

Häbig, Julia; Zala-Mezö, Enikö

Professionalisierung von Lehrpersonen im Kontext von Schüler:innenpartizipation. Eine rekonstruktive Analyse

Hinzke, Jan-Hendrik [Hrsg.]; Keller-Schneider, Manuela [Hrsg.]: *Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen. Perspektiven, theoretische Rahmungen und empirische Zugänge*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 259-277. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)



Quellenangabe/ Reference:

Häbig, Julia; Zala-Mezö, Enikö: Professionalisierung von Lehrpersonen im Kontext von Schüler:innenpartizipation. Eine rekonstruktive Analyse - In: Hinzke, Jan-Hendrik [Hrsg.]; Keller-Schneider, Manuela [Hrsg.]: *Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen. Perspektiven, theoretische Rahmungen und empirische Zugänge*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 259-277 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-283289 - DOI: 10.25656/01:28328; 10.35468/6043-13

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-283289>

<https://doi.org/10.25656/01:28328>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Julia Häbig und Enikő Zala-Mező

Professionalisierung von Lehrpersonen im Kontext von Schüler:innenpartizipation. Eine rekonstruktive Analyse

Zusammenfassung

Im Rahmen des Projektes „Partizipative Schulentwicklung – Unterricht mit Schülerinnen und Schülern gestalten“ arbeiten Schulen im Sinne des Design-Based-Research Ansatzes gemeinsam mit Forschenden an der Weiterentwicklung von Partizipation von Schüler:innen. In Gruppendiskussionen werden die Erfahrungen mit Partizipation diskutiert, wobei die Auswertung mit Hilfe der Dokumentarischen Methode unterschiedliche Orientierungen bei den Lehrpersonen zu Tage bringt. Die gefundenen Orientierungen werden vor dem Hintergrund des Professionalisierungsdiskurses eingeordnet und diskutiert, wobei auch reflektiert wird, welchen Beitrag die methodische Annäherung mit Hilfe der rekonstruktiven Methode zum Diskurs um Professionalisierung leistet.

Schlüsselwörter

Schüler:innenpartizipation, Professionalisierung, Dokumentarische Methode, Gruppendiskussionen, Schulentwicklung

Abstract

In the project “participative school improvement – improve instruction with students”, schools work together with researchers to develop student participation in the sense of the Design-Based-Research approach. In group discussions, the experiences with participation are discussed, and the analysis with the help of the documentary method brings to light different orientations among the teachers. The orientations found are classified and discussed against the background of the discourse on teacher professionalization, also reflecting on the contribution of the methodological approach using the reconstructive method to the discourse on professionalization.

Keywords

Student participation, professionalization, documentary method, group discussions, school improvement

1 Einleitung

Schulen und Lehrpersonen sind angehalten, Schüler:innenpartizipation im schulischen Alltag zu ermöglichen, im Kanton Zürich ist dies gesetzlich verankert (Kantonsrat des Kantons Zürich 2005). Aus der Forschung ist hierzu bekannt, dass Schüler:innenpartizipation vor allem im außerunterrichtlichen Bereich stattfindet, es den Lehrpersonen im Bereich des Unterrichts und Lernens am schwersten fällt, Partizipation umzusetzen (Müller-Kuhn et al. 2020). Im Design-Based-Research-Projekt „Partizipative Schulentwicklung – Unterricht mit Schülerinnen und Schülern gestalten“ haben sich vier Schweizer Sekundarschulen die Förderung von Schüler:innenpartizipation explizit zum Ziel gesetzt und zwar im Bereich des Lernens. In einem über drei Jahre dauernden Schulentwicklungsprozess arbeiten sie gemeinsam mit Forschenden daran, neue Formen von Partizipation zu entwickeln, auszuprobieren und anzupassen und reflektieren ihre Erfahrungen. Die beteiligten Schulteams sind dem Thema Schüler:innenpartizipation gegenüber folglich mehrheitlich offen und positiv eingestellt. Wie frühere Untersuchungen zeigen (Häbig et al. 2019; Zala-Mező et al. 2021) bestehen große Unterschiede in den Vorstellungen, was die Partizipation von Schüler:innen bedeutet.

Partizipative Prozesse sind offen (Böhme & Kramer 2001, S. 11), gehen mit Veränderungen der bisherigen Praxis einher und bedeuten auch das Betreten von Neuland. Auch im Rahmen der Projektkooperation zwischen Forschung und Schule kommen von den Beteiligten bisher wenig erprobte partizipative Instrumente zum Einsatz wie Großgruppenformate mit der gesamten Schulgemeinschaft oder auch Teamsitzungen mit Schüler:innen, Forschenden und Lehrpersonen zur Erarbeitung verschiedener Lernsettings. Neben der Entwicklung und Erprobung solcher konkreten partizipativen Settings hat das Projekt auch zum Ziel, zu erforschen, wie sich schulische Praxis verändert, wenn Schüler:innen konsequent in lernbezogene Schulentwicklungsprozesse eingebunden werden.

In diesem Beitrag wird anhand von Gruppendiskussionen mit Lehrpersonen aus zwei Schulen rekonstruiert, welche Orientierungen¹ sich jenseits des kommunikativen Gehalts in Hinblick auf das Thema Schüler:innenpartizipation zeigen. Das Datenmaterial wird hinsichtlich der Frage untersucht, inwiefern sich anhand des Umgangs mit der Forderung, Schüler:innenpartizipation umzusetzen, Aussagen über Professionalisierung treffen lassen. Dafür wird die Dokumentarische Methode als Analyseinstrument eingesetzt, das den Zugriff auf implizites Wissen ermöglicht (Bohnsack 2014, 2017; Przyborski 2004).

1 Mit dem Begriff Orientierung wird auf das implizite Wissen verwiesen, gemäß des Orientierungsrahmens im engeren Sinne bei Bohnsack (2017, S. 103). Im Folgenden verwenden wir den Begriff auch oft im Plural, da es sich – je nach Diskursverlauf – nicht immer um einen geteilten Rahmen innerhalb der Gruppe handelt, sondern mehr oder weniger vereinbarte Orientierungen nebeneinander existieren.

2 Die Umsetzung von Schüler:innenpartizipation als Zuspitzung einer schulischen Antinomie

Partizipation in der Schule umzusetzen, wird durch die UN-Kinderrechtskonvention (UN Convention on the Rights of the Child (UNCRC) 1989) gestützt und kann als normative Setzung, die an Schulen und Lehrpersonen herangetragen wird, verstanden werden. Die Umsetzung der Partizipationsforderung in der Schule kondensiert dabei in besonderer Form eine den Lehrberuf konstituierende zentrale Antinomie, folgt man dem strukturtheoretischen Ansatz: Autonomie versus Heteronomie (Terhart 2011, S. 206). Nach dem strukturtheoretischen Ansatz werden die Anforderungen an Lehrpersonen „als in sich widersprüchlich dargestellt. Lehrer stehen vor einem komplexen Bündel von Aufgaben, deren einzelne Elemente jeweils in sich eine antinomische, also: in sich widersprüchliche Struktur aufweisen“ (Terhart 2011, S. 206). Die Autonomie versus Heteronomie Antinomie bezieht sich darauf, dass Lehrpersonen Schüler:innen innerhalb des „Pflicht-Apparat[es] Schule“ zu Autonomie verhelfen sollen, „womit schulbezogen die Grundparadoxie jeder freisetzenden pädagogischen Ambition formuliert ist: Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ (Terhart 2011, S. 206). Um mit dieser Antinomie umgehen zu können, bedarf es eines wissenschaftlich fundierten Wissens einerseits und eines fallbezogenen, individuellen Eingehens auf die einzelnen Schüler:innen andererseits, wobei das Handeln der Lehrpersonen von der „Ungewissheit des Handlungserfolgs gekennzeichnet ist“ (Helsper 2020, S. 181). Professionalisierung wird strukturtheoretisch als Krisenbewältigung gefasst, als Umgang mit der Ungewissheit, der sich durch die Anwendung von Routinen ausdrückt (Dietrich 2018, S. 282). Im Prozess, mit dieser Ungewissheit umzugehen, bedarf es auf Seiten der Lehrpersonen der Entwicklung bestimmter Voraussetzungen, um den „Praxiszwängen nicht mehr oder weniger blind zu unterliegen“ (Helsper 2016, S. 104).

Die den Beruf charakterisierende Ungewissheit ist dabei nicht nur mit Unsicherheit und Herausforderung verbunden, sondern laut Gruschka gerade Ausgangspunkt für „gehaltvolle Bildungsprozesse“ (2018, S. 16), denn „ohne Ungewissheit keine Bildungsprozesse“ lautet seine These (Gruschka 2018, S. 15). Oder, mit Kramer, bezugnehmend auf Oevermann, gesprochen: „Wissen (implizit oder explizit) konstituiert sich in der Erfahrung der Bewältigung von Krisen“ (Kramer 2013, S. 21). Krisen und Routinen sind dem strukturtheoretischen Ansatz folgend nicht als Gegensätze zu betrachten, sondern vielmehr miteinander verwoben, denn es kann „der Orientierungsrahmen als Form der Bewältigung der Krise im Modus der Routine bestimmt werden, die jedoch selbst erneut in eine Krise einmünden kann, wenn sich die Routinen nicht mehr bewähren“ (Kramer 2013, S. 22). Das will heißen, dass Routinen, wenn sie nicht mehr der Situation angebracht sind und zur Lösung der „prinzipiell krisenhaften »Lebenspraxis«

(Kramer 2013, S. 22) beitragen, selbst zur Krise werden können, womit auch ein Zusammenhang zwischen 'alter' bzw. 'veralteter', nicht mehr hilfreicher Praxis und 'neuer' Handlungspraxis hergestellt wird: Neues (Handlungs-)Wissen wird auf Basis des davorigen (Routinen) generiert und kann nicht von diesem isoliert betrachtet werden. So führt Kramer mit erneuter Bezugnahme auf Oevermann an: „Geltungskrisen oder eine „krisenhafte Übergangszeit“ werden dadurch bestimmt, dass „das »alte« Wissen in Frage gestellt und ungültig wurde, indem ein »neues« widerlegendes und aufhebendes Wissen allmählich sich bewährend an diese Stelle trat“ (Oevermann 2006, S. 107). Die Überwindung der Krise verbindet sich somit mit der Entstehung des Neuen, wobei das Neue ein bisher nicht in dieser Form realisiertes und verwirklichtes Altes darstellt“ (Kramer 2013, S. 22, Herv. i.Orig.).

Betrachtet man nun das Szenario eines partizipativen Settings, sei es im Unterricht oder im außerunterrichtlichen Rahmen, so kennzeichnet sich auch dieses durch eine Unvoraussagbarkeit des Ergebnisses, da zunächst ein Prozess geöffnet wird. Partizipation, verstanden als Mitbestimmung, Einbindung der Kinder und Jugendlichen in einen Prozess, als dialogisches Miteinander (und nicht etwa als eher instrumentalisierte Selbstbestimmungsaktivität im Sinne von selbstgesteuerten Lernsettings, wie sie im schulischen Alltag öfter anzutreffen sind), eröffnet Entscheidungsspielraum für weitere Personen neben der Lehrperson (Müller-Kuhn & Häbig 2022). Damit wird die Rolle der Lehrperson verändert und die Ungewissheit, die Unterrichtssituationen bereithalten, noch potenziert. Werden Schüler:innen beispielsweise in die Themenwahl für ein Fach einbezogen, sind alle Szenarien eines Ausgangs denkbar: von stundenlanger Diskussion verschiedener Themen ohne abschließende Einigung, über konstruktiven Austausch und Betrachtung einiger Themen mit abschließender Priorisierung bis hin zu ausbleibenden Antworten von Seiten der Lernenden und Rückübertragung der Entscheidung an die Lehrperson.

Im Projekt „Partizipative Schulentwicklung – Unterricht mit Schülerinnen und Schülern gestalten“ setzen sich die Lehrpersonen der beteiligten Schulen intensiv mit der Frage auseinander, wie sie Schüler:innenpartizipation umsetzen können, was sie anregen kann, aus bisherigen Routinen herauszutreten und neue Handlungspraktiken zu entwickeln, die hier untersucht werden. Im Beitrag wird die Perspektive des strukturtheoretischen Ansatzes genutzt, um die besonderen Anforderungen der partizipativen Unterrichts- und Schulgestaltung herauszuarbeiten.

3 Zugang zu implizitem Wissen mit Hilfe der Dokumentarischen Methode

Das Handeln der Lehrpersonen wird in diesem Beitrag mit Hilfe des Gruppendiskussionsverfahrens der Dokumentarischen Methode rekonstruiert. Es wird angenommen, dass das Sprechen über die Partizipationspraxis in der Schule wie auch die Art, wie die Diskussion geführt wird, Aufschluss über kollektives, implizites Wissen der Gruppe liefern. Bohnsack fasst Professionalisierung als „etwas, was eine Handlungspraxis, genauer: eine interaktive Praxis, ein soziales System oder [...] einen bestimmten konjunktiven Erfahrungsraum, ein Milieu resp. deren Konstitutionsbedingungen auszeichnet“ (Bohnsack 2020, S. 101).

Mit Bohnsack kann bezüglich der Handlungsebene unterschieden werden zwischen „proponierter“ und „performativer“ Performanz (Bohnsack 2020, S. 70): Ersteres ist die Handlungspraxis, worüber die Lehrpersonen berichten, also die in Erzählungen und Beschreibungen, im vorgestellten Fall in den Gruppendiskussionen dargestellte Performanz. Zweiteres lässt sich in Interaktionsanalysen, wie beispielsweise Unterrichtsbeobachtungen, herausarbeiten. Bei beidem handelt es sich jedoch um Praktiken, wobei diese „habitualisierte Handlungspraxis [...] auf einem ‚atheoretischen‘ oder impliziten bzw. stillschweigenden Wissen als Grundlage eines ‚unausdrücklichen Erkennens‘ [basiert]“ (Bohnsack et al. 2013, S. 83). Um dieses Wissen zu rekonstruieren, eignet sich die Dokumentarische Methode mit ihrem Blick hinter den kommunikativen Gehalt des Geäußerten. Nachdem mit Hilfe der formulierenden Interpretation der kommunikative Gehalt aus den Gruppendiskussionen herausgearbeitet wird, wird in der reflektierenden Interpretation nach den dahinterliegenden Orientierungen gefragt. Im vorliegenden Fall lassen sich durch diese Analyse, deren wichtiger Bestandteil auch die Betrachtung der Diskursbewegungen im Gespräch bildet, Rückschlüsse darüber ziehen, wie sich die Gruppe in Bezug auf Partizipation positioniert, welche Orientierungen sie anstrebt, welche sie ablehnt. So wird untersucht, wie Lehrpersonen mit der Anforderung, Partizipation umzusetzen, umgehen. Zudem wird rekonstruiert, wie die Lehrpersonen mit der Autonomie-Heteronomie-Antinomie, die partizipative Settings insbesondere auszeichnet, umgehen, welches implizite Wissen ihre Praktiken leitet, was sich dann in Bezug zu Professionalisierung von Lehrpersonen setzen lässt. Das Vorgehen, mit Hilfe von Gruppendiskussionen nicht individuelle, sondern kollektive Orientierungen zu rekonstruieren, ermöglicht es dabei, Professionalisierung nicht aus einer individuellen Perspektive zu betrachten, sondern zu zeigen, wie diese Orientierungen in der Gruppe von Lehrpersonen kollektiv ausgehandelt werden.

4 Gruppendiskussionen mit Lehrpersonen als Datengrundlage

Die Datengrundlage für die Auswertung bilden zwei Gruppendiskussionen an zwei Sekundarschulen in der Schweiz. Die Gespräche wurden im Sommer 2022 geführt, an der Schule Randau fand die Gruppendiskussion mit acht Lehrpersonen statt und dauert 66 Minuten, in der Schule Nortingen nahmen vier Lehrpersonen an der Gruppendiskussion mit einer Dauer von 55 Minuten teil. Als Gesprächsimpuls wurden folgende Fragen gestellt: „Wie können Schülerinnen und Schüler in eurer Schule mitbestimmen? Wie können sie ihre Ideen einbringen, wo und wie ist deren Meinung gefragt? Welche Erfahrungen macht ihr mit Partizipation an eurer Schule?“

5 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Orientierungen zweier Schulteams vorgestellt, die aus den Gruppendiskussionen zum Thema Partizipation rekonstruiert wurden. Es wird zunächst die Schule Randau vorgestellt, wobei die Einstiegsphase sowie eine weitere Passage im Verlauf der Diskussion analysiert werden.

5.1 Partizipation in einem klar definierten Rahmen (Schule Randau)

In der Schule Randau beginnt die Gruppendiskussion unter den acht Lehrpersonen folgendermaßen:

Y: Wie können Schülerinnen und Schüler in eurer Schule mitbestimmen? Wie können sie ihre Ideen einbringen? Wo und wie ist deren Meinung gefragt? Welche Erfahrung macht ihr allgemein mit Partizipation bei euch an der Schule? #00:00:30-4#

LP1: Also ich denke es gibt sicher Bereiche, wo sie mitbestimmen können und es gibt Bereiche, wo sie nicht mitbestimmen können, also mitbestimmen können sie ähm (.) wenn es um einfache Sachen geht, so wie ähm (.) Handyregeln, haben wir diskutiert oder ähm (.) kommt mir jetzt grad in den Sinn. Aber sicher nicht mitbestimmen können sie, wann z. B. der Unterricht beginnt am Morgen, können sie nicht sagen, wir wollen, dass der Unterricht um 8 beginnt oder wir wollen gar keine Lektionen mehr oder wir komplett was anderes (viele Hintergrundgeräusche), anderes Lernsetting, oder andere Lehr- äh Fächer oder andere äh die Schule komplett revolutionieren, das können sie nicht. Und im Kleinen können sie mitbestimmen, finde ich.

In ihrer Proposition auf den Gesprächsimpuls startet Lehrperson 1 in der Schule Randau mit einer klaren Trennung von Bereichen, in denen Schüler:innen mitbestimmen können und solchen, in denen nicht: Bei „einfachen Sachen“, worunter für die Lehrperson Handyregeln fallen, ist Partizipation möglich, bei großen Veränderungen wie dem Unterrichtsbeginn nicht. Der Bereich, in dem sie nicht mitbestimmen können, wird ausführlicher geschildert, wobei es so klingt, als

schildere die Lehrperson hier ihre Erfahrung, vor allem bei den ersten Beispielen („Unterricht um 8“). Es wird ein Kontrast aufgemacht von kleinen und großen Sachen, mit dem Bild „die Schule komplett revolutionieren“ werden größere mögliche Veränderungen angesprochen, wovon sie sich klar abgrenzt. Schule soll nicht grundlegend verändert werden, sondern demzufolge eher beim Alten bleiben.

Aus der gesamten Einstiegsphase lässt sich die Orientierung *Partizipation in einem klar definierten Rahmen* rekonstruieren. Die Lehrpersonen setzen einen engen Rahmen für Partizipation und wo und in welcher Form sie stattfinden kann, wodurch sie den Schüler:innen nur bedingt Autonomie zugestehen.

Im weiteren Gespräch nimmt die Diskussion einen antithetischen Verlauf, wie sich an folgendem Ausschnitt veranschaulichen lässt. Lehrperson 2 beschreibt mit der Reise der Abschlussklasse ein Beispiel für Partizipation, wobei die Erfahrung unterschiedlich gewertet wird:

LP2: „[...]Ein anderes Beispiel, das ich jetzt gehabt habe letzten Sommer mit der Abschlussklasse, war die Abschlussreise, wo sie alle gesagt haben, ja wir möchten noch zwei Tage weg, so wie die andere Klasse und dann haben meine Arbeitskollegin und ich gesagt ähm, ja ihr könnt das selber organisieren, macht mal. Und das haben sie natürlich erst in der letzten Minute dann erledigt und der Zug war schon ausgebucht und eben sie sind sich dessen gar nicht bewusst, was das für ein Aufwand ist und schlußendlich sind wir dann an einem billigem Campingplatz in [Ort] gelandet grad neben der Autobahn, wo sie dann selber gesagt haben, also es ist schon noch recht schmutzig da [...] und das war dann das Resultat von dem, aber wir haben sie wirklich machen lassen und sie haben eigentlich dort wirklich von A bis Z alles selber ähm durchgeführt. Und es war eine gute Erfahrung für sie [...] #00:08:15-4#

LP1: Was mir eben gefällt am ganzen Prozess ist, dass sie sehen, wenn ich etwas organisieren oder verändern möchte, dass ich dieses große Projekt in kleinere Schritte einteilen muss, ich muss verteilen wer macht was in der Gruppe auf das nächste Mal und ähm und gewisse Schritte in in uns, unserer Gesellschaft, auch politische Schritte, die brauchen Zeit. [...] Ähm, das beginnt dann mit ähm, ich muss äh ein Projekt haben, ich muss Stimmen einholen, ich muss auf das nächste Mal Informationen sammeln und dann wieder zusammenkommen und bis dann dass so weit ist, das braucht Zeit und und ich muss dran bleiben und diese Zeit, da muss man sie ein bisschen begleiten, aber das ist sehr wertvoll und das ist demokratisches Lernen [...] und ja auch das gehört zum Lernen oder, das ist das was traust du ihnen zu, dass sie es selber hinkriegen oder wie viel Frust lässt du zu, dass du am Schluss halt eben dort landest, auf diesem Campingplatz, ich persönlich hätte kein Bock drauf, würde ich sagen, ja mache ich nicht, denn dann würde ich eher tendenziell zu schnell eingreifen und sagen okay dann mach ich's oder ähm, oder dann (.) Ja, weiss. Aber das ist sicher, das ist ähm im Klassenrat auch, auch wenn du im Klassenrat, ähm revolutionieren willst, das braucht Zeit und das ist eine extrem wertvolle Erkenntnis für das Leben. #00:09:59-2#

SL: - Aber
Jugendliche haben die eben manchmal nicht, diese Zeit //LP1:Ja.// Sie meinen diese Zeit oft //LP1:Ja.// nicht zu haben //LP1:Ja.// und dann geben sie auf und //LP1:Ja.// das

finde ich wirklich eine Gratwanderung, lasse ich eine Klasse eben in [Ort] das erleben und sage ich am Schluss noch, das hast du sicher nicht: Voila, wenn ich es gemacht hatte, wäre @wär wärs besser gewesen.@ Lass lass äh ich sie diese Misserfolgslebnisse erleben oder wo wo brems ich und wo greife ich ein, das finde ich, das ist extrem schwierig #00:10:30-2#”

Im Beispiel werden die Schüler:innen als Initiant:innen dargestellt, die ihren Wunsch klar äußern („ja wir möchten noch zwei Tage weg“), worauf Lehrperson 2 nach Rücksprache mit einer Kollegin die Zustimmung erteilt. Mit ihrer eher knapp gefassten Antwort „ihr könnt das selber organisieren, macht mal“, übergibt sie die Aufgabe komplett in die Eigenverantwortung der Schüler:innen. Die folgende Beschreibung ist ambivalent: Es wird beschrieben, wie die Schüler:innen zwar alles erledigen, allerdings nicht makellos (Zug schon ausgebucht, Campingplatz ist schmutzig, usw.). Die Lehrperson bewertet das Ereignis als „gute Erfahrung für sie [Schüler:innen]“, wie es für sie als Lehrperson war, bleibt unklar. Sie relativiert ihre positive Aussage mit der Ergänzung, dass diese Erfahrung erst am Ende der Schulzeit möglich war, jüngere Schüler:innen die Fähigkeiten dazu nicht hätten.

Lehrperson 1 schließt daran an und beschreibt einen in ihren Augen idealtypischen Prozess von Partizipation, wonach die Dinge ihren unveränderbaren Lauf haben und Zeit brauchen. Sie zieht eine Parallele zwischen Partizipation in der Schule und demokratischen Prozessen allgemein, wodurch ein Ziel von Partizipation ist, auf das Leben als Erwachsene in einem demokratischen System vorzubereiten. Aufgabe der Schule ist es, dass die Jugendlichen lernen, wie solch ein Prozess – bestehend aus „ein Projekt haben“, „Stimmen einholen“, „Informationen sammeln“ etc. abläuft und dass er zeitintensiv ist. Als wichtiges Erfolgskriterium benennt sie das „Dranbleiben“, es braucht Durchhaltevermögen, wobei die Schüler:innen begleitet werden müssen. Ab der Äußerung „und ja auch das gehört zum Lernen“ geht Lehrperson 1 auch auf ihre Rolle ein und schildert Partizipation als etwas Relationales. Partizipation ist abhängig vom Zutrauen der Lehrperson, dass die Schüler:innen es „hinkriegen“, aber auch die Bereitschaft, das Ergebnis zu akzeptieren, vor allem, wenn es auch für die Lehrperson Konsequenzen hat. Lehrperson 1 reflektiert ihre eigene Reaktion, wonach sie zu schnell eingreifen und es lieber selbst machen würde.

Daraufhin greift die Schulleitung ein im Modus einer antithetischen Differenzierung: Die Jugendlichen haben ihrer Wahrnehmung nach nicht die Einsicht und nötige Geduld für solche Prozesse. Darüber, dass die Prozesse Zeit brauchen, herrscht Einigkeit und es wird nicht diskutiert, ob es schnellere oder andere Prozesse geben könnte. Ihre Beschreibung der Jugendlichen, die für diese langwierigen Prozesse nicht bereit sind und frühzeitig aufgeben, ist eine statische, wenig relational: Die Dinge sind langwierig, die Jugendlichen ungeduldig, weshalb Partizipation kaum gelingen kann.

Die Schulleitung kommt auch auf die Abschlussreise zurück und rahmt die Geschichte anders – sie stellt sie hier als „Misserfolgsereignis“ dar und bringt den Gedanken ein, dass eine von der Lehrperson organisierte Reise zu einem besseren Ergebnis geführt hätte. So wird Partizipation zu einer Sackgasse: Die Schüler:innen bringen die Kompetenz des Wartens nicht mit, oder sie erledigen die Dinge auf niedrigem Niveau, wobei die Lehrpersonen fast verantwortungslos erscheinen.

In dieser zweiten Passage etabliert sich die Orientierung weiter, dass es die richtigen Wege gibt, wie die Dinge zu laufen haben. Bei der Frage der Verantwortungsverteilung wird in Extremen gedacht: Entweder haben die Schüler:innen die komplette Verantwortung, was wie im beschriebenen Beispiel mit der Reise zu einem unbefriedigenden Ergebnis führt, gemessen an den Erwartungen und Erfahrungen einiger Lehrpersonen. Oder die Lehrpersonen haben die Verantwortung inne. Hier scheinen die beiden Pole der Antinomie – Autonomie versus Heteronomie – quasi in Reinform auf. Alternative, gemeinsame Formen werden eher punktuell thematisiert.

5.2 Das Ideal der kontrollierten Unabhängigkeit (Schule Nortingen)

In einer weiteren Sekundarschule, Nortingen, beginnen die Lehrpersonen die Gruppendiskussion nach dem Erzählstimulus, indem sie vom Schulparlament, dem Klassenrat und der Unterrichtspraxis berichten und dabei schnell auf das Verhalten der Schüler:innen zu sprechen kommen:

LP2: Also Partizipation haben sie natürlich im Schülerparlament//SL: mhm (bejahend)// Klassenrat, äh und täglich. Wir machen Reflexionen, dann sagen auch ihre Meinung und was sie wollen, was sie nicht wollen, was sie brauchen und ich würde sagen täglich im Unterricht. @Ich glaub die fühlen sich so frei@. Ähm, das zu äußern, was sie, was äh bedrängt (.) oder was sie gerne möchten. Ich glaub da sind wir sehr offen unterwegs. #00:01:28-6#

LP1: Ech wörd jetzt grad so gägeteil so, also das finde ich au und das ich finde aber sie send eigentlich sogar [Ich würd jetzt grad so Gegenteil so, also das finde ich auch und das ich finde aber sie sind eigentlich sogar]. Ah sie sind manchmal sogar eher, ähm (.) ein bisschen passiv. Also sie sind sich gar nicht so richtig gewohnt, dass sie wirklich echt partizipieren. Sondern sie (.) wenn sie (.) reklamieren können, dann sind sie sehr schnell da. Wenn sie (.) irgendetwas, wenn's um einen LN [Leistungsnachweis, Anmerkung Vf] geht, der ihnen nicht passt oder dann sind sie sehr dabei. Aber wenn's darum geht etwas zu entwickeln da so oder zu gestalten, dann merken sie jetzt gerade mit so einem Abschluss-, zwei Abschlusstage, die eigentlich die Schüler organisieren, da braucht's recht viel Zeit. Und wir müssen's dann doch beibringen. Sie sind teilweise immernoch recht in der Konsumhaltung, so meiner Meinung. Es braucht auch Zeit, dass sie wirklich echt partizipieren. So meine Erfahrung. #00:02:30-4#

Lehrperson 2 bringt Partizipation als erstes mit dem Schulparlament in Verbindung, erwähnt dann den Klassenrat und fügt hinzu, dass Partizipation täglich passiert. In ihrem Verständnis bedeutet Partizipation zu sagen, was man will, braucht und nicht braucht, es wird folglich damit gleichgesetzt, seine Meinung zu äußern. Als letztes in der Aufzählung wird der Unterricht als Ort für Partizipation genannt. Lehrperson 2 beschreibt Freiheit und auch Vertrauen als Voraussetzung für Partizipation und sieht diese als gegeben an in der Schule. Bei den Dingen, die geäußert werden können, werden von Lehrperson 2 positive wie auch negative Punkte genannt. Das implizite Verständnis von Partizipation – Bedürfnisse äußern, oder mitteilen, wie man etwas findet – wird erneut bestätigt. Es dokumentiert sich die Vorstellung, dass es eine bestimmte Einstellung von Seiten der Erwachsenen braucht, damit Partizipation stattfinden kann, nämlich Offenheit. Es kann auch so interpretiert werden, dass dadurch der Raum für Partizipation abgesteckt wird. Die Lehrpersonen sind diejenigen, die gestalten und den Schüler:innen den Raum geben, ihre Meinungen zu äußern.

Lehrperson 1 widerspricht in Form einer Antithese sehr direkt, was sie auch auf der kommunikativen Ebene expliziert – sie möchte „das Gegenteil“ hervorbringen. Es erfolgt eine externe Attribuierung auf die Schüler:innen – sie „sind passiv“, was die Lehrperson allerdings etwas abschwächt und nicht absolut formuliert. Damit wird Partizipation mit dem Verhalten der Schüler:innen in Verbindung gebracht, wobei die Schüler:innen laut Lehrperson 1 nicht die für Partizipation notwendigen Voraussetzungen mitbringen. In der Weiterführung relativiert Lehrperson 1 das fixe Bild etwas („sie sind sich gar nicht richtig gewohnt“), es eröffnet sich die Möglichkeit, dass sich die Schüler:innen an ein anderes Verhalten gewöhnen könnten. Die Schüler:innen werden als aktiv beim Reklamieren über Dinge beschrieben (Bsp. Leistungsnachweis), aber als passiv, wenn es ums Gestalten oder Entwickeln geht. Hier zeigt sich der Unterschied zur Lehrperson 2 im Partizipationsverständnis. Partizipation sollte mehr sein, als die Meinung zu sagen, es sollte eigene Gestaltung beinhalten. Lehrperson 1 spricht von „echtem“ Partizipieren, woraus sich schließen lässt, dass es auch unechte Partizipation gibt, wozu in ihren Augen z. B. das „Reklamieren“ gehört. Echte Partizipation bestünde darin, dass Schüler:innen auch „Entwickeln“ und „Gestalten“. Als Negativbeispiel wird die Organisation der Abschlussstage genannt, wobei den Lernenden der Zeitaufwand bewusst wird, und es sich im Prozess zeigt, dass das Eingreifen der Lehrperson notwendig wird: „Und wir müssen's dann doch beibringen.“ Wie in der Schule Randau scheint auch hier eine vorbestimmte Art des Organisierens zu existieren, wodurch die klassische pädagogische Rollenverteilung bestehen bleibt – die Lehrperson bringt etwas bei, die Schüler:innen sind die Rezipierenden, was Lehrperson 1 als „Konsumhaltung“ fasst. Die Aussagen von Lehrperson 1 deuten darauf hin, dass die „echte“ Partizipation im Sinne von „Gestaltung“ und „Entwicklung“ einem Schema zu folgen hat und dem Ideal der freien Meinungsäußerung – wie das Lehrperson 2 skizziert – entgegengesetzt wird.

Aus der Einstiegspassage der Schule Nordingen lässt sich als Orientierung das *Ideal der kontrollierten Unabhängigkeit* rekonstruieren: Es dokumentiert sich, wie der Partizipationsbegriff zwischen Meinungsäußerung und selbständiger Gestaltung ausgehandelt wird. Der Weg dahin wird als eher traditioneller Lernprozess geschildert. Ein Unterschied zwischen den Teilnehmenden zeigt sich im Partizipationsverständnis. Es bestehen Prozesse, in denen Partizipation erwartet oder umgesetzt wird, wie bei den Abschlusstagen. Dabei verfügen die Lehrpersonen über das Wissen, welche Planungsschritte notwendig sind, und erwarten von den Schüler:innen, dass sie diese umsetzen. Partizipation besteht hier darin, dass die Schüler:innen ohne direkte Anweisungen der Lehrpersonen diese Schritte angehen.

Im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion erfolgt eine explizite Reflexion von Veränderungsprozessen:

LP1: Das finde ich schon, also ich finde das eine Herausforderung, finde sechs Jahre, also sie kommen mit den Lernerfahrungen und das wir wollen ja jetzt etwas Neues für sie, es ist für uns neu für sie. In gewissen Bereichen können wir es schon und sie können's auch schon, aber es geht jetzt wirklich auch ums Lernen, dass sie dort mitentscheiden, dass sie dort partizipieren. Und und eben, dass sie das das wirklich gut läuft, wie man das gut organisiert, vor allem mit den Schwierigkeiten, die dann auftauchen, dass man nicht wieder zurück fällt oder ich persönlich, das machen wir dann später oder wie so, altes Muster, aber das man einfach sich gegenseitig immer wieder moti-, wir uns motivieren, dass es, das wir sagen, nein komm jetzt wir machen's wieder, wir probieren's nochmal. #00:15:53-0#

LP2: Das ist sowieso eine Phase der Entwicklung, auch für uns. Wir sind in ganz anderen Mustern sind wir aufgewachsen und und geprägt worden, wir müssen uns jetzt wirklich mit mit dem Willen sagen, ich möchte dort hin oder. Und dann muss man, über diese Muster muss man hinweg-, hinwegspringen und es ist wirklich wie du sagst, immer wieder, dass immer wieder auf alte Muster zurückgreift, sobald es äh stressig wird oder sobald man merkt es kommt Chaos rein, man hat keine Kontrolle darüber hat man die Tendenz wieder auf alte Muster zurück zu kehren, oder. Also auch für uns, ein ein riesiges, ein riesiges Umdenken und Umlernen. #00:16:27-2#

SL: Eben, das ist ja wie bei den Schülern, oder. Eben sie haben ein Lernverhalten oder @ mitgebracht von ihren sechs Jahren oder sieben@, wo sie schon äh zur Schule gingen und jetzt kommen sie in eine Sekundarstufe, die es vielleicht anders macht, oder eben freier ist und und freier Lernen kann oder meine Themen wählen kann, meine Richtung und dann ist es bei den Lehrpersonen genau so, oder. Die haben auch, wie lange hast du, bist du Lehrperson, also dann hast du auch deine Geschichten und deine Muster und deine Abläufe. Und aus diesen, diesen Mustern, auszubere- diesem Rahmen, die du dir immer () auszuberechnen und auch da wieder Fortschritte zu machen oder eben etwas Neues zu lernen, auch selbst als, als Lehrperson. Das, das ist ja eigentlich dann die Entwicklung, oder die beide mitmachen, Schüler wie auch Lehrpersonen und Schule. #00:17:20-2#

Dass die Schüler:innen ihr Lernen selbst steuern (Kern des Schulmodells der Schule Nortingen), wird von Lehrperson 1 als Herausforderung definiert. Offenbar geht sie davon aus oder hat die Erfahrung gemacht, dass die Schüler:innen in den Schuljahren zuvor wenig Gelegenheit dazu hatten, es ist „etwas Neues für sie“, was die Lehrpersonen ganz klar für sie „wollen“. Die Perspektiven bleiben getrennt – die Lehrpersonen wollen etwas für die Schüler:innen, worin sich die Antinomie Autonomie versus Heteronomie ausdrückt. Es scheint außer Frage, dass alle im Lehrpersonenteam dieses Wollen unterstützen und am Thema Partizipation arbeiten wollen. Dennoch ist es auch für die Lehrpersonen neu, wodurch eine Parallele zu den Schüler:innen aufgemacht wird, beide befinden sich in der gleichen Situation. Lehrperson 1 relativiert noch etwas und berichtet von Bereichen, in denen die Schüler:innen schon etwas „können“. Das Neue wird hier als Kompetenz konzipiert, die man erlernt haben muss, Schüler:innen wie Lehrpersonen. Es bedarf eines Lernprozesses bei beiden Parteien, um das Neue umsetzen zu können. Dazu ist es notwendig, dass die Schüler:innen „mitentscheiden“ können und den Entwicklungsprozess mitgestalten. Durch diese Mitgestaltung sieht Lehrperson 1 das Ziel erreichbar, dass es „wirklich gut läuft, dass man das gut organisiert“. Sie rechnet aber mit Schwierigkeiten: z. B. die Lehrperson, die in alte Muster zurückfällt, was als Gefahr wahrgenommen wird, da das alte Muster vermutlich mit der Einschränkung von Partizipation beim Lernen einherginge. Um eine solche Entwicklung zu verhindern, führt Lehrperson 1 die Gemeinschaft als wichtige Ressource an: Die Lehrpersonen untereinander können sich motivieren, auch an etwas Schwierigem dranzubleiben und es wieder zu probieren. Die Wir-Sie-Differenzierung bleibt in der Passage mehrfach betont, so wird die angedeutete (Lern)Gemeinschaft mit den Schüler:innen nicht vollzogen, sondern bei der klassischen Rollenaufteilung geblieben.

Im Zuge einer Elaboration spricht Lehrperson 2 von einer „Phase der Entwicklung“, wobei auch sie die Parallele von Schüler:innen und Lehrpersonen aufgreift. Auch Lehrperson 2 formuliert eine Idee, wie ein Zurückfallen in alte Muster verhindert werden kann: Ihr zufolge braucht es eine Willensanstrengung und ein Ziel vor Augen, man muss „mit dem Willen sagen, ich möchte dort hin“. Bei dieser in der Ich-Perspektive formulierten Aussage ist die Erwachsenenperspektive dominant, die Lehrpersonen sehen sich als Hebel für Veränderung und es erfolgt hier keine externe Attribuierung auf die Schüler:innen. Mit dem Verb „hinwegspringen“ macht die Lehrperson deutlich, dass es für eine solche Entwicklung einer Kraftanstrengung bedarf. Zugleich ist es ein sehr dynamisches Bild, das Leichtigkeit impliziert. Der Sprung suggeriert, dass das Vorhaben nicht als kontinuierliche, an Bestehendem geknüpfte Entwicklung gedacht ist, sondern einen Cut darstellt. Manche Situationen – Stress, Chaos – führen dazu, dass Lehrpersonen auf alte Muster zurückgreifen. Damit greift Lehrperson 2 den Horizont auf, an dem sich Lehrperson 1 orientiert hat: Chaos und verlorene Kontrolle sind das Gegenteil von „gut organisiert“, es gilt dies zu vermeiden.

In einer weiteren Elaboration greift die Schulleitung das Gesagte bestärkend auf und macht die Parallele zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen noch evidenter: Wie von Lehrperson 1 entworfen, geht sie auch davon aus, dass die Schüler:innen vor der Sekundarstufe andere Erfahrungen gemacht haben. Sie verwendet mehrmals den Begriff „Freiheit“, wodurch sie sich von anderen Schulen abhebt. Mit „Ausbrechen“ wird ein ähnlich starkes Bild für Veränderung verwendet wie zuvor, in welchem sich wieder der Freiheitsaspekt findet. Auch diese Bewegung ist mit Anstrengung verbunden und bedarf eines starken Willens. Die Folge sind „Fort-schritte“ – hier folgt sie der Orientierung von Lehrperson 1, dass durch die Veränderung etwas Positives, Besseres geschieht. Der Zusatz „auch selbst als LP“ weist darauf hin, dass es für Lehrpersonen weniger normal ist, einen solchen Schritt zu machen – die Schüler:innen sind es wohl eher gewohnt, aufzubrechen, zu lernen, sich zu verändern, dennoch ist es auch den Lehrpersonen möglich.

In der Schule Nortingen werden Veränderungsprozesse von den Lehrpersonen reflektiert, wobei sich die Orientierung rekonstruieren lässt, dass Veränderung und die Einführung von etwas Neuem mit dem Ablegen und Überwinden des Alten einhergeht. Die Lehrpersonen dieser Schule haben ein klares Ziel vor Augen, das sie nicht hinterfragen. Entwicklung wird konzipiert als Sprung und Ausbrechen, was auch Risiko beinhaltet, denn die größte Gefahr dabei ist es, in alte Muster zurückzufallen. Es dokumentiert sich eine Orientierung, bei der die Lehrpersonen wissen, was gut ist für die Schüler:innen und sie dort hinbringen. Damit wird auch hier die Antinomie Autonomie versus Heteronomie abgebildet. Kleine Korrekturen zeigen sich in den Aussagen von Lehrperson 1, die ein Fenster für die Mitwirkung der Schüler:innen öffnet und diese als notwendig beschreibt.

6 Diskussion der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse auf zwei Ebenen diskutiert und eingeordnet: zunächst auf der inhaltlichen Ebene, indem betrachtet wird, wie sich die Auslegung von und der Umgang mit dem Thema Schüler:innenpartizipation professionstheoretisch einordnen lässt. Und anschließend auf der methodologischen Ebene, indem reflektiert wird, was die Verwendung der Dokumentarischen Methode und insbesondere der Kontext der Gruppendiskussion an Erkenntnissen für den Professionalisierungsdiskurs liefert. Abschließend wird ein Fazit gezogen.

6.1 Partizipation als antinomische Anforderungssituation und der mögliche Umgang damit

Das Datenmaterial wurde hinsichtlich der Frage untersucht, inwiefern sich der Umgang mit Schüler:innenpartizipation und der damit verbundenen Antinomie von Autonomie versus Heteronomie als ein möglicher Prozess in der Professionalisierung rekonstruieren lässt.

Die Auswertung der Gruppendiskussionen hat ergeben, dass die – durch das Schulentwicklungsprojekt forcierte – Auseinandersetzung mit dem Thema Schüler:innenpartizipation für die Lehrpersonen eine Herausforderung darstellt, wobei sich Parallelen zeigen. In beiden Schulen dokumentieren sich in den Schilderungen der befragten Personen Hinweise auf Unsicherheit bezüglich der Frage, wie sich Partizipation umsetzen lässt und insbesondere in Bezug auf die Frage, wieviel Steuerung, Eingreifen – das heißt heteronomes Handeln – es bei Prozessen von Seiten der Lehrpersonen braucht.

Die Bewältigung dieser Unsicherheit erfolgt an beiden Schulen leicht unterschiedlich: An der Schule Randau ließ sich eine Orientierung rekonstruieren, die sich als *Partizipation in einem klar definierten Rahmen* zusammenfassen lässt. Die Lehrpersonen umgehen damit das Moment des offenen Ausgangs in einem partizipativen Setting und suchen Ungewissheit zu minimieren. In ihren Schilderungen lässt sich Partizipation als pädagogisch unzumutbar rekonstruieren, woraus Skepsis gegenüber einer Veränderung der Praxis resultiert. Die Lehrpersonen dieser Schule reagieren auf die Verunsicherung, indem sie auf Altbewährtes zurückgreifen und somit eine Reduktion von Ungewissheit anstreben. Ungewissheit wird hier nicht als Chance für die Entstehung neuen Wissens oder Weiterentwicklung gesehen, wie es Gruschka (2018) konzipiert, sondern als potenziell bedrohendes Szenario, das es einzugrenzen gilt. Möglicher Erklärungs- und zugleich Umgangsansatz für die Praxis kann hier sein, dass den Lehrpersonen diese Sichtweise auf ihr Handeln als (per se nicht auflösbare) antinomische Herausforderung in dieser Weise nicht bewusst ist und aufgezeigt werden muss. Ein Weg wäre es, ihnen diesen strukturtheoretischen Zugang zur Professionalität transparent zu machen, was in die Lehrpersonenausbildung integriert werden könnte. Im Beispiel des vorgestellten Projektes könnte ein Zugang sein, Räume zu schaffen, in denen sie ein solches 'Aushalten' von Unsicherheit schrittweise erfahren und ausprobieren könnten, ohne dass es gleich große Konsequenzen für sie hat.

In der Schule Nortingen zeigt sich bei den Lehrpersonen eine Reflexion des eigenen Verhaltens, das sie in Relation zum Verhalten der Schüler:innen setzen. Sie bleiben allerdings in gewissen Situationen – ähnlich wie Randau – in einer klassischen vermittelnden Rolle. Die Lehrpersonen sehen sich und die Schüler:innen teilweise aber auch in ähnlichen Rollen, beide befinden sich beim Entwickeln in einem Lernfeld. Der Übergang von bekannten Strukturen in neue Praktiken wird als ein herausforderndes „Ausbrechen“ beschrieben. Indem der Prozess den Lehrpersonen bewusst ist – sie betonen und reflektieren die Herausforderungen, die die Umsetzung vom Neuen für sie mit sich bringt – unterliegen sie den Anforderungen der Praxis nicht blind, was Helsper (2016) als Gefahr formuliert hat, mehr noch, sie scheinen sich im Falle von Nortingen ganz bewusst gegen alte, vorherrschende Praxiszwänge und Routinen zu stellen. Sie elaborieren allerdings die mit dem Neuen verbundene Ungewissheit nicht, sondern gehen von deren

Überlegenheit im Vergleich mit dem Alten aus. Anders als im Team der Schule Randau erscheint Partizipation in ihren Schilderungen nicht als unzumutbar, sondern die Lehrpersonen eröffnen den Schüler:innen die Möglichkeit für Auseinandersetzungen im Entwicklungsprozess.

Die beiden Beispiele zeigen unterschiedliche Wege auf, mit der dem Lehrpersonenhandeln immanenten Ungewißheit umzugehen, was sich am Beispiel von Partizipation untersuchen ließ. Košinár (2018) beschreibt „drei Formen des Umgangs mit Ungewissheit“ (S. 260), die sie wie folgt ausführt: 1. „Schließung von Ungewissheit durch ein breites Repertoire, das sowohl verschiedene Wissensbestände als auch Routinen und Planungshandlungen umfasst. 2. Anerkennung von Ungewissheit als (gesetzte) Bedingung professionellen pädagogischen Handelns. 3. Ausbalancieren von Krisen und Routinen über „situiertere Kreativität“ [...] und Reflexivität“ (Košinár 2018, S. 260, Herv. i. Orig.). Die Orientierung der Lehrpersonen der Schule Randau lässt sich am ehesten der ersten Form zuordnen, da sich ein starkes Bestreben ausmachen lässt, die Ungewissheit aufzulösen, was im beschriebenen Fall mit dem Anwenden von bekannten Routinen und viel Planungsbestreben vorstattengeht. Die Orientierung der Lehrpersonen der Schule Nortingen kann am ehesten der dritten Form zugeordnet werden, da sich ein Schwanken zwischen Krise – Orientierung am Neuen – und Routinen – was schon bekannt ist über Partizipation, soll erlernt werden – beobachten lässt. Damit einhergehend lässt sich ein Moment von Kreativität – das klare Anstreben von etwas Neuem wird nicht in Frage gestellt – und Reflexivität – die Lehrpersonen reflektieren ihr Verhalten und bringen es mit dem der Schüler:innen in Bezug – feststellen.

6.2 Mehrwert des Fokus' auf kollektive Prozesse durch Einsatz der Dokumentarischen Methode in Gruppendiskussionen

Neben der inhaltlichen Einordnung der herausgearbeiteten Ergebnisse, lassen sich die Erkenntnisse auch auf methodologischer Ebene diskutieren. Während in vielen Arbeiten ein Zugang zur Professionalisierung erfolgt, der die individuelle Perspektive der Lehrpersonen ins Zentrum stellt, werden mit Hilfe der Gruppendiskussionen kollektive Orientierungen rekonstruiert. Dieses Vorgehen ermöglicht es, Professionalisierung in ihren Dynamiken und ihrer Relationalität darzustellen. In den vorliegenden Fällen liegen überwiegend antithetische Bezugnahmen der am Gespräch Beteiligten vor, was auf einen geteilten zu Grunde liegenden Orientierungsrahmen und einen inkludierenden Modus (Przyborski 2004) verweist. Auch wenn sich Differenzen ausmachen lassen, bestärken sich die Gesprächsteilnehmenden insgesamt in ihren Äußerungen und gelangen zu einer gemeinsamen Orientierung. Indem in den Gruppendiskussionen die genauen Bezugnahmen aufeinander analysiert werden, lässt sich ein Prozess der Wissensgenerierung im Team rekonstruieren. Das Handlungswissen wird kollektiv generiert,

wobei in den analysierten Beispielen die Thematisierung von Routinen (Kramer 2013) implizit erfolgt. So drückt sich im Beispiel der Schule Nortingen auf der kommunikativen Ebene eine starke Ausrichtung nach vorne, weg von „alten Mustern“ aus. Die reflektierende Interpretation hingegen ergibt, dass gerade das gemeinsame Nicht-In-Frage-Stellen von Entwicklungszielen, in diesem Fall hin zu Schüler:innenpartizipation, als routinierte Praxis gedeutet werden kann, die das Team als stabilisierendes Moment pflegt.

Im Fall der Schule Randau ist die Rolle der Schulleitung im Gespräch für die kollektive Wissensgenerierung in Bezug auf Partizipation zentral: Sie untermauert und validiert in ihrer die Passage abschließenden Synthese die von Unsicherheit gegenüber der Partizipationsanforderung geprägten Schilderungen der vorigen Lehrpersonen. Hierin lässt sich eine Praxis erkennen, die solche Unsicherheiten im Team zulässt. Indem sie so die Professionalität der Lehrpersonen nicht hinterfragt, bietet sie Ansatzpunkt für einen anderen Umgang mit der geäußerten Unsicherheit – einem Aushalten und Ausprobieren statt des gezeigten dominierenden Bedürfnisses der Schließung und Auflösung. Hier ist der Einsatz der Dokumentarischen Methode mit dem Fokus auf kollektive Orientierungen hilfreich, da sie das Zusammenspiel der einzelnen Diskursbewegungen beleuchten kann und welche Rolle der kollektive Rahmen spielt.

6.3 Fazit

Abschließend bleibt zu fragen, welche Implikationen sich aus den gewonnenen Erkenntnissen formulieren lassen für erstens die Lehrer:innenbildung im besonderen Kontext der Partizipationsförderung und zweitens für die Erforschung von Professionalisierung.

Die hier herausgearbeiteten Orientierungen gegenüber Schüler:innenpartizipation zeigen auf, dass die Umsetzung dieser Anforderung, selbst in einem projektgeprägten Setting, das Unterstützung bietet, herausfordernd ist. Ein Weg, einen Umgang damit zu finden, besteht für die Lehrpersonen darin, Probleme und Unsicherheiten anzusprechen und durch die Diskussion eine (gemeinsame) Position zu finden. Anschließend daran ist zu fragen, welche Hilfestellungen angeboten werden können, um den Umgang mit der Ungewissheit zu erleichtern. Hier sind auf zwei Ebenen Szenarien denkbar: Zum einen könnte die theoretische Einbettung des Themas Schüler:innenpartizipation als herausfordernde Aufgabe für pädagogisch Professionelle – im Sinne des strukturtheoretischen Zugangs – helfen, da dieser die bestehenden Antinomien zunächst als solche offen legt und transparent macht. Dies kann mögliche Erwartungen an eine einfache, technische ein-zu-eins Umsetzung von Partizipation abschwächen und durch das Anerkennen der Schwierigkeit und der Herausforderung Schulteams in ihrer Suche bestätigen und stärken. Zweitens kann vor praxistheoretischem Hintergrund ein Weg in Richtung einer veränderten Praxis aufgezeigt werden, indem an den ein-

zelen Praktiken angesetzt wird: Indem neue Partizipationspraktiken ausprobiert werden, ohne von einer Erfolgsgarantie oder eines sofortigen Funktionierens auszugehen, können neue Erfahrungen gemacht werden, die die schulische Praxis schrittweise eventuell längerfristig verändern können, gerade wenn ein Austausch im Team über solche Erfahrungen erfolgt. Hier kann angenommen werden, dass eine Position, wie sie die Schulleitung der Schule Randau an den Tag legt, indem sie Ungewissheit und Skepsis in ihrem Team aufnimmt und nicht wertet, einem solchen Ausprobieren auch zuträglich sein kann.

Für die Erforschung von Lehrer:innenprofessionalisierung erweist sich auch aus diesem Grund das gewählte Vorgehen, kollektive Orientierungen in den Blick zu nehmen, als zu präferierendes, da genau solche Prozesse der Wissensgenerierung im Team damit untersucht werden können. Eine noch stärker vergleichende Analyse, in der weitere, auch nicht inkludierend verlaufende Gespräche herangezogen werden, was im vorliegenden Fall nicht gemacht wurde, kann dabei noch aufschlussreicher sein.

Reflektiert man darüber hinaus die eigene Forschungsposition im Vorhaben, lässt sich eine weitere Ebene ansprechen: Daten wie die hier präsentierten, die sich durch den Fokus auf das Kollektive auszeichnen, lassen sich in den Kontext der Schulentwicklungsforschung einordnen. Um im Sinne Heinrichs einer „professionssensiblen Schulentwicklungsforschung“ gerecht zu werden, müssten die Forschenden noch stärker „die Praxistauglichkeit der wissenschaftlichen Erkenntnisse plausibilisieren“ (Heinrich 2021, S. 301). Das kann erfolgen, indem solche Ergebnisse nicht nur von den Forschenden selbst, sondern im Austausch mit den Lehrpersonen diskutiert werden, was im vorliegenden Projekt im Rahmen von Weiterbildungstagen an den Schulen erfolgt.

Literatur

- Böhme, J. & Kramer, R.-T. (Hrsg.). (2001). *Partizipation in der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-94982-0>
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden* (9., überarbeitete und erweiterte Auflage). Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Springer-Verlag.
- Dietrich, F. (2018). Ungewissheit im Referendariat. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 277-297). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_13
- Gruschka, A. (2018). Ungewissheit, der innere Feind für unterrichtliches Handeln. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 15-29). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_2

- Häbig, J., Zala-Mező, E., Müller-Kuhn, D. & Strauss, N.-C. (2019). „Im normalen Leben funktioniert das auch nicht“ Rekonstruktionen des kollektiven Verständnisses von Schülerinnen- und Schülerpartizipation. In S. Hauser & N. Nell-Tuor (Hrsg.), *Sprache und Partizipation im Schulfeld* (S. 39-57). Bern: Hep Verlag.
- Heinrich, M. (2021). Vom Ende der Schulentwicklung als Qualitätsentwicklung? In A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt: Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule* (S. 291-313). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30774-5_14
- Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität—Der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 103-125). Münster, New York: Waxmann.
- Helsper, W. (2020). Strukturtheoretischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke, *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-021>
- Kantonsrat des Kantons Zürich (2005). Volksschulgesetz. https://www.zh.ch/de/politik-staat/gesetzesbeschluesse/gesetzessammlung/zhlex-ls/erlass-412_100-2005_02_07-2006_08_21-106.html Zugriffen: 27.02.2023.
- Košinár, J. (2018). Konstruktionen von Professionalität und Ungewissheitserfahrungen im Referendariat. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 255-275). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_12
- Kramer, R.-T. (2013). „Habitus(-wandel)“, im Spiegel von „Krise“, und „Bewahrung“, *ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 14 (1), S. 13-32.
- Müller-Kuhn, D. & Häbig, J. (2022). Partizipation, Mitbestimmung, Beteiligung ...? Eine begriffliche Differenzierung und damit verbundene Problematiken. In M. Grüning, S. Martschinke, J. Häbig & S. Ertl (Hrsg.), *Mitbestimmung von Kindern: Grundlagen für Unterricht, Schule und Hochschule* (S. 56-73). Weinheim: Beltz Juventa.
- Müller-Kuhn, D., Häbig, J., Zala-Mező, E., Strauss, N.-C. & Herzog, P. (2020). „So richtig Einfluss auf den Unterricht haben wir nicht“ – Wie Schülerinnen und Schüler Partizipation wahrnehmen. In S. Gerhartz-Reiter & C. Reisenauer (Hrsg.), *Partizipation und Schule: Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen* (S. 187-206). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29750-3_11
- Oevermann, U. (2006). Wissen, Glauben, Überzeugung. Ein Vorschlag zu einer Theorie des Wissens aus krisentheoretischer Perspektive. In D. Tänzler, H. Knoblauch & H.-G. Soeffner (Hrsg.), *Neue Perspektiven der Wissenssoziologie* (S. 79-118). Konstanz: UVK Verl.-Ges..
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode: Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 202-224). Weinheim: Beltz. DOI: 10.25656/01:7095 <https://nbn-resolving.org/>
- UN Convention on the Rights of the Child (UNCRC), (1989). <https://www.unicef.org/what-we-do/un-convention-child-rights/> Zugriffen: 27.02.2023.
- Zala-Mező, E., Häbig, J., Egli, J., Müller-Kuhn, D. & Strauss, N.-C. (2021). Schulinterne Aushandlung der Anforderung Lernende partizipieren zu lassen—Welche Schulentwicklungschancen entstehen? In E. Zala-Mező, J. Häbig & N. Bremm (Hrsg.), *Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung* (S. 123-142). Münster, New York: Waxmann.

Autorinnenangaben

Häbig, Julia, Dr.,

wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Schulentwicklung,

Pädagogische Hochschule Zürich.

Arbeitsschwerpunkte: Schüler:innenpartizipation, Schulentwicklungsprozesse,
rekonstruktive Methoden.

julia.haebig@phzh.ch

Zala-Mezö, Enikő, Prof. Dr.,

Leiterin des Zentrums für Schulentwicklung, Pädagogische Hochschule Zürich.

Arbeitsschwerpunkte: Schulentwicklungsforschung und Zusammenarbeit
zwischen Praxis und Forschung.

enikoe.zala@phzh.ch