schulpädagogischen und (fach-)didaktischen Blick überschreitenden Weise mit dem Schulentwicklungsthema auseinander. Sie knüpft an die Schriften des französischen Politiktheoretikers und Philosophen Jacques Rancière an und problematisiert in dieser Hinsicht wissenspolitische Effekte im Verhältnis von Schulentwicklung und erziehungswissenschaftlicher Forschung. Unter Verwendung von zentralen Konzepten Rancières zeigt Melanie Schmidt, wie politisch eine erziehungswissenschaftliche Wissensproduktion ist, die sich üblicherweise in einer Differenz zu politischem Handeln zu beschreiben und als neutrales Gegenüber zu begreifen sucht. Deutlich wird demgegenüber, wie beteiligt die wissenschaftliche Forschung an Schulentwicklung ist. Sie ist Akteurin und bringt das Procedere von Schulentwicklung in spezifischer Weise zur Geltung.

Im allgemeinen Teil dieser ZISU befassen sich Aysun Doğmuş, Christina Huf und Till-Sebastian Idel in ihrer Interviewstudie *Jahrgangsmischung als Irritation des Zeitregimes der Jahrgangsklasse* mit der Frage, welchen Beitrag die qualitative Analyse erzählter lernbiografischer Erfahrungen von Schüler*innen zum Verständnis der Bedeutung von Zeit als einem Medium der Handlungskoordination im jahrgangsgemischten Unterricht leistet. Sie bearbeiten damit ein Desiderat gegenwärtiger qualitativ-empirischer Forschungen zu Erfahrungen und zum Umgang von Schüler*innen mit schulischen Zeitstrukturen. Den Ausgangspunkt ihrer Studie bildet die Annahme, dass die mit dem nordrheinwestfälischen Reformversuch PRIMUS konzeptionell verbundene Einrichtung jahrgangsgemischter Gruppen über die Primarstufe hinaus das tradierte und konstante Zeitregime der Schule des 19. Jahrhunderts, die in ihrer Geschichte das Modell der Jahrgangsklasse institutionalisiert und zur Normalität erhoben habe, irritieren müsse. Anhand der Daten längsschnittlicher Interviews mit Schüler*innen zu ihren Lernerfahrungen im Reformversuch und der Ergebnisse der auf Grundlage der Grounded Theory-Methodologie praktizierten Datenanalysen, geben die Verfasser*innen differenzierte Einblicke in die Relevanzsetzungen der befragten Schüler*innen bezüglich des Umgangs mit der Zeitordnung reformpädagogisch veränderten Unterrichts. Anhand der Rekonstruktion ihrer Perspektiven auf unterrichtliche Zeitordnung(en) in jahrgangsgemischten Klassen wird sichtbar, wie Zeit im Rahmen einer relativ weitgehenden Individualisierung und Entstandardisierung von Lernanforderungen zu einer bedeutenden *Koordinate ihres Lernens* wird. Der Beantwortung der Frage, ob die erzählten Lernerfahrungen der Schüler*innen insgesamt Rückschlüsse auf eine Irritation eines dominant an der (industriellen) Arbeitswelt orientierten Zeitregimes der Schule durch die Veränderungen des Schulversuchs

erlauben, nähern sich die Verfasser*innen vorsichtig in doppelter, Ambivalenz formulierender Fassung an. Einerseits mildere die Jahrgangsmischung das Zeitregime kollektiver, gleichgerichteter Lehr-Lernprozesse in Jahrgangsklassen durch die Entschleunigung und Individualisierung des Lernens, die Verringerung von Defizitzuschreibungen und die Verwobenheit *zeitlicher und sozialer Fluidität* inklusiver Lernkultur deutlich ab. Andererseits ließen sich in den analysierten Erzählungen zugleich Spuren eines schulischen Subjektivierungsprozesses rekonstruieren, der darauf ziele, am Ideal der Subjektfigur einer virtuosen, sich selbstoptimierenden Lernzeitmanager*in Schüler*innen zu selbstverantwortlichen Steuerungsinstanzen ihrer Lernfortschritte zu formen.

Anne Niessen und Jens Knigge beschäftigen sich am Fall eines videographierten Schüler*innenworkshops zum Musical Anatevka mit einer praxistheoretischen Konzeptualisierung des Lernbegriffs. Zum einen schließen sie hierfür an den Vorschlag von Alkemeyer und Buschmann (2016) an, in der praxistheoretischen Empirie zwischen der „Draufsicht einer Theaterperspektive" auf das Gesamtgeschehen und der „Über-die-Schulter-Einstellung" einer Kamera zu unterscheiden, die auf die Aktivitäten einzelner Individuen in verschiedenen Praxen gerichtet ist. Sie analysieren Praktiken als Muster des Lernens, die von Schüler:innen in der Auseinandersetzung mit der Sache im darstellerischen Schauspielern nicht bloß vollzogen, sondern aufgeführt und damit aktualisiert werden. Um ein praxistheoretisches Verständnis von Lernen zu gewinnen, beziehen sie zum anderen die Überlegungen von Bittner und Budde (2018) ein. Bittner und Budde führen praxistheoretisch zwei Bewegungen des Lernens in Praktiken des Umgangs mit Wissen aus, nämlich das Implizitwerden bzw. Absinken und schließlich Vergessen von Wissen in körperlichen Routinen sowie das Explizitmachen von impliziten Wissensbeständen in Prozessen der (Selbst-)Reflexion. In der empirischen Rekonstruktion legen Anne Niessen und Jens Knigge unterschiedliche Aktualisierungen von Praktiken durch die Schüler*innen in Spielszenen frei, wobei an der Deutlichkeit, Konsequenz und Vollständigkeit der Aktualisierung beobachtbar wird, welche Wissensbestände den Schüler*innen bereits zu eigen sind und wo Vollzugs- und darstellerisches Wissen noch nicht als Können verfügbar ist. In der theoretischen Konzeptualisierung können Anne Niessen und Jens Knigge schließlich die beiden Figuren der Implizierung und Explizierung von Bittner und Budde weiter differenzieren: Sie schlagen vor, „die Bewegung von (praktikenbezogenem) Wissen ins Implizite in der Beobachtung zu differenzieren einerseits in das entsprechende Geschehen in der Lernsituation und andererseits in ein Einlagern oder Verkörpern, das schon vor der jeweils beobachteten Situation stattgefunden hat". Damit würde der Bedeutung von bereits vorhandenem implizitem Wissen als wichtiger „Basis des Lernens" stärker Rechnung getragen.

Der Beitrag von Julia Peuke, Detlev Pech und Jara Urban mit dem Titel *Wie war das damals? – Gespräche zwischen Zeitzeug*innen im Kontext des frühen historischen Lernens* richtet den Blick auf Gespräche von Menschen aus der ehemaligen DDR mit Grundschulkindern im Sachunterricht. Der fachdidaktische Anspruch der Einbindung von Zeitzeug*innen artikuliert sich im Anspruch an authentisches Erzählen als Artikulation individualisierter Erinnerungen in ihrer Verbundenheit mit dem kollektiven Gedächtnis. Gleichzeitig heben die Autor*innen die Ermöglichungsstruktur der Einbindung von Zeitzeug*innen hervor, die es vermögen, Kindern einen pluralen Zugang zur jüngeren Geschichte zu vermitteln. Die Interaktionen mit den Zeitzeug*innen werden

dabei als intergenerationale Kommunikationssituationen verstanden und untersucht. Materiale Grundlage des Forschungszugangs waren Interviews, die Kinder gemeinsam mit Senior*innen entwickelt hatten, um sie dann mit Zeitzeug*innen durchzuführen. Die so geführten Interviews wurden mit der komparativen Sequenzanalyse rekonstruiert. Präsentiert werden im Anschluss drei Interviewausschnitte, in denen die Erfahrungen der Zeitzeug*innen deutlich in den Vordergrund treten. Dabei wird vor allem das Zusammenspiel individueller Erinnerungen mit kollektiven Orientierungen – i. S. von dominanten gesellschaftlichen Orientierungen in Bezug auf die DDR – ausdifferenziert. Deutlich wird vor diesem Hintergrund auch, wie die kollektiven Orientierungen von der Gegenwartsdimension durchdrungen sind. Gleichzeitig zeigen die Autor*innen auch die Fallstricke einer Zeitzeug*innen-Befragung durch Kinder auf, die als Kinder noch nicht vollständig in die Variabillität von Interviewführung einsozialisiert sind und somit die Effekte historischen Lernens ungewiss bleiben lassen. Diese offenen Fragen werden die weitere Projektarbeit begleiten.

Autorenangaben

Prof. Dr. Merle Hummrich
Institut für Pädagogik der Sekundarstufe
Universität Frankfurt
Theodor-W.-Adorno-Platz 6
60323 Frankfurt
E-Mail: m.hummrich@em.uni-frankfurt.de

Prof. Dr. Till-Sebastian Idel
Institut für Pädagogik
Universität Oldenburg
Ammerländer Heerstraße 114-118
26129 Oldenburg
E-Mail: till-sebastian.idel@uol.de

Prof. Dr. Matthias Schierz
Institut für Sportwissenschaft
Universität Oldenburg
Ammerländer Heertsraße 114-118
26129 Oldenburg
E-Mail: matthias.schierz@uol.de

Literatur

Asbrand, Barbara/Martens, Matthias (2018): Dokumentarische Unterrichtsforschung. Wiesbaden: Springer VS.

Asbrand, Barbara/Martens, Matthias (2022): Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Wiesbaden: Springer VS.

Beier, Frank (2019): Umgang mit Normativität und Kontingenz in der Unterrichtsforschung. In: Meseth, Wolfgang/Casale, Rita/Tervooren, Anja/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Normativität in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 345-364.

Bell, Daniel (1973). The Coming of Post-Industrial Society. A Venture in Social Forecasting. New York: Basic Books.

Bennewitz, Hedda (2008): Lehrende in Schulreformprozessen. Eine Deutungsmusteranalyse. In: Breidenstein, Georg/Schütze, Fritz (Hrsg.): Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 247-260.

Berkemeyer, Nils (2010): Die Steuerung des Schulsystems. Theoretische und praktische Implikationen. Wiesbaden: Springer VS.

Bikner-Ahsbahs, Angelika/Peters, Maria (Hrsg.) (2019): Unterrichtsentwicklung macht Schule. Forschung und Innovation im Fachunterricht. Wiesbaden: Springer VS.

Bonnet, Andreas (2009): Die Dokumentarische Methode in der Unterrichtsforschung: ein integratives Forschungsinstrument für Strukturrekonstruktion und Kompetenzanalyse. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, Jg. 10/H. 2, S. 219-240.

Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (2020): Kooperatives Lernen im Englischunterricht. Empirische Studien zur (Un-)Möglichkeit fremdsprachlicher Bildung in der Prüfungsschule. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Böhme, Jeanette (Hrsg.) (2009): Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums. Wiesbaden: Springer VS.

Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen: Barbara Budrich.

Bohl, Thorsten/Schnebel, Stefanie (2021): Didaktik und Reform des Unterrichts. In: Hascher, Tina/Idel, Till-Sebastian/Helsper, Werner (Hrsg.): Handbuch Schulforschung. Wiesbaden: Springer VS.

Combe, Arno/Gebhard, Uwe (2007): Sinn und Erfahrung. Zum Verständnis fachlicher Lernprozesse. Opladen: Barbara Budrich.

Dirks, Una/Hansmann, Wilfried (Hrsg.) (2002): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Auf dem Weg zu einer professionellen Unterrichts- und Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Deutscher Bildungsrat (1970): Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Ernst Klett.

Drucker, Peter Ferdinand (1959): Landmarks of Tomorrow. New York: Harper.

Egbringhoff, Julia/Kleemann, Frank/Matuschek, Ingo/Voß, Günther G. (2003): Subjektivierung von Bildung. Bildungspolitische und bildungspraktische Konsequenzen der Subjektivierung von Arbeit. Arbeitsbericht der Akademie für Technikfolgeabschätzung in Baden-Württemberg. Chemnitz und München: Institut Arbeit und Gesellschaft (INAG). https://elib.uni-stuttgart.de/bitstream/11682/8589/1/ab233.pdf Zugriff am 22.02.2022.

Fend, Helmut (2008): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: Springer VS.

Gehrmann, Axel/Kranz, Barbara/Pelzmann, Sascha/Reinartz, Andrea (Hrsg.) (2013): Formation und Transformation der Lehrerbildung. Entwicklungstrends und Forschungsbefunde. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Helsper, Werner (2001): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: journal für lehrerInnenbildung Jg. 1/H. 3, S. 7-15.

Helsper, W. & Klieme, E. (2013). Quantitative und qualitative Unterrichtsforschung – eine Sondierung. Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 59/H. 3, S. 283-290.

Hericks, Uwe/Meister, Nina (2020): Das Fach im Lehramtsstudium: theoretische und konzeptionelle Perspektiven. Einführung in den Band. In: Meister, Nina/Hericks, Uwe/Kreyer, Rolf/Laging, Ralf (Hrsg.): Zur Sache. Die Rolle des Fachs in der universitären Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 3-17.

Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (2016): Lehrpersonen als ‚kreative Subjekte‘. Überlegungen zum Verhältnis von Profession und Innovation. In: Idel, Till-Sebastian/Dietrich, Fabian/Kunze, Katharina/Rabenstein, Kerstin/Schütz, Anna (Hrsg.) (2016): Professionsentwicklung und Schulstrukturreform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 278-295.

Idel, Till-Sebastian/Dietrich, Fabian/Kunze, Katharina/Rabenstein, Kerstin/Schütz, Anna (Hrsg.) (2016): Professionsentwicklung und Schulstrukturreform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

KMK (2004/2019): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften.

Komorek, Michael/Prediger, Susanne (Hrsg.) (2013): Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme. Münster, New York: Waxmann.

Kramer, Rolf-Torsten/Pallesen, Hilke (Hrsg.) (2019): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrberufs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kramer, Rolf-Torsten/Idel, Till-Sebastian/Schierz, Matthias (2018): Habitus und Berufskultur von Lehrkräften. Kulturtheoretische und praxeologische Zugänge. Ein Basisbeitrag zur Einführung. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, Jg. 7, S. 3-36.

Kraus, Katrin (2006): Vom Beruf zur Employability? Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kunze, Katharina (2016): Multiprofessionelle Kooperation – Verzahnung oder Differenzierung. Einige Einwände gegen die Polarisierungstendenz einer Diskussion. In: Idel, Till-Sebastian/Dietrich, Fabian/Kunze, Katharina/Rabenstein, Kerstin/Schütz, Anna (Hrsg.) (2016): Professionsentwicklung und Schulstrukturreform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 261-277.

Lambrecht, Maike (2021): Schultheoretische Performativität. Wissenschaftstheoretische Überlegungen zur „Handlungseinheit Schule“. In: Moldenhauer, Anna/Asbrand, Barbara/Hummrich, Merle/Idel, Till-Sebastian (Hrsg.): Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule. Wiesbaden: Springer VS, S. 89-112.

Lessenich, Stephan (2008): Die Neuerfindung des Sozialen. Der Sozialstaat im flexiblen Kapitalismus. Bielefeld: transcript.

Mannheim, Karl (2015 [1929]): Ideologie und Utopie. Frankfurt a. M.: Vittorio Klostermann.

Meseth, Wolfgang (2014): Erziehungswissenschaft als sozialwissenschaftliche Disziplin. Zur Normativität in der empirischen Forschung. In: Ricken, Norbert/Koller, Hans-Christoph/Keiner, Erwin (Hrsg.): Die Idee der Universität – Revisited. Wiesbaden: Springer VS, S. 249-268.

Meseth, Wolfgang (2016). Zwischen Selbst- und Fremdreferenz. Systemtheoretische Perspektiven auf die Erzeugung erziehungswissenschaftlichen Wissens. In: Zeitschrift für Pädagogik, 62. Jg./H. 4, S. 474-493.

Moldenhauer, Anna/Asbrand, Barbara/Hummrich, Merle/Idel, Till-Sebastian (Hrsg.) (2021): Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule. Wiesbaden: Springer VS.

OECD (2000): Die kreative Gesellschaft des 21. Jahrhunderts. OECD Publishing Paris. https://doi.org/10.1787/9789264187702-de. Zugriff am 22.02.2022.

Oelkers, Jürgen (2009). Globalisierte Bildungsansprüche im lokalen Schulraum. In: Böhme, Jeanette (Hrsg.): Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 25-41.

Proske, Matthias (2011): Wozu Unterrichtstheorie? In: Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 9-24.

Proske, Matthias/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.) (2018): Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Rammert, Werner/Windeler, Arnold/Knoblauch, Hubert/Hutter, Michael (2016): Die Ausweitung der Innovationszone. In Rammert, Werner/Windeler, Arnold/Knoblauch, Hubert/Hutter,

Michael (Hrsg.). Innovationsgesellschaft heute. Perspektiven, Felder, Fälle. Wiesbaden: Springer, S. 3-13.

Reckwitz, Andreas (2012). Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Reh, Sabine/Rabenstein, Kerstin/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian (2015): Die Transformation von Lernkulturen. Zu einer praxistheoretisch fundierten Ganztagsschulforschung. In: Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Lernkulturen: Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagsschulen. Wiesbaden: Springer VS, S. 19-26.

Reh, Sabine/Rabenstein, Kerstin (2013): Die soziale Konstitution des Unterrichts in pädagogischen Praktiken und die Potentiale qualitativer Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 59. Jg./H. 3, 291-307.

Schierz, Matthias/Serwe-Pandrick, Esther (2018): Schulische Teilnahme am Unterricht oder entschulte Teilhabe am Sport? Ein Forschungsbeitrag zur Konstitution und Nichtkonstitution von „Unterricht“ im sozialen Geschehen von Sportstunden. In: Zeitschrift für sportpädagogische Forschung 6. Jg./H. 2, S. 53-71.

Schleicher, Andreas (2019): The case for 21st-century learning. http://www.oecd.org/general/thecasefor21st-centurylearning.htm. Zugriff am 22.02.2022.

Schmidt, Melanie/Diegmann, Daniel (2017): Die Produktion der Schule. Hervorbringungen von Kollektivität im Kontext institutioneller Zielvereinbarungen im Schulsystem. In: Alkemeyer, Thomas/Bröckling, Uwe/Peter, Tobias (Hrsg.): Jenseits der Person. Zur Subjektivierung von Kollektiven. Bielefeld: transcript, S. 239-260.

Terhart, Ewald (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft, S. 202-224.

Wernet, Andreas (2006): Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen. Grundriss der Pädagogik/Erziehungswissenschaft. Stuttgart: Kohlhammer.

Wernet, Andreas (2014): Überall und nirgends: Ein Vorschlag zur professionalisierungstheoretischen Verortung des Lehrerberufs. In: Leser, Christoph/Pflugmacher, Torsten/Pollmanns, Marion/Rosch, Jens/Twardella, Johannes (Hrsg.): Zueignung. Pädagogik und Widerspruch, Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 77-96.

Zala-Mezö, Enikö/Pfaendler, Maja/ Brückel, Frank/Kuster, Reto/Leuthald, Martin (2018): Mit der Vielfalt von Schulentwicklung umgehen. In: Zala-Mezö, Enikö/Strauss, Nina-Cathrin/Häbig, Julia (Hrsg.): Dimensionen von Schulentwicklung. Verständnis, Veränderung und Vielfalt eines Phänomens. Münster/New York: Waxmann, S. 109-130.

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.

2 Unterrichtsinnovationen und die Orientierungen von Kunstlehrkräften

Dem Begriff der Unterrichtsentwicklung ist der Aspekt der Innovation innerhalb der Schule als Einzelorganisation immanent (vgl. Altrichter et al. 2018). Zwar kann aus der Tatsache, dass Lehrkräfte aktiv am Projekt teilnehmen, auf eine gewisse Innovationsbereitschaft geschlossen werden, die jedoch nicht übergreifend und in gleicher Weise etabliert sein muss (vgl. Rürup 2013). Daher wird das Ziel verfolgt, die Bedingungen auszuleuchten, unter denen Innovationen im Sinne einer Transformation bzw. eines Neudenkens der kunstunterrichtlichen Praxis in Richtung einer an Diversität und Potentialen ausgerichteten Unterrichtskultur im Fach Kunst eingeführt werden können (in Anlehnung an Esslinger-Hinz 2020; Gruber & Leutner 2003). Hierzu wird angeknüpft an Perspektiven einer kritischen Kunstpädagogik (Mörsch 2017), die künstlerische Praktiken im Kunstunterricht als Raum für Dissens und Kontingenz beschreibt, der sich öffnet für eine Neuinterpretation und Transformation tradierter und normativer Bedeutungen von Kunst, Kunstwissenschaft und den hier hinterlegten Ordnungen von Diversität. Diesen Überlegungen folgend sind mit der im Projekt anvisierten Unterrichtsinnovation zugleich Professionalisierungsprozesse auf der Ebene der Kunstlehrkräfte impliziert, als kunstunterrichtliche Entwicklungsprozesse auf die Orientierungen, d.h. das konjunktive und implizite Wissen der Kunstlehrkräfte, rückbezogen (vgl. Asbrand & Martens 2018) und – idealiter – über Reflexionsprozesse vermittelt in den professionellen Habitus integriert werden (vgl. Leonhard 2020; Helsper 2018; Hericks et al. 2018). Es lässt sich diesbezüglich festhalten, dass Unterrichtsinnovationen vor allem dann wirksam sind, wenn sie an die bereits entwickelten Orientierungen anschlussfähig sind und konkret dazu anregen, diese weiterzuentwickeln (vgl. Hericks et al. 2018). Sie gelten als habituelle, berufsbiografisch erworbene Strukturen, die sich in den kunstunterrichtlichen Praktiken zeigen. Insofern sind sie geprägt von sozial geteilten Wissensbeständen und Alltagspraktiken. Solche Alltagspraktiken und -routinen sind hinterlegt vom konjunktiven, impliziten Wissen, das in der Regel nicht reflexiv verfügbar ist (vgl. Asbrand & Martens 2018). Im Hinblick auf die fachspezifische Situierung der Professionalität von Kunstlehrkräften muss jedoch resümiert werden, dass ein diesbezüglicher Diskurs kontrovers geführt wird (dazu Kaiser & Brenne 2020). Obwohl die Integration der erziehungswissenschaftlichen Professionalisierungsforschung eine zentrale Forderung darstellt (vgl. Bos et al. 2010), bezieht sich ein Gros der Kunstpädagog*innen auf die Annahme, dass „sich Kunst und Kunsterfahrung einer bildungswissenschaftlich begründeten Professionalisierungsdebatte entziehen“ (Dreyer 2005: 21) und sich stattdessen in der Nähe der Kunst verorten (vgl. Wetzel & Lenk 2013; Peez 2009). Beide Debatten verbindet, dass der Erfahrung von Uneindeutigkeit, Offenheit und Ereignishaftigkeit, d. h. der Erfahrung von Kontingenz, eine bedeutsame Rolle zugewiesen wird (vgl. Bonnet et al. 2021; Bähr et al. 2018).

Während der Kontingenz des Lehrkräftehandelns aus kompetenztheoretischer Perspektive mit dem Aufbau eines technologischen Kompetenzrepertoires zur Bewältigung ‚doppelter Kontingenz‘ (Baumert & Kunter 2006) begegnet wird, wird im strukturtheoretischen Ansatz die Unhintergehbarkeit von Ungewissheit im Lehrkräftehandeln beschrieben, die als rahmend für die Entwicklung und Transformation des (kunstpäd-

agogischen) Habitus begriffen wird (vgl. Helsper 2014). Analog wird der professionelle Kunstlehrkräftehabitus kunstpädagogisch in den strukturellen Antinomien seiner Bezugsfelder, des Künstlerischen und des Pädagogischen, verortet und hier entwickelt (vgl. Sabisch 2018; Schwörer-Merz 2018; Dreyer 2005). Der Aufbau kunstpädagogischer Kompetenz hingegen gilt in weiten Teilen der Kunstpädagogik aufgrund des im Kompetenzkonzept vermeintlich inhärent hinterlegten Widerspruchs messbarer Leistungsdisposition einerseits und der Kontingenz künstlerischer Prozesse andererseits (vgl. Engel 2015) als schwer messbar bzw. operationalisierbar (vgl. Frederking 2008), weshalb zumeist eine kritische Befragung respektive De-Thematisierung des Kompetenzbegriffs in der Kunstpädagogik geboten scheint (vgl. Buschkühle 2017; kritisch: Aden & Peters 2015), bzw. die Kontingenz künstlerischer und ästhetischer Prozesse auf ein ‚ästhetisches Surplus' (Grünewald & Sowa 2006) reduziert wird. Solche fachlich begründeten und professionstheoretisch bearbeiteten Trennlinien stellen jedoch in zweierlei Hinsicht eine Herausforderung dar: zum einen für die fachliche Entwicklung des Kunstunterrichts (vgl. Kaiser & Brenne 2021) und zum anderen für die professionelle Entwicklung von Kunstlehrkräften (vgl. Kaiser & Brenne 2020), womit neben der Entwicklung des Fachunterrichts im Spezifischen die Professionalisierung von Kunstlehrkräften in den Blick gerät.

Auf der Folie der Theorie der Anforderungsbearbeitung (Košinár 2014) werden die struktur- und kompetenztheoretischen Fragen der Kontingenz zu einem Mittelweg zusammengeführt, indem danach gefragt wird, inwiefern die Bearbeitung von Rollenanforderungen als Triebfeder im Professionalisierungsprozess sowohl durch individuelle Determinanten als auch strukturelle Rahmungen bedingt wird und das Zusammenspiel beider Faktoren die Entwicklung der Professionalität befeuert, die auch als Habitustransformation gefasst wird (vgl. ebd.). Mit dem im Beitrag beschriebenen Zugang zum Topos der Professionalität wird an das Modell der Professionalisierung durch Anforderungsbearbeitung angeschlossen, demzufolge – dies konnten frühere Studien bestätigen (Kaiser & Brenne 2020; Kaiser 2019) – Kunstlehrkräfte diejenigen beruflichen Anforderungen wahrnehmen und bearbeiten, die das Erleben von Kontingenz provozieren. Kontingenz wird hier verstanden als Ungewissheit, die eine Herausforderung für das (kunst-)pädagogische Handeln darstellt (vgl. Combe et al. 2018). Die sich hierüber ereignende Irritation des professionsbezogenen Selbstverständnisses erweist sich für die Wahrnehmung von (neuen) (kunst-)pädagogischen Rollenanforderungen als konstitutiv (vgl. ebd.). Ihr kommt somit eine Scharnierfunktion zu, um sich mit den Anforderungssituationen in Beziehung zu setzen (vgl. Kaiser & Brenne 2020; Kaiser 2019).

Insgesamt hat sich jedoch parallel gezeigt, dass die Lehrkräftebildung phasenübergreifend im Hinblick auf den kunstunterrichtlichen Umgang mit der Heterogenität von Kindern und Jugendlichen nur wenig irritierendes Potenzial bereithält, über welches Kontingenzerleben provoziert wird und hierüber entsprechende Professionalisierungsprozesse angeregt werden (vgl. ebd.). Empirisch muss von daher weiterführend geklärt werden, wie sich inklusive Orientierungen in Handlungsroutinen einschleichen und in welchem Ausmaß dieser Prozess zu beeinflussen ist. Von daher interessiert auf einer Mikroebene, was genau sich im Zuge des Kontingenzerlebens professionalisierungsbezogen ereignet. Die Rahmung dieser Analyse ist somit eine auf der Theorie der Anforderungsbearbeitung (Košinár 2014) basierende professionentheoretische, die Überlegun-

gen zur inklusionsbezogenen Anforderungswahrnehmung und -bearbeitung aufgreift, sie aber systematisch um kunstpädagogische erweitert (Kaiser & Brenne 2020).

3 Forschungskontext

Hierzu wird auf ausgewählte Befunde zu den Inklusionsverständnissen von Kunstlehrkräften zurückgegriffen, die im Projekt ‚(Re)Konstruktion kunstunterrichtlicher Leitbilder' generiert wurden. Im Projekt wird in Kooperation mit insgesamt 13 Primar- und Sekundarschulen in Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Brandenburg die theorie- und empiriebasierte Entwicklung einer differenzversierten Kunstunterrichtsgestaltung anvisiert und die Entwicklung innovativer Formate für den (Kunst-)Unterricht im Zuge eines Design-Based-Research Ansatzes realisiert.

Die sich bei den tätigen Kunstlehrkräften abbildenden Professionalisierungsprozesse wurden vor dem Hintergrund des symbolischen Interaktionismus und kunstdidaktischer Theorieansätze untersucht. Daten aus 13 narrativen Interviews (Schütze 1983) mit Kunstlehrkräften wurden zunächst mithilfe der Grounded Theory Methodologie (GTM) (Strauss & Corbin 2010) analysiert und in ein Modell zum Umgang mit Kontingenz in inklusionsbezogenen Unterrichtsentwicklungsprozessen überführt. In diesem Zusammenhang stand die Analyse des Phänomens, seiner Bedingungen, Umstände und inneren Zusammenhänge im Vordergrund des Erkenntnisinteresses (vgl. Kaiser & Brenne 2020). Um ein vertieftes Verständnis dieser analysierten Zusammenhänge zu entwickeln, wurden in einem zweiten Schritt weiterführend entsprechend thematischer Relevanz zentrale Sequenzen des Interviewmaterials im Sinne der dokumentarischen Methode reflektierend interpretiert (Bohnsack 2003) und mithilfe von dokumentarisch-gesprächsanalytischen Zugängen (Przyborski 2004) analysiert. Auf dieser Analyse liegt der Fokus dieses Beitrags.

Ziel ist es, vertiefend zur Analyse der Phänomenstrukturen die Muster impliziten, konjunktiven Wissens im Hinblick auf die Entwicklung eines an Diversität und Differenz orientierten Kunstunterrichts zu rekonstruieren und über die Triangulation von GTM und Dokumentarischer Methode zur tiefergehenden Erschließung des Materials sowohl in seiner Breite als auch in seiner Tiefe zu kommen (zur Triangulation von GTM und Dokumentarischer Methode: Schmitt-Howe 2019). Die bereits analysierten Phänomenstrukturen geben wichtige Einblicke in die Prozesse der Professionalisierung von Kunstlehrkräften (vgl. Kaiser & Brenne 2020; Kaiser 2019), wohingegen über die Rekonstruktion der Muster impliziten, konjunktiven Wissens die handlungsleitenden Orientierungen näher beleuchtet werden sollen, die im Rahmen der Professionalisierung von Kunstlehrkräften für einen inklusiven Kunstunterricht eine Scharnierfunktion einnehmen, um sich mit den Anforderungen eines an Diversität und Differenz orientierten Kunstunterrichts in Verbindung zu setzen.

Hierzu wurden in der weiterführenden dokumentarischen Analyse Interviewsequenzen hinzugezogen, die eine besondere Dichte hinsichtlich Kommunikation, interaktiven Bezugnahmen oder Metaphorik, d.h. Bildhaftigkeit und Plastizität der sprachlichen Äußerungen, aufweisen (Bohnsack 2003). Über die dokumentarische Gesprächsanalyse wurde die begrifflich-theoretische Explikation der impliziten Orientierungen im Hin-

blick auf den Umgang mit Differenz und Diversität im Kunstunterricht vorgenommen, durch die die Praxis gestaltet ist (vgl. ebd.). Ziel der Gesprächsanalyse ist die Rekonstruktion des Erlebens von Kontingenz im Umgang mit Differenz und Diversität im Kunstunterricht, um ein genaueres Verständnis für die Wahrnehmung von Unbestimmtheit, Ereignishaftigkeit und Unsicherheit im Zuge inklusiver Unterrichtsentwicklungsprozesse zu erreichen. Auf dieser Rekonstruktion soll im Weiteren der Fokus liegen. Es wird anhand eines exemplarisch ausgewählten idealtypischen Falls der Umgang mit Differenz vor dem Hintergrund der Orientierung an einem kontrollier- und beherrschbaren Kunstunterricht nachgezeichnet – eine Orientierung, die sich neben der Orientierung am Individuum und der Orientierung an der Kunst in den Interviews hat rekonstruieren lassen.

4 Unterrichtsentwicklung unter kontingenten Vorzeichen

Was sind typische Anforderungen, die Professionalisierungsprozesse von Lehrkräften im Kontext inklusiver Unterrichtsentwicklungsprozesse im Fach Kunst anregen? Zur Beantwortung dieser Frage konnte der Zusammenhang von Irritation und Reflexion als wesentliches Moment des Erlebens und des Umgangs mit Kontingenz im Kontext inklusiver Unterrichtsentwicklung herausgearbeitet werden. Illustriert wird dieser Zusammenhang am exemplarisch ausgewählten Fall Frau Kerkhoff[1], die seit zehn Jahren als Lehrerin für die Fächer Kunst und Deutsch an einer nordrhein-westfälischen Gesamtschule tätig ist, wo sie primär im Sekundarstufen-I-Bereich das Fach Kunst unterrichtet. Ziel des Unterrichtsentwicklungsprozesses ist es, eine größere Sensibilität für die Lernausgangslagen aller Schüler*innen in den Kunstunterricht einzuziehen und diese über die Förderung vielfältiger Potentiale auf der Basis eines lebensweltbezogenen und alltagsnahen Kunstunterrichts zu erreichen. In ihrer Narration über den Kunstunterricht berichtet sie von ihren Erfahrungen mit der Schülerin Lisa, mit der sie die Störung des Kunstunterrichts durch eine vermeintlich eigenwillige künstlerische Praxis verbindet und hieraus fachdidaktische Anforderungen für einen inklusiven Unterricht ableitet.

4.1 Irritation gewohnter Handlungsroutinen

Am exemplarisch ausgewählten Fall Frau Kerkhoff wird der implizite Bedeutungsgehalt, der Umgang mit Diversität und Differenz im Kunstunterricht erfordere die Etablierung eines beherrsch- und kontrollierbaren Kunstunterrichts, aufgezeigt:

> Dass mich das irgendwie aus dem Takt gebracht hat. Dabei kenn' ich das eigentlich so gar nich' von mir, weil ich normalerweise ein sehr strukturierter Mensch bin und das dann auch ganz gern in meiner Arbeit so habe. Deshalb hab' ich mich dann auf diese Stunde auch noch mal besonders vorbereitet, weil das is' noch mal was anderes, wenn da so viele unterschiedliche Kinder zusammen kommen. Ehrlich gesagt hab' ich mit der I-Klasse da bisher auch noch kaum Erfahrung. Deshalb mach' ich dann ja hier auch mit, nä? Naja, tut ja jetzt auch nich' zur Sache. Was ich eigentlich sagen wollte,

1 Alle Namen sind pseudonymisiert.

is', dass ich mir halt überlegt hatte mit der Klasse soll es dann um das Thema Skulptur gehen und dass wir dann mit 'nem praktischen Projekt so à la George Seagal einsteigen mit Gips. Nich' ganz so hochgegriffen vielleicht, aber halt so ähnlich wollt' ich eigentlich 'n Gipsrelief mit allen anfertigen, dass man dann 'n gemeinsames Werk der ganzen Gruppe hat und alle vielleicht ein Teil, sag' ich mal, sei's jetzt 'ne Hand oder 'n Fuß eingipsen und beisteuern, was dann auch vorzeigbar is' für alle, zum Beispiel dann in 'ner kleinen Ausstellung (.) Man hat dann bei Lisa aber gleich schon gemerkt, dass die das irgendwie nicht verstanden hat oder nich' wollte, wie auch immer. Wir hatten eben schon alles besprochen und der Rest is' auch sofort an die Arbeit, aber Lisa hat da erstmal gar keinen Start gefunden. Da hatte ich mir schon ein paar Sorgen gemacht, hab' dann aber erstmal bei den anderen geschaut und kaum drehe ich mich um, seh' ich, wie die plötzlich anfängt und den Wasserhahn eingipst. Da hatte ich, glaub' ich, 'nen kurzen Herzstillstand @_@ Das war 'n riesen Schreck, dass die plötzlich alles macht, aber nicht das, was wir abgesprochen hatten. Da war ich erstmal ganz schön perplex. Ich meine, ich bin ja nich' blöd. Ich weiß ja, wie man so 'nen Arbeitsauftrag formuliert, aber da lief dann eben gar nichts nach Plan. Ehrlich gesagt hab' ich mich dann stellenweise auch gefragt, worauf das jetzt hinauslaufen soll. Meckern geht nicht, gut fand ich's aber auch nich'. Vielleicht hatte die auch einfach nich' begriffen, worauf das hinauslaufen sollte, das Relief. Also, dass die nicht den Auftrag hatte, 'n eigenes Wandrelief zu entwerfen @_@. Es blieb mir dann ja nichts anderes übrig, als das irgendwie konstruktiv aufzugreifen (Frau Kerkhoff, Z. 459-494).

Elaboriert wird dieser Orientierungsgehalt anhand eines Beispiels aus dem Kunstunterricht, in welchem Frau Kerkhoff auf eine als Unterrichtsstörung wahrgenommene Handlung der Schülerin Lisa rekurriert, die sie „irgendwie aus dem Takt gebracht hat" (ebd., Z. 459), denn als strukturierte Person bedarf es einer ebensolchen vorbereiteten Struktur im Kunstunterricht. Als negativer Gegenhorizont zur strukturierten Darbietung und Nutzung des kunstunterrichtlichen Angebots wirft Frau Kerkhoff die Störung dieser Struktur auf, die sie in Verbindung bringt mit der Vielfalt der Schüler*innenschaft. Damit stellt Frau Kerkhoff einführend die Trias von strukturiertem Unterricht, Unterrichtsstörung und einer heterogenen Schüler*innenschaft her, die, so lässt es die Redewendung vermuten, zur Irritation der gewohnten Handlungsroutinen führt. Diese Irritation wird weiterführend in der Aussage validiert, dass es „noch mal was anderes sei, wenn da so viele unterschiedliche Kinder zusammen kommen" (ebd., Z. 463). Noch stärker ausdifferenziert wird diese Abgrenzung zu den üblichen strukturierten Handlungsroutinen, wenn Frau Kerkhoff die Grenzen ihres Umgangs mit Diversität und Differenz insofern aufwirft, als sie argumentiert, dass sie bisher wenig Erfahrungen sammeln konnte und auf diesbezügliche Unterstützung angewiesen ist. Der Trias von strukturiertem Unterricht, Unterrichtsstörung und einer heterogenen Schüler*innenschaft stellt Frau Kerkhoff über diese Differenzierung die eigene fehlende Handlungskompetenz im Umgang mit Diversität und Differenz gegenüber, die hier eng bezogen ist auf die „I-Klasse" (ebd., Z. 464). Diese Irritation, die sich im Verlauf der Interviewsequenz noch mehrfach ausdrückt, offenbart eine situative Rollenverunsicherung – es kommt zu einer Differenzerfahrung zwischen professionellen Handlungsroutinen und den Anforderungen, die ein an Diversität und Differenz orientierter Kunstunterricht an Frau Kerkhoff stellt. Validiert wird die sich aus den fehlenden Handlungskompetenzen ergebende Irritation im Modus der Exemplifizierung anhand eines Beispiels aus dem Kunstunterricht: der Planung eines Gipsprojekts, das vorbereitend entsprechend des vermuteten Lernniveaus didaktisch reduziert wurde, und der erwartungswidrigen Umsetzung durch die Schülerin Lisa, die bei Frau Kerkhoff zu einem „Schreck" (ebd., Z. 488) bzw. einem „kurzen Herzstillstand" (ebd., Z. 488) führt. Rückbezogen auf die Redewendung des ‚aus dem Takt kommens' signalisiert Frau Kerkhoff mit dem ‚Herzstillstand' hier eine existenziell

bedrohliche Situation. Während aus der Perspektive Frau Kerkhoffs künstlerische und ästhetische Erfahrungen und Handlungen im Kunstunterricht einer Plan- und Regelbarkeit im Sinne ‚guter' Unterrichtsplanung unterliegen und das künstlerische Werk damit zu einem verobjektivierbaren Ergebnis wird, impliziert das künstlerische Handeln im Unterricht für Lisa die Freiheit, sich auf spontane Impulse des Künstlerischen einzulassen, die sehr „plötzlich" (ebd., Z. 486) zu einer Veränderung des Unterrichtsgeschehens führen. Frau Kerkhoff muss sich – analog zum ästhetischen Geschehen im Klassenraum – der sich ihr entziehenden Steuerbarkeit des Unterrichtsgeschehens unterwerfen.

Mit Verweis auf ihre langjährige Expertise elaboriert Frau Kerkhoff späterhin im Interview die hohe Bedeutsamkeit des Wahrens von Kontrolle. So beschreibt Frau Kerkhoff, sie sei „ja nich' blöd und wisse, wie man so 'nen Arbeitsauftrag formuliert" (ebd., Z. 489-490). Hinter dieser Aussage scheint die Vorstellung zu stehen, dass diese Entwicklungen vor dem Hintergrund fachkultureller und schulischer Ordnungen für ihren Kunstunterricht indiskutabel und zu disziplinieren seien, wobei „meckern nicht gehe" (ebd., Z. 492). An dieser Stelle zeigt Frau Kerkhoff in besonderer Klarheit die Grenzen ihrer kunstunterrichtlichen Kontrolle auf, denn die hinterlegte Ereignishaftigkeit und Ungewissheit des künstlerischen Prozesses setzt die Planbarkeit und Steuerbarkeit des Kunstunterrichts außer Kraft. Doch bezieht sich Frau Kerkhoff hier nicht ausschließlich auf die Qualitäten des künstlerischen Prozesses, sondern gleichermaßen auf die kaum einzulösende Plan- und Steuerbarkeit von Kunstunterricht vor dem Hintergrund heterogener Lernausgangslagen, die hier mit einer gewissen Undisziplinierthеit im Sinne des schulisch anerkannten Verhaltens assoziiert wird. Lisas Verhalten wird als normabweichendes markiert – vor diesem Hintergrund fällt ihr die Zuschreibung von Andersheit zu, auf deren Basis sich Frau Kerkhoff von einem vermeintlich misslungenen Unterricht distanziert. Das irritierende Moment in den kunstunterrichtlichen Handlungsroutinen verweist zugleich auf die Einschätzung der Realisierungsmöglichkeiten eines inklusiven Kunstunterrichts im Spannungsfeld fach- und schulkultureller Ordnungen und der Ereignishaftigkeit des Künstlerischen selbst. Die Möglichkeit zur Umsetzung eines inklusiven Kunstunterrichts bei gleichzeitig wahrgenommener Ereignishaftigkeit und Ungewissheit im Hinblick auf dessen Planbarkeit wird kritisch eingeschätzt, was auf ein Orientierungsdilemma hinweist, denn der sich im exemplarischen Fall dokumentierende professionelle Habitus ist im Spannungsfeld der Plan- und Standardisierbarkeit eines inklusiven Kunstunterrichts und der gleichzeitigen *Irritation* dieser Plan- und Standardisierbarkeit von Kunstunterricht verortet.

4.2 Reflexion und Modulation handlungsleitender Orientierungen

Das Moment der Irritation fordert Frau Kerkhoff dann dazu auf, eingeschliffene Handlungsroutinen zu hinterfragen und somit Räume für Reflexionsprozesse aufzuschließen:

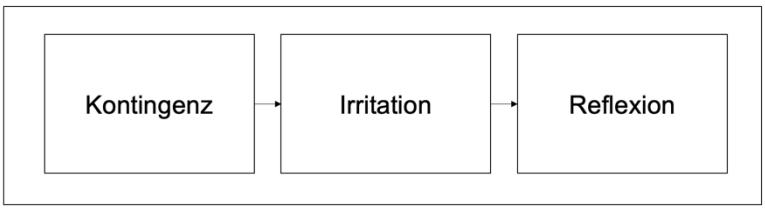
Das hat mich ehrlich gesagt ganz schön gewurmt. Da hatte ich mir schon 'n echt gutes Projekt für alle rausgesucht und da macht die mir 'n Strich durch die Rechnung. Aber ich bin da in meiner Rolle natürlich professionell. So was darf man sich nich' anmerken lassen, wenn da was nich' nach Plan läuft und deshalb hab' ich dann versucht ihre Arbeit positiv aufzugreifen. Hatte ja auch ein bisschen was von Dadaismus oder Marcel Duchamp @_@ Man kann das ja auch ganz witzig finden und ich

hab' mich dann nicht gewehrt, sondern es dann als Anlass genommen, um noch etwas Theorie über Dada und Fluxus zu vermitteln (.) Ich glaub', das war am Ende die beste Möglichkeit, die Fäden in der Hand zu behalten und es war auch ganz gut, dass ich mich in den Theorien zu Hause fühle (Frau Kerkhoff, Z. 495-502).

Das Moment des fremdbestimmten Überschreitens gewohnter und planbarer Handlungsroutinen spielt eine zentrale Rolle, denn die Unterrichtsplanung verliert ihre Bedeutung, wenn sich Lisa dem künstlerischen Prozess überlässt und dieser somit „einen Strich durch die Rechnung" (ebd., Z. 496) macht. In der Kontrastierung mit der Orientierung an Plan- und Beherrschbarkeit von Unterricht dokumentiert sich, dass Frau Kerkhoff die eigenen professionellen Handlungsroutinen hinterfragt. Durch die Irritation der Orientierung kommt es zur Hinterfragung bzw. *Reflexion* dieser, gleichwohl sie sich dies in ihrer professionellen Rolle „nicht anmerken lässt" (ebd., Z. 497). An dieser Stelle erschließt sich die Irritation etablierter Handlungsroutinen als Anlass für eine gedankliche Neubestimmung des Verhältnisses von eingeschliffenen Handlungsroutinen und den Anforderungssituationen eines inklusiven Kunstunterrichts. So wird das irritierende Moment nicht zwangsläufig als zu problematisierende Störung gerahmt, sondern gar mit Humor als „witzige" (ebd., Z. 499) Zäsur und Anlass der situativen Gestaltung von Unterricht. An dieser Stelle führt Frau Kerkhoff das Spannungsfeld eines an Diversität und Differenz orientierten Kunstunterrichts konkludierend zusammen, indem sie sich nicht gegen die Dramaturgie des Unterrichtsverlaufs „wehrt" (ebd., Z. 500), sondern das situative Geschehen aufgreift und fachlich rahmt, um eine Plan- und Steuerbarkeit über eine theoretische Einordnung des künstlerischen Prozesses wiederherzustellen, kurz: „die Fäden wieder in der Hand zu halten" (ebd., Z. 502). Insofern wird die Orientierung der Kontrolle über das kunstunterrichtliche Geschehen über die durch die Irritation der Handlungsroutinen ausgelöste Reflexion zwar moduliert, jedoch nicht grundlegend transformiert, da Frau Kerkhoff nach wie vor an der Plan- und Steuerbarkeit von Kunstunterricht orientiert ist.

Die Irritation eingeschliffener Handlungsroutinen wird damit auch zu einem Geschehen der Entnormalisierung, denn normalisierte Handlungsweisen werden suspendiert und auf diese Weise Räume für Reflexionsprozesse aufgeschlossen. Doch genügt die Irritation der kunstunterrichtlichen Handlungsroutinen nicht, um die Bearbeitung kunstunterrichtlicher Anforderungen anzustoßen: Es bedarf ebenso, sich durch das Suchen und Finden der entsprechenden Handlungsreaktionen zu den Anforderungen ins Verhältnis zu setzen (vgl. Kaiser & Brenne 2020). Insofern stehen *Irritation und Reflexion* in einem interdependenten Verhältnis und sind für die Bearbeitung der Anforderungen eines an Diversität und Differenz orientierten Kunstunterrichts konstitutiv (s. Abb. 1).

Abbildung 1: Kontingenz – Irritation – Reflexion



Solche Reflexionsprozesse im Kontext inklusiver Unterrichtsentwicklung sind nicht antizipierbar, sondern vielmehr „ungewöhnlich“ (Frau Kerkhoff, Z. 460) und „perplex“ (ebd., Z. 489). Damit lassen sich Reflexionsmomente nicht instrumentell herstellen oder vorhersagen, sondern resultieren aus der zufälligen Irritation routinierter Handlungsroutinen.

5 Offenheit, Ungewissheit, Widersprüchlichkeit – Implikationen für die Professionalisierungsforschung

Über die Rekonstruktion der handlungsleitenden Orientierungen ist es gelungen, einen Typ professionellen (Kunst-)Lehrkräftehandelns zu rekonstruieren, der in einem strukturtheoretischen Sinn zwar Kontingenzen in der Berücksichtigung und Nicht-Berücksichtigung von Differenz wahrnimmt und diese entsprechend bearbeitet, dem es zugleich aber gelingt, sich der prinzipiellen Unverfügbarkeit solcher Prozesse zu entziehen, was einem strukturtheoretisch informierten Professionalisierungsverständnis vermeintlich diametral gegenüber steht (vgl. Helsper 2018; Kramer & Pallesen 2018). Doch zeigen die Ergebnisse, dass sich nicht jede Irritation und die sich hier anschließende Reflexion als habitusverändernd erweist: so zeigt sich, dass vor dem Hintergrund impliziter Wissensbestände, die hier als handlungsleitende Orientierungen rekonstruiert wurden, Irritationsmomente über Reflexion in passförmiger Weise moduliert, nicht aber transformiert werden. Insofern bleibt offen, inwiefern die Modulation des professionellen Habitus als Spezialfall von Habitustransformation zu diskutieren ist.

Hier dokumentiert sich zugleich das Spannungsfeld der individuellen Kontingenzwahrnehmung einerseits und der Wirkmächtigkeit fach- und schulkultureller Rahmungen im Hinblick auf individuelle Bearbeitung von Kontingenz andererseits: Die Wahrnehmung und Bearbeitung von Kontingenz erzeugt ein Spannungsfeld, in welchem (kunst-)pädagogisches Handeln sinnhaft eingebettet ist, in welchem jedoch jeweils spezifische Momente individueller Wahrnehmungs- und Bearbeitungsweisen schul- und fachkulturell legitimiert sind (vgl. Herrmann 2018). Dieses Spannungsfeld verweist weiterführend auf die fach- und schulkulturellen Ordnungen, die den Umgang mit Kontingenz und in der Folge Professionalisierungsprozesse fordern und diese ordnen. So lautet ein mögliches Zwischenfazit, dass die Übersetzungsleistungen von (Kunst-)Lehrkräften bei bildungspolitisch initiierten und durch Akteur*innen in Bildungsadministration und Wissenschaft kommunizierten Entwicklungsprozessen von Schule und Unterricht zwar rekonstruiert (vgl. Asbrand 2014), die hier verortete Entwicklung ihrer Professionalität jedoch nicht antizipiert werden kann.

Wird von hier aus ein Blick auf die Professionalisierung von (Kunst-)Lehrkräften geworfen, so zeigt sich, dass die Wahrnehmung von Kontingenz kein Automatismus für eine transformative Professionalisierung (vgl. Koller 2018) ist. An dieser Stelle scheint die kulturtheoretische Perspektive auf die kunstpädagogische Professionalität auf, denn das implizite Wissen von Kunstlehrkräften im Hinblick auf die Berücksichtigung und Nicht-Berücksichtigung von Differenz ist an spezifische schulische Kontexte und fachliche Erfahrungsräume rückgebunden. Damit wird deutlich, dass der Anspruch einer transformativen, auf Kontingenzwahrnehmung und -bearbeitung basierenden

Professionalisierung (vgl. Bonnet et al. 2021), nur dann in ihrer Komplexität erfasst werden kann, wenn implizite und explizite Rekontextualisierungen handlungsleitender Orientierungen in den Blick genommen werden (vgl. Maag Merki & Altrichter 2015). So sollte es im Anschluss an die Educational-Governance-Perspektive (Asbrand 2014) zukunftsbezogen verstärkt Anspruch von Lehrkräfteprofessionalisierung sein, ineinandergreifende und nebeneinander koexistierende Logiken der Handlungskoordination und -modulation von (Kunst-)Lehrkräften in ihren hybriden Interdependenzen zu erfassen und hieraus Perspektiven für eine differenzversierte Professionalisierungsforschung abzuleiten.

Autorenangaben

Prof. Dr. Michaela Kaiser
Professur für Kunstpädagogik und Kunstvermittlung
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
michaela.kaiser@uol.de

Literatur

Asbrand, Barbara (2014): Die dokumentarische Methode in der Governance-Forschung. In: Maag Merki, Katharina/Langer, Roman/Altrichter, Herbert (Hrsg.) Educational Governance als Forschungsperspektive. Wiesbaden: Springer VS, S. 177-198.

Asbrand, Barbara/Martens, Matthias (2018): Dokumentarische Unterrichtsforschung. Wiesbaden: Springer VS.

Aden, Maike/Peters, Maria (2015): Chancen und Risiken einer kompetenzorientierten Kunstpädagogik. In: Zeitschrift Kunst Medien Bildung, online: http://zkmb.de/chancen-und-risiken-einer-kompetenzorientierten-kunstpaedagogik.

Altrichter, Herbert/Posch, Peter/Spann, Harald (2018): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bähr, Ingrid/Gebhard, Ulrich/Krieger, Claus/Lübke, Britta/ Pfeiffer, Malte/Regenbrecht, Tobias/Sabisch, Andrea/Sting, Wolfgang (2018): Irritation im Fachunterricht. Didaktische Wendungen der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In: Bähr, Ingrid et al. (Hrsg.): Irritation als Chance. Bildung fachdidaktisch denken. Wiesbaden: Springer VS, S. 3-40.

Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort. Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 9/H. 4, S. 469-520.

Bohnsack, Ralf (2003): Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden. Opladen: Leske + Budrich.

Bonnet, Andreas/Paseka, Angelika/Proske, Matthias (2021): Ungewissheit zwischen unhintergehbarer Grundstruktur und inszenierter Bildungsgelegenheit. Ein Basisbeitrag zur Einführung. In: Zeitschrift für integrative Schuld und Unterrichtsforschung. Empirische Beiträge aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik, Jg. 10, S. 3-24.

Bos, Wilfried/Wendt, Heike/van Holt, Nils (2010): Kompetenzmessung im Fach Kunst: Herausforderungen und Perspektiven. In: Bering, Kunibert/Höxter, Clemens/Niehoff, Rolf (Hrsg.): Orientierung: Kunstpädagogik. Oberhausen: ATHENA, S. 407-430.

Brenne, Andreas (2016): Inklusion und Kunstunterricht. In: Blohm, Manfred (Hrsg.): Kunstpädagogische Stichworte. Hannover: fabrico, S. 51-54.

Buschkühle, Carl-Peter (2017): Spiele des Nichtidentischen – Performanz und Resonanz in der künstlerischen Bildung. In: Maset, Pierangelo/Hallmann, Kerstin (Hrsg.): Formate der Kunstvermittlung: Kompetenz – Performanz – Resonanz. Bielefeld: transcript, S. 55-66.

Combe, Arno/Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela (2018): Ungewissheitsdynamiken des Lehrerhandelns. In: Paseka, Angelika /Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (Hrsg): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, S. 53-79.

Dannemann, Sarah/Heeg, Julian/von Roux, Yvonne (2021): Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – Rahmen und Impulsgeber für die Entwicklung von Fachdidaktik und Unterricht. In: Herausforderung Lehrer*innenbildung. Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion, Jg. 4/H. 2, online: https://doi.org/10.11576/hlz-4187.

Dreyer, Andrea (2005): Kunstpädagogische Professionalität und Kunstdidaktik: Eine qualitativ-empirische Studie im kunstpädagogischen Kontext. München: kopaed.

Engel, Birgit (2015): Unbestimmtheit als (kunst-)didaktisches Movens in professionsbezogenen Bildungsprozessen. In: Engel, Birgit/Böhme Katja (Hrsg.): Didaktische Logiken des Unbestimmten. München: kopaed, S. 58-85.

Esslinger-Hinz, Ilona (2020): Schul- und Unterrichtskultur: Innovationen in Schule und Unterricht unter der Perspektive Kultursensibler Didaktik. In: Haushalt in Bildung & Forschung, Jg. 9/H. 2, S. 5-6.

Frederking, Volker (2008): Schwer messbare Kompetenzen. Herausforderungen für die empirische Fachdidaktik. Hohengehren: Schneider.

Griebel, Christina (2017): Passung sehen, unangepasst leben: Collage als Denkfigur künstlerischer Bildung. In: Engels, Sidonie (Hrsg.): Inklusion und Kunstunterricht. Perspektiven und Ansätze künstlerischer Bildung. Oberhausen: ATHENA, S. 93-108.

Gruber, Hans/Leutner, Detlev (2003): Die kompetente Lehrperson als Multiplikator von Innovation. In: Gogolin, Ingrid/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Innovation durch Bildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 263-274.

Grünewald, Dietrich/Sowa, Hubert (2006): Künstlerische Basiskompetenzen und ästhetisches Surplus. In: Kirschenmann, Johannes/Schulz, Frank/Sowa, Hubert (Hrsg.): Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München: kopaed, S. 286-295.

Helsper, Werner (2014): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 216-240.

Helsper Werner (2018): Lehrerhabitus. In: Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, S. 105-140.

Hericks, Uwe/Sotzek, Julia/Rauschenberg, Anna/Wittek, Doris/Keller-Schneider, Manuela (2018): Habitus und Normen im Berufseinstieg von Lehrer*innen – eine mehrdimensionale Typenbildung aus der Perspektive der Dokumentarischen Methode. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung. Empirische Beiträge aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik, Jg. 7/H. 1, S. 65-80.

Herrmann, Joachim (2018): Formen kollektiver Verarbeitung von Kontingenz: Eine Frage der Kultur. In: Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (Hrsg.) (2018): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, S. 163-186.

Kaiser, Michaela (2019): Kunstpädagogik im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion. Oberhausen: ATHENA.

Kaiser, Michaela/Brenne, Andreas (2020): Kontingenzbearbeitung – Regulativ inklusiver kunstpädagogischer Professionalisierung. In: Qualifizierung für Inklusion, Jg. 2/H. 1, online: https://doi.org/10.21248/qfi.22.

Kaiser, Michaela/Brenne, Andreas (2021): Kunstunterrichtliches Lernen im Spannungsfeld von Kind und Kunst. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, Jg. 14, S. 15–29, online: https://doi.org/10.1007/s42278-020-00095-3

Kaiser, Michaela/Brenne, Andreas (2022, i. D.): Leitbilder künstlerischer Leistung. Zeitschrift für empirische Pädagogik.

Kattmann, Ulrich (2021): Fachdidaktisch arbeiten heißt didaktisch rekonstruieren. Geleitwort. In: Herausforderung Lehrer*innenbildung. Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion, Jg. 4/H. 2, S. 1-4, online: https://doi.org/10.11576/HLZ-4118.

Koller, Hans-Christoph (2018): Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.

Komorek, Michael/Fischer, Astrid/Moschner, Barbara (2013): Fachdidaktische Strukturierung als Grundlage für Unterrichtsdesigns. In: Komorek, Michael/Prediger, Susanne (Hrsg.): Der lange Weg zum Unterrichtsdesign – Zur Begründung und Umsetzung genuin fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme. Münster: Waxmann, S. 37–57.

Košinár, Julia (2014): Professionalisierungsverläufe in der Lehrerausbildung: Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat. Opladen: Barbara Budrich.

Kramer, Rolf-Torsten/Pallesen, Hilke (2018): Lehrerhandeln zwischen beruflichem und professionellem Habitus – Praxeologische Grundlegungen und heuristische Schärfungen. In: Leonhard, Tobias/Košinár, Julia/Reintjes, Christian (Hrsg.): Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 41-52.

Leonhard, Tobias (2020): Reflexion in zwei Phasen. In: Herausforderung Lehrer*innenbildung. Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion, Jg 3/H. 2, S. 14–28, online: https://doi.org/10.4119/hlz-2482.

Maag Merki, Katharina/Altrichter, Herbert (2015): Educational Governance. In: DDS – Die Deutsche Schule, Jg. 107/H. 4, S. 396-410.

Martínez, Yolanda Muñoz/Porter, Gordon L. (2020): Planning for all students: promoting inclusive instruction. In: International Journal of Inclusive Education, Jg. 24/H. 14, S. 1552-1567.

Mörsch, Carmen (2017) Die Bildung der Anderen mit Kunst. Ein Beitrag zu einer postkolonialen Geschichte der Kulturellen Bildung. In: Kunstpädagogische Positionen, Jg. 35, online: http://kunst.uni-koeln.de/_kpp_daten/pdf/KPP35_Moersch.pdf.

Peez, Georg (2009): Kunstpädagogik und Biografie. 52 Kunstlehrerinnen und Kunstlehrern erzählen aus ihrem Leben. Professionsforschung mittels autobiografisch-narrativer Interviews. München: kopaed.

Przyborski, Aglaja (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Wiesbaden: Springer VS.

Rürup, Matthias (2013): Graswurzelbewegungen der Innovation – Zur Innovativität von Schulen und Lehrkräften „At-the-Bottom“ der Schullandschaft. In: Rürup, Matthias/Bormann, Inka (Hrsg.): Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde. Wiesbaden: Springer VS, S. 269-301.

Sabisch, Andrea (2018): Responsivität und Medialität in Bildungs- und Erfahrungsprozessen. In: Bähr, Ingrid/Gebhard, Ulrich/Krieger, Claus/Lübke, Britta/Pfeiffer, Malte/Regenbrecht, Tobias/Sabisch, Andrea/Sting, Wolfgang (Hrsg.): Irritation als Chance. Bildung fachdidaktisch denken. Wiesbaden: Springer VS, S. 105-132.

Schmitt-Howe, Britta (2019): Triangulation durch Dokumentarische Methode und Grounded Theory Methodology (GTM) auf der Basis von problemzentrierten (Gruppen-)Interviews. Am Beispiel betrieblicher Diskurse zu Sicherheit und Gesundheit am Arbeitsplatz. In: Dörner, Olaf/Loos, Peter/ Schäffer, Burkhard/ Schondelmayer, Anne-Christin (Hrsg.): Dokumentarische Methode: Triangulation und blinde Flecken. Opladen: Barbara Budrich, S. 33-51.

Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, Jg. 13/H. 3, S. 283-293.

Schwörer-Merz, Lucile (2018): Professionalisierung im Spannungsfeld von Kunst und Pädagogik: Überlegungen zur kunstpädagogischen Selbstkonzeptentwicklung. Oberhausen: ATHENA.

Strauss, Anselm/Corbin, Judith (2010): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.

Wetzel, Tanja/Lenk, Sabine (2013): Mit Ecken und Kanten – Kunstunterricht als eine Frage der Haltung. München: kopaed.

Raphael Koßmann

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-Fallarchiv[1] 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 verschieden ‚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 Programmierten Unterricht (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/

den definierten Inhalt bestmöglich erfassen zu können. Bereits Mager sieht „programmed instruction“ als unabhängig von einem „human instructor“ (ebd.: 54), allerdings keinesfalls als unabhängig von den vorab eingeschätzten Fertigkeiten der Schüler*innen. Wie im didaktischen Dreieck üblich, konstituiert sich auch hier die didaktische Repräsentation des Inhalts inklusive der ersonnenen inhaltlichen Interaktionen aus zweierlei: der fachlichen Logik des Inhalts und den vermuteten Eigenschaften der Schüler*innen (vgl. Gruschka 2002: 96). Selbst beim sokratischen Lehren wird auf den zweiten Blick klar, dass weder der fiktive Sokrates noch die moderne Lehrkraft ihr jeweiliges Fachwissen ‚live‘ mit den Schüler*innen im Gespräch erwirbt (vgl. ebd.: 141). So lassen sich zwei didaktische Faktoren unterscheiden: Zum einen die *Vorarbeiten*, wozu alle Sedimente didaktischen Handelns zu zählen sind (vgl. ebd.: 121), von Lehrwerken, über Lern-Apps bis hin zur eigenen Unterrichtsplanung. Zum anderen die *unterrichtliche Performanz* der Lehrkraft als „zweiten didaktischen Faktor“ (ebd.: 101). Diese macht der Idee nach den Unterschied zum reinen Programm. Denn durch sie kann potenziell jedwede didaktische Vorarbeit verwässert, jedoch auch mangelhafte performativ ausgebügelt oder gar gute Vorarbeit situationsangepasst über sich hinausgeführt werden.

Hinsichtlich des Einsatzes von Materialien, die als Edutainment gelten können, wird geraten, diese im Unterricht unter Anleitung der Lehrkraft kritisch betrachten zu lernen; etwa durch Gegenüberstellung mehrerer Filme mit Dokumentationscharakter zu einem historischen Thema, um über die Machart der Inszenierungen Unterschiede in der Darstellung des Themas offenzulegen und so Medienkompetenz sowie, in diesem Fall, Historisches Denken zu fördern (Apostolidou 2015). Buckingham und Scanlon fassen Edutainment grundlegend als „hybrid mix of education and entertainment that relies heavily on visual material, on narrative or game-like formats, and on more informal, less didactic styles of address“ (2005: 46). Hierbei wird digitalen Varianten, wie Software und Online-Programmen, zwar Prominenz zugesprochen, aber deren Nutzen skeptisch eingeschätzt. Letztlich lässt sich nicht rein argumentativ entscheiden, inwiefern die Schwermütigkeit des deutschen Bildungsgedankens in Frage zu stellen und Edutainment chancenreich ist (vgl. Klein 2017), oder Edutainment eher dem zeitgenössischen Geist von Didaktik als „Kulturindustrie“ entspricht (vgl. Gruschka 2007).

1.2 Qualitativ-empirische Unterrichtsforschung zu Inklusion und Digitalisierung

Abels et al. (2018) untersuchten die Interaktion zwischen Lehrkraft und Schüler*innen hinsichtlich des Verhältnisses von fachlichen und partizipatorischen Ansprüchen in einer Doppelstunde inklusiven Chemieunterrichts. Rekonstruieren konnten sie einen Orientierungsrahmen der „Partizipationsermöglichung“ (ebd.: 149), in welchem die Lehrkraft durch „Zulassen der Unbestimmtheit in der Kommunikation“ zwar hohe Schüler*innenbeteiligung ermöglicht hat, jedoch „nicht als Erklärende/Belehrende“ aufgetreten ist (ebd.: 146-148). Vergleichbare Befunde zur Begünstigung hoher Schüler*innenbeteiligung durch inhaltliches „Downgrading“ lassen sich auch in den Studien von Gruschka (2013: 248-250) und Kabel (2019) finden. Ein davon verschiedenes Muster konnte Ludwig (2021) an Fallausschnitten skizzieren. In diesen wurde Beteiligung auch über multimodale Darbietungen der Inhalte begünstig. Zudem wurde auf

klassenöffentliche, fachlich nicht vollständig korrekte Beiträge von Schüler*innen mit „bestätigende[n] fachliche[n] Modifizierungen" reagiert, wodurch die Lehrkraft „Übersetzungsversuche der Schülerbeiträge" (ebd.: o. S.) leistete. Die Untersuchung einer Unterrichtssequenz durch Hackbarth und Müller (2021) macht deutlich, dass sogar ein weitgehender Verzicht auf direkte Instruktionen seitens der Lehrkraft in inklusiven Settings vorgefunden werden kann, indem „[d]ie Fachlichkeit […] an die Materialien und über das formal kooperative Setting an die Peers delegiert [wird]" (ebd.: o. S.). Sturm et al. (2020) fanden u. a., dass „‚Regel'-Schüler*innen" fachlich angesprochen werden, während jene mit „besonderem Bildungsbedarf" eher hinsichtlich ihrer Leistung des selbstständigen Arbeitens oder anderer nicht-fachlicher Aspekte adressiert wurden. Während z. B. Kooperation zwischen verschiedenen Professionen als vergleichsweise umfassend beforscht gelten darf (z. B. Budde et al. 2019) und es eine Reihe von Studien gibt, die erkenntnisreich der Herstellung und Bearbeitung von Differenz jenseits der Fachlichkeit des Unterrichts nachgehen (z. B. Merl 2019), gibt es nicht zuletzt aufgrund der Breite an Fächern und Settings noch zahlreiche Desiderate bzgl. der Frage, wie vorab als verschieden eingeschätzten Schüler*innen fachlicher Inhalt nahe gebracht wird (vgl. Koßmann 2020). Zugleich gibt es Hinweise, dass insb. die Anforderung, in einem Klassenraum zugleich ‚zielgleiche' und ‚zieldifferente' Schüler*innen zu unterrichten, mit irritierenden Formen der Beteiligung der Zieldifferenten (vgl. Budde & Blasse 2017) und problematischen Praktiken der Leistungsmessung einhergehen kann (vgl. Akbaba & Bräu 2019).

Qualitativ empirische Studien zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht legen bislang eher den Fokus auf Implikationen für die Sozialstruktur des Unterrichts und organisationale Aspekte. Ersten Forschungsberichten ist zu entnehmen, dass die Nutzung insb. von Tablets durch die Schüler*innen im Unterricht die Sichtbarmachung von Arbeitsergebnissen – und damit die Öffentlichmachung von Hinweisen auf die individuelle Leistungsfähigkeit – grundlegend verändert (Thiersch & Wolf 2020; Herrle et al. 2020; siehe auch Charteris et al. 2021).

Obwohl Inklusion als politisch-normatives Ziel und Digitalisierung als didaktischer Anspruch kategorial auf unterschiedlichen Ebenen liegen, stellen beide Themen dar, die auch in die Didaktik des Unterrichts einfließen müssen, soll aktuellen Anforderungen und Bedingungen des Unterrichtens Rechnung getragen werden. Die didaktische Umsetzung wurde indes bislang kaum betrachtet.

Gerade die Frage, wie auf als heterogen wahrzunehmende Lerngruppen reagiert wird, erscheint weiter empirisch beantwortenswert. Denn der Anspruch auf „[i]ndividuelle Förderung findet sich in den Schulgesetzen aller Bundesländer wieder" (Dumont 2019: 250).

2 Forschungsausrichtung und Datengrundlage

Dazu, wie inklusiver Unterricht didaktisch konzipiert werden sollte, gibt es vielversprechende Vorschläge (z. B. Sasse & Lada 2019; Riegert & Musenberg 2015), Systematisierungen an Methoden zu ‚differentiated instruction' (Pozas & Schneider 2019) sowie Studien zu deren Verbreitung im Unterrichtseinsatz (z. B. Pozas et al. 2020). Diese Stu-

dien sind jedoch keine Falluntersuchungen, mit denen sich beantworten ließe, inwiefern Unterschiede in der inhaltlichen Darbietung eines Themas gemacht werden – insb. zwischen den regelmäßig in inklusiven Klassen anzutreffenden Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Lernen (Kultusministerkonferenz 2019; fortan SPU-L) und den stets sich in der Mehrheit befindlichen ‚normalen' Schüler*innen.

Um nicht durch Vorenthaltung von Wissensbeständen gegenüber Schüler*innen mit Beeinträchtigungen des Lernens im inklusiven Unterricht ungewollt doch deren Exklusion zuzuarbeiten, wird davon abgeraten, ihnen Lerngegenstände zu offerieren, die vom gemeinsamen Thema abweichen (vgl. Kühberger 2020). Zur Gestaltung inklusiven Unterrichts werde deshalb und „[a]ufgrund fehlender fachdidaktischer Konzeptionen" auch im Fach Geschichte oftmals Feusers „Gemeinsamer Gegenstand" zum Ausgangspunkt genommen (ebd.: 279). Kühberger spezifiziert mit Rückgriff insb. auf die vier verschiedenen „Wissenstypen" nach Anderson et al. (2014), dass der Gemeinsame Gegenstand nicht in beliebigem, fragmentarischem Faktenwissen liegen könne, sondern es um „konzeptionelles Wissen" – wie etwa das „Konzept ‚Revolution'" – gehen müsse, welches für Historisches Denken zentral sei (Kühberger 2020: 272). Dabei dürfe sich jedoch „die Fachlichkeit durch Komplexitätsreduktionen bei der Aufbereitung des zu verhandelnden Gegenstands nicht verändern" (Kühberger 2020: 279). Zentrale Konzepte für verschiedene Lernniveaus vermittelbar zu machen, ohne, dass durch Komplexitätsreduktionen der Inhalt verbogen wird, dürfte nicht nur theoretisch, sondern auch in der Umsetzung anspruchsvoll sein (s. o.).

Um derartige didaktische Prozesse im inklusiven Unterricht zu explorieren, erscheint u. a. der Fall Nr. 131 aus dem HILDE-Fallarchiv als vielversprechend. Denn bereits vor der Aufnahme war klar, dass die Lehrkraft die Stunde in dieser stark heterogenen Klasse allein durchführen würde. Im Unterschied zu Settings, in welchen im Team mit sonderpädagogischen Lehrkräften und anderem pädagogischem Personal gearbeitet wird, ist somit davon auszugehen, dass die Lehrkraft die Stunde bereits mit Blick auf die Verschiedenheit der Schüler*innen geplant hat und ihre Performanz dementsprechend eine bewusste Reaktion auf das volle Spektrum an Schüler*innen war: In dieser achten Klasse einer integrierten Gesamtschule gab es sowohl Schüler*innen, die auf den Haupt- oder Realschulabschluss zuarbeiteten, davon einige mit Deutsch als Zweitsprache, und auch einige Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf (fünf mit SPU-L sowie eine Person mit SPU Sprache; siehe Zusatzmaterial zum Fall Nr. 131). Inhaltlich handelt es sich um die vierte Doppelstunde einer insgesamt fünf Doppelstunden umfassenden Einheit zum Thema „Französische Revolution".

Aufgezeichnet wurde die gesamte Einheit sowie weitere Stunden im Fach Mathematik und eine Einheit im Fach Deutsch (mit Nutzung von Schüler*innen-Tablets) in je stark heterogenen Klassen im Kontext des Projekts „Wahrnehmung binnendifferenzierten Unterrichts aus Schüler*innenperspektive". Zusätzlich zur Unterrichtsvideografie wurden nach den Stunden i. d. R. mit vier, leistungsmäßig als unterschiedlich eingeschätzten Schüler*innen „Aneignungsinterviews" (Pollmanns 2019) geführt, welche um Aspekte zu Inklusion und digitalisiertem Unterricht erweitert wurden. Das Projekt soll mit Rückgriff auf die drei hochkontrastiven Settings explorative Einsichten zur Wahrnehmung ‚derselben' Unterrichtssituationen aus Sicht von als verschieden leistungsfähig eingeschätzten Schüler*innen liefern. Analog zu den Untersuchungen von

Pollmanns (ebd.) bedarf es hierzu zunächst einer Erschließung der Strukturlogik der vorangegangenen Unterrichtsstunde.

2.1 Methode

Anhand entsprechender Protokolle, wie Unterrichtsvideografien, -transkripten und Fotos der didaktischen Materialien, lässt sich didaktische Performanz mitsamt der darin eingewobenen sozialen Implikationen detailliert rekonstruieren (vgl. Kabel 2019; Koßmann 2019a; Pollmanns 2019; Martens & Gresch 2018; Wenzl 2014; Gruschka 2013). Für die vorliegende Untersuchung wurde die Methode der Objektiven Hermeneutik angewandt (Wernet 2009). Um sich nicht im Detailreichtum des Datenmaterials zu verlieren, sei durch eine möglichst präzise Fallbestimmung (Koßmann 2019a) die Forschungsfrage wie folgt zugespitzt: Wenn die fachleistungsbezogene Heterogenität der Schüler*innen in einer Klasse als erhöht einzuschätzen ist, aber keine wesentlich neuen didaktischen Konzepte hierzu vorliegen und auf keine zusätzlichen personellen Ressourcen zurückgegriffen werden kann, drängt sich umso stärker die Frage auf, ob und wie ein Gemeinsamer Gegenstand ohne Verlust an Fachlichkeit für verschiedene Lernniveaus gefunden und den entsprechenden Schüler*innen vermittelt werden kann. Welche didaktischen Handlungsmuster als Reaktion auf diese Anforderungsstruktur lassen sich, insb. neben den von Ludwig (2021) und Abels et al. (2018) gefundenen, in der Praxis beobachten?

Anhand der nachfolgend aufgegriffenen Ausschnitte soll auf knappem Raum ein Eindruck von der 85 Minuten umfassenden Unterrichtsaufnahme (HILDE-Fall Nr. 131) ermöglicht werden. Das Transkript hat etwa 1500 Zeilen. Auch die für die objektiv hermeneutische Analysemethode charakteristische „Kernprozedur der Bedeutungsexplikation“ (Wernet 2009: 39) wird bezüglich der aufgegriffenen Stellen keinesfalls in Gänze wiedergegeben. Gleichwohl wird versucht, die Ergebnisse methodennah zu berichten.

2.2 Sequenzanalysen

Direkt im Anschluss an den Guten-Morgen-Gruß wird inhaltlich eingestiegen. Aus dem Unterrichtstranskript werden hierzu schrittweise die Zeilen 8 bis 16 betrachtet:

L’in: (12.0) ich möchte mit euch, (--) die nächsten-(.) fünf bis zehn minuten, (--) nochma::l, (.) über::äh das:-(.) äh sprechen was ihr euch in den letzten stunden erarbeitet habt.

Nimmt man die Lehrkraft wortwörtlich, darf angenommen werden, dass die Schüler*innen sich „in den letzten Stunden“ etwas selbst „erarbeitet“ haben. Es könnte eine Lerntheke mit Texten gegeben haben, deren Inhalt die Schüler*innen sich strukturiert durch entsprechende Aufgaben selbst erschlossen oder zumindest zentrale Informationen daraus entnommen haben. Dass die Lehrkraft mit der Klasse „nochma::l“ darüber sprechen „möchte“, könnte bedeuten, dass diese Arbeitsergebnisse zum Ende der letzten Stunde bereits vorgestellt wurden. Erwartbar wäre nun, dass die Lehrkraft fragt, wer mit der Wiederholung anfangen möchte, um dann mit neuen Inhalten auf diese aufzubauen. Stattdessen spricht die Lehrkraft direkt wie folgt weiter:

(-) weil das-(-) äh wichtig ist, dass man sich das nochmal; (--) klar macht, dam dass man ungefähr weiß was da passiert ist-(-)

Statt des Einstiegs in die Wiederholung erfolgt ein Metakommentar. Solche Kommentare können gerade zu Beginn einer Aufnahme einer Reaktivität auf die Aufnahmesituation geschuldet sein. Unabhängig von der Frage, ob die Lehrkraft eher die Schüler*innen oder die Aufnehmenden adressiert, ist auffällig, dass „man" – trotz der Wiederholung der Inhalte – nur „ungefähr" wissen müsse, was in den letzten Stunden thematisch war. Der Anspruch an den Lernerfolg wird damit auffallend stark reduziert (vgl. Koßmann 2019b: 211), womit die Schüler*innen der Klasse kollektiv als solche adressiert werden, die entweder nicht umfänglich lernen können oder wollen.

Spannender noch ist der Zusatz „was da passiert ist": Begibt man sich auf die Suche nach Geschichten bzw. Alternativkontexten, in welchen diese Sequenz wohlgeformt auftauchen kann, kommt man z. B. auf einen Fußballkommentator der Folgendes sagt: „Der FC Bayern hat in diesem Jahrhundertspiel gegen die Kickers Offenbach verloren. Es ist unglaublich, was da passiert ist." Derartige Geschichten legen die Implikation offen, dass über etwas als Äußerliches gesprochen wird (etwa „da", auf dem Fußballfeld), bei dem man *nicht selbst* mitgemacht hat, *sondern Zuschauer*in* war. Haben die Schüler*innen sich „in den letzten Stunden" selbst etwas erarbeitet oder waren sie eher nur Zuschauer*innen? Als Hypothese bezüglich des vergangenen Geschichtsunterrichts steht damit im Raum, dass für diesen komplexere Formen kognitiver Aktivierung (Züls-dorf-Kersting 2020) postuliert werden, aber vielleicht eher nur ‚Fakten' vorgetragen und rezipiert wurden. Die Lehrkraft fährt wie folgt fort:

das ist halt wichtig für das was jetzt kommt. (--) und äh ich hänge nur, das hab ich heute morgen ganz schnell noch äh aufgeschrieben, ((hängt einen etwas größeren Zettel an die Tafel)) das sind nu:r (.) so:: (-) hilfen. äh also ihr könnt das benutzen; ihr könnt aber auch (.) äh-(-) das einfach da: so hängen lassen und gar nicht weiter drauf achten,

Dass die Wiederholung „halt" wichtig sei, „für das was jetzt kommt", lässt schon erahnen, dass der nachfolgende Inhalt eher komplex und die Wiederholung daher sinnvoll ist. Das vorangestellte „halt" indiziert jedoch wiederholt Zweifel daran, dass die Schüler*innen für diese inhaltliche Begründung empfänglich wären. Viel eher scheinen sie für etwas vorgewarnt zu werden, was ihnen des inhaltlichen Programms wegen zuzumuten ist. ‚Ans Eingemachte' geht es jedoch mit den folgenden Sequenzen, insb.: „das sind nu:r (.) so:: (-) hilfen".

Denken lässt sich folgender didaktischer Alternativkontext; nämlich ein Seminar an der Volkshochschule z. B. zum Umgang mit PowerPoint. In diesem äußert die*der Seminarleiter*in: „An der Tafel neben der Tür habe ich Euch eine Liste mit Stichwörtern und jeweils nützlichen Erklärvideos dazu hingehängt, in denen nochmal einzelne Funktionen im Detail gezeigt werden, die man bei der Erstellung einer aufwändigeren Präsentation nutzen kann. Aber das sind nur so Hilfen. Wir haben das ja schon geübt und vieles in PowerPoint erklärt sich ja schon durch die Menüführung und Symbole von selbst." Der Sprechakt im Alternativkontext, dass es sich ‚lediglich um Hilfen' handele, ist deshalb wohlgeformt, weil dort im Folgenden irgendeine Art von Einzelarbeit zu er-

warten ist, bei der man dann die Hilfen leicht unbeachtet lassen kann. Gemäß des bisherigen inneren Kontexts im zu untersuchenden Fall ist hingegen zu erwarten, dass gleich eine Wiederholung von Inhalten der vorangegangenen Stunden einsetzt, welche üblicherweise im Plenum stattfindet. Die ‚etwas größeren Zettel', die von der Lehrkraft an der Tafel angebracht wurden, dürften dann nur schwerlich zu ignorieren sein. Es drängt sich folgende Fallstruktur*hypothese* zum Umgang mit der Heterogenität der Lernniveaus auf:

Die Klasse wird als Gruppe von Schüler*innen behandelt, die global als weniger leistungsstark eingeschätzt wird. Aus diesem Grund wird oberflächlich an den allgemeinen Ansprüchen von Schule und Unterricht festgehalten, performativ scheinen diese jedoch ausgehebelt zu werden. Erfolgen könnte dies im vorliegenden Fall dadurch, dass ‚Hilfen' zwar für das unterrichtliche Geschehen eine zentrale, tragende Rolle einnehmen, dies aber gegenüber den Schüler*innen herunterzuspielen versucht wird.

2.3 Überprüfung und Präzisierung der Fallstrukturhypothese

Nach einer kurzen Besprechungszeit der Schüler*innen in den Tischgruppen erfolgt die Wiederholung der Inhalte aus den vergangenen Stunden tatsächlich auf der Grundlage der „Zettel", die die Lehrkraft anfangs an die Tafel geheftet hat. Direkt zum Einstieg der Wiederholung bittet die Lehrkraft einen Schüler mit SPU-L, anzufangen (Z. 109 bis 119):

Arif: ä:hm;(.) also;(-) äh wir haben (nachgeda) also wir haben gesagt, dass die zwei prozent, (-) nur der erste, (.) und der zweite stand haben; () keine steuern bezahlen.

L'in: ((nimmt einen der Zettel von der linken Tafelhälfte in die Hand)) gut jetzt hast sogar was äh ge oh du hast mehrere begriffe gesa:gt, (--) die ich gar nicht aufgeschrieben habe ne, das ist ja super;

S?m: ((lacht))

L'in: perfecto. ((hängt den Zettel in die Tafelmitte)) ja ist ja noch besser; (--) du brau ihr braucht die gar nicht. (--) gut. (--) nimm mal weiter dran.

Unter Bezugnahme auf die Hilfen schaffen es alle aufgerufenen Schüler*innen, sich zu beteiligten. Auch unpräzisere Äußerungen werden als korrekte Beiträge behandelt, *indem* die entsprechenden Stichwort-Zettel von der Lehrkraft an bestimmte Stellen der Tafel in ein Gesamtbild sortiert und mit Kommentaren versehen werden. Ungenauigkeiten seitens der Schüler*innen werden so nicht explizit korrigiert (vgl. Abels et al. 2018), z. B. Z. 132 bis 142:

Selma: ähm; ludwig der vierzehnte sagte, (--) der staat bin ich weil-(---) e:r-(--) also; weil er, (-) also er bestimmte was die menschen machen sollten und nicht, also er war der quasi die regel, (-) also er stellte quasi die regeln,(5.0) ja; (-) ich nehme-(2.0) corinna.

Corinna: ((räuspert sich)) und ähm er entmachten adel, (-) und ersetzt ihn durch einen gebildeten mann aus dem-(--) ‹‹leise› rittertum,› (-)ähm::- (2.0) ((guckt sich um)) rosali.

Rosali: ä:hm:-(--) ludwig der vierzehnte lebte im () und () der (klerus gehört zu) den zwei prozent;

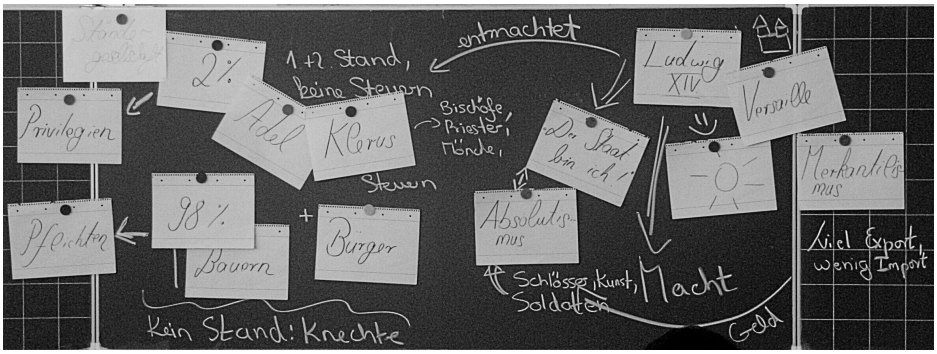
L'in: (3.0) [boah ich komm gar nicht hinterher; (.) man man man;]

Rosali: [und besteht au::s] ä::hm (--) priestern?

L'in: hm? ((wie bitte))

Die Lehrkraft bezieht „boah ich komm gar nicht hinterher“ offenkundig nicht darauf, dass sie mit dem Präzisieren oder gar Korrigieren der Schüler*innen nicht hinterherkommt. Vielmehr kommentiert sie ihre eigene Geschwindigkeit, mit der sie nach ‚sprachlicher Berührung‘ eines der auf den Hilfs-Zetteln notierten Begriffen durch eine Schüler*innen-Äußerung ebendiese Zettel zu einem beachtlichen Gesamt-Tafelbild synthetisiert (siehe Abb. 1):

Abbildung 1: Fertiges Tafelbild zur Wiederholung



Bemerkenswert ist, dass die Lehrkraft das fertige Tafelbild *nicht* von den Schüler*innen zusammenfassen und interpretieren lässt. Nachdem sie mehrere Schüler*innen dazu aufgefordert hat, den Begriff Absolutismus genauer zu bestimmen und dies nicht ausreichend geklappt hat, lobt sie die Schüler*innen dafür, dass sie noch „ganz vie:l-(.) äh behalten“ haben (Z. 252), und beginnt einen Mini-Vortrag über die damaligen Verhältnisse zu leisten. Auf diese Weise schreitet sie im Thema fort (Z. 252 bis 277):

L’in: […] und was-(.) was jetzt wichtig ist, (--) ähm; (-) ludwig der vierzehnte der ist siebzehnhundertfünfzehn ist der gestorben; ne, der hat bis siebzehnhundertfünfzehn regiert, (--) und äh-(.) die haben, (-)so gelebt, seit-(---) seit dem mittelalter; (-) das heißt, (-) äh wenn man bauer war, (-) wenn ich-(.) in ne bauers (.) familie rein, (-) geboren wurde, dann wusste ich meine omma, (--) war bäuerin, (.) meine mutter war bei bäuerin; (-) meine tochter wird bäuerin sein; meine großtochter wird bäuerin sein; das war für alle-(.) klar. [00:15:00] wenn anette, (-) n äh nettes burgfräulein war, (-) ne aus ner schicken adelsfamilie-(-) dann wusste sie, (-) meine omma, (-) die war adlige; (-) meine mutter war adlige; (-) und meine kinder und kindeskinder die werden auch adlige sein; das ist alles total klar. (-) seit hunderten von jahren; gings immer so weiter. (2.5) und trotzdem, ((geht nach vorne zur Tafel, ca. 3 Sekunden)) passierte aufeinmal was; (---) und das zeige ich euch nur auch nur ganz kurz, ((legt eine Folie auf den Overheadprojektor, ca. 7 Sekunden)) gleich, ich zeigs euch gleich; (11.5) und wir müssen jetzt auch keine:, ähm-(-) hier erschöpfende bildbeschreibung anfertigen, (-) ich möcht euch nur mal bitten; (5.0) euch ganz kurz in das bild quasi so reinzugucken, und so das wichtigste; (2.5) […] das wichtigste was ihr da so erkennen könnt. (-) das einfach mal, zu benennen.

Während die Synthetisierungen im Rahmen des Tafelbilds und des anschließenden Mini-Vortrags als Historisches Denken (Züsldorf-Kersting 2020) zu bezeichnen sind, fällt auf, dass die Lehrkraft die Ansprüche an die *produktiven* Leistungen der Schüler*innen abermals gering hält; so auch mit Blick auf die „bildbeschreibung“.

Dieses Muster wird über die Doppelstunde hinweg beibehalten. So wird etwa bei der anschließenden Bearbeitung eines Texts (ab Z. 362) mit derart vielen Erleichterungen und Strukturvorgaben gearbeitet (z. B. Z. 579 und ab Z. 616), dass bei der Umarbeitung der Infos in ein erneutes Tafelbild unter reger Schüler*innenbeteiligung im Kern die Vorgaben der Lehrkraft reproduziert werden. Sogar die Beschäftigung mit im Schwierigkeitsniveau differenzierten Arbeitsblättern (ab Z. 1224) erfolgt gleichermaßen anregend wie barrierefrei (vgl. Ainscow 2021; Ludwig 2021). Ermöglicht wird dies u. a. durch erneuten Austausch in den Tischgruppen (ab Z. 1301) sowie durch Verzicht auf schriftliche Resultate. Stattdessen erfolgt eine durch die Lehrkraft erneut stark gestützte, die Inhalte synthetisierende Ergebnissicherung im Plenum (ab Z. 1343). Die Fallstrukturgesetzlichkeit zum Umgang mit der heterogenen Klasse lässt sich für diesen Fall wie folgt fassen:

Die Struktur des Unterrichts zeichnet sich durch ein *Auseinanderfallen des Anspruchsniveaus bei produktiven Aufgaben für die Schüler*innen von dem Inhaltsniveau aus, welches für die Schüler*innen zur Rezeption angeboten wird.* Indem die große Mehrheit der Schüler*innen somit in einer Art Zuschauerrolle mit wenig fehleranfälligen Aufgaben betraut wird, kann der Unterricht in dieser inklusiven Schulklasse in hohem Maß flüssig und in angenehmer Atmosphäre verlaufen.

Die Doppelstunde hat damit ein Format, das als „Edutainment" bezeichnet werden kann (Klein 2017). Es mutet an, wie eine Kombination von Filmen und stark präformierten Mitmach-Aufgaben zum Thema mittels eines – hier didaktischen – *Programms* (Johnson 1980): Bei diesem erfolgten die ‚Eingabeaufforderungen' nicht nur vor dem Hintergrund einer didaktisch vorstrukturierten Repräsentation des Inhalts, sondern zudem mit hoher Toleranz gegenüber ‚Fehleingaben' im Sinne von Ungenauigkeiten und falschen Fragmenten in den Eigenleistungen der Schüler*innen. Die Chance zur subjektiv erfolgreichen Partizipation ist zugleich ebenso hoch wie jene, aufgrund des flüssigen Unterrichtsverlaufs die vorgeführten Inhalte zu rezipieren.

Besondere Merkmale von Geschichtsunterricht, im Sinne Historischen Denkens (Zülsdorf-Kersting 2020), lassen sich insb. in den Darbietungen der Lehrkraft erkennen, nur selten aber in den Aufgaben und Fragen, die den Schüler*innen gestellt wurden und zumeist als Reproduktionsleistungen von Faktenwissen einzustufen sind (vgl. Kühberger 2020; Anderson et al. 2014). Dass die ‚Eingabeaufforderungen' in diesem didaktischen Programm überwiegend leistungsmäßig leicht zu bewältigen waren (z. B. Z. 1274), dieses insgesamt aber als anregend empfunden wurde, zeigt sich neben vereinzelten weiterführenden Schüler*innenäußerungen (z. B. Z. 337) auch darin, dass Einzelne nach dem Ende der Doppelstunde noch Fragen an die Lehrkraft herangetragen haben (Z. 1482 bis 1522). Selbst wenn dies zugleich Indiz für „systematisch verkürzte Aneignungsprozesse" (Wenzl 2014: 219) ist, verdient es das skizzierte didaktische Handeln weniger als Kulturindustrie denn als Edutainment in einem guten Sinne bezeichnet zu werden. Denn mit diesem einhergehend zeigte sich eine breite Mehrheit der Klasse ohne Moralpredigten (vgl. Gruschka 2013: 236) oder Rückgriff auf Druckmittel wie Leistungsbeurteilung zur Mitarbeit motiviert und dies, ohne dass der Bildungsanspruch der Veranstaltung begraben worden wäre (vgl. Klein 2017: 95).

3 Folgerungen

Mit der vorliegenden Fallrekonstruktion wurde ein Reaktionsmuster auf die Anforderung fachlicher Wissensvermittlung in stark heterogenen Lerngruppen zum Vorschein gebracht, das sich von denen von Ludwig (2021) und Abels et al. (2018) gefundenen unterscheidet. Ähnlich wie in den Skizzen von Ludwig kam auch hier der multimodalen Präsentation der Inhalte eine partizipationsförderliche Bedeutung zu. Die Senkung der Ansprüche an die produktiven Leistungen der Schüler*innen erfolgte jedoch global. Zugleich trat die Lehrkraft, im Unterschied zur Untersuchung von Abels et al. (2018), im vorliegenden Fall an vielen Stellen als Erklärende auf, deren Darbietungen als fachlich angemessen zu bezeichnen sind. Dieses Abstandsmuster von Inhaltsdarbietung und deutlich weniger anspruchsvollen Aufgabenformaten bedeutet eine Spaltung des didaktischen Programms, weil Vorführungs- und Befähigungsebene auseinanderfallen – wie für Edutainment erwartbar (vgl. Klein 2017). Es ist daher ein Grenzfall sowohl als Unterrichtsmuster als auch als Muster für Binnendifferenzierung (Apostolidou 2015; Robinson & Meyer, 2012). Gleichwohl ist die Bandbreite an Leistungsniveaus der Schüler*innen, welche in diesem Unterricht nicht bloß angstfrei, sondern interessiert mitmachten, beeindruckend. Inwiefern inklusiver Unterricht nach diesem Muster die erwünschten Lernergebnisse erzielt, wird derzeit anhand von im Anschluss an diesen Unterricht geführten „Aneignungsinterviews“ (Pollmanns 2019) untersucht. Mit Blick auf das vorgefundene didaktische Muster darf zudem angenommen werden, dass dieses in stärker konsekutiven Fächern, wie Mathematik, eher nicht anzutreffen ist (z. B. Sturm et al. 2020). Welche Reaktionsmuster auf die Anforderung fachlicher Wissensvermittlung in ähnlich heterogenen Klassen dort vorgefunden werden können, sollte in weiteren Studien exploriert werden.

Auch wenn sich jede zum Zweck unterrichtlicher Lehre geschaffene didaktische Repräsentation an den Objekten der Wirklichkeit orientieren muss und erkenntnismäßig offen zu halten wäre (vgl. Gruschka 2013, 2002), kann doch gesagt werden, dass didaktisches Handeln empirisch oft die Form eines solchen, festgelegten ‚Programms‘ aufweist: Bereits im nicht-digitalisierten Unterricht scheinen nicht nur die Repräsentationen des Inhalts, sondern auch die ‚Eingabemöglichkeiten‘ seitens der Schüler*innen erstaunlich nachhaltig vorab festgelegt, selbst wenn Schüler*innen regelmäßig Beiträge im Unterricht liefern, die eigentlich ‚zu Erweiterungen des Programms‘ durch die Lehrkraft-Performanz führen sollten (vgl. z. B. Koßmann 2019a; Wenzl 2014; Gruschka 2013). Vielleicht ist Digitalisierung ‚didaktisch indifferent‘ und wirkt vielmehr als Verstärker von bereits in Didaktik angelegten, ambivalenten Stoßrichtungen: So gestatten digitale Lehrmittel ebenso erhöhte, individuelle Zugänglichkeit von Fachwissen jenseits der (Klassen-)Öffentlichkeit (z. B. Cwielong & Kommer 2020) wie digital abgearbeitete Unterrichtsaufgaben ‚nebenbei‘ deutlich leichter greifbare Protokolle über die Leistungsfähigkeit der Schüler*innen abwerfen (vgl. Thiersch & Wolf 2020). Ob und wie Innovationen im Zuge der Digitalisierung auch didaktisch zu Fortschritt führen, gilt es weiterhin zu untersuchen (vgl. Cuban 2018).

Autorenangabe

Dr. Raphael Koßmann
Institut für Erziehungswissenschaften
Universität Hildesheim
Universitätsplatz 1
31141 Hildesheim
E-Mail: kossmann@uni-hildesheim.de

Literatur

Abels, Simone/Heidinger, Christine/Koliander, Brigitte/Plotz, Thomas (2018): Die Notwendigkeit der Verhandlung widersprüchlicher Anforderungen an das Lehren von Chemie an einer inklusiven Schule – Eine Fallstudie. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, Jg. 7, S. 135-151.

Ainscow, Mel (2021): Inclusion and Equity in Education. In: Köpfer, Andreas/Powell, Justin J.W./Zahnd, Raphael (Hrsg.): Handbuch Inklusion international/International Handbook of Inclusive Education. Opladen: Barbara Budrich, S. 75-88.

Akbaba, Yalız/Bräu, Karin (2019): Lehrer*innen zwischen Inklusionsanspruch und Leistungsprinzip. In: Ellinger, Stephan/Schott-Leser, Hannah (Hrsg.): Rekonstruktionen sonderpädagogischer Praxis: eine Fallsammlung für die Lehrerbildung. Opladen: Barbara Budrich, S. 165-181.

Anderson, Lorin W./Krathwol, David R./Airasian, Peter W./Cruikshank, Kathleen A./Mayer, Richard E./Pintrich, Paul R./Raths, James/Wittrock, Merlin C. (2014): A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's. Harlow: Pearson.

Apostolidou, Eleni (2015): Affordances and Constraints of History Edutainment in Relation to Historical Thinking. In: Yearbook of the International Society of History Didactics, Jg. 36, S. 165-179.

Bjarne, Torben/Martens, Alke (2020): Zur Mehrdeutigkeit des Begriffs Digitalisierung im schulischen Kontext. In: Kaspar, Kai/Becker-Mrotzeck, Michael/Hofhues, Sandra/König, Johannes/Schmeinck, Daniela (Hrsg.): Bildung, Schule, Digitalisierung. Münster: Waxmann, S. 457-463.

Buckingham, David/Scanlon, Margaret (2005): Selling Learning: Towards a Political Economy of Edutainment Media. In: Media, Culture & Society, Jg. 27/H. 41, S. 41-58.

Budde, Jürgen/Blasse, Nina (2017): Forschung zu inklusivem Unterricht. In: Lütje-Klose, Birgit/Miller, Susanne/Schwab, Susanne/Streese, Bettina (Hrsg.): Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele. Münster: Waxmann, S. 239-252.

Budde, Jürgen/Blasse, Nina/Rißler, Georg/Wesemann, Victoria (2019): Inklusion als Professionalisierungsdilemma? In: Zeitschrift für Inklusion, H. 3, online: https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/512.

Charteris, Jennifer/Anderson, Joanna/Page, Angela (2021): Psychological Safety in Innovative Learning Environments: Planning for Inclusive Spaces. In: International Journal of Inclusive Education, online: DOI: 10.1080/13603116.2021.1974108.

Cuban, Larry (2018): The Flight of a Butterfly or the Path of a Bullet? Using Technology to Transform Teaching and Learning. Cambridge: Harvard Education Press.

Cwielong, Ilona Andrea/Kommer, Sven (2020): „Wozu noch Schule, wenn es YouTube gibt?" Warum eine scheiternde Didaktik neue Formen des selbstorganisierten und selbstbestimmten Lernens fördert. In: Kaspar, Kai/Becker-Mrotzeck, Michael/Hofhues, Sandra/König,

Johannes/Schmeinck, Daniela (Hrsg.): Bildung, Schule, Digitalisierung. Münster: Waxmann, S. 38-44.

Dumont, Hanna (2019): Neuer Schlauch für alten Wein? Eine konzeptuelle Betrachtung von individueller Förderung im Unterricht. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 22/H. 2, S. 249-277.

Gruschka, Andreas (2002): Didaktik – das Kreuz mit der Vermittlung: elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb. Wetzlar: Büchse der Pandora.

Gruschka, Andreas (2007): Schule, Didaktik und Kulturindustrie. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Jg. 83/H. 2, S. 253-278.

Gruschka, Andreas (2013): Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis. Opladen: Barbara Budrich.

Hackbarth, Anja/Müller, Anja (2021): Fachdidaktik des inklusiven Deutschunterrichts. Eine praxeologische und fachwissenschaftliche Perspektivierung von Vermittlungs- und Aneignungsprozessen. In: Zeitschrift für Inklusion. H. 2, online: https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/633.

Herrle, Matthias/Hoffmann, Markus/Proske, Matthias (2020): Unterricht im digitalen Wandel: Methodologie, Vorgehensweise und erste Auswertungstendenzen einer Studie zum Interaktionsgeschehen in einer Tabletklasse. In: Kaspar, Kai/Becker-Mrotzeck, Michael/Hofhues, Sandra/König, Johannes/Schmeinck, Daniela (Hrsg.): Bildung, Schule, Digitalisierung. Münster: Waxmann, S. 351-356.

Johnson, F. Grant (1980): Der Computer und die Technologisierung des Inneren. In: Psyche. Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen, Jg. 34/H. 9, S. 790-811.

Kabel, Sascha (2019): Soziale Herkunft im Unterricht: Rekonstruktionen pädagogischer Umgangsmuster mit Herkunftsdifferenz im Grundschulunterricht. Wiesbaden: Springer VS.

Klein, Armin (2017): Edutainment – Verrat an Bildung und Kultur? In: Klein, Armin/Pröbstle, Yvonne/Schmidt-Ott, Thomas (Hrsg.): Kulturtourismus für alle? Neue Strategien für einen Wachstumsmarkt. Bielefeld: transcript, S. 81-97.

Koßmann, Raphael (2019a): Didaktik gegen Bildung? Untersuchung didaktischer Prozesse an einem Beispiel aus der Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen. In: Ellinger, Stephan/Schott-Leser, Hanna (Hrsg.): Rekonstruktion sonderpädagogischer Praxis: eine Fallsammlung für die Lehrerbildung. Opladen: Barbara Budrich, S. 21-44.

Koßmann, Raphael (2019b): Schule und „Lernbehinderung“: Wechselseitige Erschließungen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Koßmann, Raphael (2020): Didaktik in der qualitativ-empirischen Unterrichtsforschung: eine Forschungsskizze für inklusiven Unterricht. In: Zeitschrift für Inklusion. H. 3, online: https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/537/412.

Kultusministerkonferenz (2019): Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt LERNEN. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.03.2019.

Kühberger, Christoph (2020): Historisches Wissen als inklusives Wissen. In: Barsch, Sebastian/Degner, Bettina/Kühberger, Christoph/Lücke, Martin (Hrsg.): Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik. Frankfurt a. M.: Wochenschau-Verlag, S. 270-284.

Ludwig, Johannes (2021): Fachliche Passung im individualisierten Deutschunterricht. In: Zeitschrift für Inklusion. H. 2, online: https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/626/44.

Mager, Robert F. (2014 [1962]): Programmed Instruction: Fundamentals, Semantics, Promise, and Problems. In: Educational Technology. Jg. 54/H. 4, S. 52-55.

Martens, Matthias/Gresch, Helge (2018): Ambivalente Fachlichkeiten. Die (Re)Produktion fachlicher Vorstellungen im Biologieunterricht. In: Martens, Matthias/Rabenstein, Kerstin/

Bräu, Karin/Fetzer, Marai/Gresch, Helge/Hardy, Ilonca/Schelle, Carla (Hrsg.): Konstruktion von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 275-288.

Merl, Thorsten (2019): un/genügend fähig: zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Pollmanns, Marion (2019): Unterrichten und Aneignen: Eine pädagogische Rekonstruktion von Unterricht. Opladen: Barbara Budrich.

Pozas, Marcela/Schneider, Christoph (2019): Shedding Light on the Convoluted Terrain of Differentiated Instruction (DI): Proposal of a DI Taxonomy for the Heterogeneous Classroom. In: Open Education Studies, Jg. 1, S. 73-90.

Pozas, Marcela/Letzel, Verena/Schneider, Christoph (2020): Teachers and Differentiated Instruction: Exploring Differentiation Practices to Address Student Diversity. In: Journal of Research in Special Educational Needs. Jg. 20/H. 3, S. 217-230.

Riegert, Judith/Musenberg, Oliver (2015): Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe. Stuttgart: Kohlhammer.

Robinson, Kristin H./Meyer, Anne (2012): Doing History the Universal Design for Learning Way. In: Hall, Tracy E./Meyer, Anne/Rose, David H. (Hrsg.): Universal Design for Learning in the Classroom. Practical Applications. New York & London: The Guilford Press, S. 90-105.

Sasse, Ada/Lada, Sabrina (2019): Unterrichtsvorbereitung und Leistungseinschätzung im Gemeinsamen Unterricht. Online: http://www.gu-thue.de/material/itag14/Unterrichtsvorbereitung_Leistungseinschaetzung_GU.pdf.

Sturm, Tanja/Wagener, Benjamin/Wagner-Willi, Monika (2020): Inklusion und Exklusion im Fachunterricht. Ambivalente Relationen in Schulformen der Sekundarstufe 1. In: van Ackern, Isabell/Bremer, Helmut/Kessl, Fabian/Koller, Hans-Christoph/Pfaff, Nicolle/Rotter, Caroline/Klein, Dominique/Salaschek, Ulrich (Hrsg.): Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich, S. 581-595.

Thiersch, Sven/Wolf, Eike (2020): Organisation unterrichtlicher Interaktion durch digitale „Tools“. In: Kaspar, Kai/Becker-Mrotzeck, Michael/Hofhues, Sandra/König, Johannes/Schmeinck, Daniela (Hrsg.): Bildung, Schule, Digitalisierung. Münster: Waxmann, S. 127-132.

Wenzl, Thomas (2014): Elementarstrukturen unterrichtlicher Interaktion. Zum Vermittlungszusammenhang von Sozialisation und Bildung im schulischen Unterricht. Wiesbaden: Springer VS.

Wernet, Andreas (2009): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Zülsdorf-Kersting, Meik (2020): Qualitätsmerkmale von Geschichtsunterricht. Zum Verhältnis generischer und fachspezifischer Merkmale. In: Unterrichtswissenschaft. Jg. 48/H. 3, S. 385-407.

Benjamin Mayer, Sieglinde Jornitz

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).

Unsicherheiten in bestehende Muster der Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion zu integrieren“ (ebd.: 15), finden lässt.

Im Folgenden werden zunächst Charakteristika des Übens dargestellt und dann mit zwei Aspekten solcher digitaler Tools verknüpft, die die Effizienzversprechen vieler digitaler Medien mit sich führen, auf eine Verbesserung von Lernprozessen zielen und sich so als den analogen Medien überlegen präsentieren (Jornitz & Engel 2021; Jornitz & Leser 2018). Sie liefern zudem die Heuristik, anhand derer Transkripte von Schüler*innen-Tandems im Unterricht analysiert werden. Die Analyse zeigt, wie sich Üben und folglich Unterricht, in dem geübt wird, hinsichtlich seiner pädagogischen Eigenstruktur gestalten. Abschließend wird mit Bezug auf Gruschkas Überlegungen zum Unterrichten diskutiert, inwieweit diese Prozesse Auswirkungen auf die Theorie des Unterrichtens haben könnten.

2 Das schulische Üben mit digitalen Aufgaben

Das Üben kann als besonderer Teil des Lernens verstanden werden. Brinkmann fasst Üben als den individuellen Vollzug einer Praxis und die Übung als deren pädagogische Inszenierung (vgl. Brinkmann 2012: 15). Üben kann der unterrichtlichen Phase der Anwendung zugeschrieben werden (vgl. Prange 1986), da es das Ziel des Übens ist, „im Tun Wissen als Können wiederholt automatisiert, habitualisiert und verfügbar“ zu machen bzw. zu festigen (Brinkmann 2012: 17). Hier werden gleich zwei wichtige Charakteristika des Übens sichtbar: zum einen das repetitive Element und zum anderen der sich im Vollzug, also in der Performativität sowie der Produktivität des Übens zeigende Primat des Könnens (vgl. Brinkmann 2011: 140). Letzteres zeigt, dass an einem Übungsgegenstand das geübt wird, was (noch) nicht (gut genug) gekonnt wird. Durch die Wiederholung kann der/die Schüler*in sowohl sein/ihr Nicht-Können überwinden, als auch in der Differenz zwischen Können und Nicht-Können „aus dem schieren Verhalten heraus[…]treten und ein mehr oder weniger bewusstes Verhältnis zu sich selbst, zum Gelernten und zu den am Prozess mittelbar oder unmittelbar beteiligten Anderen“ einnehmen (Brinkmann 2012: 28). Dies ermöglicht, dass das Selbst des/der Übenden „in der Übung Stil und Form gewinnen soll“ (Brinkmann 2011: 140). Die Aufgabe einer Lehrkraft liegt darin, das Üben anzuleiten, zwischen der „Selbst- und Fremdführung“ im Üben zu vermitteln und „so der Übung eine pädagogisch-didaktische Form zu geben“ (ebd. 141). Kurzum: Die Lehrkraft muss unterrichten, also erzieherisch und didaktisch tätig sein. Diese Tätigkeiten bilden das, was Gruschka als die „pädagogische Eigenstruktur“ bezeichnet, die an die widersprüchliche Einheit der Dimensionen Erziehung, Didaktik und Bildung gebunden ist und Unterrichten pädagogisch beschreibbar macht (Gruschka 2013: 57). Unter Erziehung wird dabei das absichtsvolle Hinwirken verstanden, Verstehen anzuleiten. Damit wird die Vermittlung zwischen Selbst- und Fremdführung im Üben zum erzieherischen Tun des Unterrichtens. Durch die Aufbereitung der Übung hinsichtlich Form und Art wird ein didaktisches Setting geschaffen, was es den Schüler*innen ermöglichen soll, das Nicht-Können zu überwinden und ihr Selbst entwickeln zu können. Bildung wiederum meint die Entwicklung, Ausbildung und Förderung einer eigenen Urteilsfähigkeit i. S. einer Selbsterfahrung/-regulation, um sich selbst und

den Gegenstand in der Welt verorten zu können (Ich-Welt). Diese Dimensionen und somit die pädagogische Eigenstruktur können auf Seiten des Aneignens der Schüler*innen gespiegelt werden (vgl. Pollmanns 2019). Erst das Ineinandergreifen von Unterrichten und Aneignen lässt Unterricht entstehen, der hinsichtlich der Konstellationen der einzelnen Dimensionen der pädagogischen Eigenstruktur zueinander rekonstruiert werden kann (Gruschka 2013: 225). Da digitale Plattformen bzw. Lernsoftwares, die sich auf das Üben spezialisiert haben, die oben beschriebenen Charakteristika des Übens adaptieren und implementieren, ist zu erwarten, dass sich hinsichtlich der pädagogischen Eigenstruktur aufzeigen lässt, wie sich Unterricht beim schulischen Üben verändert. Die adaptierten Charakteristika zeigen sich vor allem in den Rückmeldesystemen sowie der Bereitstellung einer großen Menge an Übungsgegenständen. Vorteile der digitalen Aufgaben ergeben sich dadurch in der Unterscheidung zu den etablierten/herkömmlichen Übungsformen, die u. a. mit Stift und Papier durchgeführt werden, hinsichtlich zwei wesentlicher Aspekte:

(1) Die direkte Überprüfung der Lösung
Rückmeldesysteme als zentraler Bestandteil von digitaler Lernsoftware bieten die sofortige Überprüfung der eingegebenen Antworten. Sie ersetzen das Nachschlagen im Lösungsteil eines Schulbuches oder die zeitlich verzögerte Prüfung durch die Lehrkraft. Die Schüler*innen erhalten so zeitnah eine Rückmeldung. Die Rückmeldung kann sowohl einzelne Aufgaben betreffen als auch die summierte Auswertung von Übungssets. Die Art der Rückmeldung reicht von einer einfachen Prüfung, i. S. von „richtig“ oder „falsch“, bis hin zu weiteren Erläuterungen, Tipps und Hilfen. Alle Formen der Rückmeldungen stellen die Schüler*innen vor die Aufgabe, sie zur Bewertung des eigenen Könnens oder Nicht-Könnens zu nutzen. Die Schüler*innen sind auf Rückmeldungen angewiesen, bevor diese im Laufe der Schulzeit in die Befähigung, diese Überprüfung selbst durchführen zu können, mündet.

(2) Die unendliche Zahl an Aufgaben
Digitale Plattformen bieten die Möglichkeit, auf eine unendliche Anzahl an Übungsaufgaben zuzugreifen. Diese stehen mit dem Einsatz der Lernsoftware immer zur Verfügung. Anders als im Unterricht ohne digitale Tools, in dem die Lehrkraft den Umfang der Aufgaben bereitstellt und vorgibt, wieviel geübt werden soll, ist die Übungssoftware und somit das Wiederholen auf Unendlichkeit gestellt. Tendenziell gibt es kein Ende der Übungen, so dass sich pädagogisch die Frage stellt, wann die Schüler*innen wissen, dass sie genug geübt haben, wenn die Lehrkraft die Begrenzung nicht auch beim Einsatz von Lernsoftware reglementiert.

Unter Betrachtung dieser beiden Aspekte stellen digitale Tools das schulische Üben vor neue und andere Herausforderungen. Sie bilden die Heuristik für die folgende Analyse einer Übungsstunde in Mathematik. Gleichermaßen ist das Ineinandergreifen von Unterrichten, Aneignen und der Logik des digitalen Tools für die Analyse von Bedeutung.

3 Das Datum als Fall: Protokolle und ihre objektiv-hermeneutische Rekonstruktion

Die im Folgenden analysierten Protokolle einer Übungsstunde wurden aus Video- und Audiographien des Unterrichts gewonnen, die im Rahmen des vom BMBF finanzierten Projektes „DATAFIED – die Konstruktion der Schule im Prozess der Datafizierung“[2] erhoben wurden. Im Projektzeitraum haben wir an drei Schulen in drei Bundesländern jeweils ca. zehn Unterrichtsstunden mit digitalen Medien aufgezeichnet. Ziel war es, ein breites Spektrum an Fächern und Jahrgangsstufen abzubilden, um so verschiedene Formen des Einsatzes von digitalen Medien zu protokollieren. Zu den Unterrichtsprotokollen wurden zudem Leitfaden-gestützte Interviews mit den Lehrkräften geführt. Die hier analysierte Übungsstunde Mathematik ist eine Doppelstunde einer sechsten Klasse an einer Bremer Oberschule mit gymnasialer Oberstufe. Dass die Lehrkraft die Mathematikstunde als Übungsstunde versteht, ist dem Leitfaden-gestützten Interview entnommen, welches für den hier analysierten Fall inhaltsanalytisch genutzt wurde. Die Schüler*innen üben an digitalen Aufgaben der Internetseite www.realmath.de, die von der Lehrkraft nach bestimmten Kriterien, wie z. B. Machbarkeit (Ma110220: Z. 88)[3], ausgewählt wurden. Die so ausgewählten Aufgaben verlinkt die Lehrkraft auf einer selbst programmierten Webseite, über welche die Schüler*innen zu den Aufgaben weitergeleitet werden. Im Interview hebt die Lehrkraft die beiden für digitale Plattformen kennzeichnenden Aspekte hervor. Sie sind die Gründe, warum die Lehrkraft die digitalen Aufgaben zum Üben einsetzt: „So bekommen die Schüler auch gleich die Rückmeldung, Moment mal, hab ich das jetzt richtig {leise} gemacht oder nicht.“ (ebd.: Z. 116-117) und: „Wenn sie dann Aufgaben *bekommen* auf einem *Zettel, dann* sieht die Sache plötzlich ganz *anders* aus. Aber ähm das Wiederholen und Rechnen am Computer, […], das ist dort *sehr,* sehr gut.“ (ebd.: Z. 198-201).

Für das unterrichtliche Setting teilte der Lehrer die 23 Schüler*innen der Klasse in elf Tandems ein. Jedes Tandem arbeitete an einem schuleigenen Laptop. Die Analyse stützt sich auf die Transkripte zweier Tandems aus der Übungsstunde, wie sie beim Arbeiten am Laptop aufgezeichnet wurden. Zusätzlich wurden neben den audiographischen Aufzeichnungen die Bildschirme von Tandem1 mit Sw8 und Sm7 sowie Tandem2 mit Sw3 und Sw4 beim Üben videographiert. Die durch die Videoaufzeichnung möglichen Standstills und Situationsbeschreibungen, um die die hier verwendeten Transkripte ergänzt wurden, ermöglichen eine Präzisierung der Situationserfassung, indem sie einen Zugriff auf Praktiken zulassen, die sich der sonst rein audiographischen Aufzeichnung entziehen würden (vgl. Dinkelaker & Herrle 2009). Dies betrifft vor allem die Aufgaben „Winkelarten erkennen“ die alle Tandems bearbeiten. Die Standstills dieser Aufgaben werden zusätzlich deskriptiv beschrieben. Neben den Transkripten der Tandems wird auch das Transkript der Unterrichtsstunde selbst zur Analyse herangezogen, um die Einbettung der Tandemarbeit aufzeigen zu können. Die auf der Grundlage der Unterrichts-

2 Das diesem Beitrag zugrunde liegende Vorhaben wurde im Rahmen des DATAFIED-Projekts mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter den Förderkennzeichen 01JD1803C im Zeitraum 2018-2022 gefördert.

3 Die Transkripte werden entsprechend ihrer Bezeichnung zitiert. Nach Abschluss des Projektes werden sie über das Forschungsdatenzentrum Bildung zur Verfügung stehen.

aufzeichnungen angefertigten Transkripte wurden objektiv-hermeneutisch analysiert, um so erste Hypothesen zu generieren, wie sich die Strukturlogik von Unterrichten und Aneignen durch den Einsatz digitaler Tools ggf. verändert.

4 Analyse der Unterrichtsstunde

In der analysierten Mathematikstunde steht im Zentrum das Thema der Winkelbestimmung. Dieses wird nicht erneut vermittelt, sondern der Lehrer (Lm) will nun zum Üben eines bereits Vermittelten übergehen. In Tandems bearbeiten die Schüler*innen die über die eigene Website des Lehrers erreichbaren digitalen Aufgaben am schuleigenen Laptop. Im Folgenden werden wir aufzeigen, wie die Schüler*innen mit den beiden Aspekten, mit denen wir die digitalen Aufgaben charakterisiert haben – Rückmeldesysteme und unendliche Anzahl von Aufgaben –, umgehen und welche Strukturhypothesen sich daraus für das Unterrichten und Aneignen ableiten lassen.

4.1 Die direkte Überprüfung der Lösung durch die digitale Rückmeldung

Nachdem der Lehrer die Aufgaben zum Thema „Geometrie – Winkel“ zum unterrichtlichen Übungsgegenstand erhoben hat („*habt* ihr schon die *Aufgaben*, die ihr machen sollt“; MA140220: Z. 101-102), initialisiert er das Üben folgendermaßen:

Lm: [...] *Arbeitet* euch einfach durch die Aufgaben.

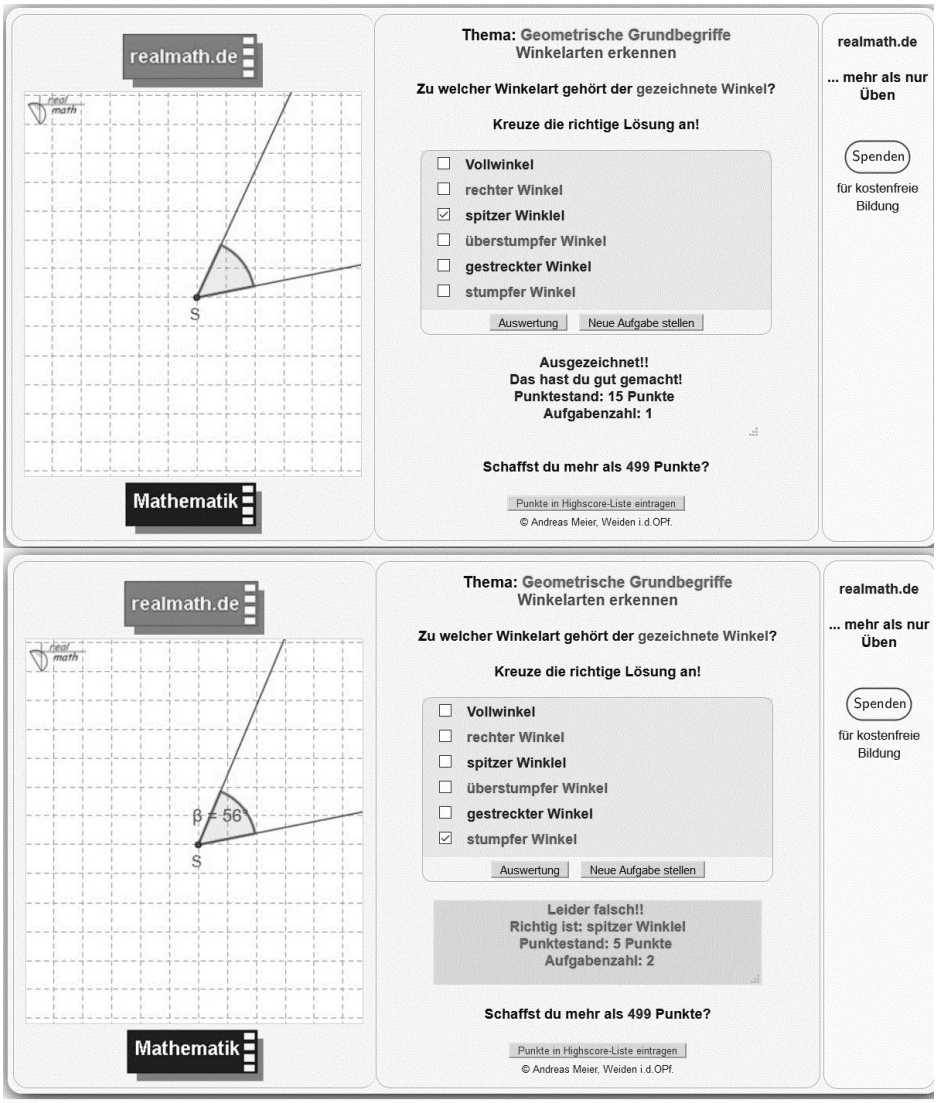
[{Sm2 lacht}]

Lm: [*Wenn* etwas] zu schwer ist, wenn etwas zu leicht ist, (.) *sagt* ihr mir Bescheid. Ich hab für *alles* genug Material dabei. (ebd.: Z. 105-109)

Lm formuliert mit „arbeitet euch einfach durch die Aufgaben“ den an die Schüler*innen adressierten Arbeitsauftrag. Damit werden sie so angesprochen, als ob sie eigenverantwortlich die Aufgaben durcharbeiten können. Gleichwohl sollen sie kein Thema durcharbeiten, sondern Aufgaben, die nicht näher thematisch bestimmt werden. Lm verschiebt seine Rolle beim Übungsprozess. Er fasst sie vor allem in der Bereitstellung von Material. Material bezieht sich auf die erwähnten Aufgaben (ebd.: Z. 108-109). Sollte den Schüler*innen nun etwas „zu schwer“ oder „zu leicht“ fallen, plant Lm dies durch weiteres Material zu regeln. „Zu schwer“ und „zu leicht“ stellen dabei Extremalpunkte dar und das Spektrum dazwischen hat keine Relevanz für ihn. Das Urteil, ob etwas „zu schwer“ oder „zu leicht“ sei, überlässt Lm den subjektiven Einschätzungen der Schüler*innen und entkoppelt die Aufgaben gleichermaßen von einem objektiven mathematischen Schwierigkeitsgrad. Der Lehrer zieht eine Grenze bzgl. seines Verantwortungsbereichs, d. h. seine Tätigkeit endet bei der Bereitstellung und Anpassung von Material (vgl. Jornitz & Mayer 2021). Das Spektrum zwischen den Extremalpunkten wird dann von dem bereits bereitgestellten Material, den Aufgaben, abgedeckt. Ob etwas schwer oder leicht gefallen ist, zeigt sich zur Seite der Schüler*innen immer auch daran, ob die Aufgabe richtig oder falsch gelöst wurde.

Doch welche Form der Rückmeldung erhalten die Schüler*innen nun bei der Bearbeitung der digitalen Aufgaben?

Abbildung 1: Struktur der Aufgabe „Winkel erkennen“ mit Rückmeldungen (oben Rückmeldung bei „richtiger“ Auswahl; unten Rückmeldung bei „falscher“ Auswahl)



Quelle: www.realmath.de; abgerufen am 04.11.2020

Konkret sitzen die Schüler*innen vor der Aufgabe „Winkelarten erkennen“ der Website „realmath.de“ (Abbildung 1). Diese stellt nur eine Aufgabe eines ganzen Sets an Aufgaben dar, das aus (unendlich) vielen zufällig generierten Einzelaufgaben besteht. Das

Set ist mit der Überschrift „Geometrische Grundbegriffe Winkelarten erkennen“ betitelt. Zur Bearbeitung der Aufgabe soll aus einer Liste von Antworten die richtige ausgewählt werden (Multiple Choice-Verfahren). Gemäß der Aufgabenlogik der Lernsoftware muss im linken Feld die grafische Repräsentation eines Winkels erkannt, hinsichtlich der Größe des Winkels durch Stellung der Schenkel zueinander eingeschätzt und auf der rechten Seite einer Bezeichnung der Winkelart durch „Kreuze […] an!“ zugeordnet werden.

Zu jeder Einzelaufgabe erhält man Rückmeldungen, die die Schüler*innen – nach Selbstbeschreibung von realmath.de – zu einem „erfolgreichen und eigenständigen Lernen“[4] führen sollen. Dabei werden drei verschiedene Rückmeldungen vom System gegeben, die alle zeitgleich dem/der Schüler*in sichtbar werden (Abb. 1). Als erstes erhält man Rückmeldung über die Richtigkeit/Korrektheit der gewählten Antwort. Je nach Ausprägung (richtig oder falsch) werden unterschiedliche Texte und farbliche Unterlegungen für die Rückmeldung genutzt. Bei einer falschen Antwort erscheint der rote Text „Leider falsch!!“ in einem roten Feld sowie die Nennung der korrekten Lösung („Richtig ist: …“). Zusätzlich werden in der grafischen Repräsentation des Winkels die Benennung (ß (beta)) und das Winkelmaß angezeigt. Bei einer korrekten Lösung wird der blaue Text „Ausgezeichnet!! Das hast du gut gemacht!“ angezeigt. Dieser hat keine farbliche, sich zur Grundfarbe der Software unterscheidende Unterlegung. Zweitens wird ein durch die Aufgaben erworbener Punktestand angezeigt, der sich über den Bearbeitungszeitraum aufsummiert. Daher muss bei der Anwendung erschlossen werden, wie bepunktet wird. Drittens erhält man als Rückmeldung die Anzahl aller bearbeiteten Aufgaben. Alle drei Rückmeldungen werden erst angezeigt, wenn mit dem Anklicken des Buttons „Auswertung“ diese angefragt werden.

Die folgenden Transkriptauszüge zeigen exemplarisch, wie zwei Tandems auf die digitalen Rückmeldungen der Software im Übungsprozess reagieren. Tandem1 beginnt gemeinsam mit der Bearbeitung der ersten Aufgabe zum o. g. Aufgabenset. Sm7 wählt aus der Liste der möglichen Lösungen den überstumpfen Winkel aus. Die Software meldet die von beiden gegebene Antwort als „Leider falsch!!“ zurück.

Sw8: Hä, was ist jetzt richtig?
Sm7: Es war ein stumpfer Winkel. (Ma140220_T1: Z. 605-606)

Die erste Reaktion von Sw8 („Hä, was ist jetzt richtig?“) ist zum einen Ausdruck der Verwunderung bzgl. der Systemrückmeldung „Leider falsch“ selbst, scheint sie doch zunächst noch nicht glauben zu wollen, dass die eingegebene Antwort falsch ist. Zum anderen enthält die Frage einen Aufforderungscharakter, der einerseits deutlich macht, dass sie in ihrem Übungsprozess bei einer falsch gegebenen Antwort die Rückmeldung bzgl. der korrekten Antwort ergänzend benötigt und andererseits dies auch erwartet. Da die Software die richtige Lösung angibt und diese bereits zu sehen ist, hat Sw8 folglich diese noch nicht entdeckt. Sm7 wiederum betrachtet die Fragestellung als eine Form des Hilfegesuchs und unterstützt Sw8, indem er ihr mitteilt, was er schon wahrgenommen hat („Es war ein stumpfer Winkel“). Die Nennung der korrekten Antwort dient der Herstellung der gemeinsamen Arbeitsfähigkeit, wodurch der Übungsprozess als ein gemeinsa-

4 http://realmath.de/

mer verstanden wird. Die von Sm7 verwendete Vergangenheitsform („war“) irritiert, da die richtige Lösung von der Software noch angezeigt wird, abgelesen werden kann und erst nach dem Nutzen des Buttons „Neue Aufgabe stellen“ verschwindet, was noch nicht geschehen ist. Die Verwendung des Präteritums lässt die Schlussfolgerungen zu, dass für Sm7 der Prozess des Aufrufens mit dem Prozess des Erscheinens zusammenfällt.

Doch wie gehen Sw8 und Sm7 mit der Rückmeldung der Software um und wie nutzen sie diese im Verlauf der Bearbeitung? Auf die zweite Aufgabe reagiert das Tandem wie folgt:

Sw8: Das ist ein überstumpfer Winkel.

Sm7: {klickt auf „überstumpfer Winkel“} {flüsternd} *Ja*. {klickt auf „Auswertung“. Die Lösung ist korrekt. Aktueller Punktestand: 15 Punkte} (ebd.: Z. 609-611)

Die von Sw8 gegebene Antwort legt nahe, dass sie bei der Beantwortung der Aufgabe einen rekursiven Lernansatz nutzt. D. h. sie hat bereits Bekanntes mit Aktuellem kombiniert und den überstumpfen Winkel in der Unterscheidung zum vorher richtigen stumpfen Winkel mit Hilfe der falsch gegebenen Antwort identifiziert. Das entspricht einem Merken der korrekten Antwort. Durch Erinnern erfolgt dann die Zuordnung der Winkel nach grafischen Ähnlichkeiten. Dadurch entsteht ein Modell, das sie bei anderen Aufgaben zur Anwendung bringen kann. Sm7 sichert die von Sw8 gegebene Antwort mit „Ja“ ab und bestätigt damit die Annahme, dass beide Schüler*innen den Übungsprozess als einen gemeinsamen betrachten. Die Fokussierung auf das Erinnern bzgl. der grafischen Repräsentationen wird noch mehrfach im späteren Verlauf durch Sm7 deutlich, z. B. wenn er die Sonderform des rechten Winkels an seiner grafischen Darstellung („*Das* ist ein rechter. Weil da ist ja der *Punkt*.“) (ebd.: Z. 622) begründet oder Ähnlichkeiten zwischen den Winkeln („Alter, de- den, den haben wir schon, *über*stumpf“) (ebd.: Z. 763) ausmacht. Das Miteinander ist durch Absicherung und Rückversicherungen bzgl. der gegenseitigen Antworten gekennzeichnet. Das Üben und damit die Nutzung der Rückmeldung werden als gemeinsamer Prozess verstanden.

In Ergänzung zu Tandem1 wird im Folgenden Tandem2 und dessen Umgang mit der Rückmeldung zu den Einzelaufgaben desselben Aufgabensets analysiert. Sw3 aus Tandem2 hat dabei die Kontrolle über den Laptop und gibt für die erste Einzelaufgabe die Lösung stumpfer Winkel an. Dies wird mit „Leider falsch!!“ von der Software zurückgemeldet. Sw3 reagiert nach kurzer Pause (zwei Sekunden) auf die Rückmeldung:

Sw3: Mhhh (.) (better) (..) überstumpfer Winkel (..) [Ja, ok.]
[{Sw3 klickt auf „Neue Aufgabe stellen“.}] (Ma140220_T2: Z. 121-122)

Der Systemrückmeldung folgt erst einmal ein Orientieren („Mhhh“), indem Sw3 das Zurückgemeldete erkennen und anschließend verarbeiten muss. Beim verwendeten Wort „(better)“ fällt die sprachliche Ähnlichkeit zu der Winkelbezeichnung ß auf, wenn es als „betta“ ausgesprochen wird. Die Nennung „überstumpfer Winkel“ ist das Vorlesen der von der Software zurückgemeldeten korrekten Antwort. Beide Rückmeldungen bringt Sw3 zusammen, wodurch der Eindruck entsteht, dass sie verstehen will, warum ihre gegebene Antwort falsch ist. Dies geschieht durch das Zusammenbringen formal

mathematischen Wissens, durch Nutzen der Winkelbezeichnung und Winkelgröße in Verbindung mit der korrekten Lösung. Während der Verarbeitungsprozess einen individuellen Prozess für Sw3 darstellt, und sie diesen auch nicht teilt, kann darüber hinaus das Vorlesen der korrekten Lösung als Versuch einer gemeinsamen Fokussierung auf dasselbe Objekt gewertet werden, auch wenn sich Sw4 dazu nicht verhält. Es gibt ihr zumindest die Gelegenheit, auf dem Bildschirm wahrzunehmen, woran sich Sw3 visuell orientiert. Das von Sw3 anschließende „[Ja, ok,]" stellt den Abschluss der vorangegangenen Überlegungen bzw. des Verknüpfungsprozesses dar. Dies kann auf zwei Arten gelesen werden. Erstens kann das „ok" die Kapitulation und damit den Ausdruck des Scheiterns des Prozesses darstellen oder zweitens ein Ausdruck der erfolgreichen Verknüpfung sein. Gilt Letzteres, so kann bzgl. des Umgangs mit der Rückmeldung für Sw3 formuliert werden, dass sie die direkte Rückmeldung der Software (Winkelbenennung, Winkelgröße und korrekte Lösung) zur Verknüpfung mit ihrem vorhandenen formal mathematischen Wissen nutzt, um dies bei anderen Aufgaben zur Anwendung zu bringen. Der Übungsprozess wäre dann in der Anwendung des (im vorangegangenen Unterricht angeeigneten) formal mathematischen Wissens nicht auf die rein grafische Repräsentation von Winkeln reduziert.

Die Bearbeitung einer darauf folgenden Aufgabe wird von Sw3 wie folgt eingeleitet:

Sw3: *Das ist ein* überstumpfer. (.) Oder?
Sw4: [Ja.]
[{Sw3 kreuzt „überstumpfer Winkel" an}]
Sw3: So wie eben. Also…
Sw4: Hmhm (zustimmend)
{Sw3 klickt „Auswertung" an. Die Softwaremeldet die Antwort als falsch zurück.} (ebd.: Z. 132-137)

Die Benennung der von Sw3 angedachten Lösung wird mit dem „Oder" zur Disposition innerhalb des Tandems gestellt. Sw4 bestätigt Sw3 die gegebene Antwort mit „Ja", die von Sw3 gleichzeitig auf der Software angeklickt wird. Bevor sie aber auf den Button „Auswertung" klickt und damit die Rückmeldung einholt, erklärt sie die von ihr gegebene Antwort mit „So wie eben." Die Erklärung kann sich nur auf die erste Aufgabe beziehen, da hier die korrekte Antwort der überstumpfe Winkel war. Damit wird die Legitimation auf etwas gestützt, was gleich oder ähnlich ist. Da keine Verknüpfung mit formal mathematischem Wissen verbalisiert wird, kann davon ausgegangen werden, dass Sw3 die Entscheidung auf die Ähnlichkeiten zwischen den grafischen Repräsentationen der erledigten Aufgabe stützt. Dies zeigt sich in Folge bei weiteren Aufgaben. Sw4 drückt mit ihrem „Ja" aus, dass sie die Auswahl von Sw3 mitträgt, wobei nicht deutlich ist, ob sich dadurch ein ähnlicher Lernprozess für Sw4 schlussfolgern lässt.

4.2 Die unendliche Zahl an Aufgaben

Realmath.de bietet die Möglichkeit, auf eine unendliche Anzahl an Übungsaufgaben innerhalb eines Aufgabensets zuzugreifen. Innerhalb dieser unendlichen Wiederholungen müssen die Schüler*innen irgendwann entscheiden, wann sie das gerade zu Übende beenden. Die Entscheidung des Abbruchs ist (im besten Fall) an das Können gebunden,

was wiederum die Befähigung voraussetzt, dies auch erkennen zu können. Im Folgenden werden jene Sprechakte analysiert, die den Moment des Abbruchs des Übens an den bereits aufgezeigten Aufgaben des Sets „Winkelarten erkennen“ thematisieren.

Gegen Ende des Übens von Aufgabe 1 wechseln sich Sm7 und Sw8 von Tandem1 in der Bearbeitung der Aufgaben ab:

Sw8: {übernimmt die Kontrolle über den Laptop} Mein Gott, ist das schwer.

Sm7: Das ist doch nicht sch-wer.

Sw8: {setzt einen Haken bei „stumpfer Winkel“ und klickt auf „Auswertung“.} War ironisch gemeint. {Die Lösung ist korrekt. Aktueller Punktestand: 500 Punkte. Sie klickt auf „Neue Aufgabe “.} (Ma140220_T1: Z. 841-845)

Sw8 formuliert den von ihr wahrgenommenen Schwierigkeitsgrad der vorliegenden Übung mit „schwer“. Dem widerspricht Sm7 und drückt gleichzeitig seine Verwunderung über die Aussage von Sw8 aus, was an dem langgezogenen Sprechakt „sch-wer“ zu sehen ist. In dieser Verwunderung sieht sich Sw8 als falsch verstanden und korrigiert mit „War ironisch gemeint.“ In der von ihr zum Ausdruck gebrachten Ironie wird deutlich, dass Sw8 sich bzgl. ihres Könnens bereits einen Eindruck verschafft hat und die Aufgaben eben nicht als „schwer“ wahrnimmt. Für Sw8 und Sm7 liegt das Bewerten des eigenen Könnens also im subjektiv wahrzunehmenden Leichtfallen. Dies wird bei Sw8 auch dadurch deutlich, dass sie, ohne eine Meinung zu der von ihr gewählten Lösung von ihrem Tandempartner einzuholen, den Button „Auswertung“ drückt. Mit der Rückmeldung zur Korrektheit der Aufgabe folgt:

Sm7: *Ja*, 500 Punkt-e! Jetzt haben wir tausend. Nein, Scherz.

{Sw8 setzt einen Haken bei „überstumpfer Winkel“ und klickt auf Auswertung. Die Lösung ist korrekt. Aktueller Punktestand: 515 Punkte.}

Sm7: Lass was anderes machen. (ebd.: Z. 847-850)

Sm7 bringt beim Einstieg seine Freude über die erreichte Punktzahl zum Ausdruck. Er bezieht sich auf die von der Software kumulierten Punkte, die beide im Übungsprozess erhalten haben. Das anschließende „Jetzt haben wir tausend.“ irritiert hinsichtlich des Habens zunächst, hat er seine Freude doch gerade erst über fünfhundert Punkte zum Ausdruck gebracht. Wenn er sich bei der Zahl Tausend auf Punkte bezieht, kann das „haben“ jedoch ein Versprecher sein und „machen“ bedeuten. Damit käme sein Wunsch zum Ausdruck, weitere Aufgaben lösen zu wollen, bis man tausend Punkte erreicht hat. Die Zurücknahme („Nein, Scherz“) entlarvt den Wunsch jedoch (tausend Punkte) wie das von Sw8 genutzte „schwer“ als Ironisierung der Situation. In dieser kommt ebenso wie bei Sw8 die Einschätzung von Sm7 zu seinem eigenen Können zum Vorschein, das mit fünfhundert Punkten für ihn ausreichend aufgezeigt wird. Das „Lass uns was anderes machen.“ nimmt damit Bezug zu dem Können beider Tandempartner, da sich beide ihre Einschätzung zum eigenen Können nun gegenseitig mitgeteilt haben. Die Entscheidung über das eigene individuelle Können wird sowohl von Sw8 als auch Sm7 am subjektiv wahrgenommen Schwierigkeitsgrad festgestellt und intersubjektiv geteilt. Eine Aufgabe ist in Folge leicht, wenn mehrere Aufgaben nicht als falsch zurückgemeldet

werden. Damit bindet Tandem1 das Können an die Abfolge der korrekten Antworten, die durch die Angabe der kumulierten Punkte zum Ausdruck kommt.

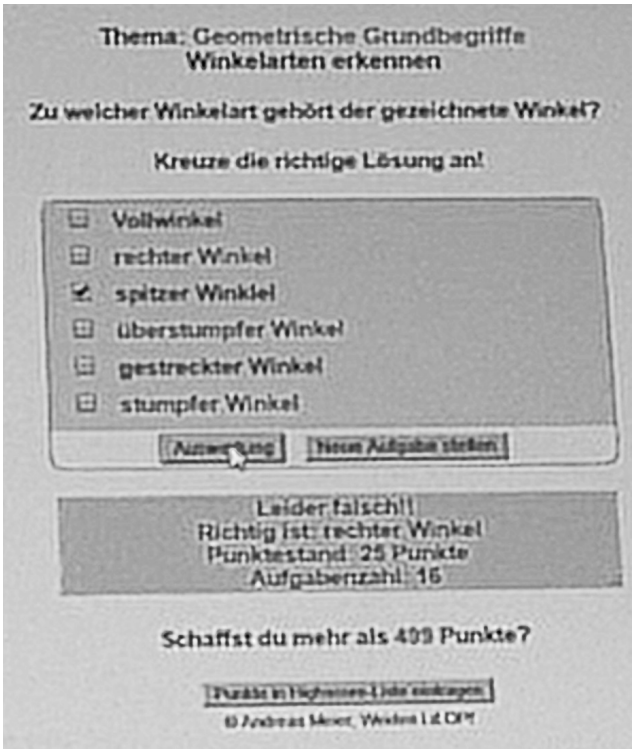
Tandem2 bearbeitet ebenfalls Aufgaben aus dem Set „Winkelarten erkennen“. Im Sprechakt, bevor es zum Beenden des Übens an diesem Übungsgegenstand kommt, ergibt sich Folgendes:

Sw4: Das ist auch ein spitzer. (Ma140220_T2: Z. 232)

Sw4 ist bei dieser Aufgabe dran, die Antwort zu geben, die von Sw3 unkommentiert markiert wird. Ohne dass sie Bezug auf die Antwort von Sw4 nimmt, beginnt sie, die Rückmeldung bzgl. der korrekten Antwort vorzulesen:

Sw3: Rechter *Winkel* {spricht in anderer Stimmlage} (.) Gut! Die Aufgabe ist irgendwie ein bisschen leicht. {Sw3 geht auf den Tab in dem die Software www.lehrer-Lm.de/Home geöffnet ist und bewegt den Cursor zu anderen Aufgaben} (ebd.: Z. 236-238)

Abbildung 2: Letzte Rückmeldung der Webseite an Tandem2 vor dem Beenden des Übens (MA140220_T2)



Zu Beginn wird deutlich, dass die eingegebene Antwort von der Software mit „Leider nicht richtig!!“ zurückgemeldet wird. Die Reaktion von Sw3 „Gut!“ hat dabei die Form

eines resümierenden Endes, das Bezug zum Vorherigen nimmt. Auf das „Gut!“ wird der Abschluss des Übens der aktuellen Aufgaben mit „irgendwie ein bisschen zu leicht“ legitimiert. Interessant hierbei ist, dass das „leicht“ mit „irgendwie“ unspezifisch bleibt. Folglich nimmt Sw3 die Aufgaben als leicht wahr, ohne genau formulieren zu können, warum sie diese als leicht empfindet. Auch das „ein bisschen“ irritiert in diesem Zusammenhang, da es die Intensität des Leichtseins zwar nennt, aber abschwächt. Explizit nimmt Sw3 dabei keinen Bezug zu dem, was die Software zurückmeldet (siehe Abbildung 2), wodurch das eigene Können an das rein subjektiv Wahrgenommene gebunden wird. Darüber hinaus überträgt sie ihre eigene Wahrnehmung auf das Tandem, was sich in der Nicht-Rücksprache zu Sw4 zeigt. Hier entscheidet Sw3 allein, was in Konsequenz zum Abbruch bzw. zum Beenden des Übens des Tandems führt.

5 Digitale Tools und die pädagogische Eigenstruktur von Unterricht

Der Analyse vorangegangen ist die Hypothese, dass sich Unterricht beim Einsatz digitaler Tools verändert. Die Konstellationen der einzelnen Dimensionen zueinander lassen sich hinsichtlich des hier vorliegenden Falls erschließen (vgl. Pollmanns 2019; Gruschka 2013). Dies ist gerade für Lehrkräfte, die wie im vorliegenden Fall ihren Unterricht als „selbst-induzierte Initiative“ (Pauling 2021: 125) modernisieren wollen, von besonderer Bedeutung, da sich die „Gestalter von Unterricht“ in einem rekursiven Prozess der Optimierung von Unterricht befinden (Jäger & Haag 2020: 19).

Wie gestaltet sich nun Unterricht hinsichtlich der pädagogischen Eigenstruktur in dem hier dargestellten Fall? Die Nutzung der Aufgaben von realmath wird vom Lehrer hinsichtlich der beiden sie kennzeichnenden Aspekte legitimiert (Ma110220: Z. 114, 194-197). Es zeigt sich in der Analyse der Interviewausschnitte, dass Erziehung im Hinblick auf das Üben vom Lehrer als Organisation und Standardisierung verstanden wird. In seiner Perspektive muss er den Übungsgegenstand nicht mehr inhaltlich einführen, sondern lediglich den Schüler*innen zugänglich machen. Diese starke Reduzierung von Erziehung seinerseits wird nun aber auf die Schüler*innen verlagert, d.h. von ihnen wird erwartet, selbstständig an den Aufgaben zu arbeiten. Für den Lehrer geht demzufolge Erziehung fast gänzlich in der Dimension der Didaktik auf, da sein didaktisches Setting die Laptops und digitalen Aufgaben in den Vordergrund stellt. Damit verschwindet das Erzieherische genauso wie die inhaltliche Vermittlung in die digitalen Aufgaben, wodurch sich der Lehrer seiner professionsspezifischen Kompetenzen beraubt. Er unterrichtet demzufolge nicht mehr, sondern liefert Material bzw. hier noch reduzierter: den Zugang zu digitalem Material („*sagt* ihr mir Bescheid. Ich hab für *alles* genug Material dabei“). Der Lehrer drückt diese Verschiebung im Interview folgendermaßen aus: „Ich bin da nicht mehr der *Lehrende*, […] nicht einmal mehr so unbedingt der Erklärende, sondern eher der Trainierende, der Trainer, der Coach, der ihnen eben sagt, guck mal, wie das geht“ (MA110220: Z. 450-453). Der mögliche Bildungsprozess wird so dem digitalen Instrument überantwortet.

Infolgedessen wird für ihn das Feedbacksystem der Lernsoftware entscheidend, da sich die Schüler*innen diesem i. S. des Lernprozesses unterzuordnen haben.

Schüler*innen können dann nur annehmen, was das Tool selbst zu bieten hat und müssen sich selbstständig dazu verhalten. Um überhaupt etwas lernen zu können, sind sie auf sich allein und ihre Deutungen der Systemantworten verwiesen. Die Schüler*innen der beiden Tandems lösen die digitalen Aufgaben und reagieren auf die Systemrückmeldungen vor allem so, dass bei ihnen das Lernen zu einer Form des Merkens und Reproduzierens des Unverstandenen avanciert. Für diese Form des Übens bedarf es keines Rückgriffs auf das (streng) formale mathematische Wissen bzgl. der Winkelarten. Das „Warum ist etwas falsch (oder richtig)" spielt dann keine Rolle mehr; sie können sich nur bedingt erklären, warum eine gewählte Antwort falsch war, und sind versucht, einfach weiter zur nächsten neuen Aufgabe zu klicken. In diesem Fall wird von den Tandems keine Bildungsbewegung gezeigt, auch weil sie gänzlich in der Erschließung auf sich allein verwiesen sind. Stattdessen werden sie erzieherisch darin sozialisiert, dass das reine Abarbeiten irgendwann vielleicht in die Erschließung einer Generativität des Gegenstandes münden kann.

Gerade beim Üben mit digitalen Aufgaben verschmelzen Prozesse, weil sie synchron auf dem Bildschirm erscheinen. So wie im analysierten Fall bei Sm7 der Prozess des Aufrufens und das Erscheinen von Lösungen zusammenfallen. Dies ist der Unendlichkeit der Wiederholungen geschuldet. Es fällt beiden Tandems schwer, einen Bezug zum eigenen Können herzustellen. Tandem1 nutzt zwar die kumulativen Punktangabe, um zu entscheiden, dass nun genug Aufgaben gemacht worden sind, doch inwieweit diese das wahre Können wiedergeben, bleibt auch ihnen unklar. Tandem2 wiederum verlässt sich nur auf den subjektiv wahrgenommenen Schwierigkeitsgrad, der aber nicht in der Sache begründet wird.

Das Übertragen von pädagogischen Aufgaben auf die digitale Plattform macht es dem Lehrer unmöglich, auf den Übungsprozess selbst einzuwirken. War das Üben mit Stift und Papier noch an die Rückmeldung der Lehrkräfte gebunden, so ist in der Überantwortung an die Schüler*innen und die Rückmeldung durch die digitalen Medien der Lehrer jetzt allein auf die Rückmeldungen der Schüler*innen selbst angewiesen – der sie jedoch zunächst einfordern müsste.

Die Aspekte der Rückmeldungen und der Anzahl an Aufgaben von digitalen Lernplattformen stellen folglich etwas Anderes und Neues im unterrichtlichen Üben dar. Gerade die Rückmeldungen und deren persönliche Adressierung („Das hast Du gut gemacht!!") simulieren eine persönliche Interaktion zwischen Maschine/Software und Schüler*innen, die sich auf das Individuum, das lernt, zu fokussieren scheint.[5] Die Rückmeldung wird somit Teil der Vermittlung zwischen dem Übenden und dem zu Übenden sowie zwischen dem Übenden und im Üben selbst (vgl. Brinkmann 2012). Dies wird dadurch verschärft, dass der Lehrer selbst nicht mehr inhaltlich in das Üben einführt, sondern dies der Software überlässt. Die Übertragung professionsspezifischer Kompetenzen auf die Software lässt diese als neue, dritte Entität im unterrichtlichen Übungsprozess erscheinen. Die Lernplattform ist zum einen das didaktische Hilfsmittel des Lehrers und wird zum anderen zur/zum technischen Übungslehrer*in der Schüler*innen. Der Software werden damit umfassende Befähigungen – im Sinne „ef-

5 Bei weiteren Analysen lässt sich konstatieren, dass das verwendete „Du", aufgrund der Unmöglichkeit der Software zu erkennen, wer gerade selbige nutzt, in ein „unpersönliches" Du umschlägt.

fektiv“, „unterstützend“, „differenzierend“ agierend und „aussagekräftige Rückmeldungen und passende Hilfen“ etc. bietend – zugesprochen.[6] Dies unterscheidet die Verwendung digitaler Lernplattformen von hergebrachten Übungs- bzw. Arbeitsblättern. Arbeitsblätter sind stets – in Abhängigkeit von deren Einsatz im Unterricht – an weitere Handlungen von Schüler*innen und/oder Lehrer*innen gebunden. Aufgrund ihrer Materialität können sich Lehrer*innen sowie Schüler*innen stets auf Übungs- bzw. Aufgabenblätter beziehen, indem sie bspw. Lösungen exemplarisch im Klassenverbund besprechen. Dies wird mit den digitalen Aufgaben eher nicht nur dadurch verhindert, dass die Systeme sofort die Antworten präsentieren und auf ihre Richtigkeit prüfen, sondern auch weil die Aufgaben selbst, wie bei realmath zufällig erstellt werden. Die Wahrscheinlichkeit, dass alle Schüler*innen zur selben Zeit dieselbe Aufgabe bearbeiten, wird damit verschwindend gering. Damit scheint das Exemplarische durch das Digitale aufgehoben. Für die Schüler*innen bedeutet die eigene Entität der Lernplattform eine Unterwerfung unter die Logik der Lernplattform selbst, meist ohne Korrektur durch oder Ausrichtung auf den Lehrer/die Lehrerin. Andernfalls müssten sich die Schüler*innen gegen die unterrichtliche Konzeption selbst wenden. Da im hier betrachteten Fall der Lehrer sich aus dem Unterrichten zurückzieht, bleibt den Schüler*innen fast nichts anderes übrig, als sich der Lernplattform zuzuwenden. Eine Selbstkontrolle, wie z.B. bei den Arbeitsblättern, wird durch die schnelle Rückmeldung der Lernplattformen erschwert. Schüler*innen richten sich folgerichtig an der Software aus, und vielleicht weniger an ihren Lehrer*innen, die darüber hinaus weniger Übersicht über den unterrichtlichen Gegenstand haben. Die Verwendung von digitalen Lernplattformen ändert folglich das Rollenverständnis der unterrichtlichen Akteure, indem sie selbst zu einem eigenständigen Akteur werden. Durch den Einsatz digitaler Lernplattformen wird die Dimension der Didaktik, aus einer pädagogischen Unterrichtstheorie heraus gedacht, vor die Dimensionen der Erziehung und Bildung geschoben, und zugleich zudem Erziehung und Bildung an diese delegiert. Damit hätte ein vollumfänglicher Einsatz von digitalen Lernplattformen Konsequenzen für eine Unterrichtstheorie, deren Kern das Unterrichten und Aneignen ist. Es würde nicht mehr unterrichtet werden, sondern auch das Lehren allein den Schüler*innen in Auseinandersetzung mit den digitalen Systemen überlassen. Ob dies dann tatsächlich zu einem Verstehen der Schulstoffe führt, kann bereits nach der Analyse von Unterrichtsprotokollen, die Schüler*innen beim Üben mit digitalen Aufgaben zeigen, bezweifelt werden.

Autorenangaben

Benjamin Mayer
DIPF – Leibnitz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Rostocker Straße 6
60323 Frankfurt
E-Mail: mayer@dipf.de

Dr. Sieglinde Jornitz
DIPF – Leibnitz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Rostocker Straße 6
60323 Frankfurt
E-Mail: jornitz@dipf.de

6 Vgl. Webseite www.realmath.de

Literatur

BenQ Cooperation (2020): DigitalPakt 360°. Eine Schritt-für-Schritt-Anleitung für den DigitalPakt Schule. Informationen für Schulträger, online: https://digitalpakt.org/

Bildungsberichterstattung (Autorengruppe) (2020): Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld: wbv Media.

BMBF (2016): Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft. Strategie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, online: https://www.bmbf.de/files/Bildungsoffensive_fuer_die_digitale_Wissensgesellschaft.pdf

Bohl, Thorsten/Helsper, Werner/Holtappels, Heinz Günther/Schelle, Carla (Hrsg.) (2010): Handbuch Schulentwicklung. Theorie, Forschungsbefunde, Entwicklungsprozesse, Methodenrepertoire. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Brinkmann, Malte (2012): Pädagogische Übung. Praxis und Theorie einer elementaren Lernform. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Brinkmann, Malte (2011): Üben. In: Kade, Jochen/Helsper, Werner/Lüders, Christian/Egloff, Birte/Radtke, Frank-Olaf/Thole, Werner (Hrsg.): Pädagogisches Wissen: Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen. Stuttgart: W. Kohlhammer

Dinkelaker, Jörg/Herrle, Matthias (2009): Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Dräger, Jörg/Müller-Eiselt, Ralph (2015): Die digitale Bildungsrevolution. Der radikale Wandelt des Lernens und wie wir ihn gestalten können. München: DVA.

Gruschka, Andreas (2013): Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis. Opladen: Barbara Budrich.

Jäger, Reinhold S./Haag, Ludwig (2020): Schul- und Unterrichtsentwicklung – aber wie?. Eine Anleitung zur Optimierung von Schule und Unterricht mit Checklisten zu Überprüfung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Jornitz, Sieglinde/Engel, Laura C. (2021): The Management and Use of Data in Education and Education Policy: Introductory Remarks. In: Wilmers, Annika/Jornitz, Sieglinde (Hrsg.): International Perspectives on School Settings, Education Policy and Digital Strategies. A Transatlantic Discourse in Education Research. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 223-241. https://doi.org/10.3224/84742299

Jornitz, Sieglinde/Leser, Christoph (2018): Mit Antolin punkten oder: Wie sich mit dem Leseförderprogramm der Bock zum Gärtner macht. In: Pädagogische Korrespondenz, H. 57, S. 55-73.

Jornitz, Sieglinde/Mayer, Benjamin (2021): „Das ist jammerschade“. Vom Unterricht in Abwesenheit wegen pandemiebedingter Schulschließungen. In: Pädagogische Korrespondenz, Heft 63, S. 66-84.

Kammerl, Rudolf (2019): Bildung im digitalen Wandel. Welche Bildungsgelegenheiten bietet das Bildungssystem? In: Die Deutsche Schule, Jg., 111/H. 4, S. 422-434, https://doi.org/10.31244/dds.2019.04.05

KMK (2016): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz, online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_12_08-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf

Lemke, Gerald/Leipner, Ingo (2015): Die Lüge der digitalen Bildung. Warum unsere Kinder das Lernen verlernen. München: Redline.

Muuß-Merholz, Jöran (2019): Aufforderung zum Tanz! Damit neue Medien nicht alte Pädagogik optimieren, online: https://www.joeran.de/wp-content/dox/sites/10/Joeran-Muuss-Merholz-2019-Aufforderung-zum-Tanz.pdf

Pauling, Sven (2021): Deutungsmuster als Heuristik der Verhältnisbestimmung von Schulentwicklungs- und Professionalisierungstheorie. In: Moldenhauer, Anna/Asbrand, Barbara/

Hummrich, Merle/Idel, Till-Sebastian (Hrsg.): Schulentwicklung als Theorieprojekt. Wiesbaden: Springer, S. 113-135.
Pollmanns, Marion (2019): Unterrichten und Aneignen. Eine pädagogische Rekonstruktion von Unterricht. Opladen: Barbara Budrich.
Prange, Klaus (1986): Bauformen des Unterrichts. Eine Didaktik für Lehrer. 2. durchges. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Schlee, Jörg (2014): Schulentwicklung gescheitert. Die falschen Versprechen der Bildungsreformer. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
Selwyn, Neil (2011). Schools and Schooling in the Digital Age. A critical analysis. London [u. a.]: Routledge.
Sims, Christo (2017): Disruptive Fixation. School reform and the pitfalls of techno-idealism. Princeton [u. a.]: Princeton University Press.
Williamson, Ben (2017): Big Data in Education. The digital future of learning, policy and practice. London: Sage.
Wolf, Eike/Thiersch, Sven (2021): Optimierungsparadoxien. Theoretische und empirische Beobachtungen digital mediatisierter Unterichtsinteraktionen. In: MedienPädagogik, H. 42, S. 1-21, https://doi.org/10.21240/mpaed/42/2021.03.07.X

Protokolle der Analyse:

Ma110220: Mayer, Benjamin/Jornitz, Sieglinde: Transkript des Leitfaden-gestützten Interviews mit einer Lehrer*in zur Nutzung von Software in der Schule vom 11.02.2020. 24 Seiten. 2020. (unveröff.).
Ma140220: Mayer, Benjamin/Jornitz, Sieglinde: Unterrichtstranskript einer Mathematikstunde vom 14.02.2020.97 Seiten. 2020. (unveröff.).
Ma140220_T1: Mayer, Benjamin/Jornitz, Sieglinde: Unterrichtstranskript einer Mathematikstunde – Tandem1 – vom 14.02.2020. 146 Seiten. 2020. (unveröff.).
Ma140220_T2: Mayer, Benjamin/Jornitz, Sieglinde: Unterrichtstranskript einer Mathematikstunde – Tandem2 – vom 14.02.202020. 121 Seiten. 2020. (unveröff.).

Michael Stralla, Tobias Dohmen, Kathrin Racherbäumer

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 situationsspezifischer 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.

2 Die COVID-19-Krise als Entwicklungsanlass

Die potentiellen Anlässe von Schulentwicklung sind vielfältig und reichen von äußeren, direkten Vorgaben der Schulpolitik, welche die Veränderung der Schulorganisation bis hin zur Schulkultur fordern, wie etwa im Fall der ministeriellen Zielstellungen zur Inklusion, über die Teilnahme an kurz- bis mittelfristig angelegten Projekten, bis hin zur systemischen Selbstoptimierung etwa durch kontinuierliche Selbstevaluation (vgl. Stralla et al. 2021; Bremm & Racherbäumer 2020). Auch intern oder extern induzierte Ereignisse (wie sinkende Schüler*innenzahlen, Vorgaben zur Inklusion oder Digitalisierung etc.) können auf der Ebene der Einzelschule als Krise (re-)kontextualisiert und prozessiert werden. Der Begriff der Krise, der in den letzten Jahren einige Verbreitung im Bereich der Bildungspolitik und -forschung erfahren hat, ist alltagssprachlich eher negativ besetzt. Wir benutzen den Begriff ‚Krise' jedoch bezugnehmend auf seine etymologische Bedeutung als Kennzeichnung eines Ereignisses, das einen Wendepunkt markiert, in dem die Möglichkeit der Entstehung von etwas Neuem grundsätzlich angelegt ist (vgl. auch Hinzke 2018: 2-4) und verstehen sie mit Blick auf Schulentwicklung als möglichen Entwicklungsanlass.

Entsprechend stellt auch die COVID-19-Pandemie mit den damit einhergehenden Schulschließungen in Deutschland eine Krise dar, insbesondere weil etablierte institutionalisierte Praktiken, die für Schulen konstitutiv erscheinen, temporär durch die oberste Schulaufsicht ausgesetzt wurden. Als krisenrelevant erscheint zum einen die Kurzfristigkeit der getroffenen Entscheidung der obersten Schulaufsicht, die den Akteur*innen in der Praxis kaum Planungsvorlauf gewährte. Zum anderen waren die Einschnitte besonders gravierend, da der Unterricht nicht mehr an den physischen Raum der Schule gekoppelt sein durfte. Auch das etablierte Konstitutiv der kontinuierlichen Leistungsüberprüfungen wurde ausgesetzt und Selektionsvorgaben zu Versetzungen wurden verändert (vgl. Bremm et al. 2021). Entsprechende Entgrenzungen der sonst einheitlichen räumlichen, rechtlichen und zeitlichen Struktur mussten auf der Ebene der Einzelschule unter immens hohem zeitlichen Druck durch die Akteur*innen bearbeitet und praktisch gelöst werden (u. a. Fickermann & Edelstein 2020; Bremm et al. 2021). Dabei wurde entweder versucht, etablierte Unterrichtspraktiken etwa in Form von Videokonferenzen fortzuführen und/oder aber Schüler*innen über das zur Verfügung stellen sogenannter Selbstlernmaterialien zum Lernen im häuslichen Umfeld anzuhalten.

3 Führen unter Lehrer*innen in der Einzelschulentwicklung

Betrachtet man den schulspezifischen Diskurs zum Führungshandeln, der eng mit der Schulentwicklung- und Schuleffektivitätsforschung verwoben ist, so lässt sich feststellen, dass – entgegen der theoretisch-konzeptionellen Offenheit der verschiedenen Ansätze – eine Engführung auf die Person(en) der Schulleitung stattfindet. Diese wird in den entsprechenden Arbeiten als singuläre Führungsinstanz innerhalb der Einzelschule angenommen und als nahezu ausschließlicher schulinterner Führungstypus beforscht (u. a. Brauckmann & Eder 2019). Hierbei erfahren Erwartungen an Schulleitungshandeln in den letzten beiden Jahrzehnten im Zuge veränderter Steuerungskonzepte eine

stärkere Betrachtung unter Managementaspekten, die mit einer Reihe von Erweiterungen einhergehen (ebd.; Bonsen 2016). Letztendlich tragen diese Respezifizierungen aber wenig zu Bestimmungsversuchen des einzelschulischen Führungshandelns jenseits hierarchischer personenzentrierter Präformierungen bei.

In Ergänzung zur vorrangigen Betrachtungsweise wurden und werden zugleich Überlegungen vorgelegt, die das schulinterne Führungshandeln „weniger als Rolle, denn als *Funktion* […] verstehen" (Bonsen 2016: 316, Hervor. im Original) und somit die Idee einer empirisch vorfindbaren „mixture of types" (Gronn 2009: 284) des Führens bzw. eines rekonstruierbaren „Repertoire[s] an Führungspraktiken" (Pietsch et al. 2020: 869) aufgreifen, die dann je in einem situationsspezifischen „range of plural member formations" (Gronn 2009: 389) für das Führen der Einzelschule bedeutsam werden.

Einen Bezugspunkt eines erweiterten und folgend skizzierten Führungsverständnisses bieten insbesondere anglo-amerikanische Arbeiten zum teacher leadership (u. a. Katzenmeyer & Moller 2001), innerhalb derer Teacher Leader als „teachers who are leaders within and beyond the classroom, identify with and contribute to a community of teacher learners and leaders, and influence others toward improved educational practice" (ebd.: 9) verstanden werden und die häufig im Zusammenhang mit Ausführungen zu einem distributed leadership (u. a. Gronn 2002) stehen. Entsprechende Arbeiten verweisen grundlegend darauf, dass die Schulleitung sowohl Aufgaben als auch Verantwortlichkeiten an das Kollegium delegiert und nachfolgend lediglich Koordinierungs- und Kontrollaufgaben wahrnimmt. Letztendlich eröffnet sie so Lehrer*innen des Kollegiums Entscheidungs- und Einflussmöglichkeiten, die wiederum als Führungshandeln innerhalb der Schule begriffen werden müssen. Ein solches auf professionelle Interaktion, Kommunikation und soziale Dynamiken fokussiertes Führungsverständnis begreift Führen grundsätzlich als ein „fluides und emergentes Phänomen" (Bonsen 2016: 317), welches mehr als die „additiv bzw. aggregiert betrachtete Summe der Einflussnahme Einzelner" (ebd.) beinhaltet.

Für kollegiales Führen in Schulentwicklungsprozessen bedeutet diese Konzeptualisierung zunächst, dass die differenten Veränderungsambitionen, -aufforderungen oder -vorgaben grundsätzlich in verschiedenen Organisationsteilen der Einzelschule aufgenommen werden können. Des Weiteren kann davon ausgegangen werden, dass differente einzelschulische Entwicklungsprozesse mit multiplen Führungserfordernissen sowie -befugnissen einhergehen und dadurch ein situativ abgrenzbarer Einflussbereich vordefiniert wird: Je nach dem, was im Entwicklungsgeschehen konkret bearbeitet wird, können unterschiedliche Akteur*innen Führungsverantwortung übernehmen und/oder Gestaltungsmandate erhalten. Damit eröffnen Entwicklungsprozesse einen je spezifischen Raum der Einflussnahme durch verschiedene Führende, der schuleigene Tätigkeitsbereiche sowie darin verortbare Beteiligte umfasst.

Analytisch gewendet lässt sich weiterführend ableiten, dass Führende oder an Führungspraxen beteiligte Individuen oder Kollektive und deren zu Führungshandeln verdichtete Einflussnahmen zwar empirisch beobachtet (und damit exponiert betrachtet) werden können. Wie Gronn (2009) jedoch akzentuiert, müssen diese im Sinne von situationsgebundenen „leadership configurations" (ebd.: 384) verstanden werden, die sich je durch spezifische Interdependenzverhältnisse in kollektiven Handlungsvollzügen formieren (vgl. Gronn 2002). Führen in Schulen stellt demnach keine isoliert und unilateral

zu begreifende Einflussnahme dar, sondern ist auch an sich als voraussetzungsreich und situativ eingebettet zu begreifen.

Ein derartiges Führungsverständnis öffnet folglich die empirische Beobachtung von Führen in Prozessen der Einzelschulentwicklung dahingehend, dass an Führung beteiligte Lehrer*innen nicht ausschließlich durch eine Delegation oder Mandatierung seitens der (dienstvorgesetzten) Schulleitungen als Führende innerhalb der jeweiligen Schule verstanden werden können (vgl. Stralla et al. 2021), vielmehr müssen Konfigurationen von Führung jeweils spezifisch in ihrer organisationalen Hervorbringung bestimmt werden.

Wie die vorangestellten Überlegungen erkennen lassen, ist das zugrunde gelegte Verständnis des Führens als (einzelschulisches) Phänomen in Schulentwicklungsprozessen aufgrund der Fokussierung auf Einflussnahmen auf andere mikropolitisch ausgerichtet, jedoch muss konstatiert werden, dass weitere konstitutive Merkmale mikropolitischer Interaktionen wie bspw. Machtakkumulation, Durchsetzung eigener Interessen oder Kontrollentzug (vgl. Neuberger 1995) ausgespart bleiben. Zudem wird nicht zwangsläufig davon ausgegangen, dass die anlassspezifischen Gestaltungsmöglichkeiten von den betreffenden Lehrer*innen in konflikthaften Auseinandersetzungen und durch den strategischen Einsatz von Ressourcen sowie anderen Quellen kollektiver Werthaltigkeit in den Schulen beeinflusst werden, wie es Altrichter (2004) annimmt. Das hier entfaltete Verständnis kollegialen Führens ist damit lediglich mikropolitisch sensibilisiert, verengt den Blick jedoch nicht auf die mikropolitische Dimension von Schulentwicklung und Führung. Für den interpretatorischen Zugriff auf das Datenmaterial wurde entsprechend zunächst explorativ danach gefragt, wie die untersuchten Funktionsstelleninhaber*innen innerhalb ihres Kollegiums während der COVID-19-Krise entwicklungsbezogene Führungsfunktionen wahrnehmen. Dabei stand vorrangig die Frage im Mittelpunkt des Interesses, wie sie auf ihre Kolleg*innen in Bezug auf den Einsatz digitaler Lehr-/Lerntools im Zusammenhang mit dem stattfindenden Distanzunterricht einwirken.

4 Sample, Datenerhebung und -auswertung

Die Datengrundlage des Projekts bilden leitfadengestützte Problemzentrierte Interviews (Witzel u. a. 2000) mit zehn Lehrpersonen an Schulen der Sek. I und II in sozialräumlich deprivierter Lage, denen von der jeweiligen Schulleitung eine besondere Rolle beim schulspezifischen Umgang mit der COVID-19-Krise zugeschrieben wurde. Insbesondere für Schulen in sozialräumlich deprivierten Kontexten wurden besonders hohe Anforderungen durch die Schulschließung auf der Ebene der Einzelschule antizipiert, um den sich in der Pandemie noch weiter verschärfenden Bildungsbenachteiligungen ihrer Schüler*innen zu begegnen.

Von Interesse waren für uns Lehrpersonen, die schuleigene formalisierte oder situativ mandatierte Funktionsstellen verantworten, die diesen anlassbezogen zugewiesen wurden. Dies kann bedeuten, dass spezifische Stellen etabliert und verstetigt werden, zeitlich begrenzte Mandatierungen an Lehrpersonen mit oder ohne eine solche Stellenzuweisung erfolgen oder auch, dass Aufgaben an bereits vorhandene Stellen gekoppelt werden.

Die Interviewdurchführung richtete sich an den von Witzel (u. a. 2000) beschriebenen Kommunikationsstrategien − insbesondere den allgemeinen Sondierungen − aus und sollte „die Befragten dazu anregen, ausführlich über ihre thematisch relevanten Erfahrungen zu erzählen“ (Nohl 2012: 16). Die Rekonstruktionen zielten dabei auf das Offenlegen deutungs- und handlungsgenerierender Strukturen in den Erfahrungszusammenhängen des berichteten Agierens der befragten Lehrpersonen im Sinne des kollegialen Führens.

Die Datenauswertung anleitend war hierfür die in der praxeologischen Wissenssoziologie grundlegende Leitdifferenz einer atheoretischen und einer kommunikativen Wissensdimension, die mit der Trennung von immanenten sowie dokumentarischen Sinngehalten korrespondiert und von Bohnsack (u. a. 2010; 2013) im Rahmen der Dokumentarischen Methode empirisch gewendet wurde. Der Dokumentsinn, der für die methodischen Ableitungen der Dokumentarischen Methode elementar ist, strukturiert auch in unserem Zugriff auf das Datenmaterial maßgeblich das forschungspraktische Vorgehen. Ausgangspunkt sind dabei die explizit getätigten Äußerungen der Befragten, aus denen Nohl (2012) folgend − über eine Reformulierung und Interpretation dieser Äußerungen − die Rekonstruktion von fallübergreifenden Orientierungsrahmen des innerkollegialen Führens anvisiert wurde.

5 Ergebnisse

Ausgehend von unserem Erkenntnisinteresse, konnten im rekonstruktiven Zugriff vier als zentral angesehene Vergleichs- und Kontrastmomente aus den Daten herausgearbeitet werden, die als Eckpfeiler der bisher rekonstruierten Orientierungsrahmen fungieren. Nachdem diese empirisch gewonnenen Momente folgend dargestellt werden, veranschaulichen wir diese anhand von ausgewählten Interviewpassagen aus zwei Interviews des Samples und verdichten abschließend die Aktionsmodi der kollegialen Einflussnahme in Bezug auf den schulischen Entwicklungsprozess. Zudem fokussieren wir auf die Rekonstruktion fallübergreifender Orientierungsrahmen, wie sie konstitutiv für den Verfahrensschritt der sinngenetischen Typenbildung in der Dokumentarischen Methode sind.

5.1 Fallübergreifende Vergleichs- und Kontrastmomente

Als erstes Kontrastmoment konnte eine differente *selbst zugeschriebene Verantwortung bei explizierter Zuständigkeit* für die (Führungsaufgabe bei der) Implementierung digitaler Lehr-/Lerntools im Zusammenhang mit dem notwendig gewordenen Distanzlernen herausgearbeitet werden, die sich hinsichtlich der Reichweite unterscheidet. Verwiesen ist damit sowohl auf die personelle Analyseebene (Verantwortung), als auch auf die organisationale Analyseebene (Zuständigkeit). Graduierungen lassen sich dabei zunächst dahingehend unterscheiden, ob eine alleinige oder mit anderen geteilte Zuständigkeit berichtet wird und inwieweit die wahrgenommene Verantwortung an das Kollektiv eines (Teil-)Kollegiums, oder aber als individuell akzentuiert wird.

Weitere Unterschiede zwischen den befragten Lehrpersonen mit Führungsfunktion wurden hinsichtlich ihrer *Positionierungen zum Kollegium* identifiziert. Wird bei

einigen Befragten eine Nähe und Zugehörigkeit zu ihren Kolleg*innen deutlich, sind in anderen Fällen Distanzierungs- und Abgrenzungsmomente zum Kollegium oder zu Teilen des Kollegiums rekonstruierbar.

Ein weiteres Kontrastmoment betrifft Fokussierungen in den Aussagen der Befragten zu den *Lehr-/Lerntools für den Distanzunterricht*. Stehen diese im thematischen Fokus der einzelnen Lehrer*innen mit Führungsfunktion, lassen sich als Bezugspunkte der Ausführungen der anvisierte kundige Umgang mit den einzelnen Tools (bzw. die Dimension des Könnens), oder aber der Einsatz der Tools an sich in den entsprechenden Passagen erkennen.

Ein letztes Kontrastmoment betrifft die Aussagen der Befragten in ihrer Gesamtheit. Auch hier lassen sich erneut zwei übergeordnete Bezugspunkte ausmachen. Eine *Fokussierung auf die einzelnen Tools* selbst steht dabei einer thematischen *Fokussierung auf die wahrgenommenen Bedürfnisse der Schüler*innen sowie der Kolleg*innen* der Schule gegenüber. Damit einher geht insbesondere die Bewertung der Tools für die Praxis, die wiederum mit Momenten des kompetenten Umgangs mit den Tools oder aber mit ihrer Verbreitungsrate verwoben sind.

Diese zunächst pointiert dargestellten Eckpfeiler der bisher rekonstruktiv erschlossenen Orientierungsrahmen sollen nun anhand ausgewählter Interviewpassagen von zwei Befragten des Samples genauer dargelegt werden.

5.2 Falldarstellungen

Die nachfolgenden Sequenzen stammen aus den Interviews mit Frau Obsidian und Herrn Rogenstein.[1] Frau Obsidian ist Lehrerin an einer Hauptschule und hatte während der ersten Schulschließung eine situativ mandatierte Funktionsstelle inne. Herr Rogenstein ist Lehrer an einem Gymnasium und verantwortet an seiner Schule eine formalisierte Funktionsstelle für den Bereich Digitalisierung.

Interpretationsausschnitt: Frau Obsidian

In der Sequenz, die der herangezogenen Passage vorangeht, beschreibt Frau Obsidian besondere Problemlagen von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und nicht-deutscher Erstsprache im Distanzlernen. Die Interviewerin bittet hieran anschließend um eine Bilanzierung der Entwicklungen auf Seiten der Schüler*innen und der Kolleg*innen, die auf die Schulschließung und das Distanzlernen zurückzuführen sind. Frau Obsidian expliziert, dass sie zunächst von den wahrgenommenen Entwicklungen bei ihren Kolleg*innen berichtet. Sie resümiert, dass die Erlebnisse der letzten Monate einschneidend für das Kollegium gewesen seien und diese zu einer starken Verbundenheit geführt hätten. Sie selbst stellt sich dabei als Teil des Kollegiums dar. Zu vermuten ist, dass diese Zusammengehörigkeit und Verbundenheit vorher nicht bestand, was auch durch die Verwendung des „zusammengerauft“ in der folgenden Sequenz zum Ausdruck kommt.

1 Zur Anonymisierung wurde auf Gesteinsarten zurückgegriffen. Auslassungen innerhalb der Sequenz werden mit eckigen Klammern gekennzeichnet. Satz- oder Wortabbrüche sind mit //, Pausen mit (.) dargestellt.

Dadurch dass wir alle irgendwo überfordert waren in bestimmten Bereichen und jeder irgendwo ein bisschen was wusste, hat man sich halt zusammengerauft und ähm hat dann von den Ideen profitiert von den Kollegen. Und das ist halt, glaube ich, so was, was uns als Kollegium gut getan hat. Das ist, glaube ich, eine// einer der positiven Punkte in dieser Corona-Situation für unser Kollegium. Ähm ja, weil man einfach nicht alleine da vor// vor diesen Problemen stehen wollte und konnte.
[...]
Und ähm da habe ich ganz oft mit der IT-Gruppe zusammengesessen und wir ham ähm hin und her überlegt und wir haben uns verschiedene Möglichkeiten angeschaut: Äh, was ist für unsere Schüler wirklich leicht zu handhaben? Wo ähm haben sie keine großen Probleme? Haben es dann ausprobiert und, ähm ja, ich habe jetzt vor zweieinhalb, drei Wochen, habe ich die Kollegen nochmal geschult in der Padlet-Arbeit. Habe denen das nochmal näher gebracht, damit die auch ihre Schüler nochmal drauf vorbereiten.
[...]
Und dann war es aber auch wichtig, dass es halt ins Kollegium ähm transportiert wird. Und, ähm ja, da sind so die Fäden bei mir dann zusammengelaufen quasi. Und ich habe das dann// ja, obwohl vielleicht auch andere noch mehr Infos hatten, hab ich das dann an die Kollegen weitergetragen in meiner Funktion, mit Unterstützung der IT-Gruppe.
(Z. 189-246)

Durch die kollektive Überforderung und das individuell vorhandene Wissen der Kolleg*innen konnten sich Einzelne überwinden und – im Sinne einer individuell als notwendig erachteten Bewältigung der Anforderungssituation – von diesen auf das Kollegium verteilten Wissensbeständen profitieren. Einzelne konnten gleichsam die ‚Intelligenz des Schwarmes' nutzen. Diese anregenden Ideen konnten dann zu einem besseren Umgang mit der individuell erlebten Unsicherheit führen und zu Lösungen in den eigenen Klassen bzw. den eigenen Unterrichtsstunden beitragen.

Frau Obsidian erklärt damit die wahrgenommene Veränderung im Kollegium und markiert zugleich, dass das individuell vorhandene Wissen verteilt war und kollektiv zusammengebracht werden konnte bzw. musste. Das Wissen war also nicht exklusiv bei einzelnen Lehrer*innen des Kollegiums verortet; „jeder [wusste] irgendwo ein bisschen was". Frau Obsidian betrachtet das ‚erzwungene' Zusammenrücken – die Wahrnehmung einer Ausnahmesituation, von der alle betroffen waren und die besser durch Zusammenarbeit denn Individuallösungen bewältigt werden konnte – als heilsam und positiv für das Kollegium. Die von allen Lehrer*innen erlebte Überforderung im Umgang mit der Irritation der ausgebildeten Routinen habe zu einem Zusammengehörigkeitsgefühl geführt, da dadurch deutlich wurde, dass alle Lehrer*innen der Schule gegenwärtig mit gleichartigen Problemen konfrontiert sind und hierfür individuell keine Lösung finden konnten.

Um die Implementierung digitaler Lernangebote voranzutreiben, die sie zuvor als ihre eigens gewählte Agenda darstellt, habe sie mehrfach mit der IT-Gruppe an der Schule zusammengearbeitet. Bezugspunkt ihrer Ausführungen ist dabei die Praktikabilität für die Schüler*innen. Zugleich wird in ihren Ausführungen jedoch eine Limitierung des Anspruchs an die Praktikabilität der gefundenen Lösungen sichtbar. Dass es hier individuell immer wieder zu Problemen kommen kann, wird von ihr mit der Einschränkung „keine großen" markiert und damit als unumgänglich gesetzt.

In der Handhabung einer spezifischen Software (Padlet) habe sie ihre Kolleg*innen erst vor kurzem noch einmal gezielt geschult, damit diese ihre Schüler*innen auf die bevorstehende Arbeit mit der Software erneut vorbereiten. Erkennbar wird hier wie-

derum die Orientierung an den Bedürfnissen der Schüler*innen, die Frau Obsidian mit einer wiederholten Schulung ihrer Kolleg*innen sicherstellt. Unterstellt wird von ihr damit implizit, dass diese die Bedürfnisse der Schüler*innen ohne ihre Intervention nicht wahrnehmen und entsprechend darauf reagieren. Es bedarf somit ihres Zutuns, damit den wahrgenommenen Bedürfnissen der Schüler*innen an der Schule entsprochen wird und die Arbeit mit der Software eine routiniertere Praxis wird. Es gilt diese ‚einzuschleifen' und alle immer wieder auf die Umstellung der Praxis vorzubereiten. Ausdruck findet dieses ‚Einschleifen' in der wiederholten Verwendung des Adverbs „nochmal" durch Frau Obsidian. Aufgebaute neue Praxis gilt es zu bewahren, da die Gefahr besteht, dass diese wieder ‚einschläft' bzw. bereits Erreichtes wieder verloren geht.

In Bezug auf die als Notwendigkeit hervorgehobene flächendeckende Verbreitung der neuen Praxis, stellt sich Frau Obsidian als Bündelungsinstanz dar, in der die Informationen und damit das Wissen über die Software bzw. deren Anwendung (‚Können') zusammenlaufen. Mit der Unterstützung der IT-Gruppe wurde nun beides durch sie in das Kollegium transferiert. Diese Transferaufgabe entwirft sie dabei als übergeordnete Funktion. Dass diese Funktion schulumfassend ist und nicht mit einer besonderen Expertise in Bezug auf die Tools/das Tool verbunden ist, markiert sie dabei explizit. Andere haben ggf. hier „mehr Informationen" bzw. mehr Wissen als sie selbst, gleichwohl hebt sie für sich eine andere Bedeutung hervor. Zentral sind demnach das Erkennen und die Betonung der Notwendigkeit eines umfassenden Einsatzes der/des Tools an der Schule. Sie besitzt damit eine besondere organisationsförmige Perspektive auf die Praxis an der betreffenden Schule, die sie mit einer zuvor explizierten selbstgewählten Agenda („mein Schwerpunkt", „mein Steckenpferd") verknüpft. Zugleich wird mit Blick auf die von ihr beschriebene Praxis sichtbar, dass sie den Wissenstransfer initiiert, aktiv unterstützt und über das kontinuierliche Einfordern als Routinen etabliert.

Interpretationsausschnitt: Herr Rogenstein

Die nachfolgende Passage schließt an eine Sequenz an, in der Herr Rogenstein von Schulungsvideos zum Umgang mit verschiedenen Lehr-/Lerntools berichtet, die von der Schulleitung (Herr Meier) für das Kollegium erstellt wurden. Diese seien jedoch, trotz erheblichem Engagement des Schulleiters, kaum von den Lehrer*innen genutzt worden und es gab viel negative Kritik an dem vom Kollegium eingeforderten Eigenengagement zur Einarbeitung in die einzelnen Tools. Die Interviewerin stellt hierauf zunächst eine immanente Nachfrage, ob im Nachgang an diese ersten Rückmeldungen seitens des Kollegiums weiteres Feedback eingeholt wurde und schließt mit einer Frage über zusätzliche Planungsschritte an. Herr Rogenstein antwortet hierauf:

Ja. Wir haben natürlich// wir haben jetzt seitdem das Ganze wieder losgeht, haben wir jetzt auch so selber Workshops angeboten, also sowohl Herr Meier als auch ich, dass man sich dann zusammensetzt irgendwie in der siebten Stunde und dann einmal zeigt, wie benutze ich überhaupt Tablets, wie benutze ich Teams, wie funktioniert das mit itslearning. (.) Genau. Und (.) da sind die Feed// da konnte man sich mal eintragen. Wir haben zwei unterschiedliche Termine angeboten immer montags oder mittwochs in der siebten Stunde und das auch dann jeweils zwei Mal. Das heißt, man hatte vier verschiedene Möglichkeiten an einem Workshop teilzunehmen und dann war erst der Nächste, den wir angeboten haben. (.) Und auch da sind es fast immer die gleichen Leute, die sich das angucken. Also jetzt auch// waren auch ein paar, die man (.) die man dann speziell angesprochen hat. Wo man dann irgendwie gesagt hat, ja, du hast doch Probleme gehabt.

Wäre das nicht was für dich, (.) dir das mal anzugucken? Und da war das Feedback dann auch gemischt. Also Teams ging// da war mal ein Workshop, da ging einfach nichts. Das hat alles nicht geklappt (.) so (.) warum auch immer. Da war natürlich das Feedback total schlecht und die waren dann auch teilweise sehr demotiviert dann nochmal sich irgendwie sowas anzugucken.
(Z. 295-309)

Im Vergleich mit der zuvor genauer analysierten Passage des Interviews mit Frau Obsidian lassen sich deutliche Unterschiede ausmachen, die nachfolgend kursorisch nachgezeichnet werden sollen, um letztendlich in einer Verdichtung zu zwei rekonstruierten Modi des kollegialen Führens als schulentwicklerisches Agieren zu münden.

Vor dem Hintergrund seiner Darstellung in der vorherigen Passage, in der Herr Rogenstein der Interviewerin gegenüber expliziert hat, dass nicht-analoge Formate der Weiterbildung seiner Kolleg*innen keinen hinreichenden Effekt für die Implementierung digitaler Lehr-/Lerntools gezeigt hätten, berichtet er nun von Workshops in physischer Präsenz, die Herr Meier und er regelmäßig am Ende des Schultages angeboten haben. Deutlich wird dabei, dass es sich bei den Angeboten letztlich um eine synchrone und analoge Inszenierung der Erklärvideos handelt, in der basale Fragen der Nutzung der Tools aufgegriffen wurden (Zeigen und Angucken).

Trotz zeitlicher Angebotsvielfalt und der synchronen Gestaltung sei es jedoch nicht gelungen, all diejenigen zur Teilnahme zu bewegen, die es nötig hätten. Zusätzlich haben auch solche teilgenommen, die nach expliziter Aufforderung als bedürftig adressiert wurden, weil ihnen Probleme in der Anwendung der Tools unterstellt wurden. Sich mit Innovationen im Bereich der Digitalisierung im Kontext der bestehenden Anforderungen aus Eigenmotivation auseinanderzusetzen, wird damit von ihm als eigentlich selbstverständlich markiert. Dahingehend konstruiert er die Motivation seiner Kolleg*innen als wesentliche Voraussetzung und zugleich als außerhalb seines Einflusses liegend. Er beschreibt damit eine Praxis, lediglich die ohnehin motivierten Kolleg*innen auf Basis seines ‚Könnens' im Umgang mit den Tools zu schulen. In der anschließenden, hier nicht rekonstruierten Sequenz thematisiert Herr Rogenstein die Kommunikationsstrukturen an der Schule, innerhalb derer ein von ihm als „Lehrerrat" benanntes Gremium einen zentralen Stellenwert einnimmt und den er implizit kritisiert. Zu diesem Lehrerrat konstruiert er sich als Beobachtenden und markiert damit seine eigene Fremdheitsrolle.

5.3 Schulentwicklerische Modi des kollegialen Führens

Stellt man die beiden Passagen komparativ gegenüber, wird erkennbar, dass beide Lehrpersonen mit Funktionsstellen eine Zuständigkeit für die Implementierung digitaler Lehr-/Lerntools explizieren, sich jedoch deutlich erkennbare Differenzen in Bezug auf die selbst zugeschriebene Verantwortung der Implementierung identifizieren lassen. Ebenfalls besteht eine different gelagerte Positionierung zum Kollegium. Existiert im Einzelfall von Frau Obsidian eine deutliche Nähe und Verbundenheit zum Kollegium, lassen sich bei Herrn Rogenstein Abgrenzungs- und Distanzierungsmomente ausmachen. Weiterhin steht im Fall von Herrn Rogenstein der technisch kompetente Einsatz der Lehr-/Lerntools selbst im Fokus seiner Aussagen. Bei Frau Obsidian hingegen sind die Tools lediglich eine Reaktion auf die von ihr wahrgenommenen Bedürfnisse der Schüler*innen und ihrer Kolleg*innen.

Die präsentierten Teilergebnisse lassen sich zusammenfassend nochmals in zwei Modi des schulentwicklerischen Agierens der Interviewten verdichten, die eng mit dem kollegialen Führen der beiden Akteur*innen konfundiert sind. So lässt sich im zweiten Einzelfall (Herr Rogenstein) ein Agieren im Sinne der Entwicklung des Unterrichts im Hinblick auf digitale Lehr-/Lernangebote als *veränderungsanbietend* nachzeichnen. Das Angebot, das der eigenmotivierten Wahrnehmung bedarf, wird dabei von ihm beworben und ist durch Zeigen und Vormachen gekennzeichnet. Zunächst bleibt das Angebot damit tendenziell passiv.

Im ersten dargestellten Fall von Frau Obsidian hingegen steht dieses schulentwicklerische Agieren einem Modus gegenüber, der als *veränderungsbefördernd* qualifiziert werden kann. Die handlungsaktive und umfassende Beförderung des Entwicklungsprozesses durch Frau Obsidian geht dabei mit einer Vergemeinschaftung und dem umfassenden Sorgetragen für die Entwicklung durch sie einher.

6 Diskussion und Ausblick

Abschließend soll eine Einordnung der vorgenommenen Perspektivierungen und generierten Ergebnisse des Beitrags in die erneut zunehmenden Bemühungen erfolgen, einem attestierten Theoriedefizit der Schulentwicklungsforschung entgegenzuwirken. So verweisen Asbrand et al. (2021) in ihrer Gesamtschau vorliegender Arbeiten auf grundlegende Bezugsprobleme der Schulentwicklung, die als Ausgangspunkt der Überwindung dieses Defizits fruchtbar gemacht werden können. Wie für andere Arbeiten des Forschungsfeldes konstatiert, liegt bei dem vorliegenden Beitrag eine „Verknüpfung von Theorieperspektiven“ (ebd.: 10) vor. So werden von uns oganisationstheoretische, professionstheoretische und eingeschränkt governanceanalytische Bezüge hergestellt, die als rahmende und übergeordnete Konzepte einen ersten Zugriff auf das Phänomen des kollegialen Führens ermöglichen, das unter Berücksichtigung bereichsspezifischer Theoriehaushalte weiter entfaltet wurde. Mit Blick auf die von den Autor*innen generierte Matrix lässt sich der Beitrag insbesondere dem Feld von Arbeiten zurechnen, die zu einer Klärung der Relationierungen im Zusammenhang mit einzelschulischen Entwicklungsprozessen beitragen und zugleich Schulentwicklung als mehrdimensionales Geschehen verstehen.

Die Perspektivierung von Lehrpersonen als Funktionsstelleninhaber*innen und kollegial Führende im Zusammenhang mit schulischen Entwicklungsprozessen kann zumindest als unkonventionell im Schulentwicklungsdiskurs angesehen werden, obschon bereits Berkemeyer und Schneider (2006) hervorheben, dass „sich [der Lehrer*innenberuf eben] nicht mehr allein auf die Verpflichtungen […] [der] traditionellen Handlungsfelder […] Unterrichten, Erziehen, Beraten […] und Beurteilen […] [beschränke], sondern darüber hinaus […] die Steuerung und kooperativ angelegte Führung und Gestaltung der Einzelschule einschließlich der Bereitschaft zur Innovation“ (ebd.: 264) umfasse. Die vorgestellten Ergebnisse können einen empirischen Beitrag zu dieser Erweiterung des Professionsverständnisses leisten. In entsprechenden Entwicklungsprozessen geraten im Zusammenhang mit Steuerungs-, Koordinierungs- und Monitorierungsleistungen resp. Führungsaufgaben hingegen zumeist die jeweiligen Schulleitungen als for-

malisierte Führungsinstanz der Einzelschule in den Fokus der Betrachtung. Das hier vorgestellte Führungsverständnis nimmt theoretische Bezüge auf, die Führungshandeln jenseits dieser hierarchischen Präformierung verorten, und unterstreicht zudem, dass das Phänomen des Führens grundsätzlich in verschiedenen Organisationsteilen der Einzelschule zu lokalisieren ist. Führungshandeln einzelner Lehrer*innen wird dabei als (teil-)kollegiumsgerichtete Einflussnahme verständlich, die bewirken kann, dass Veränderungen in routinehaften Abläufen des schulischen Alltags im schulischen Entscheidungs- und Möglichkeitsraum formalisiert werden und zu neuen Regelhaftigkeiten aggregieren. Die Einflussnahme auf das Agieren anderer in eingrenzbaren Kontexten wird dabei in den analytischen Mittelpunkt gerückt und als rekonstruktiver Ausgangspunkt identifiziert (vgl. auch Stralla et al. 2021).

Mit Blick auf die vorangestellten Ausführungen kann festgehalten werden, dass der Fokus auf die Akteursgruppe der Lehrpersonen mit Führungsfunktion und die eingenommene Perspektivierung weitere Betrachtungsweisen im Sinne einer theoretischen Empirie der Schulentwicklung nahelegt. Abschließend sollen deshalb Anschlussmöglichkeiten ausgewiesen werden, die einen Beitrag zur weiteren Beforschung der im Zentrum des Interesses stehenden Akteursgruppe in Schulentwicklungsstudien leisten können. Anschließende Forschungsvorhaben sollten dem Führungsgeschehen der betrachteten Einzelschule(n) umfassender Rechnung tragen und weitere Organisationsteile in die empirischen Analysen einbeziehen, um die jeweils vorfindbaren Konfigurationen des Führungshandelns offenzulegen. Zu fragen wäre hierbei, welche Ergänzungs- und Substitutionsleistungen zwischen den unterschiedlichen Führungsebenen vorliegen. Darüber hinaus können so ggf. Koordinierungsformen und divergente aggregierte Führungsstile rekonstruiert werden.

In den vorangestellten Ausführungen ebenfalls ausgespart bleiben kontextuelle Faktoren des (berichteten) Agierens der befragten Akteursgruppe. Methodisch gewendet ist damit die Relationierung zwischen Orientierungsrahmen und -schemata innerhalb der dokumentarischen Interpretation angesprochen, der aktuell auch im Methodendiskurs explizit Aufmerksamkeit gewidmet wird (bspw. Rauschenberg & Hericks 2018). Anschließende Analysen sollten Orientierungsschemata als Verhaltenserwartungen im Sinne von Normen der Institution Schule bzw. genauer der „*normative[n]* Erwartungsstrukturen und Programmatiken“ (Bohnsack 2018: 214, Hervor. im Original), die an die Akteursgruppe herangetragen werden und zu denen sie sich verhalten müssen, näher ausleuchten. Berücksichtigt wird damit der konjunktive (organisationsspezifische) Erfahrungsraum selbst (Vogd & Amling 2017). Eine letzte Erweiterung für anschließende Arbeiten betrifft die Berücksichtigung der Perspektive desjenigen Personenkreises, auf den durch Führende innerschulisch Einfluss genommen wird. Zu fragen wäre dabei insbesondere, wie diese das faktische Führungsgeschehen in Entwicklungsprozessen an der jeweiligen Einzelschule vor dem Hintergrund der schulspezifischen schulkulturellen Ausformung wahrnehmen.

Autorenangabe

Tobias Dohmen
Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften
Universität zu Köln
Innere Kanalstraße 15
50823 Köln
E-Mail: tobias.dohmen@uni-koeln.de

Prof. Dr. Kathrin Racherbäumer
Department für Erziehungswissenschaften
Universität Siegen
Adolf-Reichwein-Straße 2a
57068 Siegen
E-Mail: kathrin.racherbaeumer@uni-siegen.de

Dr. Michael Stralla
Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften
Universität zu Köln
Innere Kanalstraße 15
50823 Köln
E-Mail: michael.stralla@uni-koeln.de

Literatur

Altrichter, Herbert (2004): Die mikropolitische Perspektive im Studium schulischer Organisationen. In: Böttcher, Wolfgang/Terhart, Ewald (Hrsg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Analyse und Gestaltung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 85-102.

Asbrand, Barbara/Hummrich, Merle/Idel, Till-Sebastian/Moldenhauer, Anna (2021): Bezugsprobleme von Schulentwicklung als Theorieprojekt. Zur Einleitung in diesen Band. In: Moldenhauer, Anna/Asbrand, Barbara/Hummrich, Merle/Idel, Till-Sebastian (Hrsg.): Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule. Wiesbaden: Springer VS. S. 1-13.

Baum, Elisabeth (2014): Kooperation und Schulentwicklung. Wie Lehrkräfte in Gruppen Entwicklungsanlässe bearbeiten. Zugl.: Mainz, Univ., Diss., 2013. Wiesbaden: Springer VS.

Berkemeyer, Nils/Schneider, Ralf (2006): Welche Lehrerinnen und Lehrer braucht die Schulentwicklung? Kompetenzorientierte Vorschläge zur Erweiterung des Professionsverständnisses von Lehrkräften. In: Plöger, Wilfried (Hrsg.): Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können? Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 257-280.

Bohnsack, Ralf (2018): Rekonstruktion, Rationalismuskritik und Praxeologie. In: Heinrich, Martin/Wernet, Andreas (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden. Wiesbaden: Springer VS, S. 211-226.

Bohnsack, Ralf (2013): Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In: Lenger, Alexander/Schneickert, Christian/Schumacher, Florian (Hrsg.): Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Wiesbaden: Springer VS, S. 175-200.

Bohnsack, Ralf (2010): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen: Barbara Budrich.

Bonsen, Martin (2016): Schulleitung und Führung in der Schule. In: Altrichter, Herbert/Maag Merki, Katharina (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: Springer VS, S. 301-323.

Bremm, Nina/Jesacher-Rößler, Livia/Klein, Esther Dominique/Racherbäumer, Kathrin (2021): Covid 19 – Herausforderungen und Chancen für die Schulentwicklung. Ausgewählte Ergebnisse einer international vergleichenden Studie zum Schulleitungshandeln in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: Reintjes, Christian/Porsch, Raphaela/Im Brahm, Grit (Hrsg.):

Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potentiale für das Lehren und Lernen. Münster: Waxmann, S. 117-136.

Bremm, Nina/Racherbäumer, Kathrin (2020). Dimensionen der (Re-)Produktion von Bildungsbenachteiligung an sozial deprivierten Schulen. In: Die Deutsche Schule. Beiheft/B. 16, S. 202-216.

Brauckmann, Stefan/Eder, Ferdinand (2019): Führungsforschung im Bildungsbereich: Schulleitung im Spannungsfeld erweiterter Rechte und Pflichten. In: Zeitschrift für Bildungsforschung Jr. 9/ H. 1, S. 5-15.

Fend, Helmut (2009): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage.

Fickermann, Detlef/Edelstein, Benjamin (2020): „Langsam vermisse ich die Schule ...". Schule während und nach der Corona-Pandemie. In: Fickermann, Detlef/Edelstein, Benjamin (Hrsg.): „Langsam vermisse ich die Schule ...". Schule während und nach der Corona-Pandemie. Die Deutsche Schule: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. Beiheft 16. Münster: Waxmann, S. 9-33

Gronn, Peter (2009): Leadership Configurations. In: Leadership, Jg. 5/ H. 3, S. 381-394.

Gronn, Peter (2002): Distributed leadership as a unit of analysis. In: The Leadership Quarterly, Jg. 13, S. 423-451.

Heinrich, Martin/Altrichter, Herbert (2008): Schulentwicklung und Profession. Der Einfluss von Initiativen zur Modernisierung der Schule auf die Lehrerprofession. In: Helsper, Werner/ Busse, Susann/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage, S. 205-221.

Hinzke, Jan-Hendrik (2018): Lehrerkrisen im Berufsalltag. Zum Umgang mit Spannungen zwischen Normen und Orientierungsrahmen. Zugl.: Hamburg, Univ., Diss., 2017. Wiesbaden: Springer VS.

Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (2016): Lehrpersonen als ‚kreative Subjekte'. Überlegungen zum Verhältnis von Profession und Innovation. In: Idel, Till-Sebastian/Dietrich, Fabian/ Kunze, Katharina/Rabenstein, Kerstin/Schütz, Anna (Hrsg.): Professionsentwicklung und Schulstrukturreform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 278-295.

Katzenmeyer, Marilyn/Moller, Gayle (2001): Awakening the sleeping giant. Helping teachers develop as leaders. Thousand Oaks: Corwin Press.

Maag Merki, Katharina (2008): Die Architektur einer Theorie des Schulentwicklung, In: Journal für Schulentwicklung, Jg. 12/ H. 2, S. 22-30.

Mintzberg, Henry (1983): Structure in fives: designing effective organizations. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Neuberger, Oswald (1995): Mikropolitik. Der alltägliche Aufbau und Einsatz von Macht in Organisationen. Stuttgart: Enke.

Nohl, Arnd-Michael (2012): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Pauling, Sven (2021): Deutungsmuster als Heuristik der Verhältnisbestimmung von Schulentwicklungs- und Professionalisierungstheorien: Moldenhauer, Anna/Asbrand, Barbara/Hummrich, Merle/Idel, Till-Sebastian (Hrsg.): Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule. Wiesbaden: Springer VS, S. 113-135.

Pietsch, Marcus/Tulowitzki, Pierre/Kuper, Harm (2020): Editorial zum Themenschwerpunkt. Lernzentrierte Führung an Schulen – Leadership for Learning. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 23/ H. 5, S. 869-872.

Rauschenberg, Anna/Hericks, Uwe (2018): Wie sich Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg mit Normen auseinandersetzen. Überlegungen aus der Forschungspraxis zu einigen neueren

Entwicklungen in der Dokumentarischen Methode. In: Heinrich, Martin/Wernet, Andreas (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden. Wiesbaden: Springer VS, S. 109-122.

Stralla, Michael/Dohmen, Tobias/Racherbäumer, Kathrin (2021): Führen unter Lehrer*innen: Koordination schulischer Entwicklungsanlässe durch Lehrpersonen mit Funktionsstellen. In: Kunze, Katharina/Petersen, Dorthe/Bellenberg, Gabriele/Fabel-Lamla, Melanie/Hinzke, Jan-Hendrik/Moldenhauer, Anna/Peukert, Lena/Reintjes Christian/te Poel, Kathrin (Hrsg.), Kooperation – Koordination – Kollegialität. Befunde und Diskurse zum Zusammenwirken pädagogischer Akteur*innen an Schule(n). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Vogd, Werner/Amling, Steffen (2017): Einleitung: Ausgangspunkte und Herausforderungen einer dokumentarischen Organisationsforschung. In: Amling, Steffen/Vogd, Werner (Hrsg.): Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. In: FORUM: QUALITATIVE SOZIALFORSCHUNG, Jg. 1/H. 1, Art. 22.

Enikö Zala-Mezö, Johanna Egli, Julia Häbig

„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-

theoretischer Zugang (Elven & Schwarz 2016; Reckwitz 2003; Schatzki et al. 2001), durch den kollektiv hervorgebrachte schulische Praktiken ins Zentrum gerückt werden. Diese werden in ihrer unmittelbaren Entstehung (Kontingenz) und Relationalität mit anderen Praktiken begriffen. In diesen – so eine zentrale praxistheoretische Annahme – kommen „spezifische Formen praktischen Wissens zum Ausdruck" (Reckwitz 2003, 292), das von sozialen Akteurinnen und Akteuren geteilt wird. Die Hervorbringung von Praktiken ist daher immer als eine kollektive Leistung zu verstehen, die sich entlang einer sozialen Ordnung vollzieht. Durch diese wird die Praxis und das ihr zugrundeliegende implizite Wissen zugleich reproduziert und modifiziert. Diese Gleichzeitigkeit von Stabilität und Veränderbarkeit von Praktiken macht diese zu einem interessanten Fokus für die Schulentwicklungsforschung. Da Praktiken „miteinander verflochten" sind (Reckwitz 2003, 289), kann die schulische Praxis in verschiedenen schulischen Praktiken beobachtet werden, u. a. in der diskursiven Praxis. Das „Sprechen" (diskursiv) bildet dabei zum einen einen zentralen Bestandteil der Praxis, ist zum anderen aber nur in ihrem Zusammenhang mit dem „Tun" (nicht-diskursiv) zu begreifen. Die Praxistheorie zeichnet sich daher insbesondere dadurch aus, dass sie die verschiedenen schulischen Praktiken – Tun und Sprechen (Schatzki 2019) – als gleichwertig und miteinander verbunden betrachtet.

Mit ihrem Fokus sowohl auf das „Was" (kommunikatives Wissen) als auch auf das „Wie" (konjunktives Wissen) von Gruppengesprächen bietet die dokumentarische Methode eine Möglichkeit, das kollektive, implizite, handlungsleitende Wissen zu identifizieren (Bohnsack 2017). Orientierungen ergeben sich – so die Annahme der dokumentarischen Methode – aus konjunktiven Erfahrungsräumen. Darüber, wie einheitlich und geteilt diese Orientierungen in Schulteams sind, wird in der dokumentarische Schulforschung debattiert. Deswegen soll in diesem Beitrag – auch im Sinne der Schultheorie von Helsper (2008) – nicht von schulischen, sondern von dominanten Orientierungen gesprochen werden. Veränderung in dominanten Orientierungen bedeutet gemäß unserer Auslegung, dass vorhandene, aber bis anhin dezente Orientierungen Aufwind bekommen bzw. in der schulischen Aushandlung an Raum und Bedeutung gewinnen. Dieses Verständnis legt ein praxistheoretisches Veränderungskonzept nahe, nach dem ‚Veränderung' eine dynamische (Neu-)Positionierung bedeutet und kein Austausch des alten Nicht-Funktionierenden gegen das neue Funktionierende. Dementsprechend schließt unsere Analyse an den schulkulturtheoretischen Ansatz an (Helsper 2008; Kramer 2021), der von dominanten Sinnordnungen spricht und aktuelle Ergebnisse der Aushandlungen als „befristeter Zwischenstand" (Kramer 2021: 283) versteht. Wir gehen davon aus, dass die bestehenden Schulkulturen in den Gruppendiskussionen repräsentiert sind und die dokumentarische Analyse es ermöglicht, Tendenzen und Dynamiken der jeweiligen Kultur sichtbar zu machen. Im nächsten Abschnitt beleuchten wir dieses Veränderungskonzept aus einer methodologischen Perspektive.

3 Forschung als intervenierende Praxis – Kontext und Methode

Partizipation von Lernenden wurde in der Schweiz in mehreren Kantonen gesetzlich verankert; im Kanton Zürich im Jahr 2005, lange bevor die hier beschriebene Studie stattgefunden hat. Fünf Schulen nahmen am Forschungsprojekt „Partizipation stärken – Schule entwickeln" (Zala-Mezö et al. 2018) teil, das – schon durch den Titel – mit dem Thema Partizipation verbundene Normen und Erwartungen an die Schulen herangetragen hat. Über einen Zeitraum von drei Jahren wurde in den teilnehmenden Schulen mit einem multi-methodischen Design untersucht, welche Formen von Partizipation den Lernenden ermöglicht werden, was für ein Verständnis Lehrende und Lernende von Partizipation haben und wie Partizipation in Schulentwicklungsabsichten der Schulen eingebunden ist.

Die Studie war vom Erkenntnissinteresse aus der Schulentwicklungsperspektive geleitet, weshalb ein längsschnittliches Design auferlegt wurde, um die zeitliche Dimension und die Prozesshaftigkeit der Schulentwicklung betrachten zu können. Die Schulen erfuhren dabei keine gezielte Intervention im Sinne einer Schulung oder Methodenvermittlung in Bezug auf Partizipation. Dennoch wird davon ausgegangen, dass das Projekt die schulischen Aushandlungsprozesse beeinflusst hat. Die konstante Präsenz des Themas und der Forschenden, die den sozialen Raum der Schule betraten, führten dazu, dass Partizipation in den Schulen intensiv(er) diskutiert und (neu) ausgehandelt wurde. Im Verlauf des Projekts wurden den freiwillig teilnehmenden Schulen zwei Mal Forschungsergebnisse – 2016 und 2017 – zeitnah nach den jeweiligen Erhebungen zurückgemeldet und als Reflexionswissen im Rahmen von halbtägigen Workshops zur Verfügung gestellt (Zala-Mezö et al. 2020). Resultate der schulweiten schriftlichen Befragungen wurden diskutiert: Lernende und Lehrende mussten in Einzelinterviews und Gruppendiskussionen über ihre eigene schulische Praxis reflektieren. Lehrpersonen waren gefordert ihre Wahrnehmung mit jener der Lernenden zu vergleichen.

Daraus ergeben sich die folgenden Fragen: Wie handeln die Lehrpersonen die durch das Projekt implizierten normativen Erwartungen im Rahmen von Gruppendiskussionen aus? Inwiefern lassen sich über den Zeitraum eines Jahres Veränderungen in den dominanten Orientierungen in Bezug auf Partizipation beobachten?

Ein „Blick auf prozesshafte Veränderungen" (Dreier et al. 2018, 155) wird nach Kramer (2013) erst durch eine längsschnittliche, fallinterne, vergleichende Analyse ermöglicht. Daher wurden diese Fragen mit einem dokumentarischen Längsschnitt basierend auf Gruppendiskussionen mit Lehrpersonen angegangen. Voraussetzung dafür ist, dass der Einzelfall – das heißt das jeweilige Gruppengespräch – weiterhin im Fokus der Analyse steht, da sich die Sinnstrukturiertheit des impliziten Wissens auf einen spezifischen Kontext, in unserer Analyse auf je eine Schule, bezieht.

Daher wurden pro Schule zwei Gruppendiskussionen (T1 und T2) durchgeführt, an denen jeweils vier bis acht Lehrpersonen teilgenommen haben. Der Erzählimpuls (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014) zielte darauf ab, dass die Teilnehmenden möglichst frei von ihren Erfahrungen und Erlebnissen mit Partizipation in der Schule erzählen. In der zweiten Diskussion (T2) waren sie explizit dazu aufgefordert, von den Geschehnissen seit der letzten Diskussion (T1) zu berichten.

Bei der Analyse wurden zuerst die T1-Diskussionen ausgewertet: Dabei wurden die sequenziellen Analyseschritte (formulierende und reflektierende Interpretation) von einer Interpretationsgruppe ausgeführt (Bohnsack 2014; Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014; Przyborski 2004) und aus deren Vergleich eine Typologie entwickelt, die bereits publiziert wurde (Zala-Mezö et al. 2021). Die performative Ebene wurde mit der Identifikation von Diskursmodi (Przyborski 2004) besonders in den Blick genommen. Es wurde zwischen zwei Modi unterschieden; inkludierende Modi, in denen gemeinsame Orientierungen (Einigung), und exkludierende Modi, in denen unterschiedliche unvereinbare Orientierungen (keine Einigung), zum Ausdruck kommen (Przyborski 2004). Die Argumentationen in den Gruppen waren häufig exkludierend. Deswegen wurden nicht einheitliche schulische Orientierungen, sondern schulspezifisch dominante Orientierungen hergeleitet.

Möglichst unabhängig davon wurden in demselben Stil (Dreier et al. 2018) die T2-Diskussionen ausgewertet und fallintern mit T1 verglichen (vgl. Kramer 2013). Die dadurch aufgedeckten Stabilisierungs- und Veränderungsmuster werden im nächsten Kapitel dargelegt.

4 Ergebnisse

Zunächst gehen wir auf die schulischen Stabilisierungs- und Veränderungsmuster zweier Schulen näher ein: Während sich die eine Schule (*Steinburg*) als äußerst stabil erweist, zeigt sich bei der anderen (*Neublickswil*) eine in T1 nicht angelegte Verschiebung im Orientierungsrahmen. Danach stellen wir in verdichteter tabellarischer Form die Muster der anderen drei Schulen dar.

4.1 Steinburg T1

Gemäß den Darstellungen der Gruppe bestehen für die Lernenden in der Schule bereits genügend Partizipationsmöglichkeiten. Zur Veranschaulichung wird von den Lehrpersonen in der Eingangssequenz das Beispiel „Schülerparlament“ eingebracht und diskutiert:

Anna: [...] Ich glaub’ da sind die meisten Dinge, die (.) von Schülerinnen und Schülern kommen, wo’s so ums Thema Schule geht. Die, also das sind Dinge, die sie gar nicht ändern können, quasi. Sind mehr, eigentlich mehr so (.) Freizeitsachen, Anlässe nach der Schule (1) und nicht Unterricht. Also es geht nicht um (.) Unterricht mitbestimmen, °quasi°.

Simone: Aber eben so auch Optimierungen. Das eine war ja mit dem Abfalleimer, den sie ja (.) dann eben irgendwie so Analyse [gemacht haben], was braucht es auf dem Pausenplatz oder so? Dann, glaub’ ich müssen sie ja jeweils einen Antrag stellen, oder.

Anna: Genau, ja. (4) Also es ist (1) auch so ein bisschen da, das Schülerparlament, um ihnen quasi aufzuzeigen, wie können wir als Schüler vorgehen, wenn wir irgendwelche Anliegen oder Wünsche haben? Ich denke, das ist auch de-, unser Auftrag. (Es sind) ja zwei Lehrpersonen, die da sind. Dass wir sie darin begleiten und unterstützen. Also dass man nicht, dass man sich quasi bevor man etwas fordert auch überlegen muss: Was will ich denn überhaupt, was brauch’ ich dafür, wen muss ich fragen? (1) Und dass halt auch mal gewisse Dinge, die sie gerne hätten, halt, das ist auch möglich, dass sie dann sehen: Hm,

da kommen wir nicht weiter. Das (.) ist ein Wunsch, den (.) wir (.) fallen lassen müssen, den wir nicht weiterverfolgen können. (5)

Lea: Aber sie sind im Allgemeinen sehr zufrieden? ( ) ich denke, wir setzen relativ viel um, oder ist das nur das, was wir dann am Schluss sehen? Und ist es in den Sitzungen bei euch anders, dass sie noch viel mehr (.) gerne hätten?

Anna: Mhm, eigentlich bis jetzt (.) waren die Vorschläge, also eben, manche werden wirklich auch schon von den (2) ähm-

Lea: └ Klassenkameraden, oder Delegierten?

Anna: Ja, von den anderen, die da sind quasi-

Lea: └ mit Argumenten einfach zu, widerlegt, oder, dass gar nicht weitergeht

Anna: Mhm. Genau. Oder dass man, dass man schon schnell sieht, das können, das ist was, was (.) wir nicht mitbestimmen können. [...]

Anna zeigt in ihrer Beschreibung Partizipationsgrenzen auf: Die Lernenden können schulische „Dinge" nicht ändern. Partizipation beschränkt sich hiernach zum einen auf die nützliche Mitgestaltung und -arbeit in außerunterrichtlichen Bereichen wie etwa Freizeitaktivitäten (z.B. Kinoabend) oder – wie Simone hinzufügt – bei der infrastrukturellen Ausstattung (Abfalleimer). Zum anderen wird Partizipation als Möglichkeit angesehen, die Jugendlichen in die schulischen und gesellschaftlichen Strukturen einzuführen: Dabei geht es darum, auf die richtige Art Anliegen einzubringen („Antrag stellen") und Grenzen zu respektieren. Partizipation wird dabei pädagogisch gerahmt und als Lerngelegenheiten der Jugendlichen dargestellt, in denen Lernenden in gewohnter Manier von den Lehrpersonen etwas beigebracht wird. Abgerundet wird die Darstellung durch die Differenzierung von Lea, in der sie die Zufriedenheit der Jugendlichen bzgl. des schulischen Partizipationsangebots zum Ausdruck bringt: Am Status quo muss also nichts geändert werden. Im Gegenteil: Die Lernenden sollen unter dem Titel ‚Partizipation' in die bestehende Ordnung eingeführt werden und – wie sich im weiteren Verlauf immer wieder zeigt – die Erwartungen der Erwachsenen erfüllen (*positiver Horizont*).

Obwohl diese instrumentelle Haltung gegenüber Partizipation an mehreren Stellen der Diskussion aufscheint, lassen sich bzgl. des Partizipationsverständnisses auch andere Sichtweisen feststellen:

Silvan: Aber das Spannende ist ja: Nach der Neunten [Klasse] kommen sie in die Berufslehre. Dann kehrt es wieder. Da kommt ganz klar der Meister: ‚Ich Meister, du Lehrling. Ich sage wo durch.' Da kann (er ja) auch nicht sagen: Ja, Sie ich

Lehrerin: └ °Ja das stimmt.

Peter: └ Ich bin nicht ganz einverstanden mit dir. Also heutzutage läuft es schon, also konkretes Beispiel in einer Schreinerei mit der ich zusammengearbeitet habe, oder. Der Lehrling ist kein guter Lehrling, wenn er nicht aktiv mitdenkt, wenn er nicht Lösungen bringt, wenn er nicht (sagt), ich muss selber mitdenken, oder.

Während sich Silvan für eine maximale Fügsamkeit einsetzt und Partizipation als pädagogisches Anliegen kontraindiziert versteht, fasst Peter Partizipation als konstruktives, angepasstes Mitdenken der Lernenden auf. So zeigt er unter der Bedingung der Instru-

mentalität Bereitschaft, auf die Partizipationserwartung einzugehen. Diese Unterschiede werden einander unversöhnlich gegenübergestellt (Opposition). Solche spannungsreiche Gesprächspraktiken lassen sich auch an anderen Stellen des Gesprächs beobachten.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Lernende, die sich der bestehenden Ordnung widersetzen und sich nicht den Erwartungen der Lehrpersonen entsprechend verhalten, den dominanten *negativen Horizont* von Steinburg (T1) bilden. Im Weiteren zeigt sich, dass sich die Gruppe gegen die bildungspolitische Erwartung, Partizipation umzusetzen, abgrenzt: An anderen Stellen des Gesprächs werden solche müßigen Erwartungen („Bürofurz") als sinnlos dargestellt.

4.2 Steinburg T2

In T2 können keine großen Veränderungen erkannt werden: Nach wie vor wird in der Gruppe davon ausgegangen, dass in der Schule bereits genügend Partizipationsgelegenheiten bestehen. Dementsprechend bilden auch in T2 Lernende, die zu träge sind, sich im Rahmen bestehender Verhältnisse zu engagieren, d.h. sich nicht als nützlich erweisen, den *negativen Horizont*:

Simone: Also das find' ich, weil für mich gehört schon zur Partizipation dazu, man kann mitbestimmen, man kann mitreden, aber man muss auch etwas machen, oder.

Silvan: Eben, aber das ist ja das große, die große Kunst oder.

Simone: └Ja. (1) Ja, ja, das (1) ja, ja und das, und ich merke schon oftmals ist ja (.) schon so ein bisschen diese Konsumentenhaltung vorhanden oder. Und man muss sie einfach in die Pflicht nehmen.

Silvan: └ Richtig, genau das meine ich. Ja.

Eher sogar noch stärker als in T1 arbeitet sich die Gruppe an einem defizitären Bild der Lernenden ab, welches den Stellenwert klarer Ordnung fundiert. Ebenfalls als beständig erweist sich die spannungsgeladene Gesprächskultur, die sich bis zum Schluss durchzieht: So stößt bspw. Simones Versuch, Partizipation – basierend auf einer Nutzenorientierung – als zu bearbeitendes Thema zu definieren, auf Widerstand:

Simone: aber eben d- d- aso (.) die das Ziel später ist ja eben, dass man eine gute Schulhauskultur hat ((atmet ein)) _ähm (.) dass (.) die Jugendlichen sich wohl fühlen, sich gehört fühlen ((atmet ein)) _äh bei gewissen Dingen mitsprechen können, so (.) damit sie auch merken, dass sie sich selber eingeben können und etwas bewirken ((atmet ein)) wenn sie das möchten (.) und genau das ist eigentlich schon ja (.) e- erfüllt, wenn man-

Silvan: └ aber das haben wir doch eigentlich (.) aso ich meine, wenn wir so ein schönes Schlusswort //Linda: _mhm// finden muss ich sagen, diese (Gruuf) [groove] ist eigentlich auf gutem Weg und hat sehr viel erreicht, hat sehr viel verändert, aso die die schon länger da sind //Linda: _mhm// (.) und wir sind auf gutem Weg und _äh müssen eigentlich nicht wahnsinnig viel verändern oder? oder hast du das Gefühl, das wir ein schlechtes Klima haben? nicht, oder?

Linda: man kann immer noch besser @..@

Silvan: °((ausatmend))ja::: man kann immer noch besser° das ist richtig so man kann immer noch besser

In Steinburg lässt sich – trotz oder gerade wegen den intensiven und spannungsreichen Aushandlungen – eine ausgeprägte Stabilität der dominanten Grundorientierung zum einen und Uneinigkeit zum anderen feststellen. Partizipation als Selbstzweck lehnt die Gruppe einheitlich ab. Große Spannung entsteht bei der Frage, wie auf die normativen Erwartungen bezüglich Partizipation reagiert werden soll. Hier ist die Gruppe gespalten: Einige instrumentalisieren Partizipation und sind in der Hinsicht bereit, die Partizipationsmöglichkeiten in der Schule zu erweitern. Andere lehnen die Partizipationserwartung in Gänze ab und setzen sich für eine klare Abgrenzung ein. Folglich bleibt auch dieses Grundmuster, das schon in T1 beobachtet wurde, bestehen.

4.3 Neublickswil T1

In dieser Gruppe dominiert das Bild einer ‚authentischen Partizipation' verstanden als maximale Selbständigkeit der Lernenden, ohne Mitwirkung von Erwachsenen. Tom bringt das folgendermaßen auf den Punkt:

Tom: Vielleicht wär's wirklich so: Guckt, am Ende der, des erschten Semesters habt ihr 'ne Abschlussprüfung. Ich bin da. Das sind die Lehrmittel. Das sind die Themen. Los! Das wär' Partizipation für mich.

Die in der Schule bestehenden, durch Lehrpersonen initiierten und gesteuerten Partizipationsformen werden dementsprechend als „gekünstelt" bezeichnet, wie der folgende Ausschnitt zeigt:

Karin: Ja, die Frage ist, also (.) ich empfinde das eben nicht groß als Schülerpartizipation, wenn du, wenn du quasi das Ziel vor- also...

Petra: Wenn du nur die Reihenfolge wählen kannst.

Karin: Ja, genau. Also wenn du einfach nur 'ne Auswahl hast. Das isch für mi, für mich so gekünstelt.

Walth: (Daher ist auch) unser Atelier (2) bisschen gekünstelt natürlich

Karin: ... und ich will nicht eine künstliche Form von juhui, ich kann mir die Krone aufsetzen, ich hab' Schülerpartizipation. Das lebt für mich nicht. Das muss von ihnen kommen. Es kommt nicht von ihnen, wenn ich sage: Schau, das ist dein Ziel. Du kannst es morgen machen, übermorgen, aber das ist, das gleiche Ziel haben alle, und das ist der Inhalt. Das ist für mich nicht Schülerpartizipation. Da hab' ich 'nen höheren Anspruch.

Petra: Dann passt ja Partizipation und Lehrplan partout nicht zusammen, weil der Lehrplan gibt vor. Da hab' ich nicht die Wahl, oder.

((Mehrere, durcheinander: Zustimmung und Widerspruch))

Karin: Die Frage stellt sich grundsätzlich, ob's im Regelunterricht stattfinden muss, oder. Ich meine das ist au- so ein, ein bisschen eine Frage, die ich in die Runde werfe ist das der Anspruch?

Tom: └ Ja, ich merk' halt...

Tom: Ich merk' halt immer, wenn ich Partizipation plane, geht's katastrophal in die Hose. Sei das...

Mehrere: @(2)@

Tom: Ja, isch so. Sei das Klassenrat, sei das Atelier, sei das was auch immer. Immer, wenn ich denke, so und jetzt kom-, kooperatives Lernen, toll, ein bisschen selbst entscheiden und so. Nei, müemer? [Nein, müssen wir? Die Stimme der Lernende wird im Dialekt imitiert.]

Mehrere: @(2)@
Tom: Und das isch ja echt krass. Und (.) von daher, für mich isch das so.
Walth: Es gibt ja die Frage: Müssen wir jetzt heute schon wieder machen, was wir wollen?
Mehrere: @(4)@

In der Aushandlung des pädagogischen Dilemmas zeigt sich ein ‚alles oder nichts'-Denken. Dieses scheint dazu zu dienen, die Umsetzung von Partizipation als unmöglich darzustellen. Aussagen wie „das muss von ihnen kommen" und „der Lehrplan gibt vor" sollen die Inkompatibilität von Partizipation mit dem Schulsystem aufzeigen (vgl. dazu Zala-Mezö et al. 2021) – insbesondere was die Partizipation im „Regelunterricht" betrifft. Wie bei Steinburg zeigt sich hier die Tendenz, Partizipation in den außerunterrichtlichen Bereich zu verlegen. Weiter wird die Bereitwilligkeit und die für ‚echte' Partizipation notwendige Selbständigkeit der Lernenden in Frage gestellt. Aus diesem Widerspruch zwischen Ideal und Realität ergibt sich folglich der dominante *negative Horizont*: Partizipation wird als „illusionäre" Idee, die sich nicht oder nur in „gekünstelter" Form in der Praxis umsetzen lässt, dargestellt. Dadurch wird die Erwartung, Partizipation umzusetzen, geschickt ausgemerzt. Auf der performativen Ebene macht das Gespräch einen angeregten und ko-konstruktiven Eindruck. Inhaltlich bleibt das Gespräch allerdings auf einer theoretisierenden, abstrakten Ebene, die nicht mit dem eigenen Handeln in Verbindung gebracht wird. Konkrete Erfahrungen – warum die Versuche scheitern – werden so nicht ergründbar.

4.4 Neublickswil T2

Die dominante Orientierung an Authentizität erweist sich als stabil. Dennoch lassen sich Veränderungen – sowohl auf der inhaltlichen als auch auf der performativen Ebene – feststellen. So berichtet Kurt vom Klassenrat, den die Lernenden mittlerweile selbständig durchführen: „Also ich denk' da haben die Schüler und ich (‚ne riesen) Entwicklung gemacht". Dementsprechend stellt er die Umsetzung von Partizipation nicht mehr als unmöglich dar, sondern erkennt die eigene Handlungs- und Entwicklungsfähigkeit. Die anderen Lehrpersonen teilen diese Erfahrung nicht, sondern erkennen und markieren wie in T1 Grenzen aufgrund der Unwilligkeit und Unfähigkeit der Lernenden. Dabei bleibt es aber nicht: Kurt stellt nämlich das Prinzip der maximalen Selbständigkeit der Lernenden – die in T1 dominant war – in Frage, berichtet von der eigenen Klassenratspraxis und weckt dadurch das Interesse der Gruppe.

Kurt: Ich frag mich ein bisschen, ob's schlimm ist, dass man sich einbringt=also, wenn die Struktur stimmt, und die Schüler das grundsätzlich abhalten können, dann lernen sie ja was. Sie lernen positive Rückmeldungen geben, sie lernen auf einander zu:: z- _äh zu hören, sie lernen (.) _ähm gewisse Regeln einzuhalten und wenn das mal gegeben ist, dass du Themen vorgibst, find' ich gar nicht schlimm. Also (jetzt) kann mir ja auch helfen. (.) Und _m:: ich denk' vielleicht ist es auch ein Thema latent da, aber es traut sich einfach niemand was zu sagen. Und dann bist du einfach ein Mittel zum Zweck. Also ich hab da kein Problem dann zu sagen, (1) _äh mir ist was aufgefallen, oder in der positiv Rü- negativ-Runde, ist das und das aufgefallen, wollen wir darüber reden? Joa wollen wir [imitiert Schüler mit tiefer verstellter Stimme] und dann geht das weiter, also da hab ich keine Mühe, dann auch in dem Fall ein Thema einzugeben, was dann meistens von Interesse ist für die Schüler.

Simon: Nein das schon (ab) aber (.) du hast auch gesagt, strukturelle Rahmen müssen alle einhalten und da haben meine Schüler zum Teil noch Mühe.

Kurt: └ Noch Mühe, ja (2) Ich denk, das ist aber wirklich auch ein Lernprozess, also der is-, der war am Anfang auch nicht so::, da musstest du auch mehr eingreifen. Und jetzt ist es einfach so, also

Simon: Eben. Ich hoff das kommt bei meinen auch

Sarah: Das ist natürlich ( ) als ich

Tom: Wie greifst du ein Kurt?

Kurt: └ Sehr wenig (3)

Tom: └ Hast du irgendwie, hast du irgend so ne Co- _äh Leitung?

Kurt: Ne-e, das macht eigentlich die Projektleitung. Das ist die Aufgabe von der Projektleitung o::der (.) wenn die Pr-, also _m-, bei den einen hat die Projektleitung quasi so einen Hilfs-Sheriff (.) der dann auf das achtet.

Tom: Mhm und bist das du:: oder sind das andere

Kurt └ Nein (.) bin ich nicht. Das macht die Projektleitung.

Kurt proponiert, dass es sich nicht unbedingt um eine „gekünstelte" Partizipation handeln muss, wenn die Lehrperson etwas vorgibt. Dadurch zeigt er Handlungsmöglichkeiten für die Lehrpersonen in partizipativen Situationen auf und stellt den in T1 festgestellten Widerspruch zwischen schulischer Praxis und Partizipation zur Debatte. Im Weiteren wird Partizipation als etwas dargestellt, das sich schrittweise erarbeiten und lernen lässt: Die Gruppe kommt folglich weg vom ‚alles oder nichts'-Konzept. Neuerdings sehen sich die Lehrpersonen in einer aktiven, gestaltenden Rolle. Diese hängt mit einer Verschiebung des dominanten *negativen Horizonts* zusammen: Misserfolge werden nicht mehr nur auf die Mangelhaftigkeit der Lernenden geschoben, sondern führen auch zur Reflexion des eigenen Verhaltens.

Das in Bewegung geratene System zeigt sich auch auf der performativen Ebene: Wie schon in T1 diskutieren die Lehrpersonen mit Engagement und reger Beteiligung. Anders als in T1 lassen sie sich aber auf Aushandlungsprozesse (Bearbeitung von Differenzen) ein und stellen dabei präzise Nachfragen zu den konkreten Klassensituationen. Somit gelingt es der Gruppe von ihrer Abgrenzung durch abstrakte Definitionen wegzukommen und Handlungsmöglichkeiten zu entwerfen.

In Neublickswil lässt sich folglich eine Umorientierung feststellen, mit der sowohl Partizipation als auch die Rolle der Lehrpersonen im Rahmen bestehender Strukturen neu ausgehandelt und definiert werden: Partizipation gilt nicht mehr als unrealistisch, sondern als erlernbar, d.h. als Kompetenz, die Lehrpersonen als aktiv Gestaltende fördern können.

4.5 Zwiehausen, Hochmoor und Wandlingen, T1 und T2

In komprimierter Form stellen wir die Ergebnisse der weiteren drei Schulen dar.

Tabelle 1: Darstellung der weiteren drei Schulen Zwiehausen, Hochmoor und Wandlingen, T1 und T2

Schule	Positiver Horizont	Negativer Horizont	Performative Ebene
Zwiehausen T1	Effizientes Erreichen vorgesteckter Ziele; Lehrpersonen führen und leiten überforderte Lernende	Ausufernde, chaotische Zustände und Zeitverlust durch „spaßhafte Umwege“ und Unfähigkeit der Lernenden	Häufig inkludierend (isolierte Äußerungen); emotionale Darstellung der Zerrissenheit der Lehrpersonen zwischen widersprüchlichen Erwartungen
Zwiehausen T2	Effizienzprinzip unverändert; bessere Erfüllung der Partizipationserwartungen mit „fähigen“ Lernenden unter der Leitung von Lehrpersonen	Keine oder ‚falsche‘ Themen für das Schulparlament; ungeeignete Lernende für das Schulparlament	Häufig exkludierend (isolierte Äußerungen); nüchterne Beschreibungen; gegenseitiges Abfragen ohne Anknüpfungspunkte
Zwiehausen: Ambivalenter Veränderungswille Das instrumentelle Partizipationsverständnis (lernförderndes und wichtiges Instrument für das spätere Leben) bleibt unverändert, steht aber im Widerspruch zur effizienten Zielerreichung. Dadurch gerät die Schule in ihrem Bestreben, externe Erwartungen zu erfüllen, in einen Zwiespalt. In T2 zeigt sich als Lösung ein quantitativer Ausbau von Partizipation, der sich mit bestehenden Machtverhältnissen und dem Effizienzprinzip vereinen lässt.			
Hochmoor T1	Selbstdarstellung: Partizipation auf hohem Niveau; Anerkennung der Bedürfnisse der aktiven Lernenden; Selbstbestimmung der Lehrpersonen	Durchbrechen von grundlegenden Ordnungsprinzipien (z. B. Gewalt anwenden)	Häufig exkludierend; unsichere Beschreibungen dessen, was außerhalb der eigenen Klasse gilt
Hochmoor T2	Die Selbstdarstellung der Schule ist unverändert; viel Partizipation und Anspruch auf Selbstbestimmung der Lehrpersonen	Gefährdung der pädagogisch sinnvollen, selbstbestimmten Arbeit in den Klassen durch partizipationsbasierte Ansätze	Häufig exkludierend; Differenzen werden mit rituellen Konklusionen ausgeklammert
Hochmoor: Auf hohem Niveau stehenbleiben Die Schule beschreibt viele Partizipationsmöglichkeiten und stellt die Lernenden überwiegend positiv dar. Darin, dass den Lehrpersonen das Reden über die schulweite Partizipation außerhalb der eigenen Klasse schwerfällt, zeigt sich die fehlende Aushandlungsbereitschaft und ein hoher Unabhängigkeitsanspruch. Dieser und die Gewissheit, die Lernenden in der Schule bereits genügend zu berücksichtigen, stehen einer Weiterentwicklung im Weg.			
Wandlingen T1	Friedliches Zusammenleben durch die Anerkennung der Bedürfnisse der Lernenden: Partizipation als Instrument und Team als Vehikel der Zielerreichung	Chaotische und konfliktreiche Unterrichtssituationen	Überwiegend inkludierend; unerwünschte Meinungen werden im exkludierenden Modus markiert
Wandlingen T2	Selbstdarstellung: Experimentierfreudiges Team, in dem Scheitern erlaubt ist; Partizipation und Entwicklungsprozess als Ziel	Gewohnheiten und individuelle Grenzen, die das Neue nicht zulassen	Überwiegend inkludierend; gemeinsames Erzählen und Reflektieren der Erfahrungen
Wandlingen: Entschlossener Veränderungswille Die Schule integriert das Thema Partizipation in ihre schon vor Projektbeginn angegangenen Entwicklungsvorhaben. Die in T1 spürbare Instrumentalisierung von Partizipation schwindet und geht in eine Prozessorientierung über. Die Angst vor Chaos und das Festhalten an einer hierarchischen Ordnung lösen sich dank geteilter Erfahrungen und gewonnener Sicherheit im Team auf. Die Schule definiert sich neu als experimentierfreudige Schule.			

Die Ergebnisse zeigen unterschiedliche Reaktionen auf die Partizipationserwartung und damit zusammenhängende Entwicklungen der dominanten Orientierungen und Aushandlungspraktiken. Daraus lässt sich eine Vielfalt an Entwicklungstendenzen und -dynamiken aufzeigen. Um der vorgefundenen Komplexität gerecht zu werden, fokussieren wir die schulspezifischen Konstellationen von Stabilisierungs- und Veränderungstendenzen.

Steinburg, Neublickswil und Zwiehausen zeigen in T1 eine ablehnende Haltung und dabei dominante Orientierungen an bestehender Ordnung und Effizienz, aus denen sich keine gute Passung mit der Partizipationserwartung ergibt. Obwohl alle ihre Grundorientierung beibehalten, bilden sich im Vergleich mit T2 drei unterschiedliche Entwicklungsverläufe ab: Während sich die ablehnende Haltung bei Steinburg weiter erhärtet und Zwiehausen Partizipationsmöglichkeiten, die der Grundorientierung nicht entgegenlaufen, quantitativ erhöht, entstehen in Neublickswil neue Positionen und Aushandlungsformen.

In Steinburg wurde die konflikthafte Gesprächspraxis als Entwicklungsbremse ausgemacht. Zwiehausen scheint ihren Zwiespalt derweil mit einer Praxis des bürokratischen Erledigens zu lösen: Während die Lehrpersonen in T1 noch ihre Sorgen bekunden, erscheint das Gespräch in T2 als nüchterne Berichterstattung über die erwünschten Veränderungen. Einzig die Bereitschaft der Schule, bildungspolitische Erwartungen zu erfüllen, scheint zu Veränderungen in der Alltagspraxis zu führen. Neublickswil pflegt eine angeregte, ko-konstruktive Gesprächspraxis. Diese scheint es möglich zu machen, vom ‚alles oder nichts'-Denken wegzukommen und die Partizipationserwartung neu auszuhandeln.

Hochmoor und Wandlingen[1] haben das Thema Partizipation bereits in T1 angenommen: Beide verstehen sich als auf Gemeinschaftlichkeit und Partizipation ausgerichtete Schulen und erkennen die Partizipationsfähigkeit der Lernenden an. Da Hochmoor allerdings bereits in T1 mit ihrer Leistung zufrieden ist, scheint für die Gruppe keine Notwendigkeit zu bestehen, weiterhin auf die Partizipationserwartung zu reagieren bzw. am Thema zu arbeiten. Dies lässt sich in einem Zusammenhang mit dem hohen Unabhängigkeitsanspruch der Lehrpersonen sehen, der sich in der Gesprächspraxis der Gruppe abbildet: Diese bietet nur wenig Nährboden für gemeinsame Aushandlungen. Infolgedessen bleibt die Schule auf einem hohen Niveau stehen. In Wandlingen verstetigt sich dagegen die bereits in T1 festgestellte dominante Orientierung und Entwicklungsbereitschaft.

Um Stabilität und Veränderung im Kontext von Entwicklungserwartungen auszumachen, ist folglich nicht entscheidend, ob und wie viele Stabilisierungs- und/oder Veränderungspraktiken in einer Schule vorhanden sind. Viel mehr von Bedeutung erscheint, *wie* (in welcher Kombination) sie in der jeweilig gewordenen und werdenden Schulkultur auftreten und sich in den weiteren Aushandlungen und Auseinandersetzungen entwickeln (vgl. Kramer 2021).

1 Für detaillierte Analyse s. Zala-Mezö et al. 2021.

5 Fazit

In diesem Artikel haben wir den Einfluss von gesetzlichen Vorgaben, der durch den Forschungsprozess verstärkt wurde, auf die untersuchten Schulen reflektiert und gehen davon aus, dass das hier vorgestellte Forschungsprojekt normative Partizipationserwartungen in den Schulen mindestens verstärkte. Vor diesem Hintergrund interessiert uns, ob und wie Schulen im Rahmen von Gruppendiskussionen diese normativen Erwartungen (neu) aushandeln. Anhand einer praxistheoretischen Perspektive und eines dokumentarischen Längsschnitts wurden vor diesem Hintergrund Rückschlüsse auf die Stabilität und Veränderung schulischer Praktiken gezogen. Mit Hilfe der von Kramer (2013) entwickelten vergleichenden Analyse konnte festgestellt werden, dass Veränderungen in einer Schule mit mehreren Faktoren zusammenhängen: (1) Mit der bestehenden Aushandlungspraxis in Gesprächen, (2) mit der Annahme des Themas Partizipation sowie (3) mit der Bereitschaft, auf die normative Erwartung einzugehen. Daraus lassen sich keine linearen Schlussfolgerungen ableiten: So lässt sich Stagnation sowohl in einer Schule, die das Thema ablehnt (Steinburg) als auch in einer Schule, die das Thema angenommen hat (Hochmoor), beobachten. Und umgekehrt lässt sich eine kontinuierliche Entwicklung bei einer anderen Schule feststellen, die das Thema angenommen hat (Wandlingen), und neue Aushandlungspraktiken bei einer Schule, die das Thema in T1 noch abgelehnt hat (Neublickswil). In einer weiteren Schule wurden zwar Praktiken entwickelt, die eine Erfüllung der Erwartung belegen, allerdings nicht mit einer Verschiebung in der Grundorientierung einhergehen (Zwiehausen).

Wenn wir diese verschiedenen Konstellationen betrachten, erscheint die oft gestellte Frage, wie lange Veränderungen in Schulentwicklungsprozessen *generell* brauchen, müßig: Während in einer Schule innerhalb eines Jahres unerwartet schnell neue Praktiken etabliert wurden (Wandlingen), lassen sich in anderen Schulen zähe Prozesse (Zwiehausen und Hochmoor), plötzliche Beschleunigungen (Neublickswil) oder ein hartnäkkiger Stillstand (Steinburg) beobachten. Die Frage nach der Dauer setzt klare Start- und Endzeitpunkte voraus, die so in der Realität kaum vorzufinden sind. Relevant erscheint uns vielmehr die Frage danach, wie sich schulische Aushandlungen zeitlich gestalten und wie sich die damit zusammenhängenden Entwicklungsprozesse beschreiben lassen.

Aus methodischer Sicht erscheint interessant, dass der exkludierende Modus in den hier untersuchten Gruppendiskussionen oft dominant vertreten ist. Dies lässt sich mit der „Differenz und Vielfalt der Positionen und Perspektiven“ in Einzelschulen erklären, die „in der Regel nicht [von] homologen und monolithischen Akteurskonstellationen geprägt“ sind (Kramer 2021, 282). So kann der exkludierende Modus und die Vielfalt an Diskursmodi aus Schulentwicklungsperspektive nicht nur als Uneinheitlichkeit verstanden werden, sondern als Repräsentation von Komplexität und Vielfalt bestehender Praktiken und somit als Grundlage und Potenzial für Entwicklungen. Bei schulischen Entwicklungsprozessen geht es hiernach weniger um grundlegende Veränderungen dominanter Orientierungen. Vielmehr gilt es, anhand der dokumentarischen Methode Spannungsfelder zwischen Stabilität und Veränderung zu beschreiben und Bewegungen festzustellen, durch die bislang dezente Orientierungen sichtbar(er) und dominant(er) werden. Denn das Neue kann nur aus dem Bestehenden hervorgehen (vgl. Kramer 2021). Wenn wir dabei die praxistheoretische Annahme von komplexen und

ineinandergreifenden Praktiken ernst nehmen, müssen wir uns – und auch die Bildungspolitik – von einem Change-Konzept, nach dem das Alte, Nicht-Funktionierende mit etwas Neuem, Funktionierenden ersetzt werden kann, verabschieden. Somit ermöglicht die praxistheoretische Sicht eine normativ enthaltsame, analytische Rhetorik (Asbrand 2020) im Schulentwicklungsdiskurs, die über die Bewertung oder Abwertung hinausgeht. Erkenntnisse über die tatsächliche Handlungspraxis im Bereich Partizipation ermöglichen z.B. ethnographische Zugänge. Der spezifische Gewinn der dokumentarischen Methode besteht allerdings darin, Aushandlungspraktiken und -prozesse in den Blick zu nehmen und daraus auf kollektives, handlungsleitendes, implizites Wissen zu schliessen, welches letztlich auch die Handlungspraxis in einer Schule leitet. Der noch eher selten verwendete dokumentarische Längsschnitt erweist sich dabei als eine aufschlussreiche Methode, Entwicklungsprozesse im Spannungsfeld zwischen Stabilität und Veränderung präzise zu beschreiben.

Autorenangabe

Johanna Egli
Lehrstuhl Ausserschulische Bildung und Erziehung
Universität Zürich
Freiestrasse 36
8032 Zürich
E-Mail: johanna.egli@ife.uzh.ch

Dr. Julia Häbig
Zentrum für Schulentwicklung
Pädagogische Hochschule Zürich
Lagerstraße 2
8090 Zürich
Schweiz
E-Mail: julia.haebig@phzh.ch

Prof. Dr. Enikö Zala-Mezö
Zentrum für Schulentwicklung
Pädagogische Hochschule Zürich
Lagerstraße 2
8090 Zürich
Schweiz
E-Mail: enikoe.zala@phzh.ch

Literatur

Asbrand, Barbara (2020): Der Umgang von Lehrpersonen mit der Bildungsstandardreform. Schul- und Unterrichtsentwicklung im Spannungsfeld von Innovation und Scheitern. In: Greiner, Ulrike/Hofmann, Franz/Schreiner, Claudia/Wiesner, Christian (Hrsg.): Bildungsstandards. Münster/New York: Waxmann Verlag, S. 529-546.

Asbrand, Barbara/Hummrich, Merle/Idel, Till-Sebastian/Moldenhauer, Anna (2021): Bezugsprobleme von Schulentwicklung als Theorieprojekt. Zur Einleitung in diesen Band. In: Moldenhauer, Anna/Asbrand, Barbara/Idel, Till-Sebastian (Hrsg.): Schulentwicklung als Theorieprojekt: Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule, Schule und Gesellschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 1-13.

Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden. 9., überarbeitete und erweiterte Auflage. Opladen Toronto: Barbara Budrich.

Bohnsack, Ralf (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen Toronto: Barbara Budrich.

Dietrich, Fabian/Lambrecht, Maike (2020): Diesseits und jenseits quasi-experimenteller Intervention: Der (qualitative) Längsschnitt in der Schulentwicklungsforschung. In: Thiersch, Sven (Hrsg.): Qualitative Längsschnittforschung: Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen. Opladen: Barbara Budrich, S. 323-343.

Dreier, Lena/Leuthold-Wergin, Anca/Lüdemann, Jasmin (2018): Qualitativer Längsschnitt in der Bildungsforschung. Fallinterne und fallübergreifende Synthetisierung als Forschungsperspektive. In: Maier, Maja/Kessler, Catharina/Deppe, Ulrike/Leuthold-Wergin, Anca/Sandring, Sabine (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung: Methodische und methodologische Herausforderungen in der Forschungspraxis, Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 153-168.

Elven, Julia/Schwarz, Jörg (2016): Praxistheoretische Grundlagen der Organisationspädagogik. In: Göhlich, Michael/Schröer, Andreas/Weber, Susanne Maria (Hrsg.): Handbuch Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 1-12.

Engel, Nicolas (2016): Qualitative Methodologie in der Organisationspädagogik. In: Göhlich, Michael/Schröer, Andreas/Weber, Susanne Maria (Hrsg.): Handbuch Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 1-12.

Heinrich, Martin (2021): Vom Ende der Schulentwicklung als Qualitätsentwicklung? In: Moldenhauer, Anna/Asbrand, Barbara/Idel, Till-Sebastian (Hrsg.): Schulentwicklung als Theorieprojekt: Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule, Schule und Gesellschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 291-313.

Helsper, Werner (2008): Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen und ihre Bedeutung für die pädagogische Professionalität. In: Helsper, Werner/Busse, Susann/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.) Pädagogische Professionalität in Organisationen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 115-145.

Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (2013): Transformation der Schule – praxistheoretisch gesehen. Rekonstruktionen am Beispiel von Familiarisierungspraktiken. In: Rürup, Matthias/Bormann, Inka (Hrsg.): Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde, Educational Governance. Wiesbaden: Springer VS, S. 249-265.

Kramer, Rolf-Torsten (2013): „Habitus(-wandel)“ im Spiegel von „Krise“ und „Bewährung“. In: ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung, 14/1, S. 13-32.

Kramer, Rolf-Torsten (2021): Strukturbildung zwischen ‚Kampf‘ und ‚Pfadabhängigkeit‘? Eine Skizze zu einer praxeologisch-strukturalistischen Perspektive auf Stabilität und Veränderung von Schule. In: Moldenhauer, Anna/Asbrand, Barbara/Idel, Till-Sebastian (Hrsg.): Schulentwicklung als Theorieprojekt: Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule, Schule und Gesellschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 269-289.

Moldenhauer, Anna/Kuhlmann, Nele (2021): Praktikentheoretische Perspektiven auf Transformationen von Schule. In: Moldenhauer, Anna/Asbrand, Barbara/Idel, Till-Sebastian (Hrsg.): Schulentwicklung als Theorieprojekt: Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule, Schule und Gesellschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 245-266.

Przyborski, Aglaja (2004): Gesprächsanalyse und Dokumentarische Methode: Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. Wiesbaden: Springer VS.

Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch. 4., erweiterte Auflage. München: Oldenbourg.

Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken/Basic Elements of a Theory of Social Practices: Eine sozialtheoretische Perspektive/A Perspective in Social Theory. Zeitschrift für Soziologie, 32/4, S. 282-301.

Schatzki, Theodore (2019): Social change in a material world. London/New York: Routledge.
Schatzki, Theodore/Knorr Cetina, Karin/Savigny, Eike von (Hrsg.) (2001): The practice turn in contemporary theory. New York: Routledge.
Thiersch, Sven (2020): Qualitative Längsschnittforschung: Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen. Opladen: Barbara Budrich.
Tyack, David/Tobin, William (1994): The ‚Grammar' of Schooling: Why Has It Been So Hard to Change? American Educational Research Journal, 31/3, S. 453-479.
Vogd, Werner (2011): Systemtheorie und rekonstruktive Sozialforschung: eine Brücke. 2., erweiterte, vollständig überarbeitete Auflage. Opladen: Barbara Budrich.
Zala-Mezö, Enikö/Häbig, Julia/Egli, Johanna/Müller-Kuhn, Daniela/Strauss, Nina-Cathrin (2021): Schulinterne Aushandlung der Anforderung Lernende partizipieren zu lassen – Welche Schulentwicklungschancen entstehen? In: Zala-Mezö, Enikö/Häbig, Julia/Bremm, Nina (Hrsg.): Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung. Münster: Waxmann Verlag, S. 123-42.
Zala-Mezö, Enikö/Häbig, Julia/Kuster, Reto/Müller-Kuhn, Daniela/Herzig, Pascale (2020): Rückmeldung von Forschungsergebnissen als Möglichkeit für Partnerschaft zwischen Praxis und Forschung. Journal für Schulentwicklung 3: Online Beitrag.
Zala-Mezö, Enikö/Strauss, Nina-Cathrin/Herzig, Pascale/Müller-Kuhn, Daniela/Häbig, Julia/Kuster, Reto (2018): Der Komplexität von Schulentwicklung methodisch begegnen: Das Projekt „Partizipation stärken – Schule entwickeln". In: Zala-Mezö, Enikö/ Strauss, Nina-Cathrin/Häbg, Julia (Hrsg.): Dimensionen von Schulentwicklung. Verständnis, Veränderung und Vielfalt eines Phänomens. Münster: Waxmann Verlag, S. 15-59.

Christian Herfter

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 erziehungs*wissenschaftliche* Betrachtung schulischer und unterrichtlicher Entwicklungsprozesse durch eine deskriptiv-analytische Beobachtung sowie normative und moralische Enthaltsamkeit 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 *erziehungs*wissenschaftlicher 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 Unterrichtsentwicklungs*pädagogik* sprechen kann.

2. Normative Orientierungen der Unterrichtsentwicklungsforschung

In seiner „Einführung in die Unterrichtsentwicklung“ hält Johannes Bastian (2007: 13) fest: „Unbestritten ist, dass das, was heute pauschal das deutsche Unterrichtsskript genannt wird, überarbeitet werden muss.“ Der Wortteil *Entwicklung* bezieht sich folglich und folgenreich nicht auf die deskriptive Beschreibung des Seins von Unterricht, sondern auf einen normativen Anspruch seines Sollens als Zielrichtung der Entwicklung und Gelingenserwartung (vgl. Kiper 2012). Unter Bezugnahme auf wissenschaftliches Wissen soll vor allem das „Lerne[n] der Schüler/innen in allen Dimensionen“ (Horster & Rolff 2006: 60) effektiver und effizienter gestaltet werden und diese Wirksamkeit auch mit wissenschaftlichen Methoden empirisch nachgewiesen werden können (vgl. Voss & Blatt 2009).

Unterrichtsentwicklung zieht darüber hinaus immer auch weitere Unterrichtsentwicklung nach sich. Die meisten Konzepte operieren folglich mit zirkulären Modellen, die über ihren Aufbau behaupten, Unterrichtsqualität ließe sich in fortgesetzten Verbesserungszyklen immer weiter steigern. Im einfachsten Fall (z. B. bei Gärtner 2008) besteht der „Qualitätszirkel“ aus den drei Phasen *Konzeption*, *Aktion* und *Reflexion*. Hierin vereinen sich „klassische“ didaktische Schritte der Unterrichtsplanung und -durchführung mit einer systematischen (Selbst)Beobachtung des unterrichtlichen Prozesses, um einen – durch wissenschaftliches Wissen eröffneten – Raum von Handlungsalternativen zu eröffnen, in welchem sich die Lehrpersonen als „reflective practitioner“ (Schön 1983) bewegen und weiter entwickeln können. Darauf aufbauend werden in komplexeren Modellen (z. B. Kiper 2012) die drei bereits benannten Phasen durch explizite Verweise auf Evaluation (vgl. ebd.; Horster & Rolff 2006) sowie auf eine „Entwicklung des professionellen Selbst“ (Bauer 2009: 83) expliziert. Entlang wissenschaftlicher Erkenntnisse und Verfahrensweisen soll demnach die Professionalisierung von Lehrpersonen vorangetrieben werden. Professionalität zeichnet sich dabei durch einen, im Hinblick auf den nachweislichen Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler, effizienten und effektiven Unterricht aus.

3. Ansätze der forschenden Begleitung von Unterrichtsentwicklung: Verhältnissetzungen von wissenschaftlichem und schulpraktischem Wissen

Obgleich eingespannt in dieselben Normative von Optimierung und Qualitätsverbesserung, lassen sich die Ansätze, Modelle und Vorhaben der Unterrichtsentwicklung auf verschiedene Arten und Weisen unterscheiden. Da es in diesem Beitrag um eine Systematik der Verhältnissetzungen von wissenschaftlichem und schulpraktischem Wissen geht, scheint die jeweils entworfene Aufgabentrennung von Lehrpersonen und Forschenden ein geeigneter Ausgangspunkt einer Sortierung zu sein.

Dabei lassen sich mit Annedore Prengel (2013) zunächst zwei Formen strikter Trennung benennen: Die *Praxisforschung,* in der Lehrpersonen den Unterricht selbst ana-

lysieren und entwickeln. Und die *Evaluationsforschung*, in der Forschende Bildungsmonitoring betreiben und ihre Erkenntnisse als Evidenzen zurückspielen. In der dritten Form, die Prengel als *Handlungsforschung* bezeichnet, kommt es dann zu Gleichzeitigkeiten pädagogischer Forschungs- *und* Gestaltungspraxis. Während sich die *Praxisforschung* ganz dem wissenschaftlichen Zugriff entziehen kann, soll für die anderen beiden Formen: *Evaluationsforschung (1)* und *Handlungsforschung (2)* nachgezeichnet werden, wie in der Unterrichtsentwicklungsforschung wissenschaftliches Wissen gegenüber schulpraktischem Wissen autorisiert und dann auf die Verbesserung des Unterrichts einwirkend vorgestellt wird.

Ad (1). Wenn von Evaluationsforschung im Kontext der Unterrichtsentwicklung gesprochen wird, so ist nahezu[2] immer empirisch-quantifizierende Bildungsforschung als Qualitätsforschung gemeint (vgl. z. B. die Beiträge in Buhren et al. 2019). Grundlegend für dieses Forschungsprogramm ist die Etablierung von verbindlichen Standards dessen, was Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt können *sollen*, um daran deren tatsächliche Leistungen einzuordnen und Aussagen über die Leistungsfähigkeit des Unterrichts zu treffen. So formuliert Kurt Reusser (2009: 297) sehr eindrücklich (und mit Blick auf die bisherigen Entwicklungen der Schulpraxis despektierlich):

> In der Vergangenheit wurde in Lehrplanreformen bekanntlich mehrfach versucht, die Ziele der Schule verbindlicher und klarer zu bestimmen und zu kommunizieren – wie wir wissen mit nur mässigem Erfolg. Das Neue an Bildungsstandards (neben ihrer Formulierung als Kompetenzerwartungen) ist, dass sie mit Tests im Sinne eines Bildungsmonitorings verbunden sein werden. Mittels Lernstandserhebungen sollen Daten über das System erhoben werden, die eine Rückmeldung an die Schulpraxis erlauben.

Entscheidend sei dabei, „wie sich gemessener Output in wirkungsvollen Input und in Lernprozesse (rück)verwandeln lässt“ (ebd.: 298). „Einzig didaktische Antworten“, so Reusser (ebd.) weiter, „auf mangelhafte Schul- und Schülerleistungen können künftigen Unterrichts- und Lernprozessen produktiven Schub verleihen.“ Es zeigt sich daran, dass die Entwicklungsabsichten der empirischen Bildungsforschung, trotz aller Bemühungen um eine rationale Seinsbeschreibung des Unterrichts durch die Verwendung ökonomischer Planungs-[3] und mathematisch-komplexer Berechnungsmodelle sowie durch die Einhaltung wissenschaftlicher Gütekriterien (allen voran: Objektivität) – nur vor dem Hintergrund eines selbst installierten normativen Maßstabs artikulierbar sind. Dieser Maßstab ist Lernwirksamkeit (Helmke 2012: 20), wurde als Teil einer „Politik der Qualität“ im Bildungsbereich seit den 1980er Jahren durch die OECD (Organisation für *wirtschaftliche* Zusammenarbeit und Entwicklung) vorangetrieben und entlang der internationalen Wettbewerbslogik der PISA-Studien „gegen demokratisch legitimierte

2 Eine Ausnahme stellen Studien im Kontext der dokumentarischen Evaluationsforschung dar (vgl. die Beiträge in Bohnsack & Nentwig-Gesemann 2020). Die Studien, die diesem Ansatz folgen, finden ihre Fundierung in der dokumentarischen Methode der Interpretation, mit der handlungsleitendes Wissen der unterrichtlichen Akteure rekonstruiert wird.

3 Besondere Bedeutsamkeit hat das Angebots-Nutzungs-Modell (Helmke 2012) entfaltet, das die Idee einer Zeitökonomie (effektive Lernzeitnutzung) mit Konzepten des Markts versehen und so für eine Unterrichtsentwicklung aufgeschlossen hat, die Lernen als aktive Tätigkeit der Schülerinnen und Schüler versteht (vgl. Kohler & Wacker 2013: 244-246).

Bildungspläne eingeführt und verpflichtend gemacht“ (Krautz 2009: 97).

In diesem Modell hat sich die schulische Praxis folglich an den wissenschaftlichen Erkenntnissen auszurichten, die qua bildungspolitischer Entscheidungen auch verbindlich gemacht wurden und deren Einhaltung über wissenschaftliche Methoden wie Lernstandserhebungen „rückgemeldet“ wird.

Ad (2). Die von Annedore Prengel (2013) als Handlungsforschung bezeichneten Formen der Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Forschenden sind bei weitem nicht so homogen, wie dies deren Bezeichnung verspricht. Mindestens drei theoretische Linien lassen sich im deutschsprachigen Diskurs hier unterscheiden, wenn man die Aktionsforschung (z. B. Altrichter et al. 2018: „Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht“) der Praxisforschung zuschlägt: (i) didaktische Entwicklungsforschung, (ii) Design-Based Research und (iii) lesson study.

Didaktische Entwicklungsforschung zielt auf die Erarbeitung „empirisch geprüfte[r] Handlungsregeln und Unterrichtsmaterialien“ (Einsiedler 2010: 63). Diese Konzepte haben ein (deskriptives und technologisches) theoretisches Wissen als Ursprung (vgl. ebd.), basieren auf planvoller und systematischer Produkt- und Prozessevaluation mit wissenschaftlichen Methoden (vgl. ebd.) und werden primär von Forschenden erstellt. Die Lehrpersonen wenden diese Konzepte im Rahmen des Unterrichts praktisch und verantwortungsvoll an (vgl. ebd.). Die Evaluation und Weiterentwicklung der Konzepte liegt ebenfalls in der Hand der Forschenden (sehr deutlich in den Leitfragen, ebd.: 60), die neben anderen Methoden (wie Tests und Beobachtungen) Interviews mit den umsetzenden Lehrpersonen einsetzen (zur Methodik, ebd.: 74-76).

Ebenso wie didaktische Entwicklungsforschung will auch *Design-Based Research* „einen bildungspraktischen Nutzen stiften und zugleich theoretische Erkenntnisse gewinnen“ (Reinmann 2020: 64). Ausgangspunkt ist dabei eine Diskrepanz-Erfahrung in der Bildungspraxis, die mit Hilfe empirischer Daten analysiert und zum Anlass für die Gestaltung (design) einer Intervention (z. B. Curriculum, Lehrmethode, technisches Werkzeug) wird (vgl. ebd.). Das Ziel ist die gleichzeitige Entwicklung „einer mehrfach optimierten und praxistauglichen Intervention“ (Knogler & Lewalter 2014: 3) *und* eines „Beitrag[s] zur Forschung im Bereich des Lehrens und Lernens“ (ebd.). Auch hier werden Lehrpersonen als „Anwenderinnen“ angesprochen (ebd.: 3), die im konkreten Forschungsprozess aber als Teil des „Kernteams“ (ebd.: 6) wesentlich in die Entwicklung der Intervention einbezogen sind. Den Schwerpunkt bildet demgegenüber jedoch eine Forschung, die das Design als (abduktiven) „Modus des Erkennens“ (Reinmann 2020: 69) nutzt und weitgehend ohne Beteiligung der Lehrpersonen auskommt (vgl. z. B. Knogler & Lewalter 2014).

Systematische Formen der Zusammenarbeit von Lehrpersonen – und erst später auch mit Forschenden – zur Förderung des Lernens und zur kollaborativen Weiterentwicklung des Unterrichts entstanden in Japan bereits Ende des 19. Jahrhunderts mit der Einführung eines modernen Schulsystems (vgl. NASEM 2011). Diese Formen werden international als *Lesson Study* rezipiert und fokussieren dabei – insbesondere im deutschsprachigen Diskurs – die Zusammenarbeit zwischen kleinen Gruppen von Lehrpersonen und „Wissenspartnern“ (Mewald 2019: 19) und -partnerinnen entlang des gemeinsamen Ziels der systematischen Verbesserung des Unterrichts. Dabei lassen sich verschiedene Ausrichtungen und Rollenverteilungen unterscheiden. Diese reichen von

a) der Verbesserung einer einzelnen Stunde in ausschließlicher Verantwortung der Lehrpersonen (vgl. Hallitzky et al. 2021), über
b) eine durch universitäre Wissenspartnerinnen und -partner und erfahrende Lehrpersonen angeleitete professionelle Entwicklung (vgl. ebd.) und
c) einer Erforschung der Lehr- und Lernprozesse in den entwickelten Stunden (vgl. ebd.) oder der Entwicklungsprozesse selbst (vgl. ebd.) bis hin zu
d) Projekten, in denen Unterrichtsforschung und -entwicklung miteinander verwoben sind (vgl. ebd.). Innerhalb der letztgenannten Projekte lässt sich dann danach fragen, wie die gemeinsame Entwicklungsarbeit zwischen Lehrpersonen und Forschenden gestaltet ist und in welcher Art und Weise auf die Gestaltungs- und Forschungspraxis jeweils Einfluss genommen wird. Hallitzky et al. (2021) unterscheiden hier gemeinsame Unterrichtsentwicklung (*joint lesson development*) und Beobachtung jeweiliger Praxis im Dialog (*observing each other's practice in dialogue*).

Gemeinsam scheint allen Ansätzen der Handlungsforschung eine Orientierung an Innovationen zur Lösung praktischer pädagogischer Probleme zu sein. Präskriptive Theorieanteile und die Entwicklung anwendbaren, wirksamen Wissens zur Optimierung von Gestaltungsprozessen sind dabei ebenso wesentlich wie eine systematische Beobachtung und Dokumentation des unterrichtlichen Geschehens (insbesondere von Lernaktivitäten, vgl. Knoblauch 2019). In den einzelnen Ansätzen wird aber jeweils anders bestimmt, wie Perspektiven und Wissensformen miteinander vermittelt bzw. gegeneinander durchgesetzt werden. Wie sich bereits in den grundlegenden Modellen und der Evaluationsforschung andeutete, dominieren auch hier wissenschaftliche Formen des Wissens und der Erkenntnisgenerierung. Entwicklungszumutungen werden überwiegend an die schulischen Akteure herangetragen. Dass diese wiederum (berechtigte) Ansprüche der Transformation von Theoriebildung und Forschungspraxis formulieren (können), wird indes kaum beschrieben.

4 Unterrichtsentwicklung als experimenteller Problemlösungsprozess[4] – am Beispiel eines Projekts

In der Zusammenschau verschiedener Ansätze der Unterrichtsentwicklung und deren (impliziten) normativen Orientierungen, Verfahrensweisen und Verhältnissetzungen zur pädagogischen Praxis wurde deutlich, wie sich wissenschaftliches Wissen in den meisten Fällen bereits vorab mit überlegener Gültigkeit ausstattet und sich die praktisch umzusetzende Verbesserung des Unterrichts an den wissenschaftlich erarbeiteten Zielvorstellungen, Methoden und Erfolgskriterien auszurichten hat. Im folgenden Abschnitt

4 Till-Sebastian Idel und Sven Pauling (2018: 315) charakterisieren das Schulentwicklungshandeln der Praxisakteure als „experimentellen Problemlösungsprozess", da „Probleme aufgeworfen, Entwicklungsaufgaben formuliert und Lösungsmuster erfunden" werden. Diese Formulierung scheint zur Charakterisierung des vorliegenden Projekts angemessen, auch wenn hier nicht nur Lehrpersonen, sondern auch Forschende in ein „iterative[s] Geschehen des Ausprobierens" (ebd.: 316) und „Formen der kollegialen Adressierung" (ebd.) involviert sind.

soll demgegenüber von Formen einer kollegialen Unterrichtsentwicklung ausgegangen werden (vgl. Idel & Pauling 2018). Das bedeutet insbesondere, dass die Gültigkeit und Verbindlichkeit von Konzepten für die Identifizierung und Veränderung von Unterricht erst diskursiv entfaltet werden muss. Gleichzeitig verliert ein solches Projekt auch den alleinigen Fokus auf die Professionalisierungsbedürftigkeit der Lehrkräfte und die Weiterentwicklung pädagogisch-praktischen Wissens. Vielmehr geraten auch wissenschaftliche Forschungspraxis und Wissensformen in Bewegung – auch Forschende werden mit „Entwicklungszumutungen" konfrontiert (ebd.: 316).

Für eine solche Herangehensweise gibt es gute Gründe: Zunächst wurde offenbar, dass Wissenschaft als soziale Praxis verstanden werden kann, die sich durch Setzungen, Verfahren und Entscheidungen mit Autorität ausstattet. Insbesondere für den erziehungswissenschaftlichen Forschungsmodus treten pädagogische Hinsichten hinzu, die immer auch Antworten auf die Frage geben, was als Zielrichtung der Entwicklung des Unterrichts als erstrebens- oder vermeidenswert erscheint (vgl. Herfter et al. 2019). Anders formuliert hat auch erziehungswissenschaftliches Wissen keine feste Basis in einer objektiv vorgegebenen Wirklichkeit und muss sich fortwährend in diskursiven Verhandlungen beweisen, in welchen um die Durchsetzung bestimmter Perspektiven gerungen wird. So betrachtet, gerät in den Blick, „dass auch wissenschaftliche Analysen in die Ökonomie von Autorisierungen eingebunden sind, d.h. […] sowohl von der Umstrittenheit möglicher Bedeutungen zehren, sich in sie einschreiben wie auch in diese verstrickt sind" (Jergus et al. 2012: 222). Es ist also davon auszugehen, dass pädagogisches Wissen grundsätzlich umkämpft, unabgeschlossen und vieldeutig ist (vgl. Wimmer 2002). Dementsprechend scheint es problematisch, wenn sich in vielen Unterrichtsentwicklungsprojekten auf *einen* spezifischen Verbesserungsweg versteift wird (vgl. Höhne 2011), schul- und unterrichtspraktisches Wissen deautorisiert und deshalb in unterrichtlichen *und* wissenschaftlichen Entwicklungsprozessen nicht (ausreichend) berücksichtigt wird (vgl. dazu das Plädoyer Martin Heinrichs, 2021, für eine professionssensible Schulentwicklung).

Die nachfolgenden Analysen speisen sich aus einem gemeinsamen Unterrichtsentwicklungsprojekt der Universitäten Leipzig[5] und Hiroshima in enger Zusammenarbeit mit einer Lehrerin. Maßgeblich war für alle Projektbeteiligten von Anfang an – und so dokumentiert sich dies auch in verschiedenen Daten wie Gesprächsprotokollen, Vorträgen und Publikationen –, möglichst nicht in die (unterrichtende oder forschende) Praxis der Anderen einzudringen, diese anzuleiten oder gar zu objektivieren. So zielen die gemeinsamen Gespräche und Diskussionen weniger auf die Beeinflussung als auf den Austausch über verschiedene Perspektivierungen von unterrichtlichen Situationen und die Beschreibung der jeweilig anderen Handlungspraxis (vgl. Hallitzky et al. 2021). Dennoch (oder gerade deswegen) zeigen sich auch hier machtvolle Auseinandersetzungen um Deutungen und Entwicklungen des unterrichtlichen Geschehens, der Forschungs-

5 Wenn nachfolgend auf geografische Verortungen Bezug genommen wird, dann nicht um auf kulturelle Essentialismen abzustellen oder behaupten zu wollen, dass innerhalb der Teams nicht auch perspektivische Differenzen aufscheinen. Dennoch zeigt sich eine Angleichung von Perspektiven innerhalb der Teams, die nicht zuletzt mit intersubjektiver Nachvollziehbarkeit und Konsistenz der forschungsbezogenen Publikationen begründet werden kann (vgl. dazu auch Clifford 1983).

methoden und Theorien. Diese Auseinandersetzungen sollen entlang von Auszügen aus einer gemeinsamen Publikation (vgl. Hallitzky et al. 2022) verdeutlicht werden, in der – basierend auf einer Videoaufzeichnung einer Unterrichtsstunde aus dem Literaturunterricht in der Oberstufe eines deutschen Gymnasiums – zunächst die Lehrerin und anschließend die Forschenden aus Leipzig und Hiroshima ihre jeweilige Perspektive auf „die" Stunde darstellen. Anschließend folgen ein Kapitel zur „Reflexion der Lehrperson auf die wissenschaftlichen Interpretationen" sowie eine „Zusammenführung der Perspektiven", in welchem Lehrerin und Forschende ihre jeweiligen „Erkenntnisgewinne" darlegen. Dies erfolgt in Form von Reflexionen zu den jeweilig anderen Perspektiven.

4.1 Die Konstruktion eines gemeinsamen Datums

Zunächst sollen die normativen Orientierungen der Beobachtung von Unterricht aufzeigt werden, um zu umreißen, unter welchen Hinsichten der Unterricht beobachtet und entwickelt werden soll. Um in der Beobachtung einen Gutteil der Überkomplexität, Vieldeutigkeit und Interpretationsbedürftigkeit des Unterrichts zu erhalten, setzen wir im Projekt auf Videoaufzeichnungen als gemeinsames Datum und – immer wieder in neuem Licht erscheinendem – Ausgangspunkt unserer Zusammenarbeit. Da nicht auf einen ‚Interaktionssinn' rekurriert werden kann, der die Auswahl von Beobachtungen über das Involviertsein in die Prozesse des Unterrichts legitimiert, müssen andere Gründe für die reversiblen Selektionsentscheidungen gefunden werden (vgl. Dinkelaker 2018). Dennoch ist bereits mit der Entscheidung für eine Videografie, die Auswahl des aufzuzeichnenden Bildausschnittes und die Wahl der Mikrofone sowie deren Positionierung ein spezifisches, eher ‚interaktionistisches' Verständnis des Unterrichts nahegelegt. Dies ist eine beobachtungsleitende Annahme, auf die sich alle Projektbeteiligten im Sinne eines geteilten Entdeckungszusammenhangs einigen konnten und mussten, um von dort aus in die Auseinandersetzung um „das" Geschehen im Unterricht einzutreten (vgl. auch Herfter et al. 2019). Als gemeinsamer inhaltlicher Fokus der Untersuchung wurden ‚Fragen' der Lehrperson im Kontext einer gemeinsamen und individuellen Auseinandersetzung mit einem literarischen Text festgelegt.

4.2 Beobachtungen des Unterrichts: Analysen der Unterrichtsstunde

Ausgehend vom gemeinsamen inhaltlichen Fokus lassen sich im Projekt drei unterschiedliche theoretische Perspektivierungen identifizieren:

1) Die Lehrerin nimmt in ihrer Analyse der selbst gehaltenen Stunde vor allem auf literaturdidaktische Ansätze Bezug, insbesondere zur „Aktivierung der Schüler und der individuellen Auseinandersetzung mit dem literarischen Text" (Kieres 2022a: 43).[6]
2) Die Forschenden aus Hiroshima begründen ihre Perspektivierung auf den Unterricht aus der Tradition der Lesson Study (Jugyo Kenkyu) zur Gewährleistung des

6 In der aufgezeichneten Unterrichtsstunde sind ausschließlich männliche Lernende anwesend, weshalb hier und nachfolgend nur von Schülern die Rede ist.

„Recht[s] aller Kinder auf Bildung […] im Rahmen einer kollektiven Erziehung" (Yoshida et al. 2022: 68f.). Entscheidend für das damit angesprochene Kollektivkonzept sind die Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler zu freier Äußerung, einer Berücksichtigung ihrer Individualität sowie einer Gewährleistung ihres Rechts auf Bildung in einer ‚Gruppe' (vgl. ebd. mit Bezug auf Yoshimoto 1966). Schulklasse und Lerngruppe sind dabei nicht identisch, vielmehr bildet sich letztere erst „in der Unterrichtspraxis heraus" (ebd.: 69).

3) Für das Leipziger Forschungsteam liegt der Ausgangspunkt wesentlich in interaktionistischen Theoriemodellen, in pädagogischen Theorien zur Lernkultur (vgl. Kolbe et al. 2008) und zur Hervorbringung von Leistung im schulischen Kontext begründet, die den Blick auf das Spannungsfeld zwischen Vereindeutigung und Vervieldeutigung von „erlaubten" Sichtweisen zu einem literarischen Text lenken (vgl. Spendrin et al. 2022).

Mit dem Interesse an den Verhältnissetzungen von wissenschaftlichem und schulpraktischem Wissen sollen nun die jeweiligen Interpretationen der Unterrichtsstunde in ihren jeweils eigenen theoretischen oder praxisorientierten Begrifflichkeiten und Perspektiven kurz skizziert werden.

Die Sicht der Lehrerin: Analysen unter literaturdidaktischer Perspektive
So bewertet die Lehrerin in ihrer Deutung der Stunde (vgl. Kieres 2022a) dann auch die verschiedenen didaktischen Formen (z. B. „Eröffnung", ebd.: 43, „Gruppenarbeit", ebd: 45) vor allem danach, ob die selbst gesetzten fachlichen Ziele erreicht und die pädagogischen Möglichkeitshorizonte ausgeschöpft wurden. So kritisiert sie in der folgenden Passage (ebd.: 43f.) eine „fehlende Ziel- oder Zweckklarheit" der Eröffnung:

> In der Nachbetrachtung muss festgestellt werden, dass die Schüler in der Eröffnungsphase von der antizipierten gedanklichen Ordnung, die ich in der Planung vorgenommen hatte, ausgeschlossen blieben. Der Arbeitsauftrag vermittelte zum einen nicht, welchem Zweck die Beschäftigung mit der schematischen Darstellung der Figurenkonstellationen folgte, und zum anderen wurden keine Kriterien verhandelt, nach denen die Gültigkeit der vorgegebenen Darstellung geprüft werden könnte.

In Bezug auf die inhaltlichen Ziele hält sie u. a. fest, dass die Lernenden „in der Unterrichtssequenz verschiedene Anreize zur individuellen Auseinandersetzung [erhielten] – sei es im Zusammenhang mit der Charakterisierung der Figuren, der Diskussion von Arbeitsergebnissen oder der kritischen Reflexion getroffener Entscheidungen" (ebd.: 47). Dass nicht alle Lernenden diese Gelegenheiten auch nutzten, führt sie z. B. auf unklare Fragestellungen (siehe oben zur Eröffnung) und eine vornehmlich dialogisch strukturierte Gesprächsstruktur zwischen Lehrperson und den Lernenden (vgl. ebd.) zurück, die nur bestimmte Schüler zur Beteiligung anregt.

Die Sicht der involvierten Forschung aus Hiroshima: Analysen zum Kollektiv
In den am Konzept des Kollektivs ausgerichteten Analysen der Forschungsgruppe aus Hiroshima (vgl. Yoshida 2022) wird eine Anatomie der Unterrichtsstunde über die Methode der „Strukturanalyse" (Kozo Bunseki) rekonstruiert (vgl. ebd.), die wesentlich auf einer Kategorisierung verschiedener „Funktionen" der Äußerungen der Lehr-

person beruht. So werden u. a. „Bestätigungsfrage, Anweisung, Erklärung, Nachfrage, Bewertung“ (ebd.: 72) voneinander unterschieden und über eine Kategorisierung und Auszählung aufgezeigt, „dass Bestätigungsfragen und Nachfragen in den Sprechakten der Lehrerin dominieren“ (ebd.: 72f.). Zudem wird in den grafischen Aufbereitungen der Unterrichtsstruktur (z.B. ebd.: 73, Abb. 1) über eine zweispaltige Darstellung abwechselnder Redebeiträge von Lehrerin und Schülern auch hier eine dialogische Entfaltung des Unterrichtsgegenstands deutlich.

Die Sicht der involvierten Forschung aus Leipzig: Analysen zur Lernkultur
Mit einem Fokus auf die Frage, wie pädagogische Handlungen als soziale Praxis gemeinschaftlich hergestellt werden, arbeitet das Leipziger Team heraus, wie sich eine „Diskussionsgemeinschaft zwischen eigenständiger Erkenntnis und arrangiertem Lehr-Lern-Prozess“ (Spendrin et al. 2022: 63) formiert. Besonderes Augenmerk legen die Analysen auf die „ambivalente (zugleich mitdiskutierende und steuernde) Rolle“ (ebd.: 62) der Lehrperson: Sie muss Erwartungen von „Offenheit und Lenkung der Diskussion“ (ebd.) situativ sensibel ausbalancieren. Als Beispiele werden einerseits z. B. „Themen setzen“ und „unpassende Antworten zurückweisen“ und andererseits „Wissen als individuelle Sichtweise darstellen“ benannt (ebd.: 64). Diese Befunde werden an detaillierten Interpretationen einzelner unterrichtlicher Momente entfaltet und so empirisch plausibilisiert.

4.3 Beobachtungen von Beobachtungen: Aushandlungen von Hinsichten und Wissensbeständen

Diese verschiedenen Einsätze der Beschreibung des Unterrichts werden dann erneut zum Gegenstand von Selbst- und Fremdbeobachtungen in weiteren Kapiteln der gemeinsamen Publikation. Hier scheinen nun die Verhältnissetzungen von wissenschaftlichem und schulpraktischem Wissen und das Ringen um Autorisierung auf.

Bezugnahmen der Lehrerin auf die wissenschaftlichen Analysen: Entwicklungsbedarfe und Fokusverschiebungen
So nimmt die Lehrperson die ‚Leipziger‘ Analysen als „Aufdeckung eines essentiellen Rollenkonflikts“ wahr (Kieres 2022b: 89), wie sie „ihn insbesondere im Literaturunterricht erlebe“ (ebd.). Zugleich führe ihr die „mikroskopische Unterrichtsbetrachtung“ (ebd.: 96) vor Augen, wie sie durch „subtile Indizien“ (ebd.: 89) die Rolle als Lesende unter Lesenden aufgibt oder aufgeben muss:

> Ich vermeide durch die Verwendung der modalen Passivkonstruktion „müssen ... genommen werden“ zuzugeben, dass ich autoritär den Weg der Auseinandersetzung mit dem literarischen Text bestimme, sondern erfinde eine „vage Instanz“. Bemerkenswert ist für mich, dass es keine bewusste Entscheidung war, diese Formulierung zu verwenden, aber offensichtlich war es mir an dieser Stelle wichtig, eben nicht selbst als die Autorität identifiziert zu werden, die das weitere Vorgehen festlegt (ebd.: 90).

In Bezug auf die kategorisierenden und quantifizierenden Analysen der Forschenden aus Hiroshima zeigt sich die Lehrperson verwundert (ebd.: 94):

> Ich hätte eine Problematisierung dieser Beobachtung erwartet. Denn für mich ist das ein gravierendes, ein erschreckendes Problem: 263 Lehrer[*]innenäußerungen in 90 Minuten.

Sie leitet daraus den Entwicklungsanspruch ab, eigene Fragen und Aufgabenstellungen in zukünftigem Unterricht „absolut präzise" und „aus der Sicht der Lernenden" zu formulieren (ebd.).

Als Erkenntnisgewinn des gesamten Prozesses und beider wissenschaftlicher Perspektiven stellt sie für sich eine Fokusverschiebung fest – von der Selbstbeobachtung zur Beobachtung der Wirkungen auf das Lernen (vgl. Herfter et al. 2022). Diese Fokusverschiebung kann als Erfüllung eines zentralen Anliegens von Lesson Study und Voraussetzung dafür gelten, Lernprozesse von Schüler*innen besser zu verstehen und Unterricht weiterzuentwickeln (vgl. Knoblauch 2019).

Forschende Bezugnahmen auf die Analysen: (Un)gleiche Möglichkeiten der Autorisierung?

Auch die Forschungsteams, als Akteure mit differenter Standortgebundenheit, nehmen auf die jeweils anderen begrifflichen Setzungen und Perspektivierungen Bezug. Diese Perspektivierungen stellen jeweils unterschiedlich dar (und in Aussicht), wie der Unterricht und seine Erforschung weiterentwickelt werden können und autorisieren sich entlang wissenschaftlicher und rhetorischer Verfahren unter Bezug auf das gemeinsame empirische Datum des Videos. Die Bezugnahme auf das jeweils in und mittels Analysen hergestellte und autorisierte Wissen in den Gesprächen lässt auch die eigene Forschungspraxis in Bewegung geraten und vermeidet so eine „Hypostasierung" der wissenschaftlichen Konzepte, Annahmen und Vorgehensweisen, wie sie in Entwicklungsprojekten oft zu beobachten ist (vgl. Goldmann 2017).

Gleichzeitig lohnt ein Blick auf die Gründung von Autoritäten in Formen kollegialer Adressierung (vgl. Idel & Pauling 2018; Jergus et al. 2012): Aufgrund der Vielzahl von Perspektiven (vgl. ausführlich Hallitzky et al. 2022) soll hier nur kurz angedeutet werden, welchen reflexiven Erkenntnisgewinn wir – als Leipziger Forschungsteam – aus dem Dreischritt aus (1) Unterrichtsvideographie (gemeinsames Datum, vgl. 4.1), (2) Analyse des Unterrichts zur Lernkultur (vgl. 4.2) und (3) einer forschenden Bezugnahme auf die Reaktion der Lehrerin auf die Leipziger Analyse (vgl. 4.3) ziehen konnten (ebd.: 108):

> Das Forschungsteam aus Leipzig wird, obwohl dies durchweg in einem zugewandten und interessierten Ton geschieht, in der Reflexion der Lehrerin […] als Instanz hervorgebracht, die legitimieren und bestätigen kann, aber auch die geheimen Wege offenlegt und insgesamt zur „didaktischen Ordnung" ruft.

Der gewählte Ausschnitt des Fazits, in welchem die Art und Weise der Bezugnahmen der Lehrerin auf die wissenschaftliche Analyse zum Anlass einer Reflexion der Aushandlungen von Hinsichten und Wissensbeständen genommen wird, lässt eine Machtasymmetrie zwischen Forschenden und Lehrperson und deren Möglichkeiten der Autorisierung offenkundig werden. Nicht zuletzt liegt dies (auch) an den Formen der Zusammenarbeit: im Kontext der Verschriftlichung bedürfen professionell-pädagogische Praktiken der Erklärung und sprachlichen Vermittlung, um ihren Platz zu fin-

den. Die Aushandlungen über das, was zum Unterricht und zum Entwicklungsprozess (nicht) gesagt werden kann, werden hinter den Texten nicht mehr sichtbar, sie werden verborgen und vergessen gemacht. Widersprüche und kritische Nachfragen zu Deutungen und reflexive Bezugnahmen in Kommentarleisten, E-Mails und Gesprächen, die zum Teil zu Neuformulierungen führten, verschwanden im Prozess des Schreibens. So hat beispielsweise die hier umrissene Reflexion auf Asymmetrien im Hinblick auf Entwicklungszumutungen und Deutungshoheiten über das unterrichtliche Geschehen die Wahrnehmungen der Lehrerin zur gemeinsamen Arbeit wesentlich herausgefordert. In anschließenden Gesprächen konnten wir die betreffenden Textstellen identifizieren und über Formulierungen nachdenken, die einerseits die beschriebene Asymmetrie weiter benennen und andererseits die weitere Zusammenarbeit ermöglichen.

5. Fazit: Sprechen über Unterricht als bedeutsamer Ort von Entwicklung

Mit kritischem Blick auf gängige Theorien, Modelle und Projekte der Unterrichtsentwicklung(sforschung) lässt sich nicht nur deren normative Orientierung an Fortschritt, Optimierung und Effizienz, sondern auch der Anspruch erkennen, die unterrichtliche Praxis vermittels wissenschaftlicher Verfahrensweisen und Wissensbestände zu verbessern. In der Unterrichtsentwicklung treffen schulpraktisches und wissenschaftliches Wissen folglich nicht gleichberechtigt und konsensorientiert ineinander. Vielmehr begegnen sie sich in einem Raum diskursiver Verhandlung, in welchem sich Forschende unter Bezugnahme auf die bessere Gültigkeit wissenschaftlichen Wissens mit der Autorität ausstatten, Entwicklungszumutungen an Lehrpersonen heranzutragen, Entwicklungsrichtungen des Unterrichts maßgeblich zu bestimmen und Lehrpersonen somit als – in Bezug auf Innovation und Reflexion – hilfsbedürftig zu adressieren. Unterrichtsentwicklungsforschung versucht folglich, die Veränderung und Verbesserung des Unterrichts über eine pädagogische Einflussnahme auf Lehrpersonen selbst herbeizuführen.

Erkennt man dagegen die Vieldeutigkeit und Unabgeschlossenheit erziehungswissenschaftlichen Wissens an und stattet dieses nicht mit einer Aura der Unfehlbarkeit aus, sondern lässt sich stattdessen auf Formen kollegialer Entwicklungsarbeit ein, in der um Begriffe, Wertmaßstäbe und Verfahrensweisen der Beobachtung und Transformation von Unterricht und Forschung gleichermaßen gerungen wird, erweist sich das Sprechen über Unterricht als bedeutsamer Ort von Entwicklung. Hier wird ausgehandelt und festgelegt, was auf welche Weise und von wem über Unterricht (nicht) gesagt werden kann, was als legitime Ziel- und Entwicklungsperspektive Geltung beanspruchen kann und welche Formen weiterer wissenschaftlicher Begleitung und theoretischer Einordnungen (nicht) legitimierbar sind. Während in Unterrichtsentwicklungsprojekten oft nach den nachhaltigen Veränderungen der pädagogischen Praxis gefragt wird, lohnt meines Erachtens ein vertiefter Blick auf die Übergänge in Begriffen, Perspektiven und Adressierungen, die die interprofessionelle Zusammenarbeit nachhaltig prägen.

Autorenangaben

Dr. Christian Herfter
Institut für Bildungswissenschaften
Universität Leipzig
Dittrichring 5-7
04109 Leipzig
E-Mail: christian.herfter@uni-leipzig.de

Literatur

Altrichter, Herbert/Posch, Peter/Spann, Harald (2018): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Balzer, Nicole/Su, Hanno (2016): Pädagogisierende Performanz und gegenstandstheoretische Performativität: In: Meseth, Wolfgang/Dinkelaker, Jörg/Neumann, Sascha/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 241-252.

Bauer, Karl-Oswald (2009): Professionelles Selbst und Evaluation. In: Bauer, Karl-Oswald/Logemann, Niels (Hrsg.): Kompetenzmodelle und Unterrichtsentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 75-112.

Bastian, Johannes (2007): Einführung in die Unterrichtsentwicklung. Weinheim: Beltz.

Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris (Hrsg.) (2020): Dokumentarische Evaluationsforschung. Opladen: Budrich.

Brüsemeister, Thomas (2020): Soziologie in pädagogischen Kontexten. Wiesbaden: Springer.

Buhren, Claus G./Klein, Günter/Müller, Sabine (Hrsg.) (2019): Handbuch Evaluation in Schule und Unterricht. Weinheim: Beltz.

Clifford, James (1983): On Ethnographic Authority. In: Representations, Jg. 1/H. 2, S. 118-146.

Dinkelaker, Jörg (2018): Reversible Selektivität. Zur videobasierten Analyse pädagogischer Interaktionen. In: Heinrich, Martin/Wernet, Andreas (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer, S. 141-158.

Einsiedler, Wolfgang (2010): Didaktische Entwicklungsforschung als Transferförderung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 13/H. 1, S. 59-81.

Gärtner, Holger (2008): Einführung neuer Lehrpläne mit Hilfe eines videobasierten Qualitätszirkels – Unterrichtsmonitoring. In: Berkemeyer, Nils/Bos, Wilfried/Manitius, Veronika/Müthing, Kathrin (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Münster: Waxmann, S. 141-150.

Goldmann, Daniel (2017): Programmatik und Praxis der Schulentwicklung. Wiesbaden: Springer.

Hallitzky, Maria/Herfter, Christian/Kinoshita, Emi/Leicht, Johanna/Mbaye, Mamadou/Spendrin, Karla (2021): Lesson Study in German-speaking countries. In: Kim, Jongsung/Yoshida, Nariakira/Iwata, Shotaro/Kawaguchi, Hiromi (Hrsg.): Lesson Study-based Teacher Education. London: Routledge, S. 155-170.

Hallitzky, Maria/Kieres, Christine/Kinoshita, Emi/Yoshida, Nariakira (2022, i. D.) (Hrsg.): Unterrichtsforschung und Unterrichtspraxis im Gespräch. Interkulturelle und interprofessionelle Perspektiven auf eine Unterrichtsstunde. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Heinrich, Martin (2007): Governance in der Schulentwicklung. Wiesbaden: VS.

Heinrich, Martin (2021): Vom Ende der Schulentwicklung als Qualitätsentwicklung? In: Moldenhauer, Anna/Asbrand, Barbara/Hummrich, Merle/Idel, Till-Sebastian (Hrsg.): Schulentwicklung als Theorieprojekt. Wiesbaden: Springer VS, S. 291-313.

Helmke, Andreas (2012): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Seelze: Klett Kallmeyer.

Herfter, Christian/Spendrin, Karla/Heinze, Franziska/Leicht, Johanna/Kinoshita, Emi (2019):

Sehen was sein soll? Zur normativen Valenz allgemeindidaktischer Theorien für die qualitative Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, Jg. 20/H. 2, S. 253-269.

Herfter, Christian/Kieres, Christine/Leicht, Johanna/Matsuda, Mitsuru/Miyamoto, Yuichi/Yoshida, Nariakira (2022): Zusammenführung der Perspektiven. Potenziale und Grenzen einer forschungsbasierten interprofessionellen Unterrichtsentwicklung. In: Hallitzky, Maria et al. (Hrsg).: Unterrichtsforschung und Unterrichtspraxis im Gespräch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 99-119.

Höhne, Thomas (2011): ‚Pädagogische Qualitologie'. In: Reichenbach, Roland/Ricken, Norbert/Koller, Hans-Christoph (Hrsg.): Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten. Paderborn: Schöningh, S. 139-164.

Horster, Leonhard/Rolff, Hans-Günter (2006): Unterrichtsentwicklung. Grundlagen einer reflektorischen Praxis. Weinheim: Beltz.

Idel, Till-Sebastian/Pauling, Sven (2018): Schulentwicklung und Adressierung. In: Die Deutsche Schule, Jg. 110/H. 4, S. 312-325.

Jergus, Kerstin/Schumann, Ira/Thompson, Christiane (2012): Autorität und Autorisierung. In: Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hrsg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer, S. 207-224.

Kieres, Christine (2022a): Analyse der unterrichtenden Lehrperson bezogen auf die eigene Unterrichtsstunde. In: Hallitzky, Maria et al. (Hrsg).: Unterrichtsforschung und Unterrichtspraxis im Gespräch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 43-47.

Kieres, Christine (2022b): Theorie trifft Praxis? Die Forschungsergebnisse aus unterrichtspraktischer Sicht. In: Hallitzky, Maria et al. (Hrsg).: Unterrichtsforschung und Unterrichtspraxis im Gespräch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 87-96.

Kiper, Hanna (2012): Unterrichtsentwicklung. Stuttgart: Kohlhammer.

Knoblauch, Roland (2019): Beobachtung und Dokumentation von Lernaktivitäten in der Lesson Study. In: Mewald, Claudia/Rauscher, Erwin (Hrsg.): Lesson Study. Das Handbuch für kollaborative Unterrichtsentwicklung und Lernforschung. Innsbruck: Studien Verlag, S. 49-76.

Knogler, Maximilian/Lewalter, Doris (2014): Design-Based Research im naturwissenschaftlichen Unterricht. Das motivationsfördernde Potenzial situierter Lernumgebungen im Fokus. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, Jg. 61/H. 1, S. 2-14.

Kolbe, Fritz-Ulrich/Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (2008): Lernkultur. Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 11/H. 1, S. 125-143.

Kohler, Britta/Wacker, Albrecht (2013): Das Angebots-Nutzungs-Modell. In: Die Deutsche Schule, Jg. 105/H. 3, S. 241-257.

Krautz, Jochen (2009): Bildung als Anpassung? Kompetenz-Konzept im Kontext einer ökonomisierten Bildung. In: Fromm Forum, Jg. 13, S. 87–100.

Krebs, Dagmar/Menold, Natalja (2014): Gütekriterien quantitativer Sozialforschung. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer, S. 425-438.

Lehmann-Rommel, Roswitha (2004): Partizipation, Selbstreflexion und Rückmeldung: gouvernementale Regierungspraktiken im Feld Schulentwicklung. In: Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Michel Foucault. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS, S. 261-283.

Mewald, Claudia (2019): Lesson Study – Definitionen und Grundlagen. In: Mewald, Claudia/Rauscher, Erwin (Hrsg.): Lesson Study. Das Handbuch für kollaborative Unterrichtsentwicklung und Lernforschung. Innsbruck: Studien Verlag, S. 19-29.

National Association for the Study of Educational Methods (Hrsg.) (2011): Lesson Study in Japan. Hiroshima: Keisuisha.

Prengel, Annedore (2013): Praxisforschung in professioneller Pädagogik. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz Juventa, S. 785-802.

Reinmann, Gabi (2020): Design als Modus des Erkennens. In: Park, June H. (Hrsg.): Designwissenschaft trifft Bildungswissenschaft. München: kopaed, S. 64-69.

Reusser, Kurt (2009): Von der Bildungs- und Unterrichtsforschung zur Unterrichtsentwicklung. – Probleme, Strategien, Werkzeuge und Bedingungen. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Jg. 27/H. 3, S. 295-312.

Rustemeyer, Dirk (1998): Muß Erziehung wertvoll sein? In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 44/H. 2, S. 231-242.

Schmidt, Melanie (2020): Wirksame Unbestimmtheit, unbestimmte Wirksamkeit. Eine diskursanalytische Untersuchung zur Schulinspektion. Wiesbaden: Springer VS.

Schön, Donald (1983): The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York: Basic Books.

Spendrin, Karla/Kinoshita, Emi/Herfter, Christian/Leicht, Johanna/Hallitzky, Maria (2022): Individualisierung und Vergemeinschaftung in der Unterrichtsinteraktion. In: Hallitzky, Maria et al. (Hrsg).: Unterrichtsforschung und Unterrichtspraxis im Gespräch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 48-66.

Strübing, Jörg/Hirschauer Stefan/Ayaß, Ruth/Krähnke, Uwe/Scheffer, Thomas (2018): Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 47/H. 2, S. 83-100.

Voss, Andreas/Blatt, Inge (2009): Unterrichtsentwicklungsforschung. In: Bauer, Karl-Oswald/Logemann, Niels (Hrsg.): Kompetenzmodelle und Unterrichtsentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 11-74.

Wimmer, Michael (2002): Pädagogik als Kulturwissenschaft. In: Wigger, Lothar (Hrsg.): Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, S. 109-122.

Yoshida, Nariakira/Matsuda, Mitsuru/Miyamoto, Yuichi/Matsuura, Asuka/Ando, Kazuhisa/Sakurai, Serina/Ninomiya, Makoto/Fujiwara, Yuka/Ming, Yue (2022): Strukturierung des Unterrichts anhand der Lehrer:innenfragen. In: Hallitzky, Maria et al. (Hrsg).: Unterrichtsforschung und Unterrichtspraxis im Gespräch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 67-83.

Yoshimoto, Hitoshi/Mori Grundschule (1966): Shudanshiko no Taido Zukuri (Die Einstellungsbildung des kollektiven Denkens). Tokio: Meiji Tosho.

Alexander Loh

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-

 https://doi.org/10.3224/zisu.v11i1.08

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). Wenngleich 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 (Curriculumsgestaltung, 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

u. a. situative Sinnzuschreibungen, symbolische Ordnungen, Subjektkonstituierungen, unterrichtliche Performativität oder Strukturen der Kommunikation. In der Konsequenz orientieren sich Fremdbeschreibungen, vereinfacht ausgedrückt, an den Erfordernissen der wissenschaftlichen Disziplin, nicht aber an der pädagogischen Profession und ihrer Reflexionstheorie (dem Erziehungssystem). Damit ist nicht gesagt, dass ihre Erkenntnisse mit den Erfordernissen des Erziehungssystems *per se* nicht kompatibel seien – allerdings wird die diesbezügliche Rezeption aufgrund epistemologischer Prämissen der pädagogischen Theoriebildung selbst überlassen.

Diese Lossagung vom normativen Diktum des theoretischen Forcierens unterrichtlicher Entwicklungsprozesse zieht Kritik auf sich. Erziehungswissenschaftliche Theoriebildung, die bloß praxisenthobene, teils kontraintuitive und womöglich sogar anwendungsfremde Einsichten generiert, wirkt „problemfremd" (Tenorth 2002: 84) hinsichtlich der oben erwähnten Reflexion pädagogischer „Wirksamkeiten". Der unmittelbare Nutzen fehlt. Die Logik der Profession wird scheinbar ebenso ignoriert, wie die von Lehrpersonen im Unterricht nachweislich erzielten Leistungen (vgl. Tenorth 2006). Genau mit solchen Einwänden mag auch das systemtheoretische Paradigma der Unterrichtsforschung konfrontiert werden. Ihre Vertreter nutzen die unzweifelhaft abstrakte Großtheorie Niklas Luhmanns, um die Eigenarten des Unterrichts zu erfassen. Sie modellieren demnach ihren Gegenstand ausgehend vom Zentralbegriff der Kommunikation, deren kontingenter Emergenz und fortschreitender Sinnevolution. Der systemtheoretisch enge Fokus auf die Kommunikation erhebt hierbei den Anspruch, allgemeiner Art zu sein: körperliche Praktiken etwa werden ebenso wie anerkennungs-, zeigetheoretische oder sprachspieltheoretische Facetten in ihrer Verkettung als kommunikative Ereignisse erfasst und verarbeitet (vgl. Meseth et al. 2011). Unterricht geriert sich in der Folge als eine bestimmte Kommunikationsform, die sich nach Jochen Kade (2004) als Typus der „pädagogischen Kommunikation" klassifizieren lässt. Sie ist „Kommunikation und ‚pädagogisch', und sie ist beides im Zusammenhang" (ebd.: 204). Sie will auf die Person einwirken, obwohl eine solche Unmittelbarkeit des Einwirkens von Kommunikation auf das Bewusstsein eigentlich ausgeschlossen scheint. Darum wird die faktische Ermöglichung etwaiger Lernerfolge auf den drei Sinndimensionen der Sach-, Zeit- und Sozialdimension empirisch gehaltvoll kleinteilig seziert (vgl. Meseth et al. 2012, 2011). Hierbei kann systemtheoretisches Denken aufzeigen, dass Unterricht scheinbar mit widerstreitenden Normenhorizonten umgehen muss: Entweder ist die Kommunikation auf das Lernen hin eingestellt oder sie arbeitet daran, dass genau jener Zustand eintreten möge (vgl. Meseth 2014). Seine besondere Charakteristik (re-)stabilisiert der Unterricht jedoch, indem die Kommunikation fortwährend auftretende unterrichtliche Bezugsprobleme („Strukturdifferenzen") durch Ausgestaltungen von differenztheoretisch beobachtbaren *Re-Entrys* prozessiert (vgl. Loh 2021).

All das erscheint abstrakt, gar „hochabstrakt" (Fuchs 2013), und bedarf zweifelsohne einer weiteren Erläuterung. Aus dieser Zusammenschau soll zunächst jedoch deutlich werden, worin die Kritik an systemtheoretisch fremdbeschreibender Unterrichtsforschung und ihrer „Ignoranz" formulierter Gelingenserwartungen begründet ist. Ihr wird vorgeworfen, dass ihre Modellierungen den Kern des pädagogischen Geschäfts verfehlten, sie ignoriere das Subjekt, sei „kalt", bloß kybernetisch, ja sogar technokratisch, zu abstrakt und verkompliziere die Sachverhalte durch obskure Terminologie, sofern sie

denn überhaupt Neues aussage, statt bloß bereits Bekanntes schlichtweg verklausuliert zu reformulieren. Wozu also Systemtheorie? Was leistet sie? Und: Welche Funktion besetzt sie im Feld der Unterrichtsforschung, an das die oben skizzierten Gelingenserwartungen herangetragen werden?

Um diese Fragen nach Zweck und Funktion zu erörtern, sei der Blick nachfolgend zunächst auf die Narretei zu richten (Abschnitt 2). Anschließend ist zu prüfen, in welchem Sinne die Narretei als Analogie fungiert, um „Alternativenkommunikation" im erziehungswissenschaftlichen Diskurs der Unterrichtsforschung beschreibbar zu machen (Abschnitt 3). Nach exemplarischer Untersuchung einer Fallvignette (Abschnitt 4) lässt sich sodann herausstellen, inwiefern es systemtheoretisch-informierter Unterrichtsforschung gelingt, Normativität in der Theoriebildung zu verarbeiten und zu exkludieren, ohne dass hierdurch die Eigenlogik des Pädagogischen aus dem Blick gerät (Abschnitt 5).

2 Zur Funktion der Narretei

In einer äußerst spitzfindigen, historisch-soziologischen Analyse widmet sich Fuchs (2002) der Frage, was das „Muster des Närrischen" (ebd.: 5) auszeichnet und welche Funktion die Narretei erfüllt. Ins Zentrum rückt hierbei im Besonderen die „Institutionalisierung des *Hofnarren"* (ebd. 2002: 7) im Mittelalter, die Ausdruck einer einsetzenden „Spezialisierung" (ebd.) der Narrentätigkeit war. Mit dieser Institutionalisierung geht einher, dass der Narr Teil jener Ordnung wird, die er vermittels seiner Narrenfreiheit humoresk zu kritisieren vermag. Seine Narrenfreiheit ermöglicht ihm also, das ansonsten Unterdrückte, das Unsagbare, unter bestimmten Bedingungen zum Ausdruck bringen zu können. Dies mag für die Zuhörer, die Untertanen der hofstaatlichen Obrigkeit, kathartisch wirken, ermöglicht dem Publikum eine Erleichterung qua Erheiterung und stabilisiert somit – das ist paradox – wiederum die herrschende Ordnun, die diesen Narren überhaupt erst institutionalisierte (vgl. ebd.). Es wird deutlich, dass es dem Narren in der Ausübung seiner Tätigkeit zusteht, Dinge zu äußern, die in einem gewissen Maße deviant sind. Er kann, anders ausgedrückt, als Hofnarr Alternativen kommunizieren, deren Verbalisierung Dritte so nicht tätigen könnten, ohne um ihr Leben fürchten zu müssen (vgl. ebd.: 8, 9). Folglich beinhaltet seine „Redefreiheit […] die Freiheit zur personenverletzenden Kommunikation, die den Herrscher einschliessen [sic!] kann und soll, aber dann mit entsprechendem Risiko und entsprechender Rafinesse verfahren muss" (ebd.).

Der entscheidende Punkt ist der, dass der Narr eine „Alternativenkommunikation (als Irritationsquelle) verfügbar [hält] […] unter der Bedingung, dass Alternativen zur [geltenden Gesellschaftsordnung] selbst blockiert sind" (ebd.: 11). Seine Alternativenkommunikation gilt somit keineswegs absolut, sondern ist an Bedingungen geknüpft. Die zweifelsohne wichtigste dieser Bedingungen ist, dass seine Kommunikation sich nicht gegen die grundlegendsten, d. h. die allerfundamentalsten Charakteristika des Hofstaates richten darf. Es bleibt also dabei, dass es u. a. „Zwecke [...] und Hierarchien" (ebd.: 12) gibt, „die selbst keiner Alternativenkommunikation ausgesetzt werden können." (ebd.) Der Narr würde sonst, aller Wahrscheinlichkeit nach, in mittelalterlicher Manier in den Narrenvorruhestand versetzt werden. Seine Funktion und Aufgabe liegt folglich darin,

„über soviel ‚standing' und soviel Courage [zu] verfügen, auch Unangenehmes, Störendes, Unerwartetes mitteilen zu können – im Modus einer angemessenen Respektlosigkeit, deren Problem genau im Einhalten der *Angemessenheit* liegt" (ebd.: 13).

3 Systemtheoretische Unterrichtsforschung als hochabstrakte Narretei

Ist systemtheoretische Unterrichtsforschung im Resultat also tatsächlich so närrisch, wie Kritiker ihr es unterstellen mögen? Die Analogie des Hofnarren und seiner Narretei illustriert zunächst die „Beobachterposition", die die systemtheoretische Unterrichtsforschung als Fremdbeschreibung einnimmt: Sie ist eine Beobachtung zweiter Ordnung, beobachtet also das Erziehungssystem auf seine eigene Funktionsweise und innere Logik hin, ohne dass sie selbst in diese Logik eingreifen möchte (vgl. Luhmann 1990). Ihr Ziel ist eine *Be*-schreibung des Gegenstandes, unter expliziter Absehung von normativen *Vor*-schreibungen. Genau in diesem Sinne kann sie als rekonstruktiv-sinnverstehend bezeichnet werden. Gleichwohl erfordert die Fähigkeit zur angemessenen Beobachtung trotz aller „Distanz" eine unabstreitbare Vertrautheit mit jener pädagogischen Logik, den Prämissen pädagogischer Arbeit, deren Missachtung sonst in einer Fehlmodellierung resultierte. Erführen die Prämissen des Pädagogischen keine Beachtung, so wäre die systemtheoretische Erforschung etwa unterrichtlicher Strukturen und Entwicklungsprozesse möglicherweise soziologisch gehaltvoll, gleichwohl aber erziehungswissenschaftlich verfehlt. Analog zum Narren also, der den Hofstaat aus nächster Nähe beobachtet, und durch seine humoristischen Einlagen auf Distanz bringt, beobachtet die systemtheoretische Unterrichtsforschung ihren Gegenstand mit genauem Blick für seine ihm immanente Logik. Von der sucht sie sich aber durch die Wahl ihrer hochabstrakten Heuristik ebenso dezidiert „fremd" zu machen (vgl. Dinkelaker et al. 2016).

Eine weitere zentrale Aufgabe der Narretei wurde in der „Alternativenkommunikation" ausgemacht. Der Narr kann also aufgrund seiner besonderen Beobachterposition und der daraus resultierenden Narrenfreiheit Sachverhalte und Probleme thematisieren, zur Sprache bringen, beschreiben, die von anderen Akteuren im Regelfall entweder unbewusst verschwiegen werden oder schlichtweg „unsagbar" sind. Welche Alternativen kommuniziert die Systemtheorie in der Unterrichtsforschung? Sie erteilt zunächst Überzeugungen von kausal wirksamen Bedingungsgefügen eine Absage. Kausalität wird durch Kontingenz ersetzt. Planungs- und handlungstheoretische Konzepte werden suspendiert. Das Kontingenztheorem nimmt eine zentrale Stelle ein: „Der Begriff [„Kontingenz"] wird gewonnen durch Ausschließung von Notwendigkeit und Unmöglichkeit. Kontingent ist etwas, was weder notwendig ist noch unmöglich ist; was also so, wie es ist (war, sein wird), sein kann, aber auch anders möglich ist" (Luhmann 1984: 152). Die Kommunikation ist in ihrem Fortgang, ihrer Evolution, also nicht im pädagogischen Sinne unmittelbar steuerbar. Stattdessen „entscheiden" die getätigten Anschlüsse darüber, was sinnhaft ist. Sinn oder auch „Wissen" wird also keinesfalls schlichtweg gegeben oder gar übertragen, sondern emergiert im kontingenten Fortgang der Kommunikation (vgl. Meseth et al. 2012). Eingedenk der zusätzlichen Erschwernis, dass Kommunikation ebenso wenig kausal auf das Bewusstsein der Anwesenden ein-

wirken kann, erscheinen schulische Lehr-Lern-Prozesse um ein Vielfaches fragiler und komplexer zu sein als einige Selbstbeschreibungen, die planungstheoretische Kausalität bloß z. T. suspendieren, dies wahrhaben wollen (vgl. Proske 2006).

Der Narr eröffnet und kommuniziert Alternativen, indem er seinem Gegenüber eines seiner Narreninsignien, den Spiegel, vorhält – sei es metaphorisch verbal oder als tatsächliches Objekt (vgl. Fuchs 2002). Das Gegenüber erkennt sich dadurch selbst, wird sich seiner Eigenarten bestenfalls gewahr und kann erkennen, wie es auf andere, d. h. „von außen" betrachtet, wirkt. Genau diese Funktion erfüllt analog die systemtheoretische Unterrichtsforschung als fremdbeschreibende Beobachtung zweiter Ordnung: Sie hält dem Erziehungssystem, der pädagogischen Theorie und Praxis, den metaphorischen Spiegel vor. Hierzu bemüht sie sich um Beschreibungen und Modellierungen, die die Logik des Pädagogischen zwar berücksichtigen, die Kohärenz jener Logik epistemologisch gleichwohl aber nicht teilen. So kann empirisch gezeigt werden, dass didaktische Absichten und Wirkungsannahmen *in actu* ins Gegenteil verkehrt werden und womöglich deutlich weniger pädagogisch sind, als dies angenommen wird (vgl. Loh 2021). Der systemtheoretische Spiegel führt so vor Augen, dass vermeintliche Sicherheiten bloß kontingente (nicht notwendige) Setzungen sein können und als solche bloß eine Option unter vielen darstellen. Die Frage, wie es im Unterricht nun aber gelingt, trotz aller Unwägbarkeiten nachweislich Erfolge zu erzielen, d. h. Lernen zu ermöglichen, bildet darum das Kerninteresse des auf die Unterrichtskommunikation blickenden systemtheoretischen Paradigmas. Seinen frühen Ausgangspunkt nimmt die Auseinandersetzung mit dieser Frage in der Diskussion um das sog. „Technologiedefizit" (Luhmann & Schorr 1979) und der Erörterung sich subsequent ausbildender „Technologieersatztechnologien" (ebd.; vgl. Hollstein 2011; Kuper 2001; Prange 1986). Inzwischen bemüht man sich in der Beantwortung solcher Fragen um die oben angedeutete empirisch gehaltvolle Erschließung der Unterrichtskommunikation in ihrer mikrosoziologischen Sequenzialität (Abschnitt 1).

Als letztes ist zu betrachten, dass die Narretei Grenzen hat. Obwohl der Narr also in einem gewissen Maße zur Subversion aufgefordert ist und pointiert humorige Kritik sogar von ihm erwartet wird, wäre die Annahme eines „*anything goes*" verfehlt. Bestimmte Zwecke und Sachverhalte dürfen demnach nicht kritisiert, d. h. von dem Narren nicht in Frage gestellt werden (vgl. Fuchs 2002). Seine Alternativenkommunikation ist in dieser Hinsicht restringiert. Missachtete er diese Gebote, indem er etwa den Hofstaat kritisierte, verlöre er mit seinem Leben auch noch den Beruf. Die Analogie mag an dieser Stelle irritieren: Soll Kritik verboten sein, der wissenschaftliche Diskurs gar durch die Unterscheidung von „Sagbarem" und „Unsagbarem" eingegrenzt werden? Besteht Lebensgefahr? Nein.

Ebenso wie es des Narren Aufgabe ist, Unangenehmes und Störendes zur Sprache bringen, kann eine systemtheoretische Fremdbeschreibung des Unterrichtsgeschehens solche Dinge ausweisen (vgl. ebd.). Sie kann die Pädagogik auf diese Weise mit möglicherweise unbequemen Wahrheiten konfrontieren, zu denen diese sich verhalten muss. „Ob und wie sie davon profitieren kann oder ob sie umgekehrt sich gerade an der Ablehnung aufrichten kann, bleibt ihr überlassen" (Luhmann & Schorr 1988: 370). Die vom Narren geforderte „angemessene Respektlosigkeit" (Fuchs 2002: 13) findet im Falle der Systemtheorie nun darin ihre Grenze, dass sie ihre erziehungswissenschaftliche Au-

torität verliert, sofern auch sie den Schritt wagt, die fundamentalsten pädagogischen Überzeugungen in Frage zu stellen oder deren Gültigkeit anzweifelt: So kann etwa die Geltung des übergeordneten Ziels der Ermöglichung von Autonomie und die angestrebte Mündigkeit des Subjekts erziehungswissenschaftlich nicht sinnhaft in Frage gestellt werden. Auch das Gebot der Gewaltfreiheit und das Verbot der Indoktrination unterliegen in der Konsequenz jener Restriktion. Es gibt demnach auch hier, wie im Hofstaat, Zwecke und Mittel, zu denen eine „Alternativenkommunikation" mehr als fragwürdig erscheint. Setzen sich die Narretei oder die Systemtheorie über diese Einschränkungen trotzdem hinweg, ist ihre Respektlosigkeit nicht mehr angemessen. Das Einhalten der geforderten Angemessenheit misslingt. Die bedenklichen Gefahren, die eine solche Grenzüberschreitung für den Hofstaat oder die Pädagogik (ebenso: Erziehungswissenschaft) aufzeigen, resultierten im Falle eines Eintretens sehr wahrscheinlich in einer (wie auch immer gearteten) Zurückweisung.

4 Fallvignette

Es sei zur Illustration eine Fallvignette angeführt. Dazu soll der Blick auf ein für den Unterricht typisches Bezugsproblem gerichtet werden. Solche Bezugsprobleme sind vielfältig, treten stets erneut auf und sind für den Unterricht charakteristisch: Sie müssen im Fortgang des Unterrichts fortwährend bearbeitet, d. h. prozessiert werden und sind niemals final zu lösen. Im Umgang mit den jeweils auftretenden Bezugsproblemen gewinnt auf diese Weise Unterricht als eine spezifische „Form der Kommunikation" an Gestalt (vgl. Loh 2021). Im Horizont dieses Fortgangs, d. h. der sich vollziehenden Evolution der Kommunikation, lässt sich so die „besondere Form der Sozialität" (Proske 2011: 15) des Unterrichts, d. h. seine „Pädagogizität" (ebd.) erkennen (vgl. ebd.; Proske 2013; Heitger, zitiert nach Meseth et al. 2012: 224). Eine solche Perspektive versucht demnach, die kommunikativen Idiosynkrasien des Unterrichts zu fixieren, indem das redundante Auftreten unterrichtlicher Probleme ebenso fokussiert wird, wie die sich *in actu* ausbildenden Problemlösungsversuche. Die Methodik der Konversationsanalyse gestattet es hierbei, die Genese sozialer Ordnung in ihrer durch Sprecherwechsel induzierten Sequenzialität zu erschließen, ohne dass das Bestehen einer Ordnung damit absolut gesetzt würde. Jene Ordnung bleibt – zeitlich und sozial – fragil, da die einzelnen kommunikativen Ereignisse individuell verstanden werden müssen und damit ebenso individuelle kontingente Anschlüsse evozieren (vgl. Kleemann et al. 2009; Bergmann 2000). Die Bedeutungszuschreibungen und das kommunikative Entstehen von sozialen Strukturen werden in der sich so schrittweise vollziehenden Evolution konversationsanalytisch rekonstruierbar (vgl. Schneider 2009).

Die folgende Sequenz ist die Transkription einer Deutschstunde, Klasse 10, an einer Kooperativen Gesamtschule (vgl. Brandt & Brademann 2005). In der Stunde soll die Analyse einer politischen Rede Richard von Weizsäckers abgeschlossen werden. Weiterhin soll den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gegeben werden, letzte Fragen zur Vergleichsarbeit zu stellen, die in der Folgestunde geschrieben werden wird. Die Analyse fokussiert das auftretende unterrichtliche Bezugsproblem der „Prüfungsrelevanz". Dies sei systemtheoretisch als sog. „Strukturdifferenz" (Loh 2021) eng-

geführt: Unterrichtsgegenstände können im Fortgang der Kommunikation entweder als für eine Prüfung „relevant“ (Selbstreferenz) oder aber als „nicht relevant“ (Fremdreferenz) ausgewiesen werden. Wie gestaltet sich der Umgang hiermit?

Im Unterricht wird besprochen, ob die Analyse einer Rede sich notwendigerweise an der Chronologie der Rede selbst orientieren müsse, oder ob auch andere Vorgehensweisen möglich seien. Die Schülerinnen und Schüler beschäftigt dies im Besonderen, da sie dem Thema große Bedeutsamkeit hinsichtlich ihrer Klassenarbeit beizumessen scheinen. Sie möchten folglich in Erfahrung bringen, welches Vorgehen genau für bzw. in der Prüfung relevant sei – in dem Sinne, dass es ihnen Erfolg ermögliche:

Sm8 Ich muss nur noch mal wiederholen. Also geht man da chronologisch vor, mit dem Text da.
(Brandt & Brademann 2005: Z. 640-641)

In diesem Beitrag kündigt ein Schüler an, wiederholen zu wollen, was er verstanden hat. Tatsächlich nimmt seine vermeintliche Wiederholung syntaktisch gar nicht die Gestalt einer rekapitulierenden Feststellung, sondern, durch die Voranstellung des Verbs, vielmehr die einer Frage an: „Also geht man da chronologisch vor[?]“ (ebd.: Z. 640) Ungeachtet der Tatsache, dass sich hierdurch Verunsicherung ausdrückt, markiert der Schüler damit jedoch ein chronologisches Vorgehen als „relevant“ – genau das ist es, was er verstanden zu haben scheint. Er führt die Kommunikation im Kontext der Strukturdifferenz „Prüfungsrelevanz“ damit in die Selbstreferenz [relevant]. Der Lehrer entgegnet

L Man kann chronologisch vorgehen,
(ebd.: Z. 643)

und affirmiert damit zunächst die Prüfungsrelevanz auf ihrer positiven Seite ([relevant]). Die Vermutung des Schülers wird damit bestätigt. Dies wird aber sofort wieder nivelliert:

L man kann aber auch, ähm, so vorgehen, dass man sagt: Erst untersuche ich rhetorische Fragen, dann untersuche ich Metaphern. […] Ja, das geht auch. Also so würde ich eher vorgehen. […]
(ebd.: Z. 643-649)

Der Lehrer wiederholt sein zuvor geäußertes „kann“ und leitet hiermit eine Wende ein. Das chronologische Vorgehen erscheint im Nachgang nun nur noch als eine Option, die befolgt werden könne, aber nicht müsse. Er stellt dem chronologischen Vorgehen ein aspektgeleitetes Vorgehen gegenüber, das eine Gliederung z. B. ausgehend von rhetorischen Stilmitteln konstruiert. Was zunächst durch die Nutzung des „kann“ noch vage und höchstens optional erscheint, bekommt mit der Aussage „[a]lso so würde ich eher vorgehen“ (ebd.: Z. 646-647) großen Nachdruck verliehen. Wenn das das bevorzugte Vorgehen ist, so müssen die Schülerinnen und Schüler nun annehmen, dass ein chronologisches Vorgehen nun keineswegs eine gleichwertige Option ist. Die zuvor noch attestierte Prüfungsrelevanz des chronologischen Vorgehens verkehrt sich damit ins Gegenteil: In just dem Moment, in der die aspektgeleitete Alternative als bevorzugt ausgewiesen wird, markiert der Lehrer jene Alternative als „relevant“. Das chronologi-

sche Vorgehen ist darum umgekehrt scheinbar „nicht relevant“, muss demnach also als Fremdreferenz der Strukturdifferenz „Prüfungsrelevanz“ begriffen werden. Der Schüler zeigt sich, wenig überraschend, von dieser Wende irritiert[1]:

Sm8 Naja ich meine es war ja bisher immer so, dass die meisten die hier vorgetragen, äh, vorgelesen haben immer chronologisch vorgegangen sind.

(ebd.: Z. 651-652)

Er verweist hier auf bzw. in die Vergangenheit der Kommunikation und die dort sich vollzogenen Anschlüsse (vgl. Kirchmeier 2012). Er reiteriert seinen Verweis auf das chronologische Vorgehen und fügt dem hinzu, dass „die meisten“ (Brandt & Brademann 2005: Z. 651) genau so vorgegangen seien. Seine Irritation scheint sich nun daher zu speisen, dass dieses Vorgehen anscheinend üblich gewesen sei und womöglich als richtig ausgewiesen wurde. Das chronologische Vorgehen markiert er damit erneut als positive Seite der Strukturdifferenz „Prüfungsrelevanz“: Es war – und ist (?) – also doch relevant. Es kommt in der Folge zum Klimax der notwendigen Aushandlung des Problems der Prüfungsrelevanz:

L Das kann man auch machen. Das ist mir eigentlich egal.

(ebd.: Z. 654)

Die Aussage des Lehrers widerspricht zum wiederholten Male seinen vorherigen Aussagen. Indem er sagt, „[d]as kann man auch machen“ (ebd.), weist er die Chronologie jetzt wieder als Selbstreferenz, als relevant, aus. Im Nachgang jedoch behauptet er: „Das ist mir eigentlich egal.“ (ebd.) Damit gibt er wiederum zu verstehen, dass Chronologie nicht zwingend „relevant“ sei und stellt die Kommunikation um die Strukturdifferenz „Prüfungsrelevanz“ damit wieder in die Fremdreferenz. Wäre es ihm tatsächlich egal, bestärkte das jene negative Seite zusätzlich: Den Schülerinnen und Schülern kann so nicht im Geringsten ersichtlich werden, was denn genau von ihnen erwartet wird. Die Prüfungsrelevanz bliebe damit ungeklärt und somit auch bzgl. des Aspektes der Chronologie fremdreferentiell. In der Konsequenz erreicht die Kommunikation an dieser Stelle einen Punkt maximaler Ambivalenz, der einer Auflösung bedürftig ist.

L Es muss nur eine klare, Leute, es muss eine klare Struktur zu erkennen sein. Es muss klar sein, dass euer Text durchdacht ist. Das[s] man nicht da kreuz und quer was aufschreibt, was einem grade eingefallen ist. [...]

(ebd.: Z. 654-658)

Die Aussage des Lehrers verschiebt hier den kommunikativen Fokus. Zentral bedeutsam sei, dass in den Klassenarbeiten bzw. Texten der Schülerinnen und Schüler eine klare Struktur zu erkennen sei. Dies ist es, worauf es scheinbar ankomme. Der Lehrer stellt heraus: „[E]s muss eine klare Struktur zu erkennen sein. Es muss klar sein, dass euer Text durchdacht ist“ (ebd.: Z. 654-655). Hiermit weist er unmissverständlich aus,

1 Vgl. zur Analyse dieser und nachfolgender Sequenzstellen ebenfalls Loh 2021: 104-107.

was als „relevant“, als Selbstreferenz, verstanden werden müsse. Dies grenzt er ab gegen das, was „nicht relevant“ ist: „Das[s] man nicht da kreuz und quer was aufschreibt, was einem grade eingefallen ist“ (ebd.). Damit ist nicht nur eine Vereindeutigung vorgenommen, sondern zugleich gesagt, unter welchen Bedingungen sowohl chronologisches als auch aspektgeleitetes Vorgehen als „relevant“ verstanden werden dürfen. Strukturell vollzieht der Lehrer damit eine kommunikative *Re-Entry*, einen Wiedereintritt der Differenz in die positive Seite der Differenz (vgl. Loh 2021; Luhmann 1984). Er führt demnach die Unterscheidung zwischen Selbst- und Fremdreferenz als Unterscheidung in die Verhandlung der Strukturdifferenz „Prüfungsrelevanz“ ein und macht sie somit als Selbstreferenz nutzbar. Im vorliegenden Fall geschieht das sogar vergleichsweise explizit. Es gelingt ihm damit bis auf Weiteres, die Selbstreferenz zu sichern: Den Schülerinnen und Schülern scheint deutlich geworden zu sein, worauf es ankomme. Deutlich wird dies im nachfolgenden Anschluss:

Sw13 ‹unverständliches Gemurmel› Also ich fand, ähm, die Analyse ziemlich gut.

(ebd.: Z. 660)

Das Thema der Unterrichtskommunikation verschiebt sich hier bereits hin zu anderen Fragen.

5 Zur Funktion systemtheoretischer Herangehensweisen in der Unterrichtsforschung

Wie lässt sich die Analogie der Fuchs’schen „Narretei“ mit der angeführten Fallvignette zusammenbringen? Und: Was ist die Funktion einer solchen systemtheoretischen Heuristik im Feld der Unterrichtsforschung und -entwicklung?

Zu Beginn wäre zu prüfen, wie die vorliegende Sequenz hinsichtlich unterrichtlicher Gelingenserwartungen und Nützlichkeitserwartungen bewertet werden könnte. Diesbezüglich wurde oben bereits vorweggenommen, dass die Kommunikation um die Frage, was in der Vergleichsarbeit nun genau erwartet werde, im Resultat scheinbar gelungen ist. Auch in der Vorgehensweise des Lehrers lassen sich exemplarisch verschiedene Aspekte erkennen, die als didaktische Gütekriterien der Unterrichtsführung und -gestaltung gelten: So räumt er seiner Klasse beispielsweise Zeit ein, um möglicherweise redundante Fragen zu klären (vgl. Jeschke et al. 2018). Hierbei präsentiert er sich durchaus zugewandt und aufgeschlossen (vgl. Terhart 2009; Klieme 2006) und bleibt trotz der scheinbar redundanten Eingangsfrage, die der Schüler selbst bereits als nochmalige Wiederholung ausweist, sachlich und v. a. geduldig. Auch wenn es sich um eine Wiederholung handelt, ist dies für ihn kein Anlass, das Anliegen des Schülers als „bereits beantwortet“ und damit störend zu attribuieren (vgl. Jank & Meyer 1991). Ob er sich damit zugleich reflexiv über die Unsicherheit des Gelingens seiner vorherigen (nicht zitierten) Kommunikation gewahr ist, entzieht sich der Empirie und bleibt daher Spekulation. Davon jedoch abgesehen, unterbreitet der Lehrer aber konkrete Lösungsvorschläge, z. B. hinsichtlich der aspektgeleiteten Betrachtung der Metaphern und verhält sich auch konstruktiv zum sachlich formulierten Einwand des Schülers (vgl. Meyer 2007). Er weiß diesen sogar unter-

richtlich zu nutzen, indem er ihn als Anlass nimmt, sich für verschiedene Lösungswege und mithin Lösungen offen zu zeigen (vgl. Proske 2013). Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass die Gelingenserwartungen des Unterrichts, die in der Praxis faktisch vorherrschen und im „Positivierungszwang" der pädagogischen Selbstbeschreibungen ebenfalls zu finden sind, kohärent *gepasst* werden können: das Vorgehen erfüllt seinen Zweck, ist gelungen und lässt sich mit der Logik didaktischer Theorie treffsicher erfassen. Epistemologische Einwände, etwa ob und inwiefern solche theoretischen Ansinnen nun „Dogmatik" seien, bleiben aus der unmittelbar angewandten Reflexion ausgegrenzt.

Welche Erkenntnisse generiert nun eine systemtheoretischinformierte Herangehensweise in Abgrenzung zur pädagogischen Selbstbeschreibung? Sie wird im oben skizzierten Sinne verstanden als eine Fremdbeschreibung, eine Beobachtung zweiter Ordnung, die die eigenwillige Logik des Pädagogischen in ihrem Vollzug und seiner Reflexion gewissermaßen „von außen" beobachtet (vgl. Luhmann 1990). Sie induziert ihre Distanz damit sowohl in den erkenntnistheoretischen Prämissen ihrer Theorieanlage als auch in der verwendeten Terminologie. So gestaltet sich das Bespielen der begrifflich scharfen, systemtheoretischen Klaviatur durchaus als irritierende Befremdung des mit Metaphern ansonsten so vertrauten pädagogischen Diskurses (vgl. Drerup 2015; Hoffmann 2002). Die Systemtheorie produziert und arbeitet darum alleine begrifflich mit „Hochabstraktionen, die sich jeglicher Anwendbarkeit (im Sinne einer Technik zur Verbesserung der Welt) verweigern" (Fuchs 2013: 223). Gleichwohl weiß sie, wie der Hofnarr die Eigenarten des Hofstaates, die Logik des Erziehungssystems zu beobachten. Der Vollzug der Kommunikation wird so unter der Prämisse beobachtet, dass er u. a. von pädagogisch geschulten Akteuren *in actu* ggf. selbst als eine pädagogische Situation beobachtet sein worden könnte und diese Beobachtung – sei es vorbewusst – in die Evolution der Kommunikation hineinwirkt. Der im vorangegangenen Abschnitt skizzierte Umgang mit dem pädagogischen Bezugsproblem der „Prüfungsrelevanz" illustriert genau das: Die Verhandlung der Prüfungsrelevanz kann hier nicht ignoriert werden, sondern gestattet es vielmehr, einen nuancierteren Aufschluss über die Eigenarten pädagogischer Kommunikation zu gewinnen. Unterrichtliche Idiosynkrasien lassen sich demnach genau dann feiner ausdifferenzieren, wenn solche pädagogischen Bezugsprobleme durch „Beobachtungsbeobachtungen" hinreichend berücksichtigt werden. In genau diesem Sinne manifestiert sich das theoretische Interesse sodann als ein erziehungswissenschaftliches, nicht bloß soziologisches. Damit erfährt die systemtheoretische Theorieanlage aber keineswegs eine normative Wende. Sie macht sich die aus pädagogischen Beobachtungen, Denkfiguren oder Kategorien folgenden Gelingenserwartungen nicht zu eigen, sondern beobachtet die Empirie vor dem Hintergrund des erziehungswissenschaftlichen Wissens um den „besonderen" Blick gleichzeitig bestehender pädagogischer Beobachtungen.

Systemtheoretische Unterrichtsforschung präsentiert auf diese Weise eine närrische „Alternativenkommunikation". Mit der theoretischen Zentrierung des Kontingenztheorems und der damit verbundenen Abkehr von unmittelbaren und auch mittelbaren Kausalitätskonzepten[2], wird unterrichtliches Gelingen als kontingent, als möglich gesetzt,

2 Der Übergang vom Prozess-Produkt-Paradigma hin zum Angebot-Nutzungs-Modell illustriert die Hinwendung zu Konzepten von eingeschränkter, nur noch mittelbarer Kausalität (vgl. exemplarisch Klieme & Rakoczy 2008).

keinesfalls aber als notwendig aufgefasst. Pädagogische Überzeugungen, dass im Unterricht u. a. durch sorgfältige Planung, ausgeprägte Lehrerkompetenzen und versiertes *Classroom-Management* Wirkungen erzielt würden, werden damit vorerst suspendiert (vgl. Jeschke et al. 2018; Ophardt & Thiel 2008; Kounin 1970). Auch die pädagogische Analyse der skizzierten Fallvignette lässt sich unter diesen Voraussetzungen mit Alternativen, d. h. abweichenden Auslegungen, konfrontieren. Der wiederholte Übergang des Lehrers auf die negative Seite der Strukturdifferenz „Prüfungsrelevanz" etwa erscheint, mit pädagogischem Blick betrachtet, nur teilweise eine gelungene Strategie zu sein: Weshalb sollte eine wiederholte Kommunikation dessen, was eigentlich „nicht relevant" ist, zielführender sein, als stattdessen mit Nachdruck das Relevante mitzuteilen? Die Gründe hierfür lassen sich zwar kommunikationstheoretisch-distanziert prägnant sezieren, gleichwohl ist hier aber keine pädagogisch vollends gelungene, strukturierte und stringente Gesprächsführung erkennbar (vgl. Schindler et al. 2020). Dies wird zusätzlich gestützt von dem Eindruck, dass die Versuche des Lehrers, zu verdeutlichen, was denn nun genau in der Vergleichsarbeit prüfungsrelevant sein werde, einen ständigen Wechsel zwischen beiden Differenzseiten markiert, der an der jeweiligen Sequenzstelle sogar irritierte Fragen produziert, statt Antworten zu geben (vgl. Brandt & Brademann 2005: Z. 643-652). Der systemtheoretische Fokus auf die verhandelte Strukturdifferenz kann so zwar die Eigenlogik pädagogischer Kommunikation weiter dechiffrieren, kommt hierbei aber möglicherweise zu Ergebnissen und Einsichten, die dem Diktum des Gelingens pädagogischer Praxis als Irritation gegenüberstehen: Auch solche Einzelereignisse oder Kommunikationsverläufe, deren Gesprächsführung nicht hinreichend unmissverständlich oder hinreichend präzise ist und die deshalb aus pädagogischer Sicht womöglich als „misslungen" attribuiert werden müssten (vgl. oben), können zum Vollzug pädagogischer Kommunikation in der Kommunikationsform „Unterricht" beitragen. Ein eigenartiges Changieren von selbst- und fremdreferentiellen Kommunikationsereignissen führt so zur kommunikativen Hervorbringung und Sicherung des Unterrichts selbst.

Hierin begründet sich abschließend die Maßgabe, bei aller Alternativenkommunikation eine *angemessene* Respektlosigkeit gegenüber der erziehungswissenschaftlichen bzw. pädagogischen Sache zu wahren. Die Funktion des systemtheoretischen Paradigmas bei der Erforschung des Unterrichts besteht also darin, sich von Gelingenserwartungen, vom pädagogischen Positivierungszwang distanzieren zu können und sich, paradox anmutend, auf diese Weise der Eigenlogik kommunikativer Selbstkonstitution und Reproduktion des Unterrichts als pädagogischer Kommunikation anzunähern. Die pädagogische Logik wird dabei keineswegs missachtet (das wäre *unangemessen* und unzulässig), sondern vielmehr als ein eigenwilliger Modus in der Theoriegenese reflektiert und verarbeitet. Durch diese Berücksichtigung werden mögliche Gelingenserwartungen und Grundprämissen zwar inkludiert, d. h. als pädagogisch bedeutsam berücksichtigt, gleichsam aber als „Beobachtung einer (pädagogischen) Beobachtung" ausgewiesen und so in der Theoriebildung entnormativiert. Der theoretische Zugriff systemtheoretischer Unterrichtsforschung auf ihren Gegenstand und dessen Normativität ist genau in diesem Sinne notwendige, „hochabstrakte Narretei".

Autorenangaben

Dr. Alexander Loh
Humboldtschule Bad Homburg
Jacobistraße 37
61348 Bad Homburg
E-Mail: alexander.loh@schule.hessen.de

Literatur

Bergmann, Jörg R. (2000): Konversationsanalyse. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt, S. 524-537.

Brandt, Julia/Brademann, Nico (2005): Unterrichtstranskript einer Deutschstunde an einer Kooperativen Gesamtschule (10. Klasse). Stundenthema: Analyse politischer Reden, Vorbereitung auf die Vergleichsarbeit. Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt a.M., online: https://archiv.apaek.uni-frankfurt.de/51.

Dinkelaker, Jörg/Meseth, Wolfgang/Neumann, Sascha/Rabenstein, Kerstin (2016): Die Erziehungswissenschaft, ihr Gegenstand und ihre Empirie. Sondierungen im Spannungsfeld von traditionellen Kontroversen und reflexiver Empirisierung. In: Meseth, Wolfgang/Dinkelaker, Jörg/Neumann, Sascha/Rabenstein, Kerstin/Dörner, Olaf/Hummrich, Merle/Kunze, Katharina (Hrsg.): Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 13-30.

Drerup, Johannes (2015): Wertneutralität in der Erziehungswissenschaft: Metaphorologische Überlegungen zum Umgang mit einheimischen Metaphern. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, H. 1, S. 133-150.

Fuchs, Peter (2002): Hofnarren und Organisationsberater. Zur Funktion der Narretei, des Hofnarrentums und der Organisationsberatung. In: OrganisationsEntwicklung, Jg. 21/H. 3, S. 4-15.

Fuchs, Peter (2013): Soziale Systeme, Systemtheorie – Was leisten Hochabstraktionen?. In: Scherr, Albert (Hrsg.): Soziologische Basics. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 223-228.

Hoffmann, Andreas (2002): Rezension: Luhmann, Niklas: Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. In: Erziehungswissenschaftliche Revue, H.1, o. S.

Hollstein, Oliver (2011): Das Technologieproblem der Erziehung revisited. Überlegungen zur Wiederaufnahme eines vieldiskutierten Themas. In: Amos, Sigrid Karin/Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias (Hrsg.): Öffentliche Erziehung revisited. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 53-74.

Jank, Werner/Meyer, Hilbert (1991): Didaktische Modelle. Berlin: Cornelsen.

Jeschke, Colin/Heinze, Aiso/Lindmeier, Anke (2018): Handeln unter Zeitdruck. Was macht diese Teilkompetenz von Lehrkräften aus?. In: Fachgruppe Didaktik der Mathematik der Universität Paderborn (Hrsg.): Beiträge zum Mathematikunterricht 2018. Münster: WTM, S. 887-890.

Kade, Jochen (2004): Erziehung als pädagogische Kommunikation. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 199-232.

Kieserling, André (2000): Die Soziologie der Selbstbeschreibung: Über die Reflexionstheorien der Funktionssysteme und ihre Rezeption der soziologischen Theorie. In: Kieserling, André (Hrsg.) (2004): Selbstbeschreibung und Fremdbeschreibung. Beiträge zur Soziologie soziologischen Wissens. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 46-108.

Kirchmeier, Christian (2012): Semantik. In: Jahraus, Oliver/Nassehi, Armin/Grizelj, Mario/Saake, Irmhild/Kirchmeier, Christian/Müller, Julian (Hrsg.): Luhmann-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart: Metzler, S. 115-117.

Kleemann, Frank/Krähnke, Uwe/Matuschek, Ingo (2009): Konversationsanalyse. In: Kleemann, Frank/Krähnke, Uwe/Matuschek Ingo (Hrsg.): Interpretative Sozialforschung. Einführung in die Praxis des Interpretierens. Wiesbaden: Springer VS, S. 35-61.

Klieme, Eckhard (2006): Empirische Unterrichtsforschung: aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 52/H. 6, S. 765-773.

Klieme, Eckhard/Rakoczy, Katrin (2008): Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 54/H. 2, S. 222-237.

Kounin, Jacob S. (1970): Discipline and group management in classrooms. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Kuper, Harm (2001): Organisationen im Erziehungssystem. Vorschläge zu einer systemtheoretischen Revision des erziehungswissenschaftlichen Diskurses über Organisation. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 4/H. 1, S. 83-106.

Lipowsky, Frank/Rzejak, Daniela (2021): Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Loh, Alexander (2021): Unterricht als Form der Kommunikation. Systemtheoretische Analysen der empirischen Operationalisierung unterrichtlicher Strukturdifferenzen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Luhmann, Niklas (1984): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie.Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Luhmann, Niklas (1990): Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Luhmann, Niklas/Schorr, Karl-Eberhard (1979): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Luhmann, Niklas/Schorr, Karl-Eberharf (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 11-40.

Luhmann, Niklas/Schorr, Karl-Eberhard (1988): Nachwort 1988. In: Luhmann, Niklas/Schorr, Karl-Eberhard: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 363-381.

Meseth, Wolfgang (2011): Erziehungswissenschaftliche Forschung zwischen Zweck- und Wertrationalität. Überlegungen zum Normativitätsproblem der empirischen Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Jg. 31/H. 1, S. 12-27.

Meseth, Wolfgang (2014): Überlegungen zum Verhältnis von Theorie und Empirie in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Differenztheoretische Reformulierungsversuche eines alten Problems. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.): Arbeit am Begriff der Empirie. Halle: Wittenberger Gespräche 2. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, S. 101-124.

Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (2011): Was leistet eine kommunikationstheoretische Modellierung des Gegenstandes ‚Unterricht'?. In: Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 223-240.

Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (2012): Kontrolliertes Laissez-faire. Auf dem Weg zu einer kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 58/H. 2, S. 223-241.

Meyer, Hilbert (2007): Leitfaden Unterrichtsvorbereitung. Berlin: Cornelsen.

Oelkers, Jürgen (2002): Pädagogik: wozu?. In: Böhm, Winfried (Hrsg.): Pädagogik – wozu und für wen?. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 43-69.

Ophardt, Diemut/Thiel, Felicitas (2008): Klassenmanagement als Basisdimension der Unterrichtsqualität. In: Schweer, Martin (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 259-282.

Pauli, Christine/Schmid, Mirjam (2019): Zur Didaktik guten Unterrichts: Qualitätsvollen Unterricht gestalten lernen. In: Steffens, Ulrich/Messner, Rudolf (Hrsg.), Unterrichtsqualität. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens. Münster: Waxmann, S. 167-181.

Prange, Klaus (1986): Selbstreferenz in pädagogischen Situationen. In: Luhmann, Niklas/Schorr, Karl-Eberhard (Hrsg.): Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 247-274.

Proske, Matthias (2006): Über den Umgang mit Kontingenz. Unterrichtsforschung im erziehungswissenschaftlichen Vergleich. Habilitationsschrift (unveröff.). Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt a.M..

Proske, Matthias (2011): Wozu Unterrichtstheorie? In: Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 9-21.

Proske, Matthias (2013): Die Ordnung des Unterrichts. Oder: Zum Nutzen einer kommunikationstheoretischen Beschreibung von Unterricht für die Allgemeine Didaktik. In: Zierer, Klaus (Hrsg.): Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2013. Baltmannsweiler: Schneider, S. 147-160.

Schindler, Ann-Kathrin/Böheim, Ricardo/Weil, Maralena/Gröschner, Alexander/Seidel, Tina (2020): Video instrument „Dialogische Unterrichtsgesprächsführung“. Auswertung der Unterrichtsvideos. In: Weil, Maralena/Gröschner, Alexander/Schindler, Ann-Kathrin/Böheim, Ricardo/Hauk, Dennis/Seidel, Tina (Hrsg.): Dialogische Gesprächsführung im Unterricht. Interventionsansatz, Instrumente und Videokodierungen. Münster, New York: Waxmann.

Schlömerkemper, Jörg (2021): Pädagogische Diskurs-Kultur. Über den sensiblen Umgang mit Widersprüchen in Erziehung und Bildung. Opladen: Barbara Budrich.

Schneider, Wolfgang Ludwig (2009): Grundlagen der soziologischen Theorie. Sinnverstehen und Intersubjektivität – Hermeneutik, funktionale Analyse, Konversationsanalyse und Systemtheorie. Band 3. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Scholl, Daniel (2011): Der Unterrichtsbegriff in allgemeindidaktischen Theorien. In: Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 37-49.

Tenorth, Heinz-Elmar (1987): Dogmatik als Wissenschaft – Überlegungen zum Status und zur Funktionsweise pädagogischer Argumente. In: Baecker, Dirk/Markowitz, Jürgen/Stichweh, Rudolf/Tyrell, Hartmann/Willke, Helmut (Hrsg.): Theorie als Passion. Niklas Luhmann zum 60. Geburtstag. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 694-719.

Tenorth, Heinz-Elmar (2002): Apologie einer paradoxen Technologie – über Status und Funktion von ‚Pädagogik‘. In: Böhm, Winfried (Hrsg.): Pädagogik – wozu und für wen?. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 70-99.

Tenorth, Heinz-Elmar (2006): Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 9/H. 4, S. 580-597.

Terhart, Ewald (2009): Didaktik. Eine Einführung. Stuttgart: Reclam.

Diskussion

Melanie Schmidt

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

Zusammenfassung

Inspiriert 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 guidung 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 Verhältnisnahme 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).

1 ‚Wahrnehmung' politisieren mit Rancière

Die Schrift *Der unwissende Lehrmeister* (Rancière 2018) dokumentiert im Kern die Problematisierung eines pädagogischen Verhältnisses, für welches die ungleiche Verteilung von Wissen und Autorität maßgeblich ist. Eine Lektüre dieser Schrift legt *zum einen* eine neu-kontexualisierende Reflexion auf das Verhältnis von Gleichheit und Ungleichheit nahe, welches – wenn auch nicht immer als solches offenkundig formuliert – als „zentrales pädagogisches Problem" (Heßdörfer 2019: 114) gelten kann. *Zum anderen* ermöglicht die Lektüre die Inblicknahme von Wissen in Bezug auf dessen politische Charakteristik, womit sich gleichsam ein Frageraum eröffnet. So lässt sich insbesondere fragen, inwiefern über Wissen spezifische (pädagogische) Positionierungen autorisiert werden und welche Ausschlüsse damit verbunden sind. Im Fokus der nachfolgenden Darstellung von Rancières Überlegungen stehen (a) die hierarchisch-differentielle „Aufteilung des Sinnlichen" (Rancière 2006) als einer wissensbasierten Ungleichheitsordnung, (b) die Kontingenz dieser Ordnung und deren Störung infolge eines politischen Akts sowie die (c) Voraus-Setzung von Gleichheit im Sinne des Bezugs auf ein „Unwissen" als Bedingung der Möglichkeit politischer Intervention.

(a) Die vorherrschende pädagogische Praxis erzeuge Ungleichheit und Hierarchie, so konzediert Rancière im *unwissenden Lehrmeister*. Sie übe also, wenngleich sie eine umgekehrte Zielstellung verfolge und Wissensdifferenzen zu nivellieren sowie die pädagogischen Adressat*innen in bestehende soziale Ordnungen einzuführen suche, eine *exkludierende Wirkung* auf die pädagogischen Adressat*innen aus. Spezifischen pädagogischen Operationen sei demnach wesentlich, dass sie die intellektuelle Emanzipation ihrer Adressat*innen verhindere und die Lernenden vielmehr gar noch an ihre eigene Unterlegenheit *glauben* lasse. Eine solche Ungleichheit setzende *und* voraussetzende Praxis kapriziert sich auf die strukturierte Unterweisung bzw. das *Erklären* als Form pädagogischer Weitergabe von Wissen:

> Die Erklärung ist nicht nötig, um einer Verständnisunfähigkeit abzuhelfen. Diese *Unfähigkeit* ist im Gegenteil die strukturierende Fiktion der erklärenden Auffassung der Welt. Der Erklärende braucht den Unfähigen, nicht umgekehrt. Er ist es, der den Unfähigen als solchen schafft. Jemandem etwas erklären heißt, ihm zuerst zu beweisen, dass er nicht von sich aus verstehen kann. Bevor die Erklärung ein Akt des Pädagogen ist, ist sie der Mythos der Pädagogik, das Gleichnis einer Welt, die in Wissende und Unwissende geteilt ist, in reife Geister und unreife Geister, fähige und unfähige, intelligente und dumme (Rancière 2018: 16-17; Hervorhebung im Original).

Die oppositionelle Positionierung von Pädagog*in und Lernenden entlang des Erklärens folgt einer spezifischen, kulturell eingewöhnten „Aufteilung des Sinnlichen" (Rancière 2006): einem Wahrnehmungsregime, innerhalb dessen sich Subjekt- und Objektrelationen konstituieren und in dem Identitäten, Bedeutungen, Wissen, Gegenstände als bestimmte gebunden sind. Das „Sinnliche" bezieht sich folglich auf eine generative Verflechtung von Sinn und Sinnlichkeit, von symbolisch-intelligiblen und ästhetischen Dimensionen, wobei ‚Ästhetik' im weiten Begriffsverständnis all jene (Sprech-, Denk- und Wahrnehmungs-)Praktiken umfasst, in denen wir uns die Welt – als eine im doppelten Sinne *geteilte* – zugänglich machen (Rancière 2016).

Die „Aufteilung“ des Sinnlichen markiert die soziale Organisation oder Regulierung des Feldes der Wahrnehmung im Format von ästhetischen Schemata. Um diesen Regulierungsprozess terminologisch zu spezifizieren, benennt ihn Rancière an anderer Stelle als „Polizei“ (Rancière 2002: 40). ‚Aufgabe‘ der *Polizei* sei, die Bedingungen der Teilnahme am Sinnlichen zu dekretieren und dabei Unterscheidungen zu treffen: Wer kann (nicht) als Akteur*in oder Subjekt erscheinen und wahrgenommen werden? Welche Plätze im Gemeinsamen sind (nicht) einnehmbar? Wie sind die Wörter zu gebrauchen, damit sie als sinnhaft – und nicht als bloßer „Lärm“ (ebd.: 41) im Sinne einer „Verfallsform eigentlicher Rede“ (Thompson 2019: 165) – gelten? Die Polizei operiert dabei mittels machtvoller Autorisierungen und Ausschlüsse, etwa, indem Argumente als Wissensexpertise ausgewiesen und damit tendenziell gegen Einspruch und Infragestellung abgeschirmt werden.

(b) Als der der Polizei korrelative und korrektive Gestus gilt die „Politik“ (z. B. Rancière 2008a), womit je konkrete Akte bezeichnet sind, die sich allein im Modus des Dissenses, der Störung oder Unterbrechung vollziehen. Politische Akte sind als Interventionen zu verstehen, die innerhalb der polizeilichen Aufteilung des Sinnlichen kurzzeitig aufscheinen und in deren Folge die grundlegende *Kontingenz* sowie die *Andersmöglichkeit* ebenjener Aufteilung erfahrbar wird (vgl. Rieger-Ladich 2016).

(c) Die Bedingung der Möglichkeit einer solchen Intervention sieht Rancière in der Logik der *Gleichheit* angelegt, die als den je als wirkmächtig etablierten Ungleichheitsverhältnissen vorausliegend situiert wird. Gleichheit bezieht sich – nicht im Status einer Zielgröße oder einer universalen Idee, sondern als ein nur *in actu* präsentes bzw. erfahrbares Axiom – auf die allen Menschen jederzeit zukommende Möglichkeit in das Feld des Sinnlichen einzutreten, von Wörtern Gebrauch und sich wahrnehmbar zu machen. So muss etwa die pädagogische Erklärpraxis stets auch unterstellen, „dass es *allen* Lernenden *prinzipiell* möglich sei, in eine Auseinandersetzung mit Wissensinhalten etc. einzutreten“ (Mayer et al. 2019: 10; Hervorhebung durch die Verf.). Wird eine derart elementare Gleichheit im Namen jener geltend gemacht, die von konkreten Ungleichheitsordnungen als Unterlegende bzw. Externalisierte betroffen sind und deren Sprechen bzw. Wissensartikulation somit innerhalb der polizeilichen Aufteilung des Sinnlichen ‚unerhört‘ scheint, so ist damit die Art von Intervention tangiert, die unter (b) als politisch deklariert wurde. Der politische Akt erfolgt, verdichtend formuliert, von einem Ort aus, der sich jeder Ordnung entzieht, gleichwohl „dessen Vermessung in Anspruch genommen wird“ (ebd.: 26).

Der *unwissenden Lehrmeister* stellt in diesem Sinne eine (theorie-)politisch intervenierende Figur dar, mit der einerseits die Grundlagen der pädagogische Ordnung und deren übliche Verteilstruktur von Wissen, Autorität und Macht infrage gestellt (vgl. Hilbrich & Ricken 2019) und andererseits *andere* Weisen der Artikulation und Weitergabe von Wissen sowie des Teilhabens am Feld des Wahrnehmbaren vernehmlich werden.[1] Die paradoxe pädagogische Position[2] des *unwissenden Lehrmeisters* bindet sich

1 Während Rancière im unwissenden Lehrmeister auf die individuelle Emanzipation der Lernenden fokussiert, welche das Anliegen der pädagogischen Handlung sei bzw. sein sollte, betonen Hilbrich & Ricken (2019) die Produktivität der Figur des *unwissenden Lehrmeisters* für die Irritation pädagogischer Ordnung. Ich folge hier der letzteren Lesart.

2 Rancières *unwissender Lehrmeister* ist insofern eine paradoxe und damit: nichtdichotome Figur, da zum einen mit einer geänderten Positionierung bezüglich des Wissens dieses Wissen selbst nicht beliebig wird und beispielsweise hegemoniale Tradierungen mitführt.

nicht mehr in privilegiertem bzw. hoheitlichem Status an Wissen, insofern er bzw. sie zu unterrichten vermag, worauf er bzw. sie sich inhaltlich nicht versteht. Die Lehre des Lehrmeisters richtet sich dabei an den Willen der pädagogischen Adressat*innen, an ihre „je eigene, aber gleiche Intelligenz" (Kastner & Sonderegger 2014: 17) zu *glauben*. Die Auseinandersetzung mit Wissensinhalten wird demgemäß zum gemeinsamen Gegenstand *zwischen* Lehrenden und Lernenden – mit einem für beide Beteiligten offenen Ausgang.

2 Schulentwicklung in der Lesart Rancièrescher Politiktheoreme

Diese Konturierung des Begriffsfelds um Politik soll nun für Überlegungen zu Schulentwicklung und deren erziehungswissenschaftlicher Erforschung übersetzt werden. Entlang ausgewählter, notwendig unvollständiger Referenzen auf den Diskurs um Schulentwicklung soll das Geschehen um die strukturierte schulische Transformation hinsichtlich Gleichheit und Differenz diskutiert werden. Es wird die These erläutert, dass Schulentwicklung, die als ein wissensbasiertes ‚Projekt' zwischen den Sphären der Bildungspolitik, Erziehungswissenschaft und schulischen Gestaltungspraxis stattfindet, Gleichheit in Bezug auf Wissensangelegenheiten gegenüber der einzelschulischen Praxis inszeniert und dabei Ungleichheit als deren Widerspruch hervorbringt. Aus dieser Darstellung heraus werden dann anschließend Reflexionsimpulse für eine ‚politische' Schulentwicklungsforschung deduziert.

2.1 Die Un-Gleichheit der Einzelschule

Ausgangspunkt meiner Überlegung ist die These, dass Schulentwicklung – definiert etwa mit Emmerich & Maag Merki (2014) als systematisches, zielgerichtetes, selbstreflexives und für die Bildungsprozesse von Schüler*innen funktionales Transformationsgeschehen – derzeit oft als sich im *Horizont von Wissen* vollziehendes Geschehen verstanden wird. Dies hängt einerseits mit der seit den 1980er Jahren prominent lancierten Vorstellung von der Einzelschule als zentraler Organisationsform und „Handlungseinheit" (Fend 1986) zusammen, die sich selbst gestalten soll und die ein relevantes programmatisches Element einer seit wenigen Jahren verfolgten bildungspolitischen ‚neuen' Steuerungsstrategie ist. Andererseits ist Wissen zentrales Element der ‚Neuen Steuerung', so dass häufig auch von „Evidenzbasierung" (z. B. Demski 2017) in Bezug auf Steuerung und Schulentwicklung gesprochen wird. „Evidentem" Wissen – d.h. im vornehmlichen Begriffsverständnis der evidenzbasierten Steuerung: empirische und mittels systematischer Vorgehensweisen gewonnene Daten –, kommt dabei eine Relevanz als Steuerungs*medium* zu, insofern es sich zwischen die bildungspolitisch-administrative

Zum anderen verlagert sich die Differenz der Positionen im pädagogischen Verhältnis vom Wissen weg auf andere Aspekte, z. B. auf die Aufmerksamkeit für den Lerngegenstand (vgl. Mayer et al. 2019). Noch im Unwissen muss sich der Lehrmeister also als solcher behaupten und von den Lernenden differenzieren.

Steuerungsebene und die Einzelschule schiebt und beide ‚Seiten' des Steuerungsverhältnisses im Modus einer *rationalen* Akteurschaft performativ, d.h. wirklichkeitskonstituierend, adressiert (vgl. Lambrecht 2021). Im Sinne dieser rationalen Akteurschaft soll insbesondere die Einzelschule das evidente Wissen derart verwenden (können), dass sie eigenverantwortlich Schulentwicklungsaktivitäten organisiert.

Wie Dietrich (2016) aufzeigt, kann das grundlegende Anliegen einer neuen, evidenzbasierten Steuerung insgesamt jedoch so rekonstruiert werden, dass es sich bei diesem um einen bildungspolitisch-administrativen Versuch handelt, die Binnenlogik der Einzelschule qua Rationalität an die eigene politische Logik machtvoll *anzupassen*. Entgegen der Programmatik einer seitens der Schulpraxis eigenverantwortlich organisierten Schulentwicklung zielt die Etablierung der Organisationsform Einzelschule *de facto* also auf die stärkere Verzahnung von Steuerungsinstanzen und auf effektiveres ‚Durchsteuern'.

Lambrecht (2018) führt diese Erkenntnis weiter und arbeitet heraus, dass die Angleichung vornehmlich im Modus der *Pädagogisierung* bzw. der „pädagogischen Regierung" (ebd.: 53) erfolgt. Hierfür untersucht Lambrecht exemplarisch für das Steuerungsinstrument der Schulinspektion die Gespräche zwischen den Inspektor*innen und Vertreter*innen der Einzelschule, die im Rahmen der Erhebung evaluationsbezogener Daten über die Schule geführt wurden. Lambrecht folgend lässt sich konstatieren, dass die Generierung und Bereitstellung empirischer Evidenzen, wie sie im Evaluationsverfahren der Schulinspektion erfolgt, nicht genügt, um eine solche Angleichung zu erwirken. Vielmehr geht es auch darum, noch das einzelschulische *Verhältnis zu diesem Wissen* steuernd zu strukturieren. In diesem Sinne lassen sich die Schulinspektionsgespräche als *pädagogische Wissensvermittlungen* erschließen, in deren Vollzug sich die Einzelschule überhaupt erst als solche verstehen (lernen) und zu einem kollektiven Subjekt der Selbststeuerung werden soll (vgl. ebd.).

Betrachtet man diese knappen Akzentuierungen um wissensbasierte Schulentwicklung unter der Optik der Rancièreschen Terminologie und nutzt letztere im Sinne einer Reformulierung von Schulentwicklung als einem pädagogisch strukturierten Geschehen, so wird eine „Aufteilung des Sinnlichen" vernehmlich, die sich entlang von Wissen, Wissensdifferenzen und differenten Positionierungen hinsichtlich dieses Wissens entfaltet. Die angestrebte Anpassung der Einzelschule an die bildungspolitische Logik lässt die Einzelschule als eine Figur *inszenierter* Gleichheit kenntlich werden, die zwar – in dieser Hinsicht der Bildungspolitik und -administration vergleichbar – *als* Steuerungssubjekt positioniert wird. Jedoch erscheint Gleichheit hierbei nicht im Status der Voraus-Setzung, sondern als eine ‚polizeiliche' Vorschrift oder Aufforderung, so zu reden und zu denken, wie in diesem ästhetisch-pädagogischen Schema vorgesehen. Damit zusammenhängend (re-)produziert sich, ähnlich der pädagogischen Erklärpraxis, eine hierarchische Ungleichheitsordnung bezüglich einzelschulischer Schulentwicklung und deren Steuerung. Zentrale Komponente dieser Ungleichheit ist das *als evident deklarierte Wissen*, mit dem eine Vorstellung von Schulentwicklung – als geleitet von einem rationalen und instrumentellen Umgang mit Wissen – verknüpft ist. Die polizeiliche Autorisierung dieses Wissens erfolgt dabei im Modus einer epistemologischen Unterscheidung, mittels derer das evidente Wissen als für Schulentwicklung effektiv, da rational und damit anderen Wissen überlegen behauptet wird. Die *Dominanzbehauptung*

evidenten Wissens – als polizeiliche Operation – wertet also die ‚Sinn-lichkeit' der organisationalen Schulpraxis ab, deren Wissen und Denken als nicht adäquat bzw. effektiv für Schulentwicklung dequalifiziert wird.

Nachfolgend soll sich, ausgehend von dieser Reformulierung, nun stärker auf den Aspekt der *Politik* sensu Rancière konzentriert und gefragt werden, inwiefern eine andere Verhältnisnahme zum Wissen und, dem folgend, die Andersmöglichkeit der Aufteilung des Sinnlichen entlang von Wissen *denkbar* sein kann. Dabei wird insbesondere die Position der wissenschaftlichen Schulentwicklungs*forschung* im Fokus der Auseinandersetzung stehen und es wird diskutiert, inwiefern sie zu einer Verschiebung im Sinnlichen beitragen kann. Mit Rancière ist nämlich, folgt man seinem weiten Verständnis von Ästhetik (vgl. z. B. Rancière 2008b), nicht davon auszugehen, dass Wissenschaft sich neutral-distanziert gegenüber dem ästhetischen Regime der Schulentwicklung verhält. Im Gegenteil: Nimmt man den Gedanken ernst, dass Wissen soziale Positionen zu binden vermag und damit Sinnliches aufteilt, so ist auch ein als wissenschaftlich charakterisiertes Wissen hiervon nicht ausgenommen: Vielmehr ist davon auszugehen, dass „die routinisierte wissenschaftliche Praxis ganz beiläufig und überaus wirksam das Geschäft der Polizei betreib[t]" (Rieger-Ladich 2016: 151). Gerade die Dominanzbehauptung des evidenten Wissens wird dann als eine wahrnehmbar, an der Wissenschaft wesentlichen Anteil hat. Diese Annahme soll durch die nachfolgende empirische Analyse noch einmal plausibilisiert werden. Es gilt demnach, die Involviertheit der wissenschaftlichen Beobachtung in die Sinnlichkeit der Schulentwicklung illustrativ herauszustellen und aus dem Moment der Teilnahme am Sinnlichen heraus politische Artikulationen des Dissenses zu ermöglichen.

2.2 Schulentwicklungsforschung auf polizeilicher Patrouille

Die kaum mögliche Trennung von wissenschaftlicher Forschung und der soziokulturell-gesellschaftlichen Organisation von Wissen wird im Feld der Schulentwicklungsforschung schon seit längerer Zeit artikuliert (aktuell z. B. Heinrich 2021, Asbrand & Bietz 2019) und beispielsweise entlang der gordischen Verknotung von Deskription und Präskription perspektiviert (Lambrecht 2021). Systematisch und für die Erziehungswissenschaft im Generellen wird die (un-)ordnende, machtvolle Qualität von Wissen diskutiert, beispielsweise hinsichtlich der Reifizierung sozialer Ordnungen in der Bildungsforschung (u. a. Thompson 2013; Jergus 2011) oder unter dem Stichwort der „Erkenntnispolitik" (z. B. Ricken et al. 2011; Kubac 2013). Insbesondere erkenntnispolitisch informierte Einsichten weisen darauf hin, dass wissenschaftliches Wissen seinerseits mit dem Dominanzgestus aufwartet, aufgrund seiner methodisch legitimierten Systematizität und Generalisierbarkeit anderen Wissensformen gegenüber überlegen zu sein (vgl. auch Schäfer & Thompson 2011).

In Rekurs auf den mit den genannten Referenzen abgesteckten Reflexionsraum möchte ich nachfolgend anhand eines Forschungsprojekts zur schulischen Verwendung von Schulinspektionsevidenzen (Schmidt 2020) plausibilisieren, inwiefern Forschung komplizenhaft das „Geschäft der Polizei" betreibt und wie sich mit ihr *zugleich* Potentiale einer politischen Problematisierung in der Aufteilung des Sinnlichen finden lassen (vgl. dazu Abschnitt 3 dieses Beitrags). Im Projekt wurden Forschungsinterviews mit

Schulleitungen unterschiedlicher Schulformen geführt, die im Anschluss an das erlebte Schulinspektionsverfahren über die Verwendung der Schulinspektionsergebnisse an ihrer Schule berichten sollten.[3] Bereits die *Wahl des Forschungsinterviews* als Erhebungsinstrument erscheint in der nachträglichen Reflexion nicht als zufällig oder den Erfordernissen des Untersuchungsgegenstands entsprechend. Das Interview ist vielmehr eine sinnlich formierte bzw. formierende Apparatur, die die Ordnung der Schulentwicklung iteriert. Dies in dreierlei Hinsichten: 1.) In der Grundlegung des Interviews wird bereits eine folgenschwere Bestimmung dessen gesetzt, was als ‚sinnliche' Rede vernehmlich werden kann: Noch vor jedem konkreten inhaltlichen Austausch unterstellt das Interview, dass die interviewten Personen über sich und den Gegenstand ihres Sprechens einen *rationalen* oder *reflexiven* Diskurs führen können (vgl. Jergus 2011). 2.) Nicht nur das Was der Rede wird mit dem Interview umgrenzt, sondern auch, wer als Subjekt der Rede erscheinen kann. So wurde im Projekt mit den Schulleitungen eine Personengruppe als Befragte gewählt, denen im Rahmen der bildungspolitisch-administrativen Programmatik Neuer Steuerung eine herausgehobene Position zukommt – etwa als Führungs- und Managementverantwortliche einzelschulischer Entwicklungsprozesse (vgl. zum Zusammenhang Schulleitung und Schulentwicklung z. B. Bonsen et al. 2002). Schulleitungen galten im Rahmen des Interviews zugleich als pars pro toto-Repräsentat*innen ‚ihrer' Einzelschule, was die wirkmächtige Diskursfigur der Einzelschule als Handlungseinheit aktualisiert. 3.) Die im Interview vorgenommenen Ansprachen an die Interviewten legten diesen einmal mehr nahe, dass sie sich als zuständig und eigenverantwortlich für die Umsetzung von Schulentwicklungsaktivitäten zu verstehen haben, wie der folgende Interviewauszug zeigt:

Interviewerin: Okay, ich würde nochmal kurz zur [Schulinspektion] zurückkehren. Sie haben ja jetzt einige Kritikpunkte genannt. Wie sind Sie denn als Schule mit den Ergebnissen umgegangen, die dann in dem [Inspektions-]Bericht und auch in der Präsentation Ihnen vorgestellt wurden?

Interviewter: Also, wir haben in dem Team der Lehrer, Schüler und ich, wir haben lange überlegt [...] (I30, Z. 1027-1032).

Die Interviewszene führt das Gespräch thematisch auf die schulischen Verwendungen der Inspektionsevidenzen. Zuvor hatte der Interviewte „Kritikpunkte" am Inspektionsverfahren geäußert. Dass eine solche Distanznahme gegenüber Schulinspektion in Form des Kritisierens nicht davon entbindet, sich zu den Ergebnissen im Modus einer Aktivität zu verhalten – und zwar als einzelschulisches Kollektiv – verdeutlicht der Sprecheinsatz der Interviewerin: In der Frage nach dem Wie des Umgangs ist ein Dass schon impliziert. Die von der *Interviewerin vermittelte* Norm des kollektiven Aktivwerdens

3 Die als Dissertationsprojekt angelegte qualitativ-empirische Studie untersuchte die Frage, wie mit den Befunden der Schulinspektion in der erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisproduktion und in der schulischen (Sprech-)Praxis umgegangen wird und welche wirklichkeitskonstitutiven Effekte dieser Umgang hat, z. B. hinsichtlich der Subjektivierung und Responsibilisierung von schulischen Akteur*innen für die Weiterarbeit mit den Befunden im Rahmen von Schulentwicklung. Es wurden Diskurse der Schulinspektionsforschung und 30 mit Schulleitungen geführte qualitative Interviews als Sample genutzt und innerhalb eines poststrukturalistischen Theorierahmens analysiert.

wird vom Interviewten sodann auch iteriert und als legitime bestätigt, insofern dieser ‚sein' schulisches „Team" explizit spezifiziert und entlang einer geteilten Reflexionstätigkeit bindet. Das Interview wird somit als Setting kenntlich, das in der sprechpraktischen Ansprache seiner Beteiligten diesen ein Selbstverhältnis nahelegt, in welchem sie sich als rationale, eigenverantwortliche Wissens- und Entwicklungssubjekte auszulegen haben. Insofern wäre Lambrechts (2018) Diagnose von der *Performativität* inspektoraler Wissensvermittlung im Rahmen des Prozessierens einer wissensbasierten Schulentwicklung um die Position der empirischen Forschungsaktivität und deren ‚sinnlichen' Effekten zu erweitern.

Bereits diese kurzen Inblicknahmen des Forschungsinterviews als polizeilichem Apparat vollziehen einen Wechsel in der ‚Wahrnehmungshaltung' der wissenschaftlichen Beobachtung: Sie führt vor Augen, dass und anhand welcher Forschungsentscheidungen sowie je situativer Forschungspraktiken sich spezifische Sinnlichkeitsordnungen (auch) erziehungswissenschaftlich organisieren (detaillierter: Schmidt 2020). Über diese Selbstbeobachtung hinausgehend soll nun weiter gefragt werden, wie in der forschenden Auseinandersetzung mit den Interviews auch eine *Logik der Gleichheit* im Format einer Intervention innerhalb des Sinnlichen geltend gemacht werden kann. Wie lässt die Interviewrede und deren Analyse ein anderes Verhältnis zum Wissen der Schulentwicklung aufscheinen und ‚unerhörte' Stimmen vernehmlich werden?

3 Politiken der Schulentwicklung(sforschung): Ein anderes Verhältnis zum Wissen einnehmen

Um sich dem Aspekt der Politik im Interviewsprechen zu nähern, soll nun ein Auszug aus dem Datenkorpus der erwähnten Studie präsentiert und analysiert werden. Da die Analyse hier eher in illustrativer Zuspitzung erfolgt, muss für eine ausführliche Darstellung auf die Studie von Schmidt (2020) verwiesen werden, in der die Interviews diskursanalytisch als Sprechpraktiken untersucht wurden. Wie dort auch sind die hier vorgenommenen Ausführungen zum empirischen Datenmaterial an eine Analytik diskursiver Praktiken angelehnt (vgl. z. B. Wrana 2006; Jergus 2011), insofern diese eine methodologisch-methodische Sensitivität für die Machtförmigkeit von Wissen und Wissensproduktion aufweisen. Für den vorliegenden Text, der einen Einsatz zur Reflexion und Diskussion des Wissens der Schulentwicklung(forschung) leistet, geht es aber stärker darum, die Rancièreschen Überlegungen zu Politik im Sinne von „*sensitizing concepts*" (Fritzsche 2001) mit der Empirie der Interviews ins Gespräch zu bringen.[4]

Interviewter: […] wenn so ne Evaluation durchgeführt wird, dann sollte da durchaus auch Kultus oder andere darüber informiert werden. Vor allen Dingen, wenn's positiv wär, natürlich. […] aus meiner Sicht, da das Ergebnis positiv ist, wär's für uns ganz gut gewesen, man hätte dann eben dort auch in

4 Hingewiesen sei in diesem Zusammenhang auf auch sozial- und erziehungswissenschaftliche Debatten zum Verhältnis von Theorie und Empirie (vgl. Meseth et al. 2016; Kalthoff et al. 2008). Diese stellen heraus, dass beide Pole des Verhältnisses als ineinander verwoben zu verstehen sind. Betont wird die Theoriegeladenheit von empirischen Datenuntersuchungen sowie der empirische Sinn von Theorien.

der Beziehung Einfluss nehmen können und dass man sagt: Ja, okay, das Ergebnis führt auch dazu, dass wir euch jetzt in dieser Übergangssituation zumindest die Ausnahmegenehmigung geben, ihr kriegt eine fünfte Klasse (I26 Z. 63-74).

Die geschilderte „Übergangssituation", zu deren Beeinflussung der Interviewte sich als nicht ermächtigt wahrnimmt, bezieht sich darauf, dass die (in einer ostdeutschen Kleinstadt gelegene) Schule unter dem Vorbehalt einer baldigen Schulschließung steht. Grund dafür sind die zu geringen, nicht den bürokratischen Anforderungen an eine Klassenöffnung genügenden Anmeldezahlen von Fünftklässler*innen. Die Eröffnung einer Klasse trotz geringerer Schüler*innenzahl wurde der Schule behördlich nicht genehmigt. Im Sog dieser existentiell bedrohten schulischen Zukunft kanalisiert sich die gesamte Interviewrede um die Verwendung der „Evaluation" bzw. Schulinspektionen. Auffällig ist, dass auf die Inspektionsevidenzen nur in sehr generalisierter Form (als „positives Ergebnis") eingegangen und dass diesen Evidenzen ein instrumenteller Nutzen zuerkannt wird – was durchaus als konform zur vorherrschenden Idee der rationalen Schulentwicklung erscheint. Allerdings ist der benannte Nutzen nicht einer, der im polizeilichen Sprachspiel vorgesehen ist. Statt die Evidenzen ausschließlich im Lichte einer einzelschulischen Verantwortlichkeit wahrzunehmen, ruft der Interviewte bildungsadministrativ-politische Instanzen („Kultus oder andere") in die Pflicht, die somit als relevante Akteurschaften des schulischen Entwicklungsgeschehens benannt werden. Sie sollen eine „Ausnahmegenehmigung" für die Eröffnung einer fünften Klasse erteilen, was hinsichtlich der Inspektionsevidenzen als eine legitime Verwendungsweise zu gelten habe.

Mit der Hinwendung an die Bildungsadministration/-politik einher geht eine Problematisierung jener Bedingungen, unter denen Schulentwicklung und die mit ihr verknüpfte Idee einer offenen, in schulischer Eigenverantwortung zu optimierenden Zukunft verständlich wird: Mittels welcher impliziten Voraussetzungen wird Schulentwicklung als einzelschulisches Projekt überhaupt erst denkbar und wie ist die Zukunft so zu gestalten, dass sie planbar bleibt? Wer ist inwiefern an der Aufgabe der Schulentwicklung beteiligt oder: zu beteiligen?

Anschließend an Rancière lässt sich behaupten, dass die Rede der Schulleitung hier eine andere Aufteilung des Sinnlichen vorstellt, in der Schulentwicklung als *gemeinsame* Sache von „Kultus oder anderen" und Schule Kontur gewinnt und in der der Schule ein grundlegenderes Mitspracherecht an den sie existentiell betreffenden Angelegenheiten gewährt wird. Diese Neuaufteilung des Sinnlichen erfolgt also im Modus einer *Gleichheitsforderung*, die sich auf das hierarchisch strukturierte Fundament von Schulentwicklung bezieht und deren Ungleichheit ersichtlich macht. Die Forderung wird im Modus einer Stimme präsentiert, die vonseiten der Bildungsadministration als ‚unerhörter' Lärm gilt.

Gleichzeitig zu einer Forderung nach Gleichheit deutet sich in der Rede der Schulleitung durchaus auch die Einnahme einer (ungleichen) Schüler*innenposition an. Diese Positionierung zeigt sich dahingehend, dass die Forderung nach einer „Ausnahmegenehmigung" auch als Wunsch verständlich wird, für die gute Leistung in der Schulinspektion, die die Schulleitung der Schule zuerkennt, ‚belohnt' zu werden. Die seitens der Schulleitung artikulierte grundlegende Problematisierung der Schulinspektion erfolgt also nicht jenseits von deren pädagogisierender Logik. Die Übernahme der Schüler*in-

nenposition bricht sich dabei daran, dass die ‚Belohnung' ausbleibt; gleichsam ist aufgrund der existentiellen Bedrohtheit der Schule auch die Position der sich rationalen, die Schule eigenverantwortlich gestaltenden Akteur*in nicht umstandslos einnehmbar. Die Empirie zeigt hier auf, dass es die Widersprüchlichkeit der Adressierungen an die Schulleitung – eigenverantwortlich bzw. gleich und pädagogisch differenziert bzw. ungleich zu sein –, ebenso wie das Scheitern an der Einnahme einer eindeutigen Position ist, welche Raum für eine politische Intervention im Interview bieten.[5]

Eine solche (in sich widersprüchliche) Gleichheitsforderung *wahrnehmbar* zu machen, kann nun abschließend als das Anliegen einer im Rancièreschen Sinne politisch informierten Schulentwicklungsforschung diskutiert werden. Indem die Analyse den (auch in sich selbst) heterogenen Stimmen der Beforschten ein Gehör schenkt und sie im Rahmen einer Forschungspublikation auch öffentlich *als Wissen* vernehmlich werden lässt, kann sie als Analyse dazu beitragen, den von der Dominanzordnung des evidenten Wissens abgewerteten Positionen eine politische Form zu geben und damit einen Geltungsanspruch zu formulieren, der ohne Wissenschaft womöglich nicht in dieser Weise denkbar wäre. Die Analyse ist demnach ihrerseits in die komplexen Prozesse der *Wissensvermittlung* zwischen Schule und Bildungsadministration verwickelt, wobei diese Vermittlung nunmehr in verschiedene Richtungen hin vorgenommen wird und auch die Bildungsadministration im Status der Teilnahme an Schulentwicklung adressiert.

In diesem Zusammenhang erscheint es bedeutsam, der Gleichheitsforderung ebenfalls auf Ebene der wissenschaftlichen Forschung nachzugehen, indem man der Hierarchisierung von Diskursen und Wissensformen, in die wissenschaftliche Forschung involviert ist, reflexiv begegnet (vgl. Bellmann 2006). Rancières *unwissender Lehrmeister* dient hierfür als eine inspirierende Figur, die auf die Machtverwobenheit wissenschaftlicher Wissensproduktion ebenso aufmerksam macht, wie sie auf die Andersmöglichkeit von Wissen und Wissensdifferenzen hinweist. Für das im Rahmen dieses Beitrags auszugsweise beleuchtete Forschungsprojekt, in dem die Verwendungen von Schulinspektionen untersucht wurden, lässt sich etwa dort ansetzen, wo es um die Rekonstruktion von Interviewäußerungen *als Verwendungen* geht. Anstatt ein identifizierendes Wahrnehmungsraster über die Interviewrede zu werfen, die das Erscheinen unterschiedlicher Redeweisen von vornherein auf eine spezifische Vorstellung von Verwendungen begrenzt und Gebrauchsweisen des Worts ‚Verwendung' zu regulieren sucht, kann die Analyse ihre Einsatzpunkt von der Unwissenheit her nehmen. Bezüglich Unwissenheit erscheint es als weder wissenschaftlich, noch bildungspolitisch, noch schulpraktisch geklärt oder je letztgültig zu klären, wie genau das Inspektionswissen zu verwenden ist oder wie es sich mit anderen Wissen und Wissenden verknüpft, inwiefern konkret es Schulentwicklungsprozesse tangiert, wie mit ihm Machtverhältnisse ausagiert werden.

5 In Bezug auf die Schüler*innenposition, ebenso wie auf die rationale Akteurschaft kann die Rede der Schulleitung nicht eindeutig als ‚politisch' gelten, insofern sie die Adressierung der Schulinspektion iteriert und von dieser Gebrauch macht. Im Sprechen der Schulleitung geht es demnach darum, eine andere Form der Wahrnehmbarkeit für sich einzufordern. Diese Einschränkung verweist aber zugleich darauf, dass Politik nach Rancière relational zu denken und damit nicht reiner Gegenbegriff zur Polizei ist. Umgekehrt geht es im Politischen auch nicht um das Sistieren jedweder polizeilichen Ordnung, sondern um das Einfordern einer *anderen* Polizei.

Sich auf den Pfad des Unwissens zu begeben, kann damit zu einer *zwischen* Forschung und dem von ihr Untersuchten lagernden Angelegenheit werden.

4 Resümee

Für den Beitrag wurde ein von den Arbeiten Jacques Rancières inspiriertes ästhetisches und theoriepolitisches Wahrnehmungsschema auf die ‚Sinn-lichkeit' einer wissensbezogenen Schulentwicklung appliziert. Im Fokus stand dabei das widersprüchliche Verhältnis von Ungleichheit/Gleichheit sowie Wissen/Unwissen, von dem her sich Reflexionen gewinnen ließen, die resümierend in drei Punkten festzuhalten sind:

1. Die einzelschulischen Akteur*innen stehen nicht nur als Mitglieder der Organisationsform Einzelschule untereinander in disensuell-konfliktären Aushandlungen um die künftige Gestaltung ‚ihrer' Schule, wie dies einige Studien im Feld der Schulentwicklungsforschung herausarbeiten (vgl. z. B. Idel & Pauling 2018). Die Akteur*innen entwerfen sich darüber hinausgehend – wenngleich nicht eindeutig – auch als *politische*, die ein Mitgestaltungsrecht an grundlegenden Bedingungen schulischer Entwicklung einfordern. Solche Bedingungen sind zumeist polizeilich geordnet und der Auseinandersetzung entzogen, indem sie als unveränderbar, als vorgegeben dargestellt und damit: entpolitisiert werden. Dies betrifft nicht nur Fragen der strukturellen und finanzökonomischen Verteilung von Gütern oder behördliche Vorgaben, sondern auch Fragen von *Teilhabe am Gemeinsamen der Schulentwicklung*: Wer ist diesbezüglich in die Pflicht zu nehmen und kann als entwicklungsrelevante*r Akteur*in gelten? Dass solcherart Fragen einen Raum von Neuverhandlungen zu eröffnen vermögen, lässt sich vor dem Hintergrund des Verhältnisses von Gleichheit und Ungleichheit bezüglich der Programmatik einer ‚Neuen Steuerung' von Schulen plausibilisieren: Insofern die Einzelschule als diskursive Gleichheitsfigur inszeniert wird, mit der sich zugleich ein hierarchisches Steuerungsverhältnis (re-)produziert, lässt sich im Namen der Einzelschule auch jene Gleichheit einfordern, die die Programmatik unterläuft bzw. dieser vorausliegt.
2. Damit im Zusammenhang wurde für die exemplarische Analyse des Schulleitungsinterviews unter Abschnitt 3.2 deutlich, wie – unter Rekurs auf die Überlegungen Rancières – die Schulleitung das Interview als ‚Bühne' nutzt, um die Programmatik der eigenverantwortlich durch Schulen zu gestaltenden Schulentwicklung infrage zu stellen. Indem die Analyse dieser Stimme Gewicht verleiht und sie als Einsatz in einer Auseinandersetzung rahmt, wird ein (wissenschaftliches bzw. wissenschaftlich beglaubigtes) Wissen hervorgebracht, dass sich zu dem Dominanzanspruch eines evidenten Steuerungswissens in politischer Weise verhält. Mit dieser Einsicht ist insgesamt die Thematik der *Beteiligung von wissenschaftlicher Forschung* an Schulentwicklung berührt. Im Resümee der in diesem Beitrag verfolgten Reflexionen erscheint erziehungswissenschaftliche Wissensproduktion als eine wesentliche ‚Akteurin' des Schulentwicklungsprocederes, das durch sie erst auf eine spezifische Weise zur Geltung kommt (vgl. ähnlich Bellmann 2006). Generell kann damit, auch in Rekurs auf den erstgenannten Punkt, Schulentwicklung als eine *relational und*

veränderlich zu denkende Konstellation kenntlich werden (vgl. dazu auch u. a. Hinrichsen & Hummrich 2021), die die *gemeinsame Sache* verschiedener Akteurschaften und Praxisformen ausmacht.

3. Aus der Involviertheit von erziehungswissenschaftlicher Wissensproduktion folgt, dass Schulentwicklungsforschung und Theoriebildung dafür sensibel bleiben sollte, mittels welcher Wahrnehmungskategorien sie operiert und wie sie das Sinnliche aufteilt: Welches grundlegende Verständnis von Schulentwicklung ist beispielweise voraus-gesetzt, wenn die Einzelschule als Untersuchungsobjekt ‚versinnlicht' wird? Welche ‚Unsinnlichkeiten' gehen damit einher, dass die einzelschulischen Entwicklungsprozesse im Rahmen von Forschungsergebnissen öffentlich zu vernehmen sind? Was wird als nicht aushandelbare Rahmenbedingung einzelschulischer Entwicklung verstanden und damit polizeilich ‚entpolitisiert'? Wie verhalten sich Theorie und Forschung zu den Machtwirkungen ihrer eigenen Erkenntnisse? Und nicht zuletzt: An welchen anderen möglichen polizeilichen Aufteilungsformen des Sinnlichen will die wissenschaftliche Erkenntnispraxis beteiligt sein?

Autorenangaben

Dr. Melanie Schmidt
Institut für Pädagogik
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Franckeplatz 1
06099 Halle/Saale
E-Mail: melanie.schmidt@paedagogik.uni-halle.de

Literatur

Altrichter, Herbert (2004): Die mikropolitische Perspektive im Studium schulischer Organisationen. In: Böttcher, Wolfgang/Terhart, Ewald (Hrsg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Analyse und Gestaltung. Wiesbaden: Springer VS, S. 85-102.

Asbrand, Barbara/Bietz, Carmen (2019): Wissenschaftliche Begleitung und Versuchsschule: Was man aus der Evaluation schulischer Projekte über Schulentwicklung lernen kann. In: DDS – Die Deutsche Schule 111, 1, S. 78–90.

Bellmann, Johannes (2006). Bildungsforschung und Bildungspolitik im Zeitalter ‚Neuer Steuerung'. Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006) 4, S. 487-504

Bonsen, Martin/von der Gathen, Jan/Iglhaut, Claus/Pfeiffer, Hermann (2002): Die Wirksamkeit von Schulleitung. Empirische Annäherungen an ein Gesamtmodell schulischen Leitungshandelns. Weinheim: Juventa.

Demski, Denise (2017): Evidenzbasierte Schulentwicklung. Wiesbaden.

Dietrich, Fabian (2016): Schulinspektion als Steuerungsimpuls für die Schulentwicklung? Objektiv- hermeneutische Governance-Analysen zur Handlungskoordination im Kontext der Schulinspektionen. In: Arbeitsgruppe Schulinspektion (Hrsg.): Schulinspektion als Steuerungsimpuls? Ergebnisse aus Forschungsprojekten. Wiesbaden: Springer, S. 119-167.

Emmerich, Marcus/Maag Merki, Katharina (2014) Die Entwicklung von Schule. Theorie – Forschung – Praxis. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online. Weinheim: Beltz, online: doi.org/10.3262/EEO20140338

Fend, Helmut. (1986). ‚Gute Schulen – Schlechte Schulen'. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. Die Deutsche Schule, 78(3), 275-293.

Fritzsche, Bettina (2001): Poststrukturalistische Theorien als sensitizing concepts in der qualitativen Sozialforschung. In: Fritzsche, Bettina/Hartmann, Jutta/Schmidt, Andrea/Tervooren, Anja (Hrsg.): Dekonstruktive Pädagogik. Wiesbaden: Springer, S. 85-101.

Goldmann, Daniel (2021): Entscheidungskonflikte als Kern von Schulentwicklung. Ein Beitrag zu einer operativen Theorie der Schulentwicklung. In: Moldenhauer, Anna/Asbrand, Barbara/Hummrich, Merle/Idel, Till-Sebastian (Hrsg.): Schulentwicklung als Theorieprojekt. Wiesbaden: Springer, S. 181-200.

Heinrich, Martin (2021): Vom Ende der Schulentwicklung als Qualitätsentwicklung? In: Moldenhauer, Anna/Asbrand, Barbara/Hummrich, Merle/Idel, Till-Sebastian (Hrsg.): Schulentwicklung als Theorieprojekt. Wiesbaden: Springer, S. 291-313.

Heinrich, Martin (2007): Governance in der Schulentwicklung. Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung. Wiesbaden: Springer.

Heßdörfer, Florian (2019): Die Gleichheit des Vergleichs. Pädagogische Gleichheitsfiguren zwischen Ökonomie und Politik. In: Mayer, Ralf/Schäfer, Alfred/Wittig, Steffen (Hrsg.): Jacques Rancière: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer, S. 113-134.

Hilbrich, Ole/Ricken, Norbert (2019): Vom ‚Hass der Pädagogik' zum ‚Unvernehmen' der Generation – Überlegungen zur systematischen Bedeutung von Streit für Theorien der Erziehung. In: Mayer, Ralf/Schäfer, Alfred/Wittig, Steffen (Hrsg.): Jacques Rancière: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer, S. 45-70.

Hinrichsen, Merle/Hummrich, Merle (2021): Schulentwicklung (trans)national. Schulkulturtheoretische Perspektiven. In: Moldenhauer, Anna/Asbrand, Barbara/Hummrich, Merle/Idel, Till-Sebastian (Hrsg.): Schulentwicklung als Theorieprojekt. Wiesbaden: Springer, S. 37-63.

Idel, Till-Sebastian/Pauling, Sven (2018): Schulentwicklung und Adressierung. Kulturtheoretisch-praxeologische Perspektiven auf Schulentwicklungsarbeit. In: DDS – Die Deutsche Schule 110, 4, S. 312-325.

Jergus, Kerstin (2011): Liebe ist … Artikulationen der Unbestimmtheit im Sprechen über Liebe. Bielefeld: transcript.

Kalthoff, Herbert/Hirschauer, Stefan/Lindemann, Gesa (2008): Theoretische Empirie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Kastner, Jens/Sonderegger, Ruth (2014): Emanzipation von ihren Extremen her denken. Ein einleitendes Plädoyer für Bourdieu und/mit Rancière. In: Kastner, Jens/Sonderegger, Ruth (Hrsg.): Pierre Bourdieu und Jacques Rancière. Emanzipatorische Praxis denken. Wien, Berlin: Turia + Kant, S. 7-30.

Kubac, Richard (2013): Vergebliche Zusammenhänge? Erkenntnispolitische Relationierungen von Bildung und Kritik. Paderborn: Schöningh.

Lambrecht, Maike (2018): Steuerung als pädagogisches Problem. Empirische Rekonstruktionen zur Interaktion in Schulinspektions-Interviews. Wiesbaden: Springer.

Lambrecht, Maike (2021): Schultheoretische Performativität. Wissenschaftstheoretische Überlegungen zur „Handlungseinheit Schule". In: Moldenhauer, Anna/Asbrand, Barbara/Hummrich, Merle/Idel, Till-Sebastian (Hrsg.): Schulentwicklung als Theorieprojekt. Wiesbaden: Springer, S. 89-111.

Maag Merki, Katharina (2020): Das Educational Governance-System im Dienste der Schulentwicklung. Oder: Wie kann Steuerung die Weiterentwicklung von Schulen unterstützen? In: van Ackeren, Isabel/Bremer, Helmut/Kessl, Fabian/Koller, Hans Christoph/Pfaff, Nicolle/Rotter, Caroline/Klein, Dominique/Salaschek, Ulrich(Hrsg.): Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Budrich, S. 405-418.

Mayer, Ralf/Schäfer, Alfred/Wittig, Steffen (2019): Jacques Rancière – zum Anfang. In: Mayer, Ralf/Schäfer, Alfred/Wittig, Steffen (Hrsg.): Jacques Rancière: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer, S. 1-44.

Meseth, Wolfgang/Dinkelaker, Jörg/Neumann, Sascha/Rabenstein, Kerstin/Dörner, Olaf/Hummrich, Merle/Kunze, Katharina (Hrsg.) (2016): Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Rancière, Jacques (2002): Das Unvernehmen. Politik und Philosophie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Rancière, Jacques (2006): Die Aufteilung des Sinnlichen. Die Politik der Kunst und ihre Paradoxien. Berlin: b_books.

Rancière, Jacques (2008a): Zehn Thesen zur Politik. Zürich: diaphanes.

Rancière, Jacques (2008b): Ist Kunst widerständig? Berlin: Merve.

Rancière, Jacques (2016): Politik und Ästhetik. Im Gespräch mit Peter Engelmann. Wien: Passagen.

Rancière, Jacques (2018): Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation. 3., verbesserte Auflage. Wien: Passagen.

Ricken, Norbert/Koller, Hans-Christoph/Reichenbach, Roland (Hrsg.) (2011): Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten. Paderborn: Schöningh.

Rieger-Ladich, Markus (2016): "Gegen-Schicksalsgeschichten" erzählen. Konturen einer Politischen Ästhetik nach Jacques Rancière und Alexander Kluge. In: Casale, Rita/Koller, Hans-Christoph/Ricken, Norbert (Hrsg.): Das Pädagogische und das Politische. Zu einem Topos der Erziehungs- und Bildungsphilosophie. Paderborn: Schöningh, S. 143-164.

Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (2011): Wissen – Eine Einleitung. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.): Wissen. Paderborn: Schöningh, S. 7–75.

Schmidt, Melanie (2020): Wirksame Unbestimmtheit, unbestimmte Wirksamkeit. Eine diskursanalytische Untersuchung zur Schulinspektion. Wiesbaden: Springer

Thompson, Christiane (2013): Zum Ordnungsproblem in Diskursen. In: Siebholz, Susanne/Schneider, Edina/Schippling, Anne/Busse, Susann/Sandring, Sabine (Hrsg.): Prozesse sozialer Ungleichheit. Wiesbaden: Springer, S. 229-242.

Thompson, Christiane (2019): Anpassung und Zensur in der Universität. Bildungstheoretische Irritationen. In: Mayer, Ralf/Schäfer, Alfred/Wittig, Steffen (Hrsg.): Jacques Rancière: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer, S. 155-172.

Wrana, Daniel (2006): Das Subjekt schreiben. Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Allgemeiner Teil

Aysun Doğmuş, 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 Jahrgangsmischung 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 Jahrgangsmischung 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 jahrgangsgemischten Unterricht erachtet werden, denn die Einrichtung jahrgangsgemischter 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 jahrgangsgemischten 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 jahrgangsgemischten Klasse voran (Abschnitt 2). Wir schließen mit einer Diskussion (Abschnitt 4), in der wir die Frage der Irritation des schulischen Zeitregimes durch die Jahrgangsmischung 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, jahrgangsgemischten Langformschule individualisierten Unterricht und alternative Leistungsbewertungen.

2 Zeitordnungen der Jahrgangsklasse und der jahrgangsgemischten Klasse

Eine Annäherung an die Frage, inwiefern die Jahrgangsmischung als Irritation des Zeitregimes von Schule behauptet werden kann, verlangt nach einer Klärung der Annahme eines Zeitregimes von Schule. Die Rede vom Zeitregime der Schule scheint aus kindheitstheoretischer Perspektive zunächst fragwürdig, insofern die Institutionalisierung von Schule als Ort des Lernens für Kinder eine Anerkennung von Kindheit als Zeit der persönlichen Entwicklung und des Lernens bedeutet. Gillis spricht von „childhood as a special time deserving of its own special place" (2009: 114), Zinnecker (2000) von einem „Pädagogischen Moratorium", vermittels dessen Kinder auf Zeit von Erwerbsarbeit und Reproduktionsverpflichtungen freigesetzt werden und ihnen ein Recht auf Entwicklung und Erziehung unabhängig von der Familie zugestanden wird (vgl. Honig 2009).

Doch die damit zunächst gewährte Eigenzeit der Kindheit ist von einem Zeitverständnis geprägt, das auf Vorstellungen linearen Fortschritts sowie der Objektivierbarkeit, Fragmentierbarkeit, Messbarkeit und Planbarkeit von Zeit basiert (vgl. Gillis 2009; Zeiher 2009). Als ‚kindgemäß' kann ein solches Verständnis von Zeit behauptet werden, insofern kindliche Entwicklung als Abfolge von Stufen definiert wird, für die zeitliche Linearität eine maßgebliche Orientierung ist. Während somit das Prinzip der Entwicklungsgemäßheit zur pädagogischen Maxime für Kindheitsinstitutionen wird, setzt sich gleichzeitig die Vorstellung von Kindheit als normierter Entwicklungszeit durch (vgl. Kelle 2009; Turmel 2008). Dass, wie dies Zeiher (2009) analysiert, die Organisation des Unterrichts in ausgeprägter Weise an zeitlichen Strukturen der Arbeitswelt orientiert ist, stellt die Annahme von Schule als einem Ort, für den die Eigenzeit kindlichen Lernens maßgeblich sei, um ein weiteres in Frage.

Für die Durchsetzung der Vorstellung von Kindheit als normierter Entwicklungszeit ist die Jahrgangsklasse eine maßgebliche organisationale Struktur: Mit der Jahrgangsklasse werden die Strukturierung von Entwicklungszeit und die Erwartungshaltung kontinuierlicher Progression institutionalisiert (vgl. Heinzel 2007). Insbesondere ist die Strukturierung der Schulzeit in aufeinanderfolgende, klar voneinander abgegrenzte Jahrgangsklassen eine dienliche Strategie zur Differenzierung und Rationalisierung von Entwicklungsnormen (Zeiher 2009: 131). Vor diesem Hintergrund spricht Zeiher von der Etablierung eines „complex age graded childhood regime" (ebd.), für dessen Durchsetzung die Schule die zentrale Kindheitsinstitution ist.

Die mit der zeitlichen Organisation von Schule durchgesetzte Normativität und die damit einhergehende Pathologisierung von Kindern, die den erwarteten Entwicklungsnormen nicht entsprechen (vgl. Burman 2017), sind Ausgangspunkte der reformpädagogischen Kritik an der Jahrgangsklasse und der Advokation der Jahrgangsmischung. In ihrer äußeren Form soll die jahrgangsgemischte Lerngruppe ermöglichen, die Zeiträume, nach denen ein Übergang in eine höhere Stufe stattfindet, zu verlängern, damit die Notwendigkeit eines permanenten Aufsteigens zu relativieren und die Orientierung an der Altersnorm zu entdramatisieren. Maria Montessori und Peter Petersen geben dieser äußeren Form einen inneren Zusammenhalt, indem sie eine Altersspanne von drei Jahren als förderlich für die kognitive und soziale Entwicklung von Kindern ausweisen.

Im aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskurs wird der Jahrgangsmischung zugedacht, durch eine Entstandardisierung der altersnormbezogenen Leistungserwartungen ein höheres Maß an Bildungsgerechtigkeit einlösen zu können. Heinzel fasst die Kritik an der Jahrgangsklasse wie folgt zusammen:

> Wenn ein Kind einer bestimmten Altersstufe in der Schule zugeordnet wurde, dann sind damit bestimmte Rollenerwartungen verbunden. Für das Kind selbst wird die Altersstufe zu einer Grundlage der Selbstbeschreibung (...) Wenn eine weitgehende Gleichartigkeit der Leistungsentwicklung und der sozialen Entwicklung von Kindern behauptet wird (...), dann verdecken und legitimieren diese Homogenitätsannahmen die Produktion sozialer Ungleichheit durch die Schule (Heinzel 2007: 33; vgl. auch Idel 2017).

Die reformpädagogisch inspirierte Hoffnung, der Orientierung an altersgemäßen Entwicklungsnormen eine Orientierung an der individuellen Lernentwicklung und den persönlichen Lerninteressen eines Kindes entgegensetzen zu können, hat dabei nach wie vor hohe Aktualität (vgl. Carle & Metzen 2014). Aktuell bleibt auch die für die Pädagogik von Maria Montessori und Peter Petersen konstitutive Annahme, dass die jahrgangsgemischte Klasse das Von- und Miteinanderlernen der Kinder systematisch ermögliche (vgl. Huf & Raggl 2015; Wagener 2014). Mit der Anerkennung individueller Lerninteressen und Lernfortschritte eines Kindes sollen Leistungsdruck und Konkurrenzorientierung gemindert und die Unterschiedlichkeit der Lerninteressen und Lernerfahrungen der Schüler*innen produktiv genutzt werden (vgl. Laging 2010).

Im deutschen Schulsystem stößt jedoch die Etablierung der Zeitspanne von drei Jahren an die strukturelle Grenze einer vierjährigen Grundschule und an den damit verbundenen Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe. In diesem Übergang erhält die Grundschule die Funktion, die Schüler*innen durch Leistungsfeststellungen, Übergangsempfehlungen und Abschlussprognosen unterschiedlichen Schulformen und Bildungsgängen zuzuführen. Für die institutionelle Sortierung und Selektion sind alters- und stufenbezogene Leistungsnormen ausschlaggebend, die das pädagogische Konzept der Jahrgangsmischung durchkreuzen. In diesem Sinne argumentiert Hackbarth (2017), dass auch im inklusiven jahrgangsübergreifenden Unterricht sowohl Jahrgangszugehörigkeit wie auch Bildungsgangzugehörigkeit von ausgesprochener Relevanz sind. So bleibt die Jahrgangsmischung im deutschen Schulsystem ein randständiges Phänomen der Schuleingangsphase, das in der Alltagspraxis Schüler*innen auf für alle gültige schulische Leistungsstandards und damit auf das Zeitregime der Jahrgangsklasse vorbereitet.

3 Lernbiographische Perspektiven auf Lernzeit im jahrgangsgemischten Unterricht

Wenn es, wie dies Tenorth (2006: 69) vorschlägt, produktiv ist, Diskontinuität als ein Ausgangsproblem von Erziehung und schulischem Unterricht wahrzunehmen, lässt sich der Schulversuch PRIMUS als ein Versuch deuten, durch eine Veränderung der äußeren Schulstruktur ein höheres Maß an Kontinuität schulischer Bildung herzustellen. Der Jahrgangsmischung von Klasse 1 bis 10 wird neben der Individualisierung des Lernens

zugedacht, eine Struktur zu etablieren, die die oben beschriebene systemübliche Zäsur nach der vierten Klasse entdramatisiert (vgl. Doğmuş et al. 2020; Idel 2017).

Unser Forschungsinteresse nach der Bedeutung von Zeit im Kontext der Jahrgangsmischung resultiert aus den Relevanzsetzungen der Schüler*innen in den Interviews. Ohne einen expliziten Impuls machten sie ihren Umgang mit Zeit im veränderten schulischen Zeitrahmen und mit ihm verbundene Verfügungsmöglichkeiten über, aber auch Strukturierungsnotwendigkeiten von Zeit erfahrungsrelevant. Diese Relevanzen versuchen wir im Folgenden zu rekonstruieren.

3.1 Methodologische Perspektiven

In der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Schulversuch PRIMUS werden seit dem Schuljahr 2017/18 Interviews mit Schüler*innen zu ihren Schulerfahrungen durchgeführt. Methodologisch orientieren sich die Interviews an dem für die Kindheitsforschung zentralen Interesse an den alltäglichen Erfahrungen, Wissensbeständen und Sinngebungen von Kindern. Die Interviews basieren jedoch auf einer kritischen Auseinandersetzung mit Annahmen einer Authentizität der Aussagen von Kindern, ihrem unbedingten Expertentum im Hinblick auf sich selbst, und den diesen Annahmen impliziten Machtverhältnissen eines „Empowerment“ (vgl. Spyrou 2018; Gallacher & Gallagher 2008). Der Annahme einer quasi natürlichen Stimme von Kindern Ausdruck zu verleihen, setzen wir die Annahmen von Relationalität und Interdependenz entgegen, mit denen wir die Kommunikation der Forscherin mit den Kindern akzentuieren (vgl. Idel & Huf 2021). Diese Akzentuierung impliziert eine Aufmerksamkeit für Schweigen, Nachahmungen, Zitationen und Bezugnahmen (vgl. Komulainen 2020). Methodisch gestalten wir die Interviews als leitfadengestützte Interviews mit offenen Erzählaufforderungen. Insofern wir einzelne Schüler*innen über mehrere Jahre interviewen, wird es möglich, bildungsbiografische Verläufe zu rekonstruieren.

Für diesen Artikel fokussieren wir auf Interviews mit Schüler*innen, die im Schuljahr 2014/15 als Erstklässler*innen in eine Primusschule eingeschult wurden. Für sie ist die PRIMUS-Schulstruktur der Normalfall, insofern sie in der Regel keine andere Schule besucht haben. Sie hatten zum Zeitpunkt des ersten Interviews den Übergang von der ersten Stufe (1.-3. Klasse) zur zweiten Stufe (4.-6. Klasse) der Jahrgangsmischung hinter sich und wurden auch in ihrem 5. Schuljahr von uns interviewt. Ihre Auswahl erfolgte im Hinblick darauf, dass ihre Aussagen die analytischen Ergebnisse zur Bedeutung von Zeit im Kontext der Jahrgangsmischung von der 4. bis 6. Klasse über die Primusschulen hinweg repräsentieren. Diese ergänzen wir mit Sequenzen aus jährlich durchgeführten Interviews mit einem Schüler, der im Schuljahr 2014/15 in die fünfte Klasse der Primusschule eingeschult wurde und Schulerfahrungen aus einer Regelgrundschule mitbringt. Seine Perspektiven stellen Kontrastierungen dar und ergänzen mögliche Antworten auf die Frage nach dem Umgang mit Zeit in jahrgangsgemischten Lerngruppen.

In der Zusammenschau erzählen die Schüler*innen, als ‚wer‘ sie in der Schule angesprochen und sich zeigen können und welche Normen dabei relevant werden. Mit dieser relationalen Perspektive analysieren wir die Interviews auf der Grundlage der Grounded Theory Methodology, die uns ein fundiertes Repertoire an Strategien des systematischen Vergleichens sowohl im Querschnitt über die fünf Schulen hinweg als

auch im Längsschnitt bietet. Wir arbeiten insbesondere mit der von Kathy Charmaz (2014) entwickelten ‚Constructivist Grounded Theory'. Deren Sensibilität für Fragen nach der Wissensproduktion, der Subjektivität und lokalen Situiertheit von Wissen, der Beziehung von Forscher*innen zu ihrem Feld, aber auch von möglichen unterschiedlichen Lesarten von Interviews kommen unseren Vorstellungen einer wissenschaftlichen Begleitforschung entgegen, die nicht nur distanziert die Praxis beobachtet, sondern auch handelnd in den Reformprozess involviert ist. Unsere Darstellungen im empirischen Teil basieren auf den Kategorien, dir wir mit den analytischen Strategien des offenen, axialen und theoretischen Kodierens entwickelt haben.

3.2 Rekonstruktion zentraler Kategorien

„Individuelle Lernzeit im kollektiven Zeithorizont des Könnens"
Ein für die Schüler*innen zentrales Thema ist das Lernen im eigenen „Tempo". Diese zunächst abstrahiert beschriebene Form des Lernens – als eine individuelle Zeitmaßgabe, mit der die Schüler*innen über so etwas wie ihre Eigenzeit des Lernens verfügen können – wird als eine Unterrichtspraxis dargestellt, die für alle Schüler*innen gilt und in die insofern alle involviert sind. Erst in dieser involvierten Gleichzeitigkeit verdichten sich ihre individuellen Lerntempi zu einer klassenübergreifenden Ungleichzeitigkeit des Lernens. Mona beispielsweise antwortet auf die Frage, was sie zu ihrer Schule erzählen möchte:

Ähm, ja also, hier ist das ja so, dass jeder in seinem Tempo lernt [...].

Mit diesem Einstieg beschreibt sie eine normalisierte Unterrichtspraxis der Schule, die im Interview für eine außenstehende Person dennoch erwähnenswert ist, weil sie eine Differenz zu anderen Schulen markiert. Dies ist unmittelbar einleuchtend, da auch andere Schüler*innen mit der Thematisierung des Lernens im eigenen Tempo einen Vergleich zu anderen Schulen vornehmen, aus dem heraus sie die Praxis an ihrer Schule als eine unübliche Praxis an Schulen im Allgemeinen herausstellen. In der an ihrer Schule normalisierten Unterrichtspraxis einer Ungleichzeitigkeit des Lernens entfaltet sich für sie hingegen eine normative Rahmung, mit der die Performanz des Lernens im eigenen Tempo *die* praktische Orientierung für das Tun im Unterricht vorgibt. Die Begrifflichkeit des ‚Tempos' legt dabei die Herstellung von Geschwindigkeit in der Eigenzeit des Lernens nahe, der ein Ziel hin zur Erledigung eines Aufgabenpensums implizit zu sein scheint. Der Begriff zeigt zumindest die Optionen des Beschleunigens und Verlangsamens an, deren Verhältnis im Unterricht in einer je für sich selbst angemessenen Geschwindigkeit reguliert werden soll.

Deutlich wird allerdings, dass die Ungleichzeitigkeit des Lernens nicht unmittelbar nur als *Lernen im eigenen Tempo* aufgeschlüsselt und darauf beschränkt werden kann. Vielmehr ist das eigene Lerntempo in *einen kollektiven Zeithorizont des Könnens* eingelassen. Über diesen übergeordneten Rahmen wird eine Unterscheidungsmöglichkeit der Schüler*innen aktiviert, ihr Tempo wird verglichen und in drei Gruppen eingeordnet. Mona etwa führt ein „Level" ein, das sie mit einem entsprechenden Aufgaben- und Lernmaterial ins Verhältnis setzt:

und auch Sachen für einen bekommt, die für, also, ich sag mal, auf dem Level von einem, also wo man was schwächer und stärker ist, da haben wir zum Beispiel in Deutsch, Mathe und Englisch die Basis - Extra - Plus. Basis sind halt die, die noch was üben müssen. Extra sind die, die so normal, sag ich mal, sind und Plus sind die, die schon weiter sind.

In ihrer weiterhin von sich abstrahierten Beschreibung koppelt Mona das eigene Tempo an eine Anforderungslogik der binären Differenzierung des Könnens in schwächer und stärker, aufgrund derer Zuteilungen von Aufgaben in Orientierung an einer dreischrittigen – fächerbezogen variierbaren – kriterialen Einstufung erfolgen. Die Unterscheidung in ‚Basis', ‚Extra' und ‚Plus' wird somit zu einer subsumierenden Praxis, mit der das Leistungsniveau von Schüler*innen benannt, Unterscheidungen zwischen ihnen getroffen werden und durch die Vergleichsmatrix mit ihrer bezugsnormbildenden Mitte Normalität hergestellt wird.

Im kollektiven Zeithorizont des Könnens ist das eigene Tempo folglich nicht selbstbezogen individuell, denn es muss sich an Anforderungsniveaus ausrichten: Die Geschwindigkeit des Lernens wird erst als langsam, mittel, schnell bestimmbar und im Hinblick auf den Leistungsstand gleichsetzend als schwächer, normal und stärker bewertbar. In ähnlicher Weise wird diese unterscheidende Einordnung auch bei Levin deutlich. Im Gegensatz zu Mona unterscheidet er zunächst schlicht zwischen ‚bestimmten Büchern', die jahrgangsbezogen in der jahrgangsgemischten Klasse unterschieden werden und an denen Schüler*innen entsprechend ihres individuellen Lernplans arbeiten:

Ja da hat man halt in der Klasse so bestimmte Bücher [...] zum Beispiel 4, 5, 6 und jeder macht halt sein, jeder kriegt halt einen Lernplan und den arbeitet er halt ab.

Die Bücher ordnet Levin sowohl den Jahrgängen 4, 5 und 6 seiner jahrgangsgemischten Klasse als auch einem jeweils dazu äquivalenten Schwierigkeitsgrad zu, den er als A, B und C bezeichnet:

Bei Mathe ist es zum Beispiel so, da kannst du zwischen einfach, schwierig und halt mittel entscheiden und einfach ist ja eigentlich für die A, B ist halt für die B, Fünftklässler und C ist eigentlich für die Sechstklässler.

Im kollektiven Zeithorizont des Könnens aktiviert sich bei Levin folglich eine jahrgangsspezifische Norm, über die Schüler*innen unterschieden und eingeordnet werden. Zugleich aber deutet er über die Verwendung des „eigentlich" eine mögliche Diskrepanz zwischen dieser Norm und der Praxis an, sodass eine Variabilität erkennbar wird, die er in einer weiteren Sequenz elaboriert:

A ist halt für Viertklässler und meistens brauchen wir das halt nicht, weil wir immer Fünftklässler Sachen lernen, aber manche von uns, die sind zwar in der fünften Klasse aber machen halt schon bisschen Viertklässler Kram [...] deswegen ist das ja auch nur eine Schule das jeder hier draufkommt. Das ist ja auch das Motto.

Es gibt demnach Schüler*innen, die Levin in ihrem Können nicht explizit als schwächer oder stärker einordnet, sondern die sich in ihrer jeweiligen Jahrgangsstufe der 4., 5. oder 6. Klasse mit dem äquivalent gesetzten Schwierigkeitsgrad des Lernens in einfach,

mittel oder schwierig befassen und gleichzeitig darin variieren können. Die Individualisierung des Lernfortschritts ist folglich so variabel, dass die Zuordnung spezifischer Lehrgänge zu einem bestimmten Jahrgang eine Orientierung vorgibt, aber keine unumstößliche Norm darstellt.

Flexibilität und Variabilität rekurrieren folglich nicht gänzlich auf Eigenzeiten des Lernens, sondern auf einen normativen Bezugsrahmen. Daher wäre auch zu fragen, inwieweit persönlich orientierte Momente des Individuellen verloren gehen. Die Beschreibungen der Schüler*innen zum Lerngegenstand legen diese Vermutung nahe, insofern sie das vorgegebene Aufgaben- und Lernmaterial – bezeichnet auch als „Sachen" (Mona) oder „Kram" (Levin) – an äußere Setzungen in Form von jahrgangsbezogenen Mustern und Niveaus der Leistungserwartungen koppeln und darin zuweilen eine Passivsetzung rekonstruierbar wird: „Sachen für einen bekommt".

„Zeitliche Re-Zentrierung des Lernens"

Über eine relativ weitreichende Entstandardisierung der Lernanforderungen erfahren die Schüler*innen dennoch eine Entlastung von einem kollektivierten Zeitdruck. Allerdings ist der entstehende Zeithorizont nicht unendlich ausdehnbar und kann nicht beliebig ausufern. Vielmehr zeigt sich eine Re-Zentrierung der Zeit in ihrer eigenen Lernbiographie, eine notwendige, sie verpflichtende Zentrierung ihrer Zeit, die innerhalb der gedanklichen Zuordnung zu einer der Gruppen oder Levels zielorientiert auf den individuellen Lernfortschritt ausgerichtet ist bzw. sein soll. Insofern zeigt sich eine planbare und zu planende Arbeit an sich selbst als Lernsubjekt, die in der Konzentration auf die ‚eigene Sache' verfolgt und gewährleistet werden muss. So argumentiert Mona affirmativ:

> Ja. Ich finde das gut, weil man sich da auf seine eigenen Sachen konzentrieren muss und man muss nicht so schnell sein wie alle anderen.

In ihrer vielschichtigen Argumentation verweist Mona auf eine Unterrichtspraxis, die ihr die Konzentration auf die Sache abverlangt und die dazu notwendige Entlastung von einem zeitlichen Gleichschritt ermöglicht. Der Imperativ, es auch zu müssen, umfasst die Entlastung eines Nicht-so-schnell-sein-müssens wie auch die damit einhergehende Selbstverpflichtung zur Konzentration auf die Sache. In der Zustimmung zu dieser Unterrichtspraxis findet Mona folglich die Möglichkeit, sich in ihrem eigenen Tempo auf die „eigenen Sachen konzentrieren" zu können, ohne dem Druck ausgesetzt zu sein, nach dem Tempo anderer Schüler*innen arbeiten zu müssen. Dennoch ist der Vergleich mit dem eingestuften Lernstand anderer Schüler*innen gegenwärtig. Paradoxerweise resultiert die Gegenwärtigkeit nicht zuletzt aus dem normativen Appell des Unterrichts auf Selbstführung, also sich selbst darauf zu verpflichten, dass die Konzentration bei der „eigenen Sache" liegen *muss* und nicht etwa darin, sich an dem Tempo anderer Schüler*innen zu orientieren und die Konzentration auf die eigene Lernzeit darin ‚zu verlieren'. In der darauffolgenden Sequenz beschreibt Mona zudem einen „Plan", der für einen bestimmten Zeitraum vorgesehen ist und sie dazu auffordert, „so viel wie möglich zu schaffen in der Zeit", sodass der Zeitdruck aus der Aufforderung zu einer effizienten Lernzeitnutzung resultiert. Dabei löst Mona die binäre Logik des schwächeren und stärkeren Levels zuguns-

ten der Optimierungsmöglichkeit ihrer Leistung auf, die als selbstoptimierende Logik die Vorstellung der Steigerung von Geschwindigkeit bzw. des Schnelligkeitsgrads bei der Erledigung der Aufgaben impliziert. Die Ungleichzeitigkeit des Lernens, der Bezug auf einen kollektiven Zeithorizont und die Verpflichtung auf das eigene Vorankommen flexibilisiert somit nicht nur das eigene Lerntempo, sondern eröffnet die Möglichkeit der Leistungssteigerung und die damit einhergehende Optimierung als Lernende, denn es kann und soll auch immer nach vorne gearbeitet werden. Vor dem Hintergrund dieser potentiellen Selbstbeanspruchung wiederum kommt den Lehrer*innen die Aufgabe der Entlastung ihrer Schüler*innen von Leistungsdruck zu, wie bei Lara deutlich wird:

besonders finde ich vor allem, dass nicht so ein richtig großer Druck da ist [...] hier ist das so, dass die Lehrer dann auch [...] sagen: „So, okay, dann ziehen wir das Leistungsniveau mal ein BISSCHEN runter bei dir, dann machen wir nach und nach alles und dann kriegst du ein bisschen mehr Zeit." Aber auch so, dass nicht die Leute dann trotzdem einschlafen und denken „Ach, ich habe ja noch total viel Zeit!", sondern halt trotzdem etwas machen und das finde ich auch so gut.

Die Gewährung von Zeit durch die Lehrer*innen reduziert folglich einen potentiell „richtig großen Druck", löst dessen Risiko aber nicht gänzlich auf. Die Gewährung orientiert sich dabei an einer Standardvorgabe des „Leistungsniveaus" und geht sowohl mit der Senkung dessen als auch mit einem affirmativ aufgenommenen (Selbst-)Appell einher, die gewährte „bisschen mehr Zeit" effektiv zu nutzen, Zeit ‚im Blick' zu behalten und sich nicht dem Gedanken hinzugeben, „noch total viel Zeit" zu haben, oder gar in der Erledigung der Aufgaben träge zu werden und ‚einzuschlafen'. Zeit kann in diesem Zusammenspiel jedoch auch aktiv ausgehandelt werden:

Also, zum Beispiel, wenn man gerade in einem Thema nicht weiterkommt und irgendwie das Thema überhaupt nicht versteht [...], kann man ja mit den Lehrern reden und dann sagen die vielleicht auch „Ja, dann nimmst du dir jetzt etwas mit" oder sie sagen „Ja, dann gebe ich dir noch ein bisschen Zeit und helfe dir da." und das finde ich besser, als [...] wenn die Lehrer jetzt so sagen „Nö, du musst arbeiten und wenn du nicht arbeitest, dann (...)".

Laras Erzählung macht darauf aufmerksam, wie sehr die Lehrer*innen in die Entscheidungsprozesse über die zeitliche Gestaltung involviert sind. Die zeitliche Beweglichkeit und damit Entlastung wird insofern von ihr als ein „Zeitgeben" erfahren, die zugleich mit einer generalisierten Erwartung an zielstrebigem Fortschritt und Zielerreichung einhergeht. Die Erfahrung des „Zeitgebens" ist somit eine Art Ausnahme von der Erwartungshaltung eines kontinuierlichen Lernfortschritts, deren Zielhorizont ein ‚Fertigwerden' und ‚Vorankommen' ist. Wenn auch die Gewährung von Lernzeit im Entscheidungsspielraum der Lehrer*innen liegt, ist ein Mitgestaltungsspielraum für die Modellierung der eigenen Lernzeit eingelassen. Darüber kann Lara ihr eigenes Tempo wahrnehmen, im Austausch mit der Lehrer*in begründet zur Disposition stellen und erfahren, dass ihr mit Angeboten zu Hilfestellungen eine – im Vergleich zu der vorgesehenen Zeit – ‚verlängerte Zeit' für die Fertigstellung der Aufgaben zum Unterrichtsthema ‚gegeben' wird. Zeit wird zu einer ‚Ware', die getauscht werden kann: Sie wird einem gegeben und dafür muss etwas zurückgegeben werden.

Die effiziente Lernzeitnutzung wird auch in der Thematisierung der Wählbarkeit deutlich. Mona führt zwar die Möglichkeit des Aussuchens aus, diese geht aber so-

wohl mit einer Selbstverpflichtung des ‚Machen-Müssens', wie auch mit zeitnaher Fremdkontrolle einher. Die Verfügung über die individuelle Lernzeit wird seitens der Lehrer*innen beobachtet und die effektive Lernzeitnutzung überwacht:

> das Konzept finde ich gut, weil man kann sich halt selber aussuchen, was man in der Woche machen muss. Das ist halt nicht so wie bei Grundschulen, wo jeder das gleichmacht. Wir haben ja auch einen Lernplan und da schreiben wir uns rein was wir […] im selbständigen Lernen machen wollen und dann halt auch für die Lernzeit und am nächsten Tag wird das dann kontrolliert, ob wir das auch wirklich gemacht haben.

Lara hingegen spricht von „Freiheiten" und fügt diesen unmittelbar eine Eingrenzung bei: „aber (man) muss trotzdem etwas machen". Die Freiheit impliziert folglich kein Nichtstun, sondern, wie sie weiter ausführt, die Möglichkeit, wählen zu können, an welchem Fach sie arbeiten möchte.

Dennoch ist die Entscheidung für die (Aus-)Wahl nicht beliebig, sondern folgt im Sinne der effizienten Lernzeitnutzung zielgerichteten Fragestellungen: „Okay, wo muss ich gerade viel etwas machen? Wo bin ich noch nicht so weit?". Die Position der Lehrer*innen als zentrale Bezugsfiguren erschöpft sich im Zusammenspiel der Entlastung von Zeitdruck und ihrer Selbstverpflichtung zur effizienten Lernzeitnutzung, der Zentrierung ihrer Lernzeit, allerdings nicht nur in der Beobachtung, Überwachung und Gewährung von Zeit. Ebenso können die Lehrer*innen als Unterstützer*innen der effizienten Lernzeitnutzung aktiviert und beansprucht werden. Der Schüler Levin etwa wendet sich bei Fragen eher an Lehrer*innen als an Schüler*innen,

> weil die anderen Kinder halt auch ihren Lernstand fertigkriegen müssen, also, man fragt ja dann meistens nicht, außer wenn es Freunde sind und die weiter sind als du holst du dir vielleicht mal ein, zwei Tipps aber sonst halt mit Lehrern.

Dass es keine Zeit zum Helfen gibt, verweist wiederum nicht nur auf die Position der Lehrer*innen als Unterstützer*innen, sondern auch und insbesondere auf die Notwendigkeit, selbstverantwortlich und effizient im Lernprozess voranzukommen.

„Zeitliche Fluidität des Lernens in der sozialen Mischung"

Die persönliche Lernentwicklung zeigt sich auch für Marlon in der 8. Klasse als zentrales Anliegen. Dennoch haben seine Orientierungen sowohl in zeitlicher wie auch in sozialer Hinsicht eine andere Art von Fluidität als die der Fünftklässler*innen:

> das ist halt sehr gemischt und das ist auch voll schön, weil man wiederholt halt viel und man lernt auch voll viel mit. […] es ist auf jeden Fall sehr schön diese Mischung. Und man erlebt das ja halt nochmal mit, weil ich ja der älteste in der Klasse bin.

Gleich zwei Mal beschreibt Marlon die Sozialität seiner jahrgangsgemischten Gruppe als ‚gemischt' bzw. als ‚Mischung'. In dieser Perspektive zeigt sich in jeder individuellen Lernentwicklung letztlich die Vielfalt der Möglichkeiten des Lernens und Leistens, die er sehr positiv beurteilt. Dabei ist für ihn die Möglichkeit des Wiederholens von großer Relevanz: Die Wiederholbarkeit zeigt mit ihrer Möglichkeit des ‚Zurückgehens' in den zeitlich zurückliegenden Lernstoff den Lernprozess als fluide Annäherung an individuell gerahmte und zugleich kollektiv verbindliche Lernfortschritte, in der keine

lineare Progression zu erwarten ist bzw. Lernfortschritte zeitlich nicht fixiert werden müssen. Marlon hebt die Besonderheit der jahrgangsgemischten Klasse gerade in der Positionierung als ‚Ältester' in eben dieser Wiederholbarkeit mit einem Empfinden des Wohlgefühls hervor. Er thematisiert das Wiederholen als Möglichkeit des Sich-Verbesserns und als Möglichkeit, etwas noch mal zu erleben, die ihm durch die Anwesenheit jüngerer Schüler*innen und den für sie vorgesehenen Lerninhalten offeriert wird. Und obwohl er auch davon spricht, dass er grundlegende Rechenoperationen wiederholen muss, erzählt er dies nicht als Stagnation oder Irritation bezüglich seiner eigenen Leistungsfähigkeit, sondern als nutzbare Chance, sich zu verbessern:

> und da sieht man auch so, wo man sich verbessern kann. Und ja, das [...] war auf jeden Fall hilfreich, weil ich hab sch- gesehen, dass ich ein paar Sachen in den Grundlagen - muss ich nochmal wiederholen und dann habe ich das jetzt wiederholt und jetzt hab ich sie auch drauf.

Während er somit von seiner Lernentwicklung als einer Bewegung spricht, die das Verweilen, das Wiedererleben, den Rückblick zulässt, bleibt er bei aller Fluidität zielorientiert: Marlon arbeitet daran, sich zu verbessern. Er möchte das Abitur machen und hat Pläne für ein Studium im Maschinenbau. Die Wiederholbarkeit bietet ihm im Gegensatz zu einer linearen Progression in der Aufforderung einer effizienten Lernzeitnutzung die Möglichkeit, am Fundament seines Lernstandniveaus immer wieder weiterzuarbeiten. Die Verbesserung bleibt zwar mit einem Optimierungsanspruch verbunden, sie zielt aber auf die Erhöhung der Solidität, also eines tieferen Lernens. Dabei ermöglicht die jahrgangsgemischte Gruppe für Marlon auch die Erfahrung sozialer Geborgenheit. Seine Sozialität in der Lerngruppe verweist demnach nicht auf einen permanenten Vergleich zwischen den Schüler*innen. Wenn Marlon davon spricht, dass die Vertrautheit – er spricht an einer anderen Stelle von „zusammengeschweißt sein" – von Angst entlastet und zu Leistung motiviert, wird der von ihm gedachte Zusammenhang zwischen sozialer Geborgenheit und der Möglichkeit, ohne Sorge vor dem eigenen Leistungsversagen lernen zu können, unmittelbar plausibel. Wie er ausführt, „pusht" ihn die Entlastung von Angst:

> Boah, schön so. Ich bin immer noch mit meinen Freunden zusammen. Ich werde nie mit denen getrennt ... Boah, ich kenn die doch schon. Die sind eh nett, da brauche ich keine Angst haben und sowas. Und das pusht dich halt auch.

4 Diskussion

Für diesen Beitrag haben wir auf die Perspektive von Schüler*innen im Schulversuch PRIMUS und deren in Interviews erzählte Lernerfahrungen fokussiert: Wie wird Zeit zu einer Koordinate ihres Handelns und dadurch auch zu einer Koordinate ihres Lernens? Inwiefern lässt sich im Spiegel ihrer Zeiterfahrungen auf eine Irritation des Zeitregimes von Schule schließen? Zur Beantwortung dieser Fragen verdichten wir unsere Analysen in drei Thesen.

1. Während die Jahrgangsmischung programmatisch vom Zeitregime der Schule entlasten soll, zeigt sich empirisch, dass die Schüler*innen nicht nur ein ausgeprägtes Bewusstsein davon haben, dass Zeit ein zentrales Handlungsproblem der Schule ist, sondern dass sie in die Lösung dieses Handlungsproblems selbst intensiv involviert sind. Damit wird die Vermittlungsleistung zwischen subjektiver und objektiver Zeit zu einem Handlungsproblem der Schüler*innen, in das sie ihre Lehrer*innen zwar einbeziehen, für das sie selbst aber ein hohes Maß an Eigenverantwortung übernehmen.
2. Auch wenn die für die Jahrgangsklasse konstitutive Maßgabe des kontinuierlichen Aufsteigens in der jahrgangsgemischten Klasse entschleunigt ist, bleibt für die Schüler*innen der eigene Lernfortschritt eine zentrale Orientierung. Während der eigene Lernfortschritt vordergründig als ‚Lernen im eigenen Tempo' thematisiert wird, praktizieren die Schüler*innen eine beständige Suche nach Orientierungspunkten, an denen sie ihren eigenen Lernfortschritt bemessen können. Für diese Suche sind das Alter bzw. die Zugehörigkeit nach Jahrgängen wichtige Orientierungen, die damit auch in der jahrgangsgemischten Gruppe eine mögliche Norm darstellen (siehe hierzu auch Hackbarth 2017). Dennoch ist die Altersnorm in den jahrgangsgemischten Gruppen der Primusschulen keine Normalität. Die jahrgangsspezifische Leistungszuschreibung ist hinterfragbar, wandelbar, verhandelbar, und muss beständig zur Norm des individuellen Lernfortschritts in ein Verhältnis gesetzt werden. Das Verhältnis von Leistung und Zeit ist somit individuell ausgestaltbar, während seine Formgebung an überindividuelle, gesellschaftlich relevante Vorstellungen von Altersgemäßheit rückgebunden bleibt.
3. Innerhalb der jahrgangsgemischten Gruppe sind die sozialen und die zeitlichen Ordnungen eng miteinander verwoben. Für Schüler*innen, die die jahrgangsgemischte Gruppe als eine kollektive Rahmung für die Ermöglichung ihres eigenen Lerntempos erfahren, scheint die Maßgabe linearer Zielstrebigkeit ausgeprägter zu sein als für Schüler*innen, für die die Jahrgangsmischung als eine grundsätzliche Ermöglichung von Vielfalt und sozialer Differenz erfahrbar wird. Damit offeriert die Jahrgangsmischung das Potenzial, eine Lernpraxis zu ermöglichen, die nicht auf die Vorstellung der Linearität von Lernfortschritt fixiert ist und Wiederholungen nicht als Rückschritt oder Stagnation erfahrbar werden lässt.

Unsere Befunde zu den Zeiterfahrungen der Schüler*innen ergänzen ethnographische Studien, die die Ordnungen einer geöffneten schulischen Zeitlichkeit des Lernens auf der Ebene des Zeitmanagements in der Interaktion im Unterricht rekonstruieren (vgl. Breidenstein & Rademacher, 2013; Huf 2006). Die Rekonstruktion der erzählten Lernerfahrungen von Schüler*innen macht es möglich zu verstehen, dass und wie Schüler*innen im Kontext der Jahrgangsmischung darin involviert sind, ihr Lernen zeitlich zu koordinieren, Rahmungen vorzunehmen, Erwartungshorizonte zu definieren und dabei eine Orientierung an einer möglichst effektiven Zeitnutzung zu entwickeln.

Vor dem Hintergrund unserer Empirie wollen wir daher dafür argumentieren, dass sich in der durchgängigen Jahrgangsmischung der Langform bis zum Ende der Sekundarstufe I ein Umgang mit Zeit entfaltet, der durchaus als Irritation des Zeitregimes der Jahrgangsklasse gelesen werden kann. Im Sprechen über ihre Nutzung der Zeit geben

die Primusschüler*innen ernstzunehmende Hinweise darauf, dass zeitliche und soziale Fluidität eng miteinander verwoben sind. Indem die Jahrgangsmischung die Bedingung der Möglichkeit bietet, das Lernen jenseits von Linearität reversibel zu gestalten, kann mehr nach-, um- und neugelernt werden, ohne dass dies zu Defizitzuschreibungen, sozialen Missachtungserfahrungen und systemischen Rückstellungen führt. Damit geben uns die interviewten Schüler*innen einen differenzierten Einblick, wie sie in die ambivalente Perfektionierung der Leistungs- und Lernkultur von Schule involviert sind (vgl. Bellmann et al. 2020; Biesta 2020). Während die Primusschule dabei als eine Schule in den Blick kommt, die die Optimierung der Leistung aller Schüler*innen für möglich und erstrebenswert erachtet, erfahren wir in den Interviews, wie in einer so gedachten *inklusiven* Lernkultur Schüler*innen die Möglichkeiten wahrnehmen, ihr Lernen in eigener Zuständigkeit und in zur Verfügung gestellten Spielräumen zu entfalten. In dieser die Schüler*innen involvierenden schulkulturellen Ansprache gibt es kein *Nicht-Können* für ihr Lernen: Um ihre Anerkennung als lernfähige und leistungsbereite Subjekte zu sichern, werden die Schüler*innen dazu veranlasst, sich auf die Logik der Selbstoptimierung einzulassen und permanent an dieser – den Umgang mit Lernzeit selbst gestaltend – teilzunehmen.

Die andere Seite dieser zeitlich flexibilisierten und individualisierten Ordnung des Lernens im eigenen Tempo ist also ein subjektivierender Imperativ, die Anrufung an die Schüler*innen, gerade in der tendenziell geöffneten Verfügung über die eigene Lernzeit diese im Sinne einer effektiven Lernzeitnutzung zeitökonomisch zu verwenden, mithin ein rationales Lernzeitregime über sich selbst zu errichten (vgl. Rose 2016; Rabenstein 2017). Die Antwort auf unsere eingangs gestellte Frage, ob die Jahrgangsmischung eine Irritation des Zeitregimes sein kann, ist somit doppelt gefasst: Die Jahrgangsmischung ermöglicht Spielräume, die Wirkmächtigkeit des ‚age grading regime' (Zeiher 2009) von Schule abzumildern. Gleichzeitig perfektioniert sie den selbstoptimierenden Umgang mit Zeit und inkludiert alle Schüler*innen in den Anspruch der Optimierung.

Autorenangabe

Prof. Dr. Aysun Doğmuş
Erziehungs- und Bildungswissenschaften
Fachbereich 12
Universität Bremen
Bibliothekstraße 1
28359 Bremen
E-Mail:adogmus@uni-bremen.de

Prof. Dr. Christina Huf
Institut für Erziehungswissenschaft
Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Bispinghof 5-6
48143 Münster
E-Mail: christina.huf@uni-muenster.de

Prof. Dr. Till-Sebastian Idel
Institut für Pädagogik
Universität Oldenburg
Ammerländer Heerstraße 114-118
26129 Oldenburg
E-Mail: till-sebastian.idel@uol.de

Literatur

Bellmann, Johannes/Caruso, Marcelo/Kleinau, Elke (2020): Optimierung in Bildung und Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 66/H. 1, S. 1-7.

Biesta, Gert (2020): Perfect Education, but not for Everyone. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 66/H. 1, S. 8-14.

Breidenstein, Georg/Rademacher, Sandra (2013): Vom Nutzen der Zeit. Beobachtungen und Analysen zum individualisierten Unterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 59/H. 3, S. 336-356.

Breuer, Anne/Schütz, Anna/Weide, Doreen (2008): Zeit überbrücken, Zeit verlieren, Zeit verschwenden? – Zum Umgang mit Zeit in freien Lernsituationen. In: Zeitschrift für Grundschulforschung Jg. 1/H. 1, S. 37-48.

Burman, Erica (2017): Deconstructing Developmental Psychology. London and New York: Routledge.

Carle, Ursula/Metzen, Heinz (2014): Wie wirkt Jahrgangsübergreifendes Lernen? Internationale Literaturübersicht zum Stand der Forschung, der praktischen Expertise und der pädagogischen Theorie. Frankfurt: Grundschulverband.

Charmaz, Kathy (2014): Constructing Grounded Theory. Thousand Oaks: SAGE Publications Ltd.

Doğmuş, Aysun/Huf, Christina/Idel, Till-Sebastian/Pauling, Sven (2020): Der Schulversuch PRIMUS in NRW – Jahrgangsübergreifend 1-10. In: SchulVerwaltung Nordrhein-Westfalen, Jg. 31/H. 4, S. 107-110.

Gallacher, Lesley-Anne/Gallagher Michael (2008): Methodological Immaturity in Childhood Studies? Thinking through 'Participatory Methods'. In: Childhood, Jg. 12/H. 4, S. 499-516.

Gillis, John (2009): Transitions to Modernity. In: Qvortrup, Jens/Corsaro, William/Honig, Michael-Sebastian (Hrsg.): The Palgrave Handbook of Childhood Studies. London: Palgrave Macmillan, S. 114-126.

Hackbarth, Anja (2017): Inklusionen und Exklusionen in Schülerinteraktion. Empirische Rekonstruktionen in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen an einer Förderschule und an einer inklusiven Schule. Bad Heilbrunn: Verlag Julias Klinkhardt.

Heinzel, Friederike (2007): Altersstufen, Altersmischung und Generationenbeziehungen in der Grundschule. In: Burk, Karl/de Boer, Heike/Heinzel, Friederike (Hrsg.): Leben und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen. Frankfurt am Main: Grundschulverband, S. 32-43.

Honig, Michael-Sebastian (2009): Lebensphase Kindheit. In: Abels, Heinz/Honig, Michael-Sebastian/Saake, Irmgard/Weyman, Ansgar (Hrsg.): Lebensphasen. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9-76.

Huf, Christina (2006): Didaktische Arrangements aus der Perspektive von SchulanfängerInnen. Eine ethnographische Feldstudie über Alltagspraktiken, Handlungsperspektiven und Deutungsmustern von SchülerInnen der Bielefelder Laborschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Huf, Christina/Raggl, Andrea (2015): Social orders and interactions among children in age mixed classes in primary schools – new perspectives from a synthesis of ethnographic data. In: Ethnography & Education, Jg. 10/H. 2, S. 230-241.

Huf, Christina/Idel, Till-Sebastian/Schnell, Irmtraud (2016): Entdramatisierung von Übergängen durch Altersmischung – das Beispiel des Langformschulversuchs PRIMUS. In: Sonderpädagogische Förderung heute Jg. 61/H. 2, S. 165-178.

Idel, Till-Sebastian (2017): Jahrgangsmischung. In: Idel, Till-Sebastian/Ullrich, Heiner (Hrsg.): Handbuch Reformpädagogik. Weinheim: Beltz, S. 280-292.

Idel, Till-Sebastian/Huf, Christina (2021): „Mitspielende Kompliz*innen". Überlegungen zur Teilnahme von Schüler*innen an reformpädagogischer Schulentwicklung. In: Moldenhauer,

Anna/Asbrand, Barbara/Hummrich, Merle/Idel, Till-Sebastian (Hrsg.): Schulentwicklung als Theorieprojekt: Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule. Wiesbaden: Springer VS, S. 67-87.

Idel, Till-Sebastian/Pauling, Sven (2019): Jahrgangmischung in der Langform. Erfahrungen aus dem Schulversuch PRIMUS. In: PÄDAGOGIK, Jg. 2019/H. 3. S. 38-41.

Kelle, Helga (2009): Kindliche Entwicklung und die Prävention von Entwicklungsstörungen. Die frühe Kindheit im Fokus der childhood studies. In: Honig, Michael-Sebastian (Hrsg.): Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Forschung. Weinheim: Juventa, S. 71-96.

Komulainen, Sirkka Liisa (2020): Children's Voices. In: Daniel Thomas Cook (Hrsg.): The Sage Encyclopedia of Children and Childhood Studies. Thousand Oaks: SAGE Publications Ltd., S. 507-510.

Laging, Ralf (2010): Altersgemischtes Lernen in der Schule. In: Laging, Ralf (Hrsg.): Grundlagen der Schulpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Rabenstein, Kerstin (2017): Öffnung und Individualisierung von Unterricht. In: Idel, Till-Sebastian/ Ullrich, Heiner (Hrsg.): Handbuch Reformpädagogik. Weinheim: Beltz, S. 292-304.

Rose, Nadine (2016): Paradoxien (in) der Individualisierung – Schulische Programmatik im Horizont moderner Aufrufe zur Individualisierung. In: Ricken, Norbert/Koller, Hans-Christoph/Casale, Rita (Hrsg.): Die Sozialität der Individualisierung. Paderborn: Schöningh, S. 181-196.

Spyrou, Spyros (2018): Disclosing Childhoods. Research and Knowledge Production for a Critical Childhood Studies. London: Palgrave Macmillan.

Tenorth, Heinz-Elmar (2006): Zeit als Thema der Erziehungswissenschaft. In: Ruhloff, Jörg/ Bellmann, Johannes (Hrsg.): Perspektiven allgemeiner Erziehungswissenschaft. Dietrich Benner zum 65. Geburtstag. Weinheim: Beltz, S. 57-74.

Turmel, André (2008): Das normale Kind. Zwischen Kategorisierung, Statistik und Entwicklung. In: Kelle, Helga/Tervooren, Anja (Hrsg.): Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung. Weinheim: Juventa, S. 17-40.

Wagener, Matthea (2014): Gegenseitiges Helfen. Soziales Lernen im jahrgangsgemischten Unterricht. Wiesbaden: Springer VS.

Zeiher, Helga (2009): Institutionalization as a Secular Trend. In: Qvortrup, Jens/Corsaro, William/ Honig, Michael-Sebastian (Hrsg.): The Palgrave Handbook of Childhood Studies. London: Palgrave Macmillan, S. 127-139.

Zinnecker, Jürgen (2000): Kindheit und Jugend als pädagogische Moratorien. Zur Zivilisationsgeschichte der jüngeren Generation im 20. Jahrhundert. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 42/ H. Beiheft, S. 36-68.

Anne Niessen, Jens Knigge

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 'tranformation' 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: praxelogy, 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 Interpretation[1] 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 ‚Gehhaltungen' 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

aber bald schon der Kern praxeologischen Nachdenkens aufgegriffen und für theoretisches wie empirisches Forschen fruchtbar gemacht:

„Zentral für den Begriff der Praktiken ist … die enge Verknüpfung von körperlichen Verhaltensmustern und implizitem Wissen, das in die meist routiniert ausgeführten Tätigkeiten eingelagert ist. Für die Konstitution dieser Tätigkeiten ist wiederum das Netzwerk von Sprache, Dingen, Zeit und Räumen kennzeichnend …. Soziale Ordnung entsteht in dieser Perspektive durch den Vollzug miteinander zusammenhängender Praktiken, bei der die beteiligten Akteure gleichzeitig in spezifische soziale Positionierungen eingerückt werden bzw. sich einrücken." (Proske 2018: 39-40)[3]

Die Begriffe Praxis und Praktik werden im Rahmen praxeologischer Theorie nicht immer konsistent und nicht immer trennscharf verwendet. Im Folgenden werden unter „Praktiken" Muster des sozialen Handelns verstanden, wie sie oben von Matthias Proske zusammenfassend beschrieben wurden; „Praxis" dagegen bezeichnet das real sich vollziehende Geschehen in dem Moment, in dem Praktiken performiert und ‚aufgeführt' werden (Alkemeyer & Buschmann 2016: 119).

Der Soziologe Thomas Alkemeyer, dessen Kooperationen und Forschungsprojekte in Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft hineinragen, beschäftigt sich im Rahmen der Praxistheorie, die ja zunächst einmal soziologische Muster in „Strukturen oder Systemen" fokussiert (Alkemeyer & Buschmann 2016: 118), intensiv mit Subjektivierungsforschung, in der das Individuum in den Blick genommen wird. Vor diesem theoretischen Hintergrund entwickelte er gemeinsam mit Nikolaus Buschmann für die empirische Erforschung von Praktiken ein vielversprechendes Modell, das den folgenden Ausführungen zugrunde liegt. Für die empirische Erforschung von Praxen beschreiben Alkemeyer und Buschmann zwei idealtypische Perspektiven: zum einen die „Draufsicht einer Theaterperspektive", die das gesamte Geschehen in den Blick nimmt und kollektive Handlungsmuster hervortreten lässt, zum anderen die Perspektive der „Teilnehmersicht" im Sinne der „Über-die-Schulter-Einstellung" einer Kamera, die das Agieren von Individuen in verschiedenen Praxen verfolgt und untersucht (Alkemeyer & Buschmann 2016: 125).

Mehrere Vorteile sind mit dieser Differenzierung in zwei Perspektiven verbunden: So wird vermieden, Individuen lediglich als bloße „Vollzugsgehilfen" von Praktiken anzusehen – eine Perspektive, mit der sich insbesondere Pädagog*innen und Fachdidaktiker*innen schwertun. Zudem macht diese Unterscheidung den Beobachtungsstandpunkt sichtbar: „Ein soziales Geschehen liegt nicht einfach offen zu Tage, sondern muss durch die Einrichtung einer Analyse-Optik methodisch beobachtbar gemacht werden" (Alkemeyer & Buschmann 2016: 127). Und schließlich ist es möglich, „jede Beobach-

(2018). Auf die Problematik einer Übertragung einer soziologischen Theorie auf erziehungswissenschaftliche Kontexte verweisen Bittner et al. (2018: 11-12).

3 Proske zählt als Schwerpunkte praxeologischer Forschung in der Erziehungswissenschaft die folgenden auf: „Leistungsdifferenzierung", „das Verhalten gegenüber unterrichtlichen Anforderungen und Peer Kultur", wie es insbesondere in ethnographischen Studien untersucht wurde, „Praktiken des Zeigens", worunter er auch Adressierung als Dimension von Subjektivierung fasst, sowie die „wissensprozessierende Ordnung in schulischen Artefakten" (2018: 40-42). Bittner et al. (2018) benennen als große Themen der erziehungswissenschaftlichen Praxeologie „Wissen", „Materialität" und „Subjektivierung".

tung reflexiv auf die je andere Perspektive [zu beziehen]“ (Alkemeyer & Buschmann 2016: 127). Wir haben uns in der hier dokumentierten Studie dazu entschlossen, beide Perspektiven zu nutzen, also die „Theaterperspektive“ wie auch den Blick auf die Individuen und deren Agieren in beobachteten Handlungszusammenhängen, weil der Wechsel der Perspektiven unserer Einschätzung nach sowohl theoretisch überzeugend ist als auch für erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Forschung besonderes Potenzial bietet. Dabei „… sollten beide Perspektivierungen nicht gegeneinander ausgespielt werden. Wir schlagen vielmehr vor, sie so aufeinander zu beziehen, dass sie sich nicht nur komplementieren, indem sie jeweils unterschiedliche Aspekte sozialer Vorgänge scharf stellen, sondern auch gegenseitig relativieren, irritieren und stimulieren. Für jede der beiden Perspektiven bildet dann die jeweils andere einen Referenzrahmen der Beobachtung“ (Alkemeyer & Buschmann 2016: 127). Im vorliegenden Projekt wurden permanent die Perspektiven gewechselt, um die Besonderheit der jeweiligen Praxen quasi aus der Teilnehmerperspektive zu erschließen und gleichzeitig in der Theaterperspektive die dahinter erkennbaren Praktiken zu identifizieren.

Pädagogische Praktiken sind durch „eine notwendigerweise explizite Perspektive“ gekennzeichnet und kommen nicht umhin, „immer auch zu zeigen, zu benennen, zu erklären sowie zu reflektieren, um so als Veränderungs-, Verbesserungs- oder Vervollkommnungsprozesse gelten zu können“ (Bittner & Budde 2018: 45). Praxistheoretische Ansätze scheinen gut geeignet, die stattfindenden Prozesse in Schule und Unterricht differenziert und in kritischer Absicht zu beschreiben. Dabei geht der praxistheoretische Zugriff aber in der Regel „auf Distanz […] zum normativen Selbstanspruch des Unterrichts, Lernen zu ermöglichen, und damit auch zu einer Modellierung, die sich – intentionalistisch verengt – primär für die didaktische Realisierung dieses Zweckes interessiert“ (Proske 2018: 42). Wir nutzen in unserem Projekt diese Möglichkeit zur Distanzierung, indem wir unsere Aufmerksamkeit weder darauf richten, welche ‚Auswirkungen‘ das Lehren auf das Lernen hat, noch darauf, welche Lernergebnisse erzielt werden. Wir interessieren uns vielmehr für *Lernprozesse in Praxen*, die wir anhand der vorliegenden Daten zu rekonstruieren versuchen. Lernen wird in praxistheoretischen Zusammenhängen klassischerweise im Prozess des Vertrautwerdens mit Praktiken verortet: „Lernen als Voraussetzung und als Form von sozialer Zugehörigkeit“ (Alkemeyer & Buschmann 2017: 277; vgl. auch Ricken 2019: 37). Hier spielt die in praxeologischer Theorie vorgenommene Unterscheidung von explizitem und implizitem Wissen (u. a. Hirschauer 2016) eine wichtige Rolle. Uns interessiert daher im Folgenden das Verhältnis von explizitem und implizitem Wissen im Kontext des Lernens.[4]

2.2 Praxistheoretische Dimensionierung von ‚Wissen‘ und ‚Lernen‘

Bei Martin Bittner und Jürgen Budde (2018) führt die Suche nach dem Lernen in praxistheoretischer Perspektivierung zu einer Reflexion des Impliziten und des Expliziten im Rahmen pädagogischer Praktiken und schließlich zu einer praxistheoretischen Bestimmung des Lernbegriffes. Aus praxistheoretischer Perspektive geht es nicht um

4 In diesem Dreieck spielt nach Norbert Ricken (2019: 37) das Zeigen eine wichtige Rolle, was aber hier nicht vertieft werden kann.

‚das' Wissen und auch nicht um implizites versus explizites Wissen, vielmehr steht die Tätigkeit ‚Wissen' im Zentrum, also: die „Praxis des Wissens" (Bittner & Budde 2018: 42). Gekennzeichnet ist diese Praxis durch das Verstehen von Regeln, Ritualen oder Routinen und die Anerkennung ihrer Intelligibilität[5] (Bittner & Budde 2018: 44-45). Bittner und Budde unterstreichen den hohen Stellenwert, den Wissen bei der Analyse von Praktiken einnimmt, denn Wissen ordnet Aktivitäten und verleiht ihnen Bedeutung. Gleichzeitig weisen sie aber darauf hin, dass weder explizitem noch implizitem Wissen dabei eine vorrangige Bedeutung zukommt. Die Tätigkeit ‚Wissen' sei hingegen zu verstehen als Bündel aus implizitem praktischem Verständnis, explizit formulierten Regeln sowie Zielgerichtetheit und Affektivität, durch die die Bedeutsamkeit einer Praxis ermessen werden kann (Bittner & Budde 2018: 45). In diesen vier Komponenten („Organisations-items") ist also sowohl implizites als auch explizites Wissen über die Durchführung von Praktiken eingeschrieben (Bittner & Budde 2018: 45), oder anders formuliert: Lernen kann beschrieben werden als „implizite Erfahrung ..., jenes Wissen zur Anwendung zu bringen und zu explizieren, das in Bezug auf die soziale Ordnung als angemessene diskursive Praktik gelten kann" (Bittner & Budde 2018: 46; vgl. auch die Ausführungen zum Begriff „Lernkultur" von Kolbe et al. 2008: 130-135).

Lernen ist also die „Teilhabe an einer Praxis, wobei ... in unterschiedlicher Weise auf Explizites und Implizites von Praktiken Bezug genommen werden muss" (Bittner & Budde 2018: 47). Bittner und Budde verdeutlichen dies am Beispiel des Schreiben-Lernens, wobei die verschiedenen (expliziten) Aspekte des Schreibens durch Übung nach und nach routinisiert und schließlich „vergessen" werden, was letztlich zu einer „körperlichen Einschreibung" führt und somit dazu, dass die Tätigkeit Schreiben ein Teil der Person wird (Bittner & Budde 2018: 47). Sie schließen ihre Ausführungen mit einem Definitionsvorschlag, der Lernen fasst als einen Prozess, „Ungewusstes explizit zu machen, um dann das explizite (Erfahrungs) Wissen in die Hervorbringung der Praktik einzubringen und es in der Wiederholung zu einem impliziten, verkörperten, in ‚Vergessenheit' geratene Praktik zu bringen (sic!)[6] und so innerhalb der hervorzubringenden sozialen Ordnung zum kompetenten Mitspieler zu werden" (Bittner & Budde 2018: 47). Lernen wird also als doppelte Bewegung verstanden: sowohl vom Impliziten zum Expliziten (bspw. Reflexionsprozesse, in denen Routinisiertes/‚Vergessenes' artikuliert wird) als auch vom Expliziten zum Impliziten (bspw. Übeprozesse, die schließlich zur körperlichen ‚Einschreibung' führen) – und beide Bewegungen erfolgen dabei immer in Relation zu den sie rahmenden und für sie relevanten Praktiken.

Für die Anwendung im Rahmen der Forschung zu Ansätzen szenischer Interpretation von Musik erscheint die skizzierte theoretische Perspektive in mehrerlei Hinsicht geeignet: Betrachtet man die gängigen Methoden der Szenischen Interpretation,

5 Eigenschaft dieser Regeln, Rituale und Routinen ist, dass sie nicht sinnlich fassbar vorliegen, sondern nur über den Verstand zugänglich sind.

6 Der Satz ist an dieser Stelle grammatikalisch – und vermutlich auch inhaltlich – fehlerhaft. Wir vermuten, dass er folgendermaßen hätte lauten sollen: „Ungewusstes explizit zu machen, um dann das explizite (Erfahrungs) Wissen in die Hervorbringung der Praktik einzubringen und es in der Wiederholung zu einem impliziten, verkörperten, in ‚Vergessenheit' geratene[n Wissen zu machen] und so innerhalb der hervorzubringenden sozialen Ordnung zum kompetenten Mitspieler zu werden."

so wird schnell deutlich, dass hierbei sowohl Bewegungen vom Impliziten zum Expliziten (bspw. bei Rolleninterviews oder Feedback-Runden) als auch vom Expliziten zum Impliziten (bspw. Einübung von Rollencharakteristika, Bewegungsrepertoire etc., vgl. Brinkmann et al. 2001) eine zentrale Bedeutung haben und in verschiedenen Modi bzw. Materialitäten stattfinden (verbal, körperlich, mit Kostümen/Requisiten etc.). Auf übergeordneter lerntheoretischer Ebene fragen wir daher gleichzeitig danach, ob sich Prozesse empirisch untersuchen lassen, in denen Schüler*innen zu „kompetenten Mitspieler*innen" (Bittner & Budde 2018: 47) einer bestimmten Praktik bzw. Praxis werden.

3 Zu Methode und Vorgehen

In unserem explorativen methodischen Vorgehen kombinierten wir die praxistheoretischen Anregungen der oben erwähnten „Kameraeinstellungen" von Alkemeyer und Buschmann (2016: 125) mit Arbeitsweisen, die an die Kodierverfahren und die Forschungshaltung der Grounded Theory Methodologie (= GTM) angelehnt sind.[7] Zu Letzterer gehören insbesondere die Offenheit gegenüber dem Material wie auch die permanente zirkuläre Rückbindung der entstehenden Grounded Theory an die Daten (Strauss & Corbin 2003). Zusätzlich nahmen wir an einigen Stellen die erziehungswissenschaftlichen videographischen Analyseverfahren nach Jörg Dinkelaker und Matthias Herrle (2009) als Anregung auf. Insgesamt entwickelte sich unser Vorgehen in Orientierung an den sich im Laufe der Forschung verändernden Fragestellungen und an den Erkenntnissen, die die Datenanalyse bot. Es ergab sich eine Abfolge von Schritten, die hier zu den Kodierschritten der GTM parallel gesetzt wird, auch wenn jeweils spezifische Unterschiede zu erkennen sind:

1. Zu Beginn der empirischen Arbeit standen erste offene Durchgänge durch das Material – zu diesem Zeitpunkt noch ohne den praxeologischen Theoriehintergrund: Nach einer ersten Gesamtdurchsicht teilten wir in Anlehnung an die Methode der Segmentierung nach Dinkelaker und Herrle (2009: 54-64) den Workshop in verschiedene Phasen ein, die wir gesondert und vergleichend betrachteten. Wir ließen uns auf das Material ein, beobachteten Auffälligkeiten ebenso wie Entwicklungen und fanden schnell ein Thema, das uns über einen längeren Zeitraum beschäftigte: Deutlich sichtbar war, dass die Schüler*innen zwar einerseits die Aufgaben, die ihnen der Workshopleiter stellte, gewissenhaft und bereitwillig erfüllten, dass sie aber darunter, daneben und dazwischen durchaus rege miteinander kommunizierten: mit Blicken, Bemerkungen, Gesten und gezielten Bewegungen. Es lag nah, die faszinierende Verschränkung dieser doch sehr unterschiedlichen Ebenen genauer zu betrachten; die Konstrukte „Praktiken" und „Praxen" nach Alkemeyer und Busch-

7 Dabei orientieren wir uns an Jörg Strübing, der die These aufstellt und ausführlich diskutiert, „… dass in den Praxistheorien das Potential einer pragmatistischen Soziologie bei weitem noch nicht ausgeschöpft ist, dass umgekehrt aber letztere durch stärkere Bezugnahmen auf den practice turn ebenfalls noch an Erklärungskraft gewinnen kann" (2017: 43).

mann (2016) boten dafür einen geeigneten theoretischen Anker: Wir verfolgten einzelne Personen durch bestimmte Szenen hindurch, wobei wir die bei Alkemeyer und Buschmann erwähnte „Über-die-Schulter-Perspektive“ einnahmen. Dabei konnten wir beobachten, wie sich einzelne Akteur*innen zeitgleich in Peer- und Workshop-Praxen bewegten. In der „Theaterperspektive“ nach Alkemeyer und Buschmann (2016) interessierte uns in dieser Arbeitsphase vor allem das Konstrukt des ‚Publikums‘, das uns auf verschiedenen Ebenen eine Rolle zu spielen schien und das wir am Videomaterial kodierten. Diese erste Forschungsphase wies Parallelen zum offenen Kodieren auf, weil sie davon geprägt war, dicht an den Daten ‚wichtige Themen‘ des Materials zu entdecken und zu erschließen (Strauss & Corbin 1996: 43-55).

2. Die zweite Phase des Vorgehens war durch zwei neue Impulse geprägt: Wir entschieden uns, durch eine Analyse der transkribierten ‚Feedbackrunde‘ am Schluss des Workshops Hinweise darauf zu gewinnen, wie die Schüler*innen ihr Erleben der gemeinsamen Arbeit darstellten. In der Tat ergab die Auswertung ihrer Äußerungen auf Basis der Kodierverfahren der GTM auf der einen Seite Hinweise auf Lernprozesse und auf der anderen Seite auf das Nachdenken der Schüler*innen über Praktiken. Diese Erkenntnis bestärkte uns darin, auch im weiteren Verlauf in der Forschungshaltung der Grounded Theory Methodologie Praxen zu rekonstruieren und dahinterliegende Praktiken zu identifizieren: Die „Mikroebene“ (Alkemeyer & Buschmann 2016: 118) fokussierten wir in der Analyse der Schlussrunde und im Verfolgen einzelner Schüler*innen bzw. Schülergruppen durch bestimmte videographierte Situationen hindurch. Auf der „Makroebene“ achteten wir nun auf identifizierbare Praktiken, die teilweise in Routinen zu finden waren, teilweise aber auch regelrecht ‚inszeniert‘ wurden: Hierzu zählten zum Beispiel (manchmal deutlich ‚dramatisierte‘) Regieanweisungen des Workshopleiters als Praktik aus dem Kontext (Musik-)Theater oder das ‚fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch‘ aus dem Kontext Schule, das der Workshopleiter wie selbstverständlich einsetzte. Wir wählten für eine vertiefte Analyse eine zusammenhängende Folge von vier durch Schüler*innen präsentierten Szenen aus *Anatevka*, in die der Workshopleiter teilweise Musik einspielte. Wir entschieden uns für diese Sequenz, weil darin zahlreiche Arbeitsmethoden des didaktischen Ansatzes der Szenischen Interpretation zum Einsatz kamen und sie besonders viele verschiedene Praktiken umfasste (u. a. Auftritt, Applaus, Feedback, Unterrichtsgespräch), und schließlich auch wegen der Musik, auf die die Schüler*innen spontan reagieren mussten, was uns *musik*pädagogisch besonders interessant erschien. Wir analysierten diesen 12-minütigen Ausschnitt aus dem Workshop intensiv, indem wir ihn in der Auswertungssoftware ATLAS.ti kodierten und zwar im Hinblick einerseits auf erkennbare Praktiken aus den Kontexten Theater und Schule und andererseits auf das Explizit-Machen von implizitem Wissen und umgekehrt das Einüben und Implizit-Machen von explizit Thematisiertem (vgl. Bittner & Budde 2018). Der Kodierprozess war dabei von dem genauen Betrachten der Daten ebenso geprägt wie von einer zunehmenden Orientierung an Theorie. Das Ergebnis dieser Arbeit war dem eines axialen Kodierprozesses nach der GTM vergleichbar: Wir hatten eine theoretische Orientierung gewonnen, die unser Kodieren und das Nachdenken strukturierte, wichtige Katego-

rien ausgemacht, die gleichermaßen vom theoretischen Hintergrund inspiriert wie im Material verankert waren, und wir steuerten bereits auf zentrale Themen der Auswertung zu (Strauss & Corbin 1996: 75-93).

3. Der letzte Schritt bestand schließlich darin, auf Basis einer Ausarbeitung der gewonnenen Kategorien zu theoretischen Aussagen zu gelangen. Dazu betrachteten wir die Szenen, die wir den Praktiken-Kategorien zugeordnet hatten, immer wieder und vor allem an ihren Rändern: Waren Übergänge erkennbar bzw. wodurch zeichneten sich diese aus? Wo überlagerten sich Praktiken in den Praxen? Wo und wie werden Praktiken mehr oder weniger deutlich ‚inszeniert'? In welchem Verhältnis stehen sie zu Methoden der Szenischen Interpretation? Wo und in welcher Weise wird Lernen sichtbar? Häufig ließen sich Beispiele für das Explizit-Machen von implizitem Wissen finden; für die umgekehrte Richtung wählten wir zunächst eine übergreifende Perspektive auf den gesamten Ablauf des Workshops, aber zunehmend gelang es uns, das Wenden von Explizitem zum Impliziten auch in der Beobachtung einzelner Szenen zu erkennen. Diese Phase war – in Anlehnung an die GTM – also von Theoriebildung geprägt und wies insofern Ähnlichkeit mit der Phase des selektiven Kodierens auf, als auch hier die Kategorien der Praktiken und des Verhältnisses von Implizitem und Explizitem ausgearbeitet und zu theoretischen Aussagen auf Basis der Daten verdichtet wurden (Strauss & Corbin 1996: 94-117). Dabei entstand eine Kernkategorie (‚die Bedeutung des impliziten Wissens'), die die nun folgende Ergebnisdarstellung inhaltlich grundiert.

4 Ergebnisse

In diesem Kapitel möchten wir ausgehend von einer Kernszene und mit Hilfe weiterer Beobachtungen aufzeigen, warum uns die Fokussierung auf die beiden Konstrukte ‚Praktiken' und ‚Lernen' in diesem musikpädagogischen Setting sinnvoll und fruchtbar erscheint. Dabei wird – besonders im Abschnitt „Lernen in Praxen" (s. u.) – mehrfach auf den Zusammenhang zwischen den Konstrukten Praxen, Praktiken und Lernen Bezug genommen, wie er sich für uns in der Dateninterpretation darstellte. Immer wieder trat dabei ‚die Bedeutung des impliziten Wissens' hervor, so dass diese Kategorie schließlich den Kern der Auswertung bildete, von dem aus sich die Muster erschließen ließen, die wir im Folgenden rekonstruieren möchten. Mit dem (vorab oder im Workshop) eingelagerten impliziten Wissen wurde intensiv gearbeitet, indem es verbalisiert oder häufiger noch non-verbal ‚auf die Bühne gebracht' wurde.

4.1 ‚Praktiken' in Praxen

Zum Verständnis des Folgenden ist es nötig, die Kernszene, anhand derer wir die Relevanz der Konstrukte ‚Praktiken' und ‚Lernen' für eine fruchtbare Analyse der Daten vor allem zeigen möchten, kurz zu schildern: Die Schüler*innen hatten sich im Rahmen des Workshops schon anhand verschiedener Aufgaben lesend, sich austauschend, präsentierend und schauspielernd mit einzelnen Aspekten von *Anatevka* beschäftigt. In der Vorbereitung auf den Zeitabschnitt, der im Folgenden analysiert wird, erhielten sie in Kleingruppen einen

Dialogtext, den sie als Spielszene zur Aufführung bringen sollten. In einigen der Szenen, die anschließend vor den Mitschüler*innen präsentiert wurden, spielte der Workshopleiter dann Musik ein, auf die die Schüler*innen spontan reagieren sollten.

Verwendet man das Konstrukt Praktiken als theoretische ‚Brille' bei der Betrachtung dieser Spielszenen und ihrer Einbettung in den Workshop, lassen sich eine Reihe von Praktiken identifizieren, von denen hier beispielhaft einige genannt werden:

- Praktik Auftritt[8]: Sehr selbstverständlich realisierten die Schüler*innen die Elemente dieser Praktik auf der nur angedeuteten Bühne im Foyer des Opernhauses: Warten, bis der Auftritt beginnt, Betreten der Bühne bereits ‚in der Rolle', Agieren gemäß der Rolle, Verlassen der Rolle, Applaus der Mitschüler*innen.
- Praktik Waschen: In einer der Szenen wurde ein Gespräch zwischen drei Schwestern dargestellt und mit der Andeutung eines Waschvorgangs aus früheren Zeiten hinterlegt: Die drei Schüler*innen knieten nebeneinander und bearbeiteten während ihres Gesprächs mit beiden Händen ein imaginäres Wäschestück, indem sie es mit beiden Händen auf dem Boden (bzw. in einem imaginären Bottich) durchwalkten.
- Praktik Feedback: Am Ende jeder Spielszene wurde das ‚Publikum' aufgefordert, zu dem soeben beobachteten Spiel eine Rückmeldung zu geben. Die Schüler*innen realisierten dieses Feedback, indem sie sich einzeln meldeten wie im Schulunterricht und teils anerkennend und teils auch kritisch bestimmte Aspekte benannten.

Beobachtbar in einer Situation sind per definitionem nicht Praktiken (weil die ja idealtypische Muster darstellen), sondern Praxen, die in je besonderer Weise performiert werden. Die Praxen können aber auf Praktiken basieren, was in dem hier untersuchten Workshop – so die These – besonders deutlich erkennbar ist. Einige der Praktiken wurden von den Teilnehmenden so organisch aufgegriffen und performiert, dass davon auszugehen ist, dass die Schüler*innen selbstverständlich über das Wissen, das diesen Praktiken innewohnt, verfügten. Dabei ist der *Grad der Aktualisierung* unterschiedlich: Während die Praktik Feedback vollständig durchgeführt wurde, brach die Praktik Auftritt mit dem Applaus der Mitschüler*innen auf Seiten der Schauspieler*innen vorzeitig ab: Sie verbeugten sich nicht und strebten sofort von der Bühne weg. Am wenigsten konsequent ausgeführt wurde die Praktik des pantomimischen Waschens im Auftritt. Hier kann davon ausgegangen werden, dass die Schüler*innen nicht tatsächlich über das für diese (veraltete) Praktik nötige Detailwissen verfügten; vielmehr deuteten sie die Praktik nur an und ‚zitierten' sie – was für die Praktik Auftritt auch vollkommen ausreichte. Festhalten lässt sich also schon einmal, dass hinter den beobachtbaren Praxen

8 Das Wort Auftritt wird häufig umgangssprachlich für den Moment verwendet, in dem jemand – im wörtlichen oder übertragenen Sinne – eine Bühne betritt; mitgemeint sind dann häufig die Qualitäten dieses ‚Auftritts'. Wir verwenden im vorliegenden Beitrag den Begriff Auftritt aber umfassender, nämlich im Sinne einer komplexen Praktik, wie sie im Theater beheimatet ist: Sie beginnt, wenn sich ein (noch so kleines) Publikum vor einer Bühne befindet; dort erscheinen dann Darsteller*innen, führen eine oder mehrere Szenen auf, beenden ihr Spiel, erhalten zwischendrin und/oder am Ende Applaus, verbeugen sich und gehen ab. Wichtig ist nicht, dass jedes Detail genauso abläuft wie hier beschrieben, sondern dass das Muster erkennbar ist, das als Praktik aus dem Theaterbereich vertraut ist.

durchaus Praktiken erkennbar waren – auch wenn diese nur mehr oder weniger deutlich aktualisiert wurden, teilweise an den Rändern ‚ausfransten' und einander überlagerten.

4.2 ‚Lernen' in Praxen

Bezieht man den Begriff des Lernens im praxeologischen Sinne Bittners und Buddes (2018) in die Analyse des Workshops ein, richtet sich die Aufmerksamkeit auf *die Frage, welche Rolle explizites und implizites Wissen spielen bzw. ob und wie sich die Praxen des Lernens durch Bewegungen zwischen implizitem und explizitem Wissen auszeichnen*. Hier lassen sich in Bezug auf den videographierten Workshop drei Varianten ausmachen, die wir mehrfach beobachten konnten. Zwei davon beziehen sich auf die Einlagerung von implizitem Wissen, und zwar (a) vor und (b) in der Lernsituation; einer beschreibt die gegenläufige Richtung, nämlich (c) das Explizitmachen von implizitem Wissen:[9]

a) Wie an den eben beschriebenen Praxen mit Bezug auf dahinter liegende Praktiken schon deutlich wurde, kann das Einlagern von (praktikenbezogenem) Wissen im Impliziten schon lange vor der beobachteten Situation passiert sein. Das lässt sich gut an der Waschszene demonstrieren: Grundsätzlich ist schon einmal hervorzuheben, dass die Schüler*innen, die zusammen die drei Schwestern spielten, offenbar wussten, dass die Praktik des gemeinsamen Waschens zu den üblichen Tätigkeiten dreier Schwestern in der Zeit gehören konnte, in der das Musical Anatevka spielt. Nachdem sich die Schüler*innen in der Vorbereitung der Spielszene auf das Waschen als Tätigkeit geeinigt hatten (was sich im Video zwar nicht hören, aber gut beobachten lässt), realisierten sie diese Tätigkeit pantomimisch nicht in allen Hinsichten perfekt, aber doch so, dass sie für die Zuschauer*innen erkennbar wurde (s. Abb. 3).[10] Ähnlich verhielt es sich mit den Praktiken Auftritt oder auch Feed-

9 Solch ein empirisch-analytischer Zugriff birgt potenziell die Gefahr, dass der Eindruck eines dualistischen Verständnisses der Komponenten ‚implizites' und ‚explizites Wissen' entstehen könnte. Ein solcher Dualismus ist jedoch weder im praxeologischen Theoriehintergrund angelegt (ganz im Gegenteil: Bittner und Budde grenzen sich mehrfach von einer wissenssoziologischen Tradition ab, in der „die Konstruktion von Wissen als Wissensbestände zentral gesetzt wird und dabei dieser Wissensbestand dichotom in explizites und implizites Wissen geteilt verstanden wird", 2018: 42) noch wird er durch unsere Analysen gestützt (vgl. die folgenden Abschnitte). Vielmehr stimmen wir mit Bittner und Budde sowohl hinsichtlich ihres relationalen Begriffsverständnisses überein als auch dahingehend, dass es im Rahmen einer empirischer Analysearbeit teilweise unumgänglich ist, einzelne Komponenten zu fokussieren, auch wenn diese letztlich immer in Relation zu anderen Komponenten zu denken sind: „Die Analyse von Praktiken ist immer bereits eine Verhältnisbestimmung, in der weder dem expliziten noch dem impliziten Wissen Vorrang gegeben wird, sondern auf spezifische Entitäten geschaut wird" (2018: 45).

10 Aus Platzgründen kann hier nicht auf weitere lohnende Untersuchungsaspekte eingegangen werden, die diese Szene in praxeologischer wie auch in pädagogischer Hinsicht anbietet: Neben der Reflexionsfolie der historischen Praxeologie wären vor allem Geschlechterstereotype zu nennen – und die Option, diese im Anschluss an die beschriebene Situation kritisch zu betrachten. In der Reflexion dieser Aspekte könnten dann auch Fragen der Normativität pädagogisch-praxeologischer Forschung diskutiert werden.

back: Ganz offensichtlich stand den Schüler*innen das in diesen Praktiken eingelagerte Wissen zumindest in Grundzügen unproblematisch zur Verfügung. Das Einlagern dieses Wissens lag zeitlich vor dem Workshop und bildete jetzt einen Teil des impliziten Wissens, auf das der Workshopleiter und auch die Teilnehmenden selbstverständlich zurückgriffen und das sie für die Arbeit nutzten.

Abbildung 1: Szene „drei waschende Schwestern"

b) *Die Bewegung vom expliziten zum impliziten Wissen während des Workshops*, also während weniger Stunden, scheint zunächst nicht leicht zu beobachten zu sein. Bei genauerem Hinsehen aber fanden sich doch zumindest Hinweise darauf: Ein Beispiel dafür ist das so genannte ‚Einzählen', das der Workshopleiter vor Beginn der Rollenvorstellungen der Schüler*innen kurz erläuterte: *„Es gibt eine kleine Methode (...) Wir können eine kleine Einzählung machen, also 5, 4, 3, 2, 1 und dann geht's einfach los"*. Er stellte frei, das Einzählen zu nutzen, aber bereits nach den ersten Auftritten war es offenbar schon so selbstverständlich Teil der routinisierten Auftrittspraxis, dass der Workshopleiter immer seltener fragte, ob die einzelnen Schüler*innen es nutzen wollten. Manchmal fingen auch die Mitschüler*innen ohne Aufforderung an zu zählen; das explizit eingeführte Einzählen war im Verlauf des Workshops zum selbstverständlichen und ‚funktionierenden' Teil des Ablaufs und damit zum verkörperten Wissen geworden. Ein weiteres Beispiel: Beim Auftreten wurden die Spieler*innen aufgefordert, den imaginären Bühnenrand nicht zu übertreten und ihre Mitspieler*innen beim Auftreten angemessen zu beachten, was ebenfalls verinnerlicht und umgesetzt wurde. Neben diesen eher simplen Beispielen sei noch auf die letzte Spielszene verwiesen, in der die Teilnehmer*innen gebeten waren, sich zur Musik von *Anatevka* zu bewegen und dabei gleichzeitig ihre Gefühle

angesichts der Aussicht darzustellen, ihren Heimatort verlassen zu müssen. Höchst eindrucksvoll für die externen Beobachter*innen drückten die Schüler*innen mimisch und gestisch Bestürzung und Trauer aus – und zwar jeweils aus der Rolle heraus, in die sie sich im Verlauf des Tages eingefühlt hatten. Das explizite Wissen, das sie im Rahmen des Workshops über ihre Rolle und deren Situierung erworben hatten, betteten sie nun differenziert in die Spielhandlung ein – und zwar auf eine Weise, die nahelegt, dass das explizite Wissen zu einem impliziten, verkörperlichten Wissen geworden war oder anders gesagt: zu einem „Teil der Person" (Bittner & Budde 2018: 47). Im Anschluss an Foucault (1991: 19) ließe sich dieses Wissen auch als das *verschwiegene Artikulieren des Expliziten* beschreiben.

c) Gleichzeitig und an a) und b) anknüpfend geschah aber auch *ein verbales oder nonverbales Explizitmachen im Aufgreifen impliziten Wissens.* Es lässt sich erneut gut am Beispiel der Waschszene zeigen: Das implizite Wissen um die Angemessenheit dieser Praktik in der dargestellten Situation und um deren Durchführung wurde in der Szene explizit gemacht, und zwar non-verbal (in der spielerischen Darstellung) und verbal (durch den Workshopleiter: „Tolle Idee, das mit dem Schrubben!"). Explizit wurde die Praktik auf diese Weise zum Thema. Implizites Wissen der Teilnehmenden wurde von diesen auch im Rahmen der Praktik ‚Auftritt' angewendet: In Bezug auf diese Praktik wurden explizit nur wenige Verabredungen getroffen; in erster Linie wurde das bereits dazu vorhandene Wissen genutzt, explizit gemacht, gezeigt und im buchstäblichen Sinne ‚auf die Bühne gebracht'. Gerade in Bezug auf die Praktik Auftritt geschah das Explizitmachen fast ausschließlich in körperlichen Vollzügen und vorwiegend nonverbal. Verbal wurde das Explizitmachen von Implizitem dagegen in den Feedback-Situationen vollzogen: Hier wurden immer wieder einzelne Aspekte des Spiels angesprochen und auf diese Weise hervorgehoben, bewusst gemacht und bearbeitet. Wenn das Explizitmachen von etwas Implizitem im Modus des Verbalen geschah, wurde es in dem beobachteten Workshop oft gerahmt durch typisch schulische Praktiken. Insgesamt lässt sich festhalten: Eine Besonderheit des Lernens in diesem Workshop bestand darin, dass es eine starke non-verbale Ebene beim Explizitmachen und immer wieder Verknüpfungen zwischen den Modi ‚verbal' und ‚non-verbal' gab. Das wurde zum Beispiel auch in der oben bereits erwähnten letzten Spielszene deutlich. Anders als bei den ‚Auftritten' im Workshop, bei denen das nonverbale Explizitmachen vor der ganzen Gruppe geschah, wies diese letzte Szene eine Besonderheit auf, denn die Schüler*innen gingen gleichzeitig im Raum umher, nahmen dabei ‚nur für sich' eine Haltung ein und konnten ihre Mitschüler*innen höchstens ausschnitthaft beobachten: Das Zeigen war hier eher ein Nebenprodukt – aber dennoch für uns Forschende gut beobachtbar – beim Explizitmachen impliziten Wissens, das erst im Laufe des Workshops entstanden war.

5 Fazit und Ausblick

Abschließend können wir die Frage, die sich uns im Laufe der Analyse stellte, positiv beantworten: Die wechselseitigen, ineinander verwobenen Prozesse von Implizierung und Explizierung, die Bittner und Budde (2018) nutzen, um Lernen aus praxeologischer

Perspektive zu beschreiben, lassen sich anhand unserer Daten empirisch rekonstruieren; sie treten in den beobachteten Praxen deutlich hervor. Zusätzlich liefern die Äußerungen der Schüler*innen während der Feedbackrunde einen Hinweis darauf, dass in dem videographierten Workshop aus ihrer Perspektive bedeutsames Lernen stattgefunden hat. Wir möchten in der Zusammenschau der Analyseergebnisse und des hier verwendeten Lernbegriffs drei Aspekte hervorheben, von denen der erste u. E. Anregungen für eine mögliche Erweiterung des Lernbegriffs von Bittner und Budde (2018) geben könnte:

- Während Bittner und Budde Lernen in nur zwei ‚Richtungen' beschreiben, nämlich als Explizitmachen von Implizitem in der Reflexion und im Einlagern von Explizitem in implizites Wissen im Üben (vgl. Bittner & Budde 2018: 47), schlagen wir auf Basis unserer Ergebnisse vor, die Bewegung von (praktikenbezogenem) Wissen ins Implizite in der Beobachtung zu differenzieren einerseits in das entsprechende Geschehen in der Lernsituation und andererseits in ein Einlagern oder Verkörpern, das schon vor der jeweils beobachteten Situation stattgefunden hat. Im beobachteten Workshop wurde derart intensiv an das bereits vorhandene implizite Wissen angeknüpft, dass diese wichtige Basis des Lernens u. E. eine deutliche Erwähnung verdient.
- Wie Bittner und Budde es ebenfalls beschreiben (2018: 47-48), schien auch uns im Schauspielern der Schüler*innen eine Gleichzeitigkeit des Einlagerns von explizitem in implizites Wissen und eines teilweise nonverbalen Explizitmachens von (zuvor gesammeltem) implizitem Wissen sichtbar zu werden – ein Hinweis auf die hohe Komplexität des Lernens.
- Der Vorläufer der Szenischen Interpretation, das Szenische Spiel, fußt auf der Grundidee, auch implizites Wissen, das in körperlichen Routinen eingelagert ist, für das gemeinsame Lernen fruchtbar zu machen und auf diese Weise auch Schüler*innen eine Beteiligung zu ermöglichen, deren besondere Stärken nicht in der Verbalisierung liegen (Scheller 1981: 62). In dem beobachteten Workshop konnten wir die immense Bedeutung des impliziten Wissens während der Szenengestaltung beobachten. Daran entzünden sich für uns weitere Fragen: Welche Bedeutung hat die Qualität des vorab erworbenen impliziten Wissens für das Lernen in dieser Situation? Wie lässt sich das Verhältnis von körperlichem und implizitem Wissen im Hinblick auf das szenische Spiel genauer bestimmen?

An dieser Stelle konnte nicht zuletzt aus Platzgründen eine weitere wichtige Ebene der Reflexion nicht ausführlich genug berücksichtigt werden; dennoch sei wenigstens zusammenfassend unser Eindruck artikuliert, dass uns die im Forschungsprojekt angewendeten Methoden angesichts der vorliegenden Daten, des theoretischen Rahmens und der gewählten Fragestellung angemessen erschienen. Im explorativen Charakter unseres Vorgehens versuchten wir dem von Strübing et al. aufgestellten Qualitätskriterium der „Gegenstandsangemessenheit" qualitativer Forschung zu entsprechen (Strübing et al. 2018: 86-88). Unsere Kernkategorie erwies sich als tragfähig, denn die Daten waren durchzogen von der Bedeutung des (vorab oder im Workshop) eingelagerten impliziten Wissens, mit dem im Workshop intensiv gearbeitet wurde, indem es verbalisiert oder – häufiger noch – non-verbal ‚aufgeführt' wurde.

Und zum Schluss im Sinne eines Ausblicks: Kann die Lerntheorie von Bittner und Budde auch dabei helfen, Lernen im Rahmen von Schule – z. B. im Musikunterricht – differenzierter zu beschreiben? Permanent wird ja auch in der Schule an das implizite Wissen der Schüler*innen angeknüpft. In jedem Fall hat uns das Projekt dazu veranlasst, dem impliziten Wissen mehr Aufmerksamkeit zu widmen. Und noch ein zweiter Aspekt erscheint abschließend erwähnenswert: Was bislang gar nicht thematisiert wurde, ist das Handeln der Lehrperson. Es wäre eine interessante Forschungsfrage, den Zusammenhang zwischen den verschiedenen Varianten des Lernens in der Verbindung von implizitem und explizitem Wissen mit den Anregungen des Workshopleiters in Beziehung zu setzen. So gibt es Hinweise, die die Vermutung stützen, dass das Explizieren von Implizitem in starkem Maße mit dem Eingreifen des Workshopleiters zusammenhängt und sich das Zeigen auch in diesem Sinne als ‚typische' Praktik der Schule identifizieren lässt. Anders als im Schulunterricht erfolgt dieses Explizieren hier allerdings nicht unbedingt verbal: Vielleicht liegt darin eine Chance – oder besser eine Erinnerung daran, auch nonverbale Formen von Lernen stärker wertzuschätzen – so wie die Schüler*innen des hier untersuchten Workshops es im Schlussfeedback explizit getan haben.

Autorenangaben

Prof. Dr. Jens Knigge
Faculty of Education and Arts
Nord University Levanger
Røstad, Høgskoleveien 27
7600 Levanger
Norwegen
E-Mail: jens.knigge@nord.no

Prof. Dr. Anne Niessen
Kölner Institut für musikpädagogische Forschung
Hochschule für Musik und Tanz Köln
Krahnenbäumen 87
50668 Köln
E-Mail: anne.niessen@hfmt-koeln.de

Literatur

Alkemeyer, Thomas/Buschmann, Nikolaus (2016): Praktiken der Subjektivierung – Subjektivierung als Praxis. In: Schäfer, Hilmar (Hrsg.): Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm. Bielefeld: Transcript, S. 116-136.

Alkemeyer, Thomas/Buschmann, Nikolaus (2017): Befähigen. Praxistheoretische Überlegungen zur Subjektivierung von Mitspielfähigkeit. In: Rieger-Ladich, Markus/Grabau, Christian (Hrsg.): Pierre Bourdieu. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 271-298.

Berdelmann, Kathrin/Fritzsche, Bettina/Rabenstein, Kerstin/Scholz, Joachim (Hrsg.) (2019): Transformationen von Schule, Unterricht und Profession. Erträge praxistheoretischer Forschung. Wiesbaden: Springer VS.

Bittner, Martin/Bossen, Andrea/Budde, Jürgen/Rißler, Georg (2018): Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft. Eine Einleitung. In: Budde, Jürgen/Bittner, Martin/Bossen, Andrea/Rißler, Georg (Hrsg.): Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 9-17.

Bittner, Martin/Budde, Jürgen (2018): Der Zusammenhang vom Impliziten und Expliziten in praxistheoretischer Perspektive. In: Budde, Jürgen/Bittner, Martin/Bossen, Andrea/Rißler,

Georg (Hrsg.): Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 32-50.

Brinkmann, Rainer O./Kosuch, Markus/Stroh, Wolfgang Martin (2001): Methodenkatalog der Szenischen Interpretation von Musiktheater: Begründungen und Unterrichtsmaterialien. Oldershausen: Lugert.

Dinkelaker, Jörg/Herrle, Matthias (2009): Erziehungswissenschaftliche Videographie: Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Foucault, Michel (1991): Die Ordnung des Diskurses. Inauguralvorlesung am Collège de France (2. Dezember 1970). Frankfurt/Main: Fischer.

Hirschauer, Stefan (2016): Verhalten, Handeln, Interagieren. Zu den mikrosoziologischen Grundlagen der Praxistheorie. In: Schäfer, Hilmar (Hrsg.): Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm. Bielefeld: Transcript, S. 45-68.

Kneer, Georg/Schroer, Markus (Hrsg.) (2009): Handbuch soziologische Theorien. Wiesbaden: Springer VS.

Kolbe, Fritz-Ulrich/Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (2008): Lernkultur: Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 11, S. 125–143.

Proske, Matthias (2018): Wie Unterricht bestimmen? Zum Unterrichtsbegriff in der qualitativen Unterrichtsforschung. In: Proske, Matthias/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 27-62.

Ricken, Norbert (2019): Aspekte einer Praxeologik. Beiträge zu einem Gespräch. In: Berdelmann, Kathrin/Fritzsche, Bettina/Rabenstein, Kerstin/Scholz, Joachim (Hrsg.): Transformationen von Schule, Unterricht und Profession. Erträge praxistheoretischer Forschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 29-48.

Scheller, Ingo (1981): Erfahrungsbezogener Unterricht. Praxis, Planung, Theorie. Königsstein, Taunus: Scriptor.

Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz/Psychologie Verlags Union.

Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet (2003): Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory. Los Angeles/London/New Delhi/Singapore/Washington DC/Boston: SAGE.

Strübing, Jörg (2017): Where is the Meat/d? Pragmatismus und Praxistheorien als reziprokes Ergänzungsverhältnis. In: Dietz, Hella/Nungesser, Frithjof/Pettenkofer, Andreas (Hrsg.): Pragmatismus und Theorien sozialer Praktiken. Vom Nutzen einer Theoriedifferenz. Frankfurt/New York: Campus, S. 41-76.

Strübing, Jörg/Hirschauer, Stefan/Ayaß, Ruth/Krähnke, Uwe/Scheffer, Thomas (2018): Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß. Zeitschrift für Soziologie, Jg. 47/H.2, S. 83-100, online http://www.degruyter.com/downloadpdf/j/zfsoz.2018.47.issue-2/zfsoz-2018-1006/zfsoz-2018-1006.xml

Wallbaum, Christopher/Rolle, Christian (2018): Konstellationen von Praktiken in der Praxis des Musikunterrichts. Eine praxistheoretische Annäherung. In: Heß, Frauke/Oberhaus, Lars/Rolle, Christian (Hrsg.): Zwischen Praxis und Performanz. Zur Theorie musikalischen Handelns in musikpädagogischer Perspektive. Sitzungsbericht 2017 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik. Berlin: LIT, S. 75-97.

Julia Peuke, Detlef Pech, Jara Urban

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 Grundschulkinder 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

zu unterschiedlichen Erinnerungen und Erzählungen der miterlebten Ausschnitte aus der Vergangenheit führen kann (Bertram 2017: 171). Gleichzeitig führt der bereits angeführte Eindruck der Authentizität der Zeitzeug*innen hinsichtlich der Quellenkritik auch zu besonderen Herausforderungen für die Unterrichtspraxis. Der Präsenz in den Lehrplänen und dem didaktischen Potenzial steht gegenüber, dass Gespräche mit Zeitzeug*innen bislang kaum empirisch in den Blick genommen wurden.

Die hier vorgestellten Befunde aus dem BMBF-geförderten Forschungsprojekt „Kindheitserinnerungen – Narrative im Erinnerungsdialog von Grundschüler*innen mit alten Menschen aus der DDR“[1] zielen auf diese Forschungslücke ab. Dabei liegt der thematische Fokus auf der DDR-Geschichte. Die deutsche Teilungsgeschichte und damit auch die DDR-Geschichte stellen gerade einen geeigneten historisch-politischen Kontext für Gespräche mit Zeitzeug*innen im Sachunterricht dar, ermöglicht ihre Nähe zur Gegenwart doch einen relativ einfachen Zugang zu entsprechenden Zeitzeug*innen. Zudem werden in der Auseinandersetzung mit der DDR-Geschichte die Besonderheiten einer Zeitgeschichte als „Streitgeschichte“ deutlich, liegen doch sowohl individuell als auch gesellschaftlich-politisch verschiedene Vergangenheitsdeutungen vor (Sabrow 2009). Dass dieser Aspekt u.a. durch familiale Verstrickungen oder hinsichtlich der genannten Authentizität der Zeitzeug*innen auch durchaus problematisch sein kann, wird im Verlauf des Artikels konkretisiert.

2 Forschungsstand

Die wenigen existierenden empirischen Arbeiten, die sich mit dem Themenfeld um Grundschulkinder und Zeitzeug*innengespräche im Generellen befassen, fokussieren bislang nur die Perspektive der Kinder. Julia Diederich (2019) hat mittels impulsgesteuerten, leitfadengestützten Einzelinterviews Kinder der zweiten und vierten Klasse zu Zeitzeug*innen als Quelle und der Methode des Zeitzeug*innengesprächs befragt. Dabei zeigte sich, dass schon die Kinder der zweiten Klasse Zeitzeug*innen als historische Quelle wahrnehmen und Kriterien zur Auswahl dieser finden (ebd.: 196). Teilweise können sie zudem das Verhältnis von Erinnerung und Vergessen sowie die Perspektivität und Selektivität der Erzählungen einordnen (ebd.). Alexa Hempel hat Viertklässler*innen aus Berliner Grundschulen selbst Zeitzeugengespräche zur DDR- und deutschen Teilungsgeschichte durchführen lassen und die Fragen der Kinder analysiert (Hempel & Pech 2016). Die Kinder interessierten sich besonders für das Erleben, die Einstellungen und Gefühle der Menschen und fragten häufig nach dem Erlebnis Mauerfall (ebd.: 154-156). Beide Studien zeigen, dass Grundschulkindern Gespräche mit Zeitzeug*innen im Kontext des historischen Lernens durchaus zuzutrauen sind.

Wie die Gespräche zwischen Grundschulkindern und Zeitzeug*innen konkret ausgestaltet werden, wurde bislang nicht untersucht. In diesem Zusammenhang sind die Kindheitsforschung und die Besonderheiten der intergenerationalen Kommunikation,

1 Teil des Verbundprojekts „Bildungs-Mythen – eine Diktatur und ihr Nachleben. Bilder(welten) über Praktiken und Wirkungen von Bildung, Erziehung und Schule der DDR.“ (BMBF, Förderungskennzeichen: 01UJ1912AY)

hier vorwiegend die generationale Ordnung (Heinzel et al. 2012), von Bedeutung. Sarah Alexi (2014) hat die intergenerationale Kommunikation in Gruppendiskussionen zwischen drei Generationen (10-jährigen Kindern sowie 30- und 60-jährigen Erwachsenen) untersucht. Es zeigte sich, dass das Verständnis von Kindheit Auswirkungen auf die intergenerationale Interaktionsprozesse hat (ebd.: 227). Dabei erfolgt der Blick auf Kindheit entweder aus einer lebenszyklischen („Kinder als begünstigte Schutzbedürftige" und „Kinder als benachteiligte Entwicklungswesen") oder einer gesellschaftshistorischen Perspektive („Pessimistische Sichtweise des Wandels" und „Neutrale Sichtweise des Wandels") (ebd.: 165-173). Hinsichtlich der intergenerationalen Kommunikation zeigten sich drei „Herstellungsprozesse generationaler Ordnung", welche Alexi als „Abgrenzung", „Annäherung" und „Missverstehen" bezeichnet (ebd.:227-231), wobei insbesondere von der älteren Generation Abgrenzungsprozesse initiiert wurden und es seitens der Kinder häufig zu Missverstehensprozessen kommt (ebd.). Da Zeitzeugengespräche in der Grundschule immer auch intergenerationale Kommunikationsprozesse umfassen, treten diese drei „Herstellungsprozesse" (ebd.) sehr wahrscheinlich auch hier auf. Ebenso lässt sich mutmaßen, dass der Blick auf Kindheit der Zeitzeug*innen Einfluss darauf hat, welche Informationen sie Kindern in der konkreten Interviewsituation mitgeben möchten.

Hinsichtlich der intergenerationalen Kommunikation über die DDR gibt es inzwischen einige Studien, in denen die familiale Tradierung in den Blick genommen wird (u. a. Haag 2018; Heß 2014; Martens & Holtmann 2017). Hier steht insbesondere die Perspektive der Zeitzeug*innen im Fokus, aber auch die Kommunikationsprozesse zwischen den Generationen. Es zeigte sich, dass zum Teil deutliche Abweichungen zwischen privater und öffentlicher Erinnerung existieren (ebd.): Die öffentliche Aufarbeitung der DDR-Geschichte fokussiert den Diktaturcharakter, in der privaten Erinnerung steht das Alltagserleben im Zentrum. Aus den bislang vorliegenden Studien (ebd.) lassen sich wiederkehrende Themen aus der intergenerationalen Kommunikation herausarbeiten, welche sich überwiegend auf die Sozialpolitik und das Zusammenleben beziehen. So werden Dimensionen der sozialen Sicherheit sowie die Abwesenheit von Arbeitslosigkeit und die besonderen Bedingungen des Aufwachsens von Kindern durch eine umfassende Kinderbetreuung angeführt. Weiterhin ziehen sich die Themen Gleichberechtigung der Frau, stabiles Arbeitsleben und stärkerer Zusammenhalt durch die Ergebnisse der Untersuchungen. Die politischen und gesellschaftlichen Gegebenheiten werden immer wieder als Normalität beschrieben. Letztendlich wird die DDR in den bisherigen Studien zur familialen Tradierung häufig als Ort einer glücklichen Kindheit erinnert (u. a. Haag 2018; Martens & Holtmann 2017). Die Kommunikation innerhalb der Familien umfasst dementsprechend vorwiegend positive Erinnerungen an die DDR (Heß 2014: 193). Gleichzeitig wird die DDR aus heutiger Perspektive kritisch gesehen (Haag 2018: 202-203; Martens & Holtmann 2017: 64-65). Insgesamt wird als Vergleichshorizont für die DDR-Erinnerungen häufig die Gegenwart herangezogen (Heß 2014; Martens & Holtmann 2017). In den bisherigen Studien zur intergenerationalen Kommunikation über die DDR umfasst die jüngste beteiligte Generation die „Nachwendekinder" (1987-1997 geboren, Haag 2018: 71). Grundschulkinder als Adressat*innen dieser erzählten Erinnerungen wurden bislang nicht einbezogen. Zudem konzentrieren sich die bisherigen Studien zur Erinnerung an die DDR auf die familiale Kommunika-

tion. Konstellationen, innerhalb dener sich die beteiligten Personen bislang kaum oder nicht kennen, wurden bislang nicht in den Blick genommen.

Hier kann die bereits dargestellte Forschungslücke präzisiert werden: Wie in der theoretischen Rahmung angeführt, werden Gespräche mit Zeitzeug*innen zwar inzwischen systematisch auch hinsichtlich komplexer Fragen, denn in tradierten Themen wie „Schule früher" werden Zeitzeug*innen schon langen ganz selbstverständlich „befragt", im frühen historischen Lernen im Sachunterricht integriert, was genau in diesen intergenerationalen Kommunikationssituationen passiert, ist bisher jedoch weiterhin kaum empirisch untersucht worden. Die wenigen sachunterrichtsdidaktischen Studien, die Gespräche mit Zeitzeug*innen in den Blick nehmen, beschäftigen sich nur mit der Perspektive der Kinder. Die Studien zur Erinnerung an die DDR zeigen die Diskrepanzen in der Auseinandersetzung mit dieser auf und verdeutlichen, dass die erzählten Erinnerungen teilweise stark von der geschichtspolitischen und medialen Erinnerung abweichen können. Eine etwas länger zurückliegende Untersuchung von Susan Cox (1998) zu einem Oral-History-Projekt mit Grundschulkindern in England weist auf, dass diese Diskrepanzen auch in anderen zeitgeschichtlichen Themenbereichen existieren und hinsichtlich der Authentizität der Zeitzeug*innen besondere Herausforderungen für das frühe historische Lernen mit sich bringen kann. Es fehlt demnach an empirischen Arbeiten, die auch die Perspektive der Zeitzeug*innen in Gesprächen mit Grundschulkindern näher betrachten und damit insbesondere mit Blick auf die generationale Frage eine Klärung dessen vorgenommen wird, was von Zeitzeug*innen als erzählrelevant angesehen wird; sowohl mit Blick auf strukturelle Fragen einer „Geschichtserzählung" als auch mit Blick auf spezifische Ereignisse und eigene Involviertheit. Die Relevanz dieser Punkte verdeutlichen bereits die Erkenntnisse von Alexi (2014) mit der Skizze der Besonderheiten der generationalen Ordnung für die intergenerationale Kommunikation.

3 Fragestellung und empirisches Design

Die hier vorgestellte Studie widmet sich dem Ziel, Narrationen über Kindheiten im Hinblick auf wiederkehrende, möglicherweise typische Elemente, Erzählungen und Figuren, auf „Bilder" über das Erziehungs- und Bildungswesen hin zu untersuchen, um auf dieser Basis fachdidaktisch bedeutsame Elemente für ein lebendiges historisches Lernen im Sachunterricht herausarbeiten zu können. Hierfür werden folgende Fragestellungen bearbeitet: Was wird von älteren und alten Menschen aus der ehemaligen DDR in der Kommunikation mit (ihnen unbekannten) Grundschulkindern als erzählrelevant angesehen? Wie werden strukturelle und politische Narrative sowie die intergenerationalen Kommunikationssituationen konkret ausgestaltet? Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf Konstellationen zwischen Grundschulkindern und Menschen aus der DDR, die sich bislang nicht kennen.

In einem ersten Analyseschritt wurde auf bereits existierende Daten zurückgegriffen, die im Rahmen des Berliner Projektes „jung fragt alt" (Kinderring e.V.) erhoben wurden. In diesem begegnen 9-13-jährige Kinder alten Menschen in Seniorenunterkünften, entwickeln eigene Fragen und nutzen diese in Interviews mit den alten Menschen zu deren Leben (Blankenhorn et al. 2014: 16). Dabei reichen die Fragen der Kinder von

„Haben Sie einen Lieblingsfernsehsender?“ bis hin zu „Hast du Krieg miterlebt?“ und „Haben Sie die Mauer mit abgerissen?“ Aus diesem Projekt liegen 22 Interviews vor, die im ehemaligen Ost-Berlin in äußeren Stadtbezirken entstanden. Diese Interviews wurden transkribiert und mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet (Bohnsack 2014; Nohl 2012).

Die Dokumentarische Methode ermöglicht es, sowohl zentrale Narrative zu rekonstruieren als auch die Kommunikation zwischen den Kindern und Zeitzeug*innen zu analysieren. Die im ersten Schritt erfolgende Formulierende Interpretation untersucht die Was-Ebene, also das explizierbare Erfahrungswissen. Im zweiten Schritt wird mit der Reflektierenden Interpretation die Wie-Ebene rekonstruiert und damit beispielsweise die genannten Abgrenzungs- und Vermittlungsprozesse zwischen den beteiligten Personen (Alexi 2014: 72). Der dritte Schritt umfasst die Komparative Sequenzanalyse und damit die Rekonstruktion eines Orientierungsrahmens, innerhalb dessen die Beteiligten Problemstellungen bearbeiten (Nohl 2012: 2ff.). Bei den vorliegenden Daten handelt es sich um Leitfadeninterviews mit narrativen Anteilen. Neu ist dabei, dass die Leitfäden nicht auf Basis wissenschaftlicher Erkenntnis, sei es theoriegeleitet oder empirisch, entwickelt wurden, sondern vor allem nach Interessen und Vorkenntnissen von den Kindern selbst. Aufgrund dieser Einordnung des Datenmaterials werden die durchgeführten Zeitzeugengespräche nach der Adaption der Dokumentarischen Methode für die Interviewforschung von Nohl (2012) ausgewertet. Auf der Was-Ebene geht es hier zunächst um das, was die Zeitzeug*innen den Kindern an Erlebnissen, Erfahrungen und Lehren mitgeben möchten. Für die Wie-Ebene bildet zum einen die generationale Ordnung (Heinzel et al. 2012) einen theoretischen Ausgangspunkt. Uns interessiert dabei, wie Abgrenzungs- und Vermittlungsprozessen zwischen den Generationen in der Interviewsituation konkret ausgestaltet werden. Zum anderen ermöglicht die Analyse der Wie-Ebene die Rekonstruktion sozialisationsbedingter Besonderheiten in der Kommunikation. Die eigenen Erfahrungen sowie die milieuspezifischen Prägungen „generations- und/oder geschlechtstypischer Art und/oder bedingt durch Gemeinsamkeiten der Ausbildung und/oder sozialräumlicher Art“ sind strukturgebend für das kommunikative Handeln (Bohnsack 2013: 211; Nohl 2012: 3). Hierzu gehört zum einen das bereits genannte Verhältnis zwischen den Generationen, zum anderen die DDR-Sozialisation der Zeitzeug*innen.

Die Analysen der Interviews aus dem Projekt „jung fragt alt“ ergaben, dass die befragten Senior*innen die DDR kaum thematisieren – obwohl sie einen Großteil ihres Lebens dort verbracht haben. Stattdessen liegt der Fokus auf der eigenen Kindheit im Zweiten Weltkrieg. Eine Vermutung hierzu ist, dass die Erzählungen der Senior*innen adressatenorientiert erfolgen und Kindheit als gemeinsamer Erfahrungshorizont in den Mittelpunkt gerückt wird. Eine weitere Vermutung lautet, dass die eigenen Kriegserfahrungen so einschneidend sind, dass sie andere Ereignisse überschatten. Aufgrund dessen wurden seit dem Sommer 2020 neue Gespräche durchgeführt, die eine jüngere Gruppe von Zeitzeug*innen in den Blick nimmt. Im Rahmen der universitären Lehre im Fach Sachunterricht der Humboldt-Universität zu Berlin entstanden bis dato 16 weitere Datensätze, in denen ab 1950 geborene Zeitzeug*innen von Grundschulkindern befragt wurden. Diese haben dementsprechend bereits ihre Kindheit in der DDR verbracht. Pandemiebedingt konnte keine systematische Wahl der Teilnehmenden vorgenommen

werden, stattdessen haben die beteiligten Studierenden Kinder und Zeitzeug*innen aus ihrem privaten Umfeld einbezogen. Somit finden sich in den Daten einige Gespräche, die innerhalb der eigenen Familie durchgeführt wurden sowie Gespräche, in denen sich die jeweiligen Beteiligten vorher nicht oder kaum kannten. Zudem führten die Kontaktbeschränkungen aufgrund der Covid-19-Pandemie zu einer größeren Bandbreite an Repräsentationsformen: Die neu gewonnen Daten umfassen sowohl direkte Begegnungen zwischen Kindern und Zeitzeug*innen als auch klassische Telefonate sowie Videogespräche. Hinzu kommen Befragungen via Brief und E-Mail. Die Fragen wurden, wie im Projekt „jung fragt alt" von den Kindern selbst entwickelt. Allerdings wurde die Entwicklung der Fragen durch die Studierenden, angehende Grundschullehrkräfte, stärker strukturiert. Einige Studierende haben vorher Lebensläufe mit Fotos erstellt, andere haben Arbeitsblätter vorbereitet, in einem Fall wurde vor dem Interview gemeinsam der Film „Fritzi – eine Wendewundergeschichte" gesehen. Diese Umstände müssen im Rahmen der vorliegenden Studie reflektiert werden. Auch die neu gewonnenen Daten werden nach der Dokumentarischen Methode für die Interviewforschung (Nohl 2012) ausgewertet. Nachfolgend werden anhand von Auszügen der Interviews, in denen die Jung- und Thälmannpioniere thematisiert werden, Zwischenergebnisse unserer Studie dargestellt. Für die Darstellung der Zwischenergebnisse wird dieser Fokus gewählt, da sich zum einen beschreiben lässt, dass die Pionierorganisationen ein zentrales ideologisches und zugleich alltägliches Instrument waren, um Kinder an den sozialistischen Staat der DDR zu binden – Schulklasse und Pioniergruppe standen in direktem Zusammenhang (Geißler 2019: 35) und die Pionierorganisationen zum anderen in den Erzählungen der interviewten Personen nahezu immer, aber eben auch unterschiedlich akzentuiert, umfassend aufgegriffen werden. Die Analyse dieser Auszüge ermöglicht damit Einblicke in die intergenerationale Weitergabe von Erinnerungen an das Erziehungs- und Bildungswesen der DDR.

4 Bisherige Ergebnisse

Innerhalb der Gespräche zwischen den Grundschulkindern und den Zeitzeug*innen wird immer wieder die Thematik „Pioniere" aufgegriffen. Teilweise wird sie durch die Kinder initiiert, teilweise bringen die Zeitzeug*innen sie im Zusammenhang mit Schule selbst ein. Die Interviews, deren Sequenzen hier dargestellt werden, wurden im Wintersemester 2020/21 durchgeführt. Die interviewenden Grundschulkinder und die jeweiligen Zeitzeug*innen haben keine familiäre Verbindung zueinander und kannten sich vor den Gesprächen nicht, sodass die Erinnerungen der Zeitzeug*innen jenseits eingeschliffener familiärer Tradierungen für ein neues Publikum aufbereitet werden konnten.

Frau Linde (L) ist zum Zeitpunkt des Interviews 76 Jahre alt und wird vom 12-jährigen Soo-Ri (I) interviewt. Soo-Ri kommt aus Südkorea und lebt seit drei Jahren in Deutschland. Während des Interviews sprechen der Beisitz (B) und Soo-Ri immer wieder auf Koreanisch miteinander, in der Regel erklärt der Beisitz dem Kind Begriffe wie „Diktatur" oder auch „Pioniere". Soo-Ri fragt danach, wie es in Ost-Deutschland war, wie die Atmosphäre dort war und wie der Mauerfall war. Frau Linde steuert einen Großteil des Gesprächs durch ihre Erzählungen und thematisiert das politische Sys-

tem und die Geschichte der DDR, das „private Leben“, die ärztliche Versorgung, die Gleichberechtigung zwischen Mann und Frau, Kultur und die Schule, die Sozialpolitik, Umweltschutz und kontrastiert ihre Erfahrungen eines Lebens in der DDR mit einem Leben „in einer freien Gesellschaft“. Im Verlauf des Interviews zieht Soo-Ri Verbindungen zwischen der DDR-Geschichte und Korea – die Diktaturgeschichte wird hier zum gemeinsamen Orientierungsrahmen. Frau Linde zeigt insgesamt einen sehr kritischen Blick auf die DDR, betont aber im Zusammenhang mit dem Alltagserleben immer wieder Normalität und mitunter auch Zufriedenheit. Sie thematisiert zudem die Einbindung von Schüler*innen in die Pionierorganisation im Kontext Schule:

L: Also ich (1) ich bin ja fast 77, ich bin 1950 in die Schule gekommen. (1) Und wenn man in die Schule kam ähm, dann sollte man also ein Pionier werden mit so einem Halstuch. (2)

B: Pioniere ////((unverständlich))))// ((spricht koreanisch))

I: //Ja, ja, ja.//

L: //Und (1) und// da war ich noch dabei, da habe ich noch dran geglaubt, an den, ((lacht)) an dieses ganze, an diese ganze Ideologie. Also ich war ’n begeisterter Pionier. (1) Und ähm (2) bei diesen Organisationen, zum Beispiel bei den Pionieren oder dann später bei der FDJ, da hing ja auch dran, dass es äh viele Beschäftigungen gab. Äh Arbeitsgemeinschaften, da konnte man (.)junger Historiker sein oder junger, junger Biologe oder so ähm. Und da gab es viele Freizeitbeschäftigungen. Und (.) also da war ich noch gläubig ((lacht)) als Pionier. Und als ich dann ungefähr so alt war, wie du jetzt, (1) da habe ich mir so Gedanken gemacht, ja? Wie äh ob das eigentlich taugt und ob das richtig ist und so. Und dann habe ich das nicht mehr mitgemacht und dann bin ich auch nicht in die FDJ gegangen – „Freie Deutsche Jugend“ – wie man das erwartet hat. (1) Und dann hab’ ich so Probleme gekriegt.

I: Hm.

L: So. (2) Ja. (2) Das war’s. ((lacht))

I: ((lacht))

L: Hast du noch eine Frage? ((lacht))

I: Ja, ich habe zweite Fragen. (1) Ähm, wie war die Atmosphäre in DDR?

Für Frau Linde ist der Beitritt zu den Pionieren direkt an den Schuleintritt gebunden. Zentrale Kennzeichen der Pionierorganisation sind das Halstuch und die verschiedenen „Freizeitbeschäftigungen“, die hier forschenden Tätigkeiten in Arbeitsgemeinschaften entsprechen. Ihre Ausführungen entsprechen einer Beschreibung vor den gesellschaftlich-politischen Strukturen als Hintergrundkonstruktion. Die Pioniere werden mit einer „Ideologie“ verknüpft, die sie im Alter des Interviewkindes langsam hinterfragt. Hier stellt sie eine Verbindungslinie zu Soo-Ri her, was im Hinblick auf Alexi (2014) Untersuchung einer Annäherung entspricht. Gleichzeitig beschreibt sie sich als Kind als „*gläubig*“ und damit eher naiv, während sie im frühen Teenageralter anfängt, die politischen Gegebenheiten ihres Alltags kritisch zu sehen, was für sie auch Schwierigkeiten nach sich zieht. Frau Linde scheint aufgrund der persönlichen Erfahrungen einen eher kritischen Blick auf die DDR zu haben. In ihren Ausführungen wird dabei immer wieder deutlich, dass sie eine Zwischenposition zwischen einer eher diktaturzentrierten Erinnerung und dem eigenen, unpolitisch anmutenden Alltagserleben einnimmt. So beschreibt sie die Pioniere sehr unpolitisch, aus ihren Ausführungen hierzu wird kaum deutlich, wieso sie anfängt, die Kinder- und Jugendorganisationen der DDR zu hinterfragen. Lediglich der Verweis auf eine Ideologie stellt hierfür eine Andeutung dar. Soo-Ri stellt

keine direkten Nachfragen, das Gespräch gerät kurz ins Stocken. Auf Nachfrage der Zeitzeugin stellt er eine Frage zur Atmosphäre in der DDR und wechselt damit das Thema.

Auch Frau Ahorn (A) bringt die Pionierorganisation selbst in das Interview ein. Zum Interviewzeitpunkt ist sie 55 Jahre alt, sie wird von der Grundschülerin Ida (I) befragt. Ida hat vier Fragen vorbereitet, die auf Besuch in und Kontakt nach West-Deutschland, die Gefühle zum Mauerfall und einen Vergleich zwischen DDR und BRD abzielen. Im Verlauf des Interviews fragt sie zudem, ob Frau Ahorn den Krieg erlebt hat und wie die Schulen aussahen. Vereinzelt stellt sie konkrete Nachfragen zum Erzählten. Nach den vier vorbereiteten Fragen gerät das Interview zunächst ins Stocken, der Beisitz übernimmt nun die Gesprächsführung und stellt sowohl Fragen an das Kind als auch an die Zeitzeugin. Weitere Themen sind die Entstehung der DDR, die Mauer, Diktatur und Stasi, Wohnen, Arbeiten und niedrige Lebenshaltungskosten. Ebenso wie Frau Linde zeigt Frau Ahorn einen kritischen Blick auf die DDR und verortet sich damit in der diktaturzentrierten Erinnerung.

Frau Ahorn kommt auch im Kontext „Schule“ auf die Jung- und Thälmannpioniere zu sprechen:

A: Nee, aber ähm (1) die waren schon, ja, die haben dann einfach, da mh hast du stramm gestanden, dann äh morgens sind die reingekommen und dann bist du, dann standest du erstmal da gestanden, dann, dann hast du ja auch so ’ne, so ’ne Sprüche so, dann warst du ja Jungpionier zuerst und dann haben die immer gefragt: „Seid bereit?“ Und wir: „Immer bereit!“ Und ((lacht)) also wie in der Armee, so ’n bisschen und dann hast du dich hingesetzt, ne? Und das war so dieser Jungpionier, Ernst-Thälmann-Pä-Pionier. Und nachher ab der siebenten Klasse FDJ, also Freie Deutsche Jugend mit so ’ner blauen Bluse und mit so ’nem (1) Emblem an der Seite, so. ((räuspert sich)) Am Arm.

B: Mhm.

A: Ja und ähm das war alles so’n bisschen militärisch noch so. Und dann gab’s ja Fahnenappelle. (Jede,) einmal die Woche. Jeden Donnerstag. Und dann haben wir da alle auf dem (.) Schulhof gestanden, so jede Klasse so. Und dann, dann haben die da ’n Fahnenappell abgehalten. Und wir standen da alle ganz stramm und in Linie und Reihe und so. Und da wurden irgendwelche Sachen gesagt. Also (2) ansonsten hatten wir ja normal Unterricht. Bloß äh eben diese FDJ-Gruppen und da musstest du dich dran beteiligen, das war dann alles wieder auf diesen Sozialismus ausgerichtet. (1) Das war nicht so schön. Also diese Staatsbürgerkunde und, und (1). Aber ansonsten (2) ja, (genau.) Normal die Schule, so. (2) ((lacht)) (1) Also war nicht so individuell. Also individuell war äh, ähm so’n Unterricht gab’s nicht. (2) Mh. Wie, bei un... bei euch jetzt so. (5) Ich überschütte dich mit Informationen, ne?

B: //((lacht))//

I: //Nein.//

A: ((lacht)) Ah, doch, //ich glaube schon.//

B: // ((lacht))//

A: ((lacht)) (2)

I: //(Aber was)//

A: //’n bisschen viel.// (3) ((lacht))

I: (Und) wie sah’s denn in den Schulen aus, so?

Während Frau Linde die Pioniere vor allem als Freizeitbeschäftigung beschreibt, betont Frau Ahorn eine andere Dimension hierzu. Sie vergleicht die Jung- und Thälmannpio-

niere mit einer „Armee“ und rückt das „Stramm-stehen“ in den Fokus. Dabei wird sie, anders als Frau Linde, sehr bildsprachlich. Außerhalb der bildhaften Darstellung der Fahnenapelle und der Begrüßung im Klassenzimmer beschreibt sie die Pionierorganisation kaum. Sie betont zudem das „Mitmachen-Müssen“ – hier scheint es, im Gegensatz zu Frau Linde, keine wirkliche Möglichkeit zu geben, sich daran nicht zu beteiligen. In Frau Ahorns Ausführungen stellt der Sozialismus die gesellschaftlich-politische Hintergrundkonstruktion dar, hier wird sie negativ wertend. Schule beschreibt sie dahingegen als „normal“. Sie grenzt den Unterricht (ausgenommen die Staatsbürgerkunde) damit von der Politisierung durch die Kinder- und Jugendorganisationen der DDR ab und setzt die Gegenwart des Kindes als Vergleichsdimension an. Ida und ihr Schulalltag werden hier direkt adressiert. Zum Ende des Abschnitts zeigt sich Frau Ahorn verunsichert, dass sie zu viele Informationen an Ida richtet. Hier zeigen sich Momente der generationalen Ordnung: Obwohl Ida die Überfrachtung verneint, widerspricht ihr Frau Ahorn. Ida stellt daraufhin eine nicht vorbereitete Frage, die im Bereich Schule verbleibt, das Thema „Pioniere“ jedoch beendet.

Frau Weide (W) ist zum Zeitpunkt des Interviews 51 Jahre alt und wird von der 10-jährigen Maria (I) befragt. Im Vorfeld des Interviews haben Maria, die Zeitzeugin und der Beisitz (B) gemeinsam den Film „Fritzi – eine Wendewundergeschichte“ gesehen. Die Fragen haben Maria und der Interviewbeisitz während bzw. nach dem Film entwickelt, dementsprechend finden sich im gesamten Interview Bezüge zum Film. Auch Frau Weide greift in ihren Ausführungen immer wieder den Film auf. Im Gegensatz zu den Gesprächen mit Frau Linde und Frau Ahorn wird dieses Interview stark durch Maria gesteuert. Die Themenkomplexe umfassen dabei Schule, Berufswünsche, die Staatssicherheit, Flucht und Ausreise, die Friedensdemonstrationen und den Mauerfall sowie die Zeit danach und Frau Weides Einstellungen zur DDR als Kind und Jugendliche. Analog zu Frau Linde erzählt auch Frau Weide, dass sie als Kind zufrieden in der DDR war, als Jugendliche jedoch verstärkt anfing, die gesellschaftlich-politischen Bedingungen zu hinterfragen. Sie sieht die DDR zwar kritisch, hätte sich jedoch, anders als die anderen beiden Zeitzeuginnen, gewünscht, dass sie geblieben wäre und sich verändert hätte.

Das Thema Thälmannpioniere wird durch eine Sachfrage von Maria eingeleitet:

I: Okay. Was sind Thälmannpioniere?

W: (1) Aalso in der DDR war das so, dass man, äh wenn man in die Schule kam, (1) war man halt in der Schule, aber gleichzeitig gab’s noch soo (1), vielleicht so’n bisschen so ähnlich, wie heute ’n Sportverein, gab’s immer noch so’n, so’n Parallelverein. (1) Das waren die, es gab die Jungpioniere. Das war, warte mal, jetzt muss ich selber nachdenken, erste bis (1) ((fragend:)) dritte Klasse, glaube ich oder bis vierte. (1) Dana... Da hatte man ein blaues Halstuch und ein weißes Pionierhemd. ((lacht)) Dann wurde man Thälmannpionier, da hatte man ein rotes Halstuch und ein weißes Hemd, so wie du ja auch in dem Film gesehen hast. (1) Und diese (.) Kleidung haben wir dann – es gab auch noch so’n Käppi sogar, bei den Jungpionieren gab’s so’n blaues, so ’ne kleine blaue Mütze auch noch. Die, diese Kleidung hat man getragen für bestimmte Anlässe. Das wurde immer gesagt vorher: „Morgen (.) mit Pioniertuch kommen.“ So. Manchmal musste man das Hemd und das Tuch anziehen, manchmal hat das Tuch gereicht, das war so’n bisschen (2) je nachdem. Es war an Feiertagen, also zum Beispiel an dem, wenn die DDR gegründet war, Jahrestag war, der der Gründung der DDR, dann mussten wir das anziehen in der Schule. Oder zum Ersten Mai, glaube ich auch. Weiß nicht, ob da Schule war. Anscheinend ja. ((lachend:)) Das hab’ ich so in Erinnerung. Und manchmal gab’s so Feierlichkeiten. Wenn die Zeugnisse

ausgegeben wurden. (1) Aber das hat die Lehrerin dann immer gesagt, wann wir das anziehen sollen. (2) Also war das so'n Verein. Was haben wir da eigentlich noch gemacht? ((lachend:)) Ich überlege gerade. Ähm. (4) Interessanterweise kann ich mich eigentlich gar nicht so richtig erinnern, was (2) diese Pioniere (.) irgendwie speziell noch gemacht hätten. Ich weiß nur, dass man auch so'n kleines Büchlein hatte, (1) wo man einen kleinen Beitrag bezahlt hat, ich glaube, das habe ich auch noch, das kann ich dir nochmal zeigen, da hat man irgendwie zehn Pfennig im Monat oder irgendwie so'n Beitrag bezahlt. Und damit wurden dann so kleine Feste organisiert oder (2) Preeise, die man bekommen hat, wenn man gut gelernt hat oder so. (1) ((lacht)) So ungefähr war das. ((lacht))

I: (Okay.) Was hast du über die Stasi gedacht?

Frau Weide bringt die Pioniere wie die anderen beiden Zeitzeuginnen mit der Schule in Verbindung, grenzt sie aber als einzige etwas davon ab. Ähnlich wie Frau Linde beschreibt sie die Kinder- und Jugendorganisationen der DDR als einen „Sportverein" und verortet sie damit als Freizeitbeschäftigung. Die Analogie zum Sportverein stellt damit erneut einen Vergleich zur Gegenwart dar. Frau Weides Fokus liegt auf der Kleidung und wann sie getragen werden musste. Ihre Beschreibung ist dabei sehr neutral. Die gesellschaftlich-politische Hintergrundkonstruktion bleibt unausgesprochen, sie lässt sich jedoch anhand der aufgezählten Feiertage wie dem Jahrestag der Gründung der DDR und dem Ersten Mai erahnen. In ihren weiteren Ausführungen reflektiert sie kurz die eigenen Erinnerungslücken und thematisiert das Mitgliedsbuch der Pionierorganisationen sowie die Vorbereitung von Festen und Preisen für gutes Lernen. Das Bild vom Verein wird hierdurch gestärkt. Die Pioniere erscheinen anders als bei Frau Ahorn und Frau Linde als unpolitische Organisation. Auch Maria stellt zu den Pionieren keine Nachfragen, sondern wechselt daraufhin das Thema.

5 Diskussion

In den drei dargestellten Sequenzen wird deutlich, wie unterschiedlich die Relevanzsetzungen der Zeitzeug*innen aussehen können. So thematisieren Frau Linde, Frau Ahorn und Frau Weide unterschiedliche Details zu den Pionieren, ohne wirklich erklären zu können, was genau die Pionierorganisationen eigentlich waren. Dabei beschreiben sie ihre jeweiligen Schwerpunkte bildhaft anhand der Kleidung oder militärischen Vergleichen. Anekdoten finden sich in den drei Sequenzen keine. Allen dreien ist jedoch gemein, dass die Mitgliedschaft in der Pionierorganisation eine Selbstverständlichkeit im Kontext Schule darstellt, Ausschlüsse werden von ihnen nicht thematisiert.

Bei Frau Linde und Frau Ahorn wird ein ähnlicher Orientierungsrahmen deutlich: Von der naiven, systemnahen Kindheit folgt der Übergang in die hinterfragende, oppositionelle Jugend. Die gesellschaftlich-politischen Strukturen der DDR dienen in diesem Zusammenhang als Hintergrundkonstruktion.

Im Kontext DDR-Erinnerung ist der kritische Blick der Zeitzeuginnen auf die DDR besonders interessant. Frau Linde, Frau Ahorn und Frau Weide ordnen sich alle eher oppositionell ein, insbesondere in den dargestellten Sequenzen von Frau Linde und Frau Ahorn wird die Kritik am System deutlich. Im Hinblick auf den Forschungsstand zur Erinnerung an die DDR finden sich insbesondere die Beschreibung der politischen und gesellschaftlichen Gegebenheiten als Normalität sowie der Vergleich mit

der Gegenwart wieder. Die eigene Verortung als oppositionell kann unterschiedliche Gründe haben. Es kann einerseits daran liegen, dass sich generell eher oppositionelle Zeitzeug*innen an solchen Gesprächen beteiligen wollen (ähnlich bei Haag 2018). Andererseits ist es möglich, dass der kritische Blick auf die DDR durch die Gegenwart geprägt ist. Letztendlich kann vermutet werden, dass aufgrund der fehlenden privaten Verbindung zu den Kindern eher erinnerungskulturell konforme Narrative ausgeführt werden.

Für das zeithistorische Lernen im Sachunterricht bieten die Zeitzeug*innengespräche Einblicke in das Alltagserleben der jeweiligen Personen. Anhand der verschiedenen Interviewauszüge wird die Selektivität und Perspektivität von Erinnerungen deutlich, insbesondere hinsichtlich der unterschiedlichen Detaillierungen zu den Pionierorganisationen. Die wenig erklärenden Worte zu den Pionierorganisationen machen zudem sichtbar, dass bei Gesprächen mit Zeitzeug*innen zur Kontextualisierung weitere Quellen hinzugezogen werden sollten. Im Sinne der historischen Methodenkompetenz können somit auch die unterschiedlichen Möglichkeiten und Grenzen der jeweiligen Quellen im Unterricht thematisiert werden.

Wie bereits angeführt, wird in allen drei Sequenzen die Gegenwart als Vergleichsfolie herangezogen. Sie dient dabei als Möglichkeit der Annäherung zwischen den beiden Generationen. Gleichzeitig entstehen hier Abgrenzungsmomente, in dem die eigene Kindheit von den Zeitzeug*innen als besonders andersartig gegenüber heutiger Kindheit wahrgenommen und beschrieben wird. Der Gegenwartsbezug in Gesprächen mit Zeitzeug*innen birgt Potenzial für das frühe historische Lernen. Über den Vergleich zwischen früher und heute lassen sich historische Orientierungskompetenzen dahingehend fördern, dass innerhalb der Gespräche auftretende Alteritätserfahrungen, aber auch Gemeinsamkeiten im kindlichen Erleben reflektiert und eingeordnet werden.

In den Interviews zeigt sich in der Sprache der Zeitzeug*innen die DDR als Strukturrahmen der eigenen Normalität. Deutlich wird dies in der Verwendung von Begriffen wie Ideologie, Sozialismus, Fahnenappelle oder auch Pfennig und Mark. Diese Begriffe werden den Kindern nicht erklärt, gleichzeitig stellen die interviewenden Kinder hierzu auch keine Nachfragen. Dies kann möglicherweise an der durch die generationale Ordnung bestehenden asymmetrischen Gesprächssituation liegen. Im Rahmen des frühen historischen Lernens sollten die unbekannten Begriffe aufgegriffen und inhaltlich gefüllt werden, um die historische Sachkompetenz bei den Kindern zu fördern.

Deutlich werden die Zurückhaltung der Kinder in den dargestellten Sequenzen und eine starke Orientierung am eigenen Fragenkatalog. So wechseln die Kinder mittels ihrer Fragen nach den Ausführungen zu den Pionierorganisationen das Thema. Innerhalb der intergenerationalen Kommunikation und im Hinblick auf die generationale Ordnung ist es für Grundschulkinder eher ungewohnt, das Gespräch durch eigene Fragen zu führen. In den durchgeführten Interviews wird deutlich, dass sich die Kinder auf die Interviewsituationen genau vorbereiten, beispielsweise mit schriftlich vorformulierten Fragen. Für die Durchführung von Zeitzeug*innengesprächen im frühen historischen Lernen lässt sich schließen, dass das Führen von Gesprächen und Interviewtechniken stärker aufgegriffen werden sollte. Das regelmäßige Befragen von Zeitzeug*innen kann hier dabei unterstützen, historische Fragekompetenzen zu fördern, aber auch die Position der Kinder innerhalb der intergenerationalen Kommunikation zu stärken. Im Interview mit

Frau Weide wird letztendlich der Einfluss erinnerungskultureller Aufbereitungen deutlich. Dieser Einfluss sollte für die Durchführung von Gesprächen mit Zeitzeug*innen im Sachunterricht erfasst und reflektiert werden.

Das Potenzial der Gespräche mit Zeitzeug*innen lässt sich mit Blick auf die hier skizzierten Fälle mit dem spezifischen Fokus Pionierorganisationen und DDR dahingehend akzentuieren, dass die Pluralität des erinnerten Erlebens und die Unterschiedlichkeit in den Bewertungen für den weiteren Lebenslauf konkret an Biografien sichtbar wird. Eben dieser besondere Gewinn dieses Zugangs bedingt aber auch zwingend das Aufgreifen pluraler Erzählungen, die eine Deutungshoheit einer Lesart verhindern.

Nur langsam entwickelt sich eine Forschung, die sich bezogen auf den Grundschulbereich mit den Effekten dieses Zugangs für das historische Lernen auseinandersetzt sowohl mit Blick auf die Entwicklung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins als auch bezogen auf die Fähigkeiten, wie Fragekompetenzen, die für den Umgang mit Geschichte bedeutsam sind.

Unbearbeitet sind bislang die Fragen mit welchen Intentionen die Zeitzeug*innen selber die Gespräche mit Kindern führen und in welchem Zusammenhang die Rezeption der Erzählungen mit diesen Intentionen steht – für die Betrachtung der didaktischen Relevanz von Zeitzeug*innengesprächen ist dies indes bedeutsam.

Autor*innenangaben

Prof. Dr. Detlef Pech
Institut für Erziehungswissenschaften
Humboldt Universität zu Berlin
Unter den Linden 6
10099 Berlin
E-Mail: detlef.pech@hu-berlin.de

Julia Peuke
Institut für Erziehungswissenschaften
Humboldt Universität zu Berlin
Unter den Linden 6
10099 Berlin
E-Mail: julia.peuke@hu-berlin.de

Jara Urban
Institut für Erziehungswissenschaften
Humboldt Universität zu Berlin
Unter den Linden 6
10099 Berlin
E-Mail: urbanjaa@hu-berlin.de

Literatur

Alexi, Sarah (2014): Kindheitsvorstellungen und generationale Ordnung. Opladen: Budrich.

Assmann, Aleida (2013): Das neue Unbehagen in der Erinnerungskultur. Eine Intervention. München: Beck.

Becher, Andrea/Gläser, Eva (2015): Mit historischen Quellen Geschichte begreifen lernen. Historische Methodenkompetenz vermitteln. In: Grundschule Sachunterricht, H. 67, S. 7-13.

Bertram, Christiane (2017): Mit Zeitzeugen im Geschichtsunterricht historisch denken lernen? In: Hüttmann, Jens/ Arnim-Rosenthal, Anna von (Hrsg.): Diktatur und Demokratie im Unterricht. Der Fall DDR. Berlin: Metropol, S. 167-181.

Blankenhorn, Renate/Karnetzki, Mirjiam/Pech, Detlef (2014): Jung fragt Alt im Kiez: Geschichte wird lebendig. Ein Projektbericht. In: Grundschulunterricht Sachunterricht, H. 2, S. 16-19.

Bohnsack, Ralf (2013): Gruppendiskussionsverfahren und dokumentarische Methode. In: Friebertshäuser, Antje et al. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4., durchgesehene Aufl. Weinheim: Beltz, S. 205-218.

Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 9., überarb. u. erw. Aufl. Opladen: Budrich.

Cox, Sue (1998): Oral history. Primary Children and older people working together. In: Education 3-13, Jg. 26, H. 1, S. 36-43.

Diederich, Julia (2019): Vorstellungen von Grundschulkindern zur Zeitzeugenbefragung – eine empirische Untersuchung zu Kompetenzen historischen Denkens. In: Holzinger, Andrea et al. (Hrsg.): Fokus Grundschule Band 1. Forschungsperspektiven und Entwicklungslinien. Münster: Waxmann, S. 189-198.

Flügel, Alexandra (2012): Konstruktion des generationalen Verhältnisses – Kindheit und das Thema Nationalsozialismus im Grundschulunterricht. In: Enzenbach, Isabell/ Pech, Detlef/ Klätte, Christina (Hrsg.): Kinder und Zeitgeschichtliche. Jüdische Geschichte und Gegenwart, Nationalsozialismus und Antisemitismus. Berlin.

Geißler, Gert (2019): Gemeinsam lernen – im Pionierkollektiv. Zur Geschichte er „Einheitsschule" in der DDR. In: Gemeinsam lernen.5, S. 32-27

Haag, Hanna (2018): Im Dialog über die Vergangenheit. Tradierung DDR-spezifischer Orientierungen in ostdeutschen Familien. Wiesbaden: Springer.

Heinzel, Friederike/Kränzl-Nagel, Renate/Mierendorff, Johanna(2012): Sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung – Annäherungen an einen komplexen Forschungsbereich. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik, Jg. 11, H. 1, S. 9-37.

Hempel, Alexa/Pech, Detlef (2016): Kinder erforschen Geschichte – Zeitzeug/-inneninterviews zur deutschen Teilung. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, H. 5, S. 148-161.

Henke-Bockschatz, Gerhard (2014): Oral History im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Heß, Pamela (2014): Geschichte als Politikum. Öffentliche und private Kontroversen um die Deutung der DDR-Vergangenheit. Baden-Baden: Nomos.

Kübler, Markus (2018): Zeit, Dauer und Wandel verstehen – Geschichte und Geschichten unterscheiden – Historisches Denken bei 4- bis 11-jährigen Kindern. In: Adamina, Marco et al. (Hrsg.): „Wie ich mir das denke und vorstelle…" Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 231-252.

Martens, Bernd/Holtmann, Everhard (2017): „Aber hier lebten Menschen, und die waren sehr individuell" Die DDR und die deutsche Einheit im Gespräch der Generationen. Halle/Saale: Universitätsverlag Halle-Wittenberg.

Michalik, Kerstin (2004): Historisches Lernen im Sachunterricht – Neue Perspektiven für einen traditionellen Aufgabenbereich. In: Michalik, Kerstin (Hrsg.): Geschichtsbezogenes Lernen im Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 7-29.

Michalik, Kerstin (2020): Befragung und Zeitzeug/innenbefragung. In: Reeken, Dietmar von (Hrsg.): Handbuch Methoden im Sachunterricht. 5. aktual. Neuaufl. Baltmannsweiler: Schneider, S. 43-51.

Moller, Sabine (2008): Eine Fußnote des Geschichtsbewusstseins? Wie Schüler in Westdeutschland Sinn aus der DDR-Geschichte machen. In: Barricelli, Michele/Hornig, Julia (Hrsg.): Aufklärung, Bildung, „Histotainment"? Zeitgeschichte in Unterricht und Gesellschaft heute. Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 175-187.

Moller, Sabine (2010): Erinnerung und Gedächtnis. Version 1.0, URL: https://docupedia.de/images/d/d7/Erinnerung_und_Ged%C3%A4chtnis.pdf [Zugriff am 31.05.21].

Moller, Sabine (2011): Diktatur und Familiengedächtnis. Anmerkungen zu Widersprüchen im Geschichtsbewusstsein von Schülern. In: Handro, Saskia/Schaarschmidt, Thomas (Hrsg.): Aufarbeitung der Aufarbeitung. Die DDR im geschichtskulturellen Diskurs. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 140-151.

Nohl, Arnd-Michael (2012): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 4., überarb. Aufl. Wiesbaden: Springer.

Sabrow, Martin (2009): Die DDR erinnern. In: ebd. (Hrsg.): Erinnerungsorte der DDR. München: Verlag C. H. Beck, S. 11-27.

Schreiber, Waltraud/Körber, Andreas/von Borries, Bodo/Krammer, Reinhard/Leutner-Ramme, Sibylla/Mebus, Sylvia/Schöner, Alexander/Ziegler, Béatrice(2006): Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell. Neuried: ars una.

Wierling, Dorothee (2003): Oral History. In: Maurer, Michael (Hrsg.): Neue Themen und Methoden der Geschichtswissenschaft. Stuttgart: Reclam, S. 81-151.

Rezension

Christina Huf

Richter, Sophia (2019): Pädagogische Strafen in der Schule – Eine Ethnografische Collage. Beltz Juventa: Weinheim und Basel, 280 S.

Die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung weist ein Vakuum hinsichtlich der Thematisierung von Strafen auf. Das ist die Ausgangsthese der Dissertation, die Sophia Richter am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Goethe Universität Frankfurt eingereicht und 2019 in zwei Bänden bei Beltz Juventa veröffentlicht hat. Der erste Band plausibilisiert diese These anhand einer historisch-analytischen Rekonstruktion des Verschwindens der Thematisierung von Strafen innerhalb der Erziehungswissenschaft. Der zweite Band geht der Frage nach, wie die Tabuisierung des Phänomens Strafe im wissenschaftlichen Diskurs mit Alltagspraktiken des Strafens in der Schule zusammentrifft und wie die Diskrepanz von Tabuisierung und alltäglicher Praxis von Lehrer*innen als Begrenzung und Legitimierung ihres Handelns thematisiert wird. Für eine Rezension in der ZISU scheint mir der zweite Band mit seiner ethnografischen Empirie besonders interessant, weswegen ich im Folgenden auf diesen fokussiere.

Inspiriert ist die Fragestellung der *Ethnografischen Collage* zunächst von der Teilnahme der Forscherin am Unterricht von vier fünften Klassen in zwei Ganztagsschulen und der damit verbundenen Beobachtung, dass Strafpraktiken wie das Vor-die-Tür-Schicken, das Abschreiben der Schulordnung oder das Vor- und Nachsitzen einerseits ein normaler Bestandteil des Schulalltags zu sein scheinen, andererseits die Lehrer*innen die so selbstverständlich erscheinenden Praktiken als notwendig, aber gleichzeitig problematisch thematisierten. Das daraus resultierende Forschungsinteresse an Praktiken des Etablierens von Regeln und ihrer Durchsetzung im Spannungsfeld empfundener Notwendigkeiten und Legitimationsschwierigkeiten ließ sich jedoch mit teilnehmender Beobachtung allein nicht realisieren. Genau wie Laura Gilliam und Eva Gulløv (2017) dies für ihre Studie zu Praktiken der Disziplinierung in Kindertagesstätten beschreiben, kam vermittels teilnehmender Beobachtung zwar in den Blick, wie wenig das Aufstellen und Durchsetzen von Regeln einer Regelhaftigkeit unterliegt. Aber die in ihrer Unterschiedlichkeit beobachteten Regulierungen, Ermahnungen und Bestrafungen blieben fragmentarisch, insofern sich der damit für die Lehrer*innen verbundene Balanceakt bezüglich der Sinngebung ihres Handelns nicht erschloss. Ohne damit die durch die teilnehmende Beobachtung gewonnenen Perspektiven zu relativieren, fokussiert die Dissertation von Sophia Richter dementsprechend auf die Analyse von Gruppeninterviews und leitfadengestützten Interviews, die in den empirischen Kapiteln ausführlich und facettenreich vorgestellt werden.

Nun ließe sich, so reflektiert dies Sophia Richter differenziert, auch die Praxis des Sprechens über ein tabuisiertes Thema wie dem Strafen als komplex, kompliziert und schwer zugänglich erachten. Während die Einschätzungen, dass in Interviews bereits die Ankündigung des Themas Strafen zu Schweigen und Rückzug und das Sprechen über diese Tabus zu Verzerrungen führe, nicht in Abrede gestellt werden, begegnet die

Studie diesen Einwänden, indem sie mögliche Schwierigkeiten oder Begrenzungen im Sprechen über Strafe zum Gegenstand der Analyse macht. Die Forschungsfrage, wie Lehrkräfte über Strafen sprechen, wird somit mit einer analytischen Perspektive beantwortet, die systematisch nach den Begrenzungen des Erzählten sowie den Grenzen des Sagbaren bezüglich Praktiken des Strafens fragt.

Die Analyse der Interviews wird als *Ethnografische Collage* durchgeführt. Sophia Richter beschreibt eine ethnografische Collage als ein „Ensemble von ineinander verschachtelte[n] Wirklichkeiten […], die analytisch aufeinander bezogen und durch die Forschenden in eine Formation übersetzt werden" (Richter 2019: 48). Mit Bourdieu (1982) werden Wirklichkeiten dabei als dynamisch, veränderbar und von Macht- und Ungleichheitsverhältnissen durchzogen gedacht. Die Frage nach Wirklichkeiten impliziert somit die Frage danach, wie ein spezifischer Wissensbestand zu gesellschaftlich relevanter Wirklichkeit wird. Für ein ethnografisches Forschungsprojekt, das eine in Schule beobachtete Alltagswirklichkeit vor dem Hintergrund ihrer diskursiven Nicht-Thematisierbarkeit bzw. Tabuisierung verstehen will, ist dies ein vielversprechender, wenn auch äußerst anspruchsvoller analytischer Ansatz. Vielversprechend, insofern er verspricht, die multiplen Verstrickungen von Theorie und Praxis auszuloten. Anspruchsvoll, insofern unterschiedliche Perspektiven in ihrer Eigenständigkeit wahrgenommen, also nicht ineinander übersetzt oder gegeneinander ausgespielt, dennoch gleichzeitig in eine neue Form gebracht werden sollen, die wandelbar und in ihrer Brüchigkeit erkennbar bleibt.

Die methodologischen und methodischen Grundlegungen der Studie haben mich oft an das Diktum von Karen Barad (2007) erinnert: „Our knowledge making practices are social-material enactments that contribute to and are part of the phenomena we describe" (ebd.: 26). Denn das Collagieren impliziert den Anspruch, die Verstricktheit der Forscherin in die Phänomene, die sie erforscht, in die Erkenntnisprozesse einzubeziehen, die damit immer auch als Prozesse der Selbsterkenntnis gedacht werden. In diesem Sinne ließe sich das Collagieren als eine Möglichkeit verstehen, die Verstrickungen von Forscher*innen in den Prozess des Forschens sichtbar zu machen. In der Dissertation von Sophia Richter ist die sensible Aufmerksamkeit der Forscherin für ihre Involviertheit in den Forschungsprozess maßgeblich für die Entscheidung, den Fokus der Untersuchung auf das Interviewen zu setzen. Denn im Kontext der teilnehmenden Beobachtung deuten die Lehrer*innen die Aufmerksamkeit der Ethnografin als Seismograph für vermutete Regelüberschreitungen einzelner Schüler*innen, weswegen die Forscherin in die Praxen des Ermahnens und Strafens untrennbar involviert wird.

Der Anspruch, die unterschiedlichen Perspektiven in eine neue Form zu bringen, wird in den empirischen Kapiteln durch eine zunehmende Verdichtung der Analysen realisiert, die mit einer – mit der Grounded Theory Methodology erarbeiteten – Interpretation ausgewählter Interviewsequenzen beginnt, die miteinander verglichen, mit theoretischen Perspektiven verbunden und in eine tabellarische Form überführt werden. Ohne damit in Abrede stellen zu wollen, dass die Analysen offensichtlich durch den Anspruch des Collagierens inspiriert sind, erscheint mir doch fragwürdig, ob eine

Tabelle mit ihren gegenüberstellenden Systematisierungen geeignet ist, eine Collage in eine Form zu bringen. Zumindest hat mich als Leserin die Frage begleitet, ob nicht andere Visualisierungen bzw. Grafiken als die Tabelle geeigneter gewesen wären, um die Mehrperspektivität, Überlappungen, Verschiebungen und Brüche sichtbar zu machen, die für eine Collage konstitutiv sind.

Die empirischen Kapitel eröffnen differenzierte Einblicke in die Perspektive der Lehrer*innen, ihre Versuche und Schwierigkeiten, die Wissenschaftlerin*innen (wie auch sich selbst) von der Notwendigkeit von Regeln und Konsequenzen zu überzeugen sowie den argumentativen Verstrickungen, in die Lehrer*innen dabei geraten. Für die Begründung der Notwendigkeit der Etablierung von Regeln wird nicht nur das Funktionieren von Schule an sich, sondern auch die quasi naturgegebene Regellosigkeit von Fünftklässler*innen angeführt. Zumindest argumentiert Lehrer Böhme: „[…] meistens, am Ende der sechsten Klasse, manchmal auch erst am Ende der siebten Klasse, werden sie langsam zu Menschen. Das heißt, dann verstehen sie Regeln, dann akzeptieren sie Regeln“ (Richter 2019: 157). Während somit eine ontologisch begründete Notwendigkeit einer Gewöhnung von Fünftklässler*innen an die Regeln der Sekundarstufe ins Feld geführt wird, wird, so kommentiert dies die Verfasserin der Studie, nicht nur Eltern, sondern auch den Grundschulen ein Mangel an Regelvermittlung zugedacht (vgl. ebd.).

So konsensuell die Annahme der Notwendigkeit der Vermittlung von Regeln ist, so dilemmatisch wird für Lehrer*innen das Sprechen über mögliche Konsequenzen bei der Nichteinhaltung von Regeln. Die Studie identifiziert im Sprechen der Lehrer*innen über ihre Praktiken bei der Nichteinhaltung von Regeln Unbestimmtheiten und Vagheiten, die als *Lavieren* kategorisiert werden. Das *Lavieren* äußert sich zum einen darin, dass die Lehrkräfte eine Vielfalt von Begriffen ins Feld führen, ohne diese voneinander zu unterscheiden: Konsequenz, Strafe, Sanktion oder auch Disziplinierung werden synonym verwendet. Das *Lavieren* kommt auch darin zum Ausdruck, dass Lehrer*innen zwar genau benennen, von welchen Strafpraktiken sie sich ausdrücklich distanzieren, aber wenig darüber sagen, welche Strafen sie anwenden. Doch die Vagheit in der Umschreibung möglicher Konsequenzen eröffne Spielräume für Fantasien, „die eventuell stärker abschrecken als die klare Benennung einzelner Sanktionen“ (ebd.: 120). Das „diplomatische Hindurchschlängeln“, das die Studie mit Ihren Analysen des Sprechens der Lehrer*innen über Strafpraktiken rekonstruiert, wird als Ausdruck der Ambivalenz gegenüber der Disziplinierung von Schüler*innen erklärt, die Lehrer*innen zugleich als notwendig, aber auch potenziell unpädagogisch erachten. Diese Ambivalenz deutet die Studie als Ausdruck der Paradoxie, dass schulisches Handeln Disziplin voraussetze, ihre Durchsetzung aber dem pädagogischen Auftrag der Schule potenziell zuwiderlaufe.

Während am Anfang der Studie die Auseinandersetzung mit der Annahme steht, dass das Sprechen über Strafen auf eine für den Erkenntnisgewinn von Interviews nicht produktive Weise von Tabus überschattet sei, eröffnen die Analysen der Interviewsequenzen eine alternative Lesart: Im Sprechen über das Handeln der Lehrer*innen bei Nichteinhaltung der von ihnen gesetzten Regeln wird ein Austarieren des Sagbaren deutlich, das auf sehr produktive Weise auf die Erfahrung von Lehrer*innen verweist,

sich bezüglich der Notwendigkeit konsequenten Handelns bei Nichteinhaltung von Regeln auf einem schmalen Grat pädagogisch legitimierbaren Handelns zu befinden. Damit wird die Frage virulent, wie Lehrer*innen diesen Balanceakt bewältigen beziehungsweise wie sie über dessen Bewältigung sprechen.

Am Anfang des sechsten Kapitels, das der Frage nach Strategien der Bearbeitung der oben beschriebenen Paradoxie gilt, wird Frank-Olaf Radtke mit der Einschätzung zitiert: „Die Arbeit der Disziplinierung überlässt man lieber den anderen" (Radtke, zitiert nach Richter 2019: 200). Diese Einschätzung wird durch die analysierten Interviewsequenzen bestätigt, differenziert, aber gleichzeitig auch relativiert. Die Relativierung erfolgt dadurch, dass einige der interviewten Lehrer*innen die Beziehung zwischen ihnen und ihren Schüler*innen in einen engen Zusammenhang mit den Praxen der Disziplinierung stellen. Wo zum Beispiel „die missionarische Kraft von Ich-Botschaften der Lehrerin" als Instrument zur Herstellung von Disziplin gedacht wird (Richter 2019: 205), wird die Person der Lehrerin zentral gestellt. Die Bestätigung der Einschätzung einer Überantwortung der Disziplinierung erfolgt insofern, als die Interviewten vielfach betonen, dass Disziplinierung nicht Aufgabe von Lehrer*innen und dem Unterrichten abträglich sei. Doch auch dann, wenn Lehrer*innen ihren Unterricht als einen Ort erachten, der nicht der Lösung von außerunterrichtlichen Problemen gilt, zieht genau diese Grenzziehung paradoxerweise die Frage nach sich, wie potenzielle Störungen aus dem Unterricht ausgegrenzt und die erwünschte unterrichtliche Ordnung hergestellt werden kann. Die Virulenz dieser Frage wiederum wird in der Studie so gedeutet, dass den Eltern die Disziplinierung ihrer Kinder nicht nur überantwortet, sondern ihnen die Fähigkeit zur Erziehung ihrer Kinder gleichzeitig implizit aberkannt wird. Die Komplexitätsentfaltung, die die Studie leistet, wird um ein Weiteres gesteigert, indem sie die Frage aufwirft, ob die Familie, selbst wenn Lehrer*innen den Eltern grundsätzlich die Fähigkeit zur Erziehung ihrer Kinder zugedächten, die Formen der Disziplin überhaupt herstellen kann, die die Schule benötigt. Während sich mit der Frage nach den Möglichkeiten der Bearbeitung eines Mangels an Disziplin die analytischen Perspektiven verdichten, zeichnet sich immer deutlicher ab, wie konflikthaft das Disziplinieren in seiner Ambivalenz zwischen Ermöglichung und Gefährdung von Unterricht für Lehrer*innen ist und auch dann bleibt, wenn es an die Eltern, an das Kollegium oder auch qua Ideal des sich selbst optimierenden, selbstverantwortlichen – und selbst disziplinierenden – Kindes an die Schüler*innen verwiesen wird.

Der Textteil der hier vorgestellten Teilstudie der Dissertation von Sophia Richter umfasst 267 Seiten. Ich habe jede einzelne dieser Seiten gerne und mit einer gewissen Spannung gelesen, die daraus resultierte, dass ein Problem, dem ich als Grundschullehrerin selbst täglich begegnet bin, nuancenreich und in seiner Komplexität in den Blick kommt.

Die Interviewsequenzen sind so ausgewählt, dass sie das Problem der Disziplinierung in seinen vielfältigen Facetten anschaulich und differenziert zur Sprache bringen, gerade weil offensichtlich wird, wie schwierig das Sprechen über Disziplin ist und wie wenig es sich – auch in der Distanz eines Interviews – mit seinen paradoxen Verstrik-

kungen systematisch klären lässt. Auf die Verstrickungen der Lehrer*innen in die Paradoxien des Disziplinierens entwickelt die Studie systematisierende Perspektiven, die an keiner Stelle mit Anmutungen von Überlegenheit der Wissenschaftlerin einhergehen. Vielmehr tragen die Präzision und Genauigkeit der Interpretationen dazu bei, die Schwierigkeiten im Sprechen über Regeln, Strafen, Konsequenzen und insbesondere der Disziplinierung systematisch zu benennen. Insofern ließe sich argumentieren, dass diese Dissertation ein Ort ist, an dem das bezüglich des Themas Disziplin und Strafen Unsagbare thematisierbar und systematisierbar wird. Sie sei zur Lektüre, als Fundus an aussagekräftigen Interviewsequenzen und inspirierendes Beispiel für komplexitätsentfaltende Analysen in der rekonstruktiven Schul- und Unterrichtsforschung sehr empfohlen.

Autorenangaben

Prof.in Dr. Christina Huf
Institut für Erziehungswissenschaft
Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Bispinghof 5-6
48143 Münster
E-Mail: christina.huf@uni-muenster.de

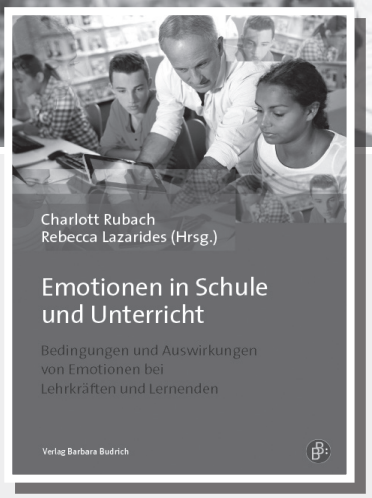
Literatur

Barad, Karen (2007): Meeting the Universe Halfway. Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning. Durham: Duke University Press.

Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Gilliam, Laura/ Gulløv, Eva (2017): Children of the Welfare State. Civilising Practices in Schools, Childcare and Families. London: Pluto Press.

Richter, Sophia (2019): Pädagogische Strafen in der Schule. Eine Ethnographische Collage. Weinheim: Beltz Juventa.



Charlott Rubach
Rebecca Lazarides (Hrsg.)

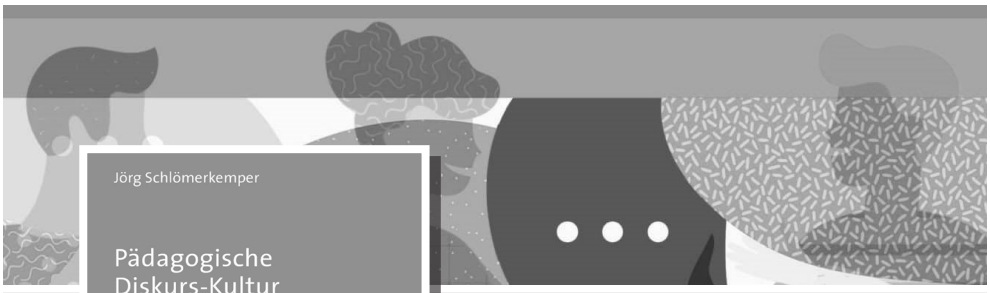
Emotionen in Schule und Unterricht

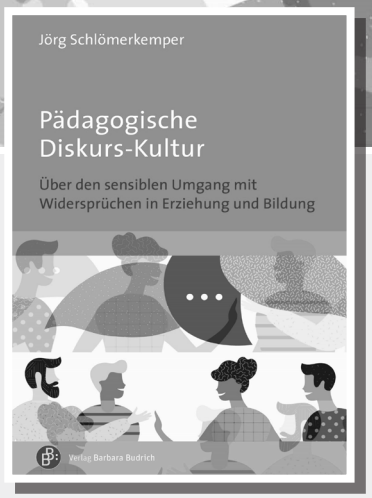
Bedingungen und Auswirkungen von Emotionen bei Lehrkräften und Lernenden

2021 • 296 Seiten • gebunden • 44,90 € (D) • 46,20 € (A)
ISBN 978-3-8474-2427-7 • eISBN 978-3-8474-1565-7

Welche Bedeutung haben Emotionen für Lehr- und Lernprozesse im Unterricht? Empirische Befunde zeigen, dass sowohl die Emotionen der Lernenden, als auch die der Lehrenden im Zusammenhang mit einem gelungenen Unterricht stehen. Der Sammelband thematisiert daher Emotionen von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern und befasst sich mit möglichen Bedingungsfaktoren sowie Konsequenzen affektiver Merkmale in Schule und Unterricht. Dabei werden theoretische, empirische und handlungspraktisch relevante Beiträge zu Emotionen von Lernenden und Lehrkräften zusammengeführt.

www.shop.budrich.de





Jörg Schlömerkemper

Pädagogische Diskurs-Kultur

Über den sensiblen Umgang mit Widersprüchen in Erziehung und Bildung

2021 • 196 Seiten • Kart. • 24,90 € (D) • 25,60 € (A)
ISBN 978-3-8474-2461-1 • eISBN 978-3-8474-1599-2

Der Autor regt dazu an, Begriffe und Konzepte der pädagogischen Reflexion kritisch zu durchdenken und nach einem theoretischen Verständnis zu suchen, mit dem Widersprüche und irritierende Ungereimtheiten konstruktiv „aufgehoben" werden können. An die Stelle der Hoffnung auf absolute Wahrheiten setzt er das Konzept der „Wirksamkeiten". Wenn deren konkrete Bedeutungen im offenen Diskurs „antinomie-sensibel" transparent werden, sind Felder der Persönlichkeits-Entwicklung und Formen der Persönlichkeits-Erziehung differenzierter und wirkungsvoller zu bearbeiten.

Dieser Ansatz wird sowohl für allgemeine Erziehungsprozesse wie auch als Entwurf für eine antinomie-sensible Theorie der Schule konkretisiert. Abschließend werden Folgerungen für die Bildungspolitik, die gesellschaftspolitische Rahmung, die Zukunft der Schule und die Aufgaben der Erziehungswissenschaft entwickelt.

www.shop.budrich.de

Im Themenschwerpunkt dieser ZISU-Ausgabe werden Perspektiven der schulpädagogischen und fachdidaktischen Entwicklungsforschung ausgeleuchtet. Im Zentrum stehen Beiträge, die sich interpretativ mit Unterrichts- und Schulreformen auseinandersetzen. Ihr gemeinsamer Fokus ist es, zu einer sinnverstehenden Entwicklungsforschung beizutragen, die sich auch mit Gelingenserwartungen von und an Schul- und Unterrichtsentwicklung auseinandersetzt.

Die Herausgeber*innen:

Prof. Dr. Merle Hummrich, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Goethe-Universität Frankfurt/Main

Prof. Dr. Till-Sebastian Idel, Institut für Pädagogik, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Prof. Dr. Matthias Schierz, Institut für Sportwissenschaft, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

www.budrich.de

ISBN: 978-3-8474-2647-9