

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 aufgegebenen Themen exemplarisch aneinanderreihen: Digitalisierung, Inklusion, Ganzttag, 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 Prozessualität von Entwicklung. Untersucht wird die heuristische Logik von Entwicklungsvorhaben

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 Verschicken 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 Hefthematik 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 Hefthematik 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 verzeichnen- de 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 einfluss (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 tragen 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-Ahsbahr/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 responsabilisiert 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/Diekmann 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 Herausforderungen 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 Handlungsroutrinen 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 *Edutainment – 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 Jorntz 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.

Enikő Zala-Meső, 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 virtuos, 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 Schauspielen 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 Variabilität 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 Heerstraße 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-Ahsbals, 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 Schulstrukturereform. 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 Schulstrukturereform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 261-277.
- Lambrecht, Maïke (2021): Schultheoretische Performativität. Wissenschaftstheoretische Überlegungen zur „Handlungseinheit Schule“. In: Moldenhauer, Anna/Asbrand, Barbara/Humrich, 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/Humrich, 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 Ganztagschulforschung. In: Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Lernkulturen: Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen. 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/Diekmann, 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, Enikő/Pfaendler, Maja/ Brückel, Frank/Kuster, Reto/Leuthald, Martin (2018): Mit der Vielfalt von Schulentwicklung umgehen. In: Zala-Mezö, Enikő/Strauss, Nina-Cathrin/Häbig, Julia (Hrsg.): Dimensionen von Schulentwicklung. Verständnis, Veränderung und Vielfalt eines Phänomens. Münster/New York: Waxmann, S. 109-130.