

Herfter, Christian; Schweder-Lipowski, Charlotte; Spendrin, Karla; Kinoshita, Emi **Unterrichtsentwicklung im Dialog von Lehrpersonen und Forschenden. Selbstbeobachtungen der Praxis kommunikativer Wissensproduktion in der Begegnung von Unterrichtspraxis und -forschung**

Buchborn, Thade [Hrsg.]; Hallitzky, Maria [Hrsg.]; Hinzke, Jan-Hendrik [Hrsg.]; Martens, Matthias [Hrsg.]; Spendrin, Karla [Hrsg.]: Schulpraxis – Entwickeln – Erforschen. Konzepte und Praxis entwicklungsorientierter Bildungsforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 215-234. - (Unterricht – Schule – Gesellschaft)



Quellenangabe/ Reference:

Herfter, Christian; Schweder-Lipowski, Charlotte; Spendrin, Karla; Kinoshita, Emi: Unterrichtsentwicklung im Dialog von Lehrpersonen und Forschenden. Selbstbeobachtungen der Praxis kommunikativer Wissensproduktion in der Begegnung von Unterrichtspraxis und -forschung - In: Buchborn, Thade [Hrsg.]; Hallitzky, Maria [Hrsg.]; Hinzke, Jan-Hendrik [Hrsg.]; Martens, Matthias [Hrsg.]; Spendrin, Karla [Hrsg.]: Schulpraxis – Entwickeln – Erforschen. Konzepte und Praxis entwicklungsorientierter Bildungsforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 215-234 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-346695 - DOI: 10.25656/01:34669; 10.35468/6204-11

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-346695>

<https://doi.org/10.25656/01:34669>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, anwenden oder in anderer Weise verändern.

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-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 alter or transform this work or its contents at all.

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



*Christian Herter, Charlotte Schweder-Lipowski,
Karla Spendrin und Emi Kinoshita*

Unterrichtsentwicklung im Dialog von Lehrpersonen und Forschenden. Selbstbeobachtungen der Praxis kommunikativer Wissensproduktion in der Begegnung von Unterrichtspraxis und -forschung

Zusammenfassung

In vielen Schul- und Unterrichtsentwicklungsansätzen wird die Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Forschenden als Dialog gefasst. Dabei wird die dialogische Praxis nur selten empirisch-analytisch untersucht. Unsere Studie schließt diese Lücke, indem wir anhand von aufgezeichneten Unterrichtsentwicklungsgesprächen analysieren, wie in Gesprächen von Lehrpersonen und Forschenden Wissen über Unterricht und seine Entwicklung entsteht. Unsere Ergebnisse beleuchten differente Wissensordnungen und Normhorizonte, zeigen ambivalente Positionierungen und Dialogerwartungen und stellen die Illusion eines machtfreien Dialogs in Frage. Abschließend betrachten wir, ob und wie das Miteinander-Sprechen über Unterricht zu einem bedeutsamen Ort der Entwicklung wird.

Schlagwörter: Dialog, Diskursanalyse, Reflexion, Unterrichtsentwicklung, Wissensordnung

Abstract

In the context of school and instructional development, collaboration between educators and researchers is often described as a dialogue. However, the empirical exploration of this dialogical practice is a relatively uncharted territory. This study seeks to address this gap by analysing recorded discussions on instructional development. It investigates how knowledge about teaching and its evolution emerges in conversations between teachers and researchers. Our

findings highlight various knowledge structures and normative frameworks, revealing nuanced perspectives and expectations within shared conversations. Moreover, the results prompt a critical examination of the concept of a power-neutral dialogue. In conclusion, we reflect on whether and how speaking about teaching and learning can become a significant space for development.

Keywords: dialogue, discourse analysis, instructional development, knowledge production, reflection

1 Einleitung: Schul- und Unterrichtsentwicklung als Dialog

Die Idee, Schulpraxis zu entwickeln und forschend zu begleiten, ist keine neue. So dominierten in den 1970er Jahren „Makro-Schul(wesen)entwicklungsansätze“ (Göhlich 2008, S. 266), die in den 1990er Jahren von den „Mikro-(Einzel)Schulentwicklungsansätzen“ (ebd.) als wesentliche Denkfigur der Schulentwicklung(sforschung) abgelöst wurden. Die dort entfalteten Modelle – allen voran das von Per Dalin, Hans-Günter Rolff und Herbert Buchen vertretene Modell des institutionellen Schulentwicklungsprozesses (ISP) – wirken bis heute in die Diskurse von Schulentwicklung und die Arbeit schulischer Steuergruppen hinein (ebd., S. 268).

ISP basiert dabei u.a. auf der Annahme, dass die „subjektiv[e] Realität der schulischen Akteure mit einer objektiveren, an Daten belegbaren Realität“ (Dedering 2012, S. 19) konfrontiert werden muss, um „auf der Basis eines systematischen, datengestützten Vorgehens eine Überprüfung der Realisierung der zuvor formulierten Zielsetzungen“ (ebd., S. 22) nachzuweisen. Auch wenn innerhalb des ISP von einem „Dialog mit allen Beteiligten“ (ebd.) gesprochen wird, so verweist die Semantik von z.B. „Datenfeedback“, „Evaluation“ oder „Konfrontation subjektiver und objektiver Realität“ darauf, dass sich die schulische Praxis an den wissenschaftlichen Erkenntnissen auszurichten hat (vgl. Herfter 2022, S. 100f.).

In weiteren Konzepten der Schul- und Unterrichtsentwicklung wird hingegen ein Dialog zwischen Lehrpersonen und Forschenden entworfen: So kommt es in den verschiedenen Spielarten der Handlungsforschung (didaktische Entwicklungsforschung, Design-Based Research, Lesson Study) zu einem Austausch schulpraktischen und wissenschaftlichen Wissens im Sinne einer engen Zusammenarbeit zwischen kleinen Gruppen von Lehrpersonen und sogenannten „Wissenspartnern“ (Mewald 2019, S. 19). Während einerseits die Prozesse der Beteiligung, des wechselseitigen Austauschs verschiedener Wissensformen (unhinterfragt) als Raum für die hierarchiefreie Kommunikation gerahmt werden (vgl. Hallitzky et al. 2021), zeigt sich andererseits jedoch

häufig die (implizite) Annahme, wissenschaftliches Wissen werde in die Praxis kommunikativ ‚eingespielt‘ (vgl. Herfter 2022, S. 101).

Nur selten kommt es in Texten zur Schulentwicklung dazu, die Illusion des Dialogs als solche machtanalytisch aufzudecken (Phillips 2011, S. 12). Wenn dies geschieht – wie z. B. bei Nils Berkemeyer und Björn Hermstein (2018, S. 31) oder Martin Heinrich (2021, S. 301) – dann entworfen als „Zukunft“ der Schulentwicklungsforschung oder als präskriptive Inaussichtstellung „kollaborativer Formen der Wissenskonstruktion“ (ebd.).

Daher wollen wir uns der umrissenen Herausforderung stellen, die dialogische Wissensproduktion von Lehrpersonen und Forschenden diskursanalytisch in den Blick zu nehmen¹. Dabei interessieren uns folgende Fragen:

- Wer bringt welches Wissen wie ein und versieht es mit Gültigkeit?
- Wie wird Wissen hierarchisiert und kategorisiert? Welche Zusammenhänge, Bezüge, Gleichsetzungen und Abgrenzungen des Wissens werden dialogisch hergestellt?
- Welche Normhorizonte werden dabei thematisch?
- Wie setzen sich die Personen (selbst und gegenseitig) zu dem von ihnen vertretenen Wissen ins Verhältnis?
- Mit Blick auf Unterricht(sentwicklung): Wie werden Handlungs(ohn)mächtigkeit sowie Verantwortlichkeit artikuliert?

Im Folgenden nutzen wir das so umrissene Erkenntnisinteresse, um in eine kulturtheoretisch-praxeologische Betrachtung von Schulentwicklung (vgl. Idel & Pauling 2018) einzuführen. Dabei akzentuieren wir zunächst eine wissenstheoretische bzw. poststrukturalistische Lesart von Wissen und darauf bezogene Praktiken. Wir erarbeiten uns – vor allem in Anschluss an Arbeiten von Louise Phillips (2011), Daniel Wrana (2013, 2015a, 2015b, 2020), Norbert Ricken, Sabine Reh und Joachim Scholz (2023) – wie im Dialog bzw. in diskursiven Praktiken Wissen ‚hergestellt‘ und relationiert wird, wie das Sprechen in Situationslogiken und situationsübergreifende Bedeutungszusammenhänge verflochten ist und wie die Sprechenden Positionen zum Wissen einnehmen, die sie mit Deutungs-, Handlungs- oder Veränderungsmacht ausstatten (oder eben nicht). Darauf aufbauend und dem konkreten Feld der Schulentwicklung geschuldet, nehmen wir diskursanalytisch pädagogische Ordnungsver-

1 Der Schwerpunkt unserer Zusammenarbeit mit Lehrpersonen liegt auf der Entwicklung von Unterricht. Gleichzeitig treten in der Zusammenarbeit immer auch Facetten der Organisationsentwicklung (z. B. Bezüge zum Schulprogramm, zur Kooperation zwischen Lehrpersonen untereinander und mit der Steuergruppe) sowie der Personalentwicklung zu Tage (v.a. im Hinblick auf den Austausch zum gefilmten Unterricht, der Züge von Feedback und Beratung tragen kann). Infofern kann die berichtete Zusammenarbeit auch im weiteren Sinne als Schulentwicklung gefasst werden (vgl. Rolff 2008).

suche in den Blick (vgl. Wrana 2013), die die zuvor getroffenen grundlegenden (sozial-)theoretischen Überlegungen gegenstandstheoretisch – z.B. im Hinblick auf Bezüge zur ‚Selbstständigkeit‘ der Schüler:innen (ebd., S. 58) oder ‚Verantwortung‘ (vgl. Küper 2022) für jene – präzisieren.

2 Theoretische Ordnungsversuche: Wissen, Macht, Ordnung

Folgt man den philosophischen Reflexionen zu den Möglichkeitsbedingungen von Wissen bis in die Postmoderne (vgl. Wrana 2020, S. 140) und schließt sich dabei praxeologischen Schlussfolgerungen an, so geraten die *Praktiken des Ordnens* (Wrana 2013, S. 57) in den Blick. In diesen Praktiken wird dabei z.B. Wissen von (Nicht-)Wissen unterschieden, Gültigkeit und Plausibilität abgesichert, verschiedene Formen der (Re-)Präsentation von Wissen gefunden und Bezüge zu vorherigen und größerem Wissen hergestellt (vgl. Ricken et al. 2023, S. 322ff.). Die hergestellten Ordnungen sind dabei feldspezifisch, können einander widersprechen und sind sowohl soziokulturell als auch historisch wandelbar. In Anschluss an Michel Foucault (z.B. 2012) gehen wir davon aus, dass jede Methode, die Wahrheit und Gültigkeit des damit produzierten Wissens behauptet, in Machtverhältnisse eingeschrieben ist (vgl. Wrana 2020). Wrana (2015b) benennt in seiner „Methodik einer Analyse diskursiver Praktiken“ drei Aspekte, die sich aus den genannten Grundannahmen ergeben und deren Zusammenspiel in den Gesprächen zwischen Lehrpersonen und Forschenden untersucht werden soll. Für den *figurativen Aspekt* (1) gilt es zu analysieren, auf welche Arten und Weisen Wissen hergestellt, hierarchisiert, kategorisiert und relationiert wird. In Bezug auf den *prozeduralen Aspekt* (2) ist die Einbettung dieser Äußerungen in Situationslogiken zu berücksichtigen, d.h. sie als „Spielzüge auf vorausgehende und folgende Äußerungsakte hin“ (ebd.) auszulegen. Für den dritten, den *positionalen Aspekt* (3), gilt es zu betrachten, wie sich die Sprechenden zu den jeweils aufgerufenen Wissensordnungen ins Verhältnis setzen. Es wird in den Blick genommen, welche Position die am Gespräch beteiligten Personen einnehmen können und müssen, um Subjekt der von ihnen getroffenen Aussage und des darin beinhalteten Wissens sein zu können (Wrana 2015a, S. 126 mit Verweis auf Foucault 1981). Damit gerät in den Blick, wie sich die Subjekte, die sich positionieren, verändern – aber auch, wie sich die Positionierung die Praxis des Ordnens selbst verändert (ebd., S. 124). Der Dialog von Lehrpersonen und Forschenden wird in einer solchen Methodik konzeptionell als gemeinsam geteilter, relationaler Raum vorausgesetzt, in welchem sich Praktiken, die darin verwickelten Subjekte und zugehörige Kontexte konstituieren. Das Gemeinsame des Dialogs ergibt sich dabei daraus, dass die Artefakte, Symbole, Äußerungen und Prak-

tiken allen Teilnehmenden gleichermaßen zugänglich, d.h. öffentlich sind (vgl. Schmidt & Volbers 2011, S. 28f.).

Wesentlich für den positionalen Aspekt ist die Annahme einer Gleichzeitigkeit verschiedener Ordnungsversuche eines Wissensfeldes, wodurch sich die Möglichkeit verschiedener Positionierungen überhaupt erst ergibt. Für das von uns in den Blick genommene Feld der Unterrichtsentwicklung bedeutet dies z.B., dass es viele, teils wissenschaftliche, teils in der Ausbildung tradierte Vorstellungen über guten Unterricht gibt und wie dieser in der Praxis umgesetzt werden kann. Für den *dialogischen Austausch* von Wissensformen und Evidenzen zwischen Lehrpersonen und Forschenden ist damit ein wesentlicher Normhorizont angesprochen: Es gilt zu untersuchen, wie mit standortgebundenen Wahrheitsansprüchen, vorgeprägten Verhältnissen von Wissenschaft und Schulpraxis sowie damit verbundenen Expertisezuschreibungen situativ umgegangen wird (Phillips 2011, S. 3, 67, 171).

Der Dialog zwischen Lehrpersonen und Forschenden zum Unterricht (und dessen Entwicklung) ist über das bisher Gesagte hinaus nicht nur als rhetorischer, sondern auch als pädagogischer Argumentationsraum zu fassen: „In pädagogischen Praktiken des Ordens“, so Wrana (2013, S. 57), „werden andere Ordnungen² geordnet und für jemanden [...] zum Lernen angeordnet.“ Übertragen auf unseren Gegenstand heißt dies: In der Programmatik einer Unterrichts- und Schulentwicklung(sforschung) ist angelegt, dass das Lernen der Schüler:innen beobachtet und als Ausgangspunkt für unterrichtliche Entwicklung genommen wird (vgl. Herfter 2022, S. 99ff.). Lehrpersonen geraten also in eine Lernsituation, in der ein neues Situationsverständnis auch mit Ansprüchen an die eigene professionelle Weiterentwicklung verbunden wird. Dabei ist davon auszugehen, dass es zu verschiedenen, teils widerstreitenden Anordnungen von „Lerngegenständen, Lehrenden, Lernenden, Subjektivitäten, Veränderungserwartungen“ (Wrana 2013, S. 61) kommt. Dies gilt vor allem deshalb, weil die in Bezug auf Unterrichtsgestaltung, -beobachtung, -deutung und -entwicklung „gelten[den] verbindlichen Normen [...] aufgrund ihrer Konflikthaftigkeit zu gewichten sind“ (Küper 2022, S. 223) und notwendig offen bleibt, „welche Normen situativ gültig sind und wie diese auszulegen sind“ (ebd., S. 166). So ist auch weniger von einer pädagogischen Einheit der Einzelschule (bzw. Forschungsperspektive) als von einer von „Vielfalt und Differenzverhältnissen“ (Idel & Pauling 2023, S. 40) geprägten Gemeinschaft auszugehen.

Von einer subjektivierungstheoretischen Betrachtung schulischer Entwicklungsprozesse, die sehr ähnliche sozialtheoretische Fundierungen aufruft und Phäno-

2 Diese „anderen Ordnungen“ können z.B. fachlichen, gesellschaftlichen oder politischen Wissensfeldern entstammen. So könnte die didaktische Rekonstruktion als Beispiel für eine pädagogische Ordnungspraxis dienen, bei der aus Wissensfeldern Lerngegenstände und ganze Schulfächer konstruiert werden (vgl. Wrana 2013, S. 57). Aber auch Ordnungsversuche im Kontext von unterrichtlichen Arbeitstugenden oder Lernvoraussetzungen sind hier zu nennen (ebd.).

mene in den Blick nimmt (z.B. Kuhlmann & Moldenhauer 2021; Silkenbeumer et al. 2018), unterscheidet sich unser Ansatz in drei methodisch-konzeptionellen Punkten: *Erstens* greifen wir zwar den prozeduralen Aspekt in der Analyse auf, behalten dabei aber stets im Blick, dass Wissensordnungen und Positionierungen nicht allein in den Re-Adressierungen des Hier-und-Jetzt gründen, sondern immer schon diskursiv formiert sind, also situativ zitiert und aufgerufen und modifiziert werden (vgl. Wrana 2015b, S. 133). Damit verbunden ist, *zweitens*, eine Annahme über die grundlegende, situations- und zeitübergreifende Möglichkeit, einmal etablierte Ordnungs- und Positionierungsversuche jederzeit erneut aufrufen zu können. Während subjektivierungstheoretisch fundierte Arbeiten durch die Fokussierung einzelner Interaktionssequenzen danach fragen, „ob sich durch den Vollzug dieser Praktiken im Selbstverständnis der Akteur:innen ‚tatsächlich‘ etwas transformiert und/oder stabilisiert hat“ (Kuhlmann 2023, S. 99), möchten wir mögliche Veränderungen in den Gesprächen selbst verorten. Wir fassen die Gespräche dabei als aufeinander folgende, zeitlich abständige und situative Aktualisierungen von sich stabilisierenden oder/ und transformierenden diskursiven Praktiken. Und schließlich *drittens* fokussieren wir stärker die gemeinsamen Ordnungsversuche und die Dynamik der sich darin bewegenden individuellen Positionierungen als kollektive Praxis; gerade die Frage des Kollektiven scheint aus einer subjektivierungstheoretischen Perspektive u.E. dabei noch weitgehend ungeklärt (vgl. Alkemeyer et al. 2018).

3 Praktiken der Wissensproduktion im kommunikativen Prozess

Spezifisch für unser Projekt ist eine zeitlich ausgedehnte Zusammenarbeit von Forschenden und Lehrenden, die man über wiederkehrende fünf Schritte beschreiben kann (vgl. Abbildung 1).

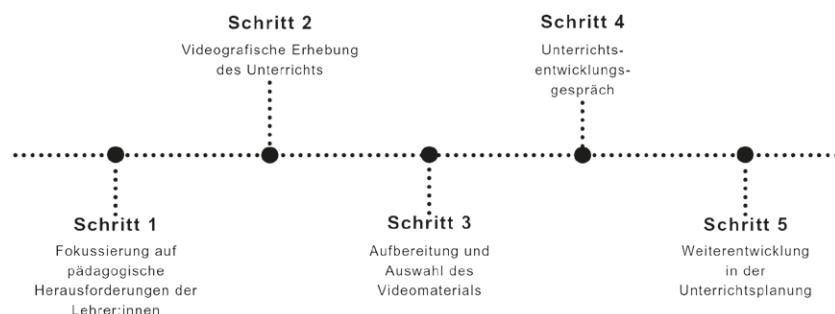


Abb. 1: Prozesse der dialogischen Unterrichtsentwicklung.

1. Entlang von Herausforderungen, die die Lehrpersonen in der eigenen pädagogischen Handlungspraxis bestimmen, formulieren wir³ empirisch untersuchbare Fragestellungen und vereinbaren einen Zeitraum und Umfang für die Datenerhebung.

Wir fokussieren hier auf die Herausforderungen, die mit der Einführung und Weiterentwicklung einer Projektwoche in der Oberstufe eines reformpädagogisch ausgerichteten Gymnasiums in freier Trägerschaft im Umland einer sächsischen Großstadt einhergehen. Das von der Schule als „Pulsar“ bezeichnete Unterrichtsformat (vgl. ESBZ 2024) beginnt mit einer „Input-Phase“, in der die Schüler:innen in teils fächerübergreifenden Unterrichtsstunden an das jeweilige Rahmenthema aus verschiedenen (schul)fachlichen Perspektiven herangeführt werden. Anschließend sollen sie in einem selbstorganisierten Projekt Aspekte des Rahmenthemas vertiefen. Am letzten Tag der Projektphase werden sie im Rahmen einer „Komplexitätsparty“ vorgestellt: Damit ist ein didaktisches Konzept gemeint, in welchem in einer Art Vernissage die einzelnen Projekte vorgestellt und im informellen Austausch diskutiert werden, so dass sich die Komplexität des Rahmenthemas entfalten kann. Abgeschlossen wird die Woche durch eine gemeinsame Reflexion, in der sich die Schüler:innen gegenseitig Feedback geben und Erfahrungen austauschen.

2. Im Projekt verwenden wir Videoaufzeichnungen als Datengrundlage, um die (Über-)Komplexität, Vieldeutigkeit und Interpretationsbedürftigkeit des Unterrichts sichtbar zu machen und in der Zusammenarbeit immer wieder und unter neuem Licht betrachten zu können (vgl. Dinkelaker 2018).
3. Aus dem gesammelten Material wählen wir als Forschende Unterrichtssequenzen aus, an denen die verabredeten Fragestellungen besonders gut bearbeitet werden können.
4. Daraufhin findet ein Gespräch aller Lehrpersonen und Forschenden statt, in dem die Fragestellungen vergegenwärtigt, eine kurze Beschreibung der ausgewählten Sequenzen vorgelegt und erläutert werden. Anschließend werden die Aufzeichnungen der ausgewählten Unterrichtssequenzen gemeinsam betrachtet und diskutiert.
5. Darauf aufbauend findet im Schulkollegium die Planung eines Unterrichtsentwicklungsprozesses statt, die auch die Einbettung der Einheit in das schulinterne Curriculum sowie eine Aktualisierung der unterrichtlichen Herausforderungen umfasst, die mit der geplanten Einheit adressiert werden soll (vgl. Schritt 1).

³ Wenn auf ein nicht genauer bestimmtes ‚wir‘ Bezug genommen wird, dann ist stets auf einen Dialog verwiesen, an dem forschende und schulpraktisch tätige Personen beteiligt sind.

Unser Anliegen in diesem Aufsatz ist es, unsere Praxis kommunikativer Wissensproduktion auf der Datengrundlage der Audioaufzeichnung zweier solcher in Schritt 4 geführten Gespräche – zu einer ersten Realisierung des Formats „Pulsar“ und ein halbes Jahr später zu einer zweiten Realisierung dieses Formats – zu analysieren. An den Gesprächen nahmen jeweils fünf Forscher:innen und acht Lehrpersonen teil. Die audiografierten Gespräche wurden für die Auswertung transkribiert. Für die Analyse wählten wir aus beiden Gesprächen Ausschnitte aus, in denen die durch die Lehrpersonen bestimmte Herausforderung der individuellen Themenwahl (Bestimmung der ‚Forscherfrage‘ im ersten Pulsar bzw. die Bestimmung des eigenen Projektthemas im zweiten Pulsar) thematisiert wurde. Die Ausschnitte wurden entlang der oben aufgeführten Erkenntnisinteressen, sensitizing concepts und methodischen Prämissen (Prozeduralität; Zitation und Transformation situationsübergreifender, diskursiver Formationen; kollektive und individuelle Positionierungen) sequenzanalytisch ausgewertet. Es wurden Wissensordnungen nicht nur in Bezug auf ‚Wissen über Unterricht‘, sondern auch in Bezug auf ‚Wissen über die Form dialogischer Unterrichtsentwicklung‘ in den Gesprächen thematisiert. In der Darstellung der Ergebnisse beginnen wir mit den explizierten Erwartungen an die Form kommunikativer Wissensproduktion und den Positionierungen der Sprechenden zu den jeweils aufgerufenen Wissensordnungen und Normbezügen (3.1), bevor wir die Relationierungen von Wissensordnungen und Normhorizonten in Bezug auf den Unterricht selbst nachzeichnen (figurativer und prozeduraler Aspekt) (3.2). Anschließend nehmen wir nochmals in den Blick, wie die kommunizierten Ansprüche der Dialogizität und Symmetrie in den Gesprächen (unterschiedlich) realisiert und transformiert wurden (positionaler Aspekt) (3.3).

3.1 (Wissen über) Qualitäten von Unterrichtsreflexion: ambivalente Positionierungen und Dialogerwartungen

Nach der gemeinsamen Betrachtung einiger Videoausschnitte aus dem ersten „Pulsar“ wird durch Fm1⁴ auf die Normen der Zusammenarbeit Bezug genommen:

„also so weit (.) die Einblicke/und jetzt wär quasi die (2) die Idee jetzt darüber ins Gespräch zu komm und zu sagn worauf woll wir jetz vielleicht auch achtn wenn wir uns dann – Phasen so kritisch nochmal angucken oder vielleicht gibts jetzt auch schon son allgemeinen ä h Gesprächsbedarf darüber ob bestimmte didaktische Zielstellung die mit bestimmtn Phasen einhergeh'n oder so (...)" (P1Z93).

4 Die Zitierungen erfolgen entsprechend der von uns eingesetzten Transkriptionsregeln. Die Bezeichnung der Personen ist folgendermaßen zu verstehen: F steht für Forschende, L für Lehrpersonen, m/w für männlich bzw. weiblich gelesene Personen, sowie eine Nummerierung für jede Person. Die Nummerierung der Transkriptstellen folgt nach dem Muster: P1/2 für das erste bzw. zweite Gespräch, Z mit einer Nummerierung für die Zeile.

Mit dem Verweis auf ein ‚Gespräch‘ artikuliert Fm1 die Erwartung eines Dialogs, in dem etwas ‚kritisches nochmal angeguckt‘ wird, also eine sich vom (vorher) handelnden Selbst distanzierende Rückwendung auf den vergangenen Unterricht erfolgt. Dabei zeigt sich eine ambivalente Positionierung zur aufgerufenen, prozeduralen Ordnung: Einerseits wird eine gemeinsame Verantwortung für die Themenselektion – ‚worauf wir achten wollen‘ – herausgestellt. Andererseits werden – neben der wie selbstverständlich übernommenen Überleitung durch den Forscher – eigene Setzungen (zu Phasen, Zielstellungen) vorgenommen.

Die so begonnene inhaltliche Steuerung wird durch eine explizite Aufgabe der Gesprächslenkung unterbrochen, die mit einem Normhorizont der Öffnung des Dialogs für vielstimmige Einsätze korrespondiert:

„das würd ich jetzt gar nich mehr so – stark *lenkn wolln/*:sondern:) tatsächlich einfach ä h (.) an die Gruppe zurückgebñ und sagn was is von *Interesse*was solltn wir uns anschauen worüber solltn wir sprechn\ (.) also nicht *meldn* sondern sich einfach – ;ich:) – nur wenns durchandergeht würd ich n bisschen modernieren aber :) ansonstn:“ (P1S1Z93).

Darin wird eine (normative) Vorstellung des gering hierarchisierten kritisch-reflexiven Sprechens über Unterricht artikuliert. Alle Beteiligten sollen sich frei zum Gegenstand äußern können. Die Tatsache, dass diese explizit formuliert wird, lässt eine Abgrenzung gegenüber einer stark formalisierten und damit hierarchisierten Gesprächspraxis vermuten. Damit sind die verschiedenen Qualitäten von Unterrichtsreflexion, die im Gespräch auftauchen, zunächst nur benannt. Die Frage, wie mit den sich zeigenden Ambivalenzen im Gespräch performativ umgegangen wird, diskutieren wir in Kap. 3.3.

3.2 Wissensordnungen und Normhorizonte in Bezug auf Unterricht

Da die Wissensproduktion in den untersuchten Gesprächen grundlegend auf Wissen und Normen zum betrachteten Unterricht aufbaut, sollen diese Bezüge hier zunächst rekonstruiert werden.

Im Verlauf der zwei Dialoge entwickeln sich zentrale Themen: Um den figurativen Aspekt der Wissensordnung zu verdeutlichen, skizzieren wir, welche pädagogischen Wissensordnungen entlang der wissensinhärenten Normhorizonte in Anschlag gebracht und kollektiv miteinander relationiert werden. Anlaufpunkte sind dabei insbesondere Normbezüge zur *Eigenständigkeit* der (Rabenstein & Reh 2009) und *Verantwortung* für die Schüler:innen (Küper 2022, S. 225) in der didaktischen Gestaltung von Unterricht. Die Entwicklung von Unterricht in der Zusammenarbeit mit den Forschenden thematisierend werden zwei kon-

fligierende Normbezüge aufgerufen: die Orientierung von Beobachtungen, Schlussfolgerungen und planenden Anschlüssen an der Qualität der Produkte bzw. Ergebnisse einerseits und an den (Lern-)Prozessen andererseits.

Im ersten Gespräch wird, als Reaktion auf den Impuls von Fm1 (Kap. 3.1), durch Lehrerin Lw3 das Konzept des Pulsars hinsichtlich der Arbeitsphase ‚Fragenfindung‘ thematisiert (P1Z94). Sie ruft mit „ob [...] wir [...] noch mehr (...) eingrenzn/müssten/ [...] wie komm ich denn zu so nem eigenständign (...) ähm Handeln“ (P1Z94) die Norm der Eigenständigkeit der Schüler:innen auf, wobei sie diese als Frage der richtigen Unterstützung rahmt und implizit die Positionierung ‚Unterstützung durch didaktische Reduktion der Sache‘ (vgl. Gruschka 2011; Lehner 2020) einnimmt.

Über den Rekurs auf einen Erfahrungsaustausch mit der Schule, welche den Pulsar entwickelt hatte, wird eine zweite Position deutlich, nämlich der Anspruch, die Komplexität der Sache als solche zur Fragenfindung zuzulassen, ohne den Schüler:innen „vorgefertigte“ Fragenformulierungen bereitzustellen, denn „ich glaube auch dass die das nich wolltn\ ich glaube die wollten eigene Fragen (...) entwickeln“ (P1Z206, 208). Die Eigenständigkeitsnorm wird erneut aufgerufen, wobei jedoch die Auslegung konfliktiert: Eine weiträumige Eigenständigkeit sei bei entsprechendem Interesse zu befürworten.

Im weiteren Verlauf werden didaktische Notwendigkeiten und konzeptionelle Bausteine für das Fragenfinden – wie Zeit, Informationen und Motivation – beleuchtet. In der Folge nimmt Lw2 eine dritte Position ein, die der Eigenständigkeitsnorm der ersten beiden Positionen widerspricht und hebt dabei besonders die Bedeutung des Vorwissens heraus: „Ich würde denken ein- großer Punkt ist Unwissenheit\ (3) dass [Schüler:innen] (...) in ihrer (...) jugendlichen Welt Kinderwelt (...) bestimmte Vorstellungen haben/“ (P1Z235). Das tatsächliche Vorwissen der Schüler:innen genüge somit nicht für die Fragenformulierung. Erst mit der Erarbeitung von Wissen könnten sie ihre Eigenständigkeit ausüben. Dies ist eine grundlegende Kritik am Format: Unterstellt das Format Pulsar die Eigenständigkeit – der Erarbeitung (Position 1) und/oder der Fragestellung (Position 2) als ermöglichen und damit vorauszusetzenden Faktor für den Erwerb fachlichen Wissens, wird durch Lw2 Vorwissen als vorauszusetzende Notwendigkeit postuliert, aus der erst Eigenständigkeit (der Fragestellung) erwachsen könne. Fm1 hinterfragt im Weiteren den didaktischen Nutzen der „Forscherfrage“⁵ für den Pulsar und verweist darauf, dass die damit nahegelegte Fokussierung auf das

5 Der Begriff der „Forscherfrage“ wird im didaktischen Begleitmaterial zum Pulsar eingeführt und wird im Gespräch erstmalig in P1Z175 aufgerufen: Fm1 sagt: „also als jemand, der Studierende quasi begleitet beim Finden ihrer Forscherfrage, würd ich sagn, is das der schwierigste Prozess überhaupt“. Bezeichnet ist damit eine Fragestellung, die die Schüler:innen entlang ihrer Interessen selbst finden sollen und an der sie ihre Arbeit während der Projektwoche ausrichten können. Auf diesen Begriff und das damit Bezeichnete wird im Laufe des Gesprächs immer wieder zurückgegriffen.

„Forschen‘ der im Pulsar intendierten Offenheit für verschiedenste Formen der Auseinandersetzung und für verschiedene Arten von Ergebnissen widersprechen könnte – letztendlich stelle sich dabei die Frage nach dem Ziel des Pulsars bzw. der Forscherfrage (P1Z315). Zunächst verweist Lw4 darauf, dass sie alle diese Formen der Auseinandersetzung, inkl. einer „künstlerisch[en]“ (P1Z330) als „Formen von Erforschen“ (P1Z323) sehen würde – kollektiv setzt sich jedoch die Annahme durch, dass die Bezeichnung ‚Forscherfrage‘ den Spielraum für die Schüler:innen möglicherweise einschränken würde (P1Z330, P1Z340). Dies hat zur Folge, dass die zentrale Stellung der Forscherfrage an Bedeutung verliert. Dies zeigt sich in der didaktischen Planung und Umsetzung des zweiten Pulsars, bei dem die Fragenfindungsphase durch ein rotierendes Tischgespräch der Schüler:innen ersetzt und als ‚Themenfindung‘ umdeklariert wurde. Die Änderung wird, im zweiten Reflexionsgespräch zwischen Forschenden und Lehrpersonen, vom Schulkollegium als „schülerzentriert“ (P2Z29) entsprechend des Normhorizonts der Eigenständigkeit (Position 1 und 2) begründet. Im Verlauf dieses Gesprächs verliert diese Phase jedoch zugunsten der Fokussierung auf das ‚Niveau‘ der Schüler:innenarbeiten insgesamt an Bedeutung.

Nach dem gemeinsamen Schauen eines Videobeispiels, in dem zwei Schüler:innengruppen vor der Erarbeitungsphase ihre Projektideen vorstellen, spricht das Lehrer:innenteam Leistung und Produktqualität der Schüler:innenarbeit als zentrale Faktoren an. Lehrer Lm2 stellt die durch die Forschenden getroffene Auswahl der beiden Schüler:innengruppen in Frage, da beide „ziemlich produktiv“ gearbeitet hätten – während eine andere Gruppe „nicht sooo – das Niveau von zwei Tagen Oberstufenarbeit“ (ebd.) erreicht hätte. Die Anfrage an das Forscher:innenteam: „Habt ihr da eigentlich auch mal son bisschen noch – darauf geguckt auf solche/Beispiele“ (ebd.) setzt die Orientierung an der (Produkt-)Qualität der Schüler:innenergebnisse als Normhorizont für die Unterrichtsentwicklung voraus. Besonders mit dem Adverb „eigentlich“ verrät er seine implizite Erwartung, dass die Forschenden „solche“ (ebd.), d.h. weniger produktive Gruppen von produktiveren unterscheiden und diesen Unterschied zum Ausgangspunkt der Auswertung nehmen müssten. Fm1 sieht dies als Anlass, die durch die Forschenden vorgenommene Szenenauswahl zu erläutern: „Wir ham jetzt die beiden Gruppen äh mitgebracht weil sie halt sehr aktiv warn äh auf unterschiedliche Weisen wie wir finden aktiv waren“ (P2Z256). Dem Normhorizont der Orientierung an der Outputqualität wird hier eine Orientierung an unterschiedlichen Prozessqualitäten („Aktivitätsweisen‘) entgegengesetzt. Fw2 begründet die Szenen- bzw. Gruppenauswahl außerdem in Hinblick auf die forschungsmethodische Realisierbarkeit und die Beobachtbarkeit von Interaktionen in den ausgewählten Gruppen (P2Z261).

Unmittelbar anschließend greifen verschiedene Lehrpersonen den Aspekt der Leistung und Produktqualität auf. So wird über weite Teile des sich anschließenden Gesprächs vorrangig unter den Lehrpersonen die als weniger produktiv markierte Schüler:innengruppe diskutiert (z. B. P2Z305-Z445, 465-505, 613-653). Auch wenn dies die thematische Auswahl der Forscher:innen unterläuft, intervenieren diese nicht. Während Lm2 den „persönliche[n] Zugang“ (P2Z305) schätzt, vermisst er die „fachliche Tiefe“ (P2Z305). So reflektiert er das Format des Pulsars kritisch. Dazu bemerkt Lw3, dass die Themenwahl des Pulsars nicht im Kontext der Lehrpläne stattfände, sodass von einer Leistungsbewertung abgesehen wurde. Der Pulsar als ‚Ausnahme‘ von der Leistungsbewertung versöhnt fürs Erste den sich anbahnenden Konflikt.

Im weiteren Verlauf wird die vom Forscher:innen-Team „angestiehelt[e]“ (P2Z845) Reflexion der Schüler:innenprojekte thematisiert. Lw6 äußert vorerst in Bezug auf das Niveau des Produktes eine Notwendigkeit einer „strenge[n] (.) Begleitung in an manchen Stellen“ (P2Z468). Die Reflexionsphase sieht Lw6 sowohl für die Schüler:innen als auch für die Lehrer:innen als relevant an: „Erstmal für [die Schüler:innen] sich selbst/und zweitens um halt zu schauen (.) was ham die sich eigentlich für i – Gedanken gemacht damit eben das Produkt nich manchmal nur eben alleine steht“ (P2Z613). Lw3 sieht die erste Funktion der Reflexionsphase als Indikator, an dem „ein Schüler selber feststellen [kann] bin ich jetzt noch im Oberstufenniveau oder nich/“ (P2Z658). Bei beiden Lehrpersonen steht die Selbständigkeit der Schüler:innen durch die Reflexionsphase im Vordergrund, wobei sie sich zwischen Position 1 und 2 bewegen: Entweder fordern sie eine strengere Begleitung als didaktische Lenkungs- bzw. Reduktionsmöglichkeit oder aber eine umfangreichere Selbsteinschätzung als Mittel zur Befähigung der Schüler:innen. In der Reflexionsphase sollten die Schüler:innen für ihre Leistung und Ergebnis der Arbeit verantwortlich sein.

Lw2 kritisiert die vorgeschlagene Reflexionsphase als Überforderung der Schüler:innen mit didaktischen Begriffen. Die Verantwortung der Lehrkräfte würde auf die Schüler:innen übertragen (P2Z641, P2Z688). Mit diesem Standpunkt geht sie mit der aktuellen „Tendenz“ (P2Z688), Schüler:innen vermehrt Verantwortung für ihr Lernen zu übertragen, nicht mit und nimmt stattdessen durch eine konfigierende Normorientierung (Position 3: Voraussetzungen der selbständigen Arbeit sind erst durch didaktisches Handeln zu schaffen) eine oppositionelle Positionierung im Gespräch ein. Hierauf folgt eine hitzige Debatte, die aber bis zum Schluss keinen Kompromiss oder Konsens erreicht (für eine genauere Analyse dieser Kontroverse: Schweder-Lipowski & Herfter 2025).

Bevor in Kap. 4 die beschriebenen Normhorizonte zusammenführend eingordnet und hinsichtlich ihrer Rahmung als ‚Unterrichtsentwicklung‘ rela-

tioniert werden, soll nun der positionale Aspekt dargestellt werden. Welche Positionierungen werden von den Subjekten im Dialog eingenommen und welche Erwartungen werden bezüglich des Dialogs verhandelt?

3.3 (Wissen über) Qualitäten der Unterrichtsreflexion – revisited: Illusion des Dialogs oder begrenzte Realisierung von Symmetrieanträgen?

Es lässt sich zunächst beobachten, dass die explizierte Dialogerwartung durch kommunikative Praktiken des Sich aufeinander Beziehens enaktiert wird. Hinsichtlich der *positionalen Aspekte* von Wissensordnungen zeigt sich im längsschnittlichen Verlauf der Gespräche eine spezifische Veränderung der Selbst- und Fremdpositionierungen von Forschenden und Lehrpersonen in Bezug auf die je anderen Tätigkeitsbereiche.

Im ersten Gespräch sind dabei die (*Selbst-)*positionierungen der Forschenden durch eine gewisse Zurückhaltung und die Trennung von Professionalitätsphären (vgl. zur Beschreibung einer solchen Vorgehensweise Spendrin et al. 2022, S. 105) gekennzeichnet: ‚Übergriffe‘ in Richtung der konkreten Unterrichtspraxis (z. B. konkrete Vorschläge), werden vermieden. Dies geschieht beispielsweise durch die Selbstpositionierung als jemand, der ähnliche Schwierigkeiten im eigenen Handlungsbereich (universitäre Lehre) kennt (P1Z175), durch die Anregung von Überlegungen und Reflexionen (im Unterschied zur Anregung konkreter Unterrichtspraktiken) (P1Z234, P1Z248) oder durch Rekurs auf ‚gut funktionierende‘ Aspekte des beobachteten Unterrichts als möglichen Lösungsansatz (P1Z248). Die Artikulation von beobachteten Dissonanzen und die damit verbundene Frage nach Zielsetzungen (P1Z315) ist im ersten Gespräch die direkteste Form der Positionierung der Forschenden zur Unterrichtspraxis – auch hier erfolgt kein vorschlagender ‚Eingriff‘ in die Unterrichtspraxis, sondern (immerhin oder lediglich) die Behauptung einer möglichen Inkonsistenz. In der daran anschließenden Artikulation von Veränderungsintentionen hinsichtlich der Unterrichtspraxis durch Lehrpersonen (Lw4 in P1Z323, später auch Lw1 in P1Z333) zeigt sich eine *komplementäre Selbstpositionierung* dieser als ‚das eigene Handeln entwickelnde‘.

In den Selbstpositionierungen der Forschenden zeigt sich mithin eine starke Orientierung an der anfangs artikulierten Symmetrienorm. Über den Gesprächsverlauf hinweg ist dabei eine zunehmende (vorsichtige?) Annäherung an direktere Anfragen an die Unterrichtspraxis zu beobachten. Nichtsdestotrotz werden auch und gerade in solchen ‚distanzierten‘ Äußerungen Positionierungen hinsichtlich der – tendenziell eher zwischen den Lehrpersonen strittigen – Orientierung an der Eigenständigkeit von Schüler:innen eingenommen, bestimmten Positionen also unterstützend zugestimmt und ande-

ren widersprochen. Eine gewisse Asymmetrie zeigt sich zudem in der von Forschenden übernommenen Gesprächsstrukturierung sowie im Nachfragen (Wer darf fragen? Wer muss antworten – und dabei eigene Entscheidungen rechtfertigen und/oder hinterfragen?). Erklärungen und Stellungnahmen einzufordern, bleibt im ersten Gespräch eine Praxis der Forschenden. Die Unterrichtspraxis gilt im Gespräch als veränderbar, während die Forschungspraxis nicht angezweifelt wird.

Dies ändert sich im zweiten Gespräch, in dem seitens der Lehrkräfte *Anfragen an die Forschenden* gestellt werden, beispielsweise in der Hinterfragung der Auswahl von Videosequenzen durch die Forschenden (s.o., P2Z235). Verbunden damit ist ein sukzessives Kritisieren der bisher selbstverständlichen Autorität wissenschaftlicher Wissensproduktion (s.u.). Hier geraten die Forschenden in die Position, ihre eigenen Entscheidungen in Bezug auf inhaltliche (P2Z256) bzw. methodisch-formale (P2Z261) Kriterien zu rechtfertigen sowie die potenzielle Reversibilität der Materialauswahl (Dinkelaker 2018, S. 145-148) anzudeuten („aber im Prinzip ja wir könnten glaub ich wir könnten ne ganze Exkursionswoche machen mit dem Material“, P2Z256). Und obwohl durch die Forschenden keine direkte Veränderungsabsicht der fraglichen Szenenauswahl bekundet wird, zeigt sich im Gesprächsverlauf doch, dass der von den Forscher:innen getroffenen Materialauswahl nicht gefolgt wird: Das Gespräch dreht sich im Folgenden um die nicht ausgewählten Gruppen und das Problem des (Produkt-)Niveaus (z.B. P2Z305-Z445, 465-505, 613-653). Der durch die Forschenden intendierte Fokus auf die Differenzen in den Schüler:innenaktivitäten wird nicht mehr thematisiert. Nicht auf der Ebene der explizierten Entscheidungen, wohl aber auf der Ebene der gemeinsamen Gegenstandskonstruktion, zeigt sich hier die *Handlungsmacht* der Lehrpersonen.

Neu im zweiten Reflexionsgespräch sind Passagen, in denen sich Lehrpersonen aktiv in eine gesprächsleitende Position bringen, wie Lw3, die „zum Abschluss“, weiterhin die Erwartung eines Dialogs enaktierend, vorschlägt „was wir gemeinsam angucken können“ (P2Z836). Dabei fordert sie hinsichtlich der Phase der (nun nicht mehr als Frage bezeichneten) Themenfindung explizit die Perspektive der Forschenden ein: „Wie ihr das (.) wahrgenomm habt“ (ebd.) – was Lw1 sogleich mit den Worten „als Fr-Fremdurteil“ (P2Z838) zuspielt. Lw3 stellt heraus, dass diese Phase „egal unter welchem Gesichtspunkt und mit welchen Indikatoren, ob das so sinn- gewinnbringend war/oder ob das dann noch mehr braucht“ betrachtet werden könne (ebd.). Der Gegenstand der wissenschaftlichen Beobachtung wird jetzt als Urteil über die Funktionalität der Phasen gerahmt und mit dem Begriff ‚Gewinn‘ nach quantifizierbaren Erklärungen und kausalen Zusammenhängen gefragt. Daraufhin weist Fm1 zwar den Anspruch auf Erklärung als Schwierigkeit zurück („also gewinnbringend is immer superschwierig zu beantwortn“, P2Z839), bezieht aber dennoch

direkt zur Unterrichtspraxis Stellung, in dem er die eigene Wahrnehmung der fraglichen Unterrichtsphase im Modus des Vergleichs mit der früheren Realisierung beschreibt: Der Phasenübergang habe sich „viel harmonischer angefühlt“ und die Themenfindung habe „super funktioniert“ (P2Z845). In einem daran anschließenden Vorschlag hinsichtlich der Reflexionsphase („wo ich jetzt noch drüber nachdenken würde“, ebd.) positioniert sich Fm1 in diesem Moment (und erst in diesem Moment, nämlich nach der expliziten Positionierungsaufforderung durch die Lehrperson) recht offensiv als Ideengeber („ich hab euch ja son bisschn angestichelnt“, ebd.).

Bezogen auf die Herausforderung, eine (mögliche) *Illusion des Dialogs* macht-analytisch in den Blick zu nehmen, ist *erstens* festzustellen, dass dieser Anspruch und die Erwartung eines Dialogs über die Gespräche hinweg durch alle Beteiligten immer wieder aufgerufen werden. Dies bedeutet aber *zweitens* nicht, dass hinsichtlich einzelner Wissensordnungen und Normhorizonte immer Konsens oder auch nur Kommunizierbarkeit der Differenzen herstellbar wäre. *Drittens* ist eine Veränderung hinsichtlich der Selbst- und Fremdpositionierungen festzustellen: Im ersten Gespräch versuchen die Forschenden, einem ‚Symmetriearsch‘ gerecht zu werden, indem sie es vermeiden ihre eigenen unterrichtsbezogenen Normhorizonte einzubringen. Gleichzeitig leiten sie das Gespräch und positionieren sich zu den zwischen den Lehrpersonen diskutierten Normhorizonten, indem sie ‚systematische‘ Ordnungsversuche vorschlagen. Im zweiten Gespräch wird dieser Modus des Positionierens jedoch zunehmend brüchig. Hier fordern die Lehrpersonen von den Forschenden einerseits die Positionierung zum Unterricht entlang wissenschaftlicher Normhorizonte (bzw. ‚Gesichtspunkte‘ oder ‚Indikatoren‘, die allerdings zugleich in den Rahmen des (für die Schüler:innen) ‚Gewinnbringenden‘ gestellt werden). Andererseits bringen sie sich, konkrete Forschungsentscheidungen unterlaufend, performativ deutlicher durch das Verfolgen eigener Normhorizonte (z. B. der Produktqualität) in die Ordnung des gemeinsamen Gesprächsgegenstandes ein. So wird damit jeweils Handlungsmächtigkeit hinsichtlich der figurativen, prozessuralen und positionalen Gestaltung des Dialogs artikuliert. Die ursprünglich intendierte Form der Realisierung des ‚Symmetriearschs‘ (vgl. dazu Spendrin et al. 2022) wird zwar unterlaufen, nicht jedoch der Anspruch an sich, der gerade darin seine (begrenzte) Realisierung erfährt.

4 Dialog als bedeutsamer Ort von Entwicklung?

In diesem letzten Abschnitt wollen wir der Frage nachgehen, wie sich ‚Entwicklung‘ in den Gesprächen über Unterricht zeigt. So sind wir bereits auf die vor allem im zweiten Gespräch geäußerte Kritik an Forschungspraktiken eingegangen, die als „Entwicklungszumutung“ (Idel & Pauling 2018, S. 316)

an den wissenschaftlichen Ordnungsversuch verstanden werden kann. Ebenso haben wir die Übergänge in Begriffen, Perspektiven und Adressierungen in Bezug auf den Unterricht nachgezeichnet, die das gemeinsame Sprechen über Unterricht zum bedeutsamen Ort von Entwicklung (Herfter 2022, S. 108) werden lassen.

Offen bleibt nun noch, ob und wie die pädagogische Praxis (Wrana 2013, S. 61) als experimentelle, innovierende Entwicklung (Idel & Pauling 2018, S. 315f.) thematisiert wird.

Der Blick auf ‚Verbesserung‘ der unterrichtlichen Praxis wird in den Gesprächen – wie auch im schulpädagogischen Diskurs (z.B. Kiper 2012) – in didaktisch-normativen Kategorien und Zusammenhängen gedacht und besprochen. Eine erste Figur des Ordnens bezieht sich hier auf *Zielvorstellungen*. Sie ist eingeschrieben in die o.g. Strukturen der Zusammenarbeit und zeigt sich auch fortwährend in den Gesprächen. So werden Ziele, Planung und „geeignete pädagogische Handlungen“ (ebd., S. 13f.) in Wirkungszusammenhänge⁶ gestellt, deren Erfolg reflexiv beurteilt werden kann und zur Verbesserung des Unterrichts führt. Verbesserung zeigt sich (vgl. oben) einerseits am fachlichen Niveau der Schüler:innenprodukte und andererseits am ‚Funktionieren‘ des pädagogischen Formats, die u.a. über die Selbstläufigkeit der Übergänge zwischen unterrichtlichen Phasen bzw. Arbeitsaufträgen begründet wird. Über beide Gespräche hinweg ist es normativ geboten, Ziele transparent zu machen und eine Kohärenz von pädagogischen Handlungen (Mitteln, Methoden) und Zielen herzustellen.

Ein zweiter Ordnungsversuch bezieht sich auf den Stellenwert der Interpretation und Analyse von Unterricht für Gespräche und damit in Entwicklung: *In einer ersten Auslegung* ist die Forderung nach einem systematischen und präzisierenden, letztlich forschenden Vorgehen wesentlich. So regt Fw1 im ersten Gespräch an, „genauer [zu] beschreiben, was“ – in Bezug auf das Finden von Fragen – „da alles an Schwierigkeiten letztlich zu bewältigen ist für die Schüler, um – dann auch überlegen zu können, wo man ihnen helfen kann“, d.h. eine rekonstruktiv-verändernde Perspektive vor (P1Z234). *In einer zweiten Auslegung* wird das Analytische vor allem mit Evaluation, also Beurteilung von Wirkung oder Erfolg in Verbindung gebracht; z.B. in der Aussage, dass eine spezifische Realisierung der Input-Phase „für mich so gut funktioniert [hat], dass – man davon ausgehend ganz schnell so ne Frage ä h h formulieren kann“ (P1Z238). Hier werden praktische Erfahrungen als gleichwertig für die Qualitätssicherung und -entwicklung von Unterricht behauptet.

⁶ Dies zeigt sich im Material u.a. an „wenn...dann...“-Formulierungen (wie oben nachzulesen).

Über den zeitlichen Verlauf hinweg ergibt sich eine dritte Figur des Ordnens, die den wiederholten Dialog überspannt⁷ und auf Veränderungen der pädagogischen Praxis verweist, die durch das gemeinsame Sprechen über Unterricht angeregt worden scheint: Der Vergleich verschiedener didaktischer Umsetzungen „gleicher“ unterrichtlicher Phasen. Diese Kontrastierung ist wesentlich für die Behauptung einer Entwicklung („das ist gerade im Vergleich zu dem, was vor nem Jahr passiert ist ja auch sehr anders“ (P2Z15), d.h. als ‚Diagnoseinstrument‘ (nicht) erreichter Verbesserung. Damit ist ein erster Bezug zur Norm der Involviertheit der Lehrpersonen in eine experimentelle, innovierende Entwicklung (Idel & Pauling 2018, S 315f.) hergestellt. Gleichwohl positioniert sich das ‚kreative Lehrer:innensubjekt‘ vor allem außerhalb der gemeinsamen Gespräche. So verweisen beispielsweise zwei Lehrerinnen auf ihre eigenen Ideen der Überarbeitung bzw. eines Neuentwurfs der unterrichtlichen Abläufe, um den im ersten Gespräch formulierten Anspruch eines „fließenderen und begleitenderen Übergang“ (P1Z242) zwischen Input und Fragefinden zu ermöglichen (P2Z19-42). Die Lehrpersonen schreiben sich darin selbst Verantwortung und Gestaltungsmacht unterrichtlicher Transformation zu, die ihren Ausdruck in der Planung und Durchführung des Unterrichts finden.

Die Entwicklung ergibt sich einerseits aus der sich situativ-dynamisch entfaltenden Logik der konflikthaften Ordnungspraktiken im Sprechen (weil „um Begriffe, Wertmaßstäbe und Verfahrensweisen der Beobachtung und Transformation von Unterricht und Forschung [...] gerungen wird“; Herfter 2022, S. 108). Andererseits scheint der Dialog auch Selbstverständnisse und pädagogische Praktiken, die außerhalb der Gespräche liegen, ‚tatsächlich‘ zu transformieren oder zu stabilisieren. Gleichwohl zeigt die Analyse auch, dass diese Entwicklung keinesfalls linear und schon gar nicht vonseiten der Forschenden gesteuert wird. Die dialogische Ausrichtung der Zusammenarbeit hat zur Folge, dass zwar Pfadabhängigkeiten im Dialog mögliche Veränderungsspielräume vorgeben, diese aber nicht von den Forscher:innen als Objektivität bestimmt werden (können).

⁷ Diese Figur ist überspannend, weil innerhalb des Vergleichs sowohl auf Passagen von didaktisch-methodischer Umsetzung, Zielvorstellung und Planungsideen (vgl. P2Z29) Bezug genommen wird, als auch auf eine analytische Herangehensweise.

Literatur

- Alkemeyer, T., Bröckling, U. & Peter, T. (Hrsg.) (2018). *Jenseits der Person. Zur Subjektivierung von Kollektiven*. Bielefeld: transcript.
- Berkemeyer, N. & Hermstein, B. (2018). Schulentwicklung(-sforschung) – Quo vadis? In K. Drosel & B. Eickelmann (Hrsg.), *Does 'What works' work? Bildungspolitik, Bildungsadministration und Bildungsforschung im Dialog* (S. 13-36). Münster: Waxmann.
- Dederig, K. (2012). *Steuerung und Schulentwicklung. Bestandsaufnahme und Theorieperspektive*. Wiesbaden: Springer.
- Dinkelaker, J. (2018). Reversible Selektivität. Zur videobasierten Analyse pädagogischer Interaktionen. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden* (S. 141-158). Wiesbaden: Springer VS.
- Evangelische Schule Berlin Zentrum (ESBZ) (2024). *Lernformat Pulsar*. <https://www.neue-oberstufe.de/lernformate/pulsar/pulsar> Zugriffen 30.04.2024
- Foucault, M. (1981). *Archäologie des Wissens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2012). *Über den Willen zum Wissen. Vorlesungen am Collège de France 1970-1971*. Berlin: Suhrkamp.
- Göhlich, M. (2008). Schulentwicklung als Machbarkeitsvision. Eine Re-Vision im Horizont professioneller Ungewissheit. In W. Helsper, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen* (S. 264-275). Wiesbaden: VS.
- Gruschka, A. (2011). *Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung. Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Hallitzky, M., Herfter, C., Kinoshita, E., Leicht, J., Mbaye, M. & Spendrin, K. (2021). Lesson Study in German-speaking countries. Between classroom research and teacher education. In J. Kim, N. Yoshida, S. Iwata & H. Kawaguchi (Hrsg.), *Lesson Study-based Teacher Education. The Potential of the Japanese Approach in Global Settings* (S. 155-170). London & New York: Routledge.
- Heinrich, M. (2021). Vom Ende der Schulentwicklung als Qualitätsentwicklung? In A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule* (S. 291-313). Wiesbaden: Springer VS.
- Herfter, C. (2022). Konstruktion und Aushandlung von Wissen in der Unterrichtsentwicklung. Kritische Perspektiven auf Verhältnisseetzen von Wissenschaft und Schulpraxis. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 11, S. 97-111.
- Idel, T.-S. & Pauling, S. (2018). Schulentwicklung und Adressierung. Kulturtheoretisch-praxeologische Perspektiven auf Schulentwicklungsarbeit. *DDS – Die Deutsche Schule*, 110 (4), S. 312-325.
- Idel, T.-S. & Pauling, S. (2023). Widerstand als Normalität. Zur Artikulation von Widerstand in der Schulentwicklung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 115 (1), S. 37-47.
- Kiper, H. (2012). *Unterrichtsentwicklung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kuhlmann, N. (2023). Adressierungsanalyse als Zugang zur Subjektivierungsforschung. Methodisch-methodische Weiterentwicklungen und Werkstattbericht. In N. Ricken, N. Rose, A. S. Otzen & N. Kuhlmann (Hrsg.), *Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen* (S. 68-111). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuhlmann, N. & Moldenhauer, A. (2021). Sprechen über (Nicht-)Verantwortlichkeiten – Relationierungen von Professionalität und organisationaler Praxis. In S. Bender, F. Dietrich & M. Silkenbeumer (Hrsg.), *Schule als Fall. Institutionelle und organisationale Ausformungen* (S. 189-204). Wiesbaden: Springer.
- Küper, J. E. (2022). *Das Antworten verantworten. Zur (Re-)Konzeptualisierung praktischer pädagogischer Reflexion anhand von Unterrichtsnachgesprächen im Kontext der zweiten Phase der Lehrer:innenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lehner, M. (2020). *Didaktische Reduktion*. 2. Auflg. Bern: Haupt Verlag.
- Mewald, C. (2019). Lesson Study – Definitionen und Grundlagen. In C. Mewald & E. Rauscher (Hrsg.), *Lesson Study. Das Handbuch für kollaborative Unterrichtsentwicklung und Lernforschung* (S. 19-29). Innsbruck: Studienverlag.

- Phillips, L. (2011). *The promise of dialogue. The dialogic turn in the production and communication of knowledge*. Amsterdam: Benjamins.
- Rabenstein, K. & Reh, S. (2009). Die pädagogische Normalisierung der ‚selbstständigen Schülerin‘ und die Pathologisierung der ‚Unaufmerksamen‘. Eine diskursanalytische Skizze. In J. Bilstein & J. Ecarius (Hrsg.), *Standardisierung – Kanonisierung* (S. 159-180). Wiesbaden: VS.
- Ricken, N., Reh, S. & Scholz, J. (2023). Transformationen des Bildungswissens – eine wissenschaftstheoretische und -geschichtliche Perspektive auf digitale Wissenskulturen. In S. Aßmann & N. Ricken (Hrsg.), *Bildung und Digitalität* (S. 313-347). Wiesbaden: Springer VS.
- Rolff, H.-G. (2008). Vom Lehren zum Lernen, von Stoffen zu Kompetenzen – Unterrichtsentwicklung als Schulentwicklung. In C. Rohlfs, M. Harring & C. Palentien (Hrsg.), *Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen* (S. 145-168). Wiesbaden: VS.
- Schmidt, R. & Volbers, J. (2011). Öffentlichkeit als methodologisches Prinzip. *Zeitschrift für Soziologie*, 40 (1), S. 24-41.
- Schweder-Lipowski, C. & Herfter, C. (2025). Reflektieren als dialogische Praxis der Unterrichtsentwicklung von Lehrpersonen und Forschenden. In A. Bauer & M. Schmidt (Hrsg.), *Die eigene Praxis in den Blick nehmen! Theoretische, methodologische und empirische Perspektiven auf Reflexion in pädagogischen Kontexten* (S. 147-166). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Silkenbeumer, M., Kunze, K. & Bartmann, S. (2018). Teil- und zugleich Allzuständigkeit? Rekonstruktionen zu Zuständigkeitsfiguren und Positionierungen pädagogischer Berufsgruppe in Organisation Schule. In L. Neuhaus & O. Käch (Hrsg.), *Bedingte Professionalität. Professionelles Handeln im Kontext von Institution und Organisation* (S. 130-158). Weinheim: Beltz Juventa.
- Spendrin, K., Hallitzky, M. & Mbaye, M. (2022). Grenzbearbeitungen von Schulpraxis und qualitativ-rekonstruktiver Unterrichtsforschung im Dialog über Lehrer:innenfragen. In F. Magnus, T. Geier, S. Hornberg, C. Machold, L. Otterspeer, M. Singer-Brodowski & P. Stošić (Hrsg.), *Grenzen auflösen – Grenzen ziehen. Grenzbearbeitungen zwischen Erziehungswissenschaft, Politik und Gesellschaft* (S. 103-122). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Wrana, D. (2013). Die pädagogische Ordnung reifizieren. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Pädagogisierung* (S. 55-68). Halle: Martin-Luther-Universität. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-77227>
- Wrana, D. (2015a). Zur Analyse von Positionierungen in diskursiven Praktiken. Methodologische Reflexionen anhand von zwei Studien. In S. Fegter, F. Kessl, A. Langer, M. Ott & D. Wrana (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung* (S. 123-141). Wiesbaden: Springer VS.
- Wrana, D. (2015b). Zur Methodik einer Analyse diskursiver Praktiken. In F. Schäfer, A. Daniel & F. Hillebrandt (Hrsg.), *Methoden einer Soziologie der Praxis* (S. 121-144). Bielefeld: transcript.
- Wrana, D. (2020). Wissen. In G. Weiß & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie* (S. 133-142). Wiesbaden: Springer.

Autor:innen

Herfter, Christian, Dr.

ORCID: 0000-0003-3781-2013

Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Arbeitsbereich Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik des Sekundarbereichs, Universität Leipzig.

Arbeitsschwerpunkte: Herstellung und Transformation (schul-)pädagogischen Wissens; praxistheoretische, didaktische und international-vergleichende Perspektiven auf Unterricht und seine Entwicklung; Digitalisierung der Lehrer:innenbildung.

christian.herfter@uni-leipzig.de

Schweder-Lipowski, Charlotte, M.A.

ORCID: 0009-0001-4032-2798

Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Arbeitsbereich Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik des Sekundarbereichs, Universität Leipzig.

Arbeitsschwerpunkte: qualitative Unterrichtsentwicklungsforschung, transdisziplinäre und kulturell vergleichende Perspektiven auf Wissensproduktion, Biografieforschung.

charlotte.schweder@uni-leipzig.de

Spendrin, Karla, Dr.ⁱⁿ

ORCID: 0000-0001-6101-6020

Vertretung der Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Allgemeine Didaktik, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.

Arbeitsschwerpunkte: qualitativ-rekonstruktive Unterrichtsforschung im interkulturellen Kontext, Normativität in der Unterrichtsforschung.

karla.spendrin@ovgu.de

Kinoshita, Emi, Dr.ⁱⁿ

ORCID: 0000-0001-6512-4563

Lehrkraft für besondere Aufgaben, Arbeitsbereich Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik des Sekundarbereichs, Universität Leipzig.

Arbeitsschwerpunkte: Qualitative Bildungs- und Unterrichtsforschung, Inter- und Transkulturalität.

emi.kinoshita@uni-leipzig.de