

Thiersch, Sven [Hrsg.]; Lischka-Schmidt, Richard [Hrsg.]; Kuhlmann, Nele [Hrsg.]; Wolf, Eike [Hrsg.]
**Schule und Unterricht theoretisch refokussiert. Reflexionen theoretischer
Konzepte und empirischer Realitäten**

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, 261 S. - (Unterricht – Schule – Gesellschaft)



Quellenangabe/ Reference:

Thiersch, Sven [Hrsg.]; Lischka-Schmidt, Richard [Hrsg.]; Kuhlmann, Nele [Hrsg.]; Wolf, Eike [Hrsg.]:
Schule und Unterricht theoretisch refokussiert. Reflexionen theoretischer Konzepte und empirischer
Realitäten. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, 261 S. - (Unterricht – Schule – Gesellschaft) -
URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-349452 - DOI: 10.25656/01:34945; 10.35468/6216

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-349452>

<https://doi.org/10.25656/01:34945>

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,
abwandeln 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

Unterricht - Schule - Gesellschaft



Sven Thiersch
Richard Lischka-Schmidt
Nele Kuhlmann
Eike Wolf (Hrsg.)

Schule und Unterricht theoretisch refokussiert

Reflexionen theoretischer Konzepte
und empirischer Realitäten

k linkhardt

Thiersch / Lischka-Schmidt / Kuhlmann / Wolf
**Schule und Unterricht
theoretisch refokussiert**

Unterricht - Schule - Gesellschaft

herausgegeben von Laura Fuhrmann, Maria Hallitzky,
Christian Herfter, Matthias Martens und Matthias Proske
im Auftrag der Kommission Schulforschung und Didaktik

Sven Thiersch
Richard Lischka-Schmidt
Nele Kuhlmann
Eike Wolf
(Hrsg.)

Schule und Unterricht theoretisch refokussiert

Reflexionen theoretischer Konzepte
und empirischer Realitäten

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2026

k

*Wir danken Liesa Mund, Anneke Steuwer und Malea Hellmann
für die Unterstützung bei der Tagung und für die Fertigstellung des Bandes.*

*Die Open-Access-Bereitstellung des Bandes wurde durch die Universität Osnabrück
und die Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg unterstützt.*



Impressum

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek. Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2026. Verlag Julius Klinkhardt.

Julius Klinkhardt GmbH & Co. KG, Ramsauer Weg 5, 83670 Bad Heilbrunn, vertrieb@klinkhardt.de.
Coverabbildung: © danielkirsch, pixabay.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2026. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



*Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist
veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-ND 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>*

ISBN 978-3-7815-6216-5 digital

doi.org/10.35468/6216

ISBN 978-3-7815-2754-6 print

Inhaltsverzeichnis

Richard Lischka-Schmidt, Sven Thiersch, Eike Wolf und Nele Kuhlmann
(Re-)Fokussierung von Theorien und theoretischer Forschung zu Schule
und Unterricht. Eine Einleitung 7

I Grundsatzfragen der Schul- und Unterrichtstheorie

Jeanette Böhme
Widerstreitkraft schultheoretischer Gegenstandsbestimmungen im
Wandel disziplinärer Selbstverständnisse: Pädagogische (Re-)
Fokussierungen des Eigenwerts, der Technologisierbarkeit, Isomorphie
und Legitimität von Schule 27

Sabine Reh
Sozialisation und Institution – Skizzen einer Zeitgeschichte
der Schultheorie 43

Christian Herfter
Fragmente einer Praxis didaktischer Unterrichtsforschung:
Überlagerungen theoretischer und empirischer Bezüge auf
schulischen Unterricht 67

II Methodologische Überlegungen zur Erforschung von Schule und Unterricht

Matthias Proske und Kerstin Rabenstein
Unterricht über Unterricht hinaus erforschen. Zu einer Methodologie
der Relationierung im Kontext digital mediatisierten Unterrichts..... 87

Lars Wicke
Involviert forschen. Affekte und die Verschiebung von Grenzen
in der Schul- und Unterrichtsforschung 106

III Theoretische (Re-)Fokussierungen in ausgewählten Gegenstandsfeldern der Schul- und Unterrichtsforschung

Christopher Hempel

Fachlichkeit(en) jenseits des Fachunterrichts125

Karin Bräu

Außerunterrichtliche Schüler:innenpraktiken als notwendiger Baustein
von Schul- und Unterrichtstheorien139

Anna Moldenhauer, Matthias Olk und Sven Pauling

Schulqualität übersetzen. Zur Rekonstruktion von Praktiken des
Umgangs mit einem Schulentwicklungsinstrument157

IV Veränderte Schul- und Unterrichtswirklichkeiten und ihre theoretische Beschreibung

Marion Pollmanns

Was macht ein Hund im / mit Unterricht? Schulpädagogische
Rekonstruktionen177

Simone Seitz, Petra Auer und Alessandra Imperio

Leistung in einem inklusiven Bildungssystem –
Empirische Annäherungen an einen grundlegenden Begriff.197

Isabel Neto Carvalho

Unterricht in einer Kultur der Digitalität. Praxistheoretische
Überlegungen zu Unterricht als Teil mediatisierter Lernkultur.215

Jürgen Budde, Sascha Kabel, Marion Pollmanns und Sandra Rademacher

Zurück in die Zukunft – oder: Was war/ist/wird aus Schule?
Erträge der Forschungswerkstatt zur Schul(theori)
der Zukunft235

Autor:innenverzeichnis257

*Richard Lischka-Schmidt, Sven Thiersch, Eike Wolf
und Nele Kuhlmann*

(Re-)Fokussierung von Theorien und theoretischer Forschung zu Schule und Unterricht. Eine Einleitung

Abstract

Der Sammelband, in den die folgende Einleitung einführt, (re-)fokussiert theoretische Forschung zu Schule und Unterricht in einer Phase, in der empirisches und transferorientiertes Denken überwiegen. In der Einleitung wird der aktuelle Stand des schul- und unterrichtstheoretischen Diskurses in der Schulpädagogik bilanziert und es werden zentrale Klärungsbedarfe und Fragen der schul- und unterrichtstheoretischen Diskurse herausgearbeitet – etwa hinsichtlich des Gegenstands, der Reichweite und des Anspruchs schul- und unterrichtstheoretischer Ansätze, des Verhältnisses von deskriptiven und normativen Zugängen sowie der bislang geringen Relationierung heterogener Theorietraditionen. Zugleich wird betont, dass Theorie und Empirie sich wechselseitig konstituieren. Transformationen wie Digitalisierung, Migration oder Bildung für nachhaltige Entwicklung werden dabei als Prüfstein für eine begriffliche Weiterentwicklung profiliert. Abschließend wird ein Überblick über die Beiträge des Sammelbandes gegeben.

Keywords: Schultheorie, Unterrichtstheorie, Schulpädagogik, theoretische Forschung

Einleitung

Bis auf wenige Ausnahmen (z. B. Bühler & Reichenbach, 2017; Moldenhauer et al., 2021) steht eine explizite theoretische Diskussion über Schule und Unterricht derzeit nicht im Fokus schulpädagogischer Forschung. Gleichwohl sprechen aus unserer Sicht verschiedene Entwicklungen und Gründe für eine (Re-)Fokussierung schul- und unterrichtstheoretischen Denkens. Ausgangspunkt des vorliegenden Sammelbandes ist die Beobachtung, dass die Frage nach Gegenstand, Sinn und Stellenwert von Theorien zu Schule und Unterricht auch

und gerade in ihrer Beziehung zu den Transformationen von Schule und Gesellschaft kaum systematisch entfaltet wird. Zugleich hat eine schul- und unterrichtstheoretische Rezeption sozial- und kulturwissenschaftlicher Wendungen sowie eine Integration internationaler Perspektiven bislang nur in Ansätzen stattgefunden (ausführlich Lischka-Schmidt & Thiersch, 2026).

Diesem Eindruck einer tendenziellen Stagnation schul- und unterrichtstheoretischer Diskurse entspricht die Form eines wieder und wieder reformulierten und rezipierten Kanons schul- und unterrichtstheoretischer Ansätze. In dieser Einleitung soll daher weder eine weitere Darstellung dieses Kanons vorgenommen werden noch wird ein Versuch der Systematisierung bestehender Schul- und Unterrichtstheorien unternommen (siehe hierfür z. B. Bohl, Harant & Wacker, 2015; Geier & Pollmanns, 2016; Gerstner & Wetz, 2008; Lüders, 2014; Proske, 2018; Terhart, 2013). Vielmehr werden wir durch eine Analyse des Ist-Stands gegenwärtiger Theorieangebote und Debatten zentrale Fragestellungen schul- und unterrichtstheoretischen Denkens ableiten, um Entwicklungsbedarfe der Schul- und Unterrichtstheorie zu identifizieren und zu diskutieren. Die Einleitung und die Fragen sollen damit Desiderata in der Schul- und Unterrichtstheorie deutlich machen, die zugleich Ausgangs- und Ansatzpunkte für zukünftige Forschung darstellen können. Im Anschluss an diese Aufarbeitung des schul- und unterrichtstheoretischen Diskussionsstandes skizzieren wir die Beiträge des Sammelbandes.

1 Anfragen an Theorien von und theoretische Forschung zu Schule und Unterricht

Im Folgenden werden Rück- und Anfragen an Theorien von sowie theoretische Forschung zu Schule und Unterricht in sechs Bereichen formuliert: (1) Anfragen an die Theoriehistorie, verstanden als notwendige, aber noch ausstehende Historisierung der erziehungswissenschaftlichen Theorierezeption und -generierung im Verhältnis zu Schule und Unterricht; (2) Anfragen an vorliegende Theorie- und Theoretisierungsbegriffe, also die Problemstellung, was genau mit ‚Theorie‘ und Theoriebildungsprozessen gemeint ist; (3) Anfragen an die Gegenstände und Grundbegriffe ‚Schule‘ und ‚Unterricht‘, d. h. an die Konkretisierung dessen, was theoretisiert werden soll; (4) Anfragen an das Verhältnis von Theorie und Empirie in schul- und unterrichtstheoretischer Forschung; (5) Anfragen an die theoretische Erfassung der Transformation von Schule und Unterricht, d. h. die Herausforderung, durch Prozesse wie bspw. Digitalisierung induzierte Veränderungen theoretisch angemessen zu begreifen; sowie (6) Anfragen an das Verhältnis verschiedener für das Verständnis von Schule und Unterricht relevanter Theorietraditionen. Die Beiträge des Bandes bieten auf diese Fragen erste Antworten und theoretische

Einsätze und eröffnen damit eine Diskussion über den Status quo sowie über die Zukunft schul- und unterrichtstheoretischen Denkens und Forschens.

1.1 Anfragen an die Theoriehistorie

Explizite schul- und unterrichtstheoretische Auseinandersetzungen sind in der Schulpädagogik aktuell nicht en vogue (Terhart, 2017, S. 34; Trautmann, 2016, S. 46). Das spiegelt sich beispielsweise im Publikationsgeschehen, in der thematischen Ausrichtung von Qualifikationsarbeiten oder in Denominationen von Professuren wider (Gerecht et al., 2024; Martini, 2024). Disziplinhistorisch betrachtet handelt es sich dabei weniger um eine Ausnahmesituation als um eine der wiederkehrenden Verschiebungen thematischer und mithin auch theoretischer Konjunkturen in der Erziehungswissenschaft (Fatke & Oelkers, 2014). Diese Konjunkturen wären genauer zu untersuchen, um zu klären, welche Theorievorschläge zu welchen Zeitpunkten und vor dem Hintergrund welcher gesellschaftlichen Entwicklungen vorgetragen worden sind – so wie es Sabine Reh in diesem Band am Beispiel von Fends Schultheorie herausarbeitet (Reh i. d. B.).

Ungeachtet dessen, dass die Weiterentwicklung von Schul- und Unterrichtstheorien derzeit eher stagniert, bleiben sie inhaltlich zentrale Referenzpunkte der Schulpädagogik, etwa in Curricula und Lehrveranstaltungen oder in Einführungen und Lehrbüchern.¹ In Studien und Publikationen wird ebenfalls weiterhin auf Schul- und Unterrichtstheorien verwiesen, aber mehr in einer referenzierenden Weise, als dass konkrete schul- und unterrichtstheoretische Weiterentwicklungen bzw. Fragekomplexe in den Diskurs eingebracht würden. Die Referenz auf und die Arbeit mit den Funktionen der Schule nach Fend (2008, S. 51), die häufig als ‚unveränderliche‘ Ausgangs- und Bezugspunkte aufgefasst werden, stellt ein Beispiel dafür dar (Breidenstein, 2018).

Zur geringen Intensität theoretischer Debatten in der Schulpädagogik mag auch beitragen, dass in der Erziehungswissenschaft insgesamt in den letzten ca. zwei Jahrzehnten stärker empirische und transferbezogene als theoretische Forschungsaktivitäten im Fokus stehen (zum abnehmenden theoretischen Publikationsgeschehen Vogel, 2024) – unbenommen aller Verzahnungs- oder Verschränkungspostulate von Theorie und Empirie. Unlängst erfahren Theorie und theoretische Forschung jedoch neue Aufmerksamkeit in der Erziehungswissenschaft (Bellmann & Ricken, 2020; Thompson et al., 2021). Die Schulpädagogik könnte an diese Diskussion anschließen. Sie könnte ebenfalls

1 Für die Schultheorie vgl. z. B. Baumgart & Lange (2006), Blömeke & Herzig (2009), Bohl, Harant & Wacker (2015), Diederich & Tenorth (1997), Gerstner & Wetz (2008), Gudjons & Traub (2020, S. 319–330), Harant (2020), Terhart (2017), Tenorth (2016) oder Wiater (2013). Für die Unterrichtstheorie vgl. z. B. Arnold & Bach (2011), Geier & Pollmanns (2016), Meseth et al. (2011), Proske (2018) oder Rabenstein (2010).

intensiver und expliziter theoretisch und theoretisierend Schule und Unterricht thematisieren sowie die Art und Weise des Theoretisierens stärker reflektieren und systematisieren. Es stellt sich u. E. insbesondere die Frage, wie das konjunkturelle Auf und Ab von Schul- und Unterrichtstheorien sowohl mit Entwicklungen innerhalb der Disziplin Erziehungswissenschaft als auch mit disziplinexternen Veränderungen (z. B. der Empirisierung der Sozialwissenschaften) zusammenhängt. Hier wäre vor allem in den Blick zu nehmen, wie welche Theorieimporte schul- und unterrichtstheoretisches Denken verstärkt oder gehemmt haben, wie es sich bspw. in sog. soziologischen Schultheorien bzw. „der Phase der Versozialwissenschaftlichung der Schultheorie in den 1970er und 1980er Jahren“ (Idel & Stelmaszyk, 2015, S. 52) oder system- bzw. praxistheoretisch inspirierten Unterrichtstheorien dokumentiert. Auch in dieser Perspektive sind Schul- und Unterrichtstheorien ein Ausdruck der Disziplin Erziehungswissenschaft, die sich insgesamt durch starke theoretische Fremdreferenzen bzw. Fremdrezeptionen auszeichnen (Vogel, 2024).

Hinsichtlich der Entwicklung und Konsolidierung von Schul- und Unterrichtstheorien ist somit zu fragen:

- Wie stellen sich schul- und unterrichtstheoretische Diskurse im historischen Verlauf dar?
- Wie erklären sich die überaus wechselhaften Dynamiken der schul- und unterrichtstheoretischen Diskussionen in den vergangenen Jahrzehnten, auch angesichts disziplininterner und -externer sowie gesellschaftlicher Entwicklungen?
- Welche Theorieimporte beeinflussten Schul- und Unterrichtstheorien in welchem Maße? Welche Potenziale und Schwierigkeiten liegen in der Bezugnahme auf neuere sozial- und gesellschaftstheoretische Theorieangebote (bspw. subjektivierungstheoretisch, netzwerktheoretisch, neomaterialistisch oder postkolonial inspirierte Schul- und Unterrichtstheorien)?

1.2 Anfragen an den Theorie- und Theoretisierungsbegriff

Offen im schul- und unterrichtstheoretischen Diskurs ist, welcher Theoriebegriff eigentlich Schul- und Unterrichtstheorien zugrunde gelegt wird und welche Geltung schul- und unterrichtstheoretische Modelle haben. Ziele und Anspruch von Schul- und Unterrichtstheorien sind ebenso oft nicht klar formuliert. Auch ist offen, welche Aspekte von Schule bzw. Unterricht Gegenstand einer Schul- bzw. Unterrichtstheorie sein sollten (Baumgart & Lange, 2006, S. 15; Lischka-Schmidt, 2024, S. 269–303; Terhart, 2017, S. 34). Für die Schultheorie sprechen Diederich und Tenorth (1997, S. 7) von einer „Sammelbezeichnung“, die so Verschiedenes vereint, dass Gegenstand und Aussagekraft

der Schultheorie diffus erscheinen. Für die Unterrichtstheorie konstatiert Lüders (2014, S. 834) eine „nicht geringe [...] Unübersichtlichkeit des erziehungswissenschaftlichen Diskurses über Unterricht“. Offen ist darüber hinaus auch die Frage, wie sich der Prozess schul- und unterrichtstheoretischen Forschens als eine Spielart theoretischer Forschung (Bellmann & Ricken, 2020) genauer beschreiben lässt, was ebenfalls zur Klärung des Anspruchs und des Theoriebegriffs der Schul- und Unterrichtstheorie beitragen könnte.

Ein immer wieder diskutierter, strittiger Aspekt zur Frage, was als Theorie gilt, liegt auch darin, wie normativ-pädagogisch genuin schulpädagogisch ausgerichtete Theorien sein dürfen oder sollen und, andersherum, wie deskriptiv-analytisch sie sein müssen (bspw. Reichenbach & Bühler, 2017). Eher normative und eher deskriptive Schul- und Unterrichtstheorien werden dementsprechend voneinander abgegrenzt; in der Unterrichtstheorie wird die Frage nach normativen und deskriptiven theoretischen Anteilen vor allem für die Abgrenzung von der Allgemeinen Didaktik diskutiert (Blömeke & Herzig, 2009, S. 67; Lüders, 2014, S. 833–834; Rothland, 2024b, S. 13).

Konsens scheint in der schul- wie unterrichtstheoretischen Debatte dahingehend zu bestehen, die Entwicklung einer umfassend erklärenden Schul- bzw. Unterrichtstheorie weder als möglich noch als wünschenswert anzusehen (Bohl, Harant & Wacker, 2015, S. 207; Gruschka, 1993, S. 457; Pollmanns & Geier, 2016, S. 246; Terhart, 2013, S. 43). Entsprechend existiert zwar eine Vielzahl verschiedener schul- und unterrichtstheoretischer Ansätze, ebenso wie Übersichten zu Schul- und Unterrichtstheorien, in der sowohl Strömungen (bildungsphilosophisch, geisteswissenschaftlich, normativ reformpädagogisch, praxistheoretisch, didaktisch, pädagogisch, sozial- und gesellschaftstheoretisch) als auch einzelne Perspektiven systematisiert werden (siehe die in Fn. 1 zitierten Einführungstexte und Lehrbücher). Schul- und unterrichtstheoretische Auseinandersetzungen, in denen die einzelnen Theorien, ihre Begriffe und Grundannahmen systematisch relationiert und in Bezug aufeinander weiterentwickelt werden, nehmen jedoch – mehr noch in der Schultheorie als in der Unterrichtstheorie – eine eher randständige Position ein (Lüders, 2014, S. 833–834; Terhart, 2013).

Folgende konkrete Fragen lassen sich vor diesem Hintergrund zur Klärung des Gegenstands und Anspruchs von Schul- und Unterrichtstheorien formulieren:

- Welcher Theoriebegriff und -anspruch liegt Schul- und Unterrichtstheorien zugrunde? Das heißt auch: Was macht bestimmte Begriffs- und Aussagezusammenhänge zu Schul- und Unterrichtstheorien?
- Wie positionieren sich Schul- und Unterrichtstheorien im Spannungsfeld von analytischer Deskription und normativer Zielbestimmung?

- Lassen sich verschiedene, bisher nebeneinanderstehende schul- und unterrichtstheoretische Ansätze zueinander relationieren?
- Wie kann die Art und Weise schul- und unterrichtstheoretischen Forschens als eine Spielart theoretischen Forschens genauer beschrieben werden?

1.3 Anfragen an die Gegenstände und Grundbegriffe ‚Schule‘ und ‚Unterricht‘

Auch dort, wo keine explizite schul- und unterrichtstheoretische Ausrichtung besteht, wird in der gegenstandsbezogenen Forschung implizit schul- und unterrichtstheoretisch gearbeitet. Besonders in qualitativ ausgerichteten Studien vollzieht sich relevante Theoriebildung, auch wenn diese nicht immer durch explizite theoretische Referenzen, Terminologien oder Diskurse ausgewiesen ist. Theorien im Allgemeinen sowie Schul- und Unterrichtstheorien im Besonderen stellen also weiterhin nicht nur kohärente „Vokabulare der Konstruktion und Erschließung wissenschaftlicher Gegenstände“ dar, die „eine bestimmte Perspektive auf die soziale Welt eröffnen“ (Anicker & Armbruster, 2024, S. 1). Sie sind zugleich empiriegeladene Praktiken des Denkens, Lesens, Streitens und Schreibens – und unterlaufen damit die klassische Trennung von Theorie und Empirie (Hirschauer, 2008).

Die Arbeit an den Grundbegriffen ‚Schule‘ und ‚Unterricht‘ und ihrer Konzeptualisierung vollzieht sich in diesem Wechselspiel von Theorie und Empirie. Schul- und unterrichtstheoretisch muss dabei von Interesse sein, wie verschiedene soziomaterielle Aspekte (z.B. Akteure, Dinge, pädagogische Programme, Organisationalität) miteinander hinsichtlich Schule und Unterricht im Verhältnis stehen, wie sie sich gegenseitig adressieren, wie sie zusammen Unterricht und Schule hervorbringen. Schultheoretisch sind die Verwicklungen verschiedener Akteure, Ebenen etc. vor allem in schulkulturtheoretischen Ansätzen im Blick (Helsper, 2000, 2026), auch mit Referenz auf Arbeiten aus der (rekonstruktiven) Governance-Forschung (Abs et al., 2015; Dietrich, 2018). Fends Konzepte der Schule im Mehrebenensystem und der Rekontextualisierung sind hier ebenso zu nennen (Fend, 2008, S. 181). In der Unterrichtsforschung und damit auch -theorie wird es hingegen noch stärker als Desiderat markiert, Unterricht relational mit anderen Kontexten und Ebenen ins Verhältnis zu setzen (Proske et al., 2022, S. 923).

Schul- und unterrichtstheoretische Fragen zu ihren Grundbegriffen ‚Schule‘ und ‚Unterricht‘, die die schulpädagogische Forschungspraxis kontinuierlich beschäftigen, sind:

- Was ist Schule und was ist Unterricht? Das heißt, welche Gegenstandsbestimmungen werden Schule und Unterricht theoretisch zugrunde gelegt

und wie werden sie mit welchen Begriffen und Konzepten beschrieben und erfasst?

- Wie wird dabei erklärt, kritisiert oder legitimiert, was im Kern von Schule und Unterricht steht oder stehen soll, faktisch passiert oder passieren soll (Erziehung, Bildung, Sozialisation, Lernen, ...)? Wie werden die Gegenstände, Sachen, Kompetenzen, Lernziele etc. als konstitutiver Teil von Schule und Unterricht beschrieben?
- Wie wird das Verhältnis von Schule und Unterricht im Sinne eines gedachten Mehrebenensystems zu anderen Ebenen und Aspekten des Bildungssystems (z.B. politische Ebene, Lehrer:innenbildung) und den konkreten Akteur:innen (z. B. Schüler:innen, Lehrkräfte, Eltern) theoretisch gefasst?
- Wie wird das Verhältnis von Schule und Unterricht zu Ebenen und Akteuren außerhalb des Bildungssystems, zu öffentlichen Diskursen und zu Teilen der Gesellschaft konzipiert?
- Wie wird das Dasein von Schule und Unterricht theoretisch fundiert erklärt, legitimiert oder kritisiert, auch im Sinne von Aufgaben, Funktionen oder Ansprüchen an Schule und Unterricht?

1.4 Anfragen an das Verhältnis von Theorie und Empirie

Die stärker werdende empirische Ausrichtung in der Unterrichts- und Schulforschung hat eine theoretisch differenzierte Bestimmung von Schule und Unterricht und eine Auseinandersetzung mit Grundbegriffen in den Hintergrund rücken lassen. Es entsteht mitunter der Eindruck, dass vorausgesetzt wird, was Schule oder Unterricht ist und was damit untersucht bzw. gemessen wird. Theoretische Forschung befasst sich demgegenüber mit Fragen der Konstitution von Schule und Unterricht, ohne dabei ‚fertige‘ Begriffe und Konzepte bereitzustellen. Vielmehr macht sie auf die Kontingenz zentraler Konstrukte aufmerksam, eröffnet neue Erkenntnispotenziale und verleiht der erziehungswissenschaftlichen Beobachtung und Reflexion der Schul- und Unterrichtswelt – und damit auch der Disziplin – eine orientierende Gestalt.

So wie empirische Arbeiten zu Schule und Unterricht auf Theorie angewiesen sind und Theoriebildung zum Kerngeschäft empirischen Arbeitens gehört (für die Unterrichtsforschung Proske & Rabenstein, 2018, S. 13), gilt andersherum auch, dass Schul- und Unterrichtstheorien auf Empirie angewiesen sind. Sie müssen empirisch entwickelt, plausibilisiert und differenziert werden (Breidenstein, 2010; Geier & Pollmanns, 2016, S. 7; Idel & Stelmaszyk, 2015, S. 52). Ein besonders triftiges, weiter zu bearbeitendes Problem ist dabei, Schule und Unterricht sowohl in ihrer Eigenlogik als auch in ihrer Fremdbestimmtheit zu erforschen. Dieses Problem ist sowohl theoretisch als auch empirisch-methodologisch von Relevanz (Breidenstein, 2010; Rademacher & Wernet, 2015).

Theoretische Bestimmungen bilden nicht nur eine Grundlage für die Begründung empirischer Forschung und die Einordnung ihrer Befunde. In Anlehnung an Hirschauers (2008) Überlegungen zur „Empiriegeladenheit von Theorien“, mit denen auch die Frage nach der „Theoriegeladenheit von Empirie“ aufgerufen ist, wird vielmehr deutlich, dass beide Seiten in einem produktiven Spannungsverhältnis stehen: Theorien sind stets durch Erfahrungen und spezifische Fallbezüge geprägt, während empirische Forschung nur im Licht theoretischer Optiken überhaupt sichtbar wird. In diesem Sinne entfalten theoretische Reflexionen nicht bloß einen orientierenden Rahmen, sondern wirken in empirische Prozesse hinein – etwa, indem sie Fragen zuspitzen, Beobachtungen anleiten und überraschende Einsichten ermöglichen. Umgekehrt gewinnen Theorien ihre Plausibilität und Innovationskraft durch die Konfrontation mit empirischem Material. Wie die Beiträge in diesem Sammelband zeigen, kann aus dieser Verschränkung nicht zuletzt auch ein Erkenntnisgewinn für die Identifizierung künftiger schulpraktischer Probleme entstehen, von dem sowohl Lehrer:innenbildung als auch pädagogische Praxis profitieren.

Die angedeutete tendenziell geringe Aufmerksamkeit für explizit schul- und unterrichtstheoretische Fragen in der empirischen Forschung, wie Rothland (2024a) dies exemplarisch zeigt, und der eher unterschätzte Wert von Theorien für empirische Forschung fordern somit zu einer grundsätzlichen Reflexion des Verhältnisses von Theorie zur Empirie und zur Praxis in der Schul- und Unterrichtsforschung auf:

- Wie werden welche Theorien in aktuellen Untersuchungen der Schul- und Unterrichtsforschung gebildet und (weiter-)entwickelt und wie wird eine solche Theoriebildung methodisch und methodologisch fundiert?
- Wie gestaltet sich das Verhältnis von theoretischen und empirischen Forschungszugängen zu Schule und Unterricht bzw. wie wird Theorie in empirischer Forschung relevant?
- Wie werden Schule und Unterricht sowohl in ihrer Eigenlogik, Selbstreferenz, Situativität und Spontaneität als auch in ihrer Fremdlogik, Fremdreferenz, Übersituativität und Vorstrukturiertheit theoretisch konzeptualisiert und erforscht?
- Welchen Stellenwert hatten und haben Schul- und Unterrichtstheorien für pädagogische Praxis und Lehrer:innenbildung?

1.5 Anfragen an die theoretische Erfassung der Transformation von Schule und Unterricht

Schule und Unterricht stehen im Zusammenwirken systeminterner und -externer Reform- und damit einhergehender Wandlungsprozesse zunehmend

unter Transformations- und Legitimierungsdruck. Dadurch entstehen neue Herausforderungen in der theoretischen Beschreibung von Schule und Unterricht. Von außen ist Schule und Unterricht mit gesellschaftlichen Anforderungen wie Digitalisierung, Demokratiebildung, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Migration etc. konfrontiert, die z. T. auch bereits in neuen gesellschaftstheoretischen Entwürfen gefasst werden (Bogner, 2018; Farzin & Laux, 2023; Mau, 2017; Nassehi, 2019; Reckwitz & Rosa, 2021). Praktisch entwickeln sich so auch neue Konzepte, in denen reformpädagogische Renaissance und steuerungsrationale Organisationselemente Hand in Hand gehen und in neuen Begrifflichkeiten wie Lernbüros, Lernpartner:innen, Coaching, Marktplätze etc. zum Ausdruck kommen. Hier liegen bereits verschiedene schul- und unterrichtstheoretische Einsätze vor (Böhme, 2006; Budde, 2019; Dietrich & Lambrecht, 2026; Helsper, 2026; Lang-Wojtasik, 2008; Moldenhauer et al., 2021; Proske et al., 2023; Reh et al., 2015; Wolf, 2026), die im Hinblick auf ihre gemeinsamen Bezugspunkte und Differenzen übergreifend zu diskutieren sind. Wenn solche Perspektivierungen vorgenommen werden, dann wird vor allem auf mittlerweile eher klassische schul- und unterrichtstheoretische Ansätze zurückgegriffen, also auf einen theoretischen Bestand, der diese Transformationen noch gar nicht im Blick hatte (z.B. Doğmuş & Geier, 2024; Wohlfart & Wagner, 2023). Theoretische Ordnungen eröffnen die Möglichkeit, diese Veränderungen zu verstehen, aber auch etablierte Begriffe, Theorien und Modelle zu hinterfragen, weiterzuentwickeln und neue zu etablieren, auch wenn es ‚nur‘ Fragmente von Theorien sein können (Bühler & Reichenbach, 2017), die aus bestimmten Perspektiven bestimmte Ebenen und Aspekte der Transformation von Schule und Unterricht in den Blick nehmen können.

Folgende konkrete Fragen drängen sich vor diesem Hintergrund auf:

- Wie werden Schule und Unterricht hinsichtlich ihrer Reproduktion bzw. Persistenz, Wandel bzw. Transformation sowie des Zusammenspiels von Reproduktion und Transformation und der daraus resultierenden Spannungen und Legitimationsfiguren beschrieben und erklärt?
- Welche Wandlungsprozesse der empirischen Schul- und Unterrichtswirklichkeit können mit welchen bestehenden wie neuen Theorien (nicht) beschrieben und erklärt werden?
- Wie konzeptualisieren Schul- und Unterrichtstheorien ihren immer fluider werdenden Gegenstand der Schule und des Unterrichts, d. h., wie verändert sich das, was Schule zu Schule und Unterricht zu Unterricht macht und welche Elemente einer Theorie der transformierten Schule bzw. des transformierten Unterrichts lassen sich ausmachen?

1.6 Anfragen zu Relationierungen verschiedener Theoriediskurse

Erklärungsbedürftig ist bei all den vorstehenden Ausführungen und Fragen das Verhältnis von Schul- und Unterrichtstheorien bzw. die Verklammerung beider im vorliegenden Sammelband. Zentrales Argument für eben diese Verklammerung ist, dass sich die beiden Gegenstandsfelder inhaltlich und theoretisch überschneiden (Lischka-Schmidt, 2024, S. 297–298). Unterricht und Schule sind konstitutiv aufeinander verwiesen: Unterricht ist so wenig ohne Schule denkbar wie Schule ohne Unterricht. Das heißt, dass sich schul- und unterrichtstheoretische Befunde und Denkfiguren meist auch in Fokussierung der jeweils anderen Theorieperspektive ausbuchstabieren und wenden lassen, sodass beide Aussagesysteme miteinander verschränkt, aber nicht deckungsgleich sind. Dies soll jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass die tatsächlichen Diskurse zu Schul- und Unterrichtstheorien diese Verklammerung nicht immer abbilden. Es handelt sich um diskursiv bisher nur lose miteinander in Bezug stehende theoretische Diskurse, die jedoch inhaltlich eine stärkere Bezugnahme aufeinander verdienen. Auch dazu soll der vorliegende Sammelband anregen.

Die beiden Theoriediskurse teilen auch nicht alle Probleme, Desiderata und Entwicklungsperspektiven, die in den vorangegangenen Abschnitten formuliert wurden, in gleichem Maße. Während es unterrichtstheoretisch durchaus Systematisierungs- und Konsolidierungsversuche gibt (Geier & Pollmanns, 2016; Lüders, 2014; Meseth et al., 2011; Praetorius & Charalambos, 2023; Proseke, 2018), ist das Feld der Schultheorie ungleich unübersichtlicher und unkonsolidierter, weil bisher verschiedene Ansätze mehr für sich stehend diskutiert als sorgfältig und systematisch aufeinander bezogen werden. Auch lässt sich festhalten, dass sich unterrichtstheoretisch durchaus jüngere Innovationen in den 2010er Jahren finden, während der schultheoretische Diskurs spätestens mit Fend (2008) als quasi abgeschlossen erscheint (Idel & Stelmaszyk, 2015, S. 52). Ebenso scheint die Transformation von Schule unterrichtstheoretisch bereits umfassender diskutiert zu werden als schultheoretisch (für das Beispiel Digitalisierung Proseke et al., 2023; König & Lischka-Schmidt, 2024).

Stärkere gegenseitige Bezugnahmen drängen sich auch für Gegenstandstheorien aus unterschiedlichen (Teil-)Disziplinen auf, die jeweils auf Schule und Unterricht Bezug nehmen (z.B. Professions-, Kindheits- oder Bildungstheorien). Und schließlich verweist die Klage einer geringen internationalen Ausrichtung von Schul- und Unterrichtstheorie bzw. Allgemeiner Didaktik (Terhart, 2018, S. 89–90) auf schul- und unterrichtstheoretisches Entwicklungspotential (Collins & Halverson, 2018; Maschelein & Simons, 2013, 2015).

Folgende Relationierungsfragen kommen in den Blick:

- Inwieweit sind Schul- und Unterrichtstheorien relational aufeinander verwiesen oder differenziert?

- In welchem konkreten Verhältnis stehen andere Gegenstandstheorien wie z. B. Professions-, Kindheits-, Jugend- oder Biografietheorien zu Schul- und Unterrichtstheorien?
- Allgemeiner gefragt: In welchem Verhältnis stehen Schul- und Unterrichtstheorien als Teil der Schulpädagogik zu Theorien anderer Subdisziplinen der Erziehungswissenschaft, etwa Erziehungs- und Bildungstheorien der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, sowie zu theoretischer Forschung in anderen Subdisziplinen und welche Rolle nehmen sie in der Disziplin Erziehungswissenschaft insgesamt ein?
- Welche internationalen Anknüpfungspunkte bestehen für Schul- und Unterrichtstheorien? Welche Impulse können aus dem internationalen Diskurs für den deutschsprachigen Diskurs um Schul- und Unterrichtstheorien abgeleitet werden und andersherum?

Die in den sechs Bereichen genannten Fragen markieren zentrale Bezugspunkte, an denen sich die im Band versammelten Beiträge – auf je unterschiedliche Weise – abarbeiten. Sie bilden damit den Hintergrund, vor dem die nachfolgenden theoretischen und empirischen Analysen zu verstehen sind.

2 Überblick über die Beiträge des Sammelbandes

Der vorliegende Sammelband basiert auf der Jahrestagung der DGfE-Kommission Schulforschung und Didaktik, die vom 11. bis zum 13. September 2024 an der Universität Osnabrück stattgefunden hat. In vier Abschnitten werden viele der in dieser Einleitung aufgeworfenen Fragen in den Blick genommen. Im ersten Teil des Bandes stehen die Fragen zur Entwicklung von Schul- und Unterrichtstheorien und ihren Grundbegriffen im Fokus.

Im Beitrag von *Jeanette Böhme* werden differente Gegenstandsbestimmungen von Schultheorien auf den Wandel des Selbstverständnisses der Erziehungswissenschaft bzw. Schulpädagogik bezogen. Bilanziert werden die (Re-)Fokussierungen der geisteswissenschaftlichen Theoriebildungen zum pädagogischen Eigenwert der Schule, die sozialwissenschaftlichen Theoriebildungen zum schulischen Technologiedefizit und aktuelle Theoriebildungen zur Isomorphie der Schule. Es wird resümiert, dass diese den erziehungswissenschaftlichen Anspruch, ein kritisches Reflexionswissen für eine empirisch fundierte und pädagogisch begründete Thematisierung der Schulwirklichkeit bereitzustellen, unterlaufen.

Sabine Reh historisiert schultheoretisches Denken von den Anfängen im 19. Jahrhundert über die Reformpädagogik bis hin zu Helmut Fends *Theorie der Schule*. Die „langen 1970er Jahre“ erscheinen dabei als konjunkturelle Phase

intensiver Theoriebildung, in der Schule als gesellschaftliche Institution kritisch reflektiert und systematisch erforscht wurde. Der Beitrag analysiert, wie gesellschaftliche Umbrüche, politische Reformversuche und wissenschaftliche Paradigmenwechsel miteinander verflochten sind und wie Fends Theorie als paradigmatischer Ausdruck dieser Epoche lesbar wird – und zugleich Impulse für gegenwärtige Überlegungen zur Schule liefert.

Christian Herfter analysiert exemplarische Forschungspraxen, in denen Allgemeine Didaktik und empirische Unterrichtsforschung auf unterschiedliche Weise verschränkt werden. An drei Ansätzen – empirisch fundierte Didaktik, postheroische Didaktik und didaktische Unterrichtsforschung – zeigt er, dass Didaktik sowohl theoretischer Bezugsrahmen als auch Kommunikationsstrategie zwischen Wissenschaft und Praxis ist. In der vergleichenden Analyse wird ihre Rolle als normative Orientierung, analytisches Instrument und Reflexionsmedium sichtbar. Herfter plädiert abschließend für eine stärkere Berücksichtigung der Aushandlungen zwischen normativen und empirischen Wissensordnungen.

Im zweiten Teil des Bandes geht es um das Verhältnis von Theorie und Empirie und um Fragen theoriebildender empirischer Schul- und Unterrichtsforschung.

Matthias Proske und Kerstin Rabenstein nehmen in ihrem Beitrag die digitale Mediatisierung von Unterricht zum Anlass für eine sozialtheoretisch-methodologische Rejustierung der sinnverstehenden Unterrichtsforschung. Sie plädieren für eine relationierende Perspektive, die dazu beitragen soll, Transformationsprozesse von Unterricht präziser in den analytischen Blick nehmen zu können.

In ähnlicher Stoßrichtung plädiert *Lars Wicke* für eine affektiv involvierte Forschungsweise in Bezug auf ein ethnographisches Projekt zur Implementierung individualisierten Unterrichts. Dabei wird Forschung als relationales Geschehen verstanden, in dem sich Theorie, Empirie und Praxis über Affekte wechselseitig durchdringen. Drei zentrale Verschiebungen hin zu transsituativer Perspektive, relationaler Wissensproduktion und einer ethischen Forschungshaltung werden sichtbar. Im Zentrum steht die Frage, wie affektive Dynamiken zwischen Forschenden, Feld und Theorie epistemisch wirksam werden.

Der dritte Teil des Bandes befasst sich mit einzelnen Aspekten von Schule und Unterricht und ihrer theoretischen Beschreibung. Damit wird ein Beitrag dazu geleistet, die Grundbegriffe ‚Schule‘ und ‚Unterricht‘ weiter auszudifferenzieren.

Christopher Hempel fokussiert in seinem Beitrag mit dem Begriff der Fachlichkeit eine zentrale, aber theoretisch vernachlässigte Dimension schulischen Unterrichts. Aus einer praxeologischen Perspektive wird zwischen Fachlichkeit im Unterricht als fachliche Betrachtung und Fachlichkeit des Unterrichts als eine unterrichtliche Prozesslogik unterschieden. In einer Fallanalyse fächerübergreifenden Unterrichts wird gezeigt, dass hier eine projektformige und produktorientierte Logik – vielmehr als eine Fachperspektive – den Lernprozess strukturiert.

Der Beitrag von *Karin Bräu* befasst sich mit Grenzen von familialen und schulischen Praktiken. Der Text geht der Frage nach, wie Unterricht auch durch außerschulische Praktiken – insbesondere durch häusliche, an Hausaufgaben gebundene Tätigkeiten von Schüler:innen – mitkonstituiert wird, deren Rolle in Schultheorien bislang weitgehend unberücksichtigt bleibt. Mit der Figur des Schüler:innenjobs, den Bräu auf den familiären Kontext wendet und dabei familiär bedingte sozio-kulturelle Unterschiede dieses Jobs herausarbeitet, wird deutlich, dass für eine Theoretisierung von Unterricht die familiären Rahmenbedingungen der am Unterricht teilhabenden Schüler:innen mitzudenken sind.

Mit einer sozialen Herstellungsfrage, wie Schule in diskursiven Praktiken zur Schule gemacht wird, beschäftigt sich auch der Beitrag von *Anna Moldenhauer, Matthias Olk und Sven Pauling*. Konkret wird in den Blick genommen, wie Akteur:innen von Schule und Bildungsadministration über Schulqualität sprechen und sie aushandeln. Die Autor:innen greifen auf eine übersetzungstheoretische Perspektive zurück, um die an Schulen herangetragenen Erwartungen an Entwicklung und Qualität zu bestimmen, die mit Praktiken machtvoller Autorisierung und optimierungsorientierter Übersetzung von Schulqualität einhergehen.

Die Transformation von Schule und Unterricht steht im letzten Teil des Bandes im Fokus. Die Beiträge befassen sich hierbei mit einzelnen Transformationstendenzen von Schule und Unterricht und fragen nach deren empirisch fundierten theoretischen Beschreibungen.

Marion Pollmanns untersucht Unterricht mit Hund als eine ‚neue‘ Form von Unterricht und Spielart tiergestützter Pädagogik und spürt diesbezüglichen Veränderungen herkömmlicher Konstellationen von Unterricht, bestehend aus Gegenstand, Lehrperson und Schüler:innen, nach. Während ihre empirischen Analysen letztlich keine Transformation von Unterricht ausmachen, wird gefragt, welche tatsächlichen Transformationspotenziale ein Unterricht mit Hund im Sinne einer posthumanistischen Pädagogik bieten kann.

Im Beitrag von *Simone Seitz, Petra Auer und Alessandra Imperio* werden Orientierungen und Normalitätserwartungen von Kindern zu schulischer Leistung und Leistungsbewertung in Grundschulsettings empirisch rekonstruiert. Praxistheoretisch informiert diskutieren sie die Frage nach einem theoretisch fundierten Leistungsbegriff innerhalb einer inklusionsbezogenen Schultheorie.

Isabel Neto Carvalho argumentiert in ihrem Beitrag – ebenfalls in praxistheoretischer Ausrichtung – für eine Erweiterung der Lernkulturtheorie unter Einbezug medien- und affordanztheoretischer Perspektiven, um Unterricht in einer Kultur der Digitalität angemessen zu analysieren. Ausgangspunkt ist die Verwobenheit menschlicher und nicht-menschlicher Akteure in mediatisierten Lernpraktiken, die sie anhand einer ethnographischen Fallstudie herausarbeitet.

Jürgen Budde, Sascha Kabel, Marion Pollmanns und Sandra Rademacher analysieren in ihrem Beitrag Elemente einer Schulhomepage im Sinne einer Selbstdarstellung als „Schule der Zukunft“. In method(olog)isch heterogenem Zugriff wird der reformkritische Befund formuliert, dass schulische Transformationssemantiken zu einer lediglich vordergründigen Entschulung von Schule tendieren.

Wir danken den Autor:innen dieses Bandes und den Teilnehmenden der vorangegangenen Tagung für ihre Beiträge sowie die Bereitschaft, sich auf ein bereits als ‚abgehakt‘ scheinendes Thema einzulassen. Dass theoretische Diskurse weiterhin Resonanz finden, erscheint uns nicht nur angemessen, sondern notwendig, wenn die Schulpädagogik als akademische Disziplin auch künftig einen eigenständigen Beitrag zum allgemeinen Diskurs über Schule und Unterricht leisten will.

Literatur

- Abs, H. J.; Brüsemeister, T.; Schemmann, M. & Wissinger, J. (Hrsg.) (2015). *Governance im Bildungssystem*. Springer VS.
- Arnold, K.-H. & Bach, A. (2011). *Theorie des Unterrichts*. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online, o. S. <https://doi.org/10.3262/EEO09110164>
- Baumgart, F. & Lange, U. (Hrsg.) (2006). *Theorien der Schule*. Erläuterungen, Texte, Arbeitsaufgaben. (2., durchges. Aufl.) Klinkhardt.
- Bellmann, J. & Ricken, N. (2020). *Theoretische Forschung in der Erziehungswissenschaft – Beiträge zur Konturierung eines Forschungsfelds*. Einleitung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(6), 783–787.
- Böhme, J. (2006). *Schule am Ende der Buchkultur*. Medientheoretische Begründungen schulischer Bildungsarchitekturen. Klinkhardt.
- Bogner, A. (2018). *Gesellschaftsdiagnosen*. Ein Überblick. (3. Aufl.) Beltz Juventa.
- Bohl, T.; Harant, M. & Wacker, A. (2015). *Schulpädagogik und Schultheorie*. Klinkhardt.

- Blömeke, S. & Herzig, B. (2009). Schule als gestaltete und zu gestaltende Institution – ein systematischer Überblick über aktuelle und historische Schultheorien. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule: Theorie – Organisation – Entwicklung* (S. 15–28). Klinkhardt.
- Breidenstein, G. (2010). Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(6), 869–887.
- Breidenstein, G. (2018). Das Theorem der ‚Selektionsfunktion der Schule‘ und die Praxis der Leistungsbewertung. In S. Reh & N. Ricken (Hrsg.), *Leistung als Paradigma: Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts* (S. 307–327). Springer VS.
- Budde, J. (2019). Transformationen der modernen Schule in einer postmodernen Gesellschaft. In K. Walgenbach (Hrsg.), *Bildung und Gesellschaft im 21. Jahrhundert. Zur neoliberalen Neuordnung von Staat, Ökonomie und Privatsphäre* (S. 179–209). Campus.
- Bühler, P. & Reichenbach, R. (Hrsg.) (2017). *Fragmente zu einer pädagogischen Theorie der Schule: Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf eine Leerstelle*. Beltz Juventa.
- Collins, A. & Halverson, R. (2018). *Rethinking Education in the Age of Technology. The Digital Revolution and Schooling in America*. (2. Aufl.) Teachers College Press.
- Diederich, J. & Tenorth, H.-E. (1997). *Theorie der Schule: Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung*. Cornelsen Scriptor.
- Dietrich, F. (2018). Konturen einer Rekonstruktiven Governanceforschung. Zu einer rekonstruktiven Perspektivierung von Schule als Mehrebenensystem und deren Stellenwert im Kontext der Schul- und Professionalisierungsforschung. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden* (S. 73–94). Springer VS.
- Dietrich, F. & Lambrecht, M. (2026). Zum gesellschaftlichen Implikationsverhältnis des Schulischen – eine schultheoretische Neuperspektivierung am Beispiel Neuer Steuerung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 72(1), 26–43.
- Doğmuş, A. & Geier, T. (2024). Vom Unbehagen wissenschaftlicher Arbeitsteilung. Eine rassistisch-kritische Lektüre schulpädagogischer Theoreme. In P. Baquero Torres, M.-A. Boger, L. Chamakalayil, C. Chadderton, S. Spieker & A. Wischmann (Hrsg.), *Rassismuskritik und (Post) Kolonialismus* (S. 131–145). Beltz Juventa.
- Farzin, S. & Laux, H. (Hrsg.) (2023). *Soziologische Gegenwartsdiagnosen 3*. Springer VS.
- Fatke, R. & Oelkers, J. (2014). Einleitung zum Beiheft. In Dies. (Hrsg.), *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60. Beiheft (S. 7–13). Beltz Juventa.
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Geier, T. & Pollmanns, M. (Hrsg.) (2016). *Was ist Unterricht? Zur Konstitution einer pädagogischen Form*. Springer VS.
- Geier, T. & Pollmanns, M. (2016). Einleitung. In T. Geier & M. Pollmanns (Hrsg.), *Was ist Unterricht? Zur Konstitution einer pädagogischen Form* (S. 7–19). Springer VS.
- Gerecht, M.; Krüger, H.-H.; Sauerwein, M. & Schultheiß, J. (2024). Personal. In A. Tervooren, R. Martini & I. Züchner (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2024* (S. 139–172). Budrich.
- Gerstner, H.-P. & Wetz, M. (2008). *Einführung in die Theorie der Schule*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Gudjons, H. & Traub, S. (2020). *Pädagogisches Grundwissen: Überblick – Kompendium – Studienbuch* (13., aktualisierte Aufl.). Klinkhardt.
- Gruschka, A. (1993). Das erneute Interesse an der Theorie der Schule und deren möglicher Nutzen in der Lehrerbildung. *Die Deutsche Schule*, 85(4), 454–466.
- Harant, M. (2020). Schultheorie. In M. Harant, U. Küchler & P. Thomas (Hrsg.), *Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 159–174). Tübingen University Press.
- Helsper, W. (2000). Wandel der Schulkultur. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3(1), 35–60.

- Helsper, W. (2026). Krise und schulische Transformation – schulkulturtheoretische Entwürfe und empirische Einblicke. *Zeitschrift für Pädagogik*, 72(1), 45–63.
- Hirschauer, S. (2008). Die Empiriegeladenheit von Theorien und der Erfindungsreichtum der Praxis. In H. Kalthoff, S. Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie: zur Relevanz qualitativer Forschung* (S. 165–185). Suhrkamp.
- Idel, T.-S. & Stelmaszyk, B. (2015). „Cultural turn“ in der Schultheorie? In J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs* (S. 51–69). Springer VS.
- König, H. & Lischka-Schmidt, R. (2024). Die Ausweitung der Grauzone: Eine vergleichende Untersuchung zur Reproduktion und Transformation der Interaktionsstrukturen von Unterricht und Lehre im Zuge ihrer pandemiebedingten Digitalisierung. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 13, 94–108.
- Lang-Wojtasik, G. (2008). *Schule in der Weltgesellschaft. Herausforderungen und Perspektiven einer Schultheorie jenseits der Moderne*. Juventa.
- Lischka-Schmidt, R. (2024). *Schule nach Parsons. Auf dem Weg zu einer normativfunktionalistischen Schultheorie*. Beltz Juventa.
- Lischka-Schmidt, R. & Thiersch, S. (2026). Schultheorien und transformierte Schulwirklichkeiten. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 72(1), 1–7.
- Lüders, M. (2014). Erziehungswissenschaftliche Unterrichtstheorien. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(6), 832–849.
- Lüders, M. (2020). Zentrale Begriffe der Schulpädagogik in pädagogischen Nachschlagewerken. Ein empirischer Beitrag zur disziplinären Entwicklung der Schulpädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(6), 853–872.
- Martini, R. (2024). Promotionen und Habilitationen in der Erziehungswissenschaft. In A. Tervooren, R. Martini & I. Züchner (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2024* (S. 201–218). Budrich.
- Masschelein, J. & Simons, M. (2013). *In defence of the school. A public issue*. Education, Culture & Society Publishers.
- Masschelein, J. & Simons, M. (2015). Education in times of fast learning: the future of the school. *Ethics and Education*, 10(1), 84–95.
- Mau, S. (2017). *Das metrische Wir. Über die Quantifizierung des Sozialen*. Suhrkamp.
- Meseth, W.; Prose, M. & Radtke, F.-O. (Hrsg.) (2011). *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*. Klinkhardt.
- Moldenhauer, A.; Asbrand, B.; Hummrich, M. & Idel, T.-S. (Hrsg.) (2021). *Schulentwicklung als Theorieprojekt – Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule*. Springer VS.
- Nassehi, A. (2019). *Muster. Theorie der digitalen Gesellschaft*. (2. Aufl.) C.H. Beck.
- Pollmanns, M. & Geier, T. (2016). Kein gemeinsamer Nenner: Systematisierender Vergleich der Antworten auf die Frage, was Unterricht ist. In T. Geier & M. Pollmanns (Hrsg.), *Was ist Unterricht? Zur Konstitution einer pädagogischen Form* (S. 225–248). Springer VS.
- Praetorius, A.-K. & Charalambous, C. Y. (2023). *Theorizing Teaching: Current Status and Open Issues*. Springer VS.
- Prose, M. (2018). Wie Unterricht bestimmen? Zum Unterrichtsbegriff in der qualitativen Unterrichtsforschung. In M. Prose & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompodium Qualitative Unterrichtsforschung: Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 27–62). Klinkhardt.
- Prose, M. & Rabenstein, K. (Hrsg.) (2018). *Kompodium Qualitative Unterrichtsforschung: Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren*. Klinkhardt.
- Prose, M. & Rabenstein, K. (2018). Stand und Perspektiven qualitativ sinnverstehender Unterrichtsforschung. Eine Einführung in das Kompodium. In M. Prose & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompodium Qualitative Unterrichtsforschung: Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 7–24). Klinkhardt.

- Prose, M.; Rabenstein, K. & Meseth, W. (2022). Unterricht als Interaktionsgeschehen. Konstitution, Ordnungsbildung und Wandel. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (3. Aufl., S. 907–933). Springer VS.
- Prose, M.; Rabenstein, K.; Moldenhauer, A.; Thiersch, S.; Bock, A.; Herrle, M.; Hoffmann, M.; Langer, A.; Macgilchrist, F.; Wagener-Böck, N. & Wolf, E. (Hrsg.) (2023). *Schule und Unterricht im digitalen Wandel. Ansätze und Erträge rekonstruktiver Forschung*. Klinkhardt.
- Rabenstein, K. (2010). Was ist Unterricht? Modelle im Vergleich. In C. Schelle, K. Rabenstein & S. Reh (Hrsg.), *Unterricht als Interaktion: Ein Fallbuch für die Lehrerbildung* (S. 25–42). Klinkhardt.
- Rademacher, S. & Wernet, A. (2015). Struktur, Funktion und Eigenlogik. Schultheoretische Anmerkungen zum Verhältnis von Schule und Gesellschaft. In J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur: Theoriebildung im Diskurs* (S. 95–115). Springer VS.
- Reckwitz, A. & Rosa, H. (Hrsg.) (2021). *Spätmoderne in der Krise. Was leistet die Gesellschaftstheorie?* Frankfurt a. M.
- Reh, S.; Fritzsche, B.; Idel, T.-S. & Rabenstein, K. (Hrsg.) (2015). *Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen*. Springer VS.
- Rothland, M. (2024a). Auf Sand gebaut? Über den Versuch, die Basisdimensionen der Unterrichtsqualität in erziehungswissenschaftlicher „Theorie“ zu verankern. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 14(1), 41–53.
- Rothland, M. (2024b). *Allgemeine Didaktik und Unterrichtsforschung*. transcript.
- Tenorth, H.-E. (2016). Theorie der Schule. In J. Möller, M. Köller & T. Riecke-Baulecke (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung. Schule und Unterricht – Lehren und Lernen* (S. 135–152). Klett Kallmeyer.
- Terhart, E. (2013). Theorie der Schule: Auf der Suche nach einem Phantom? In *Ders., Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung* (S. 32–48). Waxmann.
- Terhart, E. (2017). Theorie der Schule – eine unendliche Geschichte. In P. Bühler & R. Reichenbach (Hrsg.), *Fragmente zu einer pädagogischen Theorie der Schule: Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf eine Leerstelle* (S. 34–53). Beltz Juventa.
- Terhart, E. (2018). Allgemeine Didaktik und Unterrichtstheorie im deutschsprachigen Raum: Beobachtungen und Einordnungen. In D. Benner, H. Meyer, Z. Peng & Z. Li (Hrsg.), *Beiträge zum chinesisch-deutschen Didaktik-Dialog* (S. 83–97). Klinkhardt.
- Thompson, C.; Brinkmann, M. & Rieger-Ladich, M. (Hrsg.) (2021). *Praktiken und Formen der Theorie. Perspektiven der Bildungsphilosophie*. Beltz.
- Trautmann, M. (2016). Allgemeine Didaktik – Krisenrhetorik, Wandel und Normalisierung einer erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin. In A. Wegner (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik: Praxis, Positionen, Perspektiven* (S. 37–48). Budrich.
- Vogel, K. (2024). Die Erziehungswissenschaft der Gegenwart im Spiegel ihrer Theorierezeption. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 27(5), 1217–1236.
- Wiater, W. (2013). Theorie der Schule. In L. Haag, S. Rahm, J. Apel & W. Sacher (Hrsg.), *Studienbuch Schulpädagogik* (5., überarb. Aufl., S. 11–34). Klinkhardt.
- Wohlfart, O. & Wagner, I. (2023). Digitale Transformation unter Berücksichtigung zentraler Funktionen des Schulsystems – welchen Beitrag leistet der Digital-Pakt Schule 2019–2024? *PraxisForschungLehrer*innenBildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 5(1), 246–257.
- Wolf, E. (2026). Zur Migration mediatisierter Formen im schulischen Figurationsstrom. Ein Beitrag zum Zusammenhang von Medienwandel und Schultheorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 72(1), 8–25.

Autor:innen

Lischka-Schmidt, Richard, Dr. phil.

ORCID: 0000-0001-7530-4381

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik, Arbeitsbereich Schulpädagogik/Schulforschung

Arbeitsschwerpunkte: Schul-, Unterrichts- und Lehrer:innenbildungsforschung

E-Mail: richard.schmidt@paedagogik.uni-halle.de

Thiersch, Sven, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0002-7052-5094

Universität Osnabrück, Institut für Erziehungswissenschaft

Arbeitsschwerpunkte: Sozialisationstheorien, Jugend-, Schul- und Unterrichtsforschung, Methoden rekonstruktiver Sozialforschung

E-Mail: sven.thiersch@uni-osnabrueck.de

Wolf, Eike, Dr.

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Arbeitsschwerpunkte: Schule & Unterricht, Erziehungs- und Bildungstheorie, Methoden rekonstruktiver Sozialforschung

E-Mail: eike.wolf@paedagogik.uni-halle.de

Kuhlmann, Nele, Jun.-Prof.'in Dr.

ORCID: 0000-0003-0870-3862

Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Erziehungswissenschaft

Arbeitsschwerpunkte: Pädagogische Ethik, Qualitative Professionalisierungsforschung, Schul- und Unterrichtstheorien

E-Mail: Nele.kuhlmann@uni-jena.de

I Grundsatzfragen der Schul- und Unterrichtstheorie

Jeanette Böhme

Widerstreitkraft schultheoretischer Gegenstandsbestimmungen im Wandel disziplinärer Selbstverständnisse: Pädagogische (Re-)Fokussierungen des Eigenwerts, der Technologisierbarkeit, Isomorphie und Legitimität von Schule

Abstract

Gegenstandsbestimmungen von Schultheorien sind entscheidend im Selbstverständnis der Schulpädagogik als wissenschaftlicher Teildisziplin der Erziehungswissenschaft begründet. Dieser Zusammenhang wird in einem kursorischen Gang durch die Entwicklung schultheoretischer Diskurse verdeutlicht. Vor diesem Hintergrund wird Schulpädagogik prospektiv als wissenschaftliche Kontrollinstanz für ein Schulsystem entworfen, in dem eine bildungsdemokratische Wissenschaftskultur ermöglicht und Freiheit als pädagogische Prämisse zentral gestellt wird. Für Schultheorie schließt hier die Leitfrage nach der pädagogischen Legitimität des schulischen Bildungsmoratoriums ex post und ex ante an, die es empirisch fundiert zu thematisieren gilt. Um in der Schulpädagogik jedoch eine disziplinäre Widerstreitkraft für eine so fokussierte Schultheorie freizusetzen, bedarf es einer Neujustierung des schulpädagogischen Selbstverständnisses gegenüber bildungspolitischen Ansprüchen.

Keywords: Schultheorie, Schulpädagogik, Schule, Bildungspolitik

Einleitung

1976 veröffentlichte Adl-Amini einen Systematisierungsvorschlag von Schultheorien. Mit Fokus auf formale Begründungslogiken von Gegenstandsbestimmungen, schlägt er eine Unterscheidung punktueller, linearer und multidimensionaler Schultheorien vor (Adl-Amini, 1976, S. 93). Deutlich wird, dass diese schultheoretischen Typen weniger in der Transformation des Schulsystems, als

vielmehr aufs engste mit dem Wandel des Selbstverständnisses der Schulpädagogik verwoben sind. Diese Perspektive aufnehmend, lässt sich die Leitfrage des Beitrages wie folgt konkretisieren: Was war, ist und wird als Begründung des Gegenstandes von Schultheorie im disziplinären Diskurs anerkannt?

Orientiert an Adl-Aminis Systematik werden in einem kursorischen Durchgang drei schultheoretische Gegenstandsbestimmungen skizziert: *erstens* (Re-)Fokussierungen punktueller Schultheorie: geisteswissenschaftliche Theoriebildung zum pädagogischen Eigenwert von Schule; *zweitens* (Re-)Fokussierungen linearer Schultheorie: sozialwissenschaftliche Theoriebildung zu schulischen Technologiedefiziten; *drittens* (Re-)Fokussierungen multidimensionaler Schultheorie: interdisziplinäre Theoriebildung zur Krise der Isomorphie von Schule ex post.

Übergreifendes Anliegen ist es zu verdeutlichen, dass diese schulpädagogischen Begründungslogiken von Schultheorien nur eine begrenzte disziplinscharfe Widerstreitkraft im Diskurs zum Schulsystem entfaltet haben. Gegenwärtig zeigt sich dies im Scheitern von empirisch flankierten Bildungsreformen, im fehlenden Reflexionswissen zur (Neu-)Gestaltung öffentlicher Erziehung mit Bezug auf kulturhistorische und gesellschaftspolitische Herausforderungen und im diffusen Selbstverständnis der Schulpädagogik als erziehungswissenschaftlicher Teildisziplin.

Dass die Beantwortung der Frage, was zukünftig der Fall von Schultheorie sein soll, eine kritische Klärung des Selbstverständnisses der Schulpädagogik erzwingt, wird abschließend ausgeführt und in einem disziplinpolitischen Plädoyer finalisiert. Hierbei wird die Neujustierung einer wahrlich bildungspolitischen Widerstreitkraft der Schulpädagogik im Verhältnis zu staatlicher Schulpolitik zentral gestellt. Nach Adl-Amini kann nur so Schulpädagogik als Wissenschaft profiliert werden, die als „eine notwendige demokratische Kontrollinstanz, [...] sämtliche funktionalen Entscheidungen ideologiekritisch analysiert“, sonst „besteht die Gefahr, dass die Schule zum bloßen Instrument der Durchsetzung von Partialinteressen der jeweils stärkeren Machtgruppen entfremdet wird“ (Adl-Amini, 1976, S. 90). Dabei wird hier nicht für eine schulpädagogische Rückwärtsrolle in die Enge ideologiekritischer Lesarten von Schule plädiert. Jedoch bleibt daran festzuhalten, dass Schulpädagogik im erziehungswissenschaftlichen Paradigma als demokratische Kontrollinstanz von Schule sichtbar werden muss. Als solche wäre ihre Aufgabe auch ex ante einen empirisch fundierten Referenzrahmen für pädagogische Positionierungen gegenüber gesellschaftspolitischen (Gestaltungs-)Interessen am Bildungssystem bereitzustellen. Diese Überlegungen werden in einer Gegenstandsheuristik erziehungswissenschaftlicher Schultheorie verdichtet und dabei *viertens* auf die pädagogische Legitimität schulischer Isomorphie ex post und ex ante fokussiert.

1 (Re-)Fokussierungen punktueller Schultheorie in der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik zum Eigenwert von Schule

Den pädagogischen Eigenwert öffentlicher Erziehung zu begründen, kennzeichnet den schultheoretischen Diskurs der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Schule wurde als pädagogisches Instrument perspektiviert, um kulturhistorischen Wandel durch die Einrichtung eines Möglichkeitszeitraums für Bildung zu bewirken (Kemper, 1997, S. 93). Die Diskurse sind durchzogen von philosophischen und auch theologischen Auseinandersetzungen über eine letztbegründende, regulative Idee für pädagogischen Sinn in der Dichotomie von Individuum und Gesellschaft. Diese ontologisch-metaphysische Suche der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik „nach einem höchsten Sicherungspunkt der Erziehung“ (Oelkers, 1989, S. 293) kennzeichnet nach Adl-Amini (1976) die Fokussierung punktueller Schultheorie. Der theoretisch-abstrakte und daher nicht empirisch fundierte Diskurs begründete ein Spektrum pädagogischer Konzepte öffentlicher Erziehung, zu der sowohl Familienerziehung als auch funktional differente Lebensbereiche unterschiedlich ins Verhältnis gesetzt wurden (Kemper, 1997, S. 89f.). Bezogen auf die Erziehungstatsache wurden systematisch und differenziert Antinomien, Paradoxien und Widersprüche herausgearbeitet. Idealistische Implikationen setzen dort an, wo daraus differente Lösungsentwürfe guter pädagogischer Leitvorstellungen engführend abgeleitet wurden. Zwischen diesen verhärtete sich in zirkulierenden Kontroversen eine Frontstellung zwischen schullegitimierenden Reformbegehren einerseits und reformpädagogischen Schulkritiken andererseits (Kemper, 1997).

Das Werk „Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems“ von Theodor Litt aus dem Jahr 1927 kann als Versuch einer Refokussierung dieser Kontroverse um die ‚richtige‘ Pädagogik gelesen werden (Oelkers, 1985). Grundlagentheoretisch gestützt durch seine 1926 erschienene Schrift „Individuum und Gemeinschaft“ wird die pädagogische Sinnfrage von Erziehungswirklichkeit kulturanthropologisch reformuliert. Dialektisch wird Bildung als körperleibliche Gestaltwerdung ausgewiesen, deren Ausformung sich in individuellen Perspektivierungen von Kultur als Raum- und Zeitwelt begründet (Litt, 1926, S. 45ff.). Darauf bezogene Erziehungstechniken orientiert an einheitsstiftenden Bildungsidealen machen demnach – nach Litt – pädagogisch keinen Sinn (Litt, 1962, S. 28ff. und 62). Vielmehr ist Schule als Möglichkeitszeitraum für (Selbst-)Bildung und (Selbst-)Erziehung neu zu denken: In der dialogischen Reziprozität von Perspektiven (Litt, 1926, S. 107) soll die „Mannigfaltigkeit der Weltanschauungen“ (Litt, 1926, S. 130) erkannt werden – nach Litt ein Konstitutiv für politische Urteilsfähigkeit (Litt, 1961).

Es sei daran erinnert: Die Diskussion von Litts umfangreich ausgeführter Denkfigur erfuhr durch den gesellschaftspolitischen Wandel 1933 eine jähe Unterbrechung. So wurde die Verbreitung von Litts Werken verboten, da politische Führung jegliche Erziehungsfrage stillstellte. Es folgten Zurückweisungen seiner Lehrmeinung, ein Vortragsverbot und schließlich 1937 seine vorzeitige Versetzung in den Ruhestand als Rektor der Universität Leipzig, auf eigenem Antrag. 1946 nahm Litt das Rektorenamt auf Anfrage Cassirers wieder auf. Auf einer Tagung der Zentralverwaltung für das Unterrichtswesen sprach er zur „Bedeutung der pädagogischen Theorie für die Ausbildung des Lehrers in Ostberlin“ (Litt, 1962, Vorwort 1949). Er bilanziert: „Die Diskussion, die sich an diesem Vortrag anschloss, war der schlagende Beweis dafür, wie stark mancherorts das Bestreben ist, die Erziehung von neuem im Namen rein politisch gemeinten ‚Führer‘tums zu annektieren“ (Litt, 1962, Vorwort 1949). Unter diesem Eindruck wechselte Litt 1947 an die Universität Bonn und stimmte einer Neuauflage des Buches „Führen oder Wachsenlassen“ im Jahr 1949 zu. Litts disziplinscharfe Widerstreitkraft gegen eine politische Vereinnahmung von Schule und für die relative Autonomie einer darauf bezogenen Theoriebildung durch die Pädagogik als Wissenschaft (Kemper, 1997, S. 92) beeindruckt. Seine Botschaft: Die pädagogische Disziplin ist es, die, gegebenenfalls auch im Widerstreit zu gesellschaftspolitischen Instanzen, Sinn und Zweck von Schule zu beantworten hat.

2 (Re-)Fokussierungen linearer Schultheorie in der sozialwissenschaftlichen Theoriebildung zu schulischen Technologiedefiziten

In Konfrontation der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik mit der sozialwissenschaftlichen Wende der Disziplin etablierte sich in Westdeutschland die Erziehungswissenschaft: Anstelle der Frage nach dem pädagogischen Eigenwert von Schule als Bildungszeitraum für kulturhistorischen Wandel, wurden für schultheoretische Gegenstandsbestimmungen „politische Zielvorgaben wie Wirtschaftswachstum und soziale Chancengleichheit“ (Kemper, 1997, S. 95; Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen, 1959; Deutscher Bildungsrat, 1970) zentral gestellt. Als Auftakt des Paradigmenwechsels ist Roths (1963) Aufruf zur realistischen Wende zu benennen, die durch eine empirisch-sozialwissenschaftliche Neuausrichtung der pädagogischen Disziplin umgesetzt werden sollte: „Es geht nicht um Enttheoretisierung, sondern um Entideologisierung der Pädagogik, um die Stärkung ihres Sachverstandes zur Minderung ihrer Ideologie-Anfälligkeit“ (Roth, 1963, S. 117). Tenorth (2007) rekonstruiert die Diffusität dieser ausgerufenen Programmatik, die sich rückblickend als Einfallstor erweist und zwar für eine Indienstnahme

der schulbezogenen Bildungsforschung zur empirisch fundierten Steigerung der „Effektivität der Bildungspolitik“ (Buchhaas-Birkholz, 2009, S. 27). Ab den 1965er Jahren setzte sich ein „fast harmonisches Arbeitsverhältnis zwischen Bildungspolitik und Bildungsforschung“ (Buchhaas-Birkholz, 2009, S. 27) durch. Zwar differenzierten sich in dieser Konstellation nunmehr Forschungsansätze in der Erziehungswissenschaft aus, jedoch wurde die weiterführende Verwissenschaftlichung der Disziplin durch bildungspolitisch initiierte Gegenstandsbestimmungen schulbezogener Bildungsforschung konterkariert und nach Adl-Amini (1976) in eine lineare Begründung schultheoretischer Erkenntnisinteressen enggeführt. So

„lässt sich das Verhältnis von Gesellschaft und Schule vom Standpunkt der linearen Schultheorie als eine bewusste Förderung und Intensivierung des gesellschaftlichen Geschehens bezeichnen. Die lineare Schultheorie ist also keineswegs apolitisch [...]. Sie legitimiert alles, was die jeweils stärkeren gesellschaftlichen Machtgruppen erreichen wollen [...]. Der Typus der linearen Schultheorie verhält sich diesen Interessen gegenüber konform, d. h. pragmatisch“ (Adl-Amini, 1976, S. 95).

Schultheoretische Gegenstandsbestimmungen orientierten an „wie auch immer definierten“ (Cortina et al., 2008, S. 45) bildungspolitischen Zielen, die gleichsam operativ-normative Matrix der Evaluation von Qualität und Effizienz des Schulsystems auch im internationalen Vergleich waren. Der Schulerchluss von schulbezogener Bildungsforschung und Bildungspolitik forderte die Zurückdrängung einer erziehungswissenschaftlichen Begründung schultheoretischer Gegenstandsbestimmungen als Preis (Bellmann, 2015). Untermauert wurde diese auch disziplingeschichtlich relevante Entwicklung durch eine gezielte monetäre Förderung von Themenschwerpunkten seitens des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) bis in die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) hinein (Buchhaas-Birkholz, 2009, S. 30 & 31, FN 6). Im Mitteilungsheft der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) formuliert Buchhaas-Birkholz (2009) aus bildungsministerieller Perspektive:

„Alle Forschungs- bzw. Forschungsförderungsprogramme wurden zwar politisch initiiert, aber mit dem klaren und ausdrücklichen Ziel, sie hohen wissenschaftlichen Qualitätsstandards zu unterwerfen und sie zum frühestmöglichen Zeitpunkt in die Autonomie der Wissenschaft zu überführen“ (Buchhaas-Birkholz, 2009, S. 31).

So am Nasenring bildungspolitischer Gegenstandsbestimmungen befangen, wechselte die Schulpädagogik ihre Themenschwerpunkte: Einrichtung von Ganztagschulen, Abbau von Bildungsungleichheit, Optimierung von Schülerleistungen durch Diagnostik und Stärkung der (Fach-)Didaktik, Förderung von Inklusion, Digitalisierung und aus aktuellem Anlass Demokratiebildung.

Entlang des schulpolitischen Zeitgeistes wurden an den Universitäten und Hochschulen Denominationen ausgebaut und angepasst, um Erfolgsaussichten bei Drittmittelwerbungen zu erhöhen (Schmidt-Hertha et al., 2024, S. 178). Geopfert wurde dafür der Ausbau der Allgemeinen Pädagogik und der Allgemeinen Didaktik sowie der Systematischen, Vergleichenden und Historischen Erziehungswissenschaft (Gerecht et al., 2024, S. 163 und 165). Nachhaltig strukturierten die schulpolitischen Reformbegehren auch Publikations- und Tagungsthemen, Programme zur Nachwuchsförderung (Martini, 2024, S. 210) sowie die Transformation der Lehrer:innenbildung in eine Lehrkräfteausbildung (Casale et al., 2010; KMK, 2019).

Insgesamt wurde so das Selbstverständnis und die Systematik der Disziplin Erziehungswissenschaft empfindlich bildungspolitisch überformt, bis in eine Abhängigkeit hinein. Diese benennt Buchhaas-Birkholz (2009) aus BMBF-Perspektive in aller Transparenz:

„So wie die empirische Wende in der Bildungspolitik eine empirische Wende in der erziehungswissenschaftlichen Forschung voraussetzt, [...] hat die empirisch arbeitende Erziehungswissenschaft nur begrenzte Entwicklungschancen, wenn die systematische Etablierung einer wissensbasierten Systemsteuerung auf den unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems einschließlich eines darauf bezogenen Qualitätsmanagements fehlt bzw. nicht zielstrebig realisiert wird.“ (Buchhaas-Birkholz, 2009, S. 28).

Und der Diskurs zu einer Theorie der Schule? Eher im disziplinären Backstage wurde in diesem „unabschließbaren Dauerdiskurs“ (Terhart, 2017, S. 52) über Schultheorie laboriert an: dem ihr immanenten Theoriebegriff, ihrem Verhältnis zur Praxis in der Spannung von Restauration und Emanzipation, ihren Geltungsbezügen im Spannungsfeld widersprüchlicher Erwartungen, ihren Gegenstandskonstruktionen in den Fängen des Wertfreiheitspostulates, ihrer Reichweite in der Spannung von Gesamtheorie und Partialtheorien.

Konkretisiert man Leistungsfähigkeit der Schulpädagogik nunmehr darüber, inwiefern diese seit dem erziehungswissenschaftlichen Paradigmenwechsel empirische Erkenntnisse über Schule hervorgebracht hat, dann lässt sich dies für schulpädagogische Teildiskurse durchaus behaupten. Mit Blick auf das so hervorgebrachte Theorie-Sammelsurium stellt sich die Frage, inwiefern sich darauf bezogen eine übergreifende schultheoretische Gegenstandsbestimmung formulieren lässt? Aus der Sicht der Autorin durchaus und zwar im schulischen Technologiedefizit. Bewusst ist hier nicht von einem pädagogischen Technologiedefizit der Schule die Rede, da dies implizit unterstellen würde, dass politische Entscheidungen zur Gestaltung des Schulsystems pädagogisch begründet sind.

Vom schulischen Technologiedefizit als integrative Gegenstandsbestimmung linearer Schultheorie ausgehend, ist darauf bezogene Forschung nach Idel

(2018) durch eine janusköpfige Optik bestimmt: Einerseits werden in einer präskriptiv-evaluierenden Optik die Grenzen einer schulischen Optimierung durch Steuerungsstrategien aufgezeigt. Dominiert von strukturfunktionalistischen Vorbestimmungen von Schule (Fend, 1981) wird hier „an die optimistische Zielperspektive der Bildungsplanung der sechziger Jahre“ angeschlossen, um „zwischen politischen Grundwerten, sozialwissenschaftlicher Detailforschung und schulischen Reformmaßnahmen eine rationale Zweck-Mittel-Beziehung herstellen zu können“ (Kemper, 1997, S. 99). Andererseits sind auch die Gegenstandsbestimmungen qualitativ-rekonstruktiver Schulforschung in der formalen Begründungslogik linearer Schultheorie verhaftet. Dies insofern, als in einer deskriptiv-analytischen Optik die nicht intendierten Folgekosten und Nebeneffekte jenseits der Grenzen schulischer Technologisierbarkeit aufgezeigt werden, die Bernfeld (1994) im Programm einer „Institutik“ ausführt (Bernfeld, 1994, S. 27; Criblez, 2017). Hier dominieren mikrosoziologische Analysen von Prozessmustern pädagogischer sowie kultureller Ordnungsbildungen durch schulische Akteur:innen. So aufgezeigte Krisen werden auf generalisierbare Widersprüche schulischer Strukturprinzipien zurückgebunden. Mit dem Verweis darauf, dass diese „durch kein einzelschulspezifisches Handeln prinzipiell außer Kraft gesetzt werden“ (Helsper, 2008, S. 24) können, wurden sie aus der Gegenstandsbestimmung instituetischer Schulforschung weitestgehend ausgeblendet.

Und nun? Eine sekundäranalytische Systematisierung vorliegender Partialtheorien zum schulischen Technologiedefizit wäre ein durchaus lohnenswertes Unternehmen. Nachhaltig könnte so generalisierbares Reflexionswissen über Möglichkeiten, aber auch Grenzen gesellschaftspolitischer Einflussnahme und hoheitsstaatlicher Verantwortbarkeit des Schulsystems gesichert werden. Um jedoch die Schulpädagogik aus ihrer opportun-pragmatischen Zaungastposition in schulpolitischen Arenen herauszuholen und eine disziplinäre Widerstreitkraft freizusetzen, braucht es jedoch anderes schultheoretisches Wissen. So stellt Leschinsky (1996) fest:

„Erziehungswissenschaft oder genauer noch: die Schulpädagogik, [...] ist offenbar nicht in der Lage, ihrerseits dem System in einem umfassenden Sinne Richtung zu geben. Vielmehr werden der Disziplin die Aufgaben weitgehend durch das System und seine Entwicklung vorgegeben; für ihre Lösung kann sie dann mehr oder minder erfolgreiche Ansätze anbieten.“ (Leschinsky, 1996, S. 11).

Daraus ableitend sei hier als Aufruf bzw. als Appell formuliert: Gerade mit Blick auf das aktuell dynamische Erstarken konservativer Reaktionsmuster auf globale Krisen, ist eine Fokussierung erziehungswissenschaftlicher Schultheorie auf das „Implikationsverhältnis von Schule und Gesellschaft“ (Dietrich, 2021, S. 17) einerseits und die schulische Verfasstheit des Pädagogischen andererseits dringlich angezeigt.

3 (Re-)Fokussierungen multidimensionaler Schultheorie in Theoriebildungen zur Isomorphie der Schule ex post

Um das Implikationsverhältnis von Schule und Gesellschaft zu fokussieren, bedarf es nach Adl-Amini (1976, S. 96) der empirischen Ausdifferenzierung multidimensionaler Schultheorie, die den „Untersuchungsgegenstand Schule aus dem gesellschaftlichen Gefüge heraus und als in diesem eingebettet betrachtet und [...] von der Prämisse der wechselseitigen Bedingtheit von gesellschaftlichem und schulischem Wandel ausgeht“ (Adl-Amini, 1976, S. 97). Es ist also die multidimensionale Schultheorie, die die Wirkmächtigkeit und Genese der Strukturierungsprinzipien des Bildungssystems, also der schulischen Isomorphie, als Gegenstand zentral stellt. Die Isomorphie ist dabei nicht Ausdruck der pädagogischen Verfasstheit von Schule, sondern begründet vielmehr formal eine Sinnordnung für Erziehungs- und Bildungsprozesse ihrer Adressat:innen und damit die pädagogische Potenzialität des schulischen Möglichkeitszeitraums. In Schlaglichtern sei das Potenzial neoinstitutionalistischer und kultur-anthropologischer Perspektivierungen schulischer Isomorphie aufgezeigt, um deren Krisenhaftigkeit ex post zu rekonstruieren. Entscheidend ist mit diesem Perspektivwechsel, dass Krisenpotenziale des Schulsystems nicht als Technologiedefizite, vielmehr als Ausdruck des kulturhistorischen Umgangs mit der Erziehungstatsache thematisch und ggf. problematisiert werden können.

Der neoinstitutionalistische Fall von Schultheorie ist die Ausformung des Schulsystems in wechselseitiger Beziehung zur Umwelt. Für deren empirische Fundierung lassen sich drei makroinstitutionalistische Thesen (DiMaggio & Powell, 2009) als Aufmerksamkeitsfoki hervorheben: Erstens eine Dynamik, das Schulsystem nach dem Vorbild von Organisationen zu modellieren, die gesellschaftlich als rational anerkannt sind (DiMaggio & Powell, 2009, S. 68). Begründet wird diese Dynamik in der gesellschaftlichen Adressierung eines mehrdeutigen und widersprüchlichen Anspruchsprofils an Schule. Werden diese widersprüchlichen Anspruchsprofile zweitens mit einem erhöhten Effizienzdruck gepaart, werden schulische „Rituale der Konformität“ (DiMaggio & Powell, 2009, S. 65) freigesetzt. Strukturvorgaben der Schulpolitik und Outputkontrolle der Bildungsforschung haben nur noch einen „zeremoniellen Wert“ für Schule, um Stabilität, Legitimität und Ressourcen zu sichern. Drittens werden zum Selbsterhalt des Schulsystems Laufbahnen und Karriereverläufe für schulische Akteur:innen eingerichtet, die Haltungen befördern, die auf Statusgewinn durch Anpassung an die Rationalitätsmythen ausgerichtet sind (Meyer & Rowall, 2009, S. 40). Einzelne Beiträge im Sammelband „Schulentwicklung als Theorieprojekt“ von Moldenhauer, Asbrand, Hummrich und Idel (2021) verdeutlichen bereits „das große Analyse- und Forschungspotenzial des soziologischen Neo-Institutionalismus im Schulbereich“ (Schaefers,

2009, S. 322). Jedoch bleibt in diesen Vorstößen die genuin erziehungswissenschaftliche Frage nach der pädagogischen Bedeutung der beobachtbaren schulischen Isomorphie unbeantwortet.

Hier schließt das kulturanthropologische Forschungs- und Theorieprogramm einer Pädagogischen Morphologie an (Böhme et al., 2016; Böhme, 2018). In einer von der Autorin 2006 vorgelegten schultheoretischen Heuristik (Böhme, 2006) wird für die kulturhistorische Genese der Isomorphie des gegenwärtigen Schulsystems bereits die Durchsetzung der Buchkultur ausgewiesen. Entfaltet wird die These, dass Schulkulturen eine pädagogische Sinnordnung konservieren, die in Mythen der Buchkultur (Giesecke, 2002) begründet ist: dem inhaltlichen Rationalitätsmythos vom Fächerkanon als enzyklopädisches Ordnungssystem von Wissen; dem zeitlichen Rationalitätsmythos von der Sequenzierung linearer Höherbildung entlang kalendarischer Altersphasen; dem räumlichen Rationalitätsmythos von der verpflichtenden Verortung und körperleiblichen Sesshaftmachung, das ein Lernen als innere Wanderschaft sicherstellt; dem sozialen Rationalitätsmythos von der funktional-hierarchisierten Rollenbeziehung zur intergenerationalen Herstellung eines pädagogisch deklarierten Arbeitsbündnisses. Diese Rationalitätsmythen legitimieren reale Strukturparameter und damit die Isomorphie von Schule, die sich in Schulfächern, in Jahrgangsklassen, in der verortbaren Anwesenheitspflicht in Schulgebäuden, in den Machtrelationen zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen materialisiert. Schultheorie hat nun nicht nur die Prozessdynamiken zu rekonstruieren, die jene morphologische Persistenz vom „stahlharten Gehäuse“ (DiMaggio & Powell, 2009) Schule begründen, vielmehr hat sie auch schulische Isomorphie als Möglichkeitszeitraum für Lern- und Bildungsprozesse und also deren pädagogische Legitimität zu thematisieren.

Aufschlussreich für eine solche Refokussierung der schulischen Isomorphie als Möglichkeitszeitraum für Lern- und Bildungsprozesse ist eine kulturanthropologische Perspektivierung. Denn in dieser Optik lässt sich die Annahme zentral stellen, dass isomorphe Ordnungsparameter von Schule die Spielzeiträume für Selbst-, Fremd-, Weltbezugnahmen und damit Bildungsprozesse entscheidend vorstrukturieren. So ist es die schulische Isomorphie selbst, die den Körperleib erzieht, insofern diese einen konkret ausgeformten Möglichkeitszeitraum für Verkörperungen pädagogischen Sinns begründet: wirkmächtig zeigt sich dies in der Einübung spezifischer Selbst-, Fremd- und Weltbezugnahmen (Gruschka, 2009; Brinkmann, 2021) verbunden mit der Einnahme von Lernhaltungen (Langer, 2008; Jäger, 2019). Die schulische Isomorphie ist demnach eine konstitutive Sinnordnung, die auch dem didaktischen Betrieb vorgängig ist. Denn wirkmächtig präformiert diese was, wann, wo und wie etwas zur Sache im pädagogischen Arbeitsbündnis werden kann.

In Verknüpfung der skizzierten neoinstitutionalistischen und kulturanthropologischen Annahmen lässt sich als These zugespitzt formulieren: Zunehmend entkoppelt von den freigesetzten Dynamiken der postdigital-glokalen Netzwerkgesellschaft stabilisiert das „stahlharte Gehäuse“ (DiMaggio & Powell, 2009) von Schule buchkulturelle Rationalitätsmythen, die eine pädagogisch deprofessionalisierte Praxis auf Dauer stellt. Denn im so verfassten schulischen Bildungszeitraum kann eine progressive Auseinandersetzung mit aktuellen lebensweltlichen oder gar planetarischen Phänomenen und Krisen nur begrenzt pädagogisch ermöglicht werden. Und auch in der Schulpädagogik wird diese Krise schulischer Isomorphie schon lange schweigend beobachtet: Gerade aufgrund der kulturellen Umbrüche durch dynamische Vernetzungen und komplexe Polymorphisierung von Wissens-, Kommunikations- und Infrastrukturen, Raum-Zeit-Gefügen und Vergemeinschaftungsformen wird die beharrliche Persistenz inhaltlicher, räumlicher, zeitlicher und sozialer Ordnungsparameter von Schule krisenhaft und bedingt ihren zunehmenden Legitimationsverlust als pädagogisches Bildungsmoratorium.

4 Fokussierung erziehungswissenschaftlicher Schultheorie zur pädagogischen Legitimität schulischer Isomorphie ex post und ex ante

Wie lässt sich nun vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen eine disziplinscharfe Gegenstandsheuristik von Schultheorie neu fokussieren? Folgender Impuls wird hier zur Diskussion gestellt: Als erziehungswissenschaftliche Gegenstandsheuristik zukünftiger Schultheorie ist die pädagogische Legitimität schulischer Isomorphie zu fokussieren. Mit diesem Fokus hat die Schulpädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin ihre epistemologische Widerstreitkraft an der Gewährung von Bildungsmoratorien auszurichten, die im kulturhistorischen und gesellschaftspolitischen Wandel eine Selbst-, Fremd- und Weltbezugnahme in Freiheit ermöglichen.

Diese schultheoretische Fokussierung setzt die Anerkennung von zwei voraussetzungsreichen Entscheidungen voraus: Einerseits die Einnahme einer konsequent bildungstheoretischen Perspektivierung von Pädagogik, die jeglichem Begehren absagt, das Subjekt einseitig funktional definitorischen Bildungszielen zu unterwerfen. Andererseits ist dann ein so in Anschlag gebrachtes transformatorisches Bildungsverständnis entlang gesellschaftsdiagnostischer Erkenntnisse zu konkretisieren. Dazu die folgenden Ausführungen: Um die pädagogische Legitimität schulischer Isomorphie zu fokussieren, ist das Verständnis von schulischer Bildung aus homogenisierenden Einklammerungen sowohl durch humanistische Ideale (Grünberger, 2019, S. 61) als auch

durch kompetenzorientierte Operationalisierungen zu emanzipieren (Pollak & Spengler, 2019, S. 45). Denn solcherart Festschreibungen, was Bildung ist, speisen die großen Erzählungen, „über eine technologische Transformationsregel – vulgo Didaktik genannt – zu verfügen, mit der [...] Wissen in ein adäquates Handlungskonzept zur Herstellung von Bildung übersetzt werden kann“ (Pollak & Spengler, 2019, S. 44). Demgegenüber ist an den aktuellen bildungstheoretischen Diskurs anzuschließen, der Bildung als Möglichkeits-sinn fluider, transformatorischer Bewegungen perspektiviert (Oberlechner & Schneider-Reisinger, 2019; Koller, 2023). Dieser bildungstheoretische Paradigmenwechsel wäre eine voraussetzungsreiche Grundlage, dass bei der Analyse schulischer Isomorphien „technokratische Wirkungsmodelle aufgegeben werden zugunsten des pädagogischen Wirkungsmodells“ (Terhart, 2017, S. 49). In bereits vorliegenden Fragmenten einer pädagogischen Theorie der Schule (Reichenbach & Bühler, 2017) wird das schulische Bildungsmoratorium „nicht mehr nur als Teilhabe und Einführung in die gesellschaftlichen und kulturellen Normen, Werte, Inhalte und Gehalte verstanden“ (Brinkmann, 2017, S. 104). Vielmehr ist die pädagogische Legitimität schulischer Isomorphie dann gegeben, wenn diese eine Schulpraxis ermöglicht, die Freiheit als Aufgabe pädagogisch perspektiviert (Brinkmann, 2017, S. 100). Benner (2024) dazu:

„Hierzu müssen die Erziehungsinstitutionen zu transitorischen Einrichtungen mit eigenen Freiheitsspielräumen weiterentwickelt werden, die Freiheit im pädagogischen Sinn als Voraussetzung für Freiheiten im außerpädagogischen Sinn sichern und Experimentierräume besitzen, in denen auf unterwerfende Regierungspraktiken, unterrichtliche Indoktrinationen und eine Erziehung, die die Zukunft durch Erziehung herbeizuführen sucht, verzichtet wird.“ (Benner, 2024, S. 81)

Aber, wenn schulische Bildungsprozesse zu einem Umgang mit Freiheit ermächtigen sollen, so ist doch die Kenntnis der je kulturhistorisch konkret ausgeformten Freiheitszumutungen erforderlich. Es bedarf also einer Verknüpfung bildungstheoretischer Überlegungen mit gesellschaftsdiagnostischen Erkenntnissen (Grünberger, 2019, S. 57). In der Perspektive einer Pädagogischen Morphologie rücken Diskurse zur neuen Urbanität (Häußermann & Siebel, 2015) und zur digitalen Glokalisierung (Ochs, 2013) in den Blick, in denen auf eine Fragmentierung und das Episodisch-Werden kultureller Sinnformen und -bezüge verwiesen wird (Castells, 2001; Rosa, 2005): „Wider aller vereinheitlichenden Tendenzen“ (Grünberger, 2019, S. 62). Koller (1999, S. 154) leitet daraus ab: „Ziel von Bildung muss gegenwärtig eher die Entwicklung der Fähigkeit der Anerkennung sowie das Aushalten und das Offenhalten von widerstreitenden Erfahrungen umfassen“ (Grünberger 2019, S. 62 mit Verweis auf Koller 1999, S. 154). Jörissen (2016) schließt hier mit der Figur eines „tentativen Habitus“ an, der durch eine „höhere Ambiguitäts- und

Pluralitätstoleranz“ (Jörissen, 2016, S. 239) gekennzeichnet ist. Faßler (2014) sieht die Freiheitszumutungen durch ein „polymorph mediales Selbst“ (Faßler, 2014, S. 168) bewältigbar. Neue Bildungsziele und -ideale, die nunmehr durch die Hintertür eintreten? Um diesen Fallstricken punktueller Schultheorie zu entkommen, ist aus der Sicht der Autorin die Gestalt(-ung) schulischer Isomorphie in der transformatorischen Interferenz von Bildungsbewegungen einerseits *und* kulturhistorischem Wandel andererseits zu perspektivieren und in dieser dynamischen Relationierung ihre pädagogische Legitimität fortwährend auf den empirischen Prüfstand zu stellen.

Daran anschließbar diskutiert Brinkmann (2017) konzeptionelle Überlegungen von Eugen Fink (1959, 1960, 1964), nach dem eine schulische Isomorphie, – zeitlich, räumlich, sozial und inhaltlich – eine bildungsdemokratische Fragegemeinschaft sicherzustellen hat. Deren zentrale pädagogische Bewährungsdynamik fokussiert darauf, „die Exposition der Sache als Sache, der Frage als Frage, des Problems als Problem“ (Brinkmann, 2017, S. 104) zu verhandeln. Pädagogische Ordnungsbildung hat so gedacht kulturhistorische Krisen aufzugreifen, die in erkenntnisgenerierender Bezugnahme eine progressive Auseinandersetzung fördern und damit verbundene Bildungsprozesse ermöglichen. „Die Arbeit der Schule hat so nicht mehr nur eine reproduktive oder transformative Funktion, sie hat auch eine produktive Aufgabe, an der Mitgestaltung der wissenschaftlichen Zivilisation mitzuwirken“ (Brinkmann, 2017, S. 106). Demnach verlangen die Prämissen „Wissenschaftskultur und Bildungsdemokratie“ (Brinkmann, 2017, S. 106) nach Brinkmann in einer Theorie der Schule eine Entsprechung. Dieses Weiterdenken von Schule macht deutlich: Die Gegenstandsheuristik von Schultheorie erfordert nicht nur eine empirisch fundierte Rekonstruktion der pädagogischen Legitimität schulischer Isomorphie *ex post*, vielmehr wird hier auch die pädagogische Modellierung derselben entlang dieser Prämissen *ex ante* gefordert. Isomorphe Entwürfe wie die „Unbedingte Schule“ (Beiler et al., 2015) oder das Konzept von Schule als „Transmediales Plateaunetzwerk“ (Böhme, 2006, S. 134) liegen bereits zur Diskussion vor.

Die ausgeführte Argumentation lässt sich als disziplinpolitisches Plädoyer zuspitzen: Schulpädagogik als demokratische Kontrollinstanz hat sich durch eine erziehungswissenschaftlich begründete Widerstreitkraft für Bildungsmoratorien zu bewähren, in denen eine fragende, erkenntnisgenerierende und also progressive Auseinandersetzung mit gegenwärtigen globalen Krisenkonstellationen zentral gestellt wird – nicht nur in demokratischen Gesellschaftsordnungen, sondern auch und gerade in einer modernen Diktatur. Der Schulterschluss von Bildungsforschung und Bildungspolitik ist demnach durch eine erziehungswissenschaftliche Neujustierung des Verhältnisses von Pädagogik und Politik aufzubrechen. Anfangen können wir durch die Sicht-

barmachung eines schulpädagogischen Diskurses, in dem ausgehend vom kulturhistorischen Wandel die schulische Isomorphie ex post und ex ante zur Disposition gestellt wird: so etwa die pädagogische Legitimität der verorteten Schulpflicht angesichts polymorpher Bildungszeiträume neurbaner und postdigitaler Glokaltät; die pädagogische Legitimität des schulischen Fächerkanons angesichts hoch dynamischer Wissensnetze von Bigdata- und KI-Technologie; die pädagogische Legitimität altershomogener Verortung von Lerngruppen angesichts einer Entbiographisierung von Bildungsbedürfnissen und polyvalenter Vergemeinschaftungsformen etc. In einer solchen umrissenen Gegenstandsheuristik hat Schultheorie mehr denn je Bedeutung.

Und schließlich: Die Krisen der schulischen Isomorphie ex post progressiv in Diskursen über pädagogische Möglichkeitszeiträume für Bildungsprozesse ex ante aufzugreifen, ist nicht nur in schultheoretischen Gegenstandsbestimmungen zentral zu setzen. Sie ist vielmehr auch als Leitprämisse für Fragegemeinschaften in der universitären Lehre zu erproben. Damit verbunden ist die reizvolle Aussicht, die antizipatorische Sozialisationsnormierung in der aktuellen Lehrkräfteausbildung und den Karrierelaufbahnen (bildungs-)wissenschaftlicher Disziplinen zu durchbrechen und so eine akademische Professionalisierung zu ermöglichen, der aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive pädagogische Legitimität zugesprochen werden kann. So Schulpädagogik in einer wahrlich disziplinären Widerstreitkraft gegenüber gesellschaftspolitischen Anspruchsprofilen zu profilieren, wäre sicher auch im Sinne Theodor Litts.

Literatur

- Adl-Amini, B. (1976). *Schultheorie – Geschichte, Gegenstand und Grenzen*. Beltz.
- Beiler, F., Jung, T., Sanders, O. & Thomas, P. (2015). *Kleine Theorie der unbedingten Schule*. Katzenberg Verlag.
- Bellmann, J. (2015). Symptome der gleichzeitigen Politisierung und Entpolitisierung der Erziehungswissenschaft im Kontext datengetriebener Steuerung. *Erziehungswissenschaft* 26 (50), 45–54.
- Benner, D. (2024). *Studien zur Eigenlogik moderner Erziehung und ihre Vernachlässigung in Bildungsforschung und Bildungspolitik*. Juventa.
- Bernfeld, S. (1994). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Suhrkamp.
- Böhme, J. (2006). *Schule am Ende der Buchkultur. Medientheoretische Begründungen schulischer Bildungsarchitektur*. Klinkhardt.
- Böhme, J., Herrmann, I., Flasche, V. (2016). Die Territorialisierung des (Schul-)Pädagogischen im urbanen Wandel. Ein Forschungsbeitrag aus der Pädagogischen Morphologie. *Zeitschrift für Pädagogik* 62 (1), 62–77.
- Böhme, J. (2018). Pädagogische Morphologie: Räume als materiale Sinnform pädagogischer Praxis. In E. Glaser, H.C. Koller & W. Thole (Hrsg.), *Räume für Bildung – Räume der Bildung*. Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (S. 417–427). Barbara Budrich.

- Brinkmann, M. (2017). Aufgaben der Schule – systematischer Versuch einer Phänomenologie. In R. Reichenbach & P. Bühler (Hrsg.), *Fragmente zu einer Theorie der Schule. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf eine Leerstelle* (S. 88–110). Juventa.
- Brinkmann, M. (2021). *Die Wiederkehr des Übens*. Kohlhammer.
- Buchhaas-Birkholz, D. (2009). Die „empirische Wende“ in der Bildungspolitik und in der Bildungsforschung. Zum Paradigmenwechsel des BMBF im Bereich der Forschungsförderung. *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der DGfE* 20 (39), 27–33.
- Casale, R., Röhner, C., Schaarschuch, A. & Sünker, H. (2010). Entkopplung von Lehrerbildung und Erziehungswissenschaft: Von der Erziehungswissenschaft zur Bildungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft, Mitteilungen der DGfE* 21 (41), 43–66.
- Castells, M. (2001). Der Raum der Ströme. In M. Castells, *Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft* (S. 431–484), Leske+Budrich.
- Cortina, K., Baumert, J., Leschinsky, A., Mayer, K.-U. & Trommer, L. (2008). (Hrsg.). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland – Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Rowohlt.
- Criblez, L. (2017). Individuum oder Institution. Anmerkungen zur Neubegründung einer Institutionentheorie der Schule gegen die Tradition der Schulkritik. In R. Reichenbach & P. Bühler (Hrsg.), *Fragmente zu einer pädagogischen Theorie der Schule. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf eine Leerstelle* (S. 75–86). Juventa.
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1959). (Hrsg.). *Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens*. Stuttgart. Klett.
- Deutscher Bildungsrat (1970). *Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen*. Klett.
- Dietrich, F. (2021). Die symbolische Ordnung des „Realen“. Zu einer Ausdifferenzierung eines schulkulturtheoretischen Mehrebenenmodells. In A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich, & S.-T. Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt* (S. 17–36). Springer VS.
- DiMaggio, P.J. & Powell, W.W. (2009). Das „stahlharte Gehäuse“ neu betrachtet: Institutionelle Isomorphie und kollektive Rationalität in organisationalen Feldern. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien* (S. 57–84). Springer VS.
- Faßler, M. (2014). *Das Soziale. Entstehung und Zukunft menschlicher Selbstorganisation*. Wilhelm Fink.
- Fend, H. (1981). *Theorie der Schule*. Urban und Schwarzenberg.
- Fink, E. (1959). Zur Bildungstheorie der technischen Bildung. In: M. Brinkmann (2019) (Hrsg.): *Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Eine Anthologie* (S. 83–100). Springer VS.
- Fink, E. (1960). Menschenbildung – Schulplanung. In M. Brinkmann (2019) (Hrsg.), *Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Eine Anthologie* (S. 101–120). Springer VS.
- Fink, E. (1964). Der Mensch als Fragment. In M. Brinkmann (2019) (Hrsg.), *Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Eine Anthologie* (S. 121–142). Springer VS.
- Gerecht, M., Krüger, H.-H., Sauerwein, M. & Schultheiß, J. (2024). Personal. In A. Tervooren, R. Martini & I. Züchner (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2024* (S. 139–172). Barbara Budrich.
- Giesecke, M. (2002). Von den Mythen der Buchkultur zu Visionen der Informationsgesellschaft. Suhrkamp.
- Grünberger, N. (2019). Fragmentiert und Fluide? Eine Skizze zu Bildungsprozessen entlang tiefgreifender Medialisierungsprozesse. In M. Oberlechner & R. Schneider (Hrsg.), *Fluidität bildet. „Pädagogisches Fluid“ – Fluidität in Bildungsprozessen* (S. 57–66). Nomos.

- Gruschka, A. (2009). Erkenntnis in und durch Unterricht. BÜchse der Pandora.
- Häußermann, H. & Siebel, W. (2015). Neue Urbanität. Suhrkamp.
- Helsper, W. (2008). Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. Zeitschrift für Pädagogik 54 (1), 63–80.
- Idel, S.-T. (2018). Wozu ist die Schule da? Schultheoretische Perspektiven auf Persönlichkeitsbildung und schulische Grenzverschiebungen. In J. Budde & N. Weuster (Hrsg.), Erziehung in Schule. Persönlichkeitsbildung als Dispositiv (S. 33–51). Springer VS.
- Jäger, M. (2019). „Ruhigsein ist das Allerwichtigste!“ Die Herstellung einer schulischen Ordnung. In A. Sieber Egger, G. Unterweger, M. Jäger, M. Kuhn & J. Hangartner (Hrsg.), Kindheit(en) in formalen, nonformalen und informellen Bildungskontexten (S. 45–65). Springer VS.
- Jörissen, B. (2016). Zur bildungstheoretischen Relevanz netzwerktheoretischer Diskurse. In D. Verständig, J. Holze & R. Biermann (Hrsg.), Von der Bildung zur Medienbildung (S. 231–255). Springer VS.
- Kemper, H. (1997). Schule und Schultheorie. In R. Fatke (Hrsg.), Forschungs- und Handlungsfelder der Pädagogik (S. 77–106). Beltz.
- KMK – Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2019). (Hrsg.). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F.v. 16.05.2019. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (Abrufdatum: 04.08.2023).
- Koller, H.-C. (2023). Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Kohlhammer.
- Koller, H.-C. (1999). Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse. Fink.
- Langer, A. (2008). Disziplinieren und entspannen. Körper in der Schule. Transcript.
- Leschinsky, A. (1996). (Hrsg.). Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule. Beltz.
- Litt, T. (1962). Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems. Ernst Klett.
- Litt, T. (1961). Die politische Selbsterziehung des deutschen Volkes. Schriftenreihe der Bundeszentrale für Heimatdienst (Hrsg.), H. 1.
- Litt, T. (1926). Individuum und Gemeinschaft. Teuber.
- Martini, R. (2024). Promotionen und Habilitationen in der Erziehungswissenschaft. In A. Tervoorren, R. Martini & I. Züchner (Hrsg.), Datenreport Erziehungswissenschaft 2024 (S. 201–218). Barbara Budrich.
- Meyer, J.W. & Rowan, B. (2009). Institutionalisierte Organisationen. Formale Strukturen als Mythos und Zeremonie. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien (S.28–56). Springer.
- Moldenhauer, A., Asbrand, B., Hummrich, M. & Idel, S.-T. (2021). (Hrsg.). Schulentwicklung als Theorieprojekt. Springer VS.
- Oberlechner, M. & Schneider-Reisinger, R. (2019). (Hrsg.). Fluidität bildet. „Pädagogisches Fluid“ – Fluidität in Bildungsprozessen. Nomos.
- Ochs, C. (2013). Digitale Globalisierung. Das Paradox von weltweiter Sozialität und lokaler Kultur. Campus.
- Oelkers, J. (1989). Symbolische Form und Differenz. In J. Oelkers, W. Schulz, & H.-E. Tenorth (Hrsg.), Neukantianismus (S. 291–326). Deutscher Studienverlag.
- Oelkers, J. (1985). Theodor Litt redivivus? Überlegungen im Anschluss an neue Arbeiten zu Person und Werk. Zeitschrift für Pädagogik 31 (5), 663–682.
- Pollak, G. & Spengler, A. (2019). Bildung in fluider und poröser Konstellation: Adorno, Benjamin, Foucault und Bloch. In M. Oberlechner & R. Schneider-Reisinger (Hrsg.), Fluidität bildet. „Pädagogisches Fluid“ – Fluidität in Bildungsprozessen (S. 39–56). Nomos.

- Reichenbach, R. & Bühler, P. (2017). (Hrsg.). Fragmente zu einer Theorie der Schule. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf eine Leerstelle. Juventa.
- Rosa, H. (2005). Beschleunigung und Erstarrung. In H. Rosa, Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne (S. 428–459). Suhrkamp.
- Roth, H. (1963). Die realistische Wende in der Pädagogischen Forschung. Die Deutsche Schule 55 (3), 109–119.
- Schaefers, C. (2009). Schule und Organisationstheorie. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien (S. 208–325). Springer VS.
- Schmidt-Hertha, B., Rittberger, M. & König, A. (2024). Forschung und Publikationskulturen. In A. Tervooren, R. Martini & I. Züchner (Hrsg.), Datenreport Erziehungswissenschaft 2024 (S. 173–200). Barbara Budrich.
- Terhart, E. (2017). Theorie der Schule – eine unendliche Geschichte. In R. Reichenbach & P. Bühler (Hrsg.), Fragmente zu einer Theorie der Schule. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf eine Leerstelle (S. 34–53). Juventa.
- Tenorth, H.-E. (2007). Die „realistische Wendung“. Heinrich Roths Herausforderung der Erziehungswissenschaft. In M. Kraul (Hrsg.), Bildungsforschung und Bildungsreform. Heinrich Roth revisited (S. 107–123). Juventa.

Autorin

Böhme, Jeanette, Prof. Dr.

Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften,
Institut für Erziehungswissenschaft, AG Jugend- und Schulforschung
Arbeitsschwerpunkte: Pädagogische Morphologie von Schulkultur im
Wandel: Schulische Bewegungsnormative und Raumordnungen;
Morphogenetische Bildungstheorie: Bewegungsisomorphien und
Körperbildungen in Jugendszenen; Methodologische-methodische
Weiterentwicklung qualitativer Forschungsverfahren: Bildanalyse der
Morphologischen Hermeneutik
E-Mail: jeanette.boehme@uni-due.de

Sabine Reh

Sozialisation und Institution – Skizzen einer Zeitgeschichte der Schultheorie

Abstract

Die kürzlich abgehaltene Tagung zur Schultheorie – „Was war, ist, wird mit Schul- und Unterrichtstheorien?“ – wirft die Frage auf, was das neue Interesse an Schultheorien signalisiert. Ausdrücklich wird auf die besondere Rolle von Helmut Fends *Theorie der Schule* (1980) in den 1980er und 1990er Jahren verwiesen. Dieser Beitrag nähert sich der Frage nach der heutigen Bedeutung schultheoretischer Überlegungen, indem er Szenen ihrer Zeitgeschichte rekonstruiert und Entstehung, Stellung und Charakteristik von Fends Entwurf historisch beleuchtet. Nach einer einordnenden Beschreibung der „langen“ 1970er Jahre der Schultheorie, ihrer Debatten und der Konstellation empirischer Schulforschung an der Reformuniversität Konstanz werden die spezifischen Leistungen und blinden Flecken von Fends Theorie sichtbar – und damit sowohl ihr paradigmatischer Charakter als auch das heutige Bedürfnis nach neuen Debatten über eine angemessene Theorie der Schule.

Keywords: Schultheorie, Institution, Helmut Fend, Geschichte der Erziehungswissenschaft, Reformuniversität

Helmut Fends „Theorie der Schule“ (Fend, 1980) ist in den 1980er und 1990er Jahren so bekannt geworden wie kaum eine andere Schultheorie. Empirisch gehaltvoll und gleichzeitig theoretisch weit ausgeführt, schien sie schon den Zeitgenossen beschränkte Sichtweisen strukturfunktionalistischer Vorgänger zu überwinden und den Blick stärker auf das differentielle Handeln von Personen in gesellschaftlichen Strukturen, insbesondere der Lehrkräfte, zu legen (Fingerle, 1987, S. 55–58). Tatsächlich wurde über die Schule schon lange reflektiert und mit der Entstehung der modernen, öffentlichen Schule in arbeits- teilig organisierter Gesellschaft mit einem vom anderen Leben abgetrennten, systematisch verfolgten Unterrichtsbetrieb wurden Überlegungen zu deren Charakter und ihren Aufgaben angestellt. Vor mehr als 200 Jahren formulierte

Georg Wilhelm Friedrich Hegel: „Die Schule nun ist die Mittelsphäre, welche den Menschen aus dem Familienkreise in die Welt herüberführt, aus dem Naturverhältnisse der Empfindung und Neigung in das Element der Sache. In der Schule nämlich fängt die Tätigkeit des Kindes an, wesentlich und durchaus eine ernsthafte Bedeutung zu erhalten, daß sie nicht mehr der Willkür und dem Zufall, der Lust und Neigung des Augenblicks anheimgestellt ist; es lernt sein Tun nach einem Zwecke und nach Regeln bestimmen; es hört auf, um seiner unmittelbaren Person willen, und beginnt, nach dem zu gelten, was es leistet, und sich ein Verdienst zu erwerben.“ (Hegel, 1986, S. 349). Damit war ein zentrales Motiv schultheoretischer Überlegungen für die folgenden zweihundert Jahre formuliert, nämlich das getrennter Sphären von Familie auf der einen und „Welt“ – oder, wie man später gesagt hat – von „Gesellschaft“, in der Leistung zähle, auf der anderen Seite. Schule habe als wiederum eigene, als „Mittelsphäre“, zwischen den anderen Sphären zu vermitteln, indem sie Kinder und Jugendliche auf das „wirkliche“ Leben, auf die „Welt“ in einem systematisch angelegten Entwicklungsgang vorbereite. Die mit dem Prozess der Modernisierung der Schule einhergehenden, historisch zwar kontingenten, aber überaus wirksamen organisatorischen und didaktischen Formen, die eine Unterscheidung von Schule und „Welt“, also von Schule und „wirklichem Leben“, in den folgenden Jahrzehnten annahm, wurden am Ende des 19. Jahrhunderts Gegenstand einer zunehmenden, später reformpädagogisch genannten, Kritik. Diese und der Kampf um Schulreformen stellten in der Weimarer Republik den entscheidenden Impuls für den Entwurf von Schultheorien dar (Kemper 1983, 1997). Nicht nur die geisteswissenschaftliche Pädagogik hatte sich auf den Weg gemacht, die Schule historisch und systematisch – wie es hier hieß – zu reflektieren, eine Schultheorie zu entwerfen, mit der das „Wesen“ oder der „Sinn“, der pädagogische Eigenwert der Schule im „Kulturganzen“ (Reichwein, 1925, S. 316) zu „verstehen“ sei (Reichwein, 1925, S. 317)¹. Den Positionierungen von Julius Gebhardt (1923), Georg Reichwein (1925) und Theodor Litt (1927) standen andere Texte zur Seite oder gegenüber – die Forderung nach einer „Institutik“, der Betrachtung der erzieherischen Wirkung der Schule als Institution, bei Siegfried Bernfeld (2025) oder eine nationalsozialistische, „völkisch-funktionalistische“ Theorie Philipp Hördts (1933).²

1 Hier ist von Georg Reichwein (1886-1928) die Rede, der nicht mit Adolf Reichwein zu verwechseln und mit diesem auch nicht verwandt ist, aber gleichfalls reformpädagogisch orientiert und einer geisteswissenschaftlichen Pädagogik nahestand.

2 Vgl. Tillmann, 1987, S. 10-11; Tenorth diskutiert Schwierigkeiten, eine „nationalsozialistische“ Erziehungskonzeption klar jenseits bestehender Selbstetikettierungen zu definieren, weil viele ältere Elemente übernommen wurden – z. B. und in diesem Kontext nicht unbedeutend die Idee der funktionalen Erziehung – und gleichzeitig ganz neue Bedeutungsfigurationen entstanden, weil der Begriff der Rasse die alten Konzepte überlagerte (Tenorth, 1986, S. 310); an dieser Stelle weist er u. a. auch auf Hördt hin.

Um nun vor dem Hintergrund dieser Beobachtungen die besondere Stellung der „Theorie der Schule“ von Helmut Fend verstehen zu können, werde ich im Folgenden einen bildungshistorischen und disziplingeschichtlichen Blick zurück in die Geschichte der Schultheorie werfen. Es wird sich zeigen, dass eine in verschiedenen Hinsichten als problematisch empfundene Situation der Schule in den 1960er Jahren nicht nur den Wunsch nach Reformen, sondern zunehmend auch das Bedürfnis nach einer bestimmten Form ihrer Theoretisierung hervorrief und historisch spezifische Antworten erzeugte. Ich werde dazu in einem ersten Kapitel die Konjunktur der Schultheorie in den 1970er Jahren – knapp in die bildungspolitische Situation eingeordnet – skizzieren (1). Anschließend werde ich konkretisieren, wie eine empirische Schulforschung, in einem bestimmten reformerisch-intellektuellen Klima und bildungspolitischen Kontext betrieben (2), mit theoretischen Bemühungen zusammenlief, die in einer Reihe von Jahren und Arbeiten im Zentrum Bildungsforschung und dem Sonderforschungsbereich (SFB) 23 an der Reformuniversität Konstanz schließlich zur Veröffentlichung von Helmut Fends „Theorie der Schule“ im Jahre 1980 führten (3). Dabei geht es nicht darum, dieses Buch als die damals beste Schultheorie zu erweisen, wohl aber darum zu verstehen, wie hier eine paradigmatische Konstellation³ entstanden war, in der eine bestimmte historische ‚Gestalt‘ der „Theorie der Schule“ erklärbar wird. Im Fazit und Ausblick (4) wird – gerade vor dem Hintergrund späterer, theoretischer und epistemologischer Positionierungen Fends – deutlich, dass und inwiefern seine alte Schultheorie angesichts einer gegenwärtig prekären Situation der Schule, angesichts eines erstarkenden Individualismus und wachsender Institutionenskepsis (Reh, Welter & Allert, 2025) als Ansatzpunkt genutzt werden kann, um neu über Schule als Institution nachzudenken.

1 Bildungsreformära und die ‚langen‘ 1970er Jahre der Schultheorie

Üblicherweise wird in der Zeitgeschichte, aber auch in der zeithistorisch orientierten Bildungsgeschichte von den ‚langen‘ 1960er Jahren gesprochen.⁴ Es waren die Jahre der kulturellen und politisch umkämpften Liberalisierung und

3 Vgl. zu einer Konstellationsforschung Mulsow & Stamm, 2005; hier sind die anhand unterschiedlicher Quellenarten rekonstruierten intellektuellen Konstellationen gemeint; in dem von mir hier skizzierten Fall umfasst der Begriff der Konstellation mehr als nur das Zusammenwirken unterschiedlicher Ideen und Konzepte, etwa institutionelle Arrangements, Techniken und Netzwerke.

4 Zeithistorisch: Hodenberg & Siegfried, 2006; zur ‚Chiffre 1968‘ in der Bildungsgeschichte: Herrmann & Baader, 2011; den Begriff des ‚langen‘ Zeitraumes nutzen Historiker:innen, um deutlich zu machen, dass Anfangs- und Endpunkte von spezifisch charakterisierten Perioden weder zusammenfallen mit genauen Anfangs- und Endpunkten von Dekaden oder Jahrhunderten;

eines mentalen Wandels – sie begannen am Ende der 1950er und endeten mit einer zunehmend schlechter werdenden ökonomischen Lage in der ersten Hälfte der 1970er Jahre. Die gesellschaftspolitische Modernisierung war geleitet von der Vorstellung, rational und wissenschaftlich informiert gesellschaftspolitische – und das waren an zentraler Stelle gerade bildungspolitische – Reformen planen und zu einem guten Ende führen zu können; ‚Planungseuphorie‘ wurde retrospektiv das Stichwort (Metzler, 2005; Laak, 2010).⁵ In diesem Zusammenhang etablierte sich eine sozialwissenschaftlich und interdisziplinär ausgerichtete empirische Bildungsforschung (Behm & Reh, 2016; Reh et al. 2017; Behm 2023), die im Wechselverhältnis mit einer sich als gesellschaftspolitisch verstehenden, liberaldemokratischen Bildungspolitik agierte (Rudloff, 2007).

In den 1970er Jahren folgte ein härter werdender Kampf um die Reformen im Bildungswesen; Stagnation und ein langsamer Rückbau bestimmten bald das Geschehen. Am großen Reformprojekt der Zeit, nämlich der Gesamtschule, ist nachvollziehbar, wie sich finanzielle und politische Spielräume verengten und in den frühen 1980er Jahren vereinheitlichende, standardisierende Regelungen – allem voran zu schulischen Prüfungen – der Gesamtschule zwar als Schulform zur Anerkennung verhalfen, sich jene aber eben nicht als Ablösung des weiterhin bestehenden, gegliederten und segregierenden Schulwesens etablieren konnte. Große Enttäuschung über die ausgebliebenen bildungspolitischen Reformfolge und darüber, dass es der Bildungsforschung nicht gelungen war, Bildungspolitik nachhaltig zu beraten (Reh, 2023), machten sich breit. Das Ende der 1970er und der Beginn der 1980er Jahre markierten auf diese Weise einen „Strukturbruch“ mit vielen gesellschafts- und bildungspolitischen Projekten der vorangegangenen Jahre (Döring-Manteuffel & Raphael, 2012).

Um aus bildungshistorischer Perspektive den Akzent auf eine etwas versetzt sich vollziehende Erscheinung, ein bestimmtes diskursives Phänomen zwischen der Mitte der 1960er und der Mitte der 1980er Jahre zu legen, möchte ich von den „langen“ 1970er Jahren der Schultheorie sprechen. Eine große Menge an verschiedenen Veröffentlichungen zur Schule – von wissenschaftlichen Büchern, Artikeln und Gutachten über populärwissenschaftliche Veröffentlichungen bis hin zu Diskussionsbeiträgen und expliziten politischen Statements im öffentlichen Diskurs der Tagespresse – erschienen in den hier

insgesamt zur Periodisierungsproblematik: Osterhammel, 2006; zur Kritik der „Dekadologie“: Doering-Manteuffel & Raphael, 2012.

5 Der Soziologe Helmut Schelsky hatte 1981 rückblickend die 1960er Jahre beschrieben: „Man wird einmal das Jahrzehnt seit der Mitte der sechziger Jahre als eine Euphorie, ein Überschäumen des Planungsgedankens beschreiben und dann den bis heute wenig erforschten Abklang dieser Hoffnungen ergründen müssen“, Schelsky, 1981, S. 94, zit. n. Kruse, 2006, S. 159.

in Frage stehenden, etwa zwanzig Jahren. Es lässt sich von einer Art Konjunktur der Schultheorie sprechen, die sich – nach einem bemerkenswert gesteigerten Interesse der deutschen Soziologie und auch von Ökonomen am Bildungssystem seit dem Ende der 1950er Jahre, einem Interesse vor allem an der (ungleichen) Teilhabe an Bildung⁶ – als „Versozialwissenschaftlichung“ vollzog.

Das Spektrum erziehungswissenschaftlich-theoretischer Thematisierung der Schule lässt sich anhand dreier Publikationen am Ende der 1960er Jahre – fast noch mitten in der Reformära – skizzieren. 1967 (und überarbeitet ein zweites Mal 1969) erschien das Buch „Theorie der Schule“ mit dem Untertitel „Hauptschule und Gymnasium im Zeitalter der Wissenschaften“ von Theodor Wilhelm (1906 – 2005), ehemals Mitglied der NSDAP und zu dieser Zeit Vertreter einer nationalsozialistischen Erziehungsvorstellung (Tenorth, 1986, S. 309). Gegenüber einer eher schulfernen oder gar schulkritischen Haltung nationalsozialistischer Erziehungspolitiker (kritisch dazu Wilhelm, 1984, S. 11, auch S. 49–50) setzte Wilhelm 1967 auf die, wie er 1984, sich auf Hegel berufend, wiederholte, „harte Arbeit an der Sachlichkeit“, gegen „bloße Subjektivität“ auf die Abkehr von der Sphäre der Familie so gut wie von der Sphäre der Gesellschaft, der „Welt da draußen“ (Wilhelm, 1984, S. 70).⁷ Wilhelm stellte Ende der 1960er Jahre fest, dass „das schlimmste Vermächtnis der deutschen Bildungsüberlieferung die anthropologischen Entstellungen“ seien, „die den Lernprozeß auf das Lehrer-Schüler-Verhältnis reduziert und die gesellschaftlichen Bewandnisse als unerheblich ausgegliedert“ hätten (Wilhelm, 1969, S. 8) und betonte damit die gesellschaftliche Funktionalität und Legitimität der Institution Schule. Ein Jahr später, 1968, brachte der bei Wilhelm Flitner promovierte, reformpädagogisch orientierte Hermann Röhrs (1915 – 2012) unter dem Titel „Theorie der Schule“ eine Sammlung von Texten heraus, die seit etwa 1900 im Interesse an einem „Wesen“ der Schule geschrieben worden waren, um aufzuzeigen, inwiefern die Schule das „komplexe institutionelle Gegenstück zu Erziehung und Bildung“ als den „Urphänomene[n] des Lebens“ war (Röhrs, 1968, S. XI); er erklärte damit die Komplexitätsanalyse im Rahmen einer Theorie der Schule zur Aufgabe der Erziehungswissenschaft. Fast parallel zu diesen Publikationen erschien 1969 eine weitere Sammlung

6 Schelsky hatte von der Schule als „bürokratischer Zuteilungsapparat von Lebenschancen“, Schelsky, 1957, S. 17–18, gesprochen; in der Folge erschienen u. a. das Beiheft 4 zur „Soziologie der Erziehung“ der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (KZfSS) im Jahr 1959, Heintz, 1959; Veröffentlichungen des Ökonomen Friedrich Edding, z. B. 1963, oder des Soziologen Eugen Lemberg, so 1963 zum Bildungswesen als Gegenstand der soziologischen Forschung; vgl. zum empirischen Interesse an Bildungsbeteiligung und Bildungsungleichheit auch Drope, Wenk & Reh, 2025.

7 Tenorth weist ausdrücklich auf diese schultheoretische Position Wilhelms hin, die er als modernisierende Distanzierung vom Nationalsozialismus positiv bewertet, Tenorth, 2013, S. 763.

von Texten unter dem bescheiden klingenden Titel „Zur Theorie der Schule“. Sie war herausgegeben vom Pädagogischen Zentrum (PZ), einer 1965 in Berlin ausdrücklich zur (sozial)wissenschaftlichen Unterstützung modernisierender Bildungspolitik gegründeten Einrichtung. Publiziert wurden hier jeweils zwei Texte von Peter Fürstenau und zwei von Wolfgang Schulz, Texte von Carl-Ludwig Furck, der für Gründung und Entwurf des PZ eine zentrale Rolle gespielt hatte (Furck, 2003), von C. Wolfgang Müller und Franz Wellendorf, die zum Teil auf vorher gehaltene Vorträge zurück gingen. Alle diese Texte stellten sozialwissenschaftlich orientierte Beiträge zu dem dar, was Schule sei, und allen gemeinsam ist eine kritische Haltung gegenüber deren spezifischer institutioneller Form.

Von einer „institutionelle[n] Zwielfichtigkeit“, den erzieherischen Auswirkungen informeller und formeller Faktoren der Institution, sprach Peter Fürstenau (1972a, S. 13). Er machte das an einem Beispiel fest: Lernstörungen der Kinder würden immer als individuelle Störung verstanden und es werde nicht danach gefragt, was sie mit der Schule als Institution zu tun hätten; deren vorbereitende Funktion auf das Erwachsenenleben bestehe darin, Triebkontrolle und Verhaltensregulierung mit Hilfe „uniformer Bedingungen“ durchzusetzen (Fürstenau, 1972a, S. 16–17). Bürokratiekritik (Fürstenau, 1972b) wurde ergänzt durch die Forderung nach einem „progressiv-institutionellen Ansatz“ (Müller, 1972, S. 78–85), mit dem, so der Vorschlag Müllers, Interessensgegensätze zwischen Lehrkräften und Schüler:innen nicht tabuisiert, sondern vielmehr als legitim akzeptiert und dafür Institutionalisierungsformen gefunden werden sollten, die vor allem entpersonalisiert seien. Grundlegend blieb der schon 1925 von Siegfried Bernfeld vertretene Gedanke einer Abhängigkeit der Durchsetzung erzieherischer Ziele von der Organisation bzw. der Art und Weise, wie die Schule organisiert ist (Furck, 1972, S. 127–128). Wirkliche Veränderungen seien nur mit Veränderungen der Schulorganisation zu erreichen, eine „innere Schulreform“ sei ohne eine „äußere“ nicht denkbar. Und selbst dann, wenn eine Theorie der Schule als perspektivierte „Teil“-Theorie entworfen wurde, konzeptionierte man jene als eine gesellschaftliche Institution. So konnte noch Wolfgang Schulz seine „didaktische Theorie der Schule“ als eine „kritische Theorie der Gesellschaft“ verstehen (Schulz, 1972, S. 39).

In den folgenden Jahren erschien eine Menge von Texten, die sich alle – meist ohne den Hinweis auf eine Schultheorie im Titel zu führen – kritisch mit der Schule als Institution befassten. Diese Beiträge reichten von einer in Übersetzung veröffentlichten radikalen Schulkritik (Illich, 1972) bis zu Plädoyers für eine „humane Schule“ (Vierlinger, 1978). Sie alle thematisierten kritisch – auch wenn zumeist nicht so radikal wie Illichs Schulkritik, die unter dem Titel „Entschulung der Gesellschaft“ 1972 in Deutschland erschienen war (Haupt & Zenke, 2025) – die Institution Schule als Ort, an dem ihre Absolvent:innen sich

anpassen müssten, ihre Individualität missachtet würde und mit schulischen Praktiken Prüfungen und Notengebung Leistungsdruck und Angst erzeugt würden. Rupert Vierlinger (1978) etwa plädierte für eine „humane Schule“, für eine binnendifferenzierende und Freiräume fürs Lernen organisierende Schule, in der die harten Instrumente, mit denen „Schulversagen“ erzeugt werde, „die Jahrgangsklasse, die Normalverteilung bei der Zensurengebung und die Bildung eines dreigliedrigen Schulsystems“ (Vierlinger, 1978, S. VIII) abgeschafft würden.

In den 1970er Jahren vollzog sich offensichtlich eine Veränderung im Verhältnis der Bevölkerung zur Schule. Während Wilhelm am Ende der 1960er Jahre noch diagnostizierte, dass die Schule „heute hoch im Kurs“ (Wilhelm, 1969, S. 1) stehe, breite Akzeptanz genieße und ihr insgesamt Respekt gezollt werde (Wilhelm, 1969, S. 1–2), konstatierte er zugleich ein „Unbehagen um die Schule“ (Wilhelm, 1969, S. 2). Hinsichtlich der Bedeutsamkeit des schulischen Wissens, der Gültigkeit einer Leistungsethik und eines überliefertes Autoritätsgefüges sah sich die Schule 1984 vielfältigen Zweifeln ausgesetzt (Wilhelm, 1984, S. 11–21). Ähnliche beobachtete Torsten Husén ein zunehmendes „Unbehagen“ an der Schule seit dem Ende der 1960er Jahre, das sich jedoch widersprüchlich äußerte: „Das deutlichste Symptom für die veränderte Einstellung zu Bildungsfragen ist die breite Kritik, die seit Ende der sechziger Jahre in vielen Ländern von links wie rechts an der Schule geübt wird. Die Überzeugung von dem Wert traditioneller Bildung ist ebenso geschwunden wie der Glaube an Schule als Instrument zur Verbesserung der Gesellschaft. Konservative Kreise kritisieren das geringe Leistungsniveau, den Mangel an Disziplin, die Vernachlässigung Begabter; von linker Seite wurde die Freudlosigkeit der Schule, ihre autoritäre Struktur bemängelt, Schule als Instrument einer kapitalistischen Gesellschaft verstanden.“ (Husén, 1980, S. 11–12).

Die Schule erfüllte nicht mehr die mit ihr verbundenen – verschiedenen – gesellschaftlichen Erwartungen. Versucht man Erwartungen und Einschätzungen, die an unterschiedlichen Stellen und von unterschiedlich – auch politisch unterschiedlich – positionierten Akteuren geäußert wurden, als Beschreibung des Zustandes der Schule zu lesen, gerät man in Schwierigkeiten: War der Leistungsdruck, den die Schule gegenüber Schüler:innen erzeugte, für die einen zu hoch, verfehlte für die anderen die Schule überhaupt den Anspruch, noch für die Durchsetzung einer Leistungsethik einzustehen und zu sorgen. Der Maßstab für zu fordernde Leistung war offensichtlich nicht klar, vielmehr umstritten – und die Institution Schule konnte nicht mehr von einer selbstverständlichen Geltung grundlegender Werte und von Normen und Regeln ausgehen, zu deren Aufrechterhaltung sie gleichzeitig durch ihre Praxis bisher beigetragen hatte.

Angesichts einer solchermaßen unübersichtlichen Lage der Schule versuchten Erziehungswissenschaftler sich an einer „erziehungswissenschaftlichen Disziplinierung“ der Schultheorie (Holstein, 1975, S. 84) durch die Schultheorie. Anders als in den kritischen Positionierungen aus dem Ende der 1960er Jahre und gegen eine ausufernde Schulkritik in Stellung gebracht, wurde nun mit Nachdruck auf eine von bildungspolitischen Positionierungen eher freie Wissenschaftlichkeit gesetzt, die systematisch-analytische Differenzierungen bieten sollte. So hatte schon Wolfgang Kramp 1973 bezüglich der schultheoretischen Entwürfe „bloße Meinungen“ und „Pseudothorie“ kritisiert. Kramp wie auch Bijan Adl-Amini, dessen Buch „Schultheorie – Geschichte, Gegenstand und Grenzen“ 1976 erschien, hatten eine Modernisierung und stärkere – im Einzelnen nicht genau bestimmte bzw. noch umstrittene – wissenschaftliche Ausrichtung der Schultheorie gefordert. Adl-Amini stellte fest, dass die Schultheorie keinen genuinen Gegenstand habe und hielt eine, gesellschaftstheoretische und multidimensionale Aspekte umfassende, Konzeption der Schule nur noch als kritische Curriculumtheorie für denkbar.⁸ Angela Jurinek-Stinner (1981) – eine der sehr wenigen Frauen, die sich mit Schultheorie befassten – befand, dass die Schultheorie in einer tiefergehenden Krise sei. Sie urteilte scharf, dass nur durch einen Wandel von Begriffen und Programmen nichts gewonnen sei, die „sogenannte sozialwissenschaftliche Verwissenschaftlichung“ (Jurinek-Stinner, 1981, S. 153) aus dem Dilemma einer ontologisierenden Gegenstandsbestimmung von Schule nicht hinausführe. Möglicherweise könnten auf der Basis einer anderen Form forschender Verknüpfung unterschiedlicher Wissensformen – von Theorie und Praxis – in der Handlungsforschung etwa (Jurinek-Stinner, 1981, S. 181–182) neue Theoretisierungsimpulse gefunden werden. Das war offensichtlich wenig anschlussfähig, wie Kemper in seinem Buch „Schultheorie als Schul- und Reformkritik“ 1983 nüchtern bilanzierte: „Eine allgemeine Theorie der Schule aber, die in einem substanzial und methodisch ausgewiesenen Bezugsrahmen Bedingungen und Ziele, Formen und Folgen schulisch institutionalisierter Erziehungs- und Lernprozesse historisch und systematisch untersucht, konnte bisher nicht vorgelegt werden“ (Kemper 1983, S. 9). Er fügte dem – in einer Fußnote – hinzu, dass nicht einmal Begriff und Aufgabenfeld einer solchen Theorie klar seien. Klaus-Jürgen Tillmann unterschied Mitte der 1980er Jahre deutlich zwischen jüngeren, sozialwissenschaftlich orientierten schultheoretischen Konzeptionen und solchen, zumeist älteren, oft geisteswissenschaftlich genannten, die ohne eine Konzeption von Gesellschaft und Institution auskamen. So hatte Tillmann Röhrs’ Textsammlung aus dem Jahr 1968 als eine solche von „Wunschvor-

8 Das ist allerdings wenig überzeugend, weil das angemahnte Wechselverhältnis von Schule und Gesellschaft auf die Frage des Curriculums zuzuspitzen, doch gerade nicht multidimensional scheint, Adl Amini, 1976, S. 102–104.

stellungen, Glaubensbekenntnisse[n] und pseudoreligiöse Aussage[n]“ ohne eine systematisierende und einschätzende Einordnung genannt (Tillmann, 1993, S. 406). Alle moderneren Theorieansätze – und das gelte dann eben auch für Adl-Amni und Kemper – befassten sich, Tillmanns Auffassung nach, mit einem „Kernproblem“, nämlich „dem Verhältnis zwischen der Institution Schule und dem gesamtgesellschaftlichen System“, so dass er immerhin von den „Konturen eines Konsenses“ sprechen konnte (Tillmann, 1987, S. 8)⁹.

Nicht im Gefolge der Schulreden Hegels und auch nicht nach Bernfelds (1925) Polemik über die Grenzen der Erziehung und die Notwendigkeit, die Institution als das zu begreifen, was erzieht, sondern erst jetzt, seit Mitte der 1960er Jahre, wurde die Frage nach einer Theorie der Schule allgegenwärtig als kritische Frage nach einer gesellschaftlichen Institution gestellt – das macht die „langen“ 1970er Jahre der Schultheorie aus. Die Konjunktur dieser besonderen schultheoretischen Reflexionen und Entwürfe in den 1970er Jahren ist Ausdruck einer ‚Versozialwissenschaftlichung‘ der Erziehungswissenschaft, ihrer Orientierung an den Sozialwissenschaften. Langsam etablierte sich auch an den Universitäten eine empirische Forschung zu Bildung und Erziehung, in deren Folge sich ein Umbau der universitären Pädagogik vollzog und der Verlust oder Verzicht auf die bekannten „einheimischen Begriffe“ der Pädagogik beklagt wurde (Tenorth, 1982).

2 Erziehungswissenschaft als Sozialwissenschaft an der Reformuniversität Konstanz

Die ‚Versozialwissenschaftlichung‘ der Erziehungswissenschaft lässt sich am Beispiel der Entwicklung der Reformuniversität Konstanz – 1966 gegründet (Mälzer, 2016, S. 151–156) – darstellen.¹⁰ Wie in einem Brennglas lässt sich hier beobachten, wie sich die Schulforschung in der auslaufenden Reformzeit zwischen Empirisierung, pädagogischen Perspektiven und anwendungsbezogener Politikberatung entwickelte.

Der durch seine bildungssoziologischen Veröffentlichungen bekannte Soziologe Ralf Dahrendorf (Meifort, 2017) hatte bei der Durchsetzung des

9 Die Aufsätze dieses Bandes waren – bis auf einen – zuerst im Jahr 1985 in der Zeitschrift „Westermanns Pädagogische Beiträge“ erschienen, Adl-Amini et al., 1993, S. 117 und S. 127, Anm. 1.

10 Die Entwicklung der Bildungsforschung in Konstanz stand im Kontext derjenigen in anderen Einrichtungen, vor allem in den beiden außeruniversitären Forschungsinstituten „Deutsches Institut für Internationale pädagogische Forschung“ (DIPF) und „Instituts für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft“. Darauf bezogen sich die Konstanzer immer wieder, auch weil die beiden Institute deutlich mehr Gelder erhielten, so das DIPF 1972 4,5 Mio, das Institut für Bildungsforschung in der MPG 6,3 Mio und der SFB 23 nur 1,3 Mio, so Fend auf einem Symposium des SFB 1974, siehe Bericht darüber, Universitätsarchiv Konstanz Akz. 469/37; vgl. dazu Edding & Hüfner, 1975.

Universitätsprojektes in Konstanz eine entscheidende Rolle gespielt. Er verfolgte das Projekt einer reformierten Universität, deren Schwergewicht auf den „experimentellen Disziplinen“ lag: „Zumindest die Sozialwissenschaften sind durch die traditionelle deutsche Hochschulstruktur in ihrer Entwicklung vielfach gehemmt worden. Unter solchen Aspekten liegt es nahe, an einem Ort einmal die Akzente zu verkehren, ohne den Grundgedanken der Universität aufzugeben, also eine Hochschule zu schaffen, an der die modernen Erfahrungswissenschaften im Zentrum, die spekulativ-interpretierend-historischen Disziplinen dagegen am Rande stehen. Dies ist die Grundabsicht der Konstanzer Gründung“ (Dahrendorf, 1966, S. 7). Auch wenn sich Dahrendorf mit diesem Programm nicht vollständig durchsetzen konnte, wurde eine der zunächst nur drei Fakultäten die „Sozialwissenschaftliche Fakultät“. Um Kooperation zu befördern, sollten – so der Gründungsausschuss – zusätzlich zu Fakultäten weitere Einrichtungen, „Zentren (interdisziplinäre Forschungsinstitute auf Zeit, z. B. Bildungsforschung)“ (Dahrendorf, 1966, S. 8)¹¹ geschaffen werden, in denen „übergreifende Probleme“, u. a. eben „Probleme der Bildung“ (Kultusministerium, 1966, S. 34) zu bearbeiten seien. Vorausgesetzt war ein weiter Begriff der Sozialwissenschaften; „Wechselwirkungen von Mensch und Gesellschaft“ würden in verschiedenen sozialwissenschaftlichen Disziplinen behandelt.¹² Neben der Soziologie, den Politischen Wissenschaften und der Psychologie waren in der Sozialwissenschaftlichen Fakultät auch Lehrstühle für Wirtschaftswissenschaften, Rechtswissenschaft und Statistik vorgesehen; ein Fach „Erziehungswissenschaft“ war – der Stellungnahme des Kultusministeriums folgend – an dieser Stelle zunächst nicht geplant (Kultusministerium, 1966, S. 25–26). Allerdings sprach das Kultusministerium sich für ein Zentrum „Probleme der Bildung“ aus: „Dieses Zentrum, in dem nach den Vorschlägen des Gründungsausschusses die Soziologie, die Psychologie, die Pädagogik und die Biologie vertreten sein sollen, würde sich vornehmlich der Untersuchung von Fragen der Erschließung von Begabungsreserven und der Zusammenhänge von Schulorganisation und Bildungschancen widmen“ (Kultusministerium, 1966, S. 35). Betont wurde – und hier findet sich das Planungsparadigma der 1960er Jahre formuliert: „Die Arbeiten dieses Zentrums sind für die Vorhaben des Kultusministeriums auf dem Gebiet der Bildungsplanung sehr wichtig. Die langfristige Bildungsplanung muß auf wissenschaftlich gesicherten Prognosen der Bildungsforschung aufbauen können, wobei

11 Hansgert Peisert hatte schon im September 1965 in einem Papier über die Zentren geschrieben, dass es darum ginge, die wissenschaftliche Forschung zu befördern. Peisert schlug vor, ein Zentrum I Bildungsforschung einzurichten und als Abteilungen Psychologie/Pädagogik, Soziologie, Kulturpolitik, Ökonomie des Bildungswesens, Statistik, Humangenetik, Programmierendes Lernen“ aufzunehmen, Universitätsarchiv Konstanz, Akz. 1773, Nr. 1.

12 Es gab in Hinblick auf die Unterscheidung von Soziologie und Sozialwissenschaften und deren Breite nach 1945 zunächst keine kohärente Begriffsnutzung, Link, 2022, S. 16.

eine in der interdisziplinären Form wirkende Bildungsforschung besonders günstigen Bedingungen unterliegt“ (Kultusministerium, 1966, S. 35).

Dahrendorf hatte schon vor der Gründung Kontakt mit dem Psychologen Hans Aebli aufgenommen, den er für den ersten psychologischen Lehrstuhl gewinnen konnte. Mit ihm gemeinsam erörterte er schon 1965 die Möglichkeiten einer interdisziplinären Forschung.¹³ Aebli schrieb 1967, dass die moderne Gesellschaft interdisziplinäre Kooperation nötig mache: „Oder denken wir an die Probleme der modernen Bildungsforschung. Sie sind zuerst von den Soziologen aufgeworfen worden. Aber rasch zeigte sich das Bedürfnis nach Ergänzung der soziologischen Erkenntnisse durch psychologische Untersuchungen. Es stellten sich Fragen, die nur der politische Wissenschaftler (sic, S.R.) kompetent zu beantworten vermag, und auch ein Bedürfnis nach einer pädagogischen Deutung der Ergebnisse macht sich geltend.“ (Aebli, 1967, S. 21). Insbesondere in der Bildungsforschung also zeigte sich, wie wichtig interdisziplinäre Arbeit war, wollte man ‚gesellschaftlich‘ relevante Fragestellungen bearbeiten – dabei mussten sowohl Fachterminologien überwunden wie Spezialisierungen gestärkt und pädagogische Perspektiven berücksichtigt werden.

Ebenfalls schon 1965 wandte sich Dahrendorf an Wolfgang Brezinka, der als Kritiker der zeitgenössischen Pädagogik eine erfahrungswissenschaftlich arbeitende Erziehungswissenschaft forderte (Brezinka, 2020, S. 18; Brezinka, 1968, 1969).¹⁴ Brezinka trat seinen Dienst im Januar 1967 auf einem Lehrstuhl der Sozialwissenschaftlichen Fakultät an, nachdem ihm die Einrichtung eines Fachbereiches Erziehungswissenschaft innerhalb jener zugesichert und im November 1967 eingerichtet worden war. In dieser sollte eines der selbständigen Spezialgebiete der Disziplin die „Theorie der Schule und des Unterrichts (abkürzend meist als Schulpädagogik bezeichnet)“ werden (Brezinka, 2020, Anhang 1, S. 177–187); sie war zentraler Bestandteil der Erziehungswissenschaft.¹⁵ Brezinka holte 1968 Helmut Fend zunächst als wissenschaftlichen Assistenten an den Fachbereich Erziehungswissenschaft (Brezinka, 2020, S. 28).

13 Ein Brief von Aebli an Dahrendorf vom 6.9.1965, Universitätsarchiv Konstanz Akz. 1773 Nr. 1.

14 Brezinka berichtet darüber, dass er falsch verstanden worden sei; ihm ging es um Kritik einer „Sammelsuriumspädagogik“ und demgegenüber um einen systematischen und differenzierten Entwurf; er wollte zwischen einer „Praktischen Pädagogik“, einer „Philosophischen Pädagogik“ und der Erziehungswissenschaft als einer empirisch sozialwissenschaftlichen Disziplin unterscheiden wissen und hielt pädagogische Fragen nicht für überflüssig, sondern für theoretisierbar; er kämpfte – so seine eigene Wahrnehmung – für ein Fach Erziehungswissenschaft, Brezinka, 2020, S. 36–37.

15 Brezinka geriet dann allerdings über die „Grundordnung“ der Universität mit dem Rektor, Gerhard Hess, in Konflikt; auch mit Vertretern des Zentrums und des SFB stritt er über Weite bzw. Enge der empirischen Forschung. Brezinka, der selbst nicht empirisch forschte, hatte es abgelehnt im „Zentrum für Bildungswissenschaft“, wie er es fälschlich nennt, mitzuarbeiten; Brezinka, 2020, S. 29–30; weitere Unterlagen zu Auseinandersetzungen mit Peisert, Konstanzer Universitätsarchiv Akz. 1773 Nr. 1.

Von Beginn an stand an der Universität Konstanz also die Bildungsforschung für deren empirische Ausrichtung und für eine Universität, die sich zur politischen Aufgabe bekannte, „modernes“ (anwendungsbereites) Wissen für politische Steuerung zu produzieren (Hess, 1968, S. 9) und damit den langfristigen Prozess einer „Verwissenschaftlichung des Sozialen“ (Raphael, 1996) weiter voranzutreiben. Er führte zu einem Paradigmenwechsel in den Regierungspraktiken und zur „dauerhafte[n] Präsenz humanwissenschaftlicher Experten, ihrer Argumente und Forschungsergebnisse in Verwaltungen und Betrieben, in Parteien und Parlamenten, bis hin zu den alltäglichen Sinnwelten sozialer Gruppen, Klassen und Milieus“ (Raphael, 1996, S. 166). Die Orientierung an wissenschaftlichen Erkenntnissen und Prognosen wurde Maßstab einer modernen Verwaltung politischer Handlungsfelder und der „rationale Sachzwang“ zur herrschenden Legitimationsfigur politischer Entscheidungen.

Die empirische Sozialforschung, die für ein erfahrungswissenschaftliches Selbst- und ein nomologisches Wissenschaftsverständnis mit der Präferenz für quantitative Methoden stand¹⁶, versprach – den „Mythos der empirischen Soziologie“ (Kruse, 2006) reproduzierend – mit den von ihr erhobenen Daten nicht nur eine gesicherte und unstrittige Wahrheit, sondern auch für die präzise sozialtechnische Steuerung einer demokratischen Gesellschaft (Kruse, 2006, S. 152) zu sorgen und Klarheit für politische Entscheidungen zu liefern – die empirische Sozialforschung war ein „politisches Projekt“ (Kruse, 2006, S. 150). Wie „die Politik“ zu ihrem zentralen Adressaten wurde, lässt sich insbesondere in der sich sozialwissenschaftlich orientierenden Erziehungswissenschaft erkennen und erst mit der Stagnation des Fortschritts und den damit verbundenen Enttäuschungen verblasste dieser Mythos gegen Ende der 1970er Jahre; die Sozialforschung wurde nun explizit und neu strittig, wie sich auch an den Auseinandersetzungen um die Begleitforschung zu Gesamtschulen beobachten lässt.

Ohne Kontroversen und Auseinandersetzungen an verschiedenen „Frontlinien“ verlief auch im Konstanzer „Zentrum I Bildungsforschung“ und dem hier seit 1968 angesiedelten SFB 23¹⁷ die Entwicklung nicht. Der SFB hatte sich auf

16 Im Gegensatz zum lange Zeit vertretenen Narrativ, dass es im Nationalsozialismus keine empirische soziologische Forschung gab, ist inzwischen mehrfach herausgearbeitet worden, dass der Transfer einer empirischen Sozialforschung aus den USA nach 1945 nicht der Beginn einer nun erst möglichen empirisch-wissenschaftlichen Gesellschaftsanalyse war. Auch der Nationalsozialismus hatte Expertenwissen nötig, dazu Klingemann, 2020, S. 179; Klingemann, 2009; jüngst Link, 2022. Die „Soziologisierung“ verschiedener Nachbardisziplinen der Soziologie vollzog sich in deren Anwendungsorientierung ebenfalls schon in den 1930er und 1940er Jahren, Klingemann, 2020, S. 4–5.

17 Vgl. Protokoll der Mitgliederversammlung des SFB vom 21.8.1969, wo darauf hingewiesen wird, dass der seit Juli 1968 offiziell besteht; im Dezember 1969 gibt es eine pauschale Genehmigung des Förderantrags an die DFG, Universitätsarchiv Konstanz Akz. 1173 Nr. 9.

einen inhaltlichen Schwerpunkt konzentriert – so von der DFG und den von ihr eingesetzten Gutacher:innen gefordert – nämlich „Sozialisation in Bildungsinstitutionen“.¹⁸ Damit hatten die Akteure den soziologischen Grundbegriff der Institution als Form gesellschaftlicher Ordnungsbildung – in seiner zeitgemäß an Parsons und Merton entwickelten strukturfunktionalistischen Fassung – für Untersuchungen zur „Herstellung“ handlungsfähiger Individuen als sozialen Prozess nutzbar machen wollen und so zur Konjunktur des Begriffes der Sozialisation in der Erziehungswissenschaft beigetragen. Ein offener Punkt blieb in den frühen 1970er Jahren, in welchem Verhältnis Grundlagenforschung und Anwendungsorientierung in der Bildungsforschung zueinander stünden. Dabei pochte einerseits Peisert darauf, dass jene Grundlagenforschung Sache der Universitäten sei (s. FN 11), andererseits betonte Fend, dass es Aufgabe der Bildungsforschung sei, das Bildungswesen zu gestalten, zu verändern und entsprechende Entwicklungen zu legitimieren. Auch Fend kritisierte allerdings, dass die „sogenannte theoretisch orientierte Forschung vergleichsweise finanziell nur wenig gefördert“ werde.¹⁹ War es notwendig, das Bildungssystem erziehungswissenschaftlich, im engeren Sinne bildungshistorisch zu reflektieren – um es als System bzw. Institution zu verstehen – so war aber die Erziehungswissenschaft, so nun Fend mit anderem Akzent als Brezinka, nicht in der Lage, isoliert den modernen wissenschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden. Nur in einem „Disziplinengeflecht“²⁰, als interdisziplinäre Forschung, sei eine empirische Fundierung vorherrschender Annahmen zu garantieren.

3 Fends Schultheorie auf halbem Wege: Von der Sozialisation in der Schulform zur Schule als Institution

Die Arbeiten Fends und seine schultheoretischen Positionen entwickelten sich im Kontext der in der Reformuniversität Konstanz geforderten und ermöglichten Interdisziplinarität, wie im Folgenden dargestellt werden soll. Hier waren auch die finanziellen und personellen Möglichkeiten vorhanden, umfangreiche empirische Forschungsprojekte durchzuführen (Mattes & Reh, 2019). Daraus entstand Fends erster Entwurf einer Schultheorie (Fend, 1980), die in der Form, die sie dabei angenommen hat, auf diese Konstanzer Konstellation zurückverweist.

18 Vgl. Förderantrag des SFB an die DFG von 1972, wo über die Kritik an zwei Schwerpunkten und die Reaktion darauf berichtet wird, S. 5, Universitätsarchiv Konstanz Akz. 341 Nr. 51-51k.

19 So in den entsprechenden Referaten eines 1974 durchgeführten Symposiums des SFB, S. 19, Universitätsarchiv Konstanz, Akte 469/37.

20 Fend 1974 in seinem Einleitungsreferat für das oben angeführte Symposium des SFB, S. 19, Universitätsarchiv Konstanz, Akte 469/37.

Fend²¹ war ausgebildeter Volksschullehrer, hatte danach Erziehungswissenschaft und Psychologie in Innsbruck – hier von Brezinka beeinflusst – studiert, wo er schließlich 1967 promoviert wurde. Zwischendurch hielt Fend sich am Institut of Education der University of London und an der London School of Economics and Political Science auf und wurde dort empirisch „sozialisiert“. Er war seit 1969 am SFB 23 mit einem eigenen Projekt „Sozialisierungseffekte unterschiedlicher Schulformen“²² beteiligt und im September 1969 zum Sprecher des SFB gewählt worden²³, bevor er 1972 Professor wurde. Seine Studien zur Sozialisation in unterschiedlichen Schulformen machten Fend zum bildungspolitisch gefragten Experten im Streit um das entscheidende Schulreformprojekt dieser Jahre, die Gesamtschule. Er wurde mit der Evaluation der Gesamtschule durch verschiedene Länderregierungen beauftragt, nutzte diese geschickt für die Weiterführung seiner wissenschaftlichen Arbeit (Fend, 1982a, b) und wurde als Leiter an das Landesinstitut für Curriculumentwicklung und Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen abgeordnet, bevor er zurück nach Konstanz ging²⁴ und schließlich an die Universität Zürich wechselte. In verschiedenen Projekten hat Fend an unterschiedlichen Schulen Baden-Württembergs, aber auch anderswo, große Mengen an Daten erhoben. Diese unterzog Fend wiederholten Analysen und nutzte sie so für je neue Einblicke in das Bildungssystem.²⁵

In den 1970er Jahren hat Fend in Konstanz viele Manuskripte verfasst und Bücher publiziert. Die Schultheorie geht auf diese Texte und empirische Forschungsergebnisse zurück (Fend, 1980, S.VII). Es handelt sich bei den Vorarbeiten um Studien zur Sozialisationstheorie, die den Rahmen für die empirische Forschung im SFB 23 bildeten. Ausgangspunkt waren die frühe Arbeit an einer Theorie der „Sozialisierung“ – mit diesem Begriff schloss Fend an Brezinka an (Fend, 1969, S. 10) – und eine zweite Studie zu „Konformität und Selbstbestimmung“ (Fend, 1971). In den folgenden Jahren erschienen weitere

21 Zur Biographie Fends: Tippelt, 2008; im Universitätsarchiv Konstanz ist die Abschrift eines Interviews von Juliane Kümmell-Hartfelder mit Fend über seine Zeit in Konstanz einsehbar, Universitätsarchiv Konstanz Best. 120, I 35; Interview von Monika Mattes, Mattes & Reh, 2019.

22 Vgl. die Beschreibung des Projektes im Förderantrag des SFB an die DFG von 1972, S. 25-27 und auf 27 Seiten im Anhang eine Darstellung der bisherigen Arbeit und der Planungen, Universitätsarchiv Konstanz Akz. 341 Nr. 51b-51k.

23 Vgl. Protokoll der Mitgliederversammlung des SFB vom 24.9.1969, Universitätsarchiv Konstanz Akz. 1173 Nr. 9.

24 Fend war von April 1978 bis Mai 1979 abgeordnet und konnte der Berufung zum Leiter des Landesinstituts in Nordrhein-Westfalen nicht folgen, wie er Peisert mitteilte, Universitätsarchiv Konstanz Akz. 304/4.

25 Die Anträge des SFB an die DFG und die verschiedenen Tätigkeitsberichte ermöglichen es relativ genau zu rekonstruieren, wo welche Daten für Voruntersuchungen und für die jeweiligen Hauptuntersuchungen erhoben wurden.

Bücher – teilweise in Ko-Autorschaft mit Konstanzer Mitarbeiter:innen – zu sozialisationstheoretischen Fragen (Fend, 1974; Fend et al., 1974; Fend, 1976, 1979) und eine Studie zum „Schulklima“ (Fend, 1977). Alle diese Arbeiten zeigen, mit welchen grundlegenden Problemen sich Fend in diesem Zusammenhang befasste und wie er sie zu lösen versuchte. Insbesondere beschäftigte ihn das Verhältnis von Theorie und empirischer Forschung, das Verhältnis von Normativität und Wissenschaft und das von Erziehungswissenschaft, Praxis und Bildungspolitik zueinander.

Die Vorarbeiten zur Schultheorie waren erziehungswissenschaftliche Arbeiten. Systematische begriffliche Klärungen, wie sie Brezinka vorgenommen hatte, erschienen Fend allerdings im Sinne theoretischer Vorarbeiten für ein anstehendes, empirisches Forschungsprogramm wenig hilfreich. Er referierte verschiedene Theorieansätze und bestimmte vor diesem Hintergrund „Sozialisierung“ als Teilprozess eines umfassenderen „Enkulturationsprozesses“, in dem Normen und Werte der Gesellschaft erlernt würden (Fend, 1969, S. 217). Dieser Prozess verlaufe in eine Richtung: Das Individuum werde durch „soziokulturelle Bedingungen“ – darunter versteht Fend hier normative Ordnungen und soziale Kontrolle – beeinflusst. Die Konzeption eines solchen nur in eine Richtung weisenden Beeinflussungszusammenhanges lag mit Blick auf empirische Untersuchungen nahe. Eine Operationalisierung für empirische Forschung erforderte die Unterscheidung in unabhängige und abhängige Variablen, dabei definierte Fend die soziokulturellen Bedingungen als unabhängige Variable, die andere Seite, nämlich das „Werden der Persönlichkeit“ (Fend, 1969, S. 218), als abhängige. Es gelte, einen theoretischen Bezugsrahmen zu bestimmen, der heuristisch zu nutzen sei. „Theorie“ wurde so auf einen Rahmen von verschiedenen, z.T. additiv nebeneinander stehenden Konzepten reduziert, den Fend zudem für revidierbar durch empirische Ergebnisse hielt.

1971 sprach Fend nur noch – wie üblich in dieser Zeit – von Sozialisation, blieb aber Brezinkas Interesse an der Erziehungswissenschaft verpflichtet. Er suchte ein theoretisches Sozialisationsmodell zu finden, das „eine möglichst empirienahe Diskussion erzieherischer Zielsetzungen und Handlungsstrategien“ erlaube (Fend, 1969, S. 9). In der Sichtung der psychologischen Forschung schien ihm das Konzept der Entstehung interner Steuerungssysteme des Verhaltens, die „Theorie der Internalisierung“ (Fend, 1971, S. 22), ein interessanter Ansatz zu sein. Es ergebe sich hier, insofern die Fähigkeit zur Selbstbestimmung die „allgemeine erzieherische Leitidee“ sei, „zwanglos“ ein „Zusammenhang mit dem wieder aktuell gewordenen Erziehungsideal“ der Mündigkeit (Fend, 1971, S. 9). Vor diesem heuristisch-theoretischen Hintergrund sei dann zu untersuchen, mit welchem erzieherischen Verhalten und mit welchen Formen sozialer Kontrolle eine Internalisierung der gesellschaftlichen Norm der Selbständigkeit und Selbstregulation am besten gelänge – es ginge also

um den Modus der Verhaltenssteuerung, der sowohl Anpassung erzeuge wie aber auch einen „Autonomiegewinn“ bedeuten könne – und durchaus unterschiedliche Ergebnisse erziele, wie insbesondere am Phänomen der Leistungsmotivation sichtbar werde. Die Beschränkung auf das Ziel, den Modus der Verhaltenssteuerung zu untersuchen, versprach so der Erziehungswissenschaft, sich aus Debatten um die inhaltliche Dimension von Normen heraushalten zu können – für Fend schien damit eine Schwierigkeit gelöst.

Fend fasste seine verschiedenen sozialisationstheoretischen Arbeiten schließlich in einer „sozialwissenschaftlich orientierte[n] Theorie von Schulsystemen“ (Fend, 1980, S. 2), die er wenig später eine „erziehungswissenschaftliche Theorie der Schule“ (Fend, 1980, S. 10) nannte, zusammen und machte darin – wie schon seit 1970 immer wieder in den verschiedenen Anträgen und Berichten im SFB 23²⁶ – zwei Konzepte zentral: das der Institution und das der Sozialisation. Schulen seien – kontrollierte und absichtlich veranstaltete – Institutionen der Sozialisation. Sie erfüllten verschiedene gesellschaftliche Funktionen – der Qualifizierung, der Selektion und der Legitimation (Fend, 1980, S. 13-50). Das Verhältnis der beiden Konzepte zueinander erwies sich allerdings als schwierig. Fend verstand Institutionenbildung als einen historischen Prozess der Normierung, im Sinne der Schaffung gesetzlicher Grundlagen für die Lösung gesellschaftlicher Problemstellungen, im Falle der Schule derjenigen, Gesellschaft über die Schaffung in ihr „funktionierender“, handlungsfähiger Individuen zu reproduzieren (Fend, 1980, S. 3). Sozialisation verstand Fend als einen Prozess, in dem gleichzeitig gesellschaftliche Verhältnisse reproduziert und die Handlungsfähigkeit des Individuums herausgebildet würden (Fend, 1980, S. 6). Beides geschehe gleichzeitig; es handle sich um zwei Seiten einer Medaille; analytisch sei aber die Perspektive auf das Individuum von der auf die Gesellschaft zu trennen. Fend stellte erstere in seiner Forschung in den Mittelpunkt.

Die deklarierte Existenz einer Wechselbeziehung zwischen Strukturen auf der Seite der Gesellschaft und der Seite des Subjekts wurde allerdings in der Theoretisierung nicht zu Ende gedacht. Dafür schienen die geeigneten theoretischen Mittel zu fehlen. Trotz breiter Rezeption der in den 1970er Jahren virulenten gesellschaftstheoretischen und sozialwissenschaftlichen Ansätze dokumentiert Fends umfangreiches Leseprogramm doch auch Lücken und Schlagseiten. Er nahm die angloamerikanische, ethnologische, entwicklungspsychologische, organisationstheoretische und erziehungssoziologische,

26 Neben dem schon erwähnten Förderantrag des SFB von 1972 ist das von Fend im Januar 1972 fertig gestellte Manuskript „Theoretisches Rahmenmodell für einen Forschungsschwerpunkt ‚Institutionelle Sozialisationsforschung‘ im Rahmen des Sonderforschungsbereichs Bildungsforschung“, Universitätsarchiv Konstanz Akz. 341 Nr. 51-51k, oder verschiedene Tätigkeitsberichte des Zentrum I Bildungsforschung SFB 23, z. B. über das Jahr 1974 und über das Jahr 1976 zu nennen, Universitätsarchiv Konstanz Akz. 506/11.

aber auch sozialtheoretische und erziehungswissenschaftliche Literatur aus Deutschland zur Kenntnis. Der symbolische Interaktionismus spielte dabei aber ebenso wenig eine große Rolle – Fend hielt Mead für spekulativ (Fend, 1969, S. 30) – wie die zentralen theoretischen Arbeiten Bourdieus, die übersetzt allerdings auch erst seit den 1980er Jahren erschienen. Wohl wurde die in Frankreich schon 1964 veröffentlichte Studie „Les Héritiers – Les étudiants et la culture“ von Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron zur Kenntnis genommen²⁷ und Fend gebrauchte in der „Theorie der Schule“ am Rande auch den Begriff des Habitus (Fend, 1980, S. 7, 10); er sah aber nicht, dass gerade das Konzept des Habitus zur Lösung, die Vermittlung von objektiven und subjektiven Strukturen zu denken, hätte genutzt werden können. Möglichkeiten einer empirischen Untersuchung von immer wechselseitigen und daher fast notwendig ambivalenten Interaktionen und entsprechenden Strukturen innerhalb von Institutionen eröffneten sich so nicht und es blieb bei einem methodologischen Individualismus. Und auch wenn Fend selbst den Institutionenbegriff des Strukturfunktionalismus als unhistorisch charakterisierte und in einem kurzen Kapitel darauf verwies, dass Machtfragen ebenso wenig zu vernachlässigen seien wie subjektive Unangepasstheiten und Widerstände, blieben seine Schultheorie und seine Konzeption von Institution hier auf halber Strecke stehen (Fend, 1980, S. 50-54).

Während Fend 1980 allerdings Institution und Sozialisation „als nicht naturgegebene Phänomene, als menschliche Schöpfungen“ (Fend 1980, S. VII) und historische Phänomene (Fend, 1980, S. VIII) für besser oder schlechter zu machen hielt (Fend, 1980, S. VII/VIII) und eine Verantwortung für die „Gestaltung humaner Verhältnisse im Bildungswesen“ (Fend 1980, S. VIII) auch in der Bildungsforschung sah, entfernte er sich in den folgenden Jahren von diesem, noch einem reformerischen Optimismus zuzurechnenden Standpunkt. Leidenserfahrungen von Schüler:innen (Fend 1980, S. VII) und psychische Kosten in Leistungsbiographien²⁸ zu untersuchen und zu reduzieren, war Fends Motiv. 1998 publizierte Fend, im Trend der Zeit liegend (Fend, 1998, S. 13), ein Buch über „Qualität im Bildungswesen“ und schrieb damit schon – bevor er 2006 eine „Neue Theorie der Schule“ veröffentlichte (Fend, 2006) – an dem mit der empirischen Schulforschung und der Schultheorie aufgeworfenen Problem des Verhältnisses von Theorie, empirischer Forschung und Normativität in der Erziehungswissenschaft weiter. Nun wurde die Frage der Qualität

27 In dem in Fn. 26 erwähnten Manuskript von Januar 1972 ist die 1971 in Deutsch, unter dem Titel „Die Illusion der Chancengleichheit“, erschienene Arbeit von Bourdieu/Passeron schon erwähnt, sie ist allerdings im Theoriedesign nicht berücksichtigt, Universitätsarchiv Konstanz Akz. 341 Nr. 51-51k.

28 Vgl. Förderantrag des SFB von 1972 für die Jahre 1974-1976, S. 25, Universitätsarchiv Konstanz Akz. 314 Nr. 51-51k.

als eine insinuiert, in der es um die „Leistungsfähigkeit des Bildungssystems“ gehe, darum, ob dieses stärker oder schwächer sei, ob Vertrauen in es bestehe oder nicht (Fend, 1998, S. 13). Die Frage danach, was pädagogisch eine gute Schule sei, verschob sich zur Frage, wo sich die Qualität entscheide, nämlich im Zusammenwirken unterschiedlicher Ebenen des Bildungssystems (Fend, 1998, S. 14), die es auf deskriptiver Ebene zu erfassen gelte (Fend, 1998, S. 15). Man könne mit der Frage nach einer „Prozessqualität“, also nach dem zu beschreibenden Ablaufen, dem Funktionieren von Prozessen in pädagogischen Institutionen die Frage nach pädagogischer Qualität ersetzen. Der Mechanismus bzw. das Funktionieren einer gesamten Institution, in einem gegebenen Rahmen, führten – so betrachtet – seine bzw. ihre Norm als Funktionieren in sich selbst schon mit. Als 2006 Fends „Neue Theorie der Schule“ erschien, war ihre Aufnahme verhalten. Ihr „unbekümmerter Theoriekonservatismus“, die „Harmonisierung“ der Unversöhnlichkeiten zwischen Akteur und Struktur, eine unterstellte prästabilisierte Harmonie (Harant, 2013, S. 315, Fn. 5) und die Missachtung der Ambivalenz von institutionellen Interaktionen ebenso wie von Machtfragen (Tenorth, 2006, S. 436) zeigten, wie Probleme und Grenzen der alten Schultheorie sich verstärkt hatten. War in der ersten Schultheorie noch die Möglichkeit von im Gegebenen nicht aufhebbareren Widersprüchen zwischen gesellschaftlichen Funktionen und individuellen Bedürfnissen denkbar, wurden diese, so Harant (2013), in der neuen Theorie der Schule zu Entwicklungschancen für das Individuum umgedeutet.

4 Fazit und Ausblick

Fends „Theorie der Schule“ spiegelt den sozialwissenschaftlichen Geist ihrer Zeit; sie suchte die Schule als eine gesellschaftliche Institution zu verstehen und erwies gerade dabei ihre (theoretische) Begrenztheit, indem sie die Schule strukturfunktionalistisch verstand und aus dem Paradigma der Sozialisations- theorie kommend empirisch vor allem mit psychologischen Konzepten untersuchte und einem methodologischen Individualismus folgte. Gegenwärtig – so zeigt es der Blick auf die jüngste, hier dokumentierte Tagung zu Fragen von Schultheorie – wird in der Diskussion um Schultheorien in starkem Maße Bezug auf andere Theorien genommen, auf eine Theorie-Familie und Denkstile, die man großflächig und grob als relational, als antidualistisch oder als anti-dichotomisch verstehen kann. Stark gemacht werden kulturwissenschaftliche Sichtweisen und eine jüngere Sozialtheorie; rekuriert wird auf Subjektivierungstheorie, auf Praxis- und auf Wissenstheorie.²⁹ Gefragt scheinen Theorien, in denen und mit denen allen Akteuren – oder Aktanten – in einem Feld agency

29 Zu dieser Theorie-Familie und deren Rezeption in der Erziehungswissenschaft: Kuhlmann et al., 2023.

zugesprochen werden kann, vor allem solchen, die in der – noch – geltenden institutionellen Hierarchie der Schule niedriger gestellte oder sich am Rande befindende Akteure bzw. Aktanten sind. Vermieden werden soll damit möglicherweise das, was man eine Reifikation gefestigter, institutionalisierter und einseitig machtgeladener Verhältnisse nennen könnte. Erkauft wird dieses unter Umständen mit einer Distanz zur Beobachtung pädagogischer als asymmetrischer Verhältnissen in Institutionen und möglicherweise auch mit dem Verzicht auf Beobachtung von Institutionen überhaupt, die als solche ja schon im Verdacht der Disziplinierung und der Unterdrückung des Einzelnen stehen. Gleichzeitig spielen Bezüge auf Theorien, die wie in den 1970er und 1980er Jahren – der Hochzeit von Schultheorien in der Bundesrepublik Deutschland – dem Marxismus oder der Kritischen Theorie zuzurechnen sind und mit umfassendem gesellschaftstheoretischem Anspruch formuliert wurden, heute keine Rolle mehr. Theoretische Rückgriffe auf neue Konzepte von Institution bzw. Institutionalisierung sind nur vereinzelt anzutreffen. Referenzen auf jüngste politiktheoretische Debatten über Institutionen, die Problematik der Institutionenkritik (Herrmann & Flatscher, 2020) einerseits und die Erweiterung institutionstheoretischer Überlegungen (Rosanvallon, 2025) finden sich eher selten. Unter der Hand scheinen damit Fragen nach gegenwärtigen politischen Kontexten und widersprüchlichen politischen und pädagogischen Erwartungen an die Institution Schule, Fragen eines sinkenden Vertrauens in Institutionen, einer Institutionenskepsis (Reh, Welter & Allert, 2025), Fragen von Legitimitäts- und Autoritätsverlusten, die sich vor dem Hintergrund eines gesteigerten Individualismus vollziehen, eskamotiert oder mindestens ausgeblendet. So wäre es sinnvoll, den Blick auf die Institution Schule, den Fend geworfen hat, als Anregung zu betrachten und seine Fragen nach epistemologisch-methodologischen und gesellschaftstheoretischen Kontexten wieder aufzunehmen. Dass sie von Fend gar nicht oder mindestens nicht befriedigend beantwortet wurden, dass etwa der methodologische Individualismus der Psychologie zu einer Begrenzung geführt hat und im Laufe der Jahre Fend selbst seinen Blick verengt hat, sollte gerade nicht von der Frage nach der Institution und Institutionalisierung ablenken. Schultheoretische Ansätze, die dieses – auf sehr unterschiedliche Weisen bei teilweise gleichen theoretischen Referenzen (Hegel, Arendt, Rancière) tun – bieten etwa Andreas Gelhard (2020) und Jan Masschelein und Simons (2013). Wichtig ist dabei der Gedanke, dass Schule auch anders als funktionalistisch gedacht werden könne, dass sie nicht „préparation“, sondern „séparation“ sei, Auszeit und der Ort eines „gleichzeitigen Zusammenlebens“ (Gelhard, 2020), die aber auf Institutionalisierung, d.h. Konstruktion einer Form von Öffentlichkeit und eines irgendwie Gemeinschaftlichen als Unterstützung und Ressource angewiesen bliebe. Vielleicht könnte die Schule so konzipiert werden nicht als Sphäre zwischen den anderen, sondern als andere Sphäre.

Ungedruckte Quellen

Universitätsarchiv Konstanz:

Best. 120, I 35 Interview mit Fend

Akz. 304/4 SFB 23/10 Sonderforschungsbereich 23 Zentrum I

Akz. 341 Nr. 51-51k Zentrum I

Akz. 469/37 Zentrum I

Akz. 506/11 Sonderforschungsbereich Bildungsforschung

Akz 1773 Unterlagen Hans Aebli Nr. 1

Akz. 1773 Unterlagen Hans Aebli Nr. 9

Literatur

Adl-Amini, B. (1976). *Schultheorie: Geschichte, Gegenstand und Grenzen*. Beltz.

Adl-Amini, B. et al. (1987). *Theorie der Schule: eine abschließende Diskussion*. In K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Schultheorien* (S. 117-127). Bergmann und Helbig.

Aebli, H. (1967). Die Reformuniversität Konstanz. *Konstanzer Blätter für Hochschulfragen*, 5(2), 18-31.

Baader, M. S. & Herrmann, U. (Hrsg.) (2011). 68 – Engagierte Jugend und Kritische Pädagogik. Impulse und Folgen eines kulturellen Umbruchs in der Geschichte der Bundesrepublik. Juventa.

Behm, B. & Reh, S. (2016). (Empirische) Bildungsforschung – notwendig außeruniversitär? Eine Sondierung der Geschichte westdeutscher Bildungsforschung am Beispiel des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF). In J. Baumert & K.J. Tillmann (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 31, 107-127.

Behm, B. (2023). Das Institut für Bildungsforschung in der Ära Hellmut Becker, 1958 – 1981: Zur Genese und Transformation einer interdisziplinären Sozialwissenschaft im Kontext der Max-Planck-Gesellschaft. *Forschungsprogramm Geschichte der Max-Planck-Gesellschaft*. doi:10.17617/2.3495748.

Bernfeld, S. (1925). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Internationaler Psychoanalytischer Verlag.

Brezinka, W. (1968). Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Vorschläge zur Abgrenzung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 317-334, 435-475.

Brezinka, W. (1969). Über Absicht und Erfolg der Erziehung. Probleme einer Theorie der erzieherischen Wirkung. (Konstanzer Universitätsreden 22, herausgegeben von Gerhard Hess). Universitätsverlag. Auch *Zeitschrift für Pädagogik*, 245-272.

Brezinka, W. (2020). *Pädagogik als umkämpftes Fach. Lebenserinnerungen 1967 – 2020*. Mit einer Dokumentation zur frühen Geschichte der Universität Konstanz. Böhlau.

Dahrendorf, R. (1966). Über die Universität Konstanz. *Konstanzer Blätter für Hochschulfragen*, 4(4), 5-14.

Doering-Manteuffel, A. & Raphael, L. (2012). *Nach dem Boom: Perspektiven auf die Zeitschicht seit 1970*. Vandenhoeck & Ruprecht (2. Aufl.).

Drope, T., Wenk, S. & Reh, S. (2025). Reformhoffnung, Distanzierung, Pluralisierung: Bildungsungleichheiten als Gegenstand der Erziehungswissenschaft zwischen „Bildungskatastrophe“ und „PISA-Schock“. In T. Drope, S. Reh, & K. Maaz (Hrsg.), *Bildungsungleichheit als Gegenstand der Bildungsforschung: Perspektiven, Erträge und Aussichten* (S. 123-157). Münster/New York: Waxmann.

Edding, F. (1963). *Ökonomie des Bildungswesens: Lehren und Lernen als Haushalt und als Investition*. Verlag Rombach.

- Edding, F. & Hüfner, K. (1975). Probleme der Organisation und Finanzierung der Bildungsforschung in der Bundesrepublik Deutschland. In H. Roth & D. Friedrich (Hrsg.), *Bildungsforschung: Probleme, Perspektiven, Prioritäten Teil 2*, (S. 417-453). Klett.
- Fend, H. (1969). *Sozialisierung und Erziehung: eine Einführung in die Sozialisierungsforschung*. Beltz.
- Fend, H. (1971). *Konformität und Selbstbestimmung. Mündigkeit und Leistungsmotivation in sozialisationstheoretischer Sicht*. Beltz.
- Fend, H. (1974). *Koordinaten einer Theorie der schulischen Sozialisation*. Konstanz: Universität Konstanz Zentrum I Bildungsforschung. Sonderforschungsbereich 23. *Forschungsberichte* 15 (2. Aufl.). Klett.
- Fend, H., Knörzer, W., Nagl, W., Specht, W. & Väh-Szuzdiara, R. (1976). *Sozialisierungseffekte der Schule*. Beltz
- Fend, H. (1977). *Schulklima: Soziale Einflussprozesse in der Schule*. *Soziologie der Schule* II,1. Beltz.
- Fend, H. (1979). *Sozialisation durch Literatur*. Beltz.
- Fend, H. (1980). *Theorie der Schule*. Urban & Schwarzenberg.
- Fend, H. (1982a). *Gesamtschule im Vergleich: Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs*. Beltz.
- Fend, H. (1982b). *Erziehungswissenschaft – Bildungspolitik – Kultusverwaltungen. Geschichten unglücklicher Liebschaften oder Modernisierungsprozess von Bürokratien?* In R. Brockmeyer & P. Hamacher (Hrsg.), *Schule zwischen Recht, Politik und Planung* (S. 124-147). Schöningh.
- Fend, H. (1998). *Qualität im Schulwesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Juventa.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fingerle, K. (1987). *Von Parsons bis Fend – strukturell-funktionale Schultheorien*. In K.J. Tillmann (Hrsg.), *Schultheorien* (S. 47-59). Bergmann & Helbig.
- Furck, C.-L. (1972). *Innere oder äußere Schulreform?* In Pädagogisches Zentrum (Hrsg.), *Zur Theorie der Schule*. Mit Beiträgen von Peter Fürstenau, Carl-Ludwig Furck, C. Wolfgang Müller, Wolfgang Schulz und Franz Wellendorf (2. Aufl.) (S. 115-134). Beltz.
- Furck, C.-L. (2003). *Das Pädagogische Zentrum in Berlin – eine Verbindung von Wissenschaft und Praxis: Rückblick auf ein gescheitertes Projekt*. *Jahrbuch Für Historische Bildungsforschung*, 9, 269–282.
- Fürstenau, P. (1972a). *Zur Psychoanalyse der Schule als Institution*. In Pädagogisches Zentrum (Hrsg.), *Zur Theorie der Schule*. Mit Beiträgen von Peter Fürstenau, Carl-Ludwig Furck, C. Wolfgang Müller, Wolfgang Schulz und Franz Wellendorf (2. Aufl.) (S. 9-26). Beltz.
- Fürstenau, P. (1972b). *Neuere Entwicklungen der Bürokratieforschung und das Schulwesen: Ein organisationssoziologischer Beitrag*. In Pädagogisches Zentrum (Hrsg.), *Zur Theorie der Schule*. Mit Beiträgen von Peter Fürstenau, Carl-Ludwig Furck, C. Wolfgang Müller, Wolfgang Schulz und Franz Wellendorf (2. Aufl.) (S. 47-66). Beltz.
- Gebhard, J. (1923). *Der Sinn der Schule*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gelhard, A. (2020). *Die Politisierung institutioneller Widersprüche. Honneth – Hegel – Rancière*. In Herrmann, S. & Flatscher, M. (Hrsg.), *Institutionen des Politischen*. (S. 293-320). Nomos.
- Harant, M. (2013). *Schultheorien und deutscher Idealismus: Eine weltanschauungstypologisch-hermeneutische Analyse*. Schöningh.
- Haupt, S. & Zenke, C. T. (2025). *Zwischen Verschulung, Entschulung und Gegenschulen: Zur notwendigen historischen Kontextualisierung radikaler Schulkritik am Beispiel der 1970er Jahre*. *Zeitschrift für Pädagogik*. 71(3), 327-344.
- Hegel, G. W. F. (1986). *Rede zum Schuljahrsabschluss am 2. September 1811*, *Werke* 4, *Nürnberger und Heidelberger Schriften 1808-1817* (S. 344-359). Suhrkamp.

- Heintz, P. (Hrsg.) (1959). *Soziologie und Erziehung*. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 4. Westdeutscher Verlag.
- Herrmann, S. & Flatscher, M. (2020) (Hrsg.). *Institutionen des Politischen*. Nomos.
- Hess, G. (1968). Wandlungen der deutschen Universität. In *Konstanzer Blätter für Hochschulfragen*, 6(2), 5-9.
- Hördt, Ph. (1933). *Theorie der Schule*. Diesterweg.
- Hodenberg, Ch. v. & Siegfried, D. (Hrsg.) (2006). *Wo „1968“ liegt: Reform und Revolte in der Geschichte der Bundesrepublik*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Holstein, H. (1972). *Die Schule als Institution: zur Bedeutung von Schulorganisation und Schulverwaltung*. Henn.
- Husén, T. (1980). *Schule in der Leistungsgesellschaft. Kann die Schule überleben? Mit einem Vorwort von Hellmut Becker*. Westermann.
- Illich, I. (1972) *Entschulung der Gesellschaft*. Kösel.
- Jurinek-Stinner, A. (1981). *Schultheorie in der Krise: Thesen zu einer soziohistorisch-kritischen Gegenstandsbestimmung des Theorie-Praxis-Verhältnisses*. Beltz.
- Kemper, H. (1983). *Schultheorie als Schul- und Reformkritik*. Peter Lang.
- Kemper, H. (1997). *Schule und Schultheorie*. In R. Fatke (Hrsg.), *Forschungs- und Handlungsfelder der Pädagogik* (S. 77-106). Beltz (= 36. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik).
- Klingemann, C. (2020). *Der schwierige Umgang mit einer politisch-ideologisch belasteten Entwicklungsphase*. Springer VS.
- Klingemann, C. (2009). *Soziologie und Politik: Sozialwissenschaftliches Expertenwissen im Dritten Reich und in der frühen westdeutschen Nachkriegszeit*. Springer VS.
- Kramp, W. (1973). *Studien zur Theorie der Schule*. Kösel.
- Kruse, V. (2006). *Soziologie als „Schlüsselwissenschaft“ und „Angewandte Aufklärung“ – Der Mythos der Empirischen Soziologie*. In K. Acham, K. W. Nörr & B. Schefold (Hrsg.), *Der Gestaltungsanspruch der Wissenschaft. Aufbruch und Ernüchterung in den Rechts-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften auf dem Weg von den 1960 zu den 1980er Jahren* (S. 145-175). Franz Steiner.
- Kuhlmann, N., Rose, N., Hilbrich, O., Bellmann, J. & Reh, Sabine (Hrsg.) (2003). *Sozialtheoretische Erziehungswissenschaft. Konturen eines Theorie- und Forschungsprogramms*. Springer VS.
- Kultusministerium von Baden-Württemberg (1966). *Stellungnahme zur Universität Konstanz*. *Konstanzer Blätter für Hochschulfragen*, 4(11), 14-52.
- Laak, v. D. (2010). *Planung, Planbarkeit und Planungseuphorie*. *zeitgeschichte-digital.de* <https://zeitgeschichte-digital.de/doks/frontdoor/index/index/docId/577>, abgerufen am 24.09.2025.
- Lemberg, E. (Hrsg.) (1963). *Das Bildungswesen als Gegenstand der Forschung*. Quelle & Meyer.
- Link, F. (2022). *Demokratisierung nach Auschwitz: Eine Geschichte der westdeutschen Sozialwissenschaften in der Nachkriegszeit*. Wallstein.
- Litt, T. (1927). „Führen“ oder „Wachsenlassen“: eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems. Teubner.
- Mälzer, M. (2016). *Auf der Suche nach der neuen Universität: Die Entstehung der „Reformuniversitäten“ Konstanz und Bielefeld in den 1960er Jahren*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Masschelein, J. & Simons, M. (2013). *In defence of the school: A public issue*. Education, Culture & Society Publishers.
- Meifort, F. (2017). *Ralf Dahrendorf: eine Biographie*. C. H. Beck.
- Mattes, M., & Reh, S. (2019). *Entstehung und Durchführung der Gesamtschul-Studien in den 1970er Jahren*. *Monika Mattes und Sabine Reh im Zeitzeugengespräch mit Helmut Fend*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(1), 6-23.
- Metzler, G. (2005). *Konzeptionen politischen Handelns von Adenauer bis Brandt: politische Planung in der pluralistischen Gesellschaft*. Schöningh.
- Müller, C. W. (1972). *Die Stellung des Schülers an unseren Schulen*. In *Pädagogisches Zentrum* (Hrsg.). *Zur Theorie der Schule*. Mit Beiträgen von Peter Fürstenau, Carl-Ludwig Furck, C. Wolfgang Müller, Wolfgang Schulz und Franz Wellendorf (2. Aufl.) (S. 9-26). Beltz.

- Mulsow, M. & Stamm, M. (Hrsg.) (2005). *Konstellationsforschung*. Suhrkamp.
- Osterhammel, J. (2006). Über die Periodisierung in der neueren Geschichte. Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften. *Berichte und Abhandlungen* (S. 45-64). Band 10, Akademie Verlag.
- Pädagogisches Zentrum (Hrsg.) (1969). *Zur Theorie der Schule*. Mit Beiträgen von Peter Fürstenau, Carl-Ludwig Furck, C. Wolfgang Müller, Wolfgang Schulz und Franz Wellendorf. Beltz.
- Raphael, L. (1996). Die Verwissenschaftlichung des Sozialen als methodische und konzeptionelle Herausforderung für eine Sozialgeschichte des 20. Jahrhunderts. *Geschichte und Gesellschaft*, 22(2), 165-193.
- Reh, S., Glaser, E. Behm, B. & Drope, T. (Hrsg.) (2017). *Wissen machen*. Beiträge zu einer Geschichte erziehungswissenschaftlichen Wissens in Deutschland zwischen 1945 und 1990. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63. Beiheft. Beltz.
- Reh, S. (2023). Hochfliegende Hoffnungen und enttäuschte Erwartungen. *Schule, Bildungsforschung und Politik in Umbruchzeiten (1960-1985)*. *Erziehung & Unterricht*, 173, 438-446.
- Reh, S., Welter, N. & Allert, H. (2025). Institutionenskepsis und Bildungsmisstrauen: Einleitung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 71(3), 297-307.
- Reichwein, A. (1925). Grundlinien einer Theorie der Schule. *Pädagogisches Zentralblatt*, 5, 313-325.
- Röhrs, H. (Hrsg.) (1968). *Theorie der Schule*. Versuch einer Grundlegung. Akademische Verlagsgesellschaft.
- Rosanvallon, P. (2025). *Unsichtbare Institutionen*. Hamburger Edition.
- Rudloff, W. (2007). Bildungspolitik als Sozial- und Gesellschaftspolitik. Die Bundesrepublik in den 1960er- und 1970er-Jahren im internationalen Vergleich. *Archiv für Sozialgeschichte* 47, 237-268.
- Schulz, W. (1972). Umriss einer didaktischen Theorie der Schule. In Pädagogisches Zentrum (Hrsg.). *Zur Theorie der Schule*. Mit Beiträgen von Peter Fürstenau, Carl-Ludwig Furck, C. Wolfgang Müller, Wolfgang Schulz und Franz Wellendorf (S. 27-45). Beltz.
- Schelsky, H. (1957). *Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft*. Werkbund-Verlag.
- Tenorth, H.-E. (1982). Pädagogik als Wissenschaft. Probleme einer Wissenschaftstheorie der Erziehungswissenschaft. In W. Brinkmann & K. Renner (Hrsg.), *Die Pädagogik und ihre Bereiche* (S. 71-93). Schöningh.
- Tenorth, H.-E. (1986). Deutsche Erziehungswissenschaft 1930-1945. Aspekte ihres Strukturwandels. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32(3), 299-321.
- Tenorth, H.-E. (2006). Helmut Fend: *Neue Theorie der Schule*. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen [Rezension]. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(3), 434-437.
- Tenorth, H.-E. (2013). Theodor Wilhelm. In B. Stambolis (Hrsg.), *Jugendbewegt geprägt: Essays zu autobiographischen Texten von Werner Heisenberg, Robert Jungk und vielen anderen* (S. 753-764). V&R unipress.
- Tillmann, K.-J. (Hrsg.) (1987). *Schultheorien*. Bergmann & Helbig.
- Tillmann, K.-J. (1993). Schultheorie zwischen pädagogischer Selbstkritik, sozialwissenschaftlichen Einwanderungen und metatheoretischen Fluchtbewegungen. *Die Deutsche Schule*, 85(4), 404-419.
- Tipelt, R. (2008). „Wie das Leben gelingt oder wie es so spielt“ – Helmut Fend: Verleihung der Ehrendoktorwürde an Prof. Dr. Dr. h.c. Helmut Fend; Ludwig-Maximilians-Universität München 2007. Utz.
- Vierlinger, R. (1978). *Perspektiven einer humanen Schule*. Oberösterreichischer Landesverlag.
- Wilhelm, Th. (1969). *Theorie der Schule: Hauptschule und Gymnasium im Zeitalter der Wissenschaften* (erw. 2. Aufl.). Metzler.
- Wilhelm, Th. (1984). *Funktionswandel der Schule*. Das Fundament schulischen Lernens im Zeitalter wachsender Informationsdichte (*Neue pädagogische Bemühungen*, Band 94). Neue Deutsche Schule.

Autorin

Reh, Sabine, Prof. i.R. Dr.

ORCID: 0000-0003-2777-2126

Humboldt-Universität zu Berlin; Bibliothek für Bildungsgeschichtliche
Forschung des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungs-
information, Berlin

Arbeitsschwerpunkte: Kultur- und Sozialgeschichte pädagogischer
Institutionen, Professionen und Praktiken; Geschichte des (Fach-)Unterrichts;
Geschichte pädagogischen Wissens nach 1945 in Deutschland

E-Mail: s.reh@dipf.de; sabine.reh@hu-berlin.de

Christian Herfter

Fragmente einer Praxis didaktischer Unterrichtsforschung: Überlagerungen theoretischer und empirischer Bezüge auf schulischen Unterricht

Abstract

Der Beitrag untersucht, wie Allgemeine Didaktik in ausgewählten Ansätzen empirischer Unterrichtsforschung jeweils eingebunden wird. Ausgehend von einer theoriegeleiteten, analytisch differenzierenden Perspektive werden drei exemplarische Forschungszugänge – eine empirisch fundierte Didaktik, die posttheroische Didaktik und die didaktische Unterrichtsforschung – systematisch analysiert. Grundlage ist ein dreiteiliger Analyserahmen, der Theoriebezüge, den Umgang mit Empirie sowie die forschungspraktische Positionierung in den Blick nimmt. Die vergleichende Auswertung zeigt, dass Allgemeine Didaktik in den analysierten Praxen sowohl zur Anleitung empirischer Forschung als auch als Kommunikationsstrategie herangezogen wird – jedoch in unterschiedlicher Ausprägung und Funktion.

Keywords: Allgemeine Didaktik; Unterrichtsforschung; Empirische Bildungsforschung; Wissensordnung; Theorie-Praxis-Verhältnis

1 Kein Ort für Didaktik? Zur Empirisierung der Unterrichtsforschung

In Reaktion auf das unübersichtliche Feld rund um den Unterrichtsbegriff wurden verschiedene Systematisierungsversuche unternommen (Meseth et al., 2011; Lüders, 2014; Geier & Pollmanns, 2016). Die Allgemeine Didaktik als wissenschaftliche Theorie des Unterrichts bleibt in diesen Diskursen jedoch häufig außen vor – obwohl sie sich sowohl entsprechend ihrer Wortherkunft als auch ihrer disziplinären Tradition nach mit der Tätigkeit des Lehrens befasst (Porsch, 2021, S. 25). Ihre Auslassung lässt sich vor allem mit der Wahrnehmung erklären, sie sei gegenüber empirischer Forschung „empiriefrem“

(Rothland, 2013; Trautmann, 2016) und in ihren theoretischen Ansätzen stagnierend (Rucker, 2017, S. 618–619). Gerade diese Zuschreibungen tragen dazu bei, dass die Allgemeine Didaktik – obwohl sie als „dritte Größe“ der deutschsprachigen Unterrichtsforschung gilt (Rothland, 2024, S. 7) – in aktuellen Systematisierungen kaum berücksichtigt wird. Demgegenüber gewinnen insbesondere empirisch fundierte Theorien des Unterrichts an Bedeutung (Breidenstein, 2010; Kalthoff, 2014; Proske & Rabenstein, 2018).

Parallel zu diesen Entwicklungen – und zugleich als Reaktion auf den vielfach diagnostizierten Bedeutungsverlust der Allgemeinen Didaktik – wurde wiederholt versucht, didaktische Theorien als Theorien des Unterrichts zu profilieren und zu systematisieren (Scholl, 2018; Wittenbruch, 2011). Dabei werden insbesondere deutliche Differenzen zu einer empirischen Unterrichtsforschung herausgestellt, die sich normativen Fragestellungen auf der objekttheoretischen Ebene entzieht und stattdessen auf wertfreie Beobachtung und Beschreibung von Unterricht zielt. Nützlichkeits- und Normfragen – zentrale Elemente des Selbstverständnisses der Allgemeinen Didaktik (Reusser, 2018, S. 322)¹ – werden in den Systematisierungen, aber vor allem in deren Rezeption, vorrangig als *Problem für erziehungswissenschaftliche Forschung* diskutiert (Fuchs et al., 2013; kritisch: Balzer & Bellmann, 2019).

Diese eher ablehnende Haltung gegenüber normativen Setzungen verweist auf ein wissenschaftliches Paradigma, das gegenwärtig den erziehungswissenschaftlichen Diskurs prägt: Forschung wird darin vor allem als sozialwissenschaftlich pluralisierte (Terhart, 2013, S. 34), methodisierte und evidenzorientierte (Thompson & Wrana, 2019, S. 171), kurz: als unhintergebar empirisch fundierte Erkenntnisproduktion verstanden (Fischer et al., 2021, S. 12). Im Zuge dieser „Empirisierung der Erziehungswissenschaft [ist] gewissermaßen eine Restkategorie wissenschaftlicher Wissensproduktion entstanden [...], die entweder *ex negativo* (als ‚nicht-empirisch‘) bestimmt oder gleich komplett aus dem dominanten Paradigma von ‚Forschung‘ ausgeschlossen wurde“ (Bellmann & Ricken, 2020, S. 785).

Dass es sich bei dieser Betrachtungsweise um ein „übergroßes Zugeständnis an das Wissenschaftsverständnis des Kritischen Rationalismus“ (Hünig et al., 2019, S. 283) handelt, wird in den Rezeptionen häufig übersehen. Gleichwohl stabilisiert sich in erziehungswissenschaftlichen Diskursen das Narrativ, dass die Allgemeine Didaktik wenig zur Erforschung des Unterrichts beitragen

1 Die Allgemeine Didaktik positioniert sich ihrem Selbstverständnis nach auf Seiten der Normativität, der Pragmatik und des Engagements – und steht damit im Kontrast zu einem wissenschaftlichen Neutralitätsideal, das Balzer und Bellmann (2019) entlang dreier Dichotomien beschreiben: Deskriptivität vs. Normativität, Theorie vs. Pragmatik und Distanz vs. Engagement. Ihr wird daher mitunter vorgeworfen, dass sie nur das sehen könne, was aus ihrer Perspektive pädagogisch sein soll (Herfter et al., 2019).

kann. Meines Erachtens liegt dies vor allem daran, dass Forschungspraxen, in denen didaktische Theorien, Modelle und Begriffe mit sozialtheoretischen Perspektiven verschränkt werden, ihre „methodologische Gegenstandsangemessenheit“ (Hünig et al., 2019, S. 280) und objekttheoretischen „Valenzen“ (Herfter et al., 2019) bislang nur selten dokumentiert und theoretisch reflektiert werden (Beier, 2019). So konstatiert etwa Rothland (2024, S. 8–9), dass es allenfalls zu Vergleichen, Absichtserklärungen und unverbindlichen Querverweisen zwischen Allgemeiner Didaktik, qualitativer und quantitativer Unterrichtsforschung kommt – und dies zumeist von der Warte der (quantitativen) Unterrichtsqualitätsforschung auf die Allgemeine Didaktik, etwa wenn es um Begründungen von Inhaltsentscheidungen und Bildungszielen geht.

Vor diesem Hintergrund unternimmt der vorliegende Text den Versuch, exemplarisch ausgewählte Ansätze einer Verknüpfung von Allgemeiner Didaktik und empirischer Unterrichtsforschung kritisch zu analysieren. Im Zentrum stehen dabei in Textform verdichtete Ausschnitte wissenschaftlicher Praxis, die ich als *Fragmente* bezeichne. Ziel ist es nicht, eine umfassende Bilanz didaktischer Unterrichtsforschung zu ziehen oder diese Ansätze zu delegitimieren, sondern eine wertschätzende Perspektive auf die Vielfalt möglicher Verhältnisbestimmungen zwischen Didaktik und empirischer Unterrichtsforschung zu entwickeln.

Die Analyse liest die ausgewählten Ansätze als Denk- und Reflexionsräume, in denen didaktische Begriffe im Dialog mit dem noch unverstandenen Gegenstand „Unterricht“ weiterentwickelt werden (Fischer et al., 2021, S. 15; Thompson et al., 2014, S. 16–17). Dabei geraten sowohl die Reduktionen empirischer Komplexität als auch die daraus entstehenden neuen Formen theoretischer Komplexität in den Blick. Sichtbar zu machen sind jene Wissensordnungen, Regeln und Standards, die bestimmen, was innerhalb der Ansätze als sag- und denkbar gilt (Popkewitz, 2014, S. 27).

Um diese Wissensordnungen systematisch zu rekonstruieren, wird im folgenden Kapitel ein analytischer Zugriff entfaltet, mit dem eine Betrachtung der Forschungspraxis aus drei theoretisch begründeten Perspektiven möglich wird. Diese Perspektiven strukturieren die anschließende Analyse von drei exemplarisch ausgewählten Forschungsansätzen, deren Darstellung jeweils nach dem erarbeiteten Schema erfolgt. Das abschließende Kapitel fasst die Ergebnisse vergleichend zusammen und diskutiert die unterschiedlichen Positionierungen der Allgemeinen Didaktik in den analysierten Praxen.

2 Denk- und Reflexionsräume erkunden: Methodische Überlegungen

Analysiert werden Fragmente einer Praxis didaktischer Unterrichtsforschung, in denen sich didaktisch-theoretische und empirische Bezüge auf Unterricht überlagern und so neue Perspektiven auf Forschung und Praxis eröffnen (Reckwitz, 2021, S. 148–150). Ziel ist es, die jeweiligen Bereicherungen und Begrenzungen dieser Ansätze systematisch zu reflektieren. Eine solche „theoretisierende Empirie“ orientiert sich an diskurstheoretischen Denkfiguren (Wrana, 2015), die es ermöglichen, die in den Ansätzen wirksamen Wissensordnungen, Regeln und Standards analytisch zu erschließen. Darauf aufbauend entsteht ein Bezugssystem, das Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Setzungen der Ansätze vergleichend herausarbeitet.

Im Folgenden werden drei Ansätze in den Blick genommen:²

1. eine empirisch fundierte Didaktik, wie sie prominent von Kurt Reusser (2009, 2018), aber auch von Sigrid Blömeke und Christiane Müller (2009) vertreten wird,
2. die postheroische Didaktik, die Daniel Goldmann in mehreren Beiträgen seit 2020 entfaltet hat (Goldmann, 2020, 2023, 2024, im Erscheinen), und
3. der von Astrid Baltruschat (2016, 2018) entwickelte Entwurf einer didaktischen Unterrichtsforschung.

Die Auswahl folgt einem exemplarischen Zugang im Sinne einer vertiefenden Analyse weniger Fälle, die aufgrund ihrer grundsätzlichen Herangehensweisen an das Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Unterrichtsforschung aufschlussreich erscheinen. Ziel ist es dabei nicht, das Feld vollständig abzubilden, sondern anhand markanter Kontrastierungen systematisch über Gemeinsamkeiten, Differenzen und Leerstellen nachzudenken.

Allen drei Ansätzen ist gemeinsam, dass sie explizite und ausführliche Bezüge zur Allgemeinen Didaktik herstellen und diese mit einem empirischen Zugriff auf real stattfindenden Unterricht verschränken. Die Auswahl ist so getroffen,

2 Über die hier untersuchten Ansätze hinaus lassen sich weitere Forschungszugänge identifizieren, die gewinnbringend in die Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von allgemeindidaktischer Theoriebildung und empirischer Unterrichtsforschung einbezogen werden können. Dazu zählen insbesondere die Überlegungen aus dem Projekt *Unterricht als widersprüchliche Einheit von Erziehung, Bildung und Didaktik* unter der Leitung von Andreas Gruschka (für einen ersten Zugang insbesondere Twardella, 2008; aber auch Gruschka, 2005, 2009, 2013). Ebenfalls relevant sind die Arbeiten zur *normativen Valenz allgemeindidaktischer Theorien für die Bildungsforschung* an der Universität Leipzig, an denen ich selbst mitgewirkt habe (Hallitzky et al., 2018; Spendrin et al., 2018; Herfter et al., 2019). Schließlich wäre auch auf frühere empirische Beiträge wie etwa die Arbeiten von Wolfgang Klafki und anderen im Rahmen des *Marburger Grundschulprojekts* hinzuweisen (Klafki et al., 1982).

dass sie einen Kontrast hinsichtlich des grundlegenden forschungsmethodischen Zugangs abbildet – quantitative Unterrichtsqualitätsforschung als auch qualitativ (rekonstruktive) Unterrichtsforschung – und damit exemplarisch unterschiedliche Positionen innerhalb des breiten Spektrums deutschsprachiger Unterrichtsforschung berücksichtigt (Rothland, 2024, S. 7–11). Zugleich unterscheiden sich die Ansätze im Hinblick auf die Rolle, die der Allgemeinen Didaktik innerhalb der Forschung jeweils zugeschrieben wird: Sie kann einerseits zur Festlegung gegenstands- bzw. objekttheoretischer Setzungen herangezogen werden und damit empirische Forschung anleiten (vgl. Kap. 6.2) oder andererseits als Kommunikationsstrategie fungieren, um wissenschaftliches Erklärungswissen in die unterrichtliche Praxis zu vermitteln (vgl. Kap. 6.3).

Mit dem Ziel, insbesondere die Rolle der Allgemeinen Didaktik als Theorie(baustein) in und für empirische Unterrichtsanalyse in den Blick zu nehmen, erfolgt die Analyse in drei Schritten:

1. *Theorie und Didaktik: Verortungen, Bezüge, Funktionen.* Zunächst wird analysiert, welches grundlegende Theorieverständnis den verschiedenen Ansätzen zugrunde liegt und wie deren Bezug zum Empirischen konzipiert ist. Dabei wird untersucht, welche theoretischen Setzungen vorgenommen werden und in welcher Weise Allgemeine Didaktik in die jeweilige theoretische Konstruktion eingebunden wird.
2. *Empirie und Gegenstandsbezug: Wie Unterricht sichtbar wird.* Zugleich ist zu analysieren, wie die empirischen Daten als „Gegenüber“ der Theorie entworfen werden und wie das Verhältnis von Theorie und Empirie methodisch und analytisch vermittelt wird.
3. *Forschung als Relation: Zwischen Erkenntnisinteresse und Positionierung.* Darüber hinaus richtet sich der Blick auf die Positionierung der Ansätze zum Anspruch wissenschaftlicher Neutralität. Diese berührt stets auch Nützlichkeits- und Normaspekte, die jedoch nicht nur als Probleme einzelner Ansätze, sondern in ihren ermöglichenden wie begrenzenden Wirkungen für Forschung und pädagogisches Feld zu beschreiben sind. Forschung produziert dabei nicht nur Erkenntnisse über pädagogische Praxis, sondern bringt zugleich „anerkennbare und nicht anerkennbare Subjektpositionen pädagogischen Handelns“ hervor (Thompson & Wrana, 2019, S. 179). Entsprechend ist herauszuarbeiten, was durch die jeweiligen Ansätze am pädagogischen Handeln sichtbar wird – und was dieses „Beobachtungsverhältnis für die Beobachteten und für das beobachtete Feld“ bedeutet (Thompson & Wrana, 2019, S. 178).

3 Empirisch fundierte Didaktik (Reusser, Blömeke, Müller)

3.1 Theorie und Didaktik: Verortungen, Bezüge, Funktionen

Wesentlich für eine von Kurt Reusser (2009) als „empirisch fundiert“ bezeichnete Didaktik ist das Zusammenspiel von Allgemeiner Didaktik und pädagogisch-psychologischer Lehr-Lernforschung (Reusser, 2018, S. 324). Ausgangspunkt bildet ein „kognitiv-konstruktivistisches Lern- und Subjektverständnis“ (Reusser, 2009, S. 223) auf der Basis von Piaget: Wissen und Lernen werden als Prozesse, nicht primär als Produkte verstanden (Reusser, 2018, S. 318). Entsprechend wird Unterricht, in Anlehnung an Aebli *Psychologische Didaktik* (1983), „systematisch aus der Perspektive der bei den Schülerinnen und Schülern auszulösenden *Lernprozesse*“ (Reusser, 2009, S. 227, Hervorhebung im Original) betrachtet.

Die empirische Lehr-Lernforschung zielt darauf, „optimale Bedingungen und Prozessqualitätsmerkmale“ in Abhängigkeit von Lehrer- und Schülermerkmalen zu identifizieren (Reusser, 2009, S. 227). Die Allgemeine Didaktik fungiert dabei als „normativ verankerte[r] [...] Referenzrahme[n]“ (Reusser, 2009, S. 223), der mit „kategorialen Analysen, Fragerastern und Leitideen“ (Reusser, 2009, S. 223) die Auswahl und Operationalisierung unterrichtlicher Merkmale anleitet (Reusser, 2018, S. 315–316). Lernwirkungen und die „von Lehrpersonen realisierte Unterrichtsqualität“ (Reusser, 2009, S. 229) werden als Variablen in Wirkungszusammenhängen modelliert.

Das Angebots-Nutzungs-Modell bündelt diese Wirkungszusammenhänge und trägt so zur Systematisierung der komplexen Unterrichtsprozesse bei. Unterricht wird im Modell „als Angebot von Lerngelegenheiten [...] verstanden, das von den Lernenden in mehr oder weniger qualitativ-voller Weise verarbeitet und genutzt wird“ (Reusser, 2009, S. 229).

Auf Grundlage dieser theoretischen Rahmung lassen sich „spezifisch[e], klar umgrenzt[e] Verhaltensweisen“ (Blömeke & Müller, 2009, S. 246) beschreiben, anhand derer eine feingliedrige Kodierung und Charakterisierung des Unterrichts möglich wird. Diese Unterrichtsbeobachtungen werden anschließend in Beziehung gesetzt zu den Leistungen der Schüler:innen, die durch standardisierte Tests vor und nach dem Unterricht erfasst werden – mit dem Ziel, Effekte des beobachteten Unterrichts auf die erzielten Lernergebnisse messbar zu machen (Blömeke & Müller, 2009, S. 240).

Über ihre Funktion als Referenzrahmen hinaus erhält die Allgemeine Didaktik eine kommunikative Aufgabe: Sie soll Rezeptionshindernisse verringern, die der Übertragung wissenschaftlichen Wissens in die Praxis im Wege stehen. So hilft sie, den „Steinbruch von kumulativem, eher fragmentarisch geordnetem wissenschaftlichen Erklärungswissen“ (Reusser, 2009, S. 222) zu

einer „Reflexions- und Handlungstheorie für Lehrende und Lernende“ (Reuser, 2009, S.222) zu verdichten – und damit für professionelles Handeln im Unterricht anschlussfähig zu machen.

3.2 Empirie und Gegenstandsbezug: Wie Unterricht sichtbar wird

Wie empirische Lehr-Lernforschung Unterricht als Gegenstand sichtbar macht, lässt sich exemplarisch an einem längeren Zitat aus der Studie von Sigrid Blömeke und Christiane Müller (2009) zeigen. Zunächst ein Beispiel zur Aufgabenqualität, wie es im Text auf S. 248 beschrieben wird:

Aufgaben haben die Funktion, Lernprozesse bei Schülerinnen und Schülern anzustoßen. Als Indikatoren für die Aufgabenqualität wird kodiert, in welchem Umfang Aufgaben eingesetzt werden, die einen hohen Grad an kognitiver Anregung aufweisen und die binnendifferenziert gestaltet sind. Von den beobachteten 25 Lehrpersonen werden im Mittel fast in der Hälfte der Zeit Aufgaben mit hohem kognitiven Anregungsgrad eingesetzt ($M = 0.49$). Die große Spannweite deutet allerdings erneut an, dass sich auch Unterrichtsstunden finden lassen, in denen ausschließlich Aufgaben auf Routineniveau eingesetzt werden. Aufgabendifferenzierung findet im Mittel nur selten statt ($M = 0.11$).

Später wird dieser Befund mit anderen Variablen in Beziehung gesetzt: „In Bezug auf die Aufgabenqualität hängen der kognitive Anspruch und eine differenzierte Anlage der Aufgaben erwartungsgemäß positiv zusammen ($r_{A_komp,A_diff} = 0.28, ns$)“ (Blömeke & Müller, 2009, S. 250).

Deutlich wird hier, wie die Lehr-Lernforschung aus der Vielfalt und Vielschichtigkeit des Unterrichtsgeschehens spezifische Merkmale isoliert, um sie messbar zu machen und in hypothesengeleitete Zusammenhänge zu bringen (Bredenstein, 2009, S. 202). Didaktisch relevante Aspekte – wie hier die Qualität und Differenzierung von Aufgaben (Coriand, 2017, S. 104–142) – werden auf beobachtbare und quantifizierbare Indikatoren zurückgeführt, die in einem zweiten Schritt mit Lernergebnissen oder anderen Kontextvariablen korreliert werden. Ob diese – aus theoretischer Perspektive plausiblen – Merkmale auch empirisch relevant sind, muss sich dabei in längsschnittlichen Untersuchungen zeigen, in denen der Einfluss spezifischer Unterrichtsgestaltungen auf den Kompetenzzuwachs der Schüler:innen überprüft wird (Klieme & Rakoczy, 2008, S. 224). Erst über solche Evidenzen legitimieren sich anschließend didaktische Empfehlungen.

3.3 Forschung als Relation: Zwischen Erkenntnisinteresse und Positionierung

Die empirisch fundierte Didaktik, wie sie im Angebots-Nutzungs-Modell konkretisiert wird, folgt dem Paradigma kausaler Erklärung: Sie strebt danach,

Effekte des Unterrichts als Beziehungen zwischen messbaren Variablen abzubilden. Die Allgemeine Didaktik wird dabei funktional eingebunden – einerseits zur deduktiven Ableitung relevanter Merkmale, andererseits zur Erklärung möglicher Wirkzusammenhänge.

In der dokumentierten Forschungspraxis zeigt sich eine deutliche Präferenz für einen empirisch-beschreibenden Zugang (Lehr-Lernforschung) gegenüber normativen Perspektiven der Allgemeinen Didaktik. Letztere erscheint zwar als relevantes Gegenüber, das ähnliche Merkmale fokussiert und zur Beschreibung struktureller Aspekte von Unterricht beiträgt, wird jedoch vorrangig unter dem Ziel der Lernwirksamkeit funktionalisiert. Diese auf Effektivität ausgerichtete normative Setzung bleibt weitgehend unhinterfragt – obwohl gerade die Allgemeine Didaktik mit ihren Zielperspektiven und Wertorientierungen einen wichtigen Beitrag zu einem qualitätvollen Unterricht mit Bildungsanspruch leisten könnte (Rothland, 2024, S. 67).

In der empirisch fundierten Didaktik wird Unterricht als das effektive Lernen im Zusammenspiel von Angebot und Nutzung entworfen. Unterricht ist dann qualitätvoll, wenn möglichst große Kompetenzzuwächse bei den Schüler:innen gemessen werden können. Die Nutzung eines Angebots wird dabei zur individuellen Verantwortung der Lernenden – „nicht nur Möglichkeit, sondern immer auch Zumutung im Sinne einer Delegation von Verantwortung“ (Kohler & Wacker, 2013, S. 244). Die Lehrperson wiederum wird für die Qualität des Angebots verantwortlich gemacht. Sie erscheint als zentrale Instanz der Initiierung, Steuerung und inhaltlich richtigen Ausgestaltung des Unterrichts – häufig operationalisiert über die drei Basisdimensionen der Unterrichtsqualität (Klassenführung, konstruktive Unterstützung und kognitive Aktivierung). Damit suggeriert der hier etablierte Unterrichtsbegriff den Lehrpersonen, „der Schlüssel für hohe fachliche und überfachliche Leistungen [... läge] nahezu ausschließlich in der Verbesserung ihrer Kompetenzen“ (Kohler & Wacker, 2013, S. 251).

4 Postheroische Didaktik (Goldmann)

4.1 Theorie und Didaktik: Verortungen, Bezüge, Funktionen

Die postheroische Didaktik basiert auf einer kommunikationstheoretischen Perspektive auf schulischen Unterricht (Goldmann, 2020, S. 10; 2024, S. 114–115). Zwei Aspekte dieses Zugriffs greife ich hier heraus: Zum einen stützt er sich – im Anschluss an Dinkelaker (2007) – auf einen soziologischen Lernbegriff, der auf die kommunikative Darstellung von Lernen abstellt (Goldmann, 2024, S. 116). Zum anderen rückt er die Klassenförmigkeit des Unterrichts in den Fokus und strebt danach, die Sozialität des Unterrichts nicht nur mitzudenken, sondern von ihr ausgehend zu modellieren (Goldmann, im Erscheinen).

Ergänzt wird dieser kommunikationstheoretische Zugriff durch die Einführung einer postheroischen Perspektive, deren Impulse auf François Julliens (1996) Auseinandersetzung mit chinesischer Philosophie zurückgehen. Diese Perspektive etabliert eine alternative Handlungslogik für den Unterricht: An die Stelle zweckrationaler Planung tritt eine situationsrationale Orientierung, die nicht auf Steuerung oder Kontrolle, sondern auf ein sensibles Reagieren auf situative Dynamiken zielt.

Im Mittelpunkt dieser Konzeption stehen Situationen des Lernens, in denen weder Korrektur noch Evaluation durch die Lehrkraft erfolgen und somit das klassische Muster von Initiation – Reaktion – Evaluation durchbrochen ist. Lernen wird hier als „Lernen durch anderes Lernen anderer“ verstanden (Goldmann, im Erscheinen), begleitet von gleichzeitigen Aushandlungen von Geltung (Goldmann, 2020, S. 10, S. 14 Fn. 1). Derartige Konstellationen werden als *Lernkonflikte* bezeichnet und bilden für den Ansatz eine „neue Kernidee schulischen Unterrichts“ (Goldmann, 2023, S. 56). Der Konflikt selbst übernimmt die Strukturierung des Fortgangs in der Sachdimension und tritt damit an die Stelle der intentionalen Steuerung durch die Lehrkraft. Es liegt folglich ein „anderes soziales Ordnungs- und damit Rationalitätsprinzip“ vor (Goldmann, 2020, S. 15).

Die Rolle der Didaktik innerhalb dieses Ansatzes besteht darin, eine Vermittlung zwischen wissenschaftlichem Wissen und unterrichtspraktischem Handeln zu ermöglichen (Goldmann, im Erscheinen). Ihre Leistung liegt dabei in der Bereitstellung „zwingend notwendiger Simplifizierungshilfen“ für die Praxis (Goldmann, 2023, S. 47). Dabei wird Didaktik – mit Verweis auf Luhmann – als Entscheidungstheorie gerahmt, die aufgrund ihrer Vereinfachungen nicht als wissenschaftlich adäquate Unterrichtstheorie gelten könne. Entsprechend werden grundlegende Konzepte und handlungsleitende Strategien für Lehrpersonen nicht didaktisch, sondern kommunikationstheoretisch begründet (Goldmann, im Erscheinen).

4.2 Empirie und Gegenstandsbezug: Wie Unterricht sichtbar wird

Die postheroische Didaktik basiert auf einem reflexiven Wechselspiel zwischen Theorie und Empirie. Ihr theoretisches Vokabular entsteht im Dialog mit konkreten Unterrichtsbeobachtungen – insbesondere aus dem Impuls heraus, dass gängige Modelle wie das IRE-Schema (Initiation – Reaktion – Evaluation) nicht ausreichen, um bestimmte diskursive Unterrichtsmuster angemessen zu beschreiben (Goldmann, 2020, S. 11 ff.).

Methodisch knüpft der Ansatz an Nassehi und Saakes (2002) Konzept der Beobachtung von Kontingenz an. Unterrichtliche Kommunikation wird sequenzanalytisch erschlossen, wobei gezielt nach funktionalen Alternativen gesucht

wird. Zentrale Analysefrage ist: Was ist das gemeinsame Bezugsproblem und wofür stellt die beobachtete Praxis eine Lösung dar (Goldmann, 2020, S. 13)? Auf diese Weise entstehen empirische Ergebnisse in Form „übergreifende[r] Bezugsprobleme und darauf bezogene[r] Strategien der Anbahnung und Etablierung von einem lernkonfliktfreundlichen diskursiven Unterricht“ (Goldmann, 2024, S. 122). So zeigt sich etwa, dass das Bezugsproblem, Lernkonflikte irgendwann beenden zu müssen, im Unterricht strategisch bearbeitet wird – etwa durch eine gezielte Fokussierung des Diskurses in der Aufgabenstellung oder durch kommunikative Erinnerung an zuvor Gesagtes (Goldmann, 2024, S. 122).

4.3 Forschung als Relation: Zwischen Erkenntnisinteresse und Positionierung

Die postheroische Didaktik basiert auf einem systemtheoretisch geprägten Konflikt- und Kommunikationsverständnis. Theorie übernimmt dabei eine doppelte Funktion: Zum einen dient sie als analytisches Instrument zur Prüfung von Annahmen, Begriffen und Strukturmerkmalen des Unterrichts. Zum anderen fungiert sie als „way of making sense“ (Abend, 2008, S. 178), durch den Unterricht überhaupt erst als bestimmter sozialer Zusammenhang sichtbar und beschreibbar wird.

Didaktik wird in diesem Zugriff nicht als wissenschaftliche Theorie des Unterrichts im engeren Sinne verstanden, sondern als pragmatische Vermittlungsleistung, die Theorie, Empirie und unterrichtliches Handeln in Beziehung setzt. Ihre Funktion liegt in der Bereitstellung „zwingend notwendiger Simplifizierungshilfen“ (Goldmann, 2023, S. 47), die Lehrpersonen handlungsleitende Orientierung ermöglichen. Dieses Verständnis setzt sich in der Methodologie fort: Die Analyse des Unterrichts zielt über die „systematische Suche nach funktionalen Äquivalenten“ (Goldmann, 2020, S. 13) auch auf die Formulierung von Anregungen für pädagogische und didaktische Praxis.

Charakteristisch für die postheroische Didaktik ist die gleichzeitige Anerkennung deskriptiver und normativer Perspektiven (Goldmann, 2023, S. 47–48). Bewertungen orientieren sich nicht an idealisierten Soll-Zuständen, sondern an den realen Auswirkungen von Handlungen auf Situationen und Beteiligte (Goldmann, 2024, S. 117 Fn. 2). So kann etwa das Übergehen eines Schülerbeitrags sowohl als funktional im Hinblick auf das Stundenziel als auch als verpasste Gelegenheit zur Ausdifferenzierung von Verstehensprozessen gedeutet werden (Goldmann, 2020, S. 12–13). Die Formulierung „Vertraue dem Lernkonflikt“ (Goldmann, im Erscheinen) lässt sich in diesem Zusammenhang als didaktische Leitidee verstehen, die nicht nur analytisch beschreibt, sondern auch zur Veränderung unterrichtlicher Praxis anregen soll – indem sie Lehr-

personen ermutigt, konflikthafte, nicht planbare Lernsituationen nicht fortlaufend per Evaluation zu glätten, sondern produktiv zuzulassen (Goldmann, im Erscheinen).

Allerdings ist diese Ermöglichung von Konflikt und Differenz nicht frei von Zumutungen. Die Konzeption bleibt – trotz Zurückstellung der Evaluation – nicht ergebnisoffen (Goldmann, 2020, S. 15): Sie bewahrt die Idee eines fachlichen Zielbezugs und adressiert Schüler:innen zugleich mit der Erwartung, Aufmerksamkeit, Unsicherheit und fachliche Komplexität produktiv zu verarbeiten (Goldman, 2020, S. 12). Die Lehrperson bleibt somit Wissensautorität – wenn auch in veränderter Form. Damit verweist der Ansatz auf ein Spannungsverhältnis: Einerseits wird eine neue Form von Offenheit und Sozialität im Unterricht angestrebt, andererseits bleibt die Grundidee der Konsensorientierung letztlich bestehen (Goldmann, 2023, S. 53).

5 Didaktische Unterrichtsforschung (Baltruschat)

5.1 Theorie und Didaktik: Verortungen, Bezüge, Funktionen

Die didaktische Unterrichtsforschung ist theoretisch in Ansätzen verortet, die Unterricht als eine spezifische pädagogische Ordnung begreifen (Baltruschat, 2018, S. 85 ff.). Unter Bezug auf eine praxistheoretische Perspektive erscheint Unterricht hier als ein Geflecht sprachlicher Aktivitäten, körperlicher Praktiken und kultureller Artefakte (Baltruschat, 2018, S. 93). Besonderes Augenmerk gilt im vorliegenden Ansatz den kulturellen Artefakten des Unterrichts – also materiellen Dingen wie Tafeln, Arbeitsblättern oder Lehrmitteln – die in ihrem Gebrauch mit einer immateriellen Dimension verschränkt werden: der „Sache“ des Unterrichts. Die Sache, verstanden als vorgängige, unabhängig von der Kommunikation gedachte Sinnstruktur (Baltruschat, 2016, S. 99), bildet den didaktisch begründeten Fluchtpunkt unterrichtlichen Handelns. Sie ist nicht direkt greifbar, aber durch pädagogisches Handeln anvisierbar und strukturiert auf diese Weise das unterrichtliche Geschehen (Baltruschat, 2018, S. 71, 89, 112). In diesem Sinne stellt die Sache – eingebettet in das von Sünkel (2022, S. 57–65) als „Fundamentalstruktur der Unterrichtssituation“ beschriebene (didaktische) Dreieck von Lehrenden, Lernenden und Gegenstand – ein theoriegeleitetes „Instrumentarium für die empirische Analyse des faktischen Unterrichts“ bereit (Baltruschat, 2016, S. 108). Im Vordergrund steht dabei nicht die Formulierung normativer Zielvorstellungen, sondern die Beschreibung spezifischer Aktivitätsstrukturen (Baltruschat, 2018, S. 87).

Ein weiterer gegenstandstheoretischer Bezugspunkt der didaktischen Unterrichtsforschung ist Pranges (2005) *Operative Pädagogik*. Ausgehend vom Fluchtpunkt der Sache werden die Praktiken der Lehrperson als Vermittlung –

in Anlehnung an Pranges Begriffe des Zeigens und der Artikulation – verstanden: als strukturierte Zerlegung des zu Zeigenden in aufeinander bezogene Aufgaben und Problemstrukturen (Baltruschat, 2016, S. 101). Die Praktiken der Schüler:innen erscheinen entsprechend als Aneignungshandeln.

Ergänzt wird dieser Zugang durch theoretische Impulse aus der interpretativen Unterrichtsforschung, insbesondere dem Konzept der polyadischen Interaktion (Krummheuer, 2007, zit. nach Baltruschat, 2018, S. 88–89). Damit wird die Aufmerksamkeit auf jene Schüler:innen gelenkt, die zwar nicht sichtbar am Unterrichtsgespräch beteiligt sind, aber „durchaus aktiv daran beteiligt sein können und jederzeit ihrerseits an den Gesprächsfaden anknüpfen können“ (Baltruschat, 2018, S. 101).

5.2 Empirie und Gegenstandsbezug: Wie Unterricht sichtbar wird

Auch in der didaktischen Unterrichtsforschung wird empirisches Material zum Ausgangspunkt für theoretische Justierungen. Sie arbeitet mit Transkripten videographierten Unterrichts, die systematisch um Aspekte wie räumliche Positionierung, (Zeige-)Gestik und Materialverwendung erweitert werden (Baltruschat, 2018, S. 98–105). Grundlage ist ein sequenzanalytisches Verfahren, das auf die Prozesshaftigkeit unterrichtlicher Kommunikation ausgerichtet ist und analysiert, wie die Beteiligten die Bedeutung des Unterrichtsgegenstands herstellen und bearbeiten (Baltruschat, 2016, S. 102).

Besonders anschaulich wird das theoriegeleitete Vorgehen durch die vergleichende Analyse einer Unterrichtsszene: Zunächst wird ein Ausschnitt aus einer Mathematikstunde in der gesprächsanalytischen Deutung von Kern (2014) dargestellt (Baltruschat, 2016, S. 104). Anschließend wird dieselbe Sequenz mit einem erweiterten theoretischen Vokabular und einer daran ausgerichteten Methodik neu interpretiert (Baltruschat, 2016, S. 102–107; 2018, S. 98–105). Während Kern das Unterrichtsgespräch als „Rätselraten über eine Folie“ beschreibt (Kern, 2014, S. 114), wird im didaktischen Zugriff zusätzlich die eingblendete Grafik (drei unterschiedlich geneigte Parallelogramme mit gleicher Grundseite und Höhe) sowie der Einsatz von Zeigegesten berücksichtigt. So lässt sich rekonstruieren, wie in der Interaktion eine gemeinsame Orientierung auf den Unterrichtsgegenstand hergestellt wird (Baltruschat, 2016, S. 104). Die Szene erscheint damit nicht mehr als kommunikatives Scheitern, sondern als kooperative Annäherung an einen sachbezogenen Fluchtpunkt:

„Diese Kooperation kommt erst dann in den Blick, wenn man einerseits die Äußerungen der Schüler auf die Grafik [...] bezieht und andererseits die Beiträge [...] nicht einfach nur dyadisch als Re-Akte auf die Lehrerin [...] hin deutet, sondern einen (impliziten) Bezug aufeinander nicht ausschließt“ (Baltruschat, 2016, S. 105).

Allerdings wirft der gewählte Zugang auch Fragen im Hinblick auf die methodologische Gegenstandsangemessenheit auf (Hünig et al., 2019). Unklar bleibt, wie das Verhältnis von Unterrichtsgegenstand, -material (in diesem Fall der Folie) und dem Objekt in der Welt *empirisch* bestimmt – und wie zwischen didaktischem Anspruch und der tatsächlichen Gegenstandskonstitution im Unterricht unterschieden werden kann.

5.3 Forschung als Relation: Zwischen Erkenntnisinteresse und Positionierung

Der Ansatz der didaktischen Unterrichtsforschung knüpft zur Analyse von Unterricht an praxistheoretische Überlegungen und die operative Pädagogik an, trifft dabei jedoch markante Auswahlen: So wird etwa die subjektivierungstheoretische Lesart des Zeigens lediglich referenziert (Baltruschat, 2016, S. 98), aber nicht systematisch in die Analyse einbezogen. Stattdessen wird das Modell durch die Aufnahme der Fundamentalstruktur des Unterrichts sowie des Unterrichtsgegenstands als didaktischer Fluchtpunkt erweitert. Theorie fungiert in dieser Perspektive als ein spezifischer „way of making sense“ (Abend, 2008, S. 178) des Unterrichts.

Mit der theoretischen Setzung des Unterrichtsgegenstands als Fluchtpunkt können unterrichtliche Praktiken nur noch als Vermittlung und Aneignung in Bezug auf diesen Gegenstand auslegt werden. Lehrpersonen werden entsprechend als verantwortlich für dessen Artikulation adressiert. Damit sind zwei (implizite) Annahmen verbunden: zum einen, dass Lehrpersonen den Unterrichtsgegenstand verstanden haben und über die korrekte Aneignung entscheiden können; zum anderen, dass es eines Erwachsenen bedarf, damit Kinder lernen können.

Im Unterschied zu den anderen Ansätzen wird Didaktik hier nicht als vermittelnde Instanz zwischen Theorie und Praxis konzipiert. Folglich fehlen sowohl pragmatische Zielsetzungen als auch eine explizite Positionierung der Forschenden im Sinne eines aktiven Beitrags zur Veränderung unterrichtlicher Praxis.

6 Schlüsse: Positionierungen der Allgemeinen Didaktik

Im abschließenden Kapitel werden die analysierten Ansätze vergleichend in den Blick genommen, um zentrale Modi der Verhältnisbestimmung von Allgemeiner Didaktik und empirischer Unterrichtsforschung herauszuarbeiten. Dabei zeigt sich, dass die Allgemeine Didaktik in den jeweiligen Forschungspraxen auf unterschiedliche Weise sowohl zur Anleitung empirischer Forschung als auch als Kommunikationsstrategie in Anspruch genommen wird.

6.1 Didaktik als „Anleitung empirischer Forschung“

Sowohl in der empirisch fundierten Didaktik als auch in der didaktischen Unterrichtsforschung wird das Begriffsinventar der Allgemeinen Didaktik gezielt aufgegriffen, um empirische Forschung anzuleiten. In der einen Perspektive werden didaktische Begriffe durch Operationalisierung in Variablen und darauf bezogene Ratingitems transformiert. In der anderen wird der Unterrichtsgegenstand als ein stabilisierender Analysehorizont in die Flüchtigkeit interaktionsanalytischer Verfahren eingeführt. Zugleich dienen Zusammenhänge zwischen Facetten des Unterrichts, wie sie in der Allgemeinen Didaktik theoretisch vertreten werden, der Einordnung von Analyseergebnissen. Damit positioniert sich insbesondere die didaktische Unterrichtsforschung als Teil einer nicht-normativen Erziehungswissenschaft: Sie formuliert keine Erziehungsziele, enthält sich pädagogischer Bewertungen und gibt keine normativen Vorgaben für die Praxis.

Im Unterschied dazu verwendet die postheroische Didaktik das Begriffsinventar der Allgemeinen Didaktik nicht zur eigenen Theorieentwicklung. Im Gegenteil: Ihr wird der Status einer wissenschaftlich adäquaten Unterrichtstheorie aufgrund ihrer unvermeidlichen Komplexitätsreduktionen ausdrücklich abgesprochen.

6.2 Didaktik als Kommunikationsstrategie

Die empirisch fundierte Didaktik unterscheidet sich in zweifacher Hinsicht von der Idee einer nicht-normativen Wissenschaft im Sinne einer „disziplinierten Disziplin“ (Balzer & Bellmann, 2019, S. 26). Erstens zeigt sich, dass sie einen normativen Kern beibehält, insofern guter Unterricht über seine Lernwirksamkeit definiert wird. Zweitens soll diese Normativität über die Allgemeine Didaktik in eine „Reflexions- und Handlungstheorie für Lehrende und Lernende“ (Reusser, 2009, S. 222) übersetzt werden.

Dieser Übersetzungsgedanke wird in der postheroischen Didaktik in den Begriffen Entscheidungstheorie und Simplifizierungshilfen noch einmal deutlicher herausgearbeitet. Auch hier wird guter Unterricht über ein spezifisches Kriterium gefasst: Ein höheres Maß an diskursiven Unterrichtsmustern bzw. Lernkonflikten gilt als Qualitätsmerkmal. Die Aufgabe der Allgemeinen Didaktik besteht entsprechend darin, diese Norm und das darauf bezogene Wissen in praktische Handlungsorientierungen zu übersetzen. Hier hieße die Handlungsorientierung: Vertraue dem Lernkonflikt (Goldmann, im Erscheinen).

Beide Ansätze beziehen sich damit implizit auf eine „Erziehung der pädagogischen Praxis“ (Balzer & Bellmann, 2019, S. 33–34), indem sie eine Hierarchie der Wissensformen begründen und gegenüber dem Wissen der Profession

eine pädagogische Position einnehmen. Damit ist die Erwartung verbunden, „dass das wissenschaftliche Wissen zur Verbesserung der Bildungspraxis genutzt werden möge“ (Balzer & Bellmann, 2019, S. 34).

Hier wäre es – und an dieser Stelle erlaube ich mir eine eigene normative Setzung – wünschenswert, Prozesse der Unterrichtsentwicklung systematischer in die konzeptionelle Arbeit an Schnittstellen zwischen allgemeiner Didaktik und empirischer Schulforschung einzubeziehen. Insbesondere denke ich dabei an die Auseinandersetzung mit Wissensordnungen und Normhorizonten in der Begegnung von Lehrpersonen und Forschenden (Herfter et al., im Erscheinen; Schweder-Lipowski & Herfter, im Erscheinen). Dies hätte zweierlei Gewinn: Zum einen würden die unterschiedlichen Normvorstellungen offen sichtbar (Beier, 2019); zum anderen ließe sich die Begegnung von wissenschaftlichem Wissen und Schulpraxis nicht länger als einfaches Vermittlungsverhältnis denken, sondern als ein komplexer Raum der Aushandlung, in dem stets auch um Deutungshoheiten und Geltungsansprüche gerungen wird.

Literatur

- Abend, G. (2008). The Meaning of 'Theory'. *Sociological Theory*, 26(2), 173–199. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9558.2008.00324.x>
- Aebli, H. (1983). Zwölf Grundformen des Lehrens: Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Klett-Cotta.
- Baltruschat, A. (2016). Die „Sache“ des Unterrichts in der Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 5, 93–110. <https://doi.org/10.25656/01:17201>
- Baltruschat, A. (2018). *Didaktische Unterrichtsforschung*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17070-7>
- Balzer, N. & Bellmann, J. (2019). Die Erziehung der Theaterperspektive: Zur Kritik der Dichotomisierung von Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In W. Meseth, R. Casale, A. Tervooren & J. Zirfas (Hrsg.), *Normativität in der Erziehungswissenschaft* (S. 21–47). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21244-5_2
- Beier, F. (2019). Der Umgang mit Normativität und Kontingenz in der Unterrichtsforschung. In W. Meseth, R. Casale, A. Tervooren & J. Zirfas (Hrsg.), *Normativität in der Erziehungswissenschaft* (S. 345–364). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21244-5_18
- Bellmann, J. & Ricken, N. (2020). Theoretische Forschung in der Erziehungswissenschaft – Beiträge zur Konturierung eines Forschungsfelds. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(6), 783–787.
- Blömeke, S. & Müller, C. (2009). Zum Zusammenhang von Allgemeiner Didaktik und Lehr-Lernforschung im Unterrichtsgeschehen. In M. A. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik* (S. 239–258). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91775-7_16
- Breidenstein, G. (2009). Allgemeine Didaktik und praxeologische Unterrichtsforschung. In M. A. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik* (S. 201–215). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91775-7_14
- Breidenstein, G. (2010). Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(6), 869–887. <https://doi.org/10.25656/01:7174>

- Coriand, R. (2017). *Allgemeine Didaktik: Ein erziehungstheoretischer Umriss* (2., aktualisierte Auflage). Kohlhammer.
- Dinkelaker, J. (2007). Kommunikation von Lernen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(2), 199–213. <https://doi.org/10.1007/s11618-007-0027-6>
- Fischer, D., Jergus, K., Puhr, K. & Wrana, D. (2021). Theorie und Empirie – Einleitung. In D. Fischer, K. Jergus, K. Puhr & D. Wrana (Hrsg.), *Wittenberger Gespräche: VII. Theorie und Empirie: Erkenntnisproduktion zwischen Theoriebildung und empirischen Praxen* (S. 10–28). Martin-Luther-Universität.
- Fuchs, T., Jehle, M. & Krause, S. (2013). Normativität und Normative (in) der Pädagogik – Fragen und Fragwürdigkeiten weiterdenken. In T. Fuchs, M. Jehle & S. Krause (Hrsg.), *Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft: Bd. 3. Normativität und Normative (in) der Pädagogik* (S. 9–23). Königshausen & Neumann.
- Geier, T. & Pollmanns, M. (2016). *Was ist Unterricht?* Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-07178-3>
- Goldmann, D. (2020). Lernkonflikte im Verstehen der Sache. Zur Unterscheidung fragend-entwickelnder und diskursiver Unterrichtsmuster. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 9, 9–22.
- Goldmann, D. (2023). „Vom Kopf auf die Konflikte stellen“ – Grundzüge einer ‚rekonstruktiven‘ Didaktik. In K. Zierer & S. Wernke (Hrsg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2022/2023* (S. 45–58). wbv.
- Goldmann, D. (2024). Zur Anbahnung diskursiven Unterrichts in der Grundschule. Theoretische und empirische Anregungen zur Begründung und Etablierung einer postheroischen Lehr-Lern-Form. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 17(1), 111–125. <https://doi.org/10.1007/s42278-024-00196-3>
- Goldmann, D. (erscheint 2025). Eine postheroische Didaktik: Systemtheoretische und philosophische Grundlegungen einer un stetigen Lehrweise. In F. Dobmeier & M. Emmerich (Hrsg.), *Operativität – Erziehung – Differenz: Systemtheoretische, praxistheoretische und phänomenologische Anschlüsse an Operative Pädagogik*. Springer.
- Gruschka, A. (2005). Auf dem Weg zu einer Theorie des Unterrichtens: Die widersprüchliche Einheit von Erziehung, Didaktik und Bildung in der allgemeinbildenden Schule. *Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft: Bd. 5. Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität*.
- Gruschka, A. (2009). Die Zukunft der Allgemeinen Didaktik vor der Gegenwärtigkeit empirischer Unterrichtsforschung. In K.-H. Arnold, S. Blömeke, R. Messner & J. Schlömerkemper (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung* (S. 93–120). Klinkhardt.
- Gruschka, A. (2013). *Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis*. Budrich. <https://doi.org/10.3224/9783847403272>
- Hallitzky, M., Heinze, F., Herfter, C. & Spendrin, K. (2018). Potenziale der normativen Valenz allgemeindidaktischer Theorien für die Bildungsforschung. *Erziehungswissenschaft*, 29(56), 87–95.
- Herfter, C., Schweder-Lipowski, C., Spendrin, K. & Kinoshita, E. (erscheint 2025). Unterrichtsentwicklung im Dialog: Selbstbeobachtungen der Praxis kommunikativer Wissensproduktion in der Begegnung von Unterrichtspraxis und -forschung. In T. Buchborn, M. Hallitzky, J.-H. Hinzke, M. Martens & K. Spendrin (Hrsg.), *Schulpraxis – Entwickeln – Erforschen: Konzepte und Praxis entwicklungsorientierter Bildungsforschung*. Klinkhardt.
- Herfter, C., Spendrin, K., Heinze, F., Leicht, J. & Kinoshita, E. (2019). Sehen, was sein soll? Zur normativen Valenz allgemeindidaktischer Theorien für die qualitative Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 20(2), 253–269. <https://doi.org/10.3224/zqfv20i2.03>
- Hünig, R., Pollmanns, M. & Kabel, S. (2019). Normativität in der qualitativen Forschung. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 20(2), 271–288. <https://doi.org/10.3224/zqfv20i2.04>
- Jullien, F. (1996). *Über die Wirksamkeit*. Merve.

- Kalthoff, H. (2014). Unterrichtspraxis: Überlegungen zu einer empirischen Theorie des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(6), 867–882. <https://doi.org/10.25656/01:14687>
- Kern, F. (2014). Die Unterrichtssequenz Parallelogramme I – „Was ist hier der Fall“ aus gesprächsanalytischer Sicht. In I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.), *Was der Fall ist* (S. 109–122). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19761-6_7
- Klafki, W., Scheffer, U., Grüber, G., Koch, B., Huschke, P., Peters, K. & Stang, H. (1982). *Schulnahe Curriculumentwicklung und Handlungsforschung: Forschungsbericht des Marburger Grundschulprojekts*. Beltz.
- Klieme, E. & Rakoczy, K. (2008). Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik: Outcomeorientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(2), 222–237. <https://doi.org/10.25656/01:4348>
- Kohler, B. & Wacker, A. (2013). Das Angebots-Nutzungs-Modell: Überlegungen zu Chancen und Grenzen des derzeit prominentesten Wirkmodells der Schul- und Unterrichtsforschung. *Die Deutsche Schule*, 105(3), 241–257.
- Lüders, M. (2014). Erziehungswissenschaftliche Unterrichtstheorien. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(6), 832–849. <https://doi.org/10.25656/01:14685>
- Meseth, W., Prose, M. & Radtke, F.-O. (Hrsg.). (2011). *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*. Klinkhardt.
- Nassehi, A. & Saake, I. (2002). Kontingenz: Methodisch verhindert oder beobachtet? Ein Beitrag zur Methodologie der qualitativen Sozialforschung. *Zeitschrift für Soziologie*, 31(1), 66–86. <https://doi.org/10.1515/zfszo-2002-0104>
- Popkewitz, T. S. (2014). The empirical and political ‘fact’ of theory in the social and education sciences. In G. J. J. Biesta, J. Allan & R. Edwards (Hrsg.), *Theorizing education series. Making a difference in theory: The theory question in education and the education question in theory* (S. 13–30). Routledge.
- Porsch, R. (2021). Allgemeine Didaktik. In T. Schmohl & T. Philipp (Hrsg.), *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik* (S. 25–34). Transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839455654-004>
- Prange, K. (2005). *Die Zeigestructur der Erziehung: Grundriss der Operativen Pädagogik*. Schöningh.
- Prose, M. & Rabenstein, K. (2018). Stand und Perspektiven qualitativ sinn-verstehender Unterrichtsforschung: Eine Einführung in das Kompendium. In M. Prose & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompendium qualitative Unterrichtsforschung: Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 7–24). Klinkhardt.
- Reckwitz, A. (2021). Gesellschaftstheorie als Werkzeug. In A. Reckwitz & H. Rosa (Hrsg.), *Spätmoderne in der Krise: Was leistet die Gesellschaftstheorie?* (S. 23–150). Suhrkamp.
- Reusser, K. (2009). Empirisch fundierte Didaktik — didaktisch fundierte Unterrichtsforschung: Eine Perspektive zur Neuorientierung der Allgemeinen Didaktik. In M. A. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik* (S. 219–237). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91775-7_15
- Reusser, K. (2018). Allgemeine Didaktik – quo vadis? Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 36(3), 311–328. <https://doi.org/10.25656/01:18852>
- Rothland, M. (2013). Wiederbelebung einer Totgesagten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(3), 629–645. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0369-1>
- Rothland, M. (2024). Allgemeine Didaktik und Unterrichtsforschung. transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839475065>
- Rucker, T. (2017). Allgemeine Didaktik als Reflexionsinstanz: Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(5), 618–635. <https://doi.org/10.25656/01:18595>
- Scholl, D. (2018). Metatheorie der allgemeinen Didaktik: Ein systemtheoretisch begründeter Vorschlag. Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/9783781556539>

- Schweder-Lipowski, C. & Herfter, C. (erscheint 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 Reflexionen in pädagogischen Kontexten (S. 147–165). Klinkhardt.
- Spendrin, K., Heinze, F., Herfter, C., Mortag, I., Melzer, S., Hempel, C. & Hallitzky, M. (2018). Wer sagt, was ‚Sache‘ ist? Die Konstitution der fachlichen ‚Sache‘ in allgemeindidaktischen Theorien und Anschlüsse für die empirische Unterrichtsforschung. In M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzter, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.), Konstruktionen von Fachlichkeit: Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung (S. 55–68). Klinkhardt.
- Sünkel, W. (2002). Phänomenologie des Unterrichts: Grundriß der theoretischen Didaktik. Juventa.
- Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung. (2013). Waxmann.
- Terhart, E. (2013). Theorie der Schule: Auf der Suche nach einem Phantom? In Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung (S. 32–48). Waxmann.
- Thompson, C., Jergus, K. & Breidenstein, G. (2014). Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung. In C. Thompson, K. Jergus & G. Breidenstein (Hrsg.), Interferenzen: Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung (S. 7–29). Velbrück Wissenschaft.
- Thompson, C. & Wrana, D. (2019). Zur Normativität erziehungswissenschaftlichen Wissens – drei Thesen. In W. Meseth, R. Casale, A. Tervooren & J. Zirfas (Hrsg.), Normativität in der Erziehungswissenschaft (S. 171–180). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21244-5_9
- Trautmann, M. (2016). Die Allgemeine Didaktik – eine umstrittene Disziplin. In R. Porsch (Hrsg.), Einführung in die Allgemeine Didaktik: Ein Lehr- und Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende (S. 9–23). Waxmann.
- Twardella, J. (2008). Pädagogische Unterrichtsforschung und didaktische Theorie. Pädagogische Rundschau, 62(4), 381–393.
- Wittenbruch, W. (2011). Theorien des Unterrichts. In S. Hellekamps, W. Plöger & W. Wittenbruch (Hrsg.), Schule: Handbuch der Erziehungswissenschaft 3 (S. 231–249). Schöningh.
- Wrana, D. (2015). Zur Methodik einer Analyse diskursiver Praktiken. In F. Schäfer, A. Daniel & F. Hillebrandt (Hrsg.), Sozialtheorie. Methoden einer Soziologie der Praxis (S. 123–141). transcript.

Autor

Herfter, Christian, Dr.

ORCID: 0000-0003-3781-2013

Universität Leipzig, Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik
des Sekundarbereichs

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

E-Mail: christian.herfter@uni-leipzig.de

II Methodologische Überlegungen zur Erforschung von Schule und Unterricht

Matthias Proske und Kerstin Rabenstein

Unterricht über Unterricht hinaus erforschen. Zu einer Methodologie der Relationierung im Kontext digital mediatisierten Unterrichts

Abstract

Vor dem Hintergrund der digitalen Mediatisierung von Unterricht argumentiert der Beitrag für eine methodologische Rejustierung der sinnverstehenden Unterrichtsforschung. Ausgehend von Prämissen und Leerstellen des ethnomethodologisch-interaktionistisch geprägten Verständnisses von Unterricht als situationelle Praxis werden zunächst die Konturen eines Verständnisses von Unterricht als ein über (digitale) Materialitäten vermittelter relationaler Zusammenhang von Praktiken entwickelt. Anhand einer explorativ-vergleichenden Rekonstruktion von Ausschnitten aus einem digital mediatisierten Politikunterricht werden dann die jeweiligen Untersuchungsperspektiven entfaltet und deren Erträge ausgelotet. Die relationierende Perspektive trägt dazu bei, Transformationsprozesse digital-mediatisierten Unterrichts präziser beschreibbar zu machen.

Keywords: Unterrichtsforschung, Unterrichtstheorie, Digitalisierung, Methodologie der Relationierung, Materialität

Einleitung

Forschungsansätze, wie die der sinnverstehenden Unterrichtsforschung (Idel & Meseth, 2018; Proske, 2018), entstehen im Zusammenspiel von sozialtheoretischen, methodologischen und methodischen Weichenstellungen sowie forschungspraktischen Erfordernissen und Erfahrungen. Sie stellen jeweils Antworten auf Zeit zur Erforschung von im (erziehungs-)wissenschaftlichen Diskurs hervorgebrachten Frage- und Problemstellungen dar. Einerseits gewinnen sie ihre Legitimität durch ihre Konsolidierung im Kontext ihrer vielfältigen Anwendung und Ausdifferenzierung in empirischen Forschungsprojekten und der damit einhergehenden Modifikationen und Anpassungen an konkrete Forschungsgegenstände. Andererseits wird ihre Angemessenheit

durch veränderte (erziehungs-)wissenschaftliche Frage- und Problemstellungen von Zeit zu Zeit auf die Probe gestellt.

Der Ertrag der sinnverstehenden Unterrichtsforschung seit den 1990er Jahren ist zweifelsohne darin zu sehen, den situierten, alltäglichen Vollzug von Unterricht anhand einer mittlerweile sehr großen Anzahl von Fällen erschlossen und somit die Varianz lokaler Praxisvollzüge von Unterricht in verschiedenen Schulstufen und -formen sowie Unterrichtsformen und -fächern herausgearbeitet zu haben (Breidenstein et al., 2002; Combe & Helsper, 1994; Naujok et al., 2004; Proske & Rabenstein, 2018). Insofern eine ihrer grundlegenden Annahmen darin gesehen werden kann, dass Bedeutung – wie wer an Unterricht partizipiert und wie dabei was zum Gegenstand von Unterricht wird – in Interaktionen hergestellt wird, geht es sinnverstehender Unterrichtsforschung meist um die Rekonstruktion eines sequentiellen Interaktionsgeschehens, indem sie nach einer in der Situation relevant gemachten Bedeutung von Unterricht fragt und Unterricht als eine „geteilte Wirklichkeit“ (Kelle, 2001, S. 40) der anwesenden Schüler:innen und Lehrer:innen konzeptualisiert. Mit dieser Perspektivierung, deren auch zukünftige Relevanz wir nicht bestreiten, lässt sich jedoch nur schwer in den Blick nehmen, wie das, was sich in (einzelnen) Unterrichtsstunden beobachten lässt, mit dem zusammenhängt, was sich als auf Unterricht gerichtete und Unterricht mitkonstituierende Aktivitäten außerhalb von Unterrichtsstunden beobachten lässt. Traditionell wird dieses Innen-Außen-Verhältnis in der Schul- und Unterrichtsforschung mit der Situation-Kontext-Unterscheidung beobachtet, wobei häufig auf das Rekontextualisierungstheorem von Helmut Fend (2006) Bezug genommen wird (z. B. Kreis & Staub, 2008; Zeitler et al., 2013; Badstieber, 2021). Rekontextualisierung soll den Zusammenhang zwischen situativem Handeln im Unterricht (oder in der Schule) und äußeren Kontextfaktoren wie bildungspolitischen Rahmungen (z. B. Bildungsstandards), Programmformeln (z. B. Inklusion) oder erziehungswissenschaftlichem Wissen fassen und steht für Konzepte der eigensinnigen Übersetzung, Transformation oder Aneignung solcher äußerer Faktoren; offen bleibt jedoch, wie sich wann (und wann nicht) solche Kontextfaktoren als einflussreich erweisen, d. h. wie genau die Dynamik der Zusammenhangsbildung zwischen situativem Vollzug und Kontextfaktoren zu verstehen ist.

Der Auftrag an die Unterrichtsforschung scheint an dieser Stelle für uns darin zu bestehen, diese Zusammenhangsbildung theoretisch präziser zu fassen: Wie ist das „auf Unterricht bezogene soziale Geschehen *vor, im, nach und neben* dem Unterricht – unter Berücksichtigung seiner medialen bzw. (digital) medial-materialisierten Vermitteltheit – zueinander zu relationieren, ohne in eine kausale Wirkungslogik (zurück)zufallen, die das, was im Unterricht geschieht, durch sein Außen bestimmt sieht“ (Proske & Rabenstein, 2025, S. 453). Uns erscheint die Klärung dieser Problemstellung in der sinnverste-

henden Unterrichtsforschung unumgänglich, weil die digitale Mediatisierung der Gesellschaft – im Sinne einer „multiple[n] Verdoppelungen der Welt“ (Nassehi, 2019, S. 108) – die Akteure und Schauplätze vervielfältigt und entgrenzt, die für Unterricht relevant werden (können) (ausführlicher: Proske & Rabenstein, 2025). Wir schlagen daher eine relationierende Methodologie im Sinne einer theoretischen Perspektive auf Daten vor, die es der Unterrichtsforschung ermöglicht, die Art der Zusammenhangsbildung zwischen Ereignissen und Praktiken *vor, im, nach und neben* dem Unterricht aufzuklären.

In dem Beitrag vergewissern wir uns dafür zunächst des ethnomethodologisch-interaktionistisch geprägten Verständnisses von Unterricht (1). Sodann zeigen wir im Anschluss an ein praktikentheoretisches Materialitätsverständnis die Gründe und Kennzeichen eines relationalen Verständnisses von Unterricht und einer daraus abgeleiteten relationierenden Methodologie zur Untersuchung digitalitätsvermittelten Unterrichts auf (2). In der empirischen Exploration von Ausschnitten einer videographisch aufgezeichneten, transkribierten Unterrichtsstunde im Fach Politik einer Sekundarstufenklasse, in der regelhaft Tablets und entsprechend digital vermittelte Vermittlungs- und Arbeitspraktiken sichtbar werden, zeigen wir zunächst potenzielle Erträge einer ethnomethodologisch-interaktionistischen Perspektivierung des situativen Vollzugs von Unterricht auf, um anschließend im Kontrast die Perspektive einer relationierenden Methodologie einzunehmen. Mit Hilfe dieser Explorations können wir die sich mit ihnen eröffnenden Untersuchungsperspektiven an ein- und demselben Beispiel (bei allen methodischen Herausforderungen) ausloten (3). Im Resümee diskutieren wir die Frage, wie die Unterrichtsforschung mit den Erträgen dieser unterschiedlich perspektivierten Forschungsansätze so umgehen könnte, dass deren Differenzen nicht invisibilisiert werden, sondern diese zum Anlass für die Weiterentwicklung ihrer theoretisch-methodologischen Prämissen werden (4).

1 Unterricht als eine situationelle Praxis in Kopräsenz

In der sinnverstehenden Unterrichtsforschung ist man in den letzten Jahrzehnten einem Unterrichtsverständnis gefolgt, das Unterricht als ein gegenüber seinem ‚Außen‘ relativ geschlossenes Phänomen beschreibt. Dieses Verständnis scheint auch in forschungspraktischen Grunderfahrungen fundiert zu sein, die man offenbar unweigerlich macht, wenn man als Unterrichtsforscher:in seinem Untersuchungsgegenstand in der Schule begegnet. Unterricht erscheint als Phänomen mit klaren räumlichen, zeitlichen, sozialen und sachlichen Grenzen: seine am meisten verbreitete Form, das gruppenförmige Gespräch, findet in Klassenräumen statt; Anfang und Ende von Unterricht sind in Stundenplänen definiert; für den jeweiligen Unterricht verantwortliche Lehr-

kräfte treffen auf Mitglieder einer Schulklasse oder Lerngruppe; in Lehrplänen sind die in den unterschiedlichen Unterrichtsfächern und Jahrgangsstufen zu erwerbenden Kompetenzen an vorgesehenen Inhaltsbereichen verankert, die sich in entsprechenden Stundentafeln widerspiegeln. Den (Feld-)Zugang zu Unterricht erhält man (erst) nach vorherigen lokalen Absprachen, dem Einverständnis von Schulleitungen, Lehrkräften und Erziehungsberechtigten und (meist) nur für eine begrenzte Zeit. In der sinnverstehenden Unterrichtsforschung wird es mit dieser Art von Feldzutritt und Feldbegegnung möglich, aber auch präjudiziert, nach dem praktischen Vollzug von Unterricht in Gestalt wechselseitiger Bezugnahmen von Lehrkräften und Schüler:innen und dem dabei emergierenden pädagogischen Sinn zu fragen. Das, was außerhalb von Klassenzimmern, Unterrichtsstunden, Schulklassen und Stundentafeln für den Vollzug von Unterricht relevant sein könnte, bleibt unsichtbar und auch weitgehend außerhalb des Fokus. Als Ausnahmen kann hier auf Untersuchungen verwiesen werden, die didaktische und sinnverstehende Perspektiven verknüpfen (z. B. Hallitzky et al., 2017) oder ethnographisch Grenzphänomenen wie z. B. Hausaufgaben im Unterricht in den Blick nehmen (Fuhrmann, 2022). In diesem Sinn ist die sinnverstehende Unterrichtsforschung in ihrem Gegenstandsverständnis in der Regel den Grenzziehungen des Feldes gefolgt. Dabei hat sie sich wesentlich auf die theoretischen und methodologischen Annahmen des symbolischen Interaktionismus und der Ethnomethodologie stützen können. In welcher Weise mit diesen Referenzen der Untersuchungsgegenstand ‚Unterricht‘ entworfen wird, wollen wir im Folgenden skizzenhaft nachvollziehen.

Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie mit ihrem Verständnis des Sozialen als in Interaktionen Hergestelltes prägen in hohem Maße die deutschsprachige sinnverstehende Unterrichtsforschung (Idel & Meseth, 2018; Lüders, 2011). In diesem Sinne argumentieren ihre Vertreter:innen im Anschluss an Erving Goffman, dass „Unterricht als konkreter Alltag überhaupt erst durch soziale Interaktion erzeugt“ werde (Naujok et al., 2004, S. 754). Im interaktionistischen Fokus steht also das, was sich „hier und jetzt“ (Keller, 2023, S. 70) ereignet, d. h. die räumliche und zeitliche Kopräsenz von Teilnehmer:innen, die gegenseitige Wahrnehmung und damit Aufmerksamkeit und Erreichbarkeit sowie daraus resultierende Interaktionsprozesse ermöglicht. Der Interaktion kommt ein ‚eigener Wert‘ zu, da das Geschehen weder individualisierend – aus den Motiven und Absichten der Teilnehmer:innen – noch strukturalistisch – aus gesellschaftlichen Zusammenhängen abgeleitet – erklärt werden kann, sondern ausschließlich als interaktiv – in einer in Bezug auf Raum, Zeit und unter sozialer Beteiligung abgrenzbaren Interaktion – hergestellt zu begreifen sei (Keller, 2023). Dass dabei in Interaktionen auch Dinge eine Rolle spielen können, wird auch in der Unterrichtsforschung zunehmend

beachtet (Fetzer, 2015; Röhl, 2013). In ethnomethodologischer Perspektive wird sich dabei „in erster Linie dafür interessiert, wie Dinge in mundane Praktiken des Gebrauchs eingebunden sind“ (Röhl, 2015a, S. 237). Insgesamt unterstellt die sinnverstehende Unterrichtsforschung dem sozialen Geschehen in der einzelnen Unterrichtssituation eine hohe Bedeutung, insofern davon ausgegangen wird, dass diese eine „Eigendynamik, Eigenständigkeit und innere Beständigkeit aufweist“ (Naujok et al., 2004, S. 754). Im Zentrum des interaktionistisch und ethnomethodologisch fundierten Erkenntnisinteresses steht folglich die Frage, wie im interaktiven Vollzug zwischen den Beteiligten – und gegebenenfalls im Zusammenhang mit dem Gebrauch von Dingen – (pädagogische) Bedeutungen ausgehandelt und auf diese Weise Unterricht immer wieder neu hervorgebracht wird. Die situationistische Methodologie wirft jedoch für die sinnverstehende Unterrichtsforschung die Frage auf, wie sie die Bedeutung von Kontexten für den Vollzug von Unterricht bestimmt, denn interaktionistisch oder ethnomethodologisch argumentierende Ansätze behandeln das, was außerhalb des situationellen Vollzugs der Interaktion stattfindet, als Kontext.

Bei Goffman und im Symbolischen Interaktionismus bleibt diese Bestimmung vage (Hirschauer, 2014). Insistiert wird auf der Emergenz (und damit der Eigenständigkeit und nicht-kausalen Erklärbarkeit) von Situationen/Interaktionen; der Zusammenhang von Situation/Interaktion und Kontext/gesellschaftlichen Makrostrukturen wird als lose gekoppelt beschrieben (Goffman, 1994), ohne theoretisch genauer in die Aufklärung dieses Zusammenhangs einzusteigen. Strübing resümiert wie folgt: Bei Goffman „schimmert dort, wo er umfassendere Sozialzusammenhänge adressiert, [...] der Dualismus von Situation und Kontext/Struktur durch“ (Strübing, 2023, S. 110). In der interaktionistisch geprägten Unterrichtsforschung selbst wird meist so vorgegangen, dass Kontexte von Unterricht – wie z. B. normativ-fachdidaktische Konzepte oder schulorganisatorische Rahmungen – im Nachgang zur situationszentrierten Rekonstruktion herangezogen werden, um auf die Widersprüchlichkeit zwischen Erwartungen und der rekonstruierten Unterrichtspraxis hinzuweisen (Naujok et al., 2004).

Die Ethnomethodologie hat für die Situation-Kontext-Relation präzisere Bestimmungen vorgeschlagen. Äußerungen und Handlungen „verweisen fortwährend auf die Situation und den Kontext, in dem sie produziert werden, und um ihren Gehalt und Sinn zu verstehen, müssen die Rezipienten selbst kontinuierlich das Umfeld des Geschehens in Betracht ziehen“ (Bergmann, 2000, S. 126). In diesem Sinne werden Kontexte als etwas verstanden, das in Situationen/Interaktionen sozial wirksam wird, indem sie dort „instanziiert“ (Hirschauer, 2014, S. 117) werden. Nassehi spricht in diesem Zusammenhang auch von der „Selbstentfaltung von Situationen“ (Nassehi, 2008, S. 99), in-

sofern Praxen daraufhin zu befragen sind, auf welche Kontexte ihr Vollzug Bezug nimmt.

Zusammenfassend lässt sich gleichwohl konstatieren, dass sich die sinnverstehende Unterrichtsforschung mit ihren Untersuchungsdesigns in der Regel ausgerichtet hat auf die (personen- wie dinggestützte) Beobachtung von Interaktionen in – als letztlich räumlich und zeitlich von ihren Kontexten als abgegrenzt verstandenen – Unterrichtsstunden. Dabei ist es kein Zufall, dass für sie gerade der einzelne Fall – die einzelne Situation – die bis heute relevante Untersuchungseinheit darstellt und entsprechend in der Datenerhebung technisch unterstützte Audio- und Videoaufzeichnungen solcher Einheiten das Mittel der Wahl sind, erlauben sie doch „sich auf die innere Struktur des jeweiligen Falls“ zu konzentrieren (Kelle, 2001, S. 52). Insofern dadurch solche Situationen gerade nicht zu „Anwendungsfällen“ (Kelle, 2001, S.52) gemacht, sondern in ihren jeweiligen „Besonderheiten“ (Kelle, 2001, S. 52) erschlossen werden, wird auch der Ertrag dieses Vorgehens erkennbar. Sichtbar gemacht wird eine Varianz von Formen, in denen sich Unterricht vollzieht (Kelle, 2001). Indem sie durch ihre methodologisch-methodischen Werkzeuge ‚nah‘ an den situativen Vollzug herangeht und sich für die Sequenzialität von Interaktionen in großer Detailliertheit interessiert, ist die ethnomethodologisch und interaktionistisch informierte Unterrichtsforschung besonders gut in der Lage, die Brüche und Friktionen, Kontingenzen und Mehrdeutigkeiten alltäglicher Interaktionen im Unterricht herauszuarbeiten – denen zum Trotz sich Unterricht relativ ungebrochen als kontinuierliches soziales Geschehen über Schultage und -wochen hinweg vollzieht (und dies können auch wir in Abschnitt 3 an unserer Interpretation zeigen). Was aber in dieser Perspektive weitgehend offengelassen werden muss, ist die Frage nach den Verbindungen zwischen dem sozialen Geschehen in und jenseits von Unterrichtsstunden. Wir wollen im Folgenden die seit zwei Jahrzehnten in der Unterrichtsforschung vielfach eingesetzte Theorie sozialer Praktiken im Sinne Schatzkis (2019) heranziehen, um ihr diesbezügliches Potenzial weiter zu entfalten, nämlich Unterricht als ein Gefüge von materiell-körperlich vermittelten und raumzeitlich verstreuten Praktiken zu konzeptualisieren, das sich gerade in und jenseits eines (im Sinne singularer Unterrichtsstunden) eindeutig zeit- und räumlich abgrenzbaren Geschehens vollzieht (Proske & Rabenstein, 2025; Rabenstein et al. 2025; Röhl, 2015b).

2 Unterricht als ein über (digitale) Materialitäten vermittelter Praxiszusammenhang

Theorien sozialer Praktiken werden seit zwei Jahrzehnten auch in der (deutschsprachigen) Unterrichtsforschung fruchtbar gemacht. Unterricht wird hier „als ein Bündel aufeinander bezogener, ineinander verschränkter sozialer Praktiken“ (Breidenstein, 2006, S. 18) verstanden. In den letzten Jahrzehnten ist so eine breite praxeologische Forschung zu Unterricht entstanden, die sich weder an Zielvorstellungen für Unterricht noch an seinem Output in Form von Schüler:innenleistungen orientiert. Allerdings ist auch sie – den oben ausgeführten ethnomethodologischen Weichenstellungen sinnverstehender Unterrichtsforschung dabei weiter folgend – vor allem an der „Performanz des unterrichtlichen Alltags, dem situativen und praktischen Vollzug von ‚Unterricht‘“ im Sinne singulärer Situationen in einzelnen Unterrichtsstunden orientiert (Breidenstein, 2006, S. 19). Wenn sich in einer Weise für Unterricht interessiert wird, in der mehr in den Blick kommen soll als nur das, was innerhalb einzelner Unterrichtsstunden zu beobachten ist, dann rückt in zentraler Weise die Zusammenhangsbildung von Praktiken und „Dinge(n), Körper(n) und Zeichen“ in den Fokus (Röhl, 2013, S. 26).

Praktikentheoretisch gedacht, vollziehen sich (Unterrichts-)Praktiken stets „inmitten materieller Arrangements, welche diese erst ermöglichen, aber auch eingrenzen“ (Kalthoff et al., 2015). Praktikentheoretisches Denken bringt somit auch eine neue Weichenstellung im Sinne eines „neuen Materialismus“ (Hillebrandt, 2016, S. 71) mit sich, die „Materialität der Praxis“ in Rechnung zu stellen, ohne „dabei in einen Strukturalismus zurückzufallen, der alles was geschieht, aus zeitlosen Strukturen deduktiv ableitet“ (Hillebrandt, 2016, S.71). In einem solchen Verständnis von einer sozial konstituierten Materialität bzw. der materiellen Konstitution des Sozialen liegt, wie Hillebrandt (2016) in Bezug auf die Soziologie ausführt, eine Provokation – auch für die Unterrichtsforschung. Dinge und Artefakte sind demnach weder zu betrachten als willfähige Werkzeuge in den Händen von Akteuren noch als allmächtige Strukturen (im Sinne von Technik), denen der Mensch ausgeliefert ist. Stattdessen wird sich in einer solchen Perspektive für die Wechselseitigkeit zwischen der Herstellung von Dingen für den Unterricht und der Herstellung von Unterricht mit diesen Dingen interessiert (Kalthoff & Cress, 2020; Lange, 2017). Herausgestellt wird durch diese Forschung u.a., wie unterrichtsrelevanten Dingen auch außerhalb von Unterrichtsstunden Bedeutungen – Normativitäten bzw. Affordanzen – eingeschrieben werden. Mit dem Blick auf Dinge wird in dieser Perspektive daher ein Forschungsinteresse für die über einzelne Unterrichtsstunden hinausweisende Zusammenhänge verfolgt, in denen Unterricht entsteht (Kalthoff & Dittrich, 2016; Lange & Wiesemann, 2019; Röhl, 2015b).

Um die unterrichtsbezogene Wirkmächtigkeit von Dingen bzw. Materialitäten präziser untersuchen zu können, bedarf es daher, gerade im Zusammenhang digital mediatisierten Unterrichts, einer weitergehenden theoretisch methodologischen Spezifizierung (Proske & Rabenstein, 2025).

Im Sinne Schatzkis sind es die in Praktiken enthaltenen „Verständnisse, Regeln und normative(n) Teleologien“ (2016, S. 69), die eine Praktik organisieren und damit auch „eine Normativität transportieren“ (Wagenknecht, 2020, S. 270). Mit Wagenknecht (2020) lässt sich deshalb insbesondere drauf verweisen, dass sich dingvermittelte Verbindungen von Praktiken als normativer Verweisungszusammenhang verstehen lassen. Für sie ist es zuallererst Normativität (und nicht bloß Repetitivität), die Praktiken integriert. In den verschiedenen Aufführungen einer Praxis zeigt sich eine Gerichtetheit, die bestimmte Anschlüsse eher nahelegt als andere. Normativität entfaltet sich auch dadurch, dass Regeln – wie etwas zu tun ist – in Praktiken sowohl situiert sind als auch im Vollzug einer Praktik mobilisiert, d. h. wirksam werden (Wagenknecht, 2020). Wagenknecht kommt zu dem Schluss: „Normativität integriert Praktiken; Regeln können Praktiken als Praktiken zusammenhalten“ (Wagenknecht, 2020, S. 261).

Für das Verständnis der Normativität dingvermittelter Praktiken und damit der Frage nach ihrem Zusammenhang ist in unseren Studien zudem der Affordanzbegriff der neueren Technikforschung produktiv: Unter Affordanzen versteht Davis (2020, S. 63–85) Mechanismen wie „request, demand, encourage, discourage, refuse, and allow“, also Mechanismen wie das Einfordern von etwas, das Ermutigen oder Entmutigen zu etwas, das Verhindern oder Erlauben von etwas. Diese Mechanismen sind Dingen eingeschrieben, sie wirken normativ, insofern sie bestimmte Formen des Gebrauchs der Dinge nahelegen und andere erschweren.

Um den Unterrichts-begriff für unsere Frage nach einem digital mediatisierten Unterricht zu spezifizieren, beziehen wir uns in unseren Analysen auf den Begriff der digitalen Materialität. Fragen lässt sich, welche Formen und Qualitäten „medial-materielle (...) Gefüge“ (Bettinger & Jörissen, 2021, S. 6) im Unterricht annehmen und wie Lehrer:innen und Schüler:innen, aber möglicherweise eben auch ganz andere Situationen und ihre Akteure in diese eingebunden sind. Digitale Materialitäten weisen eine spezifische Mobilität und Bearbeitbarkeit auf, d. h. das Zirkulieren mit ihnen verbundener Praktiken ist Teil ihrer Affordanz. In diesem Sinne verstehen wir digitale Materialitäten im Klassenzimmer als etwas, das zwar Gestaltungsspielräume aufweist, dessen Kontrolle, Effekte und Rationalität jedoch nicht einfach in den Händen ihrer Nutzer:innen liegt, sondern in die Objekte über Code bzw. Algorithmus selbst bereits miteinprogrammiert sind. Wie sich dies genau zeigt, ist – auch mit Fokus auf unterschiedliche Materialitäten – eine empirische Frage.

3 Vom Fokus auf einzelne Unterrichtssituationen hin zu Fragen nach der Verbindung von Situationen vor, neben und nach dem Unterricht. Eine explorative Rekonstruktion

Unsere folgende Analyse ist explorativ angelegt: Wir vergleichen nicht Ergebnisse von zwei theoretisch-methodologisch unterschiedlich angelegten Forschungsprojekten, sondern demonstrieren an einem Datum, wie in der Interpretation entsprechend der beiden unterschiedlichen theoretisch-methodologischen Perspektivierungen (siehe die beiden voranstehenden Abschnitte) der Blick auf Unterschiedliches gerichtet wird und was dadurch jeweils in der Analyse gemacht sichtbar wird. Wir nutzen dafür eine im Projekt „Tablets im Unterricht“ (TabU) erhobene video- und audiographische Aufzeichnung einer Politikunterrichtsstunde an einer Schule, in der Tablets von Lehrkräften wie Schüler:innen alltäglich verwendet werden (Herrle et al., 2022; Herrle et al., 2025)¹. Da die Erhebung von Daten nie unabhängig von theoretisch-methodologischen Überlegungen erfolgt, weisen auch diese Daten Signaturen auf, die aus dem Forschungsinteresse von TabU an der soziomateriellen Relevanz von Objekten für die unterrichtliche Interaktionsordnung resultieren (Herrle et al., 2022; Herrle et al., 2025). Zusätzlich haben wir für unsere Explorationsen in diesem Beitrag ein Expert:inneninterview mit der Lehrkraft des beobachteten Unterrichts geführt, in dem sie ihr Vorgehen bei der Planung und Durchführung im digital mediatisierten Unterricht detailliert schildert. Narrativ angelegte, offen gehaltene Expert:inneninterviews eignen sich für unseren Fall einer explorativen Analyse aus praxeologischer Perspektive, insofern in ihnen immer auch nicht kodifiziertes, vielmehr in Praktiken eingelagertes Wissen artikuliert werden kann (Przyborski & Wohlrab-Sah, 2014; Reckwitz, 2016).

Ausgesucht haben wir zunächst eine Passage im Transkript², in dem die Lehrkraft ankündigt, auf die von den Schüler:innen zuvor in Gruppen erstellten und ihr gerade per Airdrop zugesendeten Schaubilder zum Institutionengefüge der Europäischen Union einzugehen. In diesem Ausschnitt reagiert die Lehrkraft sprachlich auf das zuvor im Klassenzimmer Geschehene, wobei für

1 Das Projekt „Tablets im Unterricht“ (TabU) wird unter der Leitung von Prof. Dr. Matthias Herrle (Universität Wuppertal) und Prof. Dr. Matthias Prose (Universität zu Köln) seit Herbst 2019 in unterschiedlichen Teilprojekten durchgeführt und aktuell von der DFG gefördert. Wir danken für die Überlassung der Daten für den Zweck dieses Aufsatzes.

2 Für die Transkription der gesprochenen Sprache wird hier die Groß- und Kleinschreibung der Schriftsprache nicht beachtet. Durch die Interpunktion (sowohl Punkt als auch Semikolon) werden in beiden Fällen kurze Pausen im Sprechfluss markiert, in Klammern wird in Sekunden auf längere Sprechpausen hingewiesen.

einen Unterricht mit digitalen Medien interaktionslogisch zentrale Momente zum Vorschein kommen. Die sich anschließenden Reaktionen der Schüler:innen sind aufgrund des explorativen Charakters unseres Beispiels an dieser Stelle nicht mehr Gegenstand unserer Interpretation, stattdessen haben wir eine weitere für Unterricht mit digitalen Medien interessante Passage im Transkript ausgesucht, in der die Lehrkraft adhoc nach einem in der eigenen digitalen Sammlung vorhandenen Material sucht.

Uns geht es im folgenden Abschnitt zunächst darum aufzuzeigen, auf welche Momente in den Daten und welche Interpretationen eine interaktionslogische Interpretationshaltung aufmerksam machen kann. Mittels der sich anschließenden praxistheoretisch perspektivierten Rekonstruktion zeigen wir die Erkenntnispotentiale einer relationierenden Rekonstruktion auf.

Einsätze einer situationistisch-interaktionistischen Exploration

ok. (3.0) lasst uns (1.5) ein wenig ins gespräch kommen ich würde euch bitten dass ihr (0.5) eure (0.5) ipads jetzt (1.5) genau; hinlegt; ich würde gerne; viertel stunde ungefähr mit euch im plenum ins gespräch kommen; über das institutionssystem; eine kurze zusammenfassung meinerseits. ihr kriegt von mir auf moodle (0.5) zwei drei dokumente dazu zu dem institutionensystem bereitgestellt. falls ihr da nochmal nachschauen müsst und jetzt nicht eh die soweit auf eurem (0.5) gerät habt. (0.5) ich würde euch gerne (1.0) drei verschiedene (0.5) ne vier (0.5) verschiedene versionen in aller kürze zeigen; und das so abwägen; aber wirklich nur in ehm (2.0) in aller kürze, ehm genau. (2.0) erstens. (2.0) das was ihr hier gesehen habt; von der bundeszentrale; ein paar haben ab und zu mal draufgeschaut; ist ganz nett ehm sehr komplex; auch sehr viele institutionen dabei die wir jetzt noch nicht betrachteten; die wir erst in in den kommenden schuljahren betrachten solltet ihr weiter sozialwissenschaftlich (1.0) ehm unterwegs sein. so. also sehr komplex. (1.0) ehm von euren fünf lösungen (0.5) habe ich zwei favoriten. (1.0) ehm. die hinsichtlich übersichtlichkeit; hinsichtlich ehm (2.0) auch korrektheit; (1.0) die anderen (4.0) überragen. und zwar ist das einmal dieses hier von Lisa, Arthur und Simone (1.0) ehm egal von wem es ist was mir (räuspern) daran gefällt: kann man das hinten lesen, noch? was mir daran gefällt ist; in rot ist hervorgehoben welche vier institutionen sind das. mir gefällt daran; dass die beziehungen klar sind dass sehr schnell klar wird wer macht die gesetze, das kann man mit relativ mit einem blick mit einem blick erkennen. ehm mit ein bisschen mehr zeit hätte man noch ein paar farbliche hervorhebungen da helfen können; aber das ist schon ist schon ganz in ordnung. (1.0) ehm (1.0) eine verbesserung wäre zum beispiel gewesen der kommissionspräsident, und die europäische kommission, eh also kommissionspräsident kommission gehören ja eigentlich zusammen. also die frau von der leyen ist ja ehm (2.0)

Wir betrachten im Folgenden das ausgewählte Beispiel interaktionslogisch. Das heißt, wir untersuchen an der ausgewählten Sequenz, wie die Lehrkraft Bezug auf Schüler:innen und die digital vermittelten Materialien sowie tech-

nische Artefakte (wie das Tablet etc.) nimmt. Auch wenn wir hier nicht nach den Reaktionen der Schüler:innen und der sich damit entfaltenden Interaktionsdynamik fragen (können), können wir doch eine Reihe von für diese Unterrichtsstunde konstitutiven Momenten aus einer interaktionslogischen Perspektivierung herausstellen. Wir stellen diese summarisch und damit verkürzt dar, weil es uns vor allem darum geht, die methodologische Perspektive sichtbar zu machen.

Der längere lehrerseitige Sprechakt lässt sich als ein Modus einer Durchsicht und Kommentierung der visuellen Wissensprodukte der Schüler:innen in der Öffentlichkeit der Schulklasse verstehen, wobei durch vorsichtig bzw. abgeschwächt formulierte Bewertungen der Blick der Schüler:innen auf mehr oder weniger Gelingen bzw. die Lehrkraft Überzeugendes gerichtet wird. In der Kommentierung der Wissensprodukte der Schüler:innen werden normative Vorstellungen von Qualität, wie z. B. Anschaulichkeit und Übersichtlichkeit der visuellen Darstellungen, vorgebracht.

Als ein zentrales Problem stellt sich die Absicherung einer gemeinsam geteilten Aufmerksamkeit heraus. Angesichts dessen, dass mit den Tablets deutlich erweiterte Möglichkeiten für die Schüler:innen (und die Lehrkraft) verbunden sind, sich etwas Drittem jenseits der körperlich ko-präsenten Anwesenden und der gezeigten Schaubilder zuzuwenden, sind immer wieder Versuche der Lehrkraft auszumachen, die Aufmerksamkeit aller Anwesenden auf etwas Gemeinsames im Hier und Jetzt zu binden. Dies scheint angesichts eines komplexen Gefüges aus Anwesenden, Dingen, digital verfügbaren visuellen Darstellungen von Institutionen und einer immer wieder sich in beiläufigen Hinweisen anzeigenden knappen Ressource Zeit kein leichtes Unterfangen zu sein.

Hinsichtlich der lehrerseitigen Ansprachen der Schüler:innen fällt eine gewisse Widersprüchlichkeit auf zwischen einer höflichen Zurückhaltung gegenüber direktiven Aufforderungen („bitte“ ...), die auch partizipative Anteile ankündigt („ins Gespräch kommen“), und einem sich durchziehenden Anspruch des Sprechenden auf die eigene Deutungshoheit in Bezug auf die Bewertung der Wissensprodukte der Schüler:innen.

Zu einem etwas späteren Zeitpunkt kommt es zu folgender Ankündigung und Selbstkommentierung durch die Lehrkraft:

ich will das an dem beispiel deutlich machen das war nämlich vor zwei monaten war das; ehm wie (1.0) komplex das ist ich guck gerade mal ob ich hier noch die- müsst ich doch eigentlich meine- hab ich das nicht mehr? ich hatte doch eben mein parlament hier; (2.5) wer hatte das denn? hattest du das noch? euro? ne. (4.0) tschuldigung; ich bin sofort wieder da- europäisches parlament; (3.0) bilder (11.5) so. ich hab euch mitgebracht die verteilung im europäischen parlament; (4.0) ehm doch das ist sogar die aktuelle ja alles klar.

Auffällig ist hier, dass eine auf Seiten der Lehrkraft adhoc entstehende Suche nach weiteren Darstellungen des Institutionengefüges im eigenen iPad-Materialarchiv von Äußerungen begleitet wird, die sich teilweise an das Gerät, teilweise an sich selbst und teilweise an die anwesenden Schüler:innen richten. Interaktionslogisch ist zudem von Interesse, dass die Schüler:innen in die Position der Wartenden gebracht werden, insofern die Lehrkraft weiteres Material zu zeigen ankündigt, aber nicht direkt fündig wird und somit nicht sofort zeigen kann, was sie bereits angekündigt hat. So erscheint das Agieren der Lehrkraft am eigenen iPad nicht so virtuos und geschmeidig, wie es für die Aufrechterhaltung eines stetig voranschreitenden Unterrichtsflusses als erforderlich erscheinen könnte. Deutlich wird, dass der Anspruch, Material im Unterricht adhoc parat zu haben und sichtbar machen können, zeitaufwendiger und risikobehafteter erscheint als in der lehrerseitigen Ankündigung mitgedacht.

Einsätze einer relationierenden Exploration

Ausgehend von unseren zuvor skizzierten Einsetzungen einer relationierenden Methodologie richten wir den Fokus nun auf die Verbindung von (Unterrichts-)Praktiken und sie mitkonstituierende materielle Arrangements. Für eine potentielle weitere Rekonstruktion des Beispiels können wir hier nur orientiert an den vorliegenden Daten Fragen aufwerfen, entlang derer in zukünftiger Forschung genauer ausgeleuchtet werden könnte, wie über digitale Technologien als Mittler die soziale Ordnung von Unterricht prozessiert wird. In einer so orientierten Forschung würde es dann nicht mehr nur darum gehen, „Ordnung präsentistisch allein auf lokale Praktiken zurückzuführen“ (Röhl, 2022, S. 19), sondern Praktiken in ihrer wechselseitigen zeitlichen Verwiesenheit aufeinander – ihren „Vorgriffen und Nachwirkungen“ (Röhl, 2022, S. 19) – zu verfolgen. In der Perspektive eines solch „prozuessuale[n] Ordnungsbegriffs“ (Röhl, 2022, S. 20) würde zudem eine Betonung auf dem „konflikthaften Charakter normativer Ordnungen“ (Röhl, 2022, S. 19.) liegen. Da auch für Unterricht mit digitalen Technologien gilt, dass er sich angesichts durchaus widerstreitender Qualitätsvorstellungen von Unterricht entwickelt, liegt es nahe, von pluralen Normen auszugehen, zu denen sich Akteure verhalten können (Wagenknecht, 2020).

So wird sich im obigen zuerst genannten Transkriptausschnitt beiläufig auf Moodle bezogen: Diese mitlaufende Äußerung weist darauf hin, dass weitere Visualisierungen des Institutionengefüges bereitgestellt werden bzw. irgendwo abgelegt sind und somit für die Schüler:innen zu finden sein sollten. Die Erwartung einer angemessenen Handhabung des Materials auf Moodle wird als etwas vorausgesetzt, das vor, während und nach dem Geschehen in der Unterrichtsstunde zu bewerkstelligen ist; sie wirkt zugleich normativ in die

vorliegende Unterrichtsinteraktion hinein. Nicht nur wird damit die Relevanz von Moodle als ein zeitlich über diese Unterrichtsstunde hinausgehender Wissensspeicher situativ hervorgebracht, sondern es wird auch deutlich – und das ist unser zentraler Punkt –, dass sich Unterricht mittels solcher über den Mediengebrauch von Schüler:innen und Lehrkräften miteinander verbundener Praktiken konstituiert. Allerdings verketteten sich Praktiken nicht einfach miteinander, vielmehr sind es gerade die Brüche und somit die Hinweise auf die Instabilität sozialer Ordnung (Schäfer, 2013), an denen wir die Verbindungen von Situationen miteinander untersuchen können.

So möchte die Lehrkraft während der Unterrichtsstunde auch auf eigenes weiteres Material in ihrem iPad zugreifen, allerdings gelingt ihr dies nicht sogleich. Hier kommt die Relevanz der der Unterrichtsstunde vorgängigen Praktiken der Sammlung und Ordnung von Unterrichtswissen besonders gut zum Vorschein, die entsprechend auch in die Beobachtungsoptiken der Unterrichtsforschung aufgenommen werden müssten. Die Möglichkeiten der Materialsammlung hängen jedoch nicht allein von der handelnden Lehrkraft ab, sondern auch von den Affordanzen des Tablets, die das Anlegen von Ordnerstrukturen auf eine bestimmte Weise nahelegen, nämlich als hierarchisierte und gebündelte Struktur von Dateien, die entsprechend benannt werden müssen, um entweder über die Ordnerstruktur oder per Suchfunktion wiedergefunden werden zu können. Im vorliegenden Fall muss das Material durch die Lehrperson trotz vorgängiger Aufbereitung dennoch erst durch situatives Suchen (vgl. die Stelle im Transkript „... müsste ich doch eigentlich meine- hab ich das nicht mehr? Ich hatte doch eben mein parlament hier (2.5) wer hatte das denn? hattest du das noch?“) verfügbar gemacht werden.

Verbunden mit dem Recherchieren von geeignetem Material kommen seitens der Lehrkraft Normen guten Lernmaterials und guten Unterrichts zum Tragen. Die sich im Transkript andeutenden Vorstellungen von Anschaulichkeit und Qualität visueller Darstellungen in den Wissensprodukten der Schüler:innen werden in dem einige Zeit später geführten Interview mit der Lehrkraft im Zusammenhang mit Praktiken der wiederholten Suche nach immer wieder neuem und aktuellem Unterrichtsmaterial, der Materialspeicherung und -aktualisierung sowie der Pflege ihres Materialarchivs im Sinne eigener Präferenzen und Prioritäten weiterführend differenziert. Die Lehrkraft hebt die zentrale Bedeutung der Normen Aktualitätsbezug und Authentizitätszugewinn für den Politikunterricht hervor. Ihr Politikunterricht soll diesen Normen gerecht werden, indem insbesondere Material, das aus der öffentlichen Berichterstattung vor dem Unterricht stammt, genutzt werde. Dies deutet die Lehrkraft unmittelbar als eine an sich selbst gerichtete Erwartung für das eigene Handeln *im* Unterricht, nämlich adhoc in der Lage zu sein, solche Materialien bei passender Gelegenheit bereitstellen zu können. Dabei betont sie, möglichst wenig

durch Dritte didaktisiertes Material zu nutzen und stattdessen Originalmaterial zu präferieren, um dieses für den eigenen Unterricht selbst aufbereiten zu können.

Im Sinne einer relationierenden Methodologie, die nach den Verbindungen von Praktiken fragt, tun sich hier Möglichkeiten für weitergehende Fragen auf, die in einer auf die Interaktionslogik fokussierten Interpretation im Hintergrund verbleiben würden: Wie konstituiert sich in einem Gefüge von Praktiken in, neben, vor und nach Unterrichtsstunden Verantwortlichkeit für das für den Unterricht konstitutive Management des Unterrichtsmaterials? Wie und in welchen Situationen (auch außerhalb des Unterrichts) werden Schüler:innen (und Lehrkräfte) in Abhängigkeit von den Affordanzen des plattformbasierten Materialarchivs Moodle für den von ihnen zu verwaltenden und zu pflegenden (Unterrichts-)Wissensspeicher zuständig und verantwortlich gemacht? Wie werden normative Erwartungen in Bezug auf ‚wichtiges‘ Wissen und das Managen der Komplexität des Materialarchivs transportiert? Wie wird (nicht) über die dafür benötigten Ressourcen an Zeit gesprochen? Wie wird Unterricht zeitlich ausgedehnt durch eine Erweiterung der für die Aufrechterhaltung von Unterricht zentralen Aufgaben?

Die relationierende Perspektivierung unseres Beispiels zeigt, dass Materialmanagement nicht in gleicher Weise wie etwa das Bearbeiten von Hausaufgaben ins Außen von Unterricht verlagert wird. Stattdessen entsteht eine Praxis um das Materialmanagement herum, die sich zwar neben dem Unterricht ereignet, aber zugleich in der Verantwortung des Unterrichts bleibt. Materialmanagement als eine vor, neben und nach dem Unterricht zu vollziehende Aufgabe für Lehrkräfte und Schüler:innen ist nicht neu. Sie wirkt im Fall von Unterricht mit digitalen Medien allerdings stärker in den Unterrichtsvollzug hinein, wenn Abspeichern, Archivieren, Sortieren – und somit die Herstellung von Relevanzen bzw. Bedeutsamkeit in Form einer Hierarchisierung von Material – zu Unterricht begleitenden, aber für den Unterrichtsvollzug konstitutiven Praktiken werden. Mehr noch, kann man hier beobachten, wie die digitalen Endgeräte zu Schnittstellen von Unterricht und Unterrichtsvor- bzw. -nachbereitung geworden sind, weil in ihrem Gebrauch Praktiken und Normen für und von Unterricht zirkulieren. In welcher Weise sich Fragen von Unterricht als eine auch stets umkämpfte, instabile normative Ordnung gerade hinsichtlich der Materialauswahl und des Materialeinsatzes und des darin selektiv eingelagerten Unterrichtswissens untersuchen lassen, muss in nächsten Untersuchungsschritten herausgefunden werden. Dass sich Unterricht als eine zeitlich verteilte Ordnung gerade mit Blick auf die Zirkulation von Materialitäten, Materialien, Dokumenten etc. untersuchen lässt, können wir jedoch als gesichert annehmen (Röhl, 2015b).

4 Fazit

Beispielhaft an Praktiken des auf Unterricht bezogenen und für Unterricht mit digitalen Medien konstitutiven Materialmanagements haben wir aufzuzeigen versucht, dass zu einer interaktionslogischen Forschung, die sich weiterhin auf einzelne Situationen fokussiert (Wolf & Thiersch, 2022), eine Forschung mit dem Interesse an den Verbindungen von Praktiken in, neben und nach dem Unterricht hinzutreten kann. Diese Perspektivenverschiebung lässt sich insbesondere mit der Relevanz der sozio-materiellen Dimension von Unterrichtspraxis für eine an Fragen sozialer Ordnung interessierten Unterrichtsforschung begründen. Während interaktionslogisch vor allem die Varianz von situationsspezifischen Handlungsproblemen und ihrer jeweiligen Handhabungen im digital mediatisierten Unterricht interessiert, rückt mit einer relationierenden praktikentheoretischen Perspektive die Frage in den Fokus, in welchem Verweisungszusammenhang aus Praktiken die unterrichtliche Ordnung re-stabilisiert und auf Dauer gestellt wird. Dabei wird in der empirischen Forschung der Bezug auf konkrete Praktiken weiterhin verfolgt, jedoch liegt der Fokus in der Datenauswertung nicht mehr so sehr auf einer fallspezifischen Performanz, sondern auf den Verbindungen zwischen Praktiken und ihren unterschiedlichen Arrangements von Lehrkräften, Schüler:innen und Materialitäten auch über das soziale Geschehen in Unterrichtsstunden hinaus. Untersucht werden würde Unterricht damit nicht als ein von anderen Situationen isoliertes soziales Geschehen, sondern als ein weit verzweigtes Gefüge aus miteinander verbundenen Praktiken.

Ein zentraler Ertrag der relationierenden Perspektivenverschiebung für die Unterrichtsforschung kann in ihrem Beitrag zu einer Präzisierung bisheriger Antworten auf die Fragen gesehen werden, welchen Einfluss Kontext- oder Umweltveränderungen – gerade im Zuge digitaler Mediatisierungen von Kultur und Gesellschaft – auf den Wandel von Schule und Unterricht haben und wie die Dynamik von Transformationsprozessen zu verstehen ist (Moldenhauer & Kuhlmann, 2021). In der Einleitung haben wir auf Leerstellen im Rekontextualisierungstheorem hingewiesen: Es lässt unklar, wie die Dynamiken zu verstehen sind, die Rekontextualisierungen bestimmen. Moldenhauer und Kuhlmann (2021, S. 259) weisen darauf hin, dass von Transformation von Schule und Unterricht nur dann die Rede sein kann, „wenn neues praktisches Wissen entstanden ist, das schulische Ordnungen in bedeutsamer Weise verändert“ und dass dieses Emergieren und Relevantwerden neuen Wissens insbesondere davon abhängt, dass es „normativen Kriterien des Angemessenen“ genüge (Reckwitz, 2003, S. 293 zitiert nach Moldenhauer & Kuhlmann, 2021, S. 259). Sowohl in der in diesem Beitrag vorgelegten Analyse zur Bedeutung digitaler Materialitäten im Verweisungszusammenhang von Praktiken des

unterrichtlichen Materialmanagements als auch in weiteren Explorationen zu Praktiken des unterrichtlichen Strukturierens und Erklärens im Kontext digitaler Mediatisierungen (Proske & Rabenstein, 2025) haben wir zeigen können, dass die Passung zwischen den Normativitäten der einbezogenen digitalen Materialitäten und dem praktischen Wissen im Vollzug von Unterricht ein wesentlicher Katalysator für die Integration dieser Technologien in den Unterricht und damit für dessen Veränderung zu sein scheint. In anderen Worten: Die in den analysierten Praktiken sichtbar werdenden Verweisungszusammenhänge zwischen den Affordanzen digitaler Materialitäten und ihrer Bewährung als ‚angemessen‘ in der praktischen unterrichtlichen Nutzung können in diesem Sinne als Erklärung für Transformationen in Schule und Unterricht fungieren. Dabei sind die konkreten Bedeutungen digitaler Materialitäten nie nur ein Resultat unterrichtlicher Hervorbringungen, sondern sie verweisen immer auch auf außerunterrichtliche Kontexte, etwa im Zusammenspiel von Entwicklungsabteilungen von Bildungsmedienunternehmen, den häuslichen Schreibtischen von Lehrkräften und der pilotierenden Erprobung in Klassenzimmern (Kalthoff & Cress, 2020; Neto Carvalho & Schiefner-Rohs, 2024). Entscheidend scheint uns, dass sich die dabei erzeugten ‚Anwendungen‘ als kompatibel erweisen oder kompatibel (gemacht) werden zu den in Praktiken eingelagerten normativen Vorstellungen von Qualität und Angemessenheit, die sich selbstverständlich auch wandeln können. In unserem explorativen Beispiel verändern sich Praktiken des Materialmanagements nicht nur, weil visuelle Wissensprodukte oder Unterrichtsmaterialien mit digitalen Materialitäten möglicherweise leichter gesucht, hergestellt, verschickt, gesammelt, aufgerufen etc. werden können (trotz gleichzeitiger Risiken), sondern weil sich diese Wissensprodukte und Materialien auch mit in Praktiken eingelagerten normativen Vorstellungen von Qualität treffen, die sich hier äußern als ein Unterricht, der auf aktuellem und anschaulichem Material basiert. In diesem Sinne leistet die vorgeschlagene relationierende Perspektivenverschiebung – Unterricht nicht nur von seinem situativen Vollzug her zu verstehen, sondern das über die Situation hinausweisende und mit ihr verbundene Geflecht materiell vermittelter Praktikenzusammenhänge als konstitutiv für Unterricht zu denken – einen wesentlichen Beitrag dazu, schulische und unterrichtliche Wandlungsprozesse beschreib- und erklärbar zu machen.

Literatur

- Badstieber, B. (2021). Inklusion als Transformation?! Eine empirische Analyse der Rekontextualisierungsstrategien von Schulleitenden im Kontext schulischer Inklusion. Klinkhardt.
- Bergmann, J. B. (2000). Ethnomethodologie. In U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 118–135). Rowohlt
- Bettinger, P. & Jörissen, B. (2021). Medienbildung. In U. Sander, F. von Gross & K. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 1–13). Springer VS.
- Breidenstein, G. (2006). Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Springer VS.
- Breidenstein, G., Combe, A., Helsper, W. & Stelmascyk, B. (Hrsg.) (2002). *Forum Qualitative Schulforschung 2. Leske+Budrich*.
- Combe, A. & Helsper, W. (Hrsg.). (1994). *Was geschieht im Klassenzimmer?* Deutscher Studien Verlag.
- Davis, J. L. (2020). *How Artifacts Afford. The Power and Politics of Everyday Things*. MIT Press.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. VS Verlag.
- Fetzer, M. (2015). Mit Objekten rechnen. Empirische Unterrichtsforschung auf den Spuren von Materialien im Mathematikunterricht. In T. Alkemeyer, H. Kalthoff & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Bildungspraxis. Körper – Räume – Artefakte* (S. 309–337). Velbrück.
- Fuhrmann, L. (2022). Hausaufgaben im Unterricht. Ethnographie eines schulischen Entgrenzungspänomens. Klinkhardt.
- Goffman, E. (1994). Die Interaktionsordnung. In *Interaktion und Geschlecht* (S. 50–104). Campus.
- Hallitzky, M., Beyer, B., Hempel, C., Leicht, J. & Schroeter, E. (2017). ‚Das Märchen von dem Machandelbaum‘ oder wie Unterrichtsstoff durch Medien inszeniert wird. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 6, 28–38.
- Herrle, M., Hoffmann, M. & Proske, M. (2022). Unterrichtsgestaltung im Kontext digitalen Wandels: Untersuchungen zur soziomedialen Organisation Tablet-gestützter Gruppenarbeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25 (6), 1389–1408. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01099-8>
- Herrle, M., Proske, M., Puzicha, A. & Zimmer, A. (2025). Digitale Materialitäten in multi-zentrischen Interaktionen. Mikroethnographische Verfahren zur Untersuchung gruppenförmigen Arbeitens im Tablet-gestützten Unterricht. In R. Willke & H. Knoblauch (Hrsg.), *Videographie und Videoanalyse. Beiträge zur Erhebung, Analyse und Nutzung von Videodaten in der Qualitativen Forschung* (S. 335–355). Beltz Juventa.
- Hillebrandt, F. (2016). Die Soziologie der Praxis als post-strukturalistischer Materialismus. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie: Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 71–93). transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783839424049-004>
- Hirschauer, S. (2014). Intersituativität. Teleinteraktionen und Koaktivitäten jenseits von Mikro und Makro. *Zeitschrift für Soziologie, Sonderheft*, 109–133.
- Idel, T.-S. & Meseth, W. (2018). Wie Unterricht bestimmen? Zur Methodologie qualitativer Unterrichtsforschung. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompodium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 63–82). Klinkhardt.
- Kalthoff, H., Rieger-Ladich, M., & Alkemeyer, T. (2015). *Bildungspraxis – eine Einleitung*. In T. Alkemeyer, H. Kalthoff & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Bildungspraxis. Körper – Räume – Artefakte* (S. 9–36). Velbrück.
- Kalthoff, H. & Dittrich, T. (2016). Unterscheidung und Härtung. Bewertungs- und Notenkommunikation in Lehrerzimmer und Zeugnis-Konferenz. *Berliner Journal für Soziologie*, 26(3), 459–483. <https://doi.org/10.1007/s11609-017-0324-8>
- Kalthoff, H. & Cress, T. (2020). Digitale Objekte. Pilotschulen und die Erprobung neuer Lernmedien. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 9, 23–37.

- Kelle, H. (2001). „Ich bin der die das macht“: Über die Schwierigkeit, „doing gender“-Prozesse zu erforschen. *Feministische Studien: Zeitschrift für interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung*, 19 (2), 39–56.
- Keller, R. (2023). Situiertheit der Situation. In L. Gauditz, A.-L. Klages, S. Kruse, E. Marr, A. Mazur, T. Schwertel & O. Tietje (Hrsg.), *Die Situationsanalyse als Forschungsprogramm: Theoretische Implikationen, Forschungspraxis und Anwendungsbeispiele* (S. 67–87). Springer VS.
- Kreis, A. & Staub, F. (2008). Praxislehrpersonen als Unterrichtscoachs und als Mediatoren in der Rekontextualisierung unterrichtsbezogenen Wissens. *Beiträge zur Lehrerbildung* 26(2), 198–210.
- Lange, J. (2017). *Schulische Materialität. Empirische Studien zur Bildungswirtschaft*. De Gruyter/ Oldenbourg.
- Lange, J. & Wiesemann, J. (2019). Bearbeitung. Schulische Aufgaben als feldübergreifende Kooperation. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 12(1), 135–148. <https://doi.org/10.1007/s42278-018-00034-3>
- Lüders, M. (2011). Forschung zur Lehrer-Schüler-Interaktion/Unterrichtskommunikation. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 644–666). Waxmann.
- Moldenhauer, A. & Kuhlmann, N. (2021). Praktikentheoretische Perspektiven auf Transformationen von Schule. In A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule*. (S. 245–266). Springer VS.
- Naujok, N., Brandt, B. & Krummheuer, G. (2004). Interaktion im Unterricht. In W. Helsper & J. Böhme, J. (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 753–773). VS Verlag.
- Nassehi, A. (2008). Rethinking Functionalism. Zur Empiriefähigkeit systemtheoretischer Soziologie. In H. Kalthoff, S. Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung* (S. 79–106). Suhrkamp.
- Nassehi, A. (2019). *Muster. Theorie der digitalen Gesellschaft*. C.H. Beck.
- Neto Carvalho, I. & Schiefner-Rohs, M. (2024). Digitale Artefakte als widerständige Akteure des Unterrichts. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 13, 109–125.
- Prose, M. (2018). Wie Unterricht bestimmen? Zum Unterrichtsbegriff in der qualitativen Unterrichtsforschung. In M. Prose & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompodium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 27–62). Klinkhardt.
- Prose, M., & Rabenstein, K- (Hrsg.) (2018). *Kompodium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren*. Klinkhardt.
- Prose, M. & Rabenstein, K. (2025). Unterrichtspraktiken als normative Verweisungszusammenhänge. Gegenstandstheoretische Rejustierungen des Unterrichtsbegriffs im Kontext von Digitalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 71(4), 449–466.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (4. erw. Aufl.). Oldenbourg.
- Rabenstein, K., Macgillchrist, F. & Wagener-Böck, N. (2025). Digitalität und Unterrichtsallday. Ethnografische Studien zur Wartung des Wandels. Klinkhardt.
- Reckwitz, A. (2016). Praktiken und Diskurse: Zur Logik von Praxis-/Diskursformationen. In *Kreativität und soziale Praxis* (S. 49–66). transcript.
- Röhl, T. (2013). Dinge des Wissens. Schulunterricht als soziomaterielle Praxis. Lucius & Lucius.
- Röhl, T. (2015a). Auffordern. Postphänomenologische Überlegungen zur Materialität schulischen Unterrichts. In T. Alkemeyer, H. Kalthoff & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Bildungspraxis. Körper – Räume – Artefakte* (S. 235–260). Velbrück
- Röhl, T. (2015b). Transsituating Education. Educational Artefacts in the Classroom and Beyond. In S. Bollig, M.-S. Honig, S. Neumann & C. Seele (Hrsg.), *MultiPluriTrans in Educational Ethnography. Approaching the Multimodality, Plurality and Translocality of Educational Realities* (S. 121–140). transcript.

- Röhl, T. (2022). Verteilte Zurechenbarkeit. Die Bearbeitung von Störungen im öffentlichen Verkehr. Campus.
- Schäfer, H. (2013). Die Instabilität der Praxis. Reproduktion und Transformation des Sozialen in den Praxistheorien. Velbrück.
- Schatzki, T. R. (2016). Materialität und soziales Leben. In H. Kalthoff, T. Cress & T. Röhl (Hrsg.), *Materialität: Herausforderungen für die Sozial- und Kulturwissenschaften* (S. 63–88). Wilhelm Fink.
- Schatzki, T. R. (2019). *Social Change in a Material World*. Routledge
- Strübing, J. (2023). Situationsanalyse als Praxeologie? Zur Diversität von Theorie-Empirie-Verhältnissen in der Situationsanalyse. In L. Gauditz, A.-L. Klages, S. Kruse, E. Marr, A. Mazur, T. Schwertel & O. Tietje (Hrsg.), *Die Situationsanalyse als Forschungsprogramm. Theoretische Implikationen, Forschungspraxis und Anwendungsbeispiele* (S. 103–121). Springer VS.
- Wagenknecht, S. (2020). Zur Normativität von Praktiken. *Berliner Journal für Soziologie*, 30(2), 259–286.
- Wolf, E. & Thiersch, S. (2022). Rekonstruktive Situationsanalyse. Ein Forschungszugang zu pädagogischer Sozialität im digitalisierten Unterricht. In M. Kondratjuk, O. Dörner, S. Tiefel & H. Ohlbrecht (Hrsg.), *Qualitative Forschung auf dem Prüfstand. Beiträge zur Professionalisierung qualitativ-empirischer Forschung in den Sozial- und Bildungswissenschaften* (S. 163–186). Buchverlag Dr. Köhler.
- Zeitler, S., Heller, N. & Asbrand, B. (2013). Bildungspolitische Vorgaben und schulische Praxis. Eine Rekonstruktion der Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern bei der Einführung der Bildungsstandards. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 2, 110–127.

Autor:innen

Prose, Matthias, Prof. Dr.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0331-2133>

Universität zu Köln, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften
Arbeitsbereich Schulforschung mit dem Schwerpunkt Unterrichtstheorien
und Schulsystem

Arbeitsschwerpunkte: Theorie des Unterrichts und der Schule, Persistenz und Wandel von Schule und Unterricht, Professionsforschung und Lehrer:innenbildung

E-Mail: m.prose@uni-koeln.de

Rabenstein, Kerstin, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0002-8255-4204

Georg August Universität Göttingen, Institut für Erziehungswissenschaft

Arbeitsschwerpunkte: Transformation von Schule und Unterricht; Weiterentwicklung praxistheoretischer Forschung

E-Mail: kerstin.rabenstein@sowi.uni-goettingen.de

Lars Wicke

Involviert forschen. Affekte und die Verschiebung von Grenzen in der Schul- und Unterrichtsforschung

Abstract

Der Beitrag exploriert am Beispiel eines beginnenden ethnografischen Forschungsprojektes an einer Schule, die ein Konzept individualisierten Unterrichts neu implementiert, den Ansatz einer affektiv involvierten Ethnographie. Mit diesem Ansatz wird der Forschungsprozess als ein relationales Geschehen gefasst, in dem der Gegenstand der Forschung in der Beziehung zwischen Forschenden und Feld immer wieder neu verhandelt wird. Ausgehend davon deuten sich drei Verschiebungen für die Forschung zu Schule und Unterricht an: erstens in Richtung einer Inter- oder Transsituativität, zweitens in Richtung einer Relationalität sowie drittens in Richtung einer ethischen Dimensionierung der Verschränkung von situierten Erkenntnis- und Schul- und Unterrichtspraktiken.

Keywords: Affektive Ethnografie, Individualisierter Unterricht, Praxistheorie, Neuer Materialismus

Einleitung

Mit dem Begriff *Theorie* wird in den Sozialwissenschaften eine Abstraktionsleistung verbunden, die auf eine Generalisierung eines jeweiligen Gegenstands zielt (Joas & Knöbel, 2004, S. 17). Es wird eine Grenze gezogen zwischen der wissenschaftlichen als theoretischer oder theoretisierender und der beobachteten, in unserem Fall schulischen Praxis. Wird der Begriff der Theorie in Opposition zum Begriff der Empirie verstanden, geht mit ihm eine Trennung unterschiedlicher Wirklichkeitssphären einher. Er setzt eine Distanz zwischen Forscher:innen, die mit den Mitteln der Theorie und Methode ausgestattet sind, und ihren Gegenständen.

In qualitativen Ansätzen der erziehungswissenschaftlichen Schul- und Unterrichtsforschung, insbesondere in jenen, die sozialtheoretisch ausgerichtet

sind, wird seit einiger Zeit versucht, jene Grenze in reflexiver Rückwendung auf die eigene wissenschaftliche Praxis zu bearbeiten, sie zu verschieben oder – radikaler noch – sie aufzuheben. Mit Hirschauer (2008, S. 165) wird in diesem Verständnis empirischer Forschung von einer Theorieabhängigkeit und einer Theorieproduktivität ausgegangen, die qualitative Forschungen kennzeichnen. Dem Anspruch einer „theoretischen Empirie“ (Kalthoff, Hirschauer & Lindemann, 2008) folgend, durchdringen, implizieren und irritieren Theorie und Empirie einander wechselseitig. Es geht weniger darum, Theorie aus empirischen Daten abzuleiten, noch sie durch empirische Betrachtungen bloß zu bestätigen, sondern darum, theoretische Konzepte und empirische Daten kreativ aufeinander zu beziehen und so „Erklärungen ohne Kausalität und Generalisierungen ohne Vorhersage“ (Kalthoff, 2014, S. 870) zu ermöglichen. Indem sie einen tradierten Theorie-Empirie-Dualismus infrage stellen, unterlaufen solche qualitativen Ansätze auch selbstverständlich gewordene Gewissheiten über die pädagogische Praxis in der Schule sowie über die wissenschaftliche Praxis der Wissensproduktion (Dinkelaker et al., 2016, S. 15 f.). Im Folgenden wird exploriert, wie in einer affektbezogenen, sich in spezifischer Weise als involviert begreifenden ethnografischen Forschung solche selbstverständlich gewordenen Oppositionen von vornherein im Sinne von relationalen Grenzziehungsprozessen verstanden werden können, die das Verhältnis zwischen Theorie, Empirie und Praxis immer wieder performativ hervorbringen. Die einen Forschungsprozess konstituierenden Beziehungen lassen sich damit als dynamisch denken. Die Überlegungen sind bezogen auf ein beginnendes ethnografisches Forschungsprojekt¹, in dem wir an einer Schule forschen, die ihr Unterrichtskonzept umstellt, von einer Organisation des Unterrichts in Schulklassen zu einem individualisierten Unterrichtssetting in Lernbüros.

Den Fokus einer affektiv involvierten Vorgehensweise des Forschens stellen diskursiv und praktisch hergestellte Grenzen dar, die innerhalb des Forschungsprozesses in der Begegnung von spezifisch situierten Forschenden, Theorien und Feld wirkmächtig werden (Barad, 2012). Die daran anschließende These, die in diesem Beitrag dargelegt werden soll, lautet, dass Grenzziehungsprozesse affektive Dimensionen enthalten, die nicht allein als Teil des Forschungsgegenstands, sondern mehr noch als erkenntnisermöglichender Ansatzpunkt von Forschungspraktiken bedeutsam werden. Bedeutung wird in der Folge nicht als etwas verstanden, das im Feld entsteht und sich damit an Daten rekonstruieren lässt. Vielmehr fragt eine affektbezogene Forschungsperspektive nach dem materiell und diskursiv hergestellten Sinn in der Relationalität

1 Das Forschungsvorhaben wurde durch Kerstin Rabenstein initiiert und umgesetzt. Gemeinsam mit Noah Bendig und Jan Uhlhorn haben wir die ersten ethnografischen Beobachtungen an der Schule durchgeführt.

des Forschungsprozesses. Konkret geht dieser Beitrag im Rekurs auf ein neu-materialistisches Affektverständnis denjenigen affektiven Kräften nach, die nicht-menschliche und menschliche Körper über diskursive und praktische Grenzrealisierungen miteinander in Beziehung setzen. Über eine solchermaßen über Affekte relational gedachte theoretische Empirie lassen sich – so der Horizont des Textes – drei Verschiebungen in der empirischen Forschung zu Schule und Unterricht andeuten. Erstens wird über den Affektbezug eine über das Situative hinausgehende qualitative Forschung möglich, die sich für diskursiv und praktisch realisierte Geflechte von Praktiken interessiert. Zweitens werden Erkenntnispraktiken (als Theorie) und beobachtete Praktiken (als Empirie) als voneinander abhängig und einander durchdringend gefasst. Drittens beinhaltet eine affektbezogene Forschung die Möglichkeit einer ethischen Relationierung, Alternativen des Betrachteten (als Andersmöglichkeiten) in einem spekulativen Modus der Wissensproduktion zu denken.

Um diesem Horizont nachzugehen, entfaltet der Text in einem ersten Schritt ein Verständnis von Affekten im Rekurs auf Ansätze einer kulturwissenschaftlich ausgerichteten Affekttheorie und zieht daraus methodologische Konsequenzen für eine affektiv involvierte ethnografische Forschung. In einem zweiten Schritt werden Grenzrealisierungen thematisiert, die innerhalb unseres am Anfang stehenden Forschungsprozesses – sowohl hinsichtlich unserer Möglichkeiten zu forschen, als auch hinsichtlich der Möglichkeit, pädagogische Phänomene zu fassen – wirkmächtig und über den Affektbezug thematisierbar werden. Sie werden in ihrer jeweiligen Situiertheit zueinander ins Verhältnis gesetzt. In einem dritten, abschließenden Schritt votiert der Beitrag für eine relational verschränkte Theorie/Empirie, in der Phänomene von Schule und Unterricht ebenso wie Praktiken (ethnografischer) Unterrichtsforschung in ihrer Situiertheit erscheinen. Im Versuch eines kritisch-reflexiven Umgangs mit dem Theorie-Empirie-Verhältnis werden die angesprochenen drei Verschiebungen der qualitativen Forschung zu Schule und Unterricht als Ausblick vorgeschlagen.

1 Affekt als methodologisches Prinzip der Relationierung in der Schul- und Unterrichtsforschung

Als sensibilisierendes Konzept, um mit den dynamischen Beziehungen der Sozialität des Feldes Schule in Kontakt zu kommen und dies in Abhängigkeit zur Forscher:innenperspektive und den Forschungsprozess konstituierenden Wissenspraktiken denken zu können, werden im Folgenden Affekte in einer kulturwissenschaftlichen Ausrichtung konzeptualisiert. Der Zugang über Affekte ermöglicht es dabei, sich kritisch-reflexiv auf die eigenen Wissens- und Erkenntnispraktiken zu beziehen und so die Relationalität des Forschungspro-

zesses erkenntnisproduktiv zu wenden (Wicke, 2024, S. 271; Bellmann, 2020, S. 802).

In Anlehnung an Affekttheorien, die den sog. *affective turn* in den Kultur- und Sozialwissenschaften markieren und die sich prominent auf Arbeiten Brian Massumis (1995) und Gilles Deleuzes (1988) beziehen, bezeichnen Affekte dabei keine individuellen Gefühle (Iskra, 2023, S. 131), sondern vielmehr Intensitäten oder Kräfte (*force*), die eine Zustandsveränderung in Relationen – zwischen Entitäten – bewirken (Fox und Alldred, 2017, S. 10). Sie wirken insofern darauf, wie menschliche und nichtmenschliche Körper gemeinsam (ausgerichtet) werden. Das heißt, dass Affekte in Beziehungen wirksam werden, oder genauer, Körper, Dinge, Diskurse und Praktiken in Beziehung zueinander bringen und so eine performative Kraft in der Konstitution sozialer Phänomene entfalten (Wiesse & Pfaller, 2018; Steward, 2007).

Affekt wird somit unter neumaterialistischen und deleuzeschen Vorzeichen im Sinne einer relationalen Ontologie, als in der Immanenz des Werdens der Welt verortet, gedacht (Clough, 2009, S. 49). In der darin begründeten Relationalität stellt Affekt einen Nexus zwischen symbolischen Ordnungen und materiellen Kräften her (Fox & Alldred, 2017, S. 17). Affekte werden so zu einem Ausdruck diskontinuierlicher Prozesse des Werdens von Gefügen (*assemblage*) – d.h. des sich Einfaltens, Zusammensetzens und wieder Lösens von Entitäten (Deleuze & Guattari 1992, S. 699). Vor diesem Hintergrund sind Affekte grundlegend mit der Performativität von Materie verbunden (Clough, 2009; Barad, 2012) und spielen eine entscheidende Rolle bei der Konstitution des Sozialen (Ahmed, 2004). Dabei stellt sich nicht die Frage, was Affekte sind, sondern in Hinsicht auf ihr Eingebunden-Sein in sowie als Ausdruck von spezifischen relationalen Konfigurationen von Welt, was sie zu tun erlauben, wie sie Stimmungen erzeugen, was sie zeigen und woraufhin sie das Denken und Forschen ausrichten (Anderson, 2014, S. 12). In diesem Sinne ermöglichen es Affekte, mit Phänomenen in Kontakt zu treten und der Art und Weise, wie in ihnen Körper, Dinge, Praktiken und Diskurse miteinander verschränkt und auf etwas hin ausgerichtet werden, nachzuspüren. Als Forscher:in durch Verschränkungen affiziert zu werden bzw. sich affizieren zu lassen, stellt so einen Ansatzpunkt für die Bearbeitung der Frage nach der Bedingung wissenschaftlicher Erkenntnis im Forschungsprozess dar. Affekte werden, weil sie auf die Beziehung (und Grenzziehung) im Forschungsprozess verweisen, in denen ein Gegenstand zu einem Gegenstand und im Verhältnis dazu Forscher:innen zu Forscher:innen werden, zu einem methodologischen Prinzip (Åhäll 2018). Im Affekt materialisieren sich Welt und Körper als etwas, das miteinander verwickelt ist bzw. in Beziehung zueinander je als etwas hergestellt wird (Ahmed, 2004, S. 29). Für Forschungsprozesse heißt das, dass im Affekt, der in der Begegnung zwischen Forscher:innen und Forschungsgegenständen entsteht,

die Realisierung einer Grenze vollzogen und gleichzeitig eine Bindung erzeugt wird (Ahmed, 2004, S. 27). In jener Gleichzeitigkeit von Grenze und Bindung – die mit Barad (2014) als Bewegung eines cutting-together-apart gefasst werden kann – wird das *Woraufhin* des Affekts und sowie die Beziehung der voneinander getrennten und miteinander verbundenen Entitäten innerhalb des Forschungsprozesses für den Moment greifbar und damit Bedeutung nicht nur nachvollziehbar, sondern vollzogen. Fasst man einen Forschungsprozess unter affekttheoretischen Vorzeichen solchermaßen als relationale Begegnung, so lässt sich das daraus resultierende Wissen als situiert (Haraway, 1995) begreifen. Damit geht einher, dass Affekte nicht nur auf situative Erfahrungen verweisen bzw. aus ihnen hervorgehen, sondern auf die Verbindung zwischen situativen, prozessualen Dynamiken und ihrer Situietheit in breiteren Kontexten von relational aufeinander bezogenen Phänomenen (Wiese & Pfaller, 2018, S. 8). Aus der Forschung generiertes, situiertes Wissen entsteht demnach „aus den Interaktionen zwischen materiellen Phänomenen, den materiellen Arrangements für das Wissen über diese Phänomene und epistemischen Praktiken“ (Gherardi et al., 2018, S. 2). Dies ist zentral für das von mir hier vorgestellte Verständnis eines affektiv involvierten Forschens.

Um diesen Gedankengang noch einmal auf den Punkt zu bringen: Affekt bezeichnet die Kraft, die innerhalb des Werdens von Phänomenen auf Körper wirkt und die auf das In-Beziehung-Sein und die darin sich konstituierende Bedeutung der Beziehung hinweist. Ein relationales Verständnis von Affekt ermöglicht es so, Forschungsprozesse als dynamische Beziehungen zu denken, in denen Forscher:innen und Beforschte nicht in getrennten Sphären angesiedelt sind, sondern sie auf vielfältige Weise miteinander verwoben bzw. aufeinander bezogen sind und – indem sie im Affekt gemeinsam ausgerichtet werden (Ahmed, 2004, S. 26ff.) – in ihrer Bedeutung voneinander abhängen. Ein Verständnis des Forschungsprozesses als sinngenerierende Verschränkung erlaubt es, Situationen im Feld zu begegnen, ohne sie theoretisch vorher zu bestimmen. Es geht um die performativ hergestellten und sich herstellenden Bedeutungen, die sich im Forschungsprozess nicht nur daraus ergeben, auf Feldlogiken methodengeleitet zu blicken. So ist es nicht die Annahme einer Außenperspektive der Wissenschaft gegenüber der Welt, sondern vielmehr das Ausgesetztsein des Körpers in vielfältigen Situationen, der zum Ansatzpunkt von Wissenspraktiken wird. Durch unseren Körper können wir von den Beziehungen innerhalb der Phänomene betroffen sein. Dies ermöglicht es, ein Gespür für die performativen, relationalen und materiellen Realisierungen von Grenzen zu bekommen, in denen Bedeutung erzeugt wird (Barad, 2014) – und so ein Verständnis von Phänomenen zu entwickeln.

Mit Latours (2004) Begriff des *Lernens, affiziert zu werden*, lässt sich dies näher ausführen. Er verweist auf eine Fähigkeit des Körpers, sich affizieren zu lassen

und darin auf das Neue, Irritierende und Spezifische aufmerksam werden zu können und sich gleichsam in Rhythmen, Regelmäßigkeiten und Routinen einfühlen zu können. Diese Fähigkeit geht aus von einer atmosphärischen Gestimmtheit von Phänomenen, die eine analytische Aufmerksamkeit dafür, wie ein materieller Sinn im Werden der Welt entsteht, fortbesteht und sich auflöst (Zhang, 2020, S. 648) ermöglicht. Affektiv involviert zu forschen, meint im Sinne eines Lernens, affiziert zu werden, eine Responsivität und Attentivität innerhalb von Phänomenen zu kultivieren, und zwar dadurch, dass affektive Atmosphären durch Forschende mitgestaltet werden (Iskra, 2023, S. 136). Die Methode beinhaltet demnach nicht eine Distanzierung vom Gesehenen, durch die Erkenntnisse erst ex post generiert werden. Vielmehr wird der Versuch unternommen, die Forscher:innenperspektive als Teil der Konstitution eines Gegenstands in Bezug auf darin wirksame Dynamiken etc. zu begreifen und dies produktiv, d. h. erkenntnisgenerierend zu wenden.

Angeschlossen wird hier insbesondere an neumaterialistische und posthumanistische Forschungsansätze, die versuchen, entgegen eines Repräsentationalismus die Relationalität und Situiertheit von Forschungsprozessen – im Sinne einer relationalen und prozessualen Verschränkung von epistemischen, ontologischen und ethischen Fragestellungen – stärker in Rechnung zu stellen (Mazzei & Jackson, 2014; Lenz Taguchi & Adams St. Pierre, 2017). Gleichzeitig finden eher pragmatistisch orientierte Ansätze in ihrem Fokus auf einen spezifischen Erfahrungsbegriff als Inspiration Berücksichtigung, die das gestalterische Potential einer experimentellen und kollaborativen Forschung betonen und die Frage zulassen, für und mit wem sie eigentlich Wissen produzieren (Bogusz & Reinhart, 2018; Bogusz, 2018).

Der hier vorgestellte Ansatz einer affektiv involvierten Ethnografie als Konkretisierung der neumaterialistisch und auch pragmatistisch formulierten Ansprüche, (praxistheoretische) Forschung in der Erziehungswissenschaft anders zu denken (Balzer & Bellmann, 2023, S. 61), macht insbesondere den in ethnografischen Ansätzen verankerten Aspekt stark, dass wir als Forschende dem Beobachteten nicht neutral gegenüberstehen und spitzt ihn im Sinne eines relationalen Forschungsverständnisses zu, das dieses nicht einer methodischen Kontrolle zuführt. Affekt als relationale Kraft verweist darauf, dass wir einen Anteil an der Konstitution ‚unserer‘ Gegenstände haben, indem wir uns in der Begegnung aussetzen und so Dynamiken mitprägen und ggf. verändern – und abhängig davon erst etwas erfahren können. Damit geht eine ethische Dimension des Forschens im Sinne einer Anrufung zur Verantwortung einher (Kuhlmann, 2023). Sie beinhaltet affekttheoretisch gewendet ein „Enactment of Responsibility on the other“ (Thajib, 2022, S. 534) als Teil des Forschungsprozesses. Diese *anderen* sind nicht bloß im zum Gegenstand gemachten Feld Schule zu finden. Vielmehr können auch anderen Forscher:innen sowie das

wissenschaftliche Feld gemeint sein, das eine spezifische Ansprüchlichkeit und ein Verantwortlich-werden-sollen in den Forschungsprozess hineinträgt. Affekt als Methode, relationalen Grenzziehungen nachzuspüren, geht dabei von einer Involviertheit von Forscher:innen aus, und zwar nicht (ausschließlich) in die schulische Praxis im Rahmen einer teilnehmenden Ethnografie. Affektive Involviertheit bezieht sich vielmehr auf die Beziehungen als Grenzrealisierungen, die in den Begegnungen und im gemeinsamen Werden von aufeinander bezogenen Diskursen, Praktiken und Akteuren innerhalb von Forschungsprozessen entstehen – und die so Unterschiedliches aufeinander beziehen und gemeinsam im Sinne des Forschungsprozesses ausrichten. Damit fallen die Konstitution des Gegenstands in seiner spezifischen Logik und die Möglichkeiten seiner Wahrnehmung als etwas Bestimmtes – weil beides in Beziehung zueinander (ent)steht – im Affektbezug zusammen. Folgende Grenzrealisierungen, über die die angedeuteten Verschiebungen der qualitativen Schul- und Unterrichtsforschung in Richtung einer Transsituativität, einer Relationalität des Verhältnisses von Forscher:in und Gegenstand und einer spekulativen Dimension als Antwort auf ethisch-moralische Anrufungen gedacht werden können, sind in der hier exemplarisch herangezogenen Forschung an der genannten Schule bedeutsam:

1. Die Situiertheit des Forschenden in einem wissenschaftlichen Feld bzw. innerhalb einer wissenschaftlichen Disziplin und in einem spezifischen Arbeitszusammenhang.
2. Die Situiertheit der Schule im ländlichen Raum – Konfrontation mit spezifischen ökonomischen und politischen Herausforderungen.
3. Die Situiertheit des Forschungsprozesses im Spannungsfeld von pädagogischen und wissenschaftlichen Erwartungen.
4. Die Situiertheit im Feld Schule und die Spannung zwischen der angenommenen und der erfahrenen Praxis.
5. Die Begegnung von Theorie und Daten und die Widerständigkeit des Feldes gegenüber wissenschaftlichen Zuschreibungen und politischen Vereinnahmungen.

2 Involviert-Werden: Erkundungen zur Verschränkung von Forscher:in und Gegenstand

Ausgehend von dem dargestellten Verständnis von Affekt als einer involvierten und eingreifenden Methodologie werden im Folgenden diskursive und praktische Grenzziehungen in den Blick genommen, die im Werden des Forschungsprojektes an und zu einer Schule im Wandel wirksam werden. Die Ausführungen lassen sich als Prozess eines ‚Mappings‘ (Clarke et al., 2018)

verstehen, in dem das in der Begegnung des Forschungsprozess entstehende Bedingungs- und Relationsgefüge entlang von auf Grenzziehungen verweisende Affizierungen herausgearbeitet wird. Von zentraler Bedeutung ist dabei das im Forschungsprozess entstehende Verhältnis der Schule in ihrer Situiertheit in einem spezifischen sozialen Raum zu meiner in einer bestimmten Wissenschaftskultur situierten Praxis hergestellt wird. Dieses Verhältnis stellt den Ansatzpunkt dar, Verständnisse des sich im Forschungsprozess entstehenden Gegenstands und Möglichkeiten, ihm zu begegnen, zu entwickeln. Die Verschränkung unterschiedlicher Situationen in meiner Begegnung mit der Schule wird so in Hinsicht auf die dynamische Produktion eines Gegenstands, auch in Hinsicht auf die darin sich äußernde ethische Dimension des verantwortlich gemacht Werdens, befragt und als erkenntnisgenerierend gedacht.

Die Begegnung mit der Schule, die im Mittelpunkt des Forschungsprojektes steht, beginnt für mich im Herbst 2023. Die Schulleitung einer Schule aus dem ländlichen Raum in Südniedersachsen ist mit einem Kooperationsinteresse an Kerstin Rabenstein herangetreten. Hintergrund der Anfrage war, dass das Unterrichts- und Schulkonzept geändert werden sollte, vom Prinzip Schulklasse hin zu einem Konzept individualisierten Unterrichts, der in Lernbüros organisiert wird – und dies sollte von Forschenden begleitet werden. Aufgrund unseres gemeinsamen Interesses für soziale Dynamiken von Schulklassen (Rabenstein & Wicke, 2024) und der Möglichkeit, an der Schule auch in Bezug darauf weiterführende Erkenntnisse zu generieren, stand das Angebot, das auch ich mich an einer Forschung zu den sozialen Dynamiken vor Ort beteilige.

Mit diesem Text, dies wird an dieser Stelle deutlich, schreibe ich aus einer Position, die dadurch bedingt ist und ermöglicht wird, Teil eines (Forschungs-) Zusammenhangs zu sein, mit anderen zusammenzuarbeiten sowie an den Überlegungen anderer zu partizipieren und fortlaufend in einem gemeinsamen Austausch zu stehen. Aus diesem gemeinsamen Prozess entwickelte sich zunächst eine für das Weiterarbeiten an dem Themenfeld Schulklasse bedeutsame Frage, nämlich, ob auch ohne eine Organisation des Unterrichts in Schulklassen ähnliche Dynamiken der Gemeinschafts- oder Gruppenbildung beobachtbar werden. Zudem war die Aussicht, von einer Schule freie Hand in Forschungsfragen und Ausrichtung der Forschung zu bekommen, durchaus attraktiv – auch vor dem Hintergrund, dass es für Forschende manchmal mit großen Mühen verbunden ist, einen Zugang zum Schulalltag zu bekommen. Meine anfängliche Vorfreude auf den beginnenden Forschungsprozess und die damit verbundene Möglichkeit einer Erhebung, in der das Konzept einer affektiv involvierten Ethnografie, an dem wir innerhalb besagten Arbeitszusammenhangs arbeiten, exploriert werden könnte, wurde sogleich begleitet von einer Skepsis: nicht bezüglich unseres Ansatzes zu forschen, sondern hin-

sichtlich des Vorhabens der Schule, ein Konzept individualisierten Lernens neu zu implementieren und der möglicherweise doch auf uns zukommenden Erwartungen, dies mit unserer Arbeit zu stützen.

Diese Skepsis verweist auf eine Grenzziehung, der ich an dieser Stelle etwas weiter nachgehen möchte, weil sie für ein Verständnis des Bedingungsgefüges des folgenden Forschungsprozesses sowie dessen, was sich als Gegenstand herausbildet, bedeutsam ist. Jene Grenze realisiert sich als eine Verhältnisbestimmung von meiner (theoretischen, methodologischen und sozialen) Situiertheit innerhalb einer bestimmten kritischen erziehungswissenschaftlich und sozialtheoretisch ausgerichteten Wissenschaftskultur mit einem als Individualisierung bezeichneten Reformkonzept für Schulen, das weitreichende Versprechungen einer stärker am Subjekt und seinen Interessen und Möglichkeiten ausgerichteten Schule beinhaltet. So sind die Praktiken und Diskurse, die mich insofern affizieren als sie meine Bindung an die Wissenschaft herstellen und mein Denken (als Wissenspraxis) in spezifischer Weise ausrichten, verbunden mit theoretischen Konzepten, die Programme der individuellen Förderung und des individualisierten Lernens ebenso wie Evidenzbasierung, Kompetenzorientierung und Psychologisierung von Pädagogik, Schule und Unterricht kritisch in den Blick nehmen. Ohne detailliert auf jene Diskurse einzugehen, sei hier ein zentraler inhaltlicher Punkt dieser diskursiven Ausrichtung genannt: Kritisiert wird eine mit dem individualisierten Lernen einhergehende Fixierung der Schule auf Selbstoptimierung und insofern eine Umsetzung ökonomischer Prinzipien. Verloren geglaubte Potentiale der Schüler:innen, so das Versprechen, können in individualisierten Lernsettings gehoben, nutzbar und letztlich verwertbar gemacht werden. Dabei wird die Verantwortung für das eigene Lernen den Schüler:innen selbst zugeschrieben, und so auch schulischer Misserfolg als persönliches Versagen umgemünzt. Das, was als Freiheitsgewinn von Befürwortern solcher Konzepte propagiert wird, lässt sich im Anschluss an machttheoretische Überlegungen als eine Implementierung eines auf individuelle Leistung zielenden Ordnungsprinzips in die Selbstführungen der Schüler:innen deuten (Hangartner et al., 2024).

Diese kritische Ausrichtung ist als eine Grenzrealisierung, ebenso wie die Anrufung zum eigenverantwortlichen Lernen (Merl, 2023), verbunden mit normativen Anforderungen, die meinen (bzw. unseren) Bewegungsraum in der theoretischen Arbeit wie auch in empirischen Untersuchungen bedingen und begrenzen. Die Kritiken am individualisierten Lernen erscheinen für mich grundsätzlich schlüssig, allerdings werden sie in der Situation der Begegnung mit der Schule im Zuge nachfolgender erster Gespräche, die Kerstin Rabenstein vor Ort mit der Schulleitung geführt hat und die wir dann im Forscher:innenteam nachbesprochen haben, bereits etwas gebrochen bzw. weniger absolut. In Relation zu den aus den Gesprächen resultierenden Daten

(Erinnerungsprotokolle) zeichnete sich für uns so ein gewisser Pragmatismus der Schule bezüglich der Umsetzung eines individualisierten Konzeptes ab. Einerseits wurde dies in Anbetracht der Situiertheit der Schule im ländlichen Raum deutlich. So wird die Neuausrichtung des Schulkonzeptes für uns als Antwort auf eine ökonomische Bedrängnis plausibel, in das die Schule aufgrund weniger werdenden Anmeldungen von Schüler:innen aus der Umgebung geraten ist. Will die Schule also fortbestehen, muss sie ihr Angebot attraktiver machen, und zwar nicht nur für Schüler:innen aus der Umgebung, sondern auch für die Politik als potenzieller Geldquelle. Im Zusammenhang damit steht auch die Kontaktaufnahme der Schule mit uns. Es ist insofern ein ökonomisches Erfordernis, das in unserer Begegnung mit der Schule als eine Bedingung aktualisiert wird und insofern in den Forschungsprozess hineinwirkt. Andererseits wird unsere Forschung an der Schule mit wenigen konkreten inhaltlichen Erwartungen verbunden, was auch an ihrer spezifischen Situiertheit liegen mag. Wir sollten laut Schulleitung, so verstanden wir, weder den Erfolg der Umsetzung des Konzeptes gewährleisten oder bestätigen, noch sollten wir als Expert:innen aus der Wissenschaft dabei beraten. Vielmehr geht es der Schule vor allem um eine Kooperation sowohl als ein nach außen hin wirksames Symbol für die eigene Fortschrittlichkeit und insofern letztlich um ein weiteres Verkaufsargument gegenüber potentiellen künftigen Schüler:innen und deren Eltern sowie gegenüber möglichen Geldgebern aus der Politik, als auch als eine Möglichkeit des Austausches zwischen Schule und an der Schule interessierten Menschen. Das steht bislang einer möglichen kritischen Auseinandersetzung unsererseits mit dem, was dort als individuelle Förderung umgesetzt wird, nicht im Weg, bzw. ist diese in bestimmter Hinsicht – während späterer Feldaufenthalte wird etwa deutlich, dass nicht alle Lehrer:innen dem Konzept ausschließlich positiv gegenüberstehen – vielleicht sogar erwünscht. Und zwar nicht als eine Perspektive von außen, sondern als eine dezidierte Forscher:innenperspektive, die über die Teilnahme an der Praxis Einsichten und ggf. ein Verständnis für Problemlagen gewinnt. Wir sind und werden, und dies ist die Krux, in der wir uns im und mit dem Forschungsprozess befinden, einem Konzept individueller Förderung ausgesetzt, dem wir in unserer wissenschaftlichen Situiertheit eigentlich kritisch gegenüberstehen, an dessen Umsetzung wir nun aber in bestimmter Hinsicht mitwirken, und sei es einfach, weil wir vor Ort und damit ansprechbar sind. Obwohl wir nicht angefragt wurden, uns zu dem Konzept individualisierten Unterrichts zu positionieren, entsteht eine Aufforderung zu einer solchen Positionierung aus der Begegnung mit der Schule heraus.

Ich springe nun zu den ersten Wochen nach den Sommerferien und somit zum Start der Umsetzung des Konzeptes an der Schule und unserer Erhebung – und damit zu meiner ersten physischen Begegnung mit dem Ort, den

Lehrer:innen und den Schüler:innen. Über das vor Ort sein realisiert sich eine weitere Grenze, zu anderen Orten meiner wissenschaftlichen Arbeit. Damit wird auch eine Bindung erzeugt, denn an eine Schule zu kommen, beinhaltet, von ihrer Atmosphäre erfasst zu werden, von den Gebäuden (hier ist es ein relativ großer Betonbau, der von außen eher trist wirkt, allerdings Zeugen die Graffitis von Abschlussjahrgängen von einer gewissen Lebhaftigkeit), den Räumen, den Gerüchen, Geräuschen und dem geschäftigen Durcheinander, das vor Schulbeginn auf den Fluren herrscht. Mein Feldaufenthalt beginnt erst in der dritten Woche nach den Sommerferien, nachdem Kerstin Rabenstein, Noah Bendig und Jan Uhlhorn als Ethnograf:innen bereits zwei Wochen vor Ort waren. So steige ich ein in den zum Alltag werdenden Ablauf der neuen Schulpraxis, kann beobachten, wie sich aus wiederkehrenden Praktiken (neue) Routinen bilden, und auch, dass der Prozess nicht immer konfliktfrei und harmonisch vonstatten geht. In den Blick gerät zudem, wie das Erfordernis zur *Selbstorganisation* immer wieder betont wird. Sie erscheint hier nicht nur als zentrale Voraussetzung des Lernens, sondern sie wird selbst zum vermittlungsbedürftigen Gegenstand, der immer wieder neu verhandelt wird und werden muss. Das Erfordernis, die Bedingungen ihres eigenen Zustandekommens fortwährend mitzuvermitteln, so scheint es mir, markiert eine zentrale Komponente pädagogischen Praktiken (Wicke, 2024; Wicke & Rabenstein, i.V./2025), die an der Schule in besonderer Weise nachvollziehbar wird. Nach weniger Zeit im Feld entsteht der Eindruck, dass einige Schüler:innen sehr gut mit dem individualisierten Setting zurechtkommen, andere wiederum aber nicht in die Arbeit finden. Sie wirken abgelenkt und dies wird auch in Gesprächen mit Lehrpersonen thematisiert. Diese Wahrnehmung führt zu der Frage, inwiefern hier, wie auch im „herkömmlichen“ Unterricht, Schüler:innen einen Vorteil haben, die die Fähigkeiten eigenständig zu lernen habituell mitbringen, und insofern das Problem des milieu-/bzw. klassenabhängigen Bildungserfolges gar nicht gelöst, sondern lediglich verschoben wird (Beach & Fritzsche, 2018). In diesem Gedanken kehrt die Skepsis gegenüber individualisierten Unterrichtssettings als Ausdruck meiner Situiertheit im wissenschaftlichen Feld zurück. Zugleich bindet mich meine Teilnahme an der schulischen Praxis nun aber in gewisser Weise an ein Gelingen des Projektes. Dadurch, dass Schüler:innen und Lehrer:innen kennengelernt werden, dass konkrete Probleme aber auch Erfolge Einzelner sichtbar werden, dass also eine Beziehung zu der Schule und ihren Protagonist:innen eingegangen wird, erscheint mir eine pauschale Kritik an individualisierten Settings unzureichend. Deutlich wird eine relationale Verwiesenheit der schulischen und der wissenschaftlichen Praxis aufeinander, in der eine Verantwortung in Bezug auf gleichzeitig wirksam werdende normative Anforderungen – der Kritik am individualisierten Konzept und dem Gelingen desselben – entsteht. Die Frage,

die sich daraus ergibt, ist, inwiefern sich aus jener relationalen Verwiesenheit im Forschungsprozesse eine ebenso relationale kritische Perspektive, die sich auf die schulische und auf die wissenschaftliche Praxis wendet, entwickeln lässt. Ein Ansatzpunkt dafür könnte in der Besonderheit der Schule, in ihrer Verortetheit im Ländlichen sowie der Milieuzugehörigkeit ihrer Schüler:innen (es handelt sich um eine Haupt- und Realschule) liegen. In der Skepsis gegenüber dem individualisierten Setting in dieser Lage liegt zunächst der Fokus auf Differenzierung der Schüler:innen entlang der ihnen je individuell zugeschriebenen Fähigkeiten zur Selbstorganisation etc. nahe. Die Schüler:innen werden etwa je einzeln in Gesprächen von ihren ‚Lerncoaches‘ zu ihrem Lernfortschritt und ihren Schwierigkeiten befragt bzw. diese problematisiert und adressiert. Auch soziale Probleme kommen dabei z.T. zur Sprache. Ansonsten wird Hilfe vor allem dann verwirklicht, wenn diese eigenständig gesucht wird. Auch hier rückt die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung der Schüler:innen in den Blick, aufgrund derer dann wiederum Differenzierungen wirksam werden. Das in der Begegnung erfahrene pädagogische Setting lässt sich, in einem eher spekulativen Modus, der nach Andersmöglichkeiten fragt, auch als eine auf die „Kultivierung radikaler Gleichheit“ (Balzer, Bellmann & Su, 2024) gerichtete Praxis deuten bzw. deutlicher zur Geltung bringen. Gleichheit als Bezugspunkt der pädagogischen Praxis wird an der Schule nicht als Prämisse des Konzeptes individualisierten Unterrichts gesetzt – sondern gerade die Verschiedenheit, der durch Lernbüros begegnet werden soll. Dennoch wird Gleichheit als etwas beobachtbar, das jede:r Schüler:in zugeschrieben wird: nämlich als Fähigkeit sich in dem neuen Unterrichtssetting (je spezifisch) einfinden und (je nach Stand, Persönlichkeit etc.) einbringen und anders werden zu können. Gleichheit wird insofern in dem Sinne hergestellt, als Lehrer:innenpraktiken als implizit an Gleichheit ausgerichtet nachvollziehbar werden – indem alle als unspezifisch Fähige adressiert werden. Die Dimension der Gleichheit eröffnet sich dabei weniger aus dem Unterrichtskonzept oder aus konkreten Sprechakten, sondern aus einer Atmosphäre, die ausgehend von Einzelgesprächen, Gruppensettings, Lehrer:innenzimmeraufenthalten etc. emergiert und die ausgehend von einer den Praktiken enthaltenen solidari-schen Sorge, die Logiken der (Leistungs-)Differenzierung entgegensteht, verstanden werden kann (Govrin 2025). Gleichheit entsteht insofern nicht als ein Ziel der pädagogischen Praxis, sondern als ein affektiver Überschuss der konkret sichtbar werdenden Beziehungen und insofern als eine andere Möglichkeit derer Deutung.

Andere Möglichkeiten das Betrachtete zu fassen, stellen sich damit als Horizonte der affektiven Relationalität von (kritischen) Theorien der Konzeptualisierung individualisierter Unterrichtssettings und einer spezifischen Unterrichtsordnung dar, die die politischen Narrative individueller Förderung, die

Umsetzung individualisierten Unterrichts und die Bearbeitung von Fragen sozialer Ungleichheit neu zueinander ins Verhältnis setzt und deren Bedeutungen sich so verschiebt. Konkret erzeugt die Verschränkung von unterschiedlichen normativen Anforderungen, denen des wissenschaftlichen und denen des schulischen Feldes, im Prozess der Forschung ein Unbehagen. Aus der Bindung an das wissenschaftliche Feld und der daraus hervorgehenden Anrufung, eine kritische Perspektive einzunehmen und gleichzeitig aber an das Projekt der Schule gebunden zu werden und ihr insofern offen zu begegnen, entsteht die Verantwortung, Andersmöglichkeiten der Praxis zur Geltung zu bringen (vgl. in Bezug auf die im Unsicheren sich äussernden Forderungen der Praxis Brigstock & Noorani, 2016, S. 3). Eine solche Andersmöglichkeit ist hier, Gleichheit als Ansatzpunkt, die beobachtete Praxis anders zu denken, plausibel zu machen.

3 Zwischenfazit eines affektiv involvierten Forschungsprozesses

Der Rückblick auf unser und mein Involviert-Werden mit einer Schule verweist exemplarisch auf diskursive und praktische Grenzrealisierungen, in denen im Forschungsprozess Erkenntnisinteressen und -gegenstände sowie Forscher:innenpositionen gebildet und über Affizierungen nachvollziehbar werden. Gelesen werden kann der Text so wie ein Mapping (Schadler, 2014) unterschiedlicher Situiertheiten, bei deren Aufeinandertreffen etwas Neues entsteht. Dieses Neue möchte ich hier als mögliche Verschiebungen einer theoretisch-empirischen Schul- und Unterrichtsforschung aufgreifen und als Ausblick zum Schluss des Textes veranschaulichen. Wie zu Beginn angekündigt, handelt es sich dabei um Verschiebungen in Richtung Trans- oder Inter-situativität (1), Relationalität (2) und eines spekulativen Antwortens auf Verantwortungsanrufungen (3).

1. Affekte in der Forschung methodologisch zu wenden, ermöglicht es innerhalb des beschriebenen Forschungsprozesses nicht bloß Situatives an der Schule zum Gegenstand zu machen, sondern die Situiertheit des Forschungsprozesses in Bezug auf unterschiedlich aufeinander verwiesene Praxis/Diskurs-Zusammenhänge nachzuvollziehen. Dabei erscheint die schulische Praxis, der Umbau zu Lernbüros sowie die Kontaktaufnahme mit uns als Forschenden in einem Zusammenhang mit der spezifischen Verortung der Schule in einem sozialen Raum. Hier wirken politische Praktiken ebenso wie familiäre Wahl- und Entscheidungspraktiken auf die Gestaltung der Schule und den Umbau des dortigen Alltags.

2. Jener Bezug auf das Inter- und Transsituative des Forschungsprozesses eröffnet zugleich die Möglichkeit, wissenschaftliche und schulische Praxis nicht auf unterschiedlichen Wirklichkeitssphären anzusiedeln, sondern sie als sich ineinanderschiebend, einander bedingend und insofern in Abhängigkeit voneinander zu betrachten. Affekt verweist dabei auf eine gleichzeitige Bindung an und Ausrichtung durch eine spezifische Situiertheit meines wissenschaftlichen Wirkens, das eine Grenze in Bezug auf Konzepte individualisierten Lernens realisiert. Gleichzeitig entsteht durch Feldaufenthalte, aber auch durch die Konturierung eines Forschungsgegenstands im Forschungsprozess eine affektive Bindung, die eine Widerständigkeit gegenüber pauschalen Kritiken individueller Förderung erzeugt. Die wissenschaftliche wird im Zuge des Forschungsprozesses insofern Teil der schulischen Praxis und andersherum.

3. Ausgehend davon wird aus einer affektiv involvierten Position heraus möglich, eine kritische Position sowohl zur schulischen als auch zur eigenen wissenschaftlichen Praxis, die als voneinander abhängig begriffen werden, zu entwickeln. Deutlich wird in Bezug auf das von mir hier dargestellte Forschungsprojekt, dass in Konfrontation mit einem in der Umsetzung begriffenen Konzept individualisierten Lernens an einer konkreten Schule eine kritische Perspektive, die ihre Kriterien außerhalb der betrachteten Praxis sucht, nicht weiterhilft. Ebenso wenig bedarf es einer Forschung, die die Umsetzung individualisierten Unterrichts in konkreten Situationen lediglich affirmativ bestätigt und ihre Wirksamkeit betont. Vielmehr kann sich affektiv zu involvieren und so Verständnisse über die Situiertheit sowohl der eigenen wissenschaftlichen Praxis als auch der schulischen Praxis zu gewinnen, einen Beitrag dazu leisten, einer Verantwortung, die aus der Begegnung im Forschungsprozess heraus entsteht, nachzukommen. Widersprüche und Unwägbarkeiten können dann gemeinsame Ansatzpunkte werden, um konkrete Probleme zu verstehen und Andersmöglichkeiten schulischer Realitäten – hier in Richtung eines radikal an Gleichheit orientierten pädagogischen Handelns – zu entwickeln. Affektive Involviertheit eröffnet insofern die Möglichkeit, in der Verschränkung theoretischer Perspektiven sowie empirischer Erfahrungen und Daten in deren Situiertheit eine immanent kritische Perspektive (Rabenstein & Wicke i.V./2026, Wicke & Rabenstein i.V./2026) zu entwickeln, die sowohl auf Widersprüche der beobachteten Praxis als auch die Bedingungen der eigenen Wissensproduktion gerichtet ist.

Literatur

- Ahmed, S. (2004). *Collective Feelings. Or, The Impressions Left by Others*, Theory, Culture & Society, 21(2), 26–42.
- Åhäll, L. (2018). *Affect as Methodology: Feminism and the Politics of Emotion*. International Political Sociology, 12. doi: 10.1093/ips/olx024
- Anderson, B. (2014). *Encountering affect. Capacities, apparatuses, conditions*. Ashgate.
- Balzer, N., & Bellmann, J. (2023). *Praxistheoretische Forschung zwischen Pädagogisierung und Ent-Pädagogisierung. Chancen und Risiken einer sozialtheoretischen Umcodierung der Erziehungswissenschaft*. In N. Kuhlmann, N. Rose, O. Hilbrich, J. Bellmann & S. Reh (Hrsg.), *Sozialtheoretische Erziehungswissenschaft. Konturen eines Theorie- und Forschungsprogramms* (S. 35–66). Springer VS.
- Balzer, N., Bellmann, J., & Su, H. (2024). (Un-)bedingt gleich. Rekonstruktionen zur Dialektik relativer und radikaler Gleichheit im pädagogischen Denken. *Zeitschrift für Pädagogik* 70 (3), 298–317.
- Barad, K. (2012). *Agentieller Realismus*. Suhrkamp.
- Barad, K. (2014). *Diffractioning Diffraction. Cutting Together–Apart*. *Parallax*, 20(3), 168–187.
- Beach, D., & Fritzsche, B. (2018). *Die Auswirkungen individualisierender Tendenzen im schwedischen Bildungssystem. Eine Meta-Ethnographie*. In K. Rabenstein, K. Kunze, M. Martens, T.-S. Idel, M. Proske & S. Strauß (Hrsg.), *Individualisierung von Unterricht. Transformationen – Wirkungen – Reflexionen*, (S. 23–40). Klinkhardt.
- Bellmann, J. (2020). *Theoretische Forschung – Unterscheidung und Bezeichnung eines spezifischen Modus der Wissensproduktion*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(6), 788–806.
- Brigstock, J. & Noorani, T. (2016). *Posthuman Attunements: Aesthetics, Authority and the Arts of Creative Listening*. *GeoHumanities* 2/1. <https://doi.org/10.1080/2373566X.2016.1167618>
- Bogusz, T. (2018). *Experimentalismus und Soziologie. Von der Krisen- zur Erfahrungswissenschaft*. Campus.
- Bogusz, T., & Reinhard, M. (2018). *Öffentliche Soziologie als experimentalistische Kollaboration. Zum Verhältnis von Theorie und Methode im Kontext disruptiven sozialen Wandels*. In S. Selke & A. Treibel (Hrsg.), *Öffentliche Gesellschaftswissenschaften. Grundlagen, Anwendungsfelder und neue Perspektiven* (S. 345–360). Springer VS.
- Clarke, A., Friese, C., & Washburn, R. (2018). *Situational Analysis. Grounded Theory After the Interpretive Turn*. Sage.
- Clough, P. T. (2009). *The New Empiricism. Affect and Sociological Method*. *European Journal of Social Theory*, 12(1), 43–61.
- Deleuze, G. (1988). *Spinoza. Praktische Philosophie*. Merve.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1992). *Tausend Plateaus. Kapitalismus und Schizophrenie*. Merve.
- Dinkelaker, J., Meseth, W., Neumann, S., Rabenstein, K., Dörner, O., Hummrich, M., & K.Kunze (Hrsg.) (2016). *Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*. Klinkhardt.
- Fox, N. J. & Alldred, P. (2017). *Sociology and the New Materialism. Theory, Research, Action*. Sage.
- Gherardi, S., Murgia, A., Bellè, E., Miele, F. & Carreri, A. (2018). *Tracking the sociomaterial traces of affect at the crossroads of affect and practice theories, Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*. <https://doi.org/10.1108/QROM-04-2018-1624>
- Govrin, J. (2025). *Universalismus von Unten. Theorie radikaler Gleichheit*. Suhrkamp.
- Hangartner, J., Durler, H., Fankhauser, R., & Girinshuti, C. (2024). *Introduction: The fabrication of the autonomous learner*. In dies. (Hrsg.), *The fabrication of the autonomous learner. Ethnographies of Educational Practices in Switzerland, France and Germany* (S. 1–22). Routledge.
- Haraway, D. (1995). *Situiertes Wissen*. In D. Haraway, C. Hammer & I. Stiefé (Hrsg.), *Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen* (S. 73–97). Campus.

- Hirschauer, S. (2008). Die Empiriegeladenheit von Theorien und der Erfindungsreichtum der Praxis. In H. Kalthoff, S. Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung* (S. 169–187). Suhrkamp.
- Iskra, A. (2023). Decolonizing affect: Resonance as an ethnographic technique. *Ethos*, 51, 130–145.
- Joas, H., & Knöbel, W. (2004). *Sozialtheorie. Zwanzig einführende Vorlesungen*. Suhrkamp.
- Kalthoff, H. (2014). Unterrichtspraxis. Überlegungen zu einer empirischen Theorie des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60/6, 867–882.
- Kalthoff, H., Hirschauer, S., & Lindemann, G. (Hrsg.) (2008). *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*. Suhrkamp.
- Kuhlmann, N. (2023). „Verantwortung“ als pädagogischer Topos. Anerkennungstheoretische Perspektiven. Beltz Juventa.
- Latour, B. (2004). How to talk about the body? The normative Dimension of Science Studies. *Body and Society*, 10(2-3), 205–229.
- Lenz Taguchi, H., & Adams St. Pierre, E. (2017). Using Concept as Method in Educational and Social Science Inquiry. *Qualitative Inquiry* 23/9, 643–648.
- Massumi, B. (1995). The Autonomy of Affect. *Cultural Critique*, 31, 83–109.
- Mazzei, L., & Jackson. (2012). *Thinking with Theory in Qualitative Research. Viewing Data Across Multiple Perspectives*. Routledge.
- Merl, T. (2024). On the norm of individual autonomy in school. In: J. Hangartner, H. Durler, R. Fankhauser & C. Girinshuti (Hrsg.), *The Fabrication of the Autonomous Learner* (S. 192–205). Routledge.
- Rabenstein, K., & Wicke, L. (Hrsg.). (2024). *Die Schulklasse – kein Gegenstand qualitativer Schulforschung? Theoretische Perspektiven, empirische Einblicke und methodologische Diskussionen zur Konstitution der Schulklasse*. Klinkhardt.
- Rabenstein, K., & Wicke, L. (i.V./2026). To criticise individualised teaching and learning from an ethnographical perspective. Searching for possibilities of immanent critique through affective involvement with school practices. *Ethnography and Education*.
- Schadler, C. (2014). *Vater, Mutter, Kind werden. Eine posthumanistische Ethnographie der Schwangerschaft*. transcript.
- Steward, K. (2007). *Ordinary Affects*. Duke University Press.
- Thajib, F. (2022). Following the Heart. Ethics of Doing Affective Ethnography in Vulnerable Research Settings. *International Quarterly for Asian Studies*, 53(IV), 533–551.
- Wicke, L. (2024). *Die Affekte der Erziehung. Praxistheoretische, phänomenologische und neu-materialistische Studien zur Konstitution und Wahrnehmung des Pädagogischen*. Springer VS.
- Wicke, L., & Rabenstein, K. (i.V./2025). Unterrichten als Erziehen? Zur Differenzierung erzieherischer Praktiken im Vollzug von Unterricht. In M. Weber-Spanknebel, J. Türistig, & M. Brinkmann (Hrsg.), *Praxen des Erziehens*. Springer VS.
- Wicke, L., & Rabenstein, K. (i.V./2026). Schulkritik als Kritik der Schulklasse. Von normativen Anforderungen und praxisinhärenten Widersprüchen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 72(3).
- Wiese, B., & Pfaller, L. (2018). *Affektive Gestimmtheiten in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. In L. Pfaller, & B. Wiese (Hrsg.), *Stimmungen und Atmosphären. Zur Affektivität des Sozialen* (S. 1–23). Springer VS.
- Zhang, V. (2020). Noisy Field Exposures, or what comes before attunement. *Cultural Geographies*, 27(4), 647–664.

Autor

Wicke, Lars, Dr.

ORCID: 0009-0003-5904-450X

Georg-August Universität Göttingen, Institut für Erziehungswissenschaft

Arbeitsschwerpunkte: sozialtheoretische Grundlagen erziehungswissenschaftlicher Gegenstandstheorien, theoretische und methodologische Zugänge zu Affekten, *soziale Ordnung von Schule und Unterricht*

E-Mail: lars.wicke@uni-goettingen.de

III Theoretische (Re-) Fokussierungen in ausgewählten Gegenstandsfeldern der Schul- und Unterrichtsforschung

Christopher Hempel

Fachlichkeit(en) jenseits des Fachunterrichts

Abstract

Der Begriff der Fachlichkeit als zentrale Dimension schulischen Unterrichts ist theoretisch unterbestimmt und in seiner Bedeutung für unterrichtliche Praxis programmatisch wie empirisch klärungsbedürftig. Der Beitrag nähert sich dem Begriff ausgehend von einer Auseinandersetzung mit schulischen Formaten jenseits des Fachunterrichts und unterscheidet, einem praxeologischen Verständnis folgend, zwischen Fachlichkeit *im* Unterricht und Fachlichkeit *des* Unterrichts. Dieses begriffliche Instrumentarium wird in einer dokumentarischen Fallanalyse von Beobachtungsprotokollen illustriert. Gefragt wird dabei, wie unterschiedliche fachliche (und andere) Perspektiven im Unterrichtsalltag praktisch relationiert und dabei neue gegenstandsbezogene Ordnungen jenseits des Fachunterrichts hervorgebracht werden.

Keywords: Fachlichkeit, Fächerübergreifender Unterricht, Projektlernen, Unterrichtsforschung, Dokumentarische Methode

1 Fachlichkeit in der Diskussion

Unterrichtsfächer strukturieren bis heute die schulische Praxis und gelten als selbstverständlich. Gleich zu Beginn ihrer Grundschulzeit lernen Kinder, dass der Schultag in Fächer gegliedert ist. Diese werden anfangs durch Farben repräsentiert, in denen Hefter gekauft, Bücher eingeschlagen, Stundenpläne angelegt werden. Die etablierte schulische ‚Farbpalette‘ (der schulische Kanon) verspricht Ordnung, Orientierung und eine systematische wie vielfältige Erschließung der Welt, sie ist nicht ohne Grund *das* Medium schulischer Bildungsprozesse (Schneuwly, 2018; Tenorth, 2019). Folglich ist Fachlichkeit auch eine zentrale Dimension des Schulunterrichts, die aber theoretisch unterbestimmt, programmatisch und empirisch herausgefordert und dadurch beständig in der Diskussion ist (Martens et al., 2018). Ich weise im Folgenden nur auf drei ausgewählte Aspekte von Fachlichkeit hin, die für diesen Beitrag relevant erscheinen.

1. Einem verbreiteten Verständnis nach bezieht sich Fachlichkeit auf Ansprüche, die auf Unterrichtsgegenstände fokussieren und ihren Ursprung in den wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen der Schulfächer haben. Sie hat ihren Ursprung also außerhalb der unterrichtlichen Praxis, die sich dann aber daran messen lassen muss, inwiefern sie ‚fachlichen Ansprüchen‘ gerecht wird. Insbesondere die Arbeiten von Sabine Reh, an die ich in theoretischer Hinsicht anschließen werde, stellen dieses Verständnis in Frage: Fachlichkeit ist demnach eine historisch gewachsene, mithin sich beständig verändernde, nur lose auf wissenschaftliche Bezugsdisziplinen bezogene, also an das Schulfach gebundene, und schließlich keine externe und feststehende, sondern im Unterricht performativ (re-)produzierte Wissenspraxis, die sich in spezifischen, empirisch zu rekonstruierenden Modi der Sach- und Subjektkonstitution äußert (Reh, 2018; Reh & Pieper, 2018).
2. Eine Engführung des schulischen Unterrichts (und seiner Analyse) auf die fachliche Dimension ruft auch Kritik hervor, weil sie jegliche ‚Mischfarben‘ ausblendet und hierdurch Gefahr läuft, Zusammenhänge oder Schüler:innenperspektiven systematisch zu übersehen (Huber, 2001; Duncker, 2021). Das ist der klassische Einsatzpunkt für Forderungen nach fächerübergreifenden Formaten schulischen Unterrichts (Hempel, 2025), die bildungspolitisch durch eine Integration sog. Querschnittsaufgaben – insbesondere einer inter- und transdisziplinär angelegten Bildung für nachhaltige Entwicklung (Biehl & Heinrich, 2022; Gaubitz, 2024) – oder einer Orientierung an sog. Zukunftskompetenzen (OECD, 2020) Auftrieb erhalten. Auch wenn sich eine Abkehr vom Fachprinzip (noch) nicht abzeichnet, so erlauben die curricularen Entwicklungen bereits die Frage nach einer möglichen ‚Entfachlichung‘ des Unterrichts (Reh & Caruso, 2020).
3. Schließlich zeigen Studien der qualitativ-rekonstruktiven Unterrichtsforschung, dass entgegen vieler, v.a. fachdidaktischer Erwartungen das Unterrichtsgeschehen nicht (nur) am fachlichen Lehren und Lernen orientiert ist, sondern unterschiedlichen Logiken folgt, die miteinander ‚interferieren‘ (Breidenstein, 2021; Hempel, 2024). Die ‚fachliche Qualität‘ hängt nur bedingt mit dem praktischen Funktionieren sowie dem wahrgenommenen ‚Erfolg‘ des Unterrichts zusammen. So findet sich bei Schüler:innen eine Orientierung an pragmatischer Aufgabenerledigung, die mit fachlicher Anstrengung in Spannung stehen kann (Martens & Asbrand, 2021).

Die augenscheinlich zentrale Dimension Fachlichkeit, die schulischen Unterricht nicht exklusiv, aber doch maßgeblich legitimiert, ist also weder theoretisch eindeutig bestimmt noch programmatisch oder empirisch unangefochten – und fordert die qualitative Unterrichtsforschung (auch weiterhin) heraus (Heinzel et al., 2023). Ich (re-)fokussiere sie hier im Zusammenhang mit einem

laufenden Forschungsvorhaben, das die Rekonstruktion von Unterrichtspraxis in fächerübergreifenden schulischen Formaten zum Ziel hat – Formate, die im Vergleich zu den über Stundentafeln und Fachlehrpläne etablierten Schul-fächern weniger fest verankert und reguliert sind.

Neben den erwarteten empirischen Einsichten verspricht das Vorhaben m.E. auch Impulse für die theoretische Diskussion zur Fassung und Bedeutung von Fachlichkeit im Unterricht. In diesem Beitrag stelle ich einen ersten Zwischenstand der Überlegungen dar, indem ich in Anlehnung an die drei oben dargestellten Aspekte ein Verständnis von Fachlichkeit(en) im/des fächerübergreifenden Unterrichts skizziere und dann exemplarisch eine Unterrichtseinheit, in der die Lerngruppe ein ‚Gemüseorchester‘ vorbereitet, daraufhin analysiere.

2 Fachlichkeit(en) im/des fächerübergreifenden Unterrichts

Im Folgenden referiere ich das praxeologische Verständnis von Fachlichkeit nach Reh (2018) und übertrage es auf das Feld fächerübergreifenden Unterrichts, indem ich mit Blick auf diesen besonderen Gegenstand und auf Basis bisheriger Überlegungen im Kontext dokumentarischer Unterrichtsforschung zwischen Fachlichkeit *im* Unterricht und Fachlichkeit *des* Unterrichts unterscheide (Hempel, 2024).

2.1 Fachlichkeit aus praxeologischer Perspektive

Einleitend wurde bereits darauf hingewiesen, dass Fachlichkeit aus praxeologischer Perspektive nicht einfach als externe Norm gegeben ist, sondern als Wissenspraxis im Medium des Fachunterrichts aktiv hervorgebracht bzw. tradiert wird. Sabine Reh (2018, S. 66) definiert den Begriff folgendermaßen:

„Fachlichkeit ist – betrachtet man den historischen Prozess – also ein bestimmter Modus der Organisation eines Wissens und des Umganges mit ihm, eine bestimmte ‚Wissenspraxis‘, die im Sortieren, Ordnen, Vereinheitlichen und Verknüpfen von Wissen in Wissensbeständen und in der Abgrenzung gegenüber anderen besteht. Sie entsteht im Zusammenhang mit der Notwendigkeit, Wissen weitergeben zu müssen bzw. zu wollen. Praktiken, mit denen das Wissen erzeugt, erhalten und weitergegeben wird, schaffen Einheitlichkeiten und Unterschiede und Terminologien erleichtern die Kommunikation. [...] Fachlichkeit kann in ihrer Genese, historisch betrachtet, nicht mit Inhalten und Konzepten universitärer Disziplinen gleichgesetzt werden, sondern kennzeichnet die jeweils sortierenden Wissenspraktiken in den unterschiedlichen Institutionen. Insofern gibt es eine eigene Fachlichkeit des Schul-faches wie eine andere der universitären Disziplin.“

Mit diesem Verständnis geraten die fachspezifischen Praktiken und Routinen, die sie strukturierenden Rahmungen und die hiermit reproduzierten fachkulturellen Ordnungen in den Blick, die es zu rekonstruieren gilt. Dabei lässt sich

an die frühere Fachkulturforschung anschließen, die sich zum Ziel setzte, die schulischen Fächer in ihrer jeweiligen Spezifik als „komplexe Handlungsfelder mit ihren Sinnkonstruktionen, Glaubenssystemen, Ritualen und Gewohnheiten, Sprech- und Handlungsweisen“ (Lüders, 2007, S. 7) zu beschreiben. Aktuell ist ein Revival dieser Forschung zur Fachspezifik schulischer Phänomene zu beobachten, die in einer steigenden Anzahl an Veröffentlichungen ihren Ausdruck findet. Untersucht werden beispielsweise die Fachlichkeiten unterrichtlicher Differenz- (Rabenstein et al., 2024), Subjekt- (Kuhlmann & Herfter, 2023) und Sachkonstitutionen (Hempel & Jahr, 2024) und der habituellen Orientierungen von Lehrkräften (Bressler et al., 2024; Melzer et al., 2024).

Es ist selbstverständlich, dass die Konstruktion von Fachlichkeit in unterrichtlichen Praktiken nicht bedeutet, dass dies gewissermaßen zufällig und voraussetzungslos immer wieder neu geschieht. Fachlichkeiten sind über Orte und Zeiten hinweg wiedererkennbar, die sie konstituierende Wissenspraxis ist sedimentiert und institutionalisiert, verfestigt sich über wiederholte Vollzüge und ist in fachdidaktische Programme, Lehrpläne, Schulbücher, die Habitus von Fachlehrkräften etc. eingeschrieben. Um die Entstehung und Veränderung von Fachlichkeit zu untersuchen, rekurriert Reh in ihrer Definition daher mehrfach auf die Eignung historischer Analysen (Wähler et al., 2024). So zeigen beispielsweise Christian Fischer und Sandra Tänzer (2023) anhand von Schulbuchanalysen, wie sich die Fachlichkeit des Sachunterrichts als Selektion und didaktische Bearbeitung von Wissen (ausgehend vom Heimatkundeunterricht der DDR) im Zuge gesellschaftlicher Transformationen veränderte.

Das Grundschulfach Sachunterricht ist – wie der fächerübergreifende Unterricht – nicht unmittelbar an eine ‚vorgängige‘ wissenschaftliche Disziplin gebunden, sodass die Frage nach der dem Fach eigenen Fachlichkeit in besonderem Maße virulent und Gegenstand konzeptioneller (Flügel et al., 2024) wie empirischer Studien (Skorsetz et al., 2021) ist. Besonders deutlich wird hier die von Reh herausgestellte Differenz zwischen akademischen und schulischen Fachlichkeiten und – darüber hinaus – die Rolle der Fachdidaktiken, hier der Sachunterrichtsdidaktik als zeitlich nach dem Schulfach entwickelten, wissenschaftlichen Bezugsdisziplin, bei der Hervorbringungen der jeweiligen ‚Schulfachlichkeit‘. Daraus kann sich eine gewisse Spannung zwischen rekonstruktiven schulpädagogischen auf der einen und fachdidaktischen Perspektiven auf der anderen Seite ergeben, da letztere über die Formulierung fachdidaktischer Standards und Prinzipien selbst an der Entwicklung normativer Bezüge von Fachlichkeit beteiligt sind, die „handlungsauffordernden“ (Jansen & Vogd, 2017, S. 263) Charakter haben und Analysen im Modus von fachlich angemessen/unangemessen nahelegen. Die Arbeit an einer produktiven Vermittlung dieser beiden Perspektiven dauert an (Heinzel et al., 2023; Breidensstein et al., 2025).

2.2 Zur Unterscheidung von Fachlichkeit und fachlichen Perspektiven

Für den fächerübergreifenden Unterricht existiert (noch) gar keine wissenschaftliche Bezugsdisziplin. Konzepte fächerübergreifenden Unterrichts zielen darauf, die Grenzen einzelner Fächer bewusst zu überschreiten und zur Bearbeitung komplexer gesellschaftlicher oder lebensweltlicher Themen Inhalte, Fragestellungen oder Methoden aus mehreren Fächern – oder solche, die quer zu den Fächern liegen – systematisch zu verknüpfen (Klafki, 1998; Caviola et al., 2011; Hempel, 2025). Vergleichbar mit den Prinzipien von Trans- und Interdisziplinarität in der Wissenschaft (Künzli, 2019) geht es dabei gerade nicht um eine Abkehr von den Fächern bzw. Disziplinen, sondern um einen bewussten Umgang mit fachlichen bzw. disziplinären Perspektiven als Instrumente integrativer Problembearbeitung und Gegenstand von Reflexion (Duncker, 2021).

Zur begrifflichen Differenzierung schlage ich nun vor, theoretisch zwischen fachlicher Perspektive und Fachlichkeit zu unterscheiden. Beide Konzepte fasse ich im Rahmen praxeologisch-wissenssoziologisch fundierter Unterrichtsforschung als Orientierungsrahmen im weiteren Sinne (Sturm, 2024), die sich einmal auf den Inhalt und einmal auf die Struktur unterrichtlicher Interaktion beziehen, die – konkreter – die spezifische Bezugnahme auf Gegenstände (*im* Unterricht) bzw. die spezifische Praxis der Handhabung differenter Bezüge (*des* Unterrichts) strukturieren (Hempel, 2024). Die fachliche Perspektive meint dann eine spezifische Art und Weise der Weltbegegnung, die mit einer disziplinären Ordnung des Wissens verbunden ist, und im Unterricht als Referenzpunkt der Gegenstandsbearbeitung fungiert. Fachlichkeit (im Anschluss an Reh) hingegen konstituiert sich als spezifischer unterrichtlicher Erfahrungsraum, in dem unterschiedliche Bezüge (darunter fachliche Perspektiven) im Horizont von Vermittlung/Aneignung zueinander in Beziehung gesetzt und so praktisch ‚arrangiert‘ werden. Rekonstruktionen können sich dann darauf beziehen, wie sich fachliche Perspektiven in der unterrichtlichen Praxis entfalten (oder zumindest ‚aufscheinen‘), in ihrem Zusammenspiel aber auch ergänzen, überlagern, widersprechen – und wie sich dabei in spezifischer Weise unterrichtliche Gegenstände und Subjekte konstituieren.

Fachliche Perspektiven treten *im* fächerübergreifenden Unterricht – wie übrigens auch im Sachunterricht – per definitionem immer im Plural auf und werden, freilich programmatisch und damit nur potenziell, zum Gegenstand des Unterrichts: Lernen über Fächer bedarf „der Kontrastierung der eingenommenen Fachperspektiven im Dialog mit einer anderen, wofür der fächerübergreifende Unterricht der systematische Ort ist“ (Bastian & Combe, 2007, S. 55). Zugleich kann man mit Blick auf das oben skizzierte Fachlichkeitsver-

ständnis davon ausgehen, dass in fächerübergreifenden Unterrichtsformaten ein eigener, spezifischer Modus des Umgangs mit Wissen, mithin eine eigene Fachlichkeit *des* fächerübergreifenden Unterrichts, hervorgebracht wird, der sich in der reflektierten Relationierung von fachlichen, lebensweltlichen und gesellschaftlichen Perspektiven in Bezug auf ein komplexes Thema oder Problem konstituiert. Eine solche Fachlichkeit ist wenig konturiert, weil – anders als bei den etablierten Schulfächern – curriculare Vorgaben, fachdidaktische Gestaltungsanforderungen sowie schulorganisatorische Formate die schulische Praxis in diesem Bereich nur sehr vage präfigurieren und empirisch mit einer hohen Varianz zu rechnen ist (Hempel, 2022).

3 Fachlichkeit im Fallbeispiel: Das Gemüseorchester

3.1 Das Projekt „Querformate“

Eine qualitativ-rekonstruktive Unterrichtsforschung im Feld fächerübergreifenden Unterrichts sollte also sowohl die Fachlichkeiten *im* als auch die – noch wenig(er) sedimentierte und institutionalisierte – Fachlichkeit *des* fächerübergreifenden Unterrichts fokussieren. Im Forschungsvorhaben „Querformate – eine explorative Studie zur Gestaltung fächerübergreifenden Unterrichts“ untersuche ich fächerübergreifende Unterrichtspraxis daraufhin, *wie* unterschiedliche fachliche Perspektiven und andere Bezüge in der Unterrichtsplanung und -durchführung hervorgebracht und relationiert werden und *wie* sich hierüber die ‚fachliche‘ Ordnung fächerübergreifenden Unterrichts konstituiert. Es geht um die Beantwortung der Frage, ob/inwieweit sich im fächerübergreifenden Unterricht eine eigenständige, trans- und interdisziplinäre ausgerichtete Fachlichkeit rekonstruieren lässt, die als dominante unterrichtliche Logik oder ‚konstituierende Rahmung‘ (Hempel & Jahr, 2024) spezifische Formen der Weltbegegnung, der Gegenstandskonstitution und der Subjektivierung ermöglicht.

Die Datenerhebung erfolgt mittels teilnehmender Beobachtung an ausgewählten Schulen der Primar- und Sekundarstufe (Grundschulen, Gesamtschulen, Gymnasien). In Orientierung an der Forschungsstrategie der Ethnografie (Breidenstein et al., 2020) beobachte ich ohne technische Unterstützung Unterrichtseinheiten, die von den Schulen selbst als fächerübergreifend ausgewiesen und in Formaten jenseits des Fachunterrichts organisiert sind. Dort fertige ich Notizen an, die ich später zu Beobachtungsprotokollen verdichte. In diesem Zusammenhang entstehen auch sog. Unterrichtsreportagen (Grammes, 2017) als besondere Form ethnografischer Protokolle, die die Beobachtungen mit Blick auf den Unterrichtsverlauf und markante Situationen narrativ zuspitzen, so einen lebendigen Einblick in das Geschehen – natürlich durch

die ‚Brille‘ des Beobachters – geben und das gemeinsame Sprechen über einen solchen Unterricht fundieren. Ergänzt werden die Beobachtungen durch Gruppendiskussionen mit den verantwortlichen Lehrkräften der jeweiligen Schulen, in denen sie ihre eigene Unterrichtspraxis und die damit verbundenen Herausforderungen reflektieren bzw. dazu ins Gespräch miteinander gebracht werden.

Die Analyse des Materials erfolgt in Anlehnung an die Dokumentarische Methode (Bohnsack, 2021) in reflektierender Interpretation des Datenmaterials als Rekonstruktion von Orientierungsrahmen in den beiden oben genannten Dimensionen mit einem Fokus auf die Fachlichkeit des Unterrichts. Zum Zwecke der Illustration zitiere ich unten einen Auszug aus einem Beobachtungsprotokoll und gehe deshalb noch in der notwendigen Kürze auf dieses Datenformat ein: Die teilnehmende Beobachtung erlaubt einen Zugang zur unterrichtlichen Praxis in ihrem Vollzug und damit auch zur Logik des Unterrichts, mithin seiner Fachlichkeit – unmittelbarer, als dass über Beschreibungen und Erzählungen in Gruppendiskussionen möglich wäre (Vogd, 2020). Die Verbindung der im Rahmen von Ethnografie erfolgten teilnehmenden Beobachtung und dokumentarischer Methode ist aber (immer noch) eher unüblich und begründungspflichtig, obwohl die Ethnografie mit Blick auf das konkrete Feld einen „offene[n] und explorative[n] Umgang mit ‚Methoden‘ der Datenauswertung“ (Breidenstein et al., 2020, S. 127) vorsieht und Ethnografie und Dokumentarische Methode ein sozialtheoretisches Grundverständnis sowie ein gemeinsames Erkenntnisinteresse nach dem Modus Operandi sozialer Ordnung teilen (Neumann, 2019).

Kritische Nachfragen beziehen sich insbesondere darauf, „ob sich in einem Beobachtungsprotokoll nicht mehr über die Verfasser:innen von Protokollen dokumentiert als über die darin beschriebene Situation“ (Fuhrmann & Hoffmann, 2024, S. 225). Selbstverständlich sind Beobachtungsprotokolle an den Standort der Forschenden gebunden und immer schon Interpretationen der beobachteten Praxis. Erstens liefern aber auch andere Erhebungsmethoden keine ‚reinen‘ Daten und zweitens bedeutet das nicht, dass die in ihnen beschriebene Praxis so verfälscht wäre, dass es ihre Analyse nicht rechtfertigt (Fuhrmann & Hoffmann, 2024). Obwohl es sicherlich lohnenswert ist, auch die Orientierungsrahmen von praxisbeobachtenden Forschenden zum Gegenstand dokumentarischer Analyse zu machen (Reh et al., 2021), ist unter „Einklammerung des Konstruktionsmodus“ (Breidenstein et al., 2020, S. 133) davon auszugehen, dass die Daten auch Erkenntnisse über das Feld liefern, von dem berichtet wird: Die Beobachtungsprotokolle erhalten damit den Status einer formulierenden Interpretation und können nach den Prinzipien der Dokumentarischen Methode für eine reflektierende Interpretation ausgewählt werden (Vogd, 2020, S. 343–354).

3.2 Fallbeispiel: Die Vorbereitung eines Gemüseorchesters

Der folgende Auszug aus einer Fallanalyse folgt diesem Zugriff und hat illustrativen Charakter. Fallanalysen haben die Funktion, „in der intensiven Beschäftigung mit kleinen Ausschnitten aus den Daten analytische Ideen und Perspektiven zu generieren“ (Breidenstein et al., 2020, S. 159). Im vorliegenden Fall arbeiten die Schüler:innen einer fünften Jahrgangsstufe im Rahmen einer fächerübergreifenden Projektwoche an der Vorbereitung eines ‚Gemüseorchesters‘. In der beobachteten Unterrichtsphase stellen sie mit Hilfe unterschiedlicher Werkzeuge individuell Instrumente aus Gemüse her und reflektieren diesen Prozess schriftlich:

Die Klasse zieht um, in die große Schulküche im Erdgeschoss. Hinten stehen zusammengeschobene Tische mit Stühlen, davor die recht geräumigen Arbeitsbereiche mit Küchenbrettern und Werkzeugen. Die Kinder verteilen sich in Zweier- oder Dreiergruppen, einige arbeiten auch alleine. Es geht sofort los: Gemüse wird geschnibbelt, geschnitzt, ausgehöhlt. An den Arbeitsbereichen wird gesägt und gebohrt. Immer wieder kommen Schüler:innen zur Lehrerin, um Nachfragen zu stellen oder sich rückzuversichern. Sie arbeitet die Kinder eher beiläufig ab. Ein Mädchen steht ratlos da. „Mir ist gestern und heute nichts eingefallen, null!“ „Na, was ist denn noch da?“ – „Fast nichts mehr“, beschwert sie sich. Am Ende wird es eine „Klangschale“ aus einem kleinen Kohlrabi.

In der Szene wird eine experimentell-produktive Praxis in einem als besonders gerahmten Setting beschrieben. Raum und Material – das vorhandene Gemüse, die verschiedenen Werkzeuge, die ‚geräumigen‘ Arbeitsflächen – strukturieren diese Praxis und aktivieren eine technisch-handwerkliche Perspektive. Die Schüler:innen finden sich umstandslos in diesem ‚Produktionsmodus‘ wieder, der begrenzt ist durch ihren Einfallsreichtum und ihre ‚Kreativität‘ auf der einen und die Möglichkeiten und Widerstände im Umgang mit dem Material auf der anderen Seite. Die experimentell-produktive Praxis ist auf die Erstellung eines Instruments gerichtet und so an musikalisch-ästhetische Erwartungen gekoppelt; es gilt, Mechanismen der Klangerzeugung, Aspekte von Materialkunde und gestalterische Ansprüche zu berücksichtigen, die aber in der beschriebenen Szene allesamt nicht expliziert werden. Stattdessen scheint eine eher pragmatische Haltung zu dominieren (mit dem zu arbeiten, was „noch da“ ist). Dass auch die improvisierte Kohlrabi-Klangschale und – das zeigen die nachfolgenden Szenen – einige andere, mehr oder weniger funktionierende ‚Instrumente‘ eine adäquate Bearbeitung der Aufgabe darstellen, verweist neben dem vorherrschenden Pragmatismus auf die Ausrichtung an einer Produktlogik. Die Lehrerin berät punktuell und in Bezug auf den Produktionsprozess, sie beansprucht – in dieser, aber auch in nachfolgenden Szenen – keine Autorität in der Sache. Die emergierende Logik des Unterrichts ist projektförmig, fachli-

che Perspektiven scheinen auf ‚verschwinden‘ aber hinter dem unter Zeitdruck gestellten und entsprechend pragmatisch ausgerichteten Produktionsprozess.

Auf der anderen Seite des Raumes sitzen vier Mädchen gemeinsam am Tisch, schreiben Überschriften auf ihre Blätter. „Was macht ihr da“, frage ich. Sie „dokumentieren“. Tatsächlich haben alle ein leeres Blatt Papier mit in die Küche gebracht, aber nicht alle benutzen es. Manche schreiben konzentriert, andere ignorieren es völlig. Einige Blätter sind bereits durchgeweicht von abfallenden Gemüseresten. Ein Schüler ist sich unsicher. Der Lehrer: „Na, haste Notizen, was du heute gemacht hast? Wie das Instrument vielleicht heißt, welche Kategorie ...?“ Die Kategorien scheinen eine Herausforderung zu sein. Später beobachte ich zwei Schülerinnen, die gemeinsam mit der Lehrerin über die Kategorisierung nachdenken. „Was stand auf dem Blatt ganz unten?“ fragt die Lehrerin (sie bezieht sich auf ein Arbeitsblatt zu Formen der Klang-erzeugung). Morgen soll die Musikkollegin nochmal befragt werden.

In dieser Szene verlagert sich das beobachtete Geschehen von der technisch-handwerklichen Instrumentenproduktion auf eine Ebene der metakognitiv-schriftlichen Prozessdokumentation und -reflexion, zu der das leere Blatt Papier auffordert. Genaugenommen überlagern sich die beiden Arbeitsmodi mit Blick auf die gesamte Klasse: Während einige kollektiv und konzentriert das leere Blatt füllen, findet dieses (und damit die Aufgabe) von anderen gar keine Beachtung. Im in Kauf genommenen Durchweichen, das der Aufgabe die materielle Grundlage entzieht, dokumentiert sich gar ihre Geringschätzung. In der Klärung der Aufgabe wiederum, die im Protokoll festgehalten ist, zeigt sich der doppelte Fokus auf den Arbeitsprozess im Sinne des ‚Dokumentierens‘ einerseits und die offenbar musikfachlich fundierte Bezeichnung und Klassifikation von Instrumenten andererseits. Über den Verweis auf ein der Szene vorgängiges Arbeitsblatt wird ein Ordnungsschema zu reaktivieren versucht, dass die fachliche Perspektive des Musikunterrichts repräsentiert und hier als Ressource für die Aufgabenerledigung in Erscheinung tritt, für die sich erneut – in der Oberflächlichkeit bloßer Zuordnung – ein gewisser Pragmatismus dokumentiert. Dass die Lehrerin ankündigt, die Musikkollegin am folgenden Tag zu konsultieren, verdeutlicht schließlich die Notwendigkeit einer externen Validierung und Autorisierung der musikfachlichen Zuordnung sowie, damit verbunden, den offenen Umgang mit den eigenen Unsicherheiten in Bezug auf die Sache. Insgesamt zeigt die Szene die Vielfältigkeit der unterrichtlichen Praktiken, die koexistieren – die fortgeführte experimentell-produktive, die über die zusätzliche Aufgabenstellung evozierte schriftlich-reflektierende und die auf das vorgängige Arbeitsblatt bezogene, musikwissenschaftlich-taxonomische Praxis. Wie bereits oben herausgestellt dominiert der Produktionsprozess den Unterricht, ist aber nun auf ein zusätzliches Produkt – die Dokumentation – ausgeweitet, das unterschiedliche Bezüge und auch fachliche Perspektiven auf brüchige, wenig routinierte Weise integriert.

Während die Lehrerin mit dem Großteil der Klasse bereits nach oben geht, spreche ich nochmal kurz mit dem Lehrer. Dieser Unterricht sei auch für ihn neu – an seiner alten Schule gab es nur eine Projektwoche vor den Ferien. Am Ende kämen aber doch oft „ganz schöne Produkte“ heraus. Er spricht auch über fachliche Bezüge: Musik stehe diesmal natürlich im Mittelpunkt, aber der Einkauf sei auch Biologie gewesen (Gemüse bestimmen), das zu erstellende Skizzenbuch Deutsch. „Das ist ja auch so das Fächerübergreifende“, resümiert er schließlich.

Im kurzen Tür-und-Angel-Gespräch weist der Lehrer den Unterricht zunächst als ungewöhnlich und legitimationsbedürftig aus und inszeniert sich in diesem Zusammenhang selbst als Lernender, der „neu“ mit einem solchen Unterrichtsformat konfrontiert ist. Er legitimiert ihn vor dem Beobachter anschließend auf zweifache Weise: Zunächst betont er erstens den relativen Erfolg des Unterrichts über die „schöne[n] Produkte“, die er hervorbringt, und bestätigt so die in den vorherigen Szenen schon beobachtete Produktorientierung der unterrichtlichen Praxis. Anschließend rahmt er die unterrichtliche Praxis zweitens in schulfachlichen Kategorien, indem er nachträglich einzelne Handlungsschritte den Fächern Musik, Biologie und Deutsch zuordnet und den dadurch etablierten Zusammenhang als „das Fächerübergreifende“ ausweist. Das „neue“ Projekt wird in den bekannten Schubläden der Schulfächer beschrieben, die somit als Ressource der Legitimation dienen, während das Fächerübergreifende als additive Kombination dieser schulfachlichen Bezüge diskursiv hervorgebracht wird.

In der beobachteten Unterrichtspraxis scheinen mehrere fachliche Perspektiven auf, die aber – mit Ausnahme der musikalischen Instrument-Kategorien in der Dokumentation und der schulfachlichen Nennungen in der nachträglichen Unterrichtsbeschreibung des Lehrers – implizit bleiben. Sie stellen keinen durchgängigen Handlungsrahmen, sondern eher Ressourcen dar, die in die übergreifende Logik des projektförmig angelegten und pragmatisch organisierten Produktions- und Dokumentationsprozesses funktional eingebunden werden. Der Unterricht läuft darauf hinaus, dass alle Schüler:innen ein Instrument aus Gemüse angefertigt haben, um später Teil des geplanten Orchesters sein zu können.

4 Auf dem Weg zu einer Fachlichkeit fächerübergreifenden Unterrichts

Im Gemüseorchester-Projekt verlagert sich der Unterricht in die Schulküche, wo die Schüler:innen Gemüse bearbeiten, improvisierte Instrumente herstellen und ihre Arbeit stellenweise dokumentieren. Fachliche Bezüge – etwa zu Begriffen aus dem Musik- oder Biologieunterricht und zu Handlungspraxen

aus dem Deutschunterricht – treten dabei nur beiläufig oder im Nachhinein auf, werden anlassbezogen aktiviert oder retrospektiv zur Legitimation herangezogen. Tatsächlich dominiert eine handwerklich-produktorientierte, teilweise an ästhetischen Ansprüchen ausgerichtete Logik den Prozess: Entscheidend ist, am Ende ein vorzeigbares Instrument zu präsentieren.

Zunächst ist festzuhalten, dass die beobachtete Praxis keineswegs überrascht: Der fächerübergreifende Unterricht ist schon lange eng mit der Methode des Projektlernens verbunden, eine produktionsistische, am Unterrichtsergebnis orientierte Logik konnte auch schon andernorts im Rahmen fächerübergreifenden Unterrichts rekonstruiert werden (Hempel, 2022). Das geht (didaktisch) mit einigen Herausforderungen und Risiken einher, wie etwa einer (zu) starken Irrelevanz fachlicher Perspektiven, die als solche gar nicht mehr erkennbar sind und insofern auch kein Fundament für verbindende, integrierende oder kontrastierende Modi des Fächerbezugs darstellen (Hempel, 2025).

(Worin) Zeigt sich im Fall aber nun ‚Fachlichkeit‘ als spezifische Wissenspraxis eines unterrichtlichen Formats? Aus didaktischen Überlegungen heraus liegt es, wie oben behauptet, nahe, die Fachlichkeit fächerübergreifenden Unterrichts in der reflektierten Relationierung von fachlichen, lebensweltlichen und gesellschaftlichen Perspektiven in Bezug auf ein komplexes Thema oder Problem zu suchen. Dass dies zielführend sein könnte, deutet sich m.E. auch in dieser Fallanalyse an: Verschiedene Ansprüche, Bezüge und Logiken koexistieren teilweise, sind aber auch im Kontext des komplexen unterrichtlichen Arrangements aufeinander bezogen. In der kurzen Reflexion legt der Lehrer implizite Bezüge offen (oder stellt sie nachträglich her). Fächerübergreifender Unterricht erweist sich damit nicht entlang einer fachlichen Logik strukturiert, sondern durch eine projektförmig-produktorientierte Rahmung, in die fachliche Perspektiven eher randständig eingebunden sind.

Zweifelsohne ist aber weitere empirische Forschung notwendig, um genauer zu rekonstruieren, wie und in welchen Varianten fächerübergreifende Unterrichtsordnungen praktisch hervorgebracht werden. Die in diesem Beitrag entfaltete Unterscheidung zwischen Fachlichkeit im Unterricht (als fachliche Perspektiven) und Fachlichkeit des Unterrichts (als dessen übergreifende Logik) kann dabei helfen. Weiterhin ist genauer zu überlegen, welche Konsequenzen die hierbei gewonnenen Erkenntnisse für die Weiterentwicklung fächerübergreifenden Unterrichts und die Lehrer:innenbildung in diesem Bereich haben sollten. Das gemeinsame Sprechen über den Unterricht, auch auf Basis von Unterrichtsreportagen (Grammes, 2017), würde helfen, die Zusammenhänge verschiedener Bezüge als Praxis ihrer Relationierung und die hierdurch hervorgebrachte Unterrichtslogik bewusster wahrnehmen und reflektieren zu können.

Literatur

- Bastian, J. & Combe, A. (2007). Fachkulturforschung als Entwicklungsforschung. In J. Lüders (Hrsg.), *Fachkulturforschung in der Schule* (S. 49–61). Barbara Budrich.
- Biehl, A. & Heinrich, M. (2022). Potenziale fächerübergreifenden Unterrichts für Querschnittsaufgaben wie die einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE): Grenzen und Handlungsoptionen in der Oberstufe. *WE_OS Jahrbuch*, 5(1), 64–79.
- Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden* (10. Aufl.). UTB.
- Breidenstein, G. (2021). Interferierende Praktiken. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(4), 933–953.
- Breidenstein, G., Heinzel, F., Schreyer, P. & Tyagunova, T. (2025). Exploring teaching quality from within: A praxeological perspective. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 18(2), 469–482. <https://doi.org/10.1007/s42278-025-00239-3>
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2020). *Ethnografie: Die Praxis der Feldforschung* (3. überarb. Auflage). UVK.
- Bressler, C., Rotter, C. & Schilling, M. (2024). Zur fachspezifischen Prägung habitueller Orientierungen von Lehrkräften in der Fachkonferenzarbeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 70(5), 650–669. <https://doi.org/10.3262/ZP0000022>
- Caviola, H., Kyburz-Graber, R. & Locher, S. (2011). *Wege zum guten fächerübergreifenden Unterricht: Ein Handbuch für Lehrpersonen*. Hep.
- Duncker, L. (2021). Fachbezogenes und fächerübergreifendes Lernen: Zur didaktischen Rekonstruktion der Wirklichkeit in und zwischen den Schulfächern. In L. Duncker (Hrsg.), *Didaktische Reflexivität in Schule und Unterricht: Zum Bildungsanspruch des Lehrens und Lernens* (S. 101–115). Kopaed.
- Fischer, C. & Tänzer, S. (2023). Die Infragestellung von Gewissheiten – ein bildungshistorischer Blick: Zum Wandel der Fachlichkeit beim Übergang vom DDR. Heimatkundeunterricht zum Sachunterricht. In D. Schmeinck, K. Michalik & T. Goll (Hrsg.), *Herausforderungen und Zukunftsperspektiven für den Sachunterricht* (S. 161–167). Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5998-17>
- Flügel, A., Kater-Wettstädt, L., Kucharz, D., Pech, D., Schomaker, C., Schroeder, R., Simon, T. & Skorsetz, N. (2024). *Vielperspektivität – Reflexion eines Konstrukts didaktischen Denkens im Sachunterricht*. GDSU-Journal, 15, 62–72.
- Fuhrmann, L. & Hoffmann, N. F. (2024). Jugendliche Peerbeziehungen in der Schule: Überlegungen auf der Grundlage dokumentarischer Interpretationen von Beobachtungsprotokollen. In D. Matthes, J.-H. Hinzke, H. Pallesen & D. Wittek (Hrsg.), *Dokumentarische Schüler:innenforschung* (S. 218–242). Julius Klinkhardt.
- Gaubitz, S. (2024). Inter- und Transdisziplinarität als Fundament für BNE in der Grundschule. *inter- und transdisziplinäre Bildung*, (1), 177–190. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14177774>
- Grammes, T. (2017). Die Unterrichtsreportage – ein journalistischer Zugang zum alltäglichen Politikunterricht? „... als ob man selbst dabei gewesen wäre“. In M. Gloe & T. Oeftering (Hrsg.), *Perspektiven auf Politikunterricht heute: Vom sozialwissenschaftlichen Sachunterricht bis zur Politiklehrrausbildung* (S. 227–242). Nomos Verlagsgesellschaft.
- Heinzel, F., Kruse, N. & Ritter, M. (2023). „Warum hast du alles so brutal gemacht?“. Zum Verhältnis von sozialer Ordnung und fachlichen Aspekten von Unterricht am Beispiel der Textlupe. In A. Schnitzer, A. Bossen, C. Freytag, G. Meister, A. Roch, S. Siebholz & T. Tyagunova (Hrsg.), *Schulische Praktiken unter Beobachtung* (S. 55–75). Springer VS.
- Hempel, C. & Jahr, D. (2024). Deutungsarbeit: Vergleichende Rekonstruktionen zur Konstituierung der Sache im Politik- und Physikunterricht. In T. Bauer & H. Pallesen (Hrsg.), *Dokumentarische Forschung zu schulischem Unterricht: Relationierungen und Perspektiven* (S. 104–124). Julius Klinkhardt.

- Hempel, C. (2022). „Das soll so richtig Bähm machen!“: Prämissen allgemeindidaktischer Reflexion in der fächerübergreifenden Unterrichtsplanung. *PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4(1), 156–167.
- Hempel, C. (2024). Formationen von Orientierungsrahmen: Aushandlungsprozesse bei Schüler:innen zwischen gegenstands-, unterrichts- und peerbezogenen Ansprüchen. In D. Mattes, J.-H. Hinze, H. Pallesen & D. Wittek (Hrsg.), *Dokumentarische Schüler:innenforschung* (S. 86–103). Julius Klinkhardt.
- Hempel, C. (2025). *Fächerübergreifender Unterricht: Einführung in ein schulisches Format zukunftsfähiger Bildung*. Wochenschau Verlag.
- Huber, L. (2001). Stichwort: Fachliches Lernen: Das Fachprinzip in der Kritik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4(3), 307–331.
- Jansen, T. & Vogd, W. (2017). Reflexivität in der Dokumentarischen Methode – metatheoretische Herausforderungen durch die Organisationsforschung. In S. Amling & W. Vogd (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung: Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie* (S. 260–278). Barbara Budrich.
- Klafki, W. (1998). Fächerübergreifender Unterricht – Begründungsargumente und Verwirklichungsstufen. In S. Popp (Hrsg.), *Grundrisse einer humanen Schule* (S. 41–57). Studienverlag.
- Kuhlmann, N. & Herfter, C. (2023). Subjektivierung im Medium mathematischen Schulwissens – Explorationen zu unterrichtlichen Praktiken des Schreibens, Vorstellens und Rechnens. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 12(1), 35–50.
- Künzli, R. (2019). Disziplinarität und Transdisziplinarität. *inter- und transdisziplinäre Bildung*, (1), 8–15.
- Lüders, J. (2007). Einleitung. In J. Lüders (Hrsg.), *Fachkulturforchung in der Schule* (S. 7–14). Barbara Budrich.
- Martens, M. & Asbrand, B. (2021). „Schülerjob“ revisited: Zur Passung von Lehr- und Lernhabitus im Unterricht. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11(1), 55–73. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00309-3>
- Martens, M., Rabenstein, K., Bräu, K., Fetzer, M., Gresch, H., Hardy, I. & Schelle, C. (Hrsg.). (2018). *Konstruktionen von Fachlichkeit: Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung*. Julius Klinkhardt.
- Melzer, S., Hempel, C. & Hallitzky, M. (2024). Die Begegnung von Fachkulturen: Fachspezifische Habitus – Changieren zwischen Be-Grenzung und Ent-Grenzung. In T. Bauer & H. Pallesen (Hrsg.), *Dokumentarische Forschung zu schulischem Unterricht: Relationierungen und Perspektiven* (S. 208–224). Julius Klinkhardt.
- Neumann, S. (2019). Ethnographie und Dokumentarische Methode. In O. Dörner, P. Loos, B. Schäffer & A.-C. Schondelmayer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode: Triangulation und blinde Flecken* (S. 52–67). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvkjb282.6>
- OECD. (2020). *OECD Lernkompass 2030: OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030. Rahmenkonzept des Lernens [Deutsche Übersetzung des OECD Learning Compass 2030]*. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/OECD_Lernkompass_2030.pdf
- Rabenstein, K., Bräuer, C., Hülsmann, D., Mummelthey, S. & Strauß, S. (Hrsg.). (2024). *Differenzkonstruktionen in fachunterrichtlichen Kontexten: Forschungsansätze und Erträge zu Differenz(de)konstruktion aus Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Diversitätsforschung*. Julius Klinkhardt.
- Reh, A., Brandhorst, A. & Proskawetz, F. (2021). Dokumentarische Interpretation einer teilnehmenden Beobachtung: Rekonstruktion introspektiver Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen als Reflexionsbasis der Standortgebundenheit in der qualitativen Sozialforschung. *Datum & Diskurs*, 4, 16 S. <https://doi.org/10.25656/01:27201>
- Reh, S. & Caruso, M. (2020). Entfachlichung? Transformationen der Fachlichkeit schulischen Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(5), 611–625.

- Reh, S. & Pieper, I. (2018). Die Fachlichkeit des Schulfaches: Überlegungen zum Deutschunterricht und seiner Geschichte zwischen Disziplinen und allgemeinen Bildungsansprüchen. In M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzner, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.), Konstruktionen von Fachlichkeit: Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung (S. 21–41). Julius Klinkhardt.
- Reh, S. (2018). Fachlichkeit, Thematisierungszwang, Interaktionsrituale. Plädoyer für ein neues Verständnis des Themas von Didaktik und Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64(1), 61–70.
- Schneuwly, B. (2018). Schulfächer: Vermittlungsinstanzen von Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21, 279–298.
- Skorsetz, N., Bonanati, M. & Kucharz, D. (2021). Was ist ein Hindernis? Fachliche Aushandlungen im Sachunterricht am Beispiel der Mobilitätsbildung. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 14(1), 83–98.
- Sturm, T. (2024). Praxeologisch-wissenssoziologische und dokumentarische Erforschung von Schule, Unterricht und pädagogischer Professionalität: Darlegung und Diskussion des Zugangs der Praxeologischen Professionsforschung (nach Bohnsack). In T. Bauer & H. Pallesen (Hrsg.), Dokumentarische Forschung zu schulischem Unterricht: Relationierungen und Perspektiven (S. 31–46). Julius Klinkhardt.
- Tenorth, H.-E. (2019). Fächer – Disziplinen – Unterrichtswissen: Dimensionen der Fachlichkeit im Bildungsprozess. In M. Heer & U. Heinen (Hrsg.), *Die Stimmen der Fächer hören: Fachprofil und Bildungsanspruch in der Lehrerbildung* (S. 23–46). Ferdinand Schöningh.
- Vogd, W. (2020). Krankenhausmodernisierung: Höhere Effizienz ärztlicher Arbeit? Dokumentarische Evaluationsforschung und teilnehmende Beobachtung. In R. Bohnsack & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Dokumentarische Evaluationsforschung: Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis* (S. 330–356). Barbara Budrich.
- Wähler, J., Lorenz, M., Reh, S. & Scholz, J. (Hrsg.). (2024). *Fachunterrichtsgeschichten: Studien zur Geschichte der Praxis des Fachunterrichts*. Julius Klinkhardt.

Autor

Hempel, Christopher, Jun.-Prof. Dr.

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Arbeitsschwerpunkte: Didaktik fächerübergreifenden Lernens;

Rekonstruktive Unterrichtsforschung; Schulische Querschnittsthemen

E-Mail: christopher.hempel@paedagogik.uni-halle.de

Karin Bräu

Außerunterrichtliche Schüler:innenpraktiken als notwendiger Baustein von Schul- und Unterrichtstheorien

Abstract

Unter einer praxistheoretischen Perspektive ist das Handeln von Schüler:innen und ihre Interaktionen mit verschiedenen (schulischen und außerschulischen) Akteur:innen zentral, um die Konstitution von Unterricht und Schule verstehen und analysieren zu können. Werden Schüler:innenpraktiken in der Schule und die ‚eigensinnigen‘ Ausdeutungen des schulischen Jobs thematisiert, so sind sowohl ausdrücklich unterrichtsbezogene Praktiken als auch solche der Peerkultur und deren Verschränkung einbezogen. Im Fall von Hausaufgaben als unterrichtlich initiierte Aufgaben, die in der Regel außerhalb des Unterrichts bearbeitet werden sollen, stellt sich die Frage nach Schüler:innenpraktiken, die v. a. im familialen Umfeld angesiedelt sind, noch einmal neu, da die Grenzen von Unterricht sowie die Grenze zwischen schulischen, peerkulturellen und familialen Praktiken unscharf werden. Im Beitrag soll aufgezeigt werden, wie sich Schüler:innenpraktiken jenseits des unmittelbaren unterrichtlichen Feldes, nämlich rund um Hausaufgaben, darstellen und welche Konsequenzen dies für das Verständnis und die Theoretisierung von Schule und Unterricht hat.

Keywords: Schüler:innenjob, Schüler:innenpraktiken, Ethnografie, Hausaufgaben

Einleitung

Geht es um die Theoretisierung von Schule und Unterricht, wird immer wieder angemahnt, dass die größte Gruppe der Akteur:innen in der Schule – nämlich die Schüler:innen – zentraler Bestandteil solcher Theorien sein müssten (z. B. Bennewitz, 2021; Bennewitz et al., 2022; Idel & Stelmaszyk, 2015). Zumindest aus praxistheoretischer Perspektive gerät das Handeln der schulischen Akteur:innen, also die „Vollzugswirklichkeit“ (Sieferle, 2020, S. 410), in

den Fokus. Allerdings erhalten oft eher die Lehrpersonen und damit Praktiken des Lehrens, Unterrichtens, Erziehens und Bewertens (Budde & Eckermann, 2021) erhöhte Aufmerksamkeit. Insbesondere Breidenstein (2006) hat jedoch mit seiner Ausarbeitung des ‚Schüler:innenjobs‘ zu einer Schwerpunktsetzung auf die Schüler:innenpraktiken einen viel beachteten Beitrag zum Perspektivwechsel von den Praktiken der Lehrpersonen hin zu denen der Schüler:innen geleistet. Während es zunächst naheliegend ist, Schul- und Unterrichtstheorien durch die Analyse von Phänomenen *in* Schule und Unterricht zu schauen, sollen in diesem Artikel Schüler:innenpraktiken rund um Hausaufgaben in den Blick genommen und dabei gefragt und diskutiert werden, wie sich das Konzept des Schüler:innenjobs auch über das Feld der Schule hinaus erweitern lässt und inwiefern diese Ergänzung ein wichtiger Baustein für die Theoretisierung von Schule und Unterricht ist. Ich spreche in diesem Beitrag stets von der Kombination ‚Schul- und Unterrichtstheorie‘, weil sich bei einer Schwerpunktsetzung auf die Schüler:innen und insbesondere beim Einbezug von außerunterrichtlichen Praktiken nicht immer unterscheiden lässt, ob der Bezug die Schule als Institution oder der Unterricht ist.

Die folgenden Überlegungen sind getragen vom ethnografischen Projekt „Der Schüler:innenjob im Homework Cycle“ (ScHau)¹, in dem es um die Schüler:innenperspektive auf Hausaufgaben geht. Wir knüpfen dabei (schon im Titel des Projekts) an das Konzept des Schüler:innenjobs von Breidenstein (2006) an und fragen nach den schulbezogenen Praktiken von Schüler:innen, die *außerhalb* der Schule bzw. des Unterrichts, also zu Hause, unterwegs oder auch vor der Schule und in den (großen) Pausen vollzogen werden. Hausaufgaben verstehen wir dabei nach Höhmann und Schaper (2008, S. 577) in einem weiten Verständnis als alle von der Schule direkt oder indirekt eingeforderten Lern-, Übungs-, Vor- und Nachbereitungstätigkeiten. Ausgehend von der Vorstellung, Hausaufgaben durchlaufen einen Kreislauf – Landers (2013, S. 135–136) nennt dies den ‚Homework Cycle‘ – vom Aufgeben in der Schule über den Transfer nach Hause und wieder zurück in die Schule, begleiten und beobachten wir einzelne Schüler:innen in der Schule, auf dem Weg dorthin und zurück nach Hause sowie beim Hausaufgabenmachen im familialen Umfeld.

Im Folgenden wird im Sinne der Re-Fokussierung von Schul- und Unterrichtstheorien auf Schüler:innen zunächst das Konzept des Schüler:innenjobs in Erinnerung gerufen (2.), um dieses anschließend um Schüler:innenpraktiken außerhalb des Unterrichts zu erweitern (3.). Anhand von drei Beispielen wird

1 Das Projekt wird von der DFG gefördert, Projektleitung sind Hedda Bennewitz und Karin Bräu, Laufzeit 2023–2026. Für die ethnografischen Protokolle und gemeinsame Interpretationen, die in diesen Beitrag geflossen sind, danke ich Hedda Bennewitz und den Projektmitarbeiter:innen Valentin Bähr und Theresa Klene.

zeigt, welche Analogien und welche Unterschiede es zum Schüler:innenjob innerhalb des Unterrichts gibt (4.) und inwiefern sich daraus ein ergänzender Baustein für eine schüler:innenfokussierte Schul- und Unterrichtstheorie ableiten lässt (5.).

1 Theoretischer Rahmen: Der Schüler:innenjob

Schon Zinnecker (1975), Willis (1977) sowie Combe und Helsper (1994) haben über die Lebenswelten und Sichtweisen von Schüler:innen geforscht. Breidenstein (2006) hat in dieser Tradition mit seinem Konzept des Schüler:innenjobs eindrucksvoll beschrieben, welche Anforderungen an die Schüler:innen im Unterricht jenseits von Unterrichtszielen oder normativen Vorstellungen gestellt werden und wie die Schüler:innen ‚eigennig‘ – mit ihrer eigenen Logik versehen – an der Unterrichtssituation teilnehmen und mit den Anforderungen umgehen. Dabei hat er zentrale Aspekte des Schüler:innenjobs herausgearbeitet.

Eine der Hauptanforderungen besteht darin, sowohl Schüler:in als auch Jugendliche:r zu sein, also peerkulturelle und schulische Ansprüche miteinander zu koordinieren (Bennewitz & Meier, 2010) und damit sowohl den Anforderungen der Schule, zu denen auch die Leistungsanforderungen (Zaborowski et al., 2011) gehören, als auch denen der Peers gerecht zu werden. Breidenstein nennt es die „doppelte Interaktionsordnung“ (Breidenstein, 2010, S. 881), der Schüler:innen unterliegen. Aus dieser zweifachen Anforderungsstruktur können sich Dilemmata ergeben, wenn etwa ein starker Leistungsbezug mit dem Wunsch konfligiert, innerhalb der Schulklasse von den Peers nicht als Streber:in angesehen zu werden (Zaborowski et al., 2011, S. 364). Andererseits können sich beide Anforderungen auch vereinbaren lassen, wenn etwa Unterrichtsinhalte zum Ausgangspunkt für Witze und/oder Freundschaftspflege werden (Bennewitz, 2004). Schließlich soll Unterricht aus Schüler:innenperspektive auch einen gewissen Unterhaltungswert haben.

Zentral für den Schüler:innenjob ist zudem ein routiniert-distanziertes Verhalten gegenüber Schule und Unterricht.

Udenkbar erscheint, dass sie [die Schüler:innen, K.B.] sich vollständig mit dem identifizieren, was sie Tag für Tag im Unterricht tun. Udenkbar erscheint auch, dass sie sich sechs Stunden lang für die diversen Inhalte des Unterrichts interessieren. Die Ausübung jeden Jobs ist angewiesen auf ein gehöriges Maß an Pragmatismus, auf Routinen und die Selbstverständlichkeit des Tuns, die nicht von aktueller und situativer Motiviertheit abhängig ist. (Breidenstein, 2006, S. 263)

Dies bedeutet auch eine Orientierung an Effizienz und Ökonomie von Arbeitsabläufen. Aufgaben werden abgearbeitet. Wichtig ist die Herstellung von

Produkten, etwa ausgefüllte Arbeitsblätter oder geschriebener Text im Heft, die vorzeigbar als Nachweis von Lernen gelten. Hieran anknüpfend arbeiten Martens und Asbrand (2021, S. 57) weitere Modi der Aufgabenbearbeitung heraus. „Der Modus der Aufgabenerledigung variiert in Abhängigkeit von den etablierten Passungsverhältnissen von Lehr- und Lernhabitus“ (Martens & Asbrand, 2021, S. 55). Da scheint es fast überraschend, wie kooperativ Schüler:innen mit den Lehrer:innen bei der Aufrechterhaltung dessen, was als Unterricht gilt, sind, selbst wenn sie sich langweilen (Breidenstein, 2006, S. 65–86) oder die Unterrichtsgestaltung pädagogisch fragwürdig erscheint (Wernet, 2023, S. 43). Für Wellgraf (2018) ist Langeweile eine von weiteren Emotionen von Schüler:innen im Unterricht, neben etwa Wut, Neid oder Angst. Falkenberg (2013) zeigt, welche Bedeutung die Körperpraktiken von Schüler:innen jenseits des Sprachlichen für die Herstellung und Aufrechterhaltung von Unterricht haben.

Das Konzept des Schüler:innenjobs ist also inzwischen in einigen Studien aufgegriffen worden und kann als ein etablierter Baustein zumindest von jenen Schul- und Unterrichtstheorien angesehen werden, die sich ausdrücklich mit der Schüler:innenperspektive befassen. Da Hausaufgaben schulische Aufgaben und Anforderungen aus dem Unterricht hinaustragen, ist es plausibel, dass der Schüler:innenjob auch jenseits des Unterrichts ausgeübt wird. Es stellt sich die Frage, ob sich die Praktiken dann ähneln oder ob andere Facetten hinzukommen. So scheint es z. B. naheliegend, dass das sozioökonomische Milieu im Schüler:innenjob relevant wird. Dies ist aber praxistheoretisch außerhalb des Unterrichts bislang kaum untersucht.

2 Schüler:innenpraktiken außerhalb des Unterrichts – zu bearbeitende ‚Probleme‘ von Schüler:innen im Kontext von Hausaufgaben

Widmen wir uns nun also den Schüler:innenpraktiken jenseits des Unterrichts mit dem Fokus auf Praktiken rund um Hausaufgaben. Versteht man Praktiken als sinnhaft (nicht zu verwechseln mit intentional) – ein Sinn, „der im Vollzug der Praktiken beständig hergestellt wird“ (Rabenstein & Wagener-Böck, 2022, S. 81) –, dienen sie als ‚Lösungen‘ für zu bewältigende ‚Handlungsprobleme‘. Es sind nicht Absichten, die Praktiken hervorbringen, sondern inkorporiertes praktisches Wissen (Reckwitz, 2003, S. 289), mit dem eben Handlungsprobleme bearbeitet werden. Im Kontext von Hausaufgaben lassen sich folgende regelmäßig auftauchende Handlungsprobleme, die sich von denen im Unterricht unterscheiden, und Praktiken, die diese routiniert bearbeiten, identifizieren:

Aufgabenmanagement: Anders als im Unterricht müssen die Schüler:innen eigenständig feststellen, welche Hausaufgaben sie bearbeiten sollen. Vielleicht haben sie die Aufgaben in der Schule notiert, z. B. in einem Schulplaner (Bennewitz & Pag, 2023; Fuhrmann & Bennewitz, 2023) oder im Arbeitsheft. Vielleicht vertrauen sie auch ihrer Erinnerung. Manchmal sind die Aufgaben in einem Online-Portal hinterlegt, dann müssen sie dort aufgerufen und gefunden werden. Immer wieder werden Freund:innen oder Klassen-Chats befragt (Bräu & Fuhrmann, 2024, S. 87–94). Wenn sich Elternteile – in den meisten Fällen Mütter (Killus & Paseka, 2016, S. 156) – intensiv in die Hausaufgaben einbringen, wird es auch zu ihrem Problem, herauszufinden, welche Aufgaben ihr Kind bearbeiten soll (Pag & Bennewitz, 2024).

Zeitmanagement: Während die Unterrichtszeit feststeht und vorstrukturiert ist, muss die Zeit für Hausaufgaben selbst organisiert und mit konkurrierenden Aktivitäten abgestimmt werden. Diese können formell organisierte Aktivitäten mit festen Zeiten sein, wie etwa Klavierunterricht oder Sporttraining. Hierfür gibt es Familien- oder eigene Kalender oder die Eltern erinnern an die anstehenden Termine. Oft müssen Hausaufgaben aber auch mit informellen und unregelmäßigen Terminen, wie Arztbesuche oder Familientreffen (etwa Geburtstage von Verwandten) sowie mit anderen Beschäftigungen, z. B. sich mit Freund:innen treffen, Videospiele spielen und sich ausruhen, koordiniert werden (Hofer et al., 2008). Nicht zuletzt müssen Schüler:innen die Zeit, die ihnen für Hausaufgaben zur Verfügung steht, mit Haushaltstätigkeiten oder Care-Aufgaben zeitlich in Einklang bringen. Anders als in der Schule, bei der der Stundentakt und Stundenpläne vorgeben, wann Unterricht stattfindet, muss insofern zu Hause immer wieder ausgehandelt werden, wann für die Schule gearbeitet werden soll und wann andere Aktivitäten im Vordergrund stehen sollen, müssen und dürfen.

Arbeitsplatz einrichten: In der Schule gibt es Klassen- oder Fachräume, die mit Tischen und Stühlen, meist auch mit Regalen, Schränken und Fächern für Unterrichtsmaterialien eingerichtet sind. Wenn die Hausaufgaben nicht in einer schulischen Hausaufgabenbetreuung oder in einem Hort bearbeitet werden, muss selbst organisiert werden, wo dies stattfinden soll. In vielen Familien ist zu Hause eine Dauerlösung dafür vorgesehen, etwa ein Schreibtisch im eigenen Zimmer des Kindes oder der Küchentisch (Bräu & Fuhrmann, 2024, S. 61–65; Kesselhut, 2023). Manchmal muss aber auch improvisiert und müssen oder wollen andere Orte genutzt werden: andere Räume in der Wohnung, der Garten, die Bahn, ein unbeobachteter Ort auf dem Schulgelände oder ein Mäuerchen auf dem Schulweg. Am Arbeitsplatz müssen die Materialien (Bücher, Hefte, Stifte, Tablet) bereitgestellt und ggf. muss eine gewisse Ruhe ohne ständige Störungen organisiert werden.

Aufgabenbearbeitung: Während im Unterricht meist eine Lehrperson und Mitschüler:innen in der Nähe sind, müssen Hausaufgaben oft alleine bearbeitet werden, wenn nicht ein Elternteil ständig bei der Aufgabenbearbeitung daneben sitzt. Hilfe muss dann ausdrücklich organisiert werden, indem ein Elternteil gerufen wird, eine Nachhilfe zur Verfügung steht, Klassenkamerad:innen angefragt oder Lösungen im Internet oder mittels KI aufgerufen werden (Bräu & Fuhrmann, 2024, S. 74–114; Rummler et al., 2023). Die Aufgaben können dann selbstständig und/oder mit Unterstützung bearbeitet oder direkt abgeschrieben werden (Kohler & Katenbrink, 2023). Oder man stellt selbst seine Aufgaben anderen zum Abschreiben zur Verfügung bzw. handelt dies aus (Bräu & Fuhrmann 2024, S. 106–111; Breidenstein 2006, S. 196f.).

Rücktransfer in den Unterricht: Sind Aufgaben bearbeitet, muss daran gedacht werden, sie in vorzeigbarer Form in den Unterricht zu bringen, der Transport muss umgesetzt werden. Das klingt trivial, es ist aber ein häufig im Unterricht bei der Hausaufgabenkontrolle geäußertes Problem, dass die Hausaufgaben zu Hause vergessen wurden – sei es als reales Problem, sei es als Ausrede. Denn wurden die Aufgaben nicht bearbeitet, sind Strategien gefragt, sich möglichen Sanktionen zu entziehen (Fuhrmann, 2022, S. 185–196).

All diese Handlungsprobleme und die damit verbundenen Praktiken sind nicht überschneidungsfrei zu sehen. So ist bei der Aufgabenbearbeitung immer auch Zeitmanagement nötig, die Einrichtung des Arbeitsplatzes ist vom Ort abhängig, usw.

3 Der erweiterte Schüler:innenjob

An drei Beispielen zu einigen der eben dargelegten ‚Probleme‘ und den in Praktiken gegossenen Problemlösungen soll nun konkretisiert werden, wie sich der Schüler:innenjob außerhalb des Unterrichts darstellt und inwiefern sich die Praktiken ähneln oder ihm neue Facetten hinzufügen.

3.1 Abarbeiten von Aufgaben und Produktorientierung – zu Hause wie in der Schule

Zunächst wird exemplarisch gezeigt, dass Schüler:innenpraktiken zu Hause Ähnlichkeiten mit denen in der Schule haben und zwar im Hinblick auf das Abarbeiten von Aufgaben, um möglichst schnell ein vorzeigbares Produkt im Heft zu erstellen.

Larissa² erklärt mir, dass sie als Hausaufgabe eine Tabelle zu Adverbialsätzen aus dem Buch abschreiben soll, damit sie sich diese besser merken kann. Sie überträgt mit einem Füller schnell die Zeilen und Spalten in ihr Heft und trägt die Überschriften der vier Spalten ein: „Adverbialsatz“, „Aussagen über“, „Konjunktion“ und „Beispielsatz“. Die erste Zeile im Buch enthält dann folgende Informationen: *Temporal*-satz, sagt etwas über *Zeitpunkte* aus, wird mit Konjunktionen, wie *als* oder *nachdem* gebildet und schließlich ein Beispielsatz. Weitere Zeilen behandeln analog *Kausal*-satz, *Modalsatz* und einige weitere Adverbialsätze. Larissa füllt in ihrem Heft zuerst die vierte Spalte mit den Beispielsätzen komplett aus. Sie muss ganz klein schreiben, weil sie die Spalte nicht sehr breit angelegt hat, was mit dem Füller gar nicht so einfach ist. Es folgt die erste Spalte als Ganzes, dann die zweite von unten nach oben und die dritte Spalte wieder von oben nach unten. So geht es relativ schnell.

(7. Klasse, Gymnasium; Protokoll: Karin Bräu)



Abb. 1: Larissa schreibt eine Tabelle in ihr Arbeitsheft (Foto: Karin Bräu)

Obwohl Larissa mir den Sinn der Hausaufgabe erklärt, nämlich sich durch das Abschreiben den Charakter unterschiedlicher Adverbialsätze einzuprägen, was nur zeilenweise denkbar ist, erledigt sie die Aufgabe so, dass der Zusammenhang der jeweiligen Zeile verloren geht, sie aber schnellstmöglich und arbeitsökonomisch das gewünschte Produkt – die Tabelle im Heft – erstellt. Der Tabelle, die Larissa bei einer Hausaufgabenkontrolle im Unterricht vor-

2 Alle Namen und Orte sind pseudonymisiert. In den meisten Fällen haben die Akteur:innen ihre Namen selbst gewählt.

zeigen kann, sieht man jedenfalls nicht an, wie sie erstellt wurde. Vielleicht sind Hausaufgaben sogar prototypisch dafür, dass Aufgaben abgearbeitet werden, um möglichst schnell ein Produkt zu erstellen. Schließlich konkurrieren die Hausaufgaben bei vielen Jugendlichen mit anderen, meist als angenehmer empfundenen Nachmittagsaktivitäten (s. o.), so dass die schulischen Aufgaben möglichst wenig Zeit einnehmen sollen (Hofer et al., 2008). Manchmal ist es auch nur der Stolz, wie schnell man Aufgaben erledigen kann, die zu einer unkonventionellen Bearbeitung führt, wie Nieswandt (2014, S. 132) bei Bünyamin beobachtet hat, der im ersten Schuljahr den Buchstaben E mehrfach hintereinander auf eine Zeile schreiben und üben soll und dabei erst alle oberen waagrechten Striche, dann alle senkrechten und schließlich die restlichen Striche zeichnet. Der eigentliche Übungsauftrag, den einzelnen Buchstaben in der vorgegebenen Abfolge an Strichen zu schreiben und dies mehrfach hintereinander zu üben, geht dabei genauso weitgehend verloren, wie sich Larissa bei ihrem Vorgehen die Regeln zu Adverbialsätzen nicht wird einprägen können. Aber beide können das erwartete Produkt vorlegen, haben Zeit gespart und ihren Job erledigt.

3.2 Jenseits routiniert-distanzierter Auseinandersetzung mit Unterrichtsinhalten

Um die These zu untermauern, dass der Schüler:innenjob jenseits des Unterrichts noch weitere Facetten haben kann, soll folgende Pausensituation analysiert werden. Sie findet zwar auf dem Schulgelände, aber außerhalb des Unterrichts statt.

Julian, Simon und Moritz (10. Klasse) sitzen an ihrem gewohnten Platz in der Nähe des Haupteingangs. Die Pause kann jetzt nur noch wenige Minuten dauern, und alle sind ganz entspannt. Julian fragt beiläufig, ob sie Deutsch gemacht haben, und Simon sagt, er könnte es „easy zusammenfassen“, das sei ja nicht schwer. Prompt fängt er damit an, richtig inhaltlich, als wäre er gerade vom Lehrer aufgerufen worden, zählt er stichpunktartig auf: Der junge Mann namens Christian hat eine Geliebte, die ihn nur ausnimmt, er muss wildern, wird erwischt, hat „Beef“ mit Robert... Es geht noch ein bisschen weiter, dann sagt Moritz, die Geschichte sei ja einfach der typische „villain arc“, und Julian wirft ein, dass Christian auf Robert am Ende so sauer ist, dass er ihn einen Kopf kürzer machen möchte. Moritz sinniert über andere Roberts, die ihm einfallen: „Robert Lewandowski, Robert Habeck – warte, der heißt doch Robert, oder?“. Und dann debattieren sie darüber, und zwar richtig ausführlich, wie komisch die Beziehung von Christian zu seiner angeblichen Freundin sei. Sie sei nur wegen des Geldes mit ihm zusammen, dass sie mitverantwortlich sei, dass er kriminell werden musste, und so weiter. Das Gespräch wird immer länger, und die drei verbinden sich auf eine Weise mit der Story und den Charakteren und beziehen sie

auf ihre eigene Lebenswelt, die jedem Deutschlehrer Freudentränen in die Augen treiben würde. Als es klingelt, bleiben die drei noch einen Moment stehen, reden noch weiter über den Text von Schiller und schlendern dann ins Klassenzimmer. (10. Klasse, Gymnasium; Protokoll: Valentin Bähr)

Es ist große Pause, die drei Freunde unterhalten sich. Kurz vor Ende der Pause fragt Julian, ob die anderen die Deutsch-Hausaufgabe gemacht hätten. Warum fragt er? Hat er sie selbst nicht und möchte sie noch schnell in der Pause abschreiben? Oder möchte er mit seiner Hausaufgabe gegenüber den beiden Freunden glänzen? Simon reagiert auf die Frage, indem er die Inhaltsangabe zu Schillers Erzählung „Der Verbrecher aus verlorener Ehre“ unmittelbar vorträgt. Wenn Julian mit seiner Hausaufgabe glänzen wollte, so müsste er nun mit Simon um die treffendste Inhaltsangabe ringen. Wollte er sie abschreiben, könnte er dies nun tun. Indem Hausaufgaben in vielen Unterrichtsstunden kontrolliert oder besprochen werden und nicht oder nicht angemessen bearbeitete Hausaufgaben sanktioniert werden (Fuhrmann, 2022) oder einen schlechten Leistungseindruck hinterlassen könnten (Bräu & Fuhrmann, 2019), werden sie auch in den Pausen zwischen den Unterrichtsstunden regelmäßig zum Thema. Schüler:innen prüfen, was aufgegeben worden war, wer es gemacht hat und ob man nicht gemachte Hausaufgaben noch schnell nachholen oder abschreiben kann. Im Sinne der Produktorientierung: Man könnte dann geschriebenen Text vorweisen.

Hier aber geschieht etwas anderes. Die drei Jungen beginnen, sich über Schillers Erzählung zu unterhalten und sie in die eigene Lebenswelt zu übertragen, z. B. mit dem Begriff des „villain arc“ zu versehen, wie in Anime-Filmen ein Lebensverlauf bezeichnet wird, wie jemand zum Bösewicht wird oder sich auf die dunkle Seite schlägt. Mit einem Ausdruck, der aus der Filmbranche stammt und in die Jugendsprache gewandert ist, wird der Lebenslauf der Figur Christian treffend bezeichnet. Oder die drei Jungen assoziieren bekannte zeitgenössische Personen mit dem gleichen Vornamen Robert. Außerdem sprechen sie über die Art der Liebesbeziehung zwischen Christian und seiner Freundin, was möglicherweise mit eigenen Erfahrungen oder Vorstellungen von späteren eigenen Liebesbeziehungen zu tun hat. Sie lassen sich also von Schillers Erzählung zu intensiven Gesprächen und zu Diskussionen über die Deutung von Erzählsträngen anregen, machen aber ihr eigenes ‚Ding‘ daraus – und das in der Pause. Zumindest gelegentlich scheinen schulische Inhalte mehr als nur eine routiniert-distanzierte Zur-Kennntnisnahme zu erreichen. Klassischer Bildungskanon wird mit Peerkultur vereint.

Moritz zeigt dem Ethnografen später sein Heft mit der Hausaufgabe. Aufgegeben war wohl eine Zusammenfassung der Erzählung.

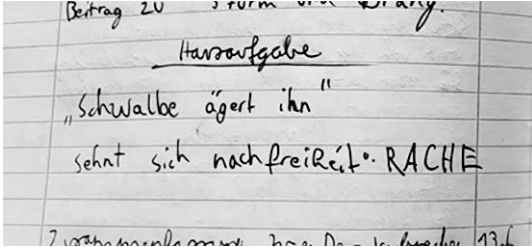


Abb. 2: Die Hausaufgabe im Heft von Moritz (Foto: Valentin Bähr)

Mit zwei mageren (Halb-)Sätzen erfüllt Moritz den Auftrag: „Schwalbe ärgert ihn‘ sehnt sich nach Freiheit“. Die Sätze fassen einen kurzen Ausschnitt des gesamten Textes – eine Szene aus dem Gefängnis – zusammen. Im Unterricht später wird der Lehrer ihm gegenüber (relativ diskret) andeuten, dass ihm das zu wenig sei. Sanktioniert wird die Kürze der Aufgabenbearbeitung aber nicht. Was die Hausaufgabe im Heft jedoch verdeutlicht: Sie wurde mit wenig Aufwand, man könnte sagen routiniert-distanziert, als Produkt im Heft erledigt. Der Schüler:innenjob ist getan.

Aber eigentlich *interessiert* die Erzählung ja. Sie ruft Diskussionen in der Freundesrunde hervor. Den drei Jungen gelingt es, gegenüber den schulischen Anforderungen beim Mindestmaß zu verbleiben, sich in der Klasse und gegenüber dem Lehrer *nicht* als interessiert zu outen, und gleichzeitig unter sich die Geschichte aus dem 18. Jahrhundert mit heutigen Erfahrungen, mit aktueller Film- und Comickultur und mit ihrer eigenen Lebenswelt und ihren sozialen Erfahrungen zu verbinden. Dies dreht die gewöhnliche Balancierung im Schüler:innenjob von Bezugnahme auf einerseits die schulischen Anforderungen und andererseits die der Peergruppe um: Oft wird gegenüber dem Lehrer am Image eines:einer fleißigen, leistungsorientierten Schülers:Schülerin gearbeitet und gleichzeitig gegenüber den Peers Coolness und Desinteresse an den schulischen Inhalten und an Leistung gezeigt. Hier nun bekommt der Lehrer das Bild vermittelt, dass Moritz wenig Lust zeigt, sich mit dem Inhalt der Erzählung auseinanderzusetzen, und derweil diskutiert er im Freundeskreis intensiv und ernsthaft über die Themen der Geschichte. Damit steht der Fall auch im Kontrast zu jenem unter 4.1. Larissas Produkt im Heft – die Tabelle – sieht gut aus, sie geht aber vermutlich kaum mit inhaltlichem Lernen einher. Hier ist es umgekehrt: Den Zeilen im Heft sieht man nicht an, dass sich Moritz durchaus mit der Lektüre intensiver beschäftigt hat. Damit zeigt sich das Problem der Produktorientierung deutlich, nämlich, dass das Produkt keineswegs mit Lernen oder Kompetenzerwerb einhergehen muss.

3.3 Die Herstellung einer Arbeitsatmosphäre

Um Praktiken des Schüler:innenjobs gänzlich außerhalb der Schule beschreiben zu können, liegt der Blick in die Familie nahe. In diesem Abschnitt soll auf die Herstellung und Aufrechterhaltung einer Arbeitsatmosphäre für das Anfertigen von Hausaufgaben geschaut werden und inwiefern dies Teil des Schüler:innenjobs ist.

In der Schule obliegt es dem Schulträger, die räumliche Ausstattung für Lehren und Lernen (und was sonst in der Schule getan wird) zur Verfügung zu stellen³ und weitgehend den Lehrpersonen im Hinblick auf Ruhe und eine (arbeits-)freundliche Atmosphäre. In den Familien hängt die Herstellung einer Arbeitsatmosphäre und die Bereitstellung von Raum und Material nicht zuletzt von den familialen Gegebenheiten und materiellen Ressourcen ab. Die Bedingungen in den Familien, unter denen Hausaufgaben angefertigt werden, sind sehr unterschiedlich, und zwar sowohl die elterliche Unterstützung als auch die räumlichen und materiellen Möglichkeiten betreffend. Dies ist keine überraschende Erkenntnis, soll aber hier in der konkreten Bedeutung für die Bearbeitung von Hausaufgaben und für den Schüler:innenjob betrachtet werden.

Im Folgenden werden mehrere Schüler:innen in ihrem familialen Umfeld gezeigt und es wird beschrieben, welche räumliche und materielle Umgebung ihnen für die Hausaufgaben zur Verfügung steht.

Hamza geht ins 7. Schuljahr einer Realschule. Er ist der Älteste von sechs Kindern, drei gehen noch nicht in die Schule.

Hamza sitzt mit seiner Schwester Amira im Wohnzimmer der Familie, beide machen Hausaufgaben. Das Zimmer ist von innen abgeschlossen. Eine Studentin, die regelmäßig als Nachhilfelehrerin kommt, arbeitet mit der Schwester. Draußen vor der Tür geht es ziemlich rund zu. Die Kinder spielen laut, die Mutter schreit ab und zu die Kinder an. Spielzeuge rollen durch den Flur, direkt vor der Tür. Als Hamza einen Moment nach draußen geht, um sich Wasser zu holen, kommt die dreijährige Schwester hereingeflitzt. Sie geht direkt zu Amira, die Hausaufgaben macht, klettert halb an ihr, halb an der Bank hoch und fängt an, sie zu schubsen. Amira ignoriert das. Als Hamza wieder ins Wohnzimmer kommt, geht er ganz ruhig auf die beiden zu. Die kleine Schwester bemerkt ihn und will über Amiras Rücken hinweg die Sitzbank entlang wegkrabbeln. Ohne sich aus der Ruhe bringen zu lassen, hat Hamza sie plötzlich blitzschnell am Arm gepackt und ohne mit der Wimper zu zucken, bugsiert er die kleine Schwester durch das Wohnzimmer Richtung Tür und in den Flur, bevor er die Tür schnell wieder verschließt. (7. Klasse, Realschule; Protokoll: Valentin Bähr)

3 Interessant ist, dass das 20 Milliarden Euro starke Startchancen-Programm des BMBF auch die bessere räumliche Ausstattung von Schulen in herausfordernden Lagen umfasst.

Hamza und seine Schwester Amira machen ihre Hausaufgaben im Wohnzimmer der Familie. Die Eltern unterstützen das, denn es steht kein eigenes Zimmer für die beiden Schüler:innen zur Verfügung, wo sie in Ruhe Hausaufgaben machen könnten. Es gibt im Wohnzimmer keinen Schreibtisch, beide arbeiten am niedrigeren Wohnzimmertisch, wenn sie etwas schreiben müssen. Zusätzlich ist an zwei Tagen in der Woche die Studentin im Raum, die die beiden beim Hausaufgabenmachen unterstützen soll, und außerdem der Ethnograf, der alles beobachtet. Das Wohnzimmer wird meist von innen abgeschlossen, damit die jüngeren Geschwister nicht hineinflaufen können, was sich aber, wie beschrieben, nicht immer verhindern lässt. Die Szene zeigt, wie routiniert die beiden älteren Geschwister damit umgehen, dass das Wohnzimmer von anderen Familienmitgliedern ‚gestürmt‘ wird. Während Amira die kleine Schwester ignoriert, obwohl diese an ihr herunklettert, schafft Hamza das Mädchen unaufgeregt nach draußen. Für Hamza und Amira ist dies Alltag beim Hausaufgabenmachen. Manchmal müssen sie auch noch währenddessen auf die kleinen Geschwister aufpassen, wenn die Eltern kurz unterwegs sind.

Es geht in dieser Szene um die Herstellung und Aufrechterhaltung eines Arbeitsplatzes für die Hausaufgaben und einer angemessenen Arbeitsatmosphäre. Hierfür gibt es eine familiäre Lösung, nämlich die vorübergehende Nutzung des Wohnzimmers, das für die Zeit der Hausaufgaben zum exklusiven Zimmer für die schulpflichtigen Kinder wird, während die anderen Geschwister und die Eltern den eigentlich prototypisch für die ganze Familie gedachten Raum nicht betreten sollen. Wenn diese Regel von den jüngeren Geschwistern missachtet wird, muss Hamza selbst dafür sorgen, dass die vorgesehene Ordnung wiederhergestellt wird. Die Aufrechterhaltung von Bedingungen zum Hausaufgabenmachen wird somit zum Teil des Schüler:innenjobs, aber auch zum Job der Eltern und der ganzen Familie.

Kontrastieren wir diese Erkenntnis mit den häuslichen und familialen Bedingungen von zwei anderen Schülern, die wir im Rahmen der Studie SchHau begleitet haben. Zunächst Moritz:

Moritz arbeitet ein wenig vor sich hin. Ich sitze zwischen zwei geöffneten Fenstern und es geht eine angenehme Brise. Man hört lautes Vogelgezwitscher. Moritz hat gesagt, dass er es hier oben unter dem Dach sehr gerne mag, und dass es außerdem das größte Zimmer im Haus ist. Es ist wirklich gemütlich. Moritz schreibt und liest weiter und ich bemerke, dass man von unten ganz leise seine Familie hört. Die Zimmertür steht offen, und zwischen uns und dem offenen Wohnzimmer und der vermutlich ebenfalls offenstehenden Küchentür liegen zwei Stockwerke und viel Raum. (8. Klasse Gymnasium; Protokoll: Valentin Bähr)

Und Paul:

Eigentlich mache er die Hausaufgaben ausschließlich in seinem Zimmer, erzählt mir Paul. Aber wegen ihrer Geburtstagsfeier habe seine Mama für kurze Zeit einige Sachen in sein Zimmer geräumt, und daher sei dort gerade kein Platz. So sitzen wir jetzt in der Küche. In seinem Zimmer möge er es aber lieber, sagt Paul zu mir. „Im Zimmer ist leiser“, fügt er schmunzelnd hinzu.

(...)

Ich betrachte währenddessen noch genauer den Teil seines Zimmers, in dem sein Schreibtisch steht. Über dem Schreibtisch ist ein Regal mit Ordnern und Büchern und Heftern angebracht. Auf dem Rücken eines Ordners, so ein richtiger Büro-Leitz-Ordner, klebt ein kleiner gelber Zettel, auf den ordentlich etwas mit einem Drucker gedruckt wurde: „Paul“. Auf einem anderen steht längs gedruckt: „Lernen lernen“

(...)

Insgesamt ist dieser Schreibtisch eine Lernwelt. Ein Lern- und Wohlfühl- und vielleicht sogar Rückzugsort. An einer kleinen Magnetwand direkt über der Tischplatte ein Stundenplan, Magnete aus verschiedenen Städten, ein Brief, ein Stück Papier schaut zwischen den anderen heraus, auf dem ich „Hochseilgartenurkunde“ lesen kann.

(...)

Paul macht mir die Tür auf, und während ich die Schuhe ausziehe, frage ich ihn, was in der Wohnung unter ihnen eigentlich gemacht wird. Paul sagt, dass sie da gerade renovieren lassen. Ich schaue ihn ein bisschen verdutzt an und er erklärt, dass sie die Wohnung untendrunter gekauft haben, und die jetzt nochmal frisch gemacht werde. Es werde alles gestrichen, das Laminat der Vorbesitzerin rausgemacht, weil darunter Parkettboden sei, und der werde nochmal abgeschliffen und behandelt, „weil Parkett viel schöner ist“. Und dann werde das die Wohnung von ihm und von Sophie. Sie beide zögen dann runter, und Nora könne dann endlich aus ihrem Zimmer raus und zwei Zimmer haben, die alten von Paul und von Sophie.

(8. Klasse Gymnasium; Protokolle: Valentin Bähr)

Beiden Schülern, Moritz und Paul, steht ein eigenes Zimmer zur Verfügung, Paul – er ist 13 Jahre alt – demnächst sogar eine mit der größeren Schwester geteilte eigene Wohnung. Die Zimmer sind ruhig gelegen, man hört von der restlichen Familie nur gelegentlich Hintergrundgeräusche oder gedämpftes Sprechen, die aber nicht die Lautstärke der Geschwister von Hamza und seiner Mutter auf dem Flur erreichen. Im Fall von Hamza – und da steht er natürlich nicht alleine da – gehört es zu den täglich wiederkehrenden Aufgaben, der restlichen Familie das Wohnzimmer als Lernraum abzutrotzen (was zumindest gegenüber den kleinen Geschwistern täglich neu durchgesetzt werden muss) und für angemessene Ruhe zu sorgen. Auch hat er vor und nach den Hausaufgaben keinen Raum zu Hause, in den er sich tagsüber zum Ausruhen oder Schlafen zurückziehen kann, wie es etwa Paul regelmäßig macht.

Hat Hamza also einen Anteil am Schüler:innenjob, den Moritz und Paul nicht haben? Er muss jedenfalls deutlich mehr Energie aufwenden, wenn er Störun-

gen beim Hausaufgabenmachen abwenden möchte – ungestört und alleine ist er in der familialen Wohnung nirgends. Dies bedeutet, dass auch der Aufwand, sich auf die Aufgaben zu konzentrieren und den Arbeitsplatz einzurichten, höher ist. Anders als bei Moritz und Paul, bei denen die Arbeitsmaterialien stets in der Nähe des eigenen Schreibtisches aufbewahrt und schulisch relevante Dokumente und Lernmaterialien systematisch geordnet sind, muss Hamza den Arbeitsplatz täglich neu einrichten, die Materialien herbeiholen und hinterher wieder wegräumen, den Geräuschpegel akzeptieren, immer auf der Hut sein, dass das Wohnzimmer nicht von den Geschwistern gekapert wird und dabei ruhig und gelassen bleiben, damit er sich schnell wieder rational den Aufgaben zuwenden kann.

4 Fazit

Dieser Beitrag möchte dreierlei stark machen: Erstens soll die Bedeutung praxistheoretischer Perspektiven für die Theoretisierung von Schule und Unterricht hervorgehoben werden. Zweitens soll dabei der Fokus auf Schüler:innenpraktiken gesetzt werden, wie es bereits das Konzept des Schüler:innenjobs von Breidenstein (2006) tut. Drittens wird darauf verwiesen, dass dieser Schüler:innenjob und schulbezogene Schüler:innenpraktiken über das Feld von Schule und Unterricht hinaus bedeutsam sind und umgekehrt familiale, schulbezogene Praktiken in die Schule zurückwirken. Unterricht und der Schüler:innenjob konstituieren sich folglich nicht nur *im* Unterricht, sondern auch durch das, was *außerhalb* des Unterrichts in Bezugnahme auf ihn geschieht.

Ich möchte mit den aufgeführten Beispielen also zeigen, dass es einen Schüler:innenjob auch außerhalb des Unterrichts gibt, bei dem andere ‚Probleme‘ gelöst werden müssen und sich daher – zusätzlich zu denen innerhalb des Unterrichts – weitere Praktiken ausbilden. Diese sind in mancherlei Hinsicht sehr ähnlich zum unterrichtlichen Schüler:innenjob, wie ihn Breidenstein beschrieben hat, was hier im Hinblick auf die Produktorientierung und das distanziert-routinierte Abarbeiten von Aufgaben gezeigt werden konnte. Auch das Finden einer Balance zwischen Peerkultur bzw. Freundschaftspflege und schulischen Ansprüchen findet sich außerhalb des Unterrichts. Im Pausenbeispiel drehte sich die Richtung des schulischen Engagements allerdings um: Gegenüber dem Lehrer wurde Desinteresse gezeigt, mit den Freunden wurde angeregt über Schillers Erzählung diskutiert.

Um den Schüler:innenjob umfassend und über den Unterricht hinaus verstehen zu können, muss jedoch zwingend das familiale Umfeld einbezogen werden. Hier wurde das für die Herstellung einer Arbeitsatmosphäre ausgeführt. Je nach räumlicher und materieller Ausstattung des Wohnumfeldes zeigt sich

dies als unterschiedlich aufwändig. Indem es Aufgaben des Schüler:innenjobs gibt, die nur einigen Schüler:innen auferlegt sind, während andere mit eigenem Zimmer und ohne Care-Aufgaben auf die vorbereitete Ressource der ruhigen Arbeitsatmosphäre zurückgreifen können, ist zu fragen, in welcher Weise sich diese zusätzliche Aufgabe bzw. die dafür nötige Energie auf Hausaufgaben und andere schulische Praktiken und letztlich auf die verbuchten Leistungen niederschlägt. Zumindest kann man festhalten, dass sich diesbezüglich der Schüler:innenjob individuell stärker unterscheidet und unterschiedlich aufwändig zeigt, als das für den schulischen Teil des Jobs beschrieben wurde. Untersucht man Ungleichheitsverhältnisse im schulischen Kontext mit einer praxistheoretischen Perspektive, sind also die familialen Praktiken rund um Hausaufgaben, die nicht zuletzt mit der räumlichen und materiellen Ausstattung der Familie verbunden sind, ein wichtiger Aspekt, um diese sichtbar und verstehbar zu machen.

Bei der Theoretisierung von Unterricht müssen demnach die außerunterrichtlichen Praktiken, die für Unterricht relevant sind oder werden, einbezogen werden (Rabenstein & Drope, 2022, S. 691–692). Breidenstein (2010) hat Bausteine für eine Theorie des Unterrichts aufgeführt (Unterricht als Interaktionsordnung, die Organisation Schule als Rahmen von Unterricht, die Produktorientierung als Darstellung von Lernen, die Omnipräsenz von Leistungsbewertung und die Peerkultur), die mindestens um die auf Schule und Unterricht bezogenen familialen Praktiken ergänzt werden müssen. Dass diese für jegliches unterrichtsbezogene Lernen außerhalb des Unterrichts sehr unterschiedlich sind und dass sie Folgen für den Schulerfolg haben, gehört zum Allgemeinwissen. Dennoch wird dies – gerade auch praxistheoretisch, also in welchen Praktiken sich der familiäre Schulbezug zeigt – noch kaum bei der Theoretisierung von Unterricht oder Schule berücksichtigt.

Dieses Fazit wird in diesem Beitrag v. a. am Beispiel der Herstellung des Arbeitsplatzes und einer Arbeitsatmosphäre für Hausaufgaben im familialen Umfeld gezogen. Es gibt aber weitere schulbezogene Praktiken im Feld der Familie, die den Schüler:innenjob ausmachen und die Eingang in eine schüler:innenbezogene Theoretisierung von Schule und Unterricht finden müssen. Einige sind im Abschnitt 3 genannt worden, aber ein wichtiger, noch auszuarbeitender Aspekt sei zum Abschluss noch angedeutet:

Da Leistung eine zentrale Kategorie von Schule und dort quasi omnipräsent ist (Rabenstein, 2021), ist es naheliegend, dass es auch leistungsbezogene Praktiken in der Familie – gerade im Zusammenhang mit Hausaufgaben – gibt. Es ist dabei weder davon auszugehen, dass die Schule nur die Leistungsanforderungen der Gesellschaft übernimmt, noch dass die Familie bzw. die Schüler:innen die der Schule aufgedrängt bekommen, sondern in beiden Feldern gibt es

eine Eigenlogik der Leistungspraktiken.⁴ Für die Schule haben das Zaborowski und Kolleg:innen (2011) gezeigt. Für die familialen Praktiken steht das noch weitgehend aus und ist Teil unserer Studie SCHau.

Literatur

- Bennewitz, H. (2021). Unterrichten. In J. Budde & T. Eckermann (Hrsg.), Studienbuch pädagogische Praktiken (S. 99–118). Klinkhardt.
- Bennewitz, H. (2004). Helenas und Fabiennes Welt. Eine Freundschaftsbeziehung im Unterricht. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 24(4), 393–407.
- Bennewitz, H., de Boer, H. & Thiersch, S. (Hrsg.) (2022). Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern. Waxmann.
- Bennewitz, H. & Meier, M. (2010). Zum Verhältnis von Jugend und Schule. Ethnographische Studien zu Peerkultur und Unterricht. In A. Brake & B. Helmut (Hrsg.), *Alltagswelt Schule. Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeiten* (S. 91–110). Juventa.
- Bennewitz, B. & Pag, H. (2023). Der „Schulplaner“. Hausaufgabenhefte in ethnografischer Perspektive. In K. Bräu, L. Fuhrmann & P. Rother, P. (Hrsg.), *Die verborgenen Seiten von Hausaufgaben* (S.92–104). Beltz Juventa.
- Bräu, K. & Fuhrmann, L. (2024). Hausaufgaben. Praxis verstehen, Praxis verändern. Kohlhammer.
- Bräu, K. & Fuhrmann, L. (2019). Techniken der Imagepflege als Teil schulischer Leistungserzeugung. *Sozialer Sinn*, 20(1), 41–57.
- Breidenstein, G. (2010). Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(6), 869–887.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. VS Verlag.
- Budde, J. & Eckermann, T. (2021). Studienbuch pädagogische Praktiken. Klinkhardt.
- Combe, A. & Helsper, W. (1994). Was geschieht im Klassenzimmer? Perspektiven einer hermeneutischen Schul- und Unterrichtsforschung. Zur Konzeptualisierung der Pädagogik als Handlungstheorie. Deutscher Studienverlag.
- Falkenberg, M. (2013). Stumme Praktiken. Die Schweigsamkeit des Schulischen. Lucius & Lucius.
- Fuhrmann, L. (2022). Hausaufgaben im Unterricht. Ethnographie eines schulischen Entgrenzungspänomens. Klinkhardt.
- Fuhrmann, L. & Bennewitz, H. (2023). Der „Schulplaner“. Zum Artefakt einer gemeinsamen Praxis von Schule und Familie. *Zeitschrift für Sozialisation und Erziehung (ZSE)*, 43(1), 56–74.
- Hofer, M., Schmid, S. & Zivkovic, I. (2008). Schule-Freizeit-Konflikte, Wertorientierungen und motivationale Interferenz in der Freizeit. Eine kulturübergreifende Studie. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 40(2), 55–68.
- Höhmman, K. & Schaper, S. (2008). Hausaufgaben. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch* (S. 576–584). Springer VS.
- Idel, T.-S. & Stelmaszyk, B. (2015). „Cultural turn“ in der Schultheorie? In J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. & Kramer (Hrsg.), *Schulkultur* (S. 51–69). Springer VS.

4 Müller und Krinninger (2016, S. 20) konzipieren Familie als „kulturelles Erziehungsmilieu“, auf das zwar gesellschaftliche, soziale und historische Strukturen einwirken, die sie aber nicht determinieren, so dass sie von einer „relativen Autonomie“ (Müller & Krinninger, 2016, S. 29) der Familie ausgehen. Dies gilt auch für leistungsbezogene Praktiken, die Krinninger (2018, S. 11–14) etwa anhand der Familie Kowaljow beschreibt.

- Kesselhut, K. (2023). Good reasons for bad kitchen tables. Familiäre Orte der Hausaufgabenbearbeitung. In K. Bräu, P. Rother & L. Fuhrmann, L. (Hrsg.) (2022), *Die verborgenen Seiten von Hausaufgaben* (S. 206–218). Beltz Juventa.
- Killus, D. & Paseka A. (2016). Eltern als Partner, Zulieferer oder Kunden von Schule? Empirische Befunde zum Verhältnis von Elternhaus und Schule. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 6, 151–168.
- Kohler, B. & Katenbrink, N. (2023). Vielfach praktiziert und dennoch verborgen: Das Abschreiben von Hausaufgaben. In K. Bräu, L. Fuhrmann & P. Rother (Hrsg.), *Die verborgenen Seiten von Hausaufgaben* (S. 233–248). Beltz Juventa.
- Krinninger, D. (2018): Ko_Autor_innen. Zur kooperativen Erzeugung von ‚Daten‘. In: *Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre* 1, Heft 1.
- Landers, M. (2013). Buying in and Checking out: Identity Development and Meaning Making in the Practice of Mathematics Homework. *Qualitative Research in Education*, 2(2), 130–160.
- Martens, M. & Asbrand, B. (2021). Schülerjob revisited: Zur Passung von Lehr- und Lernhabitus im Unterricht. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11, 55–73.
- Müller, H.-R. & Krinninger, D. (2016): *Familienstile. Eine pädagogisch-ethnographische Studie zur Familienerziehung*. Beltz Juventa.
- Nieswandt, M. (2014). *Hausaufgaben yapmak. Ein ethnographischer Blick auf den Familienalltag*. Klinkhardt.
- Pag, H. & Bennewitz, H. (2022). Wer das Heft in der Hand hat. Zum familialen Umgang mit Hausaufgaben. Eine ethnographische Fallstudie. In L. Fuhrmann & Y. Akbaba (Hrsg.), *Schule zwischen Wandel und Stagnation* (S. 305–330). Springer VS.
- Rabenstein, K. (2021). Leistung (be-)werten. In J. Budde & T. Eckermann (Hrsg.), *Studienbuch pädagogische Praktiken* (S. 77–98). Kohlhammer.
- Rabenstein, K. & Drope, T. (2022). Praxistheoretische Unterrichtsforschung und Weiterentwicklung ihrer sozialtheoretischen Grundlegung. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (2. Aufl., S. 679–698). Springer VS.
- Rabenstein, K. & Wagener-Böck, N. (2022). Schülerpraktiken. In H. Bennewitz, H. de Boer & S. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern* (S. 79–87). Waxmann.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282–301.
- Rummler, K., Grabensteiner, C. & Schneider Stingelin, C. (2023). Hausaufgaben mit Medien erledigen und abschreiben. Formen der Mediennutzung im Rahmen häuslicher Lernaktivitäten von Schüler*innen aus dem Blickwinkel soziokultureller Ökologie. In K. Bräu, L. Fuhrmann & P. Rother (Hrsg.), *Die verborgenen Seiten von Hausaufgaben* (S. 219–232). Beltz Juventa.
- Sieferle, B. (2020): *Praxis*. In T. Heimerdinger & M. Tauschek (Hrsg.), *Kulturtheoretisch argumentieren. Ein Arbeitsbuch* (S. 408–432). Waxmann.
- Wellgraf, S. (2018). Die Schule der Gefühle. Zur emotionalen Erfahrung von Minderwertigkeit in neoliberalen Zeiten. *transkript*.
- Wernet, A. (2023). Die Hausaufgabenkontrolle als Ort der diffusen Entgrenzung unterrichtlicher Interaktion. In K. Bräu, L. Fuhrmann & P. Rother (Hrsg.), *Die verborgenen Seiten von Hausaufgaben* (S. 31–49). Beltz Juventa.
- Willis, P. E. (1977). *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Routledge.
- Zaborowski, K. U.; Meier, M. & Breidenstein, G. (2011). *Leistungsbeurteilung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Zinnecker, J. (1975). *Der heimliche Lehrplan*. Beltz.

Autorin

Bräu, Karin, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ

ORCID: 3-3575-8201

Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Institut für Erziehungswissenschaft

Arbeitsschwerpunkte: Hausaufgaben, Heterogenität und Ungleichheit, qualitative Schul- und Unterrichtsforschung, Ethnografie, Lehrer:innenbildung

E-Mail: braeu@uni-mainz.de

Anna Moldenhauer, Matthias Olk und Sven Pauling

Schulqualität übersetzen. Zur Rekonstruktion von Praktiken des Umgangs mit einem Schulentwicklungsinstrument

Abstract

Ausgehend von einer Übersetzungstheoretischen Perspektive (Bhabha, 1990) rücken wir im vorliegenden Beitrag in den Blick, wie im Rahmen der Erprobung des sogenannten ‚Orientierungsrahmens Schulqualität‘ in ausgewählten Schulentwicklungssettings über Schulqualität gesprochen wird. In den von uns analysierten Fällen werden Positionierungen der Bildungsadministration in Bezug auf die Qualität von Schule übersetzend infrage gestellt. Wir beobachten, wie die mit der Diskussion um die Qualität von Schule verbundenen Optimierungsbestrebungen (Grabau, 2023) im Sprechen sowohl als gesetzt angenommen als auch differenziert und dynamisiert werden. Unsere Rekonstruktionen verweisen zugleich auf die Verwicklungen der Übersetzungen von Schulqualität im Kontext des Orientierungsrahmens in ein allgemeineres Ringen um Erwartungen an die Institution Schule und an Schulentwicklung.

Keywords: Schulqualität, Übersetzungstheorie, Analyse diskursiver Praktiken, Schulentwicklungsforschung

Einleitung

„Wer von Qualität spricht, wird gehört“, schreibt Grabau (2023, S. 4) und spricht damit an, dass die Rede von Qualität einer wie auch immer gearteten „Beschaffenheit“ einen Wert zuschreiben und sie vor anderen hervorheben kann. Zugleich zeigt sich der Qualitätsbegriff als „leerer Signifikant“, der Anschlussfähigkeit herstellen und verschiedene Diskurse kompatibel machen kann. Vor dem Hintergrund der Annahme, dass das, was Qualität ausmacht, folglich auf kontingenten Setzungen beruht (Grabau, 2023), die mehr oder minder machtvoll durchgesetzt werden und machtvolle Positionierungen

legitimieren können, interessieren wir uns dafür, wie das bildungsadministrativ initiierte Steuerungsinstrument des ‚Orientierungsrahmens Schulqualität‘ im Kontext von Schulentwicklungsprozessen gedeutet und wie ‚Schulqualität‘ damit übersetzt und autorisiert wird. Wir begreifen diese Übersetzungsprozesse als Praxis soziokultureller Transformation, deren Beobachtung in Bezug auf Schule als Konstellation von Praktiken für schultheoretische Fragen – etwa diejenige nach dem Wandel von Schule – bedeutsam ist (Schmidt, 2021; Langer & Moldenhauer, 2023). Als Datengrundlage dienen uns Aufzeichnungen von Gesprächen, die im Rahmen des Forschungsprojekts „Aushandlungen von Schulqualität“ (ASQ) entstanden sind und in denen die Beteiligten sich mit dem ‚Orientierungsrahmen Schulqualität‘ und ihrer darauf bezogenen Schulentwicklungsarbeit befassen.

Unsere Argumentation gliedern wir wie folgt: Zunächst stellen wir theoretische Perspektiven auf die Qualität von Schule vor, um auf diese Weise den Gegenstand unserer Studie – das Sprechen über die Qualität von Schule – theoretisch zu rahmen und erziehungswissenschaftlich einzuordnen (Abschnitt 1). Darauf aufbauend greifen wir den kulturwissenschaftlich-poststrukturalistischen Ansatz einer Übersetzungstheorie auf (Abschnitt 2), der uns in Bezug auf schultheoretische Fragen der Transformation von Schule produktiv erscheint. Sodann wenden wir uns einer Analyse des Sprechens über die Qualität von Schule im Rahmen ausgewählter Settings des von uns realisierten Forschungsprojekts zu Aushandlungen von Schulqualität zu (Abschnitt 3). In der Diskussion unserer Analyseergebnisse geht es uns darum, die schultheoretischen Erkenntnisse herauszustellen, die sich daraus ergeben können (Abschnitt 4).

1 Theoretische Perspektiven auf die Qualität von Schule

Ausgehend von Grabaus (2023) Perspektive auf die Gleichzeitigkeit von Kontingenz und Anschlussfähigkeit des Qualitätsbegriffs im schulischen Kontext, betrachten wir drei Dimensionen als besonders wichtig. Diese stellen wir im Folgenden vor und beziehen sie anschließend auf unsere Befunde. Schulqualität zeigt sich demzufolge erstens als relationales und instabiles Konstrukt, zweitens als Gegenstand machtvoller Aushandlungsprozesse und drittens als mit Optimierungsbestrebungen verbunden.

Qualität als relationales und instabiles Konstrukt: In einem aktuellen Handbuchartikel zur „Qualität von Schule“ hält Radisch zusammenfassend fest: „Die Diskussion um die Qualität von Schule [...] ist vielschichtig und geprägt von heterogenen wie unklaren Vorstellungen und Definitionen um den zentralen Begriff der Qualität“ (Radisch, 2024, S. 1). Er begründet diese Einschätzung sowohl damit, dass eine Vielzahl unterschiedlicher Akteur:innen an gesell-

schaftlichen Diskursen in Bezug auf Schulqualität beteiligt sind, die in vielfältigen Relationen zueinander stehen, als auch mit den sehr verschiedenen Deutungen dessen, was sich hinter dem Begriff der Qualität verbirgt (Radisch, 2024, S. 2). Unterschiedliche Deutungen von Qualität kommen zustande, da – so argumentiert Radisch mit Verweis auf Maag Merki (2021) – es sich bei ‚Qualität‘ nicht um „ein stabiles, dem Objekt (bzw. der Schule) anhaftendes Merkmal“ (Radisch, 2024, S. 2) handele. Vielmehr stünden Deutungen von Schulqualität mit sich wandelnden gesellschaftlichen und politischen Kontexten im Verhältnis und würden geprägt durch den jeweils „empfundenen Reformstau“ (Radisch, 2024, S. 7). Als Schlussfolgerung hält er fest, dass es in der Forschung zu Fragen der Schulqualität unter anderem daran mangle, relationalen und akteur:innenbezogenen Qualitätsverständnissen größere Aufmerksamkeit zuteilwerden zu lassen (Radisch, 2024, S. 14).

Qualität als Gegenstand machtvoller Aushandlungsprozesse: Die von Radisch zusammenfassend dargestellten Beobachtungen hinsichtlich des Konstrukts der Schulqualität verweisen damit auch auf das Potential diskurs- und machtheoretischer Perspektiven auf Aushandlungen von Schulqualität. Wie wird von wem über Schulqualität gesprochen? Welche Sprechweisen und Deutungen werden dabei wie autorisiert? Wer setzt sich auf welche Weise durch? Derartige Fragen formuliert Grabau in seiner Analyse vorliegender Studien zum Sprechen über Qualität im Feld der Bildung. Er stellt fest, dass es weniger „um die inhaltliche Fassung des Begriffs“ als vielmehr darum gehe, „welche Machteffekte [...] die Rede von der Qualität von Bildung] zeitigt“ (Grabau, 2023, S. 2).

So beobachtet er etwa, dass die Rede von Qualität in bewertender Absicht dazu führe, dass kaum mehr über Qualitäten im Sinne von konkreten Beschaffenheiten gesprochen werden könne (Grabau, 2023, S. 3). Zugleich sei mit der normativen Ladung des Qualitätsbegriffs die Herausforderung verbunden, spezifische Verständnisse dessen, was Qualität ausmacht, zurückzuweisen. Die Rede von der Qualität ver helfe ebenso zu Aufmerksamkeit und Bedeutungsgewinn wie sie in Legitimierungen resultiere. Schließlich sei es kaum möglich, sich gegen Qualität auszusprechen (Grabau, 2023). Insofern sich niemand grundsätzlich gegen Qualität positionieren könne und der Begriff zugleich durch variable Deutungen geprägt werde, Sorge er auch dort für Anschlussfähigkeit, wo Akteur:innen unterschiedliche Interessen verfolgen.

Qualität als mit Optimierungsbestrebungen verbunden: Machteffekte des Qualitätsbegriffs zeigten sich jedoch nicht nur in der Herstellung von Anschlussfähigkeit, Bedeutungsgewinn oder Legitimierung (Grabau, 2023, S. 4), sondern auch darin, dass die Rede von Qualität unweigerlich mit Bestrebungen der Optimierung und der darauf bezogenen Steuerung verbunden sei. Höhne zufolge (2011, S. 148) wurde Qualität vor diesem Hintergrund zu einem

Schlüsselbegriff für die rationalistische Steuerung von Bildungsreformen, in denen eine kontinuierliche Selbstverbesserung angestrebt und mittels vielfältiger Prüfungs- und Evaluationsverfahren nachgehalten werde. Der Begriff der (Schul-)Qualität ist damit nicht nur verbunden mit einem „technologischen Steuerungsrationismus“ (Höhne, 2011, S. 140), sondern eng verwoben mit der Debatte um Evidenzbasierung im Bildungssystem (Bellmann & Müller, 2011) und steht im Lichte gesamtgesellschaftlicher Fortschrittsversprechen. Die Valorisierung aller Bereiche des Alltagslebens im Anspruch stetiger „Arbeit an der Lebensqualität“ (Reckwitz, 2020, S. 93) kann zudem gesellschaftsdiagnostisch als eine der kulturell hegemonialen Figuren der Gegenwartsgesellschaft identifiziert werden. Dies bestätigt sich in Schule nicht zuletzt darin, dass Entwicklungserwartungen mit etwaigem Optimierungsanspruch jeden Teilbereich schulischer Alltagspraxis durchdringen (Langer et al., 2025).

Orientiert an den von Radisch (2024), Grabau (2023) und Höhne (2011) formulierten Beobachtungen und Fragen, analysieren wir im Rahmen unseres Projektes das Sprechen über den sogenannten ‚Orientierungsrahmen Schulqualität‘ in einem Bundesland. In der Erprobung des durch Vertreter:innen der Bildungsadministration entwickelten ‚Orientierungsrahmens Schulqualität‘ an Schulen treffen verschiedene Akteur:innen aufeinander – nicht zuletzt aus den Schulen selbst und aus der Bildungsadministration. In Steuergruppensitzungen und auf Schulentwicklung gerichteten weiteren Settings sowie in von uns initiierten Gruppendiskussionen sprechen sie aus unterschiedlichen Positionen über das Instrument des Orientierungsrahmens, über Schulqualität und über deren (Weiter-)Entwicklung. Sie bringen nicht nur divergierende Deutungen der Qualität von Schule hervor, sondern legitimieren und autorisieren ihre Einsätze auch auf vielfältige Weise.

Wir begreifen diese Settings als Übersetzungsräume (Moldenhauer & Schmidt, 2025, S. 79), in denen verschiedene Wissensformen und Erwartungen in Bezug auf die Qualität von Schule und ihre Entwicklung aufeinander-treffen. Um die sich in diesen Settings vollziehenden Aushandlungen differenziert analysieren zu können, beziehen wir uns auf übersetzungstheoretische Perspektiven in der Tradition kulturwissenschaftlicher, insbesondere postkolonialer Theorien, die im Folgenden ausgeführt werden.

2 Übersetzungstheoretische Perspektiven auf das Sprechen über Schulqualität

Übersetzungstheoretische Perspektiven, zu deren zentralen Bezugspunkten insbesondere die Überlegungen Benjamins zur „Aufgabe des Übersetzers“ und daran anschließende Diskurse postkolonialer Theoriebildung zählen (Bhabha, 1990), prägen bereits seit Längerem kulturwissenschaftliche Überle-

gungen und haben in den vergangenen Jahren auch vermehrt Eingang in die Erziehungswissenschaft gefunden (Schmidt, 2025, S. 204; Thompson, 2020). Während der Begriff der Übersetzung alltagssprachlich die Übertragung von einer Sprache in eine andere meint, wird der Übersetzungsbegriff kulturwissenschaftlich erweitert und die Aufmerksamkeit auf Übersetzungspraktiken des Sozialen in und zwischen Kulturen gerichtet (Bachmann-Medick, 2014, S. 240). In einem weiten Begriffsverständnis wird Übersetzung „zu einer wichtigen Methode der Deplatzierung und Verfremdung, der Differenzbildung und Vermittlung“ (Bachmann-Medick, 2014, S. 247). Ausgehend von einem dezentrierten Kulturverständnis gilt Kultur selbst als Übersetzung (Bachmann-Medick, 2014, S. 248), die sich durch vielschichtige „Verflechtungsgeschichten unter [...] ungleichen Machtbedingungen“ (Bachmann-Medick, 2014, S. 248) konstituiert. Ein solches Verständnis ermöglicht, die Hybridität von Kultur (Bhabha, 1990, S. 211) zu verstehen, essenzialisierende Festschreibungen zu überwinden und „konkrete Differenzstrukturen“ (Bachmann-Medick, 2014, S. 250) freizulegen.

Der Blick auf Übersetzung als soziale Praxis des Umgehens mit Differenz verweist darüber hinaus auf das mit dieser Praxis verbundene Transformationspotential. Zwar ist übersetzungstheoretisch die Annahme zentral, dass Übersetzungen beanspruchen, einem Original die Treue zu halten. Dieser Anspruch wird jedoch als ein stetiges Scheitern ausgewiesen, „da Übersetzungen auf die Mittel der Zielsprache verwiesen bleiben“ (Schmidt, 2025). Das Original wird in der Übersetzung unweigerlich verändert. In einem weiten Verständnis von Übersetzung als kulturelle Praxis gilt dann ebenso, dass es keine ‚treue‘ Übersetzung geben kann. Es ist vielmehr so, dass das ‚Original‘ überhaupt erst in der Übersetzung als solches hervortritt und damit genauso das Ergebnis der Übersetzung ist wie die Übersetzung selbst. „Es wird performativ als Quelle von Bedeutung gesetzt und ist damit dem Vollzug nachträglich“ (Moldenhauer & Schmidt, 2025, S. 82). Transformation betrifft folglich Original und Übersetzung gleichermaßen. „No act of translation leaves either of the partners intact. Both emerge from their encounter changed, different at the end of act from what they were at its beginning“ (Baumann, 1999 zitiert nach Bachmann-Medick, 2014, S. 255).

In diesem Zusammenhang kommt „die Machtverankerung von Kultur- und Textübersetzung [als] entscheidende Gelenkstelle“ (Bachmann-Medick, 2014, S. 256) in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit: Übersetzungen sind verwickelt in kulturelle Dissonanzen sowie weiterreichende soziale und politische Konflikte. Die veranschlagte Perspektive, das Soziale als Übersetzung zwischen Kulturen zu fassen, eröffnet aus Forscher:innenperspektive den Blick sowohl für Autorisierungsprozesse als auch für eine „Destabilisierung festgeschriebener kultureller Identitäten“ (Bachmann-Medick, 2014, S. 266). Doch

auch für innerkulturelle Prozesse ist der Bezug auf ‚Übersetzung‘ instruktiv: „Statt eine Fragmentierung gesellschaftlicher Systeme in versprengte Partikel zu behaupten, ist es handlungsnäher, von Übersetzungsverhältnissen zwischen Gruppen, Milieus und Teilsystemen auszugehen“ (Bachmann-Medick, 2014, S. 267), wobei vorschnelle und unkritische Vorstellungen „eines assimilierenden Übersetzens, das grundverschiedene Erfahrungsräume angleicht“ (Bachmann-Medick, 2014, S. 270) zu vermeiden sind.

Werden übersetzungstheoretische Perspektiven auf Schule und auf das Sprechen über Qualität bezogen, so kann analysiert werden, auf welche Weise welche Differenzierungen und damit verknüpfte Transformationen in der Praxis des Übersetzens von Schulqualität hervorgebracht werden und wie verschiedene Deutungen um Geltung ringen. Mit Bezug auf Bhabha (2000) können die in den ‚Orientierungsrahmen Schulqualität‘ eingeschriebenen Bemühungen um Vereindeutigung dekonstruiert und das Sprechen im Horizont des ‚Orientierungsrahmens‘ als kulturelle Auseinandersetzung um Bedeutung gelesen werden, für die es „keinen geteilten Boden gibt“ (Schmidt, 2025, S. 204) und die konstitutiv durch Ambivalenzen geprägt ist. Übersetzung als Theorieperspektive heranzuziehen, nimmt den Gedanken auf, dass in den Schulentwicklungssettings, in denen im Horizont des Orientierungsrahmens über die Qualität von Schule gesprochen wird, unterschiedliche Wissensformen, Positionierungen und Dominanzansprüche aufeinandertreffen, die miteinander vermittelt und damit deplatziert werden. Der Begriff der ‚Über-Setzung‘ verweist auf diese Deplatizierung.

Übersetzung unterscheidet sich damit vom Begriff der Rekontextualisierung (Fend, 2009, S. 175), der insbesondere in der Educational Governanceforschung genutzt wird und sich für die ‚Wirksamkeit‘ von „offiziellen“ (Fend, 2009, S. 175) Programmen im Sinne einer Respezifizierung von Bildungsreformen im ‚Mehrebenensystem‘ interessiert. Übersetzungstheoretische Perspektiven auf das Sprechen über Schulqualität betonen vielmehr die vieldimensionalen und durch ungleiche Machtverhältnisse geprägten Verflechtungen und kontingenten Transformationen von Schulqualität.

3 Empirische Perspektiven auf das Sprechen über die Qualität von Schule

Vor dem Hintergrund der Problematisierung des Qualitätsbegriffes und auf Basis der dargelegten übersetzungstheoretischen Perspektiven wenden wir uns im Folgenden zwei ausgewählten Fällen aus unserem Datenmaterial zu. Es handelt sich um Ausschnitte aus einer Gruppendiskussion mit Lehrer:innen sowie um Ausschnitte aus der Steuergruppensitzung einer weiterführenden Schule. Wir fragen danach, was in welchem Kontext als Qualität von Schule

thematisiert wird, welche Deutungen des ‚Orientierungsrahmen Schulqualität‘ damit aufgerufen und welche Erwartungen und Dominanzansprüche konstituiert werden. Bezugnehmend auf die Analyse diskursiver Praktiken (Wrana, 2015) beobachten wir insbesondere die in actu vollzogenen Differenzierungen, Relationierungen und Verschiebungen, die in der Praxis des Sprechens über die Qualität von Schule performiert werden (zur Performativität Butler, 2006). Leitend ist dabei die Einsicht, dass diskursive Praktiken immer überdeterminiert sind, also dass – trotz gewisser Präfigurationen – nie absehbar ist, welche Wissensordnungen in diskursiven Praktiken zitiert und fortgeschrieben werden. Mit der so vollzogenen Hervorbringung von Wissensordnungen werden dann auch Positionen eingenommen, die diese legitimieren oder delegitimieren. Anschließend an unsere übersetzungstheoretische Perspektive sind die diskursiven Praktiken der Hervorbringung von Übersetzung und Original dann als Praktiken zu verstehen, die Wissensordnungen stabilisieren oder verschieben können und in denen spezifische Positionierungsbewegungen vollzogen werden (Wrana, 2015, S. 128).

3.1 „du müsstest eigentlich qualitätsvermittlung machen“ – Qualität zwischen Widerspruch und Hyperrationalität

Zunächst blicken wir auf zwei Auszüge aus einer Gruppendiskussion mit Lehrer:innen zu ihren Erfahrungen mit dem ‚Orientierungsrahmen Schulqualität‘. Die Auswahl der Passage erfolgte, weil hier der Begriff ‚Qualität‘ ganz explizit aufgerufen wird. In der Passage mit Lehrer:innen einer Sekundarschule, an welcher der ‚Orientierungsrahmen Schulqualität‘ erprobt wird, ergreift der Lehrer L über einen längeren Zeitraum zu Beginn der Diskussion das Wort und führt aus, weshalb er dem Steuerungsinstrument „wahnsinnig kritisch gegenüber [stehe]“. Dabei zeigt sich eine Art und Weise der Übersetzung von Schulqualität, bei der „Unterrichtsqualität“ als zentral aufgerufen und ein hyperrationales Verständnis von Schulentwicklung autorisiert wird.

L: und ehrlich [gesagt] ich steh dem ganzen mittlerweile

M: [mhmh]

L: WAHnsinnig kritisch gegenüber. zum einen (.) weil (.) qualitätsSICHERung=also ich mein wir sind lehrer ne wir=wir=wir schreiben eine klassenarbeit (.) um zu überprüfen ob irgendwas erlernt wurde. aber die klassenarbeit selbst bringt ja nichts BEI. also die SICHERt ja [nichts] sondern wir nutzen den unterricht um irgendwas

M: [mhmh]

L: zu vermitteln und deswegen ist ne qualitätssicherung sowieso schon völliger quatsch du könntest eigentlich auf die qualitätsicherung komplett verzichten und du müsstest eigentlich qualitätsverMITTLung machen. ne, also man

müsste ja irgendwie Qualität an die Schulen bringen und das würde sie automatisch sichern dann brauchst du die Sicherung gar nicht mehr also brauchst es gar nicht mehr überprüfen.

Mit seinem Outing als Kritiker des Orientierungsrahmens Schulqualität positioniert sich L als einer, der sich mit dem gegenwärtigen Schulentwicklungsprozess auseinandergesetzt hat und deshalb in legitimer Weise „mittlerweile“ in Distanz zu dem von dem Interviewer aufgerufenen Schulentwicklungsinstrument steht. Trotz dieser Distanz tritt auch L als von dem Schulentwicklungsprozess betroffen hervor. Diese Positionierung zwischen Distanz und Involviertheit autorisiert im weiteren Verlauf des Sprechens die Hervorbringung eines spezifischen Verständnisses von Qualität aus einer affektiv aufgeladenen Perspektive („wahnsinnig kritisch“). Gleichzeitig wird das Sprechen über Qualität auch in vermeintlicher Gewissheit rationalen Argumentierens hervorgebracht. Den ersten Punkt seiner Argumentation eröffnend, ruft L den Begriff der „Qualitätssicherung“ auf, schließt damit an den Qualitätsbegriff an und macht ihn zum Teil eines Kompositums, das eher in Produktionsstätten als in Schule genutzt wird. Bevor geklärt wird, ob es L dabei um den Erhalt von Qualität per se oder um die Überprüfung der Qualität eines spezifischen Gegenstands geht, schiebt sich ein zweiter Ansatz der Argumentation in den Vordergrund. Vergemeinschaftend wird lapidar und zugleich appellativ auf ein Kollektiv von Lehrer:innen abgehoben. L stellt fest, dass die Gemeinschaft der Lehrer:innen, zu der er sich selbst zählt, „Klassenarbeit[en] [schreibt]“. Präzisierend eröffnet L damit einen normativen Horizont schulischer Leistungsmessung, hinter den in seinem Sprechen die Frage nach dem Gegenstand der Vermittlung zurücktritt. Leistungsmessung wird dabei zum berufskulturellen Kern des Kollektivs der Lehrer:innen erhoben. Folglich wird die Norm der Leistungsmessung im weiteren Verlauf der Passage auch nicht grundlegend infrage gestellt, allerdings hält L fest, dass „die Klassenarbeit selbst“ eben keine Vermittlung im Sinne von Sicherung darstelle. Vermittlung passiere vielmehr im Unterricht, wobei sich L mit dieser Einsicht trotz des Annehmens schulischer Leistungsnormen als schüler:innenorientiert zeigen kann. L abstrahiert das von ihm aufgerufene Verhältnis von Prüfen und Unterrichten dann als Beispiel aus der pädagogischen Alltagspraxis, das seine persönliche Ablehnung gegenüber „Qualitätssicherung“ im Allgemeinen und damit auch im eingangs eröffneten Kontext von Schulentwicklung begründet. „Qualitätssicherung“ sei „völliger Quatsch“. Statt „Qualitätssicherung“ bräuchte es nach L – homolog zum Beispiel aus der pädagogischen Alltagspraxis des Unterrichts – „Qualitätsvermittlung“, womit L einen pädagogisch konnotierten Neologismus vorschlägt. Die Affirmation eines allgemeinen Du hat dabei erneut einen auffordernden Charakter und nimmt eben nicht L, sondern ein fiktives Gegenüber

in die Verantwortung. Als Gegenentwurf zur ablehnungswürdigen Realität der „Qualitätssicherung“ verweist L dann mit der vagen Idee „man müsste ja irgendwie Qualität an die Schulen bringen“ auf eine Erwartung an die Bildungsverwaltung.

Im Anschluss eröffnet L ein zweites Argument seiner Ablehnung gegenüber „Qualitätssicherung“ und bezieht sich dabei auf „[die] Forschung“.

- L: und (.) der zweite punkt ist (-) man weiß eigentlich ziemlich genau (.) aus der forschung WELCHE dinge. zu einem guten unterricht und gutem schulischem gelingen beitragen. und dann kommt man immer (.) an die schulen heran. und sagt JA ihr müsst das jetzt mal (.) ihr müsst euch jetzt mal auf den weg der schulentwicklung begeben und ihr müsst dazu jetzt gruppen bilden. und dann müsst ihr das mal ausprobieren. wie das jetzt für eure schule funktioniert und=und=und=und=und (-) [...] die dinge haben null einfluss auf den tatsächlichen unterricht.

L führt das rationalisierende Sprechen weiter und eröffnet den „zweite[n] Punkt“ seiner Argumentation. Während oben aus Perspektive der pädagogischen Alltagspraxis „Qualitätssicherung“ zurückgewiesen wurde, wird nun auf „[die] Forschung“ verwiesen. Unter Bezug auf eine Norm von evidenzbasierten und handlungsinstruktiven Forschungsergebnissen formuliert L mit Gewissheit, dass feststünde, was „zu einem guten Unterricht und gutem schulischen Gelingen“ führt. Qualität wird damit, ohne den Begriff zu bemühen, zu einem Gegenstand, der sich nicht in der Aushandlung, sondern als ein feststehendes allgemeines, wissenschaftliches Wissen konstituiert. L positioniert sich dabei als einsichtig in dieses Allgemeine und gleichsam als Wissender, der anderen von der „Forschung“ berichten kann. So wie die Rationalität von Wissenschaft in Gewissheit formuliert werden kann, so sehr wird dabei auch der lamentierende Modus des Sprechens weitergeführt. Dieser scheint es nicht notwendig zu machen, abseits von Verallgemeinerungen und vagen Entwürfen des „guten“ pädagogischen Handelns, auszuführen, was nun die konkreten Befunde von „Forschung“ wären, auf die hier angespielt wird. Auch muss nicht ausgeführt werden, inwiefern sie Qualität bedeuten. Stattdessen spricht L von der Regelmäßigkeit, mit der Schulen von nicht näher spezifizierten Akteur:innen der Bildungsadministration als entwicklungsbedürftig adressiert werden und nimmt damit die bereits zuvor eröffnete Differenz zwischen Einzelschule und Weisungsbefugten wieder auf. Imperativisch werden Schulen demnach angesprochen, den „Weg der Schulentwicklung“ zu betreten, „Gruppen“ zu bilden und Erprobungen zu machen. Unter Verweis auf Forschungsbefunde werden diese Aufforderungen von L infrage gestellt. Die Aufforderung, sich zu entwickeln, dabei „Gruppen“ zu schaffen und einzelschulische Herangehensweisen zu vollziehen, steht beispielhaft für eine

Norm von ergebnisoffenen Schulentwicklungsstrategien, die L der Bildungsadministration zuschreibt. Eine derartige Idee von Schulentwicklung wird in Ls Sprechen zur dysfunktionalen Strategie mit Zumutungscharakter für die angesprochenen Schulen. Nach weiterem, hier ausgelassenem Lamentieren, in dem sich diese Ausführungen wiederholen, hält L fest: „die dinge haben null einfluss auf den tatsächlichen unterricht“. Gerade weil sich L zuvor als einer positioniert hat, der als Befürworter von Forschungsorientierung eben nicht pauschal die Bedeutung von Wissenschaft für die Alltagspraxis infrage stellt, und sich zudem zuvor als reflektierter Experte der Alltagspraxis positioniert hat, wird es legitim, allzu ergebnisoffene Steuerungsinitiativen zurückzuweisen, die als nicht für eine verbesserte Qualität des schulischen Alltags taugend markiert werden.

Im weiteren Verlauf des Sprechens von L werden diejenigen, die sich mit ihren Entwicklungsaufforderungen an Schulen richten, als „die Behörde“ benannt. Schulen nähmen deren Aufforderungen, ergebnisoffene Schulentwicklung zu betreiben, gern an, könnten sie so doch ein Konvolut an „Konzepte[n]“ ansammeln, die bei Bedarf „aus der Schublade“ gezogen werden, um den einzelschulischen Entwicklungswillen zu belegen. Einen tatsächlichen Einfluss des „Papier[s]“ auf die pädagogische Alltagspraxis und ihre Qualität schließt L dabei aus. Was L umtreibt, ist „Unterrichtsqualität“ als wahrhaftige Qualität, die folglich abseits von einem Qualitätsverständnis liegt, das sich auf ergebnisoffene Aushandlungsprozesse bezieht. Was konkret Unterrichtsqualität dabei auszeichnet, bleibt dabei weiter unausgesprochen. Die in der zuvor betrachteten Passage von L aufgerufenen Praktiken von Prüfen und Unterrichten als Konstituenten einer pädagogischen Berufskultur werden damit nicht angezweifelt, sondern bestätigen sich eher als Gegenpol zu Praktiken ergebnisoffener Aushandlungsprozesse von Qualität.

3.2 „die ziele nicht zu hoch setzen“ – Qualität als Erreichbares und Allgemeines

Im Folgenden wenden wir uns einem zweiten Fall zu. Die beiden betrachteten Transkriptausschnitte stammen aus einer audiographierten Steuergruppensitzung an einer der mit dem neuen Orientierungsrahmen Schulqualität arbeitenden Pilotschulen. Bei dieser ist auch der Vertreter des sogenannten „Kernteams“ (D) aus der Bildungsadministration anwesend, der die Schule im Erprobungsprozess des Orientierungsrahmens Schulqualität berät. Wir verstehen ihn als Personifikation der Bildungsadministration, die in dem zuvor betrachteten Fall in die Kritik genommen wurde. Im Sprechen Ds wird eine Figur der Übersetzung von Qualität im Kontext Schulentwicklung deutlich, bei der ein gewisser Pragmatismus zu dominieren scheint. Bevor dies in einem

längeren Sprechakt Ds rekonstruiert wird, illustriert die zunächst betrachtete Passage die anfängliche Dynamik der Situation.

Y: gut (2.5) äh (.) und dann können wir das auch in den orientierungsrahmen schulqualität einfließen lassen

G: mhm

Y: we:nn ä:h (-) das (.) jetzt hier=

D: dann hast du aber einen guten ÜBERGANG gemacht

Y: j::a (5.0) °hh da SIND d::ie ä:hm bestimmte änderungen noch nicht eingeflossen die au:f der LETZTE:N (-) im pädagogischen TA:G äh (.) an (.) gesprochen wurden da wurde diskuTIERT und KRITISIERT bei gy o: bei gy ACHT modulen °h dass wir als ZIEL definieren (.) dass die (uv. 0.3) STEIGEN SOLLEN °h und dass wir stabile gruppen HABEN °h

Der Leiter der Steuergruppe Y schließt ein vorangegangenes Thema ab, um nach einer Sprechpause den Orientierungsrahmen Schulqualität als neues Thema zu eröffnen, das mit dem Vorangegangenen verknüpft werden kann. Dieses Vorangegangene soll in den Orientierungsrahmen Schulqualität „einfließen“, was eine anwesende Lehrerin parasprachlich bestätigt. Brüchig setzt Y an, zu erklären, unter welchen Umständen oder wie das gelingen könnte und wird dabei von D unterbrochen. Der Vertreter der Bildungsadministration D positioniert Y mit seiner Unterbrechung als Moderator des Settings. Y macht weitere Ausführungen, die performativ zwischen Brüchigkeit und Ernsthaftigkeit changieren. Aus dem Kontext wissen wir, dass Y parallel zu seinem Sprechen eine ausgefüllte Tabelle für alle einsehbar auf dem Smartboard aufruft. Die Tabelle bildet ein durch die Bildungsadministration vorgeschlagenes tabellarisches Schema des Orientierungsrahmens Schulqualität ab, nach dem Schulentwicklungsprozesse von der Einzelschule geordnet werden sollen, um deren Umsetzung zu strukturieren. Mit Verweis auf die Tabelle stellt Y fest, dass „Änderungen“, die beim „letzten pädagogischen Tag“ zum Thema geworden sind, eben noch nicht „eingeflossen“ seien. Mit der Formulierung „noch nicht“ wird ausgesprochen, dass es notwendig erscheint, die Tabelle weiter zu bearbeiten. Zugleich wird sie damit in ihrer Bedeutung für die Schulentwicklung von Y autorisiert und als zu bearbeiten anerkannt.

Obleich der Verweis auf die stattgefundenen Aushandlungen vage bleibt, erkennt Y das Setting des pädagogischen Tags als normativen Horizont an, an dem sich nun auszurichten sei. Das Setting erinnert in seiner Vagheit an die Gruppenarbeit im Kontext von Schulentwicklung, die im vorangegangenen Fall von L als dysfunktional zurückgewiesen wurde. Y führt hingegen mit positiver Konnotation aus, dass „diskutiert und kritisiert“ wurde, was von einem diffus vergemeinschaftendem Wir, das sich auf die Steuergruppe, aber auch auf die Schulgemeinschaft im Allgemeinen beziehen kann, als spezifisches

„Ziel“ definiert worden war. Es geht darum, die Anwahlzahlen im G8-Zweig der Schule zu steigern, resp. konstante Lerngruppengrößen sicherzustellen. Im weiteren Verlauf bestätigen verschiedene Anwesende, dass dieses Ziel diskussionswürdig sei. Sie positionieren sich als kollektiv Wissende um die Organisation und das Wording ihrer Schule. Die anwesenden Lehrer:innen und Schulleitungspersonen sprechen in schnellem Wechsel. Nach einigen Sekunden übernimmt D und gibt dem Setting eine neue Dynamik:

D: was ich (.) also i/ ich finde immer gut (.) das ihr die ziele nicht zu HOCH setzt (.) ich glaube das habe ich auch KLAR gemacht

Y: MHM

D: insofern habe ich da überhaupt kein problem mit ähm (-- ich/ für mich ist das ja auch (.) n:eu also ich (.) mach es euch (.) genau::o äh genauso FRISCH wie IHR sozusagen mit diesen (.) mit dieser tabelle hier zu arbeiten *h habe nochmal mit meinen kolleg/innen aus dem/ aus der steuergruppe also (.) so ein KERN-TEAM (.) ist aber ä:hnllich:es (.) SETUP wie bei euch hier *h gesprochen und (.) wenn du nochmal (.) GANZ LINKS in die spalten nochmal zeigen könntest (-- JA *h was (.) uns nochmal AUFGEFALLEN ist (.) ist dass eigentlich die ziel:e (.) schon MASSNAHMEN sind (-- *h und EIGENTLICH sind eure ziele ja (.) eure SCHÜLER (.) in den blick zu nehmen und ihnen n:ach nach ihrem leistungsvoll/ sie nach ihrem leistungsführung zu fördern (-- *h so (.) das ist ja eigentlich das was ihr (-) WOLLT

Homolog zu der bereits in der zuvor betrachteten Passage performativ hervorgebrachten Zugewandtheit von D zu Y, drückt D zustimmend aus, dass die Anwesenden „die Ziele nicht zu hoch setz[en]“. Im Nachsatz, dies auch bereits formuliert und klargestellt zu haben, positioniert sich D als legitimer Kommentator dessen, was an der Schule passiert und drückt als Involvierter in Vorangegangenes seine Nähe zu den anderen aus. Y bestätigt dies parasprachlich. D setzt mit einer Entproblematisierung an, wobei unklar bleibt, auf was diese sich konkret bezieht. In einem zweiten Ansatz seines zunächst abgebrochenen Sprechens spricht D mit starkem Fokus auf sich selbst über das Neue, was hier vage als das Neue des von ihm begleiteten Schulentwicklungsprozesses lesbar wird. Auch damit positioniert er sich in der Nähe zu den anderen Anwesenden. Das Adjektiv „frisch“ wird dabei zum Ausdruck der Erfahrung des Neuen, das auf der Gestaltungsleistung der Anwesenden beruht. D verweist darauf, dass er mit seinen „Kolleg:innen aus der Steuergruppe“ auch über die Tabelle gesprochen habe. Er stellt damit Anschlussfähigkeit an das Vorangegangene her, nun aber nicht über den Gegenstand des zuvor verhandelten konkreten Entwicklungsziels der Schule, sondern über das betrachtete Schema der Tabelle. Damit positioniert er sich nicht nur weiter in Nähe zu den Anwesenden, sondern auch in gewisser Distanz zu der Tabelle, die aus der Sphäre der Bildungsadministration stammt und dennoch auch für

D und seine Kolleg:innen diskussionswürdig erschien. Das mit Verve als „ein Kernteam“ bezeichnete Setting von Ds Tätigkeit setzt er mit dem gegenwärtig Erlebten gleich, was als weitere Positionierung in Nähe zu den anderen Anwesenden lesbar wird. Y duzend, bittet D, eine spezifische Spalte der Tabelle aufzurufen. Er formuliert, dass man im Kernteam zu der beinahe zufällig anmutenden („uns ist aufgefallen“) Erkenntnis gekommen sei, „dass eigentlich die ziele:e (.) schon MASSNAHMEN sind“. Die Unterscheidung von Maßnahmen und Zielen nicht weiter ausführend, damit die Kausallogik der Tabelle nicht zitierend – und damit gewissermaßen auch den Prozess unterlaufend, für den sie steht – formuliert D mit Gewissheit: „und EIGENTLICH sind eure ziele ja (.) eure SCHÜLER (.) in den blick zu nehmen“. D präzisiert das den Anwesenden und damit auch der Schule im Allgemeinen unterstellte ‚eigentliche‘ Ziel, Leistungsgerechtigkeit für die Schüler:innen herzustellen. Mit seiner Einsicht in den Willen des kollektiven Wir positioniert sich D wieder als involviert und zugleich als überlegen, ist er es, der das Ziel in Worte fassen kann, das den Anwesenden eine gemeinsame berufskulturell begründete Absicht zuspricht. Dabei unterläuft D final die Tabelle, indem seine Weise der Bezugnahme nicht der dort vorgeschlagenen Differenzierung zwischen Maßnahmen und Zielen folgt, sondern alleinstehende Ziele klar und einfach zu benennen anstrebt.

Ohne Qualität in Worte zu fassen, macht D sie zum Thema und übersetzt sie. Er spricht über das Ziel, das es im Kontext des Orientierungsrahmens Schulqualität zu erreichen gilt. In der Rolle eines Sprechenden, in der es legitim ist, über Intentionen anderer zu sprechen und dabei floskelhaft kommt D zu dem Ergebnis, dass die Ziele „eigentlich“ darin liegen würden, Schüler:innen „in den blick zu nehmen“ und sie „zu fördern“. Dieses Fördern geschieht dabei nicht ohne Bedingung, sondern in Abhängigkeit von dem, was D dann in brüchigem Sprechen als „leistungsvoll“ benennt. Ohne dass das Wort „leistungsvoll“ erklärt werden müsste, rückt das Fördern der Schüler:innen damit in das Licht von Leistung und wird zur schulischen Norm. Die Floskel von der passgenauen Leistungsförderung einzelner Schüler:innen wird zum Ausdruck eines Verständnisses von Leistungsgerechtigkeit. Im weiteren Verlauf der Passage bestätigen die Anwesenden dies, wenn sie über „fördern und fordern“ sprechen und darauf verweisen, dass nicht jede:r Schüler:in Abitur machen müsse, sondern den Abschluss der für sie:ihn ‚passe‘. Damit übersetzt D Schulqualität anschlussfähig für andere in ein allgemeines Ziel, was nicht in Widerspruch zu seinem Plädoyer für einen Pragmatismus steht, nur das als Ziel zu setzen, was als erreichbar erscheint. Die Position als legitim Sprechender begründet sich dabei nicht aus seiner Autorität als Vertreter der Bildungsadministration. Performativ wird vielmehr die ständige Bemühung vollzogen, sich als involvierter Teil der Gruppe der Anwesenden zu positionieren und als Wissender um die Einzelschule zu zeigen.

4 Diskussion der Ergebnisse in Bezug auf Fragen der Transformation von Schule

Abschließend wollen wir die Fälle vergleichend diskutieren, um sie schließlich auf schultheoretisch zentrale Fragen der Transformation von Schule zu beziehen.

Im ersten Fall wird Qualität als Begriff klar benannt und der Lehrer L findet Komposita und Neologismen, die den Qualitätsbegriff für ihn anschlussfähig machen. Er positioniert sich dabei gleichzeitig in involvierter Nähe und in Distanz zu Schulentwicklungserwartungen im Zusammenhang mit Qualität, wie sie im Kontext des ‚Orientierungsrahmens Schulqualität‘ an ihn und seine Schule gerichtet werden. Im Verlauf der Passage werden diese Schulentwicklungserwartungen diskursiv als in hohem Maße ergebnisoffen hervorgebracht. L positioniert sich als Alltagspraktiker, der aus seinem Wissen um Lern- und Vermittlungslogiken heraus Einsicht in die Komplexität der Etablierung und Steigerung von Schulqualität hat. Das Wissen um Prozesse des Lehrens und Lernens wird dabei widerspruchsfrei auf Schulentwicklungsprozesse im Zusammenhang mit dem ‚Orientierungsrahmen Schulqualität‘ bezogen. Trotz der Einsicht in die Komplexität von Schulentwicklungsprozessen und der damit einhergehenden Komplexität der inhaltlichen Ausgestaltung von dem, was als Qualität gelten könnte, wird in den diskursiven Praktiken des ersten Falls eine angenommene Rationalität von Schulentwicklungsprozessen nicht infrage gestellt. So wird auf das praxisinstructive Expert:innen-tum einer ‚Forschung‘ verwiesen, deren Wissen es in die Praxis zu übertragen gelte, um Qualität zu steigern. Konkreter wird Schulqualität damit als Unterrichtsqualität übersetzt, die das Ergebnis der Umsetzung von forschungsbasierten Handlungsempfehlungen ist.

Schließen wir an die eingangs erläuterte übersetzungstheoretische Perspektive an, wird mit der hervorgebrachten Übersetzung von Schulqualität als Unterrichtsqualität in den diskursiven Praktiken des ersten Falls auch ein spezifisches Original von Schulqualität autorisiert. Im Anspruch ihrer Steigerbarkeit ist Schulqualität eine zielgerichtete Praxis, die hyperrationalen Regeln folgt und mit der die Autorität von ‚Forschung‘ anerkannt wird, deren Befunde sie einfach umsetzen muss. Die aus der Bildungsadministration wahrgenommene Aufforderung zu ergebnisoffenen Aushandlungsprozessen von Schulqualität wird fernab der Unterrichtspraxis positioniert und ergebnisoffene Schulentwicklung aufgrund dessen als dysfunktional qualifiziert.

In Kontrast zum ersten Fall wird im zweiten Fall Qualität als Begriff nicht bemüht. Gleichzeitig wird in der Konfrontation mit dem spezifischen Schema von ‚Indikatoren‘, ‚Maßnahmen‘ und ‚Zielen‘ des ‚Orientierungsrahmens Schulqualität‘ die Operationalisierbarkeit von Schulentwicklung thematisiert.

Sie steht wiederum im Anspruch gesteigerter Schulqualität. Die schulischen Akteur:innen des zweiten Falls verweisen dabei auf einen bereits stattgefundenen Aushandlungsprozess, der dem ähnelt, der im ersten Fall in seiner Ergebnisoffenheit als dysfunktional qualifiziert wurde. Im zweiten Fall bestätigt der Vertreter der Bildungsbehörde den Sinn von ergebnisoffenen Aushandlungsprozessen im Kontext von Schulqualität nicht nur aus seiner hegemonialen Position heraus, sondern ebenso, weil er sich in seinen diskursiven Praktiken als in die Alltagspraxis der Einzelschule involviert positionieren kann. Damit bringt er sich zugleich in Distanz zum Schulentwicklungsinstrument, dessen im zweiten Fall erlebte Impraktikabilität er bestätigen muss, insofern das mit der Tabelle einhergehende Schema nicht vermag, die Belange der Praxis eindeutig abzubilden.

Was im zweiten Fall letztlich als Qualität übersetzt wird, ohne es als solche zu benennen, ist ein der Schule unterstellter Wille, im Anspruch von Leistungsgerechtigkeit gegenüber Schüler:innen zu handeln. Dieser Anspruch steht im Lichte eines bereits zuvor dominanten Pragmatismus, denn der Idee der Leistungsgerechtigkeit wird unter dem Anspruch ‚fordern und fördern‘ zu wollen als erreichbares Ziel von allen Beteiligten zugestimmt. Diese Übersetzung von Qualität als kollektiver Wille, zu Leistungsgerechtigkeit beizutragen, bringt ein Original von Schulqualität hervor, das einerseits der hegemonialen Erwartung ergebnisoffener Aushandlung folgt, dabei aber gleichzeitig ein pragmatisches Ergebnis hervorbringt, das dem Primat der Umsetzbarkeit unterliegt.

Unsere Analysen verweisen darauf, dass und wie Schulqualität in der je konkreten Relationierung der Akteur:innen diskursiv hervorgebracht, legitimiert und verschoben wird. Sie zeigen, wie das Sprechen über Schulqualität auch im normativen Horizont einer ergebnisoffenen Schulentwicklungsarbeit mit Optimierungsbestrebungen verknüpft wird (Höhne, 2011). Wir beobachten, wie die mit der Diskussion um die Qualität von Schule verbundenen Optimierungsbestrebungen im Sprechen sowohl als gesetzt angenommen als auch übersetzend differenziert und dynamisiert werden.

Unsere Rekonstruktionen verweisen ebenso auf die je spezifischen Übersetzungsverhältnisse zwischen den Beteiligten – etwa Vertreter:innen der Bildungsadministration und auf unterschiedliche Weise involvierten Lehrer:innen – wie auf die Verwicklungen der Übersetzungen von Schulqualität im Kontext des Orientierungsrahmens in ein allgemeineres Ringen um Erwartungen an die Institution Schule – etwa in Bezug auf Fragen des Umgangs mit Leistungen – und an Schulentwicklung.

Aus schultheoretischer Sicht ist darüber hinaus bemerkenswert, dass in beiden von uns analysierten Fällen, die sich in ihren sozialen Lagerungen deutlich unterscheiden, mit den je spezifischen Übersetzungen von Schulqualität Infragestellungen von Positionierungen der Bildungsadministration gegen-

über der Einzelschule einhergehen. Unsere Rekonstruktionen zeigen, dass dies nicht ausschließt, gleichzeitig Verständnisse von Schulqualität zu autorisieren, die hegemoniale Normen reproduzieren; Verständnisse von Schulqualität, die einen tendenziell partizipativen Charakter haben, werden unseren Rekonstruktionen folgend zu Gunsten von Rationalisierung und Pragmatismus deplatziert. Weiterführende Forschung könnte diese Ergebnisse und damit verbundene übersetzungstheoretische Perspektiven zu vorliegender schultheoretischer Forschung in Bezug auf Fragen des Wandels von Schule ins Verhältnis setzen und damit erneut übersetzen.

Literatur

- Bachmann-Medick, D. (2014). Translational Turn. In dies., *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften* (S. 239–273). Rowohlt.
- Bellmann, J. & Müller, T. (2011). Evidenzbasierte Pädagogik – ein Déjà-vu? Einleitende Bemerkungen zur Kritik eines Paradigmas. In dies. (Hrsg.), *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik* (S.9–32). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93296-5>
- Bhabha, H. K. (2000). Die Verortung der Kultur. Stauffenberg.
- Bhabha, H. K. (1990). The Third Space. Interview with Jonathan Rutherford (Hrsg.), *Identity, Community, Culture, Difference* (S. 201–221). Lowrence and Wishart.
- Butler, J. (2006). Hass spricht. Zur Politik des Performativen. Suhrkamp.
- Fend, H. (2009). Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen (2. Aufl.). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91788-7>
- Grabau, C. (2023). Qualität und Macht – Machttheoretische Perspektiven auf Qualitätsdiskurse und -entwicklung. In T. Betz, T. Feldhoff, P. Bauer, U. Schmidt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Qualität in pädagogischen Feldern. Diskurse. Theoretische Grundlagen. Empirische Beiträge. Kritische Einwürfe*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-40471-0_43-1
- Höhne, T. (2011). ‚Pädagogische Qualitologie‘. Zur Transformation von Bildungsforschung in Qualitätsforschung und deren (möglichen) Effekten auf erziehungswissenschaftliches Wissen. In R. Reichenbach, N. Ricken & H.-C. Koller (Hrsg.), *Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten* (S.139–164). Ferdinand Schöningh.
- Langer, A. & Moldenhauer, A. (2023). „für mich sind Medien ein WERKzeug“ – Zum Sprechen über digitale Medien im Anspruch von Schulentwicklung. In M. Proske, K. Rabenstein, A. Moldenhauer, S. Thiersch, A. Bock, M. Herrle, M. Hoffmann, A. Langer, F. Macgilchrist, N. Wagener-Böck & E. Wolf (Hrsg.), *Schule und Unterricht im digitalen Wandel. Ansätze und Erträge rekonstruktiver Forschung* (S.112–136). Klinkhardt.
- Langer, A., Moldenhauer, A., Olk, M., Doğmuş, A., Hinrichsen, M., Lill, A. & Pauling, S. (Hrsg.). (2025). *Entwicklung als Erwartung. Zu einem Paradigma von Schule und der Berufskultur von Lehrpersonen*. Klinkhardt.
- Maag Merki, K. (2021). Schulqualitätsforschung. In T. Hascher, T. S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1-22). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_22-1
- Moldenhauer, A. & Schmidt, M. (2025). Diskriminierungssensibilisierung als pädagogische Aufgabe. Übersetzungspraktiken in Workshops für angehende Lehrer:innen. In J. Dinkelaker & D. Wrana (Hrsg.), *Vermittlungsverhältnisse. Vom Umgang mit Wissensdifferenzen* (S. 77–101). transcript.
- Radisch, F. (2024). Qualität von Schule. In T. Betz, T. Feldhoff, P. Bauer, U. Schmidt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Qualität in pädagogischen Feldern. Diskurse. Theoretische Grundlagen. Empirische Beiträge. Kritische Einwürfe* (S. 1-17). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-40471-0_11-1

- Reckwitz, A. (2020). Das Ende der Illusionen. Politik, Ökonomie und Kultur in der Spätmoderne (6. Aufl.). Suhrkamp.
- Schmidt, M. (2021). Übersetzungen von Schulentwicklung. Überlegungen zur kulturellen Transformation im Schulischen am Beispiel der Verwendung/Ver-Wendung von Schulinspektionen. In A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.), Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule (S. 225–244). Springer VS.
- Schmidt, M. (2025). 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 (S. 201–219). Klinkhardt.
- Thompson, C. (2020). Philosophy of Education and the Pragma of Translation. In: N. Engel & S. Köngeter (Hrsg.), Übersetzung. Über die Möglichkeit, Pädagogik anders zu denken (S. 21–37). Springer VS.
- Wrana, D. (2015). Zur Analyse von Positionierungen in diskursiven Praktiken. Methodologische Reflexionen anhand von zwei Studien. In S. Fegter, F. Kessl, A. Langer, M. Ott, D. Rothe & D. Wrana (Hrsg.), Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen (S. 123–142). Springer VS.

Autor:innen

Moldenhauer, Anna Kristin, Prof. Dr.

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

Matthias Olk, Dr. phil.

ORCID: 0009-0002-0194-0371

Universität Bremen

Arbeitsschwerpunkte: Praxeologische Grundschul- und Inklusionsforschung, Relationen von Profession und Schulentwicklung, Lehrer:innenhandeln und Armut, Rekonstruktive Sozialforschung (insb. Dokumentarische Methode)

E-Mail: olk@uni-bremen.de

Sven Pauling, Dr. phil.

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

IV Veränderte Schul- und Unterrichtswirklichkeiten und ihre theoretische Beschreibung

Was macht ein Hund im / mit Unterricht? Schulpädagogische Rekonstruktionen¹

Abstract

Wie verändert es Unterricht, wenn ein Hund hinzukommt? Durch schulpädagogische, objektiv hermeneutische Rekonstruktionen entsprechender Fälle aus der Praxis wird nach der pädagogischen Gestalt solcher Settings und nach potentiellen Verschiebungen gefragt, die sich in der Konstellation „Schüler – Lehrer – Gegenstand“ durch den zusätzlichen Pol „Schulhund“ ergeben. Ausgehend davon diskutiert der Beitrag, welches Innovationspotential das Phänomen „Schulhund“ birgt und welchen Anlass, das schulpädagogische Nachdenken über Unterricht und Schule, etwa im Sinne einer posthumanistischen Pädagogik, weiterzuentwickeln.

Keywords: Schulhund, Schulpädagogik, rekonstruktive Forschung, Unterrichtstheorie, Schultheorie

1 Vom Phänomen der Hunde im Unterricht

In Schulen sind seit einigen Jahren, nicht nur sporadisch, sondern regelmäßig, nicht nur vereinzelt, sondern durchaus verbreitet Hunde anzutreffen. Sie begleiten meist Lehrpersonen, kommen dort aber auch mit anderen Haltern² zum Einsatz, sei es, dass diese zum pädagogischen Personal der Schule gehören, sei es, dass sie sich in speziellen Vereinen o.ä. organisieren. Generell gilt der Einbezug von Hunden in den Unterricht als Spielart „tiergestützter Pädagogik“ (Vernooij & Schneider, 2008, S. 38–41), wie bspw. auch heilpäd-

1 Der Text beruht auf einem Vortrag, den ich im Rahmen der Tagung „(Re-)Fokussierungen. Was war, ist und wird mit Theorien der Schule und des Unterrichts?“ am 12.09.2024 in Osnabrück gehalten habe; das Manuskript wurde für diese Publikation in einigen Punkten ergänzt und auch überarbeitet, u.a., um den Vortragsduktus zurückzunehmen, der jedoch gänzlich nur zu tilgen gewesen wäre, wäre ein neuer Text verfasst worden. An dieser Stelle möchte ich den Tagungsteilnehmer:innen für Anregungen und Hinweise danken.

2 Die Verwendung des generischen Maskulinums verweist im Text darauf, dass nicht konkrete Personen gemeint sind, sondern eine soziale Position, ein Status o.ä.

agogisches Voltigieren. Doch erscheint für unterrichtliche Vermittlung wohl weniger klar als bei diesem, worin die „Stütze“, der Sinn oder Vorteil ihres Einbezugs liegt. Aus schulpädagogischer Sicht wäre zu ergründen, inwiefern sich Unterricht durch die Anwesenheit von Hunden verändert resp. verbessert. Fungieren Hunde als Unterrichtsgegenstand, stellt dies einen simplen Fall von Didaktik am lebenden Objekt dar und ist damit keiner speziellen Betrachtung wert. Doch Rekonstruktionen einschlägiger Ansätze zum „Schul-“ und auch „Lesehund“ ergaben, dass durchaus auch andere Ideen verfolgt werden. Wir fanden in unseren Analysen, dass der Hund

- als unterhaltsame Ablenkung vom Unterricht dienen soll, etwa indem er es übernimmt, Unterrichtsmaterial zu distribuieren,
- bei Angststörungen helfen soll, indem er quasi-therapeutisch Schädigungen, die durch Unterricht entstanden sind, beheben soll, bspw. die Angst, vor Mitschülern vorzulesen,
- oder als Erziehungsverstärker wirken soll, indem schülerkonformes Verhalten nicht als *dieses* eingefordert, sondern als für die Anwesenheit des Hundes erforderliches dargestellt wird (Pollmanns & Kabel, 2023, S. 78–80).

Unsere Befunde verweisen auf eine generelle Tendenz zur impliziten Herabwürdigung von Unterricht und zur Abwehr pädagogischer Aufgaben des Lehrberufs. Schulpädagogisch erscheint diese von Belang, lässt sie doch zweifeln, diese tiergestützte Praxis diene der Verbesserung didaktischer Vermittlung oder pädagogischer Beziehungen von Lehrpersonen und Schülern. Vor diesem Hintergrund erscheinen die Fragen: ‚Was *macht* ein Hund im Unterricht!?‘ und ‚Was macht er *mit* ihm?!‘ virulent.³

2 Zur schulpädagogischen Erforschung der Praxis „Unterricht mit Hund“

Diese Fragen werden durch die Grundlagenliteratur zum „Schulhund“ (Beetz, 2021) nicht beantwortet – und können es auch nicht, da sie sich auf psychologische oder physiologische Konzepte stützt, d.h. die Mensch-Tier-Beziehung bspw. darauf untersucht, wie sie das Stresslevel der Menschen beeinflusst (Beetz, 2021, S. 68–72), nicht aber pädagogische Theorien zurate zieht, mit deren Hilfe Aspekte der Erziehung, Bildung oder Didaktik Beachtung fänden. Diese theoretischen Ansätze werden daher weder der pädagogischen Gestalt eines Unterrichts mit Hund noch potentiellen Verschiebungen gerecht, die

3 Außerhalb meines Interesses liegen u.a. alle Formen einer Schulsozialarbeit, in die ein Hund eingebunden ist, da der Bezug zum Unterricht dann eher lose ist.

sich in der Konstellation „Schüler – Lehrer – Gegenstand“ durch den zusätzlichen Pol Hund ergeben.

Vereinzelt wird die Anwesenheit von Hunden in Schule explizit aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive angegangen. So von Tobias Röhl (2016), wenn er u.a. auf Basis von Interviews mit Haltern von „Lesehunden“ den „Akteursstatus“ (Röhl, 2016., S. 135) der Tiere im pädagogischen Geschehen zu bestimmen versucht. Seine Einschätzung, ihnen komme ein „Zwischenstatus“ (Röhl, 2016, S. 122) zu, der sie „zu adäquaten pädagogischen Helfern“ (Röhl, 2016, S. 122) mache, ähnelt Thesen darüber, die Ambivalenz der Interspeziesrelation führe beim Einbezug von Tieren in bestimmten beruflichen Feldern dazu, sie „als hinreichend (mensch-)ähnliche Akteure“ (Schnabel & König, 2021, S. 148) aufzufassen. Da Röhl (2016, S. 124) die Frage, ob „Lesehunde“ „als soziale Akteure gelten können oder nicht“, empirisiert, also über die im Feld vorfindliche Praxis zu bestimmen versucht, enthält sich seine Studie einer schultheoretischen Positionierung, vollzieht vielmehr zunächst die Sicht der mit den Hunden interagierenden Personen nach.

Mona Maria Mombeck (2022) hingegen fragt, inwiefern Befunde der allgemeinen *Human Animal Studies* auch für das „Schulsetting“ (Mombeck, 2022, S. XIII) Geltung beanspruchen können. Dazu interviewt sie Schüler der Unter- und Mittelstufe aus als heterogen eingeschätzten Klassen und zwar prä und post (Mombeck, 2022 S. 100–105) „Schulhund“. In den Interviews wird von den Schülern u.a. Auskunft über das „Sozialklima“ (Mombeck, 2022, S. 102) im Allgemeinen erbeten und auch über ihre eigene „Partizipation“ (Mombeck, 2022, S. 102); zudem werden Fragen mit Bezug auf den „Schulhund“ gestellt: „Woran merkt man, dass der Unterricht mit Hund stattfindet? Ist dann etwas anders oder ist alles genauso wie früher?“ (Mombeck, 2022, S. 104) und: „Wie sollte Unterricht stattfinden: mit Hunden oder lieber klassisch ohne einen Hund in der Klasse?“ (Mombeck, 2022, S. 104). Nach der Auswertung der Befragung sieht sie die generellen Befunde zu Stressreduktion usw. weitgehend bestätigt sowie um einzelne Aspekte „bereicher[t]“ (Mombeck, 2022, S. 210). Sie legt mit ihrer Studie somit im Wesentlichen eine schulspezifische Reformulierung der allgemeinen Befunde über die Wirkung von Tieren, speziell Hunden, auf das Stresslevel von Menschen u.ä. vor (Pollmanns & Kabel, 2023, S. 18). Ihre erziehungswissenschaftliche Perspektive macht aus, dass Mombeck die subjektlose Betrachtung der Neurobiologie etc. überwinden möchte. Veränderungen fasst sie daher nicht als Effekte des Hundes, sondern führt sie auf die Schüler als Handelnde zurück, deren „Verantwortungsbewusstsein“ sie unterstreicht, wobei sie aber auch ihr „Fürsorge- und Bindungsbedürfnis“ (Mombeck, 2022, S. 211) herausstellt, das ein Hund befriedige. Indem sie die „Wirkung“ von „Schulhunden“ auf eine veränderte Selbstsicht der Heranwachsenden zurückführt – „Die Lernenden sehen sich selber und die Klasse in einer

neuen Rolle: in der ‚Rolle der fürsorgenden Person für den Hund‘ (Mombeck, 2022, S. 211) – nimmt sie einen schulpädagogisch-bildungstheoretischen Blick ein, der in der Literatur zu diesem Thema zumeist nicht bemüht wird. Trotz dieser Perspektivänderung und der Berücksichtigung der beteiligten Schüler als Subjekte stellt ihre Studie insgesamt aber höchstens eine anreichernde Reinterpretation nach wie vor behavioristischer Hypothesen dar (Pollmanns & Kabel, 2023, S. 18). Was Unterricht mit Hund, schulpädagogisch betrachtet, ist, ist mit ihrer Studie noch nicht erschlossen.

Hier wird der Versuch unternommen, die Praxis eines Unterrichts mit Hund schulpädagogisch, d. h. schul- und unterrichtstheoretisch, zum Gegenstand zu machen. In Rechnung gestellt wird, dass Konzepte Konzepte sind und nicht bereits die Praxis, weswegen unsere bisherigen Analysen nicht beanspruchen können, der praktischen Seite des Phänomens gerecht zu werden. Um die schulische Praxis mit Hund in ihrer Qualität zu verstehen, ist sie selbst zu analysieren. Gerade weil die Praxisanleitungen und -berichte die unterrichtliche Interaktion nicht als diese in den Blick nehmen, gilt es, den Sinn der Praxis – auch gegen diese Darstellungen – herauszuarbeiten, besteht doch die Möglichkeit, dass der „Schulhund“ in der praktischen Logik von Unterricht tatsächlich einen pädagogischen Unterschied macht, einen pädagogischen Gewinn bedeutet. Dieser Möglichkeit nachzugehen, sehe ich als Beitrag zur Aufgabe, auch eher randständige „Hoffnungsträger“ zu prüfen, sie also als potentielle Anlässe für eine Verbesserung von Schule und Unterricht ernst zu nehmen. Es gilt, Argumente für sie zu finden – aber dann auch gegen sie anzubieten, wenn sie die geweckten Hoffnungen zu enttäuschen drohen.

Forschungspraktisch bereiten solche In-situ-Analysen der schulischen Praxis nicht unbeträchtliche Probleme. In der Unterrichtsforschung etablierte Erhebungs- und Analysemethoden könnten, je nachdem, was der Hund tut, an ihre Grenze stoßen: Schon, wenn er durch den Raum streunt, wird die Interaktion durch eine einfache Aufnahmelösung nur mehr oder weniger gut erfasst; ausgefeiltere Technik und mehr Beobachtende erscheinen erforderlich, um der Beiläufigkeit und des – relativ zum Zentrum des Unterrichts – Peripheren dieses Phänomens gerecht zu werden. Zudem lässt sich auch grundsätzlicher fragen, inwiefern übliche Aufnahmesettings im Fall eines Unterrichts mit Hund unwillkürlich anthropozentrisch erscheinen, etwa wenn die Kamera eher auf Kopfhöhe der Schüler positioniert wird statt auf der Höhe des Tiers. Zur Auswertung favorisiert die in der Unterrichtsforschung zur Exploration bewährte und auch hier genutzte Objektive Hermeneutik (Wernet, 2023) als Protokoll ein Transkript. Dieses ist naturgemäß verbalsprach-lastig, auch wenn es, dank Videographie, um Beschreibungen anderen Tuns ergänzt ist. Wie das „Tun“ des Hundes jedoch adäquat abzubilden ist, ist m.E. noch nicht zufriedenstellend geklärt.

3 Einblick in bisher rekonstruierte Konstellationen von Unterricht mit Hund

Hier möchte ich Einblick in Befunde zu Unterricht mit Hund geben, die wir bisher durch solche Rekonstruktionen typischer Arten des Einbezugs von „Schulhunden“ erzielt haben.⁴ Ausgehend von der These, Unterricht sei schulpädagogisch als, wie auch immer geartete, Konstellation aus Schüler, Lehrer und Gegenstand zu bestimmen (Gruschka, 2013), ergibt sich für Unterricht mit Hund die in Abbildung 1 skizzierte Grundordnung. Dieser Tetraeder soll lediglich zur Orientierung für die Erschließung der Struktur der Praxis dienen; ob diese vierpolige Struktur sich als neue pädagogische Konstellation erweist, ist durch die Analysen also erst herauszufinden. Zudem ist der Tetraeder als theoretisches Modell zu verstehen, nicht als praktisches, mit dem ausgesagt wird, unterrichtliche Praxis mit Hund solle sich an ihm orientieren.

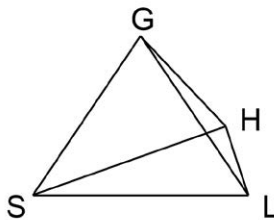


Abb. 1: Grundstruktur eines Unterrichts mit Hund (Legende: G = Gegenstand, S = Schüler, L = Lehrperson, H = Hund) (eigene Darstellung)

Welche Konstellationen sich auf der Basis des Samples (s. Fn. 4) rekonstruktiv erschließen ließen und wie sie schulpädagogisch zu bestimmen sind, soll im Folgenden dargestellt werden.

3.1 Unterricht in Anwesenheit eines Hundes

Zunächst sei jene angeführt, bei der neben der Lehrperson und den Schülern ein Hund im Klassenraum anwesend ist: Er bewegt sich entweder frei durch den Raum oder hält sich an seinem Platz, etwa einer Decke, auf; dort bietet er sich für Schüler und Lehrperson meist nur als Objekt zur Betrachtung oder auch Beobachtung an. Bewegt sich der Hund durch den Raum, wird hier und da beiläufig und meist kurz Kontakt aufgenommen, sei es durch den Hund, sei

4 Die Erhebungen haben wir in 2023 begonnen; dieser Beitrag kann sich auf ein Sample aus elf Unterrichtsstunden (sieben aus Grundschulen, zwei gymnasiale und zwei aus einem Förderzentrum) sowie einem außerunterrichtlichen Angebot einer Lehrperson stützen.

es durch jemanden aus der Klasse. Diese Form, Hunde einzubeziehen, findet sich an Schulen der Primar- und Sekundarstufe (laut unseren Erhebungen in 2023 bis 2025).

Zu erfassen, wie jeweils interagiert wird, erscheint – wie oben bereits angedeutet – mit üblicher In-situ-Forschung kaum möglich, sondern erforderte umfassendere Erhebungen, die nicht nur alle Winkel des Klassenraums erfassen, sondern vor allem auch auf den Bereich unterhalb der Tischhöhe fokussierten, in dem sich die Interaktionen zwischen Hund und Menschen meist abspielen. Dass sich dieser Aufwand aus *schulpädagogischer* Perspektive lohnt, bezweifle ich allerdings, da die sich ergebende Konstellation altbekannt ist: Im Kontext der Vermittlung taucht etwas auf, das ab und zu und für den einen oder die andere interessanter ist als diese (vgl. Abb. 2) – man denke nur an die vielfach reproduzierte Karikatur von Marie Marcks (1978, S. 82), in der ein lebendiger Schmetterling die Aufmerksamkeit der Schüler von der didaktischen Vermittlung des Schmetterlings abzieht.

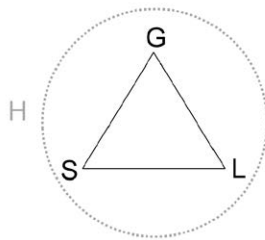


Abb. 2: Struktur eines Unterrichts in Anwesenheit eines Hundes (Legende: vgl. Abb. 1) (eigene Darstellung)

Bemerkenswert ist jedoch, dass anders als etwa eine flackernde Neonröhre, eine Nachricht auf dem Smartphone oder die Schönheit eines Mitschülers – die allesamt strukturell an der Stelle von „H“ stehen könnten – diese potentielle „Ablenkung“ vom Unterricht sowohl an Grund- wie an Sekundarschulen absichtlich dargeboten wird und zwar (entweder direkt oder vermittelt) durch die Lehrperson. Dies veranlasst zu schultheoretischen Überlegungen, die an Thesen der Entscholarisierung (Fölling-Albers, 2000), Familiarisierung oder Informalisierung von Schule (Reh, 2012) anknüpfen können.

Im Rahmen eines solchen Unterrichts in Anwesenheit eines Hundes wird diese unter Umständen situativ auch dazu genutzt, über den Verweis auf den Hund bestimmte Verhaltensweisen einzufordern. So wird etwa das Essen im Klassenzimmer mit Rücksicht auf den Hund und dessen Appetit zu unterbinden versucht (Pollmanns & Kabel, 2023, S. 1–12). Da es sich dabei um Erziehungsepisoden jenseits der unterrichtlich vermittelten Auseinandersetzung

mit einem Gegenstand handelt, lasse ich sie in der hier verfolgten unterrichtstheoretischen Diskussion außer Acht. In diesen Episoden entspricht die Praxis dann dem Typ „Erziehungsverstärker“ (s. Kap. 1), wie er sich auch in der Konzeptliteratur findet.

3.2 „Referatetraining“⁵

Eine andere Konstellation ergibt sich beim sog. Referatetraining, einem außerunterrichtlichen, freiwilligen Angebot, das an einem Gymnasium solchen Schülern offeriert wird, die in irgendeiner Art Schwierigkeiten haben, im Unterricht Referate zu halten.

Im konkreten Fall⁶, der in 01/2024 erhoben wurde, trifft sich die Lehrperson, die für das Angebot ihren eigenen Hund nutzt, mit einer Mittelstufenschülerin in einem freien Klassenraum zu einem solchen Training. Für ihr Referat hat diese eine Präsentation vorbereitet, die sie über ein Tablet projizieren möchte; dazu wird zunächst das Whiteboard hochgefahren. Als es, nach einiger Wartezeit, einsatzbereit ist, hält die Schülerin ihr Referat, wofür sie knapp zwei Minuten benötigt. Das Treffen, das kurz nach dem Vortrag über eine „Sportverletzung“ endet, dauert insgesamt ca. fünf Minuten.

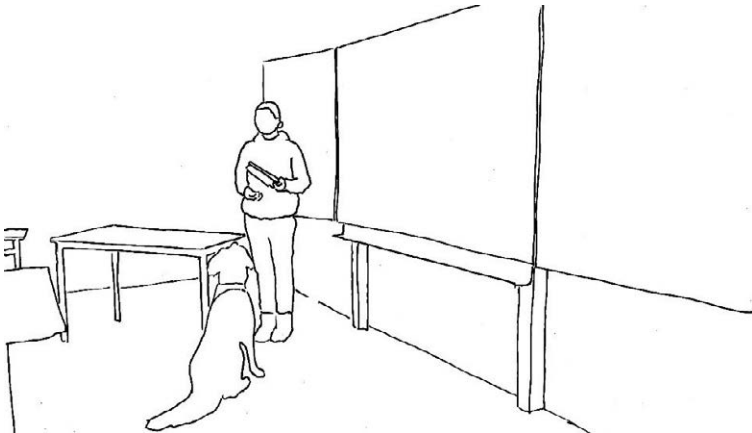


Abb. 3: Hund als Barriere statt als Publikum oder Begleitung (eigene Darstellung auf Basis einer Videoaufnahme)

5 Wesentliche Aspekte dieser Analyse finden sich auch in Pollmanns & Schwarz i.E., wo sie jedoch unter anderer Perspektive diskutiert werden; selbst wörtliche Übereinstimmungen werden hier nicht als Zitate markiert, da der dem vorliegenden Beitrag zugrundeliegende Vortrag der genannten Publikation vorausging und diese zudem parallel zum vorliegenden Text fertiggestellt wurde.

6 Der Fallwerkstatt Andreas Wernets, in der Ausschnitte rekonstruiert wurden, sei an dieser Stelle gedankt.

Wie auf der Darstellung (vgl. Abb. 3) zu erkennen ist, steht die Schülerin vor der Tafel-Whiteboard-Kombination und insofern an der zum Referieren im Klassenraum üblichen Position. Allerdings fehlt ihr dasjenige Publikum, vor dem sie im Unterricht ihr Referat halten soll: Wäre nicht die Forscherin zugegen, säße dort nur die Lehrperson; sie hat sich seitlich positioniert, so dass sie sich kaum als „Ansprechpartnerin“ für die Vortragende anbietet. Interagieren mit einem Publikum rückt also nicht ins Zentrum der Übung.

Daran ändert auch die Anwesenheit des Hundes nichts, der ca. einen halben Meter vor den Füßen der Schülerin sitzt: Schaut sie in den Raum, guckt sie über ihn hinweg. Schaut sie auf das Tablet, wird er durch dieses verdeckt sein. Statt in der ersten Reihe zu sitzen, befindet sich der Hund vielmehr mit ihr auf der „Bühne“. Und dies so, dass er mit dem, was sie dort zu tun hat, in keinem erkennbaren Bezug steht, wie dies etwa der Fall wäre, säße er neben ihr zum Publikum gewandt, träte also als ihre Begleitung auf. Vielmehr bildet er sozial wie räumlich zwischen ihr und dem zu imaginierenden Publikum eine Art Barriere.

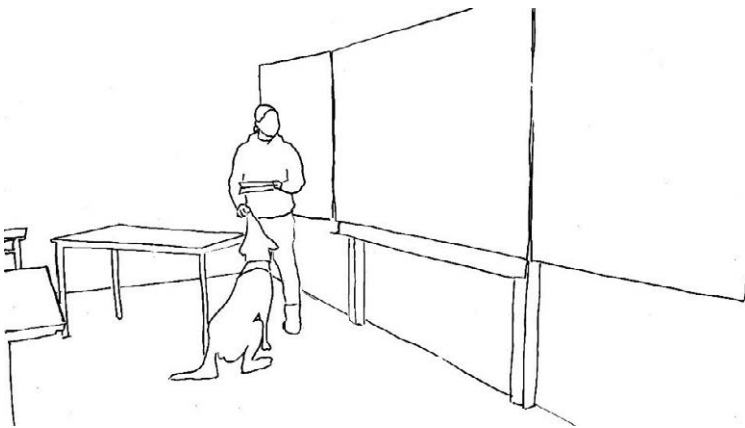


Abb. 4: Multitasking (eigene Darstellung auf Basis einer Videoaufnahme)

Schon bevor die Schülerin ihre Präsentation zeigen kann, aber auch während des Referats gibt sie dem Hund ab und zu etwas zu Fressen, wie in Abb. 4 zu sehen. Die Leckerlis, die sie zu Beginn des Treffens in der Fronttasche ihres Pullovers deponiert hat, reicht sie dem Hund mit ihrer rechten Hand. Da das auch parallel zum Referieren erfolgt, kann man von einer „Doppelbelastung“ sprechen, die die Schülerin ohne Beeinträchtigung oder gar Unterbrechung ihres Referats meistert. Dass der Hund der Schülerin hülfe, besser zu referieren,

ist nicht zu sehen; eher ist sie durch die erschwerten Bedingungen des Multitasking herausgefordert, nicht aus dem Konzept zu kommen.⁷

Die Leckerlis, die die Schülerin dem Hund gibt, belohnen ihn für seine Artigkeit und dienen zugleich als Anreiz, weiterhin auf die Schülerin ausgerichtet „Sitz zu machen“. Die Interaktion zwischen beiden verläuft insofern nach einem standardisierten Schema, auf das der Hund u.a. durch seine Halterin, die Lehrperson, konditioniert wurde, und das sehr limitiert ist. Interagiert wird weniger situativ, als dass in der Situation ein etabliertes Muster zur Anwendung kommt.

In Spannung dazu, dass Schülerin und Hund einem Schema aus Kommando und Belohnung folgen, steht es, wenn die Lehrperson der Schülerin, nachdem sie mit ihrem Referat zu Ende ist, anbietet: „Dann kannst du sie [die Hündin; d.V.] noch einmal belohnen und das im Prinzip auflösen [...]“. Die Formulierung „auflösen“ verweist auf den „Sitz“, in dem der Hund verharrt. Nach dem antrainierten Schema muss ihm signalisiert werden, dass er seinen Dienst erledigt hat. An das Geben des insofern erforderlichen Signals erinnert die Lehrerin, stellt es allerdings als Option für die Schülerin und zudem als deren Wunsch dar („kannst du“); ihre Rede könnte man daher formal auch so fassen: ‚Das, was du tun möchtest, steht dir frei, auch zu tun.‘

Da diejenige, die auf die Möglichkeit des (vermeintlich) Gewünschten hinweist, auch die Hundehalterin ist, erscheint die Option als eine Gunst, die sie der Schülerin gewährt: Als Eignerin lässt sie zu, dass sie mit ihrem Hund weiter umgeht. Dass es de facto um ein ausstehendes Kommando geht, wird dabei verdeckt. Die Äußerung der Lehrperson enthält so also sowohl eine bestimmte Deutung der Beziehung der Schülerin zum Hund als auch jener von ihr zur Schülerin. Bezogen auf die erstere Relation bringt die Lehrerin den Hund als Objekt des Begehrens der Schülerin ins Spiel. Quer zur affektfreien Logik, der die Interaktion bis dahin folgte, wird sie so als affektive dargestellt, die Beziehung rhetorisch aufgeladen.

In dem Zusammenhang ist von Belang, dass es ihr privater Hund ist, den die Lehrperson der Schülerin für das Training zur Seite stellt. Mit seinem Einbezug erweitert sie sich in gewisser Weise: Nicht nur, weil er ihr gehört, sondern auch, weil der Hund sich in einer antrainierten und daher durch sie zu verantwortenden Weise verhält. Im Hund erscheint insofern die Lehrerin: Allerdings nicht als diese, sondern als *Person*, die einen Hund hat.

Ich meine, dass man daher argumentativ noch einen Schritt weiter gehen kann: Durch die Geste der gewährten Gunst entgrenzt die Lehrperson ihre

7 Die Absicht könnte eine indirekte sein: Durch den Hund abgelenkt zu werden vom Referieren, *um referieren zu können*. Dann ginge es nicht um: Referieren trotz, sondern: *durch* Ablenkung. An der Multitasking-Deutung ändert dies freilich nichts.

Beziehung zur Schülerin und überführt sie in eine Beziehung zwischen jemandem, der die Nähe eines Hundes sucht, und jemandem, der diese Nähe, durch Überlassen des eigenen Hundes, gewähren kann. Tendenziell wird die Spezifität einer Beziehung schulischer Akteure zugunsten einer diffusen Beziehung abgestreift. Indem die Lehrperson der Schülerin dabei unterstellt, ihrem „Stellvertreter“ affektiv zugetan zu sein, und sie ihr Gelegenheit gibt, dem nachzukommen, bindet sie sie unausgesprochen an sich als (private) Person. Um dieses „Referatetraining“ in seiner Struktur zu fassen, eignet sich der Tetraeder (vgl. Abb. 1) ebenfalls nicht, da sich weder die Lehrperson noch der Hund auf den Gegenstand des „Trainings“ beziehen, die Praxis also stark von unterrichtlicher Vermittlung abweicht. Vielmehr ergibt sich eine lineare Struktur, in der die Schülerin sowohl mit dem Gegenstand als auch dem Hund interagiert, und der Hund als ihr Alter Ego auf die Lehrerin – allerdings *als Person* – verweist (vgl. Abb. 5).

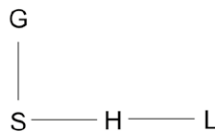


Abb. 5: Struktur des analysierten „Referatetrainings“ (Legende: vgl. Abb. 1) (eigene Darstellung)

3.3 „Mathe mit Bello“ (Primarstufe)

Die Logik der dritten bis jetzt gefundenen Konstellation erschließt sich im Kern bereits über das Arrangement, Teil dessen der Hund im konkreten Fall, einem Mathematikunterricht an einer Grundschulklasse (Jg. 1 und 2; erhoben 03/2023), wird: Neben ihm spielen eine Projektion auf einem interaktiven Whiteboard und ein Schaumstoffwürfel mit ca. 20 cm Kantenlänge (vgl. Abb. 6a und b) eine zentrale Rolle. Letztere stehen in Relation zueinander: Je nach Würfelerggebnis stellt die Lehrperson dem Schüler/der Schülerin eine Aufgabe, die der der gewürfelten Augenzahl auf der Tafel zugeordneten Kategorie entspricht. Dadurch, dass ein stochastisches Element eingebaut wird, erscheint sie relativ zur üblichen Instruktion „verkompliziert“. Der sachlichen Vermittlung bleibt das Zufallsmoment *per se* äußerlich.

1 + ·	4 Geheimschrift
2 - :	5 Zahl
3 < >	6 freie Wahl

Abb. 6a: Projektion auf einem interaktiven Whiteboard aus „Mathe mit Bello“ (eigene Nachbildung auf Basis einer Videoaufnahme)



Abb. 6b: Schaumstoffwürfel, wie in „Mathe mit Bello“ genutzt (Foto: Marion Pollmanns)

Die „Würfelentscheidung“ nun wird darüber herbeigeführt, dass der / die an die Reihe genommene Schüler / Schülerin den Hund, hier Bello genannt, zu würfeln auffordert, d. h. dazu, den Würfel mit der Pfote anzustoßen, so dass er rollt oder zumindest umkippt und auf einer anderen Seite zu liegen kommt. Hat der Hund den Zufallsgenerator betätigt, stellt die Lehrerin eine Aufgabe der gewürfelten Kategorie und der betreffende Schüler / die betreffende Schülerin ist aufgefordert, sie zu lösen. Wurde eine Lösung präsentiert und hat die Klasse richtig festgestellt, dass das Ergebnis (schließlich) korrekt ist, kommt nicht der oder die Nächste an die Reihe, sondern es folgt ein weiterer Part: Dazu fragt die Lehrerin die betreffende Person etwa: „[W]as möchtest Du für einen Trick machen?“ Daraufhin benennt diese den Trick von sich aus – „Tunnel!“, „Schnüffeldecke!“ – oder macht ihn einfach. Einen Trick ausführen zu dürfen, ist leicht als jenseits der Vermittlung mathematischer Grundoperationen und Vergleichsrelationen zu erkennen und als Belohnung zu verstehen, nun nicht, wie die Leckerlis, für den Hund, sondern diejenige Person, die die Aufgabe gelöst hat. Nach dem Trick wird dann ein nächster Schüler / eine nächste Schülerin drangenommen, mit Bello zu würfeln.

Strukturell dominiert diese Stunde, die 1:1 mit Vorschlägen in Handreichungen dazu übereinstimmt, wie Hunde in den Unterricht eingebunden werden können (Beetz, 2021, S. 116; Beetz & Heyer, 2020, S. 69–73), nicht *eine* Konstellation, sondern eine Abfolge (vgl. Abb. 7 bis 9).

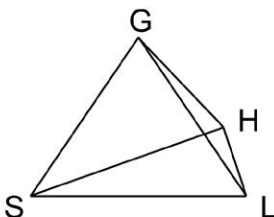


Abb. 7: Struktur der Würfelphase in „Mathe mit Bello“ (Legende: vgl. Abb. 1) (eigene Darstellung)

Während des Würfeln (vgl. Abb. 7) kommt dem Hund neben dem betreffenden Schüler bzw. der betreffenden Schülerin und der Lehrperson eine eigene Position in der unterrichtlichen Vermittlung zu:

- Der Schüler bzw. die Schülerin beauftragt ihn, zu würfeln; das Ergebnis, das der Hund durch sein Würfeln erzeugt, entscheidet auf Basis der Zuordnung, die die Lehrperson vorgibt, mit über den Gegenstand.
- Bello ist als Bediener eines Zufallsgenerators unterrichtlich integriert. Als er selbst oder als Hund spielt er dabei gerade keine Rolle. Voraussetzung für seine Integration ist daher sein Zurücktreten: Der Hund wird quasi reduziert auf den Anstoß, den er dem Würfel gibt.
- Auch die Lehrperson tritt zurück und zwar gibt sie Gestaltungsmacht bezüglich der *Art* der Aufgabe ab, die der jeweilige Schüler / die jeweilige Schülerin bearbeiten muss.

Hoheit hat die Lehrperson dann darüber, welche konkrete Aufgabe der erwürfelten Aufgabensorte aufgetragen wird, sowie über die klassenöffentliche Evaluation der Lösung (vgl. Abb. 8). In diesen Phasen von „Mathe mit Bello“ handelt es sich um einen Unterricht in Anwesenheit eines Hundes – wie zuvor unter 3.1 schon skizziert. Dies trifft auch auf die Phase der Aufgabenbearbeitung durch den betreffenden Schüler bzw. die betreffende Schülerin zu.

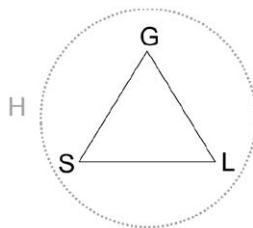


Abb. 8: Struktur der Phasen der Aufgabenstellung, Aufgabenbearbeitung und Evaluation der Lösung in „Mathe mit Bello“ (Legende: vgl. Abb. 1) (eigene Darstellung)

Der folgende Trick-Part stellt selbst keinen Unterricht im Sinne didaktischer Vermittlung dar (vgl. Abb. 9): Die Schüler interagieren mit dem Hund; die Lehrperson ist „im Hund“ dabei, aber nicht in pädagogisch-didaktischer Rolle, sondern nur als seine Halterin. Der für unterrichtliche Vermittlung konstitutive Gegenstandsbezug ist in der Phase aufgehoben – und damit auch Unterricht.



Abb. 9: Struktur der Trickphase in „Mathe mit Bello“ (Legende: vgl. Abb. 1) (eigene Darstellung)

4 Schul- und unterrichtstheoretische Diskussion des Phänomens „Hunde im Unterricht“

Was macht ein Hund nun im und mit Unterricht? Zentral erscheint, dass die bisherigen Rekonstruktionen der Praxis auf keine vierpolige Konstellation stießen, die rechtfertigte, von einer tiergestützten unterrichtlichen Vermittlung zu sprechen. Vielmehr untermauern sie, was die Konzeptanalysen ergaben, dass das Einbeziehen von Hunden nämlich unterrichtlicher Pädagogik nicht aufhilft (Pollmanns & Kabel, 2023).⁸

Statt eine Funktion im Rahmen der didaktischen Vermittlung zu übernehmen, fungiert der „Schulhund“, so wie er nach unseren bisherigen empirischen Untersuchungen in Unterricht und Schule eingebunden wird, als

- Belohnung, wie es von anderen Token-Systemen bekannt ist („Mathe mit Bello“: Trick),
- permanente Bedienung erforderndes „Ablenkgerät“, das eine zweite Beanspruchung neben dem schulischen Tun bereitet („Referatetraining“),
- dressiertes und daher zu kommandierendes Gegenüber („Referatetraining“, „Mathe mit Bello“: Würfeln und Trick),
- Betätiger eines Zufallsgenerators, wodurch das zufällige Resultat durch den Hund veranlasst zu sein erscheint („Mathe mit Bello“: Würfeln)
- und dann, wenn er einfach nur dabei ist, als Dämpfung des formell schulischen und des schulpädagogischen Charakters von Unterricht (Unterricht in Anwesenheit eines Hundes, „Mathe mit Bello“: Aufgabenstellung / -bearbeitung und Evaluation).⁹

Der Blick in die Praxis zeigt damit zum einen, dass die Funktion, die dem Hund zukommt, weitgehend zu den der Konzeptliteratur und Praxisberichten zu entnehmenden Intentionen (s. Ende von Kap. 1) passt: Alle Arten seines Einbezugs lassen sich als mehr oder weniger unterhaltsame Ablenkung vom Unterricht deuten; vor allem im Fall des „Referatetrainings“ erscheint das Motiv der Angstminderung hinzuzukommen.¹⁰ Insofern weist die Praxis mit ihrer Ausgestaltung nicht über die Ideen hinaus, die sich in der „Schulhund“-Literatur beschrieben finden.

8 Womit nicht gesagt ist, dass es nicht zu einer Praxis führte, die anderweitig pädagogisch sein könnte.

9 Dass hier Fälle nicht interessieren, in denen er den Unterrichtsgegenstand darstellt, wurde bereits angemerkt.

10 Dass im Beitrag keine Fälle berücksichtigt werden, in denen der „Schulhund“ als (bloßer) Erziehungsverstärker zu nutzen versucht wird (Pollmanns & Kabel, 2023, S. 1–12, 62–76), erklärt sich aus dem auch unterrichtstheoretischen Fokus, für den die didaktische Vermittlung wesentlich ist.

Dass diese damit nun doch eine Grundlage für ein schulpädagogisches Verständnis von Unterricht mit Hund böte, folgt daraus freilich nicht. Denn zum anderen bringen die (bis jetzt) gefundenen Arten des schulischen Einbezugs von Hunden Unterricht nicht *als Unterricht* zur Geltung. Latent opponieren diese Praxen – wie auch die Konzepte – der pädagogischen Logik von Unterricht.

Das Aufkommen des „Schulhundes“ erscheint daher eine weitere Spielart zu sein, in der sich Krisen des Unterricht(en)s zeigen (Gruschka, 2012). Insofern handelt es nicht um ein Phänomen, das derartig Neues mit sich brächte, dass Schul- und Unterrichtstheorie systematisch an ihre Grenzen kämen: So zeichnen sich mit dem „Schulhund“ bspw. keine posthumanistischen Utopien im Sinne Donna Haraways (2003) *companionship* ab. Dezentrierungen unterrichtlicher Interaktion, die zugleich ihren anthropozentrischen Charakter minderten, zeigten sich nämlich nicht; allerdings solche, die den Gegenstandsbezug von Unterricht aussetzen und die die Spezifität der Schüler-Lehrer-Beziehung dadurch transzendieren, dass sie um die Relation zum Hund ergänzt wird. Die beobachteten Formen des Einbezugs von Hunden stiften wegen ihrer deutlichen Instrumentalisierung des Tiers (und damit auch der mit ihm umgehenden Menschen) keine *neue* Weise des Mensch-Tier-Bezugs und weil der Hund zum Mittel innerhalb konventioneller unterrichtlicher Praxis wird bzw. zu deren Vermittlungskern unvermittelt bleibt, bringt sein Hinzunehmen keine verbesserte *schulpädagogische* Weise mit sich, sich unterrichtlich aufeinander und auf den Gegenstand zu beziehen.

Wird mit dem Hinzukommen des „Schulhunds“ auf an Unterricht als problematisch Ausgemachtes reagiert, so wird es dadurch jedoch nicht substantiell verändert, z.T. nur kurz ausgesetzt (Trickphase). Insofern kündigt der „Schulhund“ aktuell noch nicht *von einer neuen Schule*, sondern ergänzt die ihr inhärente Selbstkritik, als Institution einer bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft nicht nur der Bildung, sondern auch der Entfremdung der Heranwachsenden zuzuarbeiten, nur um eine flauschige Variante.¹¹

Aus schul- und unterrichtstheoretischer Perspektive lässt sich zum einen folgern, das darin zum Ausdruck kommende (bekannte) Unbehagen am Schulischen als Charakteristikum des Feldes nicht auszublenden, sondern in das pädagogische Nachdenken über Schule substantiell aufzunehmen, und zum anderen fragen, ob diese flauschige Schulkritik, auch wenn sie es nicht zur Geltung bringt, nicht vielleicht doch einen besseren Unterricht verheißen könnte. Um anzudeuten, was mit dem zweiten Aspekt gemeint ist, soll auf

11 Nicht das Niedliche usw. selbst ist mithin kritikwürdig, sondern Praxen, die es als tröstende Entschädigung für die Zumutungen der Schule offerieren und dafür in Kauf nehmen, deren pädagogisches Versprechen allgemeiner Bildung selbst hintanzustellen.

Basis der betrachteten Fälle abschließend gefragt werden, was sie uns darüber mitteilen, was ein Hund im und mit Unterricht machen *könnte*.

5 Utopien posthumanistischer, hundegestützter Schulpädagogik?

Dass gerade in der konsequenten Instrumentalisierung des Hundes eine Neuerung liegen könnte, müsste wohl nicht nur gegen die posthumanistische Stoßrichtung der *Human Animal Studies* behauptet werden, denn den Hund zu kommandieren und ihn Tricks vollführen zu lassen, sind Angebote an Schüler, sich durch die Beherrschung des Tiers „souverän“ oder zumindest selbstwirksam zu fühlen. Sie entsprechen einer anthropozentrischen Konzeption von Sozialität, insofern sich der Mensch in ihnen als dem Tier überlegen erfahren kann. Auch schulpädagogisch erscheint zweifelhaft, dass dies als (allgemein-)bildend erachtet werden könnte. So birgt die Fähigkeit, Hunde zu führen, vermutlich kaum Bildendes; und jene, Hunde zu halten oder Haustiere zu versorgen, sind eher jenseits schulisch zu vermittelnder Allgemeinbildung angesiedelt. Zu Tieren ein anderes als ein verdinglichendes Verhältnis zu finden, erscheint zudem mehr oder weniger unstrittig zur Ausbildung eines mündigen Ich-Welt-Verhältnisses hinzuzuzählen. Aus diesen Gründen wird im Folgenden nur die posthumanistische Spur aufzunehmen versucht; deren normative Plausibilität genauer zu prüfen, bleibt ausgespart. Auch ob „Schulhund“-Konzepte generell dieser Norm folgen oder nicht, erscheint hier zweitrangig, da es nicht darum gehen wird, deren Anspruch an ihrer Wirklichkeit zu messen, sondern darum, in der vorzufindenden Praxis nach Anhaltspunkten für eine posthumanistische Verbesserung schulischer Pädagogik zu suchen.¹² Interessanterweise drängt sich diesbezüglich vor allem der Fall „Referatetraining“ auf, das sich durch die Analyse ja gar nicht als Unterricht bestimmen ließ, da sich zeigte, dass dort weder der Inhalt des Referats zum Gegenstand noch das Referieren geübt und gezielt verbessert wird. Stattdessen dreht sich die Übung um die gleichzeitige Bewältigung differenter Anforderungen: referieren und den Hund für seinen „Sitz“ belohnen. Doch indem deutlich wurde, dass und wieso Hund und Schülerin hier in einer Beziehung stehen, die von keiner pädagogischen / didaktischen Rationalität geprägt ist, ergeben sich zugleich auch Hinweise, inwiefern dies möglich wäre.

So könnte der Hund in der Übungssituation erstens das Publikum ersetzen und als Adressat der Schülerin fungieren. Als „Ansprechpartner“ diene er der Referentin als Gegenüber, an das sie sich bzw. ihren Vortrag probenhalber richten könnte. Damit würde die Bezogenheit des Referates auf ein Publikum

¹² Posthumanistische Potentiale werden ebenfalls beleuchtet in Pollmanns und Schwarz (i.E.).

unterstrichen und der Schülerin eine Option geboten, bspw. das Aufnehmen von Blickkontakt zu diesem zu simulieren.

Statt, wie im gegebenen Fall, während des „Trainings“ faktisch nur über Leckerli zu interagieren, womit dem Hund nur Aufmerksamkeit für das von der Schülerin ausgegebene Fressen bzw. ihre Hand, mit der sie es übergibt, zeigt, wäre – zweitens – denkbar, seine Aufmerksamkeit auf das Sprechen der Schülerin zu lenken. Ist zwar auszuschließen, dass der Hund das Wissen, das die Schülerin über die fragliche „Sportverletzung“ mitteilt, aufnehmen könnte, so erscheint es möglich, die Schülerin gewönne die Aufmerksamkeit des Hundes durch ihre Art zu sprechen; so könnte sie auf die Bedeutung stimmlicher Aspekte, wie Tonart und Sprachmelodie, reflektieren und üben, diese so einzusetzen, dass es der Ausrichtung des Publikums auf sie als Referentin dienlich wäre. Wobei sie freilich dann auch lernen müsste, zu berücksichtigen, inwiefern sich die Eigenheiten des Zuhörens unterrichtlicher Zuhörer von jenen des Zuhörens des Hundes unterscheiden.

Obschon dem Hund im beobachteten Setting gar nicht abverlangt wird, zu unterscheiden, ob die Schülerin referiert oder nicht, ist anzunehmen, dass er soziale Situationen auseinanderhalten kann. Folgt man der Vermutung, dass er im Beispiel eingeschränkter agiert, als er dies könnte, tut sich ein weiteres, drittes Potential auf. Das Wechseln zwischen den unterschiedlichen Settings (Warten auf die Präsentation, Präsentieren, „Nachbesprechung“) könnte gemeinsam mit dem Hund vollzogen werden, was eine Verständigung über diesen Wechsel und auch eine Änderung der Art und Weise der Interaktion bedeutete, statt dem Hund nur zu signalisieren, dass von ihm „Sitz“ gefordert wird bzw. dass dies nicht der Fall ist.

Dass all dies bildend genannt werden könnte, es also die Mündigkeit der Jugendlichen beförderte und dass es in den Kreis schulischer Bildung fiele, ist damit noch nicht gesagt. Die Überlegungen fahnden zunächst einmal nach Umgangsweisen, die den Hund nicht verdinglichen. Gleichwohl könnten die ersten beiden Spielarten (Ansprechpartner, Aufmerksamkeit), die eine spezifischere und intensivere Beziehung zwischen Schülerin und „Schulhund“ mit Bezug zur unterrichtlichen Aufgabe des Referierens imaginieren, auch als Verfeinerung seiner instrumentellen Nutzung kritisiert werden. Der dritte Modus (Verständigung) weist insofern darüber hinaus, als es mit ihm um den Bezug von Mensch und Hund im Allgemeinen ginge, ohne dass dieser als Aspekt schulisch vermittelter Bildung gefasst wäre. Grundsätzlich könnte sich Schul- und Unterrichtstheorie durch das Phänomen des „Schulhundes“ daher herausgefordert fühlen, über das Bildende des Mensch-Tier-Verhältnisses zu reflektieren und es dies- oder jenseits schulisch zu vermittelnder Allgemeinbildung liegend zu begründen.

Der Fall „Mathe mit Bello“ erscheint (wie die Anleitungen, denen er entspricht) im Kern durch den instrumentellen Umgang mit dem Hund bestimmt, ohne dass erkennbar wäre, die Nutzung dieses Mittels verbessere den Unterricht (vgl. 3.3). Anders als im Fall „Referatetraining“ zeichnen sich hier keine Optionen ab, Unterricht durch eine nicht-anthropozentrische Umgangsweise zu verbessern. Vielmehr erschiene relativ zu „Mathe mit Bello“ „Mathe in Anwesenheit von Bello“ (vgl. 3.1) posthumanistisch bereits als Fortschritt. Dass auch diese Form des beiläufigen Einbezugs eines „Schulhundes“ in den Unterricht seine Pädagogik nicht stützt, wurde herausgestellt; der Unterschied, den der Hund im Klassenraum macht, sollte der unterrichtlichen Praxis allerdings auch keinen (größeren) Abbruch tun. Vor allem dann nicht, wenn nicht die Tendenz zur Therapeutisierung des Unterrichts (Der Hund heilt den Schaden, den Schule anrichtet.), sondern jene zur Informalisierung (i.S. einer Lockerung des Umgangs) dominiert, ist zu erwarten, dass er dadurch als dieser nicht untergehen wird.

Es erscheint bemerkenswert, dass die bisherigen Überlegungen dazu, was ein Hund im und mit Unterricht – aus posthumanistischer Sicht – machen *könnte*, ausschließlich Potentiale in der Relation Schüler – Hund sehen. Die sich systematisch aufdrängende zweite Option, nämlich ausgehend vom Verhältnis Lehrperson – Hund ernstzunehmende Ideen zu spinnen, erscheint dagegen wenig vielversprechend. Und dies nicht zufällig, wie ein Blick in Studien verdeutlicht, die sich mit beruflichen Feldern befassen, in denen Tiere von Menschen ‚in Dienst genommen werden‘ (Schnabel & König, 2021), und nach dem Dienstverhältnis beider fragen. So werden diese Formen des Einsatzes und der Zusammenarbeit von Annette Schnabel und Alexandra König (2021) aus einem soziologischen Interesse an der Interspeziesgrenze thematisiert; als Grundlage nutzen sie Selbstdarstellungen entsprechender Organisationen und Einrichtungen, im Fall der sich hier als Vergleich eignenden Polizeihunde u.a. Online-Darstellungen verschiedener Landespolizeien, die Hunde im Rahmen polizeilicher Aufgaben zum Schutz, „zur Personensuche (*mantrailing*) und zur Fahndung nach Drogen, Geld und Gefahrgütern“ (König & Schnabel, 2023, S. 221) einsetzen. Die Autorinnen kommen zu dem Schluss, die Indienstnahme eines Hundes als Polizeihund gehe mit einer Zuschreibung an Autorität und Autonomie an ihn einher, der Hund werde also als Experte aufgefasst, wodurch sich ein „Interspezies-Wir“ (Schnabel & König, 2021, S. 142) bzw. eine „Mensch-Tier-Einheit“ (König & Schnabel, 2023, S. 229) ausbilde. Leitend sei dabei die Idee einer nur gemeinsam überhaupt bzw. so gut zu bewältigenden Aufgabe.

Darauf, dass dies nicht lediglich eine Überzeugung der die Tiere in den Dienst nehmenden Menschen darstellt, sondern ein wesentliches Moment auch der Praxis erfasst, weisen die philosophisch-phänomenologischen Analysen von

Krystof Kasprzak und Jonna Bornemark (2024) hin; sie widmen sich „SAR dog teams“ (SAR = *search and rescue*), die Verschüttete oder andere Opfer aufspüren, und beziehen neben Praxisanleitungen und Aussagen von SAR dog-Haltern auch ihre Beobachtungen des Trainings ein. Die gemeinsame Arbeit fassen sie als „Inter-Species Teamwork“ (Kasprzak & Bornemark, 2024, S. 595), die auf einem Zusammenspiel der Sinnhorizonte („horizons of meaning“ (Kasprzak & Bornemark, 2024, S. 596)) des Rettungshundes wie des Rettungshundeführers beruhe: „Through their tuned activity, they create a know-how only possible in the between that emerges when their Umwelten are re-semiotized to converge.“ (Kasprzak & Bornemark, 2024, S. 603)

Beide Studien sehen das Gespann aus Hundeführer und Hund also als Duo an und machen die Besonderheit der Kooperation an ihrem Zusammenspiel fest. Entsprechend werden aus soziologischer Sicht die betreffenden Hunde zwar als „kompetent[..]“ (König & Schnabel, 2023, S. 229), nicht aber professionalisiert (König & Schnabel, 2023, S. 231) erachtet; professionell agiere nur das Team, von dem „konkrete Probleme in einer Art und Weise gelöst [werden], wie sie weder die Tiere noch die Menschen allein lösen können“ (König & Schnabel, 2023, S. 231). Auf dieser Folie ergäbe sich durch das Einbeziehen von „Schulhunden“ nur dann eine neue Qualität schulischen Unterrichts, mit der vorhandene unterrichtstheoretische Konzepte an ihre Grenze gelangten, wenn der Hund in substantieller Weise in die Vermittlung integriert wäre bzw. sich integrierte. Dies wiederum setzte u.a. voraus, er brächte spezielle Fähigkeiten und ein spezielles Wissen ein, so wie Polizeihunden attestiert wird, u.a. „ihren hervorragenden Geruchssinn, ihr ausgeprägtes Gehör, aber auch ihre Geschwindigkeit, Ausdauer und Sprungkraft“ (Schnabel & König, 2021, S. 152) sowie „eine eigenständige Problemlösefähigkeit“ (König & Schnabel, 2023, S. 226) einzubringen. Wie diese Fähigkeiten oder vergleichbare, die ein Hund in der gemeinsamen Vorbereitung mit einem Menschen auf das Absolvieren einer konkreten Aufgabe und durch deren Bearbeitung ausbilden kann, ihn zu einer Unterstützung für eine Lehrkraft, gar zu einem Teampartner machen, durch den sie erst die in Schule anfallenden pädagogische Aufgaben bewältigen könnte, erscheint mehr als fraglich. Und zwar nicht so sehr, weil Hunden abzusprechen wäre, nötige Fähigkeiten entwickeln zu können, als deshalb, weil nicht plausibel ist, Lehrpersonen könnten die ihnen überantwortete Aufgabe des Unterrichtens wegen eines speziesspezifischen Mangels der dazu nötigen Kompetenzen alleine (fast) nicht lösen, benötigten dafür einen Partner, gemeinsam mit dem sie – wie etwa im Fall des Aufspürens Verschütteter – diese erst erfolgversprechend angehen könnten.

Auch Modelle der Professionalität von Lehrpersonen erscheinen also angesichts des Phänomens, dass diese sich von einem „Schulhund“ begleiten lassen, nicht revidiert und um eine Entität erweitert werden zu müssen /zu

können. Eher erfährt Ulrich Oevermanns (2002) These der Professionalisierungsbedürftigkeit, aber mangelnden Professionalisiertheit des Lehrerberufs Aufwind, wenn Hunde als bedeutsame pädagogische Akteure im Unterricht oder gar als Teil des Lehrerkollegiums dargestellt werden oder wenn Lehrpersonen Hunde in den Unterricht holen, obschon ihn dies nicht zu besserem Unterricht macht.

Literatur

- Beetz, A. (2021). *Hunde im Schulalltag. Grundlagen und Praxis* (5. aktual. Aufl.). Reinhardt.
- Beetz, A. & Heyer, M. (2020). *Leseförderung mit Hund. Grundlagen und Praxis* (2., aktualisierte Aufl.). Reinhardt.
- Fölling-Albers, M. (2000). Entscholarisierung von Schule und Scholarisierung von Freizeit? Überlegungen zu Formen der Entgrenzung von Schule und Kindheit. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 20(2), 118–131.
- Gruschka, A. (2012). Reformierter Unterricht – Entgrenzung oder Erosion einer pädagogischen Praxis. *Pädagogische Korrespondenz*, (45), 45–56.
- Gruschka, A. (2013). *Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis*. Barbara Budrich.
- Haraway, D. (2003). *The Companion Species Manifesto: Dogs, People, and Significant Otherness*.
- Kasprzak, K. & Bornemark, J. (2024). Umwelt and Medlody: The Inter-Species Dynamics of Search and Rescue Dog Teams. *Biosemiotics*, 17(2), 587–606.
- König, A. & Schnabel, A. (2023). Von Menschen und Tieren in der Moderne. Zur Professionalisierung von Tieren. In T. Cress, O. Murawska & A. Schlitte (Hrsg.), *Posthuman? Neue Perspektiven auf Natur/Kultur* (S. 217–236). Brill.
- Marcks, M. (1978). *Krümm dich beizeiten!* (2. Aufl.) Quelle & Meyer.
- Mombeck, M. M. (2022). *Tiergestützte Pädagogik – Soziale Teilhabe – Inklusive Prozesse. Der Einsatz von Schulhunden aus wissenschaftlicher Perspektive*. Springer VS.
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19–63). Klinkhardt.
- Pollmanns, M. & Kabel, S. (2023). *Hunde in der Schule. Fallstudien zur Entpädagogisierung von Schule und Unterricht*. Springer.
- Pollmanns, M. & Schwarz, E. (i.E.). Posthumaner Unterricht mit „Schulhunden“? Schulpädagogische und professionstheoretische Analysen. In P. Bettinger, D. Farrenberg & M. Wunder (Hrsg.), *Posthumanismus – Pädagogische Anschlüsse und kritisches Potenzial*. Beltz Juventa.
- Reh, S. (2012). Historische Veränderungen der pädagogischen Interaktionsform Unterricht – Gegenwärtige Herausforderungen für den Lehrerberuf. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30(1), 105–113.
- Röhl, T. (2016). Wohlwollende Zuhörer. Lesehunde in Schulen als Quasi-Akteure. In N. Burzan & R. Hitzler (Hrsg.), *Auf den Hund gekommen. Interdisziplinäre Annäherung an ein Verhältnis* (S. 121–137). Springer VS.
- Schnabel, A. & König, A. (2021). Tiere in Dienst nehmen – Herausforderungen der Interspeziesgrenze. *Zeitschrift für Theoretische Soziologie*, 10(2), 141–167.
- Vernooij, M. & Schneider, S. (2008). *Handbuch der tiergestützten Intervention. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder*. Quelle & Meyer.
- Wernet, A. (2023). Interaktion im Unterricht. In A. Franzmann, M. Rychner, C. Scheid & J. Twardella (Hrsg.), *Objektive Hermeneutik. Handbuch zur Methodik in ihren Anwendungsfeldern* (S. 105–122). Barbara Budrich.

Autorin

Pollmanns, Marion, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0002-3420-5712

Europa-Universität Flensburg

Arbeitsschwerpunkte: Rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung,
Professionalisierungsforschung

E-Mail: marion.pollmanns@uni-flensburg.de

Simone Seitz, Petra Auer und Alessandra Imperio

Leistung in einem inklusiven Bildungssystem – Empirische Annäherungen an einen grundlegenden Begriff

Abstract

Der vorliegende Beitrag reflektiert die mittels Dokumentarischer Methode rekonstruierten Orientierungen von Kindern zu schulischer Leistung und Leistungsbewertung in Grundschulen in Italien. Wir fokussieren dabei insbesondere das implizite Wissen der Kinder um ihre Handlungsmöglichkeiten hinsichtlich von Normalitäts- und Leistungserwartungen und werfen auf diesem Weg die Frage nach einem theoretisch fundierten Leistungsbegriff innerhalb einer inklusionsbezogen informierten Schultheorie auf. Leistung verstehen wir dabei vorläufig als Dispositiv, das nicht unabhängig von institutionellen Ordnungen gedacht werden kann und in sozialen Praktiken – vor allem solcher der Leistungsbewertung – hergestellt wird.

Keywords: Leistung, Leistungsbewertung, Grundschule, Dokumentarische Methode, Kindheitsforschung, Inklusion

Einführung

Sowohl Leistung als auch Leistungsbewertung sind im internationalen Diskurs seit Langem Gegenstand kontrovers geführter bildungspolitischer sowie bildungswissenschaftlicher Debatten über ihre Funktionen, Zielsetzungen und Auswirkungen (Black & Wiliam, 1998; Earl, 2013). Die dabei aufgeworfenen grundlegenden Spannungsverhältnisse zum Konstrukt der Leistung lassen sich grob entlang von zwei leitenden, gleichermaßen normativ geprägten Zielperspektiven strukturieren: Zum einen ist dies die einer systematischen Leistungssteigerung entlang des Kompetenzbegriffs (OECD, 2019), was zum Teil mit ökonomisierten Verständnisweisen von Bildung verknüpft wird, sowie zum anderen die der Bildungsgerechtigkeit im Kontext hochwertiger inklusiver Bildung (Biesta, 2022; United Nations, 2015, 2017).

In wissenschaftlichen Fachdebatten, die einzelne Länder oder Bildungssysteme fokussieren, werden diese Zusammenhänge in unterschiedlicher Weise diskutiert und kontextualisiert (Seitz et al., 2024a). So fällt auf, dass Leistung und Inklusion bezogen auf das deutsche, ungewöhnlich früh und stark segregierende Bildungssystem vor allem als widersprüchliche Anforderungen thematisiert werden (Solzbacher, 2019), während bezogen auf das italienische, seit vielen Jahrzehnten durchgehend inklusiv strukturierte Bildungssystem Leistung(sfähigkeit) primär mit dem Recht auf Bildung assoziiert und über den Kompetenzbegriff weitgehend bruchlos in den gedanklichen Rahmen inklusiver Bildung integriert wird (Nigris & Agrusti, 2021). Diese Diskursbeobachtung verweist auf spezifische Standortgebundenheiten innerhalb der Debatten und bildet den Hintergrund der hier zur Verfügung gestellten Reflektionen einer in Italien realisierten Studie.

Im Folgenden werden, hieran anknüpfend, empirisch rekonstruierte Orientierungen von Kindern in Grundschulen zu schulischer Leistung und Leistungsbewertung dargelegt, wobei insbesondere ihr Wissen um ihre Handlungsmöglichkeiten hinsichtlich von Normalitäts- und Leistungserwartungen innerhalb des inklusiv strukturierten Bildungssystems Italiens fokussiert werden. Einführend stellen wir unseren Überlegungen zusammenfassende Informationen zum italienischen Schulsystem voran.

1 Hintergründe

Die Grundschule in Italien umfasst fünf Schulbesuchsjahre und ist Teil eines durchgehend inklusiv strukturierten Erziehungs- und Bildungssystems (Eurydice, 2023). Sie schließt an den ebenfalls zum Bildungsbereich gehörenden Kindergarten an und wird gefolgt von der drei Jahre umfassenden, 1961 installierten einheitlichen Mittelschule, die von allen Kindern gemeinsam besucht wird – mit einem stufenübergreifenden Curriculum, ohne eine Bildungsgangdifferenzierung beim Übergang und ohne paralleles Sonderschulsystem (Marsili et al., 2021). Dieser weitgehende Verzicht auf Stratifizierung des Bildungssystems kann zum Teil als eine Reaktion auf die in der Nachkriegszeit stark von Bildungsungleichheit und niedriger Alphabetisierungsquote geprägte soziale Situation Italiens gelesen werden. Wichtige Wurzeln der aktuellen strukturellen Verfasstheit des Bildungssystems liegen somit in einer ersten reformerischen Bewegung zur Steigerung des Bildungsniveaus Anfang der 1960er Jahre und in einer zweiten Welle demokratischer Bewegungen nach 1968, die eine ganze Reihe von Reformen zur Realisierung des bereits in der Verfassung von 1948 explizit formulierten Versprechens eines gleichberechtigten Zugangs zu schulischer Bildung umfasste (Ferrero, 2023; Pacchi & Ranci, 2017), unter anderem die konsequente Schließung von Sonderschulen

1977. Zuschreibungen sogenannter „spezieller Bildungsbedürfnisse“ (*bisogni educativi speciali*) erfolgen innerhalb dieses inklusiven Systems aktuell anhand der Konstruktion von drei verschiedenen Kategorien, im einzelnen a) der „Behinderung“ (*disabilità*), die mit der Zuweisung personeller Ressourcen an die Schulklasse verbunden ist, b) „spezifischer Lernstörungen“ (*disturbi specifici dell'apprendimento*) sowie c) der „sozio-ökonomischen, sprachlichen oder kulturellen Benachteiligung“ (*svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale*). Entsprechende Diagnostiken erfolgen bis auf die letzte Kategorie im Gesundheitssystem. Die Ressourcenzuweisung und die Aktivierung spezifischer pädagogisch-didaktischer Interventionen liegen jedoch in der Verantwortung des Bildungssystems (Banks et al., 2023), was vor allem das Verfassen individueller Bildungspläne zur Absicherung curricularer Teilhabe betrifft, wobei im Falle aller drei Kategorien Leistungsziele differenziert werden können (Ianes & Demo, 2021).

Wenig bearbeitet sind in diesem Kontext hintergründig wirksame hegemoniale Normalitätserwartungen und Pathologisierungsdynamiken, die insbesondere bezogen auf die diffus gehaltene Kategorisierung der „Benachteiligung“, deren Einschätzung in der Verantwortung von Lehrpersonen bzw. Schulen liegt, kritisch anzufragen wären (Migliarini, 2023; Migliarini et al., 2019; Seitz et al., 2024b).

Zusammen mit der gesetzlichen Verankerung der inklusiven Schulstruktur wurde zu Beginn der 1980er Jahre auch die Leistungsbewertung in der Primarstufe grundlegend reformiert: Die bis dahin übliche Praxis der Ziffernbenotung (Noten 1–10) wich beschreibenden Bewertungen im Zeugnis, was unterrichtsbezogen als bedeutsamer konzeptioneller Impuls für ein pädagogisches Leistungsverständnis und formative Verfahren der Rückmeldung über individuelle Lernentwicklungen eingeschätzt wird (Baldassare & Tamborra, 2024). 1994 wurden die Ziffernnoten erneut eingeführt, jedoch 26 Jahre später wieder abgeschafft und durch beschreibende Bewertungen in Grundschulen ersetzt (MIUR, 2020; Nigris & Agrusti, 2021). In den hierauf bezogenen Fachdebatten wurde (erneut) das Potenzial dieser Reform für eine professionelle, auf Heterogenität ausgerichtete Bildungspraxis und für eine enge Verknüpfung von Unterrichtshandeln und Leistungshandeln hervorgehoben, die den Weg für Konzeptualisierungen eines *Assessment as Learning* ebnen sollte, wobei zugleich vielfach auf diesbezügliche Professionalisierungsprobleme hingewiesen wurde (Benvenuto, 2021; Corsini, 2023).

Zum Verständnis dieses Fokus in den Debatten ist kurz zu erläutern, dass die Lehrer:innenbildung in Italien vergleichsweise spät akademisiert wurde und der Prozess der Professionalisierung immer noch nicht als abgeschlossen betrachtet werden kann (Seitz et al., im Druck). Die grundschulbezogene Qualifizierung wurde erst um die Jahrtausendwende von fachschulischem Niveau

auf einen 300 CP umfassenden universitären Masterstudiengang angehoben, in den die mit 59 CP vergleichsweise hoch angesetzte Qualifizierung für inklusive Bildung und Erziehung integriert ist. Es existiert kein grundständiges, mit dem Lehramt für Sonderpädagogik vergleichbares Studium, jedoch ein Weiterbildungsstudium zur „Integrationslehrperson“, das spezifische Fragestellungen inklusiver Bildung fokussiert. Die sekundarstufenbezogene Lehramtsbildung ist bis heute fragmentiert und umfasst auf Basis eines abgeschlossenen Fachstudiums ein Zusatzstudium der Pädagogik und Didaktik. Diese Hintergrundinformationen zusammennehmend, verwundert es nicht, dass die Anforderung, komplexe, formative Formen der Leistungsrückmeldung und des Dialogs über Lernen innerhalb eines inklusiv strukturierten Bildungssystems zu praktizieren, weniger als struktureller Widerspruch diskutiert wird, wie wir das im deutschsprachigen Diskurs finden (Gomolla, 2012; Kopmann et al., 2022), sondern vor allem als eine bedeutsame professionalisierungsbezogene Herausforderung (Pintus et al., 2022).

Zum Verständnis der aktuellen Situation ist noch ergänzend darauf hinzuweisen, dass kurz nach der programmatisch zu verstehenden Umbenennung des „Bildungsministeriums“ in „Ministerium für Bildung und Verdienst“ (*Ministero dell’Istruzione e del Merito* [MIM], 2025a) durch die aktuelle Regierung intensive Debatten um die Leistungsorientierung in Schulen und zur Leistungsbeurteilung in Grundschulen entbrannten (Corsini, 2023, 2025). Im Dezember 2024 wurden dann für die Jahreszeugnisse per Gesetz zusammenfassende Beurteilungen nach Niveaus (d.h. ausgezeichnet, sehr gut, gut, befriedigend, ausreichend, nicht ausreichend) eingeführt, die durch eine detaillierte Beschreibung der Lernniveaus in jedem Fach ergänzt werden.

Abschließend sei der Eindruck erwähnt, dass der aktuelle wissenschaftliche Diskurs zu qualitativ hochwertigem Unterricht bezogen auf das italienische Bildungssystem derzeit erkennbar vom Konzept der Kompetenz (Eurydice, 2023) und einer Agenda der Leistungssteigerung dominiert wird und eng mit kontinuierlichen Dokumentations- und Rechenschaftspflichten von Lehrpersonen zum Unterricht und zu individuellen Lernergebnissen verbunden ist (Bertolini & Pintus, 2022; Skerritt, 2022). Das Verhältnis zwischen Leistungs-differenz, Leistungssteigerung, meritokratischen Denkmustern und inklusionsbezogenen Anforderungen wird jedoch wenig und kaum erkennbar als widerstreitend thematisiert.

Diese Diskurs- und Forschungslücke aufgreifend, haben wir in einer rekonstruktiv angelegten, qualitativen Studie („CRISP – Children’s Perceptions of achievement“; 2022–2024) gefragt, wie Leistung und Leistungsbewertung von Grundschüler:innen perspektiviert werden. Realisiert wurde das Forschungsprojekt in der norditalienischen Autonomen Provinz Bozen, welche auf Ebene der Bildungsverwaltung durch das Spezifikum einer institutionalisierten Drei-

gliederung entlang der drei offiziellen Provinzsprachen (Deutsch, Italienisch, Ladinisch) charakterisiert ist. Es gibt entsprechend drei Bildungsdirektionen mit administrativer Autonomie (Wisthaler, 2013), wobei der Umgang mit den verschiedenen Sprachen jeweils unterschiedlich gelöst wird (Rautz, 1999).

2 Theoretische Ausgangspunkte

Leistung wird im Forschungsprojekt als ein Dispositiv verstanden (Becker & Urban, 2022), das entsprechend machtvoll und untrennbar mit institutionellen Ordnungen verknüpft ist (Falkenberg, 2020), im praktischen Handeln hergestellt wird (Bräu & Fuhrmann, 2015). Leistungsbewertung verstehen wir folglich als eine soziale Praktik (Reckwitz, 2003), die im unterrichtlichen Vollzug von wechselseitigen Erwartungen und Kontingenzen geprägt ist (Meseth et al., 2012) und mit (Un-)Fähigkeitserwartungen respektive Subjektivierungsanforderungen an Einzelne (Boaler et al., 2005; Breidenstein & Thompson, 2014) sowie mit der Herstellung sozialer Differenz einher geht (Machold & Wienand, 2021). Diese Überlegungen gelten in gesteigerter Form auch für die oben angesprochenen Kategorisierungen entlang der primär über Leistungsdifferenz justified Konstruktionen „spezifischer Bildungsbedürfnisse“ (*bisogni educativi speciali*; MIM, 2025b), von denen angenommen werden kann, dass sie mit einer Manifestierung von Unfähigkeitserwartungen einhergehen (Amirpur & Doğmuş 2022; Buchner, 2018).

Schulische Leistung wird folglich insgesamt als soziales Konstrukt konzeptualisiert, das in erster Linie in sozialen Praktiken zwischen den schulischen Akteur:innen eine Form erhält. Diese Prozesse vollziehen sich innerhalb schulkultureller Dynamiken und Wissensdiskurse. In Grundschulen sind sie in spezifischer Weise intergenerational geprägt, was sie mit Ambivalenzen dahingehend ausstattet, dass diese Schulform dem pädagogischen Anspruch der Partizipation verpflichtet ist (Bonanati, 2018; Heinzl, 2022). Ferner vollziehen sich diese auch in solchen der Peer-Beziehungen unter Schüler:innen. Dabei kann davon ausgegangen werden, dass Praktiken der interaktionalen Herstellung von Leistung und Leistungsdifferenz einerseits explizit in die als solche gerahmten Verfahren der Leistungsbewertung (wie z. B. Präsentationen von Lernergebnissen), jedoch zugleich implizit in alltägliche didaktische und pädagogische Interaktionen eingebettet sind (wie z. B. mündliche Rückmeldungen) und hierbei Lernen in Leistung überführt wird (Beutel & Pant, 2020; Seitz, 2024). Der Umstand, dass die Herstellung von Leistung innerhalb der von gegenseitigen Erwartungen geprägten Unterrichtspraxis unweigerlich mit der Schaffung von Leistungsdifferenz verbunden ist, kann nicht folgenlos sein für die entsprechenden Subjektivierungsprozesse der Kinder

(auch) in (inkluisiven) Grundschulklassen (Breidenstein & Thompson, 2014; Seitz et al., 2024c; 2025).

Bezogen auf Verfahren der Leistungsbewertung in der Grundschule werden im internationalen Fachdiskurs einhellig formative Formen der Leistungsbewertung favorisiert (Earl, 2013; Nigris & Agrusti, 2021; Peacock, 2016; Wyatt-Smith et al., 2014), jedoch in Relation hierzu offenbar wenig genutzt (OECD, 2019), was Fragen nach Institutionalisierungsprozessen in Bezug zu den oben angesprochenen strukturellen Rahmenbedingungen unterschiedlicher Bildungssysteme aufwirft. Ungeachtet der internationalen normativen Agenden zu an Inklusion ausgerichteten Bildungssystemen liegen weiterhin überraschend wenig Forschungsarbeiten mit explizitem Bezug auf Leistung, Leistungsdifferenz sowie Verfahren der Leistungsbewertung in inklusiven Grundschulen vor (Beutel & Pant, 2020; Liebers, 2023; Merl, 2019; Moon et al., 2020; Seitz et al., 2025). Zu Leistung und Leistungsbewertung aus Kindersicht finden sich im deutschsprachigen Diskurs vereinzelte Arbeiten (Beutel & Vollstädt, 2002; Bonanati, 2018; Grittner, 2009). Der spezifische Blick auf leistungsbezogene Orientierungen von Kindern in der Grundschule innerhalb eines inklusiven Bildungssystems, dem sich hier angenommen wird, ist jedoch insgesamt ein noch kaum bearbeitetes Feld.

Da wie angedeutet angenommen werden kann, dass die leistungsbezogenen Perspektiven der verschiedenen Akteur:innen in Grundschulen und die vorherrschenden Wissensdiskurse nicht unabhängig sind von Regulativen und Politiken, die über entsprechende Institutionalisierungsdynamiken Eingang in Schulkulturen finden (Hinrichsen & Hummrich, 2021), ist darauf hinzuweisen, dass die in dieser Studie untersuchten Grundschulen in der Provinz Bozen/Italien von zwei verschiedenen Behörden administriert werden: eine ist für Schulen mit deutscher Unterrichtssprache zuständig, eine andere für Schulen mit italienischer Unterrichtssprache, was jedoch weniger im Fokus des vorliegenden Beitrags liegt (Seitz et al., 2025).

3 Forschungsmethodisches Vorgehen

Aufbauend auf diesem theoretischen Rahmen bestand das spezifische Ziel der Studie darin, tiefere Einblicke in die Orientierungen von Grundschulkindern in Bezug auf Leistung zu gewinnen. Im Folgenden werden die forschungsmethodische Fundierung und das genaue Vorgehen erläutert.

3.1 Methodologische Rahmung

Bei der forschenden Annäherung an die Sichtweisen von Kindern lag das Hauptaugenmerk auf der praktischen Erzeugung sozialer Realitäten, insbe-

sondere auf der Rekonstruktion des Verständnisses von Leistung und Praktiken der Leistungsbewertung, die als soziokulturelle Produkte betrachtet werden. In Anlehnung an die Praxistheorie Reckwitz' (2003) wird davon ausgegangen, dass das Wissen der Kinder nur im Zusammenhang mit einer spezifischen sozialen Praktik verstanden und rekonstruiert werden kann.

Da hier spezifisch die Grundschule im Fokus steht, sind Verfahren und Paradigmen der Kindheitsforschung forschungsmethodisch relevant, wobei Kindheit grundschulbezogen als Konstrukt generationaler Verhältnisse betrachtet wird (Heinzel, 2022, S. 7). Innerhalb dieser Konstellation stellt die Aushandlung von Leistung insofern eine Schlüsselstelle dar, als sich in diesbezüglichen sozialen Praktiken in Unterricht und Schulleben die sozialen Rollen der Erwachsenen und Kinder einerseits sowie der von Lehrpersonen und Schüler:innen andererseits überlagern, wobei erstere stärker Partizipationsansprüche aufrufen und zweitens deutlicher von einem Machtgefälle geprägt sind (Seitz et al., 2023; Seitz et al., 2025).

Für die Annäherung an die Perspektiven von Kindern liefert die Kindheitsforschung wichtige theoretische Impulse und verweist zugleich auf forschungsmethodische Grenzen, da auch Interviewsituationen intergenerationale Situationen sind und die Forschenden die Erwachsenenperspektive nicht verlassen können (Höke & Velten, 2024; Honig et al., 1999). Die forschende Annäherung an Kinderperspektiven, insbesondere zu einem machtvollen institutionellen Aspekt wie Leistung (Boalar et al., 2005; Reh & Ricken, 2018), impliziert damit eine sorgfältige Reflektion dieser hierarchischen Generationenbeziehungen (Heinzel, 2022; Höke & Velten, 2024), auch bei der Rekonstruktion der Perspektiven von Kindern (Imperio & Seitz, 2023).

Einem Verständnis von Kindern als soziale Akteur:innen und Expert:innen für ihr eigenes Leben in der Schule folgend (Soffer & Ben Arieh, 2014), orientiert sich unsere Studie weiter an einem universalen Verständnis von Handlungsfähigkeit (Oswell, 2016; Balzer & Huf, 2019; Wiesemann et al., 2020) und erkennt an, dass Kinder in Grundschulen institutionell vermittelten Normen unterliegen (Kelle & Mierendorff, 2013). Zugleich wird wie angedeutet berücksichtigt, dass die Relation zwischen Kindern und Erwachsenen durch ein unvermeidbares Abhängigkeits- und Sorgeverhältnis geprägt ist und dass kindliche Existenz nicht vollständig versteh- und/oder steuerbar ist (Deckert-Peaceman, 2022, S. 43), was entsprechend auch für leistungsbezogene soziale Praktiken Geltung hat. Vor diesem Hintergrund zielte die empirische Studie darauf ab, das praktische Wissen der Kinder über Leistung und Leistungsbewertung zu rekonstruieren, wobei wir im vorliegenden Beitrag insbesondere das Wissen der Kinder um ihre Handlungsmöglichkeiten hinsichtlich von Normalitäts- und Leistungserwartungen innerhalb eines inklusiven Bildungssystems fokussieren.

3.2 Forschungsmethodische Schritte

Um genauer zu verstehen, wie Kinder sich in einem von Erwachsenen gestalteten institutionellen Umfeld zurechtfinden und dieses mitunter neu interpretieren (Heinzel, 2022), realisierten wir narrative Interviews mit 35 Grundschulkindern in drei Grundschulen mit Italienisch und drei mit Deutsch als Unterrichtssprache in der Autonomen Provinz Bozen. Diese Interviews wurden durch zweitägige Unterrichtsbeobachtungen vorbereitet, die kontextuelle Einblicke in das pädagogische und didaktische Umfeld ermöglichten. Unser Sampling folgte den Prinzipien minimaler und maximaler Kontrastierung (Alderson & Morrow, 2011; Glaser & Strauss, 1967). Die Kinder waren im dritten Schulbesuchsjahr und hatten sowohl Ziffernbenotung (in der ersten Klasse) als auch beschreibende Zeugnisse (in der zweiten und dritten Klasse) erlebt. Die zweite Hälfte des Interviews, die hier jedoch weniger im Fokus steht, wurde durch Bildmaterial unterstützt, das verschiedene Praktiken der Leistungsbewertung andeutete (z. B. Präsentationen, Lerngespräche, schriftliche Prüfungen etc.), dabei jedoch Interpretationsspielraum ließ (ausführlicher Seitz et al., 2023; Seitz et al., 2024a).

Die Durchführung erfolgte jeweils am zweiten Beobachtungstag in einer ruhigen, vertrauten Räumlichkeit der Schule, wobei die bevorzugte Sprache des Kindes – Italienisch oder Deutsch – verwendet wurde und lokale Dialektvariationen berücksichtigt wurden. Alle Interviews wurden in ihrer Originalsprache transkribiert und die Auswertungen auf Englisch dokumentiert.

Die Analyse der sozialen Sinnggebung der Kinder wurde mit der Dokumentarischen Methode durchgeführt (Bohnsack, 2017; Bohnsack et al., 2010; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2013), um Orientierungsmuster zu rekonstruieren. Auf der Grundlage fallspezifischer Rekonstruktionen wurde durch systematischen Vergleich ein gemeinsamer Orientierungsrahmen identifiziert, der zur Entwicklung einer sinngenetischen Typologie führte (Seitz et al., eingereicht).

4 Exemplarischer Einblick in die Analysen

Als übergreifender Orientierungsrahmen ließ sich in unseren Analysen die leistungsbezogene Handlungsfähigkeit hinsichtlich der sozialen Rollen als Schüler:in und als Kind herausarbeiten. In den Beschreibungen und Erzählungen der Kinder dokumentiert sich dabei insgesamt ein differenziertes institutionenbezogenes Wissen um Leistung sowie um die Machtfülle von Leistungsbewertung in der Schule (Rosso: „*Sonst müsste man ja nicht in die Schule gehen.*“).

Deutlich wird dabei zunächst, dass vertrauensbasierte pädagogische Beziehungen in Relation zu schulischer Leistung eine zentrale Rolle spielen (Alice: „*Aber, na ja, da ich sie kenne und ich mich ihnen anvertraue, melde ich mich oft,*

weil sie es schaffen, dass ich mir die Dinge gut merken kann“). Zweitens beschreiben die Kinder auch die machtvolle Wirkung von Performanz sowie ihnen verfügbare entsprechende Strategien, die es ihnen ermöglichen, die Herstellung von Leistung aktiv auszugestalten und zu profilieren, wie etwa das explizite Demonstrieren von Anstrengung oder Schnelligkeit im Unterricht (*Papaya: „Ja. Ich bin halt immer ganz schnell und hab meistens ganz wenige Fehler.“*).

Außerdem deuten die Befunde darauf hin, dass Peer-Dynamiken hohe Relevanz zukommt und diese Ebene von den Kindern als substantieller Teil der Prozesse zur interaktionalen Herstellung von Leistung wahrgenommen wird, dies aber in unserer Studie nur zum Teil mit sozialem Vergleich in Verbindung gebracht wird. Ebenso zeigten sich auf der einen Seite Konzeptualisierungen von Lernen als vor allem teleologischer Natur, was damit einhergeht, dass Leistung vor allem in abgeschlossenen Ergebnissen und angestrebter Fehlerlosigkeit eine Form findet, während Lernen an anderer Stelle stärker als andauernder und ergebnisoffener Prozess konzeptualisiert wird, der stärker mit dem Entdecken und mit leistungsbezogenen Praktiken des Dokumentierens und Kommunizierens verknüpft wird (Seitz et al., 2025). Diese beiden letztgenannten Aspekte geben Hinweise auf divergierende schulkulturelle Rahmungen und Unterrichtsettings (Seitz et al., 2024a), stehen jedoch übergreifend gedacht in engem Zusammenhang mit den insgesamt deutlich werdenden Handlungsoptionen, die Kinder innerhalb der interaktional hervorgebrachten schulischen Leistungspraktiken wahrnehmen und aktiv nutzen.

Über den kontrastierenden Vergleich wurde als übergreifende Basistypik das gemeinsame Konstruieren sozialer Rollen und sozialer Ordnungen in Grundschulen zur Herstellung von Leistung herausgearbeitet. Weiter wurden mittels vergleichender Analyse drei Typen ausdifferenziert, von denen

- der erste „Zwischen Anpassung und Performanz – Orientierung an institutionell definierten Rollen“ vor allem institutionelle Ordnungen,
- der zweite „Zwischen Fürsorge und Teilhabe – Orientierung an sozialen Beziehungen“ pädagogische Beziehungen und
- der dritte „Zwischen Ohnmacht und Widerstand – Orientierung an versteckter Kritik“ Machtaspekte

in den Fokus rückt (Seitz et al., eingereicht).

Im Folgenden wird ein Ausschnitt aus einem Kernfall für den Typ 3 zitiert, in dem die Interviewerin danach fragt, was Alexia als Lehrperson machen würde, um herauszufinden, ob die Kinder etwas lernen sowie was sie lernen oder gelernt haben.

Alexia: Ich würde das Kind an die Tafel rufen und ich würde ihm sagen, dass du alles, was du in diesem Jahr gelernt hast, sagen musst, deinen Mitschülern sagen musst,

und dann schreibe ich alle richtigen oder falschen Dinge auf, und alle Dinge, wenn sie richtig sind, bei 10 von 10 Punkten, gebe ich ihm ein Sehr gut. Aber wenn die Punkte niedrig sind, dann lasse ich es durchfallen (*lo boccio*)

II: Ah, ich verstehe.

Alexia: Ja.

II: Ich verstehe. Und was bedeutet für dich „durchfallen lassen“ (*bocciare*)?

Alexia: Hmm, das Wort wird dich ein bisschen zum Lachen bringen, wegen dem was ich dir jetzt gleich sagen werde, es klingt wie eine Banane, die /geschält/ (*si è bucciata*)

II: geschält (*sbucciata*) wird, das (kichert)

Alexia: ja

[...]

I: Wenn du Lehrerin wärest, woher wüsstest du dann, wie es gelaufen ist? Was passiert dann?

Alexia: Hm, es kommt vor, dass vielleicht, es kommt vor, dass einige Lehrer ein bisschen, nichts für ungut, das muss unter uns bleiben.

I: Sicher.

Alexia: [...]

(Tulip 6, 358-371)

Gefragt nach dem fiktiven eigenen Handeln als Lehrperson eröffnet das Kind in der hier herangezogenen Sequenz die Narration mit der Beschreibung einer klassenöffentlichen Befragung eines Kindes durch die (imaginierte) Lehrperson an der Tafel, wobei sich dieses der Schilderung folgend sowohl vor der Lehrperson als auch vor den Mitschüler:innen bewähren muss. In der Elaboration wird dann eine Zuspitzung dahingehend vorgenommen, dass der Lehrperson die Entscheidungsmacht über „richtig“ oder „falsch“ der Antworten zugeschrieben wird, die dann mit der Festlegung einer klaren Punktestruktur verbunden wird und schließlich zur Entscheidung über Bestehen oder Nichtbestehen führt. Hiermit werden zunächst anpassungs- und anstrengungsbezogene Normalitätserwartungen an Schüler:innen dahingehend aufgeworfen, dass es gilt, in dieser exponierten Prüfungssituation zuverlässig das Richtige zu produzieren, um die Prüfung bestehen zu können. Dabei verweist die entworfenen Prüfungssituation auf ein geschlossenes Verständnis von Lernen, das vor allem durch verbal oder schriftlich klar produzierbares und in dieser Form überprüfbares Wissen gekennzeichnet ist. Eine sehr gute Leistung ist dem weiter folgend durch Fehlerfreiheit gekennzeichnet und von hier aus lassen sich dann Leistungsdifferenzen ausmachen, eine Vorstellung, die wir auch in anderen Fällen fanden und die diesbezügliche schulkulturelle Rahmung andeutet (Seitz et al., 2025). Die beschriebene Situation zeigt dabei außerdem institutionelles Wissen darüber, was schulische Leistung ausmacht,

nämlich Performanz in dem Sinne, dass Lernen erst über das klassenöffentliche Zeigen und Demonstrieren wirkungsvoll in eine Leistung überführt wird. Dies zeigt sich in der Situationsbeschreibung, innerhalb derer das Abprüfen individueller Leistungsfähigkeit an der Tafel ‚aufgeführt‘ wird, wobei möglich ist, dass diese fast schon klischeehaft wirkende Darstellung hier auch für die Interviewerin ‚aufgeführt‘ wird. Hierfür spräche, dass Alexia auf die direkt anschließende Nachfrage der Interviewerin zum Verständnis mit dem Hinweis, dass das im Folgenden Gesagte die Interviewerin zum Lachen bringen wird, einen atmosphärischen Wechsel des Erzählverlaufs und der interaktionalen Ebene zwischen erwachsener Interviewerin und interviewtem Kind einleitet, indem sie, anknüpfend an die klangliche Ähnlichkeit, das umgangssprachlich ausgedrückte „Durchfallen“ bei einer Prüfung (*bocciare* [bottʃare]) mit dem Schälen einer Banane (*sbucciare* [zbutʃare]) verbindet und dies mit einem Kichern begleitet. Damit ist zunächst angedeutet, dass das Nichtbestehenlassen bzw. das Innehaben der Entscheidungsmacht hierüber in dem angefragten Rollenwechsel innerhalb der Narration mit großem Vergnügen verknüpft zu sein scheint, wodurch die angedeutete leistungsbezogene Machtfülle der entworfenen Lehrperson eine karikierende Note erhält. Im späteren Verlauf vertraut Alexia der Interviewerin dann noch eine kurze humorvolle Erzählung über beobachtete Unzulänglichkeiten von Lehrpersonen an, die hier aufgrund des im Interview gegebenen Versprechens zur Geheimhaltung nicht zitiert wird. Das bereits in der Anekdote mit der Banane deutlich gewordene kreative Spiel mit Rollenerwartungen wird hiermit fortgeführt und in die Interviewsituation selbst hineingetragen.

Deutlich wird in dem Ausschnitt damit beispielhaft zunächst implizites Wissen über leistungsbezogene Rollenerwartungen und die damit verbundenen Machtverhältnisse, wie wir dies bei vielen Kindern fanden, was im Falle von Alexia jedoch in besonderer Klarheit dargestellt und dabei in Teilen ironisiert wird. Ähnlich wie in einigen anderen Fällen zeigte sich im Interview mit Alexia dabei an verschiedenen Stellen ein spielerischer Umgang mit den Interviewimpulsen, mit der sie die Atmosphäre des Interviews durch kreative Überzeichnungen und Rollenumdeutungen wirkungsvoll rahmt. Dies wird im Fall von Alexia jeweils mit einer direkten Ankündigung an die Interviewerin eingeleitet, innerhalb derer sie im ersten Teil der zitierten Passage ihre Antizipation der Wahrnehmungen der Interviewerin kommuniziert, was als Strategie zur Schließung von Kontingenz innerhalb des Interviews gelesen werden kann oder anders gesagt als Anliegen, die Interviewerin als Gegenüber mit erwartbaren Reaktionen und Wahrnehmungen zu positionieren: „*das Wort wird dich ein bisschen zum Lachen bringen*“. Hieran schließt sich das Wortspiel um das Durchfallen an, das zunächst eine informelle Ebene zwischen Interviewerin und Interviewter eröffnet, um dies dann innerhalb des angekündigten

Witzes um eine humorvolle zu erweitern. Im weiteren Verlauf fordert sie dann mit dem Hinweis *„nichts für ungut, das muss unter uns bleiben“* sogleich explizit das Vertrauen der Interviewerin dahingehend ein, ein Geheimnis zu wahren, bevor sie ihr dieses mitteilen kann. Hiermit adressiert sie die Interviewerin als Vertrauensperson, die mit den Rollenbeschreibungen zwischen Erwachsener und Kind innerhalb der direkt vorab vorgenommenen Imagination von sich selbst als einer distanzierten und mächtigen Lehrperson kontrastiert und dem insofern etwas Spielerisches auch dahingehend anhaftet, in der Interviewsituation selbst mit den Rollen zu spielen und diese aktiv umzugestalten. Alexia changiert im Interviewverlauf mehrmals zwischen dieser kreativ-spielerischen Ebene und ernsthaftem Appell an die Interviewerin (Seitz et al., eingereicht). Sie inszeniert sich einerseits als mit klaren Machtbefugnissen ausgestattete, streng agierende Lehrperson, karikiert dies dabei jedoch zugleich und wendet sich direkt an ihr Gegenüber, um ihre Perspektive und Rechte als Schülerin geltend zu machen und im weiteren Verlauf des Interviews auch Beschwerden zu formulieren (*„In dieser Schule kann man nichts machen, es entscheiden praktisch immer die Lehrerinnen“*). Innerhalb des herausgearbeiteten Orientierungsrahmens der Handlungsfähigkeit von Kindern dahingehend, an leistungsbezogenen schulischen Ordnungen mitzuarbeiten, sie aber aktiv auszugestalten, steht Alexia daher exemplarisch für eine kritische Positionierung gegenüber dem mit leistungsbezogenen sozialen Praktiken verbundenen Machtungleichgewicht sowie ferner für die aktive, in ihrem Fall spielerische Ausgestaltung des eigenen Handlungsspielraums innerhalb der intergenerational strukturierten Interviewsituation.

5 Diskussion

In den Beschreibungen und Erzählungen der Kinder dokumentiert sich insgesamt ihr institutionenbezogenes Wissen um Leistung sowie um ihre Handlungsfähigkeit innerhalb institutionell gerahmter Rollenverhältnisse und Machtkonstellationen. Diese Erfahrungen und Wahrnehmungen sind eingebettet in pädagogische Beziehungen, die je nach Fall in unterschiedlichem Maß von Vertrauen und Fürsorge getragen und von Machtunterschieden geprägt sind. Weiter machen die rekonstruierten Orientierungen der Kinder deutlich, dass diese handelnde Mitgestalter:innen schulischer Ordnung sind, indem sie Leistungsnormen akzeptieren, mit ihnen spielen und zur Reproduktion von Macht- und Rollengefügen beitragen, was im Sinne einer fortlaufenden ‚Konstruktion und Rekonstruktion von Ordnungen‘ von Schule als sozialer Institution verstanden werden kann (Bourdieu & Passeron, 1971).

Rückblickend auf die vorgenommene forschungsmethodische Verknüpfung von (Grund-)Schulforschung und Kindheitsforschung kann gesagt werden, dass das implizite Wissen der Kinder über leistungsbezogene Rollenerwartungen – sowohl für sich selbst als Schüler:innen als auch für ihre Lehrpersonen – nicht nur in ihren Erfahrungsbeschreibungen zum Ausdruck kommt, sondern auch in den vielfältigen performativen Akten während der Interviews, durch die sie ihren eigenen Handlungsspielraum sichtbar machen. Dies wurde auch im hier näher erläuterten Fall von Alexia deutlich: Die überzeichnete Aufführung des angepassten Kindes, über dessen leistungsbezogenes Schicksal die strenge Lehrperson entscheidet sowie das Spiel mit den Rollen im Interview demonstriert dabei die eigene Handlungsfähigkeit und kann zugleich als (mehr oder weniger bewusst) ‚aufgeführtes‘ Spiel mit normalitätsgeleiteten Vorstellungen des leistungsfähigen, angepassten Subjekts und der Autorität von Lehrpersonen gelesen werden (Giancola & Salmieri, 2020).

Forschungsmethodisch deutet sich damit aber auch an, dass ein institutionenbezogen machtbesezter Aspekt wie Leistung möglicherweise in spezifischer Weise ‚Aufführungen‘ im Sinne der Arbeit am Schüler:innenhabitus motiviert, sodass Interviewstudien auch bei sorgsamer Konzeption diesbezüglichen Limitationen unterworfen sind.

Die rekonstruierten Orientierungen zeigen weiterführend gedacht, dass Leistung, auch in einem inklusiven Schulsystem, ein zentrales Ordnungssystem schulischer Praktiken ist, wobei das Herstellen von Leistungsdifferenz in den rekonstruierten Orientierungen von Kindern als integraler Bestandteil des Lernens eingeordnet wird. Dabei finden sich nur wenige Fälle, in denen dies mit sozialem Vergleich und Hierarchien in Peer-Konstellationen verbunden wird. Mit Blick auf die einfürend angestellten Überlegungen zur Relationierung von Leistung und Inklusion stellt dies einen durchaus bemerkenswerten Befund dar. Denn innerhalb inklusiver Schulstrukturen erfolgt die Bearbeitung von (Leistungs-)Differenz weniger organisatorisch-verwaltend und verlagert sich damit stärker – als schulkultureller Auftrag und professionsbezogene Handlungsanforderung – auf die Ebene der pädagogisch-didaktischen Bearbeitung.

Damit ließe sich abschließend eine weiterführende Forschungsfrage dahingehend ableiten, was es für professionelles Handeln von Lehrpersonen impliziert, wenn Leistungsdifferenz als Grundstruktur eines Bildungssystems und weniger als spezifisches Problem inklusiver Settings gelesen wird.

Literatur

- Alderson, P. & Morrow, V. (2011). *The ethics of research with children: A practical guide*. SAGE.
- Amirpur, D. & Doğmuş, A. (2022). „Der ist nichts“ – Die Praxis der Verunfähigkeit des migrantiserten Kindes: Zur Intersektion von Ableismus und Rassismus in der frühen Kindheit. In B. R. Bak & C. Machold (Hrsg.), *Kindheit und Kindheitsforschung intersektional denken: Theoretische, empirische und praktische Zugänge im Kontext von Bildung und Erziehung* (S. 41–57). Springer.
- Baldassare, M. & Tamborra, V. (2024). La valutazione nella scuola primaria. *Ricerca, innovazione e buone pratiche*. IUL Research, 5(9), 1–7.
- Balzer, N. & Huf, C. (2019). Kindheitsforschung und „Neuer Materialismus“. In J. Drerup & G. Schweiger (Hrsg.), *Handbuch Philosophie der Kindheit* (S. 50–58). J. B. Metzler.
- Banks, J., Cappello, S., Demo, H., Hausstätter, R. & Seitz, S. (2023). Funding models of inclusion in an international perspective. In S. Seitz, P. Auer & R. Bellacicco (Hrsg.), *International Perspectives on Inclusive Education: In the Light of Educational Justice* (S. 163–190). Barbara Budrich.
- Becker, J. & Urban, M. (2022). Emotionale und soziale Entwicklung zwischen den Prozesslogiken von Inklusion und Leistung: Zur Konstruktion und Bearbeitung störenden Verhaltens in der inklusiven Schule. In S. Leitner & R. Thümmel (Hrsg.), *Die Macht der Ordnung: Perspektiven auf Veränderung in der Pädagogik* (S. 142–157). Beltz Juventa.
- Benvenuto, G. (2021). La valutazione formativa, per una didattica inclusiva. In E. Nigris & G. Agrusti (Hrsg.), *La valutazione per l'apprendimento nella scuola primaria* (S. 7–18). Pearson Italia.
- Bertolini, Ch. & Pintus, A. (2022). L'Ordinanza 172/2020 e la valutazione nella scuola primaria: La proposta di un modello di ricerca-formazione. *Pedagogia oggi*, 20(1), 93–100.
- Beutel, I. & Vollstädt, W. (2002). Kinder als Experten für Leistungsbewertung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(4), 591–613.
- Beutel, S.-I. & Pant, H. A. (2020). *Lernen ohne Noten: Potenziale und Herausforderungen für die Leistungsmessung*. Kohlhammer.
- Biesta, G. (2022). *World-centred education: A view for the present*. Routledge.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). *Assessment and Classroom Learning*. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.
- Boaler, J., William, D. & Brown, M. (2005). Students' experiences of ability grouping – disaffection, polarisation and the construction of failure. In M. Nind, J. Rix, K. Sheehy & K. Simmons (Hrsg.), *Curriculum and pedagogy in inclusive education: Values into practice* (S. 41–55). Routledge.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Pfaff, N. & Weller, W. (Hrsg.). (2010). *Qualitative analysis and documentary method in international educational research*. Barbara Budrich.
- Bonanati, M. (2018). *Lernentwicklungsgespräche und Partizipation: Rekonstruktionen zur Gesprächspraxis zwischen Lehrpersonen, Grundschulern und Eltern*. Springer VS.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Klett.
- Buchner, T. (2018). *Die Subjekte der Integration. Biographie, Schule und Behinderung*. Klinkhardt.
- Bräu, K. & Fuhrmann, L. (2015). Die soziale Konstruktion von Leistung und Leistungsbewertung. In L. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht* (S. 49–64). Barbara Budrich.
- Breidenstein, G. & Thompson, C. (2014). Schulische Leistungsbewertung als Praxis der Subjektivierung. In C. Thompson, K. Jergus & G. Breidenstein (Hrsg.), *Interferenzen: Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung* (S. 89–109). Velbrück Wissenschaft.
- Corsini, C. (2023). *La valutazione che educa: Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*. Franco Angeli.
- Corsini, C. (2025). *La fabbrica dei voti: Sull'utilità e il danno della valutazione a scuola*. Laterza.

- Deckert-Peaceman, H. (2022). Die Zukunft der Kinder als gesellschaftliche Verhandlungszone und die Frage nach der Perspektive: Entwurf einer Kindheitsforschung in Anlehnung an die kritische Erziehungswissenschaft. In G. Beck, H. Deckert-Peaceman & G. Scholz (Hrsg.), *Zur Frage nach der Perspektive des Kindes* (S. 29–50). Barbara Budrich.
- Earl, L. M. (2013). *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximise Student Learning*. Corwin Press.
- Eurydice (2023). *Promoting diversity and inclusion in schools in Europe*. Eurydice report. Publications Office of the European Union. <http://eurydice.eacea.ec.europa.eu>
- Falkenberg, K. (2020). Gerechtigkeitsüberzeugungen bei der Leistungsbeurteilung: Eine Grounded-Theory-Studie mit Lehrkräften im deutsch-schwedischen Vergleich. VS Springer.
- Ferrero, V. (2023). *La scuola è aperta a tutti: Educazione democratica ed equità nella Costituzione e nelle riforme tra gli anni Cinquanta e Settanta*. *Orientamenti Pedagogici*, 70(2), 21–31.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. AldineTransaction.
- Giancola, O. & Salmieri, L. (2020). Family background, school-track and macro-area: The complex chains of education inequalities in Italy (Sapienza University of Rome Working Papers, No. 4). Sapienza University of Rome, Department of Social Sciences and Economics.
- Gomolla, M. (2012). Leistungsbeurteilung in der Schule: Zwischen Selektion und Förderung, Gerechtigkeitsanspruch und Diskriminierung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung* (S. 25–50). Springer.
- Grittner, F. (2009). *Leistungsbewertung mit Portfolio in der Grundschule: Eine Mehrperspektivische Fallstudie aus einer notenfreien sechsjährigen Grundschule*. Klinkhardt.
- Heinzel, F. (2022). *Kindheit und Grundschule*. In H.-H. Krüger, C. Grunert & K. Ludwig (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (S. 751–780). Springer.
- Hinrichsen, M. & Hummrich, M. (2021). Schulentwicklung (trans) national: Schulkulturtheoretische Perspektiven. In A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt: Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule* (S. 37–63). Springer.
- Höke, J. & Velten, K. (2024). "I don't know": Analysis of a powerful interaction strategy of children dealing with adult-determined interactions. *Taboo: The Journal of Culture and Education*, 22(1), 28–46.
- Honig, M.-S., Lange, A., Leu, H. R. (1999). Eigenart und Fremdheit: Kindheitsforschung und das Problem der Differenz von Kindern und Erwachsenen. In M.-S. Honig, A. Lange, H. R. Leu (Hrsg.), *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung* (S. 9–32). Juventa.
- Ianes, D. & Demo, H. (2021). Per un nuovo PEI inclusivo. *Integrazione Scolastica e Sociale*, 20(2), 34–49. <https://rivistedigitali.ericsson.it/integrazione-scolastica-sociale/it/visualizza/pdf/2196>
- Imperio, A. & Seitz, S. (2023). Positioning of Children in Research on Assessment Practices in Primary School. In S. Seitz, P. Auer & R. Bellacicco (Hrsg.), *International Perspectives on Inclusive Education - In the Light of Educational Justice* (S. 47–66). Barbara Budrich.
- Kelle, H. & Mierendorff, J. (Hrsg.) (2013). *Normierung und Normalisierung der Kindheit*. Juventa.
- Kopmann, H., Zeinz, H. & Kaul, M. (2022). Leistungsbewertung in inklusiven Lernkontexten: Wie beurteilen Grundschullehrkräfte die Eignung alternativer Formen der Leistungsbewertung in heterogenen Lerngruppen? *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 368–404.
- Liebers, K. (2023). Leistungsheterogenität in der Grundschule: Umgang mit Vielfalt im Unterricht. Kohlhammer.
- Machold, C. & Wienand, C. (2021). *Die Herstellung von Differenz in der Grundschule*. Beltz.
- Marsili, F., Morganti, A. & Signorelli, A. (2021). The Italian leadership on inclusive education: Myth or reality? *Science Insights Education Frontiers*, 9(2), 1241–1263.
- Merl, T. (2019). un/genügend fähig: Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen. Julius Klinkhardt.

- Meseth, W., Proske, M. & Radtke, F. (2012). Kontrolliertes Laissez-faire: Auf dem Weg zu einer kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(2), 223–241.
- Migliarini, V., Stinson C. & D'Alessio, S. (2019). 'SENitizing' migrant children in inclusive settings: exploring the impact of the Salamanca Statement thinking in Italy and the United States. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 754–767. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622804>
- Migliarini, V. (2023). Inclusive Education from the DisCrit Perspective. In S. Seitz, P. Auer & R. Bellacicco (Hrsg.), *International Perspectives on Inclusive Education – In the Light of Educational Justice* (S. 193–210). Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742698>
- Ministero dell'Istruzione e del Merito [MIM] (2025a). Missione e funzione. <https://www.mim.gov.it>
- Ministero dell'Istruzione e del Merito [MIM] (2025b). Bisogni educativi speciali. <https://www.mim.gov.it/bisogni-educativi-speciali>
- Ministero dell'Università e della ricerca [MIUR] (2020). Valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni delle classi della scuola primaria. https://www.istruzione.it/valutazione-scuola-primaria/allegati/ordinanza-172_4-12-2020.pdf
- Moon, T. R., Brighton, C. M. & Tomlinson, C. A. (2020). *Using Differentiated Classroom Assessment to Enhance Student Learning*. Routledge.
- Nigris, E. & Agrusti, G. (2021). *Valutare per apprendere: La nuova valutazione descrittiva nella scuola*. Pearson Italia.
- OECD (2019). *PISA 2018 Results: Where All Students Can Succeed*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>
- Oswell, D. (2016). Re-aligning children's agency and re-socialising children in childhood studies. In F. Esser, M. S. Baader, T. Betz & B. Hungerland (Hrsg.), *Reconceptualising agency and childhood: New perspectives in childhood studies* (S. 19–33). Routledge.
- Pacchi, C. & Ranci, C. (2017). Dinamiche di segregazione scolastica nell'area milanese. In C. Ranci & C. Pacchi, C. (Hrsg.), *White flight a Milano: La segregazione sociale ed etnica nelle scuole dell'obbligo* (S. 11–24). Franco Angeli.
- Peacock, A. (2016). *Assessment for Learning without Limits*. Open University Press.
- Pintus, A., Scipione, L., Bertolini, C. & Vezzani, A. (2022). La valutazione come problema. La scuola primaria e la sfida del cambiamento. In A. La Marca & A. Marzano (Hrsg.), *Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle Soft Skills* (S. 734–746). Pensa MultiMedia.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2013). *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. De Gruyter Oldenbourg.
- Rautz, G. (1999). *Die Sprachenrechte der Minderheiten: Ein Rechtsvergleich zwischen Österreich und Italien*. Nomos.
- Reckwitz, A. (2003). Toward a theory of social practices: A development in culturalist theorising. *European Journal of Social Theory*, 6(1), 13–31. <https://doi.org/10.1177/1368431003006001002>
- Reh, S. & Ricken, N. (Hrsg.). (2018). *Leistung als Paradigma: Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*. Springer.
- Seitz, S. (2024). Leistung in der Grundschule – Überlegungen zum professionellen leistungsbezogenen Handeln innerhalb eines inklusiven Bildungssystems. In Demo, H., Capello, S., Macchia, V. & Seitz, S. (Hrsg.), *Vernetzt: costruire comunità* (S. 81–94). bu.press.
- Seitz, S., Imperio, A. & Auer, P. (2023). "Otherwise, there would be no point in going to school": Children's views on assessment. *Education Sciences*, 13(8), 828. <https://doi.org/10.3390/educsci13080828>
- Seitz, S., Kaiser, M., Auer, P. & Bellacicco, R. (2024a). Giftedness, achievement, and inclusion: A discourse analysis. *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, 23(1), 8–32. <https://doi.org/10.14605/ISS2312401>

- Seitz, S., Demo, H. & Cappello, S. (2024b). Financing inclusive Education: Critical Reflections on the Italian Model of Resource Allocation for Inclusive Education. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 12(1), 220232. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2024-21>
- Seitz, S., Auer, P. & Imperio, A. (2024c). Leistung aus der Sicht von Grundschulkindern. In A. Flügel, I. Landrock, J. Lange, B. Müller-Naendrup, J. Wieseemann, P. Büker & A. Rank (Hrsg.), *Grundschulforschung meets Kindheitsforschung reloaded* (S. 223–231). Klinkhardt.
- Seitz, S., Imperio, A., Auer, P. (2025). What do children think about grading? *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 20(1), 93–110. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/20669>
- Seitz, S., Auer, P., & Imperio, A. (eingereicht). Children's Perspectives on Achievement and Assessment: Findings from a Qualitative Study.
- Skerritt, C. (2022). Are These the Accountable Teacher Subjects Citizens Want? *Education Policy Analysis Archives*, 30(103), 1–17. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.7278>
- Soffer, O. & Ben Arieh, A. (2014). The role of place in the lives of children and youth: A comparative analysis of spatial and social aspects of well-being. *Children's Geographies*, 12(3), 299–314. <https://doi.org/10.1080/14733285.2014.908857>
- Solzbacher, C. (2019). Inklusion und individuelle Förderung – als Zusammenhang akzeptiert, aber in der Praxis eine große Herausforderung für Schulen und Lehrkräfte. In D. Falkenreck, N. Götzl, M. Hollen & E. Ossowski (Hrsg.), *Inklusion in Theorie und Praxis* (S. 7–23). Schneider.
- United Nations (2015). 17 Goals to Transform Our World. Abgerufen am 30.06.2025, von <https://www.un.org/sustainabledevelopment/>
- United Nations (2017). Technical Cooperation Group on the Indicators for SDG 4. Target 4.a. School Environment. Abgerufen am 30.06.2025, von <http://tcg.uis.unesco.org/target-4-a-school-environment/>
- Wieseemann, J., Flügel, A., Brill, S. & Landrock, I. (Hrsg.). (2020). Orte und Räume der Generationenvermittlung: Zur Praxis außerschulischen Lernens von Kindern. Julius Klinkhardt.
- Wisthaler, V. (2013). Identity Politics in the Educational System in South Tyrol: Balancing between Minority Protection and the Need to Manage Diversity. *Studies in Ethnicity and Nationalism*, 13(3), 358–372.
- Wyatt-Smith, C., Klenowski, V. & Colbert, P. (2014). Assessment for learning: 10 years on. *Assessment in Education: Principles, Policies, and Practices*, 21(3), 277–296. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.926221>

Autorinnen

Seitz, Simone, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0002-4542-4101

Freie Universität Bozen, Fakultät für Bildungswissenschaften,
Brixen-Bressanone, Italien

Arbeitsschwerpunkte: Grundschulforschung mit Schwerpunkt auf Lehren, Lernen und Schulentwicklung; Inklusion und Bildungs(un)gerechtigkeit; international vergleichende Bildungsforschung; Leistung und Leistungsbewertung im Zusammenhang mit inklusiver Bildung.

E-Mail: simone.seitz@unibz.it

Auer, Petra, Dr.

ORCID: 0000-0002-8067-1175

Freie Universität Bozen, Fakultät für Bildungswissenschaften,
Brixen-Bressanone, Italien

Arbeitsschwerpunkte: Inklusion und Bildungs(un)gerechtigkeit, Kindheitsforschung, Nachhaltigkeit, Werteforschung

E-Mail: petra.auer@unibz.it

Imperio, Alessandra, Dr.

ORCID: 0000-0002-6283-5092

Freie Universität Bozen, Fakultät für Bildungswissenschaften,
Brixen-Bressanone, Italien

Arbeitsschwerpunkte: Dialogisches Lernen, Pädagogik der Frage (Pedagogia della domanda), Assessment for and as Learning, Kindheitsforschung, Ansätze zur Bildung von Life Skills

E-Mail: alessandra.imperio@unibz.it

Isabel Neto Carvalho

Unterricht in einer Kultur der Digitalität. Praxistheoretische Überlegungen zu Unterricht als Teil mediatisierter Lernkultur

Abstract

Digitalisierung verändert Unterricht. Um Lehr-Lern-Settings in einer Kultur der Digitalität zu analysieren, müssen Unterrichtstheorien um ein medienbezogenes Verständnis pädagogischer Praktiken erweitert werden, das das Zusammenspiel von Lehrenden, Lernenden und Dingen adressiert. Digitale Medien sind keine neutralen Objekte; in sie sind Logiken und Offerten eingeschrieben, die aktiv in Praktiken eingreifen. Der Beitrag zeigt, wie Lernkulturtheorie durch medien- und affordanztheoretische Ansätze das komplexe Wechselverhältnis menschlicher und nichtmenschlicher Akteure in mediatisierten Lernkulturen analysiert, anhand einer (video-)ethnographischen Fallgeschichte, in der diverse Akteure gemeinsam wirksam werden.

Schlagwörter: Praxistheorie, Affordanztheorie, Akteurs-Netzwerk-Theorie, Digitalisierung, Schule

Ausgangslage

Durch immer komplexer werdende Technologien z. B. im Bereich des maschinellen Lernens und in der Entwicklung von virtuellen Welten, entstehen neue kulturelle Ausdrucksformen und Interaktionsweisen, die den Zugang zu Bildung und kulturellen Erlebnissen erleichtern können (z. B. Massive Open Online Courses, kostenlose VR-Museen, Bibliotheksarchive sowie KI-gestützte Übersetzungs- und Sprachtechnologien). Die Entwicklungen bringen aber nicht nur Chancen, sondern auch eine Reihe gesellschaftlicher Herausforderungen mit sich (z. B. Diskriminierung durch Algorithmen, soziale Ungleichheit im digitalen Raum, Desinformation). Dieser Transformationskomplex kann nach Felix Stalder (2016) als Kultur der Digitalität gefasst werden, der auch massiv in schulische Lehr-Lernsituationen hineinragt (Kuttner & Münte-

Goussar, 2022). Die 'Digitalisierung von Unterricht' wird in der Schulpädagogik und Didaktik v. a. unter der Perspektive der Optimierung von Unterricht diskutiert – häufig verbundenen mit der normativen Forderungen nach einer 'neuen Lernkultur' (Eickelmann et al., 2019; Heinen & Kerres, 2015; Höhne, 2020). Dabei bleiben beide Begriffe – also Digitalisierung und Lernkultur – in der fachlichen, auch wissenschaftlichen Auseinandersetzung oft eigentümlich unterbestimmt, fokussiert sie doch häufig auf das subjektive Erleben und die Wahrnehmung von Nutzer:innen digitaler Medien. Wie genau Lehrer:innen durch, mit und in digitalen schulischen Artefakten pädagogisch handeln, ist nämlich trotz zahlreicher schulbezogener empirischer Explorationen zur Materialität von Lehren und Lernen unterrichtstheoretisch noch nicht ausreichend geklärt. Wie ich im Folgenden argumentieren möchte, bietet es sich bei der Beantwortung der Fragen nach der komplexen sozialen Praxis rund um Bildung in der Digitalität und die mit ihr verbundenen gesellschaftlichen Herausforderungen an, eine praxistheoretisch informierte Perspektive (Reckwitz, 2010, 2016; Schatzki, 2002) einzunehmen, um dieser Mensch-Mensch-Maschine-Verwobenheit angemessen auf die Spur zu kommen, weil sie das 'Doing' der Akteure fokussiert.

Der Begriff 'Lernkultur' wird in praxeologisch-kulturtheoretischen orientierten Schul- und Unterrichtsdiskursen (Helsper, 2014; Kolbe et al., 2008; Reh et al., 2015) bereits elaboriert theoretisiert und auf seine empirische Tragfähigkeit geprüft. Lehr-Lern-Settings werden dort verstanden als Konglomerat, das aus performativen Handlungs- und Sprechakten, den damit verbundenen Subjektivationsweisen und Subjektpositionierung sowie aus zeitlichen, materiellen und räumlichen Konstituenten, etc., immer wieder neu erzeugt, hervorgebracht und konstituiert wird (Geier & Pollmanns, 2016; Proske & Rabenstein, 2018). Die Lernkulturtheorie kann also Lehr-Lern-Settings praxistheoretisch informiert aus einer nicht-normativen Perspektive theoretisieren und empirisch zugänglich machen und zeigen, wie Subjektpositionierungen menschlicher Akteure im schulischen Raum immer wieder neu erzeugt werden. Allerdings zeigt sich laut Julia Koller „ein großes Desiderat rund um die analytische Erarbeitung von Lernkulturen im Zusammenhang mit digitalen Medien.“ (Koller, 2019, S. 51; Proske et al., 2023)

Will man Lehr-Lern-Handeln und sein sich zunehmend digitalisierendes Weltverhältnis verstehen, erscheint es relevant, dass medienbasierte pädagogische Praktiken nicht mehr nur als Zusammenspiel von aktiven Lehrenden, Lernenden und passiven künstlich erschaffenen Dingen gefasst werden, sondern als verwobene Lehrenden-Lernenden-Ding-Adressierungen (Allert & Richter, 2017). Denn technisch-digitale Artefakte oder präziser 'Apparate' (Krämer, 1998) sind nicht neutrale Gegenstände oder bloße (didaktische) Hilfsmittel, die ihre Funktion durch ihre Nutzenden in der Praxis erhalten. In sie sind

Logiken und kommunikative Handlungsofferten eingeschrieben (in Software-Programme und Algorithmen sogar im wörtlichen Sinne), die aktiv und teils unvorhersehbar in Praktiken mit-wirken, diese gar mitbestimmen (Bock et al., 2021, S. 38). Dies wurde in der bisherigen praxistheoretisch informierten Unterrichtsforschung noch nicht ausreichend gewürdigt. Was z. B. Lehrpersonen oder Schüler:innen etwa in Apps oder im Netz zu lesen bekommen oder machen, hängt zum einen mit der Programmierung bzw. dem „Code“ (Lessig, 2006), zum anderen aber auch mit ihrer jeweiligen ‚Klickhistorie‘ zusammen.¹ Dass es Forschenden theoretisch und empirisch schwerfällt, digitale Medien in den Blick zu nehmen, ist nicht weiter verwunderlich. Folgt man Sybille Krämer (1998), sind Medien im Klassenzimmer wie Fensterscheiben: „Sie werden ihrer Aufgabe umso besser gerecht, je durchsichtiger sie bleiben, je unauffälliger sie unterhalb der Schwelle unserer Aufmerksamkeit verharren. Nur im [...] Zusammenbrechen ihres reibungslosen Dienstes, bringt das Medium sich selbst in Erinnerung.“ (Krämer, 1998, S. 74). Will die Lernkulturtheorie auch in einer Kultur der Digitalität als Sensibilisierungskonzept dienen, benötigt sie daher m. E. eine Erweiterung dahingehend, dass den pädagogischen Ding-Praktiken ein Status zugeschrieben wird, der es ermöglicht, das komplexe Wechselverhältnis von menschlichen und nicht-menschlichen Akteuren und die mit ihnen verbundenen Lern- und Subjektivierungsprozesse in schul- und unterrichtsbezogenen Praktiken zu analysieren. Als besonders anschlussfähig

1 Dan Verständig, Alexandra Klein und Stefan Iske (2016) postulieren bspw. in Anlehnung an Sonja Livingstone: „Jugendliche, die hinsichtlich ihrer sozialen Herkunft und ihrer Bildung eher privilegiert sind, verfügen nicht nur über eine längere Erfahrung mit dem Internet und eine größere Expertise, sondern realisieren auch ein breiteres Spektrum der Nutzungsoptionen“ (Verständig et al., 2016, S. 51), was ihnen zufolge ‚Digitale Ungleichheiten‘ erzeugen kann, die auch in Schule und Unterricht hineinragen bzw. durch diese weiter verstärkt werden. Die Weiterleitung von Datenpaketen und damit verbunden der Zugang zu spezifischen inhaltlichen Angeboten ist ihnen zu Folge an ökonomische Voraussetzungen gebunden. Ungleichheiten auf der Ebene von ‚Code‘ bestehen im „Bereich der Personalisierung und werden beispielhaft an Filtermechanismen und Empfehlungssystemen deutlich. [...] Die sich ergebenden Filterblasen beruhen unter anderem auf der Analyse von Suchanfragen durch Suchmaschinenbetreiber und sind verbunden mit der Filterung zukünftiger Suchergebnisse. Als Ergebnis werden Nutzenden dann personalisierte Trefferlisten angezeigt, die zu den vergangenen Suchanfragen und zu in der Vergangenheit gewählten Treffern des Suchenden passen. In letzter Konsequenz entstehen Filter-Blasen als ‚Echo-Kammern‘ im Sinne selbstreferenzieller thematischer Ausrichtungen“ (Verständig et al., 2016, S. 52). Dies wird besonders relevant in schulischen Kontexten, in denen sich immer mehr digitale Technologien finden. Wenn nun in Lehr-Lern-Settings bspw. die Aufgabe darin besteht, Inhalte im Internet zu recherchieren und dafür private Endgeräte genutzt werden, bringt der Recherche-Algorithmus unterschiedliche, mehr oder weniger relevante, zu schulischem Wissen in hohem oder weniger hohem Passungsverhältnis stehende Ergebnisse hervor, je nachdem, wie sich die außerschulischen Such-Praktiken der Schüler:innen unterscheiden bzw. ob sie diese auch außerhalb von Lehr-Lern-Settings für die Suche nach als schulisches relevant markiertem Wissen nutzen oder nicht.

erscheinen dafür nicht-affirmative Konzeptionalisierungen digitaler Medien, die Schule als in einer Kultur der Digitalität verortet verstehen, wie die Akteur-Netzwerk-Theorie (Latour, 2007) und affordanztheoretische Zugänge (Bareither, 2023). Im nun folgenden Beitrag soll gezeigt werden, wie sich der lernkulturelle Theorieansatz um medien- und affordanztheoretische Konzepte erweitern ließe und welche Erträge dies für die schul- und medienpädagogisch orientierte Forschung bedeutet. Ein so gefasster 'reziproker' Lernkulturbegriff könnte theoretisch erfassen und empirisch zeigen, wie Akteure und Netzwerke, die nicht nur menschlich sind, in mediatisierten Lernkulturen gemeinsam wirksam werden.

Die Frage, die diesen Beitrag leiten soll, kann also folgendermaßen formuliert werden: Wie lässt sich die Lernkulturtheorie um medien- und affordanztheoretische Ansätze erweitern, so dass theoretisch erfasst und empirisch gezeigt werden kann, wie menschliche, nicht-menschliche Akteure und Netzwerke in mediatisierten Lernkulturen gemeinsam wirksam werden? Im nun folgenden Beitrag werden zur Beantwortung dieser Frage der lernkulturelle Theorieansatz, dann die Akteurs-Netzwerk- und Affordanztheorie kurz vorgestellt, um dann Überlegungen zu Synergien im Anschluss zu präsentieren. Um diese Überlegungen zu plausibilisieren, wird danach ein Schlaglicht auf die Empirie geworfen.

1 Der praxeologische Lernkulturbegriff: Nicht-normative Konzeptionalisierungen von Lernkultur mit besonderem Blick auf Akteurskonstellationen

Wenn man sich dafür interessiert, wie digitale Medien die Praktiken in spezifischen sozialen Kontexten mitgestalten, ist es zielführend, sich mit praxistheoretischen Zugängen zu Schule zu beschäftigen. Mit Andreas Reckwitz (2003) gesprochen können Praktiken als „know-how abhängige und von einem praktischen 'Verstehen' zusammengehaltene Verhaltensroutinen [verstanden werden], deren Wissen einerseits in den Körpern der handelnden Subjekte 'inkorporiert' ist, die andererseits regelmäßig die Form von routinisierten Beziehungen zwischen Subjekten und von ihnen ‚verwendeten‘ materialen Artefakten annehmen.“ (Reckwitz, 2003, S. 289) M. E. eignet sich der Lernkultur-Ansatz (Reh et al., 2015) u. a. deshalb dazu, Fragen nach möglichen Transformationsprozesse durch digitale Technologien in der Schule zu adressieren, da er auch außerunterrichtliche Settings in den Blick nimmt und so konventionalisierte Begriffe und Vorstellungen von Schule und Unterricht aufbricht, die v. a. im Diskurs um die ‚Digitalisierung von Schule‘ als besonders wirkmächtig und unhinterfragt erscheinen. Mit dem Lernkulturansatz kann

auf digitale Praktiken in der Organisation von Schule und Unterricht bzw. seiner Durchführung fokussiert werden, weil dem Lernkulturbegriff ein nicht-normativer, beschreibend-formaler Kulturbegriff zu Grunde liegt, der sich auf einen 'cultural turn' verpflichtet (Schatzki, 1996, 2010). Die Lernkulturtheorie, verstanden als unterrichtsfokussierende Praxistheorie, begreift schulische Akteure als sich sprachlich und körperlich Zeigende, „die sich auf sich selbst, aufeinander und auf Dinge beziehen“ (Kolbe et al., 2008, S. 128), wodurch pädagogische Praktiken in ganz konkreten lernkulturellen Arrangements identifiziert und analysiert werden können. Neben dem Bezug zu Praxistheorien rekurriert dieser nämlich auf die Theorie des Zeigens nach Prange (2005), um das Pädagogische an Praktiken sichtbar zu machen. Es wird davon ausgegangen, dass „die Eigenlogik pädagogischen Handelns in einer besonderen Form der sozialen Praktik zu finden ist (...). Pädagogische Praktiken sind Praktiken des Zeigens, die auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler bezogen sind“ (Idel et al., 2014, S. 83). Aus praxistheoretischer Perspektive verändern sich ständig die Akteurskonstellationen der an der Zeigeaktivität Beteiligten (vgl. Berdelmann & Fuhr, 2020), wodurch das Zeigen nach Prange (2005) praxistheoretisch umgedeutet wird. Zu den Zeigenden zählen dann nicht nur Lehrpersonen oder anderes pädagogisches Personal, sondern potenziell *alle* an Lehr-Lern-Prozessen-Beteiligte (Idel & Rabenstein, 2013) – womit über Lehrpersonen hinaus in erster Linie Schüler:innen, die sich „als Zeigende zeigen“ (Idel & Rabenstein, 2013) oder „pädagogische Laien“ (Idel & Graßhoff, 2023) gemeint sind. Nicht-menschliche Akteure wie z. B. Apparate, Netzwerke, Physikbaukästen, Räume, der Schulhund (s. Pollmanns in diesem Band) werden im bisherigen Theoriezugang nicht ausgeschlossen, aber auch nicht explizit genannt. Hier wird im Theoriegerüst ein Raum geöffnet, den es weiter zu füllen und auszudifferenzieren gilt.

Zur Erläuterung eine mögliche schematische Darstellung des bisher in der Literatur typischerweise thematisierten Theoriegerüsts:

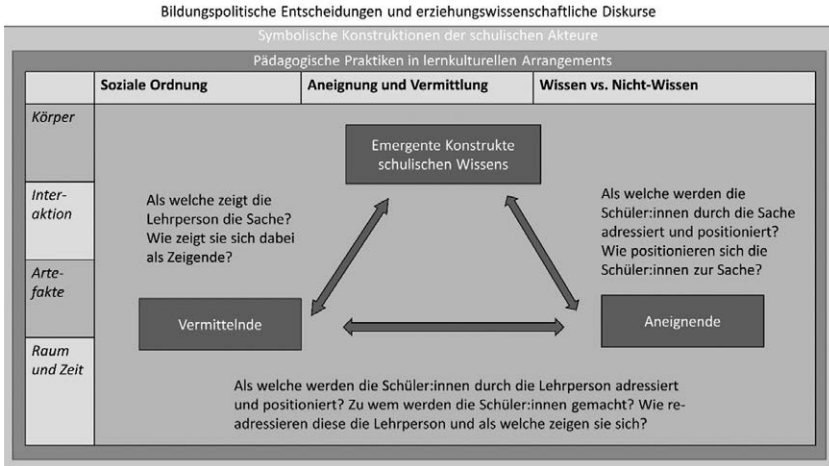


Abb. 1: Schematische Darstellung der Lernkulturtheorie (Neto Carvalho, 2017).

Durch das Zeigen der Dinge sowie das Zeigen durch Dinge und durch deren Re-Adressierung werden schulische Akteure subjektiviert. Die Lernkulturtheorie fokussiert damit Wissensordnungen, die durch die Bearbeitung von Differenz hergestellt werden (Differenzen innerhalb der sozialen Ordnung, im Verhältnis von Aneignung und Vermittlung sowie im Wissen). Diese Wissensordnungen konstituieren sich z. B. nach Kerstin Rabenstein (2018) maßgeblich über die Aufführung von 'Ding-Praktiken' (Rabenstein & Wienike, 2012). Bisher wurde die Rolle der Artefakte von Lehr-Lern-Settings theorieimmanent aber nicht weiter systematisiert, sondern als *eine* Ebene neben anderen (Körper, Interaktion, Raum und Zeit). Mit ihren theoretischen Vorannahmen ist die Lernkulturtheorie aber in der Lage, das komplexe Wechselverhältnis von menschlichen und nicht-menschlichen Akteuren und die mit ihnen verbundenen Lern- und Subjektivierungsprozesse zu analysieren.

Versuche medientheoretische Konzepte in die Lernkulturtheorie zu integrieren finden sich z. B. in Beiträgen im Sammelband „Praxistheoretische Perspektiven auf Schule in der Kultur der Digitalität“ (Kuttner & Münte-Goussar, 2022): Till-Sebastian Idel (2022) z.B. verschränkt schul- und lernkulturtheoretische Perspektiven in seinen Überlegungen zur Mediatisierung von Unterricht. Aus seiner Sicht können postmediale praxeologische Überlegungen helfen, Medien im Unterricht außerhalb von „kulturellem Skeptizismus oder affirmativer Euphorie“ (Idel, 2022, S. 85) zu denken. Digitale Medien gestalten Praktiken um und verschieben Subjektivierungslogiken, so dass es zu neuen medialen Präfigurationen kommt. Er reinterpretiert diese Überlegungen

dann mit Andreas Reckwitz: Praktiken nehmen „regelmäßig die Form von routinisierten Beziehungen zwischen Subjekten und von ihnen ‚verwendeten‘ materialen Artefakten an.“ (Reckwitz, 2003, S. 289) Reckwitz sieht deshalb in der Digitalisierung des Unterrichts nur einen weiteren gesellschaftlichen Individualisierungsschub und damit nicht deren eigenwillige Wirkmächtigkeit, die Aneignungsräume nicht nur verschließen, sondern auch öffnen könnte. Technische Artefakte sind dann auch für Idel zwar Bestandteile der pädagogischen Ordnung; er sieht aber nur die veränderte Reichweite des *Gebrauchs* der didaktischen Objekte. Kerstin Rabenstein, Felicitas Macgilchrist, Nadine Wagener-Böck und Annetkatrin Bock wollen dagegen in ihrem Beitrag explizit eine „Erweiterung bzw. Spezifizierung des Lernkulturansatzes“ (Rabenstein et al., 2022, S. 184) vornehmen. Am Ende bleibt es bei empirischen Explorationen am Beispiel von Tablet-bezogenen Praktiken, die wiederum mit Theodore R. Schatzki und Ludwig Wittgenstein reinterpretiert werden. Im Ergebnis zeigen sich medienbezogene Praktiken als (noch) unkonventionalisierte, die als „nicht eigens für Schule geschaffene Artefakt vielfältige Gebrauchsoptionen nahelegen“ (Rabenstein et al., 2022, S. 192) und damit für Schüler:innen zu „attraktiven Mitspielern“ (Rabenstein et al., 2022, S. 193) werden. In den Überlegungen von Rabenstein und ihren Co-Autorinnen (2022) ist ein multi-agentischer Lernkulturbegriff also schon angelegt, aber noch nicht systematisiert ausgearbeitet.

2 Nicht-Normative Konzeptionalisierungen von Medialisierung und Affordanz

Juliane Engel und Eva Karpowitz (2022) dagegen nehmen in demselben Band zwar keine Theoretisierung von Lernkultur, aber eine systematische Verknüpfung von Theoretisierungen von Schule in der Post-Digitalität vor. Sie beschäftigen sich in Anschluss an Heidrun Allert und Christoph Richter (2017) differenziert mit der Frage, welche Subjektpositionierungen durch Medien hervorgerufen und artikuliert werden (Engel & Karpowitz, 2022, S. 147). Dabei verschiebt sich der Fokus weg von der Ebene des bloßen Gebrauchs digitaler Artefakte hin zu sozio-materiellen Praktiken, indem Unterricht als sozio-medial-materielle Praxis und Handlungsnetzwerk aus präfigurierten User:innen und Medien verstanden wird. Eine explizite Bezugnahme auf Lernen oder Zeigen, findet aber nicht statt. Sie weisen mit ihren Überlegungen aber in eine interessante Richtung, die für unterrichtstheoretische Perspektiven fruchtbar gemacht werden kann: Laut Felix Stalder (2016) vernachlässigt das Verstehen rund um den Prozess der Digitalisierung – also des Digital-Werdens – die Perspektive auf alltägliche menschliche Praktiken mit und in

Technologien, die gegenwärtig in vielfältigen Schulkontexten und Lehr-Lern-Materialien auftauchen. In der mediensoziologischen und -pädagogischen Forschung gibt es dann auch eine mittlerweile etablierte Diskussion um digitale Artefakte des Unterrichts (Bettinger, 2020, Röhl, 2013). Zentral ist hier sicherlich die Bezugnahme auf die Latoursche Akteurs-Netzwerk-Theorie, die darlegt, wie stark digitale Artefakte an Praktiken beteiligt sind. Aber auch die Diskussion, die Patrick Bettinger um sogenannte *Hybrid-Akteure* führt, bietet Anknüpfungspunkte: Technische Artefakte werden in beiden Perspektiven als eigenständige Akteure im Unterricht verstanden, die körperliche Bezüge herstellen, repräsentieren, vernetzen und kommunizieren, sogar „ermächtigen, ermöglichen, anbieten, ermutigen, erlauben, nahelegen, beeinflussen, verhindern, autorisieren, ausschließen und so fort“ (Latour, 2007, S. 124). Relevant für den im vorliegenden Beitrag gewählten praxistheoretischen Zugriff ist dabei die Verbindung, d. h. der Moment, wo menschlicher und nicht-menschlicher Akteur durch „die unmittelbare Berührung“ (Nohl, 2011, S. 171) eine existentielle Beziehung eingehen. Arndt-Michael Nohl (2011) sagt: „Wo Menschen und Dinge auf der Basis ihrer Kontagion miteinander verwickelt und aufeinander [...] gestimmt werden, entsteht ein Raum der Transaktionen, der Menschen und Dinge miteinander verbindet.“ (Nohl, 2011, S. 176) Das bedeutet, Technologien „nicht als willfähige und neutrale Werkzeuge zu begreifen, die in den Händen von Lehrer und Schüler ohne weiteres ihren Dienst verrichten“ (Röhl, 2013, S. 2), sondern digitale Artefakte auch empirisch mit ihrem konstitutiven Beitrag zur Praxis ernst zu nehmen. Sie werden somit nicht auf bloße Hilfsmittel im Unterricht reduziert, sondern als Akteure gesehen, die mitbestimmen, die Verhaltensweisen ermöglichen und begrenzen (Kalthoff et al., 2016).

Diese medien-praxeologischen Perspektiven lassen sich durch affordanztheoretische ergänzen (z. B. Bareither, 2023). Das Konzept der Affordanz wird seit einigen Jahren in der medienbezogenen Forschung (insbesondere im Rahmen der 'digitalen Ethnographie', vgl. Hopkins, 2016) verwendet, um die in Technologien und digital-technischen Artefakten eingeschriebenen Handlungsaufforderungen und -beschränkungen zu beschreiben. In Anlehnung an Marshall McLuhan (1968) wird davon ausgegangen, dass jedes Medium die Macht hat, den Nutzer:innen seine eigenen Postulate aufzuerlegen (Zillien 2008). Einerseits ist laut William Gaver (1991) die Affordanz eines Mediums unabhängig von den Bedürfnissen, der Aufmerksamkeit oder dem Urteilsvermögen der Beobachtenden zu verstehen: „For example, a glass of water affords drinking whether or not I am thirsty, a ball affords throwing, whether or not anybody sees it, and a pit affords falling even if it is concealed by brush“ (Gaver, 1991, S. 80, zitiert nach Zillien, 2008, S. 166). Gleichzeitig erfordert laut Nicole Zillien (2008) das Erkennen von Affordanzen Erfahrung: „Deshalb

nimmt ein Mensch – der in einer Gesellschaft, die Stühle als Sitzgelegenheiten definiert, aufgewachsen ist direkt wahr, dass ein Sessel ebenfalls die Affordanz des Darauf-Sitzens hat“ (Zillien, 2008, S. 4). Das Affordanzkonzept setzt also eine wechselseitige Bezugnahme von Mensch und Ding voraus und überwindet damit den Gegensatz zwischen beidem: „By cutting across the subjective/objective barrier, Gibson’s affordances introduce the idea of the actor-environment mutuality; the actor and the environment make an inseparable pair“ (McGrenerre & Ho, 2000).

3 Plädoyer für eine ‘multi-agentische’ oder ‘reziproke’ Lernkulturtheorie

Vor dem bisher skizzierten theoretischen Hintergrund plädiere ich dafür, den Lernkulturbegriff um einen Akteur, nämlich die Dimension der Mediatisierung zu ergänzen, um so auch nicht-menschliche Akteure (wenn sie mehr sind, als bloße Dinge oder Materialitäten, weil sie aktiv an der Kommunikation mit-wirken), Netzwerke und organisationales Handeln mit in den Blick zu bekommen (Schiefner-Rohs & Neto Carvalho, 2023). Man könnte von einem ‘multi-agentischen’ oder ‘reziproken’ Lernkulturbegriff sprechen, der davon ausgeht, dass menschliche und nicht-menschliche Akteure v. a. in Vermittlungspositionen aufeinander Bezug nehmen und gleichzeitig ineinander ‘verwoben’ bzw. ‘verstrickt’ sind.

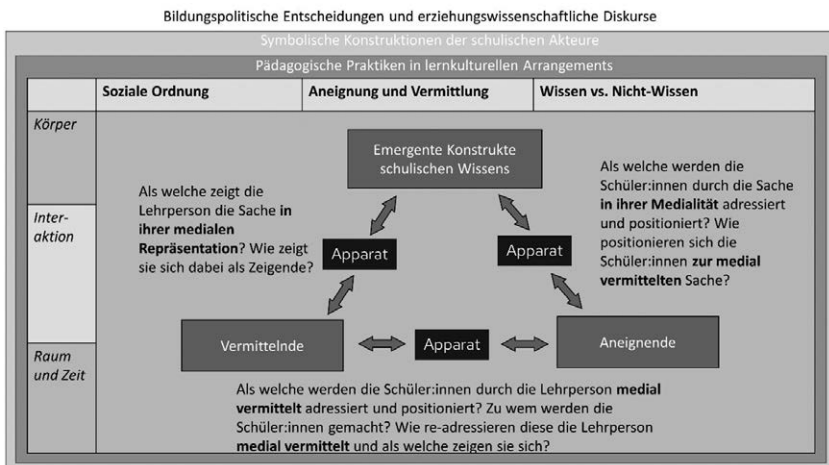


Abb. 2: Schematische Darstellung der um einen multi-agentischen Begriff erweiterten Lernkulturtheorie (eigene Abbildung)

Praktiken bestehen aus Handlungsvollzügen, die in ein „Netzwerk von Artefakten eingespeist sind“ (Dander et al., 2023, S. 223). Es geht, wie Valentin Dander, Olga Neuberger und Sandra Aßmann im Anschluss an Reckwitz und Latour erläutern, um einen „sinnhaften Gebrauch von Artefakten, also deren praktischer Verwendung. Subjekte begegnen Artefakten demzufolge mit einem gewissen Verständnis, das zwar nicht durch die Artefakte determiniert, aber dennoch an das Artefakt gebunden ist, da der Gebrauch und das Verstehen des Artefakts nicht beliebig sind.“ (Dander et al., 2023, S. 223) Dies impliziert aber für die schulpädagogische Theoriebildung, Technologien mit ihrer konstitutiven Mitwirkung zur Praxis ernster zu nehmen. Die Betonung liegt dabei auf 'Mit'-Wirkung, so dass man diese auch als Aktanten fassen kann, die Verhaltensweisen ermöglichen und begrenzen. „Materialität ist dann nicht bloße Eigenschaft klar umrissener Entitäten, sondern als Sozio-Materialität immer schon verschränkt mit allem, was wir tun und beobachten.“ (Kalthoff et al., 2016, S. 14). Fragen nach dem Praktiken-bezogenen 'Wie' rücken dann anstelle des Gegenstands-zentrierten 'Was' in den Vordergrund: Wie genau gestaltet sich das Zusammenspiel zwischen Lehrenden, Lernenden und Apparaten? Welche pädagogischen Praktiken mit und in digital-technischen Artefakten entstehen? wie verändern sich durch den Einsatz von Softwareprodukten Vermittlungs- und Aneignungslogiken? Der Frage folgend, wie sich unterrichtliches Geschehen unter der Bedingung digitaler Artefakte zeigt, werden nun aus medien- und schulpädagogischer Perspektive Einblicke in Praktiken einer Lehrperson gegeben.

4 Praktiken des Konservierenden Zeigens

Es wird dazu eine Lerngeschichte gezeigt – einer Praktik wird also über Zeit und Raum hinaus gefolgt und diese schlaglichthaft in ihren Verdichtungen zur Darstellung gebracht. Sie wurde im Rahmen des Projekts „Videographie zur Erfassung digitaler Transformationsprozesse in Schule und Unterricht“ (Neto Carvalho et al., 2022) erhoben. In unserer Projektlogik gingen wir davon aus, dass Schule zunehmend als Form des Spacings (Engel & Jörissen, 2022) zu fassen ist und schlossen uns deshalb dem Ansatz einer multi-sited-Ethnography (Marcus, 1995) an, indem wir Lehr-Lern-Praktiken dorthin folgten, wo sie stattfinden, gegebenenfalls auch außerhalb der örtlich und zeitlich gebundenen Klassenräume. Wir beobachteten daher von 2020 bis 2022 Lehrer:innen an vier weiterführenden Schulen unterschiedlicher Schulformen, zunächst pandemiebedingt an ihren Heimarbeitsplätzen, später auch in ihrem Unterricht vor Ort an den Schulen. Die Akteure wurden im jeweiligen Feld teilnehmend, dann per Hand- oder Standkamera beobachtet, später tragen sie in diesem Forschungssetting mobile Eye-Tracking-Brillen. Im Filmmaterial

wurden in Anlehnung an die Dokumentarische Methode (Bohnsack, 2021) besonders dichte Stelle identifiziert. Diese wurden experimentell geschnitten und dann im Rahmen sogenannter Szenischer Beschreibungen (Neto Carvalho, 2017, S. 116) vertextet. Die so entstandenen Dokumente wurden angelehnt an die Grounded Theory (Strübing, 2014) offen kodiert. Sich ähnelnde Codes interpretierten wir dabei als seriell auftretende soziale Praktiken, die in sich sequenziell organisiert sind und deshalb in Anlehnung an sequenzanalytische Verfahren (Wernet, 2019) analysiert wurden.

Die folgend zur Darstellung gebrachte Geschichte stellt eine Lehrperson ins Zentrum, die an einer berufsbildenden Schule das Fach Elektrotechnik unterrichtet und in ein komplexes Adressierungsgeschehen mit menschlichen, vor allem aber mit nicht-menschlichen Akteuren tritt. Die Person wird dabei beobachtet, wie sie ein Lernvideo zu einem Gegenstand des Unterrichts 'Digitaltechnik' und passend dazu ein Arbeitsblatt für den Unterricht erstellt. Gleichzeitig kommentiert die Person diese Praktik. Danach zeige ich den Unterricht vor Ort, in dem diese Artefakte 'zum Einsatz' kommen.



Abb. 3: Praktiken der Unterrichtsvorbereitung: Erstellung eines Erklärvideos (eigene Abbildung)

Beschreibung:²

Der Lehrer sitzt an seinem heimischen Schreibtisch, auf dem zahlreiche Geräte aufgebaut sind: Unter anderem ein USB-Mikrofon, das neben dem Schreibtisch auf dem Boden stand und nun stöhnend vom Lehrer zwischen sich und dem Bildschirm auf der Tischplatte platziert wird. Auf der Bildschirmoberfläche ist zu sehen, dass ein Programm geöffnet ist, auf dessen sichtbarer Oberfläche besonders ein Webcam-Icon und ein Aufnahme-Button („Rec“) in Rot hervorsteht. Im Hintergrund der Bildschirmoberfläche ist ein weiteres Software-Fenster im Vollbildmodus sichtbar. Der Lehrer sagt der Forscherin,

2 In dieser verkürzten szenischen Beschreibung sind die Perspektive der Standkamera und die Aufnahmen der Eye-Tracking-Kamera sprachlich bereits miteinander verschränkt. Der rote Punkt auf dem rechten Bild wird „Fixationspunkt“ genannt und steht stellvertretend für die Blickfokussierung des Brille-tragenden Akteurs.

dass er nun für die Schüler:innen einen Einstieg in ein Digitaltechnik-Programm aufzeichne.

Er startet die Audio-Aufnahme, bringt durch Anklicken mittels Cursor das Demo-Programm in den Vordergrund und zieht wieder mittels Cursor drei Elemente von der Menüleiste des Programms rechts hinüber auf eine weiße Fläche im Programm; ihre Anordnung erinnert an Punkte eines lang gezogenen, gleichschenkligen Dreiecks. Er sagt dann:

„Das ist jetzt ne Und-Verknüpfung. ähm (..), die verbind ich jetzt“, der Mann zieht mittels Cursor eine rote Linie, „und will euch zeigen, was eine Und-Verknüpfung macht.“ Der Mann zieht eine weitere Linie. „Nämlich (..). Wenn beide betätigt sind nur dann liefert das Gatter, das Und-Gatter High-Potenzial.“ Er zieht eine Linie zum Element ganz rechts. „Und das würd ich dann auch noch erkläre“, sein Blick wandert kurz zu der Forscherin und wieder zurück zum Bildschirm. „dahinführe, was äh high und low is, nämlich 0 und im besten Fall genau 5 Volt, weil man in der Digitaltechnik mit 5 beziehungsweise 0 Volt arbeitet. Wenn ich jetzt die Simulation drücke (...), dann (..) müssen beide betätigt sein, dann geht hier unten auch (*der Cursor bewegt sich nach rechts unten in der Programmleiste zu einer Taste*) im Normalfall die Leuchte an (*die Taste leuchtet gelb*). Ja, macht se.“

Während der Videoerstellung erzählt der Lehrer der Forscherin: „Also wie gesagt, so so in der nächsten Zukunft, mache ich von allen Dingen die ich da jetzt (.) den Schülern versuche beizubringen auch Videos und verlink des dann auch später mit Moodle.“ Er führt beide Hände zusammen, so als würde man etwas zusammen-drücken.

Kurzinterpretation:

Zu beobachten ist eine routinisierte Praktik des Erklärvideoerstellens. Zeichen der Routine sind bspw. das bereits fertig aufgebaute Mikrofon, das zuvor neben dem Schreibtisch verweilte und nur noch auf einer erhöht-zugänglichen Ebene platziert werden muss. Das 'Nach-Oben-Holen' erinnert dabei an schulische Inszenierungs-Praktiken des 'Hervorzauberns' und richtet sich vermutlich an die Forscherin. Die Lehrperson zeigt sich damit über die Einbindung der widerständigen Apparatur – er stöhnt beim Hervorholen – als Routinisierte. Auf dem Bildschirm sind zwei geöffnete Programme zu sehen, die für die nachfolgende Praktik der Aufzeichnung notwendig zu sein scheinen. In ihrer Anordnung drückt sich eine Hierarchisierung aus: Das obenauf liegende Fenster scheint relevanter für die Praktik zu sein, gleichzeitig ist es aber in dem Maße verkleinert, dass das andere Programm stetig sichtbar bleibt. Neben diesem virtuell anspruchsvollen Setting spricht er parallel mit der Forscherin, während er komplexe Arbeitsschritte am PC vollzieht. Dann wechselt er plötzlich die Adressatenebene und wendet sich, vermittelt über eine Konservierungspraktik qua Aufnahmetool und später dann in der konservierten Form als Video, an die nicht-anwesenden Schüler:innen. Trotz fehlendem

Skript bleibt er dabei flüssig im Sprach- und Körper- bzw.-Technikhandeln. Eingebettet in diese Praktik des konservierenden Zeigens, ist die Interaktion des Lehrers mit dem Programm, das dazu auffordert, bestimmte Handlungen zu vollziehen, die aber erst durch die sich überlagernde Aufzeichnungspraktik zur Zeigepraktik wird. Das Demo-Programm wiederum wird vom Lehrer personifiziert („ja, macht se“) und dadurch als Mitspieler in diesem Arrangement adressiert. Dass der Lehrer markiert, dass im „Normalfall die Leuchte angeht“, weist darauf hin, dass es auch Abweichungen von dieser Reaktion des nicht-menschlichen Akteurs gibt, was diesen tendenziell als Willkürlichen adressiert bzw. markiert, dass die Praktik immer von einem Rest Kontingenz überlagert bleibt. „Ja, macht se“, kann dann als hörbares Zeichen der Erleichterung darüber interpretiert werden, dass die Technik sich gnädig zeigt.

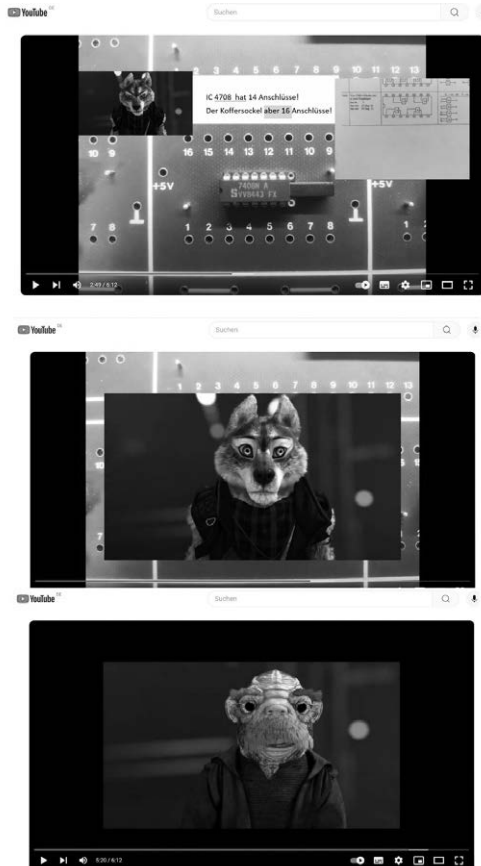


Abb. 4: Die vervielfachte Lehrperson (eigene Abbildung)

Gekürztes Beobachtungsprotokoll:

Wenige Tage später begleite ich den Lehrer in seinen Unterricht, den ich und eine Studentin teilnehmend beobachten. Der Lehrer kündigt den Anwesenden (neben uns beiden befinden sich 15 Schüler:innen im Raum) an, dass wir zusammen das Video schauen werden, das er schon auf 'Moodle' hochgeladen hätte. Er sagt: „Ihr wisst ja, wo ihr die Videos findet“. Ihm wäre allerdings aufgefallen, dass schon längere Zeit sich niemand die Inhalte angeschaut hätte. Er möchte, dass alle zeitnah „auf Moodle gehen“, um sich dort seine neuesten Videos anzuschauen.

Mehrere Stühle sind im Halbkreis aufgestellt, auf die sich die Anwesenden setzen. Auf einem kleinen Tisch vorne steht ein aufgeklappter Laptop und ein Beamer, der ein helles, klares Bild auf eine kleine Leinwand am Kopf des Raumes projiziert und auf die die aufgestellten Stühle ausgerichtet sind. Der Lehrer startet den Film am Laptop, bei dessen Produktion ich ihn an seinem Heimarbeitsplatz videographiert hatte. Aus der Box hinter mir ertönt in sattem, lautem Ton seine Stimme, während er selbst neben der Leinwand steht und nichts sagt. Er zeigt immer wieder entspannt lächelnd auf die Leinwand, auf Einzelheiten im Bild. Im Film erscheinen hin und wieder Tier-Mensch-Avatare (s. Abb. 4): Eine humanoid-wolfsähnliche computergenerierte Figur, die mit der Stimme des Lehrers (sie klingt höher als üblich) eine Frage stellt und am Ende ein alienhafter Walross-Mensch-Avatar, mit der Stimme des Lehrers antwortend, die nun tiefer klingt. Am Ende des Videos weist der Walross-Mensch auf ein anderes Video hin, das man schauen könnte. Am Ende des Films hebt ein sehr junger Mann die Hände, als wolle er klatschen und senkt sie wieder. Der Lehrer sagt zu den Anwesenden, dass sie jetzt in Gruppen arbeiten sollen und „habt ihr noch Fragen, ist das jedem einleuchtend, das ist ja fast schon gruselig, dass keiner von euch Fragen hat“.

Kurzinterpretation:

Protokolliert wird eine Unterrichtsstunde an einer berufsbildenden Schule. Das räumliche Setting, aber auch der Sprechakt erinnert jedoch an einen Kinosaal: Ein Film soll gemeinschaftlich geschaut werden. Anstatt die Unterrichtsstunde durch die Nennung des Themas zu eröffnen, wie es empirisch betrachtet durchaus üblich gewesen wäre (Becker-Mrotzek & Vogt, 2009, S. 141), wird bei der Einführung des Sachgegenstands also auf ein digitales Artefakt verwiesen. Als logischer Anschluss wird dann auch die Eröffnung durch das digitale Artefakt übernommen. Stark zusammengefasst inszeniert sich der Lehrer in der nun folgenden Praktik in einer eigentümlichen Vervielfachung: Einmal als Person in örtlicher Präsenz, die sich für die Vorbereitung des Lehr-Lern-Settings verantwortlich zeigt und für dieses typische Zeigegeegenen vollzieht. Gleichzeitig als konservierter, körperloser Sprecher in digitaler

Präsenz, wobei die Körperlichkeit der Zeigegeste in Cursorbewegungen und Einblendungen sichtbar wird. Weiterer Akteur ist ein digital-konserviertes Lehrer-Schüler-Tier, das vom Lehrer antizipierte Schülerfragen stellt und die Schülerschaft damit als lernbedürftig inszeniert und zuletzt als digital-konserviertes Lehrer-Tier, das in Web-Content-Manier 'anteasert', sich mit weiteren sachbezogenen Videos zu beschäftigen. In der beobachteten Vermittlungspraktik ist das Video als Gesamtkomposition zentraler Akteur, auch wenn einzelne Akte durch die Zeigegeste des analogen Lehrers aus dessen Kontinuum herausgehoben werden. Durch die Abgabe der Verantwortung an das Video, seine Kontinuum-Struktur und dessen cinealen Präsentationscharakter, ergeben sich multimodale und hypermediale Aneignungsofferten. Gleichzeitig wird den Schüler:innen die Möglichkeit genommen, dieses Kontinuum, z. B. durch eigene sprachliche Anschlüsse zu durchbrechen. Wie der Lehrer sagt: Das Video soll lediglich „angeschaut“ werden, wodurch die schülerseitige Aneignung der Sache deutlich in den Hintergrund gerät. Dies wird didaktisch wiederum eingeholt, indem der Lehrer einen kleinen Raum für Rückfragen öffnet. Im gleichen Atemzug wird aber davon ausgegangen, dass es gar keine Fragen gibt, auch wenn dies als „gruselig“ markiert, wobei unklar ist, ob hier ein gewisser Stolz mitschwingt, es so gut erklärt zu haben, dass es einfach keine Fragen mehr geben kann.

5 Zusammenfassung und Diskussion: Die konservierte Lehrperson

Wie gestalten digital-technische Artefakte nun unterrichtsbezogene Praktiken mit bzw. wie verändern sich durch Softwareprodukte Vermittlungs- und Aneignungslogiken? Zusammenfassend lässt sich sagen, dass ein um Mediatierungs- und Affordanztheorien erweiterter, also ein multi-agentischer, reziproker Lernkulturbegriff theoretisch fassen und empirisch zeigen kann, wie Akteure und Netzwerke, die nicht nur menschlich sind, in mediatisierten Lernkulturen *gemeinsam* wirksam werden. Unter Bezugnahme auf die Lernkulturtheorie, die Lehrende und Lernende als sich in pädagogischen Praktiken Zeigende versteht und die durch das Zeigen der digitalen Technologien sowie deren Re-Adressierung subjektiviert werden, wirft der Beitrag ein Schlaglicht auf Praktiken, die genau diesen Bezug zur Darstellung bringen. Die Analyseergebnisse deuten an, dass vielleicht doch *neue* Relationen zwischen den an der Praktik beteiligten menschlichen und nicht-menschlichen Akteuren sichtbar werden.

Im Rahmen einer ethnographischen Suchbewegung konnte in Ansätzen gezeigt werden, wie digital-technische Artefakte unterrichtsbezogene Praktiken mitgestalten. Im Fallbeispiel wurde die Wissensvermittlung durch Vorberei-

tungspraktiken an die Technologie ausgelagert und dann auch im Präsenzsetting von dieser übernommen. Dabei findet eine aktive Verantwortungsübergabe an den nicht-menschlichen Akteur schon in der Eröffnung der Unterrichtssequenz statt, der ja z. B. in der Rekonstruktion von Unterricht eine besondere Bedeutung in Lehr-Lern-Settings zukommt: „Im Kontext rekonstruktiver Sozialforschung, insbesondere aber in der objektiven Hermeneutik, haben Eröffnungen sozialer Praxis seit jeher besondere Aufmerksamkeit erfahren. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass Eröffnungen eine gesteigerte Strukturierungsleistung bezüglich der durch sie sich einrichtenden Praxis zukommt“ (Zizek, 2015, S. 322). Durch diese Art der Inszenierung – Verantwortungsübergabe an den Apparat schon zu Beginn der Praktik, der aufwendig und mehrfach in Szene gesetzt wird – wird eher die Vermittlungs-Technologie in den Fokus gestellt, die Sache der Vermittlung gleichzeitig tendenziell marginalisiert, da – mit McLuhan gesprochen – der Sender und nicht die Botschaft im Zentrum des Kommunikationsprozesses steht. Die Lehrperson zeigt sich routinisiert in der Auslagerung dieses Prozesses und in diesem als Mehrfacher: in physischer Präsenz und mehrfach medial vermittelt, wodurch er in das Artefakt inkorporiert wird. Der Aufführungscharakter von Unterrichtspraktiken durch und mit digitalen Artefakten lässt sich damit eher als ein *sich* Zeigen denn ein Zeigen der Sache analysieren. Im Unterricht wird also zur Aufführung gebracht, dass die Vorbereitungspraktik erfolgreich war, der Erklärfilm ist verfügbar. Dennoch erscheint es eigentümlich, dass das Zeigen in der Präsenzsituation nicht vollständig vom physisch anwesenden Lehrer unternommen wird. Die Eigentümlichkeit der Filmvorführung führt ja vor allem dazu, dass die Schülersubjekte zu Zuschauenden gemacht werden, was zum Beispiel daran zu sehen ist, dass sie quasi Ansätze ritualisiert-passender Praktiken zeigen (Applaus wird angedeutet) und (zunächst) keine aktive Auseinandersetzung mit der Sache stattfindet. Die Figur des ‘konservierten Lehrers’ hebt aber auch die Flüchtigkeit und Vergänglichkeit unterrichtlicher Interaktion, zumindest in Teilen, auf. Auf das Vermittlungsarrangement lässt sich, theoretisch, unendlich oft zugreifen, es lässt sich in unterschiedlichen Tempi abspielen und an unterschiedlichen Stellen unterbrechen. Den Aneignenden wird dann durch das technische Artefakt mehr Teilhabe am Prozess ermöglicht. Durch die technisch-mediale Konservierung könnten sich also auch neuartige Aneignungsräume eröffnen.

Aus lernkulturtheoretischer Perspektive lässt sich also an der Fallgeschichte elaborieren, wie Praktiken des Zeigens über Zeit und Raum hinweg wirksam werden: Das Adressierungs- und Re-Adressierungs-Geschehen am häuslichen Arbeitsplatz des Lehrers und im digitalen Raum (Moodle-Plattform) leitet die Praktik ein bzw. rahmt diese. Es bringt Logiken (z. B. in Form der Delegation von Kommunikation an Avatare oder das ‘Anteasern’ von User:innen, sich mit

sachverwandten Themen auseinanderzusetzen) hervor, die in die Lehr-Lern-Räume der Schule hineinragen und diese mit-konstituieren. Der medien-affordanz-theoretisch geschärfte, stärker reziprok bzw. multi-agentisch verstandene Lernkulturbegriff lässt Blicke auf die technisch-medialen Dinge des Lehrens und Lernens zu, die über deren Gebrauch hinaus, Verwobenheiten mit Praktiken sichtbar werden lassen (die 'mehrfache Lehrperson' und deren Konservierung scheint so eine 'Neusichtung' zu sein). Diese können dann als Reproduktionsvehikel konservativ-schulischer Verharrungskraft, aber auch als transformierend-prekäres Novum zum Vorschein kommen.

Nichtsdestotrotz erscheinen die Fensterscheiben – um in Krämers Bild zu bleiben – noch sehr transparent, das digital-technologische Artefakt mit seinen Handlungsofferten also weiterhin unterbestimmt. Es könnte sich lohnen, empirisch noch stärker die immanenten Logiken der in Unterricht hineinragenden Apparate, auch auf der Ebene von Codes und Algorithmen, in den Blick zu bekommen, um deren Mit-wirken an schulischen Praktiken besser verstehen zu können.³

Literatur

- Allert, H. & Richter, C. (2017). Kultur der Digitalität statt digitaler Bildungsrevolution. *Pädagogische Rundschau*, 1, 19–32.
- Bareither, C. (2023). Ethnografische Affordanzanalyse. In S. Stollfuß, L. Niebling & F. Raczkowski (Hrsg.), *Handbuch Digitale Medien und Methoden* (S. 1–21). Springer.
- Becker-Mrotzek, M. & Vogt, R. (2009). Unterrichts-kommunikation: Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110231724>
- Berdelmann, K., & Fuhr, T. (2020). Zeigen. Kohlhammer.
- Bettinger, P. (2020). Materialität und digitale Medialität in der erziehungswissenschaftlichen Medienforschung. Ein praxeologisch-diskursanalytisch perspektivierter Vermittlungsversuch. *Zeitschrift Medien-Pädagogik* (Jahrbuch Medienpädagogik 15), 53–77. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb15/2020.03.04.X>
- Bock, I., Muhle, F. & Mayer, H. (2021). Kommunikative Affordanzen digitaler Medientechnologien: Skizze eines kommunikationstheoretischen Forschungsprogramms zur Analyse der Materialität von Medien. *MedienJournal*, 45 (1). Materialitäten des Digitalen, Jahrgang 45 (1), 37–51. <https://doi.org/10.24989/medienjournal.v45i1.1915>
- Bohnsack, R. (2021). Der Film als Erhebungsinstrument. Videografie und Dokumentarische Methode. In A. Geimer et al. (Hrsg.), *Handbuch Filmsoziologie* (S. 569–590). Springer.
- Dander, V., Neuberger, O. & Aßmann, S. (2023). An digitalen Medienkulturen partizipieren. Eine kritische Betrachtung des Konzepts der participatory culture. In S. Aßmann & N. Ricken (Hrsg.), *Bildung und Digitalität* (S. 217–245). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30766-0_9

3 Vor dem Hintergrund einer praxistheoretisch-informierten Forschung z.B. für algorithmisierte Entscheidungsketten am Beispiel von Routenplanern siehe Pentenrieder, 2020; für Registrieren, Identifizieren und Klassifizieren als maschinelle Praktik siehe Gießmann, 2020; für Künstliche Intelligenz und deren Kontingenz in Praxiszusammenhängen siehe Heinlein, 2024.

- Eickelmann, B., Bos, W., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K., Senkbeil, M. & Vahrenhold, J. (2019). ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking. Waxmann.
- Engel, J. & Jörissen, B. (2022). Schule und Medialität. In T. Hascher, T. S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1–21). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_28-1
- Engel, J. & Karpowitz, L. (2022). Postdigitale Lernkulturen im Kontext qualitativer Subjektivierungsforschung: „Is the medium still the message?“. In C. Kuttner & S. Münte-Goussar (Hrsg.), *Praxistheoretische Perspektiven auf Schule in der Kultur der Digitalität* (S. 129–153). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-35566-1_7
- Geier, T. & Pollmanns, M. (Hrsg.). (2016). *Was ist Unterricht? Zur Konstitution einer pädagogischen Form*. Springer VS.
- Gießmann, S. (2020). Identifizieren: Theorie und Geschichte einer Medienpraktik. SFB 1187 Medien der Kooperation-Working Paper Series, (17), 2–14.
- Heinen, R. & Kerres, M. (2015). Individuelle Förderung mit digitalen Medien. Handlungsfelder für die systematische, lernförderliche Integration digitaler Medien in Schule und Unterricht. Bertelsmann Stiftung.
- Heinlein, M. (2024). Künstliche Intelligenz als kontingenzerzeugende Technik: Eine praxistheoretische Perspektive. In Heinlein, M. & Huchler, N. (Hrsg.), *Künstliche Intelligenz, Mensch und Gesellschaft* (S. 391–430). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-43521-9_16
- Helsper, W. (2014). Überlegungen zu einer Theorie kultureller Transformation: Ein blinder Fleck in Kulturtheorien zu Schule und Unterricht? In C. Thompson, K. Jergus & G. Breidenstein (Hrsg.), *Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung* (S. 199–242). Velbrück Wissenschaft.
- Höhne, T. (2020). Smart-Learning?! – Digitalisierung und ökonomisierte Lernkultur in der Schule. *Bildung und Erziehung*, 73(2), 183–196.
- Hopkins, J. (2016). The concept of affordances in digital media. In H. Friese, G. Rebane, M. Nolden & M. Schreiter (Eds.), *Handbuch Soziale Praktiken und Digitale Alltagswelten* (S. 1–8). Springer.
- Idel, T.-S., Reh, S. & Rabenstein, K. (2014). Pädagogische Ordnungen als Fall: Fallarbeit und Professionalisierung aus praxistheoretischer Sicht. In I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.), *Was der Fall ist: Fallarbeit in Bildungsforschung und Lehrerbildung* (S. 75–88). VS Verlag.
- Idel, T.-S. & Graßhoff, G. (2023). (Un)Doing School jenseits des Unterrichts: Ethnographische Annäherungen an Praktiken „pädagogischer Laien“. In M. Schiefner-Rohs, C. Heymann & I. Neto Carvalho (Hrsg.), *Ethnographie und Videographie pädagogischer Praktiken: „Ein-Blicke“ in Projekte der Schul- und Unterrichtsforschung in einer Kultur der Digitalität* (S. 141–154). Julius Klinkhardt.
- Idel, T.-S., & Rabenstein, K. (2013). „Sich als Zeigender zeigen“: Verschiebungen des Zeigens in Gesprächsformaten im individualisierenden Unterricht. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 2, 38–57.
- Idel, T.-S. (2022). Schulkultur – Lernkultur – Schulentwicklungsarbeit: Schulpraxeologische Konzepte und ihre Perspektiven auf Mediatisierung. In C. Kuttner & S. Münte-Goussar (Hrsg.), *Praxistheoretische Perspektiven auf Schule in der Kultur der Digitalität*. (S. 67–95). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-35566-1_4
- Kalthoff, H., Cress, T., & Röhl, T. (2016). Einleitung: Materialität in Kultur und Gesellschaft. In H. Kalthoff, T. Cress & T. Röhl (Hrsg.), *Materialität: Herausforderungen für die Sozial- und Kulturwissenschaften* (S. 11–41). Wilhelm Fink Verlag.

- Kolbe, F.-U., Reh, S., Fritzsche, B., Idel, T.-S., & Rabenstein, K. (2008). Theorie der Lernkultur: Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1, 125–143.
- Koller, J. (2019). *Vernetzte Lernkulturen*. Springer VS.
- Krämer, S. (1998). *Medien – Computer – Realität: Wirklichkeitsvorstellungen und Neue Medien*. Suhrkamp.
- Kuttner, C. & Münte-Goussar, S. (Hrsg.). (2022). *Praxistheoretische Perspektiven auf Schule in der Kultur der Digitalität*. Springer VS.
- Latour, B. (2007). Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft: Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie. Suhrkamp.
- Lessig, L. (2006). *Code version 2.0*. Basic Books.
- Marcus, G. E. (1995). Ethnography in/of the world system: The emergence of multi-sited ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 24(1), 95–117. <https://doi.org/10.1146/annurev.an.24.100195.000523>
- McGreener, J. & Ho, W. (2000). Affordances: Clarifying and evolving a concept. In *Proceedings of Graphics Interface 2000* (S. 179–186).
- McLuhan, M. (1968). *Die magischen Kanäle: Understanding media*. Econ.
- Neto Carvalho, I. (2017). *Gymnasium und Ganztagschule: Videographische Fallstudie zur Konstitution pädagogischer Ordnung*. Springer VS.
- Neto Carvalho, I., Schiefner-Rohs, M. & Troxler, C. (2022). Eye-viewing als Verfahren der erziehungswissenschaftlichen Medienforschung: Fokussierte Videographie mit Eye-Tracking-Technologie am Beispiel der Erforschung von medienbezogenen Praktiken in Schule und Unterricht. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 23(2), 262–277.
- Nohl, A.-M. (2011). *Die Pädagogik der Dinge*. Julius Klinkhardt.
- Pentenrieder, A. (2020). *Algorithmen im Alltag: eine praxistheoretische Studie zum informierten Umgang mit Routenplanern*. Campus.
- Pollmanns, M. (2026). Was macht ein Hund im/mit Unterricht? Empirische Rekonstruktionen und unterrichtstheoretische Diskussion. In N. Kuhlmann, R. Lischka-Schmidt, S. Thiersch & E. Wolf (Hrsg.), (Re-)Fokussierungen. Was war, ist und wird mit Theorien der Schule und des Unterrichts? Julius Klinkhardt.
- Prange, K. (2005). *Die Zeigestruktur der Erziehung: Grundriss der operativen Pädagogik*. Schöningh.
- Prose, M., Rabenstein, K., Moldenhauer, A., Thiersch, S., Bock, A., Herrle, M., Hoffmann, M., Langer, A., Macgilchrist, F., Wagener-Böck, N. & Wolf, E. (Hrsg.). (2023). *Schule und Unterricht im digitalen Wandel: Ansätze und Erträge rekonstruktiver Forschung*. Julius Klinkhardt.
- Prose, M. & Rabenstein, K. (2018). *Kompodium Qualitative Unterrichtsforschung: Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren*. Julius Klinkhardt.
- Rabenstein, K. (2018). Ding-Praktiken: Zur sozio-materiellen Dimension von Unterricht. In M. Prose & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompodium qualitative Unterrichtsforschung: Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 319–347). Julius Klinkhardt.
- Rabenstein, K., & Macgilchrist, F., Wagener-Böck, N. & Bock, A. (2022). Lernkultur im digitalen Wandel: Methodologische Weichenstellungen einer ethnographischen Fallstudie. In C. Kuttner & S. Münte-Goussar (Hrsg.), *Praxistheoretische Perspektiven auf Schule in der Kultur der Digitalität* (S. 179–196). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-35566-1_9
- Rabenstein, K., & Wieneke, J. (2012). Der Blick auf die Dinge des Lernens: Überlegungen zur Beobachtung der materiellen Dimension pädagogischer Praktiken. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. 189–202). Springer VS.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282–301.

- Reckwitz, A. (2010). *Unschärfe Grenzen: Perspektiven der Kulturosoziologie* (2., unveränd. Aufl.). transcript.
- Reckwitz, A. (2016). *Kreativität und soziale Praxis: Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie*. transcript.
- Reh, S., Fritzsche, B., Idel, T.-S. & Rabenstein, K. (2015). *Lernkulturen: Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen*. Springer VS.
- Röhl, T. (2013). *Dinge des Wissens: Schulunterricht als sozio-materielle Praxis*. Lucius & Lucius.
- Schatzki, T. R. (1996). *Social practices: A Wittgensteinian approach to human activity and the social*. Cambridge University Press.
- Schatzki, T. R. (2002). *The site of the social: A philosophical account of the constitution of social life and change*. State University Press.
- Schiefner-Rohs, M. & Neto Carvalho, I. (2023). Unterricht(svorbereitung) als (medien-)kulturelle Krise: Praxistheoretische Überlegungen zu Unterricht als Teil mediatisierter Lernkultur. In M. Schiefner-Rohs, C. Heymann, & I. Neto Carvalho (Hrsg.), *Ethnographie und Videographie pädagogischer Praktiken: „Ein-Blicke“ in Projekte der Schul- und Unterrichtsforschung in einer Kultur der Digitalität* (S. 155–172). Julius Klinkhardt.
- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Suhrkamp.
- Strübing, J. (2014). Grounded theory und theoretical sampling. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 457–472). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_32
- Verständig, D., Klein, A. & Iske, S. (2016). Zero-level digital divide: Neues Netz und neue Ungleichheiten. *SIEGEN:SOZIAL – Analysen, Berichte, Kontroversen (SI:SO)*, 50–55.
- Wernet, A. (2019). Objektive Hermeneutik. In *Handbuch zur soziologischen Biographieforschung: Grundlagen für die methodische Praxis* (S. 167–188). Barbara Budrich.
- Zillien, N. (2008). Die (Wieder-)Entdeckung der Medien: Das Affordanzkonzept in der Mediensoziologie. *Sociologia Internationalis: Internationale Zeitschrift für Soziologie, Kommunikations- und Kulturforschung*, 2, 161–181.
- Žižek, B. (2015). Exemplarische Rekonstruktion der Eröffnungsphase von Unterricht: Sozialisations-, bewährungs- und professionalisierungstheoretische Perspektiven auf Schule. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 3, 302–319.

Autorin

Neto Carvalho, Isabel, Dr.

ORCID: 0000-0002-5232-2939

RPTU Kaiserslautern-Landau

Arbeitsschwerpunkte: Schulentwicklungs- und Unterrichtsforschung; Schultheorie und Professionsforschung; Subjektivierung, Bildungsverläufe, Heterogenität; qualitative, rekonstruktive Forschungsmethoden; Ethnographie, Videographie und

Eye-Viewing

E-Mail: Isabel.carvalho@rptu.de

*Jürgen Budde, Sascha Kabel, Marion Pollmanns
und Sandra Rademacher*

Zurück in die Zukunft – oder: Was war/ist/wird aus Schule? Erträge der Forschungswerkstatt zur Schul(theori)e der Zukunft

Abstract

Anschließend an Impulse rekonstruktiver Schulforschung zur Analyse einer Selbstdarstellung als „Schule der Zukunft“ und deren Diskussion fokussiert der Beitrag Herausforderungen, Schule, wie sie ist und zugleich wie sie werden will, zu bestimmen und schultheoretisch zu würdigen. Die forschungsmethodisch und -methodologisch unterschiedlich gelagerten Perspektiven (Praxistheorie und Objektive Hermeneutik) treffen sich in dem Befund, die Bemühungen der Schule, sich als transformierte zu präsentieren, seien gebrochen, blendeten Störendes aus und distanzieren sich vom ‚Schulischen‘. Somit erscheinen Bemühungen, Schultheorie angesichts der Annahme einer zunehmenden ‚Fluidität‘ von Schule neu zu justieren, Gefahr zu laufen, solcher Reformsemantik theoretisch aufzusitzen.

Keywords: Schultheorie, Schulwebsite, Schulentwicklung, Selbstdarstellung einer Schule, Zukunft

1 Einleitung

Vor welche Herausforderungen sehen sich Schulen mit Blick auf ihre Zukunft als Bildungseinrichtung gestellt – und vor welche Herausforderungen stellen diese Transformationsanforderungen und -ideen wiederum eine Schultheorie, die beansprucht, Schule, wie sie ist, und zugleich so, wie sie sich zu werden vornimmt, fassen zu können?

Dieser Frage widmen sich hier drei unterschiedlich geartete Ansätze der rekonstruktiven Schul- und Unterrichtsforschung am Fall der Selbstdarstellung einer Schule, die sich selbst als „Die Schule der Zukunft“ bezeichnet (s.u.).

Wegen dieser Benennung ist damit zu rechnen, dass sich diese Schule zu Fragen einer „zukunftsfesten“ Entwicklung explizit positioniert. Anders als im Rahmen unserer sog. Forschungswerkstatt auf der Tagung „(Re-)Fokussierungen. Was war, ist und wird mit Theorien der Schule und des Unterrichts?“ werden die methodologischen Prämissen und methodischen Herangehensweisen hier nicht eigens vorgestellt, sondern es soll unmittelbar aufgezeigt werden, welche Erschließungskraft die jeweiligen Ansätze am Fall entfalten und verglichen werden, welche Erträge so erzielt werden. Denn es hat sich gezeigt, dass trotz unterschiedlicher methodischer und methodologischer Prämissen die fallbezogenen Befunde eher konvergieren oder sich zumindest ergänzen, so dass die schultheoretische Diskussion auf dieser Basis geführt werden kann.

Als empirisches Datum dient die Website der o.g. Schule, der Alemannenschule Wutöschingen (<https://asw-wutoeschingen.de>; Stand: 03.09.2024). Weil sie sich selbst als „Die Schule der Zukunft“ bezeichnet, können wir die Selbstdarstellung einer Schule erwarten, die sich als Avantgarde sieht – und damit als Vorreiterin einer Entwicklung hin zu dem, wie die Schule der Zukunft beschaffen sein muss. Der Fall verspricht somit Transformationsanforderungen aus schulpraktischer Perspektive rekonstruieren und etwaige Hindernisse, Probleme oder auch Widersprüchlichkeiten empirisch dingfest machen zu können. Ein Abgleich mit der tatsächlichen Praxis der Schule kann mit dem gewählten Material nicht erfolgen und wird entsprechend hier auch nicht angestrebt. Unsere Antwort auf die Frage „Was war/ist/wird aus Schule?“ liegt damit auf der Ebene der Selbstbeschreibung und -deutung; am Fall einer Schule zeichnen wir nach, wie Veränderungsnotwendigkeiten dargelegt, vollzogene Entwicklungen rekapituliert sowie anstehende Transformationen vorgestellt werden. Wir erhoffen, auf dieser Basis einschätzen zu können, inwiefern schultheoretische Annahmen herausgefordert werden, die der Institution Schule bevorstehende Zukunft fassen zu können.

2 Drei analytische Impulse zur „Schule der Zukunft“

Im Folgenden werden verschiedene Elemente der sehr reichhaltigen Schulwebsite mit unterschiedlichen rekonstruktiven Methoden in den Blick genommen¹ und die Befunde der jeweiligen Analyse knapp dargelegt. Zunächst wird Jürgen Budde die Selbstbeschreibung der Schule praktikentheoretisch als relationales Gefüge betrachten und den Fall charakterisierende Kategorien

1 Als ganze kommt sie hier daher nicht in den Blick, auch wenn die Analysen beanspruchen, charakteristische Aspekte aufzuzeigen. Wer sich einen umfassenden Eindruck verschaffen möchte, sei auf den Internetauftritt der Schule verwiesen.

herausarbeiten (2.1). Danach wird Sandra Rademacher mit Hilfe der Objektiven Hermeneutik immanente Widersprüche des Auftritts dieser Schule explizieren und als solche des Pädagogischen auslegen (2.2). Schließlich wird Sascha Kabel, ebenfalls objektiv-hermeneutisch vorgehend, herausstellen, inwieweit das, was als zukunftsgemäße Schule propagiert wird, aus pädagogischer Sicht als Transformation von Schule und Unterricht zu verstehen ist (2.3).

2.1 Diskursive Praktiken schulischer Selbstbeschreibung

Der Zugriff auf diskursive Praktiken schulischer Selbstbeschreibung erfolgt hier aus einer praktikentheoretischen Perspektive, die Schule nicht nur als Organisation, sondern als institutionalisierte Konstellation sozialer, materialer und diskursiver Praktiken begreift (Budde & Eckermann, 2021; Schatzki, 2016a). Diese praktikentheoretische Fundierung geht davon aus, dass Aktivitäten und materielle Arrangements Relationen eingehen, die eine Regelmäßigkeit sozialer Praxis begründen und die sich auf der ersten analytischen Stufe als ‚Praktiken‘ bezeichnen lassen (Schatzki, 2012). Praktiken als Zusammenhang von Aktivitäten relationieren sich zu anderen Praktiken und materiellen Arrangements auf der Basis einer flachen Ontologie, die nicht differente soziale Hierarchieebenen annimmt, sondern von unterschiedlichen Dichten und Ausdehnungen von Phänomenen ausgeht (Schatzki, 2016b). Da die folgenden Analysen auf visuelle und textliche Darstellungen zurückgreifen, wird für diese Datenform von diskursiven Praktiken gesprochen, insofern es sich um symbolisch-sprachliche Formen handelt.

Gegenstand dieser Analyse ist insbesondere der Startseitentext, der Abschnitt „Das Geheimnis unseres Erfolgs“ sowie Bildmaterial, welches auf den Seiten verwendet wird. Die Website wird hierbei weniger als Medium der schulischen Öffentlichkeitsarbeit verstanden, sondern als symbolisch verdichtete, diskursive Praktiken der Selbstvergewisserung, in der die Schule ihr Selbstverhältnis nicht nur darstellt, sondern dieses zugleich praktisch erzeugt. Dies ist weder kontingent noch determiniert, sondern erfolgt durch implizite wie explizite „*organisational factors*“ (Budde et al., 2024, S. 112), die die normative Ausrichtung der Praxis figurieren. Für die Auswertung wird auf eine praktikentheoretisch informierte *situational analysis* (Clarke et al., 2022) zurückgegriffen, die es erlaubt, Kategorien, *organisational factors* und Positionierungen in einem relationalen Gefüge als Positionmap zu visualisieren.

Die Analyse visueller Elemente zeigt auf den ersten Blick eine affirmative Inszenierung von Schule als harmonischem und zukunftsorientiertem Lebensraum (vgl. auch Abb. 6).



Abb. 1: Ausschnitt aus der Startseite des Internetauftritts der Schule (<https://asw-wutoeschingen.de/>)

Die Darstellung der Schule auf den Bildern zur Grundschule, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II (vgl. Abb. 1) bricht durch abwechslungsreiche Formen und Farbgestaltung mit Vorstellungen von Schule als tristem Normierungsraum. Allerdings zeigen sich bereits auf dieser Ebene der Visualisierung Brüche. Die Darstellung der Schule präsentiert Bilder aus dem Innenraum, die pädagogische Praxis ist zentriert auf den Ort des Schulgebäudes. Abgebildet sind insbesondere Varianten von Sitzgelegenheiten, häufig sind auch digitale Endgeräte zu sehen. Ein innovativer Charakter wird durch bunte Farben und ein Design erzeugt, welches mit Vorstellungen von homogenen Sitzreihen in Klassenräumen bricht. Allerdings erschöpft sich die materialisierte Darstellung der Schule in ebendiesen pluralen Sitzplätzen. Nimmt man eine ikonographische Analyse vor (Pilarczyk & Mietzner, 2005), die die visuelle Strukturierung der Abbildungen darstellt, dann zeigen sich darüber hinaus viele gerade Linien, die den abgebildeten Raum in klar strukturierte Bereiche teilen. Sichtbar wird, dass die daran anschließenden Praktiken auf parzelliertes, sitzendes und individualisiert-digitales Lernen im Schulgebäude abzielen (vgl. Abb. 2).

Viele der Bilder kommen ohne Akteur:innen aus. Nur wenig Lernende und Lehrende werden abgebildet und die wenigen dargestellten Personen wirken im äußeren Erscheinungsbild und in den dargestellten Situationen homogen. Es dominieren Bilder von Ruhe, Ordnung und Nähe. Die Akteur:innen sind zumeist in dialogischen, einander zugewandten sprachlichen Interaktionen zwischen zwei oder drei, vor allem als weiblich lesbaren Personen abgebildet. Aktivitäten von größeren sozialen Gebilden oder mit als männlich lesbaren Lernenden werden nicht dargestellt. Dies evoziert Vorstellungen von Lernen als persönlichem Dialog zwischen Mentor:in und Lernenden. Auffallend ist dabei das Fehlen von Momenten pädagogischer Ambivalenz, Konflikt oder Überforderung. Es entsteht ein harmonisches Idealbild einer spannungsfreien Schule.



Abb. 2: Ausschnitt aus der Website der Schule (<https://asw-wutoeschingen.de/grundschule>)

Die sprachliche Darstellung auf der Startseite ist von emotional positiv konnotierten Begriffen geprägt: Begriffe wie „Resonanzraum“, „Lernhäuser“ oder „lernförderlich“ dokumentieren die normative Aufladung. Zusätzlich mischen sich konservative Begrifflichkeiten in die Inszenierung. Insbesondere die Ausführungen unter dem Titel „Das Geheimnis unseres Erfolgs“ verweisen auf tradierte pädagogische Prinzipien wie Struktur, Disziplin, enge Lernenden-Lehrenden-Beziehungen und hohe Verbindlichkeit. Diese Prinzipien werden als Bestandteile eines Erfolgsrezepts in Form einer einfachen Anwendungslogik präsentiert, die ihre Legitimität aus der Annahme schöpft, im Sinne der Schüler:innen zu handeln. Auffällig ist, dass in textlichen Darstellungen ausführlich auf unterschiedliche religiöse, politische oder wissenschaftliche – und durchweg männliche – Autoritäten (wie etwa Hartmut Rosa, Fjodor Dostojewski oder Nelson Mandela) Bezug genommen wird. Das ‚Geheimnis‘ (welches kein Geheimnis ist, weil es sich um nachlesbare und simple Bestandteile pädagogischer Aktivitäten handelt) wird dadurch mit einer ‚Aura der Weisheit‘ aufgeladen.

Bei der Erstellung einer Positionmap zur Systematisierung der Kernkategorien wird deutlich, dass sich die Begrifflichkeiten entlang von zwei zentralen Linien gruppieren. So ist die Repräsentation der Schule einerseits angeordnet auf

einer (pädagogisch relevanten) Linie zwischen Individuum und Gemeinschaft und andererseits auf einer Linie zwischen Tradition und Innovation. Dabei lassen sich mittels situationsanalytischer Auswertung vier Kernkategorien bestimmen (vgl. Abb. 3).

Die erste Kernkategorie ist *Homogenisierung*. Diese ist angesiedelt jenseits der beiden Spannungslinien. Homogenisierung wird mit der „traditionellen Schule, die es in Deutschland leider noch gibt“ sowie deren didaktischen oder räumlichen Konzepten assoziiert und als Gegenhorizont in Stellung gebracht. Was immer die Schule der Zukunft auch ist oder sein will – eine traditionelle, d. h. homogenisierende Schule soll es nicht sein. Damit findet auch eine Abgrenzung von gesellschaftlichen Institutionen statt.

Die zweite Kernkategorie ist *Lernen*. Durch diese Kernkategorie werden im weitesten Sinne fachbezogene Aktivitäten beschrieben. Die Kategorie adressiert in allen Erscheinungsformen das Individuum, Lernen wird durchgängig aufgerufen als Selbsttätigkeit. Erwachsene tauchen lediglich in der Rolle von Coaches und Begleiter:innen auf, Themen werden kaum aufgerufen. Lernen spannt sich zwischen Bezügen auf didaktische und digitale Innovation auf, zugleich wird auf Leistung in traditioneller Färbung rekurriert. Hier wird prominent die Reproduktion der Struktur des dreigliedrigen Schulsystems aufgerufen. Implizit abgegrenzt wird sich vom Begriff der Bildung, der immer auch auf soziale und gesellschaftliche Dimensionen verweist.

Die dritte Kernkategorie bildet der Begriff der *Disziplin*, der zwischen Individuum und Gemeinschaft, aber auch Tradition und Innovation angesiedelt ist. So sollen die Lernenden Selbstverantwortung zeigen, zugleich aber auch Anstand. Disziplin wird als eine Haltung dargestellt, die wesentlich auf dem Willen der individuell Lernenden basiert.

Die vierte Kernkategorie bildet der Begriff des *Dorfes*. Denn im Kontrast zu der individualisierenden und Innovation versprechenden Darstellung selbstgesteuerten Lernens in „Co-Working-Spaces“ wird eine traditionelle und gemeinschaftliche Dörflichkeit aufgerufen. Männliche Autoritäten, Naturverbundenheit, familiäre Sozialstrukturen und Marktplätze wecken Vorstellungen einer abgeschlossenen, kleinen, intakten Welt, die sich selbst genug ist und Bezügen zur Welt außerhalb nicht bedarf, ja diese nicht einmal thematisiert. Die Schule nutzt dieses Image des Dorfes, um Nähe, Übersichtlichkeit, Gemeinschaftssinn und Geborgenheit zu inszenieren. Diese Rahmung wirkt doppelt: Einerseits positioniert sich die Schule als Institution, die traditionelle Werte hochhält. Andererseits suggeriert das Dorf auch eine Form sozialer Homogenisierung, in der Differenz – sei sie sozial, kulturell oder individuell – tendenziell unsichtbar gemacht wird. „Dorf“ steht hier nicht nur für Sozialraum, sondern auch für eine Ordnungsvorstellung, die auf Identität, Zusammenhalt und Normalisierung abzielt.

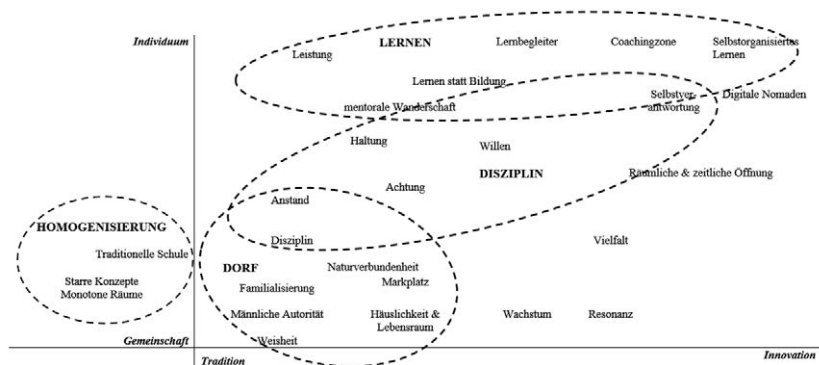


Abb. 3: Positionmap der „Schule der Zukunft“ (Darstellung: Jürgen Budde).

Die Kernkategorien Lernen, Disziplin und Dorf stehen lediglich in loser und zum Teil konflikthafter Beziehung zueinander. Nur die Abgrenzung von der vermeintlichen Homogenisierung der traditionellen Schule, die sich als vierte Kategorie ausschälte, eint die drei anderen Kategorien. Aus organisations-theoretischer Perspektive lässt sich dieses Zusammenspiel als „dynamische Stabilisierung“ (Boltanski & Chiapello, 2006) verstehen. Die sprachliche und visuell erzeugte Imagination von Transformationen dient der Stabilisierung des institutionellen Kerns. Die Schule erscheint als modern und anpassungs-fähig, ohne jedoch ihre Grundlogik von Lernen und Disziplin infrage zu stellen. In dieser Form operiert diese Schule der Zukunft mit unklarer Rhetorik der Transformation, der Nostalgie, der Disziplin und der Individualisierung zugleich. Das implizite Ideal des Lernens nämlich fügt sich in bestehende Formen schulischer Aneignung ein, die Kategorie Disziplin verdeutlicht traditionelle Bezüge. In der Kernkategorie des Dorfes wiederum zeigt sich eine Abkehr von gesellschaftlichen Bezügen und eine Hinwendung zur kleineren (Schul-)Gemeinschaft, die zuallererst sich selbst verpflichtet ist. Bezüge auf soziale oder ökologische Wirklichkeiten außerhalb der Schule tauchen – außer in den Verweisen auf männliche Autoritäten – auch jenseits der Vorstellungen vom Lernen kaum auf. Die markierte kritische Distanz zur herkömmlichen Schule und zum allgemeinen Bildungsauftrag weitet sich implizit auch auf die moderne Gesellschaft aus, die „außen vor“ bleibt; die Schule evoziert einen Modus der selbstbezüglichen Reproduktion von Wissen und Normen. Die Website als symbolisch verdichtete, diskursive Praktiken der Selbstvergewisserung fungiert in diesem Prozess nicht nur als Medium der Kommunikation, sondern als Praxis der symbolischen Reproduktion schulischer Ordnung. Die Zukunft, auf die sich Schule bezieht, ist dabei weniger ein utopischer Horizont als ein funktionales Element, das gegenwärtige Praktiken legitimiert.

Dabei wird Transformation rhetorisch behauptet, aber nur bedingt sichtbar. Sie dient durch die Bandbreite und die Unbestimmtheit der angebotenen Kernkategorien sowie durch das Anrufen im Kern konservativer pädagogischer Allgemeinplätze als Marker für Anschlussfähigkeit – gegenüber Eltern, Bildungsadministration, Politik und Öffentlichkeit. Transformation erscheint hier weniger als bildungs- oder schultheoretisch tragfähiger Impuls, sondern zuallererst als diskursive Strategie der Stabilisierung.

2.2 Objektiv-hermeneutische Rekonstruktion schulischer Selbstdarstellung

Mit der Eigenwerbung, die Schule der Zukunft zu sein, ist die Alemannenschule Wutöschingen (ASW) insofern erfolgreich, als sie 2019 den Deutschen Schulpreis gewonnen und im Zuge dessen große mediale und öffentliche Aufmerksamkeit erfahren hat. Die erzeugten medialen, bildungspolitischen und sozialwissenschaftlichen Reaktionen auf ihren Erfolg bindet die Schule nun wiederum in ihre Selbstdarstellung mit ein. Auf der Homepage werden sowohl die verliehenen Preise und die entsprechenden Siegel aufgereiht, Zitate von Schulgründern und Hochschulprofessoren präsentiert als auch der Film „Ein Lernvirus aus Wutöschingen“ von Reinhard Kahl prominent platziert. Die Schule präsentiert sich nicht nur als Schulpreisträgerin, sondern auch als „Botschafter Schule“, „Referenzschule BW“ und als „Zukunftsschule“ im Bereich des digitalen Lernens. Auf der Homepage findet sich unter dem Reiter Aktuelles auch ein Imagefilm der Schule, der den Titel „No Ordinary School“ trägt. Wenn im Folgenden insbesondere auf diesen Imagefilm, aber auch auf andere Elemente der Website eingegangen wird, dann sind nur die Selbstdeutungen dieser Schule Gegenstand der Analyse, natürlich nicht die schulische, unterrichtliche beziehungsweise pädagogische Praxis. Eine Schule zeigt sich auf ihrer Website im besten Licht – insofern ist davon auszugehen, dass die Selbstdarstellungen offenbaren, was die schulischen Akteure für wünschens- und erstrebenswert halten. Mittels objektiv-hermeneutischer Analysen kommen dabei die immanenten Widersprüche des Pädagogischen in den Blick, die sich weit über diese cursorische Analyse einer Einzelschule hinaus als ein zentraler Dauerbefund rekonstruktiver Schul- und Unterrichtsforschung beschreiben lassen. Diese Widersprüchlichkeit lässt sich nicht auf eine einfache Spannung in dem Sinne reduzieren, dass gute pädagogische Ideen und Motive an den Unzulänglichkeiten der gesellschaftlichen und schulisch-institutionalisierten Realität scheitern. Dass die pädagogische Idealvorstellung selbst bereits von Widersprüchen durchzogen und insofern Ideologie ist, wird im Folgenden anhand der objektiv-hermeneutischen Rekonstruktion von einigen wenigen Elementen der Schulwebsite zu zeigen versucht.

Beginnen wir mit dem Imagefilm; der Bilder entkleidet und dem Credo der Objektiven Hermeneutik „Die Welt als Text“ gemäß, auf den dort gesprochenen Text fokussiert. Der Schulleiter, der als erster zu Wort kommt, nimmt den Filmtitel „No Ordinary School“ auf, wenn er sagt: „Wir sind keine gewöhnliche Schule“. Wie ein moderner Unternehmer präsentiert er seine Schule im Modus der absoluten Identifikation als außergewöhnlich; er spricht nicht für seine Schule, sondern er verkörpert sie im Sinne einer *corporate identity* („Wir sind“). In der gleichen Logik wie Applechef Tim Cook sagen könnte „Wir sind kein gewöhnliches Unternehmen“ oder „Das iPhone ist kein gewöhnliches Smartphone“ präsentiert der Schulleiter hier die ASW in der üblichen Werbesprache. Wenn es darauffolgend heißt „Unterricht ist bei uns nicht nur trockene Theorie“ ist das offenbar die erste und dringlichste Bestimmung dessen, was diese Schule zu einer außergewöhnlichen macht. Mit dieser Bestimmung grenzt sich die ASW gegen eine Folie des Schulischen ab, die wohl eher einem Klischee als einer schulischen Realität entspricht. Nach einem Rekurs auf den Schulgarten – „Das ist unser Schulgarten“ (die Bilder zeigen einen Kuhstall) – erklärt ein Lehrer, der einen Klassenraum durchquert, mit einem iPad in der Hand: „Unseren Unterricht können wir wirklich von überall machen“, ehe sofort auch textlich wieder auf die lokalen Räumlichkeiten der Schule selbst verwiesen wird: „Das ist eins unserer Klassenzimmer und Pausenraum“. Auch der Versuch der Überschreitung einer Normal-Lautstärke von Schule mit „Manchmal wird’s bei uns auch bisschen lauter“ wird sofort wieder eingefangen und relativiert mit den geflüsterten Worten: „Aber natürlich ist uns konzentriertes Arbeiten sehr wichtig“. Nach einer kurzen Erwähnung digitaler Arbeitsgeräte mit dem Einschub „Und um die iPads kümmert sich die ACS-Group“, die sich aufgrund der nicht erklärten Abkürzung offenbar an Insider richtet, hat nach den Schülerinnen und Schülern zum Ende des Films wieder der Schulleiter das Wort: „Das kommt dir vielleicht vor wie von einer anderen Welt, aber wir sind eine ganz normale staatliche Schule und wir haben jetzt schon die Lernform der Zukunft“. Nichts, was in dem Film erwähnt oder gezeigt wird, ist von einer anderen Welt. Im Gegenteil: Jeder Versuch, die Schule als außergewöhnlich darzustellen, jeder Versuch der Überschreitung eines schulischen Normalmodells wird durch sofortige Schließungs- und Normalisierungsbewegungen zurückgenommen und unterlaufen. Bemerkenswert ist, dass das Außergewöhnliche und das Gewöhnliche gleichzeitig in Anspruch genommen werden. Die ASW will einerseits keine gewöhnliche Schule sein, andererseits aber zugleich eine ganz normale staatliche Schule – mit dieser gleichzeitigen Inanspruchnahme scheitert der Versuch der Veräußeralltägung des Alltäglichen schlicht an sich selbst.

Ähnlich verhält es sich mit einem weiteren Komplex, der hier als Versuch einer begrifflichen ‚Entschulung der Schule‘ beschrieben sei. Die Grundschulklassen

heißen in der ASW Familienklassen, die Klassenräume werden Lernatelier, Inputräume, Marktplatz, Stube, Coaching-Bereiche und Co-Working-Spaces genannt. Es werden also begriffliche Anleihen sowohl bei der Familie, im traditionell-dörflichen Milieu sowie im modernen großstädtischen Arbeitsalltag gemacht. Weil sich diese Begriffe jedoch weder innerschulisch noch außerschulisch auf etwas genuin Neues beziehen, erweisen sie sich letztlich als bloße Umbenennung und Umetikettierung schulischer Räumlichkeiten. Wenn mit diesem neuen Vokabular schon keine Änderung der Verhältnisse angestrebt wird, dann doch immerhin, so der Schulleiter im Kahl-Film „Ein Lernvirus aus Wutöschingen“, eine geänderte pädagogische „Haltung“:

„Welche Rolle hab ich als Schulleiter, welche Rolle hat der Schüler, welche Rolle hat die Lernbegleiter? Es gibt eben keine Lehrer mehr bei uns, sondern Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter. Wir haben auch keine ähm Schülerinnen und Schüler mehr, sondern Lernpartnerinnen und Lernpartner. Wenn, wenn wir es nicht schaffen, diese Haltung klarzumachen, dass ich sage, lieber ehemaliger Schüler, jetziger Lernpartner oder liebe Lernpartnerin, du bist bei uns herzlich willkommen, wir bieten dir alle Möglichkeiten zu lernen, aber lernen musst du selbst.“

Auch dieses Zitat ist voller immanenter Widersprüche, auf die hier nur schlaglichtartig Bezug genommen werden kann: Die Umetikettierung führt zu einer Begriffsverwirrung. Die Begriffe sind irreführend, was insbesondere die Bezeichnung Lernpartner offenbart: Lernpartner der Lernpartner sind offenbar nur Schüler, nicht die Lehrer, da die ja wiederum Lernbegleiter heißen. Würden auch die Lehrer als Lernpartner bezeichnet, wäre eine symmetrische Beziehung entworfen, in der Schüler und Lehrer gemeinsame Partner im Lernen sind. Da Lehrer aber Lernbegleiter heißen, ersetzt die Bezeichnung Lernpartner die übliche Bezeichnung für Mitschüler und nicht, wie auf der Schulwebsite immer wieder erklärt, für Schüler. Sie rekuriert also auf die Schüler-Schüler-, nicht auf die Lehrer-Schüler-Beziehung. Insgesamt lässt sich die hier betriebene Umetikettierung als Versuch der Absetzung von den üblichen schulischen Bezeichnungen und pädagogischen Beziehungen verstehen – wiederum ohne eine Veränderung des so Bezeichneten. Selbst der Versuch des Schulleiters, mit der neuen Haltung ein Lernangebot zu präsentieren, misslingt in der sprachlichen Realisierung und entpuppt sich zu guter Letzt – ohne dass jene Konsequenz im Sinne eines „dann“ nach dem „wenn“ des Schulleiters ausgesprochen wird – als eine Aufkündigung des pädagogischen Arbeitsbündnisses („lernen musst du selbst“).

Lassen wir es bei dieser groben Analyse einiger weniger Elemente der Schulwebsite bewenden und fassen die Befunde kurz zusammen. In der Behauptung des Schulleiters im Imagefilm, dass die ASW keine gewöhnliche Schule ist, zeigt sich der Versuch einer Veräußeralltäglichen des Alltäglichen.

Ebenso wie Lehrer laut Adorno schon vor sechs Jahrzehnten in Kontaktanzeigen versichert haben, keine Lehrertypen, also keine typischen Lehrer zu sein (Adorno, 1977/1965, S. 657), behauptet der Schulleiter der ASW, dass seine Schule keine typische Schule sei. Das Außergewöhnliche besteht demnach also nicht darin, eine Steigerung innerhalb eines Normalmodells von Schule anzustreben, nicht darin, eine gute und leistungsfähige Schule zu sein, die den gesellschaftlichen Bildungsauftrag in besonderem Maße zu erfüllen sucht, sondern es geht stattdessen um eine Überwindung, eine Transzendenz des gewöhnlich Schulischen. Dieser Überwindungsversuch misslingt ebenso wie alle Versuche der begrifflichen ‚Entschulung der Schule‘ innerhalb des schulischen Handlungsrahmens immer nur misslingen können. Der Versuch der Überwindung eines schulischen Normalmodells wird mit der Selbstbezeichnung als „Schule der Zukunft“ – gleiches gilt im Übrigen für das Zertifikat „Zukunftsschule“ – auf Dauer gestellt. Zur Schau gestellt wird damit letztlich ein Dauerreformwille, aber eben auch eine notorische Reformbedürftigkeit von Schule (Rademacher & Wernet, 2015, S. 139).

Was lässt sich nun schultheoretisch aus dieser skizzenhaften Analyse der Website dieser „Schule der Zukunft“ ableiten? In den „Tabus über dem Lehrberuf“ führt Adorno aus: „Jedenfalls hat, weil nun einmal die Schulleute nicht sich hineinreden lassen wollen, die Abgeschlossenheit der Schule immer auch die Tendenz, sich zu verhärten, zumal gegen Kritik“ (Adorno, 1977/1965, S. 671). Die ASW zeigt sich hier nicht in ihrer Abgeschlossenheit, sondern in ihrer Aufgeschlossenheit – sie ist aufgeschlossen gegenüber der sie umgebenden dörflichen Lebenswelt als auch gegenüber dem modernen Berufsleben, auf das sie vorbereiten will. Und sie ist aufgeschlossen ihren Besuchern und einer Vielzahl von interessierten Medien gegenüber. Sie verbirgt sich also nicht, sondern sie sucht geradezu das Licht der Öffentlichkeit. Sie begnügt sich nicht mit dem lokalen Bewerben und dem lokalen Konkurrenzkampf mit den ortsansässigen Schulen um eine begrenzte Schülerschaft, sondern sie wirbt deutschlandweit für sich als neues Schulmodell. Warum tut eine Schule das? Und warum kann sie sich des medialen und bildungspolitischen Applauses sicher sein? Neben rein monetären Aspekten – der deutsche Schulpreis ist immerhin mit 100.000 Euro dotiert – lässt sich noch ein anderer Gewinn vermuten. Durch die freiwillige Zurschaustellung einer Dauerreformbereitschaft immunisiert sich, um mit Adorno zu sprechen, diese Schule gegen Kritik. Die Analyse hat gezeigt, dass diese Schule nicht auf neue pädagogische Ideen rekurriert – und dennoch wird sie als Schule der Zukunft medial hochgelobt. Die schulischen Beharrungstendenzen zeigen sich folglich im medial goutierten Gewand einer vermeintlichen Dauererneuerung („Zukunftsschule“) und dieses Gewand erlaubt es der Schule, jedwede Transformationsforderung von sich zu weisen, denn, so der Schulleiter: „Wir haben jetzt schon die Lernform

der Zukunft“. Insofern lässt sich die Dauerkritik an einem Normalmodell von Schule und die öffentliche und mediale Zurschaustellung einer Dauerreformwilligkeit als Selbstimmunisierungsstrategie verstehen – als Selbstimmunisierung gegen Transformationsanforderungen und als Garant für die Nicht-Krisierbarkeit der Tradierung und Fortführung des Bestehenden.

2.3 Pädagogische Rekonstruktion einer Schulseלבstdarstellung

Mit dem Anspruch, eine „pädagogische Rekonstruktion“ vorzunehmen, geht keine methodisch-methodologische Verortung einher, er verweist eher auf objekttheoretische Differenzen zur zuvor dargestellten objektiv-hermeneutischen Analyseperspektive. Lässt sich der folgende Analyseimpuls ebenfalls als strukturtheoretischer und mit der Objektiven Hermeneutik operierender Zugriff bestimmen, so dominiert jedoch bei der Zuwendung zur Empirie das Bemühen, die einheimischen Begriffe Erziehung, Bildung und Didaktik (Herbart) empirisch zu wenden und für erziehungswissenschaftliche Forschung fruchtbar zu machen. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass die Beschaffenheit der Forschungsgegenstände diesen Blick geradezu erzwingt (Gruschka, 2011). Unter Rekurs auf Adornos Betonung des Vorrangs des Objekts (Adorno, 2003/1966, S. 185) geht es um eine „methodische Anschmiegung an die Verfasstheit der Sache“ (Gruschka, 2011, S. 204) und folglich wird hier schulischer Unterricht einer „genuin pädagogischen Sphäre“ (Gruschka, 2005, S. 42) zugeschrieben, diese jedoch als in einem widersprüchlichen Verhältnis zu den „gesellschaftlichen Funktionen“ (Gruschka, 2005, S. 42) der öffentlichen Erziehung stehend angesehen. Nicht nur bei Gruschka (vor allem in den späteren Arbeiten) wird dieses Verhältnis von Pädagogik (Unterricht als pädagogischer Praxis) und Gesellschaft (Schule als Institution) aber tendenziell dichotom aufgefasst, wodurch schulpädagogische Forschung Gefahr läuft, arbeitsteilig Phänomene unter der einen oder der anderen Perspektive zu erschließen, ohne Pädagogisches und Institutionelles als miteinander vermittelt zu denken (Kabel & Pollmanns, 2025). Um Dichotomisierungen zu vermeiden, sollen daher die die Schule gleichermaßen bestimmenden Aufgaben des Förderns und Auslesens als Widerspruchsfigur ins Zentrum gerückt werden, um Schule und Unterricht dialektisch als gleichermaßen unter dem Anspruch von Emanzipation und Herrschaftsreproduktion stehend zu fassen. Der pädagogische Blick ist demnach zwar vor einem ‚Freidrehen‘ zu bewahren, aber auch nicht vorschnell als irrelevant auszuklammern, weshalb objekttheoretisch von einer *potentiellen* pädagogischen Eigenlogik der Forschungsgegenstände gesprochen werden könnte. Rekonstruktiv auszuloten ist dann, wie die Praxis emanzipatorische Ansprüche erhebt und diese zugleich unterbietet (programmatisch schließt das an die Bemühungen einer Negativen Pädagogik (Gruschka, 2004/1988) an).

Auf Basis des geschilderten Zugriffs wurden zwei ausgewählten Sequenzen der Schulhomepage, das Logo der Schule und die auf der Startseite daran anschließende Bild-Text-Kombination, analysiert.

Zum Logo der Schule



Abb. 4: Logo der Schule (<https://asw-wutoeschingen.de/>)

Manifest werden Positiventwicklungen und Transformationen an zwei Stellen im Logo (vgl. Abb. 4) versprochen: Ein an die Metamorphose erinnernder Schmetterling zielt das Akronym der Schule, unter dem ausgeschriebenen Namen der Schule zieht sich durch die farbigen Balken eine wellenartig ansteigende Fläche. Neben der Metamorphose von der Raupe zum Schmetterling rufen Schmetterlinge durch ihren grazilen Flug und ihre bunten Flügel ästhetische Assoziationen hervor, sie symbolisieren auch Freiheit und Leichtigkeit. Schaut man sich den Schmetterling im Schullogo und sein Verhältnis zum Akronym der Schule an, fallen zwei Dinge auf: Zum einen zeigt der Schmetterling, wegen der planen Draufsicht, keine klare Flugbewegung; er ist zwar vertikal vom Akronym aufsteigend positioniert, wirkt aber eher ruhend und strebt daher bspw. nicht von der Schule weg oder zu ihr hin. Dadurch hängt er quasi ‚in der Luft‘. Die unteren Flügelspitzen ragen in den Buchstabenblock hinein und signalisieren so eine gewisse Zugehörigkeit zur ASW, ohne dass sich diese qualitativ bestimmen ließe. Zum anderen fällt auf, dass der Schmetterling im selben Grau wie der Schulname dargestellt wird, seine Flügel zielt also gerade keine Farbenpracht. Isoliert man diesen Logoteil, wirkt er sehr trist. Vielleicht fällt erst bei der Abdeckung der farbigen Balken auf, dass das Akronym sehr nüchtern und wuchtig daherkommt und die ‚Farbgebung‘ ebenfalls karg ausfällt. Sucht man weitere Logos mit Schmetterlingen in einschlägigen Suchmaschinen, stößt man auf Websites von Schmetterlingsgärten – dort wird den Schmetterlingen in der Regel nicht die Farbe genommen, stattdessen lassen sich Anשמiegungen an den Schmetterling durch bunte Buchstaben und verspielte Schriftarten feststellen (vgl. Abb. 5).



Abb. 5: Logo Schmetterlingspark (<https://alaris-schmetterlingspark.de/>)

Färbt man gedankenexperimentell den Schmetterling des Schullogos, wird die Verhältnisbestimmung von Schmetterling und Akronym noch schwerer. Die Nichtvermitteltheit beider Elemente wird also lediglich dadurch abgeschwächt, dass der Schmetterling seiner Farben beraubt wird, er wird der grauen Schule angepasst.

Die bunten Balken unter dem Schulnamen werden, wie bereits erwähnt, von einer wellenartigen Fläche durchzogen, die nach unten die farbigen Balken etwas abdunkelt und so auch als stilisierte Welle oder hügelige Landschaft aufgefasst werden könnte. Die „knalligeren“ Farben der Balken drängen diese Unterteilung jedoch eher in den Hintergrund bzw. forcieren abstraktere Bezugnahmen auf die wellenartige Figur. Versucht man den Verlauf der Welle mathematisch zu beschreiben, wird man diesen wohl als Ausschnitt einer abgeflachten Sinuskurve bestimmen (den steigenden Teil, etwa von $-\frac{\pi}{2}$ bis $\frac{\pi}{2}$). Deutlich erkennbar ist das unterschiedliche Wachstum: Die Steigung beginnt weniger stark, nimmt bis zur Mitte des mittleren Balkens (grün) zu und flacht dann wieder ab. Beschreibbar ist dies, als Ableitung von der Sinusfunktion, mit der Cosinusfunktion – schaut man auf die Farbwerte der Balken (RGB), lässt sich ein Zusammenhang erkennen: Die Grünwerte in der Farbmischung entsprechen stark diesem Auf- und Abschwung der Steigung. Dekodiert man die Farbwerte in einem Bildbearbeitungsprogramm und achtet nur auf die Werte des grünen Kanals (in Prozent), verändern sich die Werte in den fünf Balken wie folgt: 0%, 60%, 80%, 60%, 0%.² Über die Farbgebung ist somit, sehr versteckt, dem Logo eine Aufstiegs- und Falllogik eingeschrieben, während die damit verwickelte wellenförmige Linie den positiv steigenden Teil der periodischen Schwingung zeigt (und dadurch den folgenden ‚Abschwung‘ abblendet).

Beide Elemente des Logos verweisen daher auf misslingende Emanzipations- oder Ausbruchsversuche: Der Schmetterling wird seiner Farben beraubt und so an die (graue) Schule gebunden, der Kurvenabschnitt verschweigt die

2 Für die Werte von Rot und Blau lässt sich kein vergleichbarer Zusammenhang erkennen.

Wiederholung des Immergleichen und den auch der Farbgebung unterliegenden Zusammenhang von Aufstieg und Fall. Die erkennbaren Aufstiegs- und Transformationsfiguren verweisen so zugleich auf Anpassung und Kontinuität. Ihre kaum erkennbare Vermitteltheit mit dem Schulnamen lässt sie zudem wie Applikationen wirken. Die Schule in der Mitte bleibt von diesen also unbeeinflusst.

Zur Startseite der Schulwebsite



Abb. 6: Ausschnitt aus der Startseite der Schulwebsite (<https://asw-wutoeschingen.de/>)

Bei dem gewählten Ausschnitt der Startseite (vgl. Abb. 6) fällt auf, dass die Schule nicht sich als Schule der Zukunft präsentiert, sondern sich als Präsentator von „Die Schule der Zukunft“ zeigt. An den Seitenrändern sieht man einen geöffneten Vorhang, dieser eröffnet aber keinen Einblick in die ASW als Schule der Zukunft, sondern nur auf das Abstraktum „Die Schule der Zukunft“. Die Schule tritt oberhalb des Bildes mit dem Schullogo und einer weiteren Namensnennung bereits auf (weiße Menüleiste). Da Mehrfachnennungen folglich nicht gescheut werden, hätte sie sich selbst noch einmal als das mit dem geöffneten Vorhang Freigegebene zeigen können, um selbst als Schule der Zukunft aufzutreten. Irritierend ist zudem das, was konkret präsentiert wird. Wir können uns eine Homepage eines Autoherstellers vorstellen, auf der im geöffneten Vorhang „Das Auto der Zukunft“ steht, nicht aber „Der Autohersteller der Zukunft“. Analog müsste hier also nicht die Schule der Zukunft, sondern die Allgemeinbildung der Zukunft o.ä. präsentiert werden. Die Inszenierung setzt also eine Ebene zu hoch an, dadurch geht die Schule zu sich selbst als Schule auf Distanz, sie tritt eher als Unternehmensberatung (ihrer selbst) auf. Manifest wird erneut eine Transformation versprochen, eine Vision angekündigt. In Spannung dazu steht jedoch das darunter stehende

Textelement: „Das Geheimnis des Erfolgs“. Es markiert ein sehr unspezifisches Versprechen, da nicht von „unserem“ Erfolg gesprochen wird, sondern von Erfolg allgemein, was an Ratgeberliteratur oder Coachingseminare erinnert, bei denen (vermeintlich) erfolgreiche Personen Hilfestellungen geben, um es ihnen nachzutun. Wiederholt sich dadurch zwar die Positiventwicklung als Versprechen, so verhalten sich die Logiken doch gegenläufig zueinander bzw. blenden das Entscheidende ab: Mit dem Geheimnis des Erfolgs reklamiert man Erreichtes, man rekuriert damit auf Bewährtes (welches man anderen mitteilt) – nach dem Motto: ‚So haben wir es geschafft‘. Im Kontext von Werbung treten so Firmen mit langer Tradition auf. „Die Schule der Zukunft“ kündigt hingegen eine Vision an, die sich zu bewähren hat und lediglich mit dem (riskanten) Versprechen geäußert wird, dass sie sich bewähren wird. Gerade in dieser Spannung von Tradition und Innovation, in der gleichzeitigen Nutzung beider Logiken, wird die Bewährungsfrage eliminiert: Der zu erwartende Erfolg wird als zurückliegend und bereits einfahbares Ergebnis behandelt. Man entzieht sich also geradezu der Präsentation des Produktes. Das Bild enthält diese Spannung ebenfalls, wenn mit dem geöffneten Vorhang etwas Vorzeigbares markiert wird, das Gezeigte hingegen auf eine offene Zukunft verweist, da ein sehr neu wirkender, vermutlich gar unbenutzter Raum ohne Menschen gezeigt wird.

Fallstrukturhypothese

Gemeinsam ist beiden Elementen folglich die Nichtberührung des Schulischen als zu Transformierendes: So, wie sie im Logo als grauer Block von den ‚abstürzenden‘ Transformationsfiguren unberührt bleibt, wird das Schulische auch in der Bild-Text-Kombination der Startseite als Veränderungsobjekt umschiffert. Dadurch misslingt die Darstellung als Schule (nicht nur) der Zukunft. Die Ungefülltheit der Emanzipationsversuche, die Abstürze ihrer Darstellungsversuche, lassen die Selbstdarstellung als Lockangebot erscheinen, das davon ablenken soll, dass es sich letztlich wohl auch in diesem Fall um eine ‚normale‘ Schule handeln wird.

3 Diskussion der Analysen und schultheoretische Bilanz

3.1 Zurück in die Zukunft

Obschon sich die Analysen unterschiedlicher Methoden bedienen und am gemeinsamen Material Unterschiedliches fokussieren, konvergieren sie bezogen auf den Fall in ihren Befunden recht deutlich: Diese Schule vollzieht mittels ihres Auftritts als schulische Avantgarde eine Nicht-Reform. Wie sie dies macht, sei im Folgenden zusammengefasst, bevor wir davon ausgehend schultheoretisch Bilanz (3.2) zu ziehen versuchen.

Die ASW als Ort abseits gesellschaftlicher bzw. sozialer Problemlagen

Durch die Bilder der makellosen Innenräume ohne Menschen (vgl. 2.1 (zu Abb. 1) und 2.2 (zu Abb. 6)) wird Betrachter:innen der Website quasi die Option des ‚Erstbezugs‘ offeriert. So erscheint die Schule als Ort ohne Vergangenheit (s.u.) und der gesellschaftlichen Realität enthoben. Als weitgehend menschenleere Institution hebt sie sich vom Gegenbild einer anonymen Massenschule ab, was auch durch die Ausnahmen davon, an Beratungssettings erinnernde Menschengruppen in übersichtlichen und homogenen Konstellationen, unterstrichen wird. Gegen die (gewaltvolle) Vorstellung, Schule zwinge die Heranwachsenden in ein schlechtes Allgemeines, bietet die ASW an, sich in einem unabgenutzten Interieur in kleinen Gruppen zusammenzufinden (vgl. 2.1 u. 2.2). Und gegen die Sorge, Schule als Institution homogenisiere, signalisiert die ASW: Ihre Schüler:innen- wie Lehrer:innenschaft *sind* homogen (vgl. 2.1) – eine Optik, die gesellschaftliche Realitäten ausblendet, wenn nicht leugnet. So bleibt ein Aspekt, der gemeinhin als ein Grund für eine notwendige Veränderung von Schule angeführt wird – die (gesteigerte) Heterogenität der Heranwachsenden –, jenseits ihres Horizonts.

Verleugnung des Schulischen

Die Selbstdarstellung zeugt von großer Transformationsbereitschaft, lässt aber nicht erkennen, welche tatsächlichen (pädagogischen) Neuerungen diese Schule eingeführt hat. Weder ist zu sehen, dass die behaupteten Veränderungen auf einer Problemdiagnose fußen, noch werden genuin pädagogische Überlegungen dazu vorgestellt, was an der Praxis der ASW zu verbessern war. Etwa, wenn hervorgehoben wird, den Heranwachsenden werde die Freiheit gewährt, selbständig zu lernen (vgl. „Disziplin“ (2.1) und „Aufkündigung des pädagogischen Arbeitsbündnisses“ (2.2)); eine solche Idee funktionaler Mündigkeit zu verfolgen, mit der typischerweise die Verantwortung für den Lernfortschritt an die Schüler delegiert wird, wird dabei nicht als *pädagogisches* Konzept begründet oder propagiert. Es erscheint eine zeitgemäße Selbstverständlichkeit zu sein, die sich gegen material gefüllte Vorstellungen von Mündigkeit, die bildend Bezug auf Welt und ihre ‚vernünftige‘ Einrichtung nähme, nicht ausweisen muss (vgl. 2.1).

Dieser Verzicht auf pädagogische Argumente wird in den drei Analysen so gedeutet, dass sich die ASW als Schule nur mittels ‚entschulender‘ Selbstbeschreibung annehmen kann. Zu dieser gelangt sie durch eine Art neuer Verpackung für die bestehende Praxis. Entsprechend taugen der ASW gewöhnliche Schulen nur zur Abgrenzung: So kann offenbar keine Schule sein wollen. Da aber eine Schule zugleich nichts anderes als eine Schule sein kann, hält sich die ASW im Modus dieser Abgrenzung zu einer Selbstverleugnung an (vgl. 2.1-2.3).

Damit geht einher, dass die ‚normale‘ Schule klischeehaft gefasst wird, um sich von ihr abgrenzen zu können – worin sich die Unernsthaftigkeit der Kritik ausdrückt. Das reklamierte Anders-Sein spekuliert zugleich auf die allgemein geteilte Ansicht, dass Schule so schlecht ist wie ihr Ruf. Statt sich gegen ressentimentgeladene Blicke auf schulpädagogische Praxis zu wehren, mobilisiert die ASW die Klischees (vgl. 2.1-2.3), um sich in der Konkurrenz mit anderen Schulen einen Vorteil zu verschaffen und ihre Identität gegen diese zu entwickeln.

Transformationsprätention

Als Rückseite dieser unernsten Kritik des Schulischen zeugt die Selbstdarstellung eher von einer Entwicklungspose denn von Entwicklung. Gewollt oder ungewollt dient sie dazu, sich gegen Transformationsanforderungen zu immunisieren: Indem sich die Schule zur Reformavantgarde erklärt, kann sie der couranten Kritik entkommen, Schule hinke hinter der gesellschaftlichen Entwicklung hinterher (bspw.: „Lernform der Zukunft“ (2.2)). Deckung geben ihr dabei Preise vergebende Einrichtungen und andere mediale Akteure einer pädagogischen Öffentlichkeit: Die ASW zitiert männliche Autoritäten, die der Schule patriarchal Erfolg bestätigen (vgl. 2.1), und staffiert sich mit zahlreichen Siegeln aus, die die ‚geprüfte‘ Qualität der Schule verbürgen (vgl. 2.2). Derart gewappnet erscheint dieser Schule ihre Zukunft als eine bereits bewältigte: Sie kennt das Geheimnis des Erfolgs und kann sich seiner auch in Zukunft sicher sein (vgl. 2.3).

„Zurück in die (eigene) Zukunft“

Die ASW ist ihrer Zeit voraus durch Adaptionen der modernen Arbeits-/Bürowelt (Coaching-Bereiche und Co-Working-Spaces; vgl. 2.1-2.3) und durch Anleihen an eine idealisierte Vormoderne („Dorf“ (2.1)). Die Selbstbezeichnung „Die Schule der Zukunft“ fasst Zukunft damit nicht als etwas, was es erst zu gewinnen, zu erringen gälte. Statt als Gestalterin von Neuem erscheint die Schule gefangen im ewigen Auf und Ab, wie ihr Logo mit der gewählten Kurve (vgl. 2.3) sowie das beständige Kippen von Außeralltäglichkeit in Alltäglichkeit, in Außeralltäglichkeit usw. des Imagefilms unwillkürlich (vgl. 2.2) zum Ausdruck bringen.

Berücksichtigt man, dass jede Pädagogik mit Zukunft zu tun hat, ist jede Schule per se eine „Schule der Zukunft“ in dem Sinne, die Bedingungen dafür schaffen zu müssen, dass die Heranwachsenden selbständig ihre Zukunft gestalten können. Von sich als „Die Schule der Zukunft“ zu sprechen, wendet den Blick von den Adressat:innen schulischer Bildung auf die ihnen verpflichtete Institution und verabschiedet sich damit gerade von dieser pädagogischen Verpflichtung. ‚Entschulung‘ zeigt sich hier als Entpädagogisierung.

3.2 Schultheoretische Schlussfolgerungen: Das Unbehagen am Schulischen

Den analysierten Fall als Ausdruck des Allgemeinen zu diskutieren, erfolgt in 2.2 bereits unmittelbar, indem die Zurschaustellung von Reformwilligkeit als Immunisierung gegen Veränderungsforderungen gedeutet und mit der Beharrungstendenz des Schulischen erklärt wird. Fokussieren die Analysen in 2.1 und 2.3 stärker die Einzelschule als besonderen Fall, so vermag der auch dort ausgemachte Befund der Nicht-Reform gerade durch die Darstellung als Avantgarde den in 2.2 gezogenen Schluss zu stützen. Dem Fall sind wahrgenommene (Selbst-)Darstellungszwänge zu entnehmen, die zugleich offenlegen, auf welche öffentlichen Reaktionen die Schule meint zählen zu können. Dass diese Strategie faktisch (nicht nur medial) verfängt, legt es nahe, die These der tendenziellen Beharrungskraft des Schulischen als über den Einzelfall hinausweisend zu bekräftigen.

Die in der Selbstdarstellung auffallende Ausklammerung und auch Herabwürdigung des Schulischen führt uns zudem zu der These, dass es insbesondere das merkliche Unbehagen am ‚Schulischen‘ ist, das Schulen zu einer solchen Transformation drängt, die gerade schulpädagogische Aspekte als Teil des Unbehaglichen ausklammert.

Schultheorie hätte demnach eine gewisse Unannehmbarkeit ‚des Schulischen‘ zu den für Schule konstitutiven Aspekten hinzuzunehmen; dazu wäre auch zu diskutieren, welche pädagogischen Aspekte Schule eigentlich konstituieren und wie sie zu verstehen sind: Vermittlung, institutionalisiertes und systematisches Lernen, Generationenverhältnis, Mündigkeit? Dem Phänomen der Unannehmbarkeit des Schulischen für Schule, also ihrem gestörten Selbstverhältnis, kann sich Schultheorie nur dann zuwenden, wenn sie nicht bereits selbst die schulpädagogischen Eigenheiten von Schule ausklammert und so Gefahr läuft, die Verleugnung des Schulischen auf theoretischer Ebene zu reproduzieren.

Literatur

- Adorno, Th. W. (1977/ 1965). Tabus über dem Lehrberuf. In *Ders., Gesammelte Schriften*, Bd. 10.2: Kulturkritik und Gesellschaft II (S. 656–673). Suhrkamp.
- Adorno, Th. W. (2003/ 1966). Negative Dialektik. In *Ders., Gesammelte Schriften*, Bd. 6: Negative Dialektik. Jargon der Eigentlichkeit (S. 7–412). Suhrkamp.
- Boltanski, L. & Chiapello, È. (2006). *Der neue Geist des Kapitalismus*. UVK-Verl.-Ges.
- Budde, J. & Eckermann, T. (2021). Grundrisse einer Theorie pädagogischer Praktiken. In J. Budde & T. Eckermann (Hrsg.), *Studienbuch Pädagogische Praktiken* (S. 10–34). Klinkhardt.
- Budde, J., Gessner-Ott, J. & Rißler, G. (2024). Outline of a New Practice-Theoretical Conception for Ethnographic Research of Larger Nexuses: Constellations Ethnography. In J. Budde, A. Wischmann, G. Rißler & M. Meier-Sternberg (Hrsg.), *Novelty, Innovation and Transformation in Educational Ethnographic Research: European Perspectives* (S. 107–119). Routledge.
- Clarke, A. E., Friese, C. & Washburn, R. (Hrsg.) (2022). *Situational analysis in practice: Mapping relationalities across disciplines* (2. Aufl.). Routledge.
- Gruschka, A. (2004/ 1988). *Negative Pädagogik. Einführung in die Pädagogik mit kritischer Theorie*. Büchse der Pandora.
- Gruschka, A. (2005). *Auf dem Weg zu einer Theorie des Unterrichtens. Die widersprüchliche Einheit von Erziehung, Didaktik und Bildung in der allgemeinbildenden Schule*. Johann Wolfgang Goethe-Universität.
- Gruschka, A. (2011). *Pädagogische Forschung als Erforschung der Pädagogik. Eine Grundlegung*. Budrich.
- Kabel, S. & Pollmanns, M. (2025). Erschließungsmöglichkeiten und Reproduktionsgefahren von Entfremdung und Verdinglichung in und durch rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 71(1), 7–22.
- Pilarczyk, U. & Mietzner, U. (2005). *Das reflektierte Bild: Die seriell-ikonografische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften*. Klinkhardt.
- Rademacher, S. & Wernet, A. (2015). Pädagogik zwischen Selbsterhöhung, Missachtung und Verklärung. In S. Rademacher & A. Wernet (Hrsg.), *Bildungsqualen: Kritische Einwürfe wider den pädagogischen Zeitgeist* (S. 139–166). Springer VS.
- Schatzki, T. R. (2012). A Primer on Practices. In J. Higgs (Hrsg.), *Practice, education, work and society* (S. 13–26). SensePublishers.
- Schatzki, T. R. (2016a). Materialität und soziales Leben. In H. Kalthoff, T. Cress & T. Röhl (Hrsg.), *Materialität: Herausforderungen für die Sozial- und Kulturwissenschaften* (S. 63–88). Wilhelm Fink.
- Schatzki, T. R. (2016b). Practice Theory as Flat Ontology. In G. Spaargaren, D. Weenink & M. Lamers (Hrsg.), *Practice Theory and Research: Exploring the dynamics of social life* (S. 28–42). Taylor and Francis.

Autor:innen

Budde, Jürgen, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0002-6555-0658

Europa-Universität Flensburg

Arbeitsschwerpunkte: Heterogenität und Ungleichheit, Praktiken der Erziehung und der Persönlichkeitsbildung, Ethnographie und Praktikentheorie

E-Mail: Jürgen.budde@uni-flensburg.de

Kabel, Sascha, Dr.

ORCID: 0009-0000-0724-548X

Europa-Universität Flensburg

Arbeitsschwerpunkte: Bildungsungleichheitsforschung, rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung, Professionalisierungsforschung

E-Mail: Sascha.kabel@uni-flensburg.de

Pollmanns, Marion, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0002-3420-5712

Europa-Universität Flensburg

Arbeitsschwerpunkte: Rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung, Professionalisierungsforschung

E-Mail: Marion.pollmanns@uni-flensburg.de

Rademacher, Sandra, Prof. Dr.

Europa-Universität Flensburg

Arbeitsschwerpunkte: Sozialisations- und Professionsforschung, Kulturvergleichende Schul- und Bildungsforschung, Rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung

E-Mail: Sandra.rademacher@uni-flensburg.de

Autor:innenverzeichnis

Auer, Petra, Dr.

ORCID: 0000-0002-8067-1175

Freie Universität Bozen, Fakultät für Bildungswissenschaften,
Brixen-Bressanone, Italien

Arbeitsschwerpunkte: Inklusion und Bildungs(un)gerechtigkeit,
Kindheitsforschung, Nachhaltigkeit, Werteforschung

E-Mail: petra.auer@unibz.it

Bräu, Karin, Prof. Dr.

ORCID: 3-3575-8201

Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Institut für Erziehungswissenschaft

Arbeitsschwerpunkte: Hausaufgaben, Heterogenität und Ungleichheit,
qualitative Schul- und Unterrichtsforschung, Ethnografie, Lehrer:innenbil-
dung

E-Mail: braeu@uni-mainz.de

Budde, Jürgen, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0002-6555-0658

Europa-Universität Flensburg

Arbeitsschwerpunkte: Heterogenität und Ungleichheit,
Praktiken der Erziehung und der Persönlichkeitsbildung, Ethnographie
und Praktikentheorie

E-Mail: Jürgen.budde@uni-flensburg.de

Böhme, Jeanette, Prof. Dr.

Universität Duisburg-Essen, Institut für Erziehungswissenschaften

Arbeitsschwerpunkte: Pädagogische Morphologie von Schulkultur im
Wandel: Schulische Bewegungsnormative und Raumordnungen;
Morphogenetische Bildungstheorie: Bewegungsisomorphien und Körper-
bildungen in Jugendszenen; Methodologische-methodische Weiterentwick-
lung qualitativer Forschungsverfahren: Bildanalyse der Morphologischen
Hermeneutik

E-Mail: jeanette.boehme@uni-due.de

Hempel, Christopher, Jun.-Prof. Dr.

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Arbeitsschwerpunkte: Didaktik fächerübergreifenden Lernens;

Rekonstruktive Unterrichtsforschung; Schulische Querschnittsthemen

E-Mail: christopher.hempel@paedagogik.uni-halle.de

Herfter, Christian, Dr.

ORCID: 0000-0003-3781-2013

Universität Leipzig, Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik des Sekundarbereichs

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

E-Mail: christian.herfter@uni-leipzig.de

Imperio, Alessandra, Dr.

ORCID: 0000-0002-6283-5092

Freie Universität Bozen, Fakultät für Bildungswissenschaften,
Brixen-Bressanone, Italien

Arbeitsschwerpunkte: Dialogisches Lernen, Pädagogik der Frage (Pedagogia della domanda), Assessment for and as Learning, Kindheitsforschung, Ansätze zur Bildung von Life Skills

E-Mail: alessandra.imperio@unibz.it

Kabel, Sascha, Dr.

ORCID: 0009-0000-0724-548X

Europa-Universität Flensburg

Arbeitsschwerpunkte: Bildungsungleichheitsforschung, rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung, Professionalisierungsforschung

E-Mail: Sascha.kabel@uni-flensburg.de

Kuhlmann, Nele, Jun.-Prof.'in Dr.

ORCID: 0000-0003-0870-3862

Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Erziehungswissenschaft

Arbeitsschwerpunkte: Pädagogische Ethik, Qualitative Professionalisierungsforschung, Schul- und Unterrichtstheorien

E-Mail: Nele.kuhlmann@uni-jena.de

Lischka-Schmidt, Richard, Dr. phil.

ORCID: 0000-0001-7530-4381

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Schulpädagogik und
Grundschuldidaktik, Arbeitsbereich Schulpädagogik/Schulforschung

Arbeitsschwerpunkte: Schul-, Unterrichts- und Lehrer:innenbildungsforschung

E-Mail: richard.schmidt@paedagogik.uni-halle.de

Moldenhauer, Anna Kristin, Prof. Dr.

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

Neto Carvalho, Isabel, Dr.

ORCID: 0000-0002-5232-2939

RPTU Kaiserslautern-Landau

Arbeitsschwerpunkte: Schulentwicklungs- und Unterrichtsforschung;
Schultheorie und Professionsforschung; Subjektivierung, Bildungsverläufe,
Heterogenität; qualitative, rekonstruktive Forschungsmethoden;
Ethnographie, Videographie und Eye-Viewing

E-Mail: Isabel.carvalho@rptu.de

Olk, Matthias, Dr. phil.

ORCID: 0009-0002-0194-0371

Universität Bremen

Arbeitsschwerpunkte: Praxeologische Grundschul- und Inklusionsforschung,
Relationen von Profession und Schulentwicklung, Lehrer:innenhandeln und
Armut, Rekonstruktive Sozialforschung (insb. Dokumentarische Methode)

E-Mail: olk@uni-bremen.de

Pauling, Sven, Dr. phil.

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

Pollmanns, Marion, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0002-3420-5712

Europa-Universität Flensburg

Arbeitsschwerpunkte: Rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung, Professionalisierungsforschung

E-Mail: marion.pollmanns@uni-flensburg.de

Rabenstein, Kerstin, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0002-8255-4204

Georg August Universität Göttingen, Institut für Erziehungswissenschaft

Arbeitsschwerpunkte: Transformation von Schule und Unterricht; Weiterentwicklung praxistheoretischer Forschung

E-Mail: kerstin.rabenstein@sowi.uni-goettingen.de

Rademacher, Sandra, Prof. Dr.

Europa-Universität Flensburg

Arbeitsschwerpunkte: Sozialisations- und Professionsforschung, Kulturvergleichende Schul- und Bildungsforschung, Rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung

E-Mail: Sandra.rademacher@uni-flensburg.de

Reh, Sabine, Prof.in Dr.

ORCID: 0000-0003-2777-2126

Humboldt-Universität zu Berlin und Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) am DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Arbeitsschwerpunkte: Geschichte der Schule und der Lehrkräfte, die Geschichte des (Fach)Unterrichts und seiner Praktiken, die Wissensgeschichte des pädagogischen Feldes nach 1945 und Theorie und Methodologie historischer Bildungsforschung

E-Mail: sabine.reh@hu-berlin.de

Seitz, Simone, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0002-4542-4101

Freie Universität Bozen, Fakultät für Bildungswissenschaften, Brixen-Bressanone, Italien

Arbeitsschwerpunkte: Grundschulforschung mit Schwerpunkt auf Lehren, Lernen und Schulentwicklung; Inklusion und Bildungs(un)gerechtigkeit; international vergleichende Bildungsforschung; Leistung und Leistungsbewertung im Zusammenhang mit inklusiver Bildung.

E-Mail: simone.seitz@unibz.it

Thiersch, Sven, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0002-7052-5094

Universität Osnabrück, Institut für Erziehungswissenschaft

Arbeitsschwerpunkte: Sozialisationstheorien, Jugend-, Schul- und Unterrichtsforschung, Methoden rekonstruktiver Sozialforschung

E-Mail: sven.thiersch@uni-osnabrueck.de

Wicke, Lars, Dr.

ORCID: 0009-0003-5904-450X

Georg-August Universität Göttingen, Institut für Erziehungswissenschaft

Arbeitsschwerpunkte: sozialtheoretische Grundlagen erziehungswissenschaftlicher Gegenstandstheorien, theoretische und methodologische Zugänge zu Affekten, *soziale Ordnung von Schule und Unterricht*

E-Mail: lars.wicke@uni-goettingen.de

Wolf, Eike, Dr.

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Arbeitsschwerpunkte: Schule & Unterricht, Erziehungs- und Bildungstheorie, Methoden rekonstruktiver Sozialforschung

E-Mail: eike.wolf@paedagogik.uni-halle.de

Theoriearbeit und -bildung sind aktuell nicht im Fokus der Schul- und Unterrichtsforschung. Dabei scheint ein entsprechender Bedarf angesichts grundlegender Veränderungen von Unterricht, Schule und Gesellschaft vorzuliegen. Vor diesem Hintergrund plädiert der Band für eine (Re-)Fokussierung des schul- und unterrichtstheoretischen Denkens und bündelt dazu aktuelle Beiträge des schulpädagogischen Diskurses. Die Autor:innen des Bandes beschäftigen sich im ersten Teil mit Grundsatzfragen der Schul- und Unterrichtstheorie und mit methodologischen Überlegungen zur Erforschung von Schule und Unterricht. Im zweiten Teil kommen theoretische (Re-)Fokussierungen in ausgewählten Gegenstandsfeldern und Beschreibungen veränderter Schul- und Unterrichtswirklichkeiten in den Blick.

Die Herausgeber:innen

Prof. Dr. Sven Thiersch ist Professor für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt schulische Sozialisation an der Universität Osnabrück.

Dr. Richard Lischka-Schmidt ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Arbeitsbereich Schulpädagogik/Schulforschung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Jun-Prof. Dr. Nele Kuhlmann ist Juniorprofessorin für Allgemeine und Systematische Erziehungswissenschaft an der Friedrich-Schiller-Universität Jena.

Dr. Eike Wolf vertritt derzeit die Professur für inklusive Bildung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

978-3-7815-2754-6



9 783781 527546