

Pauling, Sven; Idel, Till-Sebastian

Ungewissheit in der Schulentwicklung. Strukturtheoretische Erkundungen zur Lehrkräfteprofessionalität im Schulversuch PRIMUS

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. 220-238. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)



Quellenangabe/ Reference:

Pauling, Sven; Idel, Till-Sebastian: Ungewissheit in der Schulentwicklung. Strukturtheoretische Erkundungen zur Lehrkräfteprofessionalität im Schulversuch PRIMUS - 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. 220-238 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-283266 - DOI: 10.25656/01:28326; 10.35468/6043-11

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-283266>

<https://doi.org/10.25656/01:28326>

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-Licence: <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

Sven Pauling und Till-Sebastian Idel

Ungewissheit in der Schulentwicklung. Strukturtheoretische Erkundungen zur Lehrkräfteprofessionalität im Schulversuch PRIMUS

Zusammenfassung

Der Beitrag entwirft eine Heuristik von Ungewissheit in der Schulentwicklung und bezieht sich dabei auf das Beispiel des Schulversuchs PRIMUS. Aus einer strukturtheoretischen Perspektive wird Ungewissheit als ein Phänomen verstanden, das im Handeln von Lehrkräften in der Schulentwicklung auftritt. Schulentwicklungshandeln wird also seinerseits als Handlungsfeld professionellen Handelns neben dem pädagogischen Handeln gefasst. Es wird argumentiert, dass Ungewissheit hier in gesteigertem Ausmaß entsteht, weil sich a) antinomische Bezugsprobleme des pädagogischen sowie des Schulentwicklungshandelns überlagern, weil b) Deutungsmuster zur Überschreitung angeregt werden und weil diese c) in unvorhersehbare relationale Verhältnisse zueinander münden.

Schlüsselwörter

Schulentwicklung, Ungewissheit, professionelles Handeln, Schulversuch, Strukturtheorie

Abstract

The article develops a heuristic of understanding uncertainty in school development and refers to the example of the school experiment PRIMUS. From a structural theoretical perspective, uncertainty is understood as a phenomenon that occurs in the actions of teachers in school development, which in turn is understood as a field of professional action alongside pedagogical action. It is argued that uncertainty arises here to an increased extent because a) antinomic problems of reference of pedagogical as well as school development action overlap, because b) patterns of interpretation are stimulated to be transgressed, and because these c) result in unpredictable relations to each other.

Keywords

school development, uncertainty, professional action, laboratory school, structural theory

Nach vielen Jahren Forschung zur Steuerbarkeit und Gelingensbedingungen von nachhaltiger Schulentwicklung resümiert Maag Merki (2021), dass entsprechende Faktoren und Technologien zwar vielfach identifiziert seien (vgl. etwa die Auflistung in Emmerich & Maag Merki 2014, S. 25). Dennoch, so bilanziert sie, müsse Schulentwicklung als ein nur begrenzt steuerbares Phänomen angesehen werden und die Forschung habe es mit einer „geringen Technologisierbarkeit“ zu tun, deren Dimensionen und Kategorien bislang ein Desiderat ausweisen (Maag Merki 2021, S. 10).

Um die Ursachen für dieses Phänomen der geringen Technologisierbarkeit zu umreißen, werden Konzepte wie „Kontingenz“ oder „Ungewissheit“ herangezogen. Der letzte Begriff soll im Folgenden aus strukturtheoretischer Perspektive konzeptionalisiert werden, um damit einen Beitrag zur Frage zu leisten, warum Intentionen in der Schulentwicklung notwendigerweise Brechungen unterliegen, die sie zu einem nonlinearen und transintentionalen Geschehen werden lassen. Die Anknüpfung an den strukturtheoretischen Ansatz der Professionsforschung bietet sich an, weil Ungewissheit dort bereits Theoretisierungen erfahren hat, an die angeschlossen werden kann und die um ihre Bedeutung hinsichtlich Schulentwicklung als eigenständiges Handlungsfeld von Lehrkräften erweitert werden sollen. Die Argumentation wird anhand von Forschungsergebnissen konkretisiert, die im Kontext der wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs PRIMUS gewonnen und vertiefend in einer Dissertationstudie ausgearbeitet wurden (Pauling 2023).

Wir gehen in fünf Schritten vor und fokussieren dabei Lehrkräfte als diejenigen Akteur:innen, die im Wesentlichen Schulentwicklung vorantreiben und verantworten: Zunächst wird (1) Schulentwicklung strukturtheoretisch als Handlungsfeld von Lehrkräften eingeführt. In einem zweiten Schritt (2) umreißen wir knapp in vier Dimensionen bestehende Argumentationen hinsichtlich Ungewissheit im pädagogischen Handeln, wie sie in der (strukturtheoretischen) Diskussion ausgewiesen werden. Um strukturelle Dimensionen von Ungewissheit des Schulentwicklungshandelns anzulegen, entwerfen wir (3) eine theoretische Optik, die die Strukturtheorie mit dem Deutungsmusteransatz als Analyseheuristik verbindet. Anschließend (4) wird der Schulversuch PRIMUS als Forschungsfeld hinsichtlich seiner Genese, seines inhaltlichen Konzepts und seiner Governance umrissen. Den Kern der Argumentation stellen auf dieser Grundlage schließlich (5) drei Dimensionen von Ungewissheit dar, die im Handeln der Lehrkräfte des Schulversuchs identifiziert werden konnten. In einem abschließenden Fazit (6) wird diese Ungewissheit als produktives Moment von Schulentwicklung gedeutet.

1 Schulentwicklung als professionelles Handlungsfeld

Eine strukturtheoretische Heuristik zur Beschreibung von Ungewissheit in der Organisation Schule als Handlungsfeld von Lehrkräften existiert bislang nicht. Dies mag im Falle des strukturtheoretischen Ansatzes daran liegen, dass dieser in seiner Genese lange Zeit die Distanzierung von der Schule als Organisation tradiert hat – wohl nicht zuletzt, weil insbesondere Oevermann sie als Moment unauflöslicher Professionalisierungsbedürftigkeit des Lehrkräfteberufes sah (Oevermann 1996, S. 179, 2008, S. 75). Es wird also fraglich, ob und inwiefern die Schule als Organisation überhaupt innerhalb des strukturtheoretischen Ansatzes als eigenständiger professioneller Tätigkeitsbereich – und damit Schulentwicklung als Handlungsfeld von Lehrkräften – verstanden werden kann.

Ausgangspunkt der Argumentation ist die Feststellung, dass Oevermanns Analogisierung des pädagogischen Handelns mit dem Focus Therapie ein vorwiegend dyadisches und individualistisches Fundament in seiner Professionstheorie darstellt (Tenorth 2006, S. 586). Der Focus des Rechts sowie der Focus der Geltungsfragen bleiben marginalisiert, obgleich diese als gleichermaßen relevant für die professionelle Arbeit von Pädagog:innen herangezogen werden können (Wernet 2014). Insbesondere unter der Betrachtung des pädagogischen Handelns als *schul*-pädagogisches Handeln (und dies ist ja Oevermanns Anliegen) sind aber mit dem Verweis auf Schule auch die vernachlässigten Foci der gesellschaftlichen Herstellung und Aufrechterhaltung von Recht und Gerechtigkeit sowie die Überprüfung von Geltungsfragen berührt. Denn erstens lässt sich die Schule in der Spätmoderne gerade als jene Organisation verstehen, die universalistische Normen über das, was recht und gerecht ist, in der intergenerationalen Unterweisung des gesellschaftlichen Nachwuchses verhandelt. Und gerade angesichts einer Pluralisierung der spätmodernen Kultur lässt sich zweitens die Bedeutung der Schule darin sehen, die „Heterogenität der Kultur an[zu]erkennen und zugleich gemeinsame Bezugspunkte für die gesellschaftliche Praxis“ zu reflektieren (Reckwitz 2020, S. 60). Schule sichert damit auf einer gesellschaftlichen Ebene diese Normen ab, die zugleich in ihrer Vermittlung als Enkulturation (Fend) zur Autonomie der Schüler:innen beitragen, indem sie sie zur Teilhabe an der Kultur befähigen. Die Aufgabe der Professionellen ist es dann, nicht nur einzelne Schüler:innensubjekte in ihren Bildungsprozessen zu unterstützen, sondern zugleich darin gesellschaftlich formulierte und im Schulwesen (etwa in Curricula) institutionell verankerte Normen mit diesen zu verhandeln. Insofern werden normative Geltungsfragen von Recht und Gerechtigkeit sowie objektive Geltungsansprüche gleichermaßen in der Schule verhandelt und sind als Teil professionellen Handelns zu verstehen. Von diesem Standpunkt aus lässt sich eine gesellschaftliche Kontextualisierung des Arbeitsbündnisses modellieren, die letztlich auch Oevermann andeutet. Einerseits geht er davon aus, dass in der modernen Gesellschaft eine „Minimalbildung“ als

„Bedingung zur Universalität“ unerlässlich sei, welche er damit in den Radius professionellen Handelns integriert (Oevermann 1996, S. 169). Deutlich wird der gesellschaftliche Bezug professionellen pädagogischen Handelns andererseits auch dort, wo Oevermann ihn innerhalb des Focus Therapie als „Grundproblem der Gewährleistung einer körperlich-seelischen und sozialen Integrität der Person *und des gesellschaftlichen Nachwuchses*“ aufruft (Oevermann 1996, S. 142, Hv. d. Verf.). Der Verweis auf die Universalität eines schulpädagogischen Auftrags in einer demokratischen und egalitären Gesellschaft sowie auf den gesellschaftlichen Nachwuchs greift damit zwar auch bei Oevermann deutlich über den dyadischen Charakter des Arbeitsbündnisses hinaus. Für ihn bedeutet dies aber dennoch keinen produktiven Umgang mit der gesellschaftlichen Rahmung dieses Arbeitsbündnisses – der Organisation. Im Gegensatz zu Oevermann soll an dieser Stelle die Schule nicht bloß als „Behörde“ (Oevermann 2008, S. 75) diskreditiert und einer Professionalisierung von Lehrkräften prinzipiell entgegengestellt interpretiert werden.

Stattdessen wird davon ausgegangen, dass Lehrkräfte in ihrer professionellen Arbeit vor Situationen gestellt sind, in denen sie die veränderlichen, aber universalistischen gesellschaftlichen Ansprüche mit den individuellen Bildungssituationen von Schüler:innen vermitteln müssen. Hierzu müssen sie in der Lage sein, den Rahmen, in dem diese Vermittlung stattfindet, derart zu regulieren, dass standardisierende Schließungsmechanismen der den Universalismus absichernden Organisation kontinuierlich auf ihre (Dys-)Funktionalität und Geltung hinsichtlich des pädagogischen Handelns hin überprüft und ggf. verändert werden können. Der Entwurf eines Handlungskerns professioneller pädagogischer Arbeit kann sich demnach nicht auf die pädagogische Interaktion im Arbeitsbündnis beschränken, sondern muss *auch die Organisation als Handlungsfeld begreifen, in welchem die Bedingungen des pädagogischen Handelns hergestellt werden.*

Nun gibt es durchaus einen Versuch, die Organisation als Strukturbedingung professionellen Handelns theoretisch zu integrieren: Die Organisationsantinomie Helpers (2002, S. 84), welche die „Spannung zwischen formalen, universalistischen Verfahrensregeln und Ablaufmustern einerseits und der Notwendigkeit der Offenheit, Emergenz und Kreativität des Lehrerhandelns andererseits“ beschreibt. Der Einfluss organisationaler Logiken auf das Handeln von Lehrkräften steht also nicht wie bei Oevermann als genuiner Moment von Deprofessionalisierung dar, sondern als auszubalancierende Antinomie und Teil des strukturellen Handlungskerns pädagogischer Professionalität. Allerdings differenziert Helsper diese Bezugnahme auf die Organisation erstens nicht weiter aus, zweitens bildet die Organisation in diesem Rahmen nur einen *Handlungskontext*, nicht ein *Handlungsfeld*, welches seinerseits auf spezifische Weise strukturiert ist. Die empirisch erarbeiteten Bezugsprobleme des Schulentwicklungshandelns, die unten angeführt werden, sind als Beitrag zu verstehen, die Struktur dieses professionellen Handlungsfeldes

Schulentwicklung aufzuschließen. Professionell wäre es in diesem Sinne für Lehrkräfte, sowohl pädagogisch *in* als auch im Rahmen von Schulentwicklung organisatorisch *an* der Schule zu arbeiten.

Die unter den Bedingungen des Universalitäts- und Egalitätsanspruchs unumgängliche Organisation von Schule fortwährend an die Anforderungen der pädagogischen Interaktionspraxis im Sinne der (Aus-)Bildung des individuellen und gesellschaftlichen Nachwuchses anzupassen, bedeutet damit, die Bedingungen zur Anpassung und Überschreitung des pädagogischen Handelns im Schulentwicklungshandeln herzustellen. Mit Oevermann also: „utopische, die jeweilige konkrete Praxis-Räson der gesellschaftlichen Umgebung hinter sich lassende Entwürfe zu erproben oder kritisch gegen die tatsächlichen Verhältnisse zu setzen“ (Oevermann 1996, S. 87). In diesem Sinne ist das Verhältnis von Profession und Organisation nicht als konstitutives Moment von Professionalisierungsbedürftigkeit gegenüber faktischer Professionalisiertheit, sondern als Chance einer professionellen Organisation sowie einer organisierten Professionalität zu verstehen.

2 Die Ungewissheit pädagogischen Handelns

Wie oben erwähnt, hat die Fachdiskussion für das pädagogische Handeln bereits Systematisierungen für Ungewissheit hervorgebracht. Sie ist im weiteren Umfeld des strukturtheoretischen Diskussionszusammenhangs in unterschiedlicher Weise und auch unter Rückgriff auf benachbarte Diskurse thematisiert worden und erfährt jüngst erneute Aufmerksamkeit (Paseka et al. 2018; Bonnet et al. 2021; Bähr et al. i.E.). Dabei können knapp vier Dimensionen von Ungewissheit im pädagogischen Handeln unterschieden werden. *Erstens*, und dieser Umstand ist auch für die folgende Argumentation bedeutsam, liegt es gerade für die Strukturtheorie nahe, Ungewissheit angesichts widersprüchlicher Handlungsanforderungen zu modellieren. Wenn der Handlungskern als antinomisch beschrieben wird, dann findet Handeln immer angesichts einer legitim begründbaren Handlungsalternative statt. Bonnet et al. gehen gar davon aus, dass die Möglichkeitszonen zur Positionierung sich weiter ausdehnen (Bonnet et al. 2021, S. 3; Oevermann 2008, S. 62f). *Zweitens* herrscht Ungewissheit hinsichtlich des angewandten und zu vermittelnden Wissens: Zur Vermittlung angewandte wissenschaftliche Wissensbestände können nicht subsumptiv auf die Praxis übertragen werden, sondern bedürfen der situativen Anpassung. Zudem unterliegt das zu vermittelnde Wissen im gesellschaftlichen Kontext einer Reflexiven Moderne der kontinuierlichen Entzauberung, Infragestellung und Überschreibung (Bonnet et al. 2021, S. 3; Kade und Seitter 2003, S. 53). *Drittens* ist das schulpädagogische Handeln durch die Differenz von Vermittlung und Aneignung gekennzeichnet. Die systemtheoretische, radikalkonstruktivistische oder strukturtheoretische Perspektive sensibilisieren dafür, dass einerseits die Vermittlungsseite mit Ungewissheit konfrontiert

ist, weil sie die pädagogische Situation immer nur subjektiv deuten und dementsprechend mit dem Lerngegenstand umgehen kann. Wie diese Bemühungen wiederum auf der Aneignungsseite von Schüler:innen aufgenommen werden, ist nicht eindeutig bestimm- oder determinierbar (Kade & Seitter 2003). Die Differenz von Vermittlung und Aneignung wird also – systemtheoretisch gesprochen – von einer „doppelten Kontingenzt“ begleitet (Combe 2015, S. 118). *Viertens* schließlich erscheint es kaum möglich, die Folgen des pädagogischen Handelns und damit auch deren Erfolg sicher zu bestimmen: „je umfassender und ausgreifender die Erziehungs- oder Bildungsabsicht und die entsprechenden Ziele sind, umso eher tendieren sie dazu, erst langfristig realisierbar zu sein“ (Helsper 2021, S. 144). Damit bleibt auch unklar, ob sich ein Bildungsprozess nicht der zeitlichen Rahmung des Vermittlungsgeschehens entzieht und erst im Nachhinein, aber auf dessen Grundlage, wirksam wird. Angesichts solcher das pädagogische Handeln rahmenden Bedingungen spricht Helsper (2008, S. 165) von einer Ungewissheitsantinomie, nach der

„Lehrer einerseits davon ausgehen müssen, wissen zu können, was ihr Handeln bewirkt, andererseits aber keine ‚Technologie‘ besitzen, um ihre Absicht sicher stellen zu können. Sie müssen im Modus des ‚Als-ob‘ Gewissheit simulieren, da ansonsten ihr Handeln grund- und haltlos würde.“

Scheint das Feld der Ungewissheit für das schulpädagogische Handeln damit in mehreren Dimensionen erschlossen, so ist sie im Kontext von Schulentwicklungshandeln, welches oben als professionelles Handlungsfeld dargestellt wurde, kaum thematisiert worden. Jüngere Publikationen, die den Begriff hinsichtlich Schulentwicklung aufgreifen, beziehen sich in kulturtheoretischer Perspektive etwa auf berufskulturelle Hybridisierungen (Idel & Schütz 2018) oder den Umgang mit verschiedenen Formen von (Nicht-)Wissen (Killus & Gerick 2021). Beide Ansätze beziehen Ungewissheit aber auf die pädagogischen Entwicklungsinhalte und weniger auf organisationale Entwicklungsarbeit. Eine systematische Heuristik zur Beschreibung von Ungewissheit in der Organisation Schule als Handlungsfeld von Lehrkräften existiert bislang nicht.

3 Strukturtheorie und Deutungsmusteransatz

Der Deutungsmusteransatz bietet einerseits als sozialtheoretische Heuristik eine empirisch gehaltlose Herangehensweise an die Daten mit deren Bedeutungsgehalten; die Strukturtheorie bietet andererseits eine Vorstellung dessen, was überhaupt als pädagogisch verstanden – und damit auch in den Daten identifiziert – werden kann. Ihre „Pointe“ liegt außerdem mit Wernet (2014, S. 80) darin, dass „Widersprüche nicht als zu vermeidende, zu umgehende oder zu beseitigende Handlungsirritationen verstanden werden, sondern von dem Handlungsproblem

erzungen sind“. Wie im Folgenden gezeigt wird, passt die Strukturtheorie damit in die Argumentationslogik des Deutungsmusteransatzes.

Unter einem Deutungsmuster wird im Folgenden eine latente Form sinnhaft strukturierter Wissensverstande, welches als semantisches Muster sowohl einzelne Deutungen argumentationslogisch miteinander verbindet und als soziales Muster intersubjektiv verbreitet ist. Seine Latenz wird mit Oevermann (2001a, S. 47) im Verhältnis zum Habitus auf einer geringeren Tiefe der „biographisch-ontogenetischen Verankerung“ angesiedelt, weshalb auch unter der Annahme einer starken Stabilität von Deutungsmustern doch eine größere Chance auf Veränderung angenommen wird, die sich im Kontext von Handlungskrisen, Reflexion und Sozialisation vollziehen kann (ebd.; Ullrich 1999a, S. 430; Kassner 2010, S. 45). Deutungsmuster sind weiterhin auf sog. Bezugsprobleme gerichtet, die von den Akteur:innen handelnd bearbeitet werden müssen. Diese Bezugsprobleme – und hier integriert sich die Strukturtheorie – werden als Kontinua zwischen zwei widersprüchlichen, aber jeweils legitimen Handlungslogiken aufgefasst. Daher ist eine eindeutige Handlungsorientierung nur auf der Grundlage eines Deutungsmusters möglich, das eine begründet handlungsleitende Positionierung auf dem Kontinuum im Sinne einer Balance zwischen seinen beiden Handlungslogiken ermöglicht.

Mit Oevermanns strukturalistischer Variante des Ansatzes besteht demnach ein Ableitungsverhältnis: Bezugsprobleme werfen Deutungsmuster auf, die ihrerseits als „Handlungsprogrammierungen“ (Oevermann 2001b, S. 45) betrachtet werden, die ein routinemäßiges Handeln erst ermöglichen. Mit dieser Perspektive wäre allerdings ein stark auf Determination und Persistenz hin entworfenes Verhältnis der drei Konstituenten entworfen, weswegen hier zugleich mit der wissenssoziologischen und konstruktivistischen Variante angenommen wird, dass das Handeln (und hier v. a. das Sprechhandeln als ein Deutungshandeln) eine erkenntnisproduktive Wirkung hat und in seiner Iteration und intersubjektiven Verhandlung auch neue Deutungsmuster hervorbringen kann. In deren Perspektive entstehen auch Bezugsprobleme erst im Horizont historisch spezifischer Deutungsmuster (Platz & Schetsche 2001, S. 521). Im Gegeneinanderführen beider Perspektiven – der strukturtheoretischen und der wissenssoziologisch-konstruktivistischen –, so soll hier argumentiert werden, entsteht ein hinreichend flexibles Modell, welches auch die empirische Analyse nicht dazu verleitet, entweder in einen handlungstheoretischen Voluntarismus oder in einen Strukturdeterminismus zu verfallen. Stattdessen können mit einer Orientierung an der Rekursivität von Handeln und Struktur (Giddens) beide Perspektiven offengehalten werden und damit die Sensibilität für Veränderung *und* Persistenz beibehalten werden (Pauling 2021, 2023).

Deutungsmuster sind damit auch als Scharnier zur Strukturbildung sozialer Ordnung verstehbar. Denn es können „tatsächliche und beobachtbare Handlungen

sowohl vom Handelnden selbst als auch von Beobachtern mit entsprechenden Deutungsmustern in Übereinstimmung gebracht werden“ (Ullrich 1999b, S. 3). In Deutungsmustern ist also im Hinblick auf ein sozial erwartbares Handeln und dessen wechselseitiger Legitimation ein Moment sozialer Integration und Vergemeinschaftung enthalten (Platz & Schetsche 2001, S. 526), das sich etwa über kleine lokale Gruppen, Subkulturen, Milieus, Geschlechtergruppen bis hin zu epochalen, gesellschafts- oder kulturspezifischen Formationen erstrecken kann (ebd., S. 523; Kassner 2010, S. 43). Eine als Kultur verstandene soziale Ordnung kann damit als spezifische Konstellation von unterschiedlichen Deutungsmustern und ihren (auch machtvollen) Verhältnissen zueinander verstanden werden.

Wird mit dieser Perspektive der strukturtheoretische Ansatz der Professionsforschung gegengelesen, so ergibt sich das folgende Bild: Widersprüchliche Bezugsprobleme können als pädagogische Antinomien nach Helsper (1996, 2021) verstanden werden, auf denen Lehrkräfte sich positionieren müssen, um professionell im Sinne von handlungsfähig angesichts kontingenter Handlungsmöglichkeiten sein zu können. Deutungsmuster lassen sich dann als eine Form sinnstrukturierter und handlungsleitenden Wissens begreifen, welches in der pädagogischen Praxis und Sozialisation selbst erworben wird und ein begründetes, aber nicht mehr explikationsbedürftiges und zugleich routineförmiges Handeln angesichts von Handlungsdruck und Entscheidungszwang ermöglicht (Helsper 2021, S. 137; Idel et al. 2021, S. 44). Bezugsprobleme pädagogischen Handelns (Antinomien) können damit deutend bearbeitet und in Handeln überführt werden. Mit der Vorstellung einer Konstellation von Deutungsmustern als Kultur kann zugleich davon ausgegangen werden, dass a) unterschiedliche Deutungsmuster hinsichtlich eines Handlungsproblems existieren und in relationalen Verhältnissen zueinander stehen und dass diese Konstellation b) in ihrer Gesamtheit eine Schulkultur zum Ausdruck bringt (sei es auf einzelschulischer, regionaler, nationaler oder transnationaler Ebene). Veränderung im Sinne von (De-)Professionalisierung wäre dann als berufsbiographische (nicht-dramatische) Krisen- oder Sozialisationserfahrung und darin auftretende Reflexion zu fassen (und so wird der Eintritt von Lehrkräften in den Schulversuch PRIMUS hier verstanden), die tradierte pädagogische Deutungsmuster irritieren und ggf. in eine Verschiebung ihrer Balance zwischen den beiden Polen eines widersprüchlichen Bezugsproblems führen. Wird darüber hinaus Schulentwicklung als schulkulturelle Transformation konzeptualisiert (Helsper 2010, 2014), so lässt sich die Transformation eines professionellen Deutungsmusters auch als wesentliches Moment von Schulentwicklung beschreiben. Denn in der Schulentwicklungsforschung besteht ein breiter Konsens darüber, dass rein technologische, methodische oder strukturelle Veränderungen in einer Schule in fundamentalem Zusammenhang mit der ‚Haltung‘ von Lehrkräften stehen und folgenlos bleiben, wenn diese nicht zu ihnen passt oder sich in ihrem Sinne verändert (etwa Bennewitz 2005; Rolff 2007; Heinrich & Altrichter 2008).

Methodologisch und methodisch gewendet bedeuten diese Prämissen, dass pädagogische Antinomien als sensitizing concepts gebraucht werden, die das Pädagogische an sich in den Daten identifizierbar machen, dass sie aber nicht im Sinne von definite concepts in den Daten deduktiv gesucht werden. Die herauszuarbeitenden Bezugsprobleme sind von daher induktiv-abduktiv generierte Kategorien, die sich zwar an der theoriearchitektonischen Formalstruktur der Antinomien orientieren, insofern sie als widersprüchlich entworfen werden, und die mit diesen vermittelbar sind, deren sinnhafter Gehalt aber aus den Daten gewonnen wird. Die folgende Rekonstruktion von Deutungsmustern erfolgte auf der Grundlage schwach standardisierter Interviews mit narrativen Gesprächsimpulsen (Helfferich 2011) und den analytischen Instrumentarien der Deutungsmusteranalyse (Ullrich 1999b; Hoffmann 2017, 2019) sowie der Grounded Theory Methodology (Strauß & Corbin 1996; Breuer et al. 2019), wobei die sozialtheoretischen Konstituenten des Strauß-Corbin'schen Kodierparadigmas im axialen Kodieren durch die oben skizzierten Konstituenten des Deutungsmusteransatzes ersetzt wurden.

4 Der Schulversuch PRIMUS – Genese und Konzept

Unser Forschungsfeld stellt der Schulversuch PRIMUS dar, der 2013/14 im Bundesland Nordrhein-Westfalen implementiert wurde und das übergeordnete Ziel verfolgt, eine leistungsfähige, inklusive, ganztägige Schulform zu erproben, die in unterschiedlichen Sozialräumen errichtet werden kann. Im Einzelnen umfasst der Schulversuch fünf pädagogische Eckpunkte. Namensgebender Versuchskern ist *erstens* eine Integration von *Primar-* und *Sekundarstufe* in einer schulischen Langform von Jahrgang 1-10. Diese strukturelle Integration ist eine Antwort auf die bildungswissenschaftliche Kritik, dass Bildungsbiographien zu früh über die Institution Schule festgeschrieben werden, die im Verlauf der Sekundarstufe durchaus Entwicklungspotential bereithalten (Sturm 2016; Klemm 2015). Pädagogisch stellt die Langform außerdem den Versuch dar, den bildungsbiographischen Bruch von Schüler:innen im Stufenwechsel zu entdramatisieren. Insofern die Primus-Schulen *zweitens* inklusive Schulen sind, gilt dies für alle Schüler:innen, ob mit oder ohne sonderpädagogischen Förderstatus. Da die Primus-Schulen zudem Ganztagschulen sind, finden sich dort *drittens* stufenübergreifende und multiprofessionelle Teams, die alle Lehrämter der klassischen Schulformen sowie Erzieher:innen, Assistenzkräfte, Schulpsycholog:innen und weiteres pädagogisches Personal in sich vereinen. Den *vierten* Eckpunkt stellt die Jahrgangsmischung dar, mit der laut Programmatik in drei Jahrgänge übergreifenden Lerngruppen auch der Stufenübergang in der Lerngruppe 4-6 aufgelöst wird. Die Jahrgangsmischung bedeutet zudem, dass nicht mehr auf klassische Unterrichtsformen zurückgegriffen werden kann, sondern dass die „grammar of schooling“ (Tyack/Tobin) zugunsten

offener und individualisierter Unterrichtsformen verändert wird (Lernbüros, Projektunterricht, Werkstätten). *Fünftens* schließlich greifen alle Primus-Schulen bis einschließlich Jahrgang 8 auf alternative Formen der Leistungsbewertung anstelle von Ziffernnoten zurück.

Die Genese des Schulversuchs lässt sich als top-down-bottom-up-Strategie beschreiben (für Schulversuche nicht unüblich, vgl. Winands 2019). Auf der Grundlage des im Jahr 2012 erschienen Eckpunktepapiers konnten sich Gründungsinitiativen, bestehend aus interessierten lokalen Schulträgern und pädagogisch inspirierten Lehrkräften und Schulleitungen, um eine Teilnahme am Versuch und damit die Gründung einer Primus-Schule mit einem Konzeptpapier bewerben. In den Schuljahren 2013/14 sowie 2014/15 sind daraufhin fünf Schulen in den fünf Regierungsbezirken Nordrhein-Westfalens entstanden, die sich in sehr unterschiedlichen sozialräumlichen Umgebungen befinden. Mit dem Schulversuch wird eine Reformstrategie verfolgt, die mit Emmerich und Maag Merki (2014, S. 8) als „scaling up“ verstanden werden kann, d. h. als Testintervention, die auf bestimmte gesellschaftliche Situationen Bezug nimmt und wissenschaftlich begleitet wird, um die im Verlauf entstandenen Erfahrungen zu objektivieren und anschließend für eine potentiell in die Fläche gehende Reform bereitzustellen (Winands 2018, S. 234f; Idel 2020, S. 41).

In unserer Begleitforschung, die an den Universitäten Oldenburg und Münster angesiedelt ist, beforschen wir den Schulversuch auf der Grundlage kultur- und strukturtheoretischer Überlegungen (Carle et al. 2018; Huf et al. 2021). Wir verfolgen dabei eine an die Grounded Theory Methodology angelehnte und als qualitative Prozessforschung verstandene Forschungsstrategie (Idel et al. 2017), im Zuge derer wir in den ersten sechs Jahren mit Lehrkräften, Schüler:innen, Eltern und Schulleitungen jährliche follow-up-Erhebungen geführt haben. Wir fragen nach der eigensinnigen Genese des Schulversuchs und untersuchen, wie die Akteur:innen ihn auf der Grundlage welcher Sinngebungen hervorbringen, wie sie sich zueinander in einer entstehenden und auch umkämpften Arena der Schulkultur verhalten (Helsper 2014) und darüber selbst zu Subjekten im Schulversuch bzw. der Schulversuch selber werden (Idel & Pauling 2018, 2023).

5 Drei Dimensionen von Ungewissheit in der Schulentwicklung

Vor dem Hintergrund der strukturtheoretischen Argumentation zu Schulentwicklung, der Analyseheuristik sowie des skizzierten Forschungsfeldes soll nun ein strukturtheoretisches Verständnis von Ungewissheit in der Schulentwicklung skizziert werden.

In der diesem Beitrag zugrunde liegenden Dissertationsstudie wurden jeweils drei Bezugsprobleme des pädagogischen Handelns und des davon distinkten Schul-

entwicklungshandelns herausgearbeitet sowie zu jedem Bezugsproblem zwei Deutungsmuster. Die drei Bezugsprobleme des professionellen pädagogischen Handlungsfeldes, die in den Daten als besonders relevant thematisiert wurden, sind

- *Selbstbestimmung – Vorstrukturierung,*
- *Wohlbefinden – Leistung* sowie
- *Gleichheit – Ungleichheit.*

Die drei Bezugsprobleme des professionellen Handlungsfeldes der Schulentwicklung sind

- *Praxis – Konzept,*
- *Veränderung – Anpassung* sowie
- *Autonomie – Verbindlichkeit.*

Es wird im Folgenden argumentiert, dass Ungewissheit in gesteigertem Ausmaß auftritt und sich strukturell in drei Dimensionen erfassen lässt. So können sich a) antinomische Bezugsprobleme des pädagogischen sowie des Schulentwicklungshandelns *überlagern*, b) Deutungsmuster zur *Überschreitung* angeregt werden und diese c) in unvorhersehbare *relationale Verhältnisse* zueinander treten.

Die Argumentation wird exemplarisch anhand einer Interviewpassage mit der PRIMUS-Lehrerin Klara Degener entfaltet. Frau Degener hat vor ihrem Einstieg in die Primus-Schule sieben Jahre als Sonderpädagogin an zwei unterschiedlichen Förderschulen gearbeitet, wollte dann aber an eine Schule gehen, in der der Anspruch inklusiven Unterrichts auch von anderen Kolleg:innen geteilt wird. In dem Interviewtext, der der ausgewählten Passage vorausgeht, beschreibt Frau Degener die Arbeit im Lernbüro, in welchem das Material zu einzelnen Themeneinheiten in Boxen aufbewahrt wird, die dann durch die Schüler:innen gemäß deren eigener Planung ausgewählt werden. Sie beschreibt eine Überarbeitung dieser Boxen im Kollegium dahingehend, dass diese in den Vorjahren immer auch „Checklisten“ enthielten, die den Schüler:innen vorgaben, in welcher Reihenfolge die Aufgaben einer Box zu bearbeiten seien. Sie fährt dann fort:

„Und das [Checklisten, d.Verf.] ist in diesen Boxen jetzt nicht mehr so, ne. [...] Und das ist für manche Schüler dann sehr schwierig. Ne, das auch so zu ähm seine Fähigkeiten da schon so gut einschätzen zu können und dann sagen zu können gut, das brauche ich nicht. Das brauche ich aber noch. Das hole ich mir jetzt und das kopiere ich mir jetzt. Da brauchen viele Schüler Hilfe, aber vor allem auch die Schüler dann mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf. //SP: Und wie helfen Sie dann?// Ähm, ja das ist ganz unterschiedlich, ne. Zum einen in manchen Fächern wie zum Beispiel Englisch ist es so, dass wir da/ oder dass ich da jetzt andere, anderes Material entwickle. Die andere Möglichkeit ist dann mit dem Schüler gemeinsam zu gucken und es gibt immer so ein Übersichtsblatt mit den Aufgaben, die zum einen Thema möglich sind und dann kann man was markieren zum Beispiel und dadurch hervorheben. Oder auch Arbeitsaufträge dann verändern, ne und die ähm ja. Oder nochmal eine zusätzliche Hilfestellung geben

in Form einer Abhakliste, ne. [...] Aber da müssen wir halt alle noch gucken, sind wir alle so ein bisschen noch in der Erprobungsphase, ne. Weil wir ja diese Boxen jetzt gerade neu entwickelt haben und haben auch gemerkt, das ist schon der richtige Weg, aber die müssen wir jetzt nochmal so jetzt kommt so diese Feinjustierung.“ (Degener_161213, § 118-120)

5.1 Überlagerung

Inwiefern zeigt sich hier die *Überlagerung* unterschiedlicher antinomischer Bezugsprobleme des pädagogischen wie auch des Schulentwicklungshandelns? Zunächst einmal fällt auf, dass es in der Passage um die Frage danach geht, wie selbständig Schüler:innen lernen können. Insofern verweist die Passage auf ein Bezugsproblem, das sich als Widerspruch von *Selbstbestimmung und Vorstrukturierung* beschreiben lässt (und das mit wenig Übersetzungsaufwand als empirische Konkretion der Helsper'schen Autonomieantinomie lesbar ist). Frau Degeners Deutungen weisen im Kern darauf hin, dass sie die Fähigkeiten von einigen Schüler:innen nicht als hinreichend deutet, dem Selbständigkeitsanspruch des pädagogischen Arrangements Lernboxen nachzukommen. Sie deutet jedoch auch an, dass diese Fähigkeiten sich entwickeln können („seine Fähigkeit da schon so gut einschätzen zu können“) und sie zieht verschiedene pädagogische Strukturierungshilfen als Unterstützung in Betracht („anderes Material“, „markieren“, „Abhakliste“). Mit dieser Deutungsarchitektur wurde bei ihr das Deutungsmuster *erlernbare Selbständigkeit* rekonstruiert.

Zugleich verweist die Passage jedoch auch noch auf ein weiteres Bezugsproblem pädagogischen Handelns: Denn Frau Degener attribuiert v. a. Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf als solche, die einer pädagogischen Vorstrukturierung bedürfen und bewegt sich mit dieser impliziten Differenzziehung zu nicht-statuieren Schüler:innen auf einem Bezugsproblem, welches eine Spannung von *Gleichheit und Ungleichheit* beschreibt (hier lässt sich mit wenig Aufwand die Differenzierungsantinomie erkennen). Frau Degener deutet gerade den Unterschied von statuierten und nicht statuierten Schüler:innen im Interview insgesamt als herausforderungsreich, weswegen sie dem Deutungsmuster *überfordernde Vielfalt* zuzuordnen ist. Nun ist eine Überschneidung pädagogischer Bezugsprobleme/Antinomien pädagogischen Handelns in der Literatur bereits beschrieben (Helsper 2016, S. 105f.) und lässt sich bereits als Ungewissheit im Sinne einer Komplexitätssteigerung verstehen.

In der zitierten Passage zeigt sich jedoch auch ein Bezugsproblem des Schulentwicklungshandelns: Mit dem Widerspruch von *Praxis und Konzept* lässt sich beschreiben, dass die Prozessierung der Schulentwicklung zwischen der Verfolgung eines inhaltlich geschlossenen Konzepts sowie entlang der prinzipiell offenen pädagogischen Praxis zu verorten ist. Beide Seiten lassen sich als Treiber von Schulentwicklungspraxis verstehen. Das Bezugsproblem wurde in den Daten insbesondere

dort kodiert, wo Lehrkräfte das Movens ihrer Schulentwicklungspraxis thematisieren. Frau Degener lässt sich nun einem Deutungsmuster zuordnen, das als *erfolgreiche Überarbeitung* beschrieben werden kann. Die Lehrkräfte, aus deren Interviews das Deutungsmuster rekonstruiert wurde, tendieren dazu, ihre Inspiration für Schulentwicklung im Wesentlichen aus der pädagogischen Praxis zu beziehen, die sie als ständig fortlaufendes und erfolgreiches Überarbeitungsgeschehen deuten („schon der richtige Weg“, „jetzt kommt so diese Feinjustierung“). Sie sind damit auf der Praxisseite des Bezugsproblems angesiedelt. Insgesamt wird damit deutlich, dass die Situation von Frau Degener nicht nur verlangt, sich zu pädagogischen Fragen von Selbstbestimmung und Gleichheit in Bezug zu setzen, sondern dass sie diese auch innerhalb des Entwicklungsgeschehens zwischen dem Widerspruch offener und emergenter Praxis und einer programmatisch intentional vorgegebenen Zielrichtung einordnen muss. Eine solche Überschneidung pädagogischer sowie schulentwicklungsbezogener Bezugsprobleme soll hier als erste Dimension struktureller Ungewissheit markiert werden.

5.2 Überschreitung

Als zweite Dimension struktureller Ungewissheit lässt sich der Umstand beschreiben, dass Deutungsmuster, die sich auf die in der Schulentwicklung relevant werdenden Bezugsprobleme richten, in der Konfrontation mit veränderten Praxisbedingungen (wie sie der Schulversuch PRIMUS gegenüber der regulären grammar on schooling darstellt) auch ihren tradierten Sinn *überschreiten* können. Beispielhaft zeigt sich dies an einem Deutungsmuster, das ebenfalls hinsichtlich des Bezugsproblems *Selbstbestimmung – Vorstrukturierung* rekonstruiert werden konnte. Lehrkräfte, die hier das Deutungsmuster *Selbstbestimmung erleben* verbürgen, gehen davon aus, dass ihre Schüler:innen sich stark mit ihren Lerngegenständen identifizieren, darüber hochgradig motiviert sind und auch über die Grenzen des Unterrichts hinaus freiwillig und selbstorganisiert daran arbeiten. Bemerkenswert ist für sie, dass sie diese Deutungen ihrer Schüler:innen als etwas für sie selbst berufsbiographisch Neues erleben. Sie performieren in den Interviews den erwartungswidrigen Charakter, den diese für sie neue Wahrnehmung für sie hat. Und das Interviewgespräch stellt für sie zugleich eine Reflexionsfolie dar, vor deren Hintergrund sich eine Überschreitung ihres vormaligen Deutungshorizontes hinsichtlich der Möglichkeit ihrer Schüler:innen zur Selbständigkeit abzeichnet. In der Gegenüberstellung wird also deutlich, dass bei den beiden Deutungsmustern *erlernbare Selbstbestimmung* und *Selbstbestimmung erleben* letzteres angesichts der Konfrontation mit der neuen grammar of schooling eine sinnhafte Überschreitung andeutet, ersteres aber nicht. Ob oder in welcher Qualität dies geschieht, d. h. in welcher Richtung des widersprüchlichen Kontinuums eines Bezugsproblems ein Deutungsmuster sich bewegt, entzieht sich aber der technologischen und rationalen Steuerung von Schulentwicklung. Die potentielle Überschreitung latenter

sozialer Deutungsmuster stellt also eine Dimension von struktureller Ungewissheit dar.

5.3 Relationalität

Die dritte Dimension struktureller Ungewissheit betrifft die *Relationalität* von Deutungsmustern, die sich auf ein Bezugsproblem beziehen. Für das bereits besprochene Bezugsproblem *Selbstbestimmung – Vorstrukturierung* lässt sich feststellen, dass die zugehörigen Deutungsmuster *Selbstbestimmung erleben* und *erlernbare Selbstbestimmung* zwar unterschiedliche Deutungsarchitekturen beinhalten, dass sie jedoch beide ein tendenziell positives Verhältnis zur Selbständigkeit und damit zu einer Seite des Bezugsproblems gewinnen. Freilich muss auch dies nicht notwendiger Weise der Fall sein. So wurde ein Bezugsproblem herausgearbeitet, dessen Deutungsmuster sich in einem starken Aversionsverhältnis zueinander befinden: Das Bezugsproblem *Wohlbefinden – Leistung* umschreibt, dass Lehrkräfte einerseits dafür sorgen, dass Schüler:innen etwas tun, was als Leistung verstehbar wird. Sie halten zum Lernen und Leisten an und hoffen darüber künftige Autonomie und Leistungsfähigkeit abzusichern. Hierzu entwerfen sie angesichts eines gesellschaftlichen Leistungsanspruchs Lehr-Lern-Arrangements und sie verhandeln die daraufhin geleistete Arbeit der Schüler:innen mit diesen, ihren Eltern und ihren Kolleg:innen im Rahmen von Leistungsbewertung und -feedback. Schüler:innen treten in den schulischen Leistungsraum jedoch andererseits nicht als triviale Lernmaschinen ein, sondern als Menschen mit eigenen Sinnhorizonten und Empfindungen, mit welchen sie auf Leistungserwartungen reagieren. Damit wird auf ihr Wohlbefinden in Verbindung zu Leistung verwiesen. Leistung kann Wohlbefinden hervorbringen oder beschädigen, Wohlbefinden kann Leistung befördern oder behindern. Lehrkräfte sind also gehalten, beide Seiten gleichermaßen zu beachten und entsprechend zu handeln. Zu diesem Bezugsproblem konnten zwei Deutungsmuster rekonstruiert werden. Lehrkräfte, aus deren Interviews das Deutungsmuster *kompensierend beschützen* erarbeitet wurde, verstehen den schulischen Leistungsanspruch v. a. als Bedrohung des Wohlbefindens von Schüler:innen, den sie zu kompensieren haben – etwa, indem sie Lernentwicklungsberichte und persönliches Feedback besonders vorsichtig bzw. ‚pädagogisch‘ formulieren. Ein solches pädagogisches Handeln wird wiederum durch Lehrkräfte, aus deren Interviews das Deutungsmuster *konfrontierend unterstützen* rekonstruiert wurde, als manipulativ und unehrlich kritisiert. Sie deuten Feedbacksituationen als solche, in denen ein fachlicher Leistungsanspruch und die erreichten Leistungen von Schüler:innen eindeutig zu kommunizieren seien, damit diese einen Umgang damit erlernen können. Im Gegensatz zu den Deutungsmustern zum Bezugsproblem *Selbständigkeit – Vorstrukturierung* wird hier sichtbar, dass die Deutungsmuster zum Bezugsproblem *Wohlbefinden – Leistung* sich in einem aversiven Relationsverhältnis zueinander befinden. Ungewissheit

kann damit in einer dritten Dimension als die Ungewissheit über die Relation latenter Deutungsmuster beschrieben werden, die in einem Kollegium vorhanden sein und sich konstruktiv bis aversiv zueinander verhalten können. Denn auf ihrer Grundlage formieren sich schließlich auch kollegiale Fraktionen, die dann in sich ergänzenden oder sich bekämpfenden Konstellationen Schulentwicklung (nicht) vorantreiben.

6 Fazit: Ungewissheit, Ungewissheit, Ungewissheit...

..., fast scheint es, als werde Schulentwicklung vor lauter Ungewissheit zur Unmöglichkeit aufgelöst. Wir wollen diesem Eindruck abschließend widersprechen und einerseits zwei Momente von Gewissheit oder Vergewisserung aufrufen; andererseits wollen wir deutlich machen, dass Ungewissheit bei der Entwicklung von Schulen nicht Verunmöglichung, sondern gerade ein Ermöglichungspotential bedeutet.

Ein erster Aspekt der Vergewisserung lässt sich in dem Umstand erkennen, dass die oben modellierten Dimensionen von Ungewissheit zwar als *strukturell* immer vorhanden angesehen werden müssen, dass sie jedoch in der Wirklichkeit und Situativität der Akteur:innen oft kaum als solche in Erscheinung treten: Deutungsmuster schließen ja gerade die Vieldeutigkeit der Praxis und geben klare Handlungsorientierungen vor; wie eine konkrete Konstellation von Deutungsmustern empirisch auftritt, ist zwar für die Akteur:innen nicht vorher absehbar, im Prozessgeschehen selbst aber vorhanden und wirksam – und damit kann auch mit ihr konkret gearbeitet werden. So nimmt es auch nicht wunder, dass in den analysierten Interviews Ungewissheit ein Phänomen darstellt, das kaum je manifest thematisiert wird. Vielmehr zeigt sich in den Daten zum Schulversuch PRIMUS, dass sich die unterschiedlichen Deutungsmuster nur in jenem einen Fall des Bezugsproblems *Wohlbefinden – Leistung* in einer kritischen Relation zueinander konstellierte. Die Konstellationen zu den übrigen Bezugsproblemen hingegen verhalten sich eher im Sinne entwicklungsproduktiver Ergänzungsverhältnisse. Ein zweiter Aspekt verweist in Richtung jener Technologien, deren Bedeutung eingangs relativiert worden ist. Zwar muss mit der vorgelegten Argumentation nach wie vor deren relativer Wirkungshorizont bekräftigt werden. Das bedeutet jedoch nicht, dass sie wirkungs- und damit nutzlos seien. Insbesondere Goldmann (2017, S. 320f) weist mit seiner Studie darauf hin, dass Technologien der Schulentwicklung (Leitbild, Evaluation etc.) sich zwar an den eigensinnigen Bearbeitungsweisen der Schulentwicklungspraxis brechen und nicht zu den gewünschten Zielen führen, dass sie aber in ihrer Technologizität die massiv kontingenzbelastete Schulentwicklungspraxis auch in einer Weise simplifizieren können, die diese gerade in der Anfangsphase überhaupt erst handhabbar macht.

Und selbst, wenn Ungewissheit zunächst einmal nicht handhabbar wird, so beinhaltet sie in ihrer Offenheit doch ein Ermöglichungspotential, welches sie nicht als genuin kritisches, sondern ebenso als produktives Phänomen von Schulentwicklung interpretierbar werden lässt. Wird der Schulversuch als *Reformstrategie der Improvisation* begriffen, welche spielerisch und entdeckend mit den Konventionen des Regelschulsystems umgeht, so lässt sich mit dem Philosophen Bertram und dem Jazzpublizisten Rösenberg feststellen, dass „alles Improvisieren Freiheit herstellt, und zwar durch die in ihm hergestellte Ungewissheit, die es uns erlaubt, sowohl für selbstverständlich gehaltene Bestimmungen als auch soziale Strukturen und Machtverhältnisse zu hinterfragen“ (Bertram & Rösenberg 2021, S. 107). Ungewissheit stellt damit ein Potential von Reflexion und Veränderung dar, welches sich zumindest im Falle derjenigen Lehrkräfte des Schulversuchs PRIMUS zu entfalten scheint, die wider Erwarten ihren Schüler:innen mehr Selbständigkeit zutrauen, als sie es zuvor getan hatten.

Literatur

- Bähr, I., Berding, T., Bonnet, A., Hanke, M., Ivers-Stelljes, T., Killus, D., Krieger, C., Kruska, J., Lübke, B., Michalik, K., Paseka, A., Schwanewedel, J., Sprenger, S., Stabick, O. & Struck, C. (i.E.). *Uncertainty in the Context of School and Teacher Education in Educational Science Literature – a Systematic Review*. Review of Educational Research.
- Bennewitz, H. (2005). *Handlungskrise Schulreform. Deutungsmuster von Lehrenden zur Einführung der Förderstufe in Sachsen-Anhalt*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bertram, G. W. & Rösenberg M. (2021). *Improvisieren! Lob der Ungewissheit*. Ditzingen: Reclam.
- Bonnet, A., Paseka, A. & Proske, M. (2021). Ungewissheit zwischen unhintergebarer Grundstruktur und inszenierter Bildungsgelegenheit. Ein Basisbeitrag zur Einführung. *ZISU* 10 (1-2021), 3-24. doi:10.3224/zisu.v10i1.01
- Breuer, F., Muckel, P. & Dieris, B. (2019). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis* [4. Auflage]. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Carle, U., Huf, C., Idel, T.-S. & Pauling, S. (2018). Primus – Schulversuch zum längeren gemeinsamen Lernen in Primar- und Sekundarstufe. Bericht über die erste Phase der wissenschaftlichen Begleitforschung 2014-2017, Bremen und Münster. <https://www.landtag.nrw.de/Dokumentenservice/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMV17-930.pdf> Zugegriffen am 2.3.2023.
- Combe, A. (2015). Schulkultur und Professionstheorie: Kontingenz als Handlungsproblem des Unterrichts. In J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs* (S. 117-135). Wiesbaden: Springer VS.
- Emmerich, M. & Maag Merki, K. (2014). Die Entwicklung von Schule. Theorie - Forschung – Praxis. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. https://content-select.com/media/moz_viewer/544140d4-56f8-4cdb-a629-2e0eb0dd2d03 Zugegriffen 17.3.2023.
- Goldmann, D. (2017). *Programmatik und Praxis der Schulentwicklung. Rekonstruktionen zu einem konstitutiven Spannungsverhältnis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Heinrich, M. & Altrichter, H. (2008). Schulentwicklung und Profession. Der Einfluss von Initiativen zur Modernisierung der Schule auf die Lehrerverberufung. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 205-224). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* [4. Auflage]. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* [9. Auflage] (S. 521-569). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64-102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2008): Ungewissheit und pädagogische Professionalität. In: Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.), *Soziale Arbeit in Gesellschaft* (S. 162-168). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, W. (2010). Der kulturtheoretische Ansatz: Entwicklung der Schulkultur. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire* (S. 106-112). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2014). Überlegungen zu einer Theorie kultureller Transformation. Ein blinder Fleck in Kulturtheorien zu Schule und Unterricht? In C. Thompson, K. Jergus & G. Breidenstein (Hrsg.), *Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung* (S. 199-242). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität - der strukturtheoretische Ansatz. In: M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 103-125). Münster, New York, Stuttgart: Waxmann; UTB.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Eine Einführung*. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Hoffmann, M. (2017). Deutungsmuster in der Professionsforschung. Anwendung und Ertrag dieses Analyseverfahrens am Beispiel schulischer Sexualerziehung. *ZISU* 6, 111-125.
- Hoffmann, M. (2019). Bezugsprobleme als zentrales Element von Deutungsmusteranalysen. Methodologische Bestimmungen und methodische Implikationen. In N. Bögelein & N. Vetter (Hrsg.), *Der Deutungsmusteransatz. Einführung - Erkenntnisse - Perspektiven* (S. 204-225). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Huf, C., Idel, T.-S., Doğmuş, A. & Pauling, S. (2021). Bericht über die zweite Phase der wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs PRIMUS 2017-2020, Oldenburg und Münster. <https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMV17-5617.pdf> Zugegriffen 2.3.2023
- Idel, T.-S. (2020). "Dabeisein ist alles?". Wissenschaftliche Begleitforschung als qualitative Feldforschung. *Schulverwaltung Hessen | Rheinland-Pfalz* 2, 41-43.
- Idel, T.-S. & Pauling, S. (2018). Schulentwicklung und Adressierung. Kulturtheoretisch-praxeologische Perspektiven auf Schulentwicklungsarbeit. *DDS – Die Deutsche Schule* 110 (4), 312-325. doi:10.31244/dds.2018.04.03.
- Idel, T.-S. & Schütz, A. (2018). Steigerung von Ungewissheit im Wandel von Lernkultur und pädagogischer Professionalität an Ganztagschulen. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 141-162). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Idel, T.-S., Huf, C., T.-S. & Pauling, S. (2017). Schulentwicklungsforschung als qualitative Prozessanalyse. Das Beispiel der wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs Primus. In T. Burger & N. Miceli (Hrsg.), *Empirische Forschung im Kontext Schule* (S. 49-65). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Idel, T.-S., Schütz, A. & Thünemann, S. (2021). Professionalität im Handlungsfeld Schule. In J. Dinkelaker, K.-U. Hugger, T.-S. Idel, A. Schütz & S. Thünemann (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern* (S. 13-82). Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Kade, J. & Seitter, W. (2003). Jenseits des Goldstandards. über Erziehung und Bildung unter den Bedingungen von Nicht-Wissen, Ungewissheit, Risiko und Vertrauen. In W. Helsper, R. Hörster & J. Kade (Hrsg.), *Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess* (S. 50-72). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

- Kassner, K. (2010). Soziale Deutungsmuster - über aktuelle Ansätze zur Erforschung kollektiver Sinnzusammenhänge. In S. Geideck & W.-A. Liebert (Hrsg.), *Sinnformeln. Linguistische und soziologische Analysen von Leitbildern, Metaphern und anderen kollektiven Orientierungsmustern* (S. 37-57). Berlin: de Gruyter.
- Killus, D. & Gerick, J. (2021). Ungewissheit in Schulentwicklungsprozessen am Beispiel von Digitalisierung. *Zeitschrift für Bildungsforschung* 11 (3), 509-528. doi:10.1007/s35834-021-00324-4
- Klemm, K. (Bertelsmann Stiftung, Hrsg.). (2015). Inklusion in Deutschland. Eine bildungsstatistische Analyse. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Inklusion_in_Deutschland.pdf. Zugegriffen: 1. September 2022.
- Maag Merki, K. (2021). Schulentwicklungsforschung. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1-21). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* [9. Auflage] (S. 71-182). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2001a). Kommentar zu Christine Pläß und Michael Schetsche: „Grundzüge einer wissenssoziologischen Theorie sozialer Deutungsmuster“. *Sozialer Sinn* (3), 537-546.
- Oevermann, U. (2001b). Die Struktur sozialer Deutungsmuster. Versuch einer Aktualisierung. *Sozialer Sinn* 2 (1), 35-82.
- Oevermann, U. (2008). Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 55-77). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Paseka, A., Keller-Schneider, M. & Combe, A. (Hrsg.). (2018). *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Pauling, S. (2021). Deutungsmuster als Heuristik der Verhältnisbestimmung von Schulentwicklungs- und Professionalisierungstheorie. In A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt* (S. 113-135). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Pauling, S. (2022): *Ungewissheit und Konvergenz in der Schulentwicklung. Eine Deutungsmusteranalyse an Primus-Schulen*, Dissertation, eingereicht an der Carl-von-Ossietzky Universität Oldenburg am 28.10.2022.
- Pläß, C. & Schetsche, M. (2001). Grundzüge einer wissenssoziologischen Theorie sozialer Deutungsmuster. *Sozialer Sinn* 3, 511-536.
- Reckwitz, A. (2020). *Das Ende der Illusionen. Politik, Ökonomie und Kultur in der Spätmoderne* [7. Auflage]. Berlin: Suhrkamp.
- Rolff, H.-G. (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Sturm, T. (2016). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule*. Stuttgart, Deutschland: UTB GmbH.
- Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (4), 580-597.
- Ullrich, C. G. (1999a). Deutungsmusteranalyse und diskursives Interview. *Zeitschrift für Soziologie* 28 (6), 429-447.
- Ullrich, C. G. (1999b). Deutungsmusteranalyse und diskursives Interview: Leitfadenskonstruktion, Interviewführung und Typenbildung. *Arbeitspapiere*: 3. <https://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-3.pdf>. Zugegriffen: 24. Mai 2018.
- Wernet, A. (2014). Überall und nirgends. Ein Vorschlag zur professionalisierungstheoretischen Verortung des Lehrerberufs. In C. Leser, T. Pflugmacher, M. Pollmanns, J. Rosch & J. Twardella (Hrsg.), *Zueignung. Pädagogik und Widerspruch* (S. 77-95). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Winands, G. (2019). Der Schulversuch. Pädagogische Experimente und ihre Grenzen. In N. Berke-meyer, W. Bos & B. Hermstein (Hrsg.), *Schulreform. Zugänge, Gegenstände, Trends* (S. 234-245). Weinheim: Beltz.

Autorenangaben

Idel, Till-Sebastian, Prof. Dr.,
Professor für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik, Institut für
Pädagogik, Fakultät I – Bildungs- und Sozialwissenschaften an der Carl von
Ossietzky Universität Oldenburg.

Arbeitsschwerpunkte: Wandel von Schule, Unterricht und pädagogischer
Professionalität, qualitativ-rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung,
Professionalisierung und Lehrkräftebildung.

till-sebastian.idel@uol.de

Pauling, Sven, Dr.,
wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Pädagogik, Fakultät I –
Bildungs- und Sozialwissenschaften an der Carl von Ossietzky Universität sowie
Lektor für schulpraktische Professionalisierung und Schulentwicklung an der
Universität Bremen.

Arbeitsschwerpunkte: Professionsforschung, Schulentwicklungsforschung,
Reform- und Alternativschulen, Grounded Theory Methodology, Deutungs-
musteranalyse.

sven.pauling@uol.de