

Olk, Matthias; Langer, Anja; Moldenhauer, Anna; Doğmuş, Aysun; Hinrichsen, Merle; Lill, Anne; Pauling, Sven

Entwicklung als Erwartung. Einleitende Systematisierung schulpädagogischer Perspektiven

Langer, Anja [Hrsg.]; Moldenhauer, Anna [Hrsg.]; Olk, Matthias [Hrsg.]; Doğmuş, Aysun [Hrsg.]; Hinrichsen, Merle [Hrsg.]; Lill, Anne [Hrsg.]; Pauling, Sven [Hrsg.]: Entwicklung als Erwartung. Zu einem Paradigma von Schule und der Berufskultur von Lehrpersonen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 9-23. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)



Quellenangabe/ Reference:

Olk, Matthias; Langer, Anja; Moldenhauer, Anna; Doğmuş, Aysun; Hinrichsen, Merle; Lill, Anne; Pauling, Sven: Entwicklung als Erwartung. Einleitende Systematisierung schulpädagogischer Perspektiven - In: Langer, Anja [Hrsg.]; Moldenhauer, Anna [Hrsg.]; Olk, Matthias [Hrsg.]; Doğmuş, Aysun [Hrsg.]; Hinrichsen, Merle [Hrsg.]; Lill, Anne [Hrsg.]; Pauling, Sven [Hrsg.]: Entwicklung als Erwartung. Zu einem Paradigma von Schule und der Berufskultur von Lehrpersonen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 9-23 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-334849 - DOI: 10.25656/01:33484; 10.35468/6172-einl

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-334849>

<https://doi.org/10.25656/01:33484>

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

Mitglied der:

Leibniz
Leibniz-Gemeinschaft

Matthias Olk, Anja Langer, Anna Moldenhauer, Aysun Doğmuş, Merle Hinrichsen, Anne Lill und Sven Pauling

Entwicklung als Erwartung. Einleitende Systematisierung schulpädagogischer Perspektiven

1 Zu einem Paradigma von Schule und der Berufskultur von Lehrer:innen

„*Entwicklung/Erwartung/Verwicklung/Entwartung/Erwicklung/Wartung/Wicklung/Wirkung/Warten* [Herv. i. O.]“ (Theater der Versammlung 2023). Das Theater der Versammlung eröffnete mit diesen ‚Wortkaskaden‘ die Tagung ‚Entwicklung als Erwartung‘, die dem vorliegenden Band voranging. Das performative Forschungstheater, angesiedelt am Zentrum für Performance Studies der Universität Bremen, persifliert damit nicht nur den Rhythmus einer wissenschaftlichen Tagung. Vielmehr offerieren die Wortkaskaden auch einen ersten Zugang zu der Begriffskomposition der Entwicklungserwartungen: Ebendiese scheinen einen eigenen Rhythmus zu besitzen oder initiieren zu können, der gleichzeitig von „Warten“ (ebd.) und „Wirkung“ (ebd.) geprägt ist und der es vermag, „Verwicklung[en]“ (ebd.) zu produzieren. Was genau Entwicklungserwartungen sind, was sie darstellen und was sie begrenzt, scheint als bisweilen diffus auf.

Mit ihrem eigenen Rhythmus und ihrer Diffusität sind Entwicklungserwartungen für Schule, für die Berufskultur von Lehrer:innen ebenso wie für Studierende des Lehramts und auch für die Schulpädagogik als Disziplin konstitutiv. Entwicklungserwartungen haben den Status eines Paradigmas erlangt, das Fortschritt verspricht. Im Wechselspiel mit bildungspolitischen Erwartungen etabliert sich das Idealbild einer entwicklungsfähigen Schule, das sowohl in programmatischen Selbstbeschreibungen von Einzelschulen seinen Ausdruck findet als auch im Auf- und Ausbau von Qualitätsmanagement und evidenzbasierter Steuerung (vgl. Altrichter & Maag-Merki 2016). Schulentwicklungsbezogene Erwartungen sind wiederum eng verknüpft mit Erwartungen an die Professionalisierung von Lehrer:innen (vgl. Kunze u.a. 2021; Moldenhauer u.a. 2021). Erwartet wird, dass sich Lehrer:innen etwa in kooperativer Teamarbeit und vor dem Hintergrund

gesellschaftlicher Transformationen und Krisen kontinuierlich weiterentwickeln. Das Bild von sich entwickelnden Lehrer:innen wird bereits in der universitären Phase der Lehrer:innenbildung an Studierende herangetragen und prägt das Referendariat (vgl. Košinár 2014; Dzengel 2016; Herzmann u. a. 2017), es manifestiert sich in Fortbildungsverpflichtungen (vgl. KMK 2020) und wird zum Common Sense von Professionalisierung als fortlaufendem Steigerungsprozess (vgl. Reh 2004). Im Kontext gesellschaftlicher Transformationsdynamiken und Krisenerfahrungen werden Lehrer:innen und Schulen als Akteur:innen eines möglichen oder gar notwendigen Wandels adressiert, dessen Gestaltung ihnen überantwortet wird (vgl. Idel & Rabenstein 2016; Kramer u. a. 2018).

Der vorliegende Band versammelt Beiträge, die aus unterschiedlichen Perspektiven auf Entwicklungserwartungen im Kontext von Schule, der Berufskultur von Lehrer:innen und der Lehrer:innenbildung sowie der Schulpädagogik als Disziplin blicken. Dabei geht es im Lichte der eingangs aufgerufenen eigensinnigen Rhythmik, die Entwicklungserwartungen zu produzieren vermögen, auch stets um die Frage, wie der Blick auf Entwicklungserwartungen die betrachteten Gegenstände selbst hervorbringt, eröffnet und begrenzt. Der Anspruch dieser systematisierenden Einleitung ist daher Gemeinsames und Trennendes der Beiträge zu finden, um auf diese Weise dem, was Entwicklungserwartungen auszeichnet, differenzierter auf die Spur zu kommen. In der Zusammenschau der Beiträge lassen sich drei diskursive Felder identifizieren, die wir als Einleitung in den Band darstellen möchten. Konstitutiv für diese Felder zeigt sich jeweils ein spezifisches Begriffspaar. Die drei Begriffspaare lauten: Innovation und Kompensation, Wandel und Persistenz sowie Harmonisierung und Ambivalenz. Diese Begriffspaare bilden nicht zwangsläufig einen Gegensatz ab oder führen Extrempunkte auf einem Spektrum zusammen. Vielmehr liegen die Bedeutungen der Begriffspaare darin, dass jeweils beide Begriffe in der Konfrontation mit und in der Aushandlung von Entwicklungserwartungen Gleichzeitigkeit besitzen, sich ergänzen oder überlagern können. Die Begriffspaare scheinen in den Beiträgen mehr oder minder explizit auf, überlappen sich und werden aufeinander bezogen. Wie dies konkret erfolgt, legen wir im Weiteren systematisierend dar.

2 Entwicklungserwartungen im Lichte dreier Begriffspaare

Im Folgenden werden Beobachtungen dahingehend, wie die Begriffspaare in den Beiträgen auftauchen, nacheinander dargestellt. Für jedes der Begriffspaare wurden mindestens fünf der Beiträge dieses Bandes genauer gesichtet. In welchem Verhältnis die Begriffspaare zueinander stehen, nehmen wir in Abschnitt 3 in den Blick.

2.1 Innovation und Kompensation

Vor dem Hintergrund der eingangs genannten Fortschrittssemantik zeichnet sich eine erste Blickrichtung dort ab, wo Entwicklungserwartungen mit *Innovation* und *Kompensation* verbunden sind. Innovation und Kompensation stehen in den Beiträgen dieses Bandes insbesondere dort semantisch eng beieinander, wo Schule(n) die Entwicklungserwartung der Lösung gesellschaftlicher Problemlagen angetragen wird. Die Beiträge verweisen darauf, dass eine Bearbeitung von Entwicklungserwartungen, die im Horizont der Kompensation stehen, oft mit Delegierungen von Verantwortlichkeiten einhergeht.

Blickt man vor dem Hintergrund der Begriffe Innovation und Kompensation auf Entwicklungserwartungen, bestätigen sich diese als selbstverständlicher Teil von Schulpädagogik, Schule und pädagogischem Handeln. Entwicklungserwartungen korrespondieren mit dem Versprechen von Innovation, das im Lichte der Notwendigkeit von Kompensation häufig als unumgänglich erscheint. So macht die Schulpädagogik sich selbst verantwortlich für die Innovation der Praxis, um kompensatorisch wirksam zu sein.

Die „Selbstinszenierung“ der Schulpädagogik wird Martin Rothland (i. d. B.) folgend von einer von der Disziplin selbst formulierten Entwicklungserwartung gespeist, die im Lichte der Innovation steht (vgl. ebd., 27). Schulpädagogik wolle das Neue hervorbringen, mit dem die Steigerung pädagogischer Professionalität möglich wird. Im Anspruch, zur Kompensation von Problemen außerhalb des Wissenschaftssystems beizutragen, positioniere sich die Disziplin paradoxerweise selbst außerhalb dessen (vgl. ebd., 35). Die „Schulpädagogik als ‚Entwicklungswissenschaft‘“ (ebd., 26), die Innovationen für die pädagogische Praxis hervorbringt, welche kompensatorisch auf deren Problemlagen reagieren sollen, bringe sich in diesem Sinne selbst in die Lage überbordender Verantwortungsübernahmen. Ihre Aufgabe müsse es vielmehr sein, die „wissenschaftliche Position der Handlungsentlastung [zu] nutzen“ (ebd., 36). Auch mit Blick auf Schule und Lehrer:innenhandeln scheint die Notwendigkeit des Kompensierens von lokalen und globalen Problemlagen Entwicklungserwartungen im Lichte der Innovation unhintergebar zu machen und zur Übernahme von Verantwortlichkeit anzuhalten. Weniger selbst zugeschriebene, aber ebenso mit Wirksamkeitsansprüchen aufgeladene Zuweisungen von Verantwortlichkeit im Zusammenhang mit Entwicklungserwartungen im Sinne der Innovation und/oder Kompensation finden sich mit Blick auf die Einzelschule. Deutlich wird dies im Beitrag von Thorsten Merl (i. d. B.): Bisweilen autorisiert durch schulentwicklungsbezogene Forschung wird Kompensation im Sinne des Bearbeitens gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse eine Entwicklungserwartung an die Einzelschule in deprivierter Lage, der sie sich nicht entziehen kann. „Im Falle der Schulen in negativ abweichenden Lagen etabliert die Schul- und Bildungsforschung [...] beispielsweise begriffliche Semantiken und daran geknüpfte Wahrnehmungspraxen, derer sich [...] Bildungspolitik und

Stiftungen bedienen (können), um Erwartungen an die Einzelschulen insbesondere in Form von Programmen zu stellen“ (ebd., 63). Entwicklungserwartungen treten als Momente hervor, in denen die Kompensation von gesellschaftlichen Problemlagen zur zu bewältigenden pädagogischen Aufgabe wird (vgl. ebd., 69). Legitimiert wird dieser Umstand durch die dominierende und grundsätzliche Vorstellung, dass Neues in Schule – man könnte hierbei von Innovationen sprechen – hervorgebracht werden könne. Im Beitrag von Christopher Hempel und Cecilia Fierro (i. d. B.) zeigt sich das auch als internationales Phänomen: In Teilen Mexikos sehen sich Schulen mit der Erwartung konfrontiert, der Entwicklung eines gewaltfreien Zusammenlebens zuträglich zu sein. Dass der damit einhergehende Anspruch scheitert, eine demokratische Kultur in Schule zu etablieren, zeigt sich empirisch begründet in dem fehlenden Verständnis von Innovation einer ausgezehrt anmutenden Lehrer:innenschaft – im betrachteten Einzelfall „eine zunehmend genervte Lehrerin vor aufgewühlten Schüler:innen“ (ebd., 84). Dies führt zu „einer diskursiven Praxis [der Lehrer:innen, d.V.] der Externalisierung von Verantwortung“ (ebd., 87). Wie stark institutionalisiert und gleichsam in ihrer Vielfalt diffus die an Lehrer:innen gerichtete Entwicklungserwartung der Kompensation und Hervorbringung von Innovation sein kann, zeigen Peter große Prues u. a. (i. d. B.) im Kontext von „Querschnittsaufgaben“. Bildungsadministration antizipiert vielfach Themen und gesellschaftliche Problemlagen – im Sinne von deren Kompensation durch Bildung. Die Autor:innen gehen von einem „Zusammenhang zwischen gesellschaftlicher Krisenerfahrung und Konjunkturen von überfachlichen Aufgaben und Themenstellungen für die Bildung [aus]“ (ebd., 45). Im Lichte des hier betrachteten Begriffspaares geht damit im Abstrakten die Entwicklungserwartung einher, Schüler:innen so zu bilden, dass sie innovativ das hervorbringen, was notwendig ist, um multiple Krisen zu lösen (vgl. ebd., 55). Damit werden nicht nur die Lehrer:innen selbst für Entwicklungen im Lichte von Innovation und Kompensation responsabilisiert. Im Verhältnis von Innovation und Kompensation werden Schule und Lehrer:innenhandeln zugleich zu dem Ort, an dem Verantwortlichkeit zum Vermittlungsgegenstand selbst wird. „Bildung wird [...] politisch in Anspruch genommen, indem die heranwachsenden Kinder und Jugendlichen – ausgestattet mit den notwendigen Kompetenzen und Handlungsbereitschaft – zum Lösen dieser Krisen ‚eingespannt‘ werden“ (ebd.). Dies bestätigt sich, wenn wie bei Tanja Sturm u. a. (i. d. B.) die Kompensation des nicht-präsenten Unterrichts während der Corona-Pandemie eher zur Aufgabe der Schüler:innen wird, die Kontakt untereinander pflegen sollen (vgl. ebd., 99). Die Autor:innen blicken in ihrem Beitrag auf „Entwicklungen schulisch-unterrichtlicher Praktiken unter der veränderten Anforderung nicht-präsenten Unterrichtsgestaltung während der Corona-Pandemie“ (ebd., 96). International vergleichend werden zwei Lehrerinnen aus Kanada und Deutschland als Fälle gegenübergestellt. Dabei zeigt sich als Gemeinsames die Beharrlichkeit handlungsleitenden

Wissens, das sich unter den Bedingungen „nicht-präsenten Unterrichts nicht resp. nicht maßgeblich entwickelt“ (ebd., 105). Grundlegende Innovationen des Lehrer:innenhandelns im Anspruch der Kompensation deuten sich hier als empirische Seltenheit an.

Entwicklungserwartungen zeichnen sich in dieser Blickrichtung vor dem Hintergrund des Begriffspaares Innovation und Kompensation als machtvoll aus, insofern sie Verantwortlichkeiten für die Hervorbringung des Neuen im Feld der Schule und des Lehrer:innenhandelns zuschreiben. Verantwortlichkeit für Innovation wird dabei – darauf verweisen bereits genannte und zahlreiche andere Beiträge des Bandes – häufig delegiert, indem wiederum Entwicklungserwartungen im Horizont von Kompensation und Innovation an Schulen, an Schüler:innen, aber auch an Kolleg:innen (vgl. Kratz u. a. i. d. B.) oder etwa an die Lehrer:innenbildung (vgl. Hinzke u. a. i. d. B.) gerichtet werden. Die Zuschreibung von Verantwortlichkeit im Kontext der Relation von Entwicklungserwartungen zu Innovation und Kompensation vollzieht sich dabei bemerkenswerterweise unabhängig davon, ob Entwicklungserwartungen überhaupt auf Prozesse anspielen, die in Schule und Unterricht gelingen und vollzogen werden können. Dass diese Möglichkeit grundlegend fraglich ist, wird in mehreren Beiträgen des Bandes deutlich (vgl. z. B. Pallesen i. d. B.) und führt uns zu dem Begriffspaar Wandel und Persistenz.

2.2 Wandel und Persistenz

Entwicklungserwartungen sind nicht selten mit dem Anspruch verknüpft, Schule und Lehrer:innen sowie weitere Akteur:innen sollten sich wandeln. Vor diesem Hintergrund wird in einer Reihe von Beiträgen dieses Bandes in den Blick gerückt, wie derartige Ansprüche bearbeitet werden. Die damit verbundenen Beobachtungen systematisieren wir in Bezug auf das Begriffspaar *Wandel* und *Persistenz*. Die Bezugnahmen auf Wandel und Persistenz erfolgen in den Beiträgen mehr oder minder explizit. Quer zu den Beiträgen werden insbesondere zwei Linien der Diskussion von Entwicklungserwartungen in Bezug auf Wandel und Persistenz deutlich: Zum einen wird in mehreren Beiträgen auf Basis von Rekonstruktionen, die sozialtheoretisch unterschiedlich gerahmt sind und sich auf verschiedene schulpädagogische Forschungsgegenstände beziehen, eine Gleichzeitigkeit und Überlagerung von Persistenz und Wandel beobachtet, angesichts derer hervorgehoben wird, dass es bedeutsam sei, Trägheitstendenzen und Beharrungskräften in der Erziehungswissenschaft mehr Aufmerksamkeit zuteil werden zu lassen. Zum anderen verweisen die Beiträge auf die Komplexität des Zusammenspiels von Persistenz und Wandel, in dem es zu einer Verschränkung unterschiedlicher Dimensionen des Sozialen kommt, etwa von institutionellen und organisationalen Transformationen. Die in den Beiträgen analysierten Varianten, Entwicklungserwartungen in Bezug auf Persistenz und Wandel zu bearbeiten, deuten zudem auf Verstrickungen zwischen dem Wandel schulischer Praktiken und Strukturen auf

der einen und der Veränderung professioneller Praxis bzw. Professionalisierung auf der anderen Seite hin.

Die erste Diskussionslinie zeigt sich beispielsweise in den Beiträgen von Eike Wolf und Sven Thiersch (i. d. B.) sowie von Maike Lambrecht (i. d. B.) besonders deutlich, wird allerdings auch in einer Reihe weiterer Beiträge mitgeführt (vgl. z. B. Hempel & Fierro i. d. B., Kratz u. a. i. d. B., Sturm u. a. i. d. B.). Wolf und Thiersch (i. d. B., 113) nutzen den Bezug auf das Konzept der Evolution von Luhmann, um die Annahme auszuführen, dass träge Strukturen notwendig seien, damit Entwicklungen „anschlussfähig für die jeweils bestehende soziale Ordnung“ sein können. Ausgehend von der Annahme, dass Entwicklung im Sinne sozialen Wandels die „strukturelle Notwendigkeit [...] eines ausdifferenzierten Systems“ (Luhmann & Schorr 1988 zit. n. Wolf & Thiersch i. d. B., 111) darstelle und dass Schulen sowohl intern als auch von extern mit Entwicklungserwartungen konfrontiert werden, richten sie den Blick auf die Gleichzeitigkeit von neuen und strukturreproduktiven Praktiken etwa in Prozessen der digitalen Mediatisierung schulischen Unterrichts. Auch Lambrecht (i. d. B.) knüpft an das Evolutionskonzept von Luhmann an, indem sie schulische Wandlungsprozesse als zumeist ungeplante Formen „der systeminternen Variation, Selektion und Restabilisierung [Herv. i. O.]“ (ebd., 130) beschreibt. Hiervon ausgehend stellt sie grundlegend infrage, inwiefern angesichts „schulischer Beharrungstendenzen [...] eine intentionale Veränderung von Schule“ (ebd.), wie sie in Teilen des schulpädagogischen Diskurses mit dem Begriff der Schulentwicklung verbunden werde, überhaupt möglich sei. Lambrecht nimmt an, dass Schule als Organisation nicht nur mit Entwicklungserwartungen konfrontiert werde, „sondern gleichzeitig *Ausdruck institutionell geronnener gesellschaftlicher Erwartungen* [Herv. i. O.]“ (ebd., 131) sei. Dies führe dazu, dass Schulreformprozesse nicht nur schulorganisational rekontextualisiert werden, sondern dass die gesellschaftlich institutionalisierte Erwartungsstruktur von Schule mit zu berücksichtigen sei, durch die sich Schule auch im Kontext von Schulentwicklung dann als träge erweise. In Lambrechts Beitrag wird damit ausdrücklich auf die Verschränkung von Organisation und Institution verwiesen, die das Verhältnis von Wandel und Persistenz prägt. Derartige Verschränkungen sowie die Verwicklung verschiedener Dimensionen des Sozialen werden auch in anderen Beiträgen deutlich (z. B. Pallesen i. d. B., Spitznagel u. a. i. d. B., Bonk u. a. i. d. B.).

Hilke Pallesen (i. d. B.) richtet den Blick auf das Verhältnis von Schulkultur und Lehrer:innenhabitus. Sie rekonstruiert, wie in Schulleiter:innenreden sowie in den Selbstdarstellungen von Lehrer:innen auf bildungspolitische und gesellschaftliche Entwicklungserwartungen Bezug genommen wird. Dabei beobachtet sie, wie Lehrer:innen „sich nicht nur zu Beginn ihres Berufslebens mit komplexen Professionalisierungsansprüchen befassen müssen“ (ebd., 158). Vielmehr zeigt sich in ihren Beobachtungen, dass Lehrer:innen auch im weiteren Verlauf ihres

Berufslebens mit Erwartungen an die eigene Professionalisierung konfrontiert werden, insofern sie „in die Traditions- und Innovationsansprüche von Einzelschulen verwickelt werden, mit denen diese wiederum auf gesellschaftliche Erwartungen reagieren“ (ebd.). Die Bearbeitung von Entwicklungserwartungen erfolgt gemäß Pallesen daher in einer Gleichzeitigkeit von Persistenz und Wandel in komplexen Passungskonstellationen von Schulkultur und Lehrer:innenhabitus, die wir als unterschiedliche Dimensionen des Sozialen begreifen.

Wie die unmittelbar in den Schulalltag involvierten Akteur:innen sich zu Entwicklungserwartungen – konkret zu den bildungspolitischen Erwartungen im Hinblick auf Kooperation – ins Verhältnis setzen, spielt auch für die von Junis Spitznagel u. a. (i. d. B.) analysierten Settings eine zentrale Rolle. Spitznagel u. a. (ebd., 176) fassen das Wechselspiel zwischen Entwicklungserwartungen und Bearbeitungspraktiken „als Verunklarungs-, Vereindeutigungs- und Verlagerungsbewegungen“ und beobachten damit nicht nur, wie in der Bearbeitung Persistenz und Wandel ineinandergreifen. Anhand von Fällen aus drei Projekten zeigen sie vielmehr auch die Verschränkung verschiedener Ebenen des Sozialen in der Übersetzung von Entwicklungserwartungen. In den Fallanalysen zeichnen sie nach, wie Erwartungen an die Entwicklung von Kooperation, an pädagogische Wirksamkeit und an kooperatives Lernen, mit denen zugleich Transformationsansprüche verbunden werden, „symbolisch affirmiert und autorisiert werden“ (ebd., 174) und wie sie zugleich unterlaufen werden. Den Interpretationen der Autor:innen folgend bleibt die Ebene der beruflichen und pädagogischen Praxis von den affirmierten Erwartungen unberührt, was die Autor:innen von Verdeckungsphänomenen sprechen lässt, die durch die symbolische Auseinandersetzung mit den Erwartungen hervorgebracht werden und die wir vor dem Hintergrund des Begriffspaares Wandel und Persistenz als Ausdruck von Persistenz übersetzen.

Auch im Beitrag von Kamila Bonk u. a. (i. d. B.) werden Entwicklungserwartungen pädagogischer Akteur:innen nicht grundsätzlich infrage gestellt. Die Autor:innen legen dar, wie in der Diskussion um Lehrer:innenfortbildungen im Allgemeinen und diskriminierungskritische Lehrer:innenfortbildungen im Besonderen Erwartungen an die Transformation der teilnehmenden Lehrer:innen ebenso hervorgebracht werden wie auch an die Multiplikation des zu erwerbenden Wissens im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen und wie damit ausdrücklich Entwicklungen auf verschiedenen Ebenen eingefordert und zusammengedacht werden. Sie rekonstruieren, wie von Seiten der Teilnehmenden mit diesen Erwartungen umgegangen wird. Dabei zeigt sich in der Darstellung einer Teilnehmerin eine spannungsvolle Gleichzeitigkeit wahrgenommener Transformationen der inneren Haltung auf der einen Seite und der Infragestellung von äußerlich sichtbaren Veränderungen des pädagogischen Tuns im Schulalltag auf der anderen Seite. Die Autorinnen werfen vor diesem Hintergrund die Frage auf, inwiefern „über Fortbildungen auf diskriminierende Verhältnisse in schulischen Strukturen und Handlungsroutrinen transfor-

mierend“ (ebd., 194) eingewirkt und der Persistenz diskriminierender Verhältnisse damit entgegengewirkt werden könne.

Das hier diskutierte Begriffspaar lenkt den Blick damit nicht nur auf die Veränderung(smöglichkeiten), sondern auch auf die Wirkmächtigkeit von Beharrungskräften. Dabei zeigen sich weniger Eindeutigkeiten, denn Gleichzeitigkeiten (erste Diskussionslinie), Verwicklungen (zweite Diskussionslinie) und Ambivalenzen, denen über das Begriffspaar Harmonisierung und Ambivalenz weiter nachgegangen wird.

2.3 Harmonisierung und Ambivalenz

Mit *Harmonisierung* und *Ambivalenz* wenden wir uns einem dritten Begriffspaar zu, das sich im Zuge der Auseinandersetzung mit Entwicklungserwartungen als bedeutsam erweist. Über dieses Begriffspaar werden spezifische, von Harmonisierung geprägte Modi der Hervorbringung und Bearbeitung von Entwicklungserwartungen durch unterschiedliche Akteur:innen(gruppen) deutlich. Diese Modi der Harmonisierung blenden Ambivalenzen nicht lediglich ab, sondern tragen zugleich Ambivalenzen in sich.

So verweisen die Analysen der Beiträge des Bandes im Kontext der Hervorbringung von Entwicklungserwartungen auf die Tendenz, dass harmonisierte Erwartungen konstruiert werden. Wie grundlegend die Erwartung schulischer Entwicklung von einem Harmonisierungsprozess durchzogen ist, wird im Beitrag von Melanie Schmidt (i. d. B.) deutlich: Es wird eine übersetzungstheoretisch fundierte Arbeit am Begriff der Entwicklung geleistet und herausgearbeitet, dass „Entwicklung [...] mit Bedeutungen von Fortschritt [...], einem quasi-natürlichen Verlaufsgeschehen sowie der Identifizierbarkeit von Veränderung imprägniert ist“ (ebd., 214). Schulische Entwicklung wird folglich bereits durch die Benennung als ‚Entwicklung‘ – und nicht etwa als Veränderung, Transformation o. ä. – als ein vermeintlich harmonisches Geschehen hervorgebracht (vgl. ebd., 215). Im Beitrag von Sven Pauling (i. d. B.) wird die Konstruktion von harmonisch anmutenden Entwicklungserwartungen am Beispiel publizistischer Schulkritik untersucht: Anhand eines diskursanalytischen Vorgehens zeichnet Pauling nach, dass durch publizistische Schulkritik hervorgebrachte Entwicklungserwartungen „Machbarkeitsvisionen“ (ebd., 231) bedienen. Hierbei werden „die hohe Ansprüchlichkeit der Entwicklungserwartung entdramatisiert“ (ebd., 227) und die als notwendig erachteten schulischen Veränderungsprozesse als „handhabbar“ (ebd.) entworfen. Wenngleich in einem anderen Kontext, zeigt sich Ähnliches bspw. im Beitrag von Merl (i. d. B.). Angesichts dieser Harmonisierungsbewegungen im Zuge von Hervorbringungen von Entwicklungserwartungen plädiert Schmidt für eine Defamiliarisierung des Entwicklungsbegriffes, da mit ihm einhergeht, „dass Ambivalenzen und all jenes, was in dieser Bestimmung [von Entwicklung als harmonischem Geschehen; d.V.] nicht aufgeht, abgeblendet werden“ (ebd., 215). Auch Pauling

problematisiert, dass bspw. Ungewissheit als konstitutives Moment von (Schul-) Entwicklung als kontingentem Prozess ausgeklammert wird, verweist zugleich aber auf die produktive Funktion von Harmonisierungen: Sie seien durchaus dienlich, um „Entwicklungsrichtungen zu skizzieren und darüber handlungsfähig zu werden“ (ebd., 231).

Mit Blick auf den Umgang mit Entwicklungserwartungen zeigt sich wiederholt, dass Akteur:innen an sie herangetragene Erwartungen ebenfalls harmonisierend verhandeln. Entwicklungserwartungen, die vordergründig harmonisch scheinen bzw. harmonisch dargestellt werden, dabei aber häufig mehrdimensional und in sich spannungsreich sind, werden auf diese Weise in einen bearbeitbaren Modus überführt; dem Spannungsreichtum wird nicht selten vereindeutigend begegnet. Deutlich wird dies etwa im Beitrag von Jan-Hendrik Hinzke u. a. (i. d. B.), in dem Entwicklungserwartungen im Kontext Forschenden Lernens an mehreren universitären Standorten untersucht werden. Die Autor:innen stellen dar, wie unterschiedlich Dozent:innen und auch Student:innen die mit Forschendem Lernen verbundenen Entwicklungserwartungen „trotz einheitlicher Rahmenvorgaben“ (ebd., 241) ausdeuten; es zeigen sich „deutliche Differenzen im Verständnis von Forschendem Lernen“ (ebd.). So werden bspw. bei Dozierenden vier verschiedene Typen des Umgangs mit der mehrdimensionalen Anforderung, Forschendes Lernen im universitären Rahmen zu lehren, rekonstruiert, die sich als harmonisierende Übersetzung der Vielgestaltigkeit der Entwicklungserwartung lesen lassen (vgl. ebd.). Auch Angela Bauer (i. d. B.) widmet sich Entwicklungserwartungen im Kontext der universitären Lehramtsausbildung. Anhand der Analyse von Unterrichtsnachbesprechungen im Lehramtsstudium wird herausgearbeitet, dass das Sprechen der beteiligten Student:innen „über alle Fälle hinweg daraufhin ausgerichtet [ist], ein kritisches Infragestellen des Unterrichtshandelns der Falleingebenden zu vermeiden“ (ebd., 268), vielmehr gehe es um „eine Vergemeinschaftung in der Positionierung als Noviz:innen im Lehrer:innen-Werden“ (ebd.). Der ambivalente Zumutungscharakter eines reflexiven Sprechens über eigene Unterrichtsversuche wird damit weitestgehend stillgestellt und die mit diesem Sprechen verbundenen Entwicklungserwartungen werden in gewisser Weise harmonisierend unterlaufen. Eine etwas anders gelagerte Weise der Harmonisierung von Entwicklungserwartungen wird von Isabel Kratz u. a. (i. d. B.) analysiert: Im Zuge einer berufsgruppenvergleichenden Rekonstruktion des Verhandelns von an Einzelschulen gerichteten Veränderungserwartungen durch Schulleitungspersonen, Grundschullehrer:innen und Schulbegleiter:innen, wird deutlich, dass sich alle Berufsgruppen „selbst als professionell Erfahrene und Wissende entwerfen“ (ebd., 288). Entwicklungserwartungen werden bearbeitet, indem sie an (andere) Lehrer:innen delegiert werden, die „als entwicklungsbedürftig“ (ebd.) konstruiert werden. Das harmonische Moment in dieser Weise der Bearbeitung von Entwicklungserwartungen durch Weitergabe an Andere liegt darin, dass – so die implizite

Annahme der jeweiligen Berufsgruppen – Schulentwicklung dann ‚gelingt‘, wenn die Anderen „so [...] werden, wie die Sprechenden selbst sind“ (ebd.). Ähnlich wie bei Bauer (i. d. B.) werden nur vordergründig harmonische Entwicklungserwartungen in einer Weise bearbeitet, die ebendiese letztlich konterkarieren. Auch in weiteren Beiträgen des Bandes werden Harmonisierungen im Umgang mit Entwicklungserwartungen deutlich (vgl. z. B. Spitznagel u. a. i. d. B.); teils zeigt sich allerdings auch, dass der Spannungsreichtum mehrdimensionaler Entwicklungserwartungen im Umgang von Lehrer:innen mit ebendiesen nicht dethematisiert, sondern expliziert und problematisiert wird (vgl. Bonk u. a. i. d. B.).

Insgesamt lässt sich sowohl bezüglich der Hervorbringung von Entwicklungserwartungen als auch bezüglich der Umgangsweisen mit ebendiesen empirisch beobachten, dass Harmonisierungsprozesse von besonderer Relevanz sind. Diese Harmonisierungen lassen sich zugleich als problematisch – weil unangemessenerweise komplexitätsreduzierend – und als nötig – weil gezwungenermaßen komplexitätsreduzierend – deuten. Harmonisierte Hervorbringungen und harmonisierende Umgangsweisen zeigen sich folglich selbst wiederum als ambivalent.

3 Relationierungen und Ausblick

Abschließend betrachten wir die drei Begriffspaare in ihrer Relation zueinander. Dies führt uns zugleich zurück zu der eingangs bereits thematisierten Frage, welche Bedeutsamkeit Entwicklungserwartungen in Schule, der Berufskultur von Lehrer:innen, der Lehrer:innenbildung sowie der Schulpädagogik als Disziplin haben. Als erstes augenfälliges Merkmal von Entwicklungserwartungen haben wir anhand des Begriffspaares *Innovation und Kompensation* den Fortschrittsoptimismus beleuchtet, der Entwicklungserwartungen eingeschrieben ist. Die programmatische Gleichzeitigkeit von Innovationsaufforderungen und Kompensationsnotwendigkeiten mag ein Moment darstellen, in dem sich Entwicklungserwartungen als konstitutiv für Schule und Lehrer:innenhandeln zeigen und Schule und Gesellschaft als untrennbar verwoben konturieren. Angesichts des dargestellten Anspruches an Schule und die an ihr Beteiligten, innovierende und damit auch kompensierende Entwicklungen voranzutreiben, stellt sich die Frage danach, welche Wandlungsprozesse hiermit (nicht) einhergehen. Mit dem Begriffspaar *Wandel und Persistenz* rückten daher sowohl Veränderungsmöglichkeiten und -prozesse als auch Beharrungskräfte des Schulischen in den Mittelpunkt unserer Aufmerksamkeit. Entwicklungserwartungen zeigen sich damit als relationales Gebilde aus der Programmatik des ersten Begriffspaares und der Transformativität des zweiten Begriffspaares. Diese Relation zeichnet sich dadurch aus, dass mit ihr Fragen nach der Zeitlichkeit von und der Verantwortlichkeit für ‚erwartete Entwicklungen‘ einhergehen. Im Vollzug der Alltagspraxis

– so zeigte sich alsdann unter Rekurs auf das Begriffspaar *Harmonisierung und Ambivalenz* – bringen Entwicklungserwartungen Modi des Harmonisierens hervor, die notwendig erscheinen, um die Ambivalenz zu bearbeiten, die sich nicht zuletzt aus der Komplexität einer Verbindung von den – in sich bereits spannungsvollen – Dimensionen der Programmatik und der Transformativität ergibt. Dass Harmonisierungen Komplexität reduzieren und erwartete Entwicklungen damit in Teilen unterlaufen, motiviert möglicherweise wiederum dazu, aufs Neue Entwicklungserwartungen hervorzubringen – ein mitunter regresshafter Zirkel der drei Begriffspaare mag auf diese Weise in Gang gesetzt werden.

Auf Basis dieser Überlegungen, die das Ergebnis einer systematisierenden Betrachtung darstellen, wollen wir drei Fragen aufwerfen, welche die Lektüre des Bandes begleiten können. Erstens stellt sich die Frage, inwiefern die Kommunikation über Entwicklungserwartungen für pädagogische Praxis funktional ist. Zweitens lässt sich fragen, wie Entwicklungserwartungen das Verhältnis gesellschaftlicher Herausforderungen und pädagogischer Praxis moderieren. Und drittens erscheint es interessant, genauer zu analysieren, von wem und auf welche Weise Entwicklungserwartungen hervorgebracht und übersetzt werden. Ausgehend von verschiedenen theoretischen Verortungen und empirischen Beobachtungen fallen die in den Beiträgen dieses Bandes diskutierten Antworten auf diese Fragen ganz unterschiedlich aus und es werden variierende Perspektiven in den Mittelpunkt gerückt. Dass der Fokus auf Entwicklungserwartungen als Paradigma von Schule und der Berufskultur von Lehrpersonen in unterschiedlichen schul-, professionstheoretischen und gegenstandsbezogenen Perspektivierungen erkenntnisreich ist, wird dabei deutlich.

Als Herausgeber:innen danken wir allen Autor:innen für ihre Beiträge. Darüber hinaus gilt unser Dank dem Verlag Julius Klinkhardt für die gute Zusammenarbeit im Rahmen der Erstellung dieser Publikation. Für die Finanzierung der Publikation bedanken wir uns bei der Staats- und Universitätsbibliothek Bremen (SuUB) sowie der Stiftung der Sparkasse Bremen. Ebenso danken wir Anna-Maria Seeburg für die Unterstützung bei der redaktionellen Bearbeitung des Manuskripts.

Literatur

- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (Hrsg.) (2016): *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bauer, A. (i. d. B.): Kollegiales Sprechen in Schulpraxisseminaren als Bearbeitung von professionsbezogenen Entwicklungserwartungen. In: A. Langer, A. Moldenhauer, M. Olk, A. Doğmuş, M. Hinrichsen, A. Lill & S. Pauling (Hrsg.): *Entwicklung als Erwartung. Zu einem Paradigma von Schule und der Berufskultur von Lehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 257-272.
- Bonk, K., Doğmuş, A., Kuhlmann, N., Langer, A., Moldenhauer, A. & Steinbach, A. (i. d. B.): „Ich glaube, das ist einfach sensibler geworden. Aber ...“ – Sprechen über Entwicklungserwartungen im Kontext diskriminierungskritischer Fortbildungen. In: A. Langer, A. Moldenhauer, M. Olk, A.

- Doğmuş, M. Hinrichsen, A. Lill & S. Pauling (Hrsg.): *Entwicklung als Erwartung. Zu einem Paradigma von Schule und der Berufskultur von Lehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 180-197.
- Dzengel, J. (2016): *Schule spielen. Zur Bearbeitung der Theorie-Praxis-Problematik im Studienseminar*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hinzke, J.-H., Paseka, A., Boldt, V.-P., Damm, A., Fabel-Lamla, M., Klewin, G., te Poel, K., Frei, P., Hauenschild, K., Schmidt-Thieme, B. & Wolff, D. (i. d. B.): *Ansprüche, Möglichkeiten und Praxis Forschenden Lernens in der universitären Lehrerbildung: Entwicklungserwartungen an drei Universitätsstandorten*. In: A. Langer, A. Moldenhauer, M. Olk, A. Doğmuş, M. Hinrichsen, A. Lill & S. Pauling (Hrsg.): *Entwicklung als Erwartung. Zu einem Paradigma von Schule und der Berufskultur von Lehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 236-255.
- Hempel, C. & Fierro, C. (i. d. B.): *Enttäuschte Erwartungen? Zu den Schwierigkeiten einer Neugestaltung schulischen Zusammenlebens an mexikanischen Schulen*. In: A. Langer, A. Moldenhauer, M. Olk, A. Doğmuş, M. Hinrichsen, A. Lill & S. Pauling (Hrsg.): *Entwicklung als Erwartung. Zu einem Paradigma von Schule und der Berufskultur von Lehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 76-91.
- Herzmann, P., Artmann, M. & Wichelmann, E. (2017): *Theoriegeleitete Reflexionen videographierten Unterrichts. Eine Typologie studentischer Perspektiven auf universitäre Theorie-Praxis-Bezüge*. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen, Zugänge, Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 176-189.
- Idel, T.-S. & Rabenstein, K. (2016): *Leistung als soziale Konstruktion: Was müssen Schüler/-innen wissen und können, um im heterogenitätssensiblen individualisierenden Unterricht Anerkennung zu finden?* In: S. Doff (Hrsg.): *Heterogenität im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 9-19.
- KMK (2020): *Ländergemeinsame Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften als ein Bestandteil ihrer Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrerbildung*. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_03_12-Fortbildung-Lehrkraefte.pdf. (Abrufdatum: 27.11.2024).
- KMK (2022): *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf. (Abrufdatum: 27.11.2024).
- Košinár, J. (2014): *Professionalisierung in der Lehrerausbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat*. Opladen: Barbara Budrich.
- Kramer, R.-T., Idel, T.-S. & Schierz, M. (2018): *Habitus und Berufskultur von Lehrkräften. Kulturtheoretische und praxeologische Zugänge. Ein Basisbeitrag zur Einführung*. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7, 3-36.
- Kratz, I., Olk, M. & Reuther, E. (i. d. B.): *Organisationsentwicklung als Professionsentwicklung? Schule, ihr pädagogisches Personal und die Erwartung der Veränderung*. In: A. Langer, A. Moldenhauer, M. Olk, A. Doğmuş, M. Hinrichsen, A. Lill & S. Pauling (Hrsg.): *Entwicklung als Erwartung. Zu einem Paradigma von Schule und der Berufskultur von Lehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, XX-XX.
- Kunze, K., Petersen, D., Bellenberg, G., Fabel-Lamla, M., Hinzke, J.-H., Moldenhauer, A., Peukert, L. & Reintjes, C. (Hrsg.) (2021): *Kooperation – Koordination – Kollegialität. Befunde und Diskurse zum Zusammenwirken pädagogischer Akteur*innen an Schule(n)*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lambrecht, M. (i. d. B.): *Schulische Entwicklung als schulkulturelle Relationierung von Organisation und Institution – das Beispiel schulische Differenzbearbeitung*. In: A. Langer, A. Moldenhauer, M. Olk, A. Doğmuş, M. Hinrichsen, A. Lill & S. Pauling (Hrsg.): *Entwicklung als Erwartung. Zu einem Paradigma von Schule und der Berufskultur von Lehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 129-144.
- Merl, T. (i. d. B.): *Zur Autorisierung gesteigerter Entwicklungserwartungen an Schulen in sozial deprivierter Lage*. In: A. Langer, A. Moldenhauer, M. Olk, A. Doğmuş, M. Hinrichsen, A. Lill & S.

- Pauling (Hrsg.): *Entwicklung als Erwartung. Zu einem Paradigma von Schule und der Berufskultur von Lehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 60-75.
- Moldenhauer, A., Asbrand, B., Hummrich, M. & Idel, T.-S. (Hrsg.) (2021): *Schulentwicklung als Theorieprojekt*. Wiesbaden: Springer VS.
- Pallesen, H. (i. d. B.): Schule als Entwicklungsanlass? Rekonstruktionen zum Passungsverhältnis von schulischen Sinnentwürfen und Lehrerhabitus. In: A. Langer, A. Moldenhauer, M. Olk, A. Doğmuş, M. Hinrichsen, A. Lill & S. Pauling (Hrsg.): *Entwicklung als Erwartung. Zu einem Paradigma von Schule und der Berufskultur von Lehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 145-161.
- Pauling, S. (i. d. B.): Publizistische Schulkritik als Diskurs der Erwartungsgenese und ihre Kritik durch die Schulforschung. In: A. Langer, A. Moldenhauer, M. Olk, A. Doğmuş, M. Hinrichsen, A. Lill & S. Pauling (Hrsg.): *Entwicklung als Erwartung. Zu einem Paradigma von Schule und der Berufskultur von Lehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 220-235.
- große Prues, P., Kunze, I., Langer, S., Müller-Using, S. & Nakamura, Y. (i. d. B.): Querschnittsaufgaben als Entwicklungserwartung an Lehrkräfte, Professionalisierung und Schule – Eine Diskussion am Beispiel Demokratiebildung, Europabildung und Menschenrechtsbildung. In: A. Langer, A. Moldenhauer, M. Olk, A. Doğmuş, M. Hinrichsen, A. Lill & S. Pauling (Hrsg.): *Entwicklung als Erwartung. Zu einem Paradigma von Schule und der Berufskultur von Lehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 42-59.
- Reh, S. (2004): Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerberuflichkeit. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (3), 358-372.
- Rothland, M. (i. d. B.): Schulpädagogik als „Entwicklungswissenschaft“. Selbstinszenierungen einer erziehungswissenschaftlichen Subdisziplin. In: A. Langer, A. Moldenhauer, M. Olk, A. Doğmuş, M. Hinrichsen, A. Lill & S. Pauling (Hrsg.): *Entwicklung als Erwartung. Zu einem Paradigma von Schule und der Berufskultur von Lehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 26-41.
- Schmidt, M. (i. d. B.): Übersetzungen von ‚Entwicklung‘. Konturen einer reflexiven Begriffsarbeit. In: A. Langer, A. Moldenhauer, M. Olk, A. Doğmuş, M. Hinrichsen, A. Lill & S. Pauling (Hrsg.): *Entwicklung als Erwartung. Zu einem Paradigma von Schule und der Berufskultur von Lehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 201-219.
- Spitznagel, J., Schleenbecker, L., Bender, S. & Kunze, K. (i. d. B.): Verunklaren, Vereindeutigen und Verlagern. Empirische Erkundungen zu Praktiken der Bearbeitung kooperationsbezogener Entwicklungserwartungen. In: A. Langer, A. Moldenhauer, M. Olk, A. Doğmuş, M. Hinrichsen, A. Lill & S. Pauling (Hrsg.): *Entwicklung als Erwartung. Zu einem Paradigma von Schule und der Berufskultur von Lehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 162-179.
- Sturm, T., Schneider, E. & Löchel, A. (i. d. B.): Entwicklung professionalisierter Milieus von Lehrpersonen – eine Erwartung während der Corona-Pandemie. In: A. Langer, A. Moldenhauer, M. Olk, A. Doğmuş, M. Hinrichsen, A. Lill & S. Pauling (Hrsg.): *Entwicklung als Erwartung. Zu einem Paradigma von Schule und der Berufskultur von Lehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 92-107.
- Theater der Versammlung (2023): *Wortkaskaden Entwicklung Erwartung*. Unveröffentlichtes Manuskript. Universität Bremen.
- Wolf, E. & Thiersch, S. (i. d. B.): Entwicklung(erwartung) und Trägheit. Zur Reziprozität von Wandel und Stabilität in Schulentwicklungsprozessen. In: A. Langer, A. Moldenhauer, M. Olk, A. Doğmuş, M. Hinrichsen, A. Lill & S. Pauling (Hrsg.): *Entwicklung als Erwartung. Zu einem Paradigma von Schule und der Berufskultur von Lehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 111-128.

Autor:innen**Olk, Matthias, Dr.**

ORCID: 0009-0002-0194-0371

Universität Bremen

Arbeitsschwerpunkte: Grundschule und Inklusion, Praxeologische Professions- und Schulentwicklungsforschung, Dokumentarische Methode*E-Mail:* olk@uni-bremen.de**Langer, Anja**

Universität Bremen

Arbeitsschwerpunkte: Schul- und Lehrer:innenforschung, Subjektivierungstheoretische Forschung, Diskriminierungskritik in Schule*E-Mail:* alanger@uni-bremen.de**Moldenhauer, Anna, Prof.‘in Dr.‘in**

ORCID: 0000-0001-6370-4003

Universität Bremen

Arbeitsschwerpunkte: Professions- und Lehrer:innenbildungsforschung, schultheoretische Forschung – insbesondere zu Fragen der Transformation und Entwicklung von Schule, Qualitative Sozialforschung*E-Mail:* anna.moldenhauer@uni-bremen.de**Doğmuş, Aysun, Prof.‘in Dr.‘in**

ORCID: 0000-0003-2003-4278

Technische Universität Berlin

Arbeitsschwerpunkte: Pädagogische Professionalität und Professionalisierung in Migrationsverhältnissen, Rassismus(-kritik) in der Relation von Schulentwicklung und Professionalisierung, Qualitative Sozialforschung*E-Mail:* dogmus@tu-berlin.de**Hinrichsen, Merle, Dr.‘in**

ORCID: 0000-0003-4771-2606

Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau

Arbeitsschwerpunkte: Schulkulturen in der Migrationsgesellschaft, Diversität und Diskriminierung im Bildungssystem, Bildung und Biographie im Kontext von Ungleichheitsverhältnissen, Jugend- und Übergangsforschung*E-Mail:* merle.hinrichsen@rptu.de

Lill, Anne

Friedrich-Schiller-Universität Jena

Arbeitsschwerpunkte: Beratung von Organisationen – insb. Schulentwicklungsberatung, Subjektivierungs-, Praxis- und Machttheorien, Professionstheorie, Qualitative Forschungsmethoden – Diskursanalyse, Ethnographie und Adressierungsanalyse

E-Mail: anne.lill@uni-jena.de

Pauling, Sven, Dr.

ORCID: 0009-0005-3537-2386

Universität Bremen & Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Arbeitsschwerpunkte: Schulentwicklung, Reform- und Alternativschulen, rekonstruktive Schulforschung, Normativität in der Schulforschung

E-Mail: sven.pauling@uol.de